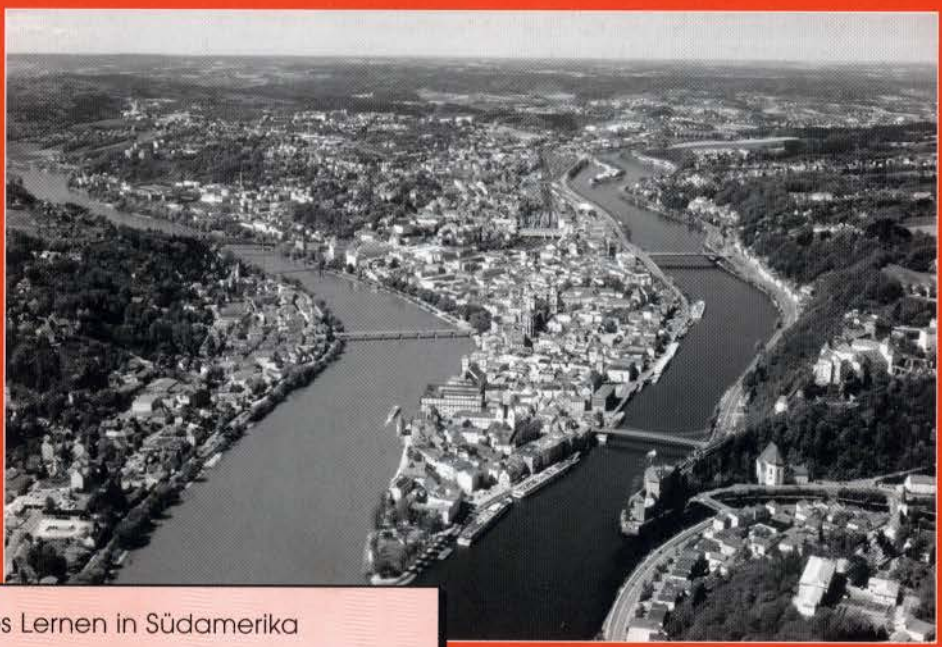
Nr. 1 50. Jahrgang • Februar 2003

Der deutsche Lehrer im Ausland



Soziales Lernen in Südamerika

Berufsbildung in Guatemala

Berühmte „Ehemalige"

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

50. Jahrgang – Februar 2003

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20
Fax (0 91 31) 9 31 98 7
dederding@vdlia.de

Zuschriften:
Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Dr. Dieter ALLGAIER
Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33
Ida-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 30
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33
z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00
Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Februar, Mai, August, November).

Redaktionsschluss:

15. Oktober	für Heft 1;	15. Januar	für Heft 2;
15. April	für Heft 3;	15. Juli	für Heft 4.

Bezugsbedingungen:
Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Inland: Jahresabonnement € 52,–;
Einzelheft € 13,–; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.
Ausland: Jahresabonnement € 57,–;
jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 36
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:
Druckhaus Aschendorff, Münster
Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfoto:
Passau – der Tagungsort unserer 26. Hauptversammlung

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND
http://www.vdlia.de

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2001/2003 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender
Friedrich-Naumann-Str.17, D-34131 Kassel
Tel. (05 61) 3 16 06 58, Fax 00 49 - 561 - 31 41 76
gries@vdlia.de

Alfred DOSTER,
Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Ringelbachstr. 249, D-72762 Reutlingen
Tel. (0 71 21) 20 55 950, Fax 00 49 - 71 21 - 7 96 25
doster@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach
Tel. (0 62 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER
Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (0 41 01) 37 13 26, Fax 00 49 - 41 01 - 37 28 15
peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen
Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18, Fax 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte
Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Albachtener Str. 99d, D-48163 Münster
Tel. (0 25 36) 440 oder 445, Fax 00 49 - 25 36 - 446
schneider@vdlia.de

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20, Fax 00 49 - 91 31- 93 19 87
dederding@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland". Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	**€ 90,–**
Programmlehrkräfte	**€ 40,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	**€ 40,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 20,–**

Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88 - 805 (BLZ 700 100 80).

INHALT 1/2003

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* ... 2
26. Hauptversammlung des VDLiA in Passau vom 29. Juli bis 2. August 2003 ... 4
Anrechnung von Dienstjahren ehemaliger Programmlehrkräfte *(Dr. Thomas Lother)* ... 6
Fast so alt wie die Tagesschau: Der deutsche Lehrer im Ausland *(Hans-Martin Dederding)* ... 7

VERBAND

Preisausschreiben „Beruhmte Absolventen deutscher Auslandsschulen“
(Manfred Egenhoff/Hans-Martin Dederding) ... 8
Preisgekrönte Arbeiten *(Hoda Nagui, Marcella Pozzo, Dina Zein El Guibaly)* ... 9
Persönliche Nachrichten / in memoriam ... 15
Anschriften der Mıtarbeıter dieses Heftes ... 17
Ein Nachruf auf Hans-Peter Schleuning, 14.08.1940–15.07.2001 *(Heinz Weischer)* ... 18
Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 28.09.2002 *(Manfred Burghardt)* ... 20
Presse: Kolumbianer auf Klassenfahrt in Glücksburg ... 22

AMERIKA

Der berufsbildende Zweig des Colegio Alemán de Guatemala *(Karl O. Roth)* ... 24
Soziale Sensibilisierung durch nachhaltige Kooperation *(Winfried Hammacher)* ... 30
Neues aus Daular. Das Trinkwasserprojekt – Der Bau eines Gewachshauses *(Birgit Tamm)* ... 32

UNTERRICHT

Interkulturelles Lernen am Beispiel der Aufgaben zum DSD Frühjahr 2003 *(Heike Lawin)* ... 37

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Kreative Textarbeit anhand eines unbekannten Gedichtes *(Rainer E. Wicke)* ... 40
Leserbrief *(Heinrich Graffmann)* ... 42

KURZINFORMATIONEN

Preisgünstig zur BILDUNGSMESSE 2003 in Nürnberg ... 43
Symposion „Leistungsbeurteilung nach PISA“ ... 43

FEUILLETON

Mein ganz normaler Schüleralltag *(L.R. / Heinz Weischer)* ... 45

REZENSIONEN

Miteinander Leben in Europa *(Rainer E. Wicke)* ... 48
Ein Überlebenshandbuch *(Wolfgang Bietz)* ... 49
Ein aktuelles Dauerthema *(Hartmut Gaigl)* ... 50
Immer noch aktuell *(Rolf Schumacher)* ... 51
Kriminell? *(Rainer E. Wicke)* ... 51
Die große kulturelle Vielfalt *(Meral Akkent)* ... 52
„Nun gute Nacht. Morgen Abend in Rom.“ – Eine Hauptstadt zieht um *(Joachim Oertel)* ... 52
Herbert oder Willy? *(Dieter Allgaier)* ... 54
e-learning – Was Sie schon immer mal darüber wissen wollten ... *(Jens Drummer)* ... 56
Was ist neu an den neuen Kriegen? *(Bernd Müller)* ... 56
Kinderkrimi für ein Kloster *(Michaela Möhler)* ... 57
Die Musik ist das körperlose Bild der Welt *(Heinz Weischer)* ... 58
„Entweder trägst Du Blut an der Kehle oder an den Handen“ *(Jürgen Schumann)* ... 59
Unversöhnt *(Heinz Weischer)* ... 59
Ein religiöser Dialog *(Meral Akkent)* ... 60
Etwas für die Praxis *(Sylvia Bräsel)* ... 61
Eine nicht alltägliche Familiengeschichte *(Jörn von Hansen)* ... 61
Autoren – Autoren: Ich suche acht – Ein Spiel für DeutschlernerInnen *(Dieter Allgaier)* ... 62

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



zu Beginn meines Vorwortes für das erste Heft des Jahres 2003 möchte ich mich auf die Reaktionen zum Heft 4 aus dem vergangenen Jahr äußern. Nach vielen Jahren des eher geringen Kontaktes und des schwachen Interesses der deutschen Wirtschaft am deutschen Auslandsschulwesen begann sich durch die Arbeit von Dieter Klause vom DIHK Berlin etwas zu bewegen. So wurde im Mai des letzten Jahres auf einer viel beachteten Pressekonferenz durch den Sprecher des DIHK, den mittelständischen Unternehmer Ludwig Georg Braun aus dem nordhessischen Melsungen, das Papier **„Zur Zukunft der deutschen Schulen im Ausland“** vorgestellt und als Beitrag zur Diskussion veröffentlicht. Die heftigen, ablehnenden Reaktionen aus den zuständigen Stellen des Auslandsschulwesens haben den Vorstand des VDLiA trotzdem nicht abgehalten, in die Debatte einzusteigen, uns kritisch in die Diskussion einzubringen und vor allem unseren weltweit arbeitenden Mitgliedern das Papier durch den Abdruck in unserer Zeitschrift bekannt zu machen. Wir sind weiterhin der Meinung, dass es einem demokratisch gewählten Vorstand und einer dem offenen, kritischen Dialog verpflichteten Zeitschrift gut ansteht, auch abweichende Positionen und Meinungen zu veröffentlichen. Die Lösungsvorschläge des DIHK beschreiben **nicht** die Position des Verbandes, aber die Forderung nach einer gesicherten Finanzgrundlage für die Auslandsschulen, nach erfahrenen und qualifizierten Lehrkräften (die man immer weniger auf der Grundlage der Richtlinie II erhält) oder die Erstellung einer längerfristigen Konzeption für das Auslandsschulwesen können wir vorbehaltlos unterstützen. Wir werden auch weiterhin – auch zur Vorbereitung unserer 26. Hauptversammlung in Passau – interessante Vorschläge zur Diskussion stellen, denn nur im freien Meinungsstreit können die besten Lösungen erarbeitet werden. Zum Schluss gestatten Sie mir eine persönliche Bemerkung: der gesamte Verband mit seinem Vorstand an der Spitze setzt sich uneingeschränkt mit allen seinen – bescheidenen – Möglichkeiten für die Existenz und die Verbesserung des Auslandsschulwesens ein, denn nicht ohne Grund gilt das Auslandsschulwesen als eines der besten, effektivsten und nachhaltigsten Elemente der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.

In Bezug auf unsere **26. Hauptversammlung** in Passau vom **29. Juli bis zum 2. August 2003** ist uns ein bedauerlicher Druckfehler unterlaufen, denn natürlich werden wir nicht bereits vom 9. Juli an tagen können. Den Kollegen und Kolleginnen, die sich – scherzhafterweise – bereit erklärten, am dann dreiwöchigen Programm der HV mit umfangreichen Beiträgen mitzuwirken, sei herzlich gedankt. Ganz ernsthaft möchte ich unsere Mitglieder, Schul- und Regionalgruppen dringlich auffordern, möglichst viele Anträge an die Mitgliederversammlung zu richten. Gerade die Beratung der Anträge spiegelt die Probleme und Schwierigkeiten der täglichen Arbeit vor Ort wider, gibt jedoch auch immer wieder Hinweise für unsere Arbeit im Vorstand. Nutzen Sie Ihre Rechte, stellen Sie Anträge, die wir gern im Heft 2 noch abdrucken werden, oder kommen Sie selbst zur Tagung in die schöne Dreiflüssestadt, wo Sie natürlich immer noch sog. Dringlichkeitsanträge stellen können. Alle Anträge werden dann vom Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer beraten und später in der Mitgliederversammlung vorgestellt, die nach intensiver Beratung über deren Annahme oder Ablehnung beschließt. Wesentlicher Teil der Mitgliederversammlung sind selbstverständlich auch die notwendigen Wahlen des geschäftsführenden Vorstandes, der sich noch einmal geschlossen zur Wahl stellen wird. Alfred Doster wird noch einmal für das Amt des Geschäftsführers, Karlheinz Wecht für das Ressort des Schatzmeisters und ich werde als Kandidat für den Posten des Vorsitzenden kandidieren. Da inzwischen alle drei Mitglieder des geschäftsführenden Vorstandes in leitende Funktionen an innerdeutschen Schulen eingerückt sind, die mit erheblichen Arbeitsbelastungen verbunden sind, bitten wir interessierte Mitglieder sich eine Mitarbeit im Vorstand zu überlegen, um als mögliche Referenten oder Referentinnen die Vorstandsarbeit in der Praxis kennen zu lernen. Interessierte Mitglieder wenden sich vertrauensvoll an den Vorsitzenden oder den geschäftsführenden Vorstand.

Unsere Tagung in Passau mit dem diesjährigen Motto „Faszination des Fremden“ soll versuchen, die für uns alltägliche Begegnung mit dem Fremden im Ausland, die interkulturellen Erfahrungen sowie die vielfältigen Bereicherungen zu fassen, um sie mit der Wahrnehmung von Internationalität in Deutschland zu konfrontieren. Wir wollen eine internationale Perspektive entwickeln, indem wir einen Blick auf Schulen im Inland und im Ausland werfen, für die Internationalität Alltag ist. So werden wir traditionelle deutsche Begegnungsschulen im Ausland, aber auch bilinguale und ausländische Schulen in Deutschland und im Ausland sowie europäische Schulen vorstellen und deren besondere Konzepte kennen lernen. Im Zusammenhang mit der Internationalisierung der Schulbildung wird dem Thema „Internationales Baccalaureat“ (IB) mit seiner Bedeutung für die deutschen Schulen Raum gegeben werden. Zur Vorbereitung dieser interessanten neuen Entwicklung wird Dr. Peter Stoldt in Heft 2 einen Artikel vorstellen. Wir hoffen, dass die vielfältigen Präsentationen, die uns erwarten, zu einem lebhaften Austausch führen und zahlreiche Anregungen für Ihre Arbeit bieten werden. Wir freuen uns auf Sie und hoffen auf zahlreiches Erscheinen in Passau. Natürlich werden wir nicht nur tagen, arbeiten, diskutieren, sondern die besonderen Vorzüge und Attraktionen der Stadt und der Umgebung kennen lernen, gute Bekannte und Freunde treffen und gerade auch in den Ferien das Fachliche mit dem Angenehmen verbinden.

Ihr Waldemar Gries

In der folgenden Liste finden Sie Namen treuer Mitglieder, deren neue Adresse wir immer noch suchen. Helfen Sie bitte mit, dass wir bald alle mit unserer Zeitschrift versorgen können.

Rudolf Andres
Günther Ausobsky
Rüdiger Bartels
Elmar Bast
Günter Otto
Doris Berning
Dr.Hartmut Cellbrot
Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Remmer de Boer
Hermann Dembowski
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Jutta Haeuber
Otto Helmut Hartmann
Dr. Heinz-W. Henneke
Heinz Hinterleitner
Margret Holzer-Zohdi
Georg Hruschka v. Hochstamm
Helmut Kaiser
Veit Kaltenhäuser
Ursula Kirsig
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Jürgen Kraft
Klaus Kuhn
Herbert Lanninger
Wolfgang Mayerhofer
Gisela Munding
Gerhard Nurtsch
Volker Otto
Jan Persson
Hans-G. Rolirad
Reinhard Sauer
Clemens Schmid
Holger Schnapp
Dorothea Schneider
Bernd Scholl
Peter-Michael Sperlich
Martin Stadler
Ursula Stahl
Hans-Werner Tautz
Lutz Trippler
Rainer Velte
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner

Anrechnung von Dienstjahren ehemaliger Programmlehrkräfte

In den letzten Jahren sind zahlreiche Programmlehrkräfte nach Deutschland zurückgekehrt, um eine Stelle im innerdeutschen Schuldienst aufzunehmen. In vielen Fällen weigern sich innerdeutsche Arbeitgeber, die Jahre der Tätigkeit als Programmlehrkraft auf das Besoldungsdienstalter anzurechnen.

Für alle diejenigen, deren Antrag auf Anrechnung ihrer Dienstzeiten im Ausland bislang abgeschmettert wurde, ist folgende Information möglicherweise hilfreich:

Das Bundesland Rheinland-Pfalz rechnet ohne Probleme die Dienstzeiten von BPLK oder Ortslehrkräften auf das Besoldungsdienstalter an und zwar mit folgendem Hinweis (Zitat aus Schreiben an Kollegin):

„Der Besoldung stehen Bezüge aus einer hauptberuflichen Tätigkeit im Dienst eines öffentlich-rechtlichen Dienstherren (§ 29 Bundesbesoldungsgesetz), im Dienst von öffentlich-rechtlichen Religionsgemeinschaften und ihren Verbänden sowie im Dienst eines *sonstigen Arbeitgebers, der die im öffentlichen Dienst geltenden Tarifverträge oder Tarifverträge wesentlich gleichen Inhaltes anwendet und an dem die öffentliche Hand durch Zahlungen von Beiträgen oder Zuschüssen oder in anderer Weise wesentlich beteiligt ist*, ***gleich***." (Hervorhebung durch den Autor)

Allen Kolleginnen und Kollegen sei empfohlen, bei ihrem Widerspruch auf diesen Passus hinzuweisen, auch wenn der Antrag bislang gerade auch mit dem Verweis auf diesen Paragraphen abgeschmettert wurde. In der Regel wird nämlich nur der erste Teil des Absatzes zitiert und der entscheidende Passus der Gleichsetzung unterschlagen.

Ich wünsche allen, die sich mit Ihrer Besoldungsdienststelle herumschlagen, viel Erfolg.

Nachtrag

Ich bitte alle Mitglieder des VDLiA, betroffene Kolleginnen und Kollegen auf diesen Umstand hinzuweisen, mit einer Einschränkung! **Diese Kolleginnen und Kollegen sollen Mitglied werden, wenn sie diese, letztlich für sie geldwerte Hilfe nutzen wollen!!!**

Es kostet uns viel Freizeit und auch Geld für den Verwaltungsaufwand, diese Informationen zu beschaffen, zu sichten, auszuwerten und dann auch an die betroffenen Mitglieder weiterzugeben.

Dass dieses Schreiben zustande kommen konnte, haben wir der Solidarität unserer Mitglieder zu verdanken, die **bereitwillig Ihre Informationen und Unterlagen zur Verfügung stellen und zum anderen durch Ihre Mitgliedsbeiträge die Arbeit im Vorstand und die damit verbundenen Kosten finanzieren!**

Leider werde ich in der letzten Zeit von zu vielen Personen um Beratung und Hilfe gebeten, die sich zwar artig bedanken, aber es nicht für nötig erachten, ihren Solidaritätsbeitrag in Form einer Mitgliedschaft einzubringen.

Ich bin der Meinung, dass dieser Hinweis im Sinne aller Beiträge zahlender Mitglieder im VDLIA ist.

Dr. Thomas Lother

Fast so alt wie die Tagesschau: Der deutsche Lehrer im Ausland

Es gibt keinen Zweifel: Kaum sind die Sondersendungen zum 50. Geburtstag der Tagesschau verklungen (oder sollte es besser verglimmert heißen?), da tritt „Der deutsche Lehrer im Ausland" ins 50. Jahr seiner Existenz. Eine Institution – wie die Tagesschau! Freilich in einem etwas bescheideneren Rahmen.

Trotzdem sollte das Jubiläum unserer Zeitschrift ein Anlass zu feiern sein.

Wie aber kann man eine Zeitschrift besser feiern als durch Beiträge in Wort oder Bild? Um solche Beiträge möchte ich Sie bitten.

Die Beiträge können verschiedener Natur sein.

a) Anekdotisches
- Wie mich unsere Verbandszeitschrift im Mato Grosso doch noch erreichte?
- Wie mir „Der deutsche Lehrer im Ausland" beim Ritt über die Anden (den Himalaya, durch die Takla Makan) das Leben rettete? (Rüdiger Kuttropp bitte melden!)

  u.a.

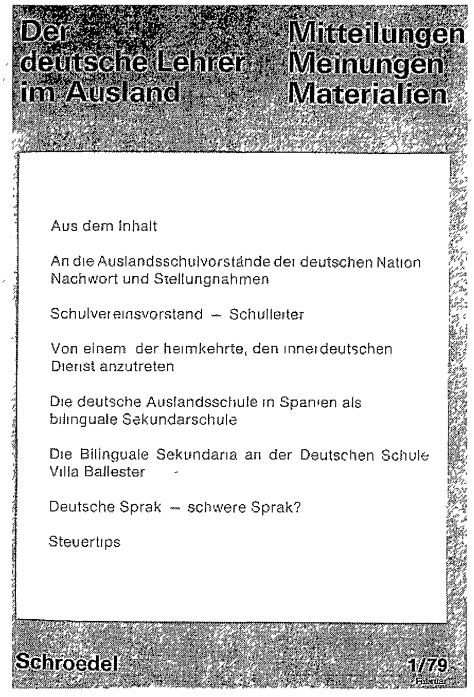
b) sonstige Erinnerungen und Würdigungen
- Wie hat sich „Der deutsche Lehrer im Ausland" in den vergangenen Jahr(zehnt)en verändert?
- Was bedeutet(e) „Der deutsche Lehrer im Ausland" für mich?

  u.a.

c) Programmatisches, auf die Zukunft gerichtet
- Wie soll sich „Der deutsche Lehrer im Ausland" in der Zukunft weiterentwickeln?
- Warum gibt es immer noch keine „deutsche Lehrerin im Ausland"?
- Was erwarte ich von der Verbandzeitschrift?

  u.a.

Beiträge (auch kurzer und kürzester Natur!) werden in einem der Folgehefte veröffentlicht und auch auf der Hauptversammlung in Passau vorgestellt.



Noch ohne Bild: Titelseite von *Der deutsche Lehrer im Ausland* 1/1979

Zusätzlich zu Wort- bzw. Bildbeiträgen wird gesucht: Der Besitzer/die Besitzerin der ältesten Nummer von „Der deutsche Lehrer im Ausland". Wenn Sie das Gefühl haben, gerade Sie könnten es sein, so bitte ich Sie, Ihr ältestes Exemplar (oder wenigstens die Fotokopien von Titelseite, Inhaltsverzeichnis und Impressum) an die Schriftleitung zu senden: Dr. H.M. Dederding, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen (Fax: 09131 / 931 987).

Ihre Mühe soll nicht ungedankt bleiben. Wer die älteste Nummer vorlegt, erhält ein Büchlein über das Auslandslehrerleben jenseits des Urals: die ungeschminkte Wahrheit, enthaltend alles, was in dieser Zeitschrift nur auszugsweise veröffentlicht werden konnte!

Zur Information: Die älteste mir derzeit vorliegende Nummer ist die Nummer 1/1979.

Dr. H.M. Dederding

Preisausschreiben „Berühmte Absolventen deutscher Auslandsschulen“

Dies ist die Ausbeute: 16 Einsendungen. Aus aller Welt? Nein, aus zwei verhältnismäßig eng umgrenzten Gegenden des Globus: aus Ägypten von der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo und aus dem südlichen Teil Südamerikas, aus Argentinien (von der Goethe-, der Hölters- und der Schiller-Schule in Buenos Aires), aus Bolivien von der DS Santa Cruz und aus Chile von den Schulen in Concepción und in Puerto Montt. Der Rest der Welt – einschließlich Europas – fehlt ganz. Gründe gibt es sicherlich, nur, wir kennen sie nicht.

Die Durchsicht und Lektüre der Einsendungen machte Spaß. Es waren ganz unterschiedliche Arbeiten, die da vor uns lagen und die nun zu bewerten waren. Keine ganz einfache Sache! Wie lassen sich Arbeiten von Schülern aus einer Klasse 7 mit solchen aus einer 10. oder 12. Klasse vergleichen? Oder Arbeiten Einzelner mit solchen, die von zwei Schüler/innen oder einer ganzen Klasse gemeinsam angefertigt wurden? Oder Texte mit Interviews oder Postern? Es wurde uns klar: Es ist leichter, einen Wettbewerb auszuschreiben als die Einsendungen zu sichten und zu bewerten. Man kann meinen: „Es waren doch nur 16 Einsendungen!“ Richtig, aber nur drei davon konnten einen Preis bekommen.

Dennoch – wir mussten entscheiden und wir haben entschieden, wenn auch nach langen Diskussionen. Wir haben es uns nicht leicht gemacht und wir hoffen, dass unsere Entscheidungen nachvollziehbar sind. Machen Sie sich selbst ein Bild davon: Die Arbeiten sind auf den folgenden Seiten abgedruckt. Wir hoffen, dass vielleicht auch diejenigen, die keinen Preis bekommen haben, sich durch die Lektüre überzeugen können, dass „unsere ersten Drei“ die Prämierung verdient haben.

Interessant ist zu sehen, wen Schülerinnen und Schüler von heute zur „berühmten Persönlichkeit“ erkoren haben. Dachten wir bei der Ausschreibung eher an Persönlichkeiten von historischer Bedeutung, so haben die Teilnehmenden fast ausschließlich noch lebende Personen, die sie interviewen konnten, zum Thema ihrer Darstellung erhoben, und zwar solche offenbar, die ihnen selbst in unterschiedlicher Weise als Vorbild erscheinen oder deren Beruf auch für sie selbst erstrebenswert ist. Da reicht die Palette der Darstellungen von dem Pianisten über die Modedesignerin oder die Fernsehansagerin und die Schauspielerin bis zur Missionarin, Universitätsprofessorin oder Botschafterin. Dabei fällt auf, dass wesentlich mehr Frauen dargestellt wurden als Männer (10:6), aber das hängt wohl auch einerseits mit den Autoren zusammen (Die sind nämlich ganz überwiegend Autor**innen**: 13! Namen von Schülern kommen nur in den Gruppenarbeiten vor.), andererseits damit, dass die sieben Arbeiten aus Ägypten aus einer reinen Mädchenschule stammen. – Aber so oder so – es ist nicht hinwegzudiskutieren: Unser Preisausschreiben hat eindeutig bei Schüler**innen** größere Resonanz gefunden, und so gibt es auch ausschließlich Preisträger**innen**.

Was bleibt noch hinzuzufügen? Einen herzlichen Dank sagen wir allen, die teilgenommen haben. Und diejenigen, die diesmal nicht gewonnen haben, mögen sich mit dem Ausspruch trösten, der hier genau so gut gelten kann wie bei der Olympiade: Dabei sein ist alles! Freuen wir uns also alle mit den Preisträgerinnen. Und lesen wir mit Wohlwollen und Freude ihre Darstellungen berühmter Persönlichkeiten ihrer Schule!

Manfred Egenhofer
Hans-Martin Dederding

Erster Preis



Hodai Nagui,
Schülerin der Klasse 10b
Deutsche Schule
der Borromäerinnen,
Kairo

Mona Seoudi

Generalkonsulin der Arabischen Republik Ägypten in Hamburg

Konflikt oder Dialog der Kulturen? Diese Frage gewinnt jeden Tag an Bedeutung in unserer modernen Welt. Deshalb muss derjenige, der sein Land im Ausland repräsentiert, ganz bestimmte Fähigkeiten, aber auch viel Wissen haben. Ein Botschafter bzw. eine Botschafterin zu sein ist also heutzutage von viel mehr Bedeutung als früher.

Aus diesen Gründen habe ich mich entschieden, über Frau Mona Seoudi zu schreiben. Frau Seoudi ist die ägyptische Generalkonsulin in Hamburg und ist eine Ehemalige der D.S.B. in Alexandria. Frau Seoudi ist gegenüber der D.S.B. immer noch sehr loyal; sie schickte ihre beiden Töchter dorthin, wo ich ihre älteste Tochter kennenlernte.

Meine Freundschaft mit Frau Seoudis Tochter ermöglichte es mir, Frau Seoudi persönlich kennenzulernen und dadurch die Eigenschaften und Fähigkeiten eines Botschafters bzw. einer Botschafterin festzustellen. Als ich Frau Seoudis Tochter vor zwei Jahren in Hamburg besuchte, ging ich auch mehrmals zum ägyptischen Generalkonsulat, wo ich Frau Seoudi bei der Arbeit sah. Dadurch wurde mir klar, dass Frau Seoudis Persönlichkeit eine große Rolle für ihren Erfolg spielte.

Es ist jedem bekannt, dass die Persönlichkeit eines Kindes bzw. eines Jugendlichen sich innerhalb seiner ersten 10 bis 15 Jahre entwickelt. In diesen Jahren geht der Jugendliche auf die Schule. Die D.S.B. hatte also einen großen Einfluss auf Frau Seoudis Persönlichkeit, deshalb ist die Beziehung zwischen ihrem Schulleben und ihrem erfolgreichen Berufsleben sehr bedeutend.

Schon mit 10 Jahren stand Frau Seoudis Berufswunsch fest: Sie wollte Diplomatin werden, möglichst in Deutschland. Im Jahre 1970 legte Frau Seoudi die Thanaweyaprüfungen an der D.S.B. ab. Sie studierte Politik an der Kairoer Universität. Ihre erste Station auf ihrer beruflichen Laufbahn war vor etwa 20 Jahren in Bonn, wo sie vier Jahre verbrachte. Dann lebte sie drei Jahre in Lissabon und danach zwei Jahre in Wien und schließlich ist sie seit drei Jahren Generalkonsulin in Hamburg. Doch Frau Seoudis größter Traum bleibt immer noch unerfüllt: sie wünscht sich, Botschafterin in Berlin zu werden.

Welchen Einfluss hatte nur die deutsche Schule auf Frau Seoudis Berufsleben?

Die Erziehung an der D.S.B. beeinflusste Frau Seoudi direkt und indirekt.

Die direkte Wirkung der D.S.B. auf Frau Seoudi war natürlich das Beherrschen der deutschen Sprache; fast jedes Mädchen, das auf die D.S.B. geht, erwirbt muttersprachliche Deutschkenntnisse. Das Beherrschen der deutschen Sprache war sehr wichtig für Frau Seoudis Berufsleben; die Beherrschung der Sprache des Landes, in dem der Botschafter arbeitet, ist außerordentlich wichtig. Frau Seoudis Deutschkenntnisse erleichtern ihr vieles bei ihrer Arbeit, z.B. bei Zusammenkünften. Außerdem kann sie bei jeder Gelegenheit kurze Ansprachen halten. Frau Seoudi weiß auch, dass ihre Deutschkenntnisse ein wichtiger Faktor für ihren Erfolg sind, deshalb versucht sie jede Gelegenheit zu nutzen, um mit ihren Töchtern Deutsch zu sprechen, damit sie auch in die deutsche Sprache eintauchen.

Die deutsche Schule hat aber, wie gesagt, Frau Seoudi auf eine indirekte Art beeinflusst. Und zwar lernte Frau Seoudi an der D.S.B., ihre Zeit richtig einzuteilen, so dass sie genug Zeit für die zahlreichen Schulfächer sowie für außerschulische Aktivitäten hatte. Das ermöglichte ihr später, Familie und Beruf zu vereinen. Frau Seoudi hat ja eine sehr gute Beziehung zu ihren

Töchtern, und gleichzeitig ist sie, wie ihre Laufbahn zeigt, beruflich sehr erfolgreich; das kann nicht jede Frau erreichen.

Außerdem lernt man auf der deutschen Schule, die verschiedenen Kulturen zu akzeptieren und gleichzeitig die eigene Identität zu behalten. Deutsche Auslandsschulen sind ja Einrichtungen, in denen die deutsche Kultur, die deutsche Sprache sowie das deutsche System der einheimischen Gesellschaft und Lebensweise begegnen. Dabei werden, im Gegensatz zu anderen Auslandsschulen, die Muttersprache und die ursprüngliche Identität nicht vernachlässigt. Aus diesen Gründen konnte Frau Seoudi sehr gut Ägypten in Deutschland vertreten, denn die Aufgabe eines ägyptischen Generalkonsuls bzw. einer ägyptischen Generalkonsulin in Deutschland ist nicht nur, die Deutschen über Ägypten zu informieren, sondern auch sich um die Ägypter in Deutschland zu kümmern. Diese Aufgabe habe ich selbst erlebt, als ich bei Frau Seoudi in der ägyptischen Residenz in Hamburg wohnte: Am 23. Juli veranstaltete Frau Seoudi eine Feier in ihrer Residenz, in der alle Ägypter in Hamburg eingeladen waren. Der 23. Juli ist ja der ägyptische Nationalfeiertag. Somit war Frau Seoudi diejenige, die das Treffen der 500 in Hamburg lebenden Ägypter organisiert. An anderen Tagen hält sie Vorträge über ihr Land und somit kann sie gut mit den Ägyptern, aber auch mit den Deutschen umgehen.

Hinzu kommt auch noch, dass die Schwestern der D.S.B. sich viele Sorge um ihre Schülerinnen machen und sich um jedes einzelne Mädchen kümmern. Sie geben den Schülerinnen viele Liebe, haben aber gleichzeitig die benötigte Strenge, um die Ordnung der Schule zu halten. In einem Interview sagte Frau Seoudi: „Ich bin [...] durch die Schwestern der D.S.B. mit ihrer Nächstenliebe geprägt." Da Frau Seoudi die Liebe der Schwestern erlebt hat, ist sie jetzt immer froh, wenn die Ägypter in Hamburg ihre Probleme mit ihrer Hilfe lösen können.

Außerdem lernen die Schülerinnen der D.S.B., individuell zu denken und ihre eigene Stellung zu aktiven Themen zu nehmen. Dadurch werden sie unabhängig, was eine große Rolle für den Erfolg als Diplomat spielt. Diplomaten sollen ja Kompromisse zu Problemen zwischen verschiedenen Staaten finden, und deshalb muss ein Diplomat rational denken können, also unabhängig von den Meinungen der einzelnen Länder sein. Da die deutsche Schule, wie gesagt, individuell zu denken beibringt, ist es für Frau Seoudi als Ehemalige der D.S.B. viel leichter, eine Generalkonsulin zu sein, und vielleicht bald die ägyptische Botschaftlerin in Deutschland.

Die D.S.B. ist außerdem eine der wenigen Schulen in Ägypten, die seit mehreren Jahren eine Sozial-Arbeitsgemeinschaft hat. Das soziale Arbeiten ist auch von den wichtigen Sachen, die den Schülerinnen der D.S.B. beigebracht werden. Das ist auch von großer Bedeutung für Frau Seoudis Beruf, da sie alle Ägypter vertritt, d.h. die verschiedenen gesellschaftlichen Klassen.

Man darf aber auch nicht vergessen, dass die Schüler der deutschen Schulen viele Eigenschaften erwerben, die wichtig für den Erfolg in jedem Bereich sind, wie z.B. die Disziplin, die Verantwortung und die Eigenständigkeit; die Schülerinnen der D.S.B. organisieren mehrere Veranstaltungen teilweise durch die SMV (Schülermitverwaltung), ohne die Hilfe der Lehrer oder der Eltern.

Schließlich möchte ich hinzufügen, dass Frau Seoudi einen großen Eindruck auf mich machte und dass ich ihr wünsche, dass sie bald Botschafterin in Berlin wird.

Es bleibt immer noch die Frage offen, ob man noch mehrere deutsche Auslandsschulen in Ägypten gründen sollte.

schulHauser
Produkte für die Bildung

Ihr zuverlässiger Lieferant
für Lehrmittel und Einrichtung

Für alles, was die Schule braucht =
Alltägliches und Außergewöhnliches

kompetent und preisgünstig

schulHauser Rudi Hauser
Melanchthonstr. 14, 70374 **Stuttgart**
(0711) fon 420 30 90, fax 420 30 92
www.schulhauser.de
info@schulhauser.de

Zweiter Preis



Marcela Pozzo Huerta
Schulerin der 10. Klasse,
Colegio Alemán
Santa Cruz, Bolivien

Monica Schütt Pozzo

Modedesignerin

Mein Name ist Marcela Pozzo. Ich bin Schülerin der 10. Klasse der Deutschen Schule in Santa Cruz (Bolivien). Als ich in der Schule hörte, dass wir bei einem Preisausschreiben über „Berühmte Absolventen unserer Schule“ mitmachen konnten, habe ich mich sehr gefreut. Ich wusste sofort, über wen ich gern schreiben würde. Eine Modedesignerin war die perfekte Auswahl für mich, denn es gibt zwei Themen, die mich immer fasziniert haben, Journalismus und Mode, und ich möchte Modejournalistin werden. Somit ist diese Aufgabe ein guter Anfang für meinen zukünftigen Beruf.

Die Modedesignerin, die ich vorstellen möchte, ist eine ehemalige Schülerin unserer Schule. Schon damals, in ihrer Schulzeit, war Monica Schütt Pozzo bekannt für ihre spezielle Art, sich zu bekleiden. Ich kannte sie persönlich, obwohl ich viel jünger bin als sie. Ich habe sie schon damals sehr bewundert. Zehn Jahre sind vergangen, seit Monica die Schule verlassen hat, und wie vorauszusehen war, gibt es einiges über ihre erfolgreiche Arbeit zu erzählen. Sie ist nicht nur in Bolivien sehr bekannt, sondern auch außerhalb unseres Landes. In Europa und Asien, wohin sie seit vier Jahren ihre Mode exportiert, wird ihr Talent anerkannt.

Über ihre Person, ihre Schulzeit und ihren Erfolg mit der Mode wird sie selber als nächstes erzählen.

M. Pozzo: Monica, wie hat dein Interesse für Mode begonnen?

M. Schütt: Ich wusste immer, dass ich etwas Künstlerisches und etwas mit Design studieren wollte. Als ich noch klein war, zeigte ich viel Begabung im Zeichnen und Entwerfen. Ein Grund dafür, dass ich mich für Modedesign entschlossen hatte, war, dass ich immer Schwierigkeiten hatte, schöne Kleider für mich zu finden. Da ich mit der Modeauswahl und dem Angebot in den Geschäften unserer Stadt nie zufrieden war, begann ich schon während der Schulzeit, meine



eigenen Kleider zu entwerfen und selber zu nähen. Das hat mir viel Spaß gemacht und ich bekam auch viele Komplimente dafür. Mit der Zeit erkannte ich, dass die Mode meine Passion war.

M. Pozzo: Erinnerst du dich an eine spezielle Anekdote aus deiner Schulzeit?

M. Schütt: Ja, doch. Viele Klassenkameraden von mir erinnern sich noch, dass ich mit acht oder neun Jahren Barbie-Mode in den Schulpausen auf dem Schulhof verkauft habe. Meine Mutter hatte damals ein Nähatelier, und ich habe mit den Stoffresten Kleider für die Puppen gemacht und damit auch etwas Geld für Süßigkeiten verdient.

M. Pozzo: Gab es damals ein Austauschprogramm und bist du nach Deutschland geflogen?

M. Schütt: Ja, ich bin zum ersten Mal nach Deutschland im Rahmen des Austauschprogrammes gefahren. Der Aufenthalt dort hat meine Vision der Mode sehr erweitert und ich träumte davon, eines Tages meine Mode in Europa zeigen zu dürfen.

M. Pozzo: Und deinen Traum hast du ja verwirklichen können. Wo in Europa hast du deine Mode gezeigt?

M. Schütt: Ich exportiere meine Mode nach Deutschland, Frankreich und in die Schweiz. Seit vier Jahren arbeite ich mit Agenten in der Schweiz, die meine Kollektionen vertreten, und es gibt viele Boutiquen in Zürich, die meine Marke verkaufen.

M. Pozzo: Welche ist deine Marke?

M. Schütt: Meine Marke heißt MOSS. Das ist die Abkürzung von meinem Namen: Monica Susana Schütt. Bereits in der Schule, als ich mein Abitur machte, habe ich meine Entwürfe mit MOSS unterschrieben.

M. Pozzo: Wie denkst du heute über deinen Schulbesuch?

M. Schütt: Ich habe viele schöne Erinnerungen an meine Schulzeit. Ich bin sehr dankbar, dass ich die Gelegenheit hatte, die Deutsche Schule zu besuchen. Ich liebe Deutschland und die deutsche Sprache. Mein Großvater war Deutscher und durch ihn habe ich auch die deutsche Staatsbürgerschaft geerbt. Das hat meinen Aufenthalt in Europa vereinfacht.

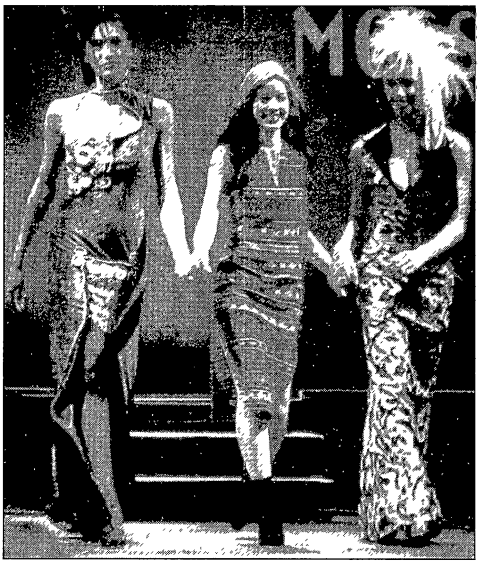


Mónica y Jean Paul Gaultier, durante la Semana de la Moda 1999 en París.

BASEL - Mit ihrer farbenfrohen Mode hat die bolivianische Modemacherin Monica S. Schütt weltweit schon viele Erfolge gefeiert. Sogar Star-Designer Jean-Paul Gaultier gehört zu ihren Fans.

pläne

«Ich mache meine Kleider für sehr individuelle, selbstbewusste Frauen und Männer. Mein nächstes Ziel ist es aber, eine Ausstellung über Kunst und Mode zu machen», sagt Monica S. Schütt. Weitere Infos auf *www.moss-international.com* oder über die General-Agentur Xtender, Tel. 01 829 22 80.



M. Pozzo: In welchem Jahr hast du das Abitur gemacht?

M. Schütt: 1991. Es sind schon etwas mehr als zehn Jahre her. Ich bin schon 28 Jahre alt.

M. Pozzo: Wo und was hast du studiert?

M. Schütt: Ich habe in Deutschland zuerst das deutsche Abitur gemacht und nachher habe ich Modedesign in Mailand studiert.

M. Pozzo: Würdest du deine Kinder auch auf die deutsche Schule schicken?

M. Schütt: Natürlich werde ich meine Kinder auch auf die Deutsche Schule schicken, wenn sie in Bolivien aufwachsen. Auf jeden Fall möchte ich, dass meine Kinder die deutsche Sprache lernen und so wie ich, die Möglichkeit haben, in Deutschland oder Europa zu studieren und Erfahrungen zu machen

M. Pozzo: Monica, ist es leicht oder schwer, in Bolivien Mode zu machen?

M. Schütt: Nichts ist schwer, wenn man sich seines Potentials sicher ist und alles mit Herz macht. Ich liebe meine Arbeit und habe immer gute Leute getroffen, sowohl hier als auch in anderen Ländern, die mir sehr geholfen haben. Was vielleicht nicht so leicht war, war meinen Angestellten die Qualität der Verarbeitung beizubringen. Um nach Europa zu exportieren, muss man einen hohen Qualitätsstandard haben. Der Rest liegt an mir, an meiner Kreativität, und dort kenne ich keine Grenzen.

Dritter Preis



Dina Zein El Guibaly,
Schülerin der Klasse 10b,
Deutsche Schule
der Borromäerinnen,
Kairo

Mariam Mohamed Fakhr El Din

Filmschauspielerin

Am 8.1.1933 wurde das glückliche Kind eines ägyptischen Vaters und einer ungarischen Mutter geboren. Es heißt Mariam Mohamed Fakhr El Din. Sie war in der Deutschen Schule der Borromäerinnen, Bab el Louk, Kairo und wurde später eine berühmte Schauspielerin. Sie heiratete viermal und bekam einen Sohn und eine Tochter. Sie hat mit den berühmtesten Schauspielern und Sängern, wie Abdel Halim Hafez, wichtige Rollen gespielt. Der allerwichtigste Film war 1957 und zwar „Gib mir mein Herz zurück". Sie spielte mit Shukry Sarhan. Sie hatte die Rolle einer Prinzessin, Ingy, die eines Gärtners Sohn liebte. Natürlich akzeptierte ihr Vater diese Liebe nicht. Der Gärtnerssohn, Shukry Sarhan, nahm in der Armee teil und dann kam die Revolution und machte keine Unterschiede mehr zwischen Reichen und Armen. Nach all diesen Veränderungen ging Shukry Sarhan nochmals zu „Ingy" und heiratete sie.

Am 6.6.2002 führte ich mit ihr dieses Gespräch:

Ich: Hallo, Frau Mariam. Ich freue mich sehr, dass ich jetzt mit ihnen hier sitzen und ein Gespräch führen darf.

Frau Mariam: Danke schön. Ich auch.

Ich: Zuerst würde ich gerne wissen, warum und wann sind Sie auf die deutsche Schule gegangen?

F.M.: Am Anfang will ich sagen, dass mein Vater Deutschland sehr liebte. Während des Zweiten Weltkriegs behauptete er, dass Deutschland besser als andere (als England) sei, auch wenn sie verloren haben. Deshalb verließ ich meine Schule und ging 1942 zur Deutschen Schule der Borromäerinnen hier in Kairo.

Ich: Gab es in dieser Zeit Aktivitäten in der Schule oder war's nur Lernen?

F.M.: Wir hatten Sport- und Klavierstunden. Zu Weihnachten haben wir auch Theater gespielt.

Ich: War es ein strenges Schulsystem?

F.M.: Es war sehr streng. Wenn man sich in der Klasse schlecht benahm, dann bekam man Ohrfeigen von den Schwestern und stand draußen vor der Tür.

Ich: Waren Sie mit diesem System zufrieden?

F.M.: Zuerst nicht. Aber dann war ich dafür, dass man bestraft werden muss, wenn man etwas Unerlaubtes macht, damit man es niemals wiederholt.

Ich: Hatten Sie ein/en Lieblingslehrer/in?

F.M.: Die meisten waren Schwestern. Wir hatten aber ein Fräulein Krainz im Fach Französisch und die war meine Lieblingslehrerin.

Ich: Hat Sie die Schuluniform gestört?

F.M.: Nein, das war mir egal.

Ich: Was hat Sie zum Schauspielen gebracht.

F.M.: Es war ganz unerwartet. Es gab einen Wettbewerb für „das schönste Mädchen", dessen Bild auf dem Umschlag eines französischen Magazins, „Image", erscheinen wird. Ich hab' also teilgenommen. Nach zwei Monaten klopfte es an der Tür und ich erfuhr, dass ich den ersten Platz gewonnen hatte. Ab dieser Zeit erhielt ich viele Angebote zum Schauspielen und im ersten Stück bekam ich die Hauptrolle.

Ich: Erlaubten die Eltern des Schauspielen sofort, oder gab es schon Probleme?

F.M.: Mein Vater hat mir den ersten Film leicht erlaubt, da ich in der ersten Szene mit dem Beten begann.

Ich: Was haben Sie in der Schule allgemein gelernt und hat es ihnen beim Schauspielen geholfen?

F.M.: Disziplin war das Allerwichtigste. Ich ging auch immer pünktlich zu meiner Arbeit. Man lernte auch eigenständig zu sein.

Ich: War es nützlich drei Fremdsprachen zu lernen?

F.M.: Natürlich! Bis jetzt lese ich deutsche, englische und französische Bücher. Die Spra-



chen sind sehr wichtig, denn wenn man nur übersetzte Bücher liest, dann geht der Wert des Buches verloren. Außerdem habe ich meinem Mann in Deutschland bei seinem Diplom geholfen, da er kein Deutsch sprechen konnte.

Ich: Wann war eure Abschlussprüfung?

F.M.: Dies war 1951.

Ich: Wie bewerten Sie die Schule gegenüber anderen Schulen in Ägypten (1./2.oder 3. Stelle)?

F.M.: Natürlich an der ersten Stelle. Es ist eine tolle Schule und du musst froh sein, dass du in dieser Schule Abitur machst.

Ich: Wollen Sie die Schule nach all diesen Jahren nicht einmal besuchen?

F.M.: Ich werde sicherlich die Schule besuchen, um die Veränderungen zu sehen.

Ich: Vielen Dank, Frau Mariam, ich habe mich sehr über dieses spannende Gespräch gefreut.

F.M.: Bitte schön und viel Glück in deinem Leben.

Während des Interviews erfuhr ich, dass es früher in der Schule ganz anders als jetzt war. Die Schule war gemischt (also Schülerinnen und Schüler) und es gab keine männlichen Lehrer. Das Schwierigste dieser Zeit (Zeit des Zweiten Weltkriegs) war, dass Deutschland keine Bücher nach Ägypten schickte. Also hatten die Schwester alle Bücher mehrmals gedruckt, damit die Schülerinnen lernen konnten. Trotz aller Schulschwierigkeiten hatte Frau Mariam es geschafft, 1951 einen guten Abschluss zu machen. Wenn jemand jetzt an Mariam Fakhr El Din denkt, dann erinnert man sich an die Ehemalige der DSB und die Prinzessin „Ingy“.

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unsere verstorbenen Kollegen

Dr. Walter Erath

* 1942 † 2002

1976–1981 Deutsche Schule Osorno, Chile
1987–1989 Deutsche Schule Arequipa, Peru
1995–2002 Kosice, Slowakei

Jürgen Fittschen

* 1923 † 2003

Auslandstätigkeit:
Deutsche Schule Istanbul
Deutsche Schule Beirut

Reinhard Klatt

* 1954 † 2002

1997–2002 Deutsche Schule Las Palmas, Gran Canaria

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland wird ihnen
ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

Frank Diehlmann, Berggießerhübler Str. 17, 1277 Dresden
Hartwig Heinemeier, Rembrandtstr. 1, 30177 Hannover
Andreas Huber, Steinstr. 21B, 78467 Konstanz
Eberhard Schmidt, Lehmwoldstr. 20, 25524 Itzehoe
Markus Schulte, Murhardstr. 27, 34119 Kassel
Margareta Schweigert, Lindhorstplatz 3A, 14624 Dallgow-Döberitz
Dr. Peter Stoldt, Im Riede 6, 28844 Weyhe
Gerhard Stunder, Grenzweg 7, 71113 Altensteig
Michael Wollersen, Weberstr. 40, 47798 Krefeld

Neue Mitglieder (Ausland)

Veit Asam; Pestalozzi Schule B. Aires
Thomas Böhnke; DS Athen
Maria Anna Braig; GSIS Hong Kong
Ulrich Ederer; DS Asuncíon
Claudia Frey-Krummacher; Colegio Pestalozzi, B. Aires
Henning Fülbier; Porto Alegre/Brasilien
Ute Guenifi; Rio de Janeiro
Birgitt Günther; DS Dublin
Walter Hoffmann; Goethe Schule B. Aires
Berenike Hoffmann-Nohl; DS Washington
Manfred Keßling; DS Rom
Uta Knoll; DS Puebla
Holger Leeuw; DS Barcelona
Andrea Lorenzen; DS Kuala Lumpur
Ulrich Möbius; DS Bilbao

Lisa Reelsen; DS Mexiko
Nikolaus Schmidt-Salzen; DS Santiago de Chile
Gesa Schnell; Tallinn/Estland
Igor Shabanoff; Cheboksary/Russland
Peter Wurzer; DS Kairo der Borromäerinnen

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Reiner Bleyh; Cuenca/Ecuador
Hartmut Bunta; Colegio Pestalozzi, B. Aires
Marion Freytag; DS Athen
Hans-Peter Heß; DS Santiago de Chile
Michael Macher; DS Quito
Gisela Neumann; DS Guayaquil
Thomas Paeben; Österr. Gym. Istanbul
Barbara Pätz; Changchun/China
Horst Rückert; DS Concepción
Anton Saller; DS Rom

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Wolfgang Ditscheid (DS New York), Overather Str. 62, 51429 Bergisch Gladbach
Carmen Eisenhauer (DS Peking), Wildermuthstr. 32, 72076 Tübingen
Herbert Engels (Liberec/Tschechien), Sittard 21, 41179 Mönchengladbach
Guido Göser (DS Budapest), Postfach 680169, 50968 Köln
Ulrike Heider da Silva (Sta. Ursula/Lima), Riesheimer Str. 2, 82166 Gräfelfing
Willi Himstedt (DS Concepción), Luisenstr. 29, 31224 Peine
Michael Kurzbach (DS Sta. Cruz d. Tenerife), Am Wiesenhang 16, 54318 Mertesdorf
Barbara Lobstein (DS Moskau), Leonhardtstr. 24, 38102 Braunschweig
Christel Reuter (DS Bogotá), Pleidelsheimer Str. 1, 71634 Ludwigsburg
Gerlinde Rothfuss (DS Guatemala), Salenberg 59, 72250 Freudenstadt
Dr. Norbert Spahn (Dt. Gym. Apenrade/Dänemark), Arft Kamp 11, 24814 Sehestedt
Angelika Steinfeldt (Namibia), An den Seegärten 12, 16515 Neuendorf
Dieter Stephan (Lissabon), Am Plaggenschlag 25, 21339 Lüneburg
Hans Heinrich Viebrock (DS Valparaiso), Lessingstr. 25a, 25746 Heide

Bitte, melden Sie jede Adressenänderung an den Schatzmeister, damit Sie nicht zu „Verschollenen" werden und Ihre Hefte zu Rückläufern!

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Akkent, Meral, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Biertz, Dr. Wolfgang, Weinbergstr. 7, 55270 Zornheim
Bräsel, Dr. Silvia, Löberwallgraben 9, 99096 Erfurt
Burghardt, Manfred, Osterallee 92, 24944 Flensburg
Drummer, Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61a, 01217 Dresden
Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
El Guibaly, Dina Zein, DSB Kairo, Bab el Louk, 8, ET-11111 Kairo, Ägypten
Hammacher, Winfried, DS Max Uhle, AV. Fernandini s/n, Casill No. 734, Arequipa-Sachaca, Peru
Hammer, Wolfgang, Holunderweg 19, 18209 Bad Doberan
Lawin, Heike, Srednjaja Schkola, Aiteke Bi 35, 46 30 22 Aktöbe, Kasachstan
Möhler, Michaela, Petersburger Str. 23, 18109 Bad Doberan
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Haibach
Nagui, Hoda, DSB Kairo, Bab el Louk, 8, ET-11111 Kairo, Ägypten
Oertel, Joachim, Am Pfingstborn 56, 55262 Heidesheim
Pozzo, Marcella, DS Santa Cruz, Av. San Martin s/n, Casilla 624, Santa Cruz de la Sierra, Bolivien
Roth, Karl O., DS Guatemala, Apt. Postal 908, CGA-01011 Ciudad de Guatemala
Schumacher, Rolf, Friesenstr. 9, 26121 Oldenburg
Schumann, Dr. Jürgen, Hermann-Pflaume-Str. 15, 50933 Köln
Tamm, Birgit, Colegio Alemán, Casilla 4760, Guayaquil, Ecuador
Weischer, Heinz, Hunyadi János utca 37/1, H-7625 Pécs/Ungarn
Wicke, Rainer E., V Luzich 8, 63700 Brno, Tschechische Republik, e-mail: Marawi@volny.cz

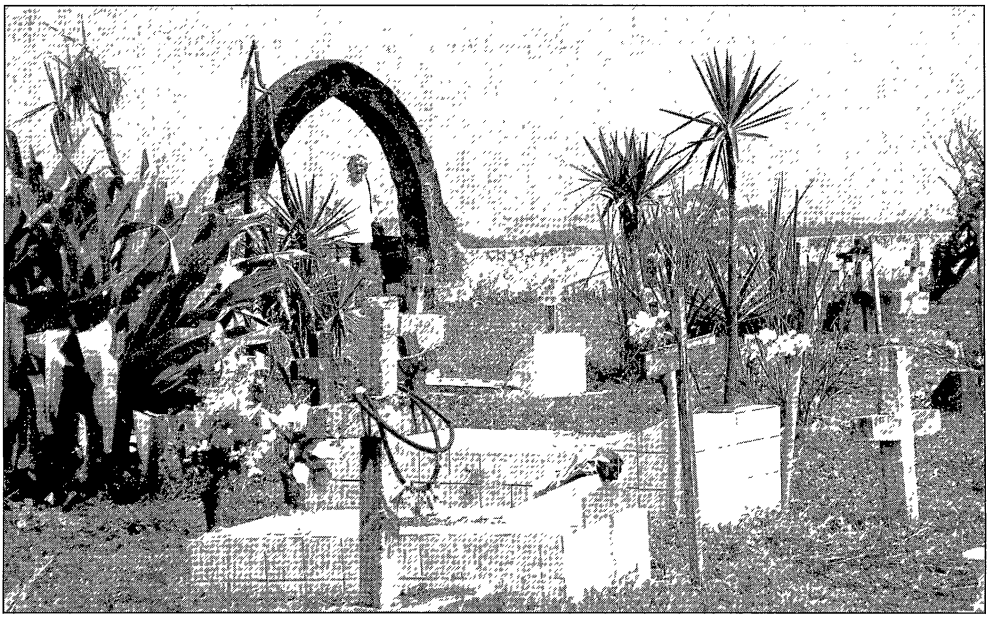
Die Bilder stammen i.d.R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge.

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet
http://www.vdlia.de

Ein Nachruf auf Hans-Peter Schleuning, 14.08.1940–15.07.2001

Juli 2002, Nosara am Pazifikstrand von Costa Rica, 10. Breitengrad Nord. Ich gehe aus alter Gewohnheit, wenn ich hier bin in meiner zweiten Heimat seit zwanzig Jahren, die Gräberzeilen auf dem Strandfriedhof entlang, fast alle habe ich gekannt, die hier liegen. Dann ein ungläubiges Entdecken, die muschelverzierte Grabplatte mit dem Namen Hans-Peter Schleuning; genau vor einem Jahr ist mein Freund hier in Nosara gestorben; auch für Hans-Peter Schleuning war Nosara in Costa Rica längst zur zweiten Heimat geworden, er hatte sich gleich bei seinem ersten Besuch hier 1993 ein Haus gekauft. Einheimische Freunde sagen mir später in Olgas Bar, daß er das ganze letzte Jahr vor seinem Tod hier gelebt habe, und er habe allen gesagt, er möchte hier begraben sein, er habe wohl die Schwere seiner Erkrankung gefühlt. Dann sei er – für alle doch überraschend plötzlich – gestorben und am 16. Juli 2001 auf einer leichten Anhöhe des Strandfriedhofs begraben worden. Es sei ein fürchterlicher Tropenregen über den Trauerzug hergefallen, aber alle seien sie dabei gewesen. Alle aus der Olga-Bar-Clique.

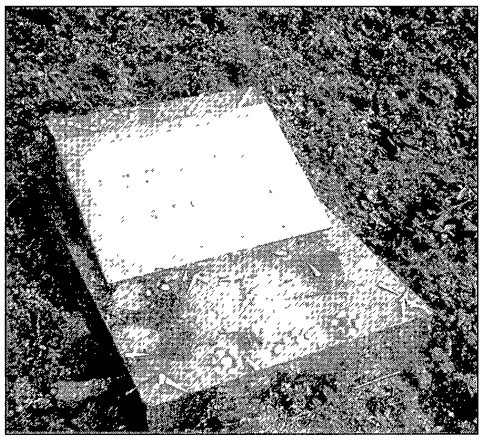
Zu Beginn der neunziger Jahre haben wir uns kennengelernt in einem Einweisungsseminar der ZfA für Rumänien und die Tschechische Republik. Hans-Peter Schleuning war als Zweitvermittelter zum Abteilungsleiter des zu gründenden Spezialgymnasiums in Bukarest ernannt worden, ich zum Fachberater in Hermannstadt. Wir, die wir in der ZfA-Jugendherberge genächtigt hatten, saßen brav zusammen mit Herrn Lauer im Versammlungssaal des BVA; die Ministerialbeamten aus Prag und Bukarest, zusammen mit den zugehörigen deutschen Fachberatern im Dorint-Hotel untergebracht, kamen jeden Morgen eine dreiviertel Stunde zu spät, mit der Rush-Hour in Köln entschuldigten sie sich. Viel Zeit für uns Neue, sich kennenzulernen, sich auszutauschen über das „Abenteuer" Rumänien; später blieb Abenteuerliches – mal abgesehen von der Sorge um die Lebensmittel und den Diesel für den nächsten Tag – weitgehend aus, es ging sehr pragmatisch, sehr realistisch zu. Hans-Peter Schleuning arbeitete Lehrpläne für den Spezialzweig an der Deutschen Schule Bukarest aus, einem Zwitter, eine Klasse zunächst, dann zwei sollten zum Deutschen Abitur geführt werden, die größere „rumänische" Abteilung zum rumänischen Abitur in deutscher Sprache. Dieser nationalen Abteilung sollte zunächst nicht mal das DSD



zugebilligt werden, im Gegensatz zu allen anderen Deutschen Schulen im Land. Große Verwirrung, Hans-Peter Schleuning kämpfte sich durch, ständig torpediert von dem schon erwähnten Duo Ministerialbeamter und deutscher Fachberater, welche sich eine exklusive einmalige Sonderstellung der Deutschen Schule Bukarest im Auslandsschulwesen erträumten, während Hans-Peter Schleuning sich strikt an die Kölner Vorgaben hielt. Die Geburt der Spezialabteilung an der Deutschen Schule Bukarest war eine schwierige Zangengeburt, Hans-Peter Schleuning strudelte durch die Qualitätssuche seiner Abteilung, wurde dann von der ZfA versetzt an das Spezialgymnasium in Liberec in der Tschechischen Republik. Diese Schule hatte ihre Geburtswehen schon hinter sich. Nun, Hans-Peter Schleuning wurde auch hier nicht glücklich, scheiterte aber eher an seiner exzessiven Lebensweise, er war Bohemien alter Schule, seine Münchner Zeit vor dem MOE-Einsatz verbrachte er in Künstlerkreisen, in der Theaterszene und im Filmgeschäft; ich habe ihn als Statisten in Gerhard Polts „Kehraus“ erkannt; auch in Bukarest und Liberec lebte er, so gut es ging, sein Leben, stand sich oft selbst im Weg. Mit seiner Gesundheit ging er recht bedenkenlos um, noch bevor er von seiner letzten schweren Erkrankung erfuhr. – Aber er hatte ja noch sein Haus in Costa Rica. Nosara bedeutete für ihn die jährliche Flucht ins ungebundene Urwaldleben, heraus aus dem engen Schuldschungel, hier in Nosara führte er ein Leben kreativer Muße, hier blühte er auf, seine krausen Ideen glätteten sich, er kam zur Ruhe. Schließlich war Nosara seine heimliche Heimat, sein alter ego lebte hier in den letzten Jahren, die er nach Liberec beruflich wieder in München verbrachte, bis ihn die Krankheit in die Frühpension trieb. Und die verbrachte er nun im letzten Jahr vor seinem Tod in Nosara, allein, aber nicht einsam in seinem Haus, umgeben von einem tropischen Garten, ganz in der Nähe des Strandes mit seinen mächtigen langgezogenen Pazifikwellen.

Tod und Beerdigung finden in den Tropen an zwei aufeinanderfolgenden Tagen statt, seine Familie konnte erst Wochen später an sein Grab reisen, sie brachte eine Schachtel bayerischer Erde mit und mischte sie unter den Sand Nosaras auf dem Grabhügel, unprätentiös, fern jeder Blut-und-Boden-Ideologie. Die Familie wollte so sein Wandern zwischen zwei Welten symbolisieren. Das war Hans-Peter Schleuning immer gewesen, ein Wanderer.

Heinz Weischer



P.S. Ein Stück Satire wird hier eingeholt von der Realität. Vor Jahren hatte ich in diesem Blättchen satirische Folgen veröffentlicht unter dem Titel „Ich bereue nichts!“ Die Gespräche und Erinnerungen des ehemaligen Auslandslehrers Rüdiger Kuttropp waren geografisch angesiedelt in eben diesem Urwaldort Nosara, in Costa Rica, hier lebte der fiktive westfälische Steppenwolf Rüdiger Kuttropp auf einem Lattenrost in der real existierenden Bar Olgas an der Playa Pelada, hier trank er seinen Daiquiri, seinen Coco Loco, hier aß er seinen Dorado Entero vom Rost und seine Camerones Fritos. Auch die reale Olga ist inzwischen verstorben, sechzigjährig wie Hans-Peter Schleuning, ihr Grab nur wenige Meter entfernt auf dem Strandfriedhof; ihre Tochter Olguita führt nun die Bar, Hans-Peter Schleuning war ihr häufiger Gast, Olguita sagt über ihn: „Este gringo, este Peter con su pello gris salvaje, un loco a veces, pero un hombre muy simpático, un caballero verdadero.“ Da hätten wir ihn, den bayerischen Steppenwolf Hans-Peter Schleuning, und der fiktive Rüdiger Kuttropp erhalt ein Gesicht, ein mögliches Gesicht unter vielen.

H. W.

Kolumbianer auf Klassenfahrt in Glücksburg

Was treibt Schüler der deutschen Schule in Bogota nach Glücksburg? Das Wetter ist es nicht. Die 33 Fünftklässler kommen aus kolumbianischen Familien und wollen sich selbst ein Bild von Deutschland und den Deutschen machen.

Was ist das Schönste an Glücksburg? Es gibt Zebrastreifen, und die Autos halten da auch. Diese Beobachtung wird Catalina Duran (13) wieder mit in ihre Heimat Kolumbien nehmen. Sie ist Teil einer 33köpfigen Schülergruppe der Deutschen Schule in Bogota. Die Fünft- und Sechstklässler sind zu einem vierwöchigen Landschulheimaufenthalt an die Förde gekommen.

Geführt wird die Gruppe von Schulleiter Jan Martinen und seiner Frau Therese. Es ist der zweite Schulausflug nach Glücksburg, den das deutsche Ehepaar aus Kolumbien organisiert. Zusammen mit zwei Begleit-Lehrerinnen opfern sie einen Teil ihrer Sommerferien.

Am schwierigsten sei die Eingewöhnungszeit, berichtet Martinen. Die Schüler seien von zu Hause oft gewohnt, mehrere Angestellte zu haben, die sich um profane Dinge wie Bettenmachen, Aufräumen und Geschirrspülen kümmern. Im Landschulheim der Arbeitsgemeinschaft deutsches Schleswig (ADS) müssen die kleinen Racker das selbst übernehmen. „Nach einer Woche", so die Erfahrung von Martinen, habe man sich daran gewöhnt, selbst anzupacken. In ihren feschen blauen Schuluniformen sind die Schüler zum Mittler zwischen der alten und der neuen Welt geworden. So haben sie bei einem Besuch bei Bildungsministerin Ute Erdsiek-Rave Dias aus Kolumbien gezeigt und ihr Heimattänze vorgeführt.

Später kamen auch Bewohner der Glücksburger Seniorenresidenz in den Genuss der südamerikanischen Folklore. „Wir haben ein volles Programm", erklärt Martinen. Zwischen der Rolle als Kulturmittler, den Besuchen von Museen und der Begegnung mit deutschem Kulturschaffen bleibt genügend Raum zum Deutschlernen. Vor allem mit Schülern anderer Gruppen im ADS-Heim und am Fördestrand. Einen Crashkurs in Sachen deutsche Sprache gab es von Studenten der Flensburger Universität. Der war auch für Elisabeth Gallon-Droste (11) bindend. Obwohl sie die deutsche Sprache und Kultur auch von zu Hause kennt: Ihre Mutter stammt aus Deutschland. Nicht alle Schüler haben einen deutschen Elternteil. Doch fast



Felipe Görgel: Vermisst Snowboards in Glücksburg.



Julian Barrios: Cousine in Deutschland.



Elisabeth Gallon-Droste: Crashkurs in deutscher Kultur.

immer gibt es einen Bezug zu Deutschland. Julian Barrios (11) beispielsweise hat eine Cousine, die in Deutschland studiert. Und Camilo Romero hat einen deutschen Großvater, der nach dem Krieg nach Kolumbien emigrierte. Nur Felipe Görgel (12) hat keinen Bezug zu Deutschland: Sein Vater ist Schweizer. Glücksburg gefällt ihm. Die Schweiz besucht er lieber, da könne man im Winter snowboarden.



Kolumbianische Schüler auf der Suche nach deutscher Kultur in Glücksburg.

Fotos: Tautenhahn

Quelle: Flensburger Tageblatt vom 25.7.2002

Aufgrund eines Irrtums des Flensburger Tagblattes avancierte der Begleitlehrer der Gruppe Jan Martinen zum Schulleiter. Der eigentliche Schulleiter der Deutschen Schule Bogotá – Wolfgang Baier – möge es verzeihen. (Anm. der Red.)

Der berufsbildende Zweig des Colegio Alemán de Guatemala

3 Jahre Berufsschularbeit im Ausland in der „Formación Dual“

Es entspricht einer langjährigen deutschen Tradition, dass das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – nicht nur Deutschlehrer, sondern Lehrer verschiedenster Fachrichtungen aus verschiedenen Bundesländern für eine befristete Zeit ins Ausland entsendet. Eine kleine Gruppe davon sind die *Berufsschullehrer*, die ebenfalls den Auftrag von der ZfA haben, durch den Berufsschulunterricht in allen kaufmännischen Fächern (Allgemeine und Spezielle Betriebswirtschaftlehre, Rechnungswesen, Datenverarbeitung u.a.) deutsche Bildungsgüter und die deutsche Sprache im Ausland zu vermitteln oder anders ausgedrückt: *Deutsche Kulturinteressen* werden im Ausland auch *durch die kaufmännische Berufsausbildung* vertreten.

Während in den lateinamerikanischen Standorten wie Buenos Aires, Santiago, São Paulo, Quito, Bogotá, Lima, La Paz, Mexico-City die deutsche Berufsausbildung in verschiedenen Berufsfeldern wie *Industriekaufmann/-kauffrau, Groß- und Außenhandelskaufmann/-kauffrau* u.a. sich schon seit Jahrzehnten fest etabliert hat, ist der *Standort Guatemala* ein relativ junger „Spross“ deutscher beruflicher Bildungseinrichtungen im Ausland. Dieser Zweig wurde in Guatemala erst im Jahre *1997* eingeführt und aufgebaut durch den Kollegen E. Schneider. Es sollte nicht vergessen werden zu erwähnen, dass berufsbildende Zweige an Deutschen Auslandsschulen außerdem noch in Singapur und Hongkong bestehen, und einige dieser Berufsbildenden Zweige eigene Institutionen sind, so auch die Institute in Barcelona und Madrid.

Die ZfA registriert inzwischen an acht verschiedenen Standorten, dass die ehemaligen Berufsbildenden Zweige an den Auslandsschulen heute durch ein formelles Verfahren der KMK als „Berufsschulen im Ausland“ eine Aufwertung erfahren durften, ohne dass dies zu einer Strukturveränderung an den Deutschen Auslandsschulen führte. Der Vorteil dieser *„Berufsschulen im Ausland“* liegt darin, dass alle Absolventen des Dualen Systems aufgrund einer seit Anfang 2002 bestehenden Verordnung der KMK *an allen Fachhochschulen* in Deutschland studieren dürfen, wenn sie am Ende von mindestens zwei Jahren deutscher Berufsausbildung mit dem Abschluss des deutschen Kaufmannsgehilfenbriefes folgende weitere Voraussetzungen erfüllen:

- Deutsches Sprachdiplom II
- Wirtschaftsenglisch auf einem Niveau, das mindestens dem der LCCI-Zertifizierung nach „level II“ entspricht *(LCCI = London Chamber and Commerce Industry)*
- Zusatzprüfung in Mathematik über 2 Themengebiete der deutschen Klassenstufe 12 am Ende der Dualen Berufsausbildung.

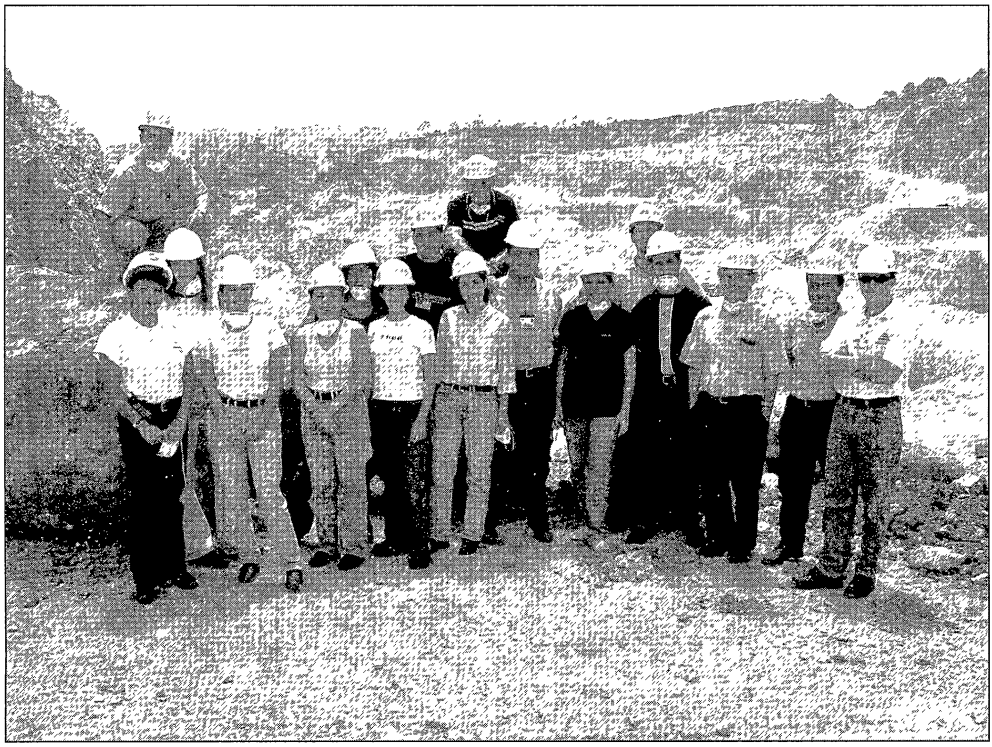
Dies erhöht zweifellos die Attraktivität der beruflichen Ausbildung im Ausland auf Dauer und wird an einigen der o.a. Standorte bereits erfüllt, jedoch noch nicht in Guatemala.

Meine Arbeit als Dualleiter seit Beginn des Jahres 2000 bestand weitgehend darin, das von meinem Vorgänger übernommene Amt im Sinne von Strukturveränderungen und -verbesserungen zunächst fortzuführen, so z.B. das Berufsbild vom *„Groß- und Außenhandelskaufmann“* einzuführen, *parallel* zum bereits bestehenden *„Industriekaufmann/-kauffrau“*, aber auch auf die seit dem Jahre 2000 in Guatemala zunehmend schwieriger gewordenen Bedingungen, ausgelöst durch politische und wirtschaftliche Veränderungen, angemessen zu reagieren. Während die *Gründung des Dualen Systems* in Guatemala in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre in eine Zeit mit relativ großer Stabilität fiel – sofern man in einem Land wie Guatemala von „Stabilität“ überhaupt reden kann – in die Zeit der Arzú-Regierung, hat die neue Regierung unter Alfonso Portillo seit dem Jahre 2000 das Land durch Korruption und Misswirtschaft aufs Tiefste verunsichert. Die enormen Verschlechterungen der gesamten Volkswirtschaft Guatemalas, einhergehend mit dem Verfall der Kaffeepreise, wirkten sich negativ auch auf das Duale System aus und sorgten dafür, dass die Bereitschaft der Unternehmen, *jährlich neue Ausbildungsplätze zu stellen, Ende 2001 drastisch gesunken* ist. Dies war auch deutlich zu spüren bei Firmen mit deutschem Namen wie BASF, BDF, Merck, Henkel, Siemens u.a., die 1997 noch zusammen mit

den Kaffeefirmen das Rückgrat der ausbildungswilligen Firmen gebildet hatten. Diese Firmen, zusammen mit anderen „guatemaltekischen" Firmen in Import, Export, Transport, Logistik, Dienstleistungen, Handel – hätten im Jahre 2001 positiv auf die Einführung des neuen Berufsbildes *„Groß- und Außenhandelskaufmann"* reagieren müssen, umso mehr weil sowohl Guatemala als auch die anderen Staaten Zentralamerikas keine Industriestaaten sind.

Positiv ist jedoch, dass eines der größten Unternehmen in Guatemala – *CEMENTOS PROGRESO* – den Wert der deutschen Dualen Ausbildung uneingeschränkt anerkennt, obwohl in diesem Unternehmen die deutsche Sprache nicht erforderlich ist. In vielen Unternehmen in Guatemala, El Salvador und Nicaragua hat Englisch eine grössere Bedeutung als die deutsche Sprache. Aus diesem Grunde finden seit dem Jahre 2002 Zertifizierungen nach *LCCI-Bedingungen* – level II und III – in Guatemala als Standort der kaufmännischen Berufsausbildung für diese drei Länder statt. Der Stellenwert der deutschen Kulturarbeit wird aber auch durch die seit dem Jahre 2001 in Guatemala stattfindenden *Prüfungen in Wirtschaftsdeutsch (PWD)* deutlich angehoben. Hierbei handelt es sich um eine Zertifizierung durch den *DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag)* über die deutsche *Außenhandelskammer* und eine Vertretung des Goethe-Sprachinstituts in Guatemala: das Sprachinstitut (Instituto del Idioma Alemán). Beide Zertifizierungen ergänzen den schulischen Abschluss nach 2½ Jahren sowie den Kaufmannsgehilfenbrief und sind beide weltweit anerkannt.

Damit sich das *Duale System am Standort Guatemala* trotz der aktuellen Wirtschaftsmisere nicht nur behauptet, sondern sich *längerfristig nachhaltig* durchsetzt, ist es notwendig, dass die Absolventen des Dualen Systems durch ihre Arbeit und Leistungen die Firmenchefs vom hohen Wert dieser Dualen Ausbildung überzeugen. Dies gilt auch für die Auszubildenden, hier „Trainees" genannt, die im Blocksystem von jährlich 6, 5 und 4 Wochen aus den *Nachbarländern El Salvador* und *Nicaragua* nach Guatemala kommen, die Praxisblöcke aber in ihren Ländern erfüllen. Die Qualifikation dieser dreisprachigen Auszubildenden



Betriebsbesichtigung der IK2000 – Juni 2001 – in der Zementfirma CEMENTOS PROGRESO (Marktführer in Guatemala)

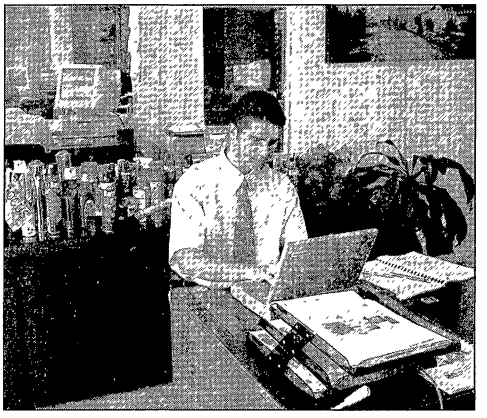
kann sich in Guatemala, El Salvador und Nicaragua durchaus messen mit denen von nationalen Universitätsabsolventen. Dank der guten Unterrichtsarbeit deutscher Berufsschullehrer und deutscher Unterrichtsmethoden – dazu im Nachfolgenden noch mehr – sowie mit Hilfe von modernen deutschen Unterrichtsbüchern bei relativ kleinen Gruppen von hochmotivierten Auszubildenden ist nach 2½ Jahren ein *hoher Ausbildungsstand* erreichbar.

Dem nachhaltigen Erfolg des deutschen Dualen Systems in Guatemala genauso wie in El Salvador und Nicaragua steht aber immer noch entgegen, dass in den Köpfen der einheimischen Unternehmer ein *Kostendenken* herrscht, das wie in all diesen Ländern – ich behaupte in ganz Lateinamerika – auf *Ausbeutung des Faktors Arbeit* ausgerichtet ist. Bei fehlenden Tarifen in diesen Ländern kommt nur derjenige zum Zug, der sich am billigsten verkauft. Bei allen Gesprächen und Werbemaßnahmen um neue Ausbildungsplätze ist deutlich zu spüren, dass es für einen guatemaltekischen Unternehmer gedanklich kaum nachvollziehbar ist, einen „Trainee" monatlich zu bezahlen, der in jedem Ausbildungsjahr auf die Dauer von 6, 5 oder 4 Wochen nicht an seinem Arbeitsplatz in der Firma ist, sondern in der Schule. Dabei übersehen diese Unternehmer, dass von den 2½ Jahren *Ausbildungszeit* ca. *70% im Betrieb* abgeleistet werden und nur *ca. 30% in der Schule*; dies bei unterschiedlich langen Praxisblöcken, zum Teil mit 18 Wochen Dauer! Und es wird übersehen, dass diese Auszubildenden keine „Handlangerarbeiten" leisten, sondern außer der normalen Tagesarbeit teils *hochklassige Projekte* in ihren Firmen durchführen, z.B. die *Homepage* der Firma neu bzw. erstmalig erstellen, *Software-Programme verbessern, Strukturveränderungen ausarbeiten, Betriebsabläufe überprüfen* usw.

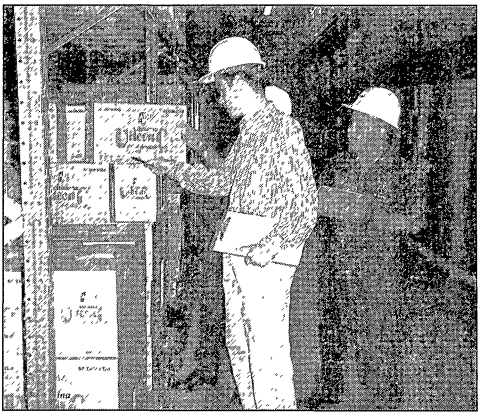
Die Firmen bezahlen für die Duale Berufsausbildung in Guatemala ausser der monatlichen Vergütung einen Teil der monatlichen Schulgebühren. Wie in ganz Lateinamerika sind diese Schulen als Privatschulen auf Gewinnerzielung bedacht. Die Auszubildenden haben aber im Gegensatz zu den Studenten an einer einheimischen Universität den Vorteil, dass die 2½ Jahre Ausbildung weitgehend von ihren Betrieben finanziert werden.

Was haben wir gemeinsam mit der Dualen Berufsausbildung in Deutschland?

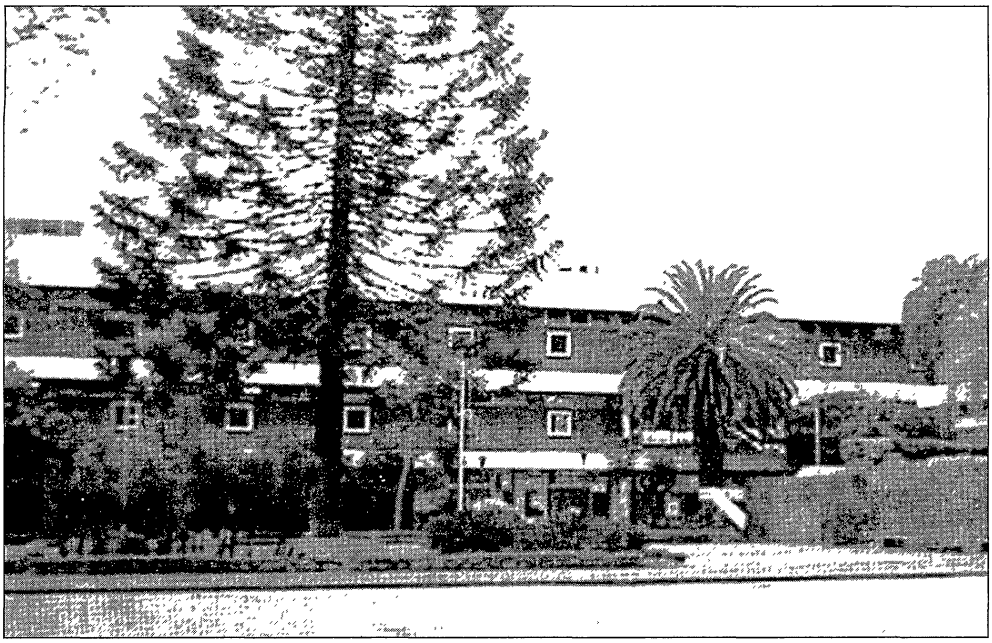
1. Die Ausbildung in den beiden o.a. Berufsbildern erfolgt wie in Deutschland anhand der Rahmenlehrpläne des Bundes. Als Lehrer aus dem Land Baden-Württemberg kommend, ist es naheliegend, die Lehrpläne dieses Bundeslandes in der neuesten Fassung zu verwenden.
2. Zusammen mit der zweiten Fachlehrkraft in den Wirtschaftsfächern, sowie in Deutsch und Englisch mit einer weiteren Fachlehrkraft des Colegio Alemán de Guatemala, beide als Bundesprogrammlehrkraft (BPLK) tätig, wird prinzipiell dieselbe Arbeit geleistet wie in jeder Berufsschule in Deutschland oder in Baden-Württemberg.
3. Die Notengebung erfolgt nach denselben Maßstäben wie an einer Inlandsschule, die Kammernotengebung in den mündlichen Prüfungen ist ebenfalls dieselbe wie in Deutschland.



José A. Schaart Rodas, Trainee der IK2000, an seinem Büroplatz in der Ausbildungsfirma BAYER S.A. Guatemala



Martin Temme de León, Trainee der IKAK2001, an seinem Arbeitsplatz in der Lagerhaltung von BAYER S.A. Guatemala

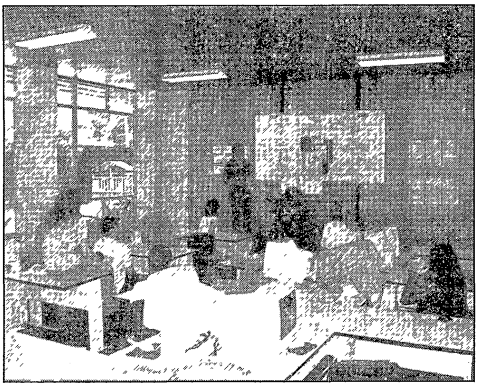


Colegio Alemán de Guatemala – Hauptgebäude

Was ist unterschiedlich zur Dualen Berufsausbildung in Deutschland?

1. Für die Länder Guatemala, El Salvador und Nicaragua – dies gilt auch für alle anderen Staaten in Lateinamerika – ist der deutsche Titel *„Kaufmannsgehilfenbrief"* auf Dauer von untergeordneter Bedeutung, insbesondere bei einem späteren Wechsel von einer „deutschen Firma" in eine nationale Firma. Seit dem Jahr 2000 ermöglicht ein Abkommen mit der *Universität GALILEO* (früher FISICC-IDEA der Universität Francisco Marroquin), dass die Auszubildenden einen nationalen, guatemaltekischen Titel erhalten. Zeitgleich mit den 2½ Jahren Berufsausbildung bekommen die „Trainees" den Titel *„Técnico Universitario en Administración de Negocios"*. Dies ist einerseits durch Kurse im Colegio Alemán de Guatemala mit 7 von 38 Wochenstunden möglich, andererseits durch die Anerkennung der Inhalte der deutschen Berufsschullehrpläne *(= equivalencias)*. Dieser Tecnico-Titel ist eine Art von „Zwischenprüfung". Aber entscheidend ist: die Auszubildenden können in Guatemala nach dem Ende der 2½ Jahre Berufsschule in ihren bisherigen Betrieben weiterarbeiten oder in einen anderen Betrieb wechseln und mit weiteren Kursen abends oder samstags in der Universität GALILEO, die *„licenciatura en Informática y Administración de Negocios"* erwerben, dies in einem weiteren Zeitraum von ca. 1–1½ Jahren.

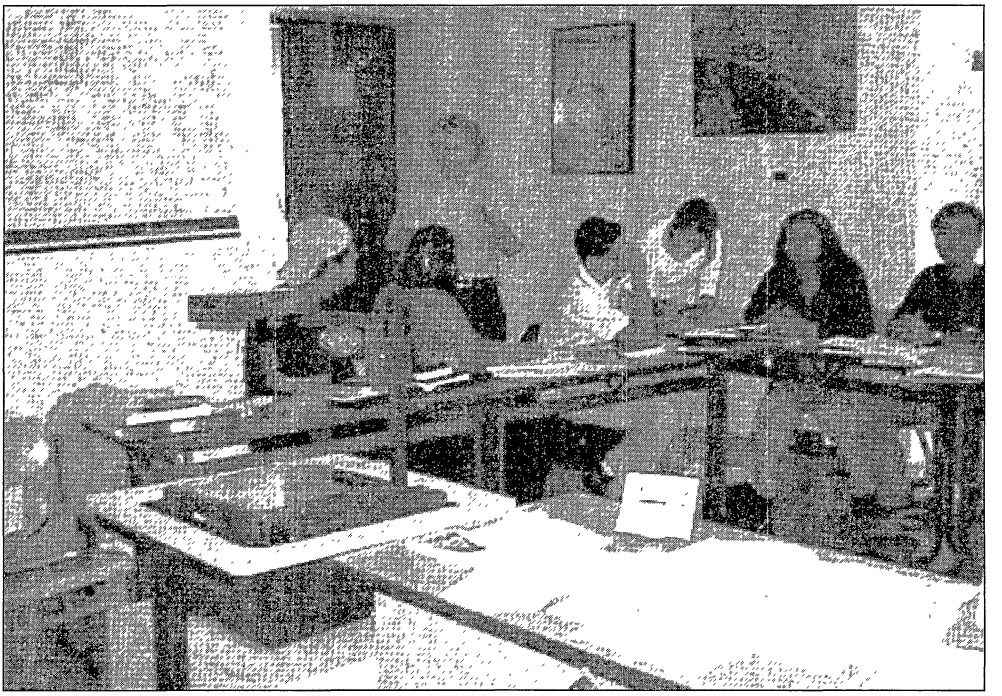
   Um es klarzustellen: ein Universitätsabsolvent in Deutschland benötigt ein Diplom, das einer Universität oder Fachhochschule; in Guatemala, El Salvador und Nicaragua wird eine *LICENCIATURA* benötigt. Ohne diese licenciatura zählt man in diesen Ländern nichts.
2. Der große Vorteil, im Ausland an einem Berufsbildenden Zweig zu unterrichten, liegt in deutlich kleineren Klassengrössen. In Guatemala sind es zwischen 10–15 Trainees, andere Standorte haben teils mehr, je nachdem ob die Gruppen in AWL, Buchführung usw. zusammengefasst werden können. Diese Entlastung ermöglicht andererseits mehr Spracharbeit – Deutsch als Fachsprache – und eine intensivere Betreuung jedes Schülers/Trainees.
3. Ein weiterer Vorteil kleinerer Gruppen und „überschaubarer" Klassen ist es, dass *moderne Unterrichtsmethoden* wie z. B. Projektarbeiten (*BUSINESS-Plan* u.a.), Planspiele, Gruppenarbeit leichter umsetzbar sind. Dies hängt allerdings auch immer davon ab, welche Lehrkraft an einen Auslandsschulort entsendet wird. Mit meinem Kollegen Gerhard Tietz, aus Bayern stammend, hatte ich in der



businessplan – Projektarbeit mit G. Tietz

Zeit von Mitte 2000 bis Mitte 2002 diese quasi idealen Voraussetzungen. Durch ihn wurde auch die schon lange gewünschte eigene *Web-Seite DUAL*, als Teil der homepage des Colegio Alemán de Guatemala entworfen und steht kurz vor der Fertigstellung.

4. Die Forderung, dass jeder Schüler, auch der Berufsschüler, mit einem eigenen laptop ausgestattet ist, wird in Guatemala auf andere Weise erfüllt: eine wahlweise Benutzung des EDV-Raums DUAL anstelle des Klassenzimmers ist leicht möglich. Damit kann der traditionelle BWL/AWL-Unterricht ebenso wie der Unterricht in Buchführung oder Rechnungswesen, aber auch Wirtschaftskorrespondenz in Englisch oder Deutsch am PC abgehalten werden. Dies allerdings nur, solange die Klassengrössen die Zahl 16 nicht überschreiten.
5. Ein deutlicher Unterschied zu Deutschland liegt in der *Mentalität* der Schüler. Die Ergebnisse/Noten/Qualifikationen, die in Deutschland am Ende einer „Schülerkarriere" erreicht werden, sind mit Sicherheit das Ergebnis vieler Faktoren, die durch den Lehrer teils beeinflussbar sind, teilweise jedoch nicht (vgl. PISA-Studie). Als Lehrer, der in der Erstvermittlung (Brasilien 1989–1994) bereits feststellen durfte, dass es im Unterrichtsprozess unter anderem auch darauf ankommt, auf die Mentalität seiner Schüler einzugehen, durfte ich dies in der „Zweitvermittlung" in Guatemala erneut feststellen: Was am Ende von 2½ Jahren Ausbildung an Notenergebnissen herauskommt, ist auch von der Mentalität der Schüler stark abhängig. Bei einer Klasse, die sich aus Guatemalteken, Salvadorenos und Nicaraguenses zusammensetzt, sind die Tugenden wie Fleiss, Zielstrebigkeit, Durchhaltewillen, Motivation, die unter dem Oberbe-



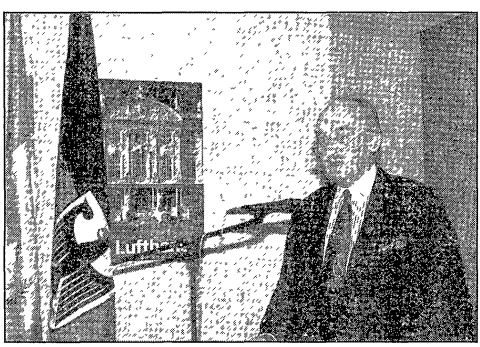
Dualleiter Karl O. Roth beim Unterricht



Botschafter Dr. W. Eickhoff auf dem Werbeabend der Deutsch-Guatemaltekischen Kammer für das Duale System

griff „Mentalität" zusammengefasst werden können, durchaus unterschiedlich und können Leistungsunterschiede erklären.

6. Während in Deutschland die Berufsschüler über die Ausbildungsbetriebe quasi „automatisch" in die Berufsschule gelangen, ist es im Ausland geradezu umgekehrt. Der Schwerpunkt der Arbeit für einen Dualleiter liegt einerseits in der Organisation des Unterrichts und verlangt bei kleineren Standorten wie Guatemala viel Flexibilität, andererseits liegt die Herausforderung mehr im *„Außendienst"* und im *permanenten Werben um Ausbildungsplätze*. Das in Deutschland bekannte Wort vom „Türklinkenputzen" ist in Guatemala rauhe Alltagsarbeit, dies gilt auch für andere Standorte in Lateinamerika. Die Werbung wird dort jedoch erleichtert, wo nationale Kammern oder die deutsche Außenhandelskammer unterstützend wirken. In Guatemala jedoch steht der Dualleiter, trotz einer Deutsch-Guatemaltekischen Kammer, beim Werben um die Dualen Ausbildungsplätze eher auf einem „einsamen Posten".



Kammerpräsident M. Kratz beim Werbeabend

Resümee

Im Rückblick auf meine dreijährige Tätigkeit stelle ich fest, dass Guatemala dem Dualleiter am Colegio Alemán ein äußerst interessantes, jedoch nicht einfaches Aufgabenfeld bietet. Die Leitung eines Schulzweiges, die unterrichtliche Tätigkeit, die enge Zusammenarbeit mit Institutionen außerhalb der Schule, der Kontakt mit den Betrieben und der „Kampf" ums Überleben des Berufsbildenden Zweiges durch das Werben und Gewinnen von Ausbildungsplätzen ist eine permanente Herausforderung.

Karl O. Roth

Soziale Sensibilisierung durch nachhaltige Kooperation

Die DS Max Uhle (Arequipa) und ihre Sozialarbeit am Beispiel einer ihrer Partnerschulen

Wie andere Auslandsschulen auch bietet die Max-Uhle-Schule in Arequipa (Peru) ihrer Gemeinde vor Ort eine für viele Schulen in Deutschland ungewohnte Fülle an extracurricularen Aktivitäten an: Theateraufführungen, Filmvorführungen, Sportwettkämpfe, Konzerte, Rock-Festivals, Big-Band-Auftritte, Vortragsreihen zu pädagogischen Fragen, Schulfeste, Wettbewerbe, Öko-Kampagnen, Ferienkurse etc. etc.

Ein ebenfalls sehr wichtiges Betätigungsfeld der Max-Uhle-Schule ist die Sozialarbeit, nicht nur um karitativ ins Schulumfeld zu wirken, nicht nur um durch gute Werke dem Vorurteil zu begegnen, eine „elitäre" Einrichtung zu sein bzw. das schlechte Gewissen zu beruhigen. Vielmehr bemühen wir uns, durch langfristig angelegte und nachhaltig wirkende Kontakte bei unseren Schülern soziale Sensibilisierung und vertiefte Einblicke in die soziale Situation ihrer unmittelbaren Umgebung zu erreichen.

Über ein in diesem Sinne wirkendes Projekt, das eine Kooperation mit Schülern aus einem „Pueblo joven" (Armenviertel) Arequipas, aber auch mit hilfsbereiten Schülern einer Realschule und eines Gymnasiums in Baden-Württemberg einschließt, sei hier berichtet.

Nach eingehender Projektprüfung entschieden sich die für die Sozialarbeit an unserer Schule verantwortlichen Kollegen dafür, mit ca. 8000 Euro einer staatlichen Primarschule (C.E. = Centro Educativo Nr. 40676) im Armenviertel „Mansión de Socabaya", ca. 8 km von unserer Schule entfernt, zwei neue Klassenräume zu errichten und zwei weitere zu renovieren. Der Unterricht fand vorher z.T. in Wellblech-Verschlägen statt, in denen Bettlaken die „Klassenräume" abtrennten. Wir stellten unserer Partnerschule die Baumaterialien zur Verfügung, die dann von den Bewohnern bzw. Eltern unter Anleitung von Fachleuten der Distriktsverwaltung verbaut wurden. Bei unserer zeitintensiven Supervision achteten wir strikt darauf, dass die Materialien sachgemäß eingekauft und verwendet wurden.



Tauziehen ohne Tau

Unser Sozialfond – auch für andere Projekte – speist sich aus folgenden Quellen:

a) Spendengeldern aus Deutschland, die wir über den Lions Club Bergstraße an uns weiterleiten lassen, damit die freundlichen Spender ihre Beiträge steuerlich geltend machen können,
b) Fördergeldern unserer Kollegen, hauptsächlich der – wenigen – aus Deutschland vermittelten.

Es sei noch gesondert erwähnt, dass uns bei dem hier vorgestellten Projekt mit beachtlichen Beträgen die Schüler der Realschule Östringen und des Gymnasiums in Bruchsal halfen, die – angeregt vom engagierten Lehrer-Ehepaar Jung (von 1990 bis 1998 an unserer Schule tätig) – eine erfolgreiche Sammlung durchführten. So kam es auch zu sehr lehrreichen Kontakten zwischen unseren Schülern und den Schülern der genannten Schulen in Deutschland.

Ferner unterstützte uns die Deutsche Botschaft in Lima mit einem Geldbetrag aus ihrem Kleinstprojekt-Fond.

Schon während der 3-monatigen Bauphase besuchten einige Max-Uhle-Schülergruppen die Kinder der Partnerschule. Diese Kontakte vertiefen sich nunmehr, nachdem die neuen Klassenräume kürzlich mit einem Nachbarschaftsfest eingeweiht werden konnten. So fuhren unsere Schüler der Klasse 3A am 19.9.2002 mit einem unserer Schulbusse zur C.E. 40676 und holten dort die Schüler der 2. und 3. Klasse ab. Alle zusammen unternahmen dann mit dem Bus und zu Fuß einen Ausflug ins Stadtzentrum zu den Redaktionsräumen der

größten Tageszeitung am Ort, „El Pueblo“, zur Plaza Mayor, zum Amtssitz des Oberbürgermeisters und in die Kathedrale. Während des erlebnis- und lehrreichen Ausflugs kam es zu vielen Kontakten zwischen den Schülern aus den beiden so unterschiedlichen sozialen Welten.

Am 1.10.2002 brachte ein Max-Uhle-Schulbus die Schüler der Klasse 6B in das wüstenartig-karg-staubige Gelände um unsere Partnerschule. Unsere Schüler waren u.a. mit Putzutensilien ausgestattet: In einer gemeinsamen Anstrengung wurden zunächst die Klassenräume gereinigt. Dann fanden Gruppenspiele statt,

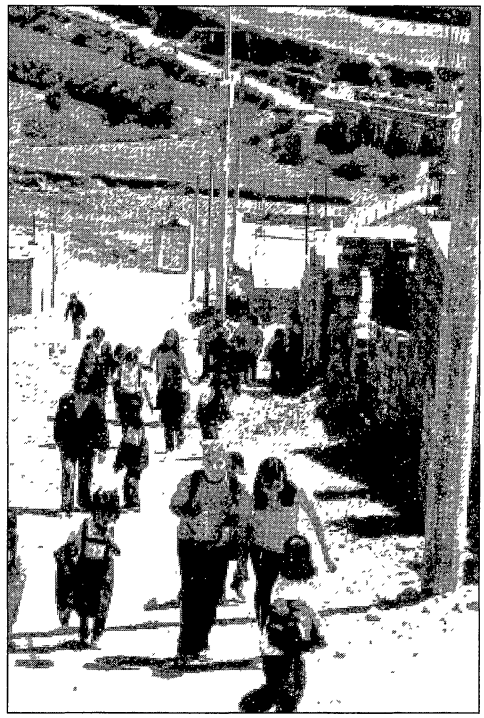


Im Amtssitz des Oberbürgermeisters



Vor der Redaktion

darunter auch ein Fußballspiel zwischen C.E. 40676 und Max-Uhle-Schülern, wobei aber wegen der ernährungsbedingten körperlichen Überlegenheit unserer Schüler die Mannschaften gemischt waren. Im Anschluss daran unternahmen die Schüler in Lehrerbegleitung einen ausgiebigen Gang durch das „Pueblo joven“. Von der vielen Bewegung hungrig und durstig geworden, nahmen die Schüler ein gemeinsam vorbereitetes Essen ein. Unter großem Verabschiedungsgejohle ging dann für unsere Schüler ein erlebnisreicher und bewegender Ausflug



Gang durch das Armenviertel

zu Ende, der ihnen neue Einblicke in eine ganz andere Lebenswelt eröffnete. In den Sozialkunde- und Religionsstunden werden die gewonnenen Erlebnisse und Erfahrungen aufgearbeitet und weitere Begegnungen vorbereitet, um die Dauerhaftigkeit der Kontakte sicher zu stellen.

Über diese und andere Bemühungen der sozialen Öffnung der Max-Uhle-Schule wird kontinuierlich in den Medien Arequipas berichtet, was das Ansehen der Schule auch auf einem Feld mehrt, das normalerweise nicht gerade zum Kernbereich einer deutschen Auslandsschule gehört, aber doch einen wichtigen Bestandteil der psycho-sozialen Entwicklung unserer Schüler über den eigentlichen Unterricht hinaus ausmacht.

Winfried Hammacher

Neues aus Daular

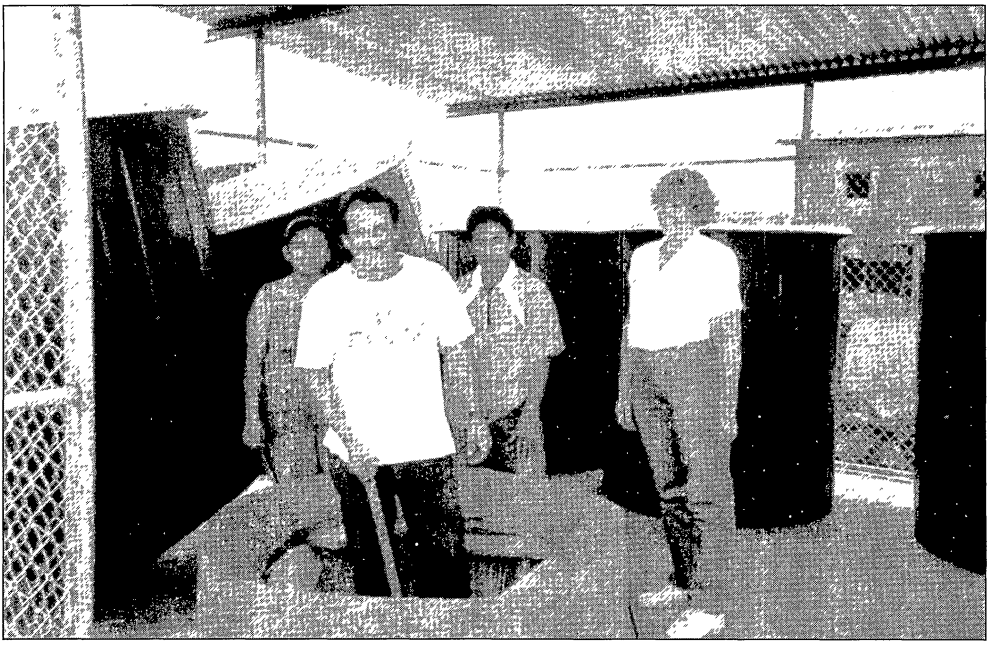
Verschiedentlich haben wir in „Der deutsche Lehrer im Ausland" Informationen von den Sozialprojekten der Deutschen Schule Guayaquil im Dorf Daular abgedruckt. Inzwischen haben auch die schwierigeren Projektteile Gestalt angenommen. Die jüngsten Berichte der Projektleiterin, Kollegin Birgit Tamm, geben einen guten Eindruck vom Erfolg, aber auch den Schwierigkeiten der Arbeit.

Das Trinkwasserprojekt in Daular

Das Kernstück unserer Projektarbeit in Daular und zugleich der schwierigste und kostspieligste Teil war der Bau der Trinkwasseranlage. Die relativ lange Zeit von Planung und Bau der Anlage entstand durch die vielen unvorhergesehenen Schwierigkeiten, aber letztendlich konnte die Trinkwasseranlage am 1.8.2002 dem Dorf übergeben werden. Bei der Einweihung waren der Deutsche Konsul, Herr von Campe samt Ehefrau, Herr Dr. Richter, zwei Ingenieure der CEDEGÉ, Herr Dr. Strobl mit 11 Studenten des Oberstufenkollegs der Universität Bielefeld sowie Ehrengäste und die Dorfgemeinschaft anwesend. Der Bau der Anlage wurde ermöglicht durch die die grosszügige Finanzierungshilfe der GTZ – Quito sowie durch Geld- und Materialspenden der Deutschen Schule Guayaquil, des Elternrates der XXXIII. Abiturfeier, des Rotary-Clubs „Cerro Azul" (Ing. Beatriz de Plaza) und einer Sympathisantin des Projektes.

An dieser Stelle möchte ich das Entstehen der Trinkwasseranlage in Stichworten skizzieren:

1. Juni 2000: Erster Besuch im Dorf, Entwicklung des Konzeptes einer Trinkwasseranlage als Beitrag des Ideenwettbewerbs zur Umweltbildung des Bundesverwaltungsamtes in Deutschland; erste Kontakte mit der Dorfgemeinschaft sowie mit der Lehrerin der einklassigen Primarschule, Frau Elizabeth Alfonso und ihrem Mann, Herrn Henry Ladines.
2. In der Folgezeit: Ausloten der technischen



Trinkwasseranlage im Bau

INHALTSÜBERSICHT NACH AUTOREN

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Ahrens, D.	Theorie und Praxis	4/233
Arnold, N.	Wie „Kindheit in der Ferne“ die Schule verändert hat	3/195
Beyer, K.	Frühjahrstagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein März 2002	3/150
Bloß, H.	Meine Schüler sprechen nicht – na und?	1/40
Brüser-Sommer, E.	Deutsche Schulen in China (Ehlert)	3/166
ders.	Die Deutsche Botschaftsschule Peking	3/166
ders.	Fünf Jahre in China	3/175
Burmeister, H.	Wo bleibt die Kontinuität in Santa Catarina?	4/258
Dederding, H.M.	Kasachstan. Ein werbend-informatives Kurzporträt	2/126
Deutscher Philologenverband	Auslandsschulwesen – „zwischen Scheitern und Reformen“	1/13
Dombois, A.v.	Brief an das Kaiserliche Auswärtige Amt 1913	1/45
ders..	Noch ein Abenteuer auf die alten Tage – warum nicht ?	3/202
Doster, A.	Tabellarischer Rückblick auf die vergangenen 25 Hauptversammlungen des VDLiA	2/80
DS Budapest	Zahlen und Fakten	1/21
Frank, C.	Dieser Weg ist kein Weg. Wer es trotzdem tut, wird bestraft.	2/83
ders.	Erfahrungen mit Computer Algebra Systemen an der Deutschen Schule Rom	4/250
Gabriel, M.	35 Jahre DSIS Hongkong – wie lange noch	3/177
Gahn, R.	Hoher Besuch zur Einweihung	1/20
Graffmann, H.	Fachsimpeln am Vierwaldstätter See	1/16
ders.	Deutschunterricht planen – durchführen – evaluieren mit „Profile Deutsch“	4/262
Greiner, M.	Als Lehrerin in Ostjerusalem	1/22
Gries, W.	Der Vorsitzende berichtet ...	1/2; 2/66; 3/146; 4/226
Gündel, M.	Das Projekt „Sozialarbeit“ am Colegio Humboldt A.C./Puebla (Mexiko)	2/100
Habenicht, G.	Deutschtag an der DS Mexiko-Stadt Lomas Verdes	4/254
Hergenröder, A.	Neues Schulgebäude der DS Budapest	1/18
Holstein, M.	Leben in Hongkong	3/181
Huber; A.	Chinesische Fahrlässigkeiten	3/174
Jäger, E.	Fremdsprachiger Fachunterricht	1/34
Kalb, J.	Nach der Pisa-Studie:Von Japan lernen?	1/29
Kaminski, D.	Mongolische Motive. Fotohaikus	1/41
ders.	Städte für Lebende und für Tote. Fotohaikus	4/271
Krämer, F.	Lehren und Lernen in einem vertraut-fremden Land	4/255
Lawin, H.	Der falsche Mantel	1/27
dies.	Gänsefüßchen-Authentizität oder Sch...realität	4/263
Leopold, S.	„Everything is possible, but nothing is easy in Shanghai“	3/198
Meschede, H.	Wir unterstützen chinesische Dorfschulen mit „Candlelight“	3/172
Meyer, R.	Mit Computern lernen	3/180
Meyer-Oehme, D.	Die Amani-Oberrealschule in Kabul	2/90
Meyer-Oehme, R.	Kabul im März 2002	2/97
Peleikis, H.J.	IUTU Sponsored Run 92+10	1/4
ders.	DS Riyadh – die erste „Umweltschule in Asien“	4/252
Reinert, W.	Wird das Auslandsschulwesen kaputt gespart?	2/86
Sacher, H.D.	Mafi – Mujeres a la física	2/109
Schmoll, H.	Unter Sparzwang. Auslandsschulwesen zwischen Wünschbarem und bürokratischer Hürde	1/14
Schneider, J.	„Lernen ohne Grenzen“ (LOG) ist gestartet	1/46
Schreiber, W.	Verständigungssprache Deutsch	4/249

Schroeder, M. / Dederding, H.M.	Wenn der Dressman am Handy talkt ...	2/122
Stanik, D.	„Wir werden immer größer" DS Shanghai	3/188
Strecker, G.	Río Paraná – der Oberrhein des Mercosur	2/111
Tamm, B.	DS Guayaquil hilft Dorf	2/105
van der Heyden, T.	Bezüge bei der Rückkehr	4/233
Weischer, H.	Qualitätssicherung im deutschen Auslandsschulwesen	1/7
ders.	Sehr geehrter Herr Minister Fischer,	1/44
ders.	Wozu braucht Europa eigentlich mehr Europaschulen?	2/88
ders.	Gottseidank sieht mein Kind so viel deutsches Fernsehen!	2/124
Wicke, R.E.	Geliebte Speckmaus ... Die Arbeit mit Kosenamen im DaF-Unterricht	1/37
ders.	Projektorientiertes Lernen im Daf-Unterricht	2/115
ders.	Nur Fliegen ist schöner	3/205
ders.	Kunst im Unterricht – aber ja! (Rainer E.)	4/266

VERZEICHNIS DER BEITRÄGE INNERHALB DER RUBRIKEN

Titel	Heft/Seite
Anschriften der Mitarbeiter	1/12; 2/85; 3/153; 4/232
Preisausschreiben: „Berühmte Absolventen unserer Schule"	1/6; 4/230
Zum Gespräch zwischen dem Vorstand des VDLiA und der Leitung der ZfA am 04.02.02	2/71
26. Hauptversammlung Passau 2003	3/149; 4/228
Interview mit Hanns-Georg Salm	4/241
Europaschulen? Europäische Schulen? Zwei Korrekturen	3/165
in memoriam: Hans Teipel Kurt Koch	1/10 3/151
Neue Mitglieder / Anschriftenänderung /Neue Obleute	1/10; 2/84; 3/151; 4/231
Jubilare	1/11; 3/152

ABGEDRUCKTE DOKUMENTE

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
KMK	Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte	2/76
DIHK	Zur Zukunft der Deutschen Schulen im Ausland	4/235
Deutscher Bundestag	Zukunft der deutschen Auslandsschulen – große Anfrage und Debatte im Bundestag	3/154
Blickpunkt Bundestag	„Deutsch hat in der Wissenschaft nur noch geringe Bedeutung"	4/269
Universität Gießen	Erweiterungsfach „DaF" in Gießen	4/269
VdS Bildungsmedien	Dokumentation zum Forum Multimedia 2002	4/270

GRÜNE BLÄTTER

Umweltschule 2002	3/183

REZENSIONEN

Autor: Titel	Rezensent	Heft/Seite
AL-GHITANI, Gamal: Das Buch der Schicksale	(H. Weischer)	3/219
BAER, Martin / SCHRÖTER, Olaf: Eine Kopfjagd. Deutsche in Ostafrika	(M. Sauer)	3/216
BAUMANN, Dieter: Lebenslauf	(D. Allgaier)	3/217
BENNACK, Jürgen: Schulaufgabe Unterricht	(C. Bürkle)	1/48
BIANCIOTTI, Hector: Wie die Spur des Vogels in der Luft	(M. Vollmer)	4/283
BISKUPEK, Sigrid: Transformationsprozesse in der politischen Bildung	(H. Krieger)	3/213
BOHM, Thomas: Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen in der Schule	(E. Lenz)	2/133
BORUCKI, Hans: *Online* in die vierte Dimension	(J. Drummer)	2/133
BRACHER, Karl Dieter: Geschichte als Erfahrung	(M. Sauer)	1/57
BREITNER, Andreas: IT-Management in Schulen	(J. Drummer)	2/134
BUTTERWEGE, Christoph / HENTGES, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung	(J. Kalb)	3/214
CARDINI, Franco: Europa und der Islam	(M. Akkent)	4/279
DAUBLE, Helmut: Auf dem Weg zum Bundesrepublikaner.	(B. Müller)	1/50
Demokratie: Anregungen und Materialien für das Lernen in der Informationsgesellschaft	(J. Kalb)	4/277
DOMANSKY, Elisabeth / de JONG, Jutta: Der lange Schatten des Krieges – Deutsche Lebensgeschichten nach 1945	(D. Goertz)	1/54
DUFFNER, Wolfgang: Roggenbach im letzten Jahr	(K. Gorkow)	2/139
ESZTERHAZY, Péter: Harmonia Cælestis	(H. Weischer)	3/220
FEST, Joachim: Der Untergang, Hitler und das Ende des Dritten Reiches	(J. Schumann)	3/212
FINKE, Theodor: Estland	(E. Aulmann)	4/275
Fundamentalismus	(H. Gaigl)	2/129
GIERSBERG, Dagmar: Deutsch unterrichten weltweit	(G. Hoffmann)	4/275
GRISHAM, John: The Summons	D. Allgaier)	4/285
GROSCH, Waldemar: Geschichte im Internet	(G. Große)	3/210
HENTIG, Hartmut von: „Warum muss ich zur Schule gehen?“	(R. Kruczinna)	1/48
HORTMANN, Wilhelm: Shakespeare und das deutsche Theater im XX. Jahrhundert	(D. Allgaier)	2/134
HUNFELD, Hans / LOTT, Helga / WEBER, Alois: Hermeneutischer Zweitsprachenunterricht	(R.E. Wicke)	2/131
JAHN, Ilse / SCHMITT, Michael (Hrsg.): Darwin & Co. Eine Geschichte der Biologie in Portraits	(U. Siemen)	1/49
JALTNER, Thomas: Einwanderungsland D	(D. Allgaier)	1/58
JENKS, Stuart / MARRA, Stephanie (Hrsg.): Internet-Handbuch Geschichte	(G. Große)	3/210
JUNG, Eberhard / JUCHLER, Ingo: Globalisierung	(B. Müller)	4/278
JURGENS, Eiko (Hrsg.): Von der Praxis lernen, für die Praxis lernen	(B. Meyer-Renschhausen)	1/53
KAMINSKY, Annette: Kleine Konsumgeschichte der DDR	(E. Aulmann)	1/52
KLEINDIENST, Jürgen (Hrsg.): Von hier nach drüben. Grenzgänge, Fluchten und Reisen 1945–1961	(D. Allgaier)	1/57
KÖSTER, Juliane: Bernhard Schlink, Der Vorleser	(G. Meklitz)	4/276
KUJACINSKI, Dona / KOHL, Peter: Hannelore Kohl	(D. Allgaier)	3/218
KUNZE, Thomas: Staatschef a.D.: Die letzten Jahre des Erich Honecker	(D. Allgaier)	1/51
LAWRYNOWICZ, Marek: Lehrjahre des Gammelns	(H. Weischer)	4/284
LEON, Donna: Feine Freunde	(H. Weischer)	1/60
MASTRACOLA, Paola: Das fliegende Huhn	(H. Weischer)	2/141

MEDO, Max / SCHNEIDER, Gunther: Wer? Wie? Was? – Bärenspaß	(G. Strecker)	2/130
MODOLO, Maria: In freiwilliger Verbannung	(H.M. Dederding)	2/142
NASSIM, Nafi: Zerrissen wie mein Land	(M. Akkent)	3/221
NEVILLE, Alexander: Südafrika: Der Weg von der Apartheid zur Demokratie	(W. Hammer)	3/216
NICK, Sabine / PARCHMANN, Ilka / DEMUTH, Reinhard (Hrsg.): Chemisches Feuerwerk	(S. Vogel)	2/136
PICCOLO, Frutuoso: buchstäblich. grenzüberschreitende Literatur	(H.M. Dederding)	4/283
PIGLIA, Ricardo: Brennender Zaster	(H. Weischer)	2/140
RIESEBRODT, Martin: Die Rückkehr der Religionen	(M. Akkent)	3/222
RIPPER, Torsten: Vom Vorurteil zur Vernichtung. Hitler und die „Endlösung der Judenfrage“	(D. Allgaier)	1/56
RUPRECHT, Gisela: Politische Bildung im Internet	(J. Kalb)	4/277
SCHAD, Martha: Frauen gegen Hitler	(S. Schneider)	2/136
SCHÄFER, Klaus: So schaffen Sie den Englıschunterrıcht	(S. Flad)	3/210
SCHLATTNER, Eginald: Rote Handschuhe	(M. Egenhoff)	1/61
SCHWERDTFEGER, Inge C.: Gruppenarbeit und innere Differenzierung	(R. E. Wicke)	4/282
SIRGES, Thomas / MÜHLHAUS, Birgit (Hrsg.): Willy Brandt	(B. Müller)	4/280
THUMANN, Michael: Das Lied von der russıschen Erde	(A. Apweiler)	4/282
TIBI, Bassam: Islamische Zuwanderung	(H. Gaigl)	3/218
VARGAS LLOSA, Mario: Das Fest des Ziegenbocks	(H. Weischer)	1/59
WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen	(J. Kalb)	2/129
WEIZSÄCKER, Richard von: Drei Mal Stunde Null?	(J. Schumann)	3/212
Willy-Brandt-Kreis (Hrsg.): Zur Lage der Nation	(J. Schumann)	3/212
WOLTERSDORF, Stefan: Straßburg für Leser	(J. Oertel)	2/137
WUKETITS, Franz M.: Der Affe in uns	(B. von der Linden)	4/278
YOSHIMURA, Akira: Unauslöschlich	(W. Weischer)	4/286



Ingenieur Aragundi mit seiner Arbeitsgruppe

und finanziellen Möglichkeiten: Kostenvoranschlag und technischer Plan der Anlage (Firma Aquapro) sowie das Erkunden eines möglichen Anschlusses an die hinter dem Dorf vorbeiführende Leitung zur Bewässerung der Felder um den in der Nähe liegenden Stausee (Cedegé).

3. Suchen von Finanzierungshilfe.
4. Arbeit unserer Schüler der Klasse 11 / Labor Social im Dorf mit Frau Zoila Tinoco und Herrn Daniel Uyaguari (Verlegen der elektrischen Leitungen in der Schule; Nähmaschinenprojekt, vgl. „Der deutsche Lehrer im Ausland" 2/2002, S. 105–108) und gleichzeitiges Gewinnen der sehr verschlossenen und nicht immer konfliktfreien Dorfgemeinschaft.
5. Einholen der offiziellen Genehmigung zum Anschluss der Trinkwasseranlage (Cedegé)
6. Chemische Analyse vom Wasser des Zuflusskanals durch den deutschen Ingenieur der GTZ – Quito, Herrn Poehlmann.Von ihm bekamen wir neben der Bestätigung der guten Wasserqualität auch viele wertvolle Hinweise für unser Vorhaben.
7. Schriftliches Kooperationsabkommen zwischen der Deutschen Schule / dem Rotary-Club „Cerro Azul" einerseits und dem Dorf andrerseits: Die Deutsche Schule verpflichtet sich, das Trinkwasserprojekt durchzuführen, der Rotary-Club verpflichtet sich ebenfalls, eigene Projekte im Dorf durchzuführen, während sich das Dorf bei den anstehenden Projekten zur tätigen Mitarbeit (Mingas) verpflichtet; letzterem wurde später von Seiten der Dorfbewohner nur sehr zögerlich nachgekommen.
8. Standortbestimmung: Der Standort wechselte mehrmals, da sich die Dorfbewohner nicht einigen konnten. Der anfänglich anvisierte Standort auf dem Dorfhügel stand plötzlich nicht mehr zur Verfügung, da einige schlaue „Hügelbauern" dort schnell ihre Tomaten angepflanzt hatten. Der definitive Standort befindet sich nun auf dem hinteren Teil des grossen Schulgeländes. Zwar ist dieser Standort durch seine zentrale und sichere Lage günstig, jedoch wäre der Standort auf dem Hügel technisch zweckmässiger gewesen.
9. Nutzkostenberechnung
10. Dezember 2001: Wasseranschluss an die in 3 m Tiefe liegende Hauptleitung und Ausheben eines knapp 200 m langen Grabens zur Verlegung der Wasserleitung bis zum Standort durch die Cedegé (Ing. Aragundi mit seiner Arbeitstruppe).
11. Verlegen der Wasserrohre, Bau einer 5 x 5 m großen Zementbasis sowie eines Ma-

schendrahthäuschens zum Schutz der Anlage.
12. Februar/März: Aufbau der Trinkwasseranlage. Die Anlage funktioniert auf der Basis von Aktivkohle und Spezialkies unter Zusatz von Aluminiumsulfat und Chlor und ist ausgelegt für eine Produktion von min. 20 und max. 40 Kubikmetern pro Tag.
13. Mithilfe beim Bau eines kleinen Vorplatzes aus Zement durch unsere Schüler der Klasse 11 mit Herrn Uyaguari.
14. Mai bis Juni: Reparatur der durch die Regenfälle verursachten Wasserschäden an der Anschlussstelle zur Hauptleitung.
15. Aufstellen eines Plans zur Wartung und zum Wasserverkauf ab Anlage; diese Aufgaben ubernehmen zwei dafür trainierte Dorfbewohner.
16. Schaffung eines Komitees von fünf Personen zur administrativen Verwaltung der Anlage (Junta de Agua).
17. Mehrere informative Dorfversammlungen zum Ausraumen von Vorurteilen und Missverständnissen.
18. August 2002: Feierliche Einweihung, Freigabe zum Verkauf . Der Kaufpreis beträgt 50 Centavos pro Tank (55 Gallonen). Am Tankwagen kostet der Tank 80 Centavos.
19. Vorausschau: Sobald wieder etwas Geld in der Kasse ist, werden wir eine Pumpe (2 HP) und etliche Meter Schlauch kaufen, um auf diese Art und Weise ein einfaches Wasserverteilungsnetz zu bauen, das auch den weiter entfernt wohnenden Dorfleuten den Wasserkauf ermöglicht.

Abschließend wäre zu sagen, dass das Dorf Daular bislang das einzige Dorf des Einzugsbereiches der Halbinsel Santa Elena ist, das aufgrund unsres Projekts über Trinkwasser verfügt.

Trinkwasser bedeutet Gesundheit, mehr Lebensqualität und bessere Zukunftschancen, vor allem für die Kinder aus Daular, und ich meine, die deutsche Schule hat durch den Bau dieser Trinkwasseranlage einen guten Teil Entwicklungshilfe geleistet. Als Schule werden wir das Trinkwasserprojekt weiterhin begleiten, um seine Fortführung zu gewährleisten.

Der Bau eines Gewächshauses

Als vorläufig letztes grösseres Teilprojekt in Daular war für dieses Jahr der Bau eines großen Gewächshauses von 400 Quadratmetern zum Anbau von Tomaten geplant. Die Dorfbewohner in Daular sind Tomatenzüchter, und eine Gruppe von ihnen hatte um dieses Gewächshaus gebeten, um eine Tomatenernte auch bei starken Regenfällen in der Winterzeit zu garantieren.

Dieses Teilprojekt sollte sich als sehr interessant gestalten, denn abgesehen vom Arbeitseinsatz der Dorfleute und dem gelegentlichen Einsatz unsrer Schüler der Klasse 11 sollten auch die Studenten unserer Partnerschule aus Deutschland, des Oberstufenkollegs der Universität Bielefeld, aktiv am Bau des Gewächshauses beteiligt sein. Die technische und organisatorische Leitung des Baus lag in Händen von zwei Dorfbewohnern, Herrn Galo Mendoza und Herrn Henry Ladines. Herr Mendoza hat sein Stück Land dem Projekt für drei Jahre zur Verfügung gestellt.

Das Projekt erforderte sehr viel Planung und Vorbereitung. Mit dem Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld/Deutschland bestand seit 2001 ein Kooperationsvertrag, der besagt, dass eine Gruppe von deutschen Studenten nach Ecuador kommt, um in ihren Ferien Aufbauarbeit in Daular zu leisten und Praktika an der Schule selbst zu machen; die Deutsche Schule Guayaquil verpflichtet sich, Unterkunft in Guayaquil und in Daular zur Verfügung zu stellen, während das Oberstufenkolleg in Bielefeld in unsern großen Ferien vier Praktikumsplätze samt Unterkunft für Schüler der Klasse 11 bereitstellt.

Die Bielefelder Gruppe reiste unter dem Stichwort „Friedensdienst“ mit von der Carl-Duisberg-Gesellschaft bezahlten Flügen an. Zehn Studenten und ihr Dozent, Herr Dr. Gottfried Strobl, kamen am 18.6.2002 nach Guayaquil (Ein zweiter Begleiter, Herr Zimmermann, kam etwas später.) und blieben bis Anfang August im Land. Die Aufnahme in den Gastfamilien hier in Guayaquil war sehr herzlich, und allen Gastfamilien sei an dieser Stelle noch einmal der Dank seitens der Schule und der Organisatoren ausgesprochen. Auch in Daular fühlten sich die Studenten und Herr Dr. Strobl sehr wohl trotz der einfachen Unterbringung, der Toilette im Hof und der einzigen improvisierten Dusche, die durch die Fertigstellung der Trink-

wasseranlage erst kurz zuvor ermöglicht wurde. Die Jugendgruppe Daulars inszenierte ein Willkommens- und ein Abschiedsfest für die Bielefelder, bei denen jeweils bis in die Morgenstunden hinein getanzt und gefeiert wurde.

Hier möchte ich – mit deren Genehmigung – aus dem Abschlussbericht der Kursgruppe des Oberstufenkollegs Bielefeld zitieren:

Arbeitseinsatz in Ecuador

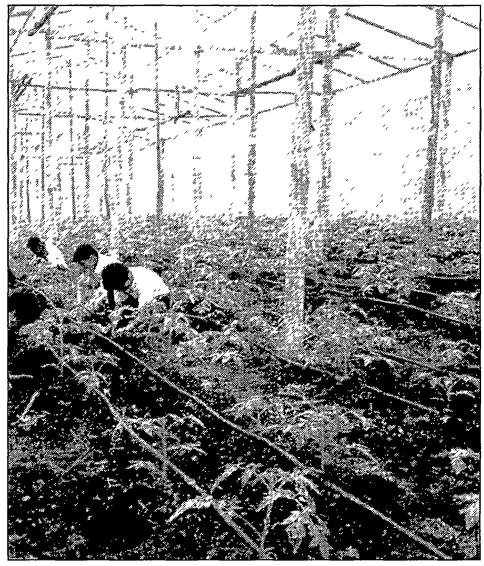
„Elf Kollegiatinnen und Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld haben sich aufgemacht, mit zwei Lehrenden für sechs (und z.T. noch mehr) Wochen in einem fernen Land, Ecuador, zu arbeiten, Menschen zu begegnen, mit ihnen zu leben, ihnen helfen zu wollen. Sie haben dabei Erfahrungen gemacht, die sie wohl ein Leben lang nicht mehr vergessen werden, neue Erfahrungen, trotz und wegen der langen, ein Jahr lang dauernden Vorbereitung auf diesen Einsatz.

Frau Tamm, Lehrerin des Colegio Alemán Guayaquil, die für das Daular-Projekt verantwortlich ist und mit der wir unseren Aufenthalt geplant hatten, holte die Gruppe vom Flughafen ab. Die Kollegiatinnen und Kollegiaten wurden in Gastfamilien aufgenommen, welche Kinder im Colegio haben. So war nicht nur eine optimale, überaus komfortable Unterbringung gewährleistet, sondern auch der Kontakt zu Schülern und Jugendlichen der Deutschen Schule von Anfang an hergestellt." (...)

„(...) Mehrere Zeichnungen, die aber immer wieder geändert und weiterentwickelt wurden, bildeten so etwas wie einen permanent an der Praxis revidierten Leitfaden für die Errichtung dieses Gewächshauses. Bei der Errichtung orientierte man sich zwar daran, doch wurde in jeder Phase das ursprüngliche Konzept auch verlassen, da ständig Kompromisse wegen z.B. nicht erhältlicher oder zu teurer Materialien nötig waren. Als Material für die Ständer wurde Bambus gewählt, als Querverbindungen dienten Holzlatten. Das Dach wurde aus starker Plastikfolie angefertigt und als Seitenwände dienten feinmaschige Plastik-Netze.

Der Prozess der Errichtung, bei dem wir aus Sicherheitsgründen nur die Bodenarbeiten übernommen haben, sah verschiedene Etappen vor:

1. Rodung des Geländes- vorher war dort eine verwilderte Tomatenpflanzung gewesen, die entfernt werden musste.
2. Ausmessen des Geländes und Festlegen der Punkte, an denen Ständer und Verankerungen angebracht werden sollten.
3. Graben von 80 Löchern, etwa 60 cm tief und 30 cm bzw. 50 und 30 cm im Durchmesser für die Ständer und Verankerungen.
4. Einbetonieren der Ständer aus Bambusrohr in die Löcher.
5. Einbetonieren von Ankern aus Baustahl in die Verankerungslöcher.
6. Anbringen der Querverstrebungen.
7. Spannen der Konstruktion mit Draht.
8. Anbringen der Folie auf dem Dach.
9. Anbringen der Seitenwände.



Im Gewächshaus

Der Prozess der Errichtung charakterisiert sich jedoch anschaulicher als durch eine solche Aktivitätenliste durch die Werkzeuge, die für die Arbeit zur Verfügung standen:

Zum Graben der Löcher gab es drei Eisenstangen (Länge ca. 1 m) mit einer Spitze (barretos) zum Austiefen und Lockern des harten Bodens, sowie schaufelartige Zangen zum Herausholen des Erdreichs. (...) Einige alte Plastiksäcke waren die Transportbehälter für den Kies, den wir auf dem Rücken zur Betonmisch-Stelle tragen mussten.

Für uns entstanden erhebliche Probleme mit der Hitze und dem schwülen Klima, an das wir nicht gewöhnt waren und das unsere Arbeit erheblich erschwerte. Außerdem mussten wir uns erst an die Arbeit mit solchen ungewohnt einfachen Werkzeugen gewöhnen. Blasen und Schwielen entstanden im Nu. Muskelzerrungen und Wirbelsäulenprobleme kamen hinzu, und die allgegenwärtigen Mücken erschwerten die Arbeit zusätzlich. Anfangs traten auch Allergien



Kinder vor dem Gewächshaus

bei einigen aus unsrer Gruppe auf, da einige der Pflanzen, die gerodet werden mussten, offenbar giftig waren. (...)"

Die endgültige Fertigstellung des Gewächshauses erfolgte erst nach der Abreise der Bielefelder Gruppe, da das Anbringen der Plastikplanen für das Dach und die Seiten durch die Dorfbewohner noch einmal ca. drei Wochen in Anspruch nahm. Bewässert wird über einen 360 m langen Schlauch sowie mit perforierten Schläuchen im Innenraum, wobei der Wasserdruck stark genug ist, um ohne Pumpe auszukommen. Die gepflanzten Tomaten vom Typ „Daniela" sind eine besonders ertragreiche Art, die bis zu drei m hoch wächst und in Stufen geerntet wird. Inzwischen haben die Pflänzchen eine Höhe von 30 cm erreicht, und im Januar ist die erste Ernte.

Eine Gruppe von 12 Familien aus Daular wird das Gewächshaus in folgender Form nutzen: Immer drei Familien bringen nach drei Monaten eine Ernte ein; danach sind die nächsten drei Familien an der Reihe. Im Jahr gibt es vier Tomatenernten, und jede Familie hat damit einmal im Jahr die Chance zu ernten und damit ihre Einkünfte zu verbessern. Das Dorf besitzt einen Verkaufsstand auf dem Mercado de Transferencias.

Vorausschau

Die Deutsche Schule wird im nächsten Schuljahr mit diesem Gewächshaus weiterarbeiten. Auf dem Plan stehen: Ökologischer Anbau durch Düngen mit selbst hergestelltem Humus aus der Pflanze „Nin", die ein natürliches Schädlingsbekämpfungsmittel darstellt und in unmittelbarer Nähe des Gewächshauses wild wächst. Weiterhin werden wir zur Humusbildung den „gusano rojo" einsetzen, und schließlich ist der Bau einer Humustrommel geplant, die von Herrn Zimmermann aus Bielefeld entworfen wurde und deren Pläne Herr Zimmermann uns freundlicherweise überließ.

An dieser Stelle möchte ich allen denen danken, die uns den Bau des Gewächshauses mit ihren Spenden ermöglichten. Mein besonderer Dank gilt den Elternvertretern und Organisatoren der XXXIV Abiturfeier sowie Herrn von Campe, aber auch der Deutschen Botschaft in Quito, den Firmen Plastigómez und Polimalla und den Studenten aus Bielefeld selbst, die uns nicht nur mit ihrer Arbeit, sondern auch mit einem Geldbetrag unterstützten, den sie durch Herstellen und Verkauf von selbstgebasteltem Holzspielzeug an der Universität in Bielefeld erwirtschafteten.

Birgit Tamm

Interkulturelles Lernen am Beispiel der Aufgaben zum Deutschen Sprachdiplom Frühjahr 2003

Mittwoch, 27 .November 2002,
Aktobe, Kasachstan ...
In wenigen Minuten beginnt die Arbeit am Leseverstehens-Test. Ein Jahr lang haben in Deutschland die klügsten Köpfe über den Aufgaben gebrütet. Jetzt spüre ich 12 Paar mandelförmiger Augen gespannt auf mich gerichtet: Was wird der gelbbraune Umschlag wohl enthalten, der nun feierlich geöffnet wird?

Ich überfliege den Text und ein Lächeln erhellt meine Züge: Waisenkinder aus Kasachstan! Ist unser Land nun tatsächlich so wichtig geworden, dass es Grundlage sein kann für einen Text, den heute Schüler in aller Welt in Händen halten? Eine kleine Anmerkung auf der zweiten Seite erklärt allen, die es bis jetzt noch nicht gewusst haben, dass Kasachstan eine Republik in Zentralasien sei mit einer gemeinsamen Grenze zu China, Kirgistan, Russland, Turkmenistan und Usbekistan.

Na, die Wissenslücke kann ja nun geschlossen werden, der Text wird schon die fehlenden Informationen nachliefern!

Aber da legt sich denn doch beim genaueren Lesen ein Schatten auf meine Züge, um nicht zu sagen, dieselben würden mir buchstäblich entgleisen. Nicht nur, dass ich mit manchen Fragen selber nichts so recht anfangen könnte, obwohl ich doch der deutschen Sprache seit mehr als 50 Jahren mächtig bin: „Was macht die Familie Borsunow für die Zeitung wohl interessant? (Zwei Angaben)“ Also, ich finde da eigentlich nur die Angabe der Adoption dreier kasachischer Kinder. Oder ist man als deutschstämmiger Aussiedler bereits interessant für die Mittelbayerische Zeitung? Oder ist es etwa die Tatsache, dass die Frau, nachdem sie durch die Adoption nun bereits vier Kinder hat, immer noch nicht verhütet und weiterhin pausenlos Nachwuchs in die Welt setzt?

Oder Frage 3: „Weshalb haben Herr und Frau Borsunow Kinder adoptiert? (Wieder zwei Angaben)“ Also: Weil sie beim Gottesdienst erfahren haben, dass in einem kasachischen Dorf die Mutter dieser Kinder verstorben war und sie deshalb ins Waisenhaus kämen, wenn sich keine Adoptiveltern finden lassen könnten. Und die zweite Angabe? Geht es um den Zustand in kasachischen Waisenhäusern? Woher haben wir denn eine Information darüber? Gut, wir können dem Text entnehmen, dass Konstantin Borsunows Vater unter bösen Umständen im Waisenhaus gelebt habe. Und nun fange ich mal an nachzurechnen: Also, Konstantin ist heute 32 Jahre alt. Daraus schließe ich, dass dies etwa 50–60 Jahre her sein dürfte. Vor 60 Jahren standen deutsche Truppen vor Stalingrad, lagen im Kursker Bogen. Auch kasachische Soldaten kämpften im Großen Vaterländischen Krieg für die Befreiung ihrer Heimat. Eine entbehrungsreiche Zeit, sicher nicht nur in kasachischen Waisenhäusern. Was leiten wir daraus über die Situation im heutigen Kasachstan ab?

Und nun beginne ich langsam mich zu fragen, was für ein Bild von Kasachstan dieser Text wohl im Ausland hervorruft. Ist er wirklich geeignet, „mein Land“ in aller Welt vorzustellen? Gewiss, viele Angaben entsprechen der Wahrheit:

Zeile 36: auf der *schlechten* Straße ... Natürlich, die meisten Straßen in Kasachstan entsprechen nun – weiß Allah – nicht deutschem Standard, obwohl die Regierung sich in den letzten Jahren deutlich bemüht zeigt, wenigstens wichtige Zufahrtsstraßen entsprechend auszubauen und nachzurüsten. Leider zählt die Straße vor meiner Wohnung nicht dazu.

Zeilen 30 und 31: Die entsetzliche Bürokratie, Korruption, Bestechung ... Alles Dinge, die ich nur zu gut kenne, habe ich doch tagtäglich selbst damit zu kämpfen.

Aber wenn ich meine Familie im Ausland vorstelle, spreche ich doch auch nicht zuerst von meiner Schwiegermutter, sondern zeige erst mal die Fotos meiner entzückenden Enkeltochter!

Und damit die lieben Kleinen in aller Welt nun auch ja die wesentlichen Informationen über den interkulturellen Vergleich zwischen Kasachstan und Deutschland registrieren, sind die Fragen dann auch entsprechend ausgerichtet:

Frage 4: Was machte die Adoption in Kasachstan so anstrengend und kompliziert?

Frage 7: Welche positiven Erfahrungen haben die Borsunows bisher in Deutschland gemacht?

Und für die ganz Dummen wird extra noch mal nachgehakt: Was bedeutet in Zeile 40 das Wort „Strapazen“?

Ich kann im Interesse unserer weiteren Arbeit als Programmlehrer in Kasachstan nur hoffen, dass der kasachstanische Kultusminister, der über die Perspektive des hiesigen Deutschunterrichts zu entscheiden hat, diesen Text nicht in den nächsten Tagen in die Hände bekommt. Denn, vielleicht war ja er es, der da in der schwarzen Limousine saß. Schröder oder Joschka Fischer waren es jedenfalls sicher nicht. Auf die würde vermutlich eine andere Maschine gewartet haben.

Heike Lawin

Anmerkung: In den nachsten Tagen werde ich in ein 40 km von hier entferntes Waisenhaus fahren, wo der Leiter alle Anstrengungen unternimmt, die Kinder bei Sport und Spiel, bei kulturellen Aktivitäten und guter Schulausbildung ihr schweres Schicksal etwas leichter ertragen zu lassen. Die Einladung dazu erhielt ich von einer klugen kasachstanischen Kollegin, nachdem diese den Text gelesen hatte.

Damit sich unsere Leserinnen und Leser selbst ein Bild machen konnen, drucken wir den von der Autorin kritisierten Prüfungstext hier ab.

Waisenkinder aus Kasachstan*

Ehepaar aus Kasachstan gab drei Waisenkindern ein neues Zuhause

Wenn Valentina Borsunow sich auf den Muttertag freut, hat sie allen Grund dazu. Ihre Großen haben in der Schule und im Kindergarten kleine Geschenke gebastelt, und von den Kleinen wird es zumindest einen innigen Kuss geben. Valentina (29) und ihr Mann Konstantin (32) haben sieben Kinder: vier eigene und drei, die sie aus Kasachstan adoptierten, wo sie selbst herstammen.

Eigentlich wollten die Borsunows gar nicht so gern, dass ein Artikel über sie in der Zeitung erscheint. Schließlich sei nichts Besonderes an ihrer Familie, glauben sie. Auch den Kindern, die in die Schule gehen, war es anfangs nicht recht. „Wir haben ihnen dann erklärt, dass dadurch vielleicht andere Kinder die Möglichkeit bekommen adoptiert zu werden", erklärt die Mutter. Aber eines wollten die Kinder auf keinen Fall: Dass unter dem Foto steht, diese seien die leiblichen, jene die Adoptivkinder. „Es sind alles unsere Kinder!" Das ist für Valentina und Konstantin Borsunow nicht nur eine Redewendung und für die Geschwister, die schon alt genug sind, das zu verstehen, eine Selbstverständlichkeit.

Als die Borsunows im September 1995 als deutschstämmige Aussiedler nach Haidhof bei Regensburg kamen, besaßen sie keine Reichtümer. Sie hatten eine Tochter und waren voller Optimismus. Konstantin fand schnell Arbeit, und Valentina bekam das zweite Baby, einen Sohn. War das nicht ein glücklicher Beginn in einer neuen Heimat? Nicht ganz, denn der Junge starb kurz nach der Geburt.

Ein paar Monate später waren sie – wie an allen Wochenenden – in der Kirchengemeinde in Haidhof, der sie angehören. Dort bat ein Mann die Gläubigen um ein Gebet für drei Kinder in einem kasachischen Dorf, deren Mutter gestorben war und die nun in ein Waisenhaus sollten. „Wir haben gebetet und uns gefragt, ob wir die Kinder zu uns holen sollen", sagt Valentina schlicht. Ihr Mann fügt hinzu, sein Vater sei selbst im Waisenhaus aufgewachsen und deshalb wisse er aus Erzählungen, wie schlimm es dort zugehe. Das genügte dem jungen Ehepaar.

Das Geld für den Flug und den Aufenthalt in ihrer früheren Heimat liehen sich die Borsunows bei Verwandten, denn ihr eigenes Geld reichte für derartige Sonderausgaben nicht aus. Sie hatten einkalkuliert, dass die drei Geschwister, deren ältestes immerhin bereits über sieben Jahre alt war, nicht auf Anhieb und mit Begeisterung fremden Leuten in ein fremdes Land folgen würden. Sie ließen den Kindern Zeit. 14 Tage brauchten die neuen Eltern, ihr Vertrauen und ihre Zuneigung zu gewinnen. Dann begann der lange Weg durch die Behörden. Hier Pässe, dort Stempel, da Urkunden. Und überall musste bezahlt werden. „Es sah so aus, als ob man die Kinder eigentlich nicht ausreisen lassen wollte",

wundern sich die Borsunows noch heute. Hinzu kam der Zeitdruck, denn wenn sie ihren Rückflugtermin nicht eingehalten hätten, wäre die Reise noch teurer geworden.

Buchstäblich in letzter Minute schien alles geregelt. Doch auf dem Weg zum Flughafen wurden sie von einer schweren Limousine aufgehalten, die sie auf der schlechten Straße nicht überholen ließ. Eine halbe Stunde nach dem planmäßigen Abflug kamen sie am Flughafen an – aber das Flugzeug war noch da. Es hatte auf die wichtige Persönlichkeit in dem großen Auto gewartet. „Wir hatten Glück", sagt Konstantin. „Nein, Glück war das nicht", widerspricht seine Frau. „Das war Schicksal." Dass sie bei all diesen Strapazen und Aufregungen im sechsten Monat schwanger war, erwähnt sie nur ganz nebenbei, als sie ihre inzwischen vierjährige Tochter streichelt: „Du warst damals schon mit in Kasachstan." In Regensburg musste die Adoption natürlich bestätigt werden. Da kamen die Borsunows mit Grete Meier, beim Jugendamt zuständig für Adoptionen, in Kontakt und fanden bei ihr verständnisvolle Unterstützung. Weil die Borsunows Kinder als „ein Geschenk des Himmels" betrachten, haben sie nach den Adoptivkindern noch drei eigene bekommen. Die Frage, ob es da finanziell nicht sehr eng wird, ob die größeren Kinder nicht aus der Schule heimkehren mit Wünschen, die nicht zu erfüllen sind, wischt Valentina mit einem Lächeln beiseite. „Wir sind immer beisammen und tun alles gemeinsam. Wir kochen, backen und stricken miteinander. Dabei lernen die Kinder etwas und es macht allen Spaß. Ein Handy für die Große, die demnächst aufs Gymnasium gehen wird, ist nicht drin. Aber wir reden mit den Kindern über ihre Wünsche, und wenn es gut für sie ist, gibt es meist auch die Möglichkeit, sie zu erfüllen."

Frau Meier hilft den Borsunows wo sie kann, sei es mit Kleidung für die Kinder oder mit Möbeln für die 76-Quadratmeter-Wohnung, in der die neunköpfige Familie wohnt. Vielleicht gelingt ihr ja sogar das Wunder, der Familie eine größere, bezahlbare Wohnung zu beschaffen. Damit wäre Muttertag, auch wenn der Einzugstermin auf Ostern oder Weihnachten fiele!

* Kasachstan: Republik in Zentralasien; gemeinsame Grenze mit China, Kirgistan, Russland, Turkmenistan, Usbekistan

(aus: Mittelbayerische Zeitung, 13.05.2001)

Kreative Textarbeit anhand eines unbekannten Gedichtes

Kreative Textarbeit duldet keine Dogmen, vielmehr beinhaltet sie, dass auch unkonventionelle, vor allen Dingen aber motivierende Methoden Verwendung finden, die Schüler zu intensiven und kritischen Auseinandersetzungen mit einem fremden Text anregen, die ihnen Gelegenheit zum Aushandeln von Bedeutung geben und sie zur eigenen Textproduktion herausfordern. Neben dem Sprechen, dem Hören und dem Lesen gehört das Schreiben zu den Grundfertigkeiten des Deutsch – als – Fremdspracheunterrichtes. Diese Fertigkeit hatte jedoch im traditionellen (Fremdsprachen-) Unterricht häufig nur eine reproduktive Funktion. Oft konnte festgestellt werden, dass Kinder begeistert zu schreiben begannen, dass diese Begeisterung aber spätestens nach dem Verlassen der Grundschulen bereits nachgelassen hatte. Teilweise war dies sicherlich auch auf die allseits gefürchteten Diktate, das Anfertigen von Protokollen, die Nacherzählung und das Abschreiben ganzer Texte oder Passagen zurückzuführen. Inzwischen hat sich jedoch die Theorie und Praxis des schulischen Schreibens – auch im Fremdsprachenunterricht – erheblich verändert.

Im Folgenden wird auf ein Experiment in einer Anfängerklasse der Primarstufe eingegangen, dass ich in einer (mir bis dahin) unbekannten Lerngruppe der Deutschen Schule Prag durchführen konnte. Bei den Schülern handelte es sich um Kinder (viertes Schuljahr) aus einem Vorkurs Deutsch, an dem diese einmal in der Woche freiwillig nach ihrem eigentlichen Unterricht in tschechischen Grundschulen teilnahmen, um Deutsch zu lernen und sich nach einem Jahr vielleicht im Rahmen einer Aufnahmeprüfung für den Besuch der Deutschen Schule Prag zu qualifizieren. Für den Unterrichtsversuch wählte ich das Gedicht *Avenidas* von Eugen Gomringer aus.[1] Die Idee für dieses Experiment hatte ich vor einigen Jahren während eines Vorbereitungskurses für deutsche Auslandslehrer von Norbert Gierig, einem Grundschullehrer der Deutschen Schule Athen erhalten.[2]

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wurde den Kindern mitgeteilt, dass wir uns im Verlauf der Stunde gemeinsam mit einem Gedicht befassen würden. Im Anschluss wurde den schnell gebildeten einzelnen Partnerpaaren der folgende Text ausgehändigt, das heißt, der Unterricht begann ganz bewusst mit der sogenannten Textpräsentation, wobei ich schnell vorher festgestellt hatte, dass keines der Kinder Spanisch sprach:

avenidas

avenidas
avenidas y flores
flores
flores y mujeres
avenidas
avenidas y mujeres
avenidas y flores y mujeres y
un admirador

Zunächst las ich den Text laut vor.[3] Natürlich wurde ich anschließend sofort nach der Bedeutung der einzelnen Wörter befragt bzw. wurde ich um eine Übersetzung gebeten. Ich versprach den Schülern, diese nach der geplanten Bearbeitung gemeinsam mit ihnen vorzunehmen, bat sie jedoch, ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die Bestimmung der Wortarten zu konzentrieren. Nach anfänglichem Zögern stellten die Kinder gemeinsam fest, dass es sich bei *avenidas, flores, mujeres* und *admirador* um Substantive handeln musste, während *y* und *un* ihrer Meinung nach eher dem Bereich der Bindewörter oder Konjunktionen zuzuordnen waren. Dieses Gespräch wurde zum Teil von den Schülern auch in der Muttersprache geführt, da sie diese die Begriffe im Deutschen noch nicht kannten. Die anwesende tschechische Lehrerin half bei der Klärung der Begriffe.

Jetzt teilte ich verschiedenfarbige Karten ohne Beschriftung aus, die der Anzahl der auf-

1 Gomringer, Eugen: avenidas, in: Brauer, Reinhard u.a.: *Wortstark 5*, Themen und Werkstätten fur den Deutschunterricht, Schroedel-Verlag, Hannover 1996, S. 151.

2 Gierig, Norbert: Unterrichtsskizze für eine Deutschstunde im vierten Schuljahr, in: Wicke, Rainer-E.: *Zehn Stundenvorschläge für den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht,* Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –, Köln 1997, S. 16–24.

3 Für Kinder, die Spanisch als Muttersprache sprechen oder uber entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügen, habe ich mir inzwischen eine Übersetzung ins Polnische anfertigen lassen, so dass ich mit diesem Text auch in anderen Zusammenhängen arbeiten kann.

tauchenden Substantive entsprachen, für die Konjunktion *y* und den unbestimmten Artikel *un* wurden keine Karten ausgeteilt:
Sechs rote Kartchen für *avenidas*
vier gelbe Kärtchen für *flores*
drei grüne Kärtchen für *mujeres* und
ein blaues Kärtchen für *admirador*.

Ich bat die Schüler, die Karten und Farben den einzelnen Wörtern nach deren Häufigkeit zuzuordnen und das Gedicht „ohne Worte" nachzulegen. Dieser handelnde Umgang mit Material und die offensichtliche Plastizität der Karten machte allen Kindern schnell das Bauprinzip des Gedichtes bewusst. Sobald diese Aufgabe beendet worden war, drehten die einzelnen Partnerpaare das Arbeitsblatt mit dem Originalgedicht um, so dass dieses nicht mehr eingesehen werden konnte.

Nachdem alle Partnerpaare die Karten zugeordnet hatten, wurde die richtige Reihenfolge mit Hilfe von Magneten an der Tafel zur Kontrolle optisch sichtbar gemacht.

Nun erhielten die Schüler den Auftrag, mit Hilfe dieses entwickelten Schemas ein eigenes Gedicht *in deutscher Sprache* zu verfassen. Es war erstaunlich, wie schnell diese Aufgabe realisiert wurde. Innerhalb kurzer Zeit waren von den 24 Schülern zwölf Texte dieser Art verfasst worden, die nach dem Verlesen an der Tafel um das Originalgedicht mit Magneten herumgruppiert wurden und von allen Schülern wiederholt gelesen werden konnten. Stellvertretend für diese Texte soll hier ein Gedicht präsentiert werden:

Woche

Woche
Woche, Tage
Tage
Tage, Stunde
Woche
Woche, Stunde
Woche, Tage, Stunde und
eine Minute

Veronika, Adéla und Radka

Erst nachdem alle Gedichte präsentiert worden waren, kam ich dem Wunsch der Schuler nach und übersetzte das Originalgedicht von Eugen Gomringer.

Bei dem Versuch wurde deutlich, dass die spanische Sprache aufgrund des internationalen Charakters dieses Textes aus der konkreten Poesie für die Bearbeitung kein Hindernis war,



avenidas *bei der Lehrerfortbildung*

da sich derart einfache und leicht verständliche Strukturen mühelos in alle Sprachen übertragen lassen. Trotz der Regelhaftigkeit des Konstruierens wird den Schülern bei ihrer Arbeit ein großer Freiraum eingeräumt, den sie sprachlich kreativ selbst gestalten können. Der eigentatige Prozesscharakter der Textproduktion ist hier von unschätzbarem Wert.

Auch in Lehrerfortbildungsveranstaltungen im In- und Ausland wurde *Avenidas* von mir erprobt. In Seminaren des Max Mueller Bhavan Indien entstanden ebenfalls ausgezeichnete Gedichte, von denen einige hier präsentiert werden. Das erste befasste sich mit dem Thema der Lehrerfortbildung:

Handeln

Handeln
Handeln und Lernen
Lernen
Lernen und Spielen
Handeln
Handeln und Spielen
Handeln und Lernen und Spielen und
eine Lehrerfortbildung

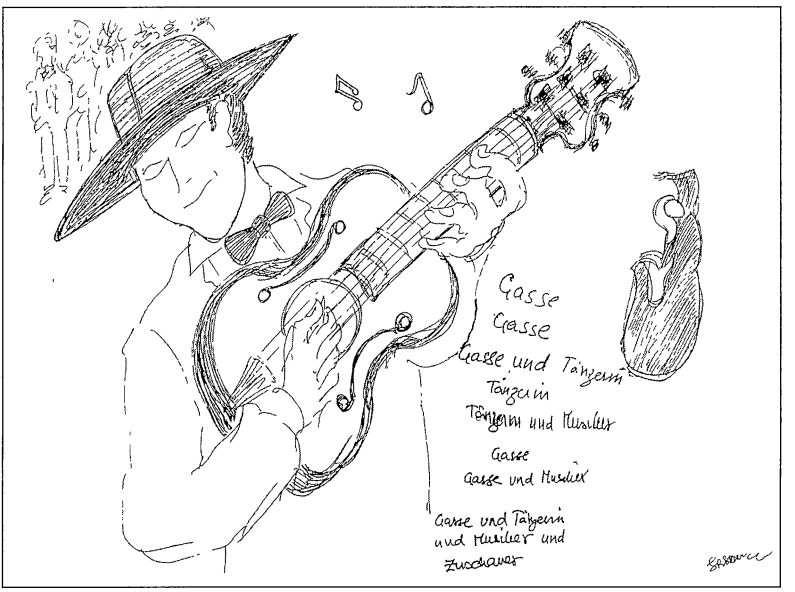
Das zweite dagegen sorgte für Aufsehen und Gelächter, da es das Karrierebewusstsein der Männer satirisch begutachtete:

Wege

Wege
Wege und Männer
Männer
Männer und Ziele
Wege
Wege und Ziele
Wege, Männer und Ziele –
eine Katastrophe

Einer der Kollegen war sogar so begeistert, dass er sein Gedicht sogleich mit einer dazu passenden Zeichnung versah:
Es zeigt sich in diesen Veranstaltungen immer wieder, dass die Lehrerinnen und Lehrer beeindruckt von der Tatsache sind, dass es ihnen nach relativ kurzer Zeit gelingt, ohne Übersetzung des Originaltextes ähnliche eigene Texte zu verfassen, die in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gestellt werden können. Da man sowohl in Einzel-, als auch in Partner- und Gruppenarbeit Texte verfasst, entsteht immer eine Textvielfalt, die die Teilnehmerinnen davon überzeugt, dass ähnliche Ergebnisse im eigenen Unterricht mit Anfängern und Fortgeschrittenen erwartet werden dürfen.

Rainer E. Wicke



Aus den Reaktionen auf den Artikel in Heft 2/2002 „Projektorientiertes Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht“ ...

Lieber Herr Wicke, Ihnen und Ihrer Frau einen Glückwunsch zu dem gelungenen Projekt. Eine Art von Arbeit, über die man viel redet, die aber selten so umsichtig durchgeführt wird. Ich fühle mich in meinen diesbezüglichen Bemühungen bestätigt. Projektarbeit ist wirklich der Ausweg aus einem in die Sackgasse gelaufenen Paukunterricht.

Und da es in meinen Didaktikseminaren gerade um interkulturelles Lernen geht, habe ich mir erlaubt, den Referendaren den Artikel aus „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ ganz einfach vorzulesen und daran einige Prinzipien der Spracharbeit an Projekten zu erläutern ...

H. Graffmann

Preisgünstig zur BILDUNGSMESSE 2003 in Nürnberg

Vom 31. März bis 4. April 2003 findet zum ersten Mal in den Nürnberger Messehallen die aus der Fusion von „didacta“, „Interschul“ und „Kiga“ entstandene BILDUNGSMESSE statt. Zu der mit rund 700 Ausstellern und einem umfassenden Seminarprogramm europaweit größten Veranstaltung für Lehren und Lernen werden über 70.000 Besucher aus allen Bildungsbereichen erwartet.

Um den Besuch der BILDUNGSMESSE so preisgünstig und unkompliziert wie möglich zu gestalten, unterstutzen die Veranstalter – NürnbergMesse sowie der Deutsche Didacta Verband und der VdS Bildungsmedien e.V. als ideelle Trager – mit einer einmaligen Aktion Busreisen für Gruppen ab 15 Personen zur Messe. Pro Bus-Charter wird ein Zuschuss von 102,00 Euro gezahlt. Zudem erhalten Gruppenreisende einen ermäßigten Eintrittspreis von 9,00 Euro (inklusive Katalog). Die reguläre Tageskarte kostet mit Katalog im Vorverkauf 14,00 Euro und an der Tageskasse 15,00 Euro.

Damit der Bonus gewährt werden kann, muss die Busreise bis zum 19. März 2003 bei der NürnbergMesse angemeldet werden. Nahere Informationen hierzu wie auch zu Bahn- oder individuellen Tagesreisen gibt es im Internet unter www.bildungsmesse-nuernberg.de/reisespezial, bei der Besucher-Hotline unter Telefon: 0911/8606–4906 oder per E-Mail: besucherinfo@nuernbergmesse.de.

Symposion

„Leistungsbeurteilung nach PISA – Erbringung, Feststellung und Bewertung von Schulleistungen in der Neuen Lernkultur“

2. und 3. April 2003, 12.00 bis 16.00 Uhr, im Rahmen der BILDUNGSMESSE 2003 Nürnberg, CCN Messepark, Raum Genua

Der PISA-Schock löste auch eine Diskussion über die in Deutschland praktizierte Leistungsbeurteilung aus. Die Kultusministerien sind dabei, Standards zu vereinbaren und ein System regelmäßiger vergleichender Leistungsfeststellungen zu installieren, um ein ähnliches Desaster künftig zu vermeiden. Die Nützlichkeit solcher auf einheitliche Standards bezogener periodischer Leistungsvergleiche kann kaum in Zweifel gezogen werden. Wenn das öffentliche Bewusstsein und die Schulpraxis jedoch einseitig auf sie fixiert sind, entstehen aber auch Gefahren: Leistungsvergleiche legen naturgemäß das Schwergewicht auf quantifizierbare Lernergebnisse, und sie führen leicht dazu, dass auch schon der vorangehende Unterricht allzu einseitig auf sie abzielt. Um der bestmöglichen Vergleichbarkeit willen könnte es sogar zu einer weit gehenden Standardisierung von Unterricht kommen, die pädagogisch sicherlich kontraproduktiv wäre.

Eine gute pädagogische Prüfungs- und Beurteilungspraxis wird nicht nur quantifizierbare Lernergebnisse erfassen, sondern auch die qualitative Vielfalt von Leistungen und Leistungsprofilen abbilden. Außerdem widmet sie neben den Lernergebnissen den Lernprozessen besondere Aufmerksamkeit, weil hier oftmals Probleme noch rechtzeitig abgefangen werden können. Und sie ist schließlich immer von dem Bewusstsein gepragt, dass die Überprüfung und Beurteilung von Leistungen nicht die Erziehung zur Leistung ersetzen kann.

Insbesondere die Entwicklung einer neuen Lernkultur mit differenzierten Lernangeboten, die handlungsorientiert, selbstständig und in Teams abgearbeitet werden, braucht in hohem Maße andere als quantifizierende und verglei-

chende Verfahren der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Letztlich muss auch der Leistungsbegriff neu gefasst werden, und daraus wiederum ergeben sich neue Bewertungskriterien.

Das Symposion „Leistungsbeurteilung nach PISA" will einen Impuls setzen, damit diese wichtigen Anliegen nicht in einer produktfixierten Quantifizierungs- und Vergleichsmanie untergehen, wie sie sich hierzulande in der Diskussion nach PISA abzeichnet.

Während dieses Symposions wird es acht rund einstündige Veranstaltungen mit namhaften Referenten verschiedener Universitaten geben. Veranstalter sind die Universität Erlangen-Nürnberg, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik und der VdS Bildungsmedien e.V. Das gedruckte Programmheft ist ab Ende Februar per Mail (verband@vds-bildungsmedien.de) abrufbar; Informationen auch zur BILDUNGSMESSE sind bereits vorher im Internet unter www.vds-bildungsmedien.de erhältlich. Die Teilnahme am Symposion ist für jedermann kostenlos; um unverbindliche Anmeldung wird gebeten.

Durchblick in DaF

Durchblick durch die Strukturen des Deutschen, so wie man ihn braucht, als DaF-LehrerIn
- zum Helfen bei Ausspracheproblemen
- beim Erklären von Bedeutungsunterschieden
- bei der Formulierung von Grammatikregeln usw. usw.:

Wer ihn hat, kann ihn testen, und wer gern noch mehr davon hätte, kann ihn kostenlos und kurzweilig trainieren: www.germanistik.uni-freiburg.de/DS1/DS1.php, dort im Menü „Studium" unter „Linguistik-Test".

Wahrscheinlich finden Sie auch Aufgaben darunter, die sich gut für Deutschlehrer-Fortbildungen eignen.

Ich wünsche Ihnen und Ihren KollegInnen viel Spaß damit, und ich freue mich natürlich über Rückmeldungen, Korrektur- und Ergänzungsvorschläge.

Andreas Ulrich

Im Heft 4/2002 unserer Verbandszeitschrift wurde auf Seite 269 ein Beitrag aus der Zeitschrift „Blickpunkt Bundestag" nachgedruckt. Leider wurde dabei die Quellenangabe vergessen. Wir liefern Sie hier nach: „Deutsch hat in der Wissenschaft nur noch eine geringe Bedeutung", in: Blickpunkt Bundestag 2/2002, S. 31. Wir bitten um Entschuldigung für das Versehen.

Mein ganz normaler Schüleralltag

Vorbemerkung: Auf einer exotischen Ostreise zu sehr entfernten Verwandten, so entfernt, dass wir eigentlich gar nicht mehr verwandt sind, sprach ich mit dem Sohn der Familie, Pisa-bewusst, obwohl dieser entfernte Staat bei der Pisa-Studie gar nicht berücksichtigt worden war. Der Sohn, ich verschweige hartnäckig den Namen und den Namen des entfernten Staates, erzählte Sachliches, Trauriges und Amüsantes, ich habe sein kehliges und gewöhnungsbedürftiges Deutsch, seine sarkastischen Seitenhiebe geglättet. Und was er mir erzählte, klang mir so vertraut ähnlich dem, was ich in den letzten zehn Jahren als Fachberater in MOE mitbekommen hatte, vielleicht milder, aber vom System her ähnlich; ich behaupte mal, dass dies etwas mit dem verblichenen realen Sozialismus zu tun hat, der so ganz anders war, als wir 68ger vom idealen Sozialismus ausgehend vermuteten ...

Heinz Weischer

Und nun: Mein ganz normaler Schüleralltag

Ich bin 18 Jahre alt und lebe in einem Staat weit im Osten Europas, eigentlich schon in Asien. Seit vier Jahren nun besuche ich in der Distrikthauptstadt ein deutschsprachiges Minderheitengymnasium, bin in der 12. Klasse und werde in einem dreiviertel Jahr (hoffentlich?) mein Abitur machen. Dann möchte ich Medizin studieren an der Universität in der nämlichen Distrikthauptstadt.

Heute ist Montag, da muss ich sehr früh aufstehen, um drei Uhr, da ich in einem kleinen Dorf auf dem Lande wohne, über das Wochenende meine Eltern besucht habe. Unser kleines Dorf hat keine Busverbindung, die Feldwege taugen bestenfalls für Pferdefuhrwerke und einen Lada; so bringt mich mein Vater um viertel nach drei (ich habe mich schnell gewaschen, angezogen und dabei gefrühstückt) mit eben diesem Lada in die nahe kleine Provinzstadt. Hier steige ich in den Bus zur Distrikthauptstadt. Der Bus kommt von weit her, so dass ich montags nie einen Sitzplatz ergattern kann; also stehe ich die dreieinhalb Stunden bis zur Hauptstadt. Im Winter komme ich immer einige Stunden zu spat, weil der Bus mit dem hohen nächtlich gefallenen Schnee zu kämpfen hat, bisweilen auch kapituliert; dann retten uns Militärfahrzeuge.

Der Unterricht beginnt um viertel vor acht, wir singen unsere Nationalhymne, und der Mathelehrer gibt die Parole für die Woche aus: „Ich will ein uneigennütziges Mitglied der menschlichen Solidargemeinschaft sein und all mein Tun diesem hohen Ziel widmen!“ Solche Satze erfindet immer unsere Direktorin; sie hat Erfahrung darin, weil sie die politische Wende vor zwölf Jahren schadlos uberstanden hat. Die Matheaufgaben werden nun vom Lehrer sorgfältig nachgesehen, es sind viele Matheaufgaben, weil wir über das Wochenende immer sehr viel mehr aufbekommen als an normalen Tagen. Ich schlafe ein, während der Lehrer durch die Bankreihen wandert und seine Unterschrift unter die Ergebnisse der Aufgaben setzt; auf die Ergebnisse kommt es zum Glück nur an; denn die meisten von uns verstehen die Aufgabenstellung überhaupt nicht. Also, das dauert knapp zwanzig Minuten; andere Schüler lernen noch schnell den langen Kommentar, den uns unsere Literaturlehrerin über einen wichtigen Roman unserer nationalen Literatur diktiert hat. Der Mathelehrer fährt nun an der hellgrau vergilbten Tafel fort mit der Lektion; die nächsten zwanzig Minuten redet er, schreibt an, die Kreide hat er sich selbst kaufen müssen, wir müssen mitschreiben. In den letzten fünf Minuten nennt er uns die Nummern der Aufgaben in dem Mathematikbuch, die wir für morgen zu bearbeiten haben. Es ist zwanzig Mal der gleiche Aufgabentyp. „Übung macht den Meister“, sagt unser Mathelehrer immer.

In der zweiten Stunde haben wir Deutschunterricht bei einer Lektorin aus Deutschland; wir bereiten uns auf das Deutsche Sprachdiplom vor, auf die Mündliche Prüfung. Sie gibt jedem von uns einen eigenen Text mit der Aufgabe, ihn zusammenzufassen. So etwas haben wir bereits vor ein paar Wochen geübt. Dann setzt sich einer nach dem anderen ans Lehrerpult, liest den Text vor und fasst ihn für uns andere zusammen. Wir anderen haben die Aufgabe, uns bei der Zusammenfassung einige Fragen zum Text zu überlegen und zu notieren; diese Fragen stellen wir im Anschluss an die Zusammenfassung des Mitschülers. Das war zu Beginn des Schuljahres nicht leicht, als die Lektorin uns aufforderte, Fragen zu stellen. Ein Schüler stellt an unserem Gymnasium keine Fragen,

er lernt auswendig. Aber die Lektorin hat uns Mut gemacht, und die Texte sind oft so interessant, dass wir einige Fragen stellen können. Der Mitschüler vorn muss die Fragen, so gut er kann, beantworten. Die Lektorin hilft uns aber ab und zu, sonst lässt sie uns reden. Ob die Auskünfte des vorne sitzenden Mitschülers immer so ganz stimmen, können wir nicht entscheiden, aber unsere Lektorin sagt, wenn man das aus dem Text begründen kann, ist es richtig. Das verwirrt uns manchmal, weil wir das Richtige immer nur vom Lehrer gewöhnt sind, und der hat es aus dem Lehrbuch, und das Lehrbuch hat vor vierzig Jahren mal das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei verfasst, weil es als einziges wusste, was richtig ist. – Als Hausaufgabe in Deutsch nun soll jeder aus den Fragen und seinen Antworten einen knappen Bericht verfassen.

In der Pause kämpfe ich mich zum Schulkiosk durch, der sich strategisch an einem Treppenaufgang befindet, so strategisch, dass die hungrige Schülermeute für eine Viertelstunde jeden Durchgangsverkehr von Schülern und Lehrern lahm legt. Ich kaufe mir einen Riegel Milky Way und einen Riegel Mars; das haben wir gottseidank endlich auch bei uns. Dazu trinke ich eine herrlich süße Limonade aus unserer eigenen chemischen Industrie.

Dann haben wir in der dritten Stunde Literatur. Die Lehrerin lässt drei Schüler nacheinander den Kommentar zu dem wichtigen Roman aufsagen, alle bekommen die Note 5, die beste. Ein vierter Schüler nimmt eine Auszeit; das kann man dreimal im Jahr machen ohne Konsequenzen. Über das Wochenende mussten wir einen weiteren wichtigen Roman unserer Nationalliteratur lesen, ca. 350 Seiten. Die Lehrerin fragt uns der Reihe nach aus nach dem Inhalt (den hatte ich aus einer alten Literaturgeschichte meines Vaters erkundet, weil ich am Wochenende auf unserem Feld mithelfen musste). Dann diktiert die Lehrerin uns einen Kommentar zum ersten Teil des neuen Romans. Wir schreiben mit. Diesen Kommentar haben wir als Hausaufgabe für morgen auf.

Ich will es kurz machen: Die nächsten Stunden verlaufen wie gewohnt, in der siebten Stunde haben wir Sport. Es ist sehr kühl draußen, also haben wir drinnen Sport; eine Turnhalle haben wir nicht, die haben nur ausgesprochene Sportgymnasien. Also gehen wir in unseren Festsaal, wo auch Theateraufführungen und nationale Feierstunden stattfinden. Dieser Festsaal befindet sich im 3. Stock. Wenn du drunter im Klassenzimmer Unterricht hast, kannst du diesen vergessen, du bekommst also nur bruchstückhaft mit, was der Lehrer diktiert. Übrigens heißt das bei uns nicht Unterricht, sondern Vortrag, wirklich. Ein Lehrer fragt den anderen: „Hast du heute schon Vortrag gehabt?“ Um unseren Mitschülern im 2. Stock den Gefallen zu tun, den Vortrag des Lehrers so richtig ins Abseits zu stellen, hüpfen wir immer laut auf dem Boden herum und prellen die Bälle mit Wucht auf den Boden, kreischen jubelnd bei jeder Gelegenheit, dass es eine wahre Gaudi ist. Hoch wie beim Volleyball können wir die Bälle sowieso nicht baggern, weil der Festsaal gerade mal zwei Meter funfzig hoch ist; wir versuchen es trotzdem, und so donnern wir die Bälle an die Decke, unsere Mitschüler im 4. Stock danken es uns.

Nach der siebten Stunde, es ist inzwischen halb drei, fahre ich mit dem Bus in das Industriegebiet der Distrikthauptstadt: Hier hat sich eine englische Supermarktkette eingenistet, deren Namen ich aus Wettbewerbsgrunden nicht erwähnen will. Bis halb sechs jobbe ich hier. Den Job hat mir ein Schülerschnelldienst vermittelt; da zahlst du einige Moneten, und sie schicken dich irgendwohin zum Arbeiten für einige Stunden am Tag, Möbel packen, Vorgarten umgraben, Kinder sitten. Also, ich jobbe im englischen Supermarkt, der uns Aushilfskräfte über Ortstarif bezahlt, trage das leuchtend rote T-Shirt und bin, da ich immer hier jobbe, spezialisiert auf Geflügel, heißt Puten und Hühner (Wenn ich noch Zeit habe, besichtige ich auch die Mozzarellabälle auf der Käsetheke, wirklich, wir haben seit einem Monat Mozzarella aus Padua.). Ich muss an der langen Geflügeltheke kontrollieren, welche abgepackten Waren vom Verfallsdatum bedroht sind, also von gestern oder von vorgestern sind; die sortiere ich dann aus und stelle frische Ware ins Regal. Ich habe mal die Kumpels hinten in der Metzgerei gefragt, was eigentlich aus den aussortierten Hühnerflügeln wird. „Wenn sie nicht riechen, kommen sie in die Wurst, wenn sie riechen ins Tierfutter.“ Gut, dass wir zu Hause in unserem Provinzdorf autark sind, unsere eigene Wurst herstellen, wenn es für mich als Kind auch gar nicht leicht war mitzuerleben, dass das Schwein Julia, das ich von Kindesbeinen an kannte, ermordet wurde vom ortlichen Metzger, aber meine Mutter stellt erstklassige Wurst her; die Gewürze dazu besorgt uns ein zentralasiatischer Schmuggler.

Zurück mit dem Bus in die Innenstadt zum Nachhilfeunterricht bei meinem Mathelehrer. Den Unterricht brauche ich, sonst schaff ich das Abitur nicht, weil ich horrende Ergebnislücken aus den letzten Jahren habe, und auf die Ergeb-

nisse kommt es an im Abitur, wo ohnehin nur bereits gelernte Aufgaben mit identischen Ziffern und Sätzen abgeprüft werden. Aber die zig Aufgaben mit ihren Lösungen musst du erst mal drin haben. Zum Glück brauche ich, wie oben schon gesagt, die Matheaufgaben nicht zu verstehen. Und der Mathelehrer braucht den Stundenlohn für die Nachhilfestunden, weil er mit seinem mickrigen Lehrergehalt, welches bisweilen auch in Naturalien ausbezahlt wird („Bei mir im Schlafzimmer stapeln sich die Mehlsäcke", sagte er mal zu meinem Vater.) seine Großfamilie nicht ernähren kann, zumal er Großeltern am Leben erhalten muss, die mit ihrer miserablen Rente gerade mal das Gas für die Heizung im Winter bezahlen können oder Lebensmittel kaufen; beides zusammen geht nicht. Zwei Stunden Nachhilfe in Mathe – morgen ist Nachhilfe in Bio dran, übermorgen in Deutsch, weil im Abiturfach Deutsch ähnlich wie in Mathe Grammatikübungen abgefragt werden, die wir alle schon einmal auswendiggelernt haben; auch hier wird die exakte Wortwahl der Übungen verlangt in der Prüfung. (Aber zum Glück besteht ein Teil der Deutschprüfung in deutschsprachiger Literatur, und da können wir aufatmen, weil wir da zu zehn Prozent unsere eigene Wortwahl anbringen können.) Mein Vater kann nur wenig zu meinem Jobverdienst zulegen, weil er Invalide ist, kaum unseren Lada unterhalten kann. Meine Deutschlektorin hat uns mal erzählt, dass sie ebenfalls in den Ferien als Schülerin oft an einer Kasse eines Supermarktes gejobbt hat; also geht das da in Deutschland nicht viel anders zu als bei uns.

Nun will ich ja Medizin studieren, also kaufe ich mir schnell eine Pizza oder einen Hamburger (was sind wir glücklich, dass wir diese Errungenschaften des Westens nun auch genießen) zum Abendessen, welches ich im Internat aus Zeitgründen immer verpasse. Ab acht Uhr nehme ich mit drei Gleichgesinnten zwei Nachhilfestunden in der Uni bei einem Medizinerprof, übrigens einer anerkannten internationalen Koryphäe, deren Namen ich verschweigen muss. Eigentlich sind es keine Nachhilfestunden, sondern Vorbereitungsstunden. Für das Studium muss ich eine Aufnahmeprüfung bestehen, und der berühmte Medizinerprof gibt uns die teuren Stunden, die er von seiner kostbaren Zeit (vormittags Uni, nachmittags Privatkonsultorium, abends bis nachts Privatunterricht) abzwackt, weil er auch die Aufnahmeprüfung abnimmt. Kostet mehr als beim Mathelehrer, aber was will man machen. Der Medizinerprof braucht das Geld dringend, weil er sonst bei seinem mickrigen Unigehalt seine Großfamilie ... (siehe oben), aber ich werde den Verdacht nicht los, dass der ganz schön absahnt. Immer wieder liest man in der Zeitung, dass man die Aufnahmeprüfungen zur Uni abschaffen will, die Abiturnote soll's entscheiden; das wurde bisher immer von der Autonomie der Universitäten abgewimmelt. Aus wissenschaftlichen Gründen, sagt man, dabei sagt mir unser Biolehrer: „Was du bei mir lernst, reicht voll für die Aufnahmeprüfung." Stimmt natürlich, denn für die Aufnahmeprüfung müssen wir das Lehrbuch der 11. Klasse auswendig lernen, weil es da um den Menschen geht. Aber alle anderen Bewerber für ein Medizinstudium machen den Aufbaukurs beim Medizinerprof; der muss mich doch kennen lernen vor der Prüfung und schätzen lernen.

Kurz nach zehn Uhr komme ich im schuleigenen Internat an, ich logiere in einem Zehnbettenschlafsaal, jeder von uns zehn Schlafgenossen hat einen schmalen Spind (Typ U-Boot-Ausstattung), und dann gibt es an einer Stirnwand zehn schmale Pulte. Daran sitzen wir, laut dröhnt ein Transistorradio Hipp Hopp (Dürfen wir gottseidank ebenfalls als Errungenschaft des Westens genießen.) und lösen gemeinsam die Mathehausaufgaben, das heißt, unser Mathestar diktiert, und wir anderen schreiben mit. Für die Literaturstunde morgen pauken wir den Kommentar zum wichtigen Roman unserer Nationalliteratur (Es verwundert mich, wie solch ein kleines Land wie das unsrige so viele wichtige Romane hervorgebracht hat, ehrlich.), für den Biounterricht morgen pauke ich dasselbe, was uns der Medizinerprof diktiert hat, offenbar benutzen er und der Biolehrer das gleiche Lehrbuch.

Meist nach ein Uhr, eher um zwei Uhr herum beende ich meinen ganz normalen Schüleralltag, putze mir im Gemeinschaftswaschraum die Zähne, lege mich ins obere Doppelstockbett und sehne die Zeit herbei, in der ich Medizinerprof bin und abends durch Aufbaukurse ein Scherflein zu meinem kargen Lohn verdienen kann; ich werde das gleiche Lehrbuch benutzen, weil ich niemanden verwirren will.

L.R.

P.S.: Für diesen Bericht habe ich L.R. ein Honorar gezahlt, so dass er, statt der englischen Supermarktkette beizustehen, nachmittags einige Stunden Fußball spielen konnte. Es war schwer, Mitspieler zu finden; schließlich fanden sich diejenigen Schüler zusammen, die ohnehin morgens die Schule geschwänzt hatten, um vormittags der englischen Supermarktkette beizustehen. Den Lehrstoff des Unterrichts im Gymnasium kriegten sie ja dann in der Nachhilfe mit und beim Medizinerprof.

H.W.

Miteinander Leben in Europa

Lese- und Arbeitshefte zur deutschen Landeskunde Edition Körber-Stiftung, Kurt-A.-Körber-Chaussee 10, 21033 Hamburg, e-Mail: edition@stiftung.koerber.de, www.edition-koerber-stiftung.de

In vielen auslandischen Schulen, Universitaten und Fortbildungsinstituten sind sie schon in Einzelexemplaren oder sogar in Klassensatzen vorhanden, die in bulgarisch-deutscher Kooperation entwickelten Lese- und Arbeitshefte fur fortgeschrittene Deutschlerner, die sich mit verschiedenen Aspekten der deutschen Gesellschaft befassen. Die inzwischen auf sieben Lese- und Arbeitshefte und zwei Publikationen zur Methodik/Didaktik des Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts erweiterte Reihe hat sich bereits etabliert, indem die Hefte lehrwerksganzend, aber auch lehrbuchunabhangig eingesetzt werden Über die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache erhalten die Lernenden Gelegenheit, sich mit aktuellen Fragen zu befassen, ihr Verstandnis als junge Europaer mit dem ihrer Altersgenossen in der Bundesrepublik zu vergleichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu analysieren, und verschiedene Weltanschauungen, Religionen und politische Ansichten zu betrachten.

Das interkulturelle Konzept der Reihe fordert den offenen, projekt- und handlungsorientierten Unterricht, indem die Verantwortung für den eigenen Lernprozess teilweise auch den Lernenden ubertragen wird. Dies ist dem Aufgabenangebot zu entnehmen, das sowohl in Einzel-, aber auch in Partner- und Gruppenarbeit in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden kann. Gerade bei der Vorbereitung auf das Deutsche Sprachdiplom II der Kultusministerkonferenz der Länder konnen die Hefte Hilfestellung fur die nach dem Rahmenlehrplan geforderte eigene Recherche und daraus resultierende (landeskundliche) Projekte leisten.

Die im weiteren Verlauf kommentierten Hefte sind zum Preis von sieben Euro pro Stuck erhaltlich, ab zwanzig Exemplaren wird ein Rabatt von fünfzig Prozent eingeraumt.

In *Heft 1: Europa ohne Grenzen* werden das sogenannte europaische Denken und europaische Einflüsse in der heutigen schnellebigen Welt ausfuhrlicher kommentiert. Naturlich werden auch die Europäische Union und die damit gerade in der letzten Zeit immer wieder diskutierte Erweiterung derselben nicht ausgespart. Dabei kommen auch junge Europäer zu Wort, die sich nachvollziehbar zu dem Europagedanken außern. Wie in allen anderen Heften der Reihe bieten authentische Texte, Schaubilder, Statistiken, Fotos oder Karikaturen die Möglichkeit zu unterschiedlichen Zugangen zu den einzelnen Themen Attraktiv an dem Heft ist, dass die unterschiedlichen Moglichkeiten der Begegnung zwischen Jugendlichen kommentiert werden Aber auch kritischere Themen wie z.B. Vor- und Nachteile der Euro-Einfuhrung und der Krieg im Kosovo werden nicht ausgespart.

Heft 2: Ein Land – viele Religionen behandelt die Vielfalt der existierenden Religionsgemeinschaften der Welt, die die Kultur und das Leben in den jeweiligen Landern maßgeblich mitbestimmen. Gerade in dieser Zeit, in der Fanatismus und terroristische Einflusse das Bild existierender Religionen zu verzerren drohen, indem sie diese nach ihrem eigenen Gusto interpretieren und verbrecherische Aktionen unter Berufung auf ihre Religionszugehorigkeit fadenscheinig legitimieren, erscheint es angebracht, sich uber dieses Thema genauer zu informieren. Sekten und andere Glaubensgemeinschaften, die sich darauf spezialisieren, unkritische und Vorbilder suchende Jugendliche in ihren Bann zu ziehen, werden ebenfalls erwahnt. Die angeschnittene Frage: *Welche Religion ist die richtige?* kann nur individuell beantwortet werden, dennoch zeigt die Broschure auf, dass das Zusammenleben von Vertretern unterschiedlicher Religionsgemeinschaften in Europa nicht immer konfliktfrei sein kann, dass es aber dennoch Lösungsmoglichkeiten fur eine friedliche Koexistenz gibt. Bei dem Einsatz dieses Heftes muss in einigen Landern sorgfältig gepruft werden, inwieweit Themen und Texte Tabus beruhren, die im jeweiligen Gastland Irritationen hervorrufen konnen, da das Thema Religion dort vielleicht nicht kritisch analysiert werden darf oder besondere Kulturmerkmale, die religios bedingt sind, nicht diskutiert werden sollen oder durfen

Im Mittelpunkt von *Heft 3: Nation – Einheit oder Vielfalt* steht die Bundesrepublik Deutschland, wobei mit dem Mythos der sogenannten „reinen" Nation aufgeraumt wird, indem zahlreiche Einflüsse aufgezeigt werden, denen ein Land wie die Bundesrepublik unterworfen ist. Interessant und amusant sind die Vorschlage, wie man sich selbst eine Nationalhymne bastelt, da diese den Nationalgedanken deutlich persiflieren. Intendiert ist die Identifikation mit Europa, da das Thema des europaischen Nationalgefuhls – gibt es dieses uberhaupt? – behandelt wird. Die am Ende der Publikation aufgefuhrten Projektvorschlage demonstrieren, dass die Inhalte im Unterricht konkret umgesetzt werden konnen, indem die Schuler z.B selbständig an Themen wie *Meine Vorfahren, Ich uber mich, Mobilität, Vielfalt in unserem Land* und *Auslandsbeziehungen* arbeiten konnen.

Die soziale Frage ist das Thema von *Heft 4: Arm sein in einem reichen Land*, indem die Begriffe *arm* und *reich* zunachst analysiert werden. Die Broschüre begnugt sich jedoch keineswegs damit, Armut allgemein zu definieren, sondern befasst sich auch mit der Ursachenfeststellung, warum Menschen in aller Welt, aber auch in einem hoch industrialisierten Land wie der Bundesrepublik Deutschland unter Armut leiden. Einige Fallbeispiele aus Deutschland erleichtern die Arbeit, indem dort konkret vor Augen gefuhrt wird, wie Menschen ohne eigene Schuld verarmen und von der Sozialhilfe abhangig werden. Authentische Texte, Statistiken und Tabellen, aber auch literarische Texte wie Märchen werden in die Aufgabenstellungen einbezogen.

Fur den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht der Schule ist *Heft 5: Jung sein heute* besonders attraktiv. Was heißt es eigentlich, Jugendlicher in der Bundesrepublik zu sein und welche Perspektiven gibt es z.B. für junge Leute auf dem Arbeitsmarkt – das sind einige der Themen, die hier angeschnitten werden. Daruber hinaus behandelt die Publikation das Phanomen *Gewalt unter Jugendlichen*, das mehr oder weniger ein internationales sein durfte. Daher sind auch die Teile, in denen es um die Gewaltpravention geht, besonders lesenswert, da man sich nicht mit Belehrungen begnügt, sondern die Thematik anhand

von angebotenen Rollenspielen praktisch aufgearbeitet werden kann. Altersgerechte Themen wie *Jugendalkoholismus* und *Liebe* finden ebenfalls Berücksichtigung. Hilfreich sind die Informationen über *Jugendkontakte über die Grenzen*, da hier Fallstudien Moglichkeiten der Begegnung praktisch aufarbeiten, gleichzeitig aber wertvolle Kontaktadressen gegeben werden, an die man sich als Lehrer und Jugendlicher im Bedarfsfall wenden kann.

Aus eigener Erfahrung kann ich bestätigen, dass sich *Heft 6: Mehrheiten und Minderheiten* für den Einsatz im schulischen Unterricht gut eignet. Nach dem Prinzip *Wir und die anderen* wird einerseits das Minderheitenproblem am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland aufgearbeitet. Aber auch die kulturellen Unterschiede zwischen Europa und anderen Kontinenten spielen eine Rolle. Ilse Kleebergers Gedicht *Das ist doch alles verkehrt* habe ich bereits des öfteren erfolgreich im Unterricht eingesetzt, da es die Subjektivität der eigenen kulturellen Wertvorstellungen auf eine wunderbare Art persifliert. Schön ist, dass nicht nur das Problem der ethnischen Minderheiten berücksichtigt wird, sondern dass auch die Randgruppe der Behinderten in die Arbeit einbezogen wird. Die Arbeitsanweisungen für die Behandlung einzelner Themen und Texte sind etwas knapp ausgefallen, z.B. kann es nach der Veranschaulichung einiger Fallbeispiele von auslandischen Jugendlichen, die ihr Leben in der Bundesrepublik Deutschland beschreiben, nicht genügen, die Leser am Ende aufzufordern, jetzt Interviews mit Auslandern im eigenen Land durchzuführen. Hier wäre eine kurze Hilfestellung notwendig gewesen, wie man ein solches Interview vorbereitet, organisiert und durchfuhrt, aber das würde den Rahmen der Publikation wahrscheinlich sprengen, daher müssen Lehrer und Schuler bei der Behandlung der Themen selbst initiativ werden und die Umsetzung entsprechend vorbereiten und begleiten, indem zusätzliche Aufgaben und Übungen konzipiert werden.

Heft 7: Sprachen öffnen Welten nimmt eine besondere Stellung in der Reihe ein. Die Diskussion um das europäische Sprachenportfolio hat bereits gezeigt, wie wichtig es ist, über den Wert von Sprachlernbiografien zu reflektieren. Hier erhält der Leser zunachst Gelegenheit, seinen eigenen Fremdsprachenerwerb zu analysieren. Die Funktion von Sprache und der Stellenwert von Sprachkenntnissen werden ausführlich diskutiert, darüber hinaus sind jedoch auch die landeskundlichen Informationen zur deutschen Sprache sehr interessant, indem aufgezeigt wird, wo und wie unterschiedlich Deutsch gesprochen wird. Erneut wird am Ende der Broschüre exemplarisch aufgezeigt, wie zu den veranschaulichten Themen projektorientiert gearbeitet werden kann.

Wie bereits eingangs erwahnt, sind bisher zwei Exemplare des *Methodenforums* erschienen, weitere Hefte sollen folgen. Beide Hefte sind besonders gut fur die Aus – und Fortbildung von Fortbildnern geeignet, da sie methodisch – didaktische Theorie und Praxis kombinieren. Das erste Heft beschäftigt sich mit dem Thema *Einstiege.* Anhand einer Reihe von Beitragen wird einerseits theoretisch aufgearbeitet, wie wichtig der Einstieg fur den Beginn der Arbeit an einem bestimmten Thema ist. Aber das schmale Heft gibt andererseits ebenfalls praktische Hinweise, indem z.B. Alternativen des Einstieges anhand von Fotoassoziationen und der Anfertigung von Clustern aufgezeigt werden. Das letztere Verfahren orientiert sich weitgehend an dem Prinzip des Assoziogramms und der Mind – Map und zeigt deutlich, dass die Umsetzung im Unterricht problemlos moglich ist. Weiterhin wird die Erstellung von Unterrichtsprotokollen an einem Beispiel konkretisiert.

Das zweite erst kurzlich erschienene Heft beschaftigt sich ausführlich mit Formen des *Wahrnehmungstrainings und Perspektivenwechsels.* Dabei wird offensichtlich davon ausgegangen, dass uber die Bewusstmachung der eigenen Kultur eine kritische, aber auch verstandnisvolle Sichtung der fremden ermoglicht wird. Damit wird ein wichtiger Aspekt des interkulturellen Lernens in das Zentrum der Arbeit gestellt, das hier nicht nur theoretisch abgehandelt, sondern auch anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis untermauert wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Reihe eine wertvolle Hilfe fur alle Deutsch-als-Fremdsprachelehrer aber auch fur die Kollegen, die deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) erteilen, bietet, indem landeskundlich relevante, aber auch fachliche Inhalte attraktiv angeboten werden. Eine Bearbeitung der Inhalte von Seite zu Seite ist nicht möglich, vielmehr muss die Auswahl nach dem Steinbruchprinzip erfolgen, d.h., geeignete Themen, Texte und Aufgaben werden – vielleicht im Rahmen der Arbeit an einer speziellen Unterrichtseinheit – den Sammlungen entnommen und zielgerichtet verwendet. Dabei kann keineswegs davon ausgegangen werden, dass das enthaltene Aufgaben- und Übungsangebot ausreicht, dies ist wohl auch die Intention der Autoren, dass Lehrer und Schuler sich fur ein aus ihrer Sicht attraktives Thema entscheiden, dem jeweiligen Heft Teile entnehmen, aber diese fur ihre eigenen Zusammenhänge modifizieren und ergänzen. Im Sinne des projektorientierten Unterrichtes wird damit ein wichtiges Prinzip realisiert, namlich das der Ubertragung von Verantwortung fur die eigene Arbeit an die Lernenden.

Es bleibt zu hoffen, dass die Korber-Stiftung diese Reihe fortsetzt und Lehrern, Schülern und besonders auch Lehrerfortbildern weiterhin hilfreich mit diesen Aufarbeitungen zur Seite steht.

Rainer E. Wicke

Ein Überlebenshandbuch

Klaus Schaefer: So schaffen Sie den Schulalltag. Zeitgestaltung, Arbeitstechnik, Seelische Gesundheit. Ein Überlebenshandbuch für Lehrer. Aschendorff-Verlag Münster, 7. Auflage 2001, 307 S., ISBN 3-402-04330-0, € 20,40

Unter dem Eindruck der internationalen und der nationalen PISA-Studien werden – nicht zuletzt in Deutschland – zahlreiche Fragen gestellt und ebenso viele, meistens viel zu schnell, beantwortet. Diese betreffen in erster Linie das Bildungssystem, aber auch die Schuler, die Eltern und naturlich die Lehrer. Dabei ist auffallig, dass diese nicht, wie bisher ublich, undifferenziert kritisiert und herabgesetzt werden, sondern ihr Berufsbild ernsthaft betrachtet und nach Verbesserungen in Aus- und Fortbildung gesucht wird.

Den Lehrerberuf so ernst zu nehmen, wie das aus der internationalen PISA-Studie etwa für den Erstplatzierten Finnland hervorgeht, ist auch das Anliegen des hier anzuzeigenden Buchs.

Aus dem 2. Untertitel „Ein Überlebenshandbuch für Lehrer" geht hervor, was der Leser zu erwarten hat: kein Reflektieren oder gar Lamentieren über die Lehrerrolle, sondern Vor- und Ratschläge, wie man im Lehrerberuf aktuell und konkret besser zurecht kommt.

Von A wie Arbeitstechnik über S wie Seelische Gesundheit bis Z wie Zeitgestaltung, wie der 1. Untertitel angibt, reicht die Spannweite der Ausführungen, die in 17 Kapitel gegliedert ist: Die Ausbildungsphase, Der Schulweg, Unterricht, Disziplin, Verwaltungsaufgaben, Konferenzen, Kollegen, Eltern, Seelische Gesundheit, Planen oder Durchwursteln? Grundsätzliches zur häuslichen Arbeit, Arbeitszimmer und Arbeitsmittel, Unterrichtsvorbereitung, Klassenarbeiten und Klausuren, Klassenfahrten, Fortbildung, Persönliches Zeitmanagement: einige Grundprinzipien / Die Prinzipien im Überblick, PCs für progressive Pädagogen?

Jedes einzelne Kapitel ist ein kleiner Essay, in dem eine Situation, ein Verhalten, eine Befindlichkeit auf mögliche Ursachen zurückgeführt wird, ehe dann Ratschläge gegeben werden, wie der diagnostizierte Missstand behoben werden kann. Dabei deckt der Autor aber nicht nur Mängel auf, die im System oder „bei den anderen" zu suchen sind, sondern legt den Zeigefinger auch auf Fehlverhalten und Unzulänglichkeiten der Lehrer selbst. Er geht davon aus, dass jede Einzeltätigkeit verbesserungsfähig ist und dass es sehr darauf ankommt, auf dem Wege der Verbesserung der eigenen Arbeitsleistung, z.B. durch rationelle Arbeitsbewältigung, zur Freude an der eigenen Arbeit zu gelangen. Diesem Ziel ordnet Schaefer alle angebotenen Arbeitstechniken und Strategien unter.

Dem Kapitel „Persönliches Zeitmanagement: einige Grundprinzipien" (S. 230–263) kommt innerhalb der Buchkonzeption – nach 16 Einzelkapiteln und vor dem abschließenden Kapitel „PCs für progressive Pädagogen?" – eine besondere Bedeutung zu: In ihm sind 35 „Grundprinzipien" genannte Anregungen zusammen gestellt, die sich aus den übrigen Kapiteln ergeben und dort per Handsymbol gekennzeichnet werden. Querverweise innerhalb der 35 „Grundprinzipien", Bezugnahmen auf die übrigen 16 Kapitel und eine Lehrer-Selbstbefragung machen diese Seiten besonders gut „handhabbar".

Jedes Kapitel kann getrennt von dem anderen mit Gewinn gelesen werden. Und manch ein Leser wird gelegentlich direkt zum Kapitel „Persönliches Zeitmanagement" greifen, um eine konkrete Hilfe zu finden.

Statt eines Nachworts bietet der Autor eine „Sprüche und Widersprüche" benannte literarische Blütenlese. Der Anhang enthält ein Lehrerspiel, das inhaltlich das Lehrerleben aufgreift. Im Literaturverzeichnis hat Schaefer seine Quellen zusammen getragen, die er in den zahlreichen Anmerkungen – als Anregungen und zur Weiterarbeit für seine Leser – herangezogen hat. Den Abschluss bildet ein achtseitiges Stichwortverzeichnis, mit dessen Hilfe man – über das Inhaltsverzeichnis hinaus – leicht mit einer speziellen Thematik in ein Kapitel einsteigen kann. Auf diese Weise ist das Opus im Sinne eines „Handbuchs" sehr gut erschlossen und nutzbar.

Auch wenn Schaefer von seinem persönlichen Erfahrungsfeld Gymnasium ausgeht, ist der Inhalt des Buches auf alle Schularten und -stufen übertragbar. In seiner guten Lesbarkeit wird es von Berufsanfängern ebenso wie von erfahrenen Kollegen, auch denen im Deutschen Auslandsschulwesen, mit Gewinn zur Hand genommen werden.

Der Autor weiß offenkundig, wovon er schreibt. Als aktiver Pädagoge und Fachdidaktiker für Englisch nimmt man ihm den optimistischen Buchtitel, besonders nach der Lektüre, ohne weiteres ab: „So schaffen Sie den Schulalltag."

Die 7. Auflage wird nicht die letzte sein!

Wolfgang Bietz

Ein aktuelles Dauerthema

Nell, Werner: Migration, WochenschauVerlag, Schwalbach/Ts. 2002, 47 S., € 7,20

Die *Wochenschau* ist eine 7x pro Jahr erscheinende Reihe von je knapp 100 Seiten, die mit Themenheften sowohl für Sek. I wie auch für Sek. II aktuelle Themen relativ ausführlich abdeckt, hierbei aber nicht nur für die im Titel genannten Bereiche, sondern auch für den Geographieunterricht recht interessant sein kann – wie im vorliegenden Fall.

Das, was zunächst als Nachteil erscheint, gereicht dem Praktiker doch eher zum Vorteil: Die Hefte enthalten praktisch keine eigenen, zum jeweiligen Thema entworfene Artikel, sondern stellen eine nach diversen Gesichtspunkten gegliederte Sammlung von ausgewählten, leicht redigierten Originalartikeln aus Illustrierten, Zeitschriften und aktuellen Titeln unterschiedlichster Art dar. Hin und wieder sind sie mit kurzen Einleitungen und Arbeitsaufgaben versehen. Dem Praktiker wird hierdurch eine immense Arbeit (als „Jager und Sammler"), die oft genug lückenhaft ist, abgenommen. Auch kann er – bei reduziertem Preis um ca. 30% – wiederverwendbare Klassensätze erwerben. Hierbei besteht die Gewissheit, ein recht ausgewogenes und umfassendes Material in Händen zu haben, das nicht durch Zufälligkeiten charakterisiert ist.



Das vorliegende Heft sammelt/beschreibt in vier großen Abschnitten (Problemaufriss – Facetten, Formen und Funktionen der Migration – historische Migrationsbeispiele – Integration in Deutschland) typisches Material und vertieft im letztgenannten Abschnitt nach den Gesichtspunkten *Lebenssituation von Nichtdeutschen – Integrationsdebatte – Lösungswege.*

Herausgegriffen sei das Stichwort „Integration", vor allem deshalb, weil es hierbei wohl um eines der brisantesten Themen überhaupt geht. Hier stellt sich dem Renzensent die Frage, ob Definitionsangebote einzelner Politiker oder Zeitungsredakteure wirklich ausreichend sind, zumal hierbei auch Begriffe wie „Assimilation" und – wie schon im Kapitel vorher – „Leitkultur" sowie „Parallelgesellschaft" ins Spiel gebracht werden. Zur Klarung solcher Begriffe ware die Verwendung serioser bzw. Original-Literatur, wie z.B. der an dieser Stelle vor kurzem rezensierte Titel von Basam Tibi (Islamische Zuwanderung, die gescheiterte Integration) sicher sehr angebracht.

Alles in Allem aber ein sehr brauchbares und nicht nur fur die Hand des Schuler gut verwendbares und zu empfehlendes Heft.

Hartmut Gaigl

Immer noch aktuell

Sösemann, Bernd (Hg.): Der Nationalsozialismus und die deutsche Gesellschaft. Einführung und Überblick, DVA, München 2002, 392 S., ISBN 3-421-05617-X, € 29,90

Das Thema Nationalsozialismus fullt Bibliotheken.

Dennoch stellen sich Fragen zu diesem Thema deutscher Geschichte vor dem Hintergrund aktueller Zeitgeschichte immer wieder neu. Die Autoren – jeweils ausgewiesene Fachleute auf ihrem Gebiet – gehen auf verschiedene Facetten des Themas ein, indem sie den neuesten Stand der Forschung darlegen Dabei werden die Wurzeln des Faschismus im 19. Jahrhundert ebenso behandelt wie die Rolle Hitlers beim Aufstieg des Nationalsozialismus. Besonders ergiebig, weil interessant, sind die Kapitel uber die nationalsozialistische Kulturpolitik, die, obwohl konzeptionell hochst widerspruchlich, jeweils auf politische und ideologische Erfordernisse zugeschnitten wurde. Auch die hintergrundige Beleuchtung nationalsozialistischer Asthetik, wie sie sich z.B. im NS-Film widerspiegelt, wird in Zeiten der Diskussion um die Rolle Leni Reifenstahls nicht nur fur Kulturhistoriker von Interesse sein.

Deutlich erkennbar bei der Zusammenstellung der Beiträge ist die Handschrift des Herausgebers Bernd Sosemann, der als Direktor des Institutes fur Kommunikationsgeschichte und angewandte Kulturwissenschaften der FU Berlin vor allem im Bereich Geschichte der Propaganda, der Medien und der Publizistik der Neuzeit forscht.

Ein lesenswertes Buch, das nicht nur lesbar, sondern auch anschaulich vielfältig Kenntnisse und Zusammenhänge zu einem noch immer aktuellen Thema darbringt.

Rolf Schumacher

Kriminell?

Kriminalität, Wochenschau Verlag 2002, Schwalbach/Ts., € 7,20



Generationen vor unserer Zeit waren stolz darauf, „nicht mit der Polizei in Beruhrung gekommen zu sein." Den beruhmten Apfelklau in Nachbars Garten sanktionierte die Gesellschaft mit elterlichen Ohrfeigen, die gestohlenen Bonbons im Kolonialwarenladen hatten körperliche Strafen von wem auch immer zur Folge.

Wir Heutigen kommen schon häufiger „mit der Polizei in Beruhrung": Geschwindigkeitsuberschreitungen, Versäumnis von Meldungen beim Finanzamt oder Kaufhausdiebstähle – die Regelungsdichte in hyperkomplexen Gesellschaften ist so hoch, dass man, etwas uebertrieben gesagt, kaum etwas tun kann, ohne mit diesen Regeln in Konflikt zu geraten. Miles and more! Oder bist du, lieber Leser, noch nie bei Rot uber die Straße gegangen?

Deshalb ist es wichtig, dass Kriminalitat auch im Unterricht behandelt wird.

Der Wochenschau-Verlag legt mit der Marz/April-Ausgabe 2002 seiner „Wochenschau" ein Heft voller Unterrichtsmaterialien vor, die dazu gute Dienste leisten.

Zu Beginn schätzen aus einer Liste mit Beispielen Schuler ein, was kriminell ist So schafft man ein gutes Problembewusstsein, das im nachsten Kapitel durch die Reflexion der Notwendigkeit von Regeln zum Zusammenleben der Menschen erweitert wird. Mit Statistiken belegen die Autoren eindrucksvoll die Kriminalitätsdichte in Deutschland. alle 41 Sekunden ein Betrugsfall, alle 3 Stunden und 10 Minuten ein Mord oder Totschlag, alle 56 Sekunden ein Ladendiebstahl, alle 81 Sekunden ein Fahrraddiebstahl. Gelungen ist das Zusatzmaterial. Statistiken lesen (S. 61), damit Schülern nicht allzu leichtglaubig auf diese hereinfallen

Unter „Kriminalitätsformen" beschaftigen sich die Autoren sehr ausführlich mit Wirtschafts- und Jugendkriminalitat. Bei letzterer stellen sie die Gewalt bei Jugendlichen besonders gelungen dar. Fragebogen veranlassen Schüler, uber die eigene Gewaltbereitschaft („Jugendgewalt ist mannlich!" S. 81) und die tatsachliche Gewalt in ihrer Schule zu reflektieren.

Die Folgen der Kriminalitat konzentrieren sich neben einer Darstellung der Strafen auf die Folgen fur die Opfer Ein motivierendes Rollenspiel uber Täter-Opfer-Ausgleich beendet diese gelungene Materialsammlung fur den Unterricht in der Sekundarstufe

Die Bilder sind anschaulich und motivierend, die Texte kurz und leicht zu verstehen und die Worterklarungen knapp und prazise. Fragen und Vorschlage erleichtern dem Lehrer den Einsatz im Sozialkundeunterricht, aber auch in anderen Fächern (Deutsch, Geschichte, Religion ...).

Wolfgang Hammer

Die große kulturelle Vielfalt

Elias, Jamal J.: Islam, Herder, Freiburg/Basel/Wien 2000, 191 S., ISBN 3-451-04824-8, € 9,50

Jamal J. Elias, Religionswissenschafter in Massachusetts, USA, konzentriert sich auf den Islam als lebendige Tradition und behandelt deswegen die fruhislamische Geschichte sowie das klassische islamische Denken. *„Ich habe versucht, mich auf die Religion der ganz gewohnlichen Muslime zu konzentrieren, die in weitgehend friedlichen Gesellschaften leben und die sich hauptsächlich um diejenigen Alltagsfragen sorgen, die die Menschen in den meisten Gesellschaften beschaftigen. Bewusst habe ich den Islam der Zeitungsuberschriften vermieden und auch nicht den Versuch unternommen, dem Wahnsinn, der Afghanistan und Algerien ergriffen hat, einen religiösen Sinn zu geben."*

Der Autor zeigt – unter Einbeziehung der zentralen Gemeinsamkeiten aller Muslime, wie der Glaube an einen Gott und der Verehrung des Propheten Mohammed sowie der Bezug auf den Koran als heiliges Buch – die große kulturelle Vielfalt im Islam. In Bekleidungsvorschriften, Sitten und Gebräuchen, je nach Region, in der Islam praktiziert wird. Er macht auch auf andere unterscheidende Identitätsmerkmale aufmerksam: Sprache, ethnische Zugehorigkeit, Rasse, Nationalitat, Geschlecht, Haltung gegenuber der modernen Welt, Erfahrung mit dem Kolonialismus, Alter, wirtschaftliche und soziale Situation, Zugehörigkeit zu einer speziellen Glaubensrichtung. *„Jede Aussage über den muslimischen Glauben, die Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erhebt, wird schließlich unweigerlich durch Ausnahmen irgendwo in der muslimischen Welt widerlegt."* In weiteren kurzen Abhandlungen werden islamische Theologie, Gesetze, Mystik, Rituale, religiose Praxis behandelt.

Im vorletzten Kapitel stellt der Autor acht muslimische Denker aus dem 19 und 20. Jahrhundert vor, die repräsentativ fur eine gewisse Bandbreite modernistischen Denkens sind und skizziert ihre Diskussionsschwerpunkte. Gleichzeitig versucht er eine Klarung von Begriffen wie Fundamentalismus, Reformismus, Modernisten, Islamisten. Das letzte Kapitel schließt mit einem kurzen, aber intensiven Blick in die Zukunft der Muslime ab und stellt fest, dass *„die Zukunft des Islams in einer erneuten Untersuchung und Wertschätzung seines reichen Erbes liegen (mag) und in der Annahme der unterschiedlichen modernen Ausdrucksformen einer großen und pulsierenden Religion."* Ein ob seiner Kürze, Klarheit und Vollstandigkeit lesenswertes Buch.

Meral Akkent

„Nun gute Nacht. Morgen Abend in Rom." – Eine Hauptstadt zieht um

Seibt, Gustav: Rom oder Tod – Der Kampf um die italienische Hauptstadt; Siedler Verlag Berlin 2001, 355 S., ISBN 3-88680-726-6, ca. € 26,–

„Wenn man Zeuge ist, wie in einem so hellen Jahrhunderte doch in manchen Fachern die Kritik ermangelt, so erfreut man sich an einem Musterbilde, das, uns vor das Auge gestellt, zu begreifen gibt, was Kritik denn eigentlich sei." (J.W. Goethe am 4. April 1827 an Barthold Georg Niebuhr uber dessen „Romische Geschichte")

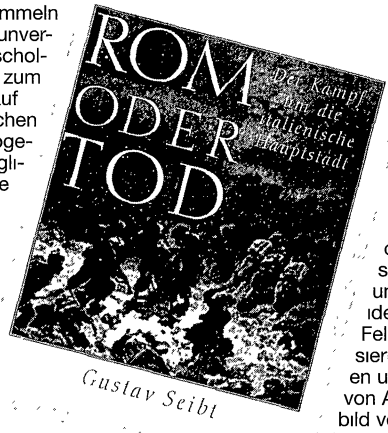
Im Jahre 13 nach dem Fall der Berliner Mauer ist mir die Monographie eines Hauptstadttransfers auf den Buchertisch geraten, der rund 130 Jahre zuvor die Gemüter der davon direkt Betroffenen aufgewuhlt, aber auch weit daruber hinaus in Europa, ja sogar weltweit Furore gemacht hat, wie 1989/90 bei den Deutschen, den Europaern und einem guten Teil der Weltbevolkerung. Hier wie dort prallten gegensatzliche, sich recht eigentlich ausschließende Geisteshaltungen aufeinander. Es gab heftige Debatten um die Notwendigkeit der Verlegung der Hauptstadt von saturierter Idylle auf ein Territorium, dessen Geschichtstrachtigkeit zwar allgemein anerkannt, jedoch dessen Bedeutung fur die Geschichte des Landes von den kulturellen Eliten in ahnlicher Weise umstritten war wie die Rolle Berlins hierzulande. Zudem wurden die politischen Kräfte vor Aufgaben gestellt, fur deren Lösung es bis dato keine vergleichbaren Wege gegeben hatte, an denen sie sich hätten orientieren konnen. Schließlich sind die sozialen und ökonomischen Konsequenzen der gefundenen Neuordnung von den damals Verantwortlichen genauso wenig vorausgesehen worden wie von der politischen Klasse der einstigen Bundeshauptstadt am Rhein.

Es handelt sich um die Geschichte der Nominierung und schließlichen Inthronisierung Roms zur Hauptstadt des sich frisch aus den unterschiedlichsten Staaten vereinigenden Konigreichs Italien in der zweiten Halfte des 19. Jahrhunderts. Im Marz 1861 hatte Viktor Emanuel II. den Titel eines Konigs von Sardinien durch den des Konigs von Italien ersetzt. Der Titel lautete in voller Lange „Viktor Emanuel II., durch gottliche Vorsehung und das Votum der Nation König von Italien" und stellte einen fur damalige Verhältnisse unerhörten staatsrechtlichen Spagat dar. Er verband nämlich Geblutsrecht mit Verfassungsdenken, hat also zwei verschiedene Quellen, wie sie unterschiedlicher nicht sein können, eine mittelalterliche und eine moderne. Unmittelbar danach hatte das italienische Parlament in Turin gegen den erbitterten Widerstand des Heiligen Stuhls Rom zur künftigen Hauptstadt Italiens erklärt und seinen Regierungssitz provisorisch in das gemutliche Florenz verlegt. Beigelegt wurde der Konflikt zwischen Kirchenstaat und Konigreich 1929, rund 68 Jahre nach seinem offenem Ausbruch, mit den Lateranvertragen zwischen der Kurie und dem sich nur noch außerlich monarchisch gebardenden, inzwischen aber zum Faschismus konvertierten Italien.

Gustav Seibt (Mitarbeiter der „Zeit" und der „Suddeutschen Zeitung") hat mit seinem Buch „Rom oder Tod" eine Studie veroffentlicht, die bei aller Detailfülle in ganz hervorragender Weise einen hierzulande viel zu wenig beachteten Prozess vorstellt. Dabei, dies muss ganz besonders hervorgehoben werden, überlässt er eine Bewertung der Inauguration Roms zur Hauptstadt vor dem Hintergrund der italienischen Einigung völlig dem Leser. Allenfalls anhand von zudem recht sparsam verwendeten Details blitzt verhaltene Trauer uber die Erosion von asthetischer Vielfalt auf So, als der Autor anhand zeitgenössischer Quellen ein Bild von den Umständen des Einmarsches der italienischen Truppen in das Gebiet des Kirchenstaats entwirft oder wenn er das bunte

Treiben der Bewohner Roms auf den Plätzen, in den Garten und in den verwinkelten Quartieren der Ewigen Stadt schildert und spater den Ausbau der Hauptstadt des Konigreichs skizziert. Eine solche Wehmut muss aber jeden befallen, der das Gluck gehabt hat, zum Beispiel altkastilische Stadte um 1960 durchstreifen oder mit toskanischen Landarbeitern in ihren malerisch zerfallenden Behausungen den selbst gekelterten Wein trinken zu dürfen.

Der Verfasser, Trager des Sigmund Freud-Preises fur wissenschaftliche Prosa, beginnt mit einer sehr plastischen Darstellung der Eroberung Roms durch Truppen des Konigreichs vor dem Hintergrund des französisch-preußischen Krieges im Sommer 1870, der eine erneute Intervention Napoleons III. (wie schon im Fruhjahr 1849) zugunsten der Kurie ausschloss. Ein besonders pikantes Detail dabei stellt das umtriebige Wirken des preußischen Gesandten von Arnim beim Heiligen Stuhl dar, der offensichtlich erste Erfahrungen als Vertreter der neuen Großmacht in Mitteleuropa sammeln wollte Dessen von Bismarck unverhohlen als unprofessionell gescholtenes Verhalten hätte beinahe zum Scheitern des zeitlich genau auf die Niederlagen der französischen Truppen nordlich der Alpen abgestimmten Vorgehens des königlichen Heeres auf die papstliche Kapitale geführt.



Auch operettenhafte Züge, die die Ersturmung der Porta Pia am 20. September 1870 begleitet haben, lasst Gustav Seibt anhand der Berichte von Augenzeugen in seine Darstellung einfließen. Den Musenfreund erinnert das Gerangel und Gelärm an von italienischen Blasmusikapellen zelebrierte Melodien aus „Aida“ und „Nabucco“, zur Feier dieses Jubeltages alljährlich vor den Rathausern mittelitalienischer Kleinstädte vorgetragen.

Der zweite Teil wirkt zunachst etwas trocken, er behandelt Ideologie und Diplomatie sowohl der Kurie als auch des Konigreichs. Bei genauerem Lesen erschließt Gustav Seibt seinen Lesern, und dafür bin ich ihm als Protestant besonders dankbar, einen Einblick in zwei Galaxien, die einerseits durch geographische und kulturelle Bande aneinander gefesselt sind, denen es aber trotz namhafter Versuche nicht gelingt, ein Medium der Kooperation zu entwickeln. Verhindert wird dies durch eine Institution, der es kraft ihres Selbstverständnisses als Treuhänderin von metaphysischer Autorität verwehrt ist, Reformen einzuleiten, die Gelegenheit zum Hineinwachsen in eine neue Epoche böten. Hingegen beharren die sakularen Kräfte auf der Formel von der „freien Kirche im freien Staat“und berufen sich dabei auf den Geist der Aufklärung.

Im dritten Teil kommen Freunde handfester Realitaten auf ihre Kosten. Es geht im Kapitel „Der Umzug – das italienische Rom“ um die Konsequenzen des Hauptstadttransfers. Hier drangen sich Vergleiche zwischen Rom um 1870 und Berlin ab 1990 formlich auf, ohne daß sie explizit genannt wurden: das Abtreten des Alten, hier des Papstlichen mit seinen aus dem Mittelalter datierenden Formen öffentlicher Wohlfahrt, und das Auftreten des Neuen. Dessen erste Maßnahme besteht in der Einrichtung einer modernen, effizienten und vor allem unbestechlichen Verwaltung. Auch das außere Antlitz Roms wird umgestaltet. Folgt man den Zeugnissen, die Gustav Seibt zur Illustration Roms als Hauptstadt des Kirchenstaates heranzieht, muss Rom auf nordische Besucher um 1860 einen ähnlich exotischen Eindruck erweckt haben wie die jemenitische Kapitale Sanaa auf die Touristen unserer Tage. Auch auf die Bemuhungen der sakularen Regierung, Rom neben seiner Bedeutung als Wallfahrtsort und koniglicher Residenz in Form eines „Terza Roma“ weltstadtisches Geprage zu verleihen und es an die Seite von zum Beispiel London oder Paris zu rücken, geht Gustav Seibt sehr anschaulich ein, erliegt aber auch hier nicht der Versuchung, durch Anspielungen auf Berlin zu polemisieren.

Der auf den dritten Teil folgende Schluss, mit dem schönen, weil doppelsinnigen Chiasmus „Das romische Italien“ betitelt, behandelt das Ende der Auseinandersetzung zwischen geistlicher und weltlicher Macht. Beide werden Opfer einer neuen sozialen Dimension, dem totalitaren Faschismus, der ohne Skrupel das Katholische mit dem Römischen in der Formel „quella Roma onde Christo é Romano“ verschweißt, das Italienische weitgehend unter den Tisch kehrt und damit die ideologischen Voraussetzungen für Feldzüge zur Zivilisierung und Evangelisierung heidnischer Volker in Tripolitanien und der Cyrenaica sowie am Horn von Afrika schafft. Ganz nach dem Vorbild von Paris unter Henri IV. ist dem Zyniker Mussolini „Rom eine Messe wert“. An dieser Stelle gelingt Gustav Seibt ein besonders eindringliches Zitat. Er beklagt mit der Stimme Benedetto Croces den Verlust geistiger Freiheit, der sich im Konkordat zwischen romisch-katholischer Kurie und völkischem Staat anbahnt: „Doch neben und gegen jene Menschen, die dafür halten, daß Paris eine Messe wert ist, stehen jene anderen, fur die das Horen oder Nichthoren einer Messe unendlich viel mehr wiegt als Paris, weil es eine Angelegenheit ihres Gewissens ist. Wehe der Gesellschaft, der Geschichte, wenn Menschen, die so anders empfinden, ihr gefehlt hätten oder fehlen wurden.“

Fur welchen Leserkreis ist Gustav Seibts „Rom oder Tod“ geeignet? Gewiss nicht für Freunde von Felix Dahns „Ein Kampf um Rom“. Der vom Autor gewahlte Titel zitiert die Kampfparole Garibaldis, die dieser 1862 13000 Freiwilligen vor der Überfahrt von Sizilien auf den Kontinent einhammerte, um sie für den damals noch erfolglosen ersten „Marsch auf Rom“ zu motivieren. Der zweite wurde bekanntermaßen von den Faschisten 1922 inszeniert und 1929 durch die Lateranvertrage, die noch heute Gültigkeit haben, symbolisch abgeschlossen.

Hingegen eignet sich die Lektüre des Buchs sehr gut fur den Geschichtsunterricht der zwölften Klas-

se, denn es wird ein wichtiger Abschnitt des Themas „Der Beginn der Moderne“ behandelt, namlich die endgultige Verdrängung des Legitimitätsprinzips durch den Nationalstaatsgedanken im Europa des 19. Jahrhunderts.

Großen Gewinn werden die Liebhaber Italiens haben, die das Land immer wieder bereisen und nicht nur die kunsthistorischen Monumente kennenlernen möchten, sondern auch die historischen Wurzeln des Landes und die daraus resultierenden aktuellen Konflikte verstehen wollen

Und noch in anderer Hinsicht ist Gustav Seibt Mustergültiges gelungen. Ich meine die sprachliche Gestaltung von „Rom oder Tod“, die die intendierte Belehrung zum Genuß werden läßt. Diese Meisterschaft hat mehrere Wurzeln. Zum einen ist es die profunde Kenntnis der in einem umfangreichen Apparat ausgewiesenen historischen Quellen und Fachliteratur. Zum anderen paart sich vor allem im zweiten Teil analytische Kompetenz mit brillanter sprachlicher Prazision. Dies fuhrt zu gedrängter und deshalb anschaulicher Darstellung kontroverser weltanschaulicher Positionen Schließlich bezieht der Autor immer wieder mit poetisch inspirierter Feder Atmospharisches in seine Abhandlung ein. Er führt damit den Leser an die Orte des Geschehens· in die römische Campagna am Vorabend des 20. September 1870, in das verrottete Ghetto im Schatten der vatikanischen Monumentalarchitektur und, fast schon gespenstisch, in den Quirinal mit dem aufgebahrten Leichnam Viktor Emanuels II, der, hin- und hergerissen zwischen der Pose des säkularen Staatsmannes und der Loyalitat des gläubigen Katholiken, einer Lungenentzündung erlegen war, die er sich in der Folge anstrengender diplomatischer Empfange zugezogen hatte.

Joachim Oertel

Herbert oder Willy?

Merseburger, Peter: Willy Brandt 1913–1992. Die Biographie, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart/ München 2002, 927 S., ISBN 3-421-05328-6, € 32,–

Peter Merseburger studierte Germanistik, Geschichte und Soziologie und wurde Journalist, zunächst bei Tageszeitungen, später beim „Spiegel“. Bekannt wurde er als Moderator des Fernsehmagazins „Panorama“ und TV-Chefredakteur des NDR Mit seinem wissenschaftlichen Mitarbeiter Alexander Behrens hat er zwei Jahre vor dem 10. Todestag Willy Brandts dessen Leben und Wirkung erforscht und sehr viele Erkenntnisse zusammengetragen.

1913 wurde Willy Brandt als uneheliches Kind einer proletarischen Mutter in Lubeck geboren und erhielt den Namen Herbert Karl Frahm. Er wuchs bei seinem Großvater mutterlicherseits auf, der seine Kindheit pragte und ihm die sozialistische Ideenwelt vermittelte. Willy Brandt war ein begabter Gymnasiast und schloss sich als Sechzehnjähriger einer linksradikalen Gruppe an, der Sozialistischen Arbeiterpartei (SAP), in deren Auftrag er 1933 ins norwegische Exil ging. Dort nahm er den Decknamen Willy Brandt an und schlug sich mühselig durchs Leben. Unter dem Einfluss norwegischer Freunde weicht der Dogmatiker dem Pragmatiker und nimmt allmahlich Abstand vom Marxismus. Es folgen Lehr- und Wanderjahre von Oslo nach Brussel, Paris und in den spanischen Bürgerkrieg. Mit publizistischen Mitteln kampft er gegen Franco und Hitler. Ende 1938 erfahrt er von seiner Ausbürgerung in Deutschland, worauf er im Spatsommer 1940 von der norwegischen Exilregierung in London die norwegische Staatsbürgerschaft erhält. Nach der Besetzung Norwegens und Danemarks durch deutsche Truppen flieht er nach Schweden. Seine erste Ehe mit der Norwegerin Carlota wird 1947 geschieden, ein Kind stammt aus dieser Ehe. 1948 heiratet er Rut Bergaust, deren erster Ehemann Weihnachten 1946 gestorben war.

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges musste sich Brandt zwischen Norwegen und Deutschland entscheiden. Es entstehen Kontakte zu Kurt Schumacher und Erich Ollenhauer. Im Mai 1946 reist er zum ersten SPD-Parteitag nach Hannover. Bald übernimmt er auf Vorschlag des norwegischen Außenministers Lunge den Posten des norwegischen Presseattachés in Berlin, den er jedoch nicht lange innehat. Schließlich übernimmt er die Berliner Vertretung des SPD-Vorstandes in Hannover, spater wird er SPD-Botschafter beim Alliierten Kontrollrat in Berlin und erlebt dramatische Ereignisse wie Währungsreform, Blockade und Luftbrücke. Dabei gerät er unter den Einfluss Ernst Reuters, der im Dezember 1948 zum Oberbürgermeister des Westteils der Stadt gewahlt wird Reuter und Brandt werden ein Herz und eine Seele. Brandt wird in den ersten Bundestag gewahlt und zu Reuters jungem Mann. Als Reuter Ende September 1953 stirbt, ruckt er in den Vordergrund, zumal die SPD in Bonn auf 28,8% absackt. Im Dezember 1954 gewinnt die SPD in Berlin die absolute Mehrheit der Sitze, und Otto Suhr wird Regierender Burgermeister, wahrend Brandt sein Nachfolger als Prasident des Abgeordnetenhauses wird.

Es ist auffällig, dass Peter Merseburger in seiner überaus umfangreichen Biographie uber Brandts Reaktion auf den 17. Juni 1953 nichts berichtet. Wahrend des Ungarnaufstandes 1956 gerat Brandt in den Mittelpunkt der Berliner Offentlichkeit. Nach dem Tod von Otto Suhr im August 1957 wahlt ihn gegen den erbitterten Widerstand seines „Parteifreundes“ Neumann das Abgeordnetenhaus zum Regierenden Burgermeister, und wenig spater wird er auch Vorsitzender des Landesverbandes der SPD. „In nur zwei Jahren steigt sein Stern zu dem eines Nebenaußenministers der Bundesrepublik auf, schließlich zu dem eines Gegenkönigs zu Adenauer.“ (S. 343) Anfang 1959 beginnt er mit Rut eine Reise nach Amerika und Asien, die von der Bundesregierung finanziert wird. Das Bad Godesberger Programm entsteht unter der Allianz zwischen Wehner und Brandt, und die Entscheidung fur Brandt über die Kanzlerkandidatur fällt am 30.6.1960, die im November des gleichen Jahres auf dem Parteitag in Hannover bestatigt wird. Der Mauerbau am 13. August 1961 wird zum schwärzesten Tag seiner bisherigen Amtszeit als Regierender Burgermeister. Die Ereignisse in diesem Zusammenhang werden von Peter Merseburger dargestellt, wobei auch einige Brandt-Feinde im sozialdemokratischen Apparat eine Rolle spielen.

Ich übergehe jetzt eine Reihe von Einzelbegebenheiten und nehme den Faden erst wieder im Fruhjahr

1966 auf, als Brandt mit 324 von 326 Stimmen als Vorsitzender der SPD gewählt wird.

Von Berlin verfolgt Brandt den Niedergang der Regierung Ehrhardt. Unter der Agide von Herbert Wehner kommt es zu einer großen Koalition, und Brandt wird Vizekanzler und Außenminister unter Kiesinger, während Wehner Gesamtdeutscher Minister wird. Seine ersten Auslandsreisen als Minister führen ihn nach Paris und Washington, wo er als das Symbol des deutschen Widerstandes im Kalten Krieg gegen die Sowjetunion gilt.

Die nachste Bundestagswahl findet am 28.9.1969 statt. Während zunächst die CDU vorne liegt, kippt die Auszählung gegen 21.00 Uhr auf die Seite der SPD, und gegen 23.45 Uhr verkündet Brandt seinen Anspruch auf die Kanzlerschaft, weil seine Partei zusammen mit der FDP 48,5% der Stimmen erhalten hat, die CDU dagegen 46,1%. Außenminister und Vizekanzler wird Scheel, Innenminister Genscher, Landwirtschaftsminister Josef Ertl, Ehmke Chef des Bundeskanzleramts.



Brandt will das deutsche Volk mit seinen östlichen Nachbarn versohnen und setzt sichtbare Zeichen (Treffen mit Stoph in Erfurt und Kassel 1970, Kniefall in Warschau ebenfalls 1970). Im Oktober 1971 erhält er den Friedensnobelpreis, aber bereits am 27.4.1972 stellt die CDU unter Rainer Barzel einen Misstrauensantrag, den Willy Brandt wider Erwarten übersteht.

Der erfolgreiche Wahlkämpfer Willi Brandt legt Ende 1972 25.000 Kilometer im Sonderzug zuruck und erreicht 45,8% der Zweitstimmen fur seine Partei, womit die SPD erstmals die stärkste Fraktion im Bundestag wird. „Das Ergebnis dieser Willy-Wahl kommt einem Plebiszit über die Person des Kanzlers und seiner Ostpolitik gleich, und es ist ohne Zweifel der größte personliche Triumpf, den er in seiner Laufbahn feiern kann." (S. 656)

Der Triumph sollte nicht lange währen, denn die sozial-liberale Koalition hatte ihren Gipfel erreicht, und die Winkelzuge seiner politischen Gegenspieler konnte der physisch und psychisch angeschlagene Kanzler nicht mehr hart und konsequent parieren. Da waren zunächst die Attacken von Wehner aus Moskau, die Brandt hätte nutzen mussen, um Wehner zu zwingen, vom Amt des Fraktionsvorsitzenden zurückzutreten und sich bei ihm öffentlich zu entschuldigen. Obwohl Brandt mit 404 von 428 Stimmen wieder zum Vorsitzenden gewählt wird, macht die SPD den Eindruck einer heillos zerstrittenen Partei. Wehner ist der ewig ins zweite Glied Verbannte, was er letztlich nicht hinnehmen will. Brandt habe in der Partei kein Ansehen mehr, weil er ein Schürzenjäger sei und zu viel trinke, soll Wehner gesagt haben. Schmidt hatte für Brandts Regierungsstil nur noch Verachtung ubrig und hielt sich selbst für den besseren Kanzler. Schließlich kommt der Auslöser fur Brandts Rücktritt: Der Fall Guillaume, der Anlass, aber nicht Ursache ist. Es treten Schwächen und Versagen der Abwehrdienste zutage; denn Verfassungsschutz und Kanzleramt haben es an Information und Kooperation fehlen lassen. Am Abend des 6. Mai 1974 erhält Bundespräsident Heinemann den Brief Brandts, in dem er seinen Rücktritt erklart.

Danach wächst er in die Rolle des Elder Statesman und findet weltweites Gehor als Präsident der Sozialistischen Internationale und Chef der Nord-Süd-Kommission. Der internationale Terminkalender Brandts hat etwas Atemberaubendes, denn es gibt kaum einen führenden Politiker von internationaler Statur, den er nicht besucht. 1978 erkrankt er an einem verschleppten Herzinfarkt und muss eine lange Pause von der Politik machen. Während der Reha-Kur in Südfrankreich beschließt er, sich von Rut zu trennen, die aber auf offizieller Scheidung besteht. Die Ehe wird am 16.12 1980 geschieden, sie sehen sich an diesem Tag zum letzten Mal. Im Dezember 1983 heiratet er die 33 Jahre jungere Brigitte Seebacher, die uber Erich Ollenhauer promoviert hatte.

Uber der Frage, wer die Nachfolge Wolfgang Clements als Pressesprecher der SPD antreten sollte, kommt es zum Rucktritt Brandts als Parteivorsitzender, ein Amt, das er 23 Jahre innehatte. Brandt schlug die in Deutschland geborene Griechin Margarita Mathiopoulos vor, die mit dem CDU-Mitglied Friedbert Pflüger verlobt ist, dem Pressesprecher des Bundespräsidenten Richard von Weizsacker. Nach seinem Rücktritt als Vorsitzender wird er Ehrenvorsitzender, und in dieser Eigenschaft reist er durch die DDR, wo er von Zehntausenden umjubelt wird. Am 3.12.1990 erringt die SPD nur 35,5% der Stimmen fur den Bundestag, hauptsächlich weil sie in der Frage der deutschen Wiedervereinigung in sich zerstritten ist.

Seit Oktober 1991 leidet Brandt an Darmkrebs, und trotz zweier Operationen kann er nicht gerettet werden. Er stirbt am 8. Oktober 1992 in seinem Privathaus in Unkel am Rhein, nachdem er kurz vorher seine Frau Brigitte zur Alleinerbin gemacht hatte. Bei seinem Staatsbegräbnis im Reichstag sind unter den Trauergasten u.a. UN-Generalsekretär Boutros Ghali, François Mitterand, Prinz Charles, Michael Gorbatschow und Felipe Gonzales.

Man merkt Peter Merseburgers Sympathie für den widersprüchlichen Charakter Willy Brandts, aber das hindert ihn nicht daran, ihn auch kritisch zu betrachten. Man kann Merseburger nur dazu begluckwünschen, wie taktvoll er mit Weinbrand-Willy und dessen Frauenaffaren umgeht. Mit Anhang sind es beinahe tausend Seiten geworden zum zehnten Todestag eines großen Bundeskanzlers und SPD-Politikers. Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, dass in Merseburgers Biografie noch die alte Rechtschreibung praktiziert wird, was wohl auf die geschaftliche Verbindung zwischen der Deutschen Verlagsanstalt und der „Frankfurter Allgemeine Zei-

Kenntnisse erweist sich das Kinderbuch „Die Dobsis und das Geheimnis des Beinhauses" von Wolfgang Hammer.

Eine Kindergruppe aus dem kleinen Ort Bad Doberan an der Ostsee gerat wahrend der Sommerferien in einen Kriminalfall: Die berühmte Mondsichelmadonna ist gestohlen worden. Mit Eifer und Ideenreichtum begeben sich die Kinder auf die Spuren der Tater. Natürlich gelingt es ihnen, Hindernisse und Gefahren zu überwinden und am Ende als kleine Helden gefeiert zu werden. Ein fremder Junge, ein treuer Hund sowie der kurzzeitig im Ort gastierende Zirkus unterstutzen die abwechslungsreiche und spannende Handlung.

Die humorvolle Schreibweise beweist Verständnis fur jugendlichen Stil, verzichtet aber auf die in anderen Texten oft zu beobachtende kritikfreie Ubernahme bestimmter Wendungen. Dafur sind die Informationen uber das historische Geschehen rund um das Zisterzienserkloster verschiedentlich mit ironisierenden Bemerkungen verknüpft, die nicht nur bei Kindern, sondern auch bei erwachsenen Lesern für Lesespaß sorgen. Als besonders anregend erweist sich die detailgetreue Darstellung der regionalen Besonderheiten, die den einheimischen Leser dazu verfuhren, die Wege der Protagonisten mit- bzw. nachzuverfolgen. Aber auch bei den mit der Region nicht vertrauten Lesern fuhrt der klare Wechsel zwischen den Orten, der phantasiefuhrend mit Farbzuordnungen durchgefuhrt wird, zu einer lebendigen Vorstellung des Geschehens. Bestimmte durch die Licht- und Farbverhaltnisse kann sich der kindliche Leser auch problemlos in die Stimmung seiner Helden versetzen, wenn z.B. dem hellen Blau des Meeres das kalte Dunkel des „Beinhauses" gegenübergestellt wird.

Der kindgerechte Inhalt sowie die sprachlich angemessene Darstellungsweise machen das Buch für ein Lesepublikum ab etwa 10 Jahren empfehlenswert, der begrenzte Umfang und die ansprechenden Illustrationen unterstützen diese Zuordnung. Zu beziehen ist das Kinderbuch über Buchhandlungen (Libri) und im Munster in Bad Doberan. Der Erlos des Verkaufs wird für die Renovierung des Beinhauses verwendet.

Michaela Möhler

Die Musik ist das körperlose Bild der Welt

Fuentes, Carlos: Das gläserne Siegel, Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart München 2001, 207 S., ISBN 3-421-05597-1, € 18,80

Als ich vor Jahren Carlos Fuentes Monumentalroman *Christoph, Ungeborn* las, wuchs mit jeder Seite die Verwirrung, ich verhedderte mich in seiner Sprachakrobatik, der Inhalt, die Entdeckung des heutigen Mexikos, der heutigen Neuen Welt (in metaphorischer Anlehnung an die Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus) trat in den Hintergrund. Kritiker priesen enthusiastisch den Roman als Sprachkunstwerk, stellten den Mexikaner Carlos Fuentes in einen lateinamerikanischen Zusammenhang mit Garcia Márquez und Mario Vargas Llosa. So ganz kann ich dem nicht zustimmen, mir kam die Sprache eher manirert vor.

Nun liegt ein neuer Roman vor, erstaunlich kurz, eher eine lang geratene Novelle: *Das gläserne Siegel.* Hier vermischen sich verschiedene Ebenen um den „Novellenfalken", ein gläsernes Siegel, in dem der dreiundneunzigjahrige berühmte Dirigent Gabriel Atlan-Ferrara die verpaßte große Liebe seines langen Lebens aufleuchten sieht. Dreimal hat er die Sopranistin Inés Prada (alias Rosenzweig) in seinem Leben getroffen, 1940, 1949, 1967, jeweils für wenige Tage, von denen die Tage in Mexiko 1949 die intensivsten waren. Aber zusammengeblieben sind sie nie, die riesigen Zeitabstände verhinderten dies allerdings nicht, sondern die personliche Zerrissenheit beider, sich nicht binden zu wollen und trotzdem zusammenzugehören. Gabriel Atlan-Ferrara fragt Inés Prada beim letzten Treffen: *„Warum hast du mich verlassen?" – „Die Frage ist wohl eher, warum wir keinen Schritt aufeinander zugetan haben. Auch du hast dich zurückgezogen."* (S. 168)



Zusammengehorigkeit trotzdem, und das ist nun die zweite Ebene des Romans, sie treffen sich immer in einer Inszenierung der Oper *La Damnation de Faust* von Berlioz, sie singt, er dirigiert. 1940 in London während des Hitlerschen Blitzkrieges; Oper und Zeitgeschichtliches verschmelzen hier, Fuentes mischt vor den inneren Augen des Dirigenten Operntexte mit Naziparolen; dass Inés Jüdin ist, weiß der Dirigent hier noch nicht. Dies wird ihm bewusst, als er 1949 in Mexiko-City die Hollenfahrt am Ende der Oper mit Wochenschauberichten der Leichenberge in den deutschen Konzentrationslagern mischen will. Die mexikanischen Kulturbehörden verbieten dies jedoch. Als Dreiundneunzigjahriger dirigiert er zum letzten Mal die Oper La *Damnation de Faust,* und damit sein eigenes Lebensende.

Soweit Inhaltliches. Die Sprache des Romans ist im Gegensatz zu anderen Texten von Fuentes sehr knapp, sie ufert nur in inneren Monologen des Dirigenten uber die Musik und speziell über Berlioz aus zu poetischen Wortketten und recht wirren Assoziationen; es gefällt jedoch, das hatte man mindestens erwartet.

Wenn sich da nicht noch eine dritte Ebene eingeklinkt hätte, ein Poem auf den Aufbruch der Menschheit, die Huldigung einer Steinzeitfrau, ihr Sprachbeginn *e-dé, e-mé* (hilf mir, liebe mich!), ihre Liebe, ihr Muttersein, ihre Trauer um ein gestorbenes Kind. Selbstverständlich bringt Fuentes in der Opernauf-

fuhrung 1967 in London diese Steinzeitfrau mit Inés Prada in Einklang, damit die drei Ebenen einen gesamten Roman ergeben. Und selbstverstandlich soll das Ewig-Weibliche vom Anbeginn der Menschheit bis zur großen Liebe des Dirigenten anklingen. – Dies ist meiner Meinung nach jedoch dermaßen konstruiert, dass der Roman auseinanderbricht, die dritte Ebene ist kein analysierendes Element – wie z.B. das *Tractat vom Steppenwolf* im Hesse-Roman *Der Steppenwolf* –, sondern ein Störfaktor. Inés Prada ist Weiblichkeit genug in jeder Beziehung, sie braucht keine Nachhilfe durch eine Steinzeitfrau. Gabriel Atlan-Ferrara streichelt sein glasernes Siegel, dieses Siegel gibt dem Roman seine Gradlinigkeit, macht das Thema interessant, man liest den Roman gerne – auch, weil er so kurz ist – und überschlägt die Huldigung an die Steinzeitfrau.

Heinz Weischer

„Entweder trägst du Blut an der Kehle oder an den Händen“

Rahmini, Atiq: Erde und Asche, Claassen Verlag, München 2002, 100 S., ISBN 3-546-00314-4, € 13,–

Wenn ich Geschichte unterrichte, denke ich oft an den Lateinunterricht in meiner Schulzeit. Da gab es einen Lateinlehrer, der die Antike auf Legionen, Kohorten und Heerführer reduzierte: „Gallia omnia est divisa in partes tres ...“ Dieser Satz sitzt noch heute, 40 Jahre später. Er verbindet fur mich jedoch keinerlei Kulturgeschichte, sondern ruft Erinnerungen an endlose Berichte uber Heeresverschiebungen wach. Aber es gab auch einen anderen Lateinlehrer, der unternahm mit uns literarische Reisen durch Pompeji und Ephesus. Und die Geschichten um die Geschichte sitzen heute noch als lebendiges Bild der Antike in meiner Vorstellungswelt.

Wie ist es nun heute, wenn ich als Lehrer Internationale Politik unterrichte: Internationale Konfliktherde, Clash of Civilizations, Konfliktpraventation, Erstschlagstrategien, Balance of Power, The Grand Chess Board, G-8-Gipfel, Kampf dem internationalen Terrorismus. Ahnelt das nicht auch dem Ergebnis meines einen Lateinlehrers· Gallia omnia est divisa in ..? Die Welt ist aufgeteilt. Aber warum nicht doch auch wie mein anderer Lateinlehrer: Literarischer Streifzug durch einen Konfliktherd.

Zum Beispiel Afghanistan: Was tun, wenn ein Krieg alles vernichtet? Wenn dort erlebt wird, dass das Gesetz des Krieges das Opfer ist.

Atiq Rahimi, 1962 in Kabul geboren, floh wahrend des Krieges mit der Sowjetunion 1984 aus Afghanistan, lebt in Paris und schrieb dort seinen ersten Roman „Erde und Asche“. Die Rezensionen uberschlagen sich seitdem: „Eine neue Stimme der Weltliteratur“, „Ein Werk von zeitloser Gültigkeit“, „Ein Roman von ungeheurer Intensitat“, „Wenn man dieses Buch schließt, meint man noch die beschwörende Stimme zu hören wie die eines Gebetes“.

Auf einer staubigen Landstraße wartet ein alter Mann mit seinem Enkel auf einen Lastwagen. Er ist aufgewühlt, denn der Wagen, der ihn mitnimmt, bringt ihn zwar dem Sohn näher, aber auch dem grausamen Moment der Wahrheit: dem Sohn die Nachricht zu uberbringen vom Tod der Frau, der Mutter, der ganzen Familie, dem Auslöschen des eigenen Dorfes. Der Schmerz des Alten ist grenzenlos. „Lass doch den Kummer schmelzen“, gibt sich der alte Mann selbst Mut. Und diesen Mut braucht auch der Leser Atiq Rahimi schreibt uns Tranen in die Augen: „Wir sind es, die im Feuer der Hölle brennen. Die Toten sind glucklicher als die Lebenden.“

Der alte Mann mochte es seinem Enkel vermitteln: „Die Logik des Krieges ist das Opfer Da gibt es kein weshalb. Was zahlt, ist seine Durchführung, nicht die Grunde oder die Folgen. Entweder tragst du Blut an der Kehle oder an den Händen.“

Doch der Enkel versteht den Großvater nicht. Durch die Detonation der das Dorf vernichtenden Bombe ist er taub geworden. Er aber glaubt, dass der Krieg die Menschen und die Steine, mit denen er spielt, stumm gemacht habe: „Kannst dir nicht vorstellen, dass du es bist, der nichts mehr hört. Denkst, es seien die anderen, die verstummt sind. Die Manner haben keine Stimme mehr, der Stein hat keine Stimme mehr. Die Welt ist verstummt Aber weshalb bewegen die Menschen dann unnotig ihre Munder?“

Eine großartige, eine ergreifende Parabel. Und mit der knappen Lange von nur 100 Seiten hervorragend geeignet, den internationalen Konflikten im Geschichtsunterricht ein Gesicht zu geben. Literatur als Impuls fur eine Auseinandersetzung im Geschichtsunterricht zu „Checks and Balances“ in der internationalen Politik. „Es sind schlimme Zeiten. Die Menschen haben ihre Würde verloren. Statt aus dem Glauben Macht zu schopfen, ist die Macht ihr Glaube geworden.“

Gallia omnia est divisa in partes tres . .

Jurgen Schumann

Unversöhnt

Fox, Paula: Lauras Schweigen, C.H. Beck-Verlag, München 2002, ISBN 3-406-48703-3, € 18,50

Die Romane von Paula Fox wurden in den letzten Jahren nicht nur in den USA wiederentdeckt, nun liegen drei Romane *(Was am Ende bleibt, Kalifornische Jahre, Laura schweigt)* auch in deutscher Ubersetzung vor, auf den ersten Blick denkt man an John Updike und Saul Bellow. Und daran ist etwas. Paula Fox trifft mit ihren Psychogrammen von Mittelstandsamerikanern die desillusionierte Gesellschaft der siebziger und achtziger Jahre Die Zeit der zerbrochenen Ehen, der raschen Wiederverheiratung, der Kontaktlosigkeit von Eltern und Kindern, des durch traumatische Idividualitätserfahrungen zerstorte Verhaltnis zwischen Freunden und Verwandten.

Zu *Laura schweigt* nun; der englische Originaltitel *The Widow's Children* ist wesentlich sprechender; denn Laura verschweigt zwar bei einer Familienfeier den kurzlichen Tod ihrer Mutter, einer langjährigen Witwe, redet sonst aber in grausamer Herrschergeste den ganzen Abend über, verletzt permanent ihre Gäste in unglaublichen verbalen Ausfällen. Laura ist eines der Kinder jener aus Spanien eingewanderten Witwe Maldonada, geschieden, in zweiter Ehe verheiratet mit dem schwerreichen Alkoholiker Des-

mond Clapper; die beiden wollen für eine längere Zeit Afrika bereisen, haben zum Abschiedsessen Lauras Bruder Carlos, einen sanften und deswegen von Laura verachteten Homosexuellen, ihre schuchterne Tochter Clara aus erster Ehe und einen langjährigen Verehrer Lauras, den melancholischen Verlagslektor Peter Rice eingeladen in ein New Yorker Hotel. Der Roman spielt an diesem Abend und am darauffolgenden Tag, und in dieser Zeit spielt sich nicht nur ein gnadenloser Schlagabtausch zwischen den Menschen im Hotel ab, sondern werden Hintergründe der allesamt gescheiterten Existenzen in inneren Monologen deutlich, Hintergründe, die zu der augenblicklichen Ist-Situation einer total zerrissenen Familie und ihrem kaputten Hausfreund geführt haben. Ein zweiter Bruder Lauras Eugenio lebt völlig verarmt ebenfalls in New York, kommt aber aus Angst vor Lauras Ausbrüchen nicht zur Feier. Die dunkle immer wieder angesprochene Mitte der Familie ist jedoch Lauras Mutter Alma, die am Nachmittag der Abschiedsfeier in einem Altersheim gestorben ist Und daruber schweigt Laura, erst spat in der Nacht weiht sie ihren Ehemann und Peter Rice ein Aus Boshaftigkeit? Oder Angst, ihre fragwürdige Trauer mit den anderen teilen zu mussen? Jedenfalls hatte Alma Maldonado zu ihren Kindern ein sehr schlechtes Verhaltnis, mit Laura uberwarf sie sich bereits in deren erster Ehe, mit Carlos und Eugenio schmiedete sie immer wieder Pläne, aus ihrer gemeinsamen Verarmung zu fliehen, die Söhne versagten, konnten nicht mal Geld aufbringen fur ihre Altenpflege. Die Kinder Almas und die Enkelin Carla werfen sich gegenseitig vor, Alma so gut wie nie in ihrem Altenheim zu besuchen. Und doch hat die stille Carla ein besonderes Verhaltnis zu ihrer Großmutter, was wiederum Laura in eifersüchtiges Keifen versetzt. Carla wurde bereits als kleines Kind von Laura der Großmutter in Pflege gegeben, wuchs bei der Großmutter mehr schlecht als recht auf, verbrachte einige Jahre mit der Großmutter in Kuba bei einer reichen Gonnerin, floh aber dann doch als junges Madchen aus dieser Zwangsverbindung.



Am Mittag nach der Abschiedsfeier treffen sich alle, dazu kommt Eugenio, bei der Beerdigung, die vom Leser erwartete Versöhnung zwischen Laura und ihrer Tochter Clara bleibt aus, man geht schnell wieder auseinander, man hat sich nichts mehr zu sagen und wird sich hüten, sich nochmal von Laura zu einer Familienfeier einladen zu lassen. Dies ist die Geschichte der Einwandererfamilie Maldonada, die aus in Spanien erprobtem solidarischem Großfamilienverband in ein zwischenmenschlich entseeltes New York verschlagen wird, die Umgebung zerstort Spanisches; aber obwohl die Großmutter, als sie Witwe wurde, hatte zuruckgehen können in ihre spanische Großfamilie, bleibt sie, als ob sie masochistisch den Untergang ihrer Dynastie plante.

Diese Zimmerschlacht ist sehr prazise geschrieben, die verbalen Ausfälle steigern sich dosiert, das Vokabular hat bisweilen Foltercharakter. Dagegen aber sind die inneren Monologe sehr poetische, sensibelste Erforschung der gemeinsamen Vergangenheit und der eigenen Befindlichkeit, des eigenen Versagens. Das macht dieses beklemmende Buch lesenswert bei aller Trostlosigkeit in den Beziehungen der Menschen untereinander.

Heinz Weischer

Ein religiöser Dialog

Heine, Peter: Kulturknigge für Nichtmuslime – Ein Ratgeber für den Alltag, Herderspektrum 5144, Freiburg im Breisgau, 2001, 159 S., ISBN 3-451-05144-3, € 9,90

„Nachbarschaft kann gelingen" ist das Motto des praktischen Buches vom Dr. Peter Heine, Professor fur Islamwissenschaften in Berlin. Dieses Buch will nicht nur Anregungen für gelungene Nachbarschaft in Deutschland geben, sondern auch im Urlaub, bei Geschaftskontakten und bei gesellschaftlichen Anlassen. Der Autor lasst sich vom Grundgedanken leiten, dass man *„nicht mit allen Formen von uns fremden Menschen, sich zu geben und reagieren, einverstanden sein (muss). Schließlich geht es uns im Umgang mit unseren eigenen Landsleuten ja nicht anders."* Man kann sich aber seiner Vorurteile und Fehlinterpretationen bewusst werden, und – im Idealfall – in einem zweiten Schritt versuchen, eigene Vorurteile zu ändern, was unbestreitbar ein Beitrag zu einer besseren Lebensqualität fur alle Beteiligten ist.

Peter Heines Buch zeichnet sich durch Sachverstand und Seriositat gegenuber seinem Thema aus, eine seltene Tugend auf dem inflationären Markt der Bucher über Islam. Wahrend viele Bücher sich von vornherein disqualifizieren mit ihrem Anspruch, ihr Publikum über *den Islam* aufzuklären, macht Peter Heine eine geographische und kulturelle Eingrenzung auf den Islam des Nahen und Mittleren Ostens Diese Eingrenzung verbindet er aber mit einem Hinweis, dass man die zahlreichen kulturellen Unterschiede innerhalb dieses Raums nicht außer Acht lassen durfe. Gleichzeitig verweist der Autor jedoch auch auf die gemeinsame Basis aller Muslime, wie das Glaubensbekenntnis und religiöse Pflichten, die Bedeutung des Propheten und den Koran.

Die Lekture dieses Buches lohnt sich vor allem deswegen, weil die Ausführungen nicht allgemeine theoretische Informationen sind, sondern auf den konkreten Erfahrungen eines aufmerksamen Reisenden und teilnehmenden Beobachters basieren, der das Erlebte reflektiert und zahlreiche nutzliche praktische Informationen vermittelt: So erfahren etwa deutsche Beamte etwas uber agyptische Namensgebungspraktiken, die bei den deutschen Standesämtern nicht nachvollzogen werden können. Die Reisende lernt, dass das Telefonbuch in Agypten nach Vornamen geordnet ist. Die Geschaftsleute werden uber das Arbeitsessen belehrt. *Arbeits*-essen, wie

sie sich in westlichen Landern immer größerer Beliebtheit erfreuen, sind in den Ländern des Nahen und Mittleren Ostens bisher kaum ublich, Essen – auch mit Geschaftpartnern – hat reinen Unterhaltungscharakter.

Der in den letzten Jahren vieldiskutierte Anspruch, miteinander in religiosen Dialog zu treten, bekommt mit folgender Formulierung des Autors eine klare Aussagekraft: *„Naturlich kann man sich mit Muslimen auch in Deutschland über ihre Religion und Herkunftskultur unterhalten. Man sollte dies aber nur dann tun, wenn sich auch Angehörige der eigenen Religionsgemeinschaft uber religiöse oder mit religiosen Vorstellungen zusammenhangende Fragen austauschen wurden."* Nur wenn die Menschen nicht zum Objekte der Unterhaltung gemacht werden, entsteht eigentlicher Dialog, ein menschliches Geben und Nehmen. Genau dazu will dieses Buch beitragen.

Meral Akkent

Etwas für die Praxis

Struck, Hans-Erich: Martin Walser, Ein fliehendes Pferd (Oldenbourg Interpretationen, Bd. 27), 2. überarbeitete Auflage, München 2002, 120 S., ISBN 3-486-01427-7, € 11,80

Die Oldenbourg Interpretationen gelten seit Jahrzehnten als feste Bank fur Lehrende, Schüler wie Studenten. Die von Rupert Hirschenauer und Albrecht Weber begründete Reihe, die heute von Klaus-Michael Bogdal und Clemens Kammler herausgegeben wird, umfasst zwischenzeitlich eine repräsentative Auswahl an Lyrik, Epik wie Dramatik aller Epochen.

Von A wie Andersch, B wie Bachmann, W wie Christa Wolf bis Z wie Zuckmayer spannt sich der Bogen.

Im Unterschied zu anderen fachwissenschaftlichen Wortmeldungen aus dem Bereich Literaturwissenschaft, werden den ausführlichen Analysen in dieser Reihe methodisch-didaktische Anleitungen, Materialien bzw. Stunden- und Klausurvorschläge fur den Grund- und Leistungskurs an Schulen beigegeben

Das ist natürlich eine große Hilfe für den Lehrer/die Lehrerin. Andererseits muss darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Bände der Reihe auf dem neusten Stand sind. So ist ein kritisches Mitdenken auf jeden Fall nicht von Schaden.

Die Interpretation von Hans-Erich Struck zu Walsers 1978 veröffentlichtem Erfolgsbuch „Ein fliehendes Pferd" liegt nunmehr in „2. überarbeiteter Auflage" vor.

Grundsätzliche Anderungen in Gliederung, Fragestellungen, Materialteil etc. zur 1 Auflage von 1988 sind jedoch nicht feststellbar. Der Aufbau der Interpretationshilfe folgt traditionellen Kriterien. So werden Fabel, Ort, Zeit, Personen- und Erzählkonstellation und Form der Novelle einleitend abgehandelt. Die Punkte zwei und drei beschaftigen sich mit (Titel)Symbolik, der Erinnerung, und Sexualitat der männlichen Hauptfiguren bzw. mit den Beziehungen zu ihren Frauen. Die anschließende Fragestellung „Midlife Crisis oder Krise der Gesellschaft?" bündelt daraus resultierende Probleme. Erläuterungen zu Walsers Erzählstil, der Stellung der Novelle im Kontext von Walsers Leben und Werk leiten zu den Unterrichtsvorschlagen (mit vielen Tafelbildern), Materialien, Zeittafel etc. über.

All das ist ordentlich gemacht. Dennoch sei eine Anmerkung gestattet. Literaturwissenschaft ist keine statische Disziplin. Fächerübergreifendes, problemorientiertes Arbeiten, die Einbindung von Filmen und anderen Medien etc gehoren nicht nur in die universitäre Ausbildung, sondern brauchen gerade an den Schulen einen Platz.

Kurz gesagt, hier bleiben Interpretation wie Unterrichtsvorschlage etwas hinter den Bedurfnissen und Möglichkeiten eines modernen, kreativen Unterrichts zurück Eigene Ideen des Lehrenden bleiben also gefragt. Meine StudentenInnen (Lehramt Grund- und Regelschule) kritisierten wohl berechtigt, dass die vorliegende Interpretation zu faktisch fest, etwas steif und zu wenig auf die Zielgruppe abgestimmt sei bzw. sich nicht modernen Medien (zum Beispiel der Verfilmung des Werkes) bzw. übergreifenden Fragestellungen öffne. Damit werde nicht genügend das Eigeninteresse der jugendlichen LeserInnen an der Thematik herausgearbeitet und fur die Problemstellung der Novelle produktiv gemacht.

Dabei bietet die Novelle wirklich für jede Generation etwas. Gerade Fragen nach der Liebesfahigkeit, der Sehnsucht nach wahrhaftiger Nahe, der Suche nach Identitat und Selbstbewusstsein beschäftigen heutige junge Menschen sehr. Gute Literatur kann hier viele Impulse vermitteln, ohne dass die solide literaturwissenschaftliche Basis verlassen werden muss. Meine StudentenInnen führte die Auseinandersetzung mit dem „Fliehenden Pferd" zum Beispiel zu einem Projekt zum Thema Liebe und Partnerschaft bis hin zu Goethes Roman „Die Wahlverwandtschaften".

Sylvia Bräsel

Eine nicht alltägliche Familiengeschichte

Adolf Muschg, Das gefangene Lächeln, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 2002, 156 S., € 19,80

„Eine Erzählung" nennt der Autor diesen faszinierend geschriebenen Bericht eines Menschen, der aus scheinbar nichtigem Anlass seine in mehrfacher Hinsicht außergewöhnliche Lebensgeschichte aufschreibt:

Dem sechsjahrigen Enkelsohn, der alljahrlich zu Weihnachten mit seinem Großvater die Krippenfiguren aufstellt, wird zum ersten Mal die tiefere Bedeutung dieses Rituals bewusst, was den Großvater veranlasst, mit der Erläuterung der Geschichte dieser Figuren die seiner eigenen Familie zu verknüpfen. Aus der Familiengeschichte wird allerdings recht schnell ein schonungsloser Rückblick auf die Irrungen und Wirrungen im Leben eines damals etwa fünfundzwanzigjährigen Mannes, der sich und seinen Nachkommen durch die Fixierung seiner Erinnerungen Rechenschaft ablegen mochte uber all das, was in seiner Vergangenheit von entscheidender Bedeutung gewesen ist.

Im Verlauf der unsentimentalen Schilderungen wird der Leser schnell gewahr, dass er durch Lekture dieser Lebensgeschichte zum Zeugen eines Schicksals wird, das von Dramatik, von Schuld, von kriminellem Tun auch und kaum vorstellbaren glucklichen Zufallen geprägt ist.

Fiktiver Adressat dieser in der Tat nicht alltäglichen Familiengeschichte ist also ein Sechsjahriger, der freilich das Geschriebene, so will es der Erzahler, erst in zwanzig Jahren wird lesen durfen ... Dank dieser doppelten, außerst reizvollen Adressatenebene, denn der alte Mann sieht vor seinem geistigen Auge das Kind und denkt sich zugleich als Leser eben auch den Sechsundzwanzigjahrigen (und bezeichnenderweise eben nicht den eigenen Sohn), entsteht eine durchaus einzigartige Erzahlatmosphäre. „Merkwurdig, sich einen erwachsenen Enkel zu phantasieren, um sich mit ihm zugunsten seines Vaters zu verschworen."(S. 144f).

Der Schreibvorgang ersetzt folglich das unmoglich gewesene Gesprach des Vaters mit dem eigenen Sohn. Die Idee, erst nach dem Tode „gelesen und beurteilt zu werden", ist reizvolle Verführung und aufschlussreiches Ausweichmanöver zugleich. Aus der Gewissheit, dass er „nicht mehr lange zu leben habe" (S. 14), scheint dem verwitweten Doyen der wohlhabenden Familie Kraft und Verpflichtung zu erwachsen, das Wissen um ein ambivalentes Erbe für seine Nachkommen wahrheitsgemäß zum ersten Mal zu dokumentieren und ihnen in der übernächsten Generation zu überantworten.

Es geht in diesem spannenden Ruckblick, der zuweilen schonungslose Abrechnung, ja Beichte ist, um die ehrliche Analyse einer lange zuruckliegenden Verfehlung. Der in jeder Hinsicht arrivierte Herr – bis vor kurzem noch erfolgreiche Besitzer einer großen Hotelkette, die er inzwischen seinem Sohn überantwortet hat – portratiert aus der Distanz von fast etwa funfzig Jahren allerdings nicht nur seine uberaus spannende Einzelbiographie, sondern die Gefühle des Schreibers wahrend dieses aufrichtigen Erinnerungsvorgangs erlauben ihm wie seinen Lesern über das Verstehen dieses einzigartigen Sonderfalls hinaus das Verständnis der Ideale junger Erwachsener in der funfziger und sechziger Jahren, vermitteln somit Besonderes und Allgemeines.

Vorrangig geht es vor allem um enttäuschte und erfüllte Liebe und natürlich auch um Eifersucht und exzentrische Auswüchse derselben bis hin zu Mord. Der Leser, der nun vermuten mag, dass die Behandlung dieses dramatischen Stoffes eine kuhle, detektivische Sprache erfordere, sieht sich freilich angesichts einer feinen Mischung von verschiedensten Spielarten des Humors, weisem und deswegen auch selbstkritischem Duktus eines Besseren belehrt und von der Erzahlperspektive stets aufs Neue verführt.

Die Lektüre dieses empfehlenswerten, schonen Buches lasst sich kaum unterbrechen, denn sehr schnell zieht uns Adolf Muschg in seinen Bann und entlässt uns als „gefangenen Leser" erst, wenn unser verständnisvolles Lacheln über das Gelesene die „Befreiung" erlaubt.

Jorn von Hansen

Autoren – Autoren: Publikationen unserer Mitglieder

Werner Schreiber (Braşov, Rumanien) hat ein Kartenspiel für den Deutschunterricht erarbeitet, das er im Folgenden selbst vorstellt:

Ich suche acht – Ein Spiel für DeutschlernerInnen

Unter diesem Titel erschien jetzt in zweiter Auflage ein von mir erarbeitetes Spiel, das Kenntnisse von Grammatik, Wortschatz und Landeskunde zum Thema hat. Gefragt wird auf mehr als 150 Spielkarten nach Ortsadverbien und Konjunktionen, nach Verben rund um den Fußball wie nach bekannten Baudenkmalern oder Wiener Kaffeehausspezialitaten. Acht mögliche Antworten finden sich auf den Fragekarten und für jede Übereinstimmung erhält man einen Punkt. Zum Spielen teilt man die Lerngruppe in eine gerade Zahl von Spielergruppen auf, am besten mit vier bis sechs Mitspielern, die sich einen Fantasienamen geben, vielleicht den einer Pop- oder Rockgruppe. Die Spielergruppen notieren ihre Antworten auf einen Zettel und tauschen sie zwecks Kontrolle nach einer Spielzeit von ca. drei bis fünf Minuten aus. Die erzielten Punkte hält man auf der Tafel fest. Natürlich sollte man sich die Zeit nehmen, abweichende Schülerantworten zu diskutieren, richtige und originelle, falsche und witzige – auch wenn es fur diese keinen Punkt gibt.

Die Spielkarten wenden sich an unterschiedliche Lernniveaus. Vorab sollte man deshalb die Karten aussortieren, die für die eigene Lerngruppe zu schwer sind. AnfängerInnen dürfte es kaum schwer fallen, Farben anzugeben, bei der Frage nach politischen Emigranten bzw Emigrantengruppen aus Deutschland müssten sie aber vermutlich passen. Auch sollte man geschlechtsspezifische Unterschiede berucksichtigen: Jungen kennen eher die Bestandteile eines Autos (bzw. mochten die Bezeichnungen lernen), wahrend sich die Kenntnis von Kosmetika verallgemeinert haben dürfte.

Das Spiel erschien jetzt in zweiter Auflage. Den Druck der bislang 800 Sets ubernahm die Firma Henkel. So findet sich denn auch auf der Rückseite der Karten das Persillogo. Abgegeben wird das Spiel kostenlos über die FachberaterInnen an rumanische DeutschlehrerInnen. Insgesamt eine vernünftige Form des Sponserings.

Werner Schreiber hat dem Verband freundlicherweise angeboten, uns zur Hauptversammlung eine Lieferung Kartenspiele zur Verfugung zu stellen. Holen Sie sich Ihr Exemplar – in Passau! Werner Schreiber herzlichen Dank!

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht Kreiswaldstraße-21 64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / *ANSCHRIFTENÄNDERUNG*

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

❑ Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab
(nach unserer Satzung ist der Beitritt nur zum 1 Januar – auch rückwirkend – jeden Jahres möglich)

01. Januar .....

❑ *Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.*

Ich bin / *Neuer Status*

❑ Auslandsdienstlehrkraft	Jahresbeitrag: € 90,–
❑ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 40,–
❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 40,–
❑ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 20,–

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: ..... **Vorname:** ..... Geburtstag: .....

Anschrift in Deutschland: .....

.....

..... Tel.: .....

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: .....

.....

.....

Rückseite beachten!

Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand
(nur auszufüllen von Kollegen, die **nicht** an einer Deutschen Auslandsschule unterrichten)

.....

.....

.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten? .....

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....

..... , den ..... 20..... .....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie bitten, die folgende Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / *KONTOÄNDERUNG*

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

Kontonummer: ..... Bankleitzahl: .....

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

..... , den ..... 20..... .....
(Unterschrift)

Nr. 2 50. Jahrgang · Mai 2003

Der deutsche Lehrer im Ausland



26. Hauptversammlung in Passau

Internationales Baccalaureat

Literatur zum Anfassen

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

50. Jahrgang – Mai 2003

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20
Fax (0 91 31) 9 31 98 7
dederding@vdlia.de

Zuschriften:
Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Dr. Dieter ALLGAIER
Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33
Ida-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 30
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33
z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00
Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Februar, Mai, August, November).

Redaktionsschluss:

15. Oktober	für Heft 1;	15. Januar	für Heft 2;
15. April	für Heft 3;	15. Juli	für Heft 4.

Bezugsbedingungen:
Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Inland: Jahresabonnement € 52,–;
Einzelheft € 13,–; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.
Ausland: Jahresabonnement € 57,–;
jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 36
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:
Druckhaus Aschendorff, Münster
Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfoto:
Mädchen im Mittelpunkt: Schulanfang in Kabul

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND
http://www.vdlia.de

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2001/2003 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender
Friedrich-Naumann-Str.17, D-34131 Kassel
Tel. (05 61) 3 16 06 58, Fax 00 49 - 561 - 31 41 76
gries@vdlia.de

Alfred DOSTER,
Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Ringelbachstr. 249, D-72762 Reutlingen
Tel. (0 71 21) 20 55 950, Fax 00 49 - 71 21 - 7 96 25
doster@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach
Tel. (0 62 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER
Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (0 41 01) 37 13 26, Fax 00 49 - 41 01 - 37 28 15
peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen
Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18, Fax 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte
Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Albachtener Str. 99d, D-48163 Münster
Tel. (0 25 36) 440 oder 445, Fax 00 49 - 25 36 - 446
schneider@vdlia.de

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20, Fax 00 49 - 91 31 - 93 19 87
dederding@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland". Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	**€ 90,–**
Programmlehrkräfte	**€ 40,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	**€ 40,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 20,–**

Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88 - 805 (BLZ 700 100 80).

INHALT 2/2003

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* ... 66
26. Hauptversammlung in Passau
– Hinweise ... 68
– Das Programm: Faszination des Fremden. Auslandische Schulen in Deutschland – Deutsche Schulen im Ausland ... 69
Antrag an die 26. Hauptversammlung ... 72

VERBAND

Persönliche Nachrichten ... 73
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes ... 73
Schon wieder mal zwischen allen Stühlen *(Claus Frank)* ... 74

AUSLANDSSCHULWESEN

The German Project – Das Gemischtsprachige IB *(Peter H. Stoldt)* ... 75

EUROPA

Ein ungewöhnlicher Schüleraustausch *(Jürgen Stegmüller)* ... 80

AFRIKA

Als Germanistin in Kairo *(Prof. Dr. Roswitha Wisniewski)* ... 84

AMERIKA

PAZ *(Siegfried Trapp)* ... 86

UNTERRICHT

Attraktive Wortschatzarbeit mit dem Computer *(Heinrich Graffmann)* ... 87

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Literatur zum Anfassen. Eine etwas andere Autorenlesung in der Schule *(Mariele und Rainer E. Wicke)* ... 91

KURZINFORMATIONEN

Lehrerhandreichung AusbildungPlus zum Thema „Berufswahl und Berufsausbildung“ ... 95

REZENSIONEN

Wertvolles Material auf der ganzen Linie *(Rainer E. Wicke)* ... 96
Die sozialistische Alternative – Ein vergessenes Kapitel der Sprachvermittlung? *(Thomas Lother)* ... 97
Ein guter Steinbruch fur das Deutsche Sprachdiplom II *(Rainer E. Wicke)* ... 98
Ein preisgünstiges Nachschlagewerk *(Claus Frank)* ... 100
Elektronikexperimente für Jedermann? *(Jens Drummer)* ... 101
Ein bisher vernachlässigter Diskussionsbereich *(Meral Akkent)* ... 101
Ein voreingenommener Verfasser *(Dieter Allgaier)* ... 102
Ein gerecht abwägender Verfasser *(Dieter Allgaier)* ... 103
Aus der Hallsteinzeit *(Bernd Müller)* ... 104
Im Frühjahr 2003 hat sich der Name bestatigt *(Arnold Apweiler)* ... 105
Heldinnen und Helden des Kriegsalltags – wider Willen *(Manfred Egenhoff)* ... 106
Offenheit von Wissenschaft und Meinungsfindung *(Hartmut Gaigl)* ... 107
Die ärgsten Feinde eines Diktators sind seine Jugendfreunde *(Heinz Weischer)* ... 108
Nachricht vom Ehrl-König *(Günther Miklitz)* ... 109
Autoren – Autoren: Inkognito gelüftet *(Hans-Martin Dederding)* ... 110

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



da unsere **26. Hauptversammlung** in Passau vom 29. Juli bis 2. August immer näher rückt, möchte ich noch einmal nachdrücklich darauf hinweisen, dass zur Zeit recht wenige Anträge aus dem Verband dem Vorstand vorliegen. Nutzen Sie die Gelegenheit, Ihre Probleme, Ihre Wünsche oder Ihre Vorschläge aus der alltäglichen Praxis des Auslandsschulwesens zum Thema zu machen. Richten Sie Ihre Anträge an den Geschäftsführer des Verbandes, Herrn Alfred Doster, und nicht – wie bereits vorgekommen – an die Zentralstelle. Wir sind **Ihre Interessenvertretung**, die Ihre Anliegen natürlich gerne mit der entsprechenden Rückendeckung der Mitgliederversammlung gegenüber der Zentralstelle, den BLASchA-Vertretern und -Vertreterinnen sowie dem Auswärtigen Amt oder dem Bundestag vertritt. Es ist immer noch möglich Dringlichkeitsanträge zu stellen – spätestens bei der Hauptversammlung. Die gesammelten Anträge werden dann vom Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer beraten und anschließend mit einer Beschlussempfehlung in der Mitgliederversammlung diskutiert und abgestimmt.

Natürlich bekommen Sie alle im Mai die im handlichen Format erscheinende Einladung, die Ihnen alle Einzelheiten der Hauptversammlung bietet. Wer schon besonders neugierig ist, kann das **vorläufige Programm** bereits in diesem Heft und auf unserer Homepage einsehen und wird wahrscheinlich feststellen, dass auch für ihn oder sie einiges Spannende und Interessante dabei ist. Die Hauptversammlung ist das wichtigste und höchste Entscheidungsgremium unseres Verbandes, bei dem alle relevanten Fragen und Probleme des Auslandsschulwesens und seines größten Berufsverbandes auf den Tisch kommen. Hier besteht die Möglichkeit sich auszutauschen mit zahlreichen Vertretern von Bund und Ländern, der Zentralstelle und vielen engagierten, begeisterten Lehrkräften des Auslandsschulwesens, wichtige Gespräche zu führen und Kontakte zu knüpfen. Im übrigen werden alle innerdeutschen Lehrerverbände und Gewerkschaften vertreten sein, so dass auch dadurch zahlreiche Kontaktmöglichkeiten bestehen. Noch einmal: Hier können Sie vielleicht die wichtigsten Gespräche Ihres beruflichen Lebens führen.

Anmelden können Sie sich ebenfalls schon **online**; weiterhin finden Sie in diesem Heft und auf der Homepage des Verbandes alle wesentlichen Details wie die Adresse des Tagungshotels mit Sonderkonditionen, Telefon und Fax. Bitte beachten Sie, dass Sie sich wegen der Übernachtungen selbst anmelden müssen, denn diese Verträge müssen Sie selbst schließen. Wir sorgen für abwechslungsreiches Programm, interessante Gäste und angenehmes Ambiente, denn wir tagen in den Ferien, in denen wir nicht nur konzentriert arbeiten, sondern auch einmal entspannen und feiern wollen. Passau und der Vorstand erwarten Sie!

Soweit zur organisatorischen Vorbereitung. Die inhaltliche Vorbereitung läuft ebenfalls bereits seit Monaten. Getreu unserem Motto: **Faszination des Fremden. Ausländische Schulen in Deutschland – Deutsche Schulen im Ausland** werden wir das spannende Verhältnis zwischen diesen beiden Polen betrachten. Die Referenten zu unseren Themen können Sie bereits online kennen lernen, doch sollten Sie auch den Artikel von **Dr. Stoldt**, dem früheren Ländervorsitzenden im BLASchA in diesem Heft zur Vorbereitung heranziehen. Auch Frau **Dr. Kabisch**, seine Nachfolgerin in dieser Funktion, wird sich vorbereitend auf unserer Homepage äußern. Den Vorschlag des DIHK zur Neuordnung des Auslandsschulwesens in Heft 4 letzten Jahres haben Sie bereits zur Kenntnis nehmen können. Zu diesen inhaltlichen Positionen erwarten wir Rückmeldungen und Reaktionen, die der Vorstand gern in seine konzeptionellen Überlegungen einbeziehen wird.

Unser Webmaster Simon Wecht hat – mit Unterstützung seines Vaters Karlheinz Wecht – unsere **Website neu gestaltet**. Unsere Website erfreut sich einer immer größer werdenden Nachfrage. Das Internet ist das Medium unserer Zeit und auch für den VDLiA neben der Zeitschrift die Plattform, um wichtige Informationen schnell und sicher weltweit verfügbar zu haben. So können Sie seit einiger Zeit die Vorbereitungen zur Hauptversammlung verfolgen und sich sogar online anmelden. Um Missbrauch vorzubeugen, wurde die oben angesprochene Neugestaltung unserer Website nötig,

die den Zugang zu bestimmten Inhalten nur Mitgliedern erlaubt. Als Schlüssel, um die gefragten Informationen abrufen zu können, dienen Nachname und Mitgliedsnummer. Sollte ein Mitglied seine Mitgliedsnummer vergessen haben, so kann er diese leicht per E-Mail beim Schatzmeister abfragen. Über den Menüpunkt „Informationen" werden Sie nun außerdem ständig über aktuelle Fragen aus den Referaten informiert.

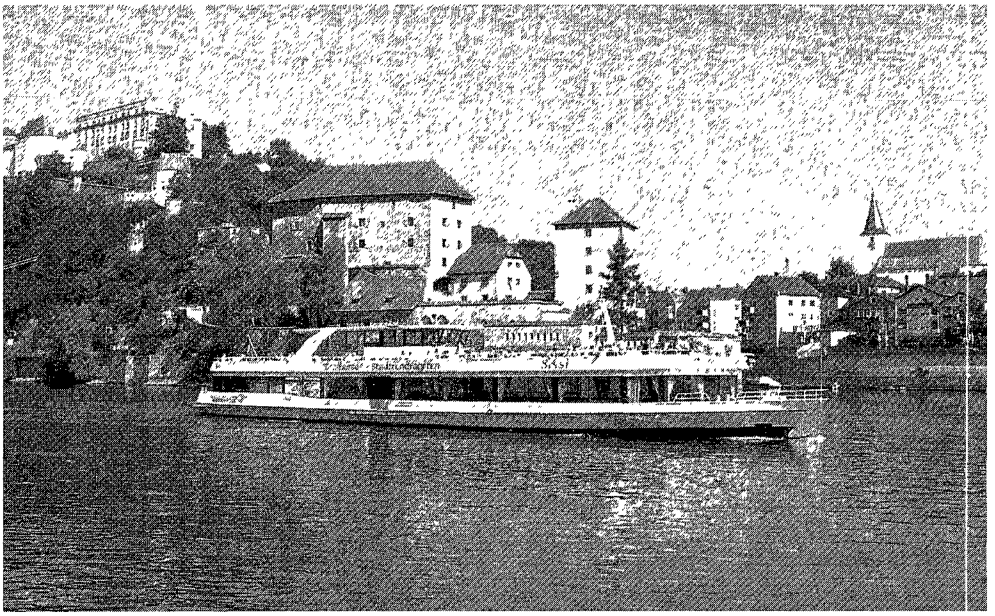
Zum Schluss noch zwei wichtige Hinweise aus dem Bereich der Lobbyarbeit zum Auslandsschulwesen. Es gibt einen neu gegründeten **Weltverband der Direktorinnen und Direktoren der Auslandsschulen**, dem wir die Hand zur Kooperation entgegenstrecken. Deshalb richten wir uns auch hier an alle Direktorinnen und Direktoren deutscher Schulen im Ausland: Kommen Sie oder Ihre Vertreter zu unserer Hauptversammlung und werden Sie Mitglied des VDLiA, denn wem nützt die Aufsplitterung in kleine und kleinste Organisationen im Auslandsschulwesen? **Wir sind auch Ihr Verband, denn nur gemeinsam können wir etwas erreichen und werden gehört!**

Weiterhin berichte ich erfreut von Nachrichten, die gerade aus Mexiko eintreffen. Als ein wesentliches Ergebnis des ersten Weltkongresses im April 2002 in Mexiko Stadt erreicht mich die Einladung zum Gründungskongress des **Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen** (WDA) am 2. Mai in Berlin. Besonders gern komme ich dieser Einladung nach, denn diese weltumspannende Organisation der Schultrager deutscher Auslandsschulen ist ein wichtiger Schritt auf dem Wege die Existenz des Auslandsschulwesens zu sichern.

Ihr Waldemar Gries

In der folgenden Liste finden Sie Namen treuer Mitglieder, deren neue Adresse wir immer noch suchen. Helfen Sie bitte mit, dass wir bald alle mit unserer Zeitschrift versorgen können.

Rudolf Andres
Günther Ausobsky
Klaus Kuhn
Elmar Bast
Stephanie Beier
Doris Berning
Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Remmer de Boer
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Otto Helmut Hartmann
Dr. Heinz-W. Henneke
Heinz Hinterleitner
Margret Holzer-Zohdi
Georg Hruschka v. Hochstamm
Helmut Kaiser
Veit Kaltenhäuser
Ursula Kirsig
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Herbert Lanninger
Wolfgang Mayerhofer
Horst Melde
Gisela Munding
Gerhard Nurtsch
Günter Otto
Volker Otto
Jan Persson
Holger Rieck
Hans-G. Rolirad
Gerlinde Rothfuss
Reinhard Sauer
Joachim Schädler
Clemens Schmid
Holger Schnapp
Dorothea Schneider
Bernd Scholl
Ursula Stahl
Lutz Trippler
Wilfried Ulbrich
Rainer Veltè
Oliver Wacker
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner



Schiffsfahrt am Freitagabend: MS Sissi vor der Veste Unterhaus

	– Sylvie Hansen (Auslandsdienstlehrerin Gymnasium F. X. Saldy, Liberec Bilinguales Spezialgymnasium) – Bernd Wenzel (Schulleiter, Friedrich-Schiller-Gymnasium und binationales Internat, Pirna) – Helmut Aigner (Stellvertretender Schulleiter Europäische Schule München) – Dr. A.-M. Greving (Auslandsdienstlehrerin Liceo Luigi Galvani, Bologna)
14.00 Uhr	*Spezialthema: Das Internationale Baccalauréat (IB)* – Dr. Peter Stoldt (Vortrag zum IB-Abschluss an Deutschen Auslandsschulen) – Caroline Bürkle (Schulleiterin DS Cali, Kolumbien) – Roswitha Anderson (Deputy Director International School of Stuttgart) – Peter Rink (Schulleiter DS Jounieh, Libanon)
15.45 – 17.00 Uhr	*Podiumsdiskussion:* Faszination des Fremden Ausländische Schulen in Deutschland – Deutsche Schulen im Ausland – Dr. Peter Stoldt (ehemals Ländervorsitzender des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland) – Dr. Eva-Maria Kabisch (Ländervorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland) (angefragt) – Caroline Bürkle (Schulleiterin Deutsche Schule Cali, Kolumbien) – Joachim Lauer (Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln) – Werner Lenk (Leiter des Schulreferats 605 im Auswärtigen Amt) Moderation: Waldemar Gries

17.30 Uhr	*Stadtrundgang* mit Orgelkonzert im Dom
19.00 Uhr	*Empfang beim Oberbürgermeister* der Stadt Passau

Freitag, 01. August 2003

09.00 Uhr	*Mitgliederversammlung* – Ehrung der verstorbenen Mitglieder – Bericht des Vorsitzenden – Bericht des Schatzmeisters – Bericht der Kassenprüfer (jeweils mit Aussprache) – Behandlung der Anträge
14.00 – 16.30 Uhr	*Mitgliederversammlung* (Fortsetzung) – Entlastung des Vorstands – Neuwahl des Vorstands – Wahl der Kassenprüfer – Verschiedenes
18.30 Uhr	*Abfahrt mit der „MS Sissi" auf der Donau nach Obernzell*
20.00 Uhr	*Festliches Bankett* Gasthof „Zur Post" in Obernzell (Rückfahrt mit Bussen nach Passau) (Verbindliche Anmeldung erbeten an den Geschäftsführer Alfred Doster bis 01. Juli 2003 – Preis € 26,00)

Samstag, 02. August 2003

09.30 Uhr	*Tagesausflug – Fahrt ins Blaue: „Geheimnisse Niederbayerns"*
gegen 16.30 Uhr	Rückkehr nach Passau (Der Verband übernimmt die Ausflugskosten, Essen und Getränke gehen zu Lasten der Teilnehmer. Verbindliche Anmeldung erbeten an den Geschäftsführer Alfred Doster bis 01. Juli 2003)

Jahrbücher deutscher Auslandsschulen

Noch eine Bitte:
Bitte schicken Sie uns aktuelle Jahrbücher „Ihrer" Auslandsschule an unseren Geschäftsführer oder bringen Sie sie mit nach Passau, damit wir sie im Rahmen unserer Hauptversammlung ausstellen können (ab Mittwoch, den 30.07.03, 14.00 Uhr). Es ist uns ein Anliegen, ein aktuelles und repräsentatives Bild der Arbeit deutscher Auslandslehrer/innen zu präsentieren. Die Jahrbücher deutscher Auslandsschulen spielen dabei eine nicht unwichtige Rolle.

Antrag an die 26. Hauptversammlung

Leider ist bislang nur ein einziger Antrag rechtzeitig bei uns eingegangen, der unten abgedruckt wird. Bitte nutzen Sie die Gelegenheit, das Auslandsschulwesen mitzugestalten, indem Sie Ihre Probleme, Wünsche oder Vorschläge in Anträge fassen, die auf der Hauptversammlung öffentlich diskutiert und entsprechend den Ergebnissen dieser Diskussion auch vom Verband vertreten werden können. Anträge können bis zur Hauptversammlung vorgelegt werden. Sie werden dann – als Dringlichkeitsanträge – vom Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer beraten und anschließend mit einer Beschlussempfehlung in der Mitgliederversammlung diskutiert und abgestimmt.

Antragsteller:
Regionalgruppe Schleswig-Holstein

Betrifft:
Qualifizierter Deutschunterricht in der Grundschule (Primaria) der deutschen Schulen im Ausland

Antrag: Die Mitgliederversammlung des VdLiA möge beschließen:

1. Der Vorstand des VdLiA macht sich durch eine geschickte Umfrage bei ausgewählten deutschen Schulen im Ausland sachkundig, ob und wo gravierende Mängel im Unterricht in der deutschen Sprache an der Grundschule auftreten.
2. Sollte die Erhebung ergeben, dass verstärkt mangelhafter Deutschunterricht in der Grundschule zu erkennen ist, wird der Vorstand des VdLiA gebeten, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, dass der Deutschunterricht wieder von qualifizierten Lehrkräften, d.h. in der Regel von deutschen Grundschullehrern als Auslandsdienstlehrkräften erteilt wird.

Begründung: *Aufgrund der Sparmaßnahmen wird der Deutschunterricht in den ersten 4 Jahren an deutschen Schulen im Ausland vorwiegend von Ortskräften erteilt, für die z.T. die deutsche Sprache nicht Muttersprache ist, bei denen sich durch den langen Aufenthalt im Land sprachliche Unsicherheiten eingestellt haben oder denen es an pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten mangelt. Einheimische Eltern, die ihre Kinder betont deshalb auf die deutsche Schule schicken, damit sie eine gute Ausbildung in der deutschen Sprache erhalten (z.B. wie bekannt in Mailand und Alexandria) werden durch den mangelhaften bzw. fehlerreichen Deutschunterricht, den ihre Kinder bekommen, enttäuscht.*

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet
http://www.vdlia.de

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Kati Kolbe, Parkstr. 107, 13086 Berlin
Klaus Rudolph, Roßkampstr. 23, 30519 Hannover
Hanns-Georg Salm, Mehlener Str. 10, 54595 Gondenbrett/Eifel
Sabine Woggon, Ehrenstr. 11, 42287 Wuppertal

Neue Mitglieder (Ausland)

Ines Grosse; Gym. Prof.K.Gelabov/Sofia
Ilse Hunger; DEO Kairo
Hildegund Remme; DS Stockholm
Claus Wittmaack; DS Stockholm

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Hermann Dembowski; Col. Visconde Sekt.1, Sao Paulo
Martin Stadler; Sydney/Australien

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Rüdiger Bartels (DS Pretoria), Einigungsweg 4, 26316 Varel
Richard Doblinger (DS Athen), Schlesierstr. 1, 93170 Bernhardswald
Gerhard Habenicht (DS Mexico), Goethestr. 15, 48455 Bad Bentheim
Klaus Kersting (Tworków/Polen), Gustav-Müller-Str. 47, 10829 Berlin
Jochen Klück (DS Kapstadt), Steiler Berg 13, 6114 Halle
Wolfgang Kuchenmuller (DS Guayaquil), Ringstr. 8, 79595 Rümmingen
Meike Mérien (DS Valdivia), Schrammsweg 19 i, 20249 Hamburg
Dr. Ulrich Ramer (Porto Alegre/Brasilien), Adolf-Wächter-Str. 3, 96052 Bamberg
Wolfgang Rill (Wroclaw/Polen), Sigmaringer Str. 27, 10713 Berlin
Dorlis Salomo (Prievidza/Slowakei), Dorfstr. 28A, 39624 Berkau
Gudrun Schneider (DS Rio de Janeiro), Niedergärtenstr. 24, 60435 Frankfurt

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Akkent, Meral, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Apweiler, Dr. Arnold, Ägidiusstr. 18, 52531 Übach-Palenberg
Drummer, Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61a, 01217 Dresden
Frank, Dr. Claus, Bergsee 35/1, 79713 Bad Säckingen
Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
Graffmann, Heinrich, Kaiserstr. 1, 69115 Heidelberg
Miklitz, Günther, Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Haibach
Stegmüller, Jürgen, Steingleiche 11, 34508 Willingen, e-mail: j.stegmueller@web.de
Stoldt, H. Peter, Im Riede 6, 28844 Weyhe
Trapp, Siegfried, DS La Paz, Casilla 4442, La Paz, Bolivien
Weischer, Heinz, Hunyadi János utca 37/1, H–7625 Pécs/Ungarn
Wisniewski, Prof. em. Dr. Roswitha, Klingenweg 13, 69118 Heidelberg
Wicke, Rainer E., V Luzich 8, 63700 Brno, Tschechische Republik, e-mail: Marawi@volny.cz
Wicke, Mariele, V Luzich 8, 63700 Brno, Tschechische Republik, e-mail: Marawi@volny.cz

Die Bilder stammen i. d. R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge.

Bitte, melden Sie jede Adressenänderung an den Schatzmeister, damit Sie nicht zu „Verschollenen" werden und Ihre Hefte zu Rückläufern!

Schon wieder mal zwischen allen Stühlen

Als ich im Sommer letzten Jahres in den heimatlichen Schuldienst Baden-Württembergs zurück kehrte, wurde mein Jubiläumsdienstalter neu berechnet. Erstaunt musste ich feststellen, dass die seit dem 1.1.2001 im Auslandsschuldienst verbrachte Zeit nicht auf das Jubiläumsdienstalter angerechnet wurde. Rückfragen ergaben, dass kein Fehler des Sachbearbeiter vorlag, sondern aufgrund von Gesetzesänderungen für baden-württembergische Lehrer die seit dem 1.1.2001 im Auslandsschuldienst verbrachte Zeit nicht mehr auf das Jubiläumsdienstalter angerechnet wird (nebenbei wurde mich interessieren, wie das in anderen Bundesländern gehandhabt wird).

Peanuts – sicherlich, muss man aber andererseits in Zeiten der großen Grausamkeiten im öffentlichen Dienst zusätzlich noch kleine Bosheiten begehen, die letzten Endes doch gar nichts bringen?

Ministerin Schavan antwortete mir immerhin persönlich, wies aber jede Verantwortung für die Gesetzesänderung von sich, da das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport nicht an der Novellierung beteiligt gewesen sei. Der Petitionsausschuss des Landtages half auch nicht weiter: „Nunmehr werden nur noch im öffentlichen Dienst verbrachte Zeiten und solche Zeiten berücksichtigt, deren Einbeziehung aus Rechts- oder ähnlich schwerwiegenden Gründen unvermeidbar war. Die Einbeziehung von Zeiten eines Auslandsschuldienstes wäre mit dieser Konzeption unvermeidbar; sie würde zu berechtigten Anschlussforderungen aus anderen Bereichen ... führen."

Die Zeiten, als die baden-württembergische Landeshauptstadt stolz „Stuttgart – Partner der Welt" als Slogan wählte, scheinen vorbei.

Dr. Claus Frank

Gesucht

werden von unserem Mitglied Marc-Thomas Bock für eine wissenschaftliche Arbeit über die Entwicklung deutscher Auslandsschulen in Spanien:

- als Zeitzeugen ehemalige Auslandslehrer/innen der Deutschen Schule Vigo, die im Jahre 1975 geschlossen wurde;
- ferner: Ausgaben der Verbandszeitschrift aus den späten 60ern, den 80er und 90er Jahren zur Komplettierung seiner Materialgrundlage.

Kontaktaufnahme
per E-Mail: urma99@yahoo.de oder
unter der Adresse (nur noch bis Ende Juni):
Marc-Thomas Bock, c. Montebravo 22 4-f, Santa Brigida, E-35 300

The German Project – Das Gemischtsprachige IB

Der Blick über die Grenzen des eigenen Schulwesens, auch der Umgang mit nichtdeutschen Schulabschlüssen ist für das deutsche Auslandsschulwesen nichts Neues. Eine neue Perspektive eröffnet sich durch die probeweise Einführung des Gemischtsprachigen International Baccalaureate/Baccalauréat International an einigen deutschen Auslandsschulen. Dr. Peter H. Stoldt, bis vor kurzem Ländervorsitzender im BLASchA, erläutert die Hintergründe. In einem zweiten Artikel – in Heft 3/2003 unserer Zeitschrift – verknüpft er die deutsche schulische Arbeit im Ausland und im Inland mittels aktueller Ausführungen zum so genannten bilingualen Sachfachunterricht.

1. Übernationale Sekundarschulabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigung

1.1 Die Lissabonner Konvention

Internationale Verhandlungen und Vereinbarungen mit dem Ziel gegenseitiger Anerkennung von Zeugnissen gibt es bereits sehr, sehr lange; auf den Ebenen von Sekundarschulzeugnissen und Hochschuldiplomen, in binationalen Verträgen und in multinationalen Vereinbarungen. Als ein Beispiel für letztere ist die Vereinbarung zur gegenseitigen Anerkennung von Reifezeugnissen im Rahmen des Europarates aus den fünfziger Jahren zu nennen, der im Laufe der Jahrzehnte etliche Staaten außerhalb Europas beitraten. Die Modernisierung dieses multinationalen Vertragswerkes ist nach langen Verhandlungen gelungen mit der so genannten Lissabonner Anerkennungs-Konvention, die im Jahre 1997 zwischen dem Europarat und der UNESCO vereinbart und seitdem u.a. von über 30 europäischen Staaten unterzeichnet worden ist. Die jeweils notwendige parlamentarische Ratifizierung haben indes erst 21 von ihnen vollzogen; hier fehlen u.a. Deutschland, Großbritannien, Italien, Spanien, Griechenland, die Niederlande, Belgien, Schweden, Dänemark und Finnland.

Dasselbe internationale Komitee aus Vertretern des Europarates und der UNESCO hat im Jahre 1999 – und dies ist ein Novum! – zusätzliche Empfehlungen zu internationalen Hochschulzugangs-Qualifikationen verabschiedet (*Recommendation on International Access Qualifications 16.6.1999*): „Parties are encouraged to show flexibility in the assessment of International Access Qualifications in the spirit of the increasing internationalisation and diversification of education. The Basic Principles as laid down in Section III of the Lisbon Recognition Convention shall apply to the assessment of International Access Qualifications. The competent recognition authorities should use criteria and procedures for the assessment of International Access Qualifications comparable to those applied in the assessment of the access qualifications of the other Parties." (II A 3,4,5)

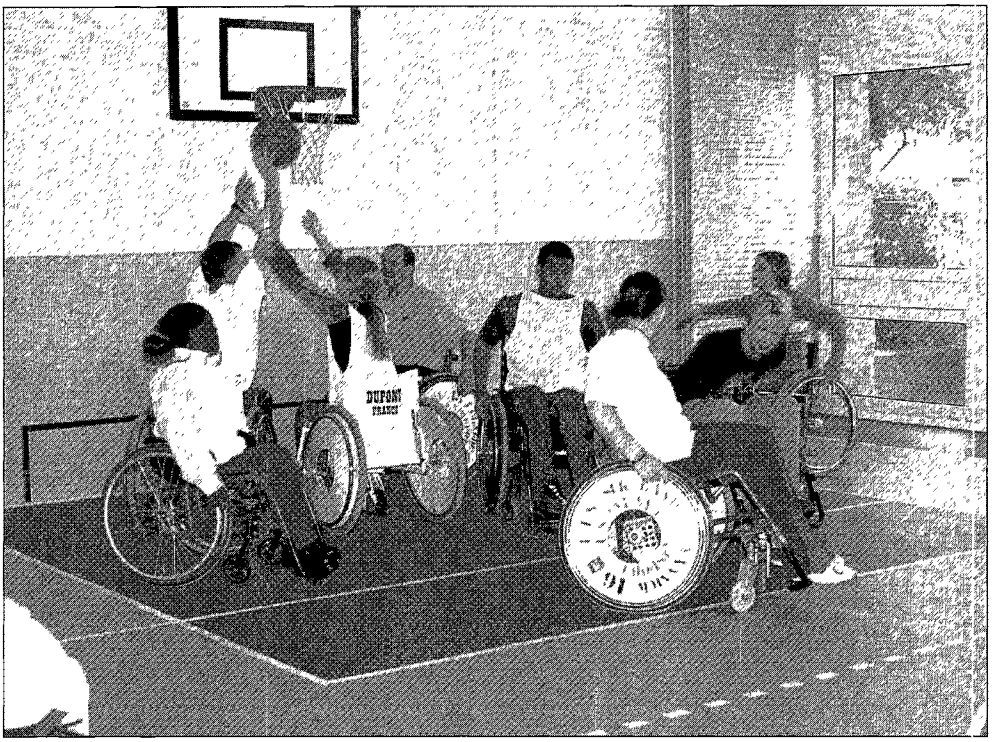
1.2 Übernationale Hochschulzugangs-Berechtigungen

„International Access Qualifications" – welche sind das? Auch wenn sowohl das „Advanced Placement Program" des US-amerikanischen College Board wie die „Advanced-Level" Prüfungen von britischen Examinations Matriculation Boards gern als international oder übernational firmieren und angesehen werden wollen, ordne ich sie als nationale Exportprodukte (und als solche sehr erfolgreiche!) ein und lasse sie aus der Betrachtung internationaler oder übernationaler Hochschulzugangs-Qualifikationen heraus.

Bleiben lediglich zwei übrig: das *Europäische Baccalauréat* (EB) und das *International Baccalaureate* (IB).

Das EB ist die Sekundarabschlussprüfung an den zur Zeit zwölf Europäischen Schulen in sieben Staaten der Europäischen Union und ebenso wie diese Europäische Schulen selbst Produkt völkerrechtlich zwischenstaatlicher Verträge unter allen Mitgliedstaaten der EU seit den 50er Jahren. Dementsprechend und konsequent wird das EB in allen Staaten der EU als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt – und übrigens weit darüber hinaus in vielen anderen Staaten.

Das IB ist das Abschluss-Diplom am Ende eines zweijährigen Sekundarstufen-II-Programms an über 1.000 Sekundarschulen in mehr als 100 Staaten und ist das Produkt einer nicht-staatlichen internationalen Organisation mit Sitzen in Genf und Cardiff; ins Leben gerufen im Jahre 1968.



Der dritte Tag (23.09.2002)
Am Montagmorgen hatten wir das Vergnügen 13 Minuten länger zu schlafen als die beiden vorherigen Tage. Montags fiel es uns auch nicht so schwer, um 7 Uhr aufzustehen wie am Wochenende, denn wir konnten uns in die Lage unserer zurückgebliebenen Mitschüler in Willingen hineinversetzen. Frisch und munter erschienen wir also beim Frühstück und kamen so wieder in den Genuss eines französischen, für uns Deutsche recht ungewöhnlichen, Tagesbeginns.

Es stand für uns das erste Mal der Besuch des Unterrichts auf dem Plan. Wir teilten uns in kleine Gruppen auf und besuchten verschiedene Kurse. Miriam, Julia, Katharina & Catharina gingen voller Elan mit Antoine in den Englischunterricht. Uns fiel schnell auf, dass dieser Unterricht keinesfalls leicht, sondern sehr anspruchsvoll war. Außerdem fanden wir es sehr beeindruckend, wie ein Schüler, Mark-Antoine, sich in den Unterricht einbrachte. Zur Verständigung diente ihm lediglich eine Tafel mit Buchstaben, auf die er mit einem am Kopf befestigten Stab zeigte. Im Gegensatz zu Mark-Antoine sah man bei den anderen Schülern erst bei näherem Hinsehen eine Behinderung. Erstaunlich war auch die Hilfsbereitschaft der anderen Schüler gegenüber Mark-Antoine (Einer für alle, alle für einen!).

Nach dem Englischunterricht besuchten wir den Philosophieunterricht, welcher auch für uns französischsprechende Deutsche sehr interessant und verständlich war. Die Lateiner mussten allerdings versuchen, sich mit Wörterbüchern durch die Welt der Philosophie zu schlagen (C'est la vie ... es gibt nun mal kein Land, welches sich Latein nennt!). An diesem Tag war außerdem der Schulfotograph in der Schule und wir sind jetzt sogar auf einem französischen Kursfoto mit verewigt! Nach diesen beiden sehr interessanten Kursen kamen wir auf die im Nachhinein schlechte Idee, den Matheunterricht zu besuchen. Der Lehrer erwies sich zwar als sehr nett, verzweifelte jedoch an unseren Mathekenntnissen, genauso wie Monsieur J. Stegmüller. Zu unserer Entschuldigung muss man allerdings sagen, dass die Franzosen 8 Stunden Mathe in der Woche haben. Nach dieser Stunde stellten wir fest, dass Japanischunterricht wahrscheinlich leichter gewesen wäre.

Um uns von dieser Demütigung zu erholen gingen wir alle zusammen in den kleinen Ort

Flavigny. Jan und Herrn Stegmüller hatte der Matheunterricht sogar so schwer getroffen, dass sie aus lauter Verzweiflung tourte (Pastete, oder auch Dummkopf) aux grenouilles (Frosch) aßen. Die anderen waren nicht ganz so niedergeschlagen und gaben sich mit den in Frankreich üblichen Croissants zufrieden.

Um 12.30 Uhr gab es wie jeden Tag das sehr gewöhnungsbedürftige Mittagessen. Rundum satt, oder auch nicht, sollte um 13 Uhr eigentlich die Fahrt zum Botanischen Garten losgehen. Da wir aber die französischen Busfahrer mittlerweile schon gewohnt waren, machte es uns auch nichts aus mit der Abfahrt bis 13.18 zu warten ... (Man hat ja Urlaub ... ach nee, war ja kein Urlaub ...!). Im botanischen Garten besichtigten wir viele südländische Pflanzen und Früchte, wie z.B. Vanille, Ananas und auch Café, Kakao usw. Nicht zu vergessen war die extra Zuckerausstellung, von der einige Schüler/innen total begeistert waren. Jedoch interessierte sie nicht wirklich die Ausstellung, sondern eher das kleine Comiczuckerstückchen aus dem Computer, welches beim Anklicken mit den Worten „Ohh lalalalaa" animierte.

Um 16.45 fuhren wir nach Nancy, wo wir den Nachmittag bis 18.45 zur freien Verfügung hatten, den wir mit Shoppen oder Café trinken verbrachten.

Anschließend wurden wir im Rathaus ehrenvoll mit Sekt und O-Saft empfangen und über einen roten Teppich in den Salle de Stanislas (Stanislas war mal Konig von Frankreich) geführt, welcher einige Schüler/innen zum Tanzen einlud. Jeder wollte beweisen, dass er/sie den Tanzkurs am Besten absolviert hatte. Dort verweilten wir also einige Minuten und fuhren dann fröhlich, frisch und munter zurück zum Internat, wo das Abendessen schon auf uns wartete.

Dieses Abendessen stach durch eine besondere Attraktion von einem französischen Schuler in einem elektrischen Rollstuhl, Brahim, heraus. Er schob durch ein Missgeschick mit seinem Rollstuhl einen vor ihm stehenden Tisch durch die ganze Halle und quetschte den armen Mourad ein klein wenig ein, was dieser und der auch betroffene Antoine nicht so lustig fanden. Wir und auch Brahim selbst aber dafür umso mehr.

Den Rest des Abends verbrachten wir mit den Franzosen und hatten wie eigentlich jeden Abend sehr viel Spaß. Spätabends suchten wir dann unsere Betten auf und ließen uns den wunderschönen Tag noch einmal durch den Kopf gehen.

Catharina Schenk
Julia Vogel



Als Germanistin in Kairo

Als passende Ergänzung zu den Arbeiten der Preisträgerinnen unseres Preisausschreibens – wir erinnern uns: der erste und der dritte Platz ging an Schülerinnen der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo (vgl. Der deutsche Lehrer im Ausland, 1/2003, S. 8–14) – erreichte uns ein Bericht mit Erinnerungen von Frau Prof. em. Dr. Roswitha Wisniewski, ehemals Hochschullehrerin an der Universität Kairo und Kennerin der Germanistik in Ägypten, der eine schöne Würdigung der Arbeit der deutschen Schulen in Ägypten enthält. Wir drucken die – für uns – wichtigsten Passagen ab.

Am Abend des 19. November 1965 begann mit der Landung auf dem Flughafen in Kairo meine Tätigkeit in Ägypten, die bis November 1967 dauern sollte. Ich war als junge Dozentin der Freien Universität Berlin ausgesucht worden, um als associate professor an der Universität Kairo zu lehren und am Aufbau einer germanistischen Abteilung innerhalb der Philosophischen Fakultät – in der englischen Verhandlungssprache German Department der Faculty of Arts genannt – mitzuwirken. Professor Dr. Rudolf Fahrner aus Karlsruhe, der viele Jahre hindurch in Ankara gelehrt hatte, war der Chef unseres kleinen Teams. Ich fungierte als seine Stellvertreterin und übernahm nach einem Jahr, als er nach Deutschland zurückkehrte, die Leitung.

Was so selbstverständlich klingt, war in Wirklichkeit mit vielen Abenteuern, Überraschungen, erheblichen Schwierigkeiten und herrlichen Erlebnissen verbunden. Ich hatte zu Beginn der (sich überstürzenden) Verhandlungen mit dem Auswärtigen Amt in Deutschland nachgefragt, ob man denn in Ägypten eine Frau und noch dazu ohne Arabisch-Kenntnisse überhaupt an der Universität gebrauchen könne. Die Antwort lautete lakonisch: „ja, doch", was meine Kenntnis der Situation keineswegs aufbesserte.

Meine Bedenken gründeten auf Kenntnissen des islamisch geprägten Lebens im Nahen Osten. Schließlich gilt der Rechtsgrundsatz noch heute, dass es drei Arten von Menschen gibt, die nicht vom generellen islamischen Prinzip rechtlicher und religiöser Güte profitieren, nämlich Ungläubige, Sklaven und Frauen. Trotz aller Veränderungen und Abschwächungen sind vor allem Frauen immer noch von dieser Einstufung betroffen. Dem stehen allerdings die vielen positiven Veränderungen fur die Frauen in islamischen Ländern gegenüber – allerdings gilt das eher für Familien gehobener Schichten der Stadtbevölkerung.

Jedenfalls kann man vielleicht meine Überraschung verstehen, als ich am Morgen nach der Ankunft an der Kairo Universität meinen „Studenten" gegenübertrat: Es waren etwa zehn schick westlich gekleidete junge Damen, die allesamt vorzüglich Deutsch sprachen. Von Kopftuch – wie heute in den Universitaten fast überall präsent – keine Spur.

Wie sich herausstellte, war es zu einem großen Teil das Verdienst dieser jungen Damen gewesen, dass im Herbst des Jahres 1965 an der mit damals bereits über 40 000 Studierenden größten und bedeutendsten Universität im arabischen Raum ein germanistisches Department eingerichtet wurde. Sie hatten die Väter bestürmt, sich aus ihren einflussreichen Positionen heraus an die Universität und das Wissenschaftsministerium zu wenden und auf die Einrichtung der bis dahin im Kreis der westlichen Philologien fehlenden Germanistik zu drängen. Als schließlich die Einwilligung zur Gründung gegeben wurde, kamen außenpolitische Schwierigkeiten auf – und genau am Tag des Abbruchs der diplomatischen Beziehungen zwischen Ägypten und Deutschland wurde das Institut gegründet. Bei der kleinen Feier beruhigten uns die Agypter: Die kulturellen Begegnungen und die freundschaftlichen Beziehungen zwischen dem ägyptischen und dem deutschen Volk können, so sagten sie, durch politische Verwicklungen nicht beeinträchtigt werden. Sie sollten recht behalten. Das neue Department entwickelte sich kraftvoll mit großzügiger Unterstützung der deutschen Bundesregierung und der ägyptischen Behörden.

Das neugegründete Institut wurde so zu einem Symbol der Völkerverständigung und dies umso mehr, als nach 1967 auf Drängen der DDR am Department gemeinsam mit Professoren aus der Bundesrepublik Deutschland auch solche aus der DDR unterrichteten. Das dürfte weltweit ein einzigartiges Modell gewesen sein, und es war geeignet, den Unterschied zwischen freiheitlicher und staatlich gelenkter Kulturpolitik vorzuführen. Es entwickelte sich aber trotz mancher Schwierigkeiten eine teilweise sehr gute kollegiale Zusammenarbeit.

Das Rätsel der oft vorzüglichen Deutschkenntnisse der Studentinnen – bis heute studieren ganz überwiegend Frauen am German Department – erklärt sich dadurch, dass in Ägypten seit dem 19. Jahrhundert drei ausgezeichnete deutsche Schulen bestehen: die (Mädchen-) Schulen der Borromäerinnen in Kairo und in Alexandria und die für Jungen und Mädchen zugängliche Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo. Während die Schulen der Borromäerinnen bis in die siebziger Jahre hinein nur bis zur mittleren Reife (10. Klasse) führten – ägyptisches Abitur ab 1970, deutsches Abitur seit den neunziger Jahren – ermöglichte die Deutsche Evangelische Oberschule das deutsche Abitur. Die Studentinnen der ersten Jahrgänge des neugegründeten Instituts hatten ihre Schulausbildung zumeist an der Schule der Borromäerinnen in Kairo begonnen; denn die Eltern, die, fortschrittlich gesonnen, auch ihren Töchtern eine gute und westlich geprägte Erziehung angedeihen lassen wollten, bevorzugten, der damaligen Tradition entsprechend, die Ausbildung an einer reinen Mädchenschule. Um studieren zu können, schlossen die Absolventinnen den Besuch der Deutschen Evangelischen Oberschule an und legten das deutsche Abitur ab.

Die Verdienste der drei genannten deutschen Schulen am Entstehen einer festen und dauernden Bindung vieler ägyptischer Familien an die deutsche Kultur kann nicht hoch genug eingeschätzt und gewürdigt werden. Viele der ehemaligen Absolventen und Absolventinnen und viele Ägypter, die in Deutschland studierten, sind im „Bund der Ägypter deutscher Bildung" zusammengeschlossen, und im Gespräch wird immer wieder stolz erwähnt, dass auch die Kinder, Enkel und Urenkel eine der deutschen Schulen besuchen.

Aus den Lebensläufen ägyptischer Akademikerinnen, besonders von Germanistinnen geht hervor, wie grundlegend wichtig für die weitere germanistische Ausbildung und wissenschaftliche Tätigkeit sowie für die Heranbildung zukünftiger Germanistik-Studentinnen und -Studenten die deutschen Schulen in Ägypten sind. Es ist daher von großer Bedeutung, dass Frau Professor Dr. Nahed el D., Absolventin der Germanistik-Abteilung der Kairo Universität, promoviert an der Universität Heidelberg, seit 1994 als Professorin an der Germanistik-Abteilung der Kairo Universität tätig ist und im selben Jahr als Direktorin des arabischen Zweiges an die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo delegiert wurde.

An der anderen deutschen Schule in Kairo, der namentlich für die Heranbildung ägyptischer Mädchen unschätzbar wichtigen Schule der Borromäerinnen, lehrt seit 1997 Frau Dr. Marianne G., die nach ihrem Studienabschluss in Kairo ein Stipendium der Hanns-Seidel-Stiftung erhielt und an der Universität Heidelberg promovierte. Mehrere Jahre hindurch wirkte sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Germanistischen Seminar der Universität Heidelberg und sie war maßgeblich am Aufbau des Heidelberger Zweigverbandes der Bonner Deutsch-Ägyptischen Gesellschaft beteiligt. Ihre Mitwirkung an der Zeitschrift dieser Gesellschaft ist unverzichtbar; denn sie wählt Artikel aus ägyptischen Zeitungen und Zeitschriften aus und übersetzt sie ins Deutsche, so dass den deutschen Lesern fortlaufend die aktuelle kulturelle Situation in Ägypten namentlich in Bezug auf Deutschland vermittelt wird.

Professor em. Dr. Roswitha Wisniewski

schulHauser
Produkte für die Bildung
Ihr zuverlässiger Lieferant
für Lehrmittel und Einrichtung
Für alles, was die Schule braucht =
Alltägliches und Außergewöhnliches
kompetent und preisgünstig
schulHauser Rudi Hauser
Melanchthonstr. 14, 70374 **Stuttgart**
(0711) fon 420 30 90, fax 420 30 92
www.schulhauser.de
info@schulhauser.de

PAZ

An der Deutschen Schule La Paz/Bolivien ist die Idee entstanden, eine durch eine Menschengruppe geformte Wortbotschaft für den Frieden zu bilden mit den Wortern Friede und Paz (spanisch für Frieden) nebst dem Friedenssymbol. Beteiligt an den Wort- und Zeichenbildungen in einem unserer Pausenhöfe waren 238 Schüler der Oberstufe der DS La Paz; die Fotos im Anhang wurden von mir von einem der Schule gegenüber liegenden Berg aufgenommen.

Siegfried Trapp





Attraktive Wortschatzarbeit mit dem Computer

Grammatik und Wörter müssen gelernt werden. Daran geht kein Weg vorbei. Ganz egal, welche Methode gerade gilt. Mit dieser banalen Einsicht pauken Schüler früher wie heute Vokabeln; denn „ohne Schweiß kein Preis".

Ja, es gibt eine Alternative zu der Paukerei. Es gibt auch eine Alternative zu den zwanghaften Unterrichtsphasen, in denen Schüler den Lehrer pausenlos unter Druck setzen mit der Bitte um Erklärung der ‚unbekannten Wörter'. Das Erschließen von Wortbedeutungen kann eine spannende Herausforderung für die Schüler selbst sein, wenn sie Techniken kennen, mit denen fremde Wörter verständlich werden. Immer mehr Schüler erledigen ihre Aufgaben am Computer. Es bietet sich also an, auch Wortschatzarbeit als Computeraufgabe zu organisieren.

Die folgenden Vorschläge beinhalten Aufgaben, die Schüler selbständig an ihrem eigenen Computer erledigen können und Aufgaben, die in die Unterrichtsarbeit gehören. Im zweiten Fall muss natürlich die entsprechende Technik im Unterricht verfügbar sein, d.h.: entweder findet der Unterricht im Computerraum statt, oder man arbeitet mit Notebook und Beamer.

Die Vorschläge stammen (bis auf die Kulturprogrammanzeigen) aus dem DaF-Unterricht verschiedener deutscher und ausländischer Kollegen und wurden im Rahmen der Lehrerfortbildung diskutiert. Alle Beispiele stammen aus dem Oberstufenunterricht. Die Kollegen legen jedoch Wert darauf festzustellen, dass die Techniken auf den verschiedenen Niveaustufen des DaF-Unterrichts eingesetzt werden können. Die Beispiele entstammen folgenden Textsorten: Speisekarten, Fotokurs, Kulturprogrammanzeigen.

Die Texte, aus denen das jeweilige Wortmaterial stammt, können im Internet nachgelesen werden. Sie werden aus Platzgründen hier nicht wiedergegeben. Die Beispiele sind auch ohne Kenntnis der Texte nachvollziehbar.

Beispiel 1:
Wörter sammeln und sortieren mit Excel
Text: Speisekarte des Schlossrestaurants Heidelberg (www.schoenmehl.de/gastro/main.html)

Im Oberstufenunterricht ging es darum, den Umgang mit anspruchvollen Speisekarten zu lernen. Heute mehr als früher finden wir in unseren Klassen Feinschmecker, die sich für die Geheimnisse der Gastronomie interessieren.

Aufgabe an die Schüler: Schreibt alle Fachwörter aus der Speisekarte in eine Excel-Tabelle!

Aus Platzgründen hier nur der Beginn des Verzeichnisses zur Speisekarte, das vollständig 243 Fachworter beinhaltete.

Name	Fleisch	Fisch	Gemüse	Kräuter	Salate	Früchte	Suppen	Dessert
angemacht								
Ananas-Scheiben						x		
Auberginen			x		x			
Auberginenroulade			x					
aufgeschlagen								
Auslese								
Backkiesse				x				
Badisch	x							
Bamberg	x							
Bamberger	x							
Bas Wum				x				
Bayrisch-Linsen			x					
Blattsalat					x			
Blumenkohlsuppe							x	
Crepe								x
Dessert								x
Doktorente'	x							
Edelfisch		x						
Eier								
einheimisch								
Eis								x
Ente	x							
Entenmenu								
Erbsen			x					
Erdbeeren						x		
Erdbeerlemone								x
Essig								
Fetragen Nudeln								
Feldsalatsuppchen							x	
Filet	x	x						

Das Programm Excel ermöglicht ein Sortieren der Wörter nach verschiedenen Gesichtspunkten. Wir ordnen sie zunächst alphabetisch.

Im Unterricht wird nun diskutiert, welchen Kategorien (*„bedeutungsunterscheidende Merkmale"*) die Wörter aus dem Themenbereich zugeordnet werden können. Mithilfe der Kategorien, auf die man sich geeinigt hatte, wird nun eine Zuordnung der Wörter durch Ankreuzen in der Tabelle s.o. vorgenommen. Der Lehrer leistet Hilfestellung: Auf diese Weise kommt eine erste Ordnung der Wörter zustande. Dabei gibt es natürlich Wörter, die sich nicht unter die gefundenen Kategorien einordnen lassen. Die lassen wir zunächst bei Seite. Natürlich bietet es sich nun an, die einzelnen Wörter einer Kategorie neu zu gruppieren und weiter zu ordnen (s.u.).

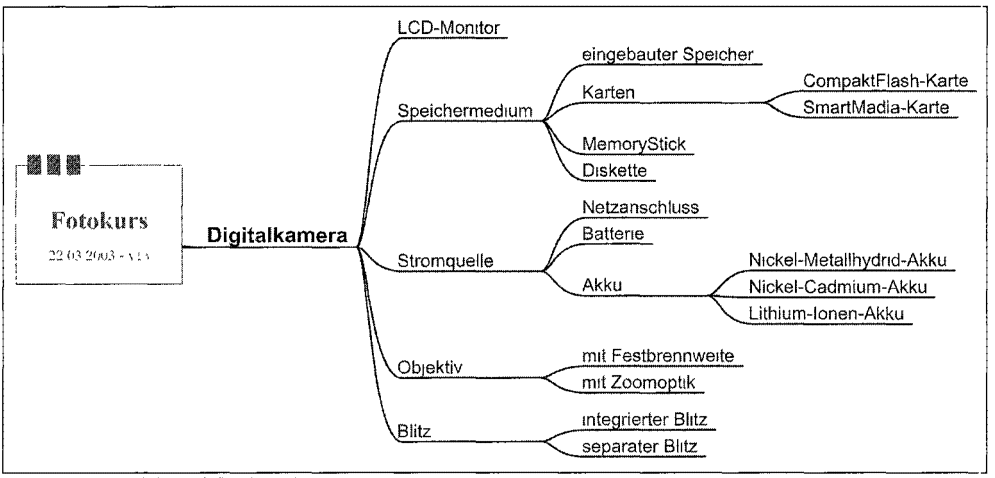
Beispiel 2:
Ein Sachfeld erstellen
Text: Fotokurs für digitale Fotografie (www.agfanet.com/de/cafe/photocourse/cont_index.php3)

Im Unterricht wurde auf Wunsch der Schüler ein Sachtext zur Digitalfotographie behandelt.

Die Schüler hatten den Text im Internet gefunden und wollten ihn sprachlich und inhaltlich verstehen. Problem war von Anfang an die Anhäufung von Fachwörtern. Nach der Erarbeitung der Wortliste (s.o.) wurden nun *Sachfelder* erstellt. Hier das Sachfeld zur *Digitalkamera*!

nach dem Aussehen, nach der Funktion, nach den Bestandteilen etc.

In unserem Beispiel geht es um die Bestandteile. Es bietet sich an, das Sachfeld als Ausgangspunkt für Unterrichtsgespräche einzusetzen, z.B. zum Akku:



Digitalkurs.mmp - 22.03.2003 - Graffmann - HGraffmann@t-online.de

Einige Bemerkungen zu Sachfeldern

Sachfelder beruhen auf dem Prinzip der Über- bzw. Unterordnung. Das Erstellen von Sachfeldern ist nun eine Tätigkeit, die einerseits den Schülern in den meisten Fällen Spaß macht, die andererseits dazu beiträgt, innerhalb des jeweiligen Themas eine gedankliche Ordnung herzustellen, welche jeder weiteren Arbeit am Thema bzw. am Text zugute kommt.

Das Sachfeld mit Tafel und Kreide ist nichts Neues, und es gibt viele Kollegen, die es regelmäßig im Unterricht einsetzen:
- *Vor* der Texterarbeitung zur Entlastung
- *Während* der Textbehandlung zur sukzessiven Worterschließung
- *Nach* der Textbehandlung zur Festigung

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten für die visuelle Darstellung eines Sachfelds:
- Man schreibt die untergeordneten Begriffe um den Hauptbegriff herum.
- Man arbeitet von links nach rechts.

Bei komplexeren Sachfeldern sollte man die zweite Möglichkeit wählen, denn sie bietet mehr Entfaltungsspielraum.

Natürlich gibt es unterschiedliche Arten der Unterordnung von Wörtern. Bei der Digitalkamera könnte man Wörter zusammenstellen
- Welchen Stromquelle benutzt deine Digitalkamera?
- Bist du damit zufrieden?
- Ich würde mir aber gerne einen ... kaufen etc. etc.

Je länger ein solches Unterrichtsgespräch dauert, je mehr festigen die Schüler die im Sachfeld vorkommenden Wörter. Sie sind gerüstet für eine adäquate Auseinandersetzung mit dem zur Diskussion stehenden Text. Da sie die entscheidenden Wörter kennen, ist die Frage nach den „unbekannten Wörtern" zweitrangig.

Sachfelder mit dem MindManger

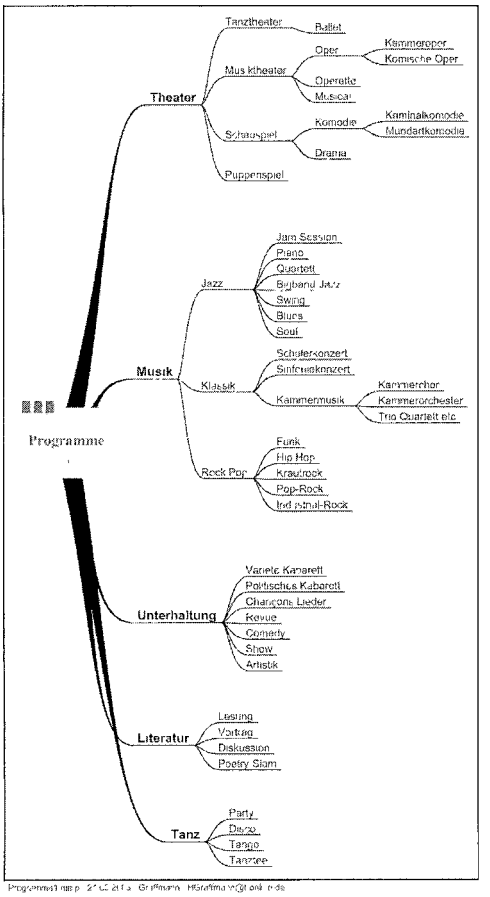
Text: Stadtmagazin „meier" (Delta Medien GmbH – Melchiorstr. 1 – 68167)

Noch wenig bekannt ist ein Instrument, welches die Erarbeitung von Sachfeldern für Schüler und Lehrer äußerst attraktiv macht: der *MindManager.*

Der *MindManager* ist eine software, die von vielen Institutionen, Schulen, Unis, Betrieben eingesetzt wird zur Lösung von strukturellen Aufgaben und Problemen. Viele Schulverwaltungen besitzen eine Lizenz, die Lehrern eine kostenlose Benutzung gewährleistet. Auf jeden Fall kann jeder Lehrer eine kostenlose Demo-Version erwerben unter www.mindjet.de

Im Unterricht wird der *MindManager* hauptsächlich eingesetzt zur Entwicklung sogenannter *Mindmaps*. Der Einsatz des *MindManagers* für die Wortschatzarbeit ist von den Autoren dieser software nicht explizit vorgesehen. Trotzdem ist der *MindManager* ein ideales Instrument zur Darstellung von Sachfeldern, wie die Beispiele zeigen.

Hier nun ein Beispiel, welches entwickelt wurde, als deutsche Schüler mit ihren englischen Austauschpartnern ein Freizeitprogramm erstellen wollten. Es ging darum, den Austauschschülern das kulturelle Angebot der Region Rhein-Neckar zugänglich zu machen. Dazu organisierten sie einfach die Kategorien des Stadtmagazins „meier" in dem folgenden Sachfeld. Mit dem *MindManager* eine Kleinigkeit.



Das Sachfeld ‚Kulturprogramm' ist nicht zuletzt wegen der vielen vorkommenden Internationalismen interessant. Umgekehrt verführen gerade die Internationalismen dazu, die Wörter mit dem falschen Akzent auszusprechen. Das laute Vorlesen der Wörter sollte deshalb nicht vergessen werden.

Es zeigte sich in der Folge, dass die Austauschschüler bei ihren Unternehmungen die Begriffe richtig benutzen konnten.

Die deutschen Schüler profitierten von der aufgezeichneten Struktur, indem sie zusammen mit ihren englischen Partnern die englischen Wörter in die Struktur einsetzten. Das bezeichneten alle als großen Gewinn. Viele interkulturelle Besonderheiten kamen zur Sprache.

Beispiel 3:
Wortfamilien extrahieren
Text: Speisekarte des Schlossrestaurants s.o.

Das große Sachfeld, das Schüler anhand der Speisekarte des Schlossrestaurants Heidelberg erarbeiteten, kann hier aus Platzgründen leider nicht wiedergegeben werden. (Man findet es unter www.heinrich-graffmann.de in der Rubrik Materialien – Projekte – Speisekarte)

In der hierarchischen Abfolge Hauptspeisen – Beilagen – Gemüse – Kartoffel finden wir am Ende folgende Ausdrücke:
- neue Kartoffeln
- gratinierte Kartoffeln
- Kartoffel-Crêpe-Roulade
- Kartoffelsoufflé
- Grappakartoffeln
- Schwenkkartoffeln
- Kartoffelschuppen
- Rahmkartoffeln

Hier sehen wir, dass im Sachfeld auf natürliche Weise sogenannte *Wortfamilien* sichtbar werden, über die das Wörterverstehen außerordentlich erleichtert wird, da jeweils ein bekannter Stamm den Rahmen abgibt für den Rest des Wortes. (Definition: Wortfamilien sind Gruppen von Wörtern mit dem gleichen Stamm). Die Kenntnis der Wortbildungsregeln ist natürlich für die Arbeit mit Wortfamilien besonders nützlich.

Entsprechend finden wir in dem Sachfeld *Speisekarte* folgende *Wortfamilie* zum Oberbegriff *Spargel*
- Schwetzinger Spargel
- weißer Spargel
- Spargelcrème
- Spargelragout
- Spargelschaum
- Spargelspitzen
- Spargelstifte
- Spargelstangen

Es dürfte einleuchten, dass sich im Sachfeld die Wörter quasi von selbst erklären.

Beispiel 4:
Textfelder zu einzelnen Wörtern erstellen
Nun beinhaltet der *MindManager* eine Funktion, die besonders effizientes und systematisches Wortschatzlernen erlaubt. Es besteht nämlich die Möglichkeit, durch einfaches Anklicken eines einzelnen Wortes im unteren Teil des Bildschirms ein *Textfeld* zu öffnen. Dieses *Textfeld* lässt sich auf vielerlei Weise durch den Benutzer gestalten. Für das Worterlernen ist es natürlich nützlich, verschiedene Informationen über das Wort einzugeben. Hier nun ein Beispiel für das Textfeld des Begriffs *‚Frucht'* aus dem Sachfeld zur Speisekarte.

Lexikon	**Wortfamilie**		
Frucht [fruxt]	Früchtejoghurt	Fruchtsalat	
die; -, Früchte	fruchtbar	Früchtchen	
	Fruchtsaft	Fruchtblase	
Beispiel	Fruchtbonbon	Fruchtschnaps	
Leckere Früchte für die Bowle			



Die Organisation und Formatierung des Textfeldes wie oben ist ein Kinderspiel und wurde durch den Lehrer vorgenommen. Das Ausfüllen des Textfeldes ist nun eine Aufgabe für die Schüler. Sie müssen
- im Lexikon die Schreibweise, die Lautschrift, die Flexion des Wortes nachsehen und eintragen
- ein Beispiel konstruieren bzw. im Lexikon abschreiben
- eine Wortfamilie zusammenstellen; mit dem Lexikon u/o Hilfe des Lehrers
- ein Bild eingeben, gescannt oder mit Digitalkamera aufgenommen

Die letztere Aufgabe kanalisiert auf sinnvolle Weise das Spielen mit den neuen technischen Möglichkeiten. Natürlich lässt sich das Ausfüllen der Textfelder eines Sachfelds zweckmäßigerweise am besten in Partnerarbeit erledigen (einer schlägt nach, der andere gibt ein). Außerdem ist Arbeitsteilung angebracht, damit möglichst viele Wörter anklickbar werden.

Die Möglichkeit, durch Anklicken eines Wortes im Sachfeld alle wichtigen Wortinformationen einschließlich der visuellen zu erhalten, ist für die Schüler ganz besonders praktisch, und sie benutzen sie umso lieber, weil sie selbst ja die Autoren des Inhalts sind. Sie haben die Befriedigung, für sich und andere eine Lernsoftware entwickelt zu haben.

Ein Sachfeldarchiv
Durch das Speichern der Sachfelder in Dateien zu unterschiedlichen Themen lässt sich im Computer als Alternative zum traditionellen Vokabelheft ein individuelles Sachfeldarchiv erstellen. Durch dieses Archiv wird der Wortschatzerwerb später nachvollziehbar, und die Wörter können jeweils in ihrem Zusammenhang wiederholt werden im Hinblick auf Klassenarbeiten und andere Aufgaben.

Ausblick
Neben den genannten Beispielen bietet der Computer viele andere Möglichkeiten der Wortschatzarbeit. Im Wesentlichen geht es darum, Wörter in sogenannten Wortfeldern zusammenzustellen und zu ordnen, bis hin zu der Möglichkeit der Erstellung eines rückläufigen Wörterverzeichnisses (Ordnung der Wörter vom Wortende her).

Es gilt festzuhalten,
- dass Wörter ihre Bedeutung in unterschiedlichen Kontexten erhalten: Texte, Wortfelder
- dass Wortbedeutungen sich umso besser einprägen, wenn der Lerner sie selbst erschlossen hat, anstatt dass der Lehrer sie ihm einfach gesagt hat
- dass das Sammeln, Zusammenstellen, Sortieren und Ordnen von Wörtern eine kreative Tätigkeit ist, die Schülern Spaß macht und erheblich zu ihrer sprachlichen Kompetenz beiträgt
- dass die Wortfeldarbeit Schülern die Gelegenheit gibt, die oft beliebigen Spielereien mit dem Computer auf ein lohnenswertes Ziel auszurichten und damit natürlich auch ihre Medienkompetenz zu erweitern

Heinrich Graffmann

Literatur zum Anfassen

Eine etwas andere Autorenlesung in der Schule

Autorenlesungen gehören inzwischen zum Alltag muttersprachlichen Unterrichts; im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht der Schule stoßen Veranstaltungen dieser Art jedoch leicht an Grenzen, denn die fremdsprachliche Literatur vergrößert die Distanz zum Leser oder Hörer durch die andere Sprache – hier müssen besondere Vorkehrungen getroffen werden, um den Erfolg einer solchen Lesung zu garantieren.

Durch Zufall erfuhren wir, dass Herma Kennel, eine deutsche Autorin, seit einiger Zeit in Brno lebt und erste Kontakte ergaben, dass Frau Kennel bereits über Auslandserfahrungen in Rumänien verfügte und dort schon Lesungen vor einem fremdsprachigen Publikum veranstaltet hatte. Nach unserem ersten Planungsgespräch wurde ihr sofort bewusst, dass man für jugendliche Fremdsprachenlerner besonders interessante Inhalte auswählen und im Rahmen einer sorgfältigen Vorbereitung das langsame und deutliche Lesen üben musste, ohne dabei zu künstlich zu wirken.

Was sprach dafür, Frau Kennel einzuladen? Wie bei vielen anderen Kolleginnen und Kollegen steht während unserer Tätigkeit in Brno / Tschechische Republik auch der Einsatz literarischer Texte im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht verstärkt im Mittelpunkt der Arbeit, da die thematisch gebundene Lektüre einer Ganzschrift im Hinblick auf die mundliche Prufung zum DSD II der KMK eine zentrale Rolle spielt. Im Unterricht konzentrierten wir uns auf die behutsame Hinführung der Schüler zur eigenverantwortlichen Bearbeitung literarischer Texte, indem einige Ganzschriften behandelt wurden. Gemeinsam mit den Schülern entwickelten wir Alternativen bei der Bearbeitung und zeigten Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Landeskunde und Literatur auf. Auch unkonventionellere und motivierende Methoden wurden angeboten, die die Schüler zur intensiven und kritischen Auseinandersetzung mit fremden Texten anregten, ihnen Gelegenheit zum Aushandeln von Bedeutung gaben



Aufmerksame ZuhörerInnen

und sie zur eigenen Textproduktion herausforderten.

In den Klassen, die zum DSD II geführt werden, wurden Judith Kerrs *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* und Eva Erbens *Mich hat man vergessen* eingesetzt.[1] Auf die Einzelheiten der Unterrichtsarbeit wird hier nicht eingegangen, es mag die Erwähnung genugen, dass die Schüler Gelegenheit dazu erhielten, Handlungen zu antizipieren, fantasievoll zu beschreiben und mit dem Text zu vergleichen, dass sie Geschehnisse aus der Sicht anderer (auch nicht im Text enthaltener) Personen schildern, Collagen und Poster herstellen, neue Titelblätter entwerfen, Musikpassagen und Textstellen kombinieren und eigene und Zusatztexte hinzufügen konnten usw. Weiterhin fertigten alle diese Schüler im Laufe der Vorbereitung ein sogenanntes Lesetagebuch zu einer selbstgewählten Lektüre an, um die im Unterricht erfahrenen Techniken eigenstandig und kreativ anwenden zu können.

Beide der oben genannten Bücher befassen sich mit dem totalitären Regime des Nationalsozialismus. Die Auswahl der Texte erfolgte unter anderem auch deshalb, da diese mehreren Themenbereichen des Rahmenlehrplanes zugeordnet werden können, z.B. *Vergangenheit und Gegenwart* und *Fremdsein im anderen Land*.

Erfreulicherweise entschieden sich einige Schüler im Rahmen eines von uns angebotenen Projektes zum Thema *Spurensuche* im weiteren Verlauf der Arbeit dafür, die Zeit des Nationalsozialismus in Brno in den Mittelpunkt ihrer eigenen Themenrecherche zu stellen und Informationen in städtischen Archiven oder im deutsch-tschechischen Begegnungszentrum zu suchen und auch Zeitzeugen zu befragen.[2]

Seit dieser Zeit wird das Thema gern für die Projektarbeit im Hinblick auf das DSD gewählt.

Herma Kennel hatte sich ebenfalls intensiv mit dem Thema des Überlebens in autoritären Systemen beschäftigt. In unseren Vorgesprächen stellte sie uns ihre Arbeiten vor. Zwar war es für uns durchaus interessant zu erfahren, dass sich Frau Kennel auch als erfolgreiche Kinderbuchautorin einen Namen gemacht hatte; denn die Auflage der von ihr verfassten sieben Bücher hat inzwischen die Marke von 450.000 Exemplaren überschritten.[3]

Jaroslav Klenovský

23. Januar 1922 geboren in Komorn an der Donau (Südslowakei).

Besuch der slowakischen und tschechischen Grundschule in Komorn.

Abitur am 26. Juni 1942 in Brünn.

Ablehnung des Angebots, an einer reichsdeutschen Universität studieren zu können. Sofort zum „Totaleinsatz" nach Wien verpflichtet.

Flucht aus Wien am 24. August 1944 und Beginn der Widerstandsarbeit im „3. Stoßtrupp der tschechoslowakischen Armee von General Luža", einer nicht-kommunistischen Armee, die nach tschechischer Militärordnung aufgebaut ist.

Nach dem Zweiten Weltkrieg Jurastudium an der Masaryk-Universität Brünn: 1948 Staatsexamen, 1949 Promotion zum Dr. jur.

Vlastimil Klenovský, sein jüngerer Bruder, versucht nach Beendigung seiner Pilotenausbildung in den Westen zu flüchten und wird dabei am 13. Mai 1949 erschossen. Jaroslav Klenovský wird daher zu zwei Jahren Zwangsarbeit verurteilt, anschließend zu vier Monaten Untersuchungshaft.

Nach der Entlassung aus dem Gefängnis 1951 zwölf Jahre Verbannung und Zwangsarbeit in Möglitz/Nordmähren.

1971 Rückkehr nach Brünn, doch Berufsverbot als Anwalt, Tätigkeit als Dokumentationsarbeiter.

Jaroslav Klenovský wird am 31. Mai 1945 Zeuge des „Brünner Todesmarsches", als ca. 45.000 Deutsche aus Brünn und Umgebung vertrieben werden. Später entschiedener Gegner dieses Todesmarsches und Zusammenarbeit mit der „BRUNA", Mitglieder der vertriebenen Deutschen aus Brünn mit Sitz in Schwäbisch Gmünd. Ehrenurkunde der BRUNA.

Autor von „STÍNY NAD SKALIČKOU", 1985, die Geschichte seiner Widerstandsgruppe gegen die Naziokkupanten.

Autor des Buches „AKCE LET", 1999, über das Schicksal seines Bruders Vlastimil.

1 Kerr, Judith. Als Hitler das rosa Kaninchen stahl, Otto Maier Verlag, Ravensburg, 1987; Erben, Eva: Mich hat man vergessen, Beltz & Gelberg Verlag, Weinheim und Basel 1996.

2 Siehe Der deutsche Lehrer im Ausland, Heft 2/ 2002, S. 115.

3 Unter anderem hat Herma Kennel folgende Bücher verfasst: Krokodile machen keinen Handstand, Schneider-Verlag, München, 1973, Die Reise mit der Pfeffermaus, ebenfalls Schneider-Verlag, München, 33 Auflage 1976, Der Zirkusbar, Munchen, 1990.



Herma Köpernik-Kenner und Jaroslav Klenovský

Viel bedeutsamer war jedoch für unsere Arbeit, dass das Thema des Widerstandes gegen autoritäre Systeme in weiteren ihrer Bücher eine Rolle spielt oder spielen wird.

Daher entstand der Gedanke, eine Autorenlesung in den Klassen anzubieten, die zur Zeit auf das DSD II vorbereitet werden und die sich ebenfalls mit diesem Thema befassten. Es wurden zwei aufeinanderfolgende Termine angeboten. In der ersten Lesung las sie aus *Es gibt Dinge, die muß man einfach tun*. In diesem Buch berichtet sie von dem Widerstand des jungen Rumänen Radu Filipescu gegen das totalitäre Ceausescu-Regime, da sie während ihres mehrjährigen Rumänien-Aufenthaltes vor Ort von der Verhaftung des jungen Mannes erfahren und sofort mit entsprechenden Recherchen begonnen hatte.[4]

Bei der zweiten Lesung handelte es sich sogar um eine Premiere, denn hier las Frau Kennel zum ersten Mal aus *Bergersdorf,* einem bereits abgeschlossenen Tatsachenroman, der jedoch noch nicht veröffentlicht worden ist.[5] Sie hatte sich dazu bereit erklärt, da der Inhalt für die Schüler von besonderem Interesse war. Das Buch befasst sich mit der Zeit des Nationalsozialismus in einem Dorf bei Jihlava in der tschechischen Republik. Für ihre Präsentation hatte Frau Kennel Passagen ausgewählt, die das Zusammenleben von Tschechen und Deutschen vor und nach der Okkupation beschrieben und auch solche Textstellen, die dokumentierten, mit welchen Problemen beide Seiten konfrontiert wurden und wie man sich den harten Bedingungen, denen die Einwohner beider Nationalitäten ausgesetzt waren, mit gesundem Menschenverstand widersetzte, so weit dies möglich war.

Mit diesem Beitrag verdeutlichte die Autorin, dass die Literatur einen Sitz in der eigenen Kultur der Schüler hat, bzw. dass deutschsprachige Texte aus oder über das eigene Land oder die Region plötzlich in den Mittelpunkt der Diskussion rücken können. Der literarische Text wurde im wahrsten Sinne des Wortes zu etwas „Begreifbarem", indem der Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit der Schüler hergestellt wurde.

4 Kennel, Herma: Es gibt Dinge, die muß man einfach tun, Herder-Verlag, Freiburg, 1995.

5 Kennel, Herma: Bergersdorf, Vitalis-Verlag, Prag, voraussichtliches Erscheinungsdatum Juni 2003. Das Buch war bereits Anfang dieses Jahres zur Veroffentlichung vorgesehen, durch das Hochwasser des letzten Sommers wurde der Verlag jedoch ebenfalls in Mitleidenschaft gezogen, so dass die Veroffentlichung verschoben werden musste.

Der letztere Aspekt wurde ebenfalls durch die Präsenz von Dr. Jaroslav Klenovský in beiden Lesungen unterstrichen, der auf Einladung von Frau Kennel, die gerade gemeinsam mit ihm an einer weiteren Veröffentlichung arbeitet, an den Veranstaltungen teilnahm. Der inzwischen über achtzigjährige Einwohner Brnos konnte in beiden Lesungen sofort analog in gutem Deutsch aus seiner eigenen Biographie berichten, da er im Sommer 1944 als Soldat der tschechoslowakischen Armee von General Luža den Widerstand gegen die nationalsozialistische Besatzung aufgenommen hatte und später in der kommunistischen Zeit zu Zwangsarbeit, Gefängnishaft und Verbannung verurteilt wurde, da er auch diesem Regime kritisch gegenuber stand. So ergänzten sich die Lesungen, nach denen die Schüler auch Gelegenheit zu Fragen und Kommentaren erhielten.

Frau Kennel wurde intensiv befragt, warum gerade diese Themen für sie von besonderer Bedeutung sind, welche Reaktionen sie im Raum Jihlava bei ihren Recherchen erfahren hatte und welche Ziele sie mit der Veröffentlichung von *Bergersdorf* erreichen will. Einige der Schüler zeigten ebenfalls Interesse daran, mehr darüber zu erfahren, wie es dem jungen Rumänen Filipescu heute geht. Da die Autorin mit ihm gemeinsam Lesungen in Rumanien durchgeführt hatte, konnte sie hier bereitwillig Auskunft geben.

Die Prasenz von Dr. Klenovský war ebenfalls ein Gewinn, da er unter anderem nach seinen Motiven befragt wurde, die ihn dazu ermutigt hatten, Widerstand gegen die Okkupation zu leisten, wobei der Titel *Es gibt Dinge, die muß man einfach tun* wieder in den Mittelpunkt der Diskussion rückte, denn auch Dr. Klenovský vertrat die Ansicht, dass man sich einer Pflicht nicht immer entziehen kann.

Aber auch das brisante Thema der Beneš-Dekrete wurde nicht ausgespart, wobei Dr. Klenowský es sich nicht nehmen ließ, trotz aller Negativerfahrungen in der Zeit des dritten Reiches darauf hinzuweisen, dass das harmonische Zusammenleben der Nationen oder ethnischen Gruppen, wie es vor der Okkupation in Brno praktiziert wurde, ein erstrebenswertes Ziel für die Zukunft ist.

Wie Frau Kennel und Herr Dr. Klenovský uns nach den Veranstaltungen mitteilten, waren sie beeindruckt davon, dass die Schüler sich nicht scheuten, Fragen zu stellen und dass sie in diesen ein fundiertes Geschichts- und Faktenwissen an den Tag legten.

Erfreulicherweise haben sich einige der Schüler, die an den Lesungen teilnahmen und die im Rahmen der Spurensuche ebenfalls Arbeiten zum Thema *Die Brünner Sprachinsel* und *Brünn während des zweiten Weltkrieges* angefertigt hatten, bereit erklärt, Frau Kennel bei ihren Recherchen zu einem neuen Buch mit Übersetzungsarbeiten behilflich zu sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit den Lesungen und dem Beitrag von Dr. Klenowský einige Aspekte der Anforderungen an einen modernen Deutsch – als – Fremdsprachenunterricht eingelöst werden konnten. Zum einen wurden durch die Öffnung der Schule nach außen demonstriert, dass Aspekte der außerschulischen Realität in den Unterricht integriert werden können. Aber auch unter dem Gesichtspunkt des interkulturellen Lernens wurden die Schüler in der fremden Sprache sowohl mit eigenen, aber auch mit fremden kulturellen Gegebenheiten konfrontiert.

Mariele und Rainer E. Wicke

Herma Köpernik-Kennel

1944 bei Pirmasens geboren.

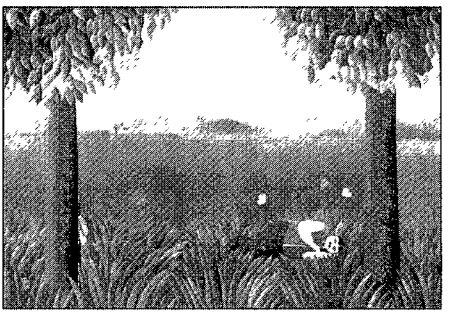
Ausbildung zur Kindergärtnerin. Studien an der Freien Akademie Mannheim und an der Hochschule für Politik, München.

Veröffentlichung von sieben Kinderbüchern (Gesamtauflage 450.000), u.a. „Die Reise mit der Pfeffermaus", Franz-Schneider-Verlag München, 27. Auflage.

Seit 1977 Ölbilder im naiven Stil, die bei Kunstverlagen als Grußkarten und in Kunstkalendern erschienen sind.

1980 UNICEF-Bild.

Ab 1980 Einzelausstellungen in Bukarest, Zagreb, Belgrad, Kopenhagen, Luxemburg, Wien, Frankfurt, Bad Neuenahr, Straßburg, Bonn, Pirmasens, Brüssel, Genf und München.



Lehrerhandreichung AusbildungPlus

zum Thema „Berufswahl und Berufsausbildung“

Die kostenlose Lehrerhandreichung AusbildungPlus zum Thema „Berufswahl und Berufsausbildung mit Zusatzqualifikationen“ bietet Lehrerinnen und Lehrern zahlreiche Informationen und Materialien für den Berufswahlunterricht in den Klassen 9–13. Ziel der Lehrerhandreichung ist es, den Lehrerinnen und Lehrern ein Arbeitsmittel an die Hand zu geben, mit dem sie die Berufswahlkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler erhöhen und diese auf die sich mit zunehmendem Tempo verändernde Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten können. Darüber hinaus lernen die Schulerinnen und Schüler Ausbildungsangebote kennen, die ihnen bereits während der Berufsausbildung die Möglichkeit eröffnen, sich zusätzlich zu qualifizieren und damit eine Ausbildung mit Plus bieten.

Die Lehrerhandreichung kann für verschiedene Schultypen und Altersstufen verwendet werden. Für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II sind deshalb unterschiedliche Materialien enthalten, die gezielt für die jeweilige Schülergruppe entwickelt wurden.

Die Inhalte der Lehrerhandreichung

Neben einer Einfuhrung in das Thema für Lehrerinnen und Lehrer mit Hintergrundinformationen zur Berufsausbildung besteht die Handreichung aus den beiden Kapiteln „Berufswahl“ und „Zusatzqualifikationen und Datenbanksuche“.

Die einzelnen Phasen der Berufswahl und die Ausbildungsplatzsuche werden anhand von AusbildungPlus – dem Informationssystem zu Berufsausbildung und Zusatzqualifikationen im Internet – vorgestellt. Die Handreichung lässt den Lehrerinnen und Lehrern jedoch großen Freiraum für die eigene Gestaltung des Unterrichts.

Für jedes Kapitel werden in einem Leitfaden ausführliche Informationen für die Lehrerinnen und Lehrer geliefert. Zusätzlich gibt es Materialien für den direkten Einsatz im Unterricht: Overhead-Folien verdeutlichen übersichtlich die wichtigsten Inhalte, Arbeitsblätter enthalten Übungsaufgaben zur Wiederholung des erlernten Unterrichtsstoffs.

Anhand der Lehrerhandreichung lernen die Schülerinnen und Schüler, wie sie bei der Berufswahl vorgehen können, welche Möglichkeiten sie nach ihrem Schulabschluss haben und wie AusbildungPlus sie mit vielen Informationen bei der Berufsorientierung unterstützen kann. Sie informieren sich über Ausbildungsberufe und lernen Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikationen kennen.

Als Internetanwendung eignet sich AusbildungPlus auch für die Nutzung außerhalb des Unterrichts. Die Beschäftigung mit dem Thema Berufswahl in der Schule soll die Jugendlichen dazu motivieren, sich selbständig zu Hause oder im Internet-Café weiter mit dem Thema zu befassen.

Inhalte der Lehrerhandreichung zum Thema „Berufswahl“

In der „Checkliste für die Berufswahl“ wird zunächst ein Überblick über die wichtigsten Phasen – Orientierungs-, Entscheidungs- und Realisierungsphase – der Berufswahl gegeben.

Die Inhalte der einzelnen Phasen bei der Berufswahl werden in der Lehrerhandreichung Schritt für Schritt abgehandelt, so dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtseinheit alle die Berufswahl betreffenden Aspekte kennen gelernt haben.

Inhalte der Lehrerhandreichung zum Thema „Zusatzqualifikationen und Datenbanksuche“

Anhand von zahlreichen Beispielen, Arbeitsblättern und Grafiken erfahren die Schülerinnen und Schüler alles Wissenswerte zum Thema Berufsausbildung mit Zusatzqualifikationen. Sie lernen, welche Arten von Zusatzqualifikationen es gibt, wer diese anbietet und welche Vorteile diese für ihre individuellen Karrierechancen haben.

Beim Thema Datenbanksuche lernen die Schulerinnen und Schüler die Datenbank von AusbildungPlus kennen. Beispiele und Übungsaufgaben vermitteln, wie sie bei AusbildungPlus nach geeigneten Ausbildungsstellen mit Zusatzqualifikationen recherchieren können.

Die **Printversion** der Lehrerhandreichung kann kostenlos angefordert werden beim: Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Projekt AusbildungPlus, Gustav-Heinemann-Ufer 84–88, 50968 Köln, Tel.: (02 21) 49 81–6 86, Fax: (02 21) 49 81–5 92, E-Mail: info@ausbildung-plus.de, Internet: www.ausbildung-plus.de.

Die Lehrerhandreichung steht auch zum **Download** bereit unter: http://www.ausbildungplus.de/lehre/info_zq/ausbildung/index106.html.

Wertvolles Material auf der ganzen Linie

Barbara Ziebell, unter Mitarbeit von Herrad Meese: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten, Fernstudieneinheit 32 im Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch-als-Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München 2002. Studienbrief: ISBN 3-468-49633-8, € 7,95; Videosequenzen: ISBN 3-468-49634-6, Pal: € 18,95, Secam: € 20,90

Barbara Ziebell, die international einen sehr guten Ruf als Expertin für Unterrichtsbeobachtung und Supervisionsmethoden genießt, ist die Verfasserin der Fernstudieneinheit *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten.* Die Tatsache, dass der Studienbrief unter Mitarbeit von Herrad Meese fertiggestellt wurde, bürgt für Qualität, da sie erfolgreich andere Module des Fernstudienprojektes mitgestaltet und wesentlich zum Erfolg dieser Reihe beigetragen hat



Bei den Materialien handelt es sich um einen Medienverbund; die Ausführungen der Druckschrift werden durch ein Begleitvideo ergänzt. Print- und Video-Material sind aufeinander abgestimmt und ergänzen einander, so dass es wenig Sinn macht, Kosten zu scheuen und nur den Fernstudienbrief zu erwerben.

Struktur und Aufbau des eigentlichen Fernstudienbriefes garantieren die behutsame und sorgfältige Heranführung an die Thematik, was notwendig ist, denn in vielen Regionen und Ländern, in denen Deutsch-als-Fremdsprache (DaF) unterrichtet wird, sind Unterrichtsbeobachtungen (leider) immer noch mit vielen Ängsten, Schwierigkeiten und Irritationen verknüpft.

Die anfänglichen *grundsätzlichen Überlegungen zur Unterrichtsbeobachtung* geben dem Leser Gelegenheit zur Selbstreflexion und stellen dessen Eigenerfahrungen und Erwartungen in den Mittelpunkt der Arbeit. Hier wird verdeutlicht, dass die Zielsetzung jeder Unterrichtsbeobachtung genau definiert werden muss, damit alle Beteiligten von den gleichen Voraussetzungen ausgehen. Der Stellenwert verschiebt sich je nachdem, ob die Beobachtung einem informellen Erfahrungsaustausch, einer unterstützenden Beratung oder aber sogar der Kontrolle und Bewertung dient. Sind bei dem Erfahrungsaustausch Beobachter und Beobachteter gleichgestellt, so wird bei der Bewertung ein hierarchisches Verhältnis aufgebaut

Im wesentlichen konzentriert sich die Einheit im weiteren Verlauf auf Unterrichtsbeobachtung als Lernmittel und Lernmöglichkeit in der Fortbildung und klammert Prüflings- und Bewertungssituationen aus.

Das zweite Kapitel *Techniken der Unterrichtsbeobachtung* enthält Hinweise zum globalen Beobachten und zum vorbereiteten gezielten Beobachten Die Ausführungen sind keineswegs nur theoretischer Natur, sondern sie setzen voraus, dass der Leser die entsprechend zugeordnete(n) Videosequenz(en) vorher gesichtet hat. Durch diesen geschickten Schachzug wird verdeutlicht, dass „es viele komplexe Aspekte gibt, die man genauer betrachten und über die man sich Gedanken machen kann, aber dass es nicht möglich sein wird, alle gleichzeitig gut zu beobachten" (S 16) Unterrichtsbeobachtungen müssen angemessen strukturiert werden. Hier gibt der Fernstudienbrief konkrete Hilfen, indem z.B. globale Leitfragen, Kriterien für die gezielte Beobachtung und auch Möglichkeiten des Video-Mitschnittes diskutiert werden

Die Hervorhebung, dass sich bei Unterrichtsbeobachtungen subjektive Eindrücke niemals ganz vermeiden lassen, ist genau so hilfreich wie die Tatsache, dass Vor- und Nachteile einer gezielten Hospitation und deren Möglichkeiten und Grenzen ausführlich behandelt werden.

Im dritten Kapitel steht die *Unterrichtsbeobachtung methodisch-didaktischer Aspekte* im Vordergrund Hier geht es um Beobachtungen zum Hörverstehen im Anfängerunterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen, um den Einsatz von Videomaterialien, um die Beobachtung des Korrekturverhaltens der unterrichtenden Lehrer, aber auch die Analyse von Partner- und Gruppenarbeit, von Rollenspielen und Formen des Projektunterrichtes werden nicht ausgespart. Erneut ist die Visualisierung durch die einzelnen Videosequenzen notwendig. Es wird deutlich, dass die Steuerung des Unterrichts nicht allein vom Lehrer abhängig ist, sondern dass ein erheblicher Einfluss auch von den ausgewählten schulerzentrierten Materialien und den entsprechenden Arbeitsaufträgen ausgeht.

Alle Vorschläge sind praxisnah und regen zum Nachvollzug an. Besonders gut sind die detailliert und übersichtlich gestalteten Aufarbeitungen zum Korrekturverhalten. Zwar bin ich nicht der Meinung, dass Fehler durch die Wiederholung des Lehrers mit Fragentonation präsentiert werden dürfen (S. 62), um ein Einschleifen eben dieser Fehler zu vermeiden, aber da kann man eben auch geteilter Meinung sein. Bei der indirekten Fehlerkorrektur fehlt ein Kunstgriff, den der begabte Fremdsprachenlehrer Dominique Lafargue in der Videosequenz anwendet und der nicht unerwähnt bleiben sollte· das Aufgreifen von fehlerhaften Schüleräußerungen und die automatische Korrektur durch die korrekte Verschriftlichung (Visualisierung ohne Worte) an der Tafel. Diese Anmerkung soll keineswegs als schadenfrohes Aufzeigen eines Versäumnisses der Autorin(nen) gedeutet werden, vielmehr soll verdeutlicht werden, dass die Materialien zusätzlich zu den aufgearbeiteten Aspekten weitere Hilfen geben, die man bei der konzentrierten subjektiv-selektiven Lektüre und Sichtung registriert

Dass das Projektlernen ebenfalls konkretisiert wird, ist ein weiterer Pluspunkt dieser Einheit. Hier

– wie an weiteren Stellen auch – ist der Querverweis auf andere Fernstudienbriefe, die sich ausführlicher mit der entsprechenden Thematik befassen, eine Hilfe, denn die Briefe gehören zu einem Paket, das aufeinander abgestimmt ist.

Lehrerverhalten und Unterrichtsbeobachtung im vierten Kapitel machen es dem Leser leicht, (weniger) wunschenswertes Lehrerverhalten schnell zu definieren, da die entsprechenden Kriterienkataloge Pädagogen sofort ansprechen und zur Reaktion provozieren. Veränderbare und nicht veranderbare Verhaltensformen werden genau so ausfuhrlich diskutiert wie beobachtbare und nicht beobachtbare, darüber hinaus Selbstbeobachtungsformen und die partnerschaftliche Beobachtung.

Losungsschlüssel, Literatur, Quellen und *Anhang* orientieren sich sehr stark an der Ausrichtung in anderen Fernstudienbriefen und sind von daher mehr oder weniger identisch.

Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten bietet Lehrern und Lehrerfortbildern mit geringer Berufserfahrung ideale Möglichkeiten der Einarbeitung in die Supervision oder Beobachtung. Gleichzeitig lassen sich die Print-Materialien im Sinne eines Handbuches für fortgeschrittenere Leser verwenden, denn diese erhalten zum einen Gelegenheit, in Vergessenheit geratene Aspekte durch Nachlesen aufzuarbeiten, zum anderen konnen bei Bedarf sofort verwendbare Beobachtungsbögen, Kriterienlisten und anderes mehr entnommen werden.

Das dazugehörige Videoband enthält zehn (teilweise untergliederte) Sequenzen mit einer Laufzeit von ca. zwei Stunden und 50 Minuten. Die Inhalte und Beobachtungsmoglichkeiten werden erst durch den entsprechenden Kommentar und die Arbeitsaufträge im Fernstudienbrief deutlich.

Die Qualitat der Aufnahmen reicht von amateurhaft bis professionell, was nicht ohne Auswirkung auf Ton- und Bildqualität einzelner Sequenzen bleibt. Dies wird jedoch im Vorspann des Videos und in den Ausführungen im Brief erwähnt. Die eingeblendete Visualisierung von Lehrer- und Schuleräußerungen in einigen Sequenzen erleichtert den Nachvollzug von akustisch nicht verständlichen Passagen.

Die teilweise historisch erscheinenden Aufnahmen erinnern berufserfahrene Lehrer – sei es durch die Wahl der damals aktuellen methodisch-didaktischen Schritte oder durch die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien – an eigene ähnliche Unterrichtsversuche Darin liegt ein großer Vorteil der Sequenzen: sie entstammen dem padagogischen Alltag und haben nicht den berüchtigten Schaustunden-Charakter. Vielmehr vermitteln sie den Eindruck des für jeden Kollegen leicht nachvollziehbaren „normalen" Regelunterrichtes. Die geschickte Koppelung mit den Print-Materialien zeigt auf, wie vielfaltig die Sequenzen ausgewertet und genutzt werden können. Es wird sich nicht vermeiden lassen, dass Lehrer auch (bei der Sichtung der Videos) von Lehrern lernen und zwar in Hinsicht auf kleinere methodisch-didaktische Techniken wie z.B. die Gestaltung von Lesetexten, die Präsentation von Folien oder ganz einfach auch was Impulse oder Fragetechniken betrifft. Aber auch anspruchsvollere Aspekte konnen in den Vordergrund der eigenen Beobachtung gerückt werden wie z.B. die Präsentation einer langeren Videosequenz oder die Gestaltung eines Projektvorhabens in- und außerhalb der Schule.

Zu den highlights, die man mit Vergnugen, ja sogar mit Spannung betrachtet, gehort meines Erachtens die siebte Sequenz (7a – 7e), die mit 54:10 Minuten den Löwenanteil der Gesamtspielzeit beansprucht. Dominique Lafarque gelingt es nicht nur durch die gut gegliederte Präsentation eines Video-Werbespots Spannung zu erzeugen, er prasentiert sich auch als engagierter, professioneller und vor allen Dingen schulernaher Lehrer, dessen sympathische Art des behutsamen Korrigierens und Ermunterns viele methodisch-didaktische Kunstgriffe in Erinnerung ruft. Diese Sequenz fordert direkt zum Nachvollzug im eigenen Unterricht auf.

Zusammenfassend lasst sich sagen, dass dieser Medienverbund eine wertvolle und vielfach verwendbare Hilfe für den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht darstellt. Sie ermoglicht die umfassende ganzheitliche Information zum Thema Unterrichtsbeobachtung, aber auch das schnelle und selektive Nachschlagen und den Nachvollzug einzelner Aspekte. Sie bestätigt Pädagogen nicht nur in ihrer Professionalität, sondern bietet ihnen gleichzeitig einen Lernzuwachs und/oder das Aufarbeiten von Defiziten. Daruber hinaus motiviert sie dazu, bestimmte Dinge selbst anzuwenden oder auszuprobieren. Mehr kann man eigentlich von einer solchen Einheit nicht verlangen.

Rainer E. Wicke

Die sozialistische Alternative – Ein vergessenes Kapitel der Sprachvermittlung?

Martin Praxenthaler: Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik, Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M. 2002, 372 S., ISBN 3-631-39019-X, € 50,10

„Die kulturelle Kraft des Sozialismus ... spielt im Kampf zwischen Sozialismus und Imperialismus eine immer größere Rolle. Unsere Kulturpolitik hat daher auch die Aufgabe, die politische und ideologische Offensive des Sozialismus mit allen kulturellen Mitteln zu unterstützen." Diese ideologische Pramisse des ZK-Chefideologen Kurt Hager bezüglich der auswartigen Kulturpolitik der DDR fokussiert Martin Praxenthaler in seiner Dissertation auf die Sprachverbreitungspolitik der DDR und analysiert umfassend Motive, historische Entwicklungslinien und Gestaltungsfelder sowie außenpolitische und organisatorische Rahmenbedingungen der Vermittlung der deutschen Sprache wahrend ihrer vierzigjährigen Existenz durch die DDR.

Nach einer Begriffsbestimmung von Außenpolitik im Allgemeinen und der Sprachvermittlungspolitik im Besonderen als wesentlichem Bestandteil der „dritten Säule" der auswärtigen Kulturpolitik, gibt der Autor einen Abriss uber die Voraussetzungen der Auslandsbeziehungen der DDR, die sich als systemkonformer Vasall der Sowjetunion im Kern auf den „außenpolitischen Beitrag zum Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab" konzentrierte.

Läuft eine Sprachvermittlungspolitik mit solcherart

dauerte und er die Unterstützung der deutschen Katholiken brauchte, zogerte er, irgend etwas zu unternehmen." (S. 67)

Ein Kapitel des Buches von Sanchez hat die Überschrift „Die Diplomatie des Vatikans ist schon immer vorsichtig gewesen". Als Beispiel für die Zeit des Nationalsozialismus wird die interne Anweisung des Papstes an Geistliche und Ordensangehörige angefuhrt, Opfer des NS-Terrors bei sich aufzunehmen. So erhielt auch Cesare Orsenigo, der päpstliche Nuntius in Berlin, die Anweisung, gegen die Verfolgung der Katholiken in Polen zu protestieren, was aber rein formal abgewiesen wurde.



Papst Pius XII. befurchtete, nicht ungestraft protestieren zu können, und Sanchez raumt ein, dass ein anderer Papst vielleicht eine andere Einstellung gehabt hatte. Für Sanchez ist es überzeugend, dass ein lautstarker Protest in der Offentlichkeit die Lage der Verfolgten noch verschlimmert hätte. Kritiker fragen zurück, ob es denn noch schlimmer hatte kommen konnen als die gnadenlose Ermordung der Juden. Sanchez räumt ein, dass Pius XII. das Volkstumliche fehlte und dass er der erste Papst des Medienzeitalters war. Pinchas Lapide, ein israelischer Diplomat, sagte aus, dass die katholische Kirche unter Pius XII. zwischen 700.000 und 860.000 Juden vor dem Tode durch die Nationalsozialisten bewahrt habe.

In seiner Schlussbetrachtung zitiert Sanchez aus den Memoiren von Harold Macmillan, der im Herbst 1944 nach der Befreiung Roms durch die Alliierten als britischer Hochkommissar im Allied Advisory Council fur Italien den Papst besuchte. „Im Zentrum von alledem ... sitzt der kleine heiligmäßige Mann, ziemlich bekümmert, offenkundig vollig selbstlos und heilig: eine bemitleidenswerte und zugleich beeindruckende Gestalt." (S. 139)

Nach der Uberzeugung von Sanchez haben die Kritiker des Papstes und auch die Verteidiger – wenn auch in geringerem Maß – dazu geneigt, auf vorgefasste Meinungen zu grunden und nicht auf das Studium von Dokumenten. Sanchez will einige der Legenden, die sich um das Ratsel Pius XII. und den Holocaust ranken, begraben. Dies ist ihm gelungen. Wer sich über das Thema informieren will, dem kann dieses Buch uneingeschränkt empfohlen werden. Ich füge abschließend hinzu, dass ich evangelisch bin und dass mein Vater, der als Polizist in Südfrankreich tätig war und nach der Invasion der Alliierten in franzosische Gefangenschaft geriet, als angeblicher SS-Mann standrechtlich erschossen wurde.

Dieter Allgaier

Aus der Hallsteinzeit

Werner Kilian: Die Hallstein-Doktrin. Der diplomatische Krieg zwischen der BRD und der DDR 1955–1973. Aus den Akten der beiden deutschen Außenministerien, Duncker & Humblot Berlin 2001, 404 S., ISBN 3-428-10371-8, € 24,–

Kilians opus magnum hat man mehrfach mit emphatischer Zustimmung besprochen (FAZ, NZZ, Die Zeit, Das Parlament), es mit Epitheta wie „detaillierte Darstellung des diplomatischen Konkurrenzkampfes" (NZZ) belegt und einen „außerst lesenswerten Band" (Das Parlament) genannt.

In der Tat ist es ein in mehrfacher Hinsicht aus dem Rahmen fallendes Buch. Es beginnt damit, dass der Verfasser seinem Vorwort als Motto ein Zitat Christian Morgensterns voranstellt, und zwar jenes berühmte, in dem Palmstrom unliebsame Tatsachen durch Gedankenkonstruktionen eskamotiert, „weil, so schließt er messerscharf, nicht sein kann, was nicht sein darf". Auf jene literarische Anleihe spielt Kilian dann noch zwei Male ironisch an (S. 77, S. 300), wo er sich uber die abstrusen Konsequenzen der westdeutschen Hallstein-Doktrin-Praxis mokiert.

Am Ende des Vorworts wendet er den Begriff Hallsteinzeit, der einen prähistorischen Geschichtsabschnitt meint, auf den Zeitraum an, in dem die Doktrin dieses Namens, die bekanntlich auf einen AA-Staatssekretar der 50er Jahre zuruckgeht, die deutschlandpolitische und diplomatische Maxime der Bundesregierungen war, also etwa 1955 bis 1969. Der Autor möchte damit gewiss auf abgrundig subtile Weise dartun, wie hoffnungslos anachronistisch diese Doktrin war. Glaubt eigentlich noch jemand an deren Sinn und Zweck?

Etwas Besonderes ist das Werk auch darin, dass es mit den Regeln von Orthographie, Grammatik und Zeichensetzung einigermaßen freizugig umgeht. Ein Lapsus wie bei der Klage der jugoslawischen Regierung, die „DDR-Presse" nutze das „ihnen reichlich angebotene Material nicht" (S. 60), ist beileibe kein Einzelfall. Gelegentlich fehlt ein Punkt, Kommata gibt mal zu viele, mal zu wenige; vor „sondern" fehlt eines bis auf einmal (S. 261) immer. „Die Zyprer" [Zyprier? Zyprioten?], so heißt es, „wollten (...) sich solange [sic!] wie moglich nicht festlegen" (S. 236). Also, so lange es ging? Oder nicht besser in vertauschter Rechtschreibung? Von Kilian konnen wir sogar lernen, dass der weiland Stellvertretende Vorsitzende des DDR-Ministerrats Bruno Leuschner 1964 Ceylon „einen Warenkredit in Höhe von 8 Mio. DM (Ost)" (S. 164) versprochen hat

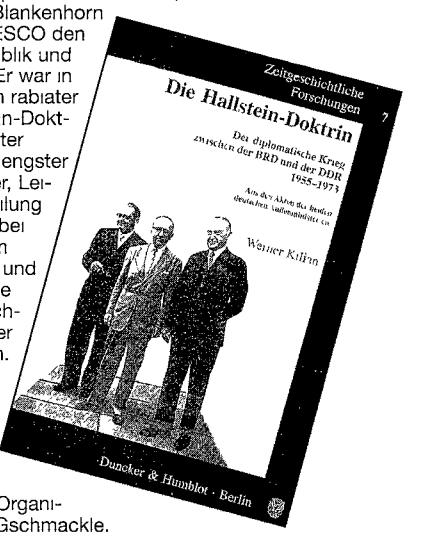
Mogen einem Autor im Eifer des Schreibens dergleichen Fehler unterlaufen (sie stehen hier nur für eine erheblich großere Zahl und haben weitere Facetten), so fragt man sich, wozu das Verlagslektorat nützlich ist, wenn es sie nicht tilgt.

„Der geneigte Leser wird ahnen, daß es heutzutage praktisch keinen Unterschied zwischen Konsulaten und Generalkonsulaten mehr gibt" (S. 38) Ich war es bisher gewohnt, als geneigter, also wohlgesonnener Leser um Aufmerksamkeit gebeten oder auf eine Traumreise mitgenommen, nicht aber, mit trockenen juristischen Sophismen behelligt zu werden. – Die Scheel-Doktrin, mildere Nachfolgerin der Hallsteinschen, „vermochte Nasser nicht zu brem-

sen. Allerdings hatte sich seine [dessen?] Regierung im Lauf der langen Jahre der Hallsteinzeit so sehr die Annäherung an die DDR in kleinen Schritten angewohnt, daß sie jetzt in der Endphase erneut zwei Schritte machte (.)" (S 160). Doch dann zuckten „die Ägypter wieder einmal aus Angst vor ihrer eigenen Courage" zurück und wollten nicht so recht Aber nun: „Nein, die Rechtsabteilung im MfAA war dagegen" (S. 461). – Aus der Geschichte Tanganyikas erfahren wir, dass es einstens „einmal den deutschen Kaiser als Staatsoberhaupt" hatte. Im Museum von Daressalam zeugen davon noch „die eingerahmten ›Jumbenscheine‹" „Erst mit diesem Ausweis konnte der Häuptling rechtserhebliche Verwaltungsakte setzen, deren Rechtmäßigkeit vermutlich nach dem Allgemeinen Preußischen Landrecht zu beurteilen war" (S. 187). Soll das Ironie sein? Und wenn ja, ist sie da angebracht? – Noch im Zusammenhang mit Tansania liest man, Präsident Nyerere habe der DDR ein Generalkonsulat zugestanden Daher habe sein Außenminister Kambona den Stellvertretenden Außenminister Kiesewetter – wie zufällig gerade auf Besuch – zu sich gebeten, „bei dem er (zum dritten Mal) Klage über Botschafter Fritsch führte. Er bat um seine Abberufung" (S. 208). Kiesewetter hat gewiss unverzüglich begeistert nach Ostberlin gekabelt, seine Regierung könne bereits auf die Zusammensetzung der Regierung Tansanias einwirken. Das ist ihr nirgendwo sonst gelungen.

In all dem spürt man eine Absicht zur Literarisierung, aber es ist eine falsche. Als ihre Krönung kann man den folgenden Satz betrachten, der zugleich ihre innere, inhaltliche und sprachliche, formale Hohlheit in reiner Form ausdruckt: Im Konflikt mit Tansania über die diplomatische Repräsentanz der DDR hatte das AA zu Bonn Daressalam relativ weit nachgegeben. Doch nachdem in der Presse das als Schwäche beschrieben worden war, wollte es diesen fatalen Eindruck „nicht auf sich sitzen lassen Es veröffentlichte ein ungewöhnliches Dementi, das in der damals fast hundertjährigen Geschichte seinesgleichen suchen muß (...)" (S 214). Da möchte jemand den Stil sachlicher Nüchternheit vermeiden, weil er ihn mit trockenem, humorlosem Geschreibsel verwechselt, und verirrt sich regelmäßig beim Ausflug ins Literarische Das darf man tragisch nennen.

Das alles ist ärgerlich und unnötig, denn das Buch von Kilian ist nach seinem Inhalt fraglos bemerkenswert und füllt eine Lücke in der politisch-zeitgeschichtlichen Sparte Die Geschichte der Hallstein-Doktrin, die Entstehung der letzteren, ihre Väter (deren es trotz des Namens mehrere gab. Grewe, Hallstein, Adenauer, von Brentano), ihre historischen Voraussetzungen im Kalten Krieg, ihre zunächst maß- und sinnvolle Anwendung in den 50er Jahren, ihre von Karl Carstens, dem Nachfolger Hallsteins im AA, veranlasste Ausweitung in den 60ern, als sich die weltpolitische Lage schon zur Entspannung gedreht hatte und das Om mani patme hum deutschlandpolitischer Alleinvertretungsanspruche innerhalb und außerhalb Deutschlands bestenfalls langweilte, in der Regel aber auf Unverständnis stieß, selbst bei engen Verbündeten und Freunden, ihr allmähliches Abbröckeln unter dem Druck der Entspannungspolitik und des innenpolitischen Wandels in der Bundesrepublik, all dies wird fein säuberlich, mit vielen Details, wenngleich nicht ohne Redundanz nachgezeichnet Und echt Humoriges kommt darin vor, darf es auch, wie etwa. Bei der Genfer Außenministerkonferenz über die deutsche Frage von 1959 nahmen ‚am Katzentisch' ebenfalls die beiden deutschen Außenminister mit Delegationen teil. Heinrich von Brentano begab sich jedoch nicht in die Konferenzsitzungen, „um ein Zusammentreffen mit dem sogenannten Außenminister der sogenannten DDR zu vermeiden. Der französische Außenminister Couve de Murville erfand die Namensgebung ‚der sogenannte Herr Bolz', die bald die Runde machte" (S. 50) Und nicht ohne pikante Ironie ist es, dass ausgerechnet Herbert Blankenhorn es war, der vor der UNESCO den Beitritt von Bundesrepublik und DDR einleiten musste. Er war in den Anfängen zwar kein rabiater Befürworter der Hallstein-Doktrin wie sein Außenminister Aber er war Adenauers engster außenpolitischer Berater, Leiter der Politischen Abteilung im AA und Botschafter bei der NATO, in Paris, Rom und London (vgl S 56) und hatte so jahrelang für die Hallstein-Doktrin an wichtigen Zielorten deutscher Außenpolitik einzutreten. Dass justament er 1972 vor der UNESCO in Paris für die Bundesrepublik Deutschland erklären musste, sie befürworte den Beitritt der DDR zu dieser UN-Organisation, das hat scho e Gschmackle. Und Kilian merkt – suffisant schmunzelnd – an. „In dem UNESCO-Kapitel seiner Memoiren erwähnt Blankenhorn seine Rede und seine Empfindungen an jenem 21.12.72 mit keinem Wort" (S 355)



Auf der Botschafter-Konferenz vom 8.12.1955 war die Hallstein-Doktrin von Wilhelm Grewe entwickelt worden (S. 22), „an den ägyptischen Plagen", dem ausdauernden Pendeln Nassers zwischen der großzügigen Bundesrepublik und der DDR-Anerkennung und dem inkonsequenten Agieren der westdeutschen Außenpolitik, ist sie „wahrscheinlich" zugrunde gegangen (S. 153). Mit dem Grundvertrag von 1972 „war auch das formelle Schlusskapitel der Hallstein-Doktrin zu Papier gebracht" (S. 350).

Bleibt noch zu sagen, dass der Band mit einer siebenseitigen Bibliographie, einem Personen- und einem Sachregister ausgestattet ist

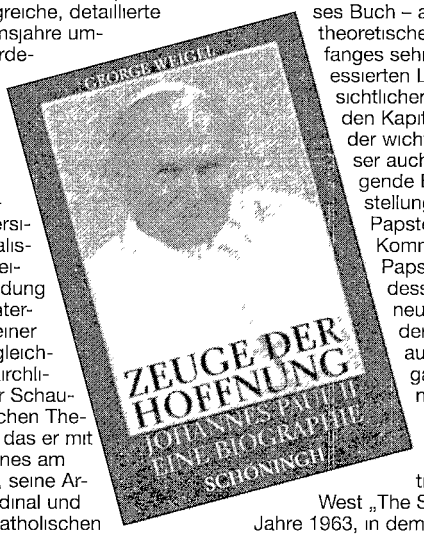
Bernd Müller

Im Frühjahr 2003 hat sich der Name bestätigt

George Weigel: Zeuge der Hoffnung. Johannes Paul II. Eine Biographie. Schöningh Verlag, Paderborn/München/Wien/Zürich 2002, 1.087 S., ISBN 3-506-79723-9, € 49,90

Der amerikanische Autor hat zwanzig Jahre über Papst Johannes Paul II geforscht und sein Wirken

publizistisch begleitet Anlasslich eines Vortrages uber sein Buch „The Final Revolution. The Resistance Church and the Collapse of Communism" in Rom wurde er vom Papst eingeladen, und es reifte im Einvernehmen mit dem Papst und dessen engsten Vertrauten der Gedanke, eine Biographie uber den hl. Vater zu verfassen. Der Theologieprofessor am „Ethics and Public Policy Center" in Washington D.C., ein Wissenschaftler von hoher Reputation, hatte Gelegenheit, den Papst in den vergangenen Jahren mehrfach ausgiebig zu befragen und mit dessen Freunden, Bekannten und Vertrauten zu sprechen Das Ergebnis ist eine umfangreiche, detaillierte Biographie, die achtzig Lebensjahre umspannt Sie schildert den Werdegang Karol Wojtyłas vom in der ostpolnischen Provinz herangereiften Jungen, der fruh seine Mutter verlor, uber seine ihn besonders pragenden Jahre als Student der Sprach- und Literaturwissenschaft an der Krakauer Universitat während der nationalsozialistischen Okkupation seines Heimatlandes und seine Hinwendung zum Theologiestudium im Untergrund nach der Erfahrung, seiner Berufung zum Priester, sein gleichzeitiges Engagement in der kirchlichen Jugendarbeit und in der Schauspielgruppe des „Rhapsodischen Theaters", sein Studium in Rom, das er mit der Dissertation uber „Johannes am Kreuz" erfolgreich abschloss, seine Arbeit als Priester, Bischof, Kardinal und hóchster Wurdentrager der katholischen Kirche bis zum Jubeljahr 2000.



Der Autor richtet sich vehement gegen die kritische Beurteilung des Pontifikats Johannes Paul II. in den deutschsprachigen Landern und schildert Karol Wojtyła als Vertreter eines modernen christlichen Humanismus im Gegensatz zum sog. säkularisierten Humanismus, der zwei furchtbare Weltkriege in der ersten Halfte des 20 Jahrhunderts nicht zu verhindern in der Lage war. Fur den Papst ist die Tiefen-Wahrheit der *conditio humana* die Selbsthingabe, die zugleich die zentrale Uberzeugung des christlichen Glaubens ist. Er unterscheidet sich darin wesentlich von den modernen und postmodernen Denkern, die den Kónigsweg menschlichen Glucks in der Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung sehen. Der Darstellung des Autors in Bezug auf die historische Gestalt des Papstes fehlt m.E. in der Tat nicht selten die kritische Distanz, da selbst im Grunde unwesentliche Details stilisiert werden und zu einer einseitigen Verklarung des Menschen Karol Wojtyła fuhren So wird z.B die Tatsache, dass er in jungen Jahren als Leiter der katholischen Jugendgruppe des „Lebendigen Rosenkranzes" einem Mitglied Lateinunterricht erteilt, als gelungener Beitrag zu einem „intensiveren Leben im Dienste anderer" gewertet, seine schauspielerische Tatigkeit im Untergrund wahrend seiner Studienzeit als Akt kulturellen Widerstandes verklärt. Ebenso halt es der Autor mit recht wohlwollenden Betrachtungen zur „anderen Sicht" der polnischen Geschichte, die er anhand einzelner Ereignisse unangemessen stark idealisiert und heroisiert (1410 Sieg bei Tannenberg über den deutschen Ritterorden, 1683 Verhinderung des Vordringens der Türken vor Wien durch polnische Truppen unter Konig Johann III Sobieski, 1920 Zuruckdrangen der Roten Armee durch das sog. Wunder an der Weichsel) Dies sind vielleicht verstandliche Sichtweisen eines begeisterten amerikanischen katholischen Theologen, der im polnischen Patriotismus und Katholizismus ein Bollwerk gegen den ehemals kommunistischen und jetzt sakularen oder auch russisch-orthodoxen Osten sieht.

Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass dieses Buch – abgesehen vom allzu religionstheoretischen Prolog – trotz des großen Umfanges sehr unterhaltsam ist und den interessierten Leser fesselt Aufgrund der uber sichtlichen Gliederung, zu Beginn eines jeden Kapitels findet sich eine Chronologie der wichtigsten Ereignisse, findet der Leser auch ohne Mühe besonders herausragende Begebenheiten, wie z B die Darstellung der bedeutenden Rolle des Papstes beim Zusammenbruch des Kommunismus, die Schilderung des Papstattentates im Jahre 1981 und dessen Folgen, das Ringen um ein neues besseres Verhältnis zu den anderen christlichen Religionen, aber auch zum Judentum und Islam, ganz in der Tradition des II. Vatikanischen Konzils.

Mich erinnert diese Biographie durch den ein wenig verklarenden Stil an den Roman des australischen Schriftstellers Morris L West „The Shoes of the Fisherman" aus dem Jahre 1963, in dem der Autor vom ersten Papst aus dem „Ostblock" erzahlt, eine damals utopische Fiktion, die allerdings seit dem Pontifikat Johannes Paul II schon bald Realität geworden ist. Mit dem fiktiven Papst hat der reale Karol Wojtyła die Nahe zu den Gläubigen, seine Natürlichkeit und vor allem seine moralische Autoritat gemeinsam. Letztere hat Johannes Paul II. besonders in letzter Zeit zu Fragen der Globalisierung in Hinblick auf eine gerechtere Welt, der Gentechnik und last but not least aktuell zur eindeutigen Ablehnung kriegerischer Auseinandersetzungen als Mittel zur Konfliktlosung unter Beweis gestellt. Erstaunlich ist auch seine Popularitat und positive Ausstrahlung auf die christliche Jugend, wie der Weltjugendtag im Sommer 2000 bewies

Arnold Apweiler

Heldinnen und Helden des Kriegsalltags – wider Willen

Jürgen Kleindienst (Hrsg.): Wir sollten Helden sein / Jugend in Deutschland 1939–1945. 38 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen (Reihe Zeitgut Band 12), JKL Publikationen GmbH, Berlin 2001, 331 S., ISBN 3-933336-11-2, € 18,90

Der Krieg hat Konjunktur. Nicht nur, weil der nachste Golfkrieg zu erwarten ist (ich schreibe dies im Februar 2003), sondern auch, weil die Ruckschau auf den

Zweiten Weltkrieg die Medien fullt – anlässlich der 60 Jahre seit der Schlacht um Stalingrad und wegen der Neuentdeckung der Leiden, die Deutsche im Bombenkrieg und durch die Vertreibung aus den Ostgebieten zu erdulden hatten Da passt der Hinweis auf ein Buch, das – wenn auch schon vor fast zwei Jahren erschienen – die Erlebnisse junger deutscher Frauen und Manner in der Kriegszeit 1939–45 schildert Die Darstellungen erfolgen im O-Ton, aus der Rückschau oder als Wiedergabe von Tagebuchauszügen, immer auch begleitet von Originaldokumenten Fotos und Faksimiles.

Das, was meist bei Betrachtung und Beurteilung von Kriegen vergessen wird oder gemeinhin nicht mehr als eine Marginalie darstellt angesichts weltbewegender Schlachten, riesiger Zahlen an Toten und eines ungeheuren Ausmaßes an Zerstorung, kommt hier in den Blick: das Leben einfacher, am Krieg völlig unschuldiger Menschen, die nolens volens mit in das Kriegsgeschehen hineingezogen wurden, das ja von Anfang an und Jahr für Jahr stärker das Leben in der Heimat bestimmte.

So bauen die verschiedenen Beitrage mosaikartig eine umfassende Szenerie des durch den Krieg diktierten veranderten Lebens in der Heimat auf. „Alles ist anders als vorher" heißt denn auch gleich die Überschrift des zweiten Beitrags, in dem Hildegard de Parade von ihrem „Pflichtjahr" auf dem Lande und der anschließenden Lehre in einer Anwaltskanzlei in Dresden berichtet, durch die sie „sehr schnell erwachsen" wurde Im nachsten Abschnitt berichtet Johannes Weissler, wie er als „Halbjude" den Krieg uberlebte – zuletzt als Hilfsarbeiter in der Organisation Todt! Von der Begegnung mit Kriegsgefangenen, die in Deutschland als Fremdarbeiter eingesetzt wurden, ist die Rede und davon, wie mutige Menschen deren Leiden linderten. Oder von der Hilfsbereitschaft gegenuber „Luba", dem Judenkind. Und Eva Wallmeier erzählt, „wie mein Bruder arisch wurde", obwohl er mit einem der Unworte in damaliger Zeit ein „Viertel-jude" war. Und so geht es weiter durch das Kriegsgeschehen an der sogenannten „Heimatfront" bis hin zur „letzte(n) Kriegsweihnacht" (von Gretel Hardeland) und der „Silvesterfete 1944" (Käthe Kyrion), um mit Flucht und Vertreibung („Meine Flucht" von Eleonore Naujoks), Dresdens Untergang („Sogar die Elbe brannte" von Hildegard de Parade), Verschuttet- und Eingeschlossen-Sein im Luftschutzkeller (Gerhard Pordzik: „Nur klopfen mussen wir!") sowie schließlich Kapitulation und Gefangenschaft (Gerhard Müller „Wir wollten Manner sein") zu enden.



Fur einen Gang durch das von Krieg gezeichnete Deutschland der Jahre 1939–45 bringt das Buch eine Menge an Details, und so eignet es sich insbesondere als Material für die Landeskundearbeit im DaF-Unterricht oder als Fundgrube fur den Geschichtsunterricht.

Manfred Egenhoff

Offenheit von Wissenschaft und Meinungsfindung

Reimer Gronemeyer: So stirbt man in Afrika an Aids. Warum westliche Gesundheitskonzepte im südlichen Afrika scheitern. Eine Streitschrift, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt 2002, 192 S., ISBN 3-86099-756-4, € 15,90

Ein desillusionierendes Buch, das mit manchen tradierten und liebgewonnenen Vorstellungen grundlich aufraumt, um an den eigentlichen Kern des Problems zu kommen: die afrika-adaquate Bekampfung „der Krankheit" in einem Land, in dem diese Krankheit durch die inadäquate, destruktive Modernisierung der kolonialen und postkolonialen Vergangenheit und der damit einhergehenden Globalisierung ihre katastrophale Ausbreitung erfahren hat und solange nicht mit deren spezifischen Mitteln erfolgreich bekampft werden kann, solange nicht die letzten Reste (süd-)afrikanischer Traditionen endgultig beseitigt sind.

Diese Streitschrift, wie sie der Autor selber nennt, ist jedoch kein Aufguss alter Entwicklungstheorien, sondern das direkte Ergebnis langer Aufenthalte dieses Gießener Soziologen in Sudafrika und daraus resultierender Forschungen zu den sozialen Folgen von AIDS im sudlichen Afrika.

Der systematisch geleugnete Zusammenhang zwischen Modernisierung und Aids im sudlichen Afrika wird schonungslos dargestellt. Dass hierbei die Entwicklungspolitik, die Globalisierung, die medizinischen und pharmakologischen Präventionskampagnen mit all ihren Hintergrunden auf den Prüfstand kommen, macht das Besondere des Buches aus.

Der Autor gibt sich jedoch nicht der Illusion hin, das Rad der Entwicklung zurückdrehen zu konnen. Aber die Beachtung der „sozialen und kulturellen Bedingungen, die in afrikanischen Lebenswelten eingelagert sind" fordert er als Grundlage, um Prävention, Counselling und Home-based-Care auf eine vernünftige Basis zu stellen. Die durchaus erkennbare Kompetenz Afrikas selber im Umgang mit der Epidemie muss respektiert werden.

Zum Beispiel: Der „Zwang zur modernen Korperdisziplin", verbunden mit einer Enttabuisierung durch den in den sudafrikanischen Kulturen ursprunglich verbreiteten „aseptischen" Begriff der Sexualität begrundet die „kulturelle Reserviertheit gegen den Gebrauch von Kondomen". Die radikale „Individualisierung eines kollektiven Schicksals fuhrt dazu, dass diese Epidemie aus Verhaltnissen erwachst, die das Individuum nicht zu verantworten hat "

Der Autor stellt aber auch fest, dass der Blick auf das soziale Umfeld keine Rezepte zur Bekampfung liefert – zwingt aber zum Nachdenken uber das Scheitern der medizinisch-praventiven Vorgehensweisen.

Der Ansatz zur Losung der Probleme liegt in der relativ einfachen Uberlegung, dass Pravention erst dann möglich ist, wenn man weiß, warum sie bisher



nicht funktioniert hat. Nicht „Hilfe zur Selbsthilfe", d.h · „wir zeigen Euch wie es geht" ist gefragt, sondern die „Sicherung von Lebensbedingungen, die es ermoglichen, die autochtonen Mechanismen zu erhalten ohne ihnen ihre ursprungliche soziale Kompetenz zu nehmen" Die Katastrophe kann in dorflichen Zusammenhangen aufgefangen werden, die wir uns nicht vorstellen konnen. Was jedoch nichts zu tun hat mit einer Beschwórung ursprunglich paradiesischer Zustande Die traditionelle afrikanische Kultur ist eine Kultur der sozialen Kontrolle Die Gesellschaft ist jedoch in Bewegung geraten, nichts stimmt mehr. Modernitat ist bei uns Europaern mit Individualisierung verbunden, die wir aber vollkommen anders wahrnehmen als der (Sud-)Afrikaner

In 6 Kapiteln werden die oben angefuhrten Gesichtspunkte besprochen U a werden auch Begriffe wie *Tradition* und *Subsistenz* unter einem Blickwinkel betrachtet, die manchem neu erscheinen durfte Aber auch hoch interessante ethnologische Einblicke in das Leben der Menschen, u a. im nördlichen Namibia, werden gegeben

Der Einsatz des Buches für den Unterricht bietet sich vor allem im fachubergreifenden bzw. -integrierenden Unterricht, beispielsweise zwischen Geographie und Biologie, aber auch mit Religon bzw Ethik und Geschichte an. Es bietet hierzu zahlreiche unkonventionelle Anregungen und Materialien Und nicht zuletzt ist es ein wunderbares didaktisches Beispiel fur Offenheit von Wissenschaft und Meinungsfindung im interdisziplinären Bereich Auch und gerade in der Schule.

Hartmut Gaigl

Die ärgsten Feinde eines Diktators sind seine Jugendfreunde

Chinua Achebe: Termitenhügel in der Savanne, edition suhrkamp Band 581, Frankfurt 1991, ISBN 3-518-11581-6, € 11,–

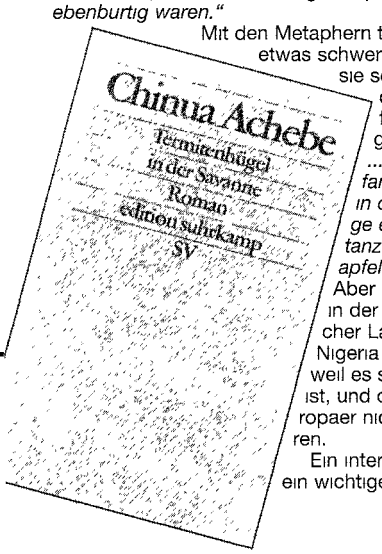
Der Nigerianer Chinua Achebe erhielt den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2002, nicht nur das ist ein Grund, einen seiner Romane zu lesen, der Autor ist einer der bekanntesten Schwarzafrikas, und er ist wohl einer der besten Kenner seiner Heimat, seiner Landsleute, der sozialen und wirtschaftlichen Probleme, er kennt die Außenseite und Innenseite eines afrikanischen Diktators, egal aus welchem Land; die Diktatoren sind alle gleich in ihrer Brutalitat, Menschenverachtung, ihrer Gottgleichheit und ihrem unvorstellbaren Luxusleben vor dem Hintergrund bedruckender Armut und Krankheiten ihres Volkes, welches sie zu lieben bekunden. So auch der Militardiktator im fiktiven Staat Kangan, dem realistischen Nigeria nachempfunden, im Roman *Termitenhügel in der Savanne.* Der Autor lebt wohlweislich in New York

Zwei Jahre nach einem Militarputsch herrscht erstaunlicherweise immer noch Ruhe und Zufriedenheit in Kangan, der Diktator hat eine brillante Schulausbildung in England genossen, ist kultiviert, macht sich beliebt bei den Olreichen des Landes Zwei seiner Jugendfreunde haben ihm beim Putsch geholfen und es zu etwas gebracht, Chris Oriko ist Informationsminister und Ikem Osodi, Dichter und Journalist, ist Chefredakteur der *National Gazette;* diese beiden und ihre Lebensgefahrtinnen, dazu der englische Direktor der Universitatsklinik mit Spitznamen Mad Medico bestimmen den lockeren Unterhaltungston der besseren Gesellschaft, in der Gunst des Diktators lebend. Aber so unbeschwert modern und europaisch auch dieses Leben fur diejenigen ist, die sich um Geld keine Sorgen machen mussen, so sehr sind sich Chris Oriko und Ikem Osodi bewusst, dass sie auf einem sehr schmalen Grat balancieren, sie pragen irgendwann das Uberschriftenmotto von den ärgsten Feinden Sie kennen den Diktator zu gut, und er kennt sie zu gut Denn „seine Exzellenz" ist misstrauisch gegen jedermann, seit ein Referendum misslungen ist, mit dem er sich zum Prasidenten auf Lebenszeit wahlen lassen wollte. Der lockere Unterhaltungston des Romans bricht abrupt um in eine dahinhetzende Kolportage, als Ikem Osodi immer kritischere Leitartikel gegen das Regime schreibt, bei einer Studentenversammlung uber demokratische Rechte spricht Und als dann durchsickert, dass Ikem Osodi vor dem Referendum in der Nordprovinz, aus der er ethnisch stammt, Ablehnung des Lebenszeitwunsches des Präsidenten geschurt hat, als durchsickert, dass auch Chris Oriko in der Stimmungsmache gegen das Referendum beteiligt war, schlägt der Diktator unvermutet und brutal zu. Jetzt wird der Roman zu einem beklemmenden Bericht uber Vorgange in Diktaturen, wenn Kritiker und Gegner ausgeschaltet werden, Ikem Osodi wird nachts von Soldaten abgeholt, in Handschellen abgefuhrt .

Hier endet meine Inhaltsangabe, denn es wird eine gefährliche Spannung aufgebaut, und es sollen die eskalierenden Vorfälle nicht verraten werden, diesen Spannungsbogen nicht zu storen Jedenfalls wird die Lage für Chris Oriko und die Lebensgefährtinnen sowie den Englander Mad Medico brisant.

Die Sprache Achebes ist bisweilen etwas weitschweifig, wenn es darum geht, schwarzafrikanisches Brauchtum zu beschreiben, aber vielleicht ist das fur einen Nigerianer wichtig, damit wir Europäer sein Land verstehen. Belebend sind die vielen volkstumlichen Sprichwörter und Sprüche, von denen *Es ist leicht, einem Affen Wasser zu geben, aber wie bekommt man den Becher zuruck?* noch amusant wirkt. *Ein Hahn, der am Morgen kräht, gehort nur einer Familie, doch seine Stimme ist das Eigentum der ganzen Nachbarschaft,* ist auf den Aufrührer Ikem Oriko gemünzt. *Ein Tier mit einem berühmten Namen fullt nicht immer den Korb des Jägers,* eine Anspielung auf den Konflikt des Diktators mit seinem Informationsminister Chris Oriko. Eine kleine Geschichte ist symptomatisch fur den Ausgang des Romans *Ein Leopard und eine Schildkrote begegnen sich allein auf weiter Flur. Der Leopard sagt: „Endlich habe ich dich, mach dich zum Sterben be-*

reit." Die Schildkrote: „Gib mir einen Augenblick, um mich auf meinen Tod vorzubereiten." Der Leopard willigt ein. Die Schildkröte kratzt mit ihren Fußen im Sand, reißt den Lateritboden auf und verstreut alles auf der Straße. „Warum tust du das?" fragt der Leopard. „Weil ich will, daß die Leute, wenn sie nach meinem Tod hier an der Stelle vorbeigehen, sagen werden: Ja, hier haben zwei gekampft, die sich ebenburtig waren."



Mit den Metaphern tut sich Achebe etwas schwer, zumindest sind sie so ungewohnlich, dass man zweifelt, ob sie angemessen sind: *... wie die eingefangene Luftblase in der Wasserwaage eines Maurers tanzte sein Adamsapfel auf und nieder.* Aber vielleicht ist das in der Sprache einfacher Landmenschen in Nigeria angemessen, weil es so überbildlich ist, und das habe ich Europaer nicht zu kritisieren.

Ein interessantes Buch, ein wichtiges Buch!

Heinz Weischer

Nachricht vom Ehrl-König

Martin Walser: Tod eines Kritikers, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 2002, 240 S., ISBN 3-518-41378-3, € 19,90

Eine Elementarregel der Literaturkritik sagt: Konzentrier dich auf das Buch, schweif nicht ab und lass dich auch nicht durch den medialen Kontext, in dem es erschienen ist, ablenken. Aber wie kann man ein Buch besprechen, das bereits vor seinem Erscheinen in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung als Hass-Werk und als antisemitische Beleidigung von Marcel Reich Ranicki – je nach Gusto Deutschlands Star-Kritiker oder Literatur-Papst – verurteilt wurde?

Der im Jahr 2002 erschienene Roman „Tod eines Kritikers" von Martin Walser hat in der Medienlandschaft Furore gemacht, und fast zum Jahresausklang deutete sein Autor in einem Interview des Hamburger Magazins „Stern" an, dass ihn die Angriffe auf seinen Roman fast das Leben gekostet hatten. Die an ihm und an seinem Roman geubte Kritik sei kaum zu ertragen gewesen, weitere Angriffe hatte er nicht ausgehalten: „Dann wäre ich weg, ware wahrscheinlich nicht mehr hier."

Der Leser dieses Romans muss zwangsläufig seinen Blick hin und her wenden: von der Vorverurteilung des Romans und von der darauf folgenden Diskussion, in der das Buch als Satire und Parodie etikettiert wurde, bis hin zur Selbstinterpretation des Autors, der sein Werk *als* „unglücklich verlaufene Liebesgeschichte" bezeichnet. Ist das Buch antisemitisch? Ist es eine gelungene Parodie? Ist es ein Stuck lesenswerte Literatur?

Die erste Frage ist eindeutig mit Nein zu beantworten Oder erlaubt eine Stelle auf Seite 10 des Romans eine andere Einschätzung? Dort heißt es, dass die Romanfigur Hans Lach, ein Nachwuchsschriftsteller, den Protagonisten und Literaturkritiker Ehrl-Konig verbal angegriffen habe: „Herr Ehrl-Konig möge sich vorsehen. Ab heute nacht wird zuruckgeschlagen. Diese Ausdrucksweise habe unter den Gästen, die samt und sonders mit Literatur und Medien und Politik zu tun hatten, mehr als Befremden ausgelöst, schließlich sei allgemein bekannt, dass Andre Ehrl-Konig zu seinen Vorfahren auch Juden zahle, darunter auch Opfer des Holocaust "

Marcel Reich-Ranicki sah in der Romanfigur des Ehrl-Konigs einen Angriff auf seine Person, denn sie ist mit Attributen und Alluren ausgestattet, die zu ihm passen könnten: Ehrl-Konig ist Star-Kritiker, er hat einen Sprachfehler

Dieser Ehrl-Konig charakterisiert sich selbst in einer Rede, die in indirekter Form wiedergeben wird. Er rasonniert uber die Romanfigur Hans Lach (Achtung: keine Rechtschreibfehler, sondern Wiedergabe eines Sprachfehlers.) „Er sei ja, das könne Martha nicht wissen, mit Hans Lach befreundet, er schatze ihn als einen außerordentlich begabten Schscherifstellerrr, in der keleinen und der keleinsten Form gelinge ihm gelegentlich durchaus Gutes, manchmal sogar Vorzügeliches, aber im Roman. eine Enttauschung nach der anderen. Er kann alles mogliche, unser Hans Lach, aber das, was er offenbar am liebsten tut, am ausdauerndsten tut, erzählen, das kann er nicht, das kann er ums Verrecken nicht Und das einem Fereund zu sagen, liebe Marthaa, das tut weh Aber der Keritiker hat, wenn er Keritiker ist, weder Fereund noch Feind Seine Sache ist, solange er urteilt, die deutsche Literatür.

Wenn er, Ehrl-König, ein paar Tage hintereinander deutsche Gegenwartsliteratur lesen musse, beneide er die Leute von der Müllabfuhr Wie elegant schwingen die die Kubel voll des übelen Zeugs hinauf zum Schelucker, schwupps, und weg ist das Zeug, der Kubel wieder leicht und leer, aber wie lange habe er, der Keritiker, zu wurgen und zu gacksen, bis er so einen deutschen Gegenwartsroman dort habe, wo der hingehort, in den Müll." (S. 40f.)

Ehrl-Konig verschwindet unter mysteriosen Umständen, eine Blutspur nahrt den Mordverdacht, der auf Hans Lach fallt Der junge Nachwuchsschriftsteller landet in Untersuchungshaft. Später stellt sich heraus, dass der Kritiker nicht ermordet wurde, sondem nur deshalb von der Bildfläche verschwand, weil er sich fur einige Zeit mit einer Geliebten davon gemacht hatte.

Die Romanfigur Julia Pelz-Pilgrim, Verlegergattin, Anhängerin eines Sektenkults (Saturn) und Verehrerin von Hans Lach, außert über den Kritiker.

„Er war die Macht, und die Macht war er. Und wenn man wissen will, was Macht ist, dann schaue man ihn an: etwas Zusammengeschraubtes, eine Kulissenschieberei, etwas Hohles, Leeres, das nur durch seine Schadlichkeit besteht, als Drohung, als Angstmachendes, Vernichtendes. Sie habe mitgekriegt, wie viele Schräubchen Ehrlkonig drehte und drehen ließ, bis er der Koloß war, vor dem alle in die Knie gingen. Und das mit Namen der Literatur. Im Namen Lessings, Goethes. Nicht im Namen Hölder-



lins." Er sei ein Opfer seiner eigenen Macht geworden (S. 76).

Eine weitere weibliche Romanfigur, Lydia Streif, ergänzt die Charakterisierung: „Dann habe Bernt (ihr Mann) Ehrl-König nur noch beschimpft, habe ihn ein Michelin-Männchen genannt, einen Fürsten der Aufgeblasenheit, eine Marionette der Egomanie, eine Fernsehlarve und den Totengräber der deutschen Literatur." (S. 79)

Der Roman leuchtet etwas in den Literaturbetrieb, in die Welt der Verhältnisse von Verleger und Autor, von Medienmacht und Erfolg. Wer kein Insider dieses Betriebes ist, kann die Realität, die damit gemeint sein soll, nur erahnen.

Gegen Ende des Buches wird es toll. Es geht in die Psychiatrie, wo eine als Literatur intendierte Tonbandmitschrift derbe Worte zutage bringt. Darin werden die bekannten Fernsehrituale der Literaturkritik in grober Übertreibung aufs Korn genommen.

Wenn man den Roman zu Ende gelesen hat, nicht ohne langen Atem, dann hat man die Gewissheit, dass es sich um eine Satire handelt und dass bestimmte Personen des deutschen Literaturbetriebes parodiert werden. Ob man dafür auf über 200 Seiten allerhand intellektuelle Übungen, die durchaus eines akademischen Seminars würdig wären, rezipieren muss, erscheint fraglich. Wegen seiner etwas gedrechselt wirkenden Sprache mit verschachteltem Satzbau und indirekter Rede schafft der Autor Distanz zum Erzählten, aber wohl auch zu nicht wenigen Lesern.

Soll man das Buch lesen? Ja, denn sonst versteht man nicht das Theater, das vor und nach seinem Erscheinen darum gemacht wurde. Es steht außer Frage: Im „Tod eines Kritikers" geht es um den Umgang mit Literatur in der modernen Mediengesellschaft. Diese Parodie sollten diejenigen, auf die angespielt wird, ertragen können.

Günther Miklitz

Autoren – Autoren: Publikationen unserer Mitglieder

Inkognito gelüftet

Heinz Weischer: ... reitet für Deutschland, Lagrev Verlag Bruckmühl und München 2003, ca. 280 S., ISBN 3-929879-16-6, € 15,–

Wer sich seine Auslandslehrerträume bewahren will, der möge hier nicht weiter lesen. Ich jedenfalls fühlte mich stark an den Tag erinnert, als ich den Brief, den ich wie jedes Jahr ans Christkind geschrieben und aufs Fensterbrett gelegt hatte, in meines Vaters Schreibtisch wiederfand, zusammen mit all den anderen aus den vergangenen Jahren. All die Gestalten, an die ich jahrelang geglaubt hatte, die mir in den langen Jahren meines Wirkens in den Weiten Innerasiens als leuchtende Vorbilder vor Augen gestanden hatten, die sollte es gar nicht gegeben haben? Rüdiger Kuttrop – ein Pseudonym? Jan Dumpelkamp – ein Dummy? Rainer Stimpfle, Fachberaterkollege aus Hinterostsibirien – Fiktion? Das jüngste Buch von Heinz Weischer, Schriftleiter dieser Zeitschrift schon zu einer Zeit, als ich von deren Existenz noch nicht einmal etwas ahnte, will uns glauben machen, dass hinter all diesen Figuren niemand anders stehe als er. Nein, Heinz! Das kannst du uns nicht antun! Ich weigere mich zu glauben, dass Rainer Stimpfle nicht existiert, hat er doch in der letzten Nummer unseres Verbandsjournals dein eigenes Prüfungsprotokoll aus der vorletzten sehr treffend kommentiert. Und auch Rüdiger Kuttrop hat sich gemeldet und einen Beitrag zum 50. Geburtstag unserer Zeitschrift versprochen. Wo komme ich hin, wenn ich nun glauben soll, dass die erlauchten Kollegen gar nicht existieren, sondern einzig und allein Produkte deiner Feder sind? Ich beginne ja schon an der Existenz des Bundesverwaltungsamtes zu zweifeln, vielleicht gibt es ja überhaupt keine Zentralstelle, und das ganze Auslandsschulwesen ist nur eine Fiktion. Lieber Heinz, weil ich nicht glauben kann, dass du dich mit fremden Federn schmücken willst, tu uns ein Gutes, sage, dass du in deinem Buch all die Texte verdienter Kollegen versammelt hast, die in den letzten zwölf Jahren in unserer Zeitschrift erschienen sind, aber behaupte nicht länger, dass du es warst, der sie geschrieben hat. Raub uns nicht länger unsere Illusionen.



Wer sich seine Illusionen doch rauben lassen will, der kann dies tun.

Heinz Weischers Buch ist zu beziehen.

– beim Verlag (Lagrev Verlag, Angerstr. 12, D-83053 Bruckmühl)

– durch den normalen Buchhandel

– über Heinz Weischer selbst (weischer@axelero.hu)

Auch die Schriftleitung von „Der deutsche Lehrer im Ausland" leitet Bestellungen weiter.

Hans-Martin Dederding

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht Kreiswaldstraße-21 64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / *ANSCHRIFTENÄNDERUNG*

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

❑ Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab
(nach unserer Satzung ist der Beitritt nur zum 1 Januar – auch rückwirkend – jeden Jahres möglich)

01. Januar .....

❑ *Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.*

Ich bin / *Neuer Status*

❑ Auslandsdienstlehrkraft	Jahresbeitrag: € 90,–
❑ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 40,–
❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 40,–
❑ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 20,–

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: ..... **Vorname:** ..... Geburtstag: .....

Anschrift in Deutschland: .....

.....

..... Tel.: .....

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: .....

.....

.....

Rückseite beachten!

Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand
(nur auszufullen von Kollegen, die **nicht** an einer Deutschen Auslandsschule unterrichten)

.....

.....

.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten? .....

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....

..... , den ..... 20..... .....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie bitten, die folgende Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / *KONTOÄNDERUNG*

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

Kontonummer: ..... Bankleitzahl: .....

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

Diese Erklärung hat so lange Gultigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

..... , den ..... 20..... .....
(Unterschrift)

Nr. 3 50. Jahrgang • September 2003

Der deutsche Lehrer im Ausland



26. Hauptversammlung des VDLiA

Interkulturelle Kompetenz für Auslandslehrer

Hilfe für Afghanistan

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

50. Jahrgang – September 2003

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20
Fax (0 91 31) 9 31 98 7
dederding@vdlia.de

Zuschriften:
Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Dr. Dieter ALLGAIER
Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33
Ida-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 30
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33
z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00
Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Februar, Mai, August, November).

Redaktionsschluss:

15. Oktober	für Heft 1;	15. Januar	für Heft 2;
15. April	für Heft 3;	15. Juli	für Heft 4.

Bezugsbedingungen:
Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Inland: Jahresabonnement € 52,–;
Einzelheft € 13,–; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.
Ausland: Jahresabonnement € 57,–;
jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 36
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:
Druckhaus Aschendorff, Münster
Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfoto:
26. Hauptversammlung des VDLiA

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND
http://www.vdlia.de

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2003/2005 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender
Friedrich-Naumann-Str.17, D-34131 Kassel
Tel. (05 61) 3 16 06 58, Fax 00 49 - 561 - 31 41 76
gries@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER,
Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Albachtener Str. 99d, D-48163 Münster
Tel. (0 25 36) 440 oder 445, Fax 00 49 - 25 36 - 446
schneider@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach
Tel. (0 62 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER
Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (0 41 01) 37 13 26, Fax 00 49 - 41 01 - 37 28 15
peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen
Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18, Fax 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte
Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20, Fax 00 49 - 91 31 - 93 19 87
dederding@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland". Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	**€ 100,–**
Programmlehrkräfte	**€ 50,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	**€ 50,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 25,–**

Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88 - 805 (BLZ 700 100 80).

INHALT 3/2003

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* ... 114

26. HAUPTVERSAMMLUNG

Grußwort des Präsidenten des Deutschen Bundestages, Wolfgang Thierse ... 115
Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA, Waldemar Gries ... 116
Grußworte ... 119
Der Umgang mit dem Fremden – Interkulturelle Kompetenz fur Auslandslehrer *(Klaus Dirscherl)* 127
Mitgliederversammlung ... 138
Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 26. Hauptversammlung in Passau 2003 ... 159
Pressespiegel ... 161

VERBAND

Persönliche Nachrichten / in memoriam ... 163
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes ... 165
Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West ... 165
Fruhjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein *(Ingrid Bosert)* ... 166

ASIEN

Deutsche Lehrer helfen in Afghanistan. Schulbeginn in der Amani-Oberrealschule und der Aischa-i-Durani-Schule *(Volker Bausch)* ... 167

AMERIKA

Das „Bachillerato Bicultural" in Montevideo *(Reinhard Jung/Jürgen St. Morgenstern)* ... 173
SOS, wer weiß wie man einen Heißluftballon baut? *(Eckart Weisse)* ... 176

UNTERRICHT

Bilingualer Sachfachunterricht als Brücke zwischen deutscher schulischer Arbeit im Inland und im Ausland *(Peter H. Stoldt)* ... 179
Betreff: Deutschsprachiger Fachunterricht *(Siegfried Trapp)* ... 182

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Weihnachtsgrüße an Unbekannt *(Mariele und Rainer E. Wicke)* ... 188

KURZINFORMATIONEN

Pädagogische Fachzeitschriften auf einen Blick ... 192

REZENSIONEN

Gutes wird noch besser ... 193
Karikaturen eröffnen ein Spannungsfeld ... 194
Lichtung im Dickicht der globalen Zivilisation ... 195
Die deutsch-französischen Beziehungen ... 195
PISA – Wie es zur Schieflage im deutschen Bildungswesen kam ... 196
So ändern sich die Zeiten ... 197
Wie sieht unsere demokratische Zukunft aus? ... 197
Ein fundierter Einblick in Geschichte, Identität und Kultur der Araber ... 198
Ein unrühmliches Kapitel der deutschen Geschichte ... 199
Geschlossene Gesellschaft: Soziale Offnung der deutschen Hochschulen erbringt keinen Zugang zu Eliten ... 200
Theologe der Mitte ... 201
Rückkehr ins Mittelalter? Die neue Sicherheits- und Friedensdebatte mit Blick auf Religion und Terror ... 203
Jugenderlebnisse als Haftling in Auschwitz und Buchenwald ... 204
Die amerikanischen Buddenbrooks ... 205

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



das herausragende Ereignis dieses Sommers war für unseren Verband zweifellos die 26. Hauptversammlung in Passau. Schon das Motto „Faszination des Fremden" sollte anzeigen, dass das Hauptthema unserer Tagung nicht die materiellen Verschlechterungen durch die Richtlinie II neu und andere Kürzungsmaßnahmen sein sollten, wenngleich auch in Passau die dadurch entstandenen Probleme deutlich zur Sprache kamen. In den einführenden Worten des Vorsitzenden am Mittwoch, im Podiumsgespräch am zweiten Tag an dem der Bundesvorsitzende des BLASchA, Herr Werner Lauk (AA), und andere Sprecher teilnahmen, im Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer wie auch in der Mitgliederversammlung kamen die Sorgen und Anliegen unserer Mitglieder zur Sprache.

Im Mittelpunkt stand aber die Faszination, die die Arbeit an Schulen im Ausland immer noch besitzt. Wohlgemerkt: die Arbeit. Wenngleich in den Gesprächen am Rande auch die Erinnerungen an Pyramiden, Palmen und Pisco sour nicht zu kurz kamen, so war doch nach Meinung aller Beteiligter der Höhepunkt der Tagung doch der Tag, an dem Vertreterinnen und Vertreter zahlreicher Schulen aus dem In- und Ausland in lebendigen Berichten deutlich machten, welch kreatives Potential die Arbeit im bilingualen und interkulturellen Kontext freisetzt. Die Beiträge waren so vielfältig und auch für die im Inland tätigen Kolleginnen und Kollegen so motivierend, dass wir ihnen ein eigenes Heft unserer Zeitschrift widmen werden: Heft 4/2003.

Erfreulich ist für den gesamten Vorstand, der über viele Monate enorm viel Zeit und Energie in die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der 26. HV gesteckt hat, dass die wichtigste Veranstaltung unseres Verbandes so gut aufgenommen wurde. Besonders die inhaltliche Seite mit der informativen Darstellung der vielfältigen Auslandsschullandschaft, die hervorragenden Referenten sowie die gelungene Teilnehmerorientiertheit trugen zum Gelingen der Tagung bei. Auch die aufgeworfene Frage, ob nicht auch andere Schulen und ihre besonderen Profile und Arbeitsschwerpunkte bei einer HV vorgestellt werden könnten, freut uns. Im vorliegenden Heft werden die anderen Tage der Hauptversammlung dokumentiert: Die Reden und Grußworte zu Beginn der Tagung und der Festvortrag von Professor Klaus Dirscherl von der Universität Passau zum Thema „Der Umgang mit dem Fremden – Interkulturelle Kompetenz für Auslandslehrer", der ausgezeichnet in die thematische Orientierung der Tagung einführte, sowie die Mitgliederversammlung vom Freitag.

Mir bleibt nur zu wünschen, dass all' die Mitglieder, die nicht an der Hauptversammlung im Südosten Bayerns teilnehmen konnten, durch die Lektüre der Beiträge einen Eindruck der Tagung erhalten und vielleicht Lust darauf bekommen, an der 27. Hauptversammlung im Jahre 2005 teilzunehmen.

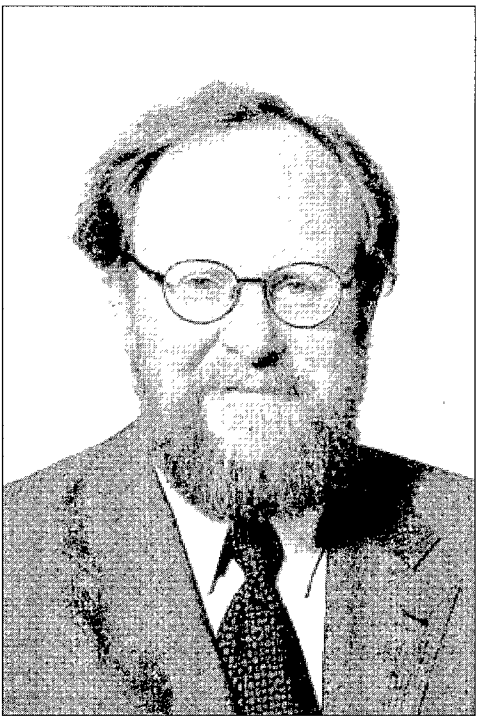
Ihr Waldemar Gries

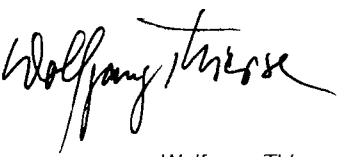
Grußwort

des Präsidenten des Deutschen Bundestages, Wolfgang Thierse

„Faszination des Fremden" – das Motto der 16. Hauptversammlung des „Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland" (VDLiA) lässt bereits erkennen, welche Bereicherung in der friedlichen Begegnung mit anderen Kulturkreisen liegt. Der Abbau gegenseitiger Ängste und Vorurteile wie die Förderung von Offenheit für andere Kulturen wird immer wichtiger in unserer ‚einen' Welt, in der nicht nur ökonomisch, sondern z.B. auch ökologisch alles mit allem verflochten ist. Um gemeinsame Probleme auch gemeinsam lösen zu können, ist die Verständigung über Kulturgrenzen hinweg unabdingbar. Interkulturelle Kompetenz wird mehr und mehr zu einer Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts – und damit zu einer zentralen Aufgabe für Bildung und Erziehung.

Für die deutsche schulische Arbeit im Ausland ist die Begegnung unterschiedlicher Kulturen eine alltägliche Erfahrung. Sie setzt ein beträchtliches Maß an Offenheit und Toleranz voraus – auf der Seite der Schüler wie auf der Seite der Lehrer. Diese Toleranz speist sich sicher nicht zum geringen Teil aus dem Interesse am Fremden, Unbekannten, Exotischen. Toleranz meint ja gerade nicht gleichgültiges Weg- und Übersehen, sondern Anerkennung des Anderen, Offen-Sein für neue Erfahrungen mit dem Ziel, voneinander zu lernen. Dafür setzen sich die Mitglieder des „Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland" seit langem ein – in allen Teilen der Welt. An den 117 Deutschen Schulen – von Moskau bis Singapur, von New York bis Buenos Aires – und an Schulen des jeweiligen Gastlandes sind derzeit rund 1.800 entsandte Lehrer tätig, die weit über 200.000 Kinder unterrichten. Damit ist der „VDLiA" ein wichtiger Mittler zwischen den Kulturen und leistet zugleich einen wichtigen Beitrag zum Bild Deutschlands in der Welt. Ich wünsche der 26. Hauptversammlung in Passau einen guten Verlauf und den deutschen Lehrerinnen und Lehrern im Ausland eine nicht nachlassende Begeisterung für das Fremde.





Wolfgang Thierse
Präsident des Deutschen Bundestages

Begrüßung

durch den Vorsitzenden des VDLiA, Waldemar Gries

Sehr geehrter Herr Werner Lauk vom Auswärtigen Amt,
sehr geehrter Herr Dr. Peter Stoldt als ehemaliger Ländervorsitzender des BLASchA,
sehr geehrter Herr Siegfried Huber als neuer BLASchA-Vertreter des Landes Bayern,
sehr geehrter Herr Professor Dr. Klaus Dirscherl von der Universität Passau,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich begrüße Sie ganz herzlich in Passau zur 26. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, die wir unter das Motto „Faszination des Fremden. Ausländische Schulen in Deutschland – Deutsche Schulen im Ausland" gestellt haben. Mit diesem Leitsatz wollen wir unsere Tagung den spannenden Fragen und Chancen der schulischen Arbeit im Ausland in ihren zahlreichen Fassetten widmen. Ganz unterschiedliche Schulen und Bildungseinrichtungen werden morgen von interessanten Menschen präsentiert, die – ob nun aus Bologna, Buenos Aires, Cali, Hamburg, Jounieh/Libanon, Liberec, Stuttgart, München oder Pirna in Sachsen, – schildern werden, wie man dort Schule organisiert und Bildungsziele verwirklicht. Leider kann die angekündigte ehemalige Schülerin der DEO Kairo, Frau Dr. Cherifa Magdi, nicht zu uns sprechen, da sie beruflich als Dolmetscherin bei dem Düsseldorfer Terroristenprozess gebraucht wird. Leider kann Herr Ezard Reuter ebenfalls nicht zu uns sprechen. Doch haben wir Herrn Michael Peters als Leiter der deutschen Abteilung der Taipei European School als zusätzlichen Referenten gewinnen können. Als theoretische Einstimmung wird uns heute im weiteren Verlauf des Nachmittags Herr Prof. Dr. Dirscherl etwas zur interkulturellen Kompetenz für Auslandslehrer mitteilen. Darauf dürfen wir alle gespannt sein.

Doch nun zu den Fragen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) und im Speziellen zu Fragen des Auslandsschulwesens. Seit Dezember 2000 liegt das Positionspapier des BLASchA zur „Zukunft der deutschen schulischen Arbeit im Ausland" vor. Es stellt die Vorzüge und prägenden Elemente der Auslandsschulen heraus, die durch interkulturelle Begegnung, hohe schulische Qualität und Mehrsprachigkeit gekennzeichnet sind. Ergänzt werden diese eher allgemeinen Merkmale durch das Bekenntnis von Bund und Ländern, dass das deutsche Auslandsschulwesen über alle Parteigrenzen hinweg zu einem zentralen und nachhaltigen Element moderner auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik geworden ist.

Nach der ersten großen Tagung der Auslandsschulen im April 2001 im Berliner Auswärtigen Amt folgte im April letzten Jahres auf Einladung der DS Mexiko der erste Weltkongress in Mexiko-Stadt. Es war beeindruckend zu sehen, wie Vertreter des Bundes, der KMK, der Länder, ehrenamtliche Schulvorstände, Schul- und Verwaltungsleiter und Lehrkräfte von etwa 90 deutschen Schulen versammelt waren und in großer Einmütigkeit und konstruktiv Fragen der schulischen Arbeit diskutierten. Ein konkretes Ergebnis ist der im Mai dieses Jahres in Berlin gegründete Weltverband der deutschen Schulen im Ausland, der eine Lobby der Schulen bildet, die endlich mit einer Stimme – auch im Inland! – sprechen wird. Wir als Verband arbeiten eng mit dem neuen Weltverband der Deutschen Auslandsschulen (WDA) und seinen Vorsitzenden Jorge Pulido Vazquez (DS Mexiko) und Eckard W. Mehring (DS Den Haag) zusammen. Ich kann nur betonen, dass wir den längst überfälligen WDA tatkräftig unterstützen werden, denn nur so sind besserer Austausch und interkulturelle Ausstrahlung möglich.

Auch die deutsche Wirtschaft bekennt sich neuerdings stärker zu ihrer Verantwortung für das deutsche Auslandsschulwesen und legte ihr Positionspapier „Zur Zukunft der deutschen Schulen im Ausland" im Mai 2002 im Haus der Wirtschaft in Berlin vor, das wir in unserer Zeitschrift im letzten Jahr veröffentlichten und damit einer breiteren interessierten Öffentlichkeit bekannt machten. Weiterhin führten wir anlässlich einer Vorstandssitzung im November letzten Jahres in Norderstedt einen offenen und konstruktiven Meinungsaustausch mit Dieter Klause, der im DIHK federführend für den Bereich der Auslandsschulen war.

Leider straft die finanzielle Ausstattung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik diese schönen Worten und Absichten Lügen. So reicht das Geld hinten und vorne nicht, um die Schulen vernünftig und gut auszustatten, die Lehrkräfte befriedigend zu bezahlen, die gestiegenen Kosten zu decken – wir alle kennen die

verschlechterten Bedingungen und die vielfältigen Klagen. Die Entwicklung des Schultitels sieht leider so aus, dass er in dieser Legislaturperiode um mehr als 20 Millionen Euro zurückgegangen ist.

Unter Berücksichtigung der Inflationsrate, der gestiegenen Kosten und der Wechselkurse bedeutet dies eine reale Absenkung der für die deutschen Auslandsschulen zur Verfügung stehenden Mittel von 30 bis 40 Prozent. Anspruch und Wirklichkeit klaffen immer weiter auseinander.

Hier möchte ich den neuen Leiter der Abteilung Kultur und Bildung des Auswärtigen Amtes, Herrn Wilfried Grolig, zitieren. Er sagt in einem Beitrag für die Zeitschrift „politik und kultur": „Der breiten Öffentlichkeit ist der langfristige Nutzen unserer Auslandskulturarbeit für einen vom Export abhängigen Industriestaat wie Deutschland, für die wir lediglich ein Viertel Prozent des Bundeshaushalts ausgeben, nicht immer ausreichend bewusst."

Ich denke, dass Herr Lauk und die anderen Vertreter des Bundes und der Länder dazu einige Bemerkungen machen können, die wir morgen im Podiumsgespräch diskutieren sollten. Sie sehen, meine sehr verehrten Damen und Herren, dass wir uns intensiv mit konzeptionellen Fragen, mit Fragen der finanziellen Ressourcen, mit dem Stellenwert der Schulen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik auseinandersetzen müssen. Wir als Vorstand haben dazu ebenfalls konzeptionelle Überlegungen angestellt, die wir als Leitanträge in den Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer eingebracht haben, und die wir mit Ihnen im Rahmen der Mitgliederversammlung diskutieren wollen.

Nicht ohne Stolz verweise ich auf die verstärkte Medienarbeit des Verbandes, die das Auslandsschulwesen in das öffentliche Interesse rücken und diesen so wesentlichen Teil der deutschen Darstellung im Ausland auch im Inland in die öffentliche Wahrnehmung zurückführen will. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die zahlreichen Kontakte unseres Verbandes zu Rundfunk, Fernsehen und Zeitungen. Zahlreiche von uns initiierte und begleitete Rundfunksendungen sowie Presseberichte, zum Beispiel in der Süddeutschen Zeitung, in der Welt und Welt am Sonntag, der FAZ und in Profil konnten die seit 1999 bedauerlichen Kürzungen im Auslandsschulwesen deutlich machen. Dass im Zeitalter der europäischen und internationalen Verflechtung bewährte und notwendige Strukturen durch finanzielle Einschnitte in das Auslandsschulwesen nachhaltig geschädigt werden, ist in diesen Medien zum beachteten Thema geworden.

Loben möchte ich ausdrücklich den Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herrn Joachim Lauer, der es geschafft hat, better late than never, ein längst überfälliges „Jahrbuch des Auslandsschulwesens" herauszugeben. Inzwischen liegt die zweite Ausgabe vor, der bald die dritte nachfolgen soll. Dafür sei die Zentralstelle wirklich gelobt und der Dank der



Lehrkräfte, der Schüler und Schülerinnen, der Eltern und der Schulvereine ist ihr gewiss – auch der des Verbandes, denn diese Broschüre zeichnet sich durch interessante Beiträge aus, die jeder politisch Verantwortliche in Bundestag und Länderregierungen kennen sollte.

Warum nun diese Danksagungen durch den Vorsitzenden des VDLiA? Die Antwort ist relativ schlicht und einfach. Das Auslandsschulwesen ist in seiner Existenz bedroht und uns erscheint, dass dieses bewährte Instrument innerhalb der AKBP „kaputtgespart" werden soll.

Die vielfältigen Kürzungsmaßnahmen – ob nun Pauschalierungen, sogenannte Reform der Richtlinie II, Änderungen der Schulortstufen und Reisepauschalen, massive Verschlechterungen vor allem zu Lasten der Familien mit Kindern, kaum Anpassung der Grundgehälter

der BPLK in den letzten 10 Jahren – und die Liste ließe sich noch fortsetzen – haben mit einem zentralen Problem zu tun. Es fehlt das Geld!

Trotz aller schönen Sonntagsreden, ob dies Außenminister Joschka Fischer im Juni 2000 oder Staatssekretär Ischinger im März 2001 waren, dem Schul- und Baufonds sind einfach die Millionen – inzwischen EURO – entzogen worden. Es fehlen die dringend benötigten Mittel für Lehrkräfte, für Schulbücher und Computer, für Stipendien, für Neubauten oder Reparaturen der Schulen, für Schulbeihilfe, für besonders erfahrene und qualifizierte ADLK, für die Programme in Mittel-Ost-Europa, die mit so vielen Hoffnungen und Erwartungen – gerade in den jungen Demokratien – begonnen wurden.

Schaut man sich die nackten Zahlen an, so wird das Problem besonders deutlich. Hatte der Schulfonds im Jahre 1999 noch 382 Millionen DM, so sank er kontinuierlich über 357 Millionen Mark in 2000 und 348 Mio. DM 2001 auf umgerechnet 333 Mio. DM im Jahr 2002. Auch die kleine Erhöhung auf 175 Mio. Euro (d.h. 335 Mio. DM!) im Jahre 2003 kann nicht über die dramatische Lage hinwegtäuschen.

Warum schlage ich nun wieder bei der Eröffnung dieser 26. HV des VDLiA diese scharfen Töne an? „Nicht der Auslandslehrer ist teuer, sondern die Verhältnisse, unter denen er arbeiten und leben muss!", so hat es einmal der BLASchA-Vertreter des Landes NRW, Herr Petry, auf den Punkt gebracht. Die Aufgaben im Auslandsschulwesen sind enorm gewachsen und große Hoffnungen und Erwartungen richten sich auf Deutschland – besonders aus den Staaten Mittel-Ost-Europas, die größtes Interesse an Deutsch als Fremdsprache oder deutschsprachigem Fachunterricht zeigen. Besonders verschärft wird die Situation noch durch die weiteren Europäischen Schulen, von denen zwei in Frankfurt und Alicante, sowie weitere zwei in Brussel und eine in Luxemburg errichtet werden sollen. Und dies alles zu Lasten des Auslandsschulwesens insgesamt, denn dort müssen diese Mittel für die Europaischen Schulen „erwirtschaftet" werden. Ich mache den Vorschlag, dass an den Standorten, wo bereits mehrere ES bestehen, keine weiteren deutschen Abteilungen einzurichten, so lassen sich mit einem Schlag 20 bis 25 zusätzliche Stellen vermeiden. Wie wäre denn das?

Über diese Entwicklungen müssen wir sprechen und dazu erwarten wir Antworten, Vorschläge und Perspektiven. Zu den Perspektiven gehören natürlich auch die inhaltlichen Reformvorschläge, die der BLASchA in seinem Grundsatzpapier bereits vor zwei Jahren formulierte und zu deren Diskussion wir auch hier aufgerufen sind. Wir als Verband werden – nachdem wir über lange Zeit – den vorgelegten Papieren folgten, eigene, m. E. weiterführende Vorschläge vorlegen, zu denen der BLASchA und die anderen für das auswärtige Schulwesen zuständigen Institutionen Stellung beziehen sollten. In unseren Vorarbeiten haben wir als Verbandsvorstand versucht, unkonventionell und ohne Scheuklappen zu denken. Auf dieser Hauptversammlung werden wir unsere Vorschläge zum ersten Mal vor- und zur Diskussion stellen.

Auch die Präsidentin der KMK, Frau Professorin Dagmar Schipanski sagte bereits in ihrer Rede in Mexiko-Stadt im Jahre 2002, dass der Bund seine Förderung immer wieder gekürzt habe und jetzt sogar 80 der 1.135 Stellen unbesetzt seien. Sie wies daraufhin, dass Bund und Länder mit der schulischen Arbeit im Ausland eine gemeinsame Infrastruktur geschaffen hätten, die es in ihrer Effizienz zu erhalten gelte. Sie betonte, dass es kein wirksameres Instrument gebe, den Bildungsstandort Deutschland international zu offnen, als die Arbeit der deutschen Auslandsschulen und der dort tätigen Lehrkräfte.

Auch ihre Nachfolgerin, Hessens Kultusministerin Karin Wolff, betonte im Mai in Berlin, dass es zentrales Interesse der Bundesrepublik sei „die deutschen Schulen im Ausland zu unterhalten." Welch ein Wort! Sie unterstrich den Charakter der Schulen als Orte der Begegnung und der Werbung für Deutschland. Dem können wir nur zustimmen! Meines Erachtens sollte sie sich verstärkt dafür einsetzen, dass die Rückkehrerbedingungen für die Lehrkräfte verbessert und die Erfahrungen der Auslandslehrer endlich gewinnbringend genutzt werden!

Gerade in diesen schwierigen Zeiten begrüße ich die Herren Theis und Sandvoß von der Zentralstelle mit besonderer Anerkennung, da sie sich der Diskussion und den kritischen Fragen stellen wollen. Als Verband Deutscher Lehrer im Ausland können wir die Arbeit der Zentralstelle nur in kritischer Haltung begleiten, wobei wir durchaus sehen, in welchen Zwängen die ausführende Behörde steckt. Unsere Aufgabe muss es sein, als Lobbyisten des Auslandsschulwesens die Mittel im Schulfonds zu bündeln, denn unseres Erachtens sind die Steuergelder hier am besten eingesetzt.

Besonders begrüßen möchte ich Herrn Dr. Peter Stoldt, der seit vielen Jahren als Ländervorsitzender des BLASchA und jetzt als – ich möchte sagen als „elder statesman" des Auslandsschulwesens – unsere Arbeit wohlwollend

begleitet hat und uns stets mit Rat und Tat zur Seite stand. Den Vertreter des Landes Bayern, als Nachfolger von Herrn Freund, Herrn OStD Huber, der seine Ministerin heute hier vertritt, begrüße ich ebenfalls herzlich.

Der Bundesvorsitzende des BLASchA und Leiter des Referates 605 im Auswartigen Amt, Herr Werner Lauk, wird heute Abend zu uns stoßen und morgen an unserer Tagung teilnehmen. Ich möchte ihm besonders danken, da er für unsere Hauptversammlung seinen Urlaub unterbricht.

Besonders herzlich mochte ich den Kollegen Wolfgang Gotterbarm von der GEW begrüßen, der in Vertretung der Bundesvorsitzenden, Dr. Eva Maria Stange, anschließend zu uns sprechen wird. Die Vertreter des Philologenverbandes, die Herrn Heinz-Peter Meidinger und Claus Wirth begrüße ich gleichfalls herzlich.

Ebenso begrüße ich einige langjährige Mitglieder des Verbandes, allen voran Frau Bosert, unser langjähriges Vorstandsmitglied, die über ihre Tätigkeit in Teheran und Mailand zum Verband gestoßen ist.

Die besonderen Grüße unseres langjährigen Vorsitzenden und jetzigen Ehrenvorsitzenden, Herrn Hans-Georg Becker, mochte ich ubermitteln, der unserer Versammlung einen erfolgreichen Verlauf wünscht.

Im Anschluss an diesen zweiten kurzen Auftakt – denn der Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer hat bereits gestern Nachmittag zu tagen begonnen – wird nach einer kurzen Kaffeepause – wie angekündigt – Herr Prof. Dr. Dirscherl zu uns sprechen.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich wünsche Ihnen und uns eine erfolgreiche und angenehme Woche hier in der schonen, alten Stadt Passau.

Ich danke Ihnen und freue mich jetzt schon auf unsere gemeinsamen Gespräche, Diskussionen und Unternehmungen.

Grußwort

des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, vertreten durch OStD Siegfried Huber

Im Namen von Frau Staatsministerin Monika Hohlmeier darf ich Sie alle sehr herzlich zur 26. Hauptversammlung des VDLIA begrüßen und der Hoffnung Ausdruck geben, dass Sie sich in Bayern und insbesondere in der schönen Drei-Flüsse-Stadt Passau wohlfühlen werden. Soweit ich Passau und die Region kenne, kann ich es mir eigentlich nicht anders vorstellen.

Aber ich glaube, der genius loci hier kann auch noch auf einer weiteren Ebene seine Wirkung zeigen. Ich weiß nicht, ob solche Überlegungen bei Ihrer Planung eine Rolle gespielt haben, Herr Vorsitzender Gries, aber Passau, das Tor zu den südosteuropäischen Ländern, scheint mir als Tagungsort für Ihre Veranstaltung ausgesprochen gut gewählt zu sein.

So wie Sie, verehrte Kolleginnen und Kollegen ihr Wissen und Ihre Erfahrungen aus den verschiedensten Ländern in diese Hauptversammlung einbringen und es dann, angereichert durch viele neue Anregungen und Diskussionen, wieder hinaustragen in die Welt, so bringen auch Inn und Ilz ihre in den Schweizer und Tiroler Alpen bzw. dem bayerischen Wald gesammelten Wasser in die Donau ein, vergrößern sie zu einem mächtigen Strom und befruchten die Ufer der Länder, die sie auf ihrem Weg ins Meer durchfließt.



Wenn ich nun diesen Vergleich weiter verfolge und die Rolle der Länder, und auch der zuständigen Bundesbehörden mit der Donau vergleiche und Ihre Anregungen, Wünsche und Probleme, verehrte Damen und Herren, mit den beiden Zuflüssen, dann kann man zunächst eines feststellen. Die Donau fließt weiter, sie lässt sich nicht ablenken. Das deutsche Auslandsschulwesen ist nicht in Gefahr, seine Bedeutung für den Wirtschafts- und auch den Bildungsstandort Deutschland ist erkannt und seine Verbreitung ist politisch gewollt. Aber das Auslandsschulwesen ist in den letzten Jahren stark gerupft worden, die Donau hat nicht mehr so viel Wasser wie früher, um im Vergleich zu bleiben, die Dürre in den öffentlichen Finan-



zen ist ja bekanntlich nicht geringer als die derzeitige in der Landwirtschaft.

Trotzdem ist die Lage stabil, wenn auch auf niedrigem Niveau: Auf Bundesseite ist es gelungen, die Bundesmittel für das Jahr 2004 auf dem gleichen Niveau zu halten wie in diesem und im Vorjahr und die Länder nehmen nach wie vor ihre Verantwortung bei der personellen Versorgung der Auslandsschulen wahr. Die Beurlaubung von Lehrern für den Auslandsschuldienst ist eine genuine, auch finanzielle, Leistung der Länder, das darf nicht vergessen werden. Der Verzicht auf den Ausgleich des Versorgungszuschlags kommt die Länder teuer. Es gibt Engpässe in letzter Zeit, das soll nicht verschwiegen werden. Wir können in bestimmten Mangelfächern nicht mehr ohne Einzelfallentscheidung beurlauben, aber Bayern kommt seinen Verpflichtungen nach. Es stellt fast ein Siebtel der bundesweit abgestellten Auslandslehrkräfte. Noch im vergangenen Jahr schrieb Frau Staatsministerin Monika Hohlmeier an den bayerischen Ministerpräsidenten folgende Zeilen:

„Wir setzen uns traditionell sehr für das deutsche Auslandsschulwesen ein, da uns die herausragende Bedeutung internationaler Präsenz auch für den Erfolg des Standortes Bayern bewusst ist. Wir werden daher auch bei knapper Personallage weiterhin bayerische Lehrerinnen und Lehrer, die im Ausland Dienst leisten wollen, für diese Tätigkeit beurlauben."

Aus meiner eigenen noch kurzen Erfahrung als Ländervertreter Bayerns im BLASchA kann ich auch berichten, dass das Interesse für eine Tätigkeit im Auslandsschulwesen nach wie vor hoch ist, obwohl sich die Bedingungen, unter denen man heute als Lehrer ins Ausland geht, verschlechtert haben. Dies nur als Antwort auf die vielerorts herrschende Meinung, dass Auslandslehrer nur auf Grund wirtschaftlicher Vorteile ins Ausland gingen. Es ist schon eher, wie das im Motto Ihrer Veranstaltung ausgedrückt ist, einerseits die „Faszination des Fremden" die deutsche Lehrer alle die Schwierigkeiten auf sich nehmen lässt, die ein Umzug ins Ausland mit sich bringt und andererseits die Bereitschaft, einen echten Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik zu leisten. Die deutsche Sprache, deutsche Werte und deutsche Kultur können und müssen nach wie vor einen wichtigen Part im internationalen Konzert spielen, sie sollen auch – in der Begegnung mit anderen Kulturen – zur Verständigung unter den Völkern beitragen. Wenn dies geschieht, dann ist dies Ihre Leistung, verehrte Kolleginnen und Kollegen, und zu dieser Leistung möchte ich Sie beglückwünschen.

Doch bisher bin ich immer noch bei der Donau, was ist nun mit dem Inn zum Beispiel? Der Inn ist reißend, er wirbelt und bringt viel Sauerstoff. Die deutschen Auslandsschulen haben nicht mehr die unangefochtene Stellung, die sie früher hatten. Deutsche Abschlüsse haben nicht nur durch die Ergebnisse der Pisa-Studie an Glanz verloren, sie haben auch durch andere, vor allem englischsprachige Abschlüsse

Konkurrenz bekommen. Die deutsche Schule Paris zum Beispiel, die ich aus eigener Erfahrung kenne, einst eines der Flaggschiffe des deutschen Auslandsschulwesens, hat durch attraktive deutsch-franzosische und internationale Modelle in unmittelbarer Umgebung seine dominante Stellung eingebüßt und muss sich nun behaupten. Solche Beispiele könnte man zuhauf nennen und das in allen Teilen der Welt.

Aber wie alles hat das auch seine positiven Seiten. Die Auslandsschulen resignieren nicht, sie reagieren, bringen ihre Erfahrungen vor Ort ein, engagieren sich und machen Vorschläge, wie sie attraktiver werden können. Es kommt Sauerstoff in die Donau, d.h. in den BLASchA und der muss ihn verarbeiten. Der BLASchA musste reagieren, Prüfungsordnungen erarbeiten, welche die ortlichen Gegebenheiten berücksichtigen und trotzdem den – allen Unkenrufen zum Trotz – immer noch hohen Standard deutscher Abschlüsse sichern. Der BLASchA hat viel gearbeitet in den letzten Jahren und der langjährige Ländervorsitzende Herr Dr. Stoldt, der ja morgen auf dem Programm steht, hat sich hier sehr große Verdienste erworben, das kann ich aus eigener Erfahrung aus der Zeit, als ich noch auf der Abnehmerseite war, bestatigen.

Und die Arbeit geht weiter. Umstellung auf 12 Jahre, Abi-Bac, Fachoberschule, gemischtsprachiges IB und daraus entstehend vielleicht sogar eine zweisprachige Reifeprüfung sind nur einige in diesem Zusammenhang zu nennende Entwicklungsansätze. Ich bin zuversichtlich, dass es dem BLASchA in Zusammenarbeit mit den Auslandsschulen auch weiterhin gelingen wird, sich den Herausforderungen der Globalisierung zu stellen und sie zu meistern. Sie, verehrte Damen und Herren, spielen bei diesem Prozess der Fortentwicklung des deutschen Auslandsschulwesens eine sehr wichtige Rolle und ich möchte Sie auffordern, Ihren Beitrag zu leisten, nicht nur mit Kritik, sondern auch mit konstruktiver Mitarbeit am Ganzen. So wie der Inn und die Ilz die Donau gehörig aufmischen, wie wir in Bayern sagen, sich schließlich aber harmonisch mit ihr vereinigen.

Ich danke Ihnen, Herr Gries, sowie ihrem Team für die hervorragende Organisation dieser Veranstaltung, für die gute Idee, sie in Bayern abzuhalten und wünsche im Namen von Frau Staatsministerin Monika Hohlmeier viel Erfolg fur die anstehenden Diskussionen.

Grußwort

der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer der GEW

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrte Damen und Herren,

im Namen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft überbringe ich als Vorsitzender der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer beim Hauptvorstand der GEW – kurz AGAL – Grüße und die besten Wunsche für die Hauptversammlung des VdLiA in Passau.

Die GEW vertritt seit Anfang der 50er Jahre die Interessen der Auslandslehrer.

Ebenso wichtig ist für uns die Mitgestaltung und Weiterentwicklung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik durch Vorschläge und Stellungnahmen, die sich an gewerkschaftlichen Bildungszielen und den Interessen unserer Mitglieder ausrichten.

Unsere seit 1976 alle zwei Jahre stattfindenden Sonnenbergtagungen sind den meisten von Ihnen durch die Dokumentationen, die wir an alle Auslandsschulen schicken, sicher bekannt. Der VdLiA ist immer auf diesen Tagungen vertreten.

Mitglieder unserer Arbeitsgruppe sind auch Mitglieder des VdLiA.

Wenn GEW-Mitglieder für einige Jahre in den Auslandsdienst wechseln, werden sie für diese Zeit von ihrem Landesverband an die Bundesorganisation umgemeldet und sind Mitglied des Hauptvorstandes. Dadurch genießen sie wahrend ihrer Auslandstätigkeit weltweit den Rechtsschutz der GEW. Unsere Bundesschatzmeisterin wies auf der letzten Sitzung des Hauptvorstands in Frankfurt darauf hin,



dass die höchsten Anwalts- und Gerichtskosten je Mitglied im Jahr 2002 für die Mitglieder im Ausland entstanden sind.

Das heißt nicht, dass unsere Kolleginnen und Kollegen im Ausland besonders gerne vor Gericht ziehen, es zeigt jedoch, dass bei rechtlichen Klärungsprozessen im Ausland hohe Kosten anfallen und unsere Mitglieder uns dies wert sind!

GEW und VdLiA arbeiten im Interesse ihrer Mitglieder eng zusammen. Ihr Engagement ist bestimmt von Sachkenntnis, Fachverstand und Sorge um ihr gemeinsames Anliegen, das deutsche Auslandsschulwesen. Wir sind im ständigen Dialog mit den amtlichen Stellen, die für die Ausführung der politischen Vorgaben auf dem Gebiet der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik die tägliche Verantwortung tragen, mit dem Schulreferat des Auswärtigen Amtes, mit der ZfA und mit dem BLASchA.

Ein neuer Gesprächspartner entstand vor einem Vierteljahr, der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA). Die GEW-Vorsitzende bot dem Verband auf seiner Gründungsveranstaltung am 2. Mai in Berlin die Zusammenarbeit an.

Ich zitiere aus dem Gründungsaufruf des WDA: „Der WDA engagiert sich für die Zurverfugungstellung von mehr Lehrern **und eine angemessene Berücksichtigung deren Engagements in der Laufbahnplanung.**“ Das klingt gut so!

Ein weiterer Gesprächspartner ist der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHK), der in seinem Grundsatzpapier „ZUR ZUKUNFT DER DEUTSCHEN SCHULEN IM AUSLAND“ vom Mai 2002 u.a. ausführt, Zitat: „Wichtigstes Qualitätskriterium für die deutschen Auslandsschulen sind die erfahrenen und qualifizierten Entsandtlehrer aus Deutschland. Diese müssen auf allen Schulstufen die Verbindung zum deutschen Schulsystem und seinen Standards aufrecht erhalten. Die Länder werden aufgefordert, die notwendige Anzahl an Lehrkräften zur Verfügung zu stellen und den Auslandseinsatz **als Teil der Personalentwicklung zu planen und für Rückkehrer entsprechende Aufstiegspositionen bereitzuhalten**. Auch für die Vorbereitung auf den Auslandseinsatz und die Weiterbildung der Lehrkräfte im Ausland muss mehr getan werden.“ Auch das findet nicht nur unsere uneingeschränkte Zustimmung, sondern ist schon immer eine unserer Forderungen.

Nun darf ich auch einmal uns selbst zitieren. In unserer Stellungnahme zum Beschluss des BLASchA „Zukunft der deutschen schulischen Arbeit im Ausland“ vom Dezember 2000 haben wir formuliert: „Das hohe Ansehen im In- und Ausland und die Qualität der Auslandsschulen wurden über Jahrzehnte vor allem durch die Vermittlung erfahrener, aus dem Schuldienst der Bundesländer beurlaubter Lehrkräfte gewährleistet. Ihre Arbeitsvertrage mit den Schulvorständen sind zeitlich befristet, wodurch sichergestellt wird, dass durch den ständigen Austausch der vermittelten Lehrkräfte bildungspolitische Entwicklungen des innerdeutschen Schulwesen in die Arbeit der deutschen Auslandsschulen Eingang finden.



Die große Bedeutung der eingesetzten Ortslehrkräfte in Bezug auf Kontinuität, Leistung und Ausstrahlung der schulischen Arbeit wird vom BLASCHA zu Recht unterstrichen. Ihre angemessene Bezahlung und gezielte Fortbildung werden von der GEW seit langem gefordert. Die geplante Verstärkung der Fortbildungsmaßnahmen und die angemessene Bezahlung der Ortslehrkräfte darf jedoch nicht durch eine weitere Reduzierung der Zahl von Auslandsdienstlehrkräften oder durch eine Kürzung ihrer Bezüge finanziert werden.

Aus Sicht der GEW ist die vorgeschlagene personelle Umschichtung des Personalbestands deutscher Auslandsschulen, die vorsieht, ‚teure‘ besonders qualifizierte Auslandsdienstlehrkräfte wo immer möglich durch ‚billi-

gere' Ortslehrkräfte aus dem innerdeutschen Schuldienst zu ersetzen, ein Spiel mit dem Feuer. Das bisherige finanzielle Engagement der Bundesrepublik in das traditionsreiche, von ausgezeichneter Qualität gekennzeichnete Auslandsschulwesen war eine langfristige, sinnvolle Investition. Eine Abkehr davon kann zu langfristigen, nur schwer wiedergutzumachenden Schäden führen."

Ich möchte an dieser Stelle AA, BLASchA und ZfA bitten, unsere Verbände an der Neufassung des „Rahmenstatuts für die Tätigkeit deutscher Lehrer im Ausland" **vor** der Verabschiedung bzw. Veröffentlichung zu beteiligen.

Die unterschiedliche Handhabung der innerdeutschen Schulbehörden bei der Beurlaubung für den Dienst an einer deutschen anerkannten Auslandsschule als OLK ist schon heute ein Ärgernis.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!
Wer sich entschließt, für einige Jahre an einer deutschen Schule im Ausland zu arbeiten, muss wissen, dass sich diese Arbeit nicht auf das Halten von Unterrichtsstunden und die damit entstehende Vorbereitung bzw. Korrekturarbeit beschränkt. Sie alle haben diese Erfahrung gemacht. Sie haben die „Faszination des Fremden" erlebt, ihre interkulturelle Kompetenz erweitert, das Leben an einer Begegnungsstätte verschiedener Kulturen getragen und geprägt. Sie haben dadurch auch die Autorität erworben, den Bildungspolitikern in den Ländern unserer Republik zu raten damit aufzuhören, in der Öffentlichkeit bei der Diskussion über unsere Arbeitszeit durch die Reduzierung auf die Formel „Lehrerarbeitszeit = Deputatsstunden" das bestehende Zerrbild zu bestärken!

Auch die Verbände müssen in dieser Frage zu einem neuen Ansatz kommen und dürfen unverantwortlichen Aktionismus, der dem Bild unseres Berufs nachhaltig schadet, nicht gut heißen und schon gar nicht dazu aufrufen!

Das Inlandsschulwesen könnte auch hier vom Auslandsschulwesen lernen.

Unsere Arbeit lässt sich nicht in Pflicht und Kür aufteilen!

Für die Entwicklung einer differenzierten Bestimmung unserer Arbeitszeit gibt es im Ausland Erfahrungen und Modelle, die eine Prüfung der Übertragbarkeit verdienen.

Die Anrechung der Fortbildung auf die in den Dienstverträgen geregelte Arbeitszeit ist ein Schritt in die richtige Richtung. Auch dies könnte für das Inland Vorbildfunktion haben!

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Das Tagungsprogramm der nächsten Tage wird uns mit Sicherheit viel Faszinierendes bieten, den Festvortrag heute, die Präsentation von Schulen und Ehemaligen morgen und schließlich die Diskussionen am Freitag. Profitieren werden wir darüber hinaus vor allem jedoch von der Möglichkeit der Gespräche und dem Austausch von Erfahrungen. Die gilt speziell für unsere Arbeit in den Verbänden. Lassen Sie uns diese Chance nutzen!

Ich wünsche der Hauptversammlung einen guten Verlauf!

Wolfgang Gotterbarm

Grußwort

des Weltverbandes der Direktorinnen und Direktoren Deutscher Auslandsschulen

Sehr geehrter Herr Gries,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

zunächst möchte ich Ihnen für die Einladung zu Ihrer Hauptversammlung danken (der ich leider aus zwingenden familiären Gründen kurzfristig nun doch nicht folgen kann) und für die Gelegenheit, heute hier ein Grußwort verlesen lassen zu können. Ich tue dies als Vorsitzender des Weltverbands der Direktorinnen und Direktoren der Deutschen Auslandsschulen (WDA), der in diesem Jahr neu gegründet wurde und dem mittlerweile die Mehrzahl der Leiterinnen und Leiter der Auslandsschulen angehört.

Ziele unseres Verbands sind u.a. die Behandlung aller Fragen, welche die Deutschen Schulen im Ausland bzw. die Deutschen Abteilungen und ihren besonderen Auftrag betreffen, die Vertretung der Interessen seiner Mitglieder sowie die Zusammenarbeit mit den mit dem Auslandsschulwesen befassten innerdeutschen Stellen und Behörden.

Auslöser fur die Gründung unseres Weltverbands war der erste Weltkongress der Deutschen Auslandsschulen, der im vergangenen Jahr in Mexiko stattfand und bei dem die Gründung eines Weltverbands der Schulträger beschlossen wurde, leider ohne Einbeziehung der Schulleiter.

Nun wissen wir aber alle, wie wichtig für die Auslandsschulen das konstruktive Zusammenwirken von Schulträgern, Schulleitern und Lehrkräften ist. Dies spiegelt sich nun in den Interessensvertretungen Weltverband der Schulträger, Weltverband der Direktorinnen und Direktoren und Ihrem Verband deutscher Lehrer im Ausland wieder.

Gerade zwischen den Verbänden von Lehrkräften und Schulleitern, also Ihrem und unserem Verband, bestehen nicht nur personelle Verbindungen, sondern auch Übereinstimmungen in einer ganzen Anzahl von Satzungszielen und Interessen. Dazu gehört – um nur ein Beispiel zu nennen – die Frage des rechtlich klar definierten Status der Auslandsdienstkräfte, und damit auch der Schulleiter, der auch für den Direktoren-Weltverband ein wichtiges Ziel darstellt.

Ich hoffe auf eine gute Zusammenarbeit von VdLiA und Weltverband der Direktorinnen und Direktoren in der Zukunft und wünsche Ihrem Verband ein erfolgreiches Wirken zum Wohl der deutschen Lehrkräfte im Ausland und eine gute, erfolgreiche Jahresversammlung.

Rainer-M. Adolf

Grußwort des Philologenverbandes

Sehr geehrter Herr Vorsitzender
Waldemar Gries,
verehrte Ehrengäste,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich darf Ihrer Versammlung die besten Grüße des Deutschen Philologenverbandes und seiner Landesverbände überbringen, auch im Namen unseres ersten Vorsitzenden, Herrn Peter Heesen, der leider in seiner Funktion als stellvertretender Vorsitzender des Deutschen Beamtenbundes derzeit bezüglich geplanter und bereits verfügter Sparopfer der Beamten, z.B. Kürzung bzw. Streichung von Urlaubs- und Weihnachtsgeld, alle Hände voll zu tun hat und der sich deshalb entschuldigen lässt.

Als jemand, der in Niederbayern seine Heimat gefunden hat, freue ich mich natürlich besonders, dass Sie mit ihrer 26. Hauptversammlung hierher nach Südostbayern, in diese geschichtsträchtige Stadt Passau im äußersten Südosten unserer Republik gekommen sind – eine Stadt im Schnittpunkt großer historischer Handels- und Schifffahrtsstraßen, in der immer schon der befruchtende Austausch und die horizonterweiternde Begegnung mit dem Fremden und den Fremden stattgefunden hat.

Lehrer sind demgegenüber ja trotz vielfältiger gemeinschaftlicher Aktivitäten an Schulen doch nach wie vor oft Einzelkämpfer – ein Großteil unserer Berufstätigkeit spielt sich in geschlossenen Räumen ab, in denen wir versuchen, fixiert auf Lehrpläne und den Lehrstoff, Schüler zu unterrichten. Ich rede natürlich nicht den bekannten Vorurteilen das Wort. Tatsächlich aber fördert unser Beruf die Neigung, sich trotz täglicher Kontakte mit jungen Menschen zu sehr an einmal gefundenen Überzeugungen festzuhalten, die eigenen Ansichten mangels lebendigen Austausches mit der Außenwelt zu perpetuieren.



Ähnliches lässt sich leider auch über die deutsche Bildungspolitik generell sagen. Haben wir vor Veröffentlichung der Pisa-Studie nicht jahrzehntelang blind auf die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens vertraut, zum Teil hochmütig auf scheinbare Bildungs-Entwicklungsländer herabgesehen, haben wir nicht zu lange und vor allem zu träge im eigenen Saft geschmort? Dabei hätte man von den Erfahrungen, die Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, aus dem Auslandsschuldienst in unsere Schulen mitbringen, bereits in der Vergangenheit viel stärker profitieren können und müssen. Wir brauchen mehr Offenheit in unserem Bildungswesen, mehr Lernbereitschaft und auch noch mehr personellen und ideellen Austausch zwischen den Bildungssystemen verschiedener Länder.

Umgekehrt halte ich aber nichts davon, nun in den umgekehrten Fehler zu verfallen und nach Jahrzehnten der Abschottung jetzt alles Bewährte über Bord zu werfen und ohne Rücksicht auf unterschiedliche gesellschaftliche Bedingungen ausländische Bildungsstrukturen auf das deutsche Schulsystem übertragen zu wollen. Wir Deutschen lieben Strukturdebatten und einfache Antworten – aber die gibt es leider nicht, wie auch gerade der differenzierte Blick ins Ausland zeigt.

Der Deutsche Philologenverband hat sich sowohl in der Vergangenheit wie auch gegenwärtig immer für einen verstärkten internationalen Austausch von Schülern und Lehrern eingesetzt und dafür, dass dieser durch staatliche Stellen auch in geeigneter Weise gefördert wird. Auch finanziell unterstützen wir Ihre Arbeit und Ihr Engagement durch die Herausgabe des Auslands-Kunze, den unser Dachverband, der DL, seit Jahren redaktionell betreut.

Ich wünsche Ihnen im Namen des Deutschen Philologenverbandes einen angenehmen Aufenthalt in dieser schönen Stadt, Ihrer Tagung einen guten Verlauf und Ihnen allen viele interessante Gespräche und Begegnungen, denn genau das ist es, was unseren Horizont erweitert und unser Leben bereichert.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Grußwort

des Katholischen Auslandssekretariates der Deutschen Bischofskonferenz

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Namen des Leiters der Katholischen Auslandssekretariates, Herrn Prälaten Dr. Prassel, der leider heute nicht persönlich hier sein kann, darf ich Sie herzlich grüßen. Mein Name ist Gregor Spieß und ich arbeite im Katholischen Auslandssekretariat als Theologischer Referent. Prälat Prassel hat mich gebeten, ihn zu vertreten.

Das Katholische Auslandssekretariat mit Sitz in Bonn ist zuständig für die weltweit 105 deutschsprachigen katholischen Auslandsgemeinden und 75 Seelsorgestellen, die die Deutschen Bischofskonferenz unterhält. Hinzu kommen noch 5 Pilger- und 4 Kurseelsorgestellen. Weltweit sind 189 Priester, Ordensgeistliche und Laientheologen im Auftrag des Katholischen Auslandssekretariates tätig. Wichtiger als Zahlen sind aber die Aufgaben, die diese Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen leisten, versuchen sie doch, Menschen, die den deutschsprachigen Raum verlassen und für eine kürzere bzw. längere Zeit oder auch auf Dauer ins Ausland gehen, ein wenig Heimat im Glauben zu geben.

Die Erfahrung zeigt, dass das Leben in einem anderen Land nicht nur von einer Faszination für das Fremde geprägt ist, sondern dass auch und oft der Wunsch besteht, den eigenen Glauben, die eigene Kultur in der Muttersprache zu erfahren und zu leben. Viele Menschen, insbesondere Familienangehörige, die ihren Lebenspartner ins Ausland begleiten, reisen durchaus nicht immer begeistert mit, auch wenn sie dem Auslandsaufenthalt grundsätzlich zustimmen. Andere wiederum wissen, dass sie nur für einen begrenzten Zeitraum von wenigen Jahren ins Ausland gehen. Sie wollen – trotz Interesse für das Neue – den Kontakt zur eigenen Herkunft, zur eigenen Sprache nicht abreißen lassen und suchen daher am neuen Wohnort gezielt nach deutschsprachigen Ansprechpartnern. Und schließlich zeigt unsere Erfahrung, dass der Glaube stark auf die Muttersprache verwiesen ist. Der Glaube fällt leichter in der eigenen Sprache.

Den persönlichen, kulturellen und religiösen

Bedürfnissen der Menschen im Ausland Rechnung zu tragen, dies ist Aufgabe der Katholischen Auslandsgemeinden. Es ist lohnenswert, darüber nachzudenken, wo Schnittstellen zwischen dem Auftrag der Deutschen Schulen im Ausland und der Arbeit der Auslandsgemeinden liegen. Sowohl im kulturellen Bereich wie im Auftrag, Menschen zu begleiten, lassen sich nach meiner Vermutung viele Gemeinsamkeiten entdecken. Vielleicht ist eine Tagung wie diese, Anlass, diesen Faden aufzunehmen und gemeinsame Strategien und Konzepte zu entwickeln.



Als Deutsche Lehrer im Ausland haben Sie einen Auftrag: Sie sind nicht nur Lehrer und Erzieher, sondern Dialogpartner und Vertreter der deutschen Kultur. Vermittlung kultureller Werte setzt nicht nur Toleranz und Offenheit für andere Kulturen voraus, sondern auch Beheimatung in der eigenen Kultur. Die deutschsprachigen katholischen Gemeinden (wie im übrigen auch in gleicher Weise die deutschsprachigen Gemeinden der evangelischen Kirche) sind vom gleichen Bemühen geprägt. Sicherlich wird zu diskutieren sein, was die deutsche Kultur eigentlich ausmacht, bestimmte Formen des Brauchtums oder bestimmte Formen der Dichtung scheinen aber typisch zu sein und finden bei deutschen wie anderssprachigen Gruppen hohe Resonanz. Diese gemeinsam zu entwickeln wäre eine lohnenswerte Aufgabe. Die Pflege der eigenen kulturellen Kompetenz ist Voraussetzung für eine gelingende interkulturelle Kompetenz.

Ich weiß nicht, an wie vielen Orten auf der Welt es sowohl Deutsche Schulen wie deutschsprachige katholische Gemeinden gibt. Ich weiß aber, dass an vielen Deutsche Schulen kirchliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen den Religions- oder z.T. Ethikunterricht geben. Für uns ist diese Kooperation von großer Bedeutung, ermöglicht sie doch eine möglichst ganzheitliche Begleitung der Kinder und Eltern und zugleich eine umfassende Vermittlung christlicher Wertvorstellungen, die zum Verstandnis der deutschen Kultur unabdingbar ist. Danken möchte ich Ihnen fur Ihre vertrauensvolle und gute Zusammenarbeit, die Sie vor Ort mit den Vertretern der Katholischen Auslandsgemeinden leisten.

„Faszination des Fremden" – unter dieses Leitwort haben Sie Ihre diesjahrige Jahrestagung gestellt. Im Kennenlernen des Neuen liegt immer ein Schlüssel zum Verständnis des eigenen Selbst. Ich wünsche Ihrer Tagung, dass sie Wege aufzeigt, wie durch das Kennenlernen der fremden Kulturen bei Ihren Schülerinnen und Schülern, bei deren Eltern aber nicht zuletzt auch bei Ihnen persönlich das Verständnis für den anderen und für sich selbst so wächst, dass die Kulturen und damit die Menschen mehr Respekt voreinander haben und sich in Toleranz begegnen.

Vielen Dank!

Grußwort

des Auslandsbischofs der evangelischen Kirche für Ökumene und Auslandsarbeit Dr. Rolf Koppe

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe auslandserfahrene Lehrer
und Lehrerinnen!

Als Auslandsbischof der Evangelischen Kirche in Deutschland für Ökumene und Auslandsarbeit gruße ich Sie in der Solidarität aller 140 Pfarrerinnen und Pfarrer, die an rund 100 Orten außerhalb Deutschlands Dienst tun. Auf meinen Besuchsreisen in den letzten 10 Jahren habe ich, so oft es ging, den Kontakt zu den Schulen und Lehrern im Ausland gesucht, zuletzt im Mai im „Colegio Humboldt" in Caracas. Über 50 Schülerinnen und Schüler haben mit mir sehr engagiert über den Irak-Konflikt und die menschenrechtliche Situation in Venezuela diskutiert. Das war eine spannende und unerwartet engagierte Begegnung an der Schnittstelle von deutscher und lateinamerikanischer Kultur. Ähnlich positive Erfahrungen

habe ich in Kairo, Bangkok, Athen oder Kopenhagen gemacht.

Die Faszination des Fremden, die seit den 50er und 60er Jahren nach der Selbstisolierung Deutschlands in der nationalsozialistischen Zeit zu einer dynamischen kulturellen und wirtschaftlichen Öffnung geführt hatte, ist gegenwärtig eher einer Furcht vor dem Fremden gewichen, sieht man einmal von China ab, auf das sich die Hoffnungen der Wirtschaft richten. Aber in der globalisierten und von neuen Krisen gekennzeichneten Welt darf es keinen Rückzug auf die vermeintliche Insel Deutschland geben. Ich plädiere für eine aktive deutsche Außenpolitik, die den Zusammenhang zwischen der Wirtschaftsförderung, der Entwicklungszusammenarbeit und dem interkulturellen Austausch sieht und finanziell entsprechend fördert. Die deutschen Schulen im Ausland sind Bindegewebe zwischen Menschen fremder Herkunft mit dem Ziel einer miteinander versöhnten Vielfalt. Das Wissen um und der Umgang mit dem Fremden schließt die Religionen ein. Ich bin froh und dankbar, dass in den meisten Auslandsschulen der Religionsunterricht, wie wir ihn in Deutschland kennen, einen festen Platz hat. Bitten möchte ich Sie auch, den Kontakt zu den deutschsprachigen evangelischen oder katholischen Gemeinden vor Ort zu suchen. Bisher ist es uns gelungen, das weltweite Netzwerk aufrecht zu erhalten. Ich wünsche Ihnen eine von den politisch Verantwortlichen gesicherte Zukunft und für Ihre schwierige, aber auch faszinierende pädagogische Arbeit Gottes reichen Segen.

Der Umgang mit dem Fremden – Interkulturelle Kompetenz für Auslandslehrer

Festvortrag zur Eröffnung der 26. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

1. Der Auslandslehrer als Experte der interkulturellen Kompetenz (IK)

Als ich diesen Vortrag vorbereitete, versuchte ich mir klar zu machen, in welcher Arbeitssituation Sie agieren. Und je mehr ich darüber nachdachte, umso mehr wurde mir bewusst, in welch komplexem interkulturellen Feld Sie sich bewegen. Meinem Dafürhalten nach praktizieren Sie interkulturelle Kommunikation auf vielfältigste Weise und von unterschiedlichsten Positionen aus gleichzeitig. Der wissenschaftlich häufig untersuchte Regelfall ist, dass man in die Fremde geht und dort versucht, sich zu verständigen. Man passt sich also mehr oder weniger gut an örtliche kulturelle Gepflogenheiten und kommuniziert mehr oder weniger erfolgreich mit den Fremden. Annäherung oder gar Adaption der fremden Kultur nennt man das. Der Gastarbeiter und der Expatriate machen das, auch der Migrant und der Tourist. Im Fall des Lehrers an einer deutschen Auslandsschule stellt sich die Situation jedoch sehr viel komplexer dar. Lassen Sie mich in einigen Sätzen versuchen zu verstehen, wie Sie aus meiner Sicht unterschiedliche Formen und Positionen interkultureller Kommunikation leben und praktizieren, vielleicht nicht immer, indem Sie viel darüber nachdenken, aber doch stets, indem sie dabei unheimlich viel Erfahrung sammeln.

Ihre Schüler sind Kinder aus kulturell unterschiedlichen Familien. Es finden sich darunter die Kinder von deutschen, aber auch anderen Expatriates, von Diplomaten, von Eltern aus dem fremden Land, die es gut finden, dass ihre Kinder in eine deutsche Schule gehen, von deutschstämmigen Eltern, die schon längere Zeit den Kontakt zu Deutschland verloren haben, die aber allesamt einen positiven Bezug zu Deutschland haben. Und noch etwas. Ihre Schüler und deren Eltern kommen an die Schule mit einem Deutschlandbild, das, noch bevor Sie als Lehrer anfangen, bereits feste, vielleicht klischeehafte Konturen hat. Sie als Lehrer werden dieses Deutschlandbild korrigieren, bestätigen, differenzieren, erfüllen. Sie sind Experten der interkulturellen Kommunikation, auch wenn Sie sich dessen nicht in allen Konsequenzen bewusst sind. Dieses Bewusstsein zu schärfen, habe ich mir vorgenommen. Deshalb versuche ich zunächst drei Typen, drei Rollen zu benennen, die Sie meiner Ansicht nach nebeneinander, auch gegeneinander spielen.

Danach will ich Sie mit einigen theoretischen Konzeptgruppen der interkulturellen For-

schung, neun an der Zahl, bekannt machen, um so bei Ihnen einen Prozess des Bewusstwerdens anzustoßen, soweit dies überhaupt erforderlich ist, aber auch des Wiedererkennens eigener Erfahrungen. Die nebenstehende Übersicht verdeutlicht das Vorgehen.

Der Umgang mit dem Fremden – Interkulturelle Kompetenz für Auslandslehrer

1. Der Auslandslehrer als Experte interkultureller Kommunikation

2. Drei Typen interkulturell geprägter Rollen des deutschen Auslandslehrers
2.1. Der Auslandslehrer als Expatriate der Fa. Deutschland
2.2. Der Auslandslehrer als Vermittler zwischen deutscher und ausländischer Kultur
2.3. Der Auslandslehrer als deutscher Privatmann im Ausland

3. Neun Schlüsselbegriffe der interkulturellen Kommunikation und ihre Relevanz für die Arbeit in der deutschen Auslandsschule
3.1. Kultur, Kommunikation und Interkultur
3.2. Identität und Alterität
3.3. Stereotypen, Normen, Rituale
3.4. Grenze, Komfortzone
3.5. Der Beobachter
3.6. Das Fremde als Schwierigkeit und als Chance
3.7. Der dritte Raum
3.8. Das Als-ob des Unterrichts in der deutschen Auslandsschule
3.9. Spiel und interkulturelle Kommunikation

4. Les quatre savoirs



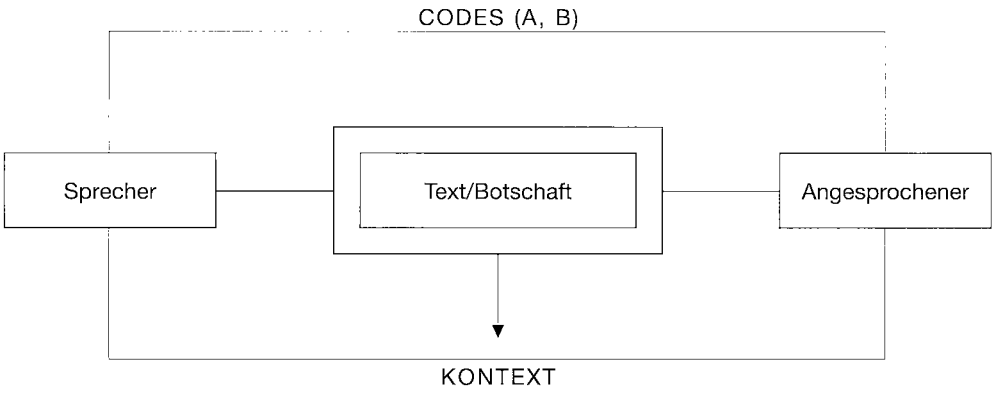
2. Drei Typen interkulturell geprägter Rollen des Auslandslehrers

2.1. Der Auslandslehrer als Expatriate der Fa. Deutschland

Als Deutschlehrer im Ausland repräsentieren Sie Deutschland und deutsche Werte, und Sie vermitteln diese Werte an Deutschlandsympathisanten. Sie sind also, wenn man so will, ein Expatriate der Fa. Deutschland. Ihre Dienstaufgabe ist sicher nicht, im fremden Land Geschäfte zu tätigen, das Fremde gut zu verstehen, um dann erfolgreich handeln zu können. Vielmehr ist Ihr Gebot, in der Fremde Deutschland verständlich zu machen. Ihre Ware, wenn man so will, ist Deutschland, das Deutsche, das Deutschtum. Allenfalls im Privatleben werden Sie Ihr Deutschsein abmildern. Im Unterricht selbst werden Sie deutsche Qualität, deutsche Didaktik, deutsche Inhalte vermitteln. Das ist Ihre Hauptmission.

2.2. Der Auslandslehrer als Vermittler zwischen deutscher und ausländischer Kultur

Ich sagte bereits, in Ihrer didaktischen Tätigkeit vermitteln Sie deutschen Unterricht, und zwar möglichst authentisch. Doch diese Authentizität gefährdet, wenn sie besonders authentisch ist, den Erfolg der Kommunikation. Deshalb mildern Sie sie ab, damit sie auslandsverträglich ist. Sie passen sie ein bisschen an an die Kultur



des Gastlandes. Denn Ihre Schüler sind zwar Deutschsympathisanten, aber sie leben in der Fremde, kennen das Authentische nicht oder nur teilweise.

2.3. Der Auslandslehrer als deutscher Privatmann im Ausland

Als Privatmensch stellt sich für Sie die interkulturelle Kommunikation anders dar. Hier leben Sie in der Fremde und wollen erfolgreich mit den Fremden im Gastland kommunizieren. Vielleicht sind Sie sogar mit einer Einheimischen verheiratet, haben vermutlich Freunde unter den Einheimischen, kommunizieren mehr oder weniger erfolgreich mit ihrem Vermieter, dem Kaufmann an der Ecke, dem Garagisten, bei dem Sie Ihr Auto richten lassen. All das sind Kontaktpunkte mit der Fremde. Und auch hier wollen Sie interkulturell erfolgreich sein. In anderer Weise allerdings, als dies in Ihrer Arbeit an der Schule vor sich geht.

3. Neun Konzeptgruppen der interkulturellen Kommunikation

Ich werde Ihnen in der Folge einige Kategorien vorstellen, mit denen interkulturelle Forschung die Dinge, die Sie erfolgreich tun, zu begreifen versucht. Ich werde sie versuchsweise auf Ihr Berufsprofil anwenden. Und Sie werden entscheiden müssen, ob Sie mit diesen Kategorien zum Verständnis Ihrer eigenen Tätigkeit etwas anfangen konnen. Ich selbst jedenfalls würde am liebsten mit Ihnen allen Interviews über Ihre interkulturellen Aktivitäten machen und darüber ein Buch schreiben. Denn ich halte Sie für einen der faszinierendsten Gegenstände der interkulturellen Forschung, der meines Wissens noch nicht oder kaum untersucht wurde. Ich hoffe, Sie lassen mich wenigstens für die Dauer dieses Vortrages gewahren. Und ich hoffe auch, dass ich mit meinen Vermutungen über Ihre Arbeit nicht zu weit vom Schuss liege.

Am Schluss werden Sie hoffentlich sagen, ja, das habe ich so erlebt und jetzt wird mir manches klar von den Kommunikationsgeschehen, in die ich tagtäglich verwickelt werde und die ich manchmal bewusst, aber häufig auch instinktiv richtig machen muss.

3.1. Kultur, Kommunikation, Interkultur

Paul Watzlawick hat einmal gesagt, dass wir nicht **nicht kommunizieren** können. Selbst wenn wir stumm dasitzen, in einer Lehrerbesprechung oder beim Mittagstisch, kommunizieren wir. Die anderen können uns „lesen", wir selber schicken Botschaften, selbst wenn wir nichts sagen. Und wir tun dies im Zeichensystem unserer Kultur. Damit ist ganz kurz gesagt, dass ich einerseits einen sehr weiten Kulturbegriff vertrete (Alltagskultur, Einstellungen, Langzeitwerte), dass für mich natürlich Sprache ein eminent kulturgeprägtes Kommunikationsinstrument ist, dass Sprache aber nicht das einzige Kommunikationsinstrument ist. Experten sagen, dass weit über 50% der Botschaften, die wir von uns geben, durch nichtsprachliche Komponenten geprägt sind. Um einen anderen zu verstehen, müssen wir also, so konnte man radikal folgern, viel von seiner Kultur wissen, aber längst nicht alles von seiner Sprache.

Was passiert, wenn zwei Menschen unterschiedlicher Kulturen, Kulturen, die sich fremd sind, begegnen? Betrachten wir das als semiotischen Vorgang, in dem der Mensch A den Code A benützt und der Mensch B den Code B, so ist die Kommunikation eigentlich zum Scheitern verurteilt. Denn Grundbedingung einer funktionierenden Kommunikation ist nach semiotischer Auffassung, dass beide Kommunikationspartner den gleichen Code verwenden.

Das Erlernen der fremden Sprache, des Deutschen, des Spanischen befähigt uns, mit dem Fremden zu kommunizieren, heißt es. Denkste, sagen viele Praktiker.

Erstaunlich ist angesichts dieser semiotischen Definition von Sprache und Kommunikation die Tatsache, dass sich Menschen manchmal selbst dann verständigen können, wenn sie nicht den gleichen Code beherrschen. Irgendwie müssen sie eine Begabung haben, sich auch ohne den sprachlichen Code mitzuteilen. Sie haben eine latente interkulturelle Kompetenz, ohne sich dessen bewusst zu sein. Manche sind dafür begabter, manche weniger. Die Fremdsprachenlehrer unter Ihnen sollte dies zu denken geben. Verschiedene Lektionen sind davon abzuleiten.

3.2. Identität und Alterität: In der Begegnung mit dem Fremden konstruieren wir die eigene und die fremde Identität

Wir alle wissen, dass gelebte Zugehörigkeit zu einer Kultur Orientierung verleiht, eine Orientierung, durch die wir eigentlich erst handlungsfähig werden. Der eigene Kontext, in dem man sich wohl fühlt, verleiht **kulturelle Identität.**

Das Merkwurdige ist nun, dass wir uns dieser Identität über weite Strecken gar nicht bewusst sind. Wir wachsen damit auf.

Erst die Begegnung mit dem Fremden, die im Zentrum jeder interkulturellen Kommunikation steht, schmeißt alles über den Haufen. Vielleicht haben wir uns für die Begegnung mit dem Fremden gut vorbereitet, ein Wörterbuch gekauft, Landkarten, Photomaterial, gar die Landessprache gelernt. **Wir haben uns ein Bild**, sagen wir von Rumänien, **gemacht.** Wir tragen eine Brille, ohne es zu merken, wenn wir auf den Fremden schauen. Wir haben uns, so könnten wir sagen, **die Identität des Fremden zurechtgelegt**: Wir haben **seine Identität konstruiert.** Was aber passiert, wenn wir auf das Fremde treffen? Jeder von Ihnen hat diese Erfahrung bereits vielfach gemacht.

Wir entdecken zuallererst uns selbst. Auf das Fremde haben Sie sich als gute Deutsche gut vorbereitet, meinten Sie. Der eigentliche Schock entsteht aber, wenn man plötzlich **entdeckt, wie deutsch man ist.** Wenn Sie plötzlich entdecken, was Ihnen eigentlich wichtig ist, worauf Sie Wert legen. Der Blick zum anderen ist wie ein Blick in den eigenen Spiegel. Aber dieser Blick ist häufig ein Blick in einen Zerrspiegel.

Damit ist auch klar, dass es etwas naiv ist, von einer fest umreißbaren kulturellen Identität bei einzelnen Nationen oder Nationengruppen auszugehen. ***Identität*** *ist* ***ein dynamischer Zustand****, sie ist kein fixes Persönlichkeitsmerkmal, sondern eher eine Haltung. Und sie ist auf jeden Fall* ***ein Konstrukt****, das wir erstellen im Umgang mit dem Fremden. Identitätsbildung findet stets im Umgang mit dem Fremden statt. Sie produziert Haltungen, die in jeder Interaktionssituation neu gewonnen und behauptet werden müssen. Man könnte also sagen, dass wir durchaus mehrere Identitäten besitzen oder erwerben können. Oder besser: im interkulturellen Kontakt weiten wir unsere Identität aus. Mein Deutschsein konstruiere ich im Umgang mit Engländern anders als mit Brasilianern oder Russen.*

Der Schock der Entdeckung des Anderen, der eigenen Differenz zum Anderen sollte uns nicht zu sehr erschrecken. Der Vorgang, der hier abläuft, ist erneut ein Interpretationsvorgang. Wir „lesen" den Anderen, und beim **Lesen des Anderen** entdecken wir, was wir selbst im Inneren für ein kulturelles Alphabet internalisiert haben. Als Kernsatz kann gelten:

Unterschiede zu erkennen, das ist die Voraussetzung zur zwischenmenschlichen Kommunikation. Beim Lesen des Anderen, bei der Konstruktion der fremden Identität greifen wir auf etwas zurück, was manchmal in Verruf gekommen ist, wofür ich hier aber eine Lanze brechen will, das Stereotyp.

3.3. Stereotypen, Normen, Rituale

Stereotypen sind nützliche Vereinfachungen der komplexen Umwelt. Sie helfen uns, die Vielfältigkeit einer jeden Handlungssituation zu reduzieren auf lesbare Schemata. Stereotypen sind gleichsam **das nützliche Alphabet der Lektüre des Anderen**. Wollten wir bei jeder Begegnung mit dem Fremden alles verstehen, so kämen wir nie ans Ende der Kommunikation. Wir brauchen die Stereotypen also, um Verständigung rationell zu machen.

Im Stereotyp werden bestimmte Werte, Normen des Anderen – durchaus wichtige Normen – verfestigt wiedergegeben. Diese Verfestigung findet auf der Handlungsebene im Ritual, in der typischen, schematischen Handlung ihre Entsprechung. Rituale sind oft verkürzte, symbolisch angereicherte Handlungsschemata. Sie sind dem Fremden oft nicht verständlich, aber sie haben ihren tieferen Sinn. Man könnte sie auch Handlungskürzel nennen. Jedenfalls sind sie gerade in der interkulturellen Kommunikation besonders wertvoll und schwierig, da sie meist Bedeutungen mit sich tragen, die man als Fremder nicht kennt. Denken wir an die unterschiedlichen Begrüßungsrituale in den verschiedenen Kulturen und ihre Wertigkeit.

3.4. Grenze, Komfortzone

Entscheidend für die interkulturelle Kommunikation ist der Begriff der Grenze und damit im Zusammenhang die Grenzüberschreitung. In der interkulturellen Kommunikation, in der Begegnung mit dem Fremden müssen wir eine Grenze überschreiten. Bei dieser Grenzüberschreitung treten wir in fremdes Territorium ein, werden mit fremden Merkmalen konfrontiert, entdecken dabei, wie wir eben festgestellt haben, dass wir andere Merkmale besitzen, erfahren unsere eigene Identität und fühlen uns fremd im fremden Land. Wir erleben am eigenen Leib einen **Normenkonflikt**. Wir bemerken, dass wir unsere eigenen Normen in diesem fremden Land nicht ausleben können und dass umgekehrt die Fremden unsere eigenen Normen nicht oder nur ungenügend kennen.

Kehren wir erschreckt von der Grenze zurück in den uns vertrauten Bereich, so haben wir nichts verändert. Bleiben wir dort und nehmen die Normen des fremden Raumes an, haben wir auch nicht viel verändert, nur uns selbst. Gelingt es uns aber, im fremden Raum einen Teilbereich so einzurichten und auszuflaggen, dass wir uns wenigstens halbwegs wohl fühlen, so können wir in diesem Teilraum, nennen wir ihn den „dritten Raum", unter Umständen erfolgreich handeln, trotz und weil hier andere Regeln gelten.

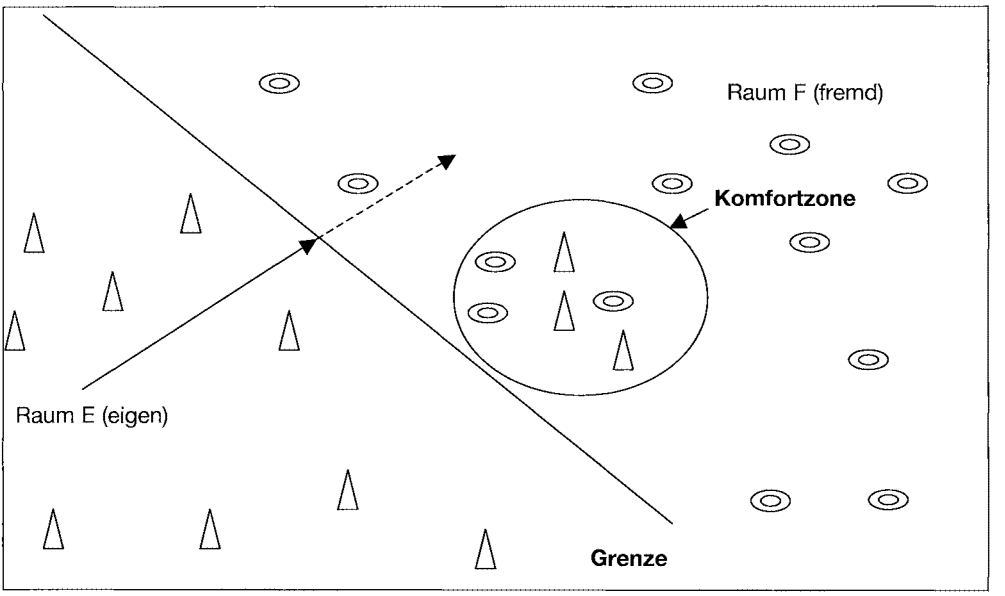
Bei der Grenzüberschreitung, die in ein erfolgreiches Handeln mündet, machen wir nichts anderes, als unsere eigene kulturelle Zone wenigstens zeitweise auszudehnen. Nennen wir diese eigene Zone unsere **Komfortzone**.

(Wir erleben die Ausweitung der Komfortzone übrigens nicht nur im Ausland, sondern ganz häufig auch zu Hause. Wenn Sie Sportler sind, sagen wir Fußballspieler oder Tennisspielerin, kennen Sie das angenehme Gefühl, nach dem Training oder dem Match erschöpft aber erleichtert in die Vereinsdusche zu gehen, sich sauber zu machen, während dem Anziehen mit Bekannten aus dem Verein etwas zu plaudern und dann gemütlich ein Bier zu trinken. Kommt es aber einmal vor, dass Sie im fremden Verein spielen und dann sich in der fremden Dusche duschen, ist dieses Wohlgefühl plötzlich gefährdet. Haben wir die Komfortzone verlassen? Ja, gewiss, aber man kann es auch anders sagen: Wir haben einen Versuch unternommen, die Komfortzone zu erweitern, um damit in einem erweiterten Bereich sichere Handlungskompetenz zu erlangen.)

In der interkulturellen Kommunikation geht es darum, die eigene Komfortzone auszuweiten.

3.5. Der Beobachter

Wir gewinnen interkulturell erheblich an Kompetenz, wenn wir den Status des Erlebenden um den des Beobachters erweitern können. Wenn wir aus dem Erleben die Erfahrung danach, die richtige Einschätzung des Fremden und zuletzt die Erklärung des Fremden machen können. Dieser Beobachterstatus erlaubt es uns, das Fremde, seinen Schock, aber auch die



Erfahrung der eigenen Identität gegeneinander abzugleichen, damit umzugehen. Der Beobachterstatus erlaubt es uns, zu verstehen, was passiert, wenn wir eine kulturelle Grenze überschreiten.

Schon der Schritt vom bloßen Erleben zum Beobachten verwandelt die fremde Situation allmählich in eine erweiterte Komfortzone. Umgekehrt gewöhnen sich auch die fremden Partner an uns und erweitern ihrerseits ihre Komfortzone.

3.6. Das Fremde als Schwierigkeit und als Chance

Julia Kristeva, *Etrangers à nous-mêmes*, S. 57–59, Paris 1988, präsentiert uns die Lebensbedingungen für Fremde in Frankreich. Die geborene Bulgarin, die inzwischen Professorin in Frankreich ist, eine angesehene Intellektuelle, sagt: „Nul part on est plus étranger qu'en France" („Nirgendwo ist man fremder als in Frankreich.") Nur die Franzosen bauen vor dem Fremden ein kompaktes gesellschaftliches Netzwerk auf und umgeben es mit einem Nationalstolz, der unüberwindlich scheint. Zwei Dinge sind interessant für uns. Zum einen wird Frankreich hier präsentiert aus der Perspektive einer Fremden. Und es wird deutlich gemacht, wie sehr dieses kulturell homogene Frankreich, ausgestattet mit seinem Nationalstolz auf die kulturellen Errungenschaften abweisend ist für den Fremden, unzugänglich.

Kristeva skizziert sodann mögliche Formen der Auseinandersetzung mit dem Fremden. Zum einen die Strategie des sich Identifizierens mit dem Fremden, des **sich Assimilierens.** Kristeva macht deutlich, dass diese Strategie der vollkommenen Identifikation mit dem Fremden zu einem Verlust führt. Diese Strategie mag zwar den Repräsentanten der fremden Kultur schmeicheln, denn sie wird als eine Huldigung an ihre fremde Kultur angesehen. Bezahlt wird dieser Gewinn mit dem Verlust der eigenen Kultur, die der Fremde auf dem Altar der kompletten Annäherung und Identifikation mit dem Fremden opfert.

Die umgekehrte Reaktion auf das fremde Frankreich ist die **Isolierung**, in der man gedemütigt, ja beleidigt wird, und die damit endet, so meint die Autorin ironisch, dass man das schreckliche Handicap besitzt, niemals ein Franzose werden zu können.

Die dritte Variante ist der eigentlich interessante Typus und fußt auf der Tatsache, dass man nirgendwo besser ein Fremder sein kann als in Frankreich. (Die lange Tradition des Liberalismus seit der französischen Revolution sei dafür verantwortlich.) Als Fremder, so meint sie, ist man in Frankreich niemals banal, vernachlässigbar. Im Gegenteil, man provoziert Begierden. Man ist Ziel und Objekt von Sehnsüchten. Dem Fremden haftet eine **unicité,** eine Einmaligkeit, an, um die ihn der Einheimische beneidet. Fremdsein ist attraktiv, kann sehr attraktiv sein.

Der Fremde ist gleichsam situationsenthoben, und eben diese Qualität verleiht ihm neue Kräfte. Der Fremde leidet nicht in gleicher Weise unter den sozialen Restriktionen einer stark normierten Gesellschaft wie der Einheimische.

Sicher haben Sie dieses Gefühl des Befreitseins selbst erlebt, wenn Sie ins Ausland gehen. Keiner kennt einen. Und die, die einem begegnen, interessieren sich für uns, weil wir fremd sind. **Das Fremde ist das Neue, das Abwechslungsreiche, das Spannende.** Fremdsein, so sagte Julia Kristeva, ist erotisch. Es ist zumindest attraktiv. Und wir nutzen diese Situation, wir können sie nutzen zu befreitem Auftreten in der Fremde. Etwaige Fehler in der Kommunikation werden uns nachgesehen. Es herrscht eine gewisse Fehlertoleranz. Fehler machen im Ausland kann sogar unterhaltsam sein, witzig.



Prof. Dirscherl ...



... und seine Zuhörer

Das Fremdsein ist also nicht nur schwierig, sondern durchaus auch attraktiv. Und eben diese Attraktivitat sollte man positiv nutzen bei der komplexen Aufgabe, interkulturell erfolgreich zu kommunizieren.

3.7. Der dritte Raum

Interkulturelle Kommunikation findet zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturräumen statt. Die Unkenntnis oder teilweise Unkenntnis der fremden Kultur, der fremden Codes erschwert die Kommunikation, das wissen wir. Ein traditionelles Mittel der Diplomatie, um solche Schwierigkeiten wenigstens zeitweise auszuräumen, ist die Etablierung eines 3. Raums. Was ist darunter zu verstehen?

Im 3. Raum kann man die Kommunikation Probe halber versuchen. Der 3. Raum hat etwas Vorläufiges an sich, etwas Temporäres, Vorübergehendes. Es fehlt ihm auch der Ernst des heimatlichen Kulturraums. Manchmal hat er etwas Spielerisches. Auf jeden Fall kennzeichnet ihn auch die Aufhebbarkeit, die Veranderlichkeit.

Welche 3. Räume sind Ihnen bekannt? Denken Sie an

- die Botschaftsgebäude fremder Länder
- das Hotel
- das Verhandlungszimmer in einem Gebäude
- das Vorzimmer zu einem Chefzimmer
- die Rezeption in einem Hotel.

Was zeichnet den 3. Raum in Bezug auf Kommunikation und kommunikative Möglichkeiten aus?

Dritte Räume sind flexibel in ihren Begrenzungen, sind nach außen hin geöffnet und gleichzeitig geschützt. In dieser Hinsicht beispielsweise sind die franzosischen Terrassencafés mit ihrer Überdachung aus Glas ein gutes Beispiel für einen 3. Raum.

Im 3. Raum ist die Kommunikation ein Problem. Deshalb wird sie häufig thematisiert. Manchmal ist sie das einzige Thema, das im 3. Raum verhandelt wird. Deshalb auch gibt es im 3. Raum viele Informationszeichen einfacher Art, oder Menschen, die bereit sind, bei der Kommunikation zu helfen, Rezeptionisten, Dolmetscher, Taxifahrer, Hotelboys, Fremdsprachenlehrer.

Die Vorteile des 3. Raums kann man gleichzeitig auch als seine Schwächen ansehen. Seine Bewohner, seine Nutzer sind labil, sind beweglich. Dem 3. Raum fehlt es häufig an einer eindeutigen kulturellen Identität. Die Offenheit führt manchmal zu Unsicherheit. Die Veränderlichkeit führt zur Vorlaufigkeit der Einrichtung.

Die Idee des 3. Raums, wie er ganz konkret

für interkulturelle Kommunikation im diplomatischen Bereich, aber auch im geschäftlichen Bereich genutzt wird, lässt sich nun ausweiten.

Wo gibt es Dritte Räume in Ihrer **Arbeit in der deutschen Auslandsschule?** Ist nicht die deutsche Auslandsschule selbst der Dritte Raum par excellence? Ich meine schon. Doch lassen Sie mich die Qualität des Dritten Raums weiter ausloten.

3.8. Das Als-ob des Unterrichts in der deutschen Auslandsschule

Das Handeln und Sprechen im 3. Raum hat etwas vom als-ob-Charakter der Fiktion. Was ist unter dem als-ob-Charakter von Äußerungen zu verstehen?

In der gewöhnlichen Kommunikation gilt die sprachlogische Regel (Grice'sche Maxime von der Relevanz der Äußerung), dass die Mitteilung, die in der Äußerung gemacht wird, Relevanz für die Kommunikationspartner hat. Die Botschaft bezieht sich in relevanter Manier auf den Kontext, in dem die Kommunikation stattfindet. Dieser Bezug der Äußerung auf den Kontext garantiert die Ernsthaftigkeit der Kommunikation, in gewisser Weise sogar die Wahrhaftigkeit.



Die Menschen lernen aber frühzeitig, dass man die Referenzfunktion seiner Äußerungen suspendieren kann. Dass man so reden kann, **als ob** man etwas meinte. Selbst Kinder erkennen sehr bald, wenn man Dinge behauptet, die man nicht ernst meint, wenn man der Äußerung **Fiktionscharakter** zuschreibt. Wenn wir eine fiktionale Äußerung tun, so signalisieren wir das in der Regel dem Angesprochenen. Wir zeigen ihm, dass wir im Als-ob reden.

Das meiste, was in der ästhetischen Kommunikation produziert wird, zeichnet sich durch diesen als-ob-Charakter aus. Dies gilt nicht nur für ästhetische Kommunikation im sprachlichen Medium – Romane, Theater, Gedichte –, sondern auch in den visuellen Medien – der Malerei, der Bildhauerei, dem Film, den Comics.

Handlungen im 3. Raum sind ein bisschen von der als-ob-Qualitat fiktionaler Handlungen geprägt. Sie sind zwar nicht komplett im als-ob-Modus zu sehen, aber sie haben eine gewisse Unverbindlichkeit. Diese Qualität ist gerade für die interkulturelle Kommunikation wertvoll und sollte bewusst genutzt werden.

Lassen Sie mich an einigen Beispielen verdeutlichen, welches die Qualitäten, aber auch die Schwachen der 3. Raum-Strategien sind. Da ist zunächst

die lokale Situierung als 3. Raum

Klassische dritte Räume sind solche Räume, die speziell für das Treffen von Vertretern verschiedener Kulturen vorgesehen sind, Verhandlungszimmer, Hotels, Verhandlungsgebäude. In diesen Räumen werden in der Regel Gespräche geführt, die noch nicht die Handlungen vollziehen, sondern vorbereiten. Es wird in diesen Räumen zwar ernst geredet. Doch alles, was besprochen wird, lässt sich noch einmal revidieren. Häufig verwendet man auch eine spezielle Sprache, eine Dritte-Raum-Sprache.

Einen ähnlichen Status hat das Klassenzimmer, noch mehr der Fremdsprachenunterricht und sicherlich auch die deutsche Auslandsschule. Das Kommunizieren findet nicht selten im Als-ob-Modus statt. Schule steht immer im Gegensatz zur Welt außerhalb der Schule. Das gilt noch mehr für Auslandsschule.

Die emotionale Situierung des 3. Raums

Der 3. Raum sollte die Nutzer in den Zustand der Gelassenheit versetzen. Eine gewisse Unverbindlichkeit muss herrschen. Entspanntheit der Kommunikationspartner ist wünschenswert, eine Entspanntheit, die manchmal bis zur Heiterkeit gehen kann. Die Kommunikationspartner sollten sich wenigstens zeitweise wohlfühlen.

Hat der 3. Raum eine thematische Determination? Das Hauptthema des 3. Raums ist die Kommunikation. Deshalb ist gerade der Small talk im 3. Raum wichtig. Im Small talk unterhalt man sich über sich selbst und die Möglichkeiten der Kommunikation. Man hält v. a. die Kommunikation aufrecht, ohne manchmal die eigentlichen Themen voranzutreiben. Deshalb kann man im 3. Raum auch leicht vom Thema abschweifen. Das gilt sicher in dieser Form nicht ganz für die Auslandsschule. Es wäre dann aber zu fragen, warum dies nicht gilt (Diaspora verhärtet).

3.9. Spiel und interkulturelle Kommunikation

Sicher haben Sie bemerkt, dass wir uns mit der Kategorie des Als-ob einem Begriff genähert haben, der für die interkulturelle Kommunikation von noch größerem Wert ist und für den Sie aus Ihrer Arbeit ebenfalls gute Beispiele kennen, ich meine den Begriff des Spiels. Die Nutzung des Spiels für didaktische Zwecke haben

Sie sicher schon selbst erprobt und sind hier erfahrener als ich.

Im Spiel handelt der Mensch im Als-ob. Spielhandlungen lösen sich von der Wirklichkeit. Im Spiel kann man Dinge tun, die man in der Wirklichkeit nicht tun kann. Gleichzeitig hält man sich an Spielregeln, die innerhalb der Spielwelt gelten. Das Spiel ist deutlich abgegrenzt von der Wirklichkeit. Das Spiel zeichnet sich durch Befreitheit von den Wirklichkeitsregeln aus. Das Spiel ist auch nur begrenzt spielbar. Aber man spielt die Regeln ernst.

Es wird eingeschoben in die Wirklichkeit. Wir spielen nicht ständig, sondern nur zu gewissen Zeiten. Die Fähigkeit zum Spiel ist eine immens menschliche Kompetenz, die gleichzeitig kulturschaffend ist. Im Spiel können wir Dinge erproben, können die alltäglichen Regeln übertreten.

Fragen wir erneut: Was hat interkulturelle Kommunikation mit Spiel zu tun?

Häufig, für meinen Geschmack zu häufig, wird interkulturelle Kommunikation als ein schwieriger Parcours dargestellt, bei dem allenthalben sogenannte ‚Fettnäpfchen' lauern, in die man tappen kann. Man geht in die Fremde und hat Angst, Fehler zu machen, sagen manche IK-Theoretiker. Sie warnen vor den critical incidents, vor den ‚Fettnäpfchen', in die man treten kann.

Andererseits hat mancher, der in den fremden Raum (F) eintritt, nicht nur Angstgefühle. Wie geht es Ihnen, wenn Sie in Urlaub fahren? Auf eine Party gehen? Ist dies vergleichbar mit dem Gefühl, einen fremden Bereich zu betreten?

Ja und Nein.

Man hat durchaus positive Gefühle beim Betreten der Fremde. Man ist befreit. Es gibt neue Regeln, die man aber noch nicht kennt. Unernst, Verkleidung durch die fremde Sprache, spielerische Leichtigkeit, Unterbrechung der Routine.

Das Betreten von F hat Qualitäten des Spiels.

Die interkulturelle Kommunikation in F kann Qualitäten der ästhetischen Kommunikation annehmen, charakterisiert durch

- Kunsthaftigkeit, Anstrengung des Sprechers
- Verkleidung
- Begrenztheit
- besondere Regeln
- besondere Aufmerksamkeit der Kommunikationspartner
- Vergnügen in der fremden Rolle

4. Was ist interkulturelle Kompetenz? Oder *Les quatre savoirs* de Michael Byram

Lassen Sie mich zum Schluss kommen. Ich weiß, dass Sie als Menschen der Praxis gerne etwas Konkretes mit nach Hause nehmen möchten.

Deshalb will ich auch zum Abschluss die vier Kompetenzbereiche interkultureller Kommunikation benennen, die man M. Byram zufolge in graduierter Abstufung erreichen kann. Er nennt sie „Les 4 savoirs".

Die vier Kompetenzbereiche (Michael Bryam)

1 Handlungskompetenz (savoir faire)	2 „Kompetenz zum Wohlfuhlen" (savoir être)
3 Beurteilungskompetenz (savoir juger)	4 Kompetenz, Fremdes zu erklaren (savoir expliquer)

1. gilt es Handlungskompetenz (**„savoir faire"**) zu erlangen, z.B. die Fähigkeit, eine Fahrkarte zu kaufen, beim Dinner ein bestimmtes Gericht höflich, aber erfolgreich abzulehnen. Das ist interkulturell wichtig, macht aber noch nicht die volle interkulturelle Kompetenz aus.

2. gilt es „Kompetenz zum Wohlfühlen" zu erlangen (**„savoir être"**). Das klingt etwas merkwürdig. M. Byram meint damit die Fähigkeit, sich im fremden Kulturraum zu bewegen, beinahe als wäre man zu Hause. Auf jeden Fall so, dass man nicht als Fremder auffällt und sich auch einigermaßen wohlfühlt.

Die 3. Kompetenz ist die Kompetenz zur Evaluierung, zur Beurteilung (**„savoir juger"**) Dies ist bereits eine sehr hochrangige interkulturelle Kompetenz, die man dann besitzt, wenn man das Fremde, das man wahrgenommen hat und mit dem man auch ganz gut leben kann, in seinem Stellenwert richtig einschätzen kann.

4. **„savoir expliquer"**, die letzte und schwierigste Kompetenz, ist schließlich die Fahigkeit, Fremdes zu erklären und zwischen fremden Partnern zu vermitteln. Sie erlangt man, wenn man den Status des Handelnden wenigstens zeitweise verlassen kann und das Handeln in seinen Regelmechanismen und in seinen Werten erklären kann.

Wer die 4 savoirs von Byram besitzt, ist ein interkulturell kompetenter Kommunikationsstar.

Die Frage, wo Sie stehen, können Sie selbst am besten beantworten.

Klaus Dirscherl



Stimmt die Teilnehmerliste?





Donaufahrt









Umweltlehrerin aus Asien


26. Hauptversammlung
des Verbandes
Deutscher Lehrer im Ausland
2003 in Passau
VDLIA
Das Tagungshotel
Biergarten
Waldemar Gries und Dr. Thomas Lothar
mit Ehrenmitglied Ingrid Bosert
Harald Krause-Leipoldt (DS Peking),
Waldemar Gries und Werner Lauk (AA)

Mitgliederversammlung

Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich eröffne die Mitgliederversammlung der 26. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

In der Amtsperiode von 2001 bis 2003 haben wir den Tod von zehn Mitgliedern zu betrauern. Ich bitte Sie, sich zum Andenken an die Verstorbenen zu erheben. Wir trauern um:

- Alfred Engel, 1977–1987 DS Medellin, 1995–2003 DS Las Palmas
- Dr. Walter Erath, 1976–1981 DS Osorno, 1987–1989 DS Arequipa,1995–2002 Košice/ Slowakei
- Jürgen Fittschen, 1960–1968 DS Istanbul, 1972 DS Beirut
- Katharina Gorkow, 1998–2003 Baja/Ungarn
- Wolfgang Harzer, 1992–1997 ES Bergen/Niederlande
- Reinhard Klatt, 1997–2002 DS Las Palmas
- Knut Koch, 1977–1984 DS Kairo, bis 2000 Leiter der DS Athen
- Dr. Georg Eugen Krämer, DS Teheran, DS Kabul
- Dr. Dietrich Peinert, über 30 Jahre Mitglied in unserem Verband, u.a. Leiter der Deutschen Schule Stockholm und später Nachfolger von Herrn Werner im ASCHA der KMK und
- Hans Teipel, 1991–1997 DS Bogotá

Meine Damen und Herren,
mit der thematischen Orientierung dieser Hauptversammlung wollen wir der Vorstandsarbeit eine starkere inhaltliche Akzentuierung geben, die der neue, noch zu wählende Vorstand fortführen sollte. Ich denke – und das haben die Diskussionen in den letzten beiden Tagen gezeigt – dass unser Motto „Faszination des Fremden. Ausländische Schulen in Deutschland – Deutsche Schulen im Ausland" die inhaltlichen Herausforderungen und Chancen der Verzauberung durch das Auslandsschulwesen beweisen. Trotz dieser Intentionen haben uns die gravierenden Verschlechterungen der Richtlinien II und III seit Oktober 1998 nicht losgelassen, und unsere schlimmen Befürchtungen sind von den weiteren Kürzungsbeschlüssen des BMF Hans Eichel leider noch übertroffen worden. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik steckt seit Jahren in einer Situation der chronischen Unterfinanzierung, die meines Erachtens so nicht mehr lange weiter bestehen darf. Der breiten Öffentlichkeit in der Bundesrepublik muss deutlich werden, dass der langfristige Nutzen gerade der deutschen Auslandsschulen für einen vom Export abhängigen Industriestaat enorm ist. Geradezu lächerlich ist es, dass die Bundesrepublik etwa ein Viertelprozent (!) ihres Bundeshaushaltes fur die gesamte auswärtige Kultur- und Bildungspolitik ausgibt. Dies schließt die Aufwendungen für das Goethe-Institut Inter Nationes, das Institut für Auslandsbeziehungen, den DAAD usw. ein. Ich hoffe, dass die Berichte der Deutschen Welle (dw) über unsere 26. Hauptversammlung nicht nur im Ausland, sondern auch im Inland zur Kenntnis genommen werden.

In der abgelaufenen Amtsperiode 2001/03 hat sich der Verband Deutscher Lehrer im Ausland verschiedenen Aufgaben und Problemen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen gewidmet: So begannen wir die neue Situation der Programmlehrkräfte an vielen deutschen Auslandsschulen sowie die Arbeit unserer Mitglieder in Spanien und Portugal persönlich kennen zu lernen, im Inland die Verbandsstruktur zu modernisieren und dichter zu knüpfen. Wir informierten regelmäßig neue Kolleginnen und Kollegen bei den Vorbereitungslehrgängen in Köln und führten Gesprache im Auswärtigen Amt, der Zentralstelle und im Bundestag. Neue intensive Kontakte stellten wir zum Deutschen Industrie- und Handelskammertag her, der im Mai 2002 ein interessantes Papier „Zukunft der Deutschen Schulen im Ausland" vorlegte, das wir in mehreren Begegnungen intensiv diskutierten. Die Kontakte zur Arbeitsgemeinschaft der Auslandslehrer in der GEW (AGAL) sowie zum Vorstand des Deutschen Philologenverbandes pflegten wir auch in der vergangenen Amtsperiode.

Im Mai 2002 nutzte der Vorstand einen Feiertag, einen beweglichen Ferientag und das folgende Wochenende, um eine verlängerte Vorstandssitzung in Madrid abzuhalten. Von Mitgliedern vor Ort wurden wir in die Arbeit in Madrid an der Deutschen Schule und an der Deutschen Kaufmännischen Berufsschule (ASET) eingeführt und erfuhren so detailliert, wie diffe-

renziert auch im beruflichen Teil des deutschen Auslandsschulwesen gearbeitet wird. Unterrichtsbesuche und Gesprache mit Lehrkräften in Madrid folgten. Interessante unterrichtliche Tatigkeit und engagierter Meinungsaustausch beeindruckten uns. Der Vorstand lud die Obleute unserer Mitglieder der gesamten Iberischen Halbinsel zu einem Rundgespräch über das Schulwesen ein und so kamen erstmals ganz unterschiedliche Teilnehmer, Ortslehrkräfte, Bundesprogrammlehrkräfte sowie Auslandsdienstlehrkräfte an einen Tisch. Die besuchte Mitgliederversammlung wurde als Regionalversammlung genutzt, um Fragen des Lebens und der Arbeit in Spanien und Portugal, soziale, wirtschaftliche und rechtliche Probleme unserer Mitglieder vor Ort zu besprechen.

Beauftragt durch die Mitgliederversammlung der letzten 25. Hauptversammlung in Schwerin nahm ich am ersten Weltkongress der deutschen Auslandsschulen im April 2002 in Mexiko-Stadt teil. Neben dem unschätzbaren persönlichen Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen Schulvorstanden, Schul- und Verwaltungsleitern und vor allem mit unseren Mitgliedern konnten wertvolle Kontakte zu dem inzwischen im Mai 2003 in Berlin gegründeten Weltverband der deutschen Auslandsschulen hergestellt werden. Auch hier wird die Stimme des VDLiA gehört und unsere Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" besonders interessiert zur Kenntnis genommen.

Ein weiterer Schwerpunkt unserer Diskussionen anlässlich der 25. Hauptversammlung in Schwerin zeitigt erste erfreuliche Ergebnisse. So wollten wir die Struktur im Inland effizienter und dichter organisieren, um den größten Teil unserer Mitglieder wieder stärker an den Verband heranzuführen. So kann ich von neu gegründeten Regionalgruppen in Deutschland berichten, die zurückgekehrte Lehrkrafte oder Interessenten in regionale Gruppen einladen und über aktuelle Entwicklungen im Auslandsschulwesen informieren. Wir können inzwischen auf folgende Regionalgruppen verweisen: Schleswig-Holstein, Oldenburg-Bremen, Detmold, Kassel, Bergstraße und als jüngste Gründung Neckar-Alb. Die Regionalgruppe Elbe/Labe macht aus dem Mangel an Mitgliedern in den Neuen Bundesländern eine Tugend und lädt zu den gemeinsamen Treffen nicht nur ehemalige Auslandslehrer aus Sachsen, Thuringen und Sachsen-Anhalt, sondern auch aktive Kolleginnen und Kollegen aus dem benachbarten Tschechien ein. Diese Gruppen treffen sich in der Regel zweimal jährlich und schaffen so Möglichkeiten, den Verband mittels Teilnahme von Vorstandsmitgliedern auch im Inland starker zu präsentieren.

Neben diesen zahlreichen Aktivitäten, die in den Verband hinein gerichtet waren, pflegten wir Kontakte nach außen. So besteht ein regelmäßiger Informationsaustausch mit dem Deutschen Philologenverband, an dessen Veranstaltung im September 2003 in Berlin der neue Vorsitzende teilnehmen und konstruktive Gespräche führen sollte. Besonders intensiv gestaltete sich die Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Auslandslehrer der GEW (AGAL), die wie schon seit langen Jahren vertrauensvoll und konstruktiv war. So nahm der Vorsitzende an einer Sitzung der AGAL in Kassel und mit Manfred Egenhoff an der bewahrten Sonnenbergtagung im Harz im November 2002 teil.

Dank eines permanenten Informationsaustausches konnten beide Organisationen für die Belange des Auslandsschulwesens – gerade auch in diesen schwierigen Zeiten – eintreten.

Kein Verband kommt ohne Kontakte zu Politikern aus. Natürlich beschreitet auch der VDLiA diesen Weg und versuchte durch Gespräche mit Mitgliedern des deutschen Bundestages die Interessen der Auslandsdienstlehrkräfte und Bundesprogrammlehrkrafte zu vertreten. So fanden wir bei Frau Antje Vollmer



(Bündnis 90 / Die Grünen) und Herrn Eckehard Barthel (SPD) für unsere Anliegen offene Ohren.

Zu dem neu konstituierten zuständigen Ausschuss für Kultur und Medien nahmen wir Kontakt auf. So besteht ein intensiver Austausch mit dem Geschäftsführer Herrn Dr. Blatt, der im Herbst durch Gespräche mit der Ausschussvorsitzenden für Kultur und Medien Frau Monika Griefahn (SPD) weiter vertieft werden soll. Die bisherigen guten Kontakte zum Haushaltsausschuss sind wiederherzustellen. Der Verband erreichte einen kleinen Erfolg als die Bundesregierung eine Kleine Anfrage zur sozialen Situation der Bundesprogrammlehrkräfte und zur finanziellen Ausstattung des Bereichs Deutsch als Fremdsprache in Europa beantwortete. Hiermit konnte es gelingen, die Situation der Programmlehrkräfte stärker in das Bewusstsein des Bundestages zu bringen. Aufgrund der massiven Kürzungen durch das Sparpaket des neuen Finanzministers sind leider zahlreiche Aussagen der Bundesregierung auf diesem Gebiet hinfällig geworden.

Der Vorstand kam zu verschiedenen Gesprächen mit dem Auswärtigen Amt – der Kulturabteilung mit den Herren Lauk und Dr. Huber – zusammen, um alle aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens zu besprechen. Anlässlich unseres ersten Gespräches mit Herrn Lauk, der der Bundesvorsitzende des BLASchA ist und das Auslandsschulreferat leitet, spielte im November 2002 die eingeschränkte Finanzierung des Auslandsschulwesens die zentrale Rolle. Der notwendige „Aufwuchs" an Mitteln im Schulfonds, die Probleme mit der veränderten Euro-Dollar-Relation, Tarifverträge oder die Entwicklung der Europäischen Schulen (ES) wurden angesprochen. Anliegen des Verbandes war es immer wieder, die konkreten Verschlechterungen durch die finanziellen Kürzungen aufzuzeigen, denn nur so können wir im Haushaltsausschuss um Verständnis werben. Weniger Lehrkräfte bedeuten immer weniger Menschen vor Ort, die den interkulturellen Dialog führen, Träger des Austausches sein und die Qualität der schulischen Arbeit absichern können. Feststellen konnten wir, dass das Auslandsschulwesen in Werner Lauk und seinen Kollegen tatkräftige Streiter für das Auslandsschulwesen gefunden hat.

Die Politik des Vorstandes gegenüber möglichen weiteren Kürzungen ist und war von Anfang an charakterisiert durch

- Rückhaltlose Aufklärung und Information unserer Mitglieder
- Unterstutzung und Abdruck von Resolutionen unserer Schulgruppen,
- Forderung nach Überdenken der Pläne
- Kritische Einwände
- Vorschläge zur Einbeziehung auch anderer Gruppen zur Finanzierung des Auslandsschulwesens
- Konstruktive Zusammenarbeit mit anderen Lehrerorganisationen – vor allem der AGAL –
- Abmilderung der gröbsten Ungereimtheiten und familienfeindlichen Regelungen und
- letztlich die Prüfung rechtlicher Schritte.

Die Entwicklungen nach Bekanntgabe des Sparpaketes durch Finanzminister Hans Eichel lassen für das Auslandsschulwesen Schlimmes befürchten. So werden Beträge zwischen 20 und 25 Millionen genannt, die im Schulbereich als großtem Anteil der Auswartigen Kulturpolitik einzusparen sind. Damit stehen den Schulen, der Fachberatung – auch nach den Verschiebungen zum Goethe-Institut hin – und den Deutschlehrerprogrammen in den staatlichen Einrichtungen in MOE weitere massive Kürzungen ins Haus. Den letzten Stand unserer Informationen erläuterte ich in Heft 1/03.

Festhalten möchte ich in diesem Zusammenhang, dass die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen von Anfang an den Kontakt mit dem Verband suchte, korrekt und schnell informierte, jedoch als ausführende Behörde die jeweiligen Vorgaben von Auswärtigem Amt oder Finanzministerium umzusetzen hatte. Erwähnen möchte ich besonders die kooperative Haltung der Herren Gauf, Lauer und Theis. Es bleibt unsere schwierige Aufgabe als Lobby für das Auslandsschulwesen zu arbeiten. Dies wird keine leichte Arbeit werden, denn noch immer ist das Bild des Auslandslehrers mit vielen Vorurteilen behaftet.

Einen Partner, den wir auf Länderseite für die Interessen des Auslandsschulwesens engagiert wissen, fanden wir in der Ländervorsitzenden des Bund-Länder-Ausschusses für Schulische Arbeit im Ausland, kurz BLASchA, Frau Dr. Eva-Maria Kabisch. Der Vorsitzende des Verbandes traf sich mit Dr. Kabisch zweimal, in Berlin und in Mexiko. Thematisiert wurde die Personalplanung für Auslandsdienstlehrkräfte, bei der Teilaspekte wie Bewerbungsalter, Lehrerversorgung und Fragen der Verbeamtung angesprochen wurden. Die Frage der Finanzierung des Auslandsschulwesens, der Pauschalierung verschiedener Kosten sowie die allgemeine Situation der Bundesprogrammlehrkräfte und ihre Einstellungsmöglichkeiten in den Inlandsschuldienst wurden im Oktober 2002 diskutiert. Der Verband erneuerte hierbei die alte Forderung, rückkehrenden BPLK einen Einstellungskorri-



dor zu öffnen. Dr. Kabisch versprach, dieses Problem im Kreise der Ländervertreter anzusprechen. Von der Leitenden Oberschulrätin aus Berlin sind besonders inhaltliche Fragen sind nach vorn gebracht worden. So betont sie die „Neue Qualität" des Auslandsschulwesens als Ergebnis des Jahres 2002 und als Perspektive für die Zukunft. Folgende Stichworte für das Inland sollen dies knapp umreißen:

- neue Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch
- Entwicklung bundesweit verbindlicher Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss

Für das Auslandsschulwesen formulierte sie folgende Schwerpunkte:

- Entwicklung attraktiver Schulprogramme und -profile
- Verstärkte Öffnung der Schulen zum Umfeld im Sitzland
- Vertiefung des Begegnungscharakters
- Stärkere Bilingualität und Internationalität
- Weiterentwicklung der Deutschen Sprachdiplome I und II
- Neue Ordnung der Fachhochschulreifeprüfung

Betonen möchte ich, dass wir auch zu anderen Ländervertretern engen Kontakt pflegten; so möchte ich beispielhaft Frau Hotz-Demmler (Hessen) und Herrn Petry (NRW) nennen, die sich für die Belange der Lehrkräfte und des Auslandsschulwesens besonders engagieren. Eine alte Forderung des Verbandes, die Erfahrungen der Auslandslehrkräfte nach ihrer Rückkehr besser zu nutzen, wird unter der Federführung von Herrn Petry in Nordrhein-Westfalen konstruktiv umgesetzt.

Die Vorstandsarbeit wurde weiter intensiviert und modernisiert. Insgesamt trafen wir uns zu 12 Vorstandssitzungen, die wie oben bereits erwähnt, einmal im Ausland in Madrid stattfand, und damit den Vorstand des Auslandslehrerverbandes näher an das Geschehen auf der Iberischen Halbinsel heranführte. Für den neuen Vorstand könnte die Aufgabe bleiben, sich eventuell in der nächsten Amtsperiode mit den Mitgliedern in anderen Teilen der Welt zum Austausch zu treffen. Um die Verbindungen zu unseren Mitgliedern weltweit besser zu gestalten, sind inzwischen alle Mitglieder des Vorstandes per E-Mail zu erreichen und die Homepage ist unter vdlia.de bekannt und wird rege „angeklickt". Weitere Details zur website und finanzieller Seite des Verbandes wird unser Schatzmeister, Karlheinz Wecht, in seinem eigenen Bericht vorstellen. Festhalten müssen wir bedauerlicherweise, dass – ähnlich wie in anderen Lehrerverbänden – auch wir eine negative Mitgliederbilanz zu verzeichnen haben. Wir ha-

ben inzwischen unsere Werbebroschüre neu aufgelegt und eine Kampagne zur Werbung neuer Mitglieder gestartet. Trotz allem ist die finanzielle Situation des Verbandes überschaubar. Sie bedarf allerdings einiger Erläuterungen und Korrekturen, über die der Schatzmeister Sie im Detail informieren wird.

Alfred Doster als Geschäftsfuhrer sorgte fur eine reibungslose Verbandsorganisation und Kommunikation. Seine Person erwies sich aufgrund seiner vielfältigen und langjährigen Kontakte ins Ausland als wichtiges Bindeglied zu den Mitgliedern. Er wurde 1995 in Weimar als Referent für Programm- und Ortslehrkräfte in den Vorstand berufen. Auf der HV 1997 in Aachen übernahm er das Amt des Geschäftsführers. Leider wird Alfred Doster den Vorstand verlassen, um erneut eine Auslandstätigkeit zu übernehmen.

Bei der Schriftleitung verlief der Übergang von Manfred Egenhoff zu Dr. Hans-Martin Dederding reibungslos. Die Zeitschrift wird offensichtlich aufmerksam und gern gelesen und auch eifrig mit Beiträgen bedient. Allen Autoren und Autorinnen sei dafür gedankt.

Nicht alle Beiträge passierten ohne Kritik. Dazu unser Standpunkt: Auch Kontroverses und noch nicht allgemein akzeptierte Vorschläge müssen in einer Zeitschrift wie unserer ihren Platz haben, wenn die Diskussion über das Auslandsschulwesen vorangebracht werden soll. Neben den „Begegnungen" ist unsere Zeitschrift *das* Journal zu Fragen des deutschen Auslandsschulwesens. Darin ist Platz für viele Meinungen, die nicht immer der Meinung des Vorstandes entsprechen müssen. In diesem Jahr ist unsere Zeitschrift in ihr 50. Jahr gegangen. Trotz der Akzeptanz und des Interesses, die sie genießt, sollten wir vielleicht nachdenken, ob nicht vielleicht Veränderungen notwendig sind. Etwa: „Ist der Name unserer Zeitschrift noch zeitgemäß?" (fragen sich vielleicht die *Lehrerinnen* im Ausland) oder „Wie muss sich die Zeitschrift angesichts der Informationsmöglichkeiten durch das INTERNET verändern?" Die letzte Leserumfrage fand vor 12 Jahren statt. Es ist Zeit für eine neue! Machen Sie Vorschläge zur zukünftigen Gestaltung unserer Zeitschrift.

Im Zusammenhang mit der Gestaltung unserer Zeitschrift möchte ich Dr. Dieter Allgaier besonders danken, der nach langen Jahren im Auslandsschuldienst und in der Zentralstelle sein profundes Wissen und seine große Erfahrung in den Dienst des Verbandes stellt. Er organisiert den Besprechungsteil, der durch auflockernde Titelbilder und gelungene Auswahl ein frisches und interessantes Gesicht erhalten hat. Die Präsentation und Besprechung von Literatur, die auf vielfältige Weise mit dem Leben und Arbeiten im Ausland verbunden ist, macht die Rezensionsrubrik zu einem viel gelesenen Teil unserer Zeitschrift.

Bedanken möchte ich mich bei all denen, die durch ihre Beiträge die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" zu einer wichtigen Stimme im Auslandsschulwesen gemacht haben. Helfen Sie mit, dieses Niveau auch zukünftig zu halten und unsere Zeitschrift besonders lesenswert zu gestalten.

Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger haben als Referenten für Rechts- und Sozialfragen in mühevoller Arbeit 117 Anfragen, Bitten, Probleme und Wünsche unserer Mitglieder schriftlich und ungezahlte weitere fernmündlich bearbeitet, die in vielfältiger Weise spiegeln, wo die Auslandslehrer der Schuh drückt. So bearbeiteten sie Anfragen zu Stellenbewerbungen, zu Beförderungen, zu dienstlichen Beurteilungen, Steuer- und Kindergeldfragen, zu Beihilfe und Mutterschutz, zum Dienstrecht, zu Versicherungsfragen, und als Hauptaufgabe Fragen zum Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid (Richtlinie II, III und IV). Es gelang ihnen häufig, bei Meinungsverschiedenheiten und Missverständnissen zwischen Mitgliedern und der Zentralstelle als auch der Heimatbehörde zu vermitteln. Auch die Beratung bei Konflikten vor Ort half manchmal aus Sackgassen heraus.

Wenn Frau Dr. Kabisch Beispiele und vorhandene Ansatzpunkte sucht für die ersten drei von ihr formulierten Schwerpunkte für das Auslandsschulwesen, dann kann Dr. Hans-Jürgen Peleikis, unser Referent für schulpolitische Fragen, einige Beispiele von nachhaltigen Projekten deutscher Auslandsschulen vorstellen. Hier haben sich deutsche Auslandsschulen besonders mutig zum Umfeld im Sitzland geöffnet und arbeiten sehr innig mit Kindern und Erwachsenen des Gastlandes zusammen.

Ende der 90er Jahre waren es besonders die Goethe-Schule Buenos Aires und die DS Johannes Gutenberg Sydney, die mit der einheimischen Bevölkerung und lokalen Organisationen engagiert zusammen gearbeitet haben. In den letzten zwei bzw. drei Jahren haben sich besonders die DS Riyadh und die DS Bogota mit Projekten hervorgetan, die diese deutschen Auslandsschulen weit über den Rahmen von Eltern hinaus bekannt gemacht und unserer Meinung nach das Ansehen Deutschlands und seiner Auslandsschulen gestärkt haben.

Was haben Riyadh und Bogota gemacht?

Die DS Riyadh hat sich sehr intensiv und praktisch mit den verschiedensten Nutzungsmöglichkeiten der Sonnenenergie beschäftigt. Durch diese thematische Arbeit erhielten die Schülerinnen (!) und Schuler (und auch Lehrerin) Zugang zum „Solar Village" des Research Instituts der King Saud University. Die Auszeichnung als „Umweltschule in Asien 2001" fand eine große Aufmerksamkeit in der arabischen Presse und es folgten Einladungen zum Informationsaustausch an die National Guard School (eine besondere Ehre), an die Französische und an die Turkische Schule. Überall wurden die selbst erstellten Objekte vorgestellt.

Die DS Bogota ist mittlerweile in drei große ökologische und soziale Projekte integriert:

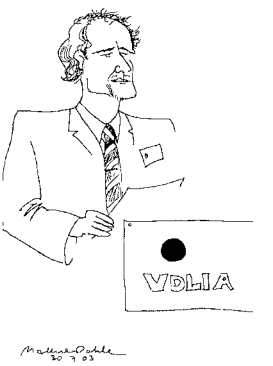
a) Im Projekt „Hogar Montserrate" werden Bäume gepflanzt und Fahrräder zusammen mit Kindern im Straßenjungenheim Montserrate repariert, das ca. 60 km nördlich von Bogota liegt.
b) Im Projekt „El Chuscal" wird der gleichnamige Bach gereinigt zusammen mit Schulern aus dem angrenzenden ärmeren Stadtteil und dem Kindergarten der deutschen evangelischen Kirche.
c) Im dritten Projekt „Recicladores-Lumpensammler" haben die Schuler der DS über die Arbeit der Müllsammler einen Film gedreht, helfen am Wochenende bei den Hausaufgaben und haben eine gemeinsame Theatergruppe gegrundet.

2002 ist die Humboldt-Schule San Jose, Costa Rica in ahnlicher Weise aktiv geworden mit einem Projekt zur Verbesserung der hygienischen Verhältnisse in der Indianergemeinde San Vicente. Nicht zuletzt die Arbeit dieser Schulen belegt, dass soziale, ökologische und okonomische – also nachhaltige – Zusammenarbeit, auch über den unmittelbaren schulischen Zusammenhang hinaus, unbedingt einen bedeutenden Platz bei der Entwicklung attraktiver Schulprogramme haben muss.

Gerade diese Projekte in den so genannten Entwicklungsländern finden sehr große Akzeptanz, ja Bewunderung bei den Organisatoren und Juroren des Projektes „Umweltschule". Uber die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung werden diese Aktivitäten in allen Bundesländern vorgestellt. Durch diese Projekte besteht auch ein sehr intensiver und direkter Kontakt zwischen dem VDLiA und dem Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Diese imagefördernden Projekte basieren auf dem Engagement unserer Kolleginnen und Kollegen vor Ort und auf der Koordination durch den VDLiA. Wir würden gerne noch weitere Partner außer der DGU und dem BMU gewinnen für diese Projekte, z. B. die ZfA. Unsere kleine Ausstellung im Foyer gibt weitere Informationen über das Projekt „Umweltschulen in der Welt".

Wir wollen auch weiterhin in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung mithelfen, dass die Auslandsschulen zu Umwelttätigkeiten angeregt und ihre Aktivitäten auch öffentlich gemacht werden. Wir hoffen, dass auch die Schulen in Asien und Afrika demnächst an dem Projekt „Umweltschule" teilnehmen. Wir sind erfreut und dankbar, dass auch nach dem Regierungswechsel das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit die ausgezeichneten Umweltschulen mit einer Pflanzhilfe finanziell würdigt.

Der neue Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen, Manfred Egenhoff, hat – wie sein Vorgänger – in den letzten zwei Jahren zahlreiche Aktivitäten gestartet, um die Verbindung zu den Verbandsmitgliedern im Ausland zu verbessern. So konzipierte er – in Zusammenarbeit mit Dr. Hans-Martin Dederding – die Neuauflage unserer Informationsbroschüre, unterstützte die Obleute durch Arbeitshinweise und Materialien. Weiterhin stellte er den Verband in zahlreichen Besuchen bei Lehrgängen in Köln vor und warb erfolgreich für die Mitgliedschaft in unserer Organisation. Seine Arbeit im Einzelnen bestand darin, Informationen und Material an einzelne Obleute zu versenden, den Verband auf Lehrgängen vorzustellen und bei diesen Anlassen in Koln neue Mitglieder zu werben. Gemeinsam mit Dr. Hans-Martin Dederding betreute er das erfolgreiche Preisausschreiben „Beruhmter Absolventen Deutscher Auslandsschulen". In der letzten Zeit entlastet er die weiteren Vorstandsmitglieder dadurch, dass er die Erstellung der Protokolle vollständig übernommen hat. Fur die Zukunft sieht er seine Aufgaben darin, in MOE/GUS verstreuten Mitglieder organisatorisch in den Verband einzubinden



Dr. Thomas Lother, als ehemaliger Bundesprogrammlehrer in Tschechien mit den Problemen dieser Gruppe von Lehrkräften besonders vertraut, stellt einen auffallenden Strukturwandel bei dieser speziellen Form von Auslandsleh-

rern fest. Aufgrund des akuten Lehrermangels in den alten Bundesländern ist der Anreiz für junge Kollegen, angesichts der Konditionen im Bereich der sozialen Absicherung, Umzugskostenpauschalen etc. sowie der ungewissen Anstellungssituation bei der Rückkehr drastisch gesunken. Dagegen melden sich zunehmend ältere und erfahrene verbeamtete Kollegen, die über die Variante der Beurlaubung ohne Bezüge aus dem Landesdienst sich direkt über das Bewerbungsverfahren als Bundesprogrammlehrer den Traum vom Einsatz im Ausland zu erfüllen wollen, ohne sich an den zuweilen schikanösen bürokratischen Hürden der Landesbehörden bei der Bewerbung als ADLK die Zähne auszubeißen.

Neben der Beratungstätigkeit für Interessenten und den üblichen Sorgengesprächen und Schriftwechseln bei individuellen Problemen aller Art vor Ort, verlagerte sich die Hauptaktivität auf grundsätzlichen Schwierigkeiten von Rückkehrern in den Landesdienst.

Zwei Themenschwerpunkte sind in der zurückliegenden Amtsperiode hervorzuheben:

Die Anerkennung der Gleichstellung von DDR-Diplomlehrern mit Kollegen, die über das 1. und 2. Staatsexamen verfügen und die gleiche qualifizierte Arbeit leisten. Die Unterscheidung wurde oft genug formaljuristisch auch bei der Rückkehr in den Inlandsschuldienst weiterhin praktiziert, was für die betroffenen Kollegen vor allem zum Teil erhebliche finanzielle Einbußen beim aktuellen Einkommen und bei der später zu erwartenden Rente bedeutet. In allen Gesprächen und Schriftwechseln mit „zuständigen" Behörden wird die Leistung dieser „bewährten" Lehrer jedes Mal hervorgehoben, aber finanziell nicht honoriert.

Dasselbe gilt auch für die Anrechnung von Dienstzeiten als Bundesprogramm- oder Ortslehrkraft im Landesschuldienst. In Zeiten klammer Kassen zählt leider nicht in jedem Bundesland so sehr die Leistung derjenigen, die sich bewegt haben, sondern mehr die Besitzstandswahrung der „Daheimgebliebenen". Hier ein deutliches Wort der Kritik auch an einigen hauptamtlichen „Personalvertretern". Durch unsere ehrenamtliche Arbeit gelang es mit der Hilfe und der Solidarität von Mitgliedern nachzuweisen, dass zumindest in einem Bundesland Dienstzeiten von BPLK und OLK angerechnet werden. Wir machten diese Informationen, inklusive Begründung aus einschlagigen Gesetzeswerken, betroffenen Kollegen zugänglich, verbunden mit dem Rat, sich an die zustandigen Personalvertretungen zu wenden. Leider waren die Reaktion, Kompetenz und Bereitschaft der meisten angeschriebenen Personalvertretungen mehr als frustrierend.

Dennoch macht aber die Erfahrung, dass Kollegen bei von uns thematisierten Problemen, ihr Wissen und ihre persönlichen Unterlagen bereitwillig zur Verfugung stellen, Mut und Hoffnung und beweist, dass gerade kleine Verbände beweglicher und unmittelbarer reagieren können.

Seit Ende 1999 ist Joachim Schneider unser Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Ziel seiner Offentlichkeitsarbeit ist es, den VDLiA intensiver in die vielfältigen gesellschaftlichen Bestrebungen des interkulturellen Dialogs zu integrieren und die Position unseres Verbandes zu stärken. Joachim Schneider hat sich die Aufgabe gesetzt, dem VDLiA eine stärkere Stimme zu verleihen: durch Vernetzung der Anliegen des Verbandes mit dem Engagement von Politikern, von Wirtschaft, Kirchen und anderen Institutionen.

Durch den Presse- und Öffentlichkeitsreferenten initiierte und begleitete Rundfunksendungen sowie Presseveröffentlichungen, zum Beispiel in der „Welt", „Welt am Sonntag", der „Süddeutsche(n) Zeitung", der „FAZ" und in „Profil" konnten die seit 1999 einschneidenden Kürzungen im Auslandsschulwesen einer breiten Offentlichkeit veranschaulicht werden. Dass im Zeitalter der europäischen und internationalen Verflechtung bewährte und notwendige Strukturen durch personelle und finanzielle Einschnitte des Auslandsschulwesen nachhaltig geschädigt werden, ist in diesen Medien zu einem Thema geworden.

Auch in einer Sendung des Magazins „Report" des Bayerischen Fernsehens, bundesweit ausgestrahlt zu bester Sendezeit, wurde die Position des Verbandes verdeutlicht. Im „Sonntagsforum" der Deutschen Welle konnte unser Pressereferent als Studiogast authentisch den Hörern in aller Welt vermitteln, dass diese Kürzungen verbunden sind mit einem Glaubwürdigkeits- und Statusverlust in den Gastlandern, mit einer starken Gefährdung der im Inland und im Ausland anerkannten Bildungsabschlüsse sowie der Attraktivität des Hochschulstandortes Deutschland. Nicht nur in dieser Sendung war ein Schwerpunkt seiner Lobbyarbeit, dass die personellen und finanziellen Belastungen der Kollegen/innen, den eigentlichen Trägern des Auslandsschulwesens, kaum erträglich und in vielen Bereichen nicht mehr zumutbar sind. Seit 1999 koordiniert Joachim Schneider den Arbeitsbereich „Lernen ohne Grenzen" des nordrhein-westfälischen Ministeriums fur Schule, Jugend und Kinder. Hier wird eine alte For-

derung des Verbandes, die Erfahrungen der Auslandslehrkräfte nach ihrer Rückkehr besser zu nutzen, unter der Federführung von Herrn Ministerialrat Ludwig Petry, Mitglied im BLA-SchA, in Nordrhein-Westfalen konstruktiv umgesetzt.

Nach diesem Resümee möchte ich darauf hinweisen, dass wir all unsere Arbeit ehrenamtlich ohne Entlastung jeglicher Art in unserer Freizeit, am Abend, an den Wochenenden oder in den Ferien erledigen. Dazu kommen bei einer ganzen Reihe von Vorstandsmitgliedern Schulleitungsaufgaben, die uns zunehmend fordern. Ich bitte die Mitglieder, dies zu bedenken, wenn manchmal etwas Zeit verstreicht, bis sie eine Antwort auf ihre Anliegen erhalten. Sollten uns Fehler passiert sein, so bitte ich um Nachsicht und Verständnis. Dass die Vorstandsarbeit unter meinem Vorsitz trotzdem überwiegend erfolgreich verlaufen ist, das verdanke ich meinen Kollegen und Freunden im Vorstand, die unermüdlich viele Stunden in das investiert haben, was uns allen am Herzen liegt, nämlich das deutsche Auslandsschulwesen. Nochmals: danke, Euch allen!

Waldemar Gries

Bericht des Schatzmeisters

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Deutschland geht in das schwierigste Halbjahr seiner Geschichte seit 1948", so stand es vergangenen Woche in der FAZ.

Der Spiegel schreibt: „Seit Gründung der Bundesrepublik ist das addierte Vermögen aller Deutschen durch sämtliche Krisen Jahr für Jahr gestiegen. Im vergangenen Jahr war das zum ersten Mal anders".

Ebenfalls der Spiegel formulierte in einer Schlagzeile: „Rasch, ungeschickt und womöglich dauerhaft haben sich die Gewerkschaftsbosse mit ihrem Krawallkurs ins Abseits manövriert."

Man kann die Liste derartiger Pressemeldungen beliebig fortführen. Faktisch geht es um unseren Wohlstand, metafaktisch um die Reformfähigkeit der gesellschaftlichen Systeme.

Das Auslandsschulwesen und auch der Verband Deutscher Lehrer im Ausland sind Teile des Gesamtsystems, auch ihre Reformfähigkeit ist gefragt. Ich will mich hier nur auf den Verband beziehen und Fragen benennen, denen wir uns in der nächsten Zeit stellen müssen.

Immer öfters sehen wir uns im Vorstand der Frage ausgesetzt: Was bringt *mir* der Verband? Was erhalte *ich* für meinen Mitgliedsbeitrag? Deutlich ist eine tiefgreifende Veranderung der Motivation für eine Mitgliedschaft im VDLiA festzustellen. Der Verband wird vielfach nicht mehr als Interessensgemeinschaft, sondern als Dienstleistungsunternehmen verstanden.

Die alte gewerkschaftliche Gewissheit, dass nur eine starke Vertretung auch die eigenen Interessen schützen kann, ist kaum noch vorhanden. Sie spielt in der Gedankenwelt vieler, vor allem der jüngeren Kolleginnen und Kollegen offensichtlich kaum noch eine Rolle.

Die Verbandsarbeit wird sich also verändern müssen, zumindest ihre Präsentation nach außen. Wir müssen lernen, neben der politischen Interessensvertretung das einzelne Mitglied mehr in den Fokus zu stellen. Als Beispiel seien hier die Hauptversammlungen genannt, bei denen nicht nur die Auslandsschulthemen, sondern auch die gesellschaftlichen Kontakte, die vielen persönlichen Gespräche, die Freundschaften und die Events im Mittelpunkt standen.



Eine weitere Frage die uns in diesem Zusammenhang immer wieder im Vorstand beschäftigt, ist die Frage nach der Haltung des Verbandes zu den Entwicklungen des Auslandsschulwesens. Zum ersten Mal haben wir uns an eine eigene Konzeption gewagt. Bisher haben wir immer nur die Entwicklungen der Zentralstelle, des BLASCHA und des Auswärtigen Amtes kommentiert, jetzt haben wir versucht unsere Idealvorstellungen zu formulieren. Die daraus entstandenen Leitanträge werden Teil der im Anschluss stattfindenden Debatte sein.

Auf der Folie dieser Vorbemerkungen möchte ich Ihnen nun den eigentlichen Kassenbericht vorstellen.

I. Kassenbericht

Die Mitgliederzahlen sind in der vergangenen Amtsperiode deutlich gesunken. Dadurch ver-

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schatzmeister

KASSENBERICHT

Bericht für die Zeit vom 05.07.2001 **bis** 08.07.2003

Guthaben am Ende des letzten Berichts:	Stspk Flensburg	16 330,73 DM
	Anlagekonten Stspk Fl	309 489,19 DM
	PG Munchen	9 604,59 DM
	Guthaben am 05 07 2001	335 424,51 DM
	Guthaben in Euro	**171.499,83 €**
Kontostande am : 08.07.2003	Stspk Flensburg	49 703,99 €
	Anlagekonten Stspk Fl	104 897,72 €
	PG Munchen	803,44 €
	Guthaben am 08.07.2003	**155.405,15 €**

Kassenbewegungen:

Einnahmen:		**193.953,58 €**
Ausgaben :		**210.048,26 €**

Von den Ausgaben in diesem Zeitraum entfallen auf die einzelnen Titel:

Titel I	**Vorstandsarbeit**			**36,9%**	**77.447,70 €**
Titel II	**Referatsarbeit**			**3,1%**	**6.603,99 €**
Titel III	**Hauptversammlungen**			**7,8%**	**16.361,83 €**
Titel IV	**Porto/Telefon**			**5,5%**	**11.601,78 €**
Titel V	**Materialkosten**			**4,5%**	**9.362,78 €**
Titel VI	**Zeitschrift:**			**32,7%**	**68.785,79 €**
	davon Verlagskosten	60 362,96	28,7%		
	davon Versandkosten	8 422,84	4,0%		
Titel VII	**Sonstiges ohne Festgeldbuchungen**			**9,5%**	**19.884,39 €**
	davon Regionalgruppen	3 683,63	1,8%		
	Retouren	3 408,99	1,6%		
				Summe	**210.048,26 €**

ringerte sich das Einkommen des Verbandes um 6,9%. Zum ersten Mal seit langer Zeit muss ich Ihnen deshalb von einem gesunkenen Bestand von etwa – 16.000 Euro berichten. Die Ausgaben verteilten sich auf folgende Titel:

1. Vorstandsarbeit: Wie schon Waldemar Gries ausführte, hat der Vorstand in der vergangenen Amtsperiode ein sehr umfangreiches Programm absolviert, das natürlich höhere Kosten verursachte. Sicherlich war jede Aktion sinnvoll und der Aufgabe des Vorstandes angepasst. Trotzdem fragen wir uns auch selbstkritisch, wo wir in Zukunft noch mehr sparen können. Eines jedoch ist sicher, eine derart umfangreiche Arbeit, mit vielen Vorstandssitzungen, Besuchen bei Regionalgruppen, der Lobbyarbeit im Bundestag, die Teilnahme an Kongressen und den damit verbundenen Reisen kann man nicht zum Nulltarif bekommen.

Mit 77.447,70 Euro ist allerdings ein Höchststand erreicht, der in der kommenden Amtsperiode auf jeden Fall unterboten werden muss.

2. Referatsarbeit: Die Referatsarbeit bewegt sich in dem üblichen sparsamen Rahmen und stellt den kleinsten Titel der Bilanz.

3. Hauptversammlungen: Ein gutes Beispiel für sinnvolle Einsparungen und trotzdem erfolgreiche Arbeit findet man in den Kosten für die Hauptversammlungen. Gute 20.000 Euro konnten wir hier einsparen und damit die höheren Ausgaben für die Vorstandsarbeit wieder etwas auffangen.

4. Porto/Telefon: Die Kosten für Porto und Telefon konnten wir noch einmal um knapp 8% reduzieren und blieben auch hier unter der Haushaltsvorgabe.

5. Materialkosten: Deutlich sparen konnten wir auch bei den Materialkosten. Hier lagen die Ausgaben sogar 41% unter dem letzten Kassenbericht.

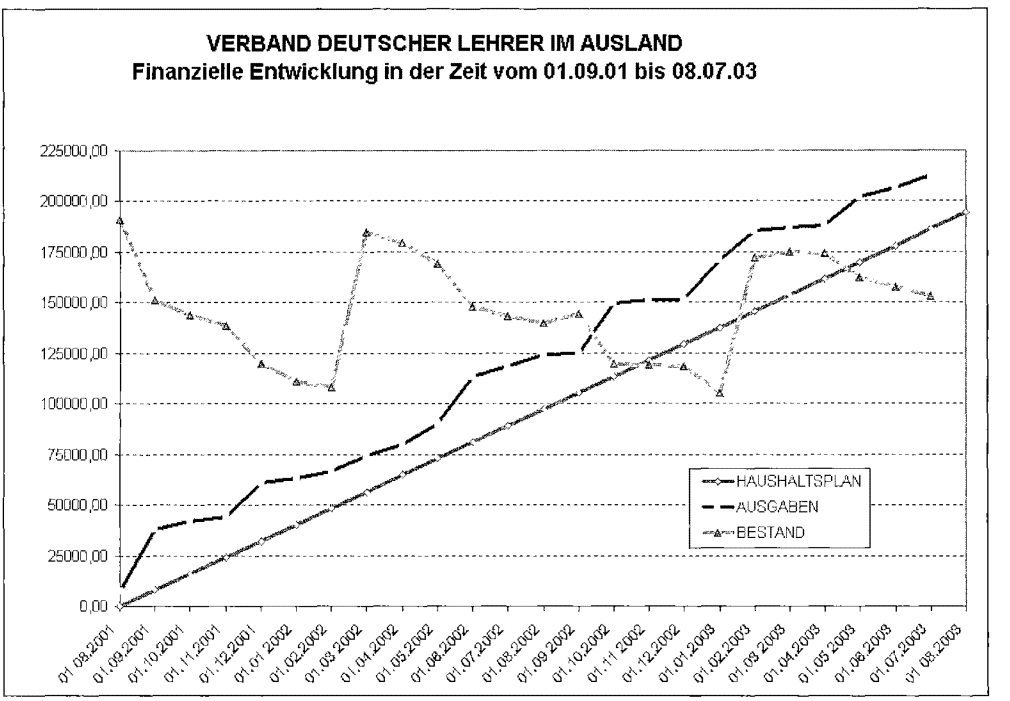
6. Zeitschrift: Die Zeitschrift kostete uns in den vergangenen zwei Jahren etwa genauso viel wie in der Amtsperiode davor. Der Wechsel zum Aschendorff Verlag hat sich also in finanzieller Hinsicht bewährt, wenn auch das zeitgerechte Erscheinen der Hefte noch viele Wünsche offen lässt.

7. Sonstiges: Hier ist zu bemerken, dass erfreulicherweise die Retouren, also die Mitgliederbeiträge, die uns die Bank mit einer kräftigen Gebühr versehen wieder in Rechnung stellt, wenn die Abbuchungen wegen falscher Kontoangaben fehlschlägt, sich etwa halbiert haben. Ich danke in diesem Zusammenhang allen Mitgliedern, die mir umgehend ihre geänderte Bankverbindung mitteilten. Ebenfalls Grund zur Freude sind die von 0,5% auf 1,8% gestiegenen Kosten für die Regionalgruppen. Hier zeigt sich, dass die Regionalgruppen aktiv sind und die für ihre Arbeit eingeplanten Mittel abgerufen.

In der unten abgebildeten Grafik möchte ich Ihnen das Verhältnis von Ausgaben und Bestand gegenüber dem Haushaltsplan der vergangenen Amtsperiode verdeutlichen.

II. Mitgliederstatistik und Haushaltsplan für die Amtsperiode 2003–2005

Wie erwähnt, ist der Mitgliederstand des Verbandes weiter gesunken. Zur Zeit haben wir 1738 Mitglieder. Das bedeutet einen Mitglieder-



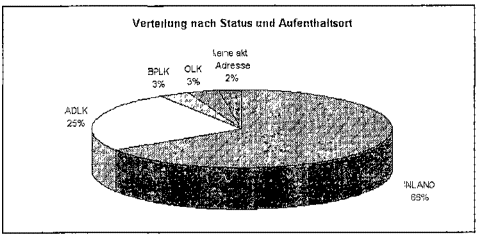
Verband deutscher Lehrer im Ausland

Karlheinz Wecht
Schatzmeister

STAND **HV Passau**

MITGLIEDERSTATISTIK

INLAND		**1142**	**65,7%**			
AUSLAND	AUSLAND (ohne Chile)	497	28,6%			Anteil an Gesamtbestand
	CHILE	55	3,2%			
	AUSLAND (gesamt)	**552**	**31,8%**	davon PLK	*57*	*3,3%*
				davon OLK	*59*	*3,4%*
keine akt. Adresse		**44**	**2,5%**			
GESAMT		**1738**	**100%**			



schwund in den letzten beiden Amtsperioden von etwa 10%. Im Auslandsschuldienst befinden sich 552 Kolleginnen und Kollegen, das entspricht knapp einem Drittel des Mitgliederbestandes. In dieser Zahl sind 57 Programmlehrkräfte und 59 Ortslehrkräfte enthalten. Die Mitglieder, die sich in Chile befinden, rechnen wir wegen des Kooperationsvertrages mit dem VDLiCh gesondert. Es sind z.Zt. 55 Kolleginnen und Kollegen, was einem Anteil von 3,2% entspricht. Im Inland hat der Verband mit einem Anteil von 65,7% 1.142 Mitglieder.

Geht man von diesem Mitgliederbestand aus, dann ist mit einem Beitragsvolumen in der kommenden Amtsperiode von knapp 168.000 Euro zu rechnen. Will man den erreichten Stand der Vorstandsarbeit erhalten, die Qualität der Zeitschrift sichern und die Hauptversammlungen auf dem bisherigen Niveau halten, dann scheint mir dieser Betrag auch bei der Verpflichtung zur Sparsamkeit zu gering. In einer zweiten Tabelle habe ich Ihnen vorgerechnet, wie mit angehobenen Beitragssätzen der Situation zu begeg-

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Karlheinz Wecht
Schatzmeister

Haushaltsplan fur 2003 - 2005

voraussichtliche Einnahmen 2003 - 2005 **200.000,00 €**
(auf der Grundlage erhöhter Mitgliederbeiträge)

Ausgaben	Voranschlag 2001 - 2003	tatsächliche Kosten 01 - 03	**Voranschlag 2001 - 2003**
Vorstand	58 798,57 €	77 447,70 €	**60.000,00 €**
Referate	5 112,92 €	6 603,99 €	**8.000,00 €**
HV-Kosten	25 564,59 €	16 361,83 €	**20.000,00 €**
Porto/Telefon	12 782,30 €	11 601,78 €	**12.000,00 €**
Material	12 782,30 €	9 352,78 €	**10.000,00 €**
Verbandszeitschrift	61 355,03 €	68 785,79 €	**70.000,00 €**
Sonstiges	17 895,22 €	19 884,39 €	**20.000,00 €**
davon Zuschüsse Regionalgruppen	5 112,92 €	3 683,63 €	**4.000,00 €**
AUSGABEN	194 290,91 €	210 048,26 €	**200.000,00 €**

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Karlheinz Wecht
Schatzmeister

STAND: 08-07-2003

Prognose

Mitgliederbeiträge in der Amtsperiode 03-05 bei gleichbleibenden Beiträgen

			Beitrage	SUMMEN
INLAND		1140	40,00 €	**91 200,00 €**
AUSLAND	ADLK (ohne Chile)	374	90,00 €	**67 320,00 €**
	CHILE	58	- €	**- €**
	BPLK	*64*	40 00 €	**5.120,00 €**
	OLK	*86*	20 00 €	**3 440,00 €**
beitragsfrei		*6*	- €	**- €**
Pensionare Ausland		10	40,00 €	**800,00 €**
GESAMT		**1738**		**167.880,00 €**

Mitgliederbeiträge in der Amtsperiode 03-05 bei angehobenen Beitragssätzen

			Beitrage	SUMMEN
INLAND		1140	50,00 €	**114 000,00 €**
AUSLAND	(ohne Chile)	374	100,00 €	**74 800,00 €**
	CHILE	58	- €	**- €**
	BPLK	*64*	50 00 €	**6 400,00 €**
	OLK	*86*	25 00 €	**4 300,00 €**
beitragsfrei		*6*	- €	**- €**
Pensionare Ausland		10	50,00 €	**1 000,00 €**
GESAMT		**1738**		**200.500,00 €**

nen wäre. Ein Jahresbeitrag von 50 Euro für Inlandsmitglieder, was einer monatlichen Rate von 4,17 Euro entspräche, ist m.E. immer noch akzeptabel. Der Vorstand wird einen entsprechenden Antrag an die Mitgliederversammlung stellen.

Geht man von einem Beitragsvolumen von 200.000 Euro aus, dann wäre dieser Betrag nach realistischer Einschätzung auf die einzelnen Titel, wie in Tabelle S. 148 Mitte gezeigt, aufzuteilen.

III. Verbandsverwaltung

Gestatten Sie mir noch einige Bemerkungen zur Verbandsverwaltung, die ebenso wie die Homepage noch zu meinem Ressort gehört.

Ich werde nicht müde werden, immer wieder an die Notwendigkeit zu erinnern, mir Ihre Adressenänderungen mitzuteilen. Nur wenn Ihre korrekte Adresse bei mir vermerkt ist, können wir Ihnen die Zeitschrift zuschicken. Seit einiger Zeit veröffentlichen wir in der Zeitschrift die Namen von Mitgliedern, deren aktuelle Anschrift nicht bekannt ist. Über diese „Liste der Verschollenen" haben uns sehr viele Mitglieder geholfen, die richtigen Adressen zu ermitteln. Dafür gilt Ihnen mein besonderer Dank.

Im Zusammenhang mit den Mitgliederbeiträgen möchte ich wieder einmal auf unsere Verbandssatzung hinweisen. Immer wieder melden sich bei mir Kollegen, die nach ihrer Rückkehr für einige Monate einen reduzierten Beitrag wünschen. Nach unserer Satzung ist dies *nicht* möglich. Die Beiträge richten sich nach dem Status des Mitglieds am 1. Januar. Ebenso kann auch eine Kündigung immer nur zum Jahreswechsel wirksam werden und auch nur dann, wenn spätestens bis zum 30. September die Kündigung bei mir schriftlich vorliegt.

IV. Homepage

Nutzen Sie doch für alle diese Fragen unsere Internetseiten. Sie können dort Ihre Adressenänderungen anzeigen, mir Ihre Kontoverbindung mitteilen oder auch nur sich über die neuesten Entwicklungen informieren.

Wie Sie vielleicht schon bemerkten, haben wir unsere Homepage völlig neu gestaltet. Sie finden nun in einem für alle zugänglichen Bereich grundlegende Informationen über unseren Verband. Hier soll vor allem die Werbung für den VDLiA im Vordergrund stehen. Der geschützte Bereich steht nur den Mitgliedern zur Verfügung. Über Ihren Nachnamen und Ihre Mitgliedsnummer erhalten Sie Eintritt in diesen Bereich, in dem es vor allem um die vom Vorstand zusammengetragenen wichtigen Informationen für Mitglieder geht.

Das Diskussionsforum gehört ebenfalls zum geschützten Bereich. Auf diese Weise ist nun auch der Missbrauch dieser Kommunikationsmöglichkeit eingeschränkt. Das Diskussionsforum ist in erster Linie für die Kommunikation der Mitglieder untereinander gedacht und sollte so genutzt werden. Fragen an den Vorstand bitten wir weiterhin direkt an die zuständigen Referenten zu richten. Unter dem Menüpunkt „Vorstand" finden Sie die Zustandigkeiten und die entsprechenden Adressen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Karlheinz Wecht

Bericht der Kassenprüfer

Die Kassenprüfung bei der 26. Hauptversammlung des VDLIA in Passau fand am 30.07.2003 durch Frau Ingrid Bosert und Herrn Harald Krause-Leipoldt, die auf der 25. HV in Schwerin als Kassenprüfer gewählt worden waren, statt.

Wie schon bei der Kassenprüfung bei der vorangegangenen HV im Jahre 2001 wurde die ordnungsgemäße Verwaltung der Finanzen stichprobenhaft überprüft. Die Buchungsunterlagen waren vollständig und korrekt geführt. Die aktualisierte Version der Inventarliste lag den Kassenprüfern ebenfalls zur Einsichtnahme vor. Auf Nachfragen stand uns der Schatzmeister, Herr Karlheinz Wecht, bereitwillig in jeder Hinsicht zur Verfügung.

Die Kontoauszüge der Stadtsparkasse Flensburg waren allerdings leider nicht so detailliert, dass bei Auslandsüberweisungen die Transfergebühren ersichtlich waren. Da auch in anderen Punkten die Arbeit dieser Sparkasse nicht immer den Wünschen des Schatzmeisters entsprach, ist zu überlegen, ob ein Wechsel zu einem anderen Geldinstitut nicht sinnvoll wäre.

Positiv kann angemerkt werden,

- dass sich die Zahl der Retouren gegenüber dem vorigen Berichtszeitraum ungefähr halbiert hat,
- dass das Festgeld zu günstigen Konditionen, insbesondere unter Berücksichtigung der

momentanen Situation auf den Finanzmärkten, angelegt wurde,
- dass die Kosten für die 25. Hauptversammlung in Schwerin im Jahre 2001 wiederum deutlich niedriger waren als die der 24. Hauptversammlung 1999 in Freiburg und
- dass Porto- und Telephonkosten im Gegensatz zu früheren Jahren eindeutig und nachvollziehbar aufgelistet und belegt wurden.

Bei der Kassenprüfung in Schwerin musste damals angemerkt werden, „dass die Vorstandssitzung in Paris im Zusammenhang mit der dortigen Regionaltagung Ausgaben in doppelter Höhe" (Anm.: im Vergleich zu sonstigen Vorstandssitzungen) „verursachte. Es sollte daher reiflich überlegt werden, ob der Nutzen einer solchen Veranstaltung in einem angemessenen Verhältnis zu ihrem Aufwand steht." Leider wurde dieser Anregung vom Vorstand nicht hinreichend Rechnung getragen. Denn es fand vom 07.05.2002 bis zum 12.05.2002 eine Regionaltagung in Madrid mit dem Vorstand und den Obleuten des VDLIA aus der Region Spanien/Portugal statt, deren Kosten sich auf insgesamt ca. 15.000 € beliefen. Die Absicht des Vorstands durch diese Tagung die genannte Regionalgruppe wieder zu beleben ist zwar löblich und nachvollziehbar, der Versuch ist aber gescheitert. Die Kassenprüfer raten deshalb erneut und dringend in Zukunft von derart kostenintensiven Regionaltagungen abzusehen. Sinnvoller erscheint es uns, die Arbeit von erfolgreich arbeitenden Regionalgruppen weiterhin zu unterstützen.

Nach der Prüfung der Unterlagen danken wir dem Schatzmeister, Herrn Wecht, für seinen großen und zeitaufwändigen Arbeitseinsatz und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir empfehlen den Mitgliedern die Entlastung des Schatzmeisters.

Für die Richtigkeit der Kassenprüfung

gez.	gez.
Ingrid Bosert	*Harald Krause-Leipoldt*

Passau, den 31.07.2003

Behandlung der Anträge

A. Leitanträge des Vorstands des VDLiA

Leitantrag 1

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand erarbeitet ein Konzept mit folgender Zielrichtung: Die deutsche schulische Arbeit im Ausland sollte in Zukunft effektiver gestaltet und stärker gebündelt werden. Dafür erscheint es sinnvoll:
- dass die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gestärkt und in eine rechtlich eigenständige Institution – ein zukünftiges Auslandsschulamt (ASA) – umgewandelt und weiterentwickelt wird,
- dass die Länder dem Amt die für die Umsetzung der Aufgaben notwendigen inhaltlichen und personellen Befugnisse übertragen,
- dass die für diese Aufgaben erforderlichen Lehrkräfte von den Ländern zeitlich befristet an das Amt abgeordnet werden,
- dass das Auslandsschulamt der zukünftige Vertragspartner für die ins Ausland entsandten Lehrkräfte ist,
- dass zukünftig innerhalb des Auslandsschulamtes der Status der entsandten Lehrkräfte einheitlich ist.

Leitantrag 1 wird in der Mitgliederversammlung ohne Gegenstimme bei fünf Enthaltungen angenommen.

Leitantrag 2

Betrifft: Versorgung des Auslandsschuldienstes mit informierten, qualifizierten, vorbereiteten und motivierten Lehrkräften

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen für die Realisierung folgender Maßnahmen ein:


VDLIA
2003 in Pas
tion
nden
Schulen
hland–
Schule
land


26. Hauptversammlung
des Verbandes
Deutscher Lehrer im Ausland
VDLIA 2003 in Passau

1. Weitere Verbesserung der Information und Vorbereitung interessierter Kolleginnen und Kollegen durch ein Seminar in den einzelnen Bundesländern zusätzlich zu den Vorbereitungslehrgängen der ZfA. Verantwortlich dafür sollte der BLASchA-Vertreter des Landes zusammen mit einem Vertreter der ZfA sein, die eine(n) erfahrene(n) Auslandslehrer/in hinzuziehen.

Begründung: *Um besonders geeignete Kandidatinnen und Kandidaten zu erkennen, bedarf es der Zusammenarbeit von Personen, die mit dem Auslandsschulwesen vertraut sind. Gleichzeitig ermöglicht dieses Verfahren eine fundierte Information der interessierten Bewerberinnen und Bewerber.*

Leitantrag 2, Punkt 1 wird in der Mitgliederversammlung bei einer Gegenstimme und einer Enthaltung angenommen.

2. Verbesserung der Vorbereitungspraxis durch
   a. Berücksichtigung interkultureller Schwerpunkte,
   b. Einbeziehung der Lebenspartnerin bzw. des Lebenspartners und
   c. Zurverfügungstellung der Schulauskunftsbögen im Internet sowie der Rückkehrerberichte

Begründung: *Die Lehrkraft arbeitet produktiver, wenn sie über die kulturellen Gegebenheiten im Gastland informiert ist. Ein in gleicher Weise informierter Lebenspartner vermag die Auslandslehrerin/den Auslandslehrer besser zu unterstützen.*

Leitantrag 2, Punkt 2 wird in der Mitgliederversammlung einstimmig angenommen.

3. Rechtliche Absicherung von Status und Finanzen, am besten durch einen innerdeutschen Dienstherrn

Begründung: *Unzweideutige und dadurch sichere Vertragsverhältnisse tragen dazu bei, dass der Auslandslehrer sich in besonderem Maße seiner pädagogischen Tätigkeit widmen kann.*

Es wird der Antrag gestellt, Leitantrag 2, Punkt 3 zu streichen. Die Abstimmung in der Mitgliederversammlung ergibt ein einstimmiges Votum für die Streichung des Punktes.

4. Besetzung von Funktionsstellen durch Lehrkräfte mit Auslandserfahrung

Begründung: *Die Komplexität der Tätigkeit in einer Funktionsstelle erfordert persönliche Auslandserfahrung.*

Es wird der Antrag gestellt Leitantrag 2, Punkt 4 zu streichen. Die Abstimmung in der Mitgliederversammlung ergibt – bei 3 Gegenstimmung und 3 Enthaltungen – ein Votum für die Streichung des Punktes.

5. Zweitvermittlung nicht nur auf Funktionsstellen

Begründung: *Es wäre bedauerlich, wenn das Erfahrungspotenzial ehemaliger Auslandslehrerinnen/Auslandslehrer nicht genutzt werden kann, da nur eine begrenzte Anzahl von Funktionsstellen zur Verfügung steht. Und: Nicht jeder gute Zweitbewerber ist geeignet oder willens, eine Funktionsstelle zu übernehmen.*

Leitantrag 2, Punkt 5 wird in der Mitgliederversammlung bei einer Enthaltung angenommen.

6. Einbeziehung aller an der Auslandsschule tätigen Lehrkräfte zu Fortbildungsveranstaltungen

Begründung: *Die Qualität und Funktionsfähigkeit einer deutschen Schule im Ausland wird optimiert, wenn alle Beteiligten in gleicher Weise informiert und fortgebildet werden.*

Leitantrag 2, Punkt 6 wird in der Mitgliederversammlung bei einer Enthaltung angenommen.

7. Effektivere Nutzung der Erfahrung zurückkehrender Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer.

Begründung: *Personal- und Sachentscheidungen im In- und Ausland werden optimiert, wenn auf möglichst viele im Ausland gemachte Erfahrungen zurückgegriffen werden kann.*

Leitantrag 2, Punkt 7 wird in der Mitgliederversammlung bei einer Gegenstimme und einer Enthaltung angenommen.

8. Durchführung von Rückkehrerseminaren



Begründung: *Die zurückkehrenden Lehrkräfte müssen auf den erneuten innerdeutschen Schuldienst vorbereitet werden und es muss geprüft werden können, inwieweit im Ausland gemachte Erfahrungen von den innerdeutschen Behörden genutzt werden können.*

Leitantrag 2, Punkt 8 wird in der Mitgliederversammlung bei 5 Gegenstimmen und 7 Enthaltungen angenommen.

B. Anträge aus dem Mitgliederkreis

Antrag 1

Antragsteller: Regionalgruppe Schleswig-Holstein

Betrifft: Qualifizierter Deutschunterricht in der Grundschule (Primaria) der deutschen Schulen im Ausland

Antrag: Die Mitgliederversammlung des VdLiA möge beschließen:

1. Der Vorstand des VdLiA macht sich durch eine geschickte Umfrage bei ausgewählten deutschen Schulen im Ausland sachkundig, ob und wo gravierende Mängel im Unterricht in der deutschen Sprache an der Grundschule auftreten.
2. Sollte die Erhebung ergeben, dass verstärkt mangelhafter Deutschunterricht in der Grundschule zu erkennen ist, wird der Vorstand des VdLiA gebeten, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, dass der Deutschunterricht wieder von qualifizierten Lehrkräften, d.h. in der Regel von deutschen Grundschullehrern als Auslandsdienstlehrkräften erteilt wird.

Begründung: *Aufgrund der Sparmaßnahmen wird der Deutschunterricht in den ersten 4 Jahren an deutschen Schulen im Ausland vorwiegend von Ortskräften erteilt, für die z.T. die deutsche Sprache nicht Muttersprache ist, bei denen sich durch den langen Aufenthalt im Land sprachliche Unsicherheiten eingestellt haben oder denen es an pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten mangelt. Einheimische Eltern, die ihre Kinder betont deshalb auf die deutsche Schule schicken, damit sie eine gute Ausbildung in der deutschen Sprache erhalten (z.B. wie bekannt in Mailand und Alexandria) werden durch den mangelhaften bzw. fehlerreichen Deutschunterricht, den ihre Kinder bekommen, enttäuscht.*

Der Antrag wird vom Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer bei Einstimmigkeit nicht zur Annahme empfohlen, und von der Mitgliederversammlung bei sechs Enthaltungen abgelehnt.

Antrag 2

Antragsteller: Ulrich Ulmer, Grundschulleiter DS Porto

Betrifft: Berücksichtigung der Dienstzeit der aus Deutschland frei angeworbenen Ortskräfte im Ausland nach ihrer Rückkehr ins Inland

Antrag:
Die Mitgliederversammlung des VDLiA möge beschließen:

Der VDLiA wird gebeten, sich bei den zuständigen Kultusministerien der Länder dafür einzusetzen, dass den von den Deutschen Schulen frei angeworbenen Ortskräften bei Bewerbungen für den inländischen Schuldienst keine Nachteile entstehen:

1. Das Bewerbungsverfahren für die Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst sollte während des Auslandsdienstes ruhen.
2. Nach Rückkehr ins Inland sollte die Auslandstätigkeit die Chancen für eine Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst erhöhen.

Begründung: *Frei angeworbene Ortskräfte bleiben oft nur ein oder zwei Jahre im Ausland, da ihre Bewerbungen für den innerdeutschen Schuldienst meistens weiterlaufen. Bei Einstellungsangeboten müssen diese angenommen werden, um nicht für eine bestimmte Zeit vom Bewerbungsverfahren ausgeschlossen zu werden. Ortskräfte sollten sich sozusagen vom innerdeutschen Bewerbungsverfahren beurlauben lassen können. Je länger die Auslandstätigkeit dauert, umso besser sollten die Einstellungschancen in Deutschland sein. Von diesem Bonus verspreche ich mir einen Anreiz, länger als zwei Jahre im Ausland zu bleiben.*

Der Antrag wird vom Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer so nicht empfohlen. Es wird ein Ersatzantrag formuliert, vgl. Antrag 2a.

In der Mitgliederversammlung wird Antrag 2 einstimmig abgelehnt.

Antrag 2a

Antragsteller: Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer

Betrifft: Gleichstellung frei angeworbener deutscher Ortslehrkräfte mit den BPLK bzgl. der Anrechnung ihrer Tätigkeit im Ausland und des Einstellungsverfahrens in den innerdeutschen Schuldienst

Antrag:
Die Mitgliederversammlung des VDLiA möge beschließen:

Der VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafur ein, dass die im Ausland tätigen frei angeworbenen deutschen Ortslehrkräfte an von der Bundesrepublik Deutschland geforderten Schulen im Ausland bzgl. der Anrechnung der Dauer ihrer Tätigkeit im Ausland und des Einstellungsverfahrens in den innerdeutschen Schuldienst den Bundesprogrammlehrkräften gleichgestellt werden.

Begründung: *Ortslehrkräfte leisten die gleiche Arbeit wie die übrigen Lehrkräfte.*

Der Antrag wird im Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer bei einer Enthaltung zur Annahme empfohlen und in der Mitgliederversammlung bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag 3

Antragsteller: Harald Krause-Leipoldt

Betrifft: Finanzielle Zuwendung im letzten Vertragsjahr

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, dass bis zum Ende der Vertragszeit ein Gehalt mindestens in Hohe des deutschen Inlandsgehaltes mit allen in Deutschland üblichen Zulagen gezahlt wird.

Begründung: *Auf Grund der gegenwärtig üblichen Praxis, dass im letzten Vertragsmonat nur noch Zuwendungen ohne Auslandsanteil gezahlt werden, kommt es zur Zeit zu einer finanziellen Schlechterstellung gegenüber den im Inland tätigen Lehrkräften. Dies ist ungerecht!*

Der Antrag wird im Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer einstimmig zur Annahme empfohlen und in der Mitgliederversammlung bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag 4

Antragsteller: Werner Lieberknecht

Betrifft: Zahlung der Mietbeihilfe bei Vertragsende

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, dass die Mietbeihilfe bis zum Ende des Monats gezahlt wird, in dem die letzte dienstliche Tätigkeit am Auslandsdienstort ausgeubt wird.

Begründung: *Die zur Zeit übliche Praxis, die Zahlung der Mietbeihilfe mit dem Tag der letzten dienstlichen Tätigkeit einzustellen, widerspricht jeglicher Erfahrung mit der Gestaltung von Mietverträgen. Die Lehrkräfte schließen Mietverträge mit monatlicher Gültigkeit ab und deshalb sollte bei der Regelung der Mietbeihilfe den tatsachlichen Gepflogenheiten entsprochen werden.*

Der Antrag wird im Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer einstimmig zur Annahme empfohlen und in der Mitgliederversammlung einstimmig angenommen.

Antrag 5

Antragsteller: Regionalgruppe Nordwest (bisher: Ostfriesland – Oldenburg – Bremen)

Betrifft: Beförderung niedersächsischer Lehrkräfte im Auslandsschuldienst

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass niedersächsischen Lehrkraften im Auslandsschuldienst eine Beförderung nicht von vornherein verwehrt, sondern ebenso wie den Auslandsdienstlehrkräften einiger anderer Bundesländer ermöglicht wird.

Die hier für die niedersächsischen Lehrkräfte geforderte Regelung sollte auch für die Kolleginnen und Kollegen anderer Bundesländer angestrebt werden, die ähnlich wie Niedersachsen verfahren.

Begründung: *Es besteht hinsichtlich einer dienstlichen Beförderung von Lehrkräften während der Dauer des Auslandsschuldienstes keine Gleichheit zwischen den Praktiken der verschiedenen Bundesländer. Einige Länder wie z.B. Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen befördern Lehrkräfte auch in der Zeit des Auslandsschuldienstes, während Niedersachsen dies grundsätzlich ablehnt. Daraus ergibt sich*

1. *für niedersächsische Lehrkräfte eine Ungleichbehandlung im Vergleich zu Lehrkräften einiger anderer Bundesländer im Ausland. Zugleich entsteht*
2. *eine Benachteiligung gegenüber den im niedersächsischen Schuldienst im Inland verbliebenen Lehrkräften, die jederzeit befördert werden können. Schließlich ist*
3. *nicht einzusehen, dass niedersächsischen Lehrkräften, die nur nach einer mindestens mit „gut" benoteten Überprüfung in den Auslandsschuldienst gehen dürfen, generell und grundsätzlich eine Beförderung während der Auslandsdienstzeit verwehrt bleibt.*

Der Antrag wird im Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer einstimmig zur Annahme empfohlen und in der Mitgliederversammlung bei einer Gegenstimme und fünf Enthaltungen angenommen.

Antrag 6

Antragsteller: Dagmar Heuer, Riyadh

Betrifft: Weiterzahlung des Auslandsanteils an den Ehegatten und Kinderzuwendung nach Krisenfall

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, dass es dem Kind einer ADLK und dem anderen Elternteil unter Weiterzahlung des Auslandsanteils für den Ehegatten und der Kinderzuwendung ermöglicht wird, über die Beendigung der Krisenstufe 2 hinaus im Inland zu bleiben, damit das Kind das laufende Schuljahr an der Inlandsschule beenden kann.

Begründung: *Die Richtlinien widersprechen hier der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Ausbildung, die bei ständigen Ortswechseln nicht mehr gewährleistet ist.*

Der Antrag wird im Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer einstimmig zur Annahme empfohlen und in der Mitgliederversammlung bei zwei Gegenstimmen und 16 Enthaltungen angenommen.

Antrag 7

Antragsteller: Der Vorstand des VDLiA

Betrifft: Erhöhung der jährlichen Beitragssätze

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Die Beitragssätze werden auf folgende Beträge erhöht:

1. Inlandslehrkräfte, Pensionäre	€ 50,00
2. Auslandsdienstlehrkräfte	€ 100,00
3. Programmlehrkräfte	€ 50,00
4. Ortslehrkräfte, Studenten, Arbeitslose Lehrkräfte	€ 25,00

Begründung: *Aufgrund des Rückgangs der Mitgliederzahl von mehr als 10% während der letzten beiden Amtsperioden ist das Beitragsaufkommen deutlich gesunken. Auf der anderen Seite sind die Aktivitäten des Vorstands mit 12 Vorstandssitzungen pro Amtsperiode erheblich angestiegen und gleichzeitig musste die Anzahl der Vorstandsmitglieder durch die immer umfangreichere Referatsarbeit ausgeweitet werden. Um weiterhin die finanzielle Situation des Verbands überschaubar zu halten, ist die vorgeschlagene Beitragserhöhung notwendig.*

Kein Votum im Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer, in der Mitgliederversammlung bei vier Enthaltungen angenommen.

Antrag 8

Antragstellerin: Heike Lawin

Betrifft: Zahlung einer Mietbeihilfe an Programmlehrkräfte

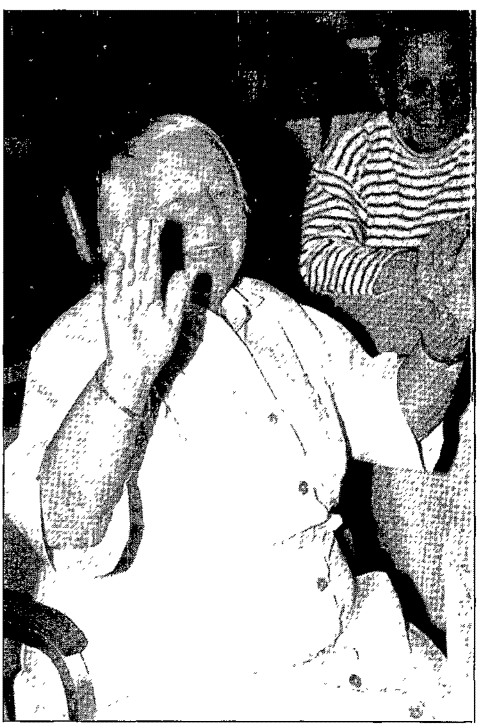
Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass auch Programmlehrkräften eine Mietbeihilfe gewährt werden kann.

Begründung: *Neben der von Deutschland gezahlten Zuwendung erhalten die Programmlehrkräfte im Ausland das dort übliche Ortslehrergehalt. Sie sind jedoch in der Praxis häufig gezwungen, am Einsatzort eine Wohnung anzumieten, deren monatliche Miete dieses Gehalt bei weitem übersteigt.*

Der Antrag wurde im Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer bei einer Enthaltung zur Annahme empfohlen und in der Mitgliederversammlung bei einer Enthaltung angenommen.

Entlastung des alten Vorstandes



Frau Bosert stellt den Antrag auf Entlastung des Vorstandes



Der Antrag wird bei Enthaltung der Vorstandsmitglieder ohne Gegenstimme angenommen.



Der Wahlvorstand beim Auszählen der Stimmen bei der Neuwahl des Vorstandes

Neuwahl des Vorstandes

Nach der Entlastung des Vorstandes erfolgte unter der Leitung von Dagmar Heuer, Michael Peters und Claus Wirth die Neuwahl des Vorsitzenden, des Geschäftsführers und des Schatzmeisters. An der Wahl nahmen 53 stimmberechtigte Mitglieder teil. Zur Wahl standen

- für das Amt des ersten Vorsitzenden: Waldemar Gries
- für das Amt des Schatzmeisters: Karlheinz Wecht
- für das Amt des Geschäftsführers: Joachim Schneider

Es gab keine weiteren Vorschläge. Es wurde geheime Wahl beantragt, die folgendes Ergebnis erbrachte:

Kandidat	abgegebene Stimmen	Ja	Nein	Enthaltung	ungültig
W. Gries	53	50	0	2	1
K. Wecht	50	49	0	1	0
J. Schneider	53	42	3	7	0



Der neugewählte „innere" Vorstand

Alle Gewählten nehmen das Amt an.

Zu Kassenprüfern werden per Akklamation Frau Ingrid Bosert und Herr Harald Krause-Leipoldt gewählt.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 26. Hauptversammlung in Passau 2003

Nr.	Name	Vorname	Mitgl. 1/0	Ort	frühere Auslandstätigkeit
1	Adolf	Rainer-M.	0	Tokyo	Tokyo
2	Aigner	Helmuth	0	München	
3	Allgaier	Dr. Dieter	1	Bad Vilbel	ZfA, Bogotá
4	Amann	Horst	0	Titisee-Neustadt	Bogotá, Lima, Buenos Aires
5	Anderson	Roswitha	1	Stuttgart	
6	Beck	Heinrich	1	Schwäbisch Hall	Prag
7	Beyer	Dorle	1	Chemnitz	Bukarest
8	Bloß	Hartmut	1	Gleichen	Türkei, Litauen
9	Bosert	Ingrid	1	Mölln	Teheran, Milano
10	Breyer-Rheinb.	Hannelore	1	Norderstedt	Santiago, Quito
11	Brüser-Sommer	Ehlert	1	Aalen	Peking
12	Burghardt	Manfred	1	Flensburg	Tokyo, Jakarta, Ankara
13	Burkard	Helmut	1	Bruchsal	Kairo
14	Bürkle	Caroline	1	Cali	Cali
15	Dederding	Dr. Hans-Martin	1	Erlangen	Kasachstan
16	Dirscherl	Prof. Dr. Klaus	0	Passau	
17	Doster	Alfred	1	Reutlingen	San José, Bogotá, Lima
18	Drönner	Barbara	1	Offenbach	Milano
19	Egenhoff	Manfred	1	Bad Zwischenahn	Teheran, Buenos Aires, Kronstadt, Bukarest
20	Egger	Wolfgang	1	Stuttgart	Genua
21	Epp	Marianne	1	Heidelberg	Barcelona, Bogotá
22	Fitting	Karl-Helmut	1	Waldfischbach	Barcelona
23	Förg	Christian	1	Neu-Ulm	Elfenbeinküste, Benia
24	Fredriksson	Erik	1	Rümmingen	Moskau
25	Fritzel	Dr. Nils	1	Ankara	Ankara
26	Geisler	Johannes	1	Istanbul	Rio de Janeiro
27	Gillessen	Reinhold	1	Königswinter	Santiago de Chile
28	Gomaa	Renate	1	Borgholzhausen	Kairo
29	Gotterbarm	Wolfgang	1	Weinheim	Kairo, Montreal
30	Greving	Dr. Anne-Marie	1	Bologna	Bologna
31	Gries	Waldemar	1	Kassel	Tenerife
32	Haas	Georg	1	Heidenheim	Kairo
33	Hagl	Manfred	1	Bichl	Bogotá, Concepción
34	Hamm	Gerd	1	Achern	San Sebastian
35	Hansen	Sylvie	0	Liberec	Liberec
36	Hapke	Hartmut	1	Kosice	Kosice
37	Hausmann	Ralf	1	Puebla	Valparaiso, Puebla
38	Heinrichsen	Heinrich	1	Bratislava	Ungarn
39	Heuer	Dagmar	1	Riyadh	
40	Huber	Siegfried	1	Munchen	Djakarta, Paris
41	Jasinski	Karl-Heinz	1	Bruchsal	Buenos Aires
42	Klapper	Johannes	1	Ahlden	Kairo
43	Knoepffler	Rita	1	Freising	
44	Knop	Eckehart	1	Meppen	Buenos Aires
45	König	Edward	1	Burgthann	Montevideo
46	Korsten	Dr. Karl-Heinz	1	St. Georgen	Barcelona
47	Krause-Leipoldt	Harald	1	Peking	Stockholm
48	Kress	Friedbert	1	Neukirchen	Montevideo

Nr.	Name	Vorname	Mitgl. 1/0	Ort	frühere Auslandstätigkeit
49	Lambrecht	Ute	1	Pécs/Ungarn	Ungarn/Slowakei
50	Lauk	Werner	0	Auswärtiges Amt	
51	Lawin	Heike	1	Kasachstan	Rumänien, Slowakei
52	Leilich	Wolfgang	1	Ruppertsweiler	Lissabon, Sao Paulo
53	Leinss	Gottfried	1	Lüchow	Nairobi
54	Lellek	Ralf	1	Hanau	Lima, Rosario, Santo Domingo, Asunción
55	Lieberknecht	Werner	1	Samara	Barcelona
56	Lohmann	Jörg	1	Geretsried	Mexiko, Santiago
57	Lorenz	Monika	0	Nürnberg	Santiago de Chile
58	Lother	Dr. Thomas	1	Dresden	Tschechien
59	Meidinger	Heinz-Peter	0	Falkenberg	
60	Meschar	Margarete	1	Stegen	
61	Michel	Dr. Herbert	1	Kemmern	Schweden, Griechenland, Costa Rica
62	Miklitz	Günther	1	Bonn	Barcelona, VR China
63	Müller	Gabriele	1	Barcelona	Barcelona
64	Müller	Johannes	1	Bitburg	Ankara, Adana
65	Opitz	Sigrid	1	Timisoara	Timisoara
66	Peleikis	Dr. Hans-Jurgen	1	Ellerbek	Rom
67	Peters	Michael	1	Taipei	Taipei
68	Pohle	Marlene	0	Stuttgart	
69	Prigge	Helmut	1	Lengerich	Barcelona, Kairo
70	Radzwill	Alexander	1	Bonn	Bulgarien, Polen
71	Rak	Dr. Frank	1	Nürnberg	Athen, Rom
72	Rammler	Hubert	1	Hirrlingen	Guayaquil
73	Redeker	Wilhelm	1	Hohenlockstedt	Mexiko
74	Reinert	Wolfgang	1	Messel	Paris
75	Rheinberger	Lothar	1	Norderstedt	Santiago, Quito
76	Rink	Peter	1	Libanon	Alexandria
77	Rottke-Fielsch	Cornelia	1	Wannweil	Santiago de Chile
78	Sandvoß	Hr.	0	Köln, ZfA	
79	Schilke	Dorothea	1	Frankfurt	Caracas
80	Schmid	Wolfgang	1	Crailsheim	Cali
81	Schmithüsen	Irmingard	1	Baden-Baden	Caracas
82	Schneider	Joachim	1	Münster	Buenos Aires
83	Schneider	Stephan	1	Konz	Medellin, Las Palmas
84	Schulte-Bertschik	Klaas	1	Unna	Santiago, Valdivia
85	Schultz	Harald	1	Mainz	Bilbao
86	Spieß	Gregor	0	Kath. Kirche	
87	Seiter	Karlheinz	1	Fürth	Madrid, Santiago
88	Stoldt	Dr. Peter	1	Bremen	
89	Svensson	Marianne	0	Hamburg	
90	Theis	Wolfgang	0	Köln, ZfA	Medellin
91	Ullrich	Peter	1	Schwann	Tenerife, Osorno, Arequipa
92	Weber	Michael	1	Berlin	Bukarest
93	Wecht	Karlheinz	1	Rimbach	Lima
94	Wirth	Claus	1	Frankfurt	Türkei
95	Wölfel	Wilhelm	1	Rotthalmünster	Argentinien, Paraguay

Pressespiegel

Lehrer kritisieren „Kaputtsparen“

Deutsche Schulen im Ausland: Geld und Lehrkräfte fehlen

Passau. (dpa) Die deutschen Schulen im Ausland sind nach Ansicht von Pädagogen auf Grund der öffentlichen Sparpolitik in ihrer Existenz bedroht.

„Wir haben Angst, dass unsere Strukturen kaputtgespart werden“, sagte der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, Waldemar Gries, bei der Hauptversammlung des Verbandes am Mittwoch in Passau. Der Schulfonds für die Auslandsschulen sei seit 1999 um 20 Millionen Euro auf 179 Millionen Euro zusammengeschrumpft. Für die weltweit 117 deutschen Schulen im Ausland würden normalerweise rund 1 300 Lehrer gebraucht. „Im vergangenen Jahr konnten aus finanziellen Gründen aber nur 1 055 Lehrkräfte ins Ausland geschickt werden“, erklärte Gries. Zudem hätten die Einrichtungen weniger Geld für die Bezahlung der einheimischen Lehrer und die Ausstattung der Schulen.

Als Gegenmaßnahme fordert der Lehrerverband die Gründung eines finanziell ausreichend ausgestatteten Auslandsschulamtes. „Ziel einer solchen Einrichtung soll die Bündelung der Mittel und Kompetenzen für das Auslandsschulwesen in einer Behörde sein“, meinte der Vorsitzende. Das Auslandsschulamt solle die Lehrkräfte für die Auslandsaufenthalte auswählen, vorbereiten und betreuen. Dadurch könne ein einheitlicher Qualitätsstandard gesichert werden.

In den deutschen Schulen im Ausland werden nach Angaben des Verbandes derzeit rund 60 000 Schüler aus den jeweiligen Gastländern sowie 17 000 deutsche Kinder unterrichtet.

Passauer Neue Presse, 31.07.03

Als Lehrer im Auslands-Schuldienst: Vermittler zwischen den Kulturen

Wilhelm Wölfel lehrte zwölf Jahre an deutschen Schulen in Südamerika – Wiedersehen mit ehemaligen Kollegen bei Verbandstagung in Passau

Von Daniela Bichler

Derzeit veranstaltet der Verband Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) in Passau seine 26. Hauptversammlung. Zum Auftakt sprach Prof. Dr. Klaus Dirscherl, Professor für Romanische Literatur und Kultur an der Universität Passau, vor rund 150 Kongressteilnehmern über „Interkulturelle Kompetenz für den Auslandslehrer“. Zur Tagung ist auch Volksschullehrer Wilhelm Wölfel gekommen. Er ist heute als Schulrat im Schulamt Regen tätig. In der Vergangenheit war der gebürtige Bayreuther zwölf Jahre Lehrer an deutschen Schulen in Argentinien und Paraguay gewesen.

Mit 27 Jahren wurde Wölfel vom Auswärtigen Amt nach Argentinien geschickt, um Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, den Schülern die deutsche Kultur näher zu bringen und ihnen das deutsche Wertesystem zu lehren.

Zusätzlich unterrichtete er an der deutschen Schule in Cordoba Musik und leitete die Privatschule. „Der Unterricht ist dort nicht anders, das schulische Umfeld habe ich in Argentinien und Paraguay aber anders erlebt", sagt der 64-Jährige und fügt hinzu: „In Südamerika werden die Lehrer von ihren Schülern und deren Eltern geradezu verehrt. Es gibt sogar einen offiziellen Tag des Lehrers." Die Schule ist für die Kinder und ihre Familien ein zweites Zuhause. „Jeden Samstag haben wir an der Schule einen Familientag veranstaltet. Lehrer, Schüler und ihre Familien haben zusammen Fußball gespielt und im Schul-Pool gebadet", schmunzelt Wilhelm Wölfel. Nach sieben Jahren kehrte er nach Deutschland zurück – zum Auftanken. Südamerika hat ihn aber nicht mehr losgelassen. „Meine Söhne sind in Argentinien geboren. Südamerika ist wie eine zweite Heimat für mich und meine Familie", erklärt der Lehrer. Anfing der 80er Jahre packte Wölfel ein zweites Mal die Koffer und ging zum Unterrichten nach Paraguay. Nach Deutschland kehrte er 1986 endgültig zurück. „Die Wiedereingliederung ist nicht leicht gewesen. Von Kollegen weiß ich, dass sie es nicht geschafft haben und den Lehrerberuf in Deutschland an den Nagel gehängt haben", erzählt Wölfel. Er selbst schaffte es, in Deutschland wieder Fuß zu fassen. Seit 1986 lebt der gebürtige Franke in Rotthalmünster, hier hat er eine neue Heimat gefunden.

Nach Südamerika zieht es Wölfel immer wieder. „Die Zeit im Auslands-Schuldienst hat mich als Lehrer und Mensch geprägt. Ich bereue nicht, im Ausland unterrichtet zu haben. Ich würde es wieder machen. Heute ist es aber nicht mehr so leicht, weil an allen Ecken gespart wird", sagt er.



Wilhelm Wölfel

„Für einen Lehrer mit Familie lohnt sich der Auslands-Schuldienst fast nicht mehr", sagt Joachim Schneider, Pressereferent des VDLiA. Sein Verband setzt sich dafür ein, dass Mittelkürzungen rückgängig gemacht werden – zum Wohle der interkulturellen Kommunikation.

Passauer Neue Presse, 01.08.03

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet
http://www.vdlia.de

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unsere verstorbenen Kollegen

Wolfgang Harzer

* 1948 † 2003

1992–1997 ES Bergen/NL

Alfred Engel

* 1944 † 2003

1977–1987 Deutsche Schule Medellin
1995–2003 Deutsche Schule Las Palmas

Katharina Gorkow

* 1960 † 2003

1998–2003 Baja/Ungarn

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland wird ihnen ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

Anja Bohlscheid, Am Eckbusch 41/101, 42113 Wuppertal
Josi Dalboth-Tiersch, Oppelner Str. 9, 53340 Meckenheim
Katja Linsenmeier, Königsplatz 3, 76726 Germersheim
Monika Lorenz, Steiner Weg 71, 90449 Nurnberg
Stefan Salzbrunn, Wersener Holz, 49504 Lotte
Bernd Schäfer, Virchowstr. 72, 66424 Homburg
Andrea Schaumlöffel, Oberstr. 27, 40878 Ratingen
Hans-Ulrich Schmidt, Hasestr. 24, 49074 Osnabrück
Peter Sokolowski, J.-Kirchner-Str. 5, 31139 Hildesheim

Neue Mitglieder (Ausland)

Steffen Berg; DS Thomas Morus
Sigrun Bien; DS Peking
Michaela Bossinger; DS Thomas Morus
Udo Ellersiek; Araules/Frankreich
Uwe Franzke; ASET Madrid
Gregor Golembiewski; Kaliningrad/Russland
Dr. Anne-Marie Greving; Liceo Luigi Galvani/ Bologna
Susanna Hasse; DIS Jakarta
Gisela Hoffmann; DS Ankara

Herbert Mühlfeit; Opole/Polen
Uwe Rafler; DS Managua

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Christoph Abt; DS Windhoek
Elmar Bast; Cuenca/Ecuador
Hildur Bergmann; DS Puebla
Marc Dehoust; Baja/ Ungarn
Fritz Deparade; DS Bukarest
Rainer Devantié; DS Helsinki
Kornelia Diallo; DS Riyadh
Peter Diekel; Mezöberény/Ungarn
Thomas Franz; Dobrzen Wielki/Polen
Dr. Christel Hannig; Colegio Suizo de Madrid
Klaus-Peter Henn; DS Lima
Torsten Herzog; GSIS Hong Kong
Heinz Hinterleitner; DS Alamogordo/USA
Wolfgang Jasser; Tallin/Estland
Dr. Jörg Klinkert; DS Montreal
Peter Lindenthal; DS Montreal
Irmgard Lindner; Gym. Na Prazacce /Prag
Kirsten Manfraß; DS Athen
Bernd Martiny; DS Madrid
Lars Moser; Temesvar/Rumänien
Klaus Rudolph; DS Singapur
Heiko Schröder; DS Prag
Ruth Üründü; DS Bukarest
Maria Wehner; Liberec/Tschechien

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Rolf Bennung (DS Porto), Brennermoor 21, 23843 Bad Oldesloe
Michael Berg (DS Bukarest) Heidkamp 26, 27711 Osterholz-Scharmbeck
Petra Birkenbach (DEO Kairo), Briseallee 38, 16547 Birkenwerder
Hans-W. Böcker (DS Hongkong), Gartenfeldstr.11, 57482 Wenden
Klaus Bozdech (DS Bogotá), Am Gangsteig 24, 83607 Holzkirchen
Wolfgang Busch (DS Bogotá), Pfälzer Str.19, 63739 Aschaffenburg
Peter Christiansen (DS London), Finstersweg 1, 25899 Dagebüll-Fahretoft
Hans-Joachim Cornelissen (DS Lissabon), Mönkesweg 2, 40670 Meerbusch 1
Andreas Doll (DS Rom), Lothringer Str. 6, 76877 Offenbach
Ingo Göbel (UWC St. Donat's Castle/GB), Dr. Salvador-Allende-Str. 190, 09119 Chemnitz
Eckhard Grempels (DS Valencia), Postfach 100645, 78406 Konstanz
Helmut Grimm (Klaipeda/Litauen), Pommernstr. 15, 65520 Camberg
Iris Happel (Brasov/Rumänien), Erfurter Str. 7, 64372 Ober-Ramstadt
Karin Jenner (Barnaul/Russland), Beethovenstr. 10, 40233 Düsseldorf
Brigitte Kunze (Liberec/Tschechien), Siedlungsstr. 33, 6618 Naumburg
Stefan Lang (Lycée Buc/Frankreich), Buchenweg 13, 66440 Webenheim
Ulrich Mattern (Anadolu Lisesi Istanbul), Brandheide 16, 31234 Edemissen
Arthur Meier (DS Budapest), Bleicherweg 6, 21073 Hamburg
Helmut Mitterholzer (DS Teheran), Greifswalderweg 15, 97318 Kitzingen
Carola Moede (Tallin/Estland), Frankenwall 2, 18439 Stralsund
Thomas Möhle (DS Barcelona), Goethestr. 18, 86720 Nördlingen
Renate Mühleis (DS Dublin), Am Herdry 5, 55232 Alzey
Hermann Niemietz (DS Guayaquil), Sachsenstr. 63, 92318 Neumarkt
Barbara Pätz (Changchun/China), Ortsstr. 21, 07389 Gertewitz
Wolfgang Rieger (DS Bilbao), Bernhard-Winter-Str.10, 55120 Mainz-Mombach
Ivo Rösel (Kuressaare/Estland), Frankenwall 2, 18439 Stralsund
Volker Schindler (DS Moskau), Eugen-Ortner-Str. 34, 83257 Gstadt-Gollenshausen
Clemens Schmid (DS Asunción), Haydnstr. 19, 72270 Baiersbronn
Erich Schmidt (DS Alexandria), Gartenstr. 4, 88279 Amtzell
Bernd Scholl (Col.Visconde/Sao Paulo), Nußbaumstr. 31, 66121 Saarbrücken
Michael Schreiber (Loma Plata/Paraguay), Rektor-Giehle-Str. 28, 63456 Hanau-Klein-Auheim
Armin Spiller (DS Stockholm), Am Judenfriedhof 7, 97631 Bad Königshofen
Martina Welk (Baja/Ungarn), Drosselstiege 9, 59269 Beckum
Jürgen Winkel (DS Santiago), Grünstr. 10a, 66679 Losheim am See

Neue Obleute

Andreas Gosch; DS Bogotá
Thomas Knöchel; GSIS Hongkong
Holger Leeuw; DS Barcelona
Ulrich Ulmer; DS Porto
Stefan Wiedenhofer; DS Moskau

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Adolf, Rainer M., Deutsche Schule Tokyo Yokohama, 2-4-1 Chigasaki Minami, Tsuzuki-ku, Yokohama 224-0037 / Japan
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Bausch, Volker, c/o Deutsche Botschaft Kabul, Auswartiges Amt, 11020 Berlin
Bosert, Ingrid, Augustinum, Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln
Dirscherl, Prof. Dr. Klaus, Universität Passau, Innstr. 25, 94032 Passau
Fischersworring, Heinz-Edgar, Am Buchenhain 2, 45239 Essen
Gomaa, Renate, Deutsche Schule der Borromäerinnen, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET-11111 Kairo – Bab el Louk
Gotterbarm, Wolfgang, Friedrich-Ebert-Ring 163, 69469 Weinheim
Huber, Siegfried, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Salvatorstr. 2, 80327 München
Jung, Reinhard, DS Montevideo, Avenida Dr. Fco Soca 1356, ROU-11300 Montevideo, Uruguay
Kalb, Jürgen, Rosenstraße 16, 73733 Esslingen
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Koppe, Dr. h.c. Rolf, Kirchenamt der EKD, Postfach 21 02 20, 30402 Hannover
Krause-Leipoldt, Harald, Deutsche Botschaftsschule Peking, 49A Liang Magiao Lu, Chaoyang district, Beijing VRC 100026
Lehmann, Jürgen, Karl-Heinschild-Weg 3, A-8630 Mariazell
Meidinger, Heinz-Peter, Montanistr. 4, 84326 Falkenberg
Morgenstern, Jürgen St., DS Montevideo, Avenida Dr. Fco Soca 1356, ROU-11300 Montevideo, Uruguay
Much, Johannes, Amaring 2, 83567 Unterreit
Müller, Dr. Heinz, Hugo-Amelung-Str. 4, 61462 Königstein/Ts.
Sauer, Dr. Manfred, Kimpelweg 49, 87700 Memmingen
Schneider, Stephan, Valdemairring 102, 54329 Konz
Spieß, Gregor, Katholisches Auslandssekretariat, Postfach 190113, 53037 Bonn
Stoldt, Dr. Peter H., Im Riede 6, 28844 Weyhe
Thierse, Wolfgang, Platz der Republik, 11011 Berlin
Tiffert, Wolfgang, Parkstr. 49, 26605 Aurich
Trapp, Siegfried, Deutsche Schule La Paz, Casilla 4442, La Paz, Bolivien
Vollmer, Manfred, Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt/Main
Weisse, Eckart, Deutsche Schule „Alexander von Humboldt", Casilla 18-1053, Miraflores-Lima, Peru
Wicke, Mariele und Rainer E., Am Wirzfeld 20, 51515 Kürten

Die Bilder stammen i.d.R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge, die Bilder von der 26. Hauptversammlung stammen von Herrn Robert Heuer, Riyadh, die Karikaturen von Marlene Pohle, Stuttgart.

Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West

Am 17. Mai traf sich eine kleine Gruppe von ehemaligen Auslandslehrern in Aurich in Ostfriesland. Der Tagungsort war das Europahaus der Deutsch-Niederländischen Heimvolkshochschule. Der Initiator dieses Treffens – Wolfgang Tiffert – begrüßte die Teilnehmer und es begann sofort ein lebhaftes Gespräch, in dem ein jeder sehr intensiv und ausführlich über seine Erlebnisse und Erfahrungen im Auslandsschuldienst berichten konnte. Da ging es von der Zeit als Ortslehrkraft in Nairobi in Kenia über die Erfahrungen der ALDK's in Südamerika und am ‚Ende der Welt' in Sydney bis hin zu der Zeit an den Spezialgymnasien in den Staaten der MOE. Auch die Wünsche und Pläne für einen erneuten Einsatz im Auslandsschulwesen wurden gemeinsam angedacht.

Herr Tiffert las auch mehrere Briefe von Kolleginnen und Kollegen vor, die an dem Treffen nicht teilnehmen konnten. Insbesondere Herr MR Jörgens, der nach jahrelanger Tätigkeit als Vertreter des Landes Niedersachsen im BLASCHA nun in Pension gegangen ist, wünschte dem Treffen viel Erfolg.

Da auch Herr Egenhoff vom Vorstand des Verbandes anwesend war, kamen der offizielle

Teil und die Verbandsarbeit nicht zu kurz. Es wurde verabredet die Regionalgruppe, die nun schon seit längerer Zeit nicht mehr getagt hatte, neu zu beleben und ‚Regionalgruppe Nord-West' zu nennen. Ein nächstes Treffen soll am 1. November in Oldenburg stattfinden. Für die Hauptversammlung des Verbandes im Sommer in Passau wurde ein Antrag formuliert.

Nach einem gemeinsamen Mittagessen in einer historischen Gaststätte in der Auricher Innenstadt gab es noch zwei Diavorträge über Chile und Griechenland, in denen sehr eindrucksvoll dargestellt wurde, welche interessanten Erfahrungen – neben der vielseitigen schulischen Tätigkeit – ein Aufenthalt im Ausland ermöglicht. Gegen 17 Uhr verabschiedete man sich bis zum nächsten Treffen der Regionalgruppe in Oldenburg.

Einladung zum Herbsttreffen der Regionalgruppe ‚Nord-West' am 1. November 2003. Interessierte Kolleginnen und Kollegen sind herzlich eingeladen. Kontaktperson für Nachfragen und Anmeldungen ist: Wolfgang Tiffert, Parkstraße 49, 26605 Aurich, Tel.: 0 49 41 / 93 88 55, e-mail: wtiffert@t-online.de

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 6.4.2003

Wer hätte das gedacht! 1998 mit erheblicher Skepsis ins Leben gerufen – Werden überhaupt Kollegen Interesse an einem Treffen zeigen? – trafen wir uns, ehemalige, gerade nach Deutschland zurückgekehrte oder wieder an eine deutsche Schule im Ausland hinausstrebende Auslandsschullehrer nun schon zum 10. Mal.

Diesmal war es Husum, das wir uns zum Treffen ausgewählt hatten; ein Vorfrühlingssonntag mit kaltem Wind aus Norden, blauem Himmel und viel Sonnenschein. Husum begeht in diesem Jahr seine Vierhundert-Jahrfeier, und so waren an diesem Sonntag viele Menschen unterwegs. Im Schlosspark blühten die Krokusse, und die Wiesen waren ein violetter Teppich, am Innenhafen wurden eifrig leckere Räucherfische und frische Krabben gekauft.

Um 14.30 Uhr trafen wir uns am Hafen im Café Tine, oben in der ersten Etage in einem liebevoll ausgestatteten Biedermierstübchen am stilvoll gedeckten Kaffeetisch. Wie üblich kam bei köstlichem Kuchen und Torten, besonders zu loben die Friesentorte, schnell ein lebhaftes Gespräch auf.

Erfreulicherweise waren auch diesmal wieder zwei Vertreter des Vorstandes des VDLiA, Frau Breyer-Rheinberger und Herr Rheinberger anwesend, die uns aus der Vorstandsarbeit, vor allem über die Planung der Hauptversammlung in Passau in diesem Sommer berichteten. „Faszination des Fremden" ist ein reizvolles Thema, zu dem uns in großen Zügen das Programm und die vorgesehenen Referenten dargestellt wurden. In diesem Zusammenhang wurde ein Antrag der Regionalgruppe Schleswig-Holstein zur Hauptversammlung vorgestellt und besprochen. Er betrifft die Versorgung der deutschen Auslandsschulen mit qualifizierten Lehrern in der Grundschule/Primaria. Es sollten hier nicht nur ausschließlich Ortslehrkräfte, sondern auch Auslandsdienstlehrkräfte eingestellt werden, um vor allem den hohen Standard des Deutschunterrichtes zu wahren.

Diskussionspunkte waren des Weiteren das internationale Baccalaureat als evtl. Ersatz für das deutsche Abitur und die Frage, ob die ZfA heute nur noch bloße Verwaltungsstelle oder, wie zu ihrer Gründungszeit, kreative Mitgestalterin des deutschen Auslandsschulwesens sein kann. Gibt es Alternativen für deutsche Schulen im Ausland, und wie weit bringt die weltpolitische Lage auch Probleme für die deutschen Auslandsschulen? Ein weites, immer wieder – leider – aktuelles Problem.

Um uns nicht in endlosen Diskussionen zu verlieren, ließen wir uns dann von Frau Breyer-Rheinberger mit schönen Dias ins Land Ecuador entführen. Von ihrem Mann tatkräftig unterstützt, malte sie uns ein lebendiges Bild ihres Aufenthaltes in diesem südamerikanischen Land.

Um 18 Uhr trennten wir uns, aber nicht ohne dass wir uns schon jetzt auf das Herbsttreffen in Lübeck verständigten. Am Samstag,dem 20. September 2003 um 14.30 Uhr bis 18 Uhr treffen wir uns im Hotel Mövenpick in der Willy-Brandt-Allee 1–5, unmittelbar vor dem Holstentor. Parkraum ist genügend vorhanden, das Kuchenbufett ist exzellent, und wer nicht zur Hauptversammlung nach Passau kommen kann, erhält hier unseren detaillierten Bericht. Ich hoffe, wir sehen uns zahlreich in Lübeck!

Ingrid Bosert

Deutsche Lehrer helfen in Afghanistan

Schulbeginn in der Amani-Oberrealschule und der Aischa-i-Durani-Schule

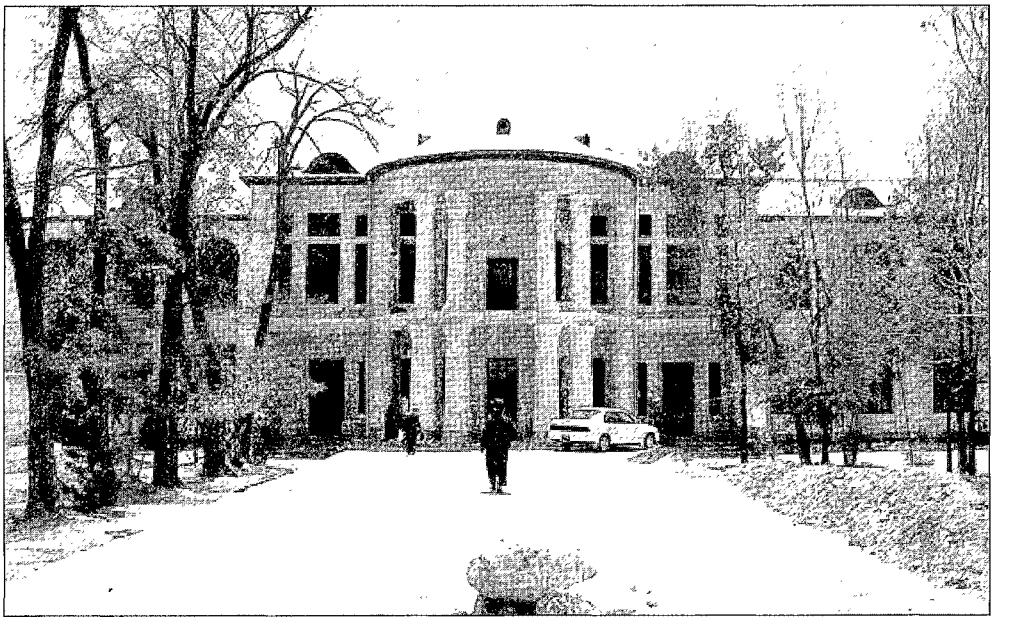
Der 22. März 2003 markierte einen neuen Meilenstein in der Geschichte der Amani-Oberrealschule in Kabul: Staatsprasident Hamid Karzai eröffnete im Rahmen eines feierlichen Aktes in der Mehrzweckhalle der Schule das neue Schuljahr und damit das erste reguläre Schuljahr nach der Ruckkehr vieler Schülerinnen und Schüler in Bildungsinstitutionen des Landes.

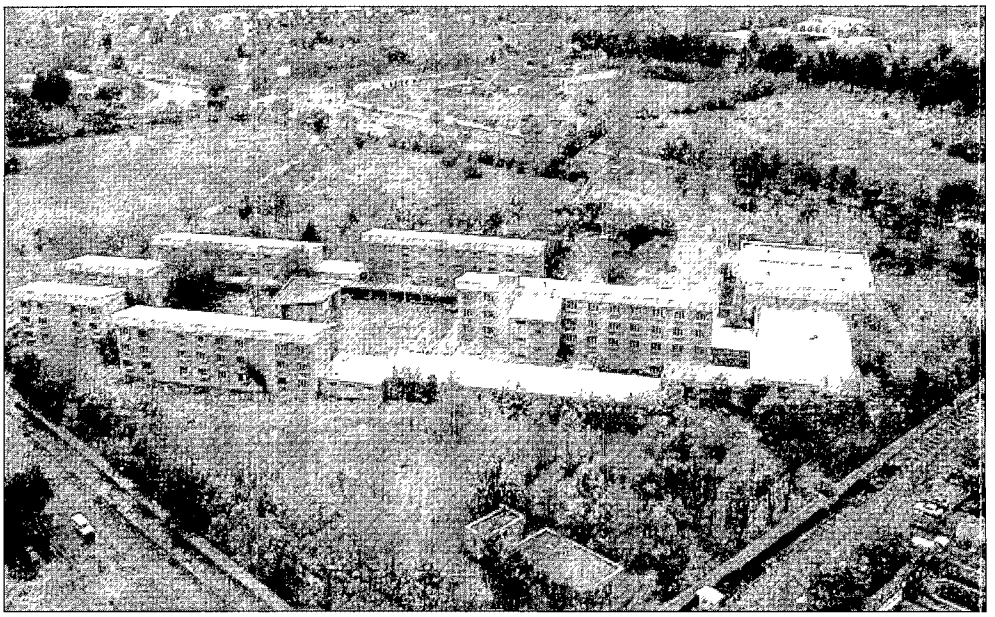
Zum ersten Mal seit Jahrzehnten konnte ein afghanischer Staatspräsident wieder junge Staatsbürger und Staatsbürgerinnen aus dem ganzen Land für ihre herausragenden Leistungen in einem „friedlichen" Schuljahr prämiieren; zum ersten Mal seit fünf Jahren waren Mädchen wieder in den Bildungsprozess eingebunden: Waren im Jahre 2002 in afghanischen Schulen noch 3,5 Mio. Schüler registriert, so stieg deren Zahl in diesem Jahr auf 5,8 Mio., von denen 35% Mädchen sind.

Natürlich sagen diese Zahlen nichts über die Zustande an den Schulen des Landes aus: Die meisten Gebäude im Lande, aber auch in der Hauptstadt, sind stark oder völlig zerstört bzw. durch Plünderungen in Mitleidenschaft gezogen. Es mangelt immer noch an adäquaten Lehrbüchern, und viele Lehrerinnen und Lehrer sind schlecht oder mangelhaft ausgebildet.

Auch die Amani-Oberrealschule in Kabul litt unter den Jahrzehnte dauernden Bürgerkriegswirren. Sie wurde zwar nicht wie andere Schulen durch Artillerie- und Raketenbeschuss zerstort, diente jedoch in den neunziger Jahren über einen längeren Zeitraum 3000 Mudschaheddin als Unterkunft und logistische Basis. In dieser Zeit wurde die Inneneinrichtung des Gebäudes völlig zerstört; alles, was demontierbar war, wurde demontiert und verkauft oder verheizt, sodass am Ende nur der Gebäudekern mit leeren Fensterhöhlen ubrig blieb.

In der Taliban-Zeit wurde die Amani-Oberrealschule als Schule genutzt (es gab sogar Deutschunterricht!). Nach dem Sturz des Regimes und der Installierung der Interimsregierung im Jahre 2002 erklärte sich die Bundesrepublik Deutschland schon bald bereit, die Amani-Oberrealschule und die Aischa-i-Durani Madchenschule baulich zu rehabilitieren und als Schulen mit verstärktem Deutschunterricht personell zu fördern.





Die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) wurde mit der Abwicklung des Baubudgets für beide Schulen aus den Mitteln des Afghanistan-Solidaritätspakts in Höhe von mehreren Millionen € beauftragt; die Bauarbeiten selbst werden seit August 2002 von einer deutschen Architektensozietät geleitet; die Ausführung geschieht dann durch lokale Handwerker.

Das Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln entsandte im Juni 2002 einen Koordinator nach Kabul, der den Einsatz der zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen an beiden Schule vorbereiten und am Bauplanungsprozess beratend mitwirken sollte.

Neben dem außerordentlich schwierigen Aufbau einer Büro-Infrastruktur mussten zwei Häuser angemietet und renoviert werden, die den Lehrern als Unterkünfte dienen sollten. Ab August 2002 war es soweit: Das Koordinator-Büro ging durch ein eigenes Satellitenterminal online, eine Homepage wurde eingerichtet (www.amani-oberrealschule.com), und die zwei Häuser waren bezugsfertig. Ende August nahm die dann eine ADLK den Deutschunterricht in Klasse 7 der Amani-Schule auf.

Die etwa 3700 Schüler mussten zunächst noch auf dem Boden sitzen, da es noch keine oder nicht genügend Möbel gab. Trotzdem ließen sich etwa 60% der Schüler nicht davon abhalten, auch während des von uns angebotenen Winterschulprogramms in den Winterferien (Dezember bis März) die Schule zu besuchen und in den eiskalten Raumen weiter Deutsch, Mathematik oder Biologie zu lernen. Auch mehr als die Hälfte der 2000 Schülerinnen der Aischa-i-Durani-Schule nahmen am Winterschulprogramm teil. Für die einheimischen Lehrer stellte das Winterschulprogramm eine willkommene Ergänzung des mageren Gehalts von 30 USD im Monat dar: Für die Dauer des Programms erhielten die Lehrkräfte 50 USD/Monat für ein Unterrichtsdeputat von 12 Wochenstunden. Die Mittel hierfür wurden vom AA zur Verfügung gestellt.

In der Zeit von August 2002 bis zum Schuljahresbeginn im März 2003 wurde die Innenrenovierung der Amani-Schule weitgehend abgeschlossen; die Schule ist wieder ans städtische Stromnetz angeschlossen; Möbel wurden montiert und aufgestellt. Bis zum Juli werden die Außenanlagen fertiggestellt, der Boden der Mehrzweckhalle, der Sportplatz sowie der Schulhof erneuert.

Die Bauarbeiten an der Aischa-i-Durani-Schule begannen im März 2003; das Gebaude aus dem 19. Jahrhundert im Bazarviertel Kabuls, das damals das erste Gymnasium des Landes beherbergte, wird von Grund auf renoviert. Seit April 2003 unterrichten dort ebenfalls zwei Lehrkräfte aus Deutschland. Der DaF-Unterricht an beiden Schulen beginnt im 4.Schuljahr; nach dem 5.Schuljahr werden dann zwei Leistungsgruppen durch einen Test ermittelt:

Der „Leistungskurs" führt zum DSD II und der „Grundkurs" zur ZDP.

Neben der Gestaltung und dem Aufbau eines zeitgemäßen DaF-Unterrichts steht die Lehrerfortbildung im Vordergrund. Eine erste Maßnahme zur Verbesserung der Qualifikation der einheimischen Deutschlehrer war die Entsendung aller zu einem achtwochigen Sprachkursstipendium des GIIN nach Deutschland.

Seit Beginn des Schuljahres wird nun im Rahmen der SCHILF die zweite Phase der Fortbildung betrieben: Die Kolleginnen und Kollegen beider Schulen nehmen an wöchentlich stattfindenden Veranstaltungen teil, die von einer ADLK geleitet werden. Für die Zukunft ist geplant, die Fortbildung auch auf andere Fächer auszudehnen. Dies soll dann in enger Zusammenarbeit mit den französischen Kolleginnen und Kollegen der Malalai- und der Esteqlal-Schule geschehen, die beide von Frankreich gefördert werden.

Neuanfang auf Trümmern – Wiederaufbau von Mädchenschulen in Kabul

„Hier", sagt der Hausmeister der Rabia Balkhi-Schule in Kabuls Stadtteil Karte Chor und deutet auf einen Hügel in Sichtweite, „lagen die Truppen von Gulbuddin Hekmatjar. Und hier, auf dem Hügel im Westen lag Sayyaf mit seinen Leuten, und dort auf dem Berg im Norden hatte sich Massud eingegraben. Von allen drei Bergen rund um unsre Schule regnete es Raketen und Artilleriegeschosse auf unser Stadtviertel und die Schule."

Wir stehen auf dem Gelände der Mädchenschule, die einmal 6000 Schülerinnen beherbergte und von der nun nur noch die Außenmauern mit leeren Fensterhöhlen sowie einige Klassenzimmer im Erdgeschoss ubrig sind. Im ehemaligen Schulhof des Atriumsgebäudes sind die noch brauchbaren und von Mortelresten gereinigten Ziegelsteine säuberlich aufeinander geschichtet, in der Hoffnung, sie eines Tages zum Wiederaufbau der Schule verwenden zu können. Der Hausmeister führt uns zu einem mit einer Betonplatte abgedeckten Brunnenschacht. Hier haben sie vier Menschen hineingeworfen, nachdem sie sie ermordet hatten. Da liegen sie immer noch," sagt er.

„Sie", das waren die Mudschaheddin-Fraktionen, die sich nach dem Abzug der sowjetischen Truppen und dem Zusammenbruch des kommunistischen Nachfolgerregimes erbitterte Kämpfe um die Macht in Kabul lieferten, bis sie 1996 von den Taliban verjagt wurden. Diese Kämpfe führte man hauptsächlich im Südwesten Kabuls mit unglaublicher Brutalität und dem Resultat, dass „Karte Seh" und „Karte Chor" (Viertes bzw. Sechstes „Quartier") aussehen wie viele deutsche Stadte nach dem zweiten Weltkrieg – mit dem einzigen Unterschied, dass Afghanen selbst für die Zerstörungen in Kabul verantwortlich waren.

Bei einer Tasse Tee erzählt uns die Schulleiterin von der Zeit nach dem Bürgerkrieg. „Die Taliban entließen uns Frauen sofort aus dem Schuldienst. Madchen mussten zuhause bleiben. Wir organisierten Unterricht für unsere Mädchen in unseren Wohnungen und Hausern mit dem Risiko, entdeckt und bestraft zu werden. Jetzt bemühen wir uns, den Bildungsrückstand der Mädchen aufzuholen. Es fehlt uns aber an allem, vor allem an Klassenzimmern." Dabei deutet sie auf die blauen UNICEF-Zelte, die im ehemaligen Schulhof stehen und neben denen Mädchen mit weißem Kopftuch auf einem improvisierten Sportfeld begeistert ein Volleyballmatch austragen.

Drei Straßenzüge weiter liegt die „Soria High School", eine Madchenschule.

„Unsere Schule wurde einfach angesteckt und abgebrannt", berichtete die Schulleiterin bei unserem ersten Besuch im August. An den noch übrig gebliebenen Außenwänden saßen damals die Grundschulerinnen vor provisorischen Tafeln unter freiem Himmel in der prallen Sonne und lernten buchstabieren. „Zuvor waren in den Kellern etwa 100 Menschen, darunter





Schulzelte überall, hier: Mazar i Scharif

viele Kinder, eingesperrt; die hatte man vorher ermordet, und sie verbrannten nun mit der Schule." Unser Blick wandert über das etwa 2 Hektar große Trümmerfeld, auf dem noch Reste verkohlter Schulmöbel, Schutt und auch gesäuberte Backsteine aufgeschichtet liegen, die einstmals die Mauern der Klassenzimmer bildeten. Schwer vorstellbar, dass hier vor zwei Jahrzehnten noch eines der angesehensten Mädchengymnasien Kabuls mit 66 Klassenzimmern, einer Aula und naturwissenschaftlichen Fachräumen stand.

Im August/September 2002 drängten sich schon fast 2000 Schülerinnen im Schichtbetrieb in den UNICEF-Zelten und den sechs von einer Hilfsorganisation vor einigen Jahren gebauten Klassenzimmern. „Wie kann man diesen Schulen und vor allem den Schülerinnen helfen?" fragten sich einige Lehrer der Amani-Oberrealschule nach mehreren Besuchen immer wieder und sie beschlossen, bei verschiedenen Organisationen hinsichtlich des Wiederaufbaus vorstellig zu werden und „Lobbyarbeit" zu leisten.

Der Zufall kam ihnen bei einem Abendessen mit GTZ-Kollegen zu Hilfe: Einer der Kollegen, ein Architekt, berichtete, dass ein Projekt im Norden Afghanistans nicht zustande gekommen war und die dafür vorgesehenen Mittel wieder zur Verfugung standen. Nach einigen Recherchen stellte sich heraus, dass es möglich war, die freigewordenen Mittel umzuwidmen, und so konnte mit der Planung für den Bau von Klassenzimmern auf den Fundamenten des ehemaligen Schulgebäudes begonnen werden.

Der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) beteiligte sich durch die Finanzierung eines Ausbildungsprogramms für Maurer, Zimmerleute und Maler im Rahmen dieses Projekts, das vor allem ehemalige Mudschaheddin oder Milizionäre „umschulte". Dadurch und durch die Nutzung der alten, noch auf dem Gelände gelagerten Ziegelsteine konnten die Baukosten eines Klassenzimmers auf 5500 USD reduziert werden.

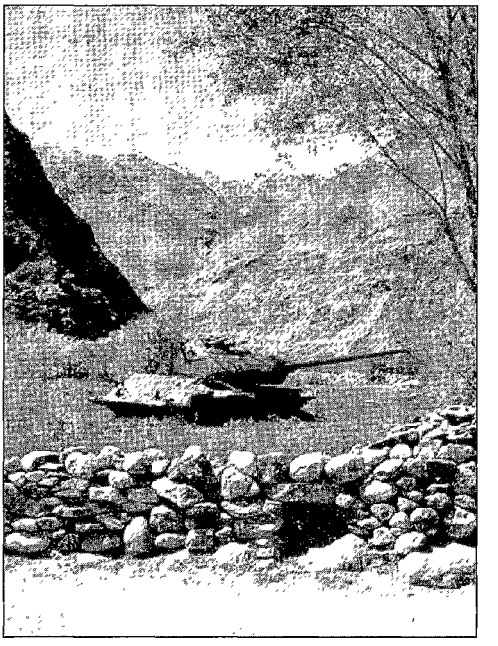
Die Botschaft genehmigte und finanzierte die von den Lehrern der Amani-Schule angeregte Anschaffung von 100 Garnituren Schulmöbel sowie das Bohren eines Trinkwasser-Brunnens. Die Repräsentantin des Goethe-Instituts Kabul, Renate Elsässer, „stiftete" aus eigener Tasche ein Klassenzimmer und so entstand die Idee, eine Initiative mit dem Namen „Classrooms for Kabul" ins Leben zu rufen. Die GTZ stellt Mittel für den Weiterbau von mindestens 10 Klassenzimmern im Laufe des Schuljahres 2003 zur Verfügung, und es besteht Hoffung, die Soria Schule wieder komplett aufzubauen.

Die Dorfschule im Schawa-Tal

Der Weg nach Schawa, einem kleinen Dorf etwa 100 km nordöstlich von Kabul im Panjir-Tal gelegenen Dorf ist mühselig: Nach dem Ende der Teerpiste am Eingang des Panjir-Tals beginnt die Schotterstrecke, die jetzt im April, nach den Schnee- und Regenfällen des Winters völlig ausgewaschen und von tiefen Schlaglochern übersät ist. Links und rechts der aus dem Fels gehauenen Straße stehen ausgebrannte und verrostete Panzerwracks, Skelette von Radpanzern und Mannschaftstransportern, stumme Zeugen des jahrzehntelangen Kampfes um das Panjir-Tal, in das sich Ahmed Schah Massud, der tadischikische Mudschaheddin-Fuhrer zuruckgezogen hatte und das weder die russischen Besatzer noch später die Taliban erobern konnten.

Wir sind mit Shafik und Satar, unseren beiden afghanischen Begleitern unterwegs, die uns nach der kleinen Siedlung Schawa führen, die auf fast 3 000 m Höhe im Hindukusch liegt. Shafik, der aus dieser Gegend stammt, lebt in Paderborn und ist Mitglied des Vereins Afghanistanhilfe, der sich fur den Aufbau einer kleinen Schule in Schawa engagiert. Er hat uns Lehrer





der Amani-Oberreal-schule eingeladen, mit ihm das Dorf zu besuchen. Und so sind wir mit ihm nun dorthin unterwegs. Unser Jeep quält sich sechs Stunden über die staubige Piste entlang des Panjir-Flusses. Für 30 km brauchen wir zwei Stunden.

Kurz hinter Astana stellen wir unseren Wagen neben einem kleinen Laden ab; der Besitzer verspricht uns, darauf aufzupassen. Nun mieten wir einen Esel mit einem Treiber, der unser persönliches Gepäck sowie Schulhefte, Stifte und etliche Süßigkeiten für die Kinder bergauf transportieren soll. Der Pfad nach Schawa führt in einen Seitenarm des Panjir-Tals; nach etwa einer Stunde haben wir die letzten Häuser hinter uns gelassen und wandern ständig bergauf vorbei an Wasserfallen, Resten von Lawinen und wir überqueren mehrere kleine Bache. Diesen Überfluss an sauberem Wasser sind wir aus Kabul nicht mehr gewöhnt, denn der Kabul River ist nur noch ein kümmerlicher Bach und eine stinkende Kloake.

Das Panorama ist atemberaubend: rund um uns ragen die Gipfel von Vier- und Fünftausendern, die in dieser Jahreszeit noch verschneit sind. Die Höhe und die anstrengende Anreise machen sich immer mehr bemerkbar, wir fühlen die Erschöpfung. Entlang des Pfades finden wir überall die Spuren der russischen Luftangriffe: Reste von Fliegerbomben und Raketenteile liegen überall herum; viele Gebäude, die jetzt

nicht mehr bewohnt sind, sind völlig zerstört. In einer Hauswand sehen wir das eingemauerte Leitwerk einer 500-Kilo-Bombe, das nun als Schuhschrank dient. An verschiedenen Stellen erinnern grüne Fahnen und Grabmäler an dort gefallene und begrabene Mudschaheddin.

Nach fast vier Stunden Fußmarsch erreichen wir die ersten Häuser von Schawa. Unsere Gastgeber, die natürlich von unserer Ankunft nichts wissen, empfangen uns, als wären wir die besten Freunde und führen uns in die „gute Stube". Wir lassen uns völlig ausgepumpt auf die auf dem Boden liegenden Matratzen fallen und rühren uns nicht mehr von der Stelle. Die Gastgeber bewirten uns mit der landesüblichen Hammelsuppe und Trockenfleisch; während des Abendessens ist Gelegenheit, sich mit den Dorfbewohnern zu unterhalten. Sie möchten eigentlich nicht aus Schawa wegziehen, auch wenn das Leben dort hart und entbehrungsreich ist. Sie möchten aber, dass ihre Kinder zur Schule gehen können, und deshalb haben sie den Verein Afghanistanhilfe gebeten, beim Bau des Schulgebäudes behilflich zu sein.

Auch wünscht man sich ein kleines Wasserkraftwerk, um das Dorf mit Strom zu versorgen. Derzeit gibt es nur in zwei Siedlungsteilen Strom, der durch einen zum Generator umgebauten russischen Panzermotor erzeugt wird. Mit den Arbeiten hat man begonnen, nachdem 200 Sack Zement mit Eseln hinauftransportiert worden waren. Allerdings fehlen noch etwa 6000 USD für Türen, Fenster, Möbel sowie die Toiletten.

Nach dem Frühstück geht es am nächsten Morgen noch mal eine Stunde lang bergauf, bis wir zur Schulbaustelle kommen. Unterwegs begegnen uns die ersten Schulkinder, die aus den noch höher gelegenen Siedlungsteilen kommen. Sie haben zum Teil stundenlange Fußmärsche zu bewältigen. An der Baustelle arbeiten mehrere Dorfbewohner am Fundament der Schule. Mit dem Vorschlaghammer zertrümmern sie große Felsbrocken und stellen so die Mauersteine her.

Nach und nach treffen etwa 50 Kinder – darunter viele Mädchen – ein und wir überreichen allen einen Satz Schreibwaren bestehend aus Heften, Bleistiften und Büchern zusammen mit Süßigkeiten. Danach machen wir uns an den Abstieg, denn wir müssen vor Dunkelheit in Kabul zurück sein.



Nachtrag: Am nächsten Tag habe ich Gelegenheit, mit einer Kollegin der Deutschen Welthungerhilfe über unsere Reise zu sprechen und um Unterstützung des Projekts zu werden; spontan beschließt sie, aus Restmitteln der Organisation den Fehlbetrag von 6200 USD für Türen, Fenster, Möbel und die Toiletten zu finanzieren. Mitglieder des deutschen ISAF-Kontingents, denen ich von dem Dorf erzählte, haben in Ihren Heimatstädten eine Kampagne zur Finanzierung des Wasserkraftwerks gestartet; die Chancen der Realisierung des Projektes sind gut.

Volker Bausch

Das „Bachillerato Bicultural“ in Montevideo

Ein Abitur, das auf die Partnerschaft zweier Länder setzt

„Misión cumplida“ sagt man auf Spanisch, und zwar mit einer gewissen Erleichterung, wenn man einen Auftrag zu einem guten Ende gebracht hat. Was wir in diesem Artikel vorstellen ist das Ergebnis – nicht der Verlauf – einer nahezu achtjährigen Auseinandersetzung, die glücklicherweise zugunsten der Begegnungsschule in Montevideo entschieden werden konnte. „Misión cumplida“ lautet deshalb auch das Fazit des bisherigen Schulleiters Reinhard Jung, der im vergangenen Herbst nach vollbrachter Tat in den Ruhestand trat.

Wir wünschen uns, dass die folgenden Mitteilungen den Leser gleich zweimal überraschen: in der Form und im Inhalt. Zur Form: Relativ selten schreiben zwei Autoren ihren Text gemeinsam. Das ist aber in diesem Fall symbolische Absicht, denn einen großen Teil des Erfolges verdanken die Verfasser konzentrierter Zusammenarbeit, gegenseitiger Aufmunterung in den Talsohlen und daraus erwachsener Freundschaft. Zum Inhalt sei vorausgeschickt: Man liest hier etwas über Qualitätssteigerung. Anfang der 90er Jahre hatte die Deutsche Schule Montevideo den Status einer voll ausgebauten „additiven“ Begegnungsschule erreicht, d.h. sie führte alle Schüler in 12 Jahren zur uruguayischen Hochschulreife (sog. „Bachillerato Diversificado“) und einige, die sich ein massives Zusatzprogramm mit angehängtem 13. Schuljahr zumuten ließen, zur deutschen Hochschulreifeprüfung (Abitur). Nun war zu fragen: Hatte diese ungleichgewichtige und im Detail sogar widersprüchliche Struktur Bestandskräfte für die Zukunft? Welche Art von Begegnung sollten wir anstreben? Doch wohl endlich auch die inhaltliche, welche den Schülern integriertes Arbeiten mit gemeinsamer Zielsetzung nach einheitlichen Lehrplänen ermöglicht – und nicht nur die soziale, die auf Pausenhöfen, Sportplätzen, Kindergeburtstagen und Schulfahrten bekanntlich nicht immer in wünschenswerter Art verläuft. Es gab Momente, in denen freundliche Kritiker diese Zielsetzung utopisch und unerreichbar nannten. Andere hielten sie für gar nicht erstrebenswert. Schließlich kam Druck von außen. Die Vollstrecker der deutschen auswärtigen Kulturpolitik verordneten den südamerikanischen Begegnungsschulen die künftige Einsparung des 13. Schuljahres: Wem es demnächst nicht gelänge, den nationalen Abschluss und das deutsche Abitur innerhalb von 12 Jahren zu realisieren, der sehe zu, wo er bleibe ...

Die Deutsche Schule Montevideo blieb – der Verordnung zum Trotz und trotz ihres beträchtlichen Alters von 145 Jahren – nicht auf der Strecke, sie trat vielmehr eine erfolgreiche Flucht nach vorn an und verständigte sich mit ihren uruguayischen Partnern auf das Modell eines internationalen Bildungsganges, dessen Abschluss die uneingeschränkte Studienberechtigung in Uruguay und in Europa garantiert. Nun die Einzelheiten:

Es ist der 18. Dezember des Jahres 2001, ein heißer Sommertag in Montevideo. Das Schuljahr ist seit Tagen beendet in diesem Land der Südhalbkugel und der Schulleiter, Reinhard Jung, und sein deutscher Stellvertreter, Jurgen Morgenstern, sitzen zusammen auf der Terrasse des Jungschen Hauses bei einem Kaffee und plaudern, als das Telefon klingelt. „Hier spricht Carmen Tornaría (eine der fünf Direktoren der nationalen Schulverwaltung). Wir haben soeben Ihren Antrag genehmigt. Sie können im Jahr 2002 mit der Einführung eines gemeinsamen deutsch-uruguayischen Abiturs beginnen.“

Die Nachricht schlägt in der Deutschen Schule Montevideo ein wie eine Bombe. Der Antrag auf Genehmigung des Pilotprojektes „Bachillerato Bicultural“ ist schon mehr als ein Jahr alt, und der Dezember 2001 ist von den deutschen Behörden als letztes mögliches Datum fur die Genehmigung des Projektes genannt worden. Die Beteiligten hatten schon fast die Hoffnung auf das neue bikulturelle Abitur aufgegeben.

In gewisser Hinsicht grenzt die Realisierung dieses Projektes durchaus an ein Wunder. In Uruguay gibt es zur Zeit sechs verschiedene abiturähnliche Abschlüsse, die aber alle nur zu einer fachgebundenen Hochschulreife führen. Die Ausbildung in den letzten zwei Schuljahren (Klasse 11 und 12) ist stark prä-universitär, d.h. die nicht studienrelevanten Facher werden abgelegt, und in den anderen Fächern werden teilweise Themen behandelt, die in Deutschland erst auf der Hochschule zu sehen sind. Das neue „Bachillerato Bicultural“ der Deutschen Schule dagegen kennt keine frühzeitige Spezialisierung, sondern bietet eine gleiche Grundausbildung für alle Schüler bis zum Abitur mit

einheitlicher Stundentafel. Und dieses Abitur gilt nun als Hochschulzugang für alle Fachrichtungen an allen uruguayischen Universitäten – keine andere Schule in Uruguay hat diese Berechtigung !

Auch die Einführung einer deutschen Versetzungsordnung ist für Landeskinder gewöhnungsbedürftig. In Uruguay gibt es eine komplizierte Regelung von Nachprüfungen in den nicht bestandenen Fächern. Im Einzelfall dürfen die Nachprüfungen noch Jahre später abgelegt werden, während der Schüler schon die nächsten Klassen besucht.

Die uruguayische Schulverwaltung ist nicht die einzige, die mit der Genehmigung des BB wahrlich über ihren Schatten gesprungen ist. Für die deutschen Behörden ist die Integration spanischsprachiger Fächer in ein deutsches Abiturprogramm, basierend auf uruguayischen Lehrplänen, ebenfalls eine Neuigkeit. Der Unterricht erfolgt zu über 50% in spanischer Sprache und nach uruguayischen Lehrplänen; Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, und teilweise Geschichte und Kunst werden auf Deutsch unterrichtet. Sogar in der schriftlichen Abiturprüfung wird neben Spanisch noch ein zweites Fach in spanischer Sprache geprüft: Chemie. Das ist ein absolutes Novum und unterstreicht die Bikulturalität des neuen Abiturs.

Die Struktur des Bachillerato Bicultural

Das BB stellt eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung nach zwölf Schuljahren dar, die im Rahmen einer deutschen Prüfungsordnung der Kultusministerkonferenz verliehen wird. Gleichzeitig gilt sie als allgemeine Berechtigung zum Zugang zu allen Universitäten Uruguays. Die Ausbildung erfolgt in einem einzügigen Zweig der Deutschen Schule Montevideo in den Klassen 7 bis 12 mit maximal 30 Schülern pro Jahrgang. Es liegt eine Stundentafel zugrunde, die in jedem Jahr mindestens 50 % des Unterrichtes in spanischer Sprache beinhaltet, – eine Forderung der uruguayischen Seite. Da gleichzeitig auch die Ansprüche der deutschen Seite befriedigt werden mussten, ergibt sich eine Wochenstundenzahl von derzeit etwas über 40 Stunden.

Die Stundentafel der Deutschen Schule im Zweig des Bachillerato Bicultural

Fach	7. Klasse		8. Klasse		9. Klasse		10. Klasse		11. Klasse		12. Klasse	
	dt	span	dt	span	dt	span	dt	span	dt	span	dt	span
Deutsch	6		6		6		6		6		6	
Geschichte	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	4	
Erdkunde		3		3		2						
Sozialkunde						3						
Philosophie								3		3		3
Mathematik	6		6		6		6		6	4	6	4
Physik	3		3		3		3		4		4	
Chemie						4		4		4		3
Informatik		2		2								
Spanisch		5		5		4		4		4		4
Englisch	4		4		4		4		4		4	
Musik		1		1		1		1				
Kunst			2				2		2			2
Sport		2		2		2		2		2		2
Biologie		3		3		3		2		2		2
Summe	40 17 + 19 +4		42 19 + 19 +4		43 17 + 22 +4		42 19 + 19 +4		45 20 + 21 +4		44 20 + 20 +4	



Drei Schüler der 7. Klasse des neuen Schulzweiges

Immerhin ist in den nächsten Jahren eine Kürzung des Unterrichtes in Deutsch und Mathematik um ein bis zwei Stunden denkbar, womit unser Ziel von 40 Wochenstunden erreicht würde, das auch im uruguayisch-deutschen Kulturabkommen angestrebt wird.

Den in deutscher Sprache unterrichteten Fächern liegen deutsche Lehrpläne zugrunde, die in spanischer Sprache erteilten Fächer stützen sich auf uruguayische Curricula. Damit respektieren beide Länder gegenseitig ihre Lehrpläne und Lehrmethoden ausdrücklich.

Die Versetzungsordnung in dem Zweig des Bachillerato Bicultural entspricht im Wesentlichen den innerdeutschen Regelungen, sieht aber nach jedem Jahr unter Umständen einmalige Nachprüfungen vor.



Begegnung deutscher und uruguayischer Schüler auf dem Pausenhof der Deutschen Schule Montevideo

Das neue Bachillerato Bicultural ist gestartet

Die Einfuhrung des neuen Zweiges erfolgt innerhalb von drei Jahren: 2002 begannen wir mit einem 7. und einem 10. Schuljahr, 2003 werden wieder ein neues 7. und 10. Schuljahr zu den bereits bestehenden 8. und 11. Klassen dazukommen, und 2004 ist das Bachillerato Bicultural in allen Jahrgängen 7–12 vertreten.

Sehr frühzeitige und umfassende Informationsveranstaltungen für Schüler, Eltern und Lehrer haben zu einem relativ befriedigenden Ergebnis geführt: Es gab immer etwas mehr Anmeldungen als Plätze für den neuen Zweig, so dass ungeeignete Bewerber abgewiesen werden konnten, ohne dass es zu großer Unruhe an der Schule kam. Die Bewahrung des Schulfriedens ist uns nämlich sehr wichtig, und das „Bachillerato Diversificado", also das nationale uruguayische Abitur, ist eine durchaus gleichwertige und attraktive Alternative. Diese Alternative ist besonders für diejenigen Schüler interessant, die schon genau wissen, was sie studieren wollen und/oder ein Studium im Ausland nicht unbedingt beabsichtigen. Jedoch weisen wir auch in diesem Zusammenhang immer darauf hin, dass unsere Schuler unter bestimmten Bedingungen auch mit dem Bachillerato Diversificado in Deutschland studieren konnen.

Eine wichtige Hilfe beim Start des BB ist die Schullaufbahnberatung, und genau in diesem Bereich arbeiten wir noch intensiv. Das neue Projekt braucht z.B. einen Schülernotenbogen, Beratungsgespräche mit dem Klassenlehrer, entsprechende Konferenzbeschlüsse – eben viele Dinge, die in Uruguay nicht zu den Selbstverständlichkeiten zahlen.

Regelmäßige Treffen der Lehrer einer Klasse, um die Möglichkeiten des fächerübergreifenden Arbeitens auszuloten, sind eine weitere Folge der Neuerung. Da ergeben sich ganz nebenbei Chancen für neue Ansätze der Begegnung zwischen den Lehrern beider Länder!

Langfristige Perspektiven für die Deutsche Schule Montevideo

Die uruguayische Schulbehorde, der CODICEN, hat eine Kommission eingesetzt, die den Schulversuch beratend begleitet und bisher sehr hilfreich war. Bei einem Grillabend in der Deutschen Schule hat Javier Bonilla, Leiter des CODICEN, das Bachillerato Bicultural mit seinem Angebot einer allgemeinen Hochschulreife für Uruguay als „ein interessantes Modell" bezeichnet, welches man in den nächsten Jahren

aufmerksam verfolgen wolle, da das Land gerade dabei sei, seine Sekundarschulausbildung grundlegend zu reformieren.

Die Deutsche Schule Montevideo genießt in Uruguay in der Tat einen ausgezeichneten Ruf. Und so kommt es auch, dass man eine Zusammenarbeit in der Aus- und Weiterbildung der Mathematiklehrer des Landes anstrebt, die in einer vertraglichen Vereinbarung zwischen deutschen und uruguayischen Behörden und der Deutschen Schule münden soll. Dieses Abkommen ist fast unterschriftsreif. Die ersten Fortbildungskurse für uruguayische Mathematiklehrer werden noch in diesem Jahr durchgeführt.

Für den Beginn des neuen Schuljahres sind daruber hinaus Gespräche mit Vertretern der uruguayischen Hochschulen vorgesehen. Ihnen muss der neue Abschluss erläutert werden und es soll dabei geklärt werden, inwiefern noch Ergänzungen an den Lehrplänen notwendig sind, um unsere Abgänger auch auf ein Studium in Uruguay gut vorzubereiten.

Die Deutsche Schule Montevideo ist also ein Innovationszentrum für die Schulentwicklung in Uruguay und sie wird ihren guten Ruf und ihre Attraktivität damit weiter steigern – gerade in einem Augenblick der tiefgreifenden wirtschaftlichen Krise in der Region.

Schlussendlich haben wir die Vorstellung, dass dieses neue Bachillerato Bicultural mit seinem bewusst partnerschaftlichen Ansatz ein interessantes Modell für das deutsche Auslandsschulwesen überhaupt sein könnte. Bleibt zu hoffen, dass die Entwicklung hier in Montevideo weiter so dynamisch verläuft und dass die Behörden in beiden Ländern ihre flexible Unterstützung des Projektes fortsetzen. Wir erwarten für die DSM jedenfalls ab 2004 zwischen 20 und 30 Abiturienten jährlich, die den Begriff der bikulturellen Ausbildung und den Gedanken der „Begegnungsschule" mit Leben erfullen werden.

Wir haben übrigens schon damit begonnen, den Schulversuch zu evaluieren. Die ersten Daten wurden bereits gesammelt. Zumindest die Aussagen der Schüler, die die beiden Pilotklassen im Jahr 2002 besuchten, sind ermutigend. Im kommenden Jahr wollen wir versuchen, eine externe Evaluation des Projektes durch deutsche Experten durchzuführen. Schließlich soll auch der neue Schulleiter Bernd Schwesig einmal sagen können: „Misión cumplida" !

Reinhard Jung, Jürgen St. Morgenstern

SOS, wer weiß wie man einen Heißluftballon baut?

Zum Jahrestag des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages wandte sich der Fachleiter Französisch mit einem Aufruf zur Gestaltung von Projekten an das Kollegium. Doch sehr rasch stellte sich heraus, dass es nicht leicht war, peruanische Schüler für derartige, für sie fremde Projekte zu motivieren. Eine Idee in der Fachschaft Physik war der Heißluftballon mit seiner französischen Geschichte. Die Idee fiel in einer Klasse auf fruchtbaren Boden und was daraus wurde, darüber berichten die Schüler selbst.

Eckart Weisse, Lima

Wir hätten nie gedacht, dass dies so schwierig sein würde, als wir Herrn Weisse über dieses Projekt im Unterricht sprechen hörten. Wir beschlossen, uns daran zu machen, einen Heißluftballon zu bauen, weil es uns als eine andere und interessante Aufgabe erschien.

So gingen wir also am Ende der Unterrichtsstunde zu Herrn Weisse, damit er uns die Richtlinien über das Projekt gäbe. Bis dahin erschien uns alles sehr einfach. Haha.. Aber nie hätten wir uns träumen lassen, was da auf uns zukommt.

Wir trafen uns am nächsten Tag im Hause von Jimena und begannen mit einigen Zeichnungen. Viele Stunden später kauften wir das Material: Holz, Seidenpapier, Garn usw. Dabei verging praktisch der ganze Tag und wir hatten lediglich die ZEICHNUNGEN! Wir kamen nach Hause und begannen die Ballone zu bauen... Was für eine Arbeit! Anschließend setzten wir unsere Zeichnungen in die Praxis um. Jedoch keine unserer Theorien funktionierte. Wir hatten also ausgesprochenes Pech! Der Ballon verbrannte, zerbrach oder ging einfach nicht hoch.





Und hiermit begannen unsere Probleme, und wir merkten, wie schwierig dieses Projekt war!

Nachdem keine der Zeichnungen funktionierte, hatten wir nicht die leiseste Idee, wie man den Ballon macht. Und wir konnten unseren Entschluss, einen zu bauen, auch nicht rückgängig machen, da wir uns ja vorgenommen hatten, das Projekt zu machen. Wir hatten auch immer größere Lust und den Drang es zu schaffen. Es wurde sozusagen zu einem Ziel, das erreicht werden musste!



Wir fingen schließlich ganz neu an. Wir trafen uns erneut und machten zwei Ballone. Der erste war einer aus Balsaholz und wir wollten ihn mit Seidenpapier uberziehen. Das Problem war jedoch, dass das Holz sehr weich war und immer wieder zerbrach. Wir machten einen, der die Form eines dreidimensionalen Drachens hatte. Haha ... Aber wir wussten nicht, ob er fliegt und beschlossen, ihn nicht vorher auszuprobieren und lieber auf die nächste Unterrichtsstunde zu waren, um ihn mitzunehmen und unser Glück dort zu versuchen, da wir es leid waren, dass die Ballone zerbrachen oder verbrannten, ohne dass wir sie wenigstens Herrn Weisse gezeigt hatten. Auch waren wir ziemlich sicher, dass es diesmal funktionieren

wurde. Da wir aber nicht ganz sicher waren, dass es funktioniert, trafen wir uns einige Tage spater erneut und machten einen zweiten Ballon. Dieser bestand lediglich aus Papier, seine Form war die eines wirklichen Heißluftballons in Miniatur. Als wir diesen ausprobierten, ist er auch einige Sekunden gestiegen, aber dann ist er auch gleich verbrannt. Wir waren glücklich, dass wir es fast geschafft hatten. Wir mussten nur noch ein paar Änderungen machen, damit





er nicht wieder verbrennt. Wir machten verschiedene dieser Modelle bis wir erreichten, dass er nicht mehr verbrannte. Also diese zwei Ballone, der, der wie ein Drachen aussah und der, der wirklich die Form eines Heißluftballons hatte, nahmen wir mit in die Schule, um sie im Unterricht vorzuzeigen.

Der große Tag kam und wir waren echt nervös und wurden noch nervoser, als wir erfuhren, dass Herr Weisse das filmen und einige Fotos davon für den Jahresbericht machen wollte (man stelle sich vor, wie wir uns fühlten als wir erfuhren, dass wir diesen Artikel schreiben sollten!). Die ganze Klasse ging für die Probe in den Garten. Raffaella und Jimena übernahmen den Ballon aus Holz. Sie glaubten, dass der Ballon bereits genug heiße Luft habe und ließen ihn fallen ... Er ging einen Moment hoch, aber sank Sekunden später und verbrannte am Boden ... Neeeeiiiin! Haha ...! Der erste Ballon misslang also, aber der zweite, der von Lucia und Anece gestartet wurde, flog. Aber als er flog und sich von unserer Hand entfernte, fing er Feuer und verbrannte. Beide Ballone sind also verbrannt, aber laut Herrn Weisse war das normal, da sie aus Papier waren und ein stärkerer Wind wehte.

Dies war also der große Prozess, durch den wir gehen mussten und durch den wir viel Neues und interessante Sachen über die Physik lernten, sowie über die Verantwortung ein so kompliziertes Projekt in der Gruppe zu bearbeiten und vor allem wie wichtig es ist, sich durch nichts geschlagen zu geben, um das zu erreichen, was man sich vornimmt.

Raffaella A. / Anace V.
Lucia G.T.P. / Jimena B.

Bilingualer Sachfachunterricht als Brücke zwischen deutscher schulischer Arbeit im Inland und im Ausland

„Bilingualer Sachfachunterricht und mit ihm bilinguale Ausbildungsgänge dürften zu den bedeutsamsten Veränderungen im deutschen Schulsystem innerhalb der vergangenen Jahre, ja vielleicht sogar der letzten Jahrzehnte gehören." (Stephan Breidbach in: Bilingualer Sachfachunterricht Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie, Frankfurt/M. 2002)

1. Bilinguale Modelle in Deutschland und in der Welt

Schul- und Unterrichtssituationen, in denen so genannter bilingualer Sachfachunterricht eine Rolle spielt, gibt es nicht wenige:

- Deutsche integrierte und gegliederte Begegnungsschulen im Ausland
- Deutsche Schulen mit verstärktem Deutschunterricht im Ausland
- Bilinguale Züge/Zweige im Inland
- Schulen im Schulversuch Staatliche Europaschule Berlin
- Staatliche Schulen in Mittelosteuropa
- Die deutsch-französischen Formen Deutsch-Französisches Abitur, Abi/Bac und OIB sowie vergleichbare binationale Modelle in Kopenhagen und Bologna
- Die Programme des Internationalen und des Europäischen Baccalaureats

Welche Sachfacher in welcher Fremdsprache unterrichtet werden, ist durchaus verschieden. In Deutschland findet französischsprachiger Fachunterricht fast ausschließlich in Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes statt. Englischsprachiger Fachunterricht streut sehr viel weiter: Geschichte, Geographie, Politik, Ökonomie, Physik, Biologie, Mathematik. Spanischsprachigen und russischsprachigen Fachunterricht gibt es außerhalb des Strukturmodells der Berliner Europaschule nur an vereinzelten Schulstandorten in Nordrhein-Westfalen und in Berlin. Die auffälligen Unterschiede zwischen englischsprachigem und französischsprachigem Sachfachunterricht erklären sich sowohl historisch als auch sprachenpolitisch.

Der überwiegend nachbarschaftlich-partnerschaftlich begründete Ansatz binationaler Ausrichtung als theoretische Begrundung für bilingualen Sachfachunterricht ist historisch und europapolitisch betrachtet ein nach wie vor wichtiger Aspekt. Die stetig wachsende Verbreitung bilingualen Sachfachunterrichts in Schule und Forschung weist inzwischen indes über diesen begrenzten Begründungsansatz deutlich hinaus.

Ein anderer Aspekt in der Frage der Wahl der Sachfächer beginnt erst langsam ins Bewusstsein zu dringen: Die Tatsache nämlich, dass zwischen Deutschland und den Zielsprachen-Ländern teilweise betrachtliche Unterschiede in den Fächerkulturen bestehen; bezogen auf die Lehr- und Lerntraditionen sowohl in der Schule wie in der Wissenschaftswelt.

Fremdsprachiger Fachunterricht im Rahmen der genannten Modelle bedeutet daher nicht einfach die Übertragung 1:1 von Fachunterricht in der Muttersprache auf Fachunterricht in einer Fremdsprache. Eine solche eindimensionale Übertragung würde zu kurz greifen und Zielsetzungen verfehlen, die mit interkultureller Kompetenz, mit Fremdverstehen zusammen hängen.

Daraus folgt, dass die im Inlands- und im Auslandsschuldienst für bilingualen Sachfachunterricht eingesetzten Lehrkräfte für den Umgang mit diesen anderen Fächerkulturen und deren Materialien geschult werden müssen. Ein Aspekt, der in der Vorbereitung von Lehrkräften bislang viel zu wenig Beachtung gefunden hat. Ein Aspekt aber auch, der viele Möglichkeiten interkulturellen Zuwachses in sich birgt.

2. Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld

Eine 2002 ins Leben gerufene Veröffentlichungsreihe „Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht" (Verlag Peter Lang Frankfurt/Main; hrsg. v. Breidbach/Bach/Wolff) zählt den bilingualen Sachfachunterricht „zu den bedeutsamsten Veränderungen im deutschen Schulsystem innerhalb der vergangenen Jahre, ja vielleicht sogar der letzten Jahrzehnte".

Die Erforschung und Evaluation dieser Unterrichtsform ist relativ jung; sie war zunächst von

der kanadischen und nordamerikanischen Forschung zu Immersionsprogrammen gepragt, deren Ziel die Erreichung möglichst vollständiger Bilingualität ist. Es hat gedauert, bis sich in der schulnahen und auch in der universitären Forschung die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass die didaktische Konzeption von bilingualem Sachfachunterricht im Schnittpunkt von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik liegt und keinesfalls länger vorwiegend oder gar allein von der Fremdsprachendidaktik bearbeitet werden kann.

Dieser Einsicht war auch der 2. Bremer Kongress zum bilingualen Sachfachunterricht im März 2003 verpflichtet, wie sein Untertitel einprägsam dokumentiert: „Didaktiken im Dialog".

In dem sich öffnenden neuen Forschungsfeld zeichnen sich inzwischen zwei Bereiche ab: der didaktisch-methodische und der institutionelle. Der erstere beinhaltet eine fremdsprachen- und eine sachfachdidaktische Komponente, während der institutionelle Bereich sich aus den Feldern Sprachen- und Bildungspolitik sowie Lehrerbildung zusammensetzt. Innerhalb dieser vier Handlungsfelder öffnen sich in jüngster Zeit Forschungsthemen, die in unterschiedlicher Intensität empirisch wie auch theoretisch bearbeitet werden.

3. Lernerträge und Ziele im fremdsprachigen Sachfachunterricht: Fachliche, sprachliche, interkulturelle Kompetenzen

Einer eindimensionalen 1:1 Übertragung von muttersprachlichem Fachunterricht auf fremdsprachlich erteilten Fachunterricht erteilte ich oben bereits kurz eine Absage. Ich teile vorbehaltlos die in der modernen Fachdidaktik bilingualen Unterrichts inzwischen vorherrschende Überzeugung, dass eine eindimensionale Übertragung zu kurz greift und die potenziellen überfachlichen Zielsetzungen verfehlt.

Ein zentrales Anliegen bilingualen Sachfachunterrichts sind die besonderen Möglichkeiten der Förderung interkulturellen Lernens, insbesondere im Geschichtsunterricht; und zwar durch kontrastierende Betrachtungsweisen, durch Perspektivenwechsel und damit durch Reflexion der eigenkulturellen Lebenswirklichkeit aus der Sicht anderer. Und ein Argument, ein Schüler aus dem bilingualen Sachfachunterricht müsste doch genau so viel über das Sachfach wissen wie der ‚normale' Schüler, greift nur dann, wenn man unter Wissen einzig und allein Faktenwissen versteht, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hingegen ausklammert. PISA hat ja wohl deutlich gemacht, dass die Anwendung von tatsächlich erworbenem Wissen und Können auf bekannte und auf neue Problem- und Aufgabensituationen im Mittelpunkt von Lernprozessen stehen muss; nachhaltiges Lernen und Erwerb von Kompetenzen.

Die Veröffentlichungen einschlägiger Universitätskongresse und inzwischen zahlreiche Fachartikel gerade der Jahre 2001, 2002 und 2003 bieten mittlerweile umfangreiches Material, das auch die Fortbildung in unseren regionalen Auslands-Fortbildungszentren befruchten könnte und sollte. So z. B. für Schulen wie Singapur, New York, Nairobi, Paris, Toulouse u.a.m., an denen interessante bilinguale Projekte in den letzten Jahren gestartet worden sind.

4. „Bili" als Brücke zwischen deutscher schulischer Arbeit im Inland und im Ausland

Deutsche schulische Arbeit im Ausland lebt von der Zweibahnstraße Inland-Ausland. Im bilingualen Sachfachunterricht sehe ich eine Brücke zwischen deutscher schulischer Arbeit im Ausland und im Inland. Seit der Realisierung der regionalen Fortbildung in unseren Auslandsschulen ist der Dialog zwischen den Fortbildungserfahrungen in den Ländern der Bundesrepublik, den Experten in der Zentralstelle in Köln und den empirischen Ansätzen der auslandsschulinternen Fortbildung erfreulicherweise deutlich intensiver geworden.

Von besonderem Interesse in diesem Zusammenhang sind die Möglichkeiten, die die Lern-Arrangements im gemischtsprachigen IB bieten: Theory of Knowledge und Creativity, Action, Service (vgl. Der deutsche Lehrer im Ausland 2/2003, S. 76).

Bei der Lektüre von Schuljahresheften oder dem neuen Jahrbuch des Auslandsschulwesens oder der Zeitschrift „Begegnung" oder der Zeitschrift des VdLiA freue ich mich jedes Mal über Berichte von angewandten sozialen und interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Auch im Fachunterricht gibt es ja zweifellos sehr viele Ansatz- und Gesprächsmöglichkeiten, in denen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Glaubens-, Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen anderer Menschen und Kulturen gewonnen werden kann. Komplementär dazu ist es aber wichtig, – und das praktizieren auch viele Schulen – auch „praktisches demokratisches und ziviles Engagement bei Jugendlichen auszubilden" (Lehrerin aus Puebla).

Fremdverstehen heißt ein Schlüsselbegriff für diesen Zusammenhang. Fremdverstehen als

Kompetenz mit kognitiven und affektiven Komponenten. Es bedarf der Vermittlung historischen, geographischen und kulturellen Wissens, erschöpft sich aber nicht darin. Fremdverstehen bedarf auch einer Haltung, die geprägt ist von Interesse, von Empathie und Toleranz." Fremdverstehen erweist sich damit als integrativer Bestandteil sozialen Lernens überhaupt: Wer andere verstehen will, muss zumindest temporär von sich selbst absehen können und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme entwickeln" (Andrea Rössler, in Breidbach/Bach/Wolff 2002).

5. Die Frage der Lehrkräfte im Bilingualen Fachunterricht

Was den Unterricht von Sachfächern in Fremdsprachen an deutschen Schulen im Ausland angeht, entwickelte sich erst nach vielen Jahren die Erkenntnis, dass die ins Ausland entsandten deutschen Lehrkräfte ohne eine spezifische Vorbereitung auf diese Aufgabe nicht auskommen. Es entwickelte sich die Disziplin DFU – deutschsprachiger Fachunterricht. Es entstand das methodische Handbuch von Leisen (1999), aus der Praxis heraus konzipiert. Und es entwickelte sich der Bereich der regionalen Fortbildung im Ausland.

Wie sieht es diesbezüglich im Inland aus? Die Versorgung der etwa 400 Schulen mit bilingualen Sachfachangeboten in Deutschland mit dafür qualifizierten Lehrkräften ist bereits zu einer Schlüsselfrage geworden; und zwar für die Einrichtung und Aufrechterhaltung dieser Angebote. Einige Universitäten und auch Studienseminare haben auf diese Problematik inzwischen reagiert und Ausbildungsprogramme eingerichtet. Die Programme haben zumeist noch den Charakter von Zusatz- oder Zertifikats-Qualifikationen. Und daraus resultiert auch das Problem, dass Schulbehörden sich schwer tun, eine solche Unterrichts-Zusatz-Qualifikation als einstellungsrelevant zu betrachten. Hier besteht dringend Handlungsbedarf.

Betrachtet man „Bili" als Brücke zwischen deutscher schulischer Arbeit im Inland und im Ausland, so besteht auch im Hinblick auf den Lehrkräfteeinsatz Nachholbedarf. Die bewusste Nutzung der Erfahrungen von Auslandsdienstlehrkräften z.B. für bilingualen Sachfachunterricht im Inland ist für viele Mittelbehörden in den Ländern immer noch ein Fremdwort. Und auch umgekehrt sollte die Nutzung der Erfahrungen von bilingualen Sachfachlehrkräften aus dem Inland systematischer in die Informations- und Anwerbepolitik für Auslandsdienstlehrkräfte einfließen.

Bezüglich der notwendigen Sensibilisierung der Lehrkräfte an den deutschen Schulen im Ausland bedarf es noch eines weiteren wichtigen Hinweises. Zwischen der Förderung der nicht muttersprachlich deutschen Kinder an unseren Begegnungsschulen und der Förderung der deutschen Kinder an denselben Begegnungsschulen besteht ein dialektisches Spannungsverhältnis. Deutsche Begegnungsschularbeit ist keine Einbahnstraße; ebenso wenig wie deutsche auswärtige Kulturpolitik.

Der BLASchA hat vor kurzem eine Empfehlung für die Begegnungsschulen erarbeitet, die dies Spannungsverhältnis aufgreift. In der Einleitung zum Fragebogen hieß es: : „In den integrierten Zweigen der Zweisprachigen Schulen mit bikulturellem Schulziel werden deutsche und einheimische Kinder gemeinsam auf Deutsch und in der Landessprache unterrichtet. Während die Schulen ihren Begegnungsauftrag vor allem darin sehen, die fur die Integration einheimischer Kinder nötigen pädagogischen Maßnahmen des verstärkten Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache und des deutschsprachigen Fachunterrichts zu treffen und weiter zu entwickeln, ist die sprachliche und didaktisch-methodische Betreuung deutscher Expertenkinder in der Landessprache und in den verpflichtenden Unterrichtsfächern des Sitzlandes nicht überall zufrieden stellend."

Erarbeitet wurden die ausführlichen „Empfehlungen zur schulischen Integration der Kinder von vorübergehend im Ausland tätigen Deutschen an Begegnungsschulen" (2002) auf der Basis der sehr differenzierten Antworten der Schulen auf den Fragebogen.

Die Realisierung der doppelten Förderungs-Aufgabe stellt hohe Anforderungen nicht nur an die deutschen, sondern auch an die einheimischen Lehrkräfte. In gemeinsamer Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler und im Bewusstsein einer gemeinsamen Aufgabe muss die Begegnungsschule qualitative Personalentwicklung betreiben. Im Instrument der regionalen Fortbildung im Auslandsschulwesen scheint mir dafür eine besonders gute Basis geschaffen zu sein, die es zu nutzen gilt.

Peter H. Stoldt

Betreff: Deutschsprachiger Fachunterricht

1. Kapitel: Junger Spund

Als ich vor ziemlich genau zwanzig Jahren als relativ junger Spund vom damaligen Leiter der Deutschen Schule Quito/Ecuador (und späteren Sekretär der Kultusministerkonferenz) Dr. Friedhelm Forwick handschriftlich die Vertragsbedingungen fur die Aufnahme einer Lehrtätigkeit als so genannte „frei angeworbene Lehrkraft" (die Bezahlung wurde zwar später von der Zentralstelle in Köln übernommen; die Zentralstelle wollte jedoch keine rechtliche Verbindung zu dieser Lehrergruppe haben) an der DS Quito erhielt, wusste ich nicht, was mich erwarten würde.

Es waren sieben Jahre Abenteuer der unglaublichsten Art im exotischen und vielfältigen Land Ecuador, und die möglicherweise größte Herausforderung, die einen Lehrenden an einer deutschen Schule im Ausland erwarten kann: DFU.

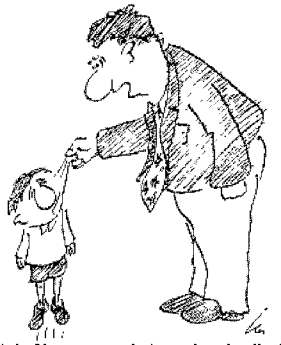
Was war damals DFU? Ich ging in eine 9. Jahrgangsstufe und wollte den ecuadorianischen Schülern im Anfangsunterricht Chemie auf Deutsch beibringen, wie spannend und faszinierend dieses Fach ist. Nach einem Vierteljahr war ich der Resignation nahe: Die verstehen mich nicht. Und ich komme fachlich nicht schnell genug voran. Das erste Mal war ich in einen möglichen DFU-Konflikt geraten: Wie viel Spracharbeit muss ich machen, damit ich die Fachkenntnisse vermitteln kann?

Damals gab es keinerlei didaktische Materialien zur Hand, oder eine Diskussion darüber, ob im DFU DaF-Mittel eingesetzt werden sollen, um DFU-Inhalte zu transportieren, oder ob im DFU DFU-Inhalte eingesetzt werden sollen, um DaF-Inhalte zu transportieren. Sieben Jahre lang unterrichtete ich jährlich 10 bis 14 Wochenstunden DFU in Chemie und Biologie. Nur wer DFU unterrichtet hat, weiß wie eng das Verhältnis zwischen deutschem Lehrer und fremdsprachiger Klasse durch das intensive gegenseitige Bemühen werden kann (meist enger als mit muttersprachig deutschen Klassen), und eine ganze Reihe meiner ecuadorianischen DFU-Schüler hat dann später bei mir auch die deutsche Hochschulreifeprüfung in Biologie oder Chemie abgelegt.

Aber was ist denn DFU eigentlich?

2. Kapitel: Was ist denn „DFU" eigentlich?

DFU ist deutscher Fachunterricht (also z.B. Mathematik oder Biologie oder Chemie) für Schüler, deren Muttersprache nicht das Deutsche ist. Das bedeutet zunächst natürlich, dass Sprache im DFU ein Problem ist. Dabei ist das Fachlernen ist mit dem Sprachlernen verbunden und umgekehrt.



Zum letzten Mal: Phasenverschobene Longitudinalwelle! Das kann doch nicht so schwer sein!

Man braucht von Anfang an eine bestimmte Menge an Deutschkenntnissen. Diese Aufgabe muss der DaF-Unterricht leisten. Allerdings liegt die kritische Schwelle für eine ausreichende Sprachkompetenz in den einzelnen Fächern sehr unterschiedlich!

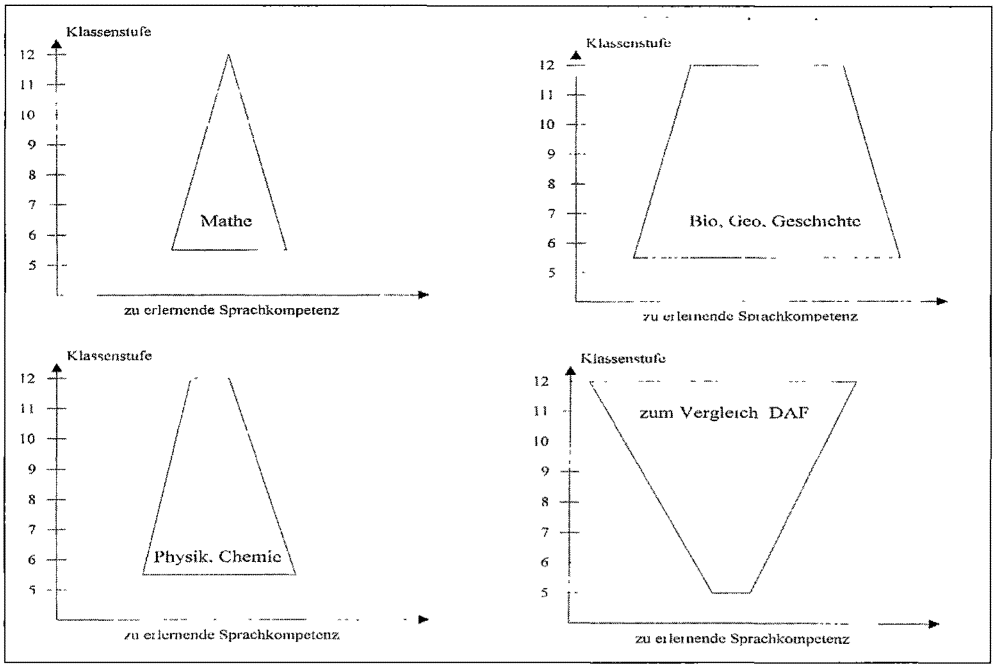
In Mathematik ist sie, abgesehen von Musik in der Primarstufe, sicher am niedrigsten. Da man sich in Mathematik sehr oft einer Formelsprache bedient, reicht ein kleiner Wortschatz aus. Darüber hinaus existiert in Mathematik ein großer Anteil an Übungsphasen. Entsprechend hoch ist die Möglichkeit, gleiche Spracharbeit zu leisten.

Mathematik könnte deshalb das erste DFU-Fach sein.

Auf dem zweiten Platz liegen Physik und Chemie. Auch in diesen Fächern gibt es viel Formelsprache, die den Gebrauch von Allgemeinsprache reduziert. Des Weiteren bieten die Fächer die Gelegenheit, den Unterricht durch viele Experimente aufzulokern und attraktiv zu gestalten. Aber auch Musik und Kunst könnte geeignet sein.

Schwieriger sind schon Biologie, Geographie und vor allem Geschichte. Hier wachsen der notwendige Wortschatz und die erforderliche Sprachkompetenz stark an.

Da Naturwissenschaftler gerne in Diagrammen sprechen:



Also könnte man sich beispielsweise folgenden DFU-Aufbau denken:

Jahrgangsstufe	Fach	Wochenstundenzahl
6	Mathematik	4
7	Mathematik	4
8	Mathematik	4
	Physik	1
9	Physik	2
	Chemie	2
10	Chemie	2
	Biologie	2
	Geographie	2

Ein solcher Aufbau erleichtert es Schülern nationaler Züge wesentlich, in deutsche Züge überzuwechseln und sich damit die Möglichkeit zu eröffnen, die deutsche Hochschulreifeprüfung anzustreben, da sie in deren wesentlichen Prüfungsfächern schon früh auf Deutsch unterrichtet werden. Verfolgt eine deutsche Auslandsschule nicht dieses Ziel, sondern möchte nur die allgemeine Sprachkompetenz z.B. im Hinblick auf Sprachdiplome verbessern, ist auch ein anderer Aufbau, vielleicht auch beginnend mit Musik, denkbar. Dieses Fach kann sicherlich auch, beim Lehrenden für dieses wie auch für die anderen DFU-Fächer Sensibilität für die deutsche Sprache und Kenntnisse in DFU-Techniken vorausgesetzt, als spielerische Einführung in das Deutsche dienen. Man denke nur an die starken affektiven Verknüpfungen, die die Musik liefert! (und die zu einem nicht unbeträchtlichen Teil dem Englischen zu seinem Siegeszug verholfen haben)

Dazu braucht man die entsprechenden Lehrer.

3. Vorteile und Nachteile des DFU

Für viele unserer Schüler ist Deutsch eine Sprache, die sie lernen müssen, um an der Deutschen Schule bleiben zu können. Freude am Deutschunterricht haben sie oft nur in der Primarstufe.

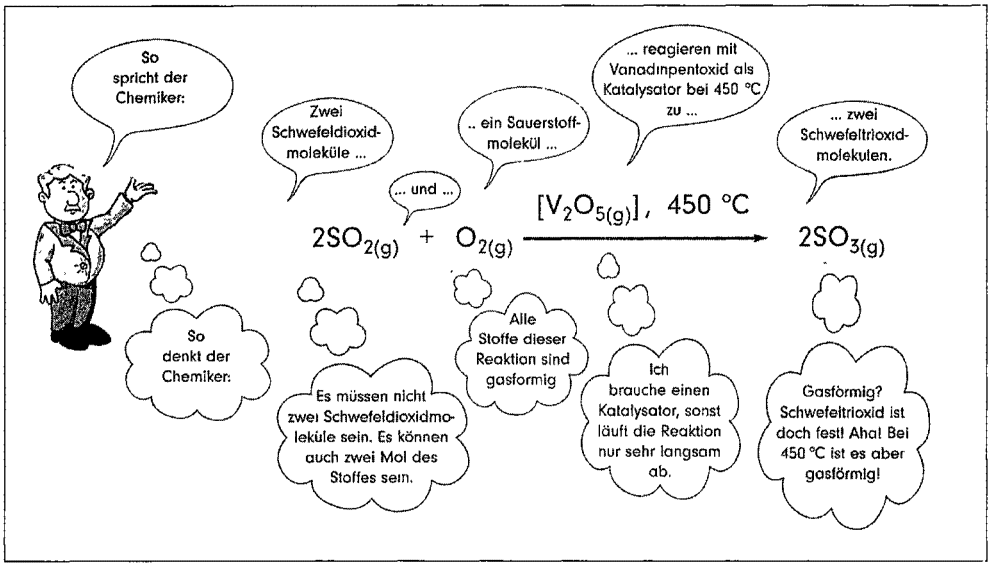
DFU bietet die Chance, Deutsch über Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie „nebenbei" lernen zu können. Fehler in der Sprachrichtigkeit werden weder mündlich noch schriftlich bewertet (außer es handelt sich um Fachsprache).

Ganz so einfach ist es aber natürlich nicht. Zwei Thesen sagen provozierend:

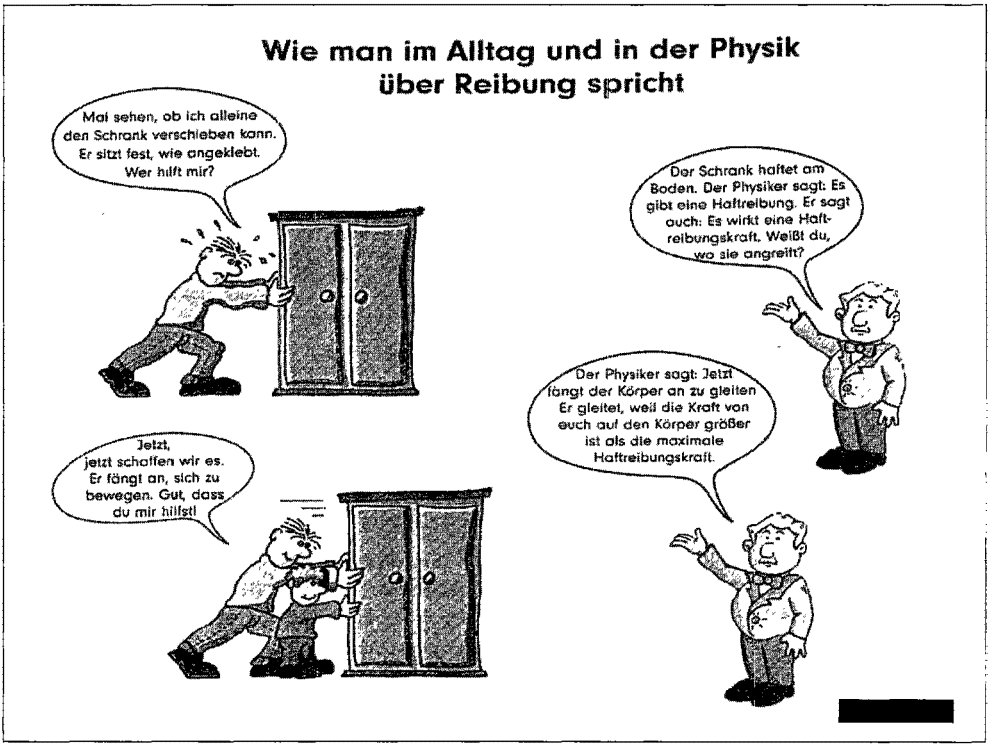
DaF: „Wer Grammatik und eine isolierte Sprachwelt sät, kann kein freies Sprechen ernten."

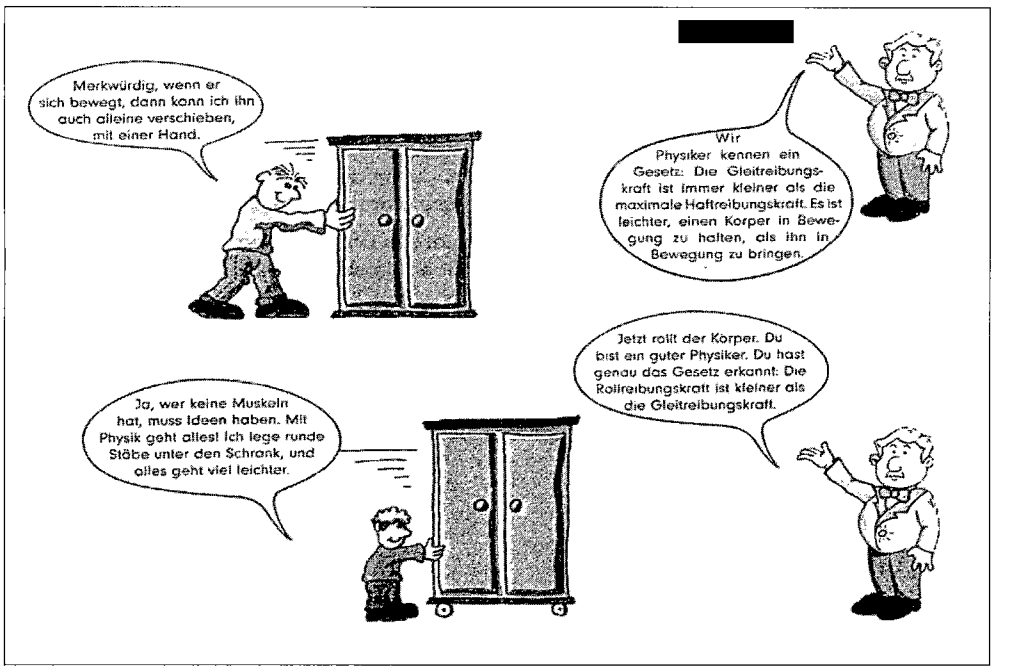
DFU: „Wer Lehrermonologe und eine komplizierte Sprache sät, kann keine Schüleraktivität und Motivation ernten."

Man kann in DFU z.B. Sprache vereinfachen. Es muss nicht alles so kompliziert ausgedrückt werden.

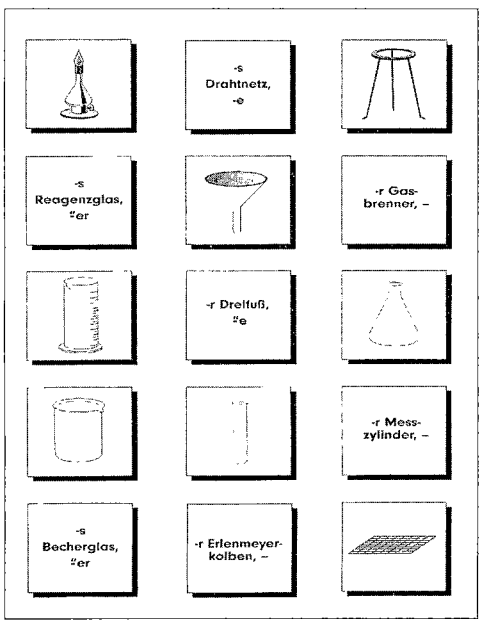


Man kann Alltagssprache und Bilder mit Sprechblasen verwenden:





Man kann viel visualisieren, z.B. Memorykarten erstellen:



Das sind nur einige wenige von vielen Möglichkeiten.

Es bleibt arbeitsintensiv für Schüler und Lehrer! Aber es kann sehr befriedigend sein:
- Das Hörverständnis der Schüler wächst sehr stark!
- Der allgemeine Sprachschatz erweitert sich beträchtlich!
- Und sie trauen sich auch ein bisschen mehr, frei zu sprechen!

Ein Nachteil soll nicht verschwiegen werden (neben der Arbeitsintensität):

Es geht natürlich etwas langsamer voran. Deswegen wird bei uns an der DS La Paz/Bolivien DFU nur bis Klassenstufe 10 unterrichtet. So bleiben in den nationalen Zügen noch zwei Jahre Zeit, um auf nationale Abschlüsse bzw. auf Eingangsexamina nationaler Universitäten vorzubereiten.

4. Zur Bedeutung von DFU an der DS La Paz/Bolivien und in der Neuen Welt

Weltweit geht der Anteil der deutschen Schüler an den deutschen Auslandsschulen stark zurück, während der Anteil der nationalen Schüler steigt. Auf der DFU-Fachtagung für Mittel- und Südamerika 2001 sagte in der Schulleiterrunde *Dr. Biedermann* für das Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo aus, dass „DFU existentiell bedeutend für die Fortführung der deutschen Züge sei, da deren Bestand sich nicht

mehr vornehmlich aus deutschen Expertenkindern rekrutiere". Gegenüber DaM (Deutsch als Muttersprache) wird DaF (Deutsch als Fremdsprache) als Schulfach immer wichtiger. Die Erfahrung zeigt, dass sich die Sprachkompetenz der Schüler verbessern lässt, wenn neben DaF auch DFU unterrichtet wird, wohl vor allem in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern. Als Resümee der oben erwähnten Tagung nennt *Volker Allendorf* u.a. sogar, dass „durch die Zunahme der Wechsler in die deutschen Zweige der Unterricht in diesen Zweigen selbst DFU werden müsse".

Die finanziellen Beihilfen aus Deutschland und die Übersendung von Lehrern hängen ganz wesentlich davon ab, wie gut die Deutschkenntnisse der Schüler sind, und ob ein deutsches Abitur aufrechterhalten werden kann. In den letzten drei Jahren ist es gelungen, an der DS La Paz/Bolivien etwa 40 (!) Schüler aus den bolivianischen b/c-Zügen für die a-Züge, die zu der deutschen Hochschulreifeprüfung führen (und die von einer Auszehrung bedroht sind) zu gewinnen.

Dieser Erfolg wäre ohne den DFU, dessen Anteil in den letzten 4 Jahren an der DS La Paz um fast 200% erhöht wurde, völlig undenkbar.

Damit wird für diese jungen Leute das z.Z. so geförderte „Studieren in Deutschland" ermöglicht; aber auch andere Berufsentwicklungen, wie im dualen System, wenn im Gastland deutsche Firmen ansässig sind, werden erleichtert.

5. DFU und Eigeninitiative

Was erwartet nun jemanden, der in Eigeninitiative von seiner Auslandsschule aus ein Treffen von DFU-Verantwortlichen organisieren will, um die Isolation aufzubrechen, der DFUler in einigen Teilen Amerikas unterliegen? DFU findet meist nur an größeren Begegnungsschulen in nennenswertem Umfang statt. Und die liegen oft geographisch mehr als 1000 km voneinander. Ob sie auch inhaltlich, organisatorisch, didaktisch so weit auseinander liegen, sollte in einem Treffen eruiert werden.

Nach vier Jahren ohne nennenswerten Erfahrungsaustausch, ohne Refo-Veranstaltung schreibt man also die in Frage kommenden Schulen an; so geschehen Anfang 2002.

Man erhält die Antworten bisweilen schnell, bisweilen nach geraumer Zeit, nach erneutem Anschreiben, bisweilen gar nicht. Von 18 angeschriebenen DFU-Fachleitern teilen 11 ihr Interesse an einem Meeting mit, 4 wollen nicht teilnehmen, 3 antworten nicht.

Die vier, die nicht teilnehmen wollen, verweisen auf die erst kürzlich stattgefundene Tagung in São Paolo, bei der sie dabei waren. So erfährt man nebenbei, dass dort eine Tagung im November 2001 mit ähnlichen Inhalten, wie wir sie geplant hatten stattgefunden hat, wobei Schulen aus Argentinien, Chile, Kolumbien und Uruguay teilnahmen, nicht jedoch aus z.B. Bolivien, Ecuador oder Peru, obwohl sich auch dort Schulen mit hohem DFU-Anteil befinden. Der Grund für diese Auswahl bleibt uns verborgen.

So entschließen wir uns, das Meeting auf Mai 2003 zu verschieben.

Praktisch alle, die geantwortet haben, schlagen auf dem beigelegten Fragebogen Themen für die Veranstaltung vor, Themen, die sich zum Teil überschneiden, aber immer sind es Themen, die dringend benötigten Informationsaustausch und benötigte Hilfestellungen einfordern.

Ein Fachleiter aus dem nördlichen Andenraum teilt sein Interesse an der Teilnahme mit, mit getrennter Post erhält man dann ein Schreiben seines Schulleiters, in dem dieser ausführt: „Angesichts der knappen Kassen sollte der Tourismus von Funktionsträgern auf ein Minimum beschränkt werden. Die Informationen, die Sie gerne bei einem Treffen der Fachleiter DFU in La Paz zusammentragen möchten, lassen sich alle auf elektronischem Wege sammeln. Zur Methodik des DFU steht das Handbuch zur Verfügung. Von daher teile ich Ihnen mit, dass die *(Auslassung des Schulnamens)* keine Reisekosten zu einem Treffen in nächster Zukunft übernehmen wird."

Andererseits melden sich DFU-Verantwortliche mit der Mitteilung, dass ihre Schulen sogar die vollen Reisekosten übernehmen würden, wenn die ReFo-Zentren nicht einen anteiligen Zuschuss gäben, sogar aus einer Schule in USA, die gar nicht angeschrieben wurde.

Weitere Fachleiter des nördlichen Andenraum teilen ihr Interesse mit; dort legt allerdings etwa ein halbes Jahr später die zuständige ReFo-Koordination fest, dass „keine Kollegen an der Tagung in La Paz teilnehmen", u.a. mit der Begründung, dass „die DFU-Tagung in São Paulo, DFU-Seminar in Bogotá" „keine verwertbaren Konzepte, Berichte oder dergleichen" verfasst hätten.

Die Veranstaltung ist als regionale Fortbildung so einfach nicht machbar. In der gesamten ReFo-Region 5, die für La Paz zuständig ist, befinden sich nur zwei DFU-Fachleiter. Als folglich überregionale Veranstaltung müsste deshalb die Zentralstelle helfen können. Sie wurde gefragt, ob und in welcher Form sie uns unterstützen könnte. Sie antwortet erst nach mehre-

ren Monaten (z.T. bedingt durch den Wechsel des Regionalbeauftragten für das südliche Südamerika in dieser Zeit). Sie „begrüßt SchiLF oder ReFo auf Vorschlag des zuständigen pädagogischen Beirats", „kann aber für das von Ihnen angedachte Modell keine Mittel zur Verfügung stellen".

Deshalb schreiben wir an die ReFo-Zentren 4–8 per Email, direkt nach unserem Schuljahresbeginn Anfang Februar 2003, mit der Anfrage, ob sie bereit sind, anfallende Kosten mitzutragen. Nach sechs Wochen hatte lediglich ein ReFo-Zentrum (s.o.) geantwortet.

Die Zeit drängt. Die Teilnehmer müssen ihre Abwesenheit von Schule und Schulort und ihre Flüge organisieren. Wir beschließen, aufgrund der Planungsunsicherheit das Programm zu kürzen. Wir backen kleinere Brötchen.

Nach der Abschlussdiskussion der neun Teilnehmer (darunter fünf DFU-Fachleiter aus Süd- und Mittelamerika) der Veranstaltung, die dann vom 19.–21.5.03 an der DS La Paz stattfand zu urteilen haben diese kleineren Brötchen trotzdem (oder deswegen?) sehr gut geschmeckt. Unter anderem war es spannend zu verfolgen, welch unterschiedliche DFU-Konzepte die einzelnen Schulen verfolgen.

Vielleicht heizen wir den Backofen im Jahr 2005 wieder an.

Siegfried Trapp,
FL DFU DS La Paz/Bolivia
Kommentare an: famtrapp@msn.com

(Karikaturen und Zeichnungen aus. Josef Leisen, Methoden-Handbuch des DFU, Varus-Verlag 1999; Diagramme verandert aus· Josef Leisen, Handbuch des DFU, Varus-Verlag 1994)

Weihnachtsgrüße an Unbekannt

„Weihnachten? – das ist doch noch weit weg in diesem Jahr – was soll daher ein solcher Artikel?" Das fragen Sie sich mit Recht, liebe Leser! Es könnte jedoch sein, dass Sie oder andere Lehrer interessiert daran sind, gemeinsam mit ihren Klassen ein ähnliches Briefprojekt durchzuführen, wie es im Folgenden geschildert wird. Dafür braucht man doch etwas Vorbereitung – z.B. benötigt man ein bundesdeutsches Telefonbuch – und für manche von Ihnen wird dieses nicht so leicht zu besorgen sein, wie es bei uns der Fall war. Daher erfolgt jetzt schon dieser Hinweis.

„Weihnachten", so hatte unser Freund Robert di Donato – Professor für Deutsch – als – Fremdsprache an der Universität in Oxford Ohio / USA seinen Studenten vor einigen Jahren erklärt, „ist eine besondere Zeit in Deutschland. Da sind die Deutschen festlich gestimmt, etwas sentimental und auch empfänglich für ungewöhnliche Dinge." Von ihm stammte die Idee, seine Studenten Adressen aus einem bundesdeutschen Telefonbuch heraussuchen zu lassen, die ihnen interessant erschienen und sie dann anzuregen, diesen Personen einen Weihnachtsbrief mit der Bitte um eine Antwort zu senden.

Warum, so fragten wir uns, sollte ein solches Experiment eigentlich nur in den Vereinigten Staaten funktionieren? Das müsste doch auch mit Schülern aus der Tschechischen Republik durchführbar sein? Gesagt – getan.

Während eines kurzen Aufenthaltes in unserem Heimatort besorgten wir uns schnell von dem dortigen Postamt zwei lokale Telefonbücher, die man uns kostenlos und amüsiert („Was haben Sie da vor? Bekommen wir dann auch einen Brief?") zur Verfügung stellte.

Rechtzeitig vor Weihnachten, d.h. drei bis vier Wochen vorher, stellten wir Schülern in mehreren Lerngruppen diese Telefonbücher mit der Bitte zur Verfügung, eine Person oder eine Familie herauszusuchen, der sie eventuell einen Weihnachtsgruß senden wollten. Wichtig war uns, dass die Schüler schon über gute Deutschkenntnisse verfügten und ohne größere Mühe schriftliche Aufträge erledigen konnten, deshalb wählten wir für das Experiment eine elfte und eine dreizehnte Klasse aus. Zunächst waren die Schüler zaghaft bei der Sache und blätterten relativ ratlos in den Telefonbüchern herum. Plötzlich fand ein Schülerpaar in einer Lerngruppe jedoch den tschechisch klingenden Namen *Polifka* und entschied sich spontan, dieser Familie einen solchen Brief zu senden. Ein anderes Paar hatte sich an vorhandenen Berufsbezeichnungen orientiert und sich einen Lehrer mit dem Argument herausgesucht: „Der antwortet bestimmt, wenn wir ihm schreiben, dass wir Schüler sind!"

Schließlich hatten alle Schüler eine Kontaktadresse gefunden. Nun ging es daran, zu entscheiden, was ein solcher Brief neben den weihnachtlichen Grüßen in landeskundlicher Hinsicht enthalten sollte.

Hier folgte eine intensive Diskussion in den einzelnen Lerngruppen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es in den Weihnachtsbräuchen in der Bundesrepublik und in Tschechien gibt, da diese Informationen für die Empfänger der Briefe sicherlich von besonderem Interesse waren.

Wie die Schüler beim Briefeschreiben durch unsere Beratung schnell feststellen konnten, gab keine allzu großen Unterschiede zwischen den Gepflogenheiten in beiden Ländern, dennoch konnten sie Wissenswertes festhalten.

Es soll nicht verschwiegen werden, dass nicht alle der beteiligten Schüler eine Antwort erhielten, jedoch wurden die eintreffenden Briefe stets in den Lerngruppen vorgelesen und die Informationen umverteilt.

Hatte zum Beispiel ein Schülerpaar erwähnt, dass man sich in Tschechien durch die Anzahl der verschiedenen gebackenen Plätzchen zu übertreffen sucht und dass in manchen Familien bis zu dreißig verschiedene Sorten gebacken werden (eine der Verfasserinnen stöhnte nur: „Und dann essen wir das Zeug bis zum Sommer!") so erhielten sie die Antwort aus Deutschland, dass man dort zwar auch Plätzchen backt, sich jedoch auf einige Sorten beschränkt.

Auch das traditionelle Weihnachtsessen in Tschechien, der Karpfen, fand Erwähnung in dem Brief eines anderen Schülerpaares. Aus Deutschland erhielten sie von einem jungen Mann die Antwort, dass in seiner Familie nicht Karpfen verzehrt wird, sondern die in Deutschland übliche Weihnachtsgans.

Ein Schülerpaar erhielt sogar eine sehr ausführliche Antwort von einer Großfamilie, diese Korrespondenz soll hier exemplarisch vorgestellt werden.

Freundlicherweise hatte die Familie sogar einen Kalender für das Jahr 2003 mit vielen Backrezepten und Hinweisen auf Feste, Traditionen und Bräuche beigelegt.

Brünn, 10. Dezember 2002

Liebe Familie Reher

Wir sind zwei Schüler aus Tschechien, die Interesse an der deutschen Sprache und Kultur haben, und deswegen haben wir mit unserem Deutschlehrer – Herrn Wicke – Ihre Adresse gefunden. Wir wären sehr froh, wenn Sie uns auch einen Brief schreiben, in dem Sie über die Weihnachtsbräuche in Deutschland erzählen. Weil Sie vielleicht auch etwas von unseren Weihnachten wissen wollen, beschreiben wir Ihnen ein bisschen diese Feiertage.

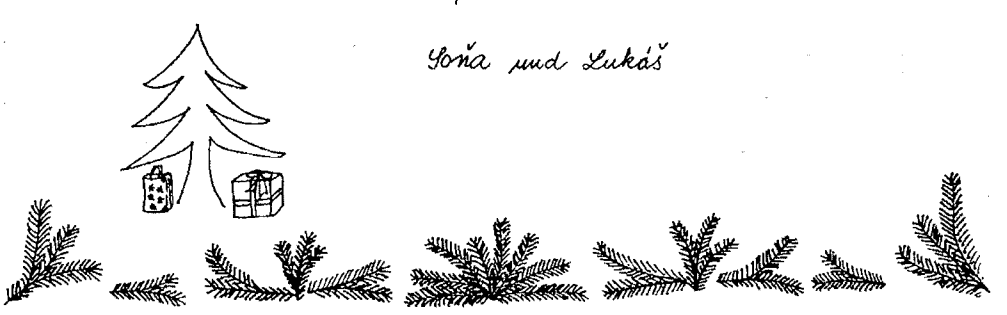
In der Tschechischen Republik herrscht in der Weihnachtszeit eine besonders festliche Atmosphäre. Die Weihnachten sind christliche Feiertage, aber diese Bedeutung haben sie in den letzten Jahren fast verloren. Vier Wochen vor dem Heiligen Abend beginnt der Advent, für die meisten Leute die Zeit der Hetze und des Stresses, die Straßen sind festlich geschmückt und die Geschäfte überfüllt. Wenn das alles schon hinter uns ist und kommt der Heilige Abend, „schalten alle aus" und freuen sich auf die Geschenke, die bei uns das Christkind bringt. Am ganzen Heiligen Tag müssen alle fasten, um abends das Goldschwein sehen zu können. Am Abend, etwa um 17 Uhr, setzt sich die ganze Familie an den festlich vorbereiteten Tisch und essen ein traditionelles Gericht – Fischsuppe und gebratenen Karpfen mit Kartoffelnsalat. Nach dem Abendessen beginnt die Austeilung der Geschenke, die unter den Weihnachtsbaum gelegt worden sind. Nach dem Heiligen Tag gibt es noch zwei Feiertage, am 25. 12. der erste Weihnachtsfeiertag und am 26. 12. der zweite Weihnachtsfeiertag.

Als wir schon gesagt haben, mit der Geburt von Jesus Christus sind die Weihnachten nicht mehr verbunden, sie werden immer mehr Konsumfesttage.

Wir hoffen, dass Sie so nett sind und uns etwas über Ihre Weihnachten schreiben.

Mit Wunsch der schönsten Weihnachten
und mit herzlichen Grüßen

Yoňa und Lukáš



Besonders interessant war auch die Antwort der Familie Polifka, die den beiden Schülerinnen mitteilte, dass ihr Name aus Böhmen in der tschechischen Republik stammt und dass die

Dienstag, 17. Dezember 2002

Liebe Soňa, lieber Lucàš,

heute erhielten wir die nette Weihnachtspost von Euch aus Brünn.
Mit großem Interesse haben wir gelesen, wie Ihr Euch auf Weihnachten vorbereitet und wie Ihr das Weihnachtsfest gestaltet.
In vielem ist es bei uns ganz genau so.
Aber vielleicht stellen wir uns erst einmal vor.
Wir sind eine recht große Familie von 7 Personen.
Der Vater arbeitet in einem Werk für Isoliermaterial, die Mutter ist Lehrerin und die 5 Kinder sind ganz unterschiedlichen Alters.
Der Älteste, Tobias, ist 21 Jahre und studiert Wirtschaftsingenieurwesen. Er wohnt seit Anfang diesen Jahres nicht mehr zu Haus.
Die Zweite, Eva- Catalina, bereitet sich zur Zeit auf den Schulabschluss, das Abitur vor.
Der Dritte, Johannes, geht in die Klasse 10 der Gesamtschule Kürten. Danach wird er eine Lehre als Mechatroniker beginnen.
Die Vierte, Teresa, geht in die 8 Klasse des Gymnasiums.
Der Jüngste, Jacob-Benedict ist erst im 2. Schuljahr.
So, nun wisst Ihr, wem Ihr in Kürten geschrieben habt.
Und nun erzählen wir Euch etwas über unsere Vorbereitung auf Weihnachten und über das Weihnachtsfest....

Jedes Jahr, zu Beginn der Adventszeit wird ein schöner Kranz aus Tannen mit 4 Adventskerzen geschmückt und 24 Säckchen werden mit kleinen Überraschungen gefüllt. Am Abend trifft sich dann die Familie zu einer kleinen Adventsfeier. Es wird gesungen und jemand liest meistens eine Geschichte vor. Für die Jüngeren ist diese Zeit ganz wichtig, Johannes und Eva setzen sich nicht mehr täglich dazu. In Deutschland gibt es jedes Jahr einen Adventskalender mit Geschichten, Bastelanleitungen, Gedichten usw. Wir wollen Euch so einen Adventskalender schicken und hoffen, dass Ihr ein wenig Freude daran habt. Jeder in der Familie macht sich auch viel Gedanken darüber, was er den anderen schenken soll und es werden Weihnachtskarten an Freunde geschrieben.

Am Heiligabend wird am Nachmittag der Weihnachtsbaum gemeinsam von der ganzen Familie geschmückt und die Krippe wird aufgestellt.
Abends isst man in vielen deutschen Familien Würstchen mit Kartoffelsalat - aber wir machen meistens ein besonders leckeres, festliches Essen.
Dann, um 21 Uhr geht es in die Christmette, die sehr festlich gestaltet ist.
Um 22.30 ist dann Bescherung.

Familie heute noch Verbindungen zu Verwandten in Pilsen hat, wo man die Ahnengalerie bis zurück in das 16. Jahrhundert verfolgen kann. Zum Schluss des Briefes forderte die Schreibe-

Meistens besucht man am ersten Weihnachtstag dann die Verwandten, oder lädt selbst Freunde oder Verwandte ein.
Heute fahren aber immer mehr Deutsche über Weihnachten in Urlaub.
Sie haben keine Lust auf den Rummel und Stress der Weihnachtsvorbereitungen und nutzen die vielen freien Tage um Weihnachten, um Skiurlaub zu machen oder „in die Sonne" zu fliegen.
Wir werden in den Weihnachtsferien hoffentlich auch viel Schnee hier im Bergischen Land haben. Dann ist es hier wunderschön. Man kann rodeln, Langlaufski fahren oder auch in einer Eiskunsthalle Schlittschuh fahren.

In der Silvesternacht gibt es in Köln ein riesiges Feuerwerk, das man bei klarem Wetter bei uns gut sehen kann.(obwohl Köln 20 km Luftlinie entfernt liegt).
Silvester finden immer tolle Feten statt. Meistens wird die ganze Nacht durchgefeiert.
So, nun wünschen wir Euch und Eurer ganzen Klasse
und auch Herr und Frau Wicke
ein

Frohes Weihnachtsfest
und
Glück, Erfolg und viel Freude
im kommenden Jahr
2003

Johannes Reher
Teresa Reher
Burkhard Reher
Eva Reher
Jutta Reher

rin aus Nordrhein-Westfalen die Schulerinnen auf, die Korrespondenz fortzusetzen: „Wir sind gespannt, mehr uber Euch zu erfahren und würden uns uber weitere Briefe freuen."

Die Vorteile des Experimentes waren offensichtlich: Alle Briefe konnten in einer Schulstunde oder, falls die Zeit fur Illustrationen und anderes mehr nicht ausreichte, zu Hause fertiggestellt werden, so dass kein großer Zeitaufwand vorhanden war. Die Schuler erhielten darüber hinaus Gelegenheit, ihre Informationen in realen, authentischen und kommunikativen Zusammenhängen mit Muttersprachlern im Gastland auszutauschen und so eigenständige Erfahrungen zu machen. Diese Offnung der Schule nach außen verdeutlichte, dass die Erlernung der deutschen Sprache im schulischen Unterricht auch einen praktischen Nutzen hat und sei es nur in einem solchen kleinen Experiment. Und ein weiterer wichtiger Faktor darf ebenfalls nicht unerwähnt bleiben: Diese unkonventionelle Art der Korrespondenz bereitete den beteiligten Schülern nach ihrer Auskunft auch Spaß.

Mariele und Rainer E. Wicke

Pädagogische Fachzeitschriften auf einen Blick

Kostenloser Informationsbroschüre in Neubearbeitung erschienen

Frankfurt am Main. Die Professionalisierung der Lehrerfortbildung ist nach PISA eine der wichtigsten Aufgaben der Schulpolitik geworden. Pädagogische Fachzeitschriften, die beispielhafte Unterrichtsmodelle vorstellen und über den Stand der wissenschaftlichen Diskussion informieren, werden dadurch aufgewertet. Die Wahl der richtigen Fachzeitschrift wird immer wichtiger. Dabei hilft mit Überblick und den wichtigsten Informationen der „Zeitschriften-Kompass", den das Institut für Bildungsmedien nun in Neubearbeitung vorgelegt hat. Die 2001 erstmals erschienene Informationsschrift ist seither in drei Auflagen verbraucht worden und liegt nun komplett aktualisiert vor. Die Broschüre gliedert das Angebot von 162 Fachzeitschriften aus 49 Verlagen nach Unterrichtsfächern, Schulformen, Kinder- und Jugendzeitschriften sowie nach interdisziplinären Zeitschriften. Er informiert über die Themenschwerpunkte und Zielgruppen der Zeitschrift und nennt die bibliographischen Angaben, Preise und Bestelladressen.

Der kostenlose „Zeitschriften-Kompass" kann über die Webseiten des Instituts unter http://www.vds-bildungsmedien.de im Menü „Publikationen" online oder direkt beim Institut für Bildungsmedien, Zeppelinallee 33, 60325 Frankfurt am Main, Telefon: 069/709046, Telefax: 069 / 70 79 01 69, E-Mail: institut@vds-bildungsmedien.de, bestellt werden. Er kann auch abonniert werden: Kurze Mitteilung genügt.

Werben Sie für die deutsche Sprache!

Zeigen Sie, wie leicht es sein kann, Deutsch nach Englisch zu lernen! Denn viele Vokabeln sind einfacher zu erlernen, wenn man schon etwas Englisch verstehen kann.

Auf unseren 6 Postern finden sich 288 ähnliche oder gleiche Wörter aus beiden Sprachen. Die Poster sollen dazu motivieren, Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch zu wählen.

Und hier können Sie sich die Poster ansehen und kostenlos herunterladen:
http://www.goethe-verlag.com/poster

Ihr Goethe-Verlag

Schon gesehen?

Die kostenlosen Goethe-Tests in 22 Sprachen und 462 Sprachrichtungen sind endlich interaktiv geworden:
http://www.goethe-verlag.com/tests/index1.htm

Wir Wünschen Ihnen alles Goethe!

Gutes wird noch besser

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke-Verlag, vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel 2003, 655 S., kartonierte Ausgabe € 39,90, gebundene Ausgabe € 59,00

Das Handbuch Fremdsprachenunterricht ist seit seiner ersten Veroffentlichung im Jahr 1989 inzwischen als Standardwerk bekannt. Bei der vierten Auflage wurde auf den ersten Blick wenig an der außeren Gestaltung und dem Lay-Out verandert, inhaltlich sieht es jedoch anders aus. Deutlich wird auch auf dem Deckblatt auf die *vierte vollständig neu bearbeitete* Auflage hingewiesen. Die Notwendigkeit einer grundlegenden Uberarbeitung wird nachvollziehbar, wenn man die für den Fremdsprachenunterricht bedeutenden Entwicklungen, Einflüsse und Veranderungen der letzten Jahre registriert.

Das Inhaltsverzeichnis ist ubersichtlich und im Sinne einer Check-Liste hilfreich fur die Verwendung der Publikation als Handbuch, das zu verschiedenen Bereichen des modernen Fremdsprachenunterrichtes Hilfestellung gibt. Hilfreich fur das Nachschlagen bestimmter Dinge sind auch die übersichtlich angelegten Begriffs- und Personenregister.

Eigentlich verdienen es die einzelnen Kapitel, sukzessiv nacheinander aufgelistet und kommentiert zu werden, da hier scheinbar alle wesentlichen Aspekte, die den heutigen Fremdsprachenunterricht bestimmen, abgedeckt werden, jedoch wurde diese Ausführlichkeit den Rahmen der Besprechung sprengen.



Das Angebot ist vielfältig und soll hier nur exemplarisch aufgezeigt werden. Das Lehren und Lernen fremder Sprachen als Gegenstand von Wissenschaften wird ebenso intensiv behandelt, wie die fur den Unterricht wichtigen politischen und curricularen Aspekte. Die Erkenntnisse einer modernen Methodik, die Förderung selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens, Leistungsmessung, Lernerfolgs- und Selbstkontrolle, Lehr- und Lernmaterialien, Unterrichtsmedien, Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern, Forschungsmethoden und Programme und Organisationen zur Förderung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sowie die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts finden ebenfalls Berucksichtigung.

Fur Beiträge zu den einzelnen Kapiteln konnten neben den drei Herausgebern weitere namhafte Wissenschaftler, Medienexperten, Fortbilder und in der Praxis tätige Lehrer gewonnen werden. Es gelingt den Herausgebern, die Themen der einzelnen Kapitel umfassend, gründlich und vielseitig zu prasentieren. Exemplarisch soll dies an dem Kapitel *E Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* demonstriert werden, das wiederum in die Bereiche *Vermittlungskonzepte, Sozialformen* und *Übungen* gegliedert wurde.

Bei den Vermittlungskonzepten steht zunächst der historische Überblick im Vordergrund; im weiteren Verlauf werden jedoch auch alternative Methoden und die aktuelle Methodendiskussion abgehandelt.

Bei den Sozialformen werden nicht nur die traditionellen Formen wie Frontal-, Partner- und Gruppenarbeit hervorgehoben, auch der Projektunterricht, Lernen mit e-mail und Internet, sowie direkte Schulerkontakte per (Klassen-)Korrespondenz und Schüleraustausch finden hier Berücksichtigung.

Ausspracheubungen bestimmen das Angebot des dritten Abschnittes ebenso wie Grammatikubungen, Übungen zum Leseverstehen, Ubungen zum Hör-Seh-Verstehen und kreative Ubungen.

Ähnlich detailliert ist das Angebot der restlichen Kapitel. Den traditionell bekannteren Aspekten des Fremdsprachenunterrichts wie „Prufen und Bewerten" im Kapitel *Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle und Selbstkontrolle* folgen z B. auch die in jungster Zeit im Vordergrund der Diskussion stehenden Hinweise zum „Self-assessment" und auch das „Sprachenportfolio" wird nicht vergessen.

Der Ansatz des facherübergreifenden Fremdsprachenunterrichts wird kurz in dem Beitrag zum projektorientierten Lernen (S. 260) aufgegriffen, er hätte meines Erachtens dort jedoch entweder etwas ausfuhrlicher oder in einem eigenen Beitrag in einem der Kapitel berücksichtigt werden können.

Im Kapitel *Curriculare Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* vermisse ich einen Beitrag zu dem Ansatz des hermeneutischen Fremdsprachencurriculums, welches in den letzten beiden Jahren in der Fachdidaktik mehr und mehr an Bedeutung gewonnen und das inzwischen auch erfolgreich seinen Einzug in den schulischen Unterricht – unter anderem in Italien – erlebt. Aber das liegt in der Natur einer solchen Veroffentlichung: Kaum ist sie erschienen, beginnt sie bereits wieder zu veralten, da der (Fremdsprachen-)Unterricht im Rahmen einer standigen Revision ständig neuen Einflüssen ausgesetzt ist.

Gleichzeitig muss jedoch erwähnt werden, dass gerade dieses Kapitel einer von mir geleiteten Arbeitsgruppe zur Erstellung eines nationalen Curriculums fur den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Hinblick auf das Deutsche Sprachdiplom II der Kultusministerkonferenz der Länder in der BRD wertvolle Hilfestellung geben konnte, da dem *Beitrag Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen* die für uns so wichtigen Definitionen und Abgrenzungen von Curricula, Richtlinien und Lehrplänen in – auch für ausländische Deutschlehrer – verständlicher Form entnommen und gemeinsam diskutiert werden konnten (S. 111–116).

Darin liegt auch der große Wert der Publikation, denn viele Dinge, die fur die tägliche Unterrichtspraxis und fur die personliche Fort- und Weiterbildung relevant sind, lassen sich leicht und mühelos nachschlagen. Das Begriffs- und das Personenregister sind hier ebenfalls sehr hilfreich. Lehreraus- und -fortbildern, aber auch Fachleitern der fremdsprachlichen Fächer an den einzelnen Schulen kann das Buch bei der Vorbereitung und Durchführung von

Seminaren und Konferenzen genau so Unterstutzung gewähren, wie den in der Unterrichtspraxis stehenden Lehrern, die Hilfestellung bei der Planung des eigenen Unterrichtes erwarten. Es sollte in den entsprechenden Bibliotheken und Handapparaten keinesfalls fehlen.

Rainer E. Wicke

Karikaturen eröffnen ein Spannungsfeld

Jost, Werner / Scherling, Theo: Mensch und Energie – Karikaturen im Unterricht, Paket mit Bildkarten und Begleitheft, zu beziehen über die Verlagsauslieferung Max Hueber, Ismaning (Buchhandel) oder per Bestellkarte im Materialienheft des Goethe-Institutes Inter Nations oder über Internet www.goethe.de, ISBN 3-933115-91-4, € 8,–

Das Materialpaket besteht aus einem Begleitheft und fünfundzwanzig Karikaturen zum Thema *Mensch und Energie von* internationalen Kunstlern aus Spanien, Frankreich, dem Iran, Tschechien, Deutschland, den Niederlanden, Jugoslawien, der Türkei, der Schweiz, Rumanien, der Ukraine, der Slowakei, Indonesien, China, Großbritannien und Russland Somit wird hier nicht nur deutscher Humor präsentiert, der mitunter für unsere ausländischen Partner schwer nachvollziehbar sein soll – vielmehr handelt es sich um ein internationales Potpourri, was den Einsatz im Unterricht betrachtlich erleichtert Das Paket kann im Anfanger-, aber auch im Fortgeschrittenenunterricht – je nach – Zielsetzung – hervorragend eingesetzt werden.



Geliefert wird das Material in einer strapazierfahigen Mappe, was nicht unwichtig ist, denn diese Form der Archivierung erleichtert die Handhabung und Mitfuhrung in Unterricht und Fortbildung.

Zunächst wird ausführlicher auf die Karikaturen eingegangen, mit deren Hilfe das Thema *Mensch und Energie* treffend, vielseitig und vor allen Dingen aber auch mit dem diesen Bildern eigenen beißenden Humor veranschaulicht wird. Aber eben gerade Aspekte schwarzen Humors regen zum Nachdenken an, weil sie uns Betroffenheit fühlen lassen. Die enthaltenen Illustrationen wurden so geschickt ausgewahlt, dass wir – Schüler und Lehrer – uns ihrem Einfluss nicht entziehen können, dass wir ihre Appelle annehmen und als Herausforderung betrachten.

Der Einsatz des Materials im schulischen Unterricht hat demonstriert, dass diese qualitativ hochwertigen Bilder Dinge nicht nur illustrieren und unterstützen, sondern dass sie aufgrund ihrer Darstellung auch sprachliche Reaktionen initiieren. Ganz losgelöst von der Tatsache, dass Kunst immer unterschiedlich individuell rezipiert wird, dass sie unterschiedliche ästhetische Empfindungen in jedem Betrachter auslost, konnen auch die Botschaften und Signale, die von diesen Karikaturen ausgehen, wohl in der Problematik ahnlich, aber doch immer sehr personlich gedeutet werden Dieser Kunstgriff ist von den beiden Herausgebern des Paketes auch intendiert, wie dem Vorwort im Begleitheft zu entnehmen ist. Karikaturen eroffnen ein Spannungsfeld, in das der Betrachter automatisch hineingezogen wird und das ihn zu eigenen Reaktionen motiviert. Bei aller Klarheit sind unterschiedliche Auslegungen möglich, was eine Diskussion im Klassenzimmer lebendiger und fur alle Beteiligten attraktiver werden lasst.

Das in den Bildern umgesetzte Thema *Mensch und Energie* ist zeitlos und universal; fast jedes Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerk befasst sich damit, auch wenn die Inhalte dort haufig unter dem Titel *Umweltschutz* subsumiert wurden. In meinem Unterricht konnten die Karikaturen hervorragend im Zusammenhang mit den Inhalten des Kapitels Natur (Konzepte 2, Cornelsen-Verlag, Berlin 1999, S. 48–50) eingesetzt werden

Die Bilder können ohne das Beiheft – sowohl als Zusatzmaterial zu Lehrwerksinhalten, aber auch als eigenständiger Unterrichtsgegenstand und sogar im Zusammenhang mit Formen des projektorientierten Lernens zum Thema *Mensch und Umwelt* benutzt werden. Mit ihnen kann jedoch auch eine Kunstausstellung zu diesem Thema schnell organisiert werden.

Der Verzicht auf die Arbeit mit den Didaktisierungsvorschlagen der beiden Herausgeber ware schade, denn – auch das hat die Erprobung in mehreren Unterrichtsversuchen ergeben – hier finden sich viele Anregungen, die sofort und ohne großen Aufwand umgesetzt werden konnen. Die Idee der Autoren, die Betrachter zunachst mit Ausschnitten der einzelnen Karikaturen arbeiten zu lassen, bevor sie die Möglichkeit erhalten, das gesamte Bild zu studieren, erhoht sicherlich die Spannung im Unterricht Bei der Partnerarbeit fördert diese Technik nicht nur das assoziative Denken und Deuten der Schuler, daruber hinaus werden sie zur Antizipation von Zusammenhängen und zur Hinterfragung einer scheinbaren Eindeutigkeit angeregt. Die einzelnen Arbeitsauftrage konnen nicht nur als Verständnishilfen angesehen werden, gleichzeitig ermöglichen sie den Schulern den Erwerb neuerer Lernstrategien. Die Erstellung von Assoziogrammen, das Anfertigen von Notizen und Stichwörtern, die Zuordnung von Informationen, die exakte Beschreibung von Personen, Zusammenhangen und Abläufen stehen genauso im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit wie die Erstellung von Wortnetzen, die Anfertigung von interpretierenden Zeichnungen, das Zusammenfügen von Puzzlen, die Situationsbeschreibung und die Diskussion zu Pro und Contra, um nur einige zu nennen

Viele der Anregungen, Impulse, Aufgaben, Übungen und Verstehenshilfen greifen auf das Vorwissen der Lerner zurück, daruber hinaus fördern sie den schüleraktiven und handlungsorientierten Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Partner- und Gruppenarbeit, was sehr zu begrüßen ist. Eine besonders positive Erfahrung fur mich war, dass der Redeanteil der Schüler bei der gemeinsamen Diskussion der Ar-

beitsergebnisse der einzelnen Partnerpaare im Halbkreis um die an der Tafel (mit Hilfe von Magneten oder Klebeband) befestigten Bilder und der dazugehörigen Arbeitsblatter sehr hoch, mein eigener dagegen sehr gering war. Die Arbeitsauftrage sind so gehalten, dass sie die Schüler bei ihrer selbstandigen Präsentation begleiten. Die Rolle des Lehrers beschränkt sich auf die des Monitors, der hilfreich zur Seite steht, wenn es Probleme geben sollte.

Den beiden Herausgebern ist es mit dieser Publikation gelungen, motivierendes Unterrichtsmaterial anzubieten, dass fur jede Altersgruppe etwas zu bieten hat. Es lasst sich unkompliziert und schnell in Schule und Fortbildung einsetzen, wobei die Verwendung in lediglich einer, aber auch in mehreren Unterrichtstunde(n) leicht möglich ist Man kann ihnen zu diesem gelungenen Projekt gratulieren.

Rainer E. Wicke

Lichtung im Dickicht der globalen Zivilisation

Safranski, Rüdiger: Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch? Carl Hanser Verlag, München/Wien 2003, 118 S., ISBN 3-446/20261-7, € 14,90

Der Blick in den Fernseher oder ins Internet macht uns deutlich, wie globales Geschehen in erdruckender Fulle und in Echtzeit unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen kann. So sind wir in Gefahr, in eine Globalisierungsfalle zu geraten, die in ihrer Unubersichtlichkeit zum geistigen Gefängnis und zur Quelle von Hysterie wird.

Der Schriftsteller Rudiger Safranski, Jahrgang 1945, setzt sich in seinem Buch kulturkritisch mit der Frage auseinander, wie in der westlichen Zivilisation der einzelne sich „Lebensraum" verschaffen sollte, um diesem Gefängnis zu entkommen. Dabei nimmt er in seiner Darstellung Bezug auf viele kulturhistorische Quellen und Ereignisse, bietet Beispiele aus Mythos, Religion und Philosophie und versucht, durch Bilder seine Gedanken zu verdeutlichen.

Er geht zu Beginn seiner Ausführungen von einer natürlichen Gemeinsamkeit des Menschen mit dem Tier aus, denen er im Verstand eine „erste Natur" zuschreibt. Während aber das Tier seine Handlung instinktiv vollzieht, besitzt der Mensch fur eine sinnvolle Zweck-Mittel-Reaktion eine „zweite Natur"· die Vernunft. Dabei entsteht das Problem, wie weit der Mensch sich mit dieser kulturellen zweiten Natur von der ersten entfernen kann. Es entsteht die Gefahr einer Selbstüberforderung durch Technik und Wissen, die bis zur Selbstzerstorung fuhren kann.

Mit der Globalisierung ist eine tatsachlich weltweite Vernetzung wirtschaftlich, kulturell, touristisch, wissenschaftlich, technisch und kommunikativ entstanden. Aber der Einzelne kann davon nur allgemeine Vorstellungen haben Es sind jedoch normative Ideologien zu Globalisierungen entstanden, die Safranski mit Globalismus bezeichnet und von denen er drei Varianten darstellt. Der Neoliberalismus ist die Legimitationsideologie für die ungehemmte Bewegung des Kapitals auf der Suche nach günstigen Verwertungsbedingungen. Eine zweite Variante ist der Antinationalismus, der die anthropologische Tatsache der Ortsverbundenheit, der Heimat, leugnet. Eine dritte Variante sieht die Erde als globales Biotop, dem durch die Hybris unserer technischen Kultur Untergang droht, und bedient sich einer mahnenden Drohkulisse.

Der Idee einer „okumenischen Globalisierung" mit Weltumkehr, Besinnung und guter Herrschaft stehen Verfeindungstendenzen gegenüber, die durch Streben nach Macht und Anerkennung zu Kampf und Krieg fuhren. Safranski geht in diesem Zusammenhang auf Kants Schrift „Zum ewigen Frieden" ein, die auf Verstand und Vernunft rekurriert, um eine durch Staaten und Nationen ausgehandelte Herrschaft von Gesetz und Recht zu erreichen, mit Allianzen und der Öffentlichkeit als Garanten. Er halt aber dieses Projekt der säkularisierten westlichen Zivilisation kaum für eine Losung des Problems in anderen Kulturkreisen.

Er stellt dem heutigen globalen Denken, das zur Verengung von Raum und Zeit gefuhrt hat, den Kosmopolitismus entgegen. Dieser lässt dem einzelnen seine ortliche Bindung und erlaubt ihm daneben ein Bewusstsein der Weite. Hier setzt er einen Losungsversuch an, mit dem das Individuum der Globalisierungsfalle entkommen konnte. Denn im Fern-Seh-Zeitalter ist eine Fern-Ethik entstanden, vor der eigene Handlungsmoglichkeiten nicht mehr geschützt sind. Die Lebenswelt ist nur noch auf die zweite Natur „eingeschachtelt". Daher ist heute eine Rückgewinnung der ersten Natur notwendig. Das Individuum muss im Erfahrungshorizont, den das Dickicht der globalen Vernetzung darstellt, seine Spielraume entdecken. Safranski empfiehlt mit Wilhelm von Humboldt, dass die Anverwandlung in die eigene „Menschheit" das Maß an Neugier auf die Welt bestimmen sollte. Diese Souveranität in der Gestaltung des eigenen Lebens durch Bildung setze eine existenzielle Urteilskraft voraus. Globalisierung sollte dadurch auf Abstand gehalten, nur locker mit dem eigenen Leben verknüpft werden Doch dieses konne ein sehr anspruchsvolles Verfahren werden.

Der Autor spricht weitere Themen an, u.a. den „Kampf der Kulturen", das Souveränitatsgefalle unter den Staaten, Theorien der Harmonisierung des Individuums mit der Gesellschaft. Insgesamt bietet das Buch eine anregende Lektüre. Dem Leser bleibt es im Sinne des Autors überlassen, inwieweit er angedachte Losungen akzeptieren will. Manche Uberlegungen aus dem Buch durften besonders an deutschen Schulen im Ausland von Interesse sein, da diese der Problematik starker ausgesetzt sind.

Heinz-Edgar Fischersworring

Die deutsch-französischen Beziehungen

Grosser, Alfred: Wie anders sind die Deutschen? Verlag Beck, München 2002, 239 S., ISBN 3-406-49328-9, € 19,90

40 Jahre ist es her, dass die deutsch-franzosischen Beziehungen eine neue Grundlage erhielten. Gerade rechtzeitig dazu erscheint dieses Buch von Alfred

Grosser. Der Verfasser ist in Frankfurt geboren und seit 1937 französischer Staatsbürger, Geschädigter des Holocaust und berufener Vermittler zwischen Frankreich und Deutschland. Selbst Träger des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels, veröffentlicht er immer wieder zum Thema der Völkerverständigung und besonders der politischen Seite dieses Problems.



Hier handelt es sich nicht um historische Überblicke, sondern um die Darstellung der heutigen Befindlichkeiten. Soweit nötig, wird die Entwicklung seit 1945 berücksichtigt. Die Bundesrepublik sieht sich also behandelt als ein Staat wie jeder andere, von französischer Seite nicht gerade selbstverständlich. Im Streit der Historiker, um Goldhagen, Jenniger, Walser, um Ossi-Wessi-Probleme bemüht sich Grosser weniger um kritische Darstellung, als um verständnisvolle Einordnung in das So-Sein des Bundesrepublikaners. Unser Außenminister, als „Enkel von Auschwitz", wirkt in seiner Diktion oft bedenklicher. Natürlich weiß Grosser um latente Gefahren, Möglichkeiten, hebt aber nie auf diese direkt ab. Hoffentlich ist das stimmig, oder kriechen sie bald wieder aus ihren Löchern?

Die letzten Teile der Ausführungen bringen vermehrt Vergleiche mit unserem westlichen Partner. Eins fällt besonders auf. die Bundesrepublik sei das einzige europäische Land, das sich nicht als Volk-Nation definiert! So wird es wohl sein. – Dem Schullehrer fehlen Hinweise zu den unterschiedlichen Schulsystemen. Aber solches ist nicht das Thema.

Der Klappentext resumiert vorzüglich und ergänzt ebenso wie die Übersicht zu Veröffentlichungen des Beck-Verlages im Anhang. Anmerkungen in Form von Fußnoten bei den einzelnen Kapiteln sind so überflüssig.

Manfred Sauer

PISA – Wie es zur Schieflage im deutschen Bildungswesen kam

Adam, Konrad: Die deutsche Bildungsmisere, Propyläen-Verlag, Berlin/München 2002, 192 S., ISBN 3-549-07166-3, € 20,–

Der Schock sitzt tief. Eine böse Überraschung zur Jahrtausendwende. Kaum einer in Deutschland, für den das Kürzel PISA noch ein Fremdwort ware. Die Ergebnisse der von der OECD angelegten internationalen Vergleichsstudie zum Stand des Bildungswesens in Deutschland haben nicht nur Pädagogen und Politiker aufgerüttelt, sie sind im Volk angekommen und haben das bestätigt, was viele ja schon immer zu wissen geglaubt haben. Viel Nachdenkenswertes, aber auch viel Unqualifiziertes ist im Laufe von fast drei Jahren zu diesem Thema gesagt, gedruckt, beschworen worden.

Auf diesem aufgewühlten Feld erscheint das Buch von Konrad Adam wie eine dringend notwendige neue Orientierung an der Sache, zumindest aber als klar verständliche Zusammenfassung und Ordnung all der Argumente, die beleuchten, wie es zu dem Status quo in der deutschen Bildungslandschaft gekommen ist bzw. was zu tun wäre, um aus der Krise wieder herauszufinden. Der Verfasser, seit vielen Jahren ein profunder Kenner und kritischer Begleiter des deutschen Bildungswesens, analysiert und beurteilt die Reformansätze der letzten Jahrzehnte in Deutschland, verfolgt ihre Umsetzung in der Schullandschaft und zeigt die wunden Punkte auf, die seiner Meinung nach zur Bildungsmisere führen mussten. Er stellt Schlagworte, mit denen lange Zeit Bildungspolitik betrieben worden ist, in Frage, wägt die neu geschaffene Einheitsschule gegen das herkömmliche gegliederte Schulsystem ab und breitet das ganze Mosaik der Beziehungen zwischen Schule, Elternhaus, Berufswelt, Bevölkerungsstruktur und psychologisch-pädagogischen Wissenschaftsergebnissen aus. Er verweist auf die zentrale Bedeutung des Elternhauses als Basis für jede Art von Erziehung und betont den Stellenwert der Grundschule in der individuellen „Bildung", der nicht hoch genug angesetzt werden kann.

Dass Konrad Adam dabei die ganze Problematik aus einer mehr konservativen Sicht betrachtet, wird schon zu Beginn der Lekture klar. So verteilt er die Sympathiewerte immer wieder an Bayern und Baden-Württemberg, wenn es um eine differenziertere Betrachtung der deutschen Bildungslandschaft geht, während Bremen und Berlin am anderen Ende der Skala auftauchen und dafür teils ironisch, teils vorwurfsvoll abgetan werden.

Der Verfasser erkennt durchaus, dass die Ausgangssituation in den besser platzierten europäischen Vergleichslandern grundlegend verschieden ist und Deutschland aus einem Modell von z.B. Finnland oder Frankreich nicht seinen eigenen Königsweg zur Verbesserung der Bildungsvoraussetzungen ableiten kann.

Immer wieder werden im Verlauf der Abhandlung namhafte Pädagogen und Schriftsteller mit ihren klassischen Äußerungen zu Grundfragen der Bildung und Erziehung zitiert. Damit schlägt Adam eine Brücke zum Bewährten. Wer nur nach Fortschritt giert und die Ergebnisse der Erziehungswissenschaft überstürzt in die Schule umzusetzen versucht, wie es in den sechziger Jahren geschah, darf sich nicht wundern, wenn der Bruch mit der Vergangenheit auf den Weg gefuhrt hat, den PISA nun allzu deutlich vor Augen stellt. Als entscheidenden Fehler auf diesem Weg stellt Konrad Adam das ideologisch verbrämte Bemühen um Chancengleichheit heraus, eine missverstandene Gleichschaltung, die auf Begabungsunterschiede keine Rücksicht nehmen wollte. *„Alles gleich groß zu ziehen, gelingt auch dem besten Gärtner nicht; alles gleich klein zu schneiden, schafft aber auch der Tölpel" (S. 59).*

PISA ist mehr als eine Bestandsaufnahme, es ist zugleich die dringende Aufforderung zur Neuorientierung. Hier nimmt der Verfasser nicht nur Pädagogen

in die Pflicht, denen er eine neue Konzeption der Lerninhalte und -kriterien (auch im Blick auf Elemente des klassischen Kanons im mehrgliedrigen Schulsystem) dringend anrät, sondern auch den Staat. Er nennt konkrete Versaumnisse in der Familien- und Bildungspolitik, die einer grundlegenden Revision bedürfen.

Konrad Adam hat ein sehr engagiertes Buch geschrieben Es mag vom Land und Lebensbereich des Lesers abhangen, wie nachhaltig es auf ihn wirkt. Wer als Eltern oder Lehrer in Deutschland tagtaglich mit den Problemen konfrontiert wird, dem werden sich neue Zusammenhange aufdecken und dem wird es Argumente für die aktuelle Diskussion liefern. Deutsche Eltern und Lehrer im Ausland werden die Inhalte des Buches vielleicht ganz anders aufnehmen, da sich die spezifische Situation im jeweiligen Gastland von Deutschland unterscheidet. Für alle, die irgendwann einmal in den deutschen Bildungsbetrieb wieder einsteigen, sei es als Lehrer, Eltern oder Schüler, ist dieses Buch fast als Pflichtlektüre zu empfehlen.

Manfred Vollmer

So ändern sich die Zeiten

Besch, Werner: Duzen, Siezen, Titulieren – zur Anrede im Deutschen heute und gestern, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2. Aufl. 1998, 160 S., ISBN 3-525-34009-5, € 10,90

Die Normen in den Beziehungen der Menschen sind einem stetigen Wandel unterworfen. Mal ist es ein Bekenntnis, oft bloße Konvention. Letzteres hat wohl Adolph Franz Friedrich Freiherr v. Knigge (1752–1796) in seinem auflagenstarken Hauptwerk „Uber den Umgang mit Menschen" als gedanklichen Schwerpunkt gesehen. Allerdings die Kunst des Umgangs mit Menschen ist heute ebenso gefragt und bei aller Liberalität oft noch komplexer und schwieriger

Der Autor, Prof. Werner Besch, Germanist, Arbeitsschwerpunkte: Sprachgeschichte, Dialektologie, Soziolinguistik. Sein kleines, vorliegendes Werk, 160 Seiten, ist komplex und meist tiefgründig. Er wendet sich nicht an Experten wie Linguisten, Germanisten, Soziologen, nein seine Adressaten in diesem Werk sind Laien. Es ist leicht lesbar. Die einschlagige Literatur hat der Autor berücksichtigt Wir stimmen ausdrucklich zu, dass das Büchlein gut im Deutschunterricht und in „Deutsch als Frerndsprache" einsetzbar ist. Damit ist das Material an deutschen Schulen im Ausland und an Goetheinstituten weltweit verwendbar.

Der Kern der Untersuchung bildet sog. Alltagsstudien:

- das „Fraulein" als Zwischenstation zwischen Mädchen und Frau. Die einen halten diese Form fur entbehrlich Fur Prof. Hans Maier, ehemals Kultusminister in Bayern, war 1978 die Abwahl von „Fraulein" ein Stück Verlust von Kultur.
- Du/Sie-Verteilung im Alltag kann durch Momentaufnahmen nicht verallgemeinert werden.
- Die Anrede in geistlichen Gemeinschaften: hier sind die verschiedenen Neuerungen von Konvent zu Konvent und von Kongregation zu Kongregation von Interesse.
- Merkwürdig mutet die Uberschrift auf Seite 55 an. „Sie" oder „Du" in wissenschaftlichen Prüfungen? Auch hier gibt es Regelungen von offizieller Stelle; Verwaltungsjuristen sehen darin leicht eine mogliche Befangenheit des Prufers.
- Die Anrede eines Polizisten in Ausubung hoheitlicher Aufgaben muss korrekt sein. Notfalls wird dieses Recht per Gerichtsbeschluss eingefordert Die hartnäckige Verweigerung des Sie einem Polizeioberkommissar gegenüber kostete schon vor 20 Jahren 2 250,– DM. Die Nurnberger Marktfrau Kunigunde Herbst wurde durch die Medien bekannt.
- Die Bemerkungen zur Anrede in der Bundeswehr sind dadurch gekennzeichnet, dass Vorschrift und alltagliche Praxis weit auseinanderklaffen.
- Zur Anrede in der Schule: hier hat jeder eigene Erfahrungen gesammelt. Lesen Sie selbst, was der Autor zusammengetragen hat.

Andere Lander, andere Sitten. Dieses Kapitel umfasst nur 18 Seiten. „Erst die Begegnung mit fremdem Land macht das Eigene bewußt." Dieser Erkenntnis wegen hatten wir hier eine umfassendere Untersuchung gewunscht.

Heinz Müller

Wie sieht unsere demokratische Zukunft aus?

Dahrendorf, Ralf: Die Krisen der Demokratie, Ein Gespräch, C.H. Beck Verlag, München 2002, 116 S., ISBN 3-406-48750-5, € 12,90

Das Gespräch fuhrte der italienische Journalist Antonio Polito als Fragesteller mit Ralf Dahrendorf als Antwortgeber Antonio Polito ist Korrespondent der Tageszeitung „La Republica" in London. Lord Ralf Dahrendorf, geb. 1929, lehrte Soziologie in Hamburg, Tubingen und Konstanz. Von 1987 bis 1997 war er Rektor des St. Antony's College und von 1991 bis 1997 Prorektor der University of Oxford. Seit 1993 ist Ralf Dahrendorf als Baron of Clare Market in the City of Westminster Mitglied des britischen Oberhauses.

In zehn Kapiteln beschaftigen sich die beiden Gesprachspartner mit dem Thema, das ich schwerpunktmäßig behandeln möchte.

Nach Meinung von Ralf Dahrendorf hat das Wort „Demokratie" viel von seiner Kraft verloren und bezieht sich auf Verhaltnisse in Großbritannien. Die Demokratie sei ein Ensemble von Institutionen, die darum bemüht sind, der Ausubung politischer Macht Legitimation zu verleihen, die uns vor Tyrannei schützt. Die Wahlen seien Instrument der Ablösung derer, die die Macht innehaben, aber sie scheinen nicht mehr die gewünschte Wirkung zu haben. Es gebe Lander, wie den Iran, die sich in Richtung Demokratie bewegen, aber keinerlei Rechtsstaatlichkeit besitzen.

Antonio Polito weist darauf hin, dass wir heute eine Schwächung der Nationalstaaten erleben, weil

sich die Krafte zu multinationalen Organisationen und Korporationen verschieben, wodurch Entscheidungen aus dem traditionellen Bereich der Demokratie ausgewandert sind. Eine politische Reaktion auf die Globalisierung sei der Lokalismus, der auf der Vorstellung beruhe, dass die Demokratie auf lokaler Ebene besser funktioniere. Dahrendorf hat diese Tendenz als „Glokalisierung" bezeichnet, ein Wort, das sich selbst in der neuesten Ausgabe des großen Fremdwörterbuches des Dudenverlags nicht finden lässt.

Fur Polito und Dahrendorf ist es eine faszinierende Frage, wie die Demokratie in der Europaischen Union praktiziert werden kann. Die Struktur der EU entspreche nicht den demokratischen Kriterien, die man etwa von Polen oder Ungarn verlange. „Ein politisches Gebilde, das im Geheimen Gesetze beschließt, in Ministerratssitzungen hinter verschlossenen Turen, ist eine Beleidigung fur die Demokratie." (S. 35) Da es ein europäisches Volk nicht gibt – also keinen europäischen Demos –, kann es seinen Willen nicht zum Ausdruck bringen.



Im Zusammenhang mit der Einführung des Euro schließt sich Dahrendorf der Prophezeihung des Nobelpreistragers Robert Mundell an: In nicht allzu ferner Zukunft werde es eine einheitliche globale Währung geben. Das halte ich schlicht für unmöglich, zumal ja noch nicht einmal Großbritannien den Euro eingeführt hat. Für Dahrendorf ist Europa eine noch verbliebene Utopie, und es wäre seines Erachtens falsch, wenn jetzt so etwas wie eine europäische Verfassung in die Welt gesetzt wurde, weil Verfassungen, die nicht auf einem echten Volkswillen basieren, mehr Schaden als Nutzen bringen. Die Aufgabe und Funktion des Europäischen Parlaments beurteilt Dahrendorf positiv, auch wenn seine Macht begrenzt ist, weil es Kontrolle ausuben kann. Allerdings schränkt er ein, dass bei allen großen und wichtigen Abstimmungen Dutzende von Mitgliedern, insbesondere Franzosen und Italiener, nicht anwesend sind.

Selbst in den Vereinigten Staaten von Amerika, der Heimat der langlebigsten Verfassung der Welt, besteht der Verdacht, dass bei Prasidentenwahlen manipuliert werden kann, zumindest ist immer und uberall ein oligarchisches Element im Spiel. Schätzungsweise knapp die Hälfte derjenigen, die ein Wahlrecht haben, lassen sich nicht in die Wahllisten eintragen, und selbst unter den Eingetragenen geht nur die Hälfte zur Wahl. Man glaubt es kaum, der Präsident wird von ca. einem Viertel des demokratischen Wählerpotentials gewählt. Demgegenüber ist das Burgerinteresse an lokalen Wahlen recht groß, denn „zur Wahl stehen dort Kandidaten fur ein breites Spektrum von Aufgaben, von der Leitung der Schulen bis zum Polizeiprasidenten, vom Richter bis zum Sheriff." (S. 59)

Im Kapitel „Demos" weist Antonio Polito darauf hin, dass die telefonische Befragung von tausend Personen im Rahmen einer Meinungsumfrage möglicherweise wichtiger ist als die parlamentarischen Debatten eines Monats. Dahrendorf selbst ist jedoch sehr misstrauisch gegenuber „opinion polls" und meint, ein Politiker, der sich zu sehr darauf verlasse, laufe Gefahr, dies später zu bereuen. Fur ihn ist diese Erscheinung ein weiterer Beleg für die Krise der parlamentarischen Demokratie.

Natürlich beeinflussen die Medien allgemein die offentliche Meinung, Dahrendorf ist jedoch davon uberzeugt, dass sie sie nicht bestimmen, zumal es eine Pluralität von Medien gibt. Man könne davon ausgehen, dass das Fernsehen einen großeren Einfluss ausubt als die Printmedien. Allerdings ware z.B. Berlusconi in Italien nicht Ministerprasident geworden, obwohl er uber das Fernsehen verfügt, er brauchte dazu eine Parteimaschine. Dahrendorf ist davon überzeugt, dass Berlusconi eine Gefahr fur die Demokratie darstellt, weil seine Natur ihn dazu drangt, seine Doppelrolle als politischer Führer, als Medienzar und als Quasi-Besitzer einer Partei zu missbrauchen.

Im Schlusskapitel stellt Polito die Frage, ob eine demokratische Zukunft nach dem Ende der Demokratie noch denkbar ist. Dahrendorf antwortet darauf, dass wir den Prinzipien, die die Demokratie begründen, treu bleiben konnen, „auch wenn die traditionellen Institutionen nicht mehr in der Lage sind, das Wunder zu vollbringen, die Beziehung zwischen Regierten und Regierenden wirksam zu regeln". (S. 112) Abschließend hebt er zehn Punkte hervor, die es ermoglichen, dass wir nach dem Ende der Demokratie eine neue Demokratie aufbauen.

Was ist nun meine eigene Meinung zu dem vorher referierten Gesprach, das naturlich von Dahrendorf bestimmt ist? Sicher muss ich vielen Dingen zustimmen, die hier vorgebracht werden, aber die Grundtendenz erscheint mir doch mit einem Fragezeichen verbunden. Sicher können Lehrkrafte fur ihren Politik- bzw. Gemeinschaftskunde-Unterricht im Leistungskursunterricht der Oberstufe wichtige Informationen beziehen und belebende Fragen in den Unterricht bzw. in die Diskussionen einbringen.

Dieter Allgaier

Ein fundierter Einblick in Geschichte, Identität und Kultur der Araber

Lewis, Bernard: Die Araber, dtv Nr. 30866, München 2002, 287 S., ISBN 3-423-30866-4, € 12,–

Wir Leute von der alteren Generation lernten die Araber zunächst durch die einschlagigen Romane von Karl May kennen. Echte Araber traf man in Deutschland normalerweise auch noch vor 50 Jahren kaum an, und so geht meine erste echte Bekanntschaft mit Bewohnern jenes Teils der Welt auf das Jahr 1960/61 zuruck, als ich an der University of Kansas Assistent war. Wahrend meiner acht Jahre Lateinamerika stieß ich spater vor allem auf Nachfahren von Ein-



wanderern, die bis heute als „turcos" bezeichnet werden. In Spanien heißen die aktuellen Einwanderer nicht nur aus historischen Gründen heutzutage „moros". Hierzulande konnen wir inzwischen seit Jahren in den öffentlichen Verkehrsmitteln und anderswo arabische Laute horen.

Die derzeitige politische Lage veranlasste dtv wohl, im Dezember 2002 ein Werk herauszugeben, das erstmals 1947 verfasst wurde, 1992 in neu bearbeiteter Ausgabe herauskam und nun, zehn Jahre später, als Taschenbuch (in der sehr flussigen Ubersetzung von Wolfram Bayer) zur Verfügung steht. Dass der Autor als ausgewiesener Experte gilt, sagt nicht nur der Klappentext, dass er 1961 geboren wurde, durfte dagegen ein Druckfehler sein.

Lewis liefert einen zum Teil sehr detaillierten Uberblick zur Entstehung und zur Entwicklung dessen, was man als Arabien kennt. Doch was schließen die Wörter „arabisch, Araber, Arabien" tatsachlich ein? Der Verfasser bietet verschiedene Erklärungen an, die Leser können sich aussuchen, was ihnen am plausibelsten erscheint. Untrennbar verbunden mit dem Thema ist natürlich der Islam. Der Historiker Lewis schildert nuchtern, was zu Lebzeiten von Mohammed und nach seinem Tod geschah, wie sich diese Religion herausbildete, entfaltete, ausbreitete und in Richtungen bzw. Sekten aufspaltete. Allerdings steht insgesamt nicht die Religion im Vordergrund, sondern die Politik (relativ stark auch die Wirtschaft). Nicht alle Leser werden sich im Gestrüpp der zahlreichen Namen und Daten zurechtfinden, von denen die Geschichte vor allem seit dem 7. Jahrhundert gekennzeichnet ist. All die vielen Intrigen, Kampfe, Brutalitaten untereinander und nach außen werden ungeschminkt dargestellt, mit gleichzeitiger Entmythologisierung all der Leute, welche vage Legenden zu unfehlbaren Wahrheiten umformen und die schlimmsten Grausamkeiten verbramen und rechtfertigen. Diese Korrekturen an einseitiger Geschichtsschreibung sowie die Zitate aus so mancher sonst nicht zugänglicher Quelle machen das Buch lesenswert. Wer sich weniger für Kriege interessiert, wird eher die Kapitel über die Zivilisation lesen. Die Besetzung Spaniens durch arabische Eindringlinge und Einwanderer wird relativ kurz abgehandelt. Im Zusammenhang mit dem eigentlich schon Jahrhunderte währenden Niedergang der arabischen Kultur weist Lewis sehr deutlich die billigen Schuldzuweisungen an die Kolonialmachte als zu einseitig zuruck, zeigt auf, wieviel in Vergangenheit und Gegenwart durch Araber selbst verschuldet wurde. (Man denkt dabei natürlich an Afrika und Lateinamerika, wo man auch gerne dem Westen die Alleinschuld an allem Elend zuschiebt). Die Entwicklung im 20. Jahrhundert, vor allem in jüngster Zeit, kommt in diesem vor allem historisch angelegten Werk leider etwas zu kurz.

Sechs Landkarten (etwas schwer zu lesen), 8 Seiten Zeittafel, ein Glossar mit knapp 50 Einträgen und ein nützliches Register (21 Seiten) erganzen den Text Die Lesehinweise (5 Seiten) beziehen sich fast ausschließlich auf englischsprachige Titel und hatten fur deutsche Leser bearbeitet werden sollen.

Gezwungenermaßen konnen wir uns nicht mehr mit der Idylle der Karl-May-Welt begnügen. Wir haben jedoch auch das Recht, so manchen stereotyp wiederholten Behauptungen zu misstrauen, deren Wahrheitsgehalt zu hinterfragen. Dazu leistet Lewis einen wertvollen Beitrag.

Rudolf Kerscher

Ein unrühmliches Kapitel der deutschen Geschichte

Wunderlich, Dieter: Göring und Goebbels, Eine Doppelbiografie, Verlag Friedrich Pustet Regensburg und Verlag Styria Graz/ Wien/Köln, 269 S., ISBN 3-7917-1787-1 bzw. ISBN 3-222-12923-1, € 24,90

Einer meiner Lieblingsfilme ist „Der große Diktator" von und mit Charlie Chaplin. Einer, der es beurteilen konnen muss, der Superminister Hitlers, Albert Speer, bezeichnete diesen 1940 in New York angelaufenen Film in seinen „Erinnerungen" als besten Dokumentarfilm des 3. Reiches. Neben dem Diktator Hynkel und seinem Kollegen Napoloni (Mussolini) treten in Chaplins Film nur zwei weitere, als solche erkennbare, historische Persönlichkeiten auf: Hynkels Generalfeldmarschall Hering und sein engster Vertrauter, man könnte fast sagen sein Mephisto, Gorbitsch. Den Lebenswegen dieser beiden bekanntesten und engsten Mitarbeiter Hitlers widmet der Diplompsychologe Dieter Wunderlich seine historiographisch ungewohnliche und deswegen anfangs noch gewohnungsbedurftige Doppelbiografie.

Wenn man mal von dem „Reichsfuhrer SS und Chef der dt. Polizei" Himmler absieht, sind die Namen **Göring** und **Goebbels** die vertrautesten fur alle Interessierten der jüngeren deutschen Vergangenheit. Nun ist es das Verdienst des Autors Wunderlich diese beiden Exponenten eines unruhmlichen Kapitels der deutschen Geschichte aus bisher unbekannten Perspektiven zu beleuchten und sie damit dem weniger informierten Leser uber ihre lediglich wie Momentaufnahmen wirkenden Darstellungen in einschlägigen Geschichtsbüchern hinaus naher zu bringen. Denn normalerweise hat man von **Göring** lediglich das Bild eines ziemlich aufgeschwemmten, mit zahllosen Orden behangenen Uniformträgers vor Augen, während einem der Redner **Goebbels** als Propagandaminister eher akustisch aus Filmausschnitten („Wollt ihr den totalen



Krieg?") etwas sagt. Wunderlich verfolgt den Lebensweg beider vor, während und nach dem ersten Weltkrieg bis hin zu ihren ersten Kontakten zur NSDAP, bzw. zu Hitler persönlich, was für mich am interessantesten war. Wunderlich gelingt das Kunststück, diese Doppelbiographie so zu gestalten, dass man als Leser nie den roten Faden verliert, von wem der beiden gerade die Sprache ist. Konsequent verfolgt Wunderlich in äußerst knapp gehaltenen Kapiteln (mit manchmal nur einer halben Seite Umfang) chronologisch den Werdegang beider Männer vor und nach der „Machtergreifung" Hitlers vor siebzig Jahren. Den Kapiteln gibt er Überschriften entweder mit Bezug auf bekannte Ereignisse in der deutschen Geschichte („Ermächtigungsgesetz", „Kapitulation") oder mit Bezug auf Daten aus dem Privatleben der beiden Nazigrößen: „Hermann Göring in der Nervenheilanstalt" (1925, als Goring wegen „Abusus von Morphium und Eukodal" drei Monate in einer Klinik verbrachte) oder „Mit dem genialen Joseph bin ich todunglücklich geworden" (ein Zitat von Magda Goebbels aus dem Jahr 1939, als ihr Mann sie auf Geheiß Hitlers zwingt, ihren Geliebten Karl Hanke, Staatssekretär im Reichspropagandaministerium, mit Rücksicht auf das Ansehen der NSDAP-Führung in der deutschen Öffentlichkeit aufzugeben). Überhaupt nimmt der Bereich „Tratsch und Klatsch" großen Raum in Wunderlichs Buch ein, ohne dadurch sofort unwissenschaftlich zu wirken oder zu werden (Anmerkungsapparat von über dreißig Seiten). Im Gegenteil erkennt man als historisch informierter Leser doch am Beispiel von **Göring** und **Goebbels** wieder einmal mehr, dass Politiker „auch nur Menschen sind" und dass charakterliche Eigenarten ohne weiteres die „große Politik" beeinflussen können, je mächtiger und einflussreicher die betreffenden Protagonisten sind. Besonders spannend wird die – konsequent im historischen Präsens geschriebene – Darstellung der beiden Paladine Hitlers immer dann, wenn sie sich gegenseitig bei ihrem Führer auszustechen versuchen oder gemeinsam gegen andere intrigieren. So erhält diese Doppelbiografie vielleicht gerade durch überspitzt dargestellte und sonst in keinem Geschichtsbuch dargebotene Szenen aus dem 3. Reich dieselbe Lebendigkeit und Unmittelbarkeit wie Chaplins Film durch dessen gewollt übertriebene, aber damit die Nazigroßen entlarvende Slapstick-Einlagen.

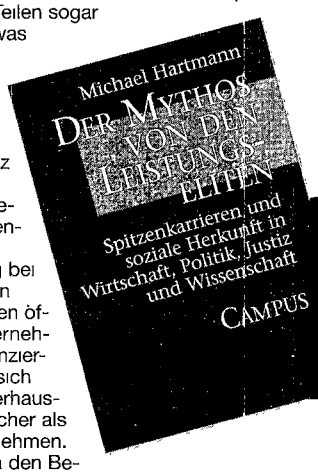
Stephan Schneider

Geschlossene Gesellschaft: Soziale Öffnung der deutschen Hochschulen erbringt keinen Zugang zu Eliten

Hartmann, Michael: Der Mythos von den Leistungseliten, Campus Verlag, Frankfurt/M. 2002, 208 S., ISBN 3-593-37151-0, € 19,90

In einer fleißigen, mit Hilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Studie über deutsche Eliten versucht *Michael Hartmann, „Der Mythos von den Leistungseliten"*, nachzuweisen, dass für Spitzenkarrieren in Deutschland noch immer die soziale Herkunft entscheidend sei. Hartmann untersuchte zu diesem Zweck vier Promotionskohorten aus den Jahren 1955, 1965, 1975 und 1985 in den Fachbereichen Ingenieur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Aus den den Promotionen beigefügten Lebenslaufen wurden die Berufe der Vater entnommen. Für die Angabe der erreichten Positionen zog Hartmann z.B.. das Hoppenstedt-Handbuch „Leitende Manner und Frauen der Wirtschaft" heran. Allein schon die grundlichen methodischen Uberlegungen füllen dabei lesenswerte Seiten.

Als Ergebnis stellt Hartmann dann lapidar fest, dass sich die Erwartungen der funktionalistischen Elitetheorie, die soziale Offnung der deutschen Hochschulen in Folge der Bildungsexpansion in den siebziger Jahren werde zu einer sozialen Offnung des Zugangs zu den Eliten führen, schlicht weg nicht erfullt haben. Vor allem Manner aus dem sogenannten Großburgertum konnten ihre Positionen behaupten, ja in wesentlichen Teilen sogar noch ausbauen. Der etwas steigende Anteil von Arbeiterkindern ginge lediglich zu Lasten des Nachwuchses von mittleren und gehobenen Beamten. Diese Tendenz bezieht sich dabei ganz besonders auf die Karrierechancen in den Spitzenunternehmen der deutschen Wirtschaft. Einzig bei reinen Verbandskarrieren und in den oberen Etagen öffentlich-rechtlicher Unternehmen bot sich ein differenzierteres Bild. Hier zeigten sich Promovierte aus Arbeiterhaushalten deutlich erfolgreicher als in den restlichen Unternehmen. Uberhaupt boten sich in den Bereichen Justiz, Politik und Wissenschaft gegenteilige Tendenzen an. Allerdings will Hartmann aus dem Zeitvergleich beobachtet haben, dass die Promovierten aus dem gehobenen und vor allem dem Großbürgertum vorrangig Spitzenpositionen in der Wirtschaft anstrebten. In Zeiten einer verschlechterten wirtschaftlichen Lage und neuer Managementkonzepte wie der „Lean Production" durften mit dem Sinken der zur Verfügung stehenden hohen Managementpositionen auch diese Positionen für die Sprösslinge des Großburgertums attraktiver werden. Dies habe bereits zu einer spürbaren Verdrangung des Nachwuchses aus Arbeiter- und burgerlichen Mittelschichtshaushalten aus jenen Positionen in den letzten Jahren gefuhrt.



Was sind nun aber die Konsequenzen aus diesen Befunden? Hartmann konstatiert hier namlich nicht nur ungleich verteilte Bildungschancen, die er gut belegen kann, sondern vermutet aufgrund des prägenden sozialen „Habitus" des Großbürgertums, dass dieser eine direkte Folge, nämlich den Zugang zu diesen Eliten, habe. Die Operationalisierung dieses Habitus bleibt allerdings recht vage. Die rhetorische Frage „Leistung oder Habitus" unterstellt gar, dass Leistung bei der Selektion der Eliten in Deutschland eine eher untergeordnete Rolle spiele.

Bereits einleitend kommentiert Hartmann die seiner Meinung nach sehr fragwürdige „Eliteforderung" für Hochbegabte, ja das Bekenntnis der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, zur Leistungselite. Braucht die Bundesrepublik nun eine Leistungselite oder soll man zu dieser „Sehnsucht nach Eliten" (Frankfurter Rundschau) nur den Kopf schütteln? Deutlich zeigt Hartmann im letzten Kapitel seiner insgesamt sehr lesenswerten Untersuchung den doch bedenklichen Weg Frankreichs, der USA sowie des Vereinigten Königreichs auf. Die kritische Diskussion, was Leistungsförderung heißen soll und kann, ersetzt diese Untersuchung nicht, sie konnte sie aber von ideologischen Grabenkämpfen befreien und zur etwas sachlicheren Definition des in Deutschland durch die Erfahrungen des Nationalsozialismus belasteten Begriffs Elite führen. Die aktuellen Diskussionen um Studiengebühren werden den Anlass dazu liefern.

Jürgen Kalb

Theologe der Mitte

Deckers, Daniel: Der Kardinal. Karl Lehmann. Eine Biographie, Pattloch, München 2002, 384 S., ISBN 3-629-01637-5, € 19,90

Unter dem Titel „Der Kardinal" legte 1950 Henry M. Robinson einen seinerzeit vielgelesenen, bald auch verfilmten Roman vor, dessen Protagonist bis zur Kardinalswürde emporsteigt. Die größte Härte, deren er sich schuldig macht, besteht darin, dass er, vor die Wahl gestellt, zwischen dem Leben seiner hochschwangeren Schwester und deren noch ungeborenem Kind zu entscheiden, kirchlicher Lehre getreu das Kind wählt – und für seine Schwester den sicheren Tod.

In vielleicht gesuchtem Anklang an dieses Werk hat Daniel Deckers, promovierter Theologe und Journalist der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, unter dem gleichlautenden Titel „Der Kardinal" nun eine ganz reale Biographie eines Mannes erstellt, zu dessen Schicksalsfrage viele seine integrierende Rolle im Streit um die kirchlichen Beratungsstellen hochstilisierten, um die es im Zusammenhang mit der Neufassung der Abtreibungsgesetzgebung in der Bundesrepublik Deutschland ging. Aber wer sensationsgierig nach tragfähigen Parallelen zu Robinson Ausschau halten wollte, sähe sich rasch eines Besseren belehrt. Auf nahezu 400 Seiten werden in minutiöser Kleinarbeit Leben und Werk eines Mannes nachgezeichnet, vor dessen Menschlichkeit und Lebensleistung als Theologe und Kirchenführer man sich mit Respekt verneigen muss.

Deckers geht im Wesentlichen chronologisch vor. In sieben großeren Kapiteln, die ihrerseits in kleinere Textsequenzen untergliedert sind, so dass ein übersichtliches Ganzes entsteht, wird das Leben Lehmanns, geb. 1936, in seinen wesentlichen Stationen bis zur Kardinalsernennung im Jahr 2001 vergegenwärtigt: Herkunft aus dem Raum Sigmaringen, dort Gymnasium, teils Internat; Studium der Philosophie in Freiburg, bald vom Bischof ins Germanicum nach Rom zum Studium an der papstlichen Universität Gregoriana in Rom entsandt, Dissertation in Philosophie, Assistent des Theologen Karl Rahner in München und Münster, theologische Dissertation in Rom; mit 31 Jahren Professor für Dogmatik in Mainz, bald Professur in Freiburg, Bischof von Mainz 1983 mit 47 Jahren als damals jüngster Oberhirte, 1985 stellvertretender Vorsitzender der deutschen Bischofskonferenz, nur zwei Jahre später, 1987, nach einer Sensationswahl deren Vorsitzender und seither dreimal für je sechs Jahre im Amt bestätigt, 2001 Ernennung zum Kardinal, nach allzu großem Intervall, wie viele argwöhnen. So kann sich rasch sachkundig machen, wer den Lebenslauf kurz überblicken möchte oder zu einzelnen Lebensabschnitten nähere Informationen sucht.

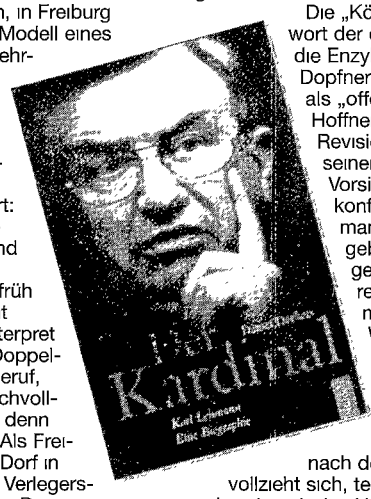
Es ist aber mehr als ein Faktengerüst, das Deckers vermittelt: Immer wieder versteht es der Autor, das Ambiente eines Ortes oder die Atmosphäre einer Situation anschaulich zu vergegenwärtigen, um das Spezifische an Lehmann entweder ursachlich zu verstehen oder mit Hilfe einer Kontrastfolie deutlicher ins Relief zu setzen: das arme Elternhaus, das dem Schüler und Studenten Lehmann besondere Verpflichtung ist; die raue, aber sportlich-stählende Alb, die strenge, doch bemerkenswert vielseitige gymnasiale Ausbildung in Sigmaringen; generell die Zugehörigkeit zum schwäbisch-preußisch-katholischen Sonderfall Hohenzollern-Sigmaringen, dessen Paradoxien sich in Lehmann nicht gegensätzig neutralisierten, sondern zu einem selbstverständlichen und harmonischen Ganzen vereinten. Auch die anfangs ein wenig verstaubte und keineswegs intrigenfreie, dann aber von vorkonziliarer und konziliarer Aufbruchsstimmung erfasste Atmosphäre am Germanicum teilt sich mit.

Zu den Höhepunkten vergegenwärtigter Gesprächs- oder Sitzungsatmosphäre gehören die im Dissens endende Audienz Dopfners bei Paul VI. über die Neuorientierung der vatikanischen Ostpolitik und das unverkennbar als Parallele dazu stilisierte und von Lehmann als solche begriffene erste Gespräch mit dem Papst über die Annullierung der „Königsteiner Erklärung", nicht zuletzt die Zeichnung der Stimmung vor Lehmanns Wahl zum 1. Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz nach dem Tode Kardinal Hoffners.

Vertikal durch die einzelnen Kapitel lassen sich durch das Leben des Schulers und Studenten Lehmann, des Wissenschaftlers und des Oberhirten Linien erkennen, die sich mehr und mehr als Lebenslinien entpuppen. Früh kündigt sich oftmals an, was im Laufe der Jahre stärkere Ausprägung erfahrt und zum unverwechselbaren Signum wird. Da ist Lehmanns Fleiß, der schon den Schuler, die „Leseratte", kennzeichnet. In der philosophischen, innerhalb von nur zweieinhalb Jahren entstandenen Dissertation über Heidegger schlagt er sich auf 1500 Seiten greifbar nieder. Während der Zeit als wissenschaftlicher Assistent entlastet Lehmann nach Kräften einen arbeitswütigen Karl Rahner und kommt doch noch zu eigenen Publikationen, die zweite Dissertation vertieft sich in das schwierige christologische Thema des „Auferstanden nach der Schrift im Lichte des 1. Korintherbriefs". Dass „Lehmann schuftet", spricht sich bald herum, macht ihn wiederholt zum Ghostwriter der Kardinäle Döpfner und Volk und trägt ihm immer wieder Aufgaben des Redigierens,

vor allem die Karrierearbeit des Dokumentierens ein: der Beschlüsse der Würzburger Synode etwa, des Falls Küng, der Tagungen der internationalen Theologenkommission; Letzteres findet ausdrücklich die Anerkennung Johannes Pauls II. Der Fleiß geht einher mit immenser Hilfsbereitschaft und persönlicher Bescheidenheit; das phänomenale Gedächtnis der „wandelnden Bibliographie Lehmann" bildet die Grundlage.

Wie der Fleiß sich zurückverfolgen lässt auf die Anfänge des „Hohenzollern in kirchlichen Diensten", so auch die Aufgeschlossenheit für Neues, die er in verschiedenen Lebenslagen und Lebensphasen zeigt und verteidigt: Als Vorsitzender des philosophischen Zirkels im Germanicum lässt er die scholastischen Gottesbeweise aus dem Blickwinkel existentialistischer Kritik beleuchten, in der ersten Dissertation scheut er an der Gregoriana vor einem Brückenschlag zu Heidegger nicht zurück, als Professor fasst er in Vorlesung und Seminar heiße Eisen an (gleich in Mainz die Interkommunion, in Freiburg etwa Hans Küngs „Unfehlbar" als „Modell eines Konflikts zwischen Theologie und Lehramt"). Solche Anlassbezogenheit verliert bei ihm aber den Charakter des Reißerischen, die neue These wird vielmehr in die Tradition der Fragestellung eingeordnet, enzyklopädische Wissensfülle ist nötig, es wird nüchtern abgewogen, relativiert: Lehmanns Art, Wissenschaft zu betreiben, ist lebensnah und umfassend zugleich.



Die Aufgeschlossenheit umfasst früh auch das Thema Frau: Als Abiturient wählt der hervorragende Literaturinterpret überraschend ein Thema über die Doppelbelastung der Frau in Familie und Beruf, für seinen Deutschlehrer schwer nachvollziehbar („Lehmann, warum haben's denn nur das Weiberthema g'nomma"?). Als Freiburger Professor wohnt er auf dem Dorf in Untermiete bei der 12 Jahre älteren Verlegerstochter und Zeitungskorrespondentin Dr. Esther Betz und teilt mit ihr den Alltag, „soweit es die Arbeit und die Zeit zulassen", der „menschlich schönsten Zeit", wie der Kardinal im Rückblick sagt. Erste Pressekonferenz und erstes Eröffnungsreferat bei der Vollversammlung der Deutschen Bischöfe als Vorsitzender unterstellt er dem Thema „Die Emanzipation der Frau und die Antwort der Kirche". Die Beteiligung an der Diskussion im Zusammenhang mit der Neufassung des Paragraphen 218 und der Schwangerschaftskonfliktberatung zeugen von anhaltendem Interesse an der Frauenfrage, ja von ihrer Bewertung als einer der Schicksalsfragen für die Kirche heute. Offenheit charakterisiert seine Position zur Ökumene. Protestantische theologische Literatur beschafft schon der Bibliothekar Lehmann fürs Germanicum. Ökumenische Fragen spielen nicht nur in seinen Lehrveranstaltungen eine Rolle, Lehmann wird Mitglied, bald Vorsitzender des ökumenischen Arbeitskreises. Seine Suche gilt dabei tragfähigen Lösungen, also solchen, für die die Zeit reif ist, nicht voreiligem ökumenischen Fortschritt. Die Mitarbeit in der Grundwerte- und der bioethischen Kommission ist getragen vom Bewusstsein der „ethosbildenden" Verantwortung der Kirchen in der modernen Gesellschaft. Als Vorsitzender der deutschen Bischofskonferenz kann Lehmann auf eine in der katholischen Welt einmalige Vielzahl ökumenischer Projekte zurückblicken, z.B. zur Ausländer- und Einwanderungspolitik oder zur Bioethik. So sehr haben evangelisch-lutherische und katholische Kirche zusammengefunden, dass Prases Koch zur Kardinalsernennung Lehmanns vor Ort erscheint, der Protestant in Rom: Mit Blick auf Kritiker ökumenischer Bemühung kommentiert Lehmann, an Kochs Geste sehe man, „was wirklich ist".

Im dramatischen, auch dramaturgisch geschickt arrangierten Kapitel „Kampfzeit" geht Deckers vor allem Konflikten des deutschen Episkopats mit der Kurie nach. Die Unstimmigkeiten betreffen die päpstliche Ostpolitik, die „Königsteiner Erklärung" der deutschen Bischöfe von 1968, die Besetzung des Kölner Bischofsstuhl durch Kardinal Meisner und die gesetzliche Schwangerschaftskonfliktberatung: Die „Königsteiner Erklarung", die Antwort der deutschen Bischofskonferenz auf die Enzyklika „Humanae vitae" und einst Döpfners Stolz, empfindet der Vatikan als „offene Wunde". Döpfner selbst und Höffner haben sich dem Ansinnen einer Revision entzogen, Lehmann trifft bei seiner ersten Audienz beim Papst als Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz, diesem Eindruck kann man sich nicht entziehen, auf das geballte Bemühen der Kurie, gegenüber „dem Neuen" von vornherein keine Unklarheiten aufkommen zu lassen. In den „Kölner Wirren" hilft ein den Wahlmodus betreffender Kompromiss Lehmanns allen, das Gesicht zu wahren. Die Neuregelung einiger Bistumsgrenzen und Neuschaffung einiger Bistümer nach der deutschen Wiedervereinigung vollzieht sich, teils mit Hilfe Helmut Kohls, weitgehend nach den Vorschlägen Lehmanns. In der Schwangerschaftskonfliktberatung leitet ihn die Überzeugung, dass die Kirche bei klarem Nein zur Abtreibung als Kirche dennoch so lange wie möglich in der Beratung präsent sein soll. Im Konflikt mit Rom, der nicht ein privater Konflikt Lehmanns ist, sondern in dem er die Beschlüsse der Deutschen Bischofskonferenz vertritt und manchmal auch unter Beschuss einiger Eiferer im Episkopat gerät, bewahrt Lehmann die von Döpfner gelernte und von Rahner empfohlene Freimütigkeit der Rede· aber er bleibt, wie sein Vorbild Ignatius, loyal. Das hat man mittlerweile wohl auch in Rom erkannt.

Deckers Buch „Der Kardinal" zieht, zwischen theologisch dichten, episch breiten und dramatisch zuspitzenden Partien wechselnd, mit fortschreitender Lektüre immer mehr in den Bann. Zur gedanklichen Konzentration tritt als entlastendes Moment die narrative Bewegung – wie zum Aus- das Einatmen, wie zur Diastole die Systole. Auch an komprimierten Stellen verliert sich der Autor nicht in philosophischem oder theologischem Jargon. Reiche Anmerkungsteile mit bibliographischen Hinweisen helfen dem Suchenden weiter.

Trotz der objektiven Darstellung weckt das Buch Sympathie für den Menschen, der im Mittelpunkt steht. Man fragt sich, wie es um die Einheit der Kirche in Deutschland bestellt wäre, wenn im betreffenden Zeitraum ein anderer als Lehmann dem deutschen Episkopat vorgestanden hätte, und versteht, warum Hans Maier diesen Mann des Konsenses als einen „Glücksfall für den deutschen Katholizismus" bezeichnete und Karl Rahner seinen Schüler als „einen radikalen Theologen der Mitte"

Johannes Much

Rückkehr ins Mittelalter? Die neue Sicherheits- und Friedensdebatte mit Blick auf Religion und Terror

Lutterbach, Hubertus / Manemann, Jürgen (Hg.): Religion und Terror, Aschendorff Verlag, Münster 2002, 242 S., ISBN 3-402-03425-5, € 12,80

Der von den Theologen Hubertus Lutterbach und Jürgen Manemann im Jahre 2002 herausgegebene Sammelband „Religion und Terror. Stimmen zum 11. September aus Christentum, Islam und Judentum" beansprucht für sich, die Erschütterung des theologischen Nachdenkens in den drei großen monotheistischen Weltreligionen in direkter Folge der New Yorker Anschläge zu dokumentieren. In der Tat liefert er in 29 Beiträgen sowie einem zwanzigseitigen Anhang interessante, kontroverse Dokumente zu diesem hoch brisanten Thema. Obwohl im Sammelband nur indirekt zitiert, bildet zudem die Berichterstattung des SPIEGEL und des STERN über den „religiösen Wahn" und die „Rückkehr des Mittelalters" (Spiegel-Titel 41/2001) den direkten Rahmen einer Provokation, auf die vor allem islamische und christliche Wissenschaftler reagierten. Sind etwa die monotheistischen Weltreligionen immanent gewaltbereit, da sie das Gehorchen fordern? Begleitet gar eine Blutspur die Geschichte der Religionen, obwohl die Morallehre der abrahamitischen Religionen doch Mord und Totschlag ablehnen? In einem Leserbrief im *STERN* heißt es gar: *„Mein Traum ist, dass irgendwann in der Zukunft die Religionen als vergangenes und überholtes Relikt im Geschichtsunterricht behandelt werden."* Kein Wunder, wenn sich die Vielzahl der im Sammelband abgedruckten Theologen darüber empören und auf die Friedfertigkeit und Barmherzigkeit des Christentums verweisen. Nicht nur der Ökumeniker Hans Küng, seit Jahren profiliert in Fragen des interreligiösen Dialogs und herausragender Vertreter des Projekts Weltethos, betont bei seiner Analyse der Weltreligionen neben der Offenlegung jener Blutspuren die Leistungen von Reformation und Aufklärung im Christentum für die friedliche Konfliktlösung in der Neuzeit, nicht ohne den Verweis, dass diese Bewegungen dem Islam noch weitgehend fremd seien. Von katholischer Seite wird vor allem die Dialogbereitschaft Johannes Pauls II. betont, wenn er etwa am 6. Mai 2001 in Damaskus in der Omaijaden-Moschee vom „respektvollen Dialog" zwischen Muslimen und Christen sprach, wenn auch Wilhelm Damberg in seinem Artikel hervorhebt, dass die Akzeptanz der Gewissens- und Religionsfreiheit im Katholizismus gerade erst im II. Vatikanischen Konzil (1962–65) erfolgte. Von islamischer Seite wird betont, dass die „Selbstmordattentate nichts mit dem Islam zu tun" hätten (Hasan Ozdogan, Vorsitzender des Islamrates für Deutschland)
Dabei dokumentieren im lesenswerten Sammelband eine ganze Reihe von Islam- und Religionswissenschaftler ausführlich und kenntnisreich die Unterschiede und Genese sunnitischer und schiitischer Traditionen im Islam, der „Umma" (Religionsgemeinschaft und politisches Gemeinwesen) und des „Djihad" („Heiligen Kriegs"). Ein Vergleich der frühchristlichen und -islamischen Marytrer-Geschichte ist zudem äußerst aufschlussreich Nur wer etwas vom andern weiß, kann versuchen, ihn zu verstehen. Kontrovers bleibt freilich die Diskussion, was nun fundamentalistisch sei. Gehört hierzu etwa auch der moderne Antimodernismus protestantischer Sekten in den USA oder gar das Überlegenheitsgefühl moderner, westlicher Postchristen im alten Europa? Oder sind es in erster Linie die sogenannten Islamisten? Und wie soll man nun die Selbstmordattentater einordnen?

Navid Kermani, Islamwissenschaftler in Berlin, schreibt: *„Wer die Ursprünge des 11. September im Koran oder im Mittelalter sucht, verharmlost, ja führt in die Irre. Er steht für einen Terrorismus, der überall in einer modernen Gesellschaft nachwachsen kann. Gewiss bedarf er der Elenden, als deren Agent er sich fühlt und ausgibt, aber diese Elenden sind austauschbar."* Auch nach intensiver Exegese des Testaments von Mohammed Atta, des Terrorpiloten von New York, der zuvor in Hamburg gelebt hatte, bleiben viele Fragen über die Motive dieser Attentäters offen. Aufschlussreicher ist dabei vielleicht die Analyse der Biografien dieser Mörder und die Art und Weise der mediengerechten Inszenierung ihrer Taten. So etwas haben sich nicht afghanische Stammeskrieger ausgedacht, sondern Menschen, die in eben jener kapitalistischen Konsumwelt lebten, die sie mit pathologischem Hass bekämpften.



Mögen Fundamentalismus und Terrorismus auch ähnliche antimoderne Züge aufweisen, so bedient sich längst nicht jeder Fundamentalismus gleich terroristischer, fast mochte man sagen moderner, mediengerechter Mittel. Ist der prognostizierte „Clash of civilizations" (S. Huntington) die wichtigste Herausforderung, vor der wir stehen? Jurgen Moltmann sieht es anders: *„Was seit dem 11. Septmber 2001 ansteht, ist die terroristische Reaktion eines radikalen Flügels des islamischen Fundamentalismus gegen die Grundlagen der modernen Welt."* Und dieser Terrorismus von Selbstmordattentätern bedroht nicht nur die westliche, sondern genauso die moslemische Welt. Diese Diskussion muss die moslemische Welt allerdings zunächst selbst führen. Solange letztere aber gepragt bleibt durch dominante *„Gefühle der Erniedrigung"* (Jürgen Habermas) gegenüber der

westlichen Hemisphäre wird der gesellschaftliche Diskurs zwischen den Religionen und der sakularisierten Gesellschaft erschwert bleiben, was letztlich auch den Boden bereiten kann für die Rekrutierung immer neuer Selbstmordattentäter. Bei allen wechselnden Schauplatzen in den letzten beiden Jahren wird die Diskussion dabei immer wieder auf den Nahost-Konflikt zuruckgeworfen. Wenig Erfolgssignale kennzeichnen hier die letzten Jahre

Wenig Hoffnung bietet in diesem Zusammenhang z.B. auch die verbitterte Aussage von Edna Brocke, Leiterin der Alten Synagoge in Essen und einzige jüdische Stimme im Sammelband, die sich gegenüber dem Christentum, aber vor allem dem Islam, als reichlich skeptisch outet. *„Missionierenden Religionen"*, so schreibt sie, sei *„Gewaltbereitschaft immanent"*. Und auf die Diskussion in Deutschland bezogen, schreibt sie sogar: *„Die verbale Pazifizierung des Islam in den westlichen Medien seit dem 11.September kann jedoch über die Fakten nicht hinweg tauschen."* Dass sie die Rolle Israels im Nahost-Konflikt als rein defensiv beschreibt, versteht sich fast von selbst.

Wo bieten sich nun Auswege? Jurgen Moltmann verweist im abschließenden Artikel auf drei Grundbedingungen fur das friedliche Zusammenleben der Religionsgemeinschaften in einer gemeinsamen Zivilgesellschaft.

„1. die Trennung von Religionsgemeinschaft und Bürgergesellschaft, die aus der Trennung von Kirche und Staat hervorgegangen ist,

2 die Anerkennung der individuellen Religionsgemeinschaft,

3. die Anerkennung der Menschenrechte der Frau." (Jurgen Moltmann, ebenda S. 216)

Aber kampfen nicht gerade die Terroristen, aber auch die Fundamentalisten genau gegen diese Modernismen? Auf jeden Fall belegt der Sammelband uberdeutlich die Vielschichtigkeit der Friedens- und Sicherheitsproblematik unseres Jahrhunderts und negiert die Verengung der Konflikt auf militarische oder ökonomische Faktoren.

Jurgen Kalb

Jugenderlebnisse als Häftling in Auschwitz und Buchenwald

Kertész, Imre: Der Spurensucher, Bibliothek Suhrkamp, Frankfurt/M. 2002, 129 S., ISBN 3-518-22357-7, € 11,80

In einem Interview außerte sich der Nobelpreisträger für Literatur 2002 zu der Bedeutung seiner Jugenderlebnisse als Haftling in Auschwitz und Buchenwald, indem er die dort gemachten Erfahrungen als „seinen großten Reichtum" beschrieb Die Nahe zum Tod ist für ihn unvergesslich und immer wieder muss er diese literarisch aufarbeiten (Radisch, Iris: Die Gluckskatastrophe – Zeit-Gespräch mit dem Nobelpreistrager Imre Kertész uber Berlin, den Antisemitismus, das Geld und die Erlösung, in: Die Zeit, Nr. 43, Literatur, Hamburg, 17. Oktober 2002, S 45/46) Diese Zwanghaftigkeit des Themas wird auch aus dem Nachwort zu dem *Spurensucher* deutlich, in dem der Autor das Schreiben dieses Buches als „einen weiteren Aufschub des Selbstmordes" bezeichnet (S. 128).

Das Buch entstand als Nachklang zu dem weitaus bekannteren *Roman eines Schicksallosen* und weist autobiografische Zuge auf. Nach Jahrzehnten sucht ein Mann in Begleitung seiner Frau Land und Ort wieder auf, wo er als Haftling erniedrigt wurde und gelitten habe. Dafur nimmt er die Rolle des überlegenen Fremden an, der im Text als *Abgesandter* oder *Beauftragter* bezeichnet wird, ohne dass verdeutlicht wird, welche Behörde oder Institution einen entsprechenden Auftrag vergeben hat. Es wird schnell erkenntlich, dass er die Teilnahme an einer Konferenz lediglich als Vorwand benutzte, um mit der eigenen Vergangenheit abzurechnen und die Stätten seines Leidens wieder aufzusuchen. Leider kommt es jedoch ganz anders, als es der *Spurensucher* erwartete. Zwar steht das Tor zu dem ehemaligen KZ mit dem bekannten Spruch noch, aber das Gelände wurde gesäubert, nichts lasst mehr das Grauen der Vergangenheit erkennen. Auch dem Werk, in dem er einst Zwangsarbeit verrichten musste, ist nicht mehr anzusehen, dass dort Unmenschliches geschah, es ist nur eine Fabrik unter vielen anderen, die scheinbar gleichgultig weiter betrieben werden. Plötzlich muss der Spurensucher erkennen, dass er allein mit seiner Vergangenheit fertig werden muss, die von der Vergänglichkeit der Zeit und der Normalitat der Gegenwart eingeholt wurde. Ihm wird bewusst, dass die Zeit ein sehr gefahrlicher Gegner ist, die auch grauenhafte Geschehen überdeckt (S. 18)

Die Lektüre des schmalen Bandchens ist nicht einfach, die Erzähltechnik des Stream-of-consciousness oder des Bewusstseinstroms, die der Autor verwendet, fordert die gesamte Aufmerksamkeit des Lesers. Die unvermittelte und assoziative Folge von Bildern, Gedankensplittern und die inneren Monologe sind so verfasst, dass der Eindruck entsteht, als ob Kertész mit jedem Satz, vielleicht sogar jedem Wort mancher Passagen gerungen hat, bis er endlich mit dem Ergebnis und seiner Wirkung zufrieden war. Dies wird schon zu Beginn des Buches deutlich, wo der Erzähler die Befragung eines Zeitzeugen schildert, dessen Gesicht er als *von ungestörtem Selbstvertrauen strahlend* bezeichnet.

Geschickt versteht es der Autor, das Bild des deutschen Normalbürgers entstehen zu lassen, der es sich selbst hoch anrechnet, dass er sich mit „dieser Sache" – so wird die für ihn unaussprechliche KZ-Haft hier genannt – nach all dieser Zeit befasst, obwohl er sich ja eigentlich nichts vorzuwerfen hat. Nur allzu bekannt sind die Charakterzüge und Verdrängungsmechanismen jener Zeitzeugen, die Kertész hier beschreibt. Der Mitlaufer, nach Kriegsende (immer noch?) pflichtbewusster Beamter, ist fassungslos über das angerichtete Unheil. Er entpuppt sich einerseits als Karrierist, indem er glucklich seine Beforderung ankundigt. Andererseits ist er ein biederer Familienvater, der ja Rücksicht nehmen musste und dem von daher die Hände gebunden waren. Der gnadenlose Erzahler versteht es, dem scheinbar Unschuldigen zu demonstrieren, dass alle *Zeitzeugen sich selbst des universellen Bösen ein wenig teilhaftig fühlten* (S. 13) und von daher Schuld auf sich geladen hatten. Gleichzeitig zeigt er auf, dass das weit ausgelegte Pflichtgefühl eine Falle ist, die sich die Menschen selbst legen (S. 26).

Wie verbittert, betroffen und verletzt der Held von seinen Erfahrungen als KZ-Haftling ist, verdeutlicht Kertész, indem er die Auswirkungen der fast paranoid anmutenden Spurensuche auf das Verhältnis des Beauftragten zu seiner Ehefrau einbezieht. Beschwichtigungs- und Linderungsversuche einer besorgten Partnerin empfindet der Mann als Aktivitäten eines hartnäckigen und gefahrlichen Gegners (S. 29), der ihn von seinem Vorhaben abhalten will. Fanatisch wehrt er sich gegen jeden dieser Versuche und weist sie kalt ab.

Das helle Sonnenlicht des heißen Sommertages, das nach seinem Empfinden Funken sprüht, verbirgt nichts vor ihm und es wird ihm in diesem *grinsenden Alltagsmoment* (S. 43) klar, dass ihm weder die nahe Kleinstadt, noch das in ihrer Nähe gelegene KZ-Gelande Gelegenheit zur Genugtuung geben. Die Normalität hat die Geschichte eingeholt. Verbissen kampft er darum, an dem ehemaligen Ort des Geschehens allein zu sein und auf eigene Faust das Gelande zu erforschen, stoßt jedoch bereits an dem erwähnten Tor auf Hindernisse. Durfte er damals das Lager nicht verlassen, so muss er jetzt resigniert feststellen, dass es verschlossen ist und man ihm den gewunschten Zutritt mit erhobenem Haupt als Eroberer verwehrt: *Er hatte sich auf ein Gefecht vorbereitet und fand ein verlassenes Schlachtfeld; nicht der Feind zwang ihn, die Waffen zu strecken, sondern das Fehlen des Feindes ...* (S. 69).

Während der Abgesandte nach diesem Misserfolg auf der Terrasse eines Cafés in der nahe gelegenen Kleinstadt fur einen Moment von seiner Frau allein gelassen wird, erscheint ihm eine gespenstische Frauengestalt, die ihn an seine geheimnisvolle Pflicht erinnert. Und während er noch über eben diese Pflichtschuld nachsinnt, erscheinen vor ihm Bilder der Apokalypse, die Albrecht Dürer hatte entwerfen können. Das harmlose Durcheinander der Passanten wird zu einem unentwirrbaren Getummel, ein Springbrunnen zum speienden Vulkan und der Autoverkehr zur lebensgefährlichen Bedrohung der Fußgänger, die die Straße überqueren wollen. Für den Beauftragten ist es unfassbar, dass die Menschen der Stadt die Nähe des ehemaligen KZ ertragen und ohne Reue und Angst vor dem jüngsten Gericht gleichgültig ihrem Tagewerk nachgehen.

Bei der Ortsbegehung des Werkes am nächsten Tag zieht es der Spurensucher vor, diese allein durchzuführen. Aber auch hier spürt er, dass sein anklagender Blick an den Mauern der Fabrik abgleitet und dass tote Dinge nicht vernommen und zur Rechenschaft gezogen werden können. Erschüttert resigniert der Mann und erkennt, dass er sich damit abfinden muss, dass es ihm nicht gelingen kann, Schuldige zu finden.

Die Existenzgrundlage des Romans ist nach Kertész Aussagen gerade die verlorene Zeit, bzw. die Tatsache, dass wir dem Gegenstand unserer Erinnerungen, unserem einstigen Ich, in Wirklichkeit nicht wieder begegnen können (S 127).

Die Gefuhle und Empfindungen, die den Spurensucher bei seinem vergeblichen Vorhaben uberfallen, verdeutlichen, wie schwer Kertész mit der eigenen Vergangenheit belastet ist und dass er nach jedem Buch *leerer und leerer und der Stein des Sisyphos mit jeder vollen Seite kleiner und kleiner wird.*

Kann das Ziel, *Frieden zu machen,* das sich der Autor mit seinen Veroffentlichungen setzt, mit dem Spurensucher eingelöst werden? (Die Zeit: a.a.O., S. 46) Der immanente Vorwurf der Sorglosigkeit im Umgang mit dem Vergangenen, der das Buch durchzieht, scheint dem entgegenzustehen, jedoch wird am Ende des Buches deutlich, dass die Beschäftigung mit der eigenen Vergangenheit und die ergebnislose Recherche vor Ort fur den Spurensucher von gröβter Bedeutung waren, der jetzt zwar enttauscht und resigniert, aber gleichzeitig entschlossen (vorlaufig?) zur Normalitat seines eigenen Lebens zurückkehren, kann.

Rainer E. Wicke

Die amerikanischen Buddenbrooks

Franzen, Jonathan: Die Korrekturen, Rowohlt Hamburg 2002, 781 S., ISBN 3-498-02086-2, € 24,90

Thomas Mann erhielt fur die *Buddenbrooks* den Literaturnobelpreis, Günter Grass fur die *Blechtrommel,* kurzlich Imre Kertész fur den *Roman eines Schicksallosen.* Ich vermute mal einfach, dass in einigen Jahren, Jahrzehnten – so lange dauert das in Stockholm – der amerikanische Autor Jonathan Franzen fur seinen Roman *Die Korrekturen* den Literaturnobelpreis erhalten könnte. Denn es ist ein epochaler Roman wie die *Buddenbrooks,* wie die *Blechtrommel,* es ist faszinierende Weltliteratur von überwaltigender Fabulier- und Sprachkunst, wie man sie eigentlich in der Moderne nur von García Márquez kennt. So hat sich Jonathan Franzen also eingereiht in die Phalanx der wenigen ganz Großen der Belletristik.

Über knapp 800 Seiten – die einem nie lang werden, eher süchtig machen – wird der Verfall der „Lamberts" von den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts bis zur Jetztzeit erzahlt; erst notwendige Korrekturen der gesellschaftlichen Zwange der 60er Jahre schaffen zum Schluss in der Jetztzeit eine Form des Uberlebens und Weiterlebens der verbleibenden Familienmitglieder. *Sie* (Enid Lambert) *war funfundsiebzig Jahre alt, und sie würde einiges in ihrem Leben andern,* ist der tröstliche letzte Satz des Romans. Enid Lambert und ihr pensionierter Ehemann Alfred leben in St. Jude (der Name ist Metapher) im Mittelwesten der USA. Sein ganzes Eheleben lang hat der patriarchalische Alfred seine Frau „ins Unrecht" gesetzt, eine heile Welt ersonnen von Sittenstrenge und Kleinbürgerlichkeit schlimmster Art; aber so lebte man halt in den 60er Jahren im Mittelwesten. Verständlich, dass die drei Kinder der Lamberts geflüchtet sind aus dieser künstlichen Idylle in die Großstadte, nach Philadelphia und nach New York. Gary, ein erfolgreicher Banker, erlebt – inzwischen Mitte 40, Vater von drei flotten Söhnen – seine Depressionen und strauchelt von einer Ehekrise in die nächste. Der Roman arbeitet das mit artifiziellen Rückblenden auf Chip war erfolgreicher Literaturprofessor, fliegt wegen einer Affare mit einer Studentin raus und folgt einem windigen Litauer nach Vilnius, um ihm mit seinen Internetkenntnissen zu helfen bei dessen Investmentbetrügereien. Deni-

se, die Jungste, wird prominente Meisterkochin in Philadelphia. Ihr wird abrupt gekundigt, als sie mit der Frau ihres Chefs ein Liebesverhaltnis anfangt. Aber auch die Eltern, Enid und Alfred sind längst aus der Idylle in eine Starre hineingezwungen, die Enid nur noch leiden lasst, Alfred sitzt den ganzen Tag in seinem blauen Sessel und dammert seiner Alzheimer- und Parkinsonerkrankung entgegen. Desillusioniert wünscht sich Enid nur noch eins: Zu Weihnachten die gesamte Familie ein letztes Mal um sich zu scharen, eine nicht mehr existierende Harmonie neu zu entdecken. Der Roman beginnt mit diesem vehement vorgetragenen Weihnachtswunsch und endet mit der katastrophal verlaufenden letzten gemeinsamen Weihnacht der Lamberts.



Dazwischen Geschichten uber Geschichten der Lamberts und ihrer Freunde und Bekannten, oft verwirrend ineinander verwoben oder auch nur vernetzt, ungeheuer witzig in vielen Episoden, brutal in den Nock-Out-Erfahrungen, drastisch, aber nie pornographisch, in der Befriedigung durch Sex als bloße Geilheit oder als hilflose Umklammerung eines geliebten Menschen, wenn die Seele abgebrannt ist. Ein Kaleidoskop all dessen, was die amerikanische (unsere?) Gesellschaft der letzten 50 Jahre ausmacht. Hierarchien in der Provinz, Sittenkodex der 60er Jahre, Rauschgiftdusel der Nach-Woodstock-Generation, Technologiehorigkeit, Borsenfanatismus, Sexuelle Befreiung und Promiskuitat, Computerfixiertheit, Medizinvergotterung, Kuchenkunstwahn, Interesse für Osteuropa mit seiner Wildeast-Mentalität (gluecklicherweise fehlt der Sport). Mein Gott, der Jonathan Franzen ist ein Enzyklopädist wie Leibniz in seiner Zeit. Wo hat der das alles her? Jonathan Franzen webt uns ein Weltbild aus allen menschlichen Geistesbereichen, selbst in aberwitzigen Sekundendetails: Als ein Passagier bei einer Kreuzfahrt uber Bord geht, errechnet Jonathan Franzen mathematisch aus der Fallgeschwindigkeit und physikalischen Konstanten die Sekundenbruchteile, die jemand aus einer Kabine heraus den vorbeirasenden Körper im Kabinenfenster beobachten kann. Dieses menschlich bestimmte Weltbild ist in die umgebende organische und anorganische Natur eingewebt zu einer Gesamtschau unserer Welt, da gibt es viele gegenseitige Impulse und wunderschone Metaphern. Ich habe noch nie in einem Roman so viele verschiedene Metaphern für Wolkenbildung und Wolkenfarbung gefunden wie bei Franzen, oft nimmt er Vogelhaftes, also Organisches als Metapher fur Anorganisches: „Möwenfedernwolken", „Rotkehlchenfedernblau" der Hurrikanwolkenballung, so webt sich alles in unserer Welt ineinander. Die Sprache wechselt da, wo es notwendig ist, ins Onomatopoetische, in Umgangsslang, sonst kann sie anerkennungfordernd naturwissenschaftlich sein, detailgenau bis zur Schmerzgrenze in beklemmenden Dialogen, da benotigt Jonathan Franzen fur eine abendliche Ehekrise Garys ganze hundert Seiten.

Und jetzt sage ich bei allen Verfallserscheinungen einer Familie, einer Gesellschaft: Jonathan Franzen lasst ein ständiges hintergrundiges Mitleid mit seinen Romangestalten durchschimmern; seine Menschlichkeit ist es, die den Roman trägt und ihn zauberhaft leicht werden lässt. Deswegen nennt der SPIEGEL-Rezensent ihn zurecht: „Eine Sensation"

Heinz Weischer

schulHauser
Produkte für die Bildung
Ihr zuverlässiger Lieferant
für Lehrmittel und Einrichtung
Für alles, was die Schule braucht =
Alltägliches und Außergewöhnliches
kompetent und preisgünstig
schulHauser Rudi Hauser
Melanchthonstr. 14, 70374 **Stuttgart**
(0711) fon 420 30 90, fax 420 30 92
www.schulhauser.de
info@schulhauser.de

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht Kreiswaldstraße-21 64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / *ANSCHRIFTENÄNDERUNG*

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

❑ Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab
(nach unserer Satzung ist der Beitritt nur zum 1. Januar – auch rückwirkend – jeden Jahres möglich)

01. Januar .....

❑ *Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.*

Ich bin / *Neuer Status*

❑ Auslandsdienstlehrkraft	Jahresbeitrag: € 100,–
❑ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 50,–
❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 50,–
❑ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 25,–

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: ..... **Vorname:** ..... **Geburtstag:** .....

Anschrift in Deutschland: .....

.....

..... **Tel.:** .....

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: .....

.....

.....

Rückseite beachten!

Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand
(nur auszufüllen von Kollegen, die **nicht** an einer Deutschen Auslandsschule unterrichten)

.....

.....

.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten? .....

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....

..... , den ..... 20..... .....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie bitten, die folgende Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / *KONTOÄNDERUNG*

Ich bin damit einverstanden, dass der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

Kontonummer: ..... Bankleitzahl: .....

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

..... , den ..... 20..... .....
(Unterschrift)

Nr. 4

50. Jahrgang • Dezember 2003

Der deutsche Lehrer im Ausland



26. Hauptversammlung des VDLiA

DS Kobe vor dem Aus?

Interview mit Ludwig Petry

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

50. Jahrgang – Dezember 2003

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20
Fax (0 91 31) 9 31 98 7
dederding@vdlia.de

Zuschriften:
Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Dr. Dieter ALLGAIER
Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33
lda-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 30
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33
z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00
Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Februar, Mai, August, November).

Redaktionsschluss:

15. Oktober	für Heft 1;	15. Januar	für Heft 2;
15. April	für Heft 3;	15. Juli	für Heft 4.

Bezugsbedingungen:
Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Inland: Jahresabonnement € 52,–;
Einzelheft € 13,–; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.
Ausland: Jahresabonnement € 57,–;
jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 36
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:
Druckhaus Aschendorff, Münster
Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfoto:
Hauptversammlung des VDLiA in Passau? Sicher nicht! – Aber was dann? Auflösung: in Abschnitt „Asien"

Dieser Ausgabe liegt eine Beilage für Abonnementwerbung für die Zeitschrift ‚Reden-Berater', Bonn, (Postvertriebskennzeichen G 7929) bei.

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND
http://www.vdlia.de

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2003/2005 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender
Friedrich-Naumann-Str.17, D-34131 Kassel
Tel. (05 61) 3 16 06 58, Fax 00 49 - 561 - 31 41 76
gries@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER,
Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Albachtener Str. 99d, D-48163 Münster
Tel. (0 25 36) 440 oder 445, Fax 00 49 - 25 36 - 446
schneider@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach
Tel. (0 62 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER
Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (0 41 01) 37 13 26, Fax 00 49 - 41 01 - 37 28 15
peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen
Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18, Fax 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte
Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20, Fax 00 49 - 91 31 - 93 19 87
dederding@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland". Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	**€ 100,–**
Programmlehrkräfte	**€ 50,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	**€ 50,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 25,–**

Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88 - 805 (BLZ 700 100 80).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* 210
Der neue Vorstand stellt sich vor 212
Neue Richtlinie zur „Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte" 215

26. HAUPTVERSAMMLUNG

Einleitung *(Dr. Hans-Martin Dederding)* 216
Goethe-Schule Buenos Aires *(Eckehart Knop)* 217
Skandinavische Schule Hamburg *(Marianne Svensson)* 222
Taipei European School *(Michael Peters)* 225
Gymnázium F. X. Šaldy Liberec *(Sylvie Hansen)* 230
Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna *(Dr. Thomas Lother)* 233
International School of Stuttgart *(Roswitha Anderson)* 236
Europäische Schule München *(Helmut Aigner)* 237
Liceo Luigi Galvani Bologna *(Dr. M.A. Greving)* 240
International Baccalaureate an deutschen Auslandsschulen *(Dr. Peter H. Stoldt)* 244
Deutsche Schule Cali *(Caroline Bürkle)* 248
Deutsche Schule Jounieh/Libanon *(Peter Rink)* 255
Ausländische Schulen in Deutschland – Deutsche Schulen im Ausland *(Podiumsgespräch)* 265
Interview mit Waldemar Gries *(Kulturreport der Deutschen Welle)* 268

VERBAND

Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein 270
Persönliche Nachrichten 271
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 272

EUROPA / ASIEN / AFRIKA

Umweltschule 2002 in Bukarest 273
Aus für die Deutsche Schule Kobe? *(Jürgen Lehmann)* 274
Leserbrief zum Beitrag „Als Germanistin in Kairo" in Heft 2/2003 *(Renata Gomaa)* 277
Preisverleihung *(Renata Gomaa)* 278

SCHULENTWICKLUNG

Interview des VDLiA mit Ludwig Petry 279

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Happy birthday, Türke *(Rainer E. Wicke)* 282

KURZINFORMATIONEN 290

REZENSIONEN

Lernen mit allen Sinnen? 292
Eine brauchbare Kollektion 292
Anlass zum Denken 293
Rechtschreibreform: Anfang ohne Ende? 294
Lesefutter für 10- bis 13-Jährige 295
Pflichtlektüre für alle Lehrkräfte 296
Qualität zeitentsprechend 296
Ratgeber für Eltern, Kindergarten und Grundschule 297
Aktualität des Mittelalters 298
Weltmacht Nummer Eins: Krisen und Höhepunkte 299
Eine Theokratie auf dem Wege zur Demokratie? 301
Keine einfache Schuldsuche oder Schuldzuschiebung 302
Fazit des 17. Juni 1953: „Geht an Eure Arbeit!" 303
Die Vorzeigepersönlichkeiten der Bundesrepublik Deutschland 303
Ein umfassender Überblick 305
Keine Frau wie andere 306

GRÜNE BLÄTTER

ZfA-Richtlinie VII vom 22.08.2003 – Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte 257

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



wenn Sie dieses Heft in Händen halten, neigt sich das Jahr seinem Ende entgegen, ja unsere Mitglieder in entfernteren Ländern werden dieses Heft erst im neuen Jahr erhalten. Bei all denen, die ganz intensiv auf das Erscheinen gewartet haben, bitten wir für die Verzögerung um Entschuldigung. Sie hat ihren wesentlichen Grund darin, dass wir in diesem Heft das Prinzip Vollständigkeit vor Geschwindigkeit gesetzt haben. Unser Ziel war es, den zweiten, so überaus informativen wie abwechslungsreichen Tag unserer 26. Hauptversammlung in Passau vollstandig zu dokumentieren, um auch unseren Mitgliedern, die an der Hauptversammlung nicht teilnehmen konnten, einen Eindruck von dem großen Spektrum der Darstellungen zu geben. Nun sind aber alle unsere Vortragenden nicht nur in ihren Vorträgen, sondern auch in ihren Schulen engagiert, und deshalb hat es eine ganze Weile gedauert, bis alle Beiträge zusammen waren. Allen Rednerinnen und Rednern sei noch einmal herzlich gedankt, dass sie sich nicht nur bereit fanden, in Passau von ihrer Arbeit zu berichten, sondern dass sie sich mehrheitlich auch noch der Mühe unterzogen haben, ihren Vortrag druckreif zu gestalten.

Wir freuen uns, dass es uns gelungen ist, letztendlich wirklich alle Beiträge des zweiten Tages unserer Hauptversammlung präsentieren zu können. So schildert Eckhard Knop die erfolgreiche Arbeit an der Goethe-Schule in Buenos Aires, Marianne Svensson deren Arbeit an der Skandinavischen Schule in Hamburg und Michael Peters berichtet von der Taipei European School in Taiwan. Zwei Gymnasien, die sich der deutsch-tschechischen Begegnung in Liberec (Reichenberg) und in Pirna verschrieben haben, werden von Sylvie Hansen und unserem Vorstandsmitglied Thomas Lother vorgestellt. Zwei hervorragende Beispiele internationaler schulischer Arbeit innerhalb der Bundesrepublik sind die Europäische Schule in Munchen, die der stellvertretende Leiter Helmut Aigner vorstellt, sowie die International School in Stuttgart. Die Rolle und das IB werden von Peter H. Stoldt erläutert und dienen damit als theoretische Grundlegung für die späteren Praxisberichte von zwei IB-Schulen. Peter Rink stellt die DS Jounieh im Libanon und Caroline Bürkle die DS Cali in Kolumbien vor. Letztlich werden diese vielfältigen Darstellungen der faszinierenden Arbeit im Spannungsfeld der bilingualen und interkulturellen Begegnung in der anschließenden Podiumsdiskussion aufgenommen und reflektiert.

Alle Beiträge wurden auf der Hauptversammlung mit großem Interesse, ja mit Begeisterung aufgenommen, nicht nur von den Aktiven draußen, die erfahren konnten, wie Fragen, mit denen sie sich tagtäglich konfrontiert sehen, andernorts gelöst werden, sondern auch von den „Inländern", die aus den Vorträgen neue Erkenntnisse und auch neue Motivation für das oft schwierige Geschäft der Schulentwicklung an der eigenen Schule ziehen konnten (vgl. den einleitenden Beitrag von Dr. Hans-Martin Dederding).

Überhaupt scheint deutlich zu werden, wie sehr der Vergleich der Situation Deutscher Auslandsschulen (wie auch ausländischer Schulen in Deutschland) mit der deutscher Inlandsschulen das Denken in neuen Bahnen beflügeln kann, wobei nicht verschwiegen werden soll, dass die Deutschen Auslandsschulen in vielem eine Vorreiterrolle spielen. Leider wird das Potential an Ideen, das sich aus der Begegnung mit anderen „Schulwelten" ergibt, im Inland vielfach noch nicht genügend genutzt. Aber zumindest wird dies mehr als früher erkannt, und es mehren sich die Stimmen, die darauf hinweisen (vgl. dazu in diesem Heft Dr. Stoldt in der Podiumsdiskussion und das Interview mit Ludwig Petry). Dass die Kompetenzen zurückkehrender Auslandslehrerinnen und -Lehrer im Inland stärker genutzt werden sollten, ist eine alte Forderung des VDLiA. Die gegenwartige Zeit des Umbruchs scheint günstig, hier konkrete Vorschläge zu machen und zu versuchen, zurückkehrenden Mitgliedern Inlandsperspektiven aufzuzeigen, die ihre Erfahrungen im Ausland berücksichtigen.

Damit sind wir schon beim Alltag der Verbandsarbeit. Seit Passau hat sich der Vorstand des VDLiA zweimal getroffen. Dabei ging es wesentlich um die konzeptionelle Planung unserer Arbeit in der Wahlperiode 2003–2005. Neben der Aufarbeitung der Aufträge, die wir in Passau mit auf den Weg bekommen haben, ist ein zentraler Aspekt, wie wir den Service des Verbandes fur unsere Mitglieder

verbessern können. Als kleiner Verband mit immer noch moderaten Mitgliedsbeiträgen können wir manche Serviceleistungen nicht anbieten. Versicherungsschutz ist schön, aber er kostet... Nutzen müssen wir daher die Stärken, die wir haben: gute Informationen, direkte und vielseitige Kontakte, die Möglichkeit in einer Zeitschrift und im Internet zu informieren...

Diese Stärken auszubauen, wird in den nächsten zwei Jahren unsere Hauptaufgabe sein. Verbunden wird dies sein mit der Aufgabe, unsere Stärken und unsere Erfolge in angemessener und ansprechender Form publik zu machen, um neue Mitglieder zu gewinnen und altgedienten zu signalisieren: Der VDLiA ist ein Verband, dem treu zu bleiben sich lohnt – auch nach dem letzten Auslandseinsatz!

A propos Erfolg. In diesem Heft finden Sie auf den eingehefteten grünen Blättern die neueste Richtlinie für die Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte (vom 22.08.03). Der Erfolg hat immer viele Väter, aber in diesem Fall darf sich der VDLiA zumindest einen Teil der Vaterschaft auf die Fahnen schreiben, haben wir doch viele Jahre immer wieder darauf hingewiesen, dass eine Besserstellung der Bundesprogrammlehrkräfte dringend erforderlich ist. Auch wenn vielleicht nicht alle Programmlehrkrafttraume erfüllt werden konnten, freuen wir uns doch über die erreichten Fortschritte.

Allen unseren Mitgliedern und Freunden wunsche ich
ein erfolgreiches, glückliches neues Jahr

Ihr Waldemar Gries

In der folgenden Liste finden Sie Namen treuer Mitglieder, deren neue Adresse wir immer noch suchen. Helfen Sie bitte mit, dass wir bald alle mit unserer Zeitschrift versorgen können.

Rudolf Andres
Günther Ausobsky
Katja Baginski
Otto Helmut Hartmann
Gisela Munding
Stephanie Beier
Doris Berning
Andreas Blum
Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Dirk Dorlöchter
Jörg Ewald
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Claus K. Friedrich
Dr. Heinz-W. Henneke
Dagmar Hollrotter
Margret Holzer-Zohdi
Georg Hruschka v. Hochstamm
Helmut Kaiser
Veit Kaltenhäuser
Ursula Kirsig
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Franziska Krickl
Klaus Kuhn
Herbert Lanninger
Wolfgang Mayerhofer
Gerhard Nurtsch
Günter Otto
Volker Otto
Jan Persson
Dorothee Prüss
Hans-G. Rolirad
Karin Ruppelt
Reinhard Sauer
Joachim Schädler
Sabine Schaetzke
Holger Schnapp
Werner Schreiber
Henning Schröder
Ursula Stahl
Dirk Strüber
Sabine Trapp
Lutz Trippler
Gert Uetz
Rainer Velte
Thomas Volz
Oliver Wacker
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner
Peter Wiechert

Der neue Vorstand stellt sich vor



Waldemar Gries
Vorsitzender

1987–1993 DS Santa Cruz de Tenerife

Seit mehr als 10 Jahren arbeite ich in unterschiedlichen Funktionen im Vorstand mit. Nachdem man mich 1997 in Aachen zum ersten Mal zum Vorsitzenden wählte, durfte ich mich über die erfolgten Wiederwahlen in Freiburg 1999, Schwerin 2001 und in diesem Jahr in Passau freuen. Gerne will ich in den kommenden zwei Jahren bis 2005 dieses Amt zum Nutzen für das Auslandsschulwesen und unsere Mitglieder ausüben. Da ich seit Dezember 2002 das Goethe-Gymnasium in Kassel leite, soll diese Amtsperiode meine letzte im Vorstand des VDLiA sein.



Joachim Schneider
Geschäftsführer und Pressereferent

1993–1997	DS Buenos Aires
Seit 1997	Joseph-Haydn-Gymnasium Senden bei Münster in Westfalen
1997–1999	Moderator des Arbeitskreises „Internationalisierung von Bildung und Unterricht" (Regierungsbezirk Münster)
Seit 1999	Koordinator des Arbeitsbereiches „Lernen ohne Grenzen" des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW; im VDLiA: Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Deutsche Lehrerinnen und Lehrer im Ausland sind weltweit im Dienst der Völkerverständigung tätig. Sie machen unser heutiges Deutschlandbild in den Gastländern verständlich und dienen als vorbildliche Außenrepräsentanz. Seit 1999 erfährt das Auslandsschulwesen einschneidende Kürzungen. Bewährte und notwendige Strukturen werden durch personelle und finanzielle Einschnitte nachhaltig geschädigt. Ich halte die substantielle Gefährdung des Auslandsschulwesens im Zeitalter der europäischen und internationalen Verflechtung der Bundesrepublik für ein wichtiges Zukunfts-Thema.

Als Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit fand ich bei Medienvertretern, Politikern und Repräsentanten von Institutionen ein offenes Ohr für diese Problematik. Die geknüpften Kontakte will ich auch als Geschäftsführer pflegen, darüber hinaus versuchen, die erfolgreiche Arbeit meines geschätzten Vorgängers Alfred Doster weiterzuführen und in Bündelung der beiden Aufgaben Synergieeffekte zu nutzen.



Karlheinz Wecht
Schatzmeister
Auslandsdienst: 1984–1992 DS A. v. Humboldt Lima/Perú

Ich habe mich in der letzten Zeit oft gefragt, was mich nach 10 Jahren Verbandsarbeit noch einmal zu einer Kandidatur für den Vorstand des VDLiA trieb. An Arbeit mangelt es mir mit meiner vollen Stelle an einem großen Gymnasium sicherlich nicht. Doch, wer einmal die Arbeit an einer Auslandsschule kennengelernt hat, der weiß, dass es sich lohnt für das Auslandsschulwesen einzustehen. Wo sonst in der Auswärtigen Kulturpolitik ist der Euro des deutschen Steuerzahlers besser angelegt als in der Förderung der schulischen Arbeit im Ausland? Wo wird Kulturarbeit nachhaltiger betrieben als an unseren Begegnungsschulen? Was brauchen wir in der heutigen Welt mehr als das Kennen-

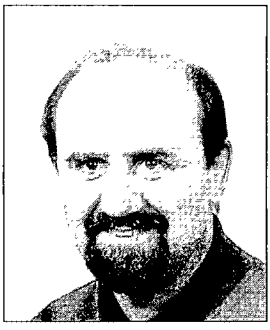
lernen anderer Kulturen, um das Verstehen zu lehren? Für zwei Jahre stelle ich mich noch einmal gerne in den Dienst unserer Sache.



Hannelore Breyer-Rheinberger
Lothar Rheinberger
Rechts- und Sozialreferenten

1985–1990
Deutsche Schule Quito/Ecuador
1995–2000
Deutsche Schule Santiago/Chile

Wir haben bei der Vorstandsarbeit im Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile (VDLiCH) erfahren, wie wichtig kompetente und einfühlende Beratung und der Erfahrungsaustausch für alle aus Deutschland kommenden Lehrerinnen und Lehrer ist. Diese Arbeit wollen wir mit den Schwerpunkten ZfA-Richtlinien und Rahmenstatut fortsetzen. Darüber hinaus stehen wir natürlich für alle Problemfragen, die sich im Verlauf der Auslandstätigkeit ergeben, zur Verfügung. Es ist uns dabei oft gelungen, Konflikte durch Beratung betroffener Kollegen und durch Gespräche mit der ZfA zu lösen bzw. zu entschärfen.

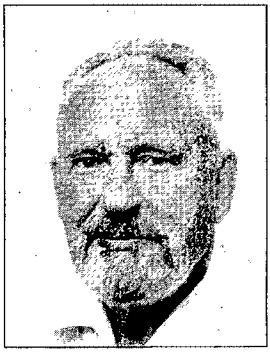


Dr. Hans-Jürgen Peleikis
Referent für schulpolitische Fragen

1986–1992 DS Rom
seitdem an einem Hamburger Gymnasium

Meine Aufmerksamkeit soll sich vor allem auf die Strukturen, Konzepte und Ziele der einzelnen Schulen und des Auslandsschulwesens insgesamt richten, für das ich mir eine wirtschafts- und geopolitisch progressivere Standort- und Strukturpolitik wünsche.

Ich bin fest überzeugt, dass auch oder gerade in Zeiten der Globalisierung und der größeren Mobilität von Menschen und Gütern deutsche Auslandsschulen ihre volle Berechtigung haben, wenn Deutschland seine wirtschaftliche Stellung halten bzw. ausbauen möchte und wenn es sein weltweites Ansehen durch qualifizierte Vermittlung kultureller, sozialer und ökologischer Werte mehren möchte.



Manfred Egenhoff
Referent für die Verbindung zu den Auslandsschulen

1975–1980 DS Teheran
1984–1991 DPS Buenos Aires
1994–1998 Fachschaftsberater in Kronstadt/Rumänien
1998–2002 Fachberater/Koordinator in Bukarest

davor, dazwischen und danach Lehrer am Gymnasium Bad Zwischenahn;
inzwischen – da Jahrgang 1937 – pensioniert;
für das Amt im Vorstand nach einem geeigneten Nachfolger Ausschau haltend



Dr. Thomas Lother
Referat für Programm- und Ortslehrkräfte

1992–1996 BPLK am Lehrerausbildungszentrum der Masaryk-Universität Brünn/ Tschechische Republik.

Seit 1996 an einem sächsischen Gymnasium bei Dresden tätig, habe ich jetzt die Chance in Deutschland an meine Auslandslehrertätigkeit anzuknüpfen und werde 2003 an das bilinguale-binationale deutsch-tschechische Schiller-Gymnasium in Pirna wechseln. So schließt sich der Kreis.

Als ehemaliger Bundesprogrammlehrer habe ich noch die stürmische Aufbauphase des „Programms" in Osteuropa erleben dürfen, der Expansion schienen keine Grenzen gesetzt zu sein. Der Kampf als „Vorständler" um kleine finanzielle und soziale Verbesserungen, das Einfordern der Gleichstellung von DDR-Diplomen mit „Westabschlüssen" sowie die Anerkennung von Dienstzeiten von nichtverbeamteten Lehrkräften im Ausland war bisweilen frustrierend.

Inzwischen hört man nur noch die Dauerparole: „Mehr Leistung und mehr Effizienz bei immer weniger werdenden Mitteln". Aber warum nicht die Krise als Chance begreifen? Ich möchte auch weiterhin ein offenes Ohr für die Unruhigen und Neugierigen da draußen und „daheim" haben und, wenn es notwendig ist, den verantwortlichen Stellen in den Ohren liegen.



Dr. Hans-Martin Dederding
Schriftleiter

1992–2000 Fachberater in Almaty/Kasachstan
davor und danach: Albert-Schweitzer-Gymnasium, Erlangen

Auslandstätigkeit beflügelt die Kreativität, auch die schriftstellerische. Ich hoffe, dass das auch in Zukunft so sein wird, dass unsere Autorinnen und Autoren auch in Zukunft nicht müde werden, mir Artikel, Bilder und Dokumente zuzusenden. Eine Mitgliederzeitschrift lebt von den Beiträgen der Mitglieder! Auch schreibende Gäste sind willkommen. Honorar können wir nicht bieten, aber die Ehre ...

Neue Richtlinie

zur Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte

Aus der Zentralstelle erreichte uns folgendes Schreiben bzgl. der neuen Richtlinie zur Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte. Die Richtlinien selbst sind als „Grüne Blätter" eingeheftet.

BUNDESVERWALTUNGSAMT
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -

Bundesverwaltungsamt, 50728 Köln

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e. V.
Friedrich-Naumann-Str. 17

34131 Kassel

Telefax (0 18 88) 3 58 -	e-mail
2854	lutz.leiber@bva.bund.de

Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom	Mein Zeichen, Meine Nachricht vom	Telefon, Name (0 18 88) 3 58 -	Köln
	VI 6-PLK	1527, Hr. Leiber	01.09.2003

Finanzielle Betreuung der Programmlehrkräfte
Anlage: Neufassung der Richtlinie „Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte" v. 22.08.2003

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit Erlass vom 22.08.03 hat das Auswärtige Amt der Neufassung einer Zuwendungsrichtlinie für die Bundesprogrammlehrkräfte zugestimmt.
Den neuen Richtlinientext finden Sie in der Anlage zu diesem Schreiben.

Die Richtlinie ermöglicht eine deutliche Erhöhung der Zuwendungen, vor allem durch Zahlung einer monatlichen steuerfreien Zulage von 150 € und durch die Anpassung der Leistungen für die Aus- und Rückreise.
Aufgrund der Verbesserungen wurde entschieden, die Neuregelung rückwirkend zum 01.07.03 in Kraft treten zu lassen und auf alle neuen Verträge und Vertragsverlängerungen, die ab diesem Termin abgeschlossen wurden, anzuwenden
Bei laufenden Altverträgen kann die Umstellung auf Antrag erfolgen.

Die neue Richtlinie wurde bereits auf der Homepage der Zentralstelle in das Internet gestellt und unter „Neues aus der ZfA" wurde auf die Änderung hingewiesen.
Zudem werden alle Bundesprogrammlehrkräfte anlässlich der Umstellung ihrer Zuwendungen persönlich angeschrieben.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

Lauer

Der Mann mit dem Hämmerchen

Warum auch Inlandslehrer/innen die folgenden Seiten mit Gewinn lesen können

Können Sie sich noch an den Mann erinnern, der früher vor Abfahrt des Zuges den Bahnsteig entlang ging und mit einem langen Hammer gegen die Räder klopfte? Über diesen Mann gab es eine Geschichte, etwa so: Der Mann wird gefragt, warum er das mache, und er antwortet: „Fragen Sie mich nicht, mein Vater hat's schon gemacht, mein Großvater hat's schon gemacht, mach ich's eben auch."

Fragen Sie Kolleginnen oder Kollegen aus dem Inland nach den Bestrebungen zur Schulentwicklung an der jeweils eigenen Schule, dann bekommen Sie häufig eine ähnliche Antwort: „Na ja, die X-Schule macht's, die Y-Schule macht's, machen wir's eben auch (noch dazu, wo's uns vom Ministerium nahegelegt wird)." Und das sind die freundlicher gestimmten Antworten. Es gibt auch ganz andere.

Nur selten vermittelt sich Zufriedenheit mit dem Geschehen, oder gar eine Begeisterung, etwa derart, wie wir sie in den Schulpräsentationen auf der Hauptversammlung des VDLiA in Passau erfahren konnten und von der wir uns haben anstecken lassen: „Das war die beste Hauptversammlung seit langem!".

Warum der Unterschied? Lag es nur an der Präsentation? Lag es an den sorgfältig ausgewählten Referentinnen und Referenten, die – im Gegensatz zu den eher zufällig befragten Kolleginnen und Kollegen – oft zu den Protagonist(inn)en der Schulentwicklung an ihren Schulen gehören? Lag es daran, dass sie eher Ergebnisse präsentierten und nicht die – wie manche ehrlich zugaben – Mühsal des Entwicklungsprozesses?

Vielleicht. Vielleicht eint die vorgestellten Schulen aber auch etwas anderes. Etwas, was notwendig ist, wenn Schulentwicklung zu allseits anerkanntem Erfolg führen soll. Alle Schulen, die präsentiert wurden, hatten ein deutliches Ziel, eine Aufgabe, die oft von außen her an die Schule gestellt wurde: z.B. Wie kann ich in Jounieh die Deutsche Schule so attraktiv machen, dass sie – als Deutsche Schule – erhalten bleibt? Wie kann ich in Liberec der Übermacht des Englischen etwas entgegensetzen? Wie kann ich in Hamburg sicherstellen, dass Kinder aus Skandinavien eine angemessene Schulausbildung in ihrer Muttersprache erhalten können? Ohne ein solches Ziel sind die Mühen der Schulentwicklung, die ja immer mit Veränderung verbunden ist, wohl nicht zu vermitteln.

Und noch etwas haben die präsentierten Schulen gemeinsam: Alle eint die – berechtigte – Überzeugung, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern etwas ganz Besonderes – in gewisser Weise Einmaliges – bieten, etwas, was es am Schulstandort, im jeweiligen Land, in der Region sonst nicht (vielleicht gar weltweit nur selten) gibt: ein gemischtsprachiges Baccalauréat, das Studienmöglichkeiten in verschiedensten Ländern ermöglicht (Cali, Jounieh u.a.); einen bilingualen Zweig, in dem deutsche und tschechische Kinder und Jugendliche gemeinsam den Unterricht besuchen und auch eine in beiden Ländern anerkannte Reifeprüfung machen können (Pirna); die Möglichkeit, im Zusammenleben von Lernenden und Lehrenden aus verschiedenen Ländern europäisches Bewusstsein zu schaffen (ES München; Taipei European School) u.a.

Wenn wir Inlandslehrer/innen von den Präsentationen in Passau etwas für die Entwicklung unseres heimischen Arbeitsfeldes mitnehmen können, dann dies: Ein deutliches Ziel und das Bewusstsein, Besonderes, vielleicht auch Einmaliges zu gestalten, sind die Voraussetzungen dafür, dass Schulentwicklungsprozesse nicht nur lustlos betrieben werden, weil dies gerade angesagt ist, sondern mit Engagement angegangen und mit Freude und Überzeugungskraft vermittelt werden können.

Hans-Martin Dederding

Goethe-Schule Buenos Aires

Im Jahre 1897 wurde in Buenos Aires eine von der Kirche unabhängige deutsche Schule gegründet, die seit 1931 den Namen Goethe-Schule trägt. Im Laufe der Jahre hat die Schule verschiedene Wandlungen durchgemacht. Lange Zeit war die Schule eine wirklich deutsche Schule. Später mit dem zunehmenden Wunsch, auch landeseigene Abschlüsse anzubieten, wurde die Schule von einer deutschen zu einer argentinischen Schule mit hohem deutschsprachigen Unterrichtsanteil.

Einige markante Daten aus der Geschichte der Schule:

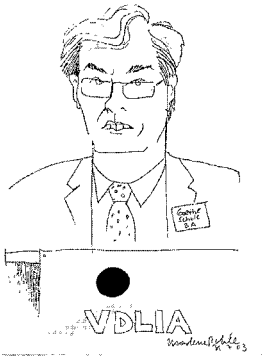
1946 werden alle Gebäude von der argentinischen Regierung unter Peron beschlagnahmt.
1957 gibt die Regierung die Schule wieder frei.
1962 findet das erste deutsche Abitur statt, entsandte Lehrer bereiten die Prüfung vor.
1973 wird der bilinguale Unterricht genehmigt, dieses neue Konzept führt zur Begegnungsschule", die nach meiner Erfahrung eines der faszinierendsten Schulmodelle ist, das ich erleben durfte.
1989 Eröffnung des Neubaus der Schule, weit draußen vor den Toren der Stadt.
1997 100jähriges Jubiläum

1. Ziel und Auftrag der Schule

Die als Begegnungsschule definierte Einrichtung hat den Auftrag, zwei (und oft mehr) Kulturen im schulischen Raum zusammenzuführen, Kinder aus beiden Nationen „eins" werden zu lassen, und natürlich landeseigene und deutsche Abschlüsse zu ermöglichen. Gelingt das immer reibungslos? Nicht immer, aber immer öfter!

Die Schule bietet neben den Sprachdiplomprüfungen I und II der KMK sowohl das argentinische „Abitur"(Bachillerat) wie auch die deutsche Hochschulreifeprüfung an. Bislang mussten die Schüler – bei weitem nicht nur deutsche –, die das „Abi" machen wollten, 13 Jahre zur Schule gehen, ab diesem Jahr (2003) ist der Abschluss nach 12 Jahren möglich: die Schüler schlagen zwei Fliegen mit einer Klappe – argentinischer Abschluss und deutscher Abschluss gleichzeitig. Selbstverständlich machen nicht alle argentinischen Schuler auch den deutschen Abschluss, aber immer mehr als deutsche Schüler – die Eltern und Schüler sind stolz darauf, zwei anerkannte Abschlüsse vorzeigen zu können.

Zum Sprachdiplom: Alle argentinischen Schüler und solche, die ihren Lebensmittelpunkt auf Dauer in Argentinien angelegt haben, mussen die Prüfungen ablegen, wer das Diplom II zweimal nicht besteht, muss die Schule verlassen. Ein Hinweis darauf, dass die Schule erhebliche Anforderungen stellt. Nur so aber und durch ein durchgehend anspruchsvolles Niveau gelingt es der Schule seit Jahren, zu den besten Privatschulen des Landes zu gehören. Die Einstufung erfolgt durch unabhängige argentinische Institute.



2. Träger der Schule

Da Privatschule, ist der Träger ein Elternverein (Asociación) mit einem gewählten Vorstand. Über Schulvorstände an deutschen Schulen im Ausland, die ja in aller Regel keine deutschen Schulen (mehr) sind, ist viel gesagt und geschrieben worden. Meine ganz persönliche achtjährige Erfahrung ist: Die Vorstände sind nicht immer bequem, nicht immer zu überzeugen, aber warum sollen sie es auch sein – sie haben ihre Vorstellung von Schule, die sich nicht immer decken muss mit der des deutschen Leiters und der deutschen Kollegen. Das aber ist gerade das Faszinierende an der Begegnungsschule, immer wieder den guten (nicht faulen) Kompromiss zu suchen. Nach den Statuten ist der Vorstand verantwortlich für den organisatorischen, finanziellen Teil, er muss dafür sorgen, dass die Pädagogen in Ruhe und abgesichert ihre Arbeit tun können. Überschneidungen der Kompetenzen sollte es nicht geben, aber wo Menschen am Werk sind, gibt es immer mal wieder den Versuch, über die Grenzen hinauszugehen. Ich darf für mich sagen, wir waren uns nicht immer einig, aber Leitung und Vorstand haben insgesamt vertrauensvoll zusammengearbeitet, in gegenseitigem Respekt, mehr noch: Ich habe viel Hilfe erfahren. Vorstandsmitglieder haben immer mal wieder mitgeholfen, wenn es hakte, weil sie die Schule nicht nur verwalteten, sondern ihre Schule auch als ihr Kleinod betrachteten.

„Wir lieben unsere Schule", das Wort habe ich häufiger gehört, in Deutschland ist mir das so nicht begegnet. Wenn ein Schulvorstand wirk-

lich verinnerlicht hat, dass der deutsche Schulleiter sein Gehalt aus Deutschland bekommt, wenn der Leiter wirklich begriffen hat, dass er – zusammen mit der argentinischen Leitung – pädagogisch nur gestalten kann, wenn daraus der gegenseitige Respekt und die Achtung der jeweils anderen Aufgabe des Partners erwachsen, dann kann man von einer guten und fairen Partnerschaft sprechen.

Was ich geradezu bewundert habe: den Fleiß und den unermüdlichen Einsatz von Vorstandsmitgliedern für ihre Schule, herausheben will ich niemanden, aber die Damen im Vorstand verdienen hier höchstes Lob. Ihr inhaltliches und zeitliches Engagement hat viel ermöglicht, was vorher unmöglich erschien.

Die Schule finanziert sich zum allergrößten Teil aus der nicht geringen Schulgeldquote – die Schule hat ja keine Sponsoren – aber sie versucht immer wieder, auch zu helfen, wenn es Eltern nicht (mehr) gut geht, Ermäßigungen werden gewährt, soweit das nur möglich ist. Über 90% des Haushaltes werden durch die Schulgelder abgedeckt, hinzu kommt eine Schulbeihilfe aus der Bundesrepublik.

Das Land Argentinien durchlebt sozial und wirtschaftlich Zeiten der „Cholera", die Situation ist somit auch für die Schule sehr schwierig, die Gratwanderung ist täglich neu zu machen, aber die Signale aus Buenos Aires zeigen: Wir schaffen es, wir halten durch, wir gestalten Zukunft. Worin könnte ein besseres Zeichen auf Hoffnung zu sehen sein als darin, dass die Schule ausgerechnet jetzt mit dem Neubau des Kindergartens und der Primarschule in unmittelbarer Nähe zum Sekundargebäude beginnen will.

Die Ausstattung der Schule ist exzellent, sowohl materiell als auch personell. Die naturwissenschaftlichen Hörsäle und Übungsräume sind vorbildlich, die Klassenräume, die Flure, die sportlichen Anlagen – wie oft waren Besuchergruppen da, um die Schule zu sehen, manchmal auch Architekten, um Ideen zu bekommen.

Die Goethe-Schule ist keine Gesamtschule im deutschen Sinne, aber sie ist ein geschlossenes System. Die Kinder, die in den Kindergarten kommen, machen (oder sollen es wenigstens) nach 12 Jahren den deutschen oder argentinischen Abschluss oder beide.

Seiteneinsteiger gibt es wenige. Schüler, die aus Deutschland kommen, haben im Normalfall – ich gehe aus von einem normal begabten Kind – keine Schwierigkeiten. Anfangsschwierigkeiten sind hin und wieder nicht zu leugnen, aber durch viele Hilfen im System klappt es nach einer Anlaufzeit. Aus Deutschland kommende Eltern sollten wissen, dass es keine deutsche Schule ist! Zum Glück lassen sich deutsche Eltern vorher eingehend beraten – viele wenigstens.

3. Das System

Neun Jahre ist Schulpflicht, dann folgt die dreijährige Oberstufe mit dem Abschluss. Niemand verlässt diese Schule nach neun Jahren. Wer nicht wenigstens den Abschluss nach 12 Jahren macht, hat keine Zukunftschance, die Eltern sind in der Regel sehr darauf bedacht, dass ihre Kinder arbeiten, auch gefordert werden, um danach ihren Kindern den Besuch einer Universität zu ermöglichen.

Die schwierige Lage erlaubt es leider vielen Eltern nicht, ihre Kinder z.B. zum Studium nach Deutschland zu schicken. Hier müsste unbedingt von deutscher Seite geholfen werden – man legt hier doch so großen Wert auf ausländische Studenten!

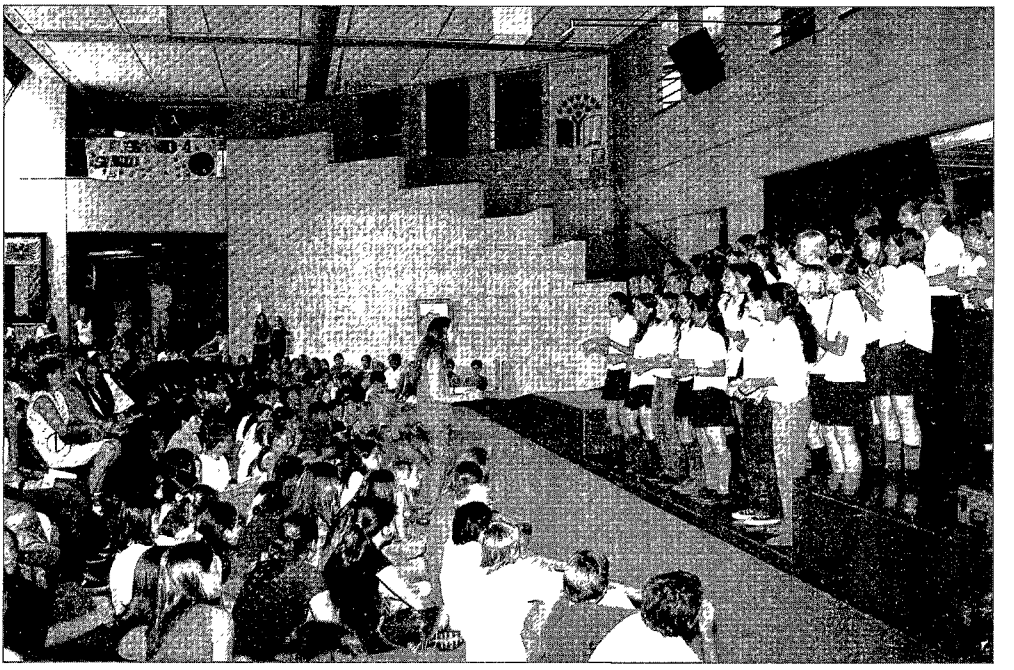
4. Aufnahmekriterien

Die Schule stellt Ansprüche, ist aber nicht Eliteschule im alten Verständnis. Jedes Kind kann aufgenommen werden, es gibt die entsprechenden Tests vor der Aufnahme in den Kindergarten. Kinder aus Deutschland kommender Experten werden ohnehin aufgenommen, argentinische Kinder werden früh in die deutsche Sprache eingeführt, deutsche in die Landessprache.

Zu meiner Zeit wurde das Fach Englisch in der vierten Klasse eingeführt, das hat sich bewährt, argentinische Eltern und die Schüler haben ein geradezu „erotisches" Verhältnis zur englischen Sprache, mehr als zur deutschen.



Eine Goethe-Schule braucht eine Fahne



Auftritt des Schulchores

Ein Schulabkommen zwischen Deutschland und Argentinien ermöglicht es der Schule, den Unterricht zu jeweils etwa 50% in deutscher und spanischer Sprache zu machen. Dabei mussen die nationalen Fächer, z.B. argentinische Geschichte und Geographie, ebenso Staatsbürgerkunde in spanischer Sprache unterrichtet werden.

Der Unterrichtstag ist lang, er geht von 8 Uhr bis 16.10 Uhr, dazwischen gibt es eine längere Mittagspause. Ich hatte zu Anfang meine Bedenken, aber der Plan ist aufgrund der Auflagen nicht anders zu stricken, der Mittwochnachmittag ist Tag der Arbeitsgemeinschaften, für die Klassen 7 und 8 ist auch ein weiterer Nachmittag frei.

5. Unterschied zu argentinischen Schulen

Die Schule ist zwei- bzw. dreisprachig, sie hat Lehrer aus zwei Nationen, der tägliche Kompromiss ist gefordert, ebenso die ständige Absprache, das Lernen voneinander ergibt sich. Hier kann und wird Toleranz eingeübt, ebenso wie bei den Schülern, die Begegnungsschule ist in diesem Sinne eine „Schule des Lebens" oder eine Schule für die Vorbereitung auf das Leben.

6. Einflussnahme der argentinischen Behörden

Im Normalfall nicht, aber nur dann nicht, wenn alle Pläne und Vorhaben korrekt, rechtzeitig, vollständig, offen mit der Behörde abgesprochen werden, wenn es völlige Transparenz gibt. Die Schule hat ihren guten Namen, sie wird anerkannt, so lässt man sie in Ruhe arbeiten. Das genannte Schulabkommen hat sich positiv ausgewirkt.

Als es darum ging, das Abitur nach 12 Jahren zu bekommen, hat es lange gedauert, bis nach zähflüssigen Verhandlungen endlich grünes Licht gegeben wurde. Es ging dabei nicht so sehr um Inhaltliches, vielmehr um Eitelkeiten. Hier muss ich, der ich an den Gesprächen beteiligt war, sagen, ohne Mithilfe auch des Vorstandes, ohne den klugen Einsatz der argentinischen Leiterin, ohne die Mithilfe der Botschaft, hier des Kulturreferenten, wäre das Ganze nicht so gut ausgegangen. An dieser Stelle nur ein Wort zur Botschaft: Ich habe immer einen guten Kontakt zu ihr gepflegt, ohne sie geht vieles nicht, ohne sie steht man oft im Regen, ihre Möglichkeiten eröffnen auch der Schule Möglichkeiten.

Die Behörden des Landes erkennen die Arbeit der Schule an, so kommen zu kulturellen Veranstaltungen häufig Schulinspektoren, so war zur Hundertjahrfeier der Schule der Vizepräsident

der Nation Gast im Hause, so war der Bruder des Präsidenten zu Besuch.

7. Kontakte zum Umfeld

Die Schule pflegt Kontakte zu Schulen im Umfeld, zu deutschen wie auch argentinischen. Es sind sportliche, soziale und kulturelle Kontakte, der Leiter selber ist Botschafter der Schule.

Kontakte zu den Behörden, zum Goethe-Institut, zum Unterrichtsministerium, zur Botschaft, zu Universitäten, mit denen die Schule z.T. Verträge abgeschlossen hat (Inhalt: gute Schüler können ohne Aufnahmeprüfung und ohne ein Vorschaltjahr unmittelbar mit dem Studium beginnen, das ist eine hohe Auszeichnung).

Die Kontakte erstrecken sich bis Chile, Uruguay, hin und wieder Brasilien. Theatergruppen, Sportgruppen usw. fliegen hinüber und herüber. Die vielen Aktivitäten außerhalb funktionieren nur, weil die argentinischen Kollegen (fast nur Kolleginnen) mitziehen.

8. Das Faszinierende an der Schule

Zuerst: der äußere Eindruck, die Lage, die Anlage, die Sauberkeit. Dann: Die Schule arbeitet anspruchsvoll, ist aber keine Eliteschule. Die Schule ist nicht arrogant. Begegnung ist kein Automatismus, aber sie kann gelingen, wenn man selber diese Begegnung will.

Das Verhältnis zu den Eltern und Schülern bewerte ich cum grano salis als positiv. Viele Schüler kommen schon kurz nach ihrer Schulzeit zurück und bedanken sich dafür, an dieser Schule gewesen zu sein.

Über den Schüleraustausch müsste viel gesagt werden – ein durch und durch positives Instrument des Begegnungsgedankens.

Manches Gute würde ich gerne zur Gruppe „Eventos Culturales" sagen. Anfangs hatte ich meine Probleme mit den dauernden Sitzungen so vieler Mütter in der Schule, aber ich habe verstanden, sie prägen mit ihrem sorgfältigen Kulturprogramm das positive Bild der Schule. Und ganz viel Gutes würde ich gerne sagen zur Gruppe „Accion social". Faszinierend: Kinder aus gutsituierten Familien, behütet aufgewachsen (aufwachsend), abgeschottet vor der bösen Welt draußen, gehen in die Armenviertel, zu den Straßenkindern, sie gehen in die Schulen der Ärmsten, sammeln Geld- und Sachspenden, helfen bei Schularbeiten, gehen an Festtagen in die Altenheime – das alles ist auch eine völlig neue Erfahrung für viele Eltern.

9. Zukunft der Schule

Sie braucht die Hilfe der deutschen Seite ad infinitum, Hilfe finanzieller und personeller Art, sonst ist sie eine Schule wie tausend andere



Abschlussfeier

auch. Die Schule baut mit an der Brücke zwischen zwei Kulturen – das akademische Niveau im Begegnungscharakter muss erhalten werden. Weniger entsandte Lehrer wäre zum Schaden!

10. Einfluss des Im-Ausland-Seins

Ich hatte das Glück, 20 Jahre „draußen" zu sein, das prägt – aber es darf uns Deutschland nicht abhanden kommen lassen! Toleranz muss gelebt werden, das ist nicht jeden Tag leicht, der Job ist nicht immer einfach, die zeitliche Inanspruchnahme ist weit höher als für einen Schulleiter in Deutschland, aber als Leiter kann ich erheblich mehr gestalten als im engen bürokratischen Rahmen in Deutschland.

Man wird bescheidener – am deutschen Wesen wird die Welt nicht genesen, aber das deutsche Wesen kann einiges dazutun. Jedwede Arroganz („unsere so viel bessere Pädagogik") ist unangebracht, auch jede Besserwisserei, aber wir dürfen schon und sollen unsere Überzeugungen selbstbewusst äußern.

Entscheidend: Man sieht das Gastland nicht mehr als touristisches Ziel – es ist für eine längere Wegstrecke unser Zuhause, die sozialen und wirtschaftlichen Sorgen des Landes werden auch unsere Sorgen – und man engagiert sich selbstverständlich in sozialen Projekten. Man nimmt schon wahr, ob wir nur Absahner sind, oder ob wir uns mitten hineinbegeben in die Probleme, die unsere argentinischen Kollegen umtreiben. Leider erlebt man auch hier ab und zu „des Herzens Härtigkeit".

Meine Hochachtung gilt den argentinischen Kollegen, die oft 35/38 Stunden arbeiten, viele Arbeiten zu korrigieren haben (und keine Auszeit dafür nehmen)und das alles tun bei einem vergleichsweise bescheidenen Salär. Ich habe neu gelernt, wie man das Leben bewältigen kann, ohne manche uns lieb gewordene Bequemlichkeit.

Unsere Kinder haben übrigens in hohem Maße von zwei Auslandsaufenthalten profitiert, allein ihre Spanischkenntnisse haben ihnen auch beruflich zum Vorteil gereicht – bereichernd auch in diesem Sinne.

11. Vorschläge für das deutsche Schulwesen

Vorschläge kann man machen. Meine Erfahrung nach drei Auslandsaufenthalten – mich hat kaum jemand nach meinen Erfahrungen gefragt, weder im Kollegium noch in der Schulbehörde – der Exot ist wieder da, man muss ihn irgendwie eingliedern, mehr nicht. Als ich 1994 nach Buenos Aires ging, war ich kein Verfechter der



Ganztagesschule, ich bin es (mit Einschränkungen) geworden. 2 oder 3 mal pro Woche ist gut, gut für Lernfortschritte, gut für die Schärfung des sozialen Gewissens, soziales Handeln wird gründlicher eingeübt, solidarisches Miteinander kann geduldiger erprobt werden. Die Nachmittage geben mehr Raum, um fairen Umgang miteinander einzuüben, um Fremde zu Freunden zu gewinnen.

Der Lehrer in Deutschland muss umlernen. Sein Dienst endet nicht mittags, Heranwachsende warten auch am Nachmittag auf seine Solidarität mit ihnen. Wenn häufig das Elternhaus ausfällt, braucht der junge Mensch den Halt durch den engagierten Kollegen.

12. Fazit

Ich bin unendlich dankbar für meine Auslandstätigkeiten in verschiedenen Funktionen. Die acht Jahre als Leiter der Goethe Schule waren die von der Sache her ergiebigsten und von der menschlichen her die, die besonders bereichernd waren.

Ich habe nicht nur in der Schule gelebt, viel mehr auch mit ihr. „Die schönen Tage von Aranjuez sind nun vorbei ..." Ein besonderer Dank gilt der Zentralstelle, die es mir ermöglicht hat, diese nicht immer leichte, aber schöne Aufgabe zu übernehmen.

Eckehart Knop

Skandinavische Schule Hamburg



Mein Name ist Marianne Svensson und seit vier Jahren arbeite ich in der Skandinavischen Schule in Hamburg. Ich bin in Schweden ausgebildet zur schwedischen Grundschullehrerin, für die erste bis siebte Klasse. In Schweden haben wir eine neunjahrige Grundschule und danach kommt ein dreijähriges Gymnasium. Ich arbeite zum zweiten Mal in Hamburg, von 1994 bis 1996 habe ich dort als Lehrerin gearbeitet und dann bin ich nach Schweden zuruckgegangen. 1999 war es wieder Zeit, etwas anderes zu tun und aus reinem Zufall kam ich zurück nach Hamburg. Seit 2001 bin ich die Schulleiterin der Schule.

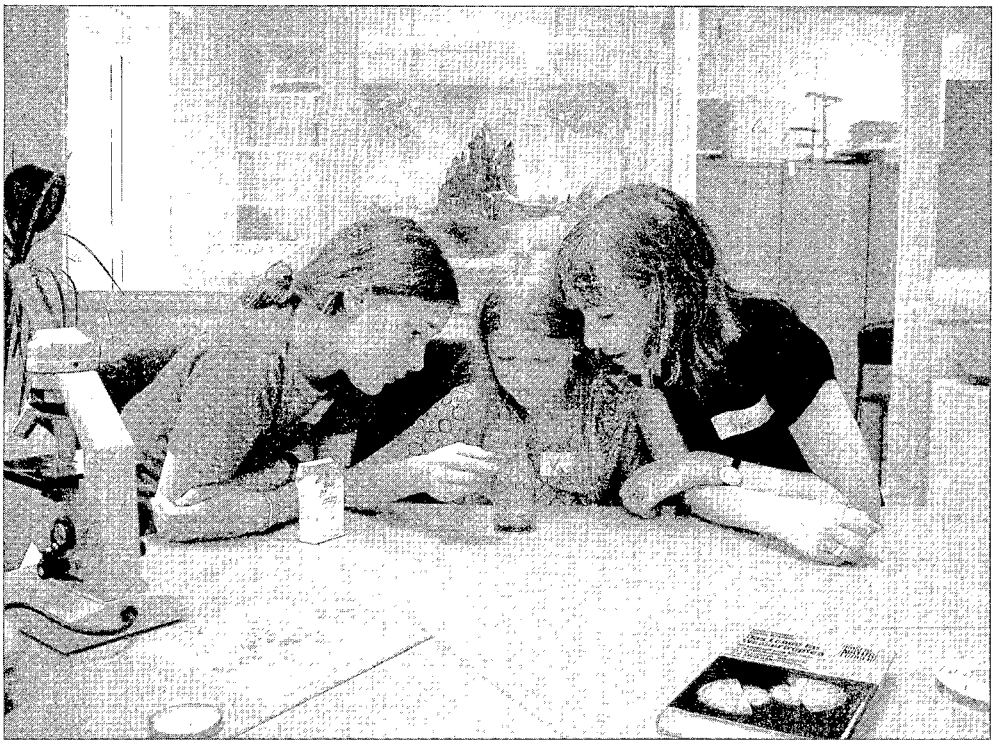
Die Skandinavische Schule in Hamburg ist eine von 31 Schwedischen Schulen im Ausland. Die meisten Schulen liegen in Europa, einige in Südamerika, einige in Südostasien und einige wenige in Afrika. Die meisten Schulen werden von einem Verein geleitet, einige auch von der Kirche, es gibt auch einige, hinter denen ein Betrieb steht wie z.B. Tetrapack, Ericsson. Die Schwedische Schule Hamburg wurde 1911 gegründet und am Anfang war sie Untermieterin der schwedischen Gemeinde bei den Landungsbrücken. Seit 1957 befindet sie sich in Harvestehude, einem schönen Gebiet von Hamburg. Zwischen 1911 und 2001 war der Name „Schwedische Schule", 2001 haben wir den Namen geändert, um damit anzuzeigen, dass wir nicht nur schwedische Schüler haben, wir haben auch Schüler aus Dänemark, Norwegen und Finnland.

Im Frühjahr 2003 betrug die Schülerzahl unserer Schule 24 Schülerinnen und Schüler von der Vorschule bis zur neunten Klasse und wir hatten vier vollzeitbeschäftigte Lehrer. Die Schüler sind in zwei Gruppen eingeteilt, Vorschule bis dritte Klasse und vierte bis neunte Klasse. Die untere Gruppe hatte 13 Schüler, die ältere 11. Die Unterrichtssprache ist schwedisch, aber die skandinavischen Sprachen liegen so eng beieinander, dass alle Kinder sich untereinander verständigen und dem Unterricht folgen können. Bedingung für die Aufnahme an der Schule ist, dass das Kind schwedisch verstehen kann oder zumindest dänisch oder norwegisch. Wir bekommen sehr viele Anfragen von deutschen Eltern, aber wir können deren Kinder nicht aufnehmen, weil die sprachlichen Bedingungen nicht gegeben sind.

Die Skandinavische Schule Hamburg gehört zum Schwedischen Klub in Hamburg, der von der schwedischen Schulbehörde die Genehmigung erhalten hat, eine Schule zu betreiben. Wie alle schwedischen Schulen im Ausland werden wir von der schwedischen Schulbehorde kontrolliert und geprüft. Der Schwedische Klub hat ein Schulkomitee berufen, das für den Betrieb der Schule verantwortlich ist. Das Schulkomitee besteht aus fünf Eltern, einem Repräsentanten der Schulbehörde – zur Zeit ist das der Schwedische Konsul in Hamburg – und der Schulleiterin. Das Schulkomitee ist verantwortlich für die Verwaltung der Finanzen, das Marketing und das Personal. Aber es hat nichts zu tun mit der pädagogischen Arbeit. Die Verantwortung in diesem Bereich liegt bei der Schulleiterin und den Lehrerinnen.

Wir bekommen staatliche Zuschüsse aus Schweden, Norwegen und Finnland sowie Schulgeld von den Eltern. Ein Teil ist die Miethilfe, welche der Hälfte der nachgewiesenen Kosten entspricht. Der zweite Teil ist ein Schülerbeitrag. Da bekommen alle Kinder aus Norwegen Zuschüsse, sie müssen nur ihre norwegische Staatsbürgerschaft vorweisen. In Finnland und Schweden gibt es andere Bedingungen. Z.B. muss ein Elternteil in einem finnischen oder schwedischen Betrieb oder einer Tochtergesellschaft arbeiten, oder es muss ein zeitlich befristeter Arbeitsauftrag im Ausland vorliegen, auch soziale Gründe spielen eine Rolle. Für Kinder, die staatliche Unterstützung erhalten, beträgt das Schulgeld 3.100 Euro pro Jahr, für die anderen 4.400 Euro. Das sind z.B. alle dänischen Kinder, die bekommen keine staatliche Unterstützung. Kein Geld bekommen wir aus Deutschland, wir kosten Deutschland uberhaupt nichts.





Experimente

Unsere Schule hat die Genehmigung, Unterricht ab der Vorschule bis zur sechsten Jahrgangsstufe zu betreiben. Es ist die gewöhnliche Form einer schwedischen Auslandsschule. Einige Schulen führen auch gymnasiale Studien bis zum Abitur durch, doch das ist an bestimmte Bedingungen geknüpft, z.B. das Vorhandensein eines Physik- oder Chemiesaales, eine größere Schülerzahl, entsprechende Fachlehrer. Solche Schulen gibt es etwa in Brüssel, in London und Madrid.

Was unseren Unterricht kennzeichnet, ist, dass wir jahrgangsübergreifende Gruppen haben. Jeder Schüler erhält einen individuellen Arbeitsplan für die Woche. Wir arbeiten fächerubergreifend und nach Themen in den naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Alle Schüler ab der Vorschule bekommen in kleinen Gruppen Unterricht in ihrer Muttersprache sowie in Deutsch und Englisch. Der Schultag geht von 8 Uhr 30 bis 14 Uhr 20 für die älteren Kinder, für die jüngeren endet er um 13 Uhr. Aber wir haben auch nachmittags ein schulisches Angebot zwischen 13 Uhr und 16 Uhr 30. Für alles sind die Lehrer der Schule verantwortlich.

Die Unterrichtssprache ist schwedisch. Die anderen Kinder verlassen den Unterricht drei Stunden in der Woche, um Unterricht in ihrer eigenen Muttersprache zu erhalten. Wir nutzen dann diese Zeit, um den schwedischen Schüler Schwedischunterricht zu erteilen. Wir versuchen, für alle Kinder Texte in ihrer Muttersprache zu finden, manchmal müssen aber auch die dänischen oder norwegischen Kinder schwedische Biologie- oder Geschichtsbücher benutzen. Geschrieben werden soll aber immer in der eigenen Muttersprache.

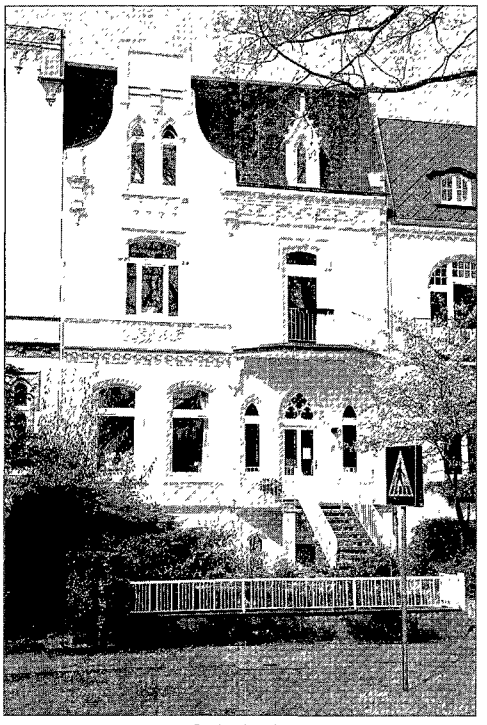
Für den Deutschunterricht sind die Schüler nach Alter und Vorkenntnissen in kleine Gruppen eingeteilt, höchstens fünf bis sechs Schüler. Jeder Schüler bekommt drei Stunden Deutschunterricht pro Woche. Innerhalb der Gruppen gibt es eine große Spannweite: Einige Schüler besitzen keine Kenntnisse, weil sie erst kürzlich nach Deutschland gekommen sind, und für einige ist Deutsch die zweite Muttersprache.

Unserer Schüler fangen spielerisch in der Vorschule gleich auch mit Englisch an, mit 20 Minuten pro Woche von der Vorschule bis zur zweiten Klasse, ab der 3. Klasse eine Stunde pro Woche. Hier wird auch angefangen zu lesen und

zu schreiben. Ab der fünften Klasse haben alle Schüler fünf Stunden pro Woche.

Für die Schüler, die nach der Klasse sechs bleiben möchten, fängt die Oberstufe der Grundschule an und hier wird mit Hilfe von „Sofia Distans" Stockholm per Internet unterrichtet. Die Schüler sind bei uns und in Stockholm angemeldet. Die Lehrer in Stockholm sind fur die Planung des Unterrichts für jeden einzelnen Schüler verantwortlich. Die Schülerarbeiten und die Hausaufgaben in jedem Fach werden nach Stockholm geschickt, und der Schüler hat die Möglichkeit, über das Internet Fragen zu stellen und beantwortet zu bekommen. Tagsuber sitzen die Schüler bei uns in der Schule und arbeiten ihre Aufgaben durch. Dabei haben sie immer die Möglichkeit, unseren Lehrern Fragen zu stellen. Somit bleiben nur wenige Lücken unerklärt. Die gleiche Möglichkeit gibt es für die gymnasiale Ausbildung durch „Värmdö Gymnasium" Stockholm.

Die Hauptverantwortung für die Noten haben in Schweden immer die Schulen. Noten gibt es erst ab der 8. Klasse. Eine andere Möglichkeit fur gymnasiale Schüler ist der Besuch eines Internats in Schweden. Es gibt drei Internate in Schweden: „Lundsberg", „Sigtuna" und „Grännа". Die Jahresgebühr beträgt etwa 16.000 Euro. Aber es gibt Stipendienmöglichkeiten.



Das Schulgebäude

Zum Personal unserer Schule: Alle Lehrer sind lokal eingestellt. D.h. alle schwedischen Auslandsschulen haben unterschiedliche Bedingungen. Man kann sich in Schweden nicht beurlauben lassen, sondern man muss seine Stelle in Schweden kundigen. Letztes Jahr waren vier vollzeitbeschäftigte und zwei stundenweise eingesetzte Lehrkräfte in der Schule tätig. Alle Lehrer besitzen Jahresverträge, weil es immer von der Schüleranzahl abhängig ist, wie viele Lehrer beschäftigt werden können. Die Verhandlungen finden meistens zwischen März und Mai statt. Unsere Lehrer bleiben zwei bis drei Jahre, aber es gibt keine Grenze, so wie früher, als die Höchstdauer sieben Jahre war. Danach musste man für drei Jahre zurück nach Schweden.

Die Arbeitszeit beträgt 40 Stunden in der Woche und muss in der Schule verbracht werden. Sie ist wie folgt aufgeteilt: Wir haben 29 Unterrichtsstunden à 40 Minuten. Dazu kommt die Vor- und Nach-Arbeit für den Unterricht, dazu wöchentliche Konferenzen, Elterngespräche oder Entwicklungsgespräche, wie wir das nennen. Alle Schüler und ihre Eltern haben die Möglichkeit, mindestens einmal pro Semester an einem einstündigen Entwicklungsgespräch teilzunehmen. Dabei sind nicht nur die Klassenlehrer, sondern auch die Fachlehrer anwesend. Schülerhilfe oder andere Probleme werden gleich intern geregelt. Einen Nachmittag in der Woche hat der Lehrer Bereitschaftsdienst für die Nachmittagsschule. Wir haben eine Angestellte fur die Nachmittagsschule, aber wenn etwas passieren sollte, muss noch jemand anderes anwesend sein. Dazu kommt die Pausenaufsicht, das Essen mit den Kindern, das Öffnen und Schließen der Schule sowie Krankheitsvertretung.

Im Dezember werden in Hamburg und Umgebung Luziazüge durchgeführt, das ist etwas Besonderes aus Schweden. Kinder singen dabei schwedische Weihnachtslieder, sowohl tagsüber, abends und am Wochenende. Zwei oder drei Lehrer begleiten die Schüler. Für die tägliche Pflege der Schule ist ein Reinigungsunternehmen zuständig. Aber da die Schule keinen Hausmeister hat, müssen manche Aufgaben auch von den Lehrern gelöst werden, z.B. Glühbirnen-Wechseln. Bei größeren Malerarbeiten wenden wir uns an die Eltern um Hilfe.

Laut Vertrag haben die Lehrkräfte fünf Wochen Urlaub. Überstunden werden nicht bezahlt, sondern durch Ferien ausgeglichen. Aufgrund der vielen Überstunden haben wir fast fünfzehn Wochen Ferien im Jahr.

Ein kurzes Wort zu den Gehaltern. Ein normaler Lehrer unserer Schule verdient etwa 2.300 Euro im Monat. Ich habe etwas mehr, liege bei etwa 3.000 Euro. Es gibt keine Mietbeihilfe, es gibt keine Umzugskostenerstattung o.ä.



Das Personal der Auslandsschulen trifft sich zweimal jährlich, einmal im August in Stockholm. Die schwedische Schulbehörde ist dabei für das Programm und die Fortbildung verantwortlich. Der Verein Schwedischer Schulen im Ausland hält hierbei auch seine Jahresversammlung ab. Alle Schulen versuchen, vertreten zu sein. Unsere Schule gehört zu einem Netzwerk, welches „Kleine Schulen in Europa" genannt wird. Es gibt darin Schulen aus sieben Städten in Europa, die sich einmal jährlich für drei Tage im Herbst treffen, um gemeinsam Vorträge zu hören und Erfahrungen auszutauschen. Zu dieser Gruppe gehören die Schulen in Moskau, Wien, Genf, Mailand, Modena, Berlin und Hamburg. Wir treffen uns auch in Stockholm. Die Schulbehörde in Schweden unterstützt diese Treffen mit einem Reise-Beitrag und einem Veranstaltungsbeitrag. Im Zusammenhang mit diesen Treffen wird eine Fortbildung für die Schulleitung von der Universität Uppsala und der schwedischen Schulbehörde organisiert.

Besuchen Sie uns doch einmal, wenn Sie nach Hamburg kommen.

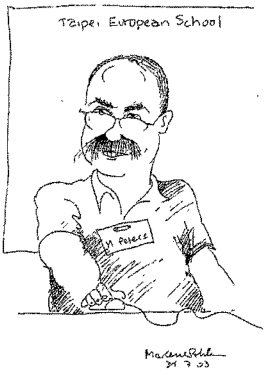
Marianne Svensson
(nach dem Transkript des in Passau gehaltenen Vortrags)

Die Deutsche Schule Taipei

– eine Abteilung der Taipei European School

Ich möchte Ihnen davon berichten, welchen Weg wir an der Deutschen Abteilung der Taipei European School gegangen sind, welches weltweit einmalige Modell wir umsetzen, um deutschsprachigen Kindern in Taipei das ganze Spektrum der Ausbildung vom Kindergarten bis zur Hochschulzugangsberechtigung anbieten zu können. Für Interessierte sei hier gleich die Webseite der Schule angemerkt: www.taipeieuropeanschool.com/tgs.

Die Deutsche Schule Taipei ist 1990 gegründet worden, zeitgleich mit der Französischen und der Britischen Schule. Nebenbei bemerkt: Vielleicht hat diese Tatsache dazu geführt, dass es den Schulen leicht geworden ist, auf einem gemeinsamen Campus zusammenzufinden. Relativ früh haben sich die Schulen und vor allem die Vorstände zusammengetan, um Ressourcen zu teilen, räumlicher Art, Unterrichtsmittel, also erst einmal die wirtschaftliche Zusammenarbeit zu verwirklichen. Ich war zu dieser Zeit noch nicht vor Ort, habe mir aber berichten lassen, dass dies sehr schwierig gewesen sei. Auch um kleine Dinge wurde in einem separaten übernationalen Gremium beraten und allmählich merkten die Vorstände, dass dies nebenher nicht mehr zu machen war. Weil sie alle aus der Wirtschaft kamen, war es für sie selbstverständlich, 1996/98 eine Consulting-Firma zu fragen, wie denn dieser Zusammenschluss besser in den Griff zu bekommen sei. Die Vertreter dieser Firma kamen dann ein halbes Jahr nach Tai-



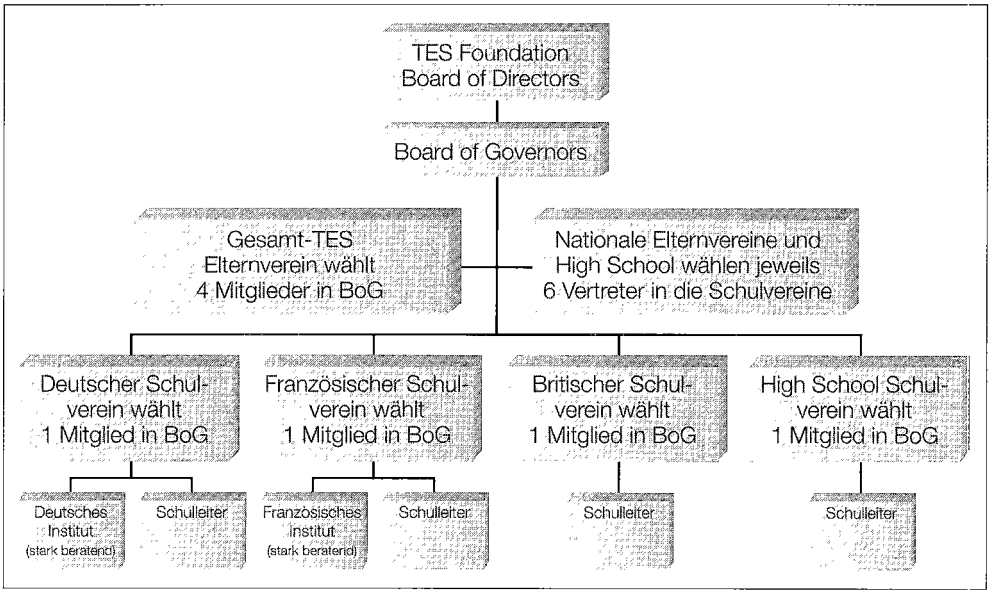
pei, haben ihre Untersuchungen angestellt, und dann vorgeschlagen, dass der Vorstand einen Chief Executive Officer (CEO) einstellen sollte, der sowohl etwas von Wirtschaft als auch von Pädagogik verstünde und diesen Zusammenschluss in die Hand nähme, jemand, der zuständig sei für die Coporate identity und gleichzeitig für den Bau der Schule, der nebenbei auch noch geplant war. Es war klar, dass der ehrenamtliche Vorstand dies nicht mehr leisten konnte. Im Jahr 2000 trat der CEO, John Nixon, seine Stelle an und sorgte dafür, dass 2002 der Zusammenschluss der Schulen erfolgen konnte.

Inzwischen ist der Zusammenschluss wesentlich über wirtschaftliche Fragen hinausgegangen, er greift in die Padagogik ein, in die Didaktik bis hinunter in so (scheinbare) Petitessen, wie die Länge der Stunden. Es ist keinesfalls klar, dass französische oder britische Kollegen dasselbe meinen wie deutsche Lehrer, wenn sie von Unterrichtsstunden reden. Sehr früh haben wir uns ein Leitbild gegeben, etwas, was die BVA-ZfA sogar für ganze Regionen fordert. Es ist für Leute aus der Wirtschaft selbstverständlich, dass eine Firma, eine Entität dieser Größe ein Leitbild hat, mit dem sie auch Marketing betreibt. Für mich war das nicht so präsent, bevor ich nach Taipeh ging. *Mission*, *Vision* and *Core Values*, über diese drei Bestandteile eines Leitbildes waren wir uns sehr schnell einig.

Die Struktur der Schule finden Sie in der folgenden Grafik.

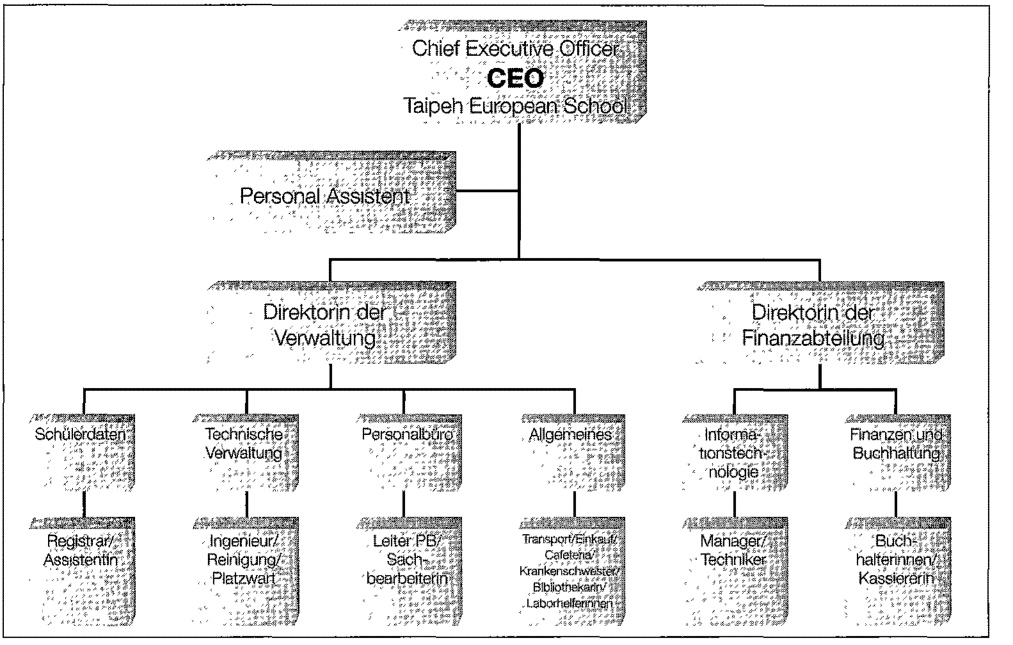
Nach taiwanischem Recht muss die Schule als Stiftung organisiert sein, die bei der Stadtverwaltung Taipeis zugelassen ist. An der Spitze der Stiftung steht ein Board of Directors, dessen Mitglieder meist Bürger von Taiwan sind. Dies erfordert das taiwanische Recht, das übrigens auf dem deutschen Recht basiert, ein Grund dafür, dass ältere taiwanische Juristen ein ganz ausgezeichnetes Deutsch sprechen, meistens mit bayerischen Einschlag, weil sie alle in München studiert und meistens auch promoviert haben. Unter dem Board of Directors steht der Board of Governors. Das sind die Mitglieder, die für die langfristigen wirtschaftlichen Planungen zustandig sind. Darunter stehen die Elternvereine, national strukturiert, die ihrerseits Mitglieder in den Board of Governors hineinwählen, schließlich die nationalen Schulvereine und die Schulleiter, die für die täglichen Geschäfte zuständig sind, schließlich der CEO, der laufenden Aktivitäten zusammenfasst.

Was meine Kompetenzen als Leiter der Deutschen Abteilung angeht, so kann ich natürlich sehr wohl entscheiden, welche Lehrer ich will, ob ich mich dem Lehrplan von Thüringen anschließen will o.ä., dazu sagt der CEO nichts. Aber wenn es darum geht, dass meine Schule langfristig Verluste macht, dann werden die vielleicht ein oder zwei Jahre aufgefangen, aber wenn das weiterginge, dann würde er sich schon mit mir zusammensetzen und nach den Ursachen und ggf. Abhilfemöglichkeiten forschen.



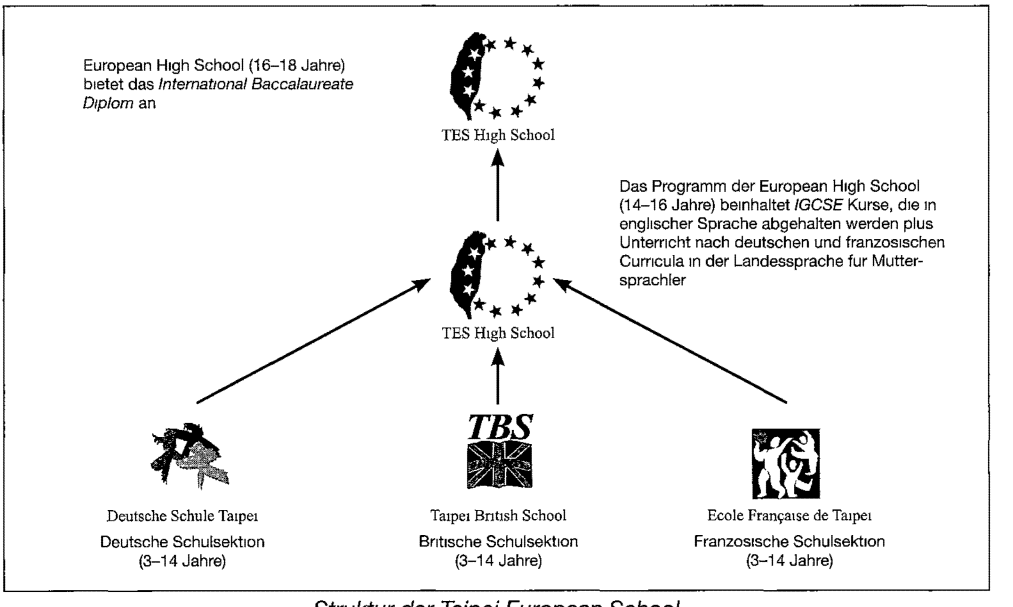
Struktur der Schule

Die nächste Grafik zeigt Ihnen die Verwaltungsstruktur.

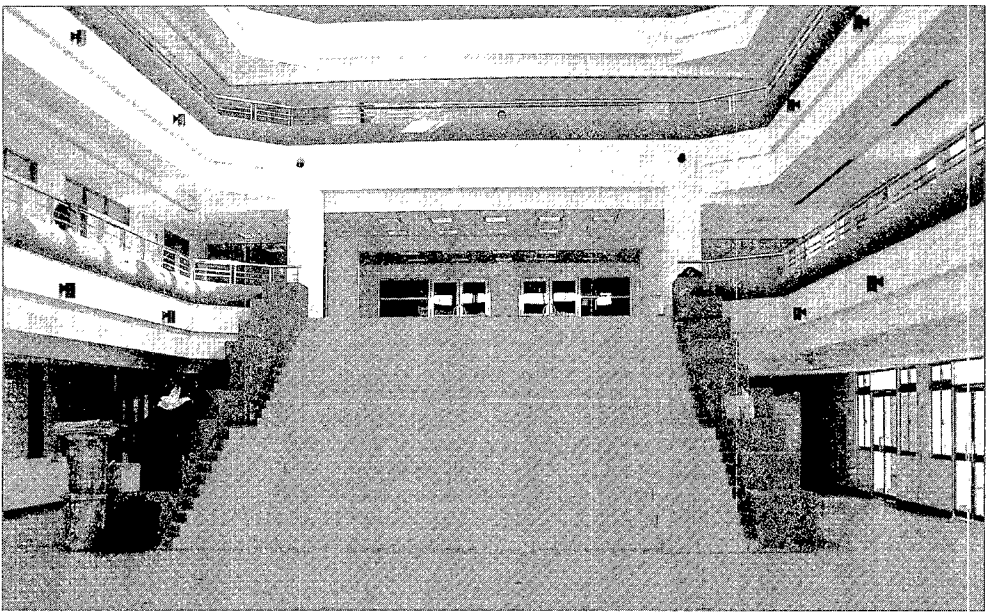


An der Spitze stehen der CEO und sein *personal assistant*, darunter die Direktoren der Finanzabteilung und der Verwaltung, darunter wieder die ihnen zugeordneten Abteilungen.

Im Folgenden ist eine grobe Struktur der TES dargestellt.



Struktur der Taipei European School



Im Inneren der Schule

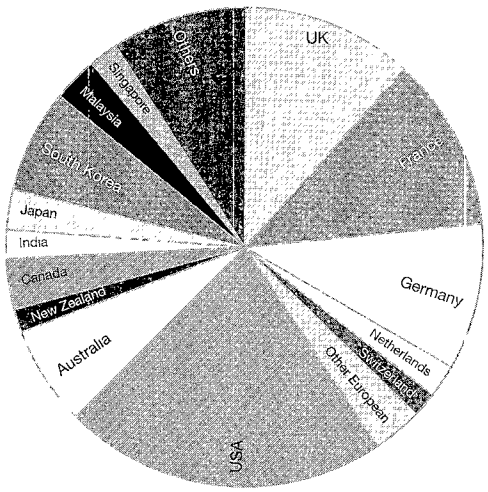
Die Taipei European School setzt sich zusammen aus der deutschen, der britischen und der französischen Schule, die ihre Schülerinnen und Schüler von Klasse 1 bis Klasse 8 nach nationalen Curricula unterrichten. Dann geben wir sie an die TES High School ab. Dort gibt es zunächst ein zweijähriges Programm das zum IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) führt und überwiegend auf Englisch abgehalten wird. Es umfasst 40 Wochenstunden, davon sind 14 in deutscher Sprache, nach deutschem Curriculum, nämlich die Fächer Deutsch, Geschichte, Geografie, Wirtschaft/Recht und Politik und Französisch. Dieser Teil des Programms wird auch von der Zentralstelle bezuschusst. Der Rest, vierundzwanzig beziehungsweise 26 Unterrichtseinheiten à 40 Minuten folgen dem englischen Curriculum und schließen mit der genannten Prüfung ab.

Im Anschluss an das IGCSE-Programm gehen unsere Schüler in das englischsprachige IB-Programm. In diesem ist der einzige deutsche Anteil Deutsch als A1-Fremdsprache.

Die Schule findet großen Anklang, der wirtschaftliche *break even point* wurde von Anfang an übertroffen. Die Schule ist wirtschaftlich gesund, wir sind inzwischen sogar an dem Punkt angelangt, wo wir uns fragen müssen, wie groß wir denn eigentlich werden wollen, etwa ob wir bei tausend Schülern Schluss machen wollen.

Die einzige Konkurrenz in Taipei ist für uns die Taipei American School, die auch mit ein Anlass dafür war, dass die Taipei European School gegründet wurde, weil die amerikanische Schule immer sehr lange Wartelisten hatte mit einer Bevorzugung der Landeskinder, was bei vielen Eltern zu Verbitterung führte, und dazu, dass sie sich mit ihren Kindern an uns als Ausweg wandten.

Die folgende Grafik gibt Ihnen einen Überblick über die Nationalitäten an der TES.

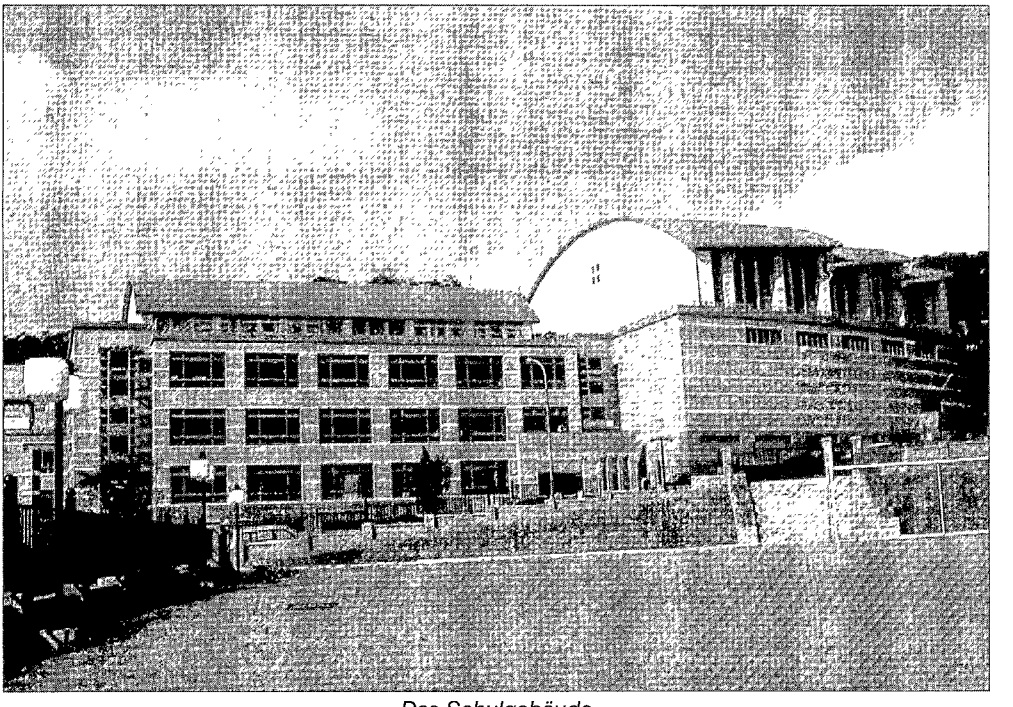


Taiwan ist eines der Länder, das seinen Landeskindern nicht erlaubt, internationale Schulen zu besuchen, es sei denn sie haben auch einen ausländischen Pass. 1996 und in den folgenden Jahren ist den taiwanischen Eltern offensichtlich klar geworden, wie sie zu solch einem ausländischen Pass kommen. Deutlich wird das, wenn wir die obige Grafik über die Nationalität unserer Schülerinnen und Schüler betrachten.

Sie finden dort etwa ein Drittel originär europäische Kinder, dazu sehr viele Kinder mit Nationalitat USA. Das sind alles Kinder von Taiwanern, die in den USA waren und deren Kinder zwei Pässe besitzen. Dann haben wir auch ganz ausgefallene Nationalitäten, zum Beispiel aus Ruanda und Burundi, ebenso aus Belize. Kinder mit diesen Nationalitäten sehen aber aus wie Taiwaner und sind es naturlich auch. Sie haben Pässe von Ländern, die man erwerben kann, ohne dort geboren zu sein. Die deutsche und die französische Abteilung profitieren von diesen Kindern natürlich nicht. Die Eltern wollen einen englischsprachigen Abschluss, nicht nur, weil sie ein geradezu ebenso erotisches Verhältnis zur englischen Sprache haben wie die in Buenos Aires, sondern weil sie einen englischen Abschluss für ihre Kinder wollen, damit diese in den USA studieren können.

Die Neigung vieler Taiwaner zum Englischen hat übrigens dazu geführt, dass die taiwanische Regierung erwogen hat, zwanzigtausend amerikanische und englische Muttersprachler nach Taiwan zu bringen, um den Kindern ab der Grundschule Englisch beizubringen. Inzwischen ist der Plan jedoch wieder fallen gelassen worden.

Einige Worte zur Integration auf dem Campus, zu dem, was die drei Abteilungen gemeinsam machen: Dies geschieht überwiegend in den Fächern Musik, Kunst, Sport, bei außerunterrichtlichen Aktivitäten, die in angelsächsischen Ländern ganz großgeschrieben werden, und in den Sprachen. Auch in den Naturwissenschaften ergeben sich teilweise Verschränkungen. Die Unterrichtssprache bei verschränkten Fächern ist immer Englisch. Die Verknüpfungen machen es erforderlich, dass wir schon im Februar / März mit der Planung des neuen Schuljahres anfangen müssen, weil es sehr kompliziert ist, die Stundenplane zu erstellen. Erschwert wird das auch dadurch, dass wir oft in ein und derselben Jahrgangsstufen verschiedene Leistungsniveaus anbieten müssen, zum Teil jahrgangsstufenübergreifend arbeiten müssen, um allen Kindern, die zu uns kommen, ein passendes Angebot machen zu können. Das hat auch zur Folge,



Das Schulgebäude

dass unser Schultag mittlerweile von 8 Uhr bis 14 Uhr 50 geht, mit einer Stunde Lunchbreak. Das heißt, dass auch die deutschen Kolleginnen und Kollegen Arbeitsbedingungen wie die britischen haben, nämlich Anwesenheitspflicht von acht bis 14 Uhr 50. Dafür wurden ihnen auch in der Schule Arbeitsplatze eingerichtet, so dass sie ihr Pensum zu 80 Prozent in der Schule erledigen können, wenn sie das mochten. Zuhause müssen sie dann nur noch Details klären.

Zum Sprachunterricht: Es gibt Unterricht in Mandarin, der Landessprache auf fünf Niveaus mit Kindern aus allen Sektionen. Der Sprachunterricht in Englisch findet gemeinsam für französische und deutsche Kinder auf drei Levels statt. Ab der sechsten Klasse bietet die deutsche Sektion dann die zweite Fremdsprache an, Französisch oder Mandarin. Kinder, die oder deren Eltern ihren Lebensmittelpunkt in Taiwan haben, können letzteres auch bis zum IB fortsetzen.

Sämtliche Gebäude der Schule wurden aus eigenen Mitteln, ohne staatliche Hilfe errichtet, unterstützt durch Beiträge von Sponsoren und mit Hilfe der Hongkong Shanghai Bank of China, sowie durch die Beiträge der Eltern. Das Schulgeld beträgt ungefähr 800 € pro Monat, dieser Betrag wird i.d.R. von den Firmen der Eltern getragen. Damit liegen wir in Asien nicht an der Spitze. Ein Viertel unserer deutschen Schüler kommt allerdings in den Genuss reduzierter Gebühren mit Rabatten bis zu 80%. Es wurde noch kein Kind abgewiesen, nur weil die Eltern das Schulgeld nicht bezahlen konnten.

Ich glaube, dass der Weg, den wir in Taiwan gegangen sind, auch für andere Deutsche Schulen anwendbar ist. Natürlich muss unser Weg – je nach den lokalen Bedingungen – abgewandelt werden. Natürlich sind Kompromisse notwendig, es gibt da große Empfindlichkeiten der einzelnen nationalen Schulen. Man muss sich mögen, damit es funktioniert, aber ich glaube unser Weg ist ein Weg, den kleine Schulen gehen können, damit sie ihren Schülerinnen und Schülern vom Kindergarten bis zur Hochschulzugangsberechtigung alles anbieten können. Für viele Eltern am Wirtschaftsstandpunkt Taipei ist das jedenfalls ein Argument, ihre Kinder zu uns zu schicken.



Michael Peters
(Die Druckfassung folgt dem Transkript des in Passau gehaltenen Vortrags.)

Gymnázium F. X. Šaldy Liberec

Deutschsprachige Abteilung

Das staatliche tschechische Gymnasium F. X. Šaldy in Liberec, dem früheren Reichenberg, benannt nach dem renommierten Literaturkritiker und Theaterautor Franz Xaver Šalda, feierte im Jahre 2000 den 80. Jahrestag seiner Gründung. 1991 wurde an diesem Gymnasium eine bilinguale deutsch-tschechische Abteilung gegründet.

In der Abteilung wird neben tschechischem auch deutschsprachiger Fachunterricht mit dem Ziel erteilt, die Absolventen zum Ablegen der Prüfung zur Erlangung eines Zeugnisses der deutschen allgemeinen Hochschulreife und der tschechischen Maturita zu befähigen. Im Schuljahr 2001/2002 besuchten diese Abteilung ca. 170 Schüler/innen, denen von acht aus der Bun-

desrepublik Deutschland entsandten Lehrkräften deutschsprachiger Fachunterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde und Geschichte erteilt wurde. Die Schüler/innen werden ab Klasse 10 in diesen Fächern nach deutschen Lehrplanen und KMK-Bedingungen unterrichtet. Hier ist die Unterrichtssprache Deutsch. Der Vorbereitung

Stundentafel für die Klassen der deutschsprachigen Abteilungen in der Tschechischen Republik Sechsjähriges Studium in deutscher Sprache – gültig ab Schuljahr 2001/2002 , d.h. ab Abitur 2005

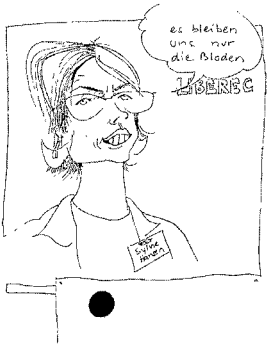
Fach	Jahrgang						Bemerkungen
	1	2	3	4	5	6	
	Stufe						
	8	9	10	11	12	13	
Tschechische Sprache und Literatur	4	4	3	3	3	3	4)
Deutsche Sprache und Literatur[1)]	10	9	6	6	4	4	4)
Fremdsprache / Englisch	–	–	3	3	3	3	7)
Burgerkunde (in tschechischer Sprache)	–	2	–	–	–	–	
Gesellschaftslehre (in tschechischer Sprache)	–	–	2	2	–	–	
Geschichte (in deutscher Sprache) Geschichte (in tschechischer Sprache)	– –	– 2	1 1	2 2	3 2	3 –	7)
Erdkunde (in tschechischer Sprache) Erdkunde (in deutscher Sprache)[2)]	2 –	2 –	2	– 2	– 3	– 3	6), 7)
Mathematik (in tschechischer Sprache) Mathematik (in deutscher Sprache)	4 –	3 –	1 3	1 3	1 3	– 4	10) 5), 7)
Physik (in tschechischer Sprache) Physik (in deutscher Sprache)	2 –	2 –	– 2	– 2	– 3	– 3	6), 7)
Biologie (in tschechischer Sprache) Biologie (in deutscher Sprache)	2 –	2 –	– 2	– 2	– 3	– 3	6), 7)
Chemie (in tschechischer Sprache)	2	2	2	2	2	–	
Informatik	2	–	–	–	–	–	
Asthetische Erziehung – Musik[3)]	1	1	2	–	–	–	
Ästhetische Erziehung – Kunst	1	1		–	–	–	
Sportunterricht	2	2	2	2	2	2	
Wahlfach 1	–	–	–	–	–	2	8)
Wahlfach 2	–	–	–	–	–	2	9)
Wahlfach 3	–	–	–	–	–	–	
Pflichtstunden pro Woche	**32**	**32**	**32**	**32**	**32**	**32**	
Fakultative Stunden			**1**				

1) Unterricht in deutscher Sprache ab 1. Jahrgang / Jahrgangsstufe 8
2) Unterricht in deutscher Sprache ab 3. Jahrgang / Jahrgangsstufe 10; in Stufe 10 ist für alle Schuler 1 Std Erdkunde fakultativ verpflichtend
3) Im 3. Jahrgang hat ein Schuler Musik oder Kunst in tschechischer Sprache
4) Abiturpflichtfacher: Tschechisch und Deutsch (schriftliche und mundliche Prufung)
5) Abiturpflichtfacher: Mathematik und ein weiteres Fach gem. Prufungsordnung § 3,5 (schriftliche Prufung in deutscher Sprache)
6) Abiturwahlfach (schriftliche Prufung in deutscher Sprache) – jeder Schuler muss eines der unter 6) aufgefuhrten Fachern wahlen
7) Wahlfach des Abiturs (mundliche Prufung) – Schuler wahlt 2 unter 7) der aufgefuhrten Facher
8) Wahlfach 1: Seminar in tschechischer Sprache (Mathematik oder Gesellschaftslehre) zur Vorbereitung des dritten schriftlichen Prufungsfaches in der tschechischen Reifeprüfung
9) Wahlfach 2: Seminar in tschechischer Sprache zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprufungen auf die Universität
10) Im 5 Jahrgang / Stufe 12 Aufteilung der 4 Stunden Mathematik in 3+1. Diese Aufteilung ist notig, um das schriftliche Abiturfach Mathematik im tschechischen Abitur kontinuierlich vorzubereiten.

auf diesen Unterricht dient besonders der intensive Deutschunterricht in den ersten beiden Jahren dieses Gymnasiums (Stufe 8/9).

Das Ziel beider Einrichtungen ist es, die Schüler/innen zum tschechischen Sekundarabschluss (maturitní zkouška) und zur deutschen allgemeinen Hochschulreife (Abitur) zu fuhren. Diese bilinguale Ausbildung am Šalda-Gymnasium hat vor allem sechs Zielaspekte:

1. *Die Doppelqualifikation:* Unseren Absolventen wird mit diesem Abschluss ein freier Zugang zu Bildungseinrichtungen in allen Staaten der Europäischen Union garantiert. Als sogenannte Bildungsinländer können sich die Abiturienten darüber hinaus an jeder deutschen Hochschule wie einheimische Studenten um Studienplätze und Fördermittel bewerben.
2. *Die Ausbildungsfunktion:* Die Schüler und Schülerinnen unseres Gymnasiums haben im Laufe ihrer Schulzeit reichhaltige Erfahrungen mit den unterschiedlichen Lehr- und Lern-Programmen ihrer tschechischen und deutschen Lehrkräfte machen können, die sie – aufgrund der hohen Anforderungen der sich unterscheidenden Curricula – in ganz besonderer Weise zur einer akademischen Ausbildung qualifizieren sollten.
3. *Die Brückenfunktion:* Die Absolventen bilingualer Schulen erscheinen, gerade weil sie mit zwei Kulturkreisen konfrontiert werden und im Rahmen ihrer Ausbildung immer wieder grenzüberschreitende Erfahrungen machen, prädestiniert für interkulturelle Kooperationen vor allem in den Euroregionen, deren kulturelle Vielfalt zum Gradmesser eines kunftigen multikulturellen Europas auf dem Niveau einer Muttersprache werden könnte.



4. *Die Bildungsfunktion:* Das Bildungsangebot des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch beinhaltet gleichzeitig den Zugang zur deutschsprachigen Kultur, Politik und Gesellschaft und kann somit auch als Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland verstanden werden.
5. *Die Dienstleistungsfunktion:* Bilingual ausgebildete junge Menschen werden gerade in grenznahen Räumen des künftigen größeren europäischen Binnenmarktes begehrte Fachkräfte in der Produktion, Verwaltung oder im Dienstleistungsbereich darstellen. Absolventen unserer Schule studieren bereits seit Jahren an deutschsprachigen Universitäten und Fachhochschulen und bereichern mit ihren Vorkenntnissen und Erfahrungen das Lehr- und Lernklima ihrer Ausbildungsstätten. Sie stellen daruber hinaus ein beachtliches Reservoir an hochqualifizierten und motivierten jungen Frauen und Mannern dar, deren Potential für das vereinigte Europa von morgen gar nicht hoch genug eingeschatzt werden kann.
6. *Historische Funktion:* Die jungen Menschen werden im Sinne des vereinten Europas ausgebildet und soweit sicherlich für die Beilegung der leider noch nicht verarbeiteten und nicht bewältigten Vergangenheit beitragen.

Zu unseren gegenwärtigen Partnerschulen im deutschsprachigen Ausland zählen Schulen in Aachen, Hamburg, Vilsbiburg und Wiesentheid. In Wiesentheid (Bayern) erhalten Absolventen unserer Schule darüber hinaus in jedem Jahr die Möglichkeit, Land und Leute ihres Gastlandes durch einen einjahrigen Aufenthalt noch besser kennen zu lernen und die eigenen Sprachkenntnisse zu vertiefen.

Seit 2 Schuljahren versuchen wir außerdem möglichst viele Schüler der Stufe 11 zu mehrmonatigen Gastschulaufenthalten an Gymnasien in Deutschland zu vermitteln.

In den letzten drei Schuljahren ist es uns gelungen, jeweils mit einer ganzen Klasse (12. Jahrgang) ein zweiwöchiges Sprach- und Betriebspraktikum in Deutschland durchzuführen, das von allen Beteiligten als großer Erfolg angesehen wurde.

Austauschprogramme, Veranstaltungen und Projekte mit europaischem Charakter, wie z.B. unsere politischen Seminare in Berlin oder die regelmäßigen Begegnungsveranstaltungen mit deutschen und polnischen Jugendlichen im schlesischen Kreisau, die Zusammenarbeit mit der Friedrich-Naumann-, Friedrich-Ebert-, Robert-Bosch-, Guardini-Stiftung, mit dem IZOP-Institut in Aachen, der Universität Leipzig sowie die Erfahrung mit den vielen engagierten ausländischen Lehrkraften vermitteln den Schulern und Schülerinnen ein hohes Maß an Flexibilität, Wissen und Problembewusstsein, das sie nicht nur generell auf ein Fachstudium im In- und Ausland, sondern auch besonders gut auf das Zusammenleben in einem grenzenlosen Europa des 21. Jh. vorbereiten sollte.

Hans-Jürgen Liske

Die Deutsche Abteilung des Gymnasiums F.X. Šaldy in Liberec, Tschechische Republik, sucht für ihre Schüler nette Familien in Deutschland, die einen Schüler/eine Schülerin aus dem Jahrgang 11 für einen bis drei Monate aufnehmen könnten. Bei Interesse bitte melden bei sylvie.hansen@tiscali.cz
Vielen Dank!

Gymnázium Friedericha Schillera a binacionální internát v Pirně

Das Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna – erstes Deutsch-Tschechisches Gymnasium in Deutschland

Unbekannter Nachbar

Die deutsch-tschechische Grenze ist die längste gemeinsame Grenze, die Deutschland mit einem Nachbarland besitzt. Und obwohl Tschechien nächstes Jahr der EU beitritt, ist dieses Land jenseits der Mittelgebirge vielen Deutschen fremd oder nur mit Klischees wie „Pilsener Bier" oder „Braver Soldat Schwejk" behaftet.

Dabei ist kaum eine Region so mit der gemeinsamen Geschichte zweier Nationalitäten verzahnt wie das Königreich Böhmen, deshalb seien hier nur Schlaglichter wie Karl IV., die Goldene Bulle, der Prager Fenstersturz und Kafka genannt. Aber nicht nur die gemeinsame Geschichte, sondern auch das Leben neben und miteinander hat besonders im sächsischen Raum außer überkommenen geografischen und Familiennamen in der Umgangssprache etliche Wendungen Eingang finden lassen, die dem Tschechischen entspringen. Auffälligste Floskel ist die vor allem im Dresdner Raum zu findende typisch sächsische Bestätigung „nu", welche mit dem tschechischem „ano" für „ja" korrespondiert.

Gründungsabsicht

Die geografische und die geschichtliche Entwicklung legten es nahe, die Beziehungen zwischen der Tschechischen Republik und dem Freistaat Sachsen in besonderer Weise zu gestalten. Gerade junge Menschen der Elbe-Labe-Euroregion sollen für Geschichte, Kultur und Lebensweise des Partnerlandes interessiert und sensibilisiert werden.

Am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Pirna werden mit dem deutsch-tschechischen Bildungsgang „Brücken" der Verständigung zwischen den Menschen beider Nachbarländer geschlagen und in einer gemeinsamen Bildungseinrichtung lebensnah umgesetzt.

Als Abschluss erhalten die deutschen und tschechischen Schüler ein in Deutschland und in Tschechien gleichermaßen anerkanntes Abitur, wie es eine Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Staatsministerium für Kultus des Freistaates Sachsen und dem Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik dokumentiert.



Spezifika der binationalen Ausbildung

Die gymnasiale Ausbildung tschechischer und deutscher Schüler am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Pirna erfolgt im Rahmen eines anspruchsvollen bilingualen Bildungsganges, der sowohl eine Förderung der Begabung auf der Grundlage der Sprache, als auch im mathematisch-naturwissenschaftlichem Bereich darstellt.

Die Schüler beider Länder erlernen die Partnersprache in der 5. und 6. Klassenstufe getrennt in ihren Heimatländern und lernen sich, basierend auf Erfahrungen zur Integration unterschiedlicher Nationalitäten, in einem Vorbereitungstreffen auf nichtschulischem Gelände kennen, ehe sie in der Klassenstufe 7 in einer gemeinsamen binationalen Klasse am Friedrich-Schiller-Gymnasium zusammengeführt werden.

In der 5. und 6. Klassenstufe lernen die ca. 15 für den bilingualen Zweig aufgenommenen

deutschen Schüler im Klassenverband nach einer besonderen, leicht veränderten Stundentafel. Diese integriert neben Englisch als erster Pflichtsprache Tschechisch als Partner- und Profilsprache. Die tschechischen Schüler lernen Deutsch als erste Pflichtsprache in ihrem Heimatland und erst ab Klassenstufe 7 im Schiller-Gymnasium in Pirna Englisch als zweite Pflichtfremdsprache.

Ab der Klassenstufe 10 werden beide Sprachgruppen im Fach Englisch niveaugleich und gemeinsam unterrichtet.

Als dritte Wahlfremdsprache kann von Klassenstufe 10 bis einschließlich Kurshalbjahr 12/II Französisch (als spätbeginnende Fremdsprache) gewählt werden.

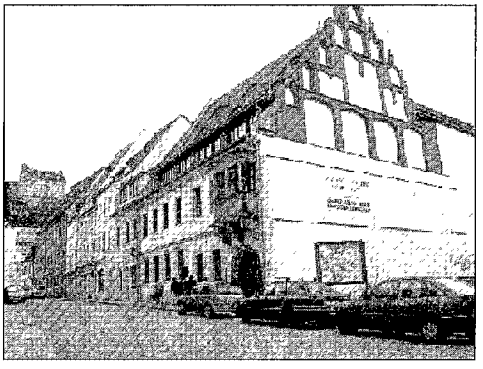
Tschechische und deutsche Schüler erfahren eine Ganztagsbetreuung: Unterricht, Stillarbeitsphasen, Angebote zur Freizeitgestaltung – z.B. zur Entwicklung und Stärkung von Schlüsselqualifikationen, Kreativität, Gruppenidentität – prägen den gemeinsamen Tagesablauf.

Diese Betreuung steht auch den Schülern der nicht-binationalen Klassen des Gymnasiums offen.

Gemeinsam leben – Das Internat

Besonders attraktiv ist das gemeinschaftliche Zusammenleben in dem finanziell stark unterstützten Internat. Den tschechischen und deutschen Schülern steht ein sehr großzügiger Gebäudekomplex zur Verfügung, in den Lehrerwohnungen integriert sind. Die bis zu 700 Jahre alte aufwändig sanierte Architektur verleiht dem Gebäudeensemble in der historischen Altstadt ein besonderes Flair.

Etwa 15 Jugendliche bilden eine Familiengruppe, die von einem Mentor betreut wird. Ihre überschaubaren Wohn- und Lebensbereiche gliedern sich zumeist in fünf Einzel- bis Dreibettzimmer für jeweils tschechische und deutsche



Das Internat



Hof des Internats

Schüler, einen Gruppenraum, sanitäre Einrichtungen und eine kleine Küche. Daneben stehen eine Vielzahl von Räumlichkeiten zur Verfügung, beispielsweise der Club-, der Fitness- und der Computerraum. Diese Gemeinschaftsräume fungieren gleichzeitig als attraktives Begegnungszentrum für alle Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums.

Dieses Internat war im übrigen eines der sogenannten „Weltweitprojekte" Sachsens auf der EXPO 2000.

Aufnahmemodalitäten für deutsche Schüler

Die Aufnahmemodalitäten deutscher Schüler für die Klasse 5 werden vom Sächsischen Staatsministerium fur Kultus geregelt,

Voraussetzung für den Schulbesuch sind eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium sowie eine bestandene Aufnahmeprüfung, für die keine Vorleistungen in der tschechischen Sprache notwendig sind und die in Klasse 4 am Friedrich-Schiller-Gymnasium durchgeführt wird. Dieses zentrale Aufnahmeverfahren für eine vertiefte Ausbildung orientiert sich an spezifischen Gesichtspunkten:

- Bildungsempfehlung und gegebenenfalls Vorleistungen (Referenzen, Beurteilungen etc.)
- Fachspezifische schriftliche Prüfung (ca. 60 Minuten)
- Aufnahmegespräch (ca. 15 Minuten)

Prüfungskriterien und Inhalte entsprechend der Vertiefungsrichtung sind unter anderem:

- die Fähigkeit zu kombinatorischem, produktivem, differenzierendem und kreativem Denken;
- sprachliche Fähigkeiten des Betrachtens, Vergleichens, Verbalisierens, Lösens und Abstrahierens;
- personale und soziale Kompetenz, die für die Bewältigung der erhöhten Anforderungen unerlässlich sind.

Am Friedrich-Schiller-Gymnasium werden Schüler mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in Tschechisch und ohne solche aufgenommen. Letztere werden in einer etwa dreimonatigen intensiveren Gruppenbetreuung der Schülergruppe mit Vorkenntnissen angeglichen.

Aufnahmemodalitäten für tschechische Schüler

Die Aufnahmemodalitäten tschechischer Schüler für die 7. Klasse werden vom tschechischen Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport geregelt. Voraussetzung für den Schulbesuch ist auch in Tschechien eine bestandene Prüfung, die zwei Tage dauert. Am ersten Tag erfolgt ein schriftlicher Test in den Fächern Deutsch, Tschechisch und Mathematik. Diejenigen, die diesen Teil der Prüfung erfolgreich bewältigen, werden am folgenden Tag mündlich in Deutsch geprüft und durch Psychologen begutachtet. Dabei werden insbesondere die deutsche Konversation und allgemeine Kommunikationsfähigkeiten festgestellt, während die Psychologen sich vermittels Einzelgesprächen und eines schriftlichen Tests der sozialen und personalen Kompetenzen vergewissern.

Die 15 erfolgreichsten Schüler werden dann in das binationale Profil aufgenommen, derweil die nachfolgenden als Ersatzkandidaten für mögliche Rücktritte durch Erkrankungen u.ä. geführt werden. Die völlige Gebührenfreiheit bis hin zur kostenlosen Unterbringung und Verpflegung sowie die Bereitstellung eines großzügigen Taschengeldes gewährleisten den Zugang der Schüler unabhangig von der sozialen Herkunft.

Gemeinsamer binationaler Unterricht in den Klassenstufen 7–10

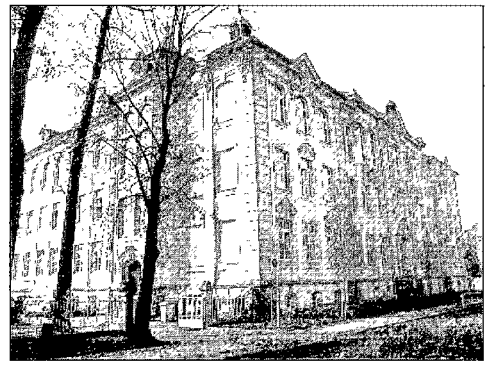
Der Leitidee des binationalen Bildungsganges folgend, findet gemeinsamer Unterricht in den Klassenstufen 7 bis 10 in den Fächern Sport, Musik, Kunsterziehung, Informatik, Astronomie und Gemeinschaftskunde statt. Gemeinsamer Unterricht erfolgt auch in der Fremdsprache Englisch ab der Klassenstufe 10. Die Anzahl der im binationalen Klassenverband unterrichteten Stunden nimmt also mit jeder weiteren Klassenstufe zu. Dies resultiert auch daraus, dass in den Klassen 9 bzw. 10 den tschechischen Schülern mit je einer von zwei Stunden im Religions-/Ethik- und Geschichtsunterricht eine Integration ermöglicht werden soll. Das Fach Kunsterziehung wird in tschechischer Sprache unterrichtet.

Nationaler Gruppenunterricht in den Klassenstufen 7–10

Getrennter nationaler Gruppenunterricht in der jeweiligen Partnersprache findet bei der Vermittlung der Partnersprache selbst und im bilingualen Schulfach Geographie statt. Beide nationalen Schülergruppen werden in allen weiteren Fächern der Klassenstufe 7 bis 10 in der jeweiligen Muttersprache unterrichtet. In der 9. Klasse absolvieren die Schüler in Sachsen ein zweiwöchiges Betriebspraktikum. Für die deutschen Schüler des binationalen Zweiges wird dies in der tschechischen Republik organisiert, währenddessen es die tschechischen Schuler in der Bundesrepublik Deutschland absolvieren.

Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe

In den Jahrgangsstufen 11 und 12 erfolgt die Ausbildung auf der Grundlage der Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung des Freistaates



Die Schule

Sachsen mit der entsprechenden Modifizierung für Gymnasien mit vertiefter Ausbildung. Die beiden nationalen Schülergruppen wählen die jeweilige Partnersprache als Leistungskurs sowie zwei weitere Leistungskurse eines vorgegebenen Kurswahlangebotes. Die Schüler werden ermutigt, die Möglichkeit der Einbringung einer „Besonderen Lernleistung" in den Abiturprüfungsbereich zu nutzen. Die Schüler fertigen außerdem eine fächerübergreifende Facharbeit in der Partnersprache an.

Gemeinsam gestalten

Am Friedrich-Schiller-Gymnasium als Ort zur Überwindung kultureller Distanz sind alle direkt und indirekt am Schulleben Beteiligten in besonderer Weise gefragt, den Geist des Hauses mitzubestimmen. Die gewählten Mitglieder des Elternrates vertreten die Eltern der tschechi-

schen und deutschen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums.

Anerkennung in der Öffentlichkeit gewann das nicht alltägliche Projekt des binationalen und bilingualen Theaters, in dem deutsche und tschechische Schüler zweisprachig unter Anleitung einer tschechischen und deutschen Lehrerin auftreten.

Ein weiteres Ziel ist es, die tschechischen und deutschen Schüler gemeinsam in das gesellschaftliche Leben von Pirna einzugliedern. Deshalb beteiligen sich die tschechischen Schüler auch aktiv an den Vorbereitungen und am Geschehen der „Stadtfeste". Schrittweise gliedern sie sich auch in die Sportgemeinschaften Pirnas und in andere Vereine ein. Die Stadtbibliothek Pirna hat eigens eine Sektion mit Büchern in tschechischer Sprache eingerichtet.

Gemeinsame Begegnungen, Veranstaltungen und soziale Aktionen tragen ebenfalls wesentlich dazu bei, die tschechischen Schüler sowie deren Mentoren in das alltägliche Leben an der Schule und in der Stadt Pirna zu integrieren.

Die Europatage, die Prasentation des binationalen Internats auf der EXPO 2000, die Teilnahme an der Eröffnungsveranstaltung des Bundesfremdsprachenwettbewerbes und an den zentralen Staatsfeierlichkeiten zum zehnjährigen Jubiläum des Tages der deutschen Einheit in Dresden, die Präsentation an den Tagen der Tschechischen Kultur in Sachsen und auch in anderen Bundesländern Deutschlands zeigen, wie das binationale Projekt mit seinen Beteiligten ein natürlicher Bestandteil des Lebens nicht nur in Pirna geworden ist.

Thomas Lother

International School of Stuttgart



Die International School of Stuttgart wurde 1985 gegründet, um den Bedürfnissen international ausgerichteter Familien im Raum Stuttgart entgegenzukommen. Die Schule ist eine private und gemeinnützige Institution, mit einem von den Vereinsmitgliedern gewählten Vorstand und bietet für Kinder im Alter von 3 bis 18 Jahren eine formelle Schulbildung an (Vorschule bis Klasse 2). Hauptunterrichtssprache ist Englisch.

Nach erfolgreich abgeschlossenem Schulbesuch kann ein Schüler das IB Diploma erwerben. Schüler der Klassen 9 und 10 folgen dem Lehrplan des International General Certificate of Secondary Education (IGCSE), das von der Universität Cambridge entwickelt wurde. Ende der 10. Klasse können unsere Schüler an den IGCSE Prüfungen teilnehmen.

In der 11. und 12. Klasse wird das Internationale Baccalaureate Programm (IB) angeboten, das verschiedene Aspekte der pädagogischen Förderung umfasst. Dieses Programm bereitet die Schüler auf das Universitätsstudium vor und hat zum Ziel, eine verstärkt ganzheitlich orientierte Bildung zu vermitteln.

Für das IB ist die Möglichkeit zur Fächerauswahl, die aus 6 verschiedenen Bereichen getroffen werden muss, grundlegend: Je nach Größe der Schule kann nur eine begrenzte Anzahl von Fächern angeboten werden, die in den 6 Bereichen angesiedelt sind. So können z.B. Schüler der Internationalen Schule Stuttgart (ISS) aus Gruppe 1 „Language A1" einen Literaturkurs in Englisch wählen. Je nach Verfügbarkeit lokaler Ressourcen ist es auch möglich, Tutoren für andere Muttersprachen wie z.B. Deutsch, Japanisch, Finnisch, Serbisch usw. zu gewinnen und somit Schülern, deren Muttersprache nicht Englisch ist, eine Förderung in ihrer Sprache zu ermöglichen. In Gruppe 2 „Second language" wird den Schülern Deutsch als Fremdsprache angeboten. Gruppe 3 „Individuals and Societies" beinhaltet Geschichte oder Business and Management, Gruppe 4 „Experimental Sciences" eine Auswahl an Naturwissenschaften, Gruppe 5 Mathematik und in Gruppe 6 „Arts and Electives" Kunst und Französisch. Die Schüler müssen von 6 Fächern jeweils 3 auf dem Höheren Niveau (HL) und 3 auf dem Standardniveau (SL) wählen. An unserer Schule werden HL Kurse mit 7 Wochenstunden und SL Kurse mit 4 Wochenstunden unterrichtet. Darüber hinaus belegen die Schüler einen Kurs namens „Theory of Knowledge".

In diesem Fach werden Schüler dazu animiert, Wissen und Erfahrung kritisch zu hinterfragen.

Der zweite wichtige Bereich des IB Programms umfasst die eigenständige Anfertigung

einer wissenschaftlichen Hausarbeit mit 4000 Wörtern in einem Fach ihrer Wahl.

Das dritte Standbein des IB Programms sieht vor, dass die Schüler 150 Stunden im Bereich „Creativity, Action, Service" einbringen.

Die Schule macht den Schülern in allen drei Bereichen Angebote. So hat zum Beispiel die ISS dafür gesorgt, dass interessierte Schüler sich für Waisenkinder in Rumänien engagieren können. Letztes Jahr kam durch „Fundraising Activities" einiges an Geldmitteln zusammen, die dann für das Wohl der rumänischen Kinder eingesetzt wurden. Außerdem reiste eine relativ große Gruppe unserer Schüler nach Rumänien, um persönlichen Kontakt mit diesen Kindern zu bekommen.

Das IB Programm wird allen Schülern in der 11. und 12. Klasse angeboten, aber nicht alle Schüler machen letztendlich das IB Diplom. Dieses akademische Programm ist so flexibel, dass auch Schülern, die später kein Hochschulstudium anstreben, ein Abschluss ermöglicht werden kann, so z.B. ein High School Diplom mit IB Zertifikaten in den Prüfungsfächern, die die Schüler bestanden haben. Deutsche Schüler können nach Erfüllen verschiedener Auflagen seitens der Kultusbehörde mit dem IB Diplom auch an deutschen Hochschulen studieren.

Um das IB in seinen verschiedenen Aspekten erfolgreich durchführen zu können, unterstützen wir die Schüler in Fertigkeiten wie z.B. Time Management, Einsetzen verschiedener Lernstrategien und wir bieten darüber hinaus in einzelnen Fällen Unterstützung durch eine Sonderpädagogin an. Das IB Programm wird von einem IB Koordinator koordiniert und uberwacht, der sich nicht nur um das Programm selbst, sondern auch um jeden einzelnen Schüler und die Fortbildung der Lehrer kümmert.

Aufgrund der relativ hohen Zahl von deutschen Schülern ist ISS daran interessiert, in der Zukunft bestimmte Fächer wie zum Beispiel Geschichte auch auf Deutsch unterrichten zu konnen. Es ist uns bekannt, dass das IB Programm an einigen deutschen Pilotschulen im Ausland erprobt wird. Nach dieser Erprobungsphase ist es vielleicht möglich, mit Vertretern der Kultusbehörde darüber ins Gespräch zu kommen.

Seitens der ISS wünschen wir uns noch mehr Kooperation mit anderen Schulen im In- und Ausland, um den pädagogischen Dialog zu intensivieren, der zum Ziel hat, allen Schülern das bestmögliche akademische Programm anzubieten, das auch auf die unterschiedlichsten individuellen Bedürfnisse der Schüler abgestimmt werden kann.

Roswitha Anderson

Europäische Schule München

Ich möchte gerne an die Worte des Gastredners von gestern anknüpfen, in denen es um interkulturelle Kommunikation ging.[1] Ich habe vieles von unserer täglichen Praxis in den Worten des gestrigen Vortrags wiedergefunden. Ich habe an das gedacht, was wir tagtäglich an Europäischen Schulen erleben und mir oft die Frage gestellt, was die Faszination einer Europäischen Schule ausmacht, nicht nur in München, sondern der Europäischen Schulen überhaupt. Ich präsentiere Ihnen eine persönliche, subjektive Perspektive und kann Ihnen nach vier Jahren der Tätigkeit an der Europäischen Schule in München sagen, dass für mich die Faszination in der Verbindung besteht von europäischem Gedanken, der Globalisierung, der Internationalität der Ausbildung und der Betonung der eigenen kulturellen Identität, und ich denke, dass darin ein besonderer Benefit der Europäischen Schulen liegt.



Man wird ganz besonders sensibel im multikulturellen Umfeld einer Europäischen Schule. Es ist etwas, was man täglich genießen kann, wenn Schüler aus allen EU-Staaten morgens vor dem Unterricht in der Aula mehrere Sprachen als Kommunikationssprachen verwenden. Es ist ein besonderes Erlebnis, als Pädagoge zu sehen, wie Schülerinnen und Schüler jeder Altersstufe, von der Grundschule bis zum Abitur, immer einen Weg finden, um sich ohne irgendwelche Hürden sprachlich verständlich zu machen. Man wird aber auch ganz

1 Veroffentlicht in: Der deutsche Lehrer im Ausland 3/2003, S. 127–135

besonders sensibel für die verschiedenen Kulturen. Ich beschäftige mich seit einiger Zeit auch auf theoretischer Basis mit der interkulturellen Kommunikation und weiß daher, dass man sehr vieles mitberücksichtigen muss, wenn man an einer Schule mit Eltern, Lehrern und Schülern aus vielen Nationen Europas zu tun hat.

Das Santa Luziafest zum Beispiel war eine meiner ersten kulturellen Herausforderungen an der Schule. Ich sollte festlegen, in welchem Raum der Schule das Luziafest gefeiert werden darf, und war leider als Wiener nicht so gut über die Prozedur der Luziafeier informiert. Ich habe daher den Schülern selbstverständlich den Wunschraum genehmigt, habe dabei aber nicht die Raumhöhe bedacht, weil ich nicht wusste, dass bei diesem Fest eine Schülerin einen wunderbaren Kopfschmuck mit brennenden Kerzen trägt. Die Folge war, dass dies im Dezember bei eisigen Temperaturen einen Feueralarm verursacht hat, weil der Kopfschmuck zu nah an den Feuermelder geriet. Das ist praktische interkulturelle Kompetenz, habe ich gedacht, und mich dabei auch an meine Zeit bei den Vereinten Nationen erinnert, wo wir immer wieder in Fettnäpfchen treten mussten. Um das nicht zu machen, habe ich versucht, eines der Rituale, das ich bei den Vereinten Nationen kennen gelernt haben, auch bei meiner Tätigkeit an der Europäischen Schule zu berücksichtigen, nämlich die unterschiedliche Art, wie Meetings beginnen, und ich möchte Ihnen auch hier auch einen kurzen Einblick in die interkulturellen Unterschiede liefern.

Wenn Sie deutsche Kollegen zu einem Meeting erwarten, so können Sie den Start des Meetings etwa mit zwei bis drei Minuten veranschlagen. Es gibt eine kurze förmliche Einfuhrung, man setzt sich hin und beginnt. An Europäischen Schulen gibt es aber zumindest noch Kolleginnen und Kollegen aus 14 anderen Nationen, es gibt z.B. Engländer, da dauert der Start der Meetings etwa zehn Minuten, es gibt auch eine förmliche Einführung, allerdings erwartet man da Tee, Kaffee, Kekse, und es gibt Smalltalk zu ganz bestimmten Themen (Sport!) und dann beginnt man. Diese Rituale nicht zu berücksichtigen, habe ich gelernt, ist ein schwerwiegender Fehler, zumal es ja auch noch Franzosen gibt, und da ist es so, dass es zwölf bis 13 Minuten im Schnitt dauert, die Einführung auch förmlich ist, allerdings die Inhalte des Smalltalks sich verändern. Es gibt aber auch viele Spanier und Italiener an unserer Schule. Hier ist das andere Extrem vorhanden, der Beginn braucht etwa zwanzig Minuten Zeit, man spricht über andere Dinge (Familie!). Diese Unterschiede sind durchaus ernst gemeint, es sind Informationen, die ich einer Publikation entnommen habe.

Die Realität der Europäischen Schulen sieht so aus, dass das System derzeit aus zwölf Schulen besteht. Es gibt etwa siebzehntausend Schüler in den zwölf Schulen, von Norden in der Nähe von Oxford bis nach Alicante. Frankfurt und Alicante sind die beiden neuen Schulen, die erst im abgelaufenen Jahr eröffnet wurden und mittlerweile das erste Schuljahr abgeschlossen haben. Ein Plan existiert für zwei weitere Schulen, eine vierte Schule in Brüssel und eine zweite Schule in Luxemburg. Dort ist eine zweite Schule auch dringend notwendig, da die gegenwartige Schule in Luxemburg schon viertausend Schüler hat und die Zahlen im Zusammenhang mit der Osterweiterung der Europäischen Union weiter steigen werden.

Ein kurzer Einblick in die Organisation der höheren Schule (Ich bin zuständig für die höhere Schule, das heißt die Sekundarstufe der Europäischen Schule München). Wir führen die Schüler in zwölf Jahren zum Abitur. Die Europäischen Schulen arbeiten im Hinblick auf die Sprachen differenziert nach Sektionen. An der Europäischen Schule in München gibt es fünf Sprachsektionen (deutsch, englisch, französisch, italienisch, niederländisch). An größeren Schulen wie in Luxemburg finden Sie bis zu elf solcher Sprachsektionen. Innerhalb der Sprachsektionen werden die folgenden Fächer in der Muttersprache (L 1) unterrichtet: Muttersprache, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Religion oder Moral und dann einzelne Wahlfacher. Die organisatorischen Schwierigkeiten, und das ist einer der Gründe, warum diese Schulen auch so teuer sind, ist, dass wir in einem Kurssystem einzelne Fächer quer über die Sektionen legen. Das heißt, dass wir die Schüler in Kursen von der ersten bis zur zweiten, ja bis zur vierten Fremdsprache zusammenfassen, darüber hinaus in Kunst, Musik und Sport. Das ist auch so in Geschichte, Geographie und Wirtschaft, Fächer, die in der ersten Fremdsprache unterrichtet werden und in ausgewählten Wahlfächern in den höheren Jahrgängen.

Vielleicht interessieren Sie die Schülerzahlen an allen Europäischen Schulen. Die Münchner Schule hat im Moment etwa 1.500 Schuler, in der Sekundarstufe etwas mehr als 730. Die deutschen Sektionen haben an den Europäischen Schulen insgesamt 2.763 Schülerinnen und Schüler, die englischsprachigen etwas mehr als 3.300 und die größte Sektion ist die französischsprachige, wobei man bedenken muss, dass 88 % der Schüler der deutschen Sektionen auch tatsächlich deutscher Nationalität sind, der

Rest sind nicht nur Österreicher, sondern sind Schüler, für die es keine Sprachsektionen gibt, zum Beispiel Schweden in München, die sich dann in eine der vorhandenen Sprachsektionen integrieren lassen. 88% ist im Vergleich zu den anderen Sektionen ein sehr hoher Anteil, bei den Briten gibt es nur 57 Prozent, und in der französischen Abteilung indes gar nur 52 Prozent von Schülern französischer Nationalität. Das hängt damit zusammen, dass die größten Europäischen Schulen in Luxemburg und in Brüssel stehen, und dort die dominante Sektion naturlich die französische ist. Familien, die dort wohnen, integrieren ihre Kinder am ehesten in die Sektion der Sprachen, die dort Landessprache ist.

Was mich besonders fasziniert an den Europäischen Schulen, ist die große innere Differenziertheit, mit der man – aus der Sicht der Schulleitung – besonders vorsichtig umgehen muss. Es sind nicht nur die genannten Sprachsektionen auf der Ebene der Eltern, Lehrer und Schüler, es sind über die Sektionen hinaus die Nationalitäten zu berücksichtigen. Sie glauben nicht, welche Konfliktpotenziale innerhalb einer beispielsweise französischsprachigen Sprachsektion vorhanden sind durch die Nationalitäten, die innerhalb dieser Abteilung unterrichtet werden. Auch auf Elternebene gibt es hier genügend Potenzial für Konflikte, mit denen wir in der Schulleitung konfrontiert sind. Es gibt daneben verschiedene Kategorien von Schülern, und damit auch von Eltern entsprechend der Aufnahmepolitik der Europäischen Schulen. Die erste Kategorie sind diejenigen Schüler, deren Eltern als „Berechtigte" gelten, die kein Schulgeld bezahlen, weil ihre Eltern bei Europäischen Institutionen beschäftigt sind. In München betrifft das überwiegend das Europäische Patentamt. Kategorie 2 sind die Eltern, deren Institutionen einen Vertrag mit der Europaischen Union eingegangen sind, und Kategorie 3, das sind die privaten Kinder vom Standort, die aber dann auch Schulgeld zahlen müssen, das allerdings nicht allzu hoch liegt, eine Frage, die man in der Zukunft wird überdenken müssen.

Es gibt eine hochgradige Differenziertheit auch bei den Lehrern, nicht nur aufgrund der verschiedenen Sprachen und Nationalitäten, sondern auch auf Grund der unterschiedlichen Verträge. Es gibt aufgrund der Statuten nicht nur abgeordnete Lehrer, sondern auch Ortskräfte. Dies verursacht große Differenzierungen und auch ein sehr schwieriges Handling des Kollegiums. Personaldifferenzierungen auch in vielen anderen Bereichen wie im Bereich der Verwaltung, bei uns in München gibt es etwa 25 Personen, die im Verwaltungsbereich tätig sind und auch auf der Managementebene, wo es einen Verwaltungsleiter, einen Direktor und zwei stellvertretende Direktoren gibt, die alle aus unterschiedlichen Ländern sein müssen. Auch dies führt zu sehr interessanten Erfahrungen mit interkultureller Kommunikation. Ein sensibles Wechselwirkungsgefüge entsteht hier. Impulse setzen durch die Schulleitung bedeutet an einer nationalen Schulen etwas ganz anderes als in einem solchen differenzierten System. Man kann hier sehr schnell in ein Fettnäpfchen träten, Fehler machen und für lange Zeit Vertrauen verlieren. Das wiederum macht die Arbeit aber auch in besonderer Weise reizvoll und faszinierend und ist jedem zu empfehlen.

Abschließend noch einen Blick auf eine besondere Stärke der Europäischen Schule München: die professionelle Beratung und pädagogische Fürsorge, die Briten nennen das „pastoral care". Es handelt sich hier wirklich um eine Besonderheit der Europaischen Schule München, da etwa die Funktion der Erziehungsberater an den Schulen im romanischen Bereich eine ganz andere ist als bei uns. Die Erziehungsberater, Berufsberater, careers advisors sind eine ganz wesentliche Institution, die eine professionelle Laufbahnberatung und Unterstützung der Schüler ermöglicht. Es gibt ein counseling team, das aufgrund professioneller Schulung Schüler und Lehrer in ihrer beruflichen und schulischen Entwicklung berät. Es gibt ein spezielles Programm mit speziellen Sonderpädagogen, das SEN-Programm (special educational needs). Das bedeutet, dass viele Kinder mit Teilleistungsschwächen – Dislexie, Diskalkulie beispielsweise – oder auch mit körperlichen Behinderungen entsprechend betreut und in die Schule integriert werden können. Die Kooperation zwischen Psychologen, Krankenschwestern und Erziehungsberatern ist ein ganz wesentliches Element. Wenn das Konzept an der Schule funktioniert, so finden die Schüler und Eltern hier eine ausgezeichnete professionelle Beratung und Hilfe.

Ich möchte mit den Herausforderungen für die Zukunft schließen. Die eine ist, dass wir für die Osterweiterung im nächsten Jahr eigentlich schon jetzt ein reformiertes System bräuchten. Aus meiner Sicht reichen die bisherigen Strukturreformen noch nicht aus. Wir haben bereits Schüler aus den so genannten osteuropäischen Staaten, die mit der Forderung nach eigenen Sprachsektionen vor der Tür oder innerhalb des Schulhauses stehen, und es ist mir und meinen Kollegen nicht klar, wie wir diese Herausforderungen bewältigen werden. Dafür ist eine entsprechende Strukturreform notwendig und selbstverständlich denke ich, auch wenn

manche meiner Kollegen mit meinen Ansichten nicht glücklich sind, dass man auch über neue Finanzierungskonzepte nachdenken muss, um das sehr gute Konzept der Europäische Schulen mehr zu streuen und mehr Kindern in Europa die Möglichkeit zu bieten, Anteil daran zu haben. Dafür braucht man neue Strukturen und neue finanzielle Konzepte. Ein Ansatz wird gerade hier in Deutschland diskutiert, nämlich die Kooperation mit lokalen Schulen, und ich hoffe, dass diese Vision auch die Vision der wichtigen Entscheidungsträger in Brüssel sein wird, weil ansonsten hier die große Gefahr besteht, dass das System in der bestehenden Form nicht weitergeführt werden kann. Auch die vielfach beklagte Situation der Isolierung der Europaischen Schulen könnte man damit auflösen.

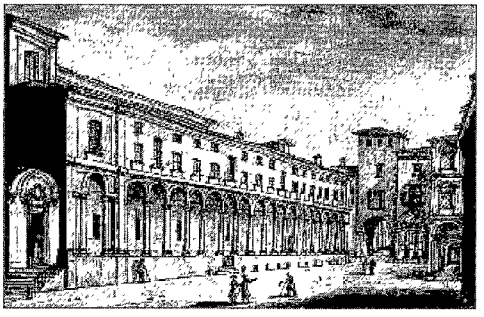
Wünschenswert wäre auch, dass manches, was gestern angesprochen wurde ist, auch bei uns umgesetzt werden wird, nämlich, dass Lehrer, auch wenn sie nur in europäische Städte abgeordnet werden, eine Einführung in interkulturelle Kompetenz erhielten, eine Schulung, die man ihnen nicht nur anbietet, sondern sogar verpflichtend macht. Ich denke, dass man da auch die Schulleitung nicht ausnehmen sollte. Man sollte die Mitarbeiter nicht nur nach irgendwelchen nationalen Kriterien auswählen und sie dann an die Europäischen Schulen schicken. Auch wenn man sich in vielen Bereichen vielleicht Verdienste erworben hat, so ist doch diese interkulturelle Kompetenz erforderlich, um wirklich erfolgreich schulischen Alltag tätig werden können. Und es müsste ein In-Service-Training geben. Man kann nicht einfach erwarten, dass die Kollegen in den Europäischen Schulen ihr Training selbst machen. Die Seminare, die angeboten werden, sind aus meiner Sicht nicht wirklich persönlichkeitsbildende Seminare. Wir brauchen schließlich auch einen unglaublichen Schub im Hinblick auf methodisch-didaktische Konzepte an den Europäischen Schulen, um nicht den Zug der Zeit zu verpassen, den ich vielen nationalen Schulen in Europa orte. Hier sind wir aus verschiedensten Gründen nicht immer up-to-date. Wir müssen im Zusammenhang mit den neuen Konzepten auch uberlegen, wie wir neue Kompetenzen vermitteln, Kompetenzen, die in den nationalen Schulen vieler Länder immer mehr Platz greifen, aber von denen ich nur ansatzweise etwas in den Europäischen Schulen gesehen haben. Ich denke daher, dass man sich mit solchen Kompetenzen wie Präsentationstechniken, Teamarbeit verstärkt auseinander setzen muss. Und dafür brauchen wir vielleicht auch ein neues adäquates Leistungsbeurteilungssystem und verstärkte Ansätze für interne Qualitatsevaluation, über die jedoch gesondert zu reden wäre.

Helmut Aigner
(nach dem Transkript des in Passau gehaltenen Referats)

Liceo Galvani Bologna

Deutsche bilinguale Abteilung

Bologna – la grassa – la dotta – la rossa! Das letztere epiteton ornans (wenn man denn so will) stimmt nicht mehr, aber mit Bologna verbindet man neben der guten emilianischen Küche naturlich die Geschichte der ältesten Universität Europas. Das scheint gut zusammen zu passen. Aber in Bologna gibt es auch das „Galvani", eines der ältesten humanistischen Gymnasien in Italien, das im Laufe seiner Geschichte sogar zeitweise in der alten Universität (dem Archiginnasio) untergebracht war. Und in dieser wird noch heute ein Großteil der Bestände der alten Jesuitenbibliothek – heute die Aula des Gymnasiums – aufbewahrt.



1. Schulgebäude

Das staatliche Liceo Classico Luigi Galvani ist in dem historischen Jesuitenkolleg in der Altstadt von Bologna – unweit der Due Torri – untergebracht. Dieses Gebäude befindet sich in unmittelbarer Nachbarschaft der Aula Magna



Besuch von Bundespräsident Rau im Liceo Galvani Bologna

der Universität, aber die Schule ist natürlich bei weitem nicht auf dem modernen technischen Stand wie dieses ultramoderne, perfekt sanierte Vorzeigeobjekt der Universität. Aber immerhin wird auch die Schule, ein wirklich historisches Gebäude, derzeit umfangreichen Renovierungsmaßnahmen unterzogen.

Die Schule verfügt über althergebrachte, riesige Klassenzimmer, aber auch über moderne Fachräume wie z.B. Computerräume und ein modern ausgestattetes mulitimediales Sprachlabor. Wegen der Umbauarbeiten und wegen der steigendenden Schülerzahlen wird Unterricht auch in einer (modernen) Nebenstelle erteilt. Anlässlich und wegen des Besuches des Bundespräsidenten Rau am 17.4.2002 wurden Verschönerungsmaßnahmen in zwei Stockwerken durchgeführt, die der Schule eine helles und freundliches Aussehen gegeben haben und schon die Ergebnisse der Renovierungen teilweise erahnen lassen.

2. Schule

Das Liceo Galvani ist in seiner Tradition ein humanistisches Gymnasium mit zwei internationalen Abteilungen, der französischen (seit 12 Jahren) und der deutschen Abteilung (seit fünf Jahren).Die Schüler dieser beiden Abteilungen können das humanistische, das naturwissenschaftliche und das neusprachliche Gymnasium als Ausbildungsrichtung wählen.

Neben den beiden internationalen Abteilungen gibt es seit sechs Jahren noch einen englischen naturwissenschaftlichen Schulversuch, der zu den Cambridge Certificates führt.

Das Liceo Galvani hat insgesamt etwas mehr als 1000 Schüler, es ist durch die internationalen Abteilungen und die englische Klasse sehr gewachsen.

In fünf Jahren führt diese Schule als scuola superiore zur italienischen Maturità, oder mit dem heutigen Namen zum esame di stato delle scuole superiori. Dieses ist eine allgemeine Hochschulreife, die in Deutschland anerkannt ist.

3. Deutsche Abteilung

Seit August 1998 bin ich als entsandte Auslandslehrkraft am Liceo Galvani mit dem Auftrag tätig, an diesem italienischen Gymnasium (5 Jahre) eine deutsche Abteilung aufzubauen, die zu einem italienischen Abschluss mit einer von der KMK anerkannten direkten Hochschulzugangsberechtigung führt. Diese deutsche Abteilung sollte inhaltlich und organisatorisch als"Implantat" auf der Basis eines bilateralen

Kulturabkommens in dem italienischen Gymnasium funktionieren – und das tut sie heute auch.

72 Schülerinnen und Schüler besuchten im Schuljahr 2002/2003 die fünf Jahrgangsstufen der deutschen Abteilung. Die Tendenz der Einschreibungen ist absolut positiv, für das neue Schuljahr 03/04 haben sich wieder 19 Schülerinnen und Schuler eingeschrieben. Im Juli 2003 hat der erste Jahrgang (8 SchülerInnen) die Abschlussprüfung abgelegt („Abitur"). Prüfungsfächer waren neben den Fächern der italienischen Prüfungsordnung Deutsch (schriftlich und mundlich) als 4 Prüfungsfach und Geschichte (mündlich) als zusatzliches Prufungsfach. Die Prüfung wurde nach einer Verordnung des italienischen Bildungsministeriums (Mai 2003) durchgeführt und erfolgreich zum Abschluss (7.7.2003) geführt.

In der deutschen Abteilung unterrichten außer mir (9 Stunden) noch eine Bundesprogrammlehrkraft und eine in Bologna ansässige deutsche Kollegin (10 Stunden Deutsch in der Unterstufe, von der Schule angestellt) die Facher Deutsch, Geschichte und Geographie (in den ersten zwei Jahren) nach den von mir erstellten Lehrplänen.

4. Lehrpläne

Die drei von mir erstellten Lehrpläne für die internationale Abteilung des Liceo Ginnasio Luigi Galvani Bologna sind die Grundlage für die Unterrichtstatigkeit in den Fächern Deutsch (5 Jahre), Geschichte (5 Jahre) und Geographie (2 Jahre). Die Fächer Deutsch und Geschichte sind schriftliche und mündliche Prüfungsfächer für die italienische Abschlussprufung (esame di stato).

Ausgangsbasis für die Erstellung der Lehrpläne (programmi) im Rahmen der internationalen Abteilung („Maxisperimentazione") sind italienische Richtlinien und Programme für die internationalen französischen Abteilungen. Diese Programme orientieren sich an denen der definierten Schultypen, können sich aber als Programme einer genehmigten „sperimentazione" in gewissem Rahmen durchaus davon entfernen und verselbständigen.

Der Leitfaden sind also die französischen Programme in Anlehnung an die italienischen (Anerkennung der Abteilung im italienischen Schulsystem, fächerübergreifender Unterricht, einheitliches Prüfungsverfahren in der Abschlussprüfung). Darüber hinaus wurden die Lehrpläne der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, die Lehrpläne der Europaischen Schulen, der Deutschen Schulen Mailand und Rom eingehend studiert und einbezogen.

Der Lehrplan Deutsch greift in seiner Gliederung auf den Lehrplan Deutsch der Europäischen Schulen zurück. Die Lehrpläne Deutsch, Geschichte und Geographie wurden zudem eingehend mit dem Schulleiter der Deutschen Schule Mailand besprochen und abgeglichen. Alle Vorgaben zur Leistungsmessung in den drei Fachlehrplänen entsprechen den italienischen Richtlinien.

Die drei Lehrpläne sind von der KMK und dem italienischen Bildungsministerium anerkannt und genehmigt worden.

4.1 Der Lehrplan Deutsch

Der Lehrplan Deutsch fur den Schulzyklus von fünf Jahren (italienisches Gymnasium) geht von Vorkenntnissen (3 Jahre scuola media Deutsch) aus. In der Unterstufe (biennio) wird der Sprachunterricht in seinem ersten Zyklus abgeschlossen, der Unterricht enthält aber bereits Bausteine Literatur und Aufsatzerziehung im Hinblick auf die Oberstufe (triennio).

Die Oberstufe bereitet durch die erweiterte Spracharbeit, den Methodenerwerb und den in den Vordergrund tretenden Literaturunterricht auf die Abschlussprufung vor. Prüfungsrelevant ist nach den italienischen geltenden Richtlinien der Stoff des letzten Unterrichtsjahres. Die in Italien übliche Chronologie der Literaturgeschichte wurde deshalb – und auch aus padagogischen Überlegungen heraus – aufgelöst, Literatur der Moderne ist Bestandteil des Unterrichtes in allen drei Jahren der Oberstufe. Der prüfungsrelevante Stoff ist damit vielfältiger und nicht auf die Literatur der Gegenwart begrenzt. Die in Deutschland in den einheitlichen Prüfungsanforderungen definierten Aufsatzformen werden im Verlaufe der dreijährigen Oberstufe eingeübt. Der vergleichende Literaturunterricht hat in dieser „internationalen" Abteilung einen ganz besonderen Stellenwert.

4.2 Der Lehrplan Geschichte

Der Unterricht im Fach Geschichte ist in Italien sehr stark chronologisch orientiert. Die Schulreform sieht aber für das Fach Geschichte eine stärkere Orientierung an Themen vor. Dies würde – besonders für die Oberstufe – eine Überarbeitung des Programms erfordern. Ein solcher Unterricht – wie er in der Praxis natürlich längst durchgeführt wird – kommt dem deutschen Kursunterricht auch näher. Sobald neue Richtlinien erscheinen, werden diese auch im Programm Geschichte der deutschen internationalen Abteilung umgesetzt.

Der derzeitige Lehrplan versteht sich als Rahmen fur einzelne Unterrichtseinheiten und Schwerpunktthemen. Der Unterricht muss den italienischen Anforderungen in inhaltlicher Hinsicht gerecht werden (Anerkennung der Abteilung in Italien), gleichzeitig aber dem interkulturellen und europäischen Ansatz Rechnung tragen.

Die Methodik muss sich besonders in der Anfangsphase am Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) orientieren. Perspektivenwechsel in der Betrachtung der Geschichte, eine Verlagerung der inhaltlichen Schwerpunkte nicht nur in der Darstellung der deutschen und der italienischen, sondern auch der europäischen Geschichte, vergleichende Quellenbetrachtung, Gegenüberstellungen etc. sind bei der Umsetzung dieses rasterartigen Lehrplanes zu beachten. Der Lehrplan Geschichte entspricht in Inhalt und Organisation dem Programm der internationalen französischen Abteilung.

4.3 Der Lehrplan Geographie

Das Unterrichtsfach Geographie ist als zweites Sachfach dem intensiven Deutschunterricht in der Unterstufe (biennio) zugeordnet. Es wird an den italienischen Licei (Gymnasien) in dieser Form nur in den internationalen Abteilungen unterrichtet.

Die inhaltliche Organsation dieses Lehrplanes ist deshalb sehr frei, sie ist durch die Genehmigung der „maxisperimentazione" abgedeckt.

Der Lehrplan Geographie wurde gemeinsam mit der französischen Koordinatorin des Sachunterrichtes Geschichte und Geographie für französische internationale Abteilungen in Italien erarbeitet. Er wurde eine deutsche, französische und italienische Fassung erstellt. Dieser Lehrplan ist heute an allen französischen Abteilungen in Italien von Seiten der französischen Botschaft (mit Anerkennung der italienischen Stellen) eingeführt.

Das Programm Geographie enthält Bausteine der allgemeinen Geographie, er konzentriert sich auf die allgemeine Geographie Deutschlands, Italiens, Europas mit thematischen Schwerpunkten der Sozialkunde. Auch dieser Lehrplan ist wie der in Geschichte mehr als Raster angelegt, auf dieser Grundlage müssen Unterrichtseinheiten erarbeitet werden.

Alle drei Lehrpläne sind für die deutsche Abteilung am Liceo Galvani Bologna und für weitere deutsche Abteilungen in Italien anerkannt und genehmigt. Sie sind zudem Teil des deutsch-italienischen Kulturabkommens (im Spätsommer/ Herbst 2003 zur Unterschrift fertig).

5. Stundentafel

Über die Stundenverteilung gibt die folgende Stundentafel Auskunft.

Klassen	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
Religione	1	1	1	1	1
Italiano	5	5	4	4	4
Latino	4	4	2	2	
Spagnolo/Francese			5	5	5
Storia in tedesco	*2*	*2*	*2*	*2*	*3*
Geografia in tedesco	*2*	*2*			
Filosofia			3	3	3
Matematica Inf.	4	4	3	3	3
Fisica	2	2			
Tedesco	*5*	*5*	*4*	*4*	*4*
Inglese	3	3	4	4	4
Scienze	2	2	2	2	3
Storia Arte			2	2	2
Ed. Fisica	2	2	2	2	2
Totale ore	**32**	**32**	**34**	**34**	**34**

6. Fazit und Perspektive

Die deutsche Abteilung Bologna hat vor fünf Jahren als Pilotprojekt begonnen. Gerade in der Anfangsphase hat es durchaus Gegenwind, manchmal sogar recht frischen gegeben.

Heute – im Sommer 2003 – ist sie voll ausgebaut, die ersten 8 Schülerinnen und Schüler erhalten am 7. Oktober ihre diplomi („Zertifikate") durch den Botschafter. Vier der Abiturienten haben die Prüfung mit der höchsten Punktzahl und drei davon mit Auszeichnung bestanden. Das ist ein wirklich schöner Erfolg!

Die Lehrpläne stehen und sind von deutscher und italienischer Seite anerkannt, sie können nun in einer weiteren Arbeitsphase noch weiter ausgearbeitet werden. Das Prüfungsverfahren ist geregelt, die Zertifikate werden bis Oktober vom Sekretariat der KMK hergestellt. Das Kulturabkommen soll bis Oktober 2003 unterzeichnet sein, der Entwurf ist längst fertig und es wird nur noch an Kleinigkeiten gefeilt.

Zum Schuljahr 2003 wird die deutsche Abteilung Galvani in das ReFo-Programm der deutschen Schulen Italiens eingegliedert, ein sehr positive Zusammenarbeit mit der DS Mailand konnte schon seit längerer Zeit auf- und ausgebaut werden.

Natürlich gibt es auch Teilnahme an europäischen Projekten, Klassenfahrten, Austauschprogramme. Der deutsche Abschluss des Li-

ceo Galvani wird von der Universität Bologna mit den maximalen 5 credit points anerkannt.

Einen Aspekt möchte ich nur hervorheben: Aus dem Austausch mit dem Vöhlin-Gymnasium Memmingen ist durch gemeinsame Initiative mit dem Schulleiter ein neues „Implantat" entstanden: zum Schuljahr 2003/04 wird mit KMS an diesem europäischen Gymnasium eine italienische Abteilung nach dem Modell Bologna beginnen.



In Italien selbst sind zwei Regionen(Südtirol und Trento) äußerst interessiert an dem Modell. Zum Schuljahr 2004/05 will eine Schule in Lecco (Comer See) ein Abteilung eröffnen, Modena sitzt in den Startlöchern. Denn auch von Seiten der Universitäten (Lehrerausbildung/ Studienpläne, Bilingualismus) gibt es ein großes Interesse.

An der Universität Modena (in einem Projekt mit der Universität Graz) läuft eine Dissertation, die das Modell Bologna wissenschaftlich analysiert. Diese Arbeit habe ich in den vergangenen zwei Jahren begleitet und sicherlich werden hier viele interessante Ergebnisse zu erwarten sein.

An dieser Stelle möchte ich ein Fazit formulieren: am Anfang (vor sieben Jahren) gab es die erste Initiative des italienischen Schulleiters und des Prasidenten des deutschen Kulturinstitutes in Bologna, dann gab es einen ersten Brief des BVA, mit dem ich 1998 nach Bologna entsandt (losgeschickt) wurde. Heute gibt es eine deutsche Abteilung an einem italienischen Gymnasium, die Modellcharakter haben kann.

Immer hat es im BVA, bei der KMK, dem Generalkonsulat Mailand und der Botschaft in Rom, in der Schule und in den Ministerien in Rom Personen gegeben, die an die Idee des „Implantates", der Verschränkung und Verbindung der Kulturen geglaubt haben.

Und so können wir heute sehen, dass in Italien nicht nur Zitronen blühen!

Mir persönlich wären übrigens die belle di notte (die Schönen der Nacht) lieber, die wuchern nämlich wie Unkraut.

Anne-Marie Greving

„Fähigkeit zum Fremdverstehen"

Deutsche schulische Arbeit im Ausland – Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland

„Faszination des Fremden – Ausländische Schulen in Deutschland – Deutsche Schulen im Ausland". Im Motto dieser Jahresversammlung steckt der Versuch eines Brückenschlages. Von einem Brückenschlag will auch ich sprechen; dafür aber das Motto ein wenig abwandeln: aus F. d. F. „Faszination des Fremden" zu F. z. F. *„Fähigkeit zum Fremdverstehen" – deutsche schulische Arbeit im Ausland (incl. Mixed IB) und Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland.*

Fremdverstehen; weshalb verwende ich diesen Begriff? Ist Faszination nicht mehr als Verstehen?

Ich denke, nein. Fremdverstehen ist *der* Schlüsselbegriff im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz. „Fremdverstehen als Kompetenz mit kognitiven und affektiven Komponenten. Es bedarf der Vermittlung historischen, geographischen und kulturellen Wissens, erschöpft sich aber nicht darin. Fremdverstehen bedarf auch einer Haltung, die geprägt ist von Interesse, von Empathie, von Toleranz."

Faszination ist zunächst einmal etwas Rezeptives. Wer aber andere verstehen will, Fremde vor allem, „muss zumindest temporär von sich selbst absehen können und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme entwickeln". (Andrea Rössler, in Breidbach/Bach/Wolff 2002, vgl. u.).

Sie werden fragen, was diese Definition von Fremdverstehen mit meinem im Programm angekündigten Beitrag zu tun hat; *IB-Abschluss an Deutschen Auslandsschulen.* Nun, genau das möchte ich Ihnen im Folgenden erklären.

Über die Entstehung des Gemischtsprachigen IB – *the German Project* – an ausgewählten deutschen Schulen im Ausland haben Sie im vorletzten Heft der Verbandszeitschrift ausführlich lesen können. Ich werde darauf nur noch mit einigen Stichworten eingehen, oh-

ne aber den Artikel zu wiederholen. Woran mir darüber hinaus liegt, ist der Brückenschlag zwischen Ausland und Inland. Und zwar mit Hilfe des so genannten bilingualen Sachfachunterrichts; im Vorspann des genannten Artikels habe ich das bereits angedeutet.

Doch zunächst ein paar Bemerkungen zum *Gemischtsprachigen IB*. Zur Entstehung des Projekts habe ich – wie schon gesagt – ausführlich berichtet. Zum Stand der Umsetzung an den 13 Schulen im Ausland werden wir gleich von Schulleiterinnen und -leitern unmittelbar hören.

Ich will hier nur noch einmal eingehen auf das Konzept und die Ziele, die wir mit der Einführung und Erprobung des gemischtsprachigen IB an S-I-Schulen im Ausland (4 an der Zahl) und an Schulen mit verstärktem Deutschunterricht (9 an der Zahl) verknüpft haben:

- Kinder deutscher Eltern können einen höherwertigen Abschluss erhalten als ihre S-I-Schule ihn bislang anbieten konnte.
- Kinder der jeweils einheimischen Eltern an Schulen mit verstärktem DU erreichen einen unmittelbaren Hochschulzugang in D und anderswo – ohne Umweg über ein Studienkolleg.
- Für die Schulen ergibt sich – so hoffen wir – eine deutliche Attraktivitätssteigerung.
- Sowohl die Entwicklung interkultureller Kompetenzen wie auch die Schaffung einer internationalen Dimension erfahren über das Gesamtkonzept des IB verstärkte Möglichkeiten, indem sich die Schule insgesamt mit ihm auseinandersetzt und es zum Profil der Schule macht.

In meinem Artikel schrieb ich: „Das gemischtsprachige Unterrichtsprogramm und der Abschluss des gemischtsprachigen IB-Diploms verspricht eine Stärkung von fachlichen und überfachlichen Lernzielen, die für deutsche Schulprogramme im Inland wie im Ausland wichtig sind".

Damit meinte ich vor allem die folgenden drei Bereiche: *interkulturelle Kompetenz; fächerübergreifende Arbeit; Mehrsprachigkeit.*

- Die Situationen und Möglichkeiten zum Erwerb und zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen in den Unterrichtsfächern werden verstärkt durch die verpflichtende Teilnahme an dem Programmteil *Kreativität, Aktion und Dienst,* durch die Chancen, die der fremdsprachige Sachfachunterricht bietet und durch das Kern-Curriculum *Theorie des Erkennens/Wissens (Theory of Knowledge).*
- Das methodische und didaktische Ziel, fächerübergreifende Zusammenhänge zu erkennen und zu erarbeiten, ist das Gestalt gebende Merkmal des genannten Pflichtkurses *Theorie des Erkennens/Wissens/Theory of Knowledge.*

  Lehrkräfte, die sich in diesen Kurs eingearbeitet haben, – vorzugsweise im Team, wie ich aus einigen Schulen weiß – werden mit Sicherheit auch für das Unterrichten in ihren anderen Sachfächern Gewinn und Nutzen ziehen, werden sich wahrscheinlich aufgeschlossener fühlen für interdisziplinare Arbeit überhaupt.
- Dass das gemischtsprachige IB-Programm für die deutschen und für die einheimischen Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Mehrsprachigkeit mit sich bringt – und zwar auf hohem Kompetenz-Niveau –, versteht sich von selbst.

„Bilingualer Sachfachunterricht und mit ihm bilinguale Ausbildungsgänge dürften zu den bedeutsamsten Veränderungen im deutschen Schulsystem innerhalb der vergangenen Jahre, ja vielleicht sogar der letzten Jahrzehnte gehören", schreibt Stephan Breidbach im neuesten universitären Sammelband zum Forschungsstand *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik. Frankfurt/Main 2002).*

Schul- und Unterrichtssituationen, in denen Sachfachunterricht in einer fremden Sprache eine Rolle spielt, gibt es im Ausland und im Inland mittlerweile nicht wenige:

- in den Deutschen integrierten und gegliederten Begegnungsschulen im Ausland,
- in den Deutschen Schulen mit verstärktem Deutschunterricht im Ausland,
- in den mehr als 400 Bilingualen Zügen/Zweigen im Inland,
- in den Schulen im Schulversuch Staatliche Europaschule in Berlin,
- in den staatlichen Spezial-Schulen mit deutschen Programmen in Mitteleuropa,
- in den deutsch-französischen Formen Deutsch-Französisches Abitur, Abi/Bac und OIB sowie vergleichbaren binationalen Modelle in Kopenhagen, Bologna, Pirna etc.,
- in den Schulprogrammen mit Internationalem und mit Europäischem Baccalauréat.

Allen gemeinsam ist die Verwendung einer anderen als der Muttersprache als Unterrichtssprache im Fachunterricht – mit den daraus sich ergebenden Konsequenzen.

Dass diese Konsequenzen für Unterrichts-

ziele, Unterrichtsinhalte, Aus-und Fortbildung der Lehrkräfte in den vergangenen Jahren stärker ins Bewusstsein der Beteiligten gedrungen sind und damit die besonderen Chancen solchen Unterrichts herausgestellt worden sind, ist eindeutiges Verdienst der schulnahen und der theoretischen universitären Forschung an einer Reihe von Standorten in Deutschland.

Aus meiner Beobachtung der Entwicklung dieses relativ jungen Forschungsfeldes in Fachzeitschriften, Monografien und vor allem auf einschlägigen Fachkongressen will ich im Folgenden drei Aspekte bilingualen Fachunterrichts ansprechen: die **Zielsetzungen, die Unterrichtsinhalte, die unterrichtenden Lehrkräfte.**

Zu den **Zielen:** Ich sagte bereits, dass die Erforschung und Evaluation dieser Unterrichtsform relativ jung ist, obgleich die Anfänge – deutsch-französisch nämlich – über 50 Jahre zurück liegen. Es dauerte, bis sich in der schulnahen und auch in der universitären Forschung die Erkenntnis durchsetzte, dass die didaktische Konzeption von bilingualem Sachfachunterricht im Schnittpunkt von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik liegt und keinesfalls länger vorwiegend oder gar ausschließlich von der Fremdsprachendidaktik bearbeitet werden kann (wie dies in den ersten Jahrzehnten der Fall war; die Fremdsprachen-Fachzeitschriften waren der Ort von Veröffentlichungen).

Dieser Einsicht war auch der 2. Bremer Kongress zum bilingualen Sachfachunterricht im Februar 2003 verpflichtet, wie sein Untertitel einprägsam dokumentiert: „Didaktiken im Dialog". Der Kongress war gemeinsam ausgerichtet worden von den Universitäten Hamburg und Bremen sowie von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Die Schwerpunkte in den Sektionen spiegeln die Richtung der Behandlung in der aktuellen Beschäftigung der Universitäten und der Studienseminare mit der Thematik wider:

- Interkulturelles Lernen
- Lehr-/Lernforschung
- Sachfachliches Lernen
- Sprachliches Lernen

jeweils bezogen auf das fremdsprachig unterrichtete Sachfach.

Ich kann an dieser Stelle nicht die konzeptionellen und lernpsychologischen Ansätze der neuesten Forschung im Detail nachzeichnen; eine Beobachtung von einschlägigen Veröffentlichungen insbesondere auch für die Regionale Fortbildung in der deutschen schulischen Arbeit im Ausland möchte ich aber dringend anempfehlen.

Den besten Überblick und Einstieg erhält man über die beiden beim Peter Lang Verlag erschienenen Bände „Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven" (Bach/Niemeyer, 2000) und „Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehr-/Lernforschung und Bildungspolitik. Zwischen Theorie und Praxis (Breidbach/Bach/Wolff, 2002). Mit am eindrucksvollsten sind die Ergebnisse und vor allem die Fragen und Anstöße, die der Berliner Didaktiker Wolfgang Zydatiß in seinem Artikel im letztgenannten Band zusammengestellt hat.

Wenn ich Ihnen einige der am Schluss des Bremer Kongresses 2003 gestellten Fragen zur weiteren Arbeit nenne, werden Sie erkennen, denke ich, weshalb ich so hochgradig interessiert bin – auch für unsere schulische Arbeit im Ausland.

- Welchen Kulturbegriff legen wir eigentlich dem Konzept des interkulturellen Lernens zugrunde? (Hierzu wird es in absehbarer Zeit ziemlich sicher Dissertationen geben; der Konstruktivismus spielt hier eine nicht unbedeutende Rolle)
- Wie differenzieren sich altersspezifische Konzeptbildungen im bilingualen Sachfachunterricht? (nicht nur altersspezifische, sondern auch fachspezifische Konzeptbildungen: Die naturwissenschaftlichen Fächer gelangen stärker ins Blickfeld als bisher.)
- Wie durchdringen sprachliches und fachliches Lernen einander, wie sind sie voneinander zu trennen? Die Beschreibung und das Verstehen der sprachlichen Verarbeitungsprozesse beim Lernenden bleibt ein wichtiges Forschungsdesiderat (Hier vor allem Arbeiten des Berliners Zydatiß und des Oldenburgers Vollmer).
- Wie lässt sich Handlungsorientierung im bilingualen Sachfachunterricht verstärken – aus der Sicht der Sachfachdidaktik?
- Wie lässt sich die Wirkungsweise nicht-muttersprachlicher Lernmaterialien und Fachtexte verbessern?
- Welchen Beitrag können und wollen die Sachfachdidaktiken für die Lehrerausbildung leisten?

Als zweiten ausgewählten Aspekt nehme ich die **Inhalte** in den Blick: Welche Sachfächer fremdsprachig unterrichtet wurden und werden, weshalb sie ausgewählt bzw. nicht oder wenig ausgewählt wurden, will ich hier nicht weiter ausführen; ich gehe darauf in meinem Artikel in Heft 3/2003 des Verbandes ein.

Hier nur so viel. Der überwiegend nachbarschaftlich-partnersprachlich begründete An-

satz binationaler Ausrichtung als theoretische Begrundung für bilingualen Sachfachunterricht ist historisch und europapolitisch betrachtet ein nach wie vor wichtiger Aspekt. Die ständig wachsende Verbreitung bilingualen Sachfachunterrichts in Schule und Forschung weist inzwischen aber über diesen begrenzten Begründungsansatz hinaus.

Noch ein weiterer Aspekt in der Frage der Wahl der Sachfächer beginnt erst langsam ins Bewusstsein zu dringen: die Tatsache nämlich, dass zwischen Deutschland und den Zielsprachenländern teilweise betrachtliche Unterschiede bestehen in den Facherkulturen; bezogen auf die Lehr- und Lerntraditionen sowohl in der Schule als auch in der Wissenschaft.

Die Biologie im englischsprachigen Raum z.B. kommt ungleich fachimmanenter und weniger fachübergreifend daher als die deutsche. Die Geographie gestaltet sich deutlich physikalischer, auch handlungsorientierter als die deutsche. Und was den Geschichtsunterricht angeht, sind die Unterschiede im Umgang mit und in der Funktion von Texten in Deutschland, in Frankreich und in England mit Handen zu greifen. Diese Unterschiede erfährt jede Lehrkraft, die fremdsprachig-originäre Unterrichtsmaterialien einsetzt.

Ich denke, aus diesen Ausführungen ergibt sich ganz klar, dass fremdsprachiger Fachunterricht im Rahmen unserer Modelle keineswegs die einfache Übertragung 1 : 1 von Fachunterricht in der Muttersprache auf Fachunterricht in der fremden Sprache bedeuten kann. Eine solche eindimensionale Übertragung würde zu kurz greifen, würde Ziele verfehlen, die mit interkultureller Kompetenz, mit Fremdverstehen zusammenhängen.

Und aus diesen Bemerkungen folgt weiter, dass die im Inland wie im Ausland für bilingualen Sachfachunterricht eingesetzten Lehrkräfte auch für den Umgang mit diesen unterschiedlichen Fächerkulturen und deren Materialien geschult werden müssen. Ein Aspekt, der bislang viel zu wenig Beachtung gefunden hat in der Vorbereitung der Lehrkräfte. Ein Aspekt aber auch, der viele Möglichkeiten interkulturellen Zuwachses für alle Beteiligten in sich birgt.

Damit habe ich bereits den dritten ausgewählten Aspekt angeschnitten: Die **Lehrkräfte.**

Was den Unterricht von Sachfächern in Fremdsprachen an deutschen Schulen im Ausland angeht, entwickelte sich erst nach vielen Jahren die Erkenntnis, dass die ins Ausland entsandten deutschen Lehrkräfte ohne eine spezifische Vorbereitung auf diese Aufgabe nicht auskommen. Es entwickelte sich die Disziplin DFU – deutschsprachiger Fachunterricht. Es entstand das methodische Handbuch von Leisen (1999); aus der Praxis heraus konzipiert. Und es entwickelte sich der Bereich der regionalen Fortbildung im Ausland.

„Bili" als Brücke. Wie sieht es diesbezüglich im Inland aus? Die Versorgung der etwa 400 Schulen mit bilingualen Sachfachangeboten in Deutschland mit dafür qualifizierten Lehrkräften ist bereits zu einer Schlüsselfrage geworden; und zwar fur die Einrichtung und Aufrechterhaltung dieser Angebote.

Einige Universitäten und auch Studienseminare haben auf diese Problematik inzwischen reagiert und Ausbildungsprogramme eingerichtet. Die Programme haben zumeist noch den Charakter von Zusatz- oder Zertifikats-Qualifikationen. Und daraus resultiert auch das Problem, dass Schulbehörden sich schwer tun, eine solche Unterrichts-Zusatz-Qualifikation als einstellungsrelevant zu betrachten. Hier besteht dringender Handlungsbedarf.



Und auch im Hinblick auf den praktischen Lehrkräfteeinsatz besteht Nachholbedarf. Die bewusste Nutzung der Erfahrungen von Auslandsdienstlehrkräften z.B. für bilingualen Sachfachunterricht im Inland ist für viele Mittelbehörden in den Ländern immer noch ein Fremdwort. Und auch umgekehrt könnte die Nutzung der Erfahrungen von bilingualen Sachfachlehrkraften aus dem Inland noch systematischer in die Informations- und Anwerbepolitik für Auslandsdienstlehrkrafte einfließen.

Das Gesagte gilt natürlich ebenso für die Schulen, die in das Pilotprojekt Gemischtsprachiges IB eingestiegen sind. Wir werden in den Schulleiterberichten sicherlich zu diesem Aspekt Lehrkräfte Interessantes hören, wahrscheinlich Unterschiedliches.

Was mich aus Kontakten mit einzelnen der Schulen besonders gefreut hat, ist die Tatsache, dass die Beschäftigung mit der IB-Konzeption das gesamte Kollegium erfasst hat, die gesamte Schulgemeinschaft. Und das gemeinsame Anpacken der neuen Herausforderung durch ADLK, OLK, PLK und andere ausländische Lehrkräfte hat sich durchaus zu einem belebenden, wenn auch zeitaufwändigen Schulunternehmen entwickelt.

Ich wiederhole zum Abschluss den letzten Satz in meinem Artikel zum Gemischtspra-

chigen IB: „Nicht nur die beteiligten Schulen von Sydney über Addis Abeba bis Buenos Aires werden mit Interesse den Fortgang des Gemischtsprachigen IB-Projektes in den nächsten Jahren verfolgen!"

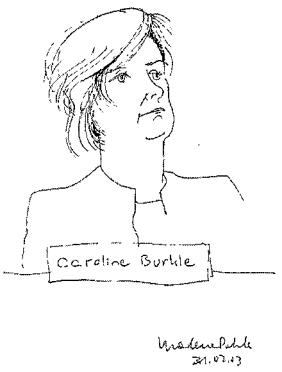
Dem VDLiA sage ich Dank für die erste Gelegenheit eines Erfahrungs- und Gedankenaustausches.

Dr. Peter H. Stolat

Deutsche Schule Cali

Einführung des International Baccalaureate

Die Faszination des Fremden erschließt sich wohl am besten in einem Land, das außer an der Küste beinahe keinen Tourismus hat und dennoch landschaftlich und klimatisch so schön ist, dass es eigentlich eine Touristen-Hochburg sein müsste.

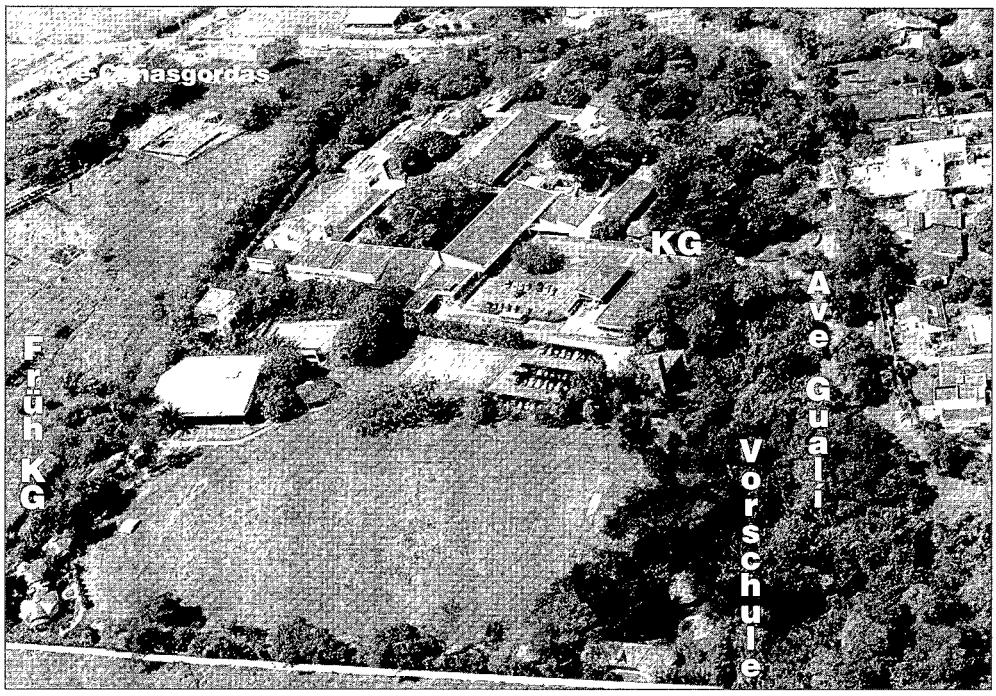


Cali liegt in Kolumbien, dort im departamento Valle in einem Hochtal auf etwa 1000 m Höhe. Obwohl die Stadt ungefähr 2,5 Millionen Einwohner hat, wirkt sie zumindest in den Außenbezirken grün. Cali hat eine höchst angenehme Temperatur von durchschnittlich 25 Grad Celsius, das ganze Jahr über gleichbleibend. Meistens scheint tags die Sonne, in der Nacht regnet es oft, wie auch zu den Regenzeiten im Dezember und April. Morgens um sechs Uhr wird es hell, abends um sechs Uhr wird es wieder dunkel. Man kann also im Freien leben und ganzjährig im Freien Sport treiben. Auch Kunst, Kultur und Musik sind bemerkenswert: immerhin ist Cali Teil des präkolumbianischen Erbes und das Zentrum der Salsa-Musik und des Salsa-Tanzes, die mittlerweile überall in der Welt geschätzt werden. Cali ist ein Paradies – wenn es nur nicht die Sicherheitsprobleme gäbe, die jedem bekannt sind und auf die ich in diesem Vortrag nur am Rande eingehen werde.

Die Deutsche Schule liegt seit 1972 am südlichen Stadtrand, inmitten eines sehr schönen Wohngebietes. Vor dem Umzug residierte die Schule an der Hauptstraße Calle Quinta, die von Norden nach Süden durch die ganze Stadt führt. Dieses Gebäude ist heute die Landesbibliothek – das Grundstück wurde der Stadt Cali vom Schulverein, der Corporación Cultural Colegio Aleman, geschenkt – und eine Plakette am Eingang der Bibliothek erinnert daran.

Die „neue" Schule wurde in den 70er Jahren als Schule auf 6 Hektar Grund konzipiert und gebaut – ist also kein umgebautes Wohnhaus – und seit ihrem Bestehen wurde praktisch jedes Jahr ein neues Gebäude angebaut oder verbessert oder renoviert. Die Klassenzimmer der Primaria und Secundaria sind in versetzter Bauweise aneinander gehangt. Weil alles wegen des tropischen Klimas offen ist, kommt es da manchmal zu Lärmbelästigung, aber die Vorteile der großzügigen Bauweise wiegen diesen Nachteil auf. Alle Schulgebäude und Labors sind rund um den zentralen Park angesiedelt, in dem unter anderem Orchideen blühen. Das Verwaltungsgebäude und das Lehrerzimmer mit fünf ans Netz angeschlossenen Computern und drei weiteren für das Intranet, stehen der großen Aula mit 600 Sitzplätzen, Bühne, Tonanlage, Scheinwerfern und Konzertflügel gegenüber. Rechts sind die schöne Bibliothek, die beiden Computersäle mit 65 vernetzten Computer-Arbeitsplätzen und die Säle für die Naturwissenschaften. Links ist eine Doppel-Sporthalle mit federndem Boden und die Cafeteria. Wie jede Küche erfüllt sie eine zentrale Aufgabe: Das Mittagessen ist so gut und variiert, dass viele Eltern dort zu Mitag essen, wenn sie ihre Kinder nach Schulschluss für die Kleinen abholen. Im Rahmen einer Ernährungscampagne konnten wir auch die Eltern der Kindergartenkinder und die Eltern der Schüler der ersten und zweiten Klassen davon überzeugen, dass gesunde Ernährung wichtig für die Entwicklung ist und besser von unserer Cafeteria nach ernährungswissenschaftlichen Grundsätzen zubereitet wird als zu Hause, wo eben dann doch nur Pommes-Chips eingepackt werden. Die Eltern machten mit und jetzt sind wir stolz, dass wir unser Konzept einer ganzheitlichen Erziehung auch auf die Ernährung ausdehnen konnten.

Hinter der Cafeteria ist der Kunstpalast: ein dreistöckiges Gebäude für alle Techniken der Bildenden Künste, die beiden Musiksäle – einer



davon ist für Tonaufnahmen gedämmt – und der Judosaal. Das Gelände erstreckt sich uber diese Gebäudeteile hinaus: Es gibt ein Schwimmbad mit 25-Meter Bahnen, ein Basketballfeld, eine weitere Doppelsporthalle, ein Pavillon fürs Turnen und ein originalgroßes Fußballfeld, das von der Laufpiste eingerahmt wird. In den Ecken ist der Kindergarten für die Vierjährigen – auch als Pavillons gebaut mit eigenem kleinen Kinderschwimmbad – und der Frühkindergarten Max und Moritz , der am 1. Oktober 2001 im Beisein unseres damaligen Regionalberaters Herrn Quennet eingeweiht wurde. Dieser neueste Gebäudeteil wurde nach ökologischen Gesichtspunkten erstellt aus Bambus und Lehm. Alle Farben sind mineralisch, drum herum wurden Insekten abweisende Pflanzen angebaut. Die Architektin ist auch eine Lehrerin unserer Schule – und der Bau wurde nach langen pädagogischen Diskussionen genau für die Zielgruppe der anderthalb- bis Vierjährigen geplant. Ein Experte der GTZ, der sich auf diese Ressourcen schonende Bauweise spezialisiert hat, beriet uns bei der Ausführung. Dieser Bau hat Standards gesetzt, so dass das nächste Großprojekt sicher die Neugestaltung des Kindergartens für die Fünfjährigen sein wird, nachdem in diesem Jahr alle Toiletten in den Schulgebäuden renoviert wurden.

Zur Schule gehören auch eine Kapelle, die unter der Woche auch als Übungsraum für unsere Schulband herhalten muss, eine Schreinerei, Büros für den Hausmeister, den Fahrdienstleiter, den Reparateur der audiovisuellen Geräte, für die Pfadfinderinnen, ein Laden des „fondo de empleados" (eine Art schuleigene Sparkasse), ein Büro für den Psychologen, für die Elternvereinigung, die Exschülervereinigung, für die Kopierstelle, die Krankenschwester und 15 Busse. Deren Chauffeure und die Busbegleiterinnen haben außerhalb ihrer Bustouren administrative Aufgaben. Dazu kommt noch die Pfortnerloge für das Sicherheitspersonal und der Raum, in dem die Bilder der Uberwachungskameras abgerufen werden. Sicherheit ist ein wichtiger Punkt in Kolumbien und manchmal entscheidend für die Eltern bei der Wahl der Schule. Busfahrer, der Hausmeister und das Schulleitungsteam sind ständig durch Funkgeräte miteinander in Kontakt. Eine teure Maßnahme, die sich aber sehr bewährt hat.

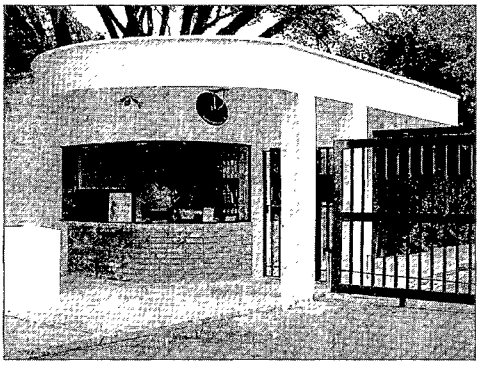
Die DS Cali ist also ein Unternehmen mit rund 160 Angestellten. Sie steht in direkter Konkurrenzsituation zu den anderen bilingualen Schulen am Ort: der amerikanischen Schule, der britischen Schule und der jüdischen Schule. Die meisten davon sind in einem Radius von 3 km angesiedelt, so dass also die Nähe zum Wohn-

ort für die Eltern nicht der Grund ist, sich für die Deutsche Schule zu entscheiden. Im Norden gibt es zwei weitere amerikanische Schulen und die französische Schule. Diese Schulen haben sich zur Asobilca zusammengeschlossen, der Asociacion de colegios bilingues en Cali. Die Schulleiter treffen sich einmal monatlich und bestreiten gemeinsam lokale Veranstaltungen im Sport, der Kunst oder beim kreativen Schreiben. Das benachbarte Colegio Colombo-Británico bietet seit 1976 das International Baccalaureate an.

Es gibt nur noch eine kleine deutsche Kolonie in Cali, das von der Wirtschaftskrise der letzten Jahre besonders heimgesucht wurde, und keine deutschen Wirtschaftsvertretungen mit entsandtem deutschen Personal, wenn man von dem CIAT absieht, dem Zentrum für die Erforschung tropischer Landwirtschaft, wo immer mal wieder deutsche Wissenschaftler forschen. Deswegen können wir von der Wirtschaft keine Unterstutzung erwarten. Beiersdorf hat in Cali noch ein Vertriebsburo und schenkt uns regelmäßig Produkte als Preise bei unseren Festen – aber sonst müssen wir sehen, dass wir uns zum größten Teil selbst finanzieren.

An der DS Cali unterrichten inklusive Schulleiter drei ADLK, wegen des IB werden es im Schuljahr 2003/4 vier ADLK sein, und zwei BPLK. Wir haben für den Deutschunterricht noch drei deutsche Ortskräfte und zwei kolumbianische, die sehr gut Deutsch sprechen. Fast alle Lehrer lernen Deutsch in den Kursen, die wir anbieten – und viele waren auch schon in Deutschland bei Gruppenreisen, die mein Vorgänger, Herr Gunther Ullrich, eingegeführt hatte und die wir auch im Jahr 2001 wiederholten.

Unsere Schüler sind also alle kolumbianische Staatsbürger oder andere Lateinamerikaner. Es gibt bei uns vielleicht 10 Muttersprachler bzw. Ergänzungssprachler, alle anderen lernen Deutsch als Fremdsprache.



Die DS Cali ist also eine landessprachige Schule mit verstärktem Deutschunterricht – Typ „V" – und sie ist für die Eltern attraktiv, obwohl sie fast genauso teuer ist wie die Konkurrenzschulen. Sie kann nur durch Qualität überzeugen und durch die Möglichkeiten, die die Schulabgänger in der Zukunft haben. Die Deutsche Schule bluht nicht nur, weil sie eine Deutsche Schule ist, sondern auch, weil sie eine gute Schule ist, die sich als lernende Organisation begreift und neben der hervorragenden Infrastruktur uber hervorragendes Personal verfügt. Dass gute Englischkenntnisse zum Leben gehören, steht außer Frage – auch fur unsere Schuleltern. Dass Deutsch unsere erste und Hauptsprache ist, zieht die Eltern an. Wir bemühen uns, die Wichtigkeit dieser Sprache deutlich zu machen, indem wir den praktischen Nutzen herausstreichen, den es bringt, eine Sprache sehr gut zu beherrschen, die in Kolumbien nur eine Minderheit spricht, die aber sehr wohl notwendig ist, wenn man in einem der deutschen multinationalen Konzerne Arbeit sucht oder eine Repräsentanz anstrebt, ein Studium oder eine Promotion in Deutschland in Betracht zieht. Klagen gibt es bei uns nicht über zu viel Deutsch, sondern über zu wenig Deutsch. Die Konkurrenzschulen bestreiten in der Primaria 80 % des Unterrichts in der Fremdsprache – wir geben durchgehend bislang nur 5 Wochenstunden Deutsch und wurden das gerne steigern, wenn wir nur das Personal dazu hätten. Immerhin kommen jetzt unsere Mathematik-Lehrbucher in den Klassen 1 bis 4 aus Deutschland, was die Grundschullehrerinnen auch zwingt, sich mit der Sprache auseinander zu setzen.

Wir bemühen uns, die Bikulturalität sichtbar und erlebbar zu machen. Für die Klassen 4 und 5 gibt es einen Schullandheimaufenthalt in den Juli-Ferien, zwei Drittel oder mehr der Klassen 10 reist für 3 Monate von Mitte März bis Mitte Juni nach Deutschland und durch gute Beratung und Betreuung wählt ca. die Hälfte jedes Abgangsjahrgangs eine mit Deutsch oder Deutschland in Beziehung stehende tertiäre Ausbildung. In Bogotá gibt es das duale Berufsbildungszentrum ICAFT, für das sich etwa 10 Abgänger jedes Jahr interessieren, und im vergangenen Jahr nahmen erstmals 14 unserer Schüler ihr Studium in einem Studienkolleg auf. Die Möglichkeit eines Studiums in Deutschland ohne oder mit nur geringen Studiengebühren ist für unsere Schüler äußerst attraktiv. Allerdings macht der steigende Euro die Lebenshaltungskosten in Deutschland so teuer, dass die Kosten eines Studiums in Deutschland ungefähr



gleich hoch sind wie ein Studium in Kolumbien, wenn der Student im Elternhaus wohnen bleibt. Wir müssen dafür sorgen, dass der Übergang ins Studium ohne größere Schwierigkeiten erfolgt und unsere Schüler adäquat darauf vorbereitet werden.

Die Kontakte sollten nicht nur einseitig erfolgen: Wir nehmen jeden deutschen Praktikanten auf, der bei uns anfragt und sich dann letztendlich auch hertraut und versuchen, ihm den Aufenthalt so angenehm wie möglich zu machen. Wir werben um deutsche Schüler, die uns als Gastschüler für eine Weile besuchen und machen mit den Schülern zusammen Programme, um sie auch richtig zu integrieren. Das ist am schwierigen Standort Kolumbien nicht ganz einfach – aber auch hier höhlt steter Tropfen den Stein.

Im Jahre 2000 haben wir gemeinsam folgendes Schulprogramm verabschiedet, das sicher im kommenden Jahr ergänzt werden muss:

Die Deutsche Schule Cali Kolumbien versteht sich als eine leistungsorientierte Schule, in der eine hohe Zufriedenheit aller Schulangehörigen angestrebt wird durch ein gutes Schulklima, eine von allen getrag2ene Schulkultur und durch bedachte Innovationen. Eines der vorrangigen Ziele sind gute Deutschkenntnisse, die Einblick in eine andere Kultur verschaffen und damit zum besseren Verständnis der eigenen Kultur verhelfen. Ebenso streben wir eine hochrangige akademische, ethische, künstlerische und sportorientierte Ausbildung an.

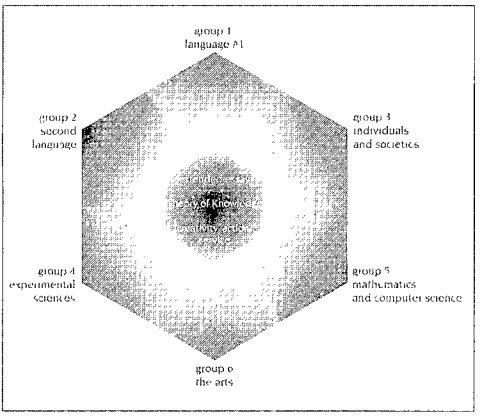
Es bildete sich ein Schulentwicklungsteam, das sich regelmäßig freiwillig traf, ohne dass das gesondert vergütet wurde, und das sich dann bei der Arbeitsfülle in Ausschüsse verteilte. Jeder Ausschuss setzte sich auf den Hosenboden, wälzte pädagogische Literatur und alles, was es an Materialien über Unterrichtsmethodik, autonomes Lernen, Curriculumentwicklung, Qualitätsstandards, Evaluationstheorien und von den Unterrichtsentwicklungen und Manualen der IBO gab, informierte das Plenum und entwarf die Inhalte für die pädagogischen Tage. Jeder Lehrer musste wieder lesen und lernen – und alle machten mit. Und wie bei jedem Qualitätsentwicklungsprozess mussten Evaluationen für den Status ad hoc vorgenommen werden. Wie in den Universitäten schon lange üblich, lassen sich auch unsere Lehrer von ihren Schülern evaluieren, die Institution von ihren Kunden, den Eltern, die Schulleitung von allen, etc. Inte-

ressant war für uns auch als externe Evaluation die Anwendung der TIMSS-Studie auf unsere Primaria.

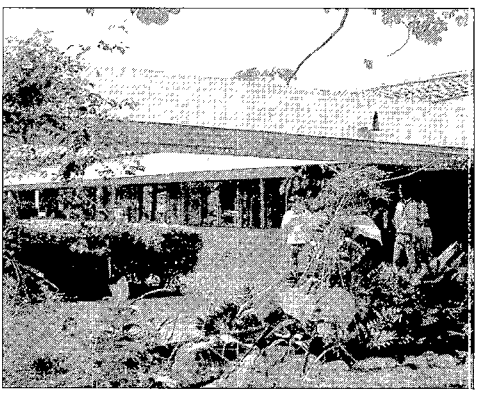
In der Sekundaria, also von Klasse 7 bis 12, haben wir sowieso externe Evaluationen wie die Sprachdiplome im Fach Deutsch, den Michigan-Test in Englisch und die Hochschuleingangsprüfung ICFES. Jede dieser externen Evaluationen hat eine eigene Perspektive, der es auch gerecht zu werden gilt. Und jede dieser Evaluationen geben uns Ruckmeldungen, wie wir unsere Qualität weiter steigern können, wo wir unsere Pläne ändern müssen,welche Aspekte wir vernachlässigt haben, etc.

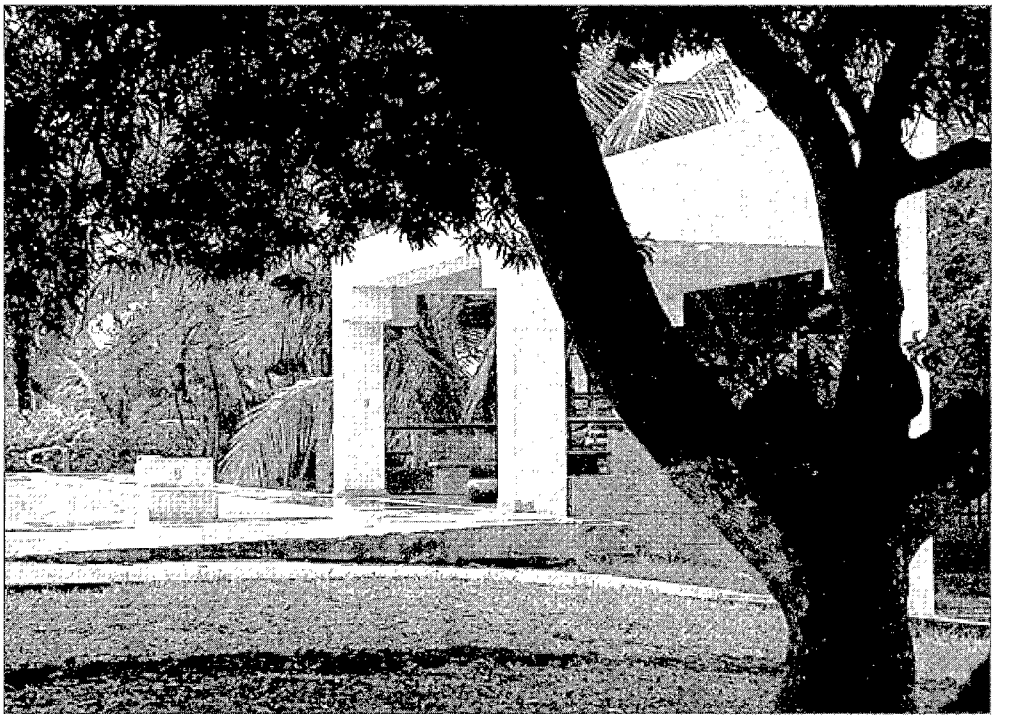
Warum also noch das gemischtsprachige International Baccalaureate?

Kurz gesagt, weil es uns überzeugt und uns auf unserem Weg der Qualitätsentwicklung wichtige Anstöße gegeben hat und sicher auch noch gibt. Das Prinzip des IB ist in einem Sechseck dargestellt, in dessen Kern sich drei Bereiche befinden, die mit den Fächern im Sechseck verzahnt sind. Die Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht ist hier also grafisch dargestellt.



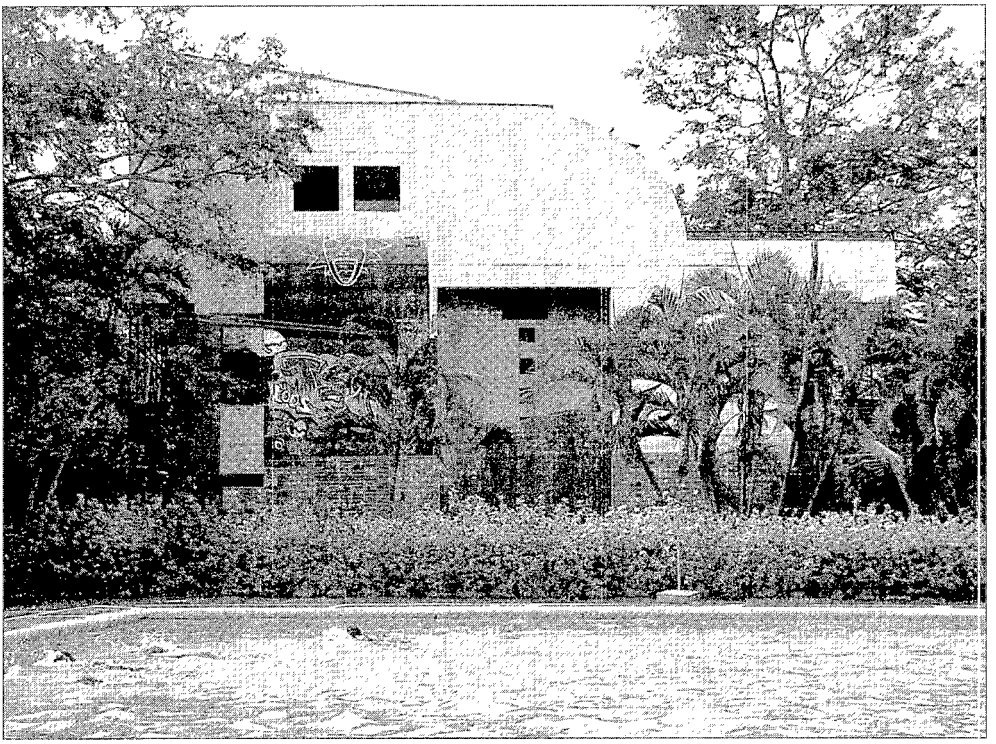
Beim Anforderungsniveau in den einzelnen Fächern wird nach Higher Level oder ein Standard Level unterschieden. Alle Kollegen stimmen überein, dass im Higher Level Kompetenzen verlangt werden, die in Lateinamerika erst an den Universitäten gelehrt werden. Für uns bedeutete das, das wir uns alle fortbilden mussten, sowohl inhaltlich als auch methodisch. Und eine jährliche Fortbildung für jeden Lehrer, der in Gruppen unterrichtet, die zum IB führen, ist auch von der IBO vorgeschrieben. Bei diesen Fortbildungen geht es hauptsächlich um hilfreiche praktische Fragen wie Unterrichtsorganisation und Evaluation, die bei dem IB-Projekt auch neue Facetten zeigt. Überall spricht man davon, dass eine Beurteilung auf Grund nur der kognitiven Kompetenzen den Schülerleistungen nicht gerecht werden kann. Das IB verlangt Methodenkompetenz durch die vorgeschriebene Anlage von Portfolios, durch eine individuelle Präsentation und eine in der Gruppe. Es verlangt selbständiges Lernen und Forschen, das schon in der unteren Mittelstufe mit jährlichen „persönlichen Projekten" gefordert und gefördert werden muss. Es verlangt die Selbstkompetenz des Schülers durch ein präzis von ihm einzuhaltendes Zeitmanagement bei der Bewältigung der Lektüren und der Aufgaben und verankert die Sozialkompetenz in einem Teil des Kernbereiches: CAS. Die Lehrer müssen fächerübergreifend zusammenarbeiten allein durch ein zu erstellendes Chronogramm, in dem die ganzen Prüfungsleistungen unterzubringen sind, die ein Schüler auf dem Weg zum IB-Diplom zu durchlaufen hat, sie müssen eine klare Planung ihres Curriculums, das in sich verzahnt, aber doch variiert ist, erstellen – dieses wird von den Regionalbüros geprüft und genehmigt – und sie müssen ihre Schüler genauestens mit den deskriptiven Evaluationskriterien der IBO bekannt machen. Auch in den Fremdsprachen werden beispielweise keine Fehlerquotienten ermittelt, sondern es werden von unten nach oben die Deskriptoren gelesen – ähnlich wie in der Korrekturanleitung zum mündlichen Sprachdiplom – und anhand derer die Punkte verteilt. Bei den Examen werden 80 % der Leistung extern beurteilt von erfahrenen Prüfern, die in einem ganz anderen Teil der Welt stecken können – und die Schule erhält eine Rückmeldung über eventuell zu verbessernde Punkte. Die Prüfer diskutieren auch die Curricula anhand der Rückmeldungen aus den über 1.100 Schulen weltweit, die das IB anbieten, die sich so in einem ständigen Verbesserungsprozess befinden.





Wir kommen nun zu den Kernbereichen – hier theory of knowledge, TOK oder Theorie des Wissens. Dies ist im Idealfall ein fächerübergreifender Kurs, der zu kritischem Denken anregen soll und das Handwerkszeug dazu gibt. In ihm werden philosophische Fragen gestellt (z.B. woher weiß ich das, was ich zu wissen glaube ?) und aus mehreren Perspektiven beleuchtet. Auch hier sind schriftliche und sehr ernsthafte Arbeiten zu fertigen. In CAS wird der Schüler zum Bürger erzogen. Er muss sich engagieren, wenn er ein Diplom will, und zwar in einem Bereich, der ihn anspricht. Auch darüber muss er einen schriftlichen und fundierten Bericht ablegen unter anderem darüber, wie so ein Sozialdienst ihn selbst verändert hat und was er ihm gegeben hat. Die Forderung, dass kein Schüler auf eine Universität sollte, der noch nie in der Schule eine längere und wissenschaftliche Facharbeit geschrieben hat, ist im Bereich „erweiterter Aufsatz" erfüllt, englisch extended essay, spanisch monografía. Diese Arbeit wird von Tutoren betreut, aber vom Schüler selbständig und in den dafür vorgesehenen Zeitfenstern erledigt. Die Thematik dafür sollte eng begrenzt sein, damit wirklich geforscht werden kann und nicht irgendwelche Platitüden auf die vorgeschriebenen 4000 Wörter ausgedehnt werden. Auch diese Themenstellungen werden kontrolliert und vom Regionalbüro genehmigt. Auch die mündlichen Prüfungen in den Fremdsprachen müssen auf Tonband aufgenommen werden und eingesandt werden.

Diese extensive externe Evaluation hat ihren Preis und verlangt viel Arbeit bei der Koordinierung. Mit vier Entlastungsstunden ist sie sicher nicht zu schaffen. Unsere Koordinatorin hat full time seit einem halben Jahr die Einführung des IB geplant. Sie hat alle Eltern und den Schulverein informiert, mit den Schülern zusammen mit dem Psychologen Einzelgespräche gefuhrt und sie bei ihrer Kurswahl beraten, hat sämtliche Schüler ab dem Kindergarten mit dem neuen Schulziel bekannt gemacht und den daraus resultierenden Veränderungen, hat den ganzen Schriftverkehr mit dem Regionalbüro geführt, die Lehrer bei der Planung ihrer Curricula beraten, die Lehrerfortbildung geplant und durchgeführt, usw. Sie hat es fertig gebracht, dass sich Schulverein, Eltern und Lehrer bei der Arbeit auf dieses neue Schulziel zusammenfanden – alle etwas angstbesetzt, aber auch alle mit Energie. Neben der kontinuierlichen Arbeit in den Fachschaften haben wir im vergangenen Schuljahr vier Pädagogische Tage dieser Reform gewidmet. Es ist uns klar geworden, dass



ein zweijähriger Diplomkurs ab dem Kindergarten vorbereitet werden muss, damit die Übergänge gemildert werden und die Anforderungen in den verschiedenen Kompetenzen eingeführt und geubt sind vor der Beendigung des zehnten Schuljahrs. Diese Pädagogischen Tage wurden nicht von oben her verordnet, sondern ihre Thematik erwuchs aus der Arbeit des Schulentwicklungsteams. Alle Kollegen hatten sich durch Lektüre darauf vorzubereiten, um dann die Inhalte – Evaluation nach Kompetenzen, autonomes Lernen, etc. – in den Fachschaften oder in gemischten Gruppen zu diskutieren. Die DS Cali hat wie alle Auslandsschulen das große Glück, dass Kindergarten und Grundschule zusammenhängen und somit ein einheitlicher Reformkurs gesteuert werden kann.

Inwieweit ist nun das IB unserem bisherigen Schulziel – dem Titulo de Bachiller Colombiano – in Zusammenhang mit dem DSD II und der Hochschuleingangsprüfung ICFES überlegen und wie können diese ganzen Anforderungen auf einen Nenner gebracht werden? Der Titulo de Bachiller Colombiano wird erreicht, wenn die Abschlussklasse bestanden wurde. Naturgemäß sind je nach Schule diese Titulos sehr unterschiedlich zu bewerten und das kolumbianische Erziehungsministerium führte deswegen die Hochschuleingangsprüfung ICFES ein. Diese prüft 8 Fächer und dazu zwei fächerübergreifende Themen in außerordentlich anspruchsvoller Weise. Für uns bedeutet das, dass unsere Schüler neben den sechs Fächern im IB auch noch mit je zwei Wochenstunden die im ICFES verlangten Facher belegen müssen. Obwohl das kolumbianische Erziehungsministerium das nicht will, werden die Resultate dieser Prüfung doch als Schulranking verstanden und publiziert. Außerdem müssen die Schüler, die auf die guten nationalen Universitäten wollen, auch ein gutes ICFES vorweisen, zumindest in den Fächern, die sie studieren wollen. Für diejenigen, die kein gemischtsprachiges Diplom des IB erreichen, verlangt die KMK einen Durchschnitt der ICFES-Fächer von mindestens 50 Punkten, was eine ziemlich hohe Anforderung ist.

Für die Schüler in den Klassen 11 und 12 bedeutet das 41 bis 43 Wochenstunden. Ein zweijähriger IB-Kurs im Higher Level beinhaltet 240 Unterrichtsstunden zu 60 Minuten, einer im Standard Level 150. Dies ist nur bei 40 Unterrichtswochen zu schaffen, die die DS Cali nun auch eingeführt hat. Alle unsere Schüler kom-

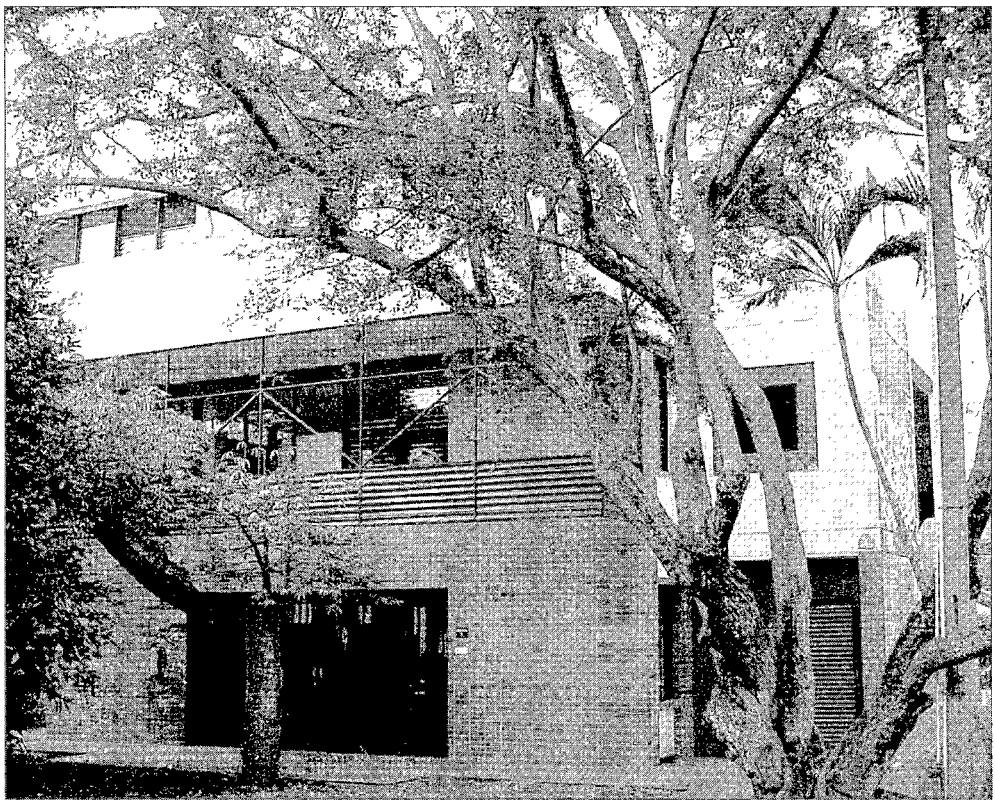
men in den Genuss der IB-Kurse – nach Klasse 11 mussen sie sich mit Hilfe der Beratung der Koordinatorin entscheiden, ob sie sich für ein Diplom entscheiden. Wer ein gemischtsprachiges IB-Diplom besitzt, hat damit einen direkten Universitatszugang in Deutschland – und damit ein Jahr Studienkolleg zu sparen, ist ein einsichtiges und attraktives Ziel. Für die externe Evaluation sind darauf 700 US-Dollar zu zahlen – im Vergleich zur Einsparung eines Jahres Studienkolleg bei monatlich 600 Euro Lebensunterhalt eine einfache Rechnung.

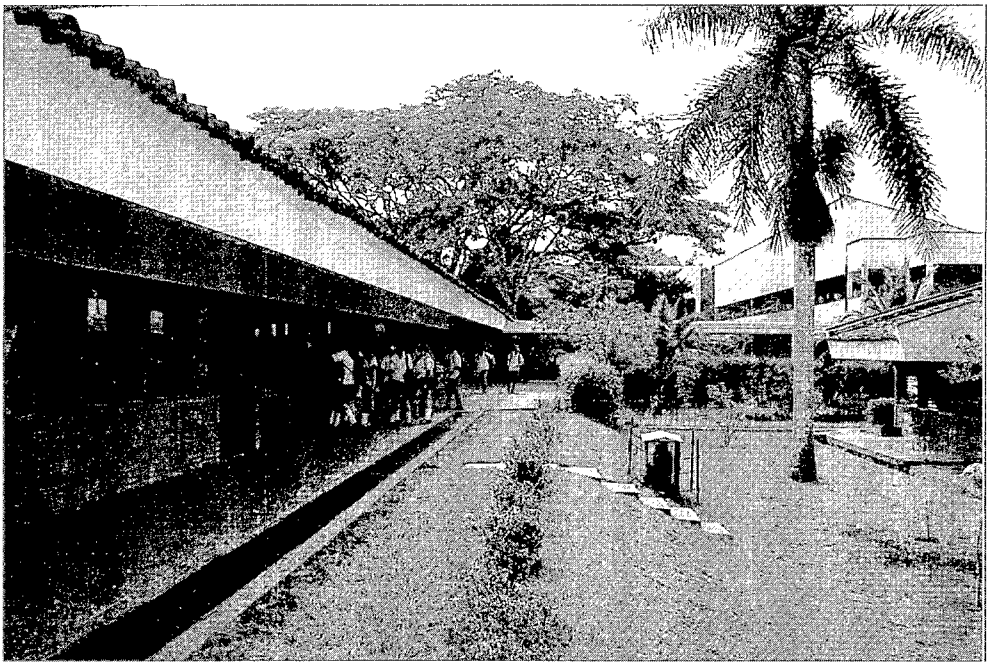
Bei den nationalen und internationalen Universitäten steht das IB in einem sehr guten Ruf und erbringt Studienzeitverkürzungen. Wir konnten bei den Ex-Schulern des Colegio Colombo Britanico am Ort, das ja schon seit 30 Jahren das IB anbietet, nachprüfen, dass IB-Diplomierten die Welt offen steht und dass sie für die Anforderungen von Wissenschaft und Arbeitsmarkt gut gerüstet sind.

Diese einjährige Vorbereitungsphase hat uns unsere Schule mit fremden Augen sehen lassen, sozusagen mit denen eines internationalen Standards. Unsere Bibliothek wurde entrümpelt, mit einem leistungsfähigen EDV-Programm versehen und aktualisiert. Das war teuer, aber auch nötig. Uns ging es wie vielen Schulbibliotheken, die ganze Nachlässe übereignet bekommen, die keiner liest, die Staub fangen und die einfach überaltert sind, aber aus Pietät über Jahre mit großem Aufwand konserviert werden. Bei dem Inspektionsbesuch wurde uns auch angeraten, attraktive und interessante jugendgerechte Zeitschriften in den Fremdsprachen zu abonnieren, was wir auch tun wollen.

Die naturwissenschaftlichen Unterrichtsräume wurden erneuert und mit den nötigen Sicherheitsinstallationen versehen. Wir haben nun eine Gasabsauganlage, eine Dusche und alle Chemikalien und Sammlungen sind aufs Feinste geordnet. Besonders Lob erfuhren wir bei dem Inspektionsbesuch durch die angebrachten Sicherheitshinweise.

Zentrum allen Lernens und Schaffens ist die Bibliothek. In sie hatten wir am meisten zu investieren. Selbstverständlich befinden sich in ihr Computer-Arbeitsplätze – aber das Internet wird das Buch nicht ersetzen. Derzeit sind wir in Verhandlungen mit einer örtlichen Privatuni-





versität, unsere Bibliotheken zu vereinigen und sie den Nutzern beider Institutionen zur Verfügung zu stellen.

Ich denke, dass sich jetzt die Frage, warum wir damit so zufrieden sind, an dem Pilotprojekt IB zusammen mit 14 weiteren Deutschen Schulen im Ausland teilnehmen zu dürfen, von selbst beantwortet. Dieses Jahr des Aufbruchs und der Umorientierung und des Studiums hat uns viel gegeben. Wir hoffen natürlich sehr darauf, dass diese ganzen Mühen sich in möglichst vielen Diplomen und geeigneten Studenten für Deutschland niederschlagen. Reformprojekte dauern lang, aber wir sind froh, dass wir dieses angepackt haben und bedanken uns herzlich bei allen, die uns dabei geholfen haben.

Caroline Bürkle

Das IB an der DS Jounieh/Libanon

Wenn deutsche Kollegen oder Freunde hören, dass ich an der DS Jounieh im Libanon arbeite, dann empfehlen sie mir als erstes eine kugelsichere Weste. Die meisten denken an Bürgerkrieg, zerstörte Städte u. dgl. Die wenigsten denken an Meer, Ski fahren, schöne Landschaften, antike Stätten usw.

Dieser Libanon ist klein, die Fläche erreicht 2/3 der Fläche von Schleswig-Holstein, ist etwa so groß wie Niederbayern oder erreicht gerade mal die Hälfte der Fläche von Slowenien oder Rheinland-Pfalz. Im Libanon leben 4 Millionen Menschen, davon 2 Mio. Libanesen und 2 Mio. Ausländer. 80% aller Ausländer sind Palästinenser und Syrer. Neben den 2 Mio. Inlandslibanesen gibt es weltweit über 12 Millionen Auslandslibanesen. Kaum ein Land der Erde dürfte eine so große Auslandspopulation haben.

Es gibt 5,3% männliche und 9,7% weibliche Analphabeten. Die offizielle Arbeitslosigkeit liegt bei 20%, in Wirklichkeit durfte nur jeder 2., der eine Arbeit sucht, auch eine Arbeit haben. Ich erhalte pro Jahr ca. 800 Bewerbungen und habe bestenfalls 2 bis 3 Stellen neu zu besetzen.

Dieses Land gehört landläufig zur arabischen Welt. Jedoch wollen vor allem die Christen im Li-

(Fortsetzung auf S. 261)

ZfA-Richtlinie VII

Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte vom 22.08.2003

Inhaltsverzeichnis

A. Grundsatze
1. Allgemeines
2. Berücksichtigungsfahige Angehörige
3. Konkurrenzregelung mit ADLK-Richtlinie

B. Bestandteile der Zuwendungen
I. Laufende Zuwendungen
1. Grundzuwendung
2. Verheiratetenzuwendung
3. Kinderzuwendung
4. Leitungszuwendung
5. Zuwendung zur Krankenversicherung
6. Zuwendung zur Altersvorsorge
7. Ausgleichszuwendung

II. Einmalige Zuwendungen
1. Zuwendung für die Hin- und Ruckubersiedlung
2. Vorzeitige Vertragsauflosung
3. Zuwendung fur Heimaturlaub
4. Reisen bei Krankheits- und Todesfallen
5. Kosten für Aufenthaltsgebühren
6. Konkurrenzregelung zwischen BPLK
7. Zuwendung für die persönliche Schulbeihilfe

III. Zuwendungen in besonderen Fallen
1. Zahlung der Zuwendungen in Krankheitsfallen
2. Zuwendung bei anschließender Arbeitslosigkeit
3. Maßnahmen in Krisenfällen
3.1. Vorübergehende Abwesenheit
3.2. Endgültige Ruckkehr ins Inland
4. Sachschäden
5. Zuwendungen im Todesfall

C. Inkrafttreten / Übergangsregelung

Anlage:
Höhe der Zuwendungen fur die Hin- und Rückübersiedlung gem. Ziffer B.II 1. sowie fur Heimaturlaub gem. Ziffer B.II.4.

A. Grundsätze

1. Allgemeines
Die Zuwendungen nach dieser Richtlinie werden den Bundesprogrammlehrkraften gezahlt, um ihnen zusatzlich zum ggf. zustehenden Ortsgehalt eine angemessene Lebensführung am Auslandsschulort zu ermöglichen.

Voraussetzung für die Gewahrung der Zuwendungen ist das Bestehen eines Arbeitsvertrages mit einer auslandischen Bildungseinrichtung sowie – bei verbeamteten Bundesprogrammlehrkraften – die Beurlaubung aus dem innerdeutschen Schuldienst. Bei vorzeitiger Aufnahme einer anderweitigen Beschäftigung endet das Zuwendungsverhaltnis ab diesem Zeitpunkt.

2. Berücksichtigungsfähige Angehörige
Im Rahmen der vorgesehenen Zuwendungen werden auch die Ehegatten[1] der Bundesprogrammlehrkräfte berucksichtigt sowie die Kinder, für die im Inland Kindergeld gezahlt wird. Wird die Gewahrung von Kindergeld aufgrund der Wohnsitznahme im Ausland abgelehnt, hat dies auf die Zahlung der Zuwendungen keine Auswirkungen.

3. Konkurrenzregelung mit ADLK-Richtlinie
Ist der Ehegatte als Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) tatig, sind bei einer Konkurrenz zwischen ADLK- und BPLK-Richtlinie die für die BPLK jeweils günstigeren Regelungen anwendbar.

B. Bestandteile der Zuwendungen

I. Laufende Zuwendungen

1. Grundzuwendung
Die monatliche Grundzuwendung beträgt bei einer Lehrbefahigung als[2]

- Grund- und Hauptschullehrer/in **2.170,00 €**
- Sekundarstufe I – Lehrer/in einschließlich Realschullehrer/in **2.320,00 €**
- Sekundarstufe II – Lehrer/in Amt des/der Studienrats/rätin **2.470,00 €**

1 Die in dieser Richtlinie verwendeten Formulierungen sind geschlechtsneutral gemeint
2 Diplomlehrerinnen werden entsprechend ihrer Qualifikation zugeordnet.

2. Verheiratetenzuwendung

1. Verheiratete Bundesprogrammlehrkräfte erhalten eine Verheiratetenzuwendung in Höhe von **200,00 €**.
2. Die Verheiratetenzuwendung wird nicht gezahlt, wenn
   - der Ehegatte im öffentlichen oder einem gleichzusetzenden Dienst vollbeschäftigt oder
   - als Auslandsdienstlehrkraft tätig ist oder
   - auf Grund einer im öffentlichen Interesse liegenden Auslandstätigkeit vergleichbare Bezüge mittelbar oder unmittelbar aus einer öffentlichen Kasse erhält.
3. Ist der Ehegatte ebenfalls als Bundesprogrammlehrkraft tätig, wird die Verheiratetenzuwendung jeweils zur Hälfte gezahlt.

3. Kinderzuwendung

1. Für jedes berücksichtigungsfähige Kind wird eine Kinderzuwendung gezahlt. Diese beträgt
   - für das erste Kind **120,00 €**
   - für das zweite Kind **140,00 €**
   - ab dem dritten Kind **160,00 €**
2. Die Ausschluss- und Konkurrenzvorschriften im Rahmen der Ehegattenzuwendung (Ziffer B.I.2. Nr. 2. und 3.) finden entsprechende Anwendung; dies gilt auch bei nicht verheirateten Elternteilen.

4. Leitungszuwendung

Bei der dauerhaften Übertragung einer herausgehobenen Funktion durch die Zentralstelle wird eine zusätzliche monatliche Zuwendung in Höhe von 500,00 € gezahlt. Dies gilt bei einer Tätigkeit als
- Schulleiter
- Leiter von Lehrerbildungseinrichtungen
- Leiter von deutschen Abteilungen, die zur deutschen Reifeprüfung führen
- Regionalbetreuer

und vergleichbaren Tätigkeiten.

5. Zuwendung zur Krankenversicherung

Für die Absicherung des Krankheitsrisikos wird nicht beamteten Bundesprogrammlehrkräften eine Pauschale in Höhe von 230,00 € monatlich gezahlt. Verbeamtete Lehrkräfte haben Anspruch auf Beihilfe entsprechend der Regelung für Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK).

6. Zuwendung zur Altersvorsorge

Nicht beamteten Bundesprogrammlehrkräften wird als Zuschuss zu einer privaten Altersvorsorge eine monatliche Pauschale in Höhe von 290,00 € gezahlt, soweit nicht beantragt wurde, für die Dauer ihrer Auslandstätigkeit in der deutschen gesetzlichen Rentenversicherung pflichtversichert zu werden. Im Falle der Pflichtversicherung beläuft sich die Zuwendung auf 50% der Beiträge zur deutschen Rentenversicherung.

7. Ausgleichszuwendung

Im Hinblick auf die allgemein mit einer Auslandsverwendung einhergehenden Veränderungen im persönlichen Lebensbereich und entsprechende Mehrbelastungen wird ein steuerfreier Pauschalbetrag in Höhe von 150,00 € monatlich gewährt.

II. Einmalige Zuwendungen

1. Zuwendung für die Hin- und Rückübersiedlung

1.1. Zu den Kosten, die aus Anlass der Übersiedlung entstehen, wird eine pauschale Zuwendung gezahlt, deren Höhe aus der Anlage zu dieser Richtlinie ersichtlich ist

Die Übersiedlungspauschale für mitausreisende Ehegatten und Kinder der Lehrkraft wird gezahlt, sofern diese ihren Aufenthalt am Auslandsschulort für mindestens neun Monate begründen.

Die Zahlung der Pauschale dient zur Abgeltung **aller** Kosten, die im Zusammenhang mit der Übersiedlung stehen.

1.2. Bei einem Wechsel zwischen zwei Regionen, für die unterschiedliche Übersiedlungspauschalen festgesetzt wurden, wird die jeweils höhere Zuwendung gewährt.

1.3. Bei einem Wechsel innerhalb desselben Landes werden 50% der Zuwendung gezahlt. Das Gleiche gilt, wenn eine bereits vor Vertragsbeginn überwiegend im Gastland lebende Bundesprogrammlehrkraft ihren Wohnsitz an den Auslandsschulort verlegt.

2. Vorzeitige Vertragsauflösung

1. Der Anspruch auf Zuwendung für die Übersiedlung (Ziffer B.II.1.) steht unter dem Vorbehalt, dass der Arbeitsvertrag nicht vorzeitig aufgelöst wird. Bei einer vorzeitigen Vertragsauflösung entfällt der o.a. Zuwendungsanspruch rückwirkend.
2. Bei einer Vertragsverlängerung wird im Falle der vorzeitigen Vertragsauflösung keine Zuwendung für die Rückübersiedlung (Ziffer B.II.1) gezahlt.
3. Diese Regelung wird nicht angewendet, wenn
   - die vorzeitige Vertragsauflösung aus gesundheitlichen Gründen erforderlich war oder
   - die ZfA der vorzeitigen Vertragsauflösung zustimmt oder
   - ein berücksichtigungsfähiges Kind aus Ausbildungsgründen oder zur Aufnahme einer Berufstätigkeit den Auslanddienstort verlässt.

3. Zuwendung für Heimaturlaubsreisen

Als Zuschuss zu den Kosten eines Heimaturlaubs wird in jedem Vertragsjahr eine Zuwendung gezahlt, deren Höhe aus der Anlage zu dieser Richtlinie ersichtlich ist.

4. Reisen bei Krankheits- und Todesfällen
Bei Reisen aus Anlass von Todesfallen und bei akuten lebensgefährlichen Erkrankungen findet die ZfA-Richtlinie IV Ziffer IV entsprechende Anwendung.

5. Kosten für Aufenthaltsgebühren
Fur die Erstattung der Kosten auf Grund der Aufenthaltsbestimmungen des Gastlandes findet ZfA-Richtlinie III, Ziffer 6.3 entsprechende Anwendung.[3]

6. Konkurrenzregelung zwischen BPLK
Ist der Ehegatte ebenfalls als Bundesprogrammlehrkraft tätig, wird jedem Ehegatten die ihm als Alleinreisender zustehende Pauschale ausgezahlt. Ein evtl. zustehender Kinderanteil wird nur einmal gezahlt.

7. Zuwendungen für die persönliche Schulbeihilfe
Sofern unabweisbare Kosten fur den Schul- bzw. Kindergartenbesuch entstehen, findet die ZfA-Richtlinie V entsprechende Anwendung.

III. Zuwendungen in besonderen Fällen

1. Zahlung der Zuwendungen in Krankheitsfällen
Im Falle einer Erkrankung der Bundesprogrammlehrkraft für einen durchgehenden Zeitraum von mehr als drei Monaten kann das Zuwendungsverhältnis von der Zentralstelle widerrufen werden.

2. Zuwendung bei anschließender Arbeitslosigkeit
Bundesprogrammlehrkrafte, die nach Vertragsende im Inland mindestens drei Monate arbeitslos sind und keinen Anspruch auf Zahlung von Arbeitslosenunterstützung haben, erhalten auf Antrag eine einmalige Zuwendung. Als Nachweis ist eine Bescheinigung der deutschen Arbeitsverwaltung vorzulegen.
Diese Zuwendung beträgt:
- nach einjähriger Vertragsdauer **2.850,00 €**,
- für jedes weitere volle Vertragsjahr **300,00 €**.

3. Maßnahmen in Krisenfällen, Naturkatastrophen u.ä.
Hat die zuständige Auslandsvertretung gegenüber einer Bundesprogrammlehrkraft und/oder den berucksichtigungsfahigen Angehörigen eine Empfehlung oder Weisung ausgesprochen, den ausländischen Tatigkeitsort vorubergehend zu verlassen, ohne dass das Vertragsverhaltnis beendet ist, werden für die Dauer der Krisenmaßnahme folgende Zuwendungen gezahlt:

3.1. Vorübergehende Abwesenheit
1. Ist die Krisenlage voraussichtlich nur von kurzer Dauer, werden die Reisekosten bis zum nächstgelegenen sicheren Aufenthaltsort bzw. – sofern dies erforderlich ist – ins Inland erstattet.
2. Für die Dauer des anderweitigen Aufenthaltes wird eine zusätzliche Tagespauschale gezahlt, die auf Grund der voraussichtlich notwendigen Kosten ermittelt und festgesetzt wird.

3.2. Endgültige Rückkehr ins Inland
Ist eine dauerhafte Rückkehr ins Inland erforderlich, werden die steuerpflichtigen laufenden Zuwendungen bis zum Wegfall der Arbeitslosigkeit, langstens jedoch bis zum Ende des laufenden Vertrages weiter gezahlt.

4. Sachschäden
Für Sachschäden, die der Lehrkraft durch politische oder militärische Unruhen oder durch Erdbeben entstehen, findet die ZfA-Richtlinie X entsprechende Anwendung.

5. Zuwendungen im Todesfall
1. Nach dem Tod der Bundesprogrammlehrkraft werden den berucksichtigungsfahigen Angehörigen für den Ruckumzug die Zuwendungen nach Ziffer B.II.1. gezahlt.
2. Die Umzugspauschale wird nicht um den der Bundesprogrammlehrkraft zustehenden Betrag gekürzt, dies gilt auch beim Tod eines berücksichtigungsfahigen Angehörigen.
3. Die Angehörigen erhalten eine Sterbezuwendung in Höhe des Zweifachen der laufenden Zuwendung des Sterbemonats. Für den Sterbemonat wird die laufende Zuwendung belassen.
4. Sind berucksichtigungsfahige Personen nicht vorhanden, kann den gesetzlichen Erben erster und zweiter Ordnung (§§ 1924, 1925 BGB) auf Antrag die in dieser Richtlinie vorgesehene Umzugspauschale fur das Befördern beweglicher Nachlassgegenstände ins Inland gezahlt werden.

C. Inkrafttreten / Übergangsregelung
Diese Richtlinie tritt am 01.07.2003 in Kraft.

Sie findet auf alle neuen Verträge und Vertragsverlangerungen Anwendung, die ab diesem Zeitpunkt abgeschlossen werden.

Bei einem fruheren Vertragsabschluss kann auf Antrag der Lehrkraft eine vorzeitige Umstellung auf die neue Richtlinie erfolgen.

3 **Auszug aus ZfA-Richtlinie III:**
6.3. Kosten auf Grund der Aufenthaltsbestimmungen des Gastlandes
Kosten auf Grund der Aufenthaltsbestimmungen des Gastlandes werden auf Antrag ubernommen, sofern sie pro Familie einen Betrag von 130,– € jährlich ubersteigen.

Anlage zur ZfA-Richtlinie VII

Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte vom 22.08.2003

Zuwendungen für die Hin- und Rückübersiedlung (Ziffer B.II.1. der Richtlinie) sowie für den Heimaturlaub (Ziffer B.I.4 der Richtlinie)

Die Zuwendungen betragen bei einer Tätigkeit in

Europa / Anrainerstaaten
(Dänemark, Niederlande, Belgien, Frankreich, Schweiz, Tschechische Republik, Polen)

- **für die Lehrkraft**
  Ausreise **1.700,00 €**
  Rückreise **1.700,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **180,00 €**

- **für anspruchsberechtigte Ehegatten**
- **sowie jedes anspruchsberechtigte Kind ab 12 Jahren**
  (zum Zeitpunkt der Aus- bzw. Rückreise)
  Ausreise **1.530,00 €**
  Rückreise **1.530,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **180,00 €**

- **für jedes anspruchsberechtigte Kind unter 12 Jahren**
  Ausreise **850,00 €**
  Rückreise **850,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **90,00 €**

Europa / übrige Staaten
(mit Mittelmeeranrainern, Türkei, MOE und GUS-Staaten westlich des Urals)

- **für die Lehrkraft**
  Ausreise **2.400,00 €**
  Rückreise **2.300,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **250,00 €**
  (GUS westlich des Urals) 400,00 €

- **für anspruchsberechtigte Ehegatten**
- **sowie jedes anspruchsberechtigte Kind ab 12 Jahren**
  (zum Zeitpunkt der Aus- bzw. Rückreise)
  Ausreise **2.160,00 €**
  Rückreise **2.070,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **250,00 €**
  (GUS westlich des Urals) 400,00 €

- **für jedes anspruchsberechtigte Kind unter 12 Jahren**
  Ausreise **1.200,00 €**
  Rückreise **1.150,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **125,00 €**
  (GUS westlich des Urals) 200,00 €

Asien, GUS östlich des Urals, Amerika

- **für die Lehrkraft**
  Ausreise **3.500,00 €**
  Rückreise **4.300,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **500,00 €**

- **für anspruchsberechtigte Ehegatten**
- **sowie jedes anspruchsberechtigte Kind ab 12 Jahren**
  (zum Zeitpunkt der Aus- bzw. Rückreise)
  Ausreise **3.150,00 €**
  Rückreise **3.870,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **500,00 €**

- **für jedes anspruchsberechtigte Kind unter 12 Jahren**
  Ausreise **1.750,00 €**
  Rückreise **2.150,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **250,00 €**

Afrika

- **für die Lehrkraft**
  Ausreise **3.500,00 €**
  Rückreise **3.600,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **500,00 €**

- **für anspruchsberechtigte Ehegatten**
- **sowie jedes anspruchsberechtigte Kind ab 12 Jahren**
  (zum Zeitpunkt der Aus- bzw. Rückreise)
  Ausreise **3.150,00 €**
  Rückreise **3.240,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **500,00 €**

- **für jedes anspruchsberechtigte Kind unter 12 Jahren**
  Ausreise **1.750,00 €**
  Rückreise **1.800,00 €**
  Heimaturlaub jährlich **250,00 €**

(Fortsetzung von S. 256)

banon diesen Sachverhalt für gewöhnlich nicht wahrhaben. Ich erinnere mich an die Begegnung von Herrn Dr. Stoldt mit dem Vorsitzenden unseres Schulvereins, Herrn Dr. Adaimi. Dr. Stoldt stellte sich auf Deutsch vor mit der Bemerkung: „In Europa sprechen wir viele Sprachen, aber wir verstehen uns." „Sehen Sie", antwortete Dr. Adaimi auf französisch, in der arabischen Welt sprechen wir alle eine Sprache, aber wir verstehen uns nicht." Schüler pflegen auf den Hinweis, dass arabisch ihre Muttersprache sei, zu antworten: „Wir sind keine Araber, sondern Phönizier."

In diesem Ambiente versuchen wir also die Einführung des „German Project".

Die DS Jounieh hat 1984 im Bürgerkrieg angefangen zu leben als Dependance der DS Beirut im von katholischen Christen bewohnten Jounieh. Wir sind ca. 18 km vom Stadtzentrum von Beirut entfernt. Es begann auf Privatinitiative eines deutsch- libanesischen Ehepaars mit einem Kindergarten, da die Kinder während des Krieges nicht in die DS Beirut gehen konnten, die hinter der Front lag. Da nichts so stabil ist wie ein Provisorium, wuchs die Schule und wurde auch von der KMK und den Bundesbehörden 1996 unabhängig. Im Jahre 2000 legten die ersten Schüler das Libanesische Baccalaureate ab.

Bis 1996 waren ca. 15 bis 20% der Schüler Deutsche, heute sind es noch ca. 6 bis 7%. Die Abwanderung setzte ein, als klar wurde, dass dies keine deutsche, sondern eine libanesische Schule ist, wo die deutsche Sprache eine Nebenrolle spielt. Die wirtschaftliche Krise tat ein übriges, die Schule war als libanesische Schule zu teuer, als deutsche Schule zu libanesisch.

Unsere Profilsuche war nicht einfach. Wir unterrichten viel auf französisch, damit sind wir auch für libanesische Heimkehrer aus Deutschland uninteressant. Obwohl das nationale Ranking sich sehen lassen kann: In der Beurteilung der französischen USJ (Université St. Joseph) liegt die DS Jounieh auf Platz 3, deutlich vor den französischen Lycées.

Da Deutsch nicht einmal in den offiziellen arabischen Prüfungen existiert, spielt es ein Dasein am Rande, das Argument „une langue en plus" machte die Runde. Das hatte aber nicht die gleiche Wirkung wie sie von Frau Limbach beabsichtigt war, sondern zeigte, dass Deutsch eben so neben dem Programm läuft. Die Folge waren Unaufmerksamkeit und Disziplinschwierigkeiten während des Unterrichts. Auch deshalb wanderte die deutsche Klientel ab. Die libanesische Klientel wandte sich traditionellen oder libanesischen Schulen zu. Die DS Jounieh konnte die Lücke nicht füllen, weil ihr ein Profil fehlte.

Verschärfend kam hinzu, dass wir keine einzige Schule in Deutschland finden konnten, die mit uns einen Asutausch wagte. Zu unsicher erschien die allgemeine Lage.

Mit der Einführung des „German Project" kommen nun die Deutschen zurück. Unsere Pilotklasse, in der 8 von 9 Schülern die Zulassung zum IB-Programm bekommen haben, wird künftig von 15 Schülern besucht werden, da wir insgesamt 7 Anmeldungen von Deutschen haben. Es weht also ein neuer Wind an der DS Jounieh. Ein pädagogischer Wind, aber auch ein Wind, der einen vorsichtigen Wandel der Schülerschaft andeutet. So wie sich die Deutschen Schulen für Nicht-Deutsche öffnen und damit einen neuen Esprit bekommen, kommen die Deutschen und Halbdeutschen, die bisher auf amerikanischen internationalen Schulen waren, zu uns und bewirken einen neuen Wind.



Aber Winde bewirken nicht nur Freude, sondern auch Ängste: Viele stellen sich viele Fragen:

- Werden wir das Projekt bestehen?
- Reichen die methodologischen Kenntnisse aus?
- Können wir unsere Schüler zur Selbstständigkeit erziehen?
- Werden die Kenntnisse der deutschen Sprache ausreichen?
- Ist unser Ansatz des fremdsprachlichen Unterrichts verbesserungsbedürftig? Inwiefern, in welche Richtung?
- Wird die libanesische Regierung das IB auch für Libanesen anerkennen? Und wenn nicht: Können die Schüler ein doppeltes Programm bewältigen?

Aber: Die Herausforderung schafft Motivation. Und die Angst vor Verlust des Arbeitsplatzes öffnet auch den Geist für Veränderung.

Erste Vorbereitungen sind ermutigend: Drei Kollegen halten sich demnächst als Stipendiaten in Deutschland auf, mit den IB-Schulen vor Ort haben wir workshops veranstaltet, Mme. Berthezène von der École Active Bilingue in Paris wird uns zu einem IB-workshop besuchen.

Mit Prof. Sarter von der Uni Koblenz planen wir eine wissenschaftliche Begleitung zur bilingualen Alphabetisierung.

Warum das IB an einer Schule wie der unsrigen? Ich sagte bereits vorher, dass der deutschsprachige Unterricht nur einen kleinen Teil des Unterrichtsprogramms ausmacht, dass Deutsch daruber hinaus kein Prüfungsfach in den libanesischen Prüfungen darstellt. Ein mangelndes Engagement für diese Sprache oder dieses Fach ist folgenlos. Der Ausspruch „Deutsch ist ein Plus" wurde ein wenig zum Bumerang.

Und außerdem: Wollen unsere Schüler in Deutschland studieren, müssen sie ins Studienkolleg. Dort fehlt ihnen die naturwissenschaftliche Fachsprache. Ein Studienerfolg ist also mit neuen sprachlichen Mühen verbunden. Neue Hürden werden aufgebaut, wenn manches Studienkolleg wie das in München versucht, das DSD II nicht mehr anzuerkennen.

Und was machen die Deutschen im Libanon? Bisher waren für sie die beiden Deutschen Schulen uninteressant, denn das nationale baccalauréat ist für sie keine Alternative. Sie weichen also auf englischsprachige International Colleges aus.

Hier greift das „German Project". Es trägt den Erfordernissen einer international education Rechnung, weil das IB in Deutschland anerkannt ist. Für unsere nicht-deutschen Schüler, aber auch für die Deutschen kann es zu einer Alternative zur Deutschen Reifeprüfung werden, da die Reichweite des IB größer ist. Die Konzeption setzt natürlich auch auf exzellent vorbereitete und ausgebildete Ortslehrkräfte.

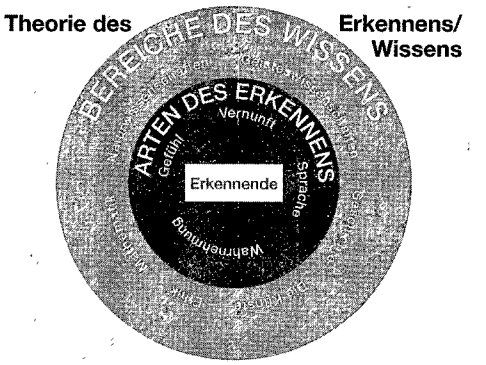
Die weltweite Anerkennung hilft einer Klientel, die häufiger weltweit umzieht, also der Experten- und Diplomatenklientel, denn man kann auf vergleichbare Lehrpläne weltweit zurückgreifen. Dennoch werden nationale Besonderheiten berücksichtigt, z.B. in Geschichte. Das IB fördert Studiermöglichkeiten weltweit. Ich erinnere an die Stellungnahme des DIHK vom Mai 2002 zur Zukunft der deutschen Schulen im Ausland: „Uber das IB wird internationale Studierfahigkeit und eine Dreisprachigkeit der Absolventen erreicht."

Abgesehen davon gibt es noch einige andere Faktoren, die mir am IB-Programm bedeutsam und positiv erscheinen:

Internal Assessments: Der Schüler erfährt, was er alles schon kann, nicht, was er alles nicht kann.

Critical thinking (im Rahmen von ToK „Theory of Knowledge") und *social thinking and action* (im Rahmen von CAS „Creativity, Action, Service") sind elementare Bestandteile des Programms.

Erlauben Sie mir, Ihnen die beiden Bereiche kurz vorzustellen. Beginnen wir mit ToK:



Im Mittelpunkt bei ToK steht der Schüler, der Erkennende. Was heißt wissen / erkennen? Im Arabischen z.B. gibt es nur ein Wort für die Verben wissen – können – kennen – erkennen – erfahren. Alle, die schon einmal in arabischsprachigen Ländern unterrichtet haben, kennen dieses Problem: „Wir wissen Ihnen sehr gut!" oder „Ich habe von meiner Mutter gewusst, dass es regnet." Augenscheinlich hat Erkenntnis nicht exakt dieselbe Bedeutung wie bei uns. Knowledge und connaissance bzw. savoir haben andere Nuancen der Bedeutung als im Deutschen. Auch das Wort glauben spielt hier mit hinein: „Ich glaube, dass" meint etwas anderes als „ich glaube an". Ich kenne viele Menschen in Deutschland, die die Formulierung „Ich glaube, dass" durch „Ich denke, dass" ersetzt haben, weil sie die Konnotation mit dem Glauben vermeiden wollen.

WAHRNEHMUNG: Welche Rolle spielt kulturelle Tradition beim Erkennen? Warum reagiert ein Afghane auf eine verschleierte Frau anders als ein Deutscher? Und warum reagiert ein Ägypter auf bauchnabelfreie T-Shirts anders als ein Franzose? Eine andere Frage: Wer ist der größte Schriftsteller der Weltliteratur? Ein Deutscher wird mir eine andere Antwort geben als ein Engländer.

GEFÜHL: Welche Rolle spielen Gefühle? Warum glaube ich jemandem, den ich sympathisch finde mehr als jemandem, den ich unsympathisch finde?

VERNUNFT: Also nehmen wir unsere Welt verschieden wahr. Warum? Was bestimmt unsere Wahrnehmung und unsere Vernunft?

BEREICHE, MATHEMATIK: Warum hat ein Mathematiker ein anderes Herangehen an Erkenntnis als ein Künstler? Ist Mathematik ei-

ne Religion, die so tut, als sei sie reine logische Wissenschaft? Nehmen wir an, ich würde mit einem Zahlensystem von zehn (sechs) Ziffern rechnen, also 0, 1, 2, 3, 4, und 5. Dann ist bei mir 5+5 = 14, weil ja bekanntlich 3+3 = 10 ist. 4*12 = 52 und 15*15 = 321. Ein in sich stimmiges Rechensystem, das Sie nur deswegen ablehnen, weil Sie orthodox sind und ich evangelisch, oder in Passau besser katholisch?

NATURWISSENSCHAFT: Ich kann noch andere Beispiele bringen: 1+1 = 2. Gilt das auch in der Biologie? Dort kann 1+1 = 3 sein, bei Hunden und Katzen oder gar Mäusen und Hasen ist vielleicht auch 1+1 = 20 möglich.

Poincaré sagte einmal: Wir beweisen durch die Wissenschaft, aber wir entdecken durch die Intuition. Im Grunde ist auch die Frage, welche moralischen und ethischen Grundlagen Naturwissenschaft haben sollte, ToK. Hier haben Sie eine wunderbare Verbindung zur Literatur, sei es Brechts Leben des Galilei oder Dürrenmatts Physiker. Die Reihe ist endlos. Das Neue ist nur, dass sich nicht nur Germanisten und Anglisten und Romanisten mit solchen Fragen beschäftigen, sondern eben auch die Naturwissenschaftler.

GEISTESWISSENSCHAFTEN: Und wie arbeiten Geisteswissenschaften? Im ToK Lehrplan der IBO (Dank an die ZfA für die Übersetzung ins Deutsche) finde ich folgendes Zitat: „Unter ganz streng kontrollierten Bedingungen von Druck, Temperatur, Feuchtigkeit und anderen Variablen macht der Organismus genau das, was er will." Wovon ist menschliches Verhalten abhängig? Welche Rolle spielen Absichten? Können wir aus dem Wissen um den Charakter und den Absichten das Verhalten vorhersagen?

GESCHICHTE: Was wir aus der Geschichte lernen können, ist, dass wir nicht viel lernen (Huxley)? Was steuert unsere historische Erkenntnis?

KUNST: Auch die Kunst hat ihre eigene Erkenntnis. Ars longa vita brevis heißt es bei Wilhelm Meister.

ETHIK: Damit bin ich bei der Ethik. Ich bin der, der das Böse will und das Gute schafft, lässt Goethe Mephisto sagen. Welche Rolle spielt also Moral. Ist es sinnvoll, ein moralisches Leben zu führen und bis zu welchem Grade? Meine Damen und Herren, in der letzten Woche haben wir die 59. Wiederkehr des 20. Juli erlebt. Ein wichtiger Gedenktag für den Freiheitswillen in der Diktatur. War Stauffenberg ein Freiheitskämpfer oder ein Terrorist? Man wird die Frage je nach ethischen Werten beantworten müssen.

Meine Damen und Herren, Sie kennen das alles. ToK ist also nicht neu, sondern alt. Es zwingt uns nur zu jenen fächerübergreifenden Erkenntnisansätzen, die wir wohl brauchen und mit denen wir uns in unseren nationalen deutschen Lehrplänen schwer zu tun scheinen.

Und was soll CAS? CAS ist ein Rahmen für experimentelles und entdeckendes Lernen. Es hilft Schülern, neue Rollen anzunehmen. CAS heißt Lernen in der Wirklichkeit, in menschlichen Beziehungen. Dabei sollen Selbstwertgefühle aufgebaut werden. Da ist die Rede von
- Hilfe für Altere
- Sorge um Waisenkinder
- Krankenhausarbeit
- sportliche Betätigung
- Lernen am Computer
- Umweltschutz

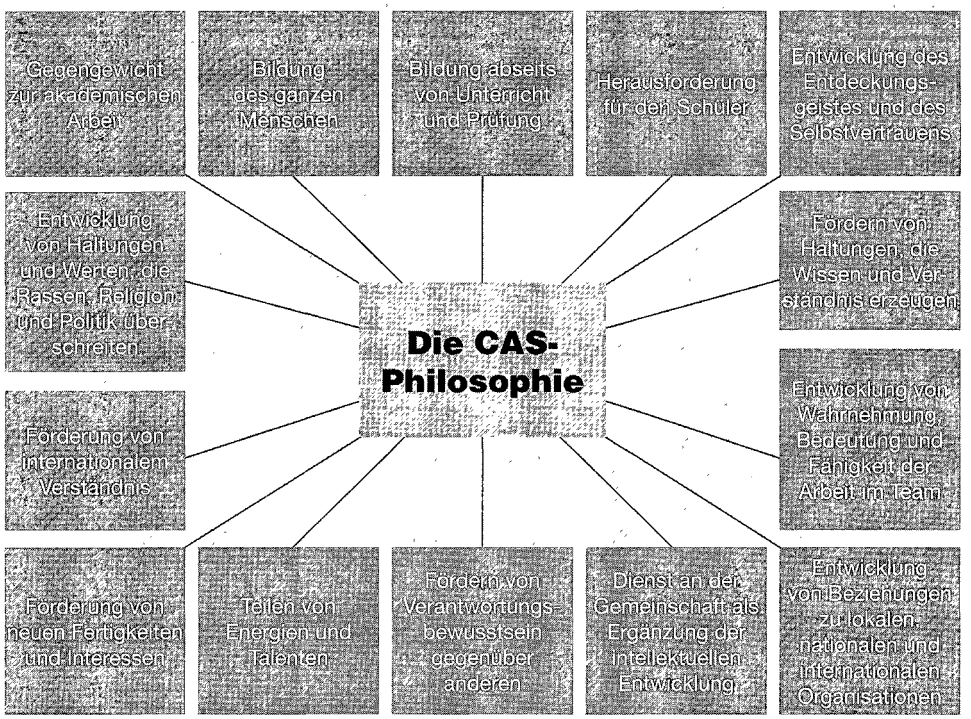
Im Bereich der *Creativity* werden Gruppenaktivitäten auf der Ebene Kunst, Musik und Theater gefördert. *Action* meint Sport, Expeditionen, aber auch Initiativen wie Verlegen einer Wasserleitung oder die Säuberung eines Strandes. *Service* ist klar: Hier tun wir etwas für andere.

CAS ist nicht, wenn der Schüler
- in einer passiven Rolle bleibt;
- ein Projekt im Unterricht gestaltet;
- er dafür Geld bekommt (Ferienjobs);
- in der Bibliothek der Schule arbeitet;
- ein Museum besucht;
- Verpflichtungen für Familie oder die religiöse Gemeinschaft erfüllt;
- eine Tätigkeit ausübt, die konfliktträchtig ist.

Was haben wir an der DS Jounieh bisher getan, um uns innerlich auf das IB- Programm vorzubereiten?

Eine kleine libanesische Schule, eingebunden in einen Kulturkreis, in dem es kaum nationale Tradition gibt, tut sich zunächst einmal schwer, diese Dinge umzusetzen. Wo das Prinzip gilt, was mir persönlichen finanziellen Vorteil verschafft, ist gut für die Gesellschaft, wo zuerst die Familie im weitesten Sinne kommt und dann die religiöse Minorität und erst viel später die Gesellschaft, scheinen solche Lernziele hehre Ziele zu sein. Dennoch haben wir, glaube ich, kleine Schritte in die richtige Richtung getan.

Wir hatten in Jounieh das Problem, dass jeder Schüler seinen Müll dort fallen lässt, wo er lästig wird. Eine Initiative „Saubere Schule" wurde 1999 von Schülern der 3. Klasse mit der Be-



merkung quittiert, für das Aufräumen von Müll sei das Dienstpersonal zuständig. Eine Gesellschaft, in der Kinder zunehmend von Dienstpersonal erzogen werden, lernt Grenzen nur schwer zu akzeptieren und ist kaum bereit, sich einzufügen. Vor drei Wochen hatte ich das Vergnügen, auf dem Flug Frankfurt-Beirut neben dem Sitz der Stewardess platziert zu sein und ich konnte mich mit ihr während der Landung ein wenig unterhalten. Es gebe nahezu keinen Linienflug der Lufthansa, der so anstrengend sei wie der Flug nach Beirut, weil Kinder alles machten, was sie wollten, die Eltern nicht eingriffen und die Stewardess zurechtwiesen, wenn sie die Sicherheitsstandards während Start und Landung einforderte. Das gleiche gilt für die Erwachsenen, die stets beim Start und bei der Landung mit den Lieben daheim telefonieren müssten, um mitzuteilen, wo man gerade sei.

Vorsichtige Erfolge haben wir trotzdem zu verzeichnen, Sie mögen sie bescheiden finden: In einem dreitägigen SMV-Seminar in einem Konvent haben wir über Schulentwicklung gesprochen und Konzepte für eine gute Entwicklung gefunden, was Schüler betrifft. Seither hat unsere SMV die Trinkwasserversorgung der ganzen Schule in die Hand genommen. Mit Verantwortung wächst eben auch das Verantwortungsbewusstsein.

Wir haben eine Schülerin, die Mitglied der Libanesischen Basketball-Nationalmannschaft ist. Sie hat ein CAS- Projekt angefangen und trainiert Schüler der Klassen 6 und 7 im Basketball.

Wir halten jeden Mittwoch zwei Stunden lang den Unterricht an und jeder Schüler ab Klasse 6 muss sich passiv oder aktiv ein CAS-Projekt suchen und es umsetzen. Wir fangen also nicht erst in Klasse 11 damit an. Am Anfang haben sich viele Schüler gelangweilt, heute freuen sich sehr viele auf den Mittwoch und wollen ihre Ideen umsetzen.

Sei es, dass wir Trisomen21 Kinder integrieren und Schüler von uns in eine Trisomen21 Schule gehen oder sei es, dass wir zusammen mit dem Lycée Français alte Eisenbahnwaggons in ein Jugendzentrum umwandeln.

In einem weiteren Projekt der Fächer Deutsch und Französisch gestalten wir derzeit eine UNO-Simulation, wie sie zur Zeit weltweit angeregt wird. Auch dies hat die gewünschten Wirkungen erzielt.

Abschlussbemerkung
Ob es an der DS Jounieh gelingen wird, das German Project erfolgreich zu durchlaufen, hängt von vielen Faktoren ab:
- Wird der Schulträger in der Lage sein, die Rahmenbedingungen herzustellen und auf Dauer zu garantieren, damit wir notwendige Qualitätsstandards erfolgreich halten können?
- Werden die Ortslehrkräfte den notwendigen Fortbildungswillen aufbringen?
- Werden die Deutschkenntnisse unserer Schüler auch weiterhin so ermutigend steigen?
- Werden unsere Schüler lernen, eigenständig zu arbeiten?

Die ersten Schritte stimmen uns alle optimistisch, aber eine Herausforderung bleibt es für alle an unserer Schule.

Der KMK, dem Auswärtigen Amt, der ZfA und der IBO danke ich im Namen aller an unserer Schule, dass wir am „Geman Project" teilnehmen können.

Peter Rink

Podiumsdiskussion

An der Podiumsdiskussion nahmen **Caroline Bürkle** (DS Cali), **Werner Lauk** (Auswärtiges Amt), **Dr. Peter H. Stoldt** (ehemaliger BLASchA-Vorsitzender) und **Wolfgang Theis** (ZfA) teil. Die Moderation hatte der Vorsitzende des VDLiA **Waldemar Gries**.

Waldemar Gries eröffnete die Diskussion mit der Frage an **Werner Lauk**, wie sich ihm nach all den Präsentationen das Thema der Hauptversammlung „Faszination des Fremden" darstelle. **Werner Lauk** erklärte, dass er durch die Präsentationen viel gelernt habe und für ihn die Faszination in der Vielfalt der deutschen schulischen Arbeit im Ausland liege, in der gelungenen Adaption an lokale Verhältnisse. Die Vortragsreihe sei für ihn persönlich wie auch dienstlich ein großer Gewinn gewesen, und er bedauere nicht, für die Teilnahme an der Hauptversammlung seinen Urlaub unterbrochen zu haben. Für ihn sei deutlich geworden, dass die Deutschen Auslandsschulen mit an der Spitze der Schulentwicklung deutscher Schulen stünden, etwa, was die grundsätzliche Zwölfjährigkeit der Schulausbildung anbetreffe, die Schulentwicklung in Richtung Internationales Baccalauréat, dabei besonders die Stärkung der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Bei der Förderung des Auslandsschulwesens – ein Drittel der Mittel der Auswärtigen Kultur und Bildungspolitik flössen in diesen Bereich – gehe es dem Auswärtigen Amt freilich weniger um die Faszination, die Förderung sei vielmehr zu verstehen als Teil einer auf Konfliktprävention und Friedenssicherung ausgerichteten Politik. Ganz praktisch rief er die Anwesenden dazu auf, bei der Entwicklung des auswärtigen Schulwesens den Dialog mit dem Auswärtigen Amt zu suchen und aufrechtzuerhalten. Kompetente Partner wie der VDLiA seien willkommen.

Herr Gries bat Herrn Lauk, seine Angaben zur finanziellen Planung etwas zu präzisieren, insbesondere auch im Hinblick auf die Europäischen Schulen. Herr Lauk erklärte, dass die Talfahrt im Bereich der Mittel für das auswärtige Schulwesen sich in den Jahren 2002 und 2003 verlangsamt habe. In beiden Jahren habe es fünf Millionen Euro mehr gegeben. Dies ermögliche eine Steigerung der Zahl der Auslandsdienstlehrkräfte von 1058 in Richtung auf die Mindestrichtzahl von 1125, wenn die Bundesländer mitmachten. Auch im Jahre 2004 sei zu erwarten, dass die Zahl von knapp über 1100 Auslandsdienstlehrkräften zu halten sei. Was die Europäischen Schulen angehe, so habe es eine Trennung der Haushaltstitel gegeben. Die Lehrkräfte der Deutschen Schulen würden jetzt aus einem anderen Haushaltstitel bezahlt als die Lehrkräfte der Europäischen Schulen (betrifft dort die Erstattung der Grundgehälter).

Abgesehen von den Personalkosten habe sich die etwas verbesserte Lage der Mittel für das Auslandsschulwesen auch positiv auf die Bauzuwendungen ausgewirkt, so gebe es Bauzuwendungen für die Deutschen Schulen Prag, Genf, Lissabon, Stockholm, Warschau und die Europäische Schule Frankfurt.

Frau Bosert stellte die Frage nach regionalen Prioritäten, die **Herr Lauk** mit einem Hinweis auf die Richtzahlen beantwortete. Es habe keine Schulschließungen gegeben, die Deutsche Internationale Schule Boston sei in die Gruppe der geförderten Schulen neu aufgenommen worden. Es läge ferner ein Antrag von



einer interessanten Schule in Quenca/Ecuador vor. Grundsätzlich gebe es keine regionale Steuerung. Freilich würden regionale Schwerpunkte gesetzt, so gebe es zum Beispiel in Kairo drei neue Stellen für Auslandsdienstlehrkräfte (Mittel aus dem Antiterrorpaket) und sechs Lehrkräfte in Afghanistan, gefördert durch Sondermittel. Diese neuen Lehrerstellen gingen aber nicht zu Lasten anderer Regionen. 500.000 Euro zusätzliche Mitteln seien übrigens zusätzlich für Sicherheitsmaßnahmen an den deutschen Schulen bereitgestellt worden, die den Schulfond nicht belasten. Bisweilen gebe es auch Verschiebungen, zum Beispiel in Zusammenhang mit dem schnellen Ausbau der Sekundarstufe II in Shanghai. In einem Einzelfall (Osorno) sei eine Schulen vom Status der Schulbeihilfeschule zum Status der Sprachbeihilfeschule zurückgestuft worden. Zur Kritik des Bundesrechnungshofes erklärte Herr Lauk, dass die Kosten pro Schüler nicht das einzige Kriterium für die Förderung sein könnten. Es spiele auch die Frage eine Rolle, was politisch gewollt sei. Gleichwohl würde bei der Förderung die Einhaltung der Förderrichtlinien insgesamt geprüft, wenn eine Schulen den Förderrichtlinien nicht mehr entspreche, dann würde die Förderung zurückgefahren. Die Förderung sei an Resultate gebunden. Wichtig in diesem Zusammenhang sei die Darstellung der Leistung der Schulen.

In diesem Zusammenhang appellierte Herr Lauk an die Anwesenden, die wichtige und positive Funktion des Auslandsschulwesens offensiv zu vertreten. So sollten die Leistungen der Deutschen Schulen, insbesondere auch der Gewinn für das innerdeutsche Schulwesen, beim jeweiligen Bundestagsabgeordneten angesprochen werden. An die Länder appellierte er, den Auslandsdienst als Zusatzqualifikation anzusehen, der bei der Karriere berücksichtigt werden solle.

Herr Gries begrüßte die leichte Verschiebungen zum Positiven bei der Förderung des auswärtigen Schulwesens, fünf Millionen Euro sein erfreulich, aber noch nicht genug, auch die 1125 Stellen für Auslandsdienstlehrkräfte lägen beim erforderlichen Minimum. Dann wandte er sich mit der Frage an **Herrn Theis**, ob wirklich die Faszination des Fremden genug sei, um genügend Lehrkräfte aus dem Inland für die Tätigkeit im Ausland zu motivieren.

Herr Theis begann mit einer persönlichen Reminiszenz und berichtete von der Zeit, als ihm mit 32 Jahren bewusst geworden sei, dass er noch mindestens 30 Jahre Schule vor sich habe und sein damaliges Erschrecken über diese Perspektive („Das kann doch nicht alles gewesen

sein!"). Dies sei seine Motivation für den Auslandsschuldienst gewesen ist (eine Position, die im weiteren Verlauf von Frau Bürkle sehr nachdrücklich unterstutzt wurde). Dies gelte sicher für viele Kolleginnen und Kollegen heute in gleicher Weise. Abgesehen davon biete die Tätigkeit im Ausland Entwicklungsmöglichkeiten, wie sie im Inland nicht vorhanden seien. Das Auslandschulwesen sei eine Herausforderung, biete Aufgaben und Funktionen, die es im Inland nicht gebe. Leider gabe es nicht genug Bewerbungen, gerade mal so viel, um die Stellen zu besetzen. Bei der Vermittlung gebe es geringe Wahlmöglichkeit. Ihm seien 6000 Bewerber lieber als 2000. Die Auslandstätigkeit sei nicht mehr. So attraktiv wie früher, es gebe andere Möglichkeiten, ins Ausland zu gehen. Außerdem gebe es durch die Schulentwicklung auch im Inland wichtige und attraktive Aufgaben. Schließlich stünden aufgrund des Lehrermangels Länder und Bund im Wettbewerb.

Herr Gries fragte, ob es nicht auch materielle Gründe für das zogerliche Bewerbungsverhalten von Lehrkräften gebe, etwa ein finanzielles Risiko speziell für Familien. **Herr Theis** antwortete, dass ihn solche Fragen als 32-Jährigen eigentlich nicht interessiert hätten. Gesucht seien auch heute Leute mit Interesse am Auslandschuldienst. Es werde immer noch gut – jedenfalls ausreichend – gezahlt. Gleichwohl arbeite man in der Zentralstelle an einem neuen Personalkonzept, in dem unter Umständen auch die Möglichkeit der Gewährung von Zulagen enthalten sei. Wie dies zu finanzieren sein wird, sei noch festzustellen. Man sei im Moment erstmal sehr froh, in den letzten Jahren 85 neue Stellen hinzugewonnen zu haben.

Herr Gries wandte sich mit der Frage an **Herrn Stoldt**, welche Elemente der Auslandsschulen erhalten bleiben sollten und was sich ändern sollte. **Herr Stoldt** zeigte sich hoch zufrieden mit den Präsentationen, insbesondere von der deutlich erkennbaren Flexibilität der Verantwortlichen. Eine Weiterentwicklung des Auslandschulwesens konne er sich in Richtung „interkulturelle Begegnung" vorstellen. Er sehe keine Probleme mit der Internationalisierung, der Europäisierung, die voranschreiten könne, ohne dass die deutschen Schulen zu vernachlässigen wären. Durch die Präsentationen sei ihm noch einmal deutlich geworden, dass sich die Deutschen Schulen im Ausland und die ausländischen Schulen in Deutschland in durchaus unterschiedlichen Positionen befänden. Die Deutschen Schulen im Ausland seien gerade als Begegnungschulen viel stärker im Kontakt mit ihren jeweiligen Gastländern verbunden als die ausländischen Schulen in Deutschland, die hier eine Art Insel-Leben führten, ganz zu schweigen von den Europäischen Schulen mit ihrer closed-shop-Position. Wünschenswert sei hier mehr Erfahrungsgemeinschaft.



Herr Gries setzte in zweifacher Weise nach und fragte zunächst, warum die Länder nicht in ihre Beförderungsprofile hineingeschrieben hätten, dass Auslandseinsatz erforderlich sei. Darauf antwortete **Herrn Stoldt**, dass es Versuche gegeben habe, die aber zu keinem Ergebnis geführt hätten. Vielleicht läge es am schnellen Ministerwechsel. Der BLASchA erarbeite ein Papier, nach dem Auslandseinsatz – auch bei Beförderungen – stärker gewürdigt werden solle.

Die zweite Nachfrage betraf den Punkt Internationalisierung. Hier antwortete **Herr Lauk,** dass eine Namensänderung von „Deutsche Schulen" in „Deutsche Internationale Schule" durchaus denkbar sei. Wichtig sei, dass das „Deutsche" nicht verloren gehe, sonst seien solche Schulen nicht zu fördern. Internationalisierung bedeute auch, die Deutschen Schulen konkurrenzfähig zu machen. Ein Weg dazu sei zum Beispiel das Internationale Baccalauréat, auch angesichts der Erfahrung, dass auch Expertenschulen mit deutschem Abitur nicht überlebensfähig seien. Das Auswärtige Amt habe dem Präsidium der KMK gegenüber erklärt, dass ein Deutsch – Internationales Abitur und auch ein Deutsch – Internationaler Sek I – Abschluss durchaus anzustrebende Ziele seien. Wichtig für die Förderung sei die Bedeutung der deutschen Sprache und die Einhaltung der Ziele der Deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.

Er erlaube sich, seinen Beitrag mit einem Hinweis auf die Rede von Bundespräsident Rau zu beenden, der am 21. Mai in Stockholm den Begegnungscharakter der Deutschen Schulen ausdrücklich gelobt und eingefordert haben, zum anderen gemahnt habe, dass die deutsche Sprache nicht vergessen werden sollte, und sich schließlich für die so genannten „weichen" Fächer – Musik, Kunst, Theater eingesetzt habe, die bei der Persönlichkeitsbildung eine herausragende Rolle spielten.

Herr Gries bedankte sich bei allen Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern für ihre engagierten und interessanten Beiträge.

Zusammenfassung: Hans-Martin Dederding

Interview der Deutschen Welle mit Waldemar Gries

(ausgestrahlt am 31.7.2003 im Kulturreport)

Herr Gries, der Titel Ihrer Tagung lautet „Faszination des Fremden". Was steckt dahinter?

Hinter dieser Tagung stecken verschiedene inhaltliche Aspekte, zum Beispiel: Was ist die Faszination für eine Lehrkraft, ins Ausland zu gehen? Es ist bestimmt auch das Interesse am Fremden, am Unbekannten. Das Leben in einem fremden Land, die Konfrontation mit einer anderen Kultur, mit einer anderen Sprache, aber trotzdem in seiner Lehrerrolle zu bleiben und sich an einem anderen Ort der Welt aufzuhalten. Deutsche Sprache zu unterrichten, deutsche Fächer zu unterrichten, deutsches Schulwesen im Ausland erfolgreich zu organisieren.

Das heißt, der Lehrer ist in einer Doppelrolle, einerseits ist er Repräsentant Deutschlands, andererseits ist er Forscher, Völkerkundler, der die fremde Kultur vorsichtig untersucht und die Erfahrungen dann auch wieder vermittelt?

Ich denke, dass er sich auf jeden Fall auch dieser fremden Kultur nähert, dass er sich damit auseinandersetzen muss. Im Gegensatz zu einem Touristen, der für eine sehr begrenzte kurze Zeit ein Land besucht, entscheidet sich der Lehrer zum Beispiel für zwei, für drei, für sechs Jahre in ein fremdes Land zu gehen und dort zu arbeiten. Er wird sich also mit dem Alltag arrangieren, wird die Kultur, die Sprache aufnehmen müssen, und gerät dadurch in eine Auseinandersetzung mit dem Vorfindlichen, und dafür sollte er Interesse haben. Das ist das Spannende, sich notwendigerweise zu öffnen.

Sie betonen die deutlich andere Erfahrung, was erfahren Sie denn als Lehrer, was ein Tourist nicht erfahren würde?

Man erfährt z.B., dass, – also ich war in meiner Rolle z.B. sechs Jahre als Lehrer in Santa Cruz de Tenerife tätig –, man erlebt dort, wie Schule in Spanien, genauer auf den Kanarischen Inseln organisiert wird, wie spanische Kolleginnen und Kollegen ihren Unterricht aufbauen, man erlebt eine andere Schülerklientel, mit der man in einer deutschen Schule, in einem deutschen Schulsystem umzugehen hat, man spricht mit Eltern, die in der Regel nicht deutsch sprechen, das heißt sehr viele Dinge, die zum Berufshandeln gehören, erfolgen in einem anderen kulturellen Kontext, in einer anderen Sprache.

Ein weiterer Punkt auf Ihrer Tagung ist das leidige Thema Finanzierung. Gekürzt wird allerorten. In welcher Situation befinden sich denn die Auslandschulen?

Ja, die Auslandsschulen decken einen Bedarf ab, das heißt, es gibt auf der ganzen Welt sehr



großes Interesse an Deutschunterricht, am Besuch von deutschen Schulen, die in vielen Ländern zu den allerbesten gehören, ich nenne z.B. die Goethe-Schule Buenos Aires, die immer wieder als eine der fünf besten Schulen des Landes genannt wird oder die deutsche Schule Mexiko-Stadt, die zu den drei besten Schulen gehort. D.h. wir haben eine enorme Nachfrage an Deutschunterricht an den so genannten Deutschen Schulen und wir haben in den letzten zehn Jahren ein großes Bedürfnis in Mittelosteuropa und den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, Deutsch zu lernen, und die Bundesrepublik kommt diesen Interessen auch nach.

Aber aufgrund der massiven Kürzungen im Schultitel innerhalb Etats des Auswärtigen Amtes sind in den letzten fünf Jahren von 1998 bis in dieses Jahr etwa 20 Millionen Euro gekürzt worden.

D.h. man hält nicht das, was man versprochen hat oder kommt dem Interesse, das man geweckt hat, nicht nach?

Ja, das muss man leider so sagen. Die Erwartungen sind gerade in Mittelosteuropa enorm gestiegen. Ich nenne als Beispiel Ungarn, wo man ein sehr differenziertes System an so genannten Sprachdiplomschulen aufgebaut hatte, und die Erwartungen der Ungarn konnten leider nicht in jeder Hinsicht erfüllt werden, denn man baut dieses System massiv wieder ab, wie auch in Polen.

Mit mehr Geld lässt sich bessere Arbeit leisten, Deutschland im Ausland besser präsentieren. Welche Forderungen würden Sie denn stellen?

Eine ganz klare Forderungen nach tatsächlich mehr Geld. Man muss sich vorstellen, dass die Bundesrepublik als exportorientiertes Industrieland nur ein Viertel Prozent des Bundeshaushaltes für Auswärtige Kulturpolitik ausgibt. Dazu gehören auch die Goethe-Institute, dazu gehört der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Institut für Auslandsbeziehungen. Unsere Forderung als Interessenvertretung der Lehrkräfte ist: Wir brauchen mehr Lehrkräfte, mehr Lehrkräfte an den Deutschen Schulen oder an den staatlichen Schulen in Mittelosteuropa, denn diese Menschen, die qualifiziert sind, die engagiert sind, die offen sind für die Erfahrung des Auslandes, deren Zahl ist unseres Erachtens viel zu stark gesunken. Wir brauchen mehr Lehrkräfte.

Herzlichen Dank, Herr Gries in Passau.

Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein

Fünfzehn vom Auslandsdienst geprägte und überhaupt vom Leben in der Fremde faszinierte Lehrer und Lehrerinnen oder Ehepartnerinnen kamen am 20. September in der Nähe des allseits bekannten Holstentores zusammen, genauer im Mövenpick Hotel Lübeck. Einige erinnerten sich noch an die spannende 20. Hauptversammlung, die dort 1991 über die Bühne ging, wo der langjährige Verbandsvorsitzende Hans-Georg Becker die Leitung an Dieter Forster übergab und wo Ingrid Bosert, die stellvertretende Vorsitzende und Geschäftsführerin nach vielen verdienstvollen Jahren aus dem Amt schied. Frau Bosert war erfreulicherweise auch diesmal wieder dabei.

Der Erfahrungshorizont der Teilnehmer reichte wie gewöhnlich von Europa nach Afrika, Asien und Amerika, und so ergab sich schon an der Kaffeetafel viel Gesprächsstoff. In den Mittelpunkt wurde später jedoch Chile gerückt. An Hand von Bildern berichteten Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger über verschiedene deutsche Schulen in diesem schmalen, sich aber über viertausend Kilometer an der pazifischen Küste entlang erstreckenden Land. Da sogar sechs der Anwesenden Chile aus eigener Anschauung kannten, zurückreichend bis in die 70er Jahre mit dem Sturz von Salvador Allende, kam es bald zu einem ergiebigen Gedankenaustausch über die schulische Situation dort damals und heute. Hier nur kurz: Die einmal große Anzahl von Schulen, die von deutschen Einwanderern gegründet und vom deutschen Staat gefördert wurden und an denen zeitweilig rund 150 vermittelte deutsche Lehrkräfte tätig waren, ist seit einiger Zeit stark rückläufig. Die Gründe, die Harry Werner schon Ende der 80er Jahre niederschrieb, gelten nach wie vor: die weitere Schrumpfung der örtlichen deutschsprachigen Bevölkerungsgruppen mit entsprechenden schulischen und sprachlichen Interessenverlagerungen, damit verbunden ein weiter steigender Anteil nicht deutschsprachiger Kinder an der Schülerschaft.

Das brandneue Buch von Heinz Weischer „...reitet für Deutschland" wurde kurz vorgestellt. Allen, die mit dem Auslandsschulwesen zu tun haben oder hatten und denen trotz der großen Herausforderungen der Humor nicht verloren gegangen ist, sei die Lektüre zu empfehlen. Ohne Schmunzeln komme man dabei nicht weg, ja, ein besonderes Vergnugen sei sogar gewährleistet.

Selbstverständlich kam auch die Hauptversammlung in Passau zur Sprache. Die historisch bedeutsame Stadt am Zusammenfluss von Donau, Inn und Ilz mit dem Tagungsort und der Unterkunft mittendrin wurde allgemein als gut ausgewählt bezeichnet. Das Beiprogramm, die Besichtigungen und Ausflüge, auch gemeinsame Mahlzeiten, waren wohl organisiert und haben durchweg Gefallen gefunden. Der Verband hat sich den treuen Mitgliedern gegenüber hier und da auch spendabel gezeigt, besonders da, wo es galt, noch einen I-Punkt draufzusetzen (z.B. beim Empfang im Rathaus oder an Deck des Schiffes), was natürlich gern angenommen wurde. Hoch gelobt wurden die Beiträge der Kolleginnen und Kollegen, die ihre Schulen in verschiedenen Staaten rund um die Welt prasentierten, das bunte Mosaik des Auslandschulwesens verdeutlichten und dabei die Flexibilität einzelner Schulen, ihre Kreativität, den immer neuen Aufbruchsgeist und die Ausrichtung auf die sich verändernde globale Welt zeigten.

Zustimmung fanden vor allem auch die Ausführungen von Dr. Stoldt, die sinngemäß zusammengefasst so lauteten: Wenn die deutschen Schulen attraktiv bleiben wollten, dann dürften sie sich nicht der Europäisierung und Internationalisierung verschließen. Mit der Einführung des IB, der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz als Ziel seien sie auf dem richtigen Wege in die Zukunft.

Der kleine Kreis in Lübeck legte schließlich noch den Termin für das Frühjahrstreffen fest: Samstag, den 17. April 2004, wahrscheinlich im Conventgarten am Nord-Ostsee-Kanal, Rendsburg. Einladungen dazu erfolgen rechtzeitig.

Manfred Burghardt

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Markus Richter, Günthersburgallee 29, 60316 Frankfurt
Claudia Schillig, Moselstr. 20, 50996 Köln

Neue Mitglieder (Ausland)

Georg Gerneth; Nitra/Slowakei

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Hans-Norbert Hoppe; DS Rom
Michael Huber; Belgrad/Serbien
Rainer Quennet; DS Guadalajara
Klaas Schulte-Bertschik; DS Valdivia

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Hans-Peter Breitinger (DS Valdivia), Haubenkopfstr. 1H, 76189 Karlsruhe
Sigurd Bremer (Bishkek, Kirgistan), Eichäcker 6, 35444 Biebertal
Wolfgang Busch (DS Bogotá), Dahlenholz 3, 21077 Hamburg
Oliver Curth (DS Bogotá), Valparaisostr. 3, 22761 Hamburg
Alfred Haas (DS Porto), Bismarckstr. 30, 56068 Koblenz
Stephanie Hohenleithner (Schinveld/Niederlande), Oderstr. 21, 55296 Harxheim
Hans Joachim Hoinka (Las Palmas Gran Canaria), Wilhelm-Jost-Ring 4, 61231 Bad Nauheim
Dr. Volker Jülich (DS Porto), Mühlspielweg 15, 37077 Göttingen
Dorothee Liesenklas (DS Athen), Olpketalstr. 122, 44229 Dortmund
Detthard Martschinke (DS Medellin), Bergische Landstr. 288, 40629 Düsseldorf
Dr. Egon Robertz (DS Guadalajara), Haydnstr. 17, 50935 Köln
Rudolf Schmitz (DS Teheran), Am Lölsberger Steg 3, 51491 Overath
Werner Schreiber (Brasov/Rumänien), Rotlindstr. 14, 60316 Frankfurt
Rudolf Sperlich (DS Porto), Alt-Tempelhof 15, 12099 Berlin
Hans-Otto Weber (DS Quito), Karl-Pfaff-Str. 21, 70597 Stuttgart
Heinz Weischer (Pecs/Ungarn), Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Kerstin Wiechmann (DS Riad), Am Kieshügel 6, 64686 Lautertal
Torsten Wiechmann (DS Riad), Am Kieshügel 6, 64686 Lautertal
Gert Wilhelm (DS Barcelona), Sportzenkoppel 45, 22359 Hamburg

Neue Obleute

Michael Macher; DS Quito
Sigrid Opitz; Timisoara/Rumänien

Bitte, melden Sie jede Adressenänderung an den Schatzmeister, damit Sie nicht zu „Verschollenen" werden und Ihre Hefte zu Rückläufern!

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Aigner, Helmut, Europäische Schule München, Elise-Aulinger-Str. 21, 81739 München
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Anderson, Roswitha, International School of Stuttgart, Sigmaringer Str. 257, 70597 Stuttgart-Degerloch
Berg, Michael, Collegiu German Goethe, Deutsche Spezialabteilung, Strada Cihoschi 17, RO–71134 Bucureşti, Rumänien
Bürkle, Caroline, Avda Guali 31, Barrio Ciudad Jardin, Apartados Aéreos 2049 und 25174, Cali, Kolumbien
Burghardt, Manfred, Osteralle 92, 24944 Flensburg
Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
Greving, Dr. M.A. , Liceo Ginnasio Luigi Galvani, Via Castiligione 38, Bologna/Italien
Große, Dr. Gabriele, 40 quartier A, rue des Ursulines, F–78100 Saint Germain-en-Laye, France
Gomaa, Renate, Deutsche Schule der Borromäerinnen, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Hammer, Wolfgang, Holunderweg 19, 18209 Bad Doberan
Hansen, Sylvie, Gymnázium F.X. Šaldy Liberec, Partizánská 530/3, CZ–46011 Liberec 11, Tschechische Republik
Knop, Eckart, Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Lehmann, Jürgen, Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Liske, Hans-Jürgen, Gymnázium F.X. Šaldy Liberec, Partizánská 530/3, CZ–46011 Liberec 11
Miklitz, Günther, Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Haibach
Peters, Michael, Taipei German School, Swire European Campus, 31, Chien Yeh Rd., Yangmingshan, Taipei 111, Taiwan
Petry, Ludwig, Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Rink, Peter, P.B. 378, Jounieh, Libanon
Schneider, Stephan, Valdemairering 102, 54329 Konz
Stoldt, Dr. Peter H., Im Riede 6, 28844 Weyhe
Svensson, Marianne, Skandinavische Schule in Hamburg, Brahmsallee 99, 20144 Hamburg
Vollmer, Manfred, Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt/Main
Wicke, Rainer E., Am Wirzfeld 20, 51515 Kürten

Die Bilder stammen i.d.R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge, die Bilder von der 26. Hauptversammlung stammen von Herrn Robert Heuer, Riyadh, die Karikaturen von Marlene Pohle, Stuttgart, das Bild auf der dritten Umschlagseite verdanken wir Meral Akkent.

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet
http://www.vdlia.de

Umweltschule 2002 in Bukarest

Ein europäischer Umweltpreis für eine rumänische Schule, die nicht in Siebenbürgen oder im Banat liegt, sondern in Bukarest – ein wirklich außergewöhnliches Ereignis. So in etwa begann die Umweltbeauftragte der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, Frau Kreuz, ihre Ansprache zur Auszeichnung des Deutschen Goethe-Kollegs. Es sei eine eindrucksvolle Würdigung, da Rumänien in Deutschland oft nur mit negativen Schlagzeilen verbunden und insbesondere das Thema Umweltschutz nicht mit dem Land assoziiert werde.

Am 01. Juni 2003 nahm also der Leiter der Deutschen Spezialabteilung des Goethe-Kollegs, Herr Norbert Kulmsee, die Urkunde des Bundesumweltministers mit dem Titel „Umweltschule in Europa 2002" in Empfang. Die Spezialabteilung umfasst 8 Klassen, die auf das deutsche und rumänische Abitur vorbereitet werden, und ist Bestandteil einer staatlichen rumänischen Schule mit über 1.000 Schüler/innen mitten im Zentrum der Hauptstadt Bukarest.

Ausgezeichnet wurde die Projektarbeit der Klasse 10B. Mit großem Engagement, enormer Motivation und auch reichlich Spaß wurde die Einrichtung eines ökologisch orientierten Schulgartens und der Versuch, mit kommunalen Institutionen ein Papierrecycling an der Schule zu starten, geplant, durchgeführt und anschaulich dokumentiert. Was manchen in der Bundesrepublik als fast selbstverständlich erscheinen mag, hat in Bukarest noch Modellcharakter. Der Garten, vorher eine ungenutzte, vermüllte Brache, wurde im Rahmen einer Projektwoche von Schüler/innen unterschiedlicher Klassenstufen mit einer unglaublichen Begeisterung eingerichtet. Die vorhandenen Materialien, tote Pappeln, Laub, Steine ehemaliger Bauten ... wurden für die Gestaltung verschiedener Projekte genutzt. So entstanden ein idyllischer Teich, Fühlweg, Kompost, Todholzhaufen für Solitärinsekten und ein Angebot vielfältiger Beete und damit ein für Bukarest sicher einzigartiger Garten, über den in Presse und Fernsehen mehrfach berichtet wurde.





Die Einführung eines Papiersammel- und Wiederverwertungskonzepts steckt noch in den Kinderschuhen. Immerhin konnte eine exemplarische Aktion an der Schule durchgeführt und durch Interviews mit Vertretern kommunaler Entsorgungsbetriebe eine Offenheit für das Thema erreicht werden.

Natürlich konnte diese Arbeit nicht nur wegen der begeisterungsfähigen Schüler/innen, sondem auch durch die Unterstützung der Schulgemeinschaft, das Sponsoring durch die Botschaft und städtische Gartenbau- und Entsorgungsunternehmen zum Erfolg werden. Davon konnten sich die vielen Gäste des Sommerfests am 1. Juni, in dessen Rahmen die Auszeichnung stattfand, eindrucksvoll überzeugen. Für dieses Jahr sind weitere Aktivitäten geplant. So soll der Garten von einer Schüler/innen-AG betreut und ausgebaut werden und es zu einer großen Papiersammelaktion in der Schule kommen. Eine Dokumentation der Projektarbeit in Wort und Bild finden Interessierte auf folgender Website: www.geocities.com/umweltschule

Michael Berg

Aus für die Deutsche Schule Kobe?

„Aus für die DS Kobe", das klingt wie eine Schlagzeile aus unserer Zeit, die Zeit der Einsparungen und Kürzungen. Ist es aber nicht. Die Frage stammt aus dem Jahr 1920. Schon früher gab es schwierige Zeiten für deutsche Auslandsschulen. Jürgen Lehmann, Leiter der DS Kobe von 1981–1986, hat recherchiert.

1920: Der Weltkrieg – damals noch nicht der „Erste" genannt – war vorbei, und überall in der Welt machte man sich daran, Zerstörtes wieder aufzubauen; überall stellte man sich erleichtert auf eine Zeit des Friedens um, der 1919 vertraglich in Versailles besiegelt worden war.

Auch in Japan begann eine neue Zeit, „... aber für die Deutschen steht alles schlecht ...", konstatierte einer der Kaufleute, und Kaufleute waren die meisten der damals in Japan lebenden Deutschen. Und weshalb stand alles schlecht? Weil sie während des Krieges als „Feinde" keinen Handel treiben durften und die Kassen also leer waren, und das besiegte Deutschland fiel als Exporteur und Handelspartner aus.

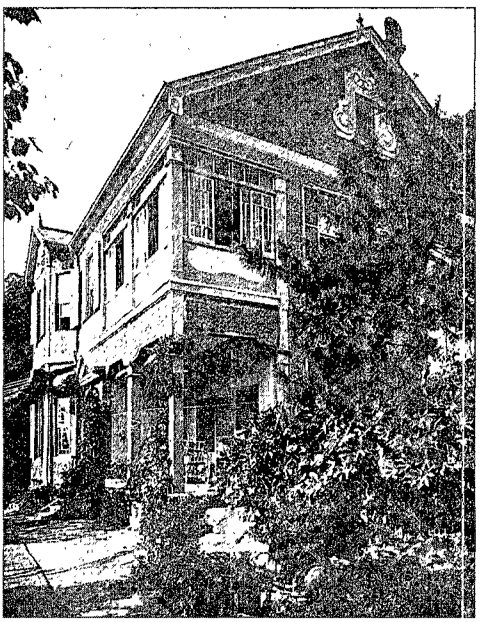
So entschlossen sich viele Deutsche schweren Herzens, in ihre Heimat nach Europa zurückzukehren, auch wenn dort allenthalben bittere Not herrschte.

Und verständlicherweise bevorzugten die Heimkehrwilligen im Jahre 1920 zur Reise nach Deutschland jene Schiffe, auf denen sie für wenig Geld oder gar kostenlos mitfahren durften: Schiffe, die deutsche Kriegsgefangene – solche aus der ehemaligen Kolonie Tsingtau, aber auch solche, die an der deutsch-russischen Front gefangen, im fernen Sibirien festgehalten worden waren – nach Bremen brachten.

So nahm die Zahl der Deutschen in Japan in diesem Jahr drastisch ab, auch in Kobe; und die kleine Deutsche Schule in Kobe, seit jeher in finanziellen Schwierigkeiten, musste um ihre Existenz bangen:

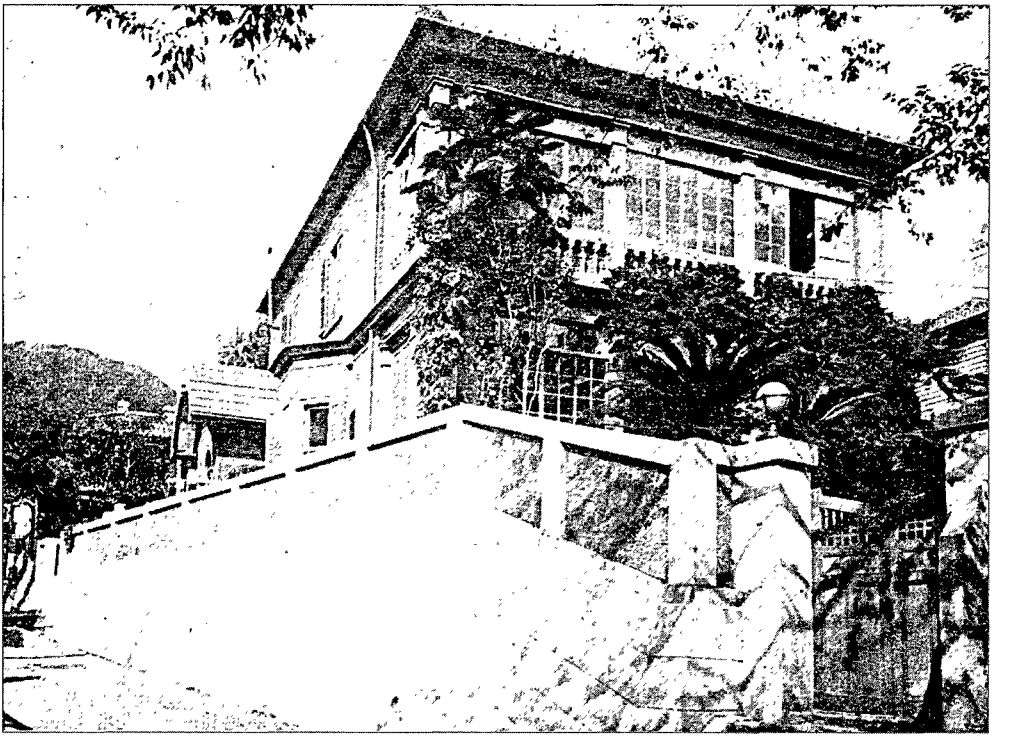
Sie, die DSK, damals ohne Kindergarten, wies zu Beginn des Schuljahres am 6. Januar – es dauerte bis Weihnachten und war durch Oster- und Sommerferien in Tertiale aufgeteilt – noch 28 Schüler auf, doch schrumpfte diese Zahl infolge der ständig nach Deutschland heimreisenden Familien innerhalb des I. Tertials in beängstigender Weise auf 18, dann während der Osterferien nochmals um 2 auf 16.

So ist erklärlich, dass es in der ordentlichen Hauptversammlung des Schulvereins am 12. März „... in Ermangelung von Vorschlägen ...", wie es im Vereinsbericht heißt, nicht gelang, einen neuen Vorstand zu bilden! Das geschah erst in der außerordentlichen Hauptversammlung am 1. April, und zwar durch eine Handvoll unverzagter Väter; aber in Anbetracht der unsicheren Tage konnten auch sie sich nur darauf einigen, die Schule eben nur vorläufig bis zum 31. Dezember weiterzuführen.



DS Kobe 1922–1927

Dann traf die Schule ein schwerer Schlag: Die japanische Regierung konfiszierte aufgrund des Versailler Vertrages die DSK samt Haus und Grund als deutsches Vermögen – wobei fairerweise hinzugefügt werden muss, dass die Deutschen später den größten Teil des Erlöses kulanterweise zurückerhalten haben. Als Retter in der Not stellte das deutsche Konsulat in Kobe, infolge des Krieges damals noch geschlossen, der DSK in ihrem Gebäude einen großen Raum zur Verfügung, für den man – das sei nicht verschwiegen – monatlich einen Mietzins von 450



DS Kobe 1912–1920

Yen bezahlen musste: ein stolzer Betrag, wenn man bedenkt, dass damals der jährliche Mitgliedsbeitrag im Schulverein 10 Yen und das Schulgeld 240 Yen betrug und der Lehrer monatlich etwa 400 Yen verdiente.

Hier in dem einen Klassenzimmer erwiesen sich Frau und Herr Steiner, unterstützt von Pfarrer Schiller als Religionslehrer, als wirkliche Schul-Meister: Sie unterrichteten 16 Kinder, verteilt über fünf Klassen, in einem einzigen Raum – in wechselnden Gruppen und diese zeitlich versetzt – versteht sich!

Und schon traf ein neuer Schlag die kleine Schülerschar: Der deutsche „Club Concordia" in Kobe hatte ebenfalls Haus und Grund verloren und erhielt eben diesen großen Schul-Raum im Konsulatsgebäude zugewiesen, und die Schule musste sich mit zwei kleineren Räumen begnügen, einer davon so klein, dass nicht einmal die am Ende verbliebenen neun Kinder darin Platz nahmen konnten!

Denn: Das III. Tertial begann am 21. September mit nur noch 15 Schülern, und es stand zu befürchten, dass von denen bis zum Jahresende zehn die Schule verlassen würden, so dass nur fünf übrigbleiben würden!

Angesichts dieser Situation wurde eine 2. außerordentliche Hauptversammlung des Schulvereins einberufen, und auf deren Tagesordnung stand: Beschluss über Schließung oder Fortbestehen der DSK!

Nach einer leidenschaftlich geführten Diskussion setzten einige beherzte Eltern den Beschluss durch: Die Schule wird versuchsweise über das Jahresende hinaus bis zum 31. März 1921 fortgeführt!

Dieser Wagemut wurde belohnt: Im Verlaufe des III. Tertials traten zwar wirklich 10 Schüler aus, aber vier traten auch unerwarteterweise ein, und so schloss das Schuljahr 1920 mit neun Schülern.

Dennoch musste die Quarta aufgelöst werden; nun wies die DSK nur noch drei Klassen auf, und eine 2. Lehrkraft war nicht mehr tragbar: Frau Steiner schied als Lehrerin aus.

Für das Schuljahr 1921 rechnete der Schulverein mit zehn Schülern, und tatsächlich fanden sich am 6. Januar nicht nur zehn, sondern sogar elf Schüler ein, doch im Verlaufe des I. Tertials gingen vier wieder ab; zum Glück traten aber im II. Tertial auch zwei neue ein, und so unterrichtete Herr Steiner zu Beginn des Sommers



Die „Stammbesetzung" 1924

1921 neun Schüler, verteilt über 4 Klassen, und das ganz allein, lediglich im Fach Religion noch immer vom Pfarrer Schiller unterstützt.

Da traf, nach Wiederaufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Japan, im Juli als neuer Vertreter Deutschlands in Kobe Herr Dr. Trautmann ein, und mit ihm wurde das dortige deutsche Konsulat zum Generalkonsulat erhoben. Der neue Generalkonsul beanspruchte aber auch alle Räume im Konsulatsgebäude, und die DSK verlor nun die beiden ihr verbliebenen kleinen Zimmer und wäre gänzlich ohne Heimstatt gewesen, wenn nicht der Lehrer Otto Steiner – übrigens ein Ostpreuße – in diesem Moment Selbstlosigkeit, ja, Größe bewiesen hätte:

„Als dann immer noch kein passendes Haus gemietet werden konnte, richtete Herr Otto Steiner in aufopfernder Weise zwei Zimmer seines eigenen Hauses unentgeltlich für den Schulgebrauch her", hielt der Schulverein in seinem Jahresbericht fest.

Und so entstand – als anachronistische Idylle – eine kleine deutsche Dorfschule alten Stils und dies im besten Sinne: Oben im Hause wohnte der Lehrer mit seiner Familie, unten lernten die Schüler, und im Garten turnten und spielten sie alle zusammen!

Der Art blieb die DSK bis 1927, und in diesen Jahren hat sich die wohltuende und bis in unsere Tage vielgerühmte „familiäre Atmosphäre" der Schule ausgeprägt – das Herzstück der Schule noch heute!

„Aus" für die DSK von 1920? Nein! Weshalb nicht?

Dies sind – meines Erachtens – die Gründe:

- Einige Deutsche blieben, allen Schwierigkeiten trotzend, mit ihrer Familie in Kobe.
- Diese Deutschen wünschten sich für ihre Kinder eine deutsche Ausbildung und waren bereit, dafür Opfer zu bringen.
- Die Kinder waren willens, eine deutsche Schule – inmitten einer japanischen Umgebung – zu besuchen.
- Ein Lehrer blieb auch in der Not seiner Aufgabe treu und stellte alles, was er besaß, den Kindern zur Verfügung.

So hat die DSK in diesem Jahr – unter weit ungünstigeren Umständen leidend als bei ihrer Gründung 1909 – ihre Existenzkrise gemeistert, und zwar durch das Zusammenspiel aller an der Schule interessierten Kräfte.

Das sollte uns Mut machen, Mut für alle Zeit, auch für unsere!

Jürgen Lehmann

Leserbrief

zum Bericht von Prof. Dr. Wisniewski „Als Germanistin in Kairo" (Der deutsche Lehrer im Ausland 2/2003)

Mit großem persönlichen Interesse habe ich den Bericht über Ihre Tätigkeit an der germanistischen Abteilung der Kairo-Universität gelesen, da ich die germanistische Abteilung und die Deutsche Schule der Borromäerinnen, an der ich lange Jahre als Ortslehrkraft tätig war und nun als ADLK vermittelt bin, aus eigener Anschauung und Erfahrung kenne.

Die Würdigung der Rolle der Deutschen Schule in Ägypten für die Stabilität und Dauerhaftigkeit der deutsch-ägyptischen Beziehungen kann ich nur unterstreichen. Außer den persönlichen engen Bindungen der ägyptischen Absolventen und ihrer Familien zu Deutschland und zur deutschen Kultur, die durch die Schulen geschaffen werden, bilden die Schülerinnen und Schuler der Deutschen Schulen an allen Nahtstellen deutsch-ägyptischer Zusammenarbeit die personelle Infrastruktur. Darüber hinaus genießen sie in allen Bereichen der ägyptischen Gesellschaft von der Wirtschaft über Wissenschaft und Kultur bis hin zur Politik aufgrund ihrer in der Schule erworbenen Tüchtigkeit und Zuverlässigkeit allerhöchstes Ansehen. Unter anderem zählen die Absolventen der Deutschen Schulen an den ägyptischen Universitäten (privaten und öffentlichen) nach einer Studie des Hohen Rates der Universitäten zu den besten Studenten. Die Deutschen Schulen fördern – so paradox das nach den Ergebnissen der PISA-Studie klingen mag – als „Bildung made in Germany" in überzeugender Weise das Ansehen der Bundesrepublik Deutschlands in Ägypten. Gleichzeitig tragen sie durch ihre Begegnungsarbeit in der Erziehung und Bildung besonders nachhaltig zur Völkerverständigung und Friedenssicherung als den hervorragenden Zielen der Auswärtigen Kulturpolitik bei. Summa summarum stellen sie ein außerordentlich wirkungsvolles Instrument der deutschen auswärtigen Bildungs- und Kulturpolitik dar.

Aus dem Artikel sprechen Frau Professor Wisniewskis Sympathie und Respekt gegenüber der deutsch-ägyptischen Begegnung, er zeigt zudem ihr langjähriges persönliches Engagement. Irritierend finde ich deshalb die Feststellung, dass es nach einem noch heute geltenden „Rechtsgrundsatz" im Nahen Osten „drei Arten von Menschen gibt, die nicht vom generellen Prinzip rechtlicher und religiöser Güte profitieren, nämlich Ungläubige, Sklaven und Frauen. Trotz aller Veränderungen und Abschwächungen sind vor allem Frauen immer noch von dieser Einstufung betroffen."

Unstrittig ist sicherlich, dass im Islam – wie in anderen Religionen und Kulturen – Differenzierungen zwischen Gläubigen, Ungläubigen, Andersgläubigen, Sklaven, Männern und Frauen getroffen werden. Allerdings ist weder mir noch anderen Personen, die ich befragte, ein entsprechender *„Rechtsgrundsatz"* bekannt, nach dem bestimmte Personengruppen von dem in Frau Professor Wisniewskis Artikel leider auch nicht näher definierten „generellen Prinzip rechtlicher und religiöser Güte" auszugrenzen wären. Wenn damit auf die unterschiedliche Behandlung, die für diese Personengruppen jeweils vorgeschrieben ist, abgezielt wird, halte ich es für eine unzulässige und gefährliche Pauschalierung Frauen, Ungläubige und Sklaven in einem Atemzug zu nennen und dadurch deren Gleichbehandlung zu suggerieren, weil so gerade den Vorurteilen, denen wir in der Begegnung und dem Dialog der Religionen und Kulturen tagtäglich versuchen entgegenzuwirken, Vorschub geleistet wird. Moslems fühlen sich durch diese Aussage zudem sehr verletzt.

Nach meinen eigenen Erfahrungen kann man nicht verallgemeinernd von *dem Islam* sprechen, den es genauso wenig in einer einheitlichen Ausprägung gibt wie das Christentum. Jedoch gehören Achtung vor den Mitmenschen (Männern *und* Frauen) und Toleranz zu den grundlegenden Ideen des Islams. In den arabischen Ländern rekurriert die soziokulturelle Entwicklung bei der Suche nach Lösungswegen für die sich gewaltig zuspitzenden wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Probleme verstärkt auf eine Rückbesinnung auf eigene traditionelle religiöse und kulturelle Wurzeln. Der Islam ist in diesem Prozess die wichtigste Identität stiftende Kraft, die allerdings auch von extremistischen Personen und Gruppen missbraucht und deren Begrifflichkeiten in z.T. diffusester Weise mit traditionellen Vorstellungen und Bräuchen (eklatantestes Beispiel ist in Ägypten die Frage der Beschneidung von Frauen) vermischt werden.

Auch wenn der Islam in den Macht- und Verteilungskämpfen einer sich globalisierenden Welt verstärkt als allumfassendes Rechts- und Gesellschaftssystem propagiert wird, der konkrete Stellenwert und die Bedeutung der Religion in der Gesellschaft und ihr Einfluss auf die verschiedenen Lebensbereiche ist nach meiner Überzeugung letztendlich abhängig von gesamtgesellschaftlichen Faktoren und damit vor allem abhängig von der Lebenssituation der Bevölkerung im eigenen Land und in der internationalen Staatengemeinschaft.

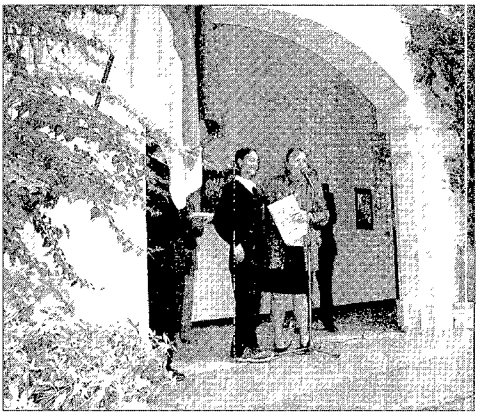
Renate Gomaa, Kairo

Preisverleihung an der Deutschen Schule der Borromäerinnen Kairo

Zwei von den drei preisgekrönten Arbeiten des VDLiA-Wettbewerbs „Berühmte Ehemalige Deutscher Auslandschule" kamen von der Deutschen Schule der Borromäerinnen Kairo (vgl. die Würdigung und den Abdruck in „Der deutsche Lehrer im Ausland" 1/2003). In einem feierlichen Akt wurden den Preisträgerinnen Hoda Nagui (1. Preis) und Dina Zein El Guibaly (3. Preis) Urkunden und Preisgeld überreicht.



Vorstellung der 1. Preisträgerin Hoda Nagui



Die Gewinnerin des 3. Preises Dina Zein El Guibaly



Mitmachen ist alles



Verteilung der Trostpreise

Auslandsschularbeit und Inlandsschulentwicklung

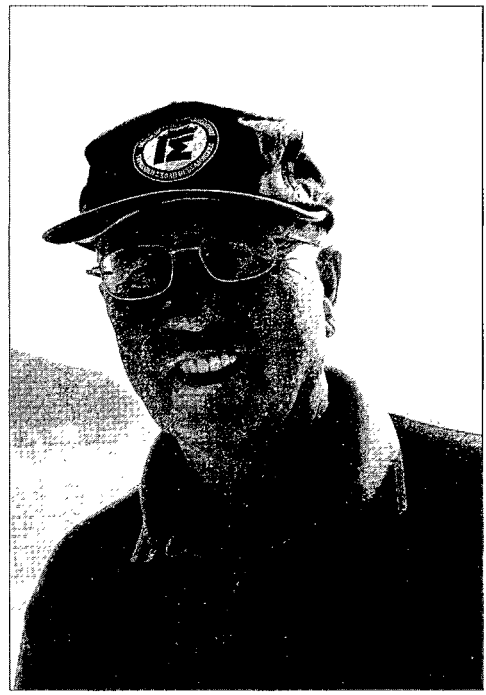
Interview des VDLiA mit Ludwig Petry, Düsseldorf

VDLiA: Herr Petry, Sie sind nach mehrjähriger Tätigkeit für die deutschen Auslandsschulen – als Schulleiter in Rom und als Verantwortlicher für die Auslandsschularbeit im nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule, Jugend und Kinder – am 1. August in den Ruhestand getreten. Wann und wie haben Sie für sich die Auslandsschulen „entdeckt" und welche Bedeutung hatte die Auslandsschularbeit für Sie persönlich und beruflich?

Petry: Als Schüler am Rabanus-Maurus-Gymnasium in Mainz hatte ich eher zufällig „Kontakt" zu Auslandsschulen durch einen Lehrer, der gerade von der Deutschen Schule in Bilbao zurückgekehrt war und die eine oder andere „Episode" aus seiner Auslandsschularbeit in den Unterricht einfließen ließ. Das machte mich zwar neugierig. Aber die Neugier war nicht nachhaltig genug.

Im Studium war das Ausland als Studienort leider kein Thema für mich. Im Nachhinein bereue ich das sehr. Im Referendariat und in den ersten Jahren als Lehrer in Rheinland-Pfalz waren Auslandsschulen ebenfalls kein Thema. Heute würde ich sagen: Gerade im Referendariat und zu Beginn der Berufstätigkeit, wenn man die weitere Laufbahn plant, sollte die Lehrerin bzw. der Lehrer auch die Auslandstätigkeit in den Blick nehmen und sich entsprechende Informationen besorgen (www.auslandsschulwesen.de). Wie gut es der Person und der Sache tut, den für einen Lehrer typischen Kreislauf Schule-Hochschule-Schule wenigstens einmal durch eine vorübergehende und auch im Risiko begrenzte Tätigkeit im Ausland zu unterbrechen, habe ich immer wieder beobachtet.

Als ich dann Anfang der 70er Jahre beim Deutschen Bildungsrat ein Konzept für die Sekundarstufe II und für eine „Pluralität der Lernorte" mitentwickeln durfte, wurde uns die Bedeutung von außerschulischen Lernorten und Erfahrungen für die Entwicklung junger Menschen bewusst: Schule, Betrieb, überbetriebliche Werkstatt, Lernort Studio (für kreatives Lernen). Wir hatten konzeptionell einen weiteren Lernort „Die Welt erfahren" an-, leider aber nicht zu Ende gedacht. Sonst hätten wir



Petry mit einer Mütze der DS Thessaloniki

damals schon den Lernort „Ausland" ausformuliert. Diese lerntheoretische und bildungspolitische Ausformulierung steht noch aus. Eine solche zu schreiben, wäre lohnenswert und auch leistbar, zumal Mobilität zur europäischen Kulturgeschichte und Bildungstradition gehört. Ich denke da z.B. an die „Wanderschaft" von Gesellen, Studenten und Gelehrten.

Nach mehrjähriger Tätigkeit im Düsseldorfer Kultusministerium wollte ich dann in den 80er Jahren noch einmal an verantwortlicher Stelle in einer Schule tätig sein – nicht im Inland, sondern im Ausland. Dies erschien mir besonders reizvoll. Und so bewarb ich mich – erfolglos für Athen und erfolgreich – für Rom, wo ich von 1987 bis 1992 die Deutsche Schule leitete. Trotz der zahlreichen Probleme, die es an der Deutschen Schule Rom in den letzten Jahren gab, kann ich sagen: Die Deutsche Schule Rom

ist eine der traditionsreichsten, interessantesten und modernsten Deutschen Schulen nicht nur im europäischen Ausland, sondern weltweit. Da in meine Rom-Zeit die deutsche Vereinigung 1989/90 und der Umbruch in Europa fiel, war für mich der durch jeden Auslandsaufenthalt bedingte Perspektivwechsel in diesem Fall eine besondere Erfahrung.

Ich kann deshalb aus persönlicher Erfahrung sagen, die zeitliche befristete Tätigkeit an einer deutschen Auslandsschule kann für jede Lehrkraft, für dessen Partner und die Kinder ein unschätzbarer Gewinn sein, – wenn der Auslandsaufenthalt gemeinsam und verantwortlich geplant wird.

VDLiA: Sie haben sich besonders für die Verbindung von Inlands- und Auslandsschularbeit eingesetzt. Was verstehen Sie darunter und wem nützt eine solche Verknüpfung?

Petry: Dahinter steckt eine bildungspolitische bzw. bildungsökonomische Überlegung und eine persönliche Erfahrung.

Ich sehe angesichts der allgemeinen Internationalisierung und Globalisierung eine Konvergenz von Inlandsschulentwicklung und Auslandsschulentwicklung. Außerdem gilt für mich: So wie die deutsche auswärtige Kulturpolitik die Verbindung von deutscher Kultur im Inland und kulturellem Engagement im Ausland darstellt, muss auch die Auslandsschularbeit im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik dialogisch zwischen Inland und Ausland gestaltet sein. Die Auslandserfahrung kann dabei auch Motor für die Inlandsschulentwicklung sein (Stichworte: frühes Fremdsprachenlernen, Mehrsprachigkeit, Bilingualität, interkulturelles Lernen, verstärkte personelle und finanzielle Selbstverantwortung von Schule). Im persönlichen Bereich habe ich immer wieder beobachtet, dass viele Rückkehrer darunter „leiden", dass ihre im Ausland zweifellos erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen nicht gefragt, geschweige denn genutzt werden. Das muss nicht sein. Es gibt genügend Gegenbeispiele (ich selbst bin ein solches) und es gibt die Erkenntnis und den Willen der verantwortlichen Minister, die Erfahrungen zu nutzen. Ich denke z.B. an die Empfehlung der KMK vom Dezember 2001 (http://www.kmk.org/doc/beschl/nutzung.pdf). Ich gebe aber auch zu, dass diese Empfehlungen noch nicht überall die Wirklichkeit bestimmen.

Mir kam es nach der Rückkehr aus Rom ins Düsseldorfer Kultusministerium darauf an, meine Möglichkeiten als Leiter des Auslandsschulreferates und als BLASchA-Vertreter von NRW zu nutzen, um die Idee der Verbindung von Auslandsschularbeit und Inlandsschularbeit immer wieder zu propagieren und mit Hilfe von anderen aus dem Ausland zurückgekehrten (nordrhein-westfalischen) Lehrkräften konkrete Formen der Verbindung zu suchen bzw. zu schaffen. Diese „Vernetzungen" nützen der genannten Idee, sie überwinden Isolierungen und stärken das Selbstwertgefühl der betroffenen Personen.

VDLiA: Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach die Auslandsschularbeit im Rahmen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik und der sonstigen deutschen Außenbeziehungen bzw. welche könnte oder sollte sie habe?

Petry: Die Auslandsschularbeit als Voraussetzung und Unterstützung der wirtschaftlichen, entwicklungspolitischen und insbesondere der friedenspolitischen und sicherheitspolitischen deutschen Außenbeziehungen ist in den letzten Jahren immer wieder gewürdigt worden (z.B. auf dem Weltkongress in Mexiko, nachzulesen im Jahrbuch 2002 der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). Die Deutsche Schule in Shanghai oder die von Deutschland geförderten Schulen in Kabul stehen als Beispiele für diese Feststellung.

Auch die dialogische Auseinandersetzung mit der islamischen Welt wäre hier zu nennen.

Was mir noch fehlt, ist die intensive Diskussion zwischen Bildungs-, Außen-, Wirtschafts-, Entwicklungshilfe- und Europapolitik zur (finanziellen) Unterstützung der schulischen Arbeit im Ausland. Jeder in die Auslandsschularbeit investierte Euro ist eine Investition in gute Beziehungen Deutschlands zur Welt und in die Sympathiewerbung für Deutschland. Wirtschaftliche Investitionen folgen kulturellen Investitionen (und umgekehrt)!

VDLiA: Wie könnte die Auslandsschule im Jahre 2010 aussehen?

Petry: Der Wettbewerbsdruck, unter dem auch die deutschen Auslandsschulen stehen, wird zu einer Qualitätssteigerung und zur weiteren Modernisierung führen. Die Haushaltsprobleme werden uns allen neue Ideen beim weiteren Ausbau der Auslandsschularbeit abverlangen. Auslandserfahrung, wie sie Lernende und Lehrende im Ausland erwerben, wird eine immer wichtigere Qualifikation werden.

Zur Qualitätssteigerung und Modernisierung gehören Öffnung und Internationalisierung der Abschlusse (nicht nur des Abiturs), wobei auf Inhalte, Methoden und Qualität einer deutschen



Petry und SL Voß vor der DS Athen

schulischen Ausbildung nicht verzichtet werden darf und auch nicht muss.

Neue Wege bei der Ausweitung der Auslandsschularbeit zu akzeptablen Kosten bieten e-learning und tele-learning. Mit weiteren reinen Präsenzschulen sind bestimmte Standorte in der Welt bzw. bestimmte Regionen in der Fläche nicht zu erreichen.

Das Klima für Lernen im und vom Ausland ließe sich nachhaltig und konkret verbessern, wenn die Auslandstätigkeit (als Lernender oder als Lehrender) mehr als bisher persönlich erfahren und von den Bildungsverantwortlichen anerkannt wird. Jeder deutsche Schuler sollte eine Zeit lang mal im Ausland gelernt haben, jeder ausländische Schüler einer deutschen Auslandsschule sollte einmal eine Zeitlang an einer deutschen Schule im Inland als Gastschüler gelernt haben, in jedem Kollegium einer deutschen Schule im Inland sollte eine Lehrkraft mit Auslandsschulerfahrung sein usw.. Den Auslandslehrkräften verdanken wir zahlreiche Schulpartnerschaften. Ein weiteres Betätigungsfeld scheint mir noch nicht richtig entdeckt zu sein: Die Betreuung von Schülerauslandsaufenthalten, insbesondere der zunehmenden Auslandsaufenthalte während der 11. Jahrgangsstufe.

Für den regelmäßigen Erfahrungsaustausch und für die Unterstützung grenzüberschreitender Schul- und Unterrichtsprojekte ließen sich in den Bildungsservern der Länder Foren bzw. Plattformen einrichten. ein Beispiel dafür ist etwa das LOG-Projekt in Nordrhein-Westfalen: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/log.

Schließlich könnten alle an der Auslandsschularbeit interessierten, sie unterstützenden und fördernden Kräfte (Verbände, Organisationen, Ehemalige u.a.) in einer Stiftung zur Förderung der deutschen Schulen im Ausland zusammengefasst werden, ohne die Zuständigkeit von Bund und Ländern zu tangieren oder gar einzuschränken.

Das Interview führte Dr. H.J. Peleikis

Happy birthday, Türke

Der Einsatz einer literarischen Ganzschrift im DaF-Unterricht

Die Behandlung literarischer Ganzschriften hatte schon immer einen festen Platz in den Curricula der Fremdsprachendidaktik. In dem traditionellen Ansatz hatte das (literarische) Kunstwerk jedoch einen kulturästhetischen und vor allen Dingen philologischen Wert, der Schülern und Lehrern den Freiraum zum kreativen Experiment versagte, da nur idealtypische Deutungen zugelassen wurden. Der Unterricht erfolgte weitgehend lehrerzentriert; das von dem Lehrer ausgesuchte Werk wurde in der Regel Kapitel für Kapitel mit Wortschatzarbeit, Inhaltsangaben, Nacherzählungen, Personenbeschreibungen, im wahrsten Sinne des Wortes durchgeackert.[1]

Leider finden im fremdsprachigen Deutschunterricht vieler ausländischer Schulen auch heute noch fast ausschließlich die bekannten Klassiker Berücksichtigung, die schon vor Jahrzehnten „in" waren – nur selten findet sich ein anderer Titel unter den akribisch aufgelisteten Werken von Goethe, Schiller, Kafka, Dürrenmatt, Böll oder Ödon von Horvath, um nur einige zu nennen. Die Verwendbarkeit dieser Literatur soll keineswegs in Frage gestellt werden, eine routinemäßige jährliche (Wieder-)Verwendung von „Standardwerken" kann jedoch dem Anspruch eines offenen Curriculums kaum genügen.

Kreative Textarbeit – das war eine der Erfahrungen des kommunikativ-interkulturellen Ansatzes – duldet keine Dogmen, vielmehr beinhaltet sie, dass auch unkonventionelle, vor allen Dingen aber motivierende Methoden Verwendung finden, die Schüler zur intensiven und kritischen Auseinandersetzung mit einem fremden Text anregen, die ihnen auch Gelegenheit zum Aushandeln von Bedeutung geben und sie zur eigenen Textproduktion herausfordern. Vor allen Dingen erkannte man, dass eine dafür notwendige Textkompetenz schrittweise in einem langjährigen Prozess über mehrere Schuljahre aufgebaut werden muss, wobei auch die sogenannten kleinen Schritte keineswegs vergessen werden durfen.[2]

Der Giessener Literaturdidaktiker Lothar Bredella fokussierte die Diskussion um die Behandlung literarischer Texte auf die sogenannte „Interaktion zwischen Text und Leser"[3]. Das Primäre im Lektüreprozess ist nicht die Literatur selbst, sondern das, was in der Interaktion zwischen Text und Leser entsteht. Lesen ist ein aktiver Prozess, in dem der Leser die unbestimmten, offen gelassenen Stellen, die Bredella „Leer-" oder „Unbestimmtheitsstellen" nennt, ausfüllt. Unter diesem Gesichtspunkt hat ein Text immer zwei „Autoren" einen, der ihn aufschreibt (der Autor im traditionellen Sinn) sowie einen, der ihn rezipiert (der Leser). Der Leser wird praktisch zum „Mitautor".[4]

Gerade darum ging es bei dem Einsatz von Jakob Arjounis Kriminalroman *Happy birthday, Türke!*, einem Buch, das eigentlich der sogenannten Trivialliteratur zugeordnet werden kann, das dennoch von der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung zu den fünfundzwanzig neuen Klassikern gezählt wird.[5]

Es muss an dieser Stelle deutlich erwähnt werden, dass die projektorientierte und schülerzentrierte Textarbeit, wie sie der Rahmenlehrplan für Deutsch-als-Fremdsprache der KMK bei der

1 Huth, Manfred. Die Rucksackbücherei, in: *Fremdsprache Deutsch,* Kombinierte Fertigkeiten, München, 2001, S. 41–44.

2 Vgl. Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache für Schulen, die auf das Deutsche Sprachdiplom der KMK vorbereiten, Bonn 2000, Umgang mit fiktionalen und nichtfiktionalen Texten, S. 24ff.

3 Bredella, Lothar: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht· Grunde und Methoden, in. Heid, Manfred (Hrsg.)· *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht,* Beitrage eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984, Goethe Institut Munchen, 1985, S. 365.

4 Kast, Bernd: *Literatur im Unterricht,* Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer, Goethe-Institut Munchen 1984, S. 26. Vgl. auch Ehlers, Swantje: Lesen als Verstehen, in. Goethe-Institut / Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache,* Fernstudieneinheit 2, Langenscheidt-Verlag, München, 1992, S 9.

5 Arjouni, Jakob: Happy birthday, Türke!, Diogenes-Verlag, Zurich, 1987 besprochen in: Weidermann, Volker Die neuen Klassiker, Ein kleiner Kanon fur die Gegenwart Die wirkungsvollsten deutschen Bucher der letzten zwanzig Jahre, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 11, 17 Marz 2002, S. 21ff. Der Roman beschreibt einen ratselhaften Mord an einem Frankfurter Bahnhofsmilieu, der von dem Deutsch-Türken Kemal Kayankaya aufgeklärt werden soll. Dabei stoßt der Privatdetektiv jedoch auf Informationen, die auch fur ihn selbst nicht ungefährlich sind, da die stadtische Polizei eine zwielichtige Rolle spielt.

Vorbereitung auf das Deutsche Sprachdiplom II empfiehlt, vielen ausländischen, aber auch den bundesdeutschen Lehrern (noch?) große Schwierigkeiten bereitet, die sich häufig nur zögerlich auf neue Wege einlassen. Daher war es ein weiteres Ziel, die Bearbeitung dieser Lektüre, die im Mittelpunkt einer Fortbildungstagung aller tschechischen DSD-Schulen gestanden hatte, erfolgreich durchzuführen und die Ergebnisse im Rahmen einer weiteren Tagung zur Diskussion zu stellen.

Der Roman wurde in zwei Lerngruppen der Jahrgangsstufe 13 eines Brünner Gymnasiums in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gestellt, wobei den Schülern von den beiden an dem Unterrichtsversuch beteiligten Lehrern mit Hilfe von (auch selbst gestalteten) Aufgaben, Übungen, Verstehenshilfen und Bearbeitungstechniken ein Freiraum für persönliche Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile bei der Lektüre eingeräumt wurde.

Im Sinne des Rahmenlehrplanes waren die Schüler in den vorhergehenden Jahren durch den Einsatz von kleineren literarischen Texten, Kurzgeschichten und durch die Anfertigung eines Lesetagebuches bei der Vorbereitung zur Prüfung auf das DSD II schrittweise an die alternative Behandlung von Literatur gewöhnt worden. Dennoch konnte die alleinige Konfrontation mit dem immerhin einhundertundsiebzig Seiten zählenden fremdsprachlichen Text nicht genügen. Im Vorfeld der Arbeit entstand daher ein offenes textbegleitendes Aufgaben- und Übungsangebot, das den Schülern zur Verfügung gestellt wurde. Jeder der Schüler erhielt diesen Katalog als vervielfältigte Loseblattsammlung in einem Schnellhefter. Dieses Verfahren wurde gewählt, um einerseits den Verlust einzelner Blätter bei einer sukzessiven Austeilung zu vermeiden, andererseits, um den Schülern im Bedarfsfall zu ermöglichen, diese Sammlung zu erweitern, indem z.B. eigene Seiten hinzugefügt werden konnten.[6]

Die beiden Lehrer gingen unter anderem davon aus, dass die Rezeption fremdsprachlich-literarischer Texte mehr oder weniger an das selektive Lesen und Verstehen gebunden ist, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass jede im Text enthaltene Information von den Schülern aufgenommen und verarbeitet werden kann und muss – vielmehr müssen sie lernen, die Inhalte auszuwählen, die für das Textverständnis und die weitere Arbeit wichtig sind. Das Lesen (und Verstehen!) eines Textes ist als ein dialogischer Prozess zu verstehen, innerhalb dessen der Leser mit dem Text kommuniziert, diesen auf Angebote für seine persönlichen Neigungen, Interessen, Einstellungen und vor allem für sein Wissen überprüft. Nur so erwerben die Schüler im Rahmen des autononomen Lernens die notwendige Sicherheit, die ihnen die Möglichkeit gibt, Literatur eigenverantwortlich zu interpretieren.

Das aus insgesamt vierundvierzig Vorschlägen bestehende Angebot des Begleitkataloges umfasste einerseits Aspekte der Titelanalyse, indem im Vorfeld der Lektüre ein entsprechendes Assoziogramm bearbeitet und auch das von Hans Traxler gezeichnete Titelblatt hinzugezogen wurde. Andererseits berücksichtigte es die Beschreibung des Helden Kemal Kayanka ebenso wie die Analyse des Frankfurter Milieus, in dem die Handlung stattfindet. Die Schüler konnten weiterhin zwischen der Anfertigung von Gesprächsnotizen, Protokollen und Statistiken auswählen, aber auch Handlungsabläufe zur besseren Visualisierung grafisch darstellen. Andere Aufgaben halfen bei der Schilderung komplizierterer Handlungsabläufe, bei der Anfertigung von Zusammenfassungen, Personen- und Ortsbeschreibungen, Zeitungsartikeln, Ergänzung von Unfallberichten und Verhörprotokollen sowie bei der Erstellung von im Romantext lediglich angedeuteten Gesprächen. Schließlich konnten im Buch (nicht) enthaltene (mögliche) Äußerungen Personen der Handlung zugeordnet, weitere Abläufe erfunden und nicht an der Handlung beteiligte Personen geschildert werden.

Es wurden auch Hilfen für die zahlreichen Passagen angeboten, in denen Frankfurter Dialekt zu finden ist.

Durch einen direkten Kontakt zu der Presse-Abteilung des Diogenes-Verlages konnte auch eine Sammlung mit biografischen Daten und Zeitungsartikeln zu Jakob Arjouni in die Mappe integriert werden, so dass die Schüler sich selbständig über den Autor und seine Arbeit informieren konnten. Es wird deutlich, dass es sich bei diesem Katalog um eine Art Lernkartei handelte.

Es würde zu weit führen, alle Aufgaben konkret beschreiben zu wollen; es soll an dieser Stelle lediglich verdeutlicht werden, dass das Angebot als eine Art Leitfaden für die individuelle Bearbeitung des Textes von den Lernern verwendet werden konnte, indem diese den Text selbständig und eigenverantwortlich, aber auch in Partner- und Gruppenarbeit analysierten.

Mit Recht wird von vielen Lehrern immer wieder angeführt, dass bei der intensiven Lektü-

6 Die Bearbeitungsvorschläge konnen beim Autor dieses Artikels angefordert werden.

rearbeit sehr viel Unterrichtszeit für die sukzessive Bearbeitung der ausgewählten Ganzschrift einkalkuliert werden muss und dass die Gefahr besteht, dass sich die Arbeit an einem solchen umfassenden Roman über mehrere Monate hinzieht. Um dieser Gefahr zu begegnen, hatten die beiden beteiligten Lehrer sich im Vorfeld darauf geeinigt, lediglich den ersten Teil der Lektüre (ca. vierzig bis fünfzig Seiten) im Unterricht zu behandeln. Es sollte gewährleistet werden, dass die Schüler einerseits die Handlungsproblematik erkannten und dass sie sich andererseits an die selbständige Arbeit mit dem Aufgaben- und Übungskatalog gewöhnten. In acht Schulstunden – in der Zeit von etwas mehr als einer Woche – gelang es, dieses Ziel zu erreichen. In die-

Ich finde den Held (Kemal Kayankaya) sehr sympatisch, obwohl ich es gar nicht begründen kann.
Ich weiß fast nichts über ihm, aber er scheint, ein guter Typ zu sein. Wahrscheinlich ist er kein feiner Gentleman, vielleicht auch kein Partner zum Leben, aber er könnte ein sehr guter Freund in schlimmen Zeiten sein.
Ich finde, dass er sich keine größere Sorgen zu Herzen nimmt, er genießt sein Leben und die Beiläufigkeit geht von ihm aus.

Kemal's Eigenschaften:

- sympatisch (↑)
- dynamisch - er lebt von Tag zu Tag, er atmet, hat seine eigene Arbeit, in der er selbstständig und unabhängig ist, ...
- zynisch - er macht Witze aus ernsten Sachen → Telefongespräch, ...
- mutig - er ist ein türkischer Privatdetektiv in Deutschland
- normal - er ist ein normaler türkische junge Mann, ohne Familie und daraus entstehenden Problemen...
- versoffen - manchmal, vielleicht oft, ... er trinkt lieber Bier als Wasser, lieber Chivas als Tee ...
- Frech - er gibt seine Werbungsprospekte in fremde Briefkästen, ...
- verschlagen (Besuch im Polizeipräsidium ...)
- clever - Er weiß ganz genau, wo er nachforschen oder wem er nachfragen soll ...
- unverschämt (in manchen Situationen ...)
- sehr mutig - man muss entweder blöd oder sehr mutig sein, wenn man sich mit drei stärkeren Männern prügeln will ... z.B.

- provokativ
- hartköpfig > braucht keinen Kommentar ...
- sarkastisch

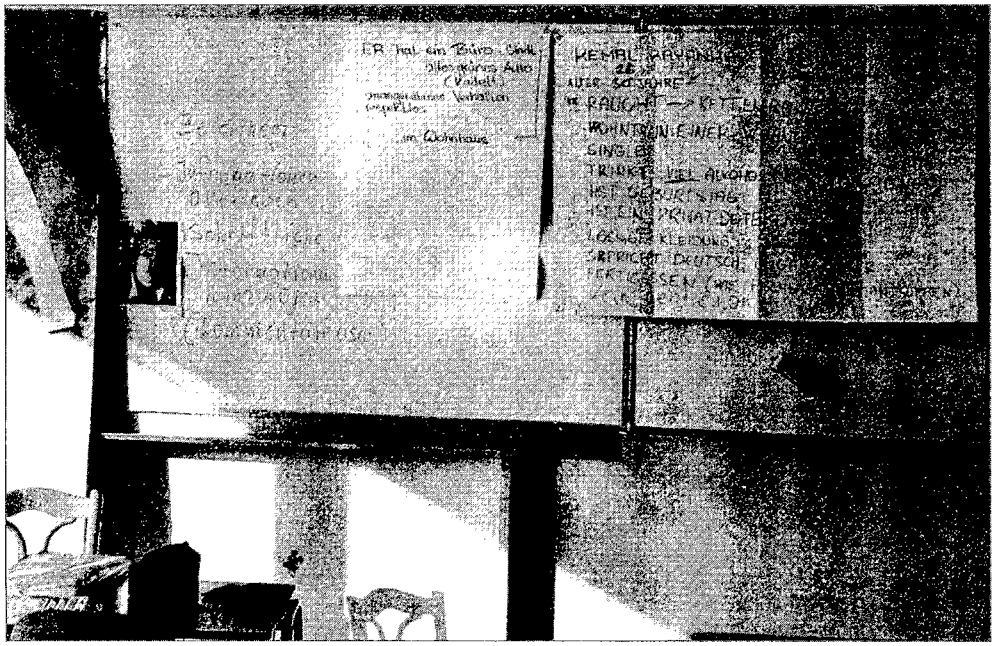
ser Zeit wurde auch ein lebensgroßes Portrait des Helden begonnen, das die beiden Lerngruppen bei der Arbeit begleitete und nach und nach während der Arbeit an der Lektüre mit wichtigen Informationen ergänzt wurde.

In der darauffolgenden Zeit arbeiteten die Schüler mit einem Wochenplan, der ihnen die eigenständige Bearbeitung erleichterte. Der Plan gab ihnen die entsprechenden Abschnitte des Buches vor, die mit Hilfe des Kataloges bearbeitet werden sollten. Dabei musste nicht jede Aufgabe, jede Übung oder jeder Impuls der Bearbeitungsvorschläge berücksichtigt werden, vielmehr konnten die Schüler die ihnen am besten geeignet erscheinenden auswählen, sie mussten jedoch darauf achten, dass sie siebzig Prozent der Vorschläge berücksichtigten. Die Bearbeitung fand überwiegend in häuslicher Arbeit statt, lediglich eine der drei wöchentlichen Deutschstunden – manchmal auch nur Teile davon – wurden für die plenare Auswertung, Besprechung und Diskussion der Textpassagen und Inhalte sowie für den Vergleich der angebotenen Bearbeitungen verwendet. In den restlichen beiden Stunden wurde mit dem Lehrbuch *Konzepte 2* gearbeitet; darüber hinaus stand dort auch die Vorbereitung auf das tschechische Abitur im Mittelpunkt der Arbeit.

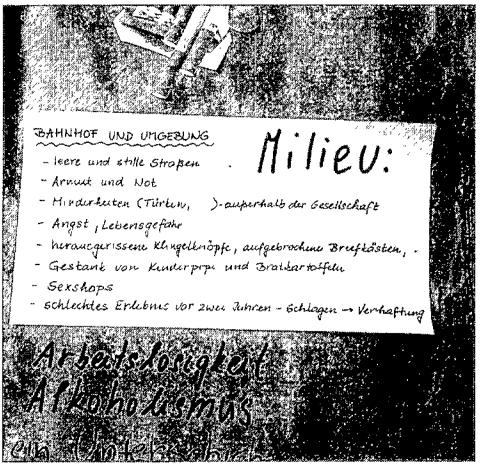
Um die Qualitat der angefertigten Arbeiten zu demonstrieren, werden einige ausgewahlte Schülerarbeiten präsentiert.

Arbeite allein oder mit einem Partner:
Lies den Text bis zur Seite 6. Beschreibe den Helden des Romans!
- Ergänze die Zeichnung oder suche ein geeignetes Bild aus alten Zeitungen und Zeitschriften.
- Schreibe seine Eigenschaften dazu auf.
- Ergänze das Bild und die Charakteristik während der weiteren Lektüre des Buches.

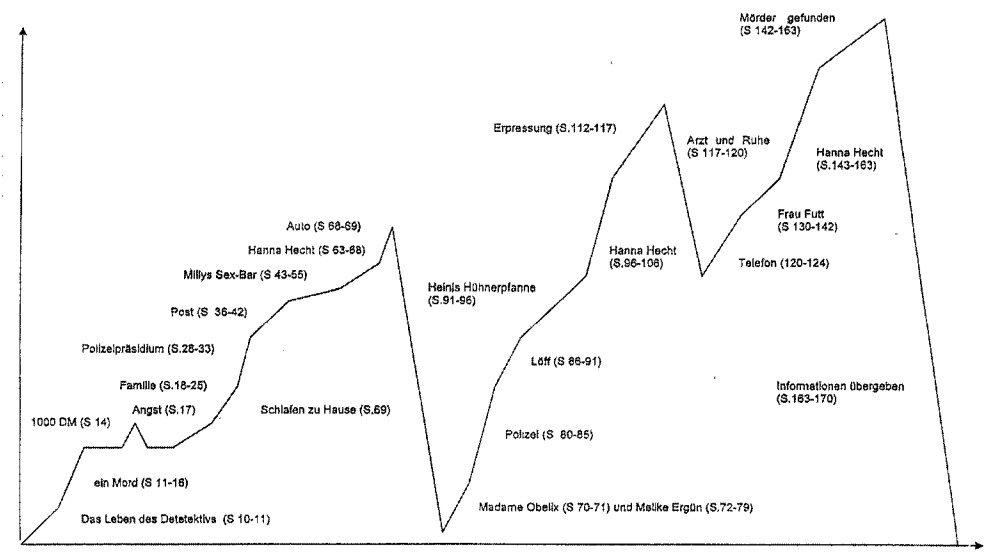
Die von den Schülern erarbeitete Charakterisierung des Helden wurde in den Auswertungsitzungen als Grundlage für das gemeinsam erstellte lebensgroße Portrait verwendet. Erschienen die dem Text entnommenen Informationen und deren Berücksichtigung in der Collage zunächst noch sehr spärlich, so begann sich dies im Verlauf der Lektüre zu ändern – am Ende entstand in jeder der beiden Lerngruppen ein sehr konkretes Bild von Kemal Kayankaya. Natürlich hatte jede der beiden Gruppen eine etwas andere Vorstellung von dem Helden, was sich in den Portraits niederschlug. In einer der Gruppen wurde die Darstellung des Gesichtes zunächst sehr kontrovers im Unterricht diskutiert, indem Textpassagen zitiert, aber auch – im Sinne der von Lothar Bredella erwähnten Leerstellen – Schülermeinungen und – Vorstellungen dazu auf großen Postern notiert wurden. Schließlich entwarf einer der Schüler






BAHNHOF UND UMGEBUNG
Milieu:
- leere und stille Straßen
- Armut und Not
- Minderheiten (Türken,)-außerhalb der Gesellschaft
- Angst, Lebensgefahr
- herausgerissene Klingelknöpfe, aufgebrochene Briefkästen,
- Gestank von Kinderpipi und Bratkartoffeln
- Sexshops
- schlechtes Erlebnis vor zwei Jahren - Schlagen → Verhaftung
Arbeitslosigkeit
Alkoholismus


Kemal
Kayankaya
Privatdetektiv
Gewohnheiten:
Rauchen und
Alkoholtrinken
Ein Mord


Mörder gefunden
(S 142-163)
Erpressung (S.112-117)
Arzt und Ruhe
(S 117-120)
Hanna Hecht
(S.143-163)
Frau Futt
(S 130-142)
Auto (S 68-69)
Hanna Hecht (S 63-88)
Hanna Hecht
(S.96-108)
Telefon (120-124)
Millys Sex-Bar (S 43-55)
Heinis Hühnerpfanne
(S.91-96)
Post (S 36-42)
Polizeipräsidium (S.28-33)
Löff (S 86-91)
Familie (S.18-25)
Informationen übergeben
(S.163-170)
Angst (S.17)
1000 DM (S 14)
Schlafen zu Hause (S.69)
Polizei (S 80-85)
ein Mord (S 11-16)
Madame Obelix (S 70-71) und Melike Ergün (S.72-79)
Das Leben des Detektivs (S 10-11)

das Gesicht nach all diesen Informationen zu Hause im Computer, während andere passende Stichwörter großformatig ausdruckten, unter denen weitere Informationen gesammelt wurden. (Vgl. Fotos S. 281 unten, S. 282 oben links und rechts.)

Auch die Beschreibung des Milieus, in dem der Roman spielt, wurde in die Collage eingearbeitet. (Vgl. Foto S. 282 Mitte links.)

Die Darstellung der Handlung durch eine Spannungskurve wurde im Verlauf der Arbeit an der Lektüre durch die Schüler ständig ergänzt, wobei einzelne Aspekte immer wieder nachgelesen und auch die entsprechenden Seitenzahlen in der Grafik vermerkt wurden. (Vgl. Abbildung S. 282 unten.)

In einer Szene beschreibt Kemal eine Kiosk-Besitzerin, bei der er sich des öfteren alkoholische Getränke besorgt, als *Madame Obelix*. Die von einer Schülerin dazu angefertigte Zeichnung sorgte für Heiterkeit, da sie offensichtlich auch den Vorstellungen ihrer Mitschüler entsprach. Faszinierend war die dazugehörige Beschreibung der Person, die von einer sehr hohen Sprachkompetenz der Schülerin zeugte. (Vgl. Abbildung S. 284.)

Ein weiterer Bearbeitungsvorschlag bot den Schülern die Gelegenheit, Kemals Besuch in einer schummerigen Bar im Frankfurter Bahnhofs-Milieu zu schildern, wo er sich weitere Informationen zur Lösung seines Mordfalles erhoffte. Die Atmosphäre wurde von einer Schülerin treffend beschrieben. (Vgl. Abbildung unten.)

Anstelle einer Zusammenfassung konnten die Schüler abschließend einen kurzen Zeitungsartikel verfassen, in dem die Problematik aufgegriffen wurde. Die folgende Arbeit demonstriert, wie geschickt eine Schülerin dieses Problem löste. (Vgl. Abbildung S. 285.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich das Verfahren der selbständigen Textbearbeitung durch die Schüler mit Hilfe eines vorgeschlagenen Kataloges an Impulsen, Aufgaben, Übungen und Verstehenshilfen bewährt hat. Offensichtlich halfen die Vorschläge den Schülern dabei, eigene Vorstellungen, Meinungen und Ansichten zu präzisieren und vor allen Dingen auch zu formulieren.

Auch das Wochenplanverfahren hatte immense Vorteile, da die Auswahl und Erledigung der Arbeitsaufträge nicht unter Zeitdruck erfolgte. Eine Schülerin recherchierte zum Beispiel sehr zeitaufwendig im Internet und verstand es, zusätzliche Informationen zur Autobiografie Jakob Arjounis beizusteuern. Von ihr stammte auch eine weitgehend dem Internet entnommene Dokumentation über die Stadt Frankfurt inklusive eines kleinen Stadtplanes, der bei der Visualisierung der Örtlichkeiten, die im Roman angesprochen werden, sehr hilfreich war. Gerade für den Bereich der Landeskunde war dieser Beitrag sehr wertvoll. Arbeiten dieser Art lassen sich kaum in der Unterrichtszeit realisieren.

Wie groß das Interesse der Schüler an der Arbeit war, wird auch durch die Tatsache deutlich, dass sie Wert darauf legten, sich nach dem Ab-

Also, gestern Abend saß ich in der Bar. Die Bar hieß Milly Sex-Bar. Alles, Tapete, Tische, Stähle, Theke, Gläser, Teppich, Bilder, Kissen, Lampenschirme, Selbst die Menschen leuchteten lila.

Da ging plötzlich die Tür auf und ein Mann ging unter in Lila. Er sah wie ein Türke. Ich bekam ein bisschen Angst, weil ich sehr oft in Zeitungen lese, dass einige Türken gefährlich sind (besonders in diesem Milieu).

Er watete durch weiche Teppiche zu einem Tisch und nahm Platz auf Schaumgummikissen in Seide. Hinter der Theke stand Milly (das weiß ich, weil ich sie kenne, einmal habe ich mit ihr schon gesprochen). Wasserstoffblond hingen die Haare neben dem schlabbernden Doppelkinn. Sie war der Boss und rief den Mädchen mit dröhnender Stimme Befehle zu...



27) Kemal beschreibt die Kiosk – Besitzerin auf der Seite 70 als *Madame Obelix* . Sicher kennst du den berühmten Gallier, dessen Namen er hier verwendet. Beschreibe die Kioskbesitzerin ausführlich. Die folgenden Stichwörter können dir helfen:

Aussehen Alter Kleidung Sprache

Gewohnheiten ...

← Madame Obelix



Madame Obelix ist eine ältere Dame, sie kann etwa 55 Jahre alt sein.
Wahrscheinlich hat sie keine Familie mehr - ihr Mann ist vielleicht gestorben, ihre Kinder sind in die Welt geflohen, möglicherweise hatte sie auch keine.
Sie besitzt einen Kiosk, wo sie für ein paar Münzen alle Wünsche ihrer Kunden erfüllt. Zwei, drei Bier, Würste und Zigaretten - andere Wünsche brauchen nur selten auf.
Ihre Kunden sind meistens arme, einsame Männer, fast alle mit der türkischen Staatsbürgerschaft, die nach Deutschland wegen der Arbeit sehr oft ohne Familie gekommen sind.
Sie spielt „eine Mutter" für sie. Sie ist jemand, der ihnen eine heiße Suppe macht, wenn sie einen furchtbaren Kater haben; jemand, der den Kiosk immer aufmacht, wenn sie auf das Fenster klopfen und Hunger haben; jemand, der ihnen „seine Brust anbietet", wenn sie „weinen" wollen.
Mit ihrer zischelnden hessischen Dialekt und ihren hellen stacheligen Wörtern kann sie jeden beruhigen.
Und wie sieht sie aus?
Etwa 1,65 m groß, wiegt ca. 100 kg. Ihr rundes Gesicht ist immer mit eine dicke Make-up-Schicht bedeckt. Sie verwendet einen markant roten Lippenstift. Ihre immer geschmalzene, aber sorgfältig aufgewickelte Haare trägt sie unter einem Kopftuch. Den starken Körper verhüllt eine alte, durch Waschen eingegangene zerdrückte Schürze . . .

42) Nachdem du von S. 143 – 163 weiter gelesen hast, kannst du sicherlich einen guten Zeitungsartikel über den Fall schreiben. Erfinde - gemeinsam mit einem Partner ? – eine treffende Schlagzeile und schildere die Lösung möglichst spannend.

DIE POLIZEI SCHWER IM DROGENHANDEL *
* EINGETAUCHT
* WAHRHAFTIGES FORTSETZUNG-LESEN *

Frankfurt am Mein, unser besondere Berichterstatter :

Er heißt Kemal Kayankay, trägt alte zerrissene Jeans und verlumte schwarze Jacke, lebt irgendwo in Frankfurt und obwohl er ein Türke ist, besitzt er die deutsche Staatsbürgerschaft. Vor drei Jahren hat er eine Lizenz für Privaterrmittlungen bekommen und in dieser Woche wurde er zu einem richtigen Helden. Aber damit würde man schon überholen.

Es war der 19. Februar 1989 und in der Nähe vom Hauptbahnhof passierte ein Autounfall, ein gewisser Albert Schönbaum und Basif Ergün waren beteiligt. Jeder Augenzeuge müsste zugeben, dass der Türke den anderen die Vorfahrt nicht gab und logisch auch als der Schuldige bezeichnet werden müsste.
Alles lief aber ganz anders, als man erwartete . . .
Fortsetzung folgt . . .
Morgen in FAZ

Zwei unerklärte Morde
Korruption
Drogenhandel
. . .
alles in unserer neuen Frankfurt-Reportage!
Lesen Sie weiter - morgen in eurer Zeitung!

schluss der Lektüre die Verfilmung des Romans von Doris Dörrie anzusehen. Allerdings waren viele der Schüler sehr enttäuscht uber diese Umsetzung, da der Hauptdarsteller kaum ihren Vorstellungen entsprach und da die Handlung stark verfremdet wurde. Enttäuschend war auch, dass der Verlag sein Versprechen, während der Lekture gesammelte Fragen an die geheim gehaltene Adresse des Autors weiterzuleiten, nicht einlöste – aus welchen Gründen auch immer. Aber Misserfolge gehören eben auch zu den Erfahrungen des projektorientierten Lernens.

Rainer E. Wicke

Unterrichtsmaterial für Schulen: Risiken der Gentechnik

Mit einem ganz neuen Angebot wendet sich das Öko-Institut e.V. jetzt an Schulen: Auf einer CD-ROM haben WissenschaftlerInnen des Institutes Unterrichtsmaterialien zu dem Thema „Gentechnik in der Landwirtschaft" zusammengestellt. Mit den Vorschlägen möchte das Öko-Institut anregen, dass im Biologie-Unterricht über die ökologischen Risiken der Gentechnik kritisch diskutiert wird. Finanziert hat das Projekt die Stiftung Zukunftserbe.

Die CD-ROM enthält Vorschläge für 13 Referate, die von SchülerInnen der Sekundarstufe II selbstständig in Kleingruppen erarbeitet werden können. Zu jedem Thema stehen entsprechende Texte zur Verfügung. Behandelt werden transgene Nutzpflanzen, Nutztiere und Mikroorganismen.

Es finden sich ebenfalls ausgewählte Meldungen des Öko-Instituts-Newsletters „Gentechnik-Nachrichten" auf der CD-ROM. Mit ihnen können die SchülerInnen ökologische Risiken anhand konkreter Beispiele diskutieren. Für den Unterricht werden zudem anschaulich gestaltete Folien mitgeliefert. Sie geben einen Überblick über den derzeitigen Einsatz von Gentechnik in der Landwirtschaft.

Ein umfangreicher Hintergrundtext zu dem Thema ergänzt das Angebot. Hier werden unter anderem Alternativen für eine zukunftsfähige Landwirtschaft aufgeführt.

Die CD-ROM kann zum Preis von 15 Euro (inkl. Versand) über den Forschungsbereich „Biodiversität, Ernährung & Landwirtschaft" im Öko-Institut e.V. bezogen werden: BEL, Öko-Institut e.V., Postfach 6226, D-79038 Freiburg, Telefon: 0761/45295-54, E-Mail: bel-zentral@oeko.de.

Das Öko-Institut e.V. ist das führende Umweltforschungsinstitut im Bereich der angewandten Ökologie. Es erstellt wissenschaftliche Gutachten und berät PolitikerInnen, Umweltverbände, Institutionen und Unternehmen. An den drei Standorten Freiburg, Darmstadt und Berlin sind über 100 MitarbeiterInnen beschäftigt, darunter 70 WissenschaftlerInnen.

Ansprechpartnerin: Ruth Brauner, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich „Biodiversität, Ernährung & Landwirtschaft", Telefon 0761/45295-40.

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet
http://www.vdlia.de

Tipps zur kindgerechten Mediennutzung

FLIMMO fürs Fernsehen
Wenn es im Herbst draußen regnet und stürmt, verbringen Kinder meist mehr Zeit zu Hause vor Fernseher oder PC. Da nicht alle TV-Sendungen und Online-Angebote fur die Kleinen geeignet sind, sorgen Eltern sich oft um den richtigen Umgang ihrer Kinder mit den Medien. Die Karl Kübel Stiftung weist daher auf fundierte Beratungsangebote hin: Begleitend zum TV-Programm bietet die dreimal jährlich erscheinende Broschüre FLIMMO eine Orientierungshilfe für Erziehende: Fernsehsendungen werden aus Kindersicht bewertet und in drei Rubriken eingeordnet - von „prima" bis „schwer verdaulich". Zielgruppe sind die Drei- bis Dreizehnjährigen. Erziehende können sich ein kostenloses Ansichtsexemplar bestellen oder den FLIMMO für 6,14 Euro pro Jahr abonnieren. Institutionen können den FLIMMO zur Weiterverteilung an Eltern kostenlos bestellen. Parallel zur Broschüre gibt unter www.flimmo.de ein Angebot im Internet, das alle 14 Tage aktualisiert wird. Die neue Ausgabe ist gerade erschienen.

Internet-ABC als Ratgeber für Eltern und Kinder
Für den kindgerechten Umgang mit Online-Medien empfiehlt die Stiftung das Internet-ABC als verlässliche Beratungsquelle, die den sicheren und kreativen Umgang mit dem Internet fördert. Unter www.internet-abc.de gibt es in einem gesonderten Bereich für Eltern und Pädagogen leicht verständliches Basiswissen und Informationen zu vielen Themen, beispielsweise Filtersoftware, Jugendschutz und altersgerechte Lernsoftware. Kindern von 6 bis 12 Jahren steht ebenfalls eine eigene Sektion zur Verfügung, in der sie spielerisch den Umgang mit dem Internet lernen können und viele kreative Anregungen erhalten.

Verlässliche Absender
Herausgeber des FLIMMO ist der Verein „Programmberatung für Eltern e.V."; seine Mitglieder sind unter anderem die 14 Landesmedienanstalten und die Karl Kübel Stiftung. Hinter dem Internet-ABC steht der gleichnamige Verein, dem ebenfalls mehrere Landesmedienanstalten angehören. Beide Angebote sind werbefrei.

Bezugsadresse für den FLIMMO
Programmberatung für Eltern e.V., Postfach 801344, 81613 München, Tel.: 089/63808-280, Fax: 089/44020104. Weitere Auskünfte gibt es bei Karl Kübel Stiftung telefonisch unter 06251/7005-54 oder per E-Mail unter g.ludwig@kkstiftung.de.

schulHauser
Produkte für die Bildung
Ihr zuverlässiger Lieferant
für Lehrmittel und Einrichtung
Für alles, was die Schule braucht =
Alltägliches und Außergewöhnliches
kompetent und preisgünstig
schulHauser Rudi Hauser
Melanchthonstr. 14, 70374 **Stuttgart**
(0711) fon 420 30 90, fax 420 30 92
www.schulhauser.de
info@schulhauser.de

Lernen mit allen Sinnen?

Rechtschreibkompass für Lehrerinnen und Lehrer von Regina Esser Palm u.a., 2001 Cornelsen Verlag, Berlin, ISBN 3-464-61170-1, € 52,–

Der Verlag Cornelsen bietet seinen „Rechtschreibkompass" als Paket mit Freiarbeitsmaterial (zwei DIN A3-Spielpläne, 152 kartonierte DIN A5-Karteikarten mit Arbeitsanweisungen, Materialien, Lexikonartikeln und Losungen, einer „Gebrauchsanweisung" für den Lehrer zum Einsatz in der Orientierungsstufe für zirka 52,– € an. Damit kann der DaM-Lehrer lehrwerksunabhängig mit einer Klasse oder Lerngruppe individuelle Wege zum Rechtschreibtraining einschlagen: Zitat aus dem Katalog 2003 vom Cornelsen-Verlag (S. 52): „Verschiedene *Diktatformen,* vielfältige Übungen zu einem Grundwortschatz und Mnemotechniken ermöglichen ein Lernen mit allen Sinnen. Als *Wort der Woche* können besonders fehlertrachtige Wörter gezielt geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen Überarbeitungstechniken und können eine individuelle Fehlerkartei anlegen." Auch wenn m.E. die Aussage „Lernen mit allen Sinnen" etwas zu hoch gegriffen ist, bietet der „Rechtschreibkompass" mehr als nur die Verbesserung der nachdrücklich seit der Pisa-Studie geforderten besseren Rechtschreibfähigkeit deutscher Schüler beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen



Das erste Paket von zirka 80 beidseitig bedruckten DIN A3-Karten widmet sich in einer ersten Phase Konzentrationsübungen, dem Benutzen von Nachschlagewerken, dem Anlegen und Üben mit einer Fehlerkartei (nach dem Prinzip der Vokabelkartei beim Fremdsprachenlernen), dem Training des Langzeitgedächtnisses mit dem „Wort der Woche", dem kritischen Lesen und Aufspüren von fehlerhaft Gedrucktem in Werbung und auf Plakaten. In einer zweiten Phase üben die Schüler entweder alleine, in Partnerübungen oder in Kleingruppen zusammenhängende Diktate. Leichte Zweifel habe ich allerdings, ob die vorgeschlagenen „Walkmandiktate" in jedem Fall praktikabel sind, wenn ich mir vorstelle, dass Zehn- bis Zwölfjährige einen Text auf Kassette aufnehmen, ihn anschließend abspielen und mitschreiben sollen. Der spielerische Aspekt beim „Rechtschreibkompass" wird als Würfelspiel auf dem Spielplan „Bergtour" und als Memory berücksichtigt Selbstverständlich fehlen auch die Losungsvorschläge und Hilfestellungen nicht. Die Schüler müssen in ihrem Arbeitstagebuch vermerken, welche Arbeitsschritte sie vollzogen haben.

Genauso vollzieht sich die Freiarbeit mit dem zweiten Paket der DIN A3-Karten mit dem Titel „Textwelten". Auf drei wohl abgestimmten Schwierigkeitsstufen widmen sich die Schüler mit Fragen zu Inhalt und Sprachform drei aufgearbeiteten Gruselgeschichten im „Spukschloss". Anschließend werden Fabeln von Lafontaine im „Fabelgarten" angeboten, lustige und spannende Comics im „Kiosk" und im letzten Themenbereich „Auf der Tierfarm" problemorientierte, zur Diskussion herausfordernde Texte über Legebatterien und ausgesetzte Haustiere. Den Abschluss bildet ein „Textweltenquiz" zu allen behandelten Themen und Texten auf dem zweiten Spielbrett, Lösungshilfen sind in der „Reiseapotheke" vorhanden und die Schüler sollen auch hier ihre Arbeit in ihrem „Textwelten-Reisetagebuch" dokumentieren.

Der „Rechtschreibkompass" ist gut durchdacht und motivierend gestaltet. Dem Lehrer bleibt es allerdings nicht erspart, für seine Klasse eine Unmenge Fotokopien anzufertigen (zusätzlicher Kostenfaktor), Lösungs- und Lexikonkarten zuzuschneiden, stabile Karteikasten zur Verfügung zu stellen, kopierte Arbeitsblätter in Aktenordnern richtig abzulegen, Lernkontrollbögen zu verteilen, auf das Eintragen durch die Schüler zu achten und deren Richtigkeit zu überprüfen Je nach der zur Verfügung stehenden Wochenstundenzahl und der Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung ist der „Rechtschreibkompass" eine methodische Bereicherung und eine an und für sich motivierende Hilfestellung, bei der auch das Preis-Leistungs-Verhältnis stimmt. Mir persönlich ist außerdem das Arbeiten mit Materialien sympathischer, die ich anfassen, bearbeiten, beschriften und bemalen kann, als das Eingeben über die Computertastatur oder das bloße Anklicken. Ob allerdings die Schüler im Zeitalter von Notebooks, Beamern und CD-Roms mit Lernsoftware ebenfalls dieser Meinung sind, bleibt abzuwarten

Stephan Schneider

Eine brauchbare Kollektion

Bredella, Lothar: Literarisches und interkulturelles Verstehen, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2002, 464 S., ISBN 3-8233-5317-9, € 38,–

Die zwanzig Aufsätze (davon sieben in englischer Sprache) aus der Reihe „Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik", die Lothar Bredella unter obigem Titel zusammengestellt hat, sollen in drei Abschnitten die Frage klären

„– warum und wie wir literarische Texte lesen sollen,
– wie sich interkulturelles Verstehen in der Spannung zwischen Innen- und Außenperspektive erfassen lässt und welche Rolle dabei die unterschiedlichen Konzeptionen um das Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften spielen und
– wie sich literarisches und interkulturelles Verstehen mit Romanen, Kurzgeschichten, Gedichten, Dramen, Autobiographien und Spielfilmen im Unterricht fordern und evaluieren lassen." (S. 13)

Da eine detaillierte Würdigung aller zwanzig Beiträge den Rahmen dieser Rezension sprengen würde,

soll sich im Folgenden auf wesentliche Inhalte beschränkt werden.

Die Begrundung fur das Lesen literarischer Texte gibt Bredella im ersten Teil anhand dreier Aufsätze, die sich mit Entwurfen fur eine Didaktik des literarischen und interkulturellen Verstehens im Fremdsprachenunterricht befassen. In literarischen Texten erleben wir Leser, was Erzähler oder Charaktere fuhlen und denken und wie sie sich mit ihrer Welt auseinandersetzen. Wir können uns vielleicht darin wiedererkennen und unser eigenes Selbst- und Weltbild reflektieren

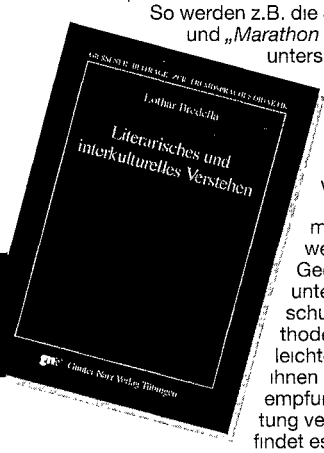
In den Grundlagen fur die Entwurfe einer Didaktik des literarischen und interkulturellen Verstehens geht Bredella im zweiten Teil in mehreren Aufsatzen u.a. der Frage nach, welche Rolle der sogenannte Pluralismus und der Kosmopolitanismus in multikulturellen Gesellschaften spielt.

Er erklart, dass die Kosmopoliten darauf hinweisen, dass Menschen nicht nur auf ihre eigene Kultur festgelegt sind, sondern dass z.B. Einwanderer auch von ihrer neuen Kultur lernen und dadurch bereichert werden konnen.

Die Pluralisten hingegen meinen, dass eine Selbstverwirklichung nur in ihrer eigenen Kultur möglich ist und dass sich Einwanderer bzw. Minderheiten nicht assimilieren dürfen, da sie nur so die kollektive Identitat bewahren konnen. Somit stehen sie zu ihrem Ethnozentrismus, weil sie ihre eigene Sprache und Kultur als Sicherheit und Orientierung benötigen.

In der zweiten Hälfte dieser Anthologie wird Bredella immer konkreter und damit auch besonders fur Fremdsprachenlehrer faszinierender.

So werden z.B. die Spielfilme *„Lifeboat"* und *„Marathon Man"* dahingehend untersucht, welches Deutschlandbild diesen Filmen zugrunde liegt und wie das US-amerikanische Selbst- und Fremdbild dargestellt wird.



Neben Pinters Drama *„The Dumb Waiter"* werden vor allem auch Gedichte dahingehend untersucht, wie Lehrer mit schuleraktivierenden Methoden den Schülern einen leichteren Zugang zu der von ihnen sonst eher als sperrig empfundenen Literaturgattung verschaffen konnen. So findet es Bredella z.B. wichtig, dass Schüler und Studenten erfahren mussen, dass zu den Bedeutungen des Gedichtes ihre eigenen Reaktionen und der Deutungsprozess selbst gehoren. Er erläutert seine Ideen mit treffenden Beispielen aus der englischsprachigen Literatur.

Auch fur das interkulturelle Lernen und Verstehen anhand von bekannten Romanen (u.a Conrads *Heart of Darkness*, Kingstons *The Woman Warrior*, Gordimers *July's people),* Jugendliteratur (u.a. Miklowitz' *War between the classes*, Moloneys *Gracey*) und Kurzgeschichten (u.a. von Steinbeck und Yamamoto) führt er beispielhaft an, wie diese Texte interkulturell gewinnbringend im Unterricht verwendet werden können

Eine ausfuhrliche Bibliographie und ein Personenverzeichnis rundet diese Aufsatzsammlung ab.

Zu empfehlen ist diese Anthologie allen Lesern, die sich dafur interessieren, wie man mit literarischen Texten und Filmen interkulturelles Verstehen fördern kann

Besonders empfehlenswert ist sie jedoch allen Englischlehrern, da fast alle Ideen und Gedanken zu den literarischen Texten in die eigene Unterrichtsplanung, -durchfuhrung und -auswertung einfließen konnen und sie daher eine große Hilfe für die Herausarbeitung des Aspektes „interkulturellen Lernens und Verstehens" sind.

Bernd Munderloh

Anlass zum Denken

Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder, Luchterhand, Neuwied 2002, 268 S., ISBN 3-472-05052-7, € 25,–

Wer als Lehrerin oder Lehrer mit seinem Unterricht zufrieden ist, wer sich nicht dabei ertappt, über veranderte Lehr- und Lernbedingungen (z.B. uber die sich kontinuierlich verschlechternde Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler?) zu klagen, der sollte sich auf dieses Buch gar nicht erst einlassen, denn sie/er wird es mit großer Wahrscheinlichkeit doch bald zur Seite legen.

Wer jedoch Anregungen sucht, seinen Unterricht zu uberdenken, mal einen ganz anderen Blick auf Lehren und Lernen kennen zu lernen, dem sei dieses Buch sehr empfohlen. Es werden aber nicht irgendwelche Handlungsanweisungen, Methodentipps, die man am nachsten Tag in seinem Unterricht erproben oder umsetzen kann, gegeben, sondern die Lektüre kann bestenfalls der mühevolle Einstieg für eine sich verandernde Unterrichtspraxis sein. Nicht umsonst zitiert der Herausgeber Reinhard Voß in seiner Einstimmung zu diesem Sammelband den exponierten Vertreter einer konstruktivistischen Denkweise, Ernst von Glasersfeld. Dieser beurteilt in einem Gespräch mit Reinhard Voß – das ganze Interview ist in dem Kapitel ‚Grundlagen' nachzulesen – die Zukunft des Konstruktivismus eher skeptisch. „Ich glaube, es wird lange dauern, aus Grunden, die ich schon öfter gesagt habe. Denn wenn man anfangt konstruktivistisch zu denken, dann kommt man darauf, dass man fast alles, was man vorher gedacht hat, umkrempeln muss. Da ist fast nichts von den fruheren Auffassungen, die man beibehalten kann. Und es ist eine anstrengende und vor allen Dingen sehr ungemütliche Sache Die meisten Leute scheuen sich davor und schieben den Konstruktivismus deshalb lieber beiseite." (S. 3)

Die Erfahrungsberichte, die Interviews mit Howard Gardner und Ernst von Glasersfeld, die Beiträge zum Unterricht und zu konkreten Lernbereichen ermoglichen einen immer wieder neuen (oft uberraschenden) Blick auf die konstruktivistische Denkweise. Unabhängig vom Alter spielt das Vertrauen in den Lernenden, der Respekt vor seinem Ansatz und die Freude an und über seinen Lernweg die entscheidende Rolle. Aus dieser Sicht ergeben sich nahezu

zwangslaufig die (neuen) Aufgaben des Lehrenden, die sich aus den verschieden Perspektiven ergeben. Glasersfeld bringt es auf den Punkt, wenn er sagt: „Lehren beginnt nicht mit dem Vortragen geheiligter Wahrheiten, sondern mit dem Schaffen von Gelegenheiten, die den Schulern Anlass zu Denken geben. – Die Vorbedingung dafur ist, dass man Schulern die Fahigkeit zu denken zuschreibt." (S. 220) Als besonderes Verdienst dieses Sammelbandes möchte ich die konkreten Beispiele aus dem Unterricht und besonders aus den Lernbereichen hervorheben, da sie dem Leser veranschaulichen, dass der konstruktivistische Ansatz keine realitatsferne Theorie bleibt, sondern die Beitrage von E. Wittmann (Von Plato bis Piaget – Wie kommt die Mathematik in den Kopf?), A Kaiser (Verschiedene Kinder sehen die Welt verschieden – Didaktische Probleme der Vielfalt im Sachunterricht), H. Brugelmann (Kinder erfinden die Schrift), J. Meixner (Die inszenierten Wirklichkeiten – Konstruktivistische Lehr- und Lernerfahrungen im Fremdsprachenunterricht), und D Horster (Von der Schwierigkeit, die Grenzen der eigenen Sprache zu uberschreiten – Philosophieren mit Kindern in einer zweiten Grundschulklasse) zeichnen sich durch Lebens- und Schülernähe aus. Bei dem Beitrag von J. Meixner ist allerdings ärgerlich, dass der Leser nach der Uberschrift ein Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht erwarten kann, in Wirklichkeit aber ein Bereich aus dem Zweitsprachenerwerb angesprochen wird, was nach meinem Verstandnis ein ähnliches, aber eben nur ein ähnliches Aufgabenfeld ist.



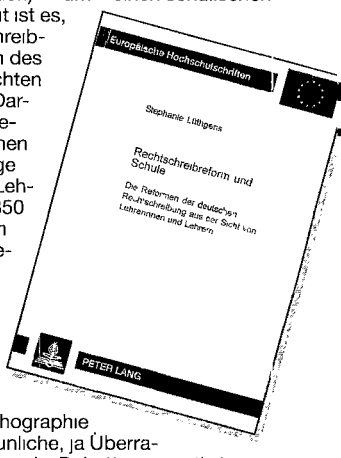
In der Einstimmung zu diesem Band schreibt Voß, dass Auswahl und Zuordnung der Beitrage einzig und allein die Sichtweise des Hrsg. wiederspiegeln, angeboten werde aber ein Netzwerk von theorie- und praxisorientierten Beitragen von Lehrerinnen und Lehrern, Professorinnen und Professoren, die jedem Leser seinen individuellen Einstieg ermoglichen. Ich habe mich stur nach der vorgegebenen Reihenfolge durch diesen Sammelband gearbeitet, stunde ich noch einmal vor der Entscheidung, würde ich eine andere Reihenfolge wählen. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass dieses Buch ein Gewinn für mich und hoffentlich auch fur meinen Unterricht war.

Gregor Hornann

Rechtschreibreform: Anfang ohne Ende?

Stephanie Lüthgens, Rechtschreibreform und Schule. Die Reformen der deutschen Rechtschreibung aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Europäische Hochschulschriften Reihe I: Deutsche Sprache und Literatur, Band 1848. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/M. 2002, 444 S., ISBN 3-631-50232-X; € 60,30

Rechtschreibreform – ein unerschopftes Thema, das lehrt der jahrzehntelange Vorlauf fur die jungste Reformetappe, an deren Umsetzung wir derzeit laborieren Ein Thema auch, das in Vergangenheit und Gegenwart nicht nur in Fachkreisen und -publikationen, sondern auch in der breiten Offentlichkeit und ihren Medien, der Tages- und Wochenpresse, Fernsehen und Rundfunk bis heute mit unversohnlicher Gegensätzlichkeit debattiert wird. Die vorliegende Arbeit greift verdienstvoller Weise die Geschichte der Reformbemuhungen seit ihren Anfangen im 19 Jahrhundert auf und erganzt die schon vorhandenen Darstellungen (die in zwei bibliographischen Anhängen [S. 311-341 und S. 399-440] wohl erschöpfend dokumentiert werden) um einen schulischen Aspekt. Ziel der Arbeit ist es, die neueste Rechtschreibreform mit den Augen des Padagogen zu betrachten



Eine ausfuhrliche Darstellung der Reformgeschichte im Allgemeinen und die der Vorschlage aus den Kreisen der Lehrerschaft seit etwa 1850 geben zunachst einen Überblick uber die Reformentwicklung (Erste Orthographische Konferenz 1876, Orthographische Konferenz von 1901, Reformprogramm des Internationalen Arbeitskreises fur Orthographie von 1996). Das Erstaunliche, ja Überraschende ist dabei, dass die Debatten eigentlich immer um dieselben Themen kreisten und dabei nie zu dem Ergebnis fuhrten, das die vorgeblichen Ziele aller Reformansatze angestrebt haben wollen: einfache Handhabung der deutschen Rechtschreibung, Entwirrung des komplizierten Regelgeflechts, Reduzierung dieser Regeln auf einen uberschaubaren Umfang Liest man die Lüthgenssche Arbeit, übrigens eine in Kiel angenommene Dissertation der Erziehungswissenschaft, in einem Zuge durch, wird man dessen gewahr, dass in anderthalb Jahrhunderten deutscher Orthographie-Geschichte zwei Formationen, wenn auch mit wechselndem Personal, ergebnislos miteinander gerungen haben: eine historische und eine phonetische Fraktion, die jeweils in sich sektiererisch in weitere Untergruppen gespalten waren und einander hartnäckig bekämpften. Die historische Schule versammelte sich um das Postulat: „Schreibe, wie es die geschichtliche Fortentwicklung des Neuhochdeutschen verlangt.", was immer das

heißen kann, die phonetische Schule huldigte dem bedeutend einfacheren Grundsatz: „Schreibe, wie du sprichst." Deutlich wird bei der Lektüre auch, dass die Lehrerschaft nahezu ausschließlich der phonetischen Richtung – gewiss aus den Mühen des schulalltäglichen Rechtschreibunterrichts heraus – den Vorzug gab, auch das Druckgewerbe stand dieser Strömung am Anfang nahe, doch nur solange es sich durch Vereinheitlichung Kostenvorteile erhoffen konnte. Demgegenüber waren es besonders Bildungsbürgertum (Akademiker), Autoren und Bürokratie, die die Bestrebungen der historischen Schule verfochten. Ihr Gegensatz ist plastisch in dem Vorwurf der Phonetiker formuliert, die „gelehrten Schreibweisen" hätten vor allem den Zweck, das Bildungsgefälle zwischen denen sichtbar zu machen, die sie beherrschten, und denen, die ihrer nicht mächtig waren.

Dies alles wird in dieser Dissertation breit dokumentiert. Die Bemühungen zahlreicher Lehrer und Lehrervereine trugen zur Vereinheitlichung der deutschen Rechtschreibung von 1901 wesentlich bei. Konrad Duden, ihr geistiger Vater, selbst war es, der in dem populär nach ihm benannten ‚Orthographischen Wörterbuch der deutschen Sprache' nur einen transitorischen Zustand sehen wollte, da seine Festlegungen kein „Meisterwerk" seien. Bald wurden Zweifel an Vollständigkeit und Praktikabilität der Ergebnisse laut.

Den von Pädagogen publizierten Reformvorschlägen und -schriften ist daher ein gesondertes Kapitel der Arbeit gewidmet. Die Analyse von 70 Änderungsprogrammen, die in der Zeit von 1901 bis 1985 erschienen, vermittelt Tendenzen die Bestrebungen der Lehrerschaft in Sachen Rechtschreibreform, sie ist sicherlich der arbeitsintensivste Teil der ganzen Dissertation gewesen, entbehrt aber nicht einer gewissen ermüdenden Eintönigkeit. Darin allerdings scheint er auch symptomatisch zu sein dafür, dass die Orthographiereform im 20. Jahrhundert gewissermaßen auf der Stelle stehen blieb, allen Initiativen und Bemühungen zum Trotz.

Die Darstellung des Reformprogramms von 1996, nach dem inzwischen in allen Schulen unterrichtet wird, ist ein wesentlicher Bestandteil der Dissertation und ein lesenswerter dazu. Dem Aufbau des Regelwerks folgend, erläutert die Verfasserin die gültigen Neuregelungen nach ihren Gründen und Intentionen. Eine empirische Untersuchung in der schleswig-holsteinischen Lehrerschaft gibt Aufschluss über das Meinungsbild zur Neuregelung. In der Schlussbetrachtung sucht die Verfasserin eine Summe zu ziehen und die noch verbesserungsbedürftigen Teile der deutschen Rechtschreibung zu bestimmen und Ansätze zu zukünftigen Reformtendenzen aufzuzeigen, ein Vorhaben, das freilich allzu sehr das Signum einer zwanghaften Aktualisierung trägt.

Man könnte, und sollte möglicherweise, einige kritische Beobachtungen zu Rechtschreibung, zu Stil und Zuverlässigkeit der Angaben anschließen. Doch um dem Eindruck entgegenzuwirken, dass am Ende Korinthenkackerei der Arbeit nicht gerecht wurde, soll es damit sein Bewenden haben.

Bernd Müller

Lesefutter für 10- bis 13-Jährige

Helmut Birkenfeld, Auf der Spur des Wilddiebes – Vier Jungs auf Verbrecherjagd, Frieling-Verlag, Berlin 2003, karton., 80 S., € 5,80

„Klatsch! – und die schallende Ohrfeige hatte Hubert verdient." Mit diesem nicht sonderlich pädagogisch-politisch korrekten Satz beginnt der Kinder- und Jugendroman „Auf der Spur des Wilddiebes" von Helmut Birkenfeld. Der Autor, ehemaliger Auslandslehrer und Herausgeber von Lehrbüchern für Deutsch als Fachsprache, hat sich als Pensionär offenbar an seine eigene Kindheit im Forsthaus erinnert und auf achtzig Seiten einen spannenden klassischen Abenteuerkrimi für Kinder geschrieben.

Vier Jungen mit den etwas altmodisch klingenden Vornamen Hubert, Elmar, Waldemar und Klaus wollen eigentlich auf Wildschweinjagd gehen. Das ermöglicht der Forstersohn Hubert. Er hat dem väterlichen Gewehrschrank heimlich eine Buchse entnommen. Unverhofft beobachten sie einen Wild- und Holzdieb und tragen zum Schluss wesentlich dazu bei, dass es zur Verurteilung und Bestrafung des Täters kommen kann.

Die mit viel wörtlicher Rede erzählte Geschichte ist sprachlich gut gestaltet. Es kommen zahlreiche gebräuchliche Redensarten vor sowie Wörter aus der Sprache der Jäger. Ergänzend sei der Klappentext zitiert: „Wissenswertes über das edle Weidwerk, über Wald und Flur." Im Roman ist auch die von Schülern zu erlernende Textsorte ‚Brief' integriert, da die Korrespondenz zwischen Klaus und seinen Freunden wiedergegeben wird. Man merkt, dass hier kein normaler Krimiautor am Werk ist, sondern der erfahrene Deutschlehrer, der es versteht, unauffällig und unterhaltsam durch gute Beispiele einen kleinen Beitrag zur Verbesserung der Sprachkultur zu leisten.

Das Buch ist Lesefutter für 10- bis 13-Jährige. Es führt in die Welt einer inzwischen wohl vergangenen Forsthausidylle. Daher kommt dem reiferen Leser die Bezahlung mit Euro etwas komisch vor. Die Verabreichung einer zu Recht empfangenen Ohrfeige, der unzulässige Umgang mit dem väterlichen Gewehr sowie die mit dem Begriff Wilddieb naheliegende Erörterung einer sozialgeschichtlichen Dimension des Konfliktes sind Punkte für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Büchlein im Klassenzimmer.

Seit der weltweiten Lesebegeisterung für Harry-Potter-Roman weiß man, dass Kinder etwas anderes wollen als das, was wohlmeinende Literaturdidaktiker konzedieren. Mit dem vorliegenden Büchlein wird die Lesefreude bei Kindern bestimmt gefördert; der sprachliche Gewinn wird sich ganz nebenbei einstellen. Und der Deutschlehrer kann bei einer Besprechung die erwähnten Punkte thematisieren.

Gunther Miklitz

Pflichtlektüre für alle Lehrkräfte

Wolfgang Hagemann, „Burn-Out bei Lehrern. Ursachen – Hilfen – Therapien", C.H. Beck, München 2003, 292 S., ISBN 3-406-50921-5, € 17,90

Viel ist in den letzten Jahren geschrieben – und im Fernsehen beredet und zerredet – worden zum Thema: der miserable Zustand in unseren Schulen, damit zugleich viel Richtiges und ebenso viel Falsches zum Burn-Out-Syndrom bei Lehrern. Nun wieder, diesmal in Buchform, das Ganze noch einmal?

Nein, es soll vorweg genommen werden, diese Darstellung ist nicht nur lesenswert, es ist bedenkenswert und beherzigenswert, was sie darlegt, vor allem das, was zu den Hilfen und Therapien gesagt wird



Wer mit einem Lehramtsstudium beginnen will, sollte vorab dieses Buch lesen und sich ernsthaft fragen, ob er später diesem „Job" über Jahrzehnte gewachsen sein wird, er sollte ehrlich in sich gehen. Es genügt eben bei weitem nicht, diesen Beruf – der im alten Sinne immer auch Berufung sein sollte – als Job zu verstehen. Der Lehrer, will er denn Pädagoge sein und nicht nur Dozent, ist und bleibt der, der das Kind leiten und führen soll, und das kostet Kraft im umfassenden Sinn.

Schule, wenn sie vom Schüler angenommen werden soll, muss „der sichere Ort" sein für den Schüler, ebenso aber auch für den Lehrer. Dieses Leitmotiv zieht sich durch das ganze Buch, und in immer wieder neuen und durchgehend überzeugenden Fallbeispielen weist der Verfasser nach, dass er nicht nur ein ausgezeichneter Psychotherapeut und Psychiater ist, sondern sich tief in die Befindlichkeit von Lehrern und Schülern hineinversetzen kann, ihnen mit Empathie begegnet. Der Verfasser geht mit allen am Schulleben Beteiligten fair um, er verletzt nicht, verzichtet auf Klischees, wie das hin und wieder Politiker und auch manche Eltern tun.

Das Buch macht überzeugend deutlich, dass wir weder den Heranwachsenden noch den Lehrer kennen, wenn wir nicht auch seine Lebensgeschichte (Elternhaus, Familie, Freundeskreis, seine Interessen usw.) mit einbeziehen. Um sowohl dem Schüler als auch dem Lehrer gerecht zu werden, müssen sie in allen ihren vergangenen und gegenwärtigen Vernetzungen gesehen und gewürdigt werden. Beispiele, die unter die Haut gehen, zeigen, wie Fügungen außerhalb des Schulischen sich negativ im Schulalltag auswirken. Der Lehrer, der sich stark zeigt, sich in sich verkriecht, in Maske und Rolle erscheint, wird früher oder später zerbrechen.

Wer bereit ist, sich Kollegen zu öffnen, sie um Rat und Hilfe zu bitten (Voraussetzung ist ein positives Klima im Kollegium), kann, neben eventuell notwendiger therapeutischer Behandlung, wieder in der Schule wie auch draußen festen Boden unter die Füße bekommen. Wo Kollegen verständnisvoll mit einem „belasteten" Lehrer umgehen, wo es kein Mobbing gibt, kann dessen berufliches Leben einen neuen, erfüllenden Sinn bekommen, was notwendig ist, um dann auch im Klassenraum den Schülern deutlich werden zu lassen: hier fühle ich mich auch als Mensch akzeptiert, hier ist mein „sicherer Ort". Der Verfasser zeigt überzeugend, wie – Geduld und Bereitschaft beim „gestrandeten" Lehrer vorausgesetzt – Ängste und Verkrampfungen abgebaut werden können. Ehe ein Kollege im äußersten Fall physisch und psychisch zerbricht oder in der Klasse zum Sadisten wird, sollte er sich seiner großen Verantwortung als Pädagoge bewusst werden und Hilfe in Anspruch nehmen. Die ihm anvertrauten, oft sperrigen, manchmal unerzogenen und faulen Schüler bleiben das kostbarste Gut, das Eltern ihm anvertrauen.

Auch der Hinweis auf zu große Schulsysteme – mehr als hundert Lehrer, mehr als tausend Schüler – zeigt, dass dieses Buch nicht nur vom Lehrer studiert werden sollte, es ist ebenso bedenkenswert für die Ministerialbürokratie, für jeden Dezernenten, und es sollte auch Pflichtlektüre für die Eltern sein, die wenig über den schulischen Alltag und die in ihm arbeitenden Pädagogen wissen. Gerade auch Eltern können zu einem gelingenderen Schulklima viel beitragen, wenn sie mehr tun als morgens ihre Kinder an der Pforte abzugeben. Ein kritisch-positives Interesse der Eltern am Schulleben ermöglicht ihren Kindern, ein Klima zu schaffen, das ihnen den Boden bereitet für den „sicheren Ort".

Trotz aller Probleme, die ein Lehrerleben begleiten können, macht der Verfasser einfühlsam deutlich: Schule als sicherer Ort ist möglich!

Der Verfasser beschönigt nichts, redet nichts schlecht, aber er zeigt gangbare Wege aus dem Dilemma vieler Kollegen „Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch." (Friedrich Hölderlin) Und sollten es nicht auch die Kollegen lesen, die den Eindruck erwecken, sie hätten immer alles im Griff?

Eckehart Knop

Qualität zeitentsprechend

Kempfert, Guy / Rolff, Hans-Gunter: Pädagogische Qualitätsentwicklung, Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht, Beltz, Weinheim, 3. Auflage 2002, 175 S., € 22,90

Das Thema Qualitätsentwicklung ist keineswegs neu – schon seit längerer Zeit befasst sich die freie Wirtschaft damit, jedoch haben auch die Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland sowie die ihnen zugeordneten Lehrerfortbildungsinstitutionen durch entsprechende Impulse und Anforderungen in den letzten Jahren zu der Diskussion um Aspekte der Schulentwicklung beigetragen. Qualitätsentwicklung ist derzeit das dominante schulpädagogische Thema, das Schulleitungen und Kollegien auch in Zukunft noch länger beschäftigen wird. Für die Umsetzung der neuen Anforderungen werden jedoch verstärkt Hinweise, Beratungen und Hilfestellungen notwendig sein, da

es kaum einer Schule gelingen durfte, dieses fur viele Kolleginnen und Kollegen vollig neue Feld autonom zu bearbeiten

Diese notwendige Unterstutzung bietet das vorliegende Arbeitsbuch, in welchem das Thema vielseitig, interessant, vor allen Dingen aber mit einem deutlichen Schwerpunkt auf der Umsetzung in der schulischen Praxis beleuchtet wird.

Die Autoren charakterisieren die padagogische Qualitatsentwicklung als eine positive Herausforderung fur die heutige Schule, Bildung wird von ihnen keineswegs ausschließlich als isoliertes kognitives oder soziales Lernen verstanden, vielmehr weisen sie explizit darauf hin, dass Kreativitat, Originalität und Identitat, Verstehen lernen, Zusammenhange sehen, Probleme erkennen sowie die Personlichkeitsentwicklung einen hohen Stellenwert in der schulischen Praxis haben.

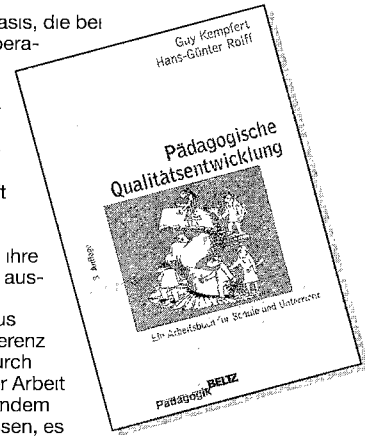
Qualität wird definiert als etwas, was den Anforderungen unserer Zeit entsprechen muss – im weiteren Verlauf wird ausfuhrlich beschrieben, worin diese bestehen. Naturlich ist die permanente Unterrichtsentwicklung und -revision notwendig, die sowohl die sich schnell verandernden gesellschaftlichen Gegebenheiten als auch die Prinzipien der modernen Methodik / Didaktik berücksichtigt. Diese kann jedoch nicht losgelost von einer schulischen Organisations- und Personalentwicklung erreicht werden. Wer Unterricht wirklich positiv beeinflussen und modernisieren will, muss eben mehr als diesen verandern.

Daher liegt ein Schwerpunkt des Buches auf der Evaluation von Schule und allen sie betreffenden Bereichen, wobei nicht nur die Erziehungsbehörden, Schulleitungen und Kollegien beteiligt werden sollen, sondern auch die Schüler und Eltern – praktisch die Schulgemeinde.

Das Buch begnügt sich nicht mit Problembeschreibungen – im Gegenteil es bietet praktische Lösungsvorschlage mit Hilfe von Rastern zur (Selbst-) Evaluation von Schulern und Lehrern, zur Unterrichtsbeurteilung und -beobachtung an, die leicht nachvollziehbar, vor allen Dingen aber auch schnell ubertragbar auf die eigene schulische Situation sind

Im Bereich der Weiterentwicklung und -qualifizierung des Schulmanagements und des damit verbundenen Schulklimas werden Hilfen für eine moglichst objektive Analyse der Gegebenheiten vorgestellt. Zu den Themen *Was ist eine gute Schulleitung?* und *Welches Schulklima haben wir?* stellt die Publikation Fragebogen zur Verfügung, die sowohl dem Fuhrungspersonal die eigene als auch den Geführten – dazu gehoren auch die Schüler – die Fremdeinschatzung ermoglichen. Die Fragebögen sind sachlich und sozial verträglich formuliert; sie können keineswegs Irritationen hervorrufen, da die Schulleitung z.B nicht direkt und persönlich evaluiert wird, sondern Wunschmodelle entwickelt werden, die man erreichen will. Die gemeinsamen Zielvereinbarungen werden in ihrer Wichtigkeit betont.

Fachkonferenzen profitieren besonders von den Möglichkeiten der Erfolgsanalyse, die im Kapitel *Lemerfolgsfeststellung* gegeben werden, indem ganz konkret auf die Möglichkeit der Konzeption von Parallelarbeiten in mehreren Klassen, auf Musteraufgaben und die Festsetzung gemeinsamer Leistungsstandards hingewiesen wird. Darin liegt eine große Stärke des Buches: Qualitätsentwicklung benotigt eine gemeinsame Basis, die bei der sachlich-fachlichen Kooperation leicht erreicht werden kann.



Dem Feedback wird ebenfalls ein großer Stellenwert eingeraumt, denn die moderne Schule setzt die standige offene Gesprachsbereitschaft zwischen Leitung, Kollegium und Schülern voraus, wobei auch kritische Themen durch ihre sachliche Formulierung nicht ausgespart werden

Qualitatsteams, die sich aus den Kollegen einer Fachkonferenz zusammensetzen, konnen durch Eigeninitiative die Qualität der Arbeit an einer Schule verbessern, indem sie konkret ein Problem erfassen, es gemeinsam diagnostizieren, Prioritaten bei der Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten setzen, Handlungsplanungen vornehmen, die praktische Umsetzung realisieren und diese anschließend evaluieren. Die Teamfähigkeit der Kollegien als oberstes Ziel wird immer wieder betont.

Auch die heikle Frage der externen Evaluation durch so genannte „kritische Freunde" wird von den Autoren nicht ausgespart, die sich durchaus bewusst sind, dass diese „einem Kulturbruch" nahe kommt und dass der Gewöhnungsprozess an diese Form der Auswertung mehrere Jahre dauern wird.

Den Ausfuhrungen kann – nicht zuletzt auch durch das integrierte Fallbeispiel – entnommen werden, dass die beiden Autoren die von ihnen vorgeschlagenen Konzepte und Empfehlungen in der schulischen Praxis erprobt haben; Praktikabilität und Anwendbarkeit stehen daher fest

Das Buch ist leicht lesbar, es fuhrt behutsam in die Problematik ein, zahlreiche Schaubilder ergänzen die Ausführungen sinnvoll, wobei einschrankend festgestellt werden muss, dass die Visualisierung des *Systems der Padagogischen Qualitätsentwicklung* (S. 151) aufgrund seiner Informationsdichte einen etwas verwirrenden Charakter hat. Dies beeintrachtigt die Lektüre jedoch nur marginal, denn die Autoren sind stets bemuht, Nachvollziehbarkeit und Ubertragungsmoglichkeiten ihrer Empfehlungen zu verdeutlichen. Das Arbeitsbuch kann als eine wertvolle Hilfe für die derzeitig gefuhrte Diskussion zur padagogischen Qualitatsentwicklung eingestuft werden.

Rainer E. Wicke

Ratgeber für Eltern, Kindergarten und Grundschule

Ingrid M. Naegele, Dieter Haarmann (Hrsg.): Schulanfang heute. Ein Handbuch für Elternhaus, Kindergarten und Schule, Beltz Taschenbuch 802, Weinheim und Basel 1999, 268 S., ISBN 3-407-22803-1, € 26,–

Eine Fundgrube fur Eltern, Großeltern, Erzieherinnen und Erziehern wie auch für Kolleginnen und Kollegen der Grundschule ist der Ratgeber fur den

Schulanfang von der Diplompadagogin und Kindertherapeutin Ingrid M Naegele und dem Professor fur Padagogik Dieter Haarmann Mit 14 weiteren Expertinnen und Experten sprechen die beiden Herausgeber alle wesentlichen Bereiche an, die für einen guten Start in den Lebensabschnitt „Schule" von Bedeutung sind.

Im Vorwort, in dem in knapper Form die wichtigsten Veränderungen der letzten Jahre und die Reaktionen der Schule auf eine veranderte Kindheit dargestellt werden, betonen die Autoren: „Kinder sind unser wichtigstes Gut und wir wollen, dass sie glucklich und erfolgreich werden. .. Vielen Eltern (leider auch Bildungspolitikern und Schulbeamten) ist nicht bewusst, wie entscheidend ein gegluckter oder verpatzter Schulstart fur alles spätere Lernen und damit auch für die berufliche Zukunft eines Kindes ist. ... Hier steht mehr auf dem Spiel als der erste, zweite oder vierzehnte Platz bei einem Autorennen .. Was beim Schulanfang schief lauft, ist später kaum mehr oder nur mit sehr großen Mühen und Kosten zu korrigieren."

In den folgenden sechs Kapiteln werden dann von den Autoren z.B. die immer wieder auftauchenden Fragen nach der richtigen Vorbereitung der Kinder auf die Schulzeit, zum ersten Schultag und zum Anfangsunterricht mit vielen praktischen Tipps, Hinweisen und weiterführenden Literaturangaben aufgegriffen. Dabei ergehen sich die Autoren nicht in Allgemeinplatzen, sondern – egal ob nun Erziehungsfragen, Fragen zur Bedeutung des Spielens fur das Lernen, zur Bewegung, zur Ruhe und Entspannung, zum Erzählen und Vorlesen bis zu einzelnen Lernbereichen – immer kann die/der interessierte Leser/in konkrete Hilfen fur den taglichen Gebrauch entnehmen Aus meiner Sicht auch sehr zutreffend und erfreulich die klare Position zum Einsatz von Computern im Anfangsunterricht. Angesprochen werden aber auch Themen wie Sehstorungen, Linkshändigkeit oder Noten in der Schule.



Ohne erhobenen Zeigefinger verdeutlichen die Autoren, dass Erziehung und Bildung eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule ist. Daher werden u.a. auch die verschiedenen Mitwirkungsorgane in der Schule vorgestellt. Deutlich werden aber auch die Aufgabenfelder zu Hause herausgestellt, z.B. zum Thema Hausaufgaben, zum (schriftlichen) Festhalten von Beobachtungen beim Kind wie auch die schriftliche Vorbereitung der Gesprache mit den Lehrpersonen des Kindes.

Im vorletzten Kapitel sprechen die Autoren dann Bereiche an, die Schwierigkeiten beim Schulstart auslösen und wie diese durch präventive Maßnahmen fruhzeitig aufgefangen werden konnen

Dieses Buch sollten nicht nur Eltern lesen, sondern auch im Kindergarten und in der Grundschule als Ratgeber zur Verfügung stehen, denn es klart nicht nur Fragen und Unsicherheiten, sondern es gibt vielfaltige Anregungen, Checklisten, nützliche Adressen oder vertiefende Buchempfehlungen für eine entscheidende Phase im Lebensabschnitt Schule.

Gregor Homann

Aktualität des Mittelalters

Ernst Schubert: Alltag im Mittelalter. Natürliches Lebensumfeld und menschliches Miteinander, Primus-Verlag, Darmstadt 2002, 423 S., ISBN 3-89678-424-2, € 34,90

Beschaftigen wir uns heute mit Natur und Umwelt, steht die Sorge um die Zukunft im Vordergrund – die geschichtliche Dimension tritt hingegen meist zuruck. Sie ist Thema dieses Buches, dessen erster Teil sich dem Verhaltnis des mittelalterlichen Menschen zur Natur und seinem Umgang mit ihr widmet. Hierbei wird deutlich, dass viele Probleme, in denen wir Folgen unserer modernen Lebensweise fur Natur und Umwelt sehen, bereits im Mittelalter prasent waren. Schon vor langer Zeit hatten politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Prozesse naturraumliche Auswirkungen, die bei aufmerksamem Quellenstudium deutlich werden und deren Ergebnisse wir noch heute sehen konnen.

So hat beispielsweise der enorme Holzbedarf der Stadt Luneburg fur die Salzgewinnung zu einer derart grundlichen Abholzung der Walder in der gesamten Region gefuhrt, dass es dort jetzt eine Heidelandschaft gibt. Auch die Umgebung anderer mittelalterlicher Stadte war vom Kahlschlag bedroht, so dass bereits Verordnungen zum Schutz der Walder erlassen wurden. War der Wald fur das Uberleben der Menschen existentiell, so musste doch die Übernutzung verhindert werden (in ähnlicher Weise sollten Regelungen des Fischfangs einen Raubbau begrenzen). Die Gefahr fur den Wald war ein Dauerbrenner im Spatmittelalter In diesem Zusammenhang begegnet uns bereits die Frage der notwendigen Energieeinsparung. Kappheit der Ressourcen ist also keineswegs nur ein Phänomen unserer Zeit. Besonders Rechtsquellen geben Auskunft darüber, dass man sich, wie am Beispiel des Waldes gezeigt wurde, schon im Mittelalter der Umweltprobleme durchaus bewusst war – die Moglichkeiten, ihnen zu begegnen, waren hingegen unzureichend

Auch das Thema „Wasser" wird in einem eigenen Kapitel behandelt. Es war notwendig zum Leben und zugleich unberechenbare Gefahr für den Menschen. Vor Meer und Flussen suchte der Mensch sich mit Uferbefestigungen und Deichbauten zu schutzen. Sie boten aber auch neue Lebensmoglichkeiten. Als Handelswege waren Flusse eine wichtige Voraussetzung fur die Entstehung der mittelalterlichen Stadt: die Epoche der Waldrodung ist auch die Zeit des Bruckenbaus. In den Städten stellte sich die Frage des Trinkwassers: dauernd frisches Wasser zur Verfugung zu haben, war ein nur wenigen vorbehaltener Luxus. Der Schutz des Wassers war Gegenstand mancher Verordnung. War die Pflege der Brunnen zunächst eine Gemeinschaft stiftende Aufgabe für die jeweilige Nachbarschaft, so geht sie immer mehr in die Hände der Städte uber.

Seit dem 13 Jh. wurde auch die Beseitigung der Abfalle zu einem Problem fur die Allgemeinheit.

Aber nur in den wohlhabenden Vierteln konnten die Stadtrate das Ubel, den Abfall einfach in die Gasse zu kippen, beseitigen Der Misthaufen vor der Tur war üblich, und selbst Verbote richteten nicht viel aus. Da die Burger zudem Selbstversorger waren, hatte die Tierhaltung einen festen Platz in den mittelalterlichen Stadten. So war es kein Einzelfall, dass die Schweine tagsuber in der Stadt frei herumliefen. Nicht zuletzt der Gestank des Schweinemists veranlasste die Stadtrate im 15. Jh., die Tierhaltung zu begrenzen. Der Autor illustriert den Kampf der mittelalterlichen Stadte gegen Gestank und Unrat sehr anschaulich mit einer Fülle von Beispielen aus mittelalterlichen Quellen. Selbst bescheidene Ansatze zur Mulltrennung finden sich im Mittelalter. Von den herausgeputzten mittelalterlichen Stadtkernen sind wir weit entfernt.

Insgesamt zeigt sich bei der Lektüre, dass es Umweltschutz schon im spaten Mittelalter gab, man kann durchaus Umweltbewusstsein erkennen. Allerdings stand dies damals vor allem unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten – uber den Schutz der Natur als eigenständiges Ziel jenseits utilitaristischer Aspekte machte man sich noch keine Gedanken.

Im zweiten Teil des Buches geht es um den Umgang der Menschen miteinander. Hier verfolgt der Verfasser zunachst die Frage, wie die Menschen einander begrußt, wie sie sich voneinander verabschiedet und wie sie sich angeredet haben. Die gegenseitige Beurteilung spiegelt sich besonders in den uberlieferten Nachnamen. Im Vergleich zu heute ist die Namengebung viel differenzierter und geht auf Spitznamen, Berufe, Charaktereigenschaften, das Aussehen oder Gewohnheiten zurück. Dabei waren die Namen nicht immer schmeichelhaft für ihre Träger: Wenn ein Metzger „Bösefleisch", ein Backer „Mistback" genannt wurde, druckte sich darin unverblumte Kritik aus. Dies konnte bis zur Beschimpfung gehen, wenn etwa ein Freudenmadchen als „Halbfoz" oder „Weitloch" bezeichnet wurde.

Auch die Beschimpfung ist ein weites Feld: Schimpfen gehorte zum Alltag. Das beeindruckende Repertoire an Verunglimpfungen beschrankte sich keineswegs auf die Unterschicht: Adlige, Burger, Frauen und Geistliche bildeten keine Ausnahme, nicht einmal in der Kirche oder im Kloster herrschte Ruhe. Und da die Grenze zur Brachialgewalt nur schmal war, wurden Beschimpfungen mit entsprechenden Sanktionen belegt, ja, die Gerichte mussten sich haufiger mit derartigen Fallen befassen als mit Diebstählen. Fluchen war ebenfalls weit verbreitet. Dies wusste auch der Bischof von Eichstatt, der sich vor einer Romreise vorsorglich einen Dispens für hundert Flüche geben ließ. Und ein Pariser Gesprachsbuchlein halt die Verzeichnung von Fluchen fur unerlasslich· auch auf diesem Gebiet soll sich ein Reisender verständigen können.

Der Schritt zu Handgreiflichkeiten war nur klein, angesichts der ständig im Alltag gegenwartigen verbalen Gewalt. Verbote des Mitführens von Schwertern oder Messern in den mittelalterlichen Stadten versuchen, das Schlimmste zu verhuten – ihre ständige Wiederholung beweist, dass sie ihren Zweck kaum erreicht haben. Besonders Wirtshauser waren Ort fur die Austragung von Meinungsverschiedenheiten – wenn schon nicht mit der Klinge, dann wenigstens mit den Fausten.

Die Widerspruchlichkeit der Zeit spiegelt sich darin, dass Mitleid und Schadenfreude eng beieinander liegen konnten, oder darin, dass zwar Betrug und List an der Tagesordnung waren, bei Geschaftsabschlussen jedoch das gesprochene Wort zahlte (Ausnahme: handelt es sich in Erzahlungen um Vertrage mit dem Teufel, so „bedurfen sie der Schriftform" – auf Wunsch des Teufels). Stichwort Betrug. der Betrug beim Spielen war in ganz Europa üblich, offenbar kannte man aber auch das „Doping" von Pferden. Natürliches Mißtrauen war angebracht, doch ohne Vertrauen kamen auch die Menschen im Mittelalter nicht aus. Konnte man sich Verwandtschaft und Nachbarschaft nicht aussuchen, so war man frei bei der Wahl seiner Freunde, denen man sein Vertrauen schenken wollte. Hier bedurfte es einer guten Menschenkenntnis. Auch wenn in den zwischenmenschlichen Beziehungen Rohheit der vorherrschende Zug zu sein scheint: man war bereits so sensibel, dass man eine Vorstellung von Depressionen und ihren Wirkungen auf das Leben des Einzelnen hatte und nach Abhilfe fur die „Melancholie" suchte.

Die beiden letzten Kapitel des Buches beschäftigen sich mit den Themen „Familie" und „Liebe". Auch hier muß der Leser eine Reihe von gangigen Urteilen korrigieren, auch hier wird die Darstellung quellennah durch eine Fulle von Einzelheiten illustriert. Sexualitat, Obszonität und Liebeszauber finden ebenso ihren Platz wie rechtliche Aspekte.

Das Buch ist anschaulich geschrieben, seine Lekture macht Spaß Es bietet einen vorzuglichen Einblick in die Welt des Mittelalters und zeigt, wie aktuell diese ferne Zeit auch heute noch ist. Nicht nur fur Geschichtslehrer bietet sich eine Fundgrube spannender Details, die den Unterricht beleben und zu einer wirklichkeitsgetreueren Darstellung des Mittelalters beitragen.

Gabriele Große

Weltmacht Nummer Eins: Krisen und Höhepunkte

Bierling, Stephan: Geschichte der amerikanischen Außenpolitik, Von 1917 bis zur Gegenwart, Beck'sche Reihe, Verlag C.H. Beck, München 2003, 255 S., ISBN 3-406-49428-5, € 12,90

Stephan Bierling ist Professor für Internationale und Transatlantische Beziehungen an der Universität Regensburg und hat sein Buch unmittelbar vor dem Beginn des zweiten Krieges gegen den Irak abgeschlossen, aber zu einem Zeitpunkt, an dem die Richtung sich bereits klar und deutlich abzeichnete.

Im Teil 1 seines Buches schildert der Verfasser ganz allgemein die Geographie, die Ressourcen und die Geschichte der Vereinigten Staaten sowie die Befugnisse des Präsidenten, des Kongresses und der gesellschaftlichen Akteure.

Aus dem 1. Weltkrieg wollten sich die USA heraushalten, aber die Versenkung von drei US-Schiffen durch deutsche U-Boote am 18. Marz 1917 fuhrte kurz danach zur Kriegserklarung. Erst im Sommer 1918 kam eine große Zahl amerikanischer Soldaten zum Einsatz, die binnen weniger Monate den Krieg entschieden. In den entscheidenden Momenten der Friedensverhandlungen erlitt der amerikanische Präsident Woodrow Wilson einen Schlaganfall, und nach

Ablehnung des Versailler Vertrags durch den Senat und damit der Teilnahme am Volkerbund schien die Mitwirkung der USA an der Weltpolitik ein Intermezzo zu bleiben.

Als am 7. Dezember 1941 352 japanische Maschinen (von acht Flugzeugträgern gestartet) große Teile der in Pearl Harbor auf Hawaii stationierten amerikanischen Pazifikflotte vernichtet hatten und 2403 Amerikaner dabei ums Leben gekommen waren, erklarte man am nachsten Tag Japan den Krieg. Die Kriegserklärungen Hitlers und Mussolinis an die USA folgten. Obwohl Großbritannien und die Sowjetunion mit dem Rucken zur Wand kämpften und die Wirtschaft der USA sich noch nicht vollig von der Großen Depression erholt hatte, machte das Land eine gewaltige wirtschaftliche, diplomatische und militärische Anstrengung, die 1945 zum großten Erfolg führte. Roosevelt verlangte schon im Januar 1945 auf der „Konferenz in Casablanca" (mit Churchill) die bedingungslose Kapitulation Deutschlands. Als sich im Februar 1945 die Großen Drei in Jalta auf der Krim trafen, war der Krieg in Europa praktisch entschieden, und man einigte sich darauf, Deutschland nach der Kapitulation in vier Besatzungszonen aufzuteilen, wobei auch Frankreich eine Zone bekommen sollte.

Der Atembombenabwurf uber Hiroshima und Nagasaki und der Kriegseintritt der Sowjetunion gegen Japan führten im August 1945 auch hier zur Kapitulation.

„Nach 1945 standen die Vereinigten Staaten weit uber allen Mächten: Sie hatten den Weltkrieg durch ihre Entschlossenheit und Wirtschaftskraft entschieden Sie verfugten uber das Monopol bei Atomwaffen " (S 96)

Für den Beginn des Kalten Krieges gibt es kein allgemein akzeptiertes Datum, aber er entwickelte sich in den zwei bis drei Jahren nach dem Sieg der Alliierten. Schon im September 1946 entschieden sich die USA gegen eine Politik der harten Bestrafung. Fur die weitere Politik der USA mogen drei Stichworte genugen: Truman-Doktrin, Marshall-Plan und Berliner Blockade. Die sowjetische Blockade Berlins bildete einen ersten Hohepunkt im Kalten Krieg und eine Zasur im Verhaltnis zwischen den USA und Deutschland. „Die Amerikaner sahen in Westdeutschland nicht mehr den Feind, sondern den zu schützenden potentiellen Partner, die Deutschen in den USA nicht mehr den Besatzer, sondern den Protektor vor der aggressiven Sowjetunion." (S. 106)



In Sudostasien gab es den Uberfall Nordkoreas auf den Suden des Landes und in China vertrieb Mao Tse-tung die Nationalistische Partei um Chiang Kai-scheck, wobei die Volksrepublik China entstand.

Weitere Stichworte zur amerikanischen Außenpolitik: der Bau der Berliner Mauer am 13. August 1961, die Kubakrise Mitte Oktober 1962 und die Entmachtung Chruschtschows im Oktober 1964. Dies alles markierte einen Wendepunkt im Ost-West-Verhältnis, denn Europa stand nun nicht mehr im Mittelpunkt des Kalten Krieges. 1964 entwickelte sich der Vietnam-Krieg mit der Sowjet-Union und China auf der nordkoreanischen und den USA auf der anderen Seite Am 13. Februar 1965 ordnete Prasident Johnson Bombenangriffe auf de Norden Vietnams an Amerika geriet immer stärker in die Verwicklung zwischen Nord und Sud. Im Juli 1965 entschied Präsident Johnson eine Ausweitung der Bombenangriffe, und am Ende des Jahres standen ca. 200.000 Soldaten in Vietnam, die 1968 auf 525.000 erhöht wurden Dennoch konnte der Viet Cong nicht besiegt werden, und als 1969 Richard Nixon Präsident wurde, waren bereits 37 000 US-Soldaten gefallen. Schließlich eroberten die Streitkräfte des Nordens am 30. April 1975 Saigon, womit der Krieg zu Ende ging und die USA die einzige militarische Niederlage in ihrer Geschichte erlitten.

Die Vietnam-Krise uberdeckte den Aufstieg und Fall der Entspannungspolitik von 1962 bis 1979 Im August 1968 beendeten die Rote Armee und der Warschauer Pakt den so genannten Prager Frühling Als im September 1971 die Vier Machte das „Berlin-Abkommen" unterzeichneten, war der Hauptstreitpunkt des Kalten Krieges beigelegt. Schließlich gehörte Nixons Offnung gegenüber China zu den dramatischsten diplomatischen Initiativen des 20. Jahrhunderts. Die Dreieckspolitik Nixons und Kissingers basierte auf der Annahme, dass die machtpolitische Rivalitat zwischen Peking und Moskau stärker war als die Abneigung gegen die USA.

Wegen des Rucktritts von Präsident Nixon infolge der Watergate-Affare verlor die Détente ihren machtigsten Befurworter, aber Vizeprasident Gerald Ford hielt an den Grundlinien fest und beließ Kissinger in Personalunion als Sicherheitsberater und Außenminister im Amt.

Mit dem knappen Sieg Jimmy Carters uber Gerald Ford bei den Wahlen 1976 änderte sich die Außenpolitik der USA. Ich übergehe die Einzelheiten dieses Wechsels einschließlich des Camp David-Abkommens zwischen Israel, Agypten und den USA.

Die Jahre zwischen 1980 und 1991 waren gekennzeichnet von einer Verscharfung und der Uberwindung des Kalten Krieges. Auf den sowjetischen Einmarsch in Afghanistan reagierten die USA schnell und hart, aber nicht militarisch (Berufung des amerikanischen Botschafters in Moskau zu Beratungen, Weizenembargo, Absage der Teilnahme an den olympischen Spielen in Moskau usw.).

Ronald Reagan, der Nachfolger Carters, machte 1983 die UdSSR zum „Zentrum des Bösen in der modernen Welt" und ließ seinen Verteidigungshaushalt massiv aufstocken Höhepunkt der Dissonanzen war der 22. November 1983, als der Deutsche Bundestag beschloss, mit der Stationierung der amerikanischen Mittelstreckenraketen zu beginnen. In der UdSSR gab es in 29 Monaten vier Generalsekretare. Es ist nicht verwunderlich, dass die Eiszeit in den bilateralen Beziehungen schon 1985, also schon vor Gorbatschow, zu Ende ging. Mit der Amtsubernahme Gorbatschows setzte sich dies noch fort und intensivierte sich, was man u.a. auch daran ersehen kann, dass sich Reagan und Gorbatschow beim Vornamen nannten. Der Abzug der Roten Armee aus Afghanistan 1988/89 war für Reagan ein großer Erfolg

Als Bush Senior sein Amt antrat, fand er eine relativ stabile Lage vor, aber die nachsten drei Jahre

fuhrten zu den massivsten Umwalzungen in der internationalen Politik, weil Deutschland wiedervereint wurde und die mittel- und osteuropaischen Satelliten den sowjetischen Orbit verließen und die Sowjet-Union zerbrach.

Das vorletzte Kapitel des Buches von Stephan Bierling ist der Suche nach einer neuen Weltordnung gewidmet und umfasst die Jahre 1991 bis 2001. Ich ubergehe die letzten Jahre, die der Verfasser darstellt, denn sie sind Zeitgeschichte und uns allen bewusst. Abschließend kann ich sagen, dass Stephan Bierling eine uberzeugende Darstellung seines Themas geliefert hat. Wie wird es im Irak und im Nahen Osten, in Israel und Palastina weitergehen? Wir wissen es nicht und sind alle gespannt darauf. Das Buch ist allen zu empfehlen, die sich mit dem Thema befassen, Kollegen, Studenten und Schulern im entsprechenden Leistungskurs.

Dieter Allgaier

Eine Theokratie auf dem Wege zur Demokratie?

Kermani, Navid: Iran / Die Revolution der Kinder, Verlag C.H. Beck, München 2001, 263 S., ISBN 3-406-47625-2, € 12,90



Der Nahe und Mittlere Osten stehen im Brennpunkt der Politik, insbesondere der amerikanischen Außenpolitik. Und eine Zeitlang – vielleicht immer noch – war zu befurchten, dass nach dem Sieg über den Irak die Vereinigten Staaten sogleich die Anrainer Syrien und Iran ebenfalls angreifen und zu „demokratisieren" versuchen würden. Ob das im Falle Irans eine vernünftige Entscheidung wäre, dazu bietet das hier angezeigte Buch Entscheidungshilfen. Und man kann nur hoffen, dass die US-Amerikaner dieses Buch gelesen haben. Denn dann wissen sie, dass es nicht einer Invasion von außen bedarf, um demokratische Strukturen in Iran einzuführen, sondern dass hier auf eine Wandlung von innen zu hoffen ist, die man – behutsam und geschickt – diplomatisch, wirtschaftlich und politisch fordern kann und sollte.

Dass die Revolution ihre Kinder frisst, ist nicht neu – und das ist auch im Iran so: Nach der sogenannten „Revolution" gegen den Schah und der Errichtung des islamischen Staates wurden von den neuen Herrschenden revolutionäre Gruppen eliminiert, gerade auch die linken, die am Gelingen der Revolution den großten Anteil hatten. Ubrig blieb der harte Kern der Konservativen um Ajatollah Chomeini und spater um seinen Nachfolger Chamenei. Und regiert wird das Land nach deren streng islamischen Vorstellungen, gegen die auch ein Reformer wie Präsident Chatami wenig ausrichten kann.

Die Bevolkerung ist in den zwei Jahrzehnten seit dem Umsturz um fast das Doppelte gewachsen, sodass der allergroßte Teil der Iraner in der Islamischen Republik aufgewachsen ist und erzogen wurde. Und dennoch ist die Jugend und damit der große und der entscheidende Teil der Bevolkerung mit dem islamischen Staat nicht zufrieden. Der Ruf nach Reformen und Freiheit ist unuberhorbar. Die Wahl von 1997 hat einen erdrutschartigen Sieg des Reformers Chatami gezeitigt, und die Studenten haben, enttäuscht durch die Verzögerung der Reformen, im Juli 1999 ein erstes Mal den Aufstand geprobt, in diesem Sommer (2003) nun zum zweiten Mal. Die Kinder, von denen die herrschende ultrakonservative Geistlichkeit ein Denken und Handeln in ihrem Geiste fur die Zukunft des Landes, für die Islamische Republik Iran erwartet, zeigen sich unbotmaßig. Sie revoltieren gegen die Vater, die ehemaligen Revolutionäre.

Die Entstehung und den Verlauf dieser „Revolution der Kinder" zeichnet Navid Kermani in seinem Buch auf, aber er tut es nicht unbedingt chronologisch, sondern thematisch, sodass die Situation in Iran aus den unterschiedlichsten Perspektiven in den Blick kommt. Da geht es nicht nur um das womöglich vom Leser Erwartete wie den Wandel im religiösen Bereich (Kap. 2: Reform der Religion – Die schiitische Geistlichkeit beginnt umzudenken), sondern auch z. B. um Überraschendes wie die Rolle des Fußballs im Reformprozess (Kap. 4: Ajatollah Fußball – Die Gesellschaft geht der Politik voran) oder auch um einzelne Personen und ihr Schicksal wie das des Schriftstellers Huschang Golschiri (Kap. 12: Der Tod eines Dichters) oder das des Großajatollahs Hossein Ali Montazeri, einst designierter Nachfolger Chomeinis, nun von den herrschenden Theologen, seinen Kollegen, wegen unliebsamer Außerungen abserviert und in seinem eigenen Haus eingesperrt, das er nicht verlassen und in dem er keinen Besuch empfangen darf (Kap. 10: Der verleugnete Lehrer). Dieses drittletzte Kapitel des Buches ist ein Bericht uber den Besuch des Verfassers bei eben jenem Ajatollah Montazeri. Darin eingebettet ist Wissenswertes uber den schiitischen Islam und seine Hierarchie; wer also wissen möchte, wie man Ajatollah („Spiegel Gottes") wird oder richtiger: wie ein Ajatollah „entsteht", der lese dieses Kapitel. Dadurch dass nicht nur hier, sondern in so gut wie überall im Buch der Verfasser auch aus eigenem Erleben anlasslich seiner Besuche in Iran berichtet, wirken die Ausfuhrungen zugleich anschaulich und überzeugend und bieten zudem ein spannende Lekture. Es handelt sich also um ein Buch, das eine Mischung von historischem und zeitgeschichtlichem Material mit selbst Erlebtem und Erfahrenem darstellt und das sehr gut lesbar, weil journalistisch im besten Sinne, ja: flott geschrieben ist.

Wie sieht nun Kermani die Zukunft des Landes, das nach amerikanischer Auffassung zur „Achse des Bösen" gehört? Trotz der strikten Kontrolle der Gesetzgebung im Staate durch den ultrakonservativen Wächterrat glaubt er an Moglichkeiten des Wandels – nicht nur aufgrund der Person des reformerischen Präsidenten Chatami, sondern besonders auch wegen der unaufhaltsamen demographischen Veranderung, des Anwachsens der Jugend innerhalb der Bevölkerung. In den Köpfen der nachwachsenden Generation existiert schon die Vorstellung von einem anderen Islam als dem der konservativen Betonkopfe wie auch von einem anderen Staat. Aber der Weg in

eine demokratische und religios tolerante Zukunft mit mehr Freiheit kann nach Kermani nur ein „sanfter Wandel" sein, der den Burgerkrieg vermeiden hilft und das Eingreifen des Weltpolizisten USA überflussig macht, sofern sich die Vereinigten Staaten ebenso wie das iranische Volk in Geduld üben.

Manfred Egenhoff

Keine einfache Schuldsuche oder Schuldzuschiebung

Tariq Ali: Fundamentalismus im Kampf um die Weltordnung. Die Krisenherde unserer Zeit und ihre historischen Wurzeln, Heyne München 2003, 607 S., ISBN 3-453-86910-9, € 9,95

Ein Buch, das bereits im Vorwort kein Blatt vor den Mund nimmt, das den 11. September mit einbezieht und in seiner Taschenbuchausgabe bis kurz vor den letzten Irakkrieg aktualisiert wurde. Auf denjenigen, der „es" immer noch nicht wahr haben will, wirkt es provozierend, entlarvend, auf den anderen jedoch ungefähre Ahnungen bestätigend und sehr aufklarend. Aber ist „es" wirklich so schlimm? Die Antwort steht auf den nächsten 550 Seiten.

Tarik Ali will uber den Islam schreiben, „seine Entstehungsmythen, seine Ursprunge, seine Geschichte und seine Kultur, seinen Reichtum und seine Spaltungen" und uber viele Fragen mehr. „Warum hat er der Islam keine Reformation erlebt?" ist eine Frage, die sich durch das ganze Buch zieht „Was hat zu seiner Erstarrung gefuhrt?" Und vor allem. „Welche Vorgange fuhrten zum Aufstieg dieser radikalen und gewaltbereiten Stromungen in der Welt des Islam?" Auch dies einer der roten Faden, die sich durch das ganze Buch ziehen mit dem Befund: „Das intellektuelle Leben des Islam ist verkummert, so dass aus dem Islam eine statische, an der Vergangenheit orientierte Religion geworden ist."

Tarik Ali bekennt sich vorweg als „standhafter Atheist", der als Punjabi in der religios geprägten Kultur Pakistans erzogen wurde, die auch sein Leben bereichert hat Er stellt in diesem Zusammenhang fest, dass es durchaus moglich ist, einer Kultur anzugehoren, ohne sich jedoch zu ihrem Glauben zu bekennen Das was er zum Thema zu sagen hat, entspringt einer reichen Erfahrung aus der Herkunft seiner Familie, seiner Kindheit in Pakistan, vielfältigsten Reisen, Begegnungen und Studien in allen Teilen der Welt sowie Gesprächen und guten Bekanntschaften mit vielen derjenigen, die oft entscheidend den Lauf der Dinge beeinflusst haben. Als Hauptproblem empfindet er den „religiosen Nationalismus", gegen den er „von jeher allergisch ist", ob dieser in Pakistan, Afghanistan, Indien, Israel, Indonesien oder den USA stattfindet. Er lässt keine der vom Islam beeinflussten Regionen der Welt aus – versucht hierbei jedoch darzulegen, dass immer „zwei" zu der Sache, zum Entstehen der Probleme gehoren. So bringt er zwar den islamischen Fundamentalismus zur genauesten Darstellung, stellt diesen aber auch in Abhängigkeit zum „gefährlichsten Fundamentalismus – der Mutter aller Fundamentalismen – gegenwartig, namlich die militärische Macht der Vereinigten Staaten". Auch dies einer der roten Faden, die sich durch das Buch ziehen, wobei häufig genug auch die außerst problematische Vergangenheit anderer Kolonialmachte, wie Frankreich, England, Spanien, Portugal und Holland hinterfragt werden.

Einen breiten Raum nimmt naturgemaß das Wirken der USA ein, v a im Zusammenhang mit Pakistan, Saudi-Arabien und Israel. Hoch interessant – weil relativ wenig oder gar nicht bekannt – die Darstellung des indisch-pakistanischen Konfliktes und dessen Einbindung wiederum in die Afghanistan-Problematik.

Oberflachlich gelesen erscheinen etliche Textstellen als altbekannte Formulierungen aus der Mottenkiste irgendwelcher scheinbar überwundenen Anti- und Neo-Imperialismus-Theorien. Bei naherer Betrachtung kommt man jedoch schnell ins Grübeln und manches, was mehr oder weniger stark und meist hinter vorgehaltener Hand heute formuliert wird, findet hier seine bedruckende Bestatigung – vor allem unter dem Aspekt des letzten Irakkrieges, der im Buch noch nicht abgehandelt, aber vorausgeahnt wird.

Um mich nicht falsch zu verstehen: es findet keine einfache Schuldsuche oder Schuldzuschiebung oder Reduzierung auf westliche, einäugige Sicht- und Handlungsweisen statt, denn „die bartigen islamischen Barbaren erheben nur selten Einspruch gegen das westliche Wirtschaftsmodell", da sie es haufig genug selber schamlos ausnutzen und zu ihrem Werkzeug machen. Der Autor wendet sich aber auch gegen die haufig auf el Kaida verkurzte Sichtweise, die an den eigentlichen Problemen meist ziemlich genau vorbei trifft

Wohltuend relativierend wirken nebenbei gemachte Aussagen über manches gewohnheitsmaßig Unreflektierte: warum z B. ist die Aufregung uber die uber 3000 Toten des 11. September eine vollkommen andere als die uber die 300 000 toten Kinder des Irak auf Grund des verhangten Embargos? Schon deshalb wird der 11. September nach Ansicht des Autors letztendlich eine Randerscheinung bleiben

In einem 50-seitigen „Historischen Abriss des US-Imperialismus" – vorwiegend belegt mit US-amerikanischen Kronzeugen wie Ex-Generalen, -Politikern und -Prasidenten – fasst Tarik Ali die Gesamtproblematik recht treffend zusammen, indem er schreibt. „ Die Achtung demokratischer Werte durch die herrschende westliche/amerikanische Kultur hat diese zu einer Farce werden lassen. Die Folge ist eine Kombination aus Zynismus, Verzweiflung und Eskapismus – ein Klima, in dem Irrationalismen jeder Schattierung hervorragend gedeihen." Hierauf fuhrt der Autor das in den unterschiedlichsten Kulturkreisen zu beobachtende Wiederaufleben der politisch engagierten Religionen zuruck und dies vor allem deshalb, da „alle anderen Auswege von der Mutter aller Fundamentalismen, dem amerikanischen Imperialismus, abgeschnitten worden sind."

Was soll nun dieses Buch in Lehrer- oder Schülerhand? Dadurch, dass seinen 21 Kapiteln, die auch weitgehend einzeln lesbar sind, ein ausfuhrliches Personen- und ein weiteres Sachregister angefügt sind, stellt es bei jeder Recherche uber einen der betroffenen Kulturraume ein absolutes „Muss" dar, da diese Informationen einzeln praktisch nicht verfugbar sind. Das Buch ist spannend zu lesen und trotzdem ein – sicher personlich gefärbtes, aber trotzdem sehr inhaltsreiches – politisches Sachbuch.

Hartmut Gaigl

Fazit des 17. Juni 1953: „Geht an Eure Arbeit!"

Koop, Volker: Der 17. Juni 1953. Legende und Wirklichkeit, Siedler Verlag, Berlin 2003, 346 S., ISBN 3-88680-748-7, € 24,90

Mit diesem Aufruf der SED-Bezirksleitung Halle zum 1. Jahrestag des Volksaufstandes von 1953 in der DDR schließt das informative, leicht lesbare und quellenintensive Buch von Volker Koop über den 17. Juni 1953 Weitgehend auf Quellen der DDR-„Organe" gestutzt beschreibt er anschaulich und ereignisorientiert die Geschehnisse dieses Jahres.

Er vertritt nachvollziehbar die These, dass es sich um einen Volksaufstand gegen das SED-Regime handelte und nicht nur um eine Protestwelle wegen der Normerhohungen, geschweige denn um einen vom Westen geschurten „faschistischen" Umsturzversuch, wie die Legende der SED lautete.

Die Grobgliederung umfasst Ursachen, Verlauf und Auswirkungen. Dabei berucksichtigt der Autor ausgewogen soziale, wirtschaftliche, innenpolitische und außenpolitische (Unsicherheiten durch Stalins Tod) Probleme, die zusammen die Stimmung in der DDR so erhitzen, dass es zum Überkochen kam. Dabei spielten Fehleinschatzungen der Denkweisen in der Bevolkerung und ungeschickte Verhaltensweisen der politischen Kaste eine erhebliche Rolle.

Aber selbst die Staatliche Planungskommission raumt, allerdings erst 1956, ein, dass zu den hohen Zahlen von Republikfluchtlingen die Mängel in der Arbeitsorganisation, fur unüberwindbar gehaltene wirtschaftliche Schwierigkeiten, Wohnraummangel, zu teuere Waren, bürokratische Überwachung, Reiseschwierigkeiten, kleines Warenangebot und die „Fülle von bürokratischen und seelenlosen Maßnahmen" (S. 63) der Verwaltung führten.

All dies war bekannt und der Aufstand voraussehbar. Die SED wollte es aber nicht sehen, ignorierte es und belastete die Situation noch mit Arbeitsnormen- und Preiserhohungen und anderen Maßnahmen, die das bestehende wirtschaftliche Desaster beheben sollten.

Im umfangreichen mittleren Teil listet der Autor minutios die Geschehnisse nicht nur in Berlin, sondern in allen Bezirken der DDR auf. Damit beweist er, dass die Aufstand nicht nur eine „Berliner" Angelegenheit war, sondern ein Aufstand von großen Teilen der DDR-Bevolkerung. Allen Schilderungen gemeinsam ist, dass die Demonstranten haufig auch politische Forderungen z.B. nach Wiedervereinigung stellten, dass die Befreiung von politischen Gefangenen aus Gefangnissen eine Rolle spielte und dass die Rat- und Hilflosigkeit der Volkspolizei uberall die Anfangserfolge ermöglichte. Allen gemeinsam ist aber auch die Niederschlagung durch die Rote Armee und der kasernierten Volkspolizei.

Als Folgen des Scheiterns des Volksaufstandes zahlt Koop die Rucknahme der Beschlusse auf, die Grundung der Betriebskampfgruppen, die Umstrukturierung des Staatssicherheitsdienstes, der Verschärfung der Justiz und viele andere Straffungen, die die SED-Herrschaft auch ideologisch stutzen sollten. Die Intensivierung der Bespitzelung der Bevölkerung sollte den von den Herrschenden gefürchteten Tag X unmoglich machen Er kam dann ja auch erst 1989, als die SED-Führung ahnlich ahnungslos den 40. Jahrestag feierte.

Die Statistiken, vor allem die Zahlen der Toten, sind mit Vorsicht zu lesen, da sie von politischen Manipulationen im Kalten Krieg abhängen. Es waren wohl zwischen 23 und 300 Tote zu beklagen. Eine Liste mit bekannten Toten veranschaulicht die nach heutigen Verhaltnissen unverstandliche Rücksichtslosigkeit, wenn man liest, dass selbst 17-jahrige standrechtlich erschossen wurden.

Wolfgang Hammer

Die Vorzeigepersönlichkeiten der Bundesrepublik Deutschland

Scholz, Günter / Süskind, Martin E.: Die Bundespräsidenten, Von Theodor Heuss bis Johannes Rau, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart/München 2003, 468 S., ISBN 3-421-05439-8, € 29,90

Gunter Scholz, geboren 1919, war politischer Berichterstatter in Bonn und 20 Jahre Leiter des Bonner Büros der Deutschen Welle. Martin E. Süskind, geboren 1944, war viele Jahre Hauptstadtkorrespondent der Suddeutschen Zeitung, spater Chefredakteur des Kolner Stadtanzeigers und der Berliner Zeitung, und ist jetzt freier Journalist und Autor.

In der Besprechung werde ich mich auf Theodor Heuss, Heinrich Lübke, Gustav Heinemann, Richard von Weizsacker und Roman Herzog konzentrieren.

Am Anfang der Bundesrepublik Deutschland stellte sich die Frage, ob der Bundesprasident aus einer Volkswahl hervorgehen solle, aber die Erinnerung an die Vollmachten des Reichsprasidenten von Weimar schreckten ab und man entschied sich fur eine Bundesversammlung, was auf den Vorschlag von Georg August Zinn (SPD), dem späteren hessischen Ministerprasidenten, zuruckgeht. Eine meinungslose Galionsfigur sollte er nach den Vorstellungen der Verfassungsgeber keineswegs sein. Im Gegensatz zur Weimarer Verfassung hat das Staatsoberhaupt keinerlei Befehlsgewalt uber die bewaffneten Streitkräfte Die Ehepartner der Bundespräsidenten haben teil an dem Amt und verfugen über ein persönliches Büro mit Referent und Sekretärin. Im Jahr 2002 zählte das Amt 160 festangestellte Mitarbeiter, darunter 84 Beamte. Der Bundesprasident verdiente bei freier Amtswohnung mit Ausstattung ein Jahresgehalt von € 214.000,– plus Aufwandsgeld von € 78.000,–

Theodor Heuss, geb am 31.1 1884, gest am 12.12.1963, war Bundesprasident von1949 bis 1959. Der Schüler Theodor war interessiert an Deutsch, Geschichte und Erdkunde, zu Fremdsprachen hatte er ein schlechtes Verhältnis. „Der Rotwein aus der heimatlichen Umgebung und die Zigarre begleiteten ihn sein Leben lang." (S. 103)

Im August 1945 klingelte ein amerikanischer Offizier an der Wohnung von Heuss in Heidelberg und fragte, ob er „Kultminister" in Baden-Württemberg werden wolle. Dieses Amt bekleidete er aber nur ein gutes Jahr. 1948 wurde er erster Parteivorsitzender der FDP auf Bundesebene und erhielt am 12. September 1949 im 2. Wahlgang die absolute Mehrheit in der Bundesversammlung in Bonn, wodurch er der erste Bundesprasident wurde Fur die zweite Amts-



zeit wurde er 1954 in Berlin gewählt, wobei der Siebzigjährige 871 von 987 Stimmen der Bundesversammlung erhielt

Sein Verhältnis zum deutschen Wehrbeitrag war positiv, wobei der ewige Zivilist beim persönlichen Umgang mit Soldaten seine Schwierigkeiten hatte. 1958 war er als erstes deutsches Staatsoberhaupt dienstlich in Washington, nachdem er vorher schon Griechenland und die Türkei besucht hatte.

Heinrich Lübke, geb. am 14.10.1894, gest. am 6.4.1972, war Bundespräsident von 1959 bis 1969. Seit 1996 liegt über ihn eine wissenschaftlich fundierte Biographie vor, die von Rudolf Morsey verfasst wurde und im Verlag Ferdinand Schöningh erschienen ist. Die erste Amtsperiode begann mit den Jahren, in denen zahlreiche Kolonien selbständig wurden, was für seine erste Amtszeit zu seinem Schwerpunkt wurde Er konnte in der dritten Welt unbehindert von belastender kolonialer Vergangenheit auftreten, denn von 1934 bis 1936 war er politischer Gefangener in verschiedenen Gefängnissen. Am 14 8.1949 wurde er in den Bundestag gewählt, und am 20.10.1953 als CDU-Landwirtschaftsminister in das Bundeskabinett aufgenommen. Er galt als dickköpfig, las unentwegt Akten und war dauernd in Gefahr, im Kleinkram zu ersticken. Er erkannte seine mangelnden rhetorischen Fähigkeiten und beherrschte nicht die Sicherheit der freien Rede und die Sicherheit des öffentlichen Auftretens. Am 1.7.1964 wurde er schon im ersten Wahlgang für eine zweite Amtszeit gewählt, aber bereits im Herbst 1966 zeigten sich erste Anzeichen einer beginnenden zerebralen Sklerose. Die Rufmordkampagne, die seine zweite Amtszeit überschattete, wurde schon 1964 von Ostberliner Seite inszeniert. Er starb am 6.4.1972 an Blutungen im Magen-Darm-Bereich.

Gustav Heinemann, geb. am 23 7 1899, gest. am 7.7.1976, war Bundespräsident von 1969 bis 1974. Er war schwieriger und unbequemer als seine beiden Vorganger. Er wuchs in geordneten bürgerlichen Verhältnissen auf, promovierte 1921 zum Dr rer.pol., 1929 Dr.jur. und wurde 1967 zum Ehrendoktor der Theologie ernannt „Aus dem religiösen Skeptiker Gustav Heinemann wurde 1933 ein bekennender Christ." (S. 202) Vor Beruf und Politik war ihm seine Arbeit in der evangelischen Kirche, von 1945 bis 1955 als Präses der EKD, am wichtigsten. 1945 war er einer der Grunder der CDU in seiner Heimatstadt Essen, deren ehrenamtlicher Oberburgermeister er 1946 wurde. 1947/48 war er Landesminister für Justiz in Düsseldorf Von 1936 bis 1949 war er Vorstandsmitglied der Rheinischen Stahlwerke, was ihm wirtschaftliche Unabhängigkeit gab. 1949 wurde er Bundesinnenminister, trat aber bereits nach einem Jahr zurück. Er gehörte der Gesamtdeutschen Volkspartei (GVP) an, und als sich diese Partei 1957 auflöste, trat er in die SPD ein, was ihm in kirchlichen Kreisen wenig Beifall einbrachte. Nach Bildung der Großen Koalition zwischen CDU/CSU und SPD im Dezember 1966 wurde ihm das Bundesjustizministerium übertragen. 1969 schlug ihn die SPD für das Amt des Bundespräsidenten vor. Am 5. März 1969 wurde er im dritten Wahlgang gewählt, u. a. auch mit den Stimmen der FDP. In seine Amtszeit fielen politischen Entscheidungen von großer Tragweite: die Bildung der sozialliberalen Koalition, die Ostvertrage und die vorzeitige Auflösung des Bundestages im Sommer 1972.

Gustav Heinemann hat schließlich auf eine Wiederwahl verzichtet, da seine Gesundheit sich verschlechterte. Am Abend des 7. Juli 1976 verstarb er im Essener Klinikum.

Ich überspringe nun Walter Scheel (Bundespräsident von 1974 bis 1979) und Carl Carstens (Bundespräsident von 1979 bis 1984) und wende mich Richard von Weizsäcker zu, der am 15. April 1920 geboren wurde und von 1984 bis 1994 Bundespräsident war. **Richard von Weizsäcker** war das erste Staatsoberhaupt der Bundesrepublik Deutschland, das unabhängig von Absprachen und Koalitionen gewählt wurde. Sein Vater Ernst von Weizsäcker war Botschafter in Kopenhagen und Bern, wurde 1933 Staatssekretär im Auswärtigen Amt und in den letzten beiden Kriegsjahren Botschafter beim Vatikan. 1926 wurde Richard von Weizsäcker in die St. Petri-Schule in Kopenhagen aufgenommen. Als Sechsjähriger sprach er dänisch wie seine Muttersprache. 1936 machte er im Alter von 16 Jahren in Berlin sein Abitur.

Während des Krieges war er bei der Infantrie und erlitt einen Durchschuss im unteren Armbereich. Im Spätsommer 1945 erhielt er einen Studienplatz in Göttingen, wo er 1950 die 1. juristische Staatsprüfung bestand. Danach erhielt er eine Anstellung bei Mannesmann, und 1955 bestand er seine mündliche Doktorprüfung magna cum laude. 1958 wechselte er ins Bankfach, schließlich arbeitete er von 1962 bis 1966 bei der Firma Boehringer in Ingelheim. Schon 1954 war er in die CDU eingetreten und wurde 1969 in den Bundestag gewählt. 1978 wechselte er als Spitzenkandidat der CDU nach Berlin, war aber zunächst nur Oppositionsführer, ab 1981 war er Regierender Burgermeister, bis er 1984 Bundespräsident wurde. Die Autoren stellen zu Recht fest, dass er zu keiner Zeit ein Parteipolitiker im engeren Sinn gewesen sei und skeptische Distanz zur eigenen Partei bewahrt habe Während seiner Zeit als Staatsoberhaupt wirkte er auf vielen Veranstaltungen mit, empfing viele Besuche und unternahm viele Reisen, die wichtigsten nach Israel im Oktober 1985 und im Juli 1987 in die Sowjetunion Seinen Höhepunkt erlebte er wahrscheinlich am 9 November 1989, als die Mauer in Berlin fiel. Am 12. Dezember 1989 erklärte er im DDR-Fernsehen: „Meine Meinung ist, dass wir eine Nation sind. Und was zusammengehört, wird zusammenwachsen." (S. 368)

Richard von Weizsäcker hat das höchste Staatsamt anders wahrgenommen als seine fünf Vorgänger, er ist angefeindet und bewundert worden Die Verfasser schließen dieses Kapitel mit dem Satz: „Richard von Weizsacker blieb weit über seine Amtszeit als Bundespräsident hinaus eine politische und eine moralische Instanz in Deutschland." (S. 381)

Roman Herzog, geb. am 5.4.1934, war Bundespräsident von 1994 bis 1999. Als hochbegabter Primus einfacher Herkunft machte er 1953 sein Abitur. Eine Eins in Deutsch wie in allen anderen Fächern des Abiturzeugnisses machte ihn zum besten Abiturienten seiner Klasse. Er studierte ein Semester Phy-

sik und sattelte dann zu Jura um. Nach nur sieben Semestern erzielte er eine glanzvolle Examensnote. Sein Doktorvater, Professor Maunz, war gerade Kultusminister geworden.

Während seiner Referendarzeit fertigte er seine Habilitationsschrift an und hielt seine Antrittsvorlesung in München am 9. Mai 1964 und war im 31. Lebensjahr bereits Professor. Im Juli 1965 wurde er an die Freie Universität Berlin berufen, wo er den Lehrstuhl für Politik und Staatsrecht erhielt, und bereits zwei Jahre später wurde er Dekan der juristischen Fakultät.

Am 17. Januar 1973 wurde er Staatssekretär in Mainz und entwickelte ein vertrauensvolles Verhältnis zu Helmut Kohl. Schließlich wurde er 1978 Kultusminister in Baden-Württemberg und 1980 Innenminister unter Lothar Späth. Es folgte 1983 der Posten des Richters im Ersten Senat des Bundesverfassungsgerichts und dessen Vizepräsident. 1987 wurde er Präsident des Gerichtes. Am 23. Mai 1994 kandidierte er um das Amt des Bundespräsidenten. Seine Mitbewerber waren Johannes Rau (SPD) und Hildegard Hamm-Brücher (FDP). Herzog konnte sicher sein, dass ihn fast alle der 619 Wahlmänner der Unionsparteien wählen würden und auch die meisten der 111 Freien Demokraten, weil es sonst zum vorzeitigen Ende der Bonner Regierungskoalition gekommen wäre. Da sich Hildegard Hamm-Brücher nach dem zweiten Wahlgang zurückzog, erzielte er im dritten Wahlgang eine sichere Mehrheit von 696 gegen 605 Stimmen.

Als erstes Land außerhalb Europas besuchte Bundespräsident Roman Herzog am 6./7. 12.1994 Israel, wo er versicherte, dass Deutschland sich nach dem Krieg gewandelt habe, aber Ezer Weizmann glaubte ihm nicht so recht. Die Zahl der Auslandsreisen Roman Herzogs bewegte sich im Durchschnitt seiner Vorgänger, wobei sein USA-Besuch im Juli 1997 eine besonders positive Wirkung hatte.

Trotz gelegentlicher Meinungsverschiedenheiten mit Helmut Kohl verlief ihre Zusammenarbeit problemlos, denn man werfe sich nicht absichtlich Prügel zwischen die Beine.

Nach dem Sieg Schröders und der SPD 1998 erübrigte sich die Frage der Kandidatur für eine zweite Amtszeit, und der Weg war frei für Johannes Rau, den manche Leitartikler bei Amtsübernahme für ein entbehrliches Präsidentenmodell von vorgestern hielten.

Wie immer man unsere Bundespräsidenten einschätzen mag, scheint es mir doch im hohen Grade wünschenswert, dass im Jahre 2004 eine Frau, gleichgültig aus welchem politischen Lager, das höchste Amt der Bundesrepublik Deutschland übernähme.

Dieter Allgaier

Ein umfassender Überblick

Der Nationalsozialismus und die deutsche Gesellschaft, Einführung und Überblick; herausgegeben von Bernd Sösemann, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart/München 2002, ISBN 3-421-05617-X, 391 S., € 29,90

Das Geschichtsbuch mit dem Untertitel „Einführung und Überblick" umfasst 18 Beiträge, die von ihren Autor(inn)en als Einführungsvorträge zu einer Ringvorlesung in Berlin 1999/2000 konzipiert waren. So umspannen sie thematisch einen sehr breiten Rahmen (vgl. Vorwort) und verzichten jeweils auf den üblichen Anmerkungsapparat. Als Ausgleich dafür erhält der Leser einen ausführlichen Anhang mit Schaubildern, Statistiken, einen detaillierten chronologischen Überblick und eine Literaturempfehlung, die nach denjenigen Themenbereichen unterteilt ist, denen sich die Autoren hauptsächlich zugewandt haben.

Die Auswahl der angebotenen Themen reicht von Altbekanntem wie „Außenpolitik und Krieg" (z.B. Mommsen: Kontinuität der AP von Bismarck zu Hitler), „Innenpolitik, Wirtschaft und Gesellschaft" (Scheitern der Weimarer Republik, Machtergreifung, Gleichschaltung) und „nationalsozialistischer Ideologie" (völkisches Denken, Antisemitismus) bis zu weniger gelaufigen Spezialuntersuchungen (s.u.). Die nur wenige Seiten umfassenden Artikel lesen sich zügig und sind für geschichtsinteressierte Laien trotzdem kompakte Einführungen in das jeweilige Teilthema. Die gedankliche Vorgehensweise der Historiker entspricht dabei fast durchgängig dem Dreischrittschema der einleitenden Thesendarbietung, dem mehr oder weniger breit angelegten Beweisgang im Hauptteil und der abschließenden Bestätigung, bzw. Widerlegung der Ausgangsthese. Auf unnötige Verästelungen oder spitzfindige wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit kontroversen Meinungen wird dankenswerterweise verzichtet. Rhetorische und appellative Floskeln (vgl. bes. den Beitrag von Hagen Schulze) können allerdings den Vortragscharakter der Beiträge nicht verheimlichen, stören die Lektüre aber nicht sonderlich. Im Gegenteil halte ich die von dem allgemein als zu trocken kritisierten Historikerstil abweichende Ausdrucksweise als willkommene und gelungene Einstiegsmöglichkeit gerade auch für jüngere Geschichtsinteressierte. Denselben Vorteil sehe ich auch in dem Angebot von 18 Beiträgen ganz individuell gefärbter Sprach- und Argumentationsweisen, so wie man sie sonst nur in Zeitschriften antreffen kann.

Aber auch für meine Geschichtslehrerkollegen, die für ihre Kursarbeiten und Abiturklausuren Gedankenanstoße suchen, kann ich das Buch durchaus empfehlen. Neben den oben angesprochenen gängigen Themen (AP, IP, WP), die schon längst feste Bestandteile der Schulbücher geworden sind, finden sich Besprechungen interessanter Einzelthemen, von denen ich nur zwei hervorheben möchte. So untersucht die Kölner Professorin Margit Szöllösi-Janze die Rolle der deutschen Universitäten und Wissenschaftler (Fragestellung: Mitläufer, Befürworter oder Gegner?) während des III. Reiches und ihre Kollegin von der FU Berlin, Gertrud Koch, zeigt auf, dass der deutsche Spielfilm zwar einen Gegenentwurf zu Hollywood anstrebte, über eine Imitation des amerikanischen Films aber nicht hinauskam.

Zusammenfassend: Nach der Lektüre der 18 Beiträge hat man als Laie begriffen, dass das Phänomen „III. Reich" nicht monokausal erklärt werden kann. Und als Experte hat man bestimmt neue Erkenntnisse erhalten, die außerhalb des eigenen Spezialgebietes liegen.

Stephan Schneider

Keine Frau wie andere

Gersdorff, Dagmar: Goethes Mutter. Eine Biografie, Insel-Verlag, Frankfurt am Main 2001, 465 S., ISBN 3-458-17134-7, € 25,80

Winter 1774 – der Main in Frankfurt ist völlig zugefroren – eine grenzenlose Schlittschuhbahn- Goethes Mutter, während sie sich alters- und standesgemäß im Wagen auf die Eisflache hat fahren lassen, schaut voll stiller Bewunderung zu, wie ihr Sohn Johann Wolfgang „einem Gottersohne gleich" auf dem Eis dahingleitet. Wie ein ganz kurzer Filmspot mutet diese Szene an, scheinbar nebensächlich und doch so von stillem Glück erfullt in dem Stolz und der Freude, die Mutter eines begabten jungen Mannes zu sein, dessen frühe Werke viel Bewunderung hervorgerufen haben. Wenige Jahrzehnte spater – ihr Sohn steht in Furstendiensten zu Weimar – die stille Trauer und Enttauschung, wenn er viele Jahre lang die personliche Begegnung mit der Mutter meidet, wenn Briefe die einzige Brücke sind, wo doch so manche Reiseroute eine kurze Visite in der Heimatstadt mehr als nahegelegt hätte. Es war nicht leicht für Catharina Elisabeth Goethe, die Mutter des genialen Autors zu sein.

In ihrer umfassend angelegten und hervorragend recherchierten Biografie der „Frau Aja", wie Goethes Mutter liebevoll von ihren Freunden genannt wurde, hat Dagmar von Gersdorff die ganze Spannweite dieses Lebensweges durch viele Höhen und Tiefen aufgezeigt. Im Laufe der Lektüre zeichnet sich fur den Leser das Bild einer Frau ab, die in soliden gutburgerlichen Verhaltnissen des 18. Jahrhunderts aufgewachsen ist, sich aus uberkommenen Verpflichtungen und Traditionen löst, ihr Leben mehr und mehr selbst in die Hand nimmt und etwas sehr Eigenständiges daraus macht. Obwohl sie immer im Zentrum des Geschehens steht und die wichtigsten Stationen im Leben des Dichters aus ihrer Reaktion und Erlebniswelt beleuchtet werden, ist das Werk von Dagmar von Gersdorff weit mehr als eine Biografie, es wird zu einer Kulturgeschichte, zu einem Gesellschaftsbild des 18. bzw. beginnenden 19. Jahrhunderts. An Catharina Elisabeth Goethe – geborene Textor – werden die Rolle und das Schicksal vieler Frauen dieser Zeit deutlich. In eine fremdbestimmte Ehe ohne Liebe hineingestoßen fällt ihr von Anfang an die Aufgabe einer Vermittlerin gegenuber dem prinzipientreuen und dominanten Gatten und Vater zu. Erstaunlich, wie sie sich in diesem Spannungsfeld immer mehr zu einer selbstandig urteilenden, verständnisvollen und toleranten Personlichkeit entwickelt.

Die Verfasserin lasst uns die Tragik und das Leid einer jungen Mutter miterleben, deren Lebenskrafte im Laufe von sieben Schwangerschaften sich erschöpfen, wobei doch nur zwei Kinder die fruhen Jahre überleben – Johann Wolfgang und Cornelia, seine Schwester

Dass ein pedantisch gefuhrtes Ausgabenbuch, das vom Vater Johann Caspar Goethe begonnene und spater von Goethes Mutter sorgfältig weiternotierte „liber domesticus" sich wie ein Leitfaden durch das ganze Werk zieht, mutet fast skurril an Gerade dieses Buch (am Ende sind es uber 30) lässt uber die Jahrzehnte Einblick in den Lebensstil und in die Kultur einer burgerlichen Familie damaliger Zeit gewinnen Die Ausgaben für einen umfassenden Hausumbau, Anschaffungen in den verschiedenen Lebenssituationen der Kinder, das Geld fur die Ausbildung, für zahllose Theater- und Konzertbesuche, Spenden, Geschenke und nicht zuletzt die Einkäufe zur Vorbereitung von Festen und Begegnungen werfen ein deutliches Licht auf den Alltag im Hause am Hirschgraben. Es fallt auf, wie Goethes Mutter immer mehr in die Aufgabe einer geschickten Organisatorin hineinwachst und nach dem Tod ihres Mannes alle familiaren Pflichten eigenständig ubernimmt.

Unverkennbar aber auch, wie der Tod Johann Caspar Goethes die Gattin nach jahrelanger Pflege befreit und ihr den Weg in einen neuen Lebensabschnitt eroffnet. Die Mutter des beruhmten Dichters zu sein, schafft ihr Kontakte, die vielen bürgerlichen Frauen ihrer Zeit verwehrt blieben. Dass diese Freundschaften sich vertieften, der große Freundeskreis des Dichters fast mehr die Begegnung mit ihr im Haus am Hirschgraben suchte als der Sohn selbst und alle, bis zum Herzog und der Herzogin von Weimar aus diesen Begegnungen mit ihr Gewinn zogen, ist ihr eigenes Verdienst. Dass sie, die nie eine akademische Bildung erfahren hat, zur respektierten Gesprächspartnerin, Kritikerin und Beraterin wurde, zeigt, welch fundiertes Urteilsvermogen in ihr steckte.

Je mehr man sich in die Biografie der Catharina Elisabeth Goethe einliest, umso deutlicher wird, zu welcher Freiheit des Geistes sie sich entwickelt hat. Diese Freiheit lasst sie Konventionen sprengen, nicht nur wenn es um standespolitische Maßstabe gegenuber den verschiedenen Liebschaften des Sohnes oder um den unehelichen Enkel geht, sondern auch in ihrer personlich privaten Zuneigung zu dem Schauspieler Unzelmann und ihrer Reaktion auf seine „Flucht".

Ein besonderer Wert der von Dagmar von Gersdorff vorgelegten Biografie liegt nicht zuletzt in der Auswertung des umfangreichen Briefmaterials, das Goethes Mutter mit dem Sohn, mehr noch mit Personlichkeiten des öffentlichen Lebens gepflegt hat Damit wird das Buch zugleich zu einem bedeutenden Spiegel der hohen Briefkultur des 18. und 19 Jahrhunderts. Hier finden wir, gerade in den personlichen Mitteilungen eine Feinheit der Sprache und eine Diplomatie des Wortes: dem Sohn gegenuber immer verstandnisvoll, nie verletzend, tolerant und mütterlich, wenn es ihr auch oft schwergefallen sein mag, mit seinen Launen und Alluren umzugehen. Genauso klar und argumentativ aber auch, als es um die ihm angebotene Ratsstelle in Frankfurt geht, von deren Übernahme sie ihm abrät.

Gerade im Zusammenhang mit dem 250. Geburtstag des Dichters im Jahre 1999 sind eine Reihe neuer Goethebucher erschienen „Goethes Mutter" nimmt darunter durch den besonderen Blickwinkel eine ganz eigene Position ein. Dass es Dagmar von Gersdorff gelungen ist, unter sorgfaltigster wissenschaftlicher Auswertung aller Quellen zugleich ein spannendes und fesselndes, ein sehr menschliches Buch zu schreiben, das am Beispiel einer bedeutenden Frau ein ganzes Zeitalter aufleuchten lasst, empfiehlt jedem literarisch und kulturhistorisch Interessierten diese kurzweilige Lekture.

Manfred Vollmer

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht Kreiswaldstraße-21 64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / *ANSCHRIFTENÄNDERUNG*

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfullen)

☐ Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab
(nach unserer Satzung ist der Beitritt nur zum 1 Januar – auch ruckwirkend – jeden Jahres moglich)

01. Januar .....

☐ *Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.*

Ich bin / *Neuer Status*

☐ Auslandsdienstlehrkraft	Jahresbeitrag: € 100,–
☐ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 50,–
☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 50,–
☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 25,–

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: ..... **Vorname:** ..... Geburtstag: .....

Anschrift in Deutschland:.....

.....

.....Tel.: .....

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: .....

.....

.....

Rückseite beachten!

Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand
(nur auszufullen von Kollegen, die **nicht** an einer Deutschen Auslandsschule unterrichten)

.....

.....

.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten? .....

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....

....., den ..... 20 ....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie bitten, die folgende Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / *KONTOÄNDERUNG*

Ich bin damit einverstanden, dass der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

Kontonummer: ..... Bankleitzahl: .....

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

Diese Erklärung hat so lange Gultigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den ..... 20 ....
(Unterschrift)