Vorwort: Michael Wendt zum 60. Geburtstag

„Die Geschichte gönnt Europa keine Atempause" (Weidenfeld 1999: 15). Zahlreiche Fragen drängen auf eine für die unmittelbare Zukunft tragfähige Lösung – ob Osterweiterung, gemeinsame Wirtschaftsentwicklung, Außen- und Sicherheitspolitik, grenznahe Beziehungen oder der Erhalt ethnischer und sprachlicher Vielfalt in einem gemeinsamen "europäischen Haus". Europäische Identität ist eine kollektive Identität, deren konstitutiven Elemente herkunftsbezogen (Ethnie, Nation und Kultur) und damit signifikant sprachbezogen sind. Wenn ein neues Bewusstsein von Europa beschworen wird, ist Diversifikation ein ebenso charakteristisches Spezifikum dieses gemeinsamen Hauses wie Integration. Wer also Europakompetenz als Basisqualifikation verantwortungsbewussten Handelns fordert, der fordert die Fähigkeit des einzelnen ein, sich in diesem Spektrum weitreichender Vielfalt und Differenz sicher zu bewegen. "Mehrsprachigkeit" ist somit ein vorrangiges Kriterium von Europakompetenz.

Für Michael Wendt ist diese Kompetenz – Mehrsprachigkeit, Europäertum, Multikulturalität – der Schlüssel für den Erfolg des europäischen Experiments. Geboren 1940 in Berlin-Wilmersdorf, wächst er zunächst in den Trümmern eines zerfallenen europäischen Hauses auf und erlebt in und mit Berlin hautnah die Mauern des kalten Krieges. An der Freien Universität Berlin absolviert er ein Studium der Romanistik, Philosophie, Germanistik und Physik, ergänzt und im Blickfeld erweitert durch Studienaufenthalte in Frankreich und Italien. 1968 absolviert er die Pädagogische Prüfung für das Lehramt und die Promotion in Romanistik und Germanistik an der FU Berlin. Bis 1974 ist er als Lehrer und als Französisch-Fachreferent für Baden-Württemberg am Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart sowie in Lehrplankommissionen tätig. Von 1973 bis 1993 lehrt er dann als Professor für Didaktik der Französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen. 1985 wird er Mitherausgeber der „Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik". In der Zeit von 1990 bis 1997 ist er Mitglied im Leitungsgremium des Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens". Seit 1991 ist Michael Wendt Vorstandsmitglied in der DGFF, deren Geschicke er als Schatzmeister auch heute noch mitbestimmt. Daneben ist er Mitglied im Beirat der „Association de didactique du français langue étrangère" (asdifle). 1993 erhält Michael Wendt einen Ruf an die Humboldt-Universität zu Berlin und er nimmt zusätzlich bis 1995 Lehrtätigkeiten in Leipzig und Gießen wahr. Fünf Jahre später folgt Michael Wendt 1998 dem Ruf auf die Professur für die Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen. Er ist Begründer und geschäftsführender Herausgeber der in Berlin gegründeten und in Bremen fortgeführten Schriftenreihe „Kolloquium Fremdsprachenunterricht" und Gründungsmitglied sowie Sprecher des

„Instituts für Fremdsprachendidaktik und Förderung der Mehrsprachigkeit" (INFORM) an der Universität Bremen, dessen interdisziplinäre Ausrichtung die Kooperation mit Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen in Norddeutschland, Frankreich und England vertieft.

