VDLiA

68. Jahrgang
Nr. 1 | Februar 2021

Deutsch als Fremd*Zweitsprache in Österreich



- **Schwerpunkt: Deutsch als Fremd*Zweitsprache in Österreich**
- **Nachruf auf Frau Ingrid Bosert**

Deutsche Lehrer im Ausland

35. Hauptversammlung in Augsburg

von Mittwoch, dem 04.08. bis Samstag, dem 07.08.2021

Tagungsstätte:
Evangelisches Forum Annahof
Im Annahof 4, 86150 Augsburg

Hotel in der Nähe:
Hotel Augusta (5 min. zu Fuß zur Tagungsstätte Annahof)
Ludwigstraße 2 / Eingang Kesselmarkt, 86152 Augsburg
Reservierungsleitung: Frau Barbara Roball
Telefon: +49 821–5014-105, Telefax: +49 821–5014-103
reservierung@hotelaugusta.de, www.hotelaugusta.de

Das Hotel bietet unter dem Stichwort „VDLiA“ ab sofort Zimmer der Kategorie „Standardzimmer“ und „Comfortzimmer“ für Tagungsteilnehmerinnen und Tagungsteilnehmer zu folgenden ausgehandelten Festpreisen an:
Standard: Einzelzimmer 85,00 €, Doppelzimmer 105,00 €
Comfort: Einzelzimmer 100,00 €, Doppelzimmer 120,00 €
(jeweils incl. Frühstücksbuffet)

Herzliche Einladung zur 35. Hauptversammlung des VDLiA nach Augsburg!

Sie können selbstverständlich auch über „Tourist-Information Augsburg“, Am Rathausplatz 1 bzw. über „Regio Augsburg Tourismus GmbH“, Schießgrabenstraße 14 in 86150 Augsburg ein Zimmer für die Zeit der Tagung in einem anderen Hotel reservieren.

T. +49(0)821 50207–0
tourismus@regio-augsburg.de

Eine rechtzeitige Buchung empfiehlt sich jedoch auf alle Fälle.



Brechthaus – Blick nach innen (Lounge und Treppenhaus)
(© Foto Regio Augsburg Tourismus GmbH)



Maximilianstraße mit Herkulesbrunnen
(© Regio Augsburg Tourismus GmbH)

Das ausführliche Programm erhalten Sie wie üblich in gedruckter Form etwa ab Ostern 2020; auch auf unserer Homepage (www.vdlia.de) wird es dann veröffentlicht werden.

INHALT

HOCHAKTUELL

Vorwort *Karlheinz Wecht* 3
Nachruf auf Ingrid Bosert *Karlheinz Wecht* 4
Erinnerungen an Ingrid Bosert *Manfred Burghardt* 6
Erinnerungen an Ingrid Bosert *Jan Martinen* 8
Nachruf auf Ingrid Bosert *Steffen Möller* 9
Wichtige Unterlagen und Termine zur 35. HV des VDLiA in Augsburg vom 4. bis 6. August 2021 10

VERBAND

In eigener Sache *Thomas Lother* 12
Persönliche Nachrichten 13
Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes 14

SCHWERPUNKT: DEUTSCH ALS FREMD*ZWEITSPRACHE IN ÖSTERREICH

Einführung *Brigitte Sorger* 17
Die Fachgeschichte und Institutionalisierung von DaF*Z in Österreich *Brigitte Sorger* 19
Status quo von DaF*Z in Österreich *Sandra Reitbrecht & Hannes Schweiger* 24
Wer macht mit? *Michal Dvorecký* 33
Die österreichischen Auslandsschulen *Andrea Dorner* 39
Eine chancengerechte Bildung für alle Schülerinnen und Schüler? Erkundung sprachsensibler Räume aus österreichischer Perspektive *Catherine Carré-Karlinger* 46
„Integration und Sprache“ *Angelika Hrubesch & Verena Plutzar* 52
Mehr (Sprachen) als DaZ – DaZ an den Wiener Volkshochschulen *Thomas Fritz* 57
Verbandsmeierei – heute noch zeitgemäß? Zur Rolle und Funktion von Sprachlehrverbänden *Renate Faistauer* 61
Sprechen die Österreicher*innen Österreichisch?“ – Plurizentrik und österreichisches Deutsch *Rudolf de Cillia* 65
Sprachenpolitische Kooperationen unter dem DACH-Prinzip *Julia Ruck* 71

Institutionen für DaF*Z in Österreich *Brigitte Sorger* 75
Arbeitsgruppe zur Vernetzung österreichischer Auslandsaktivitäten (AVADaF) im Bereich DaF *Andrea Dorner* 77
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) Abteilung II/13 der Sektion II *Andrea Dorner* 79
Die Diplomatische Akademie Wien. Postgraduale Studienangebote und die Förderung der Mehrsprachigkeit *Tina Welke* 81
Netzwerk SprachenRechte *Angelika Hrubesch & Verena Plutzar* 84
Das Österreich Institut. Wir bringen Österreich zur Sprache – Deutschkurse im Auftrag der Republik Österreich *Hatice Gruber-Tschida & Susanne Hartmann* 86
Die Österreich-Bibliotheken im Ausland *Sandra Diepenseifen* 88

Österreichischer Austauschdienst (OeAD). Stärkung des plurizentrischen Ansatzes in der Vermittlung von DaF im Ausland – Förderung des Erwerbs internationaler Kompetenz *Monika Mott* 91
Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Hochschulen (VGUH). Lehrgang zur Vorbereitung auf Ergänzungsprüfungen *Ursula Schwab-Harich* 93
Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten *Sonja Winklbauer* 96
Österreichischer Integrationsfond *Daniela Berger* 99
Österreichischer Verband für Angewandte Linguistik (VERBAL) *Alexandra Wojnesitz* 102
Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) *Sandra Reitbrecht & Hannes Schweiger* 104
*mit.sprache.teil.haben. XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) von 15. bis 20. August 2022 in Wien *Iris Hoheneder & Brigitte Schatzl* 106
Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) *Manuela Glaboniat* 109
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). Die Unterrichtssprache Deutsch im Sprachunterricht und in einem sprachsensiblen Fachunterricht vermitteln *Carla Carnevale* 112

Die Pädagogischen Hochschulen *Brigitte Sorger* 114
National Centre of Competence (NCoC) Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) *Barbara Schrammel-Leber* 116
DaZ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems *Maria-Rita Helten-Pacher* 118
Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PHOÖ) *Catherine Carré-Karlinger* 121
Pädagogische Hochschule Vorarlberg. Aufbau von Sprach(en)wissen und (Mehr) Sprachenbewusstsein als Aufgabe für die Pädagog*innenbildung *Simone Naphegyi* 124
Die Pädagogische Hochschule Wien und ihre spezifischen Tätigkeitsfelder in den Bereichen DaZ*F *Linda Wöhrer* 127
Das Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien *Margret Sharifpour Langroudi* 130

DAF*Z an österreichischen Universitäten 133
Das DaF-Auslandspraktikumsprogramm *Marlene Aufgebauer* 133
DaF*Z an der Universität Graz *Sabine Schmölzer-Eibinger* 136
DaF*Z in Lehre und Forschung an der Universität Innsbruck *Monika Dannerer* 139
Universität Wien 141
Der Arbeitsbereich DaF am Institut für Germanistik der Universität Wien *Karen Schramm* 141
Der Arbeitsbereich DaZ am Institut für Germanistik der Universität Wien *İnci Dirim* 143
Deutschkurse am Sprachenzentrum der Universität Wien *Nicola Kraml* 146
Die Wiener Volkshochschulen *Susanne Klingseis* 149

REZENSIONEN 151

HOCHAKTUELL

Vorwort

*von **Karlheinz Wecht***



Liebe Kolleginnen und Kollegen,
jetzt wissen wir es besser. Die Corona-Pandemie ließ sich nicht durch die Maßnahmen im vergangenen Dezember eindämmen. Während Deutschland zu Beginn der Pandemie durch das disziplinierte Verhalten der Bürger die Infektionen begrenzen konnte, grassieren zurzeit die Sars-Cov-2-Viren wie nie zuvor. Darunter haben nicht nur die Gastronomie und viele andere Kleinbetriebe, sondern vor allem auch die Schülerinnen und Schüler besonders zu leiden. Man mag es kaum glauben, aber in unserem reichen, hochtechnisierten Land ist es immer noch nicht gelungen, in allen Schulen stabile Internetverbindungen einzurichten oder online-Lernplattformen anzubieten, die den Anforderungen gewachsen sind.

Offensichtlich ergeht es in dieser Hinsicht den Schülerinnen und Schülern an den Auslandschulen besser. Von vielen Auslandslehrkräften hören wir, dass die Technik schon vor der Pandemie genutzt wurde und jetzt der Online-Unterricht gut funktioniert. Wieder einmal ein Argument für die Behauptung, dass man im inländischen Schulbetrieb von den Auslandschulen lernen kann.

Auch die üblicherweise am Jahresbeginn stattfindende Schulleitertagung musste auf die Dienste einer Software für Videokonferenzen zurückgreifen. Die Leiterin der Zentralstelle für den Auslandschuldienst (ZfA), Frau Heike Toledo, konnte an den Bildschirmen 217 Teilnehmer begrüßen. Grußworte sprachen Herr Cecere vom Auswärtigen Amt (AA), Herr Verenkotte, Präsident des Bundesverwaltungsamtes (BVA) und Herr Michallik, Generalsekretär der KMK. Herr Cecere bedankte sich bei allen Beteiligten des Auslandsschulwesens. Dem AA sei bewusst, vor welchen Herausforderungen die Lehrkräfte an den Auslandschulen in der Pandemie stünden. Herr Verenkotte bedauerte, dass die ZfA das BVA verlässt und direkt unter das Dach des AA in die nachgeordnete Behörde „Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten“ wechseln wird. Herr Michallik gab bekannt, dass das Zustimmungsverfahren zur Änderung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern abgeschlossen sei und nun der Übernahme des Versorgungsausgleichs für deutsche verbeamtete oder tariflich angestellte Ortslehrkräfte an Deutschen Schulen im Ausland nichts mehr im Wege steht. In diesem Zusammenhang dankte er den Verbänden für die Unterstüt-

zung, wobei er auch ausdrücklich den VDLiA nannte.

Sehr ansprechend und gut vorbereitet empfand ich das Format der Tagung. Die im Vorfeld von der ZfA bei den Schulleitern abgefragten 180 Wunschthemen wurden in die 4 Themenschwerpunkte: Personal, Digitalisierung, Finanzielle Unterstützung und Abschlüsse eingeordnet. Zwei Moderatoren riefen dann zu dem jeweiligen Thema die zuständigen Personen in der ZfA, dem AA und dem BLASchA auf, Stellung zu beziehen und Maßnahmen und Entscheidungen zu begründen.

Dabei wurden u. a. folgende Aussagen getroffen:

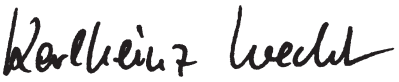
- Das AA wird sich im Bundestag für eine Erhöhung der Schulleiterzulage einsetzen.
- Die neuen Beurlaubungsrichtlinien für den Auslandschuldienst sind durch die KMK verabschiedet
- Vermittlungshöchstalter jetzt 63 Jahre.
- In der Pandemiezeit ist es weiterhin möglich, die Vermittlungszeit um ein Jahr zu verlängern.
- Ortslehrkräfte können zukünftig stärker in die Schulentwicklung einbezogen werden.
- Sobald die Pandemie es zulässt, sollen die Vorbereitungslehrgänge und die Fortbildungen auch wieder in Präsenzveranstaltungen stattfinden. Allerdings wird man parallel hierzu wohl auch weiterhin an der Durchführung von Online-Fortbildungen festhalten.

Die nun verfügbaren Impfstoffe gegen die Corona-Erkrankung lassen uns hoffen, dass die 35. Hauptversammlung des VDLiA in der ersten Augustwoche stattfinden kann. Die Vorbereitungen hierzu sind schon weit fortgeschritten und ich kann Ihnen jetzt schon versichern, dass wir Sie mit sehr interessanten Referenten und einem attraktiven Rahmenprogramm zur Teilnahme an der Veranstaltung einladen können.

Ich wünsche Ihnen allen ein hoffnungsvolles Frühjahr und viele interessante Einblicke bei der Lektüre dieser Zeitschrift.

Bleiben Sie zuversichtlich und gesund.

Herzlichst



Nachruf auf Ingrid Bosert

*von **Karlheinz Wecht***

Sie war die „Grand Dame" des Auslandsschulwesens und unser Ehrenmitglied mit einem liebenswürdigen und inspirierenden Wesen. Ihr Erfahrungsschatz, ihr abgewogenes Urteil und ihre Treue zum VDLiA hat sie zu einer Institution in unserem Verband werden lassen. Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland trauert um sein Ehrenmitglied Ingrid Bosert. Sie ist am 26. November 2020 im Alter von 98 Jahren gestorben.

Ingrid Bosert ging 1956 als junge Auslandslehrerin an die Deutsche Schule Teheran. Wie prägend diese Zeit für sie war, konnte man an der Begeisterung sehen, mit der sie von ihren Erfahrungen dort berichtete. Nach ihrer Rückkehr 1960 hielt es sie nicht lange im innerdeutschen Schulwesen. Schon 1962 nahm sie eine Vermittlung an die DS Mailand an, wo sie bis 1966 tätig war.

1958 trat Ingrid Bosert in unseren Verband ein und war damit 62 Jahre Mitglied. 1975 übernahm sie als Schriftleiterin die Verbandszeitschrift und prägte sie über 10 Jahre lang. Bei der Hauptversammlung 1985 in Goslar wurde Ingrid Bosert einstimmig zur Geschäftsführerin und stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. In den darauffolgen-

den Hauptversammlungen in Trier und Regensburg wurde sie in ihrem Amt bestätigt, bis sie auf eigenen Wunsch ihre Vorstandsarbeit 1991 beendete. Als Kassenprüferin und engagierte Teilnehmerin der Hauptversammlungen war sie jedoch noch viele Jahre dem Vorstand eng verbunden. In den letzten 20 Jahren meldete sie sich bei den Mitgliederversammlungen oft als eine stets wache und ergebnisorientierte Teilnehmerin zu Wort, wenn ihr eine Diskussion auszuufern schien. Ihre energischen Anträge auf Abstimmung begründete sie dann damit, dass jetzt genug gesprochen worden sei.

Ingrid Bosert hat sich nicht nur für den VDLiA große Verdienste erworben. Als Musikerzieherin hat sie sich in der Arbeitsgemeinschaft Kieler Chöre engagiert und durch ihren persönlichen Einsatz in zahllosen Musikveranstaltungen große öffentliche Beachtung erworben. Außerdem übernahm Ingrid Bosert 1982die Leitung der Außenstelle Kiel des Weißen Rings, in dem sie sich u. a. fast 5 Jahre lang intensiv für die Beratung, Betreuung und Leistung von finanziellen Hilfen an die Opfer von Gewalttaten eingesetzt hat.

Für ihre großen Verdienste wurde Ingrid Bosert das Bundesverdienstkreuz des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland am Bande verliehen, das ihr am 18. April 1988 vom damaligen Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein überreicht wurde.

Ich habe Frau Bosert als überaus warmherzige, wohlwollende und liebenswürdige Kollegin schätzen gelernt. Seit unserer ersten Begegnung an der Humboldtschule in Lima, bis in ihr hohes Alter war sie mir immer eine freundschaftlich verbundene Unterstützerin. An der Arbeit des VDLiA-Vorstandes nahm sie stets mit großem Interesse teil, wobei sie uns oft mit lobenden, aber auch mit konstruktiv-kritischen Hinweisen mögliche Handlungsperspektiven aufzeigte.

Wir werden Ingrid Bosert vermissen. Noch kurz vor Ihrem Tod hatte sie mir zugesagt, an der diesjährigen Hauptversammlung in Augsburg teilnehmen zu wollen, wenn ihr eine Mitfahrgelegenheit angeboten werden würde. Wie gerne hätte ich sie in Augsburg begrüßt.



Der Vorsitzende des VDLiA, Karheinz Wecht gratuliert Frau Ingrid Bosert zum 90. Geburtstag

Welch eine Ironie des Schicksals. In der letzten Ausgabe haben wir Frau Bosert noch zum 93. Geburtstag gratuliert und die Hoffnung geäußert, sie auf der kommenden Hauptversammlung in Augsburg im August wiederzusehen. Während das Heft im Druck war, erreichte uns die traurige Nachricht vom Tode von Frau Ingrid Bosert.
Welche herausragende Persönlichkeit sie war und welch bleibende Erinnerung sie innerhalb unseres Verbandes hinterlässt, zeigt sich auch an den Zuschriften, die uns nach ihrem Tode erreichten. Um die Bedeutung dieser großartigen Frau zu würdigen, veröffentlichen wir alle drei eingegangenen Nachrufe.

Erinnerungen an Ingrid Bosert

*von **Manfred Burghardt***

63 Jahre war sie Mitglied des VDLiA, nicht nur als Beobachterin, sondern als unermüdliche Mitarbeiterin, die das Herz auf dem rechten Fleck hatte. Ingrid Boserts Verdienste im Verband über Jahrzehnte hinweg sind alle dokumentiert und müssen nun beim endgültigen Abschied von dieser außergewöhnlichen Frau eine angemessene, offizielle Würdigung finden.

Bei mir hat sich in zahllosen Begegnungen mit Ingrid Bosert ein unauslöschliches Bild von ihr eingeprägt, das hier in Teilen nachgezeichnet werden soll.

In den Hauptversammlungen der 70er/80er Jahre fiel sie mir als eine engagierte und versierte Frau auf, wenn sie beherzt das Wort ergriff und sachkundig ihre Meinung vertrat. Mit ihrer kräftigen und klaren Stimme erreichte sie im Plenum alle Anwesenden, selbst ohne Mikrofon.

In Schleswig-Holstein waren wir erfreut, als Frau Bosert am 28. November 1998, in ihrem 77. Lebensjahr – im Niebüller „Friesenhof" erschien, um bei der Gründung der Regionalgruppe im nördlichsten Bundesland – schon länger einer ihrer Pläne – zugegen zu sein. Und dafür war ihr der Weg von Kiel an der Ostsee bis nach Niebüll nahe der Nordsee – immer noch selbst am Steuer ihres Autos – nicht zu weit.

Einen Schatz vielschichtiger Erfahrungen brachte sie mit, der für uns nur vorteilhaft sein konnte, vor allem für die zukünftigen Auslandslehrer und einige wenige, die eine zweite Vermittlung anstrebten. Und da passte es sehr gut, dass Frau Bosert bereits in der Vorstellungsrunde freimütig etwas aus ihrem bewegten, oft abenteuerlichen Leben erzählte. Schon die Erdkunde in der Schule und dann das Studium der Geografie waren für sie Ansporn, Regionen der Erde einmal an Ort und Stelle zu erleben. Auf Reisen gehen, Landschaften und Städte erkunden, den Menschen dort begegnen, vielleicht sogar irgendwo an einer Schule zukünftig unterrichten, das waren ihre Träume.

Mut hatte sie, als sie sich 1956 ohne Begleitung an die DS Teheran vermitteln ließ – in einer Zeit der rasanten politischen und wirtschaftlichen Umwälzungen im damaligen Persien, heute Iran. Eine Fachkraft für Musik war dort gesucht worden, und schon bei Adenauers Besuch im folgenden Jahr (1957) heißt es in einer Bildserie „Frau Boserts Mädchenchor".

1960 war sie in zurück in Deutschland. Sie musste wohl sehr gute Beurteilungen in der Tasche gehabt haben, denn zwei Jahre später war sie schon an der DS Mailand tätig (1962–66), wenn auch Rom ihr lieber gewesen wäre.

Fernreisen um die halbe Welt führten sie später noch nach Chile zu Bekannten und auch nach Indonesien, wo eine Nichte auf Bali lebte. Auf dem Rückflug hatte sie einen Zwischenstopp in Jakarta und wollte uns vom Flughafen aus mit einem Anruf überraschen. Doch leider fand sie die Rufnummer nicht, und nachdem ihr jemand gesagt hatte, dass sie mit einem Taxi in dem herrschenden Verkehrschaos bis ins Zentrum hin und zurück etwa vier Stunden einkalkulieren müsse, gab sie dieses Vorhaben auf, um bloß den Weiterflug nicht zu verpassen. Also keine Begegnung in der indonesischen Metropole mit über 6 Millionen Einwohnern. Schade, sagten wir später in Deutschland mit einem Lächeln, denn im Auslandsdienst hatten wir es immer wieder mit Unwägbarkeiten aller Art zu tun gehabt.

Ihre Lichtbildervorträge, die sie bald in der neuen Regionalgruppe präsentierte, zuerst über den Iran mit Informationen, die man hier selten oder gar nicht bekam, und einige Zeit später über ihre Ägypten-Reise zeigten ihren geschulten Blick einer Geografin für das, was es in fremden Ländern zu



Frau Bosert auf einer der ungezählten Hauptversammlungen des VDLiA, so wie wir sie kennen und in Erinnerung behalten werden.

entdecken gab. Gewürzt waren ihre lebhaften Darbietungen mit kunsthistorischen Details und auch kleinen Geschichten über den Alltag, denen man gern zuhörte.

Nach ihrer Pensionierung traf Ingrid Bosert eine kluge Entscheidung. Sie akzeptierte das Angebot ihrer Tante, die Wohnung im „Augustinum" – eine Seniorenresidenz in Mölln – zu übernehmen, „wenn es irgendwann mal so weit sein würde." Zwei Jahre, erzählte sie uns, habe sie dann in ihrer Wohnung in Kiel Bücher aussortiert, den Hausstand gelichtet und Möbel gekennzeichnet. „Vieles kann ich leider nicht mitnehmen, und Angehörige habe ich ja nicht mehr."

Es hatte sich zwischen ihr, meiner Frau und mir ein freundschaftliches Verhältnis entwickelt, denn wir waren auch in der Musik auf einer Wellenlänge. Und so kam sie einmal mit dem Zug nach Flensburg, um zusammen ein Konzert zu besuchen.

Als sie Kiel schließlich hinter sich gelassen hatte, trafen wir uns in ihrem neuen Domizil, das sie uns gut gelaunt zeigte. Sie werde da bestens versorgt und habe dadurch Zeit für andere Aufgaben gewonnen. Zu unserem Erstaunen erfuhren wir später im Speisesaal, dass sie sich nun (inzwischen 90 Jahre alt) noch um das kulturelle Programm und den Seniorenbeirat im Hause kümmerte. Und mehr: Sie arbeitete auch noch für den „Weißen Ring" und selbst für die Stadt Mölln, wo sie inzwischen auch hohes Ansehen genießen durfte. Sie hatte eine Broschüre „Wegweiser für die Senioren in Mölln" herausgebracht, die Beachtung fand. Im Oktober 2018 berichteten die „Lübecker Nachrichten" über die 96-Jährige im Gespräch mit einem 9-Jährigen zum Thema „Gewohnheiten Gestern und Heute – Austausch der Generationen". Auch das zeigte einmal mehr ihr Geschick im Umgang mit Menschen unterschiedlicher Al-

tersstufe und Herkunft wie auch Ihr Einfühlungsvermögen überhaupt.

In der Regionalgruppe SH/HH gehörte sie bis zuletzt zu den geschätzten und treuesten Teilnehmern. Sie wurde zu den Treffpunkten von Kollegen im Auto mitgenommen bis die Corona-Pandemie allen Zusammenkünften ein Ende setzte. Zwei Termine, die mit Ingrid Bosert im „Augustinum" vereinbart waren, mussten in diesem Jahr 2020 leider abgesagt werden. Ihr Tod ging nicht nur mir besonders nahe.

„Es sind die Begegnungen mit Menschen, die das Leben lebenswert machen." (Guy de Maupassant)

Das war der Beweggrund für all ihr Tun – ein Leben lang.



Wortmeldung von Frau Bosert 2005 auf der 27. HV in Dresden

Erinnerungen an Ingrid Bosert

von ***Jan Martinen***
(Gründer und erster Leiter der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg)

Es war im Monat Mai des Jahres 1972. Ich musste im Rahmen der Realschullehrerausbildung im Fach Musik eine künstlerische Prüfung ablegen. Die Prüfung fand in einer Kieler Schule statt und bestand aus Sologesang, Klavier- und Cembalovortrag. Frau Bosert war als Beisitzerin und Protokollantin Mitglied des Prüfungsausschusses.

Somit begegneten wir uns das erste Mal bei dem Vortrag von Schubert-Liedern und bei Richard Wagners „Winterstürme wichen dem Wonnemond …!" Auslandsschuldienst und VDLiA waren zu der Zeit für mich noch kein Thema!!

Das hatte sich im Jahr 1984 grundlegend geändert. Ich arbeitete schon ein Jahr als Deutsch- und Musiklehrer an der Deutschen Schule San Salvador; El Salvador. In den VDLiA war ich 1983 eingetreten und wurde dann an der Escuela Alemana San Salvador der Obmann des Verbandes.

Frau Bosert war zu jener Zeit im Vorstand des VDLiA tätig und warb an den deutschen Auslandsschulen verstärkt für die Mitgliedschaft im Verband.

Wir waren an der relativ kleinen Schule (560 Schülerinnen und Schüler) im Jahr 1984 13 (!) Auslandsdienstlehrkräfte! Nach einem Jahr intensiver Werbung konnte ich dem Verband in Deutschland mitteilen, dass alle 13 ADLKs Mitglieder im Verband geworden waren. Frau Bosert hat der Deutschen Schule San Salvador daraufhin in der Verbandszeitschrift eine „Anerkennung" ausgesprochen! Das war die zweite „Begegnung" mit Frau Bosert.

Ab 1989 lernte ich Frau Bosert dann bei diversen Hauptversammlungen des VDLiA kennen: Lübeck, Weimar, Konstanz, Aachen, Darmstadt, Lüneburg. Immer präsent, aktiv, kritisch, konstruktiv und im doppelten Sinne nicht zu überhören: Das war Frau Bosert!

Im Jahr 1998 gründeten wir im Norden der Republik die Regionalgruppe Schleswig-Holstein. Frau Bosert nahm regelmäßig

an den Frühjahrs- und Herbsttagungen des Regionalverbandes teil. Auch dort war sie eine tragende Säule der Verbandsarbeit.

Sie hat mehrfach über ihre eigenen Auslandserfahrungen berichtet und häufig die Protokolle und Berichte für die Verbandszeitschrift erstellt. „Mach ich!“, war die kurze, aber eindeutige Zusage, auf die man sich verlassen konnte!

Wir erinnern uns gern an eine dynamische, fleißige, empfindsame, warmherzige Persönlichkeit, die im VDLiA aber besonders in jedem von uns Spuren hinterlassen hat!

B – beliebt, belesen, beeindruckend …
O – originell, offen, optimistisch …
S – selbstbewusst, sicher, souverän …
E – entschlossen, ehrlich, energisch …
R – redegewandt, redlich, realistisch …
T – tüchtig, treu, tatkräftig …

Nachruf auf Ingrid Bosert

*von **Steffen Möller (Leiter der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg)***

Im Dezember 2020 erhielt ich die traurige Nachricht, dass Frau Ingrid Bosert verstorben ist. Mit ihrer über 60-jährigen Mitgliedschaft im Verband Deutscher Lehrer im Ausland war sie ein sehr aktives Mitglied des Verbandes. An den Regionaltreffen in Schleswig-Holstein / Hamburg nahm sie regelmäßig teil. Aber es war nicht die Teilnahme an den Versammlungen, die uns Frau Bosert nicht vergessen lassen. Es war ihre aktive Mitarbeit in den Gremien, insbesondere ihre offenen und ehrlichen Meinungsäußerungen.

Nach der Herbsttagung am 16. November 2019 in Flensburg, also im äußersten Norden, war für den 21. März 2020 das Frühjahrstreffen im Südosten von Schleswig-Holstein, im Augustinum/Mölln bei Frau Bosert geplant. In diesem wunderschönen Altenheim lebte Frau Bosert schon seit vielen Jahren. Frau Bosert hatte vor Ort alles bestens organisiert. Das Treffen musste wegen Corona leider ausfallen.

Wir hielten am Tagungsort Augustinum/Mölln fest und hofften, uns dort im Herbst 2020 zusammensetzen zu können. Auch dieses Treffen war von Frau Bosert bestens vorbereitet worden. Leider musste auch die Herbsttagung 2020 abgesagt werden. In den darauffolgenden Wochen hielten wir noch telefonischen Kontakt, bei dem vor allem die Auswirkungen der Coronapandemie auf den Auslandsschuldienst thematisiert wurden. Mit großer Hoffnung träumten wir davon, dass der dritte Versuch klappen würde und wir endlich die Frühjahrstagung 2021 bei ihr würden durchführen können. Es hat nicht sollen sein.

Mit dem Tod von Frau Ingrid Bosert verliert nicht nur die Regionalgruppe ein außerordentliches Mitglied, sondern auch der gesamte Verband.



Interessiert und wach – Frau Bosert auf der HV 2007 in Stralsund

Wichtige Unterlagen und Termine zur 35. HV des VDLiA in Augsburg vom 4. bis 6. August 2021

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit in der sowieso knappen Zeit während der Hauptversammlung, wenn Sie Ihre Anträge bis spätestens zum **4. April 2021** in schriftlicher Form (am besten per Mail) einreichen.

Beispiel:

Antragsteller/In:	Horst Mustermann (Verbandsmitglied)
oder:	Regionalgruppe Iberische Halbinsel
oder:	Ortsgruppe Rom
Betreff:	z. B. Mietkostenpauschale
Text:	Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (genaue Angabe der/des Adressaten) dafür ein, dass …
Begründung:	[Tipp: In der Kürze liegt die Würze!]
Ort/Datum:	Unterschrift

Anträge an die Mitgliederversammlung müssen laut Satzung „mindestens 4 Monate vor der Mitgliederversammlung schriftlich beim Vorstand des Vereins eingegangen sein. Später eingehende Anträge dürfen in der Mitgliederversammlung nur behandelt werden, wenn ihre Dringlichkeit vom Vorstand festgestellt und mit Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder bejaht wird."

Schicken sie daher bitte Ihre Anträge bis zum **4. April 2021** an den Stellvertretenden Vorsitzenden des Verbandes:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen
bzw. an: doster@vdlia.de

Wahlen zum Vorstand

Bitte nutzen Sie auch Ihr Recht als Verbandsmitglied und machen Sie von der Möglichkeit Gebrauch, KandidatInnen für den Vorstand (Vorsitzende/r, Stellvertretende(r) Vorsitzende(r), SchatzmeisterIn) vorzuschlagen.

Sie haben Zeit bis zum **4. April 2021**.

Bei der 35. Hauptversammlung werden laut Satzung die/der Vorsitzende, die/der Stellvertretende Vorsitzende und die/der Schatzmeister/in neu gewählt. Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland muss im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 02/2021 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum **4. April 2021** beim Stellvertretenden Vorsitzenden eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Schicken sie bitte Ihre Vorschläge zur Wahl des neuen Vorstandes bis zum **4. April 2021** an den Stellvertretenden Vorsitzenden des Verbandes:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen
bzw. an: doster@vdlia.de

Jahrbücher

Wie immer bitten wir die Auslandsschulen um die Zusendung ihrer aktuellen Jahrbücher, die wir während der Hauptversammlung auslegen, damit sich die Teilnehmer informieren können.
Schicken Sie Ihre Jahrbücher an unseren Geschäftsführer:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen

oder bringen Sie sie einfach mit, wenn Sie an der 35. HV 2021 in Trier teilnehmen!

VERBAND

In eigener Sache

*von **Thomas Lother***

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
ich möchte mich zunächst für die verspätete Zusendung der Ausgabe 4/2020 entschuldigen. Ich habe die Daten für die letzte Ausgabe zwar termingerecht versandt, leider hat es aber beim Druck und Versand erhebliche Verzögerungen gegeben. Als Grund wurden mir die Corona-Pandemie und völlige Überlastung des Postversandes vor Weihnachten angegeben.

Vor über einem Jahr reifte bei mir die Idee, bei der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik einmal über den deutschen Tellerrand hinauszublicken. Deshalb kontaktierte ich meine ehemalige österreichische Kollegin, Frau Prof. Dr. Brigitte Sorger, mit der ich von 1992 bis 96 ungemein spannende und produktive gemeinsame Jahre an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brünn/Tschechien erleben durfte. Dort, in der Herzkammer des ehemaligen k. u.k. Imperiums erlebte ich, oft staunend, um wieviel facettenreicher, lebendiger und wirkungsmächtiger „deutschsprachige“ Kultur und Sprache ist und welch enormen Einfluss und Traditionsmacht das kulturelle Erbe des österreichischen Kaiserreiches in Mittel- und Südosteuropa noch genießt.

Während meiner Tätigkeit als Lektor an der Uni in Brünn bin ich auch mit den vielfältigen Bildungsinstitutionen der Bundesrepublik Österreich und deren Kultur- und Sprachvermittler*innen in Berührung gekommen.

So erfülle ich mir sozusagen einen langgehegten Wunsch, auch Ihnen die Kulturarbeit und Vermittlung der „gemeinsamen“ Sprache unseres Nachbarlandes Österreich in seiner ganzen Bandbreite und Vielfalt vorzustellen.

Liebe Brigitte, ich danke dir für deine professionelle Zuarbeit. Daraus ist ein prallvolles Heft entstanden und ich bin mir sicher, dass die Rolle unseres Partners Österreich bei der Vermittlung der Fremdsprache Deutsch eindrücklich vorgestellt wird. Ich bin auch sehr gespannt auf die Rückmeldungen der Leser*innen in der nächsten Ausgabe unserer Zeitschrift.

Für das Heft 2/2020 ist ein Themenschwerpunkt zur Rolle und Arbeit des Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLAschA) geplant.

Einsendeschluss für Heft 2/2021 ist der 15. März 2021.

Bleiben Sie zuversichtlich und neugierig.

Thomas Lother
Chefredakteur der Zeitschrift
„Deutsche Lehrer im Ausland“

PS: Da diese Ausgabe schon sehr umfangreich geraten ist, wird der Überblick über sämtliche Artikel des vergangenen Jahrgangs nicht wie üblich in der ersten Ausgabe des Jahrgangs gedruckt, sondern erst in Ausgabe 2/2021.

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Lothar Binz, Fischergasse 3, 55116 Mainz
Frank Heuser, Clayallee 163, 14195 Berlin
Dr. Tommaso Detti, Friedberger Landstr. 37, 60316 Frankfurt
Felix Klumpp, Cornelia-Schlosser-Allee7, 79111 Freiburg
Julian Liman, Vor dem Roten Tore 54, 21335 Lüneburg
Arne von Scheidt, Kleine Leonhardtstr. 1, 38102 Braunschweig

Neue Mitglieder (Ausland)

Gilbert Menke, DS Bogota
Dorota Nagoda, DS San José
Anna Schädlich, Schule Nr 1527 Moskau
Timo Schmohr, DS Lima
Jens Emmerich, DS Moskau
Martin Gaßmann, DS Asuncion
Claus Huth, Beverly Hill Kairo
Julia Kottenkamp, DS Montevideo
Catharina Luderer, GIS Boston
Manuel Müller, DS Guatemala
Gabriele Petroschka, Bosch Schule Miskolc
Michaela Worm, DS Hurghada
Stefan Zucht, DS Jakarta

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

Jens Erner, DS San José
Jutta Sieberz-Pozza, FB Tirana
Christoph Bauer, DS Quito
Susanne Braun, DS Valdivia

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

Rainer Katzsch (Europa Schule Kairo), Kranstraße 26, 26725 Emden
Mirjam Lucas (Schoolof Hope Ramallah), Samariterstr. 27, 10247 Berlin
Dirk Schalaster (DS Lissabon), Hinter der Brauerei 13, 56269 Dierdorf
Julia Bialas (DHPS Windhoek), Engelboldstr. 50, 70180 Stuttgart
Michael Fischer (DIS Dubai), Littenweilerstr. 38 c, 79117 Freiburg
Barbara Frost (DS Bilbao), Josefine-Mauser-Str. 110, 48157 Münster
Claudia Kühne (DS Caracas), Paul-Bertz-Str. 27, 9120 Chemnitz
Daniela Prager (DS London), Gerhart-Hauptmann-Str. 20, 55124 Mainz
Philip Rings (DS Budapest), Bahnhofstr. 23, 69115 Heidelberg
Ulrich Stein (Anadolu Lisesi Istanbul), Ringstr. 41 A, 51371 Leverkusen
Kerstin Zurborg (DS Istanbul), Doggerweg 4, 30455 Hannover
Elena Humanik (Borromäerinnen Kairo), Odenwaldstr. 16, 12161 Berlin
Matthias Radke (GIS Boston), Prinz-Eugen-Str. 80F, 77654 Offenburg
Stefanie Roessel (GISSV Silicon Valley), Reichenberger Str. 87, 10999 Berlin
Thomas Böhnke (Colegio Sao Paulo), Willibaldstr. 43a, 80689 München
Anne Fettel (DS Cuenca), Lindenstr. 46, 64646 Heppenheim
Wolfgang Gotterbarm (DFG Buc Versailles), Friedrich-Ebert-Ring 163, 69469 Weinheim
Anja Reiners (DS Sofia), Flachsberg 13, 54655 St. Thomas
Dr. Marcus Schawe (DS La Paz), Kaufmannstr. 35, 53115 Bonn
Franz Seiwert (DS Kapstadt), Michaelstr. 4, 48329 Havixbeck
Ulrike Warmbier (DFG Buc Versailles), Friedrich-Ebert-Ring 163, 69469 Weinheim

Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes

Aufgebauer, Mag.ª Marlene, Universität Wien, Institut für Germanistik, Porzellangasse 4, A-1090 Wien
Berger, Mag.ª Daniela, Österreichischer Integrationsfonds, Schlachthausgasse 30, A-1030 Wien
Breyer-Rheinberger, Hanne, Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Burghardt, Manfred, Osterallee 92, 24944 Flensburg
Carnevale, Mag.ª Dr.in Carla, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hans-Sachs-Gasse 3/1, A-8010 Graz
Carré-Karlinger, Mag.ª phil. Catherine, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Zentrum Sprachliche Vielfalt und Transkulturalität, Kaplanhofstaße 40, A-4020 Linz
Dannerer, Univ.-Prof.in Mag.ª Dr.in Monika, Universität Innsbruck, Institut für Germanistik, Innrain 52d, A-6020 Innsbruck
deCillia, ao. Univ.-Prof. i. R. Mag. Dr. Rudolf, Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien
Dederding, Dr. Hans-Martin, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Diepenseifen, Regierungsrätin Sandra, Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, Minoritenplatz 8, A-1010 Wien
Dirim, Univ.-Prof.in Dr.in phil., M. A. Inci, Universität Wien, Institut für Germanistik, Porzellangasse 4, A-1090 Wien
Dorner, Dr.in Andrea, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (II/13), Minoritenplatz 5, A-1010 Wien
Drummer, Dr. Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Dvorecký, PhD. Michal, Universität Wien, Institut für Germanistik, Porzellangasse 4, A-1090 Wien
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Faistauer, Dr.in Renate, Universität Wien, Postgraduate Center, Spitalgasse 2, Hof 1, 1.13.4, A-1090 Wien
Frank, Susanne, Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Fritz, Mag. Dr. Thomas, lernraum.wien, VHS Wien, Arthaberplatz 18, A-1100 Wien
Glaboniat, Dr.in Manuela, ÖSD & Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 102, 9020 Klagenfurt
Gruber-Tschida, Mag.ª (FH) Hatice, Österreich Institut Wien, Garnisongasse 3/9, A-1090 Wien
Hartmann, Mag.ª Susanne, Österreich Institut Wien, Garnisongasse 3/9, A-1090 Wien
Helten-Pacher, Mag.ª Maria-Rita, KPH Wien/Krems, Mayerweckstr. 1, A-1210 Wien
Hoheneder, Mag.ª Iris, Tagungsmanagement IDT 2022, Grenzackerstr. 18, A-1100 Wien
Hrubesch, Mag.ª, MAS Angelika, Netzwerk SprachenRechte; AlfaZentrum/lernraum.wien, Arthaberplatz 18, A-1100 Wien
Klingseis, Mag.ª Susanne, lernraum.wien, VHS Wien, Arthaberplatz 18, A-1100 Wien
Kraml, Mag.ª Nicola, Sprachenzentrum Universität Wien, Alser Str. 4,1.16, A-1090 Wien
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Martinen, Jan, Bergstr. 12, 24860 Böklund
Mott, Mag.ª Monika, OeAD, Ebendorferstr. 7, A-1010 Wien
Möller, Steffen, Hanfstieg 19a, 22549 Hamburg
Naphegyi, BEd MA. Simone, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Liechtensteinerstr. 33–37, A-6800 Feldkirch
Petry, Ludwig, Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch

Plutzar, Mag.ª Dr.in MA Verena, Netzwerk SprachenRechte; KPH Wien/Krems, Mayerweckstr. 1, A-1210 Wien

Reitbrecht, Dr.in Sandra, Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstr. 18, A-1100 Wien

Ruck, PhD Julia, Webster Vienna Private University, Center for Liberal Arts, Praterstr. 23, A-1020 Wien

Schatzl, Mag.ª MSc Brigitte, Hertha Firnbergschulen für Wirtschaft und Tourismus, Firnbergplatz 1, A-1220 Wien

Schmölzer-Eibinger, Univ.-Prof.in Mag.ª Dr.in Sabine, Universität Graz, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung, Universitätsplatz 3, A-8010 Graz

Schramm, Univ.-Prof.in Dr.in phil. Karen, Universität Wien, Institut für Germanistik, Porzellangasse 4, A-1090 Wien

Schrammel-Leber, HS-Prof.in Mag.ª Dr.in Barbara, Pädagogische Hochschule Steiermark, NCoC BIMM & Institut für Diversität und Internationales, Ortweinplatz 1, A-8010 Graz

Schwab-Harich, Mag.ª Ursula, Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Hochschulen, Neubaugasse 10, A-8020 Graz

Schweiger, Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes, Universität Wien, Institut für Germanistik, Universitätsring 1, A-1010 Wien

Sharifpour Langroudi, Dipl. Päd.in Margret, Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien, Elterleinplatz 14, A-1170 Wien

Sorger, HS-Prof.in Mag.ª Dr.in Brigitte, Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstr. 18, A-1100 Wien

Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg

Wecht, Karlheinz, Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach

Welke, Mag.ª Dr.in Tina, Diplomatische Akademie Wien, Favoritenstr. 15a, A-1040 Wien

Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal

Winklbauer, Mag.ª Sonja, Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten, Sechshauser Str. 33A, A-1150 Wien

Wojnesitz, Mag.ª Dr.in Alexandra, Universität Wien, Institut für Romanistik, Spitalgasse 2, Hof 8, A-1090 Wien

Wöhrer, Mag.ª BEd MA. Linda, Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstr. 18, A-1100 Wien

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!



SCHWERPUNKT

*Die IDT 2022: Ein forderndes und verbindendes Projekt für DaF*Z in Österreich*

*DaF*Z in Österreich ist Teil einer großen Familie.*



DEUTSCH ALS FREMD*ZWEITSPRACHE IN ÖSTERREICH

Einführung

*von **Brigitte Sorger***

In ihrer Tätigkeit an deutschen Auslandsschulen kommen viele Lehrende auch persönlich oder über Fachbeiträge in Kontakt mit Lehrenden, Forschenden und/oder Institutionen, die das Fach *DaF*Z*[1] in Österreich repräsentieren. Im Jahr 2022 wird diese Fachwelt eine ganz besondere Rolle spielen, da die größte Fachtagung zu *DaF*Z* weltweit, die IDT 2022 wieder von einem Gremium von österreichischen „*DaF*Z*-lern" ausgerichtet wird.

Dieses Heft will in zwei Teilen die Fachlandschaft zu *DaF*Z* in Österreich darstellen. Im ersten Teil werden einzelne Entwicklungslinien und zentrale Aspekte des Faches in einzelnen Artikeln aufgegriffen, wie z. B. das DACHL-Prinzip oder die Plurizentrik, zwei Zugänge, die von allen Beteiligten aus Österreich als Grundlinie anerkannt werden. Ebenfalls mehrfach angesprochen wird der starke Einfluss der Integrationspolitik und die daraus erwachsenden Spannungen für *DaF*Z* in Österreich. Der zweite Teil bietet dann wichtigen Institutionen, die in Österreich im Bereich *DaF*Z* tätig sind, die Möglichkeit, sich vorzustellen. Die Autor*innen[2] wurden in einer offenen Formulierung gebeten, die Tätigkeit Ihrer Institutionen im DaF*Z-Bereich zu skizzieren. Herausgekommen sind sehr unterschiedliche Texte, die die Vielfalt der Tätigkeiten und Strukturen widerspiegeln. Manche stellen Ihre Prinzipien oder ihr Leitbild ebenso dar wie ihre Aktivitäten. Diese Texte wurden bewusst nicht vereinheitlicht, da einerseits die Strukturen und Schwerpunkte sehr unterschiedlich sind, andererseits das Heft durch diese Abwechslung auch spannender zu lesen ist.

Dieser Idee ist aber auch die Tatsache geschuldet, dass einige Themen bzw. Aspekte sich in mehreren Artikeln wiederfinden, dass es viele Querverweise zu anderen Artikeln gibt, aber auch, dass Widersprüche in einigen Artikeln auffallen. Dadurch wird auch die Komplexität des Fachbereichs und die kontroverse Diskussion, die innerhalb der einzelnen Player in Österreich geführt wird, dargestellt. Denn nicht nur offizielle Institutionen kommen zu Wort, vielmehr wird gerade auch den Forschenden und den Fachverbänden ein breiter Raum geboten, um die Entwicklungen und Tendenzen des Faches *DaF*Z* entsprechend auszuloten.

Wenig unterschieden wird dabei zwischen den Bereichen *DaF* und *DaZ*, denn aufgrund der Genese des Faches und v. a. auch

1 Die Schreibweise DaF*Z soll andeuten, dass beide Bereiche eng verwoben und oft nicht eindeutig in unterschiedliche Agenden aufzulösen sind. Die Schreibung mit * ist dem Logo der IDT 2022 geschuldet, das aktuell verstärkt dazu führt, diese Variante generell in DaF*Z-Fachtexten aus Österreich zu verwenden.

2 Die geschlechterinklusive Schreibweise mit *, die in diesem Schwerpunktheft konsequent umgesetzt wird, entspricht den Leitlinien der Universität Wien, die den Genderstern als Ausdruck der Geschlechterdiversität empfiehlt. Zudem ist sie im DaF*Z-Kontext in Österreich auch in Anlehnung an das IDT 2022-Logo bereits sehr üblich.

der Tätigkeit von Fachpersonen, die im Laufe ihres Berufslebens häufig in beiden Bereichen tätig sind und auch nach Synergien der spezifischen Ausrichtungen suchen, erscheint eine entsprechende Differenzierung nicht als zielführend. Dies wird explizit auch in einzelnen Artikeln betont. Stattdessen werden vereinzelt noch erweiterte Konzepte von *Durchgängiger Sprachlicher Bildung* bis zum *sprachbewussten/sprachsensiblen Unterricht* in die Darstellungen eingebracht, da in Österreich eine eindeutige Tendenz zu diesem verschränkenden und inkludierenden Ansatz zu erkennen ist, der letztlich die Frage nach Erst-, Zweit- oder Fremdsprache obsolet werden lässt.

Die Verbreitung der deutschen Sprache weltweit ist in Österreich kein explizites sprachenpolitisches Thema, vielmehr ist die Sprache der Auswärtigen Kulturpolitik unterstellt. Vielleicht gerade deshalb gibt es in Österreich auch kein Zentrum der Sprachenpolitik. Der Fachbereich *DaF*Z* ist nicht durch staatliche Steuerung gewachsen, in vielen Fällen ist er aus einer (internationalen) Nachfrage heraus und auf Initiative von Fachexpert*innen institutionalisiert und dadurch auch entwickelt worden. Daraus erklärt sich auch die starke Position der Verbände in Österreich, die nicht nur in Stellungnahmen die Sprachenpolitik beeinflussen, sondern auch durch zahllose Qualifizierungsmaßnahmen wesentlich Einfluss auf die Ausrichtung der Aus- und Fortbildung von Fachpersonal in Österreich nehmen.

Da die Zugehörigkeiten und die abgedeckten Bereiche der einzelnen Institutionen recht komplex sind, wurden die Institutionen im zweiten Teil des Schwerpunktes auch nicht thematisch geordnet. Vielmehr wurden sie gebündelt (z. B. Pädagogische Hochschulen) oder ihre hierarchisch-institutionelle Zugehörigkeit dargestellt (z. B. beim OeAD und den Vorstudienlehrgängen), grundsätzlich aber in alphabetischer Reihenfolge in diese Struktur eingeordnet.

Die einzelnen Beiträge können zur Orientierung in Bezug auf einzelne Einrichtungen ebenso dienen wie auch als Puzzelstein im Gesamtbild der vielfältigen *DaF*Z*-Landschaft in Österreich. Wir hoffen, Ihnen mit dieser Darstellung einen tieferen Einblick in den Fachbereich *DaF*Z* in Österreich zu ermöglichen.

Zur Person

Brigitte Sorger ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Wien, davor langjährige internationale Tätigkeit in der Lehrendenbildung. Schwerpunktthemen sind die Vermittlung von Sprache(n) aus erst-, zweit- und fremdsprachiger Sicht sowie der Bildungssprache und die Sprachenpolitik. Mitglied der Tagungsleitung der IDT 2022, Mitglied in vielen facheinschlägigen Gremien und Verbänden, u. a. viele Jahre als Expertin im IDV.



Die Fachgeschichte und Institutionalisierung von *DaF*Z* in Österreich

von ***Brigitte Sorger***

*DaF*Z* hat in Österreich zwar als Praxisfach eine lange Tradition, als akademisches Fach hingegen ist es relativ jung. Als Weinrich 1979 das neu entstehende akademische Fach *DaF* als „Kind der Praxis" bezeichnete und forderte, man müsse den Vermittlungsprozess der Sprache auch zum Gegenstand von Lehre und Forschung machen (Weinreich 1979:1), galt diese Analyse und Forderung gewissermaßen auch für Österreich. Hier kann man diese Schritte deutlich zeitverzögert zu den Entwicklungen in Deutschland und initiiert vorrangig durch Fachexpert*innen und weniger durch politische Entscheidungsträger beobachten. Da diese Parameter der fachlichen Genese bis heute die gesellschafts- und bildungspolitische Positionierung von *DaF*Z* prägen, wird im folgenden Beitrag die Fachgeschichte *DaF*Z* in Österreich in ihren wichtigsten Schritten dargestellt.

1. Die Vorphase 1770–1945

Bereits im 18. Jahrhundert wurden im Zuge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in der Habsburgermonarchie auch Sprachregelungen getroffen, die innerhalb des Vielvölkerstaates bei aller Offenheit im Umgang mit der Mehrsprachigkeit dem Deutschen eine besondere Position zuwiesen. Zwar wurde in den Elementarschulen in der jeweiligen Landessprache unterrichtet, die höhere Bildung (an Gymnasien und v. a. auch an den Universitäten, wo Deutsch 1774 Latein als Sprache der Lehre ablöste) aber erfolgte zunehmend in der deutschen Sprache, weshalb Lehrkräfte sowohl die Landessprache als auch die deutsche Sprache beherrschen mussten und das „Methodenbuch" für Lehrende auch „Anweisungen zum fremdsprachlichen Unterricht" enthielt (vgl. Eder 2006:49).

Die Regelungen zu Sprachenrechten aber auch zur Vermittlung des Deutschen in der Österreich-Ungarischen Monarchie betrafen innerstaatliche Einrichtungen von Schulen über Gerichte bis hin zum Militär, das beispielsweise im Ersten Weltkrieg 1915 ein *Hilfsbüchlein zum Erlernen der deutschen Sprache für verwundete Soldaten anderer Nationalitäten* herausgab, das von kurzen methodischen Anregungen („Wort an den Lehrer") eingeleitet wird. Da der Vielvölkerstaat keine Kolonien hatte und auch der wirtschaftliche Fokus auf Mitteleuropa lag, befasste man sich bis 1918 weder mit der Vermittlung des Deutschen in anderen Ländern noch gründete man Auslandsschulen. Lediglich im Lazaristenkloster St. Georg in Istanbul wurde 1883 neben dem schon bestehenden Krankenhaus eine Schule eröffnet, heute bekannt unter dem Namen St. Georgs-Kolleg, geführt von der Ordensgemeinschaft der Lazaristen. Weitere Auslandsschulen gründete Österreich erst 1959 in Guatemala und später in den 1990er Jahren in den MOE-Staaten.

Hier sehen wir in der Fachentwicklung einen deutlichen Unterschied zum Deutschen Reich, das bereits 1878 als privaten Verein, der aber öffentlich gefördert wurde, den Reichsschulfond einrichtete, welcher als Startschuss an 15 Schulen Lehrende entsandte und bis 1914 etwa 900 Schulen (v. a. in Lateinamerika für deutschsprachige Minderheiten) betreute. Auswanderer nach Übersee gab es in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zwar auch aus Österreich zahlreiche, ein eigenes Betreuungsprogramm wurde für sie von staatlicher Seite aber nicht initiiert.

Auch nach dem Zerfall der Habsburgermonarchie 1918 lag der Fokus des Interesses bei den Nachfolgestaaten. Dies betraf einerseits die deutschsprachigen Minderheiten, hier vorrangig in Südtirol, aber auch für Studierende aus den Nachfolgestaaten

blieb in der Zwischenkriegszeit Österreich durchaus ein attraktives Zielland, immerhin waren 1923/24 ein Drittel aller Hörer*innen Ausländer*innen, davon 19 % mit nicht deutscher Muttersprache (vgl. Muhr 2001:98). Zwar dürften die meisten dieser Studierenden über ausgezeichnete Deutschkenntnisse verfügt haben, trotzdem zielte die erste Institutionalisierung im Bereich von *DaF*Z* vermutlich auf diese Zielgruppe: 1922 wurden die „Wiener Internationalen Hochschulkurse" gegründet, die von Anfang an auch „Deutsche Sprachkurse für Ausländer" anboten (Boeckmann 2010:74).

Weitere Einrichtungen, die sich gezielt mit der Vermittlung des *DaF*Z* befassen, kennen wir aus der Zwischenkriegszeit für Österreich nicht, das Fach spielt also in der Sprachen- und Bildungspolitik keine eigenständige Rolle, eine Position, die sich in Österreich noch lange Zeit erhalten wird. In der Weimarer Republik hingegen wurden 1925 die Deutsche Akademie (als Vorläuferinstitution des Goethe-Instituts) und der DAAD gegründet, erste Initiativen einer Institutionalisierung von *DaF*Z*.

2. Die Phase des wachsenden Bedarfs und der fehlenden Strukturen

Nach der Zeit des Nationalsozialismus, der auch die Sprachenpolitik seinen rassistischen Zielen unterordnete, kam es in Österreich zu einem ersten Akt der sprachlichen Abgrenzung, indem 1951 erstmals das Österreichische Wörterbuch erschien. Dieses legte als erste eigenständige Codifizierung auch den Grundstein für die besondere Rolle, die die Plurizentrik für das Fach *DaF*Z* bei seiner späteren, langsamen Entstehung in Österreich spielte und heute noch spielt.

Ein erster Bedarf das Deutsche auch aus fremdsprachiger Sicht zu unterrichten, entwickelte sich in den 60er Jahren, da die Tradition, dass sich zahlreiche Studierende aus den südosteuropäischen Ländern für ein Studium in Österreich interessierten, auch in der Zweiten Republik eine Fortsetzung fand. So betrug nach Muhr (2001:99) um 1960 der Anteil ausländischer Hörer*innen speziell in manchen technischen Studienrichtungen aber auch den Kunst- und Musikhochschulen bis zu 50 %, im Durchschnitt aller Universitäten lag der Anteil bei etwa 30 %. Die Reaktion der Rektorenkonferenz der österreichischen Universitäten kann als erste echte Institutionalisierung für *DaF*Z* gesehen werden, denn 1961 wurde der ÖAD (damals Österreichischer Auslandsstudentendienst) eingerichtet, der wiederum an verschiedenen Hochschulstandorten Vorstudienlehrgänge einrichtete. Das Ziel dieser Einrichtungen war es „ausländische Studierende bei ihrem Aufenthalt in Österreich zu unterstützen" (ÖAD 2007, zitiert in: Boeckmann 2010:74), indem Deutsch-Intensivkurse ebenso wie auch Ergänzungsprüfungen in verschiedenen Fächern angeboten wurden. Zwar hatten die dort tätigen Lehrkräfte aufgrund eines fehlenden Angebots keine einschlägige Ausbildung, trotzdem entwickelte sich diese Gruppe durch Fortbildungen und Auslandskontakte im Laufe der nächsten 20 Jahre quasi zur Kerngruppe der *DaF*Z*-Expert*innen in Österreich. 1971 jedoch, als die 3. Internationale Deutschlehrertagung in Salzburg[1] (ausgerichtet von den Internationalen Hochschulkursen) stattfand, stellt der DDR-Experte im Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) fest:

> „Bereits bei der Vergabe der Tagung nach Österreich war klar, daß Österreich weder finanziell noch personell (Arbeitsgruppenleiter) in der Lage sein würde, die Tagung völlig selbständig auszurichten. Die Arbeitsgruppenleiter mußten großteils von der DDR bzw. der BRD gestellt werden."[2]

Österreich fehlte es also noch an qualifizierten Fachkräften, da der Bereich *DaF*Z* speziell an den Germanistiken nicht verankert war.

