

Werner Müller-Pelzer

Das Einwachsen europäischer Studierender in eine unbekannte europäische Sprache.

Didaktische Überlegungen zum MONTAIGNE-Programm

Inhalt

1. Plädoyer für Europa
2. Die Perspektive der Sprachenlernenden
 - 2.1 Soziales Umfeld
 - 2.2 Subjektive Relevanz der Zielsprache
3. Relevanz der Inhalte und der Methodik
4. Die Perspektive des pädagogischen Teams
5. Ausblick

Summary:

Following recent phenomenological research the felt body's constitutive involvement is seen as the anthropological starting point to orientate oneself in one's environment and language. During a semester off, European students should be supported in growing corporeally into an unknown European language by settling into the corresponding culture. Thus, they discover an unknown style of Europeanization as an affective space for themselves. Beginning with pre-verbal corporeal communication in internally diffuse situations they orient themselves by pre-reflexive embedded cognition. With the appearance of sentence-shaped speech they break up situations and extract individual meanings from them. Thus, situations are becoming increasingly determinate. Corporeal sensing, corporeal communication and sentence-shaped explanation are intertwined: They allow young Europeans to commute between corporeally suggestive situations and cognitive language learning, individually as well as in group exploration.

Schlüsselbegriffe: Leibliches Spüren - Leibliche Kommunikation - Einleibung – Brückenqualitäten – implantierende Situationen – Europäisierungsstile – europäischer Zivilisationstyp

1 Plädoyer für Europa

Die zweimalige Verwendung der Bezeichnung ‚europäisch‘ im Titel des vorliegenden Aufsatzes weist auf die nicht triviale Bedeutsamkeit des Themas Europa für das Lernen europäischer Fremdsprachen hin: Nicht die Europäische Union oder eine andere geopolitische Einheit ist

gemeint, sondern Europa als affektiver Raum, als Quasi-Kontinent „ohne Eigenschaften“¹ (Sloterdijk, 2024). Damit unterscheidet sich der folgende Beitrag von fremdsprachendidaktischen Stellungnahmen, die von Europa (oder der EU?) als objektiver, aus wissenschaftlicher Distanz erfassbarer Gegebenheit ausgehen, doch von Europa als affizierendem Zivilisationstyp nichts zu wissen scheinen². Im Sinn der von Barbara Schmenk (2019) angestellten Überlegungen macht sich das hier vorgestellte MONTAIGNE-Programm dafür stark, den neuphänomenologischen Diskurs³ in den Gesichtskreis der Fremdsprachendidaktik (FSD) einzuführen. Der (vermutlich weiterhin) prekäre Status der FSD als akademischer Disziplin ist eine günstige Voraussetzung für die Absicht, das traditionelle Verhältnis von Erfahrung und Entstehungsbedingungen wissenschaftlicher Gegenstandskonstitution zu problematisieren. Die FSD hat es mit Lebenserfahrung, verstanden als unwillkürliche Erfahrung zu tun, d.h. nicht mit für statistische Zwecke zurechtgemachten Konstellationen: „Die unwillkürliche Lebenserfahrung, verstanden als Inbegriff alles dessen, was Menschen merklich widerfährt, ohne dass sie es sich absichtlich zurechtgelegt haben, ist die einzige verlässliche Erkenntnisquelle für alle Wissenschaften, die nicht bloß mit formaler Logik operieren.“ (Schmitz 2007, 2: 820) Was Schmitz für sein Philosophieren beansprucht, nämlich nicht auf dem hohen Niveau abstrakter Begriffsbildung, sondern beim präreflexiven und präpersonalen Erfahrungsbereich einzusetzen, ist auch für die FSD unentbehrlich. Auf diesem Weg kann einerseits die (noch unterbelichtete) kulturelle Situiertheit der Frage nach Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden und andererseits die (nur teilweise berücksichtigte) *embedded cognition* (Gallagher 2012) der Sprachenlernenden stärker in den Blick kommen. Phänomenologisches und fremdsprachendidaktisches Interesse sind durch das zivilisatorische Ziel verbunden, einen Beitrag zum Projekt einer „convergence herméneutique“ (Bouchard 2018: 46) unterschiedlicher Europäisierungsstile zu leisten: Der Autor hat plausible Argumente vorgetragen, dass die europäische Selbstverständigung nicht der Politik und den

¹ Dies ist nicht im Sinn von ‚leer‘ zu verstehen, sondern im Gegenteil als Ausdruck einer kaum überschaubaren Menge vielsagender Eindrücke, die Europäer, bzw. Europäerinnen in unterschiedlicher Weise (z.T. stark) affizieren können. Einige Konstellationen lassen sich herausheben, durch wissenschaftliche Rekonstruktion vertiefen, doch die reichen, binnendiffusen Situationen, Gefühle, Atmosphären und impliziten Normen lassen sich nicht zu objektiv bestimmbareren Eigenschaften verdichten (s.u. Kap. 2 und 3 zu binnendiffusen Situationen). Deshalb ist es verfehlt, nach einer wohlbestimmten Identität Europas zu suchen.

² *Pars pro toto* beziehe ich mich auf einschlägige Beiträge in Bausch/Burwitz/Melzer/Königs/Krumm (2016), z.B. HU: 10–15; Altmayer: 15–20; Krumm: 45–51; Thürmann: 51–55; Gogolin: 60–65. Gleiches gilt für Beiträge in Fäcke/Meißner (2019) wie Fäcke/Meißner: 9–11; Hu: 17–24; Erfurt: 29–33; Meißner: 57–65; Krumm: 89–95.

³ Die Neue Phänomenologie ist eine philosophische Denkrichtung, die von Hermann Schmitz (1928–2021) begründet worden ist. Siehe www.gnp-online.de

sich dieser bedienenden Interessen überlassen werden kann, sondern von den Europäerinnen und Europäern selbst in die Hand genommen werden muss.

In den letzten Jahren ist die philosophische und zeitgeschichtliche Relevanz des MONTAIGNE-Programm ausführlich erläutert worden (Müller-Pelzer 2024a; ders. 2024b; ders. 2024c; ders. 2023a; ders. 2023b; ders. 2021a; ders. 2021b). Deshalb soll im vorliegenden Text das Programm, dessen praktische Umsetzung noch aussteht, aus der Perspektive der FSD beleuchtet werden. Zur besseren Verständlichkeit soll als erstes eine Kurzcharakteristik gegeben werden, unter welchen Bedingungen das Einwachsen in eine unbekannte europäische Sprache erfolgen soll.

Die Adressaten des MONTAIGNE-Programms⁴ sind Studierende, also junge Erwachsene, in der Regel zwischen 20 und 25 Jahre, die sich aus eigenem Antrieb einer unbekannt europäischen Sprache zuwenden, um Europa als affektiven Raum für sich zu erschließen. Dieser war von Jacques Delors bei der Gründung des ERASMUS-Studien- und Austauschprogramms noch bedacht worden: Das Ziel war damals neben der Mobilisierung der Humanressourcen zur Steigerung des Wirtschaftswachstums auch die Vertiefung der affektiven Bindungen zwischen den europäischen Studierenden, insbesondere durch das Erlernen der Sprache des jeweiligen Gastlandes (Delors 2004: 455; fortgesetzt vom späteren EU-Kommissar Leonard Orban, s. Trabandt 2014: 34). Doch die um das Jahr 2000 sich zusammenschließende EU versteht sich inzwischen als globaler Akteur: Sie hat das ERASMUS-Programm globalisiert, so dass das Sprachenlernen als Motor eines europäischen Wir-Gefühls seine herausgehobene Bedeutsamkeit eingebüßt hat. Gefördert werden heutzutage Studienaufenthalte in über dreißig Ländern des Globus; Studiensprache ist das globale Englisch; die jeweilige Landessprache ist – falls überhaupt – zur Liebhaberei einer kleinen Zahl von Studierenden herabgesunken. Der vakant gewordene Platz, Europa als atmosphärischen Raum zu erfahren, soll deshalb vom neuen MONTAIGNE-Programm besetzt und zum Ausgangspunkt eines *europäischen Regenerationsprogramms* gemacht werden. Damit unterscheidet es sich von allen bekannten Angeboten des Sprachenlernens im Erwachsenenalter (vgl. Kleppin 2024a sowie Bausch/Burwitz/Melzer/Königs/Krumm (Hrsg.) (2016), 70-74; 79-82; 200-205). Obwohl es auf Grund der Lebenspraxis im Gastland informelles und inzidentelles Lernen einschließt, lädt das hier vorgestellte Programm nicht zum „Learning in the wild“ (Kleppin 2024a: 12) ein, weil es in einem speziellen organisatorischen Rah-

⁴ Zur Wahl des Namens vgl. MÜLLER-PELZER (2021: 38–39, Anm. 47).

men stattfinden und von einem sprachpädagogischen Team betreut werden soll.

Während eines Urlaubssemesters, dem sog. Europa-Semester, soll an einer europäischen Gasthochschule der neuphänomenologisch informierte Zugang zu einer europäischen Sprache erfolgen, – frei von fachlichen Veranstaltungen und Leistungsnachweisen. Dies bedeutet einmal, dass die flächendeckend unterrichteten Sprachen Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch und Italienisch⁵ als Zielsprachen nicht gewählt werden können, weil die konkurrierenden nationalen Sprachenpolitiken der betreffenden Länder auf Machterhalt, bzw. Machtsteigerung ausgerichtet sind und eine affektive Zuwendung zu Europa unterminieren. Die Hinwendung zu einer unbekannteren, wenig gelernten und auf dem globalen Sprachenmarkt deshalb unbedeutenden europäischen Sprache soll utilitaristische Anreize vermeiden⁶.

Der entscheidende Unterschied zum schulischen und universitären Sprachunterricht beruht auf der Revision der anthropologischen Grundlage, von der aus die einschlägige Fremdsprachendidaktik wie auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit Sprache(n) und Europa bislang ausgehen. Diese programmatische Neubestimmung beruft sich auf die von Hermann Schmitz (2017; ders. 2016a; ders. 2016b; ders. 2012; ders. 2011; ders. 2003; ders. 1995; vgl. sein *System der Philosophie*) begründete Neue Phänomenologie und ihre Grundbegriffe, allen voran auf die Neubestimmung der Leiblichkeit des Menschen. Im MONTAIGNE-Programm geht dem aktiven Fremdsprachenerwerb das Sicheinleben in präreflexive, vorsprachliche, leiblich gespürte Situationen voraus, die beim Zusammentreffen der interessierten Studierenden entstehen. Diese Phase stützt sich auf das Argument, dass Sprache kein mentales Konstrukt ist, sondern in einbettenden Lebenssituationen erworben wird (Schmitz 2012: 207–275); so soll es auch beim Einwachsen in europäische Sprachen praktiziert werden. Die Revision der Anthropologie erfolgt im Zeichen der Neubegründung der Ontologie durch die Neue Phänomenologie: Sie geht hinter die überlieferte Subjekt-Objekt-Entgegensetzung als erkenntnistheoretische Grundstruktur zurück auf die präreflexive, vorsprachliche, leibliche Erfahrung. Mit dem neuen *terminus technicus* der Situation werden vielsagende Eindrücke bezeichnet, die als ganzheitliche vor der S-O-Entgegensetzung liegen, binnendiffus sind und sich von einem chaotisch-mannigfaltigen

⁵ Beim Italienischen ist die Lage nicht eindeutig und muss fallweise behandelt werden. Siehe Müller-Pelzer (2024e).

⁶ Die russische Sprache als in Europa meistgesprochene, im Verhältnis aber aktuell wenig gelernte Sprache ist eine Ausnahme. - Selbstverständlich kann auch der Erwerb einer der inkriminierten fünf Sprachen, wenn er durch eine subjektiv affizierende Erfahrung motiviert ist, zur Begegnung mit neuen ‚Gesichtern‘ Europas werden, die einem nahegehen. Aber eine allgemeine Öffnung würde dem Ziel des MONTAIGNE-Programms zuwiderlaufen, sich möglichst frei von korrumpierenden Einflüssen von einer unbekannteren europäischen Sprache affizieren zu lassen.

Hintergrund charakteristisch abheben⁷. Im weiteren Verlauf werden im satzförmigen Sprechen aus gemeinsamen Situationen Sachverhalte, Programme (Normen) und Probleme expliziert und zu Konstellationen verknüpft. Diese Konstellationen erlauben das Herausheben des jeweils Relevanten aus einer Situation, so dass thematische Ausschnitte der Wirklichkeit verarbeitet und bearbeitet werden können. Die vorsprachliche Kompetenz, Bedeutungen als ganze zu verarbeiten, nennt Schmitz „sprachloses Denken“: „Ganz ohne Rede kommt bei Mensch und Tier die intelligente Verarbeitung impressiver Situationen (vielsagender Eindrücke) mit und ohne direkten Eingriff aus, das sprachlose Denken, das ich als leibliche Intelligenz beschrieben habe.“ (Schmitz 2012: 213; Demmerling 2018: 376)⁸ Satzförmige Rede – und jede Sprache auf ihre Weise – greift auf situative Voraussetzungen zurück. Das allgegenwärtige Affiziertwerden durch vielsagende Eindrücke kann als das *pathische* Moment, d.h. das Empfänglichsein, bezeichnet werden; das sprachliche Explizieren⁹ bestimmter Regelmäßigkeiten der jeweiligen Sprache (Konstellationen) sowie ihre Aneignung ist das *aktive* Moment des Sprachenlernens. Die leiblich gespürten Situationen sind binnendiffus, aber von einem „Hof der Bedeutsamkeit“ (Atmosphären, Gefühle, implizite Normen; Schmitz 2002: 26) umgeben; die davon abstrahierten Konstellationen sind ärmer, erlauben aber die personale Emanzipation vom pathischen Erleben und damit die Entfaltung der Persönlichkeit. Da dieser Prozess dank der vitalen Dynamik zwischen leiblicher Enge (Spannung) und leiblicher Weite (Schwellung) abgesehen von Ausnahmesituationen (etwa bei extremer Angst oder aber beim Dösen) nie zum Erliegen kommt, verschlingen sich das *pathische* und das *aktive* Moment ineinander, so dass sich stets neue Aggregatzustände bilden und umbilden¹⁰. Dies gilt es beim Erwerb einer unbekanntenen Sprache zu berücksichtigen. Die sie einbettenden binnendiffusen Situationen können nicht intellektuell, sondern nur leiblich spürend erschlossen werden. Aus diesem Grund wird der Begriff des leiblichen ‚Einwachsens in eine Sprache‘ verwendet.

⁷ „Eine Situation [...] ist charakterisiert durch Ganzheit (d.h. Zusammenhalt in sich und Abgehobenheit nach außen), ferner eine integrierende Bedeutsamkeit aus Sachverhalten, Programmen und Problemen und eine Binnendiffusion dieser Bedeutsamkeit in der Weise, daß die in ihr enthaltenen Bedeutungen (d.h. Sachverhalte, Programme und Probleme) nicht sämtlich – im präpersonalen Erleben überhaupt nicht – einzeln sind.“ (Schmitz 2005: 22)

⁸ Dietrich (2018: 84-90) weist auf ähnliche Überlegungen bei Merleau-Ponty und Waldenfels hin.

⁹ Hier kann nicht auf die Differenzierung von „prosaischer“ und „poetischer“, die diffuse Bedeutsamkeit von Situationen schonende Explikation (Schmitz 2012: 218–222) eingegangen werden. Gegenüber der Humboldt-Nachfolge (Dietrich 2018, 83: „Die Sprache spricht sich selbst.“) ist dies ein analytischer Fortschritt.

¹⁰ Michael Großheim (2018: 306) veranschaulicht dies mit einem Bild aus der antiken Mythologie: Der Mensch in der Neuen Phänomenologie ähnelt nicht einem sich aufschwingenden intellektuellen Ikarus, sondern Antaeus, der immer wieder Kraft bei seiner Mutter Erde suchen muss.

Nun gilt es die wichtigsten Faktoren zu benennen, die bei der Umsetzung das MONTAIGNE-Programms zu berücksichtigen sind. Die Differenzierung der einzelnen Perspektiven – Lerner (soziales Umfeld, Relevanz der Zielsprache), Relevanz der Inhalte und der Methodik, erspektive des sprachpädagogischen Teams – ist allerdings nur annähernd möglich; Überlappungen der Aspekte sind unvermeidlich.

2 Die Perspektive der Sprachenlernenden

2.1 Soziales Umfeld

Das Programm richtet sich an Studierende aller Studienrichtungen, die heutzutage als akademische Ausbildungsgänge an wissenschaftlichen Hochschulen angeboten werden. Anders als im ERASMUS-Programm, das auf ein reguläres Studiensemester mit anererkennungsfähigen Leistungen ausgerichtet ist, erwartet die Studierenden des MONTAIGNE-Programms im Europa-Semester keine Sprachprüfung, keine benoteten Klausuren und keine Bologna-Vorgaben. Die Gruppe europäischer Studierender wird von einem sprachpädagogischen Team betreut, das aus einer/m Programmverantwortlichen und 2–3 Studierenden der Gasthochschule (bei einer Gruppengröße von 12–15 Studierenden) besteht, welche der leitenden Person organisatorisch und als sprachliche Coaches assistieren; dies gilt auch für die explorativen und die gelenkten interaktiven Phasen im Gastland. Das Europa-Semester wird mit einer Supervision beendet; der Passus „Stud. X hat die Anforderungen des Europa-Semesters erfüllt / nicht erfüllt.“ wird in das *Diploma Supplement* aufgenommen. In der folgenden Sommerpause soll im Gastland ein betriebliches oder soziales Praktikum angeboten werden, bzw. alternativ und/oder ergänzend für sprachlich Interessierte ein (vertiefender) Sommerkurs¹¹. Im anschließenden Wintersemester kann vor Ort ein Fachstudiensemester auf der Grundlage eines *Learning Agreement* gewählt werden.

2.2 Subjektive Relevanz der Zielsprache

Die subjektive Relevanz der Zielsprache ist im vorliegenden Fall sehr hoch, weil der Zielspra-

¹¹ Das anspruchsvolle Ziel der Multiliteralität kann allenfalls in diesem Rahmen aufgegriffen werden.

che im MONTAIGNE-Programm eine besondere Bedeutsamkeit für die Persönlichkeitsentwicklung zukommt. Statt von einer Lernmotivation, wie sie im Rahmen der üblichen Fremdsprachendidaktik eine Rolle spielt, lässt sich von einem Versuch sprechen, Europäerin, bzw. Europäer zu werden. Anders formuliert: Mit dem Sicheinleben in der Zielkultur und dem Einwachsen in die Zielsprache sollen die unterschiedlichen Diskrepanzerfahrungen überwunden werden, die das Europäisch-Werden bisher behindert, bzw. verhindert haben. Diese beziehen sich nicht in erster Linie auf die intellektuelle Ebene, als wüsste man nicht genug über Sachverhalte, Programme (Normen) und Probleme, die mit der Zuschreibung ‚europäisch‘ verbunden sind (vgl. François/Serrier 2019). Davon gehen zahlreiche Studienformate¹² aus; in den neuen Philologien wird zudem die Relevanz der (intellektuellen) Diskurskompetenz in einer Sprache unterstrichen. So nützlich sachliches und methodisches Wissen auch sein mag, ist dies nicht der Ansatzpunkt des MONTAIGNE-Programms. Gewichtige Argumente sprechen vielmehr für einen Rückgang auf die Ebene der Selbstbesinnung, die der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Teilaspekte vorausliegt. Was z.B. in gängigen Studienangeboten wie selbstverständlich als „europäisch“ firmiert, soll auf die subjektive Bedeutsamkeit hin befragt und problematisiert werden: ‚Was berührt mich so, dass ich mich darin als Europäer, bzw. Europäerin spüren kann?‘

Dieser Ansatz beruht auf der Erfahrung, dass mit der sich global durchsetzenden technischen, inzwischen von künstlicher Intelligenz angetriebenen Zivilisation Eingriffe in den präreflexiven Bereich der Wahrnehmung, der Gefühle, der Atmosphären und Normen verbunden sind. Diese von mächtigen Interessen gelenkten Eingriffe haben affektive Ausfallerscheinungen, Fehlanahmen und Überlagerungen zur Folge, im Fall von Studierenden etwa die vermeintlich selbstverständliche Annahme, sich für eine Europäerin, bzw. einen Europäer zu halten, weil man Bürger, bzw. Bürgerin eines EU-Mitgliedlandes ist. Dass ohne eine EU-Mitgliedschaft und selbst ohne die EU Europa gleichwohl ‚nicht nichts‘ ist, wird in der Regel weder kognitiv greifbar noch affektiv auffällig, weil sich die Gleichung ‚Europa = Europäische Union‘ in der Öffentlichkeit durchgesetzt hat. Sofern dennoch nachgefragt wird, wie sich die EU zur langen Geschichte der europäischen Zivilisation verhält, beruft man sich von offizieller Seite auf die sog. europäischen Werte und zivilisatorischen Errungenschaften und konfrontiert die Studierenden

¹² Die Zahl der sog. Europastudien ist nur schwer zu überschauen. Sie firmieren etwa mit sozialwissenschaftlicher, betriebswirtschaftlicher oder kulturwissenschaftlicher Ausrichtung, mit regionalem Schwerpunkt (z.B. Osteuropa), als Interdisziplinäre oder Transkulturelle Europastudien, unter Berücksichtigung von Sprachen, Kulturen, Interaktionen, Literaturen, bis hin zu Europäischen und Internationalen Europastudien, bzw. Globalen Europastudien.

mit der Behauptung, die EU sei Europas Erbin: Europa und EU seien im “projet européen“ miteinander verschmolzen (Macron 2017a, 2). Doch diese wolkige Umschreibung bedeutet im Klartext: Es hat keinen Sinn, nach einem Unterschied zwischen beiden zu suchen. In der Tat: Wie auch andere macht der französische Staatspräsident keinen Unterschied zwischen EU und Europa. Die Frage wird damit nicht allein kurzgeschlossen, sondern affektiv umgewertet. Politiker wie Macron versuchen, ein erhebendes Sendungsbewusstsein zu verbreiten, indem sie behaupten, es gehe um „refonder l’Europe“, nicht etwa um „refonder l’Union européenne“ (Macron 2016, 215-232; Macron 2017b, 4; vgl. Müller-Pelzer, 2021, 41–46).

In der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft folgt man diesem ‚Dressurakt‘ meist bereitwillig. Allerdings kann die in den Sozialwissenschaften diskutierte EU-Polykrise (ungeklärte ‚raison d’être‘ der EU, ihre schwache demokratische Legitimität, ihre Bürgerferne, unregelmäßige Zuwanderung, Lobbyismus, Verflechtung ehemaliger EU-Kommissionspräsidenten sowie -Kommissare mit dem US-amerikanischen Bankensektor usw.) dazu beitragen, dass manche Studierende gegenüber dem offiziellen EU-Diskurs zu ‚fremdeln‘ beginnen. Weitere Nahrung erhält das Unwohlsein durch das diffuse Hintergrundgefühl, auf die Gestaltung des eigenen Lebens kaum noch Einfluss zu haben, weil große Interessengruppen darüber bestimmen, was wichtig und was unwichtig ist. Die lehrbuchartige Auskunft, die (jungen) Europäerinnen und Europäer könnten an der demokratischen Entwicklung der EU selbst mitwirken, kann demgegenüber schal wirken. Dieses Gefühl dürfte sich auch nicht durch die anspruchsvoll klingende Erfolgsmeldung der EU auflösen, die heutigen Studierenden würden neben der Muttersprache zunehmend mindestens zwei europäische Sprachen sprechen. Durch den Druck des Globalismus¹³, entweder zu den ‚Gewinnern‘ oder zu den ‚Verlierern‘ zu gehören, wird neben dem globalen Englisch¹⁴ in der Regel eine weitere global ‚nützliche‘ Sprache erlernt, zunehmend Spanisch, aber immer weniger Deutsch und Französisch; die große Zahl der übrigen europäischen Sprachen fällt ohnehin unter den Tisch. Auch die halbherzigen EU-Sprachförderprogramme, etwa für bedrohte Sprachen, werden durch die fortschreitende Anglophonisierung in den Wissenschaften, der Wirtschaft und der Politik kassiert (Gehrmann 2022).

¹³ Darunter wird die Ideologie verstanden, dass nur, was in Datensätzen erfasst werden kann, wirklich ist und dass alle Lebensbereiche nach dem Modell der globalisierten Wirtschaft geschient werden sollen oder aber bedeutungslos werden.

¹⁴ Die von Gehrmann (2024) in Kroatien erfolgreich vertretene Regelung, als erste Schulfremdsprache nicht Englisch, sondern Deutsch zu wählen, wird vom Autor als „Sonderfall“ (a.a.O., 45) bezeichnet. Der Autor räumt ein, dass die Anglophonisierung im Wissenschaftsbereich davon nicht betroffen ist.

Schließlich erweist sich die behauptete Freiheit heutiger Studierender, aus der überwältigenden Vielfalt akademischer Angebote aussuchen zu können, als ambivalent, denn die Wahlfreiheit wird zugleich mit der Mahnung versehen, es gehe nicht zuletzt darum, zu den (globalen) Gewinnern und nicht zu den (auf Europa beschränkten) Verlierern zu gehören¹⁵. Das globale Englisch avanciert damit zum Eintrittsbillett für globale Gewinner, und die Universitäten verschaffen den sprachlich Versierten neben praktischen Vorteilen die emotionale Gewissheit, das Richtige zu tun. Was daraus implizit für die zivilisatorische Bedeutsamkeit der europäischen Sprachen folgt, wird entweder ausgeblendet, bzw. als affektloser Sachverhalt registriert oder offensiv mit praktischer oder moralischer Notwendigkeit (van Parijs 2011) bemäntelt, um den Verlust ethisch und affektiv zu ‚adeln‘ (nach Slaby, 2023b, wird er „umgeföhlt“). Diese Zweifel können früher oder später in die zentrale, von Paul Stock (2017: 28) formulierte Frage münden: „‘What kind of Europe do we want to create?’ and ‚what kind of Europeans do we want to be?‘“ Die EU-Eliten reagieren nervös: Diese Fragen seien bereits beantwortet (Grimm 2016: 28).

An der Verstärkung der angesprochenen perzeptiven, moralischen und affektiven Ausfallerscheinungen bzw. Bedeutungsüberlagerungen ist im Hochschulraum das globalisierte Studienprogramms ERASMUS+ maßgeblich beteiligt. Von EU-Vertretern wird es unter Hinweis auf die Mobilitätszahlen gern als das erfolgreichste Programm der EU apostrophiert. Tatsächlich handelt es sich bei der Entscheidung der meisten Studierenden heutzutage um einen Nutzenkalkül im Hinblick auf die zukünftigen Berufschancen in Zeiten der Globalisierung (Müller-Pelzer 2021, 231-243). Vorreiter waren seit ca. 2005 Studierende internationaler Studiengänge mit 3–4 Auslandssemestern, die sich zunehmend für renommierte Studienorte möglichst weit entfernt von Europa entschieden. Über das ERASMUS-Programm hinaus hat das Bafög-Amt diese Praxis finanziell unterstützt – bis hin zum semesterweisen ‚Hüpfen‘ von einem zum anderen Kontinent. An Bord modernster Düsenjets und versehen mit Studiennachweisen bestens gerankter Hochschulen zelebrieren diese Studierenden im Vorgriff auf ihre zukünftige Karriere den Genuss technischer und praktischer Verfügungsmacht.

Affekttheoretisch zentral ist somit die Bestimmung des Affektiven als Dynamik verfügbarer Indienstnahme umfassender sozio-materieller Strukturen. Affekte und Emotionen sind damit einerseits eingelassen in Praxiszusammenhänge – ja, sie sind selbst unmittelbar eine Dimension menschlicher Praxis.

¹⁵ Verbreitete Zustände des Selbstzweifels und der Ratlosigkeit gehören seit Beginn der Umstellung auf die unternehmerische Universität zum Alltag der psychologischen Beratungsstellen.

Andererseits können diese praktischen Kontexte ihrerseits nicht losgelöst von ihren materiellen und systemischen Ermöglichungsbedingungen verstanden werden. (Slaby 2023b: 231)

Jene Hypermobilität blendet nicht allein die ökologischen, sondern auch die sozialen Kosten des politisch-technisch-wirtschaftlichen Produktions- und Machtzusammenhangs aus. Als ein gesellschaftlich und betriebswirtschaftlich für nützlich erachtetes Verhalten ist die affektive Qualität der transkontinentalen Selbststeigerung in der Lage, die Konsequenzen dieses Verhaltens auszublenden und unsichtbar werden zu lassen – gemäß dem pseudo-philanthropischen Motto von ERASMUS+: „Enriching lifes. Opening minds“. Die Konsequenzen dieses Lebensstils („imperiale Lebensweise“ nach Brand/Wissen 2007) werden im Ergebnis affektiv ausgeblendet. Deshalb konfrontiert G. Thunberg (2019) stellvertretend die Zuhörer eines UN-Ausschusses empört mit diesem beschämenden Verhalten (*How dare you* und *I want you to panic*). Von jener – durch die EU-Förderung affektisch umgewertete – gesellschaftlichen Praxis wendet sich das MONTAIGNE-Programm ab. Ein grundsätzlicher Neubeginn ist unvermeidlich.

Beim Einwachsen in eine unbekannte europäische Sprache steht mehr und anderes auf dem Spiel als beim üblichen Sprachenlernen. Statt von einer vom symbolischen, bzw. praktischen Nutzen gesteuerten Lernmotivation ist vom affektiven Betroffensein auszugehen, auf etwas zu stoßen, das das eigene Leben ‚umzukrempeln‘ vermag und das man als ‚Nahegehen, Ergreifen, Beanspruchen, unwiderstehliche Herausforderung zu unbeliebiger Selbstverstrickung umschreiben kann.‘ (Schmitz 2010: 367) Für das lebensgeschichtlich bedrängende affektive Bedürfnis, über sich als Europäerin, bzw. als Europäer Klarheit zu erlangen, suchen die MONTAIGNE-Studierenden im Einwachsen in eine unbekannte Sprache eine Antwort.

Um dieses Vorhaben umzusetzen, ist es unerlässlich, die unbekannte Studien- und Landessprache erst vor Ort, d.h. in ihrer situativen Einbettung in affektiver Betroffenheit zu erfahren und zu erlernen. Statt in einseitiger Vorfestlegung bei der sprachlichen Explikation mit kognitiv erschließbaren Strukturen einzusetzen, wird es die primäre Aufgabe des Einwachsens in eine europäische Sprache sein, sich angesichts der Eingriffe in die Wahrnehmung und die Affektivität den vielsagenden Eindrücken der verwirrenden, anstößigen, aber auch begeisternden Lebenserfahrung im Gastland auszusetzen und sich zu fragen: ‚Was tut mir das an?‘ Sprachliche Progression und Korrektheit als Lernziele treten im MONTAIGNE-Programm zunächst hinter der antagonistischen Einleibung¹⁶ in atmosphärische Angebote und hinter der Bildung

¹⁶ Vielsagende Eindrücke, die vor der Subjekt-Objekt-Entgegensetzung liegen, sind Halbdinge (der charakteristische Blick eines Menschen, Geräusche, Melodien, Gefühle, der Schmerz usw.), die im Unterschied zu Volldingen mit Unterbrechungen auftreten und zudringlich sind. Sie können zu einem Pol des innerleiblichen Dialogs von

implantierender gemeinsamer Situationen¹⁷ zurück, weil das zentrale Ziel eine „convergence herméneutique“ (Boucharde) unterschiedlicher Europäisierungsstile ist. Reizempfänglichkeit, verfügbarer vitaler Antrieb und Fähigkeit des Mitgehens, bzw. Mitschwingens sind die Voraussetzungen, um vielsagende Eindrücke aufzunehmen, zu verarbeiten, verstärkend oder modulierend zu bearbeiten und zu einer eigenleiblichen Resonanz zu gelangen.

3 Relevanz der Inhalte und der Methodik

Die Methodik gehört beim MONTAIGNE-Programm insofern zu den Lerninhalten, als es sich um die Einübung in eine neue Einstellung zu sich selbst und zum gemeinsamen Leben handelt. Diese Einübung, die zunächst und zumeist leiblich ist, erfolgt in der vorsprachlichen Phase über Praktiken, die sich an schauspielerische Übungen anlehnen (Müller-Pelzer 2024a: 104–113). Die sich über antagonistische Einleibung bildende und fortentwickelnde gemeinsame Situation verdeutlicht, dass die Bildung einer gemischten europäischen Lerngruppe weit über das bekannte Arrangement unterrichtlicher Sozialformen hinausgeht.

Als junge Erwachsene mit Sprachlernerfahrungen werden die Studierenden über ein gewisses Maß an Sprachlernbewusstheit verfügen. Die dabei zu erwartenden Niveauunterschiede legen es nahe, dass das pädagogische Team geeignete Arrangements vorbereitet, etwa bekannte kognitiv konzipierte Übungen (Muster und Kontraste, Regelmäßigkeiten und unbekannte Register feststellen usw. (vgl. Bausch/Burwitz/Melzer/Königs/Krumm (Hrsg.)⁶2016, 83–149; Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.)³1995, 216–262). Zudem kann auf individuell erfolgreiche Lern-techniken und -strategien zurückgegriffen werden (bis hin zu subjektiven Theorien). Das Lernen im Tandem (Kleppin 2022; 2024b) ergibt sich beim täglichen Zusammensein und

Zusammenarbeiten nahezu von allein, bei der freien explorativen Tätigkeit von Partnern und bei der aufgabenorientierten gemeinsamen Projektarbeit ohnehin. Für junge Erwachsene dürfte neben der Selbstkorrektur die (auch spielerische) Korrektur im Sprachentandem oder in der

Spannung und Schwellung werden und den Bewussthaber an sich binden. Das ist Einleibung. Antagonistisch wird sie, wenn sie zumindest bei einem Partner (Mensch, Tier, Maschine) mit Zuwendung verbunden ist (Schmitz 2011: 29–53; ders. 2010: 43f.; ders.²1995: 135–153).

¹⁷ „Situationen entziehen sich der säuberlichen Verteilung auf Subjekt und Objekt [...] und durchdringen das eigene Leben des Menschen ebenso wie die Umgebung, in der er sich findet.“ (SCHMITZ²1995: 75) „Situationen, in denen die persönliche Situation gleitet, sind teils implantierende wie die Muttersprache, aus denen die persönliche Situation nicht oder nur mit Mühe und Narben losgerissen werden kann, teils includierende, die beim Übergang von einem Lebenskreis in den anderen ohne erhebliche Schwierigkeit gewechselt werden können.“ (Schmitz 2010: 101)

Kleingruppe naheliegend sein. Zudem kommen in der Studiengruppe in besonderer Weise die Prinzipien der Ganzheitlichkeit und der Selbständigkeit zum Zug. Da es während des Europa-Semesters keine scharfe Trennung zwischen privatem und unterrichtlichem Bereich gibt, sollen die Studierenden ermutigt werden, Methoden der Sprachmittlung zu nutzen (Königs 2016: 111–116). Ergänzend kann auf die Methode „Lernen durch Lehren“ (Kolbe/Martin 2024; Martin 1994) zurückgegriffen werden, die drei übergeordnete Ziele verfolgt: Aktivierung der Teilnehmer, Partizipation am gemeinsamen Lernfortschritt, Verantwortung für den Erfolg aller Beteiligten. Durch das Gruppenlehren und -lernen wird vermieden, dass bestimmte Teilnehmer auf Grund bestimmter Zugangsschwellen von der Progression, die von der Lehrperson vorgegeben wird, ‚abgehängt‘ werden. Oder positiv formuliert: Die Freude an der Artikulation, der systemischen Kombination und dem kreativen Umgang mit dem Gelernten in neuen gemeinsamen Situationen der Lebenserfahrung stärkt das Selbstvertrauen und trägt zur Erfahrung des gelingenden Sicheinlebens in einer unbekanntem Kultur bei¹⁸.

Damit ergibt sich eine Art Matrixstruktur: Die einzelnen unterrichtlichen Maßnahmen treffen auf Umstände, die durch vier Dimensionen des Semesterprogramms bestimmt werden (Müller-Pelzer 2024a: 98–130); sie sind analytisch voneinander zu trennen, doch in der Praxis überschneiden sie sich ständig. Es geht darum,

- die Diskrepanzerfahrungen europäischer Studierender zu bearbeiten und die Entfremdung von Europa als affektivem Raum abzubauen („Sicherzählen“ in beliebigen Sprachen),
- die positivistische Reduktion, Schienung und Filterung der Lebenserfahrung rückgängig zu machen, indem die präreflexive, präpersonale und vorsprachliche Erfahrung durch leibliches Spüren und antagonistische leibliche Kommunikation („Brückenqualitäten“, s. Kap. 5) erschlossen wird,

¹⁸ Auf den Überbau der Methode „Lernen durch Lehren“ (Sprache als Informationsübermittlung, Übertragung neuronaler Strukturen auf die Lerngruppe, Netzwerkeffekte) kann man aus phänomenologischer Perspektive gestrost verzichten.

- den an die kindliche Epigenese angelehnten Spracherwerb aus leiblicher Betroffenheit („implantierende Situation“) mit einem regelgestützten Sprachunterricht mit dem Ziel der Persönlichkeitsentfaltung zu kombinieren und
- sich einem unbekanntem Europäisierungsstil selbständig zu nähern, d.h. sich affizieren zu lassen, aber auch die eigene Resonanz festzuhalten, um sich mit anderen Studierenden über die dabei gesammelten Eindrücke klar zu werden und diese in der Zielsprache ansatzweise zu explizieren.

Im MONTAIGNE-Programm handelt es sich nicht um das Erlernen einer Zielsprache zu beliebigen Zwecken, sondern um das Einwachsen in eine unbekannte europäische Sprache mit dem Ziel, sich über den Zugang zu einer spezifischen europäischen Ausdrucksgestalt in Europa als affektivem Raum einzuleben. Es handelt sich nicht um ein Programm der funktionalen (globalen) Mehrsprachigkeit, sondern der *affektiven, auf den europäischen Zivilisationstyp verweisenden Mehrsprachigkeit*¹⁹ (Schmitz 1997: 23–33; Meier, 2012; Müller-Pelzer 2024a: 159-166; ders. 2024b: 259–260; ders. 2024c: 277). Dieser Unterschied wird häufig übersehen. Es ist bekannt, dass Europa als atmosphärischer Raum seit je mehrsprachig ist, mehrkulturell, mehrkonfessionell und mehrethnisch, mit pluralen Identitäten und einem situativ jeweils charakteristischen europäischen Normgehalt (Neumann 2021: 146–156; ders. 2020: 259–280). Nur auf die aktuelle Zuwanderung aus anderen Zivilisationen abzuheben, verwischt den Unterschied zwischen europäischer Mehrkulturalität und globaler Multikulturalität und erzeugt die falsche Alternative „monokulturell-nationale“ vs. „mehrkulturell-globale“ Gesellschaft und Identität (Krumm 2019: 93f.). Sich damit zu begnügen, Zuwanderer auf die Respektierung der sog. europäischen, letztlich universellen Werte (Meißner 2019: 9) zu verpflichten, sieht an Europa als atmosphärischem Raum vorbei²⁰.

¹⁹ Der Begriff des europäischen Zivilisationstyps fußt auf vier Grundsätzen: 1. die Selbstdisziplinierung des Zusammenlebens, Argumente zu relevanten Fragen vortragen zu können, aber auch die Kritik daran zu respektieren, sowie folgende Sinnsprüche zu beherzigen, 2. weder von anderen beherrscht zu werden noch andere zu beherrschen, 3. die Epigenese der Person als Erschließung von Neuem zu verstehen („Werde, der du bist.“), sowie 4. ein Gespür für das menschliche (ethische, ästhetische) Maß zu entwickeln (Müller-Pelzer, 2024b: 276). Zum Thema Normativität s. Schmitz (2012: 7–8): „Der Mensch kann nicht anders als unter Normen leben, weil er in Situationen lebt, in denen Programme enthalten sind, die seine Gefolgschaft herausfordern.“

²⁰ In Analogie zum Ausruf: „Alésia n'existe pas!“ (Astérix et Obélix: *Le Bouclier averse*, 1961) könnte man darauf bezogen formulieren: ‚Europa gibt es nicht!‘ – Ein universalistischer Vernunftoptimismus (z.B. bei Kant und Habermas) glaubt, man könne auf affektive Bindungen auf der Grundlage ergreifender Gefühle verzichten (so heute z.B. Hasse 2022: 96–101).

4 Die Perspektive des sprachpädagogischen Teams

Ausgangspunkt ist die Annahme: Die Lerngruppe besteht aus kompetenten Anfängern. Es kann nicht in lapidarer Weise von ‚Null-Anfängern‘ gesprochen werden, selbst wenn sie in der neuen Sprache debütieren. Dies gilt vor allem auf Grund der Tatsache, dass alle Studierende am eigenen Leib erfahren haben, was gemeinsame, tragende Atmosphären und was gestörte Atmosphären sind. Die ersten Erfahrungen vor Ort dürften ausreichen, um auf klimatische „Nähe-Beziehungen“ in atmosphärisch aufgeladenen Sphären zu stoßen, durch welche sich die Studierenden in ihrer Umgebung zuerst finden und zurechtfinden. Peter Sloterdijks Charakterisierung seiner „proxemischen Anthropologie“ (Sloterdijk 2012: 27) kann dabei hilfreich sein. Aus eigener Erfahrung spüren die Studierenden

auf der Stelle, woran sie sind – mit sich selbst und mit anderen und allem. In Atmosphären sind sie eingetaucht, aus Atmosphären spricht zu ihnen das Offenbare. Durch Immersion ins leitfähige Element sind sie ursprünglich *da* und für Umgebung offen. Der Raum als Atmosphäre ist nichts als Schwingung oder *reine Konduktivität* (vgl. Gosztonyi 1976: 1255). (Sloterdijk 2012: 28, Hervorhebung im Original)

Um über gemeinsame Atmosphären im Interesse einer schnellen Beherrschung des Widerständigen, Überraschenden und Verstörenden nicht unachtsam hinwegzugleiten, hat das sprachpädagogische Team die Aufgabe, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, was sich zwischen Menschen und Umgebung leiblich spürbar abspielen kann. Dazu werden die Mitglieder der Gruppe eingeladen, gleichsam einen Schritt zurückzutreten. Es geht um das Sichfinden in der Umgebung über leibliche Kommunikation und speziell über die Einleibung: Alle vielsagenden Eindrücke, die auf einen eindringen, werden vorsprachlich bearbeitet, weil Brückenqualitäten „sowohl am eigenen Leib gespürt als auch an Gestalten wahrgenommen werden können“ (Schmitz 2005: 137; ders. 2011: 29–30), nämlich als Bewegungssuggestionen (z.B. Zeigen, Auffällig-werden von leiblich imponierenden, visuellen und akustischen Gestalten, bei architekturnaler und städtebaulicher Gestaltung) und als synästhetische Charaktere (das Sanfte, Raue, Schwingende, Harte usw.) bei natürlichen Phänomenen (Wind, Landschaft, Wald, Felsen usw.), übertragbar auf den ganzheitlichen Eindruck begegnender Personen, den Habitus und die Sprechweise der Menschen. Die Bedeutsamkeit der jeweiligen Situation wird gespürt; sie ist als vorsprachliche noch binnendiffus, d.h. noch nicht begrifflich bestimmt, sehr wohl aber charakteristisch, so dass man bei der Rückbesinnung mit einem kundigen Gesprächspartner im Nachhinein sagen kann: ‚Nein, das war es nicht.‘ oder: ‚So ähnlich war es!‘ In einer Umwelt, die sich auf reduktive Begrifflichkeit und positivistische Kriterien stützt, muss die pathische Einstellung gegenüber den vielsagenden Eindrücken der Lebenserfahrung erst wieder *ingeübt*

werden. ‚Sicherzählen‘ im geschützten Raum der MONTAIGNE-Gruppe stellt eine Form des Abstandnehmens dar, die über die wiederholten Anläufe einen Spielraum eröffnet, um sich das eigene Verhalten vor Augen zu führen und vorsichtig vom starren Festhalten an einem hohen Niveau personaler Emanzipation (z.B. ‚Ich habe recht.‘ oder ‚Ich lasse mich nicht unterkriegen.‘) abzurücken. Für den Fall einer schon brüchigen Fassung gilt: An der ausweglos erscheinenden Niedergeschlagenheit (personale Regression) lässt sich beim Sicherzählen mitunter ein unbeachtetes, aber hilfreiches Detail ausmachen. Die Anwesenheit der Gruppenmitglieder wird sich in dieser Phase als besonders nützlich herausstellen. Das Sicherzählen wird für die anwesenden Gruppenmitglieder zunehmend zu einer Anregung, die eigenen Erfahrungen zu rekapitulieren und neu zu gewichten, Ähnlichkeiten und Differenzen im eigenen Erleben festzustellen, Ergänzungen beizusteuern, Korrekturen vorzuschlagen und neue Motive einzubringen. Sich über Diskrepanzerfahrungen auszutauschen, eröffnet den Studierenden schrittweise die Chance, die leiblich engende Last drohender personaler Regression abzuwerfen, ja sogar über sich selbst zu lachen²¹. Damit können die MONTAIGNE-Teilnehmer ohne theoretische Erörterungen bereits ab der ersten Woche an sich selbst die subjektive Erfahrung des Leibseins machen, d.h. sich der Grundlage versichern, von der alle Aktivitäten des Programms ihren Ausgang nehmen.

Die sehr kurz bemessene Dauer des Europa-Semesters sowie das Bedürfnis, über das Einwachsen in die Zielsprache Klarheit über das eigene Europäischwerden zu erlangen, bedeutet, dass nicht alle sprachlichen Fertigkeiten in der Zielsprache im gleichen Maß ausgebildet werden können. Schriftlicher Ausdruck rangiert deshalb auf einer nachgeordneten Stufe (4), während Hörverstehen und mündliche Redefähigkeit (1↔2) Vorrang haben. Das Leseverstehen (3) dürfte zwischen den Letztgenannten und der schriftlichen Produktion angesiedelt sein. Um die Intensität der unterschiedlichen methodischen Übungsansätze zu steigern, ist das *Scaffolding* als Unterrichtsprinzip auf unterschiedlichen Niveaus angebracht. Die Mitglieder des Teams sind mit den Grundsätzen der Supervision (Beratung bei Problemen der Beziehungsdynamik in der Studiengruppe, Stichwort Diskrepanzerfahrungen) und des Coachings (unterstützender neutraler Gesprächspartner bei der Problemlösung und Kompetenzentwicklung) vertraut.

²¹ Damit ergibt sich eine Nähe zum Provokativen Coaching. Der Provokative Stil nutzt wie die Kraft des Humors und des Lachens als Ressource in der Veränderungsarbeit. Er geht auf Frank Farrelly zurück. Das Prinzip lautet: ‚Mit anderen lachen, nicht über sie lachen‘. Siehe Deutsches Institut für Provokative Therapie (DIP) sowie Höfner/Cordes (²2023) und Cordes/Schwartz (2022).

Europa als atmosphärischer Raum kann nicht wissenschaftlich ‚auf den Begriff gebracht‘ werden, weil es auch den Bereich der präreflexiven Erfahrung umfasst, d.h. eine unerschöpfliche Menge von Situationen, die sich verändern, sich in charakteristischer Weise umbilden und insbesondere durch das Sichentwerfen auf neue Ziele neue Gestalten hervorbringen. In der implantierenden Situation der Studiengruppe können die Studierenden die subjektiv bedeutsamen Fragen stellen: ‚Welche Europäerin, welcher Europäer will ich sein? Wie wollen wir in Zukunft zusammenleben?‘ Statt von objektiven, aus den Situationen explizierten, nach Relevanz gefilterten Fakten ist von Eindrücken auszugehen, die nach der Prüfung der Frage: ‚Was muss ich gelten lassen?‘ an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit plausibel erscheinen; dann wird dieses Ergebnis in der MONTAIGNE-Gruppe zur Diskussion gestellt, um herauszufinden, inwieweit es intersubjektive Geltung beanspruchen kann.

5 Ausblick

Das vermutlich interessanteste Ergebnis für die FSD besteht darin, dass die konstellationistisch orientierte Sprachlernbewusstheit an die leibliche Affizierbarkeit durch Situationen gebunden bleibt, sofern es sich um eine europäische ‚Bruder- bzw. Schwestersprache‘ (nach Trabant) handelt. Die erst *auszubildende* pathische Einstellung zum eigenen Leib, zur Umwelt und zur Zielsprache lässt das Bemühen um eine positiv bestimmbare europäische Identität der Person hinfällig werden (s. Anm. 1). Zweitens ist im Sinn einer ‚convergence herméneutique‘ (Bouchard 2018) ein anschließbares Konzept zu entwickeln, das die Erschließung europäischer Lebensgefühle (nach Nörenberg 2022: 39, affektive Hintergrundgefühle, deontologische Gefühle, Normen) mit dem Einwachsen in europäische Sprachen verbindet. Schließlich ergibt sich die praktische Dringlichkeit, für eine veränderte Einstellung zu Europa als atmosphärischem Raum neue ‚Trägerkollektive‘ (SLABY 2023b: 241) wie das MONTAIGNE-Programm ins Leben zu rufen (Müller-Pelzer 2024d; Gehrman 2022).

Literatur

- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (31995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.
- Bouchard, Gérard (2018): L'Europe à la recherche des Européens : la voie de l'identité et du mythe. In: *Notre Europe*. Institut Jacques Delors. Études et rapports 113, décembre 2016, 1–58. <http://institutdelors.eu/publications/leurope-a-la-recherche-des-europeens-la-voie-de-lidentite-et-du-mythe/> (01.01.2025)
- Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cordes, Charlotte/Schwartz, Florian (2022): *Wir spielen mit eurem Leben. Provokative Szenenarbeit in Coaching und Therapie*. München: Knoll & Patze.
- Demmerling, Christoph (2018): Sprache, Denken, Welt. Zur Philosophie der Sprache bei Hermann Schmitz. In: *Synthesis philosophica* 66.2, 359-382. <https://doi.org/10.21464/sp33204> (01.01.2025)
- Dietrich, Cornelia (2018): Auf der Innenseite der Sprache. Mehrsprachigkeit in der Perspektive der pädagogischen Phänomenologie. In: Mattig, Rupprecht/Mathias, Miriam/Zehbe, Klaus (Hrsg.): *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: transcript, 81-105.
- Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- François, Étienne/Serrier, Thomas (Hrsg.) (2019): *Europa: Die Gegenwart unserer Geschichte*. München: Theiss-Herder.
- Gallagher, Shaun (2012): Kognitionswissenschaften – Leiblichkeit und Embodiment. In: Alloa, Emmanuel / Bedorf, Thomas / Grüny, Christian / Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.): *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. Tübingen: Mohr Siebeck, 320-333.
- Gehrmann, Siegfried (2024): Wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Kroatien zwischen Mehrsprachigkeit und ›English only‹ – ein historischer Sonderfall? In: *ZGB* 33/2024, 31–51. <https://doi.org/10.17234/ZGB.33.2> (01.01.2025)
- Gehrmann, Siegfried (2022): Braucht Wissenschaft Mehrsprachigkeit? Sprachen- und gesellschaftspolitische Anmerkungen zur Anglophonisierung der Wissenschaft in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, 7.2, 13–56. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.14361/zkkw-2021-070203/html?lang=de> (01.01.2025)

- Großheim, Michael (2018): Zu den Situationen selbst! Ein Vorschlag zur Reform der Phänomenologie. In: *Synthesis philosophica*, 66, 2, 303–325. <https://doi.org/10.21464/SP33201> (01.01.2025)
- Hasse, Dag Nikolaus (2022): *Was ist europäisch? Zur Überwindung kolonialer und romantischer Denkformen*. Stuttgart: Reclam.
- Höfner, Noni/Cordes, Charlotte (2023): *Einführung in den Provokativen Ansatz*. Heidelberg: Carl Auer.
- Kleppin, Karin (2024a): Selbstgesteuert in der exolingualen Interaktion lernen. In: *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ, ZIAF*, 4.1, 11-28. <https://journals.uni-marburg.de/ziaf/article/download/8670/8430/20590> (01.01.2025)
- Kleppin, Karin (2024b): Lernerfolge sichtbar machen – Selbstkorrekturen durch strukturierte Hilfen unterstützen. In: Demmig, Silvia/Reitbrecht, Sandra/Sorger, Brigitte/Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 123-136. <https://link.springer.com/content/pdf/10.37307/b.978-3-503-21108-1.10> (01.01.2025)
- Kleppin, Karin (2022): *Sprachenlernen im Tandem. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfolge*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kolbe, Simon Wilhelm/Martin, Jean-Pol (Hrsg.) (2024): *Praxishandbuch Lernen durch Lehren: Kompendium eines didaktischen Prinzips*. Beltz-Juventa: Weinheim.
- Krumm, Hans-Jürgen (2019): Bildungspolitische Perspektiven auf Mehrkulturalität. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 89-95.
- Macron, Emmanuel (2017a): Discours d'Emmanuel Macron pour une Europe souveraine, unie, démocratique. 16 septembre 2017. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/09/26/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique> (01.01.2025)
- Macron, Emmanuel (2017b): Discours du Président de la République en ouverture de la Foire du livre de Francfort. 10 octobre 2017. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/10/10/discours-du-president-de-la-republique-en-ouverture-de-la-foire-du-livre-de-francfort> (01.01.2025)
- Macron, Emmanuel (2016): *Révolution*. Paris: XO Éditions.
- Martin, Jean-Pol (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Meier, Christian (2012): *Kultur, um der Freiheit willen. Griechische Anfänge – Anfang Europas?* München: Pantheon.

- Meißner, Franz-Joseph (2019): Einleitung. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 1-15.
- Müller-Pelzer, Werner (2024 a): *Wie werde ich Europäerin? Wie werde ich Europäer? Über die Befreiung aus der Selbstentfremdung*. Baden-Baden: Karl Alber-Nomos.
- Müller-Pelzer, Werner (2024 b): Interkulturelles Sprachenlernen in europäischer Perspektive – eine Projektskizze des MONTAIGNE-Programms. Grundlagen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Sprachunterricht* 29.1, 329–349. <https://doi.org/10.48694/zif.3622> (01.01.2025)
- Müller-Pelzer, Werner (2024 c): Interkulturelles Sprachenlernen in europäischer Perspektive – eine Projektskizze des MONTAIGNE-Programms. Anwendung. In: *Zeitschrift für interkulturellen Sprachunterricht* 29.2, 259–281. <https://doi.org/10.48694/zif.3979> (01.01.2025)
- Müller-Pelzer, Werner (2024 d): Affektive Mehrsprachigkeit und europäische Nostrifizierung. Was der Plurilinguismus in den Wissenschaften braucht - ein neuphänomenologischer Blick. In: *Aktuelle Analysen der Hanns Seidel-Stiftung*, 99. Wissenskommunikation und Landessprache, hg. v. Markus Ferber und Ralph Mocikat, 48-53. https://www.hss.de/download/publications/AA_99_Wissenskommunikation.PDF (01.01.2025)
- Müller-Pelzer, Werner (2024 e): Warum Romanistikstudierende Friaulisch lernen sollten. In: *impEct* 13. https://www.fh-dortmund.de/medien/hochschule/i13_Art4_WarumMP.pdf (01.01.2025)
- Müller-Pelzer, Werner (2023 a): *Consideraciones intempestivas sobre Europa*. Con un prefacio de Alejandro G. Vigo Pacheco. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Müller-Pelzer, Werner (2023 b). Europa als affektiven Raum entdecken. Das MONTAIGNE-Programm für europäische Studierende. In: *Revue d'Allemagne* 55.2, 521-532. <https://doi.org/10.4000/allemande.3783> (01.01.2025)
- Müller-Pelzer, Werner (2021 a): *Europa regenerieren. Über das Entstehen kollektiver Atmosphären erläutert am studentischen MONTAIGNE-Austauschprogramm*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Müller-Pelzer, Werner (2021 b): Das MONTAIGNE-Programm – ein neuer Weg nach Europa. In: *Dedalus. Revista Portuguesa de Literatura Comparada* 25, 159-195.
- Neumann, Victor (2021): *Kin, People or Nation? On European Political Identities*. London: Scala.
- Neumann, Victor (2020): *The Temptation of Homo Europaeus. An Intellectual History of Central and Southeastern Europe*. London: Scala.

- Nörenberg, Henning (2024): Deontologische Gefühle und europäisches Selbstverständnis. In: *impEct* 13. https://www.fh-dortmund.de/medien/hochschule/i13_Art3_Noerenberg.pdf (01.01.2025)
- Schmitz, Hermann (2017): *Zur Epigenese der Person*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schmitz, Hermann (2016 a): *Ausgrabungen zum wirklichen Leben. Eine Bilanz*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schmitz, Hermann (2016 b): *Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schmitz, Hermann (2011): *Der Leib*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter.
- Schmitz, Hermann (2010): *Jenseits des Naturalismus*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schmitz, Hermann (2003): *Was ist Neue Phänomenologie?* Rostock: Ingo Koch.
- Schmitz, Hermann (1997): *Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie*. Berlin: Akademie.
- Schmitz, Hermann (1995): *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Slaby, Jan (2023 a): Umfühlen: Gefühlswandel in Zeiten der Klimakrise“. In: Stodulka, Thomas / von Poser, Anita / Scheidecker, Gabriel / Bens, Jonas (Hrsg.): *Anthropologie der Emotionen. Affektive Dynamiken in Kultur und Gesellschaft*. Berlin: Reimer, 275-290.
- Slaby, Jan (2023 b): Das Ungefühlte – Affektivität und Wirklichkeit in Zeiten der ökologischen Katastrophe. <https://janslaby.com/> (01.01.2025)
- Sloterdijk, Peter (2024): *Der Kontinent ohne Eigenschaften. Lesezeichen im Buch Europa*. Berlin: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter (2012): Anthropologisches Klima. In: Heibach, Christiane (Hrsg.): *Atmosphären. Dimensionen eines diffusen Phänomens*. München: Wilhelm Fink, 27–37.
- Stock, Paul (2017): What is Europe? Place, idea, action. In: Amin, Ash / Lewis, Philip (Hrsg.): *European Union and disunion: reflections on European identity*, 23–28. London: British Academy. http://eprints.lse.ac.uk/78396/1/Stock_What%20is%20Europe_2017.pdf (01.01.2025)
- Thunberg, Greta (2019): Greta Thunberg's Speech At The U.N. Climate Action Summit. September 23, 2019. <https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit> (01.01.2025)
- Trabant, Jürgen (2014): *Globalesisch oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen*. München: C.H. Beck.

Van Parijs, Philippe (2011): *Linguistic Justice for Europe and the World*. Oxford: Oxford University Press.