Während seiner Tätigkeit an der Universität Gießen widmet Michael Wendt sich verstärkt der pragmakommunikativen Fremdsprachendidaktik, der Sprachlehrforschung und psycholinguistischen Aspekten der Fremdsprachenaneignung. Erste qualitativ-empirische Studien, z.B. zu Stufen der rezeptiven und produktiven Sprachverwendung entstehen in dieser Zeit und zeichnen ein Forschungsdesign aus, dem sich Wendt nachfolgend noch intensiver verschreiben wird. Hier sind insbesondere Untersuchungen über Hörverstehensprozesse zu nennen, die einen prägnanten Schwerpunkt seiner Forschung ausmachen. In den achtziger Jahren arbeitet Wendt als Verfasser, Mitautor und konzeptioneller Berater von Lehrwerken für den Französischunterricht und Lehrerhandbüchern, in einem Aufgabenbereich also, der ihm die Gelegenheit bietet, verschiedene didaktisch-methodische Theorien in der praktischen Umsetzung zu erproben und Analyseverfahren für Lehrwerkkritik zu entwickeln. Parallel dazu arbeitet Wendt an Fragen zur Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts. Diese Arbeiten werden in den neunziger Jahren auf die Entwicklung eines integrativen textdidaktischen Modells hin fokussiert, das die – im traditionellen Verständnis getrennten – Bereiche von Textgrammatik, Literaturdidaktik und einer kulturwissenschaftlich verpflichteten Landes- und Kulturkunde miteinander verknüpft. Hier schon ist die für die weitere Forschungsentwicklung Wendts prägnante konstruktivistische Begriffsdimension von "Text" sowie eine teilweise auch am hermeneutischen Ansatz orientierte Literaturdidaktik zu erkennen.

Die vielfältigen Berührungspunkte Wendtscher Forschung mit curricularen Fragestellungen münden in die Konzeption eines auf drei Teile angelegten Forschungsprojekts, dessen erster Teil 1993 unter dem Titel *Strategien des fremdsprachlichen Handelns* erscheint. Hier arbeitet Wendt unter handlungstheoretischen Aspekten an der Adaptierung der Bloomschen Taxonomie für Strategien eines Lernersprachenmodells. Mit Aufnahme seiner Tätigkeit in Berlin beginnt Wendt unter Bezugnahme auf den erkenntnistheoretischen Konstruktivismus an der Entwicklung einer Theorie des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen, deren besonderes Augenmerk der empirischen Erforschung von Lernerstrategien unter prozessorientierten Aspekten gilt. Die Ergebnisse dieser Arbeiten sind eingegangen in das Buch *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik* (1996). Eine Erweiterung erfahren diese Forschungen seit Wendts Tätigkeit in Bremen, wo er sich der Erforschung von Kompetenzmodellen und den Prozessen der Aneignung von Fremdsprachen unter institutionellen und nicht-institutionellen Bedingungen widmet, dies insbesondere auch unter Berücksichtigung der

im Fremdsprachenlernen verankerten Prozesse von Individuation und Sozialisation. Auch anverwandte fremdsprachendidaktische Untersuchungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung von Aneignungsstrategien (z.B. im Bilingualen Sachfachunterricht) gehören hierher.

Die Perspektiven eines mehrsprachigen Europas und die damit verbundenen Aufgaben für die fremdsprachendidaktische Forschung durchziehen als ein verbindendes Moment diese so weitläufigen Forschungsschwerpunkte, denn Michael Wendt versteht sich als Lehrer und Forscher immer auch als interkultureller *médiateur*. So erscheint uns der Titel *Mehrsprachiges Europa* besonders geeignet, den Grundimpuls seiner Forschung und Lehre zu kennzeichnen. Das mehrsprachige Europa ist daher auch Inhalt und Programm der hier versammelten Beiträge von Kolleginnen und Kollegen aus Forschung, Lehre und Studium, mit denen Michael Wendt an seinen jeweiligen Wirkungsstätten Arbeitskontakte aufbaute und die ihn nun mit ihren Beiträgen ehren. Sie reflektieren aus ihrer jeweils eigenen fremdsprachendidaktischen, linguistischen, kultur- oder literaturwissenschaftlichen Forschungsperspektive und bezogen auf die für sie relevante/n Sprache/n die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für den Sprachenunterricht in Europa. Wo es sich anbietet, sind die wissenschaftlichen Positionen Wendts (vor allem in der Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Konzepten) mitreflektiert worden, so dass den Leserinnen und Lesern (und – so hoffen wir – nicht zuletzt auch dem Jubilar selbst) zahlreiche neue Denkanstöße geliefert werden. Für ihre Bereitschaft, auf diese Weise wiederum mit Michael Wendt den wissenschaftlichen Diskurs aufzunehmen, sei allen Beiträgerinnen und Beiträgern an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt.

Welch breites Spektrum mit dem Begriff *Mehrsprachiges Europa* angesprochen ist, soll an dieser Stelle einleitend kurz dargestellt werden. Zunächst ist die Frage nach dem Bedeutungszusammenhang von Mehrsprachigkeit zu stellen; damit verbunden ist die Frage, wer in welchen Kontexten mehrsprachig ist und schließlich, was Mehrsprachigkeit für sprachliches Lernen bedeutet. Mehrsprachigkeit bezieht sich in der engeren Perspektivierung der Spracherwerbsforschung auf eine Person, die mehr als zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. Nun findet der Aneignungsprozess einer Sprache immer in einem spezifischen Kontext statt, der für die jeweiligen Sprachen und Sprecher je individuell determiniert ist. Auch ist in der Regel das je verwendete Register ein anderes. Schließlich verändern sich die Sprach- und Lebenskontexte im Verlauf einer Biografie. Die Veränderung einer zuerst erworbenen Sprache und ihre Wirkung auf eine weitere erworbene Sprache sowie die Rückwirkung dieser auf sie sind ebenso genau zu berücksichtigen und zu erforschen wie die jeweiligen Kontexte (vgl. Wendt 1993: 46ff.). Daher scheint der Begriff der „asymmetrischen Mehrsprachigkeit" (Burgschmidt nach Weller 1993:

19) angemessen, da er von der Konzeption linearer Progression Abstand nimmt. In noch engerem Sinne ist in neuerer Zeit von der „romanischen Mehrsprachigkeit" (Meißner/Reinfried 1998) die Rede, welche sich explizit auf Fremdsprachenlernende und die bei ihnen zu erkennenden Sprachaneignungsprozesse bezieht. Damit wird bzw. ist derjenige mehrsprachig, der neben seiner/n Muttersprache/n weitere Sprachen lernt bzw. gelernt hat. Das Kompetenzniveau und der Erwerbskontext bleiben dabei zunächst unberücksichtigt, können aber ausdifferenziert werden über die inzwischen übliche Terminologie: institutioneller L1/L2-Erwerb und nicht-institutioneller L1/L2-Erwerb (Hüttis-Graff 1997: 48). Die Abkürzungen L1/L2 etc. erlauben dabei eine wertmäßige Gleichstellung der Sprachen.

Dies führt zu der Frage, an welche Sprachen wir in welcher Konstellation und mit welchen Intentionen denken, wenn wir den Kontext *Mehrsprachiges Europa* ansprechen. Zum einen kann (rein äußerlich) eine Orientierung an den Amtssprachen der EU erfolgen. Diese sind derzeit: Dänisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Schwedisch und Spanisch. Dies sind bei Weitem nicht die offiziellen Sprachen der Länder in Europa, und schon gar nicht die Sprachen der Minderheiten dieser Länder oder etwa die Sprachen der Einwanderer dieser Länder. Sie sind auch nur zum Teil Schulfremdsprachen in Deutschland und werden hier durch das Russische (im Osten auch durch das Polnische) sowie auch durch das Türkische u.a. im Begegnungssprachenunterricht ergänzt.

Ziel sprachenpolitischer Überlegungen muss es daher u.a. sein, die Tatsache des schulsprachenpolitischen Reduktionismus stärker ins Zentrum unserer Überlegungen zu rücken – sowohl im Hinblick auf Forschung und Lehre als auch in bildungspolitischer Hinsicht. Auch wenn die Vorstellung vom Babylonischen Sprachengemisch als Fluch der Menschheit, den es durch die Einführung einer *lingua franca* zu überwinden gilt, nach wie vor starke Auswirkungen auf sprachenpolitische Entscheidungen hat, dürfte der Volksmythos "Weniger ist mehr" hier nicht greifen. Denn die Wahl der angenommenen nützlichsten Sprache entspringt nicht demographischen Gesichtspunkten. 31% der EU-Bürger sprechen Englisch als Fremdsprache, obgleich innerhalb der EU Deutsch mit 24% Sprechern die am weitesten verbreitete Muttersprache ist, gefolgt von Französisch, Englisch und Italienisch mit gleichen Anteilen von je 16%, dann Spanisch mit 11% (vgl. Europäische Kommission 2000: 2f.). Außerhalb des Bezugspunktes "EU" kehren sich die demographischen Werte gänzlich um, wobei Spanisch eine herausragende Position erlangt und im Begriff ist, im bislang vom Englischen behaupteten Terrain stärker Platz zu greifen. Innerhalb der EU sind bezüglich der Sprachenwahl somit primär (wenn nicht sogar singulär) politische Kräfteverhältnisse wirksam. Geographisch bedingte

Kontaktmöglichkeiten spielen kaum eine Rolle, eher sind es global-europäische und weltwirtschaftliche Gesichtspunkte.

Der Nützlichkeitsfaktor einer Sprache ist und bleibt jedoch ein Konstrukt. Er kann immer nur bezogen auf einen jeweiligen beruflichen oder privaten Kontext bestimmt werden. Dieses Konstrukt der Nützlichkeit des Englischen, das in betriebswirtschaftlichen Verwendungszusammenhängen nur bedingt greift – Geschäftskontakte müssen auch in der jeweiligen Landessprache aufgebaut und gepflegt werden (vgl. Busse et al. 1997) –, hat im bundesdeutschen Sprachraum zur Folge, dass am Primat des Englischen als wichtigste Schulsprache festgehalten wird, gemessen etwa an der durchschnittlich erteilten unterrichtlichen Gesamtstundenzahl. Allein eine Sprache wenigstens fünf Jahre lang (und mit der bildungspolitisch forcierten Einführung von Frühbeginn Englisch sogar wenigstens sieben Jahre lang) zu lernen erscheint jedoch aus mehreren vielerorts bereits genau analysierten Gründen eher ungünstig – vor allem im Hinblick auf Aspekte wie Sprachfamilienmodell, Lernzuwachs, Transfermöglichkeiten und die Motivation, weitere Fremdsprachen zu lernen. Solche Überlegungen zeigen weiterhin, dass die Polarisierung von "Mutter"-sprache und "Fremd"-sprache nicht aufrecht zu erhalten ist. Auch hier ist eine strukturelle Differenzierung von Kurstypen erforderlich, die weit über Deutsch-als-Muttersprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht und Herkunftssprachenunterricht hinausgeht.

Damit ist bereits der erste Schritt von der strukturellen zur fremdsprachendidaktischen Ebene vollzogen. Fremdsprachenunterricht wird zunehmend auch ein Sprachenunterricht und Sprachen-Begegnungs-Unterricht werden, in dem Lernende verschiedener Muttersprachen (darunter eventuell auch die Zielsprache des Unterrichts) miteinander lernen, unter Einbezug ihres je eigenen Vorwissens durch bereits erworbene (Fremd-) sprachen. Unterrichtsmaterialien berücksichtigen diesen Faktor methodisch noch nicht, sieht man einmal von Übungen zu sogenannten Internationalismen und von hin und wieder eingeflochtenen Aufforderungen zum Sprachvergleich ab. Unterrichtsmaterial wird in Zukunft daher strukturell und medial flexibler zu gestalten sein, Texte und Aspekte der Grammatikbehandlung werden zusätzlichen Auswahlkriterien unterliegen. Das Europäische Sprachenportfolio kann hier erste Anhaltspunkte liefern.

Weiterhin ist die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich ihrer eigenen mehrsprachlichen Grundbildung sowie ihrer Kompetenz im Umgang mit dem Faktor "Lernersprachen" im Fremdsprachenunterricht zu revidieren (vgl. Gogolin 1994). Michael Wendts Maxime „Lehrer handeln immer" (*Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik* 1996: 77) folgeleistend ist eine engere Verzahnung von Forschung und Praxis, wie sie im Sinne einer stark qualitativ orientierten Aktionsforschung zu verstehen ist, ein dringendes Anliegen. Modelle für den Sprachenunterricht in

einem mehrsprachigen Europa *und für ein* mehrsprachiges Europa sind nur über die Analyse der jeweiligen komplexen und instabilen Lernkontexte zu bestimmen und nur über den Einbezug der Lehrenden umsetzbar. Eine Möglichkeit, dieses Konzept zu realisieren, weist die Schulbegleitforschung in Bremen auf, in der Lehrende neue Unterrichtsformen oder -materialien erproben, erforschen und evaluieren können.

Wie vielschichtig und kontrovers ein *Mehrsprachiges Europa* gedacht und wie dringend seine fremdsprachendidaktische Verankerung ist, zeigen die in diesem Buch versammelten Beiträge. Zwei Themenbereiche kristallisieren sich dabei heraus: „Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik" und „Fremdsprachendidaktik und fremdsprachliches Lernen".

Gisèle Holtzer liefert einen umfassenden Einstieg in das erste Kapitel und skizziert das Thema Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher und schulpolitischer Ebene. Mit den oben dargestellten Dichotomien von Mutter- und Fremdsprache, Ausgangs- und Zielsprache sowie mehrsprachigen Lernprozessen beschäftigen sich Rupprecht Baur, Herbert Christ und Wolfgang Zydatiß. Die Frage nach Diversifizierung und Normierung von Nationalsprachen (hier: Französisch und Spanisch) diskutieren die beiden Beiträge von Klaus Vogel/Andrea v. Bültzingslöwen und Klaus Zimmermann. Helmut Vollmer betrachtet als Aspekt schulischen Lernens die Bedeutung des Englischen als *lingua franca* für interkulturelles Lernen. Heike Burk, Franz-Joseph Meißner, Andrea Müller, Vera Sippel und Silke Wehmer stellen eine quantitative Studie vor, in der Studierende über ihre Schulsprachen befragt wurden. Die Ergebnisse geben Aufschluss über Wirkungsweisen schulischen Wahlverhaltens. Willis Edmondson geht dieses noch weitgehend unerforschte Gebiet aus Hamburger Perspektive an. Caroline Veltcheff betrachtet für den Jubilar die Situation des Französischunterrichts in Bremen und die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Institut français und Universität.

Dieser Beitrag leitet zum zweiten stärker unterrichtsbezogenen Kapitel über, das zugleich einige der Schwerpunkte in Forschung und Lehre einbezieht, denen sich auch Michael Wendts forscherische Interessen zuwenden. Einleitend liefert Stephan Breidbach Überlegungen zu einem theoretischen Fundament des bilingualen Sachfachunterrichts, das er in dem Begriff der Wissenschaftskompetenz zu bündeln sucht. Es folgen mit den Beiträgen von Helene Decke-Cornill und Werner Bleyhl Darstellungen zur Bedeutung und zum breiten Spielraum der Fremd-/Muttersprachen in der Primarstufe. Andreas Nieweler stellt ein Modell zur Förderung der *language awareness* in einem sprachübergreifenden Unterricht vor. Damit will er auch die Problematik von Mehrsprachigkeit als Persönlichkeitsfaktor fassen. Mit dem Lernenden als Person setzt sich auch Friederike Klippel auseinander, jedoch über die geschichtliche und methodische Betrachtung des Einbezugs der Körperlichkeit durch "bewegten" Fremdsprachenunterricht. Mit

der Sicht der Lehrenden und ihren subjektiven Theorien beschäftigt sich Daniela Caspari. Sie analysiert exemplarisch einige der von ihr im Rahmen einer größeren Studie durchgeführten Interviews hinsichtlich der besonderen institutionellen, motivationalen und methodischen Schwierigkeiten, von denen Französischlehrer/innen berichten. Die nachfolgenden Beiträge von Volker Raddatz, Lothar Bredella und Heide Schrader befassen sich ausgehend von verschiedenen theoretischen Begründungszusammenhängen mit Fragen der Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Klaus Schüle nimmt sich einem besonderen Interessensgebiet Michael Wendts an, dem Film, und skizziert und bewertet einige Paris-Filme für ihre Bedeutung und Funktion als Unterrichtsgegenstand. Armin Volkmar Wernsing betrachtet die Konstruktivität von Interpretationsvorgängen und argumentiert von hier aus die Möglichkeiten der Förderung von Kreativität im schulischen Fremdsprachenunterricht. Es folgen abschließend zwei je umfangreiche Studien zur Grammatik im Lernprozess. Susanne Niemeier stellt sich der These, dass die Wahl der sprachlichen Mittel durch die Wahrnehmung bestimmt wird und nicht umgekehrt. Sie untersucht an einigen konkreten Beispielen aus dem Englischen, wie grammatische Strukturen über ihren Bezug zur lexikalischen Bedeutung in anderer, neuer Weise im Fremdsprachenunterricht behandelt werden könnten. Johanna Meixner und Klaus Müller diskutieren unter Rückbezug auf historische Beispiele ein lang vernachlässigtes Thema, nämlich die Möglichkeiten des Einsatzes von Mnemotechniken im Grammatikunterricht.

Wie dieser Überblick zeigt, ist das Konzept *Mehrsprachiges Europa* ein großes Programm, das neben der gesellschafts- und schulpolitischen Dimension die verschiedensten Ebenen fremdsprachlichen Lernens betrifft. Mehrsprachiges Europa meint damit nicht allein Leben und Lernen in und mit verschiedenen Sprachen unter Einschluss der Reflexion des Normen- und Fremdheitsbegriffs, sondern darüber hinaus auch veränderte Lernprozesse in sich verändernden Lern- und Aneignungssituationen.

So entsteht aus der Vielfalt der hier vertretenen sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen sowie fremdsprachendidaktischen Denk- und Handlungsansätze ein die partikulären Positionen und Perspektiven bereichernder – vielstimmer und mehrsprachiger – Dialog. Zugleich ist dieses Buch auch eine Aufforderung an die Leserinnen und Leser, ein mehrsprachiges Europa sowohl in seiner segregativen als auch in seiner integrativen Bedeutung zu begreifen und sich – sprachen- bzw. kulturpolitisch ebenso wie fremdsprachendidaktisch – den damit verbundenen Herausforderungen für verantwortliches Handeln in Wissenschaft und Praxis zu stellen.

Literatur

Busse, Gerd / Paul-Kohlhoff, Angela / Wordelmann, Peter (1997). *Fremdsprachen und Mehr: Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten.* Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann.

Europäische Kommission (2000). *Sprachen in Europa.* http://europa.eu.int/comm/education/languages/de/lang/europeanlanguages.html: 1-9.

Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Hüttis-Graff, Petra (1997). „Schriftorientierung im Unterricht. Rechtschreiblernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit." *Die Grundschulzeitschrift* 11/107: 48-53.

Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen: Narr.

Weidenfeld, Werner (Hrsg.) (1999). *Europa-Handbuch.* Bielefeld: Bertelsmann.

Weller, Franz-Rudolf (1993). „Bilingual oder zweisprachig? Kritische Anmerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachigen Sachunterrichts." *Die Neueren Sprachen* 92/1, 2: 8-22.

Wendt, Michael (1993): *Strategien des fremdsprachlichen Handelns.* Tübingen: Narr.

Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht.* Tübingen: Narr.

Bremen, Dezember 2000

Dagmar Abendroth-Timmer
Gerhard Bach