Aber auch an den österreichischen Schulen entwickelt sich (vorerst noch langsam) die Nachfrage nach einer gezielten Förderung von Kindern anderer Erstsprachen, da seit dem Raab-Olah-Abkommen 1961, einem Anwerbeabkommen für Arbeitskräfte, mit den sog. Gastarbeitern auch ihre Familien zu- bzw. nachzogen. In mehreren Schulversuchen (einer Möglichkeit rasch auf veränderte Bedingungen reagieren zu können), wurden z. B. in sog. „bunten Klassen" die Kinder mit anderen Erstsprachen zusammengefasst oder unterschiedliche Formen von Förder- und Zusatzunterricht angeboten (vgl. Muhr 2001:100). Als Lehrende setzte man in diesen bunten Klassen Angehörige der slowenischsprachigen Minderheit[3] ein, da sie aufgrund ihrer Zweisprachigkeit als geeignet für diesen *DaZ*-Unterricht schienen (Boeckmann 2010:74). Andere Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende wurden nicht gesetzt, nicht zuletzt, da man in Österreich lange Zeit die Arbeitsmigration nach dem Rotationsprinzip abwickeln wollte, demzufolge auch die Kinder nach einigen Jahren wieder zurück in ihre Heimat ziehen sollten. Diese konsequente Leugnung der österreichischen Politik, Österreich als Einwanderungsland zu sehen, spiegelt sich bis heute im Umgang der Schulen und Bildungspolitik mit der mehrsprachigen Realität. Letztlich ist auch die späte akademische Verankerung des Faches *DaF*Z* und die späte breitere institutionelle Verankerung eine Folge dieser Sprachenpolitik.

Besonders deutlich wird diese eigenwillige Genese durch die Tatsache unterstrichen, dass das erste echte fachliche Zentrum in Österreich keine offizielle Institution war, sondern ein Verein. Im ÖDaF (gegründet als Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache heute Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) gelang es einer größeren Gruppen von Expert*innen, die bislang eher als Einzelkämpfer*innen aktiv waren und ihre Expertise durch Auslandskontakte und praktische Lehrerfahrungen aufbauten, ab 1984 ein Netzwerk mit einschlägigen Fortbildungen und einem fachlichen Publikationsorgan (ÖDaF-Mitteilungen) einzurichten, das auch sprachenpolitisch einen entscheidenden Einfluss erhalten sollte.

Ein erster Ausbildungslehrgang für *DaF*Z* wurde zwar bereits 1978 in Klagenfurt am Institut für Germanistik eingerichtet und dort Mitte der 1980er Jahre auch ein erster Dienstposten für *DaF* geschaffen (vgl. Faistauer 2009:102–103), aber eine Vernetzung der Aktivitäten und Expert*innen fehlte bis zur Gründung des ÖDaF fast vollständig. Vorstufen finden sich über zunehmende gemeinsame Auslandskontakte (vorerst vorrangig mit der DDR aber auch mit der BRD) und v. a. wiederum auf der IDT[4] 1977 in Dresden, wo sich österreichische *DaF*Z*-Lehrende aus den Bundesländern erstmals zusammentaten und einen künftigen Austausch vereinbarten (vgl. Sorger 2012:116).

Bis Mitte der 1980er Jahre war der Bedarf an *DaF*Z*-Kräften in qualifizierten Kursen aber v. a. auch in der Aus- und Fortbildung in mehreren Bereichen gestiegen, zu den Vorstudienlehrgängen und Hochschulkursen kam eine steigende Zahl von Auslandslektor*innen (1983/84 waren es 60 Lektor*innen)[5], die ohne nennenswerte *DaF*Z*-Ausbildung ins Ausland entsandt wurden, ebenso wie die Sprachassistent*innen und die Österreichischen Lehrenden an Schulen im Ausland (1983/84 waren es 91)[6] und Lehrende in Sprachkursangeboten einzelner österreichischer Kulturinstitute. Zu diesen gestiegenen Auslandsaktivitäten kam im Inneren ein migrationsbedingter höherer Bedarf in der Erwachsenenbildung und im schulischen Bereich. Hier versuchte man ein Team-Teaching-Konzept (Begleitlehrer*innen) und bot in der Lehrendenbildung für die Pflichtschule immerhin vermehrt Fortbildungen sowie das Wahlfach „Interkulturelles Lernen" und einen ersten Lehrgang zur „Ausländerpädagogik" an (vgl. Muhr 2001). In der Erwachsenenbildung reagierte die VHS (Volkshochschule)

mit ersten Aus- und Fortbildungskursen für Trainer*innen. Zusätzlich war bereits eine gewisse facheinschlägige Publikationstätigkeit zu verzeichnen, begleitet von der Erstellung von Unterrichtsmaterialien mit Österreichbezug (Saxer 1989 zitiert in Böckmann 2010:75). Als zentraler Mangel aber wurde die fehlende universitäre Verankerung einer DaF-Lehrenden-Ausbildung und die damit einhergehende Forschung angesehen. Ab 1985 arbeitete die österreichische Gesamtstudienkommission Germanistik an einem gemeinsamen Curriculum eines entsprechenden Studienganges, das jedoch nie umgesetzt wurde. Andererseits stellten diese Vorarbeiten einen wichtigen Beitrag zur Integration der 1993 und 1995 gegründeten Lehrstühle in die Germanistik dar.

Eine Koordination aller *DaF*Z*-Aktivitäten und ein fachliches Zentrum fehlten in Österreich demnach in den 80er Jahren, was auch damit erklärt werden kann, dass Sprachenpolitik (übrigens bis heute) in Österreich nicht als selbständiges Politikfeld gesehen wird und entweder der (auswärtigen) Kulturpolitik, der Bildungspolitik oder der Integrationspolitik untergeordnet wird. Expert*innen kritisieren diese Situation seit jeher, sie fordern in Stellungnahmen und Thesen einen nationalen Sprachenrat oder eine längerfristig geplante und koordinierte Sprachenpolitik (vgl. Sorger 2012:111–112).

Zur eigentlichen Triebfeder des Faches, dem es auch gelang, die Bildungspolitik von der Notwendigkeit der universitären Verankerung von *DaF*Z* zu überzeugen, wurde – wie erwähnt – erst der ÖDaF, der nicht zuletzt durch einen Impuls von außen entstand: Auf der IDT 1983 in Budapest vereinbarten – bestärkt und unterstützt durch den IDV – 30 österreichische Fachvertreter*innen die Gründung des ÖDaF, der nach der Ausarbeitung der Statuten 1984 als Verein eingetragen wurde (vgl. Faistauer 2009:99). Die Verbandsvertreter*innen wurden sofort in das internationale Netzwerk eingebunden und zu einschlägigen Projekten und Fortbildungen eingeladen. Parallel dazu erfolgte eine intensive Kontaktnahme mit der österreichischen Politik durch den IDV, der eine offizielle Vertretung Österreichs im Internationalen Verband anstrebte (die übrigens bis heute nach wie vor nur auf Projektebene gesichert ist, die Entsendung der Expertin erfolgt seit 1991 über den ÖDaF) und dadurch zur Bewusstseinsbildung beitrug, wie wichtig das Fach im Bildungskontext ist. Aber erst mit der Ausrichtung der IDT 1989 in Wien konnte nachdrücklich auf diesen Bedarf verwiesen werden, der in der Vorbereitungsphase auch in den zuständigen Ministerien auf entsprechendes Verständnis stieß. Bei der Eröffnung der Tagung sagten der damalige Bundeskanzler und die Unterrichtsministerin die Gründung eines Lehrstuhls zu,[7] der nach einem entsprechenden Vorlauf schließlich 1993 mit Hans-Jürgen Krumm besetzt wurde.[8] 1995 folgte ein zweiter Lehrstuhl in Graz (Paul Portmann-Tselikas).

3. Die Phase der Institutionalisierung und Professionalisierung

Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs sah sich Österreich einer starken Nachfrage nach facheinschlägigen Kooperationen, Materialien, Stipendien und Expert*innen für Fortbildungen gegenüber. Einerseits erhofften viele Partnerländer, dass Österreich das Vakuum, das der Wegfall der DDR als eigenständiger Staat in der Fachdiskussion ebenso wie z. B. bei Stipendien oder Fortbildungsprogrammen hinterlassen hatte, auffüllen könnte, andererseits versuchten gerade die Nachbarländer durch Besinnung auf alte Verbindungen und gemeinsame Traditionen eine neuen Zusammenarbeit zu initiieren. Auch für Österreich waren diese neuen Kooperationen eine große Chance, die auch auf der Ebene der auswärtigen Sprachenpolitik aufgegriffen wurde. So kam es in den 1990er Jahren zu einer Welle von Gründungen einschlägiger Institutionen, teils selbständig, teils als ausgelagerte Vereine von Ministerien, teils als Dienststellen innerhalb der Mi-

nisterien. Verstärkt wurden die Initiativen noch ab 1995 durch den EU-Beitritt Österreichs. Dem Ruf nach einer koordinierten und geplanten Sprachenpolitik mit einem gemeinsamen Zentrum lief dies zwar zuwider (in den 1990 Jahren engagierten sich das Außen-, das Wissenschafts-, das Unterrichts- und das Innenministerium explizit im Bereich von *DaF*Z*), andererseits wurden zahlreiche Handlungsfelder durch diese Institutionen professionalisiert und/oder strukturiert. Aus dieser Zeit stammen Institutionen wie das Österreich Institut (1997), das Referat „Kultur und Sprache" (1990, das landeskundliche Materialien entwickelt und Fortbildungsseminare für Deutschlehrer*innen aus aller Welt anbietet), das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD, 1994), KulturKontakt Austria (1990, Internationale Lehrerfortbildung) und die Österreich-Kooperation (1993, Betreuung der Auslandslektorate und der Sprachassistent*innen). Einige dieser Einrichtungen bestehen bis heute oder sind in größeren Einheiten fusioniert (heute meist OeAD, bei dem aktuell zahlreiche *DaF*-Agenden gebündelt werden).

Parallel zu diesem aufblühenden internationalen Engagement werden für Österreich aber in den 1990er Jahren und verstärkt noch seit der Jahrtausendwende Fragen der Migration und Integration drängend, was sich u. a. 2002 in der Beauftragung des Integrationsfonds mit der Durchführung von Sprachkursen und -prüfungen sowie zunehmend auch mit der Erstellung von Material und der Durchführung von Fortbildungen ebenso ausdrückt, wie auch mit einer eigenen Abteilung im Bildungsministerium für die Sprachförderung, der Ausformulierung von Curricula für alle Schulstufen- und -typen bis hin zur kürzlich erfolgten Einführung der Deutschförderklassen. Parallel dazu erfolgt schrittweise eine stärkere Verankerung von *DaF*Z* und der Durchgängigen Sprachbildung in der Lehrendenausbildung an allen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

Die zentrale Voraussetzung für die Etablierung des Faches in den genannten Bereichen aber war die bereits erwähnte Einrichtung der beiden Lehrstühle in Wien und Graz, die nicht nur immer stärker zu einer qualifizierte Lehrendenausbildung für Schulen und die Erwachsenbildung beitrugen, sondern v. a. bei nationalen und internationalen Projekten und Konferenzen ebenso eine prägende Rolle spielten als auch im Bereich der Forschung zu einem Professionalitätsschub im *DaF*Z*-Bereich in Österreich führten. Zahlreiche Funktionsträger*innen in den zwischenzeitlich etablierten Institutionen und tertiären Bildungseinrichtungen sind Absolvent*innen der Lehrstühle, viele davon Dissertant*innen. Dies gilt auch für Schlüsselaufgaben bei der kommenden IDT 2022, die wiederum in Wien stattfinden wird und an der die hohe Zahl qualifizierter Fachkräfte aus Österreich ein deutliches Bild der Entwicklung gibt.

Das Fach befasst sich heute mit gesellschaftspolitisch höchst relevanten Themen und konnte sich in der Bildungspolitik zentral positionieren. Dazu haben auch gewisse Grundprinzipien beigetragen, die von der Fachkommunität immer vertreten wurden. Hierzu gehören laut Krumm (2017) die forschungsbasierte Lehre, die ständige Zusammenarbeit mit Nachbardisziplinen, die Verortung von *DaF*Z* im Kontext der Mehrsprachigkeit sowie die Vertretung des DACH-Konzeptes und des plurizentrischen Ansatzes. Begleitet werden diese Grundsätze von einem ausgeprägten sprachenpolitischen Bewusstsein, das auch klare Stellungnahmen zu bildungspolitischen Entscheidungen und ihren Konsequenzen beinhaltet.

Diese Parameter finden sich in diesem Heft in den Präsentationen der heute aktiven Institutionen wieder und werden in einzelnen Fachartikeln vertiefend beleuchtet.

Anmerkungen

1 Nach München 1967 und Leipzig 1969
2 BArch_DR-2_25357 (Bericht über die Teilnahme an der 3. IDT, Salzburg) S. 2 – zitiert in Sorger (2012:115)
3 In Österreich gibt es seit 1919 verfassungsrechtlich geschützte autochthone Minderheiten (Slowenen, Burgenlandkroaten, Ungarn, Slowaken, Tschechen, Roma und seit 2005 auch Gebärdensprecher*innen), von denen speziell die Slowenen in Kärnten bilinguale Schulen und eine bilinguale Lehrendenausbildung aufbauten.
4 Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
5 Die Zahlenangaben entstammen interessanterweise keiner österreichischen Quelle, sondern dem Bericht der deutschen Sprache in der Welt 1985, der penibel auflistet, welche Aktivitäten die Österreichische Auswärtige Kulturpolitik in Bezug auf DaF in dieser Zeit setzte (Bundesregierung 1985:25–26 zitiert in Sorger 2012:118).
6 Bundesregierung 1985:25–26 zitiert in Sorger 2012:118
7 „Auf diesem Gebiet hat Österreich noch einiges nachzuholen, einerseits was die Sprachpräsentation im Ausland betrifft, aber auch in der Entwicklung der Grundlagenforschung in Österreich" (Kanzler Vranitzky – zitiert in Sorger 2012:120).
8 Bereits 24 Jahre davor wurde 1969 in Leipzig (DDR) der erste DaF-Lehrstuhl im deutschsprachigen Raum eingerichtet und mit Gerhard Helbig besetzt, 1978 folgte in München (BRD) der Lehrstuhl von Harald Weinrich.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 1 der Literaturliste.

Status quo von *DaF*Z* in Österreich

von ***Sandra Reitbrecht & Hannes Schweiger***

Möchte man einen Überblick über den Status quo von *DaF*Z* in Österreich geben, so gilt es vorab zu berücksichtigen, dass sich hinter dem Terminus unterschiedliche Begriffsdimensionen und Handlungsfelder verbergen, die voneinander zu unterscheiden sind, zugleich aber auch Berührungspunkte zueinander und Schnittmengen miteinander aufweisen. So ist *DaF*Z* zum einen Wissenschaftsdisziplin, zum anderen aber auch gesellschaftliche Realität in Österreich, woraus sich weitere (außeruniversitäre) Handlungsfelder ergeben, die im öffentlichen Bereich wiederum bestimmten politischen Rahmenbedingungen unterliegen.

Wir nähern uns der Frage nach dem Status quo von *DaF*Z* in Österreich daher zunächst auf Ebene der Rahmenbedingungen, wobei wir gezielt auf die gesellschaftliche Realität sowie fachliche, politische und spezifisch curriculare Rahmenbedingungen eingehen, geben dann einen Einblick in das Feld der Akteur*innen von *DaF*Z* in Österreich und wechseln abschließend auf die inhaltliche Ebene und stellen aktuelle inhaltliche Schwerpunkte in den Handlungsfeldern zu *DaF*Z* dar.

1. Rahmenbedingungen

Als Wissenschaftsdisziplin kann *DaF*Z* in Österreich zwar nach wie vor als junges, zugleich aber auch als institutionell verankertes Fach verstanden werden. So gibt es am Institut für Germanistik der Universität Wien einen Fachbereich *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, an der Universität Graz ein Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung, zudem an weiteren Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Personen oder Arbeitseinheiten mit einer Schwerpunktsetzung auf *DaF*Z* sowie außeruniversitäre Player (z. B. maiz – Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen, lernraum.wien der Wiener Volkshochschulen; s. auch Akteur*innen). Ebenso spiegelt die institutionelle Verankerung des Faches seinen interdisziplinären Charakter wider: So finden sich auch beispielsweise an linguistischen oder bildungs-/erziehungswissenschaftlichen universitären Instituten Personen, die sich in Lehre und Forschung mit Fragen zu *DaF*Z* beschäftigen.

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Realität und Relevanz von *DaF*Z* in Österreich

können verschiedene Zahlen und Größen ein detaillierteres Bild zeichnen helfen: So lebten im Jahr 2019 circa 2,07 Millionen Menschen „mit Migrationshintergrund" in Österreich, wobei in statistischen Erhebungen in Österreich die Zuschreibung „mit Migrationshintergrund" erfolgt, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden (vgl. Statistik Austria 2020a:24 f.). Dies entspricht 23,7 Prozent der österreichischen Gesamtbevölkerung, wobei die Werte nach Bundesländern zwischen 12,2 Prozent im Burgenland und 45,9 Prozent in Wien stark schwanken (vgl. Statistik Austria 2020a:108). Deutsch ist also für viele in Österreich lebende Personen Zweit*Fremdsprache, auch wenn aus den genannten Zahlen keine eindeutig gesicherten Rückschlüsse auf die sprachliche bzw. mehrsprachige Lebenswelt gezogen werden können – so leben Personen der hier erfassten Gruppe teils bereits nämlich seit mehreren Jahrzehnten in Österreich, die größte Gruppe der Personen „mit Migrationshintergrund" stellen seit mehr als zehn Jahren deutsche Staatsangehörige dar (vgl. Statistik Austria 2020a:30). Abgesehen von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sind für Österreich auch die Sprachen der autochthonen Minderheiten kennzeichnend, die sich auf bestimmte Regionen konzentrieren: Slowenisch in Kärnten und in kleinen Teilen der südlichen Steiermark; Ungarisch, Burgenlandkroatisch und Romanes vorwiegend im Burgenland, Tschechisch und Slowakisch in Wien. Darüber hinaus ist seit 2005 auch die österreichische Gebärdensprache gesetzlich anerkannt und in der Verfassung verankert (vgl. Wohlfarter 2019).

Detailliertere Daten zu Sprachen und Sprachenverwendung liegen zu einzelnen Personengruppen vor, am umfassendsten zu Schüler*innen. Diese Zahlen ermöglichen somit für die Relevanz und Realität von *DaF*Z* an österreichischen Schulen eine Konkretisierung des Bildes: So nannten im Schuljahr 2018/19 26,6 % der Schüler*innen an österreichischen Schulen nicht Deutsch als erste Sprache, die sie im Alltag gebrauchen. In den Volksschulen (1.–4. Schulstufe) lag der Prozentwert über diesem Durchschnittswert aller Schultypen, nämlich bei 31,0 Prozent. Bei allen weiterführenden Schultypen der Sekundarstufe I und II zeigt sich der selektive Charakter des österreichischen Schulsystems: Die Werte unterliegen zwischen den einzelnen Schultypen (Neue Mittelschule versus gymnasiale Unterstufe ab der 5. Schulstufe auf der Sekundarstufe I sowie Schultypen der Sekundarstufe II ab der 9. Schulstufe mit bzw. ohne Matura als Schulabschluss) durchaus größeren Unterschieden (vgl. Statistik Austria 2020a:46). Die Aussagekraft dieser Zahlen ist allerdings beschränkt, denn sie geben nur wenig Auskunft über die tatsächlichen Sprachgewohnheiten von mehrsprachig sozialisierten Kindern und Jugendlichen. Vielmehr sind diese Statistiken Ausdruck eines monolingualen Paradigmas und bilden nicht die mehrsprachige Alltagsrealität ab (vgl. verbal 2019; Lehner 2020). Für den Hochschulbereich kann ebenfalls festgehalten werden, dass die Gruppe der in Österreich Studierenden durch Internationalität gekennzeichnet ist. So studierten im Wintersemester 2019/20 beispielsweise über 100.000 ausländische Studierende an österreichischen Universitäten und Hochschulen. Das sind mehr als ein Viertel aller Studierenden (vgl. Statistik Austria 2020b:online). Nicht erfasst wurde dabei allerdings die Zahl Studierender aus anderen deutschsprachigen Ländern, sodass auch hier über die sprachliche Lebenswelt der genannten Personengruppe nur eingeschränkt Aussagen gemacht werden können.

Betrachtet man vor dem Hintergrund der soeben knapp anhand ausgewählter Zahlen skizzierten gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und Migrationsgesellschaft in Österreich politische Rahmenbedingungen, die den Bereich des Deutschlehrens und -lernens betreffen, so gilt es die Situation schulischen (Sprachen-)Lernens von jener in der Erwachsenenbildung bzw. auch im Hochschulbereich zu unterscheiden.

Für den Erwachsenenbildungsbereich in Österreich kann aus curricularer Sicht festgehalten werden, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) mit seinen sechs Niveaustufen für das Lehren und Lernen von Sprachen sowie das Testen von Sprachkompetenzen sehr breite Anwendung findet, und das in Kursen sowohl für *DaZ* (z. B. vom Arbeitsmarktservice geförderte Angebote) als auch *DaF* (z. B. Sommersprachkursangebote im Rahmen von Kurzzeitaufenthalten in Österreich). Für *DaZ*-Sprachlernsituationen markiert das Jahr 2006 einen Wendepunkt sowie einen Startpunkt für eine Vielzahl politischer Maßnahmen, die unter dem Schlagwort Integrationsvereinbarung (Republik Österreich 2005) Deutschkompetenzen und damit auch das Deutschlehren und -lernen immer stärker für migrationspolitische Zwecke instrumentalisieren, dabei u. a. auch in die Zulassungsbestimmungen an Hochschulen eingreifen (Fremdenrechtsänderungsgesetz 2018) sowie auch Sanktionen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte (z. B. Kürzungen staatlicher Leistungen) an den Sprachlernprozess/-fortschritt knüpfen und den Spielraum für nicht-staatliche oder vom Staat unmittelbar abhängige Institutionen der Erwachsenenbildung massiv einschränken (siehe den Beitrag von Angelika Hrubesch & Verena Plutzar in diesem Heft).

Für die aktuelle Situation des Deutschlernens an österreichischen (Pflicht-)Schulen fanden im Jahr 2018 vergleichbar einschneidende Veränderungen statt: Gab es bis dahin ein durchaus flexibles System für die Deutschförderung im schulischen Bereich, welches erlaubte, Formate additiver und integrativer Sprachförderung schulstandortspezifisch abzuwägen und umzusetzen, so wird der Bereich der schulischen Deutschförderung seit dem Schuljahr 2018/19 (Übergangsjahr) bzw. 2019/20 (verpflichtende Umsetzung) strikt nach Prinzipien einer additiven Sprachförderung geregelt: Schüler*innen mit geringeren Deutschkenntnissen müssen sich (bei der Schuleinschreibung) einem zuweisungsdiagnostischen Verfahren, dem sogenannten MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), stellen. Die Ergebnisse bei dieser Testung entscheiden darüber, ob ein*e Schüler*in den Unterricht in einer Regelklasse (ggf. mit einem unterstützenden Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden) oder in einer sogenannten Deutschförderklasse (je nach Schultyp 15 bis 20 Wochenstunden) besucht. Nach jedem Semester absolvieren die betroffenen Schüler*innen erneut die Testung mit dem MIKA-D, die Ergebnisse aus diesem Test entscheiden über den weiteren Verbleib in den genannten Fördermaßnahmen bzw. einen Wechsel in eine Regelklasse (vgl. zu diesen sowie weiterführenden Informationen die Homepage „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse“ des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, online). Seit ihrer Einführung stehen die Deutschförderklassen in der Kritik, sowohl vonseiten der Forschung als auch durch Eltern, Lehrer*innen und Schulleitungen (vgl. Wildemann 2019). Kritisiert wird, dass kein schulautonomer Spielraum mehr für die Gestaltung von Deutschfördermaßnahmen existiert und somit nicht auf die standortspezifischen Gegebenheiten eingegangen werden kann. Zudem wurden die Ergebnisse internationaler Forschung zu Sprachfördermaßnahmen nicht berücksichtigt, die integrative Modelle als erfolgreicher und nachhaltiger ausweisen. Weiters wird moniert, dass die Einführung der Deutschförderklassen kurzfristig, ohne Evaluierung der zuvor existierenden Maßnahmen und ohne angemessene Einbeziehung von Forschung und von Vertreter*innen der verschiedenen schulischen Ebenen erfolgte. Sie sind zudem Ausdruck eines defizitorientierten Blicks auf mehrsprachige Schüler*innen, auch wenn die Bezugnahme auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen für Deutschförderklassen verankert ist. In diesen 2018 erstellten Lehrplänen wird

neben der Betonung eines handlungsorientierten Zugangs zum Deutschlernen auch die Verschränkung von sprachlichem und fachlichem Lernen und die Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern hervorgehoben. Es bestehen allerdings erhebliche Zweifel an der Umsetzbarkeit der vorgegebenen Zielsetzungen angesichts der mangelhaften Rahmenbedingungen. Neben einer starken und weitgehend unflexiblen Reglementierung des schulischen Deutschlernens bedeuten diese noch relativ jungen Maßnahmen (vgl. Fleck 2019 zur Entwicklung seit den 1990er Jahren) aber auch eine weitere Verstärkung des segregativen Charakters des österreichischen Schulsystems, welches im internationalen (bzw. europäischen) Vergleich auch unabhängig von dieser aktuellen Maßnahme bereits als durchaus segregatives und selektives System verstanden werden kann (vgl. Herzog-Punzenberger 2017a, 2017b). Die konkrete Wirksamkeit bzw. Auswirkungen dieser bildungspolitischen Maßnahmen im Bereich der Deutschförderung lassen sich zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht umfassend und empirisch fundiert darstellen (vgl. Kast/Schwab 2020; Schweiger/Müller i. Dr.; Gitschthaler/Kast/Corazza/Schwab i. Dr.). Zu bedenken gilt es jedenfalls, dass für Österreich in nationalen wie internationalen Bildungsstudien unverändert Leistungsunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler*innen sowie auch nach dem sozioökonomischen Status belegt sind, wobei dem Faktor Bildungshintergrund der Eltern und sozioökonomischer Status hier das stärkste Gewicht zukommt (vgl. Wallner-Paschon et al. 2017:56, 68; Suchań et al. 2019:74, 77–79).

Der weiterhin dominante monolinguale Habitus des österreichischen Schulsystems mit einer starken Fokussierung auf die Unterrichtssprache Deutsch und einer Marginalisierung der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen zeigt sich auch am niedrigen Stellenwert des sog. muttersprachlichen Unterrichts (in Deutschland zumeist als Herkunftssprachenunterricht bezeichnet). Im Schuljahr 2015/16 waren österreichweit 404 Lehrer*innen österreichweit im muttersprachlichen Unterricht tätig, den 32 906 Schüler*innen besuchten (Garnitschnig 2016: 6). Das entspricht etwas mehr als 10 % aller Schüler*innen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch angegeben haben. Fleck (2019:21) befürchtet mit Blick auf die Einführung der Deutschförderklassen, dass der muttersprachliche Unterricht „angesichts der Priorität, die dem Deutscherwerb eingeräumt wird, noch mehr als bisher ein ›Schattendasein‹ führen wird".

Die Ausbildung von Lehrer*innen für die Primarstufe und Sekundarstufe wurde in den vergangenen Jahren grundlegend reformiert und den Vorgaben des Bologna-Prozesses folgend auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Im Zuge dessen wurden die Lehrpläne für die Lehramtsausbildung auch inhaltlich reformiert, allerdings mit wenig zufriedenstellendem Ergebnis, was die Verankerung des Bereichs sprachliche Bildung betrifft. So stellen beispielsweise Barbara Schrammel-Leber et al. (2019:186) fest, dass „die Abdeckung dieses hochrelevanten Themas in der Ausbildung im Pflichtbereich auch in den Curricula der Pädagog_innenbildung neu noch immer mangelhaft ist". Die Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung in einer migrationsgesellschaftlich geprägten und mehrsprachigen Schule erfolgt in erster Linie in den Wahlbereichen des Lehramtsstudiums. Das entsprechende Angebot wird nur von einem kleinen Teil der Lehramtsstudierenden in Anspruch genommen. Große Bedeutung kommt in der Professionalisierung von Lehrkräften daher der Weiterbildung und entsprechenden Lehrgängen zu sprachlicher Bildung, *DaZ*, sprachbewusstem Unterricht u. Ä. zu. Die Pädagogischen Hochschulen haben in diesem Bereich ihr Angebot deutlich ausgebaut. Mit dem Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden" (ÖSZ 2014) wurde definiert,

welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen für Lehrer*innen essentiell sind, die in einem von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägten Unterrichtskontext tätig sind, mit dem Ziel, sprachliche Bildung in allen Fächern zu etablieren. Das *Kompetenzprofil DaZ* (BMBWF 2019) wurde 2018 entwickelt, um der Schulaufsicht und Schulleitungen eine Orientierung für die Einschätzung der Qualifikationen von Lehrkräften zu geben, und zugleich dient das Kompetenzprofil als Anhaltspunkt für die Weiterentwicklung der Angebote an den Pädagogischen Hochschulen.

Was die Ausbildung von Lehrkräften für den *DaF*Z*-Unterricht in der Erwachsenenbildung betrifft, fehlen nach wie vor Standards und Mindestanforderungen, die für eine weitere Professionalisierung dieses Arbeitsfeldes notwendig erscheinen (siehe den Beitrag von Michal Dvorecký in diesem Heft).

2. Akteur*innen

Das Fach *DaF*Z* (vgl. zu seiner Geschichte Krumm 2017) wurde in Österreich erst ab den 1990er Jahren zunächst an den Universitäten, später an den Pädagogischen Hochschulen, die 2007 aus den Pädagogischen Akademien (zuständig für die Ausbildung von Lehrer*innen an Allgemeinen Pflichtschulen) und Pädagogischen Instituten (zuständig für Fort- und Weiterbildung) hervorgingen, institutionell nachhaltig verankert. Zuvor waren in erster Linie die Volkshochschulen und Vorstudienlehrgänge der Universitäten sowie ab seiner Gründung 1984 der ÖDaF als Fachverband Orte des fachlichen Diskurses und der Professionalisierung des *DaF*Z*-Unterrichts (siehe den Beitrag von Brigitte Sorger in diesem Heft). 1993 wurde der Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien eingerichtet, auf den Hans-Jürgen Krumm berufen wurde; 1995 folgte die Besetzung eines Lehrstuhls für germanistische Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt *DaF* an der Universität Graz mit Paul Portmann-Tselikas. An der Universität Wien ist 2010 eine Professur für *DaZ* hinzugekommen, die derzeit mit İnci Dirim besetzt ist, und 2014 trat Karen Schramm die Nachfolge des ersten DaF-Lehrstuhlinhabers Hans-Jürgen Krumm an (vgl. Faistauer 2017). An der Universität Graz wurde 2019 das Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung unter der Leitung von Sabine Schmölzer-Eibinger eingerichtet, die bereits zuvor das Fach *DaF*Z* als Universitätsprofessorin für *DaZ* und Sprachdidaktik sowie als Leiterin des Universitätslehrgangs *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* vertrat und somit Paul Portmann-Tselikas nachgefolgt war. An der Universität Salzburg ist eine Professur für Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt *DaZ* zu verzeichnen, die derzeit mit Andrea Ender besetzt ist, während an der Universität Innsbruck mit Monika Dannerer zwar eine ausgewiesene Expertin im Fach *DaF*Z* als Professorin tätig ist, allerdings im Rahmen einer Professur für Germanistische Linguistik ohne weitere Schwerpunktsetzung in der Denomination. Auch an der Universität Klagenfurt ist *DaF*Z* an der Germanistik vertreten (vor allem durch die Leiterin des ÖSD, Manuela Glaboniat), allerdings nicht im Rahmen einer Professur verankert. An den insgesamt 14 Pädagogischen Hochschulen ist in den letzten Jahren eine klare Stärkung von DaZ und sprachlicher Bildung erkennbar, was sich auch in der Einrichtung entsprechender Stellen und Arbeitseinheiten widerspiegelt. Darüber hinaus wurde 2013 das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration, Mehrsprachigkeit (NCoC BIMM) im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums eingerichtet, um als Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit den Universitäten zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung beizutragen und Expertise und Angebote zusammenzuführen. Im Auftrag des Bildungsministeriums agiert auch das Österreichische Sprachenkompetenz-Zentrum (ÖSZ), das durch Fachtagungen, Fort- und Weiterbildungen, Un-

terrichtsmaterialien, Veranstaltungen und Wettbewerbe Lehrer*innen, Schulen und Schulbehörden „bei der Gestaltung und Weiterentwicklung einer zeitgemäßen und chancengerechten sprachlichen Bildung" unterstützt, „damit Kinder und Jugendliche motiviert und kompetent mit Sprachen umgehen können", so die Eigendefinition seiner zentralen Zielsetzung (ÖSZ 2020).

Mit Blick auf die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache außerhalb Österreichs spielt das Österreich Institut als „Einrichtung der Republik Österreich zur Durchführung von Deutschkursen im Ausland sowie zur Förderung des kulturellen Austauschs" (ÖI 2020) mit 10 Standorten in Europa und Russland eine wichtige Rolle. Der Österreichische Austauschdienst OeAD befindet sich ebenfalls im Eigentum der Republik Österreich und versteht sich als „zentrale Servicestelle für europäische und internationale Mobilitäts- und Kooperationsprogramme in Bildung, Wissenschaft und Forschung" (OeAD 2020). Angesiedelt ist dort neben dem Lektoratsprogramm, das der Sprach- und Kulturvermittlung an weltweit derzeit 97 Standorten dient, auch das *DaF*-Auslandspraktikum für Studierende des Faches *DaF*Z* an österreichischen Universitäten mit derzeit rund 60 Praktikumsplätzen weltweit. Der OeAD unterstützt zudem das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Programm „Weltweit unterrichten", unter dessen Dach unterschiedliche Mobilitätsprogramme angeboten werden und das daher ebenfalls wichtige Akzente in der Vermittlung des *Deutschen als Fremdsprache* setzt: Dazu gehören das Sprachassistenzprogramm, Kurzzeitaufenthalte im Ausland für Lehrer*innen sowie die Entsendung österreichischer Auslandslehrer*innen an insgesamt acht österreichische Auslandsschulen.

Im Vergleich zu Deutschland ist die Förderung des Sprachunterrichts in der österreichischen Auslandskulturarbeit von nachrangiger Bedeutung. Rudolf de Cillia (2019:48) stellt daher fest, „dass es an einer bewussten Sprachförderpolitik für die deutsche Sprache mangelt und Sprachenpolitik eher als Begleiterscheinung von Auslandskulturpolitik betrieben wird." In der Fortbildung für *DaF*-Lehrende weltweit spielte das Referat und später Programm „Kultur und Sprache" im BMBWF (aktuell betreut vom OeAD) seit den 1990er Jahren eine zentrale Rolle durch die Erstellung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien, die Durchführung von Fortbildungsseminaren in Österreich für Deutschlehrende aus aller Welt und von so genannten Österreich-Tagen als Fortbildungsveranstaltungen in Verbindung mit Lesungen, Konzerten und anderen Kulturveranstaltungen. 2008/9 wurde von der damaligen Leiterin von „Kultur und Sprache", Gertrude Zhao-Heissenberger, die Arbeitsgruppe zur Vernetzung österreichischer Auslandsaktivitäten im *DaF*-Bereich (AVADaF) gegründet, die seither dem Austausch der unterschiedlichen Akteur*innen in diesem Feld dient. Schon Ende der 1990er Jahre bildete sich eine Arbeitsgruppe aus Vertreter*innen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, die sich der Umsetzung der 1990 verabschiedeten ABCD-Thesen zur Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des gesamten amtlich deutschsprachigen Raumes in der Aus- und Fortbildung, im Unterricht und in der Erstellung von Lehrmaterialien verschrieb. 2007 wurde die Initiative im Rahmen der neu gegründeten DACHL-Arbeitsgruppe wieder aufgenommen, die aus Vertreter*innen des IDV, der Fachverbände in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Liechtensteins und von Mittlerorganisationen wie dem Goethe Institut, dem DAAD oder dem Referat „Kultur und Sprache" bestand. Die DACHL-Arbeitsgruppe verabschiedete das DACH-Prinzip, organisierte Fachveranstaltungen, koordinierte Aktivitäten im Sinne des DACH-Prinzips und entwickelte sich zum DACHL-Gremium im Auftrag des IDV weiter (siehe den Beitrag von Julia Ruck in diesem Heft). Weitere wichtige

Akteur*innen sind die Vorstudienlehrgänge, die mit den Studienkollegs in Deutschland vergleichbar sind und der Vorbereitung internationaler Studierender auf ein Studium an einer Universität in Österreich dienen. Sprachenzentren an Universitäten bieten neben anderen Sprachkursen vor allem auch Deutschkurse an, ebenso wie Fachhochschulen für ihre Studierenden (vgl. den Überblick in: de Cillia 2019).

Abgesehen von staatlichen Institutionen sind auch Verbände und Vereine wichtige Akteure im Feld *DaF*Z*, allen voran der 1984 in Folge der IDT 1983 in Budapest gegründete Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, der die Fachzeitschrift *ÖDaF-Mitteilungen* herausgibt, die seit 2014 im Peer-Review-Verfahren erscheint und nicht nur Schaufenster der *DaF*Z*-Forschung in Österreich ist, sondern der fachlichen Diskussion über die Grenzen Österreichs hinaus in einem größeren Kontext dient. Der ÖDaF bietet als Herausgeber dieser Fachzeitschrift und im Rahmen seiner Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen eine Plattform für fachlichen Austausch und Vernetzung und nimmt ebenso wie das Netzwerk Sprachenrechte und der Verband für Angewandte Linguistik (verbal) regelmäßig zu sprachen-, bildungs- und integrationspolitischen Entwicklungen Stellung. 2016 wurde der Verein Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik mit Sitz in Wien gegründet, der sich insbesondere macht- und hegemoniekritischen Fragen und einem internationalen Austausch zur Zweitsprachendidaktik unter der Perspektive der Migrationspädagogik widmet.

Eine in mehrfacher Hinsicht machtvolle Position nimmt der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) ein: Er ist als „Partner des Bundes in der Integrationsförderung" (Eigenbeschreibung laut ÖIF 2020) zentrale Instanz für die Umsetzung der aktuell geltenden Integrationsgesetze. Der ÖIF fungiert u. a. als Beratungsstelle für Migrant*innen, stellt Unterrichtsmaterialien für den DaZ-Unterricht her, entwickelt Curricula, zertifiziert Kursleiter*innen und Institutionen für den DaZ-Unterricht und führt selbst Kurse sowie Sprach- und Integrationsprüfungen durch. Daher lässt sich von einer „Monopolstellung" sprechen (Schröder/Haas 2018:342), die in der Fachwelt sehr kritisch gesehen wird, u. a. mit Blick auf das Prüfungswesen und die Umsetzung der gesetzlich verankerten Wertevermittlung für Drittstaatsangehörige und Asylberechtigte (vgl. Heft 1/2018 der ÖDaF-Mitteilungen: „Wertevermittlung im DaZ-Unterricht").

*DaF*Z*-Kurse werden in Österreich auch von zahlreichen privaten Instituten angeboten, von zentraler Bedeutung sind aber auch die Volkshochschulen und die Berufsförderungsinstitute (BFI), sowohl als Kursträger*innen als auch mit ihren jeweiligen Angeboten in der Aus- und Fortbildung für *DaF*Z*.

Seit 1994 besteht das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) als international anerkannte Institution zur Entwicklung und Durchführung von Deutschprüfungen, die am plurizentrischen Ansatz und am DACH-Prinzip orientiert sind und weltweit in rund 400 lizenzierten Institutionen in Österreich und außerhalb seiner Grenzen durchgeführt werden. Seine Gründung geht auf eine Initiative des ÖDaF im Rahmen einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Robert Saxer (Universität Klagenfurt) Anfang der 1990er Jahre zurück. Das ÖSD war über viele Jahre sowohl im *DaZ*- als auch im *DaF*-Bereich ein Akteur mit zentraler Bedeutung. Aufgrund der zunehmenden Monopolisierung durch den ÖIF wurde das ÖSD in jüngster Zeit im Bereich der Sprach- und Integrationsprüfungen in Österreich zurückgedrängt, bleibt international aber einflussreich.

3. Themen

Eine spezifisch österreichische Themenlandschaft für das Fach *DaF*Z* zu reklamieren, scheint wenig zielführend und den Blick auf größere Zusammenhänge zu verstellen. Zum einen sind die verhandelten Themen

und Schwerpunkte nämlich auf die Expertise und Spezialisierungen der in Österreich im Fach tätigen Personen zurückzuführen. So zeigen sich in Wien beispielsweise verstärkt Bestrebungen zu Curriculumsforschung/-entwicklung, Migrationspädagogik oder wissenschaftspropädeutischem Schreiben, in Graz Schwerpunktsetzungen zu Textkompetenz, literaler Kompetenz sowie einer literalen Didaktik. Zum anderen aber ist die Themenlandschaft zu *DaF*Z* in Österreich ein Kind ihrer Zeit und unterliegt den allgemeinen Entwicklungen im Fach *DaF*Z* in den deutschsprachigen Ländern und darüber hinaus, die allenfalls auf den österreichischen Kontext hin konkretisiert oder weiter spezifiziert werden. Die folgende Darstellung stellt ausgewählte Projekte, die sich in diesen größeren, deutlich über den nationalen Kontext hinausgehenden Zusammenhängen verorten lassen, vor. Die Vielfalt der Forschungs- und Entwicklungsarbeit kann damit allerdings nur unzureichend abgebildet werden. Ebenso sei auf eine beachtliche Zahl an Qualifikationsarbeiten (Masterstudiengänge, Dissertationen) zu *DaF*Z* verwiesen, die im Rahmen dieses Überblicks nicht in angemessener Weise Berücksichtigung finden kann.

Als Entwicklungen, die das Fach *DaF*Z* in Österreich prägen, können zunächst sehr allgemein eine stärkere Berücksichtigung von Fragen zum *Deutschen als Zweitsprache* in schulischer und Erwachsenenbildung als (durchaus verspätete) Reaktion auf die Migrationsgesellschaft und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, der anhaltende Einfluss des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001), vor allem für die Erwachsenenbildung, sowie weitere Instrumente europäischer Sprachenpolitik genannt werden. Hinsichtlich der Forschungsleistungen zeigt sich wie für viele Fach- und Sprachdidaktiken eine verstärkt empirische Ausrichtung auch innerhalb des Faches *DaF*Z*. Didaktische Konzepte werden nicht nur heuristisch fundiert entwickelt, sondern vermehrt auch einer Wirksamkeitsprüfung unterzogen (vgl. z. B. Akbulut/Schmölzer-Eibinger/Ebner 2020; Bushati/Ebner/Niederdorfer/Schmölzer-Eibinger 2019; Projekt LEELU). Zugleich gilt es aber anzumerken, dass die Forschungsförderung für angewandte Disziplinen wie *DaF*Z* in Österreich auf keine vergleichbaren Ressourcen zugreifen kann wie beispielsweise in Deutschland, wo das Bundesministerium für Bildung und Forschung innerhalb des Rahmenprogramms Empirische Bildungsforschung in Österreich so nicht bekannte Dimensionen an Fördergeldern (auch) für sprachdidaktische Forschungsbestrebungen zur Verfügung stellt (vgl. BMBF, online).

Für den schulischen Bereich prägen Fragen zur Angemessenheit und Wirksamkeit von Konzepten sprachlicher Bildung und Sprachförderung die fachliche Diskussion (z. B. Döll/Kasberger 2019). Ebenso stellen Bildungssprache, durchgängige Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aktuell relevante Forschungsgegenstände in Österreich dar (vgl. u. a. rezente Projekte: Bildungssprachliche Handlungen beobachten, VWA Werkstatt, MeLA, AaMoL, siehe auch den Beitrag von Catherine Carré-Karlinger in diesem Heft). Darüber hinaus ist in den letzten Jahren – wie allgemein in der Bildungs- und (sprach-)didaktischen Forschung im deutschsprachigen Raum – eine verstärkte Auseinandersetzung mit Fragen der Lehrer*innenbildung und Lehrkompetenzen für den *DaF*Z*-Unterricht sowie für durchgängige Sprachbildung erkennbar (vgl. u. a. ÖDaF-Mitteilungen 1/2021).

Fragen gesellschaftlicher Teilhabe sowie gesellschaftlicher Verantwortung in Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen des *Deutschen als Zweit*Fremdsprache* in mehrsprachigen und von Migration, Digitalisierung und Globalisierung geprägten Gesellschaften werden nicht nur in der Forschung jüngeren Datums verstärkt in den Blick genommen, sondern scheinen mit Blick auf aktuelle globale gesellschaftliche Herausfor-

derungen auch zukunftsweisend. In diesem Sinne wurde gesellschaftliche Teilhabe auch im Motto (*mit.sprache.teil.haben), im Leitbild und in der inhaltlichen Ausrichtung und Gestaltung der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die von 15.–20. August 2022 in Wien stattfinden wird, in den Mittelpunkt gestellt (siehe den Beitrag von Iris Hoheneder & Brigitte Schatzl in diesem Heft). Von der IDT 2022 sind wichtige und zukunftsweisende Impulse für *DaF*Z* in Österreich (und darüber hinaus) in fachlicher und sprachenpolitischer Hinsicht zu erwarten.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 2 der Literaturliste.

Zur Person

Sandra Reitbrecht ist ausgebildete Lehrerin für Deutsch, Französisch und DaF*Z und promovierte im Fach Sprechwissenschaft und Phonetik. Derzeit arbeitet sie an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich der Zweit-/Fremdsprachendidaktik mit Fokus auf Aussprachedidaktik, Schreibdidaktik sowie Durchgängige Sprachbildung. Sie ist Vizepräsidentin des ÖDaF sowie Mitglied der Tagungsleitung der IDT 2022 in Wien.



Hannes Schweiger ist am Institut für Germanistik im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien tätig. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind: Kulturreflexives Lehren und Lernen, Literaturdidaktik und ästhetisches Lernen in DaF*Z, Wissenschaftspropädeutik in der Schule (Vorwissenschaftliche Arbeit) und sprachliche Bildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen. Er ist Präsident des ÖDaF und Mitglied der Tagungsleitung der IDT 2022 in Wien.



Wer macht mit?

Zur Situation rund um Aus- und Fortbildung von DaF*Z *in Österreich*

von ***Michal Dvorecký***

*DaF*Z* aus Sicht der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu erfassen, stellt keine einfache Aufgabe dar, denn die Anzahl der Institutionen, die sich an der Aus- bzw. Fortbildung von Lehrenden in diesem Bereich beteiligen, ist relativ groß. Dieser Überblick erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll vielmehr exemplarisch darstellen, welche institutionellen Tendenzen sich in diesem Bereich abzeichnen.

1. Darstellung der Ausgangslage

Den Leser*innen, die sich in diesem Bereich vertiefen möchten, können mehrere Arbeiten empfohlen werden, die in den letzten Jahren entstanden sind und in welchen auch die Situation rund um die Aus- und Fortbildung thematisiert wird. An dieser Stelle seien z. B. die Aufsätze zu erwähnen, die im Jahr 2017 in den ÖDaF-Mitteilungen (Fachzeitschrift des Vereins Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) erschienen sind. Renate Faistauer hat den Versuch unternommen, die Entwicklung des Faches *DaF*Z* an der Universität Wien nachzuzeichnen, wobei diese Entwicklung in sechs (fach)politisch und institutionell nicht unbedingt leichten Etappen sehr gut nachvollziehbar erfasst wird (vgl. Faistauer 2017:7). Hans-Jürgen Krumm präsentiert in seinem Aufsatz vier Diskussionslinien und Schwerpunktbildungen, die das Fach *DaF*Z* prägen bzw. geprägt haben und verweist in diesem Zusammenhang auf zahlreiche Projekte und andere wissenschaftliche Arbeiten (vgl. Krumm 2017:19). Der Beitrag von Klaus-Börge Boeckmann ergänzt sehr gut die bei Faistauer und Krumm präsentierten Tendenzen und Entwicklungen. Er diskutiert in seinem Beitrag die Situation der sprachlichen Bildung im mehrsprachigen Umfeld, wobei die Diskussion vor dem Hintergrund der Lehrer*innenbildung erfolgt (vgl. Boeckmann 2017:38). Auch am Beispiel von diesen Ausführungen lässt sich wohl die Tendenz erkennen, dass die Entwicklung des Faches *DaF*Z* nicht leicht war, womit auch die Etablierung von sehr unterschiedlichen Institutionen zusammenhängt, die sich an der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Feld *DaF*Z* beteiligen. An dieser Stelle möchte ich Renate Faistauer zitieren, die das Fach *DaF*Z* sehr gut definiert:

> *„Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache* ist ein Fach, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Ausrichtungen. Es ist in jedem Fall erstrebenswert, über diese verschiedenen Perspektiven hinaus wichtige (fachpolitische) Anliegen auch gemeinsam zu verfolgen, da dieses das Fach stärkt. In jedem Fall kann es gemeinsam ein Modell dafür sein, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse abbilden, wie sich der Umgang mit Heterogenität, der Umgang mit Diversität in Schule und Öffentlichkeit vollzieht und es kann möglicherweise Fragen der Identität in einer globalisierten Welt (im Inland und im Ausland!) beantworten." (Faistauer 2017:15)

Wer macht mit? Wer beteiligt sich an der Aus- und Fortbildung der Lehrenden, die über ein solides methodisch-didaktisches Wissen verfügen sollen, die wissen sollen, wie der Spracherwerb und das Sprachenlernen funktionieren und die mit den Themen Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung, Migrationspädagogik, kulturreflexives Lernen, Sprachstandsdiagnose, Heterogenität und Diversität etc. vertraut sein sollten? Die Auflistung der Themen und Begriff könnte sicherlich noch fortgesetzt werden. Mit den wenigen Begriffen wollte ich nur andeuten, dass durch die Komplexität des Faches auch die institutionelle Landschaft sehr vielfältig

ist. Schließlich belegen dies auch verschiedene Bezeichnungen der Angebote, wie z. B. Zertifikatskurs, Lehrgang, Universitätslehrgang, Modul, Wahlfach, Masterstudium etc.

Die Aus- und Fortbildung erfolgt auf mehreren Ebenen und ist aus Sicht der Curricula sehr unterschiedlich gestaltet. Trotz der Tatsache, dass Faistauer von einem Fach spricht und für ein Fach plädiert (*DaF und DaZ*) (vgl. Faistauer 2017:15), ist es aus Sicht der Aus- und Fortbildung sinnvoll, zwischen *DaF*-spezifischen und *DaZ*-spezifischen Angeboten zu unterscheiden, wobei es auch Angebote gibt, die beide Schwerpunkte haben. Man könnte also auch die Behauptung von Boeckmann heranziehen, dass *DaZ* durch eine Dominanz des schulischen Sektors geprägt ist, während *DaF* vor allem an postsekundären und außerschulischen Bildungseinrichtungen (in der Regel im Ausland) angeboten wird (Boeckmann 2010:72). In der nachfolgenden Übersicht werden fünf institutionelle Felder präsentiert, in denen die Aus-, Weiter- und Fortbildung im Bereich *DaF*Z* erfolgt. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die unten erwähnten Institutionen nur exemplarisch genannt werden und dass in manchen Feldern aus Platzgründen nicht alle Institutionen aufgelistet werden konnten. Außerdem müssten im Zusammenhang mit dem Thema Aus- und Fortbildung auch die zahlreichen Aktivitäten des *Österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache* erwähnt werden. Auf diese wird im vorliegenden Artikel nicht eingegangen, da dies den Rahmen des Artikels sprengen würde.

2. Akademische Angebote

Das erste Feld repräsentieren die umfassenden akademischen Angebote, die sich an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen entwickelt haben. In diesem Zusammenhang ist die **Universität Wien** zu erwähnen, an der das teilkonsekutive **Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (4 Semester, kostenlos; 120 ECTS, Abschluss: Master of Arts) angeboten wird. Dieses Studium befähigt die Studierenden zu einem wissenschaftlich fundierten theoretischen wie praktischen Umgang mit der deutschen Sprache als einer fremden bzw. zweiten Sprache. Die Studierenden erwerben insbesondere Kompetenzen im Bereich des fachdidaktisch und pädagogisch fundierten, differenzsensiblen und (kultur-)reflexiven professionellen Handelns (vgl. Curriculum Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2020). Es handelt sich um das einzige kostenlose Angebot, das in diesem Umfang in Österreich im Rahmen eines universitären Studiums angeboten wird.

3. Universitätslehrgänge

Das zweite Feld, auf dem die Ausbildung von Lehrenden mit dem Schwerpunkt *DaF*Z* erfolgt, stellen die Universitätslehrgänge dar. Einen konsekutiven Lehrgang findet man beispielsweise an der **Universität Graz**. Es handelt sich um den **Universitätslehrgang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Grundstudium** (2 Semester, kostenpflichtig, 60 ECTS, Abschluss: Akademische/r Expert/in für *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*) und den **Universitätslehrgang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Aufbaustudium** (2 Semester, kostenpflichtig, 60 ECTS, Abschluss: Master of Arts). Die Absolvent*innen erhalten in diesem Lehrgang „ein qualitativ hochwertiges Rüstzeug für das professionelle Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht im Bereich DaF/DaZ" (Universität Graz Universitätslehrgang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Grundstudium 2020). Im Aufbaustudium können sich die Studierenden mit den aktuellen Fragen des Faches theoretisch und empirisch auseinandersetzen, wobei die Empirie auch in der Masterarbeit erfolgen soll. Einen ähnlich strukturierten Universitätslehrgang bietet auch die **Universität Innsbruck** an. Die Ausbildung erfolgt in diesem Fall auch in zwei abgeschlossenen Lehrgängen. Es handelt sich um den **Grundlehrgang Deutsch als**

Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (2 Semester, kostenpflichtig, 60 ECTS, Abschluss: Akademische/r Expert/in für *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*) und den Universitätslehrgang **Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache – Master of Arts** (2 Semester, kostenpflichtig, 60 ECTS, Abschluss: Master of Arts). Die o. g. Universitätslehrgänge decken sowohl DaF- als auch DaZ-Inhalte ab und durch das Verfassen der Masterarbeit im Aufbau- bzw. Master of Arts-Lehrgang haben die Studierenden die Möglichkeit, die Theorien kritisch zu reflektieren und forschungsgeleitet in ausgewählten Feldern anzuwenden.

4. *DaF*Z* in den Curricula der universitären Lehrendenbildung und der Germanistik

Das dritte Feld repräsentieren die Anteile des Faches *DaF*Z* in den universitären Curricula für die Ausbildung der Lehramtsstudierenden oder für die Studierenden der Germanistik. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Curricula der Lehramtsstudien (Unterrichtsfach Deutsch), in die neben den Inhalten aus den Bereichen Germanistische Sprachwissenschaft, Neuere und Ältere Deutsche Literatur, Fachdidaktik Deutsch und bildungswissenschaftliche Grundlagen auch ausgewählte Inhalte des Faches *DaF*Z* integriert sind. Als Beispiel möchte ich hier **das Curriculum für den Bachelor of Education** an der **Universität Wien** und das Curriculum für das **Masterstudium Germanistik** an der **Universität Graz** nennen. Im ersteren müssen die Lehramtsstudierenden bereits in der Studieneingangs- und Orientierungsphase die Grundlagen des Faches *DaF*Z* kennenlernen. Im anschließenden fachbezogenen Schulpraktikum Deutsch erwerben die Studierenden die ersten Fähigkeiten zur Diagnose von Kompetenzen im Fach Deutsch in heterogenen Klassen an verschiedenen Schultypen. Ein umfassender Überblick über die Rolle des Deutschen in der Migrationsgesellschaft wird in einer Vorlesung mit dem gleichnamigen Titel vermittelt, in der u. a. die Konzepte der Migrationspädagogik, der Sprachstandsdiagnostik und der durchgängigen Sprachbildung aufgegriffen werden. Relativ zentral im Curriculum stehen zwei Übungen, in denen spezifische *DaZ*-Inhalte thematisiert werden. Es handelt sich um die Übung mit dem Schwerpunkt Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, und eine Übung, in der die zentralen Themen des Unterrichts in sprachlich heterogenen Klassen thematisiert werden (Übung *DaZ*: Sprachliche Bildung und Sprachförderung). Wenn sich die Studierenden in *DaZ*-Themen vertiefen möchten, besteht für sie die Möglichkeit, eine Bachelorarbeit mit dem Schwerpunkt *DaZ* zu verfassen. Dieser grobe Überblick zeigt, dass die Integration der *DaZ*-Inhalte bereits in der Entwicklung des Curriculums für die Lehramtsausbildung eine wichtige Rolle gespielt hat und die Thematisierung dieser Inhalte in verschiedenen Phasen des Studiums erfolgt. Ein anderes Beispiel für die Integration des Faches *DaF*Z* in die Curricula stellt das **Curriculum für das Masterstudium Germanistik** an der **Universität Graz** dar, in dem die Wichtigkeit des Felds *DaF*Z* auch sehr gut nachvollziehbar ist. Man findet hier nämlich ein ganzes thematisches Modul Deutsche Sprache: *Deutsch als Fremd-, Zweit- und Unterrichtssprache* (10 ECTS), in dem Lehrveranstaltungen mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten absolviert werden.

Eine andere Eingliederung der *DaF*Z*-Inhalte findet man beispielsweise in den Curricula der **Universität Klagenfurt**. Seit 1.10.2020 besteht hier die Möglichkeit, das **Erweiterungsstudium *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* in der Lehre** (mind. 2 Semester, 41 ECTS, kostenlos) zu absolvieren und somit einen Überblick u. a. im Bereich der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung, der Methodik und Didaktik des *DaF-/DaZ*-Unterrichts, der Literaturdidaktik, der Mehrsprachigkeit, der Landeskunde zu erwerben. Zum Erweiterungsstudi-

um gehört auch die Absolvierung von zwei Hospitations- und Unterrichtspraktika. Dieses Studium kann als Erweiterung eines Bachelor- oder Masterstudiums an der Universität Klagenfurt absolviert werden, zu dem eine Zulassung vorliegt oder das bereits abgeschlossen wurde. Für die **Zusatzqualifikation für den Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache-Unterricht**, die an der **Universität Klagenfurt** angeboten wird, gelten dieselben inhaltlichen Anforderungen wie für das Erweiterungsstudium.

An der **Universität Salzburg** besteht auch die Möglichkeit, sich auf *DaF*Z* zu spezialisieren. Es wird die sog. **Studienergänzung Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache** angeboten, die für Studierende des Lehramts wie auch philologische Bachelor- und Masterstudiengänge konzipiert wurde. Im Rahmen dieser Studienergänzung können zwei Module absolviert werden. Im Basismodul (12 ECTS) werden den Studierenden die linguistischen und methodisch-didaktischen Grundlagen des Faches vermittelt und im Aufbaumodul (12 ECTS) können sich die Studierenden neben einem Praktikum auch in anderen Bereichen der Linguistik und Methodik-Didaktik vertiefen.

Zusammenfassend für das dritte Feld lässt sich sagen, dass sich die Integration der *DaF*Z*-Inhalte in fast jedem germanistischen (Lehramts-)curriculum finden lässt, was auch auf die Position des Deutschen in der Migrationsgesellschaft zurückzuführen ist.

5. Zertifikatskurse und Lehrgänge

Das vierte Feld, auf dem die Aus- und Weiterbildung erfolgt, stellen die sog. Zertifikatskurse und Lehrgänge dar, die den Interessent*innen eine facettenreiche Basisausbildung im Bereich *DaF*Z* und/oder spezifischen Bereichen (z. B. Alphabetisierung) bieten. Diese Lehrgänge richten sich an Personen, die bereits als *DaF*Z*-Lehrende arbeiten und eine Zertifizierung brauchen oder an Personen (oft auch Quereinsteiger*innen), die *DaF* und/oder *DaZ* zu unterrichten beginnen. Von der Anzahl her handelt es sich um das umfangreichste Angebot in der präsentierten Übersicht, das sowohl an Universitäten als auch von Privatträgern angeboten wird. Am Postgraduate Center der Universität Wien wird im akademischen Jahr 2020/2021 bereits zum vierten Mal der **Zertifikatskurs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten** (2 Semester, 30 ECTS, Abschluss: Zertifikat der Universität Wien) angeboten. „Die Absolvent*innen erhalten Kenntnisse und Kompetenzen in enger Verknüpfung von theoretischen Grundlagen und einer praktischen Ausbildung, um *DaF*Z* theoretisch fundiert und praxisnah mit (sprachlich) heterogenen Lerner*innengruppen, vornehmlich in der Erwachsenenbildung, vermitteln zu können“ (*Zertifikatskurs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten 2020*). Weitere Angebote auf dieser Ebene findet man z. B. beim **Verband Österreichischer Volkshochschulen**, der den **Zertifikatslehrgang für Sprachtrainer*innen** (2 Semester, 14,5 ECTS, Zertifikat) anbietet, der sich in erster Linie an Personen richtet, die bereits gewisse pädagogische Grundkenntnisse oder Vorerfahrungen in diesem Bereich haben. Der **lernraum.wien**, der als Forschungsstelle der Volkshochschulen fungiert, bietet neben dem Lehrgang **Alphabetisierung/Basisbildung mit Erwachsenen** (12 Monate, 300 Stunden, kostenpflichtig, Abschluss: Zertifikat)**,** der sich an aktive und werdende Basisbildner*innen richtet, auch Lehrgänge, die sich an die Sprachkursleiter*innen im DaF- und/oder DaZ-Bereich wenden. In diesem Kontext werden zwei Lehrgänge angeboten – **Lehrgang für Sprachkursleiter*innen – Grundausbildung** (27 Stunden, kostenpflichtig, Abschluss: Zertifikat) und der **Lehrgang Level I** (200 Unterrichtseinheiten, kostenpflichtig, Abschluss: Zertifikat), der neben einem Hospitations- und Unterrichtspraktikum und einem Portfolio aus sechs Modulen zu folgenden Themen besteht: Unterrichtsbeobachtung und Refle-

xionstagebuch, Sprachanalyse, Unterrichtsplanung, Kommunikation im Unterricht, Mehrsprachigkeit und Superdiversity.

Weitere Ausbildungsangebote mit unterschiedlichem Umfang und zum Teil mit sehr vielen praxisorientierten Anteilen findet man z. B. bei **bfi Wien**. Der Diplomlehrgang **Ausbildung zur DaF-/DaZ-Lehrkraft** (225 Unterrichtseinheiten, kostenpflichtig, Abschluss: bfi Wien Diplom) wendet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind oder tätig werden wollen und vermittelt ihnen das „[…] theoretische und praktische Rüstzeug, um ihren Unterricht mit Personen nicht-deutscher Erstsprache selbständig planen und erteilen zu können" (bfi Wien 2020). Ähnliche Lehrgänge mit einer ähnlichen Anzahl an Unterrichtseinheiten findet man auch am **bfi Kärnten** – **DaF/DaZ-Lehrgang. Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache unterrichten** (14,5 ECTS, kostenpflichtig, Abschluss: Diplom), bei **bfi Salzburg – DaF/DaZ-Trainer/in. Diplomlehrgang** (10,5 ECTS, kostenpflichtig, Abschluss: Diplom), bei **bfi Tirol** – **Zertifikatslehrgang Deutsch als Fremd-/Zweitsprache** (9,5 ECTS, kostenpflichtig, Abschluss: Zertifikat) oder bei **bfi Steiermark** – **Diplomausbildung Trainer/in für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache** (17,5 ECTS, kostenpflichtig, Abschluss: Diplom) oder bei **WIFI Wien** – **Ausbildung zum DaF/DaZ-Trainer** (258 Einheiten, Abschluss: WIFI-Diplom) oder an anderen österreichischen WIFI-Standorten.

6. Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen

Eine sehr wichtige Rolle in der Aus- und Weiterbildung mit dem Schwerpunkt *Deutsch als Zweitsprache* spielen die Pädagogischen Hochschulen. In diesem Artikel stellen sie das fünfte Feld der Aus- und Weiterbildung im Bereich *DaF*Z* dar. Neben dem regulären Studienangebot insbesondere zu den Schwerpunkten Elementarbereich und Primarstufe bieten die Pädagogischen Hochschulen auch Hochschullehrgänge an und organisieren Fortbildungsangebote für aktive Lehrende, die aus Sicht von *DaZ* enorm wichtig sind. An dieser Stelle sollen einige ausgewählte Angebote genannt werden. Die **Pädagogische Hochschule Wien** veranstaltet regelmäßig den **Lehrgang Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe** (3 Semester, 20 ECTS), der sich an Pädagog*innen mit abgeschlossener Lehramtsausbildung im Primarstufenbereich bzw. abgeschlossener Ausbildung im Elementarstufenbereich wendet und der die Lehrenden u. a. dazu befähigen soll, den Sprachstand zu diagnostizieren und adäquate Fördermaßnahmen zu setzen und den Unterricht nach DaZ-Prinzipien kompetent zu planen, durchzuführen und zu evaluieren (Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe 2020). Der **Lehrgang Deutsch als Zweitsprache – Unterrichtsarbeit mit mehrsprachigen Lernenden** (3 Semester, 22 ECTS) hat einen ähnlichen Fokus, jedoch eine andere Zielgruppe (Lehrende der Sekundarstufe). Neben den grundlegenden Prinzipien der Arbeit mit mehrsprachigen Lernenden sollen die Absolvent*innen zu integrativem Sprachunterricht und sprachbewusstem Fachunterricht befähigt werden. Ähnliche Lehrgänge findet man an jeder Pädagogischen Hochschule in Österreich, wodurch auch der Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich relativ gut abgedeckt werden kann. Die zentralen Themen *DaZ* in der schulischen Bildung (siehe z. B. den Lehrgang **Deutsch als Zweitsprache in der schulischen Bildung** an der **Pädagogischen Hochschule Niederösterreich**) (3 Semester, 15 ECTS), sprachbewusster Fachunterricht (siehe z. B. den Lehrgang **Sprachbewusster Unterricht** an der Pä**dagogischen Hochschule Kärnten** (2 Semester, 10 ECTS) und viele andere Themen, wie z. B. frühe sprachliche Förderung, durchgängige Sprachbildung oder *DaZ* im Kontext von Mehrsprachigkeit stellen ein umfangreiches und sehr aktuelles Angebot für die o. g. Zielgruppen dar, wodurch auch die Erkenntnisse

der neueren Forschung in den schulischen Unterricht einfließen können.

7. Ausblick

Die o. g. Übersicht zeigt, dass die Ausbildungs-, Fort- und Weiterbildungswege im Fach *DaF*Z* sehr vielfältig sein können. Ein inhaltlicher Vergleich zwischen den einzelnen Angeboten wäre sicherlich interessant, um die thematischen Ausprägungen der Angebote miteinander zu vergleichen und somit auch die Schwerpunkte besser abzubilden. Dies wäre ein Desiderat, das in den kommenden Jahren im Rahmen einer größeren Studie bearbeitet werden sollte. Die Übersicht möchte ich mit den Worten von Lisa Polak, die im Jahr 2014 die Ausbildungswege und geforderten Qualifikationen im Feld *DaF*Z* im Rahmen einer Masterarbeit untersucht und somit auch einen Beitrag zu einer Systematisierung der Angebote geleistet hat, abschließen:

> „Ein möglicher Ausweg wäre es, so schnell wie möglich für eine Vereinheitlichung der Qualitätskriterien zu sorgen. Dadurch ließe sich langfristig auch eine Angleichung der Ausbildungswege erzielen, wodurch die Situation für die Arbeitgeberseite übersichtlicher würde und eventuell auch eine höhere Wertschätzung von akademischen Ausbildungen erreicht werden könnte (Polak 2014:116)."

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 5 der Literaturliste.

Zur Person

Michal Dvorecký, Studium der Germanistik und Übersetzungswissenschaft in Nitra (Slowakei) und Heidelberg; Senior Lecturer für Deutsch als Wissenschaftssprache am Institut für Germanistik der Universität Wien, seit 10/2020 Studienprogrammleiter Deutsche Philologie an der Universität Wien; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Fach- und Berufssprachen, Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliches Schreiben, Digitales Lernen und Lehren, Grammatikvermittlung im Kontext des DaF-Unterrichts.



Die österreichischen Auslandsschulen

*von **Andrea Dorner***

1. Historie und heutiger Status der Österreichischen Auslandsschulen

Die Gründung der ersten österreichischen Auslandsschule reicht in die Zeiten der österreichischen Monarchie und des Osmanischen Reiches und damit lange vor die Zeit zurück, in der die Themen *DaF*, DACH oder Plurizentrik aufkamen. Bereits 1883 wurde im Lazaristenkloster St. Georg in Istanbul neben dem schon bestehenden Krankenhaus eine Schule eröffnet, heute bekannt unter dem St. Georgs-Kolleg und bis heute geführt von der Ordensgemeinschaft der Lazaristen. 1959 kam das Instituto Austriaco Guatemalteco in Guatemala City hinzu, seit 1966 im Besitz der Republik Österreich und geleitet durch die Österreichisch-Guatemaltekische Kulturstiftung. Weitere Auslandsschulen wurden erst nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs gegründet: Zwei Schulen 1990 und 1995 in Budapest sowie eine Schule 1991 in Prag. Die Österreichische Schule Peter Mahringer in Shkodra/Albanien wurde 2007 eröffnet, auch hier nicht zuletzt aufgrund der historischen Verbundenheit der beiden Länder und aufgrund des hohen Fachkräftebedarfs in Nordalbanien als Höhere technische Lehranstalt. Die jüngste Österreichische Auslandsschule ist das Colegio Austriaco Mexicano in Querétaro/Mexiko, das 2011 auf Basis des Kulturabkommens zwischen Mexiko und Österreich gegründet wurde. In Triesen/Liechtenstein wird aufgrund eines bilateralen Abkommens eine AHS-Oberstufe und die Matura nach österreichischem Modell durchgeführt.[1] Auf eine ähnlich lange Geschichte kann das Fremdsprachenassistenzprogramm zurückblicken, das seit 1905 existiert und seither neben der Sprachvermittlung die Entwicklung junger Menschen zu offenen Weltbürgerinnen und Weltbürgern mit Erfahrung im Umgang mit Diversität zum Ziel hat (Jubiläumsbroschüre zum Fremdsprachenassistenzprogramm 2003:2).

2. Organisation und Rechtsstatus der Österreichischen Auslandsschulen

Jede der Österreichischen Auslandsschulen (ÖAS) hat somit ihre eigene Historie und Gründungszeit, die private Schulträgerschaft durch Vereine, Stiftungen oder Orden weist oft auf die bildungspolitische Heimat der Schulgründung hin. Die Schulen finanzieren sich durch das Schulgeld, der Bund fördert die Auslandsschulen durch die Entsendung eines Kontingents an österreichischen Subventionslehrkräften, die gemeinsam mit Ortslehrkräften unterrichten. Die gemeinsame pädagogische Ausrichtung der ÖAS ist durch die Schulaufsicht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) gewährleistet: Dieses verwaltet die Entsendung der österreichischen Lehrkräfte (mit Ausnahme der Formatio in Liechtenstein, wo die Rekrutierung und Finanzierung des gesamten Lehrpersonals durch die Schule selbst erfolgt), überprüft die Qualität der Bildungsinhalte und der Abschlüsse und passt diese kontinuierlich an die Bildungsreformen



Österreichisches Bildungszentrum Budapest (mit der Österreichisch-Ungarischen Europaschule und dem Gymnasium Budapest)

in Österreich an.[2] Denn trotz der kleinen Anzahl an ÖAS – gemessen mit der Schweiz oder gar Deutschland – spiegeln sie eine große Bandbreite an österreichischen Schulformen wieder: Von Volksschulen über die Mittelschule, die gymnasiale Unter- und Oberstufe bis zur Höheren technischen Lehranstalt für Informationstechnologie in Shkodra und einem Handelsakademie-Zweig in Istanbul sind sowohl Allgemeinbildung als auch Berufsbildung an den ÖAS vertreten. Darüber hinaus organisieren sich die ÖAS an fast allen Standorten als schulartenübergreifende Campusmodelle.

Als Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht unterliegen die ÖAS dem jeweiligen Sitzland, allerdings gelten die österreichischen Lehrpläne mit Bezug auf die dort verankerten Bildungs- und Lehraufgaben sowie didaktischen Grundsätze, die aber mit curricularen Vorgaben für die landesspezifischen Abschlüsse kombiniert sind. Meist ist die Stundentafel durch Landessprache und Literatur bzw. standortbezogene Geschichte oder Philosophie erweitert. Denn jede/r der jährlich ca. 200 Absolventinnen und Absolventen soll die Voraussetzung sowohl für die österreichische als für die albanische, türkische, ungarische, tschechische oder guatemaltekische bzw. mexikanische Hochschulreife erwerben. Das ist insofern wesentlich, als die rund 3.500 Schülerinnen und Schüler an den ÖAS vorwiegend Kinder und Jugendliche des Gastlandes sind und nur zu einem geringen Teil Kinder von Expatriae oder anderer internationaler Gemeinschaften.

3. Das Austria Schulnetzwerk im Kontext internationaler Bildungsmobilität

Heute sind die acht ÖAS Teil des Austria Schulnetzwerks, dem auch sieben Kooperationsschulen in Ost- und Südosteuropa[3] sowie drei Bilinguale Schulen in unmittelbarer Nachbarschaft (Bratislava/Slowakei, Mosonmagyaróvár/Ungarn und Znaim/Tschechien) angehören. Letztere bieten ihren Schülerinnen und Schülern verstärkten Deutschunterricht bzw. bilingualen Unterricht, Schulpartnerschaften und -projekte mit österreichischen Schulen und sind für die regionale Deutschförderung vor Ort ein wichtiger strategischer Partner. Absolventinnen und Absolventen der drei bilingualen Schulen unterliegen der Personengruppenverordnung, d. h. ihr Abschlusszeugnis ist dem österreichischen Reife- und Diplomprüfungszeugnis gleichgestellt und sie haben freien Zugang zu österreichischen Universitäten und Hochschulen.



Schülerinnen am Instituto Austriaco Guatemalteco

Das Austria Schulnetzwerk ist eingebettet in die schulischen Mobilitätsprogramme von Weltweit unterrichten, wo ein Bogen (farblich als Regenbogen auf www.weltweitunterrichten.at illustriert) vom Fremdsprachenassistenzprogramm für Studierende über Kurzzeitmobilitätsprogramme bis zu den längerfristigen Entsendungen im Austria Schulnetzwerk für im Schuldienst stehende Lehrende gespannt ist. Dieser Bogen zeichnet im Idealfall auch die individuelle Mobilitätsbiografie einer Lehrperson nach, denn in den Programmen von Weltweit unterrichten kann beobachtet werden, dass Lehrende, die bereits als Schülerinnen und Schüler oder Studierende mobil waren, auch später inter-

nationalen Austausch suchen und an Mobilitätsprogrammen teilnehmen. Neben den österreichischen Subventionslehrkräften an den Auslandsschulen werden von Seiten des BMBWF auch österreichische Lehrende an acht Europäische Schulen im Rahmen der Verpflichtungen gegenüber den EU-Institutionen[4] sowie Beauftragte für Bildungskooperation an fünf Standorte in Ost- und Südosteuropa entsandt[5].

4. Die reziproke Wirkung von schulischen Auslandseinsätzen

Österreichische Subventionslehrkräfte können an den ÖAS bis zu acht Jahre verlängern, bevor sie wieder an österreichische Schulen zurückkehren. Damit sind die Schulen einer hohen Fluktuation von Lehrkräften ausgesetzt, die sowohl die Personalplanung als auch die Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten erschwert. Oft würden Lehrende auch gerne länger an den Standorten bleiben, aber es ist im Sinne des Bildungssystems in Österreich, dass sie ihre gewonnene Expertise in die österreichischen Klassen zurücktragen. Lehrende mit Auslandserfahrung sind, so zeigen viele Seminare und Reflexionstreffen im Austria Schulnetzwerk, flexibel und gehen gelassen mit Neuerungen im Schulsystem um. Sie haben das Fremdsein, auch sprachlich, am eigenen Leib erfahren und können die migrationsbedingten Herausforderungen positiv nutzen, kurz: Sie erlangen interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Expertise und sind motiviert, in global vernetzten Arbeits- und Lebenswelten zu handeln und handlungsfähige Schülerinnen und Schüler heranzubilden. Diese Reziprozität der Lehrendenmobilität kann in Zeiten rückgängiger Bewerbungszahlen nicht genug betont werden.

Aber die Wirkung von Auslandserfahrung ist oft nur messbar in diesen „Soft-Skills", die sich genauso wenig in Standards abbilden lassen wie die „soften" Kompetenzbereiche von Schülerinnen und Schülern etwa in den Bildungsstandards (BiSt).[6] Gemäß dem zugrundeliegende Kompetenzbegriff der BiSt von Weinert sind Kompetenzen

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2001:27)

Das Beispiel soll die Schwierigkeit aufzeigen, Motivation oder soziale Fähigkeiten auf ihre Wirkung zu messen und in harten, objektiven Zahlen darzustellen. Dass österreichische Lehrpläne in ihrer Bildungs- und Lehraufgabe aber sehr wohl den Anspruch haben, neben allem Fachwissen gerade diese Soft Power herauszubilden, sei an dieser Stelle nur erwähnt. Von Seiten des BMBWF wurden überfachliche Kompetenzen festgeschrieben, die sowohl über das singuläre Fachwissen als auch über Fächergrenzen hinausreichen und soziale Kompetenz, Sprachkompetenz, Interkulturalität oder Globales Lernen als unerlässlich für die Handlungsfähigkeit in einer volatilen Gesellschaft beschreiben[7]. Obwohl legistisch gut verankert, ist die Umsetzung im Schulalltag aber nicht verbindlich geregelt (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2012:72–74).

Ähnlich unverbindlich ist auch die Sprachliche Bildung, eine der Überfachlichen Kompetenzen, Sache jedes Lehrers/jeder Lehrerin und aller Fächer, ohne in der Ausbildung oder in den verbindlichen Lehrplänen ausreichend abgebildet zu werden. Sprachliche Bildung als selbstverständlichen Studieninhalt in alle Fachdidaktiken zu integrieren ist ein langwieriges Unterfangen. Seit einigen Jahren nehmen die Angebote zu Sprachlicher Bildung in Form von *DaZ* oder Sprachsensiblem Fachunterricht in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu und wissenschaftliche Befunde zur Wirksamkeit von neuen didaktischen Verfahren (Stichwort Scaffolding) entstehen. Die Website

www.sprachensiblerunterricht.at des Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrums (www.oesz.at) existiert als Informations-, Vernetzungs- und Materialienplattform für Schulen und Lehrende, das NCoC für Migration und Mehrsprachigkeit stellt die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote auf ihrer Website für ganz Österreich zusammenfassend dar und verschafft einen Überblick (www.bimm.at). Wer sich für den Unterricht an einer Auslandsschule bewirbt, hat durch Expertise in all diesen Bereichen enorme Startvorteile. Die Bedeutung Sprachlicher Bildung wird auch im aktuellen Regierungsprogramm deutlich, das – neben einer seitens Wissenschaft und Praxis auch kritisierten Deutschförderung (Fortsetzung der Deutschförderklassen, Weiterentwicklung der Deutschfördermaßnahmen im Schulbereich) – eine Aus- und Weiterbildungsoffensive für Pädagoginnen und Pädagogen durch bedarfsgerechten Ausbau des *DaF*Z*-Studiums sowie eine Verankerung verpflichtender DaZ-Module in der *PädagogInnenbildung NEU* vorsieht (Regierungsprogramm 2020–2024:200–211).

Interessant wird, wie die Evaluation von Schulen, die bildungspolitisch gefordert und geplant ist, vor diesem Hintergrund Unterrichtsqualität und Schulentwicklung erhebt und einordnet und wie die Auslandsschulen dabei berücksichtigt werden.

5. Sprachliche Bildung an den ÖAS

Ein Auslandseinsatz innerhalb des Austria Schulnetzwerks bedeutet Kompetenzerweiterung auf beiden Seiten: Einerseits werden wichtige pädagogische Impulse zurück ins österreichische Schulwesen gebracht, andererseits werden österreichische Interessen im Ausland gefördert, wenn junge Menschen Deutsch lernen, die österreichische Matura ablegen und Bezüge zu Österreich entwickeln, die ihre Teilhabe an der Gesellschaft prägen. Diese Prägung passiert v. a. durch die Herausbildung einer deutschsprachigen Identität, denn an den ÖAS werden mehrheitlich Schülerinnen und Schüler unterrichtet, für die Deutsch eine Fremdsprache ist.

Die Arbeit an und mit der deutschen Sprache als Unterrichts- und Bildungssprache in allen Fächern ist daher der Kern- und Angelpunkt aller pädagogischen Bemühungen und obligatorisches Thema der Schulentwicklung an den ÖAS. Die Schülerinnen und Schüler werden bilingual alphabetisiert und insbesondere in Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften von Beginn an sprachlich besonders gefördert. Schließlich ist das Ziel die österreichische Reife- und Diplomprüfung auf dem Niveau einer Erstsprache. Die Tatsache, dass an Auslandsschulen Fachwissen und Sprachkompetenz seit jeher gleichzeitig aufgebaut werden müssen, verlangt von jeder Lehrperson die Bereitschaft, sich intensiv mit der Sprachförderung in allen Fächern in einem mehrsprachigen Umfeld auseinanderzusetzen. Die Beherrschung der Landessprache ist keine Voraussetzung für eine Bewerbung an einer ÖAS, d. h. viele der Lehrenden erleben sich selbst als Sprachlernende des Ungarischen, Türkischen, Tschechischen oder Albanischen – ein Perspektivenwechsel, der die Sprachvermittlung befruchtet.

Interessant ist ein weiterer Perspektivenwechsel, den Lehrende an ÖAS leisten müssen: jenen von *DaZ* im Inland zu *DaF* im Ausland. Die fehlende Umgebungssprache Deutsch bedeutet für die Schülerinnen und Schüler in der Regel kaum Sprachkontakte außerhalb der Schule und die Lehrenden nehmen ihre eigene Erstsprache ohne die gewohnte Sprachumgebung unter dem Aspekt der Fremdheit wahr. Auch im Schulalltag, etwa im Lehrerzimmer oder auf Konferenzen, ist die *Auslands*schule hörbar und spürbar. Damit hat Deutsch einen völlig anderen Stellenwert als an Schulen in Österreich, für Lehrende und Lernende. Und vor allem in den Sachfächern beherrscht die intensive Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen den Unterricht.

Kommentar
Comentario de texto

Beschreibung / Descripción / Description	Operatoren / Operadores / Operators	Beispiele / Ejemplos / Examples
Journalistische Textsorte, zielt auf Meinungsbildung der Leser_innen ab Verfasser_in äußert Standpunkt zu einem Thema. Wird für gewöhnlich veröffentlicht kritisch-wertend Keine Ich-Form	**Reproduktion**: zusammenfassen, wiedergeben **Tranfer**: vergleichen, erklären **Reflexion**: bewerten, überprüfen, kritisch Stellung nehmen	**Niveau 1**: *Fassen* Sie kurz die wesentlichen Informationen über … *zusammen*. **Niveau 2**: *Vergleichen* Sie das vorgestellte Konzept mit *XY* … **Niveau 3**: *Bewerten* Sie das Konzept *XY* als Modell für die Zukunft von *XY*.
Es un texto subjetivo, valorativo, en el que la opinión personal del escritor se expresa sobre un tema conocido comúnmente o expuesto en un medio de comunicación.	Informar, ilustrar, seleccionar, definir, sintetizar, argumentar, investigar, categorizar (priorizar), apoyar/basar (con citas y conceptos), valorar , comparar, contrastar, estructurar, concluir, criticar, generar	1.Sintetiza el contenido del texto de origen. 2. Selecciona la tesis alrededor de la cual girará tu comentario. 3.. Categoriza y estructura la argumentación. 4.Apoya las ideas con citas o paráfrasis del texto de origen. 5. Concluye con un párrafo de cierre en el cual valores / critiques la obra.
Schritte / Pasos / Steps	**Aufbau / Estructura / Structure**	**Redemittel / Expresiones / Phrases**
1. Inputtext lesen, Schlagworte markieren, Situation beachten **2.** Text planen: Operatoren? Argumente? **3.** Redeweise überlegen: ironisch, zustimmend, sachlich oder appellierend → Leser_innen beeinflussen, rhetorische Mittel verwenden Überschrift	**Einleitung**: Titel, Hinführung zum Thema, Nennung des Ausgangstexts , Bezug zum Ausgangstext herstellen **Hauptteil**: eigene Haltung erklären (Argumente, Belege, Beispiele) **Schluss**: Pointe, Appell, Prognose, oder Verbindung zum Titel	Einer der Gründe ist, ... Ein weiteres Argument ist, dass … Daraus ergibt sich, … Deshalb stellt sich die Frage, ob… Andere vertreten die Meinung … Statistiken zufolge ... Laut Umfragen/laut dem Text ...
1. Leer el texto de origen. 2.Establecer la tesis. 3.Escribir una *Lluvia de ideas* de posibles argumentos. 4.Clasificar y categorizar los argumentos. 5.Redactar párrafos con base en el esquema. 6. Leer en voz alta, revisar y corregir. 7.Establecer un título.	1.Primer párrafo: introducción (planteamiento de la tesis). 2. Segundo y tercer párrafos: argumentación. Cada párrafo gira en torno a una idea principal + ideas secundarias + ejemplos. 3.Párrafo de cierre o conclusión.	1.El objetivo del siguiente… Por medio del presente… El propósito del presente… 2. En primer lugar… Como punto de partida… La idea principal… 3.En conclusión… Para terminar… Finalmente… En resumen…

IAG Guatemala: Textsorten und Operatoren in drei Sprachen. Diese Tafeln wurden für alle Textsorten der Reifeprüfung im Fach Deutsch entwickelt.

Daher existieren an den ÖAS seit Jahren Deutschkoordinator*innen mit einem klar definierten Aufgabenprofil: sie leiten u. a. Fachkonferenzen, führen neue Kolleginnen und Kollegen ein, sensibilisieren für die Sprachliche Bildung in allen Fächern und initiieren Fortbildungen mit dem Ziel, an den ÖAS eine förderliche Lernumgebung für den Erwerb der deutschen Sprache bis zum Maturaniveau zu schaffen. Gemeinsam wurden bereits 2013 die Grundlagen für den Sprachunterricht in allen Fächern an ÖAS definiert, die wichtige Grundprinzipien für den Unterricht in sprachlich heterogenen Gruppen festschreiben:

> „Dies erfordert vom Lehrer/innenteam eine gemeinsame Unterrichtsplanung und Evaluierung, Individualisierung und viel Einfühlungsvermögen. Für das erfolgreiche Unterrichten ist es notwendig, dass sich die Lehrerin/der Lehrer darum bemüht, ihre/seine eigene Sprache stets unter dem Gesichtspunkt der Neuheit

und Fremdheit zu betrachten.“ (Grundlagen. Sprachunterricht in allen Fächern (DaF/DFU) 2013:3)

Die enge Zusammenarbeit aller Lehrkräfte, vom Materialienaustausch über die gegenseitige Hospitation bis zu regelmäßigen Teamsitzungen, ist die Gelingensbedingung schlechthin für die Sprachförderung in allen Fächern. Ein Ergebnis für diese förderliche Zusammenarbeit ist z. B. die Aufbereitung von Textsortenwissen und Operatoren in drei Sprachen/drei Fächern, Spanisch, Englisch und Deutsch am Instituto Austriaco Guatemalteco.

Mit den Übersichtstafeln zu den Kriterien einzelner Textsorten wird die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler über Fächergrenzen hinaus gefördert. Das Beispiel illustriert das Ziel eines bildungssprachlichen Unterrichts, das den Schülerinnen und Schülern unabhängig von Einzelsprachen Kompetenzen vermittelt und gleichzeitig einen gleichberechtigten Umgang mit allen Sprachen im Sinne ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ermöglicht.

Interessant ist und bleibt an den ÖAS die Umsetzung österreichischer Lehrpläne und die Messung von Lernfortschritten bei gleichzeitigem Sprachkompetenzaufbau in der *Fremdsprache Deutsch*. Lehrende, die den Wechsel von *DaZ zu DaF* erleben, sind gezwungen, sich neue Fragen zu stellen: Wann kann das Passiv vorausgesetzt werden? Welche Operatoren sind die Basis, um bestimmte Textsorten schreiben zu können, und welche sprachliche Mittel brauchen die Schülerinnen und Schüler dafür? Sicher sind die Lehrpläne auch an den ÖAS zentrale Steuerungselemente, aber es gilt gleichzeitig, die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen mit dem Deutscherwerb auf Grundlage österreichischer Lehrpläne und Schulbücher abzustimmen. Denn das Ziel ist die österreichische Matura auf C1-Niveau inklusive Vorwissenschaftlicher Arbeit. Um dieses zu erreichen, beginnen einige ÖAS mit intensiven Vorbereitungsklassen mit bis zu 20 Wochenstunden Deutsch, um gewappnet mit dem erforderlichen Sprachniveau in die Oberstufe einsteigen zu können (ÖS Budapest, St. Georgs Kolleg Istanbul). Manche starten bereits in der Unterstufe mit Klassen, die als Brückenstufen in die Oberstufe führen (Österr. Gymnasium Prag oder HTL Shkodra). Ideal sind die Campusmodelle wie in Guatemala oder Budapest, wo vom Kindergarten bis zur Matura ein kontinuierlicher bilingualer Spracherwerb erfolgen kann. Die Maturaergebnisse zeigen, dass es funktioniert, aber der Einsatz von Auslandslehrenden ist entsprechend hoch und intensiv.



Schulbusse am Instituto Austriaco Guatemalteco

6. Ausblick

Damit sind die ÖAS wichtige Schnittstellen für Synergien zwischen den verschiedenen Facetten des *Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache* und verbinden die Konzepte der Inlandsschulen mit den Bildungssystemen vor Ort. An einer ÖAS ist die Arbeit an der gemeinsamen Sprache der Schlüssel für eine funktionierende Schulkultur mit Schülerinnen und Schülern, einheimischen Kolleginnen und Kollegen und natürlich auch mit den Eltern. Sie ist aber vor allem ein identitätsstiftendes Element für die gesamte Schulgemeinschaft und deren gelebte Mehrsprachigkeit. Für die einzelne österrei-

chische Lehrperson sind all diese Erfahrungen unschätzbar wertvoll für ihre fachliche und persönliche Entwicklung.

Herausfordernd bleibt für die Österreichischen Auslandsschulen der Rückgang der Bewerbungszahlen aufgrund der geopolitischen Lage, aktuell auch aufgrund der Corona-Pandemie. Daher wird an Kooperationen mit Universitäten und Hochschulen gearbeitet, um bereits Praktika in der Lehrer*innenbildung an den Auslandsschulen absolvieren zu können. Auch eine wissenschaftliche Bildungsforschung an den ÖAS ist ein Desiderat. Schließlich bleibt zu wünschen, dass das Potential von Auslandsentsendungen und Mobilitätsprogrammen gerade mit dem Fokus auf die Sprachliche Bildung und auf Deutsch, ob als *Erst-, als Zweit- oder als Fremdsprache*, im gesamten österreichischen Bildungssystem erkannt wird.

Anmerkungen

1 Weiterführende Informationen zu allen Österreichischen Auslandsschulen finden sich unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/im/wwu/mp_asn/oeas.html

2 Auch in den Sitzländern finden zentral vorgegebene Abschlussprüfungen statt, weshalb die Klausuren der Reifeprüfung terminlich flexibel bleiben müssen und an die Gegebenheiten des Gastlandes adaptiert werden. Das betrifft auch die Prüfungsordnungen, die spezifisch an die Standorte angepasst sind.

3 Die Standorte der Kooperationsschulen sind: Odessa/Ukraine, Chisinau/Moldau, Moskau/Russische Förderation, Doboij/Bosnien und Herzegowina, Livno/Bosnien und Herzegowina, Tiflis/Georgien, Geghaschen/Armenien, vgl. www.weltweitunterrichten.at

4 vgl. https://www.eursc.eu/de

5 vgl. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ikoop/bikoop.html

6 Die Bildungsstandards wurden vom BIFIE (Bundesinstitut für Forschung, Innovation und Entwicklung) administriert und waren in Österreich als Instrument des Bildungsmonitorings von 2009 bis 2019 im Einsatz. Mittlerweile wurde sowohl das BIFIE abgelöst durch das IQS, das Bundesinstitut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, als auch die BiSt und die Individuelle Kompetenzmessung IKM zu den IKM plus weiterentwickelt.

7 Im österreichischen Schulsystem sind UFK auf vier Ebenen verankert: im Schulorganisationsgesetz, in den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne und in den darin formulierten Didaktischen Prinzipien, in den Unterrichtsprinzipien und in den Bildungsanliegen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, vgl. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek.html

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 6 der Literaturliste.

Zur Person

Andrea Dorner, Studium der Germanistik, Kunstgeschichte, Philosophie und Publizistik sowie Deutsch als Fremdsprache, später Lehramtsstudium Deutsch und Philosophie/Psychologie. Unterrichtserfahrung an Schulen und Universitäten im In- und Ausland sowie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden. Von 2012–2017 parallel zum Lehrberuf im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) tätig, seit 2017 in der Abteilung für Auslandsschulwesen/Internationale Mobilitätsprogramme.



Eine chancengerechte Bildung für alle Schülerinnen und Schüler?

Erkundung sprachsensibler Räume aus österreichischer Perspektive

von ***Catherine Carré-Karlinger***

Periodische und flächendeckende Messungen schulischer Leistungen in Hauptfächern und im internationalen Vergleich (wie etwa mittels PIRLS und der PISA Studien) schaffen einen normativen Rahmen für kompetenzorientierte Bildung, die zunehmend die österreichische Bildungslandschaft prägt. Genauso wie in anderen OECD-Ländern wurden aus diesen empirischen Daten qualitative Maßstäbe für Standardüberprüfungen geschaffen, die als Orientierung dienen, um bessere Ergebnisse im bundesweiten und internationalen Wettbewerb zu erzielen. Positiv gesehen führt dieser Ansporn allmählich zur Auseinandersetzung mit tieferen strukturellen, fachdidaktischen und pädagogischen Ursachen, zum Anleiten etwaiger Reformen im Bildungssystem und schließlich zur Weiterentwicklung geeigneter Unterrichtsmodelle.

In diesem Spannungsfeld könnte der sprachsensible Unterricht in Österreich betrachtet werden: Er wird als ein methodisch-didaktisches Konzept für erfolgreichen Unterricht und qualitative Sprachenbildung wahrgenommen, welches zur Steigerung der Lernleistungen aller Schüler*innen in allen Fächern verhelfen kann, und rückt zunehmend in den Fokus der Bildungspolitik.

1. Ungleiche Bildungslandschaft – Sprachen als Stolpersteine für den Bildungserfolg

Die Annahme, dass Sprachenbildung eng mit der Optimierung von allgemeinen Denk- und Lernprozessen verwoben ist, sich weder ausschließlich auf den Unterricht in Sprachenfächern noch auf ein zusätzliches Angebot für leistungsschwache Schüler*innengruppen bezieht, wurde intensiv beforscht und mehrmals wissenschaftlich belegt, auch von Expert*innenkreisen im österreichischen Hochschulwesen. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass eine merkliche und nachhaltige Verbesserung der Sprachenbildung in der schulischen Praxis den konsequenten durchgängigen Aufbau sprachlicher Kompetenzen in allen Gegenständen entlang des gesamten Bildungswegs benötigt. Wo liegen die konkreten Herausforderungen und Bedarfe an österreichischen Schulen? Welche Motive leiten die Bemühungen um die Verankerung eines sprachsensiblen Unterrichts im schulischen Alltag?

Auch wenn Österreich in den PISA-Studien 2019 für den Bereich Lesen nicht statistisch signifikant unter dem OECD-Schnitt lag, zeigen die Erhebungen unverkennbare Diskrepanzen in Bezug auf Chancengerechtigkeit: Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund erzielten beim ersten Blick deutlich schlechtere Ergebnisse als Schüler*innen, deren Eltern in Österreich geboren wurden. Wenn aber in dieser Gruppe die Berücksichtigung des niedrigeren sozioökonomischen Status und die Höhe der Bildungsabschlüsse der Eltern in Betracht gezogen werden, relativiert sich dieser Unterschied (NBB 2019:199). Die Aufschlüsselung des Indikators „Migrationshintergrund" ermöglicht eine differenziertere Analyse der multifaktoriellen Ursachen, wie folgende Beispiele dies deutlich illustrieren:

- Im Kompetenzbereich der Textproduktion im Fach Deutsch am Ende der Volksschule erreichen etwa ein Viertel der gesamten Kinder die Anforderungen in den Dimensionen Inhalt, Aufbau, sprachliche Angemessenheit und sprachliche Richtigkeit nicht, mehr als die Hälfte von ihnen die Anforderungen an die schriftliche Kommunikation nicht oder nur teilweise

(NBB 2019:224). Diese Ergebnisse lassen sich also nicht (allein) durch einen Migrationshintergrund erklären.

- Am Ende der Pflichtschule steht der Kompetenzerwerb in Lesen ebenso wie in Mathematik relativ stark mit demografischen und sozioökonomischen Merkmalen in Zusammenhang (NBB 2019:242). Hier wird auch sichtbar, dass in diesem Kontext der Migrationsstatus und eine nichtdeutsche Alltagssprache *nur einzeln betrachtet* einen negativen Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben (NBB 2019:250).

Werden die unterschiedlichen Einflussfaktoren in der Komplexität ihrer Verzahnung berücksichtigt, so lässt sich Folgendes beobachten: Die Mehrheit der Schüler*innen, die die Bildungsstandards in Lesen nicht erreicht, hat Eltern mit einer abgeschlossenen Berufsbildung, keinen Migrationshintergrund und Deutsch als Alltagssprache. Es lässt sich hingegen auch feststellen, dass Schüler*innen, die die Bildungsstandards übertreffen, kaum aus bildungsfernen Elternhäusern kommen, einen Migrationsstatus aufweisen oder eine andere Alltagssprache als Deutsch haben.

Naheliegend ist die Annahme, dass institutionelle Diskriminierung die Chancen auf Bildungserfolg in Österreich verringert. In den Expert*innenkreisen werden vermehrt Lösungsansätze auf systemischer Ebene gesucht, die dazu anregen sollen, Sprachenbildung und Sprachförderung in den jeweiligen Bildungsinstitutionen adäquat zu modellieren. Ein bewusster Umgang mit Sprachen und Sprachlichkeit könnte in der Tat zur Gestaltung diversitätsfreundlicher und ressourcenorientierter Konzepte im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit führen, sowohl im Sprach- wie im Fachunterricht. Dies würde aber die Einrichtung vielseitiger und inklusiver Lehr- und Lernumgebungen für alle Schüler*innen voraussetzen, die wiederum zur Optimierung individueller Lernprozesse und zur Förderung von Bildungserfolg und Chancengerechtigkeit maßgeblich beitragen könnten. In diesem Zusammenhang stellt der Ansatz eines sprachsensiblen Unterrichts ein großes Potential dar. Eine flächendeckende Implementierung erfordert aber koordinierte Entwicklungsprozesse, bestehend aus einer gleichzeitigen Verflechtung von Unterrichts- und Schulentwicklung, einer thematischen Verankerung in die Pädagog*innenbildung, gezielten Forschungsinitiativen und adäquaten bildungspolitischen Begleitmaßnahmen: Vor dem Hintergrund polarisierender sozialer Ungleichheiten ist dies bestimmt eine große systemische Herausforderung.

2. Begriffe – Konzepte: sprachsensibel oder sprachbewusst?

Beschäftigt man sich näher mit dem Ansatz eines sprachsensiblen Unterrichts, stößt man auf eine Reihe von Begriffen, die im deutschsprachigen Raum entweder mit ähnlicher Bedeutung besetzt oder gar als Synonym verwendet werden. Es liegt vermutlich daran, dass im Laufe der letzten Jahrzehnte eine gewisse Öffnung zwischen den verschiedenen Sprachen und Fächern im Bereich der Didaktik stattfinden konnte, welche eine größere interdisziplinäre Durchlässigkeit nach sich zog. Der internationale Austausch wurde wesentlich intensiviert, der Wissenstransfer angeregt. Dies führte allmählich zur Auseinandersetzung mit noch unbekannten, neuen oder verwandten didaktischen Konzepten.

Sprachsensibel zu unterrichten bedeutet, die Sprache „bewusst" als Mittel des Denkens und der Kommunikation einzusetzen, mit dem Ziel fachliches und sprachliches Lernen besser zu verknüpfen und dadurch Lernprozesse zu optimieren. Es bedarf geeigneter Unterrichtskonzepte, die grundsätzlich eine gezielte sprachliche Unterstützung aller Schüler*innen in jedem Alter und jedem Fach in den Mittelpunkt stellen, jedoch unterschiedlich sein können, da sie jeden Unterricht betreffen und sich von Ansätzen aus verschiedenen Bildungskontexten inspirieren lassen. Dazu gehören u. a. Ansätze zur Sprachbewusstheit, Sprachauf-

merksamkeit oder *Language Awareness*, Unterrichtsmodelle wie das *SIOP Model* (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) aus dem amerikanischen Raum – ein Modell zur Förderung der Bildungssprache im Regelunterricht und in *Two-way-immersion Modellen* (*TWI*) –, das fachliche Lernen im bilingualen Unterricht wie etwa das *CLIL* Modell (*Content and Language Integrated Learning*) oder das *FörMig* Modellprogramm einer durchgängigen Sprachbildung (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) im deutschsprachigen Raum.

Neben der Bezeichnung *sprachsensibler* Unterricht werden häufig die Begriffe *sprachbewusster* und *sprachaufmerksamer* Unterricht verwendet, oftmals synonym aufgrund einer ähnlichen pädagogischen Zielsetzung, jedoch auch leicht abweichend in ihren wissenschaftlichen Grundlagen. Während *Sprachaufmerksamkeit* auf formalen linguistischen Aspekten fokussiert und präzises sprachliches Handeln sowie metasprachliche Reflexion im Unterricht anregt, bezeichnet der *sprachsensible Unterricht* einen eben sensiblen Umgang mit Sprache(n) – besonders in mehrsprachigen Klassen – und wird neben einem methodischen Ansatz für den Unterricht auch als reflexive Praxis für die Lehrpersonen verstanden. Außerdem bedeutet der sprachsensible Unterricht sprachbezogenes Fachlernen, wobei Sprache „als Medium dazu dient, fachliches Lernen nicht durch sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen" (Leisen 2011:5): Beide Aspekte sind in der Praxis zusammengewachsen.

Das Konzept der *Sprachbewusstheit* wird mit bewusstem Sprachgebrauch assoziiert und als „Beschäftigung mit de-kontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang herausgelösten sprachlichen Einheiten, die bewusst re-strukturiert werden" definiert (Oomen-Welke 2003:453). Anzumerken ist hier, dass die Fähigkeit, Sprache von ihrem Gebrauchskontext zu trennen und kontextunabhängig neu zu strukturieren, eine hohe Relevanz für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen besitzt. In Anlehnung an diese Idee der Kontextbezogenheit wird der Begriff *Sprachbewusstsein* eher „im Zusammenhang mit der bewussten Reflexion über sprachliche Manifestationen sozialer Beziehungen (Herrschaftsansprüche, Diskriminierung, Manipulation, Humor und Ironie …)" (Knapp 2010:297) gebracht. Letztere Dimension kennzeichnet die Fähigkeit, sich „kritisch mit sozialen Bedeutungen sprachlicher Normierung auseinanderzusetzen" (Tajmel 2017:210), einen zentralen Aspekt bei der Gestaltung eines chancengerechten Unterrichts. Beide Konzepte rechtfertigen die Bezeichnung „*Sprachbewusster Unterricht*" (Tajmel 2017:210). Damit ist ein methodisches Konzept gemeint, welches eine engere Verbindung zwischen kritischer sprachlicher Wahrnehmung und differenzierter Unterrichtsplanung herstellen möchte.

In Österreich verwendet man in offiziellen Dokumenten meistens die Bezeichnung *sprachsensibler Unterricht*. In fachlichen Kreisen und in der Praxis werden beide Termini benutzt. Die Bezeichnung *sprachbewusster Unterricht* scheint sich aber zunehmend durchzusetzen. Eine grundsätzliche fachliche Diskussion über Begrifflichkeit bleibt jedoch ausständig: Sie könnte zur Weiterentwicklung differenzierter Monitoring- und Implementierungsstrategien beitragen.

3. Akteure – Maßnahmen – Projekte

Die theoretischen Hintergründe eines sprachsensiblen Unterrichts sind interdisziplinär, decken ein heterogenes fachspezifisches Spektrum ab und zielen auf ein breites pädagogisches Handlungsfeld. Deshalb sind sie vielschichtig und komplex. Sie werden im didaktischen Ansatz so rezipiert, dass einzelne Akzente je nach Bildungskontext in den Vordergrund gestellt werden und in die Praxis einfließen. Das grundlegende Verständnis für ein solch umfangreiches Konzept vermag dadurch aber variieren und kann unvollständig bleiben. Aus empirischen Beobachtungen der schulischen Praxis lässt sich tenden-

ziell ableiten, dass diese Akzente eher selten in ihrer vollen Bandbreite überblickt werden und unter Lehrpersonen bzw. Schulleiter*innen zu unterschiedlichen Auffassungen führen, die nicht immer wahrgenommen bzw. thematisiert werden. An dieser Stelle könnten Pädagogische Hochschulen – in ihrer Funktion als Brücke zwischen Forschung und schulischer Praxis – möglicherweise einen wichtigen Beitrag bei der Planung geeigneter Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Lehrer*innenbildung leisten, indem sie eine gute Balance zwischen angemessener Reduktion der Komplexität und Vermeidung allzu großer Vereinfachung schaffen.

Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts richtet sich nach den allgemeinen pädagogischen Grundprinzipien einer schulstufen- und fächerübergreifenden Methodik, die in der schulischen Praxis großes Interesse weckt und die zunehmende Aufmerksamkeit vieler Lehrpersonen an sich zieht. Diese Prinzipien, u. a. inspiriert von dem FörMig-Modellprogramm, gelten als allgemeine Qualitätskriterien für jeden Unterricht und lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Der Fokus wird auf sprachliches und fachliches Lernen zugleich gelegt, wobei die sprachlichen Register der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache thematisiert werden;
- Die Lernprozesse werden durch einen sorgfältigen Umgang mit aufeinander folgenden Arbeitsschritten und Operatoren begleitet;
- Bildungssprachliche fächerübergreifende Kompetenzen werden entwickelt und dazu eine sprachliche Hilfestellung angeboten (Scaffolding);
- Der Unterricht bietet Raum für einen aktiven handlungsorientierten Sprachgebrauch, in welchem zahlreiche mündliche und schriftliche Sprachhandlungen eingebaut werden;
- Textliche Sprachkompetenzen und fachbezogener Wortschatz werden fortlaufend aufgebaut.

Das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts wird in Österreich meistens durch kleinformatige punktuelle Fortbildungen an Lehrpersonen vermittelt. In der Regel bleiben diese Fortbildungsangebote weitgehend vergleichbar in Bezug auf die Inhalte, und wenn sie sich unterscheiden, dann nach Schulstufen und -formen. Dabei wird die Perspektive der jeweiligen Schulfächer auf die sprachliche Dimension jeder Lehre unterschiedlich, jedoch insgesamt etwas zögerlich berücksichtigt. Während die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer noch unzureichend in dem Feld vertreten sind, scheinen dagegen die Entwicklungen in den naturwissenschaftlichen Fächern etwas schneller voranzuschreiten. Unter den Schulformen sind ebenfalls ungleiche Entwicklungen zu verzeichnen: an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wächst die Nachfrage nach Fortbildungen zum sprachsensiblen Unterricht zwar ständig, doch fehlt es noch an entsprechender Expertise und Multiplikator*innen, an erprobten Fortbildungskonzepten und Unterrichtsmaterialien.

Inwieweit die Grundprinzipien eines qualitativen sprachsensiblen Unterrichts solide Verankerung in der schulischen Praxis finden, lässt sich aus heutiger Sicht schwer sagen. Das didaktische Konzept setzt sowohl ein schüler*innenzentriertes Unterrichten mit Fokus auf Differenzierung und Individualisierung als auch eine systemische Perspektive über alle Schulstufen hinweg voraus. Eine Neugestaltung des eigenen Unterrichts reicht nicht aus und stellt Lehrpersonen vor Herausforderungen, die sie nicht im Alleingang überwinden können, auch wenn sie für einen solchen Unterricht entsprechende pädagogische Kompetenzen entwickelt haben. Der sprachsensible Unterricht ist ein methodisch-didaktischer Ansatz, der in einem größeren Zusammenhang gesehen und im Gesamtkonzept einer durchgängigen Sprachenbildung integriert werden soll: Unterrichtsentwicklung ohne Schulentwicklung wäre hier nicht zielführend.

Deshalb werden im Auftrag des BMBWF Strukturen geschaffen und bundesweite Initiative ins Leben gerufen, die beide Dimensionen in den Fokus nehmen. Das Österreichische *Sprachen-Kompetenz-Zentrum* (ÖSZ) unterstützt Schulentwicklungs-prozesse auf Anfrage, begleitet methodisch-didaktische Entwicklungen zu Sprachenthemen für die Pflichtschulen, fungiert als Service- und Informationsstelle für Lehrpersonen und bietet zum sprachsensiblen Unterricht die umfangreiche digitale Plattform *Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern*, welche neben didaktisch-methodischen Grundlagen eine Reihe von Publikationen mit sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien und Praxistipps zur Verfügung stellt.

Das *NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit* (*BIMM*), ein Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in den Themen Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit, hat ebenfalls eine Themenplattform eingerichtet, die verschiedene Aspekte und Schwerpunkte einer chancengerechten Sprachenbildung berücksichtigt und für ihre qualitative Verankerung in die Pädagog*innenbildung hilfreiche Materialien zur Verfügung stellt. Das Bundeszentrum reagiert auf identifizierte Bedürfnisse im Bildungssystem, entwickelt Implementierungsstrategien, die alle Akteure des Bildungssystems miteinbeziehen und regionale Entwicklungen fördern sollen und kooperiert aktiv mit einzelnen Pädagogischen Hochschulen bei der Konzeption bundesweiter Angebote. Mit der *Pädagogischen Hochschule Oberösterreich* (PHOÖ), dem ÖSZ und der *Pädagogischen Hochschule Steiermark* (PHST) bietet es jährlich den bundesweiten *Hochschullehrgang Sprachbewusster Unterricht für Lehrende an Schulen und Hochschulen*, sowohl ein methodisch-didaktisches Qualifikationsangebot als auch die Vorbereitung auf eine Multiplikator*innentätigkeit im genannten Bereich. In der gleichen Kooperation wird auch jährlich die bundesweite *Netzwerktagung Sprachbewusster Unterricht*, ein Treffpunkt für die professionelle Community um den sprachsensiblen/sprachbewussten Unterricht, angeboten.

Nicht zuletzt begleitet die Forschung zu Themen der Sprachenbildung in Österreich diese Entwicklungen. Sie orientiert sich an internationalen Standards und leistet einen wegweisenden Beitrag zur qualitativen Entwicklung des sprachsensiblen Unterrichts in Österreich. Als Illustration werden einige ausgewählte Beispiele aufgelistet:

- Das Projekt *okay.zusammen leben* hat zusammen mit der *Pädagogischen Hochschule Vorarlberg* (PHV) das Modell der *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung* entwickelt, einen Orientierungsrahmen für Bildungseinrichtungen bis zum Ende der Pflichtschule, der u. a. Sprach(en)bewusstsein und Sprachlernbewusstsein im Kontext von Mehrsprachigkeit in den Fokus nimmt und bei Schulentwicklungsprozessen herangezogen werden kann (Allgäuer-Hackl et al.). Dazu bietet die PHV eine Weiterbildungsreihe für Lehrpersonen.
- *Materialien zur sprachaufmerksamen Unterrichtsgestaltung* wurden 2018 an der *Pädagogischen Hochschule Wien in einem internationalen Team entwickelt* (Sorger et al.).
- An der Universität Graz wurde 2015–2018 im internationalen Projekt *Literacy Awareness (LiTA)* ein didaktisches Modell zur Förderung von Literalität im Fachunterricht konkretisiert, in dem das Argumentieren als Sprachhandlung im Mittelpunkt steht. Es ist ein Teilprojekt des *MeLA Projektes – Mehrsprachliche Bildung. Language- Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer* (Schmölzer-Eibinger).

4. Aktuelle Herausforderungen – Widersprüche – Ausblicke

Die letzten bildungspolitischen Entwicklungen in Österreich zeugen von einer klaren Bereitschaft, notwendige Reformen im Be-

reich der Sprachenbildung zu fördern. Allerdings scheint die Diskussion in einen widersprüchlichen Verlauf verstrickt: Einerseits wird das Konzept einer qualitativen sprachlichen Bildung als durchgängig verstanden und mehrheitlich befürwortet, andererseits zeigt der Umgang mit Mehrsprachigkeit eine Schulwirklichkeit, die mehrsprachige Lernende von Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache verstärkt trennt, ein Hauptmotiv der aktuellen Sprachen- und Integrationspolitik.

Auch wenn die Notwendigkeit, einen besonderen Schwerpunkt auf die Bildungssprache zu legen, allgemeinen Konsens findet, unterscheiden sich die Strategien im Umgang mit der deutschen Sprache wesentlich. Zwei im Auftrag des BMBWF getroffenen Maßnahmen sorgen im Speziellen für Kontroversen unter Professionellen und unterstreichen die Diskrepanz zwischen den mitgebrachten Ressourcen der Schüler*innen und den Erwartungen der Schule:

- die *Deutschförderklassen* (DFKL) und *-kurse* (DFKU), ein 2018 entwickeltes Deutschfördermodell für außerordentliche Schüler*innen, welches das frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch im separaten Unterricht vorsieht, und
- der verpflichtende Einsatz von *MIKA-D* (2019), *Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*, ein standardisiertes Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Schüler*innen.

Sprachenbildung (gängig sprachliche Bildung genannt) wird als ein Kontinuum entlang der Bildungsbiographie aufgefasst. Es berücksichtigt Mehrsprachigkeit und hinterfragt die klassische Trennung des Faches Deutsch in *Deutsch als Fremdsprache*, *Deutsch als Zweitsprache* und *Deutsch als Muttersprache*, die in ihrer Begrifflichkeit sich von nationalgeprägten sprachpolitischen und bildungsinstitutionellen Sichtweisen nähren. Der sprachsensible Unterricht versteht sich auch als Kontinuum und kann nicht ohne Rücksicht auf Mehrsprachigkeit implementiert werden. Dies würde die ohnehin schon sichtbare Diskriminierung noch verstärken.

Welcher Konsens soll nun die Divergenzen unter den Bildungsakteuren verringern? In der Sprachendidaktik zeigen jüngere Weiterentwicklungen positive Tendenzen in Richtung einer besseren Verankerung des sprachsensiblen Unterrichts. Der Ansatz wurde in der Ausarbeitung der neuen DaZ-Lehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufe 1 (Unterstufe) berücksichtigt; ein Inkrafttreten ist im Schuljahr 2022/23 vorgesehen. In den DFKL- und DFKU-Lehrplänen sowie im *DaZ-KompP* (2019), *DaZ-Kompetenzprofil* – neues Referenzinstrument für das Fach – findet das Thema ebenfalls Eingang.

Damit möchte das BMBWF einen gangbaren Weg für die Professionalisierung der Lehrpersonen aufzeigen. Ob diese Schritte ausreichend für curriculare Adaptierung im Lehramtsstudium bis hin zur schulischen Praxis sein werden, bleibt offen.

Die größte Herausforderung besteht darin, von einem additiven Konzept der Sprachenbildung zu einem ganzheitlichen Konzept zu gelangen, in dem der sprachsensible Unterricht in allen Fächern eine verbindliche und verbindende Rolle bekommt. In diesem Sinne bereitet das BMBWF einen *Grundsatzerlass Sprachliche Bildung und Lesen* vor, der mit den neuen Lehrplänen abgestimmt wird und in welchem der sprachsensible Unterricht als übergreifendes Thema eingebettet sein wird. Er könnte im Herbst 2021 verabschiedet werden und soll eine praxisorientierte Grundlage für alle Lehrpersonen zur Förderung der Lesekompetenz in allen Fächern, auf allen Schulstufen und in allen Schularten schaffen – durchaus ein Baustein in Richtung durchgängiger Sprachenbildung.

Letztere setzt auf einen ressourcenorientierten Unterricht für alle Kinder und Jugendlichen durch Beobachtung und Förderung ihrer sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten, durch Bezugnahme auf ihr gesamtes

Zur Person

Catherine Carré-Karlinger studierte Französisch als Zweit- und Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprache, Geschichte und Politische Bildung (in Amiens, Grenoble, Göttingen, Salzburg). Sie lehrt an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich zum Thema Sprachbildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit und koordiniert internationale Projekte. Seit 2013 leitet sie das Zentrum für Sprachenvielfalt und Transkulturalität, entwickelt Weiterbildungsangebote für Lehrer*innen und ist u. a. verantwortlich für den Hochschullehrgang DAZ – Primarstufe.



Sprachenrepertoire und durch Rücksicht auf allgemeine Denk- und Lernprozesse: ein inklusiver Bildungsansatz für mehr Chancengerechtigkeit, der eine wichtige gesellschaftliche Dimension in sich trägt und nicht bloß bei der Vision bleiben sollte.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 7 der Literaturliste.

„Integration und Sprache“

*von **Angelika Hrubesch & Verena Plutzar***

Sprache wird immer wieder als „Schlüssel“ zur Integration bezeichnet. Unbestritten sind Kenntnisse einer Amtssprache ungemein hilfreich und es gehört zu den zentralen Sprachenrechten, Zugang zur Landessprache zu bekommen und in ihrer Aneignung unterstützt zu werden (vgl. Philipson/Rannut/Skutnabb-Kangas 1995:14). Im folgenden Beitrag wird anhand der Entwicklung in Österreich gezeigt, dass Gesetze, die Kenntnisse der Landessprache einfordern nicht per se „integrationsfördernd“ sind, sondern viel mehr die Politik der „Integration durch Sprache“ eine symbolische ist, in der Sprache als Mittel der Exklusion missbraucht wird.

1. Integration per Gesetz?

Im Jahr 2003 wurde in Österreich erstmals ein Gesetz beschlossen – und als „Vereinbarung“ bezeichnet – mit dem Drittstaatsangehörige verpflichtet wurden, Deutschkenntnisse auf einem bestimmten Niveau bei Erteilung oder Verlängerung ihres Aufenthaltstitels nachzuweisen. In der ersten Phase dieser so genannten „Integrationsvereinbarung“ konnte der Nachweis durch Zeugnisse, auch aber mit Bestätigungen über das erreichte Sprachniveau, ausgestellt von Kursanbietern, erbracht werden. Mit dieser gesetzlichen Verankerung nahm Österreich Anfang der 2000er Jahre in Europa eine Vorreiterrolle ein. Im Jahr 2009 hatten bereits elf von 19 europäischen Länder verpflichtende Sprachprüfungen in fremdenrechtlichen Bereichen verankert (vgl. Plutzar 2010:123). In Österreich wurden seit 2003 an der „Integrationsvereinbarung“ zahlreiche Veränderungen vorgenommen: kurzzeitig

wurde ein Alphabetisierungmodul (75 Stunden) eingeführt und 5 Jahre später wieder abgeschafft, die nachzuweisenden Niveaustufen nach dem GERS wurden dem Aufenthaltstitel entsprechend differenziert und laufend erhöht. Als Prüfungen wurden vorerst unter anderen die international anerkannten Formate des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) und des Goethe-Instituts (GI) akzeptiert. Ab 2006 wurde ein eigenes Format vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelt und zusätzlich eingesetzt, im Jahr 2011 wurde der deutsche DTZ (Deutschtest für Zuwanderer) von telc „austrifiziert" und wird seither hier als DTÖ (Deutschtest für Österreich) angeboten. Schließlich wurde im Jahr 2017 ein eigenes „Integrationsgesetz" beschlossen und die Integrationsvereinbarung, die bis dahin Teil des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes war, dorthin verschoben. Die verpflichtende Deutschprüfung wurde durch eine „Werteprüfung" erweitert und wird seitdem als „Integrationsprüfung" bezeichnet. Diese darf seit 2019 ausschließlich vom ÖIF angeboten werden und andere Formate (ÖSD, GI, o. Ä.) werden per Gesetz nicht mehr anerkannt. Das „Integrationsgesetz" richtet sich auch erstmals geflüchtete Menschen, die eine „Integrationserklärung" unterzeichnen und sich zum Deutschlernen und zum Einhalten der „österreichischen Werte" verpflichten müssen[1].

Die Integrationsvereinbarung richtet sich mit ihren Vorschriften und Sanktionen nur an Drittstaatsangehörige und die Integrationserklärung nur an Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte, weil der Zuzug von sowohl EU-Bürger*innen als auch von geflüchteten Menschen (lt. Genfer Flüchtlingskonvention) nicht über nationale Gesetze und Auflagen geregelt werden kann. Statt allen, die in Österreich leben möchten (also beispielsweise auch EU-Bürger*innen oder Asylwerber*innen) ein entsprechendes Angebot (z. B. kostenlose Deutschkurse mit Kinderbetreuung, begleitende Beratung etc.) zu machen, setzt der österreichische Staat auf Drohungen und Restriktionen[2]. Wäre es jedoch das Ziel der politischen Bemühungen tatsächlich, die Aneignung der Amtssprache zu unterstützen und damit einem Sprachenrecht nachzukommen, müsste es im Sinn des Gesetzgebers sein, möglichst viele Zuwanderer*innen zu erreichen, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus oder der Aufenthaltsdauer. Außerdem würde der Gesetzgeber alles dafür tun, ein differenziertes und, adressat*innengenaues Angebot zu schaffen (z. B. mit Kinderbetreuung etc.). Unter den gegenwärtigen Voraussetzungen wurden hingegen leistbare Angebote über B1 deutlich reduziert, differenzierte Kurse wurden abgelöst durch Einheitsangebote, in denen „teaching to the test" dominiert (vgl. dazu den Überblick in Plutzar 2008).

Diese Reduktion des Angebotes korrespondiert mit einer Monopolisierung der für die Abwicklung der Integrationsgesetze zuständigen staatlichen Stelle. Der ÖIF ist keine fachliche, sondern eine staatliche Einrichtung, die ursprünglich lediglich mit der organisatorischen Abwicklung der „Integrationskurse" betraut war. Inzwischen stellt er Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung, bietet selbst Kurse an und entscheidet durch eine Zertifizierung über die Vergabe von Fördergeldern für Kurse. Diese dem Staat direkt unterstellte Monopolstellung ist aus mehrfacher Hinsicht problematisch. Der ÖIF agiert nicht auf der Grundlage von fachlicher bzw. wissenschaftlich Expertise, sondern ist politisch motiviert und beeinflusst das Angebot damit auch ideologisch (vgl. dazu Reinfeldt 2020). Außerdem kann sich unter diesen Bedingungen im öffentlichen Diskurs das Narrativ durchsetzen, dass Zuwander*innen erst durch die Einführung des entsprechenden Gesetzes dazu gebracht wurden, sich Deutsch anzueignen, als ob es nicht schon vorher Angebote und Menschen gegeben hätte, die Deutsch lernen und lehren wollten. Die Kompetenzen alteingesessener Institutionen und Zugewanderten wurden nie in Betracht gezogen und überschrieben mit

einer neuen Erzählung von Menschen, die „unsere" Sprache nicht beherrschen, die „wir" zum Lernen animieren oder zwingen müssen und „deren" Werte sich von unseren so gänzlich unterscheiden, dass sie eigens Schulungen brauchen um „von uns" zu lernen. Die Tatsache, dass in vielen Einrichtungen – oft von Migrant*innen selbst organisiert – bereits vor Einführung der gesetzlichen Vorgaben Deutschkurse stattfanden und Begegnungsräume geschaffen wurden. Gerade in Wien gab es in den 90er Jahren eine umfangreiche „Sprachoffensive", die Bewohner*innen Wiens kostengünstige Kurse zur Verfügung stellte (Plutzar 2008: 4–6).

2. It takes two for tango

An der österreichischen Gesetzgebung bemerkenswert ist, dass das, was als „Vereinbarung" bezeichnet wird, zu der per definitionem zwei gehören würden, eine einseitige Verpflichtung darstellt[3]. Damit wird die Aneignung der Amtssprache ausschließlich als individuelle Leistung gesehen und damit auch die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg den einzelnen Zuwanderer*innen zugeschrieben. Die gesellschaftliche Verantwortung wird dabei gänzlich ausgeklammert. Das ist aus mehreren Gründen problematisch, die im Folgenden skizziert werden.

In der österreichischen Integrationsgesetzgebung ist eine Verpflichtung des Gesetzgebers, entsprechende **Angebote** bereitzustellen, die leistbar und wirksam sind, nicht gegeben. Es gibt – mit Ausnahme der nun eingeführten Verpflichtung zum Kursbesuch für Geflüchtete, die theoretisch auch die Pflicht des Gesetzgebers beinhaltet, ausreichend Kurse bereit zu stellen – in Österreich keine frei zugänglichen, vom Staat angebotenen Deutschkurse oder weiter reichende „Integrationsprogramme". Verpflichtet werden Drittstaatsangehörige ausschließlich zum *Bestehen* der Integrationsprüfung, der Weg dorthin muss von ihnen selbst organisiert und bezahlt werden. Das bringt neben dem Druck zu *Bestehen* auch erhebliche finanzielle Belastungen mit sich. Aus der fehlenden Verpflichtung Angebote bereitzustellen ergibt sich auch keine Notwendigkeit für den Gesetzgeber, das Gesetz hinsichtlich seiner Wirksamkeit und Qualität zu evaluieren. Tatsächlich ist das bis dato auch nicht passiert. Die Wirksamkeit des Gesetzes auf die gesellschaftliche Integration von Zuwander*innen wird nicht wissenschaftlich fundiert beobachtet. Auch die Wahl der geforderten Sprachniveaus und/oder verankerten Werteinhalte (Rechts- und Gesellschaftsordnung) beruhen nicht auf wissenschaftlichen Evidenzen lassen auf **Willkür** des Gesetzgebers in seinen Entscheidungen im Kontext der Integrationsgesetzgebung schließen. Warum sich das geforderte Deutschniveau für den Daueraufenthaltstitel seit 2003 von A1 auf B1 erhöht hat, wurde nie erläutert; der europäische Vergleich zeigt auch, dass unterschiedliche Staaten ganz unterschiedliche Anforderungen für die gleichen Bedingungen stellen (vgl. Pochon-Berger/Lenz 2014:10).

Einzigartig im europäischen Vergleich dürfte Österreich damit sein, dass der Prüfungserfolg über die Verlängerung bzw. Erteilung des Aufenthaltstitels entscheidet. In Deutschland beispielsweise – wo die Vorgaben zum Beherrschen der deutschen Sprache für Zugewanderte weitgehend analog zu Österreich entschieden wurden[4] – wurde der Fokus deutlich stärker auf die Kursangebote gelegt und nicht so stark auf die Prüfung. So ist etwa für bestimmte Adressat*innen der Kursbesuch wie auch der Prüfungs*antritt* ausschlaggebend für den Aufenthaltstitel. Die angebotenen Kurse sind umfangreicher als die „Integrationskurse" in Österreich und unter bestimmten Umständen kostenlos, es gibt außerdem eigene, noch intensivere Angebote für Personen mit Alphabetisierungsbedarf.

Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland zeigen sich auch in der fachlichen Fundierung: in Deutschland wurden Expert*innen mit der Erstellung von Curricula beauftragt und namentlich genannt, wäh-

rend in Österreich die den Kursen zugrunde liegenden Curricula – ohne Nennung von Autor*innen – jeweils „Anhänge" zu den Verordnungen der jeweiligen Minister*innen darstellten. Vergleicht man die wenigen Seiten „Rahmencurriculum" – die formlos dem Gesetzestext anhängen und auf der Homepage des ÖIF verfügbar sind – mit dem umfangreichen, namensgleichen Dokument in Deutschland, kann durchaus auch auf eine gewisse Geringschätzung der Bildungsangebote hierzulande geschlossen werden.

3. Zur komplexen Beziehung von Sprache und Integration

Durch die gesetzlichen Vorgaben wird die Aneignung der Amtssprache als eine Vorleistung definiert und „Integration", das „dazugehören dürfen" (de Cillia 2001) wird zur Belohnung all jener, die genügend Anstrengungen und Leistungen erbrachten. Das Verhältnis von Integration und Sprache ist jedoch ein weitaus komplexeres als es im österreichischen Fremdenregesetz und den damit verbundenen politischen Diskursen nahegelegt wird (vgl. Plutzar 2010:123 f.) Aus spracherwerbstheoretischer Sicht sind Sprachkenntnisse nicht die *Voraussetzung* für „gelungene Integration", sondern vielmehr ihr *Ergebnis* (vgl. dazu Boeckmann 2007:37).

Eine Politik, deren Integrationsbemühungen sich in der Forderung einer Sprachprüfprüfung erschöpfen, blendet gänzlich aus, dass **Sprache** nicht lediglich ein Lerngegenstand ist, der vermittelt und abgeprüft werden kann, sondern eine **soziale Praxis** darstellt. Dementsprechend ist auch Ihre Aneignung eingebettet in bedeutsame Interaktionen und nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Rahmen zu sehen. Auch wenn der Einfluss der Kontextbedingungen auf den Spracherwerb im Zusammenhang von Migration noch lange nicht ausreichend beforscht ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Förderung von Begegnungen, von Interaktionen in und durch die neue Sprache, von sinnvoll erlebten Aktivitäten gemeinsam mit anderen lernförderlicher ist, als der Zwang eine Prüfung abzulegen. Umgekehrt gilt, dass eine unsichere Aufenthaltsperspektive, das Erleben von Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung sowie die Erfahrung von Dequalifzierung und vor allem auch Angst und die Sorge um den Aufenthaltstitel, um nur einige Punkte zu nennen, sich negativ auf den Sprachlernprozess auswirken können.

Schließlich sagen standardisierte **Sprachprüfungen** nur bedingt etwas darüber aus, wie ein Mensch seinen Alltag in der Sprache tatsächlich meistern kann. Die mit der Sprachprüfung verbundene Anforderung, dass alle vier sprachlichen Fertigkeiten (hören/verstehen, sprechen, lesen und schreiben) auf dem gleichen Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beherrscht werden, widerspricht seiner Intention, multilinguale Sprachenprofile abbildbar zu machen, die in sich ungleichmäßig sind (Europarat 2001:132f). So bietet der Referenzrahmen neben der Orientierung an den sechs Niveaustufen auch eine Orientierung an einzelnen kommunikativen Aktivitäten und trägt damit der Tatsache Rechnung, dass mehrsprachige Menschen nicht alles in allen Sprachen gleich gut können und auch können müssen (Grosjean 1989:6f). Trotz all dieser Einschränkungen konnten Sprachprüfungen zum Messinstrument von „Integration" avancieren, weil gesellschaftlich Tests unhinterfragt für Leistung und Erfolg stehen (Shoamy 2009:48). Ihr Erfolg beruht u. a. darauf, dass mit ihrer Einführung die soziale Integration von Zuwander*innen scheinbar befördert werden kann (Bommes 2006:76). Übersehen wird dabei, dass Sprachprüfungen mächtige gate-keeping-Instrumente sind, mit existentieller Bedeutung für die Betroffenen (vgl. McNamara 2005). Als solche sind sie seit 2019 auch im österreichischen Schulunterrichtsgesetz beim Übergang vom Kindergarten in Schule wirksam und können im Extremfalle weitreichende Konsequenzen, nämlich einen Schullaufbahnverlust bis

zu zwei Jahren haben. Die Qualität der Testverfahren ist dabei immer wieder Gegenstand der Kritik von Expert*innen.[5]

Auch die Inhalte der Werteprüfungen und die damit intendierte Wirkung ist kritisch zu hinterfragen. Einerseits sagt eine Prüfung nichts darüber aus, ob die abgefragten Werte auch wirklich geteilt werden oder nicht. Anderseits sind die in Prüfungen und Lernmaterialien unterschwellig transportierten Einstellungen Zuwander*innen gegenüber zu hinterfragen. Wenn vor allem die Unterschiede zwischen der „Heimat" und Österreich abfragt und zum Thema gemacht werden, so kann sich den Lernenden schon die Frage stellen, ob Österreich wohl als „Heimat" zur Verfügung stehen kann. Damit wird ein Zugehörigkeitsgefühl herausgefordert, dass sich auf anderen Grundlagen als auf dem Ablegen einer Prüfung gebildet haben könnte.

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass die gesetzlich verankerte Vorgehensweise in Österreich wenig dazu geeignet scheint, Zuwander*innen Wege in und Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft zu eröffnen (vgl. Dirim 2010). Dazu würde es Angebote und Maßnahmen brauchen, die gesamtgesellschaftlich wirken und vor allem auch die Institutionen in die Pflicht nehmen. Auf den Nachweis von Deutschkenntnissen reduziert, bleibt Integration auf eine individuelle Leistung reduziert, die gesellschaftlich die Funktion der Legitimation von Ausgrenzung und Ausschlusses übernimmt. Wie weit dieses Konzept bereits Verbreitung gefunden hat, lässt sich u. a. an Sprachver- oder -geboten in Schulen sehen oder daran, dass Deutschnachweise für den Zugang zu Wohnraum eingefordert werden, wie es z. B. in Oberösterreich bereits im Wohnbauförderungsgesetz verankert ist. Mit solchen Maßnahmen werden vielleicht kurzfristig Wahlkämpfe gewonnen. Langfristig tragen sie wenig dazu bei, Zusammenhalt in der Gesellschaft zu entwickeln und fördern. Und das sollte, zumindest aus unserer Sicht, Ziel und Gegenstand von Integrationsgesetzen sein.

Anmerkungen

1 Parallel zur Verankerung von verpflichtenden Deutschkenntnissen für den Aufenthaltstitel erfolgte die Einführung und Verschärfung einer solchen Nachweispflicht im Rahmen der Einbürgerungsverfahren. (zu den sprachengesetzlichen Rahmenbedingungen und den Zusammenhang von Sprache/n und Identität/en siehe de Cillia/Wodak/Rheindorf/Lehner 2020:85–90). In diesem Zusammenhang wurde bereits 2006 ein „Landeskunde-Test" eingeführt, in dem – wie jetzt bei den „Wertetests" im MC-Verfahren vermeintlich relevantes Wissen (z. B. welche heutigen Staaten im Laufe der Geschichte zeitweise zum Kaiserreich Österreich gehörten) über Österreich abgefragt wird.

2 Ein Jahr nach Einführung des Integrationsgesetzes versuchte die damals ÖVP-FPÖ-Bundesregierung zusätzlich ganz prinzipiell den Nachweis von Sprachkenntnissen bzw. eines Bildungsniveaus im Sozialhilfe-Grundsatzgesetz festzulegen; eine Bestimmung, die schließlich vom Verfassungsgerichtshof gekippt wurde. Es mutet unpassend an, wenn eben jene Regierenden, die von Zuwanderer*innen so intensiv Kenntnisse von „Werten" bzw. der hiesigen Rechts- und Gesellschaftsordnung einfordern, mit ihren Gesetzesvorlagen immer wieder gegen die Verfassung verstoßen.

3 Siehe dazu verschiedene Stellungnahmen des Netzwerks Sprachen-Rechte, abrufbar unter www.sprachenrechte.at.

4 Die gegenseitigen Einflussnahmen zeigen sich ganz schön gerade am Beispiel Deutschland – Österreich. Während Österreich ein bisschen „früher dran" war mit Einführung der Integrationsvereinbarung generell, hatte Deutschland dann früher das B1-Niveau beschlossen. Kurz nachdem in Deutschland über den „Ehegattinnennachzug" diskutiert wurde, wurde auch in Österreich unter dem Schlagwort „Deutsch vor Zuzug" ein verpflichtender Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem A1-Niveau bereits vor Ausstellung des ersten Aufenthaltstitels verlangt.

5 Vgl. Stellungnahme des Netzwerk Sprachen-Rechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a) abrufbar unter www.sprachenrechte.at

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 8 der Literaturliste.

Zur Person

Verena Plutzar beschäftigt sich seit 1991 mit Fragen des Sprachenlernens und Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration und Flucht. Sie arbeitet als Erwachsenenbildnerin, Vortragende, Universitätslektorin, Hochschullehrende und Supervisorin. Sie ist Mitbegründerin des Netzwerk SprachenRechte.



Angelika Hrubesch arbeitet seit 1999 als Erwachsenenbildnerin im Bereich Deutsch als Zweitsprache mit Schwerpunkt Alphabetisierung/Basisbildung an den Wiener Volkshochschulen. Als Aus- und Weiterbildnerin für Kursleiter_innen/Lehrer_innen ist sie seit 2010 an verschiedenen Institutionen tätig. Sie ist Mitbegründerin des Netzwerk SprachenRechte.



Mehr (Sprachen) als DaZ – DaZ an den Wiener Volkshochschulen

*von **Thomas Fritz***

In diesem Beitrag wird eingangs ein Überblick über die inhaltliche Ausrichtung und Genese der DaZ Kurse an den Wiener Volkshochschulen gegeben und dann die Mehrsprachigkeit in den DaZ Kursen und die theoretischen Grundlagen dazu dargestellt.

1. DaZ an den Wiener Volkshochschulen

Die Wiener Volkshochschulen haben eine lange Tradition im Bereich DaF (wie es in den 1980ern noch hieß) und DaZ, wie die Kurse heute bezeichnet werden. Ganz abgesehen davon, dass in jener Zeit viele Kurse noch unter dem Titel „Deutsch für Ausländer" firmierten. Diese terminologische Änderung der Kursbezeichnungen spiegelt auch eine Änderung in der Bewusstheit und der Wahrnehmung der sogenannten Zielgruppe gegenüber wieder.

Eine der Stärken der Wiener Volkshochschulen ist das umfangreiche Angebot an Weiterbildungsangeboten für Kursleiter*innen. Bereits in den Achtzigern wurden Seminare und Workshops für DaZ Kursleiter*innen angeboten, die einerseits eine Fülle an methodisch- didaktischen Tools bereitstellten, aber bereits in der Periode der „Interkulturalität" auch kultursensibles Arbeiten thematisierten.

Ab 1993 wurde die Weiterbildung von Kursleiter*innen systematisiert und ein Ausbildungslehrgang (damals noch für *DaF*Z*) angeboten, an dem mittlerweile über 1.000 Personen teilgenommen haben. Die große Zäsur für DaZ Kursangebote war die in den Nullerjahren stattfindende Umorientierung der Integrationspolitik Österreichs und damit auch Wiens. Bereits 2003 beauftragte

der Wiener Integrationsfonds (heute Magistratsabteilung 17, Integration und Diversität) ein Rahmencurriculum für die von der Stadt Wien geförderten DaZ Kurse, das in einer Kooperation zwischen der Universität Wien und den Wiener Volkshochschulen erarbeitet wurde – es war das erste derartige Curriculum in Österreich.

Damit ist auch die zweite Stärke der Wiener Volkshochschulen angesprochen, die Forschungs- und Entwicklungsarbeit. 2011 wurde mit dem lernraum.wien, Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung, eine eigene Forschungsstelle an den Wiener Volkshochschulen etabliert, die auch den oben bereits erwähnten Ausbildungslehrgang durchführt.

Die Ausbildung von Kursleiter*innen orientiert sich nicht an einer rezeptologischen Vermittlung von Methoden, sondern an einer kritischen Auseinandersetzung mit Prinzipien des Unterrichts (Faistauer/Fritz 2008 und Fritz 2016). Diese umfassen unter anderem eine starke Lerner*innen-Orientierung, eine Authentizität der Lernarrangements und der Lernmaterialien, also der Texte mit denen gearbeitet wird und eine Ausrichtung des Unterrichtens an einer spracherwerbsbezogenen Grammatikvermittlung.

Bereits in den späten Neunzigern ist, ausgehend vom Prinzip der Lerner*innen-Orientierung, ein neuer Schwerpunkt in die Ausbildung aufgenommen worden, die Mehrsprachigkeit.

Mehr oder weniger gleichzeitig, zum Teil ausgelöst durch die Fluchtbewegungen 2015, haben sich die Wiener Volkshochschulen an Projekten für Geflüchtete beteiligt, unter anderem dem „Jugendcollege“ oder „Integration ab Tag 1“ – beides Projekte, die federführend von der Stadt Wien gefördert wurden. In diesen Projekten (siehe den Beitrag von Susanne Klingseis) wurden diese Prinzipien Großteils umgesetzt. Interessant erscheint an diesen Projekten auch die Tatsache, dass die in Österreich laut Integrationsvereinbarung verpflichtenden Wertekurse durch ein Unterrichtsmodul „kritische Partizipation“ ersetzt wurden, in dem die Lernenden ihre eigene Situation in Wien reflektieren.

2. Mehrsprachigkeit im DaZ Unterricht

Nach diesem zum Teil historischen Überblick möchte ich mich einem zentralen Thema der Arbeit des lernraum.wien widmen, der Mehrsprachigkeit. Ausgehend von der multilingualen Realität in den Kursen und bei den einzelnen Lerner*innen. In einem Forschungsprojekt in DaZ Kursen an den Volkshochschulen und dem Wiener Integrationshaus, wurden ca. 40 Lernende sowohl zu ihrer persönlichen Sprachenbiografie als auch zu ihren Netzwerken interviewt und insgesamt zehn Unterrichtsstunden beobachtet. Die Ergebnisse wurden 2020 (Fritz et al. 2020) veröffentlicht. Eines der Ergebnisse ist, dass die Lernenden bis zu sechs Sprachen und die Kursgruppen gemeinsam jeweils mindestens zehn Sprachen in ihren Sprachenrepertoires aufweisen.



Das „Vierstufenmodell“ für den DaZ-Unterricht wurde parallel zum oben genannten Forschungsprojekt entwickelt. An dieser Stelle wird das Modell kurz skizziert, eine genauere Beschreibung mit konkreten Unterrichtsbeispielen findet sich in einem Beitrag von Wurzenrainer und Laimer (2018).

Die vier Stufen sind:

- Mehrsprachigkeit sichtbar machen:
  Wie bereits oben beschrieben sind DaZ Kurse in Wien gekennzeichnet von einer Vielfalt an Sprachen, die die Lernenden mitbringen. Zumeist werden diese aber weder anerkannt noch nutzbar gemacht. Vor allem im politischen Kontext, in dem die Lernenden – defizitorientiert – nur als Menschen wahrgenommen werden, die nicht Deutsch können und oftmals auch in ihrer (Sprach)biografie erleben mussten, dass ihre Sprachen „wertlos“ oder sogar illegal sind, erscheint es wesentlich, die Sprachen der Lernenden im Kursgeschehen sichtbar zu machen.
- Mehrsprachigkeit anerkennen:
  In diesem Schritt soll über das reine Sichtbarmachen hinaus eine Anerkennung der Mehrsprachigkeit der Lernenden stattfinden. Dies erscheint der logische Schritt nach der Sichtbarmachung und ist unseres Erachtens ein wichtiges sprachenpolitisches Element im Mikrokosmos des DaZ Kurses. Nicht nur aus Motivationsgründen, aber auch aus diesen, sehen wir diesen Schritt als ein unabdingbares Element von DaZ Kursen an, auch um das rein – oftmals exotisierende – Betrachten der Sprachen der Lernenden in einer anderen sprachenrechtlichen Qualität in das Kursgeschehen zu integrieren.
- Ressourcen nutzen:
  Die sprachlichen Ressourcen stellen eine wertvolle Basis für den Deutscherwerb dar. Die Nutzung der Ressourcen kann auf der lexikalischen oder auch der syntaktischen oder phonologischen Ebene stattfinden. Hier sind zwei Elemente der Unterrichtsarbeit wichtig. Einerseits, dass die Expertise für die Lernendensprachen bei den Lernenden liegt und nicht bei den Unterrichtenden, die in diesem Bereich auch massiv überfordert wären. Zweitens erscheint es wichtig, dass das kontrastive Arbeiten an sprachlichen Strukturen und Phänomenen stets geleitet ist von einem Prinzip des „entdeckenden Lernens“, also streng induktiv und lernenden-zentriert abläuft.
- Neue Ressourcen schaffen:
  Der Vergleich sprachlicher Formen und Wörter ist nicht nur ein Prozess des Erkennens, sondern auch einer des dialogischen Erarbeitens von Bedeutung.

Ich will diese eher abstrakte Darstellung mit einem Beispiel aus einem der beobachteten Kurse beleuchten. In einem DaZ-Kurs für Frauen (Mama lernt Deutsch) wird von den Lernenden über die Bedeutung des Wortes Frisör – unter Zuhilfenahme aller zu Verfügung stehender sprachlicher Ressourcen – diskutiert.

Transkript der gesamten Unterrichtssequenz: (Fritz 2020: 90–91)

U = Unterrichtende
Fat = Fatma; I = Isa; **D = Daria**
S = Sahra; **L = Lale**; **Fid = Fida**
Fik = Fikrete
schwarz = Deutsch; grün = Arabisch
blau = Somali

U – Fat: Fatma, was ist Friseur?
Fat – I: Ich kann das nicht sagen.
I – Fat: Sag noch einmal Friseur!
Friseur [versucht, das Wort richtig auszusprechen]
I – Fat: Friseur – Coiffeur.
I – U: Friseur Mann. Friseurin Frau.
D – U: Hairdresser. Hairdresser auf Englisch, ja.
I – S: Friseur Mann oder?
I – S: Friseurin Frau. [...]

Frizer. Ah ok. Das ist ähnlich.
Mhm. Arabisch? **Coiffeur.**
U – I: Coiffeur – das ist Französisch. Friseur kommt auch aus dem Französischen. Deswegen sagt man „Frisööör".
I – U: Somali auch Coiffeur.
L – U: Meine Sprache Kurdisch halla.
[Anm.: Das ist eine Kurzform. Auf Kurmancî heißt Friseur(in) [ħaˈlla:q(a)].]
I – L: Arabisch auch halla.
S – L: Arajeschgar für Kurdisch. Arajeschgar.
L – S: Nein. [unverständlich]
L – I: Meine Sprache … Arajeschgar!
L – S: Nein. Kurdisch halla.
S – L: **Ja, ja, ja. Es gibt bei uns kein Arajeschgar. Vielleicht ist das Afghanisch. Aber bei uns nicht.**
[Anm.: Auf Farsi heißt Friseur tatsächlich [ārāješ-gar].]

Wir erkennen aus dieser Unterrichtssequenz, dass die Lernenden gemeinsam unter Verwendung aller ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln langsam das Wort Friseur einkreisen und in seiner Bedeutung zu fixieren versuchen. Gleichzeitig werden die Wörter für Friseur in den Sprachen der Lernenden miteinander verglichen und somit eine sprachliche Übersicht über das Wort in Deutsch, Englisch, Französisch, Somali, Kurmanci, Farsi und Arabisch erarbeitet.

Dies ist genau das, was wir unter Nutzung von Ressourcen und der Schaffung neuer Ressourcen verstehen. Deutsch wird im Kurs als Hauptsprache verwendet, jedoch sind alle Lernendensprachen beteiligt. Pennycook und Otsuji nennen diese Verwendung von mehreren Sprachen in Sinne einer gemeinsamen sprachlichen Handlung und eines „multilingualism from below" (Pennycook/Otsuji 2015:13) *Metrolingualismus*.

3. Fazit

Die DaZ Kurse in den Wiener Volkshochschulen folgen grosso modo einem prinzipiengeleiteten Ansatz, der vor allem die Lernenden mit ihren vorhandenen Kompetenzen in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit stellt. Daher sind auch die mehrsprachigen Repertoires der Lernenden ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts und die vorhandenen Ressourcen werden zum Motor des Unterrichts und des Lernens.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 10 der Literaturliste.

Zur Person

Thomas Fritz studierte Germanistik und Anglistik an der Universität Wien und hat einen PhD der University of Manchester. Er ist seit 1991 an den Wiener Volkshochschulen beschäftigt und leitet seit 2011 den lernraum.wien, Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung. Er ist Lehrbeauftragter an der Universität Wien und Vorsitzender des ÖSD Kuratoriums. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und Diversität. Zahlreiche Veröffentlichungen und internationale Vortragstätigkeit.



Verbandsmeierei – heute noch zeitgemäß?

Zur Rolle und Funktion von Sprachlehrverbänden

*von **Renate Faistauer***

Ein Sprachlehrverband ist ein Interessensverband gleichgesinnter Fachleute, meistens eine gemeinnützige Organisation. Die Mitglieder stehen im Mittelpunkt aller Verbandsarbeit, denn ohne sie gibt es keinen Verband – schreibt das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) Graz im Bericht über sein LACS[1]-Projekt (2016:17).

Sprechen wir von Fremdsprachenverbänden so sind in der Regel zwei „Typen" zu unterscheiden: solche, die sich als Dachverbände verstehen und mehrere Fremdsprachen vertreten und solche, die sich vor allem einer Sprache verpflichtet fühlen. Beiden ist es ein Anliegen die Lehrenden in ihrer Arbeit bestmöglichst zu unterstützen. Allerdings ist in Zeiten, in denen Mehrsprachigkeit ein wichtiges Ziel ist, der Antagonismus monolingual-multilingual wie im Folgenden zu skizzieren sein wird, nicht aufrechtzuerhalten.

1. Internationale Verbände – eine Auswahl

- Bereits Mitte des 19. Jahrhunderts wurde der „Deutsche Neuphilologenverband" (ADNV) als Interessensvertretung von Fremdsprachenlehrenden in Deutschland gegründet. Aus ihm ging 1972 der „Fachverband Moderner Fremdsprachen" hervor (FMF), der sich seinerseits nach der deutschen Wende 2006 auflöste und als „Gesamtverband Moderner Fremdsprachen" (GMF) entstand (vgl. Berthelman 2016: 652). Der GMF versteht sich als multilinguale Vereinigung von Fremdsprachenlehrkräften, die an verschiedenen Institutionen tätig sind. Ihm gehören derzeit sieben monolinguale Mitgliedsverbände an.
- 1989 wurde die „Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung" (DGFF) gegründet, die es sich derzeit zur Aufgabe macht Wissenschaftler*innen, die sich der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (vornehmlich) in institutionellen Kontexten widmen zu vernetzen und zu unterstützen. Derzeit engagieren sich in der DGFF ca. 500 Mitglieder.
- Die einzige internationale mehrsprachige Vereinigung von Sprachlehrer*innen ist die 1931 gegründete „Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes" (FIPLV), die heute Konsultationsstatus einer Nichtregierungsorganisation (NRO) bei der UNESCO als solche beim Europarat vertreten ist.
- Der „Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband" (IDV), der weltweit tätig ist, vertritt als Dachverband für nationale Deutschlehrer*innenverbände etwa 160.000 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer auf der ganzen Welt, derzeit in 86 Ländern und organisiert u. a. nationale und internationale Veranstaltungen, vom regionalen Fortbildungsseminar bis hin zur Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT)[2]. Der IDV ist ein gutes Beispiel dafür, dass hier durch internationale Kontakte und Kooperationen zum Teil nationale Strukturen gefördert werden. Hervorzuheben ist auch, dass sich die Organisation von Verbänden im jeweils nationalen Kontext anders darstellt, sei es, was die Führungsebene, die Mitglieder, aber auch die Durchführung der Aktivitäten betrifft. Dies gestaltet sich immer länderspezifisch, allen sind aber die Förderung und die Professionalisierung des Faches *DaF*Z* gemeinsam.

2. Der Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (ÖDaF)

In Österreich liegen die Agenden von *DaF*Z* vor allem bei dem 1984 gegründeten Verband für *DaF*Z*, dem ÖDaF. Dieser ist seit dem Zeitpunkt seiner Gründung Mitglied im IDV. Die Mitglieder des Verbandes sind Lehrende, Forschende und Entscheidungsträger*innen von *DaF*Z* aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, vom Kindergarten bis zur Universität, von Grundschulen bis zu den Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen aus ganz Österreich. Den ÖDaF zeichnet von jeher aus, dass seine so unterschiedlichen Mitglieder auf sehr egalitärer Ebene miteinander agieren und alle Anliegen auf „Augenhöhe" miteinander aushandeln und entscheiden.

In Österreich vertreten auch andere Verbände und Initiativen sprachenpolitische Anliegen, wie u. a. der *Österreichische Verband für Angewandte Linguistik (VERBAL)*, das *Netzwerk Sprachenrechte* und die *Initiative Bildung Grenzenlos*. Mit diesen Verbänden arbeitet der ÖDaF bei Stellungnahmen und Veranstaltungen zu sprachenpolitischen Themen immer wieder zusammen.

Der ÖDaF und seine abwechslungsreiche Geschichte werden im Folgenden als Folie dienen, vor der Ziel und Zweck, die Thematiken, die Schwerpunktsetzungen u. a.m. von Sprachlehrverbänden dargestellt werden. Auch wenn der ÖDaF ein *DaF*Z*-Verband ist, so stellt er ein gutes Beispiel dafür dar, wie sprachenpolitische nationale Anliegen eines Fachverbandes international, im Sinne von sprachlicher Vielfalt vertreten werden können.

3. Aufgabe von Verbänden

3.1. Vernetzung

Fremdsprachenlehrende sind in ihrer Unterrichtstätigkeit häufig auf sich allein gestellt, es fehlen Kontakt und Austausch mit Kolleg*innen, Unterrichten wird oft als „einsame" Tätigkeit gesehen. Ein Verband, der den Lehrenden Möglichkeiten zum Austausch, zur Vernetzung, zur Kommunikation gibt, kann hier viel von alltäglicher Frustration auffangen. Durch Projekte, Fortbildungen, Tagungen wird ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem größeren Netzwerk hergestellt und so Vertrauen in die eigene Tätigkeit gestärkt.

Vernetzung ist daher eine der wichtigsten und vordringlichsten Aufgaben eines Verbandes. Diese findet einerseits zwischen den Mitgliedern, andererseits zwischen nationalen und internationalen Verbänden statt. Möglichkeiten zur Vernetzung bieten Veranstaltungen, bei denen die Mitglieder Gelegenheit haben sich fachlich und persönlich auszutauschen. Der Verband, der ja ein Interessensverband gleichgesinnter Fachleute ist, unterstützt den Erfahrungsaustausch zwischen den Mitgliedern, aber auch zwischen Mitgliedern und Expert*innen. Verbände arbeiten auch mit anderen Sprachlehrverbänden sowie mit Botschaften und Vertretungen ausländischer Kulturförderungen, im Bereich *DaF*Z* mit dem Goethe-Institut, dem Österreich Institut, mit Kulturforen o. Ä. zusammen. Die Vernetzung mit Hilfe der Unterstützung solcher Institutionen, aber auch mit Hochschulen u. a.m. ist ein wichtiger Teil von Verbandsarbeit.

Vernetzung war für den ÖDAF von Anfang an eine seiner wichtigsten Aufgaben. So findet einerseits Vernetzung der Mitglieder des ÖDaF, die sich aus den unterschiedlichsten Bereichen zusammensetzen, wie Elementarpädagogik, Grundschule, Erwachsenenbildung, Universität, statt. Es sind Kolleg*innen aus der Praxis und Kolleg*innen aus der Forschung, die voneinander lernen, Synergien herstellen und auf diese Weise das Fach stärken. Vernetzung findet aber auch zwischen dem ÖDaF und anderen nationalen Verbänden, die ähnliche Anliegen, nur mit anderer Schwerpunktsetzung, vertreten, statt. Dazu gehören das Netzwerk Sprachenrechte sowie Verbal, der Verband für angewandte Linguistik. Häufig gibt es hier auch

personelle Überschneidungen, d. h. Menschen engagieren sich in mehreren Verbänden. Auch die Vernetzung mit internationalen Deutschlehrer*innenverbänden war und ist für den ÖDaF von großer Wichtigkeit. Diese findet statt durch personellen Austausch, wechselseitige Teilnahme an Tagungen und Veranstaltungen, Publikationstätigkeiten in den jeweiligen Fachzeitschriften. Der ÖDaF als Mitglied im IDV ist dadurch Teil der internationalen *DaF*Z*-Community.

3.2. Aus- und Fortbildung

Aus- und Weiterbildung ist eines der zentralen Anliegen von Verbänden und unterstützt die Professionalisierung der Tätigkeit. Dies kann durch die Organisation eigener Fortbildungsveranstaltung, wie Seminare, Workshops, Tagungen und Kongresse ermöglicht werden, aber auch durch den Zusammenschluss der Verbandsmitglieder, um Lehrverfahren auszutauschen, Materialien auszuarbeiten und herauszubringen. Ein wichtiger Aspekt ist hier auch immer die persönliche Zusammenarbeit zwischen Kolleg*innen.

Bei Gründung des ÖDaF, 1984, war der Verband die einzige Institution, die sich professionell mit Fragen des Faches *DaF*Z* auseinandersetzte, er war **die** Fachvertretung in Österreich. Es gab in dieser Zeit einige Lehrende, des Faches, die an unterschiedlichen Institutionen unterrichteten, aber über keine (universitäre) Ausbildung verfügten. Der ÖDaF förderte in Zusammenarbeit mit den Verbänden der beiden deutschsprachigen Länder (BRD und DDR), aber auch mit dem IDV die Aus- und Fortbildung im Fach und verstärkte durch die Organisation von Tagungen, die Herausgabe der ÖDaF-Mitteilungen sowie die Vernetzung mit deutschsprachigen Universitäten die Professionalisierung der einzelnen Mitglieder und somit auch des Faches. Diese Aufgabe nimmt der ÖDaF bis heute durch seine jährlichen Tagungen, aber auch durch gezielte Fortbildungsangebote wahr. Lag bis zur Gründung der beiden Lehrstühle DaF und DaZ an der Universität Wien und in der Folge an anderen österreichischen Universitäten, vor allem die Ausbildung beim ÖDaF, hat sich dies durch die Einrichtung verschiedener Masterstudiengänge an Universitäten und anderer (post)universitärer Kursangebote bzw. auch Ausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen verändert. So gehen Forschungen heute primär von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus und werden durch den Verband praxisorientiert und anwendungsbezogen weiter vermittelt. Man könnte sagen: Ausbildung obliegt den tertiären Bildungseinrichtungen, Fort- und Weiterbildung wird nach wie vor auch vom nationalen Verband durchgeführt. So hat der ÖDaF, aber haben auch Verbände generell, eine wichtige Brückenfunktion zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen und auf Grund der Expertise der Mitglieder die Aufgabe Forschungsthemen aufzugreifen und in die Praxis zu implementieren.

3.3. Publikationen und Projekte

Neben der Aufgabe in Aus-, Fort- und Weiterbildung, die u. a. der Professionalisierung der Verbandsmitglieder dient, ist die Herausgabe von unterschiedlichen Materialien eine wichtige Verbandsaufgabe. Diese Publikationen können sich von den Verbandsnachrichten, Newsletter, über Lehr- und Lernunterlagen/-materialien bis hin zu wissenschaftlichen Publikationen erstrecken. Sie geben häufig praktische Hinweise für den Unterricht („best practice"), enthalten Artikel über Projekte, Tagungen oder stellen Forschungen und Innovationen dar und sind in der Regel für Mitglieder kostenlos. Manche Informationen sind mittlerweile digital verfügbar und über Webportale, Homepages, etc. zugänglich.

Die Vereinszeitschrift des ÖDaF, die *„ÖDaF-Miteilungen"*, haben sich im Laufe der Jahre von einem reinen Mitteilungsblatt über Vereinsagenden hin zu einer peer-reviewten, anerkannten wissenschaftlichen Zeitschrift, die 2x jährlich erscheint und für Mitglieder

gratis ist, gewandelt. Die *ÖDaF-Mitteilungen* waren jahrelang (bis zum Erscheinen der Zeitschrift *„Theorie und Praxis"* (1997–2014)), die einzige wissenschaftliche Zeitschrift für *DaF*Z* in Österreich. Auch heute erscheint in Österreich keine andere Zeitschrift, die sich vor allem Themen aus *DaF*Z* widmet.

In vielen Ländern sind (Sprachen-)Projekte, an denen sich Lehrende und Lernende beteiligen Motor und Werbung für die (deutsche) Sprache. So gibt es im Bereich *DaF*Z* Wettbewerbe, die vom IDV, vom Goethe-Institut, vom Österreich Institut initiiert und unterstützt werden, wie z. B. die Deutscholympiade. Diese Unternehmungen, die meist mit Aufenthalten in den deutschsprachigen Ländern verbunden sind, können das Interesse an der deutschen Sprache fördern. Auch Fortbildungsprogramme, wie das DACH-Seminar, sind wichtig und werden in Zusammenarbeit mit den nationalen Verbänden, auch dem ÖDaF, organisiert. Diese Art der Öffentlichkeitsarbeit trägt einerseits dazu bei, das Verständnis für Sprachen und ihrer Bedeutung generell, bis hin zu einer multilingualen und multikulturellen Gesellschaft zu befördern.

3.4. Interessensvertretung

Zentrales Anliegen eines Verbandes ist die Arbeit als Interessensvertretung der Mitglieder zur Förderung des Lehrens der Sprachen. Dies umfasst generell sprachenpolitische Fragen im Großen, beschäftigt sich aber auch mit den individuellen Arbeitsbedingungen. Ein Verband ist keine gewerkschaftliche Organisation, wenngleich er sich natürlich auch immer als Vertreter seiner Mitglieder versteht, der arbeitsrechtliche Fragen wahrnimmt und sich für die Durchsetzung besserer Bedingungen, was Anstellungen, Arbeitszeiten, Urlaubsansprüche, Löhne u. a.m. betrifft, einsetzt.

Dem ÖDaF war und ist die Verbesserung der Bedingungen, unter denen *DaF*Z*-Lehrende arbeiten, ein Anliegen und zählt zu den obersten Agenden des Verbandes, was sich in Kontakten mit der Gewerkschaft, Petitionen und Aufrufen ausdrückt, wenn es gilt, bildungspolitische Missstände in Österreich aufzuzeigen. Als Beispiele seien die in jüngerer Zeit vorgebrachten Stellungnahmen zu den Deutschförderklassen sowie zu den Sommerschulen des BMBWF genannt (siehe Homepage des ÖDaF). Häufig werden diese Stellungnahmen gemeinsam mit anderen Verbänden oder Initiativen wie BildungGrenzenlos, NetzwerkSprachenrechte und dem Verband für Angewandte Linguistik (VERBAL) verfasst. Der ÖDaF versteht sich explizit als politischer Verband im weitesten und besten Sinn: gesellschaftliche Bedingungen, unter denen Bildung und Unterricht stattfindet, wahrzunehmen, zu reflektieren und nötigenfalls eine Verbesserung zu fordern.

3.5. Ansprechpartner von Bildungsinstitutionen, Entscheidungsträgern und Forschungseinrichtungen

Ob ein Verband wichtiger Ansprechpartner von Bildungsbehörden ist, hängt von den jeweiligen Bildungsminister*innen ab und ist wünschenswert, aber nicht selbstverständlich. So arbeiten Mitglieder von Verbänden in staatlichen Lehrplankommissionen, nehmen an Forschungsprojekten zu Curricula, Kompetenzorientierung u. a.m. teil.

Der ÖDaF wurde und wird seitens wichtiger Institutionen und auch seitens der Ministerien als kompetent wahrgenommen und seine Stimme zu sprachenpolitischen Fragen wird gehört. So hat er Sitz und Stimme im Österreichischen Sprachdiplom (ÖSD), im AVaDaF, im ÖSKÖ. Vertreter*innen des ÖDaF werden zu integrations- und sprachenpolitischen Fragen in Medien als Expert*innen befragt. Ein zentrales Anliegen war und ist dem ÖDaF die Förderung der Mehrsprachigkeit, wie dies bereits 1994 in den *„Strobler Thesen"* formuliert ist: „Eine demokratische und von den Menschenrechten geleitete Sprachenpolitik geht von Mehrsprachigkeit aus [… wozu] politische Maßnahmen in allen gesellschaftlichen Bereichen notwendig

[sind].“ (ÖDaF). 2017 wurden die *„Strobler Thesen“* durch die *„Thesen von Dénesfa“* reflektiert und vor allem um eine migrationspolitische Perspektive erweitert. Dies ist für den ÖDaF zentrale Grundlage der Verbandsarbeit und spiegelt sich in allen Bereichen wider.

Alle hier vorgestellten Argumente beantworten die eingangs gestellte Frage, ob die Arbeit in einem Sprachlehrer*innenverband noch zeitgemäß ist, uneingeschränkt positiv. In Zeiten von Vereinsamung, Einzelgänger(und kämpfer)tum, Entdemokratisierung auf vielen Ebenen und in vielen Bereichen ist der Zusammenschluss Gleichgesinnter, der Austausch und die Arbeit an ein gemeinsamen Projekten, wichtiger denn je. Nur so werden Menschen und Anliegen gleichermaßen gestärkt. „Nur gemeinsam sind wir stark!“

Anmerkungen

1 Languages associations and collaborative support. Projekt des EFSZ in Graz mit dem Ziel die Arbeit von Sprachlehrverbänden weltweit zu unterstützen.
2 Die XVII. IDT findet vom 15.–20. August 2022 in Wien statt.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 11 der Literaturliste.

Sprechen die Österreicher*innen Österreichisch?“ – Plurizentrik und österreichisches Deutsch

von ***Rudolf de Cillia***

1. Vorbemerkung

Natürlich sprechen die Österreicher*innen, spricht die Mehrheit der in Österreich lebenden Menschen Deutsch. Manchmal wird allerdings alltagssprachlich auch die Bezeichnung „Österreichisch“ verwendet. Bei einer großen statistischen Erhebung unter 164 Lehrer*innen und 1253 Schüler*innen in allen österreichischen Bundesländern antworteten auf die Frage *„Wie würden Sie die Sprache, die die Mehrheit der Österreicher*innen als Muttersprache spricht, nennen?“* 51,6 % der Lehrer*innen und 49,1 % der Schüler*innen „Deutsch“, 19,6 % bzw. 11,2 % „österreichisches Deutsch“, nur 6 % bzw. 9,9 % nannten spontan „Österreichisch“ – eine Bezeichnung, die in den Medien manchmal verwendet wird[1] (de Cillia & Ransmayr 2019:121–

Zur Person

Renate Faistauer, 1993–2017 am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien, Gründungspräsidentin des ÖDaF. Vortragstätigkeit an nationalen und internationalen Universitäten. Derzeit wiss. Leiterin der Zertifikatskurse „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten“ sowie „Auslandslektorat. Weiterqualifizierung für Universitätslektor*innen“ am Postgraduate Center der Universität Wien.



124). Die Österreicher*innen sprechen also die österreichische Varietät der plurizentrischen Sprache Deutsch, aber auch andere Sprachen werden in Österreich als Umgangssprachen benutzt. Deshalb wird im Folgenden zunächst die Sprachensituation in Österreich thematisiert, danach die Theorie der Plurizentrik skizziert. Dem folgt eine Darstellung der Situation der deutschen Sprache in Österreich, der Bedeutung des österreichischen Deutsch (ÖD) für Identitätskonstruktionen und der österreichischen Sprachenpolitik im Zusammenhang mit dem ÖD.

2. Zur Sprachensituation in Österreich

Die überwiegende Mehrheit der in Österreich lebenden Menschen (16,7 % davon besitzen nicht die österreichische Staatsbürgerschaft, in Wien sind es sogar 30,8 %, Statistik Austria 2020) verwendet Deutsch (im Sinn der im Alltag vorwiegend verwendeten Sprache) als „Umgangssprache“[2], und die sprachenrechtlichen Rahmenbedingungen sichern der deutschen Sprache eine besondere Stellung zu: Sie ist nach Art. 8 Abs. 1 der Bundesverfassung von 1920 die „Staatssprache der Republik“. Weiters ist Deutsch (mit Ausnahme von Regelungen für die autochthonen Minderheiten) die vom Gesetz festgelegte Unterrichtssprache in den Schulen, und im Zuwanderungsrecht und Staatsbürgerschaftsrecht finden sich Bestimmungen, wonach Kenntnisse der deutschen Sprache auf Niveau B1 des GER für den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft und für dauerhaften Aufenthalt von Angehörigen aus so genannten Drittländern nachgewiesen werden müssen.

Aber Österreich ist wie alle europäischen Länder ein mehrsprachiges Land, einerseits durch anerkannte autochthone, gesetzlich und verfassungsmäßig anerkannte, Minderheitensprachen (Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Romanes und die Österreichische Gebärdensprache, vgl. Bundes-Verfassungsgesetz Art. 8 Abs. 2 und 3). Andererseits durch die nicht anerkannten neuen Minderheitensprachen wie – um nur die größten Gruppen zu nennen – die Sprachen des ehemaligen Jugoslawien (Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch, Serbisch), Türkisch und Kurdisch, Polnisch, Albanisch, Rumänisch, Arabisch, Persisch und Chinesisch (vgl. dazu de Cillia 2020).

Die in Österreich gebräuchliche Form der deutschen Sprache unterscheidet sich in einigen Punkten vom Deutschen in den anderen deutschsprachigen Ländern – Unterschiede, die mit dem Konzept der Plurizentrik systematisch beschrieben und konzeptualisiert werden können. Deshalb seien ein paar Bemerkungen dazu erlaubt.

3. Deutsch als plurizentrische Sprache

Alle großen Sprachen sind auf der Ebene der Standardsprache, „Hochsprache“, „Schriftsprache“ letztlich plurizentrisch. Dabei geht man davon aus, dass die Variation systematisch und abhängig von staatlichen Grenzen geprägt ist. Eine plurizentrische Sprache ist dabei eine Sprache, die über mindestens zwei Standardvarietäten in verschiedenen Zentren verfügt (wie z. B. das Englische, Französische, Spanische, Arabische und eben Deutsche) (Ammon 1995). Das Ende der monozentrischen Ära des Deutschen, die von einer geographischen Lokalisierbarkeit der „besten“ Standardsprache ausging, wird häufig in Zusammenhang mit einer Podiumsdiskussion auf der Internationalen Deutschlehrertagung IDT in Bern 1986 gebracht.[3]

Das Konzept der plurizentrischen Sprachen wurde v. a. von Clyne (1995, 2005) und Ammon (Ammon 1995; Ammon/Bickel & Lenz 2016) für die deutsche Sprache beschrieben und ausdifferenziert.[4] Es geht eben davon aus, dass es von staatlichen Grenzen beeinflusste (nationale) Varietäten des Deutschen gibt und dass auch in so genannten Halbzentren (Südtirol, Liechtenstein, Luxemburg und Belgien) Besonderheiten der deutschen Sprache zu finden sind. Die zweite Auflage des Variantenwör-

terbuchs (Ammon/Bickel & Lenz 2016) unterscheidet noch drei Viertelzentren: Rumänien, Namibia und die Mennoniten-Gemeinden in Mexiko (XXVI). Das Modell der Plurizentrik trägt, um es mit Schmidlin (2017:45) zu formulieren, dem Umstand Rechnung, „dass Standardsprachen überall dort, wo sie National- oder Amtssprachen sind, aufgrund politisch-historischer Eigenentwicklung der betreffenden Gebiete Besonderheiten aufweisen". Für die mittlerweile breite Anerkennung dieser Konzeptualisierung spricht die Tatsache, dass es ein einführendes Lehr- und Studienbuch dafür gibt („Plurizentrik. Eine Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen", Kellermeier-Rehbein 2014) und ein von diesem Konzept ausgehendes Wörterbuch, das Variantenwörterbuch, das mittlerweile in zweiter Auflage erschienen ist (Ammon/Bickel & Lenz 2016). Bei einer Beschreibung des Deutschen als plurizentrischer Sprache unterscheidet man zwischen drei staatsbezogenen Varietäten, dem (bundes)deutschen Deutsch, österreichischem Deutsch und Schweizer Standarddeutsch, die unterschiedlichen gleichbedeutenden „Varianten" (z. B. „Tacker" in Deutschland, „Klammermaschine" in Österreich und „Bostitch" in der Schweiz) werden als Austriazismus (Österreich), Helvetismus (Schweiz) und „Teutonismus" (Ammon/Bickel & Lenz 2016, XLII) oder auch „Deutschlandismus" bezeichnet.

4. Die Deutsche Sprache in Österreich und österreichisches Deutsch

Bei der Beschreibung der sprachlichen Situation in Österreich bezieht sich die Bezeichnung „österreichisches Deutsch" in der Regel auf die Standardsprache (Wiesinger 2010:360; Ebner 2009; Clyne 2005:296). Wenn alle schriftlichen und mündlichen Varietäten der deutschen Sprache gemeint sind, wird das mit „Deutsch in Österreich" bezeichnet. In der Praxis verschwimmen freilich die Grenzen zwischen dem österreichischen Deutsch im engeren Sinn und Deutsch in Österreich, v. a. im Sprachgebrauch von Laien, für die österreichisches Deutsch häufig mit allen sprachlichen Erscheinungen Österreichs verbunden ist.[5]

Die österreichischen Spezifika beziehen sich dabei auf alle Sprachebenen (von der phonetisch-phonologischen, orthographischen Ebene über Morphologie, Syntax, Semantik bis hin zur Pragmatik). Was den Wortschatz betrifft, sind in Ebner (2009) ca. 8.000 Wörter enthalten. Beschreibungen des österreichischen Deutsch bzw. eine Darstellung der Besonderheiten der deutschen Sprache in Österreich finden sich in zahlreichen Publikationen von Wiesinger (2010), Ammon (1995), Ebner (2019). Dokumentationen des Lexikons in den Differenzwörterbüchern (Ebner 2019) und – indirekt – im Variantenwörterbuch (Ammon/Bickel & Lenz 2016).

Beispielhaft seien hier einige dieser Unterschiede angeführt:

Am deutlichsten sind diese Unterschiede zwischen dem ÖD, dem bundesdeutschen Deutsch (D) und Schweizer Hochdeutsch (CH) im Bereich des *Wortschatzes*, obwohl das insgesamt nur ca. 3 % des gesamtdeutschen Wortschatzes betrifft (Wiesinger 2010:360). Besonders häufig werden Austriazismen im Zusammenhang mit Lebensmittelterminologie wahrgenommen, auch deshalb, weil Österreich sich im Zuge des Beitritts zur Europäischen Union 23 Austriazismen in diesem Bereich gesetzlich schützen ließ. So gibt es die Doubletten Erdäpfel – Kartoffeln, Faschiertes – Hackfleisch, Marillen – Aprikosen oder Topfen – Quark.

Aber auch im Bereich des Amtsdeutschen finden sich viele Beispiele. So entspricht einem Anrainer im ÖD/A der Anlieger in D bzw. Anwohner in D und CH. Dem Konsumentenschutz in A und CH entspricht der Verbraucherschutz in D, einer Pensionsversicherung in A die Rentenversicherung in D. Eine Beilage in A, CH ist eine Anlage in D. Neben diesen onomasiologischen Varianten (gleichbleibende Bedeutung und unterschiedlicher

Ausdruck) gibt es natürlich auch semasiologischen Varianten (gleichbleibender Ausdruck und variierende Bedeutung, Ammon 1995:62). Besonders wichtig sind solche Unterschiede im juridischen Bereich, wo z. B. ein „Vergehen" in Deutschland eine etwas andere Bedeutung als ein „Vergehen" in Österreich hat.

Im Bereich der *Aussprache* ist für das ÖD etwa die l-Vokalisierung charakteristisch, z. B. in also, das ohne Lateral realisiert wird. Auch eine leichte Monophtongierung der Diphtonge „ai" und „au" ist ein Merkmal des ÖD, die oft so leicht ist, dass sie nur bei genauem Hinhören zu erkennen ist, etwa in der Kombination „mein Haus". Schließlich wird im ÖD statt der Schwa-Laute [ə] (für /-e/) und [ɐ] (für /-er/) ein kurzes [ɛ] bzw. ein kurzes [a] (z. B. in Mitte, Mutter) realisiert.

Im Bereich der *Grammatik* finden sich Unterschiede etwa im Genusgebrauch des Substantivs**:** In A und CH findet sich „der Polster", dem in D „das Polster" entspricht. „Die Ausschank" im ÖD ist „der Ausschank" in D, „die Tram" in A ist „das Tram" in CH, „das Service" in A ist „der Service" in D und CH. Unterschiede gibt es auch im Pluralumlaut, z. B. sind „Erlässe" in A „Erlasse" in D und CH, die „Krägen" in A sind die „Kragen" in D und CH, den „Pölstern" in A entsprechen die „Polster" in D und CH. In der Morphologie finden sich auch Unterschiede beim Fugen-S: dem „Schweinsbauch" (A) entspricht der „Schweinebauch" (D), der „Aufnahmsprüfung" (A) die „Aufnahmeprüfung" (D, CH), „fabriksneu" (A) entspricht „fabrikneu" (D, CH). Aber andererseits entspricht dem „Adventkalender" (A) ein „Adventskalender" in D. Verben, die eine Körperhaltung ausdrücken wie sitzen, liegen, stehen werden in A im Perfekt mit „sein" konstruiert, in D mit „haben".

Schließlich gibt es einen wichtigen Unterschied im Tempusgebrauch in der Vergangenheit: In Österreich wie auch in Teilen Süddeutschlands wird das Perfekt statt des Präteritums als Erzählzeit in mündlichen Erzählungen verwendet, in Österreich auch für bestimmte Textsorten in der schriftlichen Erzählung. Abschließend sei noch ein Beispiel aus der Pragmatik gebracht, der Titelgebrauch in Österreich, sowohl von Amtstiteln als auch von akademischen Titeln. So gibt es in Österreich zahlreiche Arten von Professor*innen: Lehrer*innen am Gymnasium sind Professor*innen, an den Universitäten gibt es ordentliche Univ. Prof., außerordentliche Univ. Prof., Univ. Prof., Assistenzprofessor*innen, Assoziierte Professor*innen, Univ. Professor*innen die vom Bundespräsidenten ernannt werden, und es gibt Professor*innen ehrenhalber wie etwa den Musiker Udo Jürgens. Schließlich kann man im ÖD auch die vertraute Anrede (Duzen) und Titelgebrauch kombinieren, wie etwa in folgenden Beispielen: „Servus, Herr Direktor" oder „Sehr geehrter Herr Professor, lieber Hans".

Die deutsche Standardsprache wird in Österreich in der schriftlichen Kommunikation sowie bei formellen mündlichen Anlässen (wie Vorlesungen, Predigt, Rundfunknachrichten) verwendet, während in der privaten Kommunikation eher dialektale und umgangssprachliche Varietäten zum Einsatz kommen. Und es existiert ein informeller Standard, der umso ausgeprägter ist, je informeller die Situation ist. Daneben ist die sprachliche Situation – wie im gesamten Süddeutschen – durch ein Dialekt-Standard-Kontinuum gekennzeichnet: Sprecher*innen können relativ rasch und unvermittelt zwischen den einzelnen Varietäten auch innerhalb einer Äußerung wechseln. Letzteres gilt im alemannischen Vorarlberg allerdings nur beschränkt.

5. Österreichisches Deutsch und österreichische Identitäten

Der symbolische Wert der österreichischen Varietät der deutschen Sprache im Rahmen von nationalen Identitätskonstruktionen ist relativ hoch zu bewerten (vgl. de Cillia 2015, 2020). Hinweis darauf ist schon die Tatsache, dass bereits 1951 ein Österreichisches Wörterbuch als eigenes, in Ös-

terreich gültiges Nachschlagwerk zur Dokumentation der sprachlichen Unabhängigkeit von Deutschland erstellt wurde. Dass ÖD für österreichische Identitäten eine wichtige Rolle spielt, zeigt auch die Tatsache, dass die spezifisch österreichische Varietät des Deutschen bei Österreichs EU-Beitritt 1995 durch ein Zusatzprotokoll zum Beitrittsvertrag, das „Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union", rechtlich verankert wurde. Darin wird festgehalten, dass 23 im Protokoll aufgelistete spezifisch österreichische Ausdrücke der deutschen Sprache (z. B. Faschiertes, Marille oder Topfen) „den gleichen Status [haben] und mit der gleichen Rechtswirkung verwendet werden [dürfen], wie die in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücke" (vgl. de Cillia 1997; 1998, 78–96; 2006).

Schließlich zeigen das auch Forschungen zu österreichischen Identitätskonstruktionen, die zwischen 1995 und 2018 am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurden (Wodak/de Cillia/Reisigl/Liebhart/Hofstätter & Kargl 1998; de Cillia & Wodak 2009; de Cillia/Wodak/Rheindorf & Lehner 2020). Fragt man danach, was es für die Menschen bedeutet, Österreicher*innen zu sein, so wird häufig spontan „die Sprache" genannt, worunter eben das ÖD verstanden wird. So meint eine Gymnasiastin in einer Gruppendiskussion in Wien im Jahr 2016: „Also ich fühle mich wirklich als Österreicherin durch die Sprache schon alleine, weil, die Sprache macht doch ein Land aus und [...] Es is ja anders Österreichisch als Deutsch-Deutsch". In einer Gruppendiskussion in Kärnten im Jahr 2016 findet sich ein ähnliches Statement: „Und ah was mi [...] zur Österreicherin macht is in dem Foll vielleicht einfoch erstens amal sicher die Sprache, die österreichische Sprache."

Zahlreiche andere Beispiele aus Projekten 1995–1998 und 2005–2008 könnten angeführt werden, wie etwa die Äußerung eines Schülers 2005: „ja, österreichische Identität heißt für mich [.....], ich hab meine Geschichte mit meinem Sigmund Freud, mit meinem Mozart, und, halt mit meinem Bruno Kreisky, ich hab mein Deutsch, mein Österreichisch, also das sind einfach Grundmerkmale, die ich als Österreicher hab, und dass ich sagen kann, ich bin ein Österreicher". Auch im Projekt „Österreichisches Deutsch macht Schule" gaben drei Viertel der Schüler*innen (75,6 %) und Lehrer*innen (78,7 %) an, ÖD sei wichtig für ihre Identität (de Cillia & Ransmayr 2019:156).

6. Österreichische Sprachenpolitik und ÖD

Auf die österreichische Auslandssprachenpolitik näher einzugehen, ist hier nicht der Platz. Dafür sei auf Sorger 2012 und de Cillia 2019 verwiesen. Aber ein paar Hinweise seien erlaubt: Österreich hat vielfältige Instrumente zur indirekten und direkten Förderung der österr. Varietät des Deutschen. So z. B. die zum österreichischen Außenministerium (BMEIA) ressortierenden Österreichischen Kulturforen (2015 waren es 30) und Österreich-Bibliotheken. V. a. die letzteren (im Jahr 2020 an 65 Orten in mehr als 28 Staaten) dienen indirekt auch der Förderung der deutschen Sprache. Die seit 1997 existierenden Österreich Institute sind eine Einrichtung der Republik Österreich zur Durchführung von Deutschkursen im Ausland sowie zur Förderung des kulturellen Austauschs (derzeit gibt es zehn Standorte). Sie sind explizit einem plurizentrischen Ansatz des Deutschunterrichts verpflichtet. Das ÖI gibt z. B. 4x im Jahr den *Österreich Spiegel* mit Medientexten aus Ö heraus, die für den DaF-Unterricht aufbereitet sind. Der Österreichische Austauschdienst OeAD wiederum ist u. a. für die Betreuung der Lektor*innen und DaF-Praktikant*innen im Ausland zuständig. Heute gibt es an ca. 100 Standorten weltweit Lektor*innen. Das Programm *„Kultur und Sprache"* des Bildungsministeriums (ebenfalls betreut vom OeAD) hat als

Hauptaufgaben die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen im Fach *DaF* für nicht-deutschsprachige Germanist*innen in Österreich und weltweit sowie die Produktion von Landeskundematerialien für den DaF-Unterricht. Schließlich ist in dem Kontext *DaF*Z* und Plurizentrik das seit 1994 existierende Österreichische Sprachdiplom ÖSD zu erwähnen. Dessen Prüfungen werden heute an ca. 400 lizenzierten Prüfungszentren weltweit durchgeführt und orientieren sich explizit an einem plurizentrischen Ansatz des Deutschen.

Für die Kooperation der deutschsprachigen Länder untereinander und einen plurizentrischen Zugang ist schließlich der österreichische Lehrer*innenverband ÖDaF zu erwähnen, der im Rahmen der DACHL Initiative dazu beiträgt, die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes zu propagieren. Eine entsprechende Umsetzung spiegelt sich auch im Programm der 17. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Sommer 2022 in Wien, die vom ÖDaF ausgerichtet wird.

Anmerkungen

1 Zum Beispiel im DialogForum des ORF „Wie lecker ist Österreichisch?“ am Dienstag, 15. März 2016 im Radiokulturhaus und in den darauf Bezug nehmenden Zeitungsberichten.

2 Die bis 2001 im Abstand von zehn Jahren durchgeführten Volkszählungen in Österreich fragten nach der „Umgangssprache“ in diesem Sinn (Statistik Austria 2002). Damals gaben ca. 88,6 % der Wohnbevölkerung an, (ausschließlich) Deutsch als Umgangssprache zu sprechen, 8,6 % Deutsch und eine andere Sprache und 2,8 % ausschließlich nicht Deutsch. Aktuellere Daten zu den Sprachen existieren nicht (vgl. dazu de Cillia 2020).

3 Eine andere Konzeptualisierung der Variation des Deutschen, die staatenübergreifende Variation in den Mittelpunkt stellt, ist das „pluriareale“ Konzept, auf das hier nicht näher eingegangen werden kann. Eine ausführliche Diskussion dazu findet sich in de Cillia & Ransmayr 2019:25–47; eine kritische Auseinandersetzung mit diesem spezifisch „deutschen“ Konzept bei Dollinger 2018.

4 Eine ausführliche Darstellung der Begriffsgeschichte und der aktuellen Forschungslage findet sich bei Schmidlin 2011, Kellermeier-Rehbein 2014 und de Cillia & Ransmayr 2019.

5 Auch Clyne 2005 verweist darauf, dass manche „national variety“ dafür verwenden, „to include all varieties used in a nation“.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 12 der Literaturliste.

Zur Person

Rudolf de Cillia, Professor i. R. für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Forschungs- und Publikationstätigkeit zu folgenden Gebieten: Sprachlehrforschung, Sprachenpolitik und Sprachplanung, Sprache und Politik, österreichisches Deutsch, sprachliche Minderheiten, Migrationsforschung, kritische Diskursanalyse und linguistische Vorurteilsforschung. https://linguistik.univie.ac.at/ueber-uns/im-ruhestand/rudolf-de-cillia/



Sprachenpolitische Kooperationen unter dem DACH-Prinzip

*von **Julia Ruck***

1. Einleitung

Der Unterricht des Deutschen als sogenannter Fremdsprache (*DaF*) ist nicht nur von fachlichen Entwicklungen in den amtlich deutschsprachigen Ländern und lokalen Bildungskontexten weltweit geprägt, sondern er reflektiert und gestaltet auch sprachenpolitische Agenden. Eine zentrale Position nehmen hierbei Verbände für Deutschlehrer*innen ein, die als fachliche und politische Akteur*innen einen Beitrag zur sprachenpolitischen und kulturellen Diplomatie leisten. Dieser Beitrag bietet einen kurzen Überblick über länderübergreifende, sprachenpolitische Kooperationen unter den amtlich deutschsprachigen Ländern im Bereich DaF. Ein besonderer Fokus liegt auf

(1) der Entwicklung der Zusammenarbeit,
(2) deren Verankerung in den Agenden des DACHL-Gremiums des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (IDV) sowie
(3) dessen inhaltliche Arbeit im Bereich der sogenannten Landeskunde im Kontext des DACH-Prinzips.

2. Entwicklung der internationalen Zusammenarbeit

Internationale Vernetzung spielt für den Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle, sei es im Rahmen von Austauschprogrammen für Lernende, Fortbildungen für Lehrpersonen, oder für Zugang zu aktuellen Unterrichtsmaterialien aus dem deutschsprachigen Raum. Für die Entwicklung der länderübergreifenden fachlichen und politischen Zusammenarbeit im Bereich DaF nahm der 1968 gegründete IDV eine Schlüsselposition ein, mit seinem Ziel, stets über nationale und ideologische Grenzen hinweg zu vermitteln. In den ersten Jahrzehnten des IDV-Bestehens war der weltweite DaF-Unterricht auf inhaltlicher und politischer Ebene an den jeweiligen Weltanschauungen der BRD oder der DDR orientiert (Sorger 2010); Österreich und die Schweiz fanden sich in Lehrmaterialien – wenn überhaupt – als klischeehafte Urlaubsdestinationen repräsentiert (Hägi 2015:112; Shafer 2018:58); institutionelle Zusammenarbeit unter den amtlich deutschsprachigen Ländern war oftmals eine Herausforderung.

Nicht nur geopolitisch hat sich seitdem viel verändert. Ab den späten 1980er Jahren entstanden unter anderem dank des IDV zahlreiche fachliche Kooperationen, die den DaF-Bereich nachhaltig prägen konnten. Ein 1988 vom IDV initiierter Fachaustausch unter Vertreter*innen der BRD, DDR, Österreichs und der Schweiz in München bildete schließlich den Wendepunkt für die Zusammenarbeit unter den Ländern. Aus jenem Treffen entstanden die 1990 im *IDV Rundbrief* publizierten *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*, die ein Fundament für neue fachliche Ansätze in der Vermittlung der Landeskunde in DaF sowie zukünftige sprachenpolitische Kooperationen legten.

Der IDV bietet seit jeher ein Forum für die Zusammenarbeit für Fachexpert*innen zum Thema Landeskunde, was insbesondere in den 1990er Jahren von großer Fruchtbarkeit war. Ab den 2000er Jahren flaute die intensive länderübergreifende Zusammenarbeit ab (Sorger 2010:374; Jarzabek 2013:156), woraufhin der IDV 2007 die DACHL Arbeitsgruppe (AG) ins Leben rief, die zum Ziel hatte, das aus den ABCD Thesen entstandene DACH-Konzept und DACH-Prinzip weiterzuentwickeln und zu verankern (Sorger 2013:41). 2018 wurden die Agenden der DACHL-AG schließlich mit neuer Geschäftsordnung vom neu gegründeten DACHL-Gremium des IDV übernommen.

3. DACHL-Gremium: Aufgaben und Projekte

Mit der Neugründung des DACHL-Gremiums wurde eine wichtige Institutionalisierung und Professionalisierung für die sprachenpolitische Arbeit des IDV geschaffen. Ziel des Gremiums ist es,

> „die Zusammenarbeit zwischen dem IDV, seinen Mitgliedsverbänden und den Institutionen aus dem amtlich deutschsprachigen Raum, die sich in der Förderung, Vermittlung und/oder Erforschung des *Deutschen als Fremd- und Zweitsprache* engagieren, langfristig zu stützen und zu stärken und damit zur Umsetzung und Sichtbarmachung des DACH-Prinzips beizutragen." (DACHL-Gremium 2018:2)

Konkret wird dieses Ziel in drei Handlungsfeldern umgesetzt:

(1) Stärkung der (plurizentrischen) Sprache Deutsch im internationalen Kontext;
(2) Förderung von Expertise und Wirkung im Bereich *DaF*Z*;
(3) Professionalisierung des DACHL-Gremiums als Forum für die *DaF*Z*-Zusammenarbeit (DACHL-Gremium 2019:2).

Das DACHL-Gremium nimmt koordinierende und beratende Funktionen für DACH-bezogene Aktivitäten auf der IDT (z. B. DACHL-Sektionen, DACHL-Café, DACHL-Landesfenster) und weiteren internationalen IDV Veranstaltungen (z. B. Internationale Deutscholympiade) ein. Darüber hinaus konzipiert und beauftragt es die seit 1999 alle zwei Jahre stattfindenden IDV-DACHL Seminare, auf denen Multiplikator*innen für das DACH-Prinzip fortgebildet werden. Weitere Projekte widmen sich einer kontinuierlichen Konsolidierung und Verbreitung des DACH-Prinzips in Wissenschaft und Fortbildung.[1]

Das DACHL-Gremium dient somit als Plattform für strategische Zusammenarbeit von fachlichen und politischen Akteur*innen im DaF-Bereich, die als stimmberechtigte feste Mitglieder oder nicht-stimmberechtigte assoziierte Mitglieder vertreten sind. Die festen Mitglieder setzen sich derzeit zusammen aus

(1) den IDV-Mitgliedsverbänden aus Deutschland (FaDaF), Österreich (ÖDaF), und der Schweiz (AkDaF, Ledafids);
(2) aus politisch mandatierten öffentlichen Institutionen aus Deutschland (Goethe Institut), Österreich (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF, Kultur und Sprache), der Schweiz (Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule, ZEM CES mit Mandat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK) und Liechtenstein (derzeit durch die Schweiz vertreten); sowie
(3) zwei Mitgliedern des IDV-Vorstands.

Als assoziierte Mitglieder sind weitere öffentliche Institutionen vertreten (DAAD, InterDaF, DAG). Für punktuelle Zusammenarbeit in sogenannten Projektgruppen, so wie beispielsweise für die DACHL-Seminare, sind zusätzliche Expert*innen im Gremium tätig (DACHL-Gremium 2018:2–4).

4. Landeskundevermittlung: Von den ABCD Thesen zum DACH-Prinzip

Auf inhaltlicher Ebene konnte die fachliche sprachenpolitische Zusammenarbeit nachhaltigen Einfluss auf die Produktion von Unterrichtsmaterialien (z. B. Lehrwerke wie *Dimensionen, Moment mal!, Optimal, Ja genau!*) und Tests (z. B. *Zertifikat Deutsch*) sowie die Fortbildung von DaF-Lehrpersonen nehmen. Auf wissenschaftlicher Ebene haben die ABCD Thesen und das DACH-Prinzip – wenn auch nicht immer ohne Kontroversen (Altmayer 2013; Studer 2013) – Einzug in den Fachdiskurs genommen (siehe Beiträge in Shafer/Middeke/Hägi-Mead & Schweiger 2020; Demmig/Hägi & Schweiger 2013). Der folgende Abschnitt gibt einen kurzen Abriss über die inhaltlichen Perspektiven der landeskundlichen Ansätze von den ABCD Thesen zum DACH-Prinzip.

Die 1990 publizierten ABCD Thesen bewirkten eine Neuorientierung der DaF-Landeskundedidaktik, weg von einer wissensorientierten, kognitiven sowie einer simplifizierenden, kommunikativen Landeskundevermittlung und hin in Richtung eines interkulturellen Ansatzes, der kulturelle Phänomene als dynamisch und prozesshaft sieht sowie auf kulturelle Sensibilisierung und Fremdverstehen als Lernziel abzielt. Eine der wegeweisenden sprachenpolitischen Forderungen der ABCD Thesen war, den gesamten deutschsprachigen Raum mit seinen regionalen und überregionalen Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf sprachlicher, gesellschaftlicher und kultureller Ebene im DaF-Unterricht zu repräsentieren (ABCD Thesen 1990). Die ABCD Thesen prägten die Arbeit der DACHL-AG und des DACHL-Gremiums maßgeblich, wo sie konzeptuell zum *DACH-Konzept* (Hackl/Langner & Simon-Pelanda 1997) und später zum *DACH-Prinzip* (Demmig/Hägi & Schweiger 2013; Shafer et al. 2017) weiterentwickelt wurden.

Im Grundtenor ist das DACH-Prinzip den ABCD Thesen ähnlich. Das DACH-Prinzip „geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes […] aus" und fordert „die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes" (Demmig/Hägi & Schweiger 2013:11–12) in allen fachlichen Aktivitäten und insbesondere in der Unterrichtspraxis. Sprich, das DACH-Prinzip ist ein sprachenpolitisches Konzept, das einen pluralitätssensiblen, mehrperspektivischen, integrativen Zugang zu sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomenen propagiert. Sorger (2013) sieht diese Überlegungen fachlich als akzeptiert, wendet jedoch ein, dass die Umsetzung im Unterricht oft auf inhaltlichen Missverständnissen beruht, wie beispielsweise, dass das DACH-Prinzip eine additive oder rein kontrastive Darstellungen kultureller oder gesellschaftlicher Phänomene in den jeweiligen Nationen ausmache.

Es herrscht Unsicherheit, wie das DACH-Prinzip konkret im Unterricht operationalisiert werden kann. Dies kommt nicht überraschend, wie erste informelle Ergebnisse einer vom DACHL-Gremium kürzlich geführten Umfrage an DaF-Studienprogrammen im deutschsprachigen Raum zeigen: Das DACH-Prinzip ist kaum curricular in Studienplänen verankert und somit nicht notwendigerweise zentraler Teil der Fachausbildung sowie des wissenschaftlichen Diskurses im Bereich DaF. Immer wieder wird festgehalten, dass dem DACH-Prinzip eine fundierte wissenschaftliche Basis fehlt (Altmayer 2013; Studer 2013). In der Schlussfolgerung der Bestandsaufnahme zum DACH-Prinzip (Demmig/Hägi & Schweiger 2013) spiegeln sich diese Probleme wider und die Herausgeber*innen resümieren: „es ist noch sehr viel Arbeit notwendig, um das DACH-Konzept zu konkretisieren, zu verbreiten und nachhaltig zu etablieren" (S. 9). Trotz aller Kritik ist das DACH-Prinzip eine wichtige sprachenpolitische Forderung, dessen Mission zu den Grundwerten und Zielen eines lernerzentrierten und autonomiefördernden DaF-Unterrichts beiträgt. Durch eine breite Repräsentation der deutschen Sprache, ihrer Sprecher*innen und diverser gesellschaftlicher Kontexte im DaF-Unterricht bekommen Lernende die Möglichkeit, Deutsch in vielfältigen Facetten kennenzulernen und somit autonom und informiert zu entscheiden, welche sprachlichen und kulturellen Aspekte für sie am relevantesten sind.

Die Arbeit zur Konkretisierung und Konsolidierung des DACH-Prinzips schreitet voran. Im Bericht der Special Interest Group (SIG) 2.4 der IDT 2017 wurde der viel beklagten Vagheit rund um den DACH-Diskurs mehr terminologische Klarheit verschafft (siehe Definitionen in Shafer et al. 2017). Darüber hinaus wurde das DACH-Prinzip im Kontext eines „zeitgemäßen, dynamischen, offenen, mehrperspektivischen, diskurstheoretischen Kulturbegriff[s]" (Shafer et al. 2017:10–11) verortet. In diesem Ansatz wird Kultur – als Teil

der sogenannten Landeskunde – in Diskursen verortet. Diese Diskurse wiederum werden in unterschiedlichen lokalen bis transnational orientierten Sprachgemeinschaften geführt und konstruieren gemeinsame Deutungsmuster und Sinnzuschreibungen. In anderen Worten, im Zentrum eines diskurstheoretischen, kulturwissenschaftlichen DaF-Unterrichts stehen durch Sprache mediierte und diskursiv ko-konstruierte Bedeutungen, die wiederum kulturelle Entwicklungen und Prozesse reflektieren. Sprachliches Lernen ist somit untrennbar mit kulturellem Lernen verbunden, denn „Kultur" manifestiert sich in historisch gewachsenen Konnotationen von Wörtern (siehe auch Altmayr 2013). Im Sinne des DACH-Prinzips ist das Ziel des DaF-Unterrichts, unter Lernenden ein Bewusstsein für die Vielfältigkeit von Diskursen und Deutungsmustern zu schaffen und ihnen zu ermöglichen in von Diversität, Differenz und Mehrdimensionalität geprägten Gesellschaften wie jenen des deutschen Sprachraums partizipieren zu können (Schweiger/Hägi & Döll 2015; Shafer et al. 2017:10).

Kurz gesagt, DaF zu unterrichten heißt, die deutsche Sprache zu unterrichten, die bekanntermaßen über die nationalen Grenzen Deutschlands hinaus gesprochen wird. Um Lernenden einen realitätsnahen Einblick in deutschsprachige Lebenswelten zu ermöglichen, sollen diese in ihrer Diversität repräsentiert sein. Diese Diversität beinhaltet nicht nur unterschiedliche standardsprachliche (Shafer 2018; Hägi 2006; Ransmayr 2006) oder regionale, non-standardsprachliche (Ruck 2017; Studer 2002) Realisierungen des Deutschen, sondern auch in Diskursen ausgedrückte soziale, politische und kulturelle Phänomene des deutschsprachigen Raums. Wo Diskurse geographisch verortet sind – ob in Deutschland, Österreich, der Schweiz oder anderen Regionen – muss nicht immer explizit thematisiert werden und ist auch nicht immer notwendigerweise relevant. Die im DACH-Prinzip propagierte Berücksichtigung der Pluralität des Deutschen und seiner Sprecher*innen kann genauso gut implizit stattfinden durch eine selbstverständliche Integration von Texten und Stimmen aus unterschiedlichen regionalen, sprachlichen, sozialen und ideologischen Gemeinschaften (siehe auch Shafer 2020:94). An der Umsetzung dieser im DACH-Prinzip vorgelegten Grundsätze wird weiterhin in internationalen, sprachenpolitischen Kooperationen wie dem DACHL-Gremium gearbeitet. Denn laut der 2017 in Fribourg verabschiedeten Sprachenpolitischen Resolution bleibt die gemeinsame Unterstützung des DACH-Prinzips durch die Politik eine zu prioritisierende Aufgabe.

Zur Person

Julia Ruck ist Assistenzprofessorin für *Second Language Studies* an der Webster Vienna Private University. Ihre Forschungsinteressen widmen sich diskursiven und soziokulturellen Zugängen zum Sprachenlernen/-lehren, sowie sprachlicher Variation und Kulturdidaktik im Deutschunterricht. Sie hat in Österreich, den USA, Uruguay und Russland unterrichtet und ist Mitglied des DACHL-Gremiums des IDV.



Anmerkung

1 Aktuelle Informationen können auf der DACHL-Webseite gefunden werden: https://idvnetz.org/dachl-online

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 14 der Literaturliste.

Institutionen für *DaF*Z* in Österreich

von ***Brigitte Sorger***

Die institutionelle Verankerung des Faches *DaF*Z* erfolgte in Österreich erst in den 80er und v. a. den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts und hat somit keine sehr lange Tradition. Die Zuständigkeit für sprachenpolitische Fragen liegt in Österreich zudem nicht in einer Hand. Vielmehr sind zahlreiche (Mittler-)organisationen tätig, die z. T. unterschiedlichen Ministerien zuzurechnen sind, z. T. autonom agieren (Universitäten) oder als privatrechtliche Einrichtungen organisiert sind (insbesondere NGOs und Vereine). Dieses Fehlen eines sprachenpolitischen Zentrums wird von Fachexpert*innen seit vielen Jahren kritisiert und in vielen sprachenpolitischen Stellungnahmen (v. a. ÖDaF und Netzwerk Sprachenrechte, aber auch Erklärungen auf Fachtagungen) zum Ausdruck gebracht. Auch von wissenschaftlicher Seite wurde mehrfach (Krumm/Portmann 1999; Muhr 2001; Klagenfurter Erklärung 2003; de Cillia 2003; Sorger 2012) konstatiert, dass es in Österreich weder nach innen noch nach außen eine koordinierte Sprachenpolitik gäbe. Zum Teil wird dies auf die Zuständigkeit verschiedenster Ministerien (Bildungsministerium, Außenministerium, Innenministerium) und den diesen Ministerien nachgeordneten Einrichtungen, die kaum strukturell verankert zusammenarbeiten, zurückgeführt. Von Fachexpert*innen wird in diesem Punkt jedoch weniger die Aufteilung auf mehrere Trägerorganisationen als problematisch angesehen. Vielmehr wird grundsätzlich die dezentrale Organisation befürwortet und lediglich die eher schwache strategische Koordination kritisiert. Vermisst wird in erster Linie eine klarere Aufgabenverteilung, um Parallelitäten sowohl in Bezug auf die Zielländer als auch auf die Tätigkeitsbereiche zu vermeiden, aber auch eine stärkere und strukturelle Einbeziehung von Fachexpert*innen in sprachenpolitische Aktivitäten. Entsprechend fordert Krumm (2009:14) einen „Nationalen Sprachenrat, der auf zwei oder drei unterschiedlichen Arbeitsebenen einerseits Entscheidungsträger/innen, andererseits Wissenschaftler/innen und schließlich auch NGOs im Sprachenbereich zusammenbringt und dessen Empfehlungen von der Politik gehört werden."

Umgesetzt wurde eine entsprechende Einrichtung bislang nicht, auch wenn in letzter Zeit im Vergleich zu den frühen 2000er Jahren (siehe dazu Sorger 2010) ein gewisser Versuch einer Bündelung von Agenden und Einrichtungen zu beobachten ist, wie etwa beim OeAD oder Integrationsfond. Im folgenden Teil dieses Heftes soll eine Vielzahl von Institutionen vorgestellt werden, die eben dieser breiten Aufstellung und z. T. auch Parallelität geschuldet ist und trotzdem nur exemplarisch bleibt, da noch zahlreiche weitere Einrichtungen zu nennen gewesen wären.

Berücksichtigt werden sowohl Einrichtungen, die nach innen arbeiten und somit eher den Agenden des Bereiches *DaZ* zuzurechnen sind, also auch solche, die international tätig sind und damit zu klassischen *DaF* Institutionen gezählt werden. Eine Trennung in die beiden Bereiche wurde nicht vorgenommen, da viele Einrichtungen in beiden Bereichen aktiv sind bzw. in ihrer Eigende-

finition eine entsprechende Trennung nicht vorsehen (siehe dazu den Beitrag zum Status quo von *DaF*Z* in Österreich in diesem Heft). Die Liste umfasst zudem sowohl öffentliche Einrichtungen, Mittlerorganisationen und Fachverbände, die häufig in unterschiedlichen Tätigkeits- und Einflussbereichen aktiv sind. Die Ordnung erfolgte alphabetisch und institutionell (z. B. werden alle Universitäten nach einander gelistet) und sagt somit nichts über den Einfluss der einzelnen Einrichtungen auf die österreichische Sprachenpolitik aus.

Denn hier kann – wie bereits oben erwähnt – eine recht kontroverse Diskussion zwischen einzelnen Ausrichtungen und Positionen von Fachexpert*innen beobachtet werden.

Außenpolitisch wird in der Fachwelt vielfach die Ein- und Unterordnung der Sprachenpolitik in die Agenden der (nationalen) Kulturpolitik (Bauer 2003) hinterfragt. Bezogen auf das Ausland wird beispielsweise die Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa sowie der deutschen Sprache in ihrer österreichischen Prägung als ein Teil der „aktiven Mitwirkung an der Weiterentwicklung der europäischen Integration" angesehen, die einen der drei Schwerpunkte und Ziele der Österreichischen Auslandskulturpolitik darstellt (BMEIA 2015:6). Diese Zuordnung zur Kulturagende hat in Österreich Tradition und zur Folge, dass auch der Einsatz finanzieller Mittel für die auswärtige Spracharbeit recht begrenzt ist. Der Standpunkt der Europäischen Union, Sprachenpolitik als Agende der Bildungspolitik zu sehen, wird in Österreich zwar durch einzelne Einrichtungen und Aufgaben des Bildungsministeriums wahrgenommen, von Expert*innen wird diesbezüglich aber immer wieder eine stärkere Positionierung von sprachenpolitischen Konzepten in den Bildungsagenden nach außen gefordert (z. B. durch offensive Strategien statt Bedarfsdeckung und Reaktionen auf Anfragen).

Andererseits wird die Einordnung unter die Agenden der Kultur auch als Chance gesehen, das österreichische Deutsch entsprechend zu positionieren, was ein zentrales Anliegen aller österreichischen Mittlerorganisationen ist:

> „Diese Festschreibung des österreichischen Deutsch im Acquis der EU und seine Anerkennung als gleichwertige Varietät des Deutschen hat nicht nur hohen symbolischen Charakter, sondern ist eine wichtige Grundlage für die Bewahrung der ‚Sprache als erstem Kulturgut' (Jahrbuch der österreichischen Auslandskulturpolitik 2015)."

Innenpolitisch ist ein starkes Spannungsfeld im Bereich der sogenannten Integrationspolitik und innerhalb dieser in der Umsetzung von Sprach(prüfungs-)fragen sowohl im schulischen als auch im Bereich der Erwachsenenbildung auszumachen. Diese Spannung drückt sich v. a. durch zahlreiche kritische Stellungnahmen von Fachverbänden und Fachexpert*innen zu Gesetzen und Erlässen sowie neu entwickelten (Prüfungs-) Instrumenten aus, die ganz andere Zugänge zur Sprachenpolitik nach innen fordern. Sie gehen z. B. von mehrsprachigen Konzepten aus und fordern Sprachvermittlung von Sanktionsmaßnahmen zu trennen.

Die Darstellungen der einzelnen Institutionen sind Selbstdarstellungen, die den oben genannten Diskurs demnach eher wenig widerspiegeln, in der Gesamtheit der Darstellungen aber wird angestrebt, dieses differenzierte Bild mit all seinen Widersprüchen zum Ausdruck zu bringen.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 16 der Literaturliste.

Arbeitsgruppe zur Vernetzung österreichischer Auslandsaktivitäten (AVADaF) im Bereich DaF

*von **Andrea Dorner***

1. Entstehungsgeschichte der AVADaF

Seit dem Beginn der 1990er Jahre, im Zusammenhang mit der verstärkten Nachfrage nach Deutsch aus den Nachbarländern Österreichs und sukzessive aus immer mehr europäischen und außereuropäischen Ländern, wurden österreichische Aktivitäten, Programme und Institutionen ins Leben gerufen, deren Aufgaben im engeren oder weiteren Sinne der weltweiten Vermittlung von Deutsch zugehören. 1993 wurde am Institut für Germanistik der Universität Wien der Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache eingerichtet, 1994 wurde das Österreichische Sprachdiplom Deutsch eingeführt, 1997 das Österreich Institut gegründet – um nur einige Institutionen zu nennen. Das österreichische Bildungsministerium hat zu Beginn der 90er Jahre mit dem Programm „Kultur und Sprache" eine Marke geschaffen, mit der die Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrenden auf der ganzen Welt betrieben wird. Dort wurde auch die Notwendigkeit erkannt, sich gegenseitig über die Aktivitäten zu informieren und mit einer gemeinsamen Haltung und Position nach außen zu treten. Es war etwa wichtig, sowohl die Referent*innen für „Kultur und Sprache" als auch die österreichischen Lektor*innen, die durch den damaligen Verein Österreich Kooperation (gegründet 1994) an ausländischen Germanistikinstituten Deutsch unterrichten, durch eine gemeinsame Sicht auf Deutsch als plurizentrische Sprache zu stärken. Die Erfahrungen aus langjähriger nationaler und internationaler Projektarbeit und den daraus erwachsenen Partnerschaften und Kooperationen drängten dazu, die österreichischen sprachenpolitischen Aktivitäten gut zu vernetzen und zu koordinieren. So wurde im Jahr 2009 auf Initiative der Verantwortlichen für „Kultur und Sprache" die AVADaF gegründet. Sie trifft sich seither zwei Mal im Jahr mit dem Anspruch, Menschen und Institutionen zusammenzubringen, die an demselben Thema arbeiten: der österreichischen Auslandssprachpolitik im weiteren und der Vermittlung von *DaF* im engeren Sinne. Die AVADaF ist kein offizielles Steuerungsgremium, aber sie ist eine interministerielle und weitere Mittlerorganisationen einschließende Arbeitsgruppe für Vernetzung und Koordination und fasst auch Entschlüsse für gemeinsame Initiativen und Projekte.

2. Ziele und Aufgaben der AVADaF

Die Vertreter*innen der verschiedenen beteiligten Institutionen haben sich zum Ziel gesetzt, sich insbesondere für die österreichische Varietät des Deutschen und die österreichische Kultur- und Landeskunde einzusetzen. Das gemeinsame Auftreten ist im Kontext der sprachenpolitischen Entwicklungen, im Hinblick auf gemeinsame geografische Schwerpunkte und nicht zuletzt im Hinblick auf die regelmäßigen Tagungen des Internationalen Deutschlehrendenverbandes wichtig.

Die AVADaF macht Synergien sichtbar und nutzbar, definiert und verfolgt gemeinsame Ziele und plant und koordiniert gemeinsame Aktivitäten. Es erfolgt ein Austausch zu den bildungspolitischen und geografischen Schwerpunkten der österreichischen Sprach- und Kulturpolitik, um mögliche und sinnvolle Kooperationen aufzuzeigen.

Der AVADaF ist eine gemeinsame Haltung gegenüber der Plurizentrik der deutschen Sprache und der Vermittlung österreichischer Themen eigen: Alle Mitglieder der Gruppe sehen es als ihren Auftrag, ös-

terreichisches Deutsch und österreichische Landeskunde im Sinne des DACH-Prinzips in die Welt zu tragen und so die Präsenz Österreichs im internationalen Deutschunterricht zu stärken.

Die AVADaF diskutiert nicht zuletzt die Wirkungen gemeinsamer Aktivitäten und verhilft zu Reflexion und konstruktivem Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Mitgliedern.

Die alle vier Jahre veranstaltete Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die 2022 wieder in Wien stattfindet, steht ganz besonders im Fokus der AVADaF. Die Treffen werden daher im Vorfeld zur Vorbereitung und Koordination österreichischer Beiträge zur IDT genutzt und sichern eine umfassende Information aller Beteiligten.

3. Beteiligte Institutionen

Die AVADaF verfügt über keine eigene Website. Zur AVADaF zählen folgende österreichische Institutionen, teilweise auch mit eigenen Beiträgen in diesem Band:

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, www.bmbwf.gv.at
  - Abt. II/13 – Auslandsschulwesen
  - Abt. V/7 – Internationalisierung der Universitäten und FH; Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Bundesministerium Europa, Integration und Äußeres (BMEIA), www.bmeia.gv.at
  - Abt. V.3 – Wissenschaftliche Zusammenarbeit; Dialog der Zivilisationen
  - Abt. V.2 – Österreich Bibliotheken: https://www.bmeia.gv.at/europa-aussenpolitik/auslandskultur/oesterreich-bibliotheken/
- OeAD-GmbH, Abt. Auslandsstandorte und Sprache www.oead.at
  - Team Weltweit Unterrichten: www.weltweitunterrichten.at
  - Lektoratsprogramm: https://oead.at/de/ins-ausland/lehren-im-ausland/lektoratsprogramm/
  - DaF-Praktikum im Ausland: https://oead.at/de/ins-ausland/lehren-im-ausland/deutsch-als-fremdsprache/
- Österreich Institut (ÖI): http://oei.org
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD): https://www.osd.at/
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF): www.oedaf.at
- Pädagogische Hochschule Wien, Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz: https://dizetik.phwien.ac.at/
- Universität Wien, Institut für Germanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, https://www.univie.ac.at/germanistik/daf-daz/

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) Abteilung II/13 der Sektion II

Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

*von **Andrea Dorner***

1. Die Abteilung

Die Abteilung für Internationale Programme in der Sektion II des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ist sowohl mit der Steuerung und dem Monitoring von Organisationen, Institutionen und Programmen mit internationaler Ausrichtung betraut als auch in der Durchführung internationaler Mobilitätsprojekte selbst operativ tätig. Unter der Marke „Weltweit unterrichten" werden verschiedene Kurz- sowie Langzeitmobilitätsprogramme für Studierende und Lehrende angeboten, die die Internationalisierung und Professionalisierung an österreichischen Schulen und Pädagogischen Hochschulen fördern und reziprokes Lernen zwischen verschiedenen Bildungssystemen ermöglichen. Geleitet wird die Arbeit der Abteilung von dem Grundsatz, dass Lehrpersonen durch internationale Erfahrungen neben ihrem pädagogischen und fachlichen Wissen auch interkulturelle Kompetenz, mehrsprachige Expertise sowie die Fähigkeit zu innovativem Denken gewinnen, wie sie in unserer globalisierten Lebens- und Arbeitswelt gefordert sind. Damit leistet die Abteilung für Auslandsschulwesen einen wichtigen Beitrag zur Personalentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften und zur Qualitätssicherung an österreichischen Schulen. Mit dem Programm „Kultur und Sprache" gestaltet die Abteilung aber auch Fortbildungsangebote für Deutschlehrende weltweit und entwickelt österreichspezifische Unterrichtsmaterialien in *DaF*.

Alle Mobilitätsprogramme des BMBWF vermitteln die österreichische Sprache und Kultur in schulischen Einrichtungen im Ausland und fördern die plurizentrische und differenzierte Sicht auf die deutsche Sprache. Sie leisten aber genauso einen Beitrag zur Außenwirtschaftsstrategie und zur Stärkung der internationalen Positionierung Österreichs. Die Wirkung, die entsandte Lehrkräfte vor Ort für die Interessen Österreichs in wirtschaftlicher, kultureller und politischer Hinsicht entfalten, ist nicht zu unterschätzen. Entsandte Lehrkräfte verstehen sich im Ausland als Botschafter/innen Österreichs und bilden junge Menschen heran, die eine enge persönliche, wirtschaftliche und kulturelle Verbundenheit zu Österreich entwickeln.

Die Abteilung ist schließlich in diversen Gremien österreichischer Bildungsinstitutionen mit internationalem Tätigkeitsfeld vertreten und sieht ihre Aufgabe sowohl in der Abstimmung mit nationalen bildungspolitischen Schwerpunkten als auch in der Vernetzung der verschiedenen Akteure im Bereich Internationalisierung und *DaF*.

2. Konkrete Programme für österreichische Lehrende

Unter der Dachmarke „Weltweit unterrichten" werden verschiedene Mobilitätsprogramme des BMBWF zusammengefasst: Sie richten sich primär an im Schuldienst stehende Lehrerinnen und Lehrer im In- und Ausland sowie an Lehrende in Ausbildung. Die Abteilung wird bei allen Mobilitätsprogrammen durch die OeAD GmbH operativ unterstützt (siehe dazu den Beitrag von Monika Mott in diesem Heft).

- Das Fremdsprachenassistenzprogramm
- Das Austria Schulnetzwerk mit 8 Österreichischen Auslandsschulen (ÖAS), 11 Ko-

operationsschulen und 3 Bilingualen Schulen
- Die Europäischen Schulen
- Kurzzeitmobilitätsprogramme im Rahmen des Austria Schulnetzwerks sowie das Hospitationspraktikum mit Spanien und Frankreich
- Kultur und Sprache
- Bildungskooperation in Südosteuropa

Im Rahmen des *Fremdsprachenassistenzprogramms*, des „Einsteigerprogramms" für Studierende, die das Abenteuer Unterrichten im Ausland bereits früh suchen, sind jährlich über 200 österreichische Studierende als Native Speaker in ganz Europa im Deutschunterricht an Schulen tätig. Gleichzeitig wird der Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen durch über 400 Fremdsprachenassistent*innen aus den jeweiligen Ländern bereichert.

Das *Austria Schulnetzwerk*, darunter *acht Österreichische Auslandsschulen (ÖAS) und elf Kooperationsschulen* sowie *drei Bilinguale Schulen* in Nachbarländern, bildet den größten Teil der Aktivitäten der Abteilung. Mit der regionalen Förderung von Deutschlehrenden und einer plurizentrischen Sicht auf die deutsche Sprache verfolgt das Austria Schulnetzwerk wichtige sprachenpolitische Ziele in den jeweiligen Regionen. Über die ÖAS führt die Abteilung die Dienst- und Schulaufsicht und sichert damit die pädagogische Qualität der Ausbildung und der österreichischen Reife- und Diplomprüfung in Abstimmung mit den nationalen Erfordernissen der Gastländer. Eine Entsendung an eine ÖAS bietet österreichischen Lehrenden die Möglichkeit eines beruflichen Langzeitaufenthalts im Ausland und sichert gleichzeitig die Rückführung der gewonnenen Erfahrungen (z. B. in bilingualer Alphabetisierung, im sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern, in mehrsprachigen Teams) ins österreichische Bildungssystem.

Dasselbe gilt für eine Entsendung österreichischer Lehrender an *Europäische Schulen*, wo ein mehrsprachiger, multikulturell-ler Unterricht für alle Kinder insbesondere von Bediensteten der EU-Organe stattfindet. Die Lehrenden an Europäischen Schulen werden auf Grundlage des vom Obersten Rat beschlossenen Personalstatuts abgeordnet. Auf dieser Grundlage unterrichten derzeit österreichische Lehrende an insgesamt neun Europäischen Schulen.

Um einen Einblick in die besonderen Schulformen der ÖAS, aber auch der Kooperationsschulen und der bilingualen Schulen zu gewinnen, können österreichische Lehrende im Dienst auch im Rahmen von *Kurzzeitmobilitäten* einwöchige Praxisaufenthalte im Sinne eines Job-Shadowing im Austria Schulnetzwerk verbringen. Ein weiteres Kurzzeitmobilitätsprogramm ist das Hospitationspraktikum an Schulen in Spanien und Frankreich.

3. Initiativen und Programme für Deutschlehrende und Schulen weltweit

Bereits zu Beginn der 1990er Jahre wurde der verstärkten weltweiten Nachfrage nach *DaF* Rechnung getragen, indem im Auftrag des damaligen Bildungsministeriums das Programm *„Kultur und Sprache"* geschaffen wurde. Weltweit werden seither Fortbildungsangebote für Deutschunterrichtende in Form von Seminaren in Österreich, „Österreich-Tagen" im Ausland und Materialien zur österreichischen Landeskunde angeboten.

Schließlich sei die Steuerung der *Bildungskooperation in Südosteuropa* durch die Abteilung hervorgehoben: Die Beauftragten für Bildungskooperation fördern im Auftrag des BMBWF und des OeAD den Austausch zwischen voruniversitären Bildungsinstitutionen in Ost- und Südosteuropa und Österreich. Durch die Umsetzung von zwanzig maßgeschneiderten Projekten werden nachhaltige Bildungsreformen in den Partnerländern unterstützt. Die thematischen Schwerpunkte orientieren sich an den gemeinsamen Entwicklungsprioritäten an der

Schnittstelle zwischen nationalen Bildungsentwicklungen und jenen auf EU-Ebene (Förderung einer praxisnahen, arbeitsmarktrelevanten Berufsbildung, Qualitätsentwicklung, Kompetenz für ein nachhaltiges Leben in der globalen Welt, Erhöhung der Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen).

4. Die Lehrenden im Fokus

Alle Mobilitätsprogramme der Abteilung verfolgen strategische Ziele im Bildungsbereich: Sie fördern die überfachlichen Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich Interkulturalität und Sprachliche Bildung und stärken deren Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität. Damit sind Lehrkräfte besser in der Lage, die Schule in der Migrationsgesellschaft in ihrem Wirkungsfeld innovativ weiterzuentwickeln und schließlich eine entsprechende Diversitätskompetenz bei ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen.

Das pädagogische Profil von Lehrenden soll von Beginn an die Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen und zu eigenen Mobilitätserfahrungen beinhalten. Deshalb arbeitet die Abteilung daran, ein notwendiges Ausmaß an Mobilität auf allen Ebenen im Bildungssystem sicherzustellen, und zwar beginnend bei den Schülerinnen und Schülern über die Ausbildung der Lehrenden bis hin zur Fort- und Weiterbildung. In den Programmen von *Weltweit unterrichten* kann beobachtet werden, dass Lehrende, die bereits als Schüler/innen oder Studierende mobil waren, auch später internationalen Austausch suchen und an Mobilitätsprogrammen teilnehmen.

Auf der Website www.weltweitunterrichten.at finden sich Informationen über alle Mobilitätsprogramme des BMBWF. Zugleich ist sie die Bewerbungsplattform für alle Programme, die öffentlichen Ausschreibungen erfolgen meist im Herbst für das darauffolgende Schuljahr.

Die Angebote von „Kultur und Sprache" finden sich unter www.kulturundsprache.at

Literatur

BMBWF: http://www.bmbwf.gv.at [6.10.2020].
Kultur und Sprache: www.kulturundsprache.at [6.10.2020].
Weltweit unterrichten: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/im/wwu.html [6.10.2020].

Die Diplomatische Akademie Wien

Postgraduale Studienangebote und die Förderung der Mehrsprachigkeit

*von **Tina Welke***

1. Geschichte der Diplomatischen Akademie

Die Diplomatische Akademie Wien wurde 1754 von Maria Theresia als Orientalische Akademie gegründet und hatte die Aufgabe auf internationale Berufe vorzubereiten. In der Gründungszeit der Akademie war das wichtigste Kriterium für eine Aufnahme, die Fähigkeit und Bereitschaft Sprachen zu erlernen. Im Zentrum der Sprachausbildung standen die *nöthigen Sprachen des Orients wie des Occidents* (Pfusterschmid-Hartenstein 2008:11). So sollten die angehenden Diplo-

maten neben Italienisch und Französisch vor allem orientalische Sprachen, darunter Arabisch, Türkisch, Farsi, lernen. Im Laufe der Geschichte haben sich diese Schwerpunkte zu Gunsten anderer, wie des Serbokroatischen und des Russischen, aber auch des Chinesischen, verlagert. Nach einer wechselvollen Geschichte der Akademie als Orientalische Akademie, Konsularakademie bis zur Schließung in der Zeit des Nationalsozialismus wurde 1964 die Diplomatische Akademie wieder „gegründet" und nahm im heutigen Theresianum den Lehrbetrieb auf. 1996 wurde die Akademie aus dem österreichischen Außenministerium ausgegliedert und erhielt den Status einer unabhängigen Institution öffentlichen Rechts, d. h. einer selbstständigen postgradualen Bildungseinrichtung, die sich an Absolvent*innen von internationalen und nationalen Universitäten und Fachhochschulen richtet. Ihre Erststudien sind zu 32 % Politikwissenschaften bzw. Internationale Beziehungen, je 18 % Rechtswissenschaften bzw. Ökonomie, 11 % Philologien und 5 % Geschichtswissenschaften. Die verbleibenden 16 % verteilen sich auf weitere Studienrichtungen. Die drei unterschiedlichen Lehrgänge, ein einjähriger Diplomlehrgang – DLG, und zwei Masterprogramme, dem Master of Advanced International Studies – MAIS I und II (Kooperation mit der Universität Wien) und dem ETIA I und II-Programm (Kooperation mit der Technischen Universität Wien) bereiten auf internationale Karrieren im öffentlichen Dienst oder auf Positionen in Wirtschaft und internationalen Organisationen vor. Seit 2015/16 wird ein interdisziplinäres vierjähriges PHD-Programm in Kooperation mit der Universität Wien angeboten.



Diplomatische Akademie

2. Die Bildungsangebote der Diplomatischen Akademie

Zentrale Ausbildungsinhalte sind heute: Internationale Politik, Ökonomie, Recht, Europäische Studien, Geschichte und nach wie vor Sprachen. So sind an der DA die drei Arbeitssprachen, Englisch Französisch und Deutsch Teil des verpflichtenden Studienprogramms. Die Sprachen Arabisch, Chinesisch, Spanisch und Russisch sind optional und können aushäusig erlernt werden. Die Studierenden müssen im Rahmen eines Sprachenmoduls 4 ECTS in Französisch oder Deutsch absolvieren. Im Diplomlehrgang (DLG) ist die Teilnahme an Sprachkursen in allen DA-Arbeitssprachen, je nach Erstsprache, im Umfang bis zu 18 ECTS verpflichtend.

Die Studierenden selbst repräsentieren jedes Jahr an die 25 Sprachen und jede/r Studierende benutzt rezeptiv und produktiv durchschnittlich vier Sprachen. Mehrsprachigkeit hat also bis heute einen Wert an der DA und wird zumindest durch das Sprachenangebot, wenn auch nicht durch den Studienalltag, gelebt. So ist die dominierende Sprache Englisch, das sowohl das akademische Kursangebot als auch den studentischen Alltag als Lingua Franca prägt, gefolgt von Französisch, das seit 2007 durch die Schaffung eines frankophonen Lehrstuhls für Politikwissenschaft und Europastudien an Bedeutung gewonnen hat. Durch den Studienort Wien und durch den jährlich im August stattfindenden international anerkannten Sommerkurs für deutsche Sprache und österreichische Landeskunde hat Deutsch eine spezielle Rolle an der DA inne.

3. *DaF* an der DA

Jährlich beginnen etwa 200 Teilnehmer*innen ein Studium an der DA, davon sind etwa 50 % deutschsprachige Studierende. Das Deutschangebot nehmen etwa 50 Studierende der verschiedenen Programme wahr. Die Deutschkurse finden auf sechs Sprachniveaus statt. Zusätzlich gibt es zwei Kurse, die ein fachspezifisches, berufsorientiertes Deutsch vermitteln. Ziel des Deutschunterrichts ist neben dem Erwerb und der Erweiterung allgemeinsprachlicher Kenntnisse die Aneignung von studienrelevanten sprachlichen Techniken aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Recht, Geschichte, Kultur und Diplomatie der deutschsprachigen Länder im europäischen Kontext sowie berufsspezifische und kulturreflexive Kompetenzen. Die internationalen Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, Diskurse zu verfolgen, an ihnen in der Zielsprache Deutsch partizipieren und in künftigen Berufsfeldern sprachlich handeln zu können. Die Vermittlung der deutschen Sprache, auch in ihrer österreichischen Varietät, ist eine der Aufgaben, der sich die Diplomatische Akademie verpflichtet fühlt. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GERS) dient als Orientierung, die Stufen richten sich dabei nach den Kenntnissen und Kompetenzen der jeweiligen Studierenden.



Studierende im Garten

Die Lehrenden haben u. a. ein Studium *DaF*Z* absolviert. Darüber hinaus sind sie in unterschiedlichen *DaF*Z*-Gremien und Institutionen, wie dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF), an Universitäten oder Fachhochschulen tätig. Die DA ist Prüfungszentrum des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) und dieses kann optional von den Deutsch-Studierenden abgelegt werden. Dies wird jährlich von mehr als zwei Dritteln in Anspruch genommen. Die Diplomatische Akademie ist seit 2001 auf der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Luzern mit einem „Stand“ im DACHL-Schaufenster vertre-

Zur Person

Tina Welke, Studium der Sprachwissenschaft, Politikwissenschaft und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, Promotion. Koordinatorin für Deutsch an der Diplomatischen Akademie Wien und Lehrbeauftragte an den Universitäten Wien und Graz. Internationale Lehr- und Seminartätigkeit zu Hör-Seh-Verstehen und Film sowie Methodik DaF*Z. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Film, Filmdidaktik, bildgestütztes Lernen im DaF*Z-Unterricht.



ten. Für die XVII. IDT 2022 in Wien ist die DA Mitglied des Vorbereitungskomitees.

Auf der Webseite der Diplomatischen Akademie findet sich folgender Satz: „[die Diplomatische Akademie] legt großen Wert auf die Sprachausbildung und die lebendige Vielsprachigkeit, die einen Teil der internationalen Atmosphäre des Campus ausmacht".

Diese Mehr- und Vielsprachigkeit, die Unterricht in den drei Arbeitssprachen ermöglicht, wird trotz der vorherrschenden Sprache Englisch an der DA, gelebt und ist für viele ein Grund, die Diplomatische Akademie Wien als Studienort zu wählen.

Literatur

Pfusterschmid-Hartenstein, Heinrich (2008): Kleine Geschichte der Diplomatischen Akademie Wien. Ausbildung im Bereich der internationalen Beziehungen seit 1754. Wien, Diplomatische Akademie.

Die Diplomatische Akademie Wien: https://www.da-vienna.ac.at [12.10.2020].

Netzwerk *SprachenRechte*

*von **Angelika Hrubesch & Verena Plutzar***

Das *Netzwerk SprachenRechte* wurde 2003 in Reaktion auf die Einführung der sog. „Integrationsvereinbarung" in Österreich gegründet, die den Nachweis von Deutschkenntnissen an Aufenthaltsrechte von Zuwanderer und Zuwanderinnen knüpft (siehe dazu detailliert den Beitrag *„Integration und Sprache"* in diesem Heft). Seine Intention ist es, im öffentlichen Diskurs gegen die Instrumentalisierung von Sprache in gesetzlichen Bestimmungen einzutreten, wenn diese zur Diskriminierung von Menschen führen.

1. Ziele

Das *Netzwerk SprachenRechte* tritt im Sinne der UN-Menschenrechtspakte (1966) und der Allgemeinen Erklärung der Sprachrechte (1996) für das Grundrecht eines jeden Menschen auf Schutz und Förderung seiner sprachlichen Identität ein.

Dieses Grundrecht umfasst mindestens folgende unveräußerliche persönliche Rechte (vgl. UNIVERSAL DECLARATION ON LINGUISTIC RIGHTS):

- Recht, als Mitglied einer Sprachgemeinschaft anerkannt zu werden
- Recht, seine eigene(n) Sprache(n) sowohl privat als auch öffentlich zu verwenden
- Recht, seinen eigenen Namen zu verwenden
- Recht, mit anderen Mitgliedern der eigenen Sprachgemeinschaft Kontakt aufzunehmen und mit ihnen Verbindungen einzugehen
- Recht, seine eigene Kultur beizubehalten und zu entwickeln.

2. Organisationsform

Das Netzwerk ist ein freier Zusammenschluss von engagierten Personen und Institutionen, die sich in Theorie und Praxis mit Sprache(n) und Recht befassen. Zum Netzwerk gehören Linguist*innen, Germanist*innen, DaZ-Kursleiter*innen, Kursplaner*innen, Lehrer*innen und Jurist*innen, die an Schulen, Universitäten, Kurs- bzw. Beratungseinrichtungen zu den Themen des Netzwerks arbeiten und forschen. Es initiiert Tagungen, Pressekonferenzen, macht Presseaussendungen und steht für Medienanfragen bereit.

Es ist eine Besonderheit des Netzwerks, dass es über keine institutionell verankerte Struktur bzw. Organisationsform verfügt. Die Mitglieder des Netzwerks übernehmen eigenverantwortlich die Organisation von Treffen und Aktivitäten und arbeiten – ehrenamtlich – in Kleingruppen an inhaltlichen Fragen bzw. formulieren Stellungnahmen oder Positionspapiere. Das garantiert die absolute Unabhängigkeit des Netzwerks.

3. Aktivitäten

Das Netzwerk befasst sich inhaltlich mit der Verknüpfung von „Sprachen" und „Rechten" und wird immer dort aktiv, wo eine solche unpassenderweise stattfindet. So wird z. B. der verpflichtende Nachweis von Deutschkenntnissen für den Aufenthaltstitel kritisiert wie auch aktuell die rechtliche Diskriminierung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, denen durch Segregation in so genannte „Deutschförderklassen" der Zugang zu altersadäquaten, inhaltlich umfassenden Bildungsangeboten verwehrt wird. Weiters beschäftigt sich das *Netzwerk SprachenRechte* regelmäßig mit der rechtlichen Situation der Sprachen der in Österreich anerkannten Volksgruppen, hat sich für die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) eingesetzt und nimmt Stellung zur fehlenden Umsetzung von in der Verfassung festgelegten Rechten. Ein weiteres Anliegen ist die Wahrung von Sprachenrechten im Asylverfahren. Das Netzwerk hat kritische Stellungnahmen zum Einsatz von Sprachanalysen zur Herkunftsfeststellung von Asylsuchenden eingeholt und publiziert und hat gemeinsam mit dem UNHCR und dem Institut für Translationswissenschaften der Universität Graz an prozeduralen Mindeststandards für das Dolmetschen im Asylverfahren gearbeitet. Und es hat im Auftrag des UNHCR eine Studie zur Informationsweitergabe im Asylverfahren durchgeführt (*komm.weg*).

Der zunehmenden Wichtigkeit von Tests und Standardisierungsverfahren in allen Alters- und Bevölkerungsgruppen widmet sich auch ein Symposium, das das *Netzwerk SprachenRechte* – in Kooperation mit der Universität Wien und dem *ÖDaF* – für das Jahr 2020 geplant hatte, das bedingt durch die aktuellen Covid-19-Einschränkungen verschoben werden musste. Die Tagung „Messen – Bewerten – Prüfen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache" wird sich mit der herausragenden Bedeutung von Sprachtestungen in der Integrations- und Bildungspolitik und ihre existenziellen Konsequenzen für Getestete befassen und sich mit den Funktionsweisen und Wirkungen von Tests bzw. Standardisierungen kritisch auseinandersetzen. Im Rahmen des interinstitutionell ausgerichteten Symposiums werden nicht nur wissenschaftliche Perspektiven, sondern auch Erfahrungen aus der Umsetzungspraxis eingeholt und miteinander in Beziehung gesetzt. https://tagung-sprachenrechte.univie.ac.at/home/

Die Struktur des Netzwerks (Ehrenamt) und fehlende finanzielle Ressourcen bedingen, dass die Tätigkeiten des Netzwerks auf das Verfassen von Positionspapieren, Stellungnahmen (z. B. auch zu Gesetzesentwürfen) und Artikeln beschränkt ist. Die Homepage des Netzwerks informiert über die Aktivitäten wie auch über sprachenrechtliche Belange in Österreich und möchte Interessent*innen und „Mitstreiter*innen" Informations- und Argumentationsquelle für die Wahrung von Sprachenrechten sein.

Tagungen wie diese und Stellungnahmen werden häufig in Kooperation mit nahestehenden Organisationen, Verbänden und Vereinen organisiert (z. B. Arbeiterkammer, *ÖDaF, verbal*), die solche Aktivitäten dann auch finanziell unterstützen, denn mangels Mitgliedsbeiträgen kann das Netzwerk auch auf keinerlei finanzielle Ressourcen zurückgreifen.

Die Treffen des *Netzwerks SprachenRechte* finden zweimal pro Semester statt und sind offen für Interessierte und Engagierte! Darüber hinaus erfolgen Austausch und Zusammenarbeit per Mail und/oder in Kleingruppen (kontakt@sprachenrechte.at).

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 17 der Literaturliste.

Das Österreich Institut

Wir bringen Österreich zur Sprache – Deutschkurse im Auftrag der Republik Österreich

von ***Hatice Gruber-Tschida & Susanne Hartmann***

Die Österreich Institut GmbH bietet Deutschkurse im Ausland im Rahmen der österreichischen Auslandskulturpolitik an. Dieser Bedarf wurde von einzelnen Kulturinstituten gedeckt, ehe 1997 das Österreich Institut als eine der drei Ausgliederungen des Bundesministeriums für europäische und internationale Angelegenheiten (BMEIA) diese Aufgabe übernahm. Die grundlegenden Aufgaben der Österreich Institut GmbH sind im Österreich Institut-Gesetz definiert: Neben der Durchführung von Deutschkursen im Ausland gehören die Unterstützung des Deutschunterrichts im Ausland dazu sowie die Zusammenarbeit mit interessierten in- und ausländischen Institutionen im Kultur-, Bildungs- und Sprachbereich. Die Sensibilisierung für die österreichische Varietät des Standarddeutsch und die Vermittlung eines zeitgemäßen Österreichbildes spielt dabei im Unterricht, in den Lehrmaterialien und in den zusätzlichen Veranstaltungen eine zentrale Rolle.

Aktuell ist das Österreich Institut mit insgesamt zehn Standorten in Polen, der Tschechischen Republik, der Slowakei, Ungarn, Serbien, Italien, Bosnien und Herzegowina und der Russischen Föderation vertreten.

Im Jahr 2019 nahmen rund 12.000 Menschen das Angebot des Österreich Institut wahr und besuchten zahlreiche qualitätsgeprüfte Deutschkurse: Diese reichen von Standarddeutschkursen für Erwachsene und Jugendliche über Kurse für Kinder ab dem Alter von 3 Jahren bis hin zu Spezialkursen wie Grammatik, Konversation und Fachsprachen, z. B. für Jurist*innen und medizinische Berufe. Eine Besonderheit ist das vom Österreich Institut selbst entwickelte Kursformat – *„..sprint"*. Mittels einer speziellen Methode, die mit vielen Wiederholungen arbeitet und in Kleingruppen durchgeführt wird, können die Sprachniveaustufen A1 und A2 nach dem Europäischen Referenzrahmen viermal so schnell wie in Standarddeutschkursen erreicht werden.

1. Vermittlung von österreichischem Deutsch als Kulturauftrag

Das Österreich Institut folgt in seinem Sprachunterricht dem Konzept der Plurizentrik des Deutschen – der Vermittlung des österreichischen Deutsch als gleichwertige und eigenständige Varietät neben dem in Deutschland oder der Schweiz geltenden Standarddeutsch.

Die Österreich Institute sind besonders um die Sensibilisierung für die österreichische Varietät der Standardsprache Deutsch bemüht. Ebenso werden jedoch im Unterricht auch andere Varietäten behandelt, um den Lernenden die Ausbildung einer vielseitigen Sprachkompetenz zu ermöglichen.

Ziel ist es, den einzelnen Niveaustufen angepasst, eine breite Kenntnis der Standardvarietäten aller deutschsprachigen Länder zu vermitteln. Von Anfang an sind verschiedene Varietäten und Varianten im Unterricht präsent, um den Lernenden zu zeigen, dass es mehr als ein „richtiges" Deutsch gibt (z. B. Grüß Gott, Guten Tag, Grüezi; ich bin gestanden/ich habe gestanden; unterschiedliche Betonung von Kaffee). Diese Sensibilisierung der Lernenden für Varietäten steigt mit zunehmender Sprachkompetenz und folgt den im Curriculum des Österreich Institut verankerten Lernergebnissen.

Für die Kund*innen des Österreich Instituts hat dies nur Vorteile: Ganz praktisch gesehen lernt man am Österreich Institut „mehr" als nur ein Deutsch und versteht

dann eben auch Marille – neben Aprikose. Gleichzeitig ist der Unterricht eine gute Vorbereitung für die Ablegung einer der international anerkannten Sprachprüfungen des Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) sowie des trinational entwickelten „Zertifikat B1“, in denen Lese- und Hörtexte aus den DACH-Ländern miteinbezogen werden und Sprecher*innen aller Standardvarietäten in den Hörbeispielen vertreten sind.

2. Zeitgemäßes Österreich-Wissen als Teil des Unterrichts

Wichtiger Teil des Deutschunterrichts am Österreich Institut ist die Vermittlung von praktischem Österreich-Wissen. Neben den kurstragenden Lehrwerken werden eigens konzipierte Unterrichtsmaterialien mit dem Fokus auf österreichischer Landeskunde eingesetzt, die gemeinsam mit dem Österreichischen Integrationsfonds erstellt werden: Die Zeitung für den Deutschunterricht „Österreich Spiegel“ versammelt aktuelle Artikel und Hörbeiträge aus den österreichischen Medien mit eigens dafür erstellten Aufgaben für den Unterricht. Kostenlose Unterrichtsmaterialien mit Österreichschwerpunkt bietet das Sprachportal (www.sprachportal.at).

Eine Umfrage aus dem Jahr 2018 unter fast 800 Deutschlernenden auf allen Niveaustufen an neun Österreich Instituten zeigte, dass dieser Ansatz auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene ganz im Interesse der Lernenden ist: Unter rund der Hälfte der 788 Teilnehmenden besteht ein ausgeprägtes Interesse an landeskundlichem und kulturellem Lernen, wobei sich dieses nicht ausschließlich auf ein deutschsprachiges Land begrenzt, sondern sich auf alle deutschsprachigen Länder bezieht. Auch der plurizentrische Ansatz im Unterricht ist im Sinne der Lernenden: Weit mehr als die Hälfte der Befragten interessiert sich für die unterschiedlichen regionalen und nationalen Ausprägungen der deutschen Sprache.

3. Deutsch für Unternehmen als wichtiges Standbein

Ob besserer Kundenkontakt im Handel, in der IT- oder Tourismusbranche oder im medizinischen Bereich – Deutschqualifizierung stellt in vielen Betrieben einen Mehrwert dar. Das Österreich Institut bietet für Firmen nach einer genauen Bedarfsanalyse maßgeschneiderte Kurse an. Rund 20 % der Kursteilnehmer*innen des Österreich Institut waren 2019 Firmenkund*innen – darunter sowohl von österreichischen Firmen mit Standorten im Ausland als auch von Unternehmen, die für den österreichischen oder deutschsprachigen Markt tätig sind.

4. Verlässlicher Partner für Deutsch

Die Österreich Institute verstehen sich auch als verlässlicher Partner für Deutsch in ihren Gastländern. Durch Fortbildungsangebote für Deutschlehrer*innen an Schulen und Universitäten helfen sie bei der Qualitätssicherung des Deutschunterrichtes sowie bei der Beschaffung von Informations- und Unterrichtsmaterialien zu Österreich. Kostenlose Schnuppertage zum Deutschlernen für Schulklassen motivieren Kinder und Jugendliche zum Deutschlernen. Eine große Bereicherung für alle Teilnehmer*innen sind auch die seit Jahren vom Österreich Institut in Kooperation mit den Universitäten Wien und Salzburg organisierten Projektwochen, in denen österreichische Studierende die Möglichkeit haben, eine Woche an Schulen in den Gastländern zu unterrichten. Weitere lokale Projekte stellten beispielsweise Kurse zur Höherqualifizierung von Arbeitslosen in Polen im Rahmen von EU-Projekten dar.

Darüber hinaus ist das Österreich Institut auch im Rahmen von zahlreichen Erasmus+ Projekten an der Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht beteiligt. So entstand in den letzten Jahren die Plattform www.deutsch.info, bei der mittlerweile rund 600.000 Deutschlernende weltweit registriert sind, und die

Zur Person

Hatice Gruber-Tschida ist seit 2020 Geschäftsführerin des Österreich Instituts, davor Bereichsleiterin der Integrationszentren des Österreichischen Integrationsfonds.

Susanne Hartmann ist fachliche Mitarbeiterin am Österreich Institut seit 2001, davor Lektorin an der Universität Warschau und der Universität Reading.





vielfältige multimediale Materialien in mittlerweile fast 23 verschiedenen Ausgangssprachen, darunter auch eine App zum Artikellernen und eine App für Kinder, kostenlos zur Verfügung stellt.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 18 der Literaturliste.

Die Österreich-Bibliotheken im Ausland

Österreich-Bibliotheken im Ausland

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten

*von **Sandra Diepenseifen***

Die Österreich-Bibliotheken sind nicht nur Bibliotheken. Sie sind Treffpunkte für Jung und Alt, Fortbildungszentren für Lehrende und Studierende, Spielwiesen für Germanist*innen, Literaturzentren und Begegnungsorte für Historiker*innen, Pädagog *innen, Philosoph*innen, Psycholog*innen, Kulturschaffende und viele andere Interessierte.

1. Entstehung und Aufgaben

Mit der Gründung eines „Österreichischen Lesesaals" in Krakau im Jahr 1986 begann die Entwicklung des Österreich-Bibliotheken-Netzwerkes. Diese Initiative entstand aus dem Wunsch den Menschen in den Ländern des mittelost- und südosteuropäischen Raumes die Möglichkeit zu kulturellen Kontakten mit Österreich und Europa zu geben. Schon damals wurden diese Bibliotheksgründungen als eine Investition in die Zukunft gesehen. In den letzten mehr als dreißig Jahren entstanden 65 Österreich-Bibliotheken in 28 Ländern.

Die Österreich-Bibliotheken zeichnen sich durch ihre einzigartige Stellung aus. Mit einem Fuß in Österreich, dem anderen im Gastland, können die Mitarbeiter*innen der Bibliotheken zwei Kulturen und Sprachen vereinen. Viele Österreich-Bibliotheken vernetzen sich nicht nur im eigenen Land, sondern knüpfen wertvolle länderübergreifende Kontakte. Dies führt zu einer erfolgreichen multi- und interkulturellen Zusammenarbeit mit österreichischem Schwerpunkt.

Die Österreich-Bibliotheken halten fast eine halbe Million Bücher, Zeitschriften, Audio- und Videomedien für die interessierte Öffentlichkeit bereit. Sie werden pro Jahr von mehr als 90.000 Bibliotheksbesucher*innen benutzt. An die tausend Veranstaltungen mit mehr als 60.000 Besucher*innen finden jedes Jahr in und mit den Österreich-Bibliotheken statt.

2. Organisation und Kooperationen

Die Österreich-Bibliotheken wurden auf Initiative der Kultursektion des Österreichischen Bundesministeriums für europäische und internationale Angelegenheiten gegründet. Das Österreich-Bibliotheken-Referat im Ministerium leitet und koordiniert das Netzwerk. Österreich-Bibliotheken bestehen jeweils in Partnerschaft mit lokalen Einrichtungen (Universitäten und Bibliotheken) im Gastland.

Eine enge Kooperation mit der Österreichischen Akademie der Wissenschaften deckt den Bereich Wissenschaft und Forschungsprojekte ab. Die Österreichische Gesellschaft für Literatur (ÖGfL) administriert die Durchführung der Stipendien- und Seminaraufenthalte der Mitarbeiter*innen der Österreich-Bibliotheken.

Die Österreich-Bibliotheken werden an vielen Standorten von österreichischen OeAD-Lektorinnen und Lektoren mitbetreut. Mehr als 100 österreichische Lektorate im Ausland dienen der Förderung der deutschen Sprache sowie der Verbreitung des österreichischen Deutsch.

Weitere zahlreiche österreichische Institutionen unterstützen die Österreich-Bibliotheken oder arbeiten mit Bibliotheken zusammen. Darunter befinden sich österreichische Ministerien, Universitäten, Bibliotheken, Büchereien, Kulturinstitutionen, Vereine etc. Außerdem werden die Österreich-Bibliotheken in den jeweiligen Ländern durch die österreichischen Kulturforen und Botschaften betreut.

Weitere Kooperationen existieren mit Liechtenstein und der Schweiz. Daher finden interessierte Leser*innen in allen Österreich-Bibliotheken Publikationen aus Liechtenstein und in ungefähr der Hälfte der Österreich-Bibliotheken Bücher aus der Schweiz.

3. Initiativen und Aktivitäten

Die Österreich-Bibliotheken ermöglichen einer wachsenden Zahl von Interessent*innen Zugang zu Literatur, Wissenschaft und Informationen aus Österreich und leisten darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Verbreitung der deutschen Sprache. Sie sind öffentlich zugänglich und ihre Nutzung ist für Leser*innen kostenlos.

Die Österreich-Bibliotheken-Webseite präsentiert die Aktivitäten des Netzwerkes im Internet. Dieses Webportal dient der Information interessierter Personen im In- und Ausland und der Vernetzung der Österreich-Bibliotheken untereinander. Die Internetseite wird jährlich von ungefähr 500.000 Nutzer*innen besucht.

Das große Interesse an österreichischer Kultur motiviert die Leiter*innen der Bibliotheken und OeAD-Lektor*innen zu verschiedenen zusätzlichen Aktivitäten. So werden beispielsweise Lesungen österreichischer Autor*innen, Vorträge, Buchpräsentationen und deutschsprachige Filmabende veranstaltet. Einzelne Bibliotheken veröffentlichen eigene Schriftreihen. Dort, wo die Räumlichkeiten es gestatten, finden Ausstellungen, Konzerte und Symposien statt. Einige Zentren organisieren auch Österreich-Tage, Sprachkurse, Bibliotheksführungen, Spieleabende und Wettbewerbe, wie zum Beispiel die Österreich-Bibliothek Opole, die 2020 bereits zum 23. Mal das mittlerweile landesweite Gewinnspiel „Österreich – Land und Leute“ veranstaltet hat. Bei diesem Wettbewerb kämpfen jedes Jahr hunderte Teilnehmer*innen in Polen um eine mehrtägige Reise nach Wien.

Die Unterstützung der Bibliotheken bei der Entwicklung zu „Kultur- und Medienzentren“ bei gleichzeitiger Gewährleistung der uneingeschränkten Funktion als klassische Bibliothek ist im Auslandskulturkonzept niedergeschrieben. Kultur- und Bildungsarbeit soll in den Österreich-Bibliotheken aktiv betrieben, zusätzliche Veranstaltungen entwickelt und durchgeführt werden.

Zu den Stärken der Österreich-Bibliotheken gehören ihre relative Unabhängigkeit und Gestaltungsfreiheit in ihrer individuellen Arbeit. Schwerpunkte können beliebig und nach Interesse und Notwendigkeit gestaltet



Österreich-Bibliotheken Seminar Juni 19 (© BMEIA, Eugenie Berger)

werden. Dadurch haben die Österreich-Bibliotheken die Chance lokal angepasste Impulse zu setzen, um österreichische Kultur und Literatur bestmöglich zu verbreiten. Auf diesem Weg wird die internationale wissenschaftliche Auseinandersetzung mit österreichischer Literatur forciert und das kulturelle Angebot einer möglichst breiten Öffentlichkeit auf vielfältige Weise zugänglich gemacht.

Die anhaltende Pandemie hat viele Aktivitäten wie Lesungen, Ausstellungen und Fortbildungsveranstaltungen ins Internet verlegt, während Präsenzveranstaltungen erheblich eingeschränkt wurden. Das Bedürfnis nach analogen Veranstaltungen sowie persönlichen Begegnungen und Austausch ist groß, allerdings hat diese herausfordernde Situation dazu geführt, ein Fundament für die (digitale) Zukunft der österreichischen Auslandskultur zu legen.

In Zukunft werden sich, neben der Durchführung von Präsenzveranstaltungen, zahlreiche künstlerische und wissenschaftliche Aktivitäten ins Digitale verlagern. Dadurch entstehen zusätzliche innovative Formate und es kann ein deutlich größerer Personenkreis als zuvor erreicht werden. Das Web-Portal www.oesterreich-bibliotheken.at bietet detaillierte Angaben über Bestände, Aktivitäten und aktuelle Entwicklungen der einzelnen Bibliotheken. Darüber hinaus fungiert es als Vernetzungstool zur Bündelung der Informationen sowie zum Gedankenaustausch.

Ein wöchentliches „Kaffeehaus Feuilleton" auf der Webseite der Österreich-Bibliotheken informiert laufend und aktuell in Kurzform über die kulturpolitische Szene Österreichs. Durch eine Archivfunktion bietet dieses Kulturangebot einen Überblick über die wesentlichen Kulturthemen und intellektuellen Debatten der letzten fünfzehn Jahre mit über 2000 Beiträgen.

Auslands-Austriaca sind Publikationen mit Österreichbezug, die im Ausland erscheinen. Ein Teil dieser Publikationen wird in der Datenbank der Österreich-Bibliotheken-Webseite dokumentiert. Bis dato wurden über 17.000 Publikationen in das Verzeichnis aufgenommen. Dies weist indirekt darauf hin, dass im Ausland ein reger Ideen- und Gedankenaustausch rund um Österreich stattfindet.

Literatur

Österreich-Bibliotheken: www.oesterreich-bibliotheken.at [18.10.2020]

Zur Person

Sandra Diepenseifen, geb. 1965 in Düsseldorf (Deutschland), Ausbildung in Wien zur wissenschaftlichen Bibliothekarin, Dokumentarin und Archivarin, 1986–1992 Aufbau der Katalogisierung der Institutsbestände an der Wirtschaftsuniversität Wien, 1992–2001 Tätigkeit in der Privatwirtschaft mit Auslandsaufenthalten, seit 2001 im Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA), Auslandsverwendungen in Rabat (Marokko) und Shanghai (China), seit 2015 Leiterin des Österreich-Bibliotheken-Referates (BMEIA)



Österreichischer Austauschdienst (OeAD)

OeAD
Agentur für Bildung und Internationalisierung

Stärkung des plurizentrischen Ansatzes in der Vermittlung von DaF *im Ausland – Förderung des Erwerbs internationaler Kompetenz*

von ***Monika Mott***

Der OeAD ist die österreichische Agentur für internationale Mobilität sowie Kooperation in Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur. Die Agentur ist dabei Schnittstelle zu Bildungsangeboten für alle Lebensphasen – von Kindergarten und Schule über Hochschule zu beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung. Der OeAD ist zudem für die Umsetzung von Erasmus+ Bildung in Österreich verantwortlich.

1. *DaF* im Ausland unterrichten – Angebote des OeAD

Neben den vielfältigen Mobilitätsangeboten im Rahmen von Erasmus+ bieten bilaterale Programme für Lehrtätigkeit an Universitäten und Schulen im Ausland ein spannendes Aufgabenfeld. Eigene fachliche Kompetenzen können in einem neuen Arbeitsumfeld weiterentwickelt werden. Das Arbeiten im interkulturellen Kontext ermöglicht es, neue Einblicke in das jeweilige Gastland zu gewinnen und interkulturelle Kompetenzen, Selbstorganisationskompetenz und Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen.

2. Vermittlung von *DaF* an Hochschuleinrichtungen – das Lektoratsprogramm

Rund 100 österreichische Lektoren und Lektorinnen sind jährlich in der Vermittlung von *DaF* an Universitäten in 30 Ländern tätig. Neben der Sprachvermittlung geben Lektor*innen in ihren Lehrveranstaltungen Einblicke in zeitgenössische österreichische Literatur und in andere Aspekte österreichischer Kultur. Neben ihrer Lehrtätigkeit unterstützen sie in Projekten die Auseinandersetzung ih-

rer Studierenden mit Österreich in unterschiedlichen Formaten, wie Schreibwerkstätten, Lesungen, Zeitschriftengestaltung oder Exkursionen nach Österreich. Dies geschieht oft in enger Kooperation mit Österreich-Bibliotheken und österreichischen Kulturforen vor Ort. Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich der österreichischen Lektor*innen ist die Studien- und Stipendienberatung für Studierende mit Interesse an einem Studium in Österreich. Durch die mehrjährige Unterrichtstätigkeit ermöglichen Lektorate den Aufbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Österreich und dem Gastland und bilden somit ein wichtiges Instrument österreichischer Wissenschaftsvermittlung im Ausland. Gleichzeitig bietet die Lehrtätigkeit an einer Hochschuleinrichtung im Ausland eine wichtige Berufserfahrung. Ein eigener Zertifikatskurs der Universität Wien für Lektoren und Lektorinnen vertieft die berufliche Weiterbildung und erweitert die beruflichen Perspektiven nach der Tätigkeit als Lektor*in.

Das Lektoratsprogramm steht Graduierten mit Magister-/Masterabschluss geistes- und kulturwissenschaftlicher Studienrichtungen offen. Es wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung unterstützt und vom OeAD auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen mit ausländischen Hochschuleinrichtungen durchgeführt.

3. *DaF* an Schulen im Ausland unterrichten

Der OeAD unterstützt das BMBWF im Rahmen des Programms „weltweit unterrichten" u. a. im Bereich des Sprachassistenzprogramms:

Das Sprachassistenzprogramm bietet Studierenden ab dem fünften Semester bzw. Graduierten bis 30 bzw. 35 Jahren (je nach Zielland) die Möglichkeit, Unterrichtserfahrung im Bereich *DaF* an Schulen im Ausland zu sammeln. Sprachassistenten und Sprachassistentinnen unterstützen Deutschlehrer*innen im Ausland in deren Unterricht, vorwiegend im Sekundarbereich. Der Austausch mit Muttersprachler*innen soll Schüler*innen zum Sprechen motivieren und ihr Interesse an Österreich wecken. Der Austausch von Fremdsprachenassistenten*innen besteht derzeit mit Belgien, Frankreich, Großbritannien, Italien, Kroatien, der Republik Irland, den Niederlanden, Russland, Spanien und der Schweiz. Jährlich erleben so rund 200 Sprachassistenten und Sprachassistentinnen für ein Schuljahr hautnah Lehren und Lernen in einem anderen Schulsystem. Dabei sammeln sie interkulturelle Erfahrungen und vertiefen ihre Fremdsprachenkenntnisse. Sie erwerben damit Kompetenzen, die ihren eigenen Unterricht in Österreich bereichern.

Der OeAD koordiniert den Bewerbungsprozess, führt gemeinsam mit dem BMBWF Bewerbungsgespräche durch und kooperiert im Rahmen des Auswahl- und Platzierungsprozesses eng mit den Partnerorganisationen der Gastländer. Während ihres Auslandsaufenthaltes unterstützt der OeAD die Sprachassistent*innen in ihrer Arbeit durch online Fortbildungsangebote und bietet Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs.

4. Angebote für Deutschlehrer*innen in Schwerpunktregionen – Das Programm *„Kultur und Sprache"*

„Kultur und Sprache" ist ein vom OeAD durchgeführtes Programm des BMBWF, das verschiedene Formen der Zusammenarbeit für Deutschlehrer*innen im Ausland anbietet. Ziel ist die Stärkung von *DaF* im Ausland und des plurizentrischen Ansatzes in der Sprachvermittlung. Im Auftrag des BMBWF arbeitet der OeAD an einer strategischen Neuausrichtung des Programms ab 2021. Eckpfeiler der Neuausrichtung sind eine verstärkte geografische Schwerpunktsetzung mit Fokus in Osteuropa auf Russland, Ukraine, Republik Moldau und die Länder des Südkaukasus, in Südosteuropa auf die Länder des Westbalkans, in Asien auf China und Israel, in Afrika auf Nordafrika, im besonderen

Zur Person

Monika Mott, Studium Lehramt Geschichte, Anglistik und Germanistik, mit Vertiefung im Bereich Deutsch als Fremdsprache; österreichische Lektorin an den Universitäten Southampton, České Budějovice und Prag; österreichische Bildungsbeauftragte für Albanien im Auftrag des BMBWF; Teamleitung im Büro der Task Force Bildung und Jugend im Rahmen des Stabilitätspakts für Südosteuropa in KulturKontakt Austria; Leitung des Bereichs Bildungskooperation von KulturKontakt Austria und seit Jänner 2020 Leiterin der Abteilung Auslandsstandorte und Sprache des OeAD.



Ägypten und in Amerika auf Mexico und die USA. In diesen Schwerpunktländern wird das bestehende Netzwerk an Multiplikator*innen durch neue Vernetzungsangebote erweitert und vertieft. Blended learning Fortbildungsangebote für Deutschlehrer*innen werden entwickelt und verbinden online Fortbildungsformate mit sog. *„Österreich Tagen"* im Ausland. Eine OER Plattform mit Unterrichtsmaterialien mit Österreichbezug soll Deutschlehrer*innen innovative Unterrichtsideen bieten, die niederschwellig im Deutschunterricht umgesetzt werden können. Daneben wird die Plattform Raum für Austausch zu neuen Ansätzen in der Vermittlung von *DaF* bieten, besonders auch zur Frage der Nutzung des digitalen Raums im DaF Unterricht.

Literatur

Österreichischer Austauschdienst: http://www.oead.at [6.10.2020]

Lektoratsprogramm: https://oead.at/de/ins-ausland/lehren-im-ausland/lektoratsprogramm/ [6.10.2020]

Weltweit unterrichten: https://oead.at/de/ins-ausland/lehren-im-ausland/weltweit-unterrichten/ [6.10.2020]

Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Hochschulen (VGUH)

Lehrgang zur Vorbereitung auf Ergänzungsprüfungen

von ***Ursula Schwab-Harich***

1. Aufgabe des VGUH

Der Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Hochschulen (VGUH) ist ein gemeinsamer Universitätslehrgang der vier Grazer Universitäten (Karl-Franzens-Universität Graz, Technische Universität Graz, Medizinische Universität Graz, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz), an dem internationale Studierende die im Zulas-



Vorstudienlehrgang Graz (Foto: Thomas Melde)

sungsbescheid auferlegten Ergänzungsprüfungen ablegen und auf diese vorbereitende Kurse besuchen können. Die Frist für die Ablegung der auferlegten Ergänzungsprüfungen beträgt 4 Semester, wenn nur die Ergänzungsprüfung Deutsch abgelegt werden muss, bei zusätzlichen Fachprüfungen 5 Semester. Schreiben sich die Studierenden am VGUH ein, sind sie außerordentliche Studierende der zuweisenden Universität.

2. Verwaltung, Finanzierung und Lehrende

Verantwortlich für die wirtschaftliche Durchführung ist die OeAD-GmbH, ihr werden dafür vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) Lehrende als Lebendsubvention zur Verfügung gestellt. Zur Abdeckung der Kosten für das administrative Personal und für die Infrastruktur, ist von den Studierenden ein Lehrgangsbeitrag zu entrichten. Die Anzahl der Studierenden ist großen Schwankungen unterworfen. In den letzten 5 Jahren haben zwischen 450 und 1000 Studierende pro Semester VGUH besucht und Ergänzungsprüfungen abgelegt. Die Studierenden am VGUH kommen aus mehr als 70 verschiedenen Herkunftsländern, derzeit besonders viele aus dem südosteuropäischen Raum.

Die Lehrkräfte am VGUH sind akademisch geprüfte Lehrpersonen, im Fach Deutsch mit qualifizierter Zusatzausbildung im Bereich *DaF*Z*. Ein Beirat bestehend aus je einer Vertreterin bzw. einem Vertreter jeder am VGUH beteiligten Bildungseinrichtungen sowie nicht stimmberechtig Direktion und OeAD ist u. a. zuständig für studien- und organisationsrechtliche Angelegenheiten wie z. B. die Bestellung der Lehrkräfte und der Prüferinnen und Prüfer, die fachlich-inhaltliche Ausrichtung des VGUH, u. a. durch die Beschlussfassung von Zielvorgaben und die Beratung in fachlichen und pädagogischen Angelegenheiten.

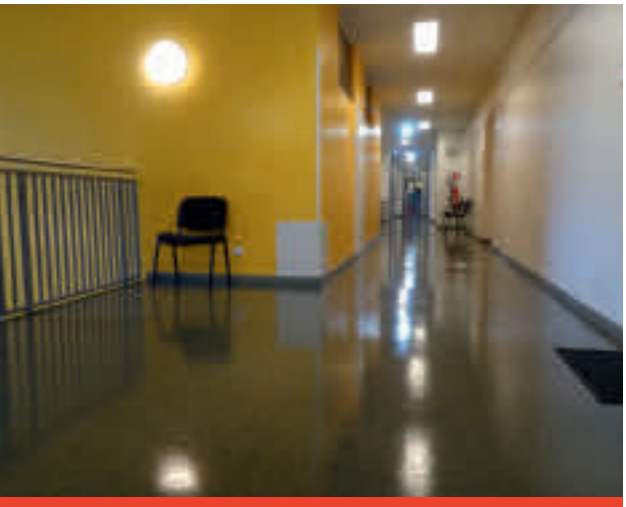
3. Vorbereitungskurse

In einer Arbeitsgruppe mit den 4 genannten Universitäten wurde für den VGUH ein neues Konzept für die Vorbereitungskurse und Ergänzungsprüfungen erstellt, welches mit Wintersemester 2019 in Kraft getreten ist und für ab Sommersemester 2020 neu am Vorstudienlehrgang beginnende Studierende gilt. Ziel der Umstellung war es, die Studierenden noch besser auf den universitären Betrieb und die Lehrveranstaltungen an den Universitäten vorzubereiten. Daher wählen am VGUH die Studierenden ihre Lehrveranstaltungen selbst über einen VGUH-Studierenden-Account aus dem Kursangebot, das den ihnen vorgeschriebenen Fächern und ihrem jeweiligen Leistungsniveau entspricht. Von den Studierenden wird Eigenverantwortung für die zeitliche Gestaltung ihres Semesters (Kursauswahl, Stundenplanzusammenstellung, Auswahl der Fächer etc.) und bereits ein hohes Maß an eigenverantwortlichem Selbststudium erwartet.

Die Vorbereitungskurse in Deutsch gliedern sich in die drei Zielniveaustufen B1, B2 und C1. Diese orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) unter Berücksichtigung besonderer Schwerpunktsetzungen und spezi-

ellem Fokus auf Deutsch im akademischen Kontext. Die Semesterleistung aus Deutsch besteht in jeder Zielniveaustufe aus einem Basiskurs à 12 Wochenstunden, sowie einem Wahlpflichtkurs à 3 Wochenstunden. In den Wahlpflichtkursen werden spezielle fertigkeitsorientierte Vertiefungsangebote (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) aber auch Landeskunde angeboten und in der dritten Zielniveaustufe Wahlpflichtkurse mit speziellem Fokus auf akademische Präsentation bereitgestellt. In der Konzeption der Wahlpflichtkurse wurde speziell darauf geachtet, dass daran Studierende aus verschiedenen Basiskursen aus derselben Zielniveaustufe teilnehmen, damit die Studierende einerseits bereits mit unterschiedlichen Lehrstilen und Lehrmethoden in Berührung kommen, andererseits die Möglichkeit einer breiteren Kommunikationsbasis unter den Studierenden zustande kommen kann. Basiskurs und Wahlpflichtkurs werden getrennt beurteilt, damit also eine Stufe positiv absolviert ist, müssen beide Kurse getrennt positiv beurteilt sein.

Ab der dritten Deutschstufe können auch die einsemestrigen Vorbereitungskurse für auferlegte Fächer besucht werden. Die Kurs- und Prüfungsinhalte orientieren sich an den wesentlichen Inhalten und Anforderungen einer österreichischen Reifeprüfung unter Berücksichtigung der Erfordernisse eines Studiums. Unterrichtssprache ist Deutsch. Momentan werden die Fächer Biologie, Chemie, Englisch, Geographie, Geschichte, Mathematik und Physik angeboten. Die Anzahl der Wochenstunden der einzelnen Fachkurse liegt zwischen 4 und 10 Unterrichtseinheiten. Für Studierende, die in der dritten Deutschstufe auch Fachkurse besuchen, entfällt der Deutsch-Wahlpflichtkurs. Nur das Fach Englisch ist zweisemestrig aufgebaut und kann ab der zweiten Deutschstufe zusätzlich zum Wahlpflichtkurs besucht werden.



Vorstudienlehrgang Graz (Foto: Thomas Melde)

4. Prüfungen

Alle Deutsch- und Fachkurse am VGUH sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen. Die Lehr- und Lernziele sind von den Lehrenden am VGUH entwickelt, durch den Beirat bestätigt und somit verbindlich vorgegeben. Die Ergänzungsprüfungen für Deutsch und andere Fächer sind punktuelle Prüfungen, die auch ohne vorhergehenden Kursbesuch absolviert werden können. Die Ergänzungsprüfung Deutsch und die Ergänzungsprüfung Englisch bestehen aus einem schriftlichen und mündlichen Prüfungsteil, wobei zur mündlichen Prüfung erst angetreten werden kann, wenn die schriftliche Prüfung positiv absolviert wurde. Nach der ab Sommersemester 2020 geltenden neuen Prüfungsordnung sind alle Fachprüfungen mit Ausnahme der Geschichte-Prüfung schriftlich abzulegen. Die Ergänzungsprüfung Deutsch orientiert sich am Niveau von C1-Prüfungen unter Berücksichtigung besonderer Schwerpunktsetzungen und speziellem Fokus auf akademischen Kontext. Schriftliche und mündliche Ergänzungsprüfungen werden von jeweils zwei Prüfer*innen abgenommen. Bei Differenzen in der Beurteilung kann sich das Kollegium in der Beurteilungskonferenz unter Vorsitz der Direktion in die Entscheidungsfindung bera-

Zur Person

Ursula Schwab-Harich, Studium der Germanistik und Romanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz, Zusatzausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, Lehrtätigkeit im In- und Ausland, Mitarbeit in universitären Arbeitsgruppen, seit 2002 Leitung des Vorstudienlehrgangs der Grazer Universitäten und Hochschulen.



tend einbringen. Schriftliche Ergänzungsprüfungen werden in anonymisierter Form zur Beurteilung an die Prüferinnen und Prüfer übergeben, die Korrektur und Beurteilung erfolgt nach gleichen, für alle Prüferinnen und Prüfer geltenden festgelegten Kriterien. Negativ beurteilte Ergänzungsprüfungen dürfen dreimal wiederholt werden. Die letztmögliche Prüfungswiederholung findet als kommissionelle Prüfung unter dem Vorsitz einer Vertreterin bzw. eines Vertreters der zuweisenden Universität statt, auf Antrag ist eine kommissionelle Prüfung auch beim vorletzten Prüfungsantritt möglich.

Eine Lernplattform mit Materialien, die den drei Zielniveaustufen zugeordnet sind, steht den Studierenden der Deutschkurse zusätzlich außerhalb der Verwendung in ihren Basis- und Wahlpflichtkursen zur Festigung und Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse zur Verfügung.

Literatur

Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Hochschulen (VGUH): www.vguh.at [6.10.2020]

Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten

*von **Sonja Winklbauer***

Der 1962 gegründete Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU) bereitet internationale Studierende, die entweder ein Grundstudium oder ein postgraduales Studium an einer der im nächsten Absatz genannten Wiener Universitäten ablegen möchten, auf dieses vor, wenn das ausländische Reifezeugnis im Vergleich zum österreichischen als nicht gleichwertig gesehen wird bzw. die Deutschkenntnisse für das angestrebte Studium nicht ausreichend sind.

1. Rechtsform und Finanzierung

Inhaltlich untersteht der VWU der VWU-Kommission, einem mit Vertreter*innen der sechs beteiligten Universitäten besetzten Aufsichtsgremium, das u. a. für die Curricula, die Festsetzung der Lehrgangsbeiträge, die Prüfungen oder die Bestellung der Lehrkräfte zuständig ist. Grundlage der Tätigkeit des VWU bildet das von den Senaten der beteiligten Universitäten beschlossene VWU-Statut.

Studienrechtlich gesehen ist der VWU ein von der Universität Wien, der Wirtschaftsuniversität, der Technischen Universität, der

Medizinischen Universität, der Universität für Bodenkultur und der Veterinärmedizinischen Universität eingerichteter Universitätslehrgang (Rechtsträger ist die OeAD-GmbH – siehe § 3 Abs. 2 Z 11 OeAD-Gesetz), der durch kostenfreie Überlassung der etwa 50 akademisch ausgebildeten Lehrkräfte und der Direktion seitens des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung öffentlich subventioniert wird.

Diese Personalkosten des Ministeriums werden bei der OECD als öffentliche Leistung der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit geltend gemacht, da die Förderung von Studierenden aus Entwicklungsländern von Beginn an einen besonderen Schwerpunkt der Tätigkeit des VWU darstellt, auch wenn er für alle ihm zugewiesenen Studierenden zuständig ist.

2. Studierende

Im Rahmen des Zulassungsverfahrens an der jeweiligen Universität wird festgestellt, ob bereits ausreichende Deutschkenntnisse für den Beginn des gewünschten Fachstudiums nachgewiesen werden können, in der Regel C1 nach dem GERS, und ob das vorgelegte Reifezeugnis im Vergleich zu einem österreichischen Zeugnis für das gewählte Studium als gleichwertig betrachtet werden kann.



Vorstudienlehrgang Wien (Foto: Hannes Vogler)

Ist dies nicht der Fall müssen Studierenden vor Beginn des angestrebten Studiums Ergänzungsprüfungen aus deutscher Sprache und/oder Ergänzungsprüfungen aus Fächern (Mathematik, Geografie und Wirtschaftskunde, Physik, Englisch, Geschichte und Sozialkunde, Chemie und Biologie und Umweltkunde) ablegen (siehe Universitätsgesetz 2002, § 63 Abs. 10a bzw. § 64 Abs. 2). Sie werden an ihrer einweisenden Universität als sogenannte *außerordentliche Studierende* zum Besuch des Universitätslehrganges VWU unter der Voraussetzung, dass bereits Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 des GERS nachgewiesen werden können, aufgenommen und dürfen diesen maximal vier Semester besuchen, in Ausnahmefällen kann ein 5. bzw. auch 6. Semester gewährt werden. Der Status des bzw. der außerordentlichen Studierenden ermöglicht die Gewährung des Aufenthaltstitels für Studierende und Zugang zur Studierendenkrankenversicherung.

Im Wintersemester 2020/21 betreut der VWU gemeinsam mit seinen Kooperationspartnern, die in seinem Auftrag Deutschkurse durchführen, etwa 1700 Studierende. Den VWU selbst besuchen im Wintersemester 2020/21 etwa 930 Personen aus 66 Ländern, vorrangig aus der Ukraine, der Russischen Föderation, dem Iran, Syrien und dem Kosovo.

3. Schwerpunktsetzungen und Ziele des VWU

In den vier Semestern wird den VWU-Studierenden sehr viel abverlangt. Neben bis zu etwa 30 Wochenstunden Unterricht und dem Wissen, dass die vorgeschriebenen Prüfungen innerhalb der zugestandenen Zeit abgelegt werden müssen, treffen die Studierenden auf unterschiedlichste Herausforderungen, die ein Umzug in ein neues Land mit sich bringt. Zusätzlich müssen sie in dieser Zeit neben Sprach- und Sachkompetenz noch weitere Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben oder ausbauen, die ihnen ein

erfolgreiches Studium im Ausland ermöglichen. Der VWU sieht es daher als eine seiner Hauptaufgaben, innerhalb des Unterrichts und bei zusätzlichen Aktivitäten seine Studierenden bestmöglich bei ihrem Integrationsprozess zu unterstützen und ihre Studierfähigkeit zu fördern. Diese Unterstützung und Förderung wird jedoch nicht als Einbahnstraße gesehen, die Lern- und Lebenserfahrungen der Studierenden werden einbezogen, sodass ein gegenseitiges Weiterentwickeln und voneinander Lernen ermöglicht werden soll. Lerner*innenzentriertes und erwachsenengerechtes Lehren und Lernen sind leitende Unterrichtsprinzipien. Genauere Angaben zum Unterrichtsverständnis sind in den vom Lehrendenkollegium entwickelten und der VWU-Kommission beschlossenen didaktischen Grundsätzen des VWU zu finden.

4. Die Prüfungen

Die Prüfungstätigkeit stellt neben dem Unterricht den zweiten großen Schwerpunkt des VWU dar. Alle Prüfungen werden am VWU erstellt, durchgeführt, evaluiert und weiterentwickelt. Pro Studienjahr werden bis zu 5.700 Ergänzungsprüfungen aus Deutsch und den anderen Fächern abgenommen. Es handelt sich dabei um kommissionelle Prüfungen unter dem Vorsitz eines Vertreters bzw. einer Vertreterin einer der sechs Universitäten.

Der VWU ist sich der großen Verantwortung, was das Gewicht seiner Ergänzungsprüfungen angeht, sehr bewusst. Schließlich entscheiden diese Prüfungen darüber, ob etwa ein Aufenthaltstitel verlängert wird oder ob das angestrebte Studium aufgenommen werden kann. Es wird daher besonderes Augenmerk auf die Qualitätssicherung bei der Entwicklung und Abhaltung der Prüfungen gelegt.

Die Präsenz eines Universitätsvertreters bzw. einer –vertreterin bei jeder Prüfung ermöglicht einen intensiven Austausch mit den aufnehmenden Institutionen und unmittelbare Rückmeldung zu den Prüfungen.

Um für alle KandidatInnen gleiche Voraussetzungen zu gewährleisten, wird nach gemeinsamen und verbindlichen Vorgaben zu Prüfungsablauf und Beurteilung vorgegangen. Im Rahmen der verpflichtenden Weiterbildung wird in regelmäßigen Abständen an der Bewertungspraxis gearbeitet und unterschiedlichste Themen im Bereich Testen und Prüfen angeboten. Außerdem wird großer Wert auf den Kontakt zu anderen prüfungserstellenden Institutionen gelegt.

Die Prüfungsentwicklung selbst unterliegt einem mehrstufigen von externen Expert*innen begleiteten Prozess.

Die Zusammenarbeit mit motivierten internationalen Studierenden und die ständige Weiterentwicklung von Unterricht und Prüfungen in intensivem Austausch mit den einweisenden Universitäten charakterisieren die engagierte Arbeitsweise der am VWU

Zur Person

Sonja Winklbauer ist Direktorin des VWU. Studium Deutsch und Französisch Lehramt, langjährige Unterrichtstätigkeit im In- und Ausland, ehrenamtliches Engagement im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Expertin im erweiterten Vorstand des IDV und Mitglied der Tagungsleitung der IDT 2022 in Wien.



tätigen Personen und machen den VWU zu einer sehr lebendigen Institution – seit mittlerweile fast 60 Jahren.

Literatur
Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 19 der Literaturliste.

Österreichischer Integrationsfond

ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONS FONDS

*von **Daniela Berger***

1. Deutsch unterrichten und lernen mit den Angeboten des ÖIF!

Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) bietet in den Integrationszentren in allen Landeshauptstädten sowie mobilen Beratungsangeboten in Gemeinden Flüchtlingen und Zuwander*innen österreichweit Unterstützung in Integrationsfragen.

1.1. Sprachliche Integration als wichtige Säule

Im Zentrum der sprachlichen Integration steht die Deutschkursförderung, wie beispielsweise das ÖIF-Förderprojekt „Startpaket Deutsch & Integration", das geförderte Kursplätze im Alphabetisierungs- und Deutschkursbereich zur Verfügung stellt. In diesen Kursen gelten im Sinne der gesetzlichen Vorgaben und der hohen Qualitätsansprüche von staatlich geförderten Kursen die ÖIF-Rahmencurricula und eigens definierte Qualifikationsvoraussetzungen für die unterrichtenden Lehrkräfte. Die Überprüfung und Unterstützung bei der Einhaltung dieser Standards (durch Zertifizierung von Kursstandorten, Überprüfung der Qualifikation von Lehrkräften und Evaluation der Deutschkurse) ist ein wesentlicher Aufgabenbereich des ÖIF.

1.2. Österreichweite Abwicklung von Sprachprüfungen

Der ÖIF ist auch österreichweit für die Abwicklung des Angebots an Prüfungen zum Nachweis von Sprachkenntnissen, die beispielsweise für den Erhalt des Daueraufenthalts oder der österreichischen Staatsbürgerschaft erforderlich sind, verantwortlich. Hier reichen die Tätigkeiten von der Schulung der Prüfer*innen über die Bereitstellung von Prüfungsordnungen und Testsätzen und die Prüfungsdurchführung bis hin zur zentralen Bewertung und Zeugnisausstellung. Zur Förderung der Arbeitsmarktintegration bietet der ÖIF fachspezifische Deutschkurse wie beispielsweise für diplomierte Gesundheits- und Krankenpfleger*innen von im Ausland absolvierten Ausbildungen oder Fachsprachkurse für Pflegeassistent*innen und

Aufgaben und Rolle des ÖIF in der sprachlichen Integration von geflüchteten und zugewanderten Menschen

Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) ist ein Fonds der Republik Österreich und seit 1960 im Bereich der Integration von geflüchteten Menschen und Zuwander*innen tätig. Als Bundesorganisation agiert der ÖIF entlang gesetzlicher Aufträge im Bereich der Integrationspolitik mit dem Ziel der sprachlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Einbindung von Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund.

Entwicklungen und Herausforderungen im Bereich Integration und Sprache

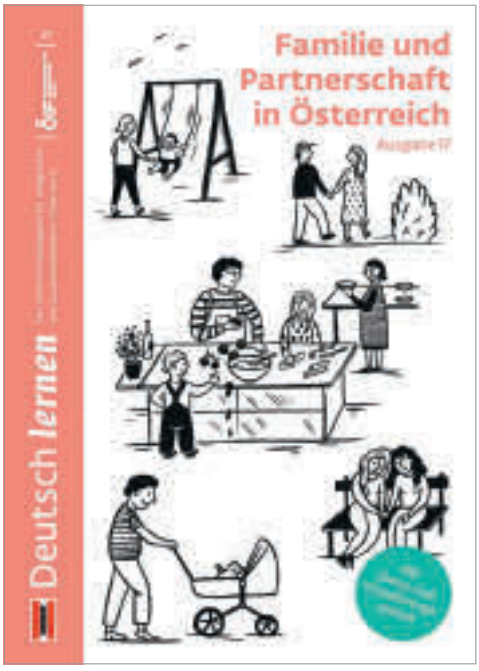
- **Covid-19:** Breites und frei zugängliches Angebot an Online-Deutschlerneinheiten für Erwachsene und Kinder sowie Online-Beratungen zu relevanten Themen als Alternative zu Präsenzkursen über die Plattform „Sprachportal".
- **Schaffung und Entwicklung eines barrierefreien Prüfungsangebots:** Dadurch wird Menschen mit Behinderung ermöglicht mit Hilfe von u. a. Lesegeräten, induktiven Höranlagen oder Braille-Zeile, Zertifikate für ÖIF-Prüfungen zu erlangen.
- **Projekt „Treffpunkt Deutsch":** Auf das Engagement der Zivilbevölkerung im Zuge der Fluchtbewegungen 2015 reagierte der ÖIF mit diesem Projekt, um Personen, die Neuankömmlinge ehrenamtlich beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützen möchten, die notwendige Infrastruktur, fachliche Unterstützung und verschiedenste Materialien zur Organisation betreuter Lerngruppen zur Verfügung zu stellen.

Heimhelfer*innen in Kooperation mit dem Österreichischen Roten Kreuz und Fachexpert*innen aus dem Gesundheitsbereich.

2. Deutschlernen mit Österreichbezug

Der ÖIF bietet eine Vielzahl unterschiedlicher Materialien zur Unterstützung des Spracherwerbs an. Von dem vorwiegend kostenlosen Angebot profitieren Personen, die ihre Sprachkenntnisse erwerben oder vertiefen wollen genauso wie diejenigen, die sie vermitteln. Kooperationen mit Verlagen wie Cornelsen, Hueber und Klett ermöglichten die Erstellung von Lehrwerken für die Niveaustufen A1 bis B2, die den standardisierten Anforderungen entsprechen. Das Besondere an den ÖIF-Deutschlernmaterialien: sie dienen auch abgesehen vom Spracherwerb der Orientierung und dem Fußfassen in Österreich.

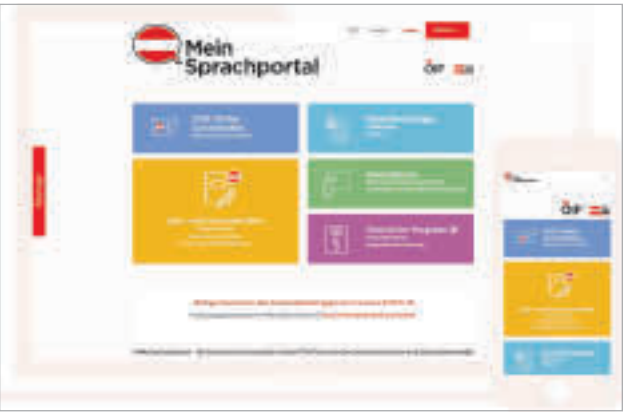
„Österreich Spiegel" und „Deutsch Lernen": Die Publikationen „Österreich Spiegel" (eine Zeitung zum Deutschlernen, die in Kooperation mit dem Österreich Institut entsteht) und das Unterrichtsmagazin „Deutsch lernen" (das Unterrichtsmagazin für Zusammenleben und Integration in Österreich) erscheinen vierteljährlich und dienen als österreichspezifische Unterrichtsmaterialien. Der „Österreich Spiegel" bietet authentische Artikel aus österreichischen Medien und regt Deutschlernende dazu an, sich mit Österreich in all seinen Facetten zu beschäftigen. In der 20-seitigen didaktischen Beilage finden sich zahlreiche Übungen zu den Texten, die zu Hause oder gemeinsam im Unterricht



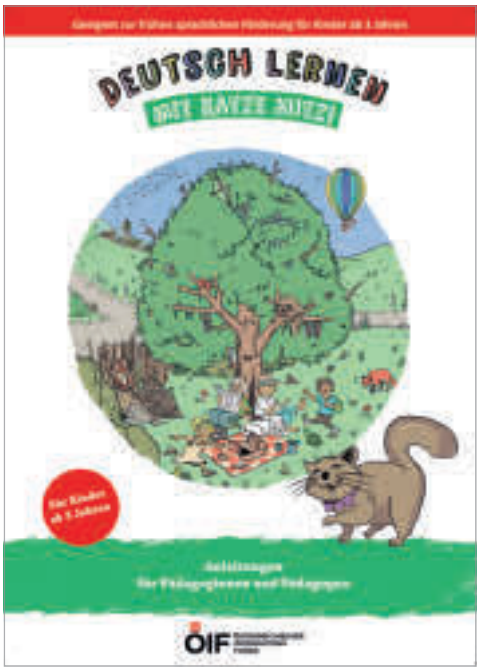
erarbeitet werden können. Die beiliegende CD liefert Hörbeiträge für verschiedene Sprachniveaus. „Deutsch lernen", das Magazin für den Sprachunterricht, setzt sich in jeder Ausgabe mit einem wichtigen Alltagsthema auseinander und informiert über Kultur, Werte, Rechte und Pflichten in Österreich. Das Magazin bietet praxisorientierte Lesetexte und viele Übungen zur Festigung des Basiswortschatzes und der deutschen Grammatik. Weitere Lern- und Lehrmaterialien für Lehrkräfte sind auf der Onlineplattform www.sprachportal.at zum Download verfügbar.

3. Die Lehr- und Lernmaterialien des ÖIF online!

Die Online-Plattform www.sprachportal.at des ÖIF bietet Materialien und Informationen rund um den Deutscherwerb. Sie ist die größte Plattform zum Deutschlernen im deutschsprachigen Raum und vereint alle relevanten Angebote und Informationen für Deutschlernende und -lehrende in Österreich: Informa-



tionen über Kursstandorte, Prüfungstermine, Prüfungsformate sowie Möglichkeiten der Vorbereitung und kostenlose Unterrichts- und Lernmaterialien. Online-Übungsangebote unterstützen das selbstständige Lernen ohne zeitliche und örtliche Bindung.



3.1. Von Katze Mitzi zum Kakadu – Frühe sprachliche Förderung

Neben erwachsenen Deutschlerner*innen richtet sich das Deutschförderangebot des ÖIF auch an Kinder. Diese frühe Sprachförderung der Kinder unterstützt der ÖIF durch die Entwicklung von Materialien und Angeboten wie beispielsweise durch „Deutsch Lernen mit Katze Mitzi" oder „Schau, ein Kakadu". Mit den beiliegenden pädagogischen Materialien wird eine spielerische Sprach- und Wertebildung unterstützt. Dies gilt auch für kurze Lernclips mit sprachfördernden Reimen, Liedern und Geschichten, die regelmäßig vom ÖIF zur Verfügung gestellt werden.

Der ÖIF unterstützt außerdem die sprachliche Förderung und Wertebildung in elementaren Bildungseinrichtungen. Um die Einhaltung bundesweiter pädagogischer Standards sicherzustellen, werden Konzepte zur frühen Deutschförderung im Kindergarten evaluiert. Zusätzlich werden unangekündigte Hospitationsbesuche in elementaren Bildungseinrichtungen durchgeführt, um

Zur Person

Daniela Berger, Gesamtleiterin Sprache des ÖIF: „Spracherwerb und Sprachvermittlung sind zentrale Arbeitsschwerpunkte des ÖIF. Ich freue mich, dass wir in stetigem Austausch mit unterschiedlichen Expert/innen unser Angebot laufend adaptieren und erweitern, um der großen Nachfrage im Sprachbereich nachzukommen. Unsere Online-Deutschlernplattform www.sprachportal.at ist die größte im deutschsprachigen Raum und unterstützt nicht nur beim Deutschlernen, sondern bietet außerdem eine Vielzahl kostenloser Materialien zum Einsatz im Deutschunterricht."



sich vor Ort ein Bild von den Gegebenheiten zu machen.

Literatur

Österreichischer Integrationsfond: https://www.integrationsfonds.at/ [6.10.2020]

Lehr- und Lernmaterialien des ÖIF: www.sprachportal.at [6.10.2020]

Österreichischer Verband für Angewandte Linguistik (VERBAL)

*von **Alexandra Wojnesitz***

VERBAL, der Österreichische Verband für Angewandte Linguistik, wurde 1994 gegründet und ist Mitglied der *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA). Er hat seinen Sitz in Wien und erstreckt seine Tätigkeit auf ganz Österreich. Ähnlich wie andere nationale Verbände für Angewandte Linguistik versucht VERBAL, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln und bringt Forschende, Studierende und Praktiker*innen zusammen.

Für einen kleinen Verein (mit 180 Mitgliedern), der in einem kleinen Land (mit 8 Millionen Einwohnern) arbeitet, war die Vernetzung schon immer besonders wichtig. VERBAL hat dementsprechend einen beträchtlichen Tätigkeitsbereich entwickelt, der sowohl innerhalb der angewandten Sprachwissenschaft als auch zwischen angewandter Linguistik und verwandten akademischen Disziplinen liegt. Verbal arbeitet u. a. eng mit dem ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) sowie mit der NGO *Netzwerk SprachenRechte* zusammen, um Sprachen und ihren Sprecher*innen zu ihrem Recht zu verhelfen.

Tätigkeiten

Seit Beginn seines Bestehens veröffentlicht VERBAL zweimal jährlich einen Newsletter, der die Mitglieder über laufende Forschungs-

projekte, Konferenzen oder Veröffentlichungen informiert. Dies hat den Newsletter zur zentralen Informationsplattform des Vereins gemacht. Mit Ausnahme des neuesten Newsletters können alle Ausgaben über die Website des Vereins abgerufen werden. Mitglieder bekommen den Newsletter natürlich elektronisch zugesandt. Das wissenschaftliche Publikationsorgan von VERBAL ist die Reihe Sprache im Kontext/Language in Kontext [SIK], die seit 2020 im Programm von De Gruyter geführt wird. Aktuelle Reihenherausgeber*innen sind Monika Dannerer, Jürgen Spitzmüller und Eva Vetter.

Typisch für VERBAL ist das hohe Maß an sozialem Engagement und Sichtbarkeit in der österreichischen Öffentlichkeit. VERBAL äußerte und äußert sich in zahlreichen Presseerklärungen, Petitionen und Erklärungen zu Themen der allgemeinen Linguistik, die gleichzeitig eine gesellschaftspolitische Bedeutung haben und auch in der interessierten Öffentlichkeit diskutiert wurden. Der Verein konnte die Öffentlichkeit bereits für eine Vielzahl von Themen im Zusammenhang mit Sprache und Kommunikation sensibilisieren.

Diese Themen sind vielfältig und reichen von allgemeinen sprachenpolitischen Fragen bis hin zur Frage der Qualität sprachlicher Gutachten vor Gericht. Am häufigsten vertreten waren die Bereiche Sprache und Migration – *DaF*Z*, Gebärdensprache, Österreichische Sprachenpolitik, das Themenfeld Sprache und Recht sowie gendergerechter Sprachgebrauch.

Das Themenfeld Sprache und Migration ist ein Gebiet sehr starker politischer Kontroversen, in denen immer wieder Stellungnahmen gefordert sind.

Stellungnahmen

- Rezente Stellungnahmen der letzten fünf Jahre betrafen im Jahr 2016 die in Österreich äußerst kontrovers geführte Diskussion zu „Deutsch als Pausensprache“. In den Bundesländern Steiermark und Oberösterreich wurde empfohlen, Deutsch als alleinige „Pausensprache“ in Schulen zu verankern. Gemeinsam mit dem *Netzwerk SprachenRechte* forderte Verbal politische Entscheidungsträger*innen dazu auf, keine Kultur der Diskriminierung anzuordnen und von einer Empfehlung zur „Pausensprache Deutsch“ abzusehen.
- 2017 setzte sich VERBAL gemeinsam mit dem Ö*DaF* und dem *Netzwerk SprachenRechte* gegen die Vermengung von Deutschkenntnissen und Aufenthaltstitel ein, die vom österreichischen Innenministerium in Aussicht gestellt wurde. Dieses kündigte an, Studieninteressierten aus Drittstaaten, die eine Ergänzungsprüfung in Deutsch oder in anderen Fächern vorgeschrieben bekommen, keine „Aufenthaltsbewilligung – Studierender“ mehr auszustellen, falls die Universitäten Innsbruck, Klagenfurt, Linz und Salzburg die Struktur ihres Deutschlernangebotes nicht umstellen. VERBAL und seine Schwesterorganisationen wiesen dieses Ansinnen als eine völlig unzulässige Einmischung in universitär-sprachendidaktische Angelegenheiten, die nicht über ein Schreiben des BMI an einzelne Universitäten und letztlich auf dem Rücken der Studierenden ausgetragen werden darf, zurück.
- 2018 kritisierte Verbal in seiner Stellungnahme „Wider die Vernunft, wider das Wissen, wider die Menschenrechte“ das geplante Regierungsprogramm der ÖVP/FPÖ-Koalition 2017–2022 scharf, da dieses in vielen sprachenbezogenen Fragen mit dem internationalen sprachwissenschaftlichen Forschungsstand nicht vereinbar war – dies war insbesondere beim Thema ‚Sprache und Integration‘ deutlich.
- In einer der 2019 erfolgten Stellungnahmen kritisierte Verbal den Integrationsbericht 2019, in dem sich eine Simplifizierung sprachlicher Vielfalt sowie eine problemorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit zeigten.

Zur Person

Alexandra Wojnesitz ist Vorsitzende von VERBAL. Parallel zu ihrer Tätigkeit als AHS-Lehrerin (Französisch, Deutsch) arbeitete sie nach ihrer Promotion (Mehrsprachigkeit) als Lektorin am Institut für Germanistik der Universität Wien und als Projektmanagerin am Österr. Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Graz). Seit 2016 lehrt sie am Institut für Romanistik der Univ. Wien französische Fachdidaktik und forscht als freie Wissenschaftlerin auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeitsdidaktik.



- Die letzte Stellungnahme (2020) „Diese Normalität wollen wir nicht!“ betraf den Umgang mit Schüler*innen in Sprachförderklassen in der Corona-Krise. Im Unterschied zu Schüler*innen mit „ordentlichem Status“, denen auf Grund der Pandemie-Situation das Aufsteigen in die nächste Klasse mit einem Nicht genügend ohne verpflichtende Wiederholungsprüfung gewährt werden sollte, wurden Schüler*innen aus Sprachförderklassen verpflichtend getestet. Etliche wissenschaftliche Verbände sprachen sich gemeinsam mit VERBAL in einer Stellungnahme gegen die geplanten Deutschtests am Schuljahresende nach der Corona-Unterbrechung aus.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 20 der Literaturliste.

Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (ÖDaF)

Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache

*von **Sandra Reitbrecht & Hannes Schweiger***

Der Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) wurde 1984 gegründet und versteht sich seither als Netzwerk und Forum für seine Mitglieder und alle DaF*Z-Interessierten. Er ist als Verein mit entsprechenden Vereinsstatuten und einem sechsköpfigen Vorstand, der im Zweijahresrhythmus neu gewählt wird, organisiert. Darüber hinaus übernehmen in

jeder Vereinsperiode circa 50 weitere Personen als kooptierte Mitglieder des erweiterten Vorstands zentrale Aufgaben der ehrenamtlichen Verbandstätigkeit. Im Oktober 2020 zählt der Verein insgesamt rund 400 ordentliche Mitglieder.

1. Schwerpunkte der Tätigkeit

Der ÖDaF bietet den Rahmen für regen fachlichen Austausch und Weiterbildung. Dabei werden Entwicklungen des Faches *DaF*Z* in Wissenschaft und Forschung diskutiert und dokumentiert. Von besonderer Bedeutung für den Verband ist zudem auch die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen der Sprachen-, Bildungs- und Integrationspolitik in Österreich, bei denen sich der ÖDaF als Gremium politisch unabhängiger Expert*innen kritisch und wissenschaftlich fundiert in Form von Stellungnahmen (z. B. zu Gesetzesentwürfen) und offenen Briefen zu Wort meldet. Als besonders fruchtbar erweist sich dabei auch immer wieder die Zusammenarbeit mit weiteren Vereinen und Verbänden in Österreich, so u. a. mit dem *Österreichischen Verband für Angewandte Linguistik (VERBAL)*, dem *Netzwerk Sprachenrechte* oder der *Initiative Bildung Grenzenlos*. Darüber hinaus diskutiert der Verband seine sprachenpolitische Positionierung auch im Zuge der Entwicklung oder Mitgestaltung von fachbezogenen Thesen. 1994 entstanden in diesem Sinne die Strobler Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik, 2017 die Thesen von Dénesfa als Positionierung des ÖDaF zu *DaZ*. Für die nahe Zukunft ist die Erarbeitung einer Positionierung zu *DaF* in Vorbereitung. Die Ergebnisse dieser Diskussion und Entwicklungsarbeit werden bei der IDT 2022 in Wien präsentiert werden.

Ein besonderes Anliegen sind dem Verband zudem die Professionalisierung von DaF*Z-Lehrkräften, die Verbesserung ihrer rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie die Qualitätssicherung von DaF*Z-Unterricht. In diesem Zusammenhang stehen weitere Aktivitäten des Vereins, so die Veranstaltung von Fortbildungen oder die Organisation von Stammtischen als Forum für Fortbildung und Austausch in Salzburg, Linz und Graz.

2. Tagungen

Zentrale Plattform für die Vernetzung zwischen Theorie und Praxis sowie Forschung und Handlungsfeldern des Faches bieten sowohl die jährlich stattfindende zweitägige ÖDaF-Jahrestagung in Wien als auch eine weitere, ebenfalls jährlich veranstaltete Kurztagung mit wechselndem Tagungsort. Bei der Jahrestagung stehen neben Plenar- und Kurzvorträgen zu zentralen Entwicklungen und Forschungsfeldern des Faches auch Workshops, Verlagspräsentationen, Institutionentische, ein Positionierungsgespräch sowie eine Informationsveranstaltung zu den Tätigkeiten des Verbands auf dem Programm. Dabei findet jede Jahrestagung zu einem spezifischen Themenschwerpunkt statt, so z. B. Schreiben in DaF*Z, Inhaltsorientierung oder Grammatikvermittlung, um Beispiele der nahen Vergangenheit und Zukunft zu nennen. Auch die Kurztagung widmet sich einem Schwerpunktthema und regt neben Impulsvorträgen durch Formate wie Podien vor allem zu Diskussion und Austausch im Rahmen eines Nachmittages an. Themen der letzten Kurztagungen waren beispielsweise das Sprachenlernen in informellen Lernumgebungen, eine kritische Auseinandersetzung mit der Wertevermittlung im Rahmen von Sprachkursangeboten sowie die Sprachstandsdiagnose. Die jährlich stattfindende Generalversammlung des Vereins ist ebenfalls entweder an die Jahres- oder die Kurztagung gebunden.

3. Verbandszeitschrift

Der ÖDaF gibt mit den *ÖDaF-Mitteilungen* eine wichtige Zeitschrift für das Fach *DaF*Z* heraus. Die Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Beiträge in der Zeitschrift wird mittels eines Double-Blind Peer-Review-Verfahrens sichergestellt, für welches die Re-

daktion auf ein internationales Gremium an Gutachter*innen zurückgreifen kann. Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich im Verlag Vanderhoeck & Ruprecht. Sie ist für Vereinsmitglieder kostenlos und kann aber auch direkt beim Verlag abonniert oder bezogen werden.

4. Vernetzung

Sehr wichtig ist für den Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache auch der Austausch mit verwandten DaF*Z-Institutionen und anderen Fachverbänden für DaF*Z, insbesondere mit jenen Deutschlands und der Schweiz. In diesem Sinne ist der ÖDaF seit 1986 Mitglied des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (IDV) und beteiligt sich an der Vorstandsarbeit des IDV durch Entsendung einer Expertin bzw. eines Experten. Zudem bringt sich der ÖDaF aktiv in die Arbeit des DACHL-Gremiums (vormals DACHL-Arbeitsgruppe) ein und beteiligt sich an der Nominierung einer Expertin bzw. eines Experten für die Internationale Deutscholympiade (IDO). Im Auftrag des IDV veranstaltet der ÖDaF nach den Internationalen Tagungen der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Salzburg (1971), Wien (1989) und Graz (2005) die XVII. IDT 2022 von 15. bis 20. August 2022 erneut in Österreich. Im österreichischen Kontext leistet der ÖDaF zudem Gremienarbeit durch seine Vertretung im Kuratorium des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) sowie als Mitglied des Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO) und in der vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung initiierten „Arbeitsgruppe zur Vernetzung österreichischer Auslandsaktivitäten im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ (AVADaF).

Wenn wir bisher Ihr Interesse geweckt haben, so besuchen Sie gerne die Website des Verbandes mit weiteren Informationen. Zudem finden Sie den ÖDaF auch auf Facebook und Instagram. Wenn Sie laufend über Veranstaltungsangebote oder auch Stellenausschreibungen zu *DaF*Z* (in Österreich) informiert werden möchten, können Sie sich zudem auf der ÖDaF-Website kostenlos für den ÖDaF-Newsletter anmelden.

Literatur

ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache): www.oedaf.at [2.11.2020].

*mit.sprache.teil.haben

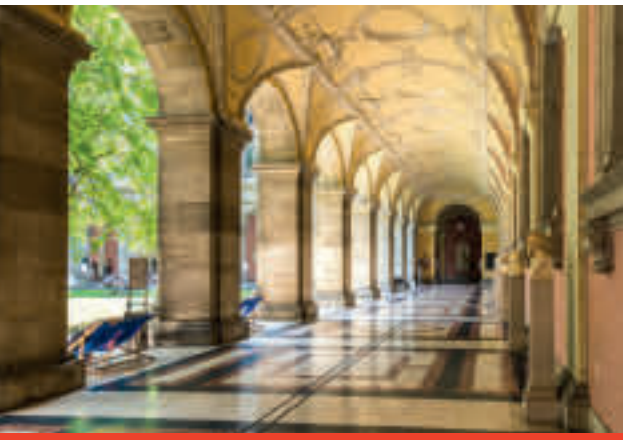
*idt wien 2022

XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) von 15. bis 20. August 2022 in Wien

von ***Iris Hoheneder & Brigitte Schatzl***

Unter dem Motto **mit.sprache.teil.haben* findet von 15. bis 20. August 2022 die *Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (IDT) an der Universität Wien statt. Die Tagung war zwar ursprünglich für 2021 geplant, wurde aber aufgrund der COVID-19-Pandemie um ein Jahr verschoben, um Interessierten aus aller Welt eine Teilnahme zu ermöglichen.

Die IDT wird alle vier Jahre vom *Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV)* in Zusammenarbeit mit lokalen Mitgliedsverbänden ausgerichtet. Sie hat sich zum bedeutendsten Treffpunkt für Deutschlehrende und Wissenschaftler*in-



Universität Arkadengang Innenhof

nen aus aller Welt entwickelt. Im Jahr 2022 wird Wien Veranstaltungsort der IDT sein. Der *Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF)* ist dabei – wie schon bei der sehr erfolgreichen letzten österreichischen IDT 2005 in Graz – Organisator der Tagung.

Die IDT steht für Vernetzung und internationalen Austausch im Fach *DaF*Z* und ist weltweit die größte Fort- und Weiterbildungsveranstaltung für Deutschlehrkräfte. Die Tagung ist auch ein Treffpunkt für Multiplikator*innen und ein Begegnungsraum für Lehrende, Wissenschaftler*innen, Vertreter*innen von Ministerien, Verlagen und Mittlerorganisationen aus allen Bildungsbereichen. Die IDT versteht sich als Schnittstelle zwischen Forschung und Unterrichtspraxis und setzt damit wichtige Impulse im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Faches *DaF*Z*.

1. Das Fachprogramm der IDT 2022

Das Motto **mit.sprache.teil.haben* prägt auch das Fachprogramm der IDT 2022. Neben den bewährten Formaten wie Vorträgen, Podien, didaktischen Werkstätten und Sektionen werden neue Formate mit Fokus auf Interaktion und Diskurs die fachliche und inhaltliche Arbeit bereichern. Die Tagungsteilnehmer*innen werden in alle Teile des Fachprogramms aktiv eingebunden, u. a. durch diskursive Phasen oder einen sinnvollen Einbezug digitaler Medien. Die IDT 2022 bietet sowohl Formate, zu denen die Teilnehmer*innen eigene Beiträge einreichen können (Sektionen, Posterpräsentationen, Science Slam), als auch Formate, bei denen der Input durch ausgewählte Expert*innen erfolgt. Diese zentralen Teile des Fachprogramms informieren über Tendenzen und neueste Kenntnisse im Fach und werden in unterschiedlichen Formaten (Plenarvortrag, Podium, Didaktische Werkstatt, World Café) durch Expert*innen präsentiert, regen zugleich aber auch zur Diskussion und interaktiven Auseinandersetzung an. Auch hier gilt die Partizipation der Teilnehmer*innen also als wichtiges Prinzip.

Die Einreichung von Beiträgen erfolgt von 1.1.2021 bis 15.9.2021 über das Abstractsystem (Link auf der IDT-Website).

2. Ausflugs- und Kulturprogramm

Das fachliche Programm wird durch ein vielfältiges Ausflugs- und Kulturprogramm während der IDT ergänzt. Teilnehmer*innen haben während der IDT täglich die Möglichkeit, aus den Bereichen Literatur, Film, Musik, Tanz, Theater und bildender Kunst zu wählen und sowohl nach einem Arbeitstag mit interessantem Fachprogramm als auch am Morgen und zu Mittag in die angebotene kul-



Tagungsleitung

turelle Vielfalt einzutauchen, von klassischen Programmpunkten wie ein Schubert-Liederabend, ein Abend mit Wiener Liedern, bis zu einem großen öffentlichen Konzert mit moderner Musik und ein Clubbing-Abend. Bei der DACH-Lesung werden drei deutschsprachige Autor*innen an einem Abend gemeinsam lesen und sich mit dem Publikum austauschen. Für besonders an zeitgenössischer Literatur Interessierte wird es Lesungen mit jungen Wiener Autor*innen und einem Kinderbuchautor geben. Man kann sich aber auch bei Poetry Slam, Improtheater und einem Tanzworkshop („language and body/body in language") erproben, in einem Chorworkshop mitsingen, mit professionellen Choreograf*innen Walzer tanzen (lernen) oder bei einem Community Cooking gemeinsam österreichische Gerichte kochen. Ein dem Tagungsort nahes Programmkino zeigt jeden Abend deutschsprachige Spiel- und Kurzfilme, die speziell für das IDT-Publikum ausgewählt wurden.

Wie auf jeder IDT ist Mittwoch, der 17. August 2022, als Ausflugstag ein Fixpunkt des Programms. Bei Ganztags- und Halbtagsausflügen in das nähere und weitere Umland von Wien, in einige Bundeshauptstädte, aber auch über die Grenze, zu traditionellen Kulturdenkmälern wie Klöstern und Stiften, Schlössern und Burgen, in mittelalterliche Städte, zu Gedenkstätten, zu Naturdenkmälern, aber auch zu interessanten und speziellen Betrieben u. a.m., lernen die Teilnehmer*innen bedeutende Sehenswürdigkeiten und Orte Österreichs kennen. Bei einigen Ausflügen gibt es zudem auch die Gelegenheit, sich sportlich zu betätigen, z. B. bei einer Wanderung in einem Flusstal, im Mittel- oder Hochgebirge oder bei einem Radausflug (mit Badegelegenheit). Auch das Kulinarische für Leib und Seele kommt nicht zu kurz, Heurigenbesuche und Verkostungen regionalspezifischer „Schmankerl" stehen ebenso auf dem Programm wie die Möglichkeit, einen Operettenabend zu besuchen. Wer Wien unter speziellen Aspekten kennenlernen will, für den*die gibt es ein breites Angebot an thematischen Stadtspaziergängen, Museumsführungen und Besichtigungen wienerischer Besonderheiten in der Stadt.

3. Kurzfilmwettbewerb im Vorfeld der IDT 2022

Dem Motto **mit.sprache.teil.haben* gerecht werden möchte die IDT auch, indem ein Kurzfilmwettbewerb ausgerufen wurde. Deutschlernende und -lehrende weltweit sind, unabhängig vom Kontext, in dem Deutsch gelernt beziehungsweise gelehrt wird, eingeladen, in Teamarbeit einen Kurzfilm zum Tagungsmotto zu produzieren. Einsendeschluss ist der 1. März 2022, es winken Geldpreise und tolle Sachpreise.



VBK-Treffen Juni 2018



Wien

Zur Person

Iris Hoheneder unterrichtet Deutsch als Fremdsprache an der Diplomatischen Akademie Wien und der Universität Wien. Seit Herbst 2017 ist sie im Tagungsmanagement der IDT 2022 tätig.

Brigitte Schatzl ist als Lehrerin für wirtschaftliche Fächer an einer berufsbildenden höheren Schule mit Schwerpunkt Wirtschaft und Tourismus tätig. Seit Herbst 2017 bildet sie gemeinsam mit Iris Hoheneder das Tagungsmanagement der IDT 2022.





4. Anmeldung zum Newsletter

Sollten Sie sich für die IDT 2022 in Wien interessieren, dann melden Sie sich doch online für unseren Newsletter an!

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 21 der Literaturliste.



Schulung in Kleingruppen

Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)

Österreichisches Sprachdiplom Deutsch
Internationale Deutschprüfungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene

*von **Manuela Glaboniat***

Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) ist ein international anerkanntes Prüfungssystem für *DaF*Z*. Es bietet weltweit standardisierte Deutschprüfungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene an. Derzeit verfügt das ÖSD über ca. 450 Prüfungszentren in über 50 Ländern weltweit.

1. Organisation und Vertrieb

Das ÖSD ist gemeinnütziger Verein unter der (wissenschaftlichen) Leitung von Manuela Glaboniat und enger Anbindung zur Universität Klagenfurt. Neben einem Kuratorium als Beratungsorgan stehen dem ÖSD ein wissenschaftlicher Beirat und die Mitgliederversammlung zur Seite, in welcher verschiedene österreichische Ministerien, Mittlerorganisationen, Fachverbände, Universitäten und einschlägige DaF/Z-FachexpertInnen vertreten sind.

2. ÖSD in der Fachwissenschaft und internationale Kooperationen

Das ÖSD ist aufgrund seiner breiten Expertise und jahrelangen Erfahrung im Bereich Sprachentesten bestens in der internationalen Fachwissenschaft etabliert. Es nimmt regelmäßig mit verschiedenen Beiträgen in diversen Fachmagazinen, bei Tagungen und Workshops an der Fachdiskussion und dem wissenschaftlichen Austausch teil.

Insbesondere war es in mehrere Projekte des Europarats involviert: So war es an der Übersetzung und Herausgabe des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* sowie des neuen *Begleitbandes zum GER* beteiligt. Weitere wichtige (Europarats-)Publikationen sind z. B. *Mündlich,* ein Projekt zur Veranschaulichung mündlicher Kompetenz auf den verschiedenen Niveaustufen und *Profile deutsch,* das zur Umsetzung der Niveaubeschreibungen einer umfassenden digitalen Datenbank an konkreten sprachlichen Mitteln (Wortschatz, Sprachhandlungen, Grammatik) deutsche Sprache beinhaltet. Der Wortschatz von *Profile deutsch 2.0.* wird zur Zeit vom ÖSD gerade neu überarbeitet, die Neuauflage Profile deutsch 3.0. soll zur IDT 2022 fertig sein.



Schulungssituation



Bei der Prüfung

In trinationaler Kooperation entwickelte das ÖSD mit dem Goethe-Institut und der Schweizer Universität Freiburg das Zertifikat B1, dessen Testsätze gemeinsam mit dem Goethe-Institut erstellt und herausgegeben werden.

Das ÖSD ist außerdem Mitglied der *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* sowie der *European Association for Language Testing and Assessment (EALTA*) und entspricht als solches strengen international gültigen Qualitätsstandards, die zuverlässiges und zeitgemäßes Prüfen in standardisierter Form gewährleisten.

3. ÖSD-Prüfungen

Alle ÖSD-Prüfungen orientieren sich an den Niveaustufen A1–C2 des GER sowie bezüglich sprachlicher Mittel (Wortschatz, Strukturen etc.) an den Vorgaben von *Profile deutsch*.

Das ÖSD bietet derzeit 18 verschiedene Prüfungen an. Diese umfassen Prüfungen für Kinder und Jugendliche (KID A1, KID A2, ZB1/Jugendliche, ZB2/Jugendliche), allgemeinsprachliche Prüfungen für Erwachsene (ZA1, ZA2, ZB1, ZB2, ZC1, ZC2), DaZ-Prüfungen speziell für Österreich (ZA1/Ö, ZA2/Ö, ZDÖ, ZB2/Ö) sowie die Prüfung ZC2/Wirtschaftssprache Deutsch. Weitere berufssprachliche Prüfungen, wie z. B. Deutsch in

der Pflege, sowie digitale Online-Versionen aller Tests sind in Entwicklung.

4. Anerkennung der ÖSD-Prüfungen

ÖSD-Zertifikate sind in den Bereichen Bildung (z. B. an zahlreichen Universitäten und Fachhochschulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz), am internationalen Arbeitsmarkt und im Bereich der Zuwanderung anerkannt. Genauere Angaben dazu finden sich unter https://www.osd.at/die-pruefungen/anerkennung-von-oesd-pruefungen/

5. Die Testprinzipien des ÖSD

Die ÖSD-Prüfungen verstehen sich als kommunikativ- und handlungsorientierte Feststellungsprüfungen, basierend auf folgenden Prinzipien:

1. Plurizentrische Sprachauffassung und DACH-Prinzip
   Das ÖSD geht von einer plurizentrischen Sprachauffassung aus und möchte die Vielfalt der deutschen Sprache in den Prüfungen real widerspiegeln. Demgemäß werden die Standardvarietäten der deutschsprachigen Länder als gleichwertig angesehen und in den Prüfungen nicht nur berücksichtigt, sondern auch in Form authentischer Lese- und Hörtexte abgebildet. Die Abkürzung ÖSD steht daher auch für „**Ö**sterreich, **S**chweiz, **D**eutschland".
2. Hoher Bezug zur Realität (*real-life approach*)
   Texte und Aufgabenstellungen sind so weit wie möglich authentisch und entsprechen realen Verwendungssituationen. Die ausgewählten Kommunikationssituationen sind somit praxisrelevant und repräsentativ. Im Mittelpunkt steht die kommunikative Kompetenz, getestet wird „Sprachkönnen", nicht „Sprachwissen". Die Aufgabenstellungen sind so angelegt, dass sie die Fähigkeiten der Prüfungsteilnehmenden möglichst direkt widerspiegeln.
3. Hohe Qualitätsstandards, zuverlässige Bewertung
   ÖSD-Prüfungen werden nur an Institutionen und Sprachschulen angeboten, die über eine gültige Lizenz des ÖSD verfügen. Die Prüfungen werden unter strengsten Qualitätskriterien ausschließlich von autorisierten ÖSD-Prüfenden (ÖSD-Prüferzertifikat) abgenommen und bewertet. Für eine zuverlässige Bewertung sorgen präzise Bewertungsrichtlinien und -kriterien sowie eine fundierte Ausbildung der Prüfenden. Weitere Informationen finden sich unter www.osd.at

Zur Person



Manuela Glaboniat ist wissenschaftliche Leiterin und Geschäftsführerin des ÖSD und leitet zusätzlich den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind v. a. Sprachstandsdiagnostik, Testen und Prüfen, Deutsch als plurizentrische Sprache, Zweitspracherwerb. Darüberhinaus arbeitet sie an vielen Projekten im Umfeld des GER mit.

Literatur
Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 22 der Literaturliste.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)

Die Unterrichtssprache Deutsch im Sprachunterricht und in einem sprachsensiblen Fachunterricht vermitteln

*von **Carla Carnevale***



Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum bringt als Fachinstitut und eigenständiger Verein seit vielen Jahren innovative Konzepte und Methoden zum (Fremd) Sprachenlernen und -lehren in die Lehrerbildung und schulische Praxis. Wir tun dies im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums und verstehen uns als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. Im Zentrum der Arbeit steht die Entwicklung und Verbreitung methodisch-didaktischer Materialien sowie die Umsetzung von Fortbildungskonzepten in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen. In zwei unserer Leitprojekte steht die Unterrichtssprache Deutsch im Mittelpunkt: In den Projekten „Sprachsensibler Unterricht" und „#DeutschFAIRnetzt", die im Folgenden näher vorgestellt werden.

1. Die #Deutsch FAIRnetzt-Praxismaterialien für die Primarstufe

www.oesz.at/deutschfairnetzt

Vernetztes und nachhaltiges Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch in Deutschförderklassen und -kursen steht im Mittelpunkt des Projekts „#Deutsch FAIRnetzt", in dem das ÖSZ umfangreiche Praxismaterialien für Grundschulen entwickelte. Die #Deutsch FAIRnetzt-Materialien ermöglichen – ausgehend von den jeweiligen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler – einen **schrittweisen Aufbau der Alltags- und Unterrichtssprache Deutsch** in vielfältigen schulischen Situationen. Die Materialien geben Impulse für Sprechanlässe, Höraktivitä-



Deutsch FAIRnetzt, Szenenbild: Auf dem Spielplatz

ten, Lese-/Schreibaktivitäten und decken die wichtigsten lebensweltlichen **Themen** ab. Begleitet werden die Kinder beim Deutschlernen von den Gobbis – einer außerirdischen Familie, die auf der Erde landet und mit denen sie gemeinsam die Welt der deutschen Sprache erkunden. Ein **Faltplakat** sensibilisiert Schulleitungen und Schulteams in mehrsprachigen Kontexten dafür, im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung das Sprachlernen gesamtheitlich zu betrachten und als Team zu fördern.

Neun Themenpakete stehen zum freien Download zur Verfügung:

Gobbis neue Welt	● Unser Körper ● Unser Badezimmer ● Unsere Gefühle
Gobbis Abenteuer	● Unsere Hobbys ● Auf dem Spielplatz ● Unsere digitale Welt
Gobbis finden Freunde	● Meine Familie ● Unsere Freunde ● Unsere Tierwelt



Kompakte Handreichungen bieten vielfältige Umsetzungsvorschläge und Differenzierungsmöglichkeiten, wie man am Beispiel *#DeutschFAIRnetzt-Höraktivitäten mit dem kleinen Lauschelot für die Primarstufe* sehen kann.

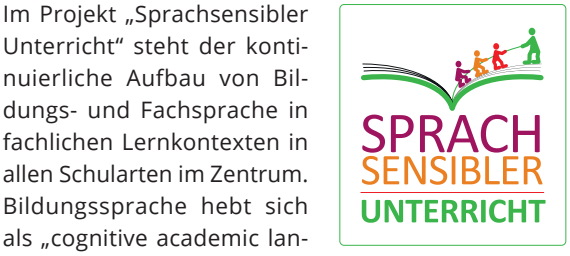
Die Lauschelot-Materialien bieten:

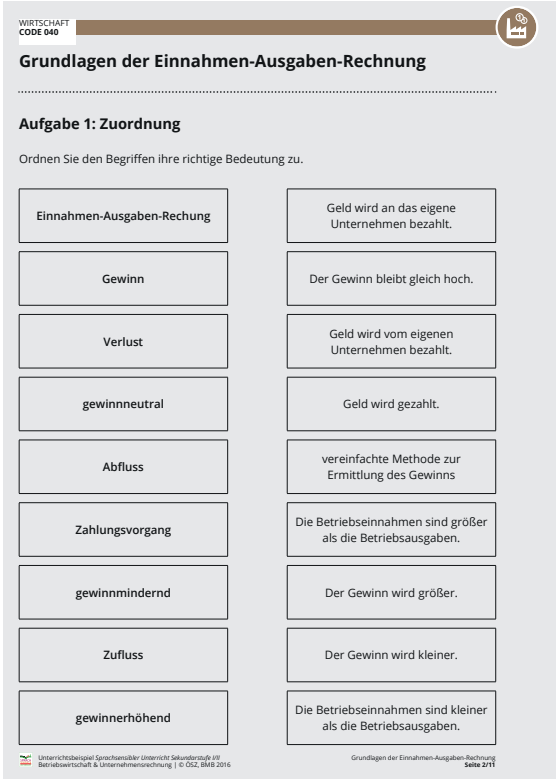
- eine Höraktivität als Einstieg in das Thema,
- weiterführende Aktivitäten, die das Gelernte visuell unterstützen und trainieren,
- Anregungen für digitale Aktivitäten, die den Lernfortschritt unterstützen und sichern,
- theaterpädagogische Aktivitäten, die bei der Erarbeitung und Vertiefung einen spielerischen Zugang ermöglichen, aber auch zur Vorentlastung eingesetzt werden können und
- Verweise zu den USB-DaZ-Förderanregungen.

Die Schüler/innen können damit zusätzlich zur Lehrperson auf ein authentisches, korrektes Sprachvorbild (mit österreichischem Deutsch) zurückgreifen.

2. Deutschsprachiger Fachunterricht – sprachsensibel Bildungssprache aufbauen

Im Projekt „Sprachsensibler Unterricht" steht der kontinuierliche Aufbau von Bildungs- und Fachsprache in fachlichen Lernkontexten in allen Schularten im Zentrum. Bildungssprache hebt sich als „cognitive academic lan-





WIRTSCHAFT
CODE 040

Grundlagen der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung

Aufgabe 1: Zuordnung

Ordnen Sie den Begriffen ihre richtige Bedeutung zu.

Einnahmen-Ausgaben-Rechung	Geld wird an das eigene Unternehmen bezahlt.
Gewinn	Der Gewinn bleibt gleich hoch.
Verlust	Geld wird vom eigenen Unternehmen bezahlt.
gewinnneutral	Geld wird gezahlt.
Abfluss	vereinfachte Methode zur Ermittlung des Gewinns
Zahlungsvorgang	Die Betriebseinnahmen sind größer als die Betriebsausgaben.
gewinnmindernd	Der Gewinn wird größer.
Zufluss	Der Gewinn wird kleiner.
gewinnerhöhend	Die Betriebseinnahmen sind kleiner als die Betriebsausgaben.

Unterrichtsbeispiel *Sprachsensibler Unterricht Sekundarstufe I/II* Betriebswirtschaft & Unternehmensrechnung | © ÖSZ, BMB 2016

Grundlagen der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung
Seite 2/11

Ausschnitt eines ÖSZ-Unterrichtsbeispiels: Rechnungswesen

Zur Person
Carla Carnevale, Studium Germanistik/Geschichte; Unterrichts- und Forschungstätigkeit an der Universität Graz; 1995–1998 DaF-Lektorin an der Universität Orientale di Napoli/Italien. Seit 2000 Projektleiterin am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Arbeitsbereiche: Sprachsensibler (Fach-)Unterricht, Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht, Umgang mit Mehrsprachigkeit, Lehrplanarbeit.



guage“ (Cummins 1991:75) von der Alltagssprache ab und ist von abstrakten Inhalten und Schriftsprachlichkeit geprägt. In der Schule müssen Schüler/innen bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen entwickeln, wenn sie z. B. ein Experiment beschreiben oder eine Rechenoperation erklären sollen. Die Arbeit des ÖSZ zielt darauf ab, Pädagog/innen von Nicht-Sprachenfächern dafür zu sensibilisieren, sich für die sprachliche Bildung ihrer Schüler/innen mitverantwortlich zu fühlen und Deutsch-, DaZ- und Fachunterricht stärker miteinander zu verbinden.

Die Plattform www.sprachsensiblerunterricht.at bietet alle Materialien zum freien Download, auch Video-Lectures, Hinweise zu Fortbildungsangeboten u. v. m.

Literatur
Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 23 der Literaturliste.

Die Pädagogischen Hochschulen

*von **Brigitte Sorger***

1. Aufgaben und Rechtsstatus

In Österreich bestehen 14 Pädagogische Hochschulen, seit man 2007 durch die Zusammenlegung der Pädagogischen Akademien (PÄDAKs), Berufs-PÄDAKs und Pädagogischen Institute (zuständig für Fort- und Weiterbildung) die Pädagogischen Hochschulen ins Leben rief. Diese bieten im Rahmen der Ausbildung von Lehrenden der Primarstufe und der Sekundarstufe Berufsbildung Bachelor- und Masterstudiengänge an, sowie Bachelorstudiengänge im Bereich der Elementarpädagogik. In der Ausbildung Sekundarstufe sind Pädagogische Hochschulen seit der Implementierung der *Pädagog*innenbildung Neu* ab dem Studienjahr 2014/15 in vier Verbünden (bzw. Cluster) gemeinsam mit öffentlichen Universitäten tätig.[1]

Außerdem sind die Pädagogischen Hochschulen verantwortlich für die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie für Forschung in allen pädagogischen Berufsfeldern. Den Pädagogischen Hochschulen eingegliedert sind zudem 23 Praxisschulen (12 Volksschulen und 11 Neue Mittelschulen).

Alle Pädagogischen Hochschulen sind anerkannte, postsekundäre Bildungs- beziehungsweise Hochschuleinrichtungen, stehen unter der Aufsicht des/der zuständigen Bundesminister*in und werden von der öffentlichen Hand finanziert (vgl. BMBWF a). Es gibt neun öffentliche Pädagogische Hochschulen, die Einrichtungen des Bundes sind und als nachgeordnete Dienststellen geführt werden, daneben gibt es fünf anerkannte private Pädagogische Hochschulen in Trägerschaft einer vom Bund verschiedenen Rechtsperson (zum Beispiel einer Diözese der Katholischen Kirche oder einer eigens eingerichteten Stiftung).

2. *DaF*Z* an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs

Der Bereich *DaF*Z* ist an allen Pädagogischen Hochschulen in den Aus- und Fortbildungsangeboten verankert, meist aber unter dem Überbegriff der Sprachlichen Bildung, da bei Lehrveranstaltungsangeboten in der Erstausbildung nicht zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache unterschieden wird. Eine ebensolche Verankerung hat das – zunehmend an Bedeutung gewinnende – Thema der Bildungssprache bzw. des sprachsensiblen Unterrichts, bei dem die Pädagogischen Hochschulen auch eng mit dem Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (siehe Beitrag von Catherine Carré-Karlinger in diesem Heft) zusammenarbeiten.

Seit 2013 gibt es das NCoC (Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit – BIMM) (siehe Beitrag von Barbara Schrammel-Leber in diesem Heft) als Bundeszentrum, das österreichweit tätig ist und u. a. im Bereich von DaZ mit allen Pädagogischen Hochschulen Österreichs zusammenarbeitet. 2018 wurde das *Deutsch als Zweitsprache-Kompetenzprofils für Pädagog*innen* (DaZKompP) entwickelt, das Standards für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von *DaZ* in



DaZKompP – Deutsch als Zweitsprache-Kompetenzprofil für Pädagog*innen

der Lehrendenbildung in Österreich vorgibt und auch der Schulaufsicht zur Einschätzung von Qualifikationen zur Verfügung steht.

In den folgenden Beiträgen stellen sich exemplarisch einige Pädagogische Hochschulen sowie das NCoC-BIMM mit ihren spezifischen Aktivitäten zu *DaF*Z* vor.

Anmerkung

1 Verbund Nord-Ost (Wien-Niederösterreich), Verbund Süd-Ost (Steiermark-Kärnten-Burgenland), Verbund Mitte (Oberösterreich-Salzburg) und Verbund West (Tirol-Vorarlberg) (vgl. BMBWF b)

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 24 der Literaturliste.

National Centre of Competence (NCoC) Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)



*von **Barbara Schrammel-Leber***

Das NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) unterstützt österreichweit die weitere Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Pädagog*innenbildung im Bereich der sprachlichen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. Es wurde 2013 im Auftrag des Bildungsministeriums als Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark eingerichtet. Mit der Neuorganisation der Bundeszentren 2019 wurde es als NCoC BIMM am Institut für Diversität und Internationales der Pädagogischen Hochschule Steiermark angesiedelt.

1. Tätigkeiten und Arbeitsweise

Die Aufgabenfelder des BIMM orientieren sich an den Tätigkeitsfeldern der Pädagogischen Hochschulen (Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, Forschung und Entwicklung sowie Beratung und Begleitung von Bildungseinrichtungen und -netzwerken). Das BIMM unterstützt entsprechend die Entwicklung neuer fachbezogener Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie die bundesweite Implementierung von (auch bereits bestehenden) Projekten und Innovationen, die Kommunikation und Kooperation in überregionalen Multiplikator*innen-Netzwerken sowie mit Stakeholdern und Pädagoginnen und Pädagogen aus ganz Österreich. Die inhaltliche Ausrichtung der Aktivitäten des BIMM ist durch eine enge Anbindung an bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen über Abstimmungen mit Fachabteilungen im BMBWF sowie durch die bundesweite Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten aus Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bzw. Fachzentren (ÖSZ, EFSZ) sowie weiteren wichtigen Stakeholdern in Österreich gekennzeichnet. Durch die Intensivierung der Zusammenarbeit von Fachexpertinnen und -experten der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (PHn) im BIMM gelingt es, in strukturierter Form zu kooperieren, Expertise zu bündeln und auf Basis gemeinsamer Datengrundlagen den Status

quo empirisch abgesichert zu beschreiben sowie an der weiteren Entwicklung kooperativer Angebote und bundesweiter Qualitätsstandards mitzuwirken.

2. *Pädagog*innenbildung Neu*

Seit der Implementierung der *Pädagog*innenbildung Neu* ab dem Studienjahr 2014/15 und der Verankerung einer verpflichtenden Qualifikation für Lehrpersonen für DaZ 2016 (BMB, 2016) beschäftigt sich das BIMM mit der Erhebung von Daten zur Verankerung des Themas sprachliche Bildung in den Angeboten der Aus-, Fort-, und Weiterbildung und mit Fragen der Entwicklung von Qualitätsstandards. Dazu werden seit 2016 kooperative Forschungsprojekte mehrerer Pädagogischer Hochschulen durchgeführt. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe" zeigen, dass das Thema zwar Eingang in die Curricula der *Pädagog*innenbildung Neu* gefunden hat, diese Verankerung jedoch als eher marginal und wenig nachhaltig zu sehen ist. Die im Projekt erarbeiteten Daten flossen in die BIMM-Arbeit ein und wurden auch an die einzelnen Pädagogischen Hochschulen zurückgespielt, um die weitere Entwicklung der Curricula zu unterstützen. Das aktuell laufende Projekt (2019–2022) fokussiert auf die Umsetzung und Wirksamkeit der Curricula der *Pädagog*innenbildung Neu* zur sprachlichen Bildung bzw. *DaZ* (Ausbildung, Studienschwerpunkte und Hochschullehrgänge).

3. *DaZKompP*

Aufgrund von bisher fehlenden Standards in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen beauftragte das Bildungsministerium das BIMM mit der Entwicklung des *Kompetenzprofils für Pädagoginnen und Pädagogen für Deutsch als Zweitsprache,* kurz *DaZKompP* (BIMM, 2019; siehe Abbildung auf S. 115), das seit 2018 der Schulaufsicht zur Einschätzung von Qualifikationen zur Verfügung steht und an Pädagogischen Hochschulen bei der Entwicklung neuer Studienangebote einbezogen wird. Auch in einem weiteren Bereich der sprachlichen Bildung, dem muttersprachlichen Unterricht, gibt es derzeit Entwicklungen im Hinblick auf weitere Professionalisierung und Qualitätssicherung. Das BIMM arbeitet gegenwärtig an der Erstellung eines Kompetenzprofils für Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts sowie an Empfehlungen für die Weiterentwicklung von regionalen und bundesweiten Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung zum Thema.

4. *Kompetenzstelle USB DaZ*

Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt des BIMM ist die *Kompetenzstelle USB DaZ* (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache). Mit der *Kompetenzstelle USB DaZ* stellt das BIMM ein österreichweites Angebot für fachbezogene Information, Service und Beratung im Themenbereich *DaZ* zur Verfügung. Die Kompetenzstelle unterstützt insbesondere auch die Implementierung von USB DaZ als Sprachstandsbeobachtungsinstrument für die Arbeit in Sprachfördermaßnahmen. Sie bietet Information und Beratung zum Einsatz des Instruments, koordiniert bundesweite Fortbildungsangebote zum Thema DaZ und baut dazu ein Expertinnen- und Expertennetzwerk auf.

Mit der BIMM-Themenplattform stellt das BIMM seit 2017 ein überregionales Online-Angebot zur Unterstützung der Lehre in der Pädagog*innenbildung zur Verfügung. Die Themenplattform bietet in Form von Themenpaketen aus dem Bereich sprachliche und kulturelle Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit Informationen und methodisch-didaktische Vorschläge für die Umsetzung dieser Inhalte in der Pädagog*innenbildung online an.

Zur Person
Barbara Schrammel-Leber, Studium der Sprachwissenschaft und Pädagogik in Graz und Manchester (England). Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit und Linguistik am Institut für Diversität und Internationales der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Stellvertretende Leitung und Mitarbeit im NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM). Arbeitsschwerpunkte: sprachliche Bildung in der Pädagog*innenbildung, Minderheitensprachen, Sprachenpolitik.



Literatur
Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 25 der Literaturliste.

DaZ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems

KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN/KREMS

von ***Maria-Rita Helten-Pacher***

1. Die KPH Wien/Krems: Trägerschaft und Organisation

Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems ist Österreichs größte private Pädagogische Hochschule mit sieben Standorten in Wien und Niederösterreich.[1] Getragen wird die KPH Wien/Krems von der Hochschulstiftung der Erzdiözese Wien, die die Infrastruktur der Hochschule bereitstellt und verwaltet. Die Leitung wird von den sieben an der Hochschule vertretenen christlichen Kirchen ökumenisch getragen (Katholische Kirche, Evangelische Kirche A. und H. B., Griechisch-Orientalische Kirche, drei Orientalisch-Orthodoxe Kirchen, Altkatholische Kirche). In Kooperation verbunden sind weiters Freikirchen, die Islamische und Alevitische Glaubensgemeinschaft sowie die Israelitische und die Buddhistische Religionsgesellschaft. Die ökumenische Zusammenarbeit



KPH Wien/Krems, Campus Strebersdorf

bei gleichzeitiger Wahrung der jeweiligen Identitäten, in der Bildung und Religion konsequent zusammen gedacht werden („Haus der Religionen") ist in Europa einzigartig und bringt der KPH Wien/Krems national und international viel Aufmerksamkeit.[2]

Die Lehrenden stehen in einem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis.

2. Tätigkeitsfelder und Studienangebote

Das gemeinsame Konzept der Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung soll Lehrer*innen in ihren pädagogischen und religionspädagogischen Berufsfeldern bestmöglich qualifizieren und auf die Bedürfnisse der schulischen Diversität in sprachlicher, kultureller und religiöser Hinsicht vorbereiten. Im Leitbild der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sind Diversität und religiöse Vielfalt als positive Werte fest verankert. Die Attribute „religionssensibel, diversitätsfreundlich und zukunftsorientiert" gehören zum Hochschulmotto. Die KPH Wien/Krems etabliert sich nachhaltig als Zentrum für Religiöse Bildung, Interreligiöse Kooperation sowie Forschung im Querschnittsbereich Bildung – Schule – Religion – Pluralität.

Das Lehrangebot der KPH Wien/Krems ist breit gefächert und besteht aus Lehramtsstudien für die Primarstufe und für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (im „Verbund Nord-Ost" mit der Universität Wien), dem Bachelorstudium Elementarbildung und Kooperationen im Bereich der Religionspädagogik. Neben einem umfassenden Fort- und Weiterbildungsprogramm mit Hochschullehrgängen bis zum Masterabschluss bietet die KPH Wien/Krems auch die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an. An den Standorten Campus Wien-Strebersdorf und Campus Krems-Mitterau sind Praxisschulen angeschlossen, an denen erfahrene Lehrende die Studierenden auf dem Weg in die schulische Praxis betreuen.

Im Studienjahr 2019/20 gab es ca. 2500 Studierende in der Erstausbildung; ca. 1000 Studierende besuchten Weiterbildungslehrgänge.



Unterricht am Digitalboard

3. *DaZ* im Rahmen der Lehrer*innen-aus- und -fortbildung an der KPH Wien/Krems

Im Rahmen der „Pädagog*innenbildung Neu" vertiefte die KPH Wien/Krems die Lehrangebote für *DaZ*.

Im aktuellen Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe können Studierende ab dem 5. Semester *DaZ* im Schwerpunkt „Sprachliche Bildung" in zwei unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten wählen: „Sprachliche Bildung: Deutsch – *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*" und „Sprachliche Bildung: Lebende Fremdsprache Englisch – *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*".

Eine erfreulich große Zahl von Studierenden wählte schon in den vergangenen Jahren diese Studienschwerpunkte. Im Studienjahr 2020/21 haben sich insgesamt 71 Studierende am Standort Wien dafür entschieden: 43 Studierende des 5. und 6. Semesters wählten DaZ in Kombination mit Deutsch oder Englisch sowie 28 Studierende des 7. und 8. Semesters.

Laut Curriculum widmen sich die einzelnen Module der „Sprachlichen Bildung" (...) „den Bedingungen erfolgreichen sprachlichen Handelns in allen Domänen der *Zweit-*



Studierende beim Lernen am Campusgelände Wien Strebersdorf

sprache Deutsch, wobei fachwissenschaftliche Erkenntnisse mit fachdidaktischen Konzepten für die Unterrichtspraxis verbunden werden."[1]

Die Erkenntnis, dass sprachliche Bildung bzw. Sprachförderung Aufgabe aller Fächer ist, manifestiert sich in sprachbewussten Angeboten in verschiedenen Modulen der Primarstufenausbildung: als Beispiele seien hier Lehrveranstaltungen zum „Sprachsensiblen Mathematikunterricht", zum „Sprachsensiblen und gendergerechten naturwissenschaftlichen Fachunterricht" oder zu „Deutsch als Bildungssprache" angeführt.

Auch in der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung gibt es unterschiedliche Formate zu den Themen Mehrsprachigkeit und *DaZ*, in denen auf aktuelle schulische Bedürfnisse reagiert wird. Eine früher modulare Fortbildungsreihe für *DaZ* wird ab dem Wintersemester 2021 als zweisemestriger Hochschullehrgang sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe angeboten.

4. Interkulturelles und Interreligiöses Lernen

Da Bildungserfolg mehr als sprachliche Kompetenz braucht, stellt die KPH Wien/Krems den einzelnen Menschen in seinen umfassenden Bedürfnissen und Entfaltungsmöglichkeiten ins Zentrum. Unterschiedliche kulturelle und religiöse Prägungen der Studierenden und deren zukünftigen Schüler*innen werden in Angeboten zum interkulturellen und interreligiösen Lernen thematisiert.

5. *DaF* für Studierende im Erasmus-Programm

Im Rahmen des Erasmus-Programms besuchen Studierende aus verschiedenen europäischen Ländern für ein bis zwei Semester die KPH Wien/Krems. Da die Deutschkenntnisse der sogenannten „Incomings" stark variieren, werden diese Studierenden in einer eigenen Lehrveranstaltung für „*Deutsch als Fremdsprache*" individuell betreut.

6. Ausblick

Viel Aufmerksamkeit erhält die KPH Wien/Krems für das sich im Bau befindliche Projekt „Campus Wien-Seestadt", das in Verbindung mit dem „Campus der Religionen" einen Ort der Begegnung und des Dialogs zwischen Bildung, Wissenschaft und Religionen realisieren soll. Das architektonische Konzept ermöglicht einen engen Austausch zwischen Ausbildung, Fort- und Weiterbildung mit den sakralen Häusern der Religionsgemeinschaften mit dem Anliegen, eine Lehrer*innenbildung mit klarer Wertorientierung bestmöglich anbieten zu können.[2]

Anmerkungen

1 Diese Standorte sind: Campus Wien Strebersdorf, Campus Krems-Mitterau, Campus Wien Gersthof, Campus Wien Eitnergasse, Bildungszentrum Wien-Stephansplatz, Bildungszentrum Wien-Lacknergasse, Projekt Campus Wien-Seestadt

2 Detaillierte Informationen zur KPH Wien/Krems finden sich auf der Homepage: https://www.kphvie.ac.at/home.html [28.9.2020]

Literatur

Homepage der KPH Wien/Krems: https://www.kphvie.ac.at/home.html [28.9.2020]

Zur Person
Maria-Rita Helten-Pacher ist Lehrende für Fachdidaktik Deutsch/Deutsch als Zweitsprache am Institut für Ausbildung Wien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und am Institut für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Wien.



Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PHOÖ)

von ***Catherine Carré-Karlinger***

Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich hat ihren Sitz in der oberösterreichischen Hauptstadt Linz und ist eine der neun öffentlichen Bildungs- und Forschungsinstitutionen des tertiären Bereichs zur Professionalisierung von Pädagog*innen und zur Qualitätsentwicklung des Bildungswesens in Österreich. Sie bietet berufsfeldbezogene Aus-, Fort- und Weiterbildung im gesamten Handlungsspektrum und entlang des Bildungskontinuums, sie ist bestrebt, ein Bildungskonzept mit Modellcharakter für Lehrpersonen umzusetzen und sich in Richtung Professionsuniversität weiterzuentwickeln. Sie bedient jährlich in etwa 3.000 Studierende und 60.000 Teilnehmer*innen an Fort-, Weiterbildungs- und Schulentwicklungsangeboten und kooperiert mit mehr als 50 Universitäten innerhalb und außerhalb Europas. Träger der PHOÖ ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

1. Verankerung von *DaZ* in der Ausbildung

Der Bereich *DaZ* wird an der PHOÖ hauptsächlich mit dem übergreifenden Konzept einer durchgängigen Sprachenbildung in Ver-



Pädagogische Hochschule Oberösterreich

bindung gesetzt. Er wird nicht durch einen eigenen Fachbereich oder Institut repräsentiert, sondern als Querschnittsthema positioniert und in unterschiedlichen Studienbereichen sowie Organisationseinheiten verortet. Darüber hinaus ist er Gegenstand internationaler Projekte und gezielter Fortbildungsmaßnahmen. Gewöhnlich wird *DaZ* gerne als Überbegriff verwendet, *DaF* dagegen selten gesondert in Bildungsangeboten adressiert.

Folgende ausgewählte Beispiele aus der Lehre illustrieren diesen Ansatz:

- Im Sinne einer chancengerechten Bildung wurden Akzente auf unterschiedliche Dimensionen der Diversität gesetzt, insbesondere in den Bildungswissenschaften des Curriculums Primarstufe: *DaF*Z* wird dort im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit als Differenzlinie thematisiert.
- Im *Bildungsbereich Sprachliche Bildung* des Primarstufenlehramts werden Grundlagen zu *DaZ*, Migration und Mehrsprachigkeit vermittelt und in Zusammenhang mit einem sprachbewussten Unterricht sowie einer diagnosegestützten Sprachbildung gebracht. Aus der Perspektive einer inklusiven Bildung wird DaZ auch mit den Grundlagen zu Auffälligkeiten und Störungen des Sprachgebrauches sowie der Kommunikationsfähigkeit kritisch und differenziert verbunden.
- Optional wird den Studierenden ein 60 EC-Punkte *Schwerpunkt Sprachliche Bildung* angeboten, in welchem die Themenfelder *DaZ*, migrationsresultierende Mehrsprachigkeit und Schriftsprachförderung zu bearbeiten sind.
- In dem seit 2018 neu angebotenen Bachelorstudium Elementarpädagogik spiegelt sich das gleiche Anliegen wider: *DaF*Z* wird nicht explizit als Bildungsbereich thematisiert, jedoch unter Mehrsprachigkeit, Literacy und Umgang mit Vielfalt subsumiert.

2. *DaZ* in der Forschung

Die PHOÖ legt großen Wert auf die Synergien zwischen Forschung und Praxis und verzeichnet in den letzten Jahren bedeutsame Weiterentwicklungen in diese Richtung. Zwei jüngere Hochschulprofessuren, eine für *DaZ* und eine für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit unterstützen diese Strategie.

Die fachspezifische Hochschulprofessur für Methodik-Didaktik *DaZ* im Kontext von Migration widmet sich sowohl Themen der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als auch der Mehrsprachigkeitsforschung und verfolgt aktuell konkrete Forschungsinteresse zu Language Awareness, CLIL und Inhaltsorientierung im *DaF*Z*-Unterricht. Aufgrund der curricularen Gegebenheiten findet die Thematik vor allem Verankerung im Lehramt Primarstufe und im Masterprogramm der Berufspädagogik. Die noch weitgehend fehlende Berücksichtigung im Lehramt Sekundarstufe soll gezielt aufgebaut werden. In diesem Zusammenhang könnte der *Fachbereich Sprachen-Literaturen-Kulturen* eine unterstützende Rolle spielen. Dieser Fachbereich bündelt bildungsstufen- und sprachenübergreifende Expertise zur Bildung und Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und deren Umsetzung in schulischen Praxisfeldern.

In dem *Fachbereich Bildungswissenschaften* ist 2018 der *Arbeitsbereich Migration und Bildung* entstanden. Im Sinne der Reduktion sozialer Ungleichheit befasst sich dieser Schwerpunkt in Forschung und Lehre mit Themen wie reflexiver Didaktik und reflexiver Professionalität, Ungleichheit und pädagogischer Praxis, sprachbewusster Gestaltung von Lernarrangements, Sprachdiagnose und bilingualer Bildung. Er wurde um die seit 2014 von Marion Döll besetzte (o. e.) Hochschulprofessur für Erziehungswissenschaft gegründet. Als Co-Autorin des *USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*, eines



Pädagogische Hochschule Oberösterreich Festsaal

2014 im Auftrag des BMUKK (heute BMBWF) fertiggestellten Instruments zur Beobachtung und gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern mit *DaZ*, konnte sie das Thema diagnosegestützte Sprachbildung an der PHOÖ allmählich verankern. Im Sinne einer inklusiven Bildung kooperiert der *Arbeitsbereich Migration und Bildung* auch eng mit der *Forschungsstelle Sonderpädagogik, Sprache und Inklusion* (*fossi)* an der Schnittstelle Mehrsprachigkeit.

3. Das *Zentrum Sprachliche Vielfalt und Transkulturalität*

Um die pädagogische Bedeutsamkeit einer durchgängigen Sprachenbildung als Modell für die Praxis zu unterstreichen, eine institutionelle Sichtbarkeit dieses Anliegens im Haus zu erhöhen und Entwicklungsschritte zu koordinieren, hat die PHOÖ das *Zentrum Sprachliche Vielfalt und Transkulturalität* 2013 eingerichtet. Dessen Auftrag ist es, Expertise in Lehre und Forschung zu bündeln, mit dem Ziel innovative Strategien und Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifikation der Lehrpersonen zu entwickeln sowie die Verankerung der Themen über geeignete Schulentwicklungsprozesse zu fördern. Das Zentrum agiert gemeinsam mit anderen akademischen Institutionen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer*innen im Rahmen von regionalen, bundesweiten und internationalen Vernetzungen, insbesondere mit dem österreichischen Bundeszentrum *NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)*. Einerseits wurde *DaZ* in Anlehnung an den bereits beschriebenen Ansatz in ein Gesamtkonzept eingebettet. Andererseits wird aber auch die große schulische Nachfrage zu fachspezifischen Inhalten und integrativen Unterrichtsmodellen berücksichtigt und zu diesem Zweck je ein 15 EC-Punkte kompetenzorientierter *Hochschullehrgang DaZ für die Primar-* und *für die Sekundarstufe* angeboten. Neben linguistischen Grundlagen und Merkmalen der deutschen Sprache werden innovative didaktische Ansätze zur altersspezifischen Sprachvermittlung mündlicher und schriftlicher Kommunikationsformen, zur Unter-

richtsplanung in heterogenen Kontexten sowie zur Sensibilisierung für kulturreflexive Interaktionsprozesse vermittelt und diskutiert. Ein besonderes Augenmerk gilt den im Schuljahr 2018/19 in Österreich eingeführten Deutschförderklassen und -kursen samt Lehrplänen. Das 2019 vom BIMM entwickelte *DaZ-Kompetenzprofil für Pädagog*innen* dient als eine Referenz für etwaige Aktualisierungen.

Nicht zuletzt ist es ein wichtiger Aspekt der Thematik *DaZ*, dass spezifische Bedarfe, Ressourcen und Potentiale der Studierenden mit anderen Erstsprachen erhoben, Beratungen angeboten und Unterstützungsstrategien überlegt werden, z. B. in Kooperation mit dem *Schreibzentrum* der PHOÖ. In Vernetzung mit der 2019 eingerichteten *Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität* werden deshalb verschiedene Wege zur Förderung der institutionellen Achtsamkeit im Umgang mit Diversität gesucht.

Anmerkungen

1 Curriculum Bachelorstudium Primarstufe: https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_169_Bachelor_Gesamt_19_06_24.pdf [28.9.2020]

2 Informationen zum Campus Wien Seestadt: https://www.kphvie.ac.at/standorte/projekt-campus-wien-seestadt.html [28.9.2020]

Literatur

BMBWF: USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html [6.12.2020].

Pädagogische Hochschule Oberösterreich: https://ph-ooe.at [6.12.2020].

Pädagogische Hochschule Vorarlberg

*Aufbau von Sprach(en)wissen und (Mehr)Sprachenbewusstsein als Aufgabe für die Pädagog*innenbildung*

von ***Simone Naphegyi***

1. Einleitung

Dass die Auseinandersetzung mit umfassender sprachlicher Bildung für alle Lernenden Aufgabe aller Akteurinnen und Akteure im schulisch-institutionellen Umfeld ist, scheint zwischenzeitlich unbestritten zu sein. Dies gerade im Hinblick darauf, dass sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg sowie für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe bilden (Becker-Mrotzek & Roth 2017:11). Wenn Sprache als *das* Werkzeug von Lehrpersonen gesehen wird, das übergreifend in sämtlichen Lehr- und Lernprozessen eine zentrale Rolle spielt, dann ergibt sich daraus die Notwendigkeit, dass sich angehende Lehrkräfte explizit damit auseinandersetzen, wie dieses Werkzeug bewusst reflektiert und optimalerweise ko-konstruktiv im Unterricht eingesetzt werden kann und soll. Wie sich die Pädagogische Hochschule Vorarlberg im Verlauf und aktuell und hier im Besonderen die Dozierenden des Fachbereichs Deutsch der Primarstufendidaktik mit diesem Themenbereich auseinandersetzen, soll Gegenstand der folgenden Ausführungen sein.

2. Mehrsprachige Lerndende und *DaZ* in Vorarlberg

Das österreichische Bundesland Vorarlberg gilt seit jeher als Einwanderungsland und das schulische System im Pflichtschulbereich ist besonders seit den Anwerbeabkommen ab den 1960er Jahren zunehmend mit mehrsprachigen Lernenden, zunächst aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei konfrontiert (Thurner 1997:85). Bereits 1988 forderten die Dozierenden der damaligen Pädagogischen Akademie Vorarlberg Fleisch & Furxer (1988:19), dass die Ausbildung für die gezielte Förderung der *Zweitsprache Deutsch* an der Pädagogischen Akademie zu einem fixen Bestandteil der Lehrendenbildung werden muss, um Lehrer*innen für eine optimale Betreuung ausländischer Kinder zu befähigen.

Sich mit der Thematik des Deutscherwerbs und der Deutschförderung im Zusammenhang mit mehrsprachigen Lernenden aus Migrationsbewegungen für den schulischen Unterricht in der Primarstufe auseinanderzusetzen, wurde viele Jahre von der Beliebigkeit der Auswahl der Studierenden an freiwilligen Studienangeboten und nicht von verbindlichen Vorgaben für alle zukünftigen Lehrpersonen geprägt und gelenkt. Erstmals verbindlich verankert wurde der Themenbereich *DaZ*, die Einführung in eine Sprache der Migrationsgesellschaft (im konkreten Fall Türkisch) und die Auseinandersetzung mit Migration und Pädagogik mit der Einführung der modularisierten Studienpläne im Jahr 2006. Durch die Umstrukturierung zur Pädagogischen Hochschule wurden die Angebote zu *DaZ* und die Einführung in Türkisch wieder aus dem Pflichtangebot entnommen. Mit den Bestrebungen der *Pädagog*innenbildung Neu* (PBN), wurde an der PHV das Schwerpunktangebot Deutsch und Mehrsprachigkeit im Ausmaß von 30 ECTS ab dem Studienjahr 2015/16 ins Wahlpflichtangebot aufgenommen und ab dem Studienjahr 2019/20 auf Empfehlung des QSR hin auf 60 ECTS erweitert. Die Kernbereiche des Curriculums für das Wahlpflichtangebot wurden entlang dem vom damaligen Bundeszentrum BIMM entwickelten *DAZ- Kompetenzprofil für Pädagog*innen DazKompP* ausgearbeitet und decken in wesentlichen Teilen die Bereiche dieses Kompetenzprofils ab.

Um verbindliches Grundlagenwissen zu sprachlicher Bildung bei allen Studierenden des Lehramts Primarstufe aufzubauen, wurde ab dem Studienjahr 2019/20 zusätzlich ein verpflichtendes Modul *Sprachliche Bildung* im Bereich Deutschdidaktik im Ausmaß von 5 ECTS im Curriculum verankert und vom Qualitätssicherungsrat für Pädagog*innenbildung gutgeheißen. Die Einsetzung des um den Bereich der sprachlichen Bildung erweiterten Curriculums für das Studium Primarstufenlehramt ab dem Studienjahr 2019/20 verlangt neben der theoretischen Auseinandersetzung zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung auch praktische Implikationen. Um adaptive Lernarrangements für sprachlich heterogene Lerngruppen – und das sind sie größtenteils im Primarschulbereich im Bundesland Vorarlberg – konzipieren und umsetzen zu können, bedarf es sprachanalytisch konkreter Planungsüberlegungen im Vorfeld. Um diese Planungsstrukturen anzubahnen, wurde die Planungshilfe für Unterrichtsentwürfe im Bereich der didaktischen Analyse für die Studierenden im Tagespraktikum um sprachlich konkrete Analysepunkte zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung erweitert. Die Analysepunkte betreffen, angelehnt an den Planungsrahmen und den Konkretisierungsraster von Tajmel & Hägi-Mead (2017:75–79) die Bereiche *Sprachliche Mittel*, *Sprachhandlungen* und *Sprachlicher Erwartungshorizont*. Die erweiterte Planungshilfe kommt für alle Unterrichtsgegenstände im Primarschulbereich zur Anwendung und soll ab dem Sommersemester 2020 die Studierenden dabei unterstützen, für Lernende relevante Sprachstrukturen für alle Unterrichtsgegenstände bereits in der Planungsphase in



Fünf Bausteine umfassender sprachlicher Bildung

die Überlegungen miteinzubeziehen. So soll bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt des Studiums die Umsetzung von erworbenem theoretischem Wissen und die Verzahnung von sprachlichem mit fachlichem Lernen angebahnt und die Zielvorgabe einer durchgängigen Vernetzung von sprachlichem und sachfachlichem Lernen vorbereitet werden. Eine Grundlage bietet dabei auch das Modell „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung" (Allgäuer-Hackl et al. 2017), das 2019 mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet wurde. Zur flächendeckenden Sensibilisierung für das Thema Sprachliche Bildung fand im November 2019 dazu eine Tagung mit Akteurinnen und Akteuren aus allen Ebenen des schulischen Organisationssystems statt.

Neben diesen neueren Bestrebungen wird an der PHV im Fachbereich Deutsch für die Primarstufe seit Jahren die Lehre im Bereich des Schriftspracherwerbs maßgeblich von den schriftsprachstrukturierenden Überlegungen nach Röber et al. (2019) ausgerichtet. Ein Ziel dieser methodisch-didaktischen Ausrichtung ist es, Sprachwissen und Bewusstsein für die Struktur der Unterrichtssprache Deutsch bei allen Lernenden, unabhängig von deren Familiensprache, aufzubauen.

Bleibt zu hoffen, dass die angestrebte erhöhte Aufmerksamkeit für Sprach(en)wissen, sprachliches Bewusstsein und sprachliche Bildung bei angehenden Lehrkräften selbstverständlich in die Unterrichtskonzeption aufgenommen wird und somit frühzeitig dieses Wissen und das Bewusstsein an die Lernenden im Primarschulbereich weitergegeben und für (sprachliche) Lernprozesse nutzbar gemacht werden kann.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 26 der Literaturliste.

Zur Person

Simone Naphegyi war viele Jahre als Lehrerin im Primarschulbereich und dann auch als Schulleiterin tätig, bevor sie als Dozentin des Fachbereichs Deutsch an die Pädagogische Hochschule Vorarlberg wechselte. Derzeit ist sie Doktorandin am Fachgebiet Sprachwissenschaft an der Technischen Universität Darmstadt.



Die Pädagogische Hochschule Wien und ihre spezifischen Tätigkeitsfelder in den Bereichen *DaZ*F*

von ***Linda Wöhrer***

1. Einleitung

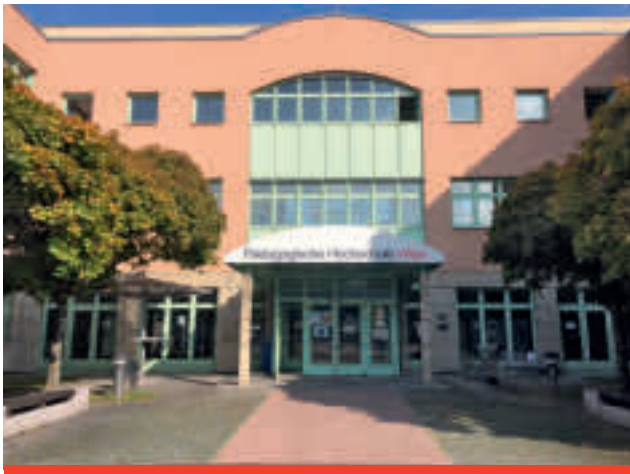
Ziel dieses Beitrags ist, anschließend an Boeckmanns Thematisierung zur Situation der Sprachlichen Bildung in der Lehrer*innenbildung in Österreich (vgl. Boeckmann 2017), einen Einblick in die Pädagogische Hochschule Wien und ihre Tätigkeitsfelder zu geben und dabei die Vermittlung von *DaF*Z* in den angebotenen Lehramtsstudien herauszugreifen. Im ersten Abschnitt stehen daher allgemeine Informationen über die Hochschule im Vordergrund. Nach einer Beschreibung der Tätigkeitsfelder und Ziele werden schließlich Angebote in den Fokus gerückt, die sich spezifisch mit *DaF*Z* auseinandersetzen. Abschließend rundet eine Darstellung von aktuellen Projekten in diesen Fachbereichen diesen Beitrag ab.

2. Allgemeine Informationen zur Pädagogischen Hochschule Wien

Tätigkeitsfelder und Ziele

Die Pädagogische Hochschule Wien ist als tertiäre Bildungseinrichtung für Lehre (Aus-, Fort- und Weiterbildung) sowie für Forschung und Entwicklung im Bereich der Pädagog*innenbildung verantwortlich (vgl. PH Wien a).

In der Erstausbildung werden seit der *Pädagog*innenbildung NEU* (vgl. BMBWF 2017) angehende Lehrpersonen in einem vierjährigen Bachelorstudium zu Lehrkräften für die *Primarstufe*, *Sekundarstufe Allgemeinbildung* und *Sekundarstufe Berufsbildung* ausgebildet, mit der Möglichkeit in einem ein- bis zweijährigen Masterstudium ihre Kompetenzen zu vertiefen. Lehramtsstudien für die Primarstufe und *Sekundarstufe Berufsbildung* werden ausschließlich an Pädagogischen Hochschulen angeboten, allgemeinbildende Unterrichtsfächer für die Sekundarstufe werden von öffentlichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Verbünden



Pädagogische Hochschule Wien

durchgeführt, die durch die geografische Nähe der Bildungsregionen gemeinsame Angebote schaffen. So ist die Pädagogische Hochschule Wien Teil des Verbunds Nord-Ost für die Region Niederösterreich/Wien und kooperiert mit anderen tertiären Bildungseinrichtungen (wie z. B. der Universität Wien, der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems oder der Universität für Musik und darstellende Kunst) (vgl. PH Wien c). Durch diese enge Zusammenarbeit und Verzahnung ergeben sich Synergien auf vielen Ebenen, wie etwa auch bei gemeinsamen Forschungsprojekten, die durch zahl-

reiche Veranstaltungen, u. A. am *Tag der Forschung*, sichtbar werden.

Im Vergleich zu Universitäten und Fachhochschulen ist die Pädagogische Hochschule Wien durch reflektierte Praxisangebote sowie vielfältige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gekennzeichnet. So ist der Transfer von fachlichen Inhalten in die Praxis ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung. Die Praxisvolksschule und Praxismittelschule am Campus ermöglichen eine enge Vernetzung zwischen theoretisch erworbenem Wissen und der Umsetzung in der Praxis. In Kooperation mit der Bildungsdirektion Wien gibt es darüber hinaus 500 weitere Schulstandorte, die in die praktische Ausbildung eingebunden sind und die ca. 2800 Studierenden auf ihre spätere Berufspraxis vorbereiten (vgl. PH Wien a).

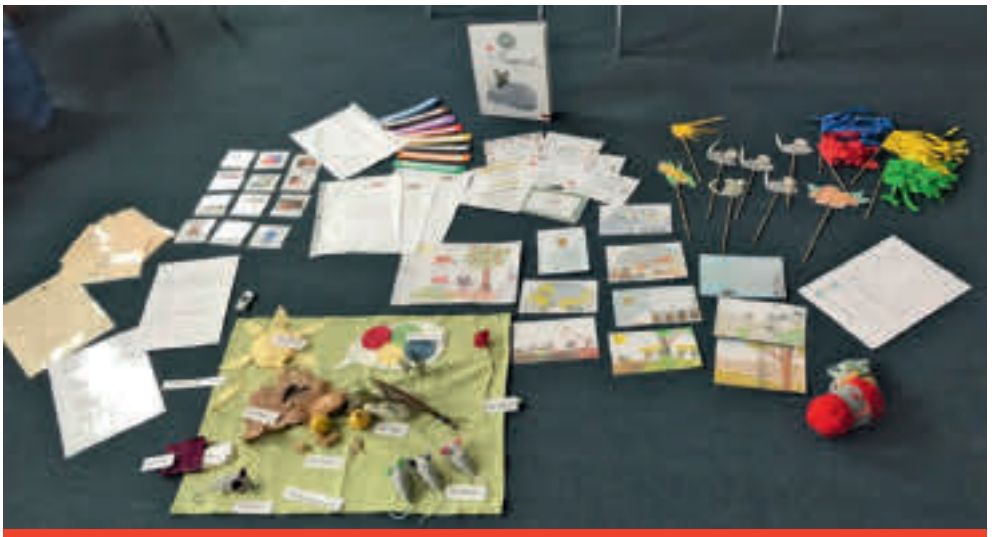
Abgesehen von den Lehramtsstudien in der Erstausbildung werden zahlreiche Hochschullehrgänge als Weiterbildungsmöglichkeit für bereits im Dienst stehende Lehrpersonen angeboten. Auch eine Weiterbildung von Elementarpädagog*innen in einem Bachelorstudium ermöglicht eine Weiterqualifizierung mit einem Bachelorstudienabschluss. Bedarfs- und diversitätsorientiert werden von der Pädagogischen Hochschule Wien bis zu 24.000 Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr offeriert, um den individuellen Interessen und Bedürfnissen von Lehrpersonen in unterschiedlichen Fortbildungsarrangements entgegenzukommen und gerecht zu werden. Neben der Weiterentwicklung der Selbst-, Personal- und Sozialkompetenz, zielen die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote auch auf die Vertiefung der Fachkompetenz ab (vgl. PH Wien e).

3. Spezifische Angebote in den Bereichen *DaF*Z*

Um die Lehrkompetenz von Studierenden im Fachbereich *DaZ* zu erweitern, sieht der Ziel- und Leistungsplan 2019–2021 (vgl. PH Wien e) vor, dass die Sprachförderung und insbesondere *DaZ* anhand des *Deutsch als Zweitsprache-Kompetenzprofils für Pädagog*innen* (DaZKompP) (vgl. 2019; siehe Abbildung auf S. 115) in der Aus-, Fort- und Weiterbildung gestärkt wird. Bei den Lehrveranstaltungsangeboten in der Erstausbildung wird im Kontext der Sprachlichen Bildung nicht zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache unterschieden. Spezifische Angebote für *DaZ* gibt es daher nur im Studienschwerpunkt Sprachliche Bildung des Bachelorstudiums.

Möglichkeiten zur vertiefenden Auseinandersetzungen mit dem Fachbereich *DaZ* bieten insbesondere die als Weiterbildungsmöglichkeit angebotenen Hochschullehrgänge *Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe* und *Deutsch als Zweitsprache – Unterrichtsarbeit mit mehrsprachigen Lernenden (Sek I, II)*. Darüber hinaus finden sich auch unter den Fortbildungsveranstaltungen vermehrt buchbare Workshops und Kurse zu einschlägigen Themen, wie etwa „Aufgabenorientierung im DaZ-Unterricht“, „Vernetztes Wortschatzlernen“ oder „Text/Bild/Lied: *Deutsch als Zweitsprache* gezielt fördern“. Seit dem Studienjahr 2020/21 bietet die PH Wien zudem in Absprache mit der Bildungsdirektion Wien für alle Wiener Schulen ein Programm zur Sensibilisierung für die Rolle der Sprache beim Bildungserfolg in allen Fächern (sprachsensibler Unterricht) an, das schrittweise durch Vertiefungsangebote ausgebaut werden soll.

Des Weiteren gibt es auch Angebote für *DaF*; diese richten sich an *Incomings*, also Studierende, die im Rahmen von *Erasmus+* an der Pädagogischen Hochschule Wien studieren. Das Team des Internationalen Büros (vgl. PH Wien o. J. b) organisiert für jene Studierende ein speziell für diese Zielgruppe abgestimmtes Programm für ein Semester mit 30 ECTS-Credits, welches sowohl Kurse zur Landeskunde, Schulpraxis oder zu Interkulturellen Kompetenzen als auch Deutschkurse in zwei Lernniveaus beinhaltet (vgl. PH Wien o. J. d).



Lernkiste im LiteracyLAB

4. Projekte und Veranstaltungen im Kontext von *DaF*Z*

Schon seit einigen Jahren dient die Pädagogische Hochschule Wien als Veranstaltungsort für die jährlich stattfindenden ÖDaF-Jahrestagungen, welche Lehrenden und Interessierten im Kontext von *DaF*Z* in Form von Fachvorträgen und Workshops Fachwissen und sprachdidaktisches Wissen vermittelt und Vernetzungsmöglichkeiten bietet.

Anzuführen in diesem Zusammenhang sind außerdem insbesondere zwei Projekte, die zwar nicht explizit *DaF*Z*, sondern allgemein die Sprachkompetenz im Fokus haben, jedoch mit Projektpartnern in Ungarn zusammenarbeiten bzw. zusammengearbeitet haben. Das ist einerseits das interregionale EU-Projekt *CODES AT-HU 2018–2021*, welches auf die Stärkung der Grundkompetenzen Literacy, Mathematik, Naturwissenschaften und soziokulturelle Kompetenzen abzielt (vgl. CODES AT-HU). Im Rahmen dieses Projektes entstand auch ein neues Lernzentrum, das *literacy*LAB mit thematischen Lernkisten, die für die Aus- und Fortbildung aber auch für interessierte Schulklassen genutzt werden.

Zur Person

Linda Wöhrer, Studium der Germanistik und Masterstudium DaF*Z an der Universität Wien, Volksschullehrerin, Erwachsenenbildnerin DaZ, seit 2018 an der Pädagogischen Hochschule Wien Lehrende im Bereich Fachwissenschaft/Fachdidaktik Deutsch und DaZ, Praxisbetreuerin im Schulpraktikum.



Andererseits war die Pädagogische Hochschule Wien wissenschaftlicher Kooperationspartner bei dem kürzlich abgeschlossenen Projekt zum Modelllernen *AaMoL-Am Modell lernen*, als Modell lernen (vgl. AaMoL).

Ferner sind Mitarbeiter*innen der Pädagogischen Hochschule Wien maßgeblich an der Ausrichtung der IDT 2022 (Internationale Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) involviert (vgl. IDT 2022).

Literatur
Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 27 der Literaturliste.

Das Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien

SprachförderZentrum Wien

Bildungsdirektion Wien

*von **Margret Sharifpour Langroudi***

1. Aufgaben

Um die Implementierung schulischer Maßnahmen zur gesamtsprachlichen Förderung von mehrsprachigen Schüler*innen an Wiener Schulen (Volksschulen, Mittelschulen, Polytechnische Schulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen) zu unterstützen, ist das Sprachförderzentrum mit den Bereichen **Sprachförderung *Deutsch als Zweitsprache*, Muttersprachenunterricht** und **Elternkooperation im mehrsprachigen Kontext** im Fachstab 2 der Bildungsdirektion Wien verankert.

Die Arbeit des Sprachförderzentrums fokussiert auf jene Lehrkräfte, die in den genannten Bereichen tätig sind, sowie deren Schulleitungen. Eine Begleitung der Pädagog*innen erfolgt auf struktureller und auf inhaltlicher Ebene mittels bedarfsorientierter Formate.

2. Gründung und gesetzliche Verankerung

Mit dem Schuljahr 2006/2007 wurde die Maßnahme Sprachförderkurse für Schüler*innen, die aufgrund mangelnder Deutschkompetenzen dem Regelunterricht nicht entsprechend folgen können und damit als außerordentliche Schüler*innen in die Schule aufgenommen werden, erstmals im Schulorganisationsgesetz definiert. Dabei wurde zur zielführenden Umsetzung der Maßnahmen das Sprachförderzentrum als begleitende Institution ins Leben gerufen. Für Pädagog*innen, die in den gesetzlich geregelten Maßnahmen zur Förderung der DaZ-Kompetenzen der Schüler*innen eingesetzt werden, wurde damit eine Anlaufstelle systemisch implementiert.

3. Angebote für Sprachförderkräfte

Mit dem Schuljahr 2018/19 wurde die Maßnahme der Sprachförderkurse von den Deutschförderklassen und -kursen[1] abgelöst. Jene Unterrichtenden, die erstmals in diesen Organisationsformen tätig sind, werden bei Dienstbesprechungen über die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die damit einhergehenden Formen der Unterrichtsorganisation informiert. Des Weiteren organisieren die Mitarbeiter*innen des Sprachförderzentrums für Kolleg*innen mit wenig Unterrichtspraxis in *DaZ* methodisch-didaktische Einschulungen in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien.

Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Inhalten und zu einem reflektierenden Austausch mit Kolleg*innen werden schuljahresbegleitend Workshops angeboten. Nach dem Motto „aus der Praxis für die

Praxis“ werden von erfahrenen Lehrkräften in Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter*innen des Sprachförderzentrums themenspezifische Workshops ausgearbeitet und interessierten Sprachförderkräften als berufsbegleitendes Service angeboten. Die Sprachförderkräfte schätzen die Anregungen für ihren DaZ-Unterricht und den Austausch mit anderen Kolleg*innen.

Als weiteres Format der Begleitung werden für Kolleg*innen, die in den Mittelschulen im dislozierten Alphabetisierungsunterricht von Seiteneinsteiger*innen (Neuankömmlingen in der Schule) tätig sind, regelmäßig Jours fixes zum inhaltlichen Austausch eingerichtet. Neben der wienweiten Koordination und Organisation des Alphabetisierungsunterrichts ist auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Alphabetisierung von Schüler*innen in der Sekundarstufe I ein Anliegen des Sprachförderzentrums.

Individuelle Beratungen finden durch die Mitarbeiter*innen themenspezifisch telefonisch, per Mail oder im direkten persönlichen Gespräch statt. Die Einblicke in die DaZ-Förderung von heterogenen Schüler*innen-Gruppen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in Gesprächen innerhalb des Teams schulartenübergreifend und mit der Dienstaufsicht reflektiert. Sie bilden eine wesentliche Grundlage für die Ausrichtung von Entwicklungen und Stellungnahmen zu bildungspolitischen Entscheidungen im Bereich der Sprachförderung von Schüler*innen mit *DaZ*.

4. Projekte

Der Ausbau der fachberatenden Kompetenzen der Mitarbeiter*innen hinsichtlich einer gesamtsprachlichen Förderung von mehrsprachigen Schüler*innen besonders am Übergang von der Elementar- in die Primarstufe war Teil des dreijährigen EU-Projektes „Bildungskooperationen in der Grenzregion“.



Wimmelbild Schule

Um am Puls der sprachförderlichen Praxis zu bleiben, werden temporäre Arbeitsgruppen eingerichtet, die sich beispielsweise den Fragen der unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung in *DaZ*, der Umsetzung des sprachbewussten Unterrichts, der Erprobung von sprachförderlichen Materialien und auch der Entwicklung von DaZ-Materialien widmet. Eine Materialentwicklung, die stets viele Zugriffe auf der Homepage verzeichnen kann, sind die sogenannten Situations- oder Wimmelbilder zum Auf- und Ausbau eines Grundwortschatzes und zum Schaffen freier Gesprächsanlässe.

5. Netzwerke und Kooperationen

Eine wesentliche Funktion in der schulischen Landschaft übernimmt das Sprachförderzentrum als Informationsdrehscheibe. Dazu ist die Vernetzung mit schulischen und außerschulischen Partnern zu den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und *DaZ* grundlegend. Zu den genannten Arbeitsbereichen werden intensive Kooperationen mit den Einrichtungen der Stadt Wien und den Pädagogischen Hochschulen gepflegt. So findet beispielsweise mit dem Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK) und der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechts-

bildung (Ko. M.M.M.) der PH Wien ein inhaltlicher Austausch zu den Bedarfen in der Praxis statt, die im Fortbildungsangebot Berücksichtigung finden sollen. Die Zentren sind in der Lage den aus der Praxis kommunizierten Fortbildungsbedarf inhaltlich aufzunehmen und leisten mit ihrem Fortbildungsangebot einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung der Pädagog*innen hinsichtlich ihrer *DaZ*-Kompetenzen und ihrer interkulturellen Bildung. Das Fortbildungsangebot (wie Lehrgänge für *DaZ*, schulinterne Lehrer*innenfortbildungen, Symposien etc.) wird in Beratungen und bei Veranstaltungen des Sprachförderzentrums entsprechend disseminiert.

Da die Förderung in *DaZ* nur einen Teil der gesamtsprachlichen Bildung von Schüler*innen darstellt, findet innerhalb des Zentrums eine enge Zusammenarbeit der Bereiche Sprachförderung in *DaZ* und des Muttersprachlichen Unterrichts zur Weiterentwicklung der Erstsprachen der Schüler*innen statt.

Das Sprachförderzentrum agiert im Auftrag Leitung des Pädagogischen Dienstes der Bildungsdirektion Wien, Frau Mag.[a] Ulrike Mangl, unter der fachlichen Aufsicht von Frau SQM[in] Dipl. Päd.[in] Ulrike Rötgens.

Anmerkung

1 Detaillierte Informationen zu den Fördermaßnahmen für Schüler*innen in Deutsch als Zweitsprache in Österreich: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html [13.10.2020]

Literatur

Bildungskooperationen in der Grenzregion: https://sk-at.big-projects.eu/index.php/de/ [13.10.2020].

BMBWF: Fördermaßnahmen für Schüler*innen in Deutsch als Zweitsprache: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html [13.10.2020].

SFZ: Situations- oder Wimmelbilder zum Auf- und Ausbau eines Grundwortschatzes: https://www.sfz-wien.at/material/79-material/118-wimmel [13.10.2020].

Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien: www.sfz-wien.at [13.10.2020].

Zur Person

Margret Sharifpour Langroudi, langjährige Volksschullehrerin in Mehrstufenklassen mit Schwerpunktsetzung auf Montessoripädagogik, elementarer Musikpädagogik und Deutsch als Zweitsprache. Mitwirkung an Materialentwicklungen zur Sprachförderung und seit 2008 Mitarbeiterin im Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien für den Bereich Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schüler*innen in Volksschulen.



*DAF*Z* an österreichischen Universitäten

In Österreich gibt es 22 Universitäten, von denen aber nur fünf auch eine philologische Ausrichtung anbieten, die jeweils auch eine fachliche Verortung von *DaF*Z* ermöglichen. Im Rahmen von Lehramtsstudien finden sich hier ebenso Angebote wie auch in eigenen Fachbereichen für *DaF*Z* an der Universität Wien bzw. einem *Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung* an der Universität Graz. In Wien gibt es einen eigenen Masterstudiengang DaF/Z, an anderen Universitäten Hochschullehrgänge. An allen diesen Einrichtungen laufen einschlägige Forschungsprojekte.

In den folgenden Beiträgen sollen einige wichtige Standorte für DaF*Z an österreichischen Universitäten dargestellt werden. An allen Standorten gibt es die Möglichkeit ein mehrmonatiges Auslandspraktikum zu absolvieren, Ziele, Ablauf und Nutzen dieser Initiative werden ebenfalls in einem Artikel beschrieben.

Neben der Etablierung als akademisches Fach an den Universitäten gibt es auch Einrichtungen, die internationale Studierende sprachlich auf ein Studium vorbereiten. Da diese Vorstudienlehrgänge aber vom OeAD betreut werden, finden sich die Vorstellungen auch gemeinsam mit dessen Aktivitäten.

Das DaF-Auslands-praktikums-programm

*von **Marlene Aufgebauer***

1. Entstehungsgeschichte

Als Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm im Jahr 1993 die erste Professur für *DaF* an der Universität Wien antrat, hatte er die Idee zum *DaF*-Auslandspraktikum bereits mit im Gepäck. Seit dem Studienjahr 1995 gibt es nunmehr die Möglichkeit das Studium des Faches *DaF*Z* um praktische Unterrichtserfahrungen in Form eines drei- bis fünf-monatigen Praktikums an einer von über 60 Universitäten und Hochschulen außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes zu ergänzen. Diese großartige Chance, das theoretische Wissen, welches während des *DaF*Z*-Studiums vermittelt wird, in die Praxis umzusetzen, besteht seit der Gründung des Praktikumprogramms bis heute und ermöglicht Studierenden der Universitäten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Salzburg und Wien ihr didaktisch-methodisches Wissen in der Fremdsprachenvermittlung nicht nur im Inland, sondern auch im Ausland zu erproben. Das DaF-Auslandspraktikumsprogramm wird durch Fördermittel des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanziert, seitens des Österreichischen Austauschdienst (ÖAD) administrativ unterstützt und von der Professur *DaF* (Univ.-Prof.in Dr.in Karen Schramm) geleitet.

2. Vorbereitung

In einem jährlich stattfindenden Vorbereitungskolloquium, das jeweils im Sommersemester an der Universität Wien durchgeführt wird, werden die zukünftigen Auslandpraktikant*innen nicht nur über den organisatorischen Ablauf des Praktikums informiert und von den Berichten ehemali-



Standorte des Auslandspraktikums

ger Teilnehmer*innen inspiriert, sondern es werden auch praktikumsrelevante Inhalte vermittelt. Unter der Kolloquiumsleitung durch Mag. Marlene Aufgebauer, die auch als Ansprechperson für die Partneruniversitäten weltweit sowie für die Studierenden und die am Praktikum beteiligten Institutionen fungiert, wird im Rahmen des Kolloquiums vor allem ein Schwerpunkt auf kulturreflexives Lehren und Lernen ebenso wie auf das Umsetzen der Prinzipen Lerner*innenorientierung, Handlungsorientierung und Lerner*innenautonomie (insb. Projektunterricht) gelegt.

3. Zentrale Aspekte und Ziele

Wie wichtig für die Studierenden im Vorfeld die Reflexion ihrer Rolle ist, betonte bereits Prof. Krumm, der in einem Beitrag mit dem Titel „Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht“ Folgendes über die DaF-Auslandspraktika schrieb: „Die Auslandspraktika unserer Studierenden lassen sich nutzen, um sie selbst für Interkulturalität und eine D-A-CH-Perspektive zu sensibilisieren, z. B. indem sie die Aufgabe erhalten zu überlegen, was sie von ‚Zuhause‘ (d. h. aus dem Heimatland, aus D-A-CH und aus Europa) ‚mitnehmen‘, z. B. auch, indem sie zu gezielten Recherchen angeleitet werden […].“ (Krumm 1998: 541). Um der Prämisse, die Studierenden durch gezielte Recherchen für kulturreflexives Lehren und Lernen zu sensibilisieren, nachzukommen, werden die angehenden Auslandspraktikant*innen dazu angehalten, ein größeres Projekt, welches sie während ihres Auslandsaufenthaltes mit ihren Lerner*innen durchführen möchten, bereits im Verlauf des Kolloquiums

zu planen und ihr Vorhaben mit den anderen Kolleg*innen zu diskutieren.

2012 bezeichnete Prof. Krumm in einem Vortrag für angehende Auslandspraktikant*innen das DaF-Auslandspraktikum als „ein Projekt der Zweiseitigkeit", in welchem es einerseits darum geht, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Professionalisierung als angehende Fremd- oder Zweitsprachenlehrkräfte Auslands- und Praxiserfahrungen sammeln, kulturreflexive Kompetenzen entwickeln und einen „neuen" Blick auf ihr Studium, auf Österreich aber auch auf das „Zurechtfinden" in einem in der Regel unbekannten Sprach- und Kulturraum erlangen. Andererseits können und sollen nicht nur die Auslandspraktikant*innen von diesem Projekt profitieren, sondern es soll auch zur „Stärkung der Rolle von Deutsch im Gastland" beitragen und die Vernetzung der Partnerhochschulen mit österreichischen Universitäten ermöglichen (vgl. Vortragsfolie Krumm Vorbereitungskolloquium 2012).

Einen weiteren wesentlichen Aspekt des Auslandspraktikums stellen neben dem selbstständigen Unterrichten durch die Praktikant*innen auch die Hospitationen bei Kolleg*innen der Partneruniversitäten sowie das kollegiale Feedback dar. Unterrichtsbeobachtungen und Feedback zum Unterricht ermöglichen einen Austausch, um methodisch-didaktische Aspekte zu reflektieren und beide Partner*innen können dadurch ihr Methodenrepertoire erweitern. Um konstruktives kollegiales Feedback im Gastland anbieten und Unterrichtsbeobachtungen für die persönliche professionelle Entwicklung nutzen zu können, wird dies im Vorbereitungskolloquium anhand von Unterrichtsvideos, Beobachtungs- und Feedbackbögen sowie Feedbackgesprächen gemeinsam trainiert.

Theoretisches Hintergrundwissen zur Förderung der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und Hör-Seh-Verstehen, das gemeinsame Sammeln von unterschiedlichsten Übungen zum Training dieser Fertigkeiten sowie das praktische Ausprobieren einiger Unterrichtsvorschläge bilden einen weiteren festen Programmpunkt in der Vorbereitung der Auslandspraktikant*innen.

4. Reflexionen und Rückmeldungen

Ein besonderes Highlight sind die Abschlussberichte der Auslandspraktikant*innen, die nach Abschluss des Praktikums verfasst werden. In diesen Berichten werden allgemeine Informationen zu den Rahmenbedingungen des Praktikums an der Gastuniversität, zu der Situation von DaF im Gastland und den

Zur Person

Marlene Aufgebauer, seit 09/2017 Universitätsassistentin (prae-doc) am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Institut für Germanistik, Universität Wien; Forschungsschwerpunkte: Schreibprozessforschung, Schreibprozesse von DaF-LernerInnen: Davor Lehrerin für Deutsch als Erst- und Zweitsprache an einer NMS und einem Oberstufenrealgymnasium in Wien und Unterrichtstätigkeit Deutsch als Zweitsprache in Kursen für Erwachsene. https://www.univie.ac.at/germanistik/marlene-aufgebauer/



wichtigsten Tipps für die Nachfolger*innen zur Weitergabe an Interessierte festgehalten und Unterrichtserfahrungen, die Durchführung eines Projektes mit den Lerner*innen der Gastinstitution und persönliche Erlebnisse im Hinblick auf die Lehrkompetenz- und die Persönlichkeitsentwicklung reflektiert. Diese Abschlussberichte werden häufig mit Aussagen der Studierenden abgeschlossen, die in wenigen Worten die Ziele und den Nutzen der Auslandspraktika auf den Punkt bringen und so soll dieser Beitrag ebenso mit einem solch erfreulichen Zitat geschlossen werden: *„Ich konnte enorm viel für mich mitnehmen und lernen und schloss noch dazu Freundschaften fürs Leben."* (Aus dem Bericht einer Auslandspraktikantin in Wolgograd/Russland).

Literatur

DaF-Auslandspraktikumsprogramm: https://www.univie.ac.at/germanistik/studium/daf-auslandspraktika [16.8.2020].

Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25, 5 (1998), 523–544. https://www.degruyter.com/view/journals/infodaf/25/5/article-p523.xml [16.8.2020].

*DaF*Z* an der Universität Graz

fdz
Fachdidaktikzentrum
Deutsch als Zweitsprache
& Sprachliche Bildung

von ***Sabine Schmölzer-Eibinger***

1. Entstehungsgeschichte und Etablierung

Der Fachbereich *DaF*Z* hat an der Universität Graz eine mittlerweile langjährige akademische Tradition und ist sowohl in der Forschung, Lehre wie auch der Nachwuchsförderung vertreten. Eine bedeutende Initiative wurde seitens der Universität Graz mit der Gründung des Universitätslehrgangs *DaF* bereits Anfang der 1980er Jahre gesetzt. Mit diesem Studienangebot wurde österreichweit erstmals die Möglichkeit geschaffen, eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung für die Vermittlung von *DaF*Z* im Rahmen eines postgradualen, berufsbegleitenden Studiums zu absolvieren (vgl. Universitätslehrgang DaF/Z). Die Etablierung von *DaF*Z* als wissenschaftliches Fach ist im Jahr 1995 durch die Einrichtung einer Professur für Germanistische Linguistik und *DaF* am Institut für Germanistik erfolgt.

Seit 2001 werden darüber hinaus am Zentrum *Treffpunkt Sprachen* DaF-Kurse aller Niveaustufen für incoming-Studierende sowie für Universitätsbedienstete angeboten (vgl. Treffpunkt Sprachen). Das Institut für Translationswissenschaft bietet ferner seit 2011 das Studienfach *Deutsch und transkulturelle Kommunikation* für DaF-Studierende an (vgl. Deutsch und transkulturelle Kommunikation).

Um die hohe bildungspolitische Relevanz des Bereichs *DaZ* zu betonen, wurde für Lehramtstudierende des Unterrichtsfachs Deutsch im Jahr 2015 zudem das Pflichtmodul „Mehrsprachigkeit und Deutsch als

Zweitsprache" (5 EC) eingeführt und 2019 ergänzend dazu das Pflichtmodul „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit" (6 EC) für alle Lehramtsfächer der Sekundarstufe.

Ein weiterer bedeutsamer Schritt wurde seitens der Universität Graz im Jahr 2010 durch die Gründung des Fachdidaktikzentrums der Geisteswissenschaftlichen Fakultät als fakultäts- und fächerübergreifendes Kompetenz- und Forschungszentrum mit dem zentralen Fachbereich *Sprachdidaktik & Deutsch als Zweitsprache* gesetzt. Zur Konsolidierung und Weiterentwicklung dieses Fachbereichs wurde an diesem Zentrum im Jahr 2014 eine Professur für „Deutsch als Zweitsprache und Sprachdidaktik" eingerichtet. Um eine stärkere Bündelung vorhandener Forschungsressourcen und eine verstärkte Profilierung des Themas Sprache und Bildungserfolg in der Migrationsgesellschaft zu ermöglichen, wurde das Zentrum 2019 als *Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung* neu eingerichtet (vgl. Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung).

2. Das *Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung*

Dieses Zentrum fokussiert auf den Zusammenhang von Sprache, Lernen und Bildungserfolg sowie auf die bildungspolitisch zentrale Frage, welche Rolle Sprache im Unterricht spielt und wie sprachliche Fähigkeiten von Lernenden im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gefördert werden können, um ihnen gleichberechtigte Chancen auf Bildungserfolg und gesellschaftliche Partizipation zu gewähren. Im Zentrum des Interesses steht dabei die Entwicklung und Förderung von Deutsch als Bildungs- und Zweitsprache und eine durchgängige sprachliche Bildung über die Grenzen der Fächer und Bildungsinstitutionen hinweg.

Die Forschungsaktivitäten des Zentrums sind im Bereich der Spracherwerbsforschung, der Sprachlehr-/-lernforschung, der empirischen Unterrichtsforschung und der



Universität Graz Hauptgebäude

Sprachdidaktik angesiedelt. Neben Grundlagenforschung zum Erst- und Zweitspracherwerb werden didaktische Modelle zur Förderung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen entwickelt, im Rahmen empirischer Studien evaluiert und in Form von Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien in die Praxis transferiert.

3. Forschungs- und Entwicklungsprojekteprojekte

Den Forschungsschwerpunkt bildet hierbei der Bereich Literalität bzw. Textkompetenz und Schreiben. Das Schreiben wird dabei nicht nur als Kulturtechnik und Erwerbsgegenstand, sondern auch als Medium des Denkens und Lernens in allen Fächern betrachtet. Im Rahmen dieses Schwerpunkts liegt der Fokus auf den Bereichen Sprache und Fachlernen, Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit, wissenschaftliches Schreiben und Argumentieren, die innerhalb der Projekte des Zentrums oftmals verknüpft sind. So ist das Argumentieren als fächerübergreifend relevante Sprachhandlung Gegenstand im Erasmus+-Projekt „*Mehrsprachliche Bildung – Entwicklung und Erprobung von Language Awareness Konzepten im Unterricht aller Fächer*" (2016–2018; Fördergeber: EU;



Universität Graz Universitätsplatz

vgl. Erasmus+; Mehrsprachliche Bildung), in dem ein didaktisches Modell und Materialien für einen sprachbewussten Fachunterricht in mehrsprachigen Klassen der Sekundarstufe entwickelt wurden. Das Argumentieren steht auch im Fokus des jüngsten Erasmus+-Projekts am Zentrum mit dem Titel *„DiaLog – Schüler_innen diskutieren kontroverse Fragen zum Klimawandel"* (2020–2023; Fördergeber: EU), in dem schriftliche Argumentationsfähigkeiten durch vorgeschaltetes mündliches Argumentieren in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache Deutsch gefördert werden.

Auch das wissenschaftliche Schreiben steht in mehreren Forschungsprojekten des Zentrums im Fokus, in denen die Entwicklung und Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen der Oberstufe in Interventionsstudien untersucht wurde (*„Wissenschaftliches Schreiben. Die textlinguistische und erwerbstheoretische Bedeutung von wissenschaftlichen Textprozeduren"* (2014–2016; Fördergeber: ÖNB; vgl. Wissenschaftliches Schreiben) und das Sparcling Science Projekt *„Das Universum gleicht einem Fußball – oder doch nicht? Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in mehrsprachigen Klassen durch metatextuelle Diskurse zu ungelösten Fragen der Naturwissenschaft"* (2017–2019; Fördergeber: Bund; vgl. Das Universum gleicht einem Fußball).

Darüber hinaus beschäftigt sich das Zentrum u. a. mit der Entwicklung basaler Sprachfähigkeiten in der Primarstufe bzw. deren Zusammenhang mit sozialer Interaktion in sprachlich heterogenen Klassen (Forschungsprojekt *„(Un)geteilte Klassen – zum Zusammenhang zwischen sozialen Netz-*

Zur Person

Sabine Schmölzer-Eibinger ist Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache und Sprachdidaktik, Leiterin des Fachdidaktikzentrums Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung, des Habilitationsforums Fachdidaktik & Unterrichtsforschung und des Universitätslehrgangs Deutsch als Fremd- & Zweitsprache an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Literalität, Schriftlichkeitserwerb und Schreibdidaktik, Entwicklung und Förderung von Sprach- und Textkompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration, Sprache im Fach und wissenschaftliches Schreiben.



werken und dem (Zweit)Spracherwerb von Kindern in sprachlich heterogenen Klassen der Primarstufe"; 2018–2020; Fördergeber: Land Steiermark; vgl. (Un)geteilte Klassen).

Literatur
Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 28 der Literaturliste.

*DaF*Z* in Lehre und Forschung an der Universität Innsbruck

universität innsbruck

von ***Monika Dannerer***

An der Universität Innsbruck ist *DaF*Z* in verschiedenen Bereichen verankert und in der Forschung sehr eng mit der Perspektive individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verbunden.

1. *DaF/Z* als Lerngegenstand

DaF/Z lernen kann man in Kursen im **Sprachenzentrum** der Universität Innsbruck von Niveau A1 bis C1, wobei neben allgemeinen Kursen auch spezifische – z. B. für das Schreiben – Teil des Programms sind. Daneben gibt es spezielle Kurse für Erasmus-Studierende (A1 bis B1+) sowie für Incomings von Joint-Study-Programmen. Im Sommer wird das Programm durch 3- und 6-wöchige Intensivkurse ergänzt.

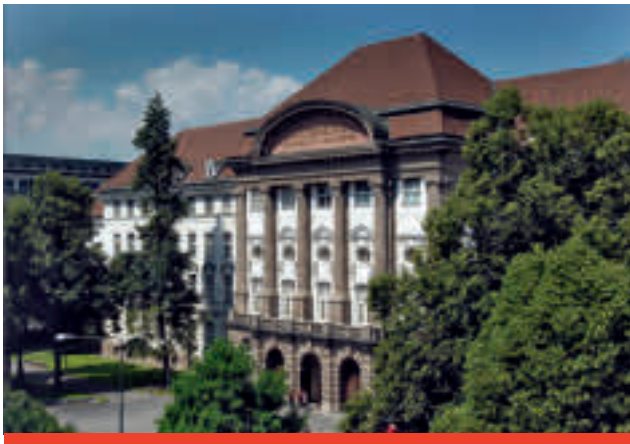
Für Studieninteressierte aus Drittstaaten besteht seit 2018 das Angebot des **Vorstudienlehrgangs** für den studienvorbereitenden Erwerb des Deutschen. Die angebotenen Intensivkurse (14 Wochenstunden) führen in zwei Semestern von A2 zu B2/B2+.

2. *DaF/Z* Lehren lernen

Das Studium der Germanistik an der Universität Innsbruck enthält in allen Curricula verpflichtend Lehrveranstaltungen, die in die Vermittlung von *DaF*Z* einführen bzw. (sozio-)linguistische und interkulturelle Hintergründe von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität reflektieren. Verpflichtend sind dabei je nach Studienrichtung 5–7,5 ECTS im Bachelorstudium zu absolvieren. Wahlmodule (10 ECTS) und einschlägige Schwerpunkte in allgemein angebotenen Lehrveranstaltungen (v. a. in der Linguistik) erweitern das Angebot deutlich. Auch im Masterstudium gibt es ein einschlägiges Wahlangebot.

Darüber hinaus wird auch für Masterstudierende anderer Studienrichtungen ein **Wahlmodul „Ergänzung Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache"** im Umfang von 30 ECTS angeboten.

Postgradual ist das Angebot von **zwei Universitätslehrgängen** hervorzuheben. Der **Grundlehrgang** führt in 3 Semestern (60 ECTS) zum Abschluss „Akademische Expertin bzw. Akademischer Experte für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache". Er wendet sich an Absolvent*innen



Universität Innsbruck Hauptgebäude

philologischer Studienrichtungen, aber auch an Bewerber*innen mit umfassender Berufserfahrung im Unterrichtsbereich *DaF*Z*. Der darauf aufbauende **Masterlehrgang** umfasst noch einmal 3 Semester (60 ECTS) und schließt mit dem Master of Arts (MA) ab. Er vermittelt nicht nur Kompetenzen für einen *DaF*Z*-Unterricht im Hinblick auf spezielle zielgruppenspezifische Bedürfnisse, sondern dient auch einer Orientierung im Hinblick auf eigenständige Forschung und bedarfsgerechte Entwicklung von Lehr- und Lernkonzepten in mehrsprachigen Kontexten. Zielgruppe sind Absolvent*innen des Grundlehrgangs oder einer äquivalenten spezifischen Ausbildung.

3. Forschungskontexte und Beispiele für Projekte

An der Universität Innsbruck forschen zahlreiche Wissenschaftler*innen zur Mehrsprachigkeit. Einige von ihnen treffen sich regelmäßig im **Kolloquium Mehrsprachigkeit** zum interdisziplinären Austausch (Literatur- und Sprachwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Didaktik, Erziehungswissenschaft etc.).

Mehrsprachigkeit einschließlich der Rolle des *Deutschen als Zweit- und Fremdsprache* wurde in den letzten Jahren im Kontext unterschiedlicher Projekte verfolgt. Das Projekt **VAMUS** („Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg“) erforschte beispielsweise die Rolle von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungskontexten (vgl. z. B. Dannerer/Mauser 2018). Das Projekt **SPiRiT-Tirol** („Sprachen und Varietäten in Regionen mit intensivem Tourismus am Beispiel Tirols“) untersuchte die Rolle von Mehrsprachigkeit und die Verwendung regionaler Varietäten im Tourismus (vgl. z. B. Dannerer/Franz/Ortner 2017).

Aktuell arbeitet Cordula Meißner an ihrem Habilitationsprojekt zum **Einsatz digitaler Methoden der Sprachanalyse** wobei sie die Bereiche Wortschatz, Semantik, Lexikogrammatik, sprachliche Handlung und Variation untersucht und die Ergebnisse als Grundlagen für den Unterricht von *DaF*Z* sieht (vgl. auch Meißner 2020).

Überdies ