Nr. 1 | 58. Jahrgang · Februar 2011

# Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA



Umsetzung des Rahmenplans

Eine Erfolgsgeschichte: 10 Jahre PQM

Motto für die 30. Hauptversammlung

**58. Jahrgang – Februar 2011**

**Herausgeber:**
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

**Schriftleitung:**
**Stephan SCHNEIDER**
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
**st.schneider@vdlia.de**

**Büchertisch:**
**Manfred EGENHOFF**
Kleine Wehe 26, D–26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18
**egenhoff@vdlia.de**

**Zuschriften:**
Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokument mit 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10 × 15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.
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 die Schriftleitung.

**Verlag und Anzeigenverwaltung:**
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D–48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 31
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. Dezember | für Heft 1; | 15. März | für Heft 2; |
| 15. Juni | für Heft 3; | 15. September | 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

**Titelfotos:**
Die gesamte Schulgemeinschaft der DS Malagá (Ehlert Brüser-Sommer) (vgl. Beitrag zu „PQM“ auf Seite 16 ff.); zwei Fotos von Andreas Goletz-de Ruffray (vgl. Beitrag auf Seite 82 ff.)

## 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 2007/2009 setzt sich zusammen aus:

**Karlheinz WECHT, Vorsitzender**
Kreiswaldstraße 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**
**Geschäftsführerin und Stellvertretende Vorsitzende**
Am Schulwald 31, D–22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 52 20 88 32
**rheinberger@vdlia.de**

**Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister**
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
**tiffert@vdlia.de**

**Lothar RHEINBERGER**
**Referent für Rechts- und Sozialfragen**
Am Schulwald 31, D–22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 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 00 49 - 44 03 - 91 01 18
**egenhoff@vdlia.de**

**Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte**
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
**lother@vdlia.de**

**Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes**
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. (02 61) 1 33 43 61, Fax 00 49 - 261 - 1 33 43 62
**geisler@vdlia.de**

**Joachim SCHNEIDER, Pressereferent**
Deutsche Botschaftsschule Teheran über das AA, 11020 Berlin
Tel. 0098 - 21 - 22 42 28 33
**schneider@vdlia.de**

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „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 | **€ 120,–** |
| Programmlehrkräfte | **€ 60,–** |
| Inlandslehrkräfte, Pensionäre, Rentner | **€ 60,–** |
| Ortslehrkräfte | **€ 40,–** |
| Studenten, arbeitslose Lehrkräfte | **€ 30,–** |

Das Konto des VDLiA lautet:
NOSPA, 294 675 (BLZ 217 500 00).

ISSN 0724–5343

# INHALT 1/2011


**HOCHAKTUELL – NEU**

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 2
Keine Apokalypse, aber ein schwerer Imageschaden ▪ *Johannes Geisler* 4
Rettet die Deutschen Auslandsschulen! ▪ *Johannes Geisler* 5

**VERBAND**

Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg ▪ *Jan Martinen* 7
Impressionen über die Mariaspring-Tagung der AGAL vom 19.–24. November 2010 ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger* 8
Persönliche Nachrichten 14
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 15

**AUSLANDSSCHULWESEN**

10 Jahre PQM – Qualitätsmanagement aus einem Guss?
- Einführung ▪ *Ehlert Brüser-Sommer* 16
- Baustein 1: Ergebnisorientierung beim Lernen ▪ *Ehlert Brüser-Sommer* 18
- Baustein 2: Selbstevaluation: SEIS spricht viele Sprachen ▪ *Christoph von Viebahn* 21
- Baustein 3: Externe Evaluation durch Kritische Freunde. Peer Review ▪ *Claus Buhren* 24
- Baustein 4: Im Zentrum der Qualitätsentwicklung: Schulentwicklung! ▪ *Sabine Bückmann* 27
- Baustein 5: Unterstützung und Beratung ▪ *Felix Emminger* 30
- Baustein 6: Fremdevaluation ▪ *Anita Schröder-Klein* 33
- Baustein 7: Zielvereinbarungen ▪ *Wilfried Janßen* 39
- Baustein 8: System-Monitoring ▪ *Ehlert Brüser-Sommer* 41
- Baustein 9: Wissenschaftliche Begleitung ▪ *Hans-Günter Rolff* 43
- BLI – Drei Buchstaben, die die Auslandsschulwelt bewegen ▪ *Christiana Scharfenberg* 46
- Wohin die Reise geht ▪ *Ehlert Brüser-Sommer/Wilfried Janßen/Anita Schröder-Klein* 49

**SCHWERPUNKT**

Tiger oder Bettvorleger – die Kompetenzorientierung ist da! ▪ *Rainer E. Wicke* 51
Der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" – Präsentation, Umsetzung, Erfahrung, Folgen ▪ *Wolfgang Lehmann* 59
Vier Fragen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihrem Verhältnis zu Deutsch als Fremdsprache ▪ *Britta Hufeisen* 62
Das Europäische Sprachenportfolio im Kontext des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache ▪ *Sandra Ballweg* 63
Fremdsprachenmethodik in der Post-Methoden-Ära ▪ *Hermann Funk* 68
Sprechen und mehr – Mündliche Kommunikation im Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen am Beispiel Präsentieren ▪ *Ulrike Würz* 71
Texte und (digitale) Medien – Kompetenzen für den Umgang mit medial unterschiedlich vermittelten Texten ▪ *Christina Kuhn* 75
*„Das machst Du mit links"*. Organisation des Workshops in Krakau 26.–30.4.2010 ▪ *Krystyna Götz* 79

**AFRIKA**

Ägypten – ein Herbstmärchen. Eine Studienfahrt mit Hamburger Schülern ▪ *Andreas Goletz-de Ruffray* 82

**UNTERRICHT**

Unterwegs ins real existierende Europa der Sprachen – ein Seminarbericht ▪ *Thomas Berchtold* 86

**AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS**

Liebe, Eifersucht und Vokabeln ▪ *Shirin Kasraeian-Moghaddam* 90
Jojo sucht das Glück – Plädoyer für den Einsatz einer Telenovela im DaF-Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 92

**VERSCHIEDENES**

Das VDLiA-Büro unterwegs ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger* 97
Leserbrief zum Schwerpunktthema „Rückkehrererfahrung" von Heft 3/2010 ▪ *Ludwig Petry* 100

**FEUILLETON**

Mein Gott, womit haben wir das verdient? Von der Wiederkehr der Dia-Abende ▪ *Heinz Weischer* 101
Drei schwedische Lektionen ▪ *Jürgen Lehmann* 102
Mathematikaufgaben im Wandel der Zeit ▪ *Heike Lawin* 103

**REZENSIONEN** 106

**INHALTSÜBERSICHT DES 57. JAHRGANGS – 2010**

## Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



noch selten habe ich so viele E-Mails von besorgten Mitgliedern unseres Verbandes bekommen wie in den letzten Wochen. Die Welt des Auslandsschulwesens ist gründlich aus den Fugen geraten. Die Hängepartie mit dem Versorgungszuschlag ist immer noch nicht ganz ausgestanden. Nach dem Beschluss der Regierungschefs der Bundesländer und der Bundeskanzlerin vom 15.12.2010 wollen sich künftig Bund und Länder die Kosten des Versorgungszuschlags teilen. Eine rasche Umsetzung der Absprache scheiterte bisher daran, dass offensichtlich niemand weiß, woher die 10 Millionen Euro der Bundesseite kommen sollen.

Im Januar saßen deshalb bereits vermittelter Lehrkräfte mit ihren Familien auf gepackten Koffern und konnten wegen der ungeklärten Finanzierungsfrage nicht ausreisen. Aktive Auslandslehrer/innen sind verunsichert, weil ihre Vertragsverlängerung nicht geklärt werden kann. Die Behörden der Bundesländer fordern von beurlaubten, als OLK arbeitenden Landesbediensteten, 15 % der zuletzt bezogenen individuellen Dienstbezüge, damit die Zeit an der Auslandsschule als ruhegehaltsfähig anerkannt wird.

Anlässlich der Schulleitertagung zu Beginn dieses Jahres im Auswärtigen Amt in Berlin wurden die beteiligten Behörden und die Verbände zu einer Gesprächsrunde mit der Staatssekretärin im Auswärtigen Amt, Frau Cornelia Pieper, eingeladen. Mit großer Offenheit wurden die Probleme vorgetragen, benannt, und es wurde eine rasche Lösung gefordert. Frau Pieper versprach zu helfen und hat inzwischen (mit Schreiben vom 18.01.2011) den Schulen mitgeteilt, dass das „Auswärtige Amt sicherstellen wird, dass die unmittelbar vor einer Vermittlung stehenden Auslandslehrer unbeschadet der nach wie vor nicht abschließend geklärten Frage des Versorgungszuschlags an die für sie bestimmten Deutschen Auslandsschulen ausreisen können. Das Auswärtige Amt wird dazu für diese Auslandslehrer den hälftigen Versorgungszuschlag unter Vorbehalt einer rechtlichen Prüfung der Verpflichtung übernehmen, um die Lehrerversorgung an den betroffenen Deutschen Auslandsschulen sicherzustellen." Außerdem sagte sie zu, dass die Anzahl der Lehrerstellen an Deutschen Auslandsschulen 2011 im Vergleich zum Vorjahr konstant bleiben soll.

Damit scheint zumindest für 2011 der personelle Kollaps für die Auslandsschulen abgewendet zu sein. Von einer Wende hin zu einer stabilen Struktur, gegründet auf einer zukunftsfähigen Reform des Auslandsschulwesens sind wir jedoch weit entfernt. Ab 01.01.2011 wird die finanzielle Situation der Kolleginnen und Kollegen weiter verschlechtert. Die Kürzung der Mietbeihilfe und die Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung legt die Vermutung nahe, dass die Lehrkräfte die Finanzierungslücke begleichen sollen.

Bei allem Verständnis für Sparmaßnahmen in finanziellen Krisenzeiten des Staates – so kann das Auslandsschulwesen nicht mehr funktionieren. So können unsere Kolleginnen und Kollegen nicht mehr ein positives Deutschlandbild vermitteln. So werden die ehrenamtlich tätigen Partner in den Schulvereinen immer wieder vor den Kopf gestoßen. So ruiniert man eines der effektivsten und nachhaltigsten Werkzeuge der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. So verliert man Freunde.

Dies den politischen Mandatsträgern klarzumachen haben wir uns auch und gerade für das Jahr 2011 als vordringliche Aufgabe gestellt, dem Jahr unseres 60jährigen Jubiläums. Mit diesen Fragen und Forderungen werden wir Ende Juli anlässlich unserer 30. Hauptversammlung vor eine breite Öffentlichkeit treten können.

Herzlichst

Ihr

Karlheinz Loeckl

**Vermerken Sie bitte in Ihrem neuen Kalender 2011 sofort diesen wichtigen Termin:**

## 30. Hauptversammlung im Sommer 2011 in Potsdam

## 27. Juli (Mittwoch) bis 30. Juli (Samstag) 2011

**Auf der 30. Hauptversammlung in Potsdam Ende Juli 2011 kommen wir natürlich leider ein Jahr zu spät für die Berliner Ausstellung „Königin der Herzen" zu Ehren der preußischen Königin Luise von Preußen, die vor 200 Jahren gestorben ist. Aber ihre letzte Ruhestätte, das Mausoleum im Schlosspark Charlottenburg, können Sie natürlich auch noch 2011 besuchen.**
**Noch etwas Interessantes für historisch Interessierte: Am 17.8.2011 werden es auf den Tag genau zwanzig Jahre her sein, dass die menschlichen Überreste von Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. („der Große") ins Potsdamer Schloss Sanssouci rücküberführt wurden, nachdem sie ab 1943 in das Schloss Hechingen „ausgelagert" wurden, Stammsitz der katholischen Linie der Hohenzollern.**



Schloss Sanssouci
(Fotoarchiv Boetcher: mit freundlicher Genehmigung von TMB (Tourismus Marketing Brandenburg GmbH) [tourismus-service@potsdam.de und www.potsdamtourismus.de]

## Keine Apokalypse, aber ein schwerer Imageschaden

*Johannes Geisler*

Der Artikel von Heike Schmoll *„Bedrohliche Kürzungen bei Auslandsschulen“* (FAZ vom 10. Oktober 2010, S. 8), scheint für einen Lehrer mit 15jährigem Auslandsschuldienst die heutige Misere des Auslandsschulwesens pointiert, offen und klar zu beschrieben. „Strukturelles Defizit“ ist das schamhafte Wort des AA und der nachgeordneten Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) für die Tatsache, dass die Aufstockung der Auslandsschulen auf 140 und die Ausweitung der Sprachdiplomschulen auf ca. 850 bei einem reduzierten Budget finanziell getragen werden soll. Die hochgesteckten Ziele in der Anhörung im November 2006, der deutschen Wirtschaft folgend an allen wichtigen Standorten der Welt, insbesondere im Nahen Osten und in Südostasien sowie in China präsent zu sein – ein Teilnehmer prägte dafür das Motto „Im Ausland für Deutschland Schule machen!“ –, mögen in ihren Prämissen, nämlich der Förderung der deutschen Sprache und Kultur, der schulische Versorgung der deutschen Kinder im Ausland, der Stärkung des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Deutschland und der Begegnung mit Kultur und Gesellschaft des Auslandes noch so erstrebenswert gewesen sein, aber es war bereits damals abzusehen, dass dieser Wunschtraum unter den schon erkennbaren finanziellen Engpässen nur eine Chimäre sein konnte. Die beschriebene „Eigenbudgetierung“ als Ausweg hat für die Auslandsschulen dramatische Konsequenzen. Man kann Frau Schmoll nur zustimmen, dass die Erhöhung der Schulgelder, sozialschwächere Schichten auch deutscher Provenienz ausschließt und dass so die wirtschaftlich politische Zielsetzung einer Elitenbildung behindert wird, wenn, wie der Weltverband der Deutschen Auslandsschulen befürchtet, die einheimischen Schüler immer weniger zu einer Quelle für den Fach- und Führungsnachwuchs deutscher Firmen im Ausland werden. Auch für aus Deutschland entsandte Experten mit Familie wird die Situation weniger anziehend. Die bisher reichlichen Stipendien der Schulen für hochbegabte ausländische Schüler werden geringer, der Wettbewerb um die besten Köpfe für den Studienstandort Deutschland erleidet einen herben Rückschlag, die wirtschaftlich höchst notwendige Rekrutierung hochgebildeter Fachkräfte mit Kenntnissen deutscher Sprache und Kultur wird erheblich erschwert. Der Versuch zur Abwendung dieser Nachteile durch die schon angeordnete Stundendeputatserhöhung für entsandte Lehrkräfte kann nur eine halbherzige Lösung sein, denn deren kulturelles Engagement wird nur zusätzlich erschwert, dazu können auch die anvisierte Beschränkung von Lehrerstellen, nicht nur durch die befürchteten Stellenstreichungen, wenn der Bund die Hälfte der Versorgungszuschläge übernehmen sollte, und die zu erwartenden finanziellen Kürzungen bei den Zuwendungen nichts Positives beitragen.

So kann man das über mehr als eineinhalb Jahrhunderten erworbene, weltweit anerkannte hohe Renommee deutscher Auslandsschulen ruinieren und die eigentlichen Zielsetzungen konterkarieren. Oder warum sollten die finanziell kalkulierenden Schulvereine sich überhaupt im Rahmen der Eigenbudgetierung deutsche Lehrer einkaufen, um deutsche Fächer anzubieten und deutsche Kultur zu vermitteln, wenn einheimische preiswerter sind? Und warum sollten Schulvereine als die Träger der Schulen nicht der Versuchung erliegen, den nicht geschützten Namen „Deutsche Schule“ zu benutzen und diese in eine gewinnorientierte Privatschule zu überführen? Dieses Horrorszenario könnte nur noch übertroffen werden, wenn die „alarmierenden Kürzungen bei den Goethe-Instituten“ sich auch auf die von dieser Institution betreuten, auf fast 500 aufgeblähten zusätzlichen FIT-Schulen in nationalen Bildungssystemen, an denen Deutschunterricht auf- bzw. ausgebaut wird, bezögen. Dann wäre der schon jetzt absehbare große Imageschaden für das Kultur- und Bildungsland Deutschland kaum noch zu überbieten.

Bleibt zu hoffen, dass die Politiker mit der gleichen Verve, mit der sie die Probleme geschaffen haben, diese auch abwenden, denn so darf Deutschland im Ausland keine Schule machen! ◂◂

*(erschienen in der FAZ Nr. 269, am 18.11.2011, S. 40)*

## Rettet die Deutschen Auslandsschulen!

*Johannes Geisler*

Heike Schmolls Artikel *„Abkehr vom bisherigen Prinzip. Das auswärtige Amt will die Vollprivatisierung des Auslandsschulwesens einleiten“* (FAZ vom 9. Dezember 2010) entlarvt das Lavieren der offiziellen deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik vom Aufstocken der Begegnungsschulen bis hin zur Idee des quasi sich Herausstehlens aus der auswärtigen Schulpolitik durch die geplante Vollprivatisierung. Heike Schmoll prognostiziert als Folge u. a. den Verzicht der Ausbildung von Kindern aus Bildungseliten zugunsten der Geldeliten. In der Tat werden vollprivatisierte Bildungsinstitute wegen der hohen Gebühren, die auch von den deutschen Experten und vom deutschen Staat für die Kinder seiner entsandten Beamten bezahlt werden müssten, notgedrungen zu einer gewöhnlichen auf Profit zielenden „Kaderschmiede“ für Eliten. Das ist kontraproduktiv, denn nur durch die Schulstipendien konnten bisher die Hochbegabten auch aus sozial benachteiligten Familien deutsche. Schulen besuchen. Viele von ihnen nutzen als gelungenes Beispiel für einen kleinen Gewinn beim „Kampf um die besten Köpfe“ den Studienstandort Deutschland, wohingegen sich Kinder aus besser gestellten Familien meist an amerikanischen Universitäten tummeln. So ist jedem Auslandslehrer klar, dass trotz der hochwertigen Ausbildung kaum eine intrinsische Motivation zum Besuch einer deutschen Auslandsschule führt. Das Englische ist die Lingua Franca, kurz: „Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus!“

Deutsche Schulen verlören aus der Außenperspektive einen der wesentlichsten Faktoren ihrer Attraktivität: die soziale Komponente, dies völlig entgegen dem Entschließungsantrag des Bundestages vom Mai 2008. Die Schulvereine wären gezwungen auch bei der Lehrerauswahl rasch zu preiswerten Angeboten zu greifen. Nur ein Problem wäre z. B. die Frage, ob einheimische Lehrkräfte authentisch deutsche Kultur vermitteln können oder ob auf dem freien Markt z. B. für Naturwissenschaften genügend qualifizierte Lehrer zur Verfügung stehen.

Und in welche rechtlichen Systeme würden die deutschen Lehrer in den ganz von ausländischen Schulvereinen regierten Privatschulen gezwungen, welchem formellen oder informellen Druck durch die Schulvereine und Eliten könnte man sie aussetzen? Sollte die Qualität an diesen Schulen weiterhin gewährleistet und juristisch garantiert werden, kann nur auf beurlaubte Landesbeamte zurückgegriffen werden. Die KMK war gut beraten, auf ihrer Verantwortung für ihr *„System Qualitätssicherung“* (FAZ vom 11. Dezember 2010) zu beharren.

Gesetzt, die Auslandsschulen könnten zur Durchführung der Abschlüsse (Abitur, DSD, IB) führen, dann bleibt doch die Frage, warum deutsche Experten ihre Kinder bei höheren Kosten und belangloserem Angebot für kurze Zeit auf diese Schulen statt auf die zahlreicheren amerikanischen oder englischen schicken sollten. Und warum sollten sie sich wie bisher weiterhin finanziell und ideell ausgerechnet für eine solche Privatschule, die nur noch den Namen „Deutsche Schule“ trägt, engagieren?

Der KMK-Generalsekretär bezeichnete den Paradigmenwechsel im Auslandsschulwesen als „außenpolitisch und bildungspolitisch katastrophal“, denn bildungspolitisch wird der Einfluss der deutschen Sprache zurückgehen. Die weltweite Breitenwirkung unserer Sprache aber bezeugt z. B. die Tatsache, dass die erste Afghanistan-Konferenz in Deutschland stattfand, weil

einige der Teilnehmer die Deutsche Schule besucht hatten, dass ein deutscher Außenminister in Mexiko mit dem halben Kabinett, Absolventen der Deutschen Schule, Deutsch sprechen konnte, dass die derzeitige mexikanische Außenministerin Patricia Espinosa, die erfolgreiche Leiterin der letzten Klimakonferenz, die Alexander von Humboldt-Schule in Mexiko besuchte und fließend Deutsch spricht (FAZ vom 13. Dezember 2010).

Auch die zukünftigen wirtschaftlichen Beziehungen hängen in erster Linie von der Kenntnis der deutschen Kultur ab: Sie erleichtert die Beziehungen.

Der Verband der deutschen Lehrer im Ausland, VDLiA, jedenfalls begrüßt jedwede Möglichkeit zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur, aber er wird sich gegen jeden Abbau der Qualität des Auslandsschulwesens und gegen jede weitere Schlechterstellung der Unterrichtenden zur Wehr setzen. ◂◂

*(veröffentlicht in der FAZ Nr. 6, am 08.01.2011, S. 34)*

**Wenn Sie wie ich „Wessi" sind, müssen Sie unbedingt mit der Straßenbahn aus dem Zentrum von Potsdam zur Glienicker Brücke fahren und sich vorstellen, dass genau in der Mitte der Brücke ein weißer Grenzstrich gezogen war, der die Grenze zwischen der DDR und West-Berlin markierte. Später ging sie unter dem Namen Agentenbrücke durch die Medien, denn zwischen 1962 und 1986 wurden hier dreimal hochrangige Agenten beider Militärlager gegeneinander ausgetauscht. Mit einem Lkw durchbrachen 1988 drei Flüchtlinge von Potsdam nach West-Berlin die Barrieren auf der Brücke. Vor zirka zwanzig Jahren, einen Tag nach dem Mauerfall, am 10. November 1989, war die Brücke wieder für jedermann offen, so wie für uns.**





Glienicker Brücke (Fotoarchiv NBL-Boldt) und Tiefer See mit Blick zur Glienicker Brücke (Fotoarchiv Boetcher)
mit freundlicher Genehmigung von TMB (Tourismus Marketing Brandenburg GmbH) [tourismus-service@potsdam.de
und www.potsdamtourismus.de]

## Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg

*Jan Martinen*

Diesmal war es ein kleiner Kreis, der sich zur Herbsttagung des Regionalverbandes Schleswig-Holstein/Hamburg in Heide/Dithmarschen traf. Das Tagungshotel liegt direkt am Heider Marktplatz. Dieser Marktplatz ist mit 4,7 ha unbebauter Fläche der größte Marktplatz Deutschlands. Seit weit über 550 Jahren findet hier jeden Sonnabend von 7.00 bis 13.00 Uhr der traditionelle Wochenmarkt statt. Etwa 140 Händler, davon viele Selbsterzeuger, bieten ihre Waren an.

Ein Teilnehmer der Herbsttagung schrieb anschließend: „Schön war das Treffen gestern in Heide. Das Wetter spielte mit, und wir konnten uns einiges im Zentrum ansehen."

Die Themen der lebhaften Diskussionsrunde waren vielfältig:

1. Verlängerungsverträge
2. Situation der Bewerbungen
3. Versorgungszuschlag
4. Diskussion zwischen Bund und Ländern
5. Stellenabbau?

Herr Martinen hatte es kurzfristig übernommen, die Teilnehmer an Hand von Dias und Super-8-Schmalfilmen über seine Auslandstätigkeit von 1982 bis 1989 an der Escuela Alemana in San Salvador/El Salvador zu informieren.

Frau Bosert wird den zweiten Teil ihres „Iran-Vortrages" dann hoffentlich in der Frühjahrstagung 2011 halten können. Voraussichtlicher Tagungsort wird Plön sein. ◂◂



Die Damen von links nach rechts sind: Frau Martinen, Frau Viebrock, Frau Burghardt, Frau Ernst, Frau Möller (mit Sohn); die Herren von links nach rechts sind: Herr Harms, Herr Martinen, Herr Viebrock, Herr Ernst, Herr Rothfritz, Herr Möller.

# Impressionen über die Mariaspring-Tagung der AGAL vom 19.–24. November 2010

*Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger*

Die Tagung „*Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland – Ausstrahlung ins Gastland*“, zu der Joachim Lauer (ZfA), Yvonne Büscher (KMK), Ulrich Gibitz (BLASchA), Thilo Klingebiel (WDA), Frau Prof Dr. Hanna Kiper (Uni Oldenburg) und auch der VdLiA geladen und anwesend waren, beschäftigte sich in ihrem Verlauf mit den drei folgenden Aspekten zum Tagungsthema:

1. Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückgekehrten Kolleg/Innen und Erfahrungen von Ex-Alumni,
2. neue wissenschaftliche Erkenntnisse, die für das ASW relevant sind und …
3. das „Reformkonzept von ZFA/AA“.

Die Diskussion wurde sehr bald durch das aktuelle Thema „Reformkonzept der ZfA und Deputatserhöhung“ beherrscht.

Thilo Klingebiel, neuer Geschäftsführer des WDA (ehemalige Ortslehrer an der DS Shanghai, der von der ZfA auf Empfehlung des Schulleiters zur BPLK „heraufgestuft“ [Lauer] worden ist) hat redegewandt und argumentationsstark

**Die Sicht des WDA ist:**

- **Voraussetzungen** für das Gelingen einer Reform ist eine gleichwertige Partnerschaft aller am ASW Beteiligten insbesondere aber zwischen den privaten Schulträgern und dem AA/ZfA wobei in einem (noch zu schaffenden) gemeinsamen Gremium der WDA mit Sitz und Stimme an allen Entscheidungen über das ASW beteiligt werden müsse.
- Zur **Finanzierung** des ASW soll es eine *Grundförderung* für die Schulen geben auf der Grundlage der Schülerzahlen, der Züge und der lokalen Kosten pro Schulstunde, die der Lehrerversorgung und der Grundausstattung der Schule dient. Diese Förderung muss regelmäßig den sich ändernden Kosten für die Lehrkräfte angepasst werden. Alle Aufwendungen, die darüber hinausgehen, müssen in einer *Projektförderung* gesondert budgetiert werden, incl. der Folgekosten. Wenn z. B. die PASCH-Inititiative fortbestehen soll, müssen für sämtliche Kosten zusätzliche Mittel bereitgestellt werden. Im Zuge der Nachhaltigkeit und Verlässlichkeit aller Fördermaßnahmen ist mindestens eine dreijährige Finanzierungszusage erforderlich.
- Für die **Personalausstattung** ist ein fixer Stamm an deutschsprachigen *Lehrkräften* erforderlich, um neben der deutschen Sprache auch deutsche Kultur sinnvoll vermitteln zu können. Hierzu kann im Einzelfall weit mehr als die von der ZfA vorgeschlagene Richtzahl (7 + 1) an deutschsprachigen Lehrkräften unabdingbar sein. Der WDA verlangt eine Flexibilisierung hinsichtlich der Einsatzmöglichkeit, Einsatzdauer und Anzahl der Vermittlungen von ADLK. BPLK sollten dauerhafte Auslandsslehrer werden.

  Der *Schulleiter* und alle aus Deutschland kommenden Lehrkräfte bedürfen eines lokalen Anstellungsvertrages.

  Der *Geschäftsführer*, den die ZfA fordert, muss mit klaren Kompetenzen gegenüber dem Schulleiter ausgestattet sein und von der ZfA mitfinanziert werden.

  Die professionelle aber bisher ehrenamtliche Tätigkeit der *Schulvorstände* wurde vom WDA weltweit p. a. auf 35 Mio Euro geschätzt. Eine Summe, die man bei hauptamtlicher Tätigkeit zu den Kosten des ASW hinzurechen müsste.

die Kritik des WDA am ZfA-„Reformkonzept“ knapp und klar per Power-Point vorgetragen.

Im Anschluss an Herrn Klingebiels Ausführungen wurden wir als Vertreter des VDLiA gebeten, unsere Sicht auf die ZfA-Sparpläne darzulegen:

### Grundsätzliches zum Reformkonzept der ZfA/AA aus der Sicht des VDLiA

Die Debatte um ein tragfähiges Zukunftskonzept für das Auslandschulwesen (ASW) ist schon längst überfällig und wird deshalb begrüßt. Dabei ist unser Verständnis von Reform darauf gerichtet, qualitative Verbesserungen in der Schulsituation vor Ort und bessere Ressourcennutzung zu erreichen.

Der VDLiA sieht u. a. seine Aufgabe auch darin, auf Unwägbarkeiten von Reformplänen hinzuweisen, die lediglich die euphemistische Worthülse „Reform“ verwenden, in der Konsequenz aber Mangelverwaltung festschreiben.

Reformbedürftig halten wir als Interessensverband von Auslandslehrern in erster Linie den rechtlich wie zuwendungsmäßig problematischen Status der aus Deutschland kommenden Auslandslehrer, die Zuteilung an Haushaltsmittel für das ASW. Das strukturelle Defizit im Schulfonds muss schnellstmöglich beendet werden, wenn nicht das ganze System des ASW kollabieren soll, die derzeitige Praxis der Festsetzung der Schulbeihilfe als nur schwer kalkulierbare Größe; die Zusammenarbeit und zwischen Bund und Ländern bei der Bereitstellung von Lehrkräften, das Verantwortungsbewusstsein der Bundesländer als Träger der Kulturhoheit für das ASW, vage und zu wenig verbindliche Zielsetzung des ASW.

Der Rahmen, in dem Reformen umgesetzt werden, muss folgende Forderungen erfüllen:

- Sparzwänge dürfen nicht zum Qualitätsverlust führen.
- Keine Abwälzung von Kosten auf die Lehrkräfte (z. B. durch Deputatserhöhungen und Senkung der Mietbeihilfe).
- Jede weitere Ausweitung des Schulnetzes kann nur bei Erhöhung des Schulfonds erfolgen.
- Die Bedeutung des Auslandschulwesens für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) und seine Ausweitung auf nunmehr 140 Schulen muss sich in der nötigen finanziellen Ausstattung widerspiegeln.
- Die zeitnahe Verabschiedung eines neuen Rahmenstatuts zwischen Bund und Ländern ist dringend erforderlich.

Die Budgetierung als zentrale Komponente des Reformkonzepts sehen wir einerseits als ein begrüßenswerter Zuwachs an Flexibilität für die Auslandschulen. Die große Gefahr dabei besteht aber in der einfachen Kürzungsmöglichkeit bei der Mittelverteilung. Ohne verlässliche, feste Zusagen, auch über das Haushaltsjahr hinaus, ist die Budgetierung kein Werkzeug für ein gewinnbringendes Reformkonzept. Die Budgetierung könnte ohne verlässliche Zusagen leicht zum Sargnagel für eine der ältesten, nachhaltigsten und wirkungsvollsten Säulen der AKBP werden.

Bei der anschließenden Podiumsdiskussion stellten wir folgende Frage: „Welche Motive haben die Länder bewogen, bei den Auslandslehrern die Unterrichtsverpflichtungen um mehr als 1,5 Unterrichtsstunden anzuheben und was erhoffen sich die Länder mit dieser Maßnahme?“

Antwort von Herrn Lauer: Der BRH habe in einer Note zum wiederholten Mal moniert, dass die Auslandslehrer im Vergleich zur durchschnittlichen innerdeutschen Unterrichtsverpflichtung zu wenig unterrichten würden. Eine weitere Missachtung dieses Hinweises hätte




v. l. n. r.: F. Dwertmann (AGAL), J. Lauer (ZfA), Frau Büscher (KMK), T. Klingebiel (WDA)

zur Folge gehabt, dass es eine formelle Untersuchung der ZfA durch Rechnungshof und Haushaltsausschuss gegeben hätte über die angemessene Verwendung von Haushaltsmitteln durch die ZfA. Eine solche Untersuchung habe unbedingt verhindert werden müssen. Im übrigen sei der BLASchA-Beschluss gar keine Erhöhung. Wenn der VDLiA den Beschluss richtig gelesen hätte, dann hätten wir erkennen müssen, dass die Lehrer unterm Strich nur eine halbe Stunde mehr unterrichten müssten, das sei doch keine Erhöhung, weil die Verpflichtungsstunde zur Fortbildung weggefallen sei. Unser Jammern sei völlig unverständlich und absolut unbegründet.

Auf unsere Nachfragen, was die ZfA denn bei einer BRH Untersuchung zu befürchten habe und wie er sich die Überschrift „Anhebung des Stundendeputats für ADLK und BPLK über dem BLASchA-Beschluss erklären könne, warf er uns eine unnötige Verschärfung der Diskussion vor und verlangte ein Ende der Diskussion zu diesem Thema.

Unsere Erwiderung, dass im neuen Erlass die Verpflichtung zur Fortbildung keinesfalls wegfiele, sogar nun zeitlich unbegrenzt fortgeschrieben sei, wurde von Herrn Lauer nicht aufgegriffen.

Die Aussprache über die Ausführungen von T. Klingebiel (WDA) war jetzt atmosphärisch belastet. Herr Lauer warf dem WDA vor, dessen Gegenkonzept ginge von völlig unrealistischen Kostenberechnungen der Vorstandsarbeit aus. Herr Klingebiel wies dies zurück mit dem Hinweis, der WDA habe mit dieser Berechnung nur auf die ehrenrührige Forderung der ZfA reagiert, die Vorstandsarbeit müsse professionalisiert werden. „Die allermeisten unserer Schulvorstände sind erfolgreiche Unternehmer, die höchste Verwaltungskompetenz besitzen, wie die überwältigende Erfolgsbilanz der Auslandsschulen zeigt. Wenn die ZfA dennoch eine solche Forderung aufstellt, müssen wir die Tätigkeiten eines hauptamtlichen Vorstands auch finanziell quantifizieren."

Frau Prof. Kiper wies auf entsprechende Erfahrungen im Hochschulbereich hin und warnte davor, dass eine Privatisierung bzw. unternehmerische Professionalsierung von Verwaltungsaufgaben bei Schulen und Hochschulen zur Aufblähung des Verwaltungsapparates, zur Verteuerung des Bildungsangebots und zur Qualitätseinbuße im pädagogischen und lehrenden Bereich führe.

Viel Beifall erhielt Frau Professor Kiper auch, als sie Herrn Lauer bei dessen Ausführungen zu seinem „Budgetierungskonzept" widersprach. Sie warnte ausdrücklich vor diesem Modell auf dem Hintergrund der negativen Erfahrungen vieler Universitäten, u. a. der Uni Oldenburg: Budgetierung verschärfe ein strukturelles Defizit im Haushalt zusätzlich, weil die Unterfinanzierung wie beim Schneeschieben vor sich her geschoben werde und zwangsläufig dabei immer größer werde. Die Drittmittelfinanzierung sei dabei kein Ausweg, weil auf sie überhaupt kein Verlass sei und eine defizitfreie Finanzierungsbasis damit nicht zustande kommen könne. Die Folge seien abrupte Institutsschließungen gewesen, als Notbremse eines überbordenden Defizits.

Nach der Podiumsdiskussion konstituierte sich eine gemischte Arbeitsgruppe von VDLIA und AGAL-Mitgliedern, die eine öffentliche Erklärung zur Deputatserhöhung entwarf:

## Arbeit an Auslandsschulen immer unattraktiver

Auswärtiges Amt und Kultusministerkonferenz (ZfA und BLASchA) verschlechtern Arbeitsbedingungen von Lehrkräften an deutschen Auslandsschulen

Die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) und der *Verband Deutscher Lehrer im Ausland* (VDLiA) protestieren gegen die Erhöhung der Unterrichtsverpflichtungen von deutschen Lehrern an den Auslandsschulen:

- Unterrichtsumfang, Korrekturen, Vorbereitung auf Sprachdiplome und internationale Prüfungen lassen jetzt schon kaum genügend Zeit für die pädagogische Betreuung der Schüler.
- Das Unterrichten an einer bikulturellen und bilingualen Einrichtung erfordert zusätzlichen Arbeitseinsatz.
- Das unabdingbare kulturelle Engagement am Dienstort ist zeitintensiv.
- Erhöhter Koordinierungsbedarf und Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) führen an Deutschen internationalen Schulen zu Mehrbelastungen.

**Deutsche Auslandslehrkräfte arbeiten schon jetzt am Limit!**

**Fakten**

- Deutsche Lehrkräfte sollen ab sofort bis zu 1,5 Stunden mehr unterrichten.
- Hinzu kommt nun eine zeitlich unklare Verpflichtung zu Besuch und Durchführung von Fortbildungen, deren Umfang ins Belieben der Schulleitung gestellt ist.
- Es gibt an Auslandsschulen weiterhin weder Altersermäßigungen noch Teilzeitregelungen.

**Konsequenzen**

- Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte werden nachhaltig beeinträchtigt.
- Überlastete deutsche Lehrkräfte vermitteln kein optimales Deutschlandbild.
- Die Unterrichtsqualität leidet zwangsläufig.
- Die jetzt schon prekäre Bewerbersituation wird sich verschärfen.
- Die bisherigen Maßnahmen zu Qualitätssteigerung und -management werden konterkariert.

Deshalb fordern wir zur Sicherung von Qualität und Ansehen der Deutschen Schulen im Ausland die umgehende Rücknahme dieser Maßnahmen.

gez.
Franz Dwertmann
(Vorsitzender GEW-Arbeitsgruppe Auslandslehrer/innen)

Hannelore Breyer-Rheinberger
(stellvertr. Vorsitzende des VDLiA)

Die wichtigsten weiteren Ergebnisse der Tagung, so wie wir sie miterlebt haben[1]:

Ronald Grätz, Generalsekretär des ifa-Instituts Stuttgart (bei dem der VDLiA Aufsichtsratsmitglied ist), hat einen vielbeachteten Vortrag über die „Wirkungsfaktoren der Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland" gehalten.

Er hat dabei die besondere Erfolgsgeschichte und Nachhaltigkeit der Arbeit der meisten Auslandsschulen auch zahlenmäßig/wissenschaftlich untermauert. Seine Ausführungn sind ein Plädoyer für Ausbau und Weiterentwicklung dieser erfolgreichen weltweiten kulturellen Zusammenarbeit und lassen sich ausgezeichnet als Gegenargument zu den geplanten Sparmaßnahmen anführen.

Ulrich Gibitz, BLASchA-Vertreter des Landes MVP und Autor von „*Und immer wieder Schule – Ein Lehrerleben zwischen Äquator und Ostsee*", das Karlheinz Wecht sehr prägnant und einfühlsam in Heft 3/2010 rezensierte, nahm in

1 Ein weiters Ergebnis war die Unterzeichnung der Erklärung durch die Vorsitzenden von VDLiA und GEW.




Ehemalige Schüler der DS Arequipa, DS Kairo, einer SD-Schule in Kirgistan und der DS Porto

seiner Eigenschaft als BLASchA-Vertreter teil, las aus seinem Buch vor einem begeisterten Publikum, erhielt sehr viel Beifall. Ulrich Gibitz ist ein Vertreter einer selbstkritischen, nachdenklichen aber auch humorvollen Auslandslehrergeneration, der immer wieder dazu auffordert, darüber nachzudenken, ob das, was wir als Lehrer oder Verantwortliche im Bereich Schulentwicklung und -planung tun, auch wirklich den Schülern und ihrer Entwicklung weiterhilft. Er kann das deshalb so klar und glaubwürdig vermitteln, weil er an seinem eigenen Verhalten auch Fehlentscheidungen aufzeigt und eine kritische wie humorvolle Distanz dazu gewinnt.

Frau Prof. Dr. Hanna Kiper stellte die Arbeit der Forschungsstelle Auslandsschulen an der Universität Oldenburg vor. Sie hat in ihren Ausführungen auch die gute Zusammenarbeit zum VDLiA hervorgehoben. Frau Kiper stellte neueste Forschungsergebnisse zum Thema Transkulturalität und Weltbildung vor, in denen vor allem die Chancen des Wechselns zwischen nationalen und kulturellen Grenzen dargestellt werden. Zu ihrem Tätigkeitsfeld gehört auch die Betreuung von Magisterarbeiten zum Thema ASW.

Frau Stefany Krath, selbständige Medienberaterin und Leitende Redakteurin der Zeitschrift „Begegnung" stellte in ihrem Referat über „PR in der Auslandsschularbeit" am Beispiel der Zeitung, die sie seit zwei Jahren mit ihrer Firma im Auftrag der ZfA redigiert, dar, wie man journalistisch auch schwierige Themen einfach und klar in der Öffentlichkeit platzieren kann.

Sie zeigte uns darüber hinaus die besondere Bedeutung einer korrekten Kommunikationsführung zwischen Gesprächspartnern, so dass über Probleme diskutiert, gemeinsam Lösungen gesucht und Türen offen gehalten werden können.

So waren ihre Ausführungen interessant und sehr hilfreich auch für die Ausarbeitung der gemeinsamen Erklärung (s. o.). Ihr Hauptcredo: *Wenn ich etwas verändern will, muss ich mit allen Beteiligten offen und glaubwürdig kommunizieren, nach innen Loyalität einfordern und praktizieren und nach außen Geschlossenheit zeigen.*

Der letzte Tagungspunkt, Bericht von Alumni Deutscher Schulen, lief in ähnlicher Weise ab, wie seinerzeit auf der VDLiA-HV in Stralsund: Vier Ehemalige aus Europa, Lateinamerika, Afrika und Asien berichteten über ihre Erfahrungen in der Schulzeit und vor allem darüber, was die Deutsche Schule für ihren Lebensweg bedeutet hat.

Gemeinsam war für alle, dass

- sie die Schulausbildung als qualitativ sehr gut einschätzten im Vergleich zu den Möglichkeiten des öffentlichen Schulsystems im Heimatland;
- ihnen die Schule eine soziale Aufstiegsperspektive und berufliche Sicherheit eröffnete;
- für sie die hohe Qualität der Schule in Verbindung mit einem vergleichsweise moderaten Schulgeld ein Beispiel praktizierter Sozialpolitik war, die auch den Mittelschichtschülern Kontakt zu sozial sehr hochstehenden Familien ermöglichte und damit höchste Sozialkompetenzen und Kontakte vermittelte;
- die Schule durch verschiedenste Projekte soziale Verantwortung und Verantwortung im Umweltschutz auch bei Oberschichtkindern lehrtee und einforderte;
- eine Weltsicht vermittelt wurde, die auf Offenheit, Kritikfähigkeit und sozialer Verantwortung fußt und nicht auf Ausbeutung, Unterdrückung und Duckmäusertum;

- die Schule Kultur- und Sozialtechniken vermittelte, die Schülern transkulturelle Kompetenzen und Sicherheiten einbrachte.

Eine Alumna der DEO Kairo, die heute im Europa-Vorstand von SAP als erfolgreiche Managerin arbeitet, erzählte uns folgendes Erlebnis:

Bei einer ihrer beruflichen Aufgaben in Indien zum Personalausbau einer Filiale sei sie in den Akten auf einen Bewerber gestoßen, der Ex-Alumno der DS Madrid gewesen sei. Sie habe ihn sofort interviewt und festgestellt: „Der spricht meine Sprache, der denkt und tickt so wie ich. Mit dem war gut zusammenarbeiten!"

Als Konsequenz aus diesem Erlebnis machte sie den Vorschlag, mithelfen zu wollen, ein weltweites soziales Netzwerk von DS-Alumni aufzubauen, das sich zu gegenseitiger Hilfe bzw. Zusammenarbeit dort bereit erklärt, wo immer ein anderer Alumno/eine andere Alumna auf der Welt dieser Hilfe gerade bedarf.[2]

Die Rückkehrerberichte waren alle unterschiedlich, alle hoch interessant und zeigten, dass den Auslandsschulen bei der Betreuung der Lehrkräfte aus Deutschland eine unabhängige Schieds- und Beratungsstelle (Ombudsmann/frau) fehlt; denn es gab keinen Bericht, der nicht auf ein tiefgreifendes Schieds- oder Konfliktlösungs-Problem hinwies:

An einer Schule hatte die erste Schulleiterin das Heft so in der Hand, dass sie alles allein managen wollte und entschied, um den Preis einer 24 Stunden Tätigkeit und permanenter Überforderung. Nach einem Schulleiterwechsel wollte der Neue alles im Team lösen, übersah, dass sein Kollegium darin nicht geschult war, dass sich kein funktionierendes Team von selbst bildete. Es wurden Entscheidungen blockiert und der Schulleiter drückte sich lange vor klaren Entscheidungen und auch davor, eigene Teamstrukturen aufzubauen.

Der zweite Rückkehrerbericht zeigte, wie eine junge und unerfahrene ADLK mitten in die Machtkämpfe um ungeklärte Kompetenzen zwischen DaF-Fachleitung und Fachschaftsberater geriet und mit ihren Problemen allein gelassen wurde.

Eine weitere Schule hatte große Probleme mit mafiös strukturierten Vorständen, die Schulleiter kamen und gingen in rascher Folge und die Mehrheit konnte mit diesen Strukturen nicht umgehen.

Gemeinsam war diesen Berichten, dass dies alles sehr viel individuelle Kraft bei vielen Lehrerinnen und Lehrern gekostet hat, was auch zulasten der pädagogischen Arbeit vor Ort ging. ◂◂

2 Für uns waren die Alumniberichte wegen der Gemeinsamkeit bedeutsam, dass die Deutschen Schulen alle Absolventen ganz entscheidend geprägt haben, indem die Begegnung zweier Kulturen und Lerngewohnheiten sie auf eine erfolgreiche Tätigkeit überall auf der Welt vorbereitet haben.
Es wurde auch deutlich, dass neben Familientradition das Motiv zum Besuch einer deutschen Schule die Aussicht auf eine gute Ausbildung zu tragbaren Kosten den Ausschlag gegeben hat.
Das veranlasst uns zu der Warnung davor, die Schraube Schulgelderhöhung weiter anzuziehen. Für aufstrebende Mittelschichtsfamilien wird die Schule dann irgendwann nicht mehr zahlbar sein, so wie es jetzt schon – laut Auskunft einiger Rückkehrer – der Fall ist, auch für Familien mit deutschem Pass. Sobald das Schulgeld sich dem der englischsprachigen Schulen annähert, werden die Eltern, die sich dieses Schulgeld noch leisten können, ihre Kinder auf die Schule mit der *lingua franca* schicken.
Das ASW verlöre somit den Anspruch und die Bundesrepublik die Aussicht, weltweit Bildungschancen für nicht so Privilegierte anzubieten, verbunden mit der Hoffung, dass die zukünftigen Eliten via deutscher Sprache dann eine Affinität zu Deutschland entwickeln, die sich kulturell und wirtschaftlich auszahlt. Eine Investition in die Zukunft unseres Landes und der Weltgesellschaft ginge hiermit verloren

# Persönliche Nachrichten

### Neue Mitglieder (Inland)

*Matthias Bückert* ▪ Am Feuerschanzengraben 5, 37083 Göttingen
*Manuela FadelMula* ▪ Weyerstr. 35, 50676 Köln
*Christian Grotthaus* ▪ Buschweg 71, 53757 Sankt Augustin
*Katja Mieke* ▪ Blankeneser Hauptstr. 137, 22587 Hamburg
*Elif Oezdemir* ▪ Meerbuscher Str. 269, 40670 Meerbusch
*Norbert Reese* ▪ Moerser Str. 603b, 47802 Krefeld
*Günter Schärer-Pohlmann* ▪ Naumann Str. 11, 35037 Marburg
*Christoph Zänglein* ▪ Schulstr. 9, 97737 Gemünden

### Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

*Dr. Lars Bäcker* ▪ DS Rio de Janeiro
*Margit Bollmann* ▪ DBS Teheran
*Heike Busch* ▪ Private Deutsche Schule Kairo
*Renate Haberland* ▪ DS Kiew
*Michael Hofmann* ▪ Prag
*Paul-Walter Hölzemann* ▪ DS San Salvador
*Wolfgang Jung* ▪ Aix en Provence
*Reimer Kuhlmann* ▪ DS Guadalajara
*Gerald Meyer* ▪ DS Quito
*Wolfgang Munzinger* ▪ DS Kuala Lumpur
*Dr. Klaus Schmitz* ▪ Schmidt Schule Jerusalem
*Wolfgang Selbert* ▪ DBS Teheran
*Arnd Wossidlo* ▪ DS Pestalozzi Buenos Aires

### Neue Mitglieder (Ausland)

*Rabea Ahlswede* ▪ DS Kapstadt
*Anja Ellhardt-Fakri* ▪ DS Caracas
*Svea Fürstenberg* ▪ DS Johannesburg
*Mareike Goertz* ▪ DS Rom
*Andre Hohmann* ▪ DS Kapstadt
*Doris Ihl* ▪ NKJO Wroclaw
*René Jörg* ▪ DS Washington
*Annegret Jung-Wanders* ▪ DS Barcelona
*Teresa Klies* ▪ DS Washington
*Jens Kornmüller* ▪ DS Washington
*Oliver Krebs* ▪ DS Kapstadt
*Wilfried Küchler* ▪ DS Windhoek
*Susanne Lippik* ▪ La Paz
*Uta Nerger* ▪ DS Warschau
*Martina Neumann* ▪ Klaipeda Litauen
*Kathrin Neumann* ▪ DS Genf
*Claus Oellerking* ▪ DS Rio de Janeiro
*Stefan Plack* ▪ DS Tripolis
*Meike Plehn* ▪ DS La Paz
*Daniela Richter* ▪ Universität Michigan USA
*Rainer Schlick* ▪ DAAD Lektor Ukraine
*Doris Schmidt-Rimpler* ▪ DS Genua
*Regina Schoch* ▪ Kaliningrad
*Franz Seiwert* ▪ DS Kapstadt
*Heide Siegert* ▪ Wolgograd Russland
*Nina Strack* ▪ DS La Paz
*Ulrich Tröndle* ▪ DS Ballister
*Stephan Wagner* ▪ DS Lima
*Jennifer Zastera* ▪ DS Medellin
*Juliane Zirker* ▪ DS Guayaquil

### Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

*Fred Bogner (Tver Russland)* ▪ Hendrichplatz 27, 10367 Berlin
*Tatjana Fietze (DBS Teheran)* ▪ Ginsterweg 29, 59174 Kamen
*Paula Claudia Georges (DS Stockhom)* ▪ Hartmann-Ibach-Str. 69, 60389 Frankfurt/Main
*Friedrich Gerber (DS Alexandria)* ▪ Drosselweg 20, 88339 Bad Waldsee
*Hartmut Hapke (Kosice/Slowakische Rep.)* ▪ Kurfürstendamm 155, 10709 Berlin
*Hans-Peter Hess (DS Santiago de Chile)* ▪ Friedrichstr. 18, 79761 Waldshut-Tiengen
*Sven Jordan (DS Caracas)* ▪ Heufelder Str. 14a, 83052 Bruckmühl
*Jens Kögler (DS Caracas)* ▪ Peter-Vischer-Str. 12, 12157 Berlin
*Ulrich Lehmann (DS San Salvador)* ▪ Tillkampsweg 16, 26605 Aurich
*Heike Nefigmann (DS Ankara)* ▪ Karlstr. 91a, 53604 Bad Honnef
*Josef Proksch (FB Ljubljana, Slowenien)* ▪ Konrad-Laucht-Weg 11, 35037 Marburg
*Rainer Quennet (DS Guadalajara)* ▪ Hinter den Wiesen 11, 55127 Mainz
*Wolfgang Reinert (DS Windhoek)* ▪ Bruchgasse 21a, 64409 Messel
*Christoph Schlede (DS Medellin)* ▪ Gilgestr. 22, 14163 Berlin
*Dieter Teising (DSB Kairo)* ▪ Gorch-Fock-Str. 61, 22880 Wedel

*Sigrid Tünnermann (DS Peking)* ▪ Weisser Weg 29, 32657 Lemgo

*Marlene Vennemeier (DS Warschau)* ▪ Am Naturpark 13, 49124 Georgsmarienhütte

## Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

*Ballweg, Sandra* ▪ TU Darmstadt, Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, Hochschulstr. 1, 64283 Darmstadt

*Berchtold, Thomas* ▪ Ilyas Bey Cad. No. 55 Gülpalas Apt. D. 13, 34098 Istanbul-Yedikule/Türkei

*Brüser-Sommer, Dr. Ehlert* ▪ Schlossgarten 6, 74544 Michelbach an der Bilz

*Buhren, Prof. Dr. Claus* ▪ Institut für Schulsport und Schulentwicklung, Deutsche Sporthochschule Köln, 50927 Köln

*Bückmann, Dr. Sabine* ▪ Deutsche Schule in der Provinz Málaga, Apartado de Correos 318, E–29600 Marbella

*Dederding, Dr. Hans-Martin* ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa, Ukraine

*Emminger, Dr. Felix E.* ▪ 7707 Wisconsin Av., # 1102, Bethesda/MD 20814, USA

*Fecht, Günther* ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern

*Funk, Prof. Dr. Hermann* ▪ Direktor des Instituts für Auslandsgermanistik DaF/DaZ, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena

*Geisler, Johannes* ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz

*Gibitz, Ulrich* ▪ Alte Dorfstr. 1c, 19069 Zickhusen

*Goletz-de Ruffray, Andreas* ▪ Reesenbüttler Redder 72, 22949 Ammersbek

*Götz, Krystyna* ▪ VIII Liceum Ogólnokształcące, im. Stanisława Wyspiańskiego, 31–531 Kraków ul. Grzegórzecka 24

*Hufeisen, Britta* ▪ TU Darmstadt, Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, Hochschulstr. 1, 64283 Darmstadt

*Janßen, Wilfried* ▪ BVA-ZfA, Haus I, Zi. 6.22, 50728 Köln

*Kasraeian Moghaddam, Shirin* ▪ Deutsche Welle, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn

*Kuhn, Christa* ▪ Institut für Auslandsgermanistik DaF/DaZ, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena

*Lawin, Heike* ▪ Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen

*Lehmann, Jürgen* ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell, Österreich

*Lehmann, Wolfgang* ▪ Nám Jirího z Podebrad 1658/11, CZ–130 00 Praha 3

*Lucidi, Nora* ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln

*Martinen, Jan* ▪ Bergstr. 12, 24860 Böklund

*Moeller, André* ▪ Deutsche Welle, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn

*Munderloh, Bernd* ▪ Heinrich-Kunst-Str. 16, 26131 Oldenburg

*Petry, Ludwig* ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch

*Rheinberger, Lothar* ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt

*Rolff, Prof. Hans Günter* ▪ Friedenstr. 9, 44139 Dortmund

*Scharfenberg, Christiana* ▪ Deutsche Schule San Alberto Magno, Paseo Oriamendi, 25, E–20009 San Sebastián

*Schneider, Stephan* ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz

*Schröder-Klein* ▪ Anita, Ingelheimer Str. 25, 28199 Bremen

*Stoldt, Dr. Peter* ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe

*Weischer, Heinz* ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm

*Wicke, Rainer E.* ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

*Würz, Ulrike* ▪ Institut für Auslandsgermanistik DaF/DaZ, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena

*von Viebahn, Dr. Christoph* ▪ Geschäftsstelle beim NiLS, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim

Die Bilder mit Bildunterschriften stammen – wenn nicht anders belegt – in der Regel von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge.

# 10 Jahre PQM – Qualitätsmanagement aus einem Guss?

## Einführung: Das Pädagogische Qualitätsmanagement für Deutsche Schulen im Ausland ist komplett

*Ehlert Brüser-Sommer*

Die „Qualitätsfrage im Schulwesen (…) hat sich in allen Industriestaaten zu einer Kernfrage entwickelt."[1] Die Begriffe *Qualität* und *Qualitätsmanagement* sowie *Evaluation* sind in aller Munde. In Anlehnung an Muster des Qualitätsmanagements von Unternehmen haben in der zu Ende gehende Dekade auch Bildungsbehörden damit begonnen, Systeme zur Sicherung und Entwicklung schulischer Qualität aufzubauen. Im Zentrum des Interesses an einem solchen schulischen Qualitätsmanagement steht der Kreislauf aus schulischer Qualitätsentwicklung – Evaluation – Beratung und pädagogischem Controlling. Ende des Jahres 2010 blicken auch die aktuell 140 Deutschen Schulen im Ausland auf 10 Jahre Schulentwicklung zurück, die unter dem Zeichen des „Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM)" stehen. 2001 hat Professor Hans-Günter Rolff das gleichnamige Basismodell veröffentlicht.[2] Im laufenden Jahr nun wurde der erste Jahresbericht der Bund-Länder-Inspektionen veröffentlicht.[3] Damit ist ein geeigneter Moment gekommen, um die Bilanz einer Dekade Qualitätsmanagement im Deutschen Auslandsschulwesen zu ziehen.[4] Ein weiterer Grund für diesen Themenschwerpunkt ist: Zwar wurde in der Vergangenheit mehrfach in „Deutsche Lehrer im Ausland" über das PQM berichtet; bei der hohen Fluktuation der Lehrerschaft an Deutschen Auslandsschulen dürfte es allerdings an der Zeit sein, die zentralen Bausteine des Qualitätsmanagements erneut ins Bewusstsein zu rufen.

Mit dem im April des Jahres 2010 von der Amtschefskonferenz der Kultusminister beschlossenen Kerncurriculum für die Oberstufe und der Regelung der Zielvereinbarungsprozesse nach BLI im laufenden Jahr liegen nun alle notwendigen Bausteine vor: Damit ist das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Auslandsschulen komplett; dies heißt selbstverständlich nicht, dass damit Entwicklung zum Stillstand kommt. Jeder, der sich mit Qualitätsmanagement (QM) befasst, weiß, dass nicht nur die Prozess- und Ergebnisqualitäten, sondern auch die QM-Systeme selbst einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess unterliegen. Verschwiegen werden soll auch nicht, dass zurzeit der Schatten von Haushaltskürzungen auf das Deutsche Auslandsschulwesen fällt. Noch ist nicht absehbar, welche strukturellen Veränderungen u. U. auch für das PQM-Modell daraus erwachsen werden.

Das Alleinstellungsmerkmal des PQM-Qualitätsmanagement-Modells gegenüber den Verfahren der Qualitätssicherung in den deutschen Ländern sind der umfassende Charakter und eine Entwicklung, die auf Langfristigkeit angelegt ist. Zwischen den ersten Schulentwicklungsseminaren der ZfA über die Selbstevaluation, den Besuch Kritischer Freunde, die Prozessbegleitung, die Bund-Länder-Inspektion bis zur Gütesiegelvergabe und zu Zielvereinbarungen durchlaufen die Schulen eine organische Entwicklungszeit.

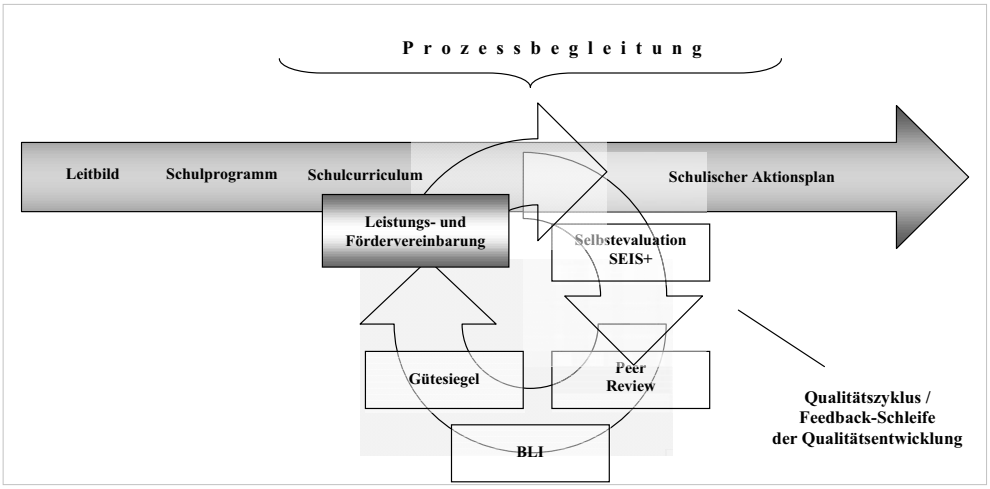
Für diesen Themenschwerpunkt „10 Jahre PQM" konnte eine Reihe von Experten gewonnen werden, die im Rahmen einer Aufsatzsammlung 10 PQM-Bausteine vorstellen: Das

1 Heinz-Günter Holtappels/Andreas Voss: Schulqualität, in: Heinz-Günter Holtappels/Klaus Klemm/Hans-Günter Rolff (Hg.): Schulqualität durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbständige Schule" in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 63

2 Hans-Günter Rolff: Pädagogisches Qualitäts-Management (PQM). Skizze einer Gesamtübersicht, Dortmund 2001 in der Fassung vom 01.09.2009, unter: http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_1004118/sid_B581E13DF5B7BB5C745FFE957ED74B9B/nsc_true/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?__nnn=true

3 Projektgruppe PQM beim Bundesverwaltungsamt (BVA – ZfA) (Hg.): Deutsche Schulen weltweit. Unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion. Bilanz 2010

4 Vgl. Ehlert Brüser-Sommer: Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur- und Wirkungsanalyse, Köln 2010, unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/27372




PQM-Prozess

*Kerncurriculum* für die Oberstufe der Deutschen Schule im Ausland (Baustein1) wird Dr. Ehlert Brüser-Sommer, Leiter der AG Kerncurriculum, in den Kontext der Qualitätssicherung über Bildungsstandards und zentrale Prüfungen einbetten. Das *Selbstevaluationsinstrument SEIS+* (Baustein 2) präsentiert der Geschäftsführer der SEIS-Geschäftsstelle, Dr. Christoph von Viebahn. Prof. Claus Buhren – zusammen mit Prof. Rolff Teil der Wissenschaftlichen Begleitung des PQM – wird den Stellenwert des Besuchs *Kritischer Freunde* (Peer Review, Baustein 3) darstellen. Dr. Sabine Bückmann, Steuergruppenleiterin an der ersten BLI-Pilotschule, blickt in ihrem Beitrag auf einen mehrjährigen *Schulentwicklungsprozess* zurück (Baustein 4). Dr. Felix Emminger, Prozessbegleiter in Washington, stellt dar, welchen Stellenwert die *Prozessbegleitung* (Baustein 5) im gesamten PQM-Kontext einnimmt. Ziele, Maßnahmen und Verfahren der *Bund-Länder-Inspektion* (Baustein 6) erläutert Anita Schröder-Klein, Mitglied der Projektgruppe PQM und erfahrene Inspektorin. Die an Bund-Länder-Inspektionen anschließenden *Zielvereinbarungsprozesse* (Baustein 7) analysiert Wilfried Janßen, Leiter des Fachbereichs *Pädagogisches Qualitätsmanagement* der ZfA. Die erste Auswertung der Ergebnisse der Bund-Länder-Inspektionen stellt Ehlert Brüser-Sommer – wie Wilfried Janßen Mitglied der Projektgruppe PQM – dar, *System-Monitoring* genannt (Baustein 8). Es folgt der kritisch-konstruktive Blick der *Wissenschaftlichen Begleitung* von außen auf die Inspektionen durch Prof. Hans-Günter Rolff (Baustein 9). Die *Schulleiterperspektive* nimmt schließlich ein nicht ganz ernst gemeinter Beitrag der von einer BLI betroffenen Schulleiterin Christiana Scharfenberg ein (Baustein 10). Ein Blick auf aktuelle Tendenzen und Trends schulischer Qualitätssicherung soll den Reigen der Beiträge abschließen.

Um ein Resümee gleich vorweg zu nehmen: Insgesamt kann dieses Modell der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als Erfolgsmodell gelten. Die Ergebnisse der inspizierten Schulen können sich sehen lassen. Hans-Günter Rolff, der die Entwicklung wissenschaftlich begleitet hat, spricht davon, dass Bund-Länder-Inspektionen den schulischen Qualitätsprozessen „Schwung und Verbindlichkeit" verliehen haben.[5] Richtig ist, dass das System auch Schwächen aufweist, oder besser – in der Sprache der Evaluation – „Entwicklungspotenziale": Sei es, dass der anspruchsvolle Rollenswitch von Regional- und KMK-Beauftragten in die Inspektorenrolle noch nicht immer überzeugend gelingt, sei es, dass BLI-Feedback von den ins-

5 Hans-Günter Rolff auf der Schulleitertagung im Januar 2010.

pizierten Schulen nicht immer als konstruktiv erlebt wird, obwohl doch „Schatzsuche" zum BLI-Auftrag gehört. Auch diese Schwachpunkte werden neben anderen in den folgenden Beiträgen zur Sprache kommen. Alle Beiträge stehen für sich selbst und werden von den jeweiligen Autoren verantwortet, so dass jeder Leser das herauspicken kann, was sein Interesse weckt. Es wird sicherlich deutlich werden, dass das Pädagogische Qualitätsmanagement verschiedene Module stimmig verknüpft – „aus einem Guss" kann es allerdings kaum sein, dazu ist Schulqualität sicherlich zu komplex und dazu sind auch die Steuerungsstrukturen und Verantwortlichkeiten der Entscheidungsträger und Akteure zu heterogen. ◂◂

## Baustein 1: Ergebnisorientierung beim Lernen

### Das Kerncurriculum für die Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland

*Ehlert Brüser-Sommer*

Allgemein gelten die Ergebnisse des Lehrens und Lernens als Kernbereich schulischer Qualität.[6] Deshalb werden in diesem Beitrag entsprechende qualitätssichernde Maßnahmen dargestellt.[7] In diesem Bereich hat Schulentwicklung ihren Ausgang genommen, wenn auch anfangs aus einer inputorientierten Perspektive. Nach wie vor gilt Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung.

Empirische Studien und internationale Lernstandsvergleiche wie PISA haben gravierende Mängel bei Lernergebnissen deutscher Schüler im Inland festgestellt. Innerhalb kurzer Zeit setzte sich die Erkenntnis durch, dass Schulen einen klaren Auftrag benötigen, *was wann* gelernt sein muss – und dass die Erfüllung dieses Auftrags auch geprüft und der Erfolg zurückgemeldet werden muss. Bahnbrechend wirkte in diesem Zusammenhang die „Expertise" zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards einer Gruppe von Wissenschaftlern um Eckhard Klieme. Sie erklärten, Ergebniskontrolle und Feedback seien „ein unverzichtbarer Bestandteil einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung".[8]

Die Forderung nach Bildungsstandards und schulischen Vergleichstests hat sich seitdem bundesweit durchgesetzt. „Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar." Sie benennen „die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben."[9] Mit der entsprechenden Ergebnisorientierung hat auch im Bereich des „Lehrens und Lernens" ein Perspektivenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung stattgefunden.

Schulforschung weist auf den Zusammenhang zwischen externen Prüfungen und Schulqualität hin: Danach sind „externe Prüfungen eine Voraussetzung dafür, dass dezentrale Systeme mit Wahlfreiheit zwischen autonomen Schulen gut funktionieren" und „dass externe Abschlussprüfungen die Bildungsleistungen verbessern".[10]

6 Vgl. Tobias Feldhoff/Michael Kanders/Hans-Günter Rolff: Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung, in: Heinz Günter Holtappels/Klaus Klemm/Hans-Günter Rolff (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 183–194, S. 187

7 Vgl. Ehlert Brüser-Sommer: Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur- und Wirkungsanalyse, Köln 2010, unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/27372

8 Eckhard Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2007, S. 24

9 ebd., S. 9

10 zit. n. Hermann Pfeiffer: Selbständigkeit von Schule – Entwicklungen und empirische Befunde, in: Heinz Günter Holtappels/Klaus Klemm/Hans-Günter Rolff (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 16–36, S. 28

Abschlussprüfungen liegen an Deutschen Schulen im Ausland grundsätzlich in der Hand von Prüfungsbeauftragten der KMK. Die Aufgaben erstellen die Auslandsschulen. Sie werden im Inland geprüft. Die Endnoten der Schülerarbeiten werden von den Prüfungsbeauftragten bzw. deren Fachberatern festgesetzt. Insofern haben Prüfungen einen teilweise externen Charakter. Bislang galten allerdings in den Schulen unterschiedliche Lehrpläne der Länder. Erste Stationen auf dem Weg zu einer größeren Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Ergebnisorientierung im Auslandschulwesen waren in den letzten Jahren die Teilnahme an Vergleichsarbeiten von Ländern, eine regionale Vereinheitlichung der Lehrpläne sowie eine Zentrale Abschlussprüfung auf der Basis der KMK-Bildungsstandards am Ende der Klasse 10 an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe. In voll ausgebauten Schulen mit gymnasialer Oberstufe wurden Klassenarbeiten mit zentraler Aufgabenstellung („Zentrale Klassenarbeiten") eingeführt.

2010 wurden die curricularen Grundlagen für eine regional einheitliche, perspektivisch auch für eine teilzentrale Abschlussprüfung auf Abiturniveau an allen Deutschen Auslandsschulen mit gymnasialer Oberstufe gelegt.[11] Ein Regionalabitur ist für 2013/14 geplant. Spätestens mit der Durchführung einer weltweit einheitlichen Abiturprüfung könnten die Prüfungsergebnisse der Schüler als Indikator für die Qualität einer Schule herangezogen werden. Problematisch ist dabei allerdings, dass die sehr unterschiedlichen Kontextbedingungen die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse erschweren.

Dieses „Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe an Deutschen Schulen im Ausland" (im Folgenden: Kerncurriculum) stellt den Referenzrahmen für die unterrichtliche Arbeit dar. Die Konzeption orientiert sich an der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards". Dort heißt es: „Bildungsstandards lassen den Schulen einen starken Freiraum für die innerschulische Lernplanung, zumal wenn die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der Länder auf Kerncurricula begrenzt werden."[12] Das Kerncurriculum weist das Können und Wissen aus, über das Schüler zum Zeitpunkt der Abiturprüfung verfügen sollen (so genannte „Can-do-Standards"). Leitgedanken zum Kompetenzerwerb geben didaktische Hinweise. Die zugrundeliegenden Kompetenzen sollen im Rahmen der Vorgaben eines Schulcurriculums vertieft und erweitert werden. Auf diese Weise sollen die Schulen umfeldbezogen arbeiten können. Unterhalb der noch relativ allgemeinen Ebene des Kerncurriculums muss das Schulcurriculum außerdem eine Planung der konkreten Unterrichtsinhalte und ihrer zeitlichen Abfolge vornehmen. Die schulische Erweiterung und Vertiefung im Schulcurriculum kann auch zum Gegenstand der mündlichen Abiturprüfungsaufgaben werden.

### Funktion von Bildungsstandards

„In ihrer Entwicklungsfunktion sollen Bildungsstandards dazu beitragen, die Qualität von Lernprozessen, die sich am Erwerb von Kompetenzen ausrichten, zu verbessern. Unter Kompetenzen werden erlernbare, auf Wissen begründete Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen. Hinzu kommen die dafür erforderliche motivationale Bereitschaft, Einstellungsdispositionen und soziale Fähigkeiten. Diese Anforderungssituationen beziehen sich beispielsweise auf alltagspraktische Aufgaben, aber auch auf die kulturelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler."

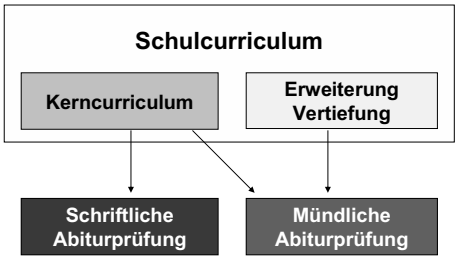
(zit. n. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, Köln/Bonn und Berlin 2010, S. 9

11 Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010 (Hg.): Kerncurriculum für die Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch Geschichte, Biologie, Chemie und Physik, Beschluss des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) vom 17.03.2010, unter: http://www.kmk.org/bildung-schule/auslandsschulwesen/kerncurriculum.html

12 Eckhard Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2007

| 1. | Ergebnisse und Erfolge der Schule | | |
|---|---|---|---|
| 1.3 | Schulabschlüsse und weitere Bildungswege | | |
| | **Kriterien** | **Indikatoren** | **Erhebung und Dokumentation** |
| 1.3.1 | Die Schüler erreichen den in ihrem Bildungsgang angestrebten Abschluss. | 90 % der Schüler erreichen ihren angestrebten Abschluss. | Dokumenteneinsicht<br>• Schulstatistik |

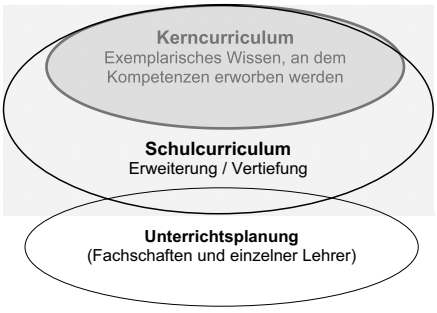
Auch der Qualitätsrahmen für die Auslandsschulen nennt den Erfolg einer Schule bei den Abschlüssen der Schüler als Kriterium und Indikator für Qualität:




Die Bund-Länder-Inspektoren haben deshalb auch den Auftrag, die Ergebnisse schulischen Lernens, wie sie in Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben erhoben werden, in die Bewertung der Schulqualität einzubeziehen.

### Ebenen der Steuerung und Planung von Unterricht

Für das Jahr 2011 sind Maßnahmen der Fördernden Stellen geplant, um die Schulen bei der Einführung dieses Kerncurriculums zu unterstützen. So werden weltweit mehrtägige Regionale Fortbildungen mit Lehrplanexperten aus den deutschen Ländern, vor allem aus Baden-Württemberg und Thüringen, angeboten. Bei der Implementierung des Kerncurriculums sollten Prozessbegleitung, Fachschaftsarbeit und Regionale Fortbildung durch Lehrplanexperten der Länder Hand in Hand gehen. Dies ist deshalb besonders wichtig, da das Kerncurriculum erwartete Schülerleistungen („Kompetenzen") beschreibt und diese nur dann in der Abiturprüfung erbracht werden können, wenn der Unterricht sich zu einer Kompetenzorientierung hin weiterentwickelt und die Lehrkräfte die entsprechenden Anforderungen bereits beim Unterricht und bei Leistungsanforderungen berücksichtigen.[13] Dabei sind Synergieeffekte aus der Arbeit der Schulen an einer Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur, die bereits im Zusammenhang mit dem PQM erfolgt, zu erwarten. In diesem Bereich ist das KC über die angestrebte Kompetenzorientierung mit Unterrichtsentwicklung verknüpft.




Gleichzeitig wird ein Impuls von der Arbeit am Schulcurriculum für die Teambildung in Schulen ausgehen. Denn die Unterrichtsplanung der einzelnen Lehrkräfte wird innerhalb der Fachschaften abzustimmen sein. Außerdem müssen die Fachcurricula sich in das schulische Gesamtcurriculum einbetten, mit dem Methodencurriculum abgestimmt sein und möglichst auch Bezüge zu Leitbild und Schulprogramm aufweisen. Schließlich müssen die schulischen Curricula innerhalb der Prüfungsregion abgestimmt werden, da 2014 einheitliche regionale Abituraufgaben einzureichen sind. ◂◂

13 Vgl. Gerhard Ziener: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2008; vgl. a. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.): Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung, Stuttgart 2009

## Baustein 2: Selbstevaluation

### SEIS spricht viele Sprachen

*Christoph von Viebahn*

Ob Englisch oder Französisch, ob russisch oder türkisch, mit SEIS+ erreichen die Auslandsschulen seit 2004 sprachlich und methodisch sicher ihre Schüler, Lehrer, Eltern und Mitarbeiter. SEIS ist die Abkürzung für *Selbstevaluation in Schulen*, Zusatzfragen speziell für Deutsche Schulen im Ausland ergänzen das Instrument zu SEIS+. Derzeit nutzen 215 Deutsche Schulen und Abteilungen im Ausland SEIS+ für ihre Selbstevaluation. Insgesamt sind bei SEIS mehr als 5.200 Schulen registriert, über 1.200.000 Personen wurden befragt. Hierdurch steht allen Schulen sowohl ein bewährtes Instrument als auch ein großer Datenpool für Vergleichswerte zur Verfügung.

Für das Team der Geschäftsstelle ist der Kontakt mit den Schulen im Ausland immer eine Bereicherung im Büroalltag, ein Anruf aus London oder eine Skype-Verbindung mit Brasilien ist immer das Highlight des Tages. Für die Durchführung der Befragung stehen auf der Homepage eine Anleitung sowie ergänzende Materialien bereit. Detailfragen beantwortet das Team der SEIS Geschäftsstelle gerne per E-Mail, Telefon oder Skype.

Doch warum ist ein standardisierter Fragebogen für die eigene Arbeit hilfreich? Individuelle Fragebögen könnten die Eigenheiten der Schule vielleicht besser abbilden. Oder jeder Schüler könnte einen Brief an die Schulleitung schreiben und so ein sehr persönliches Feedback geben. Bereits bei einer kleinen Anzahl von Personen ist es schwierig, eine detaillierte Meinung zu einer komplexen Frage zu erhalten. Noch viel schwieriger wird es, wenn die Meinung von hundert oder mehr Personen wichtig ist. Dann leistet ein standardisiertes Evaluationsinstrument wertvolle Dienste. SEIS hilft den Schulen, aus den einzelnen Aussagen der Schüler, Lehrer, Eltern, Mitarbeiter und Ausbilder ein aussagekräftiges Bild über die eigene Schule zu gewinnen.

#### Der Bericht fasst die einzelnen Aussagen zu einem Gesamtbild zusammen

Als Ergebnis der Befragung erhält jede Schule einen detaillierten Bericht über die abgegebenen Antworten. „Nehmen Sie sich die Übersichten in Ruhe bei einer Tasse Kaffee vor und steigen Sie darüber in die einzelnen Teile des Berichtes ein", empfiehlt Dr. Christoph von Viebahn, Geschäftsführer der SEIS Geschäftsstelle. Die einzelnen Kapitel des Berichtes enthalten Details der Befragung, sowohl in Tabellenform, als auch in Diagrammen aufbereitet. Es hat sich bewährt, den Bericht nach Schwerpunkten auszuwerten.

Um die Technik für die Befragung und die Erstellung des Berichtes muss sich die Schule dabei nicht kümmern. Die Schule kann sich somit voll auf die Analyse und Interpretation der Befragung konzentrieren. Schließlich ist die Evaluation kein Selbstzweck, sondern die Grundlage für eine darauf aufbauende Schulentwicklung. Auf die Interpretation der Befragungsergebnisse folgt die Planung von Maßnahmen, wie beispielsweise von Schritten, um ein Förderkonzept umzusetzen.

#### In wenigen Stunden nach Ende der Befragung hat die Schule den Bericht

SEIS ist ein computergestütztes Selbstevaluationsinstrument für Schulen. Die Befragung kann sowohl am PC als auch mit Hilfe von Pa-




Abgabe der Papierfragebögen





Ausfüllen der Fragebögen

pierfragebögen durchgeführt werden, für die Auslandsschulen wird jedoch aus logistischen Gründen eine reine Online-Befragung empfohlen. Für verschiedene Schulformen stehen individuelle Fragebögen zur Verfügung. Für die Befragtengruppen Schüler, Lehrer, Eltern, Ausbilder und Mitarbeiter sind jeweils eigene Fragebögen vorbereitet. Bereits wenige Stunden nach Ende der Befragung erhält die Schule den Bericht als PDF-Dokument. Die Fragebögen sind in verschiedene Sprachen übersetzt. Die auslandsschulspezifische Version (SEIS+) steht in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Russisch, Türkisch, Polnisch und Neugriechisch zur Verfügung. Zudem werden die Elternfragebögen in arabischer Sprache als Übersetzungshilfe angeboten. Jede Schule kann eigene Zusatzfragen erstellen und hinzufügen. Eine gemeinsame Durchführung ist als sogenannte Schulgruppe möglich (z. B. Synodalschulen in Brasilien). Hierbei können erneut eigene Fragen eingegeben werden, diese werden dann allen Angehörigen der Schulgruppe gestellt.

**Referenzwerte als sicheres Fundament für die Interpretation**

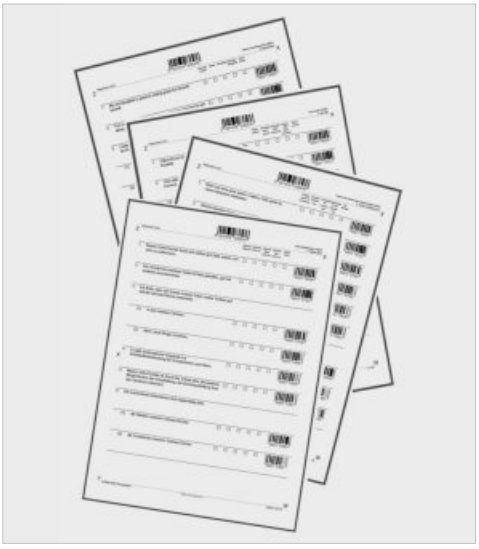
Die Daten werden automatisch ausgewertet und der Schule anschließend in einem Bericht zur Verfügung gestellt. Der Bericht ist mit Interpretationshilfen versehen. Auf Wunsch und gegen Entgelt kann eine detaillierte Auswertung von einem Kommentarschreiber vorgenommen werden. Die Privatsphäre steht an oberster Stelle. Ein Rückschluss auf einzelne Teilnehmer der Befragung ist nicht möglich. Die Befragungsergebnisse sind Eigentum der Schule. Die Kosten für eine Online-Befragung liegen für eine Deutsche Auslandsschule bei 100,– EUR.

Ein großer Vorteil von SEIS sind die Referenzwerte. Versetzen wir uns als Beispiel in die Deutsche Schule Shanghai. Wie soll die Schule beispielsweise eine angenommene 45-prozentige Zustimmung der Schüler zu folgender Aussage einschätzen: „Ich kann an meiner Schule in meinem eigenen Tempo lernen" (Zahlenwert beispielhaft)? Ohne Referenzwerte ist keine fundierte Interpretation möglich. Über Referenz-



Datenanalyse

werte kann die Schule nun prüfen, wie hoch die Zustimmung an den anderen Deutschen Auslandsschulen zu dieser Frage war. Angenommen hier lag die Zustimmung im Schnitt bei 30 Prozent, so dass die Schule mit ihrem eigenen Wert zufrieden war (Zahlenwert beispielhaft). Um die Datenhoheit aller Schulen zu wahren, ist kein direkter Vergleich mit einer oder mehreren bestimmten Schulen möglich. Referenzwerte können über die Filter Schulform, Klassenstufe und Befragungszeitraum ausgewählt werden. Ein Vergleich mit den Schulen eines deutschen Bundeslandes oder mit allen deutschen Schulen ist ebenso möglich. Auch hier kann über die genannten Filter verfeinert werden. Bei Schulgruppen kann zusätzlich der gemittelte Wert für die Schulgruppe als Referenzwert herangezogen werden.

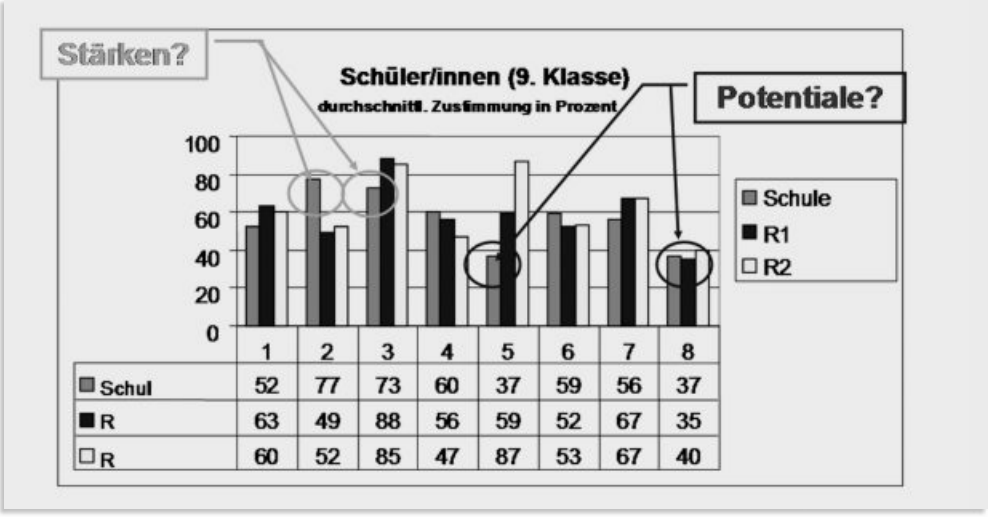


Fragebögen in verschiedenen Sprachen

**Die Daten gehören der Schule, die Befragung ist anonym**

Bei der Online-Befragung wird mit nur einmal gültigen anonymen Logins und Passwörtern gearbeitet. Diese lassen keinen Rückschluss auf die angemeldete Person zu. Die Schule erhält im Bericht lediglich die zusammengefassten Daten ausgegeben. Weder ist ein Zugriff auf einzelne Datensätze möglich, noch eine Zuordnung einzelner Datensätze zu Personen. Bei weniger als fünf Teilnehmern in einer Befragtengruppe liefert die Software keine Auswertung, da dann die Anonymität nicht mehr gewährleistet wäre.

Die Ergebnisse der Befragung sind als Chance zu verstehen, alle in der Schule beteiligten Personen in einen Entwicklungsprozess einzubinden. Die Daten beschreiben ziemlich genau die Stärken und Schwächen einer Schule. Sie sind




| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Schul | 52 | 77 | 73 | 60 | 37 | 59 | 56 | 37 |
| R | 63 | 49 | 88 | 56 | 59 | 52 | 67 | 35 |
| R | 60 | 52 | 85 | 47 | 87 | 53 | 67 | 40 |

Referenzwerte



Christoph von Viebahn

eine solide Grundlage für das Bestreben von Eltern, Lehrern und Schülern ihre Schule noch besser zu machen. SEIS produziert eine Rückmelde-Kultur, die von allen beteiligten Personen Respekt verlangt und eine positive Entwicklung erzeugt. ◂◂

**Literatur**

www.auslandsschulwesen.de/Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM)/SEIS+

Christoph von Viebahn/Petra von Viebahn: Selbstevaluation ist Lob und Anerkennung für die Schule und die Schulleitung. In: Beruf: Schulleitung. Juli 2009, S. 9–10.

Christoph von Viebahn/Richard Wilmers: Evaluieren heißt, sich schlau fragen. In: Beruf: Schulleitung. Juli 2009, S. 11–14.

Christoph von Viebahn/Manuel Ade-Thurow: Mit vereinten Kräften Schule gestalten. Systematische Schulentwicklung mit SEIS und QZS. In: Praxis Schule 5 – 10. Juni 2010, S. 36–41

## Weitere Informationen

SEIS Deutschland
Geschäftsstelle beim NiLS
Keßlerstr. 52
31134 Hildesheim
Hotline 05121/176 38 22
support@seis-deutschland.de
www.seis-deutschland.de
Skype: seis-support

## Baustein 3: Externe Evaluation durch Kritische Freunde

Peer Review

*Claus Buhren*

Freundinnen und Freunde sind immer dann besonders wichtig und hilfreich, wenn sie auch bei schwierigen Fragen Unterstützung und Rat anbieten können. Dies gilt im privaten Bereich genauso wie in der Schulentwicklung! Im Prozess des Pädagogischen Qualitätsmanagements an deutschen Auslandsschulen haben die so genannten „kritischen Freunde" von Anfang an eine bedeutende Rolle gespielt – in Form des Peer Reviews.

### Wer sind kritische Freunde

Wenn man die Besonderheit der Deutschen Auslandsschulen betrachtet, so können „kritische Freunde" oder „peers" in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter oder Vorstandsmitglieder einer oder mehrerer benachbarter Schulen sein – wobei der Begriff „Nachbarschaft" bei Auslandschulen etwas weiter gefasst werden muss. Es könnten aber ebenso Vertreter von Organisationen und Einrichtungen sein, mit denen die Schule zusammenarbeitet. Denkbar wären ebenfalls ehemalige Eltern oder Schüler. Wichtig ist allein, dass sie von der Schule als „kritische Freunde" akzeptiert sind und, dass sie nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis zur stehen.

„Kritische Freunde" sind somit Außenstehende, die in der Regel pädagogische Feldkompetenz besitzen und der Schule wohlwollend ge-

sonnen sind. Die Rückmeldung an die Schule erfolgt ‚kritisch', dass heißt sie werden die Stärken einer Schule bestätigen, Probleme beziehungsweise Schwächen der schulischen Arbeit klar, jedoch niemals verletzend, benennen und sie können Hinweise zur eigenständigen Problemlösung geben: Hilfe zur Selbsthilfe. Damit sind bereits einige der Kernaufgaben von kritischen Freunden beschrieben, ebenso wie ihre Grundhaltung zur besuchten Schule.

Wer ein kritischer Freund sein kann bzw. sein sollte hängt von den spezifischen Fragestellungen der einzelnen Schule ab bzw. davon, was im Rahmen eines Peer Reviews in einer Schule in den Blick genommen werden soll, d. h. zu welchem Arbeitsbereich, Projekt, Schwerpunkt oder Themenfeld die Schule eine fundierte Rückmeldung erhalten möchte. Ein kurzes Beispiel soll dies illustrieren:

**Beispiel**

*In den Klassen 5 bis 7 einer Deutschen Auslandsschule wird seit drei Jahren ein besonderes Programm zum Methodentraining und zum selbst organisierten Lernen realisiert. Die Schule hat damit insbesondere die bereits in der eigenen Grundschule eingeführten Methoden zur Freiarbeit und zum Stationenlernen aufgegriffen und fortgeführt. Hinzu gekommen sind fächerübergreifende Projekte, die als mehrwöchige Themenepochen auch in den 7. und 8. Klassen fortgesetzt werden sollen.*

Das Ziel eines Peer Reviews könnte bei diesem Beispiel u. a. darin liegen, die Entscheidung über die Fortführung des Methodentrainings in den weiteren Jahrgangsstufen zu stützen. Ferner dürfte es von Interesse sein, inwieweit die Anschlussfähigkeit des Methodentrainings an die Vorarbeit in der Grundschule gegeben ist. Darüber hinaus ist auch die Akzeptanz und Nachhaltigkeit der verschiedenen Methoden bei Lehrkräften, Schülern und Schülerinnen ein wichtiger Erfolgsindikator. Als Peers könnten in diesem Fall Lehrkräfte anderer Deutscher Auslandsschulen in Frage kommen, die bereits über eigene längere Erfahrungen mit Methoden und Verfahren zum selbst organisierten Lernen verfügen. Als Peers mit einem fachlichen Hintergrund wären natürlich auch Fortbildner zum Methodentraining hilfreich.

Eine handlungsleitende Frage für die Auswahl eines kritischen Freundes ist die, ob dieser auch tatsächlich in der Lage ist, Antworten auf meine Fragen als Schule geben zu können. Die so genannte Feldkompetenz spielt hierbei sicherlich eine nicht zu unterschätzende Rolle. Allerdings bedeutet Feldkompetenz nicht unbedingt, einen pädagogischen Berufshintergrund zu haben. Die Feldkompetenz definiert sich vielmehr aus dem Untersuchungsbereich selbst; dabei können auch andere Professionen eine hilfreiche und unterstützende Perspektive liefern.

**Ablauf eines Peer Reviews**

Der erste Schritt eines Peer Reviews ist die Vorstellung dieser Form der externen Evaluation im Kollegium und die Wahl eines geeigneten Zeitpunkts. Im Rahmen des PQM-Prozesses sollte ein Peer Review in einem deutlichen Abstand vor der Bund-Länder-Inspektion erfolgen, damit mögliche Konsequenzen hier bereits sichtbar werden. In der Regel geht dem Peer Review eine Selbstevaluation der Schule voraus, bei der Stärken und Schwächen deutlich geworden sind. Die Selbstevaluation

In einem zweiten Schritt erstellt die Schule bzw. die Steuergruppe einen *Schulbericht*, der zum einen die für den Peer Review ausgewählten Evaluationsbereiche beschreibt sowie die damit verbundenen operativen Fragen, und zum anderen interne Evaluationsdaten der Schule enthält, die den Peers als zusätzliche Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt werden. Gerade hinsichtlich der Erstellung des Schulberichtes ist besonders viel Sorgfalt notwendig. Denn hier kommt es darauf an, dass die Schule die Evaluationsbereiche richtig ausgewählt hat: also nicht zu große oder zu unkonkrete Bereiche (z. B. Schulprogramm oder Motivation), aber auch nicht zu kleine und zu spezifische (z. B. Elterngespräche oder Klassenregeln). Am besten eignen sich konkrete Maßnahmen oder Projekte, die von der Schule auch mit klaren Zielen verbunden sind (z. B. Individuelle Förderung im Unterricht, Methodentraining, Einsatz neuer Medien, etc). Die operativen Fragen zu den Evaluationsbereichen müssen potentiell von den kritischen



Peer Review DS Barcelona

Freunden beantwortbar sein, das heißt, es muss durch unterschiedliche Methoden möglich sein, Informationen für die Beantwortung dieser Fragen im Rahmen eines in der Regel zweitägigen Schulbesuches einzuholen.

Im dritten Verfahrensschritt erfolgt die *Auswahl der kritischen Freunde* durch die einladende Schule. Dabei besteht eine Vorgabe darin, dass immer ein Team von kritischen Freunden ausgewählt werden muss und keine Einzelperson, das heißt konkret, dass zwischen zwei und vier Personen ein Team bilden. Der Schule ist es dabei selbst überlassen, aus welchem Berufsfeld und mit welchem Berufshintergrund sie ihre kritischen Freunde auswählen. Wichtig ist vor allem, dass die Peers in keinem Abhängigkeitsverhältnis zur Schule stehen, das heißt eine neutrale und formal unbeeinflusste Position einnehmen können.

Sind die kritischen Freunde ausgewählt und haben sie ihrer Aufgabe und Rolle auch grundsätzlich zugestimmt, erfolgen weitere *Vorgespräche* mit der Schule, die schließlich in einem *Kontrakt* münden. Der Kontrakt soll beispielsweise den genauen Arbeitsauftrag an die Peers enthalten, den Evaluationsgegenstand benennen, die vereinbarten Evaluationsfragen dokumentieren, die vereinbarten Evaluationsmethoden skizzieren, die von der Schule zur Verfügung gestellten Daten beschreiben, den Umfang und Ablauf des Schulbesuches festlegen, die Vertraulichkeit des Umgangs mit schulbezogenen Daten untermauern sowie den gesamten zeitlichen Rahmen des Peer Reviews definieren. Der Kontrakt dient somit beiden Seiten als Sicherheit in Sachen Verbindlichkeit, Zuverlässigkeit und Vertrauen. Angesichts der Tatsache, dass im schulischen Alltag schriftliche Kontrakte zwischen Lehrern und Lehrerinnen – selbst wenn sie von anderen Schulen kommen – eher ungewöhnlich sind, stellt dieser Verfahrensschritt ein deutliches Novum in schulischer Eigenverantwortlichkeit dar.

In der nächsten Phase findet der eigentliche *Schulbesuch* der kritischen Freunde statt. In den Vorgesprächen ist die Durchführung und Dauer des Schulbesuches genau geplant worden, die Untersuchungsmethoden, die nun zum Einsatz kommen, wurden ausgewählt (Hospitationen, Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, etc.) und die Gesprächspartner sowie die Hospitationsklassen bzw. -gruppen sind informiert und stehen zur Verfügung. Die Schulbesuche sind in der Regel auf einen bzw. zwei Besuchstage terminiert.

Wenn die Peers die Schule wieder verlassen haben, sind sie dazu angehalten, einen *schriftlichen Rückmeldebericht* zu erstellen. Dieser Bericht enthält in erster Linie die Evaluationsergebnisse auf der Basis der Methoden, die die Peers während des Schulbesuches eingesetzt haben. Hier können beispielsweise Mitschriften von Hospitationen und Interviews enthalten sein oder Datenauswertungen von eingesetzten Fragebögen oder auch Wahrnehmungen aus Beobachtungen und Schulrundgängen. Entscheidend ist, dass sich die Aussagen im Schulbericht auf die von der Schule formulierten Evaluationsfragen beziehen müssen. Das heißt, die Peers sind dazu angehalten, Informationen und Wahrnehmungen für sich zu behalten, die keinen Bezug zu den Evaluationsfragen hatten. Darüber hinaus kann der Schulbericht auch Empfehlungen der kritischen Freunde enthalten, die sich auf die Analyse und Interpretation des Wahrgenommenen beziehen.

Als letzter Schritt in diesem Peer Review Verfahren ist das *Gespräch der kritischen Freunde mit dem Kollegium* vorgesehen. In zeitlichem Abstand zur Abgabe des schriftlichen Berichts der Peers werden diese noch einmal in die Schule eingeladen, um beispielsweise im Rahmen ei-

ner Lehrerkonferenz für Nachfragen und Erläuterungen zum Schulbericht zur Verfügung zu stehen.

**Erfahrungen und Erkenntnisse**

Peer Reviews wurden mittlerweile in mehr als der Hälfte aller Deutschen Auslandsschulen realisiert. In mehreren Workshops wurden zudem Lehrkräfte, Schulleitungen aber auch Vorstandsmitglieder für ihre Aufgaben als Peers fortgebildet und qualifiziert. Damit soll sichergestellt sein, dass in den Peer Teams zwar nicht alle, aber zumindest ein oder zwei Mitglieder eine Qualifizierung in Methoden des Peer Reviews durchlaufen haben. Seit dem Einsatz der insgesamt zehn Prozessberater für die Deutschen Auslandsschulen werden die Schulen in der Vorbereitung und Durchführung der Peer Reviews auch zunehmend von diesen Beraterinnen und Beratern unterstützt.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Bund-Länder-Inspektion haben der Kollege Hans-Günter Rolff und ich an acht Schulen ausführliche Interviews mit Lehrkräften, Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern, Eltern und Vorstandsmitgliedern geführt. Dabei wurden auch die Erfahrungen mit dem Peer Review immer wieder thematisiert. Die Rückmeldungen aus den Schulen sind überwiegend sehr positiv hinsichtlich der Akzeptanz durch das Kollegium und des Erkenntnisgewinns für die jeweilige Schule. So betonen Schulen, dass die Peers sehr gut vorbereitet waren und sich auf die besondere Situation der Schule eingestellt haben. Sie geben an, dass sie hilfreiche Anregungen zu den Evaluationsfragen erhalten haben und in der Reflexion der Ergebnisse kompetente Gesprächspartner hatten, mit denen sie „auf Augenhöhe" diskutieren konnten. Vor allem der gleiche bzw. ähnliche Erfahrungshintergrund der Peers (Lehrkraft an einer Deutschen Auslandsschule) wurde immer wieder positiv hervorgehoben.

Es wurden aber auch kritische Stimmen deutlich, die darauf hinweisen, welche Aspekte besonders in Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen zu beachten sind:

- Mit der Entwicklung von angemessenen und bearbeitbaren Evaluationsfragen tun sich einige Schulen sehr schwer. Unterstützung in der Vorbereitung des Peer Reviews wäre hier sehr hilfreich.
- Die Evaluationsfragen für den Peer Review sollten dem Gesamtkollegium bekannt sein, damit auch die landessprachlichen OLKs in den Prozess eingebunden werden können.
- Der Peer Bericht muss zeitnah in die entsprechende Landessprache übersetzt werden, damit er auch im Gesamtkollegium und nicht nur in der Steuergruppe diskutiert werden kann.
- Durch die zum Teil hohe Fluktuation von deutschen Lehrkräften in den Auslandsschulen kommt den OLKs in der Umsetzung von Maßnahmen eine wichtige Rolle zu. Dies sollte bei der Planung des Peer Reviews berücksichtigt werden.

Insgesamt scheint sich der Peer Review in den Auslandsschulen als Teil des PQM-Prozesses bewährt zu haben. Die kritischen Freunde werden als Unterstützung und professionelle Partner wahrgenommen. Als „Vorübung" einer externen Evaluation scheint der Peer Review zudem eine entlastende Funktion für die BLI einzunehmen. ◂◂

## Baustein 4: Im Zentrum der Qualitätsentwicklung: Schulentwicklung!

### Schulentwicklung, Steuergruppen und die BLI – Wenn Zwang zur Chance wird

*Sabine Bückmann*

Schulentwicklung – was ist das denn? Was soll das? Wer hat sich das denn ausgedacht? Wieder so eine Idee von oben! Müssen wir das wirklich machen? Lasst uns doch erst mal abwarten! – die Liste der Kommentare der Kollegen in der Geburtsstunde der Schulentwicklung an der Deutschen Schule in der Provinz Málaga war so vielfältig wie die Skepsis einmütig war. Da



Biologie zum Anfassen



Die gesamte Schulgemeinschaft DS Málaga



Prima Klima

kam die SchiLf-Koordinatorin von einer Fortbildung wieder, wusste eigentlich selber nicht so recht, wo es lang gehen sollte, warf aber, mit Unterstützung der Schulleitung, rücksichtslos das geplante Programm für den Pädagogischen Tag über den Haufen und schrieb „Schulentwicklung" auf das Banner!

Diese folgenschwere Fortbildung war das erste Schulentwicklungsseminar im November 2003 in Lissabon, nach dem vieles nicht, *eine* Sache aber ganz klar war: Die Deutschen Auslandsschulen mussten und würden in Bewegung kommen. Klar war auch, dass die Ergebnisse der Bewegung in nicht allzu ferner Zukunft überprüft werden würden und finanzielle Auswirkungen haben könnten. Noch nicht klar war, wie der Weg eigentlich aussehen sollte und was genau wir vor Ort, an den Schulen tun sollten. Von interner und externer Evaluation war die Rede, von Peer Reviews, Interviews, Fragebögen, Schulrundgängen – in Lissabon war der erste Versuch eines Peer Reviews gestartet worden, aber eigentlich waren die Schulen noch gar nicht auf dem Weg dorthin und es fehlten ihnen dementsprechend die Grundlagen. Auch bei dem zweiten Versuch einer Peer Review-Fortbildung, in Barcelona im Jahre 2006, waren viele Schulen mangels Anleitung zu den Schritten, die zum Peer Review führen, noch nicht weiter, aber da aller guten Dinge bekanntlich drei sind, gab es im folgenden Jahr eine Veranstaltung in Valencia, bei der weder Theorie noch Praxis zu kurz kamen und alle Teilnehmer, mittlerweile wesentlich kundiger und fortgeschrittener in Sachen Schulentwicklung, profitierten.

Zu dem Zeitpunkt war die Deutsche Schule Málaga allerdings schon in der BLI-Vorbereitungsphase und ihr Peer Review lag ein gutes Jahr zurück, denn wir waren mit Hilfe von Kollegen aus Sachsen einen Sonderweg gegangen, auf den uns der Zufall einer personellen Verbindung in dieses Bundesland und die Entscheidung, nach Lissabon nicht erst abzuwarten, sondern sofort in die Schulentwicklung einzusteigen, gebracht hatten. Ein Pädagogischer Tag im Januar 2004 unter Leitung der schulentwicklungserfahrenen Kollegen aus Sachsen klärte die Frage, worum es dabei inhaltlich ging, und brachte die Gewissheit, dass Schulentwicklung an der DS Málaga möglich war. Was hätten wir gemacht, wenn die Fortbilder uns mangelnde Bereitschaft und fehlende Offenheit für Neues attestiert hätten? Vermutlich Kollegen zur Steuergruppenarbeit zwangsverpflichtet. Was wäre dabei herausgekommen? Wahrscheinlich wenig mehr als ein Pflichtprogramm. Glücklicherweise blieb uns dieses Schicksal erspart und es formierte sich eine 16-köpfige Steuergruppe, von denen heute, sechseinhalb Jahre später, acht immer noch dabei sind. Der erste Baustein, Offenheit und Bereitschaft des Kollegiums zu Veränderung, war gegeben, genauso wie der zweite, eine starke Präsenz von Ortslehrkräften in der Steuergruppe zur Sicherung der Kontinuität, und bald kristallisierten sich weitere Bausteine für eine erfolgreiche Arbeit heraus: Es tat der Steuergruppe gut, dass die Vertreter der Schulleitung ganz „normale" Mitglieder waren, der Schulträger musste beteiligt werden, und Baustein Nummer fünf, aber in der Rangfolge Nummer eins und damit die wichtigste Erkenntnis überhaupt: Schulentwicklung mochte zwar als Zwang von oben/außen begonnen haben, aber sie eröffnete ungeahnte Möglichkeiten, an der

Schule etwas zu bewegen. Da hatten Lehrer und, über die Vertreter des Schulträgers, auch Eltern plötzlich die Chance, verkrustete Strukturen aufzubrechen und die Schule in allen Bereichen zu verändern. Schulentwicklung begann Sinn zu machen.

Diese Erkenntnis der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit des Prozesses ist aus unserer Sicht unabdingbare Voraussetzung dafür, dass eine Schule von Schulentwicklung, Peer Review und BLI profitiert, denn nicht alles auf dem Weg zur BLI ist von unmittelbarem Nutzen. Da müssen viele Texte geschrieben, unzählige Papiere erstellt, Daten in Formulare eingetragen und jede Menge Ordner angelegt werden. Manche Doppelung lässt die Verantwortlichen aufstöhnen und manchmal stellt sich auch die Frage nach dem Wozu des jeweiligen Papiers. Die Anfänge der Dokumentenerstellung an der DS Málaga waren jedoch positiv. Man hatte vieles und machte vieles und geregelt war es eigentlich auch, aber nur in der Erinnerung der Dienstälteren. Da war die erzwungene Verschriftlichung von Prozessen und Rahmenbedingungen ein Segen, weil sie die Reflexion über „das war schon immer so" anstieß und man nicht daran vorbeikam, immer wieder aufs Neue die Gretchenfragen ‚Was wollen wir eigentlich erreichen?' und ‚Wie wollen wir dorthin kommen?' zu stellen und zu beantworten. In solchen Phasen lief die Schulentwicklung gut und flüssig; man hatte schließlich ganz konkrete Ziele und Aufgaben. Gleiches galt für eine erste, hausgemachte (SEIS+ kam erst später) Befragung der Eltern und Schüler zur Schulzufriedenheit, aber als wir die dort aufgeworfenen Themen beackert hatten, stellte sich die Frage ‚Wie soll es denn nun weitergehen?'

Das war der Moment, als an der DS Málaga erkannt wurde, warum auf dem Weg zur BLI ein Peer Review vorgeschrieben war; denn ohne den kritischen Blick von außen ging es einfach nicht mehr weiter (Baustein Nummer sechs). Und noch eine Erkenntnis stellte sich ein: Wir müssen alle Kollegen aktiv ins Boot holen, wenn wir verwertbare Ergebnisse haben wollen (Baustein Nummer sieben). Steuergruppen laufen halt leider Gefahr, losgelöst ‚elitär' zu arbeiten und in ihrem Eifer zu vergessen, dass ‚steuern' nicht zwangsläufig auch ‚rudern' heißt (obwohl es utopisch wäre zu glauben, dass Schulentwicklung ohne rudernde Steuerleute auskäme!). Aber damit die Zahl der Ruderer wuchs, mussten Widerstände überwunden werden, so wie Zeitmangel, hohe Arbeitsbelastung und individuelle Empfindlichkeiten. Da reicht es weder aus, die objektiv messbare Notwendigkeit einer Maßnahme zu betonen, noch sie äußerst effizient und professionell vorzubereiten. In solchen Momenten spielen die Überzeugungskraft der Steuergruppenmitglieder und ihre Einbindung in das Gesamtkollegium eine große Rolle. Manch eine Maßnahme wird nur mitgetragen, weil sie von Personen, denen man vertraut, verteidigt wird, unabhängig davon, welche Funktion diese an der Schule innehaben. Aber da der Tag selbst bei größter Einsatzbereitschaft der Lehrer nun einmal nur vierundzwanzig Stunden hat, müssen Freiräume geschaffen werden, um die Mehrbelastung aufzufangen und letztendlich die Qualität der Arbeit zu sichern (Baustein



Projekt Lionsquest – erwachsen werden



Schüler lernen mit Laptops




Schülerpräsentation mit neuen Medien

Nummer acht). An der DS Málaga waren personell die günstigsten Voraussetzungen gegeben und der Schulträger, mittlerweile fest eingebunden in die Steuergruppenarbeit, half beim Faktor Zeit, aber es fehlte doch noch ein Baustein (Nummer neun): die Unterstützung von außen. Mittlerweile gab es zwar einen Qualitätsrahmen für die Deutschen Auslandsschulen, der keinen Zweifel daran ließ, wie vielschichtig Qualitätsmanagement ist und an wie vielen Ecken und Enden man ansetzen und entwickeln kann, aber leider noch nicht die Funktion des Prozessbegleiters. Wir fanden selber eine kompetente Beraterin, die nicht nur Fortbildungen mit uns durchführte, sondern den gesamten Prozess bis zur BLI im März 2008 mit Rat und Tat begleitete und uns half, die Etappenziele so zu stecken, dass sie erreicht werden konnten.

Im Rückblick wird deutlich, wie wichtig der Anstoß zur Schulentwicklung war und wie nachhaltig, zumindest an der DS Málaga (wir ziehen gerade die nächste Evaluationsschleife), der Prozess ist, wenn er als Chance begriffen und die BLI nicht als Endpunkt gesehen wird. Wichtig ist aber auch, den Schulen zum rechten Zeitpunkt die benötigte Unterstützung zu geben, damit sie nicht Zeit und Geld in Irrwege investieren. Prozessbegleiter, die „ein angepasstes Angebot auf Anfrage" bereitstellen, sind da ein wichtiger Baustein. ◂◂

## Baustein 5: Unterstützung und Beratung

### Prozessbegleitung – ein angepasstes Angebot auf Anfrage

*Felix Emminger*

*Es war einmal ein Schäfer, der in einer einsamen Gegend seine Schafe hütete. Plötzlich hielt neben ihm ein schwarzer Jeep Cherokee, dem ein Armani bedresster Handy-Mann mit Ray-Ban-Brille und Rolex-Uhr entstieg und fragte: „Wenn ich Ihnen sage, wie viele Schafe Sie haben, bekomme ich dann eines?"*

*Dem Schäfer gefiel der Handel und kurz darauf spuckte das mit unzähligen Daten und Formeln gefütterte GPS-gesteuerte Notebook seines Besuchers einen 30-seitigen Bericht aus, der exakt 1784 Schafe feststellte.*

*„Suchen Sie sich eines aus", meinte der Schäfer und schlug dem Mann, während dieser das für ihn kräftigste Schaf einpackte, einen Gegenhandel vor: „Wenn ich Ihren Beruf errate, bekomme ich dann mein Tier wieder zurück?"*

*„Klar, warum nicht?", meinte dieser und war sehr verblüfft zu hören, dass er ein Unternehmensberater sein müsse.*

*„Richtig! Wie sind Sie denn darauf gekommen?"*

*„Nun," meinte der Schäfer, „wer einfach kommt, ohne gerufen worden zu sein, keine Ahnung von dem hat, worüber er spricht und dann auch noch eine Bezahlung für Informationen fordert, die ich schon habe, der kann nur ein Unternehmensberater sein – und jetzt geben Sie mir meinen Schäferhund zurück!"*

#### Konkurrenz – ein mächtiger Treiber

2008 richtete die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) weltweit zehn Stellen für Berater und Beraterinnen der Deutschen Auslandsschulen (DAS) ein, die diese seitdem bei ihrem Bemühungen unterstützen, die Qualität ihres schulischen Bildungsangebots systematisch und systemisch weiterzuentwickeln.

Sie bieten als Prozessbegleiter für das PQM Deutscher Schulen im Ausland – so die offizielle Dienstbezeichnung – ihre Unterstützungsleistungen von den Standorten Athen, Brüssel, Buenos Aires, Kairo, Lima, Madrid, Pretoria, San Jose, Singapur und Washington aus den Schulen in ihrer jeweiligen Groß-Region an.

Und, um alle Befürchtungen gleich zu zerstreuen: Mit dem Jeep-Fahrer haben sie wenig gemein: So kommen sie nur, wenn sie angefragt werden, sie bringen langjährige Beratungs- und Begleitungserfahrungen in den unterschiedlichsten Bildungseinrichtungen mit, verlangen keine Bezahlung für ihre Leistungen und – nehmen weder Schafe, noch Schäferhunde oder gar Schüler mit!

Ihre Klienten, die Deutschen Schulen im Ausland, stehen in einem immer heftiger werdenden Wettbewerb um einen örtlichen, in der Regel immer enger werdenden Bildungsmarkt. Dieser Konkurrenzdruck war der wohl nachhaltigste Treiber eines Wandels, der die Deutschen Auslandsschulen, die sich seit jeher durch ein hohes Maß an Eigenverantwortung, eine scharfe Profilbildung und vor allem unternehmerisch orientiertes Handeln auszeichnen, von der Notwendigkeit eines systematischen und systemischen Pädagogischen Qualitätsmanagement überzeugte.

Im Gegensatz zu der unmittelbaren Inspektionsimplementierung in den Bundesländern wurde das PQM an den deutschen Auslandsschulen zunächst durch die ZfA mittels weltweit veranstalteter theorie-basierter und praxisgeleitetes PQM-Einführungsseminare fundiert. Diese wurden in den Jahren 2004–2008 unter der Leitung von acht namhaften Schulentwicklungsexperten durchgeführt. Nachdem 2006 der BLASchA beschlossen hatte, alle DAS einer verbindlichen Bund-Länder-Inspektion zu unterziehen, hatten die Schulen selbst den Wunsch nach weiteren Beratungs- und Begleitungsangeboten artikuliert.

### Prozessbegleitung – ein offener Weg

Es war eine spektakuläre und epochale, außerdem sehr honorige Entscheidung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesens, des Auswärtigen Amtes sowie des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, den Deutschen Auslandschulen weltweit einen sehr kostenträchtigen Unterstützungsservice vor Ort anzubieten, der den Klienten selbst keine unmittelbaren Kosten verursacht.

Die Schulen sind frei in ihrer Entscheidung, die Unterstützungsleistungen der Prozessbegleiter für die eigene Qualitätsentwicklung heranzuziehen. Die Inanspruchnahme der Prozessbegleitung gewährleistet allerdings, dass sich die Qualitätsentwicklung an der Schule im Rahmen der Vorgaben der fördernden Stellen in Deutschland – niedergelegt im Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland – bewegt, worüber man sich beim Einsatz anderer externer Beratungsangebote erst zusätzlich verständigen müsste. Aber auch nach einem Beratungs-Einsatz bleibt der Schule die Entscheidung über die im Rahmen der Beratung aufgezeigten Wege und Gestaltungsmöglichkeiten bei ihrer Qualitätsentwicklung vorbehalten. Zugegeben, dies zu akzeptieren, war für den Prozessbegleiter nicht immer ganz einfach und forderte von ihm Zurückhaltung und Geduld, wo er sich bei dem einen oder anderen Kunden vielleicht mehr Mut und Entschlossenheit gewünscht hätte.

### Prozessbegleitung – spannend und aufregend

Die Schulen reagierten denn auf den neuen Service auch sehr unterschiedlich – in der überwiegenden Mehrheit aber äußerst positiv. Da hieß es von den einen: Prima, dass es Sie gibt! Wir erwarten Sie! Wann kommen Sie? Andere wiederum fragten: Was steckt dahinter? Können wir das nicht auch ohne? Sind wir wirklich so schlecht? Und gelegentlich konnte man auch hören: Brauchen wir eigentlich nicht! Machen wir gewissermaßen doch längst!

Solche Erst-Reaktionen galt es, richtig einzuschätzen: Waren hier unaufdringliche Angebote gefordert, war an anderen Stellen aufmerksames Abwarten oder informierendes Erläutern gefragt – alles aber in zielförderlicher Unaufdringlichkeit.

### Unterstützung – thematische und methodische Flexibilität gefordert

An die erste Stelle der thematischen Schwerpunkte der Unterstützung setzten viele Schulen die Unterrichtsentwicklung: Dabei standen Fragestellungen zu kompetenzorientierten und standardbasierten Curricula und zu offenen Lehrvariationen im Zentrum. Auch eine individuelle und soziale Lernvielfalt sowie effektive und zielklare Formen der Leistungssicherung und -bewertung zogen ein besonderes Augenmerk auf sich.

Als weiteres, oft gewähltes Beratungs- und Begleitungsfeld erwies sich die Arbeit an der Umsetzung der im Rahmen des PQM von außen vorgegebenen Entwicklungsaufgaben und an von innen selbst entworfenen Entwicklungsvorhaben.



PQM-Prozessbegleiter

So galt es, die eine Schule bei der Er- oder Überarbeitung eines Leitbildes oder eines Schulprogramms zu begleiten, die andere bei den Vorbereitungen für die in der PQM-Spirale geforderte Selbstevaluation zu beraten und wieder andere bei der Auswertung ihrer ersten Bund-Länder-Inspektion und der Nutzung der dabei offen gelegten Entwicklungspotentiale zu unterstützen.

Die Erfahrungen aus früheren Beratungs- und Begleitungssituationen erleichterten die Arbeit enorm; bei jedem Einsatz kamen neue hinzu und wurden anderen Schulen ins System gespeist. So entstanden auch Netzwerke, durch die Best-Practice-Modelle von A nach B fließen: So wird die Vermittlung eines gelungenen Elternhandbuches von einer Schule zur anderen arrangiert und im Gegenzug die Struktur eines Sprachförderkonzepts vermittelt.

Immer wieder aber stehen auch ganz spezielle Schul-Orchideen auf dem Beratungs- und Unterstützungsplan: Ein Umwelt-Konzept hier, ein Lehrerzeugnis da, ein Moderationskurs dort.

### Beratung – Hilfe zur Selbsthilfe

Da die gegenwärtige Beratungsausrichtung von der Rat-Erteilung abgerückt ist und als oberstes Ziel die Hilfe zur Selbsthilfe sieht, wurde schnell offenbar, dass die Eigenverantwortlichkeit der Schulen noch einmal gewachsen ist: Den mit den fördernden Stellen ausgehandelten, neuerdings stärker Output orientierten Leistungsauftrag gilt es nun – mit oder ohne externe Beratung und Begleitung – in eigener Verantwortung zu realisieren. Das ließ bei vielen dann doch die ersten Vorbehalte schwinden.

### Begleitung – gemeinsam Schritt für Schritt

Die Verinnerlichung des PQM-Konzepts war vor dem Einsatz eines Prozessbegleiters an den verschiedenen Schulen unterschiedlich gelungen. So war z. B. die Zusammensetzung der vielerorts schon ins Leben gerufenen Steuergruppen ein aussagekräftiges Symptom für das grundsätzliche Verständnis des PQM. Bestanden solche Gruppen an der einen Schule anfänglich lediglich aus Vertretern des Lehrkörpers, hatte man an anderen z. B. schon Elternvertreter ins Boot geholt, anfänglich freilich zaghaft, vereinzelt und vor allem handverlesen. Nach der manchmal auch in einem beschwerlichen Prozess angebahnten Erkenntnis, dass Schule ein gemeinsam zu verwirklichendes Anliegen aller Gruppen ist und eine Qualitätsentwicklung ohne die Mitwirkung aller Schulgruppen verpuffen würde, erfolgte die erfreuliche Öffnung: So wurden aus Betroffenen aktive Beteiligte.

### Der Bach ist gut beraten, darum ist sein Lauf krumm

Und was passiert, wenn der Prozessbegleiter das Schulhaus verlässt?

Qualitätsentwicklung ist eine Daueraufgabe: Wer glaubt, gut zu sein, hat aufgehört besser zu werden. Das Ziel eines Prozessbegleiters ist es, keine Prozess-Abhängigkeiten zu schaffen, sondern Schulen zu befähigen, ihren individuellen, gelegentlich ruhig auch „krummen" Lauf zwischen den Pflichtstationen des PQM – Selbstevaluation, Peer-Review und Bund-Länder-Inspektion – selbst zu finden und zu gehen.

Ein weiteres Ziel ist es, Bewusstheit zu schaffen und zu verankern, dass eine Schule eine lernende – und nicht nur lehrende – Organisation ist. Dabei ist Goethes Weisheit vom Zuknöpfen, mit dem man nicht zu Rande kommt, wenn man das erste Knopfloch verfehlt, keine Drohung sondern ein Ansporn, beim Zuknöpfen, also zur Bewältigung von Qualitätsprozessen, die gelegentliche und punktuelle Hinzuziehung externer Unterstützung auch weiterhin nicht zu scheuen. ◂◂

## Baustein 6: Fremdevaluation

# Zwei Jahre Praxis der Bund-Länder-Inspektion – Rückblick auf Erfahrungen und Erkenntnisse

*Anita Schröder-Klein*

Als Mitglied der Projekt- und Steuergruppe „Pädagogisches Qualitätsmanagement" (PQM) in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) möchte ich mich mit den in zweijähriger Praxis gesammelten Erfahrungen bei den Bund-Länder-Inspektionen (BLI) auseinandersetzen und erste, noch sehr vorläufige Schlussfolgerungen ziehen.

Ich befasse mich dabei zunächst mit den signifikanten Unterschieden zwischen den Schulinspektionen der Bundesländer und der BLI im Auslandsschulwesen, der Funktion der BLI und der Rolle der Inspektoren. Im zweiten Abschnitt stehen die Erkenntnisse der Wissenschaftlichen Begleitung im Spiegel der BLI sowie die Vertrauenskultur als Gelingensbedingung der Inspektionstätigkeit im Vordergrund. Als Erfolgsfaktoren der BLI rücken im dritten Abschnitt die Verknüpfungen der Qualitätssicherungssysteme und die „Nachsorgeprozesse" ins Blickfeld.

### Aufbruch zu unbekannten Ufern oder die Schlüsselfunktion des gewählten Instrumentariums und des PQM-Designs

Vor mehr als 20 Jahren zeichnete sich im Zusammenhang mit der Steuerung von Bildungssystemen eine Neuorientierung ab. Waren vorher zur Regulierung der Schulqualität insbesondere Maßnahmen auf der Makroebene bedeutsam, so rückte jetzt die Einzelschule als Gestaltungs- und Handlungseinheit ins Zentrum der Aufmerksamkeit[14]. Auslandsschulen hatte man zwar schon immer eine erhöhte Gestaltungsfreiheit zugestanden, im Zuge der zunehmenden Outputorientierung wurde ihnen nun allerdings die Pflicht auferlegt, diese Teilautonomie im Sinne der Qualitätsentwicklung zu nutzen. Entsprechend den Ergebnissen interner Evaluationen sollten sie Schulentwicklungsmaßnahmen zur Steigerung der Qualität ihrer Schule einleiten und darüber gegenüber den Fördernden Stellen Rechenschaft ablegen. Externe Evaluationen sollten die interne Sicht der Schulen ergänzen und deren Prozess- und Ergebnisqualitäten mit standardisiertem Instrumentarium messen.

Als nun die Schulen in den einzelnen Bundesländern mit diesem neuen Steuerungsmodell, orientiert an mehreren internationalen Pilotstudien, konfrontiert wurden, waren sie häufig mit seiner professionellen Handhabung überfordert. Dieser Problematik sollte in den Auslandsschulen vorgebeugt werden. Daher stehen die Bund-Länder-Inspektionen nach einer Entscheidung aus dem Jahr 2002 am Ende und nicht am Anfang der zehnjährigen PQM-Entwicklungsphase. Dies ist eine der Besonderheiten im Vergleich mit den innerdeutschen Systemen.

Noch eine weitere Neuerung resultiert aus den Erfahrungen, die die

Schulinspektionen der Bundesländer gesammelt haben: Die Schulen fühlten sich vor und nach den Inspektionen allein gelassen. Da die theoretische Bildungsforschung bereits auf der Grundlage von internationalen Untersuchungen zu der Erkenntnis gekommen war, dass der ‚richtige' Umgang mit den Feststellungen und Ergebnissen der Inspektionen erst die Schulentwicklung beförderte und nicht schon die Inspektion an sich (*Improvement not only through Inspection),* entschlossen sich das Auswärtige Amt und die ZfA zur Einstellung von professionellen Beratern (Prozessbegleitern), deren Hauptaufgabe die Begleitung des Schulentwicklungsprozesses der deutschen Auslandsschulen ist. Nicht nur die Resonanz einer übergroßen Anzahl von Schulen, sondern auch die der Bund-Länder-Inspektion auf diesen Schritt war und ist äußerst positiv. Der lange Atem und der systematische Aufbau aller Teilschritte haben sich bisher bewährt.

Eine dritte Besonderheit, die sich als gute Vorbereitung der Schulen für die Bund-Länder-Inspektion (BLI) erwiesen hat, ist das Peer Review, das bereits den Blick von außen auf schu-

14 Vgl. Hans-Günter Rolff: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim 1995

lische Vorgänge intendiert, jedoch noch weitgehend von schulischen Bedürfnissen gesteuert wird.

Eine für die BLI wie auch für die Schulen neue Konstellation bestand darin, dass sich alle Verfahrensschritte, das Instrumentarium und die Bewertungskriterien an den mit dem Qualitätsrahmen vorgegebenen Merkmalen einer *guten Schule* messen lassen mussten („Schulentwicklung aus einem Guss"). Dieser Referenzrahmen ist nach wie vor die zentrale Bezugsgröße für die Schulentwicklung und -evaluation und hat sich bewährt. Aber auch die weiteren intern zugänglichen Instrumente der Schulinspektion haben deutlich erkennbar Eingang in die Schulen gefunden. Sie dienen der Verständigung über die zu verabredenden Maßstäbe und kommen auch in den Kollegien zur Anwendung. Die damit einhergehende Transparenz erzeugt in den Schulen Offenheit und Vertrauen gegenüber der Schulinspektion.

Johan von Bruggen, der Stabinspektor des niederländischen Inspektorats und einer der Väter der Schulinspektionen, hat 2005in seinem Aufsatz „New in Germany Inspection of schools" zwei wichtige Funktionen von Schulinspektionen in unseren Schulsystemen unterschieden:

1. Das Garantieren von ausreichender Qualität (Bodenqualität) aller Schulen
2. Die Katalysatorfunktion, um Schulen „in Bewegung zu setzen", sich ständig zu verbessern.

Seit Aufnahme der BLI bestand eine wichtige Aufgabe darin, Eckwerte für die Erlangung des Gütesiegels festzulegen, die beiden Funktionen gerecht werden, d. h. sie musste zum einen Normierungen für eine vergleichbare Basismessung der Qualität aller Schulen erarbeiten und sie darüber hinaus so nachvollziehbar begründen, dass die – auf unterschiedlichen Feldern profilierten und regionalen Erfordernissen angepassten – Auslandsschulen sich damit angemessen bewertet sehen konnten. Nur unter dieser Bedingung konnte davon ausgegangen werden, dass die Schulen auch zur Weiterentwicklung motiviert waren.

Zu diesem Aspekt lässt sich aus den Reaktionen der Schulen und den Qualitätsbefunden der



BLI an der DS Lima

Inspektionen eine zufriedenstellende Bilanz ziehen: Bisher haben nahezu alle Schulen das Gütesiegel erreicht und beweisen damit, dass ein definierter Qualitätsstandard in den Auslandsschulen vorausgesetzt werden kann. Das Spektrum der Voraussetzungen für das Gütesiegel ist weit gefächert und viele Schulen signalisieren, dass sie sehr wohl ihren realen Stand auf der Normierungsskala erkennen und Schlussfolgerungen daraus ableiten können.

In der Praxis hat die Bund-Länder-Inspektion auch ihre „Katalysatorfunktion" unter Beweis stellen können: Die große Mehrheit der bisher inspizierten Schulen hat sich schon weit vor dem Zeitpunkt der Inspektion in Bewegung gesetzt und dank des Vorlaufs durch den PQM-Prozess sowie der Unterstützung durch die Prozessbegleiter auch in die – gemessen an der Nachhaltigkeit der zukünftigen Qualitätsentwicklung – notwendige Richtung entwickelt (vgl. die Daten der Wissenschaftlichen Begleitung[15]). Hier haben Inspektoren in manchen Schulen aber auch Aktivitäten wahrgenommen, die die Möglichkeiten überschritten haben, die durch die Kapazitäten der Kollegien und durch die Imple-

15 Vgl. den Beitrag von Hans-Günter Rolff in dieser Ausgabe von Deutsche Lehrer im Ausland: Wissenschaftliche Begleitung. Der kritisch-konstruktive Blick von außen

mentierungsstrategien definiert sind: Wenn alle verfügbaren Kollegen relativ ungesteuert mit der Konzipierung von Maßnahmen beschäftigt sind, für deren Umsetzung keinen Konsens und keine praktikable Methode gefunden werden kann, wird der Schulentwicklungsprozess unüberschaubar und erzeugt Frustration bei allen Beteiligten.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Design des Inspektionsverfahrens muss schließlich auch die Rolle der Inspektoren in den Blick rücken. Seit Beginn der Schulinspektion wird die Ausprägung ihres neuen Berufsbildes diskutiert. Zu einer „lernenden Organisation" gehören lernende Personen, die nicht nur die Anwendung und Weiterentwicklung der Schulinspektion als ihre vorrangige Aufgabe betrachten, sondern die auch ihre eigene Person in eine weitreichende Reflexion einbeziehen. Bund-Länder-Inspektoren benötigen nicht nur ein hohes Maß an psychischer Stabilität und die Fähigkeit, emotionale Distanz zu wahren, sie müssen auch bereit und fähig sein, einen ständigen Rollenwechsel zwischen Regional- bzw. Prüfungsbeauftragten oder Schulleiter und Inspektor zu vollziehen. Sind sie in der einen Rolle Akteure, Berater, Unterstützer, so werden sie in der Schulinspektion zu *Wahrnehmenden*, *Spiegelnden* und *Impulsgebern für Schulentwicklung*.

Sie verpflichten sich in der Schulinspektion den für diese Situation vereinbarten ethischen Grundsätzen (Fairness, Gerechtigkeit, Neutralität v. a.), dem Vier-Augen-Prinzip und der Triangularität (alle Wahrnehmungen und Bewertungen werden unter den beteiligten Inspektoren verhandelt, keine Bewertung beruht auf der Einschätzung nur einer Person oder einer Sichtweise). Dieses Prinzip wird von den Bund-Länder-Inspektoren sehr ernst genommen und führte bisher nicht selten zu langen fachlichen Disputen, in denen um die Bewertungen gerungen wurde.

### Erwartete und überraschende Effekte oder die Fremdheit des Gegenübers

In der praktischen Arbeit zeigt sich, dass sich viele Erwartungen der BLI und der Schulen aneinander erfüllt haben. Aus Sicht der Inspektoren sind manche Eindrücke aber auch überraschend – diese Erkenntnis verdankt die BLI in erster Linie der Wissenschaftlichen Begleitung, die mit ihrer Längsschnittstudie eher sich abzeichnenden Trends auf die Spur kommt als das Ad-hoc-Feedback der Schulen kurz nach der Inspektion.

Hier ist z. B. an die Situation der Kollegien, ihre Information und ihre Selbsteinschätzung hinsichtlich der Inspektionen zu denken. Überrascht hat der unvollständige Wissensstand über die BLI in den Kollegien angesichts dessen, dass die BLI in ihr drittes Jahr geht, viele Fortbildungen produziert hat und nach wie vor viele Bereiche von Schule erfasst. Dennoch wird die BLI offenbar nicht immer im Gesamtzusammenhang des PQM – dem besonderen Merkmal der Auslandsschulen (wie oben beschrieben) – gesehen. Dieser Tatbestand ist sicherlich der personellen Fluktuation in den Auslandsschulen geschuldet, dem mit weiteren Informationsangeboten Rechnung getragen werden sollte.

Unerwartet war auch die Beobachtung der BLI, dass die Lehrkräfte nicht sich selbst als zentrale Adressaten der Inspektionsergebnisse sehen. 75 % der befragten Lehrkräfte sehen in der BLI wichtige Auswirkungen auf ihre Schule, jedoch fast die Hälfte der Befragten sieht keinen direkten Nutzen für die eigene pädagogische Arbeit, obwohl bei der Inspektion der Unterricht und inzwischen auch bei vielen



Inspektoren bei der Datenauswertung



Inspektorin und Schulleiterin

Schulen die Unterrichtsentwicklung im Focus steht. Dieser Sachverhalt hat zu der Überlegung geführt, im Rückmeldungsverfahren der Inspektion den Lehrkräften – wie auch dem Schulleiter und dem Schulvorstand – einen eigenen Abschnitt zu widmen, um nicht nur ihre Bedeutung zu würdigen, sondern auch um intensiver auf die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen eingehen zu können. Bisher ist allerdings ungeklärt, wo bei der Ergebnispräsentation das Zeitfenster für diese zusätzliche Rückmeldung eingeschoben werden könnte.

Schließlich erfolgte von einigen auch landessprachigen Ortslehrkräften die Rückmeldung, dass sie sich als Lehrergruppe unterrepräsentiert fühlen, da sie bei der BLI prozentual geringer berücksichtigt werden als Auslandsdienstlehrkräfte. Die BLI war in der Begründung dieser Praxis davon ausgegangen, dass aufgrund landessprachlicher Defizite der Inspektoren und landesrechtlicher Beschränkungen oft keine angemessene Einbeziehung der Ortslehrkräfte in die Unterrichtsbeobachtungen möglich ist. In Berücksichtigung der Anfragen soll nun allerdings versucht werden, künftig den Anteil der Ortslehrkräfte, die bei einer BLI im Unterricht besucht werden, wenn möglich zu erhöhen, denn die Ortslehrkräfte gewährleisten die kontinuierliche Arbeit in den Schulen, die ebenso den Qualitätsstandards unterliegt wie die der Auslandsdienstlehrkräfte und ggf. auch Fortbildungsbedarfe erfordert, die aus BLI-Ergebnissen abgeleitet werden.

Mit großem Interesse sind zwei weitere Aussagen zu dem BLI-Bericht aufgenommen worden. Einerseits zeigt der Wunsch der Schulen, dass ihnen der BLI-Bericht mit größerer Zeitnähe zur durchgeführten Inspektion zugestellt wird, die hohen Erwartungen an deren Ergebnisse und das Interesse an einer darauf aufbauenden Weiterarbeit. Die BLI hat daraufhin als Zeitrahmen eine Vierwochen-Frist – nach Beendigung der Inspektionen – zur Erstellung und Zusendung des BLI-Berichtsentwurfs vorgesehen. Diesem Wunsch sollten die Inspektoren trotz ihrer vielfachen, weiteren Inanspruchnahme im Interesse der Schulen entsprechen.

Andererseits haben sich die hohen Erwartungen mancher Schulen auch in dem Bedürfnis niedergeschlagen, den Bericht durch weitere Fakten und zusätzliche Dokumente nachträglich zu revidieren oder durch eigene Interpretationen zu beeinflussen. Dieser Vorgang wurde mehrfach von der BLI zurückgewiesen, denn er widerspricht dem Anliegen der BLI, eine Momentaufnahme des schulischen Ist-Zustandes darzustellen, und auch ihrer Intention, Orientierungshilfen für die weitere Schulentwicklung zu geben.

Die Rückmeldungen der Schulen dokumentieren, dass sich dieses Anliegen bisher als tragfähig erweist: Die überwiegende Mehrheit der Schulen konzediert den BL-Inspektoren, dass sie die Realität der Schulen gut erfasst, vielfach blinde Flecke aufgedeckt und dadurch immanent hilfreiche Impulse zur Schulentwicklung gegeben haben. Die Schulen wollen ihrerseits zwar einen vorteilhaften Eindruck bei der BLI hinterlassen, bauen aber in der Regel keine „Potemkinschen Dörfer", sondern sind sich bewusst, dass eine externe Qualitätsanalyse ihnen nur einen Erkenntnisgewinn für die eigene Qualitätsentwicklung liefern kann, wenn sie sich realitätsnah präsentiert haben. In Ausnahmefällen wurden die Inspektoren allerdings mit einer „Fassadenevaluation" konfrontiert, bei der von den Unterrichtsarrangements bis zu den Interviews alle BLI-Anforderungen eingeübt und abgesprochen zu sein schienen, sodass auf in-

tensive Trainings durch professionelle Berater oder erfahrene Unterrichtscoaches geschlossen werden konnte. Durch solche Vorgehensweisen bringen sich diese Schulen nicht nur um den Zugewinn des analytischen Blicks von außen, sondern könnten eine Veränderung der Inspektion verursachen, die schließlich nicht mehr „Schätze hebt" sondern eher „nach Defiziten fahndet".

Ein letzter Gedanke sei hier noch einer der wichtigsten Gelingensbedingungen der BLI gewidmet, dem Aufbau einer Vertrauenskultur.

Die anfängliche Befürchtung vieler Schulen, dass die BLI vorwiegend der Überprüfung und damit einhergehend der Reduzierung der finanziellen Zuwendungen durch die ZfA dienen könnte, hat sich schnell zerstreut. Dazu hat sicherlich die höchstmögliche Transparenz beigetragen, um die sich die Schulinspektion bemüht hat. Das wachsende Vertrauen geht aber auch auf die neu eingerichteten Funktionen der Prozessbegleiter zurück. Deren Aufgabenzuweisung, die im Dienste der Schulen steht, spiegelt eine Ausbalancierung von Kontroll- und Förderanliegen der Fördernden Stellen wider, wobei auch hier eine klare Rollentrennung zwischen Aufsicht – vorwiegend Controlling und schulfachliche Beratung durch die Regionalbeauftragten und KMK-Beauftragten – und systemische Beratung – vorwiegend Begleitung durch die Prozessbegleiter – vorliegt.

Auch der für eine Vertrauenskultur wichtige Umgang mit den erhobenen und generierten Daten ist verabredungsgemäß gehandhabt worden. Die Schule hat nach wie vor die Datenhoheit und die BLI-Berichte werden nur an einen sehr engen, der Schule bekannten Adressatenkreis weitergegeben.

Es hat bisher keine von der BLI zu verantwortenden Rankings und Denunzierung von „failing schools" gegeben und wird sie auch in Zukunft nicht geben!

**Ausblick oder was noch zu bedenken ist**

Die Nutzung des Instruments Schulinspektion wird sich auch zukünftig der Frage stellen müssen, ob sie die hier dargestellten Funktionen erfüllt.

Bisher ist nur ein vorläufiges positives Fazit möglich, das nach einem Vergleich mit Ergebnissen englischer und niederländischer Untersuchungen durchaus belastbar zu sein scheint. Diese Untersuchungen machen allerdings deutlich, dass für die Erfüllung der *Katalysatorfunktion* bestimmte Voraussetzungen beachtet werden müssen wie z. B. die Akzeptanz der Befunde von Inspektionen durch die Schulen, eine wachsende Normalität von periodischen Schulinspektionen und auch stabile Inspektionssysteme in Bezug auf Indikatorensysteme und -verfahren. Es wird sogar konstatiert, dass Schulinspektionen nicht nur die Entwicklung und Qualität der Einzelschule voranbringen, sondern auch wichtige Empfehlungen für Behörden und Schulumfeld anbieten können.



Unterrichtseinsichtnahme bei der BLI der DS San José

Eine Verstärkung der Katalysatorfunktion sieht von Bruggen darin, „dass die Verbindungen zwischen der Schulinspektion und allen anderen Maßnahmen, die Behörden ergreifen können, um Schulen zu helfen, eine innovative und sich verbessernde Organisation zu werden und zu bleiben, so stark wie möglich" sein müssen.[16] Als Gelingensbedingung wird dabei der Aufbau eines Qualitätssicherungssystems genannt,

16 Johan von Bruggen: New in Germany Inspection of schools. In: SICI Newsletter 3, 2005

das die Rollen der beteiligten Akteure – Schulinspektion, Beratung, Schulaufsicht – neu austariert. Von dieser Erfahrung ausgehend haben sich die Regional- und Prüfungsbeauftragten auf ein standardisiertes Verfahren zur Kontaktaufnahme und Kommunikation mit den Schulen nach einer BLI geeinigt. Dieses Verfahren soll zum Abschluss einer neuen Leistungs- und Förderungsvereinbarung(LuF) führen, in die eine Zielvereinbarung integriert ist, die die Ergebnisse der BLI reflektiert und aufnimmt. Auch das sich daran anschließende Controlling ist ein gemeinsamer Prozess von Bund und Ländern.

Auch die Prozessbegleiter, die sich das Vertrauen der Schulen durch eine nicht weisungsgebundene Beratung und Begleitung der schulischen Entwicklungsprozesse erworben haben, sind aufgefordert, ihre Beratung auf die Prozesse auszudehnen, die nach einer BLI in einer Schule einsetzen müssen. Denn um die Diagnose der BLI in eine sinnvolle Auswertungs- und Beratungsphase von prioritären Zielen und Maßnahmen zu überführen, bedarf es professioneller Unterstützung, die die PBG leisten können und sollen.

Bevor die erweiterte PQM-Projektgruppe 2011 zielgerichtet über die „zweite Runde" der Inspektionen berät, wird kontinuierlich die interne Qualitätssicherung auf die Agenda gesetzt werden. Denn Zuverlässigkeit, Validität, Fairness und Umgangsstandards zwischen Inspektoren und Schulen stehen ständig zur Weiterentwicklung an. Dazu wird das Feedback der Schulen sehr ernst genommen, aber auch die eigenen hohen Ansprüche des Inspektorats führen zu immer neuen Kalibrierungen und Standardisierungen, um eine einheitliche Handhabung der Inspektionsinstrumente zu gewährleisten. So wurde zur Schärfung der Indikatoren des Unterrichtsbeobachtungsbogens eine weitere Definitionsebene unterhalb der Indikatoren entwickelt. In der Interviewtechnik sind neben der Leitfadenorientierung noch stärker die besonderen Gegebenheiten der Einzelschule einzubeziehen, um das Prinzip der Triangularität, das Schutz vor einseitiger Wahrnehmung bietet, noch wirkungsvoller anwenden zu können.

Es wäre konsequent, wenn sich nicht allein die Schulinspektion um Optimierung ihrer Kompetenzen und Verfahren bemühte, sondern auch für die Schulen eine Effizienzsteigerung mithilfe der Schulinspektion bewirkt werden könnte. Das betrifft die Erfordernisse aus den Entwicklungsbedarfen der Einzelschulen wie auch solcher Qualitätsbefunde, die die Inspektoren begeistern und die als „Best-practice-Beispiele" betrachtet und zur Nachahmung empfohlen werden. Um diese Besonderheiten bekannt zu machen, bedarf es einer dafür vorgesehenen Einrichtung (evtl. eines zentralen Servers). Dadurch wäre es nämlich möglich, bei speziellen Problemen auf bereits entwickelte Systeme zurückzugreifen und deren Lösungsstrategien an das eigene System anzupassen. Wiederholt wurden solche Angebote bereits von Schulen angeregt.

Schließlich sollte die (Regionale) Fortbildung noch mehr als bisher erwägen, ihre Angebote an dem spezifischen PQM-Bedarf der Schulen auszurichten. Allerdings sind die gewachsenen Anforderungen des komplexen Systems des Qualitätsmanagement-Kreislaufs mit seinen notwendigen Interdependenzen nicht immer von innen zu erkennen und von außen zu identifizieren. Je stringenter allerdings die Netzwerkbildung in und zwischen Schulen voranschreitet und je engmaschiger die Verzahnung von Inspektionserwartungen und Beratungs- und Fortbildungsangeboten wird, desto reflektierter werden die Bedürfnisse nach spezifischer Unterstützung in und von Schulen wahrgenommen und artikuliert werden können. ◂◂

## Baustein 7: Zielvereinbarungen

### Leistungs- und Förderungsvereinbarung (LuF)[17]

*Wilfried Janßen*

Bereits seit 2003 schließt die Zentralstelle mit den Deutschen Schulen im Ausland „Leistungs- und Förderungsvereinbarungen" (LuF) ab. Es handelt sich dabei um ein innovatives Steuerungselement mit einer Akzentverschiebung von einer Mikro- zu einer Makrosteuerung, von einer Input- hin zu einer Output-Steuerung von Schulen.

#### Leistungs- und Förderungsvereinbarungen

Die Präambel der jeweiligen LuF nennt als Grundlage der Vereinbarung die Verpflichtung der Schule und der Fördernden Stellen zu einem gegenseitigen Geben und Nehmen:

„Mit dieser Leistungs- und Förderungsvereinbarung sichert der Schulverein als Träger der Deutschen Schule … zu, dass die Deutsche Schule … als deutsch-einheimische Begegnungsschule die Ziele der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik unterstützt und als Teil des Qualitätsnetzwerks deutscher Auslandsschulen durch ihre pädagogische Arbeit hohe Leistungsstandards und die stetige Qualitäts- und Profilentwicklung einen herausragenden Platz im nationalen und internationalen Bildungswettbewerb anstrebt.

Im Auftrag des Auswärtigen Amts und unter Beachtung der jeweils geltenden haushaltsrechtlichen Bestimmungen unterstützt das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – die Deutsche Schule … zur Erreichung dieser Leitziele beratend und durch die Gewährung finanzieller und personeller Förderung."

Bereits in dieser Präambel werden strukturelle Spezifika und Entwicklungstendenzen deutlich:

- Der teilautonome Charakter einer privaten Schule, die öffentlich gefördert wird und Berechtigungen vergeben darf (deutsche Zeugnisse und Abschlüsse).
- Die Verpflichtung der Schule auf einen hohen Qualitätsstandard im Rahmen des internationalen Bildungswettbewerbs im Gegenzug für die Förderung und die Ermächtigung, innerdeutsche Berechtigungen vergeben zu dürfen.
- Die Absicherung des PQM-Prozesses.
- Unterstützung und Beratung von Seiten der Fördernden Stellen.

Die folgenden in den LuF genannten „Leitziele" decken einen großen Teil der Qualitätsmerkmale und -kriterien des *Qualitätsrahmens des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland*[18] ab. Zugleich verpflichten die LuF die Schulen, am entstehenden PQM-Prozess teilzunehmen. Folgende Elemente werden genannt: Leitbild, Schulprofil, „Aufbau eines Pädagogischen Qualitätsmanagements zum Zwecke gezielter und systematischer Schulentwicklung" sowie „in regelmäßigen Abständen interne wie externe Evaluationen".

Die Leistungs- und Förderungsvereinbarungen der Zentralstelle sind als ein Instrument anzusehen, das den PQM-Prozess unterstützt und absichert. Es ist innerhalb der neuen Steuerungsarchitektur ein Instrument, welches Input mit Outputelementen verknüpft. Inputelemente sind detaillierte „Leitziele" und Strukturvorgaben. Ein Outputelement ist die Mittelvergabe im Gegenzug für Rechenschaftslegung über Schulqualitäten. Dabei kann die LuF einen hohen Grad an Verbindlichkeit beanspruchen, denn beide Partner vereinbaren: „Die Förderung kann teilweise oder ganz entfallen, wenn die in dieser Leistungs- und Förderungsvereinbarung festgelegten Grundsätze und Ziele nicht beachtet bzw. nicht erreicht werden."

17 Dieser Beitrag entspricht dem Kapitel Zielvereinbarungsprozess mit den Fördernden Stellen in: Projektgruppe PQM beim Bundesverwaltungsamt (Hg.): Deutsche Schulen weltweit. Unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion. Bilanz 2010, Köln 2010

18 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland (Hg.): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland, Köln 2006

**Fortschreibung der LuF nach einer Bund-Länder-Inspektion**

Die Bedeutung und der Stellenwert der Inspektion hängen wesentlich davon ab, welche Konsequenzen die Ergebnisse haben. „Übereinstimmend äußern sich (…) Länderexperten dahingehend, dass sich die Schulinspektion unglaubwürdig mache, wenn sie folgenlos bliebe."[19] Wobei die internationale Schulforschung ein breites Spektrum an Interventionen zwischen den Polen „Sanktionen" sowie „Unterstützung und Beratung" feststellt. Abgeraten wird davon, Schulen „unter Standard" an den Pranger zu stellen. Schwache Schulen sollten vor „Naming-and-shaming-Effekten" geschützt werden.[20] Andernfalls verhielten sich Schulen bei Inspektionen defensiv, täuschten positive Ergebnisse nur vor und simulierten Alibianstrengungen.

Für die schulischen Systeme in Deutschland wurde im Anschluss an externe Evaluationen überwiegend der Weg der „Zielvereinbarungen" zwischen Schule und Schulaufsicht gewählt. Dabei ist ein breites Spektrum zwischen einerseits dialogisch getroffenen Vereinbarungen auf gleicher Augenhöhe von Schulen und Schulaufsicht sowie Top-down-Anweisungen andererseits denkbar. Als Begründung für ein dialogisches Verfahren wird genannt: „Man kann erwarten, dass Zielvereinbarungen in diesem Sinne von den Betroffenen mitgetragen werden und entsprechend engagiert werden sie versuchen, die getroffenen Absprachen auch zu erfüllen, denn es sind ihre Ziele und nicht in erster Linie die einer vorgesetzten Behörde."[21] Dieser Ansatz verlangt: „Zielvereinbarungen werden demnach in erster Linie vom Konsens bestimmt, stehen für Übereinkünfte, die nicht polarisieren, sondern integrieren; die nicht ausschließen, sondern einschließen; die nicht auf Misstrauen beruhen, sondern Vertrauensvorschuss gewähren."[22]

Für die Deutschen Auslandsschulen wurde ein Konzept entwickelt, das dialogische Elemente mit der verbindlichen Einforderung definierter Qualitätsstandards verbindet. Diese Standards sind nicht verhandelbar, sehr wohl aber das *Wann*, *Wie* und das *Von-wem*. Zeiträume, Ressourcen, Verantwortungen und geeignete Strategien müssen zwischen den Verantwortlichen in den Fördernden Stellen und den Schulen dialogisch entwickelt werden.

Seit 2010 aktualisiert die Zentralstelle im Anschluss an eine Bund-Länder-Inspektion die LuF und konkretisiert mit der Schule zu vereinbarende Maßnahmen der sich anschließenden Qualitätssicherung und -entwicklung. Daran wird der zuständige KMK-Beauftragte insbesondere im Rahmen der Unterrichtsentwicklung beteiligt.

In diesem Zusammenhang werden im Rahmen eines Qualitätszyklus also:

1. Ziele festgelegt und schriftlich vereinbart (Fortschreibung der LuF)
2. Maßnahmen geplant
3. Maßnahmen umgesetzt
4. Soll und Ist verglichen
5. ggf. Ursachen für Abweichungen analysiert
6. ggf. Maßnahmen neu ausgerichtet
7. Ziele angepasst und vereinbart

Die Aktualisierung der LuF wird zwischen der Zentralstelle und der Schule partnerschaftlich festgelegt. Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung der aktualisierten LuF ist die im Bericht der Bund-Länder-Inspektion festgestellte Qualität der Schule. Die bestehende Leistungs- und Förderungsvereinbarung sowie weitere Informationsquellen werden dabei einbezogen. Zusätzlich vorliegendes Datenmaterial über Ergebnisse von zentralen Prüfungen, Lernstandserhebungen, Ergebnisse der internen Evaluation usw. können hinzugezogen werden. ◂◂

19 Wolfgang Böttcher/Hans-Georg Kotthoff (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007, S. 16
20 ebd., S. 224
21 Peter H. Nissen: Zielvereinbarungen. Bausteine zur Schulentwicklung?, in: Pädagogische Führung, Nr. 4, 2006, S. 242
22 ebd., S. 243

## Baustein 8: System-Monitoring

### Jahresbericht der Bund-Länder-Inspektion

*Ehlert Brüser-Sommer*

Alle Ergebnisse der Bund-Länder-Inspektionen (BLI) werden in jährlichen Berichten dokumentiert, ausgewertet und der Öffentlichkeit präsentiert. Ziel ist – ähnlich wie in den deutschen Ländern – eine Feststellung des Qualitätsprofils der Schulen. Im Inland umfassen die Berichte erheblich umfangreichere Daten und nehmen den Charakter einer „Bildungsberichterstattung" oder in der Fachsprache eines *Bildungsmonitorings* an. Der erste BLI-Bericht wurde bereits vorgelegt und wertet die Ergebnisse aller BLI aus dem Jahr 2009[23] aus.

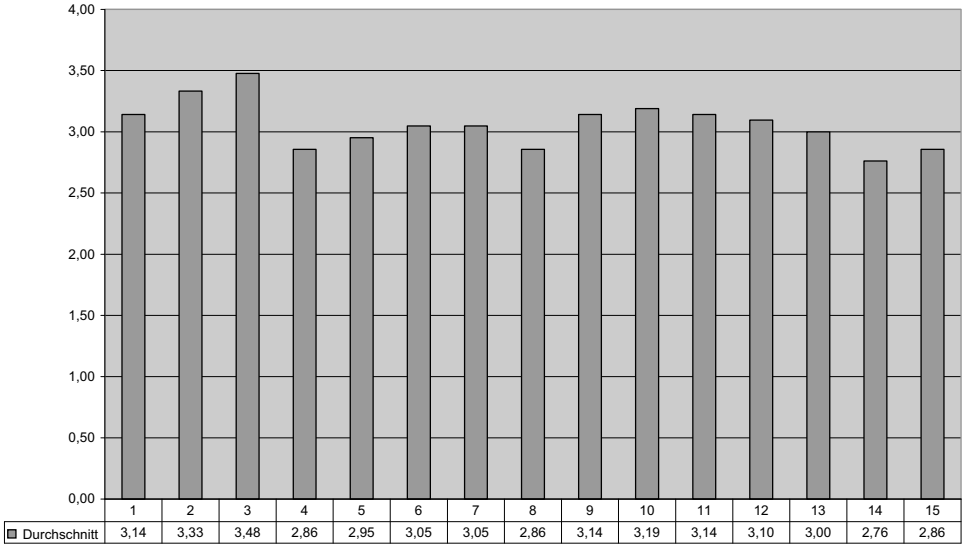
Grundlage der Bewertung sind die Anforderungen des Bewertungsbogens der Bund-Länder-Inspektion, der aus dem *Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland* abgeleitet wurde und 72 Qualitätskriterien umfasst, die in 15 Merkmalen zusammengefasst sind.

Die Daten basieren auf 21 Bund-Länder-Inspektionen. Dabei wurden in 21 Schulen für je 15 Merkmale auf der Grundlage von je 72 Kriterien Daten erhoben. Damit sind 315 Merkmalsbewertungen und 1512 Kriterienbewertungen verfügbar. Insgesamt liegen der Bewertung der Unterrichtsqualität 22.820 Feststellungen auf der Ebene der jeweils 20 Kriterien für einzelne Unterrichtsstunden vor.

Das Gesamtergebnis aus dem Jahr 2009 stellt sich positiv dar: Alle Schulen haben – anders als im Folgejahr – die Normen für die Vergabe des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Schule im Ausland" erfüllt. Die inspizierten Schulen weisen im Durchschnitt aller Merkmale deutlich mehr Stärken als Schwächen auf. Dabei fallen die Ergebnisse der verschiedenen Qualitätsbereiche wie der einzelnen Schulen sehr unterschiedlich aus.

Das folgende Schaubild zeigt die Durchschnittsergebnisse aller 21 Schulen differenziert nach den 15 Qualitätsmerkmalen. Deutlich wird das gute Durchschnittsergebnis für sämtliche Qualitätsmerkmale. Die Ergebnisse für die einzelnen Merkmale bewegen sich ausschließlich im Bereich zwischen 2,5 („eher schwach als stark"/ „eher stark als schwach"; numerischer Durch-

23 Projektgruppe PQM beim Bundesverwaltungsamt (Hg.): Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion. Bilanz 2010, Köln 2010




| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Durchschnitt | 3,14 | 3,33 | 3,48 | 2,86 | 2,95 | 3,05 | 3,05 | 2,86 | 3,14 | 3,19 | 3,14 | 3,10 | 3,00 | 2,76 | 2,86 |

Kurzprofil der 15 Qualitätsmerkmale

schnittswert) und dem Wert 3,5 („eher stark als schwach"/„stark"). Für eine differenzierte Betrachtung aller 72 Qualitätskriterien mag der interessierte Leser den o. g. BLI-Bericht einsehen.

**Kurzprofil der 15 Qualitätsmerkmale**

Die 15 Merkmale bezeichnen:

| | |
|---|---|
| Merkmal 1 | Ergebnisse der schulischen Arbeit |
| Merkmal 2 | Schulzufriedenheit |
| Merkmal 3 | Selbstpräsentation der Schule |
| Merkmal 4 | Unterrichtskonzeption: Ziele, Inhalte, Methoden |
| Merkmal 5 | Unterrichtsgestaltung |
| Merkmal 6 | Stärkung der Schülerpersönlichkeit |
| Merkmal 7 | Leistungsanforderungen/Rückmeldungen über erbrachte Leistungen |
| Merkmal 8 | Beteiligung der Schüler- und Elternschaft |
| Merkmal 9 | Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern |
| Merkmal 10 | Unterstützungssystem für Schüler |
| Merkmal 11 | Begegnungscharakter und außenkulturpolitischer Auftrag |
| Merkmal 12 | Führungsverantwortung der Schulleitung |
| Merkmal 13 | Verwaltungs- und Ressourcenmanagement |
| Merkmal 14 | Personal- und Teamentwicklung |
| Merkmal 15 | Pädagogisches Qualitätsmanagement |

**Positive Ergebnisse und Entwicklungsbedarf**

Zu den zentralen positiven Ergebnissen der Bund-Länder-Inspektion zählen:

- Gute bis sehr gute Lern- und Prüfungsergebnisse der Schüler, auch bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache
- Eine hervorragende Selbstpräsentation der Schulen
- Eine hohe Schulzufriedenheit bei Schülern, Eltern und auch Lehrkräften
- Eine deutliche Kundenorientierung der Schulen
- Im Aufbau befindliche Unterstützungssysteme für Schüler
- Eine hohe Vermittlung interkulturelle Kompetenz auf Schülerseite
- Eine nachhaltige Positionierung der Schulen als Kulturmittler und interkulturelle Zentren
- Ansätze zu Teamentwicklung und Unterrichtsentwicklung in den Lehrerkollegien

Besonderer Entwicklungsbedarf besteht bei:

- Dem Personalmanagement und der Fortbildungsstruktur
- Der Steuerung eines gezielten Schulentwicklungsprozesses, der Schulprogrammarbeit und dem schulinternen Controlling
- Einer gemeinsam verantworteten systematischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung durch Schulleitung und Vorstand

Im Bereich der Qualität der Lehr- und Lernprozesse sind die Ergebnisse sehr heterogen. Guten oder auch hervorragenden Ergebnissen bei einzelnen Kriterien (beispielsweise *Kompetenzerwerb, wertschätzender Umgang*) stehen schwache Ergebnisse bei anderen Kriterien gegenüber (beispielsweise *Binnendifferenzierung* oder *Selbstgesteuertes Lernen*).

Signifikant sind auch die unterschiedlichen Ergebnisse der einzelnen Schulen. Während einige Schulen bereits über ein hervorragendes komplexes Pädagogisches Qualitätsmanagement verfügen, sind andere noch mit dem Aufbau der Voraussetzungen für ein wirksames Qualitätsmanagement (z. B. *Leitbild*, *Steuergruppe*, *Schulprogramm*) befasst.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass alle 2009 inspizierten Schulen den Paradigmenwechsel hin zur Ergebnisorientierung zumindest eingeleitet und oftmals bereits erfolgreich bewältigt haben. Alle Schulen befinden sich in intensiven Qualitätsentwicklungsprozessen, die durch das PQM im Allgemeinen und die BLI im Besonderen angestoßen und gesteuert werden: Damit geht ein neues Selbstverständnis der Lehrerschaft einher, wird eine Feedback-Kultur auf allen Ebenen aufgebaut und zeichnet sich ein Trend zu einer veränderten Lehr-Lernkultur ab. ◂◂

## Baustein 9: Wissenschaftliche Begleitung

### Der kritisch-konstruktive Blick von außen

*Hans-Günter Rolff*

Zum Qualitätsmanagement (QM) gehört Evaluation. Das gilt auch für das PQM selbst. Den Auftrag zur Evaluation in Form einer wissenschaftlichen Begleitung erhielten die Professoren Claus Buhren und Hans-Günter Rolff, die auch die Entwicklung des Basismodells des PQM maßgeblich inspiriert haben. Das PQM nahm Fahrt auf, als Heribert Wegmann und ZfA-Präsident Joachim Lauer beschlossen, „Schulmanagement weltweit" in die Deutschen Auslandsschulen zu bringen. Sie beauftragten mich im Jahre 2001, ein Team erfahrener Schulentwickler zusammen zu stellen und mit diesen in allen Weltregionen die Schulleitungen und auch Vorstandsmitglieder in zwei Runden zu qualifizieren: Zunächst auf dem Felde der Schulentwicklung und dann im QM.

Uns wurde sehr bald klar, dass es nicht ausreichte, einzelne Komponenten wie Schulprogramm- oder Steuergruppenarbeit zu trainieren, sondern ein Gesamtsystem zu etablieren. Wilfried Janßen, Reinhard Köhler, Ehlert Brüser-Sommer und Anita Schröder-Klein sorgten dafür, dass mit der BLI ein zentrales Element hinzukam und ein konsistentes Gesamt-PQM entstand. An der Entwicklung und Umsetzung des Inspektionssystems selbst waren wir also nicht beteiligt.

Die wissenschaftliche Begleitung stellt also eine Mischung von Selbstevaluation und externer Evaluation dar, auch *Formative Evaluation* genannt. Das ist ein gebräuchliches Verfahren der Evaluation, wenn es um Optimierungen geht. In jedem Fall sind mein Kollege Buhren und ich unabhängige Wissenschaftler, die an nichts anderem als der Verbesserung des Qualitätsmanagements der Deutschen Auslandsschulen interessiert sind und zwar an einem Qualitätsmanagement, das sich nicht nur an Qualitätssicherung, sondern ebenso an Qualitätsentwicklung orientiert.

Die wissenschaftliche Begleitung findet im Rahmen von mehrmaligen Besuchen an ausgewählten Schulen statt, die ihre Bereitschaft zur Teilnahme erklärt haben. Es handelt sich dabei nicht nur um „PQM- Pionierschulen", sondern auch um „Normal-Schulen".

Die wissenschaftliche Begleitung verfolgt zwei Hauptziele:

1. Feststellen, inwieweit das Pädagogische Qualitätsmanagement an den Schulen verankert ist, wie es wirkt und ob Optimierungen nötig und möglich sind
2. Klären in Form einer Wirksamkeitsanalyse, inwieweit die Ziele der Bund-Länder-Inspektionen erreicht werden.

Im Einzelnen untersucht die wissenschaftliche Begleitung folgende Bereiche:

- Beitrag des PQM zur Qualitätsentwicklung der Schule
- Stellenwert der Bund-Länder-Inspektion (BLI) im PQM
- Angemessenheit der Instrumente und Verfahren der BLI
- Akzeptanz und Einschätzung der Arbeit der Inspektoren
- Umgang mit den Inspektionsergebnissen als Basis für die weitere Schulentwicklung (kurz- und langfristig)
- Wirksamkeit des Unterstützungssystems (insbesondere Prozessbegleiter PQM)
- Wirksamkeit der Schulaufsicht im Rahmen der Fortschreibung der Leistungs- und Förderungsvereinbarung(LuF) nach einer BLI

Das Untersuchungsdesign besteht aus folgenden Schritten, Verfahren und Methoden:

- Zu Beginn der Untersuchung gemeinsame teilnehmende Beobachtung an Einzelinspektionen, um Feldkenntnis zu gewinnen und die Standards abzustimmen.
- Einbeziehung von insgesamt zehn Schulen unterschiedlicher Schulformen und Regionen
- Drei Besuche pro untersuchter Schule im Verlauf von zweieinhalb Jahren; jeweils drei Erhebungszeitpunkte: ca. ½ Jahr vor einer BLI, ca. ½ Jahr nach einer BLI und ca. zwei

Jahre nach einer BLI (um auch Nachhaltigkeit untersuchen zu können)
- Dokumentenanalyse
- Leitfadeninterviews mit allen relevanten Personen und Gruppen
- Ratingkonferenzen mit bzw. schriftliche Befragungen von Ortslehrkräften (OLK) und Auslandsdienstlehrkräften (ADLK)
- Gruppeninterviews mit Schülern und Eltern und der Steuergruppe
- Einzelinterviews mit der Schulleiterin und dem Verwaltungsleiter
- Interviews mit Vorstandsmitgliedern

Die wissenschaftliche Begleitung erarbeitet also eine Art von Längsschnittstudie, indem das PQM im Rahmen des ersten Inspektionszyklus der Bund-Länder-Inspektion von 2009 bis 2012 zum Untersuchungszeitraum gewählt wird. Auf der Basis entsprechender Berichte und Reflexionen kann und muss das Qualitätsmanagement-Modell inklusive der BLI möglicherweise weiterentwickelt werden.

### Zwischenergebnisse

Für Zwischenberichte ist es im Grunde noch zu früh. Wir haben bisher nur acht der zehn anvisierten Schulen besucht und davon vier auch nur einmal. Nur um die mögliche Richtung von Ergebnissen anzudeuten, haben wir uns zu allerersten Äußerungen entschlossen. Eher positiv zu bewertende Aspekte sind:
- Grundelemente des PQM sind in allen Schulen etabliert: Jede Schule verfügt (auch unabhängig von einer BLI) in der Regel über:
  – eine Steuergruppe
  – vereinbarte Entwicklungsschwerpunkte und
  – kollegiale Hospitation unter den Lehrkräften
- Schulen und vor allem Schulleitungen nehmen das PQM sehr ernst; Bund-Länder-Inspektionen lösen einen Aktivitätsschub aus.
- Die Selbstevaluationen, noch mehr aber die Peer Reviews, sind positiv zu bewerten, da sie in der Lage sind, Entwicklungsimpulse zu geben.

Eher kritisch zu bewertende Aspekte sind:
- Den Schulen mangelt es nicht selten an:
  – einer Gesamtstrategie ihrer Schulentwicklung,
  – einem umfassenden Schulprogramm, das zugleich ein operationalisiertes Arbeitsprogramm enthält
- Aufgaben im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement bzw. der Schulentwicklung konzentrieren sich häufig auf relativ wenige Lehrkräfte.
- Die hohe Fluktuation der Lehrkräfte an Auslandsschulen stellt ein Problem für das PQM dar, da der Wissens- und Erfahrungstransfer in etlichen Fällen nicht zufriedenstellend geregelt ist.
- In den Schulen herrscht noch Unklarheit über Konsequenzen und Prozesse im Anschluss an eine Bund-Länder-Inspektion.

### Zum Peer Review

Besonders interessant ist zu prüfen, wie das Peer Review eingeschätzt wird und wie es wirkt, gehört es doch zu den Besonderheiten des PQM.

Alle acht bisher von uns besuchten Schulen haben ein Peer Review durchgeführt, das jeweils von der Steuergruppe bzw. einer entsprechenden Projektgruppe und der Schulleitung vorbereitet wurde. Alle Schulen haben das Peer Review als sehr nützlich und hilfreich für die weitere Entwicklung und für Entscheidungen hinsichtlich der Arbeit in ihren Entwicklungsschwerpunkten bzw. für neue Vorhaben empfunden. Aufgrund der gesichteten Dokumente, die von den Peers als Abschluss des Reviews erstellt worden sind, kann man konstatieren, dass die Reviews sehr professionell vorbereitet und durchgeführt worden sind. Die Schulen haben sich auf drei oder vier konkrete Fragen für die Peers geeinigt, die – in der Regel in der Steuergruppe – vorbereitet und verabschiedet wurden. Die Antworten und Empfehlungen der Peers sind aus Sicht der Befragten in die weitere Arbeit der Schulen eingeflossen. Sie haben die Schulen in ihren Bemühungen sowohl bestätigt als auch eine Vielzahl von Anregungen für die Zukunft geliefert.

Allerdings scheint es auch beim Peer Review und der Analyse und Diskussion der Ergebnisse eine starke Begrenzung auf die Steuergruppe

und die erweiterte Schulleitung gegeben zu haben. Mitglieder des Kollegiums, die nicht in beiden Gremien vertreten waren, wussten zum Teil nicht, was der Bericht der Peers an Ergebnissen und Empfehlungen beinhaltete.

Gelegentlich wurde vermerkt, dass die Peers zu sehr eine Insidersicht vertraten und diese häufig auch sehr vorsichtig formulierten. Es fehle gelegentlich an Außensicht und Provokation.

### Zur Bund-Länder-Inspektion

Beim 2. Besuch, also ca. ein halbes Jahr nach der BLI, den wir bisher (Juni 2010) nur bei 4 Schulen durchführen konnten, haben wir einen kurzen Fragebogen eingesetzt, der sowohl von den ADLKs als auch von den deutschsprechenden OLKs ausgefüllt wurde, um die Nützlichkeit und die Wirkung der BLI aus der Sicht der Beteiligten zu erfassen. Dabei ergab sich insgesamt ein sehr positives Bild. Aber es gab auch kritische Ergebnisse, die zum Nachdenken und Nach-Steuern Anlass geben. Sie sind in den beiden unten abgebildeten Schaubildern dargestellt.

**Schaubild a** zeigt die Einschätzung des Nutzens der BLI. „Eher gering" und „sehr gering" schätzen den Nutzen der BLI für die ganze Schule nur 26 % der Befragten ein. Den Nutzen für die eigene pädagogische Arbeit sehen aber immerhin 49 % der Befragten nicht. Dies ist ein Ergebnis, das zum Denken und erst Recht zum Handeln Anlass gibt.

In eine ähnliche Richtung weist **Schaubild b**. Es gibt Auskunft über die Akzeptanz der BLI. Sie ist bei den verschiedenen Gruppen der Schulgemeinde sehr unterschiedlich. Die Akzeptanzeinschätzung lässt vermuten, dass die BLI vor allem für die Schulleitung und den Vorstand von Belang ist. Zumindest schätzen die Lehrpersonen dies so ein. Im Sinne des PQM sollte ein Pädagogisches QM für die Lehrpersonen mindestens genau so belangreich sein; denn wenn die Qualität einer Schule erhalten oder sogar verbessert werden soll, kann das nur durch Unterricht ge-

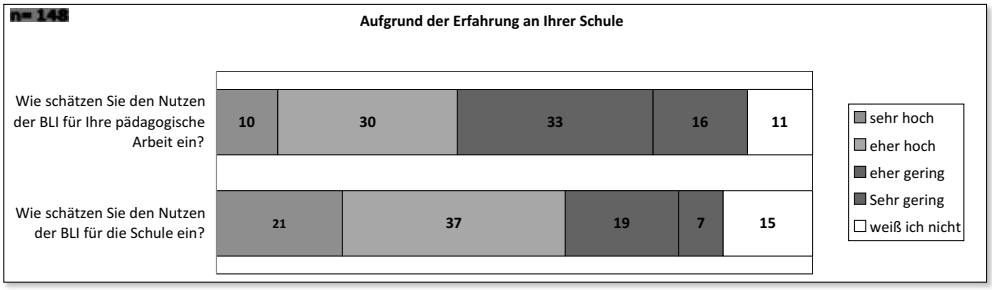



Schaubild a

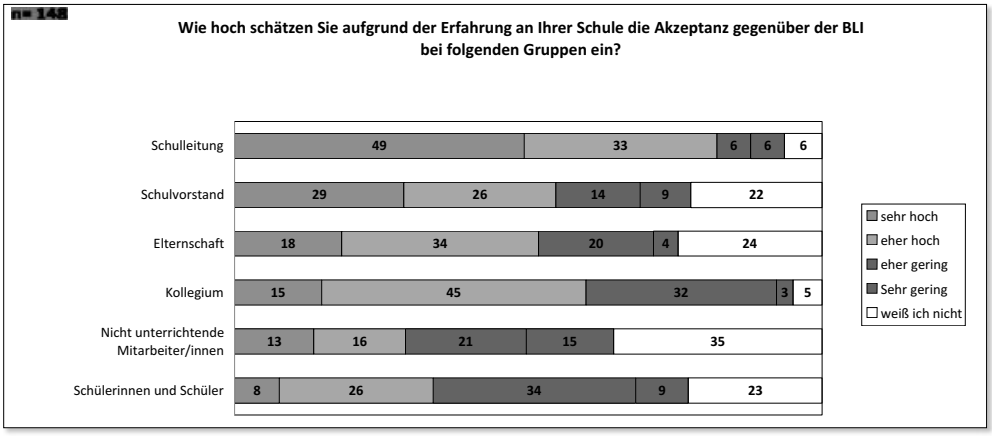



Schaubild b

schehen – und für den Unterricht sind in erster Linie die Lehrpersonen zuständig. Hier ist also noch viel Aufklärungsarbeit über den Charakter und die Adressaten der BLI zu leisten.

**Vorläufige Hinweise zur Weiterentwicklung des PQM**

Für wissenschaftlich begründbare Empfehlungen ist es noch zu früh. Deshalb geben wir zu diesem Zeitpunkt nur Hinweise. Wie besprechen diese Hinweise allerdings alle Jahre mit der Arbeitsgruppe PQM in der ZfA. Diese Hinweise werden in der Regel auch umgesetzt in Optimierungsmaßnahmen. Beispiele für solche Hinweise der wissenschaftlichen Begleitung sind:

- Sowohl der Berichtsentwurf als auch der endgültige Bericht sollten deutlich schneller geliefert werden als das manchmal der Fall war. Forschungen zeigen, dass ein Feedback desto wirksamer ist, je zeitnaher es erfolgt.
- Der Entwurf sollte mit dem Hinweis versandt werden, dass er schon vor der Endfassung, die sich vermutlich nicht wesentlich vom Entwurf unterscheidet, eine gute Grundlage für die Auswertung darstellt. Sonst wird die Bearbeitung auf die lange Bank geschoben.
- Es sollte antizipiert werden, was an Unterstützung möglich ist, wenn die BLI nicht zur Vergabe des Qualitätssiegels führt.
- Es sollte überlegt werden, „Exoten" in Peer Reviews aufzunehmen, also nicht nur „Schulpersonen" einzusetzen.
- Besonders wichtig scheint mir der Hinweis zu sein, im BLI-Bericht die Stärken und Schwächen symmetrischer zu beschreiben. Im einem Fall handelten nur weniger als eine Seite über die Stärken der Schule und 15 (und das in Varianten sogar zweimal) über die Schwächen. Das wurde von der Schule als wenig wertschätzende Asymmetrie empfunden. Die Konsequenz wäre, nicht nur zu vermerken, dass es sich um eine gute Schule mit Stärken handelt, sondern die Stärken auch ausführlich zu beschreiben

**Vorläufiges Fazit**

PQM und BLI werden als bedeutsamer Anstoß für die weitere Schulentwicklung gesehen und auch als Qualitätsprüfung akzeptiert, allerdings mehr von den Schulleitungen und Vorständen. Die Verbindung zum Unterricht der Lehrpersonen muss noch plausibler gemacht werden. Auch ist der Wissensstand zur BLI in den Kollegien noch sehr heterogen. Und es bestehen noch kaum kollegiumsweite Vorstellungen über mögliche Konsequenzen aus der BLI.

Das PQM ist auf dem richtigen Weg, dieser muss allerdings noch weiter bereitet werden

◂◂

## BLI – Drei Buchstaben, die die Auslandsschulwelt bewegen

*Christiana Scharfenberg*

Für Schulleiter und die ganze Schulgemeinde gibt es immer mal wieder weit um sich greifende Ereignisse, denen man sich stellen muss, ob man will oder nicht. Es gibt Alarmstufen, Abitur, Anniversarien und, nach A kommt B, es gibt die BLI. Alle haben gemeinsam, dass ihnen kaum jemand entgeht. Fast wie ein Flächenbrand. Wer gedacht hat:"Nein, mich geht das nichts an.", der hat sich getäuscht. Früher oder später bekommen alle zu spüren, was BLI bedeutet, auch die Leute, die nur so zufällig neben der Schule wohnen, spätestens, wenn es wirklich brennt.

*BLI ist, wenn man nichts mehr dagegen tun kann*

Es fängt ganz harmlos an, mit ein paar Vorboten, die da heißen „Schulentwicklung". Und dann kommt irgendwann ein Termin, noch weit hin, denkt man. Oder schlimmer, es kommen zwei Termine: ein Termin = Dokumenteneinreichung und der andere = Inspektion. Das Blöde an der Sache ist, dass die Zeit das tut, was sie immer tut, sie verstreicht. Also kommt es zur ersten schweißtreibenden, schlafraubenden Phase der Dokumenteneinreichung. Hier bekommt die Schule schon einmal einen ordentlichen Eindruck, was BLI bedeutet. Es trifft sie alle, den Schulleiter, die Lehrer, die Sekretärinnen,

die Mitarbeiter: Jeder hat Rechenschaft abzulegen! Ja, Leute, bringt eure Papiere auf die Reihe, auch der Elternbeirat möge ordentliche Protokolle vorzeigen können. Der Schulleiter wartet drauf. Termine setzen! Termine einhalten! Nach und nach werden alle von diesem Virus erfasst. Alle atmen auf, wenn der Tag gekommen ist, die Sekretärin zum Postamt fährt und endlich diese Papiere wegschickt. Man mag sie nicht mehr sehen, diese Papiere. Aber, wie immer in solchen Momenten weiß man, das man eigentlich noch hätte … Zu spät!

*BLI ist, wenn sich die Ordner auf wundersame Weise vermehren*

Jetzt ist eh schon alles zu spät. Ob auf dem Bildschirm des Schulleiters oder dem der Sekretärin, ob virtuell oder konkret, die Materialschlacht hat begonnen. Die „Z"-Dokumente sind weg und dennoch da, aber jetzt wollen die „V"-Dokumente erstellt, bearbeitet, sortiert werden. Also – das ganze Spiel noch einmal von vorn oder „Capriccio vivace". Leute mit Terminen quälen, Papiere sortieren und ansprechend präsentabel machen. Und keine potemkinschen Dörfer schaffen, die sind kritisch, die merken alles. („Die" sind die Inspektoren, so etwas spricht sich rund.)

*BLI ist, wenn die Gerüchteküche überkocht*

Im Deutschen Auslandsschulwesen kennt immer irgendwer irgendwen da oder dort. Das heißt, man mailt, ruft an, fragt: „Wie war das bei euch – mit der BLI?" Natürlich werden diese Kenntnisse dann auch ganz schnell weiter gereicht. Schließlich will jeder das Beste für seine Schule. Ganz offensichtlich neigt man in solchen Zusammenhängen besonders zur drastischen Darstellung: Penibel sind die Inspektoren, unbestechlich, halten Abstand und suchen das Haar in der Suppe. Was ihnen natürlich auch gelingt, schließlich sind das ja geschulte Leute. Also, liebe Mitarbeiter, macht euch auf alles gefasst, die fahren mit dem kleinen Finger über die Schrankkante und gucken, wie viel Staub drauf ist.

*BLI ist, wenn die Schule entrümpelt wird*

Solche dezenten Hinweise führen dann zu ungeahnten Säuberungsaktionen. Archive werden entmüllt, Fachräume aufgeräumt, Bibliotheken neu sortiert, Bestände jedweder Art werden neu inventarisiert, ein Frühjahrsputz wie zu Omas Zeiten. Was will man mehr?!

*BLI ist, wenn die Schule wochenlang nach Farbe riecht*

Nicht nur Inhalte werden geprüft, getunt und nachgebessert, wir wollen auch schön aussehen. Schüler kommen begeistert nach Hause und erzählen, dass sie das Klassenzimmer geputzt und aufgeräumt haben. Endlich mal was Interessantes! Die Maler legen Hand an, alte Schmuddelecken verwandeln sich plötzlich in ästhetische Oasen. Die Kunstlehrer haben jede Menge zu tun. Die Revision der Fachräume zeitigt Müllberge. Das Archiv bekommt nach Jahrzehnten den Charakter eines solchen. Spinnen und andere mehrbeinige Mitbewohner müssen sich neue Standorte suchen. Selbst in der Direktion gibt es plötzlich wieder Platz in den Schränken.

*BLI ist, wenn ausrangiertes Schulmobiliar in Flammen aufgeht*

Vorletzter Rundgang mit dem Hausmeister und Blick über den Zaun lehren, da liegen ausrangierte Möbel der Schule auf dem Niemandsland. So kann das nicht bleiben. Bitte, das werden auch die Inspektoren sehen. „Machen Sie sich keine Sorgen, das ist bis zur BLI weg." Drei Tage später steigen schwere Rauchschwaden über der Schule auf, die Nachbarschaft ist in Sorge, fragt, ob man nicht besser die Feuerwehr informiert. Nein, alles o. k., wir räumen auf, wir haben BLI.

*BLI ist, wenn in der Schule plötzlich Blumentöpfe auftauchen*

Parallel zur Vernichtung wird auch Neues geschaffen. Nichts soll unversucht bleiben. Mag der eine oder andere Inspektor doch ein heimlicher Blumenfreund sein, ein Blumenkübel hat noch nie geschadet. Und der Vorstand will auch nicht geizig sein. Die Schüler wundern sich.

*BLI ist, wenn alle das Leitbild der Schule kennen lernen*

Und sie wundern sich weiter. Rundgesprochen hat sich auch, dass Inspektoren die unangenehme Art haben, Schüler auf dem Gang oder sonstwo nach dem Leitbild zu fragen. Natürlich hat die Schule ein Leitbild, aber ob das jeder kennt?! Also eine Leitbild-Kampagne starten. Die Schule wird es schaffen, dass bis zum letzten Dienstboten bekannt ist, wie unser Leitbild lautet. Jetzt etwa befinden wir uns in der heißen Vor-BLI-Phase, das bedeutet Briefing für alle. Die Bilder aus der Gerüchteküche werden noch einmal poliert: Achtung, die Inspektoren sind hier nicht zum Spaß, die fühlen uns auf den Zahn. Allen, Busfahrer nicht ausgenommen.

*BLI ist, wenn die Spannung steigt*

Alle Spannung lässt sich noch steigern. Der Tag, an dem die Inspektoren anreisen, wird von der Schicksalsmelodie begleitet. Alles ist sauber, alles akkurat auf Kante, alles herausgeputzt, alle lächeln freundlich. Diese Leute entscheiden über unsere Zukunft. Wir können sie nicht bestechen, haben wir uns sagen lassen, wir können also nur unser Bestes tun. Tut es bitte, denkt der Schulleiter. Und tatsächlich macht sich ab diesem Moment ein unglaublicher Teamgeist breit. Bis zum Küchenpersonal: Nervosität nach innen und auf den Lippen ein Lächeln. Der erste Teilsieg wird hier errungen: Ein Inspektor fragt nach einem Nachschlag. Da seht ihr mal, mit welch einfachen Mitteln man Pluspunkte sammeln kann: Hackfleischbällchen! Da müssen die Lehrer aber ganz schön strampeln, bis sie so einen Erfolg erzielen. Cool bleiben nur die Schüler. Die haben das Geprüftwerden so verinnerlicht, dass sie diese Woche als ziemlich normal empfinden.

*BLI ist, wenn die Lehrer optimalen Unterricht machen*

Aber auch sie werden sich noch wundern. Die Woche X hat angefangen, der zuvor Wochen schlafloser oder zumindest schlafarmer Zeit vorangegangen sind, bei Direktion, Administration und allem Personal. Aber es entgeht auch den Schülern nicht, dass in dieser Woche die Uhren, nein, nicht anders laufen, sondern genauer. Pünktlichkeit ist angesagt. Und Ordnung. Und manch ein Lehrer scheint sich auch neu eingekleidet zu haben. Fehlt nur noch, dass bestimmte „Birkenstock-Sandalen" mit Krawatte erscheinen! Es herrscht angespannte Stimmung, alles wuselt umher, cool sind außer den Schülern nur die Inspektoren: deutsche Menschen, seriös gekleidet, Anzug und Schlips, meist freundlich lächelnd und immer in Eile, Gewichtigkeit und Ernst verbreitend, durch die Gänge huschend, vor der Brust ein Notebook. Unterrichtsbesuche: Gruppenarbeit zum Abwinken, gibt's denn nichts anderes mehr? Und ständiges Getuschel unter den Lehrern: „Hattest Du schon Besuch?" – Was soll die ganze Aufregung, fragt sich der sonst so aufgeklärte Schüler.

*BLI ist, wenn die Gruppenarbeit kein Ende nimmt*

Im Laufe der Woche stellt sich dann doch eine gewisse Müdigkeit bei den Schülern ein: schon wieder Tische rücken, schon wieder ein besonderer Aufgabenkatalog, der zusammen mit Leuten, die man eigentlich nicht so toll findet, bearbeitet werden soll. Da mag der eine oder andere fragen, ob es auch mal wieder „normalen" Unterricht gibt. Die Kleinen, also Primarstufe, nehmen das mit der BLI eher persönlich und sind schwer beleidigt, wenn die Inspektoren nicht zu ihnen kommen, in der Parallelklasse aber schon zwei Mal aufgetaucht sind. Das ist der Moment, wo Wetten geschlossen werden.

*BLI ist, wenn gewettet wird*

Im Laufe der Woche liegen die Nerven blank, je nach Gemüt mal früher, mal später. Aber einen Rappel kriegen wir alle, der Schulleiter ganz am Schluss, muss er doch vorher die anderen immer wieder beruhigen. Es fängt mit dem Hausmeister an, der sich über irgendwelchen Müll ärgert, der gestern bestimmt noch nicht da war. Toben. Die Sekretärin folgt, sie macht sich Sorgen, ob denn die Plätzchen zum Kaffee nicht munden. Jammern. Bis hin zum souveränen DAF-Lehrer, der bis zum Donnerstag immer noch keinen Besuch hatte. Empörung. Zur Ablenkung hilft ein Wettbüro. Eine Liste mit den erwarteten Noten wird herumgereicht und je nach der Pessimisten-Optimisten-Skala gibt es Wertungen von zwei Komma bis drei Komma irgendetwas. Natürlich gewinnen die Optimisten!

*BLI ist, wenn's doch nicht weh getan hat*

Am Ende stellen wir alle fest, die Inspektoren inklusive, dass diese Woche eigentlich gar nicht so schlimm war. Wir erfreuen uns an der Ordnung des Hauses, an den vielen Verschönerungen, an dem erhaltenen Lob und nehmen die Kritik ganz positiv, wissen nun aus „amtlicher" Quelle, woran wir zu arbeiten haben. Wenn die Inspektoren wieder im Flieger sitzen, bleibt ein müdes Schulvölkchen übrig, das sich die Augen reibt und fragt: Warum nur die ganze Aufregung?! ◂◂

## Wohin die Reise geht: Tendenzen und Trends schulischer Qualitätssicherung

*Ehlert Brüser-Sommer/ Wilfried Janßen/Anita Schröder-Klein*

Ein Blick in die Zukunft ist immer mehr als riskant. Zugleich möchte jeder wissen, was die Zukunft bringt. Es soll deshalb gewagt werden, ausgehend von aktuellen Befunden Entwicklungstrends abzuleiten und voraus zu schauen.

Aus Sicht der Projektgruppe PQM sind folgende Strukturmerkmale zurzeit und in näherer Zukunft wirksam und werden das Erfolgsmodell „Deutsche Schulen im Ausland" modifizieren:

### 1. Vereinheitlichung von Anforderungen und Messung von Schülerleistungen

Klar definierte Qualitätsanforderungen und die Feststellung, ob diese erfüllt werden, sind Teil einer akzentuierten Ergebnisorientierung. Dies gilt für Lernergebnisse zum Zeitpunkt von Abschlussprüfungen wie zu weiteren Messpunkten im Laufe der Bildungswege. Das Kerncurriculum weist entsprechende Standards für alle Deutschen Auslandsschulen aus. Der Zwischenschritt „Regionalabitur" wird eine regionale Vereinheitlichung mit sich bringen. Ob ein teilzentrales Abitur mit weltweit einheitlichen Prüfungsanforderungen realisierbar ist, wird zu prüfen sein und davon abhängen, ob von den Ländern Ressourcen für ein Prüfungsbüro für die Durchführung zentraler Prüfungen zur Verfügung gestellt werden.

### 2. Messung und Vereinheitlichung von Schulleistungen

Umfassende Qualitätsanforderungen an Schulen, wie sie der Qualitätsrahmen für Deutschen Schulen ausweist, zielen auf eine verbindliche Rechenschaftslegung der Schulen. Ende 2014 wird der erste Zyklus der Bund-Länder-Inspektionen abgeschlossen sein. Eine Fortsetzung in Form einer „modifizierten Vollinspektion" ist unter Qualitätssicherungsgesichtspunkten sinnvoll. Zielgerichtet wäre es

1. wenn Teile der Bewertung unverändert erhalten bleiben, um einen Längsschnittvergleich zwischen den Qualitätsständen während des ersten und des zweiten Zyklus' zu ermöglichen.
2. Verzichtet werden kann auf die Feststellung *solcher* Qualitätskriterien, die Standards beinhalten, die an allen Schulen erfüllt werden. Z. B. wird es vermutlich nach 2014 keine Deutsche Schule mehr ohne *Leitbild* geben. Auch kann die *Dokumentenanalyse* voraussichtlich in ihrer Bedeutung zurücktreten.
3. In den Fokus eines zweiten Inspektionszyklus sollten allerdings Qualitätskriterien gestellt werden, die bislang defizitär entwickelt waren oder nicht erhoben wurden, aber zentrale Qualitäten bezeichnen und auf zentrale Entwicklungsprojekte zielen. Dies gilt etwa für eine systematische Schulprogrammarbeit im Rahmen eines systemischen Qualitätsmanagements, für eine „Kompetenzorientierung" im Unterricht, für Lernstandsdiagnosen und individuelle Förderung, sprich „Individualisiertes Lernen", und für die Entwicklung und Umsetzung eines Schulcurriculums.

### 3. Effizienterer datenbasierter Mitteleinsatz

Mit einem voll entwickelten Qualitätsmanagement und einer Fülle von Daten aller Schulen am Ende des 1. Inspektionszyklus wird die Frage aufkommen, ob die Förderung der Schulen aus Deutschland zielgerichteter und effizienter aus-

gerichtet werden kann. Qualitätsmanagement verfolgt schließlich immer das Ziel, mit demselben Ressourceneinsatz *mehr* Qualität oder mit weniger Einsatz die *gleiche* Qualität zu erreichen. Die Fördernden Stellen werden prüfen, welche Schulen in welchen Bereichen stärker gefördert werden sollten, welche Schulen auch mit verringerter Förderung qualitativ überzeugen können und ob Schulen aufgrund dauerhaft unzureichender Leistungen aus dem Kreis der geförderten Schulen ausscheiden.

**4. Radikale Outputsteuerung?**

Fraglich ist, bis zu welchem Grad die eingeleitete Akzentverschiebung von einer Input- hin zu einer mehr am Output orientierten Steuerung weiter geführt wird. Ohne einen bestimmten „Input" – insbesondere an erfahrenen Lehrkräften aus Deutschland, an Fortbildung, an einer zentralen Instanz mit Schulmanagementkompetenz – kann Qualität nicht gesichert werden. Hier stellt sich die Frage, ob es mit Hilfe von neuen Steuerungsinstrumenten möglich wird, in einzelnen Fällen auch Privatschulanbieter auf unternehmerischer Grundlage als Träger Deutscher Schulen im Ausland zuzulassen und zugleich die Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik wie die hohen Qualitätsanforderungen deutscher Bildungsgänge und Abschlüsse zu sichern.

Zu erwarten ist, dass die Förderung aus Deutschland tendenziell stärker an Leistungen gebunden wird, die Schulen erbringen; dass Förderung pauschaliert oder budgetiert wird und damit mit geringerem Verwaltungsaufwand erfolgt und dass die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wie die KMK-Beauftragten weniger schulaufsichtlich als zunehmend fachlich beratend tätig werden, um Schulen beim Qualitätsmanagement zu unterstützen.

In jedem Fall wird zukünftig der Bedarf an Qualitätsmanagement – wie man diese Aufgabe auch immer bezeichnen mag – eher zu- als abnehmen. ◂◂

## Die Verfasser der Beiträge

**Dr. Ehlert Brüser-Sommer**, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Prüfungsbeauftragter der Kultusministerkonferenz, Bund-Länder-Inspektor, Mitglied der Projektgruppe PQM, Leiter der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des BLASchA

**Dr. Sabine Bückmann**, Leiterin der Steuergruppe an der DS Málaga; an dieser Schule wurde 2008 die erste Pilotinspektion im Deutschen Auslandsschulwesen durchgeführt

**Prof. Dr. Claus Buhren**, Sporthochschule Köln, Wissenschaftliche Begleitung der Bund-Länder-Inspektion

**Dr. Felix Emminger**, Prozessbegleiter für Pädagogisches Qualitätsmanagement in der Region Nordamerika, Dienstsitz Deutsche Schule Washington DC

**Wilfried Janßen**, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Leiter des Fachbereichs Pädagogisches Qualitätsmanagement, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Bund-Länder-Inspektion (BLI), Bund-Länder-Inspektor, Mitglied der Projektgruppe PQM

**Professor em. Hans-Günter Rolff**, Wissenschaftliche Begleitung der Bund-Länder-Inspektion

**Christiana Scharfenberg**, Leiterin der Deutschen Schule San Sebastián (BLI-Besuch und Gütesiegelvergabe im November 2010)

**Anita Schröder-Klein**, Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien und Hansestadt Bremen, Mitglied im BLASchA, Prüfungsbeauftragte der Kultusministerkonferenz, Bund-Länder-Inspektorin, Mitglied der Projektgruppe PQM

**Dr. Christoph von Viebahn**, Geschäftsführer der SEIS Geschäftsstelle

# Tiger oder Bettvorleger – die Kompetenzorientierung ist da!

## Versuch einer Bestandsaufnahme

*Rainer E. Wicke*

*Die Kompetenzorientierung springt wie ein Tiger und landet als Bettvorleger* – so äußert sich der Frankfurter Hochschullehrer und Geschäftsführer der Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. Hans Peter Klein (Klein 2010, S. 362; Krath 2010, S. 12). Sein Urteil begründet er in der Zeitschrift *Begegnung* unter anderem damit, dass die seit dem PISA-Schock in der Bundesrepublik Deutschland vorgenommenen Reformen – z. B. die Ausrichtung des schulischen Unterrichts hin zum Erwerb kompetenzorientierter Bildungsstandards – zu einer Nivellierung der Ansprüche von Aufgabenstellungen führt, die das Scheitern der Schüler weitgehend ausschließen, aber auch Leistungen nicht mehr herausfordern. Klein wehrt sich energisch gegen ein Lernen, das zu einem gleichen Zeitpunkt in allen Schulklassen auf einem gleichen Niveau erfolgen soll. Darüber hinaus bezweifelt er, dass sich die (schulische) Bildung stets in Kompetenzen zerlegen lässt, denn es gibt seiner Meinung nach auch Bereiche, die sich einer Standardisierung entziehen. Im weiteren Verlauf spricht er die utilitaristisch ausgerichtete Ökonomisierung der Bildung an und beklagt den Wandel des bisher humanistisch orientierten Bildungsverständnisses hin zu einem technokratischen Bildungsverständnis, das sich an den Forderungen der Wirtschaft orientiert.

Massive Kritik äußert er in seinem Beitrag *Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung* auch an der Stärkung der Methodenorientierung und der Schwächung der Bedeutung der Inhalte in der Neuausrichtung der schulischen Didaktik:

> *Das in den Schulen vielfach implementierte „Methodentraining" des Heinz Klippert oder der Siegeszug des Präsentierens als Methode stellen paradigmatische Beispiele für den bereits veränderten Unterricht dar. Das Lernen von Methoden geschieht weitgehend abgekoppelt von den spezifischen Fachmethoden, auf denen die jeweiligen Wissensbestände in den Fächern aufbauen und die beachtet werden müssen, will man denn überhaupt verstehen, was Wissen zum Wissen macht. Nicht also die Methoden werden gelehrt und angeeignet, die zum Verstehen der Inhalte führen, sondern diejenigen, die es erlauben, übergreifende Bearbeitungsweisen vorgegebener Wissensbestände einzuüben (Klein 2010, S. 359).*

Mit seinen provokant herausfordernden Beiträgen greift Klein offensichtlich eine Diskussion auf, die schon seit langem teilweise unterschwellig, teilweise offen geführt wird und die offensichtlich auch notwendig ist. Bereits 2008 resümierte Jürgen Kaube in seinem Artikel *Der Verkäufer* zu dem Klippertschen Methodentraining, dass der schulische Unterricht häufig nicht an den falschen Methoden, sondern an uninteressanten und undurchdachten Inhalten scheitert, von denen die jeweiligen Methoden abhängig sind (Kaube 2008, S.14).

Kritisch zu der Standardisierungswelle äußerte sich Hinrich Lühmann im gleichen Jahr in einem Gastbeitrag des Kölner Stadt-Anzeigers, der nach seinem Erscheinen zu einem intensiven Austausch von Lesermeinungen führte:

> *Outputorientierung und Kompetenzmessung sind das Ende der Humboldtschen Tradition. Bisher war Bildung an dem jungen Menschen und der Entfaltung seiner Persönlichkeit orientiert (Lühmann 2008).*

Im weiteren Verlauf beklagt Lühmann (Schulleiter des Humboldt-Gymnasiums in Berlin-Tegel) – wie auch Klein – die Einengung des Curriculums und stupides *Learning to the test*, das keineswegs zu einer Qualitätssteigerung führen kann. Hier findet sich die Kritik an der Orientierung schulischer Bildung an der Berufswelt wieder, ebenso wie die an der Nivellierung des Wissens. Auch er hebt hervor, dass der schuli-

sche Unterricht eine Bildung fördern muss, die Seitenwege zulässt, Überraschendes und Neues hervorlockt und die individuelle Förderung favorisiert, die sich einer Standardisierung entzieht (a. a. O.)

In der erst kürzlich erschienenen Ausgabe der Vierteljahreszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik haben die Autoren, zu denen auch Klein gehört (siehe oben), diese Diskussion mit Beiträgen zum Thema *Bildungsstandards auf dem Prüfstand* intensiviert (Böhm/Frost 2010). Einige dieser Aufsätze sollen hier kurz zitiert werden, was eigentlich schade ist, denn jeder dieser Beiträge ist per se lesenswert, da die Verfasser das Thema sehr umfassend und nahezu akribisch aus verschiedenen (Fach)Perspektiven kritisch analysieren. Interessierten Lesern sei daher die ganzheitliche Lektüre empfohlen.

Für **Andreas Gruschka** steckt hinter dem Anliegen der Reform zwar eine pädagogische Wahrheit, aber seiner Ansicht nach bedarf die Umsetzung innovativer Bemühungen einer gänzlich anderen Ausrichtung. Gruschka spricht sich deutlich gegen die derzeitige Alternative *Wissen versus Kompetenz* aus:

> *Erst wo das Wissen verinnerlicht wird, wo es als wichtig erfahren wird, wenn man mit ihm Probleme lösen kann und das eben so erfahren wird, wird es „hängen" bleiben und sich in Kompetenzen verwandeln (Gruschka 2010, S. 284).*

Sein Schluss, dass wer Kompetenz sagt, auch Formen des Unterrichts bejahen muss, mit denen sie gefördert werden kann, erscheint nahe liegend.

**Rainer Dollase** bescheinigt den bisher eingesetzten Evaluationen und Qualitätssicherungssystemen den Charakter abgehobener und rein formaler Instrumentarien. Für ihn sind Qualitätssicherungssysteme weitaus günstiger, in denen erfahrene Praktiker die Basis aufsuchen und in situ Hinweise für die Verbesserung dieser Praxis geben (Dollase 2010, S. 302). Dabei ist er sich darüber im Klaren, dass ein solches Verfahren nicht ohne eine intensive Aus- und Fortbildung kompetenten (Lehr)Personals möglich ist (a. a. O., S. 310).

Diese Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung und Förderung der Unterrichtspraxis unterstützt **Jochen Krautz** ebenfalls:

Nun können sich Lehrer nicht mehr als Spielball der Behörden darstellen, sondern gelten als selbst verantwortlich für ihre Schule. Der wird auch mehr „Autonomie" zugestanden, zugleich werden aber die „Qualitäts-" Kontrollen in Form von Evaluationen, Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen etc. verstärkt. Die Arbeit nimmt zu, der Anpassungsdruck wächst, die Freiheit nimmt ab und zugleich rückt die eigentliche pädagogische Kernaufgabe zunehmend aus dem Blickfeld (Krautz 2010, S. 337).

Das ist sicherlich – wie der Volksmund sagt – starker Tobak, aber wie sieht man die Kompetenzorientierung in der Fachdidaktik, -methodik des Fremdsprachen- oder DaF-Unterrichts? Gibt es dort ähnliche Tendenzen, die zu einer kritischen Analyse der Standardisierung und Kompetenzorientierung auffordern?

Gegen die pragmatisch-utilitaristische Dimension des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) sowie gegen aus ihrer Sicht oberflächlich konstruierte Musteraufgaben und Bewertungsverfahren wendet sich **Eva Burwitz-Melzer**. Wie sie feststellt, wird in dem GER ausschließlich von Sachtexten gesprochen, Zielvorstellungen wie eine ästhetisch-kreative Erziehung des Lernenden, die Bildung seiner Persönlichkeit und seine Erziehung zu einem politisch bewussten Subjekt tauchen in den Bildungsstandards nicht auf (Burwitz-Melzer 2007, S. 131). Sie geht ausführlicher auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Fach Englisch ein, in denen sie ein total unterschiedliches Anforderungsniveau für Grundkurse (eher zu niedrig) und Leistungskurse feststellt (hier wird ein sehr hohes sprachliches, fast schon wissenschaftspropädeutisches Niveau angestrebt).

Weiterhin betont Burwitz-Melzer, dass in den entsprechenden Bildungsdokumenten die schon seit mehr als fünfzehn Jahren bekannten und bewährten Verfahren der Rezeptionsästhetik total ignoriert werden und Prüflinge an veralteten Texten veraltete Fragestellungen beantworten müssen, die das kognitive und kreative Potenzial der Lernenden keineswegs berücksichtigen

(a. a. O., S. 135). Sie befürchtet, dass die fremdsprachige Literatur, die in der neuen Kompetenz-Modell-Landschaft auf bundesdeutschem und europäischem Niveau so gut wie nicht mehr vertreten ist, aus dem Bewusstsein der Fachdidaktik und der unterrichtenden Lehrkräfte verschwinden wird (a. a. O., S. 137).

**Lothar Bredella** äußert sich (siehe oben) kritisch zu dem von den Inhalten des Unterrichts weitgehend abgekoppelten Methodentraining. Er kritisiert den Ansatz von Heinz Klippert, da dies für den Fremdsprachenunterricht und den Umgang mit literarischen Texten bedeuten würde, dass Methoden formalistisch um ihrer selbst willen trainiert werden, die Inhalte von Texten jedoch weitgehend unbeachtet bleiben und somit die Erlernung bestimmter Methoden Vorrang vor der Stoffvermittlung erhält (Bredella 2007, S. 66).

Weiterführend argumentiert er in einer jüngeren Publikation, dass zunächst einmal festgestellt werden muss, welche bildungsrelevanten Erfahrungen Schüler mit literarischen Texten machen können, bevor angemessene Methoden und Aufgaben zu deren Bearbeitung entwickelt werden. Eine solche Diskussion findet im Rahmen der PISA-Studie keineswegs statt. Ein Leser steht einem Text jedoch nicht unbeteiligt gegenüber und analysiert diesen aus der Distanz, sondern bewegt sich in ihm und lässt sich von dem Dargestellten ansprechen und herausfordern (Bredella 2010, S. 86).

Erwähnenswert ist jedoch auch Bredellas Kritik an den immer wieder in Rahmenplänen und Curricula erwähnten outputorientierten Bildungsstandards. Grundsätzlich sieht es der Verfasser nicht als problematisch an, dass eine Leistungsüberprüfung mit Hilfe von Bildungsstandards erfolgt, aber dass diese Bildung lediglich auf outputorientierte Leistungen reduziert und dies als Verbesserung und Erweiterung unseres Schulsystems ausgegeben wird (Bredella 2010, S. 3), stößt auf seine Gegenwehr. Literatur und Landeskunde lassen sich nicht auf allgemeine Kompetenzbeschreibungen reduzieren, vielmehr gilt es, die die Auffassungen und Wertvorstellungen der Lerner in den Bildungsprozess einzubeziehen, nur so können die Schüler an Diskursen in einer fremden Kultur teilnehmen, zu denen auch literarische Kompetenzen eingebracht werden müssen.

Darüber hinaus kritisiert Bredella den utilitaristischen Charakter der Bildungsstandards, bei denen gegenwärtig nur von den objektiven Anforderungen der Gesellschaft ausgegangen wird und wie diese erfüllt werden können (a. a. O., S. 174). Die Bedürfnisse und Interessen der jugendlichen Lerner werden keineswegs berücksichtigt. Daher favorisiert der Verfasser Entwicklungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht, die die Aufmerksamkeit auf das lenken, was Jugendliche bewegt und was sie als bildungsrelevant ansehen. Der Lerner steht im Mittelpunkt und nicht der Bildungsstandard an sich.

**Wolfgang Hallet** vertritt den Standpunkt, dass die derzeitig gesetzten Bildungsstandards einen Kommunikationsbegriff zementieren, der so gut wie nichts mit einem aktiven, selbst bestimmten kulturellen und diskursiven Status der Lernenden als Kommunikanten – gegenwärtigen und zukünftigen – zu tun hat (Hallet 2008, S. 77). Diese Standards – so Hallet – weisen den Schülern die Rolle von Respondenten, nicht aber die kultureller Aktanten zu, die gesellschaftliche, kulturelle und diskursive Prozesse mitgestalten. Hallet spricht hier die Meinung vieler Kritiker der gegenwärtigen Entwicklung der Bildungsdiskussion aus, die die Versuche der Standardisierung und Quantifizierung im Bildungsbereich mit Besorgnis beobachten, da diese die schülerzentrierte und emanzipatorische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts zu verdrängen scheinen.

In ihrer Beschreibung multipler Intelligenzen im DaF-Unterricht kommen **Puchta**, **Krenn** und **Rinvolucri** z. B. zu der Einschätzung, dass der Variantenreichtum menschlichen Denkens, die Vielfalt an kognitiven Fähigkeiten und geistiger Erfahrung nicht durch standardisierte, auf wenige Formen von Intelligenz reduzierte Tests erfasst werden können (Puchta/Krenn/Rinvolucri 2009, S. 13). In dieser Publikation wird deutlich, wie wichtig ein auf das ganzheitliche, schüler- und handlungsorientierte Lernen ausgerichteter DaF-Unterricht ist, der sich auf die Förderung unterschiedlicher Intelligenzen konzentriert. Nur so kann die immer wieder gefor-

derte individuelle Förderung und Forderung der Schüler gewährleistet werden.

Für ein Bottom-up-Verfahren im Bereich der Unterrichtsentwicklung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und im Deutschsprachigen Fachunterricht plädiert der Basisartikel der erst kürzlich erschienenen *Fremdsprache Deutsch*:

> *Geht man vom konkreten Deutschunterricht und den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden aus, so wird sich deutlich herauskristallisieren, welche Entwicklungen, Veränderungen und Innovationen dadurch auch im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung notwendig werden (Wicke 2010, S. 6).*

Für einen fächerübergreifenden Deutsch als Fremdspracheunterricht, ganz gleich, ob Kunst, Musik, Geographie, Chemie oder Religion dabei eine Rolle spielen, wird es dringend notwendig sein, dass sich die Lehrer entsprechend weiterqualifizieren, indem sie – im Falle der Deutschlehrer – sich Aspekte der Fachsprache zu eigen machen. Die Fachlehrer dagegen werden sich mit Methoden des Fremdsprachenunterrichts auseinandersetzen müssen. Somit wird dies in der schulischen Praxis umgesetzt, was Dollase in seinem Beitrag zur Kritik der Standardisierung anmahnt, nämlich die Qualitätssteigerung von Praktikern für Praktiker.

Ausgehend von den Schülern lässt sich hier anführen, dass es kaum möglich sein dürfte, in einem fächerübergreifenden Unterricht ausschließlich nach den Prinzipien der kompetenzorientierten Standardisierung zu verfahren. Der Einsatz von Kunstwerken und Musikstücken schließt die Beschreibung des eigenen Betrachtungs- oder des Hörerlebnisses mit ein, so dass auch Emotionen und Eindrücke beschrieben werden können und sollen, die sich der Normierung entziehen.

Fassen wir die Diskussion zusammen: Aus der hier auszugsweise zitierten (Fach-)Literatur wird deutlich, dass sich die Anzahl der kritischen Stellungnahmen und Stimmen gegenüber der nach PISA entwickelten Standardisierungseuphorie im schulischen Unterricht in den letzten Jahren deutlich vermehrt hat. Die Bildungspolitik wäre schlecht beraten, diese Kritiker nicht ernst zu nehmen und einfach zu Business as usual überzugehen.

Die einzelnen Diskussionsbeiträge zeigen auf, dass den Bemühungen, den schulischen Unterricht kompetenzorientiert auszurichten, Grenzen gesetzt sind, da es (Bildungs-)Bereiche gibt, die sich einer Standardisierung entziehen. Das Beispiel der Verwendung literarischer Texte im Unterricht soll hier exemplarisch genannt werden, bei deren Behandlung Emotionen, Eindrücke und Wertvorstellungen der Lerner von großer Bedeutung sind, die sich aber nicht in Kompetenzen messen lassen.

Die utilitaristische Ausrichtung des Unterrichts nach den Anforderungen der Berufswelt erfährt deutliche Ablehnung, vielmehr wird eine umfassende und allseitige Bildung der Schüler favorisiert, bei deren Beschreibung in mehreren Artikeln das Humboldtsche Bildungsideal zitiert wird.

Gängige Verfahren Teaching to the test zu betreiben, werden ebenfalls negativ gesehen.

Ein von den Inhalten des Unterrichts isoliertes Methodentraining wird abgelehnt, vielmehr betont die Fachwissenschaft die Abhängigkeit der zu wählenden Methoden von den jeweiligen Inhalten und Texten.

Den institutionalisierten Qualitäts- und Evaluationssystemen wird ein alternatives Modell gegenübergestellt, das sich stärker an den Bedürfnissen der Lernenden und der Lehrer orientiert, indem die Praxis im Sinne von Best Practice Modellen innovativ gestaltet wird.

Was bedeuten diese Forderungen im Klartext? Sollen Bildungsstandards grundsätzlich abgelehnt werden, wie es **Hans Peter Klein** in seinem Artikel in der Zeitschrift *Begegnung* postuliert (Krath 2010, S. 13)? Das wäre sicherlich kontraproduktiv und wenig gewinnbringend im Sinne von **Klaus Russ**, der zwar unter dem Titel *Das pädagogische Tamagotchi* nüchtern in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung konstatiert, dass in unseren Schulen eine Innovation die andere jagt, die Didaktik blüht, aber Lernen und Nachdenken mühselig sind wie eh und je (Russ 2009, S. 11). Kritisch stellt der Lehrer und Lehrerausbilder fest, dass die Schule und ihr Unterricht seit eh und je immer wieder neu-

en Reformen unterworfen wird. Fast zögerlich bekennt er jedoch:

> *Zugestanden: Manche dieser Errungenschaften sind oder waren vielleicht auch irgendwie irgendwem nützlich (a. a. O.).*

Natürlich braucht die Schule und ihr Unterricht Innovationsschübe, müssen neue (gesellschaftliche) Entwicklungen berücksichtigt werden, aber warum wird scheinbar – um ein Argument von Klaus Russ aufzugreifen – mit neuen Trends immer wieder Feuer an den Dachstuhl der Schule gelegt (a. a. O.)? Analysiert man neuere Entwicklungen, wird deutlich, dass manche in der Vergangenheit bewährten Konzepte und Traditionen des Unterrichtens auch in neueren Ansätzen Berücksichtigung finden.

Gehen wir zehn bis fünfzehn Jahre in der Fachdidaktik des Fremdsprachenunterrichts zurück und erinnern wir uns an die Diskussion um den kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht. Bei der Einführung der Hessischen Rahmenrichtlinen Neue Sprachen (Der Hessische Kultusminister 1972) wurde im Bundesland Hessen in vielen Diskussionen der Ruf laut, dass an den betroffenen Schulen die pragmatische Ausrichtung der Inhalte die Schüler nur zum Erlernen von touristisch verwertbaren Sprachkenntnissen anleiten würde, sie sich aber keineswegs eine nennenswerte Bildung aneignen könnten. Mit ziemlichem Entsetzen registrierten die Sprachlehrer, dass in den siebziger Jahren gefordert wurde, den Grammatikunterricht abzuschaffen und die Schüler entsprechende Kenntnisse induktiv, z. B. durch die situative Einbettung erwerben zu lassen. Weil aber die Praxis hartnäckig auf der Bedeutung der Grammatik für den Fremdsprachenunterricht bestand, befasste man sich Mitte der siebziger Jahre von Seiten der Lehrplanentwickler mit der Erstellung einer so genannten kommunikativen Grammatik. Die heute noch erhältliche Communicative Grammar of English von Leech und Svartvik erschien kurz darauf, aber mit gutem Gewissen kann behauptet werden, dass sie für die Praxis nicht entsprechend gewürdigt wurde (Leech/Svartvik 1975). Erstaunlicherweise berücksichtigte man ein paar Jahre später wieder den (traditionellen) Grammatikunterricht, ordnete diesem jedoch eine so genannte Servicefunktion zu, nach der die Schüler erkennen und wissen sollten, wozu sie bestimmte grammatische Phänomene in bestimmten kommunikativen Situationen nutzen sollten. Also konnten es die Sprachlehrer, zu denen auch der Verfasser dieser Zeilen gehörte, die sich zum kognitiven Grammatikunterricht bekannt hatten und den Schülern durchaus aufgezeigt hatten, dass man für die Bewältigung sprachlicher Herausforderungen ein entsprechendes Gerüst an Korrektheit benötigt, so falsch in ihrem Unterricht gar nicht gemacht haben.

**Fraida Dubin** und **Elite Ohlstain** weisen bei aller Bestätigung des kommunikativen Ansatzes auf ein interessantes Phänomen hin, das auch bei dem besagten Beispiel der Grammatik eine Rolle spielte:

> *There are, however, prevailing misconceptions regarding the communicative approach to language learning. One such frequently expressed misunderstanding is the belief held by many that it is a new methodology, which has come to replace the structural approach (Dubin/Ohlstain 1986, S. 86).*

In ihren weiteren Ausführungen demonstrieren die Autoren, dass es sich bei dem kommunikativen Ansatz keineswegs um eine radikal neue Ausrichtung handelt, vielmehr werden viele Aspekte bisheriger Unterrichtspraxis subsumiert und im Lernprozess berücksichtigt, wobei aber das Anwendungspotenzial von Sprachkenntnissen eindeutig im Vordergrund steht.

Daher erscheint in Kenntnis dieser Tatsache die Frage angebracht, ob die Kompetenzorientierung die schulische Praxis so total verändert, wie es anscheinend der Fall ist. Integriert diese neue Ausrichtung nicht ebenfalls Aspekte und Traditionen des kommunikativen Ansatzes?

Ein Blick in den Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache, wie er derzeit implementiert wird und der ebenfalls den kompetenzorientierten Unterricht gemäß den Anforderungen des GER im Visier hat, kann hilfreich sein. Bei einer genaueren Lektüre wird schnell deutlich, dass sich neben neuen Aspekten wie z. B. der Sprach-

mittlung und der Förderung der Mehrsprachigkeit auch altbekannte aus dem Kommunikativen Ansatz finden lassen. Dazu gehört die Lernerorientierung ebenso wie die Handlungs- und Kommunikations-, aber auch die Interkulturelle Orientierung (Bausch et al. 2009, S. 13/14). Und handelt es sich bei der so genannten komplexen Lernaufgabe nicht originär um das so genannte Task Based Learning, das aufgabenorientierte Lernen, das ebenfalls im Interkulturellen Kommunikativen Ansatz zu finden ist (a. a. O)? Hier kann festgehalten werden, dass auch der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht ältere und bewährte Konzepte integriert.

Sehen wir uns auch die Ausführungen zur Grammatik an:

> *Im Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache' werden die genannten Strukturbereiche mit Blick auf ihre jeweiligen kommunikativen Handlungsfunktionen erworben und geschult. Unterrichtsmethoden, die rein linguistischen bzw. fachsystematischen Prinzipien folgen, sind somit ausgeschlossen; dies gilt insbesondere für das herkömmliche Strukturfeld der Grammatik (a. a. O., S. 10).*

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass die Prinzipien des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes, nach dem wir die Grammatik – siehe oben – seit Jahren unterrichtet haben, auch im kompetenzorientierten Unterricht gelten.

Fragt man bei Curriculumsentwicklern genauer nach, ob bewährte Methoden es nicht doch noch wert sind, Berücksichtigung zu finden, so wird diese Tatsache bejaht. **Günther Schneider**, einer der Mitverfasser der deutschen Übersetzung des GER, teilte interessiert nachfragenden Teilnehmern an einer Veranstaltung in der Bochumer Universität auf die Frage, warum der GER bestimmte Dinge, wie die Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht nicht berücksichtige, diesen sinngemäß folgendes mit: Bei dem GER handele es sich um ein Angebot zur Ausrichtung des Unterrichtes, aber natürlich beanspruche der GER nicht Ausschließlichkeit. Gleichzeitig stellte er fest, dass doch nicht alle Inhalte des Unterrichts quantifizierbar sein müssten, bewährte Verfahren sollten durchaus in den Unterricht integriert werden (Schneider 2007). Es versteht sich von selbst, dass diese Auslegung des GER bei den beteiligten Zuhörern große Erleichterung auslöste.

Aber warum sind solche wichtigen Aussagen den jeweiligen Publikationen und Lehrplänen in der Regel nicht eindeutig zu entnehmen? Es ist doch bekannt, dass man die Lehrer nur dann für Innovationen gewinnen kann, wenn man sie – wie heißt es so treffend? – da abholt, wo sie stehen, wenn man auf ihre vorhandene Kompetenz und Professionalität zurückgreift und sie dadurch motiviert, sich aktiv bei Innovationen einzubringen. Diese Klientel, deren Hilfe man bei der Umsetzung neuer Konzepte braucht, wird erleichtert sein, dass man – sobald ein neuer Rahmenplan, ein neues Curriculum oder ein neuer Referenzrahmen erscheint – nicht automatisch bewährte Methoden und Unterrichtstraditionen außer Acht lassen und sich völlig umorientieren muss und dies gilt auch für den kompetenzorientierten Ansatz.

Im Übrigen wurde von den Autoren des Rahmenplans DaF bereits bestätigt, dass dieser bestimmte Aspekt des DaF-Unterrichts, die nach wie vor eine bedeutende Rolle spielen, (noch) nicht berücksichtigt und daher eine Überarbeitung des Planes nach ein paar Jahren angebracht erscheint. Als Beispiele sollen hier der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht, Formen des projektorientierten und des autonomen Lernens genannt werden, die ebenfalls im kommunikativen Unterricht eine Rolle spielen. Diese und die vorhergehenden Äußerung(en) lassen den Schluss zu, dass Fachkollegen und Fachschaften DaF gut bei der Erstellung schulinterner Lehrpläne gut beraten sind, sich der Instrumente der Kompetenzorientierung zu bedienen, gleichzeitig aber auch darauf zu achten, dass bewährte Methoden und Verfahren wieder den Stellenwert im DaF-Unterricht er- und behalten, den sie verdienen.

Dass die Kompetenzorientierung und ihre Umsetzung im Unterricht nicht nur in Europa, sondern auch in den USA teilweise problematisch verläuft, demonstrierte der Leitartikel einer Newsweek-Ausgabe vom 19. Juli 2010, die sich dem Thema *Creativity in America* gewid-

met hatte (Bronson/Merryman 2010). Die Autoren illustrieren, mit welch großer Sorge in den USA festgestellt wird, dass die dortigen Standardisierungsbemühungen im Unterricht zu Lasten einer dringend zu fördernden Kreativität der Kinder den Unterricht bestimmen. Deutlich fordern die Autoren im weiteren Verlauf die frühe Erteilung eines projektorientierten Unterrichts, der sowohl das eigenverantwortliche als auch das Problem lösende Lernen fördert (a. a. O., S. 21), wobei trotzdem die angestrebten Standards erreicht werden können:

> *The argument that we can't teach creativity because kids already have too much to learn is a false tradeoff. Creativity isn't about freedom from concrete facts. Rather, fact-finding and deep research are vital stages in the creative process. Scholars argue that current curriculum standards can still be met if taught in different way (a. a. O., S. 20).*

Nicht die Kompetenzorientierung, sondern die Art und Weise, wie nach und mit ihr im Unterricht verfahren wird, scheint hier das Problem zu sein.

Für die entsprechende Gestaltung des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts geben die vielen oben erwähnten kritischen Hinweise aus der (Fach-)Literatur sicherlich Hilfestellung, sie müssen lediglich, z. B. bei der Erstellung von Lehrplänen, Berücksichtigung finden, ganz gleich, ob es sich um die Aneignung inhaltsbezogener Methoden, die Berücksichtigung von literarischen Texten im DaF-Unterricht und die Erarbeitung von Best Practice Beispielen usw. handelt.

Letztlich muss jedoch positiv erwähnt werden, dass die Erwartungen an die Lernleistungen der Schüler seit Erscheinen des GER bei aller Kritik an diesem Dokument viel konkreter gefasst werden konnten, denn wenn wir Niveaus wie A2, B1 oder C1 definieren, haben wir – nicht zuletzt durch die Aufschlüsselung in Teilkompetenzen – eine deutlichere Vorstellung von dem, was unser Sprachunterricht erreichen und bewirken soll. Es versteht sich analog dazu von selbst, dass auch der Rahmenplan DaF per se (auch wenn er nicht vollkommen ist, denn welches Dokument kann einen solchen Anspruch einlösen?) den Fachkonferenzen bei der Erstellung von Curricula und Materialien Hilfestellung leisten kann. Vielleicht sollten wir neue Curricula und Lehrpläne nicht immer als Bedrohung, sondern auch als eine Chance einstufen, neue Ansätze mit bewährten Methoden und Verfahren kombinieren zu können.

Und übrigens: Ganz so ineffizient sind PISA und die Standardisierung wohl nicht gewesen, wie Andreas Schleicher feststellt:

> *Deutschland ist eines der Länder, in dem der PISA-Test viel bewegt hat. Seit dem Start im Jahr 2000 sind viele wachgerüttelt worden und das hat zu wichtigen Veränderungen geführt, die man früher nicht für möglich gehalten hätte (Irle 2010, S. 24).*

Aber auch Schleicher ist sich dessen bewusst, dass viele Kompetenzen sich der Messung entziehen, dennoch für den schulischen Erfolg eine Rolle spielen. Daher plädiert er für eine Verbesserung bei der Auswahl und Ausbildung der Lehrer, die sich diesem Problem stellen müssen (a. a. O.). ◂◂

**Literatur**


Bausch, Karl Richard et al.: Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache, Köln 2009.

Böhm, Winfried/Frost, Ursula et. al. (Hrsg.): Vierteljahreszeitschrift für Pädagogik., Nr.3, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2010.

Bredella, Lothar: Die welterzeugende und welterschließende Kraft literarischer Texte: gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung, Wissenschaftlicher Verlag, Trier 2007, S. 65–85.

Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen – kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2010.

Bronson, Po/Merryman, Ashley: Creativity in America, Newsweek, July 19th 2010, S. 19–24.

Burwitz-Melzer, Eva: Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung, Wissenschaftlicher Verlag, Trier 2007, S. 127–157.

Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Neue Sprachen, Sekundarstufe I, Moritz Diesterweg Verlag 1972.

Dollase, Rainer: Kritik der Qualitätssicherung – Bürokratische, sinnlose und sinnvolle Wege zu mehr Qualität, in: Böhm, Winfried/Frost, Ursula et al. (Hrsg.): Vierteljahreszeitschrift für Pädagogik, Nr. 3, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2010, S. 296–311.

Dubin, Fraida/Ohlstain, Elite: Course Design – Developing Programs and Materials für Language Learning, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

Hallet, Wolfgang: Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik, in: Legutke; Michael, K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision, in: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2008, S. 76–96.

Irle, Katja: Viele sind wachgerüttelt worden, PISA Koordinator Schleicher über die Studie und die aktuellen Ergebnisse, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Kultur, Ausgabe v. 7.12.2010, S. 24.

Kaube, Jürgen: Der Verkäufer – Heinz Klippert hat Einfluss, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 13, 30. März 2008.

Klein, Hans Peter: Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung, in: Böhm, Winfried/Frost, Ursula et al. (Hrsg.): Vierteljahreszeitschrift für Pädagogik, Nr. 3, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2010, S. 359–362.

Krath, Stefany: Die Kompetenzorientierung spring als Tiger und landet als Bettvorleger, Interview mit Hans Peter Klein, in: Begegnung, Nr. 3, Köln 2010.

Krautz, Jochen: Die Kompetenz des homo oeconomicus, in: Böhm, Winfried/Frost, Ursula et al. (Hrsg.): Vierteljahreszeitschrift für Pädagogik., Nr. 3, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2010, S. 332–345.

Leech, Geoffrey/Svartvik, Jan: A Communicative Grammar of English, 1975, 2nd edn. 1994, 3rd edn. 2002.

Lühmann, Hinrich: Wahre Bildung ist weder Produkt noch Ware – die neue Schule überlässt Persönlichkeitsbildung dem Zufall, Kölner Stadt-Anzeiger, 9.11.2008.

Puchta, Herbert/Krenn, Wilfried/Rinvolucri, Mario: Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht, hueber, Ismaning 2009.

Russ, Klaus: Das pädagogische Tamagotchi, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Ausgabe vom 29. November, 2009, Rubrik Ansichten, S. 14, Frankfurt 2009.

Schneider, Günther: Normbeton oder Reformbeschleuniger: Oder wie soll es weitergehen nach dem Referenzrahmen, Abschiedsseminar für Karl Richard Bausch, Universität Bochum, 23.01.2007.

Wicke, Rainer E.: Unterricht gestalten – Unterricht entwickeln, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch: Deutschunterricht gestalten – Beispiele der Unterrichtsentwicklung, München 2010, S. 5–12.

# Der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“

## Präsentation, Umsetzung, Erfahrung, Folgen

*Wolfgang Lehmann*

### Präsentation

Jeder frisch gebackene Student der Betriebswirtschaftslehre lernt im Marketing-Seminar des Grundstudiums, dass es bei der Neu-Einführung eines Produkts darauf ankommt, in Sachen Werbung eher zu klotzen als zu kleckern. Der neue Audi, der topaktuelle Braun-Rasierer, das i-phone 4 müssen bekannt gemacht werden. Da ist keine Anzeige zu groß, kein Scheinwerferlicht zu hell, kein Werbespot aufwändig genug. Und jeder, der durch Zufall schon einmal miterleben konnte, wie nervös Entwickler, Macher und Public Relations-Entscheider von Premium-Produkten vor deren Markt-Einführung sind, ahnt, was in den Köpfen und Herzen der Entwickler, Macher und Entscheider des Rahmenplans für Deutsch als Fremdsprache los war, als er frisch aus der Druckerei und fertig für die Hand der Verbraucher/Lehrer vorlag. Ein Premium-Produkt, das nur noch in die Köpfe und Herzen der Menschen eindringen muss.

Der große Unterschied bei der Präsentation dieses Lehrplans zur Vorstellung eines neuen Golf-Modells (oder A1 oder Braun-Rasierers oder i-phones,…) war erstens das nicht ganz so grelle Scheinwerferlicht und der Verzicht auf langbeinige Präsentations-Schönheiten. Zweiter großer Unterschied: Die weltweit gültige DaF-Bibel erlebte nicht nur einen einzigen Tag der Präsentation, sondern wurde in zahlreichen Wochen-Lehrgängen (nicht ganz dem Thema DaF angemessen „workshop“ tituliert) aus der Taufe gehoben und den Kunden schmackhaft gemacht.

Aber ansonsten folgten die Lehrplan-Manager der „Klotzen statt Kleckern“-Theorie aus dem BWL-Grundstudium nahezu in Reinkultur. Präsentationsort für eine der ersten Lehrplan-Vorstellungen: Die in der sanften nach Frühsommer-schmeckenden April-Sonne toskanisch anmutende polnische Perle Krakau. In einem der vielleicht schönsten Hotels der Altstadt konnte Lehrplan-Ingenieur Boris Menrath im Frühjahr zu Beginn der Veranstaltung seine Nervosität vor der Enthüllung seines Premium-Produkts nur begrenzt kaschieren. Um es vorweg zu nehmen:

Die kleine Angst vor einem Scheitern, vor einem Verriss des Lehrplans durch die Fachberater aus Peking und Shanghai, aus Minsk, Warschau, Kiew, Prag, aus Hanoi, Taschkent und sonst woher blieb unbegründet. Dafür war das Präsentations-Team, welches Menrath um sich scharte, aber auch einfach zu qualitätsvoll. Fachberaterin Dorothea Burdzik sorgte gemeinsam mit der bienenfleißigen Krakauer Fachschaftsberaterin Krystyna Götz mit Unterkunft und Rahmenprogramm für derart viele Streicheleinheiten für die Seelen der Teilnehmer, dass die Diskussions- und Debattierlust von Beginn an dem Ruhepuls eines Bären im Winterschlaf ähnelte.





Intensive Arbeit am Rahmenlehrplan (Fotos von Rainer E. Wicke)

Dem etwas schärferen Wind, der den Referenten und Verantwortungsträgern zu Beginn der Woche wegen der wenig erfreulichen Ergebnisse in der letzten SK-Prüfung entgegenblies, nahm die KMK-Vorsitzende Birgit Bergmann mit einer weisen Entscheidung zu Wiederholungsmöglichkeiten der SK-Prüfungsteils über Nacht jedes Tempo.

Nach diesem kurzen Störfeuer aber hielt den Rahmenplan in seinem Lauf weder Ochs noch Esel auf. SK-Schlichterin Birgit Bergmann eröffnete die Vorstellung der neuen DaF-Bibel mit einem Grundlagen-Referat zu kompetenzorientiertem Unterricht. Ihr folgte der ebenso fachlich wie im Vortrag fesselnde DaF-Forscher und -Lehrer Professor Dr. Hermann Funk. Beide lieferten den theoretischen Unterbau zum Verständnis der Philosophie des neuen ergebnisorientierten, projektorientierten, kompetenzorientierten Rahmenplans.

Die Jenaer DaF-Professorin Ulrike Würz lieferte dann sehr praktische und in Selbst-Erprobung erfahrbare Modelle modernen Kommunikationsunterrichts im DaF-Unterricht. Und ZfA-Methoden-Guru Rainer E. Wicke öffnete seine reichhaltig bestückte Schatzkiste mit erprobten Ansätzen zum Projektunterricht, um die Teilnehmer erfahren zu lassen, dass der Ansatz des neuen Rahmenplans machbar und umsetzbar ist. Nach einer Woche „workshop" konnte Menrath getrost und erkennbar erleichtert feststellen, dass der neue Rahmenplan zumindest im Kreise der in Krakau anwesenden Fachberater angekommen ist.

**Umsetzung**

Der erste Schritt auf dem langen Weg von der Idee bis zur detaillierten Umsetzung in den einzelnen Schulen war damit nicht zaghaft, sondern mit Nachdruck gemacht. Dennoch galt und gilt es, die weiteren Schritte zu planen und anzugehen. Für die tschechische Republik beschlossen der damalige Fachberater Willi Krüsemann und der Verfasser, gleichzeitig mehrere Umsetzungsschritte anzugehen. Zum einen erhielt eine größere Anzahl von Programmlehrkräften, Ortslehrkräften und Fachschaftsberatern eine erste Fortbildung, die vor allem versuchte, die Idee und Philosophie des Rahmenplans mit seiner Ausrichtung auf die oben bereits z. T. erwähnten Eckdaten „Kompetenzorientierung", „Ergebnisorientierung", „Förderung des selbstständigen Lernens", „Projektorientierung", „Konzentration auf die (fremdsprachliche) Handlungsfähigkeit" zu erläutern. Auf der zweiten Ebene veranlasste Willi Krüsemann die Übersetzung des Rahmenplans ins Tschechische. Die Umsetzung in den einzelnen Schulen, die Verknüpfung des Rahmenplans mit den existierenden Schulcurricula sollte und soll nicht daran scheitern, dass Ortslehrkräfte vor einer sprachlichen Barriere scheuen. Und drittens initiierte Fachberater Krüsemann eine zunächst punktuelle Umsetzung an fünf tschechischen DSD-Schulen. Die ADLKs und PLKs in Prag, Budweis, Olomouc und Zlin machten sich auf den Weg gemeinsam mit den Ortslehrkräften ihrer Schulen das neue Werk mit den vorliegenden Curricula zu vergleichen und Wege zu suchen, den Rahmenplan sukzessive mit den tschechischen Deutsch-Lehrplänen zu verknüpfen und seine Umsetzung zu beginnen.

Erfahrungen: Insgesamt scheinen die Ortslehrkräfte sehr motiviert zu sein, den Rahmenplan umzusetzen. Allerdings fanden sich bei der Umsetzung schnell auch Stolpersteine, die es kurz-, mittel- und langfristig aus dem Weg zu räumen gilt. So haben tschechische Ortslehrkräfte durchaus Probleme, sich selbst den Rahmenplan zu erschließen. Eine Programmlehrkraft aus Prag berichtet, dass Begriffe wie Lernökonomie, Mehrsprachigkeitsprofil oder Sätze wie „Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Strukturelementen und häufig verwendeten Wirkungsmitteln von (multi-)medial vermittelten Texten (u. a. Kameraperspektive, Licht- und Toneffekte, Sprache und Darstellungsform des Internets)." (S. 45) sich für die Ortslehrkräfte schon als echte Herausforderung erwiesen hätten. Dieser Fallstrick scheint aber seit Oktober in Tschechien übersprungen zu sein. Es gibt nun eine tschechische Version des Rahmenplans, der an den Schulen viel Zeitverlust mit Übersetzungsversuchen zu vermeiden helfen wird. Darüber hinaus schildern mehrere Kollegen das Kernproblem, dass die tschechischen Lehrerinnen und Lehrer eben gewohnt sind, Monat für

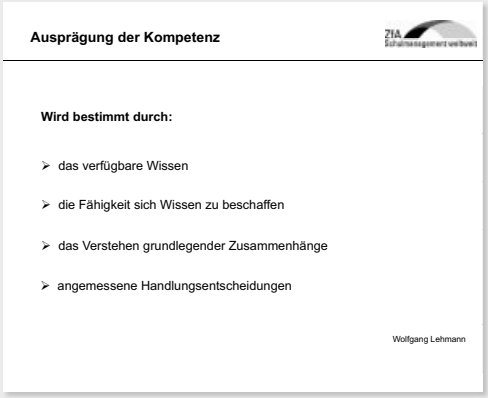
Monat ganz konkrete inhaltliche Vorgaben in Bezug auf Lehrwerk, Zusatzmaterial etc. zu haben. Schulleitungen verlangen eine komplett andere als die vom Rahmenplan vorgesehene Vorgehensweise. Das „neue" Denken in Kompetenzorientierung und Ergebnisorientierung bedeutet hier eine kleine Kultur-Revolution. Außerdem sind einige Inhalte und Methoden im tschechischen muttersprachlichen Unterricht irrelevant („Diagrammwiedergabe, Präsentation, Recherche, selbstständiges Arbeiten, Projektarbeit"). Allerdings gibt es auch eine Reihe von Bereichen, in denen sich die bisherigen Schul-Curricula gut mit dem Rahmenplan verzahnen lassen. Es galt und gilt hier für die ersten Wochen der Implementierung und Umsetzung des Rahmenplans, die Ortslehrkräfte nicht zu überfordern. Ihr Interesse am Rahmenplan führt aber dazu, dass sie gemeinsam mit den deutschen Programmlehrkräften erste Unterrichtsprojekte angehen, ihre bisherigen Standards reflektieren und diskutieren und sich auf den Weg gemacht haben, den Rahmenplan zu adaptieren.

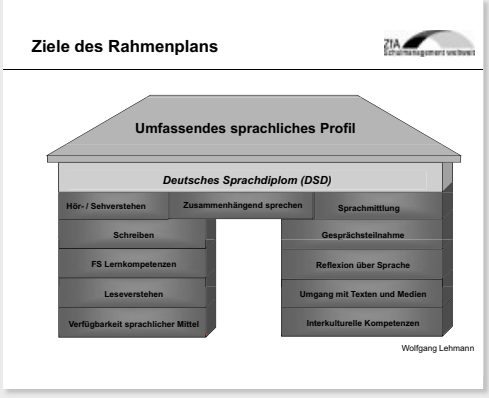
## Folgen

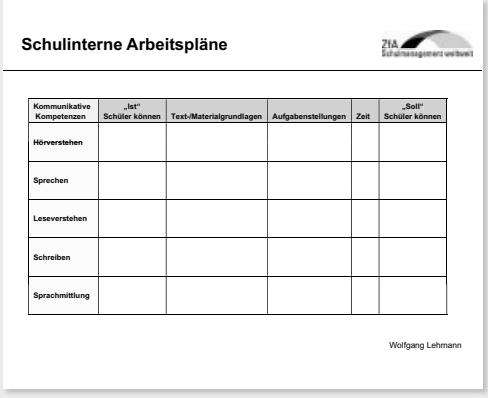
Zwar sind die längerfristigen Folgen so kurz nach der Einführung noch nicht seriös absehbar und darstellbar Aber: Das tschechische Schulministerium erkennt mit der DSDII-Prüfung eine Fremdprüfung als Abiturteil an. Und das mit der Begründung, dass es diese Regelung für Deutsch als einziger Fremdsprache deshalb gäbe, weil DaF im Curriculum der Schulen und mit einem eigenen Rahmenplan verankert sei.

Und so lässt sich am Ende des ersten halben Jahres mit dem neuen Rahmenplan resümieren: Das Preis-/Leistungsverhältnis stimmt. Die Werbemittel sind gut und richtig eingesetzt. Aus diesem Produkt kann ein echtes Erfolgsmodell werden. ◂◂



# Vier Fragen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihrem Verhältnis zu Deutsch als Fremdsprache

*Britta Hufeisen*

**1. Was ist die Mehrsprachigkeitsdidakik?**

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein auf handlungsorientierten und interkulturellen Ansätzen basierender Versuch, die in der Lebenswelt vorhandenen Sprachen der Lernenden beim Fremdsprachenunterricht mit zu berücksichtigen. Dabei sollen sowohl die Sprachen thematisiert werden, die gesellschaftlich jeweils zur Vielsprachigkeit eines Landes beitragen, als auch die, die die Lernenden in ihrem jeweiligen individuellen Sprachenrepertoire mitbringen.

Es geht nicht darum, dass Lehrende alle Sprachen selbst kompetent verwenden können und aktiv mit in den Deutschunterricht einbeziehen, sondern darum, den Lernenden zu signalisieren, dass ihre mitgebrachten Sprachen wertgeschätzt werden, dass sie auf ihnen vielleicht aufbauen können, dass sie sie mit in den Deutschunterricht bringen können und dürfen.

**2. Woher kommt die Mehrsprachigkeitsdidaktik?**

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist eine Weiterentwicklung der Tertiärsprachendidaktik, die sich Ende der 1990er Jahre entwickelte, und mit der Tatsache, dass Deutsch in der Regel als die zweite Fremdsprache (= Tertiärsprache) gelernt wird und dass Englisch oft die erste Fremdsprache ist, begründet wurde. Die Impulse, darüber nachzudenken, kamen aus der unterrichtlichen Praxis. Diese wurden in die Mehrsprachigkeitsforschung aufgenommen, in deren Rahmen überhaupt erst einmal untersucht wurde und wird, was es heißt, eine Fremdsprache als erste, zweite oder weitere Sprache zu lernen. Weitere Ansätze, die sich zeitgleich (weiter) entwickelt haben, aber unter ähnlichen Fragestellungen erforscht werden, sind die rezeptive Mehrsprachigkeit und CLILiG (= Content and Language(s) Integrated Learning). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik beschränkt sich – anders als die Tertiärsprachendidaktik – nicht auf die erste und zweite Fremdsprache, sondern bezieht alle in einem Lernraum vorhandenen Sprachen mit ein.

**3. Wie setzt man die Mehrsprachigkeitsdidaktik konkret im Unterricht um?**

Inzwischen gibt es einige Lehrwerke und auch spezielle Arbeitsbücher zur Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit, die man – entsprechend adaptiert – im Unterricht einsetzen kann, übrigens auch im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Solche mehrsprachigen Einheiten müssen nicht andauernd und in jeder Stunde zur Sprache kommen, aber immer wieder und wiederholt, um die Lernenden daran zu gewöhnen und sie üben zu lassen, die Sprachen nicht in Schubladen zu denken, sondern gemeinsam. Die möglichen Fehler, die sich aus Interferenzen ergeben können, sind zahlenmäßig im Vergleich zu den positiven Folgen vernachlässigbar.

Des Weiteren kann man so im regulären Unterrichtsgeschehen Lernende ermuntern, Parallelen zu anderen gelernten Fremdsprachen zu ziehen, um dem deutschen Text vielleicht schneller näher zu kommen, sich auf funktionierende Lernwege beim Lernen der anderen Fremdsprache(n) zu besinnen und diese erneut anzuwenden, auf lexikalische, syntaktische oder auch pragmatische Ähnlichkeiten oder auch Unterschiede zwischen den Sprachen zu achten und sich bewusst zu machen. Oft sorgt die explizite Wertschätzung der anderen Sprachen für einen Motivationsschub im Deutschunterricht.

**4. Wie geht es mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik weiter?**

Eine ordentlich durchdachte und systematisch integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik setzt voraus, dass es sich nicht um eine Einzelinitiative der Deutschlehrkraft handelt, sondern dass nicht nur die anderen Sprachenlehrkräfte entsprechend ihren Unterricht gestalten, sondern dass das gesamte Curriculum überspannend geplant wird und die Mehrsprachigkeit auch in die Sachfächer getragen wird. Zur Idee eines Gesamtsprachencurriulums gibt es einige Umsetzungsvorschläge, die bislang an der Existenz von Regularien und bzw. oder der Nichtrealisierung

# Inhaltsübersicht nach Autoren


| *Autoren* ■ Beiträge | Heft | Seite |
|---|---|---|
| *Arens, Dietrich* ■ „Für den deutschen Schuldienst nicht mehr verwendbar“ | 3 | 224 |
| *Armbruster, Jürgen* ■ Geboren 1990 | 2 | 116 |
| *Ballweg, Sandra* ■ Portfolioarbeit – Eine Mappe mehr? | 2 | 134 |
| *Bartenbach, Traude* ■ Eine Daf-Lehrerin schildert ihren Unterricht | 1 | 21 |
| *Bernbeck, Annette* ■ Zirkus-Projekt „Almani“ verzaubert deutsche und iranische Kinder | 3 | 249 |
| *Bolte-Costabiei, Christiane* ■ Neues auf PASCH-net: Vernetzungsprojekt: Orte der Erinnerung; TANDEM und Sprachen im Austausch: Lernen mit einem Sprachpartner; Neuauflage „lyrix“ | 4 | 377 |
| *Breyer-Rheinerger, Hannelore* ■ Frühjahrstreffen im hohen Norden in Ahrensburg am 17.4.2010 | 2 | 83 |
| *Breyer-Rheinerger, Hannelore u. Rheinberger, Lothar* ■ Das VDLiA-Büro unterwegs in Spanien | 4 | 318 |
| *Buchty, Franz* ■ Quito siegt beim Auslandsschulwettbewerb | 4 | 342 |
| *Buddecke, Alf* ■ EXPO EduAlemania 2010 an der Deutschen Schule Villa Ballester | 4 | 339 |
| *Bunsas, Karin* ■ Rückkehr in ein fernes Land | 3 | 216 |
| *Burg, Cäcilia* ■ Zwischen Eisbergen und Wüste – Ein Reisebericht aus Chile | 4 | 365 |
| *Castillo, Daniel* ■ Mehrwert statt Kulturschock | 2 | 108 |
| *Damm, Marcus* ■ „Schemenpädagogik im Klassenzimmer“ (Zusammenfassung) | 4 | 373 |
| *Dauns, Yvonne* ■ Der 2. Deutschlehrertag im Reich der Mitte | 1 | 36 |
| *Dederding, Hans Martin* ■ Das Glück reicht nur bis Przemysl – Wie die Bahn die Partnerländer Bayern und Ukraine verbindet | 4 | 389 |
| *Doffing, Laura* ■ Die Zertifizierung zur ISO 9001 im INSALCO, Santiago de Chile | 4 | 330 |
| *Dreyer, Monika* ■ Erdbeben in Chile | 2 | 129 |
| *Eckert, Markus* ■ Ein Tanzprojekt verbindet Kulturen auf Teneriffa | 3 | 236 |
| *Egenhoff, Manfred* ■ In alten Zeitschriften geblättert | 3 | 286 |
| *Egenhoff, Manfred* ■ Schüler bauen weltweit Brücken | 3 | 202 |
| *Eiffler, Birgit* ■ Projektarbeit als Basis eines deutsch-französischen Schulaustauschs | 2 | 112 |
| *Endt, Ernst u. Meister, Hildegard* ■ „Schule im Wandel“ – Kompetenzorientierung als neuer Weg in der Lehrerbildung | 2 | 139 |
| *Escher, Alexander* ■ Kommunikative Spracherwerbsübungen – Workshop Deutsch-Lehrer-Tag Shanghai | 1 | 38 |
| *Falconi, Guillermo* ■ Von Quito nach München | 3 | 244 |
| *Finkenberger, Martin* ■ „Römer in Trier“ und „Brauchtum in Franken“. Das Weiterbildungsprogramm für Ortslehrkräfte an Auslandsschulen wird 50 Jahre alt | 2 | 98 |
| *Fluch, Martin* ■ Mit Kasperl, Hip-Hop und dem Hasen – Osterparty auf usbekisch | 3 | 253 |
| *Fluch, Martin* ■ Von weißem Tee und betrunkener Milch oder Das interkulturelle Prinzip vom „Fleisch in der Maultasche“ | 1 | 55 |
| *Fluch, Martin* ■ w-w-w? lederhosenundkalpak.de! Eine Non-Live_Berichterstattung aus der Päd-Arena in Interkulturingen | 2 | 153 |
| *Frey-Krummacher, Claudia* ■ Pestalozzi-Schule erhält das Gütesiegel der BRD als „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ | 3 | 241 |
| *Gabel, Martin* ■ DaF in Mexiko | 1 | 17 |
| *Gah, Ann Christin* ■ Faust für die Massen? | 2 | 151 |
| *Geisler, Johannes* ■ Begegnung mit der „Begegnung“ und der „Tanz der Nashörner“ – Jubiläumsfestakt der Zeitschrift „Begegnung“ | 2 | 79 |
| *Geisler, Johannes* ■ Der Vorstand des VDLiA in der ZfA – ein Protokoll | 3 | 196 |
| *Gmeiner, Sigrid* ■ Im Auslandsschuldienst und zurück in den innerdeutschen nach Thüringen und Hessen – zwei Welten | 3 | 218 |
| *Gritzka, Thomas* ■ Teheran – Impressionen eines Neuankömmlings | 1 | 33 |
| *Grzebien, Waldemar* ■ Schlaflose Nächte und Zeitstapel auf dem Tisch – Literatur in der Lehrerfortbildung | | |
| *Gröhn, Wiebke* ■ Beruflich orientierte Bildung im deutschen Auslandsschulwesen – eine echte Alternative | 4 | 322 |
| *Gröschl, Markus* ■ Typisch Deutsch gibt es nicht | 3 | 275 |
| *Götz, Krystyna* ■ Ewa Lipska – eine Grande Dame der polnischen Gegenwartslyrik | 3 | 259 |
| *Heitler, Tassilo* ■ Im Westen nichts Neues – 15 Jahre DaF-Unterricht: ein Rückblick | 1 | 23 |
| *Hepp, Marianne* ■ Der Internationale Deutschlehrerverband | 3 | 266 |
| *Heuwieser, Josef* ■ Rückkehrschock – nur ein Wort? | 3 | 210 |
| *Heß, Hans-Peter* ■ Berufliche Ausbildung an Auslandsschulen | 4 | 325 |
| *Heß, Hans-Peter* ■ Argentinische Dualstudenten besuchen INSALCO | 4 | 331 |
| *Heß, Hans-Peter* ■ INSALCO verleiht die Fachhochschulreife an Macarena Ribalta | 4 | 335 |
| *Hoffmann, Walter* ■ Ein weiterer Rückkehrerartikel | 4 | 348 |
| *Hofmann, Gerold* ■ Fachhochschulreife made in Brussels | 4 | 350 |
| *Högsdal, Björn* ■ Ich bin ein Geflüster – im Wasser. Poetry Slam in Izmir | 1 | 48 |

| *Autoren* ■ Beiträge | Heft | Seite |
|---|---|---|
| *Jacob, Hildegard* ■ Rückkehr; Fluch oder Segen? | 3 | 204 |
| *Jakobi, Wolfgang* ■ Begegnung ist der Leim, der uns … | 1 | 13 |
| *Kahrmann, Miriam* ■ Kulturen verbinden | 2 | 93 |
| *Kjoveziroska, Mirna* ■ Mein Lieblingsessen – Porträt einer DSD-Schülerin Klasse III | 3 | 282 |
| *Klingebiel, Thilo* ■ Auslandsschularbeit ist Teamarbeit | 4 | 313 |
| *Knerr, Carolina* ■ Viva México | 1 | 29 |
| *Kranz, Nadja u. Padrós, Alicia* ■ Literatur – Landeskunde – Leselust | 1 | 43 |
| *Krawietz, Georg* ■ DAAD-Beitrag für das Magazin des VDLiA | 2 | 88 |
| *Krüger, Sabine u. Gerrit* ■ Kleiner Gesang an „Schland" nach acht Jahren Rom und einem Jahr wieder in Hamburg | 3 | 228 |
| *Kyek Cobo, Katherine* ■ Fausto | 2 | 152 |
| *Latteier, Katja u. Winter, Jonathan* ■ PASCH-net: Vernetzungs- und Lernplattform | 2 | 103 |
| *Lehmann, Jürgen* ■ Bernhard Schönborn | 4 | 386 |
| *Lehmann, Jürgen* ■ Lehrer und Diplomatie | 2 | 166 |
| *Lehmann, Jürgen* ■ „Ich dachte, du Deutscher!" | 2 | 167 |
| *Lehmann, Jürgen* ■ „Untiefen!" | 3 | 283 |
| *Lehmann, Wolfgang* ■ Mährische Schüler finden deutsche Spuren – Projekte der DSD-Schulen in Olomouc, Opava, Ostrava, Brno | 1 | 31 |
| *Liepelt, Uwe* ■ Fünf Auszubildende aus Madrid beantworten Fragen zur ASET | 4 | 348 |
| *Loitsch, Heike* ■ „Noch schöner als im Fernsehen" | 3 | 233 |
| *Mausbach, Rainer* ■ Bogotá – Berlin – Impressionen eines Rückkehrers | 3 | 226 |
| *Mayer-Szauter, Theresia u. Streicher, Rita* ■ Das Fach Geschichte in der Deutsch-ungarischen Abteilung des UBZ in Baja. Ein Erfahrungsbericht | 2 | 118 |
| *Moll, Friedrich-Wilhelm* ■ Eine Oase in der Bildungswüste. Fünf Jahre Loyola-Gymnasium: Mittler zwischen Europa und dem Kosovo | 2 | 124 |
| *Moll, Friedrich-Wilhelm* ■ Montenegro: Niedergang des Deutschen gestoppt – acht Jahre lang Aufbauarbeit | 3 | 234 |
| *Müller, Hartwig W.* ■ Arbeitsbericht zum „Praxisorientierten Schauspieltraining" am Colegio Humboldt in Puebla/Mexico | 2 | 149 |
| *Pauli, Stefan* ■ Berufsausbildung in Hongkong am Berufskolleg der Deutsch-Schweizerischen-Internationalen Schule – Was ist das Besondere? | 4 | 344 |
| *Peleiks, Olaf* ■ Bürokaufleute absolvieren Berufspraktikum in Stuttgart | 4 | 341 |
| *Peper, Daniela* ■ Das duale System im deutschen Auslandsschulwesen. Am Beispiel der kaufmännischen Berufsausbildung in Argentinien | 4 | 352 |
| *Petry, Ludwig* ■ Zur Diskussion gestellt: Erfolg der Deutschen Schulen im Ausland | 3 | 200 |
| *Richter, Uwe* ■ Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel beehrt die Deutsche Schule Istanbul | 3 | 232 |
| *Romano, Anna* ■ „Auch im Regen" – Workshop zur Fortbildung von Deutschlehrkräften | 4 | 379 |
| *Scheffler, Kerstin* ■ Rückblicke und neue Einblicke | 3 | 213 |
| *Schneider, Joachim* ■ Das Denken in Bewegung bringen – Gedanken zu einem außergewöhnlichen Zirkusprojekt an der Deutschen Botschaftsschule Teheran | 3 | 247 |
| *Schraut, Alban* ■ Erdbeben in Chile und Erdbebenaktion 2010 des Deutschen Lehrerbildungsinstituts Wilhelm von Humboldt (LBI) | 4 | 368 |
| *Schumann, Jürgen* ■ Public private partnership hat ein Gesicht – Detlef Ernst wird mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet | 4 | 312 |
| *Sprenzel, Lothar* ■ ASET Barcelona – Anpassung an den Standort Barcelona bzw. Spanien | 4 | 346 |
| *Stibi, Marcus* ■ 99-Jahrfeier des Colegio Humboldt | 2 | 128 |
| *Stibi, Marcus* ■ Die Feier zur Deutschen Einheit am Colegio Humboldt – Mit Optimismus in die Zukunft | 1 | 25 |
| *Stibi, Marcus* ■ Ein Friedhof besonderer Art – Calaveras und szenische Inszenierungen der Secundaria zum Día de los Muertos | 1 | 26 |
| *Stibi, Marcus* ■ Heute müssen wir um unsere Kunden kämpfen ! – Interview mit Thomas karig, dem Leiter Unternehmensbeziehungen von Volkswagen de México (Puebla) und Mitglied des Vorstandes des Colegio Humboldt | 1 | 15 |
| *Stibi, Marcus* ■ Offrenda-Projekte der Preparatoria zum Día de los Muertos: Schock und Informationen | 1 | 27 |
| *Stimpfle, Rainer* ■ Leserbrief zu Berliner Ereignissen | 3 | 280 |
| *Thiel, Lothar* ■ Das Comenius-Projekt „Intercultural Driving Licence" | 4 | 355 |
| *Trabitzsch, Traude* ■ Auf nach Mexiko | 1 | 24 |
| *Vorstand VDLiA* ■ Probleme und derzeitige Perspektiven des Auslandsschulwesens – Gespräch mit Herrn Dr. Köhler auf der Vorstandssitzung des VDLiA | 1 | 3 |
| *Weischer, Heinz* ■ Deportationen und der Hungerengel. Gedanken zum Roman „Atemschaukel" von Herta Müller | 1 | 57 |
| *Weisse, Ekkehart* ■ Ein weiteres Erfolgskonzept aus ewe's methodisch-didaktischem Handbuch für die vorderste Linie der pädagogischen Front | 2 | 142 |
| *Weisse, Ekkehart* ■ Einige Gedanken zum Heft 4/2009 | 2 | 163 |
| *Wessel, Peter* ■ Leitbild der deutschen Berufsbildungszentren in Lateinamerika: Der Deutsch-Chilenische Bund gratuliert zum 30 jährigen Jubiläum des INSALCO | 4 | 328 |
| *Wicke, Rainer E.* ■ Aktive Poeten dichten besser oder Literatur erleben mit Poetry Slam | 1 | 47 |

| *Autoren* ■ Beiträge | Heft | Seite |
|---|---|---|
| *Wicke, Rainer E.* ■ Doch er dreht sich gelassen um … Eugen Roths „Das Sprungbrett" im Unterricht der achten Klasse | 2 | 144 |
| *Wicke, Rainer E.* ■ Internationale Deutschlehrertagung (IDT) – nächste Runde | 4 | 381 |
| *Wind, Elmar* ■ Abenteuer IFPA, die Deutsche Berufsschule in São Paulo | 4 | 336 |
| *Winkel, Jürgen* ■ Kooperation der Abteilung DaF mit der Deutschen Berufsschule | 4 | 340 |
| *Wossidlo, Eckart* ■ Rückkehr nach Deutschland | 3 | 207 |
| *Wossidlo, Eckart* ■ Wir sind wieder in Deutschland | 4 | 385 |
| *Zimmermann, Frank* ■ Die Gründung einer neuen Initiative – Das BPLK-Netzwerk | 1 | 6 |


## Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken


| Titel | Heft | Seite |
|---|---|---|
| Der Vorsitzende berichtet | 1 ■ 2<br>3 ■ 4 | 2 ■ 78<br>194 ■ 310 |
| Persönliche Nachrichten / Verbandsnachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen | 1 ■ 2<br>3 ■ 4 | 9 ■ 86<br>198 ■ 317 |
| Anträge an die Mitgliederversammlung bei der Hauptversammlung in Potsdam 2011 | 4 | 316 |
| Wahl des Vorstandes auf der 30. Hauptversammlung in Potsdam 2011 | 4 | 315 |


## Rezensionen


| Autor: Titel ■ *Rezensenten* | Heft | Seite |
|---|---|---|
| Abdolah, Kader: Das Haus an der Moschee ■ *Michael Bender* | 2 | 182 |
| Abu Zaid, Nasr Hamid: Mohammed und die Zeichen Gottes. Der Koran und die Zukunft des Islam ■ *Manfred Egenhoff* | 4 | 401 |
| Akstinat, Björn: Deutschsprachige Studienangebote weltweit ■ *Rainer E. Wicke* | 1 | 65 |
| Asserate, Asfa-Wossen: Afrika. Die 101wichtigsten Fragen und Antworten ■ *Heinrich Hachmöller* | 4 | 409 |
| Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ■ *Rainer E. Wicke* | 2 | 169 |
| Bauerdick, Ralf: Wie die Madonna auf den Mond kam ■ *Karin Weglage* | 4 | 407 |
| Beer, Veronika: Ein Jahr in Stockholm. Reise in den Alltag ■ *Harald Krause-Leipoldt* | 4 | 402 |
| Berger, Timo/Bolte, Rike (Hg.): Asado Verbal. Junge argentinische Literatur ■ *Maria Baier* | 4 | 413 |
| Beutelspacher, Albrecht: Albrecht Beutelspachers Kleines mathematikum. Die 101 wichtigsten Fragen und Antworten zur Mathematik ■ *Karlheinz Wecht* | 3 | 294 |
| Colombo-Scheffold, Simona/Fenn, Peter/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer ■ *Manfred Egenhoff* | 4 | 398 |
| Dieckmann, Dorothea: Termini ■ *Heinz Weischer* | 2 | 180 |
| Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom ■ *Rainer E. Wicke* | 3 | 290 |
| Falanga, Gianluca: Italien. Ein Kompass durch das geliebte Chaos ■ *Ludwig Petry* | 4 | 403 |
| Ferry, Luc: Leben lernen: Die Weisheit der Mythen ■ *Manfred Egenhoff* | 3 | 295 |
| Ghirardo, Cinzia: Skeptische Hermeneutik als Herasforderung zweisprachiger Lehre in Südtirol ■ *Rainer E. Wicke* | 4 | 396 |
| Gibitz, Ulrich: Und immer wieder Schule. Ein Lehrerleben zwischen Äquator und Ostsee ■ *Karlheinz Wecht* | 3 | 307 |
| Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik | 2 | 170 |
| Hartmann, Lukas: Bis ans Ende der Meere ■ *Ulrich Mattern* | 2 | 186 |
| Hintz, Antje: Argentinien hören. Ein Hörbuch mit 16-seitigem Beiheft ■ *Maria Baier* | 3 | 306 |
| Höffe, Otfried: Ist die Demokratie zukunftsfähig? Über moderne Politik ■ *Thomas Lother* | 3 | 298 |
| Ihlau, Olaf/Mayr, Walter: Minenfeld Balkan. Der unruhige Hinterhof Europas ■ *Friedrich-Wilhelm Moll* | 1 | 72 |
| Jens, Inge und Walter: Katias Mutter. Das außerordentliche Leben der Hedwig Pringsheim ■ *Manfred Vollmer* | 1 | 69 |
| Kärchner-Ober, Renate: The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache ■ *Nora Lucidi* | 1 | 74 |
| Kermani, Navid: Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime ■ *Manfred Egenhoff* | 1 | 72 |
| Keulemans, Maarten: Exit Mundi. Die besten Weltuntergänge ■ *Stephan Schneider* | 3 | 300 |
| König, Hans-Joachim: Kleine Geschichte Lateinamerikas ■ *Eckehart Knop* | 2 | 178 |
| Kröger, Martin (Hrsg.): Die Karawane des Gesandten und andere Reiseberichte deutscher Diplomaten ■ *Jürgen Lehmann* | 2 | 184 |
| Kuhle, Kurt: Heiße Kohle für Medellín ■ *Stephan Schneider* | 2 | 188 |
| Kuhle, Kurt: Wohlgemuts heitere Geschichten ■ *Stephan Schneider* | 2 | 188 |

| Autor: Titel ■ *Rezensenten* | Heft | Seite |
|---|---|---|
| Küntzel, Matthias: Die Deutschen und der Iran. Geschichte und gegenwart einer verhängnisvollen Freundschaft ■ *Karin Weglage* | 4 | 399 |
| Leggewie, Claus/Welzer, Harald: Das Ende der Welt, wie wir sie kannten ■ *Nora Lucidi* | 3 | 299 |
| Leisen, Josef: Handbuch der Sprachförderung im Fach-Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis ■ *Rainer E. Wicke* | 4 | 395 |
| Leitess, Lucien (Hrsg.): Reise nach Ägypten. Geschichten fürs Handgepäck ■ *Frank Zimmermann* | 2 | 181 |
| Lévy-Hillerich, Dorothea/Serena, Silvia/Baric, Karmelka/Cicksova, Elena (Hrsg.): Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben, Band 1 A2-B1 ■ *Rainer E. Wicke* | 1 | 64 |
| Li Er: Koloratur ■ *Maria Baier* | 3 | 302 |
| Lucius, Robert von: Nicht von hier und nicht von dort. Umbruch und Brüche in Südafrika ■ *Achim von Dombois* | 1 | 70 |
| Luo, Lingyuan: Wie eine Chinesin schwanger wird ■ *Manfred Egenhoff* | 3 | 304 |
| Lu Wenfu: Der Gourmet. Leben und Leidenschaft eines chinesischen Feinschmeckers ■ *Maria Baier* | 3 | 302 |
| Mandanipur, Shahriar: Eine iranische Liebesgeschichte zensieren ■ *Manfred Egenhoff* | 4 | 400 |
| Marías, Javier: Dein gesicht morgen. Bd.3: Gift und Schatten und Abschied ■ *Heinz Weischer* | 3 | 304 |
| Markaris, Petros: Die Kinderfrau ■ *Johannes Geisler* | 4 | 416 |
| Marx, Reinhard: Das Kapital. Ein Plädoyer für den Menschen | 1 | 68 |
| Merridale, Catherine: Iwans Krieg. Die Rote Armee 1939 bis 1945, aus dem Englischen von Hans Günter Holl ■ *Hans Martin Dederding* | 4 | 408 |
| Milton, Giles: Samurai William. Ein englischer Navigator im Dienste des Shogun ■ *Jürgen Lehmann* | 3 | 301 |
| Münkler, Herfried: Die Deutschen und ihre Mythen ■ *Ulrike Hachmöller* | 1 | 67 |
| N'Diaye, Tidiane: Der verschleierte Völkermord. Die Geschichte des muslimischen Sklavenhandels in Afrika ■ *Heinz Weischer* | 3 | 296 |
| Neudeck, Rupert: Die Kraft Afrikas. Warum der Kontinent noch nicht verloren ist ■ *Peter Stoldt* | 4 | 410 |
| Neuroth, Gerta (Hrsg.): Kanarische Inseln. Eine literarische Einladung ■ *Stephan Schneider* | 4 | 405 |
| Notomb, Amélie: Der japanische Verlobte ■ *Manfred Egenhoff* | 2 | 185 |
| Orsi, Guillermo: Im Morgengrauen. Kriminalroman ■ *Werner Beckmöller* | 4 | 415 |
| Puchta, Herbert/Krenn, Wilfried/Rinvolucri, Mario: Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht ■ *Rainer E. Wicke* | 1 | 61 |
| Rachow, Axel: Sichtbar. Die besten Visualisierungs-Tipps für Präsentation und Training ■ *Jens Drummer* | 2 | 174 |
| Saramago, José: Die Reise des Elefanten ■ *Eckehart Knop* | 4 | 406 |
| Schmidt, Helmut und Stern, Fritz: Unser Jahrhundert. Ein Gespräch ■ *Peter Stoldt* | 3 | 297 |
| Schönborn, Anja: Ein Jahr in Neuseeland. Reise in den Alltag ■ *Nora Lucidi* | 2 | 187 |
| Sülz, Christian (Hrsg.): „Lyrix". Dichter mit Klasse gesucht. Gedichte, Dokumentationen, Arbeitsmaterialien ■ *Krystyna Götz* | 2 | 172 |
| Szerb, Antal: Reise im Mondlicht ■ *Ulrich Mattern* | 1 | 73 |
| Taschner, Rudolf: Der Zahlen gigantische Schatten. Die fantastische Welt der Mathematik ■ *Stephan Schneider* | 1 | 66 |
| Tschirner, Erwin: Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Übungsbuch ■ *Nora Lucidi* | 3 | 292 |
| Ungarndeutsches Pädagogisches Institut: Schnittstelle – Sprachliche Kompetenzen zur Erschließung von Sachinhalten im Deutschunterricht – beschrieben für das Ende der Sekundarstufe I ■ *Rainer E. Wicke* | 2 | 171 |
| van Gulik, Robert: Wunder in Pu-yang? ■ *Manfred Egenhoff* | 4 | 417 |
| Weischer, Heinz: Annette und Adolfine und Carl. Annette von Droste-Hülshoff bei den Boeselagers auf Schloß Heessen. Erzählung ■ *Werner Beckmöller* | 4 | 418 |
| Weizsäcker, Richard von: Der Weg zur Einheit ■ *Peter Stoldt* | 2 | 175 |
| Werner, Edith: Südafrika. Ein Land im Umbruch ■ *Achim von Dombois* | 4 | 412 |
| Willaredt, Rolf (Hrsg.): Johann Wolfgang von heute ■ *Heinz Weischer* | 2 | 189 |
| Winkler, Heinrich August: Geschichte des Westens ■ *Heinrich Hachmöller* | 2 | 176 |
| Wulffen, Bernd: Deutsche Spuren in Argentinien ■ *Eckehart Knop* | 4 | 414 |
| Yan, Lianke: Der Traum meines Großvaters ■ *Manfred Egenhoff* | 2 | 183 |
| Yosimoto, Banana: Mein Körper weiß alles. Dreizehn Geschichten ■ *Manfred Egenhoff* | 2 | 185 |
| Zaimoglu, Feridun: Hinterland ■ *Peter Stoldt* | 2 | 179 |
| Ziegenspeck, Jörg W.: Bildungspolitik ohne Fortschritt – Bildungsreform ohne Effekt. Zum Problem der Zeugniszensuren im 4. Und 5. Schuljahr ■ *Hannelore Besser* | 1 | 60 |
| Ziegler, Bernhard (Hrsg.): Umweltpädagogisches Handbuch. Für Lehrkräfte und Eltern. Unter besonderer Berücksichtigung der Lebensräume der schwäbischen Alb und des Alpenvorlandes ■ *Reinhard Roth* | 1 | 63 |
| Zißler-Gürtel, Dagmar: Lex:tra Sprachkurs plus Chinesisch – systematisch, schnell und gut ■ *Manfred Egenhoff* | 3 | 293 |

durch Individuen scheitern. Vereinzelt testen allerdings aufbruchbereite Schulen solche Ideen zu Gesamtsprachencurricula und berichten von positiven Ergebnissen. ◂◂

## Das Europäische Sprachenportfolio im Kontext des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache

*Sandra Ballweg*

### 1. Einleitung

Der *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen* ist ein Dokument, das auf die Europäische Sprachenpolitik aufbaut und darauf abzielt, deren Grundsätze umzusetzen. Eine besondere Rolle spielt dabei der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen der Sprachen (GeR) (vgl. Bausch 2009: 5), der als praxisnahes Instrument die Setzung von Standards für die Beschreibung von Lernniveaus und für die Leistungsfeststellungen vorantreibt, so dass eine internationale Vergleichbarkeit erreicht wird (vgl. Europarat: Common European Framework of References (online)). Somit berücksichtigt die Zentralstelle für Auslandsschulwesen stark die Vorgaben der Europäischen Sprachenpolitik und nutzt mit dem Europäischen Sprachenportfolio auch eines derer zentralen Instrumente.

Im Folgenden soll beleuchtet werden, was das Europäische Sprachenportfolio ausmacht und wie es im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden kann. Zuvor ist es jedoch hilfreich, eine kurze Einordnung des Rahmenplans, des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sowie des Sprachenportfolios in die grundlegenden Vorgaben der Europäischen Sprachenpolitik vorzunehmen.

### 2. Der Rahmenplan und die Europäische Sprachenpolitik

Der Europarat verfolgt in der Sprachenpolitik das zentrale Ziel, nicht nur das Sprachenlernen, sondern vor allem auch die sprachliche Vielfalt in Europa zu fördern. Besonders im Kontext Deutscher Schulen im Ausland oder Schulen, die auf das Deutsche Sprachdiplom vorbereiten, ist das nicht neu. Es wird nicht nur die deutsche Sprache gefördert, sondern die Schülerinnen und Schüler werden für das Sprachenlernen insgesamt sensibilisiert und der Alltag an den Schulen ist oft selbstverständlich nicht nur zwei-, sondern in den meisten Fällen mehrsprachig. Die Europäische Sprachenpolitik fördert nicht nur die typischen „großen" Schulfremdsprachen wie Englisch oder Französisch, sondern fordert die Anerkennung und Verbreitung der weniger häufig gesprochenen Sprachen. Im schulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht kann diese Form der sprachlichen Vielfalt beispielsweise die Aufwertung der Herkunftssprachen oder -dialekte der Schülerinnen und Schüler bedeuten. So sollen Rechte von Minderheitensprachen gestärkt und das gegenseitige Verständnis gefördert werden, um eine mehrsprachige Gesellschaft zu schaffen.

Neben der Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt in der Gesellschaft verfolgt die Europäische Sprachenpolitik auch das Ziel, eine mehrsprachige Wirtschaft in Europa zu fördern, von der alle Mitglieder profitieren und an der alle partizipieren können (vgl. Abb. 1). Darüber hinaus soll die soziale Integration in Europa durch verbesserte Sprachenkenntnisse und eine stärkere Akzeptanz von Fremdsprachen verbessert werden. Zum Erreichen dieser sprachenspezifischen Ziele gilt die allgemeine Forderung der Europäischen Bildungspolitik nach lebenslangem Lernen selbstverständlich auch für den Bereich der Sprachen (vgl. Europarat: Sprachen in Europa (online)).

Für den schulischen Sprachenunterricht bedeuten diese umfassenden Ziele eine Herausforderung. Neben der Vermittlung von Kenntnissen in der Zielsprache und der Auseinandersetzung mit Kultur und Geschichte des Zielsprachenlandes sollen Schülerinnen und




Abb. 1: Ziele der Europäischen Sprachenpolitik (vgl. Europarat: Sprachen in Europa (online)

Schüler auch darauf vorbereitet werden, in der Zielsprache auf dem Arbeitsmarkt zu interagieren und weitere Fremdsprachen zu lernen. Die Forderung nach lebenslangem Lernen bedeutet einerseits eine Entlastung, weil sie andeutet, dass der Lernprozess nicht mit dem Schulabschluss enden kann und weiteres Lernen durchaus auch ausgelagert werden kann. Gleichzeitig verpflichtet dieser Ansatz den schulischen Unterricht, die Schülerinnen und Schüler mit Strategien und Lerntechniken, aber auch mit der notwendigen Motivation auszustatten, ihr Sprachenlernen nach dem Schulabschluss erfolgreich fortzusetzen.

Diese Ziele berücksichtigt sowohl der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache als auch das Europäische Sprachenportfolio als Instrument der Europäischen Sprachenpolitik. Sie bilden deshalb die Grundlage für weitere Überlegungen zum Portfolioeinsatz im Kontext des Rahmenplans.

### 3. Portfolioarbeit und das Europäische Sprachenportfolio

Während *Portfolio* zunächst nur *Sammlung loser Blätter* bedeutet, ist die Definition des Begriffs für den Unterricht etwas genauer umrissen. Im Unterrichtskontext versteht man unter einem Portfolio mit Paulson, Paulson und Meyer (1991, 60)

> *eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen (Übers. Häcker 2006, 36).*

Es handelt sich demnach um eine Mappe oder ein elektronisches Dokument, in dem Beispielarbeiten der Lernenden zusammengetragen und deren Qualität vor dem Hintergrund der persönlichen Leistung und des persönlichen Fortschritts diskutiert wird. Das beinhaltet einerseits die Selbstevaluation der Lernenden, anderseits aber auch die Rückmeldung von weiteren Personen, beispielsweise von Mitlernenden oder von Lehrenden. Somit kann das Portfolio auch zu Bewertungszwecken herangezogen werden.

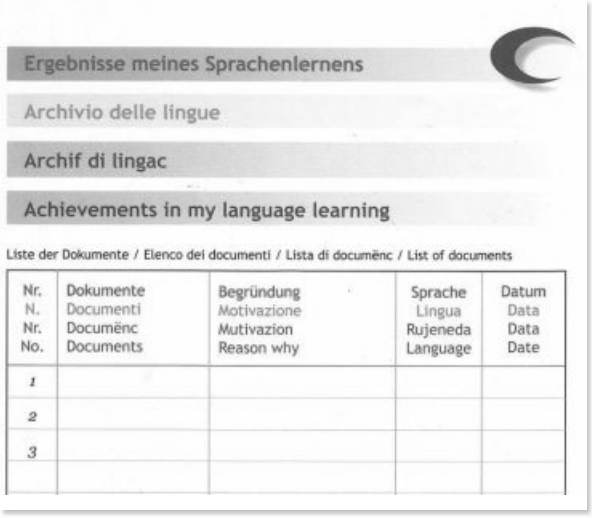
Das Europäische Sprachenportfolio stellt eine besondere Form des Portfolios dar. Es handelt sich um ein Portfoliokonzept mit einer festen Struktur und mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen als festen Bezugsrahmen. Innerhalb dieser Vorgaben werden für unterschiedliche Ausgangs- und Zielsprachen und verschiedene Altersgruppen verschiedene Ausgestaltungen des Konzepts vorgenommen und vom Europarat akkreditiert. Eines dieser Portfolios, aus dem auch die folgenden Beispiele entnommen sind, ist beispielsweise ein mehrsprachiges Sprachenportfolio für Schülerinnen und Schüler aus Südtirol, das durchgängig Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch, im Oberstufenbereich zusätzlich auch Französisch als Ausgangs- und Arbeitssprachen verwendet und das Lernen weiterer Sprachen anregt. Es besteht aus den Mappen für die Grundstufe (8–10 Jahre), für die Mittelstufe (11–14 Jahre) und für die Oberstufe (15–18 Jahre). Auch in vielen anderen



Zertifikate
Certificazioni
Zertificazions
Certificates

| Sprache<br>Lingua<br>Rujeneda<br>Language | Niveau<br>Livello<br>Livel<br>Level | Titel<br>Titolo<br>Titul<br>Title | Ausgestellt von<br>Rilasciato da<br>Dat ora da<br>Awarded by |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Abb. 2: Auszug aus dem Sprachenpass (aus Gelmi 2006)



Ergebnisse meines Sprachenlernens
Archivio delle lingue
Archif di lingac
Achievements in my language learning

Liste der Dokumente / Elenco dei documenti / Lista di documënc / List of documents

| Nr.<br>N.<br>Nr.<br>No. | Dokumente<br>Documenti<br>Documënc<br>Documents | Begründung<br>Motivazione<br>Mutivazion<br>Reason why | Sprache<br>Lingua<br>Rujeneda<br>Language | Datum<br>Data<br>Data<br>Date |
|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| | | | | |

Abb. 3: Dossier (aus Gelmi 2006: 191)

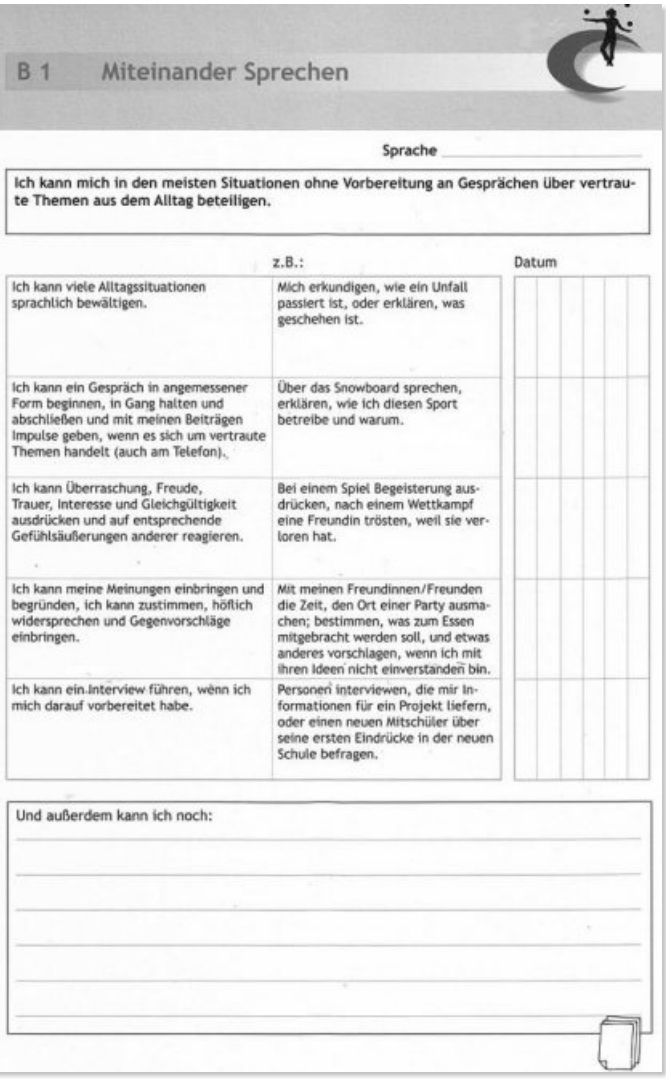
Ländern und für andere Zielgruppe gibt es akkreditierte Modelle, die auf den Seiten des Europarats (http://www.coe.int/portfolio) nachzulesen sind.

Das Europäische Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen: Der Sprachenpass dokumentiert die formalen Sprachenlernerfahrungen wie Sprachkurse, Unterricht und erworbene Zertifikate (vgl. Abb. 2). Dabei handelt es sich meist um ein kleines, dem eigenen Portfolio beigelegtes Heft. Außerdem beinhaltet das Portfolio ein Dossier (vgl. Abb. 3), das in Portfolios für jüngere Lernende auch oft *Schatztruhe* heißt. Hier werden beispielhafte Arbeitsproben gesammelt, entweder solche, die besondere Leistungen, aber auch besondere Entwicklungen oder gar Schwierigkeiten aufzeigen.

Während der Sprachenpass rückblickend ausgefüllt wird und auch für das Dossier nach einem Arbeitsabschnitt, z. B. nach einer komplett durchlaufenen Unterrichtsreihe, retrospektiv Beispielarbeiten ausgewählt werden, hat der dritte Teil des Portfolios, die Sprachenbiographie, neben einer rückblickenden auch eine vorausblickende, planenden Funktion (vgl. Burwitz-Melzer/Quetz 2006: 204). Die eigene Leistung in der Vergangenheit wird eingeschätzt, ebenso wie verwendete Strategien und Lerntechniken, und Pläne für das weitere Lernen werden gemacht. Eine zentrale Rolle nimmt dabei die Selbsteinschätzung anhand der Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ein (vgl. Abb. 4).

Das Ausfüllen dieser Bögen kann selbstverständlich nicht losgelöst vom Unterricht stattfinden. Bearbeitet werden sollten Bögen auf dem Niveau des behandelten Stoffes. Inzwischen bieten auch viele Lehrwerke Kompetenzbeschreibungen und Checklisten, die sich an den Unterrichtsinhalten orientieren. Diese können dann die im Portfolio vorgeschlagenen Bögen ersetzen, da sie zielgruppenspezifischer sind. Die Selbsteinschätzungen sollten dann mit den Arbeitsproben im Dossier in Verbindung gebracht werden.

Beispiel: „Ich kann Interviews auf Deutsch führen, wenn ich mich darauf vorbereitet habe. Das habe ich in unserem Schulprojekt gezeigt, in dem wir deutsche Touristen zu ihren Reiseplänen interviewt haben." Natürlich können die Beschreibungen auch sprachlich deutlich einfacher ausfallen oder im Anfängerbereich sogar auf Herkunfts- oder andere Fremdsprachen zurückgreifen. Anfängerportfolios arbeiten auch oft mit Symbolen, um die Lernenden sprachlich zu entlasten.



B 1 Miteinander Sprechen

Sprache _____

**Ich kann mich in den meisten Situationen ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen aus dem Alltag beteiligen.**

| | z.B.: | Datum |
|---|---|---|
| Ich kann viele Alltagssituationen sprachlich bewältigen. | Mich erkundigen, wie ein Unfall passiert ist, oder erklären, was geschehen ist. | |
| Ich kann ein Gespräch in angemessener Form beginnen, in Gang halten und abschließen und mit meinen Beiträgen Impulse geben, wenn es sich um vertraute Themen handelt (auch am Telefon). | Über das Snowboard sprechen, erklären, wie ich diesen Sport betreibe und warum. | |
| Ich kann Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen anderer reagieren. | Bei einem Spiel Begeisterung ausdrücken, nach einem Wettkampf eine Freundin trösten, weil sie verloren hat. | |
| Ich kann meine Meinungen einbringen und begründen, ich kann zustimmen, höflich widersprechen und Gegenvorschläge einbringen. | Mit meinen Freundinnen/Freunden die Zeit, den Ort einer Party ausmachen; bestimmen, was zum Essen mitgebracht werden soll, und etwas anderes vorschlagen, wenn ich mit ihren Ideen nicht einverstanden bin. | |
| Ich kann ein Interview führen, wenn ich mich darauf vorbereitet habe. | Personen interviewen, die mir Informationen für ein Projekt liefern, oder einen neuen Mitschüler über seine ersten Eindrücke in der neuen Schule befragen. | |

Und außerdem kann ich noch:

Abb. 4: Selbsteinschätzung (aus Gelmi 2006: 139)

Durch das Zusammenspiel von Dokumentation und Reflexion werden Sprachkenntnisse nicht nur nach außen aufgezeigt, sondern den Schülerinnen und Schülern selbst bewusst. Das Nachdenken über Sprachen und Lerntechniken zielt auf das lebenslange Lernen mehrerer Sprachen ab und versucht, die Lernenden auf eigenständiges Sprachenlernen auch außerhalb des Unterrichts vorzubereiten (vgl. Abschnitt 2).

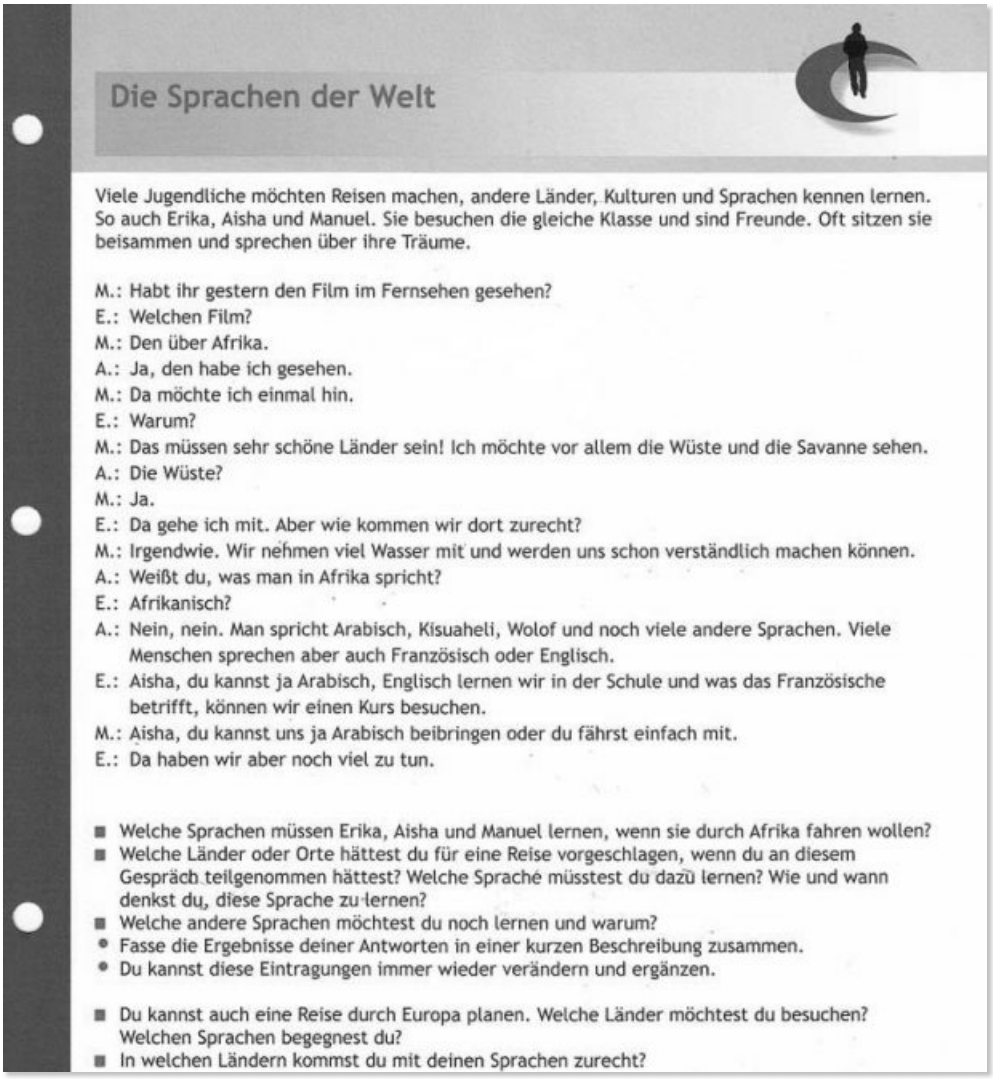
## 4. Portfolioarbeit im Kontext des Rahmenplans

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte hervorgegangen sein, dass der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache sowie das Europäische Sprachenportfolio große konzeptionelle und didaktische Gemeinsamkeiten aufweisen. Beide Konzepte stellen die Lernenden in den Mittelpunkt (Lernerzentriertheit) und zielen darauf ab, sie auch über die Schule hinaus auf das Sprachenlernen vorzubereiten. Dies beinhaltet die Fähigkeit, ausgehend von der Einschätzung der eigenen Leistung selbst Ziele zu setzen (Selbststeuerung und Selbstregulierung) und das eigene Lernverhalten sowie den Strategieeinsatz zu reflektieren.

Lernenden sollen darüber hinaus Spielräume für eigene Interessen und Schwerpunktsetzungen eingeräumt werden und die Verknüpfung zwischen sprachlichem und inhaltlichem Lernen wird vorangetrieben (Handlungs-, Aufgaben- und Inhaltsorientierung). Auch die Anwendung sprachlichen Könnens (Kompetenzorientierung) ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Im Bereich der Evaluation fordert der Rahmenplan Einblicke in den Lernprozess, eine Form der kontinuierlichen Rückmeldung zum Unterricht sowie eine differenzierte Leistungsfeststellung.

Portfolioarbeit kann, wie im Rahmenplan selbst vorgeschlagen, dazu dienen, diese Ziele zu verfolgen. Daher heißt es, das Europäische Sprachenportfolio unterstütze als Instrument die Schüler dabei, den eigenen Weg des Spracherwerbs sowie des Erwerbs von interkulturellen Einsichten, Kenntnissen und Kompetenzen in fachgerechter Weise zu verfolgen. Es ist schließlich ein Instrument, das die Lernerfahrungen und -erfolge in allen Sprachen, die dem Schüler zur Verfügung stehen, bündelt und somit die Entwicklung seiner individuellen Mehrsprachigkeit fördert (vgl. Bausch 2009: 53).

Die besondere Förderung der Mehrsprachigkeit (vgl. auch Burwitz-Melzer/Quetz 2006: 203), die über den Deutschunterricht hinaus das Lernen weiterer Sprachen anlegen und die Relevanz von Sprachen verdeutlichen soll, zeigt sich beispielhaft an einer Aktivität aus dem Portfolio aus Südtirol (vgl. Abb. 5), das an dieser Stelle



## Die Sprachen der Welt

Viele Jugendliche möchten Reisen machen, andere Länder, Kulturen und Sprachen kennen lernen. So auch Erika, Aisha und Manuel. Sie besuchen die gleiche Klasse und sind Freunde. Oft sitzen sie beisammen und sprechen über ihre Träume.

M.: Habt ihr gestern den Film im Fernsehen gesehen?
E.: Welchen Film?
M.: Den über Afrika.
A.: Ja, den habe ich gesehen.
M.: Da möchte ich einmal hin.
E.: Warum?
M.: Das müssen sehr schöne Länder sein! Ich möchte vor allem die Wüste und die Savanne sehen.
A.: Die Wüste?
M.: Ja.
E.: Da gehe ich mit. Aber wie kommen wir dort zurecht?
M.: Irgendwie. Wir nehmen viel Wasser mit und werden uns schon verständlich machen können.
A.: Weißt du, was man in Afrika spricht?
E.: Afrikanisch?
A.: Nein, nein. Man spricht Arabisch, Kisuaheli, Wolof und noch viele andere Sprachen. Viele Menschen sprechen aber auch Französisch oder Englisch.
E.: Aisha, du kannst ja Arabisch, Englisch lernen wir in der Schule und was das Französische betrifft, können wir einen Kurs besuchen.
M.: Aisha, du kannst uns ja Arabisch beibringen oder du fährst einfach mit.
E.: Da haben wir aber noch viel zu tun.

- Welche Sprachen müssen Erika, Aisha und Manuel lernen, wenn sie durch Afrika fahren wollen?
- Welche Länder oder Orte hättest du für eine Reise vorgeschlagen, wenn du an diesem Gespräch teilgenommen hättest? Welche Sprache müsstest du dazu lernen? Wie und wann denkst du, diese Sprache zu lernen?
- Welche andere Sprachen möchtest du noch lernen und warum?
- Fasse die Ergebnisse deiner Antworten in einer kurzen Beschreibung zusammen.
- Du kannst diese Eintragungen immer wieder verändern und ergänzen.

- Du kannst auch eine Reise durch Europa planen. Welche Länder möchtest du besuchen? Welchen Sprachen begegnest du?
- In welchen Ländern kommst du mit deinen Sprachen zurecht?

Abb. 5: Erfahrungen mit Sprachen und Kulturen (aus Gelmi 2006: 139)

eher einem Lehrwerk als der Sprachenbiographie des Portfolios ähnelt.

In diesem Beispiel wird deutlich, wie nicht nur Herkunftssprachen aufgewertet werden können, sondern wie Mehrsprachigkeit schon im schulischen Unterricht in einer Fremdsprache angelegt werden kann. Natürlich bedeutet das nicht, dass es im Deutschunterricht nicht mehr vorrangig um Deutsch gehen sollte. Die Zielsprache hat immer Priorität. Aber genauso wie im Deutschunterricht das Lernen weiterer Sprachen angelegt werden kann, kann auch der Deutschunterricht stärker von zuvor gelernten Sprachen und beispielsweise den dort erworbenen Vokabellerntechniken profitieren. Insgesamt ist die Schulzeit nur ein kurzer Abschnitt des Bildungswegs des Einzelnen, in dem Studium, Beruf und Arbeitswelt als weitere Schritte jeweils schon mit angedacht sein sollten (Bausch 2009: 5). ◂◂

**Literatur**

Bausch, Karl-Richard u. a. (2009), Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen. Köln: Zentralstelle für Auslandsschulwesen.

Burwitz-Melzer, Eva/Quetz, Jürgen (2006), Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Fremdsprachenportfolios. in: Martinez, Héléne; Reinfried, Marcus (Hrsg.), Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen, 203–213.

Europarat: Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment (CEFR). http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage (letzter Zugriff: 22.12.2010).

Europarat, Sprachen in Europa. http://ec.europa.eu/education/languages/at-a-glance/doc1458_de.htm (letzter Zugriff: 22.12.2010).

Gelmi, Rita (2006), Europäisches Sprachenportfolio für Schülerinnen und Schüler von 11 bis 14 Jahren. Akkreditiertes Modell 69/2005. Bozen: Autonome Provinz Bozen-Südtirol.

Häcker, Thomas (2006), Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, Ilse, Häcker, Thomas, Winter, Felix (Hrsg.): Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 33–40.

Paulson, F. Leon/Paulson, Pearl R./Meyer, Carol A. (1991), What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. Educational Leadership 48 (5), 60–63.

# Fremdsprachenmethodik in der Post-Methoden-Ära

## Überlegungen zur topologischen Sortierung von Lernaktivitäten

*Hermann Funk*

„Fremdsprachenmethodik bezeichnet die Gesamtheit aller unterrichtsbezogenen Planungen und Handlungen, die sich mit dem Erlernen bzw. der Vermittlung einer fremden Sprache und Kultur beschäftigen. Im umgangssprachlichen Gebrauch wird darunter auch die Methodik des Zweitsprachenerwerbs verstanden, deren Inhalte und Unterrichtsdesigns sich von der Fremdsprachenmethodik teilweise unterscheiden". (Barkowski/Krumm 2010)

So beginnt der Eintrag im empfehlenswerten Fachlexikon DaF zur aktuellen Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts. Doch woran sind die unterrichtlichen Handlungen, die Aktivitäten, Aufgaben und Übungen auszurichten? Viele Praktiker haben sich daran gewöhnt, die didaktisch methodischen Theorien in drei Kategorien einzuteilen und sich dazwischen irgendwo zu verorten. Die drei Theorien oder Makro-Methoden sind der Komplex der grammatisch orientierten Methoden, der audiolingual/audiovisuelle Ansatz sowie der kommunikative Ansatz. Sie sind Gegenstand von Einführungen in das Fach, sie werden in der Referendarausbildung behandelt und gehören inzwischen ganz einfach zur fremdsprachenmethodischen Allgemeinbildung.

Hans-Eberhard Piepho sprach vor 20 Jahren zuerst von der post-kommunikativen Epoche (Piepho 1990) und Brown (2007: 40 ff.) in diesem Sinne von der Post-Methoden-Ära. Andere Fremdsprachendidaktiker (Reinfried/Meißner 2001) sprechen von einer neokommunikativen Phase oder gar von „neokommunikativem Grammatikunterricht (Gnutzmann 2005). Letzterer versteht darunter eine „Phase des entdeckenden und problemlösenden Lernens". Der nicht nur in Europa in der Fachdebatte einflussreiche „Gemeinsame europäische Referenzrahmen" setzte zwar vieldiskutierte Standards in Bezug auf Lernziele, behauptet aber von sich selbst, fremdsprachenmethodisch neutral

zu sein. Der Behauptung liegt die Einsicht zu Grunde, dass es derzeit nicht belegbar ist, dass bestimmte Ziele ausschließlich mit bestimmten Methodenkonzepten erreichbar wären.

Schaut man aus Richtung Unterrichtspraxis auf die drei traditionellen Makromethoden, so kann man zunächst festhalten, dass eine solche Einteilung in Methodenkonzeptionen keine sonderliche Attraktivität in Bezug auf eine kategoriale Übersicht über die Varianten unterrichtlichen Handelns besitzt. Sowohl die meisten Lehrwerke als auch die meisten Lehrkräfte würden von sich behaupten, einen kommunikativen Unterricht zu gestalten. Da es zu keiner Zeit einen in sich geschlossenen kommunikativen Ansatz gab, versteht folgerichtig jeder etwas anderes unter diesem Bekenntnis. Schließlich dient ja auch die Regelkenntnis „irgendwie" der Kommunikation und das audiolingual-behavioristische Einüben sprachlicher Muster ohne grammatische Erklärungen schon gar.

Kaum ein Lehrwerk vertrat in „Reinkultur" einen dieser Ansätze. Neuere Lehrwerkkonzepte wie *Schritte international* (Hueber) und *studio d* (Cornelsen) enthalten wieder verstärkt imitativ-reproduktive Übungsformen mit flachen Verarbeitungsangeboten und Wiederholungsroutinen. Sie können deshalb noch lange nicht als zum Modell audiolingualer Lehrwerke gehörig eingestuft werden. Sie beziehen sich mit dieser Entscheidung offensichtlich auf Übungsprinzipien der aktuellen Lernforschung. Auch um Entscheidungen und Veränderungen der aktuellen Lehrwerke zu verstehen, hilft das Modell der Makro-Methodenkonzptionen also nicht weiter.

Nachweisbar ist durchaus, dass unterschiedliche Methoden unterschiedliche Ergebnisse zeitigen. Nicht nachweisbar ist dagegen, dass einzelne Methoden anderen grundsätzlich überlegen wären. Die Wahl der Methoden ist grundsätzlich vom Ziel her zu denken. Vereinfacht gesagt: Wer Sprechfertigkeit erreichen will, trainiert am besten Sprechen. Wer auf einen Grammatiktest vorbereitet, beschäftigt sich am besten mit sprachlichen Regeln. Es ist unlogisch das Eine zu trainieren und das Andere zu erwarten. Empirisch beweisbar ist dagegen die Wirksamkeit des Prinzips *time on task*. Wer viel Zeit in eine bestimmte Lernhandlung investiert, wird erreichen, dass sich die Lerner in diesem Punkt verbessern. Und noch konkreter: Wer viel Zeit mit dem Ausfüllen von Lücken verbringt, wird erreichen, dass die Lernenden ihre Fähigkeiten, Lücken auszufüllen, verbessern. Dass diese Fähigkeit sich irgendwie auf andere Kompetenzbereiche transferieren ließe, ist nicht bewiesen. Die Frage nach der „besten Methode" hat sich damit eigentlich erledigt. Andere Forschungsfragen relativieren sich damit auch – etwa die Frage, wie viele Lehrwerkgenerationen es nun gibt, oder ob ein Lehrwerk der einen oder der anderen Methode zuzuordnen wäre. Auch die Frage, ob kommunikative Lehrwerke nun etwa im ostasiatischen Lernkontext geeignet wären, ist nicht kategorial sondern nur vom Ziel her zu beantworten, das einzelne Lerner und Lernerinnen anstreben.

Um unterrichtliche Handlungsvarianten zu erfassen und konsistente Verläufe zu planen und durchzuführen, wären also andere kategoriale und topologische Sortierungen von fremdsprachenmethodischen Handlungen, von Aufgaben- und Übungsgeschehen nötig.

Im fremdsprachenmethodischen Grundsatzartikel des Handbuchs *Deutsch als Fremdsprache* (Funk 2010), der neben dem Fachlexikon DaF zweiten aktuell einflussreichen Publikation zum Stand der Didaktik und Methodik wird eine Sortierung unterrichtlicher Handlungen sowie ihrer Grundlagen und Bezüge auf drei Ebenen vorgenommen.

**Ebene 1: Die wissenschaftlichen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts**

Zu dieser Ebene gehören die forschungstheoretischen Bezüge des Fremdsprachenlernens insgesamt, d. h. besonders die Theorien des Lernens und der Konstruktion von Wissen und die Zweitsprachenerwerbstheorien.

Beispiel einer nach wie vor einflussreichen Theorie des Aufbaus menschlicher Kognition und damit auch fremdsprachlichen Lernens ist nach wie vor der Konstruktivismus, der uns unter anderem beispielsweise plausibel erklärt, warum Menschen gleicher Herkunft gleichen Alters und gleicher Lernanstrengungen

zu unterschiedlichen Lernergebnisse kommen. Neuerdings sind in diesem Zusammenhang neurowissenschaftliche Theorien zu nennen, die verstärkt die Notwendigkeit wiederholenden Übens von sprachlichen Aktivitäten betonen, um neuronale Bahnungen zu etablieren, d. h. das langfristige Behalten von Lernstoff zu sichern.

Was zeichnet die Grundlagenebene aus? Sie ermöglicht das Generieren von Hypothesen und das Einordnen und Interpretieren von Erkenntnissen und Beobachtungen. Sie ist fächerübergreifend, sprachenübergreifend und interdisziplinär. Neben anderen theoretischen Grundlagenmodellen gehören dazu auch sprachwissenschaftliche Erklärungsmodelle von Sprache und Spracherwerb. Dieses Nebeneinander ist besonders zu betonen, da in der Vergangenheit oft die Linguistik für sich die Rollen der Schlüsselwissenschaft in Bezug auf den Spracherwerb für sich reklamiert hat.

### Ebene 2: Didaktisch-methodisch Grundprinzipien und Standards des Fremdsprachenunterrichts

Auf dieser Ebene lassen sich viele Vorgaben von Lehrplänen und Schulcurricula verorten. So nennt der ZfA-Rahmenlehrplan (S. 13f) beispielsweise die folgenden Prinzipien als handlungsleitend:

- Lernerorientierung/Individualisierung
- Handlungsorientierung
- Kommunikationsorientierung
- Mehrsprachigkeit & Lernökonomie
- Themen- und Inhaltsorientierung
- Aufgabenorientierung

In Bezug auf die Ziele des Fremdsprachenlernens ist Handlungs- und Inhaltsorientierung, wie sie sich in diesen Kompetenz-Soll-Beschreibungen ausdrückt, zum vielfach beschriebenen Standard in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien geworden. Handlungsorientierung ist in Bezug auf verschiedene Lernkulturen und das Ziel der individuellen Förderung anwendbar. Das Prinzip legt eine Reihe von Unterrichtsdesigns mit der Präferenz auf Lerner-aktivierenden, sozial-integrativen Arbeitsformen nahe und wirkt sich damit auf die dritte Ebene aus.

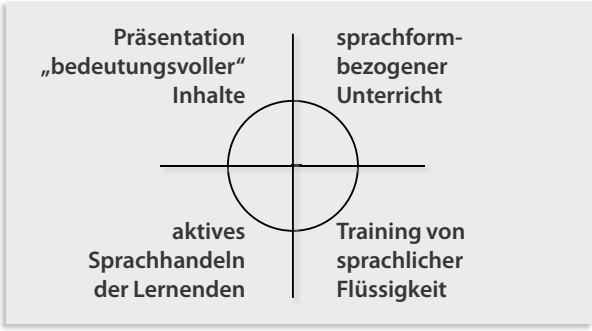
### Ebene 3: Unterrichtsmethodische Prinzipien und Modelle

Aus den Grundprinzipien und Standards ergeben sich Organisationsprinzipien und Verfahrensweisen für alle Lernzielbereiche (z. B. die Fertigkeiten) und Komponenten (z. B. Grammatik). Methodische Modelle sind in diesem Kontext schlüssige Abfolgen von Einzelschritten und Unterrichtsszenarien auf dem Weg zu einem Lernziel. Ein Beispiel für ein solches theoriegeleitetes Organisationsprinzip der Lernumwelt hat Norman Segalowitz so formuliert:

„Je mehr das Umfeld der Entstehung fremdsprachlicher mentaler Netze (Inhalte, Rahmenbedingungen und Verfahren des Lernens fremder Sprachen) dem Umfeld der späteren Verwendung der Sprache gleicht, desto höher ist die Chance der Aktivierung und Verfestigung der Netze – reichhaltige und realitätsnahe Lernumgebungen führen zu besseren Lernergebnissen." (vgl. Segalowitz 2003, S. 402).

Ein letztes Beispiel der Modellierung von Unterricht: Das Modell der gleichmäßig über den Unterricht verteilten vier Fertigkeiten gehört ebenfalls zu den Standardmodellen der Referendarausbildung. Zwar ist ein ausgeglichenes Fertigkeitstraining nach wie vor eine sinnvolle Unterrichtsanlage, sie sagt jedoch noch nichts über die Qualität des Trainings selbst aus .

Geht man von den oben beschriebenen Grundlagen, Standards und Prinzipien aus, empfiehlt sich eher ein differenzierteres Verteilungsmodell, das den Vorteil bietet, Lernzielschwerpunkte, Verteilung der Unterrichtsinhalte und Trainingsformen einzubeziehen



und in vier gleichgewichtigen Feldern zu ordnen.

Dieses Modell geht insgesamt von einem outputorientierten Unterricht mit einem Schwerpunkt auf mündlicher Kompetenz aus. „Bedeutungsvoll" wird hier im Sinne einer subjektiv-individuellen Kategorie verstanden. Mit „aktivem Sprachhandeln" ist schlicht gemeint, dass die Lerner als sie selbst sprechen und Sprache mit Kontext und Sitz im Leben benutzen, anstatt Übungsbeispiele abzuarbeiten. Mit „Flüssigkeit" ist das zusammenhängende Sprechen ohne Korrekturunterbrechung gemeint – dazu zählen so unterschiedliche Sprechformen wie z. B. das Chorsprechen, das „Texte murmeln" und der freie Vortrag (vgl. den Beitrag von Ulrike Würz im vorliegenden Heft).

Die beschrieben Sortierung von Ebenen und Lernaktivitäten ist hinreichend offen für einzelkulturelle bzw. individuelle Unterschiede in Bezug auf Ziele und Vorgehensweisen. Sie bietet aber insgesamt einen plausiblen Rahmen unterrichtlicher Planung und unterrichtlichen Handelns.

(Der Beitrag geht auf einen Vortrag anlässlich der Eröffnung des Rahmenplan-Seminars an der Deutsche Schule San José in Costa Rica im November 2010 zurück.) ◂◂

**Literatur**


Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag

Brown, Douglas H. (2007): Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. White Plains, NY: Pearson Longman.

Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht – Grundlagen, Prinzipien, Lernfelder und Modelle. In Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Gnutzmann, Claus (2005), Neokommunikativer Grammatikunterricht? In: Burwitz-Melzer, Eva/Solmecke, Gert (Hrsg.): Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen.

Piepho, Hans-Eberhardt(1990), Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative Epoche'. Deutsch lernen 2, 122–142.

Reinfried, Marcus/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2001) Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.–26.09.1998. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Segalowitz, Norman (2003), Automaticity and Second Languages. In: Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hrsg.): The Handbook of Second Language Acquisition. Malden: Blackwell.


## *Sprechen und mehr* – Mündliche Kommunikation im Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen am Beispiel *Präsentieren*

*Ulrike Würz*

Im Unterricht, aber auch in mündlichen Prüfungsformaten wird die kommunikative Sprachhandlung „Präsentieren" gefordert als Fähigkeit, in vorgegebener Zeit seine Gedanken, Erläuterungen, Argumentationen strukturiert und in der Fremdsprache Deutsch (für eine bestimmte Zielgruppe) darzustellen.

**Herausforderung für Schüler/innen und Lehrende: Präsentieren und Präsentationen bewerten**

Nicht nur im fremdsprachlichen Unterricht stellt eine mündliche Präsentation[1] eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten dar: Durch die zu erbringende, möglichst freie Einzelsprachleistung und die damit verbundene starke Fokussierung auf den Einzelnen kann dies auf Seiten der Schüler/innen (Sprech-) Angst oder Leistungsdruck hervorrufen, die zur Folge haben, dass Schüler/innen z. B. einen vorformulierten Text vollständig ablesen oder auswendig lernen, dass kein Hörerbezug hergestellt wird oder dass die sprecherischer Umsetzung nicht gelingt. Der Wunsch, eine Präsentation möglichst fehlerfrei, das bedeutet häufig „grammatisch korrekt", vorzutragen, führt nicht selten gerade bei auswendig gelernten Vorträgen zu langen, komplexen und damit schwer zu verstehenden Satzkonstruktionen, die eher der geschriebenen denn der gesprochenen Sprache zuzuordnen sind. Zu unterscheiden sind diese jedoch von automatisierten Redemitteln, die der Flüssigkeit gesprochener Sprache dienen und dem Sprecher/der Sprecherin durch gesenkten Kognitivierungsaufwand ermöglichen, sich auf andere Aspekte der Sprechleistung zu konzentrieren (Komplexität einer Präsentation s. u.). Zu einer flüssigen Sprechweise gehört zudem der adäquate Gebrauch von diskursiven Mitteln und Füllwörtern sowie sparsame Reparaturhandlungen: Nicht jeder (grammatische) Fehler muss umgehend korrigiert werden, da auf diese Weise kaum ein Redefluss zustande kommt, der dem Zuhörer/der Zuhörerin ermöglicht, einem logischen und argumentativen Zusammenhang der Redeabsicht zu folgen. Auch die sprecherische Gestaltung beeinflusst eine Präsentation: Sichere und gute Schüler/innen sprechen zuweilen sehr schnell, um ihr Können zu zeigen. Gleichzeitig hindert aber ein zu schnelles genauso wie ein zu langsames Sprechtempo den Zuhörer/die Zuhörerin beim Verstehen. Dass Sprechtempo – wie auch Stimme, Körpersprache etc. – mit persönlichen Eigenschaften korreliert und nicht „auf Befehl" geändert werden kann, muss beim Aufbau der Kompetenz „Präsentieren" Berücksichtigung finden.

Folgt einer Präsentation eine Aus- und ggf. Bewertung sind vor allem Lehrende gefordert: Mündliche Produktion zeichnet sich durch akustische Flüchtigkeit aus. Genauso flüchtig ist der visuelle Eindruck des Vortragenden auf den Zuschauer/die Zuschauerin hinsichtlich der Körpersprache. Sofern keine Video- oder Tonaufnahmen angefertigt werden, muss man sich auf den einmaligen Eindruck und seine Notizen verlassen. Je mehr Eindrücke gesammelt werden, desto valider kann eine Rückmeldung erfolgen: Der Einbezug aller Schüler/innen bei der Beobachtung schult den Blick aller. Hier zeigt sich die Komplexität einer Präsentation in der Umsetzung besonders:

- *Inhalt:* Redeabsicht (Ist das Ziel klar? Gibt es einen roten Faden?), Redeaufbau (Ist ein allgemeiner, logischer Aufbau erkennbar? Wie ist der Einstieg? Gibt es einen echten Schluss?), Verständlichkeit (Ist der Gedankengang nachvollziehbar? Werden anschauliche Beispiele gebracht?)
- *Sprecherische und sprachliche Gestaltung:* Sprechen (Verständliche Aussprache? Angemessen Intonation und Sprechgeschwindigkeit?), paraverbale Aspekte (Artikulation, Sprechpausen, Flüssigkeit, Stimme, Lautstärke, Stimmlage, Sprechrhythmus, Lachen, Hüsteln, Pausen, Akzent Sprache (keine Verständlichkeit); Sprache (Dem Thema und der Niveaustufe angemessene Lexik? Nur wenig vorformulierte, lange Sätze? Fremdwörter moderat eingesetzt?), Engagement (Interesse des Sprechers/der Sprecherin erkennbar? Lebendig? Überzeugend?)
- *Körpersprache und Hörerbezug:* Sicherheit (Haltung? Mimik? Gestik? Stimme? Lautstärke?), Kontakt (Blickkontakt? Einbezug des Publikums?), nonverbale Aspekte (Körperhaltung, Atmung, Gestik[2], Mimik, Blickkontakt), extraverbale Aspekte (Zeit, Ort, Kleidung, Kommunikationsbeziehung)
- *Visuelle Gestaltung:* Präsentationsform (Welche Visualisierungen gibt es, Folien, Power-

1 Der Begriff „Präsentation" wird hier synonym verwendet zu Referat oder Vortrag.

2 Pabst-Weinschenk (2010) weist darauf hin, dass die Gestik als Mittel der sprecherischen Umsetzung zu bewerten ist, das noch vor der lautlichen Produktion einsetzt.

point, Plakate? Wie ist die Gestaltung des Handouts? Werden weitere Medien eingesetzt, z. B. Hörbeispiele, Filme etc.?)

**Welche Teilkompetenzen werden mit einer Präsentation erworben, geübt und gefestigt?**

Was sagt der Rahmenplan DaF zur Mündlichkeit? Primär werden als kommunikative Teilkompetenzen „An Gesprächen teilnehmen" und „Zusammenhängend sprechen" – je mit genaueren Beschreibungen – genannt. Auf den zweiten Blick finden sich aber auch in den Teilkompetenzen „Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln" (Aussprache/Intonation; Wortschatz; Grammatik) und „Interkulturelle Kompetenzen" (Handeln in Begegnungssituationen; (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen) Aspekte der Mündlichkeit. Im vierten Bildungsabschnitt fällt auf, dass Mündlichkeit darüber hinaus verstärkt auch unter den „Kompetenzen im Umgang mit Texten und Medien" gefordert wird (vgl. Bausch et al. 2009: 9 ff.).

Eine Präsentation stellt häufig den Abschluss und damit den Höhepunkt eines längeren Arbeitsprozesses dar. Dieser Prozess beinhaltet die Beschäftigung mit dem Inhalt (Themenfindung, Auseinandersetzung mit der Fragestellung, Recherche, das Sichten, Bewerten und Auswählen von Material), die Planung und Strukturierung des Vortrags, und seine Umsetzung (Darstellungsweise, sprecherische Gestaltung, Hörerbezug, anschließende etc.). Abschließend sollte eine Rückmeldung bzw. Auswertung der Präsentation erfolgen. Nicht nur der Sprecher/die Sprecherin selbst übt sich bei einer Präsentation – auch die Mitschüler/innen (und der/die Lehrer/in) sind sowohl als Zuhörer/in als auch als Gesprächspartner/in gefordert.

Durch eine Präsentation werden aber weit mehr Teilkompetenzen geübt und gefestigt, auch wenn die Mündlichkeit im Vordergrund steht. Entsprechend des Rahmenplans DaF können daher folgende Teilkompetenzen durch eine Präsentation geübt, gefestigt und angewendet werden (vgl. Bausch et al. 2009: 15 ff.): Dies sind im 1.–3. Bildungsabschnitt die Kommunikativen Teilkompetenzen zusammenhängend Sprechen, Hörverstehen/Hör-Sehverstehen (als Zuhörer/in und Beobachter/in), an Gesprächen teilnehmen (Rückfragen beantworten, Diskussionen führen, Statements geben, darlegen, erklären), Leseverstehen (Material recherchieren) und Schreiben (Notizen machen, schriftliche Gliederung erstellen, Stichworte aufschreiben, Handout); die Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln (Aussprache/Intonation, Wortschatz, grammatische Strukturen); und auch Interkulturelle Kompetenzen (Adressatenspezifik, Wirkung extra-/non- und paraverbale Aspekte). Darüber hinaus spielen Themen- und Erfahrungsfelder, abhängig von gewähltem oder vorgegebenem Thema und die Kompetenz für den Umgang mit Texten und Medien eine Rolle. Nicht zuletzt werden durch das in der Regel selbstständige Erarbeiten einer Präsentation Strategien im Rahmen der zu entwickelnden Sprachlernkompetenzen trainiert. Im vierten Bildungsabschnitt steht dazu zusammenfassend: „… Im Bereich der mündlichen und schriftlichen Textproduktion eignen sich die Schüler/innen Strategien und Techniken der Planung, Erstellung und kritischen Redaktion eigener Texte an, wobei neben der Situations-, Adressaten- und Themenangemessenheit auch Aspekte der Sprachkorrektheit stärker berücksichtigt werden …". Ausdrücklich wird auch die mündliche Textproduktion genannt. Eine Präsentation stellt damit im Sinne des Rahmenplans eine komplexe Lernaufgabe dar und unterstützt deren Ziel, das „*… im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist [es], kommunikative Kompetenzen, die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel, interkulturelle und methodische Kompetenzen im Sinne der Bildungsstandards und des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens in Aufgabenstellungen miteinander zu verknüpfen. […].*" (Bausch et al. 2009: 38 f.)

**Vorschlag zum Aufbau der Kompetenz *Präsentieren* unter Berücksichtigung des RPL DaF**

Unter Berücksichtigung von für Schüler/innen relevanten, interessanten und motivierenden Themen- und Erfahrungsfeldern, die auch dem jeweiligen Unterrichtscurriculum angepasst sind, muss der Aufbau der Kompetenz „Präsentieren" über einen längeren Zeitraum und kontinuierlich erfolgen. Kürzere Gesprächs- und Re-

deleistungen können in verschiedenste Unterrichtsphasen integriert werden, ebenso kleinere Präsentationen (ca. fünf Minuten). Die Unterschiedlichkeit der Themen (über den Zeitraum z. B. eines Schuljahres) unterstützt sowohl Aufbau, Anwendung und Transfer von Redemitteln und Wortschatz als auch die Flüssigkeit durch häufiges Wiederholen gleicher Strukturen und Strategien. Der Ausbau der Fertigkeit Sprechen sollte begleitend möglichst häufig in verschiedenen Unterrichtsphasen bedacht werden: in Form von Wiederholen und Festigen diskursiver Mittel und von Übungen zum Sprechdenken und zur Spontansprache. In folgender Übersicht stehen die Schritte zum Aufbau der Kompetenz „Präsentieren" einer Auswahl der im Rahmenplan DaF beschriebenen Teilkompetenzen gegenüber:

| **Aufbau der Kompetenz *Präsentieren*** | **Bezug Rahmenplan DaF** |
|---|---|
| **Sensibilisieren** durch Beobachten: Video, Fernsehen, Redner o. ä.: Was kann man sehen, was kann hören? | |
| **Sprechen:** Diskursmittel wiederholen und festigen | Verfügbarkeit sprachlicher Mittel: Wortschatz; Grammatik |
| **Wahrnehmung:** Wie fühlt man sich bei einem Vortrag? Ängstlich, gehemmt, sicher, macht Spaß, ist selbstverständlich… | |
| **Sprechen:** *Sprechdenken*[3] | (Gegenstände, Vorgänge) beschreiben; nacherzählen |
| **Rhetorikstationen**[4]: Kognitivieren einzelner Teilbereiche einer Präsentation | Techniken für die Planung und für die Realisierung eigener mündlicher Textproduktionen |
| **Beobachten:** sachliche Rückmeldungen geben auf bestimmte Aspekte | Kooperatives Lernen |
| **Sprechen:** *Karussell*[5]: gelesenes mehrmals frei wiedergeben, dem anderen zuhören, Fragen stellen. Vorteil: Zuerst wird im geschützten Rahmen gesprochen (ein Gesprächspartner, Geräuschkulisse), dann wird das Sprechen vor einer Gruppe geübt. | Verfügbarkeit sprachlicher Mittel: Wortschatz; Grammatik; zusammenhängend sprechen, strukturiertes Zusammenfassen; aktiv zuhören |
| **Sprechen:** *Fünf-Satz*[6], *Statement*[7] Der Fokus kann dabei gerichtet sein auf: das Üben der Gliederung, das Üben des zielgerichteten Sprechens, das Sprechen vor der Gruppe, das Beobachten etc. | argumentieren, bewerten, Stellung nehmen |
| Aktives **Zuhören:** Wiederholen/Reagieren, Fragen an Redebeiträge der anderen formulieren<br>**Sprechen:** *Vortragskette*[8] | erklären, beschreiben, strukturiertes Zusammenfassen |
| **Feedback** geben: Eigen- und Fremdwahrnehmung<br>Heranführen an Feedback: Regeln aufstellen, Beobachten einzelner Aspekte, schriftliches Beobachten, mündliche Rückmeldungen | Individualisierung von Kompetenzzielen |
| **Analyse** gesprochener Sprache: Aufnahmen und Transkriptionen<br>Analyse sprachlicher Aspekte: Aussprache, Grammatik, Lexik, Wiederholungen, Störungen; und inhaltlicher Aspekte: Gliederung, Struktur, Zahl und Ausführung von Argumenten, Zielsatz | Besonderheiten gesprochener Sprache, Redepartikel |
| **Visualisierungen**, Handout gestalten, Poster, Folien | Textsortenspezifisches Schreiben |
| **Gesamtpräsentation** unter Einbezug aller Aspekte und Kompetenzen | Komplexe Lernaufgabe |

3 Unter Sprechdenken versteht man den parallel verlaufenden Prozess des Denkens, Formulierens und Sprechens. Vgl. z. B. Pabst-Weinschenk (1995).
4 Klippert, Heinz (2004[10] überarb.): Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
5 auch *Kugellager*. Vgl. z. B. Brenner/Brenner (2995): Methoden I. Für alle Fächer. Berlin: Cornelsen Scriptor.
6 Nach Geißner (1985): fünfgliedriges Strukturprinzip, bei dem die Planung mit dem Schlusssatz beginnt.
7 Kurzrede, bei der ein Standpunkt mit Argumenten knapp begründet wird.
8 Vgl. Klippert, Heinz (2004[10] überarb.) S. 136 f.

Eine Präsentation gibt zahlreiche Möglichkeiten, die im Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache definierten Teilkompetenzen für die jeweiligen Bildungsabschnitte anzuwenden, zu üben und zu festigen – nicht nur in Bezug auf Mündlichkeit. ◂◂

**Literatur**


Bausch, K.-R. et al. (2009): Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen. Köln: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Bose, Ines/Schwarze, Cordula: Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Zs. für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2, 2007 http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg–12–2/docs/Bose_Schwarze.pdf (Stand: 09.01.2011)

Lemke, Siegrun (Hg.) (2006): Sprechwissenschaft/Sprecherziehung – Ein Lehr- und Übungsbuch. Frankfurt/M.: Peter Lang. (Leipziger Skripten; 4)

Pabst-Weinschenk, Marita (2010): Bewährte rhetorische Textmuster für die mündliche Sprachproduktion. In: Skiba, Dirk (Hg.): Textmuster: schulisch-universitär-kulturkontrastiv. Frankfurt/M.: Peter Lang. S. 229–254

dito (Hg.) (2004): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt.

dito (1995): Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen Scriptor.


## Texte und (digitale) Medien

### Kompetenzen für den Umgang mit medial unterschiedlich vermittelten Texten

*Christina Kuhn*

Texte begegnen uns im Alltag und Beruf in vielfältiger Form und Funktion und werden durch ganz unterschiedliche Medien vermittelt. Der Umgang mit Texten erfordert in der Erst- wie in den Fremdsprachen spezifische Kompetenzen, die es im Unterricht zu trainieren gilt.

**Verbindung von sprachlichem Lernen und lebensweltlichen Kompetenzen**

Der Rahmenplan verbindet Texte und Medien unter dem Kompetenzaspekt (vgl. Bausch et al. 2010: 10). Die Schülerinnen und Schüler sollen Texte in unterschiedlichen (multi)medialen Formen nicht nur als Mittel zum Sprachenlernen kennen lernen und nutzen, sondern diese auch für bestimmte kommunikative Zwecke, wie etwa der Informationsentnahme und –vermittlung, erschließen und verfassen können (vgl. Bausch et al. 2010: 10). Es wird deutlich, dass hier ein funktionaler Kompetenzbegriff im Zentrum steht, Kompetenzen also gleichermaßen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Eigenschaften, Haltungen etc. umfassen, die es ermöglichen, Anforderungen in komplexen Situationen erfolgreich und effizient zu bewältigen, und die auf Erfahrungen und Lernprozessen beruhen (vgl. Zydatiß 2010: 59). Die Nutzung unterschiedlich medial aufbereiteter Textsorten aus – auch sprachlich – unterschiedlichen Quellen stellt angesichts wachsender kultureller und sprachlicher Diversität der Gesellschaft und des medialen Wandels eine wichtige Schlüsselkompetenz dar (vgl. Kuhn 2010: 283).

Auf die Kombination von Texten und Medien bezieht sich auch der Begriff der *Literacy*, der ebenfalls sprachliches Lernen und lebensweltliche Kompetenzen verbindet (vgl. Hallet 2010: 67) und Literatur- und Medienkompetenz gleichermaßen integriert, wie Textor (2010) festhält:

> *„Mit dem Begriff „Literacy" ist zum einen die Fähigkeit gemeint, lesen und schreiben zu können – und zwar in einem Ausmaß, das die Teilhabe an der (Wissens-) Gesellschaft ermöglicht. Das heißt, es sollten sowohl komplexere, abstrakte Texte verstanden werden als auch eigene Gedanken, Kenntnisse und Pläne flüssig niedergeschrieben werden können.*

*Zum anderen umfasst Literacy die Literalität, die Literaturkompetenz. Das heißt, es sollte eine gewisse Vertrautheit mit der Literatur und der literarischen Sprache bestehen. In der heutigen Gesellschaft impliziert Literacy auch die Computer-Kompetenz, also die Fähigkeit, am Bildschirm Texte erstellen und bearbeiten sowie im Internet recherchieren zu können".*

Sehr allgemein definiert, stellt ein Text eine mündliche oder schriftliche Folge von Sätzen dar, die nach syntaktischen und semantischen Kohärenzprinzipien verbunden sind und eine bestimmte kommunikative Funktion erfüllen. Bezieht man die für Texte im Internet typische Hypertextstruktur mit ein, dann ist das Vorhandensein klarer Grenzen kein Kriterium mehr für einen Text. Hypertexte sind, bedingt durch ihre Verlinkungen mit anderen Text-, Bild-, Film- oder Tondokumenten, die ihrerseits wieder Links enthalten können, offen und als Teil des Internets „vernetzt". Sicherlich wird berechtigterweise von den Schülerinnen und Schülern nach wie vor der kompetente Umgang mit linearen Texten, die einer spezifischen vorgegebenen Form folgen, oder mit multicodalen Textensembles verlangt, etwa wenn es darum geht, einen Instruktionstext mit einer Tabelle oder Grafik zu verstehen oder – wie so oft im mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterricht – Inhalte von einer Text- in eine Symbolcodierung und umgekehrt zu transferieren. Durch die zentrale Funktion des Internets als im Alltag vielseitig genutztes Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungsmedium spielt jedoch der Umgang mit multimodalen bzw. multimedialen Textensembles mit ihrem Angebot an Hör- und Lesetexten, Grafiken, Bilder, Videos etc. auf einem digitalen Trägermedium wie dem Computer oder dem Handy für die Schülerinnen und Schüler eine immer größere Rolle im Alltag. Dies findet auch im Rahmenplan Berücksichtigung, etwa wenn in den unterschiedlichen Bildungsabschnitten mit „Texten des Alltags" oder mit „authentischen Sach- und Gebrauchstexten" gearbeitet werden soll (vgl. Bausch et al 2010: 28 f., 45) oder aufgabenbezogen unterschiedliche Methoden der Informationsbeschaffung geübt werden sollen.

**Textsortenvielfalt bietet pragmatisch relevante Aufgaben zur Textarbeit**

Die nicht nur im Alltag, sondern auch in arbeitsweltlichen Kontexten genutzten Texte vergrößern die Textsortenvielfalt im Fremdsprachenunterricht entsprechend durch die Einbeziehung digital vermittelter Textsorten wie z. B. E-Mails, Chat, SMS, Wikis, Blogs[1] oder Podcasts[2], die vielfältige Möglichkeiten zur pragmatisch relevanten Aufgabengestaltung bieten:

| Textsorten | pragmatisch relevante Aufgaben zur Textarbeit |
|---|---|
| Job-Anzeigen | Arbeitsanforderungen notieren, beschreiben, vergleichen, Nachfragen formulieren |
| Grafiken, Tabellen, Statistiken, mit und ohne Begleittext | visuelle Informationen versprachlichen und mit Textinformationen vergleichen, redundante/neue Informationen erkennen, Informationen aus Grafik oder Begleittext ergänzen, Informationen aus Tabellen/Grafiken schriftlich oder mündlich zusammenfassen |
| Zeitungstexte | Informationen sammeln, zwischen Bericht und Kommentar unterscheiden, globales und selektives Lesen üben |

1 Wikis (von hawaiianisch wikiwiki = schnell), auch WikiWikis oder WikiWebs genannt, sind Seitensammlungen im Internet, die von den Benutzern gelesen und online bearbeitet werden können. Als „Wissenssammlungen", wie etwa die Enzyklopädie Wikipedia, ähneln sie Content Management Systemen (CMS), einer Software zur Verwaltung des Inhalts einer Website oder anderer Informationsangebote. Wie bei Hypertexten üblich, sind die einzelnen Seiten und Artikel eines Wikis durch Querverweise (Links) miteinander verbunden. Weblog/Blog ist eine Zusammensetzung aus Web und Log (für Logbuch). Mit Hilfe von Blogs können ein oder mehrere Autoren online Beiträge veröffentlichen, ohne HTML-Kenntnisse zu benötigen. Zunehmend werden Blogs zur Wissensvermittlung genutzt, z. B. der DaF-Blog unter http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/oder der Info-Blog zu Fremdsprachen und neuen Medien unter http://fremdsprachenundneuemedien.blogspot.com/[08.01.2011].

2 Mit Podcasting wird das Bereitstellen von (selbst produzierten) Audiodateien (Podcasts) über das Internet bezeichnet. Der Begriff leitet sich von „broadcasting" („senden", „Rundfunk") und dem Namen des weit verbreiteten MP3-Players iPod ab. Die meisten podcasts sind private Sendungen, ähnlich Radioshows, die sich einem bestimmten Thema widmen, z. B. die Podcasts der Deutschen Welle unter http://www.dw-world.de/dw/0,,9540,00.html [08.01.2011].

| Textsorten | pragmatisch relevante Aufgaben zur Textarbeit |
|---|---|
| Gebrauchs-anweisungen | Handlungsschritte notieren und erklären |
| Fragebögen | unterschiedliche Fragetechniken kennen, Kurzantworten formulieren |
| E-Mail | Stufen von Formalität kennen, Antworten auf Kurzanfragen formulieren, gebräuchliche Abkürzungen und „Nettikette" erarbeiten |
| Internetseiten | sich auf Internetseiten orientieren, Seiten überfliegen und Relevanz für Fragestellung beurteilen, im Netz präsentierte Textsorten unterscheiden, Informationsgehalt hinsichtlich Herkunft, Wahrheit, Aktualität prüfen |
| Prospekte und Werbetexte | Fakten und Werbeargumente erkennen und trennen |
| Wiki | typischen Aufbau eines Wikis analysieren, Informationen für ein eigenes Wiki arbeitsteilig sammeln, auswerten, zuordnen |
| SMS/Twitter | Kurznachrichten lesen, mit Abkürzungen arbeiten, Informationen in Kurzform schreiben, Kurzformen auflösen, paraphrasieren |

*Tabelle 1: Beispiele für Textsorten und Aufgaben zur Textarbeit (vgl. Kuhn 2007: 212 mit weiteren Beispielen)*

Die Textarbeit orientiert sich dabei an authentischen Aufgabenstellungen, die den realen und alltäglichen Textgebrauch widerspiegeln, d. h. es ist bei der Planung der Textarbeit zu überlegen, in welchen Kontexten und mit welchen Zielen Texte im Alltag rezipiert und produziert werden, welche Kompetenzen Fremdsprachenlernende dazu brauchen und welche sie evtl. schon aus der Mutter- oder vorgelernten Fremdsprachen mitbringen. So hat möglicherweise das Schreiben einer Urlaubspostkarte keinen Lernerbezug mehr, aber vielleicht das Schreiben eines Urlaubsblogs, der Texte und Fotos/Videos integriert und der von den Lernpartnerinnen und -partnern kommentiert werden kann.

### Textauswahl und Lernziele

Maßgeblich für die Textauswahl ist also u. a. die erkennbare Verbindung zur medialen Lebens- und Lernumwelt der Lernenden. Die sprachlichen und inhaltlichen Lernziele werden so um das gezielte Üben des typischen Umgangs mit den Texten erweitert, z. B. werden zunächst nur die Überschriften von Zeitungstexten gelesen, Vermutungen zum Textinhalt angestellt und entschieden, ob der Text von Interesse ist oder nicht, eine wichtige Kompetenz, wenn es darum geht, eine gezielte Auswahl aus im Internet recherchierten Texten oder aus den „Treffern" einer Suchmaschine vorzunehmen. Mit der Mehrzahl der Textsorten kann sowohl (lese- und schreib)prozessorientiert als auch produktorientiert gearbeitet werden, d. h. beim Umgang mit den Texten können eigene Produkte entstehen, die dem gemeinsamen Verständnis der Inhalte, Darstellungsformen oder Gestaltungsmittel im Sinne des „aktiven Sprachhhandelns" dienen (s. Beitrag Funk in diesem Heft; zu Beispielen vgl. Bausch et al. 2010: 29). Gerade die Einbindung von Web 2.0-Anwendungen wie Blogs, Wikis oder Podcasts, die zum Mitmachen auffordern und die technischen Möglichkeiten dazu anbieten, eröffnet zusätzlich neue (authentische) Kooperationsformen, die auch über das Klassenzimmer hinaus wirken können. So können etwa mit Hilfe von Blogs, Wikis oder von z. B. Google *Text & Tabellen* Texte gemeinsam verfasst, bearbeitet oder kommentiert werden, so dass authentische kooperative Schreibprozesse initiiert werden (vgl. Würffel 2008).

Neben den Inhalten stellt also vor allem die mediale Präsentation der Texte einen Bezug zur (Lerner)-Wirklichkeit her, „bedeutungsvolle" Inhalte (s. Beitrag Funk) müssen auch in ihrem authentischen medialen Rahmen präsentiert und mit authentischen Aufgabenstellungen bearbeitet werden, also von den Schülerinnen und Schüler transparentes Sprachhandeln in authentischen Situationen verlangen. Bei der Textauswahl helfen u. a. Fragen wie etwa nach der Frequenz, der Repräsentativität und dem Alltagsbezug und der Verwendung der Textsorten. Auch didaktisierte Texte sind in authentischen Darstellungsformen präsentierbar, d. h. Texte aus dem Internet, die für unterrichtliche Zwecke bearbeitet worden sind, müssen als Internettexte für die Lernenden weiterhin erkenn-

bar sein, wobei sich unterschiedliche Ziele verfolgen lassen, z. B.:

a) Lernerorientierte Ziele: zur Präsentation bedeutungsvoller Inhalte, zum Anknüpfen an Interessen, Lebenswelt, Alltagserfahrungen,
b) Inhaltliche Ziele: zur Erarbeitung eines Sachverhalts/fachlichen Themas/Wortfelds,
c) Sprachliche Ziele: zur Erarbeitung hochfrequenter Text-, Satz- oder Wortstrukturen; zur Übung einer Struktur von Rezeption zur Produktion,
d) Strategische Ziele: zur Übung pragmatischen Lese/Hörverhaltens und von Lese- und Texterschließungsstrategien,
e) Medienkompetenzorientierte Ziele: auf die fremdsprachlichen Medien bezogene Medienkunde, -nutzung, -gestaltung und -kritik.

Ein weiteres Ziel ist die aufgabenorientierte Textarbeit, die einen Bezug zum konkreten Handlungskontext, in dem der Text Verwendung findet, herstellt. Texte werden in authentischen Verwendungssituationen präsentiert und mit Hilfe von realen Aufgaben bearbeitet. So hat z. B. das vermeintlich der Textvorentlastung dienende Training der Formulierung von Hypothesen vor dem Lesen zum Ziel, dass Lernende bewusst mit eigenen Fragen an einen Text herangehen und – auch auf Basis der Textsorte und ihrem medialen Kontext – überlegen, welche Antworten zu erwarten wären. Neben solchen textvorentlastenden Übungen entsprechen vor allem die Übungen zur fragengeleiteten Textauswertung und zur Informationsverarbeitung und -weitergabe in besonderem Maße einem pragmatischen Umgang mit Texten, denn auch im Alltag werden Texte in der Regel z. B. gezielt ausgewählt und mit einem spezifischen Informationsbedürfnis gelesen oder gehört, Informationen werden gesammelt, zusammengefasst und mündlich oder schriftlich weitergegeben, Textinformationen dienen als Argumente in Diskussionen und können helfen, andere zu überzeugen usw.

Als spezielles Problem sollte auch die kulturelle Geprägtheit von Texten thematisiert werden, denn je nach Verwendungszweck, Mitteilungsabsicht und medialer Gestaltung werden authentische Texte kulturell unterschiedlich präsentiert und organisiert. Eine so verstandene Textarbeit beschränkt sich dann nicht nur auf das Lesen und Verstehen, sondern auf das „Handhabbarmachen" von Texten, wozu auch das (Er)kennen von kulturell und medial unterschiedlichen Darstellungsformen und Kontexten, in denen die Texte auftreten, zählt.

### Aufgaben für die Lehrenden

Aus der Kompetenzorientierung ergeben sich im Hinblick auf den Umgang mit Texten und Medien einige Konsequenzen für die Lehrenden. Die Aufgabe der Lehrkräfte liegt vor allem im Bereich der Gestaltung lernerorientierter Inhalte, der Sequenzierung, der Informationsdarbietung und der authentischen Aufgabengestaltung mit Texten, die „online" wie „offline" vermittelt werden. Es gilt, didaktische Szenarien zu entwickeln und dazu geeignete Methoden, Materialien und Inhalte auszuwählen, die ihrerseits didaktische Interaktionsmuster initiieren, also Lern- und Austauschprozesse auf der Basis unterschiedlicher (multi)medialer Anwendungen anstoßen, die einen Bezug zur Realität der Lernenden aufweisen. Die Nutzung digitaler Medien zur Textarbeit lässt Lernende wie Lehrende mit vertrauten Werkzeugen umgehen und einen fast schon alltäglichen virtuellen Erfahrungsraum zum Lernraum werden, in dem sich formelles und informelles Lernen sowie Lernen, Spielen, Kommunizieren und Kooperieren zunehmend grenzenlos vermischen – ein Erfahrungsraum, der den Lernenden vielfältige Angebote zur authentischen sprachlichen und inhaltlichen Partizipation und letztlich auch zur Identifikation macht. ◂◂

### Literatur

Bausch, K.-R. et al. (2009): Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen. Köln: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Hallet, W. (2010): Fremdsprachliche *literacies*. In: Hallet, W./Königs, F. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 66–70

Kuhn, C. (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Kon-

zepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Jena: Dissertation Universität Jena [http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=10117, 08.01.2011]
Kuhn, C. (2010): Schlüsselqualifikation. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen, S. 283
Textor, M. (2010): Literacy-Erziehung in der Familie. In: Fthenakis, W./Textor, M. (Hrsg.): Online-Familienhandbuch. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_2677.html#content, 08.01.2011]
Würffel, N. (2008): Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 13: 1, 26 S. [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg–13–1/beitrag/Wuerffel1.htm, 08.01.2011]
Zydatiß, W. (2010): Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, W./Königs, F. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 59–63

## *„Das machst Du mit links"*

**Organisation des Workshops in Krakau 26.–30.4.2010**

*Krystyna Götz*

Im Dezember 2009 während der Referentenschulung hatte Boris Menrath uns in Köln einen Workshop zur Implementierung des Rahmenplans für Fachberater und Fachschaftsberater in Buenos Aires angekündigt. Bereits zu diesem Zeitpunkt begann ich blitzschnell zu überlegen, wie ich wohl von Krakau nach Buenos Aires gelangen würde. Dass ich durch das DSD-Programm nochmals nach Argentinien kommen würde, hatte ich in meinen kühnsten Träumen nicht zu denken gewagt.

*„Ja, und der zweite Lehrgang für die östliche Hemisphäre soll in der schönen Stadt Krakau stattfinden"* – lautete sinngemäß die klare und überaus freundliche Ankündigung von Boris Menrath. Aus war mein argentinischer Fortbildungstraum. In der Realität angekommen, ahnte ich, was auf mich zukam.

*„Ach, Krystyna, das machst Du mit links. Du hast ja soviel Erfahrung"* – wurde ich anschließend in der Pause von den DSD-Gurus freundlich ermutigt. Die Sache schien beschlossen zu sein: Es musste sein.

Es stellte sich sofort die Frage: Womit fange ich an? Tagungshotel finden, Rahmenprogramm erstellen, Stadtführung organisieren, Tagungsmappen füllen, Empfang beim Generalkonsul beantragen, Bildungskuratorium und Stadtpräsidentin informieren und einladen, Unterrichtsbefreiung in meiner Stammschule beantragen, Kopien ohne Ende anfertigen, Dorothea Burdzik informieren, wie viele Teilnehmer einplanen, wie viele Referenten? Dies alles schoss mir sofort durch den Kopf.

Viel wichtiger war aber die Frage, wann fange ich an? Denn nach meiner Rückkehr von Köln nach Krakau begannen fast anschließend die 120 DSD-II-Prüfungen. Im März – 200 DSD-I-Prüfungen. Dann war Ostern und danach sollte die Konferenz in Krakau stattfinden. Die Antwort auf die Wann-Frage konnte nur lauten: SOFORT!!!

Noch vor Weihnachten hatte ich mehrere begehrte Tagungshotels in der Königstadt aufgesucht. Das Ergebnis war ernüchternd, entweder zu teuer, für den Termin ausgebucht oder es lag auf der falschen Weichselseite. Es gibt da aber ein Hotel in Krakau, das ich von Anfang an im Sinn hatte; mit der idealen Lage – zwei Minuten vom Altmarkt entfernt, in einer der erhwürdigen Patriziervillen, geschmackvoll renoviert, tolles Personal, bequemer Tagungsraum; komfortabel in jeder Hinsicht – es gehört zu den besten des Landes. „Hotel Stary" ist einfach hinrei-

ßend in jeglicher Hinsicht. Hinreißend sind allerdings auch die Preise. Warum sollte ich nicht versuchen, besondere Konditionen auszuhandeln? Ich wusste, dass ich keine finanziellen Trümpfe in der Hand hatte. Also mussten andere Register gezogen werden.

Im ersten Gespräch mit der Managerin hatte ich den Seltenheitswert dieser Konferenz, deren Teilnehmer aus Asien und Mittelosteuropa anreisen werden, bereits betont. Auch über das unschlagbare DSD-Programm in der Welt und in Krakau hatte ich blumig berichtet. Schließlich – und da zeichnete sich eine Lösung der finanziellen Probleme ab – hatte eine Tochter eines der Besitzer dieses noblen Hauses bei mir vor Jahren die DSD-Prüfung erfolgreich abgelegt, diese Tatsache legte ich als weiteren Trumpf in den Verhandlungen auf den Tisch. Nun näherten wir uns der unvermeidlichen Schlüsselfrage nach den Preisvorstellungen der ZfA. Und diese, dessen war ich mir bewusst, nahmen sich aus der Sicht dieses Hauses, eher bescheiden aus. Nach einer für mich sehr langen Schweigeminute meinte die freundliche Managerin, dass sie die Kalkulation für diesen Sonderpreis sehr gründlich prüfen lassen müsste. Ich zeigte ihr mein volles Verständnis und gleichzeitig meine Zuversicht, dass sie schon einen gangbaren Weg finden würde. Es folgten noch zahlreiche Verhandlungen, Besichtigungen, ein reger Mailwechsel. Kurz nach Weihnachten hatte ich die Nachricht erhalten: „Liebe Frau Götz, die für die dritte Aprilwoche geplante Konferenz kann zu den gewünschten Konditionen in unserem Hause stattfinden." Ich jubilierte. Eines hatte ich geschafft – dachte ich. Dann folgte der erste genaue Kostenvoranschlag. Die Zimmerpreise waren akzeptabel, aber der Mietpreis für den Tagungsraum erschien mir für unsere Verhältnisse sehr hoch. Es folgte die nächste zähe Verhandlungsrunde. Wir hatten uns schließlich auf einen sehr moderaten Preis einigen können. Zur Vorbereitung hatte die Managerin auf meine Bitte hin erste umfangreiche Informationen mit Kostenaufstellung und einigen Fotos in englischer Sprache an die ZfA geschickt.

Als nach zwei Wochen keine Reaktion aus Köln erfolgte, fragte mich die sichtbar irritierte Managerin, ob ich denn sicher sei, dass die Konferenz tatsächlich stattfinden würde. Ratlos richtete ich Hilferufe an verschieden Stellen in der ZfA. Die zuständige Koordinatorin, Dorothea Burdzik tat dies ebenfalls von Oppeln aus. Bald verlangte das Hotel die übliche Anzahlung.

Nachdem wir viele Unwägbarkeiten ausgeräumt und die Hotelreservierung endlich vorgenommen hatten, wurde uns plötzlich ein neuer Konferenztermin von der ZfA genannt: eine Woche später.

Zu meinem Erstaunen schluckte die charmante Managerin dies ebenfalls und organisierte die Termine entsprechend um. Das grenzte fast an ein Wunder angesichts des langen Mai-Wochenendes. Inzwischen hatte diese leidgeprüfte Dame drei Verhandlungspartner: die ZfA in Köln, Frau Burdzik in Oppeln und mich vor Ort. Ich hatte dabei vorrangig die Aufgabe übernommen für einen gemeinsamen Nenner zu sorgen und die Managerin bei Laune zu halten, so gut es ging.

Zeitgleich musste an vieles andere gedacht werden, wie zum Beispiel an das kulturelle Begleitprogramm. Aktivitäten wie Stadtführung, Besichtigung der Wawelburg, Spaziergang durch das jüdische Viertel Kazimierz mussten rechtzeitig geplant werden. Karten für die Oper und Konzerte sollten schon längst reserviert worden sein, eine kleine Darbietung der DSD-Schüler aus Olkusz sollte ebenfalls schon feststehen. Im März standen aber weder die endgültige Teilnehmerliste noch das Tagungsprogramm eindeutig fest. Also fing ich an ins Blaue zu planen. Mit Unterstützung von Frau Burdzik hatten wir mit den immer noch nicht ganz sicheren Angaben das Begleitprogramm in Angriff genommen. Aber gemäß vorhergehender Erfahrungen kam der Segen für das Programm aus Köln, als bald darauf eigentlich schon alles geregelt war.

Heinz Peters, der Krakauer Generalkonsul, und die Stadtpräsidentin Elżbieta Lęcznarowicz, hatten sich nur zu gern bereit erklärt, diese hochkarätige Konferenz zu eröffnen, und teilten mit, dass sie für die rechtzeitige Übersendung des Programms und der Teilnehmerliste dankbar wären. Nach alter Tradition verzögerte sich diese Weitergabe etwas, aber kurz vor der Konferenz konnte ich die Papiere weiterreichen und auch noch für die Präsidentin eine Arbeitsüber-

setzung ins Polnische anfertigen. Ende gut alles gut: Zur Eröffnung waren beide da. Und siehe da – der Generalkonsul hatte sogar die Einladung zum Empfang ins Generalkonsulat noch rechtzeitig drucken lassen können.

Ab Ende März waren die Referenten vom Rahmenplan-Workshop aus Südamerika zurückgekehrt und von diesem Zeitpunkt ab ging es Schlag auf Schlag. Im Telegrammstil wurden mal von Boris Menrath und Rainer Wicke Druckaufträge per Mail bestellt, die nicht schnell genug erledigt werden konnten. Natürlich waren am Ende manche Handouts doppelt, andere wiederum leider noch nicht kopiert worden. Aber ich war inzwischen in meinem Kopieshop Stammgast und genoss Sonderrechte, so dass auch diese Dinge uns keine Kopfschmerzen mehr bereiteten. Die alte Weisheit, dass man mit seinen Aufgaben wächst und viel Gelassenheit entwickelt, kann ich inzwischen teilen. Materialien, die an mich per Post geschickt worden sind, kamen dank des „zuverlässigen" Postweges leider nie an.

Ach ja, das Literaturseminar mit Rainer Wicke, das nach einer kleinen Verschnaufpause nach der Konferenz in der Krakauer Villa Decius stattgefunden hatte, muss auch noch erwähnt werden. Auch dafür mussten Unmengen von Kopien bereitgestellt werden. Ich war nur noch mit Waschkörben unterwegs und erntete dafür manchen bewundernden Blick von den Teilnehmern der jeweiligen Veranstaltung.

Übrigens: Die sechsunddreißig Tagungsmappen wurden von mir nach alt bewährter Form in Heimarbeit erstellt, ich glaube, den Lesern dieser Zeilen dürfte langsam deutlich werden, dass ich in den Zeiten der Veranstaltung(en) keine Freizeitprobleme hatte.

Das Info-Material über Krakau, Stadtpläne, Kulturprogramm usw. besorgte ich im Pressezentrum und wollte diese zusammen mit dem aktuellen Programm und der Teilnehmerliste für die Rahmenplankonferenz in die Tagungsmappen integrieren. Fünf Tage vor der Konferenz kam dann die letzte Fassung. Welch eine Erleichterung! Schnell drucken, zusammenheften und in die Konferenzmappen reinlegen. Endlich fertig!?! Weit gefehlt … Als ich mir abends in „aller Ruhe" so eine Tagungsmappe genauer angeschaut hatte, stellte ich zu meinem Entsetzen einige falsche Zeitangaben fest. Nun, ja! Rasch Rücksprache halten. Keiner der Referenten erreichbar. Selbst verbessern, neu drucken, alte Programme raus, neue Programme rein …



Organisatorin vor Ort Krystyna Götz

Dann blieben nur noch Kleinigkeiten zu erledigen, wie Ausstattung des Tagungsraumes mit Technik, Service in den Pausen, Anordnung der Konferenztische, Tische für Konferenzmaterialien bereit stellen, Abholen der reservierten Konzert- und Opernkarten, Organisation des Abholdienstes der Referenten vom Flughafen …

Am Sonntag, den 25. April 2010 kamen die Teilnehmer aus aller Herren Länder an. Strahlender Sonnenschein, zufriedene Gesichter. Das behagliche „Hotel Stary" und die Stadt der polnischen Könige waren darauf vorbereitet die sechs Referenten, die dreißig Koordinatoren und Fachschaftsberater aus zwanzig Ländern gebührend aufzunehmen.

Am Freitag, den 30. April 2010 war die ertragreiche Workshopwoche beendet. Mir schienen die Gesichter aller Teilnehmer trotz intensiver Arbeit noch zufriedener zu sein als am ersten Tag.

Eines weiß ich: Krakau hat der Implementierung des DaF-Rahmenplans gut getan.

Ach ja, und ich darf weiter von einer Reise nach Buenos Aires träumen. ◂◂

# Ägypten – ein Herbstmärchen

**Eine Studienfahrt mit Hamburger Schülern führt mich an meine geliebte Auslandsschule DSBK zurück**

*Andreas Goletz-de Ruffray*

Seit die wilden Sarraziner durch das dunkelnde Deutschland reiten und ihre Scheuklappen öffentlich zur Schau stellen, kann man Heinrich Heines Leiden an der Heimat besser verstehen: das „Wintermärchen" war wohl auch ein Versuch, gegen seine Melancholie anzuerzählen. Vielleicht, so meine Hoffnung, heilt Literatur auch zwischenmenschliche Verletzungen. Am besten schienen mir selbst erlebte Märchen, und so bot ich 2009 und 2010 den Oberstufenschülern der Sankt-Ansgar-Schule in Hamburg eine achttägige Studienfahrt nach Ägypten an, wo ich acht Jahre lang gewohnt und gearbeitet hatte.



Historisches Erinnerungsfoto

Den fliegenden Teppich durfte aber nur besteigen, wer bereit war, einige mit der Wirklichkeit bundesrepublikanischer Jugend kaum kompatible Regeln zu befolgen: absolute Alkoholabstinenz während der gesamten Reise; Teilnahme an sechs Vorbereitungstreffen (persische Zahlen, Arabisch für Anfänger, Verhalten im Gastland, Gefahrenprävention etc.); Übernahme eines Referats; die Bereitschaft, vor Ort, wenn erforderlich, lange Hosen und bedeckte Schultern auch bei über 40 °C im Schatten zu ertragen und jene, sich selbst neu zu erfinden. Zu viel verlangt von den 10 Schülerinnen und 4 Schülern, die 2010 nach Kairo und auf den Sinai wollten?

### Wir sind die anderen

Als die Maschine in Kairo landet und Sandgeruch durch die Kabine zieht, haben wir unsere erste Übung in morgenländischer Gelassenheit hinter uns: Hagel, Sturm und Streik haben Europas Flugpläne aus den Angeln gehoben und die Verspätung schenkt uns ein erstes Gefühl der Entfremdung. Während wir das Flughafengebäude um 4.30 Uhr verlassen, rollt ein tausendkehliger Muezzingesang aus der dämmernden Metropole auf uns zu. Viele fragen sich, wie man mit solcher Ruhestörung leben kann, und staunen, dass viele Kairoer dieses erste der fünf täglichen Lautsprechergebete nicht einmal wahrnehmen.

Unbeeindruckt von roten Ampeln bringt uns der Bus zum Dachterrassenhotel, und man stellt erleichtert fest, dass die Straßennamen im Zentrum auf Arabisch und Englisch geschrieben sind, nachdem man sich in den Außenbezirken beim Blick auf die Schilder wie ein Analphabet vorkam. Wie gastfreundlich sind eigentlich Hamburgs Straßenschilder, gibt es auch nur eines auf Arabisch oder Chinesisch? Jetzt sind wir die anderen – und durchaus willkommen.

### Babylon

„Ahlan we sahlan, welcome to Egypt, français? Morgenstund hat Gold im Mund". Schon bei der Besichtigung Babylons, des römischen Kastells in Alt-Kairo, und der dortigen koptischen Kirchen wie der Synagoge wundern wir uns über die Sprachbegabung vieler im Tourismus tätigen Ägypter. Selbst die Beduinen an den Pyramiden von Giseh sprechen in etlichen Zungen – auch wenn sie nur ein paar Bruchstücke aus jeder

Sprache auswendig gelernt haben. Vor der pharaonischen Kulisse wird uns bewusst, wie lang die Tradition der Gastfreundschaft in Ägypten ist, und auf dem glühenden Sand stehend ahnen wir, wie wichtig sie für das Überleben der Fremden war.

Am Abend umfängt uns wieder globales Sprachgewirr beim Warten auf die Vorstellung der Tannoura Tanztruppe in der Karawanserei El-Ghouri. Die sich und uns in Trance wirbelnden Derwische haben eine alte Tradition der Moulids, weltlich-religiöser ägyptischer Volksfeste, aufgenommen, die vermutlich seinerzeit die mystischen Sufis des islamischen Mittelalters beeinflusst hat. Die kostenlose Vorstellung widersteht seit Jahrzehnten touristischer Kommerzialisierung und Instrumentalisierung und bietet nicht nur Fremden den Willkommensgruß, sondern wird zunehmend von Ägyptern als Teil ihrer besonderen Identität im arabischen Raum wahrgenommen. Wir lassen den Abend im Shisha-Café Fishawi ausklingen, das ebenfalls zur Selbstvergewisserung des modernen Ägypten beigetragen hat: Hier schrieb Naguib Mahfouz, der einzige ägyptische Literaturnobelpreisträger, seine frühen Romane. Auf dem Weg zum wartenden Bus schlängeln wir uns durch den größten Touristenbazar der arabischen Welt, den Khan-el-Khalili, wandern durch die El Moezz-Straße mit ihren angestrahlten, kürzlich renovierten mittelalterlichen Fassaden zum Stadttor Bab el Futuh und sinken am Ende eines verwirrend begegnungsreichen Tages für ein paar Stunden Schlummer in den ganz normalen Kairoer Lärmteppich.

### Zeitreisen

Kann soviel Geschichte in ein einziges Land passen? Im ägyptischen Museum springen wir durch das Alte, das Mittlere und das Neue Reich und sämtliche Zwischenzeiten, schnuppern in die griechische und römische Zeit und versäumen natürlich nicht, Tutanchamuns Goldmaske im Original zu bewundern. Seltsam auch unser Erstaunen über diese sterblichen Hüllen, die Mumien, bloß weil es gelungen ist, sie eine kleine Ewigkeit haltbar zu machen. Neben dem antiken Ägypten treffen wir das mittelalterlich islamische, sehen die älteste erhaltene



Im ägyptischen Museum

Moschee Kairos, Ibn Tulun, ein Wohnhaus aus dem 19. Jahrhundert, sehen das Kairo der Kairoer, zwängen uns zu siebt in ein Sammeltaxi, einen 40 Jahre alten Peugeot 504 Kombi, wühlen uns durch einen ganz gewöhnlichen Souk und über den Attaba, den Markt, den kein Tourist besucht, sehen das Hardrock-Café im Hotel Hyatt, trauriges Symbol für die Schere zwischen Reich und Arm und dafür, dass auch Kairo nicht von der globalen Kultur-Uniformierung verschont bleibt.

### Deutsche Insel im arabischen Meer

Als sie vor über hundert Jahren gegründet wurde, lag die Deutsche Schule der Borromäerinnen im Zentrum des „arabischen Paris", Kairo im späten 19. Jahrhundert. Unser Besuch in der Begegnungsschule lässt nicht nur ein wenig Neid wegen des schuleigenen Schwimmbades aufkommen, sondern noch mehr Staunen über die Deutschkenntnisse der Ägypterinnen, die nicht bloß die Aufgabenstellungen des deutschen Abiturs zu bewältigen haben, sondern auch einen Fehlerquotienten, der so manchen deutschen Muttersprachlern Probleme bereiten würde. Beim abschließenden Gespräch mit dem Schulleiter geht es um diesen Leistungs- und Arbeitsdruck, aber auch um die kulturelle und soziale Verortung der Privatschule in der ägyptischen Gesellschaft.




Der Verfasser mit seinen Schülern am Golf von Aqaba

Für mich war dies der Höhepunkt meiner Rückkehr in die Wahlheimat: Einige Ehemalige (Abi 2005 und 2003) tauchen meinetwegen auf; andere, großgewordene Mädchen, denen ich einmal Englisch-Anfangsunterricht erteilte, grüßen mich, als wäre ich gestern gegangen und könnte nun wieder bleiben. Wie gut, dass sie nichts vom kühlen Sarrazinien wissen!

**Kies und Geröll**

„Misr" heißt ‚Ägypten', oder auch ‚Kairo' – für uns aber soll das Land nicht bloß aus der Hauptstadt bestehen. Unser Bus bringt uns durch die östliche arabische Wüste an den Suezkanal, dann den Golf von Suez entlang nach Süden und schließlich zum koptischen Kloster Sankt Katharinen, wo wir um 2.00 Uhr nachts aussteigen und die sechs Kilometer und 800 Höhenmeter hinauf zum Mosesberg in Angriff nehmen. Der Berg, auf dem Moses die 10 Gebote empfangen haben soll, liegt in der Gebirgswüste des südlichen Sinai. Die Aussicht auf die Kühle auf dem zweithöchsten ägyptischen Gipfel (2285 m) beflügelt einige, andere spüren die Anstrengung der vergangenen Tage und der Hitzewelle und leisten sich einen Kamelritt bis zum Ende der flacheren Passage. Den letzten, aus Hunderten Stufen bestehenden Abschnitt, bewältigen wir inmitten einer Pilgerwelle. Grußworte gehen hin und her, in tausend Sprachen – Celans Chiffre der Sprachlosigkeit passt nicht zum Sinai. Dann entschädigt die über der Geröllwüste aufspringende Sonne für alle Mühen und kündigt weitere Tage mit Schattentemperaturen deutlich über normaler Körperwärme an.

**Frieden am Golf**

Endlich Zeit, zu sich und den anderen zu kommen, die ausstehenden Referate zu halten und zu diskutieren, die Eindrücke der vergangenen Tage zu sortieren: zwei Tage in einem besonderen Hüttendorf am Golf von Aqaba trennen das Wichtige vom Überflüssigen. Ohne Medien, Internet und Telefon wird der Blick fürs Wesentliche schärfer. Die Unterkunft befriedigt bloß elementarste Bedürfnisse, aber das gemeinschaftliche Essen ist gut und wir erfahren, dass Zeit kein Verbrauchsgut, sondern ein Geschenk ist. Eine Taucherbrille genügt, um im vielfarbigen Korallenriff Kraken, Seenägel und Feuerfische zu betrachten. Die erste Nacht verbringt die ganze Gruppe am Strand – hat das Gemeinschaftsgefühl im religiös geprägten Gastland abgefärbt? Kurz nach sechs genießen wir das ewige Naturschauspiel: Über dem östlichen, dem saudi-arabischen Felsrand des Roten Meeres zieht jener geheimnisvolle Feuerball auf, ohne den diese Erde nicht wäre. Leben von Wärme und Licht. Warum können wir nicht hier bleiben?

**Die anderen sind wir**

Wie viel Heimat brauchen wir und wie viel Fremde zum Wohlfühlen in der eigenen Haut? Wer gute Wurzeln hatte, konnte sich leichter auf das Andere einlassen. Für Johannes liegt der schönste Fleck Erde in Hamburgs Nordosten, aber er hat Ägypten trotz der Hitze genossen und ist ein Fan des ägyptischen Nationalgerichts „Koshari" geworden. Moni hat schnell die Verspieltheit und den Humor vieler Ägypter erkannt, auch in scheinbar groben Sprüchen wie „How can I get your money?" Weil sich alle berühren ließen, auch von der Widersprüchlichkeit dieses Landes, gilt: Wenn wir zurückkommen, sind wir andere – und die anderen sind wir. Genau so – ein wenig fremd – mag Heinrich Heine sich 1843 bei der Rückkehr nach Hamburg gefühlt haben. ◂◂

I love teaching

Das Phorms-Konzept basiert auf anspruchsvoller bilingualer Bildung, qualifizierter Ganztagesbetreuung und individueller Talentförderung.

Für unser Schulen an den Standorten **Berlin, Frankfurt, Hamburg und München** suchen wir zum **Schuljahr 2011/12** engagierte und qualifizierte

# Grundschullehrer/-innen
# Gymnasiallehrer/-innen

**verschiedener Fachrichtungen** in **Voll- und Teilzeit**.

**Qualifikationen:**

- Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien,
- Interesse an der Entwicklung und Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte, überdurchschnittliches Engagement sowie Teamgeist,
- Begeisterung für die Arbeit mit Kindern,
- idealerweise Beherrschung der englischen Sprache,
- Bereitschaft,
    - sich aktiv an der Schulentwicklung sowie den entsprechenden Fachabteilungen zu beteiligen,
    - sich stets fachlich und methodisch-didaktisch weiterzuentwickeln.

**Wir bieten:**

- eine internationale Ausrichtung,
- kleine Klassen mit moderner Ausstattung,
- ein innovatives didaktisches Konzept sowie
- eine attraktive Vergütung.

Wenn Ihnen die individuelle Förderung von Kindern am Herzen liegt, Sie sich durch Eigeninitiative und Engagement auszeichnen und gerne in einem engagierten Team arbeiten, dann freuen wir uns auf Ihre Online-Bewerbung unter:

**http://www.phorms.de/Karriere/Stellenangebote**

Für weitere Informationen besuchen Sie uns unter **www.phorms.de**.

## Unterwegs ins real existierende Europa der Sprachen – ein Seminarbericht

*Thomas Berchtold*

Es dürfte wohl kaum jemand unter den LeserInnen geben, der mit der Buchstabenfolge „real" nichts anzufangen weiß. Weniger bekannt mag sein, dass eine der Realitäten, die sich hinter diesem Wort verstecken kann, das „Réseau européen des associations de professeurs de langues" ist: Dieses Europäische Netzwerk der FremdsprachenlehrerInnenverbände, das seit 2007 schrittweise Gestalt annimmt, hat es sich zum Ziel gesetzt, die bestehenden Verbände über sprachliche und staatliche Grenzen hinaus besser miteinander zu vernetzen – dies nun allerdings nicht in erster Linie, indem man dem Verbandswesen eine neue Metaebene für Vereinsfunktionäre aufsetzt, sondern vielmehr durch Angebote, die sich unmittelbar an die wenden, die selbst im Unterrichtsgeschehen stehen, seien sie nun Vereinsmitglieder oder nicht. Wie konkret diese Vernetzung gedacht ist, zeigt sich insbesondere an den Workshops, die erstmals letztes Jahr angeboten wurden und durch ihre bunt gemischte Zusammensetzung den europäischen Bildungsraum wirklich erfahrbar machen.

Meine Frau und ich hatten die Gelegenheit, an dem zweiten von Real veranstalteten Seminar „Lernende motivieren: Innovation und Kreativität im Sprachunterricht" teilzunehmen, das vom 18. bis 21.08.2010 in Krakau stattfand und auf das wir durch die Rundmail eines Studienkollegen meiner Frau aufmerksam geworden waren, der im Türkischen Deutschlehrerverband aktiv ist.



Verfasser Berchtold und Ehefrau (rechts vorn) mit anderen Teilnehmerinnen

Wie sich am Eröffnungsabend herausstellte, waren TeilnehmerInnen aus 12 europäischen Ländern angereist, unter denen die GastgeberInnen aus Polen das stärkste Kontingent stellten. Hierfür waren allerdings nicht nur die kurzen Wege verantwortlich, sondern auch die Tatsache, dass das an die Krakauer Jagiellonen-Universität angegliederte Zentrum der Polnischen Sprache und Kultur in der Welt an der Organisation beteiligt war und das Spektrum der Workshops deshalb auch nicht nur die kanonischen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Deutsch abdeckte, sondern auch Polnisch vertreten war.

Die Viersprachigkeit der Veranstaltung unterstrich, wie viel den Veranstaltern daran gelegen war, die Pluralität des europäischen Sprachraums hervorzuheben und sprachliche Monokulturen auch im Seminarverlauf zu verhindern. Im Seminarprogramm fand dieses Konzept der europäischen Gemeinsamkeit qua sprachliche Differenz seinen Ausdruck darin, dass simultan gedolmetschte Vorträge und konsekutiv übersetzte Interaktion im Plenum einerseits und Workshops in sprachlich homogenen Gruppen andererseits sich ergänzen sollten.

Unter den Plenumsvorträgen bestach insbesondere der von Terry Lamb, der ausgehend von eigenen Erfahrungen und daraus erwachsenen Forschungsergebnissen sehr persönlich und sehr engagiert über Lernerautonomie als Motivationsfaktor sprach. Nicht ganz alltägliche Einblicke bot Wladyslaw Miodunka, der darüber berichtete, an wen Polnischunterricht außerhalb Polens sich wendet, welche institutionellen Träger involviert sind und welche Implikationen



Teilnehmer an dem Workshop Real

diese Struktur für den Aufbau eines Prüfungssystems für die Zertifikation nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen hatte. In weiteren Plenumsvorträgen wurden europäische Institutionen, Programme und Aktionen mit Bezug aufs Sprachenlernen kurz vorgestellt, wobei eine weite Bandbreite vom Europäischen Tag der Sprachen über Erasmus bis zum Europäischen Sprachlabel und vom schulischen Übersetzerwettbewerb Juvenes Translatores bis zur Grundlagenforschung am European Centre for Modern Languages in Graz abgedeckt war; natürlich durfte hier auch das Real-Programm selbst nicht fehlen. Dass alle Plenumsvorträge für alle TeilnehmerInnen gleichermaßen relevant waren, kann bezweifelt werden; ein dezentraleres Informationsangebot wäre aus meiner Sicht wünschenswert gewesen, um eine bessere Fokussierung auf die eigene Arbeitssituation zu gewährleisten und die Möglichkeit zu vertieften Gesprächen und Nachfragen zu eröffnen.

Ebenfalls als Plenumsveranstaltung genannt werden muss die Präsentation der Workshopergebnisse am letzten Tag, bei der die TeilnehmerInnen in die Lage versetzt werden sollten, die Puzzlesteine aus den Workshops ins Gesamtbild der Veranstaltung einzuordnen. Leider wurde der Erfolg dieser Veranstaltung durch das zeitaufwendige Konsekutivdolmetschen in vier Sprachen deutlich geschmälert: Schon nach der Vorstellung der sehr detailliert vorgetragenen Ergebnisse des englischsprachigen Workshops war das Konzentrationsvermögen der TeilnehmerInnen so gut wie erschöpft. Sinnvoller wäre sicher gewesen, die Ergebnisse dezentral – durch Übersetzung der vorbereiteten Plakate und vertiefende Gespräche mit InteressentInnen – zu präsentieren. Die spritzige Einmannshow von Michel Boiron, dem Leiter des französischsprachigen Workshops, zeigte später allerdings, dass es noch ganz andere Möglichkeiten zur Überwindung der Sprachbarrieren gab: Durch einen gelungenen Mix aus Bild- und Hörimpulsen und sorgfältig ausgewählte sprachliche Inputs in drei Sprachen, mit denen nicht nur hochkonzentrierte Information vermittelt wurde, sondern bei denen es auch an Situationskomik, Ironie und Selbstironie nicht fehlte, gelang es Boiron, ganz ohne ÜbersetzerInnenhilfe einen bunten Eindruck von seinem Workshop zu vermitteln.

Der deutschsprachige Workshop wurde von Rainer Wicke in seiner bewährt einprägsamen Weise souverän und routiniert geleitet. In einem ersten Block ging es um das Thema Landeskunde. Hier wurden insbesondere Möglichkeiten thematisiert, mit den von Rainer Wicke entwickelten Aufgaben zum Deutschlandposter des Goethe-Instituts zu arbeiten. Nach einer Diskussion gelungener und weniger gelungener Aspekte des Posters wurden Beispiele für Suchaufgaben und Wortschatzarbeit ausprobiert sowie Möglichkeiten zur kreativen Weiterentwicklung des Konzepts – etwa durch die Ergänzung des Deutschlandposters mit Hilfe von selbst gesammeltem Bildmaterial, durch Erstellung eines kontrastiven Posters des eigenen Landes oder auch von Klangbildern – erörtert.



Rainer E. Wicke – im Hintergrund André Moeller (DW)

Im zweiten Block des Workshops ging es darum, wie der Unterricht durch kreative Aktivitäten und kleine Projekte zu Themen aus dem Lehrbuch spannender gestaltet werden kann. Herr Wicke verwies hier darauf, wie wichtig der handwerkliche Umgang mit Objekten und Bewegung für die Motivation sind, betonte aber gleichzeitig, dass ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen kognitivem und schöpferischem Lernen vonnöten ist, um die SchülerInnen nicht zu überfordern.

Der dritte Teil des Workshops beschäftigte sich mit Literatur. Als Fazit ließe sich hier festhalten, dass Literatur dann motivierend wirkt, wenn die Lernenden mit ihr etwas anfangen können – wenn also die Inhalte für die Lernenden relevant und für ihre ästhetische Rezeption offen sind, wenn mit ihnen gebastelt und ausgehend von ihnen etwas Eigenes geschaffen werden darf.

Im dritten Teil des Workshops war schon angeklungen, dass es sich sowohl aus motivationstheoretischen als auch aus fachdidaktischen Gründen anbietet, verschiedene künstlerische – sprachliche, visuelle und akustische – Ausdrucksformen zu verbinden. Dieses Thema wurde im vierten Block weitergeführt, in dem es um fächerübergreifendes Lernen und Projektarbeit ging. Rainer Wicke betonte, dass es bei Projektarbeit nicht unbedingt um aufwändige Mammutaktionen gehen muss, sondern vielmehr nicht allzu arbeitsintensive Kleinprojekte im Vordergrund stehen sollten, die allen Beteiligten Spaß machen.

Aufgaben und Übungen, die unter anderem im Kontext der Museumspädagogik entstanden sind, dienen z. B. letztlich nicht nur der Wortschatzarbeit und dem Einüben von Orts- und Richtungsangaben, sondern gleichzeitig auch der Sehensschulung und liefern damit die Grundlage für eine Ausdeutung des Bildes.

Es muss aber nicht unbedingt um Kunst und Kultur gehen: Rainer Wicke berichtete auch von einem Projekt, bei dem Lernende in der Vorweihnachtszeit Briefe an Unbekannte verfassten, deren Adressen sie sich aus einem deutschen Telefonbuch ausgesucht hatten, und sie baten, ihnen von Weihnachten in Deutschland zu erzählen; die Antworten waren nicht nur von der Zahl her beeindruckend (22 von 25 Anfragen wurden beantwortet, was sich wohl durch die unkonventionelle Kontaktaufnahme erklären lässt), sondern erwiesen sich auch als ein landeskundliches Kaleidoskop von Eindrücken und Stellungnahmen zur Festkultur in Deutschland.

Integriert in die Workshop-Blöcke waren die Beiträge von zwei Koreferenten, und zwar von André Moeller, dem Leiter des Referates Sprachkurse/Bildungsprogramme der Deutschen Welle, der das Angebot der DW für Sprachlernende auf den Niveaus B1 bis C2 als Möglichkeit zur Landeskundearbeit präsentierte, und von Andreas Kotz vom Goethe-Institut Krakau, der



v. l. n. r.: Frau Wicke, Herr Wicke und Andreas Kotz (GI Krakau)

Projekte und Angebote der Goethe-Institute in Polen, etwa die Wanderausstellung „Deutschland für Anfänger“ oder die Möglichkeit zum Entleih von Postern für den Unterricht, vorstellte. Dass diese beiden wichtigen institutionellen Informations- und Inspirationsquellen für DeutschlehrerInnen auf dem Seminar vertreten waren, war sicher nicht nur in diesem Kontext eine Bereicherung, sondern könnte sich auch auf anderen Veranstaltungen als sinnvoll erweisen.

Zum Abschluss des Workshops wurden Faktoren gesammelt, die wichtig für motiviertes Lernen und motivierenden Unterricht sind, wobei unter anderem aktive Teilhabe an der Planung und Durchführung von Aktivitäten, explorativ es Lernen, die Berücksichtigung der eigenen Interessen wie des eigenen Vorwissens und die

Integration der außerschulischen Lebenswelt als Bestimmungsgrößen genannt wurden.

Attraktiv waren aber nicht nur die Workshops, denn die polnischen GastgeberInnen taten auch über das fachliche Programm hinaus alles, um ihren internationalen Gästen ansprechende Tage in Krakau bieten zu können: So war am ersten Abend ein Empfang im historischen Rathaus von Krakau mit warmem Buffet organisiert worden, am zweiten Abend fand ein von polnischen TeilnehmerInnen organisierter Spaziergang über die Planty, den gründerzeitlichen Parkgürtel um das alte Krakau, und am dritten Abend eine Stadtführung durch den Wawel, die Krakauer Burg, und die Innenstadt statt. Für die nette Betreuung sei den OrganisatorInnen und KollegInnen aus Polen auch an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt.

Als Kritikpunkt wäre – wie oben schon kurz angeschnitten – insbesondere die sprachliche Konzeptualisierung der Veranstaltung zu nennen: Gerade weil in Europa Mehrsprachigkeit auch jetzt schon eine Realität ist, wirkte die Ausrichtung auf monolinguale TeilnehmerInnen, denen zugemutet wurde, nur vermittels eines externen Expertenteams über die eigenen Sprachgrenzen hinaus kommunizieren zu können, reichlich anachronistisch. Schon am Begrüßungsabend war anhand der Namensschilder, die interessante Untertitel wie „J'aime le Français", „I speak English" oder „Mit mir nur (!) auf Deutsch" trugen, ersichtlich geworden, dass man ganz offensichtlich nicht an die Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit gedacht hatte, so dass Lösungsansätze wie dezentrale oder asymmetrische Kommunikation auch gar nicht in Erwägung gezogen worden waren.

Die einsprachigen Workshops sollten es idealerweise den TeilnehmerInnen ermöglichen, in der Sprache zu arbeiten, in der sie sich am leichtesten ausdrücken konnten, faktisch erwies es sich aber als ein Dilemma, dass Arbeitssprache und Unterrichtssprache nicht für alle TeilnehmerInnen identisch waren. Für „GrenzgängerInnen" war es deshalb teilweise nicht ganz leicht, sich zu entscheiden. Eine von ihnen, eine in Deutschland lebende Polnischlehrerin, löste das Problem ganz pragmatisch durch Pendeln zwischen dem „deutschen" und dem „polnischen" Workshop. Das hätte sich sicher auch in anderen Fällen angeboten, wo eine Modularisierung der Teilnahme eine bessere Anpassung an den eigenen Kenntnis- und Interessenstand ermöglicht hätte, allerdings wäre dafür mehr Information über den Aufbau der Workshop von Nutzen gewesen – die war aber vor dem Seminar nicht aus dem Programm zu entnehmen und eine Vorstellung der Workshops zum Auftakt der Veranstaltung gab es nicht (man konnte die Inhalte also allenfalls persönlich vom Leiter des Workshops erfragen).

Ich hoffe, diese Kritik hält nun niemand vom Besuch eines Real-Seminars ab, denn Real leistet echte Pionierarbeit bei dem Versuch, die Bildungsarbeit auf eine europäische und sprachübergreifende Ebene auszudehnen, und es versteht sich von selbst, dass die damit verbundenen Herausforderungen erst im Laufe der Zeit angemessen diskutiert und befriedigend gelöst werden können. Wenn dieser Seminarbericht weitere Interessenten zur Teilnahme an diesem Projekt motiviert und vielleicht auch ein Stück weit zur Weiterentwicklung des Seminarkonzepts beiträgt, dann hat er sein Ziel erreicht. Das aktuelle Seminarprogramm findet sich auf der Website http://www.real-association.eu, wo man auch den Newsletter des Netzwerks abonnieren kann. ◂◂



Teilnehmer an dem Workshop Real

## Liebe, Eifersucht und Vokabeln

*Shirin Kasraeian–Moghaddam*

**„Jojo sucht das Glück" – das ist die Geschichte der Brasilianerin Jojo, die nach Deutschland gekommen ist, um in Köln am Rhein ihre große Liebe zu treffen. Das ist aber auch der Titel einer Websoap für Deutschlerner, mit der die Deutsche Welle neue Wege in der Sprachvermittlung beschreitet.**

Jojo aus Brasilien hat sich auf den Weg nach Deutschland gemacht, um in Köln an der Kunsthochschule zu studieren. Aber eigentlich ist sie auf der Suche nach einer geheimnisvollen Internetbekanntschaft. Nach zahlreichen geplatzten Verabredungen fragt sich Jojo, ob sie auf ein Phantom hereingefallen ist. Und überhaupt: Ist sie nicht ohnehin gerade dabei, sich in jemand ganz anderen zu verlieben?

### Alle Zutaten einer Seifenoper

„Jojo sucht das Glück" enthält alle Zutaten, die eine Seifenoper haben muss: Er trifft sie, sie sehnt sich nach einem anderen, Freundschaften werden geschlossen und von Eifersucht und Neid überschattet. Neben diesen altbekannten Themen enthält die Websoap aber noch weitere, eher untypische Komponenten: Vokabeln und Grammatik. In 33 Folgen fiebern die Lerner mit Jojo und können dabei ihre Deutschkenntnisse perfektionieren.




Die kostenlos im Internet verfügbare Serie richtet sich an Deutschlerner mit Vorkenntnissen, die Interesse an Deutschland und der deutschen Sprache haben. Zu jeder einzelnen Folge gibt es Arbeitsblätter mit Grammatikerläuterungen und Übungsaufgaben. Mit interaktiven Übungen können die Lerninhalte der Videos zusätzlich vertieft werden.

### Gelernt wird ganz nebenbei

„Jojo sucht das Glück" will kein Sprachkurs mit aufdringlichen Erläuterungen sein, sondern ein unterhaltsames Angebot für eine junge Zielgruppe. „Wir wollten bei der Gestaltung von Sprachlernangeboten neue Wege beschreiten" beschreibt Redaktionsleiter André Moeller die Motivation für dieses Projekt. „Wir nutzen den Seriencharakter des beliebten Unterhaltungsformats ‚Soap', um die Lerner neugierig zu machen und zu motivieren. Gelernt wird ganz nebenbei."

Wie alle Seifenopern lebt auch „Jojo" von Dialogen, die das Leben geschrieben hat. So etwas bekommt ein Deutschlerner in seinem Sprachkurs normalerweise nicht geboten. Neben der Vermittlung der Sprache hat „Jojo sucht das Glück" noch ein weiteres Ziel: Die Zuschauer der Websoap sollen gleichzeitig auch ein lebendiges und authentisches Bild vom Alltag in Deutschland bekommen: Wie leben hier junge Menschen? Wie kommunizieren sie miteinander?

### Soziale Medien steigern Motivation

Das Format nutzt ganz bewusst das soziale Netzwerk Facebook, um das spielerische Ler-







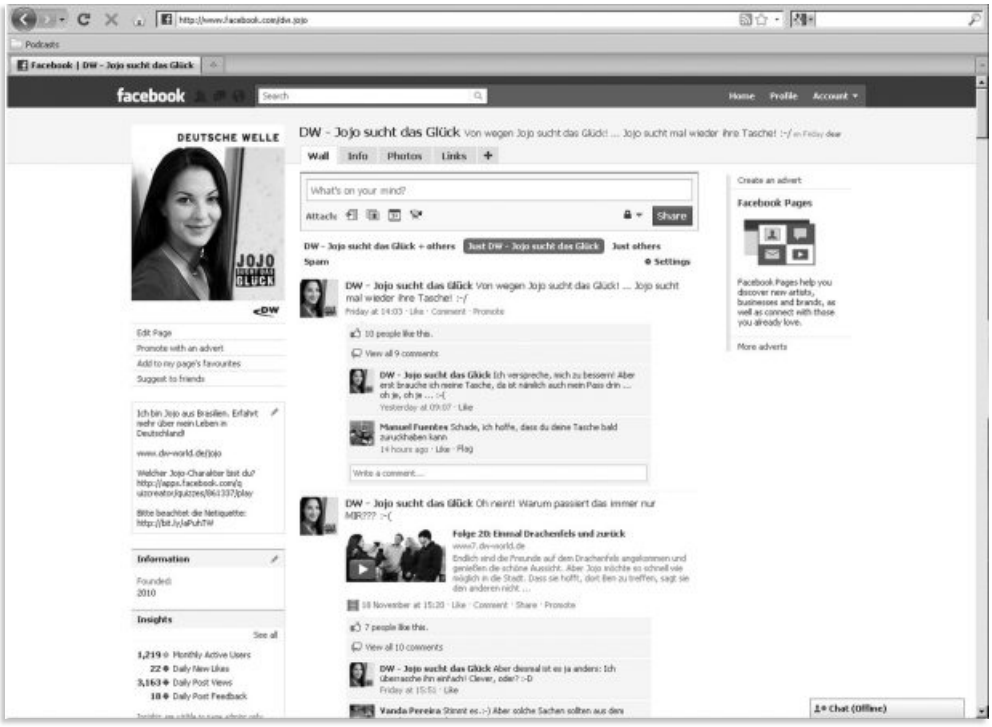



nen noch stärker zu unterstützen. Auf facebook.com/dw.jojo können Lerner alles über Jojos Leben erfahren: Die Protagonistin spricht über ihre Gefühle und ihren Alltag in Köln. Ihre Fans können sich mit ihr und anderen Fans darüber austauschen, sie trösten, ihr Tipps geben, Fragen stellen oder sich einfach mit ihr freuen. Das erzeugt eine persönliche Bindung zur Protagonistin, die die Motivation der Lerner, in deutscher Sprache zu interagieren, steigert.

Neben der Interaktion mit Jojo können die Folgen auf der Facebook-Seite von Jojo direkt abgespielt werden. Fotos aus Jojos Alltag liefern weitere Sprechanlässe und landeskundliche Informationen, die von den Fans kommentiert werden.

## Infos

www.dw-world.de/jojo



# Jojo sucht das Glück – Plädoyer für den Einsatz einer Telenovela im DAF-Unterricht

*Rainer E. Wicke*

**Was lange währt …**

1988: Gemeinsam mit Winfried Kurrath (Redakteur der Jugendsendung Treffpunkt der Deutschen Welle(DW) Hörfunk) und Sharon Vasey (Producer Conference Call bei ACCESS Network in Edmonton, Kanada) wird ein erster Conference Call oder eine so genannte Funkbrücke zwischen Jugendlichen in Köln und Edmonton durchgeführt. Die beteiligten Schüler aus Deutschland und Kanada erhalten Gelegenheit dazu, sich über aktuelle Themen gegenseitig zu informieren und Probleme zu diskutieren. Die daraus resultierende Sendung wird entsprechend mit Begleitmaterialien versehen und im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht eingesetzt.[1] Zusätzlich erscheint ein JUMA-Artikel zu diesem Thema. Während des Heimaturlaubes 1989 plädiere ich im Gespräch mit Dieter Wünsch, dem damaligen Leiter des Deutschen Programms, Winfried Kurrath und Hans Leo Neu (Öffentlichkeitsarbeit der DW) für die Fortsetzung der Reihe, die nach dem Prinzip *Aus der Praxis für die Praxis* jugendgerechte Themen anbieten könnte. Leider, so werde ich informiert, seien Sendungen für Jugendliche nicht die Priorität der DW – man orientiere sich dagegen an den so genannten Auslandsdeutschen, so dass diese den Kontakt zur Bundesrepublik nicht ganz verlieren würden.

Es folgen noch zwei Funkbrücken und ein paar Jahre später fällt der *Treffpunkt*, die einzige Jugendsendung, leider den Etatkürzungen der DW ganz zum Opfer – die Sendung wird ersatzlos gestrichen.

Anfang der neunziger Jahre: in Absprache mit Dieter Weirich, dem damaligen Intendanten der DW, werden die Fachberater der ZfA in MOE und GUS mit Satellitenschüsseln ausgestattet, so dass sie Fernsehsendungen der DW empfangen, aufzeichnen und gegebenenfalls im Unterricht einsetzen können. Erste Rücksprachen während der nächsten Fachberatertagung ergeben folgendes Bild: Obwohl viele Fachberater gern bereit dazu wären, schülergerechte Sendungen in den Unterricht zu integrieren, entspricht das ausgestrahlte Programm keineswegs den Interessen der Jugendlichen. Erneute Gespräche mit Vertretern der DW, in denen darauf hingewiesen wird, dass die Fachberater auch als Experten für die Didaktisierung jugendgerechter Sendungen genutzt werden können, sofern diese angeboten werden, enden erneut mit dem Hinweis auf die vorrangige Bedienung der Auslandsdeutschen.

2008: Ein plötzlicher Wandel: André Moeller präsentiert als Projektleiter Deutschkurse neue multimediale Materialien der Deutschen Welle, die – endlich – speziell für den DaF-Unterricht konzipiert wurden und die Lehrer von der Website der DW herunterladen und mit Hilfe von Arbeitsblättern sofort im Unterricht einsetzen können. Didaktisierte Videobeiträge und langsam gesprochene Nachrichten gehören ebenso dazu wie auch landeskundlich interessante Materialien. Zum Beispiel der Dialektatlas, zu der bei den Fachberatern auf positive Resonanz stößt.

2010: André Moeller – inzwischen Redaktionsleiter *Deutschkurse/Bildungsprogramme* – stellt während eines gemeinsam mit dem Verfasser dieser Zeilen im Rahmen der REAL-Konferenz in Krakau ausgerichteten Workshops etwas völlig Neues vor – eine Telenovela zum Deutschlernen und trifft damit genau das Interesse der Teilnehmer. *Jojo sucht das Glück* bedient die Schülerklientel, indem diese Reihe sich gerade mit solchen Themen befasst, die für diese relevant ist.

Zurückblickend kann man konstatieren: Es hat lange gedauert, bis die DW den DaF-Unterricht in den Fokus ihrer Arbeit gestellt hat, aber es hat sich gelohnt, darauf zu warten – was lange währt, wird endlich gut.

1 Wicke, Rainer E.: Funkbrücke-Conference Call, Documents Alberta Education, Edmonton, Alberta 1989.

**Eine Telenovela im DaF-Unterricht – sinnvolle Unterrichtsgestaltung oder Zeitverschwendung?**

„Wir müssen unseren Lehrbuchstoff schaffen – das ist schon schwer genug, daher haben wir keine Zeit für den Einsatz von Zusatzmaterialien!" „Filme im Unterricht? Das sieht unser Lehrplan nicht vor!" Es gibt eine ganze Reihe weiterer Argumente dieser Art, die während Fortbildungsveranstaltungen häufig genannt werden und die belegen sollen, dass die Berücksichtigung von Zusatzmaterialien im DaF-Unterricht in unterschiedlichen Regionen nicht möglich ist. Geht man jedoch genauer auf diese Argumentation ein, so wird schnell deutlich, dass kein Lehrbuch perfekt ist und der Unterricht mit diesem Medium Seite für Seite, Aufgabe für Aufgabe eigentlich nicht möglich ist. Manche Themenkreise, die aus der Sicht bundesdeutscher Autoren in einem DaF-Lehrwerk berücksichtigt wurden, sind z. B. für Schüler in bestimmten Ländern nicht affin bzw. fühlen sich diese nicht davon betroffen. Daher spricht eigentlich nichts dagegen, dass man während des Einsatzes eines Lehrbuches solche Kapitel(teile) mutig auslässt und stattdessen alternative Materialien – wie z. B. eine Telenovela – in den Unterricht einbezieht und den Unterricht somit schülerzentrierter gestaltet.

Aber selbst wenn ein Lehrbuch stringent im Unterricht eingesetzt wird – auch dann kann *Jojo sucht das Glück* im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern (auszugsweise) eingesetzt werden. Was spricht dafür? Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Folgen kann schnell festgestellt werden, dass in dieser Telenovela Themen behandelt werden, die durchaus auch in den derzeit auf dem Markt befindlichen Lehrwerken für fortgeschrittene Lerner Berücksichtigung finden. In den Filmsequenzen geht es unter anderem um das Zusammenleben Jugendlicher in der Bundesrepublik, um Liebe, Freundschaft, Eifersucht, um Essen, Studentenleben und um Träume, um nur einige der Themen zu nennen. Anhand der lediglich bis zu drei Minuten langen Sequenzen kann schnell und problemlos aufgezeigt werden, wie fremdsprachliche Kenntnisse in – zugestandenermaßen filmisch simulierten – authentischen Kommunikationssituationen Anwendung finden.

Ausschlaggebend für den erfolgreichen Einsatz im Unterricht mit Jugendlichen dürfte auch die Tatsache sein, dass die Reihe sich mit Problemen befasst, die für fünfzehn bis achtzehn Jahre alte Schüler relevant sind und diese sich um so besser mit diesen identifizieren können, auch wenn uns Erwachsenen die Handlung mitunter etwas trivial vorkommt:

> *Dies ist der große Schatz, den Filme in den Unterricht transportieren, denn sie erzählen von Menschen und sie erzählen Geschichten. Wenn diese Geschichten mit den Erfahrungen der Lernenden korrespondieren oder kollidieren, ist dies ein wahrer Fundus für authentische Sprechanlässe. Die Lernenden sprechen über Geschichten und Gefühle oder besser gesagt: über ihre Geschichten und Gefühle.*[2]

Die viel zitierte Weisheit, dass man auch beim Fremdsprachenlernen die Schüler da abholen muss, wo sie stehen, trifft zweifelsfrei auch für die Verwendung von *Jojo sucht das Glück* im DaF-Unterricht zu, da die Schüler von ihren eigenen Erfahrungen ausgehend sich die fremde sprachliche und visuell aufgearbeitete Information selbständig erschließen können. Anne Sass spricht in diesem Zusammenhang vom Aufbau einer visuellen Literalität (a. a. O). Und darum geht es auch in dieser Serie: anhand von visuellen Texten, die sprachlich begleitet werden, aktivieren die Lernenden bereits vorhandenes Vorwissen, um neue fremdsprachliche Botschaften dekodieren zu können. Dabei wechseln die jugendlichen Zuschauer die Perspektive:

> *Die Grundstruktur des Verstehens besagt, dass wir uns in andere versetzen und eine Innenperspektive einnehmen, so dass wir die Welt mit ihren Augen zu sehen versuchen. Die Innenperspektive reicht jedoch nicht aus. Wir müssen auch eine Außenperspektive einnehmen und die Welt mit unseren eigenen Augen sehen, um auf das, was sie uns zu sagen haben, antworten zu können. Es handelt sich um einen dialogischen Prozess, bei dem*

2 Sass, Anne: Filme im Unterricht – sehen(d) lernen, Fremdsprache Deutsch, Hueber-Verlag, Ismaning 2007, S. 7.

*wir von unserem Selbst- und Weltverständnis nicht einfach absehen können.*[3]

Man kann die Inhalte der Telenovela nicht einfach konsumieren und über sich ergehen lassen. Vor, während und nach der Betrachtung setzt sich der jugendliche Betrachter im Rahmen des oben erwähnen dialogischen Prozesses mit den Inhalten auseinander, indem er Informationen zur Kenntnis nimmt, diese kritisch überprüft und persönlich Stellung dazu nimmt. Im Rahmen dieser persönlichen Betroffenheit, die sicherlich durch den Einsatz von *Jojo sucht das Glück* erreicht wird, übernimmt der unterrichtende Lehrer auch eine veränderte Rolle, indem er den Schülern Bearbeitungs- und Lösungsmöglichkeiten für ein in der jeweiligen Sequenz behandeltes Problem anbietet und den Lernprozess im Sinne eines Moderators begleitet. Auf diese Art und Weise kann auch ein lehrerzentrierter Unterricht durch die Berücksichtigung schüleraktiver Phasen angereichert werden, denn gerade bei der Behandlung der einzelnen Sequenzen erscheint die Delegation der Verantwortung für den eigenen Lernprozess an die Schüler angebracht. Wichtig ist, dass ein binnendifferenzierendes Aufgaben- und Übungsangebot zur Verfügung steht, mit dessen Hilfe die Schüler selbständig arbeiten können. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass Methoden nicht um ihrer selbst willen, sondern jeweils in Bezug zum Inhalt der jeweiligen Sequenz oder Szene angewendet werden; ein Methodentraining, wie es von Heinz Klippert favorisiert wird und in dem die Inhalte eines Textes – oder auch Filmes – weitgehend ausgeklammert werden, um eine bestimmte Methode per se zu üben, scheidet aus.[4] Vielmehr gilt es zu prüfen, welche Methode dazu am Besten geeignet ist, möglichst viel gewinnbringende Erkenntnis und einen Lernfortschritt bei der Behandlung eines Themas zu erreichen.

### Beispiele für ein alternatives Aufgaben- und Übungsangebot zu *Jojo sucht das Glück*

Die Website der DW bietet unter http://www.dw-world.de/dw/0,,13121,00.html eine Reihe von Arbeitsblättern und Materialien an, denen alternative Bearbeitungsmöglichkeiten entnommen werden können. Wichtig ist, dass das Prinzip der Interaktion zwischen dem Film und seinem Betrachter durch die entsprechende Aufgabe beachtet und somit Hilfen zum Füllen so genannter „Leerstellen" gegeben werden.[5]

Schon vor dem Einsatz des Filmes kann z. B. entsprechend mit dem Titel der Telenovela gearbeitet werden, da jeder Lerner seine Betrachtungserfahrungen einbringt und von daher über ein entsprechendes Vorverständnis verfügt. Anstatt sofort den gesamten Titel zu präsentieren, empfiehlt es sich, diesen von den Lernern zunächst ergänzen zu lassen:

#### Zuordnung

In der Telenovela ist eine Person auf der Suche nach etwas.

Aber was sucht sie? Was meinen Sie: Wie lautet der richtige Titel?

*Jojo sucht …*
*… einen Job.*
*… einen Freund/eine Freundin.*
*… das Abenteuer.*
*… die Liebe.*
*… die Gefahr.*
*… das Glück.*

Begründen Sie Ihren Titel und erzählen Sie, was in der Telenovela passiert.

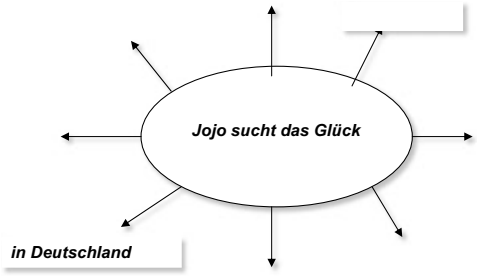
Alternativ können jedoch sofort Lösungsmöglichkeiten für den gesamten Titel analysiert werden. Die Website der DW enthält ebenfalls eine Reihe von Illustrationen, die ergänzend zu dieser Aufgabe Verwendung finden können:

#### Assoziogramm

Jetzt wissen Sie, wie der Titel der Telenovela lautet. Tragen Sie Stichwörter in das Assoziogramm ein:

- Wer ist Jojo?
- Wo spielt die Handlung?
- Was passiert?

3 Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen – kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien, Gunter Narr-Verlag, Tübingen 2010, S. XXIV.
4 a. a. O., S. 72/73.
5 a. a. O., S. 18.




Bei genauerer Betrachtung bietet die Telenovela ebenfalls zahlreiche Möglichkeiten, das Aufgaben- und Übungsangebot landeskundlich-interkulturell zu gestalten, indem Köln als Handlungsort in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt wird. Die Möglichkeit, sich durch Internet-Recherchen über die Stadt zu informieren und eigenverantwortlich zu recherchieren, soll an dieser Stelle lediglich kurz erwähnt werden, auf eine detaillierte Veranschaulichung wird im Hinblick auf den Umfang dieses Beitrages verzichtet, denn entsprechende Aufgaben dazu können der Homepage der DW entnommen werden.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Beispiele für die begleitende Arbeit der Serie im Unterricht veranschaulicht. Zum einen bietet es sich an, die handelnden Charaktere genauer zu analysieren:

**Fiktives Interview**

Arbeiten Sie zusammen mit einem Partner!

Wählen Sie eine der Personen aus und führen Sie mit dieser ein fiktives Interview. Sie können dazu selbst Fragen und Antworten formulieren. Aber wenn Ihnen nichts einfällt, können Ihnen die folgenden Fragen dabei helfen, das Interview zu führen:

- Wie alt sind Sie?
- Welche Kleidung tragen Sie gern?
- Wie sieht Ihr normaler Tagesablauf aus?
- Wie sieht Ihre Wohnung aus?
- Wer sind Ihre Freunde?
- Haben Sie eine Familie? Beschreiben Sie diese!
- Welche beruflichen Pläne haben Sie?
- Haben Sie Hobbys oder ein Haustier?
- Wie lautet Ihr Lebensmotto?

Wie hier deutlich wird, löst sich die Aufgabe von der eigentlichen Betrachtung des Filmes und gibt den Schülern Gelegenheit dazu, sich intensiver mit den handelnden Charakteren auseinanderzusetzen, von denen sie sich – bewusst oder unbewusst – bereits während der Sichtung der ersten Folge(n) einen Eindruck verschafft haben. War eingangs von der Schaffung von Gesprächsanlässen die Rede, so wird hier evident, dass diese über den Film selbst hinaus gehen und den Schülern die Möglichkeit geben, sich wertend zu den einzelnen Charakteren zu äußern.

Natürlich müssen in einem solchen Angebot auch Aufgaben enthalten sein, die den Schülern Gelegenheit dazu geben, einzelne Sequenzen bzw. die dort behandelnden Themen ausführlicher zu bearbeiten. So ist es durchaus denkbar, dass zu der Folge 26 *Wer ist hier eifersüchtig* unter anderem folgendes Bearbeitungsangebot unterbreitet werden kann:

**Merkmale zu Liebe und Eifersucht**

Welche Merkmale von Liebe und Eifersucht haben Sie in *Jojo sucht das Glück* erkannt?

Sammeln sie diese zusammen mit einem Partner in einer Liste.

| Liebe | Eifersucht |
|---|---|
| • gute Laune<br>• Lachen | • Streit<br>• Wut |

Im Anschluss können die gesammelten Merkmale für die Weiterarbeit genutzt werden, indem Szenen rollenspielartig nachgespielt, aber auch in veränderter Form präsentiert werden.

Aber auch dort vorkommende Sprichwörter geben den Schülern Gelegenheit dazu, deutsche und eigene Sprichwörter miteinander zu vergleichen und Ähnlichkeiten und Unterschiede in der jeweiligen Sprachkultur zu registrieren:

**Sprichwörter**

In zwei Folgen von *Jojo sucht das Glück* spielen deutsche Sprichwörter eine Rolle. Finden Sie

heraus, was diese bedeuten und kreuzen Sie die richtige Lösung an:

| | |
|---|---|
| Die Daumen drücken (Folge 8) | a) Jemanden an den Fingern fassen<br>b) Jemandem Glück wünschen<br>c) Jemanden in Gedanken begleiten |
| Liebe geht durch den Magen | a) mit einer Person zu essen, die man gern hat, ist gut für die Liebe<br>b) Zuerst kommt das Essen, dann die Liebe<br>c) Wer gut kocht, wird geliebt |

Hier sind einige weitere deutsche Sprichwörter. Können Sie diese erklären?

- Wer A sagt, muss auch B sagen.
- Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte.
- Viele Köche verderben den Brei.
- Lügen haben kurze Beine.
- Ordnung ist das halbe Leben.
- Aus den Augen, aus dem Sinn.
- Kommt Zeit, kommt Rat.
- Wer die Wahl hat, hat die Qual.
- Liebe macht blind.
- Pech in der Liebe, Glück im Spiel.

**Fazit**

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, dass es der DW mit der Produktion der Telenovela gelungen ist, eine schülerrelevante Serie zu erstellen, die sowohl lehrwerkersetzend, aber auch lehrwerkergänzend eingesetzt werden kann. Die in den einzelnen Sequenzen behandelten Themen und Probleme bieten grundsätzlich viele Möglichkeiten einer alternativen Gestaltung des DaF-Unterrichts, wobei das auf der Website der DW zur Verfügung gestellte Angebot keineswegs einen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Sowohl die grammatischen Übungen als auch die im Sinne kommunikativer Aktivitäten zu verstehenden Bearbeitungsvorschläge können jederzeit modifiziert, ergänzt und erweitert werden. Darin liegt ein wesentlicher Vorteil dieses Angebotes, das die Mitarbeit von Schülern und Lehrern bewusst einbeziehen will. Unter diesem Aspekt ist auch die dort befindliche Facebook-Seite zu definieren, die allen Interessierten eine Plattform gibt, gemeinsam über die Telenovela und die Arbeit im Unterricht mit dieser zu diskutieren.

Mit anderen Worten: Es lohnt sich, in die Arbeit mit *Jojo sucht das Glück* einzusteigen. ◂◂

**Literatur**

Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen – kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien, Gunter Narr-Verlag, Tübingen 2010.

Sass, Anne: Filme im Unterricht – sehen(d) lernen, Fremdsprache Deutsch, Hueber-Verlag, Ismaning 2007.

Wicke, Rainer E.: Funkbrücke-Conference Call, Documents Alberta Education, Edmonton, Alberta 1989.

**Walter Scheel liefert uns den Spruch des Heftes, nachdem das neue Jahr schon einige Wochen alt ist:**

**„Nichts geschieht ohne Risiko,
aber ohne Risiko geschieht auch nichts."**

**Haben Sie sich zum Jahreswechsel fest vorgenommen, endlich die Bewerbung für eine Beförderungsstelle oder den Antrag auf Beurlaubung zwecks Wechsel in den Auslandsschuldienst abzufassen und loszuschicken? Sie zögern immer noch? Zwar ist das Risiko, abgelehnt zu werden, stets vorhanden, aber wenn Sie dieses Risiko scheuen, werden Sie Ende 2011 mit sich selber nicht zufrieden sein können.**

Der Schriftleitung ist es wie versprochen gelungen, unser durch Spanien gereistes „VDLiA-Büro" zur Abfassung des noch ausstehenden Berichtes über den Besuch der beiden deutschen Schulen in Valencia und Barcelona zu bewegen. In Heft 4/2010 (S. 318–321) konnten Sie ja bereits über ihren Besuch der DS Marbella und DS Sevilla lesen. Die heutige Reihenfolge erklärt sich durch die Süd-Nord-Reiseroute des Ehepaares Rheinberger, das nunmehr in Richtung Heimat unterwegs war, um pünktlich zur Vorstandssitzung Anfang November in Limburg zu sein.

## Das VDLiA-Büro unterwegs (Fortsetzung)

*Hannelore Breyer-Rheinberger/Lothar Rheinberger*

**Bericht über das VDLiA-Gespräch mit dem Schulleiter der Deutschen Schule Valencia, Herrn Matthias Reuther, und mit dem stellvertretenden Schulleiter, Herrn Christian Metken, am 15. Oktober 2010 in der DS Valencia**

Der Schulleiter, Herr Reuther, und Herr Metken, stellvertretender Schulleiter, empfingen die Geschäftsführerin des VdLiA zu einem Gedankenaustausch über die anstehenden Veränderungen im Auslandsschulwesen und zur Information über die DS Valencia. Verbindendes Element des Meinungsaustauschs war das Thema Attraktivität des Auslandsschulwesens im Allgemeinen und des Standortes Valencia für Schüler, Eltern und Lehrer im Speziellen.

Für angehende Auslandslehrer ist Valencia ein attraktiver Standort. Es interessieren sich viele Lehrer für eine Vermittlung an die DS Valencia, so dass die Schule bis jetzt ausreichend mit Lehrern versorgt ist.

Ein Problem sieht die Schulleitung natürlich in der Deputatserhöhung. Sie wird von Vertretern der ZfA versucht damit schmackhaft zu machen, dass die bisherige Pflichtstunde für Mitarbeit in der Schulverwaltung wegfalle, es also eigentlich kaum eine Deputatsstundenerhöhung gäbe. Dem Wortlaut der neuen Verträge nach ist dem auch so, was dabei unberücksichtigt bleibt, ist, dass die Arbeit in der Schule nicht mit einem Federstrich wegfällt. Fach-, Sammlungsleitungen u. ä. müssen weiterhin geleistet werden, auch wenn nicht extra im Vertrag festgelegt. Wenn wegen der Mehrarbeit aber alle Aktionen, die dem Image der Schule und der Außenrepräsentation von Deutschland in Valencia dienen, zurückgefahren werden müssten oder ganz unterblieben, dann wäre dies wiederum kontraproduktiv, was die Attraktivität der DS Valencia betrifft und den Anspruch einer DS, Schaufenster von Deutschland zu sein.

Dieses Ziel des deutschen Auslandsschulwesens, Deutschland positiv im Ausland zu repräsentieren und für den Standort Deutschland zu werben, wird nicht erreicht, wenn an dem Erscheinungsbild einer DS gespart wird. Die Mittel der Pasch-Initiative haben der DS Valencia nichts genützt, die Kollegen arbeiten unter räumlich sehr beengten Verhältnissen, was die Attraktivität des Arbeitsplatzes mindert. Auch hat die Schule keinen Schulparkplatz, was für Lehrer eine tägliche, langwierige Parkplatzsuche bedeutet und eine Zumutung für Eltern und Besucher darstellt.

Für den Schulvorstand stellen sich die Probleme der Zukunft etwas anders dar. Die Schule hat einen exzellenten Ruf, deshalb besteht sehr viel mehr Interesse an einem Platz an der DS Valencia, als Plätze vorhanden sind. Trotzdem kann nach Meinung des Schulleiters das Schulgeld nicht wesentlich erhöht werden. Hier ist also kein Spielraum für mehr Eigenmittel, die die Schule aufbringen müsste. Die Deputatserhöhung ist auf den ersten Blick für den Schulvorstand attraktiv, da der Schule damit natürlich mehr Lehrerwochenstunden zur Verfügunng stehen als bisher. Bis diese Erhöhung aber voll greift, ist die

unmittelbare Auswirkung auf die Unterrichtsversorgung gering. Außerdem ist es fraglich, ob dies motivierend für die Lehrkräfte aus Deutschland ist, ihre Verträge zu verlängern.

Im Zuge der geplanten Flexibilisierung ergibt sich für den Schulvorstand ein schlichtes Rechenexempel: Wenn der Schulbeitrag für eine ADLK teurer kommt als für eine deutschsprachige Ortslehrkraft, dann wird sich nach Ansicht des Schulleiters der Vorstand für eine Ortslehrkaft entscheiden. Das Problem bei Ortslehrkräften ist in Valencia aber, dass vor allem im Sek I und II Bereich nicht genügend erfahrene deutschsprachige Ortskräfte auf dem Arbeitsmarkt zu finden sind. Erfahrungsgemäß herrscht bei den deutschsprachigen OLK eine hohe Fluktuation: Ihre familiäre Situation und/oder die berufliche Orientierung ändern sich häufig, so dass sie die Schule nach kurzer Dauer wieder verlassen, was der kontinuierlichen Deutscharbeit natürlich genauso abträglich ist wie eine kurze Verweildauer von ADLK. Und gerade die Arbeit in der Oberstufe und das Erreichen von qualifizierten Abschlüssen brauchen Kontinuität und Erfahrung. Fehlt diese, geraten die Abschlüsse in Gefahr, die entscheidende Attraktivität der DS Valencia.

Wenn man die Deutschen Schulen attraktiv erhalten möchte, geht das nicht mit einer überbordenden, gängelnden Bürokratie und mit Sparen an allen Ecken und Enden. Man sollte das Konzept und die Praxis des Deutschen Auslandsschulwesens kritisch auf den Prüfstand stellen und sich fragen, ob Konzept und Realität noch in Einklang zu bringen sind.

Vom VDLiA erwartet unser Mitglied Christian Metken mehr Engagement in diesen programmatischen und strukturellen Fragen, damit der Verband präsenter wird für Mitglieder und Öffentlichkeit. Dies sollte auf der kommenden HV in Potsdam ein zentrales Thema sein.

*Der VDLiA dankt Herrn Reuther und Herrn Metken für das Gespräch, für ihre Zeit und Offenheit.*

## VDLiA-Besuch der Deutschen Schule Barcelona am 18. Oktober 2010

Die Schulleiterin Frau Jung-Wanders empfing uns sehr herzlich. Sie ist ganz frisch in ihrer Funktion an der Schule und arbeitet zusammen mit einem Schulvorstand, der auch erst neu im Amt ist. Die Arbeit macht der Schulleiterin bisher viel Freude und an jedem Tag lernt sie neue



Im Gespräch mit der Schulleiterin der DS Barcelona, Frau Jung-Wanders



Im Gespräch mit dem Ehepaar Seiter-Bröhl im Foyer der DS Barcelona

Dinge kennen, die die DSB als Begegnungsschule seit 1894 und als traditionsreiche große deutsche Auslandsschule kennzeichnen.

Aber es gibt auch viel zu tun: So zeigt es sich, dass das recht beeindruckende Gebäude nach über dreißig Jahren durchaus Sanierung bedarf, die wirtschaftliche Krise in Spanien, von der auch manche Eltern durchaus betroffen sind, macht sich zudem durchaus bemerkbar. Angesichts guter katalanischer und internationaler Schulen in der unmittelbaren Nachbarschaft steht die Schule in intensivem Wettbewerb und muss hinsichtlich der Stabilität der Schülerzahl – z. Zt. besuchen ca. 1400 Schüler die DSB – ihre Qualität erhalten bzw. kontinuierlich weiter entwickeln.

Interessant ist, dass der Anteil an deutschmuttersprachlichen Schülern ab- und der der spanischsprachigen zunimmt.

Erfreulich ist auch, dass die deutsche Wirtschaft sich personell und finanziell in der Schule engagiert, aber auch hier werden die Grenzen immer enger gezogen.

Personell ist die Schule (noch) gut ausgestattet, abgesehen von Naturwissenschaftlern erhält die Schulleiterin unzählige Initiativbewerbungen von deutschen Lehrern, die sehr gerne in Barcelona unterrichten würden, sei es als ADLK, BPLK oder als deutschsprachige Ortskraft, wenn auch nicht alle als geeignet erscheinen.

Die finanzielle und deputatsmäßige Kluft früherer Zeiten zwischen einheimischen Ortslehrkräften und ADLK stellt hier in Barcelona kein vorrangiges Problem dar. Die Schulleiterin befürchtet aber, dass geplante Sparmaßnahmen der Bundesrepublik in Bezug auf das Auslandsschulwesen die Schule in Bedrängnis bringen könnten, wobei ihrer Meinung nach die Deputatserhöhung bei den deutschen Lehrern i. M. das kleinere Übel sei.

Im Gespräch mit den Kollegen erhielten wir den Eindruck, dass hier bereits jetzt sehr am Limit gearbeitet wird, was die Arbeitsbelastung angeht und dass bei Deputatserhöhung eben weniger Kraft für Extraaktivitäten zur Verfügung steht.

Die Schüler haben täglich 7 Stunden Unterricht und ab der 8. Klasse ca. 2 Tage auch am Nachmittag, bedingt u. a. durch den breiten Fächerkatalog und die 5 Sprachen, die an der DSB gelehrt werden (Deutsch, Spanisch, Englisch, Französisch und die Landessprache Katalanisch).

Schon bei der Fußgängerampel vor der Schule stellt der Besucher fest, dass sich hier eine multikulturelle Einrichtung befindet: Man wird auf Deutsch aufgefordert „Bitte drücken“ und auf Katalanisch leuchtet dann rot „Espereu“.




Deutsche Schule Barcelona

Die VDLiA-Obfrau, Ulrike Seiter-Bröhl, und ihr Ehemann haben sich rührend um den VDLiA-Besuch gekümmert und per Extra-Aushang unsere Gesprächsbereitschaft mit den Kollegen angekündigt. Eine DaF-Anregung fand sich auf einer Ausstellung im Schulflur: Schülerarbeiten zum Thema „Redensarten“ waren hochinteressant und empfehlen sich zur Nachahmung: Eine Redensart wird schön bunt bildlich dargestellt und unten mit einem kleinen Zettel zum Umklappen versehen. Vorne steht „Lösung“ und wenn man den Zettel umgeklappt, kann man die Redensart nachlesen.

*Wir bedanken uns für die vielfältigen Eindrücke, die wir gewinnen durften, insbesondere bei Frau Jung-Wanders, bei der Schulsekretärin und bei dem Ehepaar Seiter-Bröhl.* ◂◂

# Leserbrief zur Ausgabe der Verbandszeitschrift des VDLiA vom September 2010

*Ludwig Petry*

Sehr geehrter Herr Schneider, zur letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift habe ich folgenden „Leserbrief“:

Das Schwerpunktthema „Rückkehrererfahrung“ ist gut gewählt, weil der kooperative Kulturföderalismus im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik immer wieder auf dem Prüfstand steht. Wie kann die „asymmetrische Kooperation“ zwischen Bund (AA) und Ländern (KMK) zu einer „Kooperation der Gewinner“ weiterentwickelt werden? Und dazu gehört, dass sich die Länder stärker als bisher ihres Nutzens bewusst werden und dies auch den Finanzern klar machen. Aber auch die Auslandsschullehrer und -leiter können dazu viel beitragen. Trotz einiger Enttäuschung bei der Rückkehr zeigen die Berichte doch in der Regel, dass der Auslandslehrer und seine Familie von der interessanten Tätigkeit an einer Auslandsschule profitieren. Die Berichte aus der Kultusverwaltung zeigen, dass auch dort das Bewusstsein vom Nutzen für die Länder vorhanden ist und dass konkrete Maßnahmen zur Eingliederung der Rückkehrer ergriffen werden (vorbildlich z.B. in NRW). Vielleicht muss man das Bewusstsein noch bei den Entscheidungsträgern zwischen Kultusverwaltung und einzelner Schule, also bei den Bezirksregierungen, bei den Schulämtern und den Schulleitungen schärfen und stärken. Ich erinnere mich an viele Diskussionen zu diesem Thema in den 90er Jahren im BLASchA und insbesondere in der KMK, die auch zu entsprechenden Beschlüssen geführt haben. Die letzte Beschlussfassung stammt vom 6.12.2001. Sie ist auch im Internet abrufbar: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_12_06-NutzungErfahrung-Lehrer-Ausland.pdf.

Wir haben damals den Beginn und das Ende der Beurlaubung für den Auslandsschuldienst im Blick gehabt, zu wenig die Zeit dazwischen. Die Auslandslehrkraft kann aber auch die Jahre des Auslandseinsatzes nutzen, um Kontakt zum Heimatland zu halten: Regelmäßige Berichte an die Herkunftsschule, an die lokale Presse des Herkunftsortes, Leserbriefe an die deutsche Tagespresse, an Wochenzeitungen u.s.w. Die Leiterinnen und Leiter von Auslandschulen sollten dieses Thema immer wieder mal auf die Tagesordnung von Konferenzen setzen und ihre entsandten Kolleginnen und Kollegen entsprechend animieren.

Dunkle Wolken ziehen auf am Himmel der „Erstattung von Versorgungszuschlägen“. Der aktuelle Streit zwischen Bund (mehr der Bundesfinanzminister als das AA) und Ländern (auch dort sind es die Finanzminister und nicht die Kultusminister), der jetzt auf die Ebene der Ministerpräsidenten gehoben worden ist, sollte nicht nur die Versorgungszuschläge der ADLK im Blick haben. Zunächst gilt es das Gestrüpp unterschiedlicher Regelungen bei Beurlaubung von ADLKs an Auslandschulen, Abordnung an Europäische Schulen, Abordnung an Bundeswehrschulen, Beurlaubung für die Entwicklungshilfe, Beurlaubungen für das Goetheinstitut oder den DAAD zu durchforsten und für mehr Transparenz zu sorgen. Dazu gehören auch die unterschiedlichen Regelungen für beamtete und angestellte Lehrkräfte sowie ggf. noch bestehende Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern. Bei separaten Lösungen kann es leicht zu weiteren Schieflagen kommen (z.B. Kontingentierungen durch die einzelnen Bundesländer nach „Königsteiner Schlüssel“). Ich gehe mal davon aus, dass auch der Vorstand des Verbandes dies im Blick hat, wenn er sich in dieser Frage engagiert.

Mit freundlichen Grüßen
Ludwig Petry

# Mein Gott, womit haben wir das verdient?

## Von der Wiederkehr der Dia-Abende

*Heinz Weischer*

Wenn man in den 60er- und 70er-Jahren als Auslandslehrer in exotische Länder ging, nahm man eine gehörige Anzahl von Kodak-Umkehr-Filmen mit, all das Exotische zu knipsen, es dann später den Hinterbliebenen zu zeigen, welche diese Exotik selbst nicht erfahren hatten. Bei meinem ersten Heimaturlaub lud ich das Lehrerkollegium meiner ehemaligen Schule in den Musiksaal ein und wollte meine Dias von Bolivien zeigen. Ich wunderte mich, daß nicht alle ehemaligen Kollegen begeistert waren. Ehrliche sagten: „Weißt du, Bolivien kenne ich genügend aus dem Fernsehen." – „Aber ich zeige interessante Fotos aus den alten spanischen Silberminen in Potosí." – „Gab es auch im Fernsehn." – Meine Verwandtschaft konnte sich meinen Dias nicht taktlos entziehen. Und der Mütterverein von St. Stephanus schlief nach dem 150sten Dia ein. Eine epochale Erleuchtung erlebte ich, als ich nach sieben Jahren zurück in meine Heimatstadt kam. Mein Freund Gunther und seine Frau Ilse luden mich ein. „Komm doch mal vorbei, wir zeigen Dias, wie sich dein Patenkind und seine drei Geschwister in den letzten Jahren seelisch und körperlich entwickelt haben. Du warst ja nicht hier." Die offenbar minutiös dokumentierten Entwicklungsstadien von vier kleinen Kindern sagten mir: „So nicht!" – Ich erhielt aber trotzdem laufend Einladungen. Mein Friseur zeigte mir seine Dias von seinem Urlaub im Zillertal, mein Freund Manni die Dias vom Ballermann 6, er war Kegelbruder. Wenn mehrere zwangsverpflichtete Zuschauer zu gähnen begannen, hatte ich mich schon in die letzte Reihe verzogen, wo es angenehm dunkel war für ein Nickerchen. – Zum nächsten Auslandsjob in Peru nahm ich keine Dia-Filme mit, sondern ganz normale. Das peruanische Andenhochland glich dem bolivianischen Hochland, ich konnte also meine bolivianischen Dias als peruanische andienern, als mich doch glatt bei einem Heimaturlaub die Erdkundefachschaft meiner ehemaligen Schule einlud. Nach Machu Picchu war ich auch während meiner Bolivienzeit 1974 gefahren, mit dem Land Rover durch das Urubambatal hinauf bis in die Ruinen. Hier übernachteten wir mit sieben anderen Touristen in einem kleinen Hotel und konnten am nächsten Morgen herrliche Grünstrukturen fotografieren ohne bunte Menschentupfer. Auch dazu sagten einige: „Gab es im Fernsehen." Nun war ich aber längst vom Dia-Abend-Fan zum Dia-Abend-Hasser mutiert. Und was war ich froh, daß in den 80er Jahren die Dia-Welle versandete. Man konnte nun ruhig in den Alben voller Papierbilder blättern, vor und zurück, ganze Kapitel überschlagen, wenn nicht der Fotograf neben einem saß und alle seine Fotos kommentierte. Zum Glück wurde mir bei einem Umzug der Dia-Projektor geklaut, ich beschaffte keinen Ersatz; meine Dias sammelte ich in den berühmten hellbraunfarbenen Holzkästen und beschriftete sie sorgfältig: Oruro – Karneval, Chapare – Kokain, Salar de Uyuni – 180 km Salz. Sollen sich doch meine Erben damit herumschlagen. Dann unverhofft: Meine Tochter Monika rief mich an: „Kommt doch mal vorbei, wir sehen uns die Bilder an, die ich mit meiner neuen Digitalkamera geschossen habe. Vom Urlaub auf Rhodos. – Und bringt bitte die Maracuja-Torte mit von Bofrost. Wir machen uns einen gemütlichen Nachmittag." Wir tranken Kaffee, aßen Kuchen, die Digitalfotos wurden uns auf einem riesigen Flachbildschirm vorgeführt. Meine Tochter sagte noch, man habe die Bilder nicht vorsortiert, man mache ja so viele, man lasse also alle knapp 500 Bilder mal schnell durchlaufen. Erinnerung an die Entwicklungsstadien meines Patenkindes kamen mir hoch. Da saß man nun familiär gefangen vor dem Fernseher, ein Rückzug in die hinteren Dia-Abend-Reihen war nicht möglich. – Meine alten Freunde hatten mich auch nicht vergessen, sie luden mich selbstverständlich ein zum Digital-Ballermann 6. – Womit habe ich das verdient? ◂◂

# Drei schwedische Lektionen

*Jürgen Lehmann*

**„… die Hälfte!"**

Es war in den ersten Tagen meiner Auslandstätigkeit als Lehrer an der Deutschen Schule in Stockholm, und zwar 1961.

Auf Anraten der „alten" Kollegen hatte ich mir gerade abgewöhnt, in gewohnter Manier schnell und hart zu sprechen „zu sprechen „wie ein Maschinengewehr"! – und war um größtmögliches Einvernehmen mit meinen Schülern bemüht. Doch hinsichtlich zu erledigender häuslicher Schulaufgaben erfüllten mich offenbar immer noch zu sehr innerdeutsche Vorstellungen.

Jedenfalls erteilte ich nichts ahnend am Ende der Unterrichtsstunde wie gewohnt die Hausaufgaben. Da erhob sich vor mir in der ersten Bank die Klassensprecherin, Åsa, eine Schwedin, wendete sich noch einmal zur Klasse um, hob dann ihren Kopf und erklärte: „Herr Lehmann, wir schlagen Ihnen vor, dass wir die Hälfte der Aufgaben machen. Wir haben nämlich heute sehr viele Fächer mit Hausaufgaben!" Ich war zunächst sprachlos; doch wurde mir der Vorschlag sehr höflich, aber eben auch sehr bestimmt unterbreitet.

Ich schluckte zweimal, besann mich dann und nickte: „Gut. Einverstanden! Die Hälfte!"

Ich gestehe: Mir imponierte das offensichtlich berechtigte Ansinnen der Schüler!

**„… mein Buch lesen"**

Wenige Tage später spielte sich ein ähnlicher Vorgang ab. Es war zu Beginn der Mathe-Stunde. Ich eröffnete den Unterricht mit einer Tafel-Skizze: Links ein liegendes Rechteck, mit 5 Strichen waagerecht unterteilt; rechts eine kleine Pyramide, bestehend aus lauter kleinen Kugeln und Ellipsen. Über das Rechteck schrieb ich: „Schokolade", über die Pyramide „Geld". Unter beide Skizzen zog ich jeweils einen Bogen und von deren Enden zwei Linien im spitzen Winkel aufwärts, so dass sie sich oberhalb der Skizzen trafen. Beide „Treffpunkte" verband ich mit einem waagerechten Strich. In seiner Mitte zog ich eine Linie nach unten, also zwischen beiden Skizzen hindurch und setzte dann erneut einen kurzen, aber kräftigen waagerechten Strich an.

„Eine Waage!", rief spontan eine Schülerin. Richtig, eine Waage alten Stils. Ich schrieb jetzt unter die linke Schale der Waage „6 Tafeln" und unter die rechte „9 Kronen". Da erhob sich seitlich von mir Erik, einer meiner besten Schüler, trat leise an mich heran und fragte: „Kommt jetzt der Dreisatz?" Erstaunt gestand ich: „Ja!" Darauf wieder er: „Das kann ich schon!" Und noch leiser: „Darf ich dafür mein Buch lesen? Ich setze mich auch hinten hin!" Das war mir noch nicht passiert! Was sollte ich tun? Zögernd fügte ich mich in die ungewohnte Situation: „Ja, aber ganz nach hinten!" Er hat dann tatsächlich die ganze Stunde über dort gesessen und gelesen, und ich hatte ihn immer unter Aufsicht.

Übrigens hat die Klasse diese Maßnahme wie selbstverständlich hingenommen; niemand drehte sich zu Erik um. Der Unterricht verlief absolut ungestört.

So hatte ich in den ersten Tagen meines Umgangs mit ausländischen Schülern etwas erfahren, was mich tief beeindruckte und ich leider in späteren Jahren und an anderen Orten der Welt nicht mehr erlebte: Ein schon bei Kindern ausgeprägtes natürliches Selbstbewusstsein, gepaart mit einem hohen Grad menschlicher Reife.

**Als ich meine Glaubwürdigkeit verlor**

Am 17. Juni (1953) war ich dabei – damals noch Student an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin –, als sich die Bevölkerung in der ehemaligen DDR gegen ihre Regierung erhob. Fünf Monate nach Niederschlagung des Aufstandes musste ich „in den Westen" flüchten, weil der Staatssicherheitsdienst der DDR sich plötzlich für mich interessierte.

Die Stadt Bremen nahm mich auf, bildete mich erneut zum Lehrer aus und erlaubte mir nach einiger Zeit, im Ausland Dienst zu tun. Und so war ich in den 60er-Jahren Lehrer an der Deutschen Schule Stockholm in Schweden. Damals gedachte man noch sehr lebhaft des 17. Juni, auch in Stockholm. Ich, als Teilnehmer an diesem Volksaufstand, berichtete 1961 vor der versammelten Schülerschaft über die Ereignisse, die Tage der Euphorie und die dann folgen-

den Wochen und Monate der Angst, auch meiner. „Stellt euch das mal vor: Wenn man sich irgendwo traf, mit Schülern oder Bekannten, so wagte man kein offenes Wort. Selbst wenn man mit guten Freunden zusammen war, schaute man sich um, ob nicht irgendjemand in der Nähe war, der uns hören konnte, und auch dann noch überlegte man sich jedes Wort genau …“

Da schnellte ein Finger vor mir in die Höhe. „Ja, was möchtest du?“ „Was Sie da eben gesagt haben, das kann ich nicht glauben!“ erklärte der Schüler, ein Schwede. „Aber es war so!“ „Nein, das kann nicht sein!“ „Wie kommst du darauf? – Mir blieb doch gar nichts anderes übrig!“ „Doch!“ „Ja, was denn?“ „Na, die Polizei rufen! – Ich hätte einfach die Polizei gerufen.“

Ja, so einfach ist das – für einen jungen Schweden. Ich bemühte mich dann noch redlich, die Andersartigkeit der Welt, aus der ich gekommen war, den Schülern näher zubringen. Vergeblich: Man blickte mich nach wie vor ungläubig an. Da gab ich es auf, denn jeder weitere Erklärungsversuch meinerseits nahm sich ja für die Schüler wie ein indirektes Eingeständnis meiner „Lügengeschichte“ aus.

Später tröstete ich mich damit, dass ich den Verlust, den ich erlitten hatte, dialektisch betrachtet, auch als Gewinn ansehen konnte: Gab es doch noch Recht und Gerechtigkeit in der Welt und junge Menschen, die daran glauben und sich notfalls dafür einsetzen würden – hoffentlich! ◂◂

Mein kleiner Ausflug (Heft 4/2010) in den Bereich der Mathematik, und wie sie im letzten halben Jahrhundert in Deutschland unterrichtet wurde, blieb nicht ohne Resonanz:

## Mathematikaufgaben im Wandel der Zeit

*Heike Lawin*

Vor mir liegen die *„Bilingualen Materialien für den Mathematikunterricht mit Ausländerkindern (deutsche Ausgabe)“ Mathematik Klasse 4 aus dem Jahr 1985.*

Da fahren 28 Schüler ins Theater.

Da darf Maria jeden Tag 15 Minuten fernsehen.

Da kostet die Einzelfahrkarte 0,80 DM und die Monatskarte 21,00 DM.

Fernseher, Spülmaschinen, Waschmaschinen und Autos werden auf Raten gekauft.



*1956* erzählt uns das *Mathematikbuch aus Paderborn* von einer Familie, die noch richtig aus Vater und Mutter und dazu drei Söhnen besteht. Und diese Familie macht eine Ferienwanderung.

| Pro Person kosten die | |
|---|---|
| Bahnfahrten | 7,80 DM |
| tägliche Verpflegung | 3,80 DM |
| Übernachtung | 2,50 DM |

Ein Beamter zahlt monatlich 55 DM für Miete, ein Buchhalter erhielt 1949 315 DM Monatsgehalt, seine Tochter als Stenotypistin hingegen 144 DM.

Der Metallarbeiter in der Fabrik hat bei einem 8-Stunden-Tag einen Stundenlohn von 1,48 DM.

Der Einzelfahrschein auf der Straßenbahn kostet zwischen 20 und 30 Pfennigen, das Kilo Weizenmehl 60 Pf.

Die Vermischten Aufgaben berichten von Wucherzinsen bei Ratenzahlungen, aber auch von einer schwedischen Erfindung, nach der man Milch in ein Papierbehältnis (Tetra-Pak) füllen könne.

Wir erhalten aber auch Informationen über eine Berliner Wechselstube:

Sie zahlte für 1 DM (West) 4,50 DM (Ost),
aber für 10 DM (Ost) 2,10 DM (West).







Und jetzt können die lieben Kleinen ermitteln, wie viel % Gewinn sie im März 1951 erzielte.

Wie sah es dem gegenüber *in der Sowjetischen Besatzungszone aus? Ein Mathematik-Buch für Klasse 3 aus dem Jahr 1945* berichtet darüber.

In der Klasse sind 20 Knaben und 20 Mädchen.

Der Einkauf in der Drogerie umfasst: 5 kg Soda, 5 Beutel Wäscheblau, 10 Fliegenfänger, 10 Fläschchen Backaroma, 1 Beutel Natron, 1 Beutel Zahnpulver …

Und Erna holt ein:

| | |
|---|---|
| Haferflocken | 28 Rpf |
| Malzkaffee | 45 Rpf |
| | 73 Rpf |




*1928* berichtet eine *Aufgabensammlung zur Geometrie* von einem Luftschiff, das von Berlin nach New York fährt.

Und bei der Ballonfahrt ist die Höhe zu ermitteln, in der der Korb hängt.

Nullstellen von Parabeln werden aber vor einem anderen Hintergrund ermittelt: Ein Geschoss trifft ein Haus. Wie weit ist das Geschütz von dem Haus entfernt?

Auf dem linken Ufer eines Flusses liegen drei Dörfer A, B und C. Unter welchem Winkel müsste in D, einer kleinen Anhöhe auf dem rechten Ufer, eine Kugel abgeschossen werden, um in C einzuschlagen?

Und… damit nun auch der letzte Depp mitkriegt, welcher Fluss denn da nun wohl gemeint sein könnte, wo die zu beschießenden Dörfer auf der linken Seite, das Geschütz hingegen rechtsseitig steht, behandelt die Ergänzungsaufgabe die südliche Ecke der Feste Ehrenfels bei Koblenz.

Aber auch der Osten wird nicht vergessen, und in der nächsten Aufgabe geht es dann um das Oderufer bei Breslau.

*1908* machte man – laut *„Raumlehre für Volks-, Bürger und Fortbildungsschulen“* einen recht anschaulichen Geometrie-Unterricht.

Da hat die Kartoffelmiete die Form eines Pyramidenstumpfs; der Trinkbecher ist ein Kegelstumpf. Und dieser Kegelstumpf ist mit einem Mantel von Papier umkleidet, der von den Schülern im Unterricht aufgeschnitten und abgerollt werden soll.

*1902* berichtet uns ein *Mathematikbuch aus Köpenick und Charlottenburg*, dass eine Hausfrau mit 0,8 hl Petroleum 3⅔ Monate reicht.

Ein Arbeiter verdiente in 12,5 Tagen 37,5 M und 7⅓ l Wein kosteten 10,8 M.

Ein Automobil hat eine Geschwindigkeit von 26⅔ km in der Stunde, während der Eisenbahnzug eine Geschwindigkeit von 56 km hat.

Der Doppelschraubenschnellpostdampfer „Kaiser Wilhelm der Große“ braucht 7 Tage für die Reise von Bremerhafen nach New York.

Die Einwohnerzahl von Berlin betrug 1.884.345. Und die Stadt Köpenick gab im Jahr 1902 für das Elementarschulwesen 186.604 M aus.

Ein Tischlergeselle (mit Frau und Kind) verdiente in der Woche 27 M und arbeitete 50 Wochen im Jahr.

Seine Frau verdiente 3,5 M – und auch das 50 Wochen im Jahr.

*Man sagt mir, in der Freien Naturschule gäbe es heute einen ganz modernen, praxisnahen Unterricht?*

Bereits 1891 wurde eine anwendungsbereite Geometrie gefordert.

1891 wurde vom Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften der Beschluss gefasst, sich bei der Behandlung mathematischer Theorien … auf Verhältnisse zu beziehen, welche sich in der Wirklichkeit darbieten.

1901 verlangen die preußischen Lehrpläne das Gleiche.

1898 verteidigt Emil Zeisig, Lehrer in Annaberg in Sachsen, seine Behauptung, auf der Volksschule könne man algebraische Aufgaben lösen.

*Konnte man, 1898, … und heute? In der 7. Klasse?*

(Ich zitiere:)

Zwei Brüder kaufen ihren Eltern ein Weihnachtsgeschenk im Werte von 16 M.

Der jüngere Bruder sagt zum älteren:

Die Hälfte meines Geldes zu deiner Barschaft gelegt giebt 16 M.

Mit diesem Vorschlage ist jedoch der ältere nicht einverstanden und erwidert:

Du giebst dein ganzes Geld und ich lege 2/3 meines Ersparten hinzu.

So wurde es auch.

Wieviel steuerte jeder Bruder bei?

Ermittle den Besitzstand eines jeden Bruders!

Ganz in diesem Sinne:



**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:**
**www.vdlia.de**

# REZENSIONEN

## Literatur im DaF-Unterricht



▶ S. 107

Rainer E. Wicke
**Immer wieder der Erwähnung wert: Literatur im Fremdsprachenunterricht**



▶ S. 109

Rainer E. Wicke
**Schwere Kost – Rilkes Gedichte als Vertonung**




▶ S. 110

Manfred Egenhoff
**175 Jahre alt und jung wie nie**




▶ S. 111

Hans-Martin Dederding
**Ein Schwarzmeerkoffer?**




▶ S. 111

Stephan Schneider
**Mehr Licht!**

## Geschichte




▶ S. 112

Rainer E. Wicke
**Geschichte zum Anfassen**




▶ S. 114

Peter Stoldt
**Ein sehr gewichtiges Werk**



▶ S. 117

Manfred Egenhoff
**Mao Zedong – sein Leben und Wirken in Kurzfassung**




▶ S. 117

Günther Fecht
**Geld gegen Leben. Geschäft mit den Nazis**

## Lateinamerika



▶ S. 118

Bernd Munderloh
**Verheißungsvolle Bleiwüste**



▶ S. 118

Nora Lucidi
**Von Mayas, Inkas und Azteken**




▶ S. 119

Heinz Weischer
**Die Gottesanbeterin hinter der Kaffeetasse**




▶ S. 120

Heinz Weischer
**Schmöker für die Muße an der Playa Inglesa in Nordchile**

## Autoren – Autorinnen




▶ S. 121

Nora Lucidi
**Realistischer Blick auf gesundheitliche Gefährdungen von Lehrkräften**




▶ S. 121

Ulrich Gibitz
**Reisen, um nicht anzukommen**

# Literatur im DaF-Unterricht




## Immer wieder der Erwähnung wert: Literatur im Fremdsprachenunterricht

*Rainer E. Wicke*

**Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien**
Gunter Narr Verlag, Tübingen 2010, 288 S., ISBN 978–3–8233–6535–8, € 39,80

In der vorliegenden Publikation steht die Frage im Mittelpunkt, wie das Verstehen Anderer oder ein interkulturell geprägtes Verständnis mit literarischen Texten im Unterricht gefördert werden kann und welche Auswirkungen dies für eine Didaktik des interkulturellen und literarischen Verstehens nach sich zieht. In der Einleitung weist Lothar Bredella auf ein Grundprinzip hin, nämlich dass das Verstehen des Anderen als dialogischer Prozess erfolgt; wenn man sich selbst verstehen will, ist man auf Andere angewiesen. Ergänzend ist dem Text zu entnehmen, dass das Verstehen literarischer Texte einerseits die Einnahme der so genannten Innenperspektive voraussetzt, die dem Leser dazu verhilft, die Welt aus der Perspektive der handelnden Personen zu sehen. Andererseits – um die Welt mit eigenen Augen wahrnehmen zu können – muss der Leser auch eine Außenperspektive einnehmen. In der Einleitung spielen unter anderem das Spannungsverhältnis zwischen kollektiven und individuellen Identitäten sowie die ästhetische Erfahrung als Interaktion, aber auch die Lernerorientierung eine wesentliche Rolle.

Die folgenden Kapitel befassen sich mit bildungsrelevanten Inhalten beim fremdsprachlichen Lernen und interkulturellen Verstehen, mit der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik, dem Bildungssinn literarischer Texte sowie mit der Kritik am Dekonstruktivismus und einer Gegenrede gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. Weiterhin beschreibt der Autor die Zielsetzungen einer interkulturellen Didaktik; er befasst sich ausführlich mit den Begriffen der Trans- oder Interkulturalität, mit der emotionalen Bildung bei der Rezeption von Geschichten und in den letzten Kapiteln geht er ausführlich auf Beispiele aus der englischsprachigen Literatur ein. Jedes der einzelnen Kapitel verdient es ausführlich rezipiert zu werden, denn in diesen geht Bredella nicht nur auf die historische Entwicklung der Literaturdidaktik, sondern auch auf gegenwärtige Trends ein, wobei er vor kritischen Stellungnahmen gegenüber einigen Theorien nicht zurückschreckt. Damit trägt Bredella wesentlich zur gegenwärtigen Diskussion des Stellenwertes literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht bei, die aus meiner Sicht dringend notwendig ist, um der Berücksichtigung von Literatur im Fremdsprachenunterricht wieder den Stellenwert zu geben, den sie verdient.

Im Folgenden soll auf einige aus meiner Sicht erwähnenswerte Punkte aus den einzelnen Kapiteln genauer eingegangen werden.

Hervorzuheben ist zum Beispiel die Kritik an den in Rahmenplänen und Curricula immer wieder erwähnten outputorientierten Bildungsstandards. Bredella, dass es nicht problematisch ist, dass anhand von Bildungsstandards grundsätzlich Leistungen überprüft werden, sondern er bemängelt, dass Bildung auf outputorientierte Leistungen reduzieren und dies als Verbesserung und Erweiterung unseres Schulsystems ausgegeben wird (S. 3). Literatur und Landeskunde lassen sich nicht auf allgemeine Kompetenzbeschreibungen reduzieren, vielmehr gilt es, die Auffassungen und Wertvorstellungen der Lerner in den Bildungsprozess einzubeziehen, nur so können die Schüler an Diskursen in einer fremden Kultur teilnehmen, zu denen auch literarische Kompetenzen eingebracht werden müssen. Diese literarische Kompetenz kann nicht nur darin bestehen, stilistische und strukturelle Merkmale verschiedener Gattungen identifizieren zu können, vielmehr soll der eigene Erfahrungshorizont der Schüler erweitert werden, z. B. durch ein Angebot an Modellen für das Verstehen der fremden und der eigenen Welt (S. 21).

An späterer Stelle wehrt sich Bredella explizit dagegen, dass in der gegenwärtigen Diskussion um Bildungsstandards nur von den objektiven Anforderungen der Gesellschaft ausgegangen wird und wie diese erfüllt werden können (S. 174). Die Bedürfnisse und Interessen der jugendlichen Lerner werden keineswegs berücksichtigt. Daher favorisiert der Verfasser Entwicklungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht, die die Aufmerksamkeit auf das lenkt, was Jugendliche bewegt und was sie als bildungsrelevant ansehen. Der Lerner steht im Mittelpunkt und nicht der Bildungsstandard an sich.

Erneut – wie in seinen vorhergehenden Publikationen auch – betont Bredella die Bedeutung der Interaktion zwischen Text und Leser, die ihn zum Mitspieler bei der Lektüre macht und die Verwendung entsprechender Texte im Sinne einer Partitur ihn zu kreativem Handeln anleitet. Dafür gibt er im weiteren Verlauf Beispiele und darin liegt ein wesentli-

cher Nutzen des vorliegenden Buches, nämlich, dass nicht nur Konzepte vorgestellt, sondern auch konkrete Hinweise zur Umsetzung in der schulischen Unterrichtspraxis gegeben werden.

Bredella weist nach, dass viele nach dem PISA-Schock entwickelte Materialien literarische Texte als Behälter und deren Lektüre als Informationsentnahme begreifen (S. 72). Sartres Konzept von Lesen als Sinnbildungsprozess und als *gelenktes Schaffen* findet dort keine Beachtung. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass der Verfasser ein Methodentraining, wie es von Heinz Klippert propagiert wird, ablehnt, denn wenn der Inhalt eines Textes weitgehend ausgeklammert wird, nur um eine bestimmte Methode zu üben, so erscheint dies fragwürdig. Nur zu Recht weist er darauf hin, dass zunächst einmal festgestellt werden muss, welche bildungsrelevanten Erfahrungen Schüler mit literarischen Texten machen können, bevor angemessene Methoden und Aufgaben zu deren Behandlung entwickelt werden. Nicht jede Methode passt zu jedem Text und umgekehrt; diese Erfahrung wird im alltäglichen (Literatur-)Unterricht immer wieder bestätigt und verdient die entsprechende Würdigung, wie sie der Autor vornimmt. Eine solche Diskussion findet im Rahmen der PISA-Studie jedoch keineswegs statt. Ein Leser steht einem Text nicht unbeteiligt gegenüber und analysiert diesen aus der Distanz, sondern bewegt sich in ihm und lässt sich von dem Dargestellten ansprechen und herausfordern (S. 86).

In vielen Rahmenplänen wird die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Sprachlerner gefordert, was sicherlich – gerade im globalen Zeitalter – sinnvoll ist. Beispielhaft zeigt der Verfasser in dem entsprechenden Kapitel jedoch exemplarisch auf, dass viele Lehrbuchautoren sich mit der Entwicklung einer Übungstypologie (noch) sehr schwer tun. Häufig, dies wird durch das zitierte Beispiel belegt, begnügen sich die Verfasser damit, die Dimension von ersten direkten Begegnungen mit der Zielsprache und -kultur im Ausland zu erfassen. Zur Förderung interkultureller Kompetenzen gehört jedoch weitaus mehr, da im Regelunterricht keineswegs immer von Situationen mit Begegnungscharakter ausgegangen werden kann (S. 97/98).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Kontroverse, ob der Terminus der Interkulturalität durch den der Transkulturalität ersetzt werden soll. Bei der Transkulturalität spielen das Eigene und Fremde keine Rolle mehr und die scheinbare Auflösung der Kulturen ermöglicht uns nach Meinung verschiedener Wissenschaftler die Erstellung einer eigenen transkulturellen Identität, in der Einflüsse aus verschiedenen Kulturen berücksichtigt werden. Bredella plädiert für die Beibehaltung des interkulturellen Ansatzes, da nur in der Interkulturalität ein echter und lebendiger Austausch zwischen einzelnen Kulturen möglich ist, wie er auch im Fremdsprachenunterricht der Förderung bedarf. Für ihn beinhaltet der transkulturelle Ansatz, dass wir uns über das Nationale hinwegsetzen und einen Standpunkt jenseits und außerhalb aller Kulturen einnehmen.

Ich habe in dieser Besprechung lediglich einige Themenschwerpunkte aufgegriffen, die z. B. auch bei der Umsetzung des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache eine Rolle spielen, wie sie derzeit an den (Deutschen) Schulen im Ausland perpetuiert wird. Wie oben aufgezeigt wurde, lassen sich Bredellas Argumente auch auf diesen Implementierungsprozess übertragen, in dem literarische Texte erwähnt werden, aber immer noch nicht den Stellenwert haben, den sie verdienen. Damit werde ich den einzelnen Beiträgen in dieser umfassenden Aufarbeitung des Themas der kulturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Studien sicherlich nicht voll gerecht. Eigentlich verdienen Aspekte wie die Kritik am Dekonstruktivismus, die Gegenüberstellung der Bedeutung von Empathie und Sympathie im Leseprozess oder der Bereich der emotionalen Bildung bei der Rezeption von Geschichten ebenfalls einer ausführlichen Kommentierung, um nur einige Beispiele zu nennen. Dies bleibt dem interessierten Leser überlassen, dem das Buch die Möglichkeit gibt, sich punktuell und aktuell zu speziellen (Themen-)Bereichen zu informieren. Das Thema *Literatur im DaF-Unterricht* kann nicht nur bei der erwähnten Umsetzung des Rahmenplans DaF, sondern auch in (fächerübergreifenden) Fachkonferenzen eine wesentliche Rolle spielen. Das vorliegende Buch ermöglicht Auslandslehrern, die bereits längere Zeit fernab der Bundesrepublik tätig sind, einen interessanten Einblick in die gegenwärtige Diskussion um das Thema der Literatur im Fremdsprachenunterricht.

Bei genauerer Betrachtung enthält die Publikation eine Reihe von Informationen, die bereits vorhergehenden Veröffentlichungen des Autors entnommen werden können. Für die sehr systematische und akribische Aufarbeitung des Themas Literatur im Fremdsprachenunterricht ist deren erneute Diskussion im Gesamtzusammenhang aus meiner Sicht jedoch erforderlich und notwendig. Nur so werden die Stellungnahmen des Autors zu bestimmten Problembereichen transparent und nachvollziehbar, indem z. B. das Füllen von Leerstellen, die Interaktion zwischen Text und Leser in einem dialogischen Prozess noch einmal im Gesamtzusammenhang erläutert werden. ◂◂




## Schwere Kost in schülerzentrierter Aufarbeitung – Rilkes Gedichte als Vertonung

*Rainer E. Wicke*

**Repke, Reinhardt/Franck, Katharina u. a.: Club der toten Dichter: Eines Wunders Melodie – Rainer Maria Rilke neu vertont**
Zug-Records 013, Berlin 2010, € 15,99

Es hat lange gedauert, bis Reinhard Repke sich wieder mit einem neuen Produkt des Clubs der toten Dichter (CdtD) an die Öffentlichkeit gewendet hat, denn seit der letzten zu Texten Wilhelm Buschs erschienenen CD sind schon mehr als zwei Jahre vergangen. Dass Repke diese lange Zeit keineswegs als Kunst- und Schaffenspause genutzt hat, kann man der jetzt gerade erschienen CD *Eines Wunders Melodie – Rainer Maria Rilke neu vertont* entnehmen, denn die sich über die letzten beiden Jahre hinziehende Entwicklungsarbeit hat sich gelohnt. Erneut ist es Repke gelungen, für die Aufnahme eine Gruppe von Musikern zu gewinnen, die auch dieses Mal seinen hohen Anforderungen gerecht geworden ist. Mit Katharina Franck, bekannt als Sängerin/Songwriterin und Kopf der Band Rainbirds, teilt sich zum ersten Mal seit Bestehen des CdtD eine Frau mit ihm die Gesangs- und Gitarrenparts. Tim Lorenz, bereits Mitglied der Band der Wilhelm Busch-Vertonungen, Andreas Sperling und Markus Runzheimer, der zwei Jahre lang mit Bushidos Live-Band tourte, gehören ebenfalls zu der Gruppe.

Das Repertoire der CD umfasst insgesamt siebzehn Vertonungen, darunter zu bekannten Gedichten wie *Herbsttag* und *Der Panther,* aber auch zu anderen Werken Rilkes, von denen hier *Die Erblindende, Rot war der Abend, Aus einer Kindheit, Das Karussell* und *Liebeslied* genannt werden.

Lobenswerterweise haben Repke und Franck die Tradition beibehalten, dass der Gesang nicht von der Begleitmusik übertönt wird – jedes einzelne Wort ist verständlich; die individuelle Interpretation der Stücke – Katharina Franck überzeugt schon bei den ersten Stücken von ihrer Fähigkeit, die jeweilige Stimmung der Gedichte auch vokal zu vermitteln – wird deutlich herausgestellt. Beide Faktoren spielen sicherlich eine große Rolle für den Deutsch (als-Fremdsprache) Unterricht, denn die Vertonungen bieten sich aus meiner Sicht sowohl als Einstieg in ein Gedicht Rilkes wie ggf. auch als begleitendes Angebot zum Leseverstehen an.

Vergleicht man die Rilke-Vertonung mit den bisherigen Arbeiten des CdtD, so wird deutlich, dass sich die Komponisten erneut an das Prinzip gehalten haben, für jedes Gedicht einen anderen Rhythmus zu finden, jeweils bestimmte Instrumente in den Vordergrund zu rücken, ohne aufdringlich zu wirken. Rockelemente sind ebenso enthalten wie Aspekte des Chansons und vereinzelt meine ich sogar Similaritäten zu Liedern Kurt Weills entdeckt zu haben. Aber das sieht ein Musikwissenschaftler – ich bin keiner – vielleicht anders. Auf alle Fälle sprechen die Vertonungen aufgrund ihrer Frische und Dynamik alle Altersgruppen an – dabei ist ein wesentlicher Faktor, dass Musik und Gesang einfach zueinander passen und erneut – wie in den bisherigen Vertonungen zu Heine und Busch gut aufeinander abgestimmt sind. Aber trotzdem kann man in vielfacher Hinsicht Unterschiede zu den anderen Produktionen feststellen, denn das scheint Repke immer wichtig zu sein: Seine Musik genau auf den jeweiligen Dichter abzustellen – sie muss zu ihm „passen".

Natürlich habe ich nach dem Hören des ersten Stückes sofort die Nummern 12 und 13 angewählt, man ist eben einfach neugierig, wie die Musiker sich der Herausforderung gestellt haben, *Herbsttag* und *Der Panther* zu vertonen. Der Gesang Katharina Franks zu Beginn von *Herbsttag* wirkt zunächst etwas getragen, jedoch überraschen die Musiker durch einen Tempowechsel im Verlauf der Interpretation, der diese dann doch wieder sehr angemessen erscheinen lässt.

Wie man mit Hilfe von Gitarre und Schlagzeug den Gang eines Panthers nachahmen kann, wird im folgenden Stück deutlich, auch die melancholische Grundstimmung des Gedichtes wird sehr klar herausgearbeitet.

Diese Form der erzählenden Musik regt auch dazu an, dass man sehr schnell den Rhythmus des besungenen *Karussells*, in dem sich dieses zu drehen scheint, nachvollziehen kann.

Besonders gelungen sind die Aufnahmen zum *Schlaflied,* zu *Rot war der Abend* und zu *Gesehn, Gehofft, Gefunden,* in denen Franck und Repke gemeinsam singen, wobei mir *Rot war der Abend* aufgrund des dynamischen Rhythmus besonders gefällt.

Es versteht sich von selbst, dass Repkes Gesang in *Liebeslied* der Stimmung im Text angepasst wurde; gerade dieses Stück strahlt eine Ruhe aus, die man beim Zuhören braucht, um die Texte zu rezipieren. Die CD ist nicht geeignet, als Hintergrundmusik eingesetzt zu werden – sie verdient es, dass man ihr aufmerksam zuhört.

Sicherlich handelt es sich bei Rilkes Gedichten um die so genannte schwere Kost, die im DaF-Unterricht – sogar im DaM-Unterricht – nicht leicht vermittelbar sein dürfte. Dennoch kann der (textbegleitende) Einsatz der CD die Arbeit mit solchen Texten

erheblich erleichtern, denn die Musiker zeigen auf, dass auch so genannte klassische Lyrik durchaus zeitgemäß ist und sowohl für jugendliche als auch für erwachsene Hörer aufbereitet werden kann. Die Aufnahmen verdeutlichen, dass Repke bei den Vertonungen mit großer Wertschätzung und kleinschrittig vorgegangen ist; sorgfältig legt er Wert darauf, dass die Gedichte in ihrer Gesamtheit in sprachlicher Hinsicht ihre Wirkung entfalten können. Die CD schafft Gesprächsanlässe, indem sie – vielleicht nach der mit entsprechend schülerorientiert gestalteten Bearbeitung einzelner Texte durch ein Aufgaben- und Übungsangebot – als musikalische Interpretation zur Diskussion gestellt wird. ◂◂




## 175 Jahre alt und jung wie nie

*Manfred Egenhoff*

**Echtermeyer: Deutsche Gedichte**
Hg. v. Elisabeth K. Paefgen und Peter Geist, Cornelsen Verlag, Berlin 2010, 942 S., ISBN 978–3–06–061932–0, € 19,95

Als mir der Jubiläums-Echtermeyer vom Verlag zur Rezension angeboten wurde (der Rezensent erlaubt sich in diesem Fall aus persönlicher Betroffenheit, in der 1. Person zu schreiben), gab es keinen Augenblick des Zögerns – das musste ich annehmen.

Ich erinnerte mich sofort an meine Schulzeit und den – wie er damals noch hieß – Echtermeyer-von Wiese, den wir für die Oberstufe anschaffen mussten, ein braunes Buch mit dem Titel in goldglänzender Fraktur: **Deutſche Gedichte**. Ich kramte den Band wieder hervor: Es handelt sich um eine „Neuauflage 1955", die im August Bagel Verlag in Düsseldorf erschienen war. Beim Blättern in diesem Exemplar treffe ich auf Zettel mit Notizen und Randbemerkungen zu Gedichten, die damals in der Schule behandelt wurden. – Ein gutes Jahrzehnt später, nach dem Studium und inzwischen Deutschlehrer an einem Gymnasium in Norddeutschland, erwarb ich dann eine „Neubearbeitung" in grauleinenem Einband, dem Vorwort nach aus dem Jahre 1966. Es firmiert immer noch unter dem Doppelnamen Echtermeyer-von Wiese, ist aber um eine ganze Reihe neuerer Gedichte erweitert worden, hat jedoch erstaunlicherweise an Umfang nicht zugenommen, sondern sogar um zwanzig Seiten abgenommen. Dagegen bringt es die bei Cornelsen erschienene aktuelle Neuausgabe des Echtermeyer (ohne „von Wiese"!) auf rund 200 Seiten mehr, und davon ist das meiste der Lyrik des letzten halben Jahrhunderts gewidmet.

An solchen Veränderungen zeigt sich das Problem einer Anthologie: Die Produktion von Gedichten geht Jahr für Jahr weiter, und die Frage ist und bleibt, was von der Gesamtheit der Gedichte aus Vergangenheit und Gegenwart in eine repräsentative Sammlung aufgenommen werden soll. Vor diesem Problem stand und steht jede Neuauflage, so auch die oben angezeigte Jubiläumsausgabe. Die Vorworte geben darüber jeweils Auskunft. Die Neuausgabe wartet darin – wohl dem Jubiläum geschuldet – mit einem interessanten historischen Rückblick auf, in dem die derzeitigen Herausgeber deutlich machen, dass sie sich immer noch „den ästhetischen Qualitätsmaßstäben Theodor Echtermeyers verpflichtet" fühlen „wie auch seinem Versuch, einen konzentrierten Ausschnitt lyrischer Dichtung zu liefern". Und dass diese Gedichtsammlung sich über so lange Zeit gehalten hat, sehen sie darin begründet, dass der Echtermeyer einerseits „beharrlich [darin war], Bewährtes und Anerkanntes zu tradieren", andererseits „aber immer wieder bereit (…), neue Tendenzen der Poesieentwicklung zu berücksichtigen und sie behutsam in das Bestehende zu integrieren."

Vergleicht man allerdings die neueste Ausgabe des Echtermeyer mit denen von vor einem halben Jahrhundert, dann fällt – wie oben schon angedeutet – der große Anteil an neuerer und neuester Lyrik auf. Die Herausgeber sind hier mutig; denn wer weiß, was von dem heute Neuen in einigen Jahrzehnten noch bleibt? Und so sind denn auch einige vor einem halben Jahrhundert wichtige Dichter wie Werner Bergengruen oder Rudolf Alexander Schröder, die 1966 noch mit fünf bzw. vier Gedichten vertreten waren, in der Neuausgabe von 2010 gar nicht mehr zu finden. Aber auch die Auswahl aus älterer Zeit haben die Herausgeber sich nicht gescheut zu verändern, und so fehlt z. B. gleich das Hildebrandlied, mit dem die früheren Ausgaben begannen.

Es ist ein ansehnliches Werk geworden, in sattdunkles Rot gekleidet und mit einem roten Lesebändchen versehen; nicht zu vergessen auch der bunte Schutzumschlag mit den vielen in verschiedenen Schriftarten und allen Farben des Regenbogens darauf gesetzten Gedichtanfängen, die einen sogleich an so manche altbekannte Gedichte erinnern und auf unbekannte neugierig machen, sodass man nicht umhin kann, das Buch aufzuschlagen, zu blättern, zu lesen. Und eingestreut zwischen den abgedruckten Gedichten finden sich Faksimiles in Originalhandschrift, welche wohl ebenso viel über die Dichterpersönlichkeit aussagen wie Abbildungen oder Fotos,

die vielleicht mancher Leser vermissen mag. Quellenangaben zu den Gedichten und eine nach Themen und Motiven geordnete Übersicht nebst Verzeichnissen der Gedichttitel und -anfänge sowie der Dichterinnen und Dichter beschließen das Werk. Damit lässt sich in der Schule arbeiten und auch für den DaF-Unterricht bieten sich genügend Texte an, aber es ist auch eine handliche repräsentative Sammlung deutscher Dichtung für den Hausgebrauch zu einem günstigen Preis. ◂◂




## Ein Schwarzmeerkoffer?

*Hans-Martin Dederding*

**Raabe, Katharina und Sznajderman, Monika (Hrsg.): Odessa Transfer. Nachrichten vom Schwarzen Meer**
Mit einem Fotoessay von Andrzej Kramarz, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2009, 258 S., ISBN 978–3–51842117–8, € 26,80

Eines der in jüngerer Zeit interessantesten Projekte im deutschen Auslandsschulwesen ist die Schaffung eines (virtuellen) Ostseekoffers, in dem deutsche Auslandsschulen und DSD-Schulen im Ostseeraum alles ablegen können, was ihre Schülerinnen und Schüler an Erkundungen über den gemeinsamen Kulturraum erarbeiten. Wäre so etwas nicht auch für andere Regionen möglich? Etwa den Schwarzmeerraum? Käme dabei mehr heraus, als die sprichwörtliche Sammlung von Flaschen mit Raki, Rakiya, Cujka, Krimskoe Schampanskoje, Wodka und grusinischem Cognac, die man gemeinhin mit der Region verbindet?

Oh ja, der Schwarzmeerraum ist ein mindestens so dichter Kulturraum wie die Ostseeregion. Das zeigt ein Sammelband mit Texten aus allen Schwarzmeerstaaten, der 2009 bei Suhrkamp unter dem Titel „Odessa Transfer" erschienen ist. Er zeigt auf dem fiktiven Weg rund um das Schwarze Meer von Georgien, über die Türkei, Bulgarien, Rumänien, die Ukraine und Russland bis nach Abchasien die Vielfalt des Kulturraums von der Antike bis heute in äußerst vielgestaltigen Texten: nüchternen Analysen, etwa wenn Neal Ascherson die Lebensfähigkeit eines unabhängigen Abchasien untersucht („Eine Chance für Abchasien"), Reisereportagen (z. B. „Die unaufhörliche Wanderung", Karl-Markus Gauß über Odessa), Essays (die meisten Beiträge) bis hin zu dem bewegenden Kurzepos über moldawische Händlerinnen auf dem wohl größten Markt Osteuropas, das dem Buch seinen Namen gab. Fast alle der 13 Autorinnen und Autoren sind der Schwarzmeerregion emotional verbunden, verarbeiten in ihren Texten – auch wenn sie über Mythologie, Geschichte, Geographie oder (fast noch) aktuelle Ereignisse schreiben – eigene Erinnerungen, persönliches Erleben. Und da zeigt sich, dass auch das Schwarze Meer ein Ort der Sehnsucht sein kann, von der Zeit der Argonauten auf der Suche nach dem Goldenen Vlies (Takis Theodoropoulos „Die Eroberung des Euxeinos Pontos"), auf der Suche nach einem Weg zum Überleben (Nicoleta Esinencu „Odessa Transfer") auf dem Weg zum Erwachsenwerden (Serhij Zhadan „Postsowjetische Paradiese" über zwei jugendliche Touristen auf der Krim von heute), ein Ziel der Sehnsucht und ein Ort der Verbannung (Mircea Cataresçu „Die Küste des Exils"). Und leider zeigt sich auch, dass das Schwarze Meer doch wirklich ein schwarzes Meer ist, trotz aller Gold- und sonstigen Strände. Hinter den Stränden liegen nämlich Länder, die nicht einfach, oft nicht mit sich im Reinen sind, ungelöste Konflikte und unbewältigte Vergangenheit mit sich herumschleppen. Wer sich auf das Buch einlässt, erfährt nicht nur von Sandstränden und Sonnentagen, sondern auch von Sicherheitsdiensten, von Flucht und Vertreibung, von Armeniern und Türken, Abchasiern und Georgiern und versteht, warum es heute nicht ganz einfach ist, einen Schwarzmeerkoffer zusammenzustellen, in dem alle vertreten sein können und wollen. Umso wertvoller der vorliegende Sammelband, der wirklich die ganze Region umfasst. ◂◂




## Mehr Licht!

*Stephan Schneider*

**Völker, Werner: „Wohin es geht". Der junge Goethe**
dtv, München 2010, 336 S., ISBN 978–3–423–62399–5, € 14,95

Bei allen Deutschlehrern müssen Schüler an Schulen im In- und Ausland neben anderen Pflichtlektüren Goethe über sich ergehen lassen. Ich mache da keine

Ausnahme: Zu Beginn der Sekundarstufe nehme ich immer den „Werther" durch und in den letzten Wochen vor der Reifeprüfung kommt als krönender Abschluss „Faust" dran. Ohne Goethe keine komplette deutsche Literaturgeschichte, ohne Goethe keine positive deutsche globale Ausstrahlung.

Vor Weihnachten nahm unsere komplette Oberstufe das Angebot an, den Film „Goethe!" vor der offiziellen Filmpremiere anschauen zu können. Die Resonanz auf diesen Film war einhellig positiv. Goethe wird darin nicht als geborenes Genie oder Übermensch präsentiert, sondern als ein junger Mensch mit all seinen Stärken und Schwächen, in den sich auch unsere heutigen Schüler hineinversetzen können.

Genauso geht Werner Völker in seiner Biographie vor: Er schreibt über das Kind, den Schüler, den Studenten Wolfgang, der mit denselben Schwierigkeiten und Problemen des Lebens zu kämpfen hat wie jeder andere Jugendliche auch. Das Genie Goethe wird uns menschlich auf diese Weise viel näher gebracht und auch sympathischer, wenn wir über seine Frankfurter Kindheit, z. B. auch seine kritische Einstellung gegenüber dem Vater und seiner Zuneigung zu seiner Schwester Cornelia, erfahren. Streiche hat er in seiner Jugendzeit in Frankfurt natürlich ebenfalls gespielt; er war kein Feigling, wenn es um Handgreiflichkeiten ging, und als Heranwachsender war er ganz normal in verschiedene Mädchen verliebt – glücklich und unglücklich. Anders als bei den unzähligen, unbekannt gebliebenen Zeitgenossen ist natürlich der Umstand, dass von Goethe hauptsächlich durch die eigene Feder verhältnismäßig viel für die Nachwelt überliefert worden ist. Es zeichnet den Verfasser als souveränen Biographen aus, dass er sich mit Goethes Alterswerk „Dichtung und Wahrheit" kritisch auseinandersetzt und auch den Leser häufiger indirekt zu der unwissenschaftlichen, aber kreativen Methode auffordert, sich in bestimmte Standardszenen hineinzuversetzen: „Ich stelle mir vor, wie der junge Goethe …"

Werner Völker liefert derart auf kurzweilige Art gut recherchiertes Hintergrundwissen über Goethes Kindheit und frühe Schaffenszeit bis 1775 (Werther, Clavigo, Goetz von Berlichingen, Egmont, Prometheus, Vorarbeiten am Faust), seine Frauenbekanntschaften bis hin zur Verlobung mit Anna Elisabeth (Lili) Schönemann und den studentischen und beruflichen Werdegang als Jurist und Anwalt mit dem Praktikum am Reichskammergericht in Wetzlar (Mai – September 1772), das den Handlungsmittelpunkt in dem erwähnten Film „Goethe!" darstellt.

Den Abschluss bildet Goethes Loslösung vom Frankfurter Elternhaus, die Entlobung von Lili und seine Berufung an den Weimarer Fürstenhof, die er nicht etwa seinem Ruf als genialer Advokat, sondern seiner immer größer werdenden Bekanntheit als junger deutscher Schriftsteller zu verdanken hat.

Wer Goethe nur ehrfurchtsvoll als den größten deutschen Dichter aus der traditionellen deutschen Literaturgeschichte kennt, sei dieses Taschenbuch wärmstens empfohlen. ◂◂

# Geschichte




## Geschichte zum Anfassen

*Rainer E. Wicke*

**Schmidt, Sabine/Schmidt, Karin (Hrsg.): Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht**

Cornelsen-Verlag, Berlin 2007, 96 S., ISBN 978–3–06–020476–2, inkl. Audio-CD und Dokumenten-CD, € 36,–

Die von einem fünfzehnköpfigen Autorenteam verfasste Publikation geht auf ein Nachkontakttreffen ehemaliger DAAD-Lektoren zurück, in welchem die Idee einer Materialsammlung zur Geschichtsvermittlung entstand. Man war sich in diesem Kreis einig, dass man Unterrichtsmaterialien erstellen wollte, die sich nicht auf das Auswendiglernen von Fakten, Daten und Biographien konzentriert – vielmehr sollte der Gegenwartsbezug von Geschichte im Landeskundeunterricht verdeutlicht werden. Da die Autorengruppe während der mehrjährigen Unterrichtstätigkeit im In- und Ausland die Erfahrung gemacht hatte, dass es für diese Form des fächerübergreifenden Landeskunde- und Geschichtsunterricht keine geeigneten Materialien gab, stellten sie die im Folgenden vorgestellte Sammlung selbst zusammen.

Dabei gingen die Verfasser von der Tatsache aus, dass ein und derselbe Ort nicht nur völlig unterschiedliche kollektive Erinnerungen hervorruft, sondern auch individuelle Reaktionen verursacht, die einer Berücksichtigung im Unterricht bedürfen.

Man einigte sich in dem Team auf die Bearbeitung von dreizehn unterschiedlichen Erinnerungsorten, wohl wissend, dass mit dieser Sammlung kein Anspruch auf Repräsentativität oder Vollständigkeit erhoben werden kann. Aber darin kann auch der Sinn und Zweck einer solchen Publikation nicht gesehen werden, vielmehr kann sie aufzeigen, wie sinnvoll es

ist, Geschichte aus einem anderen Blickwinkel in den Unterricht zu integrieren und somit zum Nachvollzug und zur Entwicklung eigener ähnlicher Materialien anzuregen.

Mit den Hansestädten, dem Kölner Dom, Neuschwanstein, Dresden, der Paulskirche und der Wartburg wurden von den jeweiligen Autoren, die zu dieser Anthologie beigetragen haben, historisch bedeutsame Orte ausgewählt. Aber damit begnügte man sich im Kreis der Verfasser keineswegs, denn mit der Zeche Zollverein wird auch ein Thema aus der Wirtschaft aufgegriffen. Weiterhin werden auch dunkle Zeiten der deutschen Geschichte mit dem Führerbunker, dem Konzentrationslager Buchenwald und der Berliner Mauer in den Kanon aufgenommen.

Sicherlich könnte man kritisch anmerken, dass es durchaus weitere Erinnerungsorte gibt, die eine interkulturelle Aufarbeitung wert sind, aber das schmälert diese Publikation keineswegs, in der die Autoren subjektiv ihnen wichtige Aspekte in den Mittelpunkt gestellt haben.

Analog zu den Prinzipien des kommunikativ-interkulturellen Ansatzes im DaF-Unterricht gehen die Autoren in dieser Publikation davon aus, dass den Lernern bei der Nutzung der Materialien Zeit und Gelegenheit dazu gegeben wird, Prozesse der Interpretation und Bewertung zu nutzen oder Bedeutungen auszuhandeln und dass die Inhalte nicht ausschließlich instruktiv vom Lehrer präsentiert werden.

Entsprechend erfolgte die Materialauswahl, bei der zum Teil auch widersprüchliche Quellen berücksichtigt wurden, die einer individuellen Interpretation bedürfen. Methodisch folgt die Publikation diesem Konzept, indem mit Hilfe unterschiedlicher Aufgaben und Bearbeitungsvorschläge die Selbständigkeit und die Eigeninitiative der Schüler gefördert werden soll. Aspekte der Handlungsorientierung, der eigenen Recherche und damit verbunden des projektorientierten Ansatzes spielen hier ebenfalls eine wesentliche Rolle. Es wird deutlich, dass bestimmte Vorkenntnisse der Lerner – auch in sprachlicher Hinsicht – notwendig sind, von daher überrascht es nicht, dass die Autoren ein Sprachniveau von B1 gemäß dem GER voraussetzen.

Das Buch enthält keine kompletten Unterrichtseinheiten, dies bedeutet, dass es den jeweiligen Nutzer nicht von Eigenarbeit völlig entbindet, was sinnvoll ist, denn nur die Adaption der Materialen unter Berücksichtigung bestimmter Lerngruppen, -konventionen und -situationen kann einen erfolgreichen Einsatz garantieren.

Die Gliederung der jeweiligen Kapitel folgt einem einheitlichen Schema, indem zunächst der Ort, die behandelten Epochen, die Lernziele, der Aufbau der Einheit, Material und Methoden vorgestellt werden. Somit ist eine gewisse Übersichtlichkeit gewahrt, wobei ich mir gewünscht hätte, dass der Aufbau der Einheit noch deutlicher – zum Beispiel durch ein entsprechendes Raster – strukturiert und somit hervorgehoben worden wäre. Dies würde die schnelle Informationsentnahme erheblich erleichtern. Aber eine solche Gestaltung würde wahrscheinlich den Freiraum bei der Nutzung der Materialien und deren unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten begrenzen, denn im Kapitel *Berlin in den zwanziger Jahren* hätte ich mich z. B. von dem Einstieg in das Thema durch Berliner Straßenschilder mit Namen von Künstlern gelöst und stattdessen einen freieren Einstieg über die später im Ablauf vorgesehenen Kunstbilder gewählt. Meiner Meinung kann man Schülern oder jugendlichen Erwachsenen auch bei der Antizipation von Inhalten sehr viel zutrauen. Darin liegt ein Vorteil der Materialsammlung: Sie fordert den Leser zum Experimentieren und zum persönlichen Neuarrangement bei der Unterrichtsgestaltung auf. Auch zusätzliche Materialien lassen sich aufgrund des offenen Charakters der Sammlung leicht integrieren. So könnte ich mir vorstellen, dass das Kapitel über die Gedenkstätte Buchenwald durch die Hinzunahme eines literarischen Textes – z. B. Auszüge aus Eli Wiesels *Die Nacht*[1] – auf eine breitere Basis und die Situation in einem Konzentrationslager konkreter (dar-) gestellt werden könnte, was ja auch ein Ergebnis einer Recherche durch die Schüler – z. B. in einem entsprechenden Projekt – sein könnte.

Die Aufarbeitung des Themas *Erinnerung an den Nationalsozialismus in der BRD und in der DDR* hätte meines Erachtens ausführlicher ausfallen können, denn gerade zu diesem Thema lassen sich bestimmt widersprüchliche Quellen finden, die den Schülern bei der persönlichen Meinungsbildung behilflich sein können. Hilfreich dafür wäre die Aufnahme zusätzlicher Texte auf der beigefügten Dokumenten-CD. Eine kurze Internetrecherche dazu hat z. B. gezeigt, dass das Thema *Erinnerungskultur in der DDR* [2] weit mehr hergibt, als dies andeutungsweise in den Materialien des Kapitels der Fall ist.

Zum Kapitel des Kölner Domes im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts fällt mir auch die mögliche Nutzung der zahlreichen historischen Kriminalromane ein, die in Köln z. Zt. en vogue sind, womit man das historische Thema sicherlich ebenfalls im literarischen Bereich ausweiten kann.

Allgemein positiv hervorzuheben ist, dass historische Aspekte z. B. im Kapitel *Berliner Mauer* umfassend, aber lernergerecht berücksichtigt werden, dass den Schülern aber auch im Sinne des interkulturellen Lernens Gelegenheit dazu gegeben wird, sich mit Facetten der eigenen Kultur und Geschichte vergleichend zu befassen.

Die beigefügte Audio-CD enthält z. T. authentische Mitschnitte aus Rundfunksendungen, in de-

nen über besondere Ereignisse berichtet wurde, aber auch (nachgesprochene) Texte und Interviews zu einem Thema, Musikstücke und sogar eine Bibel-Lesung aus dem Matthäus-Evangelium sind hier zu finden. Ganz offensichtlich handelt es sich hier nicht um eine natürliche und authentische Sprachverwendung, denn dazu wurden Sprechtempo und Intonation zu stark didaktischen Gesichtspunkten unterworfen, dennoch können auch diese Texte hilfreich eingesetzt werden.

Offensichtlich hat man sich bemüht, möglichst unterschiedliche Hörtexte zur Auswahl zu stellen. Darin liegt ein weiterer Vorteil dieser Publikation, denn gerade das Hörverstehen wird in vielen anderen Materialien vernachlässigt. Hilfreich ist die Trackliste auf S. 96, mit deren Hilfe der Nutzer sich schnell über die Länge des gewählten Hörtextes informieren kann.

Die Dokumenten-CD enthält zahlreiche Arbeitsblätter im Word- und im Pdf-Format, was Auswahl- und Einsatzmöglichkeiten erleichtert, indem Veränderungsmöglichkeiten die Vorbereitung des eigenen Unterrichts vereinfachen.

In den dort enthaltenen Lehrerhandreichungen findet man die von mir oben angemahnten Raster in Verbindung mit Vorschlägen zur Verwendung unterschiedlicher Sozialformen, zu den Fertigkeiten, die geschult werden sollen, zum Einsatz möglicher Zusatzmaterialien und zum zeitlichen Ablauf. Die Hinweise zu jedem Kapitel sind sehr umfassend, manchmal etwas langatmig aus meiner Sicht, aber die Hervorhebungen durch Fettschrift erleichtern das kursorische Lesen.

Hilfreich sind auch die Vorschläge zur Bündelung bestimmter Themenkreise, z. B. lassen sich die Kapitel *Führerbunker* und *Weimar: nach Buchenwald* zusammen unterrichten. Der Auswahlcharakter der Abfolge wird hier verdeutlicht, denn die Publikation versteht sich offensichtlich keineswegs als obligatorisches Pensum, bei dem Kapitel nach Kapitel und Seite nach Seite sukzessiv abgearbeitet werden muss.

Gelungen ist die Auflistung potenzieller Zusatzmaterialien. So enthält dieser Teil zum Kapitel *Führerbunker* Kurzbiographien wichtiger Bedeutungsträger des Dritten Reiches, Erläuterungen zur NSDAP, zu Wehrmacht und Volkssturm usw.

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wird, ist es dem Autorenteam gelungen mit *Erinnerungsorte* Unterrichtsmaterialien anzubieten, die dem interessierten Nutzer einerseits Gelegenheit dazu geben, einen fächerübergreifenden DaF-Unterricht Geschichte anzubieten. Dabei können die enthaltenen Kapitel schnell für die Verwendung in eigenen Zusammenhängen adaptiert und eingesetzt werden.

Andererseits kann der Leser das Buch auch als Anleitung zur Aufbereitung weiterer Themen modellhaft nutzen. Es fordert durch seine mehr oder weniger offene Gestaltung und durch die Hinweise zur Erweitung eines Themenkreises zur Eigeninitiative, ja zum Mitgestalten eines Themas auf und darin liegt ein besonderer Reiz: Es ist so ansprechend gestaltet, dass man direkt Lust darauf bekommt, eines der Kapitel selbst der Erprobung zu unterziehen, die die Autoren erklärtermaßen (S.4) mehrfach vorgenommen haben. Ich meine sogar, dass man dem Buch diese Praxiserfahrung entnehmen kann.

Bemerkenswert ist, dass diese Autorengruppe sich nicht damit abgefunden hat, dass der fächerübergreifende DaF-Unterricht im Bereich der Geschichte bisher wenig zu bieten hatte, sondern aktiv und richtungsweisend selbst die Initiative ergriffen hat. ◂◂

1 Elie Wiesel: Die Nacht, Herder 2003
2 http://www.bpb.de/themen/IB0VZC,0,0,Erinnerungskultur_in_der_DDR.html




## Ein sehr gewichtiges Werk

*Peter Stoldt*

**Darwin, John: Der imperiale Traum. Die Globalgeschichte großer Reiche 1400–2000**
Campus Verlag, Frankfurt/New York 2010, 544 S., ISBN 978–3–593–39142–7, € 49,90

Nach Darwin „erscheint Europas Platz in der Weltgeschichte heutzutage deutlich anders als in konventionellen Darstellungen, die vor ein paar Jahrzehnten geschrieben wurden". „Dieses Buch wäre ohne die umfangreiche neuere Literatur der letzten 20 Jahre sowohl zur ´globalen` Geschichte als auch zur Geschichte des Nahen Ostens, Indiens, Südostasiens, Chinas und Japans nicht möglich gewesen". Wen Beispiele dieser Fülle neuerer Literatur interessieren, sei auf die zehn Seiten Literaturzusammenfassung im Anhang verwiesen; gleichzeitig ein Abbild außergewöhnlicher Ressourcen Oxforder Universitäts-Bibliotheken.

Nach Lektüre der ersten 40 Seiten (Orientierung) legte ich das Werk aus der Hand, um die Tragweite von Darwins neuer Sicht und Darstellung zu verarbeiten.

- Ich war sehr angetan von der Kraft der Argumente und der Intensität der Sprache, die überwiegend mit klar verständlichen Hauptsätzen und ohne verschleierndes Fachchinesisch daherkommt.

- Ich war fasziniert von den übersichtlich dargestellten großen Zusammenhängen und den präzisen Begründungen.
- Ich war nachdenklich gemacht und neugierig zugleich auf die dann folgende detaillierte Schilderung des imperialen Strebens der größten Mächte Eurasiens (*Rise and Fall …)*.

„Das Gravitationszentrum der modernen Weltgeschichte liegt in Eurasien: in den unruhigen, konfliktbeladenen, eng geknüpften Beziehungen seiner großen Kulturen und Staaten, die sich vom europäischen ‚Fernen Westen' [Nordamerika] bis zum asiatischen ‚Fernen Osten' erstrecken".

Die traditionelle eurozentrierte Geschichtsschreibung verwendet als epochale Grenzdaten überwiegend europäische: 1492, 1517, 1648, 1789 usw. In Darwins Globalgeschichte ist dies anders: dem „langen Jahrhundert" 1480–1620 (Zeitalter der Entdeckungen) folgen die Jahre zwischen 1620 und 1740 (frühneuzeitliches Gleichgewicht), 1740–1840 (die eurasische Revolution), 1840–1880 (eurozentrische Weltordnung und wirtschaftliche Dominanz), 1880–1914 (explosionsartige Expansion Großeuropas), 1914–1942 (Weg in die Weltkrise), 1942-heute (alte Reiche und neue).

Im *Kapitel 2 (Eurasien im Zeitalter der Entdeckungen)* 1480–1620 steht die europäische Kolonisierungsgeschichte im globalen Kontext dreier konkurrierender Zentren im Mittelpunkt: Europa, Islamische Welt, Ostasien. Zur Expansion des Westens zählen das portugiesische Handelsnetz im maritimen Asien, das spanische Kolonialreich in Amerika und der Aufstieg Moskaus zur Herrschaft über den größten Teil Nordasiens.

Darwins große Stärke liegt in der Herausarbeitung der Spezifika und der Unterschiede jener drei Expansionen; eine glänzende Darstellung auf 20 Seiten. Im Abschnitt „islamisches Gleichgewicht" wird in kräftigen Strichen der Aufbau des Osmanischen Reiches, des schiitischen Safawidenreiches und des nordindischen Mogulreiches lebendig. Parallel zu den abendländischen Expansionen, denen Darwin die traditionelle eurozentrische Dominanz nimmt.

Für die Periode 1620–1740 *Kapitel 3 (Das frühneuzeitliche Gleichgewicht)* arbeitet Darwin nicht nur die großen Linien in einer langen Phase nur „langsamen Wirtschaftswachstums" in „Europas Vielgestaltigkeit" heraus, sondern auch die Tatsache, dass „der Aufbau von wohlorganisierten Staaten und Reichen und eine allgemeine kulturelle Erneuerung … ebenfalls Kennzeichen der eurasischen, und keineswegs nur der europäischen frühneuzeitlichen Geschichte [waren]".

„Die wichtigste Errungenschaft der Westeuropäer in dieser Zeit war die Fortentwicklung ihres euro-amerikanischen Seehandels", während „die dynamischste kontinentale Expansion durch Europäer östlich der russischen Grenzen statt[fand]"; „ein Modell der europäischen Expansion, das dem des maritimen Westens durchaus ebenbürtig ist".

Während dieser Periode vollzog sich unter der Mandschu-Qing-Dynastie in China eine ungewöhnlich dynamische Entwicklung – politisch, wirtschaftlich, kulturell. Und Japans Bevölkerung wuchs unter dem Shogunat zwischen 1600 und 1720 um das Dreifache. Sie betrug mehr als das Anderthalbfache Frankreichs, des bevölkerungsreichsten westeuropäischen Landes. Die riesige Silberproduktion – um 1600 auf 2/3 der Weltproduktion geschätzt! – brachte Japan eine wirtschaftliche Autarkie, die die politische Abschließung begünstigte.

Die islamischen Reiche waren dem Einfluss und der Konkurrenz Europas in dieser Epoche viel stärker ausgesetzt als die ostasiatischen Staaten. Darwin interessiert besonders das nordindische Mogulreich – mit seiner weltbeherrschenden Textilproduktion – vor der „Übernahme" durch die Briten.

Die Epoche zwischen 1740 und 1830 brachte mit der von Darwin so benannten *eurasischen Revolution (Kapitel 4)* ein Ende des Gleichgewichtes und erstmals die Vormachtstellung Europas in der Welt. Für mich einer der Höhepunkte des Buches.

Darwin erklärt einleuchtend das komplexe Zusammenspiel von technologischer, wirtschaftlicher, geopolitischer, ideengeschichtlicher Veränderungen, die von Europa aus die übrige Welt beherrschend beeinflussen konnten, auch weil die islamischen wie die ostasiatischen Reiche in einer sich selbst genügenden Haltung verharrten.

Darwins Perspektive zeigt besonders hier die Unterschiede zu traditionellen Geschichtswerken. Statt isolierter Randkapitel zu Amerika (new frontier), Indien (britische Expansion), Ägypten (Napoleons Expedition) fordert Darwin den Leser heraus mit einer – zumindest dem Rezensenten ungewohnten – Darstellung von sich vielseitig beeinflussenden Zusammenhängen zwischen Faktoren/Ereignissen in Europa (stets inklusive Amerika und Russland) und in den anderen eurasischen Machtzentren. Ungewohnt auch die rasante Darstellung der Jahre zwischen Französischer Revolution und Wiener Kongress – wie aus einer Vogelperspektive. Einleuchtend begründet die dominante Rolle Großbritanniens in dieser und der folgenden Epoche im 19. Jahrhundert.

An die vom Verfasser nicht selten eingesetzten Relativierungen von Erklärungen („natürlich gab es auch …", „das heißt nun nicht, dass …", „die Behauptung mag übertrieben sein …" u. a. m.) gewöhnt der Leser sich rasch: Eindimensionale Erklärungen für historische Phänomene sind eben die Ausnahme.

Im *Kapitel 5 (Wettlauf gegen die Zeit)* überrascht den Leser die Aussage Darwins kaum noch, dass die

Kriege zwischen europäischen Staaten zwischen 1830 und 1880 einen „durchaus begrenzten Charakter" aufweisen; seine globale Sicht eben.

Aus der „schrecklichen Phase der europäischen Geschichte" 1789 bis 1815 entsprang der europäische Liberalismus – „die Erfindung des Westens". Dessen Reformansätze wirkten selbst im zaristischen Russland, während die Vereinigten Staaten „schlicht die westliche Erweiterung Großeuropas" waren. Die Grundlagen der Entstehung eines einzigen Systems des Welthandels zwischen 1860 und 1890 arbeitet Darwin zügig heraus: Verkehrs-, Kommunikations- und Finanzwesen, demographisches Wachstum (incl. Migration nach Übersee).

Der Imperialismus bis in die 1880er Jahre war überwiegend handels- und wirtschaftspolitisch geprägt. Erst für danach konstatiert Darwin eine voll „eurozentrische Weltordnung und die fast universale Ausdehnung des offiziellen und inoffiziellen Kolonialismus"; und zwar durch das Zusammenfallen der ‚Weltwirtschaft' und des neuen Systems der ‚Weltpolitik'. Bevor Darwin diese Phase (1880–1914) im Kapitel 6 behandelt, widmet er die Hälfte des 5. Kapitels der wirtschaftlichen europäischen Expansion in Asien und Afrika. Die inneren Veränderungen in China, Japan, im Osmanischen Reich und in Indien werden mit bohrenden Fragen durchleuchtet: Warum wurde Indien früher und vollständiger als jeder andere Teil Asiens und Afrikas erobert? Wieso verlief die Entwicklung in Japan anders als in China? Woran lag es, dass das Osmanische Reich so ganz andere Wege gehen musste? Die Antworten sind anregende Lektüre. Sie stellen große Zusammenhänge in neues Licht.

Die explosionsartige Ausdehnung und Aufteilung der Welt unter europäisch-nordamerikanischer Dominanz untersucht Darwin im *Kapitel 6*; hierin besonders die Frage, weshalb afrikanische Gesellschaften so viel anfälliger für Störungen von außen waren als z. B. asiatische.

Unter dem ironischen (?) Titel „Unerledigte Geschäfte" behandelt er die unterschiedliche Unterwerfung der Staaten des Nahen und Fernen Ostens zwischen 1880 und 1914. Die Interdependenz von Bündnisverflechtungen in Europa und Asien beschreibt er in bestechender Weise; welch Unterschied zu Kapitelaufteilungen in traditionellen Geschichtsbüchern.

Weiter behandelt er: Japans Aufstieg zu einer Kolonialmacht in Ostasien; Probleme des Osmanischen Reiches aufgrund seiner Reichsteile auf europäischem Boden; Abstieg Persiens zum Spielball zwischen England und Russland.

„Der Erste Weltkrieg setzte dem Experiment eines mehr oder weniger kooperativen Imperialismus der sechs Großmächte … ein jähes Ende". Darwin betrachtet die Jahre 1914–1942 (*Kapitel 7*) als „*Weg in die Weltkrise*". „Der Waffenstillstand von 1918 war eben nichts weiter als eine befristete Feuerpause im zweiten Dreißigjährigen Krieg Europas".

Die europäische Herrschaft in weiten Teilen Asiens steckte schon 1919 in einer tiefen Krise. Die englisch-französische Aufteilung des Mittleren Ostens war massiv bedroht, u. a. durch nationale Bewegungen in der Türkei, im Iran, in Ägypten, Syrien, Indien.

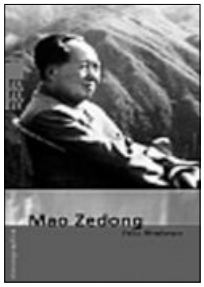
In Ostasien stieg Japan zur dominierenden Macht auf. Der Versuch einer Nachkriegsordnung durch den Völkerbund war zum Scheitern verurteilt, und am Ende der Epoche standen drei „neue Imperialismen": der nationalsozialistische, bolschewistische und japanische.

Die Jahre 1940/41 mit der Niederlage der Westmächte und dem Präventivkrieg Japans gegen die USA markierten den endgültigen „Zusammenbruch der eurozentrischen Weltordnung, die vor 1914 so unangreifbar erschienen war".

Das *Kapitel 8 (Alte Reiche und neue)* deckt die Zeit von 1942 bis in die Gegenwart ab: die Teilung Eurasiens in eine amerikanische und eine sowjetische Machtsphäre als maßgebliche Voraussetzung für die Nachkriegswelt; die turbulente, konfliktbeladene Entkolonialisierung in Asien, Afrika und im Nahen und Mittleren Osten als Ende einer eurozentrischen Weltordnung; der Machtverlust der alten Kolonialmächte und der Auftritt zweier neuer inoffizieller Imperien; 20 Jahre Kampf der zwei Supermächte mit neuen Methoden und Zielen; die USA nach 1990 als einziges grenzenloses Imperium?

Darwins Werk erschien 2007 (übersetzt 2010). Wenn 2010 verfasst, wäre ein erweiterter Abschnitt anzufügen: unaufhaltsamer Aufstieg Chinas zum globalen Rivalen. Und die Verleihung des Friedensnobelpreises – dieser zutiefst europäischen Institution – an Liu Xiaobo wäre eine Abhandlung wert. Wenn eines zukünftigen Tages „unsere offene Gesellschaft den Beweis ihrer geistigen, kulturellen und moralischen Überlegenheit schuldig bleiben" sollte, würde „auch ein Preis aus diesem Europa nicht mehr die alte Bedeutung haben" (Matthias Nass in DIE ZEIT vom 14.10.2010).

Dies ist kein Geschichtsbuch für die Hand von Schülern. Für Geschichtslehrkräfte aber kann die über weite Strecken faszinierende Darstellung den markanten Gewinn bringen, bei Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten – zumindest gelegentlich – eine globale Geschichtsdarstellung zu suchen; Darwin liefert hierfür das Drehbuch. ◂◂




## Mao Zedong – sein Leben und Wirken in Kurzfassung

*Manfred Egenhoff*

**Wemheuer, Felix: Mao Zedong**
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2009, rowohlts monographien 50704. 160 S., ISBN 978–3–499–50704–5, € 8,95

Es gibt inzwischen zahlreiche und zumeist wesentlich umfangreichere Mao-Biographien als die hier angezeigte. Aber die Kürze hat auch viel für sich. In gedrängter, präziser Form und dazu noch gut lesbar erfährt man hier das Wesentliche über das Leben und Wirken eines der bedeutendsten Männer der politischen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Und bei aller Knappheit handelt es sich doch um eine ausgewogene Darstellung. Da bislang längst nicht alles Archivmaterial zu Mao Zedong zugänglich ist, stellt der Autor an vielen Stellen die unterschiedlichen Meinungen zum Verhalten und Handeln Maos einander gegenüber und gibt so ein zuverlässiges Bild des derzeitigen Diskussionsstandes. Das Buch ist – glücklicherweise, wie der Rezensent meint – nicht überfrachtet mit Zitaten, wohl aber stehen hin und wieder wichtige Originaltexte (in Übersetzung natürlich) eingerückt und rot gedruckt am Rand, und zahlreiche Bilder und Fotos geben einen Eindruck von der jeweiligen historischen Situation und dem Wandel der Zeit und des Menschen Mao.

Der Autor teilt in seiner Biographie das Leben Maos in vier Abschnitte: *Vom Bauernsohn zum kommunistischen Revolutionär (1893–1927), Vom Land aus die Städte einkreisen (1927–1949), Auf der Suche nach einem chinesischen Weg zum Sozialismus (1949–1965)* und *Die Große Proletarische Kulturrevolution: ‚schöpferische Zerstörung' und Restauration (1966–1976).* Er schließt seine Darstellung mit einem Blick auf Maos Bedeutung im heutigen China: *Die Geister Maos: Bilanz und Folgen*.

Der Rezensent bekennt, dass er bis zur Lektüre dieser Biografie (während eines Aufenthalts in China) ein sehr einseitiges, westlich negatives Bild von Mao hatte, das jetzt wesentlich differenzierter ist, sodass ihm die offizielle chinesische Version, nach der Maos Wirken zwar zu 30 % schlecht, aber zu 70 % gut war, eher verständlich erscheint.

Für alle Kollegen, die nach China gehen, ist dies sicher ein Buch, das ihnen die politische Geschichte des Landes im vergangenen Jahrhundert verständlich machen kann. Aber auch für alle weltpolitisch Interessierten ist es gewiss nützlich und gewinnbringend zu lesen. ◂◂




## Geld gegen Leben. Geschäft mit den Nazis

*Günther Fecht*

**Löb, Ladilaus: Geschäfte mit dem Teufel. Die Tragödie des Judenretters Rezsö Kasztner. Bericht eines Überlebenden**
Böhlau Verlag, Wien und Köln 2010, 277 S., ISBN 978–3–412–20389–4, € 24,90

Im Rahmen seiner Lesereise zum o. g. Buch besuchte Ladilaus Löb, emeritierter Professor für deutsche Sprache und Literatur in Brighton, auf Einladung des Fritz-Bauer-Instituts am 16. September 2010 die Universität Frankfurt. Der mittlerweile 77-jährige Löb, der fließend Englisch, Deutsch und Ungarisch spricht, erzählt – ohne irgendwelche schriftlichen Notizen – von seiner Rettung, die für ihn untrennbar zusammenhängt mit der mutigen Tat des jüdischen Anwalts Rezsö Kasztner.

Rezsö Kasztner war ein Anwalt aus Klausenburg, der nach dem am 19. März 1944 erfolgten Einmarsch der deutschen Truppen in Ungarn, 1700 ungarische Juden vor der Deportation nach Auschwitz bewahrte, indem er – man mag es kaum glauben – direkte Verhandlungen mit Eichmann und Becher aufnahm, um Juden gegen kriegsnotwendige Güter „frei"zutauschen. Himmler soll – so berichtet es auch Löb – Eichmann angewiesen haben, über geeignete Kanäle den Westalliierten das Angebot zu machen, eine Million Juden für 10.000 LKWs, die dann ausschließlich im Osten eingesetzt würden, auswandern zu lassen. Die Westalliierten lehnten sofort ab. Kasztner verhandelte dann trotzdem mit Eichmann, um wenigstens so viele Menschen wie möglich zu retten.

Am 7. Dezember 1944 rollte ein Zug mit 1670 ungarischen Juden über die deutsche Grenze in die Schweiz, die – so Löb – angesichts der sich abzeichnenden Niederlage des Deutschen Reichs, ihre rigide Abweisungspolitik (ca. 30.000 Juden wurden zuvor ab- bzw. ausgewiesen) veränderte.

Ladislaus Löb kam als 11-jähriger Junge in die Schweiz, absolvierte einen Sprachtest (in Schwitzer-

dütsch), wurde Schweizer Bürger, besuchte das Gymnasium und ging 1963 nach England. Rezsö Kasztner, der dies mit seinem Verhandlungsgeschick ermöglicht hatte, indem er dem SS-Obersturmbannführer Becher dafür zwei Millionen Dollar übergab, ging nach Israel, löste wegen seines Geschäfts mit den Nazis eine moralische Debatte aus und wurde dort bald wegen Kollaboration vor Gericht gestellt und für schuldig befunden. Kurze Zeit später, 1957, wurde er von drei jüdischen Extremisten auf offener Straße erschossen.

Bis heute entzünden sich an Kasztner, der inzwischen rehabilitiert wurde, hitzige Debatten. Löb, dem es in seinem Werk um die endgültige Rehabilitation eines mutigen Mannes geht, dem er sein Leben verdankt, hat bis heute keinen israelischen Verlag gefunden, der sein Werk auf Hebräisch herausbringen will.

Löb beschreibt auf nachfühlbare Weise seine Jugendjahre in Klausenburg, den aufkommenden Antisemitismus in Ungarn und die – wie er es nennt – noch vergleichsweise erträglichen Schikanen durch die ungarischen Behörden. Dann die Flucht mit seinem Vater aus dem Ghetto in Klausenburg, die Aufnahme ins „Kasztner"-Asyl in Budapest, die Fahrt über Linz nach Bergen-Belsen sowie die fünf entbehrungsreichen Monate als Sondergefangene (ohne gelben Stern) im KZ Bergen-Belsen.

Dieses Buch ist ein wichtiges Stück „Oral History"; die Verknüpfung seiner eigenen Rettung, die er nie als erzählenswert erachtete, mit der Tragödie Kasztners macht dieses Buch so spannend, lesenswert und aktuell. ◂◂

## Lateinamerika




### Verheißungsvolle Bleiwüste

*Bernd Munderloh*

**Bolaño, Roberto: Chilenisches Nachtstück**
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2010, 156 S., ISBN 978–3–423–13880–2, € 8,90

Der Buchumschlag verspricht Verheißungsvolles: „… das Kühnste, was die Literatur spanischer Sprache heute zu bieten hat … ein Glücksfall für Chile"(Der Spiegel) und „Auf diesem Buch … wird sich so leicht kein Staub ansetzen." (NZZ)

Das tatsächliche Lesen dieses Romans über die Entwicklung Chiles vor allem von den 50er bis zu den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts fällt dann schon schwerer. Auf 156 Seiten Bleiwüste ohne Absätze wird in Bewusstseinsstromtechnik der Fiebertraum eines chilenischen Intellektuellen – ein Gedichte und Kritiken verfassender Opus Dei-Priester – beschrieben. Dieser quasi biographische Fiebertraum des im Sterben liegenden Sebastian Urrutia Lacroix schildert das Leben chilenischer Intellektueller vor, während und nach der Pinochet-Ära (1973–1990). Bolaño hält ihnen mit diesem Werk einen Spiegel vor und beklagt indirekt ihr Anpassungsverhalten während der Militärdiktatur.

Neben einer guten Konzentration erfordert das Lesen und Verstehen auch eine gute Kenntnis chilenischer Verhältnisse und prominenter Zeitgenossen – kurzum: Nicht unbedingt empfehlenswert für mögliche Leser/innen ohne Vorkenntnisse über Chile. ◂◂




### Von Mayas, Inkas und Azteken

*Nora Lucidi*

**Riese, Berthold: Der Untergang der Sonnengötter – Die Hochkulturen des alten Amerika**
Herder Verlag, Freiburg/Basel/Wien 2010, 320 S., ISBN 978–3–451–29986–5, € 24,95

Wer einen Überblick über die Geschichte des amerikanischen Kontinents sucht, wird bei Berthold Riese fündig. Er findet profundes Wissen über die indigenen Kulturen, das für den historisch interessierten Leser und gelegentlichen Amerikareisenden all das zusammenträgt, was er bruchstückhaft und populärwissenschaftlich aus Reiseführern kennt.

Das Buch verschafft einen Überblick, indem es in chronologischer Abfolge die verschiedenen Stadien der historischen Entwicklung des Doppelkontinents vorstellt. In Anbetracht der „nur" 320 Seiten geschieht dies im Wesentlichen überblicksartig und bisweilen recht knapp.

Bei der Zusammenfassung werden in klar gegliederter Weise geografische, klimatische, wirtschaftliche, kulturelle und Umwelteinflüsse berücksichtigt,

also die ganze Bandbreite von Relevantem und historisch Interessantem. Hilfreich ist auch der gelegentliche Vergleich mit kulturellen Entwicklungen in anderen Teilen der Welt zur Veranschaulichung oder zur Darstellung von Parallelen und Analogien.

Es wird auf die neueste Forschungslage eingegangen, wobei man beim Vergleich mit kulturgeschichtlichen Reiseführern enttäuscht ist, wie gering die wissenschaftlich gesicherten Kenntnisse über die Kulturen der Region in der Realität doch sind. Rieses Buch trägt somit dazu bei, populärwisschenschaftliche Informationen in Reiseführeren kritisch zu hinterfragen.

Trotzdem lesen sich diese wesentlich angenehmer. Der Autor ist Historiker und kein Schriftsteller. Seine Sprache ist äußerst spröde, der Inhalt stark komprimiert und voller Fachchinesisch, das zwar an vielen Stellen erklärt wird (warum dann überhaupt schwer verständliche Fachtermini?), den Lesefluss aber doch beträchtlich hemmt. Die Sprache ist bisweilen inkonsistent: Es finden sich mehrere Passagen, in denen simple Zusammenhänge redundant erklärt werden. Zusätzlich stört, dass trotz des beschreibenden Sprachduktus nicht auf emotional wertende Adjektive verzichtet wird. Dem Buch fehlt ein Register, was bei der Unzahl von Ortsnamen, Kulturstätten und Historikernamen etc. auch für den interessierten Laien hilfreich wäre.

Leider hat es der Autor versäumt, sein Zielpublikum zu definieren: Für den Laien ist der Inhalt eine spröde, sprachlich trockene und inhaltlich schwer verdaubare kulturgeschichtliche Kost, für den Wissenschaftler aber ist es ein Werk, das wegen fehlendem Register und problematischer Emotionalität nur eingeschränkt verwendbar ist. ◂◂




## Die Gottesanbeterin hinter der Kaffeetasse

*Heinz Weischer*

**Barbetta, María Cecilia: Änderungsschneiderei Los Milagros**
S. Fischer, Frankfurt 2010, 343 S., ISBN 978–3–10–004210–1, € 19,90

Javier Marías kann es. In seinem 3. Trilogie-Band „Dein Gesicht morgen" sind sparsame Illustrationen eingebracht, weniger Illustrationen als Leuchtfeuer im Text. Umberto Eco kann es auch; seine Illustrationen im Roman „Die geheimnisvolle Flamme der Königin Loana" bilden bildliche „Text"passagen. María Cecilia Barbetta tut es (kann sie es?) in ihrem Roman „Änderungsschneiderei Los Milagros" mit einem Wust von Stadtplänen, Kreuzworträtseln, Schmetterlingszeichnungen, Comics, Piktogrammen, typographischen Spielereien, Textsorten von fingierten Briefen und Rezepten zu Wetterberichten, vielen altertümlichen mythologischen Abbildungen und monströsen Karikaturen und, und, und … Als ich in meinem naiven Unverständnis die Abbildungen ignorierte, konnte ich mich auf den Text konzentrieren, der ebenfalls mit typographischen Variationen versehen ist hin zur konkreten Poesie. Der Plot ist einfach: Die Änderungsschneiderin Mariana lernt die Kundin Analía kennen, die ihr verblüffend ähnlich sieht und das Hochzeitskleid ihrer Mutter ändern läßt, um ihren Roberto zu heiraten. Das ganze spielt in Buenos Aires, die Argentinierin María Cecilia Barbetta lebt allerdings seit Jahren in Berlin und schreibt ihren Roman auf Deutsch. In einem Gespräch mit Roger Willemsen sagt sie: „Die deutsche Sprache fungiert als Aushängeschild. Sie ist die Tür in andere Wirklichkeiten." Nun, wie geht es weiter. Irgendwann erfährt Mariana, daß Analía ihren flüchtigen Ex-Geliebten Gerardo verehrt. Und Roberto? Die beiden Lebenslinien der Spiegelbildfrauen verwirbeln sich nun umeinander, verknoten sich und distanzieren sich. Der Plot ist eigentlich gar nicht so wichtig, sondern die literarische Gestalt des Romans mit einer Fülle von Abschweifungen burlesker oder philosophischer Art, mit Metageschichten und Subgeschichten, mit Phantastischem und Pathetischem, mit argentinisch Atmosphärischem und mit fremdartiger Metaphorik. Im ersten Kapitel ekelt man sich vor schwarzen Nacktschnecken auf Klettergerüsten, auf denen die kleine Mariana herumturnt. Im zweiten Kapitel wird das konterkariert durch farbig leuchtende aufgespießte Schmetterlinge, danach das Paarungsverhalten von Spinnen. Ein ganzes Kapitel beschreibt detailliert des Schlachten eines Huhnes durch Marianas Großmutter, dann geht es um eine Gottesanbeterin auf dem Kaffeetisch und von Obertönen gejagten Kakerlaken, in einer nahen Abbildung ein Riesenaffe, dessen Gehirnströme gemessen werden. Es wird einem schwindelig bei all der tierischen und menschlichen Enzyklopädie, die in 340 Seiten hineingepreßt wird. (Andere brauchen dafür über 1000 Seiten.) Goethe: Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen. Wenn María Cecilie Barbetta es so sieht, lasse ich es gelten, aber Mädchen, mußt Du denn den gesamten Kosmos ausbreiten, um mir „Manchem" etwas zu bringen? – Aber daß wir uns recht verstehen: Vergnüglich zu lesen ist der Roman, unterhaltsam, interessant in seiner lässigen Schreibe, vergnüg-

licher als so mancher deutsch von einem Deutschen geschriebener Roman dieser Zeit im Selbstmitleid. Gut, man verspürt Anklänge an Grass, Cortázar, Borges, an Eco, aber irgendwo und irgendwie muß man ja schließlich seinen eigenen Stil finden. So findet der Leser eine unterhaltsame Ferienlektüre, ohne teutonischen Tiefgang. – Und was wird aus Roberto? – Verrate ich nicht.

Nun lese ich ziemlich viel, und was mir dabei auffällt: Verblüffend viele belletristische Verlage, auch der S. Fischer, benutzen die alte Rechtschreibung. Das muß doch seinen Grund haben. ◂◂




## Schmöker für die Muße an der Playa Inglesa in Nordchile

*Heinz Weischer*

**Allende, Isabel: Die Insel unter dem Meer**
Suhrkamp Verlag, Berlin 2010, 553 S., ISBN 978–3–518–42138–3, € 24,90

Die Kritikerin der FAZ muß ziemlich pikiert gewesen sein, als man von ihr verlangte, über den neuen Roman von Isabel Allende zu schreiben. Schien wohl unter ihrem Niveau zu sein; sie argumentierte: Wenn Thomas Mann einen Sanatoriumsroman nach dem anderen geschrieben hätte, ordneten wir ihn unter die Trivialautoren ein. Der „Zorro"-Roman Allendes deute es ja schon an, ein bombastischer Geschichtsschinken. Und von dort müsse man wohl zurückgreifen auf „Das Geisterhaus" und es im nachhinein als trivialen Geschichtsroman bezeichnen. Nach zehn Sanatoriumsromanen wäre Thomas Manns „Zauberberg" eben auch trivial erschienen, ein grotesker, recht herbeikonstruierter Vergleich der Kritikerin. – Ich habe damals das sogenannte triviale „Geisterhaus" verschlungen, weil ich dort mehr erfuhr über die chilenische Geschichte der letzten hundert Jahre als im SPIEGEL oder in einer geschichtswissenschaftlichen Abhandlung. Was ist eigentlich so anstößig daran, daß eine Vielschreiberin in Geschichtsarchiven recherchiert und daraus ein überaus farbiges Genrebild zusammenbastelt? Sicher, sie kommt dabei vom Hölzken aufs Stöcksken und auf 553 engbedruckte Seiten, aber was ist das schon gegen die 731 Seiten des neuen Romans „Freiheit" von Jonathan Franzen oder gar gegen die jüngst abgeschlossene Trilogie „Dein Gesicht morgen" von Javier Marías mit ihren 1700 Seiten. – Nun aber zu der „Insel unter dem Meer". Wie in allen Werken Allendes tragen Südamerikanisches und Karibisches diesen neuen Roman. Im heutigen Santo Domingo treffen dortige Menschen der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts aufeinander, skrupellose französische Plantagenbesitzer, korrupte Kolonialbeamte und das in die ungeliebten Tropen versetzte französische Militär. Den größten Bevölkerungsanteil jedoch stellen afrikanische Sklaven, deren Alltag darin besteht, bis zum Umfallen auf den Zuckerrohrfeldern zu schuften und trotzdem wöchentlichen Auspeitschungen ausgesetzt zu sein. Gigolo-Mulatten und prächtige Mätressen als heimliche Glücksbringer. Und wie in allen Allenderomanen starke und selbstbewußte Frauen. Die Protagonistin des Romans ist die herrliche Sklavin Téte, mit neun Jahren von einem französischen Plantagenbesitzer gekauft. Diese vollblütige Téte ist Gegenbild zur kränkelnde spanischen Ehefrau des Plantagenbesitzers, sie beobachtet scheinbar unbeteiligt ihre Umwelt, die Greuel der Sklavenherrschaft, die Mentalität der Franzosen, die Afrikaner wie Tiere zu handeln und zu behandeln, öffentliche Hinrichtungen von entlaufenen Sklaven. Die beobachtende Téte verfolgt ihr unbändiges Ziel Freiheit, als Haussklavin ist sie längst die heimliche Herrscherin über die kranke Hausherrin und den labilen, unfähigen Hausherrn geworden, rettet ihre „Plantagenbesitzerfamilie" durch die Wirren der Sklavenaufstände in Santo Domingo, flüchtet mit ihrer „Familie" nach Kuba und schließlich nach New Orleans. Hier nun endlich erringt sie ihre Freiheit. Dieser Schluß mag trivial erscheinen, aber da sollten Sie sich mal die Telenovela „Rote Rosen" anschauen, um Triviales in Reinkultur zu erleben. In Isabel Allendes Roman fasziniert mich die historisch akribische Erfassung der Lebensumstände in der Karibik des 18. Jahrhunderts, die Detailgenauigkeit ist überwältigend: Die medizinische Praxis der europäischen, recht unfähigen Ärzte und die Kräuterheilkunst der einheimischen Voodo-Priesterinnen, die Beschreibung französischer Frauenkleidung in der Tropenhitze, die ordinären Tischsitten der Kolonialherren, Details der unwürdigen Rechtlosigkeit von Sklaven, Tétés verstörende Erfahrungen eines spanischen Segelschiffs, und, und, und… – Nehmen Sie „Die Insel unter dem Meer" mit in die Ferien an der Playa Inglesa in Nordchile und schmökern Sie einfach, wie wir damals mit der Taschenlampe Karl May unter der Bettdecke lasen und noch früher Tom Prox bei Kerzenlicht in unserer Höhle im Bahndamm. ◂◂

# Autoren – Autorinnen

Unter „Autoren – Autorinnen" zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen.




## Realistischer Blick auf gesundheitliche Gefährdungen von Lehrkräften

*Nora Lucidi*

**Hammer, Wolfgang/Vogt, Peter: Gesund im Lehrberuf**
Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2009, 120 S., kt., ISBN 978–8340–0537–3, € 12,–

Das Buch ruft in Erinnerung, dass ein gesunder Geist und ein gesunder Körper sich gegenseitig bedingen.

Im ersten Teil bietet es gezielte sportliche Übungen, die Schäden durch die einseitige Haltung am Schreibtisch entgegenwirken. Die Tipps sind sinnvoll für all die, die nicht von alleine sportbegeistert sind, und die, die sich zu wenig bewegen.

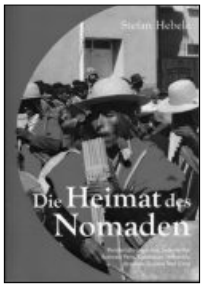
Der zweite Teil beschäftigt sich mit mentalen Belastungen, er will Verhaltensmuster verändern, wenn sie Lehrer krank machen. Er weist Wege auf, mit den Anforderungen des Berufs fertig zu werden und ermuntert, auch mal nein zu sagen. Er ermutigt, dem Gefühl der Überforderung mit autogenem Training entgegenzuarbeiten. Es werden auch Techniken vermittelt, um unangenehme Situationen im Berufsalltag zu verarbeiten.

Das Buch macht Mut zur Zusammenarbeit mit Kollegen, fordert auf, Chancen zu nutzen und Netzwerke aufzubauen. Es gibt Anregungen für einen offenen Kontakt zu Schülern.

Insgesamt vermittelt das Buch eines Pädagogen und eines Mediziners eine realistische Sicht auf die Probleme von Lehrern.

Wer ernsthaft bestrebt ist, an seinen Problemen zu arbeiten einschließlich der Bereitschaft, ehrlich gegenüber sich selbst zu sein, für den ist das Buch hilfreich. Es hilft nachzudenken über die Sinnfrage im (Berufs-)Leben, es will ein inneres Gleichgewicht herstellen, bevor sich die Probleme massieren. Wenn sich bereits ein *Burn-out-Syndrom* andeutet, rät es dringend Hilfe zu suchen.

Es ruft auf, nicht nur zu klagen, sondern Probleme in jeder Beziehung aktiv anzupacken und hoffentlich auch zu lösen. ◂◂




## Reisen, um nicht anzukommen

*Ulrich Gibitz*

**Hebele, Stefan: Die Heimat des Nomaden. Reiseerzählungen aus Südamerika: Bolivien, Peru, Kolumbien, Venezuela, Brasilien, Guyana und Chile**
PRO BUSINESS, Berlin 2010, 216 S., ISBN 978–3–86805–722–5 , € 10,–

„Freiheitssehnsucht und die Sehnsucht, immer mehr zu entdecken – neue Wege zu beschreiten auf der einen Seite – und unser natürliches Sicherheitsbedürfnis und die Sehnsucht nach familiären Bindungen auf der anderen Seite" … Wer für ein paar Jahre in die Ferne zieht, die Arbeitsstelle, den Ort, und vielleicht sogar den Kulturkreis wechselt, kennt diesen Zwiespalt. Zweifellos gehört der Auslandslehrer so wie Stefan Hebele, zu diesen „modernen Nomaden", die diese Erfahrungen machen und für manchen ist der Aufenthalt in einem fernen Land nur eine erste Etappe auf einer langen Reise, einer Suche, die nicht zu Ende geht.

Stefan Hebele schildert seine Suche, die ihn durch Bolivien, Peru, Kolumbien, Venezuela. Brasilien, Guayana und Chile führt und auf der er, getrieben von Wissbegier und Neugier, versucht, mehr zu verstehen von all dem Anderen, das ihm begegnet: Neue Lebensformen, fremde Gedanken, exotische Gegenden – schön, faszinierend und auch mitunter abstoßend.

Er lässt uns teilhaben an seiner Faszination für den Regenwald und seine Tierwelt, (sehr schön ein Kapitel über die Aras), und an seiner Begeisterung für das kulturelle Erbe Perus (in den Ruinen von Sechín und Trujillo) und er stellt kritische Fragen zu der frühe-

ren und der aktuellen Politik der Andenstaaten (Velasco, Morales, Chavez). Mit spitzer Zunge erzählt er von unliebsamen Begegnungen mit manchen Menschen, die einen unwillkürlich an Schopenhauers Satz „Seitdem ich die Menschen kenne, liebe ich die Tiere“ denken lassen und schwärmend und mit Sachverstand beschreibt er die Tier- und Pflanzenwelt, die ihm als Biologen besonders am Herzen liegt.

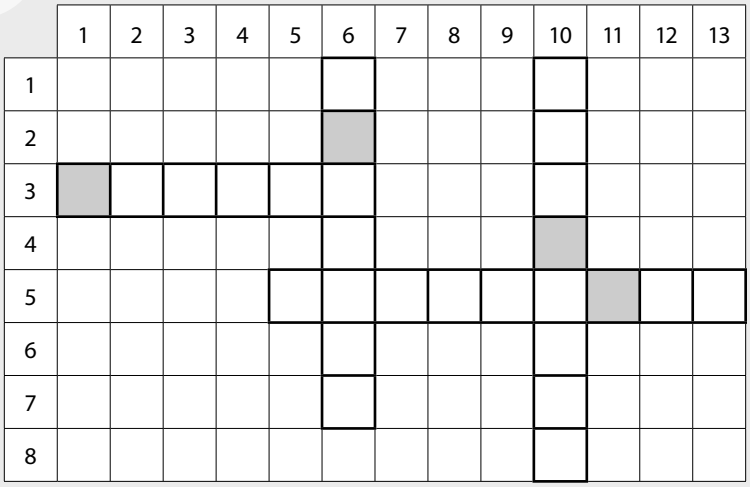
Der „Backpack- Reisende“ mit seiner Bibel, dem „Lonely Planet“ unter dem Arm, tauscht dabei immer wieder die Rolle mit dem Pädagogen, der uns etwas über die Weltgeschichte erzählt und über Fauna und Flora aufklärt.

Die „Heimat des Nomaden“ ist ein ehrliches Buch und immer wieder zwinkert einem der Autor verschmitzt zu, wenn er so manch seltsame Erlebnisse kommentiert.

Ortega y Gasset hat einmal geschrieben: „Viajar no es tan sólo moverse en el espacio. Más que eso, es acomodar el espíritu, predisponer el alma y aprender de nuevo“. (Reisen bedeutet nicht nur, sich im Raum zu bewegen. Vielmehr bedeutet es, den Geist zu ordnen, die Seele empfänglich zu machen und erneut zu lernen).

Stefan Hebele hat diese Einstellung in seinem schönen Buch beschrieben und so mancher Reisende (und Auslandslehrer) wird sich darin wieder finden, und der Südamerika-Liebhaber kann gut nachvollziehen, dass es den Nomaden auf der Suche nach seiner Heimat immer wieder in „die Gefilde, in denen ein Nein nie wirklich ein Nein ist“ zurückziehen wird. ◂◂

## Finden Sie selber das Motto der 30. Hauptversammlung in Potsdam heraus!



**3 waagerecht: zweites Wort des Titels unserer Verbandszeitschrift**
**5 waagerecht: originäre Aufgabe der Zentralstelle**

**6 senkrecht: verlässlichste Zeitgenossen in Ehe, Sport und Wirtschaft**
**10 senkrecht: Motiv für die Teilnahme am Lotto und an anderen Spielen**

**Beim richtigen Einsetzen der Buchstaben aus den grau unterlegten Kästchen erhält man das Lösungswort: eine Abkürzung für eine kleine, aber feine Interessenvertretung, die 2011 ein rundes Jubiläum feiert**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| V | | | | |

# VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

**An den Schatzmeister**

**Wolfgang Tiffert** **Parkstr. 49** **D-26605 Aurich**

## 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: € 120,– |
| ❑ Programmlehrkraft | Jahresbeitrag: € 60,– |
| ❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in | Jahresbeitrag: € 60,– |
| ❑ Ortslehrkraft | Jahresbeitrag: € 40,– |
| ❑ arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in | Jahresbeitrag: € 30,– |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

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

**Anschrift in Deutschland: .....**

**.....**

Tel.: **..... E-Mail: .....**

**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)




# F. Undütsch GmbH

## - Die Schulausrüster -

since 1900






**Wir liefern:** Schulbücher, Bibliotheksbücher, Lehr- und Lernmittel, Einrichtungsbedarf und Einrichtungssysteme für

- Klassenzimmer
- Musik- und Kunstzimmer
- Sporteinrichtungen
- Laboratorien
- Kindergärten
- Hausmeistereien





**Wir leisten:** eine schnelle, zuverlässige und kostengünstige Auftragsabwicklung in alle 5 Kontinente

**Wir bieten:** langjährige Erfahrungen in Handel, Logistik und Export, auch als Lieferant der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

**Wir sind:** die globalen Schulausrüster für Deutsche Schulen im Ausland





F. Undütsch GmbH
Lötzener Str. 2 – 4
28207 Bremen

Telefon: +49.421.37 75 90
Telefax: +49.421.37 49 66
Email: schule@unduetsch.de
Kontakt: Thomas Gerkmann
www: unduetsch.de



# Die optimale Prüfungsvorbereitung auf das DSD B2/C1




Das **Testbuch** mit Leitfaden für die mündliche Prüfung:

- bietet 3 komplette Modelltests
- bereitet Schritt für Schritt auf alle Teile der mündlichen Prüfung vor
- gibt Tipps zur Präsentation
- bietet projektbegleitende Portfolioseiten
- enthält im Lehrerhandbuch eine DVD mit Prüfungsmitschnitten

**So geht's zum DSD B2/C1**

Testbuch/Leitfaden mündliche Prüfung
978-3-12-675971-7

Lehrerhandbuch zum Testbuch/ Leitfaden mündl. Prüfung + 1 Audio-CD + DVD
978-3-12-675973-1




Das **Übungsbuch**:

- macht mit allen Aufgabentypen der Prüfung vertraut
- trainiert den prüfungsrelevanten Wortschatz
- fördert die Schreibkompetenz für die schriftliche Prüfung
- bereitet intensiv auf die Projektaufgabe vor

**So geht's zum DSD B2/C1**

Übungsbuch
978-3-12-675970-0

Lehrerhandbuch zum Übungsbuch + 2 Audio-CDs
978-3-12-675972-4

Weitere Informationen finden Sie unter **www.klett.de/dsd**

**Bestellung und Beratung bei:**
Ernst Klett Sprachen, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Telefon +49 711 • 66 72 13 33, Fax +49 711 • 66 72 20 80, contact@klett.de

Z34047

Klett

Nr. 2 | 58. Jahrgang · Mai 2011

# Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Achtung:
Neue Ausschreibung



Nachhaltigkeit an den Deutschen Auslandsschulen

Hundertjahrfeier an der DS Puebla/ Mexico

Interkulturelle Musikerziehung im Auslandsschulkontext

# Deutsche Lehrer im Ausland


**58. Jahrgang – Mai 2011**

**Herausgeber:**
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

**Schriftleitung:**
**Stephan SCHNEIDER**
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
**st.schneider@vdlia.de**

**Büchertisch:**
**Manfred EGENHOFF**
Kleine Wehe 26, D–26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18
**egenhoff@vdlia.de**

**Zuschriften:**
Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokument mit 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10 × 15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.
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 die Schriftleitung.

**Verlag und Anzeigenverwaltung:**
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D–48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 31
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. Dezember für Heft 1; 15. März für Heft 2;
15. Juni für Heft 3; 15. September 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:**
Mit sechs Auszeichnungen als „Umweltschule in Europa" wurde die DS Paris am häufigsten von allen Deutschen Auslandsschulen ausgezeichnet. Wir würdigen dies damit, dass das Titelbild von der Schule ausgewählt wurde. Außerdem haben wir weitere Fotos der DS Paris auch in andere Beiträge integriert.

ISSN 0724–5343


## 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 2007/2009 setzt sich zusammen aus:

**Karlheinz WECHT, Vorsitzender**
Kreiswaldstraße 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**
**Geschäftsführerin und Stellvertretende Vorsitzende**
Am Schulwald 31, D–22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 52 20 88 32
**rheinberger@vdlia.de**

**Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister**
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
**tiffert@vdlia.de**

**Lothar RHEINBERGER**
**Referent für Rechts- und Sozialfragen**
Am Schulwald 31, D–22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 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 00 49 - 44 03 - 91 01 18
**egenhoff@vdlia.de**

**Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte**
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
**lother@vdlia.de**

**Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes**
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. (02 61) 1 33 43 61, Fax 00 49 - 261 - 1 33 43 62
**geisler@vdlia.de**

**Joachim SCHNEIDER, Pressereferent**
Deutsche Botschaftsschule Teheran über das AA, 11020 Berlin
Tel. 0098 - 21 - 22 42 28 33
**schneider@vdlia.de**

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „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 | **€ 120,–** |
| Programmlehrkräfte | **€ 60,–** |
| Inlandslehrkräfte, Pensionäre, Rentner | **€ 60,–** |
| Ortslehrkräfte | **€ 40,–** |
| Studenten, arbeitslose Lehrkräfte | **€ 30,–** |

Das Konto des VDLiA lautet:
NOSPA, 294 675 (BLZ 217 500 00).

# INHALT 2/2011


**HOCHAKTUELL – NEU**

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 126

**VERBAND**

Nachrufe für
Gotthard Hönig ▪ *Hans-Georg Becker* 128
Dr. Herbert Michel ▪ *Hans-Martin Dederding* 129
Persönliche Nachrichten 130
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 130

**SCHWERPUNKT**

Nachhaltigkeit! ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 132
Nachhaltigkeit braucht Strategie ▪ *Tobias Leipprand et al.* 134
Rezension von „Die Entdeckung der Nachhaltigkeit“ ▪ *Thomas Lother* 137
Rat zum Thema Nachhaltigkeit an Deutschen Auslandsschulen ▪ *Dorothee Braun* 138
Nachhaltige Entwicklung - ein werteorientiertes Konzept ▪ *Heike Molitor* 142
Nachhaltigkeit: Die Karriere eines Begriffes ▪ *Volker Hauff* 145

Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Nachhaltigkeit“ ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 149
Umwelterziehung im Zuge interdisziplinärer Projektarbeit ▪ *Herbert Hollmann* 150
DS Barcelona als „Umweltschule in Europa 2010“ ausgezeichnet ▪ *Rudi Fischer* 153
Der Nullte Kilometer ▪ *Hans-Martin Dederding* 156
Denkanstöße ▪ *Herbert Hollmann* 161
Projekt „SchulBaustelle Klima“ ▪ *Katrin Winkler* 163

Als Umweltschule ausgezeichnete Deutsche Auslandsschulen ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 166
Von den Dreckspatzen zur Helion-SAG! ▪ *Dorothea Adomeit* 168
Interview mit Wolfgang Baier ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 172
Umweltschutz muss man leben ▪ *Wolfgang Engel* 175
Umwelterziehung an der Höltersschule ▪ *Alicia Rafú, Traudi Naab* 177

Die Deutschen Solar-Auslandsschulen ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 179
Deutsche Solar-Auslandsschule Santiago, Chile ▪ *Christian Kroneberg* 188
Neue Solaranlage auf Kindergarten in Schäßburg, Rumänien ▪ *dena* 189
Die Frage des Umgangs mit Ressourcen ▪ *Katharina Putzer* 190

Neue Ausschreibung des Projektes USE-INA 21 ▪ *Hans-Jürgen Peleikis, DGU* 194
Leitfaden zur Förderung von Schülerbeteiligung ▪ *Stephanie Pröpsting et al.* 199

Stop talking ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 204
Rezension von „Baum für Baum“ ▪ *Ulrich Drotschmann* 206
Felix besucht die DS Washington, D. C. ▪ *Katja Sipple* 207
Hintergrundinformation zu Plant-for-the-Planet ▪ *Melanie Landau et al.* 210

**EUROPA, AMERIKA**

Vom Wohlstandsstaat ins Entwicklungsland. Wie junge Menschen die Rückkehr in den Kosovo erleben ▪ *Friedrich-Wilhelm Moll* 214
Aus der Moderne ins Traditionelle. Für Frauen ist die Rückkehr mitunter schwierig ▪ *Heide Noll* 217
Your World, Your Future: Voices of a New Generation ▪ *Cynthia Webb* 219
DS Puebla/Mexico feiert 100-jähriges Bestehen und Gütesiegel ▪ *Lukas Lewerentz und Marcus Stibi* 220

**UNTERRICHT**

Interkulturelle Musikerziehung im Auslandsschulkontext ▪ *Andreas Göbel* 225

**AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS**

Nachwuchspoeten sind unter uns ▪ *Rainer E. Wicke* 231

**VERSCHIEDENES**

Zwei Leserbriefe zu „Impressionen über die Mariaspring-Tagung der AGAL vom 19.–24. November 2010“ von Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger aus Heft 1/2011, S. 8–13 235

**REZENSIONEN** 237

## Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



unsere alle zwei Jahre stattfindenden Hauptversammlungen waren schon immer Meilensteine des VDLiA. Stets haben wir uns bemüht, Tagungsorte zu finden, deren Umgebung und kultureller Hintergrund Anreiz für einen Besuch boten. Interessante Vorträge, Debatten um die wichtigen Themen des Auslandsschulwesens und neuerdings auch Fortbildungsveranstaltungen sind weit mehr als nur Mitgliederversammlungen, in denen Vereinsfragen behandelt werden. Oft gelang es, alle Akteure der Bildungsarbeit im Ausland an unseren Tisch zu holen und damit die Kommunikationsplattform zu bieten, die beim Lösen der Probleme nötig ist. Wenn Sie dieses Heft in den Händen halten, steht unsere Jubiläums-Hauptversammlung unmittelbar bevor. Schon zum 30. Mal treffen sich die Mitglieder des VDLiA, um gemeinsam mit den Gästen ein Auslandsschulfest zu feiern.

Mit Potsdam haben wir einen besonderen Tagungsort gefunden. Die Stadt preußischer Schlösser und Gärten, ihr weit über die Ländergrenzen hinausreichendes historisches Erbe, das Schloss Sanssouci und sein wunderschöner Park, die Russische Kolonie Alexandrowka oder das Holländische Viertel und zahlreiche andere Sehenswürdigkeiten lohnen einen Besuch. Kein Wunder, dass sich Friedrich der Große in seiner Sommerresidenz so wohl gefühlt hat, dass er hier begraben sein wollte.

Ein Schwerpunkt soll in Potsdam dem Lehrerentsendeprogramm gewidmet werden. Mehr als 20 Jahre ist es her, dass sich deutsche Lehrkräfte auf den Weg in den Osten machten, um dem Interesse an der deutschen Sprache in den Staaten des ehemaligen Ostblocks mit einem zeitgemäßen Deutschunterricht begegnen zu können. Was ist aus dem Programm geworden? Wie gestaltet sich das Lehrerentsendeprogramm? Mit unserem Motto „Lehrer entsenden – Partner gewinnen" wollen wir diesen Fragen nachgehen.

Seit Monaten beschäftigt das Reformkonzept der ZfA und des Auswärtigen Amtes den erweiterten Zirkel des Auslandsschulwesens. Das sogenannte strukturelle Defizit im Schulfond des Auswärtigen Amtes und die Notwendigkeit einer Reform der deutschen schulischen Arbeit im Ausland führten zu einer grundlegenden Debatte, die inzwischen auch den Bundestag erreicht hat. Die ZfA und das Auswärtige Amt sind offen für Beiträge zur aktuellen Diskussion, an deren Ende ein zukunftsfähiges Auslandsschulwesen stehen soll. Unsere Hauptversammlung soll deshalb Ihnen auch die Möglichkeit geben, mit zu reden, Ihre Erfahrungen einzubringen und unsere Position zu stärken. Auch aus diesem Grund hoffe ich, dass viele Kolleginnen und Kollegen an der Hauptversammlung teilnehmen.

Ich freue mich auf Sie Ende Juli 2011 in Potsdam.

Herzlichst

Ihr

Karlheinz Koch

**Zum letzten Mal machen wir Sie aufmerksam auf die Jubiläumsveranstaltung des VDLiA:**

# 30. Hauptversammlung im Sommer 2011 in Potsdam

## 27. Juli (Mittwoch) bis 30. Juli (Samstag) 2011

**Informieren Sie sich schon vor Antritt der Reise oder lassen Sie sich an Ort und Stelle beim Gemeinschaftsausflug überraschen, was es in Potsdam und Umgebung zu entdecken gibt!**



Schloss Cäcilienhof – Neuer Garten
(Fotoarchiv Boetcher: mit freundlicher Genehmigung von TMB (Tourismus Marketing Brandenburg GmbH) [tourismus-service@potsdam.de und www.potsdamtourismus.de]

# Gotthard Hönig (25.02.1922–25.01.2011)

## Erinnerungen an einen Freund

*Hans-Georg Becker*

Am 25.01.2011 ist Gotthard Hönig kurz vor Vollendung seines 89. Lebensjahrs nach langer Krankheit verstorben.

Wir vom VDLiA, die wir ihn kannten, haben ihn in Erinnerung als einen dynamischen, lebhaften, freundlichen und stets politisch – im weitesten Sinne des Wortes- denkenden und argumentierenden Kollegen und verbandspolitischen Mitstreiter. Für mich war er darüber hinaus ein Ziehvater in verbandspolitischen Dingen und ein Freund!

Die Begegnung mit ihm im Jahre 1968 vor über 42 Jahren an der deutschen Schule Lissabon, wo wir beide mehrere Jahre gemeinsam arbeiteten, war ein prägender Eindruck. Er führte mich in die Welt der Verbandspolitik ein, die er mit der „linken Hand" machte, weil er in seiner geliebten Partei, der F. D. P, in der er schon sehr lange Mitglied war, in seiner Wahlheimat Wiesbaden und in seinem Wohnort Schlangenbad am Taunushang große kommunalpolitische Erfahrung sammeln konnte, bevor er in den Auslandsschuldienst ging.

Unsere Wege kreuzten sich 1968 und von da an entdeckten wir unsere „verbandspolitischen Führungsqualitäten", wir bauten eine effektiv arbeitende Regionalgruppe Spanien und Portugal im VDLiA auf, die zwei Jahre vorher in Barcelona gegründet worden war.

Zur Hauptversammlung des VDLiA 1969 fuhr Gotthard nach München und kam mit dem Erlebnis zurück, dass man in dieser Form keine Verbandspolitik machen könne. Er machte sie anders und gründlich: wir riefen die aktiven Auslandslehrer im VDLiA aus der Region Spanien/Portugal 1970 nach Lissabon und zogen eine Regionalversammlung auf, von der man noch viele Jahre nachher sprach.

1975 wurde Gotthard Hönig in den Vorstand geholt als Referent für die Verbindung zu den Auslandsschulen, dann auch als Obleutereferent.

Eines seiner größten Verdienste war die Vorbereitung und Ausrichtung der Hauptversammlung des VDLiA 1977 in Wiesbaden, hier war er auch Ortsausschussvorsitzender der HV.

Von 1975 bis 1987 hat er 12 Jahre lang im Vorstand des VDLiA Verbandsarbeit betrieben, insbesondere in den eben genannten Ressorts. Es war für ihn nicht immer leicht, uns seine Vorstellungen von Verbandspolitik klarzumachen.




Der Vorstand bei der 17. Hauptversammlung in Goslar 1985: Gotthard Hönig 2. von rechts in der obersten Reihe

Sicher reichte sein theoretischer Ansatz zur Regionalgruppenarbeit auch mal weit über die Vorstellungen der Vorstandskollegen hinaus. Einige Mitglieder des VDLiA werden sich noch an den Antrag der Regionalgruppe Spanien/ Portugal auf der Hauptversammlung in Kiel 1971 erinnern, wo er ein Konzept von Regionalgruppenarbeit rings um den Erdball vorlegte nach dem Motto:" die Welt zerfällt in 23 Regionen mit 23 Regionalgruppen". Eine davon, weil schwer anderen Schulen zuzuordnen, war die „Regionalgruppe Moskau".

Das ist nun schon fast 40 Jahre her!

Er ist seiner Linie und seiner Arbeit treu geblieben. Er war auch immer F. D. P.-Mitglied. (Was ihn immer am meisten daran störte, waren die drei Punkte hinter den Buchstaben.)

Er verfolgte mit jungem, dynamischen Herzen und wachem Blick die Verbandspolitik seiner Anlernlinge, zu denen auch ich zählte.

42 Jahre Verbandspolitik im VDLiA, an der Deutschen Schule Lissabon, in der Regionalgruppe Spanien/Portugal und später im Inland im Vorstand des VDLiA und in der Organisation und Thematik der Hauptversammlung Wiesbaden hat er erfolgreiche Arbeit geleistet.

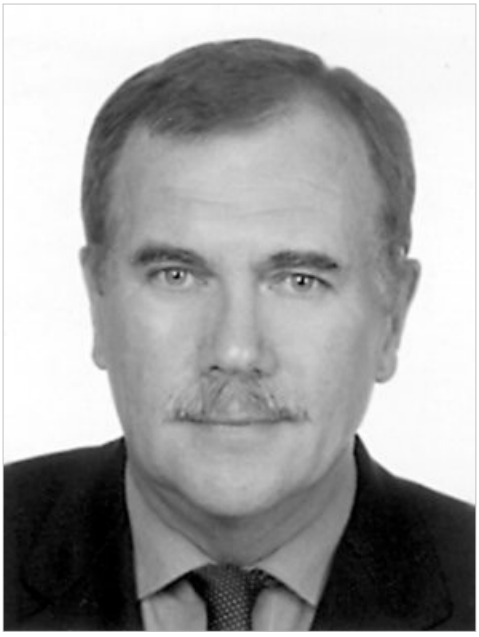
Danke, Gotthard, für den Einsatz in der gemeinsamen Sache unseres Verbands und für die 42 Jahre, die wir befreundet waren. ◂◂

## Dr. Herbert Michel (1949–2010)

*Hans-Martin Dederding*

Ich habe allen Grund dem Verstorbenen dankbar zu sein. Ohne ihn wäre ich heute nicht da, wo ich jetzt bin. Eine kurze Frage, drei Worte, aus seinem Munde eröffneten mir zwanzig inspirierende Jahre im und verbunden mit dem Auslandsschuldienst. Immer war er mir ein Stück voraus. Als ich noch meine ersten pädagogischen Erfahrungen im Inland machte, kam er schon als gestandener Auslandslehrer von seinem ersten Einsatz an der DS Athen (1982–1987) nach Deutschland zurück. Als ich VDLiA noch nicht richtig schreiben konnte, war er schon Mitglied im Vorstand des Verbandes. Während meines ersten Auslandseinsatzes in einer der kontinentalsten Hauptstädte der Welt hörte ich etwas neidisch, dass er als Auslandslehrer an der DS San José (Costa Rica) das eine Wochenende am Atlantik, das andre am Pazifik zu verbringen pflegte (1994–1999). Während meines zweiten Auslandseinsatzes hörte ich, dass er es ein drittes Mal geschafft hatte: Einsatzort DS Montevideo (2009–2010). Nun hätten wir beide an – freilich weit entfernten – Meeren sitzen können. Aber das Schicksal hat es nicht so gewollt. Herbert war mir immer ein Stück voraus. Nun ist er uns allen voraus, so weit, wie wir es als Lebende nicht wünschen mögen. Ruhe in Frieden und danke, Herbert.

Der Auslandsdienst zog ihn nicht nur immer wieder an, er wirkte auf ihn inspirierend. Wenn immer ein Artikel von ihm in der Verbandszeitschrift erschien, konnte man sicher sein, dass er wieder „draußen" war. Sogar noch im Inland wirkte die Zeit im Ausland inspirierend: Seine Dissertation entstanden nach seinem Einsatz in Athen behandelte das Deutschlandbild in der modernen griechischen Literatur. ◂◂



## Persönliche Nachrichten

### Neue Mitglieder (Inland)

*Kathrin Blumenstein* ▪ Anna-Seghers-Str. 145, 12489 Berlin
*Barbara Frost* ▪ Josefine-Mauser-Str. 110, 48157 Münster
*Markus Kowalk* ▪ Sundernholz 106, 45134 Essen
*Gundula Münck* ▪ Emilstr. 44, 64293 Darmstadt
*Sebastian Schimmer* ▪ Gölzstr. 12, 72072 Tübingen
*Henning Schmidt* ▪ Am Berge 39, 21335 Lüneburg

### Neue Mitglieder (Ausland)

*Andreas Backhaus* ▪ DS Santra Cruz
*Andre Beinert* ▪ DESS Singapur
*Jaan Grigull* ▪ DS San Jose, Costa Rica
*Uwe Heinold* ▪ DS Sao Paulo
*Wolfgang Jasser* ▪ Nowosibirsk FB
*Jens Krowka* ▪ DS Quito

### Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

*Angela Schäfers* ▪ DS Johannesburg

### Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

*Gabriele Bönisch (DS Guayaquil)* ▪ Ringstr. 19A, 1561 Priestewitz
*Peter Lindenthal (DS Montreal)* ▪ Im Lontel 35, 71254 Ditzingen
*Gert Uetz (DS Barcelona)* ▪ Kettelerstr. 55, 48147 Münster

## Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

*Adomeit, Dorothea* ▪ Internationale Deutsche Schule Paris, 18, rue Pasteur, F-92210 Saint-Cloud
*Baier, Wolfgang* ▪ Pellwormerstr. 13, 25813 Husum
*Becker, Hans-Georg* ▪ Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 44229 Dortmund
*Braun, Dorothee* ▪ Rat für Nachhaltige Entwicklung, Geschäftsstelle c/o GIZ, Potsdamer Platz 10, 10785 Berlin
*Dederding, Dr. Hans-Martin* ▪ Uspenskaja 60 kv. 2, 65045 Odessa, Ukraine
*Drotschmann, Ulrich* ▪ Deutsche Schule Washington, D. C., 8617 Chateau Drive, Potomac, MD 20854
*Egenhoff, Manfred* ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
*Engel, Wolfgang* ▪ German International School Sydney, 33 Myoora Road, Terrey Hills NSW 2084
*Fecht, Günther* ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
*Fischer, Rudi* ▪ Deutsche Schule Barcelona, Avenida Jacinto Esteva Fontanet, 105, E-08950 Esplugues de Llobregat
*Göbel, Andreas* ▪ Planufer 82, 10967 Berlin
*Hauff, Dr. Volker* ▪ Kontakt über Rat für Nachhaltige Entwicklung, Geschäftsstelle c/o GIZ, Potsdamer Platz 10, 10785 Berlin
*Hollmann, Herbert* ▪ Harksheider Weg 145, 25451 Quickborn
*Kaiser, Vanessa* ▪ Paulinstr. 78, 54292 Trier
*Kroneberg, Christian* ▪ Deutsche Schule Santiago/Colegio Alemán, Nuestra Sra. del Rosario 850; Las Condes, Casilla 129 – Correo 30, Santiago de Chile
*Landau, Melanie* ▪ Plant-for-the-Planet, Kreuzeckstr. 2, 82396 Paehl
*Leipprand, Tobias; aus dem Moore, Nils; Drautz, Cordula; Leipprand, Anna; Lembke, Markus; Mansour, Julia; Stöckmann, Jan; Strasser, Cosima; Tschochohei, Dr. Heinrich; von Raggamby, Anneke* ▪ stiftung neue verantwortung, Beisheim Center, Berliner Freiheit 2, 10785 Berlin
*Lewerentz, Lukas* ▪ Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Cholula, Puebla Mexiko

*Lother, Dr. Thomas* ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
*Lucidi, Nora* ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
*Molitor, Prof. Dr. Heike* ▪ Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde, Friedrich-Ebert-Str. 28, 16225 Eberswalde
*Moll, Friedrich-Wilhelm* ▪ Loyola-Gymnasium, Rr. e Tranzitit Petrove, 20 000 Prizren, Rep. Kosovo
*Noll, Heide* ▪ Loyola-Gymnasium, Rr. e Tranzitit Petrove, 20 000 Prizren, Rep. Kosovo
*Peleikis, Dr. Hans-Jürgen* ▪ Unter den Linden 41, 25474 Ellerbek
*Petry, Ludwig* ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
*Pröpsting, Stephanie* ▪ Institut Futur, Arnimallee 9, 14195 Berlin
*Putzer, Katharina* ▪ Deutsche Schule Shanghai, Euro Campus, 30 Zhu Guan Lu, Lane 399, Shanghai 201702
*Rafú, Alicia/Naab, Traudi* ▪ Höltersschule Buenos Aires, Calle 65, No. 5886, RA-1653 BOZ Villa Ballester, Prov. Buenos Aires
*Schneider, Stephan* ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
*Sipple, Katja* ▪ Deutsche Schule Washington, D. C., 8617 Chateau Drive, Potomac, MD 20854
*Stibi, Marcus* ▪ Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Cholula, Puebla Mexiko
*Stoldt, Dr. Peter* ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
*Vollmer, Manfred* ▪ Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt
*Webb, Cynthia* ▪ German School New York, 50 Partridge Rd,White Plains NY 10605, USA
*Weischer, Heinz* ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
*Wicke, Rainer E.* ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
*Winkler, Katrin* ▪ Handwerkskammer Hamburg, Projekt „SchulBaustelle Klima", Holstenwall 12, 20355 Hamburg

**Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) bei einem Wohnortwechsel auch mitten im Kalenderjahr neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!**

**Vielen Dank!**

# Nachhaltigkeit!

*Hans-Jürgen Peleikis*

*Bildung muss so umgestaltet werden, dass sie den Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung gerecht wird. Jeder Mensch soll die Werte, Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben können, die für eine verantwortliche Gestaltung von Gegenwart und Zukunft erforderlich sind.*

Dr. Roland Bernecker, Deutsche UNESCO-Kommission
(Broschüre „Bildung für nachhaltige Entwicklung, Beispiele zur UN-Dekade aus der Förderpraxis der DBU", 2010)

Im Jahre 2005 haben wir mit dem Schwerpunktthema „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" in unseren Heften 1 und 2 vermitteln wollen, dass viele unserer Deutschen Auslandsschulen im Rahmen des seit Mitte der 1990er Jahre stattfindenden Projektes „Umweltschule in Europa" (seit 1998 vom VDLiA auch auf andere Kontinente ausgeweitet) in eindrucksvoller Weise gezeigt haben, wie innovativ, kreativ und kompetent sie in den Bereichen „Umweltschutz", „Nachhaltigkeit" bzw. „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" waren.

Mit diesem Heft soll mit einer neuen Ausschreibung der Versuch gemacht werden, die Teilnahme Deutscher Auslandsschulen an diesem Projekt wieder neu zu starten. Die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung steht auch jetzt wieder als kompetenter Partner zur Verfügung.

Viele ehemalige Umweltschulen haben auch ohne eine weitere Teilnahme am Projekt „Umweltschule in …" nach 2004 im Bereich Nachhaltigkeit weitergearbeitet. Mehrere Auslandsschulen haben durch das Solardachprogramm der Deutschen Energie-Agentur einen großen Schritt zum nachhaltigen Handeln gemacht. Wir können in diesem Heft ausgezeichnete Beispiele für nachhaltiges Handeln an Deutschen Auslandsschulen kennenlernen.



Für einen guten Nachhaltigkeitsunterricht muss man auch mal die Schule verlassen

Zwei Berichte über Fortbildungsveranstaltungen mit dem Thema „Nachhaltigkeit" zeigen, welchen Nachholbedarf, aber auch welche Chancen dieser Bereich in der Lehrerfortbildung bietet.

Berichte vom Rat für Nachhaltige Entwicklung und von der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde sollen vermitteln, dass die Nachhaltigkeit in Deutschland teilweise schon einen sehr hohen Stellenwert hat. Zur vertieften Implementierung der Nachhaltigkeit muss noch mehr Wert gelegt werden auf qualifizierte Strategien. Wir bieten verschiedene Berichte an, die „Nachhaltigkeit" bzw. „nachhaltige Entwicklung" vorstellen, weil wir jeder falschen Verwendung des Begriffes, die nicht

Dr. Ulrich Witte, Leiter der Abteilung „Umweltkommunikation und Kulturgüterschutz", Internationale Kontakte Deutsche Bundesstiftung Umwelt (Broschüre „Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Beispiele zur UN-Dekade aus der Förderpraxis der DBU", 2010):

*„Menschen sollen in die Lage versetzt werden, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf künftige Generationen oder das Leben in anderen Weltregionen auswirkt."*

„sustainable development“ im Sinne von Rio 1992 meint, entgegenwirken möchten.

Wenn Deutsche Auslandsschulen die aktuelle Wertediskussion in Deutschland auch in ihrem Lehr- und Handlungsangebot abbilden sollen, muss dem Thema „Nachhaltigkeit“ ein größerer Stellenwert zukommen. Da das Lernfeld „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ von vornherein unter Kompetenzgesichtspunkten entwickelt wurde, machen unsere Schulen einen sehr modernen Unterricht, wenn sie in diesem Sinne unterrichten und handeln. Nicht oft genug kann erwähnt werden, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung viel mehr ist, als sich mit diesem Thema in verschiedenen Fächern zu beschäftigen – es ist ein Handlungsfeld.

Die Schulen steuern auch eines der drei übergreifenden Bildungsziele der OECD an, wenn sie im Sinne nachhaltiger Entwicklung handeln, und erfüllen damit Standards. Niemand würde die beiden anderen übergreifenden Bildungsziele der OECD (im Rahmen der Menschenrechte handeln; die Ziele einer gelebten Demokratie ansteuern und umsetzen) der Beliebigkeit preisgeben. Mögen die vielen guten Beiträge unseres Schwerpunktthemas dazu beitragen, dass sowohl bei den Entscheidern als auch bei den Akteuren im Bildungsbereich die Zahl derjenigen merklich zunimmt, die den Begriff „Nachhaltigkeit“ richtig anwenden und die Bildung für nachhaltige Entwicklung mit mehr Kompetenz, viel mehr Verbindlichkeit und mit viel größerer Empathie für die heutige Menschheit und insbesondere für künftige Generationen angehen.

Tobias Leipprand, Fellow bei der Denkfabrik „stiftung neue verantwortung“ et al. (Policy Brief: Nachhaltigkeit braucht Strategie, 2010):

> *„Die Entwicklung zu einer nachhaltigen Gesellschaft bedingt eine Veränderung unserer Kultur und unserer Werte … Eine Kultur der Nachhaltigkeit braucht die kommende Generation. … Nachhaltig zu handeln heißt, Verantwortung zu übernehmen. Für das eigene Handeln – für sich und für andere- ökologisch, ökonomisch und sozial.“*

Das Thema „Nachhaltigkeit und Auslandsschulen“ muss aber auch im Hinblick auf die Konkurrenzsituation zu nationalen und internationalen Schulen bzw. in Bezug zu der Situation im Gastgeberland gesehen werden. Nur wenn unsere Deutschen Auslandsschulen Schülerinnen und Schüler ausbilden und Bildungsziele anbieten, die auf höchstem Niveau Zukunftsfragen im lokalen und globalen Rahmen lösen helfen, bleiben sie als ausländische Privatschulen konkurrenzfähig an ihren Standorten und rechtfertigen, dass auch weiterhin deutsche Steuergelder in sie investiert werden. Das setzt Veränderungsbereitschaft voraus, erfordert neue Konzepte und Visionen.



Ein interessantes Schulgelände lockt die Kinder bei jedem Wetter nach draußen

Wege zu nachhaltigem Verhalten setzen oft Wertewandel voraus, bedeuten Veränderungen, erfordern andere Schwerpunktsetzungen, bringen Machtverschiebungen und sind damit nicht selten mit Ängsten, Verdrängungen, Ausreden, ja mit Widerständen verbunden – am wenigsten aber bei Kindern und Jugendlichen. Und sie würden von anderen Wegen und Zielen am meisten profitieren. Lasst uns Bildung und Schule noch mehr für diese Zielgruppen und ihre Zukunft konzipieren. Lasst mehr Nachhaltigkeit in das Schulleben unserer Deutschen Auslandsschulen einziehen und das mit viel größerer Verbindlichkeit und Euphorie als bisher! ◂◂

Mehr strategische Ziele und eine langfristige Vision, das fordert der hier in gekürzter Form abgedruckte Policy Brief der **stiftung neue verantwortung**, einem unabhängigen und überparteilichen Thinktank in Berlin. Die Stiftung veröffentlichte das Papier im Sommer 2010. Es ist Produkt einer interdisziplinären Forschungsgruppe, die sich über den Zeitraum von einem Jahr mit den Themen nationale Nachhaltigkeistsstrategie und Kultur der Nachhaltigkeit beschäftigt hatten.

Die Autoren adressieren vornehmlich die Bundesregierung. Auch wir erhoffen uns aus dieser Richtung ein klares Signal, zumal sich das Deutsche Auslandsschulwesen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit mehr Ernsthaftigkeit und mit mehr Kompetenz widmen soll. Das übergreifende Bildungsziel der OECD „Im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu handeln" ist ein Schritt in die richtige Richtung. Es braucht aber nun Konsequenz in der Umsetzung. Wenn wir uns in Schulen vermehrt der Thematik der Nachhaltigkeit widmen, dann tun wir dies hoffentlich vor allem, weil wir unsere Schülerinnen und Schüler gut auf die Zukunft vorbereiten wollen. In dem Policy Brief der stiftung neue verantwortung finden sich hierzu zahlreiche Anregungen.

Die Originalversion des Artikels steht zum Download bereit unter www.stiftung-nv.de → Think Tank → Publikationen. *Hans-Jürgen Peleikis*

# Nachhaltigkeit braucht Strategie

**Policy Brief der stiftung neue verantwortung, Juni 2010**

*Nils aus dem Moore, Cordula Drautz, Anna Leipprand, Tobias Leipprand, Markus Lemke, Julia Mansour, Jan Stöckmann, Cosima Strasser, Dr. Heinrich Tschochohei, Anneke von Raggamby*

### Nachhaltigkeit braucht Strategie

Nachhaltigkeit ist ein umfassendes Zukunftskonzept. Eine nachhaltige Entwicklung Deutschlands erfüllt umweltbezogene, soziale und wirtschaftliche Ziele gleichermaßen. Dabei stehen Gesellschaft und Politik vor der Aufgabe, die ökonomischen, ökologischen und sozialen Herausforderungen nicht einzeln und voneinander losgelöst, sondern in einer integrierten Gesamtstrategie effektiv zu bündeln. Die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie bietet die Voraussetzungen dafür. Dabei gilt es, in einer Multi-Stakeholder-Gesellschaft verschiedene Anspruchsgruppen einzubinden. Mit dem Ziel, gemeinsam neue Ideen und Lösungsansätze zu entwickeln. Deutschland kommt als führender Industrienation und Treiber von Umweltpolitik dabei eine besondere Rolle zu. Es ist in einer einzigartigen Position, seine Vorreiterrolle national und global weiter auszufüllen.

Um die Strategie zum Erfolg zu führen, muss die Bundesregierung Nachhaltigkeit auch tatsächlich strategisch angehen. Dazu muss sie Ressortgrenzen besser überwinden. Übergreifende Trends und langfristige Ziele gehören in den Mittelpunkt. Der Fortschrittsbericht 2012 ist dafür die richtige Plattform. Im Herbst 2010 begann der Konsultationsprozess für den Bericht. Hier müssen die richtigen Schwerpunkte gesetzt werden. Der im Juni 2010 neu berufene Rat für Nachhaltige Entwicklung sollte sich als Treiber und Multiplikator für übergreifende Ziele stark machen.

### Kennzahlen und technische Lösungen ergeben noch keine Gesamtstrategie

Die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie hat das Potenzial, integrative und damit zukunftsfähige Lösungen für Gesellschaft und Wirtschaft zu bieten. Zahlreiche Gremien arbeiten bereits ressort-, partei- und gesellschaftsübergrei-

fend zusammen: der Staatssekretärsausschuss für nachhaltige Entwicklung unter Leitung des Bundeskanzleramts, der Rat für Nachhaltige Entwicklung und der Parlamentarische Beirat für nachhaltige Entwicklung im Bundestag.

Der institutionelle Rahmen steht also. Was der Nachhaltigkeitsstrategie aber fehlt, sind übergeordnete strategische Ziele. Der Anspruch, „Strategie" zu sein, lässt sich ohne diese nicht aufrechterhalten. Zwar definiert die Nachhaltigkeitsstrategie eine Reihe von Einzelzielen, Indikatoren, Zeitplänen und Initiativen. Wie sich diese Punkte wechselseitig bedingen, ist aber nicht hinreichend ausgearbeitet.

Zu diesem Schluss kommt auch die kürzlich durchgeführte Peer Review der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie. Sie lobt Deutschland für seine bisherige Vorreiterstellung bei nachhaltigem Denken und Handeln, konstatiert jedoch, dass dem Land eine Vision für eine nachhaltige Entwicklung bis 2050 fehlt. Dies wird auch aus den Stellungnahmen zum Fortschrittsbericht 2008 deutlich. Der Fortschrittsbericht enttäusche die Erwartungen an eine echte „Nachhaltigkeitsstrategie". Eine prägnante Dachaussage zur Nachhaltigkeit als Vision sowie Leitlinien für eine zukunftsfähige Entwicklung Deutschlands seien daher notwendig.

### Die Nachhaltigkeitsstrategie muss übergeordnete Entwicklungen aufgreifen

Eine erfolgreiche deutsche Nachhaltigkeitsstrategie orientiert sich an den langfristigen Entwicklungen. Sie trägt erstens einem neuen Verständnis von Wohlstand und Wachstum Rechnung. Sie verschiebt den Fokus vom schnellen Profit auf langfristiges, ressourcenschonendes Wirtschaften. Damit ermöglicht sie eine an den veränderten Verbraucherinteressen und Wohlstandsansprüchen orientierte, entschleunigte und werteschaffende Wirtschaftspolitik.

Nachhaltigkeit braucht zweitens einen zukunftsfähigen Arbeitsbegriff. Die traditionelle Verzahnung von Arbeit und Leben passt heute weder zur privaten Situation von Arbeitnehmern, noch zur Bewältigung betrieblicher Leistungsanforderungen. Menschen wollen heute Beruf, Partnerschaft und Kinder sowie soziales Engagement in ihrem Leben miteinander vereinbaren. Statt in veralteten Welt- und Rollenbildern zu verharren, entwickelt nachhaltige Arbeitspolitik flexible und bedürfnisorientierte Konzepte.

Und drittens: Nachhaltigkeit braucht Orientierung. Gerade in einer zunehmend komplexen und dynamischen Welt wollen Politiker wie Bürger wissen, wie sie auf gesellschaftlicher und individueller Ebene unter den veränderten Bedingungen die Idee der Nachhaltigkeit umsetzen können. Die Zivilgesellschaft muss stärker eingebunden werden. Zudem braucht die Strategie neben den Zielen eine übergeordnete Vision für ein nachhaltiges Deutschland. Ziele und Vision muss die Bundesregierung strategisch und verbunden kommunizieren.

### Vier neue Handlungsfelder machen die Nachhaltigkeitsstrategie stärker

Die Nachhaltigkeitsstrategie und die Fortschrittsberichte reagieren bisher nicht strategisch auf die neuen Realitäten. Trotz einer ressortübergreifenden Infrastruktur werden die übergeordneten Fragen, die die Trends unserer Zeit aufwerfen, nicht beantwortet.

Wir empfehlen der Bundesregierung und dem neu berufenen Rat für Nachhaltige Entwicklung daher vier strategische Handlungsfelder. Alle vier liegen quer zu klassischen Ressorts und orientieren sich an langfristigen Trends. Alle vier zahlen ein auf eine übergeordnete Zielvorstellung für ein nachhaltiges Deutschland. Die Handlungsfelder sind:

I. Nachhaltiger Wohlstand
II. Nachhaltige Arbeitspolitik
III. Nachhaltige Engagementpolitik
IV. Kultur der Nachhaltigkeit

Die Bundesregierung sollte diese vier Handlungsfelder als Schwerpunktthemen im nächsten Fortschrittsbericht der Nachhaltigkeitsstrategie (2012) wählen. Die Strategie wird so um eine integrierte und zielgerichtete Sichtweise ergänzt.

Die Handlungsfelder III und IV werden im Folgenden dargestellt. Dazu geben wir jeweils konkrete Handlungsempfehlungen an die Bundesregierung. Eine ausführlichere Beschreibung aller vier Handlungsfelder findet sich in der Ori-

ginalfassung dieses Policy Briefs, welches unter www.stiftung-nv.de abrufbar ist.

### III. Gemeinsam handeln: Bürgerengagement für Nachhaltigkeit

Um als Gesellschaft das Gemeinwohl und die Zukunft im Blick zu behalten, brauchen wir eine aktive Bürgergesellschaft. Eine gut vernetzte Zivilgesellschaft leistet wertvolle Beiträge zur Nachhaltigkeit. Erstens bietet sie Handlungsräume für Bürgerinnen und Bürger. Nur dadurch können neue gesellschaftliche Ideen der Nachhaltigkeit gemeinsam entwickelt, ausprobiert und umgesetzt werden. Zweitens übernimmt sie wichtige Aufgaben der Gesellschaft. In Krisenzeiten bietet sie Resistenz. Und drittens ist sie eine zentrale Aushandlungsplattform zwischen Bürgern und Staat.

Bürgerschaftliches Engagement ist daher von hoher strategischer Bedeutung für die Umsetzung des Leitbildes der Nachhaltigkeit. Unsere Empfehlungen:

- *Indikator für bürgerschaftliches Engagement* in die Nachhaltigkeitsstrategie aufnehmen. Dieser misst sowohl Umfang als auch Vernetzungsgrad der Zivilgesellschaft. Gleichzeitig werden ambitionierte Ziele zur strategischen Förderung von Bürgerengagement gesteckt.
- *Leitbild der Nachhaltigkeit in der nationalen Engagementstrategie* verankern. Dazu wird der Rat für Nachhaltige Entwicklung in den Entwicklungsprozess der Engagementstrategie im Nationalen Forum für Engagement und Partizipation integriert.
- *Bürgernetzwerke für Nachhaltigkeit* fördern, insbesondere Bürgerstiftungen und Dachorganisationen. Ziel ist die Aktivierung und Vernetzung bestehender Institutionen und Ressourcen.
- *Programm „Wir-GbR"* starten. In Anlehnung an das Modell der Ich-AG fördert die Bundesregierung (Sozial-)Unternehmer, die Nachhaltigkeit gemeinsam mit anderen voran bringen.

### IV. Identität stiften: Kultur der Nachhaltigkeit

Die Entwicklung zu einer nachhaltigen Gesellschaft bedingt eine Veränderung unserer Kultur und unserer Werte. Dieser Kulturwandel zur Nachhaltigkeit ist Voraussetzung für Lösungen in den oben aufgeführten Handlungsfeldern „nachhaltiger Wohlstand" und „nachhaltige Arbeitspolitik". Um ein nachhaltiges Deutschland zu schaffen, braucht es nicht nur neue Technologien, Förderungen und Gesetze. Die Gesellschaft wird neue Kulturleistungen erbringen müssen – auf der Basis von Nachhaltigkeit als gesellschaftspolitischem Grundprinzip.

Die Bundesregierung kann den nötigen Kulturwandel befördern. Unsere Empfehlungen:

- *Vision eines nachhaltigen Deutschlands 2050* formulieren und konsequent kommunizieren. Die Bundesregierung bringt ihr Handeln damit in Einklang (Negativbeispiel: Abwrackprämie). Nachhaltige Lebens- und Arbeitsmodelle, aber auch Engagement für Nachhaltigkeit, würdigt sie stärker.
- *Kriterien für eine nachhaltige Beschaffungspolitik* entwickeln und umsetzen. Politik und Verwaltung setzen dadurch ein Positivbeispiel.
- *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* breiter unterstützen. Insbesondere stellt die Bundesregierung den Ländern Mittel bereit, die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung" auszuweiten. Ziel sollte sein, dass mindestens 25 % aller Schulen in jedem Bundesland am Programm teilnehmen. Zusätzlich unterstützt sie Bildungspartnerschaften für Nachhaltigkeit zwischen Schulen, Unternehmen, der öffentlichen Hand und Nichtregierungsorganisationen.
- *Gesetzlichen Rahmen für nachhaltige Praxis* schaffen. Dazu gehören Gesetze wie das Erneuerbare-Energien-Gesetz oder auch das Kreislaufwirtschafts- und Abfallgesetz, die Bürgern ermöglichen, Nachhaltigkeit aktiv und bewusst zu leben. ◂◂

# Eine kulturgeschichtliche Forschungsreise zur Formel der ökologischen Zukunft




*Thomas Lother*

**Grober, Ulrich: Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs**
Verlag Antje Kunstmann, München 2010, 300 S.,
ISBN 978-3-88897-6483-3, € 22,00

Wenn sich der Germanist Ulrich Grober philologisch und mitunter sehr persönlich biographisch auf die Suche nach den Wurzeln des ökonomisch-ökologischen Modebegriffs des neuen Millenniums macht, fühlt man sich mitunter wie in einem betulichem Bildungsroman an die Hand genommen. Wer sich jedoch dem aufklärerischem Impetus „Omnia explorate, meliora retinente" (Alles erforschen, das Beste zurückgeben) der im Buch zitierten Royal Society hingibt, wird mit einer spannenden Zeitreise in die europäische Nachhaltigkeitsidee belohnt. Rasch wird deutlich, dass überall dort, wo dieser Begriff und seine Umschreibungen auftauchen, er aus Krisen resultiert und zwar im Dreieck der Konfrontation zwischen Ökologie, Ökonomie und sozialer Gerechtigkeit. Das sich mit Rasanz zur dominierenden Lebensform aufschwingende „Zivilisationsmodell des Nordens" macht Grober als Ergebnis seiner Begriffsforschung denn folgerichtig als Hauptursache für die derzeitige globale Krise verantwortlich. Die Rettung des „Raumschiffs Erde" (Fuller), auf die moderne Formel „Think globally, act locally" gebracht findet der Autor bereits 300 Jahre früher, im Erzgebirge. Damals wurden die Wälder abgeholzt für den Stollenausbau im Bergbau und für die Verhüttung des gewonnenen Erzes. Als Folge dessen steigen die Holzpreise ins Astronomische. Damit ist die durch den Silberabbau erst mögliche luxuriöse Prachtentfaltung des sächsischen Hofes in Gefahr. Der Berghauptmann Hans Carl von Carlowitz soll Abhilfe schaffen. In seinem 1713 erscheinendem Folioband „Sylviacultura oeconomica" legt Carlowitz die Summe seiner theoretischen und praktischen Erfahrungen im Umgang mit der Ressource Holz vor. Er fordert eine „nachhaltige Nutzung" des Waldes: nicht mehr Holz fällen als nachwächst. Weil die deutsche Forstwissenschaft zu Carlowitz' Zeiten führend war, kam das Wort in andere Länder. Das englische Wort „sustainibility" ist eine direkte Übersetzung aus dem Deutschen. Das Denken, das aber damit verbunden ist, gibt es seit Menschengedenken. Nachhaltigkeit wird bereits in der Schöpfungsgeschichte der Bibel beschrieben, mit ihrem Gebot die Erde zu bebauen und zu bewahren. Die Schöpfungsmythen anderer Religionen haben ganz ähnliche Gebote.

Das Modell der nachhaltigen Waldnutzung deutscher Förster greift und wird durch eine weitere Stufe der Entwicklung, die wir heute Industrialisierung nennen begünstigt. Die Europäer des 19. Jahrhunderts erlernen die großtechnische Ausbeutung der unterirdischen Wälder, die ihm die fossilen Brennstoffe Kohle, Öl und Gas bescheren. Das unerschöpflich erscheinende Füllhorn entfesselt jedoch einen noch nie dagewesenen Raubbau an der Natur und führt zur globalen Bedrohung durch Klimawandel und Erderwärmung. Statt behutsamem Umgang mit der Schöpfung setzt der neoliberale Gegenentwurf auf Privatisierung, Deregulierung und Beschneidung sozialer Sicherungssysteme. Inzwischen hat auch die Werbung, im Dienste der Konzerne, den Umweltschutz entdeckt und verspricht „Nachhaltigkeit". Solange aber das Wirtschaften sich nur an kurzfristigem Kosten-Nutzen-Denken und Gewinnmaximierung orientiere, sei diese Scheinformel von „Nachhaltigkeit" nur „Greenwashing" und nicht mit der Kulturgeschichte der Nachhaltigkeit vereinbar.

Grober jedoch ist optimistisch. Er glaubt an die Lernfähigkeit der Menschen. So wie die Ratschläge des Berg-Hauptmanns von Carlowitz die Wälder des Erzgebirges sich erholen ließen, werde die Wiederentdeckung, noch mehr aber die Wiederbelebung der Nachhaltigkeit zum Denk- und Lösungsmodell für die Probleme der Zukunft, wenn es Wende zu einem Bewusstsein markiere, dass der Planet, auf dem wir leben, erhalten und bewahrt werden muss. ◂◂

Als Schaufenster Deutschlands im Ausland bieten unsere mittlerweile 140 Auslandsschulen sehr große Möglichkeiten, die innerdeutschen Vorstellungen in den Gastgeberländern zu präsentieren und zu praktizieren.

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung soll Beiträge für die Umsetzung der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie entwickeln, konkrete Handlungsfelder benennen und Nachhaltigkeit zu einem wichtigen Anliegen machen. Es wäre sehr schön, wenn auch das deutsche Auslandsschulwesen von der Kompetenz des Rates für Nachhaltige Entwicklung profitieren könnte.

*Hans-Jürgen Peleikis*

## Rat zum Thema Nachhaltigkeit an Deutschen Auslandsschulen, gegeben vom Rat für Nachhaltigkeit

*Dorothee Braun*

*Nachhaltige Entwicklung heißt, Umweltgesichtspunkte gleichberechtigt mit sozialen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten zu berücksichtigen. Zukunftsfähig wirtschaften bedeutet also: Wir müssen unseren Kindern und Enkelkindern ein intaktes ökologisches, soziales und ökonomisches Gefüge hinterlassen. Das eine ist ohne das andere nicht zu haben.*

Im Jahre 2001 von der Bundesregierung in ihrer nationalen Nachhaltigkeitsstrategie formulierte Leitlinie politischen Handelns

### Nachhaltige Entwicklung: Leitbild für die Schulentwicklung im Ausland

Deutsche Schulen im Ausland sind reich an Erfahrungen und Wissen, Beiträge zur Lösung gesellschaftlicher Spannungsfeldern zu leisten. So haben beispielsweise die im Rahmen der Fußball-Weltmeisterschaft initiierten und durchgeführten Projekte der Schulen in Südafrika aber auch ihr Engagement, um den Folgen der Apartheid entgegenzutreten, Vorbildcharakter. Durch ihr weltweites Engagement haben sie das Potenzial die Vielschichtigkeit globaler Entwicklungen in ihren lokalen Ausprägungen und Folgewirkungen zu erfassen und zu verbinden – seien es demographische Veränderungen, der Zugang zu Bildung, zu gesellschaftlicher Teilhabe oder Ressourcen und Wachstum, klimatische Veränderungen oder die Aushöhlung des Umweltkapitals. Schulen im Ausland sind in besonderem Maße gefordert, Akzente zu setzen – nicht allein hinsichtlich ihres Orientierungsrahmens für Schul- und Unterrichtsqualität und ihres Leistungserfolges. Nachhaltigkeit als Leitbild fordert neue Formen der Organisation von Lehr- und Lernräumen, des Managements und der Präsenz vor Ort. Sie ist der Kompass der uns den Weg zur Bewältigung der drängenden Herausforderungen weisen kann. Schulen im Ausland können einen Beitrag dazu leisten, die Idee der Nachhaltigkeit zu zeigen und qualitativ zu vertiefen. Sie können ihren Schülerinnen und Schülern den Raum für den Mut zum Engage-

ment und die Gestaltung der eigenen Zukunft öffnen.

### Nachhaltigkeitspolitik in Deutschland

Bildungseinrichtungen im Inland verzeichnen heute eine Vielzahl an Erfolgen hinsichtlich von Maßnahmen zur Nachhaltigkeit und zur Qualitätssteigerung im Rahmen schulischer Umbauprozesse; sei es in Gestalt der Vielzahl von Projekten und Maßnahmen der deutschen Umsetzung der UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, den durch die Allianz Umweltstiftung ausgezeichneten Klimaschulen und vielen Aktivitäten auf der Ebene der Einzelschulen. Hier liegt ein Fundus an Erfahrungswissen, auf das auch Schulen im Ausland zurückgreifen können. Darüber hinaus hat das Konzept der Nachhaltigkeit deutlich in Wirtschaft und Gesellschaft an Akzeptanz und an Qualität in seiner Umsetzung gewonnen. Nachhaltigkeitspolitik ist in Deutschland gut aufgestellt und wird kontinuierlich weiterentwickelt. Obgleich lange von eher theoretischen und konzeptionellen Diskussionen geprägt – etwa im Rahmen der 15. Enquête-Kommissionen des Bundestages zum Schutz des Menschen und der Umwelt sowie der Enquête-Kommissionen zu Globalisierung der Weltwirtschaft, erwirkte diese Diskussionen doch die Auseinandersetzung mit dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung. Die Erarbeitung der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie und ein zu ihrer Beratung einzurichtendes Gremium erfolgten auf einen Bundestagsbeschluss im Jahre 1998. Die Nachhaltigkeitsstrategie, die die Bundesregierung kurz vor dem Weltgipfel in Johannesburg verabschiedet hat, sieht neben klaren Zielsetzungen und Zeithorizonten, sowie von Indikatoren zu ihrer Überprüfung, ein Managementkonzept vor, das auch die Institutionen zur Umsetzung der Strategie in den Blick nimmt. In diesem Jahr wird sie zum dritten Mal im Dialog mit Wirtschaft und Gesellschaft thematisch und auf Basis des unabhängigen Monitoring ihrer Indikatoren weiterentwickelt. Federführend ist das Bundeskanzleramt.

Prof. Dr. Angelika Zahrnt:

*Neue Technologien sind wichtig für eine nachhaltige Entwicklung. Andere Lebensstile auch.*

### Der Rat für Nachhaltige Entwicklung

Im April 2001 berief die Bundesregierung den Nachhaltigkeitsrat als gesellschaftlich zusammengesetztes Gremium mit einer Mandatsperiode von jeweils 3 Jahren ins Leben. Die ihm überantworteten Aufgaben sehen eine zentrale Funktion in der Wahrnehmung des gesellschaftlichen Dialoges, sowie die Erarbeitung von Beiträgen zur nationalen Strategie und ihrer Umsetzung vor. Dem Rat gehören derzeit 15 Personen des öffentlichen Lebens an. Obgleich ad personam berufen repräsentieren sie doch die jeweiligen Institutionen, denen sie zugehörig sind. Hier treffen Vertreter von Umweltverbänden, der Wirtschaft, Gewerkschaften, der Kirche, ehemalige Landes- und Bundespolitiker oder Oberbürgermeister zusammen. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, zur inhaltlichen Vertiefung von Nachhaltigkeitsthemen, insbesondere im Hinblick auf Konsum, nachhaltiges Wirtschaften, Flächeninanspruchnahme, Energiepolitik, oder der Finanz- und Steuerpolitik beizutragen. Der Rat zeichnet sich darin aus, dass er die Entwicklung von Empfehlungen an Politik und Wirtschaft mit innovativen Dialogverfahren verbindet. Dabei greift er über ein ausgeprägtes Netzwerk auf eine Vielzahl von Kontakten zu Unternehmen, Organisationen wie Gewerkschaften, Kirchen, Nicht-Regierungsorganisationen, Initiativen und politisch sowie administrativ Verantwortlichen in Bund, Ländern und Gemeinden zurück. Es ist Aufgabe des Rates Beiträge zur Fortschreibung der Nachhaltigkeitsstrategie zu erarbeiten. Mit Blick auf die Mittelfristigkeit der Nachhaltigkeitsstrategie, die das Jahr 2020 fast ausschließlich zur Zielmarke nimmt, fehlt es der Strategie an einer langfristigen Vision; an der Vorstellung eines Lebens in einer dann kohlenstoffneutralen Welt und den Implikationen, die dieser Prozess mit sich bringen wird. Der Rat hat daher ein Dialogverfah-

Michael Vassiliadis:

*Nachhaltigkeit verpflichtet zu Vernunft und Verantwortung unseres Handelns im sozialen, ökologischen und ökonomischen Bereich.*

Dr. Hans Geisler:

*Unsere Gesellschaft muss viel stärker über die Werteorientierung unserer Lebensstile und über den Wert öffentlicher Dinge reden.*

Dr. Heinrich Graf von Bassewitz:

*Nachhaltig denken heißt in Generationen denken, damit nicht nur zum eigenen Nutzen, sondern zum Nutzen des Fortbestandes unserer Erde, mit neuen Ideen und Zielen für die Zukunft.*

ren initiiert, das im März 2011 100 bis 120 junge Menschen zu einem Dialog zur Zukunft einlädt, die eines gemeinsam haben: sie sind nicht älter als 27 Jahre und werden im Jahre 2050 ihrer Rentenzeit entgegensehen. Mit diesem Dialog versucht der Rat im Rahmen einer Wissens- und Generationenbrücke jungen Menschen das Wort zu erteilen, um eine Vision 2050 für Deutschland zu entwickeln.

### Nachhaltigkeit als Innovationskonzept nutzen

All jene, die heute unsere Bildungseinrichtungen durchlaufen, werden in den kommenden 50 Jahren in ihrem Arbeits- und Privatleben und in ihrem Leben in und für die Gemeinschaften ihre eigenen Geschicke und die Geschicke der Gesellschaften mitbestimmen. Sie werden an Traditionen anknüpfen oder neue Wertvorstellungen schaffen. Sie können dabei auf Errungenschaften ihrer Gesellschaft aufbauen, aber werden Lösungen auf Probleme finden müssen, die wir ihnen hinterlassen. Was geben wir ihnen mit? Wissen sie, was sie wissen müssen? Bereiten wir sie auf die wirtschaftlichen, ökologischen und gesellschaftlichen Herausforderungen vor, mit denen sie als Erwachsene umgehen müssen? Fit für die Zukunft ist, wer diese Zukunft erahnen kann, wer nach den Fertigkeiten und den Kenntnissen fragt, die wir jenen mit auf den Weg geben müssen, die das Leben in den kommenden 50 bis 100 Jahren gestalten werden – wohl wissend, dass wir unseren Lebensstil und unsere Produktionsweisen bereits heute radikal ändern müssen. Wohl wissend, dass der Wettbewerb um die besten Lösungen immer härter und die uns verbleibende Zeit für den Umbau in eine ressourcengerechte und klimaneutrale Gesellschaft kürzer wird; dass es Gewinner und Verlierer geben wird; dass die Frage offen ist, ob Menschenrechte im Veränderungsprozess von Gesellschaft und Wirtschaft verankert oder erstritten werden müssen. Die Aufgaben in der Bildung sind immens. Sie erfordern neben der Wissensvermittlung das Erleben und Erlernen demokratischer Werte wie Mitwirkung und Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, Gleichberechtigung, Verantwortungsbewusstsein, Fairness und Hilfsbereitschaft. Das Nachhaltigkeitskonzept beinhaltet zudem Verbindlichkeit, Nachprüfbarkeit und Transparenz. So wesentlich es ist für mehr Autonomie auf Ebene der Einzelschulen als zentraler Voraussetzung für Qualitätsentwicklung zu sorgen, so dringlich ist es, dass diese einer externen Evaluation als Kontrollmechanismus Rechenschaft ablegt und als Entwicklungsinstrument nutzt.

Hubert Weinzierl:

*Nachhaltigkeit und Schöpfungsverantwortung sind für mich die tragfähigsten Säulen, auf denen sich eine zukunftsnahe Gesellschaft begründen ließe.*

Dr. Ursula Eid:

*Die Weltgemeinschaft ist seit 1992 der nachhaltigen Entwicklung verpflichtet – jedes einzelne Land für sich, aber auch gemeinsam, müssen wir dieses Versprechen umsetzen.*

Der Rat sieht mit dem Wirken deutscher Institutionen im Ausland die Möglichkeit verbunden, Managementkonzepte zur Nachhaltigkeit sichtbar zu machen. Beispiele sind Nachhaltigkeitskriterien und kurz-, mittel- bis langfristige Zielsetzungen als Richtgrößen für ein Qualitätsmanagement, das Stoffumsätze in den Schulen, wie Ernährung, Papier, Wasser oder Energieproduktivität als gelebte Praxis in den Blick nimmt. Dabei kommen Kontinuität und Orientierung, sowie stabilen verlässlichen Strukturen hohe Bedeutung zu, damit technische Maßnahmen und deren curriculare und didaktische Aufbereitung dauerhaft gelingen können.

Nachhaltigkeit kann unsere Vorstellung von Bildung positiv beeinflussen – in der curricularen Entwicklung, oder in den vielfältigen und bereichernden Synergieeffekten eines fächerübergreifenden Unterrichts. „Bildung und Nachhaltigkeit“ muss als notwendiges und übergreifendes

Marlehn Thieme:

*Die Diskussion um eine nachhaltige Entwicklung muss jetzt die soziale Dimension stärken – für die Menschen der nächsten Generationen.*

Konzept erfahrbar werden – als ein wechselseitiger, streitbarer Prozess, der den Erwerb sozialer, kognitiver und emotionaler Kompetenzen ermöglicht und neben der Vermittlung fundierter Fachkenntnisse, zum vernetzten Denken, zur Selbstständigkeit und zur kritischen Bewertung der Informationsflut anleitet. ◂◂

**Dorothee Braun**

ist Wissenschaftliche Referentin beim Rat für Nachhaltige Entwicklung (www.nachhaltigkeitsrat.de).

**Mitglieder des Rates für Nachhaltige Entwicklung (RNE) seit Juni 2010**

*(Quelle: Wikipedia, 2011, verändert)*

1. Hans-Peter Repnik – Vorsitzender des RNE; Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung a. D.; Parlamentarischer Geschäftsführer der CDU/CSU-Fraktion a. D.; ehem. Vorstandsvorsitzender Duales System Deutschland AG (DSD)
2. Marlehn Thieme – stellvertretende Vorsitzende des RNE; Mitglied im Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland; Direktorin der Deutschen Bank AG
3. Dr. Heinrich Graf von Bassewitz – Präsidium Deutscher Bauernverband
4. Dr. Uschi Eid – Parlamentarische Staatssekretärin im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung a. D.
5. Dr. Joachim Faber – Vorstand Allianz SE
6. Dr. Hans Geisler – sächsischer Staatsminister für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie a. D.
7. Walter Hirche – Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesumweltministerium a. D.; niedersächsischer Minister für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr a. D.; Präsident Deutsche UNESCO-Kommission
8. Dr. Franz-Josef Overbeck – Diözesanbischof des Bistums Essen
9. Prof. Dr. Lucia Reisch – Copenhagen Business School; Hochschule Calw
10. Max Schön – Aufsichtsrat Max Schön AG; Präsident Deutsche Gesellschaft Club of Rome; Aufsichtsratsvorsitzender DESERTEC Foundation
11. Dr. Eric Schweitzer – Vorstandsmitglied Alba AG; Präsident der IHK Berlin
12. Olaf Tschimpke Präsident des Naturschutzbundes Deutschland (NABU)
13. Michael Vassiliadis – Vorsitzender der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IGBCE)
14. Hubert Weinzierl – Präsident des Deutschen Naturschutzrings (DNR), Vorsitzender des Kuratoriums der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU)
15. Prof. Dr. Angelika Zahrnt – Ehrenvorsitzende des Bundes für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND)

# Nachhaltige Entwicklung – ein werteorientiertes Konzept als Wettbewerbsvorteil an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH)

*Heike Molitor*

### 180 Jahre Forschung und Lehre mit der Natur, für den Menschen

An der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH) (HNEE) arbeiten und studieren ca. 1700 Menschen, in 16 Studiengängen, die einen Schwerpunkt in den sogenannten ‚grünen' Bereichen haben. In Eberswalde kann beispielsweise Landschaftsnutzung und Naturschutz, Forstwissenschaft, Ökolandbau und Vermarktung, Global Change Management, Wirtschaft und Holztechnik zum Teil als Bachelor und zum Teil als Master-Studiengang absolviert werden. Die Nachfrage ist seit Jahren steigend. Die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH) hat dadurch ein sehr zukunftsweisendes und individuelles, dem nachhaltigen Wirtschaften verpflichtetes Profil. Bundesweites Alleinstellungsmerkmal ist die Zusammenführung der auf den ländlichen Raum orientierten Fächer und die enge und anwendungsorientierte Zusammenarbeit mit regionalen und internationalen Kooperationspartnern aus Forschung und Praxis. Die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH) hat sich 2009 entschieden, das eigene Leitbild „Mit der Natur für den Menschen" in dem Namen der Hochschule deutlich werden zu lassen und hat sich dem Leitbild entsprechend umbenannt, da der vorherige Name Fachhochschule Eberswalde diese ‚grüne' Ausrichtung nicht in die Außenkommunikation trug. In dem Leitbild der Hochschule ist unter anderem festgeschrieben:

Lehre und Forschung sehen sich in der übergreifenden Zielstellung einer Zukunftsfähigkeit verpflichtet, die in der Einheit von Ökologie, Ökonomie und sozialer Verantwortung besteht. Erhaltung der Vielfalt der Natur und deren Nutzung sind für uns keine Gegensätze (HNEE 2010a).

Die HNEE reduziert sich nicht allein auf grüne Themen, sondern bettet diese als lernende Organisation in soziale und ökonomische Aspekte ein.

### Nachhaltige Entwicklung – zum Begriff

Nachhaltige Entwicklung ist ein Begriff, der ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammt und dort die Bedeutung hatte, ‚dem Wald nicht mehr Holz zu entnehmen als nachwächst'. Schon 1713 war dies von Hanns Carl von Carlowitz, ein Oberberghauptmann und Leiter des sächsischen Oberbergamts durch die Veröffentlichung der ‚Sylvicultura Oeconomica' verbreitet worden (Grober 2010). Der Begriff hat 1987 in dem sogenannten Brundtlandbericht der World Commission on Environment and Development auch in anderen Bereichen ‚Karriere' gemacht. Dort wurde Nachhaltige Entwicklung als eine Entwicklung bezeichnet, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (Hauff 1987). Hier wurde der Anspruch einer weltweiten Generationengerechtigkeit formuliert. Ein weiterer Meilenstein war 1992 die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro, ein weltweiter Impulsgeber für die Etablierung der Idee einer nachhaltigen Entwicklung. In der damals verabschiedeten Agenda 21 sind viele verschiedene Gruppen der Gesellschaft aufgefordert worden, sich am Prozess einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen. In Kapitel 36 wurden u. a. Bildungsinstitutionen aufgefordert, ‚Bildung' auf eine nachhaltige Entwicklung neu auszurichten (BMU o. J., 261). So entstand Mitte der 90er das Konzept ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung', das zum Ziel hat, „die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich

leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen" (BMBF 2002, 4). Menschen sollen befähigt werden, das eigene Leben und diese Gesellschaft zukunftsfähig im Sinne nachhaltiger Entwicklung (mit zu) gestalten, nicht-nachhaltige Entwicklungsprozesse von nachhaltigen Entwicklungsprozessen unterscheiden zu können und diese in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess selbstverantwortlich in sozialer, ökologischer und ökonomischer Hinsicht gestalten zu können. Dieser Prozess bleibt am Individuum nicht stehen. Bildung für nachhaltige Entwicklung steht auch für Innovationen in den Institutionen.

Bildungseinrichtungen selber müssen den Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung gerecht werden – in Bezug auf die Qualifikation des Personals, ihre Stoffströme, die Teilhabe der Lehrenden wie Lernenden an Entscheidungsprozessen sowie ihre Lehr- und Lernkultur (Deutsche UNESCO-Kommission e. V.). Diese Forderungen wurden in der Nachhaltigkeitsstrategie des Beirats für Nachhaltige Entwicklung Brandenburg 2009 aufgegriffen. Die Hochschulen wurden aufgefordert, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die Hochschulausbildung zu integrieren. Dies war der Auslöser für einen weiteren hochschulweiten Prozess in Eberswalde.

### Zur Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens an der HNE Eberswalde

Den oben formulierten Anforderungen will die HNE Eberswalde sowohl institutionell wie auch in der Lehre gerecht werden und hat sich auf verschiedenen Ebenen dahin entwickelt. Nachhaltigkeit wurde in der Organisation der Hochschule verankert. Im alltäglichen Betrieb der Hochschule werden Ressourcen genutzt, Stoffe und Energie umgesetzt, die einem mittleren Wirtschaftsbetrieb entsprechen. Das Interesse sowohl Ressourcen wie auch Kosten zu sparen, war vor dem Hintergrund der Ausrichtung der Hochschule sehr groß. Mit Hilfe eines strukturierten Umweltmanagements wurde Transparenz in Hinblick auf umweltrelevante Prozesse geschaffen und negative Umweltauswirkungen vermindert. Um in diesem Prozess alle Hochschulangehörigen mitnehmen zu können und das Leitbild der Hochschule nach außen vertreten zu können, wurden die Hochschulangehörigen partizipativ eingebunden. Angestrebt wurde eine freiwillige Zertifizierung des Umweltmanagements nach EMAS (Eco Management and Audit Scheme), ein von den Europäischen Gemeinschaften entwickeltes Instrument für Unternehmen, die ihre Umweltleistung verbessern wollen. Konkrete Ziele, daraus sich entwickelnde Maßnahmenpläne und Projekte führten zu einem stetigen Prozess der Optimierung der Stoff- und Ressourcenströme. Die Hochschule setzte sich folgende übergeordnete Ziele, die über die geforderten gesetzlichen Bestimmungen hinaus gingen (HNEE 2010b):

1. sparsamer Umgang mit Ressourcen
2. Minderung negativer Umweltauswirkungen
3. Schaffen von Transparenz in allen umweltrelevanten Prozessen
4. effizienter und ökologisch orientierter Umgang mit Energie und Material
5. Einbezug von allen Studierenden, Mitarbeitern und -innen in den Prozess
6. praxisbezogene Lehre und Forschung zum Umweltschutz unter Berücksichtigung von Umweltmanagement-Themen
7. Information der Öffentlichkeit zum Umweltmanagement an der Hochschule mit der Idee, andere Unternehmungen zum umweltgerechten Wirtschaften zu veranlassen.

Konkrete Maßnahmen waren beispielsweise die Anschaffung Strom sparender Geräte, die Nutzung abschaltbarer Steckdosenleisten oder der Bezug von Ökostrom.

### Nachhaltige Entwicklung in der Lehre

Ebenso wichtig wie die Implementierung des Nachhaltigkeitsgedankens in die Organisation Hochschule war die Integration in die Lehre. Als Hochschule für nachhaltige Entwicklung war es zwingend, sich auch in der Lehre grundlegende Gedanken über eine Integration des Themenbereiches zu machen. Da bereits viele ‚grüne' Studiengänge an der Hochschule etabliert waren, bedeutete dies, dass eine große fachliche Kompetenz in der Hochschule vorhanden war. So wurde

2009 eine fachbereichsübergreifende Vorlesung für alle Erstsemester eingeführt. Alle Studierenden, die ihr Studium an der HNEE aufnehmen, versammeln sich zur Vorlesung ‚Mit der Natur für den Menschen – Einführung in die nachhaltige Entwicklung'. Die verschiedenen Dozenten und Dozentinnen aller Fachbereiche entwickeln ihre fachlichen Perspektiven auf das Themenfeld einer nachhaltigen Entwicklung. Forstwissenschaftler, Ökonomen, Ethiker, Agrarökonomen, Naturschützer, Sozialwissenschaftler, Ökologen, Holztechniker erläutern den Bezug ihres Fachgebietes auf Nachhaltigkeit und bieten so eine interdisziplinäre Zusammenschau, die bisher an deutschen Hochschulen recht einzigartig ist. Durch die Integration der Fachbereiche bzw. der Dozenten und Dozentinnen der einzelnen Studiengänge, steigt die Akzeptanz der Studierenden für diese Veranstaltung und stellt den Bezug zu dem, was jeder Einzelne studiert, deutlich her. Die Entscheidung für eine solche Veranstaltung ist per Senatsbeschluss in die Fachbereiche getragen worden, die ihrerseits für die Implementierung zuständig waren. Viele dialogische Prozesse waren und sind nötig, den Prozess in einem positiven Sinne in permanenter Weiterentwicklung zu gestalten.

### Nachhaltigkeit und Familienfreundlichkeit

Die HNEE ist nicht nur im Umweltbereich aktiv, sondern strebt auch eine Qualitätsverbesserung in sozialen und ökonomischen Bereichen an. Der Hochschulalltag sollte für Mitarbeiter und Studierende mit Kindern familienfreundlicher gestaltet werden, noch bevor ein Qualitätsversprechen des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur in Kooperation mit Studentenwerken und Brandenburger Hochschulen formuliert wurde. An den Hochschulen soll die Möglichkeit bestehen, Familienverantwortung zum Wohle der Kinder und Angehörigen wahrzunehmen, einen bewussten Umgang mit der Lebens(arbeits-)zeit sowie den körperlichen und seelischen Bedürfnissen und Erfordernissen zu pflegen und durch das gelebte Vorbild einen Kulturwandel für die nächsten Generationen vorzubereiten (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur 2008). Dies kann nur in einem dem Thema angemessenen bzw. förderlichen Klima stattfinden. Auch hier zeigt sich, dass ein Weg, bei dem individuelle und institutionelle Interessen miteinander abgewogen werden müssen, nur in einem fortwährenden dialogischen Prozess geführt werden können unter Einbeziehung möglichst vieler Hochschulangehöriger.

### Fazit

Die Entscheidung sich den Gedanken einer Nachhaltigen Entwicklung als werteorientiertes Leitbild zu verpflichten, erfordert von den Mitgliedern einer Organisation eine permanente Auseinandersetzung mit ökologischen, sozialen und ökonomischen Aspekten. Selbstgesteckte Ziele müssen kontinuierlich verfolgt werden. Nicht alle Angehörige der Hochschule gehen diesen Weg entschieden mit. Nur durch fortwährenden Dialog und Integration aller kann dieser Weg erfolgreich gegangen werden. Eine werteorientierte Profilbildung ist allerdings gerade in der heutigen Zeit ein wichtiges Identifikationsmerkmal, um als kompetenter Hochschulstandort wahrgenommen zu werden. Wichtig ist, dass das Profil nach außen und innen kommuniziert wird, dass es gelebt wird, um erkannt zu werden. Die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde geht diesen Weg mit Erfolg. Die Studierenden kommen aus ganz Deutschland, um in Eberswalde ihr Studium aufzunehmen.

### Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2002.

Bundesumweltministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: Umweltpolitik, Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Dokumente, o. J.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" 2005–2014, 2008.

Grober, Ulrich: Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eine Begriffs, 2010.

Hauff, Volker (Hg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Welt-

kommission für Umwelt und Entwicklung (Hg.), 1987.
Hochschule für nachhaltige Entwicklung (Hg.): Leitbild der Hochschule, in: www.hnee.de, 2010a am 29.9.10
Hochschule für nachhaltige Entwicklung (Hg.): Umweltmanagement, in: www.hnee.de, 2010b am 29.9.10
Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Land Brandenburg: Kinder und Karriere – ein Qualitätsversprechen! In www.studium-in-brandenburg.de/index.php?kuk 2008, am 29.9.10.

**Zur Autorin**

Frau Prof. Dr. Heike Molitor ist am FB 2 (Naturschutz und Landschaftsnutzung) für die verpflichtende Nachhaltigkeitsvorlesung verantwortlich.

**Kontakt**

Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH), Friedrich-Ebert-Str. 28, 16225 Eberswalde, www.hnee.de

# Nachhaltigkeit: Die Karriere eines Begriffes

**Festrede anlässlich der Umbenennung der FH Eberswalde in Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde im Haus Schwärzetal, 26. März 2010 (gekürzt von Hans-Jürgen Peleikis)**

*Volker Hauff*

Sie haben etwas Mutiges gewagt, einen Begriff zu nutzen, der sowohl Zustimmung als auch Vorbehalte auslöst: Nachhaltigkeit sei beliebig. Nachhaltigkeit sei eine inflationäre Floskel. Ein reiner Modebegriff. Bei Ihnen hier in Eberswalde scheint die Zustimmung zu überwiegen. Denn sonst hätten Sie nicht Ihre Hochschule in Hochschule für nachhaltige Entwicklung umbenannt. Sie haben Recht, wenn Sie den Begriff ernst nehmen. Nachhaltigkeit im Namen und als Identität einer Hochschule: Das ist ein mutiger Schritt: Gegenüber den Studierenden ist er ein hohes Leistungsversprechen.

Wie beliebig inhaltsleer der Begriff Nachhaltigkeit heute mitunter verwendet wird. Mancher Politiker wäre gut beraten, sorgfältiger zu formulieren. Es ist notwendig, den Werdegang des politischen Begriffes zu verstehen – ihn nicht als Wohlfühlwort oder Weichspüler zu verstehen, sondern ihn als Krisenbegriff zu sehen. Als Begriff,

1. der an der Konfrontation mit Problemen gewachsen ist,
2. der Wissen und Handeln reflektiert und damit heute für die Wissensgesellschaft passt, aber viel ältere Wurzeln hat,
3. der nie Stillstand, sondern immer Dynamik und Zukunft signalisiert und deshalb wie gemacht ist für die Orientierung der Wissenschaft.

Die historischen und geistesgeschichtlichen Wurzeln des Nachhaltigkeitsbegriffs gehen zurück auf den mitteleuropäischen Kulturraum des 17. Jahrhundert. Aber auch für andere Kulturen wie zum Beispiel Japan oder Java kann man ihn zurück verfolgen. Im 17. Jahrhundert gab es in Europa eine sich verschärfende Knappheit an Holz. Das hat mit der beginnenden Industrialisierung zu tun: Zur Verhüttung von Erzen brauchte man große Energiemengen und konnte dafür nur auf Holz zurückgreifen. Es kam zum Raubbau. Mehr Holz wurde eingeschlagen als nachwachsen konnte. Das ging schief, ökologisch und ökonomisch. Vielerorts kam es zu drastischen Einbrüchen und Schä-

Jacob von Uexküll, Stifter des Alternativen Nobelpreises (Zeit online, 2007):

*„Die politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsträger scheinen Angst zu haben, das zu tun, was notwendig ist. Sie haben vor 30 Jahren die Berichte des Club of Rome über die natürlichen Grenzen des Wachstums lächerlich gemacht, obwohl jedem klar war, dass es auf einem endlichen Planeten solche Grenzen des materiellen Wachstums gibt und geben muss."*

den an der Natur. Der kursächsische Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz, prägte den deutschen Begriff Nachhaltigkeit. Carlowitz ist durch die Zentren der europäischen Frühaufklärung gereist – er kannte die Ideen der europäischen Nachbarn: Er war in Frankreich, als gerade Colbert die Idee von „bon usage de la nature" in seine merkantilistische Wirtschaftspolitik einfließen ließ; Colbert sorgte sich auch um die Sicherstellung von Baumaterial für Seeflotten. In seiner „grand ordonnance" limitierte Colbert die Abholzungsrate sowie die Viehwirtschaft und verordnete Aufforstungsprogramme. Carlowitz war auch in England, wo John Evelyn, Mitbegründer der Royal Society, das Pflanzen von Bäumen zu einer nationalen Leidenschaft machte. Die Royal Society war – ähnlich wie in Frankreich – mit der Frage nach langfristiger Sicherung der Holzversorgung für den Flottenbau beschäftigt. In seiner Veröffentlichung „Sylva, or Discourse on Forest Trees" aus dem Jahr 1664 machte John Evelyn unter anderem die Ausbreitung der Landwirtschaft für Verluste der Wälder verantwortlich. Der Kern seiner Gedanken war schon damals seine Sorge um die Nachkommenschaft – der Keim dessen was wir heute unter intergenerationaler Gerechtigkeit verstehen. Schließlich war Carlowitz in den Niederlanden, wo Baruch Spinoza, der holländisch-jüdische Philosoph und Linsenschleifer, die Identität von Natur und Gott behauptete und daraus den Respekt vor der Natur ableitete.

In Deutschland empfahl Hans Carl von Carlowitz in seiner Publikation „Sylvicultura oeconomica oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht" (1713) eine „nachhaltende Nutzung" mit dem Ziel, dass man „mit dem Holz pfleglich umgehe". Das Buch gilt als ein erstes Werk zu Forstwirtschaft. Wilhelm Gottfried Moser nahm Carlowitz Gedankengut auf und modifizierte in seiner Publikation „Grundsätze der Forst-Oeconomie" 1757 den Begriff „nachhaltend" zu „nachhaltig".

Prof. Dr. Wolfgang Haber hat in seiner Carl-von-Carlowitz-Vorlesung 2009 eindringlich darauf hingewiesen, dass die Idee der Nachhaltigkeit völlig missverstanden wird, wenn man mit ihr ein ökologisches Gleichgewicht, etwas Statisches verbindet. Carlowitz prägte den Begriff in einer Zeit, die von einer Energiekrise geprägt wurde, die ein Ausmaß annahm, das bis dato kein Beispiel hatte und an die Grenzen des damaligen Wachstumsmodells führte. Die hitzige Debatte im 17. Jahrhundert war ähnlich brisant wie die, die wir heute über die fossilen Brennstoffe führen. Was für das 21. Jahrhunderts das Erdöl ist, war zu Beginn der Industrialisierung der Forst. Nachhaltigkeit war ein Begriff, der sich gegen einfaches lineares Denken gewendet hat und versucht hat, die Dinge im Zusammenhang zu sehen, auch im Zusammenhang von Generationen. Es folgten 300 Jahre Holz, Kohle, Erdöl, Erdgas und Kernenergie – ein kulturpolitischer Tiefschlaf. Ein 300-jähriger energiepolitischer Rauschzustand. Man hat nicht erkannt, was das heißt, verantwortlich zu handeln. Der erste Impuls zur Nachhaltigkeit blieb Episode. Der Wald verlor kurz nach der Entstehung der ersten forstlichen Nachhaltigkeitskonzeption seine wirtschaftsstrategische Bedeutung als Ressourcenlieferant für die Industrialisierung.

In unserer Zeit hat der Begriff eine bedeutende Belebung erfahren. Das begann 1972 mit der großen Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Stockholm. Dort wurde das geistige Fundament für eine zukunftsorientierte Umweltpolitik gelegt. Ich kann mich sehr genau an Reaktionen in meinem Lande erinnern: Mit Häme und ziemlicher Ignoranz wurde das Umweltthema aufgenommen. Aber damals hat man in Stockholm Dinge beraten und beschlossen, die wirklich Bestand hatten: Vom Verursacherprin-

zip zur Absage an die end-of-the-pipe technology, über erste Gedanken über die Kreislaufwirtschaft bis hin zur Frage der Transparenz, Bürgerbeteiligung, und dem Recht auf Information über Umweltdaten. All das hat in Stockholm schon eine große Rolle gespielt.

Die nächste Station war 1972 das berühmte Buch „Grenzen des Wachstums" des Club of Rome. Es ist ohne jeden Zweifel das Verdienst des Club of Rome, die Botschaft einer Welt am Scheideweg in großer Eindringlichkeit öffentlich zur Debatte zu stellen. Er postulierte aber auch, dass es zu Zusammenbrüchen käme, wenn man nichts tue. Hier hatte der Club of Rome, finde ich, zu viel überzogenen Alarmismus und zu wenig Analyse geliefert.

Mindestens so wichtig für das öffentliche Bewusstsein war ein Jahr später, 1973, die ökonomische Wachstumskrise, die als Ölkrise in die öffentliche Debatte einging. Es gab damals mehrere autofreie Sonntage. Ihren „Hallo-Wach"-Effekt hat die Politik leider nicht wirklich genutzt. Nach der Krise begann in vielen Staaten – und in vielen Unternehmen, vielen Haushalten – im Grunde wieder der alte Trott. Immerhin aber, es wurde in dieser Zeit an alternativen Wachstumskonzepten gearbeitet, es entstand der Begriff Qualität des Lebens, es wurden Indikatoren entwickelt und gute Gedanken zur Modernisierung der Volkswirtschaft.

Weiter ging der Weg über den Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, den Brundtland-Bericht, aus dem Jahre 1987, benannt nach der ehemaligen norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland, die die „World Commission on Environment and Development" leitete. Der Bericht „Our Common Future" setzte sich mit dem damals vorherrschenden Vorstellungen der „Grenzen des Wachstums" auf der einen Seite und einem traditionell-linearen Fortschrittsbegriff auseinander, der Wachstum um seiner selbst willen gelten ließ. Als roter Faden zog sich durch diesen Bericht die Vorstellung von einem „sustainable development", hier wurde der Begriff definiert, hier wurde von „Freundschaft zwischen den Generationen" gesprochen. Seither steht der Begriff auf der politischen Agenda.

Auf Empfehlungen der Brundtland-Kommission entstand die große internationale Konferenz von Rio de Janeiro 1992. Rio stand für Aufbruch, Begeisterung und Vision. In Rio wurde der Startschuss für den globalen Umweltschutz und die Nachhaltigkeit gegeben. Man erhoffte sich eine Friedensdividende, die sich am Ende des Kalten Krieges abzeichnete. Es war eine Zeit der Euphorie, die sich nicht bewahrheitete. Rio war aber auch die Geburtsstunde eines Gedankens und eines Instrumentes, das mit der Zeit an Wirksamkeit erst gewinnen sollte: der nationalen Nachhaltigkeitsstrategien.

2002 fand der World Summit on Sustainable Development in Johannesburg statt. So ist im Laufe der Zeit der Begriff „Nachhaltigkeit" in den Mittelpunkt gerückt. Seither haben sich die Rahmenbedingungen wesentlich verändert.

Auch in Deutschland hat sich seither einiges getan.





Schülerbilder, die nach der Exkursion der 4. Klasse der DS Paris in den Wald von Rambouillet entstanden sind: Die Natur (links) und Die Eule (rechts)

1996 erschien die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland". Sie war die erste umfangreiche und konkrete Studie zu den Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung in Deutschland. Sie war vor allem forschungspolitisch ein gelungenes Nachhaltigkeitsexperiment; sie wurde als „Grüne Bibel" bezeichnet. Die Nachhaltigkeitspolitik war lange Jahre von eher theoretischen und konzeptionellen Diskussionen geprägt. Aber es gab auch eine bunte Vielfalt von Projekten und Initiativen. Ich finde es wichtig zu erinnern, dass Nachhaltigkeit mehr ist, als die Fortsetzung von Umweltprojekten unter einer anderen Überschrift. Denn das Strategische an der Nachhaltigkeit, nämlich die politische Verknüpfung von Wirtschaft, Sozialem mit dem Ökologischem ist noch nicht eingelöst. In Deutschland wurde ein so genanntes Green Cabinet gegründet, ein Nachhaltigkeitskabinett.

Im Jahr 2001 wurde der Rat für Nachhaltigkeit eingerichtet, der die Bundesregierung berät. 2002 folgte die Nachhaltigkeitsstrategie für Deutschland. Zunächst hat sich das Parlament schwer damit getan. Jetzt gibt es den Parlamentarischen Beirat für Nachhaltige Entwicklung, der nun Gesetze einer Nachhaltigkeitsprüfung unterziehen kann. Und wenn Sie mich fragen, wer diese Entwicklung zwischen Stockholm 1972 und unserer Zeit jetzt vorangetrieben hat, dann, glaube ich, war es am Anfang vor allem der Einfluss der Leute, die in der Wissenschaft vorausgedacht haben. Sie prägten diese Zeit. Aber die Wissenschaft ist heute nicht mehr der Treiber. Was im Rückblick wie eine logische Abfolge aussieht, war in der Realität genau das Gegenteil, nämlich nicht stringent logisch, sondern Ergebnis von Konflikten und Auseinandersetzungen. Allerdings gilt bei allen Stationen gemeinsam und sicher auch heute noch: Nachhaltigkeit ist ein Schlüsselbegriff, wenn es darum geht, Orientierung zu geben bei der Lösung von Konflikten. Die Wissenschaft hat die besten Chancen, wieder an die leitende und steuernde Rolle im gesellschaftlichen Diskurs anzuknüpfen, die ihr einstmals zukam.

Wenn Nachhaltigkeit in der Wissenschaft selbst zur Orientierung wird: Programmatisch und ganz praktisch in den Laboren und Seminare, aber auch in den Mensen, in der Verwaltung, im Management der eigenen Immobilien und des Fuhrparks. Die Wahrheit ist immer konkret. Nachhaltigkeit hat sehr viel mit Wissenschaft zu tun. Zukunftsverantwortung fordert von uns zu allererst, dass wir uns bemühen, zu erkennen, was ist. Ferdinand Lasalle hat einmal gesagt: „Jede große Tat beginnt mit dem Aussprechen dessen, was ist." Auf unsere Zeit übertragen heißt das: Das Kennenmüssen von Konsequenzen wird zu einer Kategorie der Verantwortung. Und das Erkennen von Konsequenzen, das hat nun wahrlich viel mit Wissenschaft zu tun.

Was müssen wir mitdenken, wenn der Name „nachhaltige Hochschule" Programm sein soll und nicht nur Hülle, Marketinginstrument, weil derzeit politisch korrekt? Wann erfüllt eine Hochschule ihren Nachhaltigkeitsanspruch? Studierende haben eine Erwartung an Ihr Studium und das Studienumfeld. Was erwarten sie von einer nachhaltigen Hochschule? Sicherlich ein an Nachhaltigkeit ausgerichtetes Curriculum sowie neue Lehrformen und Gestaltungsprozesse. Über solche konkrete Eckpfeiler hinausgehend ist die Hochschule aber auch ein Raum, wo junge Menschen häufig zum ersten Mal die Möglichkeit haben, sich frei zu entfalten; zu wählen jenseits familiärer Rollenerwartung; sich nicht nur eine Meinung zu bilden sondern diese in einem völlig neuen Umfeld auch zu äußern, zu leben und neue Reaktionen darauf zu testen. Man könnte es auch als „window of opportunity" bezeichnen! In diesem Sinn verbindet sich mit dem Namen „nachhaltige Hochschule" ein Auftrag, der Wissenschaft und Lehre im Sinne eines interdisziplinären Curriculum überschreitet. Der Begriff in seinem historischen Kontext verstanden verpflichtet zur Übernahme von Verantwortung – zu allererst den Studierenden gegenüber, die sich durch die Wahl des Studienangebotes an dieser Hochschule selbst dieser Verantwortung stellen wollen.

Spitzenforschung kann nur Spitze sein, wenn sie in der Lage ist, Antworten zur Krisenbewältigung zu liefern. Eine offene, transparente Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Hochschule auch mit den Studierenden stärkt das Selbstverständnis der Hochschule und ermöglicht den jungen Forschern einen selbstbe-

wussten Einstieg in den Markt der Wissenschaft. Tragen Sie dazu bei, dass Nachhaltigkeit keinen Karriereknick erhält wegen Überstrapazieren des Begriffes. Scheuen Sie sich nicht, diesen Begriff zu verwenden. Machen Sie Nachhaltigkeit zum Leitbild Ihrer Karriere – dann wird auch die Karriere des Begriffes f**ortgeführt!** ◂◂

### Zum Autor

Dr. Volker Hauff war bis 2010 Vorsitzender des Rates für Nachhaltige Entwicklung.

## Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Nachhaltigkeit" …

*Hans-Jürgen Peleikis*



… schaffen Vertrauen, …



… machen Spaß, …



… führen zur Toleranz.

Exemplarisch für viele andere gute Fortbildungsveranstaltungen führen wir zwei Beispiele an, in denen im Ausland arbeitende, von der ZfA vermittelte Pädagogen Fortbildner aus Deutschland zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung" bzw. „Umwelterziehung" eingeladen haben.

Zum einen war dies Frau Sandra Behsler, die 2009 als regionale Fortbildungskoordinatorin im RFZ 14 Lehrkräfte aus Deutschen Auslandsschulen auf der Iberischen Halbinsel nach Barcelona eingeladen hat. Ein praktisches Ergebnis dieser Weiterbildungsveranstaltung war die erfolgreiche Teilnahme der DS Barcelona am Projekt „Umweltschule in Europa/Internationale Agenda 21-Schule 2009/2010". Darüber berichtet der Kollege Rudi Fischer.

Zum anderen war es der Kollege Dr. Hans-Martin Dederding, der als Fachberater in Odessa, Ukraine der 9. Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter ukrainischer DSD-Schulen mit dem Tagesordnungspunkt „Umwelterziehung/Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" der Veranstaltung einen bisher noch nicht behandelten Stoff anbot.

Auf beiden Veranstaltungen trat Herbert Hollmann, der Stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung als Referent auf, entweder alleine oder zusammen mit Regina Marek aus Hamburg. Zu beiden Veranstaltungen gibt es Ausführungen von Herbert Hollmann zum Ablauf und Inhalt.

Eine ganz andere Form von Fortbildung stellen wir mit dem Projekt „SchulBaustelle Klima" vor, das von der Handwerkskammer Hamburg und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Kooperation mit der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung umgesetzt und von der Hamburger Sparkasse unterstützt wird. Hier sollen sich Schülerinnen und





Impressionen von der Exkursion ins Donaudelta



Bei der Arbeit

Schüler auf Baustellen, nicht ungern an der eigenen Schule z. B. solchen Themen wie Energieeffizienz (siehe dazu auch den Artikel von Dr. Dederding!) widmen können durch praktische Erfahrungen und unter Anleitung von Experten.

Ich meine, die Beiträge zu dem Thema „Fortbildung" zeigen gut den Fortbildungsbedarf, aber auch die positiven Auswirkungen der Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Nachhaltigkeit".

### Alle Fotos

in den Artikeln zur Fortbildung in Ismail und Barcelona und im Vorwort stammen von der Fortbildungsveranstaltung in Ismail. Die Fotos stammen von Elena Bergoi, Chisinau, Dr. Hans-Martin Dederding, Odessa, Herbert Hollmann, Quickborn; die Bilder im Artikel „Von der Fortbildung zur Tat: DS Barcelona …" stammen vom Autor Rudi Fischer.

## Umwelterziehung im Zuge interdisziplinärer Projektarbeit in Unterricht und Schulleben

*Herbert Hollmann*

Unter diesem Titel fand in der Deutschen Schule Barcelona vom 3.–5. Juni 2009 eine ReFo-Veranstaltung zur „Umwelterziehung" statt, organisiert von Sandra Behsler, seinerzeit regionale Fortbildungskoordinatorin im RFZ 14. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrerinnen und Lehrer, die im Bereich von Umwelterziehungsprojekten oder Arbeitsgemeinschaften mit diesem Schwerpunkt tätig sind bzw. Erfahrungen in diesem Bereich haben.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung waren mehr als 20 Lehrkräfte Deutscher Schulen in Spanien und Portugal, die sich auf eine entsprechende Ausschreibung zu dem Seminar angemeldet hatten. Die Ausschreibung richtete sich an die Deutschen Schulen in Barcelona, Bilbao, Lissabon, Porto, San Sebastian und Valencia.

Referenten der Veranstaltung waren Regina Marek – Lehrerfortbildnerin und Gestaltungsreferentin für Umwelterziehung in Hamburg, Redakteurin Rahmenplan Umwelterziehung mit Hinweisen und Erläuterungen und Koordinatorin der Ausschreibung „Umweltschule in Europa/Internationale Agenda 21-Schule" in Hamburg – und der Unterzeichner – Lehrerfortbildner und Fachreferent für Umwelterziehung i. R. in Hamburg, Gestalter Modell-Rahmenplan Umwelterziehung mit Hinweisen und Erläuterungen und Stellvertretender Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung.

Im Seminar ging es vorrangig um die Initiierung, Koordination und Verankerung von Projekten im Schulentwicklungsprozess sowie den Aufbau einer Netzwerkstruktur. Der Seminarablauf ergibt sich aus der folgenden Übersicht.

| Mi., 3. Juni 2009 | Umwelterziehung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung |
|---|---|
| 8.45–10.25 Uhr | **Begrüßung**: Vorstellung der Lehrgangsteilnehmer/innen mit ihren Umwelterziehungsaktivitäten bzw. Umweltprojekten (kurz), Vorstellung der Deutschen Schule Barcelona, Organisatorisches |
| 10.25–10.45 Uhr | Kaffeepause |
| 10.45–13.30 Uhr | **Warum überhaupt Umwelterziehung?**<br>• Filmausschnitt (Al Gore-Trailer)<br>**Tagesordnung**<br>Vorstellung und Rückmeldungen zur Tagesordnung<br>**Outputerwartungen**:<br>Wissen um<br>• die Initiierung und Verankerung von Projekten zur Umwelterziehung in Unterricht und Schulleben<br>• die Implementierung von Umwelterziehung im Schulentwicklungsprozess<br>• den Aufbau einer Netzwerkstruktur<br>**Erwartungen der Teilnehmer/innen** |
| | **Input 1** (jeweils mit Nachfragen und kurzer Diskussion)<br>• Gesellschaftliche Leitbilder (Folie)<br>• PPP Sustainable Development – Nachhaltige Entwicklung<br>• PPP Umwelterziehung – Bildung für nachhaltige Entwicklung<br>• Gestaltungkompetenz und deren Teilkompetenzen |
| 13.30–14.30 Uhr | Mittagessen |
| 14.30 Uhr | **Input 2** (Vorstellung und Diskussion anhand verteilter Materialien)<br>• Rahmenplan Umwelterziehung<br>• Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Umwelterziehung<br>• unter Berücksichtigung auch der Grundschule und der Sekundarstufe II |
| 15.30 Uhr | **Entwicklung schulinterner Curriculumansätze** (in Gruppenarbeit) und Präsentation erster Ergebnisse |
| 16.45 Uhr | **Feedback** zum Tagesverlauf, Wünsche für den Folgetag |
| 17.00 Uhr | Ende |
| 19.00 Uhr | Möglichkeit zur Teilnahme an einem Stadtrundgang |

| Do., 4. Juni 2009 | Projekte zur Umwelterziehung |
|---|---|
| 8.45–10.25 Uhr | **Projekte der Teilnehmer/innen**<br>unter Einbeziehung der besonderen Situation in Spanien und Portugal (Präsentation ausgewählter Beispiele der Teilnehmer/innen, Diskussion und Erfahrungsaustausch) |
| 10.25–10.45 Uhr | Kaffeepause |
| 10.45–13.30 Uhr | **Vergleichbare Projekte in Hamburg** (Vorstellung und Diskussion)<br>Spezielle Projekte und Projektanregungen z. B.. fifty/fifty (Energie, Wasser Abfall), Schule in Bewegung, Schulgeländegestaltung, Klimawandel, Klimaschutz, Take care of your ears)<br>**Verankerung von Projekten** in der Schule<br>• Beispiele „Schule in Bewegung“ und „Take care of your ears“ (PPP)<br>• Beispiel Alexander-von-Humboldt-Gymnasium (Filmbeitrag „Deutsche Welle“) |
| 12.00 – 13.30 Uhr | **Initiierung bzw. Planung konkreter Projekte** (Einführung und Gruppenarbeit anhand verteilter Arbeitsbögen) |

| | |
|---|---|
| 13.30–14.30 Uhr | Mittagessen |
| 14.30–16.45 Uhr | **Ergebnisse aus der Gruppenarbeit** (Präsentation der Teilnehmer/innen)<br>Auswertung und Diskussion der Arbeit in den einzelnen Gruppen<br>**Aufbau einer Netzwerkstruktur**<br>(Hinweise, Vorschläge und Diskussion) |
| 16.45 Uhr | **Feedback** zum Tagesverlauf |
| 17.00 Uhr | Ende |

| **Fr., 5. Juni 2009** | **Ausschreibung „Ecoschools" und Umweltwettbewerbe** |
|---|---|
| 8.45–10.25 Uhr | **Input zur Ausschreibung**<br>(Präsentation mit Diskussion)<br>• Historie und Philosophie einer Ausschreibung<br>• Eventuelle Erfahrungen mit der Ausschreibung an deutschen Schulen im Ausland (Teilnehmer/innen)<br>• Erfahrungen mit der Ausschreibung an Hamburger Schulen<br>• Einheitlicher Mantelbogen und spezifische Landesbögen<br>• Chancen der Teilnahme an der Ausschreibung für den Schulentwicklungsprozess |
| | **Input zu Umweltwettbewerben**<br>• Bundesumweltwettbewerb<br>• weitere Umweltwettbewerbe |
| 10.25–10.45 Uhr | Kaffeepause |
| 10.45–12.30 Uhr | **Schulbeispiele gelungener Praxis**<br>(Präsentation mit Diskussion)<br>• Alexander-von-Humboldt-Gymnasium<br>• weitere Beispiele<br>und Abschlussdiskussion des Seminars |
| 12.30–13.30 Uhr | **Evaluation** des Seminars und Reisekostenabrechnung |
| 13.30–14.30 Uhr | Mittagessen |

Während der Veranstaltungstage konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zahlreiche ausliegende Materialien einsehen. Außerdem kamen zu allen wichtigen Punkten vielfältige Schriftstücke, gegebenenfalls mit erprobten Hinweisen und Übersichten, zur Verteilung. Die schriftlichen Materialien ermöglichen es, sich im Anschluss an die Veranstaltung auch weiterhin mit der Thematik auseinander zu setzen; sie dienen zugleich als Hintergrundmaterialien für die Umsetzung und Umsetzungsstrategien in der eigenen Schule.

Die sachlich-fachliche Einordnung der Umwelterziehung bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu Beginn der Veranstaltung wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als „theoretisch" empfunden, aber im Verlaufe des Seminars für die pädagogische und schulorganisatorische Einordnung der Thematik als notwendig und hilfreich akzeptiert. Es ist nicht einfach, sich nach Vorerfahrungen in der „Vermittlung" von Umweltwissen und Umweltbewusstsein auf Umwelterziehung als die „Organisation" von Primärerfahrungen in Natur und Umwelt und von Handlungserfahrungen in Problem- und Problemlösesituationen einzulassen.

Dies scheint zunächst einmal den geordneten Unterrichtsalltag und die traditionelle Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers zu sprengen, zumal Umwelterziehung nicht Unterrichtsfach, sondern Unterrichtsprinzip im Unterricht und im Schulleben ist. Grundsätzlich können sich dabei alle Unterrichtsfächer beteiligen, wenngleich einige dafür besonders prädestiniert sind.

Die Präsentation von vielfältigen Beispielen und Projekten stieß auf ein breites Interesse und hat die Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr überzeugt. Bei weitem nicht alle Beispiele lassen sich in der regional andersartigen schulischen Situation der Lehrkräfte unmittelbar umsetzen; so manches Projekt lässt sich aber durchaus an der eigenen Schule adaptieren.

Zum Seminar gehörte eine mehrfache Begehung der Schule bzw. des Schulgeländes unter projektbezogenen Gesichtspunkten, zum Beispiel hinsichtlich der Gestaltung des Schulgeländes unter ökologischen, unter bewegungsfördernden und unter Wohlfühl-Aspekten oder hinsichtlich der Einsparung von Energie und Wasser oder hinsichtlich der Vermeidung und Trennung von Abfall. Dabei stand jeweils im Vordergrund, was Schülerinnen und Schüler, was Lehrkräfte, was Schulleitungsmitglieder oder auch was andere in oder für die Schule tätige Personen im Unterricht und Schulleben tun können, um zu Verbesserungen zu kommen.

Es wurde deutlich, dass die Organisation und Durchführung entsprechender Tätigkeiten nicht nur im besten Sinne umwelterzieherisch wirksam ist, sondern auch nachhaltig den Schulentwicklungsprozess in einer Weise fördern kann, die allgemein als sinnvoll empfunden wird.

Schwierig ist das Anliegen der Bildung einer Netzwerkstruktur. Zwar ist dies in jeder einzelnen Schule notwendig, machbar und erlernbar und trägt maßgeblich zu einer guten Schulentwicklung bei. Der Wunsch der die Veranstaltung ausschreibenden Stelle bezog sich aber auf die Bildung einer Netzwerkstruktur zwischen den Deutschen Schulen in Spanien und Portugal. Da die Schulen sehr weit voneinander entfernt liegen und gegenseitige projektbezogene Besuche kaum realisierbar sind, konnte von den Referenten nur die Anregung gegeben werden, sich an der internationalen Ausschreibung „Ecoschools“ zu beteiligen, die in Deutschland unter der Bezeichnung „Umweltschule in Europa/Internationale Agenda 21-Schule“ durchgeführt wird.

Im Rahmen der Präsentation der Ausschreibung und gelungener Beispiele aus Deutschland bzw. Hamburg seit 1994 haben die Referenten angeboten, in Kooperation mit dem VDLiA Anmeldungen zur Ausschreibung sowie jeweilige Dokumentationen zum Ende des Aktionsjahres entgegen zu nehmen und die Schulen nach erfolgreicher Arbeit gegebenenfalls auszuzeichnen. Dadurch könnte so etwas wie eine Netzwerkstruktur entstehen, in der die Deutschen Schulen in Spanien und Portugal voneinander über erfolgreiche Projekte erfahren und lernen.

Immerhin hat die Deutsche Schule Barcelona von dem Angebot Gebrauch gemacht. Mit einer sehr gelungenen und umfangreichen Organisation von Handlungserfahrungen in Problem- und Problemlösesituationen in Unterricht und Schulleben konnte der Schule für das Schuljahr 2009/2010 die Auszeichnung mit Urkunde, Fahne und entsprechendem Schulstempel verliehen werden. Die Schule hat sich für das Schuljahr 2010/2011 wieder beworben. Vielleicht bewirbt sich ja zukünftig auch die eine oder andere Deutsche Schule aus Spanien oder Portugal. ◂◂

## Von der Fortbildung zur Tat: Deutsche Schule Barcelona als „Umweltschule in Europa 2010“ ausgezeichnet

*Rudi Fischer*

Das Schuljahr 2009/2010 stand an der Deutschen Schule Barcelona ganz im Zeichen der für März 2010 anstehenden Bund-Länder-Inspektion. Der gesamte Schuljahresplan war auf dieses Ereignis ausgerichtet. Trotzdem fand man an der DSB noch Raum, um sich für den Titel „Umweltschule in Europa“ zu bewerben. Getragen wurde diese Bewerbung durch eine Umweltgruppe, die sich ein Jahr zuvor an der Schule formiert hatte. Diese traf sich 14-tägig, wobei



Der Ist-Zustand 2009: Bisher keine Mülltrennung an der DSB



Wir animierten unsere Mitschüler zum Mitrechnen in der Mathestunde



Soviel Kopierpapier konnte die DSB im März einsparen



Kopiersparmonat März



Beim Basteln von Schmierpapierbehältern für alle Klassen



Für das eingesparte Geld konnte die Schule Umweltpapier kaufen



Wir beschränkten uns nicht nur auf das Thema Papier, sondern starteten auch eine Tetra-Pack-Aktion in Zusammenarbeit mit Gefängnisinsassen, die aus unserem Material Körbe und Taschen basteln. Wir bastelten natürlich auch …




Die „Tür-zu-Aktion" zur Einsparung von $CO_2$




Als weiteren Schwerpunkt versuchten wir unsere Mitschüler für das Energiesparen zu gewinnen



Als weitere Maßnahme zur Einsparung von $CO_2$ pflanzten wir Bäume

die anfallenden Stunden Teil des Stundendeputats der zwei betreuenden Lehrer war. Wie an vielen Schulen arbeitete diese Gruppe im ersten Jahr ihres Bestehens mit mehr oder weniger Erfolg an allen möglichen Projekten: einen Solarkocher bauen, Flusswasseruntersuchungen, ein paar innerschulische Aktionen – das Übliche, abhängig vom Engagement der Lehrer und einiger Schülerinnen und Schüler – und wenig auf Nachhaltigkeit angelegt.

*Der entscheidende Impuls zu einer systematisch ausgerichteten Umweltarbeit kam dann im Juni 2009 durch eine dreitägige Regionale Fortbildung, getragen vom BVA mit dem Titel: „Umwelterziehung im Zuge interdisziplinärer Projektarbeit in Unterricht und Schulleben. Initiierung, Koordination und Verankerung von Projekten im Schulentwicklungsprozess sowie Aufbau einer Netzwerkstruktur."*

Geleitet wurde diese Fortbildung durch Frau Regina Marek und Herrn Herbert Hollmann aus Deutschland. Von Seiten der Deutschen Schule Barcelona konnten drei Lehrkräfte teilnehmen, die anderen Deutschen Schulen der Iberischen Halbinsel waren jeweils mit einer Lehrkraft vertreten. Der erste Fortbildungstag hatte „Umwelterziehung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" zum Thema. Ausgehend von der Frage, „Warum überhaupt Umwelterziehung?" machten die Referenten die Teilnehmer mit umfassenden Informationen von gesellschaftlichen Leitbildern, über Gestaltungskompetenz und deren Teilkompetenzen bis hin zu einem Rahmenplan „Umwelterziehung" vertraut. Am Nachmittag versuchten sich die Teilnehmer in der Entwicklung schulinterner Curriculumansätze. Der zweite Fortbildungstag beinhaltete die Vorstellung von Projekten zur Umwelterziehung und erste Schritte hin zu eigenen Projekten. Gerade bei der Präsentation der verschiedensten Projekte konnten die Referenten ihren gesamten Wissens- und Erfahrungsschatz ausspielen und die Seminarteilnehmer zunehmend dafür begeistern, selbst eigene konkrete Projekte anzudenken. So gelangten die Lehrkräfte der Deutschen Schule Barcelona zur Überzeugung, dass man versuchen wolle, den Titel „Umweltschule" zu erlangen. Ob es zu dem Titel reichen würde oder nicht, war für die Lehrkräfte zunächst nicht die entscheidende Frage, war man über die Fortbildung doch zu der Überzeugung gelangt, dass alles, was man tue, um ein wenig mehr Umweltbewusstsein in die Schule zu bringen, ein sinnvolles Tun sei. Durch die Erfassung des Ist-Zustandes und der Ausformulierung von klaren Zielsetzungen hatte man schließlich den notwendigen Rahmen gefunden, um auch den Weg nachhaltigen Handelns zu beschreiten. *Dass die Deutsche Schule Barcelona schließlich den Titel „Umweltschule in*

*Europa" erlangen konnte, verdankt sie mehreren Umständen:* Zunächst einmal dem sehr *positiven Input über die Fortbildung* durch Frau Marek und Herrn Hollmann, die erst eine systematische Arbeit ermöglichte. Darüber hinaus waren an der DSB gute Rahmenbedingungen gegeben: *eine große Anzahl junger Schülerinnen und Schüler (meist aus den sechsten Klassen), die darauf brannten, etwas Sinnvolles zu tun.* Letztendlich wurde *den zuständigen Lehrern* die Arbeit erleichtert, da jeweils *eine Wochenstunde für diese Arbeit in ihrem Deputat* verankert war. Allen Interessierten, die sich auf einen ähnlichen Weg begeben wollen, stehen wir mit unseren, allerdings noch jungen, Erfahrungen gerne zur Verfügung. ◂◂

Und so haben wir es mit diesen
und vielen anderen Aktionen geschafft:
Die Deutsche Schule Barcelona ist
**Umweltschule!**

## Der Nullte Kilometer

### Umwelterziehung in der GUS

*Hans-Martin Dederding*

**Prolog**

Mitte der 90er Jahre. Hospitation zwecks Leistungsbeschreibung in einer Schule in Almaty/Kasachstan. Der Lehrer arbeitet mit einem deutschen Lehrbuch und hat eine Stunde zum Thema Mülltrennung vorbereitet. Dazu hat er einen Haufen – nicht zu schmutzigen – Abfalls auf seinem Tisch aufgehäuft und fordert die Kinder auf, den Müll sinnvoll in verschiedene Abfallbeutel zu verteilen, was diese auch tun: Papier, Plastik, Glas, Blech, Bananenschalen, Batterien – alles wird fein säuberlich getrennt. Kinder und Lehrer sind stolz und am Ende des Unterrichts fragt der Lehrer, was sie jetzt mit den Abfallbeuteln tun werden: „Die nehmen wir mit und schmeißen sie alle zusammen in die graue Tonne!"

Viel hat sich nicht geändert seit den neunziger Jahren. Heute arbeite ich in einem anderen Land der GUS, aber immer noch heißt es tendenziell „Ab in die Tonne!", wenn es um Müll geht. „Die Bomzhi (Obdachlosen) sorgen schon dafür, dass Papier, Glas und Altmetall gerettet werden." (Aber das ist dann schon extrem ökologisch gedacht!) – Und so geht es in vielen Bereichen, in denen sich in den letzten Jahrzehnten in den westlichen Staaten ein deutliches Umweltbewusstsein und auch vielfältige Aktivitäten entwickelt haben: Temperaturregelung




geschieht hier durch Öffnen der Fenster, durch defekte Wasserhähne fließt tagelang das Wasser, Busfahrer stellen ihre Gefährte vorzugsweise mit laufenden Motoren ab, wenn sie zur Pinkelpause aufrufen.

Hohe Zeit also für das Thema Umwelterziehung. Als ich dem Schulleiter der Schule, die sich erboten hatte, die 9. Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter ukrainischer DSD-Schulen auszurichten, den Vorschlag mache, dieses Thema auf die Tagesordnung zu setzen, reagiert der mit einem etwas ungläubigen Blick „Darüber habe ich mir noch nie Gedanken gemacht." und fügt etwas später hinzu „Wir haben ja das Naturschutzgebiet im Donaudelta."

**Umweltexpertise**

Um ehrlich zu sein, viel weiter als der erwähnte Schulleiter war ich auch nicht. Ich hatte mir zwar Gedanken gemacht, aber viel mehr auch nicht. Immerhin erinnerte ich mich an den Ökoschul-Wettbewerb, der vor einigen Jahren in dieser Zeitschrift alljährlich ausgeschrieben wurde und fragte beim Organisator dieses Wettbewerbs (VdLiA-Vorstandsmitglied) Dr. Hans-Jürgen Peleikis an, ob er eine Möglichkeit sähe, auf der SL-Konferenz aufzutreten. Leider hielt ihn das Hamburgische Schulwesen zu sehr im Griff, aber über ihn fand ich Kontakt zu Herrn Herbert Hollmann, dem – wenn man so will – „Vater der Umwelterziehung" in Hamburg, der bereit war, für eine Woche in die Stadt Ismail an die unterste Donau zu reisen und uns an seinem Wissen teilhaben zu lassen, sogar ohne Honorar, nur gegen Erstattung der Reisekosten.

Da ich leider schon zahlreiche eingeflogene Experten mit ihrer Botschaft gnadenlos hatte scheitern sehen, weil sie am Publikum vorbeiredeten, schilderte ich dem Referenten sehr ausführlich seine Zuhörerschaft, insbesondere auch, dass wir davon ausgehen müssten, dass die Position „Da hab ich noch nie drüber nachgedacht." nicht auf eine Person beschränkt sein dürfte, ferner, dass unsere Schulleiter praktisch denkende Leute seien, eher an nachahmenswerten Beispielen interessiert denn an Theorien. Herr Hollmann fand die Situation nicht ganz ungewöhnlich, versicherte, er könne sich auf die Situation einstellen, aber wir vereinbarten doch, die Auswahl des Materials und das Programm eng miteinander abzustimmen, um Missverständnisse aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungshintergründe von vornherein zu vermeiden und auch deshalb, weil die wesentlichsten Dokumente noch übersetzt werden mussten.

Herr Hollmann lieferte und ich besaß nach wenigen Tagen eine beeindruckende Menge an Dokumenten über Umwelterziehung.

**Vorbereitungen**

Beeindruckt war ich nicht nur von der Fülle des Materials, sondern auch der Denkarbeit, die in den letzten zwanzig Jahren in Hamburg geleistet worden war, der Systematik, mit der die verschiedenen Aspekte umweltbezogenen Denkens erfasst und Handlungsbereiche umweltorientierten Verhaltens erarbeitet worden waren. Aus all diesem und einigen mitgelieferten praktischen Beispielen galt es nun ein Paket zu schüren, dass das Publikum in einem halben bis einem Tag über die Prinzipien der Umwelterziehung in Deutschland informieren und sie zu eigenem Handeln motivieren sollte.

Angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit waren die Auswahlmöglichkeiten begrenzt: Die Prinzipien mussten vermittelt werden, ein Überblick über die zu betrachtenden Felder gegeben werden; ein Lehrplanbeispiel („Wasser" mit Blick auf die geplante Exkursion ins Donaudelta); Aktionsfelder und Umsetzungsbeispiele. Bei der Übersetzung und Bearbeitung des Materials mussten Stolpersteine erkannt, wenn sinnvoll, aus dem Weg geräumt, in jedem Fall aber identifiziert und dann zur Besprechung vorgemerkt werden.

*Stolpersteine*

*Beispiel 1: Energiesparen bei Kopiergeräten*

Es gibt ein sehr schönes Beispiel wie sich ökologisches Handeln rechnet. Hamburger Schüler hatten festgestellt, dass Kopiergeräte auch in ausgeschaltetem Zustand Strom verbrauchen, dies publik gemacht, was dazu führte, dass die Hamburger Schulbehörde inzwischen bei der Beschaffung von Kopiergeräten darauf achtet, dass nur solche Gerate angeschafft werden, die dies nicht tun, wodurch nicht nur $CO_2$-Ausstoß vermindert, sondern auch eine Million Euro unnütze Stromkosten vermieden werden können.

Soll man dieses schöne Beispiel Schulleiterinnen und Schulleitern zumuten, die nur mit Mühe und elterlicher Unterstützung einen Kopierer für ihr Büro an Land ziehen können und vielleicht dank Lehrmittelspende aus Deutschland noch einen zweiten für die Fachschaft Deutsch? Beschaffung von Kopiergeräten durch die Schulbehörde? Ein Traum! Zu erwartende Reaktion: „Ihr habt Probleme! Wir nehmen jedes Gerät, das wir bekommen können, zumal wir sowieso nicht wissen, was mit den eingesparten Mitteln geschieht. Wir haben jedenfalls nichts davon." Ein unnötiger Stolperstein.

Andere Stolpersteine dagegen sind essentiell und lassen sich nicht vermeiden.



Tagungsteilnehmer …





… bei der Arbeit

*Beispiel 2: Umwelterziehung ist etwas für Spezialisten.*
Der Einwand war zu erwarten und kam auch prompt („Wir haben in der x-ten Klasse sogar eine eigene Stunde dafür."). Dem steht unter den Prinzipien der Umwelterziehung die Kernaussage (1) gegenüber: „Umwelterziehung ist nicht vorrangig Umweltunterricht, Unterricht über Umweltschutz oder Umweltverschmutzung" (der abgehakt werden könnte, wie andere Stunden auch). Umwelterziehung umfasst alle Fächer, durchdringt das ganze (Schul-)leben.

Stolpersteine wie in Beispiel 2 müssen zur Sprache gebracht und diskutiert werden.

*Wörter und Sachen*

Die Umweltdiskussionen der vergangenen 20–30 Jahre haben in Deutschland ein Vokabular hervorgebracht, mit dem jede/r durchschnittlich informierte Deutsche umgehen kann. Hinzu kommt ein z. T. spezialisiertes Weltwissen. Beides ist hier – aus unterschiedlichen Gründen – nicht in gleichem Maße vorhanden.

*Beispiel 1: Der Übersetzungsklassiker „Energieeffizienz"*
Was (elektrische) Energie ist, weiß auch hier jeder, spätestens wenn mal wieder der Strom weg ist. Was Effizienz ist, kann nur mühselig und in Annäherungen erklärt werden. Eine präzise, einfache, allgemein verständliche Entsprechung gibt es weder im Russischen noch im Ukrainischen. Fehlt das Wort, weil das Phänomen unbekannt ist, oder das Phänomen, weil das Wort unbekannt ist? Und nun „Energie-Effizienz". Das kann nur erklärt, nicht übersetzt werden.

*Beispiel 2: Das Stoßlüften*
Eine gute Idee, um nicht zuviel Heizwärme auf die Straße zu jagen. Leider hier nicht angebracht, weil die Fensterrahmen im Winter vielfach abgedichtet und verklebt werden. Gelüftet werden kann nur durch die sog. Fortotschka, ein kleines Teilfensterchen. Davon wird auch ausgiebig Gebrauch gemacht, wenn es drin unerträglich heiß und draußen nicht zu kalt ist.

*Beispiel 3: (etwas spezialisierter) das Agenda-21-Schulkomitee*
Schulkomitees ja, die sind zur Genüge bekannt, aber Agenda 21? Darüber kann man sich nur über westliche Quellen informieren. Von Herrn Hollmann kommt die Nachricht, die Ukraine habe seinerzeit die Agenda 21 doch mit unterzeichnet. Das müsste sich dann doch auch in der ukrainischen Medienwelt, im Internet dokumentiert sein. Recherchen bei den einschlägigen Adressen, Ministerium für Umwelt usw. Fehlanzeige! Auch Herrn Hollmanns Hinweis, es gebe in Sewastopol eine Organisation, die weiterhelfen könne, sie sei schon angeschrieben, erbringt kein Ergebnis (nicht weiter überraschend im Land der toten Seelen und vieler genauso toter NGOs!). Das einzige, was sich finden lässt, sind einige Seiten der Agenda 21, die vor einiger Zeit von einer russischen Elterninitiative ins Russische übersetzt und ins Netz gestellt worden sind. So kann die Agenda 21 nur erwähnt werden, aber Überzeugungskraft wie in Deutschland hat der Hinweis nicht.

Wie dem auch sei: Allen Schwierigkeiten zum Trotz waren bis zum Vorabend der Konferenz (fast) alle Informationen über Stolpersteine nach Deutschland übermittelt, es gab eine

übersetzte Powerpoint-Präsentation sowie eine angemessene Auswahl von Tischvorlagen, mit dem sich die Einführung in das Thema Umwelterziehung wohl gestalten ließ.

**Die Präsentation**

Konferenzen haben ihre eigene Dynamik und die Schulleiterkonferenz in Ismail in besonderem Maße: Da gab es willkommene, aber ursprünglich nicht eingeplante Gäste mit wichtigen Informationen, die unbedingt zu Wort kommen mussten. Da gab es verspätet angereiste Gäste, die man nicht von Fern her anreisen lassen und dann wortlos sitzen lassen konnte. Und dann gab es ein unerwartetes Überangebot von Beiträgen aus den Reihen der Schulleiterinnen und Schulleiter selbst. Zwar lief die Konferenz unter dem Titel: „Schule, Umwelt, Vernetzung", aber für die Einführung in den Bereich „Umwelterziehung" blieb dann doch nur wenig Zeit: ein Nachmittag am dritten Sitzungstag, an dem es im Sitzungssaal nach meiner Erinnerung heiß und stickig war. Konnte da noch etwas daraus werden?

Der Referent – wie nicht anders zu erwarten – beherrschte sein Fach – und er hatte den Vorteil, die Beiträge seiner Vorredner/innen, darunter zwei, die ein ökologisch orientiertes Schulprojekt vorgestellt hatten, schon zu kennen. Er konnte daran anknüpfen. Er präsentierte seine Einführung wie geplant. (Seine wesentlichen Thesen können Sie im Artikel „Denkanstöße" in diesem Heft nachlesen.) Die Zeit reichte zur Einführung in die Prinzipien, etwas Systematik, einige Hinweise auf Aktionsmöglichkeiten, unter denen die zur Gestaltung der Schulumgebung den größten Raum einnahmen. Sie reichte, um zu erkennen, dass sich hier ein wichtiges, aber auch ein riesiges Arbeitsfeld auftut. Sie reichte wohl nicht, um die Teilnehmer/innen hoch motiviert für die Umwelterziehung nach Hause fahren zu lassen, womöglich gar mit Aktionsplänen im Kopf. So schien es mir wenigstens.

Immerhin fand sich der Referent am Ende der Präsentation umlagert von Schulleiterinnen, die Genaueres über die Gestaltung von Schulumgebung erfahren wollten. Und dass seine Worte weiter wirkten, zeigte sich am folgenden Tag, als am Ende eines wunderbaren Tages im Donaudelta von mehreren Teilnehmer/innen zu hören war: „Jetzt haben wir verstanden, was Herr Hollmann gestern meinte, als er sagte ‚Umwelterziehung ist kein Unterricht über Umwelt/Umweltschutz/Umweltkatastrophen, Umwelterziehung ist die Organisation von Primärerfahrungen in Natur und Umwelt …'"

**Ergebnisse**

Hatte sich der ganze Aufwand gelohnt? War mehr zu erwarten gewesen? Hätte durch eine andere Organisation mehr erreicht werden können? Solch kritischen Fragen muss man sich stellen, auch wenn man sich in Sachen Umwelterziehung in der GUS wohl wirklich am Nullten Kilometer befindet. Von Zweifeln geplagt, war ich überrascht, dass in den Evaluationsbögen der Konferenzteil „Umwelterziehung" von fast der Hälfte der Teilnehmer/innen als „sehr interessant, wichtig und inspirierend" und einem weiteren Viertel als „interessant, wichtig und inspirierend" bezeichnet wurde, und dass sich im Klartext sehr ausführliche Kommentare dazu fanden. Hier eine Auswahl:



Kaffeepause





Exkursion ins Donaudelta

Welche Pläne, Ziele nehmen sich mit nach Hause?

- Entwicklung von Projekten mit unseren Schulpartnern, möglicherweise ökologische;
- Gestaltung des Schulhofs unter Einbeziehung der Wünsche der Schüler/innen; (2x)
- ein Projekt ökologischer Erziehung …
- Einrichtung einer Ökoschule;
- statt Erklärungen soll es jedem Kind ermöglicht werden, an einem ökologischen Projekt praktischer Ausrichtung teilzunehmen …
- systematische Umwelterziehung, Gestaltung von Videofilmen (2x)
- Vermeidung von Plastikgefäßen in der Umwelt.
- Erörterung des Themas in der Lehrerkonferenz

Genauso lang war freilich die Liste der Probleme, die einer Neugestaltung entgegenstehen:

- Die offizielle Schulverwaltung ist dafür noch nicht reif;
- geringe Aktivität von staatlicher Seite in dieser Richtung; (2)
- keine Finanzierung von staatlicher Seite; (2)
- kein Interesse auf staatlicher Seite;
- geringes Interesse bei Eltern und Lehrern und daher auch der Schüler; (2)
- keine Möglichkeit einer umfassenden Lösung; Zweifel am Sinn von Teillösungen;
- keine Unterstützung dieser Arbeit durch die Gesellschaft;
- schlechte Beispiele in der Gesellschaft.

Wenn der Sinn einer Veranstaltung wie der SL-Konferenz darin besteht, über die Gewinnung der SL für die deutsche Sache und speziell das DSD hinaus Denkanstöße zu geben, dann scheint dies doch gelungen. Eine ganze Reihe von Teilnehmer/innen hat jetzt über Umwelterziehung nachgedacht, überhaupt oder sogar intensiver als früher, manche haben eine neue Vorstellung von Umwelterziehung bekommen, manche haben Projektpläne mitgenommen, und wohl alle werden bei zukünftigen Besuchen an Partnerschulen in Deutschland einen klareren Blick dafür haben, welchen Stellenwert Umwelterziehung an deutschen Schulen hat.

**Epilog**

Ob der Minibusfahrer auf der Rückfahrt nach Abschluss der Konferenz bei der obligatorischen Pinkelpause seinen Motor ausgeschaltet hat, kann ich nicht sagen. Ich habe geschlafen. Zurück in Odessa aber erwartete mich eine Überraschung: Neben den klassischen grauen Abfalltonnen standen plötzlich – noch zaghaft und vereinzelt – graue Tonnen mit gelbem Deckel mit folgender Aufschrift:




Der Beginn der Mülltrennung in Odessa! Dass ich das noch erleben durfte!

# Denkanstöße

## Umwelterziehung/Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung

*Herbert Hollmann*

### Historisches

**1980** erhielt Umwelterziehung mit dem Beschluss „Umwelt und Unterricht" der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erstmalig verstärkt Aufmerksamkeit in Schule, Behörde und Lehrerbildung.

Die zukünftige Entwicklung wurde begleitet mit der Entstehung vielfältiger Initiativen für z. B. Ökostationen, Umweltzentren und Umweltbildungszentren zur Unterstützung schulischer und außerschulischer Umwelterziehung.

**1992** beschlossen 172 Staaten auf der „Konferenz für Umwelt und Entwicklung" der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro ein entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert (AGENDA 21), ein Leitpapier zur nachhaltigen Entwicklung, in dem das Kapitel 25 detaillierte Handlungsaufträge zum Bereich „Kinder und Jugendliche und nachhaltige Entwicklung" gibt.

Der Begriff „Nachhaltige Entwicklung" ist die Übersetzung des englischen Begriffes „sustainable development" und bezeichnet eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der jetzigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.

**1996** hat die 1992 von den Vereinten Nationen eingesetzte Kommission für Nachhaltige Entwicklung (CSD) beschlossen, ein Aktionsprogramm in die Wege zu leiten, mit der die Umsetzung der AGENDA 21 koordiniert vorangebracht werden sollte. Wesentlicher Inhalt des Beschlusses war u. a. die Weiterentwicklung des Begriffs der Umweltbildung hin zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Zu dieser Zeit wurden die Begriffe Umwelterziehung und Umweltbildung (weitgehend) synonym verwendet. Mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung sollen verstärkt alle Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung Berücksichtigung finden, die Retinität (Ökologie und Ökonomie und Soziales), die Globalität




Herbert Hollmann in Ismail

und die Intergenerationalität (Gerechtigkeit innerhalb und zwischen den Generationen). Dazu gehören ökologische Regeln für Stoffströme ebenso wie die Natur als Produktionsfaktor innerhalb der Ökonomie und die Sicherung der Verteilungsgerechtigkeit.

**1999** legten Prof. Dr. Gerhard de Haan und Dr. Dorothee Harenberg eine Experise „Förderprogramm Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung" für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) vor, in der sie das Lernziel „Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung" vorschlugen.

Mit Gestaltungskompetenz bezeichneten sie das nach vorne weisende Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.

Das Konzept der Gestaltungskompetenz wurde von Prof. Dr. Gerhard de Haan und Dr. Dorothee Harenberg im Rahmen der BLK-Schulmodellprogramme „21" (1999–2004) und „Transfer 21" (2004–2008) in den Bundesländern entwickelt und erprobt.

Die Gestaltungskompetenz unterscheidet zehn Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit erwerben sollen:



Im Seminarraum



Im Donaudelta

1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen können
2. Vorausschauend denken und handeln können
3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln können
4. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
5. An Entscheidungsprozessen partizipieren können
6. Andere motivieren können, aktiv zu werden
7. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
8. Selbstständig planen und handeln können
9. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können
10. Sich motivieren können, aktiv zu werden

Denkanstöße mögen die folgenden Aussagen geben. Dabei steht UE für Umwelterziehung/Umweltbildung und BNE für Bildung für nachhaltige Entwicklung.

- UE bzw. BNE ist nicht vorrangig Umweltunterricht, Unterricht über Umweltverschmutzung und Unterricht über Umweltschutz.
- Die Korrelation zwischen Umweltwissen und Umweltbewusstsein sowie die Korrelation zwischen Umweltbewusstsein und Umwelthandeln beträgt jeweils nicht mehr als 10 %. Wie hoch ist also die Korrelation zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln?
- UE bzw. BNE umfasst sämtliche pädagogischen Bemühungen zur Intensivierung des Erlebens in der Umwelt, der Reflexion über Umwelt und des Handelns in der bzw. für die Umwelt.
- Bildung ist ein intrapersonaler Prozess, der durch die Organisation geeigneter Lernsituationen gefördert und unterstützt werden kann.
- UE bzw. BNE ist die Organisation von Primärerfahrungen in Natur und Umwelt sowie von Handlungserfahrungen in Problem- und Problemlösesituationen.
- Klassenraum für UE bzw. BNE ist die Umwelt als Erfahrungsraum und die Umwelt als Handlungsraum.
- „Klassenraum" für UE bzw. BNE ist vor allem das Schulgelände (Schulgebände und Schulaußengelände) und das Schulumfeld.
- Auf dem Schulgelände lassen sich z. B. Projekte wie „Energie und Wassersparen", „Abfalltrennung und Abfallvermeidung", „Gesund essen und trinken", „Gestaltung des Schulgeländes" realisieren.
- Die Schule kann sich an der „lokalen Agenda 21" beteiligen.
- UE bzw. BNE ist nicht als Fach zu verstehen, sondern als Handlungsfeld, in das Wissen aus den Fächern einfließen muss und kann somit die Fächer auch nicht ersetzen, sondern wird in vielfältiger Form an das dort erworbene Wissen anschließen, dieses bereichern, erweitern und neu kontextualisieren.
- UE bzw. BNE ist mehr oder weniger und in der einen oder anderen Form Aufgabe aller Schulfächer, indem durchschnittlich etwa 10 % des Unterrichts bzw. der Unterrichtsinhalte im Kontext der Umwelterziehung stehen. ◂◂

*An*
*Ham-*
*burger Schulen*
*wird in den nächs-*
*ten Jahren sehr viel neu-*
*und umgebaut, modernisiert und*
*saniert. Bisher wurden in den meisten Fäl-*
*len die Betroffene außen vor gelassen. Das wollen wir*
*ändern, denn nur so lernen Schüler wie Lehrer*
*etwas über unterschiedliche Berufsfelder und*
*innovative Bautechniken, Klima schützen-*
*de Maßnah-* *men und die*
*eigenen Mög-* *lichkeiten, zur*
*Minderung* *von $CO_2$-*
*Emissionen* *beizutragen.*

Frank Glücklich, Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer Hamburg

Mit Kompetenz, Engagement, Sensibilität und Kreativität hat sich die Handwerkskammer Hamburg eingebracht, um Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, ihre eigene Schule energieeffizienter zu gestalten. Mit der Auswahl der Schulen wird auf die Vorbildfunktion der Öffentlichen Gebäude abgestellt. Das ist ein Aspekt, der in ganz besonderem Maße auch für die Deutschen Schulen im Ausland gilt. Auch Schulen müssen entscheidend mithelfen, wenn der $CO_2$-Ausstoß bis 2020 um mindestens 40 Prozent reduziert werden soll, wie es der Hamburger Klimaschutzplan vorsieht. Ich wünsche dem von der Architektin Katrin Winkler vorgestellten Projekt viele Nachahmer. Es ist eine Aktion, bei der es nur Gewinner gibt – mit sehr positiven Nachwirkungen. *Hans-Jürgen Peleikis*

## Schulbaustelle Klima – ein Schulprojekt der Handwerkskammer Hamburg




**Betreten der Baustelle ~~verboten~~ erwünscht!**

„Was machen denn Schüler auf der Baustelle?" In Hamburg kann man seit einigen Monaten öfter mal beobachten, dass Schülergruppen mit Bauhelmen ausgestattet, im Schlepptau eines Handwerkers ihre Schulbaustellen in Augenschein nehmen. Mit Kamera und Notizblock „bewaffnet" erkunden die Schülerinnen und Schüler die Bauabläufe und interviewen Handwerker bei der Arbeit. Warum?

Klimaschutz ist ein wichtiges Thema – auch für Schulen. Nicht nur, weil Gebäude für 40 % des Energieverbrauchs und für fast 20 % des gesamten $CO_2$-Ausstoßes in Deutschlang verantwortlich sind, sondern auch, weil Umwelt- und Klimaschutz unverzichtbare Bildungsinhalte sind.

Anhand realer Baumaßnahmen an der eigenen Schule können Schülerinnen und Schüler begreifen, wie durch Wärmedämmung und moderne Technik $CO_2$-Emissionen gemindert werden. Dabei erfahren sie, dass sowohl die Bauweise als auch das Nutzerverhalten eine Rolle spielen und wer an der Realisierung der Baumaßnahmen beteiligt ist. So werden Baustellen zu Lernorten rund um die Themen Bauen, Handwerk und Klimaschutz.

Möglich wird das durch das Projekt SchulBaustelle Klima der Handwerkskammer Hamburg, das in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Li) und der Behörde für Schuleund Berufsbildung (BSB) umgesetzt wird. Als Teil des Klimaschutzkonzeptes 2007–2012 möchte SchulBaustelle Klima zunächst an vier Referenzschulen energetische Sanierungsmaßnahmen in die didaktische Arbeit einbinden und damit klimabewusstes Handeln fördern.

Was wird da eigentlich an unserem Schulgebäude gemacht? Warum kann die Ausrichtung des Gebäudes für die Nutzung von Solarenergie wichtig sein? Mit welcher Energie wird unsere



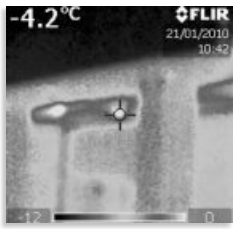
Baustellenbesichtigung mit dem Polier

Schule beheizt? Kann ein Passivhaus auch aktive solare Gewinne erzielen?

Nur einige von möglichen Fragen, denen wir auf verschiedenste Weise mit den Schülern, Schülerinnen und Lehrenden möglichst praxisbezogen auf den Grund gehen möchten.

Bezüge zum (baulichen) Klimaschutz und zur Berufsorientierung finden sich in den Rahmenplänen der Schulen an verschiedenen Stellen wieder – bei den Naturwissenschaften, in Arbeitslehre und Technik, aber auch im Bereich Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. In Absprache mit den Lehrenden bieten wir passende, am Bauprozess orientierte Unterrichtsmodule sowohl für den Regelunterricht als auch für Wahlpflichtkurse oder naturwissenschaftlich-technischausgerichtete Studienprofile an.

Ergänzend dazu soll Projektarbeit im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften Möglichkeiten schaffen, sich tiefer gehend mit dem Thema „Baulicher Klimaschutz/Energetische Sanierung“ zu befassen. Hierzu zählen etwa die Ermittlung des Primärenergiebedarfs, baugeschichtliche und baukulturelle Aspekten, energieeffiziente Techniken oder die Nutzung erneuerbarer Energien.




Thermographieaufnahme

Wie eine Baustelle in den Schulalltag integriert werden kann, muss individuell abgestimmt werden. Einzelnen Unterrichtseinheiten sind ebenso denkbar wie eine phasenweise Behandlung der Themen.

Das Projekt richtet sich insbesondere an Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 7 bis 13, die – früher oder später – vor der Frage stehen, welchen beruflichen Werdegang sie einschlagen wollen. Hier soll der enge Kontakt zu den Baubeteiligten und dem Bauprozess Anregungen geben und Perspektiven – besonders im Hinblick auf Berufe im Bereich Klimaschutz – aufzeigen. Auch Praktikums- oder sogar Ausbildungsplätze können sich so ergeben. Die Schüler erhalten für ihre Mitarbeit im Projekt eine Teilnahmebescheinigung der Handwerkskammer Hamburg, die für spätere Bewerbungen wertvoll sein kann.

Bei den Baustellenbegehungen steht die Sicherheit im Vordergrund – neben der persönlichen „Ausrüstung“ (Helme und festes Schuhwerk) ist eine enge Abstimmung mit der Unfallversicherung der Schüler und der Bauleitung Voraussetzung. Im Voraus wird die Route abgesprochen und ggf. markiert. Nur mit kleinen Schülergruppen wird die Baustelle betreten.

Im Rahmen einer Abschlussveranstaltung, Bau-Einweihungsfeier oder eines Schul- oder Stadtteilfestes können die Ergebnisse der Projektarbeit – Modelle, Zeichnungen, Fotos und/oder eine filmische Dokumentation – von den Schülern und Schülerinnen vorgestellt werden. „Vorher–Nachher“-Vergleiche anhand von Messungen und Analysen der Verbrauchszahlen zeigen die Veränderung der $CO_2$-Emissionen und damit den Erfolg der energetischen Sanierung auf. Über die selbst erstellten Dokumentationen können auch künftige Schülergenerationen noch nachvollziehen, wie ihr Schulgebäude entstanden ist, bzw. energetisch saniert wurde.

Um Klimaschutzthemen und deren komplexe Zusammenhänge möglichst praxisbezogen zu vermitteln, sind auch außerschulische Lernorte, wie beispielsweise Ausbildungszentren und Beratungsstellen zu energiesparendem Bauen, eingebunden. Sie können von Schülergruppen



Werksbesichtigung beim Zimmerer-Holzrahmenbau

im Rahmen von Projekttagen besucht werden. Weiterhin werden Auszubildende verschiedener Gewerke integriert. Im Rahmen von Lernfeldaufträgen besuchen sie allgemeinbildende Schulen und berichten den Schülerinnen und Schülern von ihren Aufgaben und ihrem Berufsleben: Berufsorientierung „auf Augenhöhe".



Malerlehrlinge informieren Schüler über ihr Tätigkeitsfeld

Die Schüler und Schülerinnen entwickeln Kompetenzen, die helfen, klimabewusstes Handeln in größeren Zusammenhängen zu sehen, ihr Nutzerverhalten in Gebäuden nachhaltig zu ändern und auch andere davon zu überzeugen, umzudenken.

Durch die Möglichkeit, am Bauprozess teilzuhaben, steigt die Akzeptanz für die Belastung durch eine Baustelle an der Schule und gleichzeitig wird die Identifikation mit der eigenen Schule gestärkt.

Das Team aus Architektinnen und Lehrern liefert Ideen für die Einbindung in den Unterricht, begleitet Exkursionen, organisiert Baustellenbegehungen und fertigt bedarfsorientierte Anschauungsmodelle und Lernmaterialien an. Auf Wunsch wirkt das Team bei der Unterrichtsgestaltung und bei Schulprojekten mit.

Die entwickelten Unterrichtsmodule werden nach Projektabschluss (Projektlaufzeit bis




Wilfried Wild, Katrin Winkler, Wiebke Böhm, Anja Warnecke (auch im Team - nicht auf dem Bild - Franz Kitzhöfer)

09/2012) aufbereitet und Schulen zur Verfügung gestellt.

Schulbaustelle Klima verbindet Klimaschutzwissen, realitätsnahe Berufsorientierung mitfächerübergreifendem, praxisnahem Lernen. ◂◂

## Kontakt

Für Rückfragen zum Projekt steht Ihnen das Projektteam gerne zur Verfügung:
Handwerkskammer Hamburg
Projekt „SchulBaustelle Klima"
Holstenwall 12, 20355 Hamburg
Tel.: 040 – 359 05-232
schulbaustelleklima@hwk-hamburg.de
www.schulbaustelleklima.de

# Als Umweltschule ausgezeichnete Deutsche Auslandsschulen und ihre Weiterentwicklung

*Hans-Jürgen Peleikis*

*Es ist das Reservoir an Engagement und Wissen, aus dem sich der Wandel zur Zukunftsfähigkeit speist. Das Projekt der Zukunftsfähigkeit verlangt Veränderungsbereitschaft.*

BUND und Brot für die Welt, Herausgeber: Zukunftfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt, Frankfurt am Main, 2008, S. 23 und S. 250

**Wie ist es mit den als Umweltschule ausgezeichneten Deutschen Auslandsschulen weitergegangen?**

Im Schuljahr 1994/1995 startete die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU) als deutscher Vertreter der FEE (Foundation for Environmental Education) das Projekt „Umweltschule in Europa".

Von Beginn an nahmen über den VDLiA, der das Projekt ab dem Schuljahr 1997/1998 zusätzlich weltweit ausschrieb, auch Deutsche Auslandsschulen teil. Bis 2004 waren dies insgesamt zwölf Deutsche Auslandsschulen und die Europäische Schule Karlsruhe. Insbesondere neue Ausschreibemodalitäten des Projektes stoppten die weitere Beteiligung dieser Schulen ab 2004.

Alle dreizehn ausgezeichneten Schulen wurden von uns angeschrieben und gebeten, über die Weiterführung von ehemaligen Projekten und über die Bewertung und die Handhabung des Themas Nachhaltigkeit an ihrer Schule zu berichten.

Von acht Schulen bekamen wir keine Rückmeldung. Eine Schule schrieb, dass dieser Aspekt heute bestenfalls als marginales Thema angesehen wird. Eine Schule konnte nach dem Lehrerwechsel keine Nachfolgerin/keinen Nachfolger gewinnen für die Fortführung der ehemals so bedeutenden und von allen sehr geschätzten Projekte und bedauert dies sehr.

Von der German International School Sydney, Australien (zweimal ausgezeichnet), von der Hölters-Schule, Villa Ballester, Argentinien (viermal ausgezeichnet) und von der Deutschen Schule Paris (mit sechs Auszeichnungen die erfolgreichste Teilnehmerin unter den Auslandsschulen) können wir Berichte veröffentlichen.

Mit Frau Dorothea Adomeit, die den Artikel über ihre Schule in Paris verfasst hat, kommt eine Kollegin zu Wort, die bei allen Auszeichnungsprojekten dieser Schule haupt- oder mitverantwortlich gezeichnet hat.

Mit Herrn Wolfgang Baier, dem ehemaligen Schulleiter der DS Colegio Andino Bogotá konnte ich ein Interview führen. Unter seiner Leitung wurde die Schule viermal als „Umweltschule in Amerika" ausgezeichnet.

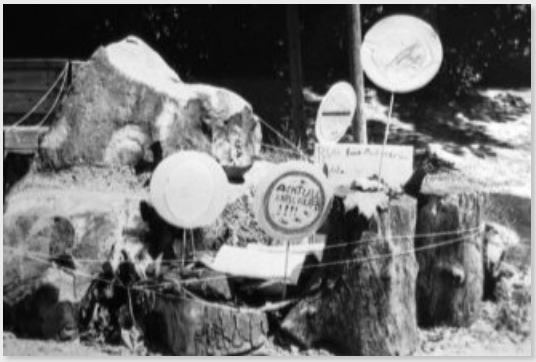
Ich möchte Wolfgang Baier, den heutigen BLASchA-Vertreter von Schleswig-Holstein, zitieren, der die Umweltaktivitäten an seiner ehemaligen Schule folgendermaßen einordnet:

„Eine gute Schule muss von allem immer etwas zu bieten haben: Sport, Musik, Theater, Kunst – und Arbeitsgemeinschaften, die sich den Schutz der Umwelt auf die Fähnlein schreiben.

Nicht alle Künste, Sport und Umweltaktivitäten können jedes Jahr Hochkonjuktur haben. Das hängt von den jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülergenerationen ab, von besonderen Talenten und natürlich von den Interessen und dem Einsatzwillen der Lehrkräfte.

Am Colegio Andino hielten wir damals unterhalb der Spitzenleistungen wie der Aufführung eines Musicals, einer hervorragenden Platzierung bei den Humboldt-Spielen, einer spektakulären Kunstausstellung oder eben der viermaligen Auszeichnung als „Umweltschule" in allen anderen Bereichen immer ein respektables Niveau."

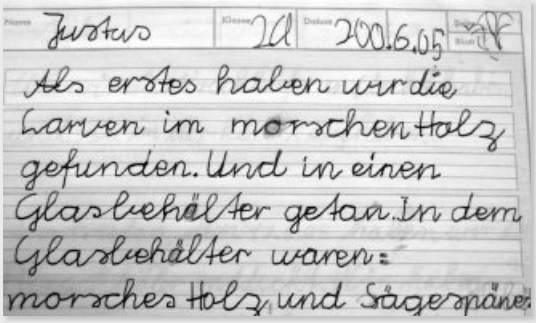
Ich stimme Herrn Baier zu, wenn er herausstellt, dass hervorragende Schulen nicht nur in einem Bereich außergewöhnliche Aktionen hervorbringen und dass solche Spitzenleistungen innerhalb der Schule zur Nachahmung anregen und auch von einem hohen Niveau unterhalb dieser Spitzenleistungen zeugen. Ich bin sicher, alle ausgezeichneten Umweltschulen gehören oder gehörten zu diesen sehr guten Schulen. Und nur mit diesen Ansprüchen bleiben unse-



Altholz schafft neue Lebensräume

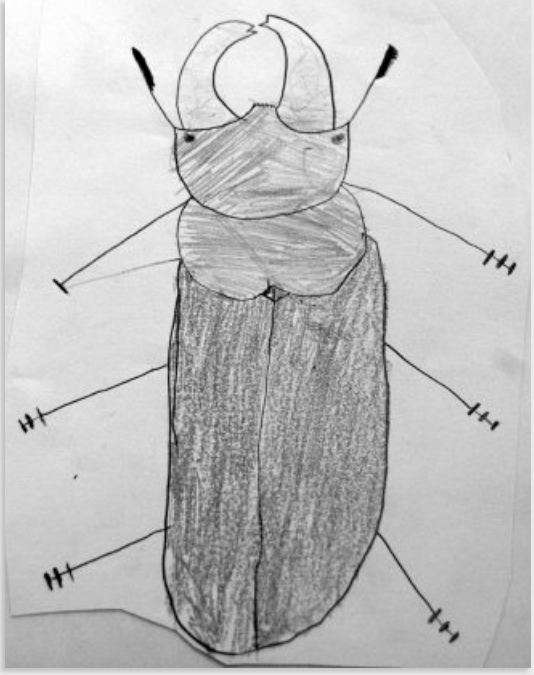


Wertvoller Fund




Dokumentation des Fundes

**Der ökologische Umbau des Schulgeländes an der DS Paris zielt auch darauf ab, den praktischen Biologieunterricht zu fördern und macht dies in einer besseren Qualität möglich.**



Schülerzeichnung zum Thema

re Deutschen Auslandsschulen konkurrenzfähig in ihren Gastgeberländern.

In zwei Punkten möchte ich Ergänzungen anbringen, ja leicht widersprechen: Für ein gutes Gelingen und eine angemessene Würdigung solcher Projekte müssen neben dem Einsatzwillen und dem Talent der Lehrkräfte und der Schüler auch das Bekenntnis der Schulleitung und des Arbeitgebers und verbindliche, fördernde und manchmal auch schützende Vorgaben des Staates vorhanden sein.

Im Rahmen der Menschenrechte zu handeln, die Ziele einer gelebten Demokratie anzusteuern und umzusetzen und im Sinne einer nachhaltiger Entwicklung zu handeln – das sind die drei übergreifenden Bildungsziele der OECD. Sollen diese sehr sinnvollen und verbindlichen Ziele erreicht werden und im Falle der Deutschen Auslandsschulen auch die innerdeutsche Wertevorstellung überzeugend abgebildet werden, genügen schon lange nicht mehr Arbeitsgemeinschaften mit den Themen „Umweltschutz“ bzw. „Nachhaltigkeit“, so schön es wäre, wenn es an möglichst allen Deutschen Auslandsschulen wenigstens diese Arbeitsgruppen gäbe. ◂◂

# Von den Dreckspatzen zur Helion-SAG!

*Dorothea Adomeit*

Angefangen hat alles mit den Dreckspatzen ! So nannte sich die Schülergruppe, die im Schuljahr 95/96 auf Initiative der engagierten Biologielehrerin Kristine Siebert und zweier Eltern entstand. Diese drei Erwachsenen und 12 Schüler aus den Klassen 5 bis 10 hatten sich damals den Umweltschutz auf die Fahnen geschrieben und trafen sich regelmäßig einmal in der Woche freiwillig am Nachmittag. Am Anfang wurden sie ein bisschen von der Schulgemeinschaft belächelt, denn Umweltschutz war zu dieser Zeit in Frankreich ein selten genutztes Wort. Doch um genau dies ging es den Dreckspatzen: Sensibilisieren für umweltbewusstes Handeln!




Selbst erstellte Mülleimer sollen mehr Aufmerksamkeit schaffen (Foto 1)



Riesenkorkbaum (Foto 2)

Dazu entwickelten sie eine Menge Aktivitäten. Zu den ersten gehörte die Einführung von Umweltpapier und Umwelttoilettenpapier in der Schule. Anschließend ging es rasch dem Müll, der wohl in jeder Schule Schwierigkeiten hat, den dazugehörigen Eimer zu finden, an den Kragen. Zuerst wurde nur gesammelt und informiert, doch rasch entstanden Ideen für nicht zu übersehende Mülleimer. Riesige Pappmachékleider, entworfen und hergestellt im Kunstunterricht, umgaben schnell unsere schwarzen Kunststofftonnen und machten es zum Spaß, den Müll in die überdimensionalen Kühe oder Drachen, die so entstanden waren, zu werfen. Auch Trennen war nun plötzlich angesagt. So zeigte die Pappmachéform der neuen Mülleimer, ob hier nun Batterien, Trinkdosen (Foto 1) oder Papierreste gesammelt wurden und war so der erst seit 2002 in Frankreich verpflichtenden Mülltrennung weit voraus.

Jede Gruppe braucht ein Logo und eine feste Infowand. Gedacht, getan! Schnell entstand ein ökologisch unbedenklicher Riesenkorkbaum (Foto 2), der im Foyer der Schule ein richtiger Hingucker war. Dort wurden Infos der Dreckspatzen ausgehängt, über neue Projekte informiert und um mehr Mitglieder geworben. Die erste Teilnahme am Wettbewerb um das Prädikat „Umweltschule“ war erfolgreich und motivierte unsere Dreckspatzen von neuem und so reichten die umweltbewussten Ideen und deren Umsetzung für drei Auszeichnungen als Umweltschule.

Nur zwei Jahre später entstand nach langer Planungszeit hinter dem Grundschulgebäude ein naturnaher Spielplatz. Geleitet wurden die Umbauarbeiten von einer kleinen Ingenieurgruppe aus Deutschland, die ein spezielles Konzept vertreten: Lebensbereiche müssen mit den Benutzern möglichst naturnah und kommunikationsfördernd geplant und dann auch gemeinsam umgestaltet werden. So gab es ein arbeitsreiches Wochenende im Mai 2001, an dem Eltern, Lehrer und Schüler gemeinsam den ersten Bauabschnitt unseres Spielgartengeländes in Angriff nahmen (Fotos 3 und 4). Ein kleiner Bagger machte die Vorarbeiten und dann wurde Sand und Erde geschippt, Holzkletterhäuser gebaut, Pflastersteine verlegt, Erde verteilt, Sträucher und Bäume gepflanzt und natürliche Klettermöglichkeiten mit Baumstämmen kreiert.

Tage vorher hatten wir bereits mit den Kindern Suppe gekocht, süße und salzige Kuchen gebacken und alles planstabsmäßig für das leibliche Wohl unserer Arbeitsgemeinschaft (immerhin 180 Schüler sowie etwa 100 Erwachsene!) vorbereitet.



Umbauarbeiten auf dem Schulgelände (Foto 3)



Das umgestaltete Schulgelände (Foto 4)



Nistkastenbau (Foto 5)

Das Ergebnis war fantastisch und überstieg all unsere Erwartungen! Außerdem waren wir mächtig stolz, dass wir die gesamte Schulgemeinschaft daran beteiligt hatten. Einziger Nachteil: ein Teil des Geländes blieb zu Beginn gesperrt, denn das Gras mußte Gelegenheit haben zu wachsen!

Das war der Jury mit Recht ein neues Prädikat „Umweltschule" wert und motivierte groß und klein zu weiteren umweltbewussten Projekten.

Schnell stellte sich heraus, dass unser Gartenspielgelände eine Ideengrube für praxisbezogene Umweltprojekte war und weiterhin ist. So entstanden in den nächsten Jahren selbstgebaute Nistkästen für Meisen (Fotos 5 und 6), die einen sicheren Platz in den hohen Bäumen des Geländes haben. Als sie im ersten Frühling von unseren Schulvögeln angenommen wurden, war es eine Bereicherung für den Sach- und Biologieunterricht, die Arbeit der Meisen zu beobachten. Jahrgangsübergreifend wurden diese Projekte von Lehrern und Schülern der Grundschule sowie der Orientierungsstufe (Foto 7) begleitet, was so ganz nebenbei auch noch positive pädagogische Auswirkungen hatte.

Igelhäuser begeisterten kurz darauf die Drittklässler, die unter Anleitung eines handwerklich ausgebildeten Vaters Bretter zusammenschraubten und Dachpappe darauf nagelten. Inhaltlich deckte der Sachunterricht das Thema Igel ab und erfreute sich hoch motivierter Schüler (Fotos 8 und 9). Auch das Ameisenbeobachtungsmodell baute ein begabter Vater und unterstützte damit gerne unsere Umweltprojekte.

Allgemein achten wir darauf, dass die Projekte das Curriculum mit abdecken und aus dem Unterricht erwachsen. Das ist in der Grundschule nicht sehr schwierig, da die Erziehung zu einem rücksichtsvollen Umgang mit der Natur ein wichtiges Ziel des Deutsch- und Sachunterrichtes ist.

Und so ging es weiter, immer wieder motiviert durch die Vergabe des Prädikats „Umweltschule". Bei jedem Schulfest flatterte die Umweltfahne auf unserem Schulhof im Winde und auch



Ihr Vögelein kommet (Foto 6)



Der Buntspecht (Foto 7)



Igelhäuschenbau (Foto 8)



Das Igelhäuschen hat einen Standort gefunden (Foto 9)




Die Kartoffelpflanze, die auch im Schulgarten wächst (Foto 10)

der Umweltschule-Stempel wurde auf das offizielle Briefpapier gesetzt.

So pflanzten und hegten in den nächsten Jahren zum Beispiel die Zweitklässler einen Kräutergarten, bepflanzten die Erstklässler die Blumenbeete mit Frühblühern, wurden selbstgezogene Kartoffeln in unserem Gartengelände von den Drittklässlern ausgebuddelt, Salat und Kürbisse von den Viertklässlern in rekordverdächtiger Größe gezogen (Foto 10).

Natürlich mussten Regeln her für den Umgang mit dem neuen Spielgelände. Diese wurden in den Klassen erarbeitet und dann im Schülerrat besprochen und festgelegt.

Ein Gartendienst wurde eingerichtet, um regelmäßig Ordnung in die Spielecken des Geländes zu bringen, verdorrte Blätter zu entsorgen und den Müll einzusammeln. Dadurch blieb nicht nur Ordnung im Pausengelände, sondern die Schüler wurden in die Verantwortung für Ihr Gelände miteinbezogen. Noch nie wurden Regeln so selten überschritten (Fotos 11 und 12)!

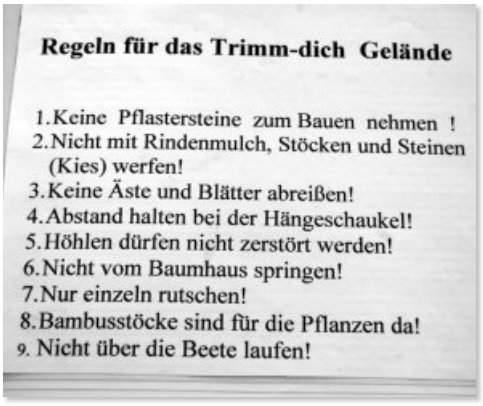
Immer wieder versuchten wir auch die gymnasialen Klassen in unsere Projekte mit einzubeziehen. So stellten in einem Jahr die Zehnklässler im Kunstunterricht Skulpturen aus unseren übrig gebliebenen Holzstämmen her, die das Schulgelände nun zieren und zusätzlich als Sitzplatz hervorragend geeignet sind.

Das Thema Müll wurde auch in der Grundschule genauestens unter die Lupe genommen. Wie viel Müll erzeugen wir am Tag? Wie können wir ihn vermeiden?

Ist alles Müll oder können Papier und Kartonreste auch anders verwandt werden?

So entstand eine nicht sprachliche Infowand, die über die Trennung des Mülls in unsere blauen und roten Mülleimer informiert, und viele Bastelresultate im Kunstunterricht mit den Wegwerfmaterialien der gesamten Schule. Natürlich sind wir längst auf Brotboxen für den Transport des Frühstücks umgestiegen (gibt es in Frankreich nicht) und reduzieren so den Verbrauch von Alu und Plastikfolien.

Seit über 6 Jahren beteiligen wir uns außerdem am Sammeln der „Bouchons d'amour", einer Möglichkeit, die Kunststoffdeckel der Milch und Wasserflaschen in Hilfen für behinderte Kinder und Erwachsene umzugestalten. Jeder bringt seine Deckel mit in Schule und wirft sie in einen Sammelkorb, der regelmäßig von den Kindern einer verantwortlichen Klasse in eine Sammeltüte geleert wird. Wenn die Säcke voll sind, holt eine ehemalige Kollegin den Kunststoffmüll ab und bringt ihn zum Recyclen. Die so eingenommene Summe wird von einem Verein in Rollstühle und Gehhilfen umgesetzt.



**Regeln für das Trimm-dich Gelände**

1. Keine Pflastersteine zum Bauen nehmen !
2. Nicht mit Rindenmulch, Stöcken und Steinen (Kies) werfen!
3. Keine Äste und Blätter abreißen!
4. Abstand halten bei der Hängeschaukel!
5. Höhlen dürfen nicht zerstört werden!
6. Nicht vom Baumhaus springen!
7. Nur einzeln rutschen!
8. Bambusstöcke sind für die Pflanzen da!
9. Nicht über die Beete laufen!

Regeln für das Trimm-dich-Gelände (Foto 11)




Kein Müll ins Kräuterbeet (Foto 12)

Manchmal hat man auch Glück und das langsam wachsende Umweltbewusstsein der französischen Firmen bringt uns ein neues Projekt. So wurden 2005 die Kinder der 4. Klassen in einen nah gelegenen Wald von dem Gasvertreiber EDF eingeladen.

Ziel der Aktion GREENKISS war dabei, das Umweltverhalten unserer Schüler im Wald positiv zu beeinflussen. Unsere Schüler hatten ihren Spaß daran, die Tiere im Wald von Rambouillet zu beobachten und erstaunten durch ihr rücksichtsvolles Verhalten den Projektleiter sehr.

Ein besonderer Lichtblick in unserer Umwelterziehung war der Moment, als die Zweitklässler beim Bohren in einem unserer alten Baumstammstücke dicke Maden fanden. Sofort machten sich die Kinder mit ihrer Lehrerin gemeinsam kundig und erfuhren, dass es sich um Hirschkäferpuppen handelte. Diese brauchen 5 Jahre, um sich vom Ei zum Käfer zu entwickeln und dies kann man nur sehr selten beobachten. Welch ein pädagogisches Glück!

Mittlerweile haben wir 6 Urkunden, die uns als Umweltschule auszeichnen. Die letzte ist aus dem Jahre 2003. Und seitdem? Keine Umwelterziehung mehr??

Im Gegenteil! Irgendwann riss der Kontakt zu Herrn Peleikis, unserem Betreuer in Sachen Umweltschule ab. So nahmen wir die Gelegenheit wahr, an einem COMENIUS-Projekt teilzunehmen. Mit drei anderen Schulen aus dem europäischen Ausland, finanziell unterstützt von der Europäischen Gemeinschaft, arbeiteten wir drei Jahre lang zeitgleich an Umweltprojekten und untersuchten unseren Umgang mit dem Wasser, der Nahrung und dem Müll. Nach dem Austausch der Ergebnisse aller Schulen entstanden ein Kinderkochbuch, ein Donau-Auenführer und eine Spielsammlung für die Natur.

Am Ende erhielten wir für unsere Arbeit vom Pädagogischen Austauschdienst ein dickes Lob, was uns natürlich direkt inspirierte weiterzumachen! Unser neues Comenius-Projekt läuft nun seit September 2010 und sein Titel „Precious Planet Project/Education for Life" zeigt den Schwerpunkt unserer Arbeiten. Von der Vergangenheit bis zur Gegenwart beobachten unsere Schüler anhand vielerlei Materialien den Wert und den Umgang mit dem lebensnotwendigen Wasser,um dann nachhaltige Verhaltensregeln für die Zukunft zu erarbeiten und zu verbreiten.

So wurde aus einem kleinen Anstoß durch das Prädikat „Umweltschule" eine große Welle, die sich durch die gesamte Schule fortsetzte bis hin zum technischen Leiter. Die Lampen in den Fluren unserer Gebäude haben mittlerweile einen Minutenrhythmer, die Wasserhähne einen Wasserstopp, die Heizkörper Thermostate und die Mülleimer ein Trennsystem.

Doch auch in den oberen Klassen tut sich viel. Im Unterricht der Naturphänomene in der 8. Klasse wurde eine Wetterstation gebaut und geführt und nun, gerade erst ein paar Monate alt, ist ein neues Schüler-Lehrer-Projekt entstanden: die Helion-SAG. Diese Schüler-Aktiengesellschaft hat sich zum Ziel gesetzt, eine Solaranlage auf das Schuldach zu bauen (Foto 13), damit elektrischen Strom herzustellen und diesen an das öffentliche Netz mit einem Festpreis von 0,30 Euro pro kWh zu verkaufen. Die Aktien stehen für Schüler, Eltern und Lehrer der idsp zum Verkauf und es fehlt nur noch wenig Geld, damit das Projekt in den praktischen Teil starten kann.



Solarkollektorofen auf dem Dach der Aula (Foto 13)

Ganz wichtig dabei: Die Arbeit all dieser Projekte hält sich in einem vernünftigen Rahmen, da sie im Unterricht vorbereitet und durchgeführt werden. Durch die theoretische und praktische Arbeit der Schüler an einem Projekt innerhalb der Schulumwelt werden sie in höchstem Masse motiviert, u. a. da sie meist von den Ergebnissen nachhaltig profitieren und einen praktischen Nutzen in ihrer Arbeit sehen.

Bleibt nur eine Frage offen: Wann startet die nächste Ausschreibung zur Umweltschule? ◂◂

## Interview von Hans-Jürgen Peleikis mit Wolfgang Baier, dem ehemaligen Schulleiter der DS Colegio Andino Bogotá

*Das Colegio Andino hat während Ihrer Amtszeit von 1998 bis 2006 viermal die Auszeichnung „Umweltschule in Amerika" gewonnen. Wie kam es dazu? Wie war ein solcher Erfolg möglich?*
**Wolfgang Baier:** Vor meiner Tätigkeit in Bogotá hatte ich vier Jahre lang dem VDLiA vorgestanden. In diese Zeit fiel unter anderem die Entwicklung des Wettbewerbs „Umweltschule in Europa", welchen der Verband in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung und dem damaligen Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit für die Deutschen Schulen auf unserem Kontinent ausschrieb. Schon damals wurde das Ziel ins Auge gefasst, über eine solche Aktion auch Schulen in Amerika für ökologisches Handeln zu gewinnen. Es war deshalb für mich nur selbstverständlich, nach Amtsantritt in Bogotá Kolleginnen und Kollegen zu suchen, die sich für ein derartiges Projekt begeistern konnten. In der Person des Fachleiters Biologie fand ich einen, der über viele Jahre zur tragenden Säule der praktischen Umweltarbeit wurde. Ohne Wolfgang Busch, der zusammen mit seinen Fachkolleginnen die Schüler motivierte, hätte die Schule diesen Erfolg nie errungen. Es war auch sein persönlicher Erfolg, keine Frage.

*Könnten Sie kurz die Projekte jener Jahre skizzieren?*
**Wolfgang Baier:** Das Jahrbuch 2000/2001 der DS Bogotá berichtete über die ökologischen Projekte unter der Überschrift „Begegnungsschule konkret – Wir gestalten die Zukunft mit!"

Von Anfang an war klar, dass wir ökologisches Handeln mit sozialem Handeln verbinden wollten.

Im Projekt „Hogar Montserrate" arbeiteten unsere Schülerinnen und Schüler mit Kindern, die von der Straße geholt worden waren und 60 km nördlich von Bogotá in einem von der Kirche unterhaltenem Heim ein neues Zuhause erhalten hatten. Die Außenanlagen wurden in Ordnung gebracht, Bäume gepflanzt, Rasen eingesät, eine Fahrradwerkstatt wurde eingerichtet und den Jungen beigebracht, einfache Reparaturen durchzuführen. Es gab Förderunterricht durch Schüler der höheren Klassen.

„El Chuscal" ist eine Schlucht, die durch einen Stadtteil Bogotás führt, in dem vor allem Familien aus der sozial schwachen Schicht leben. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der dort ansässigen Sekundarschule wurde der Bachverlauf renaturiert und das Ufer aufgeforstet.

Die Feuchtgebiete „La Herrera" im Umland von Bogotá waren in Gefahr umzukippen. Herr Busch und unsere Schülerinnen und Schüler organisierten zusammen mit den betroffenen Gemeinden Maßnahmen zum Schutze dieser Gewässer.

Ein besonders sensibles Projekt befasste sich mit den Ärmsten der Armen: „Los Recicladores", die Müllsammler. Schülerinnen und Schüler der Oberstufe suchten den Kontakt zu den Familien, die nachts in den Straßen der kolumbianischen Hauptstadt Müll sammelten. Sie halfen ihnen beim Mülltrennen, bekamen dabei ein Gespür dafür, wie wertvoll doch Papier, Pappe, Glas, Dosen und Plastik sind und wie wenig Verständnis in ihren eigenen Familien dafür bestand. Berührungsängste konnten abgebaut werden. Unsere Schüler begannen, den Kindern am Samstag bei den Hausaufgaben zu helfen. Es gab ein gemeinsames Fest und eine Videodokumentation „Los Recicladores de Usaquén", für die unsere Schüler und Kinder der Müllsammler das Drehbuch wesentlich mitgestaltet hatten.

*Welche Bedeutung hatten diese Arbeitsgemeinschaften für die Schulgemeinde?*
**Wolfgang Baier:** Die Akzeptanz und der Einsatz waren sehr groß, und zwar bei allen Beteiligten. Dazu zählten auch die Eltern und Lehrkräfte aus anderen Fachschaften als der Biologie. Schließlich fanden die meisten Aktionen am Wochenende statt.

Nicht zu vergessen ist der Schulvorstand, der die Mittel für den Transport, die Bezahlung von Busfahrern und Busbegleiterinnen bereitwillig übernahm. Die Medien begleiteten unsere Maßnahmen mit besonderem Interesse, denn in Kolumbien war die Ökologie zu jener Zeit eher ein Randthema. Man konnte dies der Regierung nicht vorwerfen, Mit dem Kampf gegen die Guerilla und gegen die Paramilitärs hatte sie alle Hände voll zu tun.

Als die Schule dann den Titel „Umweltschule in Amerika 1999" erstmals verliehen bekam, war die Freude riesig. In einer Feierstunde in Anwesenheit des deutschen Botschafters übergab der kolumbianische Umweltminister Juan Mayr Maldonado – ein Ehemaliger der DS Bogotá – der Schule die Urkunde.

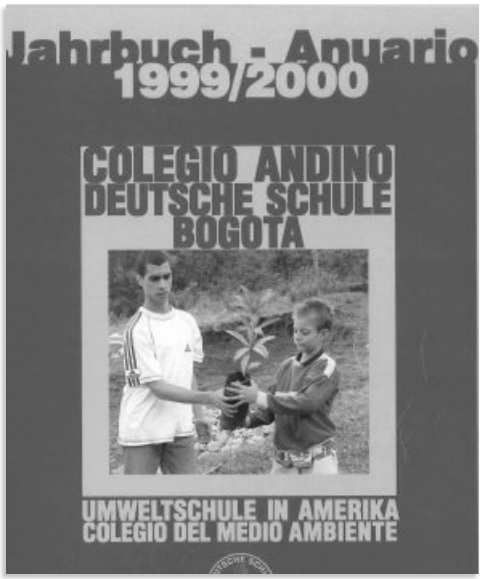
Drei Hauptziele verfolgten wir von Anfang an:

1. Die Kinder und Jugendlichen sollten für ihre natürliche Umgebung sensibilisiert und zum ökologischen Handeln angeregt werden.
2. Sie sollten trotz ihrer unterschiedlichen sozialen und nationalen Herkunft gemeinsam zum Wohle der Natur arbeiten.
3. Das fächerverbindende und fächerübergreifende, sowie das jahrgangsübergreifende Prinzip. Nie waren die Projekte nur solche der Biologie, sondern sie waren eine Einladung an alle Fachschaften und an Schülerinnen und Schüler aller Klassenstufen. Und das fand schon vor 12 Jahren statt!

*Wie würden Sie die Nachwirkung aller Projekte beurteilen?*

**Wolfgang Baier:** Das ist keine leicht zu beantwortende Frage! Lassen Sie mich die Antwort in zwei Richtungen geben.

Da sind zum einen die unmittelbaren Auswirkungen auf die Arbeit in der Schule. Die Grundschule belebte wieder ihren Schulgarten, die 7. Klassen wurden zum „Tag der Artenvielfalt" nach Villa de Leyva eingeladen, den das Humboldt-Institut gemeinsam mit der Zeitschrift GEO durchführte. Die Kinder sollten beobachten, Informationen sammeln und auf ihrem Niveau forschen. Die Sauberkeit auf dem Schulgelände beispielsweise bekam einen neuen Stellenwert.




Zum anderen wissen wir, dass zu einer spezifischen Außenwirkung einer Schule an verantwortlicher Stelle immer eine Person mit einem besonderen Engagement gehört. Als die Amtszeit von Herrn Busch zu Ende war, war auch die Hoch-Zeit dieser Art von Projekten vorbei. Gegen Ende meiner Dienstzeit hatte ich noch als neues Projekt angeregt, eine botanische Kartierung aller Pflanzen auf dem gesamten Schulgeländes vorzunehmen. Doch daraus wurde nichts. Immerhin erinnern große Plaketten im Haupteingang an die vier Verleihungen des Titels „Umweltschule in Amerika".

*Wollen Sie damit sagen, dass außer diesen Erinnerungstafeln nichts übriggeblieben ist von den Projekten?*

**Wolfgang Baier:** Nicht ganz. 2004 etwa besann sich auch das kolumbianische Erziehungswesen auf die Ökologie und schuf das „Proyecto Ambiental Escolar", das „Umweltprojekt in der Schule". Es ist für alle Schulen Pflicht. Sie müssen am Ende eines Schuljahres Rechenschaft über Ihre Aktivitäten ablegen. Immerhin erlebte ich noch während meiner letzten Wochen in Bogotá eine Ausstellung von Gebrauchsgegenständen, die ausschließlich aus wiederverwertbarem Müll geschaffen worden waren. Die Schweizer Schu-

Wolfgang Busch

# "Umweltschule in Amerika"

## Auszeichnung und Verpflichtung

Das Colegio Andino hat in einem vom Verband Deutscher Lehrer im Ausland und der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung ausgeschriebenen Wettbewerb den Titel "Umweltschule in Amerika 1999" gewonnen. Die Jury war von der Arbeit unserer Schule und von der Dokumentation unserer Tätigkeit beeindruckt.

Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgangsstufen, hauptsächlich aber die 10ten Klassen des letzten Schuljahrs waren am Erfolg beteiligt. Ohne die Einsatzfreude der Lehrerinnen und Lehrer, nicht nur aus den Fachschaften Biologie und Kunst, wäre das Projekt nicht zu bewältigen gewesen.

Der Preis galt unserer Arbeit mit Kindern des Jungenheims Monserrate, Kindern, die aus äußerst ärmlichen Verhältnissen stammen und die teilweise von der Straße geholt wurden. Das gemeinsame Kennenlernen geschah in verschiedenen Aktionen. Wir pflanzten Obstbäume, begrünten einen Hang mit einheimischen Bäumen und Sträuchern, unsere Schülerinnen und Schüler mikroskopierten mit den Kindern des Heims, bastelten Puppen und spielten damit Theater, gemeinsam wurden Abfalltonnen angemalt, Müll gesammelt und Pause gemacht.



Unsere Schülerinnen und Schüler, die anfänglich Berührungsängste hatten, fuhren bald gerne zum Hogar Monserrate und das meist am Wochenende. Alle Beteiligten freuten sich auf ein Wiedersehen. Wir Lehrer mussten hier bald einige Vorurteile gegenüber unseren Schülerinnen und Schüler vergessen. Besonders auffällig war die positive soziale Einstellung unserer Schüler.

Es wurde sich sogar negativ gegenüber der Beteiligung am Wettbewerb geäußert. "Wir machen diese Arbeit nicht wegen des Wettbewerbs, sondern weil wir das für selbstverständlich halten", war öfter aus Schülermund zu hören.

Diese Selbstverständlichkeit einer ökologischen und sozialen Haltung ist sicher noch ausbaufähig. Gerade in der Schule ist hier nicht alles im Lot. Zu einer Verbesserung des ökologischen und sozialen Umfelds hilft der Preisgewinn indirekt mit. Mit dem Titel "Umweltschule in Amerika" ausgezeichnet, sind wir in gewisser Weise verpflichtet, hier weiter zu arbeiten. Der Titel ist Ruf und Auftrag zugleich! Und außerdem macht die Arbeit viel Spaß.

Die Zusammenarbeit mit den Kindern des Hogar Monserrate geht weiter. Ein Schichtwechsel hat stattgefunden. Die Schülerinnen und Schüler der jetzigen 10ten Klassen zeigten sich schon aktiv. Eine Fahrradwerkstatt wird demnächst im Heim eingerichtet und aus Spendengeldern für drei Jungen des Heims eine adäquate Ausbildung finanziert.



Wolfgang Busch
Wolfgang Baier
Juan Mayr Maldonado
Peter von Jagow

Am 14. Dezember 1999 fand die Preisverleihung durch den Umweltminister Kolumbiens Juan Mayr und durch den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Peter von Jagow statt. Es war schön, dass die Kinder aus Monserrate aktiv an unserer Feierstunde teilnahmen.

Dass unser Tun im Hogar Monserrate auch außerhalb der Schule positiv beurteilt wird, zeigte ein Beitrag des Fernsehsenders "Señal Colombia" vom 20.3.2000, der über die Preisverleihung und die davor geleistete Arbeit berichtete.

Herzlichen Dank an alle Beteiligten und weiter so!

❖



Wolfgang Busch

# "Colegio del Medio Ambiente"

## Condecoración y responsabilidad

*EL Colegio Andino ganó en un concurso de la Asociación de Profesores Alemanes en el Exterior y de la Sociedad Alemana para Educación Ambiental el título de "Colegio del Medio Ambiente 1999". El jurado quedó muy impresionado con el trabajo realizado por nuestro Colegio y con la documentación enviada.*

*Participaron de este éxito alumnas y alumnos de diferentes grados, pero sobre todo de 10° grado del año académico pasado. Además, fue determinante el entusiasmo de varios profesores, no sólo de los Departamentos de Biología y Arte.*

*El premio lo ganamos por nuestro trabajo con niños del Hogar Monserrate, niños muy pobres, en parte rescatados de la calle. El mutuo conocimiento se realizó en diferentes acciones. Sembramos árboles frutales, hicimos reverdecer una loma con árboles y arbustos nativos, nuestros alumnos/as hicieron trabajo en microscopía con los niños del hogar, conjuntamente se elaboraron títeres y se hicieron presentaciones con ellos, entre todos se pintaron canecas, se recogió basura y se hizo recreo.*

*Nuestros alumnos/as, que inicialmente mostraron cierta timidez, luego viajaron con gusto al Hogar Monserrate, y eso casi siempre en fines de semana. Todos esperaban ansiosos poder volver a trabajar juntos. A nosotros, los profesores, nos tocó olvidarnos pronto de algunos prejuicios que teníamos de nuestros alumnos y alumnas. Es de destacar su positiva actitud social.*





*Incluso hubo voces que se levantaron en contra del concurso. "Nosotros participamos en este trabajo no por el concurso, sino porque para nosotros es lo más natural", se oyó decir más de una vez por boca de alumnos.*

*Lo natural de una actitud ecológica y social seguramente todavía no ha llegado a lo máximo de su expresión. Especialmente en el Colegio todavía queda mucho qué desear. El premio en cierta manera ayuda a mejorar el ambiente ecológico y social. El ser portadores del título "Colegio del Medio Ambiente 1999" hasta cierto punto representa una obligación para seguir trabajando. El título nos da simultáneamente la fama y el encargo para seguir adelante. Y, además, el trabajo lo hacemos con mucho gusto.*

*La labor con los niños del Hogar Monserrate sigue desarrollándose. Ya están en turno otros alumnos y alumnas. Los de 10° grado del presente año escolar han iniciado su actividad. Pronto se instalará un taller para bicicletas en el Hogar y se financiará con donaciones una capacitación profesional adecuada para tres jóvenes.*

*El 14 de diciembre de 1999 se hizo entrega del premio por parte del Ministro del Medio Ambiente, Juan Mayr, y del Embajador de la República Federal de Alemania, Peter von Jagow. Nos alegramos que los niños del Hogar Monserrate hubieran podido participar en esta celebración.*

*El hecho que nuestro actuar es evaluado positivamente también fuera del Colegio lo demostró un programa de "Señal Colombia" del 20.03.2000 en el que se habló del trabajo realizado y de la entrega del premio.*

*Muchas gracias a todos los que han participado en esta labor y continúen en esa misma onda!* (Traducción)







le und die Deutsche Schule hatten sich zusammengetan, um einmal zu zeigen, auf welche Art man dieses „Proyecto Ambiental Escolar" praktisch umsetzen konnte. Schülerinnen und Schüler als Gäste aus den sozial schwächeren Stadtteilen unter vielen anderen staunten über die kleinen Kunstwerke. Adriana Eslava, Biologielehrerin, und Urs Schmidt, Kunstlehrer, betreuten von Anfang an dieses Projekt erfolgreich.

Vielleicht hatten unsere Vorhaben bei den Kollegen der Bogotaner Schulbehörden einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen. Oder die Zeit war einfach reif dafür. Positiv gedacht: Wenigstens in PRAE fanden die Aktivitäten der DS Bogotá ein Folgeprogramm.

*Ich danke Ihnen für das Interview.*

## German International School Sydney: Umweltschutz muss man leben

*Wolfgang Engel*



**Regen, Regen, Regen.**

Es ist, als ob das Wetter etwas gegen Umweltschutz hätte. Die Bedingungen unter denen der erste „Green Day" der GISS im Mai 2009 stattfindet, sind alles andere als man in dem trockensten Land der Erde erwartet. Trotzdem sind alle Schüler, Lehrer und Eltern mit Herz und Enthusiasmus dabei, wenn es darum geht, heimische Pflanzen auf dem Schulgelände einzusetzen, das Wasser des benachbarten Baches zu analysieren, den Energieverbrauch einer Klasse während eines Tages zu berechnen oder einfach die einheimische Tierwelt (Eidechsen, Schlangen, Possums) zu bestaunen oder sogar anzufassen.

Getreu dem Motto des heutigen Tages sind alle in grün zur Schule gekommen um auch äußerlich zu zeigen, dass ihnen der Umweltschutz in einem Land voller überwältigender Landschaften und mit einer einmaligen Tierwelt wichtig ist. Am Ende des Tages sind sich alle Teilnehmer einig, dass wir den „Green Day" von jetzt an jährlich durchführen wollen.

Der Regen scheint ein ständiger Begleiter bei den Umweltaktionen der Schule zu sein, denn auch schon bei der Teilnahme an der „Green Wave", der weltweiten Baumpflanzaktion an der sich viele deutsche Auslandsschulen beteiligen, regnet es regelmäßig.

Trotzdem ist man hier auf dem 5. Kontinent meist froh, wenn Regen fällt, da insbesondere im Sommer die Wasserversorgung in den großen Städten sehr schwierig werden kann. Oftmals werden dann „water restrictions" proklamiert und man darf beispielweise nur an bestimmten Tagen und Zeiten den Garten bewässern. Wasser sparen ist also ein besonders wichtiger Teil im Umweltschutzbereich und die Schule hat beim Bau der neuen Gebäude deshalb darauf geachtet, wasserlose Urinale einzurichten.

Zum Glück gibt es aber wirklich genug Sonnentage in Sydney, so wie man es erwartet.













Dies ist auch der Grund, weshalb die Schule eine große Solaranlage auf dem Hauptgebäude installiert hat.

Insgesamt ist zu merken, dass mit dem Umzug der Schule in die vor 2 Jahren fertiggestellten neuen Gebäude und der damit verbundenen Einrichtung einer Umweltgruppe aus Lehrern und Schülern etwas in Bewegung geraten ist, u. a. die Implementierung eines Recyclingsystems.

Die nächsten Schritte werden die Anlegung eines Kräuter- und Gemüsegartens sein, die von den Schülern angelegt und bewirtschaftet werden.



***Umweltschutz darf man nicht nur lernen, Umweltschutz muss man leben.***

Und da strahlt sogar die Sonne. ◂◂

# Umwelterziehung an der Höltersschule

*Alicia Rafú (übersetzt und aktualisiert von Traudi Naab)*

Als wir die Initiative ergriffen, mit der Umwelterziehung an der Höltersschule zu beginnen, hatten wir viele Zweifel. Wir stellten uns die Frage, ob wir uns nicht von einer Mode leiten ließen oder von kurzatmigen Ideen mit geringen Erfolgsaussichten, nur um sagen zu können: Wir gehören zu den Fortschrittlichen. Nur in einem waren wir sicher: Wir wussten, dass wir uns als Erziehende für die Umwelt engagieren sollten. Fehlendes Umweltbewusstsein war verbreitet und von unserem bescheidenen Platz aus konnten wir vielleicht ein wenig zum Umweltbewusstsein und -schutz beitragen.

Wir haben uns zum Ziel gesetzt ein Umweltbewusstsein zu entwickeln, Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen und uns aktiv für den Umweltschutz einzusetzen.

Unsere Schule war schon immer bemüht ihre Umgebung zu pflegen, um ihrer Gemeinschaft ein gesünderes Leben zu bieten: große, offene Plätze, üppiger Baumbestand auf dem Gelände, Begegnung mit der Natur für unsere Schüler und ihre Familien. Die Zeltlager und Gemeindefeste sind schon zur Tradition geworden. Wir mussten aber unsere Zweifel, von denen wir am Anfang sprachen, zerstreuen; darum sammelten wir Informationen und Anschauungsmaterial und zogen Experten als Berater hinzu. So fingen wir im Jahre 1993 in der Schule an über „Nachhaltige Entwicklung", „Recycling von Materialien" und über „Mülltrennung" zu sprechen. Wir legten unseren eigenen organischen Garten an und bezogen die Umwelterziehung in unser Schulleben mit ein. Wir haben Diplomlandwirte hinzugezogen, die uns halfen die ersten Schritte zu gehen. Zusammen mit den Lehrern und Leitern haben wir neue Strategien entwickelt; wir haben einen Arbeitsplan für unseren organischen Garten entworfen, damit alle Schüler während des ganzen Jahres dazu Zugang haben würden und Projekte, die mit der Umwelt in Verbindung stehen, ausarbeiten könnten. Es gibt ständig Arbeit im Schulgarten. Schüler/innen und Lehrer/innen arbeiten praktisch und theoretisch. Der Boden wird vorbereitet, es wird gesät, gegossen, gejätet, die Pflanzen werden gepflegt und geerntet. Im Labor werden zusätzliche Arbeiten vorgenommen wie die Analyse der pflanzlichen Gewebe, Recycling von Papier, Herstellung von organischen Insektiziden, Herstellung von Naturkosmetik und von Naturmedizin aus Kräutern aus dem Schulgarten.

Auch Besuche gehören zu unseren Projekten: Wir besuchen landwirtschaftliche Betriebe, naturwissenschaftliche Museen, Observatorien und veranstalten Zeltlager im Sinne der Nähe zur Natur.

Auf diese Weise sind wir durch unsere Erfahrungen gewachsen und beobachten mit großem Stolz, wie Jahr für Jahr ein Großteil unserer Schüler feste Vorsätze fasst, was die Lebensqualität betrifft. Sie werfen keinen Abfall in öffentliche Anlagen oder auf Gemeinschaftsplätze, sie interessieren sich für den Garten, fühlen sich verantwortlich und versuchen ihre Umwelt zu schützen. Man braucht sie nur zu hören: „Du, trete nicht auf die Beete!" oder „Laufe nicht durch das Gelände, das Gras ist nass!", aber auch „Frl./Hr. Soundso hat ein Papier auf den Boden geworfen".



Hölters Primarbereich

In all diesen Jahren haben Lehrer und Schüler viel Zeit den Umweltprojekten gewidmet und einige davon haben die Anerkennung der „Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung“ und des „VDLiA“ (Verein Deutscher Lehrer im Ausland) erhalten. Die Höltersschule wurde bereits viermal als „Umweltschule in Amerika“ ausgezeichnet und ist somit die Schule in Amerika mit den meisten Auszeichnungen.

Wenn man bedenkt, welcher Zeitaufwand nötig ist, um ein Projekt in der Schule durchzuführen, wie viele Stunden man aufwenden muss, um Material zu sammeln, die Bibliografie zu studieren, praktische Arbeiten auszuführen, dann wird einem klar, dass solche Projekte ohne eine Spur von Idealismus nicht realisierbar sind. Man braucht Zeit für Untersuchungen, für Sprechrunden, man muss einen Fehlerquotienten mit einbeziehen und vieles mehr; so können wir bei aller Bescheidenheit stolz auf unsere Lehrer und Schüler sein, die „Träger“ der Projekte.

Wir versuchen ständig das Verständnis für die Belange der Natur bei unseren Schülern zu vertiefen und das Bewusstsein zu stärken, dass unser Planet ein sehr empfindliches Ökosystem mit eigenen Bedingtheiten ist.

Die Höltersschule hat über die Jahre hinweg ihren eingeschlagenen Weg eingehalten und heute können wir mit Stolz sagen, dass unsere Bemühungen Früchte tragen aber wir wissen auch, dass wir in Argentinien noch einen langen Weg vor uns haben, um das Niveau der Umwelterziehung in entwickelteren Länder zu erreichen. Wir sind uns bewußt, dass wir nicht nachlassen dürfen in unseren Bemühungen und uns täglich erneut anstrengen müssen im Sinne der Umwelt! ◂◂



Hölters Kindergarten

## Zur Autorin

Alicia Rafú ist stellvertretende Leiterin der Primaria, Höltersschule, Buenos Aires.

**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:**
**www.vdlia.de**

**Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie allerdings eine PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedsbeitrages. Wenden Sie sich an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!**

# Die Deutschen Solar-Auslandsschulen

*Die dena nutzt mit dem 2004 begonnenen Solardachprogramm das hohe Ansehen der Deutschen Auslandsschulen und stärkt mit der Errichtung von Solaranlagen auf deren Gebäude das innovative und zukunftsfähige Image dieser Schulen und der daran beteiligten deutschen Solarfirmen im Ausland.*




Bis Ende 2007 wurden von der dena (www.dena.de) elf Projekte an Deutschen Auslandsschulen umgesetzt. (Wir berichteten darüber in unserem Heft 2/2008.) Darunter waren mit der DS Santiago, Chile und der DS Shanghai, China zwei Schulen, von denen wir in diesem Heft Berichte über ihre Erfahrung mit der Solaranlage bzw. über die Weiterentwicklung der Schule präsentieren.

2008 und 2009 sind auf weiteren sechs Deutschen Auslandsschulen Solaranlagen im Rahmen des Solardachprogramms eingeweiht worden. Wenn wir detailliert über technische Daten, Eignung der Standorte und Aussagen bei der Einweihungsfeier berichten, dann, um die Arbeit aller Beteiligten zu würdigen – vor allem aber auch, um den vielen anderen, auch bestens geeigneten Deutschen Auslandsschulen Mut zu machen und Ansporn zu geben, dass sie möglichst schnell auch zum Club der Deutschen Solarschulen im Ausland gehören. 17 Solar-Auslandsschulen von mittlerweile 140 Deutschen Auslandsschulen sind ein schöner, aber sehr winziger Anteil.

Die dena hat lobenswerterweise geholfen, auch noch auf anderen Gebäuden im Ausland die innovative Kraft deutscher Solarunternehmen zu präsentieren. Darüber soll an dieser Stelle nicht berichtet werden – mit einer Ausnahme: wenn wir aus der Pressemitteilung über die Einweihung der Solaranlage des deutsch-rumänischen Kindergartens in Schäßburg zitieren, dann, um zu sagen:

**Man kann nicht früh genug damit anfangen, etwas Vernünftiges für die Kinder und ihre Zukunft zu tun.**

*Hans-Jürgen Peleikis*

## Das dena-Solardachprogramm zur Auslandsmarkterschließung

*www.exportinitiative.de/solardachprogramm*

*(Diese Druckschrift des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie und der Deutschen Energie-Agentur wurde von Hans-Jürgen Peleikis gekürzt.)*

### Ziel des Solardachprogramms

Ziel des Solardachprogramms ist die Verankerung der teilnehmenden Solarunternehmen im Ausland zur Steigerung des Exports ihrer Solarprodukte. Durch die Umsetzung eines Projekts erhält das Solarunternehmen die Möglichkeit, die notwendigen Vertriebsstrukturen aufzubauen, künftige Partner für Verkauf und Installation zu schulen sowie potenzielle Kunden über Anwendungsmöglichkeiten von Solartechnik zu informieren. Entscheidend ist zudem der Aufbau von Netzwerken mit wirtschaftlichen und politischen Entscheidungsträgern, um das Unternehmen selbst und das Thema Solarenergie




prominent zu platzieren. Nicht zuletzt soll der Solarstandort Deutschland unter dem Qualitätslabel „renewables made in Germany" durch das Unternehmen erfolgreich vermarktet werden.

### Die Projekte des Solardachprogramms

In den Projekten des Solardachprogramms legen Solarunternehmen den Grundstein für die Erschließung oder den Ausbau eines aus ihrer Sicht strategisch wichtigen Zielmarkts. Ausgangspunkt ist die ***Errichtung einer Solaranlage an einem repräsentativen Gebäude einer Institution mit hohem Ansehen***. Die Anlage steht stellvertretend für die solare Produktpalette des Unternehmens, stellt dessen Qualitätsanspruch und Leistungsfähigkeit unter Beweis und dient der Demonstration von Solartechnologie im Allgemeinen. Ausgehend von der Anlagenerrichtung werden weitere wesentliche Bausteine für einen nachhaltigen Erfolg des Markterschließungsprojekts umgesetzt: umfassende Öffentlichkeitsarbeit, intensives Marketing, Netzwerkbildung und gezielte Schulungsmaßnahmen.

### Ihr Partner – die Deutsche Energie-Agentur GmbH (dena)

Die dena ist Ihr erfahrener Partner für einen erfolgreichen Markteintritt: Wir beraten Ihr Unternehmen während des Projekts aktiv beim Aufbau und bei der Umsetzung eines maßgeschneiderten und anspruchsvollen Markterschließungskonzepts, begleiten Sie beim Aufbau wichtiger Netzwerke vor Ort und koordinieren verlässlich das Gesamtprojekt. Unser

Ziel ist Ihr langfristiger Erfolg im Auslandsgeschäft.

### Die Finanzierung der einzelnen Projekte

Die Projekte des Solardachprogramms sind als Public Private Partnerships konzipiert. Sie werden vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie zu 45 Prozent und vom teilnehmenden Unternehmen zu 55 Prozent der Projektkosten gemeinsam finanziert.

Die Kosten jedes Projekts belaufen sich auf ca. 235.000,– € (netto), die sich wie folgt zusammensetzen:

- Bereitstellung einer Solaranlage bis zu 95.000,– € (netto)
- Erstellung und Umsetzung eines PR-, Marketing- und Schulungskonzepts bis zu 95.000,– € (netto)
- Kosten der Projektvermittlung, Koordination und Beratung ca. 45.000,– € (netto).

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie herausgegeben. Sie wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

## Die neuesten Solardachprojekte an Deutschen Auslandsschulen zwischen den Jahren 2008 und 2010

*(Alle folgenden Ausführungen zu Solardachprojekten an Deutschen Auslandsschulen entstammen Druckschriften des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie und der Deutschen Energie-Agentur, die von Hans-Jürgen Peleikis verändert wurden.)*

## Das Solardachprojekt Ägypten

*(Die Anlage wurde 2008 eröffnet.) www.exportinitiative.de/solardachprogramm*

Mit Globalstrahlungen von 2.000 bis 2.500 kWh/m² ist Ägypten eines der sonnenreichsten Länder der Erde. Es bietet damit ideale klimatische Voraussetzungen für die Solarenergienutzung. Gleichzeitig drohen aufgrund starken Bevölkerungs- und Wirtschaftswachstums, insbesondere eines fortschreitenden Ausbaus der Tourismusindustrie, Energieengpässe, vor allem in den Ballungsräumen. Der ägyptische Markt steht deshalb immer stärker im Exportfokus, auch der Solarindustrie.

### Solare Lösung für Schule

Die KACO new energy GmbH hat in Kairo in Zusammenarbeit mit der SunSET Energietechnik GmbH ein Solardachprojekt an der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) in Kairo realisiert. Dort wurden drei unterschiedliche Solaranlagen installiert, um die vielfältigen Möglichkeiten moderner Solartechnikanwendungen zu demonstrieren.

Dank des Projekts kann die Schule nun einen Teil ihres Energiebedarfs durch umweltfreundliche Sonnenenergie decken. Eine solarthermische Anlage auf dem Dach der Aula erwärmt das Trinkwasser und unterstützt darüber hinaus die Heizung der Schule. Eine Photovoltaik-Anlage (Dünnschicht- und kristalline Technik) auf dem Dach der Sporthalle und an der Fassade zum Haupteingang liefert Strom, zum Beispiel

Bernd Erbel, Deutscher Botschafter in Kairo:

> *„Solartechnik hat ein großes Potenzial in Ägypten. Sie kann überall dort eingesetzt werden, wo Strom, Wärme oder Wasser benötigt werden, in Schulen, Wohnhäusern, Fabriken ebenso wie in der Landwirtschaft. Die Sonne die wir hierzu benötigen ist in Ägypten reichlich vorhanden. Das Know-how deutscher Unternehmen hilft, dieses Potenzial zu nutzen. Die Solartechnik der Deutschen Evangelischen Schule zeigt exemplarisch, was heutige Solartechnik leisten kann".*





für die Beleuchtung der Klassenräume und für den Betrieb elektrischer Geräte wie Computer. Eine weitere Photovoltaik-Anlage am Rande des Sportplatzes treibt eine neu installierte Pumpe an, die Grundwasser zur Bewässerung der Sportanlagen aus der Tiefe fördert. Zwei Anzeigetafeln in der Nähe des Haupteingangs informieren über die aktuelle Leistung, den bisherigen Gesamtertrag und das dadurch eingesparte $CO_2$.

Dr. Gerhard Ohlde, Direktor der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) in Kairo:

*„Diese Schule nimmt Umweltaspekte sehr ernst, darum unterstützt sie die Idee die Integration von erneuerbaren Energien zu präsentieren."*

Andreas Seybold, Vertriebsleiter bei KACO:

*„Die wartungsfreie, lüfterlose Technologie der KACO Wechselrichter ist für den Einsatz an staubigen Orten, wie es sie in Ägypten häufig gibt, geradezu prädestiniert."*

## Das Solardachprojekt Australien

*(Die Anlage wurde 2008 eingeweiht.)*

### Nachhaltige Energieversorgung für Australien

Trotz hoher Einstrahlungswerte hat Solarenergie lange eine untergeordnete Rolle in Australien gespielt. Der Regierungswechsel im Dezember 2007 hat jedoch zu einem Umdenken geführt. So war die Ratifizierung des Kyoto-Protokolls als erste Amtshandlung des neuen Premiers Kevin Rudd ein wichtiges Zeichen. Australien hat in den letzten Jahren ein erfolgreiches System von Fördermöglichkeiten für erneuerbare Energien entwickelt.

Mittlerweile gibt es mehr als 100 Gesetze, Anreizsysteme und Fördermaßnahmen für erneuerbare Energien, die dem Klimawandel entgegenwirken sollen. Daher ist in den kommenden Jahren mit einem erheblichen Aufschwung im Bereich erneuerbare Energien zu rechnen.

### Solarer Leuchtturm in Sydney

Die German International School Sydney (GISS) ist als moderner Neubau prädestiniert für die Integration Regenerative-Energien-Technologien. Die Schule hat bereits einige Projekte im Umweltbereich realisiert. So verfügt sie über wasserlose Urinale, ein Regenwasserauffangbecken und ein Mülltrennungskonzept. Die auf dem Dach der Schule installierte, netz-





gekoppelte 10,20-kWp-Solarstromanlage unterstreicht den ökologischen Anspruch der Schule. Sie produziert jährlich 12.600 kWh Strom und vermeidet damit den Ausstoß von jährlich rund 10.700 Kilogramm klimaschädlichem Kohlendioxid.

Christian Bindel, Geschäftsführer der Phoenix Solar Pty Ltd.:

*„Mit der Installation der Dachanlage auf der Deutschen Schule können wir unsere Erfahrung und unser Wissen in Sachen Anlagenbau und Systemtechnik in einen relativ jungen Markt einbringen und so die australische Solarindustrie voranbringen."*

Joachim Stickel, stellvertretender Vorsitzender der GISS:

*„Das Projekt ist eine großartige Möglichkeit, unseren Kindern in der Schule die Photovoltaik-Technologie näher zu bringen und ein frühes Verständnis für diese innovative Art der Stromerzeugung zu fördern.*

## Das Solardachprojekt Costa Rica

*(Die Anlagen wurden 2009 eingeweiht.)*

Der nationale Energieplan Costa Ricas setzt das ambitionierte Ziel, bis 2025 die Unabhängigkeit von Stromimporten zu erreichen und bis zum 200. Jahrestag der Unabhängigkeit im Jahr 2021 die Elektrizitätsversorgung zu 100 Prozent $CO_2$ neutral zu gestalten. Dazu dienen bisher in erster Linie Wasserkraft, Geothermie und Windkraft.

Trotz des sehr hohen Anteils erneuerbarer Energien an der Energieerzeugung ist das Solarenergiepotenzial bislang weitgehend ungenutzt. Solaranlagen könnten insbesondere in der Trockenzeit eine gute Alternative zur Wasserkraftnutzung bieten. Als Land mit stabilen politischen Verhältnissen, einer kontinuierlich wachsenden Wirtschaft und ständig verbesserten Rahmenbedingungen für den Einsatz erneuerbarer Energien bietet Costa Rica ideale Voraussetzungen, um dort Investitionen zu tätigen.

### Erstmals warmes Wasser in Küche und Dusche

Die Steca Elektronik GmbH hat die Potenziale erkannt und zusammen mit der Sunset Energietechnik GmbH an der Humboldt Schule San José ein Solardachprojekt verwirklicht.

Im März 2009 haben die Unternehmen vier Solaranlagen mit unterschiedlichen Technologien errichtet. In der Küche und – zur Freude von Schülern und Sportlern – in den Duschen





Julio Matamoros, Vizeminister für Energie Costa Rica:

*„Dieses Projekt hat für uns eine symbolische Tragweite. An diesem bemerkenswerten Beispiel der deutschen Industrie können wir sowohl die Entwicklung der Technologie als auch der Politik sehen. Zum bedeutenden Wandel, den wir brauchen, gehört nicht nur der Einbau von neuen Technologien auf die Dächer unserer Häuser. Es muss sich ein Wandel des Denkens aller vollziehen, die im Bereich der Politik, Industrie oder Dienstleistung tätig sind."*

*„Wir müssen unsere Sicht auf die Energie ändern. Wir müssen damit aufhören, passive beobachtende Objekte, einfache Verbraucher zu sein und endlich einsehen, dass wir uns aktiv am Prozess der Energienutzung beteiligen können."*

des Sport- und Schwimmbadbereichs wurden für die Warmwasseraufbereitung solarthermische Anlagen mit einer Kollektorfläche von insgesamt 16,5 $m^2$ installiert. Die Stromversorgung der Schule wird durch 64 amorphe und 26 polykristalline Solarmodule unterstützt. Die 8,32-kWp-Anlage speist den produzierten Strom in das Schulnetz ein; für die Ferienzeiten ist die Einspeisung des überschüssigen Stromes in das öffentliche Netz genehmigt worden. Um die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten deutscher Solartechnologien zu demonstrieren, sind zudem zwei netzunabhängige Straßenleuchten und eine Notstromversorgung für die Schulverwaltung installiert worden.

Michael Müller, Head of Research und Sales Director Northern Europe der Steca Elektronik GmbH:

*„Das Solardachprojekt in Costa Rica hat sich zu einem sehr wichtigen Demonstrationsprojekt entwickelt, das in ganz Mittelamerika eine wertvolle Referenzanlage ist. Wo immer in dieser Region über netzgekoppelte Photovoltaik diskutiert wird, steht diese Installation als gutes Beispiel an erster Stelle.*

### Demonstrationsanlagen für Bildung und Netzwerke

Die Humboldt Schule konzentriert sich bereits seit acht Jahren auf das Thema „Schonender Umgang mit der Umwelt". Im Rahmen der Umwelterziehung können nun Fragen der Energieversorgung und des Energieverbrauchs anhand der installierten Demonstrationsanlagen um Funktionsweise und konkrete Leistung am praktischen Beispiel erweitert werden. ◂◂

## Das Solardachprojekt Indonesien

*(Das Solarprojekt wurde 2008 eingeweiht.)*

### Schlechte Netzinfrastruktur und viel Sonne

Die Energieversorgung Indonesiens weist, trotz großer Kohle- und Ölvorkommen erhebliche Defizite auf. Insbesondere die Netzinfrastruktur ist mangelhaft, weshalb es vor allem auf den kleineren Inseln Indonesiens regelmäßig zu Stromausfällen kommt. Auch die Reichweite des Netzes ist begrenzt. Derzeit liegt die Anschlussrate bei lediglich 56 Prozent der Bevölkerung. Die Regierung hat sich daher die 100 prozentige Elektrifizierung des Landes bis 2020 zum

Ziel gesetzt. Erneuerbare Energien spielen bislang noch eine sehr untergeordnete Rolle,






könnten aber im Hinblick auf die Zielsetzung erheblich an Bedeutung gewinnen, nicht zuletzt aufgrund der hohen Globalstrahlung in der Äquatorregion.

**Steinmeier gibt den Startschuss**

Die SUNSET Energietechnik GmbH hat sich früh in den noch wenig erschlossenen Solarmarkt Indonesiens gewagt und an der Deutschen Internationalen Schule (DIS) Jakarta ein Solardachprojekt realisiert. Das Vorhaben genoss von Anfang an hohe Aufmerksamkeit. So wurde der Spatenstich am 27. Februar 2008 vom damaligen Bundesaußenminister Frank Walter Steinmeier gesetzt. Um die Leistungsfähigkeit und vielseitigen Anwendungsmöglichkeiten von Solartechnik „Made in Germany" zu demonstrieren wurden Anlagen unterschiedlichen Typs installiert. Die Stromversorgung der Schule wird durch zwei unterschiedliche Photovoltaik-Anlagen unterstützt: eine netzgekoppelte 10,08-kWp-Anlage für den täglichen Strombedarf und eine kleinere Inselanlage für den Computerraum als Backup-System bei Stromausfällen. Die Warmwasserproduktion für den Schwimmbadbereich und die Duschen in den Umkleiden wird durch eine klassische Solarthermie-Anlage mit Zwangsumlauf sowie eine Thermosiphonanlage unterstützt. Eine weitere, kleinere solarthermische Anlage, wie sie auch für Privathaushalte geeignet ist, trägt zur Warmwasserversorgung der Küche bei.

Peter Schäfer, Direktor der Deutschen Internationalen Schule Jakarta:

*„Das Solarsystem hilft uns nicht nur Energie einzusparen, sondern gibt unseren Schülern auch die Möglichkeit aus erster Hand Erfahrungen mit einer wichtigen Zukunftstechnologie zu machen. Dies hilft ihnen auch, mehr über die Bereiche Energiesparen und Klimaschutz zu erfahren."*

**Markterschließung durch Aufklärung**

Um die Nachhaltigkeit der Maßnahmen sicherzustellen, veranstaltete SUNSET außerdem Workshops und Schulungen für künftige Installations- und Vertriebspartner. Für die Schüler der DIS fanden mehrere Informationsveranstaltungen zu Solartechnik statt. ◂◂

## Das Solardachprojekt Südafrika

*(Die Anlage wurde 2008 eingeweiht.)*

**Energiekrise löst Umdenken aus**

Südafrika hat im letzten Jahrzehnt ein starkes Wirtschaftswachstum und eine rapide Industrialisierung erlebt. Zusammen mit dem Massenelektrifizierungsprogramm hat das zu einer steigenden Stromnachfrage geführt, die Anfang 2008 eine unerwartet heftige Energiekrise auslöste, einhergehend mit regelmäßigen Stromausfällen. Damit gewinnen solare Energieversorgungslösungen zunehmend an Bedeutung. 2009 wurde daher ein Stromeinspeisetarif für erneuerbare Energien eingeführt.

**Nachhaltige Energieversorgung für Südafrika**

Das von Schüco International verwirklichte Solardachprojekt auf der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg setzt genau hier an. Die 3,48 kWp große Photovoltaik-Anlage ist mit



einer „Backup-Funktion“ ausgestattet, die die Stromversorgung für wichtige Verbraucher wie Notbeleuchtung, Schulglocke und Schulcomputer auch dann gewährleistet, wenn es zu einem Stromausfall kommt. Die Anlage wurde als eine der ersten in Südafrika an das öffentliche Netz angeschlossen. Zusätzlich zur Photovoltaik wurde eine solarthermische Anlage mit einer Leistung von 6,8 kWth installiert, um die Schulküche mit warmem Wasser zu versorgen. Außerdem sorgen drei solare Thermosiphonsysteme mit einer Gesamtleistung von 7,5 kWth auf dem Dach der Sporthalle für warmes Wasser in den Schüler- und Lehrerduschen.

Sandile Tyatya, Leiter der Abteilung Erneuerbare Energien im südafrikanischen Energieministerium bezeichnete den Zugang zu Erneuerbare-Energien-Technologien und das Wissen, diese zu installieren und zu warten, als eine der großen Herausforderungen für Südafrika. Er lobte die Initiative (Solardachprogramm) und forderte, dass alle Schulen in Südafrika mit Solartechnik ausgestattet werden sollten. Seiner Ansicht nach helfe ein Demonstrationsprojekt wie das auf der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg dabei die Menschen davon zu überzeugen, dass erneuerbare Energien funktionieren. Südafrika wolle mehr von dieser Technologie, aufgrund der Chancen für die Entwicklung der lokalen Wirtschaft und der Schaffung von Arbeitsplätzen. ◂◂

Dieter Jakob, Schulleiter Deutsche Internationale Schule Johannesburg:

*„Wir fühlen uns geehrt, Teil dieses Projekts zu sein. Nicht nur wegen des damit verbundenen Prestiges, sondern auch, weil es unsere Energiekosten deutlich reduziert, das Leben für unsere Schüler und Lehrer vereinfacht und uns durch die Reduktion von $CO_2$-Emissionen erlaubt, wirklich einen Beitrag für unsere Zukunft und die unserer Kinder zu leisten. Ich bin mir sicher, sobald Südafrika erkennt, wie erfolgreich wir Solarenergie nutzen können, werden sich viele Menschen fragen: „Ist das nicht genau das, was unser Land jetzt braucht?“*

## Das Solardachprojekt Taiwan

*(Das Solardachprojekt wurde 2009 eingeweiht.)*

### Zukunftsmarkt Taiwan

Die taiwanesische Regierung hat eine Energiewende zugunsten nachhaltiger Energieträger angekündigt. Im April 2009 wurde das „Dawning Project for Green Energy“ eingeführt. Damit sollen die Effizienz von Solarzellen verbessert und Schlüsselmaterialien entwickelt werden. Zudem wurde der „Renewable Energy Development Act“ zur Förderung erneuerbarer Energien verabschiedet. Der Leiter der obersten Energiebehörde bestätigte in seiner Rede anlässlich der Einweihung des Solardachprojekts Taipei, dass die darin festgelegten Einspeisetarife für Photovoltaik (PV) das Wachstum des heimischen Marktes und die Industrieentwicklung stimulieren werden.

### „PV-Frisbee als Spielplatzüberdachung“

Die abakus Solar AG, Köln hat diese Entwicklung bereits früh erkannt und ein Solardachprojekt an der Europäischen Schule Taipei realisiert. Damit haben Schüler und Lehrer im





wahrsten Sinne schöne Aussichten. Die installierte PV-Anlage dient nicht nur der Stromerzeugung, sondern gleichzeitig als architektonisch anspruchsvolle Spielplatzüberdachung.

Entworfen wurde die Installation von dem renommierten taiwanesischen Architekten Kao Ying-Chao. Die flach geneigte Überdachung besteht aus insgesamt 32 PV-Modulen mit einer Leistung von 6,72 kWp. Der jährliche Ertrag wird auf 1.130 kWh/ kWp errechnet. Neben ästhetischen Ansprüchen steht bei diesem Projekt die Sicherheit im Vordergrund. Die Konstellation erfüllt die hohen Anforderungen Taiwans in Bezug auf Erdbebensicherheit. Die Module sind zudem mit deutlich dickerem Glas als üblich ausgestattet und die Wechselrichter sowie die damit verbundenen Kabel so versteckt angebracht, dass die am Spielplatz spielenden Kinder hierzu keinen Zugang haben. Das Projekt zeigt eindrucksvoll was Solartechnik „Made in Germany" leisten kann und macht eine breitere Öffentlichkeit mit der Technologie vertraut.

Birgitt Ory, Generaldirektorin des Deutschen Instituts Taipei:

*„Die Zukunft liegt in der Grünen Technologie. Wir müssen alle den Herausforderungen des Klimawandels begegnen und wir profitieren alle von den Vorteilen dieser Schlüsseltechnologie … Renewables made in Germany ist Deutschland von seiner besten Seite."*

Allan Weston, Schulleiter der TES:

*„Man kann nicht anders als von dieser außergewöhnlichen Technik, Architektur und dem Design, die mit diesem Projekt verbunden sind, beeindruckt zu sein … Wir haben nun eine verblüffende Lehr- und Lernquelle, die uns helfen wird, Generationen von Schülern über erneuerbare Energien zu unterrichten."*

### Marketing für ästhetische Lösungen

Die Marketingmaßnahmen des Solardachprojekts in Taiwan setzen ihren Schwerpunkt darauf, die vielfältigen Möglichkeiten für ästhetische Solarenergieanwendungen bekannter zu machen. Dazu wurden ein Fact Sheet, Broschüren und eine Website zum Projekt erstellt. Wichtiger Bestandteil des Marketingkonzepts sind zudem die Workshops für Architekten, um die Themen PV, Gebäudeintegration und besonders Ästhetik zu platzieren. Des Weiteren wurde eine Schulung für die Lehrer der Europäischen Schule Taipei angeboten, damit die solare Spielplatzüberdachung im Schulunterricht behandelt werden kann. ◂◂

Eberhard Krausen, Mitglied des Vorstands von abakus solar AG (2009):

*„Die Energie der Sonne ist überall, unendlich vorhanden und für alle zugänglich – und das kostenlos! Wir hoffen, dass die nächste Generation diesen Wandel mit sogar noch mehr Enthusiasmus angehen wird."*

## Deutsche Solar-Auslandsschule Santiago, Chile

**Am 18.04.2007 wurde die Solaranlage der Deutschen Schule Santiago, Chile eingeweiht. Das Interview wurde im Dezember 2010 mit Herrn Christian Kroneberg geführt, der für die Solaranlage zuständig ist.**

*Wie wurden und werden die dem Projekt immanenten PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten an Ihrer Schule umgesetzt?*
**Christian Kroneberg:** Im Rahmen und seit Beginn des Projektes ist ein show-room vorgesehen, um vor Ort die technischen und praktischen Vorteile der Anlage erläutern zu können. Dieser show-room ist Teil des Angebots der Schule für interessierte Personen und Institutionen, die die Solaranlage an unserer Schule besuchen wollen. Permanente Veröffentlichungen in der Presse haben zu Kontakten und Besuchen unserer Installation durch Externe geführt. Hervorzuheben sind dabei andere Schulen – auch außerhalb Santiagos –, Betriebe, die diese Technologie einsetzen wollen und staatliche Organisationen.

*Was lief anders als es von Ihnen erwartet bzw. gewünscht wurde? Was hätte besser laufen sollen?*
**Christian Kroneberg:** Was wir in unserer Planung nicht vorgesehen hatten, ist die Frage, was wir mit der überflüssigen Energie machen können, die in den Sommermonaten produziert wird, also in den langen Sommerferien. Die Möglichkeiten der Benutzung der übrig bleibenden Energie in dieser unterrichtsfreien Zeit sind sehr gering, sodass diese Energie praktisch nicht benutzt wird. In einem gewissen Grad schadet sie sogar dem Flüssigkeitskreis, Glycol genannt, aufgrund der sich ergebenden hohen Temperaturen. Dies bedeutet, dass diese Flüssigkeit öfter als geplant gewechselt werden muss, was die Instandhaltungskosten erhöht.

In diesem Zusammenhang müssen wir auch feststellen, dass ein Drittel der installierten Solardächer gereicht hätten, da wir die Nachfrage höher eingeschätzt haben als sie tatsächlich ist. Dies hat die Kosten des originalen Projekts erhöht, sodass es länger dauern wird, bis wir diese Kosten wieder zurückgewinnen können.

*Welche weiteren (hoffentlich positiven) Auswirkungen hatte/hat das Solarprojekt auf Ihr Schulleben (Unterrichtsinhalte, Ressourcenmanagement)?*
**Christian Kroneberg:** Die Trennung der zentralen Heizungsanlage der Schule von der Warmwasseranlage in den Duschen der Turnhalle war zweifellos ein Volltreffer. Die Benutzung der Gaskessel ist dadurch geringer geworden, demzufolge auch die Kosten und die Emission von $CO_2$ (fast 37 Toneladen seit Installierung vor drei Jahren). Die Anlage erfordert kaum Instandhaltung, mit Ausnahme der bereits vorher genannten. Die Installation hat Auswirkungen auf den Gaskonsum, was zu einer Ersparnis führt.

Sistema Solar Térmico
Colegio Alemán de Santiago



## Funcionamiento





- Entonces, para que siempre se aproveche al máximo la energía solar, también en caso de alto consumo de agua caliente en poco tiempo, el agua caliente precalentada está a disposición en otro depósito de precalentamiento o inercia, el cual está conectado en serie con el depósito que previamente existía en el colegio.
- Por lo tanto, el sistema consiste en tres circuitos completamente separados hidráulicamente: el circuito solar, el circuito de inercia y el circuito de agua caliente sanitaria.

## Parámetros



- Área Global instalada : 64,8 m2
- Rendimiento : 25.000 Kwh./anuales
- Ahorro gas natural : 3.400 m3/a
- Eliminación emisiones CO2 : 8 ton/a
- Particip. solar en H2O caliente: 60%
- Costo : U$ 48.000 ( Euro 34.129 )
- Payback : 8,3 años
- Garantía del sistema : 20 años

## Configuración





- El sistema solar consiste en 18 colectores del tipo Schüco Sol S.2, instalados en dos filas en el techo del gimnasio. El techo tiene una inclinación de 30 grados y está orientado hacia el noroeste, lo que permite captar la mayor energía solar posible. Los colectores están instalados de forma integrada al techo del gimnasio, reemplazando una parte de las tejas, adaptándose así perfectamente al edificio.
- El circuito hidráulico consiste en un serpentín de cobre con tubos colectores del mismo material, lo que minimiza las pérdidas de energía y permite una fácil instalación.
- La energía solar se almacena en depósitos de doble inercia, para posteriormente calentar el agua sanitaria, que se usara en el gimnasio.

*Gab/gibt es eine neue Einschätzung Ihrer Schule bei Ihren Schülern, Ihren Eltern, der Lehrerschaft, der Schulleitung, dem Schulverein, bei anderen Personen in Ihrem Gastgeberland?*

**Christian Kroneberg:** Da wir diese Anlage nicht nur benutzen, sondern auch mit Hilfe einer in der Eingangshalle der Schule angebrachten Tafel über die Resultate und Ziffern informieren, fragen die Mitglieder der Schulgemeinschaft und Besucher nach, worum es hier geht und welche Vorteile das System hat. ◂◂

(Die Fragen stellte Hans-Jürgen Peleikis)

## Netzgekoppelte Solaranlage auf Kindergarten in Rumänien eingeweiht

*(Pressemitteilung Solardachprogramm 2010, von Hans-Jürgen Peleikis gekürzt)*

**Schäßburg (Rumänien), 28.09.2010**

Die im Rahmen des „dena-Solardachprogramms zur Auslandsmarkterschließung" auf dem **deutsch-rumänischen Kindergarten in Schäßburg** errichteten Solaranlagen wurden am 28. September 2010 offiziell in Betrieb genommen. Gemeinsam nahmen der deutsche Generalkonsul Thomas Gerlach, der Vize-Bürgermeister der Stadt Schäßburg Savu Sorin Virgil, der Stadtpfarrer Hans Bruno Fröhlich, die Projektleiterin der Deutschen Energie-Agentur GmbH (dena) Gabriele Eichner und die Geschäftsführer der AS Solar GmbH und der rumänischen AS Solar E. R,. Dipl. Ing. Thomas Rust und Dipl. Ing. Laszlo Nemet, die Einweihung des Projekts vor. Die Kindergarten-Kinder untermalten die Veranstaltung mit einem kleinen Kulturprogramm.

**Mit den Solaranlagen auf dem Kindergarten in Schäßburg konnte zusammen mit der AS Solar ein „Leuchtturm-Projekt" realisiert werden, „das eine herausragende Stellung in dieser Projektreihe einnimmt"**, so Frau Eichner von der dena.

Die auf dem Dach des Kindergartens installierte 5,52 kW Photovoltaik Anlage ist ein so genanntes USV-System (unterbrechungsfreie Stromversorgung) und beinhaltet neben der Netzkopplung auch den Inselbetrieb. Unterbrechungen und Schwankungen werden mit diesem System ausgeglichen. Insgesamt wurden 24 SOLON-Black 230/07 Module verbaut. Um die USV zu gewährleisten, ist das SUNNY BACKUP System M vom Weltmarktführer SMA zum Einsatz gekommen. Die Anlage ist eine der ersten Photovoltaik-Anlagen in Rumänien, die mit „Grünen Zertifikaten" vergütet wird. Die Fern-

überwachung der Anlage erfolgt über das hauseigene „AS Control", welches Messergebnisse auf einer zweisprachigen Homepage zum Projekt darstellt (www.solardachprogramm-rumaenien.com). Dort sind auch weitere technische Informationen zum Projekt zu finden. Für die Warmwasserversorgung des Kindergartens wurde eine solarthermische Anlage errichtet, die den Bedarf des Kindergartens an Warmwasser zum großen Teil abdeckt und zukünftig auch das Heizungssystem unterstützen soll. Bei allen Komponenten der Solarthermie-Anlage handelt es sich um Qualitätsprodukte der AS Solar. Aufgrund der hohen Sonneneinstrahlung kommt der besonders effiziente AS-FK 2.3 Kollektor zum Einsatz. Der hochwertige Kombispeicher FSK 1.000 bietet mit seinem Speichervolumen ausreichend Kapazität, um die Versorgung des Kindergartens mit Warmwasser sicherzustellen.

In Rumänien ist die Solartechnik, insbesondere die Photovoltaik (solare Stromerzeugung), bisher kaum verbreitet. Das Land verfügt aufgrund seiner guten solaren Einstrahlungsverhältnisse aber über ein großes Potenzial. Die AS Solar ist ein auf Solartechnik spezialisierter global agierender Großhändler und Vorreiter auf dem rumänischen Markt und möchte mit qualitativ hochwertigen und langlebigen Produkten diesen Markt weiter erschließen. In seiner Festrede unterstreicht AS Solar Unternehmensleiter Thomas Rust: „Wir sehen im rumänischen Markt ein großes Entwicklungspotenzial für die Solartechnik und stellen uns gerne dieser Herausforderung." ◂◂

## „Die Frage des Umgangs mit Ressourcen wird in China diskutiert – auch bei uns an der Schule"

*Katharina Putzer*

**Ob Science Fair, Kinderuni oder Expo-Projekt: An der Deutschen Schule Shanghai wird vielseitig im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gearbeitet. Praxisbeispiele gibt es mit der Photovoltaikanlage auf dem Schuldach und dem kombinierten Erdwärme-, Solar- und Gassystem im Hallenbad direkt auf dem Campus – auch damit sollen Impulse zur Auseinandersetzung mit einem Thema gesetzt werden, das in China besondere Brisanz besitzt.**

Es ist einen Meter hoch, hat vier Stockwerke und innovative Funktionen, die es auch in realer Größe zu einem Vorzeigeobjekt machen würden. „Die meiste Technik in unserem Energiesparhaus-Modell funktioniert wirklich" sagt Florian Broghammer und schaltet zum Beweis die mit Wasser betriebene Fußbodenheizung ein. Rund 500 Stunden hat der 20-jährige Schüler der Deutschen Schule Shanghai mit seinen Klassenkameraden Christopher Warnecke und Jonas Hermann an dem Modell gearbeitet. Wenn man die 95 Stunden für die Materialbeschaffung, die 40 Stunden für Fahrtwege durch die chinesische Metropole und die 30 Stunden für die Kommunikation mit möglichen Sponsoren extra zählt.

Wie es überhaupt dazu kam? „Als wir im vergangenen Frühjahr von der Chance erfuhren, ein eigenes Projekt zum Thema ‚Betty City, Better Life' auf der Expo präsentieren zu können, war sofort klar, dass wir mitmachen und etwas wirklich Ausstellungswürdiges entwickeln wollen", sagt Jonas. Und zwar in Eigenregie. Nur einmal habe der betreuende Lehrer einen Blick auf das Modell mit Wärmedämmungssystem, Photovoltaikanlage, Solarthermie und weiteren alternativen Energieerzeugungsquellen und -sparmaßnahmen geworfen. „Um rechtzeitig fertig zu werden, haben wir sogar freiwillig ein Deutschlandspiel während der Fußball-WM in Südafrika verpasst", sagt Christopher.

### Nachhaltigkeit im schulischen Kontext

Das Modellhaus der drei Abiturienten, das schließlich im Sommer auf dem Außengelände des Deutschen Pavillons zu sehen war, ist



500 Stunden haben die drei Schüler Florian Broghammer, Christopher Warnecke und Jonas Hermann an ihrem Energiesparhaus-Modell getüftelt. Das dafür benötigte Solarmodul wurde von einer der beiden Firmen gesponsert, die auch die Photovoltaikanlage auf dem Schuldach ermöglicht haben.



Im Rahmen der Science Fair haben Schüler die Gelegenheit, sich eigenständig, kreativ und intensiv mit Fragestellungen aus den Bereichen Naturwissenschaft und Technik zu befassen. Hier stellt ein Schüler seine Biogas-Anlage vor.

ein anschauliches Beispiel dafür, wie an der DS Shanghai im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gearbeitet wird. „Umweltschutz, Klimaschutz und Ressourcenschonung sind auch bei uns Dauerthemen", sagt der Schulleiter Manfred Lauck. „Je früher Kinder mit der Thematik vertraut werden, desto größer sind die Chancen, dass sich mittel- und langfristig das Verhalten, auch das von ganzen Gesellschaften, ändert." Das Umfeld in Shanghai mache diese Auseinandersetzung noch dringlicher. „Wir sehen, dass hier mit der sehr schnellen wirtschaftlichen und industriellen Entwicklung einerseits und dem daraus entstehenden höheren Lebensstandard andererseits ein deutlich höherer Verbrauch von Energie und Konsumgütern einhergehen", sagt Manfred Lauck. „Die Frage des Umgangs mit Ressourcen wird in China bereits ausführlich diskutiert und findet auch in unserem Unterricht ihren Niederschlag."

Gelegenheit sich mit nachhaltigen Themen zu beschäftigen, haben die Schüler beispielsweise bei der Science Fair – einer schulinternen wissenschaftlichen Veranstaltung. Hier stellen Oberstufenschüler eigenständig im Projektunterricht realisierte Ideen wie etwa eine Mini-Biogasanlage, ein Energiekonzept für ein Solar-Wasser-Wind-Kraftwerk oder auch eine Brennstoffzelle für benzinfrei fahrende Autos vor.

Die DS Shanghai wirkt darüber hinaus als Ressourcenzentrum für Deutsch als Fremdsprache in die chinesischen Partnerschulen hinein. „Umweltschutz ist ein Thema in den Deutschkursen", weiß Manfred Lauck. „Auch bei gemeinsamen Veranstaltungen mit dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD) – wie zum Beispiel der Kinderuni mit deutschen und chinesischen Kindern – wird darauf Bezug genommen."

**Eine Photovoltaikanlage als Praxisbeispiel**

Anregung zur Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit findet man zudem auf



So sieht das Modellhaus von innen aus



Sie hatten von der ersten Skizze bis zum fertigen Modellhaus den Durchblick: Die Chance, ein eigenes Projekt auf der Weltausstellung in Shanghai präsentieren zu können, spornte die drei Schüler an.

dem Dach des Schulgebäudes. Dort oben in luftiger Höhe steht eine Photovoltaikanlage. Gesponsert und installiert wurde sie 2006 im Rahmen eines Modellprojekts der Deutschen-Energie-Agentur (dena) von den zwei deutschen Unternehmen SMA Technologie AG und der Sunset Energietechnik GmbH. Seitdem produzieren 96 Solarmodule auf einer Fläche von fast 170 Quadratmetern ohne Ausstoß von Kohlenstoffdioxid saubere elektrische Energie. Sie wird auf direktem Weg in die Stromversorgung der Schule eingespeist.

Bislang wurden auf diese Weise rund 54 180 grüne Kilowattstunden erzeugt, wie jeder Schüler, Lehrer oder Besucher von der digitalen Anzeigetafel in der Eingangs- und Pausenhalle, die auch als Aula genutzt wird, ablesen kann.

„Unsere Anlage produziert aufgrund Shanghais geografischer Lage – die Stadt liegt auf demselben Breitengrad wie Kairo – wahrscheinlich mehr Energie als vergleichbare Objekte in Mittelmeerländern" sagt der Verwaltungsleiter Norbert Pinno. Dennoch würden sich Photovoltaikanlagen in China nur begrenzt rechnen. Der Grund: Energiekosten sind hier weitaus niedriger als in Deutschland, denn Strom wird staatlich subventioniert.

Jedoch wiegen gerade in einer pädagogischen Einrichtung nicht nur betriebswirtschaftliche Zahlen. „Auch bei uns muss die Klimaanlage in den schwülwarmen Sommermonaten auf Hochtouren laufen, umso mehr freuen wir uns über jede grüne Kilowattstunde, die über die Solaranlage gewonnen wird", sagt Norbert Pinno. „Außerdem trägt sie zu einem wachsenden Umweltbewusstsein der Schulgemeinschaft bei und ist ein Praxisbeispiel vor Ort."

## Über die Deutsche Schule Shanghai

Die Deutsche Schule Shanghai ist eine Privatschule in der Trägerschaft des Schulvereins „Deutsche Schule Shanghai e. V." und vereint folgende Bildungsbereiche: Kindertagesstätte, einjährige Vorschule, vierjährige Grundschule und achtstufiges Gymnasium bis zum Abitur beziehungsweise zur Deutschen Internationalen Abiturprüfung nach Klasse 12. Derzeit besuchen rund 1100 Schüler und Kindergartenkinder die Schule, die im vergangenen Jahr 15-jähriges Bestehen feierte und inzwischen an zwei Standorten arbeitet. Seit 2005 gibt es den Euro-Campus, der etwa 20 Kilometer südwestlich des Stadtzentrums mit der Lycee Francais de Shanghai betrieben wird, und seit 2007 den Pudong-Campus auf der östlichen Seite des Huangpu-Flusses.

Die DS Shanghai ist von der Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland als deutsche Schule im Ausland anerkannt und wird finanziell und personell vom Auswärtigen Amt über die Zentralstelle für das Auslandschulwesen gefördert.



Schulhof und Hauptgebäude

**Regenerative Energien sind auch Chinas Zukunft**

Tatsächlich erscheint die Beschäftigung mit erneuerbaren Energien gerade in China wichtig. Wachsende Metropolen wie Shanghai mit enormem Stromverbrauch und Umweltbelastungen durch Verkehr und Industrie stellen das 1,3-Milliarden-Menschen-Land vor große Herausforderungen. Umweltschutz ist im Alltag vielerorts noch kein besonders aktiv gelebtes Thema, doch China hat sich Ressourcenschonung und Klimaschutz auf die Fahnen geschrieben – nicht nur aus Umweltgründen. Auch hier weiß man, dass Kohle und Öl, derzeit noch die meist genutzten Energieträger, endlich sind und der wachsende Energiebedarf bei steigenden Rohstoffpreisen auf die Wirtschaftsleistung durchschlägt.

Wenngleich China mit umstrittenen Projekten wie dem Drei-Schluchten-Staudamm negative Schlagzeilen gemacht hat, ist es im Bereich der Produktion und Installation von Windkraft- und Solaranlagen bereits in die Weltspitze aufgestiegen. Investitionen in Zukunftsindustrien gelten demnach auch hier als nachhaltig für die Umwelt und den langfristigen Wirtschaftserfolg.

**Neue umweltfreundliche Technik weckt Interesse der chinesischen Behörden**

Auch die Deutsche Schule Shanghai hat sich für weitere alternative Energiequellen entschieden. *Seit Oktober 2009* sind Schwimmunterricht und Wettkämpfe ohne allzu lange Fahrtwege – im eigenen, nach dem neuesten Stand der Technik errichteten Hallenbad – möglich. Eine kombinierte Erdwärme-, Solar- und Gasanlage sorgt für angenehm warmes Wasser im Schwimmbecken und unter den Duschen sowie für die richtige Raumtemperatur. Darauf sind die chinesischen Nachbarn aufmerksam geworden: „Die Behörden unseres Stadtteils Xu Jing möchten eine ähnliche Technik für ein öffentliches Hallenbad nutzen", sagt der Schulleiter Manfred Lauck. Auch das sei sozusagen pädagogische Wirkung als Vorbild und lebendiges Anschauungsobjekt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. ◂◂



Das neue Hallenbad wurde nach dem neuesten Stand der Technik gebaut: Neben der Solaranlage auf dem Dach verfügt es über ein Erdwärme-System, das unter dem Basketballfeld (links im Bild) verläuft.

# Es werden neue Mitglieder gesucht

*Hans-Jürgen Peleikis*

## für eine Solidargemeinschaft, zu der in Deutschland aktuell mehrere hundert und weltweit etwa 16 000 Schulen gehören

**Der VDLiA und die DGU möchten Europäische Schulen in Deutschland, Deutsche Auslandsschulen, Schwerpunktschulen mit Deutschem Sprachdiplom und alle anderen Schulen im Ausland, an denen aus der Bundesrepublik Deutschland angeworbene Lehrkräfte tätig sind zur Teilnahme am Projekt „Umweltschule in Afrika, Amerika, Asien, Australien & Ozeanien, Europa/Internationale Agenda 21-Schule" aufrufen.**

Im Schuljahr 1994/1995 startete die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU) das Projekt „Umweltschule in Europa". Als einziges Bundesland war Hamburg von Beginn an dabei und über den VDLiA auch Deutsche Auslandsschulen. Unter den 1995 ausgezeichneten Umweltschulen wurden mit der DS Athen, der DS Paris, dem Istanbul Lisesi Istanbul und dem Pädagogischen Lyzeum Sibiu, Rumänien gleich vier Schulen aus dem Ausland für die erfolgreiche Umsetzung ihrer Ideen im Bereich Umweltschutz ausgezeichnet.

Als der VDLiA ab dem Schuljahr 1997/1998 dieses Projekt in Zusammenarbeit mit der DGU weltweit ausschrieb, waren gleich 1998 mit der DS Johannes Gutenberg Sydney (heute German International School Sydney), der Goethe-Schule Buenos Aires und der Hölters Schule Villa Ballester, ebenfalls Argentinien drei außereuropäische Schulen unter den Ausgezeichneten. Nicht nur diese Schulen, sondern auch die ebenfalls über unsere Vermittlung angeworbene und 1998 ausgezeichnete Europäische Schule Karlsruhe wurden mit großem Interesse im Club der deutschen Umweltschulen aufgenommen. 2001 wurde mit der DS Riyadh, Saudi Arabien die erste „Umweltschule in Asien" ausgezeichnet.

Mit der Zielsetzung der DGU, die Auszeichnung zu erweitern, wurden auch die Ausschreibemodalitäten verändert. Das schien den Schulen im Ausland nicht zu gefallen. Ab 2004 gab es jedenfalls keine Teilnehmer mehr aus dem Bereich der Schulen aus dem Ausland. Das hieß aber nicht, dass die Themen „Umweltschutz" bzw. „Nachhaltigkeit" an den Schulen im Ausland uninteressant wurden. Nicht nur die Berichte in diesem Heft zum Solardachprogramm der dena belegen, dass etliche Deutsche Schulen im Ausland mit sehr großem Engagement ihre Aktivitäten beibehalten, ja ausgebaut haben.

Die UNO hat für die Jahre 2005 bis 2014 die Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (www.dekade.de) ausgerufen, um auf die erhöhte Bedeutung dieser Thematik hinzuweisen und viele Menschen für Aktivitäten in diesem Bereich zu gewinnen. Das Projekt „Umweltschule …/INA 21-Schule" gehört dazu. VDLiA und DGU meinen, dass viele Schulen im Ausland, an denen auch in deutscher Sprache unterrichtet wird bzw. an denen aus Deutschland angeworbene Pädagogen tätig sind, motiviert sein könnten und das Leistungsvermögen haben, ihr hohes Niveau im Bereich von Nachhaltigkeit zu zeigen, es von externen Juroren aus Deutschland überprüfen zu lassen und dafür ausgezeichnet zu werden.

Zeigen Sie Flagge! Diese bekommen Sie, wenn Sie ausgezeichnet werden. Und dazu noch einen Stempel und eine Urkunde, die Sie als Umweltschule des Jahres ausweisen. Damit Schulen, die teilnehmen möchten, sich einen ersten Überblick verschaffen können über die Anmelde- und Dokumentationsauflagen, veröffentlichen wir diese in Auszügen auf den folgenden Seiten. Die für die Teilnahme nötigen Gesamtunterlagen finden Sie bei der DGU (www.umwelterziehung.de). Dort finden Sie auch die vollständige Fassung des „Leitfaden zur Förderung von Schülerbeteiligung im Eco-Schools-Programm", der auf den nächsten Seiten dieses Heftes in gekürzter Version vorgestellt wird und den Mantelbogen für alle in- und ausländischen Schulen, die am von der DGU betreuten Projekt „Umweltschule in …/ INA 21-Schule" teilnehmen möchten. ◂◂

**Anmeldebogen für Länder ohne Landeskoordination**
**Teilnehmerbeitrag 250,- Euro**

# Umweltschule in ..... / Internationale Agenda 21–Schule
## Schuljahr 2011 / 2012

Einreichen an: **DGU - Büro Schwerin**
Hagenowerstraße 73, 19061 SCHWERIN

Abgabetermin: 1.November des laufenden Jahres

Projektzeitraum: Schuljahresbeginn – Schuljahresende

Name der Schule/ Schulart: _____

Adresse: _____

_____

Telefon: _____

Fax: _____

Internet/E-Mail: _____

Anzahl der Schüler/ Schülerinnen: _____

Anzahl der Lehrer/Lehrerinnen: _____

Ansprechpartner im Projekt: ( in Druckbuchstaben)_____

Schulleiter ( in Druckbuchstaben ) _____

Wir melden, nach erfolgter Zustimmung durch die Schulkonferenz, unsere Schule zum Projekt **„Umweltschule in ..... / Internationale Agenda 21-Schule** an.

_____ _____ _____
Ort, Datum Schulleitung Projektleitung

**Erstes Projekt INHALTLICHE HANDLUNGSBEREICHE**

*(Titel des Themas und stichpunktartige Beschreibung des Inhalts)*

……

……

**Ist-Situation**
*(kurze Darstellung hinsichtlich des Themas (Anlass für die Bearbeitung))*

……

……

**Unterricht/pädagogische Umsetzung**

*Mit welchen Methoden und päd. Formen werden die Themen bearbeitet (z.B. alters- und fächerübergreifend etc.)?*

……

……

**Kompetenzen**
*Welche Kompetenzen sollen die Schüler bei der Bearbeitung des Themas erwerben?*

……

……

**Schulmanagement**
*Woran ist erkennbar, dass sich die Schulleitung sowie autorisierte Gremien wie Planungsgruppen im Rahmen des Themas für die Bildung einer nachhaltigen Entwicklung engagieren?*

……

……

**Schulleben/Partizipation**
*Wie beeinflusst das Projekt/Thema das Schulleben (z.B. durch das Aufnehmen von Regeln und Verhaltensweisen in die Hausordnung, durch das organisierte Einbeziehen von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungsprozesse o.ä.)?*

……

……

## Erstes Projekt INHALTLICHE HANDLUNGSBEREICHE

**Ressourcen**
*Werden durch das Projekt bzw. die Bearbeitung des Themas Ressourcen eingespart (Energie, Wasser, Stoffe und Materialien) oder ein verantwortungsbewusster Umgang mit Ressourcen geschult (z.B. Erhalt der Biodiversität, Artenvielfalt, Umgang mit Finanzen etc.)?*

……

……

**Leitbild**
*Verfügt die Schule über ein Leitbild im Schulprogramm? Wenn ja, in welchem Kontext steht das Projekt/Thema zum Leitbild?*

……

……

**Kooperationsbeziehungen**
*Welche schulischen und außerschulischen Kooperationspartner beziehen Sie bei der Umsetzung des Projekts/Themas mit ein?*

……

……

*Stehen Sie mit anderen „ Umweltschulen / Internationalen Agenda 21 Schulen“ im Austausch?*

❑ *ja, in einem kontinuierlichen Austausch* ❑ *ja, punktuell und gelegentlich* ❑ *selten bis gar nicht*

bitte Zutreffendes ankreuzen!

**Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**
*Wie viele der pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kennen die nachhaltigkeitsbezogenen Projektziele und nehmen an der Umsetzung aktiv teil?*

❑ *... kennen die Projektziele* ❑ *...nehmen aktiv an der Umsetzung teil*

bitte zutreffende Anzahl eintragen!

## UMWELTSCHULE IN ……..
## Länder ohne Landeskoordination

◆ INFOS
◆ TIPS
◆ FAKTEN

**Ziel**
**„Umweltschule in ..... - Internationale Agenda 21 Schule“ -** Erhöhung der Umweltverträglichkeit in der Schule und um die Schule

**Teilnahme**
Europäische Schulen in Deutschland und alle Schulen im Ausland, an denen aus der Bundesrepublik Deutschland angeworbene Lehrkräfte tätig sind, können sich bewerben. Auch Schwerpunktschulen mit Deutschem Sprachdiplom können teilnehmen.
Alle Unterlagen müssen in deutscher Sprache verfasst werden.

**Ablauf**
**Rückmeldebogen** bis zum **1. November** einreichen.

Das Konzept muss die geplanten Umweltaktivitäten und die Wege zur nachhaltigen umweltorientierten Profilierung der Schule im Jahr 2011 / 2012 aufzeigen. Nach Feststellung des Ist- Zustandes wird ein Aktionsplan für das Projektjahr aufgestellt und die selbst gesetzten Ziele (Soll- Zustand) formuliert. Die am Vorhaben beteiligten Personengruppen sind zu erwähnen. Fotos oder andere Dokumente können die Darstellung unterstützen.

**Bestätigung**
Eine Jury überprüft die Tragfähigkeit des Konzeptes entsprechend den Anforderungen und entscheidet über die Teilnahme. Es erfolgt eine Benachrichtigung. Die **Umsetzungsphase** dauert bis zum **1. Juli** und wird mit dem Einreichen einer **Dokumentation** (ca. 6 Seiten je Vorhaben) über den Ablauf des Projektjahres abgeschlossen. Das bestätigte Konzept muss innerhalb des Schuljahres umgesetzt werden.

Für Schulen auf der Südhalbkugel werden andere Termine zugelassen. Wichtig ist, dass der Rückmeldebogen relativ schnell nach Beginn des neuen Schuljahres eingereicht wird und dass die Dokumentation rechtzeitig zum Schuljahresende, spätestens 8 Monate nach der Rückmeldung das DGU-Büro Schwerin erreicht.

**Anforderungen an das Konzept und die Umsetzung**
Es gelten folgende **Anforderungen:** Zwei inhaltliche Handlungsbereiche müssen aktiv gestaltet werden. Bei wiederholter Teilnahme ist es möglich, einen Bereich aus dem Vorjahr fortzuführen. Die geplanten Aktivitäten müssen nachweisbar und so angelegt sein, dass eine langfristige Wirkung erreicht wird.

**Hinweise zum Ausfüllen der Anlagen und zum Projekt**
- Bei **Neubewerbern** ist das Schildern der allgemeinen Umweltsituation in der Schule und im Schulumfeld erforderlich. Bitte auf einem **extra Blatt** beilegen.
- Bitte kennzeichnen Sie mit einem **Sternchen (*)** die fortgeführten Projekte.
- Die **Dokumentation** muss bis zum 20. Juli im DGU - Büro Schwerin vorliegen.
- Für Schulen aus Ländern ohne Landeskoordination beträgt der Teilnehmerbeitrag je Schule 250,- Euro pro Schuljahr, bitte bei Anmeldung auf das unten angegebene Konto überweisen

**Bewertung /Auszeichnung**
Die Jury überprüft die Erfüllung des Konzeptes (Handlungen und Dokumentation) entsprechend den o. g. Anforderungen. Wenn sie einen Zuwachs an Umweltverträglichkeit an der Schule feststellen kann, erhält die Schule den Titel und die Flagge „Umweltschule in ..... / Internationale Agenda 21-Schule“.

**Unterstützung**
Bei allen Fragen zur Ausschreibung, Konzepterstellung und Umsetzung sowie zur Vermittlung von Kontakten zu anderen Umweltschulen im In- und Ausland erhalten Sie Auskünfte im:

**DGU - Büro Schwerin, Frau Gülker Hagenower Str. 73**
**19061 Schwerin Telefon: (0385) 3 99 31 84, Fax (0385) 3 99 31 85**

**Kontoverbindung: Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung, Postbank Hamburg**
**Kto: 736363209, BLZ: 20010020, IBAN: DE86200100200736363209, BIC : PBNKDEFF**

| **Internationale Agenda 21- Schule / Umweltschule in .....** |  |
|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| Name und Anschrift der Schule, Schulform | | | |
| Land | | | |
| Telefon | | Fax | |
| E-Mail | | | |
| Internet-Adresse | | | |
| Name der koordinierenden Lehrkraft | | | |

**Hinweise zur Arbeit mit der Projektdokumentation**

Die Projektdokumentation bitte per E-mail (umwelterziehung-schwerin@sn.imv.de) oder in Papierform (Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung e.V., Hagenower Str. 73, 19061 Schwerin) verschicken.

**Beschreibung des Ist-Zustandes**

| | 1. Projekt/Thema | 2. Projekt/Thema |
|---|---|---|
| Anzahl der am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler | 1) | 4) |
| Anzahl der beteiligten Lehrkräfte | 2) | 5) |
| Anzahl der beteiligten Klassen | 3) | 6) |
| Anzahl aller Schüler/Lehrkräfte der Schule | ……Schüler | ……..Lehrkräfte |
| Schulische Besonderheiten, Schulprofil; Teilnahme an anderen Programmen, Wettbewerben oder Pilotprojekten | 9) | |
| **Weitere Handlungsbereiche** *(nachhaltigkeitsbezogene Aktivitäten die nicht Gegenstand der zwei Jahresthemen sind)* | 10) | |
| Der Titel „Umweltschule in .....“ wurde in den folgenden Jahren erlangt | | |



**In welchem Maße konnten die folgenden Projektkriterien im Verlauf des Projektzeitraumes erfüllt werden?**

| **1** | **Kurzdarstellung der Projekt-/ Themenumsetzung in Stichpunkten** |
|---|---|
| **1. Handlungsbereich** 11) *Titel und Inhalt des Projektes/Themas (Was wurde umgesetzt?)* | |
| **Unterricht/päd. Umsetzung** 12) *Mit welchen Methoden und päd. Formen wurden das Thema/Projekt bearbeitet (z.B. altersübergreifend etc.)?* | |
| **Diese Angabe bezieht sich auf die generelle Arbeit der Schule unabhängig von den gewählten Themen/Projekten** 13) bitte Zutreffendes ankreuzen! | Bei uns wird gelegentlich fachübergreifend und fächerverbindend zu Themen der nachhaltigen Entwicklung gelernt ❑<br>Bei uns wird in vielen Fällen fachübergreifend und fächerverbindend zu Themen der nachhaltigen Entwicklung gelernt ❑<br>Bei uns wird konzeptionell und umfangreich fachübergreifend und fächerverbindend zu Themen der nachhaltigen Entwicklung gelernt ❑ |
| **Schulmanagement** 14) *Gibt es Gremien an der Schule, die die nachhaltigkeits- bezogene Arbeit koordinieren oder begleiten?* | *Ja* ❑ *Nein* ❑ *Wenn ja, welche?* ……<br>……<br>…… |
| *Woran ist erkennbar, dass sich die Schulleitung sowie autorisierte Gremien wie Planungs- oder Steuerungsgruppen im Rahmen des Themas/Projektes für die Bildung einer nachhaltigen Entwicklung engagieren?* 14) | |
| **Kompetenzen** *Welche Kompetenzen haben die Schüler bei der Bearbeitung des Themas erworben?* | |

**Projektdokumentation –2011/2012**
**Umweltschule in ...../ Internationale Agenda 21–Schule**

| | |
|---|---|
| **Schulleben/ Partizipation** Teil 25)<br>*Wie beeinflusste das Projekt/Thema das Schulleben (z.B. durch das aufnehmen von Regeln und Verhaltensweisen in die Hausordnung, durch das organisierte Einbeziehen von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungs-prozesse o.ä.)?* | |
| **Ressourcen**<br>*Wurden durch das Projekt bzw. der Bearbeitung des Themas Ressourcen eingespart (Energie, Wasser, Stoffe und Materialien) oder ein verantwortungsbewusster Umgang mit Ressourcen geschult (z.B. Erhalt der Biodiversität, Artenvielfalt, Umgang mit Finanzen etc.)?* | |
| **Leitbild** 15)<br>*Verfügt die Schule über ein Leitbild im Schulprogramm? Wenn ja, welcher Bezug zwischen dem Projekt/ Thema und Leitbild wurde hergestellt?* | |
| **Kooperations-beziehungen** 16)<br>*Welche schulischen und außerschulischen Kooperationspartner haben Sie bei der Umsetzung des Projekts/Themas einbezogen?* | |
| **Öffentlichkeitsarbeit/ Präsentation** 17)<br>*Wie wurden die Aktivitäten im Kollegium und in der Öffentlichkeit kommuniziert?* | |

**Projektdokumentation –2011/2012**
**Umweltschule in ...../ Internationale Agenda 21–Schule**

## Allgemeine Fragestellungen

| | |
|---|---|
| Verfügen Sie über ein eta- bliert[20] Managementsystem für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess in Ihrer Einrichtung (z.B. Nachhaltigkeitsaudit etc.)? | ☐ *Ja* ☐ *Nein* ☐ *im Aufbau*<br>bitte Zutreffendes ankreuzen! |
| Existiert an Ihrer Einrichtung[14] eine über mehrere Jahre verbindliche Planung für die Behandlung von Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen mit Prioritäten, Zielstellungen und Auswertungsmöglichkeiten (z.B. in Form eines Arbeits-planes)? | ☐ *Ja* ☐ *Nein* ☐ *im Aufbau*<br>bitte Zutreffendes ankreuzen! |
| Geben Sie Ihre Erfahrungen[21] und Kompetenzen aktiv an andere Schulen weiter durch eigene z.B. Qualifizierungs- und Beratungsangebote oder die Erstellung und Weitergabe von Leitfäden? | ☐ *Ja, kontinuierlich* ☐ *Ja, gelegentlich* ☐ *Nein*<br>*In Form von: ……* |
| Stehen Sie mit anderen[22] „Umweltschulen in ...../ Internationalen Agenda 21 Schulen“ im Austausch? | ☐ *ja, in einem kontinuierlichen Austausch* ☐ *ja, punktuell und gelegentlich* ☐ *selten bis gar nicht*<br>bitte Zutreffendes ankreuzen! |
| Bildung für nachhaltige[23] Entwicklung lässt sich mit dem Ziel umschreiben, Gestaltungskompetenz zu erwerben. Welche der acht Lernziele, zum Erwerb von Gestaltungskompetenz, sind in Ihrem Schulprogramm oder anderen verbindlichen Dokumenten verankert? | ☐ *Vorausschauend denken können*<br>☐ *Weltoffen u. neuen Perspektiven zugänglich sein*<br>☐ *Interdisziplinär denken und handeln Können*<br>☐ *An der Nachhaltigkeit orientiert planen und handeln können*<br>☐ *Partizipieren können*<br>☐ *Sich u. andere motivieren können*<br>☐ *Empathie, Engagement und Solidarität zeigen können*<br>☐ *Auf individuelle wie kulturelle Leitbilder reflektieren können* |

Datum/Ort

Unterschrift der Projektkoordinatorin/des Projektkoordinators und Schulstempel

# Leitfaden zur Förderung von Schülerbeteiligung im Eco-Schools-Programm

*Stephanie Pröpsting, Eva Stroffekova, Herbert Hollmann, Heiko Crost;*
*Hans-Jürgen Peleikis hat den Beitrag gekürzt und mit weiteren Hinweisen von Herbert Hollmann ergänzt;*
*das vollständige Original findet man unter www.umwelterziehung.de*

Die Foundation for Environmental Education (FEE) besteht seit nunmehr über 20 Jahren und vereint zurzeit in einem weltweiten Netzwerk Nichtregierungsorganisationen (NGO) aus 65 Ländern unter ihrem Dach. Alle Mitglieder haben die Umwelterziehung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu ihrem Ziel. Seit über 15 Jahren führt die FEE ihr größtes Bildungsprojekt, das Auszeichnungsprogramm „Eco-Schools" durch.

Es wird unter gemeinsamen Kriterien in fast 50 Ländern umgesetzt und hat die Planung und Einübung verantwortungsbewussten Handelns im Sinne der Agenda 21 zum Ziel. Diese Netzwerkarbeit führte zu dem bilateralen Projekt „Eco-Schools – Umweltmanagement mit Schülerbeteiligung" zwischen dem slowakischen Centrum etickej a environmentálnej výchovy ŽIVICA (CEEV Živica) und der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung e. V. (DGU).

Im Rahmen des Projektes wurde der hier vorliegende Leitfaden erarbeitet. Der Leitfaden richtet sich sowohl an Schulen, die bereits am Auszeichnungsprogramm Eco-Schools teilnehmen, als auch an Neueinsteiger. Er bietet eine Anleitung, wie Partizipation von Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann, und möchte Lehrer dazu motivieren, Schüler sowie die ganze Schulgemeinschaft aktiv an der Realisierung der Vorhaben und Projekte zu beteiligen.

### Internationales Eco-Schools-Programm

Auf der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung (UNCED) im Juni 1992 in Rio de Janeiro haben sich über 170 Staaten der Erde auf eine Agenda für das 21. Jahrhundert verständigt. Die Agenda 21 formuliert notwendige Maßnahmen für eine nachhaltige Entwicklung unter ökologischen, ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten und mit globalen und intergenerationellen Sichtweisen. Kindern und Jugendlichen wird dabei eine entscheidende Schlüsselrolle zugesprochen. Im Jahr 1994 wurde „Eco-Schools" als europäische Kampagne der Foundation for Environmental Education in Europe (FEEE) ins Leben gerufen und hat sich in den letzten Jahren zu einer internationalen Kampagne weiterentwickelt. An dem Auszeichnungsprogramm beteiligen sich inzwischen fast alle europäischen Staaten und international Länder wie Kanada, Brasilien, Chile, mehrere karibische Staaten, Neuseeland, Marokko, Südafrika, Japan und China. Derzeit sind es weltweit über 20.000 Bildungseinrichtungen, die ausgezeichnet wurden. Das Konzept beinhaltet die Planung und Einübung verantwortungsbewussten Handelns im Sinne der Agenda 21 und versteht sich als Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schulleben (siehe www.ecoschools.org). Von Beginn an war Eco-Schools ein Programm, das den kontinuierlichen Verbesserungsprozess in der Schule im Sinne der Agenda 21 angestoßen hat. Im Laufe der Jahre hat sich das Auszeichnungsprogramm zu einem hervorragenden Instrument entwickelt, um Qualitätsentwicklung in der Schule zu initiieren, weiter zu befördern und schließlich dauerhaft zu verankern.

### Das Auszeichnungsprogramm Internationale Agenda 21-Schule (INA)

Parallel zu den oben genannten Prozessen hat sich das internationale Auszeichnungsprogramm stetig weiterentwickelt. Im deutschen Beitrag „Internationale Agenda 21-Schule (INA)" sind zum Beispiel seit 2006 – in Anlehnung an die internationale Ausschreibung „Eco-Schools" – folgende acht Qualitätsbereiche Grundlage des Auszeichnungsprogramms:

- Schulleben/Partizipation
- Ressourcen
- Unterricht
- Kompetenzen

- Kooperationsbeziehungen/Eine-Welt-Partnerschaften
- Leitbild
- Schulmanagement
- Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter/Fortbildung

Das Auszeichnungsprogramm schlägt Schulen, die längerfristig ihre Qualität verbessern wollen und Bildung für nachhaltige Entwicklung als einen wesentlichen Schwerpunkt ihres Profils ansehen, folgende sieben Schritte vor:

1. *Etablierung einer Arbeitsgruppe (z. B. Agenda 21-Schulkomitee)*
2. *Erfassung des Ist-Zustandes (z. B. Nachhaltigkeitsbericht)*
3. *Entwurf und Umsetzung eines „Wer-macht-was-bis-wann-Programms" (Aktionsplan)*
4. *Überprüfung des Fortschritts (Selbstevaluation)*
5. *Nachhaltige Entwicklung im Rahmen von Unterricht und Schulleben (Profilbildung)*
6. *(Information und Einbeziehung außerschulischer Gruppen (Öffentlichkeitsarbeit)*
7. *Erarbeitung und Veröffentlichung eines Leitbildes*

Beim Auszeichnungsprogramm Internationale Agenda 21-Schule (INA) stehen vor allem die Gesichtspunkte einer nachhaltigen Entwicklung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Vordergrund der Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schulleben.

### Handhabung des Leitfadens

Der Leitfaden legt ein besonderes Augenmerk auf die Förderung von Schülerbeteiligung im Umweltmanagement der Schule. Es werden sieben Schritte für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess aufgeführt.

Das Auszeichnungsprogramm Internationale Agenda 21-Schule (INA) fördert einen Schulentwicklungsprozess zur Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Unterricht und Schulleben. Die sieben Schritte, die im Folgenden dargestellt werden, sind ein erprobter Weg, unter Schülerbeteiligung nachhaltige Entwicklungen im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Unterricht und Schulleben sowie im lokalen bzw. regionalen Umfeld der Schule zu initiieren und voranzubringen.

Die nachfolgende Beschreibung der sieben Schritte soll insbesondere dokumentieren, in welcher Weise und in welchem Umfang Partizipation in den kontinuierlichen Verbesserungsprozess einbezogen werden kann. Der Schulentwicklungsprozess sollte ganz bewusst den sieben Schritten folgen. Dabei hat es sich in der Praxis als hilfreich erwiesen, den kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu Beginn auf ausgewählte Schwerpunkte zu beschränken. Die Erfahrung hat zudem gezeigt, dass Schulen bereits nach wenigen Jahren in der Lage sind, den partizipativen kontinuierlichen Verbesserungsprozess in den vorgeschlagenen sieben Schritten erfolgreich zu gestalten.

Dieser Leitfaden richtet sich sowohl (und insbesondere) an Schulen, die sich in den Anfängen befinden, als auch an Schulen, die bereits über Erfahrungen verfügen. Die Nutzer des Leitfadens werden gebeten, sich die für sie passenden Zugänge zu den sieben Schritten herauszusuchen und je nach Bedarf anzuwenden.

### Internationale Agenda 21-Schule (INA) für Anfänger

Eine Schule, die sich neu entschieden hat, am Auszeichnungsprogramm Internationale Agenda 21-Schule (INA) teilzunehmen, sollte ihr besonderes Augenmerk auf die Anfangsphase (siehe 1. Schritt „Etablierung einer Arbeitsgruppe") legen. Der Konstituierung der Arbeitsgruppe (Agenda 21-Schulkomitee) kommt eine fundamentale Bedeutung für alle weiteren Schritte und damit für eine erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit zu.

Die Arbeitsgruppe sollte unbedingt partizipativ zusammengesetzt sein und aus Personen möglichst vieler unterschiedlicher Gruppen der Schulgemeinschaft bestehen, wie Schülern, Lehrern, Eltern, Schulleitungsmitgliedern, Hausmeister, Sekretariatsangehörigen und Kantinenpersonal. Das bedeutet insbesondere, dass auch die Schüler ihre Ideen und Vorschläge einbringen können und die Arbeit der Arbeitsgruppe mitgestalten. Die Arbeitsgruppe sollte von der Schulleitung unterstützt (nicht bevormundet) werden. Es gilt, motivierte Mitgestalter zu fin-

den, im Team zusammenzuarbeiten, Eltern für die Mitarbeit zu gewinnen und auf eine technische Unterstützung (z. B. durch den Hausmeister) zurückgreifen zu können.

Lehrer müssen eine solche Arbeitsgruppe initiieren, sich dann aber zurücknehmen und mehr als Mitglieder und Förderer der Arbeitsgruppe denn als Leiter oder Organisatoren fungieren. Dabei sollten Lehrer nicht als Einzelkämpfer starten, sondern bereits im Team mit zwei bis drei Kollegen initiativ werden. Voraussetzung für einen guten Start ist zudem, sich mit der Idee von Internationale Agenda 21-Schule (INA) als partizipativem kontinuierlichen Verbesserungsprozess vertraut zu machen und sich die daraus resultierenden Ziele zu vergegenwärtigen.

Ein guter Anfang, um mittelfristig zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess im Rahmen von Schulentwicklung zu gelangen, ist die Initiierung von kleineren Projekten in der Schule.

Zu solchen Projekten gehören zum Beispiel:

- Ressourcensparen: Projekt zum Energie- und Wassersparen sowie zur Abfallvermeidung und -sortierung
- Solarkraftwerke auf Schuldächern: Projekt zur Thematisierung und Erschließung erneuerbarer Energiequellen
- Schule in Bewegung: Projekt zur Entwicklung von Schulräumen als Orten ökologischer, bewegungs- und gesundheitsfördernder Gestaltungsmöglichkeiten
- Prima Essen und Trinken in der Schule: Projekt zur Entwicklung (von Schulkiosken als Orte) eines schmackhaften und vollwertigen Essensangebotes in angenehmer Atmosphäre
- Schule für ein lebendiges Gewässer: Projekt zur Beobachtung und nachhaltigen Entwicklung des schulnahen Gewässers

Bereits bei der Initiierung eines solchen oder eines vergleichbaren Projektes bedarf es eines Projektteams aus mindestens zwei Lehrern, das von der Schulleitung und vom Hausmeister unterstützt wird. Das Projektteam wird umso erfolgreicher arbeiten, je konsequenter Schüler in die Projektorganisation und Projektgestaltung einbezogen werden. Während des Projektverlaufs sollte sich das Projektteam allmählich zu einer partizipativ besetzten Arbeitsgruppe (z. B. Agenda 21-Schulkomitee) weiterentwickeln, in der Mitglieder aus möglichst vielen unterschiedlichen Gruppen der Schulgemeinschaft mitarbeiten. Dies entspräche dem ersten Schritt im Auszeichnungsprogramm Internationale Agenda 21-Schule (INA). Im Laufe der Zeit wird die Arbeit um die weiteren sechs Schritte ergänzt.

*1. Schritt – Etablierung einer Arbeitsgruppe (z. B. Agenda 21-Schulkomitee)*

Die Gründung und Etablierung einer Arbeitsgruppe ist für die Förderung von partizipativen Prozessen im Unterricht und im Schulleben von wesentlicher Bedeutung. Zur Etablierung einer Arbeitsgruppe gehören methodische Aspekte und Motivationsarbeit. Methodisch gesehen sollte die Arbeitsgruppe aus möglichst vielen unterschiedlichen Gruppen der Schulgemeinschaft, z. B. Schüler, Lehrer, Eltern, Schulleitung, Hausmeister, Sekretariat, Kantinenpersonal, bestehen. Die Koordination der Arbeitsgruppe sollte im Sinne der Partizipation nur in Ausnahmefällen eine Lehrperson übernehmen. Sinnvoll ist eine Arbeitsgruppengröße von acht bis zwölf Personen.

*2. Schritt – Erfassung des Ist-Zustandes (z. B. Nachhaltigkeitsbericht)*

Zur Erfassung des Ist-Zustandes gehört eine Übersicht zur Umweltsituation ebenso wie die Erfassung der Nachhaltigkeitsprozesse in der Schule einschließlich eventueller Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen und mit dem Stadtteil bzw. der Kommune im Lokale Agenda 21-Prozess. Es ist sinnvoll, sich zunächst anhand eines Schulrundgangs einen Überblick zu verschaffen und dann zu entscheiden, ob mehrere Bereiche gleichzeitig bearbeitet werden oder ob man sich auf einen oder zwei Bereiche beschränkt. Dabei kann man beispielsweise mit der Erhebung des Ist-Zustandes umweltbelastender Bereiche beginnen. Dies kann zum Beispiel der Energie- oder Wasserverbrauch oder das Müllaufkommen sein. Bezogen auf die ausgewählten Bereiche wird dann die umweltbezogene Situation der Schule beispielhaft erfasst. Im Laufe der Zeit kann der Katalog um weite-

re ökologische oder auch ökonomische und soziale Bereiche erweitert werden. Die Ergebnisse geben Anregungen bzw. sind die Basis für die Gestaltung eines Aktionsplans.

*3. Schritt – Entwurf und Umsetzung eines „Wer-macht-was-bis-wann-Programms" (Aktionsplan)*

Die Erfassung der Umwelt- und Nachhaltigkeitssituation führt zur Formulierung von Handlungsfeldern, die bevorzugt bearbeitet werden sollen. Der Aktionsplan formuliert erreichbare Ziele, benennt Verantwortlichkeiten und setzt Indikatoren und Zeitmarken, die die Erreichung der Ziele überprüfbar machen. Bei der Aufstellung des Aktionsplans ist zu berücksichtigen, inwiefern rechtliche Belange berührt werden, finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, fachliche Hilfe von Experten in Anspruch genommen werden muss, Ziele und Vorhaben mit kommunalen Vertretern abgestimmt werden sollten und inwieweit die Schulleitung den Aktionsplan unterstützt. Der Aktionsplan ist das Kernstück der Arbeit im Eco-Schools-Programm und sollte unter Verwendung der Ergebnisse der Ist-Zustandserhebung erstellt werden.

*4. Schritt – Überprüfung des Fortschritts (Selbstevaluation)*

Die Überprüfung des Fortschritts begleitet den gesamten Prozess und liefert Rückmeldungen über Erfolge und Misserfolge. Die Evaluation gibt Hinweise darauf, ob der Aktionsplan realistisch ist oder geändert bzw. angepasst werden muss. Sie gibt zudem Anregungen für die erfolgreiche Gestaltung und zukünftige Umsetzung des Aktionsplans. Vom Prinzip her ist die Selbstevaluation eine erneute Erhebung des Ist-Zustandes, die einen Vergleich mit der ursprünglichen Erhebung zulässt. Das Verfahren erfolgt idealerweise anhand von Checklisten bzw. Erhebungsbögen. Für die Förderung der Schülerbeteiligung und der Motivation ist es zudem wichtig, die Schüler, die sich an der Realisierung der Projekte und Vorhaben beteiligt haben, für die gemeinsam erzielten Ergebnisse zu loben und das Engagement anzuerkennen und zu würdigen.

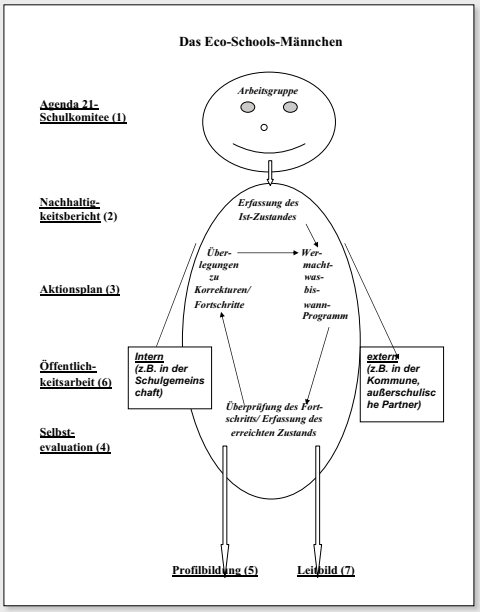
*5. Schritt – Nachhaltige Entwicklung im Rahmen von Unterricht und Schulleben (Profilbildung)*

Ziel dieses Schrittes ist die Umsetzung selbst gesetzter Handlungsziele im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und die Durchsetzung von mehr Umweltverträglichkeit und Nachhaltigkeit an der Schule. Dies kann zum Beispiel über die Verknüpfung der Inhalte mit dem Unterricht, u. a. in den Fächern Mathematik, Chemie, Informatik, Deutsch, Englisch, Biologie und Geografie, realisiert werden. Zudem bieten sich Fächer verbindender und fachübergreifender Unterricht sowie die Arbeit in Projekten an. Das Schulprogramm sollte durch markante Erkennungsmerkmale charakterisiert sein. So sollten die Umwelt- und Nachhaltigkeitsthematik bzw. entsprechende Entwicklungsprozesse sowie partizipative und innovative pädagogische Konzeptionen im Schulprogramm verankert sein. Das Schulprogramm ist ein Instrument der Schulentwicklung und fördert eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung der Schule. Im Mittelpunkt stehen ausgewählte wichtige Themenbereiche, in denen Weiterentwicklungsbedarf besteht. Zu jedem Themenbereich werden Entwicklungsziele definiert und nach einer Selbstevaluation werden für das kommende Jahr Vorhaben, Erfolgskriterien und Evaluationsmethoden vereinbart. Schulprogramme sind ein hervorragendes Instrument zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen sowie zur Profilbildung in Unterricht und Schulleben. Jede Schule hat ein Schulprofil, das mithilfe des Schulprogramms kontinuierlich verbessert werden kann.

*6. Schritt – Information und Einbeziehung außerschulischer Gruppen (Öffentlichkeitsarbeit)*

Das Schulleben ist Teil des Lebens im Stadtteil bzw. in der Gemeinde. Die Beteiligung außerschulischer Partner und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen sind ein wesentlicher Bestandteil und ein Qualitätskriterium der Internationalen Agenda 21-Schulen (INA). Neben den Mitgliedern aus der Schulgemeinschaft sollten zudem weitere Personen aus dem außerschulischen Bereich in das Projekt

## Das Eco-Schools-Männchen




Das Männchen symbolisiert diese sieben Schritte eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.

**Der Körper** steht für den Organismus Schule.

**Der Kopf** steht für die Schaltzentrale des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Die Etablierung einer Arbeitsgruppe, z. B. eines Agenda 21-Schulkommitees, ist die grundlegende Voraussetzung, um den Prozess anzustoßen, zu steuern und das Geschehen mit allen Sinnen zu erfassen. Je besser das Gehirn mit unterschiedlichen Elementen ausgestattet ist (Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitung, Eltern, Verwaltungspersonal u. a.), desto besser kann die Abstimmung und Steuerung erfolgen.

**Der Körperrumpf** mit seinen Nervenleitungen und Verdauungsorganen steht für die Organisation der im Kopf entstandenen und umzusetzenden Vorhaben in einem ständig wiederkehrenden Prozess. Dazu gehört nacheinander die Erfassung des Ist-Zustandes, der Entwurf eines „Wer-macht-was-bis-wann-Programms" und die Durchführung des Aktionsplans, die Überprüfung des Fortschritts durch die Erfassung des erreichten Zustands, die Korrektur und Anpassung des Aktionsplanes, in einem in der Regel jährlichen Wiederholungsprozess.

**Die beiden Arme** stehen mit ihren vielfältigen Möglichkeiten zur Kommunikation für die beiden Bereiche der Öffentlichkeitsarbeit, der internen innerhalb der Schulgemeinschaft und der externen innerhalb des kommunalen Umfeldes und mit außerschulischen Kooperationspartnern.

**Die beiden Beine** stehen für die Suche eines guten Standes für den Körper.

**Das linke Bein steht als Standbein** für die Entwicklung der Schule zu einem geeigneten Ecoschool-Profil.

**Das rechte Bein steht als Schwungbein** für ein entsprechend geeignetes Leitbild der Schule; seine Standfestigkeit kennzeichnet den Grad der Sicherheit und Gradlinigkeit, mit der der Organismus Schule sich dem Ideal Ecoschool verpflichtet fühlt und mit Hilfe eines Leitbildes sukzessive anzunähern versucht.

oder Vorhaben einbezogen werden. Das können zum Beispiel Eltern, Unternehmen, lokale Organisationen und Behörden sein. Eine Kooperation mit einem außerschulischen Partner ermöglicht es, mit den Schülern aus der Schule herauszugehen und das Schulleben als Teil des Lebens im Stadtteil bzw. der Gemeinde zu gestalten. Die Beteiligung außerschulischer Partner und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen bieten zudem die Möglichkeit, voneinander zu lernen und gegenseitig von der Zusammenarbeit zu profitieren.

*7. Schritt – Erarbeitung und Veröffentlichung eines Leitbildes*

Hierbei handelt es sich um die Formulierung gemeinsamer Zielsetzungen für Unterricht und Schulleben sowie für die Arbeit an Vorhaben und in Projekten. Grundlage für das Leitbild ist das Schulprogramm und seine Umsetzung. Im Leitbild der Schule sind allgemeine Zielsetzungen und Handlungsgrundsätze schriftlich zusammengefasst. Die grundlegenden Werthaltungen bzw. die „Philosophie" der Schule werden kurz und prägnant festgehalten. Das Leitbild wird von der höchsten Leitungs-

ebene beschlossen, kann bzw. muss die Anpassung der Schul- und Hausordnung zur Folge haben und sollte Bestandteil des Schulprogramms sein. Das Leitbild prägt und schärft das Schulprofil. Wesentlich ist, dass das Leitbild im schulischen Alltag auf überprüfbare Weise in den Angeboten der Schule zum Ausdruck kommt. Die Schulentwicklung und das Leitbild haben entsprechend aufeinander Einfluss und bedingen einander.

Diese sieben Schritte kann jede Schule adaptieren. Basierend auf den Elementen eines Management-Programms umfasst der Prozess eine ganze Reihe Beteiligter, wobei allerdings die Schülerinnen und Schüler die bedeutendste Rolle spielen bzw. spielen müssen. ◂◂

### Websites

- www.eco-schools.org
- www.fee-international.org
- www.umwelterziehung.de
- www.zelenaskola.sk
- www.transfer-21.de
- www.bne-portal.de
- www.blk-demokratie.de
- www.partizipation.at
- www.demokratielernenundleben.rlp.de
- www.kinderpolitik.de/methodendatenbank/uebersicht.php
- www.alexander-von-humboldt-gymnasium.hamburg.de
- www.ev-schule-zentrum.de

## Stop talking – Denkstoff nicht nur, aber auch für Deutsche Auslandsschulen

*Hans-Jürgen Peleikis*

*Wenn Sie weiter denken wollen als bis zur nächsten Schlagzeile, wenn Sie aktiv handeln wollen statt bloß reagieren, wenn Sie die Zukunft gestalten und ihre Chancen nutzen wollen: Gehen Sie neue Wege, erweitern Sie Ihren Horizont und finden Sie Lösungen für eine zukunftsfähige Gesellschaft.*

Jacob Radloff, Verleger, oekom verlag: denk.stoff, Neue Bücher, München 2010, verändert

Ich suchte ein Buch, das besonders gut geeignet ist für Mitglieder Deutscher Auslandsschulen und hier insbesondere für Schulleiterinnen und Schulleiter, die durch diese Literatur zu nachhaltigem Verhalten oder zu mehr Nachhaltigkeit an ihrer Schule animiert werden sollen.

Meine Anfrage nach einem geeigneten Vorschlag ging an den oekom verlag, der mir aus der Gruppe seiner im Jahre 2010 veröffentlichten Werke ein Buch auswählen sollte. Der oekom verlag schlug das Buch „Felix & Freunde, Baum für Baum. Jetzt retten wir Kinder die Welt" vor.

Sowohl die darin vermittelten Ideen als auch die unkonventionelle Herangehensweise der jungen Zukunftsplaner gefielen mir – auch als Ergänzung oder Alternative zu den Ansätzen der Erwachsenen.

Ich habe mit Erfolg bei der DS Washington um eine Besprechung des Buches angefragt und wir können in der Rezension unseres Biologie- und Chemiekollegen Ulrich Drotschmann dessen Meinung zu diesem Buch nachlesen.

Der Standort Washington erwies sich im Nachhinein als sehr gut ausgewählt. Felix und Freunde wurden vom UNFF (United Nations Forum on Forests) eingeladen, am 2.2.2011 in New York das „Jahr der Wälder" zu eröffnen. Durch unsere Vermittlung kam Felix am 3.2.2011 auch an die DS Washington zu einer Präsentation mit Diskussion über die Themen „Klimakrise", „Weltbürgertum" und „Was Kinder alles aktiv tun können, damit die Erwachsenen ihnen zuhören" und zu einem Workshop, „der diese Themen vertieft und spielerisch Ideen der Kinder hervorbringt und diese sehr motiviert werden, selbst aktiv zu wer-



Stop talking Mr. Gries




Felix Finkbeiner an der DS Washington

## Zitate aus dem Buch „Felix & Freunde“

(z.T. von Hans-Jürgen Peleikis leicht verändert)

1. Wir Kinder sind diejenigen, die es ausbaden müssen, wenn die Erwachsenen die weltweiten Probleme nicht richtig anpacken.
2. Wir wollen, dass Eltern, Lehrer, Politiker, Unternehmer und andere „Entscheider“ in unserer Gesellschaft uns helfen bei dem, was wir vorhaben.
3. Vielen von uns Kindern ist es zum Glück wie Felix gegangen: Wir haben von vorneherein Unterstützung von unseren Mitschülern und Lehrern bekommen. Die Rolle der Schulen ist nämlich ungeheuer wichtig.
4. Ihr selber könnt viel an eurer eigenen Schule ändern! Und wenn der Direktor nicht will, dann fragt Lehrer, die ihr mögt – irgendwer hilft immer!
5. Wenn ich immer nur in Deutschland gelebt hätte, hätte ich die Umweltzerstörung auch nicht als so dringend verstanden, weil man es hier noch nicht wirklich sieht.
6. Haben Erwachsene ihre Bequemlichkeit lieber als uns Kinder?
7. Wenn man einen Affen „wählen“ lässt, ob er sofort *eine* oder später *sechs* Bananen will, nimmt der Affe immer die eine Banane sofort. Wenn wir Menschen genauso kurzfristig denken und handeln wie Affen, dann wird doch jeder lieber heute gut leben wollen, als sich um die nächsten Generationen zu sorgen.
8. Als wir Kinder geboren wurden, haben die deutschen Autohersteller versprochen, keine Autos mehr zu bauen, die mehr als 120 g $CO_2$ pro Kilometer ausstoßen. Das Versprechen haben sie gebrochen, und die literweise Sprit schluckenden Geländewagen, die auf unseren Straßen fahren, werden immer mehr. Wer ein großes Auto fährt, wird bei uns sogar von der Steuer belohnt.
9. Warum handeln wir nicht so, wie wenn die Klimaforscher Recht haben und alles vielleicht sogar noch viel, viel schlimmer wird? Wenn wir in 40 Jahren erfahren, dass es weniger schlimm wurde, dann haben wir nichts falsch gemacht. Wenn wir heute aber nicht handeln und als 50-Jährige feststellen, dass die Klimaskeptiker falsch lagen, wird es zu spät sein.
10. „Wir können die Gestaltung unserer Zukunft nicht den Erwachsenen alleine überlassen!“ (Felix Finkbeiner)

den“ (Ansatz der Organisation Plant-for-the-Planet). Fotos und Text informieren über den eindrucksvollen und animierenden Besuch von Felix an der Deutschen Schule Washington, der Anfang Februar 2011 auch an der DS New York war.

Die zehn, von mir manchmal leicht veränderten Textstellen aus dem Buch (s. S. 205) sollen unseren Leserinnen und Lesern vermitteln, wie Felix und Freunde die Situation von Kindern und ihre Zukunft sehen und welche Rolle die Erwachsenen dabei spielen. ◂◂

## Baum für Baum




*Ulrich Drotschmann*

**Felix & Freunde: Baum für Baum. Jetzt retten wir Kinder die Welt**
Oekom Verlag, München 2010, 112 S.

„Lasst uns in jedem Land der Erde eine Million Bäume pflanzen!“ Diesen Appell richtete der damals neunjährige Felix Finkbeiner am Ende seines Referates zum Klimawandel an seine Klasse – mit ungeahnten Folgen. Aus diesem Aufruf zum Mitmachen wurde mittlerweile nicht nur die Initiative *Plant-for-the-Planet* geboren, sondern auch dieses Buch von Felix und Freunden geschrieben. Es geht darum, mit dem Pflanzen von Bäumen aktiv gegen den Klimawandel vorzugehen. Der Slogan von *Plant-for-the-Planet* heißt: „Stop talking. Start planting.“

### Baum für Baum – Eine Kurzdarstellung

In ihrem Buch *Baum für Baum* schildern Felix und Freunde zunächst, warum sie als Kinder handeln. Erwachsene hören zum Beispiel nicht auf zu reden und tun nichts gegen den Klimawandel. Ganz anders verhält sich Wangari Maathai, die in Kenia und anderen Ländern Afrikas schon sehr viele Bäume gepflanzt hat. Die afrikanische Friedensnobelpreisträgerin ist das große Vorbild für Felix und Freunde. Ferner gehen sie in dem Buch auf den Klimawandel selber ein. Sie beleuchten die Rolle des Kohlenstoffdioxids ($CO_2$) als Treibhausgas, behandeln den Einfluss des Menschen und stellen die Bedeutung der Bäume für eine Verbesserung des Klimas heraus. So speichern Bäume zum Beispiel das $CO_2$, erhöhen die Luftfeuchtigkeit oder filtern Feinstaub aus der Luft. Des Weiteren widmen sich Felix und Freunde in ihrem Buch ausführlich den Möglichkeiten für einen Klimaschutz, die jeder zum Beispiel im Verkehr, Haushalt oder beim Einkaufen ergreifen kann. Im Sinne von *Plant-for-the-Planet* werden besonders auch Baumpflanzaktionen vorgestellt. Aber Felix und Freunde geht es nicht nur um das Pflanzen von Bäumen, sie haben auch eine wichtige Botschaft: Neben der weltweiten Reduktion des $CO_2$-Ausstoßes geht es ihnen auch um eine Klimagerechtigkeit, nach der Länder, die mehr $CO_2$ ausstoßen, Geld an Länder bezahlen müssen, die weniger $CO_2$ produzieren. Dafür halten sie Akademien ab und tragen ihre Botschaft in viele Länder der Welt hinaus. Aufgrund ihres Anliegens nennen sich Felix und Freunde auch Klimabotschafter oder „Diplomaten in Gummistiefeln.“

### Baum für Baum – Ein empfehlenswertes Buch

Dieses Buch richtet sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche, die sich im Umweltschutz engagieren möchten. Die Autoren wollen dabei dieser Zielgruppe nicht nur zur aktiven Beteiligung motivieren, sondern auch tiefgründiger informieren. So werden verständlich und altersgerecht interessante Hintergründe zum

Klimawandel aufgedeckt und Zusammenhänge zur $CO_2$-Emission hergestellt. Ansprechende Illustrationen und Schaubilder, z. B. zum $CO_2$-Kreislauf oder zum Treibhauseffekt, runden die Sachinformationen ab. Die Sprache ist gut verständlich, es werden beispielsweise einfache Analogien verwendet: Fossile Brennstoff bezeichnet man hier als „Sparkonto für $CO_2$" oder die Atmosphäre als „Pullover" der Erde. Der Leser erhält darüber hinaus gute Anregungen zum praktischen Umweltschutz. Es wird ausführlich auf die Frage eingegangen, wie man eine Baumpflanzaktion im Sinne von *Plant-for-the-Planet* durchführt. Man erfährt aber noch mehr: Tipps zum eigenen, umweltbewussten Handeln werden hier vielfältig dargestellt. Interessant ist sicher auch die Schilderung, wie man an einer *Plant-for-the-Planet*-Akademie zum Klimabotschafter ausgebildet wird. Ferner für die Umsetzung in der Schule werden gute, praktische Informationen gegeben, z. B. wie man Mitstreiter gewinnt, woher man Bäume und Sponsoren bekommt oder wie man eine Pflanzparty abhält. Es werden auch noch weitere Aktionen im Sinne von *Plant-for-the-Planet* als Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt.

Dieses Buch hat einen unmissverständlichen Appell-Charakter. Es ruft auf! Gemeint ist dabei zum einen die Unterstützung der umweltpolitischen Ziele von *Plant-for-the-Planet*, der weltweiten $CO_2$-Reglementierung und der Klimagerechtigkeit. Zum anderen motivieren die Autoren den interessierten Leser zur konkreten Mitarbeit beim Pflanzen von Bäumen. Gerade dieses Baumpflanzen ist pragmatisch, einfach, sofort umsetzbar und deshalb für den engagierten Adressaten so ungeheuer attraktiv. Hier liegt der Reiz des Buches, so dass es sich gut empfehlen lässt. In diesem Sinne: „Stop talking. Start planting." ◂◂



Stop talking Mr. Drotschmann

## Junger „Grüner Riese"

**Felix Finkbeiner besucht am 3. Februar die DS Washington, D. C.** *Katja Sipple*

### Kinder verändern die Welt – Stop Talking. Start Planting

Können Kinder die Welt verändern? Aber natürlich, meint der dreizehnjährige Felix Finkbeiner aus München. Vor fast genau vier Jahren hielt Felix ein Referat über den Überlebenskampf der Eisbären, entdeckte dann aber bald, dass vielleicht auch wir Menschen dringend Hilfe brauchen.

Am Donnerstag, den 3. Februar kam Felix in Begleitung seines Vaters an die Deutsche Schule Washington, D. C., um über seine Stiftung Plant-for-the-Planet (www.plant-for-the-planet.org) und seine Leidenschaft für Bäume, die Umwelt und Klimagerechtigkeit zu sprechen. Eine aufmerksame und gespannte Zuhörerschaft aus mehr als 150 Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften lauschte gebannt einer Filmaufnahme der gestrigen U. N. Versammlung. „Wenn wir Kinder über die Zukunft nachdenken, dann denken wir an zwei große Krisen: die Tatsache, dass jeden Tag 30.000 Kinder verhungern und die Klimakrise. Die Erwachsenen kennen die Probleme, aber was wir Kinder nicht verstehen, ist warum so wenig geschieht." Allerdings hat Felix schon eine mögliche Antwort parat, denn




Waldemar Gries begrüßt Felix an der DS Washington

vielleicht liegt es ja einfach daran, dass die Zukunft für Erwachsene eine akademische Frage ist, „während sie für uns Kinder eine Frage des Überlebens ist."

Seinen Anfang nahm alles im Jahr 2007, als der damals neunjährige Felix und seine beiden Geschwister ihre Initiative gründeten, mit dem Ziel innerhalb von drei Jahren eine Million Bäume in Deutschland zu pflanzen. Die kenianische Friedensnobelpreisträgerin und Umweltaktivistin Wangari Maathai, die im Rahmen eines Aufforstungsprojektes mehr als 30 Millionen Bäume gepflanzt hat, war ihre Inspiration. Felix erreichte sein Ziel, aber er hörte nicht auf. Im Gegenteil, sein Engagement brachte ihm den Titel eines Junior Vorstandsmitgliedes im Umweltprogram der Vereinten Nationen, UNEP, und eine Nominierung der Britischen Zeitung *The Observer* in der ECO Power Liste 2011 ein.

Als Felix sein Publikum fragte, ob sie ihn gerne bei seiner Arbeit, die $CO_2$-Emissionen der Menschen zu relativieren, unterstützen möchten, strömten die jungen Leute voller Begeisterung nach vorne. Es war offensichtlich, dass sie sich das Motto der Stiftung „Stop Talking. Start Planting" zu Herzen genommen hatten. „Das ist die tollste Sache auf der ganzen Welt! Können wir das nicht auch machen?", fragte Valerie H., 15.

Im Anschluss an den Vortrag gab es dann noch einen praktischen Workshop, in dem die Kinder ihre eigenen Ideen zur Rettung unseres Planeten einbringen konnten – einen Baum, eine recyclete Batterie und verschiedenste Konservierungsmaßnahmen nach der anderen. Schulleiter Waldemar Gries und Ulrich Drotschmann, Lehrer für Biologie und Chemie sowie DSW Umweltbeauftragter, waren ebenfalls tief beeindruckt. „Es ist immer großartig zu sehen, dass ein junger Mensch die Initiative ergreift und sich für so eine wichtige Thematik einsetzt", so Herr Gries.

Veränderungen brauchen Zeit und selbst große Aktionen haben kleine Anfänge: „Wir Kinder sind die Mehrheit; wir können etwas verändern. Eine Stechmücke kann nichts gegen ein Nashorn machen, aber 1000 Stechmücken können selbst ein Nashorn dazu bringen, eine andere Richtung einzuschlagen." ◂◂







Während und nach der Präsentation

# Young "Green Giant"

## Felix Finkbeiner Visits DSW on Feb. 3

*Katja Sipple*

**Kids can change the world – Stop Talking. Start Planting**

Can children change the world? The answer is a resounding yes, if you ask Felix Finkbeiner, 13, from Munich, Germany. Four years ago, Felix gave a presentation to his class about saving polar bears, but soon realized that it might be humans that need saving.

On Thursday, Feb. 3, Felix came to the German School Washington, D. C. to talk about his foundation Plant-for-the-Planet (www.plant-for-the-planet.org), and his passion for trees, the environment and climate justice. An enraptured crowd of approximately 150 DSW students and teachers first listened to the young eco ambassador's taped message from a United Nations Assembly on the previous day. "When we children think about the future, we think about two crises: 30,000 children are dying each day of hunger, and the climate crisis," he said. "Adults know about the issues, but what we children don't understand is why there's so little action." He eloquently proposed his own theory that the future might be a purely academic question for adults, "but for us children, it's a question of survival."

It all began in January 2007, when 9-year-old Felix and his two siblings started their initiative with the objective of planting one million trees. The children were motivated by the Kenyan Nobel Peace Prize winner Wangari Maathai, who has planted more than 30 million trees to reverse deforestation. He had reached his goal by the time he was 12. Felix's fame and commitment have earned him the title of Junior Board member for the United Nations Environment Programme, or UNEP, to support the UN Billion Tree Campaign, and a nomination by the British newspaper *The Observer* as one of the Top Ten on the ECO Power List 2011.

When Felix asked the assembled students how many would like to join his efforts to plant trees that can help absorb humanity's $CO_2$ emissions, the crowd eagerly rushed towards him. It was obvious that his call to action of "Stop Talking. Start Planting" had truly inspired the young audience: "This is the greatest thing in the whole world! Can we do this here?," asked 15-year-old Valerie H.







Impressionen vom Workshop

The children then participated in a hands-on workshop where they came up with many different ideas to save the planet – one tree, one recycled battery, and various energy and resources-saving mechanisms at a time. Principal Wal-



Waldemar Gries bedankt sich beim Besuch aus Deutschland

demar Gries and Ulrich Drotschmann, science teacher and environmental liaison, were equally impressed. "It is always wonderful to see a young person take charge, and be actively involved in something that is so important," said Gries.

Change often starts small, but as Felix observed: "We children are the majority; we can make a difference! One mosquito cannot do anything against a rhino, but a thousand mosquitoes can make a rhino change its direction." ◂◂




## Hintergrundinformation (Stand 02.12.2010)

### Plant-for-the-Planet – eine Schülerinitiative wird geboren

Die Schülerinitiative Plant-for-the-Planet wurde im Jahr 2007 ins Leben gerufen und hat ihren Ursprung in einem Schulreferat des damals 9-jährigen Felix Finkbeiner über die Klimakrise. Im Rahmen seiner Recherchen wurde er auf die kenianische Umweltaktivistin und Friedensnobelpreisträgerin Wangari Maathai aufmerksam, die in 30 Jahren 30 Millionen Bäume gepflanzt hat. Felix entwarf am Ende des Referats die Vision, Kinder könnten in jedem Land der Erde eine Million Bäume pflanzen. Jeder gepflanzte Baum entzieht bis er ausgewachsen ist der Atmosphäre etwa drei Tonnen $CO_2$. Sein Referat mit diesem Aufruf hielt Felix auf Initiative seiner Direktorin auch in anderen Klassen und an anderen Schulen. Schon wenige Wochen später, am 28. März 2007, pflanzten die Kinder den ersten Baum und Klaus Töpfer, der ehemalige deutsche Bundesumweltminister und ehemalige UNEP-Vorsitzender (United Nations Environment Programme – Umweltprogramm der Vereinten Nationen), wurde Schirmherr der Schülerinitiative.

### „Lasst uns in jedem Land der Erde eine Million Bäume pflanzen!"– Entwicklung der Schülerinitiative zur internationalen Bewegung

In den darauffolgenden zwei Jahren trug Felix Plant-for-the-Planet in die Welt. Auf der UNEP Kinderkonferenz in Norwegen im Juni 2008 stellte er seine Vision vor und 700 Kinderdelegierte aus 105 Ländern wählten ihn in das UNEP Junior Board. Er sprach auf vielen weiteren wichtigen Umwelt- und Klimaveranstaltungen, so z. B. im November 2008 im Europäischen Parlament. Zur weltweiten Kinderbewegung wurde Plant-for-the-Planet im August 2009 auf der UNEP Tunza Children and Youth Conference in Daejeon, Südkorea. Hier schlossen sich viele hundert Kinder aus 56 verschiedenen Ländern Plant-for-the-Planet an: Sie alle wollen die Idee in die Tat umsetzen und in ihren Ländern eine Million Bäume pflanzen.

Seitdem entwickelt sich Plant-for-the-Planet zum internationalen Netzwerk von Weltbürgern, die sich für Klimagerechtigkeit im Sinne einer Reduktion der Emission von Treibhausgasen und einer einheitlichen Verteilung dieser Emissionen auf alle Menschen einsetzen. Besonders wichtig ist den Kindern dabei der Aspekt, dass die Folgen der Klimakrise die ärmeren Länder ungleich stärker treffen. Die Kinder sind überzeugt, dass nur ein verbindlicher Weltvertrag basierend auf Klimagerechtigkeit die Lösung der Klimakrise sein kann. Unermüdlich halten sie den Regierungsvertretern und der Öffentlichkeit vor Augen, dass sie endlich handeln müssen. Sie selbst handeln, indem sie Bäume pflanzen – jeder Baum entzieht der Atmosphäre $CO_2$ und ist ein Symbol für Klimagerechtigkeit. Weltweit engagieren sich inzwischen Kinder in 91 Ländern. Auch die UNEP unterstützt die Schülerinitiative Plant-for-the-Planet.

### Der millionste Baum in Deutschland

Am 4. Mai 2010 pflanzten 45 Kinder von Plant-for-the-Planet gemeinsam mit den Umweltministern aus Belgien, Dänemark, Deutschland, Kanada, Mexiko, und der Türkei den milli-

onsten Baum in Deutschland. Unter dem Programmpunkt „Stop talking. Start planting." fand diese Pflanzaktion beim sogenannten „Petersberger Klimadialog" in Bonn statt, bei dem der Klimagipfel in Cancún im Dezember 2010 vorbereitet wurde. Hier wiesen die Kinder die teilnehmenden Regierungsvertreter darauf hin, wie wichtig es ist, dass sie sich in Cancún im Dezember 2010, aber auch darüber hinaus für einen Weltvertrag basierend auf Klimagerechtigkeit einsetzen.

### Der 3-Punkte-Plan

Wären die Kinder die Regierungschefs, die auf dem nächsten Klimagipfel Entscheidungen treffen müssten, hätten sie einen Plan zur Rettung ihrer Zukunft. Am 1. Juli 2010 übergaben sie diesen „3-Punkte-Plan" zusammen an 133 Botschaften in Berlin – zusammen mit der Aufforderung an die Regierungschefs, ihrerseits offenzulegen, was sie zur Lösung der Klimakrise und damit der Rettung der Zukunft der Kinder tun wollen.

Der Plan fasst die Forderungen der Kinder auf eindringliche Weise zusammen:

1. **Kohlenstoff ins Museum.** Die Technologie für eine $CO_2$-freie Zukunft gibt es längst. Bis 2050 ist der $CO_2$ Ausstoß auf Null zu senken.
2. **Klimagerechtigkeit.** Um die weitere Erwärmung auf die versprochenen 2 °C zu beschränken, dürfen bis 2050 nur noch 600 Mrd. t $CO_2$ ausgestoßen werden. 600 geteilt durch 40 Jahre macht 15 Mrd. t $CO_2$ pro Jahr. Diese müssen gerecht unter der Weltbevölkerung aufgeteilt werden: Jeder bekommt das gleiche, nämlich 1,5 t $CO_2$ pro Mensch und Jahr. Wer mehr will, muss zahlen. Dieses Prinzip der Klimagerechtigkeit sorgt dafür, dass auch die Armut ins Museum kommt.
3. **Bäume pflanzen.** 500 Milliarden Bäume als zusätzlicher Kohlenstoffspeicher werden jedes Jahr zusätzlich 5 Milliarden Tonnen $CO_2$ binden. 500 Milliarden Bäume klingt sehr viel, aber es ist möglich: Die Chinesen pflanzten im Jahr 2009 im Rahmen der UNEP-Billion Tree Campaign 2,7 Milliarden Bäume. Wenn jeder Mensch so viele Bäume pflanzt, wie er oder sie alt ist, sind das auch bald 500 Milliarden Bäume.

### Diplomaten in Gummistiefeln – Kinder bilden Kinder in Plant-for-the-Planet Akademien zu Botschaftern für Klimagerechtigkeit aus

Seit Oktober 2008 werden Plant-for-the-Planet Akademien zunächst deutschland-, später auch weltweit organisiert – von den Kindern für die Kinder. In den Akademien geben Kinder, die sich bereits als Botschafter für Klimagerechtigkeit engagieren, ihr Wissen und ihre Erfahrungen weiter. Sie zeigen, dass sie die Klimakrise nicht untätig hinnehmen, sondern Verantwortung auf globaler Ebene übernehmen und ihre Zukunft aktiv gestalten, indem sie in ihrem Land aktiv werden. Gemeinsam können die Kinder viel bewegen – in einem globalen Netzwerk von Weltbürgern, die sich für Klimagerechtigkeit einsetzen.

In China, Deutschland, Frankreich, Italien, Mexiko, Österreich, Polen und der Schweiz, gibt es mittlerweile über 2.000 ausgebildete Botschafter für Klimagerechtigkeit. Bis 2020 wollen die Kinder in circa 20.000 Akademien eine Million andere Kinder ausbilden, die sich im globalen Netzwerk engagieren und die Vision von Plant-for-the-Planet in ihren Ländern verbreiten.

### „Stop talking. Start planting." – eine freche weltweite Kampagne

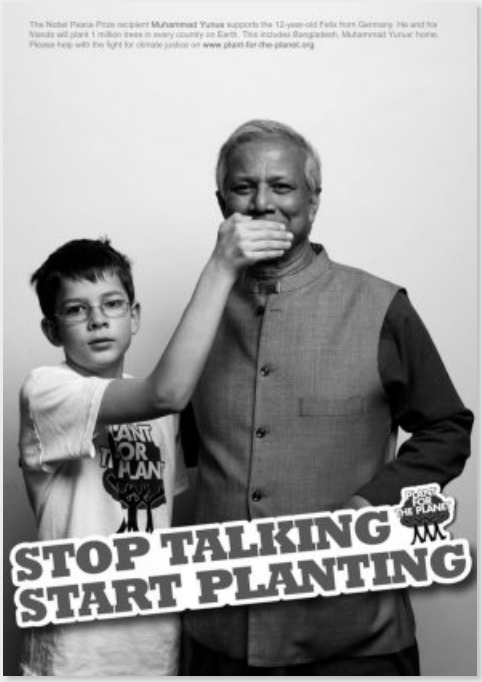
Der weltweite Slogan der Kinder heißt „Stop talking. Start planting." – „Nicht reden, pflanzen." Die Überzeugung, dass Reden alleine nichts bringt und es höchste Zeit zum Handeln ist, setzt die Kampagne auf plakative Weise bildlich um: Auf aufmerksamkeitsstarken Motiven halten die Kinder Prominenten wie z. B. Fürst Albert II. von Monaco, Gisele Bündchen, Muhammad Yunus und vielen anderen Prominenten, Regierungschefs und Nobelpreisträgern die Hand vor den Mund.

### Stiftung mit weltweitem Netzwerk und demokratischer Struktur

Plant-for-the-Planet ist als Netzwerk organisiert. Die einzelnen lokalen Gruppen werden durch einen weltweiten Vorstand vertreten. Vom 25. bis

28. März 2011 wird die Plant-for-the-Planet Jahreskonferenz in Tutzing stattfinden, zahlreiche Kinder werden über Internet teilnehmen. Hier sollen gemeinsam mit den Erwachsenen Strategien für die zukünftige Arbeit erarbeitet werden. Zudem werden die Kinder, die alle als Botschafter für Klimagerechtigkeit aktiv sind, Pflanzaktionen organisieren und Vorträge halten, das erste Präsidium für Plant-for-the-Planet International wählen. Die Stiftung, der ein Kinderrat vorsteht, hilft die Aktivitäten der Kinder weltweit zu finanzieren. Mit einem Durchschnittsalter von zwölf Jahren ist dies vermutlich einer der jüngsten Vorstände einer Stiftung. Der Kinderrat wird stetig um aktive Botschafter für Klimagerechtigkeit aus der ganzen Welt erweitert.

## Drei Unterstützer von Felix & Freunde




Muhammad Yunus



Mr. Gries



Gisele Bündchen

## Pressekontakt

Plant-for-the-Planet
Melanie Landau
Kreuzeckstr. 2, D-82396 Paehl
www.plant-for-the-planet.org
E-Mail: media@plant-for-the-planet.org
Tel. ++49 (0) 8808 9345
Mobil ++49 (0) 178 8221824
Fax ++49 (0) 8808 9346

I love teaching

Das Phorms-Konzept basiert auf anspruchsvoller bilingualer Bildung, qualifizierter Ganztagesbetreuung und individueller Talentförderung.

Für unser Schulen an den Standorten **Berlin, Frankfurt, Hamburg und München** suchen wir zum **Schuljahr 2011/12** engagierte und qualifizierte

# Grundschullehrer/-innen
# Gymnasiallehrer/-innen

**verschiedener Fachrichtungen** in **Voll- und Teilzeit**.

**Qualifikationen:**

- Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien,
- Interesse an der Entwicklung und Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte, überdurchschnittliches Engagement sowie Teamgeist,
- Begeisterung für die Arbeit mit Kindern,
- idealerweise Beherrschung der englischen Sprache,
- Bereitschaft,
    - sich aktiv an der Schulentwicklung sowie den entsprechenden Fachabteilungen zu beteiligen,
    - sich stets fachlich und methodisch-didaktisch weiterzuentwickeln.

**Wir bieten:**

- eine internationale Ausrichtung,
- kleine Klassen mit moderner Ausstattung,
- ein innovatives didaktisches Konzept sowie
- eine attraktive Vergütung.

Wenn Ihnen die individuelle Förderung von Kindern am Herzen liegt, Sie sich durch Eigeninitiative und Engagement auszeichnen und gerne in einem engagierten Team arbeiten, dann freuen wir uns auf Ihre Online-Bewerbung unter:

**http://www.phorms.de/Karriere/Stellenangebote**

Für weitere Informationen besuchen Sie uns unter **www.phorms.de**.

# Vom Wohlstandsstaat ins Entwicklungsland

## Wie junge Menschen die Rückkehr in den Kosovo erleben

*Friedrich-Wilhelm Moll*

Dem Exodus der 90er-Jahre folgte in den vergangenen zehn Jahren die Heimkehr. Hunderttausende Kosovo-Albaner flohen während der Jahre der serbischen Repression und des Kriegs 1999 ins deutschsprachige Ausland. Seit Beginn des neuen Jahrtausends kehrten viele von ihnen zurück – beileibe nicht alle zwangsweise. Die meisten Kosovaren sind sehr heimatverbunden. Sowie sie eine Perspektive für sich und ihre Familie sehen, kommen sie nach Hause. Für ihre Kinder, die im Ausland geboren und aufgewachsen sind, bedeutet das eine große Umstellung. Sie haben in der Regel zwei Muttersprachen, zwei Orte, die für sie „Heimat" bedeuten.

Allmählich versiegt der Strom der jugendlichen Rückkehrer. Gleichwohl gibt es noch immer Kinder zweier Welten. Einige davon besuchen das Loyola-Gymnasium, eine private Schule unter deutscher Leitung im Süden des Landes mit verbindlichem Deutschunterricht. Wie haben sie den Wechsel erlebt?

Marigona Hoti (18) kam als Teenager vom Wohlstandsstaat ins Entwicklungsland. Von der Stadtmitte Rosenheims zog sie mit ihrer Familie in ein Dorf auf dem Land, wechselte von einer deutschen Hauptschule an eine kosovarische Dorfschule.



Marigona Hoti verbrachte ihre Kindheit in Deutschland. Als Teenager kehrte sie mit ihrer Familie ins Kosovo zurück.



Das Loyola-Gymnasium liegt am Fuß der albanischen Berge im Süden des Kosovo. Anders als an staatlichen Schulen ist Deutsch hier ein Pflichtfach.

Als ihre Eltern Anfang der 90er-Jahre nach Deutschland gingen, war Marigona noch ein Baby. Sie wuchs in Bayern auf, besuchte Kindergarten, Grundschule und Hauptschule in Rosenheim. „In der siebten Klasse habe ich mich angestrengt und viel gelernt, um in den M-Zug für die Mittlere Reife zu kommen", erzählt sie. Das hat sie geschafft. Doch nach Beendigung der achten Klasse, im Jahr 2008, wurde der Vater in der Glasfabrik der Familie gebraucht. Hotis kehrten heim. Für Marigona und ihren jüngeren, in Deutschland geborenen Bruder bedeutete das einen großen Umbruch. „Wir haben zuhause Albanisch und Deutsch geredet. Aber Albanisch schreiben habe ich erst hier im Kosovo gelernt", sagt die Zwölftklässlerin. Entsprechend schwierig war der Anfang in einer Dorfschule. Es fiel Marigona schwer, dem Unterricht zu folgen. Schulische Angebote wie Fußball, Volleyball, Tennis, Skifahren, Schlittschuhlaufen, Kochen, Handarbeiten, Werken, Wanderungen, Ausflüge und Klassenfahrten: Fehlanzeige. Nach der neunten Klasse wechselte sie ans Loyola-Gymnasium. Sie lebt nun im Internat der Schule und fühlt sich wohl. „Die Lehrer sind hier besser

qualifiziert als an den meisten Dorfschulen. Die Schüler, die hierher kommen, wollen wirklich lernen, deshalb ist die Atmosphäre besser. Es ist leiser und man kann sich besser konzentrieren", sagt sie. „Es ist fast wie in Deutschland, nur, dass man Albanisch spricht". Und was kommt nach dem Abitur? Marigona weiß es noch nicht.

Nikson Bisaki (19) ist ebenfalls gerne am Loyola-Gymnasium. Er sieht hier viele Gemeinsamkeiten mit der Schule in Österreich, die er drei Jahre lang besuchte. Seine Familie harrte zwar während der Kriegsjahre im Kosovo aus, erlebte jedoch so schreckliche Dinge, dass sie beim ersten Anzeichen von Unruhen im Jahr 2004 die Koffer packte und nach Österreich floh. „Es war uns wichtig, in den deutschsprachigen Raum zu kommen, aber nicht zu weit weg", erzählt der Zwölftklässler. Sein Vater hatte schon früher regelmäßig als Saisonarbeiter in der Schweiz gearbeitet, die Kinder vorm Fernsehen Deutsch gelernt. Familie Bisaki kam im Dorf Neufelden in der Nähe von Linz unter. Dort besuchten die Kinder die Schule. Nikson kam in die siebte Klasse und er kam gut mit. „Ich hatte keine Probleme", sagt er. Er wurde darüber hinaus Mitglied in der Jugendfeuerwehr des Dorfes. „Es war eine gute Zeit", sagt er im Rückblick. Trotzdem „war ich der erste, der zurück wollte", erzählt er. „Kosovo liegt mir sehr am Herzen." 2007 kam die Familie zurück, seither besucht Nikson das Loyola-Gymnasium. „Das war das Beste, was mir passieren konnte", ist er überzeugt. „Es gibt keine zweite solche Schule im Land." Nikson legte vor kurzem die Prüfung zum deutschen Sprachdiplom der höchsten Stufe ab und wurde als einer von 17 Bewerbern für ein Berufspraktikum bei Firmen in Deutschland ausgewählt. Er wird zwei Wochen lang beim Verpackungsmaschinenhersteller Haver und Boecker in Oelde/Westfalen in den Beruf des Mechatronikers hineinschnuppern und sich über die Möglichkeiten eines berufsbegleitenden Wirtschaftsstudiums informieren. „Ich möchte gerne etwas Praktisches lernen und studieren und dann zurück kommen und im Kosovo etwas aufbauen", sagt er – nicht zuletzt, um seine Familie versorgen zu können. „Mein Vater hofft, dass etwas aus mir wird", sagt Nikson. Es fällt der Familie nicht leicht, das Schulgeld aufzubringen; Niksons Ausbildung ist eine Investition in die Zukunft.



Um ein Berufspraktikum in Deutschland zu machen, braucht Nikson Bisaki ein Visum. Fachschaftsberater Friedrich Moll (links) hilft ihm beim Ausfüllen der Anträge.

Einen ganz anderen Werdegang haben Vjollca (heute 17 Jahre) und Valon (16) Mustafa. Beide wurden in Traunstein geboren. Sie besuchten dort den Kindergarten, die Grundschule und anschließend das Anette-Kolb-Gymnasium. Im April 2009 mussten sie sich jedoch von ihren deutschen Freunden verabschieden. Nachdem sich das Kosovo für unabhängig erklärt hatte, kehrte die Familie zurück in die Stadt Prizren. Die Kinder besuchen seither das Loyola-Gymnasium.

Mit dem Sprachdiplom dürften die Geschwister keine Probleme haben. Sie sind doppelte Muttersprachler. Dennoch fiel die Umstellung nicht leicht. Valon beispielsweise hatte in Deutschland Französisch, am Loyola-Gymnasium ist aber Latein Pflichtfach. Das muss er nacharbeiten. Auch das Albanische ist ihm weniger vertraut als das Deutsche. „Am Anfang musste ich vieles zehnmal lesen, bis ich es richtig verstanden habe", sagt er. Manches vermisst er, zum Beispiel den Unterricht im Fach Wirtschaft, eins seiner Lieblingsfächer in Traunstein. Und seine Freunde. Valon spielte Fußball im Verein, machte im Schultheater und Schulorchester mit, und alle seine Freunde waren Deutsche. Trotzdem hadert er nicht mit seinem neuen Leben im Kosovo: „Ich bin ganz zufrieden, wie es ist. Man muss es positiv sehen". Wenn er die Wahl hätte, würde er im Sommerurlaub dennoch lieber nach Deutschland fahren als ans Mittelmeer.

## Ein anderer Lehrstil

„In Deutschland sind die Lehrer offener. Sie machen mehr Scherze, und sie kümmern sich mehr um die Schüler. Im Kosovo kommt es öfter vor, dass der Stoff nur heruntergebetet wird und man sehr viel auswendig lernen muss", sagt Vjollca Mustafa (17 Jahre). Sie besuchte bis zur neunten Klasse das Anette-Kolb-Gymnasium in Traunstein und setzt ihre Schullaufbahn nach der Rückkehr ihrer Familie in den Kosovo am Loyola-Gymnasium fort. Ihr Bruder Valon (16) sieht das ähnlich. „Hier geht es darum, dass wir den Stoff schaffen, der im Lehrplan steht", sagt er: „In Deutschland wurde mehr darauf geachtet, dass die Schüler alles verstehen". Wenn er hier etwas nicht versteht, muss er es nachschlagen und selbst sehen, wie er zurechtkommt. „Ich habe den Eindruck, dass die Lehrer in Deutschland besser geschult sind. Sie haben einen anderen Lehrstil", sagt der Junge. Weitere Unterschiede: In Deutschland sei auf eine sorgfältige Hefführung geachtet worden, im Kosovo verlaufe der Unterricht im Großen und Ganzen ruhiger und respektvoller.

Die Beobachtungen der beiden Schüler teilen auch andere Besucher aus Deutschland. Das respektvolle Sicherheben, wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, ist selbstverständlich. Bei etlichen Lehrern ist es sogar üblich, bei jedem Wortbeitrag aufzustehen. Deutsche Lehrer finden das störend. Wenn jeder jedes Mal aufspringt, wenn er etwas beiträgt, kommt kein vernünftiges Unterrichtsgespräch zustande. Diese Form der Lehre ist jedoch generell nicht weit verbreitet. Kosovarische Lehrer lehren so, wie sie es selbst erlebt haben: frontal, mit viel Lehrervortrag und weitgehend unbedarft in Sachen Didaktik und Methodik. Eine Lehrerausbildung wie in Deutschland gibt es nicht. Deshalb genießt die Weiterbildung für Lehrer am Loyola-Gymnasium einen hohen Stellenwert. Bis jedoch europäische Standards im Unterrichtsgeschehen erreicht werden, wird es noch viele Jahre brauchen – oder gut ausgebildete Rückkehrer aus Deutschland.



Am Loyola-Gymnasium ist Deutsch Pflichtfach für alle Schüler. Nicht zuletzt deshalb kommen Rückkehrerkinder gerne hierher.

Seine Schwester Vjollca dagegen sagt von sich: „Ich bin hier angekommen". In Deutschland war sie Klassenbeste und seit der sechsten Klasse Klassensprecherin. „Ich war mit allen befreundet", erzählt das ruhige, musikalische Mädchen, das Keyboard, Klavier und etwas Geige spielt, im Badminton-Verein war und Spaß an rhythmischer Sportgymnastik hat. Als die Familie zurück siedelte, „war ich traurig, die Freunde und die vertraute Umgebung zu verlassen, aber ich habe mich auch aufs Kosovo gefreut". Es war die Möglichkeit, die Verwandten und das Heimatland der Eltern besser kennen zu lernen. Unterschiede gibt es durchaus. „Man macht hier viel mehr mit der Familie. Häufig kommen Verwandte zu Besuch, oder wir besuchen Verwandte. Es ist ein bisschen gewöhnungsbedürftig, dass immer jemand da ist", findet Vjollca. In der Schule holperte es anfangs ein bisschen. „Ich hatte zunächst einen Akzent im Albanischen, der ist jetzt weg. Ich mache auch viele Rechtschreibfehler, und mein Wortschatz ist geringer als im Deutschen", stellte sie fest. Trotzdem: „Ich hatte es mir schwerer vorgestellt", sagt Vjollca.



Nach 17 Jahren in Deutschland ist Familie Mustafa (von links: Vater Agim, Vjollca, Valon und Mutter Sevgjije) 2009 in den Kosovo zurückgekehrt.



Zusammen mit Albulena (links) und Gresa (rechts) arbeitet Vjollca Mustafa an mehreren Nachmittagen pro Woche in der Schülerbücherei.

Was sie zunächst vermisste, sind Möglichkeiten, sich sozial zu engagieren. Das hat sich mittlerweile gegeben, denn für engagierte Schüler finden sich immer Betätigungsfelder. Unter Vjollcas Federführung wurde nun die Schulbücherei in eine Schülerbücherei umgewandelt: Schüler verwalten den Bestand, besorgen die Ausleihe und machen Vorschläge für Neuanschaffungen. Und vielleicht gelingt es dank Rückkehrern wie Valon und Vjollca auch, die Schülermitverwaltung wiederzubeleben. Denn die beiden bringen mit, was vielen Einheimischen fehlt: Engagement und Initiative.

**Perspektiven**

Was kommt nach der Schule? Das ist im Kosovo die entscheidende Frage. Wer Abitur macht, will studieren, am liebsten im Ausland. Denn die heimischen Universitäten haben nicht viel zu bieten. Es gibt nur wenige Studiengänge, kaum ordentlich habilitierte Professoren, die Ausstattung ist schlecht (Bibliotheksbestände aus jugoslawischer Zeit, wenige Computer, häufig weder Internet noch Heizung). Gleichwohl werden ständig neue Unis gegründet – ohne solides Fundament. So holt man die Jugendlichen wenigstens von der Straße, scheint sich die Regierung zu denken. Die Abschlüsse, die die Studenten irgendwann (ab und an auch gegen Barzahlung) erhalten, helfen ihnen in der Welt nicht weiter. Berufsausbildungen wie in Deutschland existieren nicht. So bleibt allen, die etwas erreichen wollen im Leben, nur der – womöglich erneute – Exodus. ◂◂

## Aus der Moderne ins Traditionelle

**Für Frauen ist die Rückkehr mitunter schwierig** *Heide Noll*

Igballe Dakaj ist in zwei Welten zuhause: im Kosovo geboren, in Deutschland aufgewachsen und nach 24 Jahren in den Kosovo zurückgekehrt, ist sie mit ihrem Leben und ihrer doppelten Staatsbürgerschaft heute ganz zufrieden. Das war nicht immer so. „Als mein Mann sagte: Lass uns in den Kosovo zurückgehen, war ich strikt dagegen", sagt sie. Denn die Erinnerungen an ihr Heimatland waren nicht die besten.

Igballe Dakaj gehört zu den Kindern der ersten Generation von Gastarbeitern. Ihr Vater kam in den 60er-Jahren nach Hannover, um dort zu arbeiten. Von dem Gehalt, das er zunächst im Straßenbau verdiente, lebte im Kosovo eine ganze Großfamilie. „Deshalb zog meine Mutter auch zunächst nicht zu ihm nach Deutschland", erzählt Igballe Dakaj: Dann hätte das Geld für die Brüder, Großeltern und weiteren Verwandten, die

gemeinsam im einem Haus lebten, nicht mehr gereicht. Erst nach 15 Jahren holte der Vater die Mutter und die damals achtjährige Igballe nach.

Für das Mädchen war der Wechsel schwierig. Obwohl sie kein Wort Deutsch sprach, ging sie in die reguläre zweite Klasse der örtlichen Grundschule. „Ich saß einfach nur da und verstand nichts", erinnert sich die 39-Jährige. Im folgenden Jahr zog die Familie nach Gütersloh um. Dort ging die Tochter wieder in die zweite Klasse, diesmal mit mehr Erfolg. Sie absolvierte die Grundschule, die Hauptschule, machte den Realschulabschluss und danach eine Lehre zur Friseurin. Gearbeitet hat sie danach aber bei einem Buchversand. „Ich brauchte mehr Geld, denn ich hatte mich verlobt", berichtet sie. Während Igballe wie ihre drei in Deutschland geborenen jüngeren Brüder die deutsche Staatsangehörigkeit hat, war der Mann, in den sie sich verliebte, nur Gast. Er besuchte einen seiner Brüder, der mit den Landsleuten von Igballes Familie befreundet war. So lernten sie sich kennen. Die junge Frau arbeitete also fortan im Großbetrieb, der besser zahlte als ein Friseursalon. Ihr Verlobter, Veli Dakaj, fing bald darauf als Lastwagenfahrer bei einer Firma an. 1992 heirateten die beiden und zogen nach Bokel.

Zwei Jahre später kam das erste Kind, Adelina, zur Welt. Danach arbeitete Igballe nur noch aushilfsweise auf 624-Mark-Basis. 1997 kam Arlinda zur Welt, 1999 Halil. Die Familie war in Deutschland integriert. Sie sprach auch zuhause Deutsch, nur bei Besuchen bei Verwandten im Kosovo wurde das Albanische gebraucht. Und noch manches andere. „Wenn wir in den Kosovo gefahren sind, musste ich Joghurt, Kindersachen und vieles andere mitnehmen, denn es gab dort fast nichts", erinnert sich Igballe an die Armut in den Dörfern und die stellenweise archaische Lebensweise: „Jedes Haus hatte seine Milchkuh, keine Frau einen Führerschein". Dazu kam in den 90er-Jahren die Angst vor den Serben. „Wenn man in die Stadt gefahren ist, musste man immer serbische Kontrollen passieren. Und man hatte immer Angst vor ihnen". Als sich im Kosovo die Lage zuspitzte, kam noch ein weiterer Bruder ihres Mannes nach Deutschland. Doch für ihn war klar, dass er baldmöglichst wieder zurück wollte. Und so kehrte er gleich nach dem Krieg 1999 zurück.



Heide Noll und Igballe Dakaj

Er gründete eine Baufirma. Veli Dakaj folgte bald, um ihm beim Aufbau der Firma zu helfen. In dem vom Krieg verwüsteten Land bestand – und besteht – großer Bedarf an Baufirmen. Das Unternehmen wuchs rasch, ebenso die Zahl der Angestellten. Es zeichnete sich ab, dass die Familie im Kosovo eine wirtschaftlich tragfähige Zukunft hatte. Ehemann Veli wollte zurück. Dennoch zögerte Igballe Dakaj. „Ich wollte nicht", sagt sie. Letztlich, nach einer mehrwöchigen „Probezeit", zogen Frau und Kinder dann doch ins Kosovo. „Ich wollte es zunächst für ein Jahr versuchen", sagt Igballe Dakaj. Leicht fiel ihr das nicht. „Mir fehlte so viel. Die Arbeit, die Sicherheit ärztlicher Versorgung", nennt sie Beispiele: „Hier bin ich nur Hausfrau". Noch zwei Jahre hielt sie ihre Mietwohnung in Deutschland, bis nach der Geburt des jüngsten Sohnes Bleron die Entscheidung fiel, fest im Kosovo zu bleiben. „Anfangs bin ich zweimal jährlich nach Deutschland gefahren", sagt sie. Mittlerweile hat sie sich eingelebt. „Ich fühle mich wohl, und wenn ich auch manches vermisse, lebe ich weitgehend wie in Deutschland", sagt sie – nicht zuletzt, weil sich in den vergangenen Jahren manches verbessert hat.

An manchen dieser Verbesserungen haben Dakajs aktiv Anteil. Igballes Weigerung, sich dem strikten kosovarischen Verhaltenskodex für Frauen zu unterwerfen, trägt ebenso zum langsamen, langsamen Wandel der stark traditionell geprägten Gesellschaft bei wie Veli Dakajs Engagement als ehrenamtlicher Bürgermeister seines Heimatdorfes Korisha. Doch das ist eine andere Geschichte. ◂◂

## Your World, Your Future: Voices of a New Generation

*Cynthia Webb*

**Three German School New York students, Lena Knorr, Rebecca Clementi, and Clara Hartmansgruber, participated in the UN Security Council's "Voices of a New Generation" program on December 21, 2010. The students sat in on a session of the UN Security Council and later attended a party at the American Mission to the UN, where they were photographed with Ms. Susan Rice, the U. S. Ambassador to the UN. Lena, Rebecca and Clara were interviewed repeatedly during the day by TV and radio shows from around the world and the students stated their positions with poise and clarity, sometimes in English and others in German. One of the German television stations that featured the students was ARD and a clip can be viewed on the internet. It was a wonderful opportunity for the students to make their ideas known to the world community and for them to represent German School New York to the world.**

Am letzten Schultag vor der Weihnachtspause, als die Schüler eigentlich schon auf dem Sprung in die Ferien waren, erhielt die Deutsche Schule New York einen Anruf von der Ständigen Vertretung Deutschlands bei den Vereinten Nationen. Der UN-Sicherheitsrat lud für den 21. Dezember zu einer ganz besonderen Veranstaltung ein: „Your World, Your Future: Voices of a New Generation". Jugendliche aus aller Welt sollten die Gelegenheit bekommen, dem Sicherheitsrat ihre Vorstellungen und Forderungen für eine friedliche Welt vorzutragen. Die meisten Schülerinnen und Schüler hatten bereits Flugtickets für den Weihnachtsurlaub oder andere Ferienpläne. Drei Schülerinnen der DSNY wollten sich diese einmalige Gelegenheit aber nicht entgehen lassen.

Der 21. Dezember war ein bitterkalter Tag. Wir trafen uns an der Uhr des Grand Central Terminal in New York City. Auf dem Weg in die Deutsche Vertretung übten die Mädchen noch einmal ihre Statements ein. Meine Rolle als Lehrerin beschränkte sich darauf, den souveränen und kenntnisreichen Vorträgen der Schülerinnen und Schüler zuzuhören und das einmalige Ereignis zu genießen, bei dieser besonderen Sitzung des UN-Sicherheitsrates dabei zu sein.

Hier einige Eindrücke der drei Schülerinnen: Eröffnet wurde die Konferenz durch den Generalsekretär der Vereinten Nationen, Ban Kimoon. Auch Susan E. Rice, die Botschafterin der Vereinigten Staaten bei den Vereinten Nationen, hieß uns willkommen. Zur Konferenz waren Schülerinnen und Schüler aus vielen Nationen angereist. Uns wurde bewusst, dass so viele Jugendliche zusammen eine recht laute Stimme sein können! Wir und einige andere Gruppen vertraten Deutschland.



Lena Knorr (links) und Rebecca Clementi (rechts)



Clara Hartmannsgruber (links) und Lena Knorr (rechts)



U.S. Ambassador to the United Nations Ms. Susan Rice (mitte) mit Rebecca Clementi (links) und Clara Hartmannsgruber (rechts)

Die Diskussionen behandelten Themen wie Internet-Mobbing, den Konflikt zwischen Nord- und Südkorea, Umweltschutz und Frauenrechte. Nach der Sitzung betonte Susan E. Rice, wie wichtig es sei, dass sich der UN-Sicherheitsrat bei der täglichen Arbeit die Anliegen der Jugendlichen bewusst mache. Schließlich stelle die Jugend die Hälfte der Weltbevölkerung. Und sie fügte hinzu: „We remind ourselves that we, the grown-ups, are only the temporary stewards of the Earth, and that we owe it to you, the next generation, to provide a more peaceful world of growing prosperity, equality, democracy, and opportunity." ◂◂

*Rebecca Clementi, Clara Hartmannsgruber, Lenna Knörr, Klasse 11, DSNY*

### Kontakt

Cynthia Webb, Head of the English Department, German School New York DSNY, 50 Partridge Rd, White Plains NY 10605, Tel.: 915 948 6514

## Deutsche Schule Puebla feiert 100-jähriges Bestehen

*Lukas Lewerentz*

„Heut ist ein Tag, an dem ich feiern kann!", sangen etwa 80 Grundschüler des Colegio Humboldts und erhielten die volle Zustimmung der mehr als tausend Teilnehmer, die am Montag, dem 17.1.2011, in einer großen Zeremonie gemeinsam das 100-jährige Jubiläum der Deutschen Schule Puebla begingen. Nicht nur Schüler, Eltern und Lehrer, sondern auch viele Ehrengäste waren in das große Festzelt auf dem Schulgelände gekommen, um dort diesem einmaligen Ereignis beizuwohnen.

Der Schulleiter, Dr. Wolfgang Jakobi, ließ die Schule mit einem von den Gästen lautstark erwiederten „Viva el Colegio Humboldt, viva la Familia Humboldt!" hochleben. Stolz dürfe man auf diese Schule und deren „gute Mannschaft" sein, so Dr. Jakobi. Mit Selbstvertrauen und Optimismus könnten auch die Herausforderungen der Zukunft erfolgreich gemeistert werden.

Prof. Javier Cruz Gutiérrez, Koordinator der öffentlichen Grundschulen des Bundesstaates Puebla, drückte seine Dankbarkeit und Anerkennung gegenüber der Schule für deren „exzellente, auf Werten gegründete Erziehung" aus.

Auch aus der Deutschen Botschaft in Mexiko-Stadt war Besuch gekommen: Die Kulturreferentin Tanja Hutt brachte neben Worten des Lobes ein Geschenk: zwei große Pakete mit Büchern für die Schulbibliothek. Gerade die Beschäftigung mit Literatur, so Frau Hutt, biete eine exzellente Möglichkeit, deutsche Kultur und Sprache kennenzulernen.

Ebenso wie seine Vorrednerin bezeichnete auch der Vertreter der ehemaligen Schüler, Lic. Mario Riestra, die Multilingualität der Schülerinnen und Schüler als herausragendes Merkmal des Colegio Humboldts. Drei Sprachen zu beherrschen – wie die Schülerinnen und Schüler des Colegios – ermögliche, so Riestra, die Welt zu erobern. Die internationale Konkurrenzfähigkeit der Ausbildung an der Deutschen Schule Puebla zeige sich besonders daran, dass Ex-Alumni der Schule in vielen wichtigen Positionen auf der ganzen Welt zu finden seien.

Guillermo Ortega Méndez, Schüler der 11. Klasse, beschrieb in seiner Rede seine Zeit am Colegio Humboldt als eine sehr positive Erfahrung. Stets werde er vor neue Herausforderungen gestellt, die harte Arbeit aber bereite die Jugendlichen optimal auf die Zukunft vor.

Als besonderer Gast aus Deutschland war Prof. Dr. Lutz-Helmut Schön, Professor für Didaktik der Physik an der Humboldt-Universität zu Berlin, eingeladen. Er überbrachte Glückwünsche des Präsidenten der Humboldt-Universität und lobte den „wundervollen Eindruck der riesigen Feier", den er während seines Be-



Schulleitung, Vorstand und Ehrengäste




Die Kulturreferentin der Deutschen Botschaft, Tanja Hutt, überreicht dem Schulleiter Dr. Wolfgang Jakobi und dem Vorstandsvorsitzenden Norber Weiss Bücher für die neue Bibliothek



Anschneiden des Geburtstagskuchen durch die Schul- und Verwaltungsleitung, den Vorstand und Vertreter der Organisation der ehemaligen Schüler

suchs am Colegio Humboldt gewonnen habe. Außerdem stellte Prof. Dr. Schön die besondere Partnerschaft beider Humboldt-Institutionen heraus und lud alle Schüler des Colegios herzlich zum Studium in Berlin ein.

Begleitet wurde die Zeremonie von gelungenen Auftritten zahlreicher Schülerinnen und Schüler, die mit Gesang, Tanz und einem Theaterstück die Anwesenden begeisterten. Auch der Lehrerchor trug seinen Teil bei und beendete mit einem Geburtstagsständchen dieses große Fest. „100 Jahr – wir sind kein bisschen müde!", ein eigens gedichtete Jubiläumslied, klang den Gästen noch lange in den Ohren. ◂◂

## Tanz- und Theaterpräsentationen zur Hundertjahrfeier des Colegio Humboldt im Teatro de la Ciudad in Puebla

*Marcus Stibi*

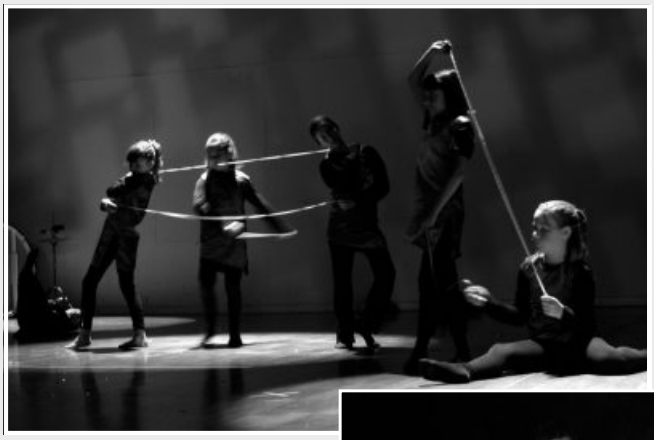
Sie verstehen sich gut, sie sprechen auf einer Augenhöhe, kein klassischer Lehrer-Schüler-Dialog. Dies mag auch daran liegen, dass sich Alexander von Humboldt, alias Patrick Fröhlich, geschmeichelt über das Interesse der jungen Christina Villar fühlt, welche alles über den Namensgeber ihrer Schule erfahren möchte. Dass gerade er in den lateinamerikanischen Ländern immer wieder als Beispiel des friedlichen Zusammenlebens zwischen den Kulturen genannt werden würde und daher viele deutsche Auslandsschulen auch seinen Namen tragen, hätte sich der Forscher nicht träumen lassen. Vor diesem Hintergrund möchte er nun von der jungen Schülerin wissen, wie seine Werte und Ideale im Unterricht Eingang finden. Und Christi erzählt voller Euphorie, da kann sie auch der Gipsarm nicht aufhalten. Ihr Dialog mit dem aus einem Buch lebendig gewordenen Naturwissenschaftler bildet die Rahmenhandlung des Kulturabends des








Colegio Humboldts zu dessen Hundertjahrfeier im zentralen Theater Pueblas. Unter der Regie von Armando Mey sind zahlreiche Musik-, Tanz- und szenische Sequenzen mit rund 200 Schülerinnen und Schüler aus allen Jahrgangstufen zu einem Gesamtwerk zusammengefasst worden. So setzen Schüler aus der Preparatoria einen Tag aus Humboldts Tagebuch tänzerisch um. Der Forscher trifft hier in einer Höhle auf die Väter der indianischen Kultur. Ebenfalls tänzerisch haben sich Schülerinnen aus der Grundschule mit der Thematik beschäftigt. Ihre Komposition mit Maßbändern versucht die Welt im Sinne Humboldts zu erfassen. Dass er auch mit der orientalischen Kultur in Verbindung gekommen ist, demonstriert eindrucksvoll ein Bauchtanz. Dagegen widmet sich die Schlussperformance der deutschen Frühgeschichte. Zu Beethovens Symphonie Nummer neun vereint Germania die verfeindeten Stämme. ◂◂











## Artikel zur Galaveranstaltung anlässlich des hundertjährigen Jubiläums des Colegio Humboldt

*Marcus Stibi*

Ihr kräftiger Klang durchdringt das mit mehr als 1300 Gästen bis auf den letzten Platz gefüllte Festzelt auf dem Zeremonienplatz des Colegio Humboldt in Puebla. Mit diesem Schall hat die Glocke vor genau hundert Jahren die ersten zehn Schüler der Deutschen Schule in Puebla zum Unterricht gerufen. Seit damals hat sich viel verändert: Heute besuchen rund 1400 Schülerinnen und Schüler das mehr als 11 Hektar umfassende neue Schulgelände. Sechs Generationen sind heute noch dankbar und stolz, zur Humboldtgemeinschaft zu gehören. Dieses Wir-Gefühl wird besonders deutlich, als der ehemalige Schüler und jetzige Vorstandsvorsitzende Norbert Weiss am Ende seiner Rede mit „Zacke Zacke he he he, Zacke Zacke Zacke he he he" den alten Schlachtruf der Humboldtjaner anstimmt und ihm ein „Humboldt-Schule, Humboldt-Schule he he he" entgegenschallt. Weiss wie auch der stellvertretende Vorsitzende der ehemaligen Schüler und Exminister Mario Riestra erinnern an die wechselhafte Geschichte der Schule. Besonders während des zweiten Weltkrieges musste sie zahlreiche Hürden überwinden. Wie Riestra schmunzelnd erzählt, anwortete der damalige Direktor Hugo Leicht auf die Frage eines verunsicherten



Der Vorsitzende Norbert Weiss schlägt die erste Schulglocke



Botschafter Edmund Duckwitz bei seiner Rede

Schülers, wie es denn weiter gehen solle, mit den Worten: „Die Zukunft liegt in euren Händen". Mit dem Motto des Jubiläums „100 años – creando el futuro" bringt das Colegio Humboldt die Aktualität dieses Prinzipes zum Ausdruck. Um die heutige globale Zukunft mit gestalten zu können, sei die Sprache der Schlüssel zum Verständnis der Welt, aber Ausdruck der Verschiedenheit des Denkens. Mit den Worten Alexander von Humboldts betont dies der deutsche Botschafter Edmund Duckwitz in seiner Rede und verweist dabei auf die Dreisprachigkeit des Colegios, wo die Schüler neben Deutsch und Spanisch auch Englisch beherrschen. So sei er freudig überrascht gewesen, als ihn die mexikanische Außenministerin Patricia Espinosa Cantellano in einem akzentfreien Deutsch begrüßte, da sie die Deutsche Schule in Mexiko Stadt besucht hat. Ihr Kabinettskollege, der Arbeitsminister Javier Lozano Alarcón, ist Absolvent des Colegio Hum-

Neben Galaabend, Musik- und Tanzpräsentationen und dem Schulfest organisierte das Colegio Humboldt anlässlich ihres hundertjährigen Jubiläums auch noch einen 10-Kilometer Jubiläumslauf vom Zocaló in Puebla bis zur Schule. Mehr als 2000 Läuferinnen und Läufer nutzten bei strahlendem Sonnenschein die Gelegenheit. Zusätzlich zu den unterschiedlichen Kategorien für die Erwachsenen fand auch noch ein eigener Kinder- und Jugendlauf statt.





boldt. Stellvertretend für die 100 ausgezeichneten ehemaligen Schülern bedankt sich Alarcón bei seiner Schule. Eine Bildungseinrichtung, die nach der Auffassung des stellvertretenden Leiters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Heinrich Ringkamp, jung geblieben sei, ja eine lebendige Frische versprühe. Vor diesem Hintergrund lädt er alle mexikanischen Schüler zu einem Studium in Deutschland ein. Dies wünscht sich auch der Schulleiter Dr. Wolfgang Jakobi. Die Schüler sollten als kritische Weltbürger „ihr Haus", ihre Schule verlassen, und dabei Teil der Humboldtfamilie bleiben. ◂◂

## Colegio Humboldt, 100 Jahre Ausbildungsqualität erhält die Auszeichnung „Exzellente Deutsche Auslandsschule"

*Lukas Lewerentz*

Große Zufriedenheit und Freude herrscht am Colegio Humboldt Puebla, nachdem die Schule einen intensiven Evaluationsprozess durch die Bund-Länder-Inspektion durchlaufen hat, an dessen Ende ihr die Auszeichnung „Exzellente Deutsche Auslandsschule" verliehen wurde. Dadurch wird die Qualität und Entwicklung der deutschen Auslandsschulen bestätigt.

Während der Woche vom 27.3. bis 1.4. 2011 führten die Inspektoren ausgehend von sechs Qualitätskriterien die Bewertung der Schule durch, in deren Verlauf sie zahlreiche Unterrichtsbesuche durchführten, das Schulgelände begutachteten, Interviews mit Eltern, Schülern, Lehrern, Verwaltungsmitarbeitern, der Schulleitung und Mitgliedern des Vorstands abhielten sowie Dokumente prüften, die mit der Lehrtätigkeit in Verbindung stehen.

Die Auszeichnung wird von der Kultusministerkonferenz (KMK) in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) vergeben.

Bei der Übergabe der Endergebnisse waren wichtige Persönlichkeiten wie Herr Dr. Edmund Duckwitz, Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Mexiko, Frau Tanja Hutt, Kulturreferentin der Botschaft sowie der Honorarkonsul der Bundesrepublik Deutschland in Puebla, Herr Marko Foitzik, anwesend. Des Weiteren hatten sich Herr Juan Rosas Martínez, Generalinspektor für Sekundarstufen, Schulzone 014 sowie Herr Javier Morales Blanco, Aufsichtsbeamter der Zone 083 für Grundschulen, eingefunden.

Das Colegio Humboldt erhielt hervorragende Bewertungen in verschiedenen Bereichen wie im Ausbildungsniveau, im Kompetenzerwerb, bei der Professionalität des Personals, der Modernität und Funktionalität der Einrichtungen und der Anlage sowie bei der Laborausrüstung.

Wir gratulieren der gesamten Gemeinschaft des Colegio Humboldt zu diesem großen Erfolg während seiner 100 Jahre „creando el futuro". ◂◂

# Interkulturelle Musikerziehung im Auslandsschulkontext

*Andreas Göbel*

Die Interkulturelle Musikpädagogik widmet sich seit etwa zwanzig Jahren der Aufgabe, der sich ändernden gesellschaftlichen Realität in Deutschland auch in der Schule gerecht zu werden. Sie möchte einen Beitrag dazu leisten, dass Schüler[1] Fremdes nicht als abstoßend, sondern als bereichernd empfinden, um ein tolerantes Miteinander zu begünstigen. Ihre Hoffnung besteht darin, dass sich das komplexe Phänomen Kultur anhand von Musikkulturen ein Stück weit darstellen lässt, und so einer stereotypisierten Wahrnehmung des Fremden entgegengewirkt werden kann.

Unter verschärften Vorzeichen gilt dies ebenso für Deutsche Schulen im Ausland. Nach Klaus Dirscherl arbeiten deutsche Lehrer an Auslandsschulen unter dem „Gebot, in der Fremde Deutschland verständlich zu machen."[2] Es stellt sich im Musikunterricht also nicht nur die Aufgabe, einen sensiblen Blick auf andere Musikkulturen zu werfen, sondern auch ein realistisches und komplexes Bild der deutschen Kultur zu vermitteln. Da Lehrer und Schüler zum größten Teil unterschiedlichen Kulturen angehören, kann man sich der Implikationen von interkulturellem Musikunterricht gar nicht entziehen. Denn selbst wenn man ausschließlich deutsche und europäische Musikkultur thematisiert, ist dies den Schülern unter Umständen genauso fremd wie fremde Musikkulturen im Musikunterricht in Deutschland.

Der Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik richtet sich an die Situation der Schulen in Deutschland. Daher stellt sich die Frage, inwiefern die Debatte über Ziele, Inhalte und Methoden auf die besondere Situation von Deutschen Schulen im Ausland übertragbar ist.

Fest steht, dass die Gegebenheiten einer Auslandsschule besondere Anforderungen an den Lehrer stellen: Erstens ist er selbst mit der stereotypisierten Wahrnehmung seiner Kultur seitens der einheimischen Schüler konfrontiert. Zweitens gleicht die Thematisierung einheimischer Musikkultur stets einem Drahtseilakt, da sie nicht nur in der Unterrichts-Fremdsprache Deutsch geschieht, sondern auch gegenüber einer Schülerschaft, die selbst „Experte ihrer Herkunftskultur"[3] ist. Der von der Interkulturellen Musikpädagogik intentionierte Vergleich zwischen eigener und fremder Kultur ist allerdings Voraussetzung für die Ausbildung interkultureller Kompetenz, deren Förderung ein erklärtes Ziel der deutschen Auslandsschulen darstellt.



Bleibt also die Frage, inwiefern interkultureller Musikunterricht in diesem Rahmen möglich, wünschenswert oder problematisch ist.

1 Der in dieser Arbeit verwendete Begriff „Schüler" meint stets Vertreter beiderlei Geschlechts. Gleiches gilt auch für die Begriffe „Lehrer", „Migranten" etc.
2 Dirscherl, Klaus: Der Umgang mit dem Fremden – Interkulturelle Kompetenz für Auslandslehrer. In: Der Deutsche Lehrer im Ausland 3/03, S. 128
3 Merkt, Irmgard: Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwanderungspolitik. In: Musik in der Schule 4/01, S. 4

**Ziele Interkultureller Musikerziehung an deutschen Auslandsschulen**

Die Interkulturelle Musikerziehung verfolgt sowohl fachspezifische als auch allgemeinpädagogische Ziele. Auf fachlicher Ebene soll neben einer generellen Erweiterung des musikalischen Horizonts das Bewusstsein der eigenen musikalischen Kultur gewissermaßen durch „Reibung" an fremder musikalischer Ästhetik intensiviert werden. Darüber hinaus ist intendiert, Musik in ihrem kulturellen Kontext wahrzunehmen und eine abendländisch sich überlegen fühlende Haltung durch die Annahme einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit musikalischer Kulturen zu ersetzen.

Die besondere Problematik im Kontext einer deutschen Auslandsschule besteht nun darin, dass deutsche Lehrer und einheimische Schüler kulturell völlig unterschiedlich sozialisiert sein können. Es ist daher schwierig zu definieren, wo das Fremde für welche Seite anfängt. Die in den Augen des Lehrers exotischste Musik kann für die Schüler „normal" sein und umgekehrt. Die angestrebte Gleichstellung musikalischer Kulturen kann daher sehr nützlich und dem Dialog förderlich sein. Dieser Dialog wird unter Umständen zwischen Lehrer und Schülern und zugleich innerhalb einer überwiegend bikulturellen Schülerschaft geführt.



Wer ist hier wem fremd?

Auf der anderen Seite hat gerade kulturell kontextualisierte Musik die Möglichkeit, zu einem Dialog zwischen den Kulturen beizutragen, indem sie kulturelle Voraussetzungen und Denkweisen offen legt. Sie befasst sich direkt mit Kulturerzeugnissen und macht daher Kultur anschaulich und Vergleiche möglich. In diesem Sinne stimmen die allgemeinpädagogischen Ziele von Interkultureller Musikerziehung mit den pädagogischen Zielen von deutschen Auslandsschulen weitgehend überein. Interesse, Neugier und Toleranz gegenüber anderen Kulturen sowie interkulturelle Kompetenz allgemein werden auch hier immer wieder betont.[4]

Dennoch darf ein weiteres Ziel Interkultureller Musikerziehung auch auf gesamtschulischer Ebene nicht außer Acht gelassen werden: die Relativierung des eigenen kulturellen Standpunktes. Es sollte nicht vordergründig darum gehen, dass Schüler die deutsche Kultur „lernen", um gleichsam Anteil an diesem besonders wertvollen Schatz der Zivilisation zu haben, indem sie sich beispielsweise sehr gut mit deutscher Musik auskennen. Interkulturelle Kompetenz sollte unabhängig vom beruflichen Werdegang das allgemeine Ziel sein, die im Übrigen auch Lehrer besitzen müssen, um sie erstens unterrichten und zweitens glaubhaft einfordern zu können. Wenn die Interkulturelle Musikpädagogik in diesem Zusammenhang betont, dass der Prozess des Verstehens prinzipiell unabgeschlossen ist, kann dies naive Ansprüche einfacher Verständigung relativieren, die sich nur über das Erlernen der jeweiligen Sprache definieren.[5] Gleichzeitig wirkt es in Bezug auf die eigenen Erfahrungen und Erfolge tröstlich.

Die Ziele von Interkultureller Musikerziehung und von Musikunterricht allgemein an deutschen Auslandsschulen sind also größtenteils kongru-

4 „Deutsche Auslandsschulen sind Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs. Sie sind in besonderer Weise geeignet, Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationen und Kulturen auf eine gemeinsame Zukunft vorzubereiten." Siehe Homepage des Auswärtigen Amtes

5 Dirscherl betont in diesem Zusammenhang, dass „Sprache ein eminent kulturgeprägtes Kommunikationsinstrument ist, […] aber nicht das einzige […]", denn „weit über 50 % der Botschaften, die wir von uns geben" seien „durch nichtsprachliche Komponenten geprägt." Dirscherl 2003, S. 129

ent, wobei der besondere Kontext von Auslandsschulen einen einzigartigen Rahmen zur intensiven kulturellen Beschäftigung bietet, da Multi- bzw. Bikulturalität jeden Tag erlebt wird.

Die Tatsache, dass die meisten Schulen auch über angeschlossene Kindergärten verfügen, lässt die Möglichkeiten Interkultureller Musikerziehung besonders vielversprechend erscheinen. Denn die Kognitionswissenschaften haben festgestellt, dass Kinder bei weitem musikalisch toleranter sind als Jugendliche oder Erwachsene.[6] Musikalische Enkulturation geschehe vor allem durch die Bildung mentaler Muster, die durch sich wiederholende Erfahrung ausgebildet würden. Die für die musikalische Wahrnehmung zuständigen neuronalen Vernetzungen bauten sich in einem autarken Prozess selbst auf,[7] wobei das Gehirn sich an der Musik orientiere, die es als wiederkehrend perzipiere. Auf die pädagogische Ebene übertragen bedeutet dies: Je früher und anhaltender Kontakt mit unterschiedlichsten Formen von Musik stattfinde, desto mehr Synapsen könnten sich bilden, was musikalischer Toleranz gleichkomme.[8] Die Ziele von Interkultureller Musikerziehung lassen sich also am leichtesten unter Bedingungen erreichen, wie sie (zumindest theoretisch) eine Auslandsschule bietet.

### Der Kulturbegriff der Interkulturellen Musikerziehung im Kontext von deutschen Auslandsschulen

Deutsche Lehrer unterrichten an Deutschen Schulen im Ausland mit dem Auftrag, neben den fachlichen Inhalten und Kompetenzen auch deutsche Kultur zu vermitteln. Dieser Anspruch birgt besonders im Fach Musik einige Gefahren: Gerade hier ist man leicht der Versuchung unterlegen, die deutsche Kultur anhand bestimmter bedeutsamer Kunstwerke zu präsentieren. Aus Motiven der Veranschaulichung wird deutsche Kultur auf diese Weise allzu schnell über einen bestimmten, allgemein anerkannten Werkekanon definiert. Der Kulturbegriff der Interkulturellen Musikerziehung geht dagegen davon aus, dass sich Kultur nicht in den Kulturerzeugnissen selbst äußert, sondern vor allem im Umgang mit ihnen.

Dass Kultur stets im Wandel begriffen ist und sich gerade in Deutschland aufgrund der jungen Migrationsgeschichte neue Formen kultureller Identität bilden, die sich nicht mehr automatisch durch eine deutsche Herkunft definieren lassen, macht die Aufgabe des Lehrers bezüglich der Vermittlung deutscher Kultur nicht leichter. Denn die Multikulturalität der heutigen deutschen Gesellschaft muss im Unterricht mit berücksichtigt werden, um ein realistisches Bild der zunehmend transkulturellen[9] Verfassung der deutschen Gesellschaft zu zeichnen. Dabei wird schnell deutlich, dass eine zufriedenstellende, allgemeine Bestimmung der deutschen Kultur nicht möglich ist. Dem steht meist ein bestimmtes, eventuell stereotypes Deutschlandbild der Schüler und deren Eltern entgegen, das der Lehrer „korrigieren, bestätigen, differenzieren, erfüllen“[10] muss.

Die meisten Lehrer haben sich jedoch zuvor noch nicht explizit mit ihrer Kultur auseinandergesetzt, weil sie während ihrer Tätigkeit in Deutschland innerhalb einer kulturellen Sprache agiert haben, die sie gut kennen. Die Bewusstmachung der eigenen kulturellen Identität wird meist erst durch die Konfrontation mit einer anderen Kultur angestoßen.[11]

Im Idealfall geht das Bewusstwerden der eigenen kulturellen Herkunft mit der Relativierung der eigenen Kultur einher. Sie ist konstitutiver Bestandteil einer interkulturellen Auseinandersetzung auf Augenhöhe, die auch und gerade von Lehrer- und Schulseite gelebt werden muss. Denn Deutsche Schulen müssen sich stets der Gefahr bewusst sein, statt eines gleichwertigen Miteinanders eine Hierarchisierung zwischen deutscher und einheimischer Kultur zu unterstützen, wenn sie sich ausschließlich auf die Vermittlung einer vermeintlich autarken und über-

6 Vgl. Gembris, Heiner: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg 1998, S. 353
7 Vgl. Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Hildesheim/Zürich/New York 1998, S. 47
8 Vgl. Kruse, Matthias: Zu den Zielen, Chancen und Grenzen interkulturellen Musiklernens. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard (Hg.): Musikpraxis in der Schule. Band 7: Interkultureller Musikunterricht, Kassel 2003, S. 7–16
9 Der Begriff der „Transkulturalität“ wurde vom Philosophen Wolfgang Welsch geprägt, um damit die gegenseitige Verflechtung und Durchdringung verschiedener Kulturen zu beschreiben.
10 Dirscherl 2003, S. 127
11 „Der Blick zum anderen ist wie ein Blick in den eigenen Spiegel.“ Ebd., S. 130

legenen deutschen Kultur beschränken. Von einer allmählichen Akkulturation der Schüler, wie sie die Migrationssoziologie beschreibt, kann jedenfalls nicht ausgegangen werden, da der deutsche Teil der Deutschen Schulen meist selbst die Minderheit darstellt. Allerdings muss hier auch die allgemeine Vorgabe berücksichtigt werden, einem deutschen Curriculum Rechnung zu tragen, um das Abitur zu in Deutschland vergleichbaren Bedingungen ablegen zu können.

### Inhalte eines interkulturellen Musikunterrichts an deutschen Auslandsschulen

Der musikpädagogische *Diskurs* über die geeigneten Inhalte im interkulturellen Musikunterricht hat einige *Schwierigkeiten* zutage gebracht, vor denen jeder Lehrer steht, der interkulturell Musik unterrichten möchte. Genannt wird zum Beispiel die unbegrenzte Auswahl an möglichen Inhalten angesichts einer unübersichtlichen Vielfalt an musikalischen Ausdrucksformen. Schon die exemplarische Betrachtung einer Musikkultur könne im begrenzten Rahmen des Musikunterrichts nicht so umfangreich geleistet werden, wie es zur Erfassung eines solch komplexen Themas vonnöten sei. Auch die daraus resultierende Forderung nach der Thematisierung von musikalischen Teilkulturen entgeht dabei der Gefahr einer oberflächlichen Darstellung nicht.

Deutsche Schulen können hier durch ihre anderen Voraussetzungen jedoch ein wenig Abhilfe schaffen, denn sie bieten den idealen Rahmen, um sich intensiv zumindest mit *zwei Musikkulturen* auseinanderzusetzen. Dies kann und sollte auch die Behandlung unterschiedlicher Teilkulturen in Deutschland und dem jeweiligen Gastland beinhalten. Diese Einschränkung kann positiv oder negativ bewertet werden: Zum einen führt die Limitierung zu einer heilsamen Begrenzung und teilweisen Entschärfung des oben beschriebenen Dilemmas der Vielfalt. Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass man sich als Musiklehrer in der fremden Musikkultur so gut auskennen muss, dass man seinen Musikunterricht umfassend darauf aufbauen kann, um den Schülern nicht nur fremde (also deutsche) Musikkultur zumuten zu müssen.

Die von der Interkulturellen Musikpädagogik zurecht als problematisch deklarierte *Reduzierung auf Folklore* mangels besseren Wissens bekommt an deutschen Auslandsschulen mit überwiegend einheimischen Schülern zusätzliche Brisanz. Denn allein die Tatsache, dass ein deutscher Musiklehrer Einheimischen ihre eigene Musikkultur beibringen möchte, ist nicht unproblematisch. Hier besteht die Gefahr einer von Schülerseite empfundenen Bevormundung durch eine externe Minderheit. Ein problematischer Faktor in diesem Kontext ist sicherlich auch die oftmals mangelnde sprachliche Kompetenz auf beiden Seiten. Für den Schüler muss es merkwürdig wirken, seine Musikkultur in einem deutschsprachigen Unterricht zu behandeln, wenn der Musiklehrer selbst die Sprache des Landes nicht beherrscht.

Dieses elementare Problem lässt sich auf unterschiedliche Arten lösen: Entweder besitzt ein deutscher Musiklehrer die erforderliche Kompetenz zur Behandlung der einheimischen Musikkultur und hat es damit sicherlich leichter, einen interkulturellen Musikunterricht anzubieten, der auch von den Schülern angenommen wird.[12] Oder es besteht die Möglichkeit, den Musikunterricht (halb)jährlich abwechselnd von deutschen und einheimischen Musiklehrern leiten zu lassen, um die Möglichkeit der Vermittlung beider Musikkulturen nicht von der Kompetenz eines Lehrers in beiden Bereichen abhängig zu machen. Ist beides nicht gegeben, wäre ein intensiver Austausch zwischen deutschen und einheimischen Musiklehrern vor allem für die deutschen Musiklehrer zwingend notwendig, um sich nötige Kenntnisse anzueignen. Gegebenenfalls kann die einheimische Musikkultur in diesem Fall auch im Rahmen eines (eventuell fächerübergreifenden) Projektunterrichts vorkommen, der das selbstorganisierte Lernen in den Vordergrund stellt, da der Lehrer hier eher Moderator statt Wissensvermittler ist.

Überhaupt scheint die Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts an einer Deutschen Schule inhaltlich besonders empfehlenswert, da sie nicht nur einen umfassenderen Einblick in Deutschland und seine Facetten anhand von Fächern wie Erdkunde, Geschichte, Kunst,

12 Dies ist auch meine Erfahrung während meines Unterrichtspraktikums an der Deutschen Schule in Rio de Janeiro 2005 gewesen.

Musik, Deutsch etc. geben kann, sondern auch zu einem besseren Austausch und gegenseitiger Unterstützung innerhalb der deutschen Lehrerschaft führen würde.

Doch auch unabhängig von der Thematisierung einheimischer Musikkultur(en) sollte die Behandlung „deutscher" Musik immer mit dem Bewusstsein stattfinden, dass die gleichen Inhalte eines vergleichsweise „normalen" Musikunterrichts in Deutschland im Kontext einer Deutschen Schule bereits als interkultureller Musikunterricht mit all seinen Implikationen zu sehen sind.[13] Hier gilt daher die vorsichtige Vorgehensweise, die Inhalte nach möglichen Parallelen zu Bekanntem auszuwählen, in besonderem Maße und aus anderer Perspektive. Der natürliche Abwehrimpuls gegenüber Fremdem, mit dem Lehrer an Deutschen Schulen gerade mit „deutschen Unterrichtsinhalten auf Deutsch" rechnen müssen, lässt sich dabei vielleicht durch die selbst gemachte Erfahrung der Fremdheit in einem anderen Land (und auch innerhalb der Schule) besser verstehen. Dadurch haben deutsche Lehrer im Ausland positiv gesehen potentiell andere Möglichkeiten der Empathie, was nicht nur helfen kann, die Inhalte des Unterrichts adäquat auszuwählen, sondern auch grundsätzlich die Mechanismen bei der Konfrontation mit Fremdem zu begreifen. Denn die am eigenen Leib gemachte Erfahrung der begrenzten Verstehbarkeit einer anderen (Musik-) Kultur kann auch für den Anspruch des eigenen Musikunterrichts sensibilisieren.

Dirscherl hat allerdings zurecht darauf hingewiesen, dass Fremdes genauso äußerst positiv konnotiert sein kann, denn gerade das Unbekannte schafft auch Platz für verheißungsvolle Spekulationen. „Man ist Ziel und Objekt von Sehnsüchten. Fremdsein ist attraktiv, kann sehr attraktiv sein."[14] Dass Fremdes nicht nur auf Ablehnung stoßen muss, sondern auch eine beneidenswerte Unabhängigkeit von gesellschaftlichen und kulturellen Zwängen ausstrahlen kann, ist eine zentral wichtige Einsicht auch für die Bedenken bei der Auswahl von Inhalten im interkulturellen Musikunterricht. Dennoch ist zu beachten, dass die Begeisterung für Exotik einer differenzierten Betrachtung ebenso im Weg stehen kann, wenn sie dessen Wahrnehmung verzerrt.



Plakat in der Deutschen Schule in Rio de Janeiro

Wenn Musik im Kontext ihrer kulturellen Umgebung betrachtet wird, kann das Potential des Fachs Musik für das Anliegen deutscher Auslandsschulen genutzt und kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Unterricht ausführlich zum Thema gemacht werden. Interkultureller Musikunterricht kann so im Idealfall für beide Seiten zu einem lohnenden Unternehmen werden.

13 Auch Michael Höfig sieht die „schwierige Gratwanderung zwischen unserem Auftrag im Rahmen der „Verlängerung des deutschen Schulwesens mit anderen Mitteln" und der Frage, wo die Kinder „abgeholt" werden müssen." Höfig, Michael: Salsa cultural. Der kulturelle Eisberg als Chance. In BEGEGNUNG 2/03, S. 3. Burkard beschreibt das Dilemma zu Beginn seiner Arbeit als Musiklehrer in Ägypten und Jordanien so: „Ich fühlte mich recht unsicher. Kam ich mir doch vor wie ein Eindringling, der sich anmaßte, junge Menschen einer mir fremden Musikkultur gegen ihr eigenes musikalisches Erbe erziehen zu wollen. Die Besorgnis, als Vertreter einer durch die klassische Musik geprägten überlegenen Musikkultur angesehen zu werden, beschlich mich, und das Gefühl, mich unfair zu verhalten gegenüber der Musiktradition, in die meine Schülerinnen eingebunden sind, wuchs mit der Begeisterung, mit der sie deutsche Weihnachtslieder sangen." Burkard, Helmut: Begegnungen mit arabischer Musik. Als Musiklehrer in Ägypten und Jordanien. In: Deutsche Lehrer im Ausland 4/05, S. 268

14 Dirscherl 2003, S. 132

*Zusammenfassend* lässt sich sagen, dass die Voraussetzungen interkulturellen Musikunterrichts an deutschen Auslandsschulen einerseits einfacher erscheinen, da Interkulturalität im Schulalltag omnipräsent ist und mit den erklärten Absichten der Schule und des Unterrichts Hand in Hand geht. Auf der anderen Seite erscheint interkultureller Musikunterricht vor allem wegen der Grundkonstellation musikkulturell konträrer Perspektiven von einheimischen Schülern und deutschen Lehrern erschwert, was sich durch die oft mangelnde Kenntnis der einheimischen Musikkultur seitens des deutschen Lehrers zusätzlich verschärft. ◂◂

*Dieser Artikel ist ein Auszug meiner Examensarbeit „Interkultureller Musikunterricht an Deutschen Schulen im Ausland" an der Universität der Künste Berlin. Bei Interesse an der gesamten Arbeit als Datei bitte eine Mail an swunk@gmx.de senden.*

*In der nächsten Ausgabe schließen sich praktisch orientierte Überlegungen an, die sich mit der Frage beschäftigen, wie das Fach Musik zum für Auslandsschulen zentralen Ziel des Spracherwerbs und der Kulturvermittlung beitragen kann.*

**Wenn Ihnen Ihre Einladung zur 30. Hauptversammlung mitsamt Programm bereits zugestellt worden ist, kennen Sie ja das Motto für unser Jubiläumstreffen in Potsdam. Falls nicht : Hier ist die Auflösung von Seite 122 aus Heft 1/2011.**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | P | | | | G | | | |
| 2 | | | | | | A | | | | E | | | |
| 3 | L | E | H | R | E | R | | | | W | | | |
| 4 | | | | | | T | | | | I | | | |
| 5 | | | | | E | N | T | S | E | N | D | E | N |
| 6 | | | | | | E | | | | N | | | |
| 7 | | | | | | R | | | | E | | | |
| 8 | | | | | | | | | | N | | | |

**Zur Erinnerung an die Aufgabenstellung:**

**3 waagerecht: zweites Wort des Titels unserer Verbandszeitschrift**
**5 waagerecht: originäre Aufgabe der Zentralstelle**
**6 senkrecht: verlässlichste Zeitgenossen in Ehe, Sport und Wirtschaft**
**10 senkrecht: Motiv für die Teilnahme am Lotto und an anderen Spielen**

**Beim richtigen Einsetzen der Buchstaben aus den grau unterlegten Kästchen erhält man das Lösungswort, eine Abkürzung für eine kleine, aber feine Interessenvertretung, die 2011 ein rundes Jubiläum feiert:**

| V | D | L | I | A |
|---|---|---|---|---|

## Nachwuchspoeten sind unter uns

Rainer E. Wicke

> *Gedichte sind im DaF-Unterricht manchmal nicht besonders beliebt. Der Wortschatz, die Syntax, die Reimform stellen oft unüberwindbare Hindernisse dar und führen beim Lerner zu schneller Frustration. Lesen wir dagegen Gedichte in der Muttersprache, so erfreuen wir uns an der Wortwahl, versuchen uns das Gelesene vorzustellen und machen uns ein Bild daraus.*[1]

Diesem Zitat von Virginia Gil Braojos kann man sicherlich zustimmen, denn die Lyrik erfreut sich im Deutsch als Fremdspracheunterricht (DaF) keiner besonders großen Beliebtheit. Dies liegt einerseits an dem von Braojos zitierten besonderen Wortschatz, der Syntax und der Reimform. Aber diese skeptische Haltung beruht auch darauf, dass ein solcher Text „anders zu uns spricht als die Alltagssprache", in der wir uns sicher fühlen (Hunfeld 1978, S. 146). Daher – und hier stelle ich das obige Zitat etwas in Frage – kann man eigentlich auch davon ausgehen, dass Gedichte auch im Deutschunterricht für Muttersprachler nicht immer auf Gegenliebe stoßen. Dies wird von Cigdem Ünal bestätigt:

> *Aber im Vergleich zu anderen Gattungen sieht es in der Unterrichtspraxis manchmal so aus, dass die Gattung der Lyrik unbeliebt ist. Der Grund hierfür liegt z. T. darin, dass der Einsatz von Lyrik schon im muttersprachlichen Unterricht als schwierig angesehen wird. Denn die besonderen Gattungsmerkmale führen leicht dazu, dass das Textverständnis erschwert oder sogar verhindert wird, Gedichte weichen sowohl lexikalisch als auch syntaktisch von der Standardsprache ab (Ünal 2010, S. 156).*

Sowohl im DaF, aber auch im Muttersprachenunterricht werden Gedichte mitunter immer noch als Kunstwerke verstanden, die es zu rezipieren gilt, an denen jedoch keine Veränderungen vorgenommen werden dürfen. Dabei – und dies soll der vorliegende Beitrag demonstrieren – bieten lyrische Texte geradezu ideale Möglichkeiten für einen handlungsorientierten DaF-Unterricht, sofern man sich als Lehrer nicht an den so genannten Kanon traditioneller Lyrik hält:

> *Eine erste Voraussetzung für eine erfolgreiche Behandlung von lyrischen Texten im Fremdsprachenunterricht kann der Verzicht auf den traditionellen Lyrikkanon sein. D. h. die Lernenden sollen nicht nur die hohen Werke wie Balladen, Sonette oder Oden, sondern auch aktuelle und unkonventionelle lyrische Texte, neue Formen und Inhalte der lyrischen Gattung erschließen (Ünal, a. a. O.).*

Genau wie Ünal plädiere ich auf einen Verzicht auf die traditionelle Gedichtanalyse im Unterricht, statt Gedichte in ihre formalen Bestandteile zu zerlegen, wird es für Schüler im DaF-Unterricht viel wichtiger und gewinnbringender sein, sich an handlungsorientierte und kreative




Cartoon von Peter Koslowski

1 www.manfred-huth.de/fbr/unterricht/sek/virgi.html

Formen des Umgangs mit Gedichten heranzuwagen (Ünal, a. a. O.).

Aber auch dabei gilt es Maß zu halten, denn zugestandenermaßen wäre ein Umgang mit Lyrik, wie ihn Peter Koslowski in der obigen Karikatur am Beispiel von Goethes Erlkönig empfiehlt, fatal – denn eine solche „textnahe" Vermittlung der Ballade grenzt eher an Aktivismus und würde in Schule und Elternhaus kaum auf Gegenliebe stoßen. Da ist die Möglichkeit, Schülern Gedichte als Ausgangspunkte für eigene kreative Schreibversuche näher zu bringen, schon weitaus besser geeignet. Nichts überzeugt Schüler mehr, dass es sich bei Gedichten um eine Textsorte handelt, die a) durchaus für ihre Altersstufe interessant sein kann und b) gar nicht so schwer zu dekodieren sein muss, als der Eigenversuch, ein Gedicht im Rahmen eines Unterrichtsversuches zum Kreativen Schreiben alternativ zu gestalten. Natürlich hängt dies immer eng von der Textauswahl ab. Aber auf geeignete Texte stößt der interessierte Sucher eigentlich immer mit wenig Mühe.

Eine überaus interessante Quelle war der – 2011 leider nicht mehr erschienene – Lyrikkalender, der in Zusammenarbeit mit dem Deutschlandfunk im Rahmen des Lyrixprojektes entwickelt wurde. Diesem wurde z. B. der folgende Text entnommen, der per se schon zur Nachahmung auffordert:

**Pessimismus**
*Fred Endrikat*

Es starb E. T.A Hoffmann und Napoleon,
es starb der junge Mozart und der alte Blücher,
es starb der Große Kurfürst und Pipin des Kleinen Sohn
kurzum: man ist sich seines Lebens nicht mehr sicher.

*(Deutschlandfunk 2010, Kalenderblatt 13.12.2010)*

### 1930er Jahre

Es kann mit gutem Gewissen behauptet werden, dass motivierte Schüler an einer (Deutschen) Schule im Ausland, die bereits über entsprechende Sprachkenntnisse verfügen, schnell dazu in der Lage sein werden, nach diesem Muster ein ähnliches Gedicht zu verfassen. Wem der Einsatz dieses Gedichtes für einen solchen Zweck schon zu schwer erscheinen sollte, dessen Augenmerk kann man auf die Textsorte der Kinderreime lenken. Erneut steht hier ein kleines Gedicht aus dem erwähnten Lyrikkalender im Mittelpunkt:

**Kinderreim**
*Unbekannter Dichter*

Wir sind vom Idiotenclub
Und laden herzlich ein
Bei uns ist jeder gern gesehen
Nur dusslig muss er sein
Bei uns gilt die Parole
Stets doof bis in den Tod
Und wer bei uns der Doofste ist
Ist Oberidiot

*(Deutschlandfunk, Kalenderblatt 18.09.2010)*

Welchen intensiven Nachstellungsversuchen dieses Gedicht bereits unterworfen wurde bzw. welche Klientel ein Interesse daran hat, das Gedicht verfremdet für eigene Zwecke zu nutzen, lässt sich auf einer entsprechenden Internetseite nachvollziehen.[2] Offensichtlich fasziniert ein solches freches Gedicht dermaßen, dass sowohl ein Community-Forum, ein Volkslieder-Archiv, aber auch eine Pfadfinder-Organisation es für ihre Zwecke nutzen. Ich bin sicher, auch dieses Gedicht lässt sich mit einer geeigneten Gruppe schnell umformulieren. Daher lässt sich die Vermutung äußern, dass solche ironisch-frechen Texte Schüler durchaus zum Experimentieren und Verfassen eigener Kinderreime in der Fremdsprache motivieren können.

Aber viel lohnender ist es – und dies zeigen zwei Unterrichtsversuche deutlich auf – sich in fortgeschrittenen Lerngruppen auch mit anspruchsvolleren Texten auseinanderzusetzen. Im Rahmen eines Vorbereitungslehrgangs, der am Istanbul Lisesi/Türkei ausgerichtet wurde, hatte sich ein Kollege entschieden, im DaF-Unterricht einer neunten Klasse das folgende Gedicht auszuprobieren:

2 www.google.de/#hl=de&source=hp&q=Wir+sind+vom+Idiotenclub&aq=o&aqi=&aql=&oq=&fp=2cdc0fce7b07738a

**Was es ist**
*Erich Fried*[3]

Es ist Unsinn
sagt die Vernunft
Es ist was es ist
sagt die Liebe

Es ist Unglück
sagt die Berechnung
Es ist nichts als Schmerz
sagt die Angst
Es ist aussichtslos
sagt die Einsicht
Es ist was es ist
sagt die Liebe

Es ist lächerlich
sagt der Stolz
Es ist leichtsinnig
sagt die Vorsicht
Es ist unmöglich
sagt die Erfahrung
Es ist was es ist
sagt die Liebe

Die in diesem Gedicht ständig wiederholte Struktur *Es ist … sagt …* hatte ihn zu der Vermutung veranlasst, dass es den Schülern dieser Klasse, die er bereits bei mehreren Hospitationen erlebt hatte, nicht zu schwer fallen dürfte, nach diesem Muster eigene Texte zu verfassen. Die Ergebnisse gaben ihm dabei Recht:

**Was es wird**
*Ammar*

Ich bin nicht begabt zum Dichten,
sagt der Schüler.
Es wird, was es wird,
sagt das Leben.

Es wird besser,
sagt der Vater.

Du kannst es schaffen,
sagt die Mutter.

Es bleibt, wie es war,
sagt meine Angst.
Es wird, was es wird,
sagt das Leben.

**Was es ist**
*Ezgi*

Es ist ein Ende,
sagt das Schicksal.
Es ist, was es ist,
sagt der Tod.

Es ist ein Anfang,
sagt die Religion.
Es ist eine Rettung,
sagt die Depression.
Es ist, was man dafür lebt,
sagt der Instinkt.

Es ist, was es ist,
sagt der Tod.
Es war Eroberung,
sagt Alexander der Große.
Es war Aufregung,
sagt Kurt Cobain.
Es war Feiern,
sagt Nietzsche.

Es war, was es war,
sagt der Tod.

**Es ist, was es ist**
*Ezgi und Ekin*

Es ist eine Lüge,
sagen die Augen.
Es ist fröhlich,
sagt das Gefühl.
Es ist friedlich,
sagt die Seele.
Es ist, was es ist,
sagt die Liebe.

Es ist schrecklich,
sagt die Schönheit.
Es ist einfach,
sagt die Intelligenz.
Es ist keine Einsamkeit,
sagt das Herz.
Es ist, was es ist,
sagt die Liebe.

Diese drei Texte, die auf dem Originalgedicht basieren, demonstrieren deutlich, dass jeder Schüler seine eigene Interpretation an einen solchen Text heranträgt. Gleichzeitig wird deutlich, wie unterschiedlich emotional ein Ausgangstext gedeutet wird.

Ähnliche Erfahrungen hatte eine Gruppe von Lehrern vorzuweisen, die sich in Izmir, an den dortigen Anadolu Schulen mit dem folgenden Gedicht befasste (Wicke 1993, S. 54):

**Es ist anders hier**
*Halit Ünal*

Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.

Blumen sind hier überall in den Gassen,
Rosen, Tulpen, Hyazinthen,
Autos, Züge, Autobusse,
Fabriken, Straßen, Lkws gibt es hier
Und Schulen, Schulen, Schulen …

Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.
Es gibt keine Sonne am Himmel.
Es ist stets wolkig und trüb.
Felder, Gärten und Wiesen,
Ochsen und Ochsenkarren
Und unseren schwarzen Esel, den wir dem
Holzpflug anspannten, gibt es hier nicht.

Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.
Die Hähne krähen nicht wie unsere.
Die Hunde bellen auch nicht, wie wir es gewohnt sind,
und die Menschen sprechen unsere Sprache nicht.

Ganz anders ist es hier, Hatice,
ganz anders.
Frauen verstecken sich nicht vor Männern.
Die Bräute ehren nicht Vater und Mutter.

3 www.erichfried.de/Was%20es%20ist.htm

Nein, nein, nein,
anders ist es hier,
geliebte Hatice,
anders …

Auch hier gibt die häufige Verwendung des Satzteiles *Es ist anders hier* ein bestimmtes Gerüst vor, das die gesamte Struktur des Gedichtes beeinflusst. Von daher war zu erwarten, dass die Schüler einer dortigen neunten Klasse ebenfalls dazu in der Lage sein sollten, ähnliche Texte zu verfassen. Auch hier überzeugten die Ergebnisse:

Es ist anders,
Es ist anders,
Deine Blicke nicht mehr für mich zu haben.
Es ist anders,
Dich mit einer anderen teilen zu müssen.
Es ist anders, von dir verlassen zu werden.

Es ist anders,
Ohne dich aufzuwachen.
Es ist anders,
Ohne deine Liebe zu atmen.

Es ist anders, mein Freund.
Ganz anders ohne Dich …
Glaube mir, ich liebe dich.

Dieses Gedicht wurde von einer Gruppe von Mädchen verfasst, leider wurde es nicht namentlich gezeichnet. Trotzdem überzeugt es durch die hohe Emotionalität, mit der es verfasst wurde.

Wie unterschiedlich ein von zwei Jungen verfasstes Gedicht das Thema behandelt, verdeutlicht der folgende Text:

**Die Schule ist anders hier**
*Ohne Verfasserangabe*

Die Schule ist anders hier,
ganz anders.
Hier gibt es Schulen,
Schüler, Lehrer, Fächer, Arbeiten,
Uniformen, glänzende Schuhe,
richtig sitzende Krawatten, gepflegte, kurze Haare.
Und Disziplin und Disziplin und Disziplin.

Die Schule ist anders hier,
ganz anders.
Es gibt stets Zeremonien und Kleidungskontrollen.

Und Umkleidekabinen mit Duschen,
in denen wir uns erfrischen können,
gibt es nicht.

Die Schule ist anders hier,
ganz anders.

Ganz anders ist die Schule hier,
ganz anders.

Nein, nein, nein,
anders ist die Schule hier,
ganz anders.

Wie aus dem Text ersichtlich wird, handelte es sich bei den beiden Schülern um Rückkehrerkinder, die nach Beginn ihres Schulbesuches in der Türkei im interkulturellen Vergleich feststellen mussten, dass sich das türkische Schulleben in mancher Hinsicht deutlich von dem in der Bundesrepublik deutlich unterscheidet.

Beide Unterrichtsversuche demonstrieren, dass Schülern die Angst vor lyrischen Texten genommen werden kann, indem solche Texte in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden, die für die Jugendlichen relevant sind bzw. mit denen sie im wahrsten Sinne des Wortes „etwas anfangen" können. Sicherlich bedarf es der Gewöhnung der Schüler an die kreative Textarbeit, aber diese dürfte bei der Verwendung entsprechend leichter Texte im Vorfeld kein Problem sein.

Weiterhin zeigen die erstellten Gedichte deutlich auf, dass man als Lehrer den Schülern durchaus zutrauen kann, sich mit anspruchsvolleren Gedichten auseinanderzusetzen.

**Literatur**

Deutschlandfunk: Der Lyrikkalender, Wunderhorn Verlag, Heidelberg 2010.
Hunfeld, Hans: Der überlieferte Lehrbuchtext (1978), in: ders.: Fremdheit als Lernimpuls, Drava-Verlag, Klagenfurt 2004, S. 133–148.
Ünal, Cigdem D.: Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache, Hacettepe Üniversitesi, Yainlari, Ankara 2010.
Wicke, Rainer-E.: Wir und die Anderen, Literatur zur Ausländerproblematik im DaF-Unterricht, Verlag für Deutsch, Ismaning 1993.

Hin und wieder erhalten wir Leserbriefe mit Korrekturen, Gegendarstellungen und Kommentaren. Das ist für mich ein untrügliches Zeichen, dass unsere Verbandszeitschrift nicht nur überflogen, sondern genau gelesen wird. So sollte es auch sein. – Hier nun zwei Kommentare zum Beitrag „Impressionen über die Maria-Spring-Tagung der AGAL vom19.–24. November 2010“ (Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger) aus Heft 1/2011, S. 8–13.

## Zwei Leserbriefe

**zu „Impressionen über die Mariaspring-Tagung der AGAL“, Heft 2/2011, S. 8–13**

### Leserbrief 1 *Joachim Lauer*

Sehr geehrter Herr Wecht,
leider muss ich der Wiedergabe meiner Ausführungen im Artikel „Impressionen über die Mariaspring-Tagung“ im Heft 1/2011 widersprechen.

1. Herr Klingebiel ist nicht von einer OLK zur BPLK heraufgestuft worden. Ich habe dies auch nicht behauptet. Ich habe lediglich auf die Kritik Herrn Klingebiels an der Mindest-ADLK-Zahl im Reformkonzept geantwortet und die positive Rolle der Ortslehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen herausgehoben, und zwar unter Hinweis darauf, dass er ja selbst OLK gewesen sei.
2. Die Durchführung von Prüfungen durch den Bundesrechnungshof kann eine Behörde nicht beeinflussen; dieser entscheidet weisungsungebunden über die durch ihn zu prüfenden Themen(komplexe). Die Aufforderung zur Anhebung der Unterrichtsverpflichtung folgte aus einer solchen Prüfung; der BLASchA hat daraufhin die Anhebung der Stundenzahl beschlossen.
   Durch Mitteilung der Ergebnisse seiner Prüfungen an den Rechnungsprüfungsausschuss (Unterausschuss des Haushaltsausschusses) des Deutschen Bundestages kann der BRH darüber hinaus auch Entscheidungen des Parlaments über den Umgang mit Prüfungsergebnissen ermöglichen. Dies kann zu parlamentarischen Vorgaben für die Bewirtschaftung des Schulfonds führen.
   Dies und nichts anderes habe ich Herrn Rheinberger zu verdeutlichen versucht, der seine Kritik an der neuen Deputatsregelung sehr emotional vorbrachte. Da er nicht zu akzeptieren schien, dass die ZfA als Teil der öffentlichen Verwaltung an Vorgaben der Wirtschaftlichkeit gebunden ist, die nicht alleine von ihr selbst definiert werden, schlug ich ein Ende der Debatte vor.
3. Die ZfA hat bereits vor Jahren in überschlägigen Berechnungen die geldwerte Leistung der ehrenamtlichen Vorstandsarbeit veröffentlicht und herausgestellt. Mit der Konstruktion des „Beauftragten des Vorstandes“ (Teil des Reformkonzepts) sollte erreicht werden, dass eine hauptamtliche Unterstützung für die Vorstandsarbeit eingerichtet wird, da viele Schulvorstände die enorme zeitliche Belastung ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit beklagen.

Herr und Frau Rheinberger mögen Meinungen äußern, aber dabei doch bitte bei der Tatsachendarstellung korrekt bleiben.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag
Joachim Lauer ◂◂

Wir bleiben bei unserer Darstelllung im Artikel „Impressionen über die Mariaspring-Tagung der AGAL“ (Heft 1/2011, S. 8–3) und verwahren uns gegen den Vorwurf der Tatsachenverfälschung. H. B.-Rh. und L. Rh.

## Leserbrief 2

*Thilo Klingebiel*

In Bezugnahme auf die Ausgabe der Zeitschrift des VDLiA vom Februar 2011 möchte ich bestimmte dem WDA zugeschriebene Punkte als so nicht von mir dargestellt korrigieren.

1. „BPLK sollten dauerhafte Auslandslehrer werden." Hier heißt es im dem VDLiA vorliegenden Reformkonzept des WDA vom Sept 2010: „BPLK als dauerhafter Auslandslehrer ist zu begrüßen." Der WDA stellt keinen Anspruch auf Ausschließlichkeit dieser Regelung.
2. „Der Schulleiter und alle aus Deutschland kommenden Lehrkräfte bedürfen eines lokalen Anstellungsvertrages." Nach Ansicht des WDA ist auch weiterhin eine Anbindung des Schulleiters an den Schulträger durch Vertrag notwendig. Allerdings geht es hier nicht darum Schulleiter wie auch alle anderen vermittelten Lehrkräfte als Ortslehrkräfte anzustellen. Vielmehr geht es darum, dass die Schulträger aus Haftungsgründen eine verlässliche vertragliche Bindung der Schulleiter für notwendig erachten und sich damit gegen den Vorstoß von ZfA und AA aussprechen, die diese Bindung aufheben möchten. Eine lokaler Anstellungsvertrag für alle ADLK wurde zu keinem Zeitpunkt durch den WDA gefordert.
3. „Der Geschäftsführer, den die ZfA fordert, muss mit klaren Kompetenzen gegenüber dem Schulleiter ausgestattet sein und von der ZfA mitfinanziert werden." Die Formulierung „gegenüber" könnte hier auch als „gegen" interpretiert werden. Hier heißt es im dem VDLiA vorliegenden Reformkonzept des WDA vom September 2010:
   – der Schulleiterdienstvertrag muss im Hinblick auf die Rollenverteilung von Vorstand, Beauftragtem des Vorstandes bzw. Geschäftsführer und Schulleiter neu formuliert werden. Wesentlich ist dabei, dass die Schulträger für klare Strukturen und klare Zuständigkeiten eintreten, in der Vorstand, Beauftragter des Vorstandes bzw. Geschäftsführer und Schulleiter zielgerichtet und gemeinschaftlich für die Interessen der Schulen arbeiten können.

   Falsch ist, dass der WDA eine Finanzierung des Geschäftsführers fordert. Vielmehr vertritt er folgende Position:
   – Schulträger stellt Beauftragten oder Geschäftsführer nach eigenem Ermessen ein
   – bei Empfehlung durch ZfA, Finanzierung aus Projektmitteln (klare vertragliche Regelung notwendig)
4. Ich bin während der gesamten Zeit an der Deutschen Schule Shanghai als Ortslehrkraft angestellt gewesen. Ich habe keine Äußerungen in der Diskussion gehört, die von einer „Beförderung zur BPLK" gehandelt haben.

◂◂

**Unser Rechtsreferat bemüht sich um schnellstmögliche Behandlung all Ihrer eingehenden Anfragen. Bedenken Sie aber bitte, dass wir ehrenamtlich arbeiten und keine ausgebildeten Juristen sind. In vielen Fällen, die in letzter Zeit an uns herangetragen wurden, zeigte sich die immer komplizierter werdende Rechtslage der im Ausland arbeitenden Kollegen und Kolleginnen. Haben Sie also bitte etwas Geduld. Schicken Sie nach wie vor Ihre Fragen an rheinberger@vdlia.de . Wir tun unser Bestes.**

# REZENSIONEN

## Unterricht






▶ S. 238

Nora Lucidi
**Keine Angst vor Kompetenzen**




▶ S. 238

Rainer E. Wicke
**Ein praxisnaher Ratgeber**




▶ S. 240

Vanessa Kaiser
**Von geschichtlichen Pfaden durch die Schulmathematik**

## Geschichte



▶ S. 241

Peter Stoldt
**Eine empathische, wissenschaftlich feine Spurensuche**




▶ S. 242

Manfred Vollmer
**Leben im Ausnahmezustand**




▶ S. 243

Günther Fecht
**Der Zölibat – Wurzel allen Übels?**



▶ S. 244

Ludwig Petry
**Italien – quo vadis?**

## Deutschland und die Welt




▶ S. 246

Manfred Egenhoff
**Deutschland und die Deutschen – mit den Augen eines Afrikaners gesehen**




▶ S. 247

Stephan Schneider
**Die Farbe Orange und andere niederländische Eigenarten**



▶ S. 247

Rainer E. Wicke
**Umwege nach Moabit**




▶ S. 248

Stephan Schneider
**Dem Ingeniör ist nichts zu schwör!**




▶ S. 249

Thomas Lother
**Wegweiser für eine Reise ins Land der Dynamik**




▶ S. 250

Heinz Weischer
**Die Kennedy-Väter und die Bratpfanne**

## Autorinnen – Autoren



▶ S. 251

Nora Lucidi
**Spannende Reiseberichte – vornehmlich für Leserinnen**

▶ S. 251

Manfred Egenhoff
**Als „Auslandslehrer wider Willen" in Japan**

**Offensichtlich habe ich es letzter Zeit weniger mit Philosophen, Dichtern und Künstlern, sondern mit Politikern, wenn es um den traditionellen Spruch des Heftes geht. Zitierte ich in Heft 1/2011 noch Walter Scheel, so liefert uns diesmal der amtierende Bundespräsident Christian Wulff den Spruch des Heftes (zum Thema Leseförderung bei „Stiftung Lesen", Mainz, den 16.04.2011):**

**„Ein Buch vor den Augen verhindert in der Regel ein Brett vor dem Kopf."**

**Blättern Sie also weiter,
schenken Sie den Buchbesprechungen unserer freiwilligen Mitarbeiter/innen Beachtung
und lassen Sie sich davon inspirieren.**

# Unterricht







## Keine Angst vor Kompetenzen

*Nora Lucidi*

**Krucinski, Andrea: Soziales Lernen im Unterricht. Praxiserprobte Bausteine und Anregungen mit Kopiervorlagen**
Cornelsen Verlag (Scriptor), Berlin 2011, 160 S., ISBN 978–3–589–23166–9, € 18,95

Der Band aus der Scriptor Reihe Praxis wendet sich an Lehrer der Sekundarstufe I und bietet Unterrichtsmodule für den Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule.

Es bietet Hilfestellung bei der Entwicklung der acht sozialen Kompetenzen (Team- und Gemeinschaftsfähigkeit, Empathie, Vertrauen, Kommunikative Kompetenz, konstruktives Konfliktverhalten, Zuverlässigkeit, Verantwortung und Selbstbewusstsein), die sich nicht nur förderlich für das Lernklima der Schüler auswirken; ein positives Klassenklima erleichtert auch die Klassenführung.

Der theoretische Schwerpunkt liegt in der Interaktionspädagogik, auf vier Seiten wird die theoretische Grundlage der Übungen kurz erläutert.

Die restlichen Seiten sind gefüllt mit unzähligen Modulen und Kopiervorlagen, die den Kompetenzen zugeordnet und laut Verlagsankündigung praxiserprobt sind.

**Tschekan, Kerstin: Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik**
Cornelsen Verlag (Scriptor), Berlin 2011, 157 S., ISBN 978–3–589–23215–4, € 18,95

Kompetenzorientierter Unterricht sollte nicht als pädagogisches Schlagwort abgetan werden, denn damit ist das Ziel verbunden, dass die Schüler sich nicht nur möglichst viel Wissen aneignen, sondern dass sie dieses Wissen in sinnhafte Zusammenhänge bringen können. Damit dies gelingt, ist eine Reihe von Faktoren zu beachten, die in einen funktionalen Zusammenhang gebracht werden müssen. Das Buch bietet Modelle für die Planung, Analyse und Strukturierung von Unterrichts- und Lernprozessen, anwendbar für alle Fächer. Dabei sind die Zusammenhänge zwischen den drei Bereichen Information, Denken und Anwendung essentiell. Wird ein Bereich vernachlässigt, ist der Lernerfolg gefährdet.

Es gibt Tipps für Aufgaben, die allen Schülern die Möglichkeit geben, sich sicher im Lösen der Aufgabe zu fühlen, und für Verbindlichkeit sorgen, d. h. kein Schüler entzieht sich der Aufgabenbewältigung, weil jeder nach einer obligatorischen Pause des Nachdenkens gefragt werden kann, nicht vornehmlich die eifrigen Melder.

Es gibt aber nicht nur Anregungen für die Gestaltung von erfolgreichem Unterricht, sondern auch für wichtige Komponenten der Lehrerausbildung, der Zusammenarbeit unter Kollegen, und es wird auf die Wichtigkeit von Supervision hingewiesen.

Die gelungene Mischung aus theoretischer Abstraktion, Einblicken in die Forschungslage und anschaulichen Beispielen macht das Buch lesenswert. Es ist hilfreich für Lehrkräfte in den unterschiedlichsten Stadien ihrer Lehrtätigkeit. ◂◂




## Ein praxisnaher Ratgeber

*Rainer E. Wicke*

**von Brand, Tilman: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen**
Klett/Kallmeyer, Seelze 2010, 271 S., ISBN 978–3–7800–1049–0, € 24,95

Das Buch wurde als ein Ratgeber für die ersten eigenen Unterrichtstunden während des Studiums, für das Referendariat und für die ersten Berufsjahre als Deutschlehrer(in) verfasst. Dabei spielen Verständlichkeit und Praxisnähe eine wesentliche Rolle.

Schon das Inhaltsverzeichnis verdeutlicht, dass der Autor die Publikation als eine Art Leitfaden oder Handbuch gestaltet hat, das den Zugriff auf einzelne Aspekte der Unterrichtsgestaltung erleichtert. Das ist hilfreich für die schnelle Information, wenn man sich

zu Themen wie *Was ist guter Deutschunterricht, Wie phasiere ich meinen Unterricht* oder *Welche Medien setze ich wann gewinnbringend ein* selektiv informieren will. Das erwähnte Inhaltsverzeichnis kann im Sinne einer Checkliste genutzt werden.

Gleichzeitig kann das Buch in seiner Gesamtheit jedoch auch zur Aneignung eines fachdidaktischen Überblicks- und Orientierungswissens genutzt werden. Dies ist sicherlich nicht nur für die so genannten Berufsanfänger wichtig, denn von Brand hat auch die Anforderungen eines kompetenzorientierten Deutschunterrichtes integriert und teilweise auch kritisch hinterfragt, so dass sich auch berufserfahrene (Deutsch-)Lehrer entsprechend über diese relativ neue Entwicklung informieren können.

Grundsätzlich kann es auch nicht schaden, sich manche Dinge in Erinnerung zu rufen, die im Laufe der Berufspraxis in Vergessenheit geraten und die hier in verständlicher Sprache anschaulich und verständlich beschrieben werden, so dass auch ausländische Deutschlehrer von der Lektüre profitieren können.

Positiv einzuschätzen ist, dass von Brand nach jedem Abschnitt weiterführende Literatur zu bestimmten Themen nennt, mit deren Hilfe man sich noch intensiver mit Teilaspekten des Deutschunterrichtes befassen kann. So werden z. B. zahlreiche Fachbücher genannt, die sich mit gutem Deutschunterricht befassen, aber auch zu den Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben wird aktuelle Literatur zitiert, um nur ein weiteres Beispiel zu nennen.

Ausgehend von der Charakterisierung des guten Unterrichts nennt der Autor zehn wichtige Kriterien für diesen und differenziert zwischen verpflichtenden Rahmenplänen, Kerncurricula, Bildungsplänen und (Kern-)Lehrplänen, die in einzelnen Bundesländern verpflichtend sind. Er weist nach, dass es über die Bundesrepublik Deutschland verteilt fünf unterschiedliche Bezeichnungen für die entsprechenden curricularen Vorgaben gibt, was sicherlich für die Vereinheitlichung der Bildungsabschlüsse nicht förderlich ist.

In den Folgekapiteln geht der Autor ausführlich auf die notwendigen Lernvoraussetzungen, die Kompetenz- und Lernbereiche sowie auf zentrale Kompetenzen, Arbeitstechniken und Methoden des Deutschunterrichts ein. Das Schreiben, Lesen und Sprechen werden sehr detailliert behandelt, aber auch die Reflexion über Sprache und ihre Wirkung sowie so genannte bereichsübergreifende Kompetenzen kommen nicht zu kurz.

Im Kapitel Lernziele werden die kognitiven, affektiv-emotionalen und psychomotorischen Lernziele exakt definiert und voneinander abgegrenzt.

Hilfreich sind auch die Hinweise zur Phasierung des Deutschunterrichts und die Vorschläge zu Handlungsmustern. Die Aufforderung des Verfassers im Vorwort möchte ich an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen, denn dort weist er darauf hin, dass sich eine solche Einführung, wie sie von ihm vorgenommen wird, an ein bestimmtes Konzept halten muss, er sich aber dessen wohl bewusst ist, dass es Alternativen geben kann, zu deren Umsetzung der Leser von ihm ermutigt und zum Erproben neuer Konzepte aufgefordert wird. Somit wird deutlich, dass der Autor keineswegs erwartet, dass sich die Leser dezidiert an seine Vorgaben halten, sondern selbst initiativ und adressatengerecht planen sollen.

Im weiteren Verlauf des Buches geht von Brand ausführlich auf den Medieneinsatz, die kurz-, mittel- und langfristige Unterrichtsplanung sowie auf den detaillierten Stundenentwurf ein. Binnendifferenzierungsmöglichkeiten, die Leistungsdiagnose und –bewertung und die Auswertung des Deutschunterrichts finden ebenfalls ausführliche Erwähnung.

Hilfreich sind auch die Angaben zu Materialien, Zeitschriften und Unterrichtsmodellen am Ende der Publikation.

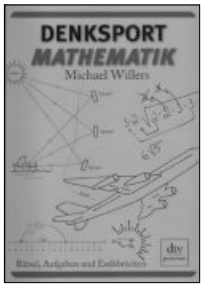
Wie bereits eingangs erwähnt erleichtert die klare und deutliche Sprache die Lektüre, so dass auch ausländische Deutschlehrer sich mit den Inhalten problemlos auseinandersetzen können. Die Layout-Gestaltung erleichtert die Lektüre ebenfalls durch eine angemessene Gestaltung der Seiten, auf denen der Text durch gut wahrnehmbare Zwischenüberschriften gegliedert und durch die Integration hilfreicher Schaubilder entlastet wird. Letztere sind ebenfalls wohltuend nachvollziehbar und leicht dekodierbar gestaltet; sie sind mehr oder weniger selbsterklärlich. Somit stützen sie die Lektüre, indem sie als zusätzliche Verständnishilfen genutzt werden können, was erfahrungsgemäß leider nicht immer selbstverständlich ist.

Das Register am Ende des Buches ist förderlich für die selektive Informationsentnahme und das Nachschlagen bestimmter Begriffe. Die Schnellinformation zu Formen des Offenen oder Projektunterrichts wird dadurch ebenso erleichtert, wie die zur Unterrichtsbeobachtung, zum Präsentieren oder zu Korrekturen.

Zusammenfassend lässt sich *Deutsch unterrichten* als ein abnehmerfreundliches Buch charakterisieren, mit dessen Hilfe die praktische Planung des eigenen Unterrichts erheblich erleichtert wird. Es ist sicherlich eine wichtige Hilfe für die Lehrerausbildung. Gleichzeitig kann es als eine Grundlage für die eigene Fort- und Weiterbildung im Bereich der Unterrichtsplanung Verwendung finden.

Was ebenfalls erwähnenswert sein dürfte: mit Erwerb des Buches erhält man automatisch einen Download-Code, mit dessen Hilfe man Beurteilungsbögen zu verschiedenen Textsorten, exemplarische Vorlagen für ein Hauscurriculum – gemeint ist wohl der schulinterne Arbeitsplan (Anmerkung des

Verfassers) – eine Jahresplanung im Kalenderformat sowie Unterrichtsentwürfe und Unterrichtsmitschriften herunterladen kann. ◂◂




## Von geschichtlichen Pfaden durch die Schulmathematik

*Vanessa Kaiser*

**Willers, Michael: Denksport Mathematik. Rätsel, Aufgaben und Eselsbrücken.**
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2010, 176 S., ISBN 978–3–423–24838–9, € 14,90

„Mathematik ist langweilig!" „Ich verstehe Mathe sowieso nicht." „Wofür braucht man Mathe?" „Es gibt doch Taschenrechner, warum soll ich das denn dann lernen?"

Mathematik erscheint vielen als unzugängliches und doch eher lebloses Fachgebiet, welches mit dem richtigen Leben nicht viel zu tun hat. Fremdsprachen benötigt man, um mit anderen Menschen in Kontakt treten zu können. Naturwissenschaften helfen, die Vorgänge in der Natur verstehen zu können. Geisteswissenschaften untersuchen und erklären kulturelle, geistige, mediale, geschichtliche, politische und soziale Phänomene. Aber wofür braucht man Mathematik?

„Die Gesetze der Natur sind in der Sprache der Mathematik geschrieben." (Galileo Galilei, 1564–1642) Schon vor Galileis Zeit gab es viele Entdeckungen und Entwicklungen in allen Bereichen der Lebenswelt, die einen klaren Bezug zur Mathematik erkennen ließen. Doch gerade in der heutigen Zeit hinterfragen Schüler vermehrt, warum sie sich mit Mathematik auseinandersetzen müssen. Sie sehen keinen Sinn darin, sich mit Inhalten zu beschäftigen, die sie augenscheinlich fürs spätere Leben nicht benötigen. Und gerade da setzt dieses Buch an.

Durch Rätsel, Aufgaben, Eselsbrücken und zahlreiche Querverbindungen zur Geschichte der Mathematik werden Möglichkeiten aufgezeigt, zum einen den Mathematikunterricht in der Schule vielleicht etwas spannender und abwechslungsreicher zu gestalten, um den Schülern mehr Spaß an der Mathematik zu vermitteln. Zum anderen wird aber auch der Lebenswelt- und Anwendungsbezug mathematischer Inhalte intensiv beleuchtet, so dass den Lernenden der Sinn einer Auseinandersetzung mit der Mathematik deutlicher wird. Besonders hervorzuheben ist, dass ein Bezug zu geschichtlichen Entwicklungen in der Mathematik gegeben ist, welcher für das Verständnis von Mathematik von Bedeutung ist, jedoch im Unterricht kaum Beachtung findet.

Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Mathematik, in welchem verstärkt auf die Algebra eingegangen wird, kann man sich auf eine spannende Zeitreise durch die verschiedenen Epochen der Mathematikgeschichte begeben. Natürlich nicht ohne sich vorher mit Basics der Algebra auseinandergesetzt zu haben. Ein Grundbaustein der Algebra ist das Verständnis von Mengen, am Beispiel der Zahlen vorgestellt. Die Zahlenmengen der natürlichen, ganzen, rationalen, irrationalen Zahlen hängen zusammen bzw. greifen ineinander. Sehr schön illustriert wird dies mit Hilfe der russischen Puppen, die ineinander gestapelt werden können. Genauso verhält es sich mit den Zahlenmengen. Ein gelungener Erklärungsversuch!

Des Weiteren gehören zu den Algebra-Basics das Rechnen mit Variablen, die Kenntnis über Rechenregeln, Lösen von Gleichungen und Grundlagen der Trigonometrie, welche allesamt mit ansprechenden Beispielen erläutert werden. Dazu gibt es Übungsaufgaben (die Lösungen finden sich natürlich auch im Buch), welche durch ihren Rätselcharakter zum Lösen geradezu herausfordern.

Die Reise durch die Zeit beginnt bei den Griechen und führt über Ägypten nach Indien und Persien, bevor es wieder zurück nach Europa geht.

Wenn man jemanden nach dem Namen eines berühmten Mathematikers fragt, werden meist Pythagoras, Archimedes oder ein anderer griechischer Gelehrte genannt. Gerade weil diese Personen so bekannt sind, aber vor allem, da deren Entdeckungen bis in die heutige Zeit von Bedeutung sind, beginnt die Reise bei den Griechen. Neben dem allseits bekannten Satz des Pythagoras kommen auch die Verbindungen zwischen Mathematik und Musik zur Sprache.

Hinzu kommt die Wurzelrechnung, bei vielen „die Wurzel allen Übels", wenn sie mit der Mathematik auf Kriegsfuß stehen.

Neben der europäischen Entwicklung nach der Renaissance werden aber auch Beispiele zur neueren Geschichte der Mathematik zum Thema Geld und Datenschutz vorgestellt. Vor allen Dingen sollte den Schülern die Zins- und Zinseszinsrechnung als wichtiges mathematisches Beispiel aus dem Alltag doch den Sinn des Mathematikunterrichtes verdeutlichen.

Alles in allem ein gelungenes Werk zu einem spannenderen und anwendungsbezogenen Mathematikunterricht auf der Basis der Mathematikgeschichte. ◂◂

## Geschichte




### Eine empathische, wissenschaftlich feine Spurensuche

*Peter Stoldt*

**Antje Voller: Doppelleben. Heinrich und Gottliebe von Lehndorff im Widerstand gegen Hitler und von Ribbentrop**

Eichborn Verlag, Frankfurt/Main 2010, 413 S., ISBN 978–3–8218–4773–3, € 24,95

*Am 22. Juni 2009 wurde vor Schloss Steinort/Stijnort in Masuren eine Gedenkinschrift auf einem Granitfindling enthüllt. Zur 100. Wiederkehr des Geburtstages von Heinrich Graf Lehndorff; in Gegenwart der vier Töchter mit ihren Familien. Ein paar Wochen später standen meine Frau und ich vor dem Stein, verweilten lange im Bann des Schicksalsortes.*

*Vollmers Buch haben wir mit Gewinn gelesen.*

Es ist keine Biografie im herkömmlichen Sinn. Dafür gibt es zu wenige Primärquellen. Angeregt zu ihrem Buch wurde Antje Vollmer durch die Tochter Vera, deren Vater 1944 hingerichtet wurde, deren Mutter 1993 verstarb. Entstanden ist die Geschichte des jungen Paares Lehndorff im Zusammenhang mit dem 20. Juli 1944, einer „bisher wenig bekannten Teilgeschichte des deutschen Widerstandes" (S. 404).

Was erwartet den Leser? Im Überblick:

- Die Spurensuche im ersten Teil führt von der Jahrhunderte überspannenden Familiengeschichte über Kindheit und Jugend Heinrichs bis zu verantwortlicher Übernahme des Gutes Steinort 1936 und der Hochzeit mit Gottliebe Gräfin Kalnin 1937.
- Vorwort und zweiteiliger Exkurs (S. 108 ff.) dienen nüchtern-sachlicher Analyse: Rezeptionsgeschichte des Widerstandes gegen Hitler und sozialpolitische Stellung des Adels.
- Das Leben auf Steinort, das seit 1940 inmitten eines nahen Netzes von NS-Hauptquartieren zu liegen kommt: Hitlers und Himmlers Hauptquartiere im Süden und Osten, das OKH Mitte gar auf Lehndorffs Grund und Boden im Norden, Ribbentrops Hauptquartier im linken Flügel des Schlosses selbst! All dies aus der Perspektive der jungen Familie.
- Es folgt als Schwerpunkt des Buches der 20. Juli 1944 (samt Vorgeschichte gescheiterter Attentate) mit den furchtbaren Folgen für die junge Familie; zweimalige Flucht, Gefängnisverhöre, Folterungen, Todesurteil – all dies aus Sekundärquellen rekonstruiert.

Heinrich Graf Lehndorff war Spross einer der bedeutendsten Adelsfamilien Ostpreußens; weniger bekannt als die befreundeten und auch verwandten Dönhoffs. Die Autorin hebt die Familiengeschichte ans Tageslicht; darunter einige Lehndorffs seit dem 17. Jahrhundert mit persönlichen Beziehungen zur großen europäischen Politik.

Im Anhang wird parallel dazu eine kenntnisreiche kunst- wie allgemein-historische Abhandlung zum Schloss Steinort angefügt (verfasst von Kilian Heck). Der vielleicht einzige Bau, der – so darf man seit Übernahme durch die polnisch-deutsche Kulturstiftung hoffen – nach Restauration einen Teil der wechselhaften Geschichte dieser Region repräsentieren könnte. Das Dönhoffsche Friedrichstein ist gar nicht mehr, die Dohna-Schlobitten-Ruine wohl nicht zu retten.

Vollmer beginnt ihr Buch in einem ungewöhnlichen Vorwort mit der Rezeptionsgeschichte des Widerstandes seit 1945; „eine Mischung aus Urteilen und Vorurteilen". „Das alles hatte ich im Kopf, als ich anfing, mich mit Heinrich Graf Lehndorff zu beschäftigen", „und so viel nur vorweg: Heinrich Graf Lehndorff erfüllte viele der oben genannten Urteils- und Vorurteilskriterien" (S. 9 und S. 13).

Das Vorwort liest sich gut zusammen mit dem Exkurs, in dem Vollmer zunächst die Stellung des Adels in europäischen und in deutschen Staaten bis ins 19. Jahrhundert, sodann dessen unterschiedliche Positionen zu Weimar und zu Hitler analysiert.

Bei den Porträts der zwei jung verheirateten Nochnicht-Mitt-Dreißiger muss Vollmer methodisch unterschiedlich vorgehen; was einen besonderen Reiz der Lektüre ausmacht. Sie bleibt nah dran an Gottliebe, deren persönliche Briefe und Nachkriegs-Aufzeichnungen sie zur Verfügung hat. Methodisch anders ist ihr Vorgehen bei Heinrich: sein Bild muss sie überwiegend im Spiegel anderer erstellen. So entstehen die Jugend- und Ausbildungsjahre, das zuerst glückliche Leben auf Steinort, dann das Doppelleben beider.

Lebensporträts im Zusammenhang mit dieser „bisher wenig bekannten Teilgeschichte des deutschen Widerstandes". Kein neuer Forschungsbericht also; wieso auch. Vollmer zeichnet den adlig-militärischen Teil des Widerstandes aus der umfangreich genutzten Forschung nach. Bezogen auf die direkte Beteiligung Heinrichs legt sie – wann immer möglich – den Fokus auf die Perspektive Gottliebes:

- Die ständige Verstellung im Umgang mit dem ungebetenen ‚Einlieger' im Schloss sowie mit anderen hohen Offizieren aus den nahen Hauptquartieren;

- die Vorsicht, keinerlei Hinweise auf Heinrichs Verbindung mit dem Widerstand zu produzieren;
- die Trennung von den drei Töchtern, die zu Verwandten nach Westen geschickt werden;
- die unfreiwillig aktive Rolle bei der Suche der Gestapo nach der ersten Flucht Heinrichs in den Tagen nach dem gescheiterten Attentat;
- die Geburt der vierten Tochter im Gefängnis und die Verbringung in ein Frauenstraflager ohne Nachricht über das Schicksal ihres Mannes.

Mit der zweiten Flucht Heinrichs aus Berlin wechselt die Perspektive: Gefängnis, Verhöre, Folterung, Aburteilung, Hinrichtung – all dies aus Sekundärquellen rekonstruiert. Einzige Primärquelle ist der bewegende Abschiedsbrief Heinrichs vom Vortage der Hinrichtung; erstmals in voller Länge abgedruckt. Ein Satz ist Teil der Gedenkinschrift vor Schloss Steinort geworden. Ein ganz anderer Brief übrigens als der in vergleichbarer Lage geschriebene von Helmut James von Moltke.

Aus Verhören der Gestapo, aus indirekten Aussagen eines Mitgefangenen und des Pflichtverteidigers sowie aus dem sogenannten Kaltenbrunner-Bericht rekonstruiert Vollmer auch Lehndorffs Motive, sich dem Widerstand angeschlossen zu haben.

Die Nennung Ribbentrops im Titel des Buches rechtfertigt der Buchinhalt eigentlich nicht. Es sei denn, die Autorin will damit die Gratwanderung charakterisieren, die das Leben mit Hitlers Außenminister im Schloss bedeutete. Nur zwischen den Zeilen deutet die Autorin die Frage an, ob das eher unsichere Verhalten des adligen Parvenüs der Kluft zum Uraltadel der Schlossherrin geschuldet war.

Einer Erwähnung bedarf der mühsam unterdrückte Zorn, mit dem Antje Vollmer gegen Ende des Buches das zwielichtige Wirken zweier hoher NS-Chargen im Zusammenhang mit Lehndorffs Aburteilung ziseliert, die sich später unbeschadet in die bundesrepublikanische Gesellschaft integrieren konnten.

Antje Vollmer verdient Lob und Dank. Für die breiten Recherchen in Primär- und Sekundärquellen im Familienarchiv, in den Nachkriegs-Aufzeichnungen, in Gesprächen mit Angehörigen auch anderer im Widerstand beteiligter Familien.

Lob und Dank auch für die Art der Präsentation, das methodisch geglückte Nebeneinander der Perspektiven.

Vollmers Stil ist elaboriert und parataktisch. In langen Sätzen werden häufig mehrere Erklärungen, Sachverhalte, Folgerungen zusammengefügt; etwas anstrengend zuweilen, dennoch klar.

Auch die äußere Gestalt des Buches verdient Lob. Die knappen Randnotizen (an Stelle von Fußnoten) dienen der Lesbarkeit ebenso wie die unaufdringlich unterschiedlich gedruckten vielen Zitate.

Die zahlreichen bislang unveröffentlichten Fotos und Dokumente aus dem Familienarchiv verstärken den Eindruck eines sehr persönliche n Buches; unterstrichen auch durch das Nachwort Hanna Schygullas, einer Freundin der Gräfin aus 13 Jahren nachbarschaftlichen Zusammenlebens in einem Pfarrhof in Bayern. ◂◂




## Leben im Ausnahmezustand

*Manfred Vollmer*

**Walter Kohl: Leben oder gelebt werden – Schritte auf dem Weg zur Versöhnung**
Integral-Verlag München, 4. Auflage 2011, 272 S., ISBN 978–3–7787–9204–9, € 18,90

Was ist ein Menschenleben wert? Fünf Millionen Mark im Jahre 1976.

Das war der Betrag, den die Bundesrepublik bereit gewesen wäre als Auslösesumme im Falle einer Entführung für den damals 13jährigen Walter Kohl zu zahlen. Mehr nicht! Ein Staat darf sich nicht erpressen lassen. Ein „Preisschild" auf das Leben eines Jugendlichen, der viel lieber ein ganz normaler Junge unter Gleichaltrigen gewesen wäre.

Wer aber als Sohn des Bundeskanzlers aufwächst, der darf schon als Kind nicht einfach im Freien spielen, der wird in Begleitung von Sicherheitsdiensten zur Schule gefahren, der bekommt die Gegnerschaft vieler Erwachsener gegen die Politik seines Vaters am eigenen Leib zu spüren, dem werden später bei der militärischen Grundausbildung „Ehrenrunden" aufgebrummt, der ist medialen Attacken ausgesetzt, der steht im Fokus der Öffentlichkeit. Kein beneidenswertes Dasein für einen Jungen, der doch nur „Walter" sein möchte, aber als „Sohn von Kohl" gebrandmarkt ist.

In seiner Autobiografie schildert Walter Kohl (Jahrgang 1963) seine Erinnerungen über reichlich drei Jahrzehnte seines Lebens in einer Doppelwelt, die ihn psychisch schwer belastet hat. Einerseits die verhasste Sonderrolle, die ihm Ängste einjagt und reale Gefahren birgt, auf der anderen Seite seine Familie, die gezeichnet ist durch den übergroßen Vater in seinem Amt als Ministerpräsident, Parteivorsit-

zender und schließlich Kanzler der Bundesrepublik Deutschland.

Zu einem Vater, der selten zu Hause ist, der in entscheidenden Momenten als Gesprächspartner fehlt, der die Erziehung seiner beiden Kinder ganz der Mutter überlässt, baut sich kein intimes Verhältnis auf. Dort, wo der Sohn Hilfe erwartet, schlägt seine eiserne Regel „*du musst stehen!*" – du musst das, was dir andere antun, durchstehen – wie eine Faust zu. Wäre die sanfte und liebevolle Mutter nicht gewesen, hätte das Leben Walters nur in eine seelische Katastrophe münden können. Sie, die Mutter, ist es, die immer für die Kinder einsteht, die sich um schulische Belange kümmert, die einen Freundeskreis pflegt, die das Haus in Oggersheim mit Herz und Seele erfüllt und zu einer wirklichen Heimat werden lässt. Mit ihrem nach schwerer Krankheit selbst gewählten Tod 2002 bricht für Walter Kohl dieser schützende Hafen weg.

Zugleich aber wird das tragische Ereignis zu einem Wendepunkt. Walter als älterer Sohn, dessen erste Ehe inzwischen gescheitert ist, übernimmt Verantwortung für die Verwaltung des Besitzes, er wird, getreu dem Auftrag der Mutter in einem Abschiedsbrief, der „Kümmerer" für seinen Vater, der nach seiner Abwahl 1998 durch die Parteispendenaffäre schwer angeschlagen ist und viele Freunde verliert.

Manchmal bedarf es harter Schläge, um die Lebensrichtung neu zu orientieren, um endlich nicht länger „gelebt" zu werden, sondern zu „leben" – aus eigener Initiative, aus freier Selbstbestimmung, ohne unter dem Druck der Herkunft und den daraus sich ergebenden Einschränkungen zu leiden.

Walter Kohl hat diese Wende glücklich vollzogen. Sein Buch ist ein Befreiungsschlag. Aus dem notwendigen Abstand zu den fremdbestimmten Phasen seines Daseins wertet er heute vieles neu. Das Leben im „Opferland" – ein Begriff, in dem er all das zusammenfasst, was jahrelang durch seine Herkunft „wie Blei an seinen Schuhen hing" (S. 222), ist ein Stück bewältigter Vergangenheit. Endlich frei sein von dem Gefühl, die meiste Kraft darauf verwenden zu müssen, einen aufgepumpten Ball ständig unter Wasser zu halten – so das Bild, mit dem er sein bisheriges Leben charakterisiert – ein Ball … „je länger man ihn nach unten drückt, desto müder wird man, und je tiefer man ihn nach unten drückt, umso höher springt er anschließend wieder heraus" (S. 222).

Wen es mit noch nicht mal fünfzig Jahren drängt, seine Autobiografie zu schreiben, der hat viel erlebt und verarbeitet. Das ist Walter Kohl gelungen. Er legt uns ein sehr offenes, ehrliches Buch vor, mit dem er sich, wie er es selbst sieht, freigeschrieben hat. Es ist eine persönliche Aufarbeitung geworden, vielleicht sogar ein weises Werk, in jedem Falle aber ein Buch der Versöhnung. Hier gibt es keine Vorwürfe mehr, keine nachgetragenen Enttäuschungen, keine Selbstrechtfertigungen, kein Aufrechnen. So bitter auch der Bruch mit dem greisen Vater nach dessen Rückzug in eine zweite Ehe ist, Walter Kohl kann ohne Schuldzuweisungen dies in seine eigene Biografie einordnen. Die innere Größe und die Kraft der Versöhnung haben ihn frei gemacht und zu einem selbst gestalteten aktiven Leben finden lassen. ◂◂

## Der Zölibat – Wurzel allen Übels?

*Günther Fecht*




**Bucher, Anton A.: Die dunkle Seite der Kirche**
Galila Verlag, Etsdorf 2010, 217 S., ISBN 978–3–902533–555, € 24,90

Angefangen mit Verfehlungen einzelner Priester, die zu Beginn der neunziger Jahre in den USA bekannt wurden und vom Vatikan noch im Keime erstickt werden konnten, hat das Thema Kindesmissbrauch in kirchlichen Internaten und Heimen 2009 weltweit für Aufsehen gesorgt. Gerade in Irland, dem Mutterland der europäischen Missionierung und dem – neben Polen – einzigen Land der EU, das die katholische Religion als Staatsreligion in seiner Verfassung verankert hat, lösten die schockierenden Berichte über Kindesmissbrauch in nahezu allen katholischen Einrichtungen des Landes paralysierende Schockwellen aus. Der Anfang 2010 veröffentlichte Ryan-Report deckte den systematischen Missbrauch in der Zeit von 1940 bis 1990 in den sogenannten „Häusern des Horrors" auf; die dadurch ausgelösten Untersuchungen wurden im wenige Monate später veröffentlichten „Murphy Report" bestätigt: Mehr als 200 Priester wurden überführt, vier Bischöfe traten aufgrund des öffentlichen Drucks zurück.

Während man von Deutschland noch fassungslos auf das kleine Irland blickte, dauerte es nicht lange, bis Anfang des Jahres auch im deutschsprachigen Raum eine Enthüllung der anderen folgte. Jetzt wurde öffentlich, was viele ahnten, aber nie zu denken wagten.

Anton A. Bucher, Theologieprofessor in Salzburg, gelingt es mit seinem Buch, die Fülle der Ereignisse für den außenstehenden Betrachter zu ordnen, die Sensationsberichte der Boulevardpresse zu relativieren, die psycho-sozialen Hintergründe für solch ab-

scheuliche Taten zu erhellen und Lösungskonzepte für die Zukunft anzubieten.

Rückhaltlos führt Bucher die sorgsam recherchierten Missbrauchsfälle auf; die Wurzel allen Übels sieht Bucher im Zölibat, der wiederum eine strenge Abkehr von und damit die Tabuisierung der Sexualität als solcher voraussetzt, um die Reinheit und Freiheit von Erbsünde für Jesus und die unbefleckte Empfängnis Mariens, die übrigens – so der Autor – von Paulus an keiner Stelle erwähnt wird, zu manifestieren. Eingehalten wurde der Zölibat in seiner langen Geschichte freilich kaum. Bucher zitiert die Mystikerin Mechthild von Magdeburg, die im 13. Jahrhundert die „verdorbene Pfaffheit" anprangerte, ferner verweist er auf Papst Alexander VI (1492–1503), der „wollüstige Gelage mit Prostituierten" veranstaltet habe und nachweislich acht Kinder zeugte, darunter die legendäre Lucrezia Borgia. Versuche, den Zölibat abzuschaffen, blieben bis heute ohne Erfolg, sehr zum Leidwesen der betroffenen Priesterfrauen und Priesterkinder.

Eine weitere Stütze des Zölibats ist der unbedingte Gehorsam innerhalb eines streng hierarchischen Systems, verbunden mit körperlicher Züchtigung, um die Gefolgschaft der Mitglieder auch durchzusetzen: Bucher nennt dies – in einem eigenen Kapitel – Erziehung auf gut katholisch. Der unrühmliche und sich lang hinziehende Abtritt Bischof Mixas, der sich keiner Schuld bewusst war, zeigt, dass körperliche Gewalt eher die Regel als die Ausnahme darstellte.

Die Frage, warum sich erwachsene Männer (und Frauen) dem Zölibat fügen, um es dann in großer Zahl heimlich auf verschiedenste Weise wiederum zu brechen, beantwortet Bucher mit der zentralen These seines Buches, nach der die katholische Kirche psychologisch gewollt der Infantilisierung und Fixierung auf kindliche Entwicklungsstufen Vorschub leiste. Es werde immer vom „heiligen Vater" und der „Mutter Kirche" gesprochen, die sich um ihre „sündigen Kinder" kümmerten.

Aufgrund dieser Gemengelage waren und sind die nun massenhaft ans Licht tretenden Missbrauchsfälle keine Einzelfälle, die bislang gern auf die Auswüchse der modernen Mediengesellschaft der Nachkriegszeit geschoben wurden, sondern bewusst in Kauf genommene Defekte eines zölibatären Systems, das dringend durch ein – so schlägt es Bucher vor – drittes Vatikanum reformiert werden müsste, wenn es nicht wie das Römische Reich untergehen wolle. Die katholische Kirche stünde jedoch vor einer Zerreißprobe, wie seinerzeit bei der Reformation, wenn sie den Zölibat abschaffte, Frauen zum Altar zuließe, Bischöfe wie in der Urkirche von der Gemeinde wählen ließe und schließlich ihre Sexualethik der Zeit anpasste. Auch wenn die Forderungen des Autors für viele Katholiken nachvollziehbar sind, so müsste (nicht nur) Bucher die weiter reichende Frage beantworten, was die katholische Kirche nach einem solchen dritten Vatikanum dann formal noch von der evangelischen Kirche unterschiede?

Anton A. Bucher hat in kurzer Zeit ein hervorragendes Buch geschrieben, das das Dilemma der katholischen Kirche an ihrer dunkelsten Seite aufschlussreich erhellt. ◂◂

## Italien – quo vadis?

*Ludwig Petry*




**Woller, Hans: Geschichte Italiens im 20. Jahrhundert. Reihe: Europäische Geschichte im 20. Jahrhundert, hrsg. von Ulrich Herbert**

Verlag C. H. Beck, München 2010, 480 S., broschiert: ISBN 978–3–406–60158–3, € 26,95; geb.: ISBN 978–3–406–60174–3, € 39,95

Gespannt greift man nach einem wissenschaftlichen Buch über Italien, das den Bogen spannt vom „liberalen" Italien um 1900 bis zum geschüttelten Land in der Gegenwart, das für viele Bewunderer ein Rätsel bleibt (vgl. meine Rezension von Gianluca Falanga, Italien. Ein Kompass durch das geliebte Chaos, in: Deutscher Lehrer im Ausland, Dezember 2010, S. 403–405). Der Autor, wissenschaftlicher Mitarbeiter des renommierten Münchner Instituts für Zeitgeschichte und Chefredakteur der „Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte", legt ein umfangreiches, wissenschaftlich fundiertes und auch für den Nicht-Wissenschaftler lesbares Werk vor. Leider werden die letzten Jahre nicht mit der gleichen Ausführlichkeit abgehandelt. Stattdessen wird ein „Epilog … mit Berlusconi" geboten. Und die Umschlaggestaltung mit einem Bild Mussolinis liegt wohl in der Verantwortung des Verlags und nicht des Autors. Denn die „Geschichte Italiens im 20. Jahrhundert" braucht keine Symbolfiguren von fragwürdiger Ausstrahlungskraft.

Das 19. und 20. Jahrhundert in Europa ist nicht zu verstehen ohne die nationalstaatliche Perspektive. Andererseits wäre die Reduzierung der Geschichte der einzelnen Länder auf diese Perspektive ein Verlust an Erkenntnissen. Deshalb wird in der Reihe „Europäische Geschichte im 20. Jahrhundert" folgender Weg beschritten, der auch für die Arbeit von Hans Woller gilt: Die Geschichte jedes Lan-

des (hier Italien) wird für sich erzählt in klassischer, diachronischer Form und zugleich im europäischen Kontext,d. h. mit synchronischer Darstellung der parallel verlaufenden Entwicklung in anderen Ländern an geeigneten Zeitpunkten (wie z. B. 1969 „Heißer Herbst").

Gegliedert ist das Buch in drei Teile. Teil I beinhaltet „Das liberale Italien 1900 bis 1922" und beschreibt die Ära Giolittis vor dem ersten Weltkrieg (eine Reformzeit in der Geschichte des Königreichs Italien), die italienischen Expansionsgelüste und den Krieg in Libyen 1911/12 mit seinen verheerenden Folgen, die Zeit des Ersten Weltkrieges und den Aufstieg Mussolinis (mit seiner Wandlung vom Sozialisten zum Faschisten). Dieser Teil endet mit dem Marsch auf Rom (1922). Die liberale Phase hatte das Land „in puncto Industriealisierung, Modernisierung und Demokratisierung näher an West- und Mitteleuropa herangerückt", aber nach 1922 wurde in Italien eine Gesellschaft aufgebaut, „in der für Dissidenten und ‚innere Feinde' kein Platz mehr war."

In Teil II werden die Jahre 1922 bis 1945, also das faschistische Italien, beschrieben. Die Diktatur setzte sich durch, die imperialen Ambitionen bestimmten erneut die Politik, Italien wurde zum Störfaktor in Europa und Afrika, der Krieg in Abessinien, der „viele der schauerlichen Praktiken" vorwegnahm, „die dann im Zweiten Weltkrieg zur vollen Entfaltung gelangten". Berlin und Rom näherten sich an (man sprach von „Achse" und „Schicksalsgemeinschaft"). Der Zweite Weltkrieg sah das Land zunächst an der Seite Deutschlands. Mitte 1943 wurde es dann von den Deutschen besetzt und bald darauf durch die Alliierten von den Deutschen befreit. Die Staatengemeinschaft war nicht mehr bereit, dem Land „räuberische Extratouren" durchgehen zu lassen. Im Inneren warteten genügend Aufgaben. Und dazu gehört bis heute die Überwindung der „Kluft zwischen den strukturschwachen Regionen des Südens und den Wachstumszonen des Nordens".

Der Teil III ist überschrieben mit: „Das demokratische Italien nach 1945". Der Neubeginn nach dem Kriegsende stand ganz im Zeichen der „Democrazia Cristiana", die „das bürgerlich-bäuerliche Italien mit seinen Wurzeln im Glauben und in der Familie" repräsentierte, und im Zeichen der britisch-amerikanischen Besatzungsmächte. In der Frage „Republik oder Monarchie" entschieden sich die Italiener im Juni 1946 mit 54,3 Prozent für die Republik, wobei sich in Süditalien und auf den Inseln eine Mehrheit für die Monarchie entschied. In der Lombardei und in der Emilia Romagna stimmten zwei Drittel und mehr für die Republik. Zum ersten Mal hatten auch die Frauen das Wahlrecht. Der führende Kopf der „Democrazia Cristiana" war de Gasperi, der während des Faschismus verfolgt worden war, dann in der Bibliothek des Vatikans arbeitete und von dort die (zunächst illegale) Partei gründete. Über Italien hinaus wurde er bekannt und geschätzt als einer der Gründungsväter der Europäischen Gemeinschaft.

Auch Italien hatte sein Wirtschaftswunder, das aber nicht nur Gewinner kannte. In den 60er Jahren kam es zu zahlreichen Reformen (Kündigungsschutz, Gesundheitsreform, gesetzliche Rente u. a.). Wie in anderen europäischen Ländern gab es auch in Italien 1969 einen „heißen Herbst" mit heftigen Protesten gegen das ganze „System" und entsprechenden Reaktionen der staatlichen Gewalt. Generalstreiks waren an der Tagesordnung. Kein europäisches Land wurde so geschüttelt vom linken und rechten Terror wie Italien. Der Regierungschef Aldo Moro, der sich für einen „historischen Kompromiss" zwischen den Kommunisten und den Christdemokraten einsetzte, wurde im März 1978 von den „Brigate Rosse" entführt und ermordet. Das Jahr wurde zum „annus horribilis". Das Land erholte sich nur langsam. Es gab eine sog. informelle große Koalition mit den führenden Köpfen Andreotti und Craxi. Der Erfolg blieb jedoch aus. Die beiden großen Parteien beschäftigten sich mehr und mehr mit sich selbst. Zahlreiche Politiker und Beamte wurden der Bestechlichkeit überführt. „Der Staat verkam so zur Beute der Parteien, vor allem der Sozialisten und Christdemokraten".

1990 mussten sich auch die Parteien in Italien neu positionieren. Den einen war das Feindbild (Kommunismus) abhanden gekommen, den anderen war ein Partner (Moskau) verloren gegangen. Die außenpolitische Frage, wie sich Italien gegenüber einem in der Mitte Europa erstarkenden vereinigten Deutschland verhalten sollte, kommt im Buch leider zu kurz. Der Rezensent, damals Leiter der Deutschen Schule in Rom, erinnert sich noch an eine lebhafte Anteilnahme der italienischen Presse und der italienischen Bevölkerung an dieser Frage. Die von der Tageszeitung „La Repubblica" geäußerte und Andreotti zugeschriebene Befürchtung, es könne in Deutschland zu einem „Quarto Reich" kommen, war seiner Erinnerung nach jedoch nicht mehrheitsfähig unter den Italienern. Einen großen Platz nehmen gegen Ende des Buches die Themen „Lega Nord", „Schmiergeldaffären" (= „tangenti", Mailand = „Tangentopoli") und die „staatsanwaltlichen Ermittlungen gegen die Korruptionsfälle" (mani pulite = saubere Hände) ein.

Hans Woller gehört zu den Historikern, die auch die Grenzen ihres Faches kennen und verantwortlich damit umgehen. Denn die Geschichtsschreibung ist selbst Teil der Geschichte und unterliegt somit einem Wandel. Der Autor bietet „Deutungsmuster" und keine Dogmen, stellt Fragen, wo Antworten verfrüht wären, zieht Verbindungslinien, statt Determinanten festzulegen, verzichtet auf „restlos überzeugende Antworten", wo „standortgebundene" überzeugender sind und es davon abhängt, welche „Vergleichsgröße"

man wählt (z. B. bei der Bewertung des italienischen Faschismus).

Fazit: Ein Buch, das mit Gewinn liest, wer sich für Italien interessiert, für ein Land mit einer interessanten Geschichte und einer reichhaltigen Kultur. Man möchte dem Autor gerne zustimmen, wenn er seinen „Epilog … mit Berlusconi" mit folgenden Worten schließt: „Die italienische Zivilgesellschaft ist so vital wie selten zuvor … Es fehlen die Rezeptoren in der Regierung und in den Parteien …, die viel zu sehr mit sich und ihren schwierigen Partnern beschäftigt sind, als dass sie die Impulse aus der Gesellschaft aufnehmen und in Politik verwandeln könnten". Aber vielleicht wird in Zukunft das früher auf sich selbst fixierte „Modell Italien" durch eine italienische Variante des „Modells Europa" abgelöst, so wie die Zukunft Deutschlands eingebunden ist in einem vereinten Europa. ◂◂

## Deutschland und die Welt




### Deutschland und die Deutschen – mit den Augen eines Afrikaners gesehen

*Manfred Egenhoff*

**Asserate, Asfa-Wossen: Draußen nur Kännchen. Meine deutschen Fundstücke**
Scherz Verlag, Frankfurt am Main 2010, 189 S.,
ISBN 978–3–502–15157–9, € 18,95

Eigenheiten eines Landes werden weniger von Einheimischen wahrgenommen, eher von Außenstehenden, Ausländern. Ein solcher von außen Kommender, ein (Im-)Migrant, doch inzwischen ein „Deutscher mit Migrationshintergrund" ist der Autor dieses Buches, bekannt durch sein Buch „Manieren", in dem man recht Aufschlussreiches über Sitten und Bräuche in Deutschland und die Verhaltensweisen seiner Einwohner nachlesen kann. Auf dem Waschzettel dieses früheren Buches steht auch ein Zitat des Soziologen Georg Simmel: „Der beste Kenner eines Landes und seiner Gesellschaft ist der Fremde, der bleibt." In Deutschland geblieben ist Asfa-Wossen Asserate, der 1968 zum Studium nach Tübingen kam, wegen des Umsturzes in seinem Heimatland 1974/75, und Deutscher wurde er, als ihm, dem Prinzen aus dem äthiopischen Kaiserhaus, die kommunistische Regierung Äthiopiens unter Mengistu 1975 den Pass entzog und die Staatsbürgerschaft aberkannte. – Für die Leserschaft dieser Hefte ist sicherlich nicht uninteressant, dass der Autor in Addis Abeba die deutsche Schule besuchte und zum ersten Abiturjahrgang derselben gehörte.

Dem „äthiopischen Deutschen" oder „deutschem Äthiopier" – er selbst weiß nicht, welcher Bezeichnung er den Vorzug geben sollte – wurde von seinem Verlag vorgeschlagen, ein Buch über Deutschland und die Deutschen zu schreiben. Herausgekommen ist die vorliegende Sammlung „deutscher Fundstücke". Dass die Überschrift eines der Fundstücke, nämlich „Draußen nur Kännchen", zum Titel des Buches gemacht wurde, ist sicherlich kein Zufall. Der Kaffee, um den es hier geht, ist einerseits etwas Äthiopien und Deutschland Verbindendes; denn der Kaffee stammt ja ursprünglich aus jenem Land. Andererseits lässt sich an ihm, wie der Autor zeigt, auch der große Unterschied zwischen beiden Ländern in ihrer Beziehung zu diesem Getränk und in seiner Behandlung deutlich erkennen; Asserate selbst, obwohl aus dem Ursprungsland des Kaffees stammend, musste sich an den deutschen Kaffee erst gewöhnen. Doch nicht nur hier kommt der Autor bei der Darstellung seiner deutschen Fundstücke auf sein Vaterland zu sprechen; immer wieder fügt er passend eigene Erlebnisse ein und garniert seine Ausführungen mit Geschichten und Anekdoten. Dabei zeigt er sich außerordentlich bewandert in der deutschen und europäischen Kultur und Literatur, sodass es ein Genuss ist, seiner intelligenten Plauderei zu folgen. Man erfährt viel über das eigene Land, nicht unbedingt immer Überraschendes und Staunenswertes, aber doch vieles, was man bislang nicht wusste. Dass neben dem Kaffee das Bier eine Rolle spielt, lässt sich denken. Und selbstverständlich auch die Kartoffel und natürlich der Hund, der Anlass gibt, die großen deutschen Hundeliebhaber vorzuführen: Friedrich den Großen, Bismarck und –Hitler. Und nicht zu vergessen: Schopenhauer mit seinem Pudel.

Das Buch ist der geschliffenen Sprache wegen angenehm und des Inhalts wegen äußerst vergnüglich zu lesen. Der Rezensent bekennt, dass er wohl noch nie ein Sachbuch mit solch anhaltendem Interesse – fast in einem Zuge – gelesen hat, und er empfiehlt es allen Kollegen im Ausland für den Deutschlandkundeunterricht. Wenn man Deutschland, deutsches Leben und Wesen ausländischen Schülern und Studenten nahebringen möchte – mit diesem Buch lässt sich das machen. ◂◂




## Die Farbe Orange und andere niederländische Eigenarten

*Stephan Schneider*

**van Ditzhuyzen, Reinildis: Der Ditz oder Alles was man über Niederländer wissen sollte**
Aschendorff Verlag, Münster 2011, 176 S., ISBN 978–3–402–12850–3, € 16,80

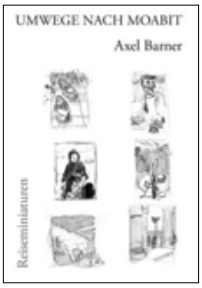
Sie kennen wohl den Witz, wo ein deutscher Hollandreisender vor einer Haustür steht und laut „Wau, wau, wau!" macht. Danach befragt, was denn das solle, deutet er auf den Klingelknopf, unter dem die Aufforderung „3x bellen" (niederländisch für „klingeln") steht.

Es geht der Autorin aber nicht um die Vermeidung dieser eher belustigenden Missverständnisse, sondern um eine ernsthafte Unterweisung für alle Ausländer, besonders aber für uns Deutsche, wie man im Umgang mit den Niederländern nicht ins Fettnäpfchen tritt. Das fängt schon damit an, dass die offizielle Bezeichnung unseres Nachbarlandes mit dem Autokennzeichen „NL" nicht „Holland", sondern eben „Niederlande" ist. Nord- und Zuidholland sind lediglich zwei Provinzen davon. Zwar lautet der Untertitel der Handreichung von Reinildis van Ditzhuyzen:"Alles was man über Niederländer wissen sollte", aber sie lehrt uns – frei von historischen Feindbildern – im selben Atemzuge, wie unser deutsches Verhalten bei ihren Landsleuten missverstanden und evtl. negativ bewertet werden könnte.

Der etwas prätentiöse Titel „Der Ditz" zeigt in Analogie zu „Der Knigge", dass man bei Nichtbeachtung einheimischer Konventionen viel falsch machen, dies aber mit etwas Einfühlungsvermögen in die fremde Kultur und gutem Willen durchaus vermeiden kann. Die Sammlung von Benimmregeln wendet sich in erster Linie nicht an Touristen, sondern an Geschäftsreisende oder Ausländer, die sich für längere Zeit in den Niederlanden aufhalten. Nebenbei erfährt der interessierte Leser viel Historisches über unser Nachbarland. Dazu ein Beispiel aus dem Bereich der Feiertage: Der 6. Dezember, Sinterklaas, war ursprünglich ein katholisches Nikolausfest, das aber unter calvinistischem Einfluss von einer öffentlichen zu einer Feier in familiärem Rahmen wurde. In den letzten Jahren konnte sich der traditionelle niederländische Sinterklaas aber erfolgreich gegen den aus den USA importierten lauten und konsumorientierten Weihnachtsmann Santa Claus behaupten.

Für uns Normalsterbliche ist das letzte Kapitel VIII zwar instruktiv, aber eigentlich überflüssig: „Hilfe! Ich werde die Königin treffen!" Das wird die Autorin wahrscheinlich auch bemerkt haben und hat es bei bescheidenen 11 bürgerlichen Seiten bewenden lassen.

Für den schnellen Überblick ist das kombinierte Sach-/Namensregister (S. 172–176) sehr hilfreich. Ich selber wohnte im Kindesalter (DS Den Haag von 1955–1959) vier Jahre in Scheveningen/Den Haag, so dass mir das eingangs erwähnte „bellen" und auch die typisch niederländische Art, frischen Hering zu essen (Abb. S. 127) vertraut sind. Was aber bedeutet „borrel", das es auf immerhin acht Verweise bringt? Schauen Sie nach: Es lohnt sich, dies bei Ihrem kommenden Besuch in den Niederlanden zu wissen. ◂◂




## Umwege nach Moabit

*Rainer E. Wicke*

**Barner, Axel: Umwege nach Moabit. Reiseminiaturen**
Zwischenbereiche-Verlag, Berlin 2010, 184 S., ISBN 978–3–938069–05–9, € 22,50 (zzgl. € 2,50 Versandkosten)

Publikationen dieser Art wurden in *Deutsche Lehrer im Ausland* schon des Öfteren besprochen, ich erinnere nur an zwei, deren Erscheinungstermin allerdings schon etwas zurückliegt. *In freiwilliger Verbannung – als deutscher Lehrer in Sibirien* erschien bereits 1998. Unter dem Pseudonym Maria Medolo schilderte dort ein ehemaliger Fachberater der Zentralstelle seine landeskundlichen Eindrücke und Studien während seiner Auslandstätigkeit. 2000 folgte Hans-Martin Dederdings *Von Marx und Engels zu Mars und Snickers – Postsowjetischer Alltag in Kasachstan.* Diese Reihe setzt Axel Barner, zurzeit Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schule Addis Abeba, mit seinen Umwegen fort, allerdings begnügt er sich keineswegs damit, nur ein Land, in dem er tätig sein durfte, zu schildern. Europäische Länder wie Dänemark, Rumänien, Frankreich, die Türkei finden dort ebenso Erwähnung wie afrikanische und indische. Aber auch Deutschland wird dabei nicht vergessen und durch die Szenensammlung *Moabiter Splitter* entsprechend gewürdigt.

Zweifellos geht es Barner darum, das Reisen als Lebenserfahrung zu präsentieren, daher lädt er den inte-

ressierten Leser und vielleicht auch den (ehemaligen) Auslandslehrer dazu ein, ihn auf seinen Ausflügen zu begleiten. Bei der Lektüre seiner Konfrontation mit landestypischen Gewohnheiten und Gegebenheiten und der Erwähnung der Fettnäpfchen, in die man überall treten kann, weckt er Erinnerungen an eigene Erfahrungen. Somit führt er zu der Erkenntnis, dass es sich lohnen würde, wenn mancher Auslandslehrer, Fachberater oder Schulleiter eigene Berichte dieser Art verfassen würde, da diese sicherlich mit ähnlichen (widrigen) Umständen konfrontiert waren und werden.

Die in der Kurzgeschichte *Abflug* geschilderte Erfahrung, die hintere Treppe eines kurz vor dem Abflug stehenden Flugzeuges in Kopenhagen hochzusteigen, durch eine schon verschlossene Kabinentür am Betreten des Inneren und durch die inzwischen hoch gezogene und vor dem Ausgang verstaute Treppe am Aussteigen gehindert zu werden, weckt keinen Neid, eher Unbehagen, selbst in so eine Situation geraten zu können.

Ganz anders dagegen wirkt die Beschreibung indischer Impressionen, um nur ein weiteres Beispiel herauszugreifen. Die humorvolle Beschreibung der Intelligenz und Anpassungsfähigkeit der in New Delhi lebenden Affen verdeutlicht, wie schwierig es sein kann, sich mit diesen Auswüchsen der Natur zu arrangieren.

Die winterliche Fahrt mit dem Taurus-Express von Istanbul zur syrischen Grenze weckt Erinnerungen an Dederdings *Kein Wintermärchen.* Für diesen Autor wird es tröstlich sein, dass man nicht nur in Kasachstan bei winterlichen Zugfahrten mit nicht erahnten Schwierigkeiten rechnen und sich im Improvisieren üben muss.

*Herz und Asche* aber- diese schaurige Geschichte aus Rumänien inklusive merkwürdiger Bestattungsriten – weckt Erinnerungen an die so genannte Gothic Novel, den Schauerroman par excellence. Verwundert fragt man sich, ob solche Dinge heute noch passieren können.

Die erwähnten *Moabiter Gedankensplitter* dagegen führen zu der Erkenntnis, dass man Menschen, wie Barner sie beschreibt, auch in Köln treffen kann, allerdings wäre deren Dialektfärbung etwas anders als in Berlin.

Barners Geschichten eignen sich für die kurze Lektüre zwischendurch, sie laden zum Durchblättern und zur Entspannung ein. Sein trockener Humor, sowie die sachliche Schilderung von teilweise dramatischen Sachverhalten charakterisieren die einzelnen Episoden in dieser Veröffentlichung Es lohnt sich, den Verfasser auf einzelnen seiner Reisen zu begleiten. Allerdings muss man sich beeilen, wenn man dies tun will, denn bei der Erstauflage sind nur 250 Exemplare erhältlich, die auf dem Postweg, aber auch per Internet angefordert werden können. ◂◂




## Dem Ingeniör ist nichts zu schwör!

*Stephan Schneider*

**Horst, Ernst: Nur keine Sentimentalitäten. Wie Dr. Erika Fuchs Entenhausen nach Deutschland verlegte**

Karl Blessing Verlag, München 2010, 384 S., ISBN 978–3–89667–406–7, € 22,95

Mit dieser Rezension spreche ich alle Alters- und Leidensgenossen um die Jahrgänge 1950 an, die trotz der inzwischen wohl stattgefundenen Emanzipation von ihren Eltern, Erziehern und Lehrern noch im tiefsten Unterbewusstsein schlummernde und quälende Reste schlechten Gewissens loswerden wollen, wenn sie an ihre als „Schund" bezeichnete und trotzdem heiß geliebte Jugendlektüre zurückdenken: die Micky-Maus-Hefte. Scheute unsere gestrenge Vorgängergeneration keine Mühen und Ausgaben, uns mit wertvoller und persönlichkeitsbildender Jugendliteratur einzudecken, so legten wir – ich kann jetzt nur von uns Jungs sprechen – doch irgendwann „Emil und die Detektive", „Robinson Crusoe", „Moby Dick", „Tom Sawyer" und sogar „Winnetou 1–3" beiseite, um Micky-Maus-Hefte wieder und wieder durchzublättern. Bei mir war es meine Großmutter, die mir als Sechsjährigem während einer fiebrigen Erkrankung, die jedes normale Lesen zur Qual machte, mitleidsvoll hinter dem Rücken meiner Eltern (beide natürlich Lehrer) mein erstes Micky-Maus-Heft ins Krankenzimmer schmuggelte. Die Erkältung war zwar schnell vorbei, aber dafür hatte mich der Comic-Virus unheilbar infiziert mit seinen Bildergeschichten, den Sprechblasen und der markanten Lautmalerei „Piff, Paff, Peng", was die Erwachsenen so sehr verabscheuten und verdammten.

Ernst Horst (bezeichnenderweise Jahrgang 1951, s. o. mein Einleitungssatz) untersucht amüsant und lehrreich zugleich auf 383 Seiten die kulturhistorische Bedeutung von Frau Dr. Erika Fuchs, die mit ihren Übersetzungen – man sollte besser „Übertragungen" sagen – der amerikanischen Walt-Disney-Comics in der Tat „Entenhausen nach Deutschland verlegte", was uns auch schon der Untertitel verrät. Es ist vollkommen unerheblich, mit welcher Gliederungs- und Ordnungsstrategie der Autor seine sprachanalytische Darstellung konzipiert hat (Wort-, Spruch-, Bild- oder „Kultur"übertragungen), ob

er die Hefte chronologisch, die Donald-Duck-Geschichten thematisch durchgegangen ist, ob er sich von seinen subjektiv interessantesten Erinnerungen hat leiten lassen oder ob er sich vielleicht sogar an deutsch-amerikanischen Gegensätzen orientiert hat, ich jedenfalls habe jede Seite genossen, wahrscheinlich unterstützt auch von einem wohltuenden Wiedererkennungseffekt.

Ernst Horst, selber Gründungsmitglied der Deutschen Organisation der nichtkommerziellen Anhänger des lauteren Donaldismus (D. O. N. A. L. D.), stellt sich die nicht unwichtige Frage, wie ein amerikanischer Comic für die deutschen Kinderzimmer in den 50ern, in denen natürlich noch kein Fernseher als Fenster zur großen weiten Welt stand, sprachlich so aufbereitet werden konnte, dass Bilder aus einer unbekannten Alltagswelt möglichst unkompliziert auf die heimatliche Umgebung übertragen werden konnten. „Asterix und Obelix" spielt unzweideutig selbst in den übersetzten Versionen in Gallien; die Geschichten aus Entenhausen sollten möglichst auch vor der eigenen Haustür noch glaubhaft scheinen. Einige Beispiele: Eine typische amerikanische Lokomotive mit nur einem Frontscheinwerfer donnert führerlos durch fränkisches Schneegestöber die schiefe Ebene hinunter; die drei Neffen Tick, Trick und Track werden durch das Läuten der Schulglocke am 1. Schultag („Oh selig, oh selig, ein Schulkind zu sein!") von der Sisyphusarbeit, einen gefangenen Wal zu füttern, erlöst; ein Tornado reißt ein Haus mit der typisch amerikanischen Bretterkonstruktion komplett von seinem Fundament in die Höhe. Es gibt Stretchlimousinen, erwachsene Pfadfinderführer in Offiziersuniformen, Donald holt neben einem Fotoapparat und einer Uhr wie selbstverständlich eine Pistole aus seiner Schublade. Und da soll der jugendliche ComicKonsument im Nachkriegsdeutschland nicht stutzig werden? Die Lösung ist gar nicht so kompliziert: Aus damals in Deutschland unbekannten Hamburgern (S. 151) wurden bei Erika Fuchs „Obsttörtchen zum Nachtisch": „Dem Ingeniör (und Erika Fuchs) ist nichts zu schwör!" Dies wäre kein gutes Buch über „Schundliteratur", wenn nicht jede Einzelanalyse nicht nur aus (wenig) Text bestehen würde, sondern zumindest mit einem Bild versehen wäre, um die sprachliche Leistung ins rechte Licht zu setzen.

Ich bin mir ziemlich sicher, dass meine Altersgenossen – vielleicht sogar auch Jüngere – dieses Buch nicht aus der Hand legen, bis sie es nicht ganz zu Ende gelesen haben. Und unter uns: Ich fühlte mich bei jeder Lektüre um mehr als ein halbes Jahrhundert jünger. ◂◂




## Wegweiser für eine Reise ins Land der Dynamik

*Thomas Lother*

**Mehnert, Ute: USA. Vertraute Bilder, fremdes Land**
Ch. Links Verlag, Berlin 2010, 224 S., ISBN 978–3–86153–602–4, € 16,90

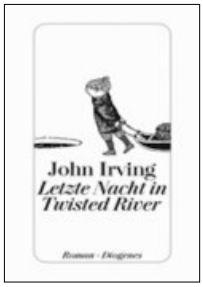
Amerika, Land unserer Sehnsucht, Objekt unseres Zorns. In Raumbildern führt Ute Mehnert uns deutsche Reisende ins „Big Country" des grenzenlosen Optimismus und des Raubtierkapitalismus ein. Thematisch gegliederte Kapitel versuchen uns vertraute Bilder des „American Dreams", wie Mickey Mouse, Barbie, McDonalds, Apple, Michael Jackson und Barack Obama zu differenzieren und befremdlich erscheinende amerikanische Eigenheiten wie inbrünstige Religiosität und Selbstüberschätzung zu erklären.

Warum ist es in den USA so schwer und heftig umstritten, für uns Europäer so selbstverständliche und „vernünftige Projekte" wie eine Krankenversicherung für alle oder verbindliche Umweltstandards für den Klimaschutz durchzusetzen? Ein Exkurs in die amerikanische Geschichte macht die Urangst des „land oft the free und the braves" vor staatlicher Fremdbestimmung verständlicher. Denn, singulär in der Neuzeit, haben die Vereinigten Staaten von Amerika nie einen Systemwechsel in ihrer nunmehr fast 250jährigen Geschichte erlebt. Das gründerzeitliche Fundament von Demokratie mit dem individualistischen kapitalistischen Glücksversprechen, dass es jeder Tüchtige zum Millionär bringen kann, erklärt den unerschütterlichen Glauben an das eigene System und an Amerika, das auserwählte Land.

In allen Bereichen des Lebens weist uns die in den USA lebende Autorin auf die Widersprüche des „american way of live" hin: Dem kollektivem Rausch des Shoppings auf ruinöser Kreditkartenbasis steht eine beispiellos generöse Hilfs- und Spendenbereitschaft gegenüber und jeder zweite Amerikaner engagiert sich ehrenamtlich. Die deutsche Lust an der Larmoyanz trifft auf das „Think Positive" einer zupackenden Gesellschaft, die trotz ihres Hangs zum „workaholism" ihren Alltag mit einer wohltuenden Mischung aus Geduld, Neugierde und Hilfsbereitschaft meistert.

Wohnen in „Skyscrapers" oder in „Urban Frontiers", „Fastfood" oder „Slowfood", Bildungssystem

und Sport als Erziehung fürs Leben, das Funktionieren des politischen Systems sowie die Bedeutung einer „Kreditgeschichte" – unterhaltsam und mit Sympathie für die Menschen, die dieses grandiose Land besiedeln, erschließt Ute Mehnert dem Leser wichtige Informationen und Einblicke. Ein Muss für den Reisenden sollten in jedem Fall die Hinweise der Autorin zu ungeschriebenen Gesetzen im Verhaltenskodex sein, deren Kenntnisse einen Fremden vor vielen Missverständnissen bewahren kann. ◂◂




## Die Kennedy-Väter und die Bratpfanne

*Heinz Weischer*

**Irving, John: Letzte Nacht in Twisted River**
Diogenes Verlag, Zürich 2010, 730 S., ISBN 978–3-257–06747–7, € 26,90

In „Das Hotel New Hamptshire" ist es der Motorrad fahrende Bär; in „Der vierte Arm" hält ein Reporter das Mikrophon zu nahe an einen Löwenkäfig, der Löwe langt zu und beißt den Arm samt Mikrophon ab. In „Letzte Nacht in Twisted River" erschlägt ein Zwölfjähriger aus Versehen mit einer gußeisernen Bratpfanne die Geliebte seines Vaters. Skurrile Handlungsantreiber in allen Romanen von John Irving zerstören die breit ausgewälzten gesellschaftlichen Genrebilder in ihrer Beschaulichkeit, in „Bis ich dich finde" ist es die Welt des Tätowierens, in „Twisted River" ist es die eher archaische Welt der Holzfäller und Flößer an der Grenze New Hampshires zu Kanada. Allesamt bestens recherchiert, auch die völlig ausgeflippte und menschenverachtende Medienwelt in „Die vierte Hand". Die Holzfäller bilden nur das erste Ambiente in „Twisted River". Der Bratpfannenmörder Danny, sein hinkender Vater, der Koch Dominic und dessen (und Dannys) Freund Ketchum, dem Dominic mal die gleiche Bratpfanne über die Stirn gehauen hat, sind über 700 Seiten die Protagonisten des Romans; denn Danny und sein Vater fliehen vor dem Constable Carl, dem sie die Ermordete vor die Tür gelegt haben, als er volltrunken war, um ihn glauben zu machen, er sei der Mörder. Gehetzt brechen Vater und Sohn in der gleichen Nacht des Mordes auf, verlassen getrieben von Gewissensbissen und Überlebenswillen den bisherigen Lebensmittelpunkt Twisted River. „Cowboy" Carl fällt nicht auf den Trick herein, für eine Leiche vor seiner Tür verantwortlich zu sein, und verfolgt zäh die beiden Flüchtenden durch ganz New Hampshire bis nach Toronto, Ketchum informiert seine beiden Freunde rechtzeitig. Das zweite Ambiente ist die Küche, vorwiegend italienisch und chinesisch; auf seiner Flucht kommt der Koch Dominic immer in irgendwelchen Restaurants unter oder macht selbst eins auf. Das dritte Ambiente ist die Umgebung des begabten Schriftstellers, welcher Danny noch recht jung geworden ist. Seine Romane spiegeln seine amourösen Erlebnisse und die Fluchtetappen seines Vaters wieder. Auch John Irving begann im Schriftstellerkurs der Universität Iowa seine Karriere, Autobiographisches ist also unvermeidbar und gewollt. Ein Schlüsselmotiv in der zeitlichen Abfolge der 40er Jahre bis in das Jahr 2005 sind in den 60er Jahren die Kennedy-Väter, so genannt, weil junge Väter aufgrund eines Kennedy-Gesetzes vom Kriegsdienst in Vietnam befreit waren. Die außerhalb jeder Moral agierende Studentin Katie heiratet Danny nur zu dem Zweck, ihn zum Vater des Sohnes Joe zu machen; dann verschwindet sie aus seinem Leben und versorgt jedes Jahr einen anderen Vietnamverweigerer mit einem Kind, bis Nixon das Gesetz aufhebt. Das mag skurril erscheinen, gibt jedoch das tiefe Unbehagen der Intellektuellen im eigentlich unverstandenen Krieg wieder. „Kennedy-Kind" Joe schließt zu den Fliehenden auf, das Ambiente wird multikulti, eine Vietnamesin und eine Koreanerin werden Dannys kurzzeitige Gespielinnen und geben Dominics Küche neue raffinierte Impulse. Der heranwachsende Joe tritt in Dannys Fußstapfen, schwängert siebzehnjährig eine Sechzehnjährige. Die Frage der Abtreibung wird Anfang der 80er Jahre in den USA erst gar nicht gestellt, man treibt ab, obwohl es verboten ist. Nach den Kennedy-Vätern ein zweites Aufbegehren gegen das Establishment. Amerikanische Geschichte wird zu Geschichten ohne doziert zu werden, der Schriftsteller Danny ist der Katalysator für die vielen persönlichen zeitgebundenen Schicksale seiner Umgebung, sein alternder Freund Ketchum ist so etwas wie ein distanzierter, aber großmäuliger Beobachter, der immer dann eingreift, wenn Geschichten entgleiten. Aber der Roman findet kein Ende, erst recht kein Happy End; so schließt der Roman mit Dannys Prognose: „Er hatte so viel verloren, was ihm lieb gewesen war, doch Danny wußte, daß Geschichten Wunder waren – sie ließen sich einfach nicht aufhalten. Er hatte das Gefühl, daß das große Abenteuer seines Lebens erst begann – so mußte sich sein Vater gefühlt haben, in den Nöten und Qualen seiner letzten Nacht in Twisted River."

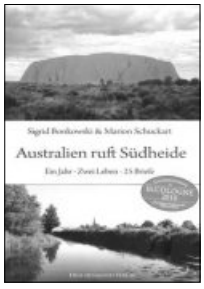
Dieser Roman besticht durch seine ausgesprochen barocke und feinziselierte Architektur. Der Romanhintergrund von 60 Jahren verläuft nicht chronologisch, sondern assoziativ, heißt: Handlungsstränge,

Episoden, auch kurze Szenen, Burleskes, Absurdes, Satirisches, Elegisches aus allen Jahren sind ineinandergeschachtelt, so daß die Fluchtetappen kein Eigenleben führen, sondern dem großen Thema der verlorenen heimatlichen und familiären Wurzeln dienen. Besonders die Rückblenden müssen sich auf neugewonnene Erklärungen einlassen, die alternden Personen schillern, stellen sich infrage. Nicht das Geschehen der Szenen und Geschichten trägt den Roman, sondern der emotionale, bisweilen rationale Umgang der Personen mit den Geschichten.

Eine ästhetische Anmerkung: Ketchum nennt grundsätzlich alle auftretenden männlichen Personen im Roman „Arschlöcher". Nun mögen viele solches sein, aber diese Wortwahl zerschleißt sich auf 700 Seiten und ist dann nur noch ordinär und billig.

## Autorinnen – Autoren

Unter „Autorinnen – Autoren" zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen.




### Spannende Reiseberichte – vornehmlich für Leserinnen

*Nora Lucidi*

**Sigrid Bonkowski & Marion Schuckart: Australien ruft Südheide, Ein Jahr – Zwei Leben – 25 Briefe.**
Drachenmond-Verlag, Leverkusen 2010, S. 345, ISBN 978–3-931989–60–6, 13,95 €

Das Buch ist formal ein Briefwechsel. Die eine Briefschreiberin befindet sich im Sabbathjahr, hat ein Round-the-World Ticket und schreibt ein sehr persönliches Reisetagebuch. Der erste Brief handelt vom Heilfasten in Thailand, man ist als Leser versucht, das Buch aus der Hand zu legen, da dies als eine sehr individuelle Erfahrung en detail beschrieben wird, was nicht jedermanns Sache ist.

Weiter geht die Reise nach China mit Besuch der DS in Bejing, die Seiten mit Reflexionen über die Tätigkeit der Autorin an der DS sind hochinteressant zu lesen.

Faszinierend ist die Schilderung einer Bahnreise nach Tibet, mit nur noch wenig störender eigener Befindlichkeit, sondern einfühlsamen Beobachtungen von Land, Leuten und ausgewählten Kulturschätzen.

Weiter geht es auf nicht ausgetrampelten Pfaden kreuz und quer durch Australien und Neuseeland, wo die Verfasserin nicht nur reist, sondern auch jobbt und so nicht nur einen touristischen Blick auf die Menschen und das Leben in Down Under wirft.

In den Text verstreut finden sich einige Rezepte, die von der Schreiberin unterwegs ausprobiert wurden und die Appetit auf mehr machen.

Die zweite Briefschreiberin ist bodenständig und berichtet kleine Erlebnisse aus einem kleinen Wohnort in Deutschland, hängt philosophischen Gedanken nach, berichtet über Feste und Ferienreisen mit der Familie. Es wird deutlich, dass auch das Leben in einem deutschen Dorf nicht langweilig sein muss.

Mit diesem Buch werden von den Autorinnen spannend zu lesende Reiseberichte der anderen Art vorgelegt, vornehmlich für Leserinnen. Mit seiner Hilfe eine Reise zu planen, dürfte schwierig sein, da Route und Ziele sehr individuell geplant und durchgeführt worden sind; aber die reiseerfahrene Leserin findet Empfindungen und Erfahrungen wieder, die unerfahrene bekommt Lust, es doch auch einmal auszuprobieren.

### Als „Auslandslehrer wider Willen" in Japan

*Manfred Egenhoff*

**Lehmann, Jürgen: Bernhard Schönborn. Das tragische Schicksal eines deutschen Auslandslehrers im Zweiten Weltkrieg. Eine Persönlichkeits-Skizze in Dialogen**
Erschienen im Eigenverlag (J. Lehmann, Heinschildweg 3, A-8630 Mariazell/Österreich) 2010, 58 S., € 10,– (incl. Versandkosten)

Der Autor des hier angezeigten kleinen Büchleins hat sein Herz an Japan verloren, genauer gesagt: an Kobe und die deutsche Schule dort. Das zeigt nicht erst diese Schrift, er hat immer wieder in unseren Heften über die DS Kobe und ihre Geschichte berichtet und zum 100jährigen Jubiläum der Schule einen umfangreichen und reich bebilderten Band herausgegeben, den wir seinerzeit in dieser Zeitschrift (56. Jg.,

H. 3/2009, S. 334) angezeigt haben. Bei den Arbeiten an diesem Buch ist der Autor auf die Person Bernhard Schönborn gestoßen. Auch zu ihm, dem Titelhelden des vorliegenden Büchleins, ist in unseren Heften schon ein Beitrag aus des Autors Feder erschienen (s. 57. Jg., H. 4/2010, S. 387).

Bernhard Schönborn wird als Werkstudent auf der „Scharnhorst" vom Kriegbeginn 1939 in Südostasien überrascht und kommt so nach Japan, weil dort in einem neutralen Land Schiff und Besatzung sicher sind. Das ganze Bestreben des idealistischen jungen Mannes, der schon als Austauschlehrer in Schottland gearbeitet hat, geht dahin, möglichst bald in die Heimat zurückzukehren, um für sein Vaterland in den Krieg zu ziehen. Da es aber keine Möglichkeit zu einer schnellen Rückreise nach Deutschland gibt, willigt er ein, zunächst ein Jahr lang an der DS Kobe als Lehrer zu arbeiten. Aus dem einen Jahr werden aufgrund des Krieges drei. Und der Auslandslehrer wider Willen erweist sich für die DS Kobe als ein Glücksfall: Bernhard Schönborn zeigt pädagogisches Talent und erfreut sich bald allgemeiner Beliebtheit bei Schülern, Eltern und Kollegen.

Seinen Wunsch, nach Deutschland zurückzukehren und am Krieg teilzunehmen gibt er aber nicht auf, und so reist er schließlich im Jahr 1943 mit dem Blockadebrecher „Doggerbank", der mit kriegswichtigem Material nach Bordeaux geht, aus Japan ab. Das wird ihm zum Verhängnis; denn das Schiff erreicht sein Ziel nie, sondern wird von einem deutschen U-Boot versenkt, das die „Doggerbank", ein den Briten abgenommenes und von den Deutschen zum Blockadebrecher umgebautes Schiff, für ein feindliches Fahrzeug hält. Das Schiff geht unter, und die gesamte Besatzung und mit ihr Bernhard Schönborn sterben – bis auf einen Matrosen, den ein spanisches Schiff mehr als drei Wochen später aus dem Wasser fischt.

Die Persönlichkeit des jungen Schönborn hat Jürgen Lehmann sichtlich fasziniert, sodass er ihm in diesem Buch in 16 Dialogen ein Denkmal setzte, das eindeutig gelungen ist. Die Darstellung, insbesondere die Gespräche lassen die damalige Zeit lebendig werden, die Situation der Deutschen in einem fremden Land, abgeschnitten vom Heimatland. Die im Buch dargestellten Fakten sind verbürgt; die Gespräche wirken echt, sind aber dem Einfühlungsvermögen des Autors entsprungen.

Wer das Büchlein käuflich erwirbt, tut damit zugleich ein gutes Werk: Ein Euro von jedem verkauften Buch geht an den Volksbund deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. in Kassel, sodass dieses Büchlein gleichsam zum Grabmal des Bernhard Schönborn wird, des Mannes, der als Soldat in den Krieg ziehen wollte, der aber – Ironie der Geschichte und Tragik eines Lebens –, noch bevor er Soldat werden konnte, schon in einer Kriegshandlung durch die Leute der eigenen Seite starb. ◂◂

**30. Hauptversammlung in Potsdam vom 27. bis 30. Juli 2011**

**Erkunden Sie zwischendurch während unserer Sitzungspausen die Sehenswürdigkeiten in unmittelbarer Nähe unseres Tagungshotels**



Brandenburger Tor in Potsdam
(Fotoarchiv Bach)



Holländisches Viertel
(Fotoarchiv Boetcher)

(beide Fotos mit freundlicher Genehmigung von TMB (Tourismus Marketing Brandenburg GmbH) [tourismus-service@potsdam.de und www.potsdamtourismus.de]




# F. Undütsch GmbH

## - Die Schulausrüster -

since 1900






**Wir liefern:** Schulbücher, Bibliotheksbücher, Lehr- und Lernmittel, Einrichtungsbedarf und Einrichtungssysteme für

- Klassenzimmer
- Musik- und Kunstzimmer
- Sporteinrichtungen
- Laboratorien
- Kindergärten
- Hausmeistereien





**Wir leisten:** eine schnelle, zuverlässige und kostengünstige Auftragsabwicklung in alle 5 Kontinente

**Wir bieten:** langjährige Erfahrungen in Handel, Logistik und Export, auch als Lieferant der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

**Wir sind:** die globalen Schulausrüster für Deutsche Schulen im Ausland





F. Undütsch GmbH
Lötzener Str. 2 – 4
28207 Bremen

Telefon: +49.421.37 75 90
Telefax: +49.421.37 49 66
Email: schule@unduetsch.de
Kontakt: Thomas Gerkmann
www: unduetsch.de



# Die optimale Prüfungsvorbereitung auf das DSD II (B2/C1)



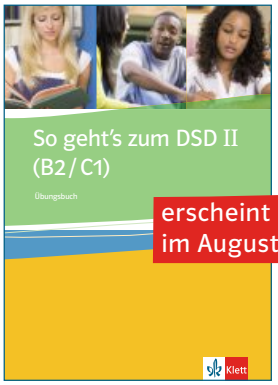

Das **Testbuch** mit Leitfaden für die mündliche Prüfung:

- bietet 3 komplette Modelltests
- bereitet Schritt für Schritt auf alle Teile der mündlichen Prüfung vor
- gibt Tipps zur Präsentation
- bietet projektbegleitende Portfolioseiten
- enthält im Lehrerhandbuch eine DVD mit Prüfungsmitschnitten

**So geht's zum DSD II (B2/C1)**

Testbuch/Leitfaden mündliche Prüfung
978-3-12-675971-7

Lehrerhandbuch zum Testbuch/Leitfaden mündl. Prüfung + 1 Audio-CD + DVD
978-3-12-675973-1




Das **Übungsbuch**:

- macht mit allen Aufgabentypen der Prüfung vertraut
- trainiert den prüfungsrelevanten Wortschatz
- fördert die Schreibkompetenz für die schriftliche Prüfung
- bereitet intensiv auf die Projektaufgabe vor

**So geht's zum DSD II (B2/C1)**

Übungsbuch
978-3-12-675970-0

Lehrerhandbuch zum Übungsbuch + 2 Audio-CDs
978-3-12-675972-4

Weitere Informationen finden Sie unter **www.klett.de/dsd**

**Bestellung und Beratung bei:**
Ernst Klett Sprachen, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Telefon +49 711 • 66 72 13 33, Fax +49 711 • 66 72 20 80, contact@klett.de

Z34080

Klett

Nr. 3 | 58. Jahrgang · September 2011

# Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA




30. HV des VDLiA in Potsdam vom 27.–30. Juli 2011

Erstes Gütesiegel für Humboldt-Schule San José

Dr. Thomas Lother ist neuer Geschäftsführer des VDLiA

**58. Jahrgang – September 2011**

**Herausgeber:**
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

**Schriftleitung:**
**Stephan SCHNEIDER**
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
**st.schneider@vdlia.de**

**Büchertisch:**
**Manfred EGENHOFF**
Kleine Wehe 26, D–26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18
**egenhoff@vdlia.de**

**Zuschriften:**
Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokument mit 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10 × 15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.
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 die Schriftleitung.

**Verlag und Anzeigenverwaltung:**
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D–48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 31
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. Dezember für Heft 1; 15. März für Heft 2;
15. Juni für Heft 3; 15. September 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:**
Die Teilnehmer der 30. Hauptversammlung vor dem Rathaus Potsdam am Donnerstagnachmittag, den 28. Juli 2011 (Foto von Constanze Geisler)

## 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 2011/2013 setzt sich zusammen aus:

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

**Dr. Thomas LOTHER, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender**
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
**lother@vdlia.de**

**Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister**
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
**tiffert@vdlia.de**

**Stephan SCHNEIDER, Schriftleitung**
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
**st.schneider@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 00 49 - 44 03 - 91 01 18
**egenhoff@vdlia.de**

**Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes**
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. (02 61) 1 33 43 61, Fax 00 49 - 261 - 1 33 43 62
**geisler@vdlia.de**

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „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:

| | |
|---|---|
| Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK) | **€ 130,–** |
| Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK) | **€ 90,–** |
| Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK) | **€ 80,–** |
| Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen | **€ 60,–** |
| Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen | **€ 40,–** |

Das Konto des VDLiA lautet:
NOSPA, 294 675 (BLZ 217 500 00).

ISSN 0724–5343

# INHALT 3/2011


**HOCHAKTUELL – NEU**

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 254

**VERBAND**

Dr. Thomas Lother stellt sich als neuer Geschäftsführer des VDLiA vor 255
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg in Plön ▪ *Ingrid Bosert* 255
Persönliche Nachrichten 257
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 258

**AUSLANDSSCHULWESEN**

Vorstellung von Frau Sandra Luthe ▪ *Johannes Geisler* 259

**30. HAUPTVERSAMMLUNG**

Begrüßung durch den Vorsitzenden: Lehrer entsenden, Partner gewinnen ▪ *Karlheinz Wecht* 261
Grußwort der Staatsministerin im Auswärtigen Amt ▪ *Cornelia Pieper* 265
Grußwort der GEW/AGAL zur 30. HV des VDLiA in Potsdam ▪ *Franz Dwertmann* 266
Grußwort des Deutschen Philologenverbandes ▪ *Christian Wendt* 268
Festvortrag von Siba Shakib 269
Von einer Deutschstudentin zu einer Deutschdozentin ▪ *Katarzyna Sroka* 272
„Jablko, banan … muss ich jetzt hüpfen oder stehen bleiben?“ ▪ *Thomas Lother* 277
Zukunftsperspektiven des LEP. Ein Brief von Rainer Stimpfle ▪ *Manfred Egenhoff* 280
Podiumsdiskussion 283
Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden ▪ *Karlheinz Wecht* 287
Bericht des Schatzmeisters ▪ *Wolfgang Tiffert* 292
Bericht der Kassenprüfer ▪ *Harald Krause-Leipoldt* 295
Abschlussbericht aus dem Sozial- und Rechtsreferat – als Drehbuch ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger* 296
Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 30. Hauptversammlung in Potsdam 299
Wahl des neuen Vorstandes für die Amtsperiode 2011–2013 302
Teilnehmer der 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam und zwei Kommentare 303

**AMERIKA / ASIEN**

Bundespräsident übergibt erstes Gütesiegel an Deutsche Auslandsschule ▪ *Kurt Endres* 307
Lehrerin an der Deutschen Schule Beirut – ein Erfahrungsbericht ▪ *Charlotte Richter* 309

**UNTERRICHT**

Gegen Schwarz-Weiß – Möglichkeiten eines interkulturellen Musikunterrichts an Deutschen Schulen im Ausland ▪ *Andreas Göbel* 313

**AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS**

Jojo sucht das Glück – eine Telenovela der Deutschen Welle im Medienseminar bei der HV des VDLiA in Potsdam ▪ *Rainer E. Wicke* 320

**VERSCHIEDENES**

Schülerzeitung im Internet ▪ *Klaus Schenck* 323

**FEUILLETON**

Mein Schuljahr in Argentinien – ein unvergessliches Abenteuer zwischen Kakteen, Gletschern & Indios ▪ *Vanessa Bauer* 325

**REZENSIONEN** 330

## Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



nach einem Fest ist üblicherweise das Aufräumen angesagt. Manchmal weiß man dann gar nicht, wo man zuerst anfangen soll. So ähnlich ging es auch unserem Schriftleiter mit der Zusammenstellung dieses Heftes. Die vielen Vorträge, Berichte, Diskussionsbeiträge in aller Eile von den Referenten einzufordern und für die Zeitschrift aufzubereiten, ist eine Herausforderung, die viel Zeit kostet und doch nicht in aller Vollständigkeit gelingen kann. Wir werden deshalb auch noch in Heft 4 über die Hauptversammlung berichten.

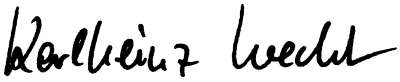
Für alle diejenigen, die unsere 30. Hauptversammlung nicht miterleben konnten, soll die Bildergalerie auf unserer Internetseite die sehr lebhafte Gesprächsumgebung und die gute Stimmung belegen. Nehmen Sie sich deshalb heute schon vor, beim nächsten Mal dabei zu sein. Wir werden wieder einen attraktiven Ort aussuchen, der dann nicht nur zur 31. Hauptversammlung, sondern auch zum Verweilen einlädt.

Der Vorstand wird sich in den nächsten Wochen neu formieren und die umfangreichen Aufgaben verteilen müssen. Mit dem Ausscheiden unserer Geschäftsführerin Hanne Breyer-Rheinberger, ihres Ehemanns und unseres ehemaligen Rechts- und Sozialreferenten Lothar Rheinberger sowie unseres Pressereferenten Joachim Schneider sind ein paar Referentenstellen vakant, die wir möglichst bald neu besetzen müssen. Als gewählter Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender hat Dr. Thomas Lother diese Funktion in der Amtsperiode 2011–2013 übernommen. Ich bitte alle Anfragen an das Rechts- und Sozialreferat bis zur Neubesetzung an Dr. Lother oder an mich zu schicken.

Ihnen im Ausland viel Erfolg bei Ihrer Arbeit und den Inlandsmitgliedern natürlich ebenso!

Herzlichst

Ihr



## Dr. Thomas Lother stellt sich als neuer Geschäftsführer des VDLiA vor

Nun bin ich auf der 30. Hauptversammlung des VDLiA zum Geschäftsführer des Vorstandes gewählt worden. Lange genug bin ich ja im Vorstand. Nach meiner Rückkehr vom Lehrerausbildungszentrum an der Masaryk-Universität in Brünn (Tschechien) nach Deutschland erhielt ich wenige Wochen später vom damaligen Vorsitzenden des Verbandes, Wolfgang Baier, einen Anruf, verbunden mit der Frage, ob ich mich als Referent des Vorstandes um die Belange der Programm- und Ortslehrkräfte kümmern wolle.




Dies ist nun seit mittlerweile 14 Jahren meine Haupttätigkeit im Vorstand. Wenn ich mir die Anträge auf der soeben zu Ende gegangenen Hauptversammlung in Potsdam ansehe, so muss ich gestehen, dass wir bei der Verbesserung der Situation dieser Lehrergruppen kaum Fortschritte erzielt haben.

Die Aufgabe des neu gewählten Vorstandes wird es wie in jeder Amtsperiode sein, die Stimme für alle entsandten Lehrer zu erheben und deren Anliegen und konkreten Sorgen an die ZfA, aber auch an politische Entscheider weiterzuleiten und für deren Belange Verständnis zu wecken und, wenn es sein muss, auch zu streiten.

Leider hat Hanne Breyer-Rheinberger das von ihr so effizient wie bescheiden geführte Amt der Geschäftsführerin aus familiären Gründen abgegeben. Zusammen war das Ehepaar viele Jahre eine engagierte und verlässliche Doppelspitze.

Ich werde versuchen, in der nun beginnenden Amtsperiode das Amt des Geschäftsführers in der Tradition meiner Vorgänger fortzuführen.

## Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg in Plön

**So kamen wir Auslandslehrer in die Puschen!**

*Ingrid Bosert*

Es war wieder einmal so weit: Im wunderschönen Monat Mai hatte Herr Martinen zum Frühjahrstreffen die Mitglieder der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg nach Plön eingeladen. 22 Teilnehmer trafen sich am 7.5.2011 um 15:30 Uhr im Hof des Plöner Schlosses, hoch über dem See, natürlich noch ohne Puschen, was sich im Laufe des Nachmittags allerdings noch ändern sollte. – Haben Sie etwas Geduld, liebe Leser! –

Zunächst ging es, nach herrlichem Blick über den Plöner See, ins Schlosscafé zum Gespräch an der Kaffeetafel; köstlich der Kuchen, lebhaft das Gespräch. Danach meldete sich der Vorstand des VDLiA, d. h. Herr Dr. Peleikis und danach Herr Rheinberger zu Wort. Probleme der



Die Teilnehmer des Frühjahrstreffen

Entsendung von ADLK an Auslandsschulen bei z. Zt. unklaren Verhältnissen der Versorgungszuschläge, Freistellung durch die Heimatbehörde, Erhöhung der Pflichtstundenzahl, aber auch die Frage der Werbung neuer Mitglieder für den VDLiA und erhöhte Kosten des Verbandes u. a. durch Hilfestellung bei Rechts- und Sozialfragen. Das alles sind alte Probleme, die noch immer nichts von ihrer Aktualität verloren haben. Natürlich wurde auch für die Teilnahme an der im Juli stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam geworben und das Programm in groben Zügen vorgestellt.

Nach diesem nicht eben erheiternden Blick auf das derzeitige Auslandsschulwesen und seinen politischen Stellenwert, dann die Fortsetzung des Vortrags über den Iran (1. Teil siehe Heft 2/2010, S. 83 f.) von Frau Bosert. Im 2.Teil ging es um das alte Kulturland im Ablauf seiner Geschichte. Funde aus Tepe Sialk vor 6000 Jahren, Tschoga Sambil, ein Ziggurat aus elamitischer Zeit, die indogermanische Einwanderung der Meder und Perser und das einsame Grab ihres großen Königs Kyros in Pasargadae, die Reliefs unter den Felsengräbern von Naghsch-e-Rostam und die großartige Palastanlage von Persepolis des Großkönigs Darius und seiner Nachfolger wurden in Wort und Dias dargestellt. Auch die islamische Zeit ab etwa 700 n. Chr. brachte dem Land höchste kulturelle Blüte, besonders die Zeit Abbas des Großen ab 1587 n. Chr., der die Stadt Isfahan mit ihren Palästen, Moscheen, Brücken und Parks zu einem Weltkulturerbe heranwachsen ließ. Kurz streifte man noch die Dichter- und Rosenstadt Schiraz, dann aber wurde es für alle höchste Zeit für die oben erwähnten Puschen.

Für die süddeutschen Leser ein kurzer Sprachexkurs: Niederdeutsch nennt man Filzpantoffeln „Puschen“ und „In die Puschen kommen“ bedeutet in Schleswig-Holstein: „Endlich die Trägheit überwinden und aktiv ins Geschehen eingreifen“.

So ging es also hinüber ins Plöner Schloss, Filzpantoffeln anziehen und Beginn der Schlossführung. Vor Jahren wurde das Plöner Schloss vom Optik-Unternehmer Fielmann gekauft und von Grund auf restauriert. Seit 1635 war es zunächst imBesitz der Herzöge von Schleswig-Holstein-Sonderburg, dann Sommerresidenz des dänischen Königs Christian VIII., ab 1867 preußische Kadettenanstalt, nach den Weltkrie-

gen Internat und heute Ausbildungsstätte für das Unternehmen Fielmann, das hier aufs vier unterschiedlichen Wegen seinen Nachwuchs schult, aber auch Seminare und repräsentative Tagungen abhält.

Durchs ganze Schloss wurden wir geführt, rutschten über blankes Parkett mit den Puschen, sahen wunderschöne Räume in alter Pracht mit antikem Mobiliar, Gemälden früherer Herrscher, erhellt von glitzernden Kristallleuchtern, die von reichen Stuckdecken herabhängen. Mit vielen Eindrücken zogen wir unsere Puschen gegen 18 Uhr zum Abschied wieder aus.

Was aber den VDLiA betrifft: Er ist schon früh „in die Puschen gekommen", hat nicht träge die vielfältigen Probleme des deutschen Auslandsschulwesens an sich herankommen lassen, sondern sich unablässig bemüht, sie aktiv mitzugestalten und zu beeinflussen. Möge dies Bestreben auch auf der Hauptversammlung in Potsdam wieder sichtbar werden! ◂◂

## Persönliche Nachrichten

### Neue Mitglieder (Inland)

*Sebastian Haber* ▪ Reutestr. 102, 78467 Konstanz

### Neue Mitglieder (Ausland)

*Judith Agethen* ▪ Sharm el Sheikh, Ägypten
*Tobias Apel* ▪ DS Aleman Itagui
*Jutta Arnade* ▪ Talita Kumi College
*Svenja Baum* ▪ DS Mexiko
*Manfred Becker-Hubrich* ▪ DS Addis Abeba
*Kathrin Beer* ▪ Riyadh
*Sybille Cierpka* ▪ DS Dubai
*Kathrin Dinkel* ▪ Istanbul
*Daniel Dohmeier* ▪ DS Barranquilla
*Regina Emmert* ▪ DS Sao Paulo
*Grit Eszlinger* ▪ Galabov Sofia
*Lutz Garschke* ▪ Puebla
*Martin Geider* ▪ DS Managua
*Susanne Genz* ▪ GIS Silicon Valley
*Claudia Häberlein* ▪ Chengdu China
*Florian Haigermoser* ▪ DS San Salvador
*David Kemmer* ▪ Istanbul
*Jens-Uwe Kersten* ▪ DS Porto
*Annette Kraus* ▪ DEO Kairo
*Anni Preusche* ▪ Europaschule Kairo
*Ute Rüger* ▪ DS Istanbul
*Uta Scheffler-Mühlethaler* ▪ DS Den Haag
*Tobias Schoel* ▪ Europaschule Kairo
*Daniel Siever* ▪ Istanbul
*Julia Stoppel* ▪ DS Borromäerinnen Kairo
*Daniel Stork* ▪ DS Lima
*Waldemar Strey* ▪ DS Jakarta
*Andrea Stritz* ▪ Riga
*Ellen Suess* ▪ Beit Sahur Palästina
*Helena Teerling* ▪ Petersburg
*Jörg Tomala* ▪ DS Lissabon
*Marco Wachter* ▪ Hanoi
*Angelika Walther* ▪ South Australia.
*Beate Warlich* ▪ DS Moskau
*Beate Weinhardt* ▪ DS Washington Prozessbegleiterin

### Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

*Sigrid Bonkowski* ▪ DS Mexiko
*Johannes Forst* ▪ DS Porto
*Wolfgang Gotterbarm* ▪ DFG Buc
*Almut Hennings* ▪ DS Peking
*Andreas Irle* ▪ DS Cali
*Leonhard Maletz* ▪ DS Paris
*Ingeborg Marx* ▪ DS Dehli
*Gisela Neumann* ▪ DS Puebla
*Ines Schramm* ▪ DS Zagreb
*Ulrike Warmbier-Panten* ▪ DFG Buc
*Rafal Tomasz Wegiel* ▪ Beijing

### Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

*Wilfried Auel (DS Brüssel)* ▪ Hartkrögen 28, 22559 Hamburg
*Christian Ax (Kiew Ukraine)* ▪ Veilchenstr. 1, 30175 Hannover
*Thomas Bak (DS Sao Paulo)* ▪ Seydlitzstr. 37, 23564 Lübeck
*Maren Baumann-Jakobs (DS Mailand)* ▪ Rizzastr. 45, 56068 Koblenz

*Frank Beckmann (Kairo)* ▪ Dorfstr. 26, 25704 Nindorf
*Franz Buchty (DS Quito)* ▪ Im Keit 4, 79809 Weilheim-Bannholz
*Dr. Hans-Martin Dederding (Odessa/Ukraine)* ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
*Kristin Eichholz (DS Silicon Valley)* ▪ Bogenstr. 32, 20144 Hamburg
*Günter Förschner (DS Alexandria)* ▪ Gebssattelstr. 13, 81541 München
*Dr. Siegfried Frey (DS Windhoek)* ▪ Mühlweg 6, 70711 Leinfelden-Echterdingen
*Tom Grogorenz (DS Moskau)* ▪ Elisabethweg 1, 13187 Berlin
*Stefan Hebele (DS Bogota)* ▪ Im Freihöfl 22, 85057 Ingolstadt
*Martin Jakobs (DS Mailand)* ▪ Reichensperger-platz 3, 56068 Koblenz
*Sabine Keim (DS Peking)* ▪ Im Baumgarten 11, 78465 Konstanz
*Ursula Kliese (Istanbul)* ▪ Karl-Liebknecht-Str. 47, 09111 Chemnitz
*Claus Lippert (DS Montreal)* ▪ Heckenrosenstr. 1, 86609 Donauwörth
*Kirsten Manfraß (DS Athen)* ▪ Richardstr. 110, 40231 Düsseldorf
*Friedrich Moll (Prizren Kosovo)* ▪ Okrifteler Str. 10, 65931 Frankfurt
*Gerd Obermayer (Mexico Süd)* ▪ Görresstr. 38, 69126 Heidelberg
*Joachim Schneider (DS Teheran)* ▪ Albachtener Str. 99D, 48163 Münster
*Heiko Schröder (DS Prag)* ▪ Bredenbekweg 4, 22926 Ahrensburg
*Hans-Joachim Siebert (DS Pretoria)* ▪ Federbergblick 6, 65510 Hünstetten
*Angelika Steinfeldt (DS Bilbao)* ▪ An den Seegärten 12, 16775 Löwenberger Land
*Wilfried Vollmer (DS Windhoek)* ▪ Bredenbekhörn 15A, 22397 Hamburg
*Matthias Wolf (CDS Chiangmai)* ▪ Klosterweg 18, 35463 Fernwald-Steinbach

## Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

*Apweiler, Dr. Arnold* ▪ Ägidiusstr. 18, 52531 Übach-Palenberg
*Bauer, Vanessa* ▪ Zum Rauwald 4, 66693 Mettlach
*Bosert, Ingrid* ▪ Wohnstift Augustinum, App. 1236, Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln
*Breyer-Rheinberger, Hannelore und Rheinberger, Lothar* ▪ Am Schulwald 31, 2844 Norderstedt
*Dederding, Dr. Hans-Martin* ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
*Dwertmann, Franz* ▪ Mathildenstr. 86, 28203 Bremen
*Egenhoff, Manfred* ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
*Endres, Kurt* ▪ Humboldt-Schule San José, Apartado Postal 3749, Costa Rica 1000 San José
*Geisler, Constanze* ▪ Bleichstr. 6, 41460 Neuss
*Geisler, Johannes* ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
*Göbel, Andreas* ▪ Planufer 82, 10967 Berlin
*Kaiser, Vanessa* ▪ Paulinstr. 78, 54292 Trier
*Knop, Eckehart* ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
*Lother, Dr. Thomas* ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
*Lucidi, Nora* ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
*Richter, Charlotte* ▪ Paul-Klee-Str. 9, 53340 Meckenheim
*Schenck, Klaus* ▪ Hauptstraße 114, 97941 Tauberbischofsheim
*Schneider, Stephan* ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
*Sroka, Katarzyna* ▪ ul. Rogowska 128/17, 54–440 Wroclaw, Polen
*Stoldt, Dr. Peter* ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
*Weischer, Heinz* ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
*Wendt, Christian* ▪ Bramkampredder 142, 22949 Ammersbek,
*Wicke, Rainer E.* ▪ Amselweg 5, 51519 Odental

Alle Fotos von der Hauptversammlung und „Aus der Praxis für die Praxis“ stammen von Constanze Geisler, alle anderen Fotos – wenn nicht ausdrücklich anders angegeben – von den jeweiligen Beitragsstiftern.

## Vorstellung von Frau Sandra Luthe

*Johannes Geisler*

*Würden Sie uns bitte kurz Ihren dienstlichen Werdegang bis zur Anstellung in der ZfA vorstellen?*
Ich komme aus dem baden-württembergischen Schuldienst und war dort zuletzt Fachleiterin für das Fach Englisch sowie für die Referendarsausbildung im Fach Englisch mitverantwortlich und arbeitete eng mit dem Studienseminar zusammen. Davor war ich zwei Jahre lang „Assistentin der Schulleitung", eine Funktionsstelle, die es, soviel ich weiß, unter diesem Namen nur in BW und Bayern gibt. Dadurch habe ich mir administrative Qualifikationen erworben.

*Welche Schulen haben Sie am meisten beeindruckt?*
Mailand, Porto und Genua haben mich in ihrem Begegnungscharakter besonders tief beeindruckt. Zum einem sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dort hervorragend, zum anderen besticht das unheimlich hohe Engagement der Lehrerinnen und Lehrer sowie dieses einmalige „Flair", das die interkulturelle Begegnung mit sich bringt.

*Können Sie uns bitte sagen, welche Aufgaben Sie hier in der ZfA besonders zu bearbeiten haben?*
Ich bin zusammen mit meinem Kollegen Rainer Wicke für die Koordination und Konzeption der ZfA-Vorbereitungslehrgänge zuständig, darunter der Vorbereitungslehrgang für die künftigen Schulleiter(innen) sowie die Tagung der Referent(inne)n für die Vorbereitungslehrgänge und die Tagung der Regionalen Fortbildungskoordinatoren. Darüber hinaus bin ich zusammen mit dem ehemaligen Schulleiter der Deutschen Schule Madrid für eine aus drei Modulen bestehende Qualifizierungsmaßnahme für potentielle Schulleiterinnen und Schulleiter an Deutschen Schulen im Ausland verantwortlich.

*Warum wurde Ihr Arbeitsplatz nicht im gleichen Sinn wie der Ihres Vorgängers beschrieben?*
Da ich u. a. durch meine Fächerkombination (Franz./Englisch) bedingt andere Qualifikationen mitbringe, konnte mein Arbeitsplatz nicht maßgeblich durch die Beschäftigung mit dem Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) definiert werden. Die ZFA arbeitet im Sinne der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Deswegen sind Impulse aus der bundesdeutschen Schulpraxis willkommen.



Sandra Luthe

*Welchen Zielen haben Sie sich besonders verschrieben?*
Es ist mir wichtig, dass die vermittelten Lehrkräfte die bestmögliche Vorbereitung auf ihren Einsatz vor Ort bekommen und die Multiplikation der Fortbildungen weltweit optimal gelingt. Dazu brauchen wir einen Stamm kompetenter Referentinnen und Referenten, die bereit sind, immer wieder hochmotiviert ihr Wissen und ihre landes- und schulspezifischen Erfahrungen weiterzugeben. Wir müssen die Fachleiter für DaF und DFU stärken und Sorge dafür tragen, dass sie im Stande sind, eine Fachschaft zielführend zu leiten und zu organisieren.

Weiterhin heißt dies, dass das System der Regionalen Fortbildung ständig weiterentwickelt und qualitativ optimiert werden muss. Darüber hinaus müssen wir ständig Unterstützungsarbeit von Seiten der Fortbildung leisten.

*Wie hoffen Sie diese Ziele am besten durchsetzen zu können?*
In einem gut funktionierenden Team, in dem alle dasselbe Ziel (s. o.) fest im Auge haben, sollte dies bei ausreichender personeller und finanzieller Ressourcen gelingen können. Es versteht sich, dass wir intensiv mit dem Wissenschaftlichen Beirat, dem Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD), dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD), dem Goethe-Institut (GI), der Deutschen Welle (DW) und dem Institut für Auslandsbeziehung (ifa) zusammen arbeiten.

*Wie beurteilen Sie aus Ihrer jetzigen Sicht die PASCH-Initiative?*
Die PASCH-Initiative ist eine hervorragende Gelegenheit; die deutsche Sprache und die Spracharbeit an den Schulen weltweit zu stärken. Darüber hinaus ist ein Netzwerk deutscher Schulen entstanden, in dem sich die Schulen im Austausch miteinander gegenseitig nicht nur im interkulturellen Bereich fördern und ergänzen können. Aufgrund der beachtlichen finanziellen Ressourcen konnten sich zahlreiche Schulen weiterentwickeln, da sie bestimmte kostenintensive Konzepte mit Hilfe der PASCH-Förderung umsetzen konnten.

*Frau Luthe, haben Sie vielen Dank für die Beantwortung unserer Fragen!* ◂◂

Als Mitglied mit PIN haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab Heft 3/2000. Das aktuelle Heft wird mit **Titelbild, Inhaltsverzeichnis und Vorwort des Vorsitzenden** nach abgeschlossenem Druckentwurf im ungeschützten Bereich für alle sichtbar in der Regel zwei bis drei Wochen vor dem Versand angekündigt. Danach wird auch dieses Heft ins Netz gestellt.

Melden Sie sich mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an, damit Sie Zugang zum nicht öffentlichen Bereich haben. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift" und „Archiv", wählen das gewünschte Heft und den gewünschten Jahrgang aus und geben die anschließend geforderten Zugangsdaten („VDLIA" und „Archiv") in die dafür vorgesehenen Freistellen ein. Jetzt können Sie unsere Zeitschrift auch am Bildschirm lesen.

## Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA

*Karlheinz Wecht*

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich begrüße Sie alle ganz herzlich zur 30. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hier in Potsdam.

Besonders freue ich mich, begrüßen zu können

- den Brandenburgischen Staatssekretär für Bildung, Jugend und Sport, Burkhard Jungkamp,
- die Mitglieder des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland:
  - Birgit Bergmann für das Bundesland Niedersachen,
  - Ulrich Gibitz für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern,
- die Referatsleiterin Auslandsschulwesen in der KMK, Maja Ölschlägel,
- den Leiter der AG Auslandslehrer in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Franz Dwertmann,
- den Vertreter des Deutschen Philologenverbandes, ChristianWendt,
- die Ehrenvorsitzenden unseres Verbandes, Hans-Georg Becker und Waldemar Gries,
- unsere Ehrenmitglieder Ingrid Bosert und Hans-Joachim Reichenbach.

In den nächsten Tagen erwarten wir unter anderen noch:

- den neuen Leiter der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, Dr. Thomas Schmitt,
- den Leiter der Zentralstelle für das Auslandschulwesen, Joachim Lauer,
- und den Vorsitzenden des BLASchA, Dr. Reinhard Köhler.

Kürzlich habe ich in meinem Bücherschrank wieder ein Buch der Sammlung Göschen entdeckt, das ich schon vor einigen Jahren antiquarisch erstanden hatte. Es trägt den Titel „Die deutsche Schule im Auslande“ und ist 1905 in Leipzig erschienen. Dort steht in der Einleitung folgender Satz:



Herr Wecht hält die Eröffnungsrede

„Trotz der erfreulichen Aufmerksamkeit, mit welcher die Presse seit einiger Zeit die Entwicklung der deutschen Schulen im Auslande beobachtet, herrscht im deutschen Vaterlande immer noch eine große Unklarheit über unsere Erziehungsveranstaltungen in der Fremde.“

Inzwischen sind mehr als 100 Jahren vergangen, geblieben ist die Unklarheit über die deutsche schulische Arbeit im Ausland.

Hierfür gibt es sicherlich eine ganze Reihe von Gründen. Ganz banal ist wohl der deutschen Öffentlichkeit der Spatz in der Hand näher als die berühmte Taube auf ausländischen Dächern. Zu klein und zu unbedeutend scheint das Auslandsschulwesen zu sein. Oft begegnet mir die Meinung, dass doch diese Zwerg-Schulen im Ausland nur für Diplomaten und einige wenige Expertenkinder unterhalten werden. Die wirkliche Bedeutung unserer Auslandsschulen und das Wirken unserer Deutschlehrer an den unterschiedlichsten Staatsschulen der Welt erschließt sich nur einem kleinen Kreis in der deutschen Bevölkerung. Hiervon möchte ich viele unserer Mandatsträger im Bundestag nicht ausnehmen.

Über das deutsche Auslandsschulwesen zu informieren, zu werben und ein Bewusstsein für

die herausragende Bedeutung zu schaffen, ist zunächst Aufgabe des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Wir haben diese Öffentlichkeitsarbeit immer angemahnt, zumal andere Mittlerorganisationen seit vielen Jahren gezielt und politisch außerordentlich wirksam mediale Präsenz zeigen.

Inzwischen hat sich auf diesem Gebiet viel getan. Eine professionell aufgemachte Zeitschrift der ZfA, Hochglanz-Jahrbücher oder die Präsenz auf Bildungsmessen haben die Auslandsschularbeit bekannter gemacht. Die deutsche Wirtschaft hebt wie nie zuvor die Leistungen der Auslandsschulen heraus. Die Wettbewerbe der Deutschen Industrie und Handelskammer sind ein gutes Beispiel für die neue Wertschätzung des Auslandsschulwesens. Ein besonders



Die Teilnehmer an der 30. Hauptversammlung in Potsdam

wichtiger Beitrag hierzu war sicherlich auch die Initiative des Auswärtigen Amtes im Rahmen des PASCH-Projektes. Dass der Bundestag der Budgeterhöhung für die Bildungsaufgaben im Ausland zugestimmt hat und es vor allem auch aufrecht erhalten hat und möglicherweise sogar noch steigern will, zeigt den Bedeutungsgewinn des Auslandsschulwesens in besonders erfreulicher Weise.

Öffentlichkeitswirksam sind aber auch die vielen Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer, die voller Begeisterung für die Sache wieder zurückgekehrt sind und in ihrem schulischen und außerschulischen Umfeld von der Arbeit an den Auslandsschulen berichten. Ihnen haben wir es zu verdanken, dass in Lehrerkreisen das Auslandsschulwesen weitgehend bekannt ist und dass sich immer wieder Kolleginnen und Kollegen finden, die das Abenteuer Auslandsschule für ein paar Jahre eingehen wollen.

Wir als Auslandslehrerverband unterstützen im ureigensten Interesse jede positive Darstellung der Auswärtigen Kultus- und Bildungspolitik. Wir treiben Öffentlichkeitsarbeit zuallererst und seit Beginn unseres Bestehens über unsere renommierte Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland", die vierteljährlich erscheint und nicht nur allen Mitgliedern kostenlos zugeschickt wird, sondern auch eine große Zahl weiterer Abonnenten aus vielen Bereichen der Kultur und Politik hat. Der besondere Wert dieses Mediums ist die Unabhängigkeit von staatlichen Institutionen. Als öffentlichkeitswirksame Plattform will unsere Zeitschrift das realitätsnahe Sprachrohr für unsere aktiven Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland sein. Neben der Präsentation interessanter Projekte an den Auslandsschulen sollen auch Artikel konstruktiv-kritischen Inhalts zur stetigen Verbesserung unseres Auslandsschulwesens beitragen.

Darüber hinaus unterhalten wir eine informative Internetseite, lancieren Presseartikel, fordern unsere Inlandsmitglieder auf, in ihren Kollegien über das Auslandsschulwesen zu berichten und wollen mit unseren Hauptversammlungen auch auf die schulische Arbeit im Ausland aufmerksam machen. Seit vielen Jahren ist uns dabei die Deutsche Welle ein gern gesehener Partner. Bei dieser Gelegenheit möchte ich mich einmal bei allen Mitarbeitern dieses Senders herzlich bedanken.

Mit dieser 30. Hauptversammlung wollen wir u. a. einen großen und sehr erfolgreichen Teilbereich des Auslandsschulwesens ins Blickfeld rücken. Anlass ist das mehr als 20jährige Bestehen des so genannten Lehrerentsendeprogramms. Nach dem Zusammenbruch des Ostblocks war Anfang der 90er Jahre das Interesse an der deutschen Sprache ins Unermessliche gestiegen. Die Länder in MOE und den Staaten der ehemaligen Sowjetunion suchten den

Weg zurück nach Europa, dem sie sich zugehörig fühlten. Die deutsche Sprache wurde als die stabile Brücke angesehen, die den Weg zu den Ländern Westeuropas öffnet. Der damalige Leiter der Kultusabteilung im Auswärtigen Amt, Barthold Witte, formulierte es so:

„Jetzt, wo Mauern und ideologische Gräben weggefallen sind, fällt der deutschen Sprache im Zuge des Prozesses politischen und wirtschaftlichen Wandels in den Staaten Mittel- und Osteuropas plötzlich eine neue Rolle für die Menschen zu: Nach Jahren geistiger Isolation eröffnet sie ihnen den Zugang zu einem eng benachbarten Kultur-, Industrie-, und Technologieland und dessen Bürgern, vermittelt Kenntnisse über politische, wirtschaftliche und soziale Strukturen einer freien Demokratie und schafft darüber hinaus besseres Verstehen, ja die Möglichkeit eines Brückenschlages zwischen den Völkern in einem zusammenwachsenden Europa."

Allein in Polen fehlten damals etwa 10.000 bis 12.000 Deutschlehrer. Das Auswärtige Amt und mit ihm die Zentralstelle ergriff damals die Chance und legte gemeinsam mit den Bundesländern das Lehrerentsendeprogramm auf, das auch heute noch Bestand hat.

Mit unserem Tagungsmotto: *Lehrer entsenden – Partner gewinnen* wollen wir morgen die Erfolgsgeschichte dieses Programms nachzeichnen, die Gegenwart beleuchten und einen Ausblick in die Zukunft wagen.

Nach der von der PASCH-Initiative verursachten Aufbruchstimmung vor zwei Jahren sind inzwischen leider wieder die mageren Jahre angebrochen. Die Kostenexplosion im Auslandsschulwesen, die vor allem auch durch die deutlich gestiegene Anzahl der von der Zentralstelle geförderten Schulen verursacht wurde, führte zu dem so genannten strukturellen Defizit der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes. Seit fast zwei Jahren arbeiten die Zentralstelle und das Auswärtige Amt an einem Reformkonzept, das alle Bereiche des Auslandsschulwesens betreffen und der Zentralstelle neue Handlungsspielräume eröffnen soll.

Darüber hinaus hat die klamme Haushaltslage nach der Bankenkrise die Finanzminister der Bundesländer erneut auf die Idee gebracht, die




Karlheinz Wecht vor dem Tagungsmotto

Versorgungsrückstellungen für die Lehrkräfte vom Bund einzufordern. Die Auswirkungen dieses bis heute noch nicht vollständig gelösten Streits führen zu großer Sorge und zu finanziellen Nöten der Kolleginnen und Kollegen im Ausland. Wir versuchen auf allen Ebenen, dass dieser Zustand schnellstmöglich beendet wird. Der Auslandsschuldienst entwickelt sich auf diese Weise zu einem finanziellen Abenteuer, zu dem man guten Gewissens bald niemandem mehr raten kann.

Die beiden letzten Punkte enthalten viel Zündstoff und haben zu heftigen Diskussionen in den letzten Wochen und Monaten geführt. In einer Podiumsdiskussion am kommenden Freitagmorgen werden wir den Leiter der Zentralstelle und den Vorsitzenden des Bund-Länderausschusses für die schulischen Arbeit im Ausland zum Stand der Entwicklung befragen und hoffentlich gute Nachrichten zu erfahren.

Gleich nach meiner Begrüßung wird unsere stellvertretende Vorsitzende, Hanne Rheinberger-Breyer, die Grüße der Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Frau Cornelia Pieper, verlesen. Frau Pieper hat uns wegen eines anderen wichtigen Termins leider abgesagt.

Als eine Form besonderer Wertschätzung empfinden wir, dass der Brandenburgische Staatssekretär für Bildung, Jugend und Sport, Herr Burkhard Jungkamp heute unter uns ist

und ein persönliches Grußwort an uns richten wird.

Herr Franz Dwertmann von der GEW und Herr ChristianWendt vom Deutschen Philologenverband werden daran ihre Grußworte anschließen.

Mit dieser Hauptversammlung unseres Verbandes feiern wir auch ein kleines Jubiläum. Zum 30. Mal treffen sich hier und heute Mitglieder des VDLiA, um Fragen des Auslandsschulwesens zu diskutieren, Perspektiven für die Auslandstätigkeit zu entwickeln und die üblichen verbandsinternen Dinge zu erledigen. Aus Anlass der 30.Hauptversammlung unseres Verbandes haben wir unser Ehrenmitglied, Frau Ingrid Bosert, gebeten, anschließend in einem kleinen Rückblick interessante Geschichten aus den Hauptversammlungen unseres Verbandes zu präsentieren.

Nach einer kleinen Kaffeepause habe ich die große Freude, Ihnen eine sehr erfolgreiche ehemalige Schülerin der DeutschenSchule Teheran präsentieren zu können. Den Festvortrag wird die Autorin, Journalistin und Filmemacherin Siba Shakib halten. Als Tochter einer Deutschen und eines Iraners wurde Frau Shakib im Iran geboren und wuchs in Teheran auf. Bekannt wurde sie in Deutschland mit ihrem Bestseller „Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen", der 2002 erschienen ist und in 27 Sprachen übersetzt wurde.

Mit dem Beiprogramm möchten wir Ihnen die Möglichkeit geben, Potsdam von seiner schönsten Seite kennenzulernen: Auf Sie warten zwei festliche Abendessen, davon eins mit einer Sieben-Seen-Rundfahrt, ein Empfang beim Oberbürgermeister mit anschließendem Stadtrundgang, ein humorvoller Abend zum Auslandslehrerleben und abschließend am Samstag ein Tagesausflug mit dem Wassertaxi zum Cecilienhof.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste unserer Hauptversammlung, ich bin sicher, wir werden hier in Potsdam eine sehr schöne und interessante Woche erleben und freue mich jetzt schon auf die Vorträge und Diskussionen, auf unsere Gespräche und gemeinsamen Unternehmungen.

Vielen Dank!




Der Brandenburgische Staatssekretär für Bildung, Jugend und Sport, Burkhard Jungkamp, heißt die Teilnehmer der 30. HV in Potsdam willkommen

## Grußwort der Staatsministerin im Auswärtigen Amt

*Cornelia Pieper*

Das Motto der diesjährigen Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland „Lehrer entsenden – Partner gewinnen" vereint zwei der wichtigsten aktuellen Anliegen unserer Auswärtigen Bildungspolitik.

Mit den mittlerweile 140 Deutschen Auslandsschulen haben wir uns ein nachhaltiges Netzwerk aufgebaut, um unsere bildungspolitischen Ziele im Ausland umzusetzen. Die Schulen sind wichtige Pfeiler für die deutsche Wirtschaft und Wissenschaft und erfreuen sich eines ausgezeichneten Rufes. An ihnen und den 870 Sprachdiplomschulen werden in einer qualitativ hochwertigen Ausbildung junge Menschen auf eine chancenreiche Zukunft vorbereitet. Hier gewinnen wir unsere Partner von morgen für Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft. Dass an den Schulen die besten Köpfe und Partner von morgen ausgebildet werden, liegt auch in den Händen der Lehrerinnen und Lehrer, ist Ihr Verdienst und Ihre Leistung.

Ich konnte mich bei meinen Auslandsreisen immer wieder von Ihrer hervorragenden Arbeit, Ihrem Engagement und Einsatz überzeugen. Mir liegt sehr am Herzen, Ihnen allen an dieser Stelle für Ihr Engagement und Ihre Bereitschaft zum Einsatz an Schulen im Ausland zu danken. Sie sind Garanten dafür, dass das deutsche Auslandsschulwesen Bestand und Zukunft hat. Ich bin froh, dass es uns gelungen ist, die Anzahl der aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte auf hohem Niveau zu halten, trotz schwieriger Rahmenbedingungen wie z. B. der Kostensteigerung und der verstärkten Beteiligung des Bundes beim Versorgungszuschlag.

Was gut ist, kann aber immer auch noch besser werden, das gilt auch für die Rahmenbedingungen Ihrer Arbeit. Deswegen habe ich die „Exzellenzinitiative innovatives Lernen" im Frühjahr 2011 ins Leben gerufen. Sie ist eine Ausstattungs- und Qualifizierungsinitiative und will zukunftsweisende pädagogische Innovationen an ausgewählten Deutschen Auslandsschulen und Goethe-Instituten im Ausland fördern. Ich bin davon überzeugt, dass Deutsche Auslandsschulen das Potenzial haben, beispielgebend auch für das deutsche Bildungssystem zu wirken, damit unser Land auch zukünftig ein wichtiger Motor für Fortschritt und Innovation in der Welt bleibt.

Die Exzellenz-Initiative innovatives Lernen baut auf der Qualität der Deutschen Auslandsschulen und ihrem vielfältigen Engagement auf. Die Qualifizierung der Lehrkräfte als Gestalter und Begleiter innovativer Lernprozesse ist daher eine wesentliche Grundlage der Initiative. Ich lade Sie herzlich ein mitzumachen, Rückmeldung zu geben und Ihre Ideen zur Fortentwicklung des deutschen Auslandsschulwesens einzubringen.




Das Grußwort wurde von der Geschäftsführerin des VDLiA, Hannelore Breyer-Rheinberger, verlesen

Die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Auslandsschulwesens im globalen Bildungskontext zu stärken und insgesamt die Zukunft unseres Auslandsschulwesens als zentrales Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik lang-

fristig zu sichern ist eine wichtige Herausforderung, die wir gemeinsam angehen wollen. Daher freue ich mich, die Arbeit mit Ihnen an dem Zukunftskonzept zur Stärkung des Auslandsschulwesens fortzusetzen und zu guten Ergebnissen zu kommen.

Ich wünsche der 30. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland in Potsdam ein gutes Gelingen und Ihnen allen weiterhin viel Freude und Erfolg bei Ihrer Arbeit im Ausland.

## Grußwort der GEW/AGAL zur 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam

*Franz Dwertmann*

Lieber Karl-Heinz Wecht,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrte Damen und Herren,

besten Dank für die Einladung und die Zusammenarbeit in den vergangenen Monaten, in denen wir gemeinsam für die Reform des Auslandschulwesens gestritten haben und auch einige Entwicklungen beeinflussen konnten. Ich möchte an dieser Stelle dazu nicht ins Detail gehen, im Laufe der Tagung wird dazu noch Gelegenheit sein. Dass diese HV aber den Schwerpunkt auf das Lehrer-Entsendeprogramm legt, finde ich sehr begrüßenswert und schließe mich Karl-Heinz Wechts Aussage von vorhin an, dass der Erfolg dieses Programms und die Leistungen, die die Kolleginnen und Kollegen unter oft sehr schwierigen Bedingungen erbracht haben, bisher viel zu wenig in der Öffentlichkeit gewürdigt wurde.

Ich darf Ihnen, meine Damen und Herren, auch die Grüße und guten Wünsche für den Verlauf der Tagung von unserem Bundesvorsitzenden Ulrich Thöne überbringen. Er nimmt zur Zeit mit einer Delegation von Landesvorsitzenden an dem Treffen der „BildungsInternationalen" in Südafrika teil. Sie werden auch die Deutsche Schule in Kapstadt besuchen und somit künftig unsere Arbeit als Arbeitsgemeinschaft der Auslandslehrer in der GEW stärker wahrnehmen und besser verstehen. Es ist natürlich verständlich, dass die 5–600 Lehrer im Ausland in einer Organisation von fast 300 000 Mitgliedern keine große Rolle spielen und andere Aspekte der internationalen Arbeit stärker im Blickpunkt der Führungspersonen stehen: Die bilateralen Beziehungen zu den Lehrergewerkschaften anderer Länder, die unserer Solidarität oft sehr bedürfen, oder die Vertretung in EU-Gremien oder die Tarifverhandlungen mit dem Goethe-Institut. Der Besuch in der Deutschen Schule in Kapstadt wird also hoffentlich größere Aufmerksamkeit für die deutsche schulische Arbeit im Ausland und die Wahrnehmung der Arbeit der Kollegen in unserer Lehrerorganisation zur Folge haben.

Lassen Sie mich noch ein Wort zur Bildungsinternationalen, dem weltweiten Zusammenschluss der Lehrerorganisationen sagen: Die BI wird die Staatenlenker daran erinnern, dass die großen Milleniumsziele bis 2015 nicht erreicht werden, wenn nicht große Anstrengungen umgehend getätigt werden. Insbesondere werden Sie auf das Ziel hinweisen, allen Kindern der Welt eine Grundschulbildung zu ermöglichen. Was passiert aber zur Zeit tatsächlich? Statt die in den Milleniumszielen von 2000 richtig benannten Probleme zu lösen, etwa auch die Beseitigung der Hungersnöte, die uns zur Zeit am Horn von Afrika so deutlich vor Augen geführt werden, stattdessen zeigt sich gerade, wie eine ohnmächtige, demokratische gewählte Politik vorgeführt wird von den geldmächtigen und spekulierenden Gläubigern an den Finanzmärkten mit ihren zweistelligen Renditeforderungen. Die Neoliberalen predigen immer noch ihre unheilvolle Ideologie. Diese läuft letztlich auf eine Privatisierung und damit auf eine Zurückdrängung des Öffentlichen, des Staates, hinaus – mit all ihren Folgen: Märkte

werden dereguliert, ungezügelter Wettbewerb soll herrschen, am Ende noch mehr privatwirtschaftliche Macht. Senkung der Lohnkosten, Minimierung der Gewinn- und Vermögenssteuern, also eine Umverteilung von den Arbeits- zu den Besitzeinkommen, die an die Finanzmärkte gespült werden und sie dadurch regelmäßig spekulativ aufblähen. Wir können das alles zur Zeit beobachten. Und wir sollten nicht glauben, dass das Auslandschulwesen davon unberührt bliebe.

Aus Anlass einer solchen Jubiläumsveranstaltung möchte man aber lieber zurückblicken auf vergangene Erfolge, positive Bilanzen hinsichtlich der Auslandsschularbeit: Als ich dieser Tage deswegen in Dokumenten von vor 50 Jahren blätterte, fiel mir der Jahresbericht unserer Organisation von 1961 in die Hände: Im Februar sei dem AA und der KMK erneut ein „kurzgefasster Vorschlag einer ‚Zentralstelle für deutsche Schularbeit im Ausland' vorgelegt worden und am 1. November sei ‚unsere Forderung für die Schaffung eine Obersten Zentralstelle für deutsche Schularbeit im Ausland' vorlagereif". Abschließend hieß es: „Schafft eine vernünftige Ordnung im deutschen Auslandsschulwesen". Man könnte nun einen launigen Vortrag darüber halten, wie sehr die heutigen Probleme denen ähnelten, mit denen sich die Kollegen vor 50 Jahren herumschlugen: Erhöhung der Zahl der Auslandslehrer, Verhältnis Schulleiter-Schulverein, Konferenz- und Dienstordnung für deutsche Auslandsschulen usw.

Ich bin dann davon abgekommen, dies zu tun, als ich die Ereignisse in Norwegen verfolgte. Mich bewegten die selbstbewussten Menschen, die ihr Bekenntnis zu Demokratie und gesellschaftlicher Offenheit so selbstverständlich und eloquent vor den Fernsehkameras auf Englisch formulierten. Das erinnerte mich an den Vortrag von Professor Hanna Kiper auf unserer GEW-Tagung zum Auslandsschuldienst letztes Jahr. Einige von Ihnen nahmen ja daran teil. Prof. Kiper leitet die Arbeitsstelle für Auslandsschulen an der Universität Oldenburg. Sie erläuterte das Konzept der Transkulturalität, um die Verfasstheit moderner Gesellschaften unter den veränderten Prozessen einer Weltgesellschaft genauer zu bestimmen. Die Vernetzung




Franz Dwertmann spricht zu den Teilnehmern

der Kulturen, die Partizipation der Individuen an verschiedenen Wissens- und Symbolsystemen, der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten seien charakteristisch und erzeugten oft ein Leben im „kulturellen Dazwischen". Lehrer im Ausland und deren Familien, aber auch die Auslandsschulen und ihre Partner überhaupt seien damit wichtige Kristallisationspunkte, die jene von den Norwegern demonstrativ betonte Offenheit und kulturelle Freiheit befördern könnten. Sie sind die Voraussetzung für die Weiterentwickung von Toleranz und Demokratie. Auslandsschulen und ihre Akteure könnten prädestiniert sein, „einen wichtigen Part bei der Herstellung transkultureller Räume" zu übernehmen. Unseren Organisationen obliege dabei vor allem die Verstetigung der Reflexion über die Prozesse der Transkulturalität.

Vielleicht können wir für eine zukunftsgerichtete (Zusammen-)Arbeit diesen theoretischen Ansatz umsetzen und praktisch fruchtbar werden lassen. Auch in diesem Sinne wünsche ich der Tagung einen guten Verlauf. ◂◂

*Der Vortrag ist nachzulesen in der GEW-Dokumentation zur 18. Rückkehrer-Tagung: Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland – Ausstrahlung ins Gastland. Mariaspring 2010, S. 58–70.*

## Grußwort des Deutschen Philologenverbandes

*Christian Wendt*

Sehr geehrter Herr Wecht,
verehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

Im Namen des Bundesvorstandes des Deutschen Philologenverbandes und seines Vorsitzenden Heinz-Peter Meidinger überbringe ich Grüße und gute Wünsche zum Ablauf und zum Ergebnis der diesjährigen Hauptversammlung unseres Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

Die Tatsache, dass wir uns heute zur 30. Hauptversammlung hier in Potsdam treffen, unterstreicht Ausmaß und Bedeutung wie auch Beständigkeit und Wirksamkeit dieses Verbandes über viele Jahre und Jahrzehnte, wie sie auch von den Mitgliedern wie auch von den betroffenen




Christian Wendt bei seinem Grußwort

und beteiligten Kolleginnen und Kollegen vor Ort an den Auslandsschulen über viele Jahre wahrgenommen wurden und werden und auch entsprechend geschätzt werden.

Allein die Entwicklung in der jüngeren Vergangenheit zeigt, wie wichtig eine Interessenvertretung ist und mit welchen Aufgaben und Problemen der VDLiA sich befasst hat. Ganz sicher werden diese Themen auch im Rahmen dieser Versammlung an den folgenden Tagen einen Schwerpunkt darstellen.

So sehr die Ausweitung der Deutschen Schulen im Ausland von ehemals 117 auf nunmehr über 140 Schulen zu begrüßen ist, so ist doch gleichzeitig eine angemessene und mit dem bisherigen Standard vergleichbare Förderung für diese Schulen in ihrer Gesamtzahl vorzusehen.

Eine sogenannte Budgetierung ist, so mag ich es als ehemaliger Schulleiter aus eigener Erfahrung sagen, grundsätzlich positiv einzuschätzen, wenn der vorgesehene Finanzrahmen erhalten bleibt und der laufenden Entwicklung entsprechend nach oben angepasst wird.

Wenn dies aber nicht der Fall ist, so ist die Neueinführung der Budgetierung nur ein sog. Trostpflaster im Rahmen einer Einsparung zu Lasten der jeweiligen Schule mit spürbaren Auswirkungen vor Ort.

Ebenso wünsche ich den betroffenen Kolleginnen und Kollegen vor Ort, dass in der Frage des Versorgungszuschlages möglichst bald eine verträgliche und zukunftsfähige Entscheidung getroffen wird.

Wie es unser Bundesvorsitzender Heinz-Peter Meidinger in seinem Vorwort zum Auslands-Kunze Jahrbuch 2011 deutlich gemacht hat, sind die anstehenden Probleme wohl bewusst und der Philologenverband sagt seine Unterstützung bei der Verfolgung der Ziele des VDLiA zu.

Ein Zeichen der Verbundenheit ist sicher auch dieses Jahrbuch der Auslandsschulen, der Auslands-Kunze, der nunmehr im 42. Jahrgang erschienen ist und vom Deutschen Philologenverband herausgegeben wird.

Für den Verlauf der Tagung hier in Potsdam wünsche ich Ihnen allen einen guten Verlauf, gute Gespräche, neue Kontakte oder auch die Auffrischung bestehender oder aus der früheren Tätigkeit vorhandener Verbindungen – mit all dem, was den Auslandslehrer in seiner besonderen Tätigkeit ausmacht und uns eben einfach von den übrigen Lehrern unterscheidet.

Und so freue ich mich auch, dass ich hier in unserer Runde einen meiner Vorgänger als Schulleiter an der Deutschen Internationalen Schule Kapstadt (70er Jahre) begrüßen darf, der vielen von Ihnen bekannt ist und der über Jahrzehnte dem Verband seine Verbundenheit, auch

durch aktive Mitarbeit, bewiesen hat – herzlich willkommen, lieber Achim von Dombois!

Möge diese Hauptversammlung in ihrem Ergebnis zu den gewünschten Zielen führen und nachhaltig den erfolgreichen Fortbestand unserer Deutschen Schulen im Ausland sichern helfen! Vielen Dank!

## Festvortrag von Siba Shakib

Der Vorsitzende des VDLiA, Karlheinz Wecht, leitete den Festvortrag von Siba Shakib ein:

„Siba Shakib ist nicht nur eine erfolgreiche Buchautorin und Filmemacherin, sie ist auch eine ehemalige Schülerin einer der deutschen Auslandschule. Als ich Sie darum bat, den Festvortrag zu halten, haben Sie mir wie folgt geantwortet:

*Ja, es stimmt, die Deutsche Schule Teheran hat eine wirklich große Rolle in meinem Leben gespielt. Sie ist in gewisser Weise der Mittelpunkt meines Lebens gewesen. Und es wird Sie sicher freuen zu lesen, dass die Schule nach wie vor eine große Rolle in meinem Leben spielt. Meine besten Freunde sind noch immer meine ehemaligen Mitschüler. Wo immer ich hinkomme, treffe ich Mitschüler, auch wenn sie nicht aus meiner Generation sind und ich in der Schule nur wenig oder auch gar nichts mit ihnen zu tun hatte. Wir sind eine feste Gemeinschaft, die seit inzwischen 30 Jahren zusammenhält. Wir haben einen Verein gegründet und treffen uns alle zwei Jahre irgendwo in Deutschland. Wir sind aber nicht nur Freunde, wir heiraten untereinander, arbeiten zusammen, verbringen unsere Ferien zusammen.*



Siba Shakib mit Constanze Geisler, unserer Fotografin der HV

*Natürlich ist nicht alles nur gut gewesen und es gibt auch Aspekte, die besser hätten laufen können, und ich denke, deswegen – oder unter anderem deswegen gibt es Ihre Veranstaltung.*

*Es ist für mich selbstverständlich, dass ich Ihnen zusage, denn es liegt mir sehr am Herzen, dass Deutschland weiterhin Schulen im Ausland und speziell in Teheran betreibt und Schülerinnen und Schüler aus der ganzen Welt inspiriert, unterstützt und ihnen die Chancen gibt, die auch mir zuteil wurden.*



Siba Shakib beim Signieren ihrer Bücher

Liebe Frau Shakib, mit diesen sehr schönen Worten beschreiben Sie wunderbar den Sinn und den Auftrag für unsere schulische Arbeit im Ausland. Ich kann dem jetzt nichts hinzufügen und freue mich sehr auf Ihren Vortrag."

**Anmerkung der Schriftleitung:**
Frau Shakib hielt ihren Vortrag vollkommen frei, so dass mir davon kein Manuskript für eine rasche Veröffentlichung zur Verfügung stand. Allerdings wurde er auf einen Tonträger aufgezeichnet, so dass ich ihn nach erfolgter Verschriftlichung und redaktioneller Bearbeitung hoffentlich in Heft 4/2011 nachliefern kann.

# Impressionen von der 30. HV



Manfred Egenhoff und Hans-Martin Dederding leiten den Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer (AAA) am Mittwochmorgen

Die Teilnehmer des AAA beraten über Anträge an die Mitgliederversammlung





In der Pause

Der Schatzmeister mit dem Kassenprüfer bei der Arbeit



Manfred Egenhoff und Lothar Rheinberger organisieren Anträge an die Mitglieder-versammlung





Karlheinz Wecht und Thomas Lother beim Interview mit der Deutschen Welle (DW)

Gemütlicher Ausklang
auf dem Ausflugsschiff „Sans souci“










Ohne die fleißigen jungen Empfangsdamen geht nichts









Vor dem Sitzungssaal am Stand der Deutschen Welle

Der Donnerstagmorgen stand ganz unter dem Motto unserer Jubiläumsveranstaltung, der 30. Hauptversammlung des VDLiA: *Lehrer entsenden – Partner gewinnen*. Hans-Martin Dederding hatte sich für die Moderation bereit erklärt, kein leichtes Unterfangen, denn in drei Stunden sollten sieben Referenten über ihre persönlichen Erfahrungen zum Lehrerentsendeprogramm berichten. Daraus wurden vier Stunden, die aber keinem Zuhörer zu lang wurden. Die Wahl fiel mir nicht leicht, einen Vortrag aus diesem Programmpunkt für dieses Heft auszusuchen, aber im kommenden Heft werden alle anderen Beiträge nachgeliefert u. z. von:



Heidrun Forßbohm



Gerold Hermann



Ute Lambrecht




Heike Lawin




Reinhardt Zühlke



Mechtild Spiegel

## Von einer Deutschstudentin zu einer Deutschdozentin

*Katarzyna Sroka*

Ich wollte immer Lehrerin werden. Schon als Kind habe ich alle meine Puppen gequält, vor meine kleine Holztafel gesetzt und sie wie Schüler unterrichtet, belohnt und bestraft … ohne Ende.

1994 konnten meine Träume in Erfüllung kommen, denn in diesem Jahr habe ich mein Studium am Fremdsprachen-Lehrerkolleg in Breslau angefangen.

Das Studium hat drei Jahre gedauert und die waren sehr fruchtbar, was meine heutigen Deutschkenntnisse betrifft. Damals bin ich eigentlich zum ersten Mal in Kontakt mit der lebendigen Sprache Goethes und Schillers gekommen. Im Kolleg haben fünf deutsche Lehrer als entsandte Lehrkräfte gearbeitet. Wir – die Studenten – haben davon sehr profitiert. Während im Unterricht mit den polnischen Do-

zenten viel gepaukt wurde – 100 Idiome rund um den menschlichen Körper oder 101 Redewendungen mit Tieren – konnten wir mit den Muttersprachlern die deutsche Sprache einfach genießen. Man musste, egal ob man wollte oder konnte, Deutsch sprechen. Die Lehrer aus Deutschland waren aber sehr, sehr offen, sympathisch und verständnisvoll für unsere Fehler und Versprecher. Einer von ihnen war auch der Betreuer meiner Gruppe, und mit ihm haben wir Studenten uns richtig angefreundet. Meine Gruppe war oft bei ihm und seiner Frau zu Hause zu Gast, was uns damals als etwas Exotisches und Außergewöhnliches erschien. Tee und Kuchen bei einem Lehrer zu Hause??? Unmöglich!!! Doch! Bei diesen gemütlichen Abenden konnten wir immer unsere Bemerkungen zu der polnischen und deutschen Mentalität austauschen.Bernhard hat dann später viele Erinnerungen an den Aufenthalt in Polen beschrieben, und ich habe von ihm ein kleines Büchlein geschenkt bekommen unter dem Titel: *Polen liegt nicht in Sibirien – Impressionen aus einem exotischen Land*. Das schönste Geschenk für eine begeisterte Deutschlehrerin! Mein Deutschlehrer hat da seine tollen Bemerkungen mit großer Sympathie für Polen zu Papier gebracht. Mit dem schönen Kommentar im Vorwort: *Was man kritisiert, das liebt man.*

Ich möchte eine Textpassage aus seinem Büchlein zitieren, die das Thema Gastfreundschaft betrifft.

*„Die Deutschen sind nicht gastfreundlich!*
*Eine Studentin bringt es auf den Punkt, alle nicken eifrig. Es ist die erste Stunde mit der neuen Gruppe im Kolleg. Auf meine Frage, was sie mit Deutschland verbinden, kommt als erstes: Bier! Viel Bier! Und schicke Autos und große Häuser! Aber dann: Sie sind nicht gastfreundlich, die Deutschen.*

*Gastfreundschaft ist etwas Heiliges in Polen. Das ist nicht einfach eine Tasse Kaffee und ein Stück Kuchen, das ist nicht einfach ein Abendessen und ein Glas Wein. Das ist eine riesengroße Zeremonie, die man zelebriert wie einen Gottesdienst, wie ein feierliches Hochamt mit Weihrauch, Tedeum und Glockengeläut. Der Tisch muss sich biegen unter der Last der Speisen und Getränke. Und der Gast muss essen und trinken, auch wenn er nicht mehr will oder kann. Und die Flasche bleibt auf dem Tisch, bis sie leer ist.*

*Da fällt es mir wie Schuppen von den Augen: alles habe ich falsch gemacht.*

*Als meine polnischen Freunde mich besuchten, war ich ganz stolz, eine Flasche besten französischen Cognacs anbieten zu können. Und nach dem ersten Gläschen meine Frage: Noch einen? Und ihre Antwort: Nein, danke (gemeint war: ja, gerne). Schade, denke ich, und, erzogen zur deutschen Tugend der Ordnungsliebe, verstaue ich die Flasche im Schrank. Und sie sagen: Wir trinken nicht so viel (und meinen: die Deutschen sind wirklich geizig).*

*Und dies Spielchen wiederholt sich bei jeder Gelegenheit.*

*Beim Essen: Möchtet ihr noch etwas?*

*Antwort (laut): Nein, danke (gemeint ist: Eigentlich würde ich gerne noch mehr davon essen).*

*Beim Trinken: Darf ich noch etwas anbieten?*

*Antwort (laut): Nein, danke (gemeint ist: natürlich, warum fragst du?).*

*Und der deutsche Gastgeber denkt: Komisch, warum essen und trinken sie nicht? Schade. Also folgt er seinem teutonischen Ordnungstrieb und räumt resignierend ab.*

*Und bestätigt so wieder einmal: Geizig sind sie, diese Deutschen. Sie wissen eben nicht, was polnische Gastfreundschaft bedeutet.*"

Mein Lehrer hat vier Jahre lang in Breslau gelebt und in dieser Zeit hat er gelernt, was polnische Gastfreundschaft bedeutet. Und wir – seine Studenten – haben auch erfahren, was deutsche Gastfreundschaft in einer kleinen Mietwohnung in Breslau heißt. Nicht nur bei Tee und Kuchen! Bernhard hat dazu wunderbar die polnische Sprache gelernt, deren abenteuerliche Grammatik er „*die Kategorie einer Extremsportart*" nennt. „*Anders jedoch als bei Bungeejumping, Fallschirmspringen oder Extremklettern ist der Absturz unvermeidlich. Es ist unmöglich, als Nicht-Pole auch nur einen einzigen Satz fehlerfrei zu Ende zu bringen.*"

Doch, Bernhard ist es gelungen. Dank seiner sprachlichen Begabung und seinem Fleiß kann er noch heute, nach vielen Jahren, fließend Polnisch sprechen.

Ich habe auch später meine Diplomarbeit zum Thema: „Wozu brauchen Kinder Märchen" unter seiner Leitung und mit großer Unterstützung seinerseits geschrieben. Ich habe natürlich Grimmsche Märchen unter die Lupe genommen. Obwohl Wanda, die legendäre Tochter des Krakauer Königs Krak, sich in die Weichsel geworfen hat, um die Heirat mit einem deutschen Prinzen zu vermeiden, sind viele meiner Mitstudentinnen nach dem Studium am Kolleg nach Deutschland gezogen, um einen deutschen Ritter zu heiraten. Einer der deutschen Lehrer ist dagegen in Polen geblieben und hat als Ehefrau seine polnische Studentin gewählt. Na ja, jedem Tierchen sein Pläsierchen! Ich bin auch in Breslau geblieben und habe mein Germanistikstudium an der Breslauer Universität fortgesetzt. Gleichzeitig konnte ich auch meine erste Arbeit als Lehrerin anfangen.



Katarzyna Sroka bei ihrem Vortrag

Die Grundschule, an der ich während des Studiums mein Praktikum absolvierte, war damals die erste in Breslau, wo die Kinder ab Klasse 1 Deutsch lernen konnten. Mit einer Kollegin habe ich das Programm: „Wir und Felix" entworfen. Felix war eine Maus – ein Maskottchen, das die kleinen Schüler beim Deutschlernen begleiten sollte. Das Programm wurde im Jahre 1998 als pädagogische Innovation bezeichnet, denn Frühes Fremdsprachenlernen in den ersten Klassen der Grundschule war damals ein Fremdbegriff in Polen. Unser Projekt hat den ersten Preis in einem Wettbewerb gewonnen, der vom Schulamt (Kuratorium in Breslau) ausgeschrieben wurde. Um die Erstklässler in der allerersten Stunde des Deutschunterrichts zu überraschen, haben wir einen Briefträger gebeten, ein Paket in den Klassenraum zu bringen und den Kindern zu sagen, es komme aus Deutschland. Im Paket saß die Maus drin und ich habe die Kinder überzeugt, sie sei ein deutsches Maskottchen, das selbstverständlich nur Deutsch versteht und mit der die Kinder nur Deutsch reden können. Die Maus Felix hat in unserem Klassenraum ihr kleines Haus gehabt, gebaut von einem Vater, dazu die beste Kollektion von Anziehsachen, gestrickt und genäht von zahlreichen Omas und Müttern, und an jedem Wochenende wanderte sie von Haus zu Haus der Schüler. Das Maskottchen war ein Motivationsfaktor und hat mir immer geholfen, Disziplin in der Klasse zu bewahren und sowohl die Kinder als auch ihre Eltern davon zu überzeugen, dass die deutsche Sprache doch Spaß machen kann. Viele Eltern waren anfangs sehr skeptisch und forderten, dass ihre Kinder Englisch lernen. Ich musste also eine große Aktion starten und Werbung für die deutsche Sprache machen. Mit dem Argument, dass Englisch ein Muss und Deutsch ein Plus ist, ist es meiner Freundin, die die Klassenlehrerin war, und mir, der Deutschlehrerin, gelungen, dass in den nächsten Schuljahren fast alle Eltern sich gewünscht haben, dass ihre Kinder Deutsch ab Klasse 1 lernen.

Das Ziel wurde erreicht und ich habe mir Arbeit für die nächsten elf Jahre gesichert. Auch zu dieser Zeit blieb ich immer im engen Kontakt mit den deutschen Lehrern, die am Kolleg tätig waren. Mit einem von ihnen bin ich einmal kurz vor Weihnachten nach Görlitz gefahren, um meinen Schülern deutsche Leckereien mitzubringen und dadurch deutsche Landeskunde in meinen Unterricht einzubauen. 2000 war es noch unmöglich, Spekulatius, Aachener Printen, Nürnberger Lebkuchen oder Dresdener Stollen in Polen zu bekommen. Heutzutage findet am Breslauer Marktplatz schon ab Ende November ein großer Weihnachtsmarkt statt, wo deutsche Verkäufer ihre Buden hinstellen und

Glühwein oder Bratwurst verkaufen. Ich finde das einfach schade. Denn für mich bedeutet es wieder ein Argument weniger, um meine Lerner anzuspornen, zum Weihnachtsmarkt nach Deutschland zu reisen. Doch, im Winter 2000 bin ich mit einer großen Tasche voll deutscher Spezialitäten aus Görlitz nach Breslau gekommen und dann habe ich den deutschen Lehrer zum Unterricht eingeladen. Er hat den Kindern von Sitten und Bräuchen erzählt und dann konnten wir einfach naschen. Die Kinder waren begeistert. Ich auch.

Eine andere Kollegin – Barbara – hat meine Schüler und mich am Nikolausabend in der Schule besucht. Sie hat den Kindern einen Adventskranz mitgebracht und wir haben vier rote Kerzen angezündet. Dann haben wir mit den Kindern gespielt und schließlich haben sie ihre Schuhe geputzt, damit der liebe Nikolaus seine Geschenke in die glänzenden Schuhe legen konnte. Barbara hat mir damals gesagt, sie hätte lieber eine Woche pausenlos mit den Studenten gearbeitet als einen einzigen Tag mit meinen kleinen Teufelchen. Stimmt, es war eine besondere Klasse: die Klasse 1a – 17 Jungen und 7 Mädchen. Die Jungs haben regiert. Sie waren kleine Sportler und ich habe aus ihnen auch eine Fußballmannschaft gemacht. Die Jungs haben sich selber deutsche Spitznamen gegeben. Ich hatte also in meiner Gruppe: Jürgen Klinsmann, Oliver Kahn, Michael Ballack. Der andere Michael war Schumi. Niemand wollte aber Schweinsteiger sein! Die Anfangsabneigung gegen Deutsch hat sich dann in große Liebe zum Deutschunterricht und zu … der Deutschlehrerin verwandelt. Vielleicht hätte Barbara dann ihre Meinung geändert. Ich werde sie sogar danach fragen, denn gleich nach Potsdam fahre ich meine deutsche Kollegin in Osnabrück besuchen. Dann geht es weiter nach Aurich in Ostfriesland, wo eine andere deutsche Kollegin wohnt, die nach 9 Jahren in Polen wieder heimgekehrt ist. Ich habe unter den Lehrern, die am Lehrerentsendeprogramm teilgenommen haben, viele feste Freunde gewonnen. Und das hat für mich einen besonderen Wert. Meine deutschen Freunde dagegen brauchen nicht mehr auf den bekannten Witz zu hören: „Besuchen Sie Polen – Ihr Auto ist schon dort“ Meine Entgegnung dazu: „Besuchen Sie Polen – Ihre Freundin ist dort!“

Nach 12 Jahren in der Grundschule habe ich bemerkt, dass mein Deutsch langsam auf dem Niveau: „Alle meine Entchen“ bleibt und der Wortschatz sehr begrenzt ist. Es war eine glückliche Fügung des Schicksals, dass genau zu der Zeit, als ich anfing, an meinen Deutschkenntnissen zu zweifeln, mir eine Stelle im Fremdsprachenkolleg angeboten wurde. Ich arbeite jetzt seit 4 Jahren als Dozentin an der Schule, die ich selber absolviert habe, wo ich das erste Mal deutsche Lehrer kennen gelernt habe, die heute meine sehr guten Freunde sind. Meine Schwerpunkte sind selbstverständlich Frühes Fremdsprachenlernen und Deutsch als Fremdsprache. Ich betreue auch Studenten, die an der Grundschule, wo ich gearbeitet habe, ihr Praktikum machen. Und weil ich ein kleiner Zappelphilipp bin, vermutlich habe ich mich bei meinen kleinen Schülern damit angesteckt, bin ich auch aktives Mitglied des Polnischen Deutschlehrerverbands – Sektion Breslau – geworden. Das Hauptziel des Verbands ist die Pflege der deutschen Sprache und die Werbung für die deutsche Sprache in Polen. Mit anderen aktiven Kolleginnen treffe ich mich regelmäßig, einmal im Monat, um Erfahrungen auszutauschen, Inspirationen für den eigenen Unterricht zu bekommen, Wettbewerbe für die Schüler zu or-



Frau Sroka erhält großen Beifall

ganisieren, an Konferenzen teilzunehmen oder einfach, um unsere Deutschkenntnisse aufzufrischen, zu feiern und zusammen Spaß zu haben. Einmal pro Jahr findet auch in einer ausgewählten Ecke Polens die Gesamtpolnische Tagung der Deutschlehrer statt. In diesem Jahr feiern wir das XV. Jubiläum in Radom. Das heißt, der Polnische Deutschlehrerverband ist halb so alt wie der Verband der Deutschlehrer im Ausland. Ende August werde ich an diesem Jubiläum einen Workshop für die polnischen Deutschlehrer veranstalten. Als aktive, unruhige Lehrerin mit Zappelphilippsyndrom arbeite ich auch mit einem polnischen Verlag zusammen. Der Verlag LektorKlett kooperiert sehr eng mit dem Deutschen Ernst Klett Verlag in Stuttgart. In einem internationalen Team haben wir ein neues Deutschbuch für sechsjährige polnische Schüler konzipiert, die auch in der Muttersprache noch nicht lesen und schreiben können.

Das Jahr 2012 bringt nämlich nicht nur die Fußball-Europameisterschaft in Polen. Wir führen auch eine Schulreform ein. Die Kinder gehen mit sechs anstatt wie früher mit sieben Jahren in die erste Klasse. Der Verlag war weitblickend und unser neues Buch: „Hallo Anna" ist schon in diesem Jahr auf dem polnischen Lehrbüchermarkt zu finden. In dem Workshop möchte ich den Deutschlehrern das Konzept präsentieren und praktische Tipps geben, wie man mit dem Buch arbeiten könnte.

Wenn in Polen die Frau als Lehrerin in der Schule arbeitet, bedeutet es: der Mann verdient Geld. Deshalb habe ich beschlossen, neben meiner Arbeit als Lehrerin, die ich aus Berufung wurde, in der Freizeit als Stadtführerin in Breslau zu arbeiten. Ich habe eine staatliche Prüfung bestanden und seit einem Jahr führe ich auch deutsche Gruppen in die schönsten und geheimnisvollsten Ecken Breslaus. Zusammen mit zwei Freundinnen organisiere ich auch Führungen unter dem Motto: „Wir entdecken Breslau" und Sprachanimationen für Breslauer Kinder und ihre Familien. Letztes Jahr habe ich eine meiner allerersten Führungen gehabt, als ich die nette Gruppe des Vorstandes des Verbands der Deutschlehrer im Ausland kennen gelernt habe. Und so wurde ich von dem Vorsitzenden des Verbands nach Potsdam eingeladen, um diesen Vortrag zu halten.

Es ist eine große Ehre für mich, vor Ihnen zu stehen und meine Geschichte zu erzählen.

Herzlichen Dank für diese Möglichkeit und die Einladung.

Und das, was ich nicht gesagt oder vergessen habe, zeigen die Bilder …




Frau Sroka mit ihren Schülern unterwegs



Frau Sroka unterrichtet in Polen über Hamburg

**Fortbildungsveranstaltungen am Donnerstagnachmittag**
Am Donnerstagnachmittag hatten die Teilnehmer die Wahl zwischen drei Fortbildungsveranstaltungen: Die ZfA bot ein Zertifizierungsseminar für zukünftige Bewerter von Sprachdiplomarbeiten an. Vom Workshop „Nonverbaler Fremdsprachenerwerb" berichtet im folgenden Beitrag Thomas Lother und zum „Medienseminar zu Deutsch als Fremdsprache" finden Sie weiter hinten die Ausarbeitung von Rainer E. Wicke in der Rubrik „Aus der Praxis für die Praxis".



Übungsaufgaben für zukünftige Bewerter

## „Jablko, banan … muss ich jetzt hüpfen oder stehen bleiben?"

*Thomas Lother*

„Jak sie masz?" Anfängerunterricht auf Polnisch beim Verband Deutscher Lehrer im Ausland. Passend zum Schwerpunkt der 30. Hauptversammlung des Verbandes, mit seinem Rück- und Ausblick auf das Lehrerentsendeprogramm in die bis 1990 Terra incognita des Ostens, sollte der Workshop „Theater des Alltags als kultureller Türöffner" einen Einblick in nonverbalen Fremdsprachenerwerb mittels szenischen Spielens vermitteln.

Małgorzata Strońska-Zaremba, Gründerin und Leiterin des Wrocławskie Centrum Twórczości Dziecka, stellte in ihrem Referat die Praxis der außerschulischen Bildung mit Hilfe von Effekten und Methoden der verschiedensten Formen des Theaterspielens sowie exemplarisch ein Theaterprojekt des Breslauer Kinder-kreativ-Zentrums vor.

*„Das Hauptziel unserer Tätigkeit ist es, gemäß dem Motto von Janos Korczak, das schöpferische Potential, das in jedem Kind existiert, zu aktivieren, kreative Kräfte durch verschiedene künstlerische Ausdrucksmittel und durch stimulierende Arbeit unter den Augen von Künstlern mit pädagogischem Gefühl und hochqualifizierten Pädagogen zu wecken."*

Das Breslauer Zentrum ist auch seit Jahren Veranstalter und Teilnehmer internationaler Kunst- und Bildungsprojekte, die das Ziel haben, Jugendlichen aus verschiedenen Ländern die Vielfältigkeit und den Reichtum der europäischen Kultur zu vermitteln.

Am Beispiel des multilateralen Jugendaustauschs aus Polen, Deutschland, der Ukraine und Moldawien *„Jugendtheater in der Praxis"*, durchgeführt in Lemberg am 18.–25.06.2006, unterstrich Frau Strońska-Zaremba mit Bildern nicht nur eindrucksvoll die Wirkung von Theater-Workshops zur Überwinden von Stereotypen hin zur Entwicklung von Toleranz







Die Teilnehmer haben ihren Spaß bei diesem Workshop

und europäischem Bewusstsein, sondern auch die praktische Vermittlungsarbeit und Organisation des Projektes durch das Management des Wrocławskie Centrum Twórczości Dziecka, welches aus EU-Mittel im Rahmen der Aktion I des Jugendprogramms finanziert wurde.

Im weiteren Verlauf des Workshops zeigte Bartolomiej Kamiski (Dramaturg und Schauspieler am Breslauer Zentrum) äußerst kurzweilig, mit welch spielerischen Methoden und verblüffend simplem Materialeinsatz, z. B. einfachem Zeitungspapier, Neugierde und Freude für das Erlernen einer Fremdsprache geweckt werden können.



Wen der komplette Vortrag von Małgorzata Strońska-Zaremba interessiert, der kann diesen auf der Homepage unseres Verbandes nachlesen.

Wer sich für die professionelle Vermittlung, das Management und nicht zuletzt für die Akquirierung von Fördergeldern für internationalen Jugendaustausch auch in der Projektsprache Deutsch interessiert, der sollte sich unbedingt an das Wrocławskie Centrum Twórczości Dziecka wenden. Es lohnt sich! ◂◂

Wrocławskie Centrum Twórczości Dziecka

**Kontakt**

www.wct.wroclaw.pl

## Empfang beim Oberbürgermeister …











**… mit anschließender Stadtführung durch Potsdam am späten Donnerstagnachmittag**

Der Donnerstagabend war ein weiterer Höhepunkt der 30. HV, denn drei gestandene Auslandslehrer, Ulrich Gibitz, Hans-Martin Dederding und Rainer Stimpfle, gaben ihre Erfahrungen zum besten. Wie immer kann ich in der Zeitschrift leider nur das wiedergeben, was man mir schriftlich zur Verfügung stellt.

## Zukunftsperspektiven des LEP – Ein Brief von Rainer Stimpfle

*Manfred Egenhoff*

**Ein Wort zuvor**

*E uşor a scrie versuri,*
*Când nimic nu ai a spune.*
Mihai Eminescu*

Für alle, die Rainer Stimpfle nicht kennen oder sich seiner nicht genauer erinnern, möchte ich zunächst ein paar Hinweise auf seine Person geben.

Es ist das Verdienst des rasenden Reporters Jan Dümpelkamp, den Fachberater Rainer Stimpfle in seinem abseitigen Wirkungskreis, der Tschukotka, aufgesucht und mit einer exzeptionellen Darstellung 1996 in unserer Zeitschrift auf ihn aufmerksam gemacht zu haben. In dieser Reportage ist er auch trefflich abgebildet, auf einer Fotografie zusammen mit zweien seiner Mitarbeiter (PLK).

Seit dieser Zeit hat er sich selbst in unseren Heften immer mal wieder zu Wort gemeldet, zumeist – wie es sich für einen der deutschen Sprache und Kultur mit Herz und Hand, Leib und Seele verschriebenen Fachmann gebührt – zu aktuellen Themen und Problemen, wie sie in unserer Zeitschrift ja ständig angesprochen werden. So nahm er z. B. Stellung zu Informatik als Schulfach (1998), zum Sprachdiplom (2003 mit Bezug auf eine Veröffentlichung von Heinz Weischer in Heft 3/2002) und zur typisch deutschen Sprachregelung in der Gender-Frage (2007, ausgelöst von niemand Geringerem als der Kollegin Heike Lawin und anschließend kommentiert von dem Hauptredakteur der „Deutsche Lehrer im Ausland"). Da verwundert es denn auch nicht, dass er sich auch zu der neuen Form und Reform des Sprachdiploms äußerte, und das gleich mehrfach (in Heft 1 und 2/2009). Man kann über all diese seine Einlassungen denken, wie man will – eindeutig positiv erscheint mir die bebilderte Darstellung großer Berliner Ereignisse im vergangenen Jahr (Heft 3/2010).

Die angesprochenen Beiträge habe ich in einem Reader (wie das wohl neudeutsch heißt – Stimpfle würde sich gegen dieses Wort vermutlich wehren) zusammengestellt, und wen es interessiert, der kann sie anschließend einsehen.

Aufgrund seiner Verdienste um das Auslandsschulwesen haben wir den FB Rainer Stimpfle zu dieser Veranstaltung eingeladen, uns hier von seinen Erfahrungen zu berichten und dem LEP einen gangbaren Weg in die Zukunft zu weisen.

Leider zeigt sich in diesen Augenblicken, dass Rainer Stimpfle selbst nicht kommen kann, aber er lässt uns glücklicherweise nicht ganz allein im Regen (oder in der Sonne) stehen, sondern hat uns einen Brief zugeschickt, der uns hier auf der Tagung erreicht hat. Ich habe ihn überflogen und finde wieder die wohlbekannten, etwas verquasten Formulierungen, die unserem Kollegen zu Eigen sind. Aber vielleicht ist es doch gut, ihn zu Gehör zu bringen, denn er spricht wichtige Themen des Auslandsschulwesens an; er handelt nämlich von der Grenzenlosigkeit des LEP und von der Behebung zweier zentraler Probleme des Auslandsschulwesens: des fortdauernden finanziellen Engpasses und des Mangels an Bewerbern für den Auslandsschuldienst.

Wenn Sie nun Stimpfles Brief und die mitgeschickten Insignien, Stock und Mütze, betrachten, so kann ich mir vorstellen, was Sie jetzt denken: Wilhelm Tell! Nicht ganz falsch, aber auch nicht ganz richtig, was man schon an der Mach-

* Trefflich kannst du reimen, wenn du nichts zu sagen hast.

art der Kopfbedeckung erkennen kann: Sie weist nicht nach Südwesten in die Schweiz, sondern eindeutig nach Nordosten, nach Sibirien.

Uëlen, Anfang Juli 2011

*… seu pluris hiemes seu tribuit ZfA ultimam**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
ich weiß aus eigener bitterer Erfahrung, wie bedauerlich es für Tagungsteilnehmer, mehr noch: wie peinlich es für die Tagungsleitung ist, wenn ein angekündigter Redner absagt und damit ausfällt. Doch glauben Sie mir: Noch mehr als Sie schmerzt es wahrscheinlich mich, dass ich nicht persönlich an der Tagung teilnehmen kann. Aber – und ich bitte Sie alle nachdrücklich darum, das zu verstehen, oder doch: zu versuchen es zu verstehen – dringende Dienstgeschäfte halten mich ab, selbst auf der Tagung zu erscheinen. Eine von meinen PLK und mir lange geplante Ost-West-Begegnung hat schließ- und endlich das Plazet der Zentrale erhalten (und das ist, wie viele von Ihnen wissen werden, oft nicht leicht zu bekommen), aber eben nur für die unterrichtsfreie Zeit im Sommer. So werde ich also etwa zu der Zeit, die Sie bei hoffentlich schönem Sommerwetter in und um Potsdam verbringen, hier im Westen, d. i. Sibirien, enger gefasst die Tschukotka, meine Kollegen aus dem Osten, d. i. Amerika, genauer: Alaska, begrüßen, um mit ihnen kontinentübergreifende und Kontinente verbindende Pläne zu schmieden. Das LEP muss weiter nach Osten getragen werden, das ist der allgemeine Tenor und die Stimmung auf beiden Seiten der Beringstraße, und einige meiner getreuen Mitarbeiter träumen schon von einer Ausweitung bis nach Labrador und Grönland. Nur ist die Finanzierung noch ein Problem, doch im Problemlösen sind, wie Sie wissen, Auslandslehrer Spitze und werden nur noch übertroffen von den einheimischen Tschuktschen, Ewenken und Inuit. Und Finanzierungsfragen dürften für die Zentrale seit zwei, drei Jahren eigentlich gar kein Problem sein, wenn man sich ansieht, wie viele neue Schulen die Zentrale in trautem Verein mit dem großen Goethe in den Dschungeln Indiens und den Wüsten Arabiens in generöser Geste aufgetan hat.

Ja, es ist wahrhaftig bedauerlich, dass ich nicht selbst kommen kann. Aber ich schicke Ihnen an meiner Statt wenigstens Stab und Hut mit, unabdingbare Requisiten zum Überleben in einem Land, in dem im Winter die Sonne nicht auf-, im Sommer nicht untergeht. Der Zweck der Fellmütze versteht sich von allein, den Stock – ich erkläre das gern – braucht man – Sie werden es sich gleich gedacht haben – zur Abwehr hungriger Wölfe im Winter, aber besonders auch im Herbst und Frühling zur Prüfung des Eises, im Sommer des Morasts; es könnte sein, dass man sonst sein Leben oder zumindest seine Stiefel verliert.

Wenn Sie mir erlauben, möchte ich – neben meinen besten Wünschen für ein gutes Gelingen der Tagung, die ich Ihnen hiermit übermittle – wenigstens noch einen Punkt ansprechen, der mir sehr am Herzen liegt: Es ist der Mangel an deutschen Lehrkräften für unsere Region, die zugegebenermaßen nicht mit anderen, sagen wir der Ile de France oder der Toskana, vergleichbar ist; ein Kollege, der unweit von hier seinen verdienstvollen Dienst tat, hat in seinem Rückblick auf diese Zeit von „freiwilliger Verbannung" gesprochen – doch wenn man seine Memoiren liest, hat man den Eindruck, dass er Sibirien geradezu genossen hat, wie ein anderer Kollege offenbar sein Leben unter den Kasachen in der Steppe Zentralasiens.

Aber zurück zum Problem: Wie kann man dem Mangel an deutschen Lehrern abhelfen? Bisher war die Zentrale äußerst erfindungsreich bei der Lösung dieses Problems. Ich erinnere mich noch gut der Aufbruchsstimmung – es war auch auf einer Hauptversammlung, war es nicht in Aachen? –, als vom höchsten Herrn aller Reußen** der damals jüngst erfundene Bundesprogrammlehrer als der Lehrer der Zukunft gepriesen wurde. Inzwischen steht der offenbar auf der Roten Liste, zumindest ist für die Tschukotka keiner zu bekommen. Landesprogrammlehrer wären natürlich eine Lösung, aber an meine Region hat noch kein Bundesland sein Herz verloren; vielleicht müsste man da ein 17. Bundesland finden oder erfinden, das sein Herz

* Vgl. Horaz, Carmina I,11, v. 4.
** Gemeint ist da wohl die Zentralstelle, resp. der Leiter derselben (d. Red.).

für die Subarktis öffnet. Ortskräfte wären dann die favorisierte Lösung der Zentrale, deren Denken und Handeln mehr und mehr von der Finanzlage bestimmt wird (rührt das von der Verfallenheit der Welt an das Geld her – man siehe Irland, Griechenland, Portugal und jetzt auch Italien – oder war es schon immer so?).

Da setzt nun mein Vorschlag an. Wie wäre es da mit dem Rol-Lehrer als Lösung? Abgekürzt RL. RL wie Rolatorlehrer (nicht Realschullehrer). Gemeint und damit direkt angesprochen sind die vielen viel zu früh, sozusagen zwangspensionierten Kollegen, die das Ausland nicht lassen können, mit aller Gewalt und über alle möglichen Institutionen oder gar auf eigene Faust noch mal – und wenn es geht, dann noch und immer noch einmal – ins Ausland wollen. Ich kenne da einen Kollegen, der gleich mehrfach mit dem SES – Senior Experten Service; er nannte ihn immer „Opas für die Welt" – in die gesundheitsgefährdenden Gebiete des Ostens und nach Asien ging, was ihm aber nur bis zu seinem 70. Lebensjahr vergönnt war. Könnte nicht da die Zentrale zum Wohle, ja zum Besten aller die Gunst der Stunde nutzen und eine Seniorenentsendung organisieren? Für den Fall, dass der Geist der Altentsandten noch gut und willig, das Fleisch aber schon etwas schwach und hinfällig sein sollte, könnte man eben kostenlos einen Rolator stellen, der für die subarktischen Gebiete während des langen schneereichen Winters natürlich in einen „Kufator" umgestellt werden müsste. Diese kleine Sonderinvestition würde sich lohnen, ja: auszahlen, da Pensionisten kein Gehalt beziehen (denn sie bekommen es ja schon als Pension) und damit die Reisekosten und die Unterbringung kaum ins Gewicht fallen würden. Und das derzeit so virulente Problem des Versorgungsausgleichs käme ohnehin erst gar nicht auf.

Eine andere längst bekannte Lösung – sie klingt schon oben im Motto an – wäre natürlich, den deutschen Lehrkräften zu gestatten, dauerhaft am Auslandsort zu verweilen, so wie es mir vergönnt ist, jetzt mein 15. Jahr in Uëlen zu vollenden. So manche meiner Kollegen, die sich wunderbar an das Leben in der Subarktis angepasst haben und Land und Leuten bis hin zur ehelichen Bindung verbunden sind, würden gern hier bleiben. Eine längere Verweildauer am Auslandsort ist durchaus gut begründbar, nicht zuletzt weil sie Kontinuität gewährt, die früher gerade bei den BPLK oft gefehlt hat. Wenn Sie sich meine beiden Kollegen auf dem bekannten Foto ansehen, werden Sie leicht feststellen können, dass beide besser hierher passen als in das krisengeschüttelte Neu-Europa.

Damit aber will ich es jetzt genug sein lassen und verbleibe mit den besten Wünschen für ein gutes Gelingen der HV und herzlichen Grüßen an alle dort anwesenden Kolleginnen und Kollegen als

Ihr Rainer Stimpfle ◂◂

**Vorsorglicher Entwurf eines entsprechenden Antragsformulars durch die Schriftleitung:**

**VEREINFACHTER ANTRAG FÜR EINEN ROLATOR FÜR VERMITTELTE RL**

| | |
|---|---|
| An die<br>ZFA-BVA<br>Köln<br>BRD | Name, Vorname:<br>Geburtsdatum: *<br>Heimatadresse:<br>Ausländischer Einsatzort: ** |
| Bitte verwenden Sie diesen Antrag nicht für Beihilfezwecke! | Erläuterungen:<br>* Zum Zeitpunkt der Antragstellung muss das 75. Lebensjahr überschritten sein (Geburtsurkunde!).<br>** Wichtig für Erstattung der evtl. anfallenden Umbaukosten zu zeitweiligem Einsatz als Kufator |
| Angaben zum Modell des ROLATORS (Hersteller, Modellbezeichnung, Preis): | |
| Anm.: Mindestens drei Vergleichsangebote, darunter eines aus einheimischer Produktion, für das aber alle DIN-Voraussetzungen in amtlicher Übersetzung dokumentiert sein müssen. Kosten für Übersetzung und Beglaubigung können nicht übernommen werden. | |

## Podiumsdiskussion am Freitagmorgen, den 29. Juli 2011

*Karlheinz Wecht*

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

traditionell geht unsere Hauptversammlung am Freitagmorgen auf die aktuellen Entwicklungen im Auslandsschulwesen ein. Hierzu begrüße ich heute besonders:

- den neuen Leiter der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, Herrn Dr. Thomas Schmitt,
- den Leiter der Zentralstelle für das Auslandschulwesen, Herrn Joachim Lauer,
- ein Mitglied des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, nämlich für das Bundeslandes Schleswig-Holstein unseren ehemaligen Vorsitzenden, Herrn Wolfgang Baier,
- den Geschäftsführer des Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen, Herrn Thilo Klingebiel, und
- den Schulleiter der DS Washington, Herrn Waldemar Gries, ebenfalls ehemaliger Vorsitzender des VDLiA.

Wer die aktuelle Entwicklung im Auslandsschulwesen in den letzten Monaten aufmerksam verfolgt, wird bemerkt haben, dass wir uns wieder einmal einem Wendepunkt nähern. Die



v. l. n. r.: Waldemar Gries, Theo Klingebiel, Karlheinz Wecht, Joachim Lauer, Dr. Schmidt, Wolfgang Baier




Das Podium

teilweise heftigen Turbulenzen finden auf verschiedenen Ebenen statt und deuten an, dass es um existenzielle Fragen geht.

Zentrale Begriffe wie „Strukturelles Defizit", Rückgang der Bewerbungen und seit Jahren bestehende Forderungen des Bundesrechnungshofes bedingen nach Aussage der Zentralstelle und des Auswärtigen Amtes eine „Reform aus einem Guss".

Das hört sich einerseits nach Aufbruch und sinnvollem Neuen an, aber andererseits nach einer Veränderung, die Bedenken hervorruft und uns alle die Ohren spitzen lässt.

Wir im VDLiA sagen „ja", denn es gibt einiges am Auslandsschulwesen zu reformieren, aber wir raten auch zur Vorsicht und forderten seit langem die Einbindung aller Beteiligten. Nur wenn man von allen Seiten auf ein neues Konzept schaut, werden gravierende Webfehler vermieden und die Zukunftsfähigkeit gesichert.

Wir konnten Sie, liebe Mitglieder, in unseren Veröffentlichungen leider nicht von Anfang an ausführlich über die Diskussionen informieren, da wir von der ZfA und dem AA um Vertraulichkeit gebeten wurden. In der Phase der differenzierten Ausgestaltung wollten wir noch nicht an die Öffentlichkeit gehen. Inzwischen ist der

Konzeptrahmen bekannt und wird deshalb heute in unserer aktuellen Stunde Thema sein.

Damit Sie alle auf demselben Stand sind, habe ich den Leiter der Zentralstelle gebeten, in einem kurzen Referat die Eckpunkte des Reformkonzepts vorzutragen.

Anschließend werden wir in einer Podiumsdiskussion die Fragen, die vorgestern auch im Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer (AAA) formuliert wurden, behandeln und hoffen auf rege Beteiligung aus dem Publikum. ◂◂

## Podiumsgespräch

*zusammengefasst von Stephan Schneider*

Nach den einführenden Worten stellte Herr Lauer das Reformkonzept der ZfA vor und betonte dabei speziell folgende Punkte:

Das „strukturelle Defizit" zeichnete sich bereits vor 2007 ab und ist nicht die Folge der PASCH-Initiative, die für das Auslandsschulwesen eine gute Sache ist. Das entstandene Defizit von zirka 20 bis 30 Mio Euro ist alleine der allgemeinen Kostensteigerung z. B. bei den wachsenden Schulbeihilfen, Ausgaben für die ADLK, den Versorgungszuschlägen für die Ortslehrkräfte zuzuschreiben. Der ZfA stehen nur die Mittel zur Verfügung, die der Bundestag bewilligt und das Bundesfinanzministerium zuweist.

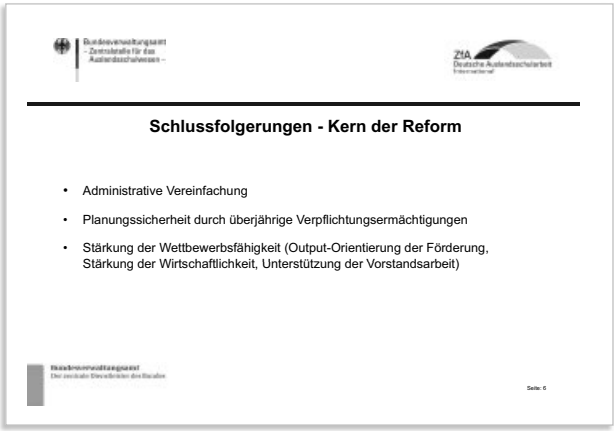
Der Kern des Reformkonzepts beinhaltet eine Flexibilisierung des Lehrereinsatzes einerseits und eine größere Selbständigkeit der Auslandsschulen andererseits. Ab 1878 existiert die Idee, weltweit überall dort deutsche Schulen zu fördern, wo Deutsche wohnen, gleich wer der Schulträger ist. Damit knüpft das Konzept der Budgetierung an den historischen Status quo an.

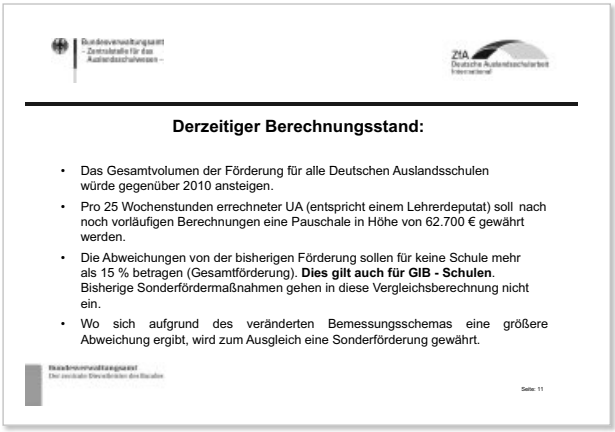
Weiter sieht das Reformkonzept die Stärkung der Position des Schulleiters vor und ihn besser im Zusammenspiel mit dem privaten Schulträger zu positionieren.

Wenn dieses Reformkonzept am 8. September 2011 durch die Staatsministerin Frau Pieper vorgestellt ist, beginnt ab 2012 schrittweise die eigentliche Arbeit der Umsetzung.

Auf die erste Nachfrage stellte Herr Lauer klar, dass eine Auslandsschule sich nicht nur Ortslehrkräfte, sondern gleichermaßen „eigene" ADLK aus dem Budget leisten könne, die den vermittelten ADLK vollkommen gleichgestellt sind, wobei es dem Schulleiter obliegt, die Qualifikation der angeworbenen Lehrkraft zu überprüfen. Wegen des durch allgemeine Kostensteigerungen bei gleich bleibenden finanziellen Zuweisungen an die ZfA entstandenen strukturellen Defizits müssen die Auslandsschu-



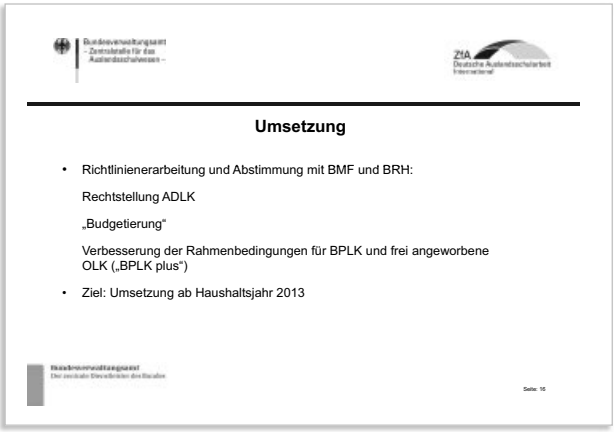





**Derzeitiger Berechnungsstand:**

- Das Gesamtvolumen der Förderung für alle Deutschen Auslandsschulen würde gegenüber 2010 ansteigen.
- Pro 25 Wochenstunden errechneter UA (entspricht einem Lehrerdeputat) soll nach noch vorläufigen Berechnungen eine Pauschale in Höhe von 62.700 € gewährt werden.
- Die Abweichungen von der bisherigen Förderung sollen für keine Schule mehr als 15 % betragen (Gesamtförderung). **Dies gilt auch für GIB - Schulen**. Bisherige Sonderfördermaßnahmen gehen in diese Vergleichsberechnung nicht ein.
- Wo sich aufgrund des veränderten Bemessungsschemas eine größere Abweichung ergibt, wird zum Ausgleich eine Sonderförderung gewährt.

Seite: 11



**Umsetzung**

- Richtlinienerarbeitung und Abstimmung mit BMF und BRH:

  Rechtstellung ADLK

  „Budgetierung"

  Verbesserung der Rahmenbedingungen für BPLK und frei angeworbene OLK („BPLK plus")
- Ziel: Umsetzung ab Haushaltsjahr 2013

Seite: 16

len bzw. deren Schulträger selber die Differenz schultern. Ein sog. „Feuerwehrfonds" soll die Insolvenz derjenigen Schulen verhindern, die dazu nicht in der Lage sind.

Die Diskussionsrunde leitete Karlheinz Wecht mit der Frage an Herrn Lauer ein, wie es denn für die Auslandsschulen möglich sein soll, mit weniger finanziellen Mitteln auszukommen oder sogar mehr zu leisten als bisher. Dass es immer und überall eine Situation der Knappheit geben werde, räumte Herr Lauer ein, aber gerade aus diesem Grunde wolle die ZfA in die Politik der einzelnen Auslandsschulen nicht hineinregieren, sondern ihnen mit der Budgetierung die Möglichkeit geben, selber ihre Energien zur Bewältigung der eigenen Lage zu mobilisieren.

Herr Baier, langjähriger Schulleiter in Bogotá und derzeit BLASchA-Beauftragter des Landes Schleswig-Holstein, antwortete auf Wechts Frage, wie die Entwicklung der Auslandsschulen mit weniger ADLK aussehe, mit seiner Gegenüberstellung: Das Colégio Andino konnte 1985 mit zirka 40 ADLK 15 Schüler mit der Reifeprüfung entlassen, ab 2006 mit nur 14 ADLK deren 35.

Herr Klingebiel vom WDA reagierte auf die Frage, ob er für oder gegen das Reformkonzept sei, mit folgenden drei Überlegungen: Erstens sei es natürlich bei einem Defizit von zirka 20–30 Mio Euro und der laut einer dpa-Meldung von der Staatsministerin Frau Pieper in Aussicht gestellten 24 Mio Euro für das Auslandsschulwesen an der Zeit für eine Konsolidierung sei, zweitens müsse wegen fehlender einheitlicher Regelungen etwas gegen die Planungsunsicherheit bei den Auslandsschulen getan werden, und drittens sei die von Herrn Lauer propagierte Netzwerkarbeit zwischen allen Stellen notwendig.

Waldemar Gries, seit zwei Jahren Schulleiter an der DS Washington, verfügt derzeit über 15 ADLK, darunter einen Physik/Chemielehrer aus Graz, muss aber demnächst mit nur zwölf dieselbe Arbeit bewältigen. Er weiß, dass er mit ihnen wenigstens für drei Vertragsjahre rechnen kann, während die Kündigungsfrist der 65 Ortslehrkräfte 14 Tage beträgt. Wie an vielen anderen Schulen ist der Aufgabenkatalog der ADLK für schulstrukturtragende Arbeit sehr erweitert, sie müssen statt der früheren 24,5 Wochenstunden nunmehr 25,5 unterrichten und können pro Monat ohne Vergütung für drei Vertretungsstunden herangezogen werden. Dass er als Schulleiter eine Zulage von lediglich 256 € erhalte, bezeichnet er vor dem Hintergrund seiner vielfältigen Arbeit als schlichtweg ungenügend, besonders wenn er sich mit seinen anderen Schulleiterkollegen in Washington vergleicht.

Auf die Nachfrage von Herrn Wecht, warum es in dieser schwierigen Situation auch noch notwendig gewesen sei, das Stundendeputat für die Kollegen im Ausland anzuheben, verwies Herr Lauer darauf, dass die ZfA der innerdeutschen Praxis habe folgen müssen. Das Amt hat aber mit einer Kompensierung durch die Zu-



Die Mitglieder bei der Präsentation des Reformkonzepts



Herr Lauer stellt das Reformkonzept vor

weisung von mehr Anrechnungs- bzw. Entlastungsstunden versucht, die Lage zu entschärfen.

Auf die Frage, ob die Schulträger eine finanzielle und personelle Entlastung bewirken könnten, antwortete Herr Klingebiel, dass nunmehr „der Markt" entscheidet, welche Lehrkraft an den DS arbeiten wird. Da der verbeamtete Lehrer stets mit seiner innerdeutschen Situation vergleicht, bevor er auf ein Angebot einer DS eingeht, kann das teuer werden. Allerdings fordert er, dass es unbedingt eine Vertragssicherheit in Bezug für die angeworbenen Kollegen geben müsse, damit diese nicht plötzlich die eingegangenen Verpflichtungen (Miete, Schulgeld der Kinder etc.) wegen einer weniger gut dotierten Vertragsverlängerung nicht mehr schultern könnten.

Herr Baier sieht als BLASchA-Vertreter eines Bundeslandes, das in den kommenden zwei Jahren keine Lehrkräfte mehr für den Auslandsschuldienst beurlaubt, die Möglichkeit, auch Ortslehrkräften beim Einsatz in prüfungsrelevanten Fächern einen Bonus zukommen zu lassen. Er propagiert eine neue Beurlaubungspraxis nicht einfach nach dem sog. „Königsteiner Schlüssel" (jedes Bundesland beurlaubt je nach der eigenen Einwohnerzahl eine entsprechende Anzahl von Lehrern), sondern auch differenziert aufgeschlüsselt in Bezug auf die bekannten Mangelfächer.

Herr Wecht beendete diesen Teil des Vormittagsgesprächs mit der Frage danach, wie die Podiumsteilnehmer das Auslandsschulwesen in fünf bis zehn Jahren sähen: Mehr finanzielle Mittel, mehr Zusammenarbeit der Partner, evtl. ein längst überfälliges Auslandsschulgesetz und vor allem viel Kreativität standen ganz oben auf der Wunschliste. ◂◂

**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet: www.vdlia.de**

Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie allerdings eine PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedsbeitrages. Wenden Sie sich an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

**Tiefgründiges – Hintergründiges**

**Wie schafft man es, dass man unangefochtener Mittelpunkt einer Party wird?**
**Indem man nicht zur Party erscheint.**

## Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

*Karlheinz Wecht*

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
ich begrüße Sie alle sehr herzlich, besonders auch diejenigen Mitglieder, die zum ersten Mal dabei sind, und eröffne hiermit die Mitgliederversammlung der 30. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

In der Amtsperiode von 2009 bis 2011 haben wir den Tod von fünf Mitgliedern zu betrauern. Ich bitte Sie, sich zum Andenken an die Verstorbenen zu erheben und eine Minute zu schweigen.

Wir trauern um:
- Werner Blieske DS Santiago, DS Lima, DS Temuco
- Rolf Centner, DS Santiago, DS Barranquilla
- Josef Krauthausen, DS Quito, DS Lima, PZ an der DS Bogotá

und unsere ehemaligen Vorstandsmitglieder:
- Gotthard Hönig, DS Lissabon
- Dr. Herbert Michel, DS Athen, DS San José, DS Montevideo.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
so euphorisch wir die positiven Veränderungen im Auslandsschulwesen vor zwei Jahren begrüßten, so sorgenvoll blicken wir dieses Mal wieder in die Zukunft. In meinem Bericht will ich Ihnen nicht nur in Kürze Rechenschaft ablegen über die Arbeit des Vorstandes, sondern auch noch einmal Stellung beziehen zu der teilweise dramatischen Entwicklung im Auslandsschulwesen und den Konzepten, mit denen das Auswärtiges Amt und die Zentralstelle die Probleme lösen wollen.

Die Partnerschulinitiative hatte viel bewirkt. Die Bedeutung unseres schulischen Engagements in der Welt erhielt endlich den richtigen Stellenwert. Viel Geld ist in den Aufbau neuer Partnerschaften geflossen. Aus 117 Auslandschulen wurden bis heute bereits 140 Schulen, die von der Zentralstelle betreut und gefördert werden. Das bedeutet eine Ausweitung des Auslandsschulwesens um knapp 20 %. Eine Erhöhung des Schulfonds um diesen Anteil blieb jedoch aus. Ich bin mir bewusst, dass diese Angaben nur ein sehr grobe Annäherung an die tatsächliche Finanzplanung des ZfA Budgets sind, dennoch belegen Sie zumindest einen Grund, warum man im Auswärtigen Amt von einem „strukturellen Defizit" spricht.

Zu den Geldsorgen kommen die Mahnungen des Bundesrechnungshofes. Im Laufe der letzten beiden Jahre erfuhren wir, dass die finanziellen Zuwendungen an die im Ausland tätigen Lehrkräfte nicht den gesetzlichen Bedingungen genügen. Sowohl der Mietzuschuss als auch die Bezahlung der Monatsgehälter wird vom Rechnungshof bemängelt, was u. a. zu dem Problem führte, dass eine bereits zugesagte Erhöhung der Zulage für Auslandschulleiter vom Bundesfinanzministerium abgelehnt wurde. Ich frage mich, warum wird diese Praxis seit über 40 Jahren nicht beanstandet. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die Expertise, die der VDLiA vor langer Zeit vom profiliertesten Arbeitsrechtler Deutschlands, Herrn Prof. Battis, anfertigen ließ, die zu dem Ergebnis kam, dass die gängige Praxis rechtens ist.

Vor etwas mehr als einem Jahr erfuhren wir dann, dass die Zentralstelle und die Schulabteilung des Auswärtigen Amtes an einem Reformkonzept stricken, das das Auslandsschulwesen auf völlig neue Beine stellt. Als ein „Konzept aus einem Guss" sollte es alle Probleme auf einmal lösen und damit die schulische Arbeit im Ausland für die Zukunft sichern.

Obwohl viele Aspekte eines solchen ambitionierten Konzeptes zunächst auf den Prüfstand von Juristen und Verwaltungsinsidern kommen müssen, hätten wir als VDLiA uns gewünscht, früher in den Denkprozess eingebunden zu werden. Bis auf die Ankündigung eines Reformkonzeptes aus einem Guss haben wir jedoch bis zum Kongress des Weltverbandes der deutschen Auslandsschulen in Shanghai vor gut einem Jahr keine Inhalte erfahren.

In Shanghai wurden dann die Eckpunkte des Konzeptes vorgestellt. Ohne Vorbereitung sahen vor allem die Schulvereinsvorstände ihre Schule in ihrer Existenz bedroht. Aufgrund der gravierenden finanziellen Auswirkungen schien die Sicherheit der Versorgung mit guten Lehrkräften aus Deutschland nicht mehr gewährleis-

tet zu sein. Diese Situation verdeckte leider die Sicht auf positive Ansätze, die bei einer Einbindung der Verbände im Vorfeld mehr Vertrauen und auch mehr Verständnis erzeugt hätte. Die Behörden sind verpflichtet, die politischen Vorgaben umzusetzen. Für eine Erhöhung des Schulfonds sind nicht sie verantwortlich, sondern der Deutsche Bundestag.

Das Reformkonzept beinhaltet nicht nur schmale Kost, sondern auch einige Happen, mit denen es sich besser leben lässt. So enthielt die ursprüngliche Version des Konzepts die Umwandlung des Status der Auslandsschulleiter. Diese sollten zukünftig vom Bundesland an die Zentralstelle abgeordnet werden. Damit hätten die Schulleiter im Ausland einen deutschen Arbeitgeber, was viele Probleme beseitigen würde. Der VDLiA kämpft seit vielen Jahren um diese Statusänderung für alle Lehrkräfte. Mit den Schulleitern hätte man zumindest einen Teilerfolg für diese Forderung geschafft.

Ein weiterer positiver Aspekt besteht in der Flexibilisierung der Lehrervermittlung, die eine Schule besonders im demnächst wieder größer werdenden Angebot an ausgebildeten Lehrkräften in Deutschland nutzen könnte. Die größte Gefahr sah ich in Shanghai allerdings in der Teilbudgetierung der Zuwendungen an die Schulen und habe darauf auch bei einer Podiumsdiskussion hingewiesen. In nahezu allen Fällen führten die zunächst als sinnvoll angesehenen Budgetierungen letztlich zu Kürzungen und das würde viele Schulen überfordern.

Mit Genugtuung habe ich dann zur Kenntnis genommen, dass der von Seiten des VDLiA immer wieder vorgetragene Wunsch, wieder einen Gesprächskreis im Auswärtigen Amt einzurichten, aufgegriffen wurde. In den sogenannten „Expertengesprächen" sollte das Reformkonzept weiter diskutiert und ausgeschärft werden. Trotz einer Annäherung in einigen Standpunkten gibt es weiter Kritik an dem Konzept, die sich vor allem auf die Lehrerversorgung bezieht. Der VDLiA bedauert sehr, dass vermutlich die Statusänderung der Schulleiter mit den Bundesländern nicht durchzusetzen ist.

Überhaupt spielen die Bundesländer auf dem Spielfeld Auslandschulwesen zurzeit keinen guten Ball. Die Auseinandersetzung um den Versorgungszuschlag geht inzwischen in die x-te Verlängerung. Leidtragende sind die Lehrerinnen und Lehrer, die sich im Ausland befinden und die sich dazu entschlossen haben, ins Ausland zu gehen. Ganz dramatisch wurde es für die neu ausreisendenden Lehrkräfte im vergangenen Januar. Ganze Familien saßen auf gepackten Koffern schließlich in deutschen Ferienwohnungen, weil auf einmal ihre Verträge nicht unterzeichnet werden konnten und ihnen deshalb die Ausreise verboten wurde.

Man muss sich das einmal vorstellen: Da ist die eigene Wohnung gekündigt, die Kinder von der Schule abgemeldet, die dienstliche Beurlaubung genehmigt und damit das Gehalt eingestellt, die Auslandsschule wartet auf die neue Lehrkraft und die sitzt in mit sorgenvollem Blick auf die Zukunft in einer Ferienwohnung. So kann man mit Menschen nicht umgehen. Ich habe dies im Expertengesprächskreis mit der Staatsministerin Pieper deutlich gemacht und war ihr sehr dankbar, dass sie kurzfristig den Kolleginnen und Kollegen aus der Patsche helfen konnte.

Die Probleme mit dem Versorgungszuschlag sind auch heute immer noch nicht vollständig geklärt. Einige Bundesländer hatten die Beurlaubung ihrer Landesbeamten sogar zwischenzeitlich eingestellt. Die von der Bundeskanzlerin und den Ministerpräsidenten vereinbarte hälftige Teilung der Kosten des Versorgungszuschlages trifft jetzt so manche Ortlehrkräfte. Die meisten Bundesländer fordern die Kolleginnen und Kollegen auf, diesen Betrag aus der eigenen Tasche zu bezahlen.

Im Vorstand ist Dr. Thomas Lother für das Referat Orts- und Programmlehrkräfte zuständig. Er stellt fest, dass sich um die Stellen als Orts- oder Programmlehrkraft nicht mehr vordringlich arbeitslose Junglehrer, sondern erfahrene Kolleginnen und Kollegen, nicht selten jenseits der 50, bewerben. Dies ist bei dem Abbau von ADLK-Stellen und gleichzeitigem Ausbau von Auslandsschulen nicht verwunderlich.

Sollte das in der Umsetzung begriffene „Reformkonzept" tatsächlich umgesetzt werden, wird sich diese Entwicklung noch verstärken und die „Auslandsschule der Zukunft" nur einen Kern von Funktionsstellen haben, welcher

von ADLK besetzt ist. Die fehlenden Stunden, auch im Prüfungsbereich, insbesondere im Abitur, werden von einer zunehmenden Zahl von BPLK und OLK abgedeckt.

Hierbei will man auf erfahrene, im innerdeutschen Schuldienst verbeamtete oder angestellte Lehrer zurückgreifen. Dieser „Mix" wird die Zusammensetzung, aber auch das Gefüge von Status und Bezahlung verändern. Reibung und Konflikte sind vorprogrammiert, wenn Kolleginnen und Kollegen, die im innerdeutschen Schuldienst den gleichen Status haben, nun in einer Auslandsschule mit anderem Status und unterschiedlicher Bezahlung aufeinandertreffen.

Von den Streitpunkten seien nur folgende stichwortartig genannt: Anerkennung von Dienstzeiten im Ausland, Übernahme der Pensionsrückstellungen bzw. des Arbeitgeberanteils der Rentenversicherung etc.

Dies alles bedeutet für den Vorstand des VDLiA, insbesondere das Rechts- und Sozialreferat, bereits jetzt einen erhöhten Beratungsbedarf, da die pauschalierten BPLK-Verträge ja in erster Linie für Lehrerinnen und Lehrer gedacht waren, die in keinem innerdeutschen Dienstverhältnis stehen.

Im verständlichen Hochgefühl, endlich den heiß ersehnten Einsatz im Ausland antreten zu dürfen, werden Verträge nicht genau gelesen und sonstige Folgewirkungen auf Anerkennung von Dienstzeiten, Kindergeldzahlungen etc. nicht beachtet. Trotz Vorbereitungslehrgängen und Beratung nehmen viele verbeamtete Lehrerinnen und Lehrer nicht zur Kenntnis, dass sie mit ihrer Unterschrift in Köln nicht nur geografisch, mental und kulturell in eine andere Welt eintreten, sondern auch in eine völlig anders geartete arbeits- und sozialrechtliche Fremde, welche so gar nichts mit dem vertrauten öffentlichen Dienstrecht zu Hause gemein hat.

Oft ist der Blick auf den Gehaltszettel, auf die Bescheide von Pensionskassen etc. dann von großer Ernüchterung, ja Entsetzen begleitet und man greift zum Telefon oder schreibt eine Mail an den Vorstand des VDLiA, nicht selten gleich an mehrere oder alle Mitglieder, welche man im Impressum der Verbandszeitschrift aufgelistet findet.



Karlheinz Wecht zieht Bilanz

Viele Kolleginnen und Kollegen wenden sich mitunter erst dann an den VDLiA, wenn die Situation schon verfahren ist. Dabei gehen manche wie selbstverständlich davon aus, dass das jeweilige Vorstandsmitglied sich genau mit den Bestimmungen der XY-Behörde in A-Land auskennt und eine Sofortlösung parat hat.

Manche „Problemfälle" werden auch von sich solidarisch fühlenden Mitgliedern des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland an das Referat von Herrn Dr. Lother herangetragen, um der betroffenen Orts- oder Programmlehrkraft zu helfen. Diejenigen, denen unsere Bemühungen dann gelten, sind oft gar nicht Mitglieder und beabsichtigen auch gar nicht, einer Interessengemeinschaft, wie sie der VDLiA ja darstellt, beizutreten. Dennoch nehmen sie gerne und wie selbstverständlich die mitgliederfinanzierte und ehrenamtliche Arbeit sowie die Kompetenz und die Kontakte des Netzwerkes VDLiA, sowohl des Vorstandes als auch seiner Mitglieder, in Anspruch.

Deshalb unser Appell an alle Mitglieder: Zeigen Sie Solidarität und verweisen Sie auf den Vorstand. Machen Sie aber bitte auch deutlich, dass Solidarität nur in einer Gemeinschaft funk-

tioniert, die sich sichtbar im Mitgliedsbeitrag dokumentiert.

Ein Hauptanliegen unseres Referenten für schulpolitische Fragen, Herrn Dr. Hans-Jürgen Peleikis ist, sich mit dem Stellenwert unserer Deutschen Auslandsschulen und der Europäischen Schulen bei Behörden, Politikern und der interessierten Öffentlichkeit und mit der Bedeutung der deutschen Sprache an den ausländischen Schulen zu beschäftigen, auf das hohe Leistungsvermögen dieser Schulen, aber auch auf dessen Gefährdung hinzuweisen und geopolitische Konzepte insbesondere des AA und der ZfA kritisch zu hinterfragen.

Der VDLiA ist einverstanden mit dem Ziel der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik offizieller Stellen, sich über von Deutschland geförderte Einrichtungen um die besten Köpfe der Weltjugend zu bemühen.

Unserer Meinung nach sind unsere Deutschen Auslandsschulen aber nur erfolgreich, wenn diese Schulen konkurrenzfähig bleiben oder werden gegenüber anderen ausländischen internationalen Schulen oder Topschulen in den Gastgeberländern.

Ohne eine angemessene finanzielle Ausstattung der Auslandsschulen, ohne moderne Bildungsinhalte und -methoden und ohne das Anwerben der besten innerdeutschen Lehrkräfte werden unsere Auslandsschulen ihr sehr hohes Ansehen nicht halten, geschweige denn ausbauen können.

Bund und Länder müssen dafür mehr Anstrengungen unternehmen und mehr Kreativität und Empathie zeigen. Wir wünschen uns eine engagiertere Öffentlichkeitsarbeit und ein bekennendes Eintreten für unsere Deutschen Auslandsschulen von Seiten offizieller Stellen.

In Zeiten zunehmender Globalisierung könnten unsere innerdeutschen Hochschulen und Unternehmen mehr denn je ausländische Exzellenzschüler mit guter deutscher Vorbildung gebrauchen. Das Potential der Alumni der Deutschen Auslandsschulen wird momentan viel zu wenig abgerufen von innerdeutschen Stellen.

Mit dem engagierten Eintreten für mehr Nachhaltigkeit an den Deutschen Auslandsschulen plädieren wir nicht nur für die Umsetzung eines übergreifenden Bildungsziels der OECD. Wir versprechen uns davon auch, dass unsere Schulen so in der Welt den hohen Standard Deutschlands bei der Formulierung und Umsetzung von Zukunftsfragen anbieten und damit ihre Konkurrenzfähigkeit zu nationalen und internationalen Schulen vor Ort untermauern.



Der Vorsitzende erhält Beifall

In der abgelaufenen Amtsperiode 2009/11 hat sich der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland verschiedenen Aufgaben und Problemen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen gewidmet. In insgesamt neun Vorstandssitzungen beschäftigten wir uns neben den bereits beschriebenen Themen und Aufgabenbereichen auch mit der Pflege der Kontakte zu anderen Verbänden und Organisationen. So besuchten z. B. Herr und Frau Rheinberger die Mitgliederversammlung des Instituts für Auslandsbeziehungen und gemeinsam mit Herrn Egenhoff die Tagung des Internationalen Deutschlehrertages in Jena.

Neben seiner Arbeit als Referent für die Verbindung zu den Auslandsschulen und für den Büchertisch in unserer Zeitschrift konnte Herr Egenhoff Kontakt aufnehmen mit Forschungsstelle „Auslandsschulwesen“ der Uni Olden-

burg. Im Rahmen einer Vorlesungsreihe von Frau Prof. Kiper hat er mehrere Vorträge zum Auslandsschulwesen gehalten und dabei jeweils auch den Verband vorgestellt.

Das von unserem Schriftleiter Stephan Schneider entwickelte Konzept der Schwerpunktbildung in unserer Zeitschrift hat sich auch in den letzten acht Heften seit der HV Darmstadt hervorragend bewährt. So ist einerseits gewährleistet, dass das jeweilige Heft thematisch etwas Besonderes darstellt und neben seiner Funktion zur Mitteilung von Verbandsnachrichten etwas Spezifisches hat.

Die Schwerpunkte stehen selbstverständlich im weitesten Sinne stets in Verbindung mit dem Auslandsschulwesen: Z. B. lauteten einige der letzten Schwerpunkte: „Moderne Medien an den Deutschen Auslandsschulen", „Unsere Partner im In- und Ausland" oder „Rückkehrererinnerungen".

Unser Schriftleiter bedankt sich in diesem Zusammenhang besonders bei dem Kollegen Hans-Peter Hess, der den Schwerpunkt „Berufliche Ausbildung an Auslandsschulen" organisiert und die Beiträge gesammelt hat. Dank auch an das Vorstandsmitglied Dr. Hans-Jürgen Peleikis, der seine persönlichen Kontakte nutzte, ausbaute und fast ein ganzes Jahr Beiträge sammelte für den Schwerpunkt „Nachhaltigkeit an den Deutschen Schulen im Ausland".

Wie vor zwei Jahren mit der DS Bilbao, gelang es mit der DS Puebla eine weitere Schule dafür zu gewinnen, sich unserer Leserschaft zu präsentieren. Wenn wir Erfolg haben – die ersten Kontakte sind schon geknüpft –, wird sich in einem der künftigen Hefte nach einer DS in Europa, einer DS in Amerika dann erstmals eine DS in Asien vorstellen. Lassen Sie sich überraschen.

Der Heftumfang betrug in den letzten beiden Jahren stets 100 Seiten plus x. Vor 10 Jahren waren es noch 60 Seiten plus x. Die Kosten für die Herstellung und den Versand der Hefte sind zwar gestiegen, aber sie haben sich nicht etwa verdoppelt, wie man befürchten könnte. Näheres dazu im Rechenschaftsbericht vom Schatzmeister.

Im Zeitalter der elektronischen Medien war es auch für Joachim Schneider möglich, die Aufgaben des Pressereferenten fortzuführen und den intensiven Kontakt vor allem mit der Deutschen Welle aufrecht zu erhalten. Seine aktuellen Erfahrungen im Auslandsschuldienst waren mir immer eine große Hilfe und vermittelten Einblicke in die tatsächliche Lage vor Ort.

Johannes Geisler haben wir es zu verdanken, dass auch in den zurückliegenden zwei Jahren in den Vorbereitungslehrgängen der ZfA regelmäßig für den Verband geworben wurde. Als aufmerksamer Leser der überregionalen Zeitungen konnte er Leserbriefe zu unserer Position in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung lancieren, die Aufmerksamkeit für die Situation im Auslandsschulwesen erzeugten.

Die besonders wichtige Aufgabe der rechtlichen Betreuung der Mitglieder hatte wieder das Ehepaar Breyer-Rheinberger übernommen. Ohne ihre Kompetenz, ihre Geduld und ihre Bereitschaft, sich insistierend für die Probleme der Kolleginnen und Kollegen bei den zuständigen Stellen einzusetzen, wäre der erfolgreiche Beistand des Verbandes nicht möglich gewesen. Sie werden gleich selbst über ihre Arbeit berichten.

Wie gewohnt wird auch unser Schatzmeister Wolfgang Tiffert gleich seinen Schatzamtsbericht abliefern. Er hat neben der vielen Arbeit mit der Mitgliederverwaltung und dem Versand der Zeitschrift ins Ausland wieder äußerst transparent, sparsam und verantwortungsvoll unsere Kasse geführt.

Den Mitarbeitern der Zentralstelle und ihrem Abteilungspräsidenten Joachim Lauer sind wir sehr dankbar, dass man die Kultur der „Offenen Türen" für den VDLiA beibehielt. In vertrauensvoller Weise erhielten wir Informationen, wurden freundlich zu Dienstversammlungen und Vorbereitungslehrgängen eingeladen und fanden Verständnis für Einzelprobleme unserer Mitglieder.

Ebenso verlässliche Partner fanden wir auch in dem Bund-Länder-Ausschuss für Schulische Arbeit im Ausland und bei seinen Mitgliedern. Der Vorsitzende des BLASchA, Herr Dr. Köhler, war uns immer sehr gewogen, gab uns bereitwillig Auskunft und ließ niemals einen Zweifel daran, dass eine Zusammenarbeit mit dem VDLiA gewünscht ist.

Zum Schluss meines Berichtes möchte ich darauf hinweisen, dass der Vorstand jede Arbeit ehrenamtlich ohne Entlastung jeglicher Art in der Freizeit, am Abend, an den Wochenenden oder in den Ferien erledigt. Dazu kommen bei einer ganzen Reihe von uns 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.

Trotz großer Belastung hat die Vorstandsarbeit aber auch wieder sehr viel Freude gemacht. Der freundschaftliche Umgang miteinander, die Gewissheit, an einer guten Sache zu arbeiten und Sinnvolles zu leisten, waren Motivation genug, um so manches freie Wochenende für den VDLiA zu opfern.

Mein Dank für die vielen Stunden ehrenamtlicher Mitarbeit gilt deshalb zuerst meinen Kollegen im Vorstand, ebenso wie den Ehefrauen, die auf manchen Beistand verzichten mussten.

Aber auch allen anderen Personen, die uns in der zurückliegenden Amtsperiode geholfen haben und die ich hier und heute nicht alle nennen konnte, sei herzlichst gedankt.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit. ◂◂

## Bericht des Schatzmeisters

*Wolfgang Tiffert*

Liebe Verbandsmitglieder,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
verehrte Gäste,

zu einem Bericht des Schatzmeisters gehören viele Zahlen, die – hoffentlich leicht verständlich – gleich dargebracht werden sollen.

Zunächst aber einige Worte vorab! In den Zeiten, in denen finanzielle Rettungsschirme in unvorstellbarer Größenordnung organisiert werden, und damit Europäische Partner in der Eurozone vor dem finanziellen Ruin gerettet werden, in diesen Zeiten gelingt es unserem kleinen Verband weiterhin, den Kopf über Wasser zu halten und – das sei hier schon vorweg genommen – einen positiven Haushaltsbericht der vergangenen zwei Jahre vorzulegen.

Es gelang aber alles nur, weil ich immer wieder bei den anderen Vorstandsmitgliedern auf Zustimmung gestoßen bin, wenn ich das Sparditat in den Vordergrund gestellt habe. Das wurde immer akzeptiert und gemeinsam getragen.

Nun aber zu den versprochenen Zahlen mit Hilfe eines OHP und mehreren Folien, die ich gerne im Einzelnen erläutern möchte.

Aus der Folie 1 ist der positive Abschluss zu entnehmen, den ich gerade schon erwähnte. Im Vergleich zu den Kontoständen am Ende der letzten Legislaturperiode sieht man am Stichtag 15. Juli in etwa die gleichen Größenordnun-

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schatzmeister

KASSENBERICHT

Bericht für die Zeit vom 21.7.09 bis 15.7.11

| | | |
|---|---|---|
| Guthaben am Ende des letzten Berichts: | Stspk. Flensburg: | 45.338,45 € |
| | Anlagekonten Stspk Fl. | 68.467,00 € |
| | PG München: | 36.205,11 € |
| | Guthaben am 21.7.09 | 150.010,56 € |
| Kontostände am 15.7.11 | Stspk. Flensburg: | 42.048,02 € |
| | Anlagekonten Stspk Fl. | 71.971,66 € |
| | Geldmarktkonto: | 50.948,35 € |
| | Guthaben am 15.7.11 | 164.968,03 € |

Kassenbewegungen:

| | | |
|---|---|---|
| *Einnahmen:* | | 220.841,64 € |
| *Ausgaben :* | | 205.884,17 € |

Von den Ausgaben in diesem Zeitraum entfallen auf die einzelnen Titel:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Titel I | Vorstandsarbeit | | | 25,3% | 52.064,81 € |
| Titel II | Referatsarbeit | | | 1,2% | 2.533,42 € |
| Titel III | Hauptversammlungen | | | 15,9% | 32.719,21 € |
| Titel IV | Porto/Telefon | | | 2,5% | 5.095,28 € |
| Titel V | Materialkosten | | | 2,2% | 4.581,33 € |
| Titel VI | Zeitschrift: | | | 43,7% | 90.009,27 € |
| | davon Verlagskosten | 79.508,51 € | *38,6%* | | |
| | davon Versandkosten | 10.500,76 € | *5,1%* | | |
| Titel VII | Sonstiges ohne Festgeldbuchungen | | | 9,2% | 18.878,10 € |
| | davon Regionalgruppen | 783,16 € | *0,4%* | | |
| | Retouren | 6.157,50 € | *3,0%* | | |
| | Porto Geldmarktkonto | | | | 2,75 € |
| | | | | Summe: | 205.884,17 € |

Folie 1: Kassenbericht

gen bei den Beträgen mit insgesamt leichten Erhöhnungen. Wir konnten mit einem positiven Saldo von knapp 15.000 € abschließen.

Wir sehen hier auf der Folie: Etwa 220.000 € bei den Einnahmen und etwa 205.000 € bei den Ausgaben.

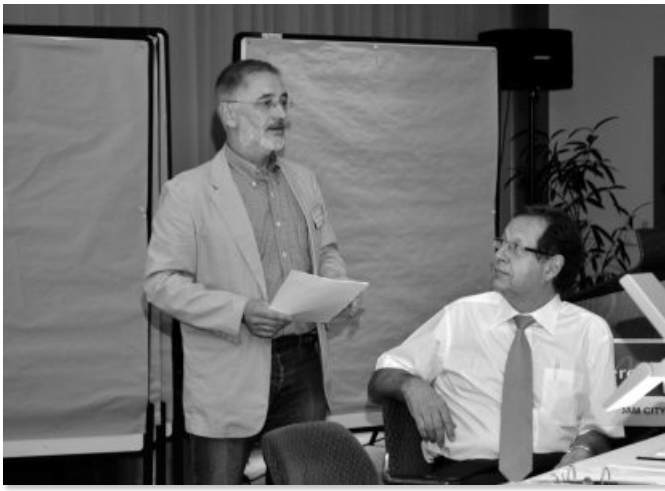
Zu den einzelnen Posten: Es gibt drei große Posten:

- die Vorstandsarbeit: 52 Tsd €
- die Hauptversammlung: 32 Tsd € und
- die Zeitschrift: 90 Tsd €, darauf gehe ich gleich noch ein wenig näher ein,
  dagegen:
- Referate, Porto, Telefon und Materialkosten: 12 Tsd €
- Sonstiges: hier gibt es einen durchlaufenden Betrag von etwa 7 Tsd €
- Regionalgruppen: ein sehr geringer Betrag, der gerne auch noch stärker werden darf.
- Retouren: Leider hat sich das Problem der Retouren immer noch nicht verbessert.

Zur Erläuterung: „Retouren": Was ist das? Die Banken holen sich den von uns bei den Mitgliedern abgebuchten Beitrag wieder zurück, da entweder die Bankverbindung nicht mehr stimmt, oder das Konto aufgelöst wurde. In meiner Amtszeit konnte der Betrag immerhin von 10.000 € auf jetzt 6.000 € gesenkt werden. Die Retouren machen etwa 3 % des Haushaltes aus und ich konnte in den letzten beiden Jahren etwa jeweils 40 % der Retouren wieder hereinholen, und vielleicht gelingt ja auch im Rest des Jahres noch etwas.

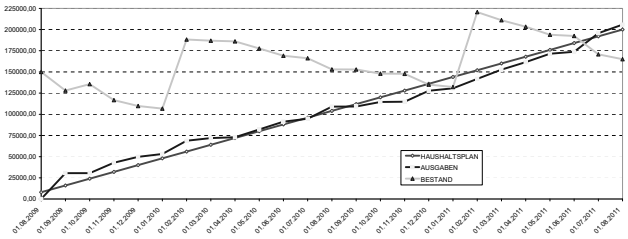
Zu den drei großen Posten: In den vergangenen 10 Jahren macht sich bei diesen Posten eine Verschiebung bemerkbar:

- Die Kosten für die Vorstandsarbeit haben sich von einem Faktor von 36 % hin zu etwa 25 % verringert. Hier ist die eindeutige Anstrengung zu erkennen, Sparpotenziale zu eröffnen, durch geschicktes Verhandeln und durch kostenbewusste Auswahl der Tagungsorte für die Vorstandsitzungen mit einer Auslandssitzung.
- Die Hauptversammlungen haben an Qualität gewonnen und das hat manchmal auch seinen Preis: Die Orte, die Zahl der Gäste und der Service waren hier der Grund für einen Anstieg der Ausgaben für die HV von etwa 10 % auf 16 % der Kosten.
- Die Kosten für die Zeitschrift sind in den letzten 10 Jahren von 32 % auf 44 % gestiegen. Ich habe schon an anderer Stelle erwähnt, dass ich das sehr begrüße, weil wir mit der Zeitschrift einen sehr großen Service für unsere Mitglieder und darüber hinaus für alle am Auslandsschulwesen Interessierte leisten, denn die Zeitschrift ist hochwertig, einzigartig und wird gelesen. Dafür werden wir auch weiterhin die notwendigen Mittel bereitstellen.

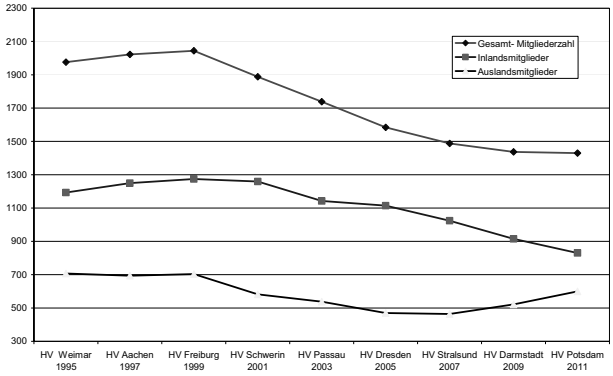


Wolfgang Tiffert erklärt den Verbandsmitgliedern die finanzielle Situation des Verbandes

Man sieht hier auf Folie 2, dass das gut geklappt hat und wir im Rahmen geblieben sind, denn der Bestand ist sogar gestiegen.




Folie 2: Finanzielle Entwicklung in der Zeit vom 20.07.2009 bis 20.07.2011




Folie 3: Entwicklung der Mitgliederzahlen seit 1995

Die Zahl der Mitglieder ist immer noch nicht gestiegen. Ich sehe aber eine Trendwende, denn wir haben jetzt etwa konstante Zahlen von ungefähr 1400 Mitgliedern mit mehr Auslandsmitgliedern.

Das liegt sicherlich an den Anstrengungen des Vorstandes: Wir sind konsequent bei den Vorbereitungslehrgängen in der ZfA anwesend, was wir Johannes Geisler zu verdanken haben.

Die Verhandlungen des Rechts- und Sozialreferates mit der DKV haben Erfolge gehabt, das Angebot einer besonderen Versicherung für unsere Mitglieder deckt eine Nachfragelücke.

Verband deutscher Lehrer im Ausland
Wolfgang Tiffert
Schatzmeister

Haushaltsplan für 2011 - 2013

voraussichtliche Einnahmen 2011 - 2013 207.000,00 €
(auf der Grundlage gleichbleibender Mitgliederbeiträge)

| Ausgaben für | Kosten 2009 - 2011 | Voranschlag 2011 - 2013 |
|---|---|---|
| Vorstand | 52.064,81 € | 55.000,00 € |
| Referate | 2.533,42 € | 4.000,00 € |
| HV-Kosten | 32.719,21 € | 35.000,00 € |
| Porto/Telefon | 5.095,28 € | 6.000,00 € |
| Material | 4.581,33 € | 5.000,00 € |
| Verbandszeitschrift | 90.009,27 € | 92.000,00 € |
| Sonstiges | 18.878,10 € | 10.000,00 € |
| davon Zuschüsse Regionalgruppen | 783,16 € | 1.000,00 € |
| AUSGABEN | 205.799,80 € | 207.000,00 € |

Folie 4: Haushaltsplan für 2011–2013

Beim Ausbau dieses Angebotes sind wir noch dran. Danke nochmals an Lothar und Hannelore Breyer-Rheinberger.

Ich stelle auf dieser Datenbasis zunächst einen Haushaltsplan für die nächste Amtsperiode auf.

Haushaltsplan: Wir orientieren uns an den Ausgaben in den vergangenen zwei Jahren und auch, wenn wir weiterhin Ausgabendisziplin üben müssen, sollte es möglich sein, die bevorstehenden Aufgaben zu bewältigen. Dabei dürfen wir die Qualität unserer Arbeit nicht aus den Augen verlieren:

- Die ehrenamtliche Vorstandsarbeit hat ihren Preis – im wahrsten Sinne des Wortes.
- Referate
- HV: Die konkreten Kosten werden wir in den nächsten Monaten beziffern können. Nach den Planungen müsste es klappen, und ich hoffe sogar, dass wir dort einsparen können. Wir haben es auch hier den Rheinbergers zu verdanken, dass ihr geschicktes Verhandeln mit dem Hotel uns den einen oder anderen kleinen Posten hat einsparen lassen können.
- Porto/Telefon
- Die Kosten für Anschaffungen werden in den nächsten zwei Jahren etwa gleich hoch sein, da die zeitgemäße Ausstattung des Vorstandes mit Hardware und Infrastruktur noch weitergehen wird.
- Der größte Posten sind die Kosten für die Zeitschrift, die ist aber auch anerkanntermaßen unser bestes Stück …
- Letzter Posten: Sonstiges

Eine kleine Reserve bleibt uns noch und – wenn man so will ja auch noch der kleine Überschuss aus der jetzigen Amtsperiode.

Wir sollten es also schaffen können!! Und das war die anfänglich erwähnte Zuversicht, die ich habe! ◂◂

**Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) dringend nach einem Umzug vom oder ins Ausland neben Ihrer evtl. geänderten E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit! Vielen Dank!**

## Bericht der Kassenprüfer

*Harald Krause-Leipoldt*

Die Kassenprüfung bei der 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam fand am 27.07. und 28.07.2011 durch Herrn Eckehart Knop und Herrn Harald Krause-Leipoldt, die auf der 29. HV in Darmstadt als Kassenprüfer gewählt worden waren, statt.

Wie üblich wurde die ordnungsgemäße Verwaltung der Finanzen nur stichprobenhaft überprüft, da eine vollständige Kontrolle aller Belege zeitlich nicht zu bewältigen gewesen wäre. Die überprüften Unterlagen waren vollständig und korrekt geführt und ließen sich in fast allen Fällen leicht nachvollziehen und kontrollieren. Bei doch nötigen Nachfragen standen uns der Schatzmeister, Herr Wolfgang Tiffert, sowie gegebenenfalls seine Vorstandskollegen bereitwillig zur Verfügung.




Der Kassenprüfer schlägt die Entlastung des Schatzmeisters vor

Wie schon im vorigen Berichtszeitraum konnte auch diesmal die Zahl der Retouren erneut, wenn auch nur noch geringfügig, reduziert werden. Während ihre Höhe in der Periode von 2005 bis 2007 noch ca. 10.300 € ausmachte, also ungefähr 4,5 % des Haushaltsvolumens, konnte sie für die Zeit seit der 29. HV auf ungefähr 6.160 €, entsprechend 3,0 %, gesenkt werden. Dies erforderte, wie wir an einigen Beispielen überprüfen konnten, einen großen zeitlichen Einsatz und mühsame Kleinarbeit. Dennoch darf weiterhin im Bemühen, diese Beitragsverluste und diesen bei gutem Willen und hinreichender Gewissenhaftigkeit aller Mitglieder eigentlich unnötigen Aufwand zu reduzieren, nicht nachgelassen werden. Bezüglich der Abrechnung von Telefonkosten wünschen sich die Kassenprüfer, dass sich der Vorstand für die Abrechnung auf ein einheitliches und leicht nachvollziehbares Verfahren einigt.

Wie schon im vorigen Bericht festgestellt werden musste, besteht leider der Trend, dass viele zurückkehrende Auslandslehrer glauben, dass mit dem Ende ihrer Auslandstätigkeit auch der Sinn für eine Mitgliedschaft im VDLiA endet; speziell für Bundesprogrammlehrer scheint der Anreiz für diese Mitgliedschaft während ihrer Zeit im Ausland zu einem nicht unerheblichen Teil in der Möglichkeit zu bestehen, sich als Verbandsmitglied günstig krankenversichern zu können. Um diesen Trend zu stoppen und gleichzeitig auch die Zahl der Mitglieder im Ausland zu erhöhen, sollten unserer Meinung nach verstärkt Initiativen ergriffen werden, um die Attraktivität des Verbandes während der Auslandstätigkeit und auch in der Zeit danach zu erhöhen. Dazu könnten unseres Erachtens einerseits verstärkte Werbekampagnen ebenso gehören wie die direkte Ansprache geeigneter Inlandsmitglieder mit der Bitte, Regionalgruppen ins Leben zu rufen und diese auch zu leiten. Ferner wäre es sicherlich für viele Pensionäre von großem Interesse, wenn es dem Verband gelänge, im nur Mitgliedern zugänglichen Teil seines Internetauftritts eine ständig aktualisierte Liste kurzzeitiger Vakanzen an Auslandsschulen zu veröffentlichen, die durch Erkrankungen oder Schwangerschaften bekanntlich immer wieder entstehen können und die durch Pensionäre oftmals leicht geschlossen werden könnten. Dazu müsste der Vorstand allerdings alle deutschen Auslandsschulen und deutsche Abteilungen an ausländischen Schulen entsprechend kontaktieren und diese Seite regelmäßig pflegen.

Was die verschiedenen Verbandskonten betrifft, so wurde der Deka-Renten-Fond entgegen unserem Vorschlag bisher immer noch nicht gekündigt. Dies erwies sich aber nicht als besonders nachteilig, da er bei den aktuell allgemein

niedrigen Zinssätzen eine nicht viel schlechtere Rendite als andere sichere Anlageformen aufwies.

Im Allgemeinen hat der Vorstand in der vergangenen Wahlperiode unseres Erachtens nach erfreulich gut gewirtschaftet. Die Kosten für die Vorstandsarbeit sind zwar wieder angestiegen, und zwar von 46.000 € auf nun ungefähr 52.000 €, dies liegt aber immer noch deutlich unter z. B. dem Wert von 77.500 € im Zeitraum von 2001 bis 2003. Als besonderes Beispiel kann die letzte HV in Darmstadt dienen, sie verursachte nur Kosten in Höhe von ca. 32.700 € und war damit um mehr als 8.600 € günstiger als die vorangegangene HV in Stralsund. Aufgrund der von den Kassenprüfern vorgeschlagenen Erhöhung des Beitrags für Ortslehrkräfte auf der letzten HV deckt dieser nun nahezu die Kosten für die Verbandszeitschrift und deren Versand.

Nach der Prüfung der Unterlagen danken wir dem Schatzmeister, Herrn Tiffert, für seinen umfangreichen und zeitraubenden Arbeitseinsatz und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir empfehlen den Mitgliedern daher die Entlastung des Schatzmeisters. ◂◂

## Abschlussbericht aus dem Sozial- und Rechtsreferat – als Drehbuch

*Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger*

**Lothar** setzt sich mit dem PC an den Tisch, klappt das Notebook auf: „Mal sehen, was sich bei den VDLiA-Anfragen so tut!“ und liest. Ruft: „Hanne, hör Dir das an: ‚Da ich noch kein Mitglied bin, weiß ich gar nicht, ob Sie mir antworten werden. Mein Problem ist folgendes: Im Sommer werde ich als ADLK für mindestens drei Jahre ins Ausland entsandt. Ich hab nun Schwierigkeiten mit der Kündigung meines Telekomvertrages. Die bieten mir eine Art Vergleich an, muss ich den annehmen?‘“ Lothar tippt.

**Hanne** kommt mit Aktenordnern zu ihm, legt die Ordner auf den Tisch.

**Lothar**: „Was hältst Du von meiner Antwort:

*Sehr geehrter Herr …*

*Auch wenn Sie noch kein Mitglied sind: Herzlichen Glückwunsch für die ADLK-Stelle in Südafrika. Nehmen Sie den Vergleich auf keinen Fall an. Schreiben Sie der Telekom, dass Sie innerhalb der nächsten 8 Jahre nach Deutschland zurückkehren werden und wenn man Sie nicht ganz als potentiellen Kunden verlieren möchte, soll man Sie zum 1.9. dieses Jahres aus dem Vertrag ohne Wenn und Aber entlassen. Im Übrigen sähen Sie einer gerichtlichen Auseinandersetzung mit der Telekom in Johannesburg mit Freuden entgegen!*

*Eine Bitte vom VDLiA: Sie wissen nicht, wie man Mitglied wird: Auf www.vdlia.de „Beitrittsformular“ anklicken, ausfüllen und abschicken. Das ist einfacher, als als ADLK in Südafrika zu bleiben.*

*Alles Weitere, wenn Sie Mitglied im VDLiA sind.*

*Mit freundlichen Grüßen …“*

**Hanne**: „Na, hoffentlich wird der Mitglied! Denkst Du daran, dass wir auf der HV einen Abschlussbericht geben sollen?“

**Lothar**: „Ja, ja. Du weißt, dass das eine delikate Sache ist. Wir müssen die Informationen, die wir von unseren Mitgliedern bekommen, wie versprochen auch vertraulich behandeln. Und wir können auch die Bereitschaft von Mitarbeitern vieler Ämter, Information an uns weiterzugeben und uns zu beraten, nicht missbrauchen.“

**Hanne** brummt. Blättert in den Akten: „Fass doch einfach die Hauptprobleme zusammen!“

**Lothar** schaut in seinen PC: „Oh je, da ist schon wieder so ein Elternzeit-Kindergeldfall. Das ist jetzt der x-te derartige Fall: Der Kollege wohnt in Montevideo, er hat extra vor seiner



Das Ehepaar Rheinberger stellt die Arbeit ihres Referats vor

Ausreise in Deutschland eine Zweitwohnung bezogen, in der Hoffnung einen steuerlich relevanten Wohnsitz zu haben, um weiterhin sein Kindergeld beziehen zu können. Jetzt schreibt ihm das Finanzamt, sein Ortgehalt als PLK aus Montevideo überschreite 10 % seines Welteinkommens. Deshalb habe er zu Unrecht seit 2007 Kindergeld bezogen und sie fordern 16.000 Euro zurück."

**Hanne: „**Es ist doch nicht zu fassen: Da arbeitet einer im Interesse Deutschlands im Ausland und wird steuerlich schlechter gestellt als ein inländischer Arbeitnehmer!"

**Lothar** zum Publikum: „Liebe Kolleginnen und Kollegen, wer sich für Statistik interessiert: Es gab in den letzten zwei Jahren im Rechts- und Sozialreferat **157** schriftliche Anfragen, die i. d. R. eine ausführliche schriftliche Beratung erforderten und ca. **150** kleinere Anfragen, die mit einigen wenigen Sätzen zu beantworten waren, neben einer ungezählten Anzahl von telefonischen Fragen: d. h. alle zwei Tage eine Rechtsberatung durch das Rechts und Sozialreferat. – Ich möchte mich bei all denen, die ich auf eine schnelle Antwort habe warten lassen, auch hier noch mal entschuldigen. Manch gut Ding braucht eben Weile."

**Hanne:** „Und worum ging es in all diesen Anfragen?"

**Lothar: „**Hauptthemen waren:

- die Erhöhung des Eigenanteils an der Mietkostenpauschale um 150 Euro bei den ADLK
- die Deputatserhöhung, ob auch Altverträge davon betroffen sind und ob Verlängerungsverträge damit eingeschlossen sind.
- dann die Frage des Versorgungsausgleiches und
- ganz wichtig, die zunehmenden Auseinandersetzungen zwischen Lehrkräften und Schulleitung wegen Arbeitsüberlastung.
- ferner Fragen zum Lehrerbeirat,
- Fragen zur Rückkehrerproblematik,
- Fragen zur Zweitvermittlung,
- Fragen zum Elterngeld und warum Missionare in die Liste der Berechtigten aufgenommen wurden, Auslandslehrer aber nicht
- und ein ganz großer Teil sind natürlich Versicherungsfragen gewesen."

**Hanne**: „Und was haben wir erreicht?"

**Lothar:** „Nun ja, wir konnten in etlichen Fällen Missverständnisse ausräumen und Kollegen in ihren ganz speziellen Sorgen beratend begleiten. Wir haben auch erreicht, dass einer Fami-

lie aus Santiago nach einem Prozess, den der VDLiA personell und finanziell unterstützt hat, das Elterngeld gezahlt wird. D. h. auch Ehepartnern von Auslandslehrern steht Elterngeld zu. Das Rechts- und Sozialreferat ist für viele Kollegen eine der unabhängigen Stellen, an die sie sich mit ihren Sorgen wenden können und – wie wir meinen – auch von Auslandslehrer zu Auslandslehrer ernst genommen werden. Es wird erst dann weniger Anfragen geben, wenn deutsche Auslandslehrer endlich dieselben Rechte wie Inlandslehrer haben, weil diese einen deutschen öffentlichen Arbeitgeber haben."

**Beide: „**We have a dream: Auslandslehrer sind Bundesbeamte auf Zeit und mit dem AA gleichgestellt!" ◂◂



Die Rheinbergers helfen Verbandsmitgliedern mit ihrer Beratung

Im Anschluss des in Form eines kurzweiligen Dialogs zwischen Lothar Rheinberger und Hannelore Breyer-Rheinberger dargebotenen Arbeitsberichtes des Referats für Sozial- und Rechtsfragen, das einerseits die Vielfältigkeit und andererseits die Komplexität der an es herangetragenen Fragen und Bitten um Unterstützung anhand ausgewählter Beispiele drastisch demonstrierte, kam es nach dem Applaus zur spontanen Äußerung vom Verbandsmitglied Martin Fluch:

„Ich würde mich gerne an dieser Stelle einmal persönlich bei dem Ehepaar Rheinberger bedanken. Ich selber hatte die Möglichkeit genutzt, bei ihm nach Rat zu fragen, und ich hatte in der Tat zwei- oder dreimal Antwort erhalten, kompetent und mehr als nur eine Seite. Heute höre ich, wie viel Arbeit hinter dieser Tätigkeit steckt, wie viel Zeit Familie Rheinberger da hinein steckt. Und das ehrenamtlich!

Ich würde sogar sehr gerne für eine solche Beratung zehn Euro als Spende geben.

Aber zumindest wäre es gut und sinnvoll, wenn man diese Arbeit in unserer Verbandszeitschrift einmal ausführlicher vorstellt und richtig würdigt.

Vor allem, wenn man das alles auch noch mit so viel Humor wie die beiden machen kann."

**Anmerkung der Redaktion:**
Seit Beginn meiner Tätigkeit als Schriftleiter vor sechs Jahren habe ich mehrfach und regelmäßig dem Ehepaar Rheinberger in den Ohren gelegen, das, was anlässlich unserer Vorstandssitzungen mündlich aus dem Referat für Sozial- und Rechtsfragen berichtet wurde, doch in der ein oder anderen Form zwecks Veröffentlichung in der Verbandszeitschrift zu Papier zu bringen.

Nunmehr, nachdem sich Rheinbergers aus dem Vorstand verabschieden, ist für Heft 4/2011 die Darstellung ihrer Arbeit anhand typischer Fälle als Themenschwerpunkt angedacht.

# Die auf der 30. Hauptversammlung in Potsdam verabschiedeten Anträge

### Antrag Nr. 1

**Antragsteller: Ingrid Bosert**
**Betrifft: Anpassung der Mitgliedsbeiträge**

Die Mitgliederversammlung möge die folgende Beitragsstruktur für die Mitglieder des VDLiA beschließen:
Der Jahresbeitrag für
- Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK, PLK, OLK) beträgt: 120,– Euro
- Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen beträgt: 60,– Euro
- Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen beträgt: 40,– Euro

In begründeten Einzelfällen kann Ortslehrkräften der Inlandsbeitrag gewährt werden. Darüber entscheidet der Vorstand.

Antrag zurückgezogen.

### Antrag Nr. 1a

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Anpassung der Mitgliedsbeiträge**

Die Mitgliederversammlung möge die folgende Beitragsstruktur für die Mitglieder des VDLiA beschließen:

Der Jahresbeitrag für
- Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK) beträgt: 130,– Euro
- Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK) beträgt: 90,– Euro
- Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK) beträgt: 80,– Euro
- Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen beträgt: 60,– Euro
- Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen beträgt: 40,– Euro

Bei zwei Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 2

**Antragsteller: Waldemar Gries**
**Betrifft: Anpassung der Pauschalen**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen (AA, BT, ZfA) dafür ein, dass die gültigen Pauschalen für ADLK und PLK den tatsächlichen Bedingungen entsprechend angepasst werden.

Einstimmig angenommen.

### Antrag Nr. 3

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen in Neuverträgen**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen von ADLK, die in den aktuell von der ZfA vorgelegten Neuverträgen festgeschrieben ist, zurückgenommen wird oder dass dafür ein angemessener Ausgleich geschaffen wird.

Bei zwei Gegenstimmen und fünf Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 4

**Antragsteller: AAA (Waldemar Gries)**
**Betrifft: Versorgungszuschlag**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen – vor allem bei den Bundesländern – dafür ein, dass bei der Regelung des Versorgungszuschlags für verbeamtete und derzeit beurlaubte BPLK und OLK eine konstruktive Lösung gefunden wird.

Bei sechs Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 5

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Ombudsmann**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand setzt sich dafür ein, dass innerhalb der Zentralstelle die Stelle eines Ombudsmannes/einer Ombudsfrau eingerichtet wird.

Bei einer Enthaltung angenommen.

### Antrag Nr. 6

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Unterrichtsfreie Tage**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich dafür ein, dass die Zahl der den deutschen Lehrkräften an PASCH-/DSD-/Auslandsschulen zustehenden Urlaubstage die entsprechende Zahl für im Inland tätige Lehrkräfte nicht unterschreitet.

Bei zwei Gegenstimmen und 21 Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 7

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Leistungsanreize für BPLK**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:



Der Vorstand des VDLiA setzt sich dafür ein, dass für BPLK verstärkt Leistungsanreize und Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden.

Bei drei Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 8

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: gerechte Bezahlung für BPLK**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich für eine angemessene Bezahlung von BPLK ein.

Bei einer Gegenstimme und sieben Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 9

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Erhöhung der Zuwendungen für BPLK**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich dafür ein, dass die Zuwendung für BPLK erhöht wird.

Bei sieben Gegenstimmen und vier Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 10

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Arbeitsvertrag für vermittelte deutsche Lehrkräfte mit einer deutschen Institution**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich dafür ein, dass ins Ausland vermittelte deutsche Lehrkräfte grundsätzlich einen Arbeitsvertrag von einer deutschen Institution erhalten.

Bei einer Gegenstimme und 13 Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 11

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Verbesserung der Krankenversicherungsmodalitäten für BPLK**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich für eine Verbesserung der Krankenversicherungsmodalitäten für BPLK ein. Wünschenswert ist eine Gleichstellung mit deutschen Arbeitnehmern im Inland. Mindestens aber sollten für Angehörige von BPLK Krankenversicherungszuschläge gezahlt werden.

Bei drei Enthaltungen angenommen.

### Antrag Nr. 12

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Funktionsstellenzuschlag für BPLK**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei der ZfA dafür ein, dass die von ihr festgelegten Verordnungen für Funktionsträger auch konsequent durchgesetzt werden.

Bei einer Enthaltung angenommen.

### Antrag Nr. 13

**Antragsteller: AAA**
**Betrifft: Befreiung von der Rentenversicherungspflicht im Gastland**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich beim Auswärtigen Amt dafür ein, dass von der Zentralstelle vermittelte Lehrkräfte, die ein sozialversicherungspflichtiges Ortsgehalt beziehen, die Möglichkeit erhalten, sich (a) von der einheimischen Versicherungspflicht befreien zu lassen oder (b) sich am Ende ihrer Dienstzeit die entrichteten Beträge erstatten zu lassen.

Bei vier Gegenstimmen und elf Enthaltungen angenommen.



### Antrag Nr. 14 (Eilantrag)

**Antragsteller: Martin Fluch/Charlotte Richter**
**Betrifft: Mindeststandards bei der Beschäftigung deutscher Lehrkräfte im Ausland**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen (ZfA, AA) dafür ein, dass Schulen, die durch die Bundesrepublik Deutschland gefördert werden (personelle und finanzielle Unterstützung, Unterstützung durch Lehr- und Lernmittel), einer Qualitätskontrolle unterliegen, insbesondere hinsichtlich der Einhaltung von Mindeststandards bei der Beschäftigung deutscher Lehrkräfte.

Einstimmig angenommen.

### Antrag Nr. 15 (Eilantrag)

**Antragsteller: Charlotte Richter/Martin Fluch**
**Betrifft: Schutz des Terminus „Deutsche Schule"**

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass der Terminus „Deutsche Schule“ eine deutliche Definition erfährt und geschützt wird.

Bei fünf Gegenstimmen und zehn Enthaltungen angenommen.

Aus Platzgründen musste auf den Abdruck der teilweise ausführlichen und daher sehr umfangreichen Begründungen verzichtet werden. Sie sind aber in dem Sitzungsprotokoll dokumentiert. [Die Redaktion]

## Wahl des neuen Vorstandes für die Jahre 2011–2013

In seiner letzten Amtshandlung als Vorsitzender bedankte sich Karlheinz Wecht mit einem kleinen Präsent bei Constanze Geisler, unserer Fotografin der 30. HV.



Dank an die Fotografin Constanze Geisler

Nachdem Frau Bosert die Entlastung des alten Vorstandes beantragt hatte, dieser auch mit den Enthaltungen der drei Vorstandsmitglieder einstimmig entlastet worden war, fand unter der Leitung von Achim von Dombois, Wolfgang Baier und Waldemar Gries die Wahl des neuen Vorsitzenden, des Geschäftsführers und des Schatzmeisters statt. Man einigte sich auf eine offene Abstimmung.

In den drei Wahlgängen wurden einstimmig gewählt als

- erster Vorsitzender: Karlheinz Wecht
- Geschäftsführer: Dr. Thomas Lother
- Schatzmeister: Wolfgang Tiffert.

Weitere Kandidatenvorschläge gab es nicht. Alle Gewählten nahmen das Amt an. Zu neuen Kassenprüfern wurden per Akklamation Herr Krause-Leipoldt und Herr Dr. Wolfgang Jäger gewählt. Damit endete der offizielle Teil der Mitgliederversammlung.

Anschließend stellte sich der gewählte „innere Vorstand“, diesmal ohne die zukünftigen Referenten, zum obligatorischen Gruppenbild vor dem Banner mit dem Motto der 30. HV auf.



# Teilnehmer/innen der 30. Hauptversammlung

| Nachname | Vorname | Wohnort | Auslandsdienstorte |
|---|---|---|---|
| Ackermann | Constanze | Halle | Margilan, Charkow |
| Adelberger | Gabriele | Würzburg | Rom |
| Albert | Stefanie | Potsdam, | Taiyuan |
| Ammon | Ulrich | Hamm | Lima |
| Arens | Dietrich | Frankfurt | Klaipeda/Lit. |
| Baier | Wolfgang | Husum | Arequipa, Bogotá |
| Becker | Hans-Georg | Dortmund | Portugal, |
| Bender | Dietrich | Marburg | Bilbao, La Paz, Budapest |
| Berger | Annemarie | Sinntal | Las Palmas |
| Blaer | Jürgen | Berlin | Bogotá |
| Bonkowski | Sigrid | Bonn | Peking, Mexiko |
| Bosert | Ingrid | Mölln | Teheran, Mailand |
| Bräuer | Rainer | Germersheim | Südafrika, Mexiko, Rumänien |
| Brenner-Burkhard | Martin | Weingarten | Sta Cruz de Teneriffe |
| Breyer-Rheinberger | Hannelore | Norderstedt | Santiago, Quito |
| Burger | Magrit | Bremerhaven | Lexington, Danzig |
| Burghardt | Manfred | Flensburg | Tokio, Jakarta, Ankara |
| Burkhard | Helmuth | Bruchsal | Kairo, Amman, Villa Baviera |
| Chahin -Dörflinger | Fatimeh | Freiburg | Teheran |
| Czeska | Dr. Ulrike | Schwelm | Puebla |
| Dähne | Holger | Marne | Teheran, Nowosibirsk, Riga |
| Dederding | Dr. Hans-Martin | Erlangen | Alma-Ata, Odessa |
| Dehne-Haas | Ursula | Bonn | Santiago, Lima |
| Droste | Dr. Herrmann-Josef | Lippstadt | Tenerife, La Paz |
| Egenhoff | Manfred | Bad Zwischenahn | Teheran, Buenos Aires, Kronstadt, Bukarest, China |
| Egger | Wolfgang | Stuttgart | Genua |
| Ellerbrock | Waltraut | Berlin | Seoul, Jakarta |
| Engel | Klaus | Haar | Sao Paulo, Las Palmas |
| Epp | Maria | Heidelberg | Barcelona, Bogotá |
| Everding | Karl-Martin | Bad Pyrmont | Lemberg/Lwiw |
| Fennefrohn | Gerd | Hohenau | Sewastopol, St. Petersburg |
| Fluch | Martin | Eppelheim | Ukraine, Kirgistan |
| Fritzen | Joachim | Weilheim | Quito, Mexiko |
| Gabbert | Wolfgang | Adendorf | Guayaquil |
| Gänß | Roland | Wald | Ankara |
| Geisler | Johannes | Koblenz | Rio de Janeiro, Istanbul |
| Gibitz | Ulrich | Schwerin | BLASchA-Vertreter MVP |
| Gmeiner | Sigrid | Ladenburg | Ungarn, Mongolei, Äthiopien |

| Nachname | Vorname | Wohnort | Auslandsdienstorte |
|---|---|---|---|
| Gries | Waldemar | z. Zt. Wash. DC | Sta. Cruz de Tenerife, Washington |
| Groffmann | Werner | Radolfzell | Tabor, Bratislava |
| Grotthaus | Christian | St. Augustin | |
| Haberland | Renate | Berlin | Kiew |
| Hapke | Hartmut | Berlin | Kairo, Košice |
| Hebbeler | Jutta | Rheine | Tiflis |
| Heuwieser | Josef | Mallersdorf | Mailand, Johannesburg |
| Hotz-Demmler | Lilo | Gernsheim | ehem. BLASchA-Vertreterin Hessen |
| Jäger | Dr. Wolfgang | Leipzig | Mailand |
| Knop | Eckehart | Meppen | Barcelona, Mexiko, B. Aires |
| Körfer | Dr. Elisabeth | Geilenkirchen | Norwegen |
| Krause-Leipoldt | Harald | Oldenburg | Stockholm, Peking |
| Lambrecht | Ute | Pécs, Ungarn | Budapest, Bratislava |
| Lammes | Markus | z. Zt. Wash. DC | Washington |
| Lamp | Norbert | Darmstadt | Varese |
| Lawin | Heike | Petershagen | Codlea, Bratislava, Almaty, Aktobe, Krasnojarsk |
| Lellek | Ralf | Hildesheim | Lima, Rosario, Asunción, Aktobe, Almati |
| Lother | Dr. Thomas | Dresden | Brünn/Tschechien |
| Maletz | Leonhard | Bad Urach | Buc, Paris |
| Marks | Margot | Werder/Havel | Taschkent, Kiew |
| Mattern | Ulrich | Edemissen | Istanbul, Hefei/China |
| Mesch | Tomma | Leer | |
| Müller | Johannes | Bitburg | Ankara, Adana |
| Munderloh | Holger | Kaiserslautern | Jounieh/Libanon |
| Napitupulu-Schoch | Lilli | Frankfurt | Jakarta |
| Neimöck | Hartmut | Hamburg | Mexiko, Bogotá, Lesotho, Caracas |
| Neumann | Martina | Klaipeda/Lit. | Litauen |
| Oettinger | Anke | Mexico City | Mexico City |
| Peleikis | Dr. Hans-Jürgen | Ellerbek | Rom |
| Reichenbach | Hans-Joachim | Jüchen | Quito, Paraguay, Chile |
| Remme | Hildegund | Hamburg | Stockholm |
| Rheinberger | Lothar | Norderstedt | Santiago, Quito |
| Richter | Charlotte | Meckenheim | Jounieh/Libanon |
| Rohde | Horst | Köln | ehem. ZfA |
| Schlegel | Alexander | Halle | Margilan, Donezk |
| Schluchtmann | Dana | Berlin | Moskau, Tiflis, Erevan |
| Schneider | Joachim | Münster | Buenos Aires, Teheran |
| Schneider | Stephan | Konz | Medellín, Las Palmas de G. C. |
| Schönfeld | Mario | Oschatz | Astana |
| Schreiber | Anke | Berlin | Bukarest, Izmir |
| Schröder | Heiko | Ahrensburg | Prag |

| Nachname | Vorname | Wohnort | Auslandsdienstorte |
|---|---|---|---|
| Selbert | Wolfgang | Schuld | Moskau, Kairo, Teheran |
| Siegrist | Klaus Arthur | Ladenburg | Las Palmas, Ungarn, Mongolei |
| Spanaus | Dr. Winfried | Krefeld | Johannesburg |
| Stender | Bernd | Frankfurt | Sao Paulo |
| Teibtner | Dieter | Diez | Bogotá, Buenos Aires |
| Tiffert | Wolfgang | Aurich | Thessaloniki |
| Ullrich | Peter u Irmtraud | Straubenhard | Tenerife, Osorno, Arequipa |
| von Dombois | Achim | Köln | Kairo, Kapstadt |
| Wagner | Dr. Iris | Aschaffenburg | |
| Weber-Wirth | Andrea | Raunheim | Istanbul |
| Wecht | Karlheinz | Rimbach | Lima |
| Wegiel | Rafal | Mannheim | Taiyuan, Peking |
| Wertheimer | Waltraut | München | Bukarest |
| Wicke | Rainer | Köln | Edmonton, ZfA |
| Wirth | Claus | Raunheim | Istanbul |
| Wolf | Matthias | Grünberg | Chiang Mei |
| Zühlke | Dr. Reinhard | Stalsund | Bulgarien, Kasachstan, Slowenien |
| Zühlke | Carola | Stalsund | Bulgarien, Kasachstan, Slowenien |

Für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Liste der angemeldeten Teilnehmer(innen) an der 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam übernimmt die Schriftleitung keine Gewähr.

Wir bitten um Entschuldigung, wenn Sie in der Teilnehmerliste fehlen, namentlich verstümmelt oder falsch tituliert erscheinen und/oder einem falschen Wohnort zugeordnet sind. Noch größere Kritik gibt es regelmäßig, wenn in der Liste die Angaben zu Ihrer Auslandstätigkeit nicht stimmen. Scheuen Sie sich nicht, uns zur Aktualisierung der Mitgliederdaten Ihre Korrekturen zuzusenden.

## Ansprechpartner

ist unser Schatzmeister, Wolfgang Tiffert, tiffert@vdlia.de



Am Samstag fand der Tagesausflug mit dem Wassertaxi zum Cecilienhof (Führung) statt. Anschließend führte uns der leider verregnete Spaziergang Richtung Schloss Belvedere zum gemeinsamen Mittagessen ins Restaurant „Am Pfingstberg". Alles war vom Ehepaar Rheinberger bestens vorbereitet und organisiert worden, so dass wir von Seiten der Teilnehmer nur positive Rückmeldungen erhalten haben. Zwei davon seien stellvertretend hier in Auszügen abgedruckt.

Lieber Herr Wecht,
schon liegt unsere 30. Hauptversammlung eine Woche zurück, da wird es Zeit, Ihnen und dem gesamten Vorstand für die abwechslungsreiche, überlegte Gestaltung dieser Tagung noch einmal herzlich zu danken! (…)

Im Einzelnen darf ich anmerken, dass die Havel-Landschaft bei der Sieben-Seen-Rundfahrt am Mittwochabend bei mir, einem alten Preußen, einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat.

Am Donnerstagvormittag war der Vortrag von Frau Forßbohm zwar interessant, jedoch zu lang geraten, worauf dann die geschickte Dialogform zwischen den Herren Hermann und Egenhoff erfrischend wirkte.



Tagesausflug der Teilnehmer mit dem Wassertaxi

Die mich vor allem interessierende aktuelle Stunde über den Stand des Auslandsschulwesens am Freitagvormittag litt natürlich unter den nicht zu erwartenden Absagen, wurde von Ihnen aber durch das Hinzuziehen der Herren Baier und Gries mit ihren klaren und sehr fundierten Aussagen deutlich aufgewertet. Im Übrigen hielt ich den Vorwurf des „Lohndumpings" (…) für ungerecht.

Sie können mit Recht auf eine wiederum erfolgreiche und von Ihnen geschickt geleitete Tagung zurückblicken. Noch einmal gratuliere ich Ihnen und Ihren Vorstandskollegen zur Wiederwahl und bleibe mit guten Wünschen – deo volente bis zum nächsten Mal –

Ihr Achim von Dombois

Sehr geehrter, lieber Herr Wecht,
Planung und Durchführung der 30. Hauptversammlung in Potsdam haben mich beeindruckt, es war ausgezeichnet, und ich darf Ihnen, Frau Breyer-Rheinberger und den Herren des Vorstands ganz herzlichen Dank für die geleistete Arbeit aussprechen und zum Erfolg der Veranstaltung gratulieren. (…)

Mit der Iranerin Frau Siba Shakib hat der Vorstand einen ausgezeichneten Griff getan, diese Festrednerin hat bei mir und vielen Teilnehmern großen Anklang gefunden. (…)

Ihnen allen ein herzliches Dankeschön für die ausgezeichnet geplante und durchgeführte 30. Hauptversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland, dessen Ehrenvorsitzender ich seit genau 20 Jahren bin.

Mit freundlichen Grüßen
Hans-Georg Becker

## Bundespräsident übergibt erstes Gütesiegel an Deutsche Auslandsschule

*Kurt Endres*

Bei seinem Schulbesuch in der Deutschen Schule San José in Costa Rica wurde Bundespräsident Christan Wulff von der versammelten Schulgemeinde und von über 500 Kindern aus Grundschule und Kindergarten überschwänglich gefeiert. Zuletzt hatte die Schule im Jahr 1977 durch Bundespräsident Walter Scheel solch ehrenvollen Besuch. Das jetzige deutsche Staatsoberhaupt kam in Begleitung seiner Frau Bettina und einer 60-köpfigen Delegation, unter anderem bestehend aus Botschaftern und Parlamentariern.



Bundespräsident Christan Wulff übergibt Gütesiegel an Schulleiter Kurt Endres (v. l. n. r.: Dr. Ernst Martens, Botschafter, Kurt Endres, Schulleiter, Christan Wulff, Bundespräsident, Dr. Andreas Rauff, Vorsitzender Schulverein, Bettina Wulff)

Den von der Schülerschar vorgetragenen Begrüßungsschlager „Marmor, Stein und Eisen bricht", in Anspielung an die nächstes Jahr zwischen Deutschland und Costa Rica bestehende 100-jährige „Schulliebe", kommentierte der Präsident begeistert mit dem Lob: „Das war absolut super!"

Lobende Worte fand Christian Wulff auch für das pädagogische Qualitätsmanagement der Schule. Die Humboldt-Schule San José erhielt deshalb als erste Deutsche Auslandsschule direkt aus der Hand des Bundespräsidenten das von ihm unterzeichnete Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule". Dies ist das Ergebnis einer mehrtägigen Bund-Länder-Inspektion, in welcher anhand von 72 Qualitätskriterien das Schulprofil und die Leistungsfähigkeit der Schule geprüft worden war. An den Schulleiter Kurt Endres gab er dabei den Rat: „Hängen Sie dieses Gütesiegel hinter Glas in Ihr Büro. Jedem Beschwerde führenden Vater können Sie dann mit dieser amtlichen Bescheinigung die Qualität der Schule belegen!" Im Namen der ganzen Schulgemeinde bedankte sich dann auch der Schulleiter für die ehrenvolle Auszeichnung mit dem Versprechen, in der kontinuierlichen Verbesserung der Schule nicht innezuhalten: „Nichts ist so gut, als dass es nicht noch verbessert werden könnte!"

Zuvor hatte der Bundespräsident die mit deutscher Finanzhilfe möglich gewordene jüngste Baumaßnahme der Schule – die Überdachung eines Sportgeländes und die Sanierung der Umkleidekabinen – durch das Durch-



Bundespräsident mit Schülern der Abiturklasse bei Basketball-Würfen

schneiden eines Bandes eingeweiht. In der damit verbundenen kleinen sportlichen Aktivität, Basketball-Würfe von der Freiwurflinie, machte das Präsidentenpaar auch sportlich eine gute Figur. Bettina Wulff zeigte sich technisch besser, der Präsident – technisch nicht ganz ausgefeilt – war aber erfolgreicher! Vor dieser Aufgabe hatte er noch etwas tiefgestapelt: „Ich setze schwer darauf, dass meine Frau trifft. Ich bin ein bisschen außer Übung!“



Einweihung der Baumaßnahme

In dem kleinen Schulrundgang konnten sich die Gäste von den sehr guten Installationen der Schule überzeugen. Vor der Solar- und Fotovoltaikanlage prunkte das „Blaue Band“. Diese Auszeichnung erhielt die Schule im Sitzland mit maximal erreichbarer Punktzahl für ihre Bemühungen um den schonenden Umgang mit Ressourcen, ihr Umweltkonzept und dem eingeführten Recycling-System. Im letzten Schuljahr wurde sie schon von der Handelskammer und dem Staatspräsidenten von Costa Rica als beste Schule des Landes ausgezeichnet.

Bei der Besichtigung des schulischen Schmetterlingsgartens zeigte sich nun Bettina Wulff erfolgreicher: Ihr farbiges Kleid (oder ihr Parfüm?) fanden die Tiere offensichtlich anziehender als den gedeckten Anzug ihres Ehemannes. Dafür glänzte der Vater Christian Wulff mit seinen Kenntnissen zum Kultbuch „Raupe nimmersatt“!

Nach der Enthüllung einer Gedenktafel anlässlich seines Besuches bestand der Präsident im Eingangsbereich auf einem Foto mit der Büste des Namensgebers der Schule, wobei es ihm der gewählte Ausspruch von Alexander von Humboldt besonders angetan hatte: „Die gefährlichste aller Weltanschauungen ist die Weltanschauung der Leute, welche die Welt nie angeschaut haben!“




Der Bundespräsident mit Frau vor der Büste des Namensgebers der Schule

In seinen Abschiedsworten stellte der Bundespräsident die Schule gerade gegenüber den zur Delegation gehörenden Mitgliedern des Bundestages, den „Hütern des Geldes“, als gutes Beispiel für eine gute Verwendung deutscher Finanzmittel heraus. Schulleiter und Schulvorstand hörten das natürlich gerne. Spätestens jetzt war jeder der Schulgemeinde dem ungekünstelten Charme des Präsidentenpaares erlegen! ◂◂

Die Bildrechte liegen bei der Schule.

## Lehrerin an der Deutschen Schule Beirut – ein Erfahrungsbericht

*Charlotte Richter*

Nach dem ersten Staatsexamen reiste ich in den Libanon, um dort im Rahmen eines Austauschprogramms zwei weitere Semester zu studieren. Als diese um waren, fühlte ich mich so wohl im Land, dass ich nach Möglichkeiten suchte, meinen Aufenthalt um ein oder mehrere Jahre zu verlängern. Auf die Weise fand ich zur Deutschen Schule Beirut. Ich wurde ohne Vorstellungsgespräch als Deutschlehrerin für die Klassen 4 und 5 eingestellt, mit einem Pensum von 25 Wochenstunden. Über die Tatsache, dass ich mit 25 Jahren für einen Job wie diesen ziemlich jung war, machte ich mir wenig Gedanken. Schließlich hatte ich in Beirut ein gutes soziales Netzwerk und die Schule machte so viele Versprechen, dass das Ganze schon fast wie ein Luxusjob erschien: Die Schule würde die Kosten für Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigung übernehmen, mir eine Dienstwohnung zur Verfügung stellen, beim Kauf eines Autos behilflich sein und mir obendrein noch einen Aufenthalt in Ägypten oder Zypern bezahlen, denn aufgrund der Visumsbürokratie musste ich noch einmal außer Landes reisen.

Die Ferien neigten sich dem Ende zu, aber die Versprechen wurden nicht eingelöst. Einzig meinen Pass hatte man eingezogen – für die Beschaffung von Visum und Genehmigungen. Schließlich war der erste Schultag da, aber ich hatte immer noch keine Wohnung. Erst eine Woche später hieß es, die Dienstwohnung sei bezugsfertig.

„Bezugsfertig", das bedeutete: Die Wände waren nicht gestrichen, teilweise lösten sich die Tapeten ab. Insbesondere im Badezimmer gab es starken Schimmelbefall, bei meiner Vorgängerin war sogar einmal die Decke eingebrochen. Die Küche war noch nicht fertig eingerichtet – was den Direktor aber keineswegs daran hinderte, mir zusätzlich noch großzügig einen Wäschetrockner zu versprechen – und auch der Rest der Wohnung war recht spärlich und schäbig möbliert. Einige der Türen nach draußen ließen sich nicht schließen, andere nicht öffnen. Ich wurde auch des Öfteren von Ungeziefer heimgesucht: Von Ameisen über Kakerlaken und Mäusen bis hin zu Vogelspinnen war alles dabei. Meine Bitten, die Wohnung zu behandeln, damit der vielbeinigen Besuch ausbliebe, wurden ignoriert. Ebenso wie sämtliche schriftlichen und mündlichen Mitteilungen, welche ich im Laufe der Zeit auf Grund der Wohnumstände sowie meiner sich zusehends verschlechternden Gesundheit machte.

Internet hatte ich trotz wiederholter Versprechen nicht, man erwartete aber selbstverständlich, dass ich immer pünktlich meine Wochenpläne abschickte sowie in stetigem Mailkontakt mit Eltern und Schule blieb, auch und gerade über's Wochenende und in den Ferien. Ein Auto bekam ich auch nicht. Dies war besonders misslich, denn ich wohnte ca. 40 Minuten Autofahrt von Beirut entfernt in den Bergen und sowohl die Schule als auch den nächste Supermarkt konnte man nur mit dem Auto erreichen. Da aber mein Pass eingezogen war, konnte ich noch nicht einmal ein Auto mieten und blieb fortwährend auf das Wohlwollen und die Geduld von Kollegen und Freunden angewiesen. Stundenplanänderungen, eine leere Gasflasche, ein großer Einkauf wurden zum Problem.

Meinen Pass hatte ich bereits im August abgegeben. Doch im Gegensatz zu den anderen deutschen Kollegen bekam ich ihn nicht wieder und war, nachdem meine alte, studentische Aufenthaltsgenehmigung abgelaufen war, mehrere Monate illegal im Land. Ich fühlte mich in meiner Bewegungsfreiheit und meinem Sicherheitsbedürfnis stark eingeschränkt. Ich weiß nicht, wie viel Verständnis die Soldaten an einem der Checkpoints auf den Straßen für meine Situation aufgebracht hätten. Vorsichtshalber unterließ ich Fahrten zu Freunden nahe der südlichen Grenze. Im Krisenfall hätte ich, das teilte mir die Botschaft mit, das Land nicht verlassen können. Erst an Heiligabend erhielt ich

nach erheblichem Drängen meinen Pass zurück sowie alle benötigten Papiere. Weihnachten konnte ich trotzdem nicht mit meiner Familie in Deutschland verbringen. Ein Wort der Entschuldigung oder des Bedauerns gab es nicht, vielmehr sah ich mich selbst mit Anschuldigungen konfrontiert. Obendrein stellte sich heraus, dass das mir überwiesene Gehalt deutlich geringer war als das, was zuvor vereinbart worden war. Man konnte natürlich alles begründen, unter anderem zahlte ich demnach Geld für eine Krankenversicherung – aber ich erhielt zu keinem Zeitpunkt Unterlagen hierzu und musste alle Arztrechnungen selbst bezahlen.

So weit zu den außerschulischen Bedingungen, unter denen ich arbeitete. Rückblickend denke ich, dass es da sicher ein paar unglückliche Zufälle gegeben hat, dass aber auch meine Situation ausgenutzt wurde. Dass man dachte: sie ist jung und allein, sie kann sich nicht wehren, mit ihr kann man es ja machen.

Nun zur Schulpraxis: Am Schuleingang gibt es ein Schild, auf dem steht *German School Beirut*. Das ist Englisch und nicht Deutsch. Die Webseite der Schule ist in englischer Sprache verfasst, und wenn man dort anruft, hat man in der Regel auch keine deutschsprachige Person am anderen Ende der Leitung. Überhaupt fand ich nicht sehr viel Deutsches an der Schule. Sicher, das Schulprogramm klingt hervorragend, als wären hier herausragende, in Deutschland geschulte Pädagogen am Werk. Aber mit der Realität hat das nichts zu tun. Der Direktor ist Libanese, der in Deutschland studiert hat. Aber nicht Erziehungswissenschaften, er ist Ingenieur. Von der Unterrichtspraxis an der Schule kann er nicht allzu viel Ahnung haben, denn er betritt nur äußerst selten ein Klassen- oder das Lehrerzimmer, und bei Elterngesprächen ist er in aller Regel auch nicht dabei.

Deutsch wird im Allgemeinen weder besonders gern noch besonders gut gelernt. Das Lehrwerk, mit dem ich unterrichtete, soll in zwei Jahren zum Niveau A1 führen. Das bedeutet also, dass die Schüler an der DSB nach fünf Schuljahren und häufig auch mehreren Kindergartenjahren gerade mal auf der Stufe A1 sind. Viele aber schaffen noch nicht einmal das. Die Sprachkenntnisse der Schüler sind wirklich erschreckend schlecht. Ein Bekannter aus Beirut, ein Libanese, der viele Jahre in Deutschland gewohnt hat, erzählte mir, dass sein Sohn, Erstsprache Deutsch, nach einem Jahr an der DSB diese Sprache vollständig verlernt hatte. Und was soll man davon halten, wenn selbst der Direktor, auf die schlechten Leistungen seines Sohnes in Deutsch angesprochen, meint, das sei nicht so schlimm, Deutsch sei nicht wichtig wie andere Fächer?

Angesichts der hohen Schülerzahlen in der Grundstufe – die Klassen sind i. d. R. vierzügig, ist die Anzahl der Schüler, die das Sprachdiplom bestehen, außergewöhnlich klein. Erstaunt hat mich, dass bei zwei Schülern, die gerne in Deutschland studiert hätten, der Stundenplan verhindert hat, dass die beiden das Sprachdiplom an der Schule ablegten. Was hatten sie davon, dass sie die Deutsche Schule besuchten? Das GIB legen nur sehr wenige Schüler ab, in den letzten Jahren waren es *maximal* 14. Offiziell schaffen die Schüler das Jahr nur, wenn sie in Deutsch bestehen. Aber niemand von uns hätte sich getraut, einem Schüler die verdiente schlechte Note zu geben, wenn er dann nur wegen Deutsch durchgefallen wäre.

Dass die meisten Schüler an der DSB so schlechte Leistungen in Deutsch erbringen, mag zum Teil an der mangelnden Qualifikation der Lehrer insbesondere im Kindergarten und den unteren Klassen liegen: Ist ein erheblicher Teil des übrigens ständig wechselnden Kollegiums noch an der Universität eingeschrieben, reicht als Einstellungskriterium für die Deutschlehrer dort bereits die mehr oder weniger gute Beherrschung der deutschen Sprache. Ein weiterer Grund mag aber auch die geringe Wertschätzung sein, die an der Schule der deutschen Kultur, ja auch den deutschen Kollegen entgegengebracht wird. Regelmäßig werden diese nämlich bei Konferenzen diffamiert. Das bekam auch ich gleich zu spüren, als ich beim ersten *general meeting* bei Nennung meines Namens aufstehen musste und der Direktor dazu witzelte: „Die hat wohl nicht genug am Strand gelegen, so weiß, wie die ist!" Dies sagte er übrigens auf Arabisch, wohl in der Hoffnung, ich würde ihn nicht verstehen. Ich bin kein humorloser Mensch und kann durchaus über mich selbst la-

chen. Meinem Gefühl nach hat der Direktor einer großen Schule derartig Sprüche auf Kosten einer neuen Kollegin aus dem Ausland aber tunlichst zu unterlassen. Wirklich integriert waren wir Deutschen im Kollegium nicht, und das war, so erzählten mir die anderen, auch vor meiner Zeit schon so. Etwas zu sagen hatten wir nicht wirklich. Unser Platz war die hintere Ecke des Lehrerzimmers, da ging es uns ebenso wie den deutschsprachigen Büchern in der Bibliothek.

Bei den mir bekannten deutschen Eltern – die meisten schicken ihre Kinder übrigens nicht auf die DSB – hat die Schule keinen guten Ruf. Sie hatten schlechte Erfahrungen gemacht, waren auf Chaos und Unfreundlichkeit gestoßen und hatten den Eindruck, es ginge nur darum, ihnen das Geld aus der Tasche zu ziehen (dies habe ich übrigens auch von Libanesen gehört, die ihre Kinder wieder von der DSB abgemeldet hatten). Außerdem, so sagte man, würden die Kinder an der Schule weder anständig Deutsch, noch Englisch, noch Französisch, noch Arabisch lernen. Aus meiner persönlichen Erfahrung heraus kann ich das nur bestätigen.

Die DSB ist, nicht nur meinem Eindruck nach, eine Schule, die nur dem Namen nach deutsch ist (bzw. „German"). Die deutsche Sprache muss zwar Unterrichtsfach sein, wird aber ebenso wie die deutsche Kultur nicht sonderlich erfolgreich vermittelt. Projekte oder Aktionen, die mit Deutschland zu tun haben, habe ich an der DSB nicht erlebt, noch nicht einmal bei sich anbietende Gelegenheiten, zum Beispiel am Tag der Deutschen Einheit, Nikolaus usw. Weiterhin habe ich den Eindruck, dass die DSB zwar irgendwie etwas mit Bildung zu tun hat, aber eher eine Mischung aus Wirtschaftunternehmen (aus Sicht der Führung) und Dienstleistungssektor (aus Sicht der Eltern und Kinder) ist. Diese Schule können sich nur sehr wohlhabende Familien leisten, und diese stellen Forderungen, die aus deutscher Sicht ziemlich ungewöhnlich erscheinen. Beispielsweise fahren die Schüler regelmäßig mitten im Schuljahr für längere Zeit in den Urlaub, von den Lehrern wird dann das Erstellen eines Lernprogrammes für diese Zeit erwartet. Von den Lehrern wird im Übrigen ebenso erwartet, dass sie auf Wunsch nach der Schule unentgeltliche Nachhilfestunden erteilen und weitere Zusatzarbeit leisten. Das ging sogar so weit, dass wir in unseren Freistunden der Rezeptionistin helfen mussten, Arbeitsblätter zu kopieren und zu lochen sowie in den Pausen bei der Essensausgabe für die Schüler halfen. Uns Lehrern selbst war das Essen bis auf Kekse übrigens verboten – bei einem Schultag, der um 7:30 begann und um 15:30 endete. Wollten wir das Schulgelände in dieser Zeit verlassen, mussten wir uns mit Namen und Uhrzeit in eine Liste eintragen und unsere Karte durchziehen. Das galt sogar für die Raucher, die sich für ein paar Minuten auf den Parkplatz neben dem Schuleingang zurückzogen.

Ich selbst kam mir weniger als Pädagogin, sondern vielmehr als überwachte Dienstleisterin vor. Für die Schüler steht man, das empfinden auch libanesische Kolleginnen so, nur knapp über dem Dienstmädchen. Besonders als Ausländerin hat man es dann nicht leicht. Ein Viertklässler bspw. kam nach dem Unterricht einmal zu mir und hielt mir vor: „You are not one of us, you are not from our culture, how can you say my behaviour is bad?" Als ich dies im Beisein der Administration der Mutter des Jungen berichtete, wurde rasch abgewunken und über mich gelächelt – und zwar von der Administration. Die Eltern bei der Stange und damit am Zahlen zu halten, das ist ganz wichtig an der DSB und geht dabei nicht selten auf Kosten der Mitarbeiter. Aus demselben Grund musste sich eine hochschwangere Kollegin mit gebrochenem Bein die Treppen in ihre Klassen hochtragen lassen. Fehlen bedeutet Gehaltseinbußen. Alles in deutschem Namen.

Zu einem Wirtschaftsunternehmen gehört die Optimierung von Gewinn. Minimaler Aufwand bei maximalem Ertrag. Wenn ein Element nicht mehr genug erwirtschaftet, wird es abgestoßen. Genau so kam ich mir vor: Die Arbeits- und Wohnbedingungen schadeten meiner Gesundheit zunehmend. Ich bekam einen Infekt nach dem anderen. Anfangs kam ich noch krank zur Schule. Halsentzündung, Durchfall, Fieber – ein Fehlen wurde nicht akzeptiert. Man nahm keinerlei Rücksicht und ignorierte sämtliche Hinweise von meiner Seite. Schließlich wurde es immer schlimmer, ich war durch und durch erschöpft und bekam massive Pro-

bleme mit dem Sehen. Ich konnte einfach nicht mehr, ich war mit meinen Kräften völlig am Ende und nicht mehr fähig, zu arbeiten. Der sehr renommierte Augenarzt, den ich wegen meiner Probleme aufsuchte, sagte, deren Ursache liegen im Gehirn, und wenn ich mich nicht ausruhen würde, könnte dieses auf Dauer Schaden nehmen.

Ich hatte also abgewirtschaftet. Der Direktor sah sich zum Handeln gezwungen, denn er hatte, wie er mir sagte, Sorge um das Image seiner Schule. Er sah ein, dass ich nicht mehr zu gebrauchen war. Er war nicht bereit, meine Arbeitsbelastung zu reduzieren oder mir eine Auszeit zu gönnen. Stattdessen leitete er ein Verfahren in die Wege, mit dem er mich zu gewaltigen Schadensersatzforderungen verpflichten wollte: Zunächst ließ er mich zu einem Arzt bringen, seinem langjährigen Freund und Mitglied im Schulvorstand. Nur von diesem wollte er ein Attest akzeptieren. Bei den Untersuchungsmethoden dieses Arztes hätte ich in Deutschland umgehend die Praxis verlassen und Anzeige erstattet.

Dies war das Ende meiner Zeit an der DSB. Fluchtartig verließ ich das Land. Doch Nachwirkungen blieben: Mein Immunsystem war gründlich geschwächt und auch mehrere Wochen nach meiner Rückkehr nach Deutschland fing ich mir einen Infekt nach dem anderen ein. Meine Augenprobleme dauern bis heute an. Der Schimmelbefall in der Wohnung hat mein Asthma merklich verstärkt. Es ist naheliegend, dass auch meine Psyche gelitten hatte. Dies legte sich, als ich im März anfing, an einer integrativen Grundschule im Neuköllner Brennpunkt zu arbeiten und dabei sehr erfolgreich war. Als ich am Ende des Schuljahres ein hervorragendes Abschlusszeugnis ausgestellt bekam, war ich endgültig davon überzeugt, dass die schlechten Erlebnisse im Libanon nicht hauptsächlich in meiner Person begründet waren.

Ich hatte mich sehr auf die Arbeit im Libanon gefreut. Ich habe mich gründlich vorbereitet. Ich war höchst motiviert und habe mich immer bemüht, trotz erschwerter Bedingungen gute und sorgfältige Arbeit zu leisten. Aber die Art des Umgangs an der DSB ist schockierend. Genau genommen schäme ich mich sogar dafür, was dort mit Hilfe deutscher Gelder und im Namen Deutschlands geschieht. Meiner ehemaligen Kollegin, die wegen der DSB an Depression erkrankte und ebenso wie ich geflohen ist, geht es ebenso.

Nimmt man zu unseren persönlichen Erfahrungen die objektiven Tatsachen, dass die DSB nur mit sehr geringem Erfolg Vermittler der deutschen Sprache und Kultur ist und in deutschen, tlw. auch in libanesischen Kreisen einen äußerst fragwürdigen Ruf hat, dann frage ich mich ernsthaft, weshalb diese Institution den Namen „Deutsche Schule“ führen darf und wofür sie finanziellen Zuschüsse aus Deutschland verdient hat. Ich kann nur hoffen, dass sie unter den deutschen Auslandsschulen eine Ausnahme bildet. ◂◂

**Anmerkung der Schriftleitung:**
Aus diesen Erfahrungen heraus entstanden auf der HV in Potsdam zuerst im Arbeitskreis der aktiven Auslandslehrer (AAA) zwei Anträge, die bei der Mitgliederversammlung als Eilanträge Nr. 14 und Nr. 15 behandelt wurden. Sie sind auf S. 301 nachzulesen.

**Leserbrief**

Nachdem auf der Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam von einigen wenigen Mitgliedern der Standpunkt vertreten wurde, in Zeiten der Knappheit von Lehrern und Mitteln könnten die Deutschen Schulen doch auf Sport-, Kunst- und Musiklehrer aus Deutschland verzichten, hat mir der fundierte Artikel „Interkulturelle Musikerziehung im Auslandschulkontext" im letzten Verbandsheft (3/2011) aus der Seele gesprochen.

Gerade die „weichen Fächer" sind wichtig für eine ganzheitliche Erziehung im Allgemeinen, sie können in besonderem Maß positive Emotionen transportieren, die dann wiederum dem eher kognitiven DaF- und DFU-Unterricht motivierend helfen. Der lautstarke Protest aus dem Hauptversammlungs-Publikum, als der oben erwähnte Ansatz zum Sparen formuliert wurde, bestätigt mich in meiner Ansicht ebenso wie der Festvortrag von Frau Siba Shakib, die beispielhaft verdeutlichte, dass gerade die nonverbalen, nicht kognitiven Eindrücke bei den Schülern der DSS prägend in Erinnerung bleiben.

Im Übrigen sollte man die Außenwirkung von gelungenen Musikveranstaltungen, Kunstausstellungen und sportlichen Wettbewerben für die DSS und die Bundesrepublik nicht unterschätzen.

Hannelore Breyer-Rheinberger

## Gegen Schwarz-Weiss

### Möglichkeiten eines interkulturellen Musikunterrichts an Deutschen Schulen im Ausland

*Andreas Göbel*

Nach den theoretischen Vorüberlegungen in der letzten Ausgabe soll nun aufgezeigt werden, warum es in mehrfacher Hinsicht sinnvoll ist, an einer deutschen Auslandsschule interkulturellen Musikunterricht auf Deutsch anzubieten. Dafür wird zunächst erläutert, wie Musik als DFU zum Spracherwerb der Fremdsprache Deutsch beitragen kann, ohne sich ausschließlich in den Dienst des Sprachunterrichts stellen zu müssen. Anschließend sollen Möglichkeiten der interkulturellen Verständigung über die Behandlung verschiedener Musikkulturen dargelegt werden.



#### Musik und Spracherwerb

Wie kann das Fach Musik die sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch verbessern und gleichzeitig fachimmanent unterrichtet werden?

Im DaF-Unterricht ist Musik bereits ein beliebtes Mittel, um den Sprachunterricht abwechslungsreich zu gestalten.[1] Anhand von deutschen Liedtexten werden das Hör- und Textverständnis, die Aussprache oder bestimmte Redewendungen trainiert. Musik erlaubt hier eine spielerische und lebendige Vermittlung der deutschen Sprache, wobei sich die Auswahl der Lieder in der Regel am Text und den Möglichkeiten seiner Verwertung orientiert, sei es in Bezug auf ein bestimmtes Oberthema, grammatikalische Besonderheiten oder die dem Sprachniveau angemessene Verständlichkeit des Textes. Lieder stellen in diesem Zusammenhang ein attraktives und motivierendes Übungsmedium dar, in dem sich verschiedene Facetten des Deutschlernens mit thematischen Bezugspunkten verbinden lassen. Die Auseinandersetzung mit den textlichen Inhalten verknüpft den Sprachunterricht darüber hinaus mit Landeskunde, indem die kulturelle oder politische Wirklichkeit der deutschen Gesellschaft thematisiert wird. Die Möglichkeiten von Musik zur vielfachen Unterstützung der Anliegen eines DaF-Unterrichts sind also weitgehend bekannt und werden umfassend genutzt. Allerdings hat Musik im DaF-Unterricht stets eine dienende Funktion und wird vor allem in Bezug auf den Text wahrgenommen.

Musik bietet darüber hinaus jedoch weitere Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, die von einem DaF-Unterricht nicht geleistet werden können und auch andere Anforderungen an die Schüler stellen. So kann zum Beispiel neben dem Text auch der Wort-Ton-Bezug, also die Beziehung zwischen Text und Musik, näher betrachtet werden. Es könnte überlegt werden, mit welchen musikalischen Mitteln sich einzelne Passagen des Textes noch stärker untermalen ließen, um sie in der Musik zu kommentieren (deckungsgleich, konträr, ironisch etc.). Man könnte auch darüber nachdenken, wie man den Gehalt des Textes musikalisch anders ausdrücken könnte, was die Thematisierung von verschiedenen Musikrichtungen und ihren eventuellen Klischees zur Folge hätte. In diesem Zusammenhang könnte man eigene Texte zu Instrumentalmusik verfassen lassen, und so über individuelle Wirkungsweisen von Musik diskutieren.

Das eigene, kreative Tun steht auch im Vordergrund der „Musik Poesie-Workshops" des Duos avocado[2], die sich explizit an Deutschlernende richten. Die Teilnehmer lernen zu Beginn die Refrains von einigen mitgebrachten Liedern kennen und singen. Diese haben unterschiedliche Stimmungen und Themen und sind bewusst offen formuliert, so dass sie unterschiedliche Zugänge ermöglichen.[3] Anschließend bekommen sie die Aufgabe, eigene Strophen zu einem ausgewählten Refrain zu schreiben. Entscheidend ist hier, dass die Qualität des Textes nicht vom jeweiligen Deutsch-Niveau abhängig ist. Selbst Deutsch-Anfänger können deutsche Wörter, die sie schon kennen, in eine bestimmte Reihenfolge bringen und so einen Text erzeugen, der zusammen mit der Musik bereits eine Wirkung erzielt. Ziel des Workshops in sprachlicher Hinsicht ist es, dass sich die Teilnehmer der Fremdsprache Deutsch auf kreative Weise nähern, in der nicht der grammatikalisch richtige Ausdruck, sondern die eigenen Gedanken im Vordergrund stehen. Dabei wird zwar auf die Vermeidung grober grammatikalischer Fehler geachtet; dennoch soll die Fremdsprache vor allem als persönliches Ausdrucksmittel entdeckt und nicht nur als stetige Fehlerquelle erfahren werden. In der kreativen Arbeit bleiben die Teilnehmer weitgehend auf sich allein gestellt, um sich nicht zu schnell an Vorschlägen anderer zu orientieren. Nur „im Notfall" bekommen sie Hilfe, bei der allerdings stets die angestrebte individuelle Aussage Priorität hat. Wenn ihre Vorstellung vom Text konkret genug ist, erhalten sie zusätzlich die Aufgabe, sich Gedanken zur musikalischen Umsetzung zu machen. Zwischenergebnisse werden im Plenum präsentiert und schließlich „mit der Musik zusammengebracht". Meistens ergibt sich von alleine, wer seinen Text zur Musik spricht und wer singt (die Strophen haben keine vorgegebene Melodie). Die Tatsa-

1 Siehe zum Beispiel http://wiki.zum.de/Musik_im_DaF-Unterricht mit zahlreichen Beispielen und Materialien zur Einbindung von Musik im DaF-Unterricht

2 Als Mitglied von avocado schildere ich hier vor allem meine eigenen Erfahrungen.

3 Zum Beispiel der Refrain „Vieles": Es kann vieles sein, was da ist. Es kann vieles sein, was ich bin. So vieles, was ich bin. Siehe auch die Workshop-Beschreibung unter http://www.avocadomusik.de

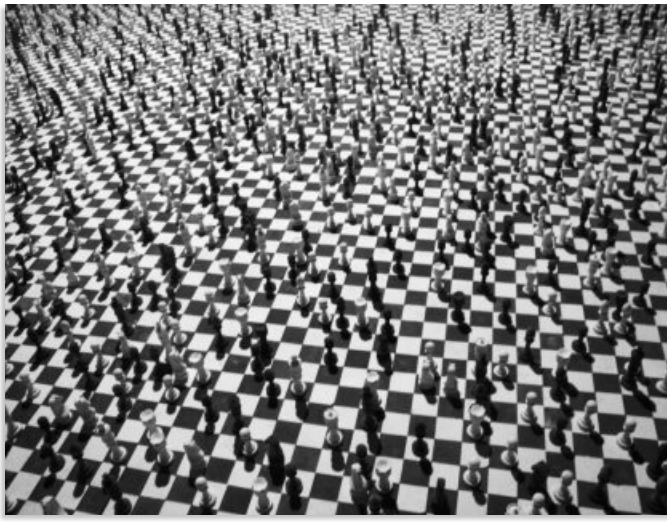
che, dass jeder seinen eigenen persönlichen Text geschrieben hat, geht mit einer großen Motivation einher, diesen auch zu präsentieren, selbst wenn man vorher noch nie öffentlich gesungen oder auf einer Bühne gestanden hat. Die Musik (in Form von Gitarrenbegleitung) gibt den Texten dabei einen Rahmen, der sie zu Poesie werden lässt. Integrativer Bestandteil des Workshops ist die Abschlusspräsentation, bei denen die Refrains der Lieder von allen Teilnehmern gemeinsam gesungen und die entstandenen Strophen von ihren jeweiligen Autoren vorgetragen werden.[4]

Der „Musik Poesie-Workshop" verbindet die sprachliche mit musikalisch-praktischer Arbeit, wobei er den Fokus auf die individuell zu entdeckende Kreativität legt und die hierbei entstehende Motivation zur Präsentation des eigenen Werkes nutzt. Die Teilnehmer sind nach der Abschlusspräsentation meist selbst überrascht, was sie in kurzer Zeit alles geleistet haben. Sie haben oft zum ersten Mal einen eigenen Liedtext verfasst, Deutsch als poetische Sprache kennen gelernt und singend auf einer Bühne gestanden.

Eine etwas andere Form von musikalisch-sprachlicher Arbeit bietet auch der Verein „Music is the language" an, der sich allerdings vor allem auf HipHop als Vermittlungsmedium konzentriert.[5] Hier geben deutsche HipHop-Künstler Workshops für Schüler und Lehrer im Ausland, in denen sie die Teilnehmer zunächst einzelne Wörter und später eigene Texte schreiben lassen, die anschließend von ihnen selbst auf einen eingespielten Rhythmus „gerappt werden". HipHop als moderne und beliebte Musik wird als motivierender Ausgangspunkt genommen und mit der meist wenig geliebten Fremdsprache Deutsch verbunden.[6] Dabei wird auch die Rhythmik von Sprache indirekt thematisiert.

Beide Workshop-Formen betonen, dass die sonst geltenden Kategorien des Richtig und Falsch hier einer kreativen Auseinandersetzung Platz machen, die individuelle Lösungen finden muss und soll. Die textliche Kreativität wird dabei stets in Beziehung zu einer musikalischen Umsetzung gesetzt und so für die fachimmanenten Ansprüche des Musikunterrichts relevant.

Eine weitere Möglichkeit des kreativen Umgangs mit Sprache bietet auch die Beschäftigung mit zeitgenössischer Musik, wenn diese einen experimentellen Umgang mit Stimme und Sprache enthält.[7] So können spielerisch nicht nur Barrieren gegenüber der Schwierigkeit der Aussprache abgebaut werden, sondern auch gegenüber unbedingter grammatikalischer Korrektheit. Wenn Kunst die Freiheit hat, nicht korrekt sein zu müssen, hat dies enormes didaktisches Potential.



Wie die deutsche Grammatik auf einen DaF-Anfänger wirken muss

Das bedeutet nicht, dass die Notwendigkeit von Grammatik grundsätzlich in Zweifel gezogen wird. Das zeitweilige Aussetzen der geltenden Gesetze der Sprache im Dienste der Kreativität kann jedoch gerade für DFU-Schüler sehr fruchtbar sein und bietet zudem neue Motivationsquellen für die Auseinandersetzung

4 Siehe die Abschlusspräsentation von Deutsch-Studenten in Riga und Ventspils (Lettland) unter http://www.avocadomusik.de
5 www.musicisthelanguage.de
6 Workshop-Berichte bei Wilhelm, Gert: Lehrerfortbildung und Schüler-Workshops „on tour" mit deutschen HipHop-Stars! In: Deutsche Lehrer im Ausland 3/07, S. 290–293
7 Siehe zum Beispiel die entsprechenden Kompositionen von Cornelius Cardew (für das Scratch Orchestra) oder Dieter Schnebel

mit Deutsch als Fremdsprache. Eine Kooperation des Musikunterrichts mit DaF kann das Zusammenspiel zwischen Musik und Deutsch noch optimieren, wenn es zum Beispiel um die Beschäftigung mit literarischen Texten und den entsprechenden Vertonungen geht.[8]

**Musik und Kultur**

Interkultureller Musikunterricht an deutschen Auslandsschulen muss sich der Tatsache bikultureller Klassen, d. h. der je nach Schüler wechselnden Kategorien von Fremdem bewusst sein. Die Behandlung beider Musikkulturen kann im Idealfall auch zum gegenseitigen Verständnis innerhalb einer kulturell heterogenen Klasse beitragen. In diesem Sinne geht es darum, das jeweils Fremde und Eigene als „das Neue, das Abwechslungsreiche, das Spannende"[9] zu präsentieren und zu einer gewinnbringenden interkulturellen Kommunikation beizutragen. Zur Veranschaulichung werde ich gelegentlich Beispiele hinzuziehen, die mögliche Verbindungen zwischen deutscher und brasilianischer Musikkultur aufzeigen. Diese sollen das Beschriebene konkretisieren und gleichzeitig eine selbständige Übertragung auf andere kulturelle Kontexte ermöglichen. Sie stellen nur eine kleine Auswahl an möglichen Inhalten dar und sollen lediglich zum Aufspüren eigener, im jeweiligen Kontext geeigneter Beispiele inspirieren.

Ein nahe liegender Unterrichtsgegenstand im interkulturellen Musikunterricht ist sicherlich das Thema „Heimat". Denn gerade hier zeigen sich Unterschiede im nationalen Selbstverständnis, was anhand von Liedern gut veranschaulicht werden kann. Auf deutscher Seite gibt beispielsweise „Heimat" von der Pop-Sängerin Anna Depenbusch[10] ein persönliches und stimmungsvolles Bild der jungen Generation; auf brasilianischer Seite wäre „Aquarela do Brasil" von Ary Barroso[11] aus dem Jahre 1939 geeignet. Die Tatsache, dass beide Stücke zu unterschiedlichen Zeiten komponiert wurden, ermöglicht Diskussionen zur Vergleichbarkeit. Interessanterweise hat die Entstehungszeit von „Aquarela do Brasil" entscheidend mit der heutigen Identität Deutschlands zu tun, was auch in „Heimat" thematisiert wird und aufzeigt, wie unterschiedliche National-Geschichte zu unterschiedlichen nationalen Identitäten führt. Darüber hinaus kann die Aufgabe darin bestehen, eigene Heimat-Texte zu schreiben oder sich auf die Suche nach weiteren Liedern zum Thema zu machen und diese im Unterricht vorzustellen. So setzen sich die Schüler über Musik mit ihren eigenen Vorstellungen von Heimat auseinander und können persönliche Unterschiede innerhalb der Klasse austauschen.



Heimat oder Fremde?

Die Transkulturalität[12] der deutschen Gesellschaft lässt sich durch Lieder von deutschen Musikern mit ausländischen Wurzeln wie „Wem gehört die Welt?" von Soul-Sängerin Joy Denalane anschaulich machen. Ebenso bietet sich die Auseinandersetzung mit verschiedenen Versionen der deutschen Hymne an[13], wobei auch die Hymne der DDR nicht fehlen sollte. Die Bewusstmachung der deutsch-deutschen Teilung

8 Vgl. Wicke, Rainer: Lehrerfortbildung mit Malern und Komponisten. In: Deutsche Lehrer im Ausland 3/07, S. 302 ff.
9 Dirscherl, Klaus: Der Umgang mit dem Fremden – Interkulturelle Kompetenz für Auslandslehrer. In: Der Deutsche Lehrer im Ausland 3/03, S. 132
10 www.myspace.com/annadepenbusch
11 http://de.wikipedia.org/wiki/Aquarela_do_Brasil
12 heißt: gegenseitige Durchdringung verschiedener Kulturen innerhalb „einer" Kultur (Begriff geht auf den Philosophen WolfgangWelsch zurück)
13 Auf www.youtube.com findet sich u. a. eine türkische und eine brasilianische Version.

und ihrer kulturellen Folgen halte ich in diesem Zusammenhang für besonders wichtig, um ein wirklichkeitsnahes Bild von der deutschen Kultur und ihrer individuellen Geschichte zu vermitteln. Unterschiedliche Auffassungen von Heimat innerhalb Deutschlands können auch historisch anhand von unterschiedlichen Musikkulturen (Singebewegung vs. Schlager) beleuchtet werden.

Die gewissermaßen andere Seite von Interkulturalität stellt das Thema „Das Fremde" dar, zu dem eine Unterrichtsreihe von Ernst Klaus Schneider mit deutscher Musik von Reinhard Mey (Kaspar), Herbert Grönemeyer (Onur) und Franz Schubert (Gute Nacht aus „Die Winterreise") existiert[14]. Diese könnte mit geeigneten Beispielen aus der Neuen Musik[15] und einheimischen Liedern (in Brasilien zum Beispiel „Sampa" von Caetano Veloso, in dem der Prozess der allmählichen Gewöhnung an eine neue Umgebung beschrieben wird) ergänzt werden.

Ebenso bieten sich lebensweltorientierte Themen wie „Liebe" oder „Trauer" für einen interkulturellen Vergleich anhand von Musikstücken an. Dies ist insofern zu empfehlen, als hier der kulturell (und historisch) unterschiedliche Umgang mit Gefühlen thematisiert wird. Dies zeigt sich in ähnlicher Form beim Thema „Musik und Religion". Wie sich Religiosität musikalisch vielfältig ausdrückt, ist sicherlich ein sinnvoller Unterrichtsgegenstand, um interkulturelle Verständigung in der Schule voranzutreiben.

Der Vergleich kann jedoch auch rein musikalisch stattfinden und sich der Untersuchung von musikalischen Parametern wie zum Beispiel dem Umgang mit Zeit in verschiedenen Musikkulturen widmen.[16] Hier bietet sich zusätzlich die Beschäftigung mit Experimenteller Musik an, um Grundelemente von Musik erfahrbar zu machen.[17] Schließlich lässt sich auch anhand von Instrumentenkunde musikimmanent unterrichten, indem Instrumente aus verschiedenen Musikkulturen verglichen werden, was die Thematisierung der damit verbundenen Musikstile mit einschließt.

Die unzähligen Möglichkeiten des Vergleichs im interkulturellen Musikunterricht können durch die Methoden der Szenischen Interpretation[18] zusätzlich bereichert werden. Diese haben gerade im DFU-Unterricht großes Potential, da sie die vor allem sprachlich geprägte Unterrichtssituation teilweise auflösen. Szenische Interpretation funktioniert am besten im Zusammenhang mit „Musik in Aktion", d. h. wenn außer der Musik bestimmte Szenarien, Tänze oder Geschichten eine Rolle spielen. Wolfgang Martin Stroh hat diese Methode des so genannten „erweiterten Schnittstellenansatzes"[19] beispielsweise für die kulturelle Erschließung von Capoeira angewandt, die in ein szenisches Spiel eingebettet wird, das von einer konkreten Situation ausgeht. Das verbotene Tanzen der Sklaven auf einer Zuckerrohrplantage während der Mittagspause wird von den Schülern nachgestellt.[20] Weitere Möglichkeiten der Anwendung existieren unter anderem bei der Behandlung von Musiktheater-Stücken wie Opern und Musicals. Für bikulturelle Klassen interessant wäre hier beispielsweise der kulturelle Konflikt innerhalb der West Side Story.

**Schlussbemerkung**

Beide hier vorgestellten Themenkomplexe (Spracherwerb und Kultur) können sinnvoll durch andere Fächer ergänzt werden, um das Lernen in Zusammenhängen zu fördern. Dies schließt die unterschiedliche Herangehens-

14 Schneider, Ernst Klaus: Vom Umgang mit dem Fremden. Frankfurt a. M. 1996, S. 15–24

15 Zur Aneignung von Fremdem in Neuer Musik bei Boulez, Reich, Scelsi, Stockhausen siehe Wilson, Peter Niklas: Chancen und Grenzen des Verstehens. Über den Umgang mit dem musikalisch Fremden. In: Gruhn, Wilfried/Möller, Hartmut (Hg.): Musik anderer Kulturen. Kassel 1998, S. 20 ff.

16 Vgl. zum Beispiel die Global Music Series von Wade und Campbell, zusammengefasst bei Clausen, Bernd: Vielfalt der Musiken. Aspekte eines interkulturellen Musikunterrichts. In: mip journal 20/07, S. 7 f.

17 Vgl. zum Beispiel Langbehn, Andreas: Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen. Saarbrücken, 2001

18 Siehe Stroh, Wolfgang Martin/Brinkmann, Rainer/Kosuch, Markus (Hg.): Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater, Oldershausen 2001

19 Der Begriff grenzt sich von dem zuvor entwickelten „Schnittstellenansatz" von Irmgard Merkt ab, der sich von einer gemeinsamen „Schnittstelle" ausgehend der Andersartigkeit der fremden Musikkultur langsam annähert. Vgl. Strohs Webpräsenz www.interkulturelle-musikerziehung.de

20 Vgl. Stroh, Wolfgang Martin/Meinig, Melanie: Capoeira für Kinder. Eine multimediale Lernumgebung für den Gebrauch an Schulen. Oldershausen 2008

weise an Sprache und Lieder (in DaF und Musik) ebenso ein wie die möglichst facettenreiche Auseinandersetzung mit Kultur (in Geschichte, Deutsch, Kunst, Politik, Sport etc.).

Wie in der letzten Ausgabe bereits erwähnt sollen deutsche Lehrer an Auslandsschulen neben ihrer fachlichen Tätigkeit auch Deutschland und seine Kultur begreiflich machen. Die „Fallen" eines gut gemeinten Musikunterrichts, der sich auf die Thematisierung von deutscher „Hochkultur" beschränkt und sich nichtsdestotrotz bereits als interkultureller Botschafter versteht, sind offensichtlich. Daher sollte der Musikunterricht nicht nur sprachbewusst, sondern immer auch kulturbewusst agieren.

Dieses Fach kann so im Fächerkanon einen einzigartigen Beitrag leisten, da es erstens (Musik-)Kultur direkt zum Thema hat, zweitens wertvolle Unterstützung beim Erlernen der Fremdsprache Deutsch liefert und drittens die Sprachschwierigkeiten der Schüler im DFU durch andere Herangehensweisen überbrücken kann.

Das Gelingen eines solchen Unterrichts ist wichtig und anspruchsvoll zugleich:

Wichtig, weil deutsche Lehrer als Vertreter Deutschlands dessen Bild im Ausland mit prägen und so die internationale Vernetzung Deutschlands mit beeinflussen. Der Eindruck, den einheimische Schüler an ihrer Schule von Deutschland gewinnen, entscheidet letztendlich mit über ihr Engagement in binationaler Sache. Da hier zukünftige Eliten ausgebildet werden, hat der „Erfolg" der Lehrerarbeit also direkte Auswirkung auf Deutschlands Positionierung in der Welt, auch wenn die allgemeine Notwendigkeit von interkultureller Kompetenz unberührt von nationalen Interessen bleiben sollte.

Besonders anspruchsvoll ist die Arbeit dadurch, dass zu dem erforderlichen Umdenken in methodischer und inhaltlicher Hinsicht oft eigene kulturelle Anpassungsschwierigkeiten in einem fremden Land hinzukommen, die sich nicht vorher theoretisch vermitteln lassen. Dabei ist die Toleranz zwischen den Kulturen Voraussetzung für einen funktionierenden Schulalltag. Deshalb halte ich die Möglichkeit, sich eigener Prozesse durch Supervision bewusst zu werden, für äußerst wichtig, um deutschen



Toleranz und Verständigung sind keine Selbstläufer

Lehrern Orientierung und Austausch in einer vielfach neuen Situation zu ermöglichen.[21] Hier können auch einheimische zweisprachige Lehrer wertvolle Hilfestellung geben. Denn die Voraussetzungen dafür, sich interkulturell kompetent verhalten zu können, liegen nicht nur in einer ausgeklügelten Unterrichtsmethodik, sondern auch in der individuell positiv bewerteten Erfahrung von Interkulturalität. Das eigene Wohlbefinden in diesem Prozess ist von zentraler Bedeutung, da es großen Einfluss auf die Art und Weise hat, wie man einheimischen Schülern und seiner Arbeit allgemein gegenübertritt.[22]

An Deutschen Schulen wird mit der Forderung der Interkulturellen Musikpädagogik, sich

21 Dirscherl bemerkt: „Wir gewinnen interkulturell erheblich an Kompetenz, wenn wir den Status des Erlebenden um den des Beobachters erweitern können." Ebd., S. 131 f.

22 „Gelingt es uns, im fremden Raum einen Teilbereich so einzurichten […], 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." Ebd., S. 131

mit Fremdem auseinanderzusetzen, auch in Bezug auf die Lehrer ernst gemacht. Die am eigenen Leib gemachte Erfahrung von Fremdheit seitens der Lehrer sollte demnach genau den positiven Effekt haben, der vor allem bei den Schülern angestrebt wird: Dass die andere Kultur als eine Bereicherung empfunden wird und wir unsere „eigene kulturelle Zone wenigstens zeitweise ausdehnen".[23] In diesem Sinne können die von der Interkulturellen Musikpädagogik beschriebenen Prozesse des Umgangs mit Fremdem deutschen Lehrern im Ausland auch helfen, ihre eigene Situation zu reflektieren. Allerdings findet dies für Lehrer natürlich in einer weitaus größeren Intensität statt, als sie je in einem interkulturellen Musikunterricht erreicht werden kann.

Angesichts dieser vielschichtigen Anforderungen wäre eine Vorbereitung auf den Auslandseinsatz sinnvoll, die neben der DFU-Problematik auch inhaltliche Orientierung in Bezug auf interkulturelle Anknüpfungspunkte bietet. Gerade für die geisteswissenschaftlichen Fächer, die Kultur ja mehr oder weniger direkt zum Gegenstand haben, sind ausführlichere und fachspezifische Einführungen vonnöten.

Die Möglichkeiten des Fachs Musik für die Ziele deutscher Auslandsschulen besser zu nutzen ist aus zwei Gründen wünschenswert: Zum einen, weil interkulturell ausgerichteter Musikunterricht einen einzigartigen Beitrag zu Spracherwerb und kulturellem Austausch leisten kann. Zum anderen, weil, wenn dieses Potential von Musiklehrern besser genutzt wird, sich der Musikunterricht nicht nur in der Vermittlung deutscher Musikkultur erschöpft, sondern die Ausbildung interkultureller Kompetenz befördert. ◂◂

*Dieser Artikel ist der zweite Teil einer Zusammenfassung meiner Examensarbeit zum Thema „Interkultureller Musikunterricht an Deutschen Schulen im Ausland" an der Universität der Künste Berlin.*

## Kontakt

Bei Fragen, Meinungen oder Interesse an der gesamten Arbeit als Datei bitte eine Mail an swunk@gmx.de senden.

23 Ebd., S. 131

## In eigener Sache

**Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:**

- **Heft 4/11 Arbeit des Sozial- und Rechtsreferats des VDLiA**
- **Heft 1/12 Die DS Shanghai stellt sich vor**
- **Heft 2/12ff noch offen**

## Jojo sucht das Glück

**Eine Telenovela der Deutschen Welle im Medienseminar bei der HV des VDLiA in Potsdam**

*Rainer E. Wicke*

Wie bereits berichtet, bietet *Jojo sucht das Glück,* eine von der Deutschen Welle (DW) herausgegebene Telenovela, zahlreiche Möglichkeiten der Verwendung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.[1] Inzwischen sind alle 33 Folgen der ersten Staffel online. Sie können von der Website der DW unter http://www.dw-world.de/jojo heruntergeladen werden. Inzwischen ist aber auch ein Heft für Deutschlehrer erschienen, in dem sich nicht nur eine DVD mit allen Folgen befindet, sondern das darüber hinaus zahlreiche Vorschläge zur Arbeit mit der Telenovela enthält.[2] Erste Erprobungen des Materials fanden sowohl in einem Weiterbildungsseminar zur Landeskundevermittlung auf den Niveaustufen A1–B1 des Goethe-Instituts Düsseldorf und in einem Workshop während der diesjährigen Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam statt.



Teilnehmer beim Workshop Medienseminar auf der 30. HV

In beiden Veranstaltungen – das Seminar in Düsseldorf wurde von Rainer E. Wicke allein ausgerichtet, den Workshop in Potsdam gestalteten Shirin Kasraeian und Rainer E. Wicke gemeinsam – wurde der Schwerpunkt der Inhalte auf die unmittelbare Verwendung der Materialien in der schulischen Praxis gelegt. Gerade dabei war die oben erwähnte Publikation hilfreich, denn sie enthält neben der erwähnten CD auch 25 Unterrichtsvorschläge, von denen einige in den beiden Veranstaltungen ausprobiert wurden. Enthusiastisch widmeten sich die Lehrer in beiden Veranstaltungen der *Assoziationsübung,* in der es darum ging, auch ohne genaueres Vorwissen die Handlung der Telenovela zu antizipieren:




Schnell waren sich die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer darüber einig, dass es sich bei Jojo um eine junge ausländische Dame handelt, die nach Köln kommt – der Kölner Dom im Hintergrund wurde schnell identifiziert – und dort die große Liebe sucht. Während die Teilnehmer des Seminars des Goethe-Instituts sich vorsichtig an mögliche Inhalte herantasteten, waren die Teilnehmer am Workshop während der VDLiA-Tagung in Potsdam etwas couragierter und stellten fest, dass mit Sicherheit

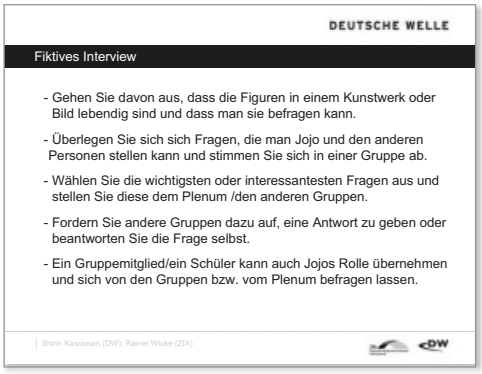
1 Vgl.: Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 1, 2011, Aschendorff-Verlag, Münster, 2011, S. 90–96.

2 Das Heft kann bezogen werden bei: bildung@dw-world.de .Sofern die erste Auflage vergriffen sein sollte, lassen sich die Unterrichtsvorschläge von der Seite http://www.dw-world.de/popups/popup_pdf/0,,7535300,00.pdf herunter laden.

„Liebe, Eifersucht usw." Gegenstand der Handlung sind, so die Bemerkung eines Teilnehmers.

Bewundernswerterweise stufte eine Teilnehmerin in dieser Phase die Hauptperson bereits als Brasilianerin ein, was Shirin Kasreian zu der misstrauischen Frage veranlasste, ob die Serie der Kollegin vielleicht doch bereits bekannt sei, was diese aber vehement und glaubwürdig verneinte.

Aber auch das fiktive Interview, mit dessen Hilfe Personen befragt werden können, über die man noch nicht viel in Erfahrung gebracht hat, erfreute sich großer Beliebtheit bei den Teilnehmern im Workshop des VDLiA:




Zu den entworfenen Fragen an Jojo gehörten nicht nur die nach dem Land, aus dem die Titelheldin kommt, sondern auch solche nach ihrer bisherigen Ausbildung, nach einem Freund oder Verlobten und ihren persönlichen Hobbys und Interessen. Hier zeigte sich ganz deutlich, dass sich viele der Inhalte bereits durch die in einer Powerpoint-Präsentation verwendeten Bilder bzw. anhand der Film- und Fernseherfahrungen der Teilnehmer antizipieren ließen.

Hilfreich dabei waren auch die so genannten Fan-Postkarten der Deutschen Welle, die die Redaktion Bildungsprogramme/Deutschkurse zu den sechs Hauptpersonen der Serie publiziert und inzwischen interessierten Lehrerinnen und Lehrern in einer hohen Auflagenzahl zur Verfügung gestellt hat und die den Teilnehmern zusätzliche Informationen zu den handelnden Personen vermittelten.

In den beiden Workshops wurde unter anderem auch auf die vielseitigen Verwendungsmöglichkeiten der Telenovela hingewiesen: Sie kann zum einen als Zusatzmaterial in den Deutschunterricht eingebracht werden. Die Tatsache, dass jede Folge nur bis zu drei Minuten lang ist, die jeweilige Sprache der Personen stark vereinfacht und reduziert wurde, ohne dass die (simulierte) Authentizität darunter leidet, spielt eine wesentliche Rolle für die Verwendbarkeit für Lerner, die bereits die Niveaustufen A2–B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) erreicht haben. Jede der Folgen verlangt den Schülern lediglich für kurze Zeit hohe Konzentration ab und bietet ihnen die Möglichkeit des globalen und selektiven Verstehens, das in authentischen Kommunikationssituationen ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt.



Shirin Kasraein und Rainer E. Wicke stellen ihr Konzept vor

Gleichzeitig wurde von den Referenten in beiden Veranstaltungen darauf hingewiesen, dass die Serie nicht unbedingt komplett eingesetzt werden müsse. In manchen Ländern z. B. sind Themen wie Alkohol und Sexualität tabu, daher kann eine entsprechende Auswahl getroffen werden, die den unproblematischen Einsatz erleichtert. Jede der Folgen endet auch mit einem Cliff-Hanger, einem offenen Ende, das die Antizipation der Handlung der weiteren Sequenzen ermöglicht, ohne dass man jede Sequenz verwenden muss.

Aber auch als Lehrwerkergänzung können einzelne Filme der Telenovela Verwendung finden. Hier zeigten die Referenten auf, dass man

z. B. Aspekte der Folge 1 *Die Ankunft* ebenso in Verbindung mit Formen der Begrüßung und Vorstellung in Lehrwerken wie auch das Thema Konflikte mit den Eltern mit der Folge 12 *Kaffee und Kuchen* kombinieren kann.

Exemplarisch zeigten die Referenten ebenfalls auf, dass die Serie eine Reihe von landeskundlichen Themen behandelt, die den isolierten Einsatz einzelner Folgen im Landeskundeunterricht ermöglichen:



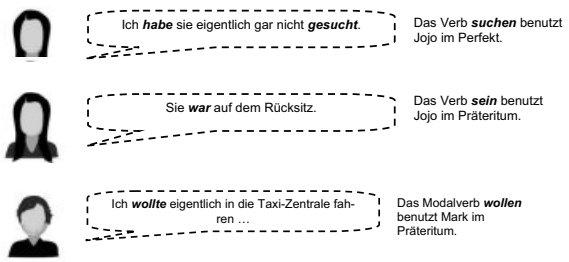

Es ist durchaus denkbar, dass das Thema *Auf Wohnungssuche* z. B. mit Hilfe von authentischen Wohnungsanzeigen, Grundrissen von Wohnungen, Lehrbuchtexten und mit der betreffenden Folge der Serie gestaltet werden kann.

Ein beachtenswerter Service der DW-Redaktion Bildungsprogramme/Sprachkurse blieb ebenfalls nicht unerwähnt, denn zu jeder Serie gibt es neben der oben erwähnten Sammlung weitere Arbeitsblätter, die ebenfalls von der Website herunter geladen werden können, wie das folgende Beispiel zur Folge 2 dokumentiert:

Grammatik
**Wie drückt man Vergangenes aus?**

In der mündlichen Sprache verwenden die meisten Menschen häufiger das **Perfekt** als das **Präteritum**, wenn sie über Vergangenes sprechen. Allerdings gibt es im Deutschen für den Gebrauch von Perfekt oder Präteritum **keine eindeutigen Regeln** wie in anderen Sprachen. Bei einigen Verben (**haben**, **sein** und Modalverben) ist vor allem das Präteritum üblich.

Beispiel: Was haben Jojo und Mark gesagt?




Weitere Beispiele:
„Ich ***bin*** aus São Paulo hierher ***geflogen***."
(***fliegen*** im Perfekt)
„Ich ***hatte*** einen guten Flug."
(***haben*** im Präteritum)
„Ich ***musste*** lange auf ein Taxi warten."
(Modalverb ***müssen*** im Präteritum)

In der schriftlichen Sprache oder wenn eine Geschichte komplett in der Vergangenheit erzählt wird, wird das Präteritum häufiger verwendet.

Es wurde deutlich aufgezeigt, dass die Grammatik im Rahmen ihrer Servicefunktion zur Bewältigung kommunikativer Situationen auch in einer schülerorientierten Gestaltung des Unterrichts mit Hilfe einer Telenovela eine wesentliche Rolle spielt.

Zusätzliche Angebote, wie das Tapescript der jeweiligen Folge und Aufgabenlösungen befinden sich ebenfalls auf der Website, so dass diese Dinge sich sofort im eigenen Unterricht einsetzen lassen.

Man kann sich den abschließenden Bemerkungen eines Teilnehmers am Workshop der VDLiA-Hauptversammlung eigentlich nur anschließen, der nach der Veranstaltung im Gespräch die Meinung äußerte, dass es sich bei dieser Telenovela und den dazu gehörenden Materialien um eine „runde Sache" handelt, mit der man jugendliche Lerner für das Deutschlernen begeistern kann. ◂◂

## Schülerzeitung im Internet

*Klaus Schenck*

Hier ein Eingesandt zu einer ganz neuen Idee: eine Schülerzeitung mit einer eigenen Abteilung mit leichten und interessanten Artikeln für Auslandsschulen. Der Initiator dieser Aktion war selbst Fremdsprachenassistent in Frankreich. Aus diesem biografischen Hintergrund wurde die Idee entwickelt.

Sie finden hier das Vorwort zu dieser eigenständigen Deutsch-Abteilung in der Schülerzeitung und am Ende auch den Link zur Schülerzeitung.

Im Laufe der nächsten Wochen sollen die ersten Auslandsschulen in Europa angeschrieben werden.

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser, liebe Deutschkollegin, lieber Kollege,

gehen Sie mit mir auf eine Mini-Tour: Zunächst stelle ich Ihnen kurz unsere Schülerzeitung vor, nenne den Hintergrund der Auslands-Idee und zeige Ihnen dann die Chancen, die für Sie in unserer Idee liegen.

Wir sind die Internet-Schülerzeitung „Financial T('a)ime" der Kaufmännischen Schule (mit Wirtschaftsgymnasium) Tauberbischofsheim. Bei uns ist im Augenblick noch das Matthias-Grünewald-Gymnasium vor Ort integriert. Wir zählen zu den modernsten Redaktionen Deutschlands, wir haben als Redaktionssitzung die Schaltkonferenz, bei der jeder an seinem eigenen Computer zuhause mit Headset sitzt und wir gemeinsam dank modernster Technik Texte korrigieren und besprechen. Teamfähigkeit und Verlässlichkeit sind für uns Grundvoraussetzungen, sie werden in einer Verpflichtungserklärung von jedem unterschrieben.

Was auf den ersten Blick hart für eine Schülerzeitung klingt, hat einen sehr klaren Hintergrund: Mehrfach stand diese Schülerzeitung am Abgrund und dies eigentlich immer aus den gleichen Gründen: Verantwortungslosigkeit, Gleichgültigkeit, Unzuverlässigkeit. Auf dem Weg der vielen Rückschläge entwickelten wir Anforderungsprofile für ein engagiertes Miteinander. Auch jetzt klappt manches noch nicht, das ist normal, aber jeder Einzelne in der Redaktion ist sich bewusst, dass es auf ihn ankommt, er mitverantwortlich für Erfolg oder Misserfolg ist, - jeder ist Leistungsträger im Team, jeder ist mit seinen Fähigkeiten Säule des Hauses „Schülerzeitung".Für mich ist „Schülerzeitung" viel mehr als nur ein schnell runtergeschriebener Artikel, der vor Fehlern strotzt und



Bei der Redaktionsarbeit

im Extremfall niemanden interessiert. „Schülerzeitung" ist das Trainingslager zukünftiger Herausforderungen wie Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsgefühl, Durchhaltevermögen usw. In unserer „Anspruchs-Redaktion" leben wir im Heute das Morgen, verschwistern wir Gegenwart und Zukunft, machen uns fit für die Welt nach der Schulzeit, ohne den Spaß, die Freude junger Menschen zu vernachlässigen. Noch haben Fehler und Pannen keine großen Folgen, aber wir wachsen an den Rückschlägen und genießen unsere Erfolge. Engagiertes, forderndes Redaktionsleben formt Persönlichkeiten, was immer stärker bei Bewerbungen honoriert wird und zu Einstellungen, beruflichen Chancen führt.

Was ist nun das Ziel für unsere Auslandsleserschaft? Wir wollen Texte für einen lebendigen Deutsch-Unterricht bieten. Texte von Schülern für Schüler, wie es unsere Chefredakteurin Miriam in ihrem Anschreiben an Auslandsschulen formulierte. Das ist aber für uns nur der erste Schritt!

Wir haben die Vision, dass an Auslandsschulen, an Goethe-Instituten Schüler und Studenten selbst aktiv werden, eigene Artikel mit vielen Fotos verfassen, mit Freude und Begeisterung dies anpacken, da ihre Artikel Leser finden, es Sinn macht, anderen von sich zu erzählen. Aus dem Konsumieren von Artikeln in Deutsch wird ein schöpferisches Erstellen eigener Werke. Das steht für mich als Deutschlehrer im Zentrum. Der Entstehungsprozess ist das Entscheidende, die Freude Ideen zu Taten werden zu lassen, der Stolz am Ende, das eigene Werk im „world-wide-web" zu betrachten, zu lesen, zu bewundern.

Diese Vision ist kein ferner Traum, diese Vision ist machbar. Wir haben die technischen Möglichkeiten, wir haben in einjähriger Arbeit das „Lebende Buch" (ständige Aktualisierung, ständiger Artikelwechsel) verwirklicht und präsentieren alles in professionellem Layout. Wir laden Sie, liebe Deutschlehrerinnen und -lehrer, ein, machen Sie mit, begeistern Sie Ihre Schüler, nicht nur unsere Texte zu lesen, sondern selbst Texte zu verfassen und mit Fotos zu gestalten.

Es ist ein Versuch, ein Experiment, eine Idee, hauchen Sie dem „Lebenden Buch" noch mehr Leben ein.

Die ganze Redaktion der „Financial T('a)ime" ist voll Spannung, voll Vorfreude und voll Erwartung!

Ihnen aus der Welt-Fechtstadt Tauberbischofsheim ganz liebe Grüße,

bis bald!

Ihr
Klaus Schenck, beratender Lehrer

## Kontakt

Klaus.Schenck@t-online.de




**Unser Rechtsreferat muss neu besetzt werden, aber der Vorstand bemüht sich um schnellstmögliche Behandlung all Ihrer eingehenden Anfragen. Bedenken Sie aber bitte, dass wir ehrenamtlich arbeiten und keine ausgebildeten Juristen sind. In vielen Fällen, die in letzter Zeit an uns herangetragen wurden, zeigte sich die immer komplizierter werdende Rechtslage der im Ausland arbeitenden Kollegen und Kolleginnen. Haben Sie also bitte etwas Geduld.**

**Schicken Sie nach wie vor Ihre Fragen an rheinberger@vdlia.de oder wecht@vdlia.de.**

**Wir tun unser Bestes.**

# Mein Schuljahr in Argentinien

## Ein unvergessliches Abenteuer zwischen Kakteen, Gletschern & Indios

*Vanessa Bauer*

Maradona, Che Guevara, Messi, Tango und Gauchos – das dürfte wohl den meisten spontan zu Argentinien einfallen. Doch dieses südamerikanische Land hat noch einiges mehr zu bieten: Zwischen den Cataratas de Iguazú (270 riesige Wasserfälle an der Grenze zwischen Argentinien und Brasilien) im Norden und „Tierra del Fuego" (zu Deutsch: Feuerland) im Süden erstreckt sich Argentinien über 2.780.400 km² Fläche, geprägt von landschaftlicher Vielfalt, atemberaubenden Naturparks, einer lebendigen Kultur sowie von unglaublich lebensfrohen, freundlichen und offenen Menschen.

Es ist ein Land der Extreme, das nicht nur aus klimatischer und landschaftlicher Sicht sondern aufgrund seiner Geschichte auch aus kultureller Sicht Einflüsse aus nahezu allen Teilen der Welt miteinander vereint.

Dieses kulturelle Miteinander konnte ich besonders während meines Aufenthaltes in der Hauptstadt Buenos Aires hautnah miterleben. Neben weltberühmten, modernen Monumenten wie dem Obelisken oder der Floralis Genérica (eine riesige Metallskulptur in Form einer Blume, die sich bei Sonnenaufgang öffnet und bei Sonnenuntergang wieder schließt), findet man hier zahlreiche Zeugnisse argentinischer Geschichte und Tradition wie beispielsweise das Café Tortoni, das älteste Café Südamerikas, sowie „La Boca", ein Viertel, in dem hunderte bunter Fassaden die Straßen säumen und man an jeder Ecke Tangotänzern und Souvenirshops begegnet. Besonders dieser kulturelle Mix und die Balance zwischen Alt und Neu haben mich an dieser Stadt, in dessen Einzugsgebiet nahezu ein Drittel aller Argentinier wohnen, fasziniert.

Doch zu diesem Zeitpunkt, wenige Tage bevor ich, gemeinsam mit meinen Eltern, das Flugzeug zurück nach Deutschland besteigen würde, hatte ich bereits ein tolles Jahr voller neuer Erfahrungen, wunderschöner Eindrücke und unvergesslicher Begegnungen, aber auch einige Probleme und Missverständnisse hinter mir …

Nach einer 30-stündigen Reise mit mehreren Zwischenstops und einem einwöchigen Einführungsseminar in Córdoba, im Laufe dessen unserer internationalen Truppe, bestehend aus etwa 50 Austauschschülern, die argentinische Kultur, das landestypische Essen, südamerikanische Tänze aber auch die spanische Sprache näher gebracht wurden, traf ich am Bahnhof in La Plata, einer Großstadt nahe Buenos Aires, das erste Mal auf meine Gastfamilie. Von Anfang an waren sie sehr nett und gastfreundlich, obwohl ich zu Beginn nur sehr wenig von dem verstand, was sie mir erzählten. Doch bereits nach einigen Wochen hatte sich mein Spanisch deutlich verbessert. Von Tag zu Tag lernte ich neue Vokabeln und Redewendungen und mit der Zeit traute ich mich auch, immer mehr zu sprechen.

An den Schulalltag jedoch musste ich mich zunächst gewöhnen: Das allmorgendliche Flaggenhissen sowie das Vortragen der argentinischen Hymne waren fester Bestandteil des sogenannten „Saludo a la bandera", einem Ritual, das am Beginn eines jeden Schultages stand und mir zunächst fremd und ungewohnt erschien.

Auch die Schuluniform sorgte bei mir zunächst für Verwunderung, da sie, aufgrund der Tatsache, dass es sich bei meiner Schule um eine öffentliche, katholische handelte, dem Gewand einer Nonne ähnelte. Darüber hinaus staunte ich anfangs besonders über das freundschaftliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, die geringe Wochenstundenzahl sowie die wenigen Hausaufgaben. In Argentinien sieht man nun mal alles etwas lockerer …!

Doch nach dem ersten kleinen „Kulturschock" und vor allem nachdem ich dem Unterricht schließlich ohne größere Probleme folgen konnte, wurde der alltägliche Schulbesuch



Gemeinsam mit meinen Freundinnen und meinen Lehrern beim Schulsport, Vanessa hinten, dritte von rechts

zur Routine und außerdem zur Möglichkeit, neu gewonnene Freunde zu treffen.

Meine Freizeit verbrachte ich zu großen Teilen beim Mate-Trinken mit Freunden und mit meiner Gastfamilie (Mate ist ein typisch argentinischer Tee, bei dem die „Yerba" – die Kräuter – in einem kleinen Gefäß aus Holz, Glas, Marmor oder Kürbis mit heißem Wasser aufgegossen wird. Früher war er hauptsächlich unter Gauchos beliebt, heute trinkt man ihn zu jeder Gelegenheit – ob beim Kennenlernen, beim Fernsehen, beim Lernen, beim gemütlichen Zusammensitzen oder sogar auf der Straße – überall wird der Mate-Tee mit der „Bombilla" – dem Strohhalm – herumgereicht.), im Salsa-Kurs, bei dem ich mich angemeldet hatte, beim Volleyballspielen oder im Stadion bei den Spielen des städtischen Sportclubs „Estudiantes de La Plata", bei dem mein Gastvater sogar Vorstandsmitglied war. An Wocheneden trifft man sich in Argentinien für gewöhnlich abends zuhause mit vielen Freunden zum Essen und zum Mate-Trinken, bevor man sich gegen 2–3 Uhr nachts in die sogenannten „boliches" – zu Deutsch: Discos – begibt, um dort bis in die Morgenstunden zu tanzen. Schon hier fällt auf, dass das argentinische Zeitverständnis stark vom deutschen abweicht: Zu Abend isst man in Argentinien nicht vor 9 Uhr, in den heißesten Gegenden im Norden Argentiniens sogar nicht vor 10 oder 11 Uhr, die Discos öffnen meist erst nach 1 Uhr und bleiben bis 6 Uhr morgens geöffnet und Pünktlichkeit ist ein sehr dehnbarer Begriff. Wer in Argentinien eine Stunde nach der vereinbarten Zeit zum Treffen bei Freunden erscheint, könnte eventuell noch immer der Erste am Treffpunkt sein. Argentinier nehmen es mit der Pünktlichkeit nunmal nicht so genau. So kann es durchaus passieren, dass man sich erst nach zwei Stunden zusammengefunden hat, um endlich mit dem heiß ersehnten „Asado" zu beginnen. Beim typisch argentinischen Asado handelt es sich um Grillen. Dabei kommen jedoch nicht nur Rinder- und Schweinesteaks auf den Tisch, sondern auch alle denkbaren Innereien verschiedener Tiere – ein Gourmetmenü für jeden eingefleischten Argentinier. Neben dem berühmten „Asado" gibt es noch einige weitere typische Gerichte: „Empanadas" (gefüllte Teigtaschen in verschiedenen Formen), „Humita" (gekochte Maisblättertaschen mit Mais-Kürbis-Füllung) oder auch „Locro" , ein Eintopf aus Mais, Fleisch und Gemüse.

Im zweiten Monat meines Auslandsjahres nahm ich gemeinsam mit anderen Austauschschülern aus aller Welt an einer von meiner Austauschorganisation geplanten Reise in den Süden Argentiniens teil. Zwei Wochen lang fuhren wir mit dem Bus durch die endlose Weite Patagoniens, bestaunten die Sonnenuntergänge, die die riesigen Felder in ein tiefes Abendrot tauchten, besuchten mehrere Nationalparks, wunderschöne Wasserfälle, Pinguine, nahmen am „Wale-watching" teil und kletterten schließlich, ausgerüstet mit Spikes, auf den Perito Moreno – den größten und bekanntesten Gletscher an der südlichen Spitze Argentiniens. Bei der Rückfahrt Richtung Norden bestaunten wir den „Camino de los siete lagos", eine Route, die an sieben atemberaubenden Seen entlang führt, sowie „El Calafate" und „Bariloche", zwei wunderschöne Städte entlang der Ruta 40.



Mit den anderen Austauschschülern an einem der sieben Seen



Beim Whiskey-Trinken mit Eis des Perito Morenos, direkt nach der Gletscherwanderung



In La Cumbrecita vor einem der kleinen, deutschen Lädchen

Mit der Zeit wurde nun auch mein Spanisch immer besser. Somit konnte ich mich bereits viel eigenständiger im Alltag bewegen und mich besser in Unterhaltungen mit einbringen. Doch bald schon wurde klar, dass die Chemie zwischen meiner Gastfamilie und mir leider nicht mehr stimmte. Im beiderseitigen Einvernehmen kam es zu einem Wechsel der Gastfamilie.

So also kam ich nach Córdoba, der zweitgrößten Stadt Argentiniens und gleichzeitig dem „Herz des Landes".

Auch hier musste ich mich zunächst an neue Sitten und Eigenarten gewöhnen. So ist der cordobesische Dialekt, den auch ich mir schon nach einigen Monaten zu eigen machte, im ganzen Land für seinen „gesungenen" Stil berühmt und auch die „Criollitos", kleine Blätterteiggebäcke, die man zum Frühstück oder Nachmittags beim Kaffee verzehrt, sowie der „Cuarteto", ein typisch córdobesischer Tanz, sind in ganz Argentinien bekannt.

Doch auch die Stadt selbst hat einiges zu bieten. Neben vielen Kunstmuseen, Shoppingcenter, riesigen Parks und Theatern findet man in Córdoba besonders historische und religiöse Sehenswürdigkeiten wie zum Besipiel die Kathedrale, den Plaza San Martin, die „manzana jesuitica" sowie den „Buenpastor", ein ehemaliges Frauengefängnis das mittlerweile zum Museum umgebaut wurde.

Daneben ist auch Córdobas Umgebung ein absolutes Muss für jeden Kultur- und Natur-Liebhaber. Von Klettern in den „Sierras" über Schwimmen und Sonnenbaden an den Stränden der kleinen Flüsse nahe Córdoba zu Besuchen im Che Guevara – Museum oder auf Folklore – Festivals wie dem von Cosquin: Die Provinz Córdoba hat für jeden Geschmack etwas zu bieten. Aber nicht nur deshalb und wegen der zentralen Lage sondern auch wegen der besonders gastfreundlichen, offenen und humorvollen Art der Córdobeser hat die Stadt ihren Beinamen „das Herz Argentiniens" erhalten.

So fühlte auch ich mich schon nach kurzer Zeit in meiner neuen Heimat pudelwohl.

Ich besuchte nun die Abschlussklasse eines Wirtschaftsgymnasiums und musste mich daher zunächst mit Betriebswirtschaftslehre, Management und Buchhaltung auseinander setzen. Doch meine hilfsbereiten, netten Mitschüler machten mir diese Aufgabe sehr einfach, da sie immer für mich da waren, wenn ich Fragen hatte. Auch die neue Schuluniform, die aus einer normalen Jeans und einem einfachen blauen T-Shirt bestand, empfand ich als sehr unkompliziert und bequem. Mit meinen neuen Klassenkameraden nahm ich in den folgenden Monaten sogar an einem TV-Quiz teil, bei dem wir jedoch leider nur den 4. Platz belegten.

Im letzten Monat meines Austauschjahres war ich außerdem Mitglied der Schulband, mit der wir an einer abendlichen Schulveranstaltung unseren ersten Auftritt hatten – für mich ein absolutes Highlight!

Besonders die vielen Ausflüge mit meiner Austauschorganisation sowie mit meiner zweiten Gastfamilie bereiteten mir viel Freude:

So nahm meine Gastfamilie mich mit nach „La Cumbrecita", einem kleinen deutschen Dorf in der Nähe Córdobas, in dem man echt deutsche „Würstel", Kuckucksuhren oder bayrische Trachten kaufen kann. Jedes Jahr findet in La



Mit meiner Gastfamilie in der Valle de la Luna

Cumbrecita außerdem ein großes Oktoberfest statt, das sogar im argentinisches Fernsehen übertragen wird.

An Ostern fuhren wir dann gemeinsam mit der Familie meiner Gastschwester nach San Juan, wo wir die „Valle de la Luna" mit ihren einzigartigen Steinformationen bewunderten.

Die letzte Reise durch Argentinien unternahm ich dann schließlich mit meinen Eltern, die drei Wochen vor Ende meines Austauschjahres nach Córdoba kamen.

Gemeinsam bereisten wir den argentinischen Norden: Jujuy, Salta, Tucuman – drei tolle Städte sowie den „Berg der sieben Farben" und den „Parque Nacional de los cactús".

Nach zwei wunderschönen Wochen, in denen uns die atemberaubende Natur, die Lamas, die sich mitten auf der Straße aufhielten, vorbeireitende Gauchos sowie die kleinen Indio-Dörfer vollkommen in ihren Bann gezogen hatten, erreichten wir Buenos Aires, wo wir die letzten Tage unseres Argentinienaufenthaltes verbrachten.

An einem milden Juliabend bestieg ich schließlich das Flugzeug, das mich zurück nach Deutschland bringen sollte.

Doch als ich in den wolkenlosen Himmel schaute und meinen Blick über die Sterne hinunter zu den Lichtern von Buenos Aires schweifen ließ, war mir eines klar: Dies war nicht das letzte Mal, dass ich diese Stadt und dieses unglaublich tolle Land sehen würde.

Ich wollte zurückkehren, meine Freunde und meine Gastfamilie wiedersehen, die Teile des Landes, die ich noch nicht kannte, erkunden und meine Erinnerung wieder aufleben lassen.

Dieses Jahr war etwas ganz Besonderes für mich. Ich habe nicht nur die spanische Sprache erlernt sondern auch eine ganz andere, spannende und wirklich tolle Kultur kennen gelernt.

Meine argentinischen Mitmenschen haben mir unglaublich viel mit auf den Weg gegeben, ich habe viele wichtige Erkenntnisse über das Leben und mich selbst gewonnen und ich möchte keines dieser Erlebnisse missen: Seien es traurige und schwierige, witzige, seltsame, freudige oder beeindruckende Momente – jeder einzelne bleibt unvergesslich!

Mein Austauschjahr hat meinen Horizont in einem besonderen Maße erweitert: Ich habe verstanden, dass nicht alles, was anders ist,



Beim Tangotanzen in La Boca

falsch ist – oft sogar besser als das Gewohnte, dass Toleranz und Akzeptanz sehr wichtig für menschliches Zusammenleben sind und, dass man auf der ganzen Welt Freunde finden kann – wenn man es nur möchte!

Ich hoffe, dass ich all dies an meine Mitmenschen weitergeben kann, und rate jedem, der mit dem Gedanken spielt, für eine gewisse Zeit ins Ausland zu gehen, sich dafür zu entscheiden, denn die Erfahrungen, die man dort macht, kann einem niemand mehr nehmen – sie bleiben für immer ein Teil der eigenen Person.

So ist Argentinien in diesem Jahr zu meiner zweiten Heimat geworden … ◂◂

**Nachwort:** Vanessa Bauer zählte zu meinen sprachbegabtesten Spanischschülerinnen in den Klassen 9 und 10 (Da war sie auch schon maßgeblich am 1. Preis beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen beteiligt, den ihre Klasse im Fach Englisch gewonnen hatte.), die ich dann aber aus den Augen verloren hatte, bis sie unter meinem Vorsitz ihre mündliche Prüfung zum Abitur im Fach Spanisch ablegte – hier in Rheinland-Pfalz ein eher seltenes Prüfungsfach. Am Ende der Prüfung berichtete sie, woher sie den unüberhörbaren argentinischen Akzent hatte. Noch während der Abiturfeierlichkeiten bat ich sie, einen Bericht über ihren Auslandsaufenthalt zu schreiben. Nach dem Abitur leistete sie übrigens bereits ein Praktikum in Italien ab …

**SPRUCH DES HEFTES**

**An dieser Stelle gelingt es mir bei der Auswahl meines obligatorischen Spruches einen großen Bogen zu schlagen von Vanessas Rat an Gleichaltrige, unbedingt ins Ausland zu gehen, dem Foto vom Bundespräsidenten Christian Wulff vor der Büste Alexander von Humboldts bei der Verleihung des Gütesiegels an die DS in San José de Costa Rica und im weitesten Sinne dem Motto unserer 30. Hauptversammlung in Potsdam:**

**„Die gefährlichste aller Weltanschauungen ist die Weltanschauung der Leute, die die Welt nie angeschaut haben."**

## Kindergarten – Schule – Unterricht




▶ **S. 331**

Rainer E. Wicke
**Spielend lernen – Sachfachunterricht im Kindergarten**



▶ **S. 332**

Rainer E. Wicke
**Visuelle Kompetenz und Chalk and Talk – Bilder im Unterricht**



▶ **S. 334**

Stephan Schneider
**Ende der Fortsetzung einer Erfolgsgeschichte**



▶ **S. 335**

Nora Lucidi
**Hilfreich für Studierende und Junglehrer**



▶ **S. 335**

Stephan Schneider
**Wikipedia & Co. vs. Lexikon**



▶ **S. 336**

Vanessa Kaiser
**„So etwa Pi mal Daumen, …" – „… aber nicht 08-15"**


## Religion – Politik – Gesellschaft




▶ **S. 337**

Heinz Weischer
**Fruchtbarkeitsgöttin und Flötenspiel**



▶ **S. 338**

Manfred Egenhoff
**Weltreligionen heute – und: „Aller Anfang" in der Bibel**





▶ **S. 340**

Peter Stoldt
**Harte Anklage bzw. weiser Rat aus zwei lebenserfahrenen Federn**





▶ **S. 342**

Thomas Lother
**Das Credo der hohen Priester der Finanzökonomie …**



▶ **S. 343**

Eckehart Knop
**„Kosmischer Drache!"**


## Deutschland und die Welt




▶ **S. 344**

Manfred Egenhoff
**Nudelsalat und Leichenschmaus – typisch deutsch?**



▶ **S. 345**

Arnold Apweiler
**Südtirol und Italien im 20. Jahrhundert**



▶ **S. 346**

Nora Lucidi
**Auch für Lehrer interessant**

## Kindergarten – Schule – Unterricht




### Spielend lernen – Sachfachunterricht im Kindergarten

*Rainer E. Wicke*

**Goethe-Institut: Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen**
www.goethe.de/shop, 112 S., ISBN 978–3–939670–56–8, € 22,00, zzgl. Versandkosten

Mit dem integrierten Sach-, Fachlernen in einer Fremdsprache verhält es sich ähnlich wie mit dem Einsatz fremdsprachiger literarischer Texte: an beide müssen Kinder im Sinne eines Spiralcurriculums möglichst früh herangeführt werden, so dass – in diesem Fall – Grundschule und Sekundarstufe auf diesen Kenntnissen und Erfahrungen sukzessiv aufbauen können. Von daher ist diese Publikation, die Gila Hoppenstedt und Beate Widlok im Auftrag des Goethe-Instituts erstellt haben, sehr zu begrüßen. Mit ihren Vorschlägen zu kindgemäßem Forschen und Entdecken bereiten sie ein handlungsorientiertes und inhaltsbezogenes Lernen vor, das sich positiv auf den späteren Sach-, Fachunterricht auswirken wird.

Zu Beginn des Buches veranschaulichen die beiden Autorinnen das traditionelle Fremdsprachenlernen und kommen zu dem Schluss, dass das Erlernen einer fremden Sprache in realen, möglichst natürlichen Situationen erfolgreicher ist als das kognitive Auswendiglernen von Grammatik und Redewendungen. Gehen die beiden Verfasserinnen davon aus, dass sich diese Erkenntnis „seit der Jahrhundertwende durchgesetzt hat" (S. 9), so muss an dieser Stelle ergänzt werden, dass die Vertreter des kommunikativen Ansatzes, darunter Hans-Eberhard Piepho, bereits Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts auf diese Tatsache hingewiesen und darauf geachtet haben, dass entsprechende curriculare Vorgaben in den Rahmenrichtlinien und Lehrplänen verankert wurden – so z. B. in den Hessischen Rahmenrichtlinen Neue Sprachen 1980. Dies erscheint insofern von Bedeutung, dass sich dieser Ansatz auch im anscheinend so neuen kompetenzorientierten Lernen wieder findet und schon auf eine längere Tradition zurückblicken kann.

Im weiteren Verlauf führen die Verfasserinnen kurz und knapp in derzeitige Trends im Fremdsprachenunterricht ein, indem sowohl der kommunikative Ansatz, aber auch das integrierte Lernen von Sprache und Inhalt vorgestellt werden, letzteres wird im international ausgerichteten *Euro-Speak Content and Language integrated Learning* (CLIL) genannt. Für Lehrer an den Auslandsschulen, die im Bereich des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) tätig sind, ist dies nichts Neues, aber auch sie werden sicherlich dankbar registrieren, dass mit Hilfe dieser Publikation bereits im Kindergarten Vorarbeit geleistet wird, auf die sie später zurückgreifen können.

Deutlich stellen die Verfasserinnen heraus, dass ein guter CLIL-Unterricht immersiven Charakter im Sinne eines Sprachbades haben muss. Dies bedeutet, dass „die Erzieherin Fremd- und Fachsprachenkenntnisse mitbringen muss, dass sie die Lerninhalte flüssig und überzeugend in der Fremdsprache vermitteln kann" (S. 15). An späterer Stelle wird deutlich, dass damit „mindestens B2-Niveau" gemeint ist (S. 16). Das ist sicherlich eine wichtige Voraussetzung, denn, das wird auch aus der Publikation deutlich: der CLIL-Unterricht ist auch von spontanen sprachlichen Reaktionen geprägt, denen die Erzieherin sich jeweils stellen muss. Von daher wird es sicherlich auch notwendig sein, für den Kreis der Erzieherinnen weiterqualifizierende Maßnahmen einzuplanen, damit diese den Anforderungen gerecht werden können.

Im weiteren Verlauf werden die Module zum Hören, Sehen, Riechen und Schmecken und zum Fühlen und Spüren ausführlich vorgestellt. Die schnelle Information erleichtert, dass diese Module im Layout jeweils farblich anders gestaltet wurden, so dass man beim Durchblättern die jeweiligen Seiten schnell finden kann. Hier zeigt sich die Unterrichts- und Fortbildungserfahrung der beiden Autorinnen, die diese Materialien offensichtlich auch der Erprobung unterzogen haben. Im Rahmen der Kindergartenarbeit, in der man selektiv ein Modul aussuchen und ausprobieren wird, ist die farbliche Kennzeichnung sicherlich eine Hilfe.

Die Module wurden so gestaltet, dass in jedem jeweils der Hintergrund kurz erläutert wird, bevor der Ablauf vorgeschlagen wird. Mögliche Schlüsselbegriffe, Handlungsverben und Chunks (Sprachbrocken im Sinne von Mehrwortausdrücken und wiederkehrenden Satzgliedern – siehe Glossar, S. 101) erleichtern die Versprachlichung. Auch die benötigten Materialen werden aufgelistet und andere Textsorten wie z. B. Lieder integriert.

Die inhaltliche Arbeit wird bestimmt durch Themen, von denen hier einige exemplarisch genannt werden: zum Hören wird z. B. ein klingelnder Wecker herangezogen und gemeinsam mit der Erzieherin und Handpuppe Hans Hase experimentieren die

Kinder, wie man den Schall eines Weckers dämpfen kann. Der Einbezug dieser Handpuppe, die Lesern der Rezension in diesem Heft im Zusammenhang mit der Besprechung des ebenfalls von Beate Widlok herausgegeben Buches *Schnupperkurs Deutsch* noch bekannt sein dürfte, erscheint sinnvoll, da diese Kommunikationsbrücken baut und auch für Abwechslung sorgt (S. 19).

Beim Sehen wird u. a. mit Hilfe einer Taschenlampe demonstriert, wie eine Lichtquelle den Schatten verändern kann, während ein Experiment im Modulbereich Riechen und Schmecken darauf ausgerichtet ist, die Kinder erfahren zu lassen, dass Essen ohne Geruchsinn zu Irritationen führt. Im letzten Bereich steht unter anderem die Erfahrung der Temperaturunterschiede von heiß und kalt im Mittelpunkt der Arbeit.

Wie aus dieser Kurzbeschreibung deutlich wird, handelt es sich um Beispiele aus der Lebenswirklichkeit der Kinder, die systematisch aufgearbeitet werden – es wird offensichtlich, dass sich die Kinder bei dieser auf ihre speziellen Bedürfnisse ausgerichteten Unterrichtsgestaltung bereitwillig zur engagierten Mitarbeit motivieren lassen werden.

Die Module werden durch so genannte Forscherblätter abgerundet, die kindgemäß gestaltet wurden und daher Lust auf das eigene Experimentieren bereiten.

Bei dem Buch handelt es sich um ein kreativ gestaltetes Kompendium mit vielen brauchbaren Ratschlägen, die sicherlich von den Erzieherinnen dankbar angenommen und umgesetzt werden.

Die sprachliche Gestaltung ist so gehalten, dass die Texte mühelos von ausländischen Kolleginnen und Kollegen rezipiert werden können, auch das übersichtliche Layout der einzelnen Seiten ermuntert zur Lektüre.

Wichtig ist auch, dass die enthaltenen Kopier- und Bastelvorlagen die schnelle Entnahme und Verwendung erleichtern. Kurzum: ein praktischer Ratgeber, der sicherlich schnell Anerkennung und Verwendung finden wird. ◂◂




## Visuelle Kompetenz und Chalk and Talk – Bilder im Unterricht

*Rainer E. Wicke*

**Hecke, Carola/Surkamp, Carola: Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden, in: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik**

Gunter Narr Verlag, Tübingen 2010, 386 S., ISBN 978–3–8233–6538–9, € 42,00

Bereits 2008 fand eine Tagung zum Thema *Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht* an der Georg-August-Universität Göttingen statt. Ausgewählte Beiträge zu dieser Veranstaltung wurden von den beiden Herausgeberinnen in diesem Band zusammengestellt, der 2010 erschienen ist. Aus der Einleitung geht hervor, dass ein besonderes Ziel der Publikation darin besteht, das (Kunst-)Bild nicht nur als Medium zur Erlernung der Sprache zu veranschaulichen, sondern darüber hinaus die Lernenden bei der Ausbildung einer visuellen Kompetenz (visual literacy) zu unterstützen und somit das Bild selbst in den Focus des Unterrichts zu rücken, mit dessen Hilfe Bedeutung ausgehandelt und Bildinhalte verbalisiert werden. Diese Entwicklung einer visuellen Kompetenz erscheint dringend geboten, da wir inzwischen – aufgrund der digitalen Entwicklung – in unserem Alltag stets und ständig Bildern und Illustrationen ausgesetzt sind, deren Vielzahl schon fast eine Reizüberflutung auslösen. Die kritische Sichtung soll daher zur Entwicklung einer entsprechenden Kompetenz im Umgang mit dem Medium Bild führen.

Der Band wurde in fünf größere Abschnitte unterteilt. Ausgehend von *Grundlegendes zum Bildeinsatz* wird der Leser über *Visualisierungsformen zur Wissens- und Lernorganisation* zu Aspekten wie *Bilder im Literaturunterricht, Bilder im Kulturunterricht* und *Bewegte Bilder im Fremdsprachenunterricht* geführt.

Im Rahmen dieser Besprechung ist es nicht möglich, ausführlich auf jeden der insgesamt neunzehn Beiträge einzugehen, daher werde ich mich auf einige beschränken, die aus meiner Sicht für die Diskussion in den (Fachschaften der) Auslandsschulen interessant sein dürften.

Im Grundlagenteil befasst sich Wolfgang Hallet mit *Kulturellem Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht.* In diesem Zusammenhang geht

er von einer zunehmenden Visualisierung des gesamten Fremdsprachenlernens aus (S. 1). Der diskursive Kontext, in dem Bilder stehen, wird von ihm betont. Darüber hinaus widmet er sich ausführlich den Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht, die illustrative, semantische, repräsentationale, kognitive, instruktive, bildästhetische Bedeutung haben können. Er weist nach, dass wir beim Sehen automatisch auf vorhandene kulturelle Codes zurückgreifen (S. 44).

Janice Blands Ausführungen zu *Bilderbücher als Tor zu Literalität und Lesefreude junger Sprachlernender* verdeutlicht, wie wichtig es ist, literarische Texte nicht nur in den höheren Klassen zu berücksichtigen, sondern bereits im Anfangsunterricht einzusetzen. Die Autorin weist unter anderem darauf hin, dass Bilder den Lernprozess nicht nur stimulierend und unterstützend begleiten, sondern dass diese den Kindern auch dabei helfen, neue Ideen zu entwickeln, Probleme zu erkunden und Bedeutungen auf ihre eigene Lebenswelt zu übertragen (S. 77). Sie plädiert für die Verwendung von Bilderbüchern im Sinne einer Interaktion mit dem Leser, die als Schlüssel für ein neues Weltverständnis fungieren kann (S. 82). Es wird deutlich, dass Bland ein Bild als visuellen Text versteht, der im Sinne der Rezeptionsästhetik Anlass zur Aushandelung von (kultureller) Bedeutung ist.

Im Abschnitt, der sich mit Visualisierungsformen befasst, widmet sich Udo H. Jung dem *Tafelbild und Tafelanschrieb – Stiefkinder(n) der Fachdidaktik*. Mit Erleichterung nimmt man zur Kenntnis, dass man kein schlechtes Gewissen haben muss, wenn man sich – auch im Zeitalter von Powerpoint und diversen Software-Angeboten – immer noch für den Einsatz von *Chalk and Talk* entscheidet. Von daher ist es durchaus sinnvoll, wenn Jung die Möglichkeiten, die ein gutes Tafelbild bietet, ausführlich in Erinnerung ruft. Es muss nicht immer der Computer sein, der als Medium guten Unterricht kennzeichnet, der Einsatz anderer Medien wie die Tafel – aber auch der Tageslichtprojektor – haben immer noch einen großen Stellenwert im Unterricht.

Interessant sind auch die Ausführungen von Wolfgang Gehrig zu *Unterrichtsposter(n) als Lehr- und Lernmedien für fremde Sprachen*. Seine Hinweise zu den unterschiedlichen Typen, die für Lehr- und Lernzwecke angefertigt werden können, sind durchaus hilfreich, denn dieses Medium kann sowohl die Funktion von Aktionspostern, von Moderationspostern als auch die des Forschungsposters übernehmen. Der handwerkliche Charakter, den die Erstellung von Postern hat, wird deutlich hervorgehoben.

Die Beiträge im Abschnitt *Bilder im Literaturunterricht* enthalten interessante Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Eva Leitzke-Ungerer widmet sich dem Thema *Standbilder zum Sprechen bringen*, indem sie aufzeigt, wie man sich szenisch-visuell einer literarischen Textvorlage annähern kann, dabei jedoch nicht auf die Verbalisierung der (nach-)gestellten Szene verzichten darf, die Bilder müssen „zum Sprechen gebracht werden" (S. 152).

Besonders gut gefällt mir der Aufsatz von Katrin Thomson zu *Bildkunst und Literatur im EFL-Classroom*, da sie mit Hilfe von Bildern Edward Hoppers aufzeigt, wie diese zur Interpretation einer Kurzgeschichte von Hemingway herangezogen werden können. Hier steht das kleinschrittige und detaillierte Vorgehen bei der Bildanalyse ebenso im Mittelpunkt der Arbeit wie die an dem Text selbst. Thomsons Konzept lässt sich durchaus auch auf andere Zusammenhänge, z. B. den DaF-Unterricht, übertragen.

*Bilder im Kulturunterricht* enthält unter anderem einen Beitrag von Peter Freese über die amerikanische Einwanderungsgeschichte im fortgeschrittenen Unterricht, die von politischen Karikaturen und Werbeanzeigen begleitet werden kann. Freese zeigt dies an einer Reihe von Bildern auf, die von 1880–1977 entstanden sind.

Jutta Rymarczyk hat für Ihren Aufsatz mit *The Portable War Memorial* ein Kunstwerk von Edward Kienholz in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt, das das berühmte Foto *The Raising of the Flag on Iwo Jima* von Rosenthal als Grundlage benutzt. Dieses Tableau, das 1968 als Reaktion auf den Vietnam-Krieg entstand, kann, wie Rymarczyk ausführt, unter anderem sowohl zur Förderung der interkulturellen Kompetenz als auch zur Friedenserziehung beitragen (S. 280 f.).

Im letzten Abschnitt stehen bewegte Bilder, also Fernseh- und Filmbeiträge im Mittelpunkt der Beiträge. Während Maria Eisenmann aufzeigt, dass Shakespeare-Verfilmungen ihren Stellenwert im Englischunterricht haben, demonstrieren die beiden Herausgeberinnen der Anthologie, dass *Bowling for Columbine*, ein Dokumentarfilm von Michael Moore, Anlass für eine kritische Sichtung sein kann. Dabei gehen die Autorinnen nicht unkritisch mit dessen „Selbstinszenierung" (S. 370 f.) um. „Lernende müssen daher ein Bewusstsein für die Medialität von Filmen und die Subjektivität ihrer Darstellungsperspektive entwickeln – gerade auch im vermeintlich objektiven Medium des Dokumentarfilms" (S. 379).

Aus dieser kurzen Beschreibung ausgewählter Beiträge geht hervor, dass die Herausgeber der Sammlung den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht vielseitig beleuchten. Es ist ihnen – und den hier nicht erwähnten Autoren – gelungen, interessante Möglichkeiten aufzuzeigen, mit deren Hilfe authentische und didaktisierte Bilder in der Unterrichtspraxis verwendet werden können. Ihr Ziel, die Entwicklung einer visuellen Kompetenz im Rahmen des interkulturell ausgerichteten Unterrichts zu fördern, lässt sich sicherlich durch die Anwendung der jeweiligen Vorschläge erreichen. Der interessier-

te Leser kann diese Anthologie durchaus vielseitig nutzen, indem er Vorschläge übernimmt, adaptiert und im Eigenversuch gemeinsam mit seinen Schülern erprobt. Aber auch für Fortbildungsmaßnahmen in den Zusammenhängen der Auslandsschulen kann der Band sicherlich Hilfestellung leisten, z. B. im Bereich des fächerübergreifenden DaF- und Kunstunterrichts kann er als Grundlagenwerk Verwendung finden. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Fachschaften einzelne Beiträge in dem Buch auch als Diskussionsgrundlage bei der Ausrichtung bestimmter Inhalte des Unterrichts verwenden können, denn sie beinhalten innovative Konzepte, die derzeit auch im übergreifenden Sach-, Fachunterricht (CLIL) eine Rolle spielen. ◂◂




## Ende der Fortsetzung einer Erfolgsgeschichte. Band 3 des deutsch-französischen Geschichtsbuches

*Stephan Schneider*

**Schülerbuch III, Histoire/Geschichte – Europa und die Welt von der Antike bis 1815**
deutsche Ausgabe mit CD-ROM, © Klett 2011, ISBN 978–3–12–416512–1, 274 S., € 25,95
**L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815**
französische Ausgabe mit CD-ROM, © Nathan/Klett 2011, ISBN 978–2–09–172796–7, 272 S., 25,95 €

Jetzt ist endlich auch der dritte und letzte Band des Oberstufengeschichtswerkes erhältlich, wodurch ein deutsch-französischer Geschichtsunterricht „sans frontières", d. h. sowohl in Deutschland als auch in Frankreich, ermöglicht wird, so wie es in dem Èlysée-Vertrag 1962 von Adenauer und de Gaulle angedacht war, um die sog. Erbfeindschaft aufzuarbeiten und endgültig zu beenden.

Der letzte, eigentlich aus chronologischer Sicht der erste, Band dürfte der deutsch-französischen Historikergruppe die geringsten ideologischen Schwierigkeiten bereitet haben, denn die Antike und das Mittelalter sind unbestritten unsere gemeinsamen Wurzeln. Deswegen umfasst dieser Band auch zirka hundert Seiten weniger als seine beiden Vorgänger.

Zwar war ganz Gallien römische Provinz, während sich der Limes quer durch das heutige Deutschland zieht. Dass es aber einen römischen Einfluss auch auf das unbesetzte Germanien gab, belegen die sehr aktuell im Buch aufgenommenen Forschungen von Waldgirmes, einer römischen Stadtgründung bei Wetzlar, also östlich des Limes (S. 39). Der Gallier Vercingetorix und der Germane Arminius erscheinen auf einer Doppelseite als Widerstandskämpfer gegen das Imperium Romanum – zwischen beiden Aufständen liegen eigentlich ja auch nur 60 Jahre zeitliche Distanz. Und wie steht es mit der nationalen Zugehörigkeit von Karl dem Großen bzw. Charlemagne, weswegen sich Generationen von Historikern auf französischer und deutscher Seite erbittert gestritten haben? Die Autoren sind konsequent und distanzieren sich zum Glück auch von der harmonisierenden, aber anachronistischen Interpretation, dieser Franke sei der „Vater Europas". Relativ viel Platz wird der Entdeckung der „Neuen Welt" gewidmet: Ob allerdings der moderne Begriff der „Globalisierung" (S. 128) in diesem Zusammenhang glücklich gewählt ist, möchte ich bezweifeln.

Die Behandlung der Reformation beginnt folgerichtig mit dem Wirken von Martin Luther und Johannes Calvin, um anschließend über die Bartholomäusnacht in Paris zum Augsburger Religionsfrieden und dem Edikt von Nantes überzuleiten. In deutschen Geschichtsbüchern – und ich möchte annehmen, in den französischen ebenso – wird der Blick der Schüler nicht darauf gerichtet, dass die Reformation und die Gegenreformation keine rein deutsche oder französische, sondern eine europäische Entwicklungsphase bedeutet, die bereits vor dem dreißigjährigen Krieg eingesetzt hatte.

Die politischen Rollen von Louis XIV. und Friedrich dem Großen werden wie in allen bekannten Geschichtslehrwerken hervorgehoben, während sich die Behandlung Englands wie immer auf die technische und wirtschaftliche Entwicklung konzentriert.

Dass wegen der unbestritten einmaligen Bedeutung der Französischen Revolution Kap. 9 und 10 sich hauptsächlich mit den Ereignissen in Frankreich ab 1789 beschäftigen, kann aus deutscher Sicht nicht kritisiert werden, wohl aber die eindeutige Fokussierung auf Napoleon am Ende des vorliegenden Bandes, obwohl natürlich nicht die Dossiers „Reformen in Deutschland" und „Antifranzösischer Widerstand in Europa" fehlen.

Abschließend eine kritische Bemerkung, die inzwischen für fast alle Druckerzeugnisse gilt, die offensichtlich ausschließlich am PC bearbeitet werden und (aus Kostengründen?) nicht sicherheitshalber auch in der Druckversion lektoriert werden: Wie soll ich meinen Schülern eine korrekte Rechtschreibung nahelegen, wenn sogar in einem Schulbuch und Lehrwerk nicht auf die Rechtschreibregeln geachtet wird? (Auf S. 76 wird in der vierten Zeile von unten getrennt: „Wissens"-„chaft"). Gewiss, ein Flüchtigkeitsfehler. Aber die sollten gerade bei Schulbuchverlagen nicht vorkommen. ◂◂




## Hilfreich für Studierende und Junglehrer

*Nora Lucidi*

**Klaus Mackowiak: Die häufigsten Stilfehler im Deutschen und wie man sie vermeidet**
Verlag C. H.Beck, beck'sche reihe, München 2011, ISBN 978–3–406–61359–3, 180 S., € 9,95

Der Titel ist abschreckender als der Inhalt, der anschaulich zeigt, wie man adressatenbezogen verständliche Texte produzieren kann und worauf es beim verständlich Schreiben ankommt.

Am Anfang werden Textsorten entsprechend ihrer kommunikativen Absichten kategorisiert und Vokabelhilfen für spezielle Schreib-Intentionen vorgestellt. Im Hauptteil gibt der Autor Beispiele für verschiedene Satzbauelemente, mit deren Hilfe Sätze konstruiert werden, bietet Alternativen bei miss- oder unverständlich zusammengesetzten Bausteinen an. Es wird auch erklärt, warum Formulierungen zweideutig sein können.

Der Autor lässt allerdings weitgehend offen, für wen die Lektüre seines Werks sinnvoll ist. Deshalb hier einige Bemerkungen dazu:

- Als Nachschlagewerk fürs Korrigieren von (Schüler-)Texten erscheinen die Ausführungen für einen Anfänger zwar recht hilfreich, mangels Register ist der Korrektor aber zum Auffinden von analogen Problemstellen auf das mühsame Durchforsten des umfangreichen Inhaltsverzeichnisses angewiesen.
- Für erfahrene Profis ist diese Art von Ratschlägen eher redundant. Für das Selbststudium von Schülern hingegen scheint das Bändchen zu komplex.
- Für die Unterrichtsvorbereitung lassen sich zahlreiche Beispiele für geglückte und missglückte Formulierungen finden; dies ist aber mühsam, da die Stilkunde nicht als Unterrichtswerk konzipiert ist und die entsprechende Systematik dafür fehlt. Der/die Lehrende muss sich zusammenpuzzeln, was er/sie braucht.
- Hilfreich könnte sich die Stilkunde für Studierende erweisen, die sich vor dem Abfassen von größeren Haus- und Abschlussarbeiten noch einmal all die guten Ratschläge ihrer Deutschlehrer/innen ins Gedächtnis rufen wollen, damit ihre Arbeit nicht durch Stilfehler schlechter benotet wird, als es der Inhalt verdient.

Man kann das Buch aber auch nur wegen seines Unterhaltungswertes lesen à la *Bastian Sick* und *dem seinen toten Genitiv*. ◂◂




## Wikipedia & Co. vs. Lexikon

*Stephan Schneider*

**Lexikon Literaturwissenschaft, Hundert Grundbegriffe, hrsg. von Gerhard und Christine Lauer**
Ruhrberg, © reclam 2011, ISBN 978–3–15–010810–9, 384 S., € 16,95

Auf der hinteren Umschlagsseite dieses handlichen Reclam-Nachschlagewerkes steht: „Die 100 wichtigsten Grundbegriffe der Literaturwissenschaft, kurz, präzise und verständlich definiert von renommierten Fachgelehrten der Germanistik und anderer philologischer Fachrichtungen."

„Wozu braucht man in Zeiten des Internets, google, wikipedia etc. noch ein altmodisches Lexikon?" Alle aktiven Kolleginnen und Kollegen kennen diesen Vorbehalt ihrer Schülerschar spätestens im Oberstufenunterricht.

Ich habe mit meinem Abiturkurs das Experiment durchgeführt, dergestalt, dass ich jedem Teilnehmer aufgegeben habe, einen bestimmten dieser Grundbegriffe nur unter Zuhilfenahme des Internets den anderen im Kurs zu erklären. Die Recherchen fielen natürlich je nach Arbeitseinsatz unterschiedlich aus und ebenso die vorgetragenen Erklärungen je nach Redekompetenz, aber insgesamt erreichten die Definitionen angefangen von „Dramentheorie" (S. 63 ff.) über „Hermeneutik" (S. 121 ff.), „Mimesis" (S. 226 ff.) bis zu „Tropik" (S. 338 ff.) nicht die Qualität in Präzision bei gleichzeitiger Kürze des entsprechenden Lexikonartikels. Mehrere Schüler bestätigten mir aus der Sicht der „user", dass sie das Internet sowieso nur zur sichtenden Erstinformation benutzen würden und für Referate, Facharbeiten und andere schriftliche Ausarbeitungen den Gang in die Bibliothek für unausweichlich halten. Da passt dieses Lexikon bestens hin, das ja auch für jeden Grundbegriff nicht nur die durchschnittlichen drei bis vier Seiten Definition zu bieten hat, sondern deren Entstehungsgeschichte, jede Menge Querverweise zu anderen Begriffen, sinnvolle Zitate von historischen und auch noch le-

benden Wissenschaftlern und am Ende eine Handvoll Literaturverweise auf die grundlegendsten Monographien.

Besonders gefallen mir natürlich die etymologischen Einleitungen, die Schüler, Studenten und alle anderen Leser einerseits zur Wurzel eines Grundbegriffes zurückbringen, aber andererseits zur kritischen Betrachtung aus heutiger Sicht anregen. Ein Beispiel: tragisch (S. 334). „T ist Lehnwort zu griech. *tragikós* (‚bocksartig'), dem Adjektiv zu *tragodía* (‚Gesang beim Bocksopfer')." Allein diese Aufklärung über die Herkunft des Begriffes „tragisch" veranlasst jeden Benutzer des Lexikons, sich gründliche Gedanken zu dem vermeintlich ganz „klaren" und alltäglichen Wort zu machen.

Was auch nicht jeder Zugriff auf die entsprechenden Internetseiten hergibt, sind die gesammelten Titel an weiterführender Literatur, das Namens- und umfangreiche Sachregister. Mein Deutschkurs war mit mir einer Meinung: Eins zu null für das Lexikon, wenn es um eine übersichtliche, aber gleichzeitig umfassende Begriffserläuterung der 100 wichtigsten Grundbegriffe der Literaturwissenschaft geht. ◂◂




## „So etwa Pi mal Daumen, …" – „… aber nicht 08-15"

*Vanessa Kaiser*

**Buchan, Jamie: Pi mal Daumen. Was Zahlen erzählen**
Deutscher Taschenbuch Verlag, ISBN 978–3–423–34683–2, € 8,90

Wie oft hört man solche Zahlenkombinationen im alltäglichen Leben. Eine Welt ohne Zahlen ist nicht vorstellbar. Vor allem sind Zahlen die einzige Sprache, die alle Menschen auf der Welt verstehen. Welche Bedeutung einzelne Zahlen oder Zahlenkombinationen haben, wird in diesem Buch dargelegt.

Im vorliegenden Buch werden Bedeutungen von Zahlen unter verschiedenen Aspekten näher beleuchtet, so zum Beispiel aus Film, Alltag und Gesellschaft, Mythologie und Religion und natürlich Mathematik und Naturwissenschaft. Gerade bei letzteren sind Zahlen unabdingbar, daher ist es auch notwendig, dass ein Kapitel darüber in diesem Buch vorliegt. Ich möchte nun im Folgenden einzelne Zahlen vorstellen, die unterschiedlich gedeutet werden.

Allen voran die Zahl 12 mit ihrer relativ großen Anzahl an Teilern – 12 ist durch 1, 2, 3, 4, 6 und 12 teilbar. Es gibt 12 verschiedene Tierkreiszeichen in der abendländischen Welt, die in mehrere Kategorien unterteilt werden, welche wiederum durch die Teiler gebildet werden. So gibt es zwei Geschlechter (männlich, weiblich), drei Qualitäten (kardinal, fest, veränderlich) und vier klassische Elemente (Feuer, Erde, Luft, Wasser). Aber nicht nur bei abendländischen Sternzeichen ist die Zahl 12 bedeutsam. Auch im chinesischen Tierkreis wird die Zahl 12 zur Unterteilung in verschiedene Zeichen verwendet. Allerdings wird dort nicht nach dem Geburtsmonat, sondern nach dem Geburtsjahr ein besonderes Tierzeichen zugeordnet, so dass nach 12 Jahren ein Zyklus abgelaufen ist. 2011 ist beispielsweise das Jahr des Hasen.

Die Zahl 12 spielt aber auch in der christlichen Religion eine wesentliche Rolle, man erinnere sich nur an die 12 Apostel, die 12 Stämme Israels, die den 12 Söhnen Jakobs entstammen, oder die 12 Tage der Weihnachtszeit zwischen Heiligabend und der Ankunft der Heiligen Drei Könige.

Aber auch der Zahl 7 kommt eine unterschiedliche Bedeutung zu. Ihre Berühmtheit erlangte sie vor allem durch die Verwendung in Filmtiteln. Wer kennt ihn nicht? Den weltbekannten Agenten James Bond mit der Kennnummer 007. Was bedeutet die Zahlenkombination? 00 ist für Agenten, die die Lizenz zum Töten haben. Die Auswahl der 7 wird begründet mit der Assoziation einer Glückszahl bzw. ihrer mystischen Bedeutung. Passt irgendwie auch zu James Bond.

Neben der Bedeutung einzelner Zahlen kann man aber auch einen kleinen Teil der Entwicklung der Mathematik am Beispiel der Geschichte der Zahl Null nachvollziehen. So wird in diesem Kapitel deutlich, dass die Null, welche für uns heute keine besondere Stellung hat – außer man hat die Null auf dem Konto – vor vielen Jahrhunderten noch gar nicht existierte und „Nichts" in der Zahlenwelt einfach nicht dokumentiert werden konnte. Erst im Laufe der Geschichte hat sich eine Schreibweise für die Null entwickelt und auch der Begriff „Null" konnte in seiner Bedeutung enger gefasst werden.

Wer Zahlen liebt und schon immer mal Hintergründe zu verschiedenen Zahlenkombinationen, bekannt aus Film, Religion oder aus dem alltäglichen Leben, wissen will, der muss nur Zeit mitbringen. Das Buch lädt ein zum Schmökern und Genießen. ◂◂

## Religion – Politik – Gesellschaft




### Fruchtbarkeitsgöttin und Flötenspiel

*Heinz Weischer*

**Conrad, Nicholas J./Wertheimer, Jürgen: Die Venus aus dem Eis**
Knaus Verlag, München 2010, 316 S., ISBN 978–3–8135–0376–0, € 22,95

Die Seherin Khar und der Flötenspieler Yugus finden nach langer Suche das tiefblaue Wasserauge, den Ursprung ihres Flusses, ihrer Lebensader. Um 40.000 vor heute. Khar ist moderner homo sapiens, Yugus ist Neandertaler, das tiefblaue Auge wird der Blautopf in Blaubeuren sein, der Fluß die Donau, Khars und Yugus' Sippen leben in der Schwäbischen Alb. In der Höhle Hohle Fels bei Schelklingen hat man die älteste Elfenbeinschnitzerei gefunden, eine Frauendarstellung, *die Venus aus dem Eis*. Ein wunderliches Buch, geschrieben von dem Archäologen Nicholas J. Conrad und dem Literaturwissenschaftler Jürgen Wertheimer. Der Archäologe liefert die wissenschaftlichen Befunde, nur diese zählen für ihn. Der Literat schreibt aufgrund der Befunde eine So-könnte-es-gewesen-sein-Erzählung, wobei ihn besonders das Treffen des damaligen modernen Menschen mit den Neandertalern reizt. Das haben ja nun erst vor kurzem die Leipziger Anthropologen genetisch nachgewiesen. – Also, das Leben unserer Vorfahren von 40.000 Jahren vor heute war Überleben in der Würmeiszeit, Überleben in einer Steppe im weiten Flußtal, dessen Anfang und Ende man nicht kannte, weil die Menschen selten an die Vergangenheit dachten, überhaupt nicht an die Zukunft, sondern an die Gegenwart, und die bestand, getrieben vom Hunger, in der Jagd nach Fleischesnahrung. Wenn man ein sterbendes Mammut erwischte, trieb die Sippe einige Tage Völlerei, legte allerdings auch Fleischdepots im Eis an. Wenn das Fleisch ausging, nichts mehr weit und breit zu jagen war, wurde die Angst zu sterben überwältigend. Das Buch jedoch beschäftigt sich viel mehr damit, wie einige Urmenschen Verständnis für das Umweltgeschehen gewinnen und Verständnis für ihre Mitmenschen und ihr eigenes Denken ausloten. Die Sprache ist kehlig und rudimentär, sie erinnert uns an den Film „Im Anfang war das Feuer" von Annaud. Nur wenige Begriffe gehen über das Beschreiben des Alltäglichen hinaus, aber das „Philosophische" läßt sich nicht verdrängen, es kommt zu einem Aufbruch der modernen Menschen zu geographischem und geistigem Neuland, zunächst zu den Neandertalern in der Nähe, die wesentlich weiter entwickelt waren als die modernen Menschen. Dann gemeinsam mit ihnen in das Erkunden des großen Flusses, den Horizont zu erweitern im Sinne des Wortes, wenn man mitten im Gletscher auf eine Pflanzenoase trifft, die durch einen Vulkan mit Wärme gespeist wird. Menschliche Beziehungen sind pragmatisch, man zeugt Kinder, um der Sippe eine Zukunft zu geben, Liebe ist kein relevanter Begriff, bestenfalls Zuneigung zwischen Gleichgesinnten. Eine bedeutende Rolle spielt der Musiker Yugus, der sich immer vollkommenere Flöten aus Mammutelfenbein schnitzt und Melodien erfindet, das Gesellschaftliche zu illustrieren und Gefühle zu suggerieren. Dazu beginnt man, um Macht über sie zu erringen, die großen Wildtiere als kleine Elfenbeinfiguren zu schnitzen. Sie haben Amulettcharakter, jedes Sippenmitglied hat irgendwann – und das ist Beginn der menschlichen Kultur – solch ein Figürchen oder eine Flöte. Man hat – wie oben angesprochen – als Glanzstück der Elfenbeinschnitzerei in der Schwäbischen Alb eine Frauenfigur gefunden, deren Fortpflanzungsaufgabe deutlich hervorgehoben wird, eine Fruchtbarkeitsgöttin. Das ist etwas anderes als die Speerspitze aus Feuerstein.

Die Erzählung kennt keine wörtliche Rede, weil es albern klingen würde, kehligen Lauten ein Schriftbild zu geben, zumal es überhaupt keinen wissenschaftlichen Hinweis gibt auf die Sprache vor 40.000 Jahren. So wählt der Autor Wertheimer eine dürre Stakkatoerzählweise kurzer Sätze oder Satzbrocken, auch wenn es um Gedanken und Gefühle der Protagonisten geht. Das Leben damals war kleintaktig, nicht harmonisch, vielfach gehetzt. Der Erzählungstext wird häufig durch einen wissenschaftlichen Text unterbrochen, in dem der Archäologe Auskunft gibt über die Befunde, die Basis der Fiktion sind. Das ist ausgesprochen erhellend, aber ich hätte mir gewünscht, daß diese Erläuterungen als ein Block im Anhang erschienen wären, weil es mich stört, wenn der Erzählfluß unterbrochen wird. – Aber trotzdem, ein wunderliches Buch über eine Welt, die doch schon längst vergangen ist.

Endlich muß ich es mal sagen: Unsere belletristischen Verlage schaffen unverdrossen bibliophile Kunstwerke, gediegene Lettern, gepflegtes Seitenlayout, Umschlag mit seidiger Oberfläche und zunehmend das altehrwürdige Leseband in Gold und Braun. Es ist ein ästhetischer Genuß, solch ein Buch in den Händen zu halten, seinen Samt zu spüren, mit

dem Leseband die gestrige Lesepause aufzuschlagen. – Ich suchte neulich in meiner Buchhandlung in den E-Books vergeblich das Leseband. ◂◂







## Weltreligionen heute – und: „Aller Anfang" in der Bibel

*Manfred Egenhoff*

**Tworuschka, Monika & Udo: Religionen der Gegenwart**
Aschendorff Verlag, Münster 2011, 343 S., ISBN 978–3–402–12859–6, € 14,80

Religion ist nicht irgendetwas unter anderem, sondern für die Welt und den Menschen von grundlegender Bedeutung. Das gilt auch in unserer Zeit, trotz Aufklärung und Atheismus, Agnostizismus und Materialismus. Wer es nicht glaubt, der schaue in die Medien, höre und sehe sich die täglichen Nachrichten aus aller Welt an.

An der Religion führt kein Weg vorbei – wie auch immer wir uns entscheiden und unser Verhältnis zu ihr definieren. Wir haben mit ihr im täglichen Leben, aber auch in der kleinen und großen Politik zu tun. Deshalb ist eine Beschäftigung nicht nur mit der biblischen, der jüdisch-christlichen Religion, die unsere abendländische Welt und Kultur entscheidend geprägt hat, unumgänglich, sondern – und das ist in einer globalisierten Welt längst augenfällig mitten in Deutschland und Europa – auch mit den Religionen, die andere Kulturkreise prägen. Der Islam ist seit einem halben Jahrhundert in unserer Mitte angekommen, und der Buddhismus ist – zumindest in seiner tibetischen Form und der Gestalt des Dalai Lama – auch im Abendland gegenwärtig. Und schließlich ist für die Deutschen, das reiselustige Volk schlechthin, eine Grundkenntnis anderer bedeutender Religionen unabdingbar.

Die Möglichkeit zu einer zeitgemäßen Information über die wichtigsten Religionen unserer Zeit bietet das hier angezeigte Buch mit dem Titel „Religionen der Gegenwart". Nach einführenden Betrachtungen über den Begriff „Weltreligionen" und über „Spuren der Religion/en in unserer Gesellschaft" werden zunächst die drei monotheistischen Religionen – Judentum, Christentum und Islam – behandelt, dann Hinduismus und Buddhismus sowie weitere Religionen asiatischen Ursprungs, die heutzutage in der Welt von Bedeutung sind. Dazu gehört auch ein Kapitel über die Religionen Chinas, die in dem wirtschaftlich und politisch immer wichtiger werdenden Land zunehmend eine größere Rolle spielen.

Jedes Kapitel beginnt mit einer Darstellung des Symbols der jeweiligen Religion, kommt dann über eine Einführung zu Grundbegriffen und den heiligen Schriften, stellt den Glauben dar, berichtet über heilige Stätten und Zeiten etc. Am wichtigsten aber erscheint dem Rezensenten, dass abschließend jeweils sehr ausführlich die betreffende Religion „angesichts aktueller Probleme der Gegenwart" dargestellt wird, dass sie auf ihr Verhältnis zu aktuellen Problemen unserer Zeit befragt wird. Das sieht dann beispielsweise so aus, dass die Stellung der betreffenden Religion zu den Menschenrechten, zu Krieg und Frieden, zur Wirtschaftsethik sowie zur Nutzung von Medien deutlich gemacht wird. Eingestreut sind hier an entsprechenden Stellen Kästen mit Ausführungen zu gleichgeschlechtlicher Liebe, Todesstrafe, Umwelt- und Tierschutz, Freizeit und Sport u. ä. Die Kapitel zu den einzelnen Religionen schließen jeweils mit einem Überblick über die Hauptströmungen der betreffenden Religion sowie ihrer Präsenz in und ihrer Bedeutung für Deutschland.

Damit bringt dieses Buch mehr, anderes und Neueres, als viele andere informierende Bücher über die Religionen der Welt, die sich auf dem Buchmarkt finden. Allen Auslandslehrern, wohin in der Welt sie sich auch wenden mögen, seien in dem Buch die entsprechenden Kapitel angelegentlichst zur Lektüre empfohlen.

Eine Nachbemerkung zum Gebrauch von „bzw." (nicht nur in diesem Buch, sondern in vielen!) kann der ehem. Deutschlehrer nicht unterdrücken. Da heißt es z. B. auf S. 120: „Juden und Christen heißen im Koran ‚Leute des Buches' bzw. ‚Schriftbesitzer' …" Wenn man „bzw." beim Wort nimmt (und wie sonst sollte man es nehmen?) heißt das doch: Die Juden heißen im Koran ‚Leute des Buches' und die Christen ‚Schriftbesitzer'. Gemeint ist aber doch sicher, dass sowohl Juden als auch Christen im Koran ‚Leute des Buches' oder auch ‚Schriftbesitzer' genannt werden. – Und auf S. 162 findet sich der Satz: „Hindus dürfen nur mit Angehörigen derselben Kaste speisen bzw. aus ihren Händen das Essen empfangen." Wo ist da die Beziehung? Und ähnlich gleich eine Seite weiter: „Die vergangenen Taten des Menschen bestimmen seinen zukünftigen Körper, Familie, berufliche Stellung bzw. seine Kaste und Unterkaste." (S. 163 f.) Wäre statt des „bzw." hier nicht ein „sowie" richtiger?

Es ließen sich – leider – noch zahlreiche weitere Beispiele anführen.

**Shalev, Meir: Aller Anfang. Die erste Liebe, das erste Lachen, der erste Traum und andere erste Male in der Bibel**

Diogenes, Zürich 2010, 379 S., ISBN 978–3–257–06748–4, € 22,90

Das zweite hier anzuzeigende Buch beschäftigt sich nicht mit Religionen, sondern nimmt nur die Bibel, genauer: das Alte Testament, unter einer ganz bestimmten Fragestellung in den Blick.

Die Bibel besteht für uns Christen aus zwei großen Teilen, dem Alten und dem Neuen Testament; für die Juden ist allein der erste Teil ihre Bibel, also das, was wir gemeinhin das „Alte Testament" nennen, und das erzählt die Geschichte der Welt und des Menschen von Anfang an. Auch wenn wir nicht viel von der Bibel wissen und wenig von Kirche und Religion halten, so kennen wir zumeist doch noch viele Geschichten aus dem Alten Testament, angefangen von der Schöpfung und dem Sündenfall über Noah und die Sintflut bis hin zu den Königen David und dem weisen Salomo, zumindest von diesen die Namen. Vielleicht ist uns aus der Literatur das eine oder andere bekannt, z. B. Thomas Manns Roman „Josef und seine Brüder".

Die Lektüre der Bibel gilt allgemein nicht als besonders leicht, wohl auch nicht als sehr unterhaltsam, obwohl eine ganze Reihe von interessanten Geschichten darin zu finden sind, auch solche, die es durchaus mit guten Krimis oder psychologischen Romanen aufnehmen können.

Das Basisbuch der eigenen Religion geht der israelitische Jude Meir Shalev in ganz eigener Weise an. Er fragt in dem Buch, das bekanntermaßen mit den Worten „Am (oder: Im) Anfang …" beginnt, nach den Anfängen bestimmter menschlicher Regungen und gewissen zwischenmenschlichen Verhaltens oder nach dem ersten Auftreten bestimmter ‚Berufe'. So sucht er elfmal nach ersten Malen in dem grundlegendsten Buch aller Bücher: nach der ersten Liebe, dem ersten Traum, dem ersten König, dem ersten Weinen, dem ersten Spion, dem ersten Tier usw.

Bei der ersten Liebe in der Bibel wird jeder sofort an Adam und Eva denken. Aber bei denen ist von Liebe nie die Rede, und Shalev nimmt die Suche wörtlich: Ein erstes Mal taucht das Wort „lieben" auf, als Gott Abraham befiehlt, seinen Sohn Isaak, „deinen einzigen, den du liebst", zu opfern. Und Abraham gehorcht – ein erstaunlicher Widerspruch! – und ist bereit, sein geliebtes Kind selbst zu töten. Der Autor fügt eine interessante Analyse dieser einmaligen Geschichte einer Vaterliebe an, kommt aber dann doch auch auf Liebesgeschichten in der Bibel zu sprechen, solche zwischen Mann und Frau, nämlich auf die zwischen Isaak und Rebekka sowie zwischen Jakob und Rahel, und auch das Verhältnis von Adam und Eva wird nicht übergangen. Dazu kommen Blicke in die Spruchliteratur der Bibel und Vergleiche zur Gegenwart werden angestellt. So ergibt sich ein facettenreiches Gesamtbild dessen, was das Alte Testament über Liebe sagt.

Ähnlich ist es auch bei den anderen Themen. Das Kapitel „Der erste König" bleibt nicht bei dem ersten König Saul; der Autor kann selbstverständlich David nicht unerwähnt lassen – ja, das Kapitel über den ersten König ist gleichermaßen eines über den zweiten, nämlich über David – und auch an Salomo geht kein Weg vorbei, wenn auch der erst in dem späteren Kapitel über den ersten Hass vorgestellt wird und dort wenig rühmlich wegkommt im Vergleich zu Josef in Ägypten.

Die alten, schon bekannten Geschichten erleben wir überraschend frisch, lebendig, aktuell. Zwar werden viele Sätze aus der Bibel zitiert (und dazu jeweils die Bibelstellen am Rand angegeben), aber die Handlung und das Verhalten der Personen wird kritisch hinterfragt und dabei kommen die scheinbar altbekannten Geschichten ganz neu in den Blick und es ergeben sich überraschende Perspektiven. Da sieht man plötzlich mit gute Argumenten die herkömmlich Meinung auf den Kopf (der Autor würde vielleicht sagen: endlich auf die Füße) gestellt, zumindest aber zurecht und gerade gerückt: Esau, den wir doch immer für einen grobschlächtigen und beschränkten Menschen gehalten haben, bekommt ein eindeutig positives Image, während Jakob plötzlich gar nicht gut dasteht (S. 350 f.); und ähnlich steht es mit Josef im Vergleich zu seinen Brüdern.

Meir Shalev entmythologisiert quasi das heilige Buch der Religion seiner Väter und die großen Gestalten jüdischer Geschichte wie etwa David und Salomo, aber dadurch gerade bringt er uns die Geschichten jener alten Zeiten näher und lässt ihre Protagonisten lebendiger und menschlicher erscheinen. ◂◂







## Harte Anklage bzw. weiser Rat aus zwei lebenserfahrenen Federn

*Peter Stoldt*

**Küng, Hans: Ist die Kirche noch zu retten?**
Piper Verlag, München 2011, 262 S., ISBN 978–3–492–05457–7, € 18,95

**Schmidt, Helmut: Religion in der Verantwortung. Gefährdungen des Friedens im Zeitalter der Globalisierung**
Propyläen Verlag, Berlin 2011, 251 S., ISBN 978–3–549–07409–1, € 19,99

Es würde beiden gefallen, läsen sie, dass wir ihre zeitgleichen neuen Bücher zusammen versuchen zu würdigen: der distanzierte protestantische Christ Helmut Schmidt und der trotz der Kurie tief verwurzelte Katholik Hans Küng.

Küng hätte dies Buch lieber nicht geschrieben. Doch die tiefe Systemkrise der katholischen Kirche, eine Leitungskrise, erfordere eine fundierte theologische Antwort.

Schmidt war zunächst skeptisch dem Verlagswunsch gegenüber, seine 1976er Aufsätze und Reden zum Thema Staat und Religion neu herauszugeben. Doch angesichts einer mit der Globalisierung drängender werdenden Grundwertedebatte entschied er, neben nur zwei alten Texten 18 Reden vor allem seit 1990 in dem Buch zusammenzustellen.

Ein paar Daten zu beider Leben haben mir geholfen, die Aussagen der Bücher einzuordnen.

Helmut Schmidt, anerkannte politische und moralische Instanz, geboren 1918, nennt sich einen distanzierten Christen, der im interreligiösen Dialog auch die Grenzen des Christentums verstehen gelernt hat. Er sei immer in der Kirche geblieben, „weil sie Gegengewichte setzt gegen moralischen Verfall … und weil sie Halt bietet".

- 1969–1974 Verteidigungs-, Wirtschafts- und Finanzminister; 1974–1982 Bundeskanzler
- Ende der 1970er Jahre drei Gespräche mit Papst Johannes Paul II.
- Seit 1983 Mitherausgeber der ZEIT; Reisen in Länder mit nicht-christlichen Religionen, Reden und Aufsätze zu interreligiösem Dialog, religiöser Toleranz, christlicher Ethik
- Bis 1997 zehnjährige maßgebliche Mitarbeit am *Inter Action Council*
- 2005 Rede zum Tod Johannes Pauls II.
- 2009 „Außer Dienst"
- 2011 „Religion in der Verantwortung"

Hans Küng, herausragender Denker unserer Zeit, geboren 1928, ist trotz der Kurienkrise in der katholischen Kirche geblieben. Er sei trotz demütigender Behandlung durch Rom und trotz Übereinstimmung mit vielen protestantischen Anliegen nicht zum Protestantismus konvertiert, da er sich dort nicht zu Hause fühle (ZEIT-Interview).

- 1958 Wahl des Reformpapstes Johannes XXIII.; 1962–1965 II. Vatikanisches Reformkonzil
- 1960 Küng Professor der katholischen Theologie in Tübingen
- 1962–1965 offizieller Berater im Konzil (zusammen mit seinem Kollegen Josef Ratzinger)
- 1965 Tod Johannes XXIII., Restauration vorkonziliarer Herrschaftsstrukturen in der Kurie; Küng kämpft seit 1965 für die Wiederbelebung der Konzils-Reformen
- 1978 Wahl Johannes Pauls II.
- 1979 Entzug der kirchlichen Lehrbefugnis für Küng durch die Kurie
- Seit 1990 Projekt „Weltethos" und maßgebliche Mitarbeit im *Inter Action Council*
- 2005 Josef Ratzinger als Papst Benedikt XVI.
- 2010 Offener Brief Küngs an die katholischen Bischöfe in Deutschland
- 2011 „Ist die Kirche noch zu retten?"

Die Schmidt und Küng verbindende Arbeit an globalen Wertediskussionen („Weltethos", *InterAction Council*) findet in Schmidts Reden mehrfachen Niederschlag.

Weil – so Küng – der Kirchenkritik oft die historische Tiefenschärfe fehle, habe er immer wieder neu die Kirchengeschichte studiert; woraus viele Bücher entstanden. In diesem Buch geht es nicht um allgemeine Kirchengeschichte, sondern um die „Krankheitsgeschichte" dieser Kirche und deren Ursachen. Deshalb konzentriert sich Küng auf die „Probleme der Kirchenverfassung und die zentrale römische Herrschaftsinstitution, das Papsttum".

Während das Kapitel II die Entwicklung des Ost-West Schismas nachzeichnet, erreicht im Kapitel III der westliche Herrschaftsanspruch und die Romanisierung der katholischen Kirche ihren Höhepunkt und danach auch ihren Tiefpunkt. Die Keime der „Krankheitssymptome" bis in unsere Tage sieht Küng bei (dem brillanten) Papst Innozenz III. (1198–

1216) gelegt: römisches Macht- und Wahrheitsmonopol, erste Beschlüsse gegen die Juden, „Juridismus und Klerikalismus", Ordensklerus als päpstliches Instrument, Sexual- und Frauenfeindlichkeit, Gewaltbereitschaft und Kreuzzugsmentalität.

Im Kapitel IV verfolgt Küng den Weg des Papsttums weiter bis in die Moderne. Besonders lesenswert die politische europäische Konstellation im 17. Jahrhundert und vor allem der Siegeszug der Vernunft aus der Sicht von Verhinderungs- und Abwehrhaltung der Kurie: epochale Irrtümer, krampfhaft verteidigt bis ins 20. Jahrhundert.

„Gerade im 19./20. Jahrhundert ist katholische Kirchengeschichte zu einem wesentlichen Teil Papstgeschichte" (S. 147) Im Kapitel V zeigt Küng das absolutistische Herrschaftssystem der Kurie in schonungsloser Analyse der Politik der Päpste Pius XII. (1939–1958), Paul VI. (1965–1978), Johannes Paul II. (1978–2005), Benedikt XVI. (seit 2005).

Ich habe die Kapitel II–V (Diagnose der Krankheit) und auch die im Kapitel VI (Therapie) enthaltenen Rettungsmaßnahmen als Historiker gelesen; und das mit Gewinn wegen der durch Küng geschärften Blickrichtung. Katholische Leser, die Hilfe suchen mögen wegen wachsender Zweifel an weiterer Mitgliedschaft in der von Skandalen zerrütteten Kirche, finden gewiss andere Schwerpunkte in dem Buch (z. B. über Handlungsanregungen, über die eigentlichen Kernaufgaben der Kirche). Auch als Nicht-Katholik ist man betroffen von der Behandlung der Missbrauchsfälle weltweit durch die Kirchenhierarchie; so geballt zusammengetragen wirkt das noch schockierender als bei den in der täglichen Medienflut leicht untergehenden Fakten, Entscheidungen, Vertuschungen. Absoluter Realitätsverlust in der Kirchenleitung, galoppierender Vertrauensverlust bei den Gläubigen.

Erst durch dies Buch sind mir die Verflechtungen des Netzwerkes religiöser Orden und der undurchschaubaren Kirchenfinanzen innerhalb des kurialen Systems deutlich geworden. Bis hin zu den Finanzskandalen der allerneuesten Zeit, bei denen die Kurie angesichts von EU-Gesetzgebung und auch eines beim Obersten Gericht Italiens anhängigen Verfahrens gezwungen ist und sein wird, einschneidende Strukturveränderungen vorzunehmen (Kap. VI, 8).

Küngs Offener Brief an die katholischen Bischöfe vom April 2010 hat nicht eine einzige Reaktion bewirkt. Wird das Gleiche auch „diesem großartigen Buch passieren", fragt ein befreundeter Arzt den Autor. Doch Küng gibt nicht auf und schließt das Buch mit einer Auswahl verschiedener Optionen des Widerstands und mit *seiner* Vision von Kirche.

Küngs Stil ist griffig, oft in These und Antithese pointiert, zuweilen emotional, doch immer glaubwürdig besorgt im Ton, zuweilen aber auch unversöhnlich scharf. Fundiertes theologisches und historisches Wissen steht neben tiefer Überzeugung und Betroffenheit. Küng schreibt in einem Stil emphatischen Redens, will den Leser packen, mitreißen, vor allem überzeugen.

Die in Kapitelüberschriften und Text durchgehaltene medizinische Terminologie für die Krise empfand ich gelegentlich doch als übertrieben gekünstelt; verzeihlich hingegen, dass Wiederholungen zu seinem rhetorischen Repertoire gehören.

Nur drei der Beiträge in Schmidts Buch stammen aus der Zeit der politischen Ämter; sie kreisen um das Handeln des Politikers und um seine ‚Lehrmeister' Marc Aurel, Kant, Max Weber. Ein Dutzend Reden aus den Jahren nach 1982 beinhalten die Themenkreise christliche Ethik/politische Verantwortung in einer Demokratie sowie die Notwendigkeit einer globalen Wertediskussion zwischen den drei monotheistischen Weltreligionen und darüber hinaus.

Drei separate Reden widmen sich Bachs 300. Geburtstag (mit Einblicken in die Bedeutung der Musik des Barock für Schmidt), dem Tod Papst Johannes Pauls II 2005 und dem Vorwurf der katholischen deutschen Bischöfe 1976, der Staat dulde die Auflösung der Werte; letztere Rede eine rhetorisch und inhaltlich glänzende Antwort Schmidts an die Adresse der katholischen Kirche.

Es gibt eine Reihe von Themen, die Schmidt so wichtig sind, dass er sie wiederholt anspricht:

- Immer wieder das Wesen der affirmativen Toleranz.
- Immer wieder das Kant'sche Prinzip des verantwortungsvollen Handelns in der Politik.
- Häufiger die Freundschaft mit dem Ägypter Sadat, dem er die Einsicht in oft verdeckte Gemeinsamkeiten zwischen den drei monotheistischen Religionen verdankt.
- Rechtmäßigkeit humanitärer militärischer Interventionen (hoch aktuell).
- Seine Distanz zur Kirche, Ablehnung von Mission und dem Begriff „christlicher Politik" („das Christentum hat die Menschenrechte nicht erschaffen").

Vor die Textsammlung stellt Schmidt einen Auszug aus seinem Buch „Außer Dienst", in dem er in großer Offenheit nach christlichen Prägungen in seinem Leben sucht. Er bleibt ein fragender distanzierter Christ.

Die Sammlung beschließt er mit einer abschließenden Betrachtung: „Gefährdungen des Friedens", „Religion in der Verantwortung". Noch einmal (2011) geht er den Veränderungen im Weltbild in den letzten 30 Jahren nach. In der Spurensuche in Weltreligionen und Weltideologien (Kapitalismus, Kommunismus, Konfuzianismus, Demokratie) nach Grundwerten menschlichen Zusammenlebens findet er nur selten das Prinzip des Friedens, fast überall dagegen Expansion und Aggression. „Im Gegen-

satz zu dem großen Erfolg der demokratischen Werte sind das Ideal des Friedens und das Ideal der Menschenrechte einstweilen von vergleichsweise geringer Wirksamkeit" (S. 241).

Besonders lesenswert sind ein knapper Abriss über den Zusammenhang zwischen Religion und Nationen(!)bewusstsein in der Welt und die Verurteilung jeglichen Missionsgedankens in Religionen und Weltideologien. „Gegenseitiger Respekt und der Wille zur Kooperation: Dies sind die wichtigsten Maximen für die Weltpolitik im 21. Jahrhundert" (S. 244).

Zum Abschluss gibt Schmidt uns Deutschen einige Ratschläge bezüglich Religion, säkularem Staat, Integration von Zuwanderern und zur Weiterentwicklung Europas.

Die Entwicklung von nachhaltigen Einsichten, Haltungen, Grundsätzen basiert auf Lebenserfahrungen. In Schmidts neuem Buch sind es Erfahrungen aus drei unterschiedlichen Lebensphasen: Familie, Schule, Konfirmandenunterricht; Kriegsdienst; politische Ämter; internationale Netzwerke und Freundschaften „außer Dienst".

Es ist ein Genuss, der Argumentationskraft Schmidts, seiner rhetorischen Brillanz bei unterschiedlichen Anlässen zu folgen. Und es ist genau diese Vielfältigkeit, die der Lektüre dieser meist überschaubaren Redetexte den Vorzug gibt gegenüber Küngs emphatischer Anklageschrift. Für Küng-Leser bringt das neue Buch nichts grundsätzlich Überraschendes. Der Mehrwert liegt in der historischen Tiefenschärfe, mit der der Autor die Entwicklung zu den absolutistischen Machtstrukturen der Kurie aufzeichnet, und in der Breite der Informationen über die verzweigten kurialen Netzwerke. ◂◂




## Das Credo der hohen Priester der Finanzökonomie: Profit muss man sich einbilden können

*Thomas Lother*

**Vogl, Joseph: Das Gespenst des Kapitals**
Diaphanes, Zürich 2010, 224 S., ISBN 978–3 03734–116–2, € 14,90

Welch Schauspiel wird uns soeben geboten: Noch ist nicht klar, in welchem Akt wir uns in der Euro-Krise befinden. Haben wir die Peripetie schon erreicht oder bewegen wir uns schon im retardierenden Moment? Die Erklärung aber zur Entstehung der unvermeidlich folgenden Katastrophe in der griechischen Tragödie bietet nun ein Literaturwissenschaftler, der die Lehren der Wirtschaftswissenschaften mit dem ihm vertrauten Instrumentarium der Philologie seziert. Joseph Vogl untersucht die Anfänge der politischen Ökonomie vom 18. Jahrhundert bis heute und trifft sein Verdikt: „Geisterkunde"! Angetreten war die neue Wissenschaft im Gefolge der Aufklärung, analog zu den Gesetzen der Naturwissenschaften, die Mechanik der Ökonomie als einziges und vorhersehbares Bewegungsgesetz für menschliches Handeln an die Stelle der scholastisch-theologischen Manus gubernatoris zu setzen. Doch die neue Herrschaft beruft sich sogleich mit der theologischen Metapher, der „unsichtbaren Hand" durch den Urvater der theoretischen Ökonomie, Adam Smith, auf das Diktum einer segensstiftenden Vorsehung. Im Unterschied zum Sündenwesen der Kirche wird aus dem privaten Laster in der Summe öffentliches Wohl. Wenn, ja wenn nur der Staat sich jeglicher wirtschaftspolitischer Intervention enthält und ansonsten unnachsichtig dafür sorgt, dass meins auch meins bleibt. Doch die Mechanik der Interessen, die im freien Spiel der Kräfte keinen Selbstverzicht kennen, bilden in der Gesellschaft Gravitationsfelder (wie in der Physik) und so wird Ungleichheit potenziert. Denn der Homo oeconomicus verspürt, wie Goethes Faust, einen Mangel an Fülle und dies führt zu einem unerfüllbaren nicht endend wollenden Streben nach endlichen und knappen Gütern. Resultat: Der unsichtbare Markt, dieses Gespenst entpuppt sich als die große Verantwortungslosigkeit und unterläuft den Gesellschaftsvertrag. Profund analysiert Vogl die Entwicklung des kapitalistischen Systems denn auch als Streben nach ideologischer Hegemonie. Dies scheint nach dem Scheitern des Gegenentwurfes, der sozialistischen Gegenideologie, tatsächlich zu glücken. In einer beispiellosen Radikalisierung der jüngeren politischen Ökonomie, insbesondere amerikanisch-angelsächsischer Provenienz, strebt die postmoderne Ökonomie eine Harmonisierung der Marktgesetze mit denen der Gesellschaft an. Ökonomische Dynamik bestimmt über die Regierungsform die sozialen Lebensprozesse. Durch die Fusion von Finanztheorie, Mathematik und Informationstechnologie entwickelt sich ein Finanzkapitalismus als Theodizee mit einem eschatologischen Impetus, der den utopischen Sozialismus des 19. Jahrhunderts in den Schatten stellt. Ihre Überlegenheitsattitüde gegenüber dem fehlbaren Staatsapparat gründen die Hohepriester der Geldvermehrung auf nobelpreisgekrönte hochkomplexe Differentialgleichungen, was ihnen die Aura wissenschaftlicher Unfehlbarkeit verleihen soll. Dabei hat sich die Materialität des Finanzmarktes längst von der Materialität des Gütermarktes abgekoppelt und

die Wertschöpfung verdreifacht. Wie ist das möglich? Die Formel für diesen schwindelerregenden Strom des Geldes sind zwei Funktionselemente der Finanzmärkte: Preise beziehen sich nicht mehr auf Waren, sondern auf die finanztechnisch errechnete Entwicklung der Preise. Aus mathematisch projizierten Zukunftsannahmen werden Derivate entwickelt, welche den ständigen Strom von kreditfinanzierter Liquidität sichern, die sich somit quasi selbst legitimieren. Theoretisch kalkulierte Produkte appellieren nun an den Markt, die ökonomische Rationalität bewahrheiten zu sollen. Die Realität soll die Theorie abbilden! Das Dogma von der unfehlbaren Effizienz der Märkte macht die Spekulation zum Normalfall der finanzökonomischen Transaktion. Vogl zeigt auch, was dieser globale soziale Großversuch gesellschaftlich bewirkt. Dieser ökonomische Imperialismus führt zu einer „Verbetrieblichung der Lebensführung". Die Ressource Humankapital zwingt Arbeitsnomaden in eine „any time/any place economy". Die Herrschaft des Kurzfristigen verlangt die Auflösung stabiler Identitäten. „Diese Oikodizee vom Ende her gedacht bedeutet indes, den Finanzmarkt zur Beschaffung von Liquidität zu begreifen, der nur über Spekulation funktioniert und ebendrum spekulär verfährt … Dies verlangt ein System der Antizipation, die das ökonomische Verhalten auf das Erraten dessen verpflichtet, was eben dieses über die Zukunft denkt." Dadurch wirkt die Erwartung an das künftige Geschehen auf das aktuelle Geschehen derart massiv ein, dass sich das System selbst destabilisiert.

Die internationalen Finanzmärkte operieren so, dass sie auf der Ebene nationaler Entscheidungsprozesse systematisch Unvernunft produzieren. Man hat auf endlos fortsetzbare Zukunft gesetzt, gleichzeitig aber deren Ressourcen verbraucht und damit ihre Nutzung. Der Reichtum künftiger Zeit hat sich in gegenwärtigen Profiten verflüchtigt.

Die selbstverschuldete Finanzkrise hat nicht nur die politökonomische Orthodoxie erschüttert. Der Philologe Vogl zieht den Status der Ökonomie als Wissenschaft insgesamt in Zweifel. Gerade der hilflose Ruf der Finanzmärkte nach Rettung durch Sozialisierung hat demonstriert, dass selbst Geld, Kapital und Liquidität nicht einfach private Güter in privater Hand sind, sondern öffentliche Güter.

So spannend und aufklärerisch die geisteswissenschaftliche Destruktion der ökonomischen „Geisterlehre" auch war, die Wucht der altphilologisch dominierten Fachsprache machte dem Rezensenten, obwohl im Besitz des großen Latinums, die Lektüre nicht zur Muße.

Es bleibt der tröstliche Appell an die praktische Vernunft. Mit den Worten des großen Kant gilt es den Versprechungen auch der modernen Götzen zu misstrauen: „Der Wahrsager macht die Begebenheit selber, die er im Voraus verkündet." ◂◂




## „Kosmischer Drache!"*

*Eckehart Knop*

**Alabarces, Pablo: Für Messi sterben? Der Fußball und die Erfindung der argentinischen Nation**
edition Suhrkamp , Berlin 2010 , 287 S., ISBN 978–3–518–12608–0, € 16,00

Ein Buch über Fußball? Ja und Nein. Ein kluges Buch über die Regierenden, die den Fußball bemühen (oder missbrauchen?), um der Welt zu zeigen, wie groß und stark, wie innig die Bande zwischen Nation und (Fußball-)Sport sind. Die Größe der Nation bedingt die Größe des Nationalsports, denn dieser verleiht der Nation den Glanz, den die Regierenden brauchen.

Der Verfasser legt eine gelungene, überzeugende Arbeit vor, die zugleich „die Erfindung der Nation" beschreibt. Vereint der Fußball alle Argentinier? Werden Klassenunterschiede aufgehoben oder wenigstens gemildert? Nach Auffassung des Autors ist die Geschichte des argentinischen Fußballs bislang nur unzureichend erforscht. Eine Antwort wird schon sehr früh im Buch gegeben, nämlich die, dass der Fußball definitiv nicht ein Synonym für das Vaterland ist, auch wenn Kommentatoren das immer wieder unterstellen.

In den Anfängen des Fußballs war alles Britische das große Vorbild, so wie etwa die argentinische Führungsschicht englische Sportarten bevorzugte und die englische Sprache pflegte. Daraus sollte später eine immer stärker werdende Abneigung – oft ein Hass – gegen Britannien werden bis hin zum Krieg um die Islas Malvinas (Falkland-Inseln). Ein bis heute erkennbarer Beleg der anfänglichen Nachahmung alles Britischen ist zu finden u. a. in der Namensgebung einer Reihe von argentinischen Fußballclubs (River Plate, Newells Old Boys Rosario, Boca Juniors). Mit ausreichenden Belegen geht der Verfasser ein auf den Fußball seit der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts, in dem dieser Sport immer mehr zu einem „Spektakel" wird, kommerzialisiert wird. Politik und Medien bedienen sich dieses Sports Genauer wird untersucht, ob speziell der Fußball eine „Kulturmaschine für Arme" ist. So sehen ihn viele. Der Film „El crack" (1960) sagt anders: nicht anerkannter gesellschaftlicher Aufstieg ist es, sondern allein der Wunsch des jungen Spielers sei es, „seinem be-

klemmenden Milieu zu entkommen" (S. 102). Im Kapitel VI „Der Weltmeister des Terrors" entwirft der Verfasser ein Szenario der Zeit der schlimmsten Diktatur von 1976 bis 1983, eine Zeit, in die die Weltmeisterschaft 1978 in Argentinien fällt, eine Zeit des Missbrauchs des Fußballs durch die Junta und eine erdrückende Vereinnahmung durch die Medien, so etwa in der Zeitschrift „El Gráfico" vom Juni 1978: „Wir sind ins Endspiel gekommen", „Wir haben das Schicksal haushoch geschlagen" (S. 146). Erwartet wird die „Rückkehr in ein goldenes Zeitalter". Nach der gewonnenen Meisterschaft spricht dieselbe Zeitschrift von der Rückkehr zu den Quellen, die verklärt dargestellt werden, sie spricht von der „ewigen Herrschaft durch die fabelhafte Macht leichtfüßiger Tore". Und „Millionen erwarten die Wiedergeburt des Wunders". Es folgt darauf eine unsägliche Abwertung anderer Nationen (S. 146). Und die Mächtigen sonnen sich im Glanz des Fußballs – und die Welt macht mit und schweigt, der Terror wird ausgeblendet. Ein Höhepunkt der Vereinnahmung, der „Erfindung der argentinischen Nation" ist ein Text vom 1. Juni 1978 in der Zeitung „Clarín": „Den Erfolg zu sichern ist eine Pflicht, denn es geht nicht nur um das Sportliche, sondern darum, das Bild des Landes zu prägen, ein Bild, dem wir alle Leben verleihen, egal ob wir Fußballfans sind oder nicht … Außerdem handelt es sich um eine nationale Angelegenheit." Den Höhepunkt bildet dann der Satz: „Eskapismus? Das ist eine Diskussion, die zwischen den Soziologen und der Couch der Analytiker ausgetragen werden mag." Der Rezensent hat sich mit der Spielweise und der Person Maradonas (s. Kapitel VIII) intensiv beschäftigt. Faszinierend ist (war) seine Kunst, mit dem Ball umzugehen, ein Spiel zu gestalten, erstaunlich, seine Art zu sprechen, Situationen zu erkennen und sprachlich zu meistern und bemerkenswert auch sein „Mut", dem Papst bei einer Audienz die Meinung zu sagen, und nicht zuletzt seine Courage, den Politikern seines Landes die Leviten zu lesen. Die Selbststilisierung zum verlängerten Arm Gottes schließlich wird deutlich in dem berühmt gewordenen „la mano de Dios", das mehr als die halbe Welt inzwischen kennt. Der Verfasser zeichnet einen Menschen in seinem Widerspruch, die angeführten Beispiele (s. seine Nähe zu Castro, dann zum Präsidenten Menem), seine Drogenexzesse, sein teilweise ganz und gar nicht vorbildliches Leben und dann – der Maradona, der „ein Auserwählter, ein auf die Erde Gesandter" ist, gar ein „Sühneopfer" oder „Osterlamm", und so darf dann auch die Auferstehung nicht fehlen: „Älter und weiser ist das Genie aus der Hölle zurückgekehrt, um der Nationalmannschaft seine Siegesaura zu schenken. Gestern war er ein Idol, heute ist er ein Mythos." (S. 189)

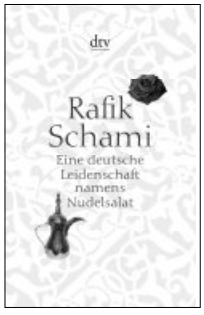
Und was ist nun mit Messi? Messi, schon zweimal zum Weltfußballer gewählt. Und sonst? Fast ein wenig zu vernachlässigen, abgesehen von Spielen in der Nationalmannschaft (nicht immer herausragend) muss er herhalten für die Werbung, für mehr kaum. Messi hat nie in einem Club seines Landes gespielt, er ist ein Kind einer „soliden Mittelschichtfamilie" aus Santa Fe (Provinz), ihm fehlt die Begabung der Selbstdarstellung, ihm fehlt Maradonas „Redegewandtheit", ihm fehlt dessen „Charisma", ihm fehlt der Stallgeruch der Heimat, und eine göttliche Hand fehlt ihm auch. Ein Stiller im Lande – nicht einmal im eigenen, das er schon im Alter von 14 Jahren in Richtung Barcelona verlassen hat.

Maradonas Stern scheint zu sinken, weder die Nation noch die allmächtige Werbung (TV ist *das* Kulturmedium in Argentinien) greifen noch im Übermaß auf den verblassenden Volkshelden zurück. Eins aber bleibt: Auf die Frage an eine ältere Dame vor dem Boca-Stadion, was sie nach all den Skandalen von Maradona halte, antwortete sie dem Rezensenten: „Para mí es un Santo!" Eine Heiligsprechung schon zu Lebzeiten. Na denn …

Ein uneingeschränkt zu empfehlendes Taschenbuch. ◂◂

* „Kosmischer Drache! Von welchem Planeten kommst du?" (Radiokommentar über Maradonas einzigartiges Tor gegen England 1986")

## Deutschland und die Welt




### Nudelsalat und Leichenschmaus – typisch deutsch?

*Manfred Egenhoff*

**Schami, Rafik: Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat**
Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv 14003), München 2011, ISBN 978–3–423–14003–4, € 9,90

Rafik Schami ist bekannt durch seine umfangreichen, spannenden Romane, von denen ich zuletzt „Das Geheimnis des Kalligraphen" während eines China-Aufenthalts mit großem Vergnügen gelesen habe, am rechten Ort offenbar; denn in China ist die Kalligraphie wie in des Autors Heimatland Syrien ja auch von besonderer Bedeutung.

Was erwartet man bei einem Buch mit dem skurrilen Titel „Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat"? Wie passen Leidenschaft und Nudelsalat zusammen? Eigentlich gar nicht. – Oder auch: Wie können Deutsche aus Höflichkeit, nur um den Gastgeber nicht zu beleidigen, ein Essen, das ihnen gar nicht schmeckt, „interessant" nennen? „Ein Essen kann nicht interessant sein", stellt der Autor fest. „Es schmeckt oder es schmeckt nicht."

Was ich von dem Buch erwartete, war eine Darstellung deutscher Eigenheiten und Skurrilitäten aus der Perspektive eines Orientalen. Das verheißen neben dem arabischen Namen des Autors auch die Schnabelkanne und die Rose auf ornamentalem Untergrund, die den Einband zieren.

Und was gab es dann? Ein Wechselbad von Geschichten ganz unterschiedlicher Art, solche die mehr oder weniger oder auch gar nicht zu der Verheißung des Titelblatts passten.

Es handelt sich um 20 unterschiedlich lange Texte – persönliche Erlebnisse oder Erfahrungen, Gedankenspiele, Erinnertes oder Erdachtes – aus den zwei Jahrzehnten von 1990 bis 2010, die der Autor unter vier Zwischentitel zusammenfasst: In *Rückblende der Sehnsucht* ist eingangs von der außergewöhnlichen Wirkung einer Fotografie die Rede. *Der andere Blick* beginnt mit der Titelstory zum Nudelsalat, den der Autor „auch nach 30 Jahren in Deutschland … immer noch schrecklich" findet. Eines der gelungensten Stücke im Buch ist vielleicht „Der Leichenschmaus"; da erzählt Schami von dem ersten deutschen Wort, das er in Heidelberg gelernt hat, nämlich „Raureif", und davon, warum er das Wort „Leichenschmaus" nie vergessen wird. Und was einem Araber sonst noch im Kampf mit der deutschen Sprache passieren kann, ist in einer anderen Geschichte nachzulesen („Eine Germanistin im Haus erspart den Psychiater"). Schließlich darf auch das Kauferlebnis eines Arabers in Deutschland nicht fehlen, das den Unterschied zwischen deutschem Kaufhaus und orientalischem Basar verdeutlicht („Warum ist ein Kaufhaus kein Basar?"). Aber diesen Text kannte ich doch schon aus einem anderen Buch des Autors; er findet sich nämlich fast wortgleich in „Damaskus im Herzen und Deutschland im Blick" auf S. 76 ff. Musste das hier als eigenständige Geschichte wiederholt werden? Es ist zwar unter jedem Text ein Jahr (des Copyrights?) angegeben – im Fall der genannten Geschichte das Jahr 1990 –, aber es wird nicht die Stelle genannt, an der es ggf. schon einmal erschienen ist.

Die Texte des dritten und vierten Teils (*Mörderische Verwandlungen* und *Fantasie der Einsamkeit*) enttäuschten den Rezensenten zumeist, abgesehen vielleicht von „Subabe" und „Eine harmlose Lesung", in denen die Stubenfliege gegenüber Hund und Katze als ideales Haustier vorgestellt bzw. die Begegnung des Autors mit dem Teufel anlässlich einer Lesung in Braunschweig erzählt wird.

Das Buch enthält insgesamt eine Sammlung von – wie oben schon erwähnt – durchaus unterschiedlichen Texten, von denen diejenigen, die sich mit dem Unterschied der Kulturen bis hin zum Kulturschock (und seiner Überwindung) beschäftigen, nach Meinung des Rezensenten die interessantesten sind – vermutlich auch für unsere Leserschaft, die ja im Ausland „andersherum" vielfach ähnliche oder vergleichbare Erfahrungen macht oder gemacht hat. ◂◂

* Wer genauer wissen will, was es mit diesem „Schmeckt interessant" auf sich hat und wie es dazu kommt, der lese nach bei: Paul Watzlawick, Anleitung zum Unglücklichsein, Kap. „Wenn du mich wirklich liebtest …" (in der Taschenbuchsonderausgabe des Piper Verlags von 1983 auf S. 76 f.).

## Südtirol und Italien im 20. Jahrhundert – und eine dramatische Liebesgeschichte

*Arnold Apweiler*




**Melandri, Francesca: Eva schläft**
Blessing Verlag, München 2011, 448 S., ISBN 978–3–89667–435–7, € 19,95

Francesca Melandris Erstlingsroman handelt vom mühseligen Schicksal der ledigen Südtiroler Mutter Gerda Huber und ihrer großen, intensiven, letztendlich aber unglücklich verlaufenden Liebe zu dem aus Kalabrien stammenden Unteroffizier der italienischen Carabinieri Vito Anania. Gerdas Tochter Eva reflektiert als erwachsene Frau auf der Fahrt quer durch Italien nach Reggio di Calabria zu dem im Sterben liegenden Vito, dem einzigen Mann, „*bei dem sie sich zu Hause gefühlt hatte, der fast ihr Vater wurde*" und dessen abrupte Abreise sie nie verstanden hatte, ihr bisheriges Leben und das ihrer Mutter.

Die Liebesgeschichte, die eigentlich eine Leidensgeschichte ist, wird vor dem Hintergrund der wechselhaften Geschichte Südtirols erzählt. Sie beginnt mit dem Leben von Evas hartherzigem Großvater Hermann Huber, der noch während der Donaumonarchie geboren, nach Beendigung des Ersten Weltkrieges wie viele der deutschsprachigen Südtiroler zwangsweise italianisiert, gedemütigt und schikaniert wurde. Die Situation verschärfte sich noch unter Mussolini, als die faschistische Führung die deut-

sche Sprache im öffentlichen Leben unterdrückte, die Einwanderung von Bürgern aus anderen Gebieten Italiens forcierte und die italienischen Sicherheitskräfte in der Region verstärkte. In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts führte dies zu gewalttätigen Aktionen Südtiroler Extremisten, die von den Vertretern der Staatsmacht rigoros vergolten wurden durch Razzien und gewaltsame Übergriffe gegen die bäuerliche Bevölkerung.

Eindringlich schildert die Autorin den Kontrast der Lebensweisen zwischen den meist aus Süditalien Zugezogenen und den einheimischen Südtirolern. Sie beschreibt die erbarmungswürdigen Umstände, unter denen die blutjungen, unerfahrenen süditalienischen Rekruten in der für sie unbekannten Eiseskälte ihren Dienst an der Staatsgrenze in den hochgelegenen Tälern der Alpen leisten, immer in Gefahr getötet zu werden, aber auch das einsame Leben der im Untergrund lebenden Extremisten, die verfolgt von Carabinieri und Gebirgsjägern auf der Flucht ständig ihr Quartier wechseln und bei Gefangennahme Folterungen erleiden müssen. Wie weit die Staatsmacht zu gehen bereit war, wird am Beispiel des jungen italienischen Hauptmanns verdeutlicht, der sich 1964 dem Befehl seines Vorgesetzten widersetzte, verdächtige Südtiroler Dorfbewohner zu erschießen. Der Vorfall ist historisch belegt und wurde im Jahre 1991 durch den pensionierten General Giancarlo Giudici, der dieser junge Hauptmann war, in einem Interview der Zeitung *La Repubblica* bestätigt.

Francesca Melandri, die in Rom geborene und in Südtirol aufgewachsene Autorin des Romans, schildert sowohl die sich immer weiter radikalisierende Südtiroler Freiheitsbewegung, aber auch die langwierigen, friedlichen Bemühungen des charismatischen Vorsitzenden der Südtiroler Volkspartei Silvius Magnago, dem es letztendlich, in schwierigen Verhandlungen mit den Vertretern des italienischen Staates nach vielen Jahren gelang, ein Autonomiestatut für Südtirol/Alto Adige durchzusetzen. Sie streift weitere Ereignisse der italienischen Geschichte, wie die Deportation römischer Juden während des 2. Weltkrieges, die Ermordung Aldo Moros, das Bologna-Attentat der Brigate Rosse, die Öffnung der Grenzen in der Europäischen Union.

Im Mittelpunkt aber steht das entbehrungsreiche Leben Gerda Hubers, die sich als Tellerwäscherin in einem entfernten Meraner Hotel verdingt, als sie schwanger wird, ihr Kind nach einem missglückten Abtreibungsversuch im *Nationalen Hilfswerk für Mutter und Kind* in Bozen von ihren Eltern verstoßen zur Welt bringt und es in ihrer Not schließlich bei gottesfürchtigen Nachbarn zurücklässt, wo Eva im Kreise einer Großfamilie aufwächst und ihre Mutter nur zweimal im Jahr außerhalb der Tourismussaison für einige Wochen zu Gesicht bekommt. Als ledige Mutter erarbeitet sich Gerda den Respekt ihrer Arbeitskollegen im Hotel, wird zur Hilfsköchin und steigt schließlich zur Chefköchin auf. Sie verliebt sich in den Brigadiere der Carabinieri Vito Anania. Die Liaison zerbricht an der rauen Wirklichkeit. Eva erfährt von den Gründen der plötzliche Abreise Vitos erst an dessen Totenbett, weil ihre Mutter Vitos Briefe über Jahre zurückgehalten hatte.

Wer mehr über die Geschichte Südtirols und das heutige Italien erfahren möchte, sollte die Lektüre dieses tragischen, oft melancholischen, aber zeitweilig auch ironischen Romans in Angriff nehmen trotz der verwirrenden Vielfalt der Namen und der verschiedenen, ständig wechselnden Handlungs- und Zeitebenen. ◂◂




## Auch für Lehrer interessant

*Nora Lucidi*

**Balasubramanian, Vinita/Fürth, Antje: Leben und arbeiten in Indien**
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen/Oakville 2010, 190 S., ISBN 978–3–525–40354–9, € 17,95

„Leben und arbeiten in Indien" macht bewusst, dass der indische Subkontinent mit Europa vergleichbar ist, was die Vielfalt der Regionen, Bevölkerungsgruppen, Sprachen und Traditionen angeht. Insofern ist jede verallgemeinernde Aussage relativ und sich Widersprechendes kein Zeichen von Inkorrektheit, es gibt nicht ***das*** Indien, sondern vielfältige und auch widersprüchliche Facetten dieses Landes, das sich wirtschaftlich und sozial im Umbruch befindet, so dass Modernes und Traditionelles nebeneinander existieren. Die indische Bevölkerung hält den Spagat aus durch eine hohe Toleranz und durch ein Denken in Beziehungen. Die Familie und das persönliche Netzwerk bilden die soziale Absicherung, nicht der Staat.

Das schmale Bändchen ist klar aufgebaut, ansprechend geschrieben und für die verschiedensten Lesergruppen interessant:

Zuerst einmal ist es voller nützlicher Hinweise für alle, die für längere Zeit nach Indien übersiedeln – es bietet Informationen, was die Wohnsituation betrifft, die Medienlandschaft, das Bildungswesen, das Ge-

sundheitswesen incl. Tipps zur Gesundheitsvorsorge und indische Hygienevorstellungen.

Vieles davon ist auch wissenswert für Touristen, die nur kurze Zeit in Indien weilen, aber neugierig auf Land und Leute sind. So gibt es zum Beispiel praktische Hinweise, wie man mit der indischen Gastfreundschaft umgeht, von der Begrüßung über das Gastgeschenk bis zur Dauer des Aufenthalts bei einer Einladung.

Ganz dezidiert wendet sich das Buch an Geschäftsreisende mit Ratschlägen, damit die berühmten Fettnäpfchen nach Möglichkeit umgangen werden können und einem beruflichen Erfolg in Indien nichts im Wege steht. Man bekommt das für Mitteleuropäer fremd anmutende Verhältnis der Inder zur Zeit erklärt, ihr anderes Arbeitsethos, auch dass der Bereich Arbeit und Privates/Familiäres zusammengehört in der hierarchisch gegliederten Gesellschaft ebenso wie im Betrieb, in dem der Chef wie ein strenger, wohlwollender Patriarch herrscht. Man erfährt, dass Konflikte nach Möglichkeit vermieden werden, auf keinen Fall werden sie offen ausgetragen. Geplant wird kurzfristig, pragmatisch, flexibel in der Anpassung an sich ständig ändernde Gegebenheiten. Der potentielle Firmenleiter aus Deutschland bekommt konkrete Tipps für die Durchführung von Vertragsverhandlungen, Mitarbeitergesprächen, Umgang mit Kritik, Konfliktmanagement und auch seine eigene Lohnforderung wird nicht ausgespart.

Last but not least bietet „Leben und arbeiten in Indien" eine Fülle von Hintergrundinformation für Englischlehrer, die das Abiturthema ***Indien*** mit ihren Schülern vorbereiten. Man erfährt knapp und komprimiert Wissenswertes zu den Hauptreligionen, zur Historie, Geografie und Politik und auch zum Brauchtum. Allemal eine lohnende Lektüre. ◂◂

## Enough is enough

sagte der deutsche Botschafter in K., als er die Abberufung des verdienten Fachberaters Martin Bernhardowitsch D. in seine bayerische Heimat forderte. „Etwas Einfühlungsvermögen in die Kultur des Gastlandes ist ja gut für die Kulturarbeit, aber das geht dann doch zu weit." Der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen brachte, war eine Glückwunschkarte des verdienten Fachberaters, mit der er dem Genossen (sic!) Botschafter zum Tag des Sieges (9. Mai) gratulierte. Schon vorher war der verdiente Fachberater dadurch aufgefallen, dass er nicht nur alle deutschen, sondern auch alle Feiertage seines Gastlandes peinlich genau einhielt, was nach Landessitte bedeutete, dass das Fachberaterbüro nicht nur am eigentlichen Feiertag, sondern schon am Nachmittag vorher (s nastupayushchim!) und am Tag danach (wegen noch nicht wiederhergestellter Einsatzfähigkeit des Fachberaters) geschlossen bleiben musste, ganz zu schweigen von den Jahren, in denen wichtige Feiertage auf Samstag oder Sonntag fielen und die deshalb am darauf folgenden Werktag nachgeholt werden mussten, woraus sich bei günstiger Positionierung der Tage Girlanden von Feiertagen zu ganzen Feierwochen auswuchsen. Nun kehrt der verdiente Fachberater zurück in seine bayerische Heimat, sicherlich mit dem festen Willen, die im Ausland so gewissenhaft erworbenen interkulturellen Fähigkeiten auch dort fruchtbar werden zu lassen. Wir wünschen ihm und vor allem seiner neuen Einsatzschule viel Glück.










**Der Stein des Anstoßes: die Karte zum Tag des Sieges**






# F. Undütsch GmbH

## - Die Schulausrüster -

since 1900






**Wir liefern:** Schulbücher, Bibliotheksbücher, Lehr- und Lernmittel, Einrichtungsbedarf und Einrichtungssysteme für

- Klassenzimmer
- Musik- und Kunstzimmer
- Sporteinrichtungen
- Laboratorien
- Kindergärten
- Hausmeistereien





**Wir leisten:** eine schnelle, zuverlässige und kostengünstige Auftragsabwicklung in alle 5 Kontinente

**Wir bieten:** langjährige Erfahrungen in Handel, Logistik und Export, auch als Lieferant der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

**Wir sind:** die globalen Schulausrüster für Deutsche Schulen im Ausland





F. Undütsch GmbH
Lötzener Str. 2 – 4
28207 Bremen

Telefon: +49.421.37 75 90
Telefax: +49.421.37 49 66
Email: schule@unduetsch.de
Kontakt: Thomas Gerkmann
www: unduetsch.de

**NEU** **PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**

*Der ideale Begleiter für die gesamte Schulzeit*




- Mit rund 77.000 hochaktuellen Stichwörtern und Wendungen **das umfangreichste Wörterbuch für Ihre DaF-Lerner!**
- Mehr als 125.000 Definitionen und Beispiele – **die effektive Hilfe** beim Verstehen von deutschen Texten und bei Fragen zur Rechtschreibung
- **Reichhaltige Informationen zu Grammatik**, Stilebene und Gebrauch der Wörter
- Beinhaltet das Deutsch, das in Deutschland, Österreich und der Schweiz gesprochen wird
- **Extras:** ausführlicher Regelteil zur **Rechtschreibung** sowie zahlreiche Infokästen zur **Landeskunde**

*Erscheinungstermin: September 2011*

**ISBN** 978-3-12-517047-6

**Bestellung und Beratung bei:**

**Klett Kundenservice, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart**

**Telefon +49 711 • 66 72 13 33, Fax +49 711 • 98 80 90 00 99, contact@klett.de**

Nr. 4 | 58. Jahrgang · Dezember 2011

# Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA









30. HV des VDLiA in Potsdam: wichtige Vorträge

Berichte aus dem Sozial- und Rechtsreferat

Festveranstaltung zur 50. Jahresfeier an der DS Washington

**58. Jahrgang – Dezember 2011**

**Herausgeber:**
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

**Schriftleitung:**
**Stephan SCHNEIDER**
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
**st.schneider@vdlia.de**

**Büchertisch:**
**Manfred EGENHOFF**
Kleine Wehe 26, D–26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18
**egenhoff@vdlia.de**

**Zuschriften:**
Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokument mit 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10 × 15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.
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 die Schriftleitung.

**Verlag und Anzeigenverwaltung:**
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D–48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 31
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. Dezember | für Heft 1; | 15. März | für Heft 2; |
| 15. Juni | für Heft 3; | 15. September | 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:**
Frau Siba Shakib und Familie Rheinberger auf der 30. HV in Potsdam, Juli 2011 (Fotos von Constanze Geisler); DS Washington (Foto von Anne-Lee Gilder; Quelle „Deutsche Schule Washington")

## 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 2011/2013 setzt sich zusammen aus:

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

**Dr. Thomas LOTHER, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender**
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
**lother@vdlia.de**

**Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister**
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
**tiffert@vdlia.de**

**Stephan SCHNEIDER, Schriftleitung**
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
**st.schneider@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 00 49 - 44 03 - 91 01 18
**egenhoff@vdlia.de**

**Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes**
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. (02 61) 1 33 43 61, Fax 00 49 - 261 - 1 33 43 62
**geisler@vdlia.de**

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „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:

| | |
|---|---|
| Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK) | **€ 130,–** |
| Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK) | **€ 90,–** |
| Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK) | **€ 80,–** |
| Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen | **€ 60,–** |
| Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen | **€ 40,–** |

Das Konto des VDLiA lautet:
NOSPA, 294 675 (BLZ 217 500 00).

ISSN 0724–5343

# INHALT 4/2011


**HOCHAKTUELL – NEU**

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 350

**VERBAND**

Nachruf zum Tod von Rainer Domisch ▪ *Rainer E. Wicke* 351
1. Treffen der Regionalgruppe Rhein/Main und Buchmesse ▪ *Annemarie Berger* 352
Persönliche Nachrichten 354
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 355

**AUSLANDSSCHULWESEN**

Konferenz für Deutsch als Fremdsprache in Athen ▪ *Dagmar Schäffer* 356

**30. HAUPTVERSAMMLUNG**

Zur Eröffnung der 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam – Ein Rückblick ▪ *Ingrid Bosert* 359
Festvortrag zur 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam ▪ *Siba Shakib* 364
„Lehrer entsenden – Partner gewinnen" – 30. Hauptversammlung des VDLiA – 20 Jahre Lehrerentsendungsprogramm ▪ *Hans-Martin Dederding* 373
20 Jahre Lehrerentsendungsprogramm – meine Erfahrungen mit dem Programm aus der Sicht einer Vermittlerin ▪ *Heidrun Forßbohm* 375
LEP in Rumänien ▪ *Gerold Hermann und Manfred Egenhoff* 377
Mein Werdegang als Bundesprogrammlehrerin – ganz normal und doch ganz besonders ▪ *Ute Lambrecht* 380
Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker ▪ *Heike Lawin* 384
Einmal Auslandslehrer – immer (wieder) Auslandslehrer? ▪ *Reinhard Zühlke* 388
LEP China ▪ *Mechthild Spiegel* 392

**SOZIAL- UND RECHTSREFERAT**

Persönlicher Rückblick auf zehn Jahre Beratung im Sozial- und Rechtsreferat ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger* 396
Von einem, der auszog, den Fremdländischen Deutsch beizubringen und das Auslandsschulwesen kennenzulernen – oder was einem an einer DS so alles passieren kann ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger* 403
Sozial- und Rechtsreferat: Daten, Fakten, Tendenzen ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger* 405

**AMERIKA**

50 Jahre DS Washington ▪ *Antje Passenheim* 408

**UNTERRICHT**

Chinesische Schüler fragen sich durch Deutschland ▪ *Ina-Maria Maahs* 411
GIB-Leistungskurs Biologie auf Deutsch in Valdivia, Südchile ▪ *Arthur Meier* 414
El arte creativo con materiales de desecho y reciclables / Die kreative Kunst mit Recycling-Materialien ▪ *Urs Schmid* 417

**AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS**

Mehr als nur ein Werbeträger – die Geschmacksreise für Spurensucher des DAAD ▪ *Rainer E. Wicke* 419

**VERSCHIEDENES**

30 Jahre Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland – eine Erfolgsgeschichte ▪ *Hans Lubos* 424

**FEUILLETON**

Dienst ein Leben lang! 42 Jahre Dienstzugehörigkeit an der DSK ▪ *für Achim von Dombois* 428
Wenn Google ein ukrainisches Staatsunternehmen wäre … ▪ *Hans-Martin Dederding* 429
Goethe und die Kartoffeln oder meine erste Auslands-Lektion in der ehemaligen Sowjetischen Besatzungszone ▪ *Jürgen Lehmann* 431
Was man als Schulleiter so alles erleben kann ▪ *Jürgen Lehmann* 432

**REZENSIONEN** 435

## Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,
der goldene Herbst 2011 zeigte sich in den schönsten Farben, als sich am ersten Novemberwochenende der neu gewählte Vorstand zu seiner ersten Sitzung in Limburg an der Lahn traf.

Im Mittelpunkt stand das Arbeitsprogramm des Vorstandes für die Amtsperiode 2011–2013, die Aufteilung und Besetzung der Referate und aktuelle Probleme unserer Mitglieder im Ausland. Neben der Vertretung der Interessen der Kolleginnen und Kollegen bei der ZfA und dem Auswärtigen Amt wollen wir uns in der nächsten Zeit vor allem wieder auch der inhaltlichen Arbeit an den Auslandsschulen widmen. Dazu werden wir u. a. über Qualitätsentwicklungsmaßnahmen aus kollegialer Sicht berichten und verstärkt die Zusammenarbeit mit den Mittlerorganisationen suchen.

Ein weiteres Thema unserer Sitzung war die neue AKBP-Konzeption des Auswärtigen Amtes. Bundesaußenminister Westerwelle hat die Konzeption 2011 mit dem Titel „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten" auf dem Internationalen Bildungsfest am 08.09.2011 in Berlin in einer Grundsatzrede vorgestellt. Die eingehende Beschäftigung mit diesem Strategiepapier ist jedem zu empfehlen, der sich für die Zukunft des Auslandsschulwesens interessiert. Die darin enthaltenen Ziele werden in den nächsten Jahren die Entwicklung entscheidend mitbestimmen.

Laden Sie sich aus dem Internet über die Seite des Auswärtigen Amtes (siehe Fußnote) die Konzeption 2011 herunter und schreiben Sie uns Ihre Meinung zu der neuen strategischen Ausrichtung der AKBP. Wir werden im Vorstand Ihre Argumente aufgreifen, diskutieren und in einem „VDLiA-Positionspapier" einfließen lassen.

Das vorliegende Heft beschäftigt sich noch einmal mit der vergangenen Hauptversammlung. Wir schätzen uns glücklich, Ihnen sozusagen als Weihnachtsgeschenk die komplette Festrede von Siba Shakib zur Lektüre vorlegen zu können. Diesen sehr persönlichen und mitreißenden Vortrag hat Frau Shakib auch selber überarbeitet und lässt Sie alle sehr herzlich grüßen. Ebenfalls können Sie den Vortrag der „Grande Dame" des VDLiA, Frau Ingrid Bosert, zur Historie unseres Verbandes mit vielen persönlichen Anekdoten in diesem Heft finden. Im ihrem Abschlussbericht haben unsere ausgeschiedenen Sozial- und Rechtsreferenten Hanne und Lothar Rheinberger noch einmal die wichtigsten Erkenntnisse ihrer großartigen Arbeit zusammengefasst. Wir sind den beiden sehr dankbar, dass sie uns ihr enormes Wissen über rechtliche Fragen bis zur Neubesetzung des Referats weiterhin zur Verfügung stellen.

Ich wünsche Ihnen und Ihren Angehörigen harmonische Feiertage zum Jahreswechsel, alles Gute für das Jahr 2012 und bei der Lektüre dieses Heftes viel Vergnügen.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr

Karlheinz Koechl

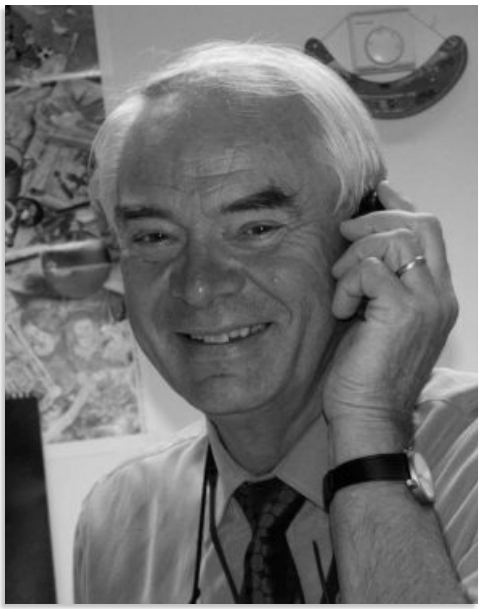
Fußnoten:
- AKBP = Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik
- Die Konzeption 2011 kann unter der Menüpunktfolge „Aussen- und Europapolitik → Kultur und interkultureller Dialog → Ziele und Aufgaben der Auswärtigen Kulturpolitik" auf der Internetseite des Auswärtigen Amtes heruntergeladen werden.

## Nachruf zum Tod von Rainer Domisch

*Rainer E. Wicke*

Unser Verbandsmitglied Rainer Domisch ist im August dieses Jahres nach langer, schwerer Krankheit verstorben. Für den Personenkreis, der ihn als engagierten Festredner bei der Hauptversammlung des Verbandes 2005 in Dresden erleben durfte, erscheint es kaum vorstellbar, dass dieser vitale, feinfühlige und engagierte Pädagoge und Menschenfreund schon mit fünfundsechzig Jahren aus dem Leben geschieden ist.

Wo immer Rainer Domisch in Erscheinung trat, hinterließ er einen bleibenden Eindruck. Dies zeichnete ihn als Persönlichkeit aus. Seine Freundlichkeit, seine Wertschätzung aller Gesprächspartner und seine positive Grundeinstellung gegenüber seinen Mitmenschen charakterisierten ihn als eine lebensbejahende Person. Trotz oder gerade aufgrund seiner positiven Einstellung ist es ihm immer wieder gelungen, sich in Diskussionen kritisch zu äußern und durchaus konträre Ansichten und Gegenpositionen zu vertreten, was durch seine geradlinige, offene und ehrliche Art jedoch nicht negativ von seinen Partnern eingestuft wurde. Für dauerhafte Konflikte war er nicht zu haben, diese mussten im persönlichen, aber auch im professionellen Bereich möglichst schnell aufgearbeitet werden, um die gemeinsame Arbeit positiv vorantreiben zu können. In seinem (pädagogischen) Wirken ginge eine Reihe von positiven Einflüssen und Signalen von ihm aus, die sich auf die eigene Arbeit übertragen ließen. Er überzeugte durch seine große Glaubwürdigkeit und ein umfangreiches pädagogisches Repertoire, das mich schon im Vorbereitungslehrgang für neue Fachberater 1988, in dem ich als Referent mitwirken durfte, beeindruckte, und ich empfinde es heute als Privileg, ihn gekannt und geschätzt zu haben. Für die Gelegenheiten zur Zusammenarbeit mit ihm bin ich sehr dankbar. Es wurde deutlich, dass ihn der vorherige Einsatz als vermittelter Lehrer an der Deutschen Schule Helsinki wesentlich geprägt hatte, dass er aber aufgrund seines beruflichen Erfolges beste Qualifikationen für seine weitere Tätigkeit als Fachberater in seiner Wahlheimat Finnland mitbrachte. Rainer Domisch arbeitete praxisnah: Ich habe bisher kaum einen Lehrer erlebt, der so spontan vor eine Klasse treten und so erfolgreich und schülerorientiert unterrichten konnte wie er. Er verstand es, Schüler zu motivieren und zu begeistern, sie ernst zu nehmen und ihnen mit viel Geduld Leistungen abzufordern, die beachtlich waren. Auch in der Fortbildung überzeugte Rainer Domisch durch eine lehrerorientierte und praxisnahe Ausrichtung der Inhalte; davon konnte ich mich in mehreren Veranstaltungen überzeugen. Kein Wunder, dass die finnische Behörde ihn nach seiner Zeit als erfolgreicher Fachberater für Deutsch in Helsinki nicht gehen ließ, sondern ihn nach der Freistellung durch Baden-Württemberg als finnischen Beamten weiter beschäftigte. Dank PISA war er schnell als Bildungsexperte gefragt und bei ihm fand sich die gesamte bundesdeutsche (bildungs-)politische Prominenz ein, um sich Rat bei der Neuorganisation und -strukturierung des schulischen Unterrichts zu holen. Es



wurden ihm viele Ehrungen und sogar Orden zuteil; darüber hinaus war er Mitglied in vielen Arbeitskreisen und -gruppen einzelner Bundesländer unserer Republik. Zu diesen Auszeichnungen gehörte zweifellos auch seine Berufung als Schattenkultusminister in Hessen. Trotz seiner Prominenz und vieler Erfolge blieb er stets leise und bescheiden in seinem Auftreten und loyal gegenüber Freunden und Partnerinstitutionen; die Bodenhaftung hat er niemals verloren. Dies zeichnete ihn als Menschen und Freund besonders aus, ihm waren alte Freundschaften und Kontakte nicht nur wichtig, er belebte sie immer wieder durch Besuche oder Anrufe. Auch seine Auftritte vor großen Versammlungen waren stets von der Bescheidenheit gekennzeichnet, die er im privaten und auch im sonstigen professionellen Leben an den Tag legte. Verlässlichkeit war eines seiner Prinzipien, sowohl im privaten als auch im professionellen Bereich des Lebens. Erfolge anderer erkannte er neidlos an und hob diese auch in der Zusammenarbeit stets loyal hervor. In zahlreichen Gesprächen betonte er immer wieder, wie wichtig ihm die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen war, denn er war ihr laut eigener Aussage zu großem Dank verpflichtet. Dies hinderte ihn nicht daran, sich auch kritisch gegenüber seinem „Mutterhaus" zu äußern, nur war seine Kritik so gehalten, dass sie zum einen stets fundiert war und zum anderen in seiner bewährten Art so konstruktiv formuliert wurde, dass man weiterhin ohne Vorbehalte gemeinsame Ziele verfolgen konnte. Auch zu seiner Verbandsmitgliedschaft im VDLiA bekannte er sich, denn für ihn war die kritische Begleitung der schulischen Arbeit genauso wichtig wie die gewerkschaftliche Arbeit im demokratischen System von Schule und Unterricht.

Trotz seiner zahlreichen Reisen in viele Länder dieser Erde, in denen er als Bildungsexperte geschätzt wurde, achtete er sorgfältig darauf, dass die Familie nicht zu kurz kam. Seine Frau Maila, vier Kinder und sechs Enkelkinder nahmen einen wichtigen, ja den zentralen Platz in seinem Leben ein. Dies wurde mir nicht nur in den vielen Gesprächen, sondern auch bei Besuchen in Finnland deutlich. Ich bin sicher, dass er als Ehemann und Vater eine Lücke hinterlassen hat, die nicht geschlossen werden kann, und dass der Verlust durch seinen Tod spürbar bleiben wird.

Die übliche Versicherung am Ende, dass man einen Verstorbenen nicht vergessen wird, erscheint selbstverständlich in diesem Nachruf. Man kann und darf Rainer Domisch auch nicht vergessen, dafür waren seine Präsenz, sein Wirken und sein Einfluss zu groß. Wir werden seinen liebevollen und klaren Charakter ebenso vermissen wie sein Charisma und seine Überzeugungen, von denen seine Präsenz stets geprägt war. ◂◂

## Regionalgruppe Rhein-Main

*Annemarie Berger*

### Erstes Treffen

In Frankfurt traf sich am Sonntag vor der Buchmesse eine kleine Gruppe. Wir redeten über Namibia und wie die SWAPO-Kinder die DS Windhoek veränderten. Kurz drauf gab's bei Phoenix eine Sendung über sie. Wir redeten über Turkmenistan und was sich Diktatoren alles leisten können: Mädchen mit Kurzhaarfrisuren müssen in der Öffentlichkeit in Schule und Hochschule Käppis mit Zöpfen tragen. Wir redeten über Rumänien, aber wie die frühen Manuskripte von Hertha Müller außer Landes gelangten, darüber schwiegen wir. Wir redeten über Tadschikistan und den DAAD, die Lebenschancen, die Mädchen dank des DAAD haben. Wir haben eine Neumitgliedschaft Inland!

### LiBeraturpreis

Am Nachmittag besuchten wir gleich die Verleihung des LiBeraturpreises an die Autorin Nathalie Abi-Ezzi (geb. 1972 im Libanon). Der LiBeraturpreis wurde zum 24. Mal vergeben; es ist ein Leser/innen/preis für Autorinnen aus Übersee, einem postkolonialen Land bzw. Schwel-

lenland. Ich habe Mühe, den Terminus Dritte-Welt-Land politisch korrekt zu ersetzen. Jedenfalls entdecken wir seit 24 Jahren Weltliteratur und fördern sie auf unsere Weise, indem wir ca. 30 frisch übersetzte Bücher lesen und besprechen, daraus eine „shortlist" erstellen, die wir einer Profi-Jury übergeben, die die Preisträgerin bestimmt. Während der Messe betreuen wir die Autorin: Leseabend im Literaturhaus, Begleitung zu den Journalisten, Fotografen und Literaturagenten, Dolmetschen, vom Hotel abholen – rundum.

Oft bewirkt das Blitzlicht auf eine Autorin dank des LiBeraturpreises Folgeeinladungen nach Deutschland oder in die Schweiz und nach Österreich. Assia Djebar hat – darauf sind wir wirklich stolz – im Jahr 1989 am Sonntag *vor der Buchmesse* den LiBeraturpreis bekommen und im Jahr 2000 am Sonntag *nach der Buchmesse* den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels.

**Weltempfang**

Auf der Messe selbst haben wir uns hauptsächlich am Weltempfang aufgehalten, dem Areal der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika (kurz Litprom). Diese Gesellschaft ist dem Verband spätestens seit der Hauptversammlung in Stralsund ein Begriff, wo Ilija Trojanow auftrat. Sein Name ist mit der Gesellschaft verbunden, sie hat seine Anfänge unterstützt, und jetzt unterstützt er die Gesellschaft mit seinem großen Namen: Er ist Vorsitzender der Jury Weltempfänger, das ist sozusagen eine alternative Bestsellerliste. Aus der Fülle der neu übersetzten Bücher von außereuropäischen Autoren wird alle drei Monate eine Auswahl getroffen, diese Bücher werden besonders „promoted", zum Beispiel in Kooperation mit der Büchergilde Gutenberg.

Was heißt außereuropäischer Autor? Breyten Breytenbach lebt längst nicht mehr in Südafrika, die LiBeraturpreisträgerin ist mit elf Jahren vom Libanon nach London umgezogen, wie viele Autor/inn/en leben in Stätten der Zuflucht oder im Heinrich-Böll-Haus in Langenbroich, wo sie in Sicherheit schreiben können. Solche Themen haben ein Forum auf der Messe, wir haben die Podiumsdiskussion verfolgt: „Von Luftwurzlern und literarischen Bastarden". Was soll das, bitte schön, heißen? Vielleicht hilft der englische Titel: „Of literary bastards and their roots in the air". Ach so. Ich denke an die „communauté des écrivains haïtiens" in Montréal, an die Exilkubaner … Die Anzahl der Schriftsteller wie Adelbert von Chamisso, den französischen Revolutionsflüchtling, oder Klaus Mann, den englischschreibenden Exilautor. Die Anzahl der Schriftsteller, die in einer anderen als ihrer Muttersprache schreiben, hat sich seit 1945 unglaublich erhöht. Literarische Bastarde? Ich bin immer noch befremdet über dieses Wort.



Ilija Trojanow, Joseph Hanimann und Boualem Sansal

**Friedenspreisträger**

Wir treffen uns wieder, um Ilija Trojanow in einer Podiumsdiskussion mit dem Friedenspreisträger Boualem Sansal zu erleben. Der Moderator Joseph Hanimann, den Lesern der Süddeutschen als Literaturkritiker bekannt, bemüht sich, das Gleichgewicht zwischen seinen beiden hochkarätigen Teilnehmern zu halten, aber – so stellen wir im Nachhinein einhellig anerkennend fest – Ilija Trojanow nimmt sich selbst ganz zurück, verzichtet auf jegliche Selbstdarstellung, unterstützt sogar den Moderator in der Würdigung des Preisträgers, indem er immer im Dialog mit Boualem Sansal steht und dessen Lage mit Einfühlungsvermögen und einem starken Zitat aus „Algier: postlagernd" dar-

**Nächstes Treffen**

Neuer Termin für die Regionalgruppe Rhein-Main:
Aufbruch in die Freiheit – Arabische Literaturtage 2012
20. + 21. Januar 2012
Literaturhaus Frankfurt am Main

stellt. Wir sind sehr beeindruckt von solch kollegialer Haltung.

Am vorletzten Messetag habe ich niemanden von uns getroffen, wir sind – weil Handy vergessen – immer aneinander vorbeigelaufen.

Die Arabische Welt befindet sich im Aufbruch. Welche Rolle spielen dabei Schriftsteller und die Literatur; welche Auswirkungen haben die Umwälzungen auf die literarische Produktion und in welchem Verhältnis stehen überhaupt Literatur und Politik? Diesen Fragen soll nachgegangen werden in der zweitägigen Veranstaltung mit Podiumsdiskussionen, Lesungen, Werkstattgesprächen, Lyrikperformance mit HipHop, Filmvorführungen und mehr.

Eingeladen sind arabische Prosaautoren, Dichter und weitere Künstler aus verschiedenen Ländern und Generationen, u. a. Alaa al-Aswani (Ägypten), Mansoura Essedin (Ägypten), Boualem Sansal (Algerien), Abbas Khider (Irak/Deutschland), Sihem Bensedrine (Tunesien), Rosa Yassin Hassan (Syrien), Najem Wali (Irak/Deutschland).

Im Restaurant des Literaturhauses werde ich auf einen Tisch das VdLiA-Emblem stellen, dort können wir uns als VdLiA-Lehrer erkennen und ein paar Fotos für die Zeitschrift machen.

Weitere Infos gibts unter www.litprom.de. Hier kann sich auch jede/r Interessierte individuell zu den arabischen Literaturtagen anmelden.

Bis dann! ◂◂

## Persönliche Nachrichten

**Neue Mitglieder (Inland)**

*Sebastian Haber* ▪ Reutestr. 102, 78467 Konstanz

**Neue Mitglieder (Ausland)**

*Julia Goetz* ▪ Ds Guayaquil
*Lutz Korn* ▪ DS Brüssel
*Judith Poppitz* ▪ Taiyuan China
*Thomas ten Vorde* ▪ DS Guayaquil
*Tina Wagner* ▪ DS Guayaquil

**Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)**

*Constanze Ackermann* ▪ Taschkent
*Andreas Gosch* ▪ DS Erbil Kurdistan Irak

**Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)**

*Ernst Barthelmeh (Fachberater in Estland)* ▪ Hochstr. 61, 56626 Andernach
*Annemarie Berger (Tadschikistan)* ▪ Spessartstr. 3, 36391 Sinntal-Jossa
*Inge Berger (DS Nairobi)* ▪ Hindenburgstr. 10, 37434 Gieboldehausen
*Sabine Ebert (DS la Paz)* ▪ Am Seugenbach 13b, 93466 Chamerau
*Karl-Martin Everding (Lwew Ukraine)* ▪ Seipstr. 18, 31812 Bad Pyrmont
*Ute Flemm (Gym Galabov,Sofia/Bulg.)* ▪ Suevenstr. 32, 50679 Köln
*Petra Fuchs (DS Shanghai)* ▪ Rallenstr. 5, 26131 Oldenburg
*Henning Fülbier (Porto Alegre/Brasilien)* ▪ Schloßstr. 17, 14059 Berlin
*Peter Geiger (DS Peking)* ▪ Hermannstr. 32, 77654 Offenburg
*Andreas Geiseler (DS Caracas)* ▪ Sternstr. 25, 39104 Magdeburg
*Herbert Grimm (DEO Kairo)* ▪ Caspersmeyerstr. 9, 96049 Bamberg
*Angela Hahn (Conception Chile)* ▪ Hansaallee 78, 60323 Frankfurt
*Doris Ihl (NKJO Wroclaw)* ▪ Am Graben 4, 26632 Ihlow

*Christine König (DS Paris)* ▪ Beuthstr. 24, 13156 Berlin
*Kirsten Merten (DS Mailand)* ▪ Wilhelm-von-Euch-Str. 42, 49090 Osnabrück
*Christian Metken (DS Valencia)* ▪ Höhenweg 4, 94356 Kirchroth
*Stefanie Quoß (DS Teheran)* ▪ Glasenberg 9, 25337 Kölln-Reisiek
*Stefan Salzbrunn (DS Cali)* ▪ Am Kapellenweg 9, 49492 Westerkappeln
*Roswitha Schlede-Reymondet (El Paso Texas)* ▪ Länderallee 39, 14052 Berlin
*Franz Thomaser (Novgorod)* ▪ Schillerstr. 14, 71546 Aspach
*Kerstin Urlaub (DS Johannesburg)* ▪ Caspar-Schrenk-Weg 23, 79117 Freiburg
*Stefan Walz (Jerusalem)* ▪ Ebertstr. 59, 72072 Tübingen
*Evelin Wollny-Ullrich (FB Odessa/Ukraine)* ▪ Zimmererstr. 5, 77767 Appenweier

## Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

*Berger, Annemarie* ▪ Spessartstr. 3, 36391 Sinntal-Jossa
*Bosert, Ingrid* ▪ Wohnstift Augustinum, App.1236, Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln
*Breyer-Rheinberger, Hannelore/Rheinberger, Lothar* ▪ Am Schulwald 31, 2844 Norderstedt
*Dederding, Dr. Hans-Martin* ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
*Dombois, Achim von* ▪ Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
*Egenhoff, Manfred* ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
*Forßbohm, Heidrun* ▪ Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, Carolaplatz 1, 01097 Dresden
*Geisler, Constanze* ▪ Bleichstr. 6, 41460 Neuss
*Hermann, Gerold* ▪ Colegiul National „Samuel von Brukenthal", Piata Huet 5, RO-550182 Sibiu, Rumänien
*Lambrecht, Ute* ▪ Bertolt-Brecht-Str. 12a, 39120 Magdeburg
*Lawin, Heike* ▪ Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
*Lehmann, Jürgen* ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
*Lubos, Hans* ▪ Eisengrabenweg 2, 89407 Dillingen
*Maahs, Ina-Maria* ▪ Heubergstraße 15a, 81825 München.
*Meier, Arthur* ▪ Hinterm Burger See 22, 28719 Bremen
*Passenheim, Antje* ▪ German School Washington DC, 8617 Chateau Drive, Potomac, Maryland 20854
*Schäffer, Dagmar* ▪ Ellinogermaniki Agogi, Dimitriou Panagea, GR–15351 Pallini Attikis
*Schmid, Urs* ▪ Carrera 55A No. 165–27, Bloque 14, apartamento 301, Bogotá D.C., Colombia
*Schneider, Stephan* ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
*Shakib, Siba* ▪ Mt. Paganuccio 41, 61043 Cagli PU, Italien
*Spiegel, Mechthild* ▪ Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland Chengdu, 25th Floor, Western Tower, No. 19, 4th Section Renmin Nan Road, CN Chengdu 610041, VR China
*Wicke, Rainer E.* ▪ Amselweg 5, 51519 Odental

Alle Fotos von der Hauptversammlung und „Aus der Praxis für die Praxis" stammen von Constanze Geisler, alle anderen Fotos – wenn nicht ausdrücklich anders angegeben – von den jeweiligen Beitragsstiftern.

## Konferenz für Deutsch als Fremdsprache in Athen

*Dagmar Schäffer*

„Agieren und Kommunizieren auf Deutsch", das war der Titel einer Konferenz, die am 8. und 9. September 2011 in Athen mit rund 130 teilnehmenden Lehrenden des Deutschen als Fremdsprache an der Sprachdiplomsschule Ellinogermaniki Agogi stattfand. Ausrichter der Tagung war die Schule in Kooperation mit dem örtlichen Goethe-Institut und dem griechischen Deutschlehrerverband DLV. Die Veranstaltung stand unter der Schirmherrschaft der Deutschen Botschaft Athen, und der deutsche Botschafter, Dr. Roland Wegener, ließ es sich auch nicht nehmen, die Konferenz persönlich zu eröffnen.

Die Ellinogermaniki Agogi ist seit zwölf Jahren Sprachdiplomsschule und die einzige Schule in Griechenland, an der Schüler das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe 2, erwerben können. Sie ist eine privat geführte, staatlich anerkannte Primar- und Sekundarschule mit verstärktem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, an der die Kinder ab der ersten Grundschulklasse Deutsch lernen. Die Schule ist mit mehr als 2100 Schülern eine der größten nicht-staatlichen Schulen im Raum Athen. An der Ellinogermaniki Agogi arbeiten zur Zeit siebenundzwanzig Lehrende für Deutsch als Fremdsprache und jedes Jahr legen 60 bis 70 Schüler die Prüfungen zum DSD 2 ab.

Konferenzen, Seminare, Workshops und generell jede Form von Fortbildungsangeboten für Deutschlehrerinnen und -lehrer gehören seit vielen Jahren zum Schulalltag. Die diesjährige Konferenz unter dem Motto „Agieren und Kommunizieren auf Deutsch" war bereits die dritte große Konferenz dieser Art in den letzten fünf Jahren, die die Schule organisiert hat und an der auch über hundert Kolleginnen und Kollegen von anderen Schulen teilgenommen haben.

Das Programm war dieses Jahr besonders attraktiv durch die Mischung von Vorträgen und Workshops und durch die Teilnahme von international anerkannten Experten aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache. Den Eröffnungsvortrag hielt Professor Dr. Hermann Funk von der Friedrich-Schiller-Universität Jena zum Thema „DaF-Unterricht heute". Später gewann er die ungeteilte Aufmerksamkeit der vielen Teilnehmer seines Workshops zu „Schülerzentrierten und handlungsorientierten Aufgaben- und Übungsformen", indem er mit ihnen konkret und anhand von Beispielen aus der Praxis nützliche und weniger effektive methodische und didaktische Ansätze diskutierte. Dabei wurde so manche beliebte Übungsform kritisch unter die Lupe genommen.



Ellinogermaniki Agogi

Ein Teilnehmermagnet waren auch Vortrag und Workshop von Rainer E. Wicke, Fortbildungsexperte bei der ZfA, zum Thema „Lite-

ratur im DaF-Unterricht". Die vielen an Rainer Wickes Seminar teilnehmenden griechischen Deutschlehrer lassen darauf schließen, dass trotz einiger Untergangsszenarien das Interesse an Literatur im fremdsprachigen Deutschunterricht ungebrochen ist. Rainer Wicke gab eine Menge Tipps und nützliche Ansätze für die Praxis, und alle haben wohl etwas mitgenommen, was sie in den nächsten Wochen und Monaten im Unterricht ausprobieren werden.

Eine immer wieder auftauchende Schwierigkeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht besteht darin, Lerner zum Schreiben zu motivieren. Aus diesem Grund waren alle hoch erfreut über das dreistündige Seminar von Professor Dr. Jutta Wolfrum von der Aristoteles-Universität Thessaloniki zum Thema „Kreativ Schreiben". Viele Lehrende, die sich später angemeldet hatten, mussten draußen bleiben, weil die Teilnehmerzahl auf dreißig begrenzt war. Wer es ins Seminar geschafft hatte, wurde nicht enttäuscht, denn auch hier gab es sowohl theoretischen Unterbau als auch viele Anregungen für die Praxis. Die Teilnehmer durften vieles selbst schreiben – auf der Basis von Spielen, Gedichten, Bildern und vielem mehr – und stellten fest, wie viel Spaß und Befriedigung das auch Schülern bringen kann.

Besonders an Lehrerinnen der Primarstufe richtete sich das Seminar von Karin Vavatzanidis vom Goethe-Institut Thessaloniki zu „Tricks und Tipps – nicht nur – für die Primarstufe". Dazu ist anzumerken, dass an staatlichen Schulen in Griechenland die deutsche Sprache ab der 5. Klasse gewählt werden kann, und dass Grundschule bis zur 6. Klasse reicht. An vielen Privatschulen wird Deutsch allerdings auch bereits ab der 1. oder ab der 3. Grundschulklasse unterrichtet und zwar meist von DeutschlehrerInnen ohne Grundschullehrerausbildung. Darum besteht immer ein großer Fortbildungsbedarf in diesem Bereich, und die über siebzig TeilnehmerInnen im Seminar von Karin Vavatzinidis waren voll des Lobs über die wirklich praxisbezogenen Ideen und Hinweise.

Ein bisschen technischer wurde es im Workshop von Erika Nomicos vom Goethe-Institut Athen. „Mein Lehrwerk am Smartboard mulimedial ergänzen" – das ist die Herausforderung,





Das Seminar

vor der Hunderte von Deutschlehrern stehen, seit in griechischen Klassenzimmer oft flächendeckend interaktive Tafeln eingeführt worden sind: Auch an der gastgebenden Schule, der Ellinogermaniki Agogi, hängt seit einem Jahr in jedem der fast hundert Unterrichtsräume neben der traditionellen Kreidetafel auch ein Whiteboard, und so haben alle gewaltigen Fortbildungsbedarf. Erika Nomicos ist eine Expertin, die weit über den Raum Athen hinaus bekannt ist für ihre toll didaktisierten Einführungen in die Arbeit mit diesem neuen Medium im DaF-Unterricht. Da lernt man schnell interaktive Übungen zu basteln, den Hörtext, das Bild oder das Video an der Tafel zu verlinken, um es einfach anklicken zu können, und die Schüler in vielfältiger Weise aktiv werden zu lassen. Hochkonzentriert arbeiteten die über dreißig Teilnehmerinnen an ihren Computern, um am Ende den paarweise gefertigten Unterrichtsentwurf vor der Gruppe am Smartboard zu präsentieren. Der Beifall für die bemerkenswerten Ergebnisse hallte durch das ganze Schulgebäude.

Den Abschluss der Konferenz bildete eine unterhaltsame Darstellung der Möglichkeiten handlungsorientierten Deutschunterrichts an einem staatlichen griechischen „Gymnasio", präsentiert von der Lehrerin Maria Riakotaki. Maria Riakotaki war eine der drei Preisträgerinnen des diesjährigen Deutschlehrerpreises der Deutschen Botschaft Athen. Sie zeigte mit zahlreichen Bildern und Videos, wie man mit wenigen Medien und viel Begeisterung und Freude auch unter widrigen Umständen mitreißenden Unterricht machen kann.

Wie das bei Konferenzen so ist, wurden die Pausen eifrig genutzt, um die Referenten zu ‚belagern' und interessante Fragen weiter mit ihnen zu diskutieren. Die Teilnehmer selbst hatten





Fortbildung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

ausgiebig Gelegenheit, ihre Erfahrungen – und E-Mails! – auszutauschen und sich zu vernetzen. Dass Mittagsbüffet am Samstag, liebevoll und schmackhaft vorbereitet von den Mensaköchen der Schule, bot weitere Gelegenheiten, nicht nur den Hunger, sondern auch die Lust auf Gespräche zu stillen.

Wer im Nachhinein noch einmal das eine oder andere nachlesen möchte, kann dies im Internet auf der Konferenzwebseite www.ea.gr/daf tun.

Am Ende waren alle erschöpft, aber zufrieden, und erwarten jetzt voll Spannung die nächste Konferenz Anfang September 2012. Falls Sie dann gerade in Athen sind – kommen Sie doch einfach vorbei! ◂◂


## Zur Autorin

Dagmar Schäffer arbeitet an der Ellinogermaniki Agogi/Athen und ist Beauftragte für das DSD der KMK an der Schule und war verantwortlich für die Organisation der Konferenz.

## Kontakt

dks@ellinogermaniki.gr
www.ellinogermaniki.gr


**Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) gerade jetzt zum bevorstehenden Jahreswechsel neben Ihrer evtl. geänderten E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!**

**Vielen Dank!**

Ein Novum bei „Deutsche Lehrer im Ausland“:
Es gibt zum ersten Mal **zwei** Schwerpunkte.

Zur Erinnerung: In Heft 3/2011 konnte ich Ihnen den Festvortrag von Siba Shakib noch nicht abdrucken, da ich von ihrem frei gehaltenen Vortrag so schnell keine Druckversion erstellen konnte (vgl. S. 269 ebd.). Mit den Beiträgen zum Motto unserer Jubiläumsveranstaltung „Lehrer entsenden – Partner gewinnen“ verhielt es sich ähnlich, denn ich war nicht im Besitz aller Manuskripte und musste Sie auf die Veröffentlichung der noch ausstehenden sechs Vorträge (vgl. S. 272 ebd.) auf dieses Heft vertrösten. Zusätzlich machte ich Ihnen Hoffnung auf einen Einblick in die Arbeit des Sozial- und Rechtsreferates der aus dem Vorstand scheidenden Familie Rheinberger (vgl. S. 298 ebd.).

Infolgedessen kann ich Ihnen in diesem Heft gleich zwei hoch interessante Schwerpunkte anbieten: den kompletten Nachtrag zur 30. HV in Potsdam und den lang ersehnten Beitrag aus dem Sozial- und Rechtsreferat des VDLiA.

## Zur Eröffnung der 30. HV des VDLiA in Potsdam – Ein Rückblick

*Ingrid Bosert*

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Zum 30. Mal gibt es eine Hauptversammlung des VDLiA, des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, der nach seiner Wiedergründung im Jahre 1955 nun auch schon fast 60 Jahre alt ist. Da scheint es berechtigt, einen Rückblick zu tun. Mir kamen ein paar Verse von Eichendorff in den Sinn: „Mich brennt's in meinen Reiseschuhn fort mit der Zeit zu schreiten. Was wollen wir agieren nun vor so viel klugen Leuten?“

Zeitreisen, heute ein beliebtes Anliegen! So erlauben Sie auch mir, bitte, eine Zeitreise mit Ihnen zu unternehmen zu den Anfängen des Verbandes nach dem 2. Weltkrieg. Warum gerade mir? Kurz dazu: Seit 1957 bin ich Mitglied des VDLiA, von 1971 bis 1991 zunächst Schriftleiterin, dann Geschäftsführerin im Vorstand und bis heute dem Verband eng verbunden. So muss ich allerdings auch um Nachsicht dafür bitten, dass meine Zeitreise persönlich geprägt sein wird, vielleicht Unwesentliches erwähnt und Wichtiges auslässt.

Beginnen wir also unsere Reise zunächst aus der Sicht des Mitglieds, danach aus der Erinnerung und Erfahrung der Vorstandstätigkeit. Die erste durchaus eindrucksvolle Begegnung mit dem VDLiA erlebte ich als Anwärterin auf eine Auslandsdienststelle 1956 beim 2. Vorbereitungslehrgang des Auswärtigen Amtes auf Gut Burg bei Stuttgart. Nicht nur 6 Mitglieder des Schulreferats im Auswärtigen Amt, sondern auch 6 Mitglieder des ein Jahr zuvor wiedergegründeten „Vereins deutscher Lehrer im Ausland“ waren während der 14 Tage anwesend, um uns 26 Teilnehmer auf die neuen Aufgaben vorzubereiten. Gerade sie, die ihre Auslandserfahrungen einbrachten, beeindruckten stark. Da warf der erste Vorsitzende, Dr.Göttling, ein würdiger Herr, der uns lebhaft am Beispiel klar machte, welche Probleme in der Zusammenarbeit von Schulleitung, Schulverein und diplomatischer Vertretung auftreten können. Der quirlige Rektor Koch eröffnete uns die Schwierigkeit, die sich für Kinder in der Zweisprachigkeit ergeben. Herr Schröter schilderte uns in blühenden Farben seine Jahre an deutschen Schulen auf

dem Balkan, in Rumänien und Bulgarien und machte uns – zur Nachahmung empfohlen – mit seiner damals selbst erarbeiteten „Auslandschulfibel“ bekannt. Es gab von ihm und Dr. Hetich herausgegeben, die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, die ein Sprachrohr für die Auslandslehrer sein sollte. Und dann war da noch der 2. Vorsitzende des VDLiA, Dr. Körner aus Meldorf, dessen Liebe Südwestafrika, dem heutigen Namibia gehörte. In glühenden Worten warb er für Windhoek und Swakopmund: „Gehen Sie dorthin, da braucht man eine Musiklehrerin und da passen Sie besser hin als nach Teheran!“ Welche Chancen für uns junge Anwärter! Die Welt wurde plötzlich weit durch diese engagierten ehemaligen Auslandslehrer und die Aufgaben an diesen Schulen durch ihre Schilderung so attraktiv. Gleich im Anschluss an den Vorbereitungslehrgang fuhren wir mit den Herren des Vorstandes nach Mainz zur 2. Hauptversammlung des VDLiA. 197 Teilnehmer waren es. Viele trafen sich nach langer Zeit zum 1. Mal wieder, und es bildeten sich schnell Gruppen, hier die Spanier, dort die Chilenen, Italiener usw. Forderungen, Arbeitsansätze für den neuen Verband wurden von Herrn Koch, der als Gewerkschaftler in Verbandsarbeit geschult war, aufgestellt. Und schon 1956 wurde das erste Mal der Wunsch nach einer „zentralen Arbeitsstelle für Auslandsschulpädagogik“ laut, die erst sehr viel später, 1968, Wirklichkeit wurde, denn bis dahin lag die gesamte Arbeit und Planung für die deutschen Schulen im Ausland beim Schulreferat des Auswärtigen Amtes. Vielleicht können sich manche noch an Dr. Simon und Dr. Arens erinnern.

Nach diesen Erfahrungen war es für uns an der deutschen Schule in Teheran selbstverständlich, in den VDLiA einzutreten, zumal wir sehr bald merkten, dass uns Information und Hilfe von einem Berufsverband not tat, denn Schwierigkeiten tauchten vor allem mit dem Schulverein auf, da unsere Besoldung zu 90 % durch den Schulverein monatlich erfolgte, und dieser an uns als unser direkter Arbeitgeber massive Forderungen an Lehrplangestaltung, Ferienordnung, Vertragsverlängerung u. ä. stellte. In den folgenden Jahren erhielten wir kostenlos die damals im Hueber-Verlag erscheinende Zeitschrift




Frau Bosert ergreift das Wort bei der Eröffnung der 30. HV in Potsdam

„Der deutsche Lehrer im Ausland“ und ich besuchte in den Sommerferien die Hauptversammlungen in Hamburg, Marburg und Berlin. Dr. Johs trat als 1. Vorsitzender von 1959 bis 1971 immer stärker in den Vordergrund. Er, der schon dem Arbeitsausschuss zur Gründung des Verbandes vorstand, wurde jetzt 1. Vorsitzender und prägte mit seiner lebhaften, kontaktfreudigen Art die Atmosphäre der Hauptversammlungen. Die Teilnehmerzahl war jedes Mal hoch, in Hamburg 377, in Bonn und Hannover ebenfalls rund 300 Teilnehmer. Ein Anreiz war vielleicht auch, dass für jeden ein Reisegeldzuschuss gezahlt wurde, subventioniert durch das AA. Die Tagungsdauer der Hauptversammlungen wurde länger, erst 2 dann 3 Tage, Vorstandswahlen fanden zwar jedes Mal statt, doch eine Mitgliederversammlung gab es nach der 1957 erschienenen Satzung erstmals in Marburg. Damit hatte der Verband ein geordnetes, klares Gesicht bekommen. Es gab den ersten Vorsitzenden, seinen Vertreter, den Schriftführer und Schatzmeister, den Referenten für Rechts- und Sozialfragen – damals als erste Frau im Vorstand Frau Dr. Förster, streitbar und unermüdlich sich einsetzend für die Rechte der in Not geratenen Auslandskollegen – und den Referenten für Grundsatzfragen. Alle mussten von der Mitgliederversammlung gewählt werden. Auch Arbeitsausschüsse waren schon vorgesehen.

Auf der Hauptversammlung in Bonn erschienen in der dort verfassten Resolution zwei Forderungen. Die erste: Eine zentrale Stelle zu schaffen, um alle, das Auslandschulwesen betreffende Fragen einer koordinierten und konzentrierten Bearbeitung zuzuführen, wird 1968 verwirklicht mit der Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Die zweite: „Die Auslandslehrer künftig zu besolden wie die Beamten, die im Aufrag der Bundesministerien … im Interesse des Bundes im Ausland tätig sind." ist eine Forderung bis zum heutigen Tag, teilweise fast verwirklicht, allmählich durch diverse Sparmaßnahmen wieder in weite Ferne gerückt.

Am lebhaftestem als einfaches Mitglied des Verbandes ist mir aber die 9. Hauptversammlung 1969 in München geblieben. Arbeitsgruppen tagten unter der Leitung von Herrn Klemp, der später in der ZfA für Fortbildung und Lehr- und Lernmittel zuständig war, sozial-rechtliche Fragen wurden unter Leitung von Dr. Foerster und Dr. Johs diskutiert und Herr Stegmann erörterte die Weiterentwicklung der Verbandsarbeit. Es gab einen geselligen Abend mit Tanz, Fähnchen der Nationen waren auf den Tischen aufgestellt, um die sich Gruppen von Auslandslehrern scharten, und man traf sich unter dem Motto: „Weißt du noch, Kamerad?". Der Schatzmeister, Herr Guglerl huschte durch die Menge von 250 Teilnehmern und fragte jeden im schönsten Bayerisch: „Hom's scho Beitrag b'zohlt? Bitt schön, glei 12 DM!", die er auch erhielt und in die bereits prall gefüllte Hosentasche steckte. Ein Ausspruch dieses redlichen Schatzmeisters sollten wir auch heute beherzigen: „Ohne die Mitgliedschaft der rückkehrenden Kollegen wäre unser Verband meines Erachtens überhaupt nicht lebensfähig." und ich ergänze: Wir schulden ihnen Dank für ihre treue Anhänglichkeit, die ihnen lediglich ideellen Gewinn bringt.

Noch gab es den Reisekostenzuschuss, und so setzte mancher Teilnehmer, auch ich, nach der Tagung seine Ferienreise fort.

Und dann kam 1971 die Hauptversammlung in Kiel. Mit einer Kollegin bildete ich den Ortsausschuss und plante mit dem damaligen Vorstand den Verlauf der Tagung. Fähnchen der Nationen und Plakate waren uns von München aus geschickt, doch wollten wir dem all gemeinen Wandel der Ansichten entsprechend, der Tagung ein etwas anderes Gesicht geben und ließen das Paket unausgepackt. Obwohl keine Reisekostenzuschüsse mehr gezahlt werden konnten, hatten sich doch 255 Teilnehmer angemeldet. Es gab gemeinsame Mittagessen, ein mittleres Chaos, weil sich Kollegen hin und her entschieden, es gab ein buntes Bild in der Vorhalle des Tagungsraums; denn wie auch schon auf den vorherigen Hauptversammlungen stellten zahlreiche Buchverlage ihre Unterrichtsmaterialien aus. Die Auslandslehrer, vor allem Schulleiter konnten damals noch direkt für ihre Schulen Bücher und Arbeitsmittel bestellen. Sehr großzügig war unter ihnen der Bayerische Schulbuchverlag, der nicht nur einen großen Stand besetzte, sondern auch für eine Abendfahrt mit einem Schiff der Kieler Hafenrundfahrt Weißwürstel, Brezel und Bier spendierte. In lauer Sommernacht stachen wir für 3 Stunden in See, unter Deck wurde getanzt, im Zwischendeck gespeist und oben genoss man bei angeregtem Gespräch die mondhelle Nacht. Auf der Mitgliederversammlung wurde ich dann nach Herrn Stegmann und Herrn Sauer zur 3. Vorsitzenden gewählt. Von nun an sah ich den VdL1A aus einer anderen Perspektive.

Zwanzig Jahre Vorstandsarbeit, da klingt mir das Eichendorffsche Reiselied vom Anfang dieser Ausführungen wieder in den Ohren, dessen 4. Strophe lautet: „*Da gehn die einen müde fort, die andern nahn behende. Das Alte Stück, man spielt's so fort und kriegt es nie zu Ende*."

Da gehn die einen müde fort; wie viele sind es nun schon, nicht nur die Gründungsmitglieder kennt kaum noch einer persönlich auch viele Vorstandsmitglieder, die 1971 noch den Geist des Verbandes bestimmten, sind heute nicht mehr unter uns. Lassen Sie mich ohne Wertung nur einige nennen. Die engagierte Frau Dr. Foerster, die auf zahlreichen Besuchen im Schulreferat des AA und später in der ZfA für nach dem Krieg nach Deutschland Zurückkehrende für in Not Geratene, für Dienstunfälle von Kollegen, für im Auslandsdienst Witwen gewordene Kollegenfrauen Recht erstritt, Da war der langjährige, stille und zuverlässige Geschäftsführer des Verbandes Ernst Beyer, die Herren

Stegmann und Harry Werner, die auf den Mitgliederversammlungen anlässlich der Hauptversammlungen mit ruhigen Argumenten die Hitzköpfe beruhigten, die utopische Forderungen in ihren Anträgen verteidigten, Anträge, die von Mal zu Mal zahlreicher wurden – z. B. in Saarbrücken 36 Anträge! Für mich stand zunächst nach Eingewöhnung die Schriftleitung der Verbandszeitschrift im Vordergrund. „Der Deutsche Lehrer im Ausland", zunächst im Verlag Oldenbourg, seit 1957 im Hueber-Verlag erschienen und vom AA subventioniert, war in seiner Anlage eigentlich kein Verbandsorgan, sondern erfüllte pädagogische, kulturelle und kulturpolitische Aufgaben in Bezug auf das Auslandsschulwesen. Schon vor meiner Übernahme der Schriftleitung, d. h. seit 1963 wurde daher der Wunsch laut, ein Informationsblatt speziell für die Belange der Verbandsmitglieder herauszugeben. Im April 1963 erschien das erste Heftchen, ganze 4 Seiten stark: „Mitteilungen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland" unter der Schriftleitung von Herrn Gade. Schon 1965 war die 3. Folge auf 6 Seiten, 1969 auf 16 Seiten angewachsen. Initiator für das nunmehr immer wichtiger werdende Heft wurde Herr Fuhrmann. Von ihm übernahm ich nach kurzem Zwischenspiel die Schriftleitung. Da die kostenlose Versorgung der Auslandslehrer mit der Zeitschrift eingestellt worden war, beendete der Hueber-Verlag seine Herausgabe. Dafür konnte nunmehr der Schroedel-Verlag gewonnen werden, und für eine Zeitlang hieß die nun auch für Verbandsfragen offene Zeitschrift: „Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland". Später gab der Hueber-Verlag auch der Titel „Der Deutsche Lehrer im Ausland" frei. Was für ein repräsentatives Organ ist aus dem kleinen Heftchen geworden! Ich erinnere mich noch deutlich an die Arbeit bis zum 4 maligen Erscheinen des Heftes: Sammeln von Manuskripten. Reicht es für ein Heft? Ist es interessant genug? Dann die Druckfahnen vom Verlag, Korrektur des Textes, vor allem aber Zurechtschnippeln der Druckfahnen und Kleben des Umbruchs! Zuletzt klebte dann alles in der ganzen Umgebung. Da ist heute im Computerzeitalter manches leichter, und Bilder und Farben sind heute nicht mehr wegzudenken. So ist „Der Lehrer im Ausland" zum Aushängeschild des Verbandes geworden …

Auf eine Zeitreise sind Sie mit mir gegangen, dabei pflegt man an Stationen innezuhalten, auszuschauen, wo man sich befindet, bevor es in mehr oder weniger eiligem Tempo weitergeht. So auch hier. Würde ich zu ausführlich von der Vorstandsarbeit in den Jahren von 1971 bis 1991 berichten, wir säßen noch heute Abend beisammen. So lassen Sie mich nur an einigen Stationen innehalten und ganz persönlich herausgreifen, woran ich mich lebhaft erinnere, ohne damit eine Wertung zu betreiben. Selbstverständlich waren die vielen Hauptversammlungen Haltepunkte. Im äußeren Erscheinungsbild bunt durch Buchausstellungen und Basare – Auslandskollegen schickten kunstgewerbliche und landestypische Erzeugnisse, deren Erlös für soziale Zwecke verwandt wurden – waren teilweise doch gravierende Probleme Gegenstand der Hauptversammlungen. So entbrannte schon in Wiesbaden 1977 die Diskussion heftig über den von Engelbart Onnen, dem 1. Leiter der ZfA, neu geschaffenen so genannten Seiteneinstieg. Gemeint war das Modell, das einheimischen Schülern, die zunächst ihrer Schulpflicht im eigenen Lande nachkommen mussten, die Chance bot, ohne Deutschkenntnisse in der 6. oder 7. Klasse in eine deutsche Auslandsschule zu wechseln. Wie sollten sie mit ihren Mitschülern, die von Anfang an die Schule besucht hatten, mitkommen? In Weimar ging es dann um die Programmlehrkräfte, die neben den Auslandsdienstlehrkräften an deutschen Auslandsschulen, aber unter schlechteren Bedingungen vor allem finanzieller Art arbeiteten. Eine Anzahl von Tagungsteilnehmern war dagegen, sie als Mitglieder des VDLiA aufzunehmen, da man diesen Status ablehnte, hinter dem nur Sparmaßnahmen vermutetet werden konnten. Der Antrag wurde abgelehnt, der soziale Status hat sich inzwischen weitgehend gebessert. Heute ist der Programmlehrer an den deutschen Auslandsschulen und auch als Mitglied des VDLiA selbstverständlich.

Große Sorgen machten bei der Vorbereitung der Hauptversammlungen jedes Mal die Suche nach Referenten vor allem für den Festvortrag, bzw. das Grundsatzreferat. Ein Glücksfall

war dabei in Stuttgart 1979 die Festveranstaltung im Weißen Saal des Neuen Schlosses, wo die Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher den Festvortrag hielt. Das Manuskript des Vortrags erhielt ich als Schriftleiterin vorweg mit dem Hinweis „Es gilt das gesprochene Wort" Souverän ging Frau Hamm-Brücher, ihr Manuskript verlassend, auf vorherige Grußworte ein. Auch in Bremen 1981 wurde das Hauptreferat von Prof. Weinrich „Fremde Sprachen in Deutschland, und Deutsch als Fremdsprache" eine Sternstunde für die Tagungsteilnehmer.

Und diejenigen, die letztlich den Geist des Verbandes prägten, die Vorsitzenden? Die ihre Ideen, Vorstellungen einbrachten, die Belange der Mitglieder nicht nur kannten, sondern sich für Neues einsetzten, aktiv auf einflussreiche Politiker zugingen, Behördenleiter, Bundesausschüsse, Unterausschüsse aufsuchten und Forderungen stellten. Ihre Namen kennen Sie, die meisten sind Ehrenvorsitzende des Verbandes geworden. Am intensivsten habe ich Hans-Georg Becker kennengelernt, dessen prall gefüllte weiße Reisetasche stets von Akten überquoll. Wie viele Besuche, Interviews, Telefongespräche er zum Wohl des Verbandes geführt hat, ist nicht mehr aufzuzählen. Seine Vorgänger waren Wegbereiter, seine Nachfolger, zum Teil heute unter uns weilend, seine erfolgreichen Fortführer, deren Engagement ich bis heute mit Hochachtung verfolgen konnte.

Größere Bedeutung erhielt auf den Hauptversammlung die Arbeitsgruppe aktiver Auslandslehrer (AAA), die sich seit der Würzburger Hauptversammlung 1983 schon einen Tag vor dem offiziellen Beginn der Hauptversammlung trafen und nicht nur Anliegen für die Mitgliederversammlung einbrachten, sondern auch die Anträge sichteten und kommentierten.

In diesem Zusammenhang sei vor allem das Vorstandsmitglied Herr Hönig erwähnt. Verbandspolitik beherrschte sein Denken. Er war schon in Portugal Initiator der damaligen Regionalgruppe „Spanien/Portugal", trat vehement während seiner Vorstandstätigkeit für die Einrichtung und Bedeutung der Obleute sowohl an den Auslandsschulen als auch im Inland ein. Jedes Bundesland sollte einen Ansprech-



partner für potenzielle Auslandslehrer haben, 11 waren es zeitweise. Vor allem aber kämpfte er für die Idee, dass auf den Hauptversammlungen nur Delegierte den Verband vertraten. Dieser Wunsch fand allerdings nie eine Mehrheit. Auch die Idee der Gründung von Regionalgruppen setzte sich kaum durch. Nur zwei gibt es heute: Detmold-Bielefeld und Schleswig-Holstein/Hamburg. Letztere trifft sich zwei Mal im Jahr, zuletzt im Mai 2011 in Plön. (vgl. Heft 3, S. 255 f.) Als Schleswig-Holsteinerin gehöre auch ich regelmäßig dazu. und so kann ich berichten, dass auch in dieser Runde lebhaftes Verbandsgespräch die Regel ist. Aber dieses Mal gipfelte es in dem Ausspruch eines Kollegen: „Nun kommt auch der VDLiA in die Puschen!" Puschen, das sind auf Hochdeutsch Filzpantoffel, die wir zum Besuch des Plöner Schlosses anziehen mussten. „In die Puschen kommen." heißt aber auch: Aus der bequemen Trägheit ausbrechen zu aktiver Mitgestaltung des Geschehens. Und so denke ich, ist der VDLiA schon früh, schon bald nach seiner Wiedergründung „in die Puschen gekommen" und das, so wünsche und glaube ich, möge auch in Zukunft so bleiben! ◂◂

Es ist natürlich reiner Zufall, dass unsere Ehrenvorsitzende, Frau Ingrid Bosert, die als Zeitzeugin den Werdegang des VDLiA auf der 30. HV in Potsdam so plastisch vortrug, ausgerechnet an der DS Teheran Auslandslehrerin war. An dieser Schule, aber wesentlich später und unter veränderten Gegebenheiten war die Festrednerin der 30. HV, Siba Shakib, Schülerin.

Zur Eröffnung unserer 30. Hauptversammlung in Potsdam am 27. Juli 2011 hielt die iranisch-deutsche Filmemacherin und Schriftstellerin den Festvortrag. Wir haben sie in Erinnerung, wie sie sich ohne Rednerpult vor uns Zuhörern bewegte und nicht etwa von einem Manuskript ablas, sondern ohne Konzept vollkommen frei sprach und auf Fragen aus dem Publikum spontan antwortete.

In Heft 3/2011 auf S. 269 äußerte ich die Hoffnung, Ihnen im vorliegenden Folgeheft Frau Shakibs Festvortrag nachliefern zu können. Sie selber hat dankenswerterweise die verschriftlichte Tonaufzeichnung ihrer Festrede bearbeitet und mir rechtzeitig zugeschickt. Dafür möchte ich mich bei ihr recht herzlich bedanken.

Exklusiv in dieser vorliegenden Verbandszeitschrift erscheint nun ihr autobiographisch ausgerichteter Festvortrag über ihre Erinnerungen an die DST und ihren weiteren Werdegang.

## Festvortrag zur 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam

*Siba Shakib*

Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer,

herzlichen Dank für die Einladung. Sie haben es gerade schwarz auf weiß von Ihrem Vorsitzenden, Herrn Wecht vorgelesen bekommen: Ihre Einladung habe ich sehr gerne angenommen. Ohne lange zu überlegen oder gar in den Kalender zu sehen, habe ich sofort ja gesagt. Anschließend – je näher der Termin auf mich zukam – wurden meine Zweifel größer und größer, was ich hier eigentlich zu suchen und zu sagen habe.

Immerhin sind Sie alle Lehrerinnen und Lehrer und wissen alles ohnehin besser als alle anderen und schließlich habe ich von Ihnen gelernt, was ich weiß, ergo wissen Sie ohnehin, was ich zu sagen haben weiß.

Sie lachen jetzt und denken, das war eine Pointe. Es ist aber völlig ernst gemeint.

Sie sind selber in der Schule gewesen. Sie wissen, wie wichtig es ist, gute Lehrerinnen und Lehrer zu haben; wie wichtig es ist, Wissen zu erlangen. Sie sind im Ausland gewesen. Sie wissen, welche Bedeutung es hat, wenn man im Ausland unterrichtet und – ganz besonders – denjenigen Schülerinnen und Schülern, die Freiheit und Demokratie nicht genießen können, ein Bild davon zu vermitteln und ein Beispiel und Vorbild dafür zu sein.

Und damit könnten wir eigentlich auch schon übergehen zum Frage- und Antwortteil, so dass ich direkt auf Ihre Interessen reagieren könnte. Andererseits und wie gesagt, wissen Sie ja alles und wissen, was Sie tun, und da Sie mich trotzdem eingeladen haben, erwarten Sie von mir vielleicht, Ihnen darüber zu berichten, wie es dazu gekommen ist, dass ich geworden bin, wie ich bin. Und um es gleich zu sagen: Zu einem wirklich maßgeblichen Teil haben meine Filme, meine politische Aktivität und auch meine Bücher zu tun mit meiner Prägung durch die Deutschen Schule in Teheran.

Meine Zeit in der Deutschen Schule in Teheran hat begonnen mit Fräulein Schwager und Fräulein Saklowski (an die korrekte Schreibweise erinnere ich mich nicht mehr). Das waren zwei junge Lehrerinnen, die damals nach Teheran gekommen sind. Beide trugen Minirö-

cke, hatten lange Haare und wenn sie nicht in der Deutschen Schule hängen geblieben wären, wären sie wahrscheinlich weiter gezogen nach Afghanistan, Indien und das natürlich im legendären VW-Bus.

Fräulein Schwager hat am ersten Schultag einen Test gemacht mit allen Schülerinnen und Schülern. Und zwar mit Kastanien. Für mich waren es die ersten Kastanien, die ich gesehen hatte. Vollkommen versunken in ihre schöne glatte Form und Farbe und das Glänzen dachte ich, so etwas Schönes kann nur aus Deutschland kommen.

Dann hat Fräulein Schwager einen Teil dieser Kastanien hinter einem Buch versteckt und gefragt: Hier lagen so und so viele Kastanien, das haben wir vorher gezählt, jetzt liegen hier noch so viel, wie viele habe ich also hinter meinem Buch versteckt ?

Acht, habe ich gesagt.

Ja toll. Hast Du das jetzt geraten?

Nee.

Sie: Das machen wir jetzt noch mal.

Wieder hat sie die Kastanien alle zusammen getan und wieder einen Teil weggenommen. So, wie viele sind jetzt hinter dem Buch?

Zwölf.

Ja. Wieder richtig.

Danach hat Fräulein Saglowski auf dem Glockenspiel, ein Instrument, das ich nicht kannte, eine Melodie gespielt, und hat gesagt: Sing diese Melodie nach.

Ich habe sie nachgesungen.

Ja toll. Totale Begeisterung von ihr.

Und ich dachte: Wenn man in der Schule nur diesen Kinderkram macht, dann will ich hier aber nicht bleiben. Ich hatte nämlich einen älteren Cousin, der täglich aus der Schule richtiges Wissen mitbrachte, unter anderem englische Worte, mit denen er die Erwachsenen im Haus beeindruckte. Das ist es gewesen, was ich auch wollte. Und ich wusste, mit Liedersingen und Kastanienzählen werde ich niemanden beeindrucken können.

Aber dann kam das Einweihungsfest, bei dem die älteren Schülerinnen und Schüler für uns Erstklässler gesungen haben. Ich weiß noch, ich hatte ein blaues Matrosenkleid an mit einem viereckigen weißen Kragen. Natürlich aus




Siba Shakib hält ihren Festvortrag

Deutschland. Und eine riesige Zuckertüte, voll mit Süßigkeiten. Das fand ich toll. Die Deutschen haben tolle Bräuche, habe ich gedacht. Weihnachten kannte ich ja schon und jetzt singen die größeren deutschen Schülerinnen und Schüler deutsche Lieder für uns. Manche haben sehr traurig geklungen und haben mich tief berührt und ich musste weinen. Und ich war nicht die einzige. Auch das Mädchen neben mir hat geweint. Und daneben saß meine Freundin, mit der zusammen ich eingeschult wurde, die hat auch geweint. Und in diesem Moment habe ich gedacht: Also das gefällt mir jetzt doch wieder ganz gut, die berühren ja richtig unsere Gefühle.

In den ersten Jahren lief alles sehr gut für mich. Fräulein Schwager, zum Beispiel, hat mich morgens, wenn sie in die Schule gekommen ist, oft auf den Arm genommen. Das hat mir sehr gut gefallen und hat mich richtig motiviert. Aber irgendwann hat sie es nicht mehr gemacht und

meine Leistungen haben nachgelassen. Und am Ende der vierten Klasse war ich keine so gute Schülerin mehr und es ging darum, ob ich aufs Gymnasium oder in die Realschule gehen sollte.

Ich wusste, die Konferenz findet nachmittags statt und da wird über jeden Schüler einzeln gesprochen. Das hatte Fräulein Schwager uns verraten. Ich hatte aber auch gecheckt, dass die die Realschule neu eingeführt haben und beweisen müssen, dass das was Gutes ist. Und sie brauchen Schülerinnen und Schüler, die in die Realschule gehen, und wen werden sie da reinstecken? Alle, die mehr als eine fünf haben. Also unter anderen mich. Ich habe das als entwürdigend empfunden, denn im Iran gab es nur eine Schulform. Realschule war in unseren Augen also was für Versager. Und wir hatten den Verdacht, nur iranische Kinder schicken sie dorthin.

Also habe ich meinen Vater angelogen und gesagt: Papa heute Nachmittag ist irgendwas – ich weiß jetzt nicht mehr Sport oder Theater oder irgendwas, ich muss in die Schule. Und er hat mich tatsächlich hingefahren. Für ein iranisches Mädchen ist es ja durchaus nicht selbstverständlich gewesen, nachmittags noch mal raus zu gehen, und sei es nur in die Schule. Schließlich ist da nachmittags nichts mehr los. Wer weiß, wen sie da trifft, wer weiß, was sie da macht.

Was ich gemacht habe? Ich habe mich vor der Treppe postiert, die hoch ging zu unserem wunderschönen Kunstsaal, wo die Konferenz stattfinden sollte.

Wen wollte ich treffen? Fräulein Schwager.

Als sie kam, habe ich sie völlig erschrocken angesehen: Fräulein Schwager wollen Sie mich etwa auf die Realschule schicken?

Zuerst wollte sie mir keine klare Antwort geben, dann hat sie gesagt: Mit 2 Fünfern ist ja klar, geht gar nicht anders.

Das muss anders gehen, habe ich gesagt. Sie müssen mich aufs Gymnasium schicken.

Tu dir das doch nicht an, hat sie gesagt. Und dann hat sie etwas sehr Entscheidendes gesagt, was mich regelrecht aus der Bahn geworfen hat: Aus dir wird doch nix, wenn du aufs Gymnasium gehst, du *über*forderst dich, das ist nicht gut, geh' auf die Realschule.

Ich fühlte mich vollkommen verkannt. Schließlich war ich nur deswegen faul gewesen, weil ich mich *unter*fordert gefühlt hatte. Weil ich keine Zeit hatte zu lernen, weil ich zu beschäftigt gewesen war, deutsch sein zu wollen. Es gab tausend Gründe, warum ich schlecht in der Schule war und habe die – in meinen Augen ungerechte Beurteilung und Behandlung in meinem Nicht-Deutsch-Sein, meinem Persisch-Sein gesehen.

Ich habe mir nicht anders zu helfen gewusst, als ebenfalls die Rasse-Karte zu ziehen: Mein Vater wird mich umbringen, wenn Sie mich auf in die Realschule stecken, habe ich gesagt. Mein Vater ist ein ganz strenger Iraner und der will, dass ich studiere, und wenn Sie mich nicht aufs Gymnasium schicken, dann sind Sie schuld daran, wenn ich tot bin.

Fräulein Schwager hat die Tränen in meinen Augen gesehen, hat mit den Schultern gezuckt, ist die Treppe hochgegangen und ich war aufgeregt und hatte wirklich Angst, denn meine Halblüge ist wirklich nur eine halbe Lüge gewesen. Mein Vater ist wirklich sehr streng gewesen. Aber viel schlimmer noch war, ich wusste, an diesem Nachmittag wird über meine gesamte restliche Zukunft, mein gesamtes restliches Leben entschieden. Und zwar nicht nur über meine schulische und berufliche Zukunft. Würde ich aufs Gymnasium gehen, könnte ich anschließend studieren. Das heißt, ich würde den Iran und seine strengen Regeln verlassen können und raus ins Ausland, das heißt, in die Freiheit gehen können. Das war für mich der einzige Weg raus aus einer – wie ich fand- unfairen Unterdrückung, die nur damit zu tun hatte, dass ich kein Junge, sondern ein Mädchen war. Würde ich in die Realschule versetzt, würde das bedeuten, kein Studium. Stattdessen hätte ich vermutlich heiraten und bleiben müssen, wo ich war. Ich war erst zehn Jahre alt und ich stand vor der vielleicht entscheidendsten Gabelung meiner gesamten restlichen Zukunft.

Ich hatte Glück, dass ich es mit meiner Halblüge oder meinem Auftritt oder wie immer man es nennt, geschafft habe, aufs Gymnasium zu kommen. Ich bin sitzen geblieben – in der 6. Klasse glaube ich; aber Fräulein Schwager und ihr „Das schaffst du nie!" und „Du wirst nie stu-



Siba Shakib erzählt, was aus ihr geworden ist

dieren usw." war immer ein Antrieb, ein Motor in meinem Leben.

Später, als dann doch was aus mir geworden ist – wider Erwarten – habe ich Fräulein Schwager gesucht und gefunden und angerufen. Ich dachte: Jetzt werde ich – das liest man ja in Büchern und sieht es in Filmen – meine ehemalige Lehrerin anrufen und sie wird merken, dass sie einen großen Fehler gemacht hat und nie wieder ein kleines persisches Mädchen in ein so großes Unglück stürzen. Und ich dachte auch, dass ich ihr erklären könnte, warum es noch heute in Kulturen wie der persischen so lebenswichtig ist, besonders die Mädchen zu fördern und ihnen wirklich alle (!) Türen und Wege offen zu halten.

Fräulein Schwager ist ans Telefon gekommen und hat gefragt: WER?! Was? Wo? Sie konnte sich überhaupt nicht mehr an mich und dieses für mich wichtige Ereignis erinnern.

Mittlerweile ist das eine Anekdote. Aber es ist auch ein gutes Beispiel dafür, welche fatalen Konsequenzen die gleiche Entscheidung haben kann, je nachdem, ob man in Deutschland oder eben im Ausland unterrichtet.

Apropos Ausland: Wie gesagt, viele unserer Lehrer sind nach Teheran gekommen mit klapprigen VW-Bussen. Nach ein paar Jahren sind sie wieder abgereist. Mit schicken Mercedessen. Die klapprigen VW-Busse hatten natürlich einen Sinn. Man baut Betten rein und fährt auf Touren und ist im Land unterwegs. Bei manchen Lehrern hatten wir den Verdacht, die machen den Auslandsdienst nur wegen der Touren und nicht, um uns etwas beizubringen. Die haben sich von Ferien zu Ferien gearbeitet. Im Iran hatte man ja viele Ferien: Weihnachtsferien, Osterferien, Pfingstferien, das Persisches Neujahrsfest: drei oder dreieinhalb Monate Sommerferien. Es ist das Paradies auf Erden – für Lehrer aus Deutschland. Zumal damals – wie das heute ist, weiß ich nicht. Damals haben unsere deutschen Lehrer noch richtig viel Geld verdient. Sie haben Heimaturlaub für sich und die Familie bezahlt bekommen. Soweit wir wussten, haben die Familien sogar Geld bekommen, um westliche Kleidung kaufen zu können, die es damals im Iran nicht gab. Auch dazu gibt es eine schöne Geschichte. Unser Mathe- und Sportlehrer hat uns voll Stolz erzählt: Kinder, ich habe in Deutschland Adidas-Turnschuhe bestellt, und wir waren schon ganz neidisch und gespannt: Was iss'en das jetzt, Adidas-Turnschuhe?

Nach ein paar Wochen kam der Karton mit den Wunderschuhen aus Deutschland. Wir standen alle vor dem Lehrerzimmer um den Lehrer herum und haben zugeguckt, wie er seine deutschen Schuhe ausgepackt hat.

Wir haben sie uns ganz genau angesehen, die Schnürsenkel aufgemacht, die Sohle rausgenommen, und plötzlich lachte sich der Frechste unter uns kaputt. Warum? Unter der Sohle stand: Made in Iran.

Das war natürlich eine wunderbare Genugtuung für uns. Der deutsche Lehrer wollte mit deutscher Qualität prahlen und dann das. Unsere Würde war wiederhergestellt. Und wir haben gelernt, dass wir Iraner, an Stellen, die man vielleicht nicht sofort sieht, auch einen Beitrag zu guter Qualität leisten. Oder im großen und globaler gesehen: Auch ein nicht so weit entwickeltes Land wie der Iran ist Teil des Ganzen.

Aber Scherz beiseite: Von unseren deutschen Lehrern haben wir viel über unser Land gelernt. Viel mehr als von unseren persischen Lehrern zum Beispiel. Abenteuerlust, Mut, Aufrichtigkeit, eine Offenheit, die wir aus dem Iran nicht gekannt haben und auch heute nicht kennen. Viel wichtiger als das Wissen (daran erinnere

ich mich gar nicht mehr) war das Zwischenmenschliche. Der Geist der Demokratie. Das ist ein wichtiges Gut, was Sie als Auslandslehrer ihren Schülerinnen und Schülern geben können.

Manche unserer Lehrer haben uns sogar mitgenommen auf ihre wunderbaren Reisen. Und ich persönlich habe gelernt, dass meine Heimat eine schöne Heimat ist. Sonst würden diese Menschen nicht aus dem schönen und freien Deutschland mit diesen klapprigen Bussen die tausende Kilometer angefahren kommen und mein Land bereisen. Die Erkenntnis, dass ich in einem Land geboren und aufgewachsen ist, das eine alte Kultur hat, die in der Vergangenheit auch mal führend in der Weltgeschichte gewesen ist und selbst heute noch Menschen aus aller Welt begeistert und interessiert, habe ich meinen deutschen Lehrern zu verdanken.

Mit manchen Lehrern sind wir in die Wüste gefahren oder zum Skifahren. Mit Herrn Burst – der heute zu meiner Freude auch hier ist – sind wir an Wildwasserflüsse gefahren und haben dort das Kajakfahren gelernt. Für mich, besonders als iranisches Mädchen, war das eine unglaubliche Erfahrung. Ohne meine Eltern, ohne meine Brüder bin ich einfach in die Berge und in diese wilden Flüsse gestiegen. Und das mit mir eigentlich fremden Menschen. Es war eine große Freude und eine großartige Erfahrung. Noch heute denke ich manchmal daran. Zum Beispiel, wenn ich in Afghanistan mit dem Auto durch Flüsse fahren muss und das Auto fast weggerissen wird, denke ich: Damals als kleines Mädchen hast du es geschafft, jetzt als Frau wirst du auch dieses hier hinbekommen.

Meine Vorredner haben es bereits angedeutet, zumindest habe ich das heraus gehört oder wollte es gehört haben, dass Sie als Lehrerinnen und Lehrer zwar in erster Linie Ihre deutsche Kultur vermitteln und in die Welt bringen. Ihnen ist aber auch sehr bewusst, dass Sie wiederum in andere Kulturen hinein gehen. In teilweise sehr reiche Kulturen. In alte Kulturen, die sich mittlerweile „verirrt" haben.

Wie die iranische beispielsweise. Momentan befinden wir uns in einer problematischen Phase der Geschichte – genau genommen seit 60 Jahren, seit nämlich Mossadegh, der erste demokratisch gewählte Premierminister des Iran gestürzt wurde, und zwar durch einen Staatsstreich, den die Amerikaner angezettelt haben –, nämlich in einem politischen und sozialen Irrtum, also auf einem Irrweg. Und wir können jede Hilfe, auch die deutscher Lehrerinnen und Lehrer gut brauchen.

2009, als der Wahlbetrug aufgeflogen ist, Ahmadinejad aber trotzdem ein weiteres Mal die Macht an sich gerissen hat, hat das iranische Volk (im Rahmen der ‚Grünen Bewegung') abermals einen Kampf aufgenommen, der vor über 100 Jahren begonnen hat und seither wieder und wieder geführt wurde.

Es ist der Kampf für Demokratie, freie Wahlen, Freiheit, Parlament, eine Verfassung, Gleichberechtigung. Wir können diesen Kampf nur führen, weil wir die Unterstützung, die Solidarität, die Aufmerksamkeit des Auslands haben. Hier ist der Deutschen Schule und dem Goethe-Institut, wie schon früher in der Geschichte eine besondere Aufgabe zugekommen.

Erinnern wir uns. Als das Goethe-Institut 1977 die berühmten 10 Nächte veranstaltete und persischen Dichter und Schriftsteller die Gelegenheit bekamen, aus ihren Werken vorzutragen, ist das ein krönendes Beispiel für Kulturpolitik gewesen, mit der man Demokratie unterstützen und verbreiten kann. Zigtausende haben diesen legendären Veranstaltungen beigewohnt.

Ich möchte Ihnen ans Herz legen, das vielleicht wichtigste Gut, das Deutschland besitzt und das es ja auch mit Blut bezahlt hat – dass Sie dieses wichtige Gut Demokratie mitnehmen, wenn Sie ins Ausland gehen und vor allen Dingen, wenn Sie in Länder gehen, wie den Iran oder Afghanistan oder auch die Türkei und selbst Italien. Das erwarten wir von Ihnen.

Jeder Einzelne von Ihnen kann wesentlich mehr bewegen, als Sie sich möglicherweise vorstellen können. Sie stehen tagtäglich 6 Stunden vor jeweils 20, 30 Schülerinnen und Schülern, und Sie haben einen sehr, sehr, sehr großen Einfluss und Sie haben damit eine sehr, sehr, sehr große Verantwortung. Ich hab jetzt witzig erzählt von Fräulein Schwager, Fräulein Saglovsky, Herrn Heydt usw. Alles das ist in meiner Erinnerung geblieben. So viele Jahre danach und es sind Dinge, die mich geprägt haben und die aus

mir den Menschen gemacht haben, der ich heute bin und als solcher dankbar bin. Und mein Dank geht an die Lehrerinnen und Lehrer, die ich gehabt habe.

Ich übertreibe nicht, wenn ich sage: Wie meine Lehrerinnen und Lehrern mich und meine Heimat gesehen haben, in Verbindung mit dem Eindruck von Demokratie und Freiheit, den ich durch sie vermittelt bekommen habe, ist die erste Saat, die in mir gelegt wurde und wofür ich mich heute mit meinen Filmen, meinen Büchern und meinem ganzen Schaffen mit vollem Herzen einsetze und kämpfe: für Gleichberechtigung, Freiheit und Demokratie.

In Vorbereitung auf das, was ich Ihnen heute erzählen wollte, habe ich mir u. a. auch aus der Hirnforschung die neuesten Erkenntnisse noch einmal angesehen und habe einen sehr schönen Ausdruck gefunden: Die Transformation von Kultur in Freiheit.

Deutschland, die Deutschen haben etwas sehr Wichtiges gelernt, nämlich: den Faschismus zu überwinden und zu transformieren. Und zwar in Demokratie und Freiheiten, die Sie heute leben. Das ist ein sehr wichtiges und hohes Gut, das ich von Ihnen erlernt habe. Und das sage ich stellvertretend für hunderttausende Schülerinnen und Schüler im Ausland. Und ich spreche zu Ihnen, stellvertretend für zigtausende Lehrerinnen und Lehrern, die im Ausland unterrichten. Dieses hohe Gut trägt jede und jeder von Ihnen als historische Erfahrung in sich. Und jede und jeder von Ihnen kann es weitergeben an uns Schülerinnen und Schüler, bis es auch für uns ein selbstverständliches Teil von uns wird.

Mit meinen Filmen, Büchern, Aktivitäten bin ich kein Einzelbeispiel. Unter uns gibt es erfolgreiche Schauspielerinnen, Wissenschaftlerinnen, Lehrerinnen, Lehrer, Ärzte. Einer unserer früheren Mitschüler ist Vorsitzender der Deutsch-Iranischen Handelskammer im Iran; Fatima Shahin, die ebenfalls auf der Deutschen Schule gewesen und auch hier anwesend ist, ist jetzt selber Lehrerin dort, und eine weitere ehemalige DSTlerin ist Lehrerin in Kabul. Aus vielen von uns ist etwas geworden. Und das Wichtigste: Soweit ich weiß, ist keiner von uns in die Radikalität, in die Kriminalität, weder in sozialen noch politischen Extremismus abgedriftet. Auch das ist ein Verdienst unserer Lehrerinnen und Lehrer und dem System und der Politik, die sie mit in ihren Auslandsdienst nehmen.




Siba Shakib erinnert sich an ihre Schulzeit an der DS Teheran

Bevor wir uns langsam dem Ende meines Vortrages nähern, möchte ich nochmals kurz die Hirnforschung bemühen. Sie alle beschäftigen sich sicher intensiv damit, deswegen hier nur ein kleines Stichwort: Sie wissen ja, das Prinzip von Bestrafen und Belohnen gilt nicht mehr als das effektivste, wenn es darum geht, Wissen und Werte zu vermitteln. Also gilt das Vergeben von Noten eigentlich als veraltet. Das Schulsystem hat es bisher nur noch nicht geschafft, sich den neuesten Erkenntnissen anzupassen. Nicht nur bestrafen, auch belohnen wird eher als Dressur gesehen und die hat in der Schule nichts verloren. Nach neuesten Erkenntnissen müsste es vielmehr gelingen, Menschen zu begeistern als sie zu dressieren. Das funktioniert sogar bei Alzheimer, erst recht bei Schülerinnen und Schülern.

Klingt einfach. Die Wissenschaftler aber, die bemüht sind, diese Erkenntnisse in die Welt zu tragen, z. B. Gerald Hüter, haben einen schweren Stand.

Bevor wir nun zu Ihren Fragen kommen, beantworte ich schon mal eine, die mir bereits vor-

hin gestellt wurde. Nach der Schule habe ich in Heidelberg begonnen zu studieren: Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Jura. Bis ich gemerkt habe, das ist nichts für mich. Ich kann Ihnen auch genau sagen, an welcher Stelle ich das gemerkt habe – in Makroökonomie. Der Professor stand vorne, zwei Tafeln hatte er schon voll beschrieben, sein Assistent fing an die erste Tafel wieder sauber zu wischen. Und während der Professor an die saubere Tafel eilte und weiter schrieb, meinte er: Meine Damen und Herren, daraus ersehen Sie sofort … Ich habe leider überhaupt nichts ersehen daraus. Und das war's dann auch für mich. Makroökonomie war für mich die Beerdigung meines VWL-Studiums. Immerhin habe ich es mit dem Vordiplom abgeschlossen. Aber um es mit Hüters Worten zu sagen: Ich war oder wurde eben nicht *begeistert* von Makroökonomie.

Dann habe ich gewechselt zu Erziehungswissenschaft, Politik und Psychologie. Denn ich dachte, der Iran muss irgendwann wieder aufgebaut werden. Das sind gute Fächer, damit kann man helfen. Nach dem Studium bin ich aber erst einmal zum Radio gegangen, dann zum Fernsehen. Unter anderem habe ich Jugendsendungen moderiert, bis ich angefangen habe, Filme zu machen, dokumentarische und Reportagen. Schließlich bin ich nach Afghanistan gereist. Das hat meinem Leben wieder einmal eine vollkommene Wende gegeben. Mein Interesse an Afghanistan kommt nicht nur daher, dass es das Nachbarland vom Iran ist. Meine beiden Urgroßmütter, die ich noch erleben durfte – die eine dick und gemütlich, die andere spindeldürr und arbeitsam –, haben mir ein Bild davon vermittelt. Die dicke hat auf dem Boden gesessen, die dünne auf dem Stuhl, ich jeweils vor ihnen. Sie haben mir die Haare gebürstet und dabei Geschichten erzählt. Geschichten, die ich in meiner kindlichen Vorstellung immer in Afghanistan lokalisiert habe. Die sieben Prinzen, die Sheikhs und Sultane, die Krieger und Heldinnen, wie ich sie sah, gab es nicht im Iran, das wusste ich. Also waren sie für mich Afghaninnen und Afghanen.

Als ich dann als Erwachsene nach Afghanistan gereist bin, begab ich mich in gewisser Weise auf die Suche nach genau diesen Geschichten. Ich habe sehr viel dokumentarisch gearbeitet, habe Filme gemacht, meine Bücher geschrieben und habe mich sozial und politisch engagiert.

Am 11. September 2001 war ich in meiner Wohnung in New York. Ein Kollege vom WDR rief bei mir zu Hause an, weil der ARD-Studioleiter gerade in Kanada auf Drehreise gewesen ist und nicht mehr nach New York zurück konnte, weil alle Grenzen geschlossen waren und keine Flugzeuge flogen. Das Studio war also unbesetzt und der Kollege meinte, ich sollte bitte sofort ins Studio und vom Anschlag berichten – was ich eine Woche lang machte, bis die Kollegen der ARD aus Washington anreisen konnten.

*Frage:* Sie haben vorher gesagt, Sie wüssten ganz genau, wo Ihre Heimat ist, wo der Ort ist, da hatten Sie gemeint, das ist dort, wo man sich wohl fühlt; da biete ich Ihnen ein Haus an, wo man sich wohl fühlt, man aufräumen und renovieren muss. Jetzt geht es um die Frage der Kulturen oder Religionen – wer räumt da auf?

Nicht wegen der Revolution und der Rückkehr von Khomeni, sondern vor allem entwicklungsbedingt hat – wie überall in der Welt und vor allem in unserer Region – Bildung einen enormen Aufwind erfahren. Als der Schah das Land verlassen musste, hatten wir nur 20 % alphabetisierte Menschen, dagegen 80 %, die nicht lesen und schreiben konnten. Wir hatten hunderte Dörfer, die über normale Straßen nicht zugänglich waren. Mittlerweile gibt es diese Dörfer kaum noch. Inzwischen lesen und schreiben immerhin 80 bis 90 % der Bevölkerung. Der Bildungsstand im Iran ist also vergleichsweise sehr hoch. Trotzdem kommt Demokratie nicht automatisch mit Bildung einher. Demokratie braucht Zeit, muss sich entwickeln, muss Stürme überstehen. Mir gefällt der Vergleich mit dem Baum. Ein Sturm kann einen Ast abreißen oder sogar die Wurzeln lockern und dann muss der Baum sehr viel Energie aufbringen, um einen neuen Ast zu bilden oder um die Wurzeln wieder neu zu festigen. Und das ist das, was im Moment im Iran passiert. Momentan überstehen wir wieder einmal einen Sturm.

Den Afghaninnen und Afghanen dagegen ist die Gelegenheit, diese Entwicklung zu machen, bis heute wieder und wieder verwehrt worden. Noch immer haben wir 80 bis 90 % Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Tausende Dörfer sind bis heute nur zu Fuß oder mit Esel und Pferd zu erreichen.

Westliche Organisationen begründen die Verbreitung von Bildung leider oft damit, dass sie sagen: Damit die Menschen den Koran lesen können. Meiner Meinung nach können wir diesen Schritt getrost überspringen und ihnen gleich andere Bücher in die Hand geben. Den Koran verstehen ja nicht mal die, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, ihn verstehen zu wollen. Generationen von Wissenschaftlern und Theologen haben nichts anderes gemacht als zu versuchen, die Thora, die Bibel, den Koran zu verstehen und sie streiten noch immer darum, wer recht hat.

Gerade steht die Welt an einem nicht so guten Punkt, es geht ziemlich stürmisch zu. Aber noch können wir das Ruder herumreißen, noch können wir die Wurzeln dieses Baumes – um bei dem Bild zu bleiben – festigen. Aber selbst wenn er kippen sollte, muss das nicht das Ende sein. Ich lebe in Italien auf dem Land, da sehe ich manchmal Bäume, die entwurzelt werden, sie kippen um und liegen auf dem Boden. Aber Teile der Wurzel haben sich festgehalten und der Baum wächst weiter. Im Liegen zwar, aber er wächst. Oder es kommen neue Sprösslinge heraus oder an einer Bruchstelle bildet er neue Wurzeln, die in die Erde wachsen. Vielleicht ist das unsere menschliche Natur, dass wir Niederlagen und Untergänge brauchen, um wieder hoch zu kommen. Es liegt an uns, was wir zulassen und was nicht. Wie viele Menschen wollen wir hungern und verhungern lassen? Wie viele Menschen wollen wir in Häusern leben lassen, die baufällig sind? Wie viele Menschen wollen oder brauchen wir, die keine oder nicht ausreichend Bildung haben, nicht in Freiheit und Demokratie leben, nicht gleichberechtigt sind? Als Lehrerinnen und Lehrer gehören Sie ohnehin und per Berufsdefinition zu denen, die dafür arbeiten, Menschen zur Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu verhelfen.

Also komme ich zum Schluss und beantworte Ihre Frage eindeutig: Religion ist und muss Privatsache sein. Religion muss aus Regierung und Gesetzen herausgehalten werden. Und ganz eindeutig muss und kann es nur Kultur sein, die – wie Sie es nennen – aufräumen und renovieren kann und darf und auch die unbedingte Verantwortung hat, es zu tun.

*Frage:* Bitte erzählen Sie über Ihre Berater-Tätigkeit für die NATO.

Vor allem habe ich mich als Mittlerin verstanden. Dadurch dass ich sehr viele Jahre in Afghanistan gearbeitet und gelebt habe, habe ich natürlich die Teamplayer, die Schlüsselfiguren gekannt und habe bei denen für Vertrauen geworben für die ausländischen Truppen. Und den NATO-Angehörigen konnte ich viel über diese (in der Regel) Männer erzählen. Wen muss man wie einschätzen. Wie geht man mit wem um. Wer ist vertrauenswürdig.

Natürlich hätten sich die NATO-Generale mit jedem treffen können, ohne dass ich sie zusammengebracht hätte. Aber es ist wie überall – auch in Afghanistan – immer von Vorteil eine Mittlerin zu haben, die beide Seiten kennt und gut lesen kann. Zum Verstehen der unterschiedlichen Positionen ist es auch sehr hilfreich, dass ich die Sprachen vollständig beherrsche. Falsche Übersetzungen zum Beispiel können leicht zur Falle werden. Als es darum ging, das erste sogenannte PRT aufzubauen, war es hilfreich, dass ich das ganze Land und viele der Gouverneure und Polizeichefs usw. bereits von früher kannte. Genauso wichtig ist es, Bräuche, Traditionen und Umgangsformen zu kennen.

Deswegen habe ich, wo immer ich konnte, für das NSP-Programm der Regierung geworben und versucht, dafür die Unterstützung der NATO zu bekommen. Denn dieses Programm funktioniert nach dem Vorbild der Loja Jirga. Man versammelt sich und bespricht eine Sache so lange, bis man eine Einigung erzielt hat. In den traditionellen Versammlungen sitzen freilich nur Männer. In den NSP-Versammlungen haben wir versucht, auch Frauen und Kinder zu integrieren. Idealerweise entscheidet das ganze Dorf darüber, was mit den Hilfsgeldern passiert,

und nicht wie bisher nur die Ältesten, die sogenannten „Weißbärte".

Diese sind oft gleichzeitig die religiösen Führer und sie entscheiden über Recht und Unrecht. Weder sind sie demokratisch gewählt, noch entscheiden sie i. d. R. für das Wohl der Gemeinschaft, sondern haben persönliche Interessen und arbeiten sich selber in die Tasche.

Diese Männer sind Ansprechpartner für jeden, der gerade an der Macht ist. Die Russen, die Mujaheddin, die Taliban und jetzt die Amerikaner und NATO-Truppen, die Mitarbeiter der UN und die Hilfsorganisation – alle reden sie mit diesen etablierten „Weißbärten". Und sie alle denken: Das ist die Tradition, also ist es richtig.

Von den Dorfbewohnern selber traut sich keiner etwas zu sagen, denn damit würden sie an Jahrhunderte alten Strukturen rütteln. Aber ich als Außenstehende habe nichts zu verlieren und konnte in meiner Funktion als Beraterin anregen, dass statt wieder mit den „Weißbärten" zu reden, NATO und UNO ihre Hilfe an demokratische Strukturen binden und sich der anderen afghanischen Tradition bedienen: der Gemeinschaft und der Versammlung.

Kein leichtes Unterfangen: Die afghanische Regierung muss mit Helfern und Militärs aus immerhin 40 Ländern zusammen arbeiten, jede von ihnen mit seiner eigene Mentalität und eigenen Regeln. Aber vielerorts hat es funktioniert. Soldaten sind in die Dörfer gekommen und haben nicht mehr gefragt: Wo ist euer „Weißbart", mit dem wollen wir reden. Sie haben ihre Hilfe davon abhängig gemacht, dass sie mit einer demokratisch gewählten Vertretung der Dorfbewohner sprechen dürfen. Und zwar sollen idealerweise dabei vertreten sein: alte und junge Frauen, alte und junge Männer, Kriegsversehrte, Mädchen, Jungen, Soldaten, Arme, Reiche. Und die sollen sich zusammensetzen und organisieren, dass das ganze Dorf miteinander spricht, gleichgültig wie lange dieser Prozess braucht.

Denjenigen, die daran zweifeln, dass so etwas in einem Land wie Afghanistan möglich ist, erzähle ich immer die Geschichte von zwei Freundinnen. Sie haben dieses Prinzip als erste umgesetzt. Und zwar in einem Stadtteil von Mazar-Sharif, einer Stadt im Norden, in der Nähe von Usbekistan. Woche für Woche sind sie zum Mullah und haben gesagt, sie wünschen eine Versammlung, in der Frauen, Männer und Kinder gemeinsam sprechen und beschließen, welche Hilfe ihrem Stadtteil zugutekommen soll. Irgendwann hat der Mullah keine Geduld mehr gehabt, hat seine Lautsprecheranlage angeworfen und hat alle eingeladen sich zu versammeln und darüber zu sprechen, welche Hilfe sie am dringendsten brauchen – und zwar als Gemeinschaft. In wochenlangen Gesprächen haben sie sich schließlich geeinigt: Das wichtigste ist die Reparatur der zerbombten Schotterstraße, wegen der Krater und noch immer nicht geräumten Minen unbegehbar und erst recht unbefahrbar. Damit die Kinder in die Schule gehen können, Geschäfte wieder aufmachen, die Frauen zum Arzt, zum Wasser holen können, usw. usf. Jeder einzelne hätte einen Nutzen davon und somit hätte das den größten gemeinsamen Nutzen für die Gemeinschaft.

Die nächste Frage war: Was brauchen wir für die Reparatur? Minen räumen. Krater und Unebenheiten ausgleichen. Dafür brauchten sie große und kleine Steine und neuen Schotter. Und zum Schluss muss alles das gestampft werden. Man brauchte also Minensucher, LKWs, Schaufeln usw. usf.

Die nächste Frage war: Welche dieser Arbeiten und Geräte können wir selber liefern? Denn je mehr wir selber machen, desto größer der Anteil des Geldes, das wir für andere Dinge nutzen können.

Auch wenn nach nunmehr 30 und mehr Jahren Krieg viele Afghaninnen und Afghanen Minen finden und entschärfen können, werden dafür in der Regel bezahlte Experten geholt. Aber große und kleine Steine können aus der Umgebung geholt werden. Und selbst wenn man den Schotter kaufen muss, kostet er nicht viel. Irgendjemand hat in der Regel einen LKW, und ein paar Schubkarren gibt es auch, und Schaufeln haben ohnehin viele. Zum Schluss hat die Gemeinschaft das meiste in Eigenarbeit geleistet und das Geld konnte für etwas anderes verwendet werden. So verbreitet, praktiziert und übt man Demokratie.

Beispiele wie diese haben die Soldaten ermutigt, es meinen Freundinnen nachzutun und so-

gar in einem Land wie Afghanistan Demokratie zu wagen.

Manche Soldaten haben selber bereits Häuser gebaut und renoviert, oder zumindest eine Trockenmauer selber gesetzt, denen musste niemand erklären, warum ein Haus, eine Straße, eine Schule, die man selber baut oder renoviert, wesentlich mehr wert ist, als etwas, das man vor die Nase gesetzt bekommt und mit dem man sich eventuell nicht identifiziert.

*Frage:* Viele Iraner, Afghanen und junge Menschen aus anderen Ländern kommen nach Deutschland und in unsere Schulen. Wie können wir sie bestmöglich vorbereiten und wie können sie zurück und ihrer jeweiligen Heimat helfen?

Sie sprechen etwas sehr Wichtiges an. Und ich habe mir sehr viel Gedanken darüber gemacht, weil das natürlich eine Situation ist, die wir immer häufiger haben werden. Nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern Europas, auch in Amerika und Kanada.

Der Schlüssel dazu ist die Sprache. Wir, die wir aus Ländern, in denen wir verfolgt werden, in Länder kommen, in denen wir unser Leben in Freiheit leben können, haben eine große Verantwortung: Unsere Sprache. Nur so werden wir zurück und unserer Heimat helfen können. Wenn ich nicht persisch lesen und schreiben könnte, hätte ich nicht einmal meinen dritten Roman „Eskandar" schreiben können. Ohne Sprache würde ich mich zu weit entfernt fühlen von meiner Heimat und meinen Wurzeln, meiner Kultur und meinen Verwandten und meinen Landsleuten.

Um zum Anfang unseres Zusammenseins zurückzukommen: Sie sind Lehrer und Sie brauchen eigentlich nicht mich, um Ihnen dies zu sagen: Sprache öffnet nicht nur Türen für Wissen, Erfahrung, Zukunft, Fortschritt und Demokratie, sondern sie öffnet auch Herzen.

Und in diesem Sinne möchte ich Ihnen danken für die Gelegenheit zu Ihnen und hoffentlich auch zu Ihren Herzen zu sprechen.

Vielen Dank!

## Lehrer entsenden – Partner gewinnen

### 30 Jahre Hauptversammlung des VDLiA – 20 Jahre Lehrerentsendeprogramm

*Hans-Martin Dederding*

*Auf einem deutschen Postamt, 1994*

*„Könnten Sie mir sagen, was ich auf diesen Brief kleben muss?"*

*„Wohin soll er denn gehen?"*

*„Nach Kasachstan."*

*„Wohin?"*

*„Kasachstan."*

*„Wo ist denn das?"*

*„Das war früher ein Teil der Sowjetunion."*

*„Also Russland."*

*„Nein, eine eigene Republik."*

*„Vor oder hinter dem Ural?"*

*„Ein bisschen davor, das meiste dahinter."*

*„Was es nicht alles gibt! Ich weiß auch nicht, was für eine Marke da drauf muss. Vielleicht so wie für Russland. Kleben Sie mal 'ne Mark drauf."*

So, wie dem armen Postbeamten Mitte der 90er Jahre ist es sehr vielen von uns gegangen Anfang der 90er Jahre. Inzwischen wissen wir nicht nur, wo Kasachstan liegt, sondern können auch Plovdiv und Pavlodar, Dushanbe und Dnepropetrowsk, Klaipeda und Kemerowo einigermaßen sicher orten. Wir – das sind diejenigen, die in den letzten 20 Jahren in irgendeiner Weise in das deutsche Lehrerentsendeprogramm involviert waren.

Nicht nur der VDLiA hat mit der 30. Hauptversammlung ein Jubiläum zu feiern, auch das Lehrerentsendeprogramm. Es besteht seit mehr als 20 Jahren. Aber so klar zu datieren wie die Hauptversammlungen des VDLiA ist das Lehrerentsendeprogramm nicht. Der offizielle Be-

ginn liegt wohl im Abkommen über die Entsendung von Lehrkräften zwischen der Bundesrepublik und Ungarn aus dem Jahre 1990. Vielfach aber begann das Lehrerentsendeprogramm zu einem späteren Zeitpunkt, häufig nur wenige Monate, nachdem die Gastländer der neuen Lehrergattung „Programmlehrer" ihre Souveränität errungen hatten.

Nicht nur für die Länder war der Start des Lehrerentsendeprogramms ein Neubeginn, auch für die Beteiligten war der Eintritt ins Programm eine oft entscheidende persönliche Wende in der (Berufs-) Biographie, die ohne die globale Wende Ende der 80er, Anfang der 90er nicht möglich, ja nicht einmal denkbar gewesen wäre. Manche der folgenden Beiträge lassen dies erkennen.

Die Lebenswege der Beteiligten waren durchaus unterschiedlich. Fast ausnahmslos haben sich die Beteiligten zusammengerauft, Verständnis füreinander gefunden, angefreundet. Geholfen hat dabei die gemeinsame Aufgabe, Deutsch zu vermitteln, und nicht nur die Sprache, sondern auch ein Bild von Deutschland, wie es sich nach der Wiedervereinigung präsentierte.

Inzwischen ist das Lehrerentsendeprogramm in vielen Ländern und auch bei vielen Beteiligten Normalität. Nur manchmal wird wieder das bewusst, was das Programm seit den Anfangsjahren ausgezeichnet hat: die deutsche Variante des amerikanischen *fronteer spirit*, die Fähigkeit, immer neue Ziele anzustreben und neue Aufgaben zu bewältigen, geographisch und persönlich. *Fronteer* – das war Anfang der 90er Jahre Veszprém und Vysehrad. Heute ist es Chengdu und Chiangmai. Auch davon legen die folgenden Beiträge Zeugnis ab. ◂◂



Heidrun Forßbohm (Dresden):
Im sächsischen Staatsministerium für Kultur und Sport, zuständig für die Auswahl und Betreuung der Programmlehrkräfte (seit 1996), seit 2004 für alle sächsischen Lehrkräfte, die sich ins Ausland bewerben.



Gerold Hermann (Sibiu, Rumänien):
Leiter des Samuel-von Brukenthal-Gymnasiums, Sibiu (Hermannstadt); mit dem LEP verbunden seit 1991, als die ersten deutschen Lehrkräfte in Sibiu ihre Tätigkeit aufnahmen.



Ute Lambrecht (Ungarn):
PLK der ersten Stunde in Ungarn, später in der Slowakei. Vor dem bundesdeutschen LEP: in den 80er Jahren aus der DDR entsandte Lehrerin in Ungarn.



Heike Lawin (Berlin):
Von 1991 bis zu ihrer Pensionierung 2009 weitgereiste Programmlehrerin, wahrscheinlich die mit den meisten Einsatzländern und Orten: Codlea/Rumänien (1991–1994), Bratislava/Slowakei (1996–2000), Kasachstan (Almaty 2000/01, Aktöbe/Aktjubinsk 2001–2006); Krasnojarsk/Sibirien (2006–2009)



Reinhard Zühlke (Ljubljana/Slowenien):
Seit 2010 Fachberater/Koordinator in Slowenien, davor in Kasachstan (Almaty 2007–2010), davor Fachschaftsberater in Öskemen/Ust-Kamenogorsk (Kasachstan). Vor dem bundesdeutschen LEP: in den 80er Jahren aus der DDR entsandter Lehrer in Bulgarien.



Mechthild Spiegel (Chengdu, VR China):
Seit 2010 Fachberaterin/Koordinatorin in Chengdu, VR China, davor in derselben Funktion in Riga (Lettland). 1987–1996 Europäische Schule I Brüssel.

# 20 Jahre Lehrerentsendeprogramm – meine Erfahrungen mit dem Programm aus Sicht einer Vermittlerin

*Heidrun Forßbohm)*

Sehr geehrter Herr Wecht,
sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank für die Einladung zu Ihrer Sitzung und die Möglichkeit, über meine Erfahrungen mit diesem Programm hier sprechen zu können.

Meine erste Erfahrung mit dem Programm war, als ich bei der ersten Fachberatertagung, an der ich – damals gerade neu in meiner Funktion im SMK – von einer Fachberaterin mit den Worten begrüßt wurde: „Ach, Sie sind Frau Forßbohm, Sie haben ja mit Fremdsprachen gar nichts am Hut." Das war einer der wenigen Momente, in denen es mir die Sprache verschlagen hat, aber ich kann Ihnen versichern, im Gegensatz zu dieser Fachberaterin habe ich heute immer noch und glücklicherweise mit dem Entsendeprogramm zu tun, diese Fachberaterin aber nicht mehr.

Im Laufe der Jahre hat sich dieses Aufgabengebiet zu einem meiner liebsten entwickelt. Das ist in erster Linie den Lehrern geschuldet, die ich kennen lernen konnte, aber auch dem Respekt, den sich diese Lehrer durch ihre Arbeit im Ausland im Rahmen des Entsendeprogramms erarbeitet haben.




### Ausschreibungen oder: „Wer lesen kann, ist besser dran"

Seit mehreren Jahren schreibe ich in Sachsen dieses Programm nicht mehr stellenkonkret aus, sondern erbitte mit den Bewerbungen die Angaben zu gewünschten Einsatzländern. Diese Ausschreibungen werden nicht immer vollständig gelesen, aber alle Bewerber eint der Wunsch nach einer herausfordernden Tätigkeit im Ausland, nach Pionierarbeit im besten Sinne des Wortes. Jetzt geht es einfach darum, mit den Bewerbern gemeinsam die geeignetste Variante für ihren Einsatz zu finden. „Wünsch dir was" funktioniert dabei selten oder nie. Ich muss zudem die jeweilige Motivationslage und die persönliche Situatuon beachten. Familien mit schulpflichtigen Kindern kann ich nun mal nicht einen Einsatz in einer weit abgelegenen kaukasischen Bergregion empfehlen. Bewährt haben sich deshalb immer wieder gemeinsame Gespräche mit den Lehrern, zahlreiche Telefonate und E-Mails, um möglichst viele Fragen bereits vor Dienstantritt klären zu können.

Neu in diesem Jahr war für mich die Situation, dass wir erstmals den Weg einer Zweitausschreibung gehen mussten, da nicht mehr genügend geeignete Bewerber zur Verfügung standen. Dabei war das Programm wie immer in den Vorjahren im Ministerialblatt (wer liest das wirklich?) und auf unserem Bildungsserver ausgeschrieben, doch auch hier finden Sie nicht ohne Weiteres die interessanten Stellenangebote. Erst auf diese Zweitausschreibung, die durch unsere Pressestelle auch entsprechend begleitet wurde, meistens mit einer kleinen Notiz in den überregionalen Zeitungen, haben sich so viele Bewerber gemeldet, dass ich gar nicht alle berücksichtigen konnte und einige auf die nächs-

te Auswahlrunde, die bei uns im Dezember beginnt, vertrösten musste.

Immer wieder und zunehmend mehr wird es eine Gratwanderung sein, Lehrer zu vermitteln und gleichzeitig dafür Rechnung zu tragen, dass die Unterrichtsabsicherung an den sächsischen Schulen trotz des Weggangs guter Lehrer in ausreichender Qualität gesichert ist. Nicht immer gelingt es, die zuständigen personalführenden Stellen davon zu überzeugen, dass sie dann, wann der- oder diejenige zurückkommt, in einigen Jahren einen Lehrer erhalten, der mit erheblichen interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen ausgebildet ist. Auch hier gilt das Gleiche wie für die Auswahl der Lehrer: Gespräche, Gespräche, Gespräche. Und nicht zu unterschätzen ist die Multiplikatorenwirkung der ehemaligen im LEP eingesetzten Lehrer.




**Erwartungen an „meine" Lehrer**

Ich möchte, dass die Bewerber zu mir Vertrauen fassen und beide Seiten von Anfang an mit offenen Karten spielen können. Sie sollen mich als Partner sehen, der mit ihnen gemeinsam Entwicklungsmöglichkeiten auslotet. Dazu gehören in erster Linie klare Ansagen zur Eignung, aber auch zur Nichteignung und eine klare Definition, was ich mit den Lehrer erreichen will. Harmonie um jeden Preis funktioniert nicht. Die Bewerber sollen gern zu mir ins SMK kommen und im Ausland bleiben wollen. Mein Part dabei ist, Verständnis für sie zu haben, ihnen Vorteile für ihre Berufsbiografie aufzeigen und vertreten zu können, schlichtweg glaubwürdig zu sein. Und nicht zuletzt sollten beide – Lehrer und ich – davon überzeugt sein, dass das, was wir tun, richtig ist. Ich brauche Lehrer, die an ihren Erfolg glauben, mich an ihren Erfahrungen teilhaben lassen und ich darf ihnen nicht mit Besserwisserei kommen. Ich möchte, dass sie gern ihrer Tätigkeit im Ausland nachgehen, sie aber keine Fluchten veranstalten aus dem hiesigen Schulalltag, ich brauche ihre positive Grundeinstellung, ihre Eigeninitiative (wie oft erleben sie unvorhergesehene Situationen – ich kann mich gut an die Rückmeldung eines Lehrers aus Georgien erinnern, der mir noch 1998 erzählte, dass die Schüler dort gehalten waren, Kohlen zum Beheizen der Schule mitzubringen), ihr sicheres und selbstbewusstes Auftreten. Gerade auch unsere Diplomlehrer, mit denen wir unsere PISA-Vormachtstellung in Deutschland aufrechterhalten, sind ein wesentlicher Garant für den Erfolg der sächsischen LPLK.

**Enttäuschungen – bleiben nicht aus**

Nicht immer erfüllen sich alle Erwartungen an einen Auslandseinsatz und mitunter ist es auch nicht angenehm zu erleben, dass man sich vielleicht doch getäuscht hat. Im Laufe der Jahre habe ich zudem immer mehr gelernt, auf mein Bauchgefühl zu vertrauen. Wer mit fraglicher Motivation kommt, erlebt ungleich mehr Beschwerlichkeiten. Hier stellt sich dann die Frage, wie souverän man mit solch einer Situation umgeht und wie man sich ihr stellt. Nur zweimal in 16 Jahren musste die Reißleine gezogen werden und Lehrer zur vorzeitigen Rückkehr nach Sachsen aufgefordert werden. Manchmal ist eine vorzeitige Rückkehr oder die Nichtverlängerung die bessere Lösung. Festhalten im Programm um jeden Preis ist dann nur die zweitbeste Lösung.

Meine größte Enttäuschung im Programm sind jedoch nicht Einzelfälle, sondern das nicht gehaltene Versprechen einer Zulagengewährung für die LPLKs. Das ist für mich schlicht nicht vertretbar, dass in einem Jahr unter großem Beifall diese Zahlung in Aussicht gestellt wird und dann erst auf zahlreiche Nachfragen die betroffenen Lehrer überhaupt eine Antwort,

die ich nur als lapidar bezeichnen kann, erhalten haben. Die Rolle des Buhmannes blieb uns dann, denn die Lehrer wenden sich bei Fragen und Problemen zuerst an uns. Allerdings war schlichtweg vergessen worden, die Länder über die geänderte Entscheidung überhaupt zu informieren.

Was bleibt, sind mir wichtige Freundschaften mit den entsandten Lehrern, die Spuren der sächsischen LPLK im Ausland, Entwicklungsmöglichkeiten im In- und Ausland für „meine" Lehrer, das gemeinsame Wissen um die Sinnhaftigkeit des Auslandseinsatzes und hilfreiche Vernetzungen, die mir jeden Tag meiner Arbeit wieder begegnen und einfach schön sind.

**Fazit**

Gerade für das Entsendeprogramm und alle seine Protagonisten gilt: „Wer nicht mit dem Herz dabei ist, hat nur eine Beschäftigung, aber keinen Beruf". Leider ist mir entfallen, wer diesen Satz von sich gegeben hat.

Zweifel und Angst vor neuen Herausforderungen sind auch hier zulässig, sie dürfen aber nicht überhand nehmen. Frustrationen muss ich akzeptieren, sie aber auch überwinden. Eine Tätigkeit im Entsendeprogramm ist keine Beschäftigung der Lehrer mit sich selbst, sondern wir alle müssen im Interesse der Schüler und ausländischen Partner mit Herz und Verstand dabei sein. ◀◀

## LEP in Rumänien

*Gerold Hermann, Manfred Egenhoff*

*Egenhoff:* Meine Damen und Herren, es war ursprünglich nicht so gedacht, dass ich hier stehe. Eigentlich sollte hier jetzt Heinz Weischer zusammen mit Herrn Gerold Hermann auftreten. Leider kann Heinz Weischer, den wohl alle hier im Saal von seinen Beiträgen zu unserer Verbandszeitschrift kennen – viele sicher auch persönlich –, nicht hier sein, da er schwer erkrankt ist. (Es bleibt uns nichts, als ihm gute Besserung zu wünschen.) Heinz Weischer war in Rumänien einer der ersten des LEP, er war der erste FB in Hermannstadt, rumänisch Sibiu (die Stadt in Siebenbürgen, die 2007 zusammen mit Luxemburg Kulturhauptstadt Europas war).

Ich kam erst zwei, drei Jahre später als Heinz Weischer nach Siebenbürgen, nicht nach Hermannstadt, sondern 1994 zur Einführung des DSD II als FSB nach Kronstadt (rumänisch Brasov). Von der „Wende" 1989/90, von der allgemeinen Situation, aber auch der schulischen Situation vor und direkt nach der „Revolution", wie die Rumänen zu sagen pflegten, habe ich also persönlich nichts mitbekommen.

Allerdings gab es auch 1994 noch Reste vorrevolutionärer sozialistischer Verhältnisse, z. B. die bekannten meterlangen Dosenreihen desselben Produkts auf den Regalen der Geschäfte und Supermärkte. Der Benzinmangel allerdings war schon ein Zeichen der neuen Zeit: Die Tankstellenzahl reichte nicht mehr für den Kraftstoffbedarf der sich mehrenden Autos. (Treibstoff gab es, wie mir Herr Hermann sagte, vor 1989 nur begrenzt an einer Tankstelle, der man zugeteilt war, zu kaufen.) Die Autos waren in der Überzahl Dacias aus der landeseigenen Produktion, und bleifreies Benzin gab es noch nicht (oder nur an ganz wenigen Tankstellen im ganzen Land, und das auch nicht immer). Das alles änderte sich im Lauf von zwei, drei Jahren, und der Katalysator, den ich aus meinem Auto in Deutschland hatte raussägen lassen, konnte nach ein paar Jahren wieder eingeschweißt werden. Da gab es dann Tankstellen genug, auch westeuropäische wie Shell, und Benzin im Überfluss, auch bleifreies. In meinem Jahresbericht an die ZfA von 1997 findet sich schließlich der Satz: „Eindeutiges Zeichen des Fortschritts und der Entwicklung Brasovs zur westlichen Großstadt ist sicherlich die Eröffnung von zwei McDonald-Restaurants."

Die beiden Städte Kronstadt und Hermannstadt sind zwar benachbart und die Situation an den beiden Schulen der deutschen Minderheit, der Brukenthal-Schule in Hermann-




Gerold Hermann steht Rede und Antwort

stadt und der Honterus-Schule in Kronstadt, ist vermutlich ähnlich gewesen, aber ich möchte mich hier – aus verständlichen Gründen – in der Hauptsache als Fragender betätigen; die Antworten wird Herr Hermann geben, auch auf evtl. Fragen, die Sie aus dem Publikum am Schluss vielleicht noch stellen wollen.

*Zunächst möchte ich Sie, Herr Hermann, bitten, sich kurz vorzustellen.*

*Hermann:* Ich wurde 1956 in Hermannstadt geboren, bekam ebenda eine deutschsprachige Schulbildung (im Kommunismus unter Ceausescu!) bis zum Bakkalaureat, dem rumänischen Abitur. In Bukarest absolvierte ich ein Chemiestudium. Ab 1980 war ich Chemielehrer in Hermannstadt, ab 1990 stellvertretender Schulleiter am Pädagogischen Lyzeum in Hermannstadt und bin seit 1998 Leiter des Samuel-von-Brukenthal-Gymnasiums.

*Damit wir das Weitere, die Auswirkungen des LEP besser verstehen, sollten Sie vielleicht ein paar Worte über das deutsche Schulwesen in Rumänien verlieren.*

*Hermann:* Vor der Wende gab es ein staatliches Schulwesen für die Kinder der deutschen Minderheit (etwa 200.000 Personen). Maximal 5 % der Kinder sprachen in der Familie nicht Deutsch oder einen deutschen Dialekt. Nach 1989 war dies das staatliche Schulwesen „in der Sprache der deutschen Minderheit", in dem für 95 % der Schüler Deutsch nur die Arbeitssprache ist.

*Wie sah Schule und Unterricht vor der Wende aus? Und was hat sich nach der Wende, nach Ceausescu, und durch die Wende verändert? Welche Auswirkung hatte die neue Situation auf die Schule und den Schulbetrieb? Gab es so etwas wie eine Demokratisierung des Schulbetriebs und des Unterrichts?*

*Hermann:* Es gab und gibt in Rumänien wie auch in Deutschland nicht DIE Schule, sondern ein sehr facettenreiches System. Vor der Wende fiel natürlich von oben sehr viel politischer Blödsinn auf die Schulen. Wie man damit umging und was und in welcher Form die Schüler wirklich erreicht hat, war völlig unterschiedlich. Tausende von Absolventen haben – auch vor oder vor allem nach ihrer Ausreise nach Deutschland – die deutschsprachigen Schulen als Inseln empfunden, auf denen stimmungsmäßig Lehrer und Schüler gemeinsam einen vernünftigen Weg gingen, was automatisch gegen die politische Linie war. Viel dazu beigetragen hat das äußerst reiche Schulleben: Musik, Theater, Feste und Reisen kreuz und quer durch Rumänien, vor allem Zeltwanderungen in die Karpaten.

*Darf ich Sie kurz unterbrechen? Sie haben gerade davon gesprochen, dass „sehr viel politischer Blödsinn von oben auf die Schulen" kam. Was zum Beispiel?*

*Hermann:* Politischer Unterricht zum Beispiel, dabei sollte es nur um Ceausescu gehen. Ich kann Ihnen ja kurz ein Lehrbuch aus jener Zeit und einige Zeitungen zeigen …

*Und jetzt zur Situation nach der Wende.*

*Hermann:* Die Situation welche die ersten Lehrer aus Deutschland Anfang der 1990er Jahre vorfanden, war natürlich das Ergebnis des verstärkten politischen Drucks in den letzten 10 Ceausescu-Jahren, aber ebenso des kontinuierlichen Verlustes von Lehrerpersönlichkeiten durch die Ausreise.

*Egenhoff:* Wenn ich meine eigenen Erfahrungen aus der Mitte der 90er Jahre hinzufügen darf – so gab es doch noch erhebliche Unterschiede zwischen der Schul- und Unterrichtssituation in Deutschland und der in Rumänien. Das fing bei der Sitzordnung an, den Bänken,

die in Reih und Glied hintereinander standen und fest im Fußboden verankert waren; ich habe sie in einer Elternversammlung einmal als die „Sitzordnung der Diktatur" bezeichnet und mich anfangs bemüht sie umzustellen, allerdings vergeblich. Und es ging weiter mit der fehlenden Diskussionskultur (von der wir vielleicht in Deutschland bisweilen zu viel hatten), dem fraglosen Hinnehmen alles Geschriebenen, gerade auch des vom Lehrer an die Tafel Geschriebenen. Sakrosankt war geradezu das, was im Buch, im Lehrbuch stand. Da herrschte eine Art Scholastik (und Heinz Weischer wusste ein schlagendes Beispiel dazu zu erzählen). Und auf Seiten der Lehrer (die zum Teil noch gefangen waren in ihrer alten Welt) kann man vielleicht die Notengebung erwähnen, die kaum schlechte Noten kannte oder duldete; denn schlechte Noten fielen ja auf den Lehrer zurück, der offenbar kein guter Lehrer war und den Stoff seinen Schülern nicht vermitteln konnte. Wobei für „unterrichten" bezeichnenderweise im Siebenbürger Deutsch das Wort „vortragen" gebraucht wird.

Aber es gab natürlich auch Stärken des herkömmlichen Unterrichts: In Mathematik waren die Schüler oft wesentlich weiter (es wurde immer gesagt, zwei Jahre weiter) als ihre Altersgenossen in Deutschland, was bei einem Schüleraustausch offensichtlich wurde. Für das Fach Deutsch kann ich Ähnliches bestätigen: Im Lyzeum, wir würden sagen: in der Oberstufe, in den Klassen 9–12 wurde die Literaturgeschichte von den Anfängen bis ins 20 Jh. durchgenommen, und dazu gehörte z. B. schon in der Kl. 9 Lessings „Nathan" (man kann sicher darüber streiten, ob das sinnvoll ist) und in der Kl. 12 schließlich Goethes „Faust".

*Aber jetzt zum LEP. Wann kamen die ersten Lehrer aus Deutschland an Ihre Schule? Und welche Erfahrungen haben Sie und Ihre Kollegen mit ihnen gemacht? Waren die Lehrer eigentlich erwünscht?*

*Hermann:* Herr Weischer kam 1991 und sein völliges Aufgehen in der Rolle des deutschen Auslandslehrers, welches unzählige Gespräche mit sich brachte, hat mich persönlich und beruflich zweifelsohne maßgeblich beeinflusst, wofür ich auch heute noch sehr dankbar bin. Mit „guten" Lehrern hatten wir gute Erfahrungen, mit weniger kompetenten oder weniger fleißigen eben weniger gute … Also, der Eindruck war stark personengebunden. Willkommen waren die Lehrer allemal, viele sahen am Anfang in ihnen einen Ersatz für die ausgewanderten Ortskräfte. Die Anwesenheit der Lehrer aus Deutschland war jedenfalls ein weiteres willkommenes Zeichen der Öffnung …

*Wie war die Reaktion der Schüler auf die neuen Lehrer? Und was sagten die Eltern?*

*Hermann:* Insgesamt ohne Frage positiv. Probleme gab es manchmal z. B. mit der Notengebung: Rumänien hat zehn Noten, 1 ist die kleinste, 10 die größte. Davon werden aber praktisch nur 8 verwendet, also ohne 1 und 2, 3 und 4 sind bereits ungenügend. Nun, wenn der Gastlehrer sich dann nicht bekehren lässt, Einser und Zweier zu verteilen, gehen Schüler und Eltern auf die Barrikaden …

*Wie sind die Aussichten der Schüler nach dem Bac? Haben sie Vorteile (oder evtl. Nachteile) dadurch, dass sie an einer deutschen Schule waren? Wie viele studieren, und was studieren sie, und wo? Und wie viele gehen zum Studium nach Deutschland?*

*Hermann:* Eindeutig nur Vorteile. Die Gesamtvorbereitung ist eher besser als an Schulen in rumänischer Sprache, dazu kommt dann noch die Sprachkompetenz Deutsch, die überall in Rumänien Vorteile bringt. Zum Studium im




Manfred Egenhoff interviewt Gerold Hermann



Das Brukenthal-Gymnasium (Colegiul Brukenthal) in Hermannstadt

Ausland kann ich nur von meiner Schule konkrete Daten bieten: In den letzten drei Jahren lag die Anzahl der Absolventen, die gleich nach Schulabschluss ein Studium im Ausland begonnen haben, zwischen 15 und 30 %.

*Fragen wir einmal nach der gegenwärtigen Situation: Wie viele Lehrer aus Deutschland haben Sie derzeit an Ihrer Schule? Brauchen Sie die? Oder könnten Sie auf sie auch verzichten?*

*Hermann:* Wir haben im vergangenen Schuljahr 50 Lehrerstellen gehabt, davon *eine* Fachkraft aus Deutschland – bei insgesamt 815 deutschsprachigen Schülern und 114, die das Sprachdiplom für die Stufe B2/C1 abgelegt haben. Dazu kommt noch Fachberater Gronen, der im Tandem mit einer Ortslehrkraft Unterricht gibt. Da geht es nicht um die Frage, ob wir theoretisch auch auf die letzte voll an unserer Schule tätige Lehrkraft verzichten könnten, sondern dass diese Stelle als Signal, als direkte Verbindung zum sprachlichen Mutterland, für uns sehr wichtig ist. Echte Chancen, dass es – unserem Wunsch gemäß – mehr werden, haben wir wohl nicht …

*Jetzt ein Blick auf den großen Rahmen: Das LEP war ja ursprünglich für eine begrenzte Zeit geplant, für 10 oder vielleicht auch 15 Jahre. Es besteht jetzt seit über 20 Jahren, und ein Ende ist nicht absehbar. Ist es – ganz abgesehen von der Situation an Ihrer oder einer einzelnen Schule – in Rumänien wirklich immer noch nützlich und notwendig? Wie sehen Sie die Zukunft des LEP in Rumänien?*

*Hermann:* Es sind inzwischen weniger als 20 aus Deutschland entsandte Lehrer in Rumänien – es waren mal über 60! Ich kann nur hoffen, dass die Anzahl aus finanziellen Gründen nicht noch weiter verringert wird.

*Was also hat das LEP (positiv) bewirkt? Was davon muss bleiben?*

*Hermann:* Das Lehrerentsendeprogramm trägt dazu bei, dass der Schulalltag in Rumänien willkommene Farbtupfer bietet, ebenso Bezugspunkte, Möglichkeit des kontinuierlichen Erfahrungsaustauschs, notwendigen Kontakt zu Deutsch-Muttersprachlern und vieles mehr …

*Herr Hermann, ich danke Ihnen für Ihre Ausführungen!* ◂◂

## Mein Werdegang als Bundesprogrammlehrerin – ganz normal und doch ganz besonders

*Ute Lambrecht*

Dem Lehrerentsendeprogramm soll ein Schwerpunkt gewidmet werden, so heißt es in der Einladung zur 30. Hauptversammlung. Bei jemandem, der wie ich von Anfang an dabei war, werden sofort die unterschiedlichsten Erinnnerungen wach. Sie werden denen vieler Kollegen ähneln. Und da, wo mein Werdegang anders, vielleicht gar besonders ist, werden Sie vermutlich die Besonderheiten Ihrer eigenen Biografie assoziieren.

Besonders ist vielleicht schon, dass ich aus dem Osten Deutschlands komme, wo bereits in den 70er Jahren deutsche Lehrer in Länder „delegiert" wurden, mit denen die DDR diplo-

matische Beziehungen unterhielt. Neben Literatur- und Sprachwissenschaftlern wurden auch Lehrer für Deutsch als Fremdsprache vermittelt. Zuständig waren die Ministerien für Volksbildung und für das Hoch- und Fachschulwesen. Das Herder-Institut Leipzig versorgte die im Ausland tätigen Lehrer mit Unterrichtsmaterialien, die speziell für den DaF-Unterricht entwickelt worden waren. Das heutige Lehrerentsendeprogramm ist ganz anders angelegt. Das Ziel ist aber dasselbe: die Vermittlung der deutschen Sprache im Ausland. Ich selbst war mit diesem Auftrag in verschiedenen Ländern tätig, ab 1988 auch in Ungarn.

Zwischen meiner Einreise in Ungarn und der der ersten im Rahmen des Lehrerentsendeprogramms Vermittelten lagen bedeutsame historische Ereignisse. Für mich war der 9. November 1989 der letzte Tag einer wissenschaftlichen Konferenz in Baja (Südungarn) mit Teilnehmern aus Ost- und Westeuropa. In den Vorträgen und Diskussionen tagsüber ging es um Entwicklungstendenzen in der deutschen Sprache und deren methodische Umsetzung, am Abend des 8. November drehten sich die Gespräche um die Politik. Alle Teilnehmer der Konferenz werden gewiss niemals vergessen, dass im Mittelpunkt des Interesses die Fragen nach der Mauer standen. Als wir nach Mitternacht auseinander gingen, ahnte keiner von uns, dass mit dem anbrechenden Tag etwas historisch Gewaltiges auf uns zukommen würde, etwas, was viele Deutsche erhofft, herbeigesehnt und doch nicht mehr geglaubt hatten, es selbst noch miterleben zu dürfen – zumindest, was meine Generation betrifft. Von den Ereignissen in Berlin erfuhr ich am Abend des 9. November durch den aufgeregten Anruf eines Sprachkursteilnehmers. „Schalten Sie schnell den Fernseher ein! In Berlin fällt die Wand." (Anmerkung: Das ungarische Wort „fal" steht sowohl für „Wand" als auch für „Mauer". Es war überflüssig, in dieser Situation sprachliche Korrekturen vorzunehmen!) Das zur Ausgangssituation. Noch war ich Bürgerin der DDR und ahnte, dass in meinem Leben einschneidende Veränderungen anstehen.

Rückblickend, mit dem Wissen um Brüche in den Lebensläufen so vieler Kollegen stelle ich fest: Es war gut, dass ich die Wende und die damit verbundene Neuorientierung in meinem beruflichen Werdegang in Budapest erlebt habe. Ich geriet unter die Schirmherrschaft des Goethe-Instituts und bewarb mich dort um eine Stelle als Sprachlehrerin. Das Auswahlseminar für alle Lektoren und Sprachlehrer an den ehemaligen Sprachlektoraten der DDR fand im Dezember 1990 in München und Murnau statt. Alle befanden sich zu diesem Zeitpunkt in einer Ausnahmesituation, auch die Vertreter des Goethe-Instituts mussten lernen, mit den für sie neuen Gegebenheiten angemessen umzugehen. Mit dem Ausgang des Bewerbungsverfahrens hätte ich zufrieden sein können, wenn eine kontinuierliche Fortsetzung der aufgenommenen Tätigkeit als Sprachlehrerin am Goethe-Institut möglich gewesen wäre. Das aber wurde mir erst für den Zeitpunkt in Aussicht gestellt, wenn im Gebiet der ehemaligen DDR Goethe-Institute eröffnet werden.



Ute Lambrecht berichtet von ihren Erfahrungen

Also doch kein Vorteil, mich von Ungarn aus zu bewerben? Doch. Ich hatte einfach großes Glück mit den Personen, die nach den eingetretenen politischen Veränderungen für mich zuständig waren oder anders gesagt: sich für mich verantwortlich fühlten. Zu keinem Zeitpunkt hatte ich den Eindruck, dass jemand über mich befindet – allenfalls im positiven Sinne.

Das trifft zum einen für Graf Westerholt zu, den damaligen Leiter des Goethe-Instituts Budapest, der mir Türen geöffnet hat. Er war mein erster westdeutscher Vorgesetzter und zählt zu denjenigen, die in dieser einmaligen historischen Situation im Umgang mit uns Suchenden menschliche Größe bewies. Das trifft aber auch zu für die Vertreter der Botschaft. Einmal monatlich rief der Kulturattaché alle zusammen, die mit der Vermittlung der deutschen Sprache zu tun hatten, also: die GI-Sprachlehrer, die DAAD-Lektoren, den Leiter der Deutschen Schule Budapest und den Koordinator des deutschen Lehrerentsendeprogramms. Was ich bei diesen Zusammenkünften als besonders wohltuend empfand: Wir konnten auch über unsere Probleme reden, wir bekamen Hilfe und sogar Angebote. Von den für mich in Frage kommenden Möglichkeiten entschied ich mich für das Lehrerentsendeprogramm. Friedrich Bubner, der erste Koordinator in der ungarischen Metropole, gab den Anstoß dafür. Er hatte mir bereits vorher die Seminarleitung innerhalb der Fortbildung für die (neu) vermittelten Kollegen anvertraut.

Bei der neuerlichen Bewerbung brauchte ich allerdings moralische Unterstützung, nachdem ich auf den angeforderten Unterlagen folgenden Vermerk gelesen hatte: „Von Bewerbern aus den Beitrittsgebieten muss eine Bescheinigung von ihrem Kultusministerium erbracht werden, dass sie pädagogische Voraussetzungen besitzen." Was sollte das? So viele erfolgreiche Dienstjahre lagen hinter mir. Davon hatte ich mehr als 20 Jahre selbst Lehrer ausgebildet. Ich war beleidigt und empört zugleich. Die Empörung konnte der Kulturattaché nachvollziehen. Schon das half, um mich zu überwinden und um diese Bescheinigung zu bitten.

Bisheriges Fazit: Wenn ich die Wende nicht während meines Einsatzes in Budapest erlebt hätte und wenn in Budapest in den für mich zuständigen Ämtern nicht westdeutsche Vertreter gewesen wären, die in dieser für sie auch außergewöhnlichen Situation menschliche Entscheidungen getroffen hätten, dann wäre über die nachfolgenden Stationen meines Berufslebens gar nicht oder ganz anders zu berichten.



Ute Lambrecht zitiert aus ihrer Laudatio

So aber wurde ich Bundesprogrammlehrerin. Über diese Zeit habe ich 1996 am Anfang meiner Laudatio für den scheidenden Koordinator Hans Sölch, einem Koordinator der „S-Klasse", folgendes festgehalten:

*„Und es kam das Jahr 1989 und mit ihm die Zeit der großen Wende. Da befand das Amt, welches für die Kleinen Propheten in Köln eingerichtet war, dass es endlich an der Zeit sei, in den Regionen des Ostens nachzuschauen, ob da noch was zu machen wäre.*

*Und so wurde denn in jenen Tagen ausgerufen, dass ein jeder sich melden möge, der die Lust und die Gabe besitzt, einen Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache zu leisten.*

*Und viele der Kleinen Propheten wandten sich an das Amt, um sich schätzen zu lassen. Dort lagen nun einträchtig beieinander die trächtigen Bündel Personalunterlagen neben solchen, die kurz zuvor noch ‚Kaderakten' geheißen wurden, und diese und jene warteten gemeinsam auf ihre Destination …*

*Doch man brauchte nicht nur die Kleinen der Propheten. Denn zur ihrer notwendigen Unterrichtung schuf man die Großen Propheten, Koordinator geheißen. So sorgten sich fortan die Großen Propheten um die ‚reibungslose Planung des Programms und dessen rasche Umsetzung' und übernahmen ohne zu murren ‚die Verantwortung für das Gesamtprojekt'. So steht es in der Schrift."*

Die interessanten Aufgaben, mit denen ich selbst betraut wurde, haben maßgeblich dazu beigetragen, nicht nur Partner zu gewin-

nen, sondern sie auch für immer zu halten. Ich spreche jetzt bewusst nicht über die vielen Jahre Vorbereitung und Durchführung des DSD, auch nicht über die Seminare in Didaktik an der Universität Veszprém, sondern ich möchte etwas sagen zu einer großartigen Aufgabe, die ich übernehmen durfte: nämlich die Umschulung von Russischlehrern zu Deutschlehrern (sowohl in sprachlicher als auch in didaktischer Hinsicht). Seminarleiterin und Seminarteilnehmer beschritten einen neuen Abschnitt in ihrem Berufsleben. Das war spannend und bewegend zugleich. Hunderte von Partnern wurden gewonnen und keiner von uns vergisst diese Zeit.

Was hat es noch so besonders gemacht, Bundesprogrammlehrerin zu sein? Es ergaben sich – neben den Unterrichtsverpflichtungen – so viele Aktivitäten. Ich kann hier nur einige nenne, die auf mich zutreffen:

- Wettbewerbe auf Landesebene (nicht nur der Einsatz als Jurorin, sondern auch die Erarbeitung der Aufgaben)
- Lektorierung bzw. Erarbeitung der Abituraufgaben im Fach Deutsch für das Bildungsministerium
- Erarbeitung eines Drehbuches für einen Fernseh-Sprachkurs (zusammen mit zwei deutschen Kollegen)
- Erarbeitung einer Übungsgrammatik für Mittelschüler (zusammen mit einer ungarischen Kollegin)
- Dieses Übungsbuch mit dem Titel „Stufengrammatik" wurde 1996 vom Nationalen Lehrbuchverlag erstmalig herausgegeben und wird derzeit von beiden Autorinnen um einige Kapitel erweitert.
- enge Zusammenarbeit mit dem Verband der Ungarndeutschen auf verschiedenen Ebenen

Aber als alles begann, mussten wir aus dem Osten und dem Westen Kommenden ja auch erst einmal Partner werden. Es war die Zeit des Sich-aneinander-Gewöhnens. Da wir alle die gleichen Aufgaben hatten, hat uns das auch irgendwie und irgendwann zusammengeführt.

Ich persönlich fand eigentlich nur schlimm, wenn Menschen mir mein Land erklären wollten, in dem sie nicht gelebt, ja das sie nicht einmal besucht hatten. Kaum auszuhalten war auch die Tatsache, dass 1999/2000 einreisende Kollegen immer wieder das Fahrrad neu erfinden wollten. Die zuständigen Vertreter ihrer Länder hatten sie einfach nicht auf den neuesten Stand gebracht. Ansonsten bleibt dieser Aufbruch als eine „wahnsinnige" Zeit in meiner Erinnerung.

Wir saßen alle in einem Boot, egal aus welcher Himmelsrichtung wir kamen, hatten gleiche Rechte und gleiche Pflichten. Und da, wo das Recht abhanden gekommen oder noch nicht gültig war, waren Ost wie West gleichermaßen betroffen. Wir kämpften u. a. um Renten– und Krankenversicherungbeiträge und um die Möglichkeit Arbeitslosenversicherungsbeiträge zahlen zu können. Wir freuten uns über jeden kleinen Teilerfolg und mussten doch auf einigen Gebieten kapitulieren. Wir verständigten uns nicht nur schriftlich, sondern organisierten in verschiedenen Ländern Begegnungen, um unsere Anliegen zu diskutieren. Mit Thomas Lother bereiteten wir 1997 gemeinsam „unseren" ersten Teilkongress in Aachen vor. In dieser Zeit wurde ich auch Mitglied unseres Verbandes. In Aachen nahm mein Werdegang als BPLK noch einmal eine neue Richtung: der Zweiteinsatz in der Slowakei, über den es mindestens ebenso viel Bemerkenswertes zu berichten gäbe, wurde in die Wege geleitet.

Und noch einmal formuliere ich: Wenn ich nicht … Aber diesmal setze ich so fort: Wenn ich nicht die gewesen wäre, die ich durch Erziehung und Ausbildung (u. a. an der Universität Leipzig) geworden bin, hätte ich mich vermutlich in der hier zur Debatte stehenden Umbruchzeit nicht so selbstbewusst verhalten. So oft hört man: Man kann es sich nicht aussuchen, in welchem Land man geboren wird. Nein, das kann man nicht. Aber könnte ich es, dann sollte es wieder so sein: genauso leben, genauso lieben, auch diesen wunderbaren Beruf würde ich wieder wählen – nur eines würde ich anders machen: Ich würde früher in den Verband eintreten! ◂◂

# Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker

*Heike Lawin*

*Gliederung: In den Fußstapfen meiner Ahne – Typisch deutsch? – Von Fachberatern und Zitronenfaltern – Das Land Goethes und Brechts oder von Volkswagen und Deutscher Bank? – Das Deutsche Sprachdiplom – Vom Leid eines preußischen Lehrers-BPLKs – eine aussterbende Spezies? – Und dennoch: Matthäus!*

Diese Worte aus dem Evangelium Matthäi 28; 18–20 stehen in Stein gemeißelt auf dem Taufbeckenrand einer kleinen Kirche im heute polnischen Pomorzowice, früher einmal Pommerswitz, Kreis Leobschütz.

Vor ca. 120 Jahren machte sich von hier aus das Dienstmädchen Marie Schwingel auf den Weg gen Westen – nach Berlin. Objektive Gründe hatte es gegeben, objektive und subjektive, die die blutjunge resolute Frau – heute würden wir sie wohl als „Powerfrau" bezeichnen – dazu gebracht hatten, der „Gnädigen" etwas vorzuschwindeln von einem Onkel … und mit ihrem Reisekorb allein die Fahrt in die weite Welt anzutreten, um Stunden später auf dem Schlesischen Bahnhof der großen Asphaltstadt einzutreffen.



Marie Schwingel

Ca. 100 Jahre später sollte ich dann auf eben diesem Bahnhof, der damals schon lange nicht mehr „Schlesischer" hieß, stehen, um nun meinerseits in die entgegen gesetzte Richtung, nach Osten, zu fahren. Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker …

Auch für mich hatte es Gründe gegeben, objektive und subjektive, die mich als würdige Urenkelin meiner Ahne in deren Fußstapfen treten lassen sollten. Und so hatte ich denn vor dem BVA in Köln einer wildfremden Frau meinen Fotoapparat in die Hand gedrückt und sie gebeten, mich zu knipsen mit den Worten: „Ich glaube, in diesem Augenblick hat sich mein ganzes Leben verändert."

Und – um dieses gleich vorweg zu nehmen, ich habe diesen Schritt NIE bereut. Er bewahrte mich nicht nur vor der drohenden Arbeitslosigkeit. Ähnlich wie die Schwingelmarie seinerzeit den blühenden Aufschwung Berlins in den Gründerjahren konnte ich nun die veränderte Situation in den Staaten Mittel-Ost-Europas und der früheren Sowjetunion nutzen, meine Träume zu realisieren und meine Abenteuerlust zu befriedigen.

Bei meinem ersten Urlaub in den Weihnachtsferien fragte mich mein damaliger Partner, was denn nun das Wichtigste sei, das ich im Ausland – ich war zunächst nach Siebenbürgen in Rumänien gegangen – erfahren hätte. Ich sah ihn an und antwortete sehr ernst: „Achim, ich habe das Zuhören gelernt." Und seine Antwort war ebenso ernst: „Wenn das stimmt, Heike, wenn das stimmt, dann hast du etwas sehr Wichtiges erworben."

Vielleicht ist das – rückblickend – überhaupt die wichtigste Erkenntnis, die ich in annähernd 20-jähriger Auslandtätigkeit erworben habe: das Zuhören. Nicht immer eine Antwort, einen Kommentar parat haben, kaum, dass der andere ausgesprochen hat, nicht immer die deutsche Elle anlegen.

Das hatte gleich am ersten Tag in Zeiden begonnen. Während des Begrüßungsabends durch den Kirchenchor fragte mich dessen Organisator Walter Plajer, woher konkret ich denn käme. „Berlin?", sagte er, „Berlin. Daran denke ich gerne zurück. Das war eine fidele Zeit damals: 1942 bei der Waffen-SS"

Ganz ruhig, Lawin! Nicht sofort explodieren! Diplomatie war meine starke Seite nie gewesen. Wie also reagiert man in einer solchen Situation, wenn man nun die neue Frau Professor aus Deutschland ist? Ich lächelte ein wenig und zog mich aus der Affäre mit den Worten: „1942? Das weiß ich nicht. Ich bin erst 1943 geboren – und das war ganz bestimmt keine fidele Zeit in Berlin mit seinen Bombennächten." Und hörte zu. Und erfuhr interessante Biografien von Menschen, denen ich ihr Leben zu erklären nicht berechtigt war. Nein, nicht immer die deutsche Elle anlegen.

Und – was heißt das überhaupt: „Typisch deutsch"? Bin ich nun „typisch deutsch"? Zur Feier meiner Kollegen erschien ich etwas verspätet. (Es war der letzte Schultag vor den Osterferien und ich hatte noch meine Tasche für die

zum nächsten Tag geplante Reise packen müssen.) Große Verblüffung bei meinen rumänischen Kollegen, die mich nur mit preußischer Pünktlichkeit kannten. „Ja", sagte ich im schönsten Rumänisch, „wir haben da ein schönes Wort in Deutschland: ‚Service este service şi ţuica este ţuica'" (Dienst ist Dienst – und Schnaps ist Schnaps).

Aber im Laufe des Abends kamen wir wieder auf die Frage zurück, ob ich denn nun „typisch deutsch" wäre. „Heike, du bist ins Ausland gegangen – du bist ganz typisch deutsch. ABER: Nach einem Jahr, als du genau gesehen hast, wie unser Leben ist, dass es nicht gerade einfach ist, heute in Rumänien zu leben, da bist du nicht zurück gegangen wie so viele andere. Du lebst weiter mit uns unser Leben. Du bist überhaupt nicht typisch deutsch!"

Der Abend ging weiter, ich dachte an meine für den nächsten Tag geplante Reise und erhob mich, um zu gehen. Da schlug Marian mit der Hand auf den Tisch: „Du feierst mit uns, den Rumänen. Du singst mit uns. Das hat bisher noch keine Deutsche gemacht. Du bist überhaupt nicht typisch deutsch. Aber jetzt, wo jeder sieht, wie gut es dir hier zwischen uns gefällt, da kannst du auf die Uhr sehen und einfach aufstehen, weil es Zeit ist. Du bist TYPISCH DEUTSCH!!"

Ja, so blieb ich in den Augen meiner Kollegen eben immer die typische Vertreterin Deutschlands (das ging so weit, dass die Tochter meiner kasachischen Kollegin Ainagul ihre Mutter sogar fragte, ob alle Deutschen morgens mit nassen Haaren zur Arbeit gingen, nur weil ich mir an diesem Tag nicht mehr die Zeit genommen hatte zum Föhn zu greifen).

Köln erwartete von uns, Multiplikatoren sollten wir sein. Aber das darf man bitte nicht so verstehen, als würden alle Lehrer im Ausland nun nur darauf warten, dass wir den kleinen Dummerchen mal erklären, was moderne Didaktik sei. Nichts gibt uns das Recht, unsere deutsche Elle an den Unterricht der Landeslehrer zu legen. Auch hier heißt es: Zuhören, geben UND nehmen, lehren UND lernen. Dieser Prozess kann immer nur ein zweiseitiger sein.

Nur mit ständiger eigener Weiterbildung kann man sich dann das Recht herausnehmen, alle Völker lehren zu wollen. Ein Fernstudium an der Universität Gesamthochschule Kassel für den DaF-Unterricht stellte für mich dabei ebenso eine Basis für meine Seminare dar wie ein zweijähriger Kurs zur Mediendidaktik des Goethe-Instituts, der Multi-Media-Führerschein.

Gut, wenn einem bei der Fortbildung ein kluger Fachberater zur Seite steht.

Leider musste ich im Laufe der 20 Jahre aber auch bemerken, dass durchaus nicht jeder Koordinator in der Lage ist, die Arbeit sinnvoll zu koordinieren, es nicht jeder Fachberater als seine hehre Aufgabe ansieht, fachlich zu beraten. Was soll's! Wer erwartet denn schon von einem niedlichen kleinen Zitronenfalter, dass er den lieben langen Tag nur Zitronen faltet. Mein Pech – oder besser: mein Glück – war es, dass gleich mein erster Fachschaftsberater dabei Maßstäbe gesetzt hatte. An seine Weiterbildungsseminare in Herrmannstadt – gemeinsam mit den uns gleichberechtigten rumänischen Ortslehrern – denke ich noch heute gern zurück, haben sie mir doch Anregung für meine gesamte weitere Tätigkeit gegeben.

In den Auseinandersetzungen, welchen Gebieten der Schwerpunkt unseres DaF-Unterrichts gehören sollte, Literatur ODER Landeskunde, zitierte ich ihn später gern mit seinen Worten: „Literatur IST Landeskunde" Und




Lawin fasst die Stationen ihrer Auslandstätigkeit zusammen




Heike Lawin: „Gehet hin in alle Welt …"

so gehörten Heine, Fontane, Strittmatter und Frisch zu meinem Unterricht, stellten meine Schüler in Europa und Asien Luise und Gretchen, Nathan und Galilei auf die Bühne so mancher Schulaula. Und lernten dabei doch auch ein aktuelles Deutschlandbild kennen.

Ich begrüßte es, als ich gemeinsam mit meinem letzten Fachberater in Sibirien das „Lesefuchs-Projekt" mit Leben erfüllen durfte. Schüler setzten sich im Rahmen dieses Projekts mit jüngster deutschsprachiger Jugendliteratur auseinander. Die Schüler lernten es, ihre Meinung im Streit zu verteidigen, die Literatur hatte weiterhin ihren festen Platz im Unterricht. Ich hatte immer eine Vertreterin Deutschlands als des Landes von Goethe und Brecht sein wollen, nicht des Deutschlands von Volkswagen und Deutscher Bank.

Aber die Entwicklung der letzten 20 Jahre setzte natürlich stets neue Aspekte in unserer Arbeit. 1991 war es noch unsere Aufgabe gewesen, auf den Exodus der Siebenbürger Sachsen zu reagieren. Genscher hatte versprochen, vor niemandem die Tür zuzuschlagen. Und alle, alle kamen … Vor unseren Augen starb eine Kultur, die sich jahrhundertelang allen Widrigkeiten zum Trotz erhalten hatte.

Wir wollten nicht nur die ständig auswandernden Lehrer ersetzen. Unsere „deutschen" Schüler sollten darin bestärkt werden, die gerissenen Lücken zu stopfen, Hilfe zur Selbsthilfe. Und so gingen Carmen und Mariane aus meiner Klasse anschließend auf das Pädagogische Lyzeum Herrmannstadt/Sibiu. Erwin Albu ist der neue Vorsitzende des Deutschen Forums Zeiden. Alex Guțoiu verkündet von der Kanzel der Schwarzen Kirche Gottes deutsches Wort, der damalige „Zeidener Spatz" singt heute als Solist mit dem Herrmannstädter Bachchor für alle Gebliebenen: „Verzage nicht, du Häuflein klein!"

Den Kindern aber, die mit ihren Eltern ins Gelobte Deutschland auswanderten, war unsere Schulbildung tätige Eingliederungshilfe. (Was weiß denn ein Herr Sarrazin davon?) Die rumänischen Kinder unserer Schule – wie Raluca Badulescu – gehören zu den jetzigen Stützen beim Aufbau der rumänischen Wirtschaft mit internationaler Anbindung.

Der Schwerpunkt unserer Arbeit wurde dann aber das Deutsche Sprachdiplom. Und gab es hier in der Prüfung zunächst noch literarische Texte, so wandelte sich das nun zunehmend. Deutschland – das Land von Volkswagen und Deutscher Bank? Wir Lehrer fühlten uns von der Zentralstelle dabei ziemlich allein gelassen. Wie arbeitet man mit Sachtexten, wenn kein Übungsstoff vorhanden ist? Wir waren gefordert, eigene Materialien zu erstellen. Das galt in verstärktem Maße dann beim Übergang zum neuen Prüfungsverfahren entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

Heute finden sich auf der Seite der Zentralstelle allein fünf Modellsätze. Wir aber beschritten seinerzeit Neuland – und wurden dabei ziemlich ins kalte Wasser gestoßen. So manche Nacht saß ich an meinem Computer, lud Hörtexte aus dem Netz herunter, sprach selber meine Texte zum Hörverstehen auf CD, erstellte Prüfungsfragen dazu. (Wie gut, dass ich Jahre zuvor den Multi-Media-Führerschein erworben hatte!!!)

Für meine Schüler in Bratislava war die Nähe der österreichischen Grenze Motivation zum Sprachdiplom-Erwerb genug. Das mag in vergleichbarer Form auch für andere Länder Mit-

tel-Ost-Europas gelten. Anders in Kasachstan und Sibirien.

„Englisch ist ein Muss – Deutsch ein Plus" – so der aktuelle Slogan des Goethe-Instituts. Stimmt das? Und wenn ja, für wen? Eine Unterstützung der besten Absolventen bei der Vergabe von Stipendien in Deutschland wäre angemessen. Hier wünschte ich mir größere Kontinuität und mehr Überschaubarkeit in der deutschen Bildungspolitik.

Nein, ich will meine Absolventen nicht als gut ausgebildete Lückenbüßer für fehlende Fachkräfte in Deutschland sehen.

„Lehrer entsenden –Partner gewinnen" ist das Motto unserer Tagung. Ich habe das zunächst auf unsere Partnerschaft mit den Lehrkräften vor Ort gesehen.

Nun aber will ich das in größeren Dimensionen verstanden wissen. Das Deutsche Sprachdiplom als Starthilfe für Partner in aller Welt. Wenn Mascha in Marburg Betriebswirtschaft studiert, Liza in Krasnojarsk einen deutschsprachigen Studiengang zu rechtlichen Grundbereichen durch Professoren aus Passau belegen kann, dann wächst uns in der GUS ein Stamm von Partnern der Bundesrepublik heran. Zu einer solchen Partnerschaft habe ich als Bundes-Programmlehrkraft gern meinen Beitrag geleistet.

Jetzt jedoch blicke ich in die Zukunft. Und so lassen Sie mich an dieser Stelle ein Requiem singen auf eben jenen Stand – zumindest in seiner bisherigen Form: „Requiem aeternam dona eis, Domine" Möge er in Frieden ruhen. Er hat seine Schuldigkeit getan, der Stand der BPLK, er kann nun gehen.

Ich zitiere die Seite der Zentralstelle: „Bundesprogrammlehrkräfte sind in der Regel nicht fest angestellte Lehrkräfte." Ja, aber in dieser Hinsicht sah es vor 20 Jahren völlig anders aus. In mehreren westlichen Bundesländern gab es seinerzeit einen Einstellungsstopp für Lehrer nach dem 2. Staatsexamen; in den östlichen wurden ganze Institute „abgewickelt", gut ausgebildete Lehrkräfte mit Berufserfahrung freigesetzt – ohne Aussicht auf eine neue Anstellung.

Da war es nur zu verständlich, dass Leute wie meine Kollegen und ich nach diesem Strohhalm griffen. Wer wird das heute tun? Und zu welchen Konditionen? Kein wirklich fähiger, voll ausgebildeter Lehrer muss heute zittern, nicht fest angestellt zu werden.

Was wir aber im Ausland brauchen, das sind nicht nur Leute mit ein bisschen Mut zum Wagnis und Abenteuer, das sind – und das in erster Linie, wenn wir die Bundesrepublik gut repräsentiert wissen wollen – fähige voll ausgebildete Lehrkräfte mit hoher Einsatzbereitschaft.

Und die wären wohl nicht gut beraten, wenn sie sich für einen längeren Zeitraum auf den Status einer BPLK mit seinen unsicheren finanziellen und sozialen Bedingungen einlassen würden.

Hatte ich zu Beginn meiner Ausführungen einen Exkurs ins 19. Jahrhundert unternommen, so will ich mit einem ebensolchen jetzt schließen.

1870 beklagt sich ein preußischer Lehrer in der „Gartenlaube" bitter: (Zitat) „Trotzdem man nun den Lehrerstand, der doch mit der wichtigste Stand im Staate ist, so kärglich hinstellt, wird doch von ihm Berufsliebe, Berufsfreudigkeit und noch vieles andere verlangt. Denken Sie sich hinein in diese Lage, geehrter Herr, und Sie werden mir Recht geben, wenn ich nochmals behaupte: glücklich, dreimal glücklich würden wir Lehrer sein, wenn unsere Besoldung durchschnittlich so beschaffen wäre wie die der Subalternbeamten der preußischen Gerichte

(Kleiner Einschub meinerseits: Ich mag mein Einkommen auch gar nicht zu vergleichen wagen mit dem einer Auslandsdienstlehrkraft. Und er fährt fort:)

Ob sich dieser bescheidene Wunsch erfüllen wird, darüber liegt die Entscheidung noch in weiter Ferne. Wenn es in jetziger Zeit häufig vorkommt, dass Lehrer ihr Amt aufgeben und eine andere Karriere wählen, ist ihnen dies wahrhaftig nicht zu verdenken, denn Entbehren und Entsagen ist der meisten Lehrer herbes Los."

Darüber sollte nachgedacht werden, damit wirklich fähige Leute dann auch für mehrere Jahre gern einen Vertrag mit der Zentralstelle abschließen.

Unter diesen Umständen rufe ich derartigen Enthusiasten dann gern mit Matthäus zu: Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker! ◂◂

## Einmal Auslandslehrer – immer (wieder) Auslandslehrer?

*Reinhard Zühlke*

Es gab eine Zeit vor der Zeit. Wie sonst lässt sich der Weg vom damals sozialistischen Osteuropa über die GUS in das „neue" Osteuropa nach 1990 erklären? Im Jahr 1985 wurden meine Frau und ich nach gründlicher fachlicher und landeskundlicher Vorbereitung durch das Ost-Berliner Ministerium für Volksbildung als DDR-Lehrer nach Bulgarien entsendet. Der Auftrag war klar formuliert: Exzellenter Deutschunterricht sollte erteilt werden und die Ehre des entsendenden Landes war zu gewährleisten.

So unterrichteten wir drei Jahre an der „ESPU Ernst Thälmann" in Lowetsch, dem heutigen Fremdsprachengymnasium „Exarch Jossif I", einer Schule mit langer Tradition in der Fremdsprachenausbildung und von bildungsbürgerlichen Tugenden geprägt. Heute ist dieses Gymnasium auch eine DSD-Schule. Mit uns waren noch drei weitere Lehrerinnen und Lehrer aus der DDR entsendet. Wir unterrichteten Deutsch in der Oberstufe gemeinsam mit bulgarischen Kollegen und erteilten Deutschsprachigen Fachunterricht (Geschichte, Biologie, Chemie). Unterrichtet wurde nach bulgarischen Lehrwerken, deren Inhalt zugleich auch als Lehrplan diente, und nach Lehrbüchern des Herder-Instituts Leipzig.

Die Schüler kamen nach der siebenten Klasse auf das Gymnasium und wurden in einer „Vorklasse" auf den Deutschunterricht vorbereitet, das heißt, sie hatten täglich mehrere Stunden Deutsch einschließlich nachmittäglicher Hausaufgabenbetreuung. In diesen Klassen trainierte ich Phonetik im Anfangsunterricht und übte den vorzubereitenden Fachwortschatz für die Chemie- und Biologiestunden ein.

Ab der achten Klasse setzten vertiefter Deutschunterricht und der oben erwähnte Fachunterricht ein. Das Ergebnis waren exzellente Sprachkenntnisse, in der zehnten Klasse lasen wir Goethes Faust in deutscher Sprache, Heine, Anna Seghers. Am Ende der Ausbildung gab es kein Sprachzeugnis, aber das inländische Abitur, in dem die Sprachkenntnisse ausgewiesen wurden. Eine Schülerin aus dieser Zeit traf ich 2003 auf einem Philosophielehrerkongress in Schwerin wieder, wo sie über Projekte mit Romakindern in Bulgarien berichtete. Sie hatte in Sofia und Hamburg studiert.

Diese damals von DDR-Lehrern geleistete Arbeit wurde seitens der ZfA auch gewürdigt, als André Windhuis auf einem Jahrestreffen der Robert Bosch Stiftung über die Traditionen des Deutschlernens in Osteuropa sprach.

Nach dreijährigem Auslandseinsatz waren wir infiziert und meiner Frau und mir klar, dass wir gerne wieder im Ausland unterrichten würden, die besonderen Herausforderungen reizten uns ebenso wie der Spagat, zwischen zwei Welten zu leben. Doch dann kam die Wende, berufliche Neuorientierung war gefordert, die Einarbeitung in ein unbekanntes Schulsystem in den neuen Bundesländern, Unterricht am Gymnasium, Fortbildungen, Nachqualifizierungen, die Erarbeitung des neuen Unterrichtsfaches Philosophieren mit Kindern in Mecklenburg-Vorpommern einschließlich eines Philosophiestudiums mit 70 Semesterwochenstunden an den Universitäten Rostock und Greifswald. Ab 1999 kehrte dann etwas Ruhe ein und die Gedanken an erneuten Auslandseinsatz gewannen langsam Form und Inhalt. Im Januar 2004 erschien ich bei Dr. Harmgard zum Bewerbungsgespräch. Bereits im August desselben Jahres stieg ich in Almaty aus dem Flugzeug.

Damit begann meine zweite Auslandskarriere als Fachschaftsberater im Auftrag der ZfA in Ust-Kamenogorsk, einer Industriestadt in Ostkasachstan. Ich war darauf vorbereitet, der einzige Deutsche dort zu sein, stellte dann zu meiner Freude fest, dass es noch einen Bundesprogrammlehrer gab, der mir mit seinen Orts- und Landeskenntnissen den Start sehr erleichterte, daneben einen über die GTZ vermittelten Wirtschaftsberater und einen Deutschen, den wir nicht kennen lernten, weil er im Gefängnis saß, warum auch immer. Also bildeten wir zu dritt eine kleine deutsche Gemeinde, die später durch Kulturweit Freiwillige oder Sprachassistenten des Goethe Instituts ergänzt wurde.

Als Fachschaftsberater war ich für zwei DSD-Schulen verantwortlich, eine große Kasachische Schule mit Unterrichtssprache Russisch und eine russischsprachige kleine Waldorfschule, die aus der Schule 10 hervorgegangen war. Neben einem Soll von 18 Unterrichtsstunden, auf beide Schulen verteilt, bestand meine Verantwortung vor allem in der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Sprachdiplomprüfungen, einschließlich der Pilotprüfungen und intensiven Sprachkurse vor den Sommerferien. In den DSD-Klassen unterrichtete ich DaF und erteilte an der Waldorfschule Ethikunterricht in einer 10. Klasse. Daneben waren Fortbildungen und die Teilnahme an REFOs (überregionalen Fortbildungen) zu gestalten.

In Kasachstan lernte ich mit einer mir bis dahin unbekannte Situation umzugehen. Ich war Diener zweier Herren. In meinem Gepäck befand sich ein Arbeitsvertrag mit der Schule Nr. 10 in Ust-Kamenogorsk, unterschrieben und gestempelt. Daneben von der ZfA eine Dienstanweisung, ein Zuwendungsbescheid, diverse Anleitungen zur Korruptionsvermeidung, aber nichts unterschrieben und gestempelt. Ein bedenklicher Zustand bei der Einreise in ein diktatorisch geführtes Land mit leidenschaftlicher Bürokratie. Das bedeutendste deutsche Dokument sollte in den folgenden Jahren der Dienstpass sein. Daraus ergab sich (und ergibt sich für einige Kollegen im Ausland sicher auch heute noch) ein Statusproblem: Ich konnte mich nicht eindeutig mit einem dienstlichen Papier einer entsendenden Organisation oder staatlichen Einrichtung als Fachschaftsberater und später als Fachberater ausweisen, wenn mir die Frage gestellt wurde, wer ich denn eigentlich sei. Gerettet hat mich am Ende immer der Dienstpass, im dem die Dienstbezeichnung „Fachberater" o. ä. steht, schwer nachvollziehbar für ausländische Behörden. Aber das Wort Auswärtiges Amt als Außenministerium zu übersetzen, bedurfte schon gewisser Überzeugungskünste, besonders dann, wenn Beamten der kasachischen Fremdenpolizei der Grund meines Dort-Seins nicht plausibel erschien und mir, wie 2005 geschehen, die Abschiebehaft drohte, wovor mich am Ende die eindringliche Intervention der Deutschen Botschaft mittels Verbalnoten bewahrte. Ich hätte, auch um mich vor Schulbehörden ausweisen zu können, einen Dienstausweis der ZfA oder ein vergleichbares Dokument hilfreich gefunden.

Neu war auch dies: ich bekam zwei Gehälter, mein deutsches Gehalt und ein kasachisches Ortsgehalt, das ich als ADLK nicht behalten durfte. Diesen Umstand der kasachischen Seite verständlich zu machen, zog sich über mehr als ein Jahr hin. Wir einigten uns dann darauf, das Geld nicht an mich auszuzahlen, sondern für Anschaffungen der Deutsch-Fachschaften in beiden Schulen zu nutzen: neue Tafeln, Pinnwände, CD-Player, Schränke, Bücherregale, Videorecorder, Whiteboards, Bilderrahmen u. a. sinnvolle Modernisierungen kamen so in die Klassenzimmer.



Reinhard Zühlke berichtet von seiner Arbeit mit dem LEP

Im Jahr 2007 bewarb ich mich auf die frei werdende Stelle des Fachberaters/Koordinators (Kürzel FBK) in Almaty und übte diese Funktion bis 2010 aus. Reizvoll an den Aufgaben des FBK ist die ein Land oder eine Region umspannende Arbeit, Schulbesuche und Fortbildungen im Land sind durchzuführen, Entwicklungen des DSD zu planen und zu realisieren, überregionale Arbeit ist gefragt. Der Nachteil ist der höhere Anteil an Verwaltungsarbeit und die fehlende Zeit für die direkte Arbeit mit Kindern, denn für den eigenen Unterricht bleibt zu we-

nig Raum. Sternstunden waren meine Stunden mit Grundschülern in Almaty, die ich blockweise unterrichtete, wenn meine Aufgaben im Land und im Büro den Raum dafür ließen.

Aus Almaty gelang der Sprung nach Slowenien, also zurück nach Osteuropa (oder MOE in der Amtssprache), in meinen dritten Auslandseinsatz. Slowenien, eine ehemalige jugoslawische Teilrepublik, ist heute ein EU-Staat und Mitglied der Eurozone und macht augenblicklich eine schwierige wirtschaftliche Entwicklung durch.

Zu betreuen sind 12 PASCH-Schulen, von denen bisher 8 auch DSD-Prüfungsschulen waren, jetzt wurde die 9. Schule als Prüfungsschule zugelassen. Mein Ziel ist die Einbindung weiterer Schulen in den Prüfungsprozess und die Erhöhung der Teilnehmerzahl an den DSD-Prüfungen. Keine einfache Aufgabe in einem Land, das als junge, eigenständige Nation auch von Ängsten vor Überfremdung bestimmt ist.

Diese Lebens- und Erfahrungskurve ist bestimmt von einem Gang durch verschiedene ökonomische und politische Systeme und bietet ausreichend Vergleichsmöglichkeiten.

In Bulgarien herrschten noch klare, „geordnete" Verhältnisse eines Sozialistischen Staates, in dem jeder seine Aufgaben kannte und den ihm zugewiesenen Platz im System hatte. Ich betone zugewiesen, denn man bewarb sich nicht um eine Auslandslehrerstelle, sondern man wurde von der Schulbehörde angesprochen, ausgewählt und entsendet. Eine intensive Betreuung durch die DDR-Botschaft in Sofia gehörte dazu und die reichte bis hin zur Besorgung einiger damals in Bulgarien nicht zu beschaffender Grundnahrungsmittel. Der Parteisekretär brachte uns persönlich einige Säcke Kartoffeln in seinem Wartburg nach Lowetsch.

Wie anders erlebte ich Kasachstan! In dem weiträumigen Land sah ich meine Kollegen nur zwei- höchstens dreimal im Jahr. Jeder war auf sich gestellt, allerdings half uns die moderne Kommunikation Entfernungen zu überbrücken. Man kann die Bewertung von DSD-Arbeiten sehr schön via Skype diskutieren. Unter diesen Bedingungen ist Verlässlichkeit oberstes Gebot.

Man arbeitet auf sich allein gestellt, die PLK sind mehr als 1000 Kilometer voneinander entfernt, auch die Botschaft kann Tagereisen entfernt sein. Da sind Schulbesuche sorgfältig zu planen und zu nutzen, sogar als Rundreise.

Schwieriger war der Umgang mit staatlichen Stellen, wo ich bei fast jedem Besuch andere Würdenträger hinter den Schreibtischen antraf, was zur Folge hatte, dass ich jedes Mal bei null beginnen musste. Wenn der Amtsträger dann verstanden hatte, worum es ging und begriff, dass keine finanziellen Vorteile zu erwarten waren, erlosch das Interesse an mir und beim nächsten Mal saß wieder ein neuer Vertreter dort, da sein Vorgänger sich emporgearbeitet hatte.

In Zentralasien bestand und besteht großes Interesse an den Fortbildungsangeboten des PAD, weil dessen Stipendien für die chronisch unterbezahlten Lehrerinnen meist die einzige Möglichkeit sind, nach Deutschland zu kommen, um den für einen Fremdsprachenlehrer unerlässlichen Kontakt zum Land und der zu lehrenden Sprache zu pflegen.

Leider wurde der Schulalltag durch Formalien überwuchert. Alles war wichtiger als der



Gymnasium Kranj, Foyer



DSD-Schule ESIC Kranj, Slowenien



Eingang Schule 68 in Almaty



Empfang in Schule 68 Almaty, Hymne, Flagge, Staatswappen



„Deutsches" Klassenzimmer in Almaty



Gymnasium Kranj, Eingang

Unterricht, seien es der Sitz und die Farbe der Schulkleidung, die korrekte Beschriftung und Katalogisierung der Schulmöbel oder der Marschierwettbewerb zu nationalen Feiertagen usw. Der Unterricht folgt oft noch der aus Sowjetzeiten übernommenen Didaktik, die Grammatik und Übersetzen in den Vordergrund rückt. Kommunikation, wie wir sie für das DSD trainieren, musste oft mühsam zuerst den Lehrerinnen vermittelt werden, hielt dann aber an den DSD-Schulen Schritt für Schritt Einzug in den Fremdsprachenunterricht, so dass der Deutschunterricht an manchen Schulen der modernste Unterricht wurde.

Die kasachstanische Lehrerausbildung ist dringend erneuerungsbedürftig, deren Programm vollgestopft ist mit Fächern, die mit dem späteren Beruf nichts gemein haben.

Schulen können ein Kulturschock sein, angefangen von der Einrichtung der Räume bis hin zu vollkommen überholten Lehrbüchern, in denen die Leninpioniere zu Besuch zu den Thälmannpionieren in die DDR reisen. Warum man die noch verwendete, fragte ich eine Lehrerin. Deren Antwort war einfach wie einleuchtend: Damit hätte man schon so lange erfolgreich gearbeitet, und die Grammatik habe sich ja auch nicht geändert. – Schulen vermitteln aber auch Geborgenheit, wenn die Programmlehrkraft es versteht, auf die Menschen zuzugehen, sich zu integrieren und bemüht ist, das „andere" Leben zu verstehen.

Als komplettes Kontrastprogramm stellt sich Slowenien dar. Ich fand ein kleines Land vor, überschaubar, schnell zu erfassen. Schulen sind in der Regel gut ausgestattet, PC, Beamer und Whiteboard gehören zum Standard eines Klassenzimmers, häufig stehen in den Klassenzimmern der Gymnasien elektronische Tafeln. Deutschlehrerinnen sind kompetent, im Gespräch oft nicht von Muttersprachlern zu unterscheiden.

Das Interesse am Deutschunterricht und am DSD ist regional verschieden, DaF wird in der Regel als zweite Fremdsprache unterrichtet, zum Teil nur noch als dritte Sprache. Die Regionen im Norden, nahe zu Österreich, haben traditionell noch mehr Deutschunterricht. Ein Phänomen sind hier die „Fernsehkinder", die Deutsch oft ohne Wissen ihrer Eltern heimlich am Fernseher lernen und sie irgendwann mit dem ersten deutschen Satz überraschen. Der Bedarf an der deutschen Sprache ist in Slowenien aber durch die Nähe zu deutschsprachigen Ländern und enge Wirtschaftsbeziehungen mit Deutschland und Österreich gegeben und steht somit im Widerspruch zur Unterrichtspraxis.

Der mit dem DSD verbundene Vertiefte Deutschunterricht wurde in Slowenien in EU-Förderprogramme eingebunden und somit auch finanziell gesichert. Das schließt auch die Bezahlung deutscher Programmlehrer ein. Slowenien fördert damit nicht nur Deutsch, sondern auch andere Fremdsprachen einschließlich des Einsatzes muttersprachlicher Lehrer. Neuerdings besteht eine sehr enge Kooperation mit dem Schulamt, das die Fremdsprachenprogramme begleitet und sehr genau evaluiert. So wird der von Gastlehrern durchgeführte Fremdsprachenunterricht auf eine solide Basis gestellt

und nicht mehr vordergründig als zusätzliche Belastung im Schulalltag empfunden.

Das Lehrerentsendeprogramm als solches scheint mir nach wie vor sehr sinnvoll, weil der Fremdsprachenunterricht mit Programmlehrern erstens authentischer wird und die Durchführung des DSD-Programms doch sehr vom Einsatz deutscher PLK abhängt. ◂◂

**Kontakt**

zuehlke-ljubljana@email.de

## LEP China

*Mechthild Spiegel*

In China gibt es momentan 40 DSD-Schulen, von denen im Jahr 2011 fünf Schulen mit insgesamt 67 Schülern an der DSD II Prüfung teilgenommen haben. Davon haben 58 die Prüfung bestanden, 40 auf C1 Nivau. Im selben Jahr haben 306 Schüler aus 10 Schulen (Cengdu: 3, Peking: 5, Shanghai:2) an der DSD I-Prüfung teilgenommen. Bestanden: 193 Kandidaten, DSD 2: 62 Schüler, Bescheinigungen: 25, durchgefallen: 25.

Insgesamt arbeiten 20 Programmlehrer an chinesischen DSD-Schulen: 6 BPLK im Bereich Chengdu/Kanton, plus 1 Kulturweit und 1 PAD-Sprachssistent, 7 PLK im Bereich Shanghai plus 5 Kulturweit und 1 PAD-Sprachassistent, 7 PLK im Bereich Peking.Die Programmlehrer sind teilweise schon seit mehreren Jahren im Einsatz, andere bleiben nur zwei Jahre und kehren dann aus unterschiedlichen Gründen nach Deutschland zurück.

Nach einer Umfrage, die ich aus Anlass eines PLK-Treffens in Kunming im Mai dieses Jahres durchgeführt habe, ergibt sich ein insgesamt positives Bild bei der Frage nach der Beurteilung der Arbeitsbedingungen und der Zufriedenheit mit den Umständen insgesamt. Die Lehrer äußern sich alle äußerst positiv über die Aufnahme durch die chinesischen Kolleginnen und die Schulleitung, haben meist ein gutes Arbeitsverhältnis zu den jeweiligen Deutschlehrern, teilweise auch privaten Kontakt mit ihnen. In dieser Beziehung unterscheiden sich die Bedingungen in China nicht von denen in anderen Ländern, wie beispielsweise in Lettland, das ich aus drei Jahren Fachberatertätigkeit kenne. In Bezug auf die harten Daten gibt es für die Programmlehrer in China viele Gemeinsamkeiten: Die Leistungen der Schulen sind sich in puncto Unterbringung fast alle gleich: allen Kollegen wird eine kostenfreie Wohnung angeboten, allerdings sind bei einigen Restriktionen wie früher in Studentenheimen in Kauf zu nehmen: kein Besuch mehr nach 23 Uhr, kein zu spätes Nachhausekommen. Häufig ist das Essen in der Schulkantine umsonst, einige Kollegen bekommen Telefonkarten für Telefonate in China, einen Heimatflug nach Deutschland bezahlt. Die Schulen in China sind sehr groß. Meist haben die Schulleiter den Unterricht für 3000 bis 4000 Schüler zu organisieren und daher gibt es häufig für eine Schule mehrere Standorte in der Stadt. Die Transporte von einer Schule zur anderen – auch bei Kollegen, die an mehreren Schulen im Einsatz sind – werden entweder mit Schulbussen oder vom schuleigenen Auto mit Chauffeur übernommen, ein Dienst, der auch der Fachberaterin zur Verfügung steht, wenn sie ihren Besuch ankündigt. Einige Unterschiede für die Kollegen gibt es in Bezug auf das Ortsgehalt, das in jeder Schule unterschiedlich hoch ist. Dies hängt allerdings von den jeweiligen Standorten ab, die Lebenshaltungskosten unterscheiden sich in China enorm, je nachdem in welcher Stadt oder Region man wohnt, Shanghai und Peking verlangen ganz andere Ausgaben als z.B eine Stadt wie Wanzhou, in den Hügeln am Jangtse gelegen oder Städte wie Yuxi und Kunming in Yunnan.

Die Schulen helfen den Kollegen bei der Beschaffung des Visums und bei der Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung. Diese muss jedes Jahr neu beantragt werden und trotz aller Hilfe der Schulen gibt es hier die meisten Probleme. Die ersten Schwierigkeiten treten schon

bei der Visumsbeantragung in Deutschland auf und meistens entstehen bei der Verlängerung wieder welche. Das sind die einzigen Punkte, an denen die Kollegen ernsthaft über Probleme klagen, diese sind aber der chinesischen Bürokratie geschuldet, die – wie jede Bürokratie – häufig unergründliche Wege geht. Der größte Stolperstein aber bleibt die chinesische Sprache. Alle Programmlehrer lernen Chinesisch, aber fast keiner spricht es wirklich. Viele können sich im Alltag sprachlich in bescheidenem Ausmaße durchschlagen, zu einem echten Gespräch reicht es für die wenigsten. Wir organisieren jedes Jahr ein bis zwei gemeinsame Programmlehrertreffen, bei dem die Kollegen dann neben den Fortbildungsangeboten auch intensiv die Gelegenheit nutzen, den vermissten Gedankenaustausch nachzuholen. Außerdem führt jede Fachberaterin regionale Weiterbildungsseminare durch, an denen die Programmlehrer selbstverständlich auch teilnehmen, häufig mit eigenen Workshops beteiligt sind.

Die Programmlehrer haben ein Stundendeputat von 25 Stunden zu 45 Minuten, das sie unterschiedlich ausfüllen: sie arbeiten teilweise eigenverantwortlich einige Stunden in den Klassen, geben Tandemunterricht, hospitieren bei den Kolleginnen, betreuen die Deutschlehrer bei der Vorbereitung des Unterrichts, beraten die Olks und übernehmen Korrekturarbeiten. Die Programmlehrer haben im Gegensatz zu den einheimischen Lehrern im Allgemeinen nicht die Pflicht von morgens bis abends in der Schule anwesend zu sein, meist können sie nach ihrem Unterricht die Schule verlassen. Sie sind stark in die Vorbereitung der DSD-Prüfung eingebunden, schriftliche Kommunikation wird von ihnen intensiv vorbereitet, ebenso die beiden Teile der mündlichen Kommunikation, vor allem den Teil Präsentation. Nach der Prüfung, die ja immer im Dezember und Januar durchgeführt wird, werden die Schüler von ihrer chinesischen Lehrerin auf die nationale Deutschabiturprüfung vorbereitet, in der die Grammatikabfrage eine wichtige Rolle spielt.

Deutsch als Fremdsprache ist in den chinesischen Schulen eine Besonderheit, im Jahr 2008 gab es an 461.330 Schulen nur 60 Schulen die Deutsch als Fremdsprache anboten, von




Mechthild Spiegel berichtet von ihrem Einsatz in China

über 211 Millionen Schülern lernten 2008 nur ca. 6.000 Schüler Deutsch. Im Jahr 2011 sind 70 Schulen im PASCH-Net registriert, davon sind 40 DSD-Schulen. Eine Erweiterung des Netzes ist nicht geplant. Für die meisten Schulleiter ist die Einrichtung eines Deutschzuges ein großes Wagnis, da es wenig Vergleichsmöglichkeiten und so gut wie keine Erfahrungen gibt. Manche Schulleiter haben daher erst eine kleine Klasse eingerichtet, um Erfahrungen zu sammeln, so z. B. in Kunming, wo der Schulleiter aus 300 Anmeldungen für den Deutschkurs nur neun Schüler zuließ. Das Interesse von Seiten der Eltern ist enorm und die Ergebnisse machen den Schulleitern jetzt Mut, sie sind bereit, das Programm weiter auszubauen. Die Schüler lernen sehr gerne Deutsch und sind auch ausgesprochen erfolgreich in ihren Bemühungen. Ich konnte das bei den Teilnehmern an der Deutscholympiade 2010 in Shanghai beobachten und ebenfalls bei der Endrunde des Redewettbewerbs Dezember 2010, den die Schüler in relativ kurzer Zeit vorbereiten mussten und den sie mit Bravour bestanden. Sie debattierten über die Vor-und Nachteile von Schönheitsoperationen, ein Thema, das in China sehr aktuell ist, Bei der Deutscholympiade beschäftigte sich eine 15-jährige Schülerin mit dem Los der gut ausgebildeten und gut verdienenden Frauen um die

dreißig, die selbstbewusst und emanzipiert für ihre Ansprüche keinen passenden Mann mehr finden und „Restfrauen" genannt werden.

Zusätzlicher Deutschunterricht, eine AG oder ein Filmclub beispielsweise, sind so gut wie unmöglich, da die Schüler einen sehr dichten Stundenplan haben.

Und hier möchte ich nun ein wenig über die chinesischen Schüler und ihren Schulalltag sprechen: Bildung ist in China das wichtigste Gut überhaupt, auf jeden Fall wird das den Schülern jeden Tag, jede Stunde und bei jeder Gelegenheit ins Bewusstsein gebracht. Als Anschauung steht ihnen dazu häufig eine große Statue des Konfuzius im Schulhof zur Verfügung, dem der Spruch in den Mund gelegt wird: „Lernen und es von Zeit zu Zeit wiederholen, ist das nicht auch eine Freude?" Nun, es sieht so aus, als ob es den chinesischen Schülern tatsächlich Freude macht, so viel zu lernen. Denn sie arbeiten, meist sind sie in der Schule im Internat in Zimmern zu sechst untergebracht, buchstäblich von morgens bis abends. Der Stundenplan eines normalen chinesischen Schülers beginnt morgens um halbsieben: aufstehen, erste Übungen/Wiederholungen oder Sport, dann Frühstück, dann vier bis fünf Stunden Unterricht bis halb zwölf, dann immer eine zweistündige Mittagspause, in der sowohl die Schüler als auch die Lehrer, man kann eigentlich sagen, alle Chinesen, schlafen. Dann geht es weiter bis in den späten Nachmittag, Abendessen und dann Hausaufgaben und schließlich um 21.40 h Ende und Bettruhe. So geht das von Montag bis Freitag. Die älteren Schüler, in der 10.–12. Klasse haben am Samstag meist noch Nachhilfeunterricht in Mathematik z. B. und so bleibt ihnen noch der Sonntag – für Hausaufgaben. In China werden die Wochentage von Montg bis Freitag mit Zahlen angegeben, also xingqi yi, erster Tag = Montag usw. Samstag ist der 6. Tag = xing qi liu, nur der Sonntag hat einen eigenen Namen, er heißt xingqi tian, Tag des Himmels oder auch xingqi ri, Tag der Sonne. Für Oberstufenschüler allerdings gibt es nur die Zählung eins bis sieben, alle Tage sind gleich. In diesem Zusammenhang als Anschauung der Erziehungserfahrungen ein Beispiel über unterschiedliche Lesarten desselben Textes. Bei der Interpre-



DSD-Seminar in Chengdu, März 2011

tation einer Vater und Sohn-Geschichte kann es durchaus sein, dass die chinesischen Leser diese Bildtexte etwas anders verstehen, als wir uns das denken. Für uns bestraft sich der Vater, weil er ganz egoistisch in Ruhe die Zeitung lesen und nicht durch das Spielen des Sohnes belästigt werden wollte. Für chinesische Studenten aber ist klar, der Vater hat nachgegeben, ist schwach geworden, hat seinem Kind das Spielzeug gegeben und es so daran gehindert, seine Hausaufgaben zu machen.

Warum müssen sie so viel arbeiten? Sie bereiten sich auf die Abschlussprüfung, die sogenannte Gao Kao vor, die wichtigste Prüfung im Leben eines chinesischen Menschen. Zwei Tage im Juni werden die Prüfungen im ganzen Lande per Fernsehen begleitet, an

310.000 Prüfungszentren wurden im Jahr 2011 9,3 Millionen Schüler schriftlich in den Fächern Chinesisch, Mathematik, 1. Fremdsprache und einem weiteren Fach geprüft. Für Autofahrer, die ein Gaokao-Kind im Fonds haben, gelten andere Verkehrsregeln, Taxifahrer transportieren im Notfall die Kandidaten umsonst, die Eltern warten zitternd vor den Türen, strenge Kontrollen verhindern, dass im Umkreis des Prüfungszentrums leerstehende Wohnungen zu Sendestationen umgebaut werden, von denen aus möglicherweise die Lösungen per Funk übermittelt werden könnten. Warum diese Hysterie? Das Abschlussexamen entscheidet über die Zukunft mehr als andere Maturitätsprüfungen. Die Note gibt oder verriegelt Zugang zu den Eliteuniversitäten des Landes. Wer dort keine Aufnahme findet, wird es schwer haben



Aufmerksamkeit für DAF

in der Zukunft. So wenigstens die offizielle Lesart. Tatsächlich bieten auch die Abschlüsse an den begehrten Universitäten heute keine Garantie mehr für eine sorglose Zukunft. Im Jahr 2010 gab es in China 6,3 Millionen Universitätsabgänger mit erfolgreich abgeschlossenem Studium, viele mussten sich mit unattraktiven Stellen begnügen, einen Billiglohn akzeptieren, der ihnen das Überleben gestattet, aber in keiner Weise ihren Erwartungen entspricht. (Siehe dazu Lian Si, Yi Zu [= Das Ameisenvolk], Beijing 2009)

600.000 Diplomierte des Jahrgangs 2010 warten immer noch auf eine Anstellung. Im Studienjahr 2011 werden 6,6 Millionen Akademiker auf den Arbeitsmarkt strömen. Die Zahl der Universitätsabgänger im Lande steigt also, gleichzeitig gibt es nicht genügend angemessene Stellenangebote. Diese Realität bleibt auch den Eltern nicht verborgen und viele Eltern streben daher für ihr Kind ein Studium im Ausland an.

Das DSD-Programm bietet da den Schulleitern eine interessante Alternative für Eltern und Schüler, ein Programm, das den Schülern den Studienstandort Deutschland bereits während der Schulausbildung in erreichbare Nähe rückt. Deutschland hat in China einen sehr guten Ruf, auch wenn unstrittig bleibt, dass die erste Wahl der Eltern und ihrer Kinder eine amerikanische Universität ist. Amerika tut auch einiges dafür, dass dieser chinesische Wunsch kein Traum bleibt, aber das ist hier nicht unser Thema.

In China hat die ZfA in Zusammenarbeit mit der KMK für die DSD II-Absolventen eine Sonderregelung verabschiedet, die folgendes festlegt: wer

- das DSD II erfolgreich abgelegt hat
- und mit der Abiturprüfung den Zugang zu einer Eliteuniversität erreicht hat („Gaokao 211“)

kann sich direkt an einer deutschen Hochschule um einen Studienplatz bewerben, ohne vorheriges Studium an einer chinesischen Hochschule und ohne eine Überprüfung durch die offizielle akademische Prüfstelle an der deutschen Botschaft Peking (APS).

Für Schüler, die das DSD I ablegten und ebenfalls die Gaokao 211 erreicht haben, läuft im Moment ein Pilotprojekt mit einigen ausgewählten Studienkollegs in Deutschland, wo diese Schüler Aufnahme finden und auf ein Studium in Deutschland vorbereitet werden. Sie müssen dort nach einem Jahr die Sprachprüfung Niveau C1 ablegen.

Und nun noch einige Bemerkungen zum Thema interkulturelle Kommunikation. Eine der Überraschungen, die sich aus den Antworten des Fragebogens ergab, ist die Tatsache, dass kein Lehrer das Wort Kulturschock in Verbindung mit seinem Aufenthalt in China erwähnte. China ist ein unbekanntes Land, für viele der Grund, warum sie hierhergekommen sind, und wenn es auch am Anfang des Aufenthalts ganz sicher einige Unebenheiten gab – aber wo gibt es die nicht, wenn man umsiedelt – so ist es doch allen gelungen, sich einzuleben. Die unterschiedlichen Rituale z. B. beim Essen, beim Trinken, beim Anstoßen, einige unbekannte Umgangsformen kann man schnell beobachten und leicht übernehmen. Doch China ist ein großes Haus. Wir werden in den Jahren, die wir hier verbringen, ganz sicher nicht in alle Zimmer dieses Hauses vordringen, ganz im Gegenteil, wenn wir durch dieses Haus gehen, finden wir uns oft vor verschlossenen Türen, wir stehen also „Drinnen vor der Tür“ wie es der ehemalige Leiter des Goethe-Instituts Peking, Michael Kahn-Ackermann schon vor vielen Jahren in einem Buch über den chinesischen Alltag beschrieb. Viele Türen werden uns immer verschlossen bleiben, aber die Herzlichkeit der Chinesen hilft einem über viele Schwierigkeiten hinweg, schließlich sind wir gern gesehene Gäste. ◂◂

## Persönlicher Rückblick auf zehn Jahre Beratung im Sozial- und Rechtsreferat

*Hannelore Breyer-Rheinberger/Lothar Rheinberger*

Das Rechts- und Sozialreferat ist neben der Organisation der Hauptversammlung und dem Informationsaustausch via Verbandszeitung und Homepage die dritte Serviceleistung, die der VDLiA seinen Mitgliedern bietet. An diese Stelle können sich Kollegen mit Fragen, Sorgen und Problemen wenden, die im Zusammenhang mit dem Auslandsschuldienst stehen.

Zehn Jahre lang haben wir dieses Referat betreut, haben dabei viel Erfahrung gesammelt




Beim Redigieren

und konnten vielen Kolleginnen und Kollegen weiterhelfen – und sei es nur mit einer Schulter und verständnisvollem Zuhören. Nun wollen wir das Amt gerne auf jüngere Schultern laden, vorher aber endlich einem Wunsch unseres Schriftleiters nachkommen und einen Beitrag für unsere Verbandszeitung leisten. Bisher haben wir Berichte über unsere Beratungstätigkeit gescheut, da sich die Rat suchenden Kollegen darauf verlassen müssen, dass Ihr Anliegen beim Rechts- und Sozialreferat absolut vertraulich behandelt wird. Deshalb waren wir immer zögerlich, diesbezügliche Informationen über den engen Kreis des Vorstandes hinaus zu geben.

Nun blicken wir auf zehn Jahre Tätigkeit im Rechts- und Sozialreferat des VDLiA zurück, und es ist an der Zeit– in anonymisierter Form – über unsere Beratungstätigkeit zu berichten.

Zu Beginn wollen wir nicht verschweigen, dass mit der Zeit bei uns eine gewisse Ernüchterung über die Entwicklung des Auslandsschulwesens und speziell über den Status der Auslandslehrer eingetreten ist.

Ernüchterung über die sich verschlechternden Bedingungen, unter denen Lehrer an viele Schulen ins Ausland entsandt werden. Wenn wir den Begriff „Reform" hören, wissen wir, dass schon wieder eine neue Sparrunde auf Kosten der Lehrer und der Schulen eingeläutet wird. Dabei wäre es doch so wichtig, die Deutschen Auslandsschulen als Reputationsträger der Bundesrepublik Deutschland angemessen auszustatten und die Lehrer als Kulturbotschafter unseres Landes zu betrachten.

Bei der „Reform aus einem Guss", an der seit Anfang 2010 in der ZfA gearbeitet wird, verhält es sich nicht anders. Die Schlagworte „Flexibilisierung" und „Budgetierung" versprechen keine besseren Bedingungen für die Schulen und ihre Lehrer, sondern lediglich eine Mangelverwaltung der immer knapperen Mittel. Man scheint mit dieser Reform weiterhin auf den hochmotivierten, tüchtigen, kompetenten und über das Normalmaß engagierten Billiglehrer zu setzen.

Und beim Rechts- und Sozialreferat des VDLiA landen dann die Klagen der KollegInnen, die vor Ort mit den „Zuwendungen" nicht auskommen, die merken, dass die Pauschalen viel zu niedrig bemessen sind, etc. und die mit ihrem Problemen vor Ort allein gelassen werden.

So hat uns ein Kollege berichtet, dass er für den Flug zum Dienstantritt € 700 Pauschale erhalten sollte, der billigste Flugpreis betrug aber

€ 1.700. Auf seinen Protest hin gewährte ihm die ZfA dann € 900 als Pauschbetrag! Unsere Nachforschungen ergaben, dass die Flugpreise in der ZfA nur zwei Mal im Jahr ermittelt werden, zu einer Reise-Zeit, die man als „Saure Gurken Zeit" bezeichnet, ungeachtet der Tatsache, dass Lehrer sowohl zum Dienstantritt als auch für Heimaturlaub immer in der Ferien = Hochsaison reisen müssen. Es könnte einem fast der Verdacht kommen, als stecke Absicht dahinter. Dass in der Privatwirtschaft Mitarbeiter ins Ausland geschickt werden und sie einen Teil der Reisekosten aus eigener Tasche bezahlen müssen, ist ganz undenkbar. Ganz zu schweigen von der Eigenbeteiligung an den Kosten für den Umzug.

Die Entwicklung der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte im Ausland ist der des Einkommens diametral entgegengesetzt. Wiewohl interessant und anregend ist auf Dauer eine erfüllende Arbeit, deren Umfang ständig anwächst, kein Ersatz für angemessene Entlohnung. So haben wir immer wieder Anfragen, wie der Arbeitsvertrag mit der Schule vorzeitig beendet werden kann, weil die Lehrkraft finanziell draufzahlt bzw. am Belastungslimit arbeitet. Dem Rechtsreferat bleibt dann nur zuzuhören und zu raten, wenigstens den Grundvertrag zu erfüllen, weil sonst auch noch die Rückerstattung von Umzugskosten anfällt.

Auch in vielen anderen Fällen war es wichtig zuzuhören und die Kollegen in ruhigen verständnisvollen Worten auf die Richtlinien hinzuweisen, die so sind wie sie sind, und die von den Kollegen bei Vertragsabschluss so akzeptiert wurden. Im Übrigen betonten wir immer wieder, dass die Sorgen der KollegInnen im Rechtsreferat ernst genommen werden, dass der VDLiA sich bei der ZfA dafür einsetzt, dass die Richtlinien im Sinne der Kollegen verbessert werden – wohl wissend, dass die ZfA das erforderliche Geld dafür auch nicht drucken kann.

Aber unser Eindruck war zunehmend, dass die ZfA sich zu sehr als bloße „ausführende" Behörde versteht und zu wenig als Impuls gebende. In unseren Augen ist es auch die Aufgabe der ZfA, dem Auswärtigen Amt die Konsequenzen von Entscheidungen für Schulen und Lehrpersonal deutlicher vor Augen zu führen, als dies bisher geschah. So muss u. A. n. dem Ansinnen widersprochen werden bei gleichbleibendem Etat immer mehr Schulen unter den Vertragsschirm der ZFA zu nehmen, denn es bedeutet unweigerlich für die einzelnen Schulen weniger finanzielle Mittel. Eine finanziell und personell schlecht ausgestattete Schule ist schlecht aufgestellt in der Konkurrenzsituation mit anderen internationalen Schulen und dies ist kontraproduktiv für die Absicht der BRD, mit ihren Schulen „Leuchttürme der auswärtigen Kulturpolitik" zu präsentieren.

Die ZfA sollte energischer darauf hinweisen, dass gute Arbeit im pädagogischen Bereich nicht zu Dumpinglöhnen zu erhalten ist. Der




Lothar Rheinberger im Einsatz für den VDLiA

Sache des Auslandsschulwesens sind frustrierte Lehrer nicht dienlich, häufige Wechsel schaden der Schule und letztlich auch dem Sparbudget, denn jede erneute Einarbeitung kostet und häufige Umzüge auch.

In diesem Zusammenhang bedauern wir es, dass auch in der ZfA in zunehmendem Maße Leitungsfunktionen nicht mehr durch ehemalige Auslandslehrer besetzt werden, denn nur diese bringen die nötige Erfahrung über die Arbeit vor Ort mit und damit ein ganz anderes Verständnis und auch einen Sinn für Fürsorge und nicht nur für „Rechtsgrundlagen".

**Sozialgericht Altenburg**

**Vorsitzende der 1. Kammer**

Sozialgericht Altenburg, Postfach 1662, 04590 Altenburg

Landkreis Saale-Holzland
Im Schloß
07607 Eisenberg

Sozialgericht Altenburg
Pauritzer Platz 1,
04600 Altenburg

Zentrale: (03447) 5536-0
Durchwahl: (03447) 5536-65
Telefax: (03447) 5536-11
E-Mail: postsgabg@thfj .thueringen. de

Altenburg, 15. Oktober 2010

Az.: S 1 EG 208/09
(bei Antwort bitte angeben)

**Sehr geehrte Damen und Herren,**

nach Durchsicht der vorliegenden Akten und Prüfung der Sach- und Rechtslage ergehen folgende Hinweise zum Verfahren:

Auch aus Sicht des Gerichts ist im vorliegenden Verfahren wohl davon auszugehen, dass die Klägerin jedenfalls die Voraussetzungen für einen Anspruch auf Elterngeld nach § 1 Abs. 2 S. 1 Nr. 3 i.V.m. S. 2 BEEG erfüllt. Das Gericht teilt hierbei insbesondere die Auffassung, dass die Formulierung in § 1 Abs. 2 S. 1 Nr. 3 BEEG dafür spricht, dass nicht nur nach den Entsenderichtlinien des Bundes beurlaubte Beamte oder solche, die eine nach § 123a BRRG etc. zugewiesene Tätigkeit wahrnehmen, für einen Anspruch nach dieser Vorschrift in Betracht kommen. Vielmehr dürfte der Gesetzgeber durch Verwendung des Wortes "insbesondere" dokumentieren, dass durchaus auch in anderen Konstellationen ein Anspruch auf Elterngeld möglich sein soll. Des Weiteren spricht auch eine Listung der Deutschen Schule XYZ in den Entsendungsrichtlinien des Bundes zur Thematik zwischenstaatliche Einrichtung dafür, dass diese damit auch die Voraussetzungen einer zwischenstaatlichen Einrichtung i.S.d. § 1 Abs. 2 S. 1 Nr. 3 BEEG entspricht.

**Zugleich wird noch auf eine Entscheidung des LSG Niedersachsen vom 09.02.1993, Az. L 3 Eg 7/90 (Leitsatz veröffentlicht in juris) hingewiesen**.
Dort wurde in einer vergleichbaren Konstellation (ohne Dienstbezüge beurlaubter Lehrer an einer deutschen Schule im Ausland) ein Anspruch auf das damals in Frage kommende Bundeserziehungsgeld bejaht. Die tatbestandlichen Voraussetzungen dürften insoweit ähnlich sein. An den sonstigen Voraussetzungen eines Anspruchs (deutsche Staatsangehörigkeit, vorübergehende Tätigkeit) bestehen keine Zweifel. Die Klägerin dürfte damit über § 1 Abs. 2 S. 2 BEEG als Ehefrau einen Anspruch auf Elterngeld dem Grunde nach haben.

[…]

Mit freundlichen Grüßen

Richterin am Sozialgericht

Beglaubigt

Justizangestellte

So erreichte uns der Hilferuf einer BPLK, die einen Vertrag in ein krisengeschütteltes Land im Nahen Osten unterschrieben und die Koffer gepackt hatte, um ihre Stelle termingerecht anzutreten, aber nicht einreisen konnte wegen fehlender Arbeitsgenehmigung. Die Schule vor Ort konnte nichts erreichen, das Auswärtige Amt fühlte sich nicht zuständig und die ZfA wollte keine Zuwendungen zahlen, da die BPLK ja nicht arbeitete. Durch unsere Anrufe bei den entsprechenden Stellen in der ZfA und beim AA erreichten wir unter dem Hinweis auf mangelnde Fürsorge immerhin die Zusage, dass der Vertrag krisenbedingt zumindest für das nächste Vierteljahr Bestand habe und die Zuwendung ausgezahlt werde.



Beim Verfassen des VDLiA-Berichts

Zur Verdeutlichung der Arbeit im Rechtsreferat folgen nun einige konkrete Fälle, von denen wir ausgehen, dass sie von allgemeinem Interesse sind.

Anfang 2009 ist die Ehefrau eines Kollegen nach der Geburt eines Kindes an das Rechtsreferat herangetreten mit der Bitte um Hilfe bei der Durchsetzung ihres Anspruchs auf Elterngeld. Die Elterngeldkasse des zuständigen Heimat-Landratsamtes hatte den Antrag abgelehnt mit dem Hinweis, dass die Familie keinen Wohnsitz in Deutschland habe, z.Zt im außereuropäischen Ausland lebe und dass die Schule, an der der Ehemann arbeite, eine südamerikanische Privatschule sei.

Das Rechtsreferat hat ihr geraten, vor dem zuständigen Sozialgericht zu klagen, und ihr folgende Argumentationshilfe gegeben: Auch auf ADLK und BPLK sind die „Richtlinien für die Entsendung von Bundesbediensteten in öffentlichen zwischenstaatlichen oder überstaatliche Organisationen“ anzuwenden. Diese Lehrer sind vorübergehend durch eine nachgeordnete Bundesbehörde (ZfA) an eine Vertragsschule im Ausland im Interesse der deutschen auswärtigen Kulturpolitik vermittelt worden.

Die besagte deutsche Schule ist wie die meisten deutschen Schulen in Südamerika zwar eine Privatschule, die aber laut Anhang zu den Entsenderichtlinien des Bundes als öffentliche zwischenstaatliche Einrichtung anzusehen ist, weil sie vom Bund als solche finanziell und personell gefördert wird.

Dieser Argumentation hat sich nicht nur die Richterin am Sozialgericht, sondern auch das Landratsamt bei einer ersten Anhörung angeschlossen. Ein schneller Abschluss des Verfahrens wurde aber dadurch verhindert, dass das Landratsamt bzw. die Familienkasse einen eindeutigen Urteilsspruch benötigte, um auf einer Rechtsgrundlage Gelder auszahlen zu können.

Die Klägerin wurde deshalb persönlich vor das Sozialgericht geladen unter Androhung eines Zwangsgeldes bei Nichterscheinen. Nach erneutem E-Mailwechsel mit dem Rechtreferat stellte sie dem Sozialgericht folgende Rechnung auf: Kurzfristiger Flug aus Übersee, Weiterfahrt mit dem Zug, Übernachtung im Hotel würde überschlägig € 5.000 kosten. Sofern das Sozialgericht diese Kosten übernehmen würde, sei sie gern bereit, zum gewünschten Termin persönlich zu erscheinen. Darauf entschied das Sozialgericht nach Aktenlage folgendermaßen:

Dieser Fall und die leidige Frage des Kindergeldes hängt mit dem rechtlich unklaren Status von uns ins Ausland vermittelten Lehrern zusammen:

Innerhalb Europas haben alle Eltern Anspruch auf Kinder- und Erziehungsgeld. Im außereuropäischen Ausland ist die Lage anders. Es besteht grundsätzlich kein Anspruch

auf Kindergeld, es sei denn, man gehört zu der Gruppe von Arbeitnehmern, die ihr Gehalt aus Deutschland bezieht, dann werden die Gruppen aufgezählt: Diplomaten, Bundeswehrangehörige, Missionare. Die Lehrer an Schulen im Ausland wurden aus uns nicht erfindlichen Gründen nicht in die Liste aufgenommen und so entscheiden die Familienkassen äußerst unterschiedlich.

Dem Rechts- und Sozialreferat des VDLiA sind Fälle von BPLK-Kollegen/innen im außereuropäischen Ausland vorgetragen worden über Benachteiligungen in steuerlicher Hinsicht und was das Kindergeld angeht.

Dieses Problem stellt sich aus unserer Sicht folgendermaßen dar.

Die Struktur der BPLK-Zuwendungen (ZfA-Zahlungen + vertraglich festgelegtes OLK-Gehalt durch die Auslandsschule) führt zunehmend zu einer steuerlichen Schieflage.

Während die ZfA-Zahlungen an BPLK in den letzten 10 Jahren incl. Kindergeld und Sozialzulagen praktisch unverändert um € 3.000 (brutto) gleichgeblieben sind, haben sich inflationsbedingt die Ortskrafteinkünfte in vielen Ländern z. T. drastisch erhöht.

Damit übersteigen die Auslandseinnahmen von BPLK in letzter Zeit häufig den Wert von 10 % ihrer Inlandseinkünfte (= ZFA-Zahlungen). Das ist aber die Grenze, die steuerlich nicht überschritten werden darf, um die Gesamteinkünfte wie ein inländischer Arbeitnehmer unbeschränkt abzugsfähig versteuern zu können. Das Finanzamt Bonn-Innenstadt stuft damit die Jahreseinkünfte als beschränkt steuerpflichtig ein, obwohl die Gelder für die ausländischen Orteinkünfte der BLK auch aus Mitteln der ZfA-Schulbeihilfe fließen, also mithin aus inländischen öffentlichen Mitteln.

Die beschränkte Steuerpflicht hat u. a. folgende Konsequenzen für BPLK:

- Lohnsteuerklasse 1 für die inländischen Einkünfte;
- keine Veranlagung zum Einkommensteuerjahresausgleich und keine steuermindernde Abzugsfähigkeit;
- kein Anspruch auf Kindergeld.



Die Rechts- und Sozialreferenten bei der Arbeit

Im Vergleich zu ADLK, die im Allgemeinen keine ausländischen Ortseinkünfte und folglich deswegen keine steuerlichen Nachteile zu befürchten haben, beinhaltet die Zuwendungsstruktur der BPLK per se eine erhebliche Benachteiligung gemäß deutschem Steuerrecht.

Der VDLiA hat konkret den Fall eines Kollegen aus Lateinamerika vorliegen, der nach fast vierjähriger Auseinandersetzung mit verschiedenen Finanzämtern über seinen steuerlichen Status und über den seiner Ferienwohnung nun laut vorläufig letztem Bescheid Kindergeld der letzten vier Jahre für zwei Kinder zurückzahlen soll, eine Summe von fast € 16.000.

Der Kollege hatte seine Wohnung in Deutschland gekündigt und ist unmittelbar vor Ausreise in seine Ferienwohnung umgezogen. Das örtliche Finanzamt hat diesen Wohnsitz zunächst auch als steuerlich relevanten Wohnsitz vorläufig anerkannt. Somit erhielt er für seine zwei Kinder weiterhin das in Deutschland fällige Kindergeld. Nach einer Revision im Finanzamt zwei Jahre später wurde diese Wohnung endgültig nicht als steuerlich relevant anerkannt und ihm Bonn Innenstadt als das zuständige Finanzamt zugewiesen. Er erhielt aber weiterhin Kindergeld. Nach einem weiteren Jahr hat Bonn Innenstadt rückwirkend die unbeschränkte Steuerpflicht widerrufen, ihn in Steuerklasse 1 eingestuft und die zuständige Familienkasse

darüber informiert, dass dem Kollegen fälschlicherweise die letzten Jahre Kindergeld gezahlt worden sei. Das Widerspruchsverfahren gegen diesen Bescheid dauerte ein weiteres Jahr und endete mit einem definitiven negativen Bescheid, gegen den er z. Zt. mit Unterstützung des VDLiA vor dem Finanzgericht klagt. Der Ausgang dieses Verfahrens ist ungewiss und das Verfahren selbst hat keine aufschiebende Wirkung hinsichtlich der Rückzahlung von Kindergeld und Steuerschuld. Es konnte allerdings die Rückzahlung in Raten erreicht werden.

Der Kollege fühlt sich als deutscher Staatsbürger, der auf Vermittlung und im Interesse der deutschen auswärtigen Kulturpolitik gewissenhaft seinen Dienst als BPLK versieht, zu Recht diskriminiert. Im Vergleich mit einem Arbeitnehmer in Deutschland und im europäischen Ausland wird er steuerlich schlechter eingestuft, er verliert seinen Anspruch auf Kindergeld, ja, man verlangt sogar bereits gezahltes Kindergeld von ihm zurück.

Das Rechtsreferat sieht sich aus diesen Gründen nicht mehr in der Lage, interessierten Kolleginnen und Kollegen zu raten, unter diesen Bedingungen eine Stelle als BPLK im außereuropäischen Ausland anzunehmen.

Wir sind der Meinung, hier besteht dringender Handlungsbedarf seitens der Zentralstelle um auch den BPLK-Status wieder halbwegs attraktiv zu machen. Das ganze Problem würde sich wie viele andere erledigen, wenn die Auslandslehrer als Bundesbeamte auf Zeit vermittelt würden, eine Statusänderung, die der VDLiA seit vielen Jahren fordert.

Ferner sind wir der Meinung, dass in dem konkreten Fall die ZfA in einer Fürsorgesituation dem Kollegen gegenüber steht.

Aber auch für alle anderen Kollegen sollte die Fürsorgepflicht gelten und Anstrengungen unternommen werden, die Lehrer in die o. e. Ausnahmeliste der Gesetze für Kinder- und Elterngeld aufzunehmen.

Auch das Beihilferecht enthält einige Fallstricke. Am Beispiel des folgenden Falles möchten wir das veranschaulichen: Die Ehefrau eines zum 1. September an eine Deutsche Schule vermittelten Kollegen war bis zu der Ausreise in Deutschland selbst als Lehrerin tätig und beihilfeberechtigt. Mit ihrer Beurlaubung ohne Bezüge war ihre eigene Beihilfeberechtigung beendet. Sie nahm fälschlicherweise an, sie sei im Ausland nahtlos über ihren Ehemann beihilfeberechtigt. Kaum im Ausland, erkrankte sie und musste sich einer kostspieligen Operation unterziehen. Sie fiel aus allen Wolken, als ihr die Beihilfe mitteilte, dass sie in diesem Kalenderjahr wegen Berufstätigkeit und eines Einkommens über € 17.000 noch nicht über ihren Ehemann beihilfeberechtigt sei, sie hätte sich für den Zeitraum September bis Dezember zu 100 % selbst krankenversichern müssen. Erst im darauffolgenden Kalenderjahr ohne eigene Einkünfte bzw. eigenem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsvertrag sei sie beihilfeberechtigt über ihren Ehepartner.

Der VDLiA weist in diesem Zusammenhang erneut darauf hin, dass vor der Ausreise bei beihilfeberechtigten Ehepartnern der KV-Schutz sorgfältig überprüft werden sollte, ob eventuell eine diesbezügliche Versicherungslücke besteht. Das gilt auch für Ehepartner, die sich dafür entscheiden, am Schulort ebenfalls zu arbeiten.

Vermehrter Beratungsbedarf wird in der Frage des Status und der Bezahlung der Ortlehrkräfte auf das Rechts- und Sozialreferat zukommen. Wenn die „Reform aus einem Guss“ so wie z. Zt. geplant umgesetzt wird, bedeutet die Budgetierung für die Schulen, dass sie für die Lehrer aus Deutschland ein festes Budget bekommen und sie sich dann entweder für eine ADLK oder eine evtl. „billigere“ Ortskraft entscheiden können. Für Lehrkräfte aus Deutschland, die sich zu lokalen Bedingungen als Ortslehrkraft engagieren lassen, gilt es aber, einiges zu bedenken.

Als wir in den 80ern und 90ern aktiv im Ausland waren, war einer von uns vermittelt und der andere als Ortskraft zu ortsüblich niedriger Bezahlung tätig, aber beide im Interesse der Schule und der Bundesrepublik Deutschland. Die Beihilfe zahlte stillschweigend via Vermittelten auch für die Ortskraft, deren Tätigkeit ruhegehaltmäßig auf die Pension angerechnet wurde. Die einkommensmäßíge und soziale Absicherung von ADLK war zwischen den 70er und 90er Jahren so, dass man als mitreisender

Ehepartner sich eine Ortkrafttätigkeit auch bei geringster Bezahlung leisten konnte.

Inzwischen hat sich vieles verändert. Das Ortslehrkraftgehalt ist in vielen Ländern angestiegen.

Die Beihilfe zahlt nicht mehr für einen als Ortskraft tätigen Ehepartner, also muss man sich als OLK auch selbst krankenversichern, sofern die Sozialgesetzgebung des Gastlandes keine (ausreichende) Krankenversicherung für die Angestellten der Schule vorsieht.

Im Zuge der klammen Kassen sind die Bundesländer inzwischen nicht mehr bereit, die Zeit der Tätigkeit einer Ortskraft an einer deutschen Auslandschule ruhegehaltsmäßig anzuerkennen. Entweder man verzichtet als beurlaubter Beamter für die Zeit der Ortskrafttätigkeit auf Pensionsansprüche oder man zahlt je nach Bundesland zwischen € 500 und 1.000 monatlich in die Pensionskasse. Als nicht verbeamtete Ortskraft muss man sich selbst um die Alterssicherung kümmern. Für die Ortskraft ist diese Tätigkeit also kein billiger Spaß. Dazu kommt, dass eine Ortskraft einen direkten Vertrag mit der Schule eingeht, in dem Gehalt, Sozialabgaben, Aufwandsentschädigung für Reisekosten und Umzug etc. verhandelt werden, deutsche Stellen also ganz außen vor sind und sich in keiner Weise für die Ortskraft in der Verantwortung sehen – sollte es Probleme geben. Es ist bis jetzt auch noch nicht geklärt, ob bei rechtlichen Auseinandersetzungen der Gerichtsstand im jeweiligen Ausland oder in der Bundesrepublik Deutschland ist. Selbst bei einem Arbeitsvertrag mit Gerichtsstand BRD ist es unsicher, ob ein deutsches Arbeitsgericht wegen des ausländischen Arbeitgebers und des ausländischen Dienstortes sich bei einem Rechtsstreit überhaupt für zuständig erklärt. Wenn die Gesetze des Gastlandes gelten, also ein Rechtsstreit im Gastland ausgetragen werden muss, hat es eine Ortskraft bei einer solchen Auseinandersetzung ausgesprochen schwer als Fremde. Wer weder Gastland noch dessen Sprache gut kennt, muss davon ausgehen, dass bei Problemen fast keine Möglichkeit besteht, Recht zu bekommen und dass man als Ausländer in diesem Fall ohne soziale Absicherung, ohne finanzielle Hilfe auf sich allein gestellt ist. Als Lehrer in Deutschland sind wir die Fürsorge unseres Landesherrn gewöhnt, es fehlt uns also an Erfahrung mit der Situation als rechtlich nicht abgesichertem Arbeitnehmer umzugehen.

Wir möchten mit zwei Wunschzielen abschließen:

Unser allererster Wunsch für die Zukunft ist, dass alle Auslandlehrkräfte Mitglieder im VDLiA werden: Je mehr wir sind, desto stärker sind wir. Wichtig ist auch, dass die Mitglieder nach Rückkehr aus dem Ausland dem VDLiA treu bleiben, um ihre Erfahrungen der nachfolgenden Auslandslehrergeneration weitergeben zu können.

Unser zweiter Wunsch für die Zukunft ist eine Reform des Auslandsschulwesens, deren oberstes Ziel nicht ist, eine erneute Einsparrunde einzuläuten. Der Status der Auslandlehrer muss reformiert werden. Auslandslehrer als Bundesbeamte auf Zeit wäre ein erster Schritt in die richtige Richtung, damit die aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte aus der arbeitsrechtlichen Grauzone herauskommen. Damit wäre zudem eine ausreichende soziale und rechtliche Absicherung gewährleistet, so dass auch im Konfliktfall eine wirksame Personalvertretung mit vergleichbaren Regelungen wie in Deutschland existiert. ◂◂

# Von einem, der auszog, den Fremdländischen Deutsch beizubringen und das Auslandsschulwesen kennenzulernen

**oder was einem an einer DS so alles passieren kann – Ein Vorgang, wie ihn nur das wahre Leben schreiben kann**

*aus den Akten des Rechts- und Sozialreferats, bearbeitet von Nora Lucidi*

Es war einmal ein gutaussehender Junggeselle, namens Aldebrand, der bewarb sich für eine Vermittlung als Programmlehrkraft an eine deutsche Auslandsschule. Das Schulamt für das Auslandsschulwesen in Colonia freute sich, denn BPLKs sind billiger als ADLKs, Junggesellen sind billiger als Familien und die Mittel waren wie immer knapp.

Aldebrand war schlau, lernte die Fremdlandsprache und wurde Mitglied im Club der V-Delias. Der freute sich, denn er freut sich immer über neue Mitglieder. Verantwortungsbewusst schloss Aldebrand zu seiner Lebensversicherung noch eine private Rentenversicherung und eine Auslandskrankenversicherung ab, nachdem er diese Belastungen mit der Höhe des für zwei Jahre zugesicherten Salärs abgeglichen hatte.

Auf diese Weise optimal gerüstet, packte Aldebrand sein Ränzlein und machte sich auf den Weg nach Fremdland, um an seiner Traumschule tüchtige Arbeit zu leisten.

Viele fremdländische Feen halfen ihm tatkräftig, sich in Fremdland zurechtzufinden. Aldebrand freute sich: „Mein Fremdland ist ein Traumland und ein Gute-Feen-Land."

Eine Fee war aber eine böse Fee. Sie war Aldebrand vorgestellt worden als Kollegenfee, die schon anderen Neulehrern beim Einleben geholfen hatte. Sie half auch Aldebrand und half und half, besuchte Aldebrand sogar in seiner neuen Behausung um zu helfen sie einzurichten – bis ihm die Hilfe etwas zu viel wurde und er sagte: „Ich bin kein Märchenprinz, der eine Prinzessin sucht, da spielt sich bei mir nichts ab!"

Da schickte die böse Fee ihren Vater, den Zauberer. Er hielt Aldebrand das Schießgewehr vor die Brust und sagte: „Du hast meiner Tochter die Ehe versprochen."

„Hab ich nicht!"

„Hast du doch!"

Unser Auslandslehrer war zwar kein Prinz, aber ein Kämpfer und er trieb den Zauberer aus dem Haus. Bei dem Gerangel im Vorgarten löste sich ein Schuss und der Vater, der zwar Zauberer war, doch leider nicht unverwundbar, brach mit einem Schuss im Knie zusammen. Der Zauberer schrie, die böse Fee kreischte: „Du hast meinen Vater ermordet!" und die Nachbarn gafften. Panisch rief Aldebrand nach einer Rettungskutsche, die nach mehreren Stunden endlich auch kam und den Vater ins Spital verfrachtete. Da die medizinische Versorgung in Fremdland sich als defizitär erwies, verstarb der Zauberer wenige Tage später im Spital.

Nun saß unser Aldebrand in der Tinte und in den Akten des Staatsanwalts war er des Mordes angeklagt, wenn auch der Zauberer gerichtsnotorisch war.

Die Schule holte ihn aus seiner Wohnung, versteckte ihn im Büchersaal, den er sortierte, während die Drähte zur Gesandtschaft, zum Schulamt in Colonia und zum V-Delia anfingen zu glühen. Man erwog, ihn bei Nacht und Nebel außer Landes zu schaffen, hätte ihn damit aber zum international gesuchten Bösewicht gestempelt, einem Dilemma, das Aldebrand die ganze weitere Zeit verfolgen sollte. So blieb er weiterhin im Büchersaal hinter den Regalen versteckt und sah bang in die Zukunft.

Dem hilfreichen Gesandten aus Deutschland gelang es, dass Aldebrand nicht ins Verlies geworfen wurde, sondern auf freien Fuß bleiben konnte – allerdings lag sein Pass beim fremdländischen Staatsanwalt.

So zog er aus dem Büchersaal aus und erstellte fortan Arbeitsblätter für die Deutschkollegen, bekam dafür aber nur noch ein reduziertes Salär. Er lebte weiter im Verborgenen, da er

Racheaktionen der bösen Fee und ihrer Familie befürchtete.

Er brauchte einen Advokaten, der kostete. Seine Versicherungen liefen weiter und kosteten. Von irgendetwas musste er ja auch noch leben, das kostete – auch wenn er sparsam war. Und das Schulamt in Colonia schickte ihm eine offizielle Epistel: „Als Entgegenkommen erhalten Sie Ihre Bezüge weiterhin bis Ablauf dieses Schuljahres. Für eine Beteiligung an den Kosten für Rechtsbeistand ist gemäß den Richtlinien kein Spielraum. Bis Ihr Verfahren entschieden ist, sieht das Schulamt keine Möglichkeit zu handeln. Aber es sieht grundsätzlich eine weitere Vermittlung ihrer Person in eine Auslandstätigkeit positiv."

All seiner juristischen und finanziellen Probleme zum Trotz sah Aldebrand in einer zweiten Arbeitsstelle im Ausland einen Hoffnungsschimmer. Aber je länger sich das Ermittlungsverfahren hinzog, desto mehr Termine für eine Vermittlung an eine neue Auslandslehrerstelle in einem anderen Traumland – Aldebrand wollte nicht irgendwo hin – verstrichen. Und sein Schuldenberg wuchs.

Das Ermittlungsverfahren dauerte und dauerte. Laut Aldebrands Informationsstand hatte er auf Grund der Beweislage nichts zu befürchten, aber im Traumland gab es Korruption. – Und so kostete es weiterhin. – Die Familie der bösen Fee war zudem äußerst bemüht einen Freispruch zu verhindern. Erschwerend kam hinzu, dass im Fremdland ein Staatsanwalt darin seine Güte bewies, dass er Verdächtige nicht einfach so laufen ließ, denn dies schadete der Karriere. So war guter Rat teuer, und in der Gesandtschaft und dem V-Delia zerbrach man sich die Köpfe, wie es denn nun weitergehen sollte. Denn sollte wider Erwarten doch ein öffentliches Gerichtsverfahren eröffnet werden, könnte dieses –mit ungewissem Ausgang – drei Jahre und länger dauern und noch viel mehr kosten. Sollte Aldebrand doch aus dem Land geschmuggelt werden?

Die sonst eher zur Apathie neigenden Herren auf dem Schulamt verhielten sich recht konziliant und nahmen regen Anteil am Unglück des Herrn Aldebrand, war Ihnen doch so etwas Unerhörtes in all den Jahren des Auslandsschulwesen noch nicht untergekommen. Und in der Tat, Herr Aldebrand war auf die Thaler aus Deutschland angewiesen, seine Schulden mehrten sich.

Der verzweifelte Aldebrand schrieb dem V-Delia: „Ich bin völlig unverschuldet in diese Misere geraten. Die Kollegenfee, die für dies alles verantwortlich ist, ist geisteskrank. Ich weiß finanziell weder ein noch aus! Hat der V-Delia keinen Hilfsfond für solche Fälle?"

Hat er nicht! Aber der V-Delia trug mit seinen bescheidenen Mitteln sein Scherflein bei zu den Advokatenkosten.

Die nächste Epistel aus Fremdland im Novembermonat war in einigen Punkten vielversprechend: „Mein Freispruch ist quasi sicher," so schrieb Aldebrand. „Es fehlt nur noch eine Unterschrift. Der Staatsanwalt hat die Ermittlungen im Oktober abgeschlossen. Er plädiert auf Freispruch!"

Eigentlich wäre jetzt alles klar gewesen, wäre dieser Freispruch amtlich – war er aber nicht. Ein Richterspruch war vonnöten, der erst konnte die Empfehlung des Staatsanwalts in einen amtlichen Freispruch verwandeln. Der Zeitpunkt dafür war ungewiss. Es stand jedoch zu befürchten, dass sich das alles noch hinzöge, da das Pult des Richters mit liegengebliebenen Verfahren überquoll. Zudem streikten – wie in Fremdland häufig der Fall – gerade die Gerichtsdiener. Zu allem Übel beginnen in Fremdland im Dezember die Gerichtsferien, in denen die entsprechenden Stellen im Urlaub sind und demzufolge die Arbeit ruht. Die Gerichtsferien dauern bis Ende Januar.

Das Schulamt in Deutschland musste sparen, denn die Mittel waren wie immer knapp. Konzilianz war teuer und das Mitgefühl und Interesse inzwischen verbraucht. Bis Februar wurde Herrn Aldebrand der Salär gezahlt, danach war Schluss! Mit seinem Latein am Ende, ohne Lohn und Brot und nicht befugt Fremdland zu verlassen, schrieb Aldebrand dem V-Delia: „Das Schulamt hat mir geraten, ich solle doch ab Februar Sozialhilfe beantragen! Wie soll ich das denn machen?"

Der V-Delia drahtete zum x-ten Mal mit dem Schulamt und drängte auf tatkräftige Unterstützung. Schulamt und Gesandtschaft legten sich noch einmal tüchtig ins Zeug und wer weiß,

vielleicht auch die Heinzelmännchen von Colonia. So wandte sich, wie in Fremd- und Traumländern häufig, im letzten Moment auf wundersame Weise doch noch alles zum Guten. Nachdem einige Zeit ins Land gezogen war, in der von Aldebrand nichts vernommen wurde, erreichte den V-Delia eine euphorische Kurz-Epistel: „Nach zwei Jahren im Fremdland bin ich frei und verlasse es schleunigst!!!"

Seither ist Aldebrand verschollen und lebt hoffentlich glücklich als Deutschlehrer in irgendeinem fernen Traumland. ◂◂

## Sozial- und Rechtsreferat: Daten, Fakten, Tendenzen

*Hannelore Breyer-Rheinberger, Lothar Rheinberger*

Ursprünglich war als Titel: Zahlen und Daten … geplant. Da aber in Potsdam mitten in den letzten Vorbereitungen für die Hauptversammlung die Festplatte des PCs vom Rechts- und Sozialreferat den Geist aufgab, sind Teile der Beratungsdaten verloren gegangen, so dass nicht mit exakten Zahlen und gar % bei den Anfragen gedient werden kann.

Die Themenkomplexe der Beratungen lassen sich aber neben dem PC auch im Kopf speichern und sind somit nicht perdu.

1. Es gibt mit steigender Tendenz Fragen zur Vermittlung, auch von vielen Nichtmitgliedern. Dann auch Hilferufe von frustrierten Ausreisewilligen: „Ich will ins Ausland, mein Land gibt mich nicht frei, gibt es ein Recht auf Vermittlung?" – Gibt es nicht!

2. Anfragen rund um die Familie nehmen zu: Was sind die Regelungen betreffs Schwangerschaft, Mutterschutz, Elternzeit und –geld und Kindergeld. Es gibt aber auch Fälle, bei denen es um die Übernahme von Kosten geht, wenn ein Kind in einem Internat oder einer Schule an einem anderen Ort als dem Einsatzort der Lehrereltern beschult wird.

3. Steuerfragen insbesondere die Themen „doppelte Haushaltsführung", „beschränkte" bzw. „unbeschränkte Steuerpflicht" und natürlich das damit zusammenhängende Kindergeld sind immer wieder Gründe für Anfragen.

4. Seitdem der VDLiA Gruppenverträge mit der DKV interessierten Mitgliedern anbieten kann, gab es vielfältige Nachfragen nach Kranken- und Rechtsschutzversicherung.

5. Pauschalen: Probleme mit der Flugkostenpauschale, vor allem wenn es nur eine einzige Pauschale für ein Land mit mehrere Schulstandorte gibt, aber stark differierende Flugpreise durch Kosten für teure Anschlussflüge.

Klagen über zu geringe Mietpauschalen gab es regelmäßig, insbesondere aber über die willkürliche Erhöhung des Eigenanteils bei ADLK an den Mietkosten.

6. Fragen zu den Zuwendungen; hier insbesondere Klagen darüber, dass die meisten Zuwendungen für ADLK seit 2001 nicht an die Inflationsentwicklung angepasst worden sind, ja dass die Mietkostenzuwendung sogar de facto gekürzt wurde.

Die gesamten Zuwendungen für BPLK sind seit 2001 nicht erhöht worden!

7. Ein Dauerbrenner sind Anfragen im Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen an den jeweiligen Schulen.

Es fängt an mit Fragen zum Lehrerbeirat/Personalvertretung.

Grundsätzlich gelten in den Gastländern andere Arbeits- und Mitbestimmungsregelungen als in Deutschland. Ferner sind alle aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte grundsätzlich Angestellte der jeweiligen Schule und damit den Arbeitsgesetzen des Gastlandes unterworfen. Bei Anfragen verweisen wir immer auf die einschlägigen Regelungen des „Handbuch für das Deutsche Auslandsschulwesen", in welchen allen Vertragsschulen mit der ZfA empfohlen wird, einen „Lehrerbeirat" einzurichten.

Wir betonen immer, dass auch an Auslandsschulen wie im Inlandsschuldienst das oberste Gebot bei allen Konflikten die Wahrung des Schulfriedens ist. Allen Beteiligten obliegt die Pflicht im Interesse der Schüler und dem An-

sehen der Schule, sich gütlich zu einigen bzw. nach Einigungskompromissen zu suchen. Dem Lehrerbeirat steht dabei ein Anhörungsrecht bei Schulvorstand und Schulleitung zu. Der VDLiA hat immer dazu ermuntert, an allen Schulstandorten einen Lehrerbeirat einzurichten, weil dadurch Konflikte bereinigt werden können, bevor sie eskalieren.

Dienstliche Beurteilungen und sogenannte „Leistungsbeschreibungen" sind häufig Grund für Anfragen beim VDLiA. Lassen sich gegensätzliche Ansichten nicht im Gespräch klären, hilft es nur, das Gutachten pflichtgemäß zu unterschreiben mit dem Zusatz: „Gegendarstellung s. Anlage".

In den letzten Jahren sind Abmahnungen durch die Schulleitungen häufiger aufgetreten als in früheren Jahren. Das hängt vermutlich mit den zunehmend wirksamer werdenden Arbeitnehmerschutzgesetzen weltweit zusammen. Viele Kolleginnen und Kollegen können damit wenig anfangen und verkennen bisweilen den Ernst der neuen Lage für sie. Aber auch die Schulleitungen erteilen oft fehlerhafte Abmahnungen, ohne die Nennung konkreter Vertrags- bzw. Pflichtverletzungen und ohne Einräumung einer Möglichkeit zur Stellungnahme. Hier konnte durch Vermittlung und Klarstellung durch den VDLiA bisweilen Abhilfe geschaffen werden.

Fragen zu den Vertragslaufzeiten und Wünsche nach vorzeitiger Vertragsauflösung nehmen stark zu.

Nichtverlängerungen sind ein sehr bitteres Thema für die Betroffenen. Hier ist vor allem Zuhören gefragt und einfühlsame psychologische Aufbauarbeit. Das galt auch für die Fälle von Mobbing. Bei fristlosen Kündigungen konnte bisweilen mit Verweis auf die Rechtslage und mit Hilfe der Botschaft ein gegenseitiges Einvernehmen für ein fristgerechtes Vertragsende erreicht werden.

8. Immer wieder gab es Hilferufe bei Flugreisen im Krankheitsfall und bei längerfristigen Erkrankungen, bei denen ein vorzeitiges Vertragsende oder schwierige Versicherungsprobleme drohten.

9. Im vergangenen Jahr war die Deputatserhöhung ein brisantes Thema, vor allem die



„Hallo, Sie sind verbunden mit Hannelore Breyer-Rheinberger"

Frage, ob die Neuregelung auch auf Altverträge Anwendung finden darf. Der VDLiA steht nach Einholung eines Rechtsgutachtens auf dem Standpunkt, pacta sunt servanda. Er hat allen Schulleitern empfohlen, Kollegen mit Altverträgen nicht unter Druck zu setzen, die Neuregelung während der Laufzeitz des bestehenden Vertrages zu akzeptieren. Bei Verlängerungen ist die Sachlage anders, da können die Bedingungen verändert werden, es gibt kein hier Recht auf Bestandsschutz, weil es auch keinen Rechtsanspruch auf Vertragsverlängerung gibt.

10. Schriftverkehr mit der Heimatbehörde bedarf auch ab und an des Rates des VDLiA, vor allem die leidige Frage der (Nicht)-Beförderung im Ausland, die von den Bundesländern recht unterschiedlich, meist aber restriktiv, gehandhabt wird.

11. Die Rückkehr wird sehr unterschiedlich empfunden, aber sie hinterlässt bei allen Lehrkräften Spuren, die neben dem Schriftwechsel mit den Sozialreferenten auch in den Regionalgruppen und auf der HV mit verständnisvollen Kollegen besprochen werden können.

Bei dem Wunsch nach Länderwechsel half der VDLiA bei der Antragsstellung. Hier zahlt sich aus, auch nach dem Auslandseinsatz Mitglied im VDLiA zu bleiben.

12. Immer wieder ist ein Dienstjubiläum oder die Pensionierung ein Grund für eine Anfrage. Entweder weil Zeiten im Ausland nicht angerechnet werden oder weil rüstige Pensionäre gerne noch einmal ihre Erfahrungen im Ausland einbringen möchten.

Bei der Frage der Vergütung von Arbeitszeiten nach der Verrentung bzw. Pensionierung gab es bisweilen ein böses Erwachen, denn die Bezahlung im Ausland wurde oft von der Pension abgezogen. Das Rechtsreferat hat auch hier beratend weitergeholfen.

13. Es gibt in wachsendem Maß Anfragen von Nichtmitgliedern zu allen oben erwähnten Themen. Hier heißt es stets abzuwägen, inwieweit man der gemeinsamen Sache des Auslandsschulwesens mit einer sachdienlichen Antwort hilft in der Hoffnung, ob man ein neues Mitglied geworben hat oder ob man konsequent die Sache des VDLiA vertreten und antworten soll: „Hilfestellung gibt es erst nach Eintritt in die Solidargemeinschaft."

14. Erfreulich ist der Anstieg von Mails, in denen um Information zum Auslandsschulwesen ersucht wird durch Studenten, die eine wissenschaftliche Arbeit zu diesem Themenkomplex verfassen wollen. Es zeigt, dass dieses Thema ins Blickfeld der wissenschaftlichen Öffentlichkeit geraten ist und somit auch allmählich ins allgemeine öffentliche Bewusstsein gerät. Nur wenn unsere Arbeit vor Ort zur Kenntnis genommen wird, besteht die Aussicht, dass sich die Bedeutung der DSS für die internationale Reputation der BRD manifestiert und es dann auch die entsprechenden Mittel für das Auslandsschulwesen gibt. ◂◂

**Unser Rechtsreferat muss neu besetzt werden, aber der Vorstand bemüht sich um schnellstmögliche Behandlung all Ihrer eingehenden Anfragen. Bedenken Sie bitte, dass wir ehrenamtlich arbeiten und keine ausgebildeten Juristen sind. In vielen Fällen, die in letzter Zeit an uns herangetragen wurden, zeigte sich die immer komplizierter werdende Rechtslage der im Ausland arbeitenden Kollegen und Kolleginnen. Haben Sie also bitte etwas Geduld.**

**Schicken Sie Ihre Fragen an wecht@vdlia.de oder lother@vdlia.de.**

**Wir tun unser Bestes.**

## Seit 50 Jahren Brückenbauer: Deutsche Schule Washington D. C.

*Antje Passenheim*

Das Geburtstagsgeschenk ist ein Lob in den höchsten Tönen und kommt von einem Profikomponisten aus Berlin: „DSW, Deutschland in Amerika", singt die vollbesetzte Aula der Deutschen Schule Washington D. C. (DSW). Auf der Bühne begleitet der eigens angereiste Künstler Mark Scheibe den Schulchor. „Toleranz und Offenheit …". Eine eigene Hymne für die älteste Deutsche Auslandsschule in den USA. 50 Jahre ist sie Ende September geworden. Und die DSW feiert: Bunte Seifenblasen, Kinder in den Schulfarben Blau, Gelb, Rot und eine ergriffene Stimmung, die vielen im Saal eine Gänsehaut macht.

„Die DSW ist nicht nur eine exzellente Schule, an die man – wie ich das aus eigener Erfahrung sagen kann – seine Kinder gerne schickt", erklärt der Deutsche Botschafter in den USA, Dr. Peter Ammon, in seiner Rede. Die Schule setze darüber hinaus auch ein wichtiges politisches Signal. „Sie ist keine deutsche Insel, die sich von ihrer amerikanischen Umgebung abschottet – im Gegenteil. Die DSW bildet eine Brücke in die amerikanische Gesellschaft, ohne dass Identitäten beliebig werden."

Unter Ammons Zuhörern sitzt, neben der Regional-Betreuerin der ZfA, Cornelia Last-Wyka, auch eine weißhaarige Frau, die diesen Brückenbau von Anbeginn vorangetrieben hat: Annemarie Chretien, eine der Gründungsmütter und ersten Lehrkräfte der Schule. „Mädle, lass d' Fenger davo', des braucht sei Zeit", riet der damalige Bundespräsident Theodor Heuss in den 50er Jahren, als die damalige Botschaftsangestellte Chretien ihn bei einem Washington-Besuch mit ihrer Idee behelligte, eine deutsche Schule zu errichten. Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg sei zu frisch, warnten auch andere. Deutsche Kinder sollten besser Englisch lernen. Chretien war der Meinung, sie sollten beides - und setzte sich mit einer Reihe von Unterstützern durch: Am 11. September 1961 drückten die ersten Kinder die Schulbank in der neugegründeten Deutschen Schule Washington D. C. Die DSW wurde Wegbereiterin für vier weitere Deutsche Auslandsschulen in den USA, die in den folgenden Jahrzehnten in, New York, Silicon Valley, Boston und Portland öffneten.

Aus einer alten Villa in der US-Hauptstadt wurde mit den Jahrzehnten ein modernes



Gründungsinitiatorin und -lehrkraft Annemarie Chretien mit einer ehemaligen Schülerin



Der Komponist der DSW-Schulhymne Mark Scheibe am Klavier



Die DS Washington D.C.

Schulgelände im Vorort Potomac, das Kindergarten, Grundschule und Weiterführende Schule sowie die mehrfach preisgekrönte Deutsche Sprachschule umfasst. Aus den 33 Pionieren der ersten Stunde sind heute rund 600 Schülerinnen und Schüler geworden.

„Washingtons bestgehütetes Geheimnis", wie die Hauptstädter lange scherzten, entwickelte sich zu einer Einrichtung, die Symbol deutsch-amerikanischer Freundschaft ist. „Die DSW ist eine Schule, in der deutsche Sprache und Kultur einen hohen Stellenwert haben, die sich aber auch als Brücke zwischen den Kulturen mit amerikanischem Schwerpunkt versteht", betont Schulleiter Gries. Ihn freut, dass heute rund ein Drittel der DSW-Schüler amerikanische Wurzeln haben.

„Meine Eltern sind beide Amerikaner", erzählt eine Elftklässlerin. „Von einer deutschen Freundin haben sie damals von dieser Schule gehört und fanden das Bildungsangebot so gut, dass sie mich angemeldet haben." Das Lernen in kleinen Gruppen, die selten über 20 Schüler umfassen, und das breite Fächerangebot ziehen immer mehr Einheimische in die Deutsche Schule, der Bundespräsident Christian Wulff das Prädikat „Exzellente Deutsche Auslandsschule" verlieh.

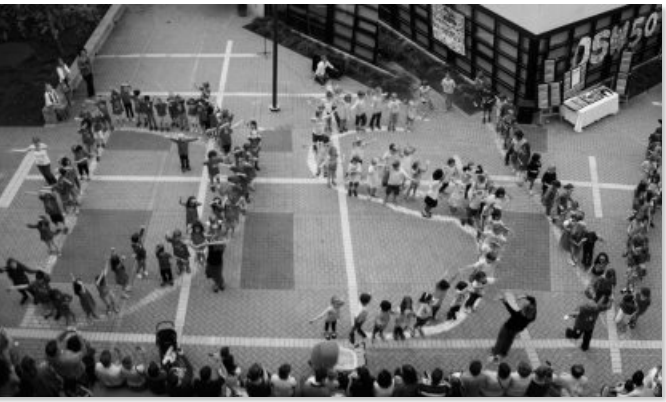
Wie die zugezogenen deutschen Experten-, Diplomaten- oder Bundeswehrfamilien finden auch US-Bürger attraktiv, dass DSW-Absolventen neben dem Deutsch-Internationalen Abitur zugleich den High School-Abschluss machen können - also die freie Wahl hätten, in den USA oder Deutschland bzw. Europa zu studieren. „Und glaubt mir", verspricht ZfA-Repräsentantin Last Wyka in ihrer Geburtstagsrede den Schülern im Publikum: „Die deutschen Universitäten freuen sich auf Euch!" Die Flexibilität und Weltoffenheit der Absolventen Deutscher Auslandsschulen seien in einer sich globalisierenden Welt immer gefragter.

Dass deutsche Universitäten für zahlreiche US-Bürger ein lockendes Ziel sind, zeigt unter anderem der Ansturm auf die Sprachschule der DSW: „Ziel der meisten unserer 500 Schüler ist das Sprachdiplom, das ihnen Zugang zu deutschen Unis ermöglicht", so Leiterin Kerstin Hopkins. Mit rund 40 Diplom-Prüfungen im Jahr liegt die German Language School der DSW an der Spitze der Sprachschulen der USA. „Derzeit ist der jüngste Schüler drei, die älteste Schülerin 87 Jahre alt", sagt Hopkins, deren Einrichtung in diesem Jahr ihren 35. Geburtstag feiert.



Schulleiter Waldemar Gries, Botschafter Dr. Peter Ammon und Cornelia Last-Wyka (ZfA) im hochmodernen Chemielabor des neuen Naturwissenschaftsgebäudes

Dass an der DSW neben Mehrsprachigkeit und den Geisteswissenschaften vor allem auch die Naturwissenschaften hoch im Kurs stehen, zeigt ein weiterer Höhepunkt der Geburtstagsfeier: Es ist die Einweihung eines modernen Na-




Schulfeier zum 50-jährigen Bestehen der DSW



Die Grundschule singt sich durch die letzten 50 Jahre

turwissenschaftsgebäudes. Von den Mitgliedern des Schulvereins finanziert und mit hartnäckigem Engagement des Schulvorstands vorangetrieben, ist ein Neubau nach neusten pädagogischen wie umwelttechnischen Standards entstanden. Zur Einweihung kommt Rotkohl auf den Tisch: Im nagelneuen Biologielabor demonstrieren Schüler, wie sie die DNA des Gemüses analysieren. Mit bunten Schutzbrillen und weißen Kitteln führen sie Botschafter Ammon und geladenen Vertretern umliegender Forschungsinstitute und Firmen an hochmodernen Stehtischen vor, was sie können.

„Der Neubau soll die DSW auch im naturwissenschaftlichen Bereich von Weitem sichtbar machen", erklärt die Vorsitzende des Schulvereins, Jutta Frankfurter. „Ein Leuchtturm der naturwissenschaftlichen Förderung", soll das mit einem Umweltprädikat versehene, lichte Gebäude nach Wunsch des Schulträgers werden. Vertreter ansässiger Institute haben bereits Interesse an gemeinsamen Projekten mit den Schülern bekundet. „Wir möchten auch die Zusammenarbeit mit Firmen in Zukunft verstärken", so Frankfurter. Die Betriebswirtin und Juristin gehört zum Kreis der neun Eltern, die sich ehrenamtlich im Schulvorstand organisieren. Sein Ziel ist es, das wirtschaftliche Überleben der Private-Public-Partnership mit der Bundesregierung ebenso zu sichern wie den Charakter einer Deutschen Schule, die wettbewerbsfähige, international aufgeschlossene junge Menschen auf ihr Berufsleben vorbereitet. Dass ansässige deutsche und amerikanische Firmen die Deutsche Schule als wichtigen Partner anerkennen, haben sie der DSW zum Geburtstag gezeigt: Sämtliche Festveranstaltungen sind allein auf ihr Konto gegangen. Durch hartnäckiges Fundraising konnte daneben noch der Grundstock für die Sanierung des Sportplatzes gelegt werden. Ihm kommen alle Gewinne des Fests zugute.

Neue Partner – neue Schritte: Den Ort für ihren Geburtstagsball am zweiten Festtag hat die DSW mit Bedacht gewählt: den Ballsaal nämlich im Hauptquartier der Organisation Amerikanischer Staaten. Während die Festgäste vergnügt zur Musik des Heeresmusikkorps 300 Koblenz tanzen, signalisieren sie: Wir wollen uns stärker als bisher auf unser amerikanisches Umfeld zubewegen.

Ein Ziel, das auch der erstmals gekürte „DSW-Alumni of the Year" unterstützt: CNN-Korrespondent und DSW-Absolvent Frederik Pleitgen. „Die Zeit auf der Deutschen Schule Washington hat mich fürs ganze Leben geprägt", so der Preisträger. „Die auf der DSW vermittelten Werte, Toleranz, Multikulturalität und Flexibilität helfen mir nun, mich in zahlreichen Kulturkreisen weltweit zu bewegen." ◂◂

alle Bilder von Anne-Lee Gilder;
Quelle: „Deutsche Schule Washington"

## Kontakt

www.dswashington.org

## Chinesische Schüler fragen sich durch Deutschland

*Ina-Maria Maahs*

In der zweiten Woche der beschriebenen Lerneinheit wurde von mir in Absprache und mit Unterstützung meiner zuständigen DSD-Lehrerin, Anita Voltersen, ein Deutschland-Quiz für eine Unterrichtsstunde im Umfang von 45 Minuten vorbereitet. Die Schüler hatten zu diesem Zeitpunkt bereits eine Einführung in das Thema und beschäftigten sich eine Woche lang verstärkt mit der deutschen Kultur und Lebensweise.

Vorrangiges Ziel des Quiz war es, das landeskundliche Wissen der Schüler auszubauen und zu festigen, gleichzeitig sollten sie aber ihr eigenes Hör- und vor allem Sprachvermögen schulen, sowie die selbstständige Arbeit in einer Lerngruppe trainieren. Die Schüler sollten daher selbst Fragen entwerfen und sich gegenseitig befragen.

Das Quiz wurde auf vier Teams mit je fünf bis sechs Schüler angelegt. Jedem Team wurde nicht nur ein Name – Schiller, Mercedes, Currywurst und Bayern München – gegeben, sondern auch eine Farbe zugeordnet. In der entsprechenden Farbe hatte ich für die einzelnen Teams Namensaufsteller und „Quizkarten" vorbereitet, auf die sie die Fragen schreiben sollten. Diesem Farbschema folgend wurden die Gruppen mit unterschiedlich farbigen Bonbons ausgelost. Die Schüler verstanden dieses Konzept sofort, fanden sich eigenständig in ihrem Team zusammen und begannen sofort, Fragen zu entwerfen.

Nach etwa zehn Minuten Gruppenarbeit konnten wir mit dem Quiz beginnen. Dabei saßen die Schüler in ihren Gruppen in einem Halbkreis, so dass sie sich gegenseitig sehen konnten und auch die unterrichtenden Lehrer sie von vorn gut im Blick hatten. Es wurden vier Runden gespielt, in der jede Gruppe jeweils eine Frage stellte. Alle anderen Gruppen waren aufgefordert möglichst schnell zu antworten. In Ermangelung richtiger „Buzzer" wurden Geburtstagströten an die Gruppen ausgeteilt. Die Gruppe, die als erstes getrötet hatte, durfte antworten. War die Antwort richtig, bekam sie einen Punkt. Wenn keine andere Gruppe antworten konnte, hatte die Frage stellende Gruppe selbst die Möglichkeit zur Antwort und konnte ebenfalls einen Punkt gewinnen. Der Punktestand wurde von mir an der Tafel dokumentiert, während meine Kollegin auf die Aussprache der Schüler und darauf achtete, welche Gruppe am schnellsten war,

Die Schüler waren mit großem Engagement und Ehrgeiz bei der Sache. Sie arbeiteten sehr gut im Team und waren bemüht, am besten abzuschneiden. Wir waren überrascht, wie anspruchsvoll ihre Fragen waren, vor allem da

### Zur Autorin

Ina-Maria Maahs arbeitet momentan als *Kulturweit-Freiwillige* in einer Deutsch-Klasse der staatlichen Mittelschule Highschool Nr. 3 in Ningbo, China. *Kulturweit* ist ein Programm des Auswärtigen Amtes, mit dem junge Deutsche ins Ausland gesandt werden, um durch ihre Tätigkeit an Kulturzentren, Sprachschulen oder ähnlichen Einsatzstellen den internationalen Kulturaustausch zu fördern.

Ina-Maria Maahs arbeitet als Unterrichtsassistenz an einer von der ZfA geförderten Schule, in der die Schüler in insgesamt drei Jahren auf das chinesische Abitur (Gaokao) in Deutsch und die DSD-Prüfung vorbereitet werden.

Im April 2011 wurde von ihrer Abteilung in der 11. Klasse eine zweiwöchige Einheit zur deutschen Landeskunde durchgeführt. Dabei fand auch das vom Goethe-Institut (Bildungskooperation Deutsch) entwickelte Deutschland-Poster und die dazugehörigen von Rainer Wicke zusammengestellten Arbeitsmaterialien Verwendung.

Sehr geehrter Albert Einstein,

als ich ein Kind war, habe ich Ihren Namen gehört. Ich weiß, dass Sie ein intelligenter Wissenschaftler sind. Die Relativitätstheorie ist Ihr Meisterwerk. Ich bin eine Schülerin in Ningbo. Ich interessiere mich für alle Fächer außer Physik. Ich habe schlechte Noten und ich finde Physik sehr schwer für mich. Warum haben Sie so viel Lust auf Physik? In dieser Zeit haben wir viel Wissen über Deutschland gelernt. Ich möchte in Zukunft in Deutschland studieren und ich möchte auch zu Ihrem Geburtsort – Ulm- reisen. Das ist eine schöne Stadt. Ich bin nicht so gut im Lernen, aber ich will mehr Zeit verwenden, um zu lernen. In der Uni will ich mich für einige Fächer wie Sie engagieren. Ich möchte auch gern sagen, dass Sie nicht so ernst wie andere Physiker aussehen. Sie sind ein lustiger Mann.

Viele Grüße
Lynn

*Ningbo, den 18.04.11*

Sehr geehrte Brüder Grimm,

ich bin eine Schülerin aus China, ich möchte zu Ihnen etwas sprechen: obwohl Sie schon gestorben sind, bleiben Ihre Märchen in unseren Herzen wie immer. Es gibt viele Schriftsteller: z. Bsp. Hans Christian Andersen von Dänemark, Äsop von Griechenland. Nun gibt es auch Andrei von Frankreich. Deshalb konnte ich mir eure Märchen nicht gleich merken. Wenn ich „Rotkäppchen" höre, denke ich zuerst: wer hat das geschrieben? Andersen oder die Brüder Grimm? Aber im letzten Jahr habe ich einen Film, der „die Brüder Grimm" heißt, gesehen. Seitdem kann ich mir eure Märchen gut merken. Der Film ist ein Horrorfilm. Ich konnte nicht schlafen, nachdem ich den Film sah. Aber insgesamt ist der Film sehr interessant. Vielleicht ist euer Leben auch sehr interessant?

Viele Grüße, Yedda

Lieber Goethe,

Sie hatten gesagt, dass Sie nicht Deutschland finden konnten, sondern nur Österreich und Preußen. Jetzt möchte ich dir mitteilen, dass im Jahre 1871 Deutschland von Bismarck vereinigt wurde! Sie und Schiller sind meine Lieblingsdeutscheschriftsteller. Ich habe auch gehört, ihr arbeitetet zusammen für zehn Jahre. Das war wunderbar! Sie schrieben viele weltberühmte Romane, z. B. „Die Leiden des jungen Werther" und „Faust". Werther war das erste Buch von Ihnen und Faust mag ich sehr. Viele Leute finden Faust ist ein Schatten des Deutschen. Ich verehre Sie nicht wegen Ihres Parlamentarier Vaters oder Ihrer Gedichte, sondern wegen Ihres Geistes. Sie liebten Deutsch. Napoleon war sehr stark, aber Sie hatten keine Angst vor ihm. Napoleon respektierte Sie, obwohl Sie viele Sachen gegen ihn machten.

Sie waren „Deutschlands größtes Herz", Ihr Leben war auch romantisch.

Viel Glück,
Cohen



Chinesische Schüler der Mittelschule Ningbo Highschool N° 3 schreiben Briefe an berühmte Deutsche

wir zu Beginn der vorhergehenden Woche feststellen mussten, dass die vorhandenen Grundkenntnisse zu Deutschland bis dahin eher gering waren. Auch mit den grammatikalischen Fragekonstruktionen waren wir durchaus zufrieden.

Im Anschluss und als Hausaufgabe zu der Stunde sollten die Schüler einem berühmten Deutschen, der auf dem Plakat, welches wir bereits in der Woche zuvor als Einführung in die Thematik genutzt hatten, abgebildet ist, einen fiktiven Brief schreiben. Sie konnten dabei sowohl den Adressaten als auch das Thema des Briefes völlig frei wählen. Vorgegeben war nur, dass er mindestens zehn Sätze umfassen sollte. In diesem Zusammenhang entstanden sehr kreative und originelle Schülerarbeiten.

Wie aus den auf der gegenüberliegenden Seite abgedruckten Beispielen hervorgeht, gestand eine Schülerin Albert Einstein ihre Schwierigkeiten im Physikunterricht, eine andere den Gebrüdern Grimm, dass sie sich ihre Märchen erst merken konnte, seit sie einen Horrorfilm über sie gesehen hatte, während ein weiterer Schüler Goethe freudig mitteilte, dass Deutschland 1871 doch noch vereinigt wurde.

Die Schüler griffen dabei auf Wissen zurück, das weit über das hinausging, was wir ihnen im Deutschunterricht vermitteln konnten – es wurde deutlich, dass auch passiver Wortschatz und latent vorhandene Kenntnisse aktiviert wurden.

Sie suchten sich jeweils den deutschen Prominenten heraus, mit dem sie sich verbunden fühlten und ließen ihm ihre ganz persönliche Nachricht zukommen. Das war für uns eine kleine, aber sehr positive Überraschung. Denn in China erfahren Schüler ein striktes Training im Auswendiglernen und Wiedergeben von Inhalten, nicht aber im kreativen Denken. Deshalb sind diese Leistungen wirklich als besonders einzustufen. Wir sind natürlich stets bemüht, den Schülern im Deutschunterricht alternative Lernmethoden anzubieten. Es ist für uns wirklich eine große Freudem, dass sie diese dann so gut nutzen wie hier. Und für die Schüler ein kleiner Schritt Richtung Studium in Deutschland, was sie sich alle erträumen. ◂◂

## Kontakt

Meine Adresse in China ist die Schule: Ningbo Highschool Nr. 3; Jing Jia Lu 585, 315040 Ningbo. Aber leider ist die Post hier nicht immer ganz zuverlässig. Eine sichere Adresse in Deutschland ist: Heubergstraße 15a, 81825 München.

# GIB-Leistungskurs Biologie auf Deutsch in Valdivia, Südchile

*Arthur Meier*

Die Deutsche Schule Karl Anwandter in Valdivia, die vor einigen Jahren ihr 150-jähriges Bestehen feiern konnte, gehört zu den Schulen in Südamerika, deren Traditionen bis auf die deutschen Einwanderungen nach Südamerika im 19. Jahrhundert zurückgehen. Hier wurde noch bis in die siebziger Jahre der gesamte Fachunterricht von einer zweistelligen Anzahl von Auslandsdienstlehrkräften erteilt. In der von Menschenrechtsverletzungen geprägten Zeit der Militärdiktatur wurde diese Förderung dann konsequent zurückgenommen. Das Instituto Alemán Carlos Anwandter ist deshalb heute eine rein landessprachige Schule mit verstärktem Deutschunterricht, der von wenigen vermittelten und einer Reihe von Programm- und Ortslehrkräften in sehr geduldiger Weise und mit beachtlichem Erfolg in den Sprachdiplomprüfungen erteilt wird.

Seit einigen Jahren arbeitet die Schule am Aufbau eines Bildungsgangs zum gemischt-sprachigen Internationalen Baccalaureat (GIB), den die Zentralstelle gemeinsam mit der regierungsunabhängigen International Baccalaureat Organization (IBO) speziell für Deutsche Schulen ohne deutsches Abitur anbietet. Das IB ist ein weltweit anerkannter abiturähnlicher Schulabschluss, der bislang vor allem an Privatschulen in englischer, spanischer, französischer oder chinesischer Unterrichts- und Prüfungssprache erworben werden kann. In den vergangenen Jahrzehnten stiegen die Absolventenzahlen des ursprünglich für eine kleine Gruppe von weltweit herumziehenden Diplomaten- und Expertenkindern entwickelten Bildungsgangs rasant an.

Im Falle des südamerikanischen GIB sehen die Vereinbarungen vor, dass die teilnehmenden Schüler einen zweijährigen Unterrichtsgang mit sechs Oberstufenkursen besuchen. Die drei Fächer Deutsch, Spanisch und Biologie (auf Deutsch) werden dabei auf Leistungskursniveau unterrichtet. Hinzu kommen die drei Grundkurse Englisch, Mathematik und Geschichte (auf Deutsch), sowie ein Kurs zur Erkenntnistheorie, eine umfangreiche Facharbeit in einem der sechs Fächer und die Teilnahme an einem Programm zur Förderung von Kreativität und sozialer Kompetenz. Das Examen besteht aus sechs sehr umfangreichen schriftlichen Klausuren, die zentral gestellt und extern bewertet werden. Einbezogen wird ein Anteil aus schulintern bewerteten Arbeiten der Kurse. In Biologie werden beispielsweise die besten Protokolle aus den Praktika zur Einbringung in das Endergebnis bei der IBO eingereicht.

Schüler der sogenannten Sprachdiplomschulen erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, an einem international hochgeschätzten Bildungsgang teilzunehmen, dessen Methodik und Didaktik teilweise deutlich von den aktuellen landestypischen Gegebenheiten abweicht und direkt an die Anforderungen renommierter europäischer und nordamerikanischer Universitäten heranführt. Vor allem zwei Zielgruppen können mit diesem Programm gefördert werden:

- Begabte und überdurchschnittlich leistungsfähige chilenische Schüler, von denen einige auch ohne deutschen Familienhintergrund gern und erfolgreich Deutsch lernen, können für einen Studienaufenthalt in Deutschland oder Europa motiviert und systematisch darauf vorbereitet werden.
- Schüler aus deutschstämmigen Familien und aus neu entstandenen bikulturellen Familien, die in den großen landessprachigen Lerngruppen wenig individualisierte Förderung erfahren, können ihre Kompetenzen in den deutschsprachigen IB-Kursen erhalten und weiterentwickeln.

Seit August 2010 lernen in Valdivia 17 junge Leute im Premierenjahrgang des GIB. Fünfzehn weitere Schüler bereiten sich auf den zweiten Start vor. Beide Gruppen stellen sich der Herausforderung ohne den mehrjährigen deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) in Biologie und Geschichte, der seit 2009 beginnend in den sechsten und siebten Klassen aufgebaut wird und der zukünftig hoffentlich stetigen Nachwuchs für einen GIB-Zweig hervorbringt.

| PSU | GIB |
|---|---|
| • Sehr großes Stundenvolumen<br>• III° M, IV° M: 40–45 Stunden/Woche | • Kleineres Stundenvolumen<br>• Hexagon: 30–34 Stunden/Woche |
| • Viele Fächer<br>• (Ab)-Wahlmöglichkeiten | • Weniger Fächer<br>• 3 NS + 3 NM + TOK, CAS, Essay<br>• Keine Wahlmöglichkeiten (hier u. jetzt) |
| • Deutsch als Fremdsprache<br>• Fachunterricht nur auf Spanisch | • Deutsch als Fremdsprache (6 h)<br>• Biologie NS auf Deutsch (6 h)<br>• Geschichte NM auf Deutsch (3 h) |
| • Enzyklopädische Fachinhalte<br>• Sehr wenige Anwendungen<br>• Deklaratives kontextloses Wissen<br>• Faktenwissen | • Kanon mit exemplarischen Kenntnissen<br>• + Wahlthemen<br>• Anwendungs- und Kompetenzorientierung<br>• Kontextorientiertes Wissen<br>• Methodenbeherrschung |
| • Keine oder sehr wenige Praktika<br>• mit sehr enger Aufgabenstellung<br>• in Naturwissenschaften | • Hohe Bedeutung des Praktikums<br>• mit offenen Aufgabenstellungen<br>• in Biologie (24 % des IB-Examens) |
| • Quantitative Evaluationen - Prozentualisierung<br>• Dominanz von multiple choice - Methoden<br>• (alt)industrielle Denkweise | • Qualitative Evaluationen - Kompetenzraster<br>• Wenig multiple choice (20 % im IB-Examen)<br>• individualisierende Denkweise |
| • Viele obligatorische Klausuren<br>• Definierte Prozentualisierungsskalen<br>• Keine Alternativen möglich | • Keine obligatorischen Klausuren<br>• Keine vorgegebenen Skalen<br>• Alternative Evaluationen möglich |
| • Sehr wenig didaktische Gestaltungsspielräume für die Lehrer | • Mehr didaktische Gestaltungsspielräume für die Lehrer |
| • Passiver, rezeptiver Schüler<br>• Lernen als zentral gesteuerte Wissensvermittlung für die PSU-Prüfung | • Aktiver, gestaltender Schüler<br>• Lernen als selbstgesteuerter<br>• Bildungsprozess im Rahmen der IB-Standards |

Die Schüler und Lehrer der Pionierphase hatten und haben sich zusätzlich mit einigen weiteren örtlichen, sowie GIB-spezifischen Besonderheiten auseinanderzusetzen, die gelegentlich einen Erfolg der Anstrengungen durchaus in Frage zu stellen schienen:

- Die meisten chilenischen Universitäten akzeptieren das IB-Diploma noch nicht ohne weiteres als Hochschulzugangsberechtigung und bestehen auf der Teilnahme an der nationalen Zugangsprüfung, die jedes Jahr zentral unabhängig von den Schulen durchgeführt wird. Die Schüler müssen sich also sicherheitshalber auch darauf vorbereiten, sofern sie nicht bereits fest entschieden einen Studienort im Ausland anpeilen.
- Chilenische Oberstufenschüler haben heute oft Stundenpläne mit weit mehr als vierzig Wochenstunden zu absolvieren. Das IB-Programm geht vernünftigerweise von etwa 30 bis 35 Unterrichtstunden pro Woche aus, die allerdings durch die Pflicht zu selbständiger ernsthafter Arbeit in Form von Lektüre, Anfertigung von Praktikumsprotokollen und der Facharbeit ergänzt werden. Da die GIB-Pioniere auch gleichzeitig die nationale Universitätsprüfung im Blick haben (müssen) und die Behörde auch die obligatorische Teilnahme an mehrstündigen Physik- und Chemiekursen verlangt, kommen sie nicht zu der wünschenswerten Entlastung im Stundenpensum, sondern müssen im Gegenteil zu noch mehr Stunden antreten. Die Zeit fehlt dann wiederum für die Übung und Entfaltung von IB-Kompetenzen.
- „Die privat verfassten Deutschen Auslandsschulen benötigen in besonderem Maße Gestaltungsräume. Kulturpolitisch gewollt ist

die Einbeziehung von Gegebenheiten der Sitzstaaten. Darüber hinaus müssen sie sich zukünftig noch stärker an den Entwicklungen auf den internationalen Bildungsmärkten orientieren, um ihre Existenz zu sichern." So steht es im Qualitätsrahmen für das Auslandsschulwesen. Für die mit etwa 800 Schülern recht große Schule in einer recht abgelegenen Stadt mit 120.000 Einwohnern bedeutet dies zunächst, sich regional im Wettbewerb der teuren Privatschulen zu behaupten, also ein attraktives Programm für eine erhebliche und inzwischen real weit überwiegende Anzahl von Schülern ohne deutsche Wurzeln oder Studienziel in Deutschland anzubieten. Die Motivation, Deutsch zu lernen, ist bei der Mehrheit der Schüler noch nicht in dem Maße gegeben, wie es für die Teilnahme an einer bilingualen Oberstufe mit deutschsprachigen Leistungskursen wünschenswert wäre.

- Die Hauptaufgabe des deutschsprachigen Fachunterrichtes (DFU) in der Mittelstufe muss es deshalb sein, durch attraktive Unterrichtsinhalte und -Methoden eine nachhaltig wirksame Primärmotivation für das Erlernen der deutschen Sprache und später der GIB-Fachinhalte aufzubauen. Vergleichsmaßstab kann dabei weder der Kenntnis- und Leistungsstand gleichaltriger Gymnasiasten in Deutschland noch der rasante Kompetenzzuwachs junger Deutschlerner an Deutschen Schulen in anderen Erdteilen mit völlig anderen Bildungstraditionen sein. Auch die von den Schülern gleichzeitig in den von chilenischen Kollegen unterrichteten Fächern abgeleisteten Pensen und Aufgabenkataloge können kein Vorbild für den DFU sein. Hier geht es zunächst auch um den Abbau von lange aufgebauten Unlustgefühlen gegenüber der deutschen Sprache. Die Schüler müssen viele Gelegenheiten bekommen, ein eigenständiges Interesse an der vertieften Beschäftigung mit der deutschen Sprache zu entwickeln.

Damit das GIB zu einem dauerhaft gelingenden Bestandteil der Schule werden kann, sind folgende Bedingungen wünschenswert:

- Die Förderung der Schule in Form von erfahrenen Auslandsdienstlehrkräften sollte dauerhaft sichergestellt werden. Deutschsprachige Oberstufenkurse können nicht ausschließlich von jungen Berufsanfängern als Orts- und Programmlehrkräfte verlässlich zum IB-Examen geführt werden.
- In der Schule muss sichergestellt werden, dass die deutsche Förderung nicht nach dem Gießkannenprinzip in der Breite versickert, sondern zielgerichtet auf die Leistungsträger und die erfolgreich Deutsch Lernenden konzentriert wird.
- Manche Akteure vor Ort müssen sich von der Politik verabschieden: Soviel Förderung aus Deutschland wie möglich, soviel Gestaltungsspielraum und Leistungsanforderung auf Deutsch in der Schule, wie unvermeidbar. ◂◂

**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:**
**www.vdlia.de**

**Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie allerdings eine PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedsbeitrages. Wenden Sie sich an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!**

Ich habe mich auch in diesem Heft entschieden, einen zweisprachigen Beitrag aufzunehmen. Für alle, die des Spanischen nicht mächtig sind, hat der Verfasser eine verkürzte Darstellung in Deutsch hinzugefügt.

## El arte creativo con materiales de desecho y reciclables

*Urs Schmid*

De los temas más fascinantes en la enseñanza de utilizar elementos de reciclaje en clases de arte y artes plásticas es la aplicación multifacética de muchos elementos diferentes para una sola o varias aplicaciones en un cuadro que a su vez representa algún hito de la historia artística, sea esta en motivos polifacéticos o con la obra de un artista.

En los temas escogidos no es tan relevante cual artista u obra se escoge, porque la parte primordial e importante es la ejecución de la obra con muchas facetas de material reciclable … Cartones, empaques, vasos plásticos o de stiropor, cubetas de bastidores para huevos, bandejas de icopor, tubos de cartón, pitillos, en fin cuanto material se nos ocurra para su uso en aplicaciones.

Nuestros estudiantes recrean un cuadro escogido por ellos mismos, lo trasponen a una representación linear y de ahí en adelante recrean esta obra de arte en materiales reciclados … Es la fantasía libre de cada participante la que se ejecuta en estas obras.

Su trasposición del tema es su propio sentimiento, su propio entorno con el elemento escogido, su propia forma de ver la obra en un tema tan diferente como son el usar todo tipo de materiales que de otra forma terminarían en la basura … Se basa la técnica y aplicación en lo que en los años 1913–1920 inventaron Pablo Picasso y George Braque, el "collage". Ya ellos utilizaron papeles de colgadura, pedazos de madera, periódicos y elementos encontrados para ejecutar sus trabajos. En los años 1950 nace en Estados Unidos el "Pop Art", liderado por Andy Warhol, en donde el arte popular representado en serigrafía y pintura es la utilización de productos de consumo masivo para recrear.

Uniendo estos dos elementos de la historia del arte, con las vivencias actúales en nuestra sociedad, se crea el tema de arte con reciclados. Hoy en día hablamos de Ecoarte, el arte de expresiones libres en base de todos los elementos de reutilización de basuras de todos los estamentos, tipos y materiales.

Los trabajos presentados en este articulo son ejecuciones de estudiantes de 8 a 12 grado del Bachillerato o secundaria.

La utilización y la dificultad de los temas van de acuerdo al nivel de los cursos.

Los bastidores de la exposición también están en bases recicladas de una exposición mundial que termina en Bogotá en el año de 1991.






Ausstellungstafeln von „Ecoarte"





Aus Abfall geschaffene Kunstgegenstände

## Die kreative Kunst mit Recycling-Materialien

Das faszinierende Lehren in Kunst und im Kunstgeschehen ist die vielseitige Anwendung von allerlei Abfallelementen in der Darstellung von Bildern, die mit der Kunstgeschichte zu tun haben.

Die Auswahl von Themen und Künstlern ist unwichtig, weil die Priorität in der Ausführung liegt … Pappe, Verpackungen, Kunststoffgläser, Styroporobjekte, Eierträger, Kartonrollen, Strohhalme, letztendlich alles, was sich zur Gestaltung eines Bildes eignet.

Unsere Schüler reproduzieren ein ausgewähltes Bild, erarbeiten ein Outline darüber (lineare Umsetzung) und führen die Arbeit in Verwertungsmaterialien aus … jeder darf seiner eigenen Phantasie freien Lauf lassen.

Die Technik geht auf das Jahr 1913–1920 zurück, als Pablo Picasso und Georges Braques angefangen haben, die „Collage" zu benutzen. Sie benutzten Tapetenpapiere, Holzstücke, Zeitungsausschnitte und Abfallelemente. In den 50er Jahren entstand in den USA die Kunstrichtung „Pop Art" mit Andy Warhol, Jasper Johns und Roy Lichtenstein als Hauptkünstlern. Ihre Bilder sind Grundelemente für unsere Ausstellung im Recycling-Thema.

Die dargestellte Ausstellung steht unter dem Motto „Ecoarte – Ecokunst" und wurde von Schülern der 8.–12. Klassen hergestellt.

Das Schwierigkeitsniveau entspricht der Klassenstufe.

Die Ausstellungswände sind auch Recycling-Material aus einer Wanderausstellung des Jahres 1991. ◂◂

**Kontakt**

ursjoaquin@yahoo.com

## Mehr als nur ein Werbeträger – die Geschmacksreise für Spurensucher des DAAD

*Rainer E. Wicke*

Ursprünglich war es als Werbeträger für den Studienstandort Deutschland gedacht, das kleine Postkartenheft Geschmacksreise für Spurensucher, das vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) entwickelt und vertrieben wird. Dabei ist es eigentlich viel mehr als ein kostenloses „Giveaway" und lässt sich vielseitig im landeskundlichen Deutsch-als-Fremdsprache- (DaF) Unterricht verwenden. Inhaltlich bietet diese Entdeckertour durch Deutschland auf die genussvolle Art insgesamt dreißig Rezepte an, zu denen nicht nur der Apfel-/Baumkuchen, die Currywurst und der Pommersche Gänsebraten gehören, auch Rezepte zu Kartoffelsalat, Königsberger Klopsen, Maultaschen und Thüringer Bratwurst lassen sich dort neben anderen finden. Jede der Postkarten liefert auf der Vorderseite Informationen zu der jeweiligen Region, aus der die Spezialität stammt sowie zu der (historischen) Herkunft. Der Rückseite können sowohl die Zutaten, als auch das Rezept entnommen werden.

Ich hatte das Vergnügen, die Materialien sowohl in den Vorbereitungslehrgängen für neue Auslandslehrer der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu erproben, darüber hinaus wurde es von mir in einem Weiterbildungsseminar des Goethe-Instituts Düsseldorf, aber auch im Rahmen eines Workshops anlässlich der Jahreshauptversammlung des VDLiA in Potsdam eingesetzt. In beiden Veranstaltungen stießen die Materialien auf Zustimmung und sie waren Auslöser für eine Reihe von Ideen zum Einsatz der Postkarten, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr handelt es sich bei den folgenden Vorschlägen für die Verwendung der Geschmacksreise in der Praxis des DaF-Unterrichts lediglich um erste Ideen – ich bin sicher, im Rahmen einer längerfristigen Beschäftigung mit dem Material lassen sich viele weitere Möglichkeiten der Verwendung in Unterricht und Fortbildung erkennen. Vielleicht schiebt der DAAD – das Paket erfreut sich offensichtlich großer Beliebtheit – auch weitere Vorschläge für die Verwendung nach, denn eine Neuauflage ist bereits vorhanden.[1] Auf alle Fälle bietet das Postkartenset Anreize für einen motivierenden (Landeskunde) Unterricht.

### 1. Hilfsmittel zur Unterrichtsorganisation im Klassenzimmer

*a) Partnerzuordnung*

Ein zeitgemäßer und moderner DaF-Unterricht lebt – ebenso wie die erfolgreiche Lehrerfortbildung - unter anderem auch vom Wechsel der Sozialform und inzwischen gehören Partner- und Gruppenarbeit schon zum Repertoire vieler Lehrer und Fortbilder in unterschiedlichen Regionen. Dennoch ist die Einteilung der Partnerpaare manchmal etwas problematisch, wenn man sie den Schülern selbst überlässt. Freund- und Feindschaften, Abneigungen und Interessen führen häufig bei freier Partnerwahl dazu, dass immer die gleichen Personen miteinander arbeiten und somit das Potenzial dieser Sozialform nicht genügend ausgereizt wird.




1 Vgl.: http://www.study-in.de/de/leben/nuetzliche-tipps-fuer-jeden-tag/essen-shopping/essen/--16270

Das vorliegende Kartenset kann für die zufällige Konstellation von Partnerpaaren eingesetzt werden. Man benötigt lediglich zwei Sätze der Geschmacksreise. Die entsprechende Anzahl an Karten wird jeweils doppelt ausgeteilt, so dass immer zwei Karten zu dem jeweiligen Gericht im Umlauf sind und die Partner jeweils die Person ausmachen müssen, die die gleiche Karte hat. Eine solche Aktivität bringt Bewegung ins Klassenzimmer und erleichtert eine erste Kontaktaufnahme, auch unter bis dahin unbekannten Personen. Bedenkt man, dass jedes Set über dreißig verschiedene Karten verfügt, so wird deutlich, dass diese Art der Partnersuche auch in Großgruppen (der Lehrerfortbildung) eingesetzt werden kann, da bis zu sechzig Personen „bedient" werden können.

*b) Partner- und Gruppenzuordnung durch Kartenteile*

Es kann keineswegs immer davon ausgegangen werden, dass jeder interessierte Leser über zwei Sets der Geschmacksreise verfügen bzw. die Anfertigung von (Farb-)Kopien ebenfalls kaum möglich sein wird. Daher wird hier auf die Möglichkeit hingewiesen, die Karten jeweils zu halbieren und die Hälften an unterschiedliche Schüler auszugeben. Gestaltet man den Schnitt puzzleartig, so lassen sich die Karten bei der Partnerzuordnung noch eindeutiger identifizieren und schneller zusammenlegen.



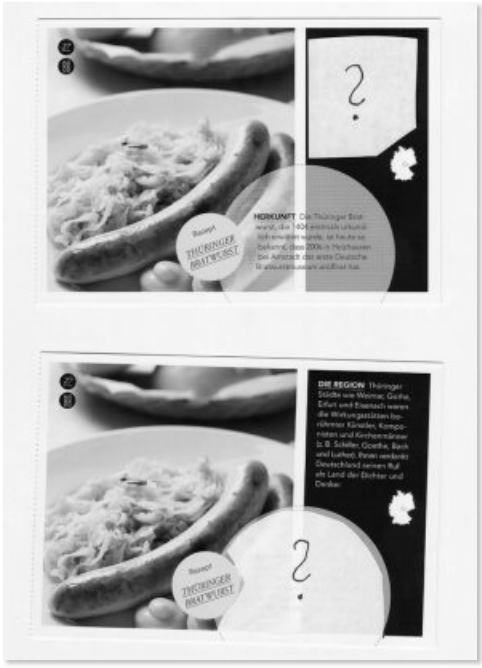

Aber auch Kleingruppen lassen sich mit Hilfe der Kartenteile zuordnen, indem die jeweilige Postkarte in vier oder fünf Einzelteile zerschnitten wird.

**2. Partnerdialog a:**

Wie aus der obigen Abbildung ersichtlich wird, wurde die Karte so halbiert, dass auf der einen Hälfte die Information zu Region und Herkunft der Currywurst zu finden sind, sich auf der zweiten Hälfte auf der Vorderseite die dazu gehörige Illustration und auf der Rückseite das Rezept zu finden sind. Sobald die beiden Partner sich gefunden haben, können sie sich gegenseitig über die Entstehung und Geschichte der Spezialität in eigenen Worten informieren sowie erklären, wie man eine solche Mahlzeit zubereitet. Da jeder Partner die Informationen auf der anderen Kartenhälfte nicht kennt, ist er auf die Hilfe seines Partners angewiesen, um ausführlicher über die jeweilige Mahlzeit informiert zu werden. Wichtig ist, dass der betreuende Lehrer darauf achtet, dass die Texte von den Schülern oder Teilnehmern an einer Veranstaltung nicht einfach abgelesen, sondern wirklich in eigenen Worten erzählt werden. Es dürfen jeweils Verständnisfragen gestellt oder Kommentare dazu gegeben werden. Eine solche Aktivität kann z .B. in das Thema Essen und Trinken einführen, sofern es in Unterricht und Fortbildung Berücksichtigung finden soll.

**Partnerdialog b:**

Mit Hilfe von Etiketten lassen sich die Karten – sofern man über zwei Sets verfügt – auch etwas verändern. Wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht, wurde auf der Rezeptkarte zu Thüringer Bratwurst auf der einen Karte der Textteil zur Region, auf der anderen der zur Herkunft des Gerichts abgeklebt. Beide Partner sind jeweils auf die Informationen angewiesen, die ihnen in eigenen Worten vom jeweils anderen Partner dazu gegeben werden. Es empfiehlt sich, diese Aktivität auch zur Anfertigung von Stichwörtern und Notizen zu verwenden, so dass beide Partner anschließend kurz im Plenum berichten können.



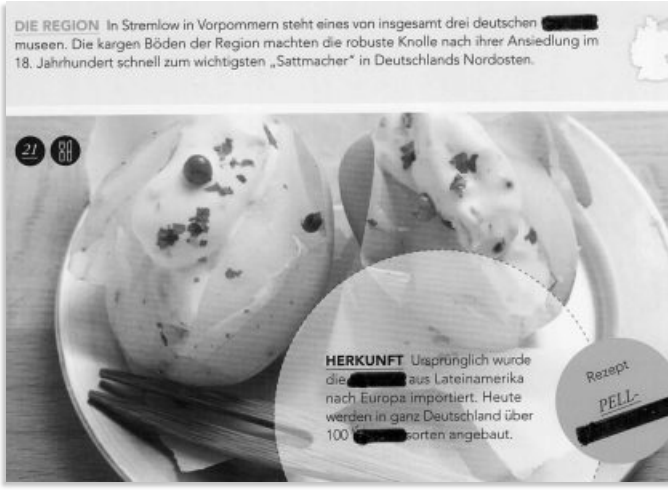

### 3. Was gehört zusammen?

Wie die Illustration verdeutlicht, wurde die Karte mit einem geraden Schnitt getrennt, so dass der obere Teil mit Hinweisen zur Region, der untere Teil mit denen zur Herkunft des Gerichts, das in den Hinweisen zur Region keine Erwähnung findet, versehen ist. (Achtung: Beim Auseinanderschneiden der Karten möglichst eine Schneidemaschine verwenden, um die Identifikation anhand der Schnittkanten zu erschweren). Da sich weitere Karten mit diesem Layout (z. B. Pellkartoffeln, Spreewaldsoße, Rheinischer Sauerbraten usw.) in dem Set befinden, die ebenso zerschnitten werden können, kann die Zuordnung nur dann korrekt erfolgen, wenn beide Partner die jeweiligen Texte aufmerksam lesen und vom Inhalt auf die Zugehörigkeit schließen.




### 4. Lückentext 1: Wie heißt das Gericht?

Für diese Aktivität werden erneut zwei gleiche Karten benötigt. Während Partner a) eine Karte erhält, auf der der Name des Gerichtes (Vor- und Rückseite beachten!) unkenntlich gemacht wurde, verfügt Partner b) über den vollständigen Text und kann Partner a) bei der Rekonstruktion der jeweiligen Wörter kontrollieren.




Je nach Leistungsstand der Gruppe können weitere Wörter und Satzteile ebenfalls geschwärzt werden, so dass die Aufgabe noch anspruchsvoller wird.

Natürlich bleibt es jedem Lehrer frei gestellt, auch eigene Lückentexte wie den folgenden zu erstellen und die Schüler/Teilnehmer dann aus dem Kartenset die dazu gehörige Karte heraussuchen zu lassen:

Die Erfolgsgeschichte der „…“ begann nach dem zweiten Weltkrieg. Wurstbrater aus verschiedenen Städten Deutschlands schreiben sich ihre Erfindung zu. Uwe Timm hat sogar eine Novelle darüber geschrieben.

Wie heißt diese Mahlzeit? Suche aus dem Set die passende Karte heraus und gebe die Hinweise in eigenen Worten wieder.

**5. Mehrsprachigkeit im Unterricht**

Dass eine englischsprachige Version der Geschmacksreise bestellt werden kann, darf ebenfalls nicht unerwähnt bleiben. „A Culinary Journey – a flavourful journey through Germany“ kann in Kombination mit der deutschsprachigen Ausgabe für die Vermittlung der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht verwendet werden, indem Partner a) z. B. ein willkürlich ausgewähltes Rezept in deutscher, Partner b) ein von ihm favorisiertes Rezept in englischer Sprache (und vor allen Dingen in eigenen Wörtern) vorstellt.

**6. Kochen als Bestandteil des projektorientierten Lernens**

Es bietet sich natürlich auch an, die Postkarten im Rahmen eines projektorientierten Landeskundeunterrichts entsprechend ihrer Intention zu nutzen, indem einzelne Rezepte ausprobiert und nachgekocht werden. Zahlreiche Lehrbücher widmen sich dem Thema Kochen. Wie dies erfolgen könnte, soll am Beispiel des Rezeptes zu Currywurst exemplarisch aufgezeigt werden. Gerade dieses Gericht ist ein beliebtes Thema in DaF-Lehrbüchern, so z. B. in einem Lehrwerk der Langenscheidt-Reihe, dessen Titel mir zwar augenblicklich nicht präsent ist, jedoch erinnere ich mich deutlich an die sehr ausführliche Didaktisierung des gleichnamigen Liedes von Herbert Grönemeyer sowie der Beschreibung des Ruhrgebietes, in dem die Currywurst sich nach wie vor großer Beliebtheit erfreut. Ausgehend von diesem oder einem ähnlichen Kapitel kann der Bogen zu Uwe Timms bei dtv erschienener Novelle „Die Entdeckung der Currywurst“ gespannt werden, die sogar verfilmt wurde.[2] Für Schüler interessant dürfte auch eine Recherche im Internet sein, denn dort stößt man auf eine Vielzahl von Currywurst-Rezepten unter der Adresse http://www.kochbar.de/rezepte/currywurst.html lassen sich sogar 194 verschiedene Möglichkeiten der Zubereitung dieser Spezialität finden, so dass das Rezept der Geschmacksreise sogar etwas schlicht dagegen wirkt. Zuletzt sei auch noch auf das Kurzvideo zur Entstehung der Currywurst hingewiesen, das interessierte Lehrer und Schüler unter http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3944124,00.html finden können.

In einem interkulturell ausgerichteten fächerübergreifenden Unterricht dieser Art kann auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, nach ähnlichen Rezepten in der eigenen Küche zu suchen, diese ebenfalls kochen zu lassen und Vergleiche anzustellen.

**7. Kombination mit anderen Materialien**

Das Thema Essen und Trinken spielt nicht nur in Lehrwerken eine große Rolle, auch das neue Deutschlandposter der Bildungskooperation Deutsch des Goethe-Instituts widmet sich sehr ausführlich diesem Thema. Dieses kann – ebenso wie die Begleitmaterialien dazu – unter http://www.goethe.de/lhr/mat/lkd/dpo/deindex.htm bezogen werden. Von den insgesamt 134 dort abgebildeten Facetten deutscher Kultur widmen sich zahlreiche Aspekte dem leiblichen Wohl. Verschiedene Biersorten sind dort ebenso zu finden, wie die Currywurst, die Brotzeit oder andere Dinge, so dass die gegenseitige Ergänzung durch beide Materialien sinnvoll und gewinnbringend erscheint. Weiterhin können der geographisch gestalteten Collage die jeweiligen Rezepte mit Nadeln zugeordnet werden (Thüringer Bratwurst zu Thüringen, Leipziger Allerlei zu Sachsen), wobei diese Tätigkeit schon genauere Kenntnis über die Lage der einzelnen Bundesländer und Städte in der BRD voraussetzt und nicht ganz einfach sein dürfte. Vielleicht sollte man eine Karte der Bundesrepublik daneben hängen, um diese Arbeit zu erleichtern.

Auch die Telenovela „Jojo sucht das Glück“, die von der Deutschen Welle zur Verfügung gestellt wird – z.B. Folge zwölf, Kaffee und Kuchen können zur Ergänzung des Kartensets herange-

2 Vgl.: http://www.dtv.de/buecher/die_entdeckung_der_currywurst_25227.html

zogen werden.[3] Bei ausschließlicher Verwendung dieser Folge kann z. B. in einer (simulierten) authentischen Situation illustriert werden, wie ein typischer deutscher Nachmittagskaffee – in der Folge wird die Rheinische Kaffeetafel illustriert – gestaltet wird.

**Fazit**

Bei der Geschmacksreise für Spurensucher handelt es sich um ein Medium, zu dessen Erstellung man dem DAAD gratulieren kann. Wie aus diesen ersten Vorschlägen zum Einsatz in Unterricht und Fortbildung hervorgeht, bietet das Material nicht nur Verwendung als Vorlage zum Kochen, sondern es eignet sich auch für den Einsatz in anderen Zusammenhängen, sei es bei der Wechsel der Sozialform oder bei der Behandlung landeskundlich – interkultureller Themen. Seine leichte Handhabbarkeit ermöglicht unter anderem auch Kombinationen mit anderen Medien, die hier exemplarisch genannt wurden.

Auch im Zeitalter des Internet haben Materialien dieser Art, die einen haptischen Zugang zu einem Thema für die DaF-Lerner und Teilnehmer an einem Workshop oder Seminar ermöglichen, ihre Attraktivität noch nicht verloren. Dieser Nachweis ist dem DAAD mit der Entwicklung des Kartensets sicherlich gelungen. ◂◂

3 Erhältlich unter: http://www.dw-world.de/dw/0,,13121,00.html

## Tiefgründiges - Hintergründiges

**Man muss nicht viele Worte machen, um viel zu sagen. Zu diesem Ergebnis kommen die französischen Linguisten F. Pellegrino, Ch. Coupé und E. Marsico der Uni Lyon in ihrem Beitrag „Language speed versus efficiency" in der Fachzeitschrift „Language" Sept. 2011.**

**Interessant für uns Deutsche : Obwohl wir langsamer (sechs Silben pro Sekunde) reden als z. B. Italiener oder Spanier (acht Silben pro Sekunde), übermitteln wir trotzdem in derselben Zeit mehr Informationen.**

## 30 Jahre Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland – eine Erfolgsgeschichte

*Hans Lubos*

„Trotz aller Bemühungen, die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland durch einen geregelten, wenn auch teilweise begrenzten Unterrichtsbetrieb zu sichern, wird es immer noch zahlreiche Fälle geben, in denen dies nicht möglich ist. Für diese Fälle wird ein Fernlehrwerk – zunächst für die Grundstufe, sodann bis zum Abschluss der 10. Klasse fertiggestellt und erprobt werden … Mit der Entwicklung eines solchen Werkes wird Neuland betreten, weil alle bisher bestehenden Fernlehrwerke im Inland für Erwachsene bestimmt sind und daher keinerlei Methodik und Didaktik für Schüler vorhanden ist …" (Rahmenplan, S. 20 f.).

Damit waren im *Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen* von 1978 Zielsetzung und Umfang des geplanten Fernlehrwerks vorgegeben. Es war die damalige Staatsministerin im AA, Dr. Hildegard Hamm-Brücher, die sich mit großem Nachdruck für dieses Projekt einsetzte. Während meiner Tätigkeit im Schulreferat des AA von 1979–82 war ich mit der Planung des neuen Fernlehrwerks beauftragt; dabei wurde ich tatkräftig von Wolfgang Quasnowitz als dem Vertreter der ZfA unterstützt.

### Aufbau eines Fernlehrwerks für die Vorschule und die Primarstufe (Kl. 1–4) durch die Deutsche Fernschule (DF), Wetzlar

Bei unseren Recherchen stellten wir mit Überraschung fest, dass in Gießen bereits seit 1971 eine kleine Fernschule bestand, die zunächst für Kinder von Missionaren erste Fernkurse für den Vorschul- und Primarbereich entwickelt hatte.

Die Deutsche Fernschule (DF) wird seit 1976 von der „Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Missionare" getragen und verlegte 1998 ihren Sitz von Gießen nach Wetzlar. Die DF wurde nun von 1979–82 mit Mitteln des AA beim Aufbau eines Lehrwerks für die Vorschule (ab 5 Jahren) und den Primarbereich (Kl. 1–4) gefördert. Die Kurse setzen altersgemäße, muttersprachliche Deutschkenntnisse voraus und bieten neben dem Vorschulkurs mit Früherziehungsmodulen und entsprechenden Materialien für die Primarstufe (Kl. 1–4) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht an. Daneben gibt es zusätzliche Einsteigerkurse in Englisch (ab Kl. 2), die Lerninhalte für Englisch an deutschen Grundschulen abdecken.

Die Lerninhalte richten sich nach den Vorgaben der Kultusministerien und werden von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFV) alle drei Jahre auf Didaktik und aktuellen Stand überprüft.

In den Kursen erhalten die Schüler Kontrollaufgaben, die sie selbstständig anhand der beigefügten Lösungsblätter korrigieren. Für die Hilfestellung der Eltern steht ein Elternhandbuch zur Verfügung. Jeder Schüler wird durch eine examinierte Lehrkraft betreut. Insgesamt arbeiten für die DF 80 Lehrkräfte in Deutschland, der Schweiz und Brasilien. Bei ihrer Rückkehr nach Deutschland werden Fernschüler der DF in die ihrem Alter und Leistungsstand entsprechende Klasse auf Probe aufgenommen. Im Normalfall hält man sich dabei an die Empfehlungen im Zeugnis der DF. Bei einer Umfrage der DF 1991 unter den Fernschulfamilien wurde die Unterrichtsleistung von 94 % der Eltern mit gut oder sehr gut bewertet.

### Entwicklung eines Fernlehrwerks für die Sekundarstufe I (Kl. 5–10) durch das Institut für Lernsysteme (ILS), Hamburg

Mit der Entwicklung und dem Aufbau eines Fernlehrwerks für alle drei Schularten (Haupt-/Realschule und Gymnasium) in den Klassen 5–10 wurde in der Tat Neuland betreten.

Die Durchführung dieses Projekts übernahm – mit entsprechender Förderung durch das AA – das renommierte Hamburger ILS. Dieses Institut gehört zur Stuttgarter Klett-Gruppe, bietet insgesamt 200 staatlich zugelassene Fernlehrgänge an und hat 200 feste und

600 freie Mitarbeiter, die mehr als 80.000 Fernschüler betreuen.

1980 begann Prof. Dr. Carl-Ludwig Funck (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg) mit der Entwicklung eines modernen Fernlehrwerks, und die Erfolge waren beeindruckend: Bereits 1986 war das Lehrwerk für die Klassen 5–10 in allen drei Schularten und allen Schulfächern (außer Sport) aufgebaut. Es nehmen schon über 100 Schülerinnen und Schüler am Fernunterricht teil. Eine wissenschaftliche Begleituntersuchung von 487 Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern und den Lehrkräften der aufnehmenden deutschen Schulen, die Philipp Wrieden (Fernuniversität Hagen) 1990 durchgeführt hat, ergab, dass eine beinahe mühelose Wiedereingliederung der Fernschüler ins deutsche Schulsystem möglich ist.

Bis zum Jahr 2000 wurden bereits insgesamt 5000 Schüler durch das Fernlehrwerk betreut. Jedes Kind kann mit dem Fernunterricht in der Klasse beginnen, die es normalerweise in Deutschland besuchen würde. Die Lehrmaterialien sind so gestaltet, dass die Schüler sie weitgehend selbst bearbeiten können. Bei bestimmten Aufgaben ist es allerdings erforderlich, dass die Eltern den Schüler unterstützen; hierfür steht ein Elternhandbuch mit Erläuterungen und Musterlösungen zur Verfügung. Mit schriftreichen Lernkontrollen – quasi den Klassenarbeiten – schließen die Schüler jede Lerneinheit ab. Die Arbeiten werden an das ILS in Hamburg geschickt. Dort werden sie von Fachlehrern korrigiert, benotet und anschließend zusammen mit Vorschlägen für das weitere Lernen an den Schüler zurückgesandt. Auf der Grundlage dieser Noten erhält der Schüler ein Zeugnis. Fachliche Nachfragen sind jederzeit per Post, Telefon, Fax oder E-Mail in Hamburg möglich; so wird der Schüler bei Problemen nicht allein gelassen. Die Materialien werden alle sechs Monate per Luftpost an die Schüler versandt. Schüler, die nach der 9. oder 10. Klasse ihre schulische Ausbildung beenden wollen, müssen an einer Abschlussprüfung teilnehmen, die entweder zum Haupt- oder Realschulabschluss führt. Diese Prüfungen werden als staatliche „Externenprüfungen“ in Deutschland abgehalten. Im Fernunterricht und in Vorbereitungsseminaren in Hamburg werden die Teilnehmer vom ILS systematisch auf die Prüfungen vorbereitet und haben diese bisher immer bestanden.

Als Beispiel für den Erfolg der Fernlehrwerke der DF und des ILS kann der schulische Werdegang des Geschwisterpaars Helene und Joachim Rädler gelten.

Die Mutter beider Kinder ist laotisch-thailändischer Abstammung. Der Vater war als Entwicklungshelfer ab 1990 zunächst in Namibia, dann auf den Fidschi-Inseln und schließlich in Laos tätig. Die Fernschule reiste dabei immer mit, so dass die Schüler von der 1. bis 10. Klas-

## Zahlen und Fakten

**Fernunterricht für Vorschule**
(ab 5 Jahren) **und Primarstufe (Kl. 1–4):**

Deutsche Fernschule (DF)
Herbert-Ferner-Str. 6
35578 Wetzlar
Tel.: 06441/921892

z. Z. 600 Schüler, davon 50 % mit Einzelfach Deutsch
Kosten pro Kurs/Jahr: € 1.300,–

**Fernunterricht für Sekundarstufe I, Kl. 5–10, Haupt-/Realschule, Gymnasium:**

Institut für Lernsysteme (ILS)
Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland
Doberaner Weg 18–22
22143 Hamburg
Tel.: 040/67570–221

z. Z. 900 Schüler
Kosten pro Kurs/Jahr: € 2.040,– bis € 2.724,–, abhängig von Klassenstufe und Schulart (inklusive sämtlicher Lernmittel)

Bis zum Jahre 2010 haben insgesamt 10.000 Schüler der DF und mehr als 7.500 des ILS in 140 Ländern am Fernunterricht teilgenommen. Schwerpunkte sind Afrika und zunehmend Asien.



Helene (17 Jahre) und Joachim Rädler (16 Jahre) haben von Klasse 1–10 am Fernunterricht teilgenommen

se immer Fernunterricht erhielten und mit gutem Erfolg den Einstieg in ein Stuttgarter Gymnasium schafften.

Wegen ihrer außergewöhnlichen Lebenssituation und besonders für ihre guten bis sehr guten Schulleistungen zeichnete sie der „Deutsche Fernschulverband" mit dem 2002 erstmalig vergebenen „Sonderpreis Fernschüler des Jahres" aus.

**Ausblick**

Im Zeitalter der globalen und weltweiten medialen Vernetzung hat auch für die Fernschüler die Zukunft schon begonnen:

- 2003 veranstaltet das ILS die *erste Videokonferenz*, bei der Eltern und Schüler aus Thailand, Tadschikistan, Trinidad/Tobago und der Russischen Föderation erstmalig miteinander kommunizieren und sich sehen können.
- 2005 eröffnet das ILS einen *eigenen Online-Bereich*, den Fernlehrwerk-Campus, der Schüler, Lehrer und Eltern einander näher bringt. Außerdem können Schüler auf dem Campus ihr Leistungspotential anschauen und ihren Lernfortschritt verfolgen.
- 2006 wird die *Fern-Schülerzeitung „PupILS News"* von Schülern gegründet, in Eigenregie gestaltet und über alle Kontinente verbreitet.

Die Eltern der Fernschüler sind oft Mitarbeiter weltweit operierender großer deutscher Industriebetriebe, aber auch Entwicklungshelfer, Missionare oder Mitglieder des Diplomatischen Corps. In der von hohen Exportüberschüssen abhängigen Industrienation Deutschland werden große Konzerne und Handelsunternehmen weiterhin auf Expansionskurs bleiben müssen. So hat z. B. das VW-Werk in Changchun/China 1997 eine Firmenschule errichtet, die ihre Schüler mit Fernunterrichtsmaterialien des ILS unterrichtet. Diese Firmen sind auf Mitarbeiter angewiesen, die global einsatzfähig sind, oft aber auch ihre Familien ins Ausland mitnehmen wollen. An Orten, an denen keine Schulen mit Deutschunterricht vorhanden sind, ist für die Kinder dieser Experten Fernunterricht häufig unerlässlich. Es ist daher zu erwarten, dass auch in Zukunft die Zahl der Fernschüler weiter wachsen wird.



2002 erhielten die Geschwister Rädler vom Parl. Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Wolf-Michael Cathusen, die Auszeichnung „Sonderpreisträger Fernschüler im Ausland"

**Fazit**

Die Deutsche Fernschule und das Hamburger ILS bieten mit dem Fernlehrwerk für die Klassen 1–10 und den entsprechenden Haupt- und Realschulabschlüssen einen Fernunterricht an, der in 30 Jahren erprobt wurde und sich gut bewährt hat; er gibt vielen deutschen Schülern, die im Ausland keine andere Alternative haben, die Möglichkeit, sich auf diese Weise den späteren Wiedereinstieg in deutsche Schulsysteme zu sichern.

Beide Institute schließen damit eine Lücke im deutschen Auslandsschulwesen und leisten einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen. ◂◂

**Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:**
**www.vdlia.de**

**Als Mitglied mit PIN haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab Heft 3/2000. Das druckfertige aktuelle Heft wird als Vorschau vorerst nur mit Titelbild, Inhaltsverzeichnis und Vorwort des Vorsitzenden im ungeschützten Bereich für alle sichtbar in der Regel zwei bis drei Wochen vor dem Versand angekündigt. Gelegentlich ergänze ich diese Vorschau noch mit einzelnen Beitragsabschnitten. Erst nach Auslieferung wird das komplette Heft ins Netz gestellt, allerdings nur in den geschützten Bereich für unsere beitragszahlenden Mitglieder.**

**Melden Sie sich mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an, damit Sie Zugang zum nicht öffentlichen Bereich haben. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift" und „Archiv", wählen das gewünschte Heft und den gewünschten Jahrgang aus und geben die anschließend geforderten Zugangsdaten („VDLiA" und „Archiv") in die dafür vorgesehenen Freistellen ein. Jetzt können Sie unsere Zeitschrift auch am Bildschirm lesen.**

## Dienst ein Leben lang ! – Entsandter Lehrer 42 Jahre an DS Kapstadt – wie das?

*(für Achim von Dombois)*

Mit Blick auf die abgebildete Urkunde reibt sich der Leser verwundert die Augen. Aber der Betroffene, Achim von Dombois und einer unserer Ältesten im Verband, klärt schnell auf. Er spricht von einer freundlichen und gut gemeinten Geste der Schule gegenüber ihrem alten Schulleiter, die aber nicht wörtlich zu nehmen sei.

Das Papier wurde ihm im vergangenen Jahr auf einem Empfang des Schulvorstands und der Schulleitung nach der Ehrung langgedienter Ortskräfte mit humorigen Worten überreicht.

In der Tat hat von Dombois seinen Dienst als Leiter dieser Schule, die als eine der schönst gelegenen Auslandsschulen gilt, 1968 angetreten. In seinen sieben südafrikanischen Jahren wuchsen die Freude an der Aufgabe und die Liebe zu


DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE KAPSTADT

DSK

CERTIFICATE

Herr Achim von Dombois

Anerkennung für

42

Jahre Dienstzugehörigkeit an der DSK.

SUCCESS

H. Battenberg
Principal

Kapstadt, den 25. Februar 2010

www.dsk.co.za



Auch zu Anfang dieses Jahres hat der inzwischen 85-Jährige im Schularchiv „mal wieder für ein paar Wochen Staub gewischt", wie er es nennt

Land und Menschen auch in seiner großen Familie zu einer dauerhaften Beziehung. Mit seinen Nachfolgern hielt er Kontakt, und nachdem sich die Schule in den 80er Jahren auch der schwarzen Bevölkerung geöffnet hatte, sammelte man Spenden zur Förderung der Integration und der Neuen Sekundarstufe.

1990 trat von Dombois, inzwischen am Bonner Nicolaus-Cusanus-Gymnasium, in den Ruhestand – nicht jedoch in Kapstadt, wo er mit Hilfe von Lehrern und Altschülern für die bis zur Schulgründung 1883 zurückreichenden Unterlagen ein Schularchiv aufbaute. Natürlich tauschte der Pensionär nicht ungern ein paar Winterwochen gegen das warme, sonnige Kapland ein. Wichtiger für die Schule war aber, dass

er sich bereit erklärte, beim 125jährigen Schuljubiläum 2008 mitzuwirken. Er beschrieb in der Festschrift das Schulgeschehen der letzten 25 Jahre und hielt beim Festakt eine Ansprache zur Schulgeschichte.

Dazu sagt er: „Es war doch ein bewegender Augenblick, als ich in der voll besetzten Aula (Turnhalle) das Wort zur Schulgeschichte ergriff; denn ich stand in demselben Raum, auf derselben Bühne, auf der ich vor fast genau 40 Jahren die Schulgemeinde begrüßt und mich als neuer, junger Leiter vorgestellt hatte – nur sprach ich damals zu den Eltern und Großeltern der jetzt Versammelten."

Kommentar des jetzigen Schulleiters, Hermann Battenberg, den der Schriftleiter um eine Stellungnahme und Würdigung gebeten hatte: „In der Tat hat Herr von Dombois seine alte Auslandsschule nie aus den Augen oder aus dem Sinn verloren. Er kam regelmäßig nach Kapstadt, nicht um Urlaub zu machen und am Strand zu liegen, sondern um der Schule tatkräftig bei einer Aufgabe zu helfen, für die im hektischen Tagesgeschehen immer zu wenig Zeit bleibt: das Archiv zu ordnen und von Überflüssigem zu entlasten und uns dabei die Augen für den Wert der historischen Dokumente zu öffnen, die die lange Tradition der Deutschen Internationalen Schule Kapstadt belegen. Herr von Dombois wohnte dabei sogar meist in einer Wohnung mitten in der Schule, die schon seit langem von jedem das"Dombois Flat" genannt wird. Es wird Zeit, unser Archiv nach ihm zu benennen, um die Dankbarkeit der Schule für seinen Freiwilligendienst auszudrücken. Das wäre doch vielleicht ein Grund, wieder das Flugzeug nach Kapstadt zu besteigen?" ◂◂

(nachrichtlich an die Schriftleitung von OStD Hermann Battenberg, *Principal,* Deutsche Internationale Schule Kapstadt, 28 Bayview Ave, Tamboerskloof, Cape Town 8001, South Africa)

## Wenn Google ein ukrainisches Staatsunternehmen wäre …

*Hans-Martin Dederding*

**Nicht immer läuft es rund im Auslandsschuldienst. So überrascht es schon, wenn zum Schuljahresende 2011/12 gleich beide Fachberater und fast alle Lehrkräfte die Ukraine verlassen haben, um ihre Arbeit anderswo fortzusetzen. An der guten, über viele Jahre erfolgreichen Zusammenarbeit mit den einheimischen Kolleginnen und Kollegen lag es nicht. Warum aber dann der Rückzug aus der Ukraine? Es verbietet sich, hier die Hintergründe en détail darzustellen. Denn einerseits besteht die Verpflichtung - zumindest für Fachberater - über dienstliche Angelegenheiten Stillschweigen zu bewahren, zum anderen soll ja auch ein vielleicht möglicher Neustart zu einem späteren Zeitpunkt in der Ukraine nicht gefährdet werden. Weil aber doch ein erhebliches Interesse an Aufklärung besteht, soll diesem nachgekommen werden.**

**Nicht selten allerdings liefern fiktive Texte bessere Erklärungen als realistische Tatsachenbeschreibungen. Was die Ukraine betrifft, so kursiert dort im Moment ein Text mit dem Titel „Wenn Google ein ukrainisches Staatsunternehmen wäre …", den ich für die des Russischen nicht mächtige Leserschaft ins Deutsche gebracht habe, zum leichteren Verständnis etwas adaptiert, also …**

Wenn Google ein ukrainisches Staatsunternehmen wäre,

dann müssten alle Suchanfragen in schriftlicher Form vorgelegt werden, unter Verwendung eines besonderen Formblattes. Termin: am Dienstag oder Donnerstag zwischen 9 und 11 Uhr im zuständigen Büro am jeweiligen Wohnsitz des Antragstellers. Die Schlange vor dem Schalter überschreitet gewöhnlich die Zahl von 30 Personen nicht.

Das Formular der schriftlichen Suchanfrage muss außer der eigentlichen Suchanfrage folgende Informationen enthalten: das Geburtsdatum des Antragstellers, die Adresse, unter der er gemeldet ist, die tatsächliche Wohnadresse, die Anzahl der Kinder, die Identifikationsnummer,

die Passdaten. Auf das Formular ist ein farbiges Passbild zu kleben (nach den Bestimmungen wie für den Reisepass), nicht älter als drei Monate. Die schriftliche Anfrage ist in drei Originalabschriften einzureichen.

Der schriftlichen Anfrage ist beizufügen:

1. ein polizeiliches Führungszeugnis;
2. ein Nachweis über die Zahlung sämlicher kommunaler Gebühren, insbesondere einen Nachweis über die erfolgte Zahlung der Heizkosten seit dem Jahre 2002;
3. ein Nachweis über die Geschäftsfähigkeit des Antragstellers, ausgestellt von einem Psychiater/Drogentherapeuten;
4. ein Nachweis darüber, dass der Antragsteller amtlich gemeldet ist, ersatzweise Vorlage des Wehrpasses;
5. eine schriftliche Erklärung der Eltern, der Freundinnen und der erwachsenen Kinder, dass diese nicht gegen die gestellte Anfrage im Internet sind. Im Falle, dass nur nichtvolljährige Kinder vorhanden sind, ist eine entsprechende Bescheinigung des Vormundschaftsgerichts erforderlich.
6. eine Bescheinigung über die Entscheidung der Expertenkommission beim Ministerium für Innere Angelegenheiten der Ukraine darüber, dass die Anfrage nicht dazu führen kann, dass Staatsgeheimnisse aufgedeckt werden (Anträge auf Erteilung einer entsprechenden Bescheinigung werden jeden dritten Samstag ungerader Monate von 16.00 bis 16.30 entgegen genommen.);
7. eine Bescheinigung der regionalen Abteilung der Nationalen Kommission für Moral darüber, dass die Anfrage keine Fäkalsprache oder Pornographie enthält (Anträge auf Erteilung einer entsprechenden Bescheinigung können im Moment wegen Renovierungsarbeiten nicht entgegen genommen werden.);
8. eine Bescheinigung der zuständigen Poliklinik darüber, dass der Antragsteller sich den obligatorischen Impfungen ordnungsgemäß unterzogen hat und durch die Anfrage im Internet keine schädlichen Viren verbreitet werden;
9. eine Bescheinigung darüber, dass von Seiten des Antragstellers keine weiteren Anfragen bei Google anhängig sind.

Vor der Antragstellung ist zu zahlen:

1. die Gebühr für die Suchanfrage (450 UAH, umgerechnet ca. 45 Euro)
2. die Versicherungsgebühr (8,50 UAH, umgerechnet 0,85 Euro)
3. ein obligatorischer freiwilliger Beitrag für die Stiftung „Google der Zukunft“ (93,11 UAH, bitte passend zahlen, Wechselgeld ist nicht vorhanden!).

Der Suchantrag wird nur nach vorhergehender Unterzeichnung eines zusätzlichen Vertrages entgegengenommen, durch den der Antragsteller sich verpflichtet, im Verlauf von drei Jahren nach Unterzeichnung des Vertrages keine anderen Internetsuchdienste zu nutzen. Die Unterschrift unter den Vertrag ist vor einem staatlichen Notar zu vollziehen. Die Gebühren für die Dienstleitung des Notars betragen 150 UAH (ca. 15 Euro).

Zum Erhalt des „Auszugs aus dem Internet“ (so die offizielle Bezeichnung für das Resultat seiner Suchanfrage) sollte sich der Antragsteller nicht früher als nach 20 Arbeitstagen nach Antragstellung im zuständigen Büro einfinden, wobei er sich ggf. in die dort befindliche Warteschlange einzureihen hat. Die Antwort auf die Anfrage wird in gedruckter Form ausgefertigt (Matrizendrucker). Aufgrund der Mittelknappheit im staatlichen Budget wird zur Anwort gehöriges graphisches Material nicht mit abgedruckt.

Sollte der Antragsteller innerhalb von 20 Tagen keine Antwort erhalten, sind weitere 20 Tage abzuwarten. Danach kann er seine Anfrage wiederholen.

Falls der Antragsteller eine eigene Webseite besitzt und selbst freien Zugang zu Informationen gewährt, ist er laut „Gesetz Nr. 666–66 vom 38. Februar 2010 zur Notwendigkeit der Regulierung der Informationspolitik im Internet, zur Vereinheitlichung der Suchdienste sowie zur Erleichterung des Zugangs der Bürger der Ukraine zu den Informationen des Internets“ verpflichtet, unverzüglich alle Informationen seiner Webseite dem staatlichen Unternehmen „Google-Ukraine“ zu übermitteln und zwar auf Disketten von 3,5 Zoll (Zulässig sind nur Disketten der Firma „Google-Disketten“ zu 25 UAH

pro Stück). Nach Erhalt einer Eingangsbestätigung ist der Inhaber der Webseite verpflichtet, innerhalb von fünf Kalendertagen sämtliche Informationen von seiner Webseite zu entfernen.

*Noch Fragen?* ◂◂

**Web-Info**

Das russische Original des Textes findet sich u. a. unter http://ua-reporter.com/content/78430

## Goethe und die Kartoffeln

### oder meine erste Auslands-Lektion in der ehemaligen Sowjetischen Besatzungszone

*Jürgen Lehmann*

„Feldwache" stand auf dem Kalenderblatt, das den 14. September 1946 anzeigte.

Das Feld lag in Neu-Wünsdorf, an der Chaussee zwischen Oswalds Haus und Krickes, und es war ein Kartoffel-Acker. Die fast erntereifen Stauden sollten bewacht werden, und zwar vor Leuten, die bis zur offiziellen Ernte und Verteilung nicht warten wollten oder nicht warten konnten. Und das in der Nacht!

Wächter waren die kräftigen Männer aus der nächsten Umgebung, und zu ihnen zählte man auch mich. Zur Verteidigung der Kartoffeln durften wir Stecken tragen, dessen Stärke und Länge nicht vorgeschrieben waren. Es war eine Einzel-Wache. Was sollten auch zwei oder drei Mann gegen eine ganze Gruppe von entschlossenen Räubern tun? Was gar, wenn sie Feuer-Waffen bei sich trugen? Wir, die wir alle im Kriege gewesen waren, empfanden diese Wache wie ein Kinderspiel. Aber wir nahmen unsere Aufgabe ernst.

Gegen acht Uhr abends zog ich los, den langen Stecken in der Hand, ihn wie einen Wanderstab benutzend. Langsam drehte ich meine Runden. Da tauchte auf der Chaussee, etwa in der Höhe der Schlächterei Stephan, eine Gestalt auf. Einem möglichen Räuber meine Anwesenheit ankündigend, schritt ich – nun auch schon selbst auf der Chaussee – fest und laut auftretend weiter. So kamen wir aufeinander zu. Ich blieb stehen. Der Mann kam sicheren Schrittes näher. Und jetzt konnte ich es erkennen: Er trug eine Uniform, eine olivfarbene, mit großen Achselstücken: Ein Offizier der Roten Armee, nächtlicherweise unterwegs. Auch wenn es unwahrscheinlich war, dass er den Kartoffeln einen Besuch abstatten wollte, so war doch Vorsicht geboten, denn er trug, umgeschnallt, eine Pistole, und man konnte nie wissen, in welcher Verfassung er gerade war.

Offenbar überraschte es ihn nicht, zu nächtlicher Stunde hier einen Deutschen mit einem Stock in der Hand zu treffen. Jedenfalls trat er wie selbstverständlich an mich heran und eröffnete grußlos das Gespräch, indem er mich – und das in gutem Deutsch! – fragte: „Was machst du hier?" Froh, dass ich nicht Russisch radebrechen musste, erklärte ich es ihm, und er nickte. „Ich weiß", sagte er ganz ruhig und fragte dann weiter: „Was arbeitest du?" Ich erzählte ihm, dass ich wieder zur Schule ginge, nach Zossen, ins Gymnasium. „Lernst du die russische Sprache?" Ich beeilte mich, ihm zu sagen, dass ich bei einem Privatlehrer Russisch lerne, aber leider noch nicht so gut sprechen kann, wie er Deutsch spräche. Würde er mein ehrlich gemeintes Lob als herausfordernde Schmeichelei auffassen?

Er reagierte freundlich und erzählte mir seinerseits, dass er in Moskau zur Schule gegangen wäre, vor dem Kriege, und da hätte er Deutsch gelernt. „Ich kenne die deutsche Kultur. Ich habe die deutsche Literatur studiert, Goethe und Heine. Von Goethe habe ich ein Poem gelernt, es heißt ‚Prometheus'". Er hatte sich zusehends an der Darstellung seines eigenen Bildungsstandes begeistert und begann urplötzlich und völlig ungeniert zu deklamieren: „Bedecke deinen Himmel, Zeus, mit Wolkendunst …" Als er mit

seinem Vortrag zu Ende war, herrschte eine gespannte Stille.

Er hatte mich beeindruckt, sehr sogar. Was sollte ich da sagen? Ich atmete auf, als er das Schweigen mit der Frage brach: „Hast du von Puschkin gelesen? Oder Gorki? Vielleicht in deutscher Sprache? Ein Poem?“ Jedesmal musste ich leise den Kopf schütteln, und ein Gefühl von Scham überkam mich. „Ja“, sagte er dann, „wir denken an Kultur. Ihr denkt an Kartoffeln!“ Das klang vorwurfsvoll, und ich war froh, dass er nun einfach davonschritt. Trug er seinen Kopf nicht ein wenig höher als vorher?

Natürlich huschte mir der damals viel zitierte Satz durch den Kopf: „Jeder spricht von dem, was er nicht hat“, aber er fand in diesem Moment kein Echo in mir. Widersprüchliche Gefühle bewegten mich. Ganz Unrecht hatte er ja nicht: Ich wusste wirklich so gut wie nichts über russische Dichter und Schriftsteller! Aber er – hatte er vergessen, wie weh Hunger tun kann?

Am nächsten Tag löste ich aus dem „Echtermeyer“, meinem Gedichts-Wälzer, das Blatt mit Goethes „Prometheus“ heraus, faltete es zusammen und steckte es ein. Und in jeder freien Minute, immer auch – und besonders dann! – wenn ich wieder auf Feldwache zog, lernte ich Abschnitt um Abschnitt, bis ich das lange Gedicht auswendig konnte.

Ich sprach es viele Male nur so für mich, leise in Gedanken oder auch laut, wenn niemand in der Nähe war. Später trug ich es gerne meinen Schülern vor, und jedes Mal erinnerte ich mich dabei an die nächtliche Stunde, da ein junger russischer Offizier diese Verse vor mir deklamierte, und ich bin ihm für diese seine Lektion dankbar bis auf den heutigen Tag! ◂◂

## Was man als Schulleiter so alles erleben kann

*Jürgen Lehmann*

**Teil 1: „Ich suche eine Frau!“**

Es klopfte. Meine Sekretärin trat ein, zögerte aber zu sprechen, und ein wenig verlegen – wie mir schien – sagte sie dann: „Da ist ein Mann, der möchte Sie sprechen. Nur Sie. Und allein. – Ein Japaner.“

Ich blickte auf, wohl erstaunt, denn sie fügte rasch hinzu: „Er spricht Deutsch.“ „Ja, dann soll er kommen.“ Sie holte ihn. Noch in der Tür verbeugte er sich tief. „Verzeihung! Stehe ich vor dem Prinzipal der Deutschen Schule?“ Ich erhob mich und sagte: „Bitte treten Sie doch näher!“ und ich machte eine einladende Handbewegung.

Er tat einen Schritt auf mich zu, und die Sekretärin konnte die Tür schließen. „Verzeihung! Ich habe eine Sorge. Aber es soll geheim bleiben.“ Er blickte sich nach der Tür um: Sie war geschlossen. Ich war gespannt: Was kam da auf mich zu? Der Mann verbeugte sich noch einmal. „Mein Name ist Fujimoto.“ Damit trat er überraschenderweise dichter zu mir heran und sagte zaghaft: „Ich suche eine Frau!“ Hatte ich richtig gehört?

„Bitte, setzen Sie sich doch!“ erwiderte ich in meiner Verlegenheit und bot ihm einen Stuhl an. Er nahm langsam Platz, und ich setzte mich zu ihm, in der Absicht, auf diese Weise Vertrauen zu schaffen, das er offenbar suchte. „Bitte, nun erzählen Sie mir alles!“ „Ich suche eine Frau!“ „Ja, aber wir sind nur eine Schule.“ „Aber eine deutsche Schule. Und Sie sind doch der Prinzipal.“ „Ja.“ „Da haben Sie viele Kontakte“, und er schaute mich erwartungsvoll an. Erstaunt und zugleich beunruhigt darüber, wie der Mann sich meine Mithilfe vorstellte, fragte ich ihn – indiskret, wie ich mir eingestehen musste –: „Sind Sie verheiratet?“ „Nein, aber ich möchte eine deutsche Frau heiraten.“

Ich atmete erleichtert auf und erklärte: „Ja, ich verstehe. Aber so einfach geht das nicht. Ich möchte Ihnen ja gerne helfen, aber im Moment weiß ich nicht, wie ich das machen soll.“ „Bitte, Sie können leicht eine Frau für mich finden. In Ihrer großen Community sind doch viele Frauen.“

Ich schwieg, ratlos ob seines Verlangens und suchte angestrengt nach einer Lösung. Darin

unterbrach er mich: „Bitte, nicht der Sekretärin sagen. Soll geheim bleiben!“ Ich nickte ihm zu, und da kam mir die rettende Idee. „Wissen Sie was? Kommen Sie doch einfach zu unserem Fest im Oktober, zu unserem Oktoberfest! Da sind dann viele Deutsche beisammen, auch viele deutsche Frauen. Und da schauen Sie sich einfach um.“ „Ja. Das ist gut. Wann ist das Fest?“ „In vier Wochen.“ Er dachte über irgendetwas nach und zögerte mit einer Antwort. „Ich lade Sie auch ein. Sie sind dann mein Gast.“

Seine Miene hellte sich auf. „Vielen, vielen Dank!“ und er verbeugte sich. Ich aber griff spontan nach seiner Hand – und er reichte mir tatsächlich auch seine, wohl als Zeichen seiner Dankbarkeit. Wir erhoben uns. Ich bat meine Sekretärin herein: „Okubo-san, Herr Fujimoto wird am Oktoberfest mein Gast sein. Bitte, schicken Sie ihm rechtzeitig eine Einladung!“

Er aber verbeugte sich noch einmal vor mir, ich auch vor ihm, und er ging, von der Sekretärin geleitet, hinaus.

Als ich wieder allein war, überdachte ich alles und konnte ein leises Gefühl des Unbehagens nicht loswerden: Hatte ich richtig gehandelt? Was aber hätte ich sonst tun sollen?

Mit gemischten Gefühlen – wie man sich denken kann – sah ich dem Oktoberfest entgegen und atmete am Abend des turbulenten Tages auf: Man Gast war nicht erschienen! Hatte ich vielleicht doch falsch gehandelt? Ihn abspenstig gemacht? Oder hatte er – ohne meine weitere Hilfe – eine deutsche Frau gefunden? Jedenfalls habe ich ihn nie wieder gesehen und auch nichts mehr von ihm gehört, und das deutete ich als ein gutes Zeichen.

### Teil 2: „… und bitte Sie, mein Trauzeuge zu sein!“

Morgendliche Dienstbesprechung mit meiner Sekretärin. „Und wen alles haben Sie für die Sprechstunde vorgemerkt?“ „Nur einen. Gleich um 15 Uhr. Ein Herr Breuer.“ „In welcher Angelegenheit?“ „Das wollte er nicht sagen. Es sei ganz privat.“ „Na gut.“

15 Uhr. Es klopfte. Die Sekretärin öffnete die Tür, hinter sich einen jungen Mann. „Herr Breuer!“ „Danke!“ Herr Breuer trat ein, die Sekretärin ging. „Guten Tag, Herr Direktor! Ich bin Georg Breuer aus Deutschland, aus dem Bayerischen Wald.“ „Guten Tag, Herr Breuer! Bitte, nehmen Sie Platz!“ Er tat's. „Was führt Sie zu mir?“ „Es handelt sich um eine ganz private Angelegenheit und hat mit der Schule eigentlich gar nichts zu tun.“ „So? Worum geht es dann?“ „Um es kurz zu machen: Ich möchte heiraten und brauche noch einen Trauzeugen.“ „Und da kommen Sie zu mir?“ „Ja, zu Ihnen. Aber das ist eine etwas längere Geschichte. Darf ich erzählen?“ „Ja, bitte. Sie haben Glück, denn Sie sind der Einzige, der mich heute sprechen will. Also erzählen Sie in aller Ruhe!“ „Danke. – Ja, ich habe in London – mein Vater wollte, dass ich meine Englisch-Kenntnisse verbessere – da habe ich in dem Kurs eine Japanerin kennen gelernt und mich in sie verliebt, sehr verliebt. Als ich das meinen Eltern schrieb – mein Vater ist Bürgermeister in einer kleineren Stadt – da waren sie entsetzt und verlangten von mir, die Beziehung sofort aufzugeben. Das aber wollte ich nicht und tat es auch nicht. Kurz: Es kam zum Bruch mit meinen Eltern, und ich entschloss mich, mit Aiko – so heißt sie – nach Japan zu gehen, denn wir wollten heiraten. Also bin ich mit Aiko nach Japan gereist und bin hier überaus freundlich, ja, ich möchte sagen, liebevoll aufgenommen worden. Es mag sein, dass dabei eine Rolle spielte, dass Aikos Mutter allein lebt; ihr Mann war Fischer gewesen und ist ertrunken, und nun leitet sie das kleine Fischgeschäft allein. Da war vielleicht ein tatkräftiger, unternehmungslustiger und wohl auch hilfsbereiter junger Mann willkommen. Kurz: Ich wurde wie selbstverständlich in die fünfköpfige Familie aufgenommen – Aiko hat noch drei jüngere Geschwister –, und ich half, wo ich konnte und habe auch intensiv Japanisch gelernt. Jetzt nach einem Jahr kann ich mich schon gut verständigen. Und nun wollen Aiko und ich heiraten, aber meine Eltern wollen immer noch nichts davon wissen. Und da wir auch im christlichen Ritus heiraten wollen, so brauchen wir noch einen Trauzeugen; einen haben wir schon gefunden, einen deutschen Kunden; und nun brauchen wir noch einen zweiten. Deshalb komme ich zu Ihnen und bitte Sie also, unser zweiter Trauzeuge zu sein.“

Wahrlich, eine nicht alltägliche Geschichte und dazu eine ungewöhnliche, aber reizvolle Aufgabe für mich; die mich lockte, und so sagte ich spontan: „Ja, ich bin bereit!“ Da ging ein Leuchten über sein Gesicht. Er erhob sich und griff nach meiner Hand, die ich ihm reichte und die er dankbar mehrmals drückte. „Wann soll denn die Hochzeit sein?“ „Ich sechs Wochen. Wir schicken Ihnen die Einladung. – Nein: Ich werde mit Aiko zu Ihnen kommen, und wir bringen Ihnen dann die Einladung.“

So geschah es, und ich erlebte auf diese Weise nicht nur, was ein Trauzeuge unter diesen besonderen Umständen alles zu tun hat – zum Beispiel das Verlesen einer Passage aus der englischsprachigen Bibel –, sondern vor allem, wie eine solche Hochzeit zwischen zwei Menschen aus ganz verschiedenen Kulturkreisen abläuft: zunächst die daheim im japanischen Shinto-Ritus, dann die in der Kirche nach christlichem Brauch: Ein Erlebnis, das nicht jedem Schulleiter zuteil wird.

Ich hatte dieses Glück! ◂◂

**Die aus Platzgründen im Heft 3/2011 (vgl. S. 302) nicht abgedruckten Begründungen für die Anträge in der Mitgliederversammlung auf der 30. HV in Potsdam stehen ab sofort zum Nachlesen in der Homepage.**

**Melden Sie sich mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an, damit Sie Zugang zum nicht öffentlichen Bereich haben. Anschließend klicken Sie auf „Anträge 30. HV Potsdam“. Jetzt können Sie die Anträge mit den kompletten Begründungen am Bildschirm nachlesen.**

## In eigener Sache

**Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:**

- **Heft 1/12 Die DS Shanghai stellt sich vor**
- **Heft 2/12 ff. noch offen**

**Seit einigen Ausgaben veröffentliche ich die „Vorschau zu geplanten Schwerpunkten“. Dies bedeutet NICHT, dass die aufgeführten Hefte etwa druckreif fertig wären. Im Gegenteil! Die Vorschau dient hauptsächlich als Impuls für schreibwillige Mitglieder oder andere interessierte Leser, mir zu den angegebenen Themen Beiträge zu schicken, damit die Schwerpunkte auch das notwendige Gewicht erhalten.**

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

# REZENSIONEN

## Literatur und Theater im FS-Unterricht – und TestDaF



▶ S. 436

Rainer E. Wicke
**Literatur im DaF-Unterricht: aus der Praxis für die Praxis**



▶ S. 437

Rainer E. Wicke
**Theater im DaF-Unterricht**



▶ S. 439

Rainer E. Wicke
**Die Welt immer wieder neu verzaubern – Inszenierungen im Unterricht**



▶ S. 440

Carola Heine
**Entspricht der Test-DaF dem ausgewiesenen GeR-Niveau?**

## Deutschland, die Welt und der Mond




▶ S. 442

Hans-Martin Dederding
**Entmythologisierung, literarisch**




▶ S. 442

Hans-Martin Dederding
**Alter Wein in neuen Schläuchen?**




▶ S. 443

Thomas Lother
**„In der Regel endet ein Buch über internationale Politik mit Plattitüden …"**




▶ S. 444

Manfred Egenhoff
**Berlin literarisch erkunden**




▶ S. 445

Heinz Weischer
**Eine ganz normale amerikanische Familie**




▶ S. 447

Johannes Geisler
**Spiele der Erwachsenen**



▶ S. 448

Stephan Schneider
**Mondsüchtig**

## Autoren – Autorinnen



▶ S. 449

Manfred Egenhoff
**Die schwedische Herrschaft in Nordwestdeutschland**

# Literatur und Theater im FS-Unterricht – und TestDaF



## Literatur im DaF-Unterricht: aus der Praxis für die Praxis

*Rainer E. Wicke*

**Ünal, Cigdem: Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen**
Hacettepe Üniversitesi, Yayinlari, Ankara 2010, 284 S., ISBN 978–975–491–287–6, 20 türkische Lira = € 10,–. (Zu beziehen über: Hacettepe Üniversitesi, Kitap Satis Ofisi, Sihhiye 06100, Ankara/Türkei)

Wie dem Vorwort zu entnehmen ist, versteht sich das vorliegende Buch als eine Einführung in eine praxisorientierte Literaturdidaktik für türkische Deutschlehrerkandidaten und Deutschlehrende. Daher orientiert sich diese Publikation sowohl nahe an der Unterrichtspraxis, aber auch an den Bedürfnissen von DaF-Studierenden und DaF-Lehrkräften.

Die Autorin geht sehr kleinschrittig vor, was zu begrüßen ist. Zunächst widmet sie sich dem Literaturbegriff, indem sie die Sach- und Gebrauchstexte von literarischen Texten differenziert, die Wissenschaftsdisziplinen der Literatur kommentiert und auch den Zweck der Behandlung entsprechender Texte analysiert.

Im zweiten Kapitel stellt sie die Grundlagen und Theorien der fremdsprachlichen Literaturdidaktik in den Mittelpunkt der Diskussion, wobei die Ansätze von Hans Hunfeld, Swantje Ehlers und Lothar Bredella veranschaulicht werden.

Hunfelds Ansatz kommt meines Erachtens etwas zu kurz, da der Stellenwert der Literatur in seiner skeptischen Hermeneutik viel verständlicher wird, wenn sowohl das Prinzip der Normalität des Fremden und nicht nur sein Verständnis von Literatur (als Sprachlehre) als auch die Skeptische Hermeneutik im Zusammenhang erläutert werden. Auch die doppelte Fremdheit von Literatur für Schüler – schon in der Muttersprache spricht sie anders zu uns als die Alltagssprache – wäre hier der Erwähnung wert gewesen.

Die von Ehlers und Bredella vertretenen Theorien werden angemessen vorgestellt, wobei Ünal die Kritik nicht unerwähnt lässt, der Ehlers' Vorstellung von einem breiten Hintergrundwissen im Bereich Literatur, das die DaF-Lerner mitbringen müssen, ausgesetzt ist.

Bredellas rezeptionsästhetischer Ansatz wird nicht nur hier veranschaulicht, er spielt auch in weiteren Zusammenhängen der Publikation stets eine Rolle.

Sehr gute Argumente für die Verwendung literarischer Texte im DaF-Unterricht können diesem Kapitel in einem entsprechenden Abschnitt entnommen werden. Für DaF-Lehrer in Auslandsschulzusammenhängen wird auch der dort erwähnte „Literaturschock" (S. 33) nachvollziehbar, denn unter Kenntnis der Praxis beschreibt Ünal dort, wie unsinnig es ist, Deutschlernende in den ersten Lernjahren kaum mit literarischen Texten zu konfrontieren, in den höheren Klassen und Jahrgangsstufen jedoch diese plötzlich vor hohe Anforderungen im Umgang mit Ganzschriften zu stellen. Ihr Plädoyer für den Einbezug literarischer Texte in den Anfangsunterricht wird somit verständlich, denn die so genannte literarische Kompetenz der Schüler muss behutsam und langfristig entwickelt werden.

Die beiden nächsten Kapitel *Literarisches Lernen* und *Didaktisch-methodische Verfahren* überzeugen erneut durch ihre detaillierte Beschreibung der Voraussetzungen und durch ihren Praxisbezug. Erfreulicherweise hebt die Autorin deutlich hervor, dass die kreativ-produktive, lerner-, handlungs- und aufgabenorientierte Arbeitsweise des rezeptionsästhetischen Ansatzes, die Schüler zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten motivieren, durchaus die kognitive Beschäftigung mit diesen nicht ausschließt (S. 63). Gerade diese produktionsbezogenen Techniken ermöglichen das Lernen durch Kognition, weil es hier um das Unterstützen von eigenen Lernwegen geht. Deshalb ordnet sie den Phasen vor, während und nach dem Lesen entsprechende Bedeutung zu, da hier die Grundlagen gelegt werden. Die im Anschluss dokumentierte Aufgabenvielfalt, mit der diese Phasen entlastet werden können, lassen die Vermutung zu, dass Ünal die von ihr angebotenen Konzepte in der Praxis überprüft und evaluiert hat; auch hier wird der Praxisbezug deutlich.

Informativ ist das fünfte Kapitel, in welchem die Autorin sich den unterschiedlichen literarischen Gattungen und deren Berücksichtigung im Unterricht widmet. Epik, Lyrik und Dramatik werden ausführlich vorgestellt und kommentiert. Ihr Verfahren, das aufgabenorientierte Lernen mit Hilfe eines differenzierenden Kataloges von Arbeitsaufträgen zu konkreten Texten zu veranschaulichen, ist überzeugend – allerdings hätte ich mir hier eine etwas zeitgemässere Auswahl gewünscht. Sicherlich gehören Gottfried Kellers *Romeo und Julia auf dem Dorfe*, Borcherts *Das Brot*, Bürgers *Der Bauer an seinen durchlauchtigen Tyrannen* und Goethes *Nähe des Ge-*

*liebten* ebenso wie Dürrenmatts *Besuch der alten Dame* – um nur einige Beispiele zu nennen – zu den so genannten Klassikern, aber inzwischen gibt es doch eine Reihe alternativer und vor allen Dingen neuerer Texte, mit denen Schülerinteressen angemessener bedient werden können. Aber – dies wird ebenfalls deutlich – viele der Bearbeitungsvorschläge lassen sich im Sinne eines Methodencurriculums auf andere Texte übertragen.

Im sechsten und letzten Teil werden verschiedene Texte im Sinne eines Readers vorgestellt, die sich zur Behandlung im DaF-Unterricht eignen.

Nach der genaueren Lektüre des Buches kann und sollte der Kreis möglicher Rezipienten dieser Publikation meiner Meinung nach ausgeweitet werden, denn der Anspruch der Autorin, die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik und aktuelle methodisch-didaktische Zugänge zu fremdsprachiger Literatur zu veranschaulichen, darf als gelungen bezeichnet werden. Es wäre schade, wenn dieses Buch auf den anfangs erwähnten Abnehmerkreis beschränkt werden würde. Eine solche umfassende Bestandsaufnahme, in der es gleichzeitig gelingt, wichtige Prinzipien der Literaturarbeit im DaF-Unterricht im Sinne eines Ratgebers und/oder vielleicht sogar Handbuches sowie die Wechselwirkung zwischen Theorie und Unterrichtspraxis zu konkretisieren, ist mir nicht bekannt.

Positiv erwähnt werden muss ebenfalls die leicht verständliche Sprache, in der das Buch verfasst wurde. Auch das Lay-Out lässt nicht zu wünschen übrig, die verwendeten Illustrationen und Grafiken stellen den Bezug anschaulich her – eine Überfrachtung der Seiten ist nicht festzustellen. Diese Gestaltung erleichtert ausländischen Deutschlehrern und Deutschstudierenden die Lektüre.

Der Enthusiasmus, mit dem Ünal ihre Thesen vertritt und deren Realisierungsmöglichkeiten in der Praxis nachvollziehbar präsentiert, trägt ebenfalls zu einer gewinnbringenden Lektüre bei. Kurzum: der Autorin ist es gelungen, ein aus meiner Sicht motivierendes Fachbuch auf den Markt zu bringen, das man gern liest, denn manche der Ideen und Konzepte lösen sofort Ideen zur Weiterentwicklung in Fortbildung und Unterrichtspraxis aus. ◂◂

## Theater im DaF-Unterricht

*Rainer E. Wicke*




**Holl, Edda: Sprach-Fluss, Theaterübungen für Sprachunterricht und Interkulturelles Lernen**
Hueber-Verlag, München 2011, ISBN 978–3–19–141751–2, 80 S. plus DVD, € 19,95

Das Projekt Sprach-Fluss wurde 2008–2009 im Rahmen der Partnerschulinitiative von dem Goethe-Institut (GI) Johannesburg organisiert. An diesem waren insgesamt siebzehn afrikanische Länder beteiligt, aus denen jeweils zwanzig Schülerinnen und Schüler an Theater-Workshops in Windhoek, Accra, Lomé, Kampala, Nairobi und Johannesburg teilnahmen. In diesen erhielten die Teilnehmer Gelegenheit dazu, Techniken des Theaterspiels in der Fremdsprache Deutsch zu erfahren und zu erwerben. Sie wurden dazu angeleitet, selbst Szenen zu konzipieren, die ihre Erfahrungen, Hoffnungen, Enttäuschungen und auch Visionen widerspiegelten. Wie aus diesen Hinweisen von Robert Fallenstein hervorgeht, dem bis 2010 in Subsahara-Afrika zuständigen Koordinator der Spracharbeit des GI Johannesburg, ist die vorliegende Publikation ein Ergebnis der praktischen Erprobung in diesen Zusammenhängen, was sicherlich bei der Verwendung für den eigenen Unterricht eine wertvolle Hilfe ist. Die deutsche Sprache wurde in den erwähnten Workshops als Hauptkommunikationsmittel verwendet, gleichzeitig legte die Autorin jedoch Wert auf den Vernetzungsgedanken, indem Schülergruppen unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft in einen fruchtbaren Austausch miteinander gebracht werden sollten (S. 9).

Da in Afrika rund 1.500 untereinander nicht verständliche Sprachen gesprochen werden, spielte außerdem das Prinzip der Mehrsprachigkeit eine wesentliche Rolle, nach der die Sprachbiografien der Schüler möglichst gewinnbringend in einen interkulturellen Deutschunterricht eingebracht werden sollten.

Die Übungen des vorliegenden Handbuches oder Ratgebers, denn darum handelt es sich hier, wurden in vier aufeinander aufbauende Sequenzen konzipiert, von denen die erste sich mit Kreisen und Rhythmen befasst, während die zweite Partnerarbeiten und Impulse in den Mittelpunkt der Arbeit stellt. Die dritte Sequenz widmet sich dem Feld von Körper und Sprache, die vierte Kommunikation und Raum.

Am Ende werden zwei Lieder präsentiert, mit deren Hilfe ebenfalls theaterpädagogisch gearbeitet werden kann.

Wenden wir uns der ersten Sequenz zu. Wie schnell deutlich wird, sind die Übungen nach dem Prinzip *vom Einfachen zum Schweren* strukturiert. Während die Teilnehmer sich in der ersten Übung, die mit *In den Kreis treten* überschrieben ist, nur mit Namen und einer dazu passenden Geste vorstellen müssen, um so behutsam in die Theaterarbeit und das freie Sprechen eingeführt zu werden, stellen die folgenden Übungen erhöhte Anforderungen an die Schüler. Der *Sambakreis* zeigt z. B. auf, wie die inzwischen ausführlichere Vorstellung der eigenen Person mit Musik, Emotionen und Bewegung kombiniert werden kann. Auch Techniken des Vokabellernens oder Aspekte der Grammatik – diese werden ebenfalls für das Theaterspiel benötigt – lassen sich z. B. mit Hilfe der Aufgabe *Obst und Gemüse* berücksichtigen.

In dem folgenden Abschnitt Partner/Impulse steht die Zusammenarbeit mit einem Partner im Vordergrund der Arbeit, die auf Formen des kollektiven Berichtens und Präsentierens ausgerichtet ist. Von den spielerischen Aufgaben und Übungen werden hier zwei exemplarisch vorgestellt, die sich schnell und unkompliziert im eigenen Unterricht verwenden lassen. *Spiegel mit Sprache* ist darauf ausgerichtet, dass Partner B nicht nur die Bewegungen von Partner A nachahmt, sondern in einem zweiten Schritt auch (fremdsprachige) Äußerungen desselben imitiert. Hier geht es darum, sich in die jeweils andere Person einzufühlen und diese nachzuspielen, aber gleichzeitig auch sich einer fremden Sprache zu öffnen.

*Lautsprecher und Einsager*, eine weitere Übung sprachlicher Art, konzentriert sich darauf, geflüsterte Botschaften von Partner A über Partner B dem Plenum weiter zu geben. Hier wird einerseits das Gehör geschult, andererseits die Fähigkeit, sprachliche Informationen im Plenum weiterzugeben.

Das Kapitel *Körper/Sprache* enthält Aktivitäten wie z. B. die *Körperkarte,* bei der es darum geht, über Zeichnungen der Vorder- und Hinteransicht einer Person die jeweiligen Körperteile mit Artikel in Erinnerung zu rufen und gleichzeitig diese in spielerischer Form (beim simulierten Duschen) theatergerecht einzuüben. Diese Übung zeigt wie andere deutlich auf, wie einfach es sein kann, einzelne Aspekte des Spracherwerbs in dramapädagogische Zusammenhänge zu stellen, darin liegt sicherlich ein großer Wert dieser Publikation.

Auch das *Bildhauerspiel* fehlt nicht, bei dem es darum geht, lebendige Skulpturen zu erstellen, indem ein spezifisches Vokabular geübt wird, mit dessen Hilfe der Partner in interessante Positionen gebracht werden kann.

Ein *Körperteil-Rap* als letzte der hier ausgewählten Übungen demonstriert, dass man die Benennung von Körperteilen auch choreographisch mit Musik und Bewegung kombinieren kann.

In der vierten und letzten Sequenz *Kommunikation/Raum* erfahren die Schüler die Möglichkeit, den gesamten zur Verfügung stehenden Raum sinnvoll zu nutzen. Aus dieser habe ich die *Szenenfolge Streit* ausgewählt, bei der es darum geht, dass die Schüler einen kürzlich erlebten Streit dialogisch aufarbeiten, aber auch den entsprechenden Gang üben, einen Kampf spielen und schließlich ein Schlussbild im Sinne des Standbildes einfrieren. Hier wird deutlich, dass die Aufgaben sich nicht nur darauf konzentrieren, die Schüler mit immer neuen Anforderungen zu konfrontieren, sondern dass das Repertoire auf bereits bekannte Techniken zurückgreift und diese erneut in anderen Zusammenhängen kombiniert einbringt, was im Sinne eines Spiralcurriculums sicherlich sehr nützlich ist.

Das schnelle Reagieren steht z. B. bei der *Blitzumfrage* im Vordergrund der Arbeit, womit auch kontroverse Diskussionen unter den Schülern geübt werden können.

Die beigefügte DVD ist ein wichtiger Bestandteil der Publikation, denn erst durch die Visualisierung werden einzelne Aufgaben und Übungen richtig nachvollziehbar. Nur so wird der Sinn und Zweck der beiden Lieder deutlich, indem konkret gezeigt wird, welche Möglichkeiten sie für die Begleitung durch Gesten und Bewegungen bieten. Außerdem verdeutlichen die Filmaufnahmen, welches Potential die Aufgaben und Übungen wecken und wie engagiert die Teilnehmer sich jeweils einbringen und dass auch eine scheinbar so einfache Übung wie *In den Kreis treten* individuell und gewinnbringend für alle gestaltet werden kann.

Die Ziele, Sprachbewusstheit zu wecken, nonverbales Kommunikationswerkzeug näher zu bringen und Aspekte der Mehrsprachigkeit zu fördern, löst die Publikation ohne Zweifel ein. Bleiben bei kritischen Lesern eventuell auch Zweifel, ob sie sich gern bereitwillig auf jede Übung einlassen würden – denn nicht jeder liebt es, sich vor anderen Personen (und der Kamera) zu präsentieren – so kann zusammenfassend festgestellt werden, dass auch für diesen Leserkreis konstruktive Vorschläge enthalten sind, indem auch Aktivitäten vorgestellt werden, die sich ohne große Mühe im alltäglichen Sprachunterricht verwenden lassen.

Ein wesentlicher Vorzug der Vorschläge besteht darin, dass sie potenzielle Nutzer behutsam anleiten, sich interaktiv mit Partnern unter Nutzung der fremden Sprache zu verständigen und das freie Sprechen und Präsentieren vor dem Plenum zu üben. Gerade der letztere Aspekt ist für den DaF-Unterricht von besonderem Wert, der in vielen Ländern häufig frontal und auch lehrerzentriert ausgerichtet wird. Im Sinne einer modernen und zeitgemäßen Methodik/

Didaktik des DaF-Unterrichts, in dem immer wieder die Ganzheitlichkeit des Unterrichtens und Lernens gefordert wird, leistet diese Publikation eine wichtige Hilfestellung. Dabei spielt der Auswahlcharakter der vorgeschlagenen Aufgaben und Übungen eine wesentliche Rolle. Obwohl – dies wurde eingangs schon erwähnt – die einzelnen Sequenzen aufeinander aufbauen, lassen sich aus diesen aus meiner Sicht auch einzelne herauslösen und zu einem kleinen gestuften Aufgabenkatalog neu zusammenstellen. Die Bearbeitung Seite für Seite liegt sicherlich nicht im Interesse der Autorin, die mit dieser Veröffentlichung interessante und neue Wege zur Belebung des fremdsprachigen Deutschunterrichts eröffnet hat. ◂◂



## Die Welt immer wieder neu verzaubern – Inszenierungen im Unterricht

*Rainer E. Wicke*

**Küppers, Almut/Schmidt, Torben/Walter, Maik: Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht – Grundlagen, Formen, Perspektiven**
Diesterweg, ??? 2011, ISBN 978–3–425–71214–7, 232 S., € 17,90

Wie die vorliegende Publikation verdeutlicht, bietet der Fremdsprachenunterricht zahlreiche Möglichkeiten einer theaterpädagogischen Gestaltung. Ein wesentliches Ziel dieses Bandes ist es, die Inszenierung aus verschiedenen Perspektiven zu veranschaulichen, Potenziale für handlungsorientierte fremdsprachliche Lern- und Bildungsprozesse zu verdeutlichen und durch entsprechende Beispiele Veränderungsmöglichkeiten der schulischen Praxis aufzuzeigen bzw. Formen des Theaterspiels als eine Möglichkeit der Realisierung echter Kommunikationsabsichten zu nutzen. Das Buch wendet sich an Studenten, Referendare und in der Lehrerausbildung tätige Personen, aber auch an bereits ausgebildete Fremdsprachenlehrer.

Die Herausgeber haben eine Reihe von bekannten Autoren für diese Anthologie gewonnen, von denen die Mehrzahl im Bereich der Anglistik tätig ist; es befinden sich unter den Hochschullehrern und Praktikern jedoch auch einige, die Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) in das Kompendium eingebracht haben. Grundsätzlich soll an dieser Stelle schon hervorgehoben werden, dass viele der Projekte und Unterrichtssequenzen sich auf DaF-Zusammenhänge übertragen lassen und damit auch für den Unterricht an den (Deutschen) Schulen im Ausland genutzt werden können.

Die Beiträge wurden den drei Abschnitten *Grundlagen, Formen* und *Perspektiven* zugeordnet. Obwohl die Versuchung nahe gelegen hat, aus den insgesamt fünfzehn Aufsätzen hier lediglich einige exemplarisch zu besprechen, habe ich mich für eine kurze Beschreibung aller Beiträge entschieden, um zu verdeutlichen, wie informativ und vielseitig nutzbar das Buch sein kann.

Manfred Schewe definiert im Grundlagenteil in seinem *Plädoyer für eine performative Lern- und Lehrkultur* die Parameter für eine dramapädagogisch ausgerichtete Fremdsprachendidaktik. Deutlich zeigt er auf, wie wichtig es in dem von ihm wesentlich mitgetragenen Ansatz ist, den Schülern kreative Freiräume für den handlungsorientierten Unterricht zu geben.

Andreas Bonnet und Almut Küppers widmen sich der Analyse von Kooperativem Lernen (KL) und Dramapädagogik, wobei sie zu dem Schluss kommen, dass neben diversen Basiselementen, die für beide Bereiche Gültigkeit haben, auch festgestellt werden kann, dass die Prinzipien der individuellen Verantwortlichkeit, der positiven Abhängigkeit und der gegenseitigen Unterstützung eine wesentliche Rolle spielen. Aber gilt dies nicht auch für andere Aspekte des Fremdsprachenlernens und ist Lernen in der Regel nicht immer kooperativ? Ich meine hier auch ganz starke Parallelen zum projektorientierten Lernen festzustellen, dieses wird jedoch nicht ausdrücklich erwähnt.

In dem dritten Grundlagenartikel plädieren Adrian Haack und Carola Surkamp dafür, dramapädagogische Methoden in die Lehrerausbildung einfließen zu lassen, um Lehramtsstudierende entsprechend zu qualifizieren, was sicher positiv zu werten ist, da ein handlungsorientierter und ganzheitlich ausgerichteter Sprachunterricht auch Aspekte der Inszenierung berücksichtigen muss.

Dass die Grammatik auch im Bereich der Dramapädagogik eine wesentliche Rolle spielt, spiegelt Susanne Evens Beitrag zu dem Abschnitt *Formen* wider. Dieser Beitrag wurde mit viel Humor verfasst und es gelingt der Autorin, überzeugend darzustellen, dass Grammatik und darstellendes Spiel durchaus kombiniert werden können.

Das Potenzial der Verwendung einer Handpuppe als vorbereitendes Instrument zur Inszenierung konkretisieren Michael Legutke und Steffi Vogt in dem entsprechenden Beitrag. Wer mit Tanja, der bekannten Handpuppe der inzwischen veralteten *Wer? Wie? Was?*-Lehrwerksreihe unterrichtet hat, findet hier wenig Neues, dennoch haben die Hinweise zu einem

kindgerechten Einsatz der Handpuppe ihren Stellenwert, rufen sie doch auch bereits vergessen geglaubte Dinge in Erinnerung.

Interessant sind Carmen Bietz' Vorschläge zur Gestaltung einer *Sprachstadt* in der Schule, bei der ausgewählte Orte einer Stadt (Reisebüro, Café, Pub, Post usw.) nachgestellt werden, an denen die Schüler Gelegenheit dazu erhalten, sich in Alltagssituationen zu erproben und ihre Fremdsprachenkenntnisse zu überprüfen und zu erweitern. Aus dem Beitrag geht hervor, dass die Gestaltung einer solchen Sprachstadt nur dann gelingen kann, wenn sprachlich versierte Ansprechpartner – in diesem Fall Lehramtsstudenten – für die einzelnen Stationen zur Verfügung stehen, was sicherlich an anderen Schulen nicht immer einfach zu realisieren sein wird.

Susanne Franz und Mechthild Hesse zeigen in ihrem Artikel auf, dass englische Jugendromane nicht nur leseförderndend, sondern auch als Ausgangspunkt für eine dramapädagogische Umsetzung genutzt werden können. Mit der Umsetzung von Prosatexten in seinem universitären DaF-Unterricht befasst sich auch Maik Walter. In diesen Beiträgen wird deutlich, welches kreative Potenzial der alternative Umgang mit literarischen Texten im Unterricht bietet.

Wolfgang Poreda beschreibt den Prozess der Entstehung einer Inszenierung in der Sekundarstufe II von den Anfängen bis hin zur Aufführung. Er hebt die Bedeutung des kleinschrittigen Vorgehens und Arbeitens selbst in höheren Jahrgangsstufen deutlich hervor.

Ingrid Stritzelberger widmet sich einem über sechs Monate dauernden Projekt zum Thema *Träume*, an dessen Ende eine multimediale Aufführung stand und bei dem diverse Kurzgeschichten bearbeitet wurden.

Den dritten und letzten Abschnitt *Perspektiven* leitet Heike Wedel mit einem Beitrag zum Darstellenden Spiel unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens im Bilingualen Unterricht ein. Das interkulturelle Lernen und szenische Arbeit mit literarischen Texten stehen jedoch auch in dem folgenden Artikel von Anja Jäger im Mittelpunkt der Diskussion. Dabei bezieht sie sich auf Unterrichtsversuche im Englischunterricht neunter und zehnter Realschulklassen.

Jenny Passon wagt sich im Englischunterricht einer Realschule sogar an Shakespeare-Texte heran.

Die Videoplattform *YouTube* als Inszenierungsort für mündliche Lernertexte veranschaulicht Torben Schmitt, indem er die Nutzung von Schülerarbeiten durch Partnerklassen aufzeigt.

Katrin Biebighäuser zeigt in ihrer Studie ebenfalls das Potenzial des Internets auf, wobei sie zahlreiche Beispiele für die erfolgreiche Arbeit einfließen lässt.

Wie diesen Kurzbeschreibungen andeutungsweise zu entnehmen ist, enthält das Buch eine Vielzahl von Vorschlägen für die Berücksichtigung unterschiedlicher Inszenierungsformen im Fremdsprachenunterricht. Alle Konzepte und Übungsformen basieren auf der praktischen Erprobung, was sicherlich für interessierte Leser bei der Übertragung von Ideen auf ihren eigenen Unterricht wichtig ist. Obwohl einige Aspekte repetitiv in den einzelnen Beiträgen veranschaulicht werden – z. B. im Bereich der Behandlung literarischer Texte oder bei der Erprobung von Konzepten im Unterricht – stören diese Überschneidungen kaum. Sicherlich lohnt sich die Lektüre aller Beiträge dieses umfassenden Kompendiums zur Dramapädagogik, eiligen Lesern sei jedoch auch die Verwendung der Publikation als Handbuch empfohlen. ◂◂

## Entspricht der TestDaF dem ausgewiesenen GeR-Niveau?

*Carola Heine*




**Kecker, Gabriele: Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen**
Reihe: Language Testing and Evaluation, hg. von Rüdiger Grothjahn und Günther Sigott. Peter Lang Verlag, Frankfurt 2011, 349 S., ISBN 978–3–631–61070–1, € 59,80

Die Sprachprüfung TestDaF wurde von einem Konsortium aus dem DAAD, der Fernuni Hagen sowie der Universität Bochum mit dem Ziel initiiert, die Mobilität von Studierenden in Richtung Deutschland zu erhöhen und diesen die Möglichkeit zu geben, den zum Studium notwendigen Sprachtest bereits im Heimatland abzulegen. Der TestDaF wurde von 2001 bis 2010 insgesamt von 114.716 Teilnehmenden abgelegt.

Mit dieser Prüfung wurde eine standardisierte und evaluierte Prüfung vorgelegt, die zentral erstellt und ausgewertet wird. Sie hat den Anspruch den allgemeinen Kriterien der Testtheorie zu genügen und durch eine umfangreiche und wissenschaftlich ständig begleitete Methodik einem hohen Grad an Objektivität und Fairness zu genügen.

Das Niveau der Prüfung ist über ein indirektes Verfahren von kalibrierten Item-Anker-Aufgaben den Stufen B2 und C1 zugeordnet und entspricht damit dem Niveau internationaler anderssprachiger

Sprachprüfungen, die den Hochschulzugang reglementieren.

Da der TestDaF eine High-Stake-Prüfung mit weitreichenden persönlichen und beruflichen Folgen darstellt, will die Autorin, die zugleich die Leiterin der Testabteilung des TestDaF-Instituts in Bochum ist, diese Zuordnung durch zusätzliche empirische Verfahren überprüfen und validieren.

Im ersten Kapitel wird der theoretische Hintergrund zur Validierung von Sprachprüfungen weitgehend allgemein verständlich ausgeführt und das zweite Kapitel stellt den TestDaF als Konstrukt vor, wobei zu Beginn die Zielsetzung und die Zielgruppe und am Ende die Niveaustufen der Prüfung beschrieben werden. Im dritten Kapitel wird der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) in Zielsetzung, Kritik und Auswirkung dargestellt. In Kapitel vier wird die Zuordnung von Sprachprüfungen zum GeR allgemein ausgeführt. Im zentralen fünften Kapitel wird die durchgeführte Studie der Zuordnung des TestDaFs zu diesem europäischen Referenzsystem im Design vorgestellt, in der Durchführung ausführlich dargestellt und erläutert und die Auswertung dargelegt.

Die folgenden Kapitel sechs bis zehn resümieren den verwendeten methodischen Ansatz des *Manuals*, ein hier verwendetes Verfahren, das vom Europarat entwickelt wurde, stellen die Zusammenfassung dar sowie Abbildungs- und Literaturverzeichnis und den Anhang.

Interessant ist die ausführlich ausgeführte europaweite Bedeutung (S. 77–81), die der GeR in den letzten zehn Jahren erfahren hat, und die Bedeutung für nahezu alle Gruppen im Sprachvermittlungsbereich, insbesondere die der Curriculumplanung und der Testentwicklung. Diese zunehmende Bedeutung erfährt der GeR ungeachtet der massiven Kritik von verschiedenen fachlichen Seiten, die z. B. das Fehlen aktueller Erkenntnisse der Forschung zum Spracherwerb, zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zur interkulturellen Kompetenz bemängeln. Ferner seien der verwendete Sprachbegriff sehr eng und in den Skalen verwendete Begriffe ungenau („vertraut", „einfach", „komplex"). Ein Beispiel für die Selbstwirksamkeit des Unternehmens GeR ist die Anwendung trotz inhaltlicher Vorbehalte von amerikanischer Seite auf den TOEFFL mit der Begründung, dass der GeR in Europa als Referenzsystem weit verbreitet sei und ein Sprachtestanbieter kaum daran vorbeikomme (vgl. S. 81).

Die Hauptstudie zur Validierung der TestDaF-Niveaustufen besteht aus der Anwendung des *Manual* genannten Handbuches des Europarats in der Erstfassung von 2003: *Manual for Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference*, Ergänzungen dazu erfolgten 2004. Dieses *Manual* ist im TestDaF-Institut durch die in der vorliegenden Dissertation beschriebene Studie pilotiert worden. 2009 wurde die Endfassung des Manuals herausgegeben, die Ergebnisse dieser Studie einarbeitet.

Durch Vorstufen hat sich dieses Werkzeug als geeignet für das Vorhaben erwiesen. Die vorliegende Arbeit hat zum einen den Zweck, die Niveauzuordnungen des TestDaFs zu validieren und zugleich auch die Erprobung des Manuals, bei dem das TestDaF-Institut involviert war, zu dokumentieren. Das Manual selbst dient sowohl der Kompetenzentwicklung im Bereich der Zuordnungen von Bewertungen zum GeR als auch der Bildung formeller und informeller internationaler Netzwerke im Bereich Prüfen.

Als weitere methodische Verfahren wurden eine interne Validierung sowie ein Standard-Setting angewandt. Im Sinne einer Triangulierung kommt eine externe Validierung hinzu, die aus einen Vergleich des TestDaF Lese- und Hörverstehens mit dem online verfügbaren Sprachstandstest *Dialang* besteht und eine Beurteilung von Leistungen in den produktiven Teilkompetenzen durch Sprachlehrer der TestDaF-Zentren.

Die ausführliche Dokumentation gibt spannende Einblicke in moderne methodische Verfahren zur Gütebestimmung von Sprachtests sowie in die damit verbundenen technischen, inhaltlichen und methodischen Schwierigkeiten und Begrenzungen. Obwohl die psychometrischen Analyse- und Beurteilungsverfahren für den nur sprachwissenschaftlich vorgebildeten Laien in allen Inhalten kaum verständlich sein werden, handelt es sich um einen ausgesprochen beachtenswerten Beitrag zur Erhöhung der Objektivierung und Fairness bei der Beurteilung sprachlichen Leistungen, die von allen damit befassten Organisationen zur Kenntnis genommen werden sollte. ◂◂

# Deutschland, die Welt und der Mond




## Entmythologisierung, literarisch

*Hans-Martin Dederding*

**Schoeller, Wilfried F.: Deutschland vor Ort. Geschichten, Mythen, Erinnerungen**
Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv 34679), München 2011, 415 S., ISBN 978–3–423–34679–5, € 14,90

Nein, für durchschnittliche DSD-Prüflinge ist das Buch nichts, sie würden sich die Zähne daran ausbeißen, ob der Fülle des Vokabulars, der Sprachmacht des Autors, der zwanglosen Verwendung unverändert eingebauter historischer Zitate und der Fülle der literarischen und hinstorischen Anspielungen. Aber es müssen ja auch nicht alle Bücher für durchschnittliche DSD-Prüflinge geschrieben sein und was für diese eine Überforderung darstellt, für sprachlich kompetente, literarisch und historisch interessierte und möglichst auch bewanderte Leserinnen und Leser ist das Buch ein Vergnügen.

In 32 Texten sucht der Autor Orte auf, die für die deutsche (Kultur-)Geschichte von Bedeutung sind. Dabei geht es nicht nur um die üblicherweise abgehandelten Standardorte wie die Wahlhalla, das Hermanns- oder das Völkerschlachtdenkmal, die Paulskirche in Frankfurt oder die Bavaria in München. Entsprechend seinem beruflichen Hintergrund – der Autor ist Literaturkritiker und Professor für Literatur des 20. Jahrhunderts – werden zahlreiche Orte behandelt, die Orte und Persönlichkeiten aus der Literaturgeschichte zusammenbringen: Er reist mit Hölderlin von Nürtingen nach Hauptwil, mit Nietzsche von Röcken nach Schulpforta, sucht Thomas und Heinrich Mann in Lübeck auf und folgt dem späten Brecht ins „Fluchtrevier" nach Buckow. An nicht wenigen Stellen verlässt er auch die Grenzen Deutschlands, um sich an Orte zu begeben, die mit der deutschen Literatur oder Geschichte auf die eine oder andere Weise verbunden sind: nach Portbou („Die letzte Grenze Walter Benjamins"), zum Eisenbahnwagen in Compiègne, Schloss Doorn, dem Exil Kaiser Wilhelms, oder auch Guernica, von deutschen (und einigen italienischen) Bombern in Schutt und Asche gelegt. Die Auswahl der Orte ist vielfältig, sie reicht vom Asperg („Ein deutsches Gefängnis") bis Wandlitz („Der soziale Wohnungsbau"), vom Durchgangslager Friedland („Mythos der Heimkehr") bis Bitterfeld („Eine Ruinenbegegnung"), von der Pfaueninsel („Ein Entwurf von Arkadien") bis zur Drosselgasse in Rüdesheim („Szenen deutscher Gemütlichkeit"). Schon diese kurze Auswahl der Orte und auch die Zusammenstellung von Orten und Untertitel lässt erahnen, was den Autor besonders anzieht: die Verlierer der Geschichte, das Scheitern in ihr. Auch wenn sein Buch im Untertitel neben Geschichten und Erinnerungen auch Mythen verspricht, ist es doch eher das literarische Pendant zu dem als Sachbuch preisgekrönten, sehr lesenswerten *Die Deutschen und ihre Mythen* von Herfried Münkler, der zeigt, wie mit dem Jahre 1945 das Ende der traditionellen deutschen Mythen gekommen ist (neue sind noch nicht gefestigt oder wie „die harte deutsche Mark" schon obsolet). Auch Wilfried F. Schoellers Buch verkündet das Ende von Mythen, aber ist kein Sachbuch, trotz der dichten Fülle umfassend recherchierter und kompakt dargebotener Informationen zu jedem der ausgewählten Orte. Es ist ein sympathisch essayistisch geschriebenes Buch, bei all seiner Faktenfülle sehr persönlich, nachdenklich und zum Nachdenken anregend, lehrreich, aber gut zu lesen, wenn man sich auf das hohe sprachliche Niveau einlässt. Ein schönes Geschenk für Germanisten, Historiker und andere einschlägig Interessierte. ◂◂




## Alter Wein in neuen Schläuchen?

*Hans-Martin Dederding*

**Seidel, Wolfgang: Wie kam der Sturm ins Wasserglas? Zitate, die zu Redewendungen wurden**
Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv 34666), München 2011, 302 S., ISBN 978–3–423–34666–5, € 12,90

Wer sich über Redensarten informieren will, hat – wenn er nicht ohnehin gleich das Internet bemühen will (www.redensarten-index.de; de.wiktionary.org) – zahlreiche Möglichkeiten sich zu informieren, es sei nur an den alten Büchmann erinnert („Geflügelte Worte", in zahlreichen Ausgaben verfügbar) oder an das *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*

von Lutz Röhrich, das nicht nur in Buchform, sondern auch – leicht zu transportieren und bequem zu verwenden – als CD erhältlich ist. Beides sind umfassende Werke ihrer Art und da stellt sich schon die Frage, was ein neues Buch derselben Zielrichtung Neues zu bieten hat. Der wesentlichste Grund, warum von Zeit zu Zeit neue Bücher dieser Art benötigt werden, ist natürlich, dass immer neue Zitate zu geflügelten Worten werden. Hier hat jedes neue Buch einen natürlichen Vorteil gegenüber den hergebrachten, den das besprochene auch nutzt: Es finden sich darin neben altbekannten zahlreiche Zitate, die erst in jüngerer Zeit zu – derzeit – geflügelten Worten geworden sind, nicht nur deutsche, sondern auch in Deutschland gebräuchliche internationale, meist im Original zitierte (make love, not war; que será, será); von Bedeutung ist ferner, dass nicht nur Zitate aus traditionellen Quellen (Märchen, Fabeln, Sagen, der Antike und bekannte litarische Zitate, erstaunlicherweise aber nicht dem gesamteuropäischen Zitatenbuch Nr. 1, der Bibel) ausgewählt wurden, sondern auch aus populären Quellen und moderneren Medien wie Film, Werbung und Schlager („Schau mir in die Augen, Kleines"; „Wir können alles. Außer Hochdeutsch"; „Marmor, Stein und Eisen bricht"). Ob allerdings alle der erfassten Zitate schon gängige, allgemein gebräuchliche geflügelte Worte sind, darf bezweifelt werden („Redest du mit mir? Du laberst mich an?" – ein geflügeltes Wort?). Hier zeigt sich eine Schwäche des Buchs, zumindest, wenn man es im Auslandseinsatz nutzen will. Erklärt ist die Herkunft des Zitats, die Verwendung im ursprünglichen Kontext, oft auch viel Wissenswertes über die Quelle und ihren kulturellen Rahmen, es finden sich aber keine präzise Angaben über die aktuelle Verwendung, Verbreitung, die etwa einem nicht-muttersprachlichen Deutschlehrer oder –lerner einen Hinweis darauf geben könnte, welchen Nutzen das Zitat hat, ob es in den eigenen Wortschatz aufgenommen werden sollte und in weitem Umfang angewendet werden kann oder ob die Verwendung bei vielen Gesprächspartnern auf Unverständnis stößt oder gar nicht als Zitat erkannt werden wird. So bleibt es ein Buch, das zwar die Rezeption von Texten erleichtern kann (hierzu wäre freilich ein anderes Stichwortregister nach Kernbegriffen à la Büchmann hilfreicher), oder eins zum Schmökern. Letzteres allerdings kann man mit Genuß tun, gerade die modernen Zitate sind gut recherchiert und umfassend präsentiert, so dass Leserinnen und Leser auch ihr landeskundliches Wissen auf einen sehr aktuellen Stand bringen können. Man gönnt sich ja sonst nichts. ◂◂

## „In der Regel endet ein Buch über internationale Politik mit Plattitüden …"

*Thomas Lother*




**Khanna, Parag: Wie man die Welt regiert. Eine neue Diplomatie in Zeiten der Verunsicherung**
Berlin Verlag, Berlin 2011, 334 S., ISBN 978–3–8270–0898–5, € 14,90

Parag Khanna, laut Klappentext einer der „75 einflussreichsten Menschen des 21. Jahrhunderts", erhebt den Anspruch, genau dies zu vermeiden und gleichzeitig in einer tour de force sämtliche globalen Probleme der Gegenwart zu diagnostizieren.

Khanna tritt als Experte für geopolitische und internationale Beziehungen an, den bürokratisch verknöcherten diplomatischen Corps und leistungsunfähigen Staatsapparaten nicht nur die Leviten zu lesen, sondern ex cathedra ein Krisenmanagement mit neuen Mitspielern im „Great Game" der Geopolitik zu empfehlen.

Nun ist es sicher keine Neuigkeit, dass auf der klassischen Bühne der Diplomatie mächtige Unternehmen, Finanzakteure und NGOs immer offener und einflussreicher ihre Interessen vertreten und mit einer eigenen Kaste hervorragend ausgebildeter und bezahlter Experten jenseits nationaler staatlicher Legitimierung durchsetzen. Während viele Regierungen zwischen innenpolitischen Prioritäten und internationalen Forderungen zerrieben werden, entwickelt sich eine hybride Souveränität von NGOs und Großunternehmen, die als „Schlepper" der neuen „Megadiplomatie" die schwerfälligen Supertanker der Regierungen bugsieren. Als Archetypus dieser „besseren" Diplomatie nennt der Autor das Weltwirtschaftsforum in Davos: „Es ist informell, effizient und bindet alle relevanten Akteure als gleichberechtigte Partner ein." Deshalb sei es wichtiger als Whitehall oder das Weiße Haus. (Selbstredend ist Kannah Mitarbeiter des WEF.) Die Legitimierung dieser neuen Megadiplomaten resultiere aus der „Diplomatie der Tat". Durch ihr Auftreten, ihr öffentliches Anprangern, durch ihr Beschämen treiben sie die Dinge voran, wie z. B. das Verbot der Landminen, den Schuldenerlass für die ärmsten Länder usw. Während Staaten und internationale Institutionen wie der UN-Sicherheitsrat oder die NATO sich nicht über gemeinsame Normen verständigen können, navigieren Unternehmen und NGOs grenzüberschreitend. Die

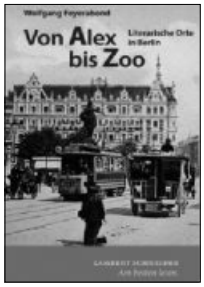
einen bauen Pipelines und Produktionsketten trotz staatlicher Instabilitäten, die anderen korrigieren koloniale Fehler und Ungerechtigkeiten ohne staatliche Bevollmächtigung. Gefördert wird diese transnationale Aktivität durch die Renaissance mächtiger Familien, die Philanthropie steinreicher Männer oder den medialen Einfluss von Showgrößen. Ausführlich preist Khanna das altruistische Wirken eines Georges Soros, eines Bill Clinton oder würdigt Madonnas medial inszenierte Adoption eines malawischen Waisenkindes. Fazit: Die Celebrities, bzw. die von ihnen bezahlten Megadiplomaten arbeiten effizienter und besser als die trägen und inkompetenten Angestellten staatlicher oder internationaler Organisationen. An dieser Stelle hätte ich mir aber schon eine kleine Reflexion über die Möglichkeiten der Kapital- und Einflussakkumulation der gelobten Damen und Herren gewünscht, die ihnen das vom Autor so gescholtene staatliche System offensichtlich ermöglichte. Bei aller berechtigten Kritik an staatlich-bürokratischer Schlamperei und Selbstbedienungsmentalität, das fleißige Zusammentragen der vielen Beispiele vom segensreichen Handeln von Global Players wie Wal Mart oder BP erscheint mir sehr blauäugig, mitunter ärgerlich. Khanna misstraut staatlich erhobenen Statistiken, ermüdet jedoch durch das eifrige Ausbreiten von Erfolgsmeldungen und Kennzahlen all der schönen „green washing" Aktionen von Börsengiganten, z. B. bei Investitionen in alternative Kraftstoffe. Doch kein Wort zu den ökologischen und sozialen Konsequenzen bei der Umwandlung von Nahrungsmitteln in „Bio-Kraftstoffe".

Parang Khanna hat ein fulminantes, ein engagiertes Buch geschrieben. Er fügt die globalen Krisenherde zu einem überschaubaren und zusammenhängenden Gesamtkomplex zusammen. Weniger Marktgläubigkeit, mehr Reflexivität bei den vorgestellten Lösungsansätzen würde meines Erachtens die Sicht auf die zu bewältigenden Probleme schärfen.

Am Ende aber verblüfft mich Khanna, der Verächter staatlicher Ineffizienz, doch, wenn er eine neue Weltordnung willkommen heißt. Sie wird von einem Kontinent geboren, der den Staat erfunden hat: Europa! Dieses andauernde Experiment von Staaten, die ihre Staatlichkeit abbauen, stimmt ihn so hoffnungsfroh, dass er z. B. bei der $CO_2$-Reduzierung, die von der Monsterbürokratie Europas erlassenen EU-Gesetze China und Amerika zur Nachahmung empfiehlt. Da bin ich nun platt und will ebenfalls die Hoffnung nicht fahren lassen. ◂◂

## Berlin literarisch erkunden

*Manfred Egenhoff*




**Feyerabend, Wolfgang: Von Alex bis Zoo. Literarische Orte in Berlin**
Lambert Schneider Verlag (WBG), Darmstadt 2011, 189 S., ISBN 978–3–650–23690–6, € 19,90

Bei einem Einsatz in Weißrussland vor etlichen Jahren wurde ich von einer Kollegin gefragt, nach welcher historischen Persönlichkeit denn der Berliner Alexanderplatz benannt sei – ob es sich vielleicht um einen Zaren handele. Ich wusste darauf keine Antwort. Jetzt, nach der Lektüre des hier anzuzeigenden Buches, weiß ich sie; sie steht schon auf S. 7.

Dass Dichter oder Schriftsteller mit bestimmten Orten in Verbindung gebracht werden, ist nicht neu. Bei Theodor Storm denken wir an Husum, „die graue Stadt am Meer", bei Thomas Mann an Lübeck, obwohl er die meiste Zeit seines Lebens an anderen Orten verbracht hat, bei Theodor Fontane an Berlin und die Mark Brandenburg, bei Goethe und Schiller an Weimar und so fort.

Viele Städte haben „ihren" Dichter oder Schriftsteller, so manche auch ihren Roman, wie eben Lübeck die „Buddenbrooks" oder Danzig Günter Grass' Danziger Trilogie und Berlin Döblins „Berlin Alexanderplatz". Aber Berlin als Hauptstadt Preußens und dann des Deutschen Reiches hat viele große Geister angezogen und eben auch viele Schriftsteller. So ist es nicht verwunderlich, dass in der Literatur Örtlichkeiten dieser Stadt sich zahlreich finden. Wolfgang Feyerabend hat dem nach- und Berliner Orte in der Literatur aufgespürt. Herausgekommen ist ein Konvolut von fast 200 Seiten, in dem alphabetisch geordnet Berlins literarische Seite sich dem Leser öffnet. Zwischen Alex und Zoo, den beiden allgemein bekannten Orten der alten und neuen deutschen Hauptstadt, werden da über 80 weitere Stätten von literarischer Bedeutung vorgeführt, und zwar so, dass sie zunächst sachlich-historisch, dann aber in einem Stück Literatur (so manches davon eignet sich auch für den Unterricht) vorgestellt werden, wozu dann auch Angaben zum Schriftsteller und seiner Beziehung zur Stadt gehören. Zum literarischen Reiseführer wird das Buch dadurch, dass zu jeder Straße und jedem Ort das entsprechende Stadtviertel angegeben wird mit der Verkehrsverbindung dorthin sowie ggf.

ein „Einkehrtipp"; so heißt es beispielsweise bei der Klosterstraße: „Klosterstraße/Mitte/U-Bhf. Klosterstraße (U2). Einkehrtipp: Restaurant Zur letzten Instanz, Waisenstraße 14–16". Ein Autoren- und Quellenverzeichnis sowie ein Personen- und Ortsregister schließen das Buch ab, und auf den Innenseiten des Einbands finden sich Karten des Berliner Zentrums, auf denen man einen großen Teil der angegebenen Straßen wiederfindet.

Wer also Berlin literarisch umfassend erkunden möchte, für den ist dieses Buch ein hilfreicher und zuverlässiger Führer und Begleiter, auch wenn es leider nicht das handliche Taschenbuchformat hat. ◂◂




## Eine ganz normale amerikanische Familie und ein Pappelwaldsängerschutzgebiet

*Heinz Weischer*

**Franzen, Jonathan: Freiheit**
Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2011, ISBN 978–3–498–02129–0, 731 S., € 24,95; Hörbuch: der Hörverlag, München 2011, 15 CD: ISBN 978–3–86717–616–3, € 34,95; 2 mp3-CD: ISBN 978–3–86717–669–9, € 24,95

Neun Jahre nach seinem Sensationserfolg „Die Korrekturen" legt Jonathan Franzen nun sein zweites Buch vor und er sagt selbst, diese neun Jahre seien von mühsamster Arbeit ausgefüllt gewesen. Es ist kein Machwerk entstanden, sondern ein diffiziles Monumentalwerk. Ein Roman über die amerikanische Gesellschaft der letzten zwanzig Jahre. Nun kann man natürlich sagen: „Lieber Jonathan, warum nimmst Du Dir immer so schwere Themen vor. Es gibt doch auch durchaus akzeptable Gesellschaftsromane, die Deine Themen ebenfalls verarbeiten, aber nicht soviel Arbeit erfordern. Denke da etwa an Gesellschaftsromane von John Irving. Nun gut, Du wählst den schwereren Weg, Du wählst Dir verquaste innermenschliche Vorkommnisse, die Du mit werteverlustigen äußeren Gesellschaftsthemen verknüpfst und einem geglückten Artenschutzprojekt und einem mißglückten Projekt Überbevölkerung. Du hast Dir für Deinen Roman den Protagonisten Walter Berglund gewählt. Einen jungen Intellektuellen von der amerikanischen Ostküste, der von sich behauptet, er sei grüner als Greenpeace."

Damit ist das erste Thema, ein akademisches, angesprochen, die Erhaltung der Natur. Was ja durchaus einen globalen Aspekt beinhaltet. Walter Berglund arbeitet zunächst als Beamter in der Umweltbehörde, findet aber dann reiche Mäzene um eine Stiftung zu gründen für den Erhalt – in diesem Fall – des Pappelwaldsängers, eines kleinen recht unscheinbaren Vogels, der nicht mal auf der Liste des amerikanischen Artenschutzes steht. An diesem Vogel als Symbol will er die Möglichkeiten zeigen auch in Gebieten, in denen die Industrie das Sagen hat, etwas zu bewirken. Er schafft es mit den Geldern der Stiftung ein relativ großes Gebiet in den Appalachen zu erwerben, wo noch Kohle abgebaut wird. Er wird diesen Kohleabbau nicht verhindern, aber wenn die Kohle abgebaut ist, dort das Gebiet renaturieren und wieder aufforsten, um einen großen Freiraum für seine Vogelarten und die anderen Tiere, die es noch an der Ostküste gibt, zu schaffen. (Das Wort Freiraum deutet auf den Buchtitel.) Das ist natürlich mit Schwierigkeiten verbunden. Die Bevölkerung, die in diesem Gebiet lebt, muß umgesiedelt werden. Denn das Reservat soll von allen Bewohnern, Störfaktoren frei sein. Aber auch das gelingt. Eine Fabrik für Schutzwesten wird erbaut, die den amerikanischen Soldaten im Irak dienen sollen. (Der historische amerikanische Hintergrund ist für Franzen immer aktuell, wenn auch nur in schwachen Anklängen.) Dort wird die Bevölkerung des Reservats angesiedelt als Arbeitskräfte. Angesiedelt in großzügigen Wohnungen. Es gelingt also das Gebiet zu erwerben und zu renaturalisieren. Dabei hilft ihm feinfühlig seine indische Assistentin Lalitha. Ein weiteres Projekt, nämlich hinzuweisen auf die Übervölkerung der Erde im Sinn des Clubs Of Rome, mißlingt, weil seine Umgebung nicht bereit ist ihr Mittelstandsdenken aufzugeben und weil man seiner Assistentin Rührseligkeit bescheinigt.

Walter Berglund heiratet Patty Emmerson. Ein Mädchen aus dem mittleren Westen, welches recht behütet bei ihren Eltern aufgewachsen ist und ihre Jugend mit Basketballspiel in einer Hochschulmannschaft verbrachte und eine offene Gestaltung ihres Lebens nicht wahrnehmen konnte. Als die beiden verheiratet sind, wird Patty selbstständiger, aber sie ist natürlich von Walter abhängig, zieht mit ihm nach Washington oder nach New York. So gesehen sind Patty und Walter eine amerikanische Familie, in der der Mann vorwiegend die Richtung der Ehe bestimmt, von Freiheit also keine Spur. Sie haben zwei Kinder, Jessica, die ihrem Beruf als Verlagsangestellte konsequent ausübt, und Joey, der schlitzohrig schon mit 20 Jahren mit Waffenschrott handelt und ihn skrupellos in den Irak schickt. Walter, sein Vater, ist damit nicht einverstanden, denn es handelt sich sicher um Betrug, aber Joey hat immerhin bewiesen, daß er schnell eine Million Dollar verdienen kann. Patty und Walter haben einen Freund, Richard Katz,

ein erfolgloser Popmusiker, der sein Geld damit verdient, Dachterrassen zu bauen, also ein Gegenpol zur konservativ seriösen (Joey ausgenommen) amerikanischen Familie Patty und Walter. Es entsteht eine Dreierfreundschaft, die dann irgendwann zu einer Katastrophe führt. Während Walter auf Dienstreisen ist, renoviert Richard die Terrasse, Patty ist allein mit ihm und schläft mit ihm, weil beide es so wollen. Patty schreibt alles nieder, weil sie eine Art Tagebuch führt, also auch ihre Liebesaffäre mit Richard. Patty zeigt Richard ihr Manuskript; Richard liest es und legt es Walter auf den Schreibtisch, damit er es liest, unklar ist das Motiv. Will er ihm die Augen über Patty öffnen oder ihn reizen, um seine Übermacht zu betonen? Dieses muß so ausführlich beschrieben werden, um den zweiten Motivstrang des Buches zu erklären. Walter liest dieses Manuskript. Es kommt zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen ihm und Patty, an deren Ende er Patty aus dem Haus jagt. Franzen bewegt sich hier natürlich auf dem Niveau seichter Liebesromane, aber das war ihm wohl notwendig, im Gegensatz zu seinem wissenschaftlich betriebenen Artenschutzprojekt; mich als Leser hat es etwas gestört, solche Geschichten kennt man all zu viele. Patty kommt zunächst bei Richard unter, nimmt dann aber verschiedene Jobs an und lebt sechs Jahre lang in einer Wartestellung, bis sie Walter überzeugt und sie die Ehe fortführen. Ein Happy End, das Franzen bewußt an den Schluß seines Romans stellt.

Als ich mir die erste CD des Hörbuchs anhörte, dachte ich, das ist ja Kabarett, gesellschaftliches humorvolles Kabarett. Franzen kultiviert in diesem Romananfang seinen Stil der kleinen Partikel, das sind zusammengefügte Satzteile, Ausrufe, halbe Sätze, viele Wortspiele. Selten sind Passagen, die über mehrere Satzgefüge gehen. Das in einer satirisch humorvollen Art, so daß der erste Eindruck „Kabarett" verständlich ist. Es bleibt nicht bei dieser sozusagen kabarettistischen Einführung. Es bleibt nicht bei der Satire, aber auch in weiterem spielt Franzen mit kleinen Partikeln. Detailgenau wird jedes Gespräch, jede Situationsbeschreibung wiedergegeben, bis in die kleinsten Nuancen eines Geschehens. So hält er es auch bei der Beschreibung von Sexualität, die eine unbedingte Lebenslinie aller Personen des Romans ist: In der Sexualität sich und den Partner zu finden. Ich bin nicht prüde, aber ich hatte den Eindruck, daß diese Detailtreue an Pornographie grenzt. Diese ständigen Beschreibungen von sexuellen Situationen ermüden irgendwann, denn soviel Variationen hat Franzen für 731 Seiten auch nicht auf Lager. Eine sexuelle Befreiung findet nicht statt. Die Thematik der Artenerhaltung wird dermaßen gründlich in allen Aspekten beleuchtet, daß man an eine wissenschaftliche Arbeit erinnert wird. Franzen gibt zu, daß er die Vogelwelt in der Umgebung seines eigenen Hauses genauestens studiert hat und diese persönlichen Erfahrungen in den Roman einbringt. Der weitere Aspekt Überbevölkerung ist ihm ebenfalls Herzensangelegenheit. Er beschimpft ständig den Mittelstand der Gesellschaft wegen seines fragwürdigen luxuriösen Lebens, seiner Gier nach ausgeprägtem eigenbestimmtem Leben und damit auch Übernahme der Menschheit durch den Mittelstand. Diese Übernahme wird immer deutlich und intensiv beschrieben, wenn es darum geht, in Übungsgruppen partnerschaftliches Geschehen anzusprechen. Wobei gerade die Studenten, die zukünftige Generation, wenig Problembewußtsein haben, eigentlich nur den Erhalt ihres Mittelstandslebens studieren: Für die Sexualität eine Freundin zu haben, in den Anwaltskanzleien einen Ferienjob zu finden, um damit fürs Leben gerüstet zu werden. Das ist praktisch die Kinderstube des amerikanischen Wirtschaftslebens. Die Studenten werden rechtzeitig auf den Way of Life eingestellt. Franzen kritisiert das, merkt in seinen Seminaren, daß er die Teilnehmer nie zu einer Bescheidenheit bringen kann als Grundlage des Zusammenlebens. Diese Passagen sind sprachlich sehr kompakt, nicht so zersplittert wie zum Anfang des Romans, als ob Franzen ein Manifest schreiben wolle. Dabei hilft die indische Assistentin Lalitha, die düstere Stimmung Walter Berglunds aufzuhellen. Mit Lalitha lebt er auch einige Zeit zusammen nach seiner Trennung von Patty, bis Lalitha auf einer unwegsamen Bergstrecke mit dem Auto tödlich verunglückt.

Walter Berglund verbringt seine Jahre in Einsamkeit, in tiefem Frust, bei der Jugend mit seinen Ideen nicht anzukommen. Auch Patty vereinsamt in den Trennungsjahren, findet keinen Bezug mehr zur Welt, auch nicht zu Richard Katz. Wenn man in diesen Roman die Fäden entlang streift, zeigen sich in der Sprache des Romans Franzens Anliegen, die ständig wiederholt werden, das gibt dem Roman eine gewisse Langatmigkeit, da die Sprache bis zum Schluß ihre Genauigkeit, Detailtreue behält. Nun kann man nicht umhin zu sagen, in diesem Roman verliert man sich in den Details. Zumal das Geschehen nicht chronologisch abgehandelt wird, sondern in Vorschauen und Nachberichten. Das amerikanische Leben wird nicht chronologisch empfunden, sondern in seinen ständigen parallelen Brüchen. Franzen tut sich allerdings schwer, die Fäden zu verknüpfen, und bereitet dem Leser dadurch große Mühe, – wenn ich auch sagen möchte: Traut Euch an den Roman heran, Freunde, es ist sicher das Beste an amerikanischer Literatur des letzten Jahres. ◂◂




## Spiele der Erwachsenen

*Johannes Geisler*

**Binswanger, Mathias: Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren**
Herder Verlag, Freiburg 2010, 240 S., ISBN 978–3–451–30348–7, € 19,95

Es sei gleich gesagt: Es handelt sich bei Binswangers Buch nicht um eine Kapitalismuskritik, sondern um Kritik an heutigen Formen des freien Wettbewerbs im Kapitalismus, dessen Magie sich in allen Bereichen zu entfalten droht und notfalls solange gefördert wird, bis er sich selbst auch dem Einfältigsten als dummdreister Exzess darstellt, nämlich in Gestalt „sinnloser Wettbewerbe"! Diese sind ein Ausdruck der immer währenden Sucht nach Leistungssteigerung, beflügelt durch das Dogma, dass durch den Wettbewerb der Besten oder des Besten sich tatsächlich ein Fortschritt im Hinblick auf gewünschte Ziele ergibt.

Dahinter steckt der ungebrochene Glaube an die Selbstregulierung der Märkte durch Wettbewerb in all seinen Facetten, dargestellt und dokumentiert durch Statistiken und sonstige Erhebungen. Wo Wettbewerbe nicht mehr vorhanden sind – das ist heute sehr häufig der Fall, wie der Autor nachweist – müssen künstliche Märkte oder zumindest Wettbewerbssituationen geschaffen werden. Im Erfinden oder Erfüllen von sinnlosen Wettbewerben waren die Menschen schon immer kreativ, legt er an manchen Beispielen dar.

Mag dies bei Konsumgütern noch Sinn machen und die Qualität steigern, macht es wenig Sinn in den Bereichen der Bildung, der Wissenschaft und des Gesundheitswesens. Auf zwei ganzen Seiten (122 ff.) gibt er eine Übersicht über außerhalb des Marktes künstlich inszenierte Wettbewerbe und den dadurch produzierten Unsinn, indem diese Bereiche nach Teilnehmern, Inhalt und Resultaten untersucht werden.

Dass bei der Forschung z. B. an Universitäten im Zuge der Exzellenzinitiativen und der Jagd nach Drittmitteln wegen der Auswahlkriterien, der Anzahl von Publikationen und zitierten Texten immer mehr belanglose oder unseriöse (!) Publikationen – besonders für Zeitschriften – erzeugt werden, wundert wohl niemanden mehr. Daher wurde eine neue Institution geschaffen, das „Peer-Review-Verfahren", um „qualitativ hochstehende" Arbeiten besonders für die A-Journale auszuwählen und der möglichen geistigen Flachheit vorzubeugen. Um diesem Verfahren zu genügen, werden die entscheidenden Leute zitiert, was diese wiederum als gelehrter erscheinen lässt, was … (Vielleicht ist daher auch der Groll auf Plagiatoren so verständlich!?). Binswanger konstatiert, dass der Run auf viele Publikationen und Zitierungen letztlich zu Betrug und Fälschungen führt.

Vielfach werden auch die Lernenden an anderen Bildungsinstitutionen zwecks Ranglisten einseitig auf Bewertungen und Prüfungen bei zunehmend sinkendem Niveau trainiert. Hauptsache, der massenhafte Output stimmt! So an Universitäten, aber auch an Schulen, dies mit unschönen Folgen.

Wenn beispielsweise Schulen dem Wettbewerb ausgeliefert würden, werde der schöne Schein des Rankings, so Binswanger, wichtiger als die Erfüllung des Bildungsauftrags mit der Folge, dass der ständige Noten- und Konkurrenzdruck die Gesundheit der Schüler in Gefahr bringe. Ein permanentes Leistungslohnsystem mit „Zuckerbrot und Peitsche" zerstöre wichtige Fundamente für ein erfolgreiches kreatives Lernen und desavouiere die intrinsische Motivation von Lehrern.

Wie ausdeutbar die Wettbewerbe dann auch sein können, bestätigt die bekannteste Studie. Sie zeigt den Unsinn für den Umgang mit Ranglisten und den daraus resultierenden – für deutsche Pädagogen vielleicht tröstlichen – Erkenntnissen am PISA-Test-Sieger Finnland auf. Das auf diesen Wettbewerb konditionierte Land hat laut Statistik der UNICEF Schüler, die meist im Einelternhaushalt oder Patchwork-Familien leben, kaum gemeinsam zu Abend essen, wenig Obst zu sich nehmen, dafür aber sehr viel Nikotin und Alkohol konsumieren, denen die Schule wie in keinem anderen Land verhasst ist. Liegt hier die Pädagogik und Lernpsychologie falsch oder seien die Qualitätsindikatoren unsinnig, weil sich die Qualität nicht an messbaren Indikatoren festmachen lässt? Nebenbei sei noch erwähnt, dass im Siegerland die 95 Prozent Abgänger mit Gymnasialabschluss, da sie nicht auf praktische Tätigkeit vorbereitet und ohne Berufsausbildung sind, die Jugendarbeitslosigkeit (Alter 15 bis 24) auf 19 Prozent heben.

Gefährlich wird der Wettbewerb im Gesundheitswesen, wenn durch hohe Fallpauschalen bei geringen Behandlungs- oder Pflegekosten entweder wenige oder unnötige standardisierte Maßnahmen durchgeführt werden, aber kaum für notwendige, persönliche pflegerische Dienste Zeit bleibt. Behörden, Ärzteorganisationen, Krankenkassen und Verbraucherorganisationen organisierten künstliche Wettbewerbe, die kaum eine messbare Qualität zuließen, unsinnige Reize erzeugten und dabei die intrinsische Motivation der Mitarbeiter zerstörten. Als Beispiele nennt der Verf. die Fallpauschale (Diagnosis Re-

lated Groups, DRG), die Qualitätsinitiative FMH und den Versuch des P4P (Pay for Performance-Programm), alles wettbewerbsorientierte Messlatten, finanziell effektiv (sofern die Entstehung einer neuen Gesundheitsbürokratie den angeblichen Nutzen nicht aufzehrt), aber ohne Rücksicht auf das Wohl des menschlichen Objekts. „Qualität im Gesundheitswesen lässt sich nicht messen, stehen wir doch dazu, statt so zu tun, als ob es doch möglich wäre", lautet sein Bekenntnis. Dieses Eingeständnis ist nur ein Weg aus dem Desaster. Weitere Lösungsvorschläge sieht er z. B. im Aufruf, allen Handelnden mehr zu vertrauen, die Beteiligten stärker einzubinden, mehr persönlicher Verantwortung zu übernehmen, Geldmittel direkt zu verteilen etc.

So zieht er als Ökonom den Schluss, dass „verlogene Begriffe wie Qualitätskennzahlen oder Qualitätsindikatoren endgültig von der Bildfläche verschwinden sollen" (S. 218), da Qualität grundsätzlich nicht messbar sei. Es bleibt allerdings die Frage, wie letztlich seine Aufrufe umgesetzt werden können, wenn die Kargheit der Mittel zu mehr ökonomischem Handeln zwingt. Es fehlt vielleicht eine tiefer greifende Analyse der menschlichen Psyche und der Grundregeln des Zusammenlebens.

Auf jeden Fall macht das Buch nachdenklich, obwohl oder gerade weil man viele Dinge schon ahnte, aber sich noch nicht erklären konnte. Es gibt genug Anlass zum Nachdenken, auch über das eigene Verhalten. ◂◂




## Mondsüchtig

*Stephan Schneider*

**Brunner, Bernd: Mond. Die Geschichte einer Faszination**

Verlag Antje Kunstmann, München 2011, 320 S., ISBN 978–3–423–88897–9, € 19,90

Vor drei Jahren habe ich schon einmal in unserer Zeitschrift ein meiner Meinung nach hervorragendes Buch mit dem Thema „Mond" besprochen (2/2009, S. 208 f.). Es stammt aus der Feder von Brigitte Röthlein, die im Literaturverzeichnis von Bernd Brunner aber nicht erscheint. Also las ich sein Buch kritisch vergleichend mit der Fragestellung, ob seine Darstellung sowohl „Erstleser" als auch bereits informierte Leserschichten für das Thema „Mond" faszinieren kann.

Ein glückliches Händchen hat Brunner mit der Auswahl und Zusammenstellung der Illustrationen. Jedes der 16 Kapitel ist originell, anschaulich und textunterstützend bebildert, ob es sich um ganzseitige Darstellungen (S. 70: „Galileo Galilei stellt sein Teleskop dem Dogen Leonardo Donato und dem Senat von Venedig vor") oder um geschickt verteilte kleinere Formate handelt, die den Text begleitend auflockern und erklärend unterstützen. An den richtigen Stellen sind Mondkarten, die Konterfeis von Wissenschaftlern, Abbildungen aus wissenschaftlichen und fiktionalen Büchern zum Thema eingefügt und mit informativen Bildunterschriften versehen.

Für mich bedeutet die Art der Darstellung des eher abgegriffenen Themas „Mond" für Brunner genauso einen Drahtseilakt, wie es das Cover zeigt. Anekdotenhaft spannend bis sensationell oder wissenschaftlich sachlich und damit eher trocken?

Brunner bringt den Leser mit dem Einstieg über die bekannten, aber dennoch nicht alltäglichen Phänomene der Sonnen- und Mondfinsternisse schon nach wenigen Seiten dazu, dass er sich einfangen lässt und weiterliest. Gibt es Leben auf dem Mond? Welche diesbezüglichen Spekulationen und Phantastereien betrieben unsere Vorfahren? Welche Rolle spielte der Erdtrabant in den Religionen, Kulturen, der Sagen- und Märchenwelt vergangener Jahrhunderte? Ein ganzes Kapitel widmet Brunner dem Stellenwert des Mondes für die menschliche Zeitrechnung und für den Kalender. Feste werden Jahr für Jahr in den unterschiedlichsten Teilen der Welt nach seiner Position gefeiert. Das Mondfest am 15. Tag im 8. Monat ist der zweithöchste Feiertag in China. Auch unser „Montag" (*lunedi, lundi*) ist ein Relikt aus der Zeit der geozentrischen Weltsicht, als die (römischen) Wochentage nach den um den Weltmittelpunkt kreisenden „Planeten" benannt wurden. In den folgenden Kapiteln zeigt Brunner uns den Werdegang des Mondes vom mythischen zum wissenschaftlichen Objekt: Was ist das Besondere am Mondlicht? Wie ist er überhaupt entstanden und was sagt seine Oberfläche darüber aus? Gibt es dort Wasser (Eis), das den Betrieb einer sich selbst versorgenden Mondsiedlung zumindest theoretisch ermöglichen würde? Hat der Mond irgendwelche Auswirkungen auf die menschliche Physiologie? (Mondkalender erfreuen sich in den letzten Jahren wachsender Beliebtheit!) Brunner wirft Fragen auf, kommt aber am Ende seiner Kapitel auch zu klaren Aussagen, dass z. B. Langzeitstudien ergeben haben, dass es keine verlässliche Beziehung zwischen außergewöhnlichen Vorkommnissen und bestimmten Mondphasen gibt, auch wenn das deutsche „Laune", das einen instabilen Gemütszustand bezeichnet, sich vom lateinischen luna ableitet, das

englische „lunatic“ Synonym für „verrückt“ ist und dass die französische Redensart „avoir des lunes“ Personen das Attribut starker Gemütsschwankungen zuordnet. Zwischendurch – und mit diesem Mangel an Komposition ist auch der einzige Schwachpunkt des Buches angesprochen – wird die Rolle des Mondes in der Literatur angesprochen, wobei der Übergang zu den visionären „Zukunftsromanen“ von Jules Verne nicht passt.

Den Abschluss bildet die Darstellung des Wettlaufs der Großmächte USA und SU zum Mond während der Phase des Kalten Krieges bis Apollo 13 im Jahre 1969. Seitdem ist die Mondeuphorie einer immer größer werdenden Technik- und Fortschrittsverdrossenheit gewichen, aber trotz aller Verschwörungstheorien hat der Mensch den Himmelskörper erreicht und betreten, den er bisher nur durch Teleskope erkunden konnte.

Brunner stellt zum Ende des Buches als Ausblick auf die mögliche Errichtung von Mondsiedlungen die existentielle Frage, welcher Mensch (ähnlich der Experten auf Ölförderungsplattformen auf hoher See) schon gerne einen Teil seines Lebens in der feindlichen Mondumgebung würde verbringen wollen – trotz aller Faszination. ◂◂

## Autoren – Autorinnen

Unter „Autorinnen – Autoren“ zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen.




### Die schwedische Herrschaft in Nordwestdeutschland als Ergebnis des Dreißigjährigen Krieges

*Manfred Egenhoff*

**Stoldt, Peter H.: Schwedens Motive und Wege zur Herrschaft über Bremen-Verden 1648–1719**
Books on Demand GmbH, Norderstedt 2011, 120 S., ISBN 978–3–842–34852–3, € 9,90

Wenn der Rezensent als Laie auf dem Gebiet der Geschichte es unternimmt, eine historische Monographie zu besprechen, so hat er dafür zwei Gründe, die ihn ein Stück weit entschuldigen mögen: zum einen die Tatsache, dass der Autor des Buches ihm eine Rezension offensichtlich zutraut (ist das allein nicht schon entscheidend?), und zum anderen die Erinnerung an alte Geschichtskarten des Fleckenteppichs, der Deutschland in früheren Jahrhunderten war, auf denen das Gebiet zwischen Weser und Elbe, also in nächster Nachbarschaft zur oldenburgischen Heimat, als schwedischer Besitz eingezeichnet war. Aus der Jahreszahl 1648 für den Beginn der schwedischen Herrschaft war unschwer zu schließen, dass das etwas mit dem Dreißigjährigen Krieg zu tun haben musste. Aber wieso sollte Schweden, die damals neu auf den Plan getretene europäische Großmacht, Interesse haben an einem so entlegenen Gebiet? In der Schule lernte man, dass Schweden in jener Zeit die Herrschaft über die Ostsee anstrebte, und dazu passte die Angliederung Pommerns und Wismars. Aber das Erzbistum Bremen und das Gebiet von Verden – was für einen Wert hatten die für das ferne Schweden?

Peter H. Stoldt, den Lesern unserer Zeitschrift selbst als Rezensent bekannt und vielen Auslandslehrern als längjähriger Vorsitzender des BLASchA, hat sich dieser Frage gewidmet und das wohl nicht von ungefähr. Denn zum einen war er bremischer Beamter und wohnt dort (genauer: in der Nähe) und zum anderen ist er Historiker „mit dem Schwerpunkt schwedische Geschichte des 17. Jahrhunderts“, wie die Rückseite des Bucheinbands versichert.

Die Herrschaft über Bremen-Verden ist ein Ergebnis des Dreißigjährigen Krieges, aber nicht erst seit 1648 geht es Schweden um das betreffende Gebiet, sondern schon seit Mitte der 20er Jahre jenes Jahrhunderts, als im Dreißigjährigen Krieg im Norden Deutschlands über protestantische Allianzen gegen das katholische Habsburg verhandelt wurde. Ein großes Problem war bei der Einigung der protestantischen Seite der Gegensatz, ja die latente Feindschaft zwischen den „Erzfeinden“ Dänemark und Schweden, weshalb das aufstrebende Schweden als Forderung für ein Eingreifen in den Krieg neben einer Absicherung seiner Herrschaft über die Ostsee durch die Unterstellung Pommerns unter schwedische Oberhoheit auch ein Gebiet mit Häfen an der Nordsee forderte, das in Verbindung mit dem schwedischen Gebiet nördlich des Öresunds seinen Einfluss auf das westliche Meer, d. h. die Nordsee, garantieren sollte.

Wie dies gelingt, stellt Stoldt im ersten Teil seines Buches dar. Nicht alle Forderungen Schwedens werden im Westfälischen Frieden erfüllt, aber Vorpommern, Wismar und Bremen-Verden fallen an Schweden und sichern damit seine beherrschende Stellung über die Ostsee und seinen Einfluss auf die Politik im Reich und auf die Nordsee.

Im zweiten Teil der Monographie geht der Autor auf die Zeit nach dem Westfälischen Frieden ein, die rund 70 Jahre, die Bremen-Verden unter schwedischer Herrschaft stand. Im politischen Entwurf Schwedens, sich nach dem Ende des Dreißigjährigen Krieges als europäische Großmacht darzustellen, ist dem Gebiet Bremen-Verden eine bestimmte Funktion zugedacht, doch die Hoffnungen, die sich an den Eintritt in die mittel- und westeuropäische Politik über die auf deutschem Reichsgebiet neu erworbenen Territorien knüpfen, erfüllen sich für Schweden nicht. Insbesondere das Herzogtum Bremen-Verden wird Schweden eher zur Last als zur Lust. Die Stadt Bremen unterstellt sich nicht Schwedens Oberherrschaft, und alle diplomatischen und schließlich auch militärischen Aktionen führen nicht zum Erfolg. So wird das Gebiet Bremen-Verden, das ohne die Stadt Bremen geringe wirtschaftliche Bedeutung hat, zur Verhandlungsmasse für Schweden, das sehr bald in neue Kriege verwickelt an mehreren Fronten seine Großmachtstellung zu verteidigen sucht und schließlich doch zu Beginn des 18. Jh.s weitgehend auf sein Kernland zurückgedrängt wird. Bremen-Verden geht schließlich in hannoverschen Besitz über.

Wenn schon der Besitz des Erzbistums oder Herzogtums Bremen-Verden wirtschaftlich wie politisch für Schweden nichts gebracht hat, so hat doch die Herrschaft Schwedens in dem Gebiet eine moderne Verwaltung hinterlassen, ein nicht zu unterschätzendes Positivum.

Stoldt hat für seine Monographie schwedische Akten studiert und Quellen ausgewertet, und so ist das, was er ausführt, immer belegt, ganz abgesehen davon, dass er die Dinge auf den Punkt bringt und sie klar und gut lesbar darzustellen weiß.

Vielleicht kann man das Buch an der DS Stockholm nutzen für ein Referat im Geschichtsunterricht über deutsch-schwedische Beziehungen in der Vergangenheit, sicherlich aber ist es etwas für historisch Interessierte aus und in „Bremen und umzu". ◂◂

**Zum Jahreswechsel wünscht der Vorstand des VDLiA allen Mitgliedern und Lesern gesegnete Festtage und für 2012 alles Gute. In Ergänzung dazu soll mein Spruch des Heftes allen im Schuldienst Aktiven – gleich ob im Ausland oder in der Heimat – das Stöhnen über die Arbeit vorsorglich abgewöhnen: „Auf die Arbeit schimpft man nur so lange, bis man keine mehr hat." (Sinclair Lewis)**

**In diesem Sinne: Frohes Schaffen auch im Jahr 2012!**

# VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

**An den Schatzmeister**

**Wolfgang Tiffert** **Parkstr. 49** **D-26605 Aurich**

## 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: € 120,– |
| ❑ Programmlehrkraft | Jahresbeitrag: € 60,– |
| ❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in | Jahresbeitrag: € 60,– |
| ❑ Ortslehrkraft | Jahresbeitrag: € 40,– |
| ❑ arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in | Jahresbeitrag: € 30,– |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

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

**Anschrift in Deutschland: .....**

**.....**

Tel.: **..... E-Mail: .....**

**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)




# F. Undütsch GmbH

## - Die Schulausrüster -

since 1900






**Wir liefern:** Schulbücher, Bibliotheksbücher, Lehr- und Lernmittel, Einrichtungsbedarf und Einrichtungssysteme für

- Klassenzimmer
- Musik- und Kunstzimmer
- Sporteinrichtungen
- Laboratorien
- Kindergärten
- Hausmeistereien





**Wir leisten:** eine schnelle, zuverlässige und kostengünstige Auftragsabwicklung in alle 5 Kontinente

**Wir bieten:** langjährige Erfahrungen in Handel, Logistik und Export, auch als Lieferant der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

**Wir sind:** die globalen Schulausrüster für Deutsche Schulen im Ausland





F. Undütsch GmbH
Lötzener Str. 2 – 4
28207 Bremen

Telefon: +49.421.37 75 90
Telefax: +49.421.37 49 66
Email: schule@unduetsch.de
Kontakt: Thomas Gerkmann
www: unduetsch.de

NEU




**ISBN** 978-3-12-561689-9

## Praxis-Grammatik Deutsch als Fremdsprache

*Das große Lern- und Übungswerk (A2 – B2)*

- **Alle wichtigen Grammatikthemen** in einem Buch
- Klar strukturierter Aufbau für **einfaches Nachschlagen** und Üben
- Ausführliche Erklärungen, **zahlreiche Beispielsätze und praxisnahe Übungen** nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt
- **Extras: Wichtige Ausnahmen und Stolpersteine,** praktische Tipps und Vokabelangaben, ausführliches Stichwortregister

NEU




**ISBN** 978-3-12-517047-6

## Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache

*Der ideale Begleiter für die gesamte Schulzeit*

- Das **umfangreichste Wörterbuch** für Ihre DaF-Lerner
- Mit rund **77.000 hochaktuellen Stichwörtern** und Wendungen, sowie mehr als 125.000 Definitionen und Beispielen
- **Umfassende Informationen zu Grammatik**, Stilebene und Gebrauch der Wörter
- **Extras: ausführlicher Regelteil zur Rechtschreibung** sowie zahlreiche Infokästen zur Landeskunde

**Bestellung und Beratung:**

**Klett Kundenservice, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart**

**Telefon +49 711 • 66 72 13 33, Fax +49 711 • 98 80 90 00 99, contact@klett.de, www.pons.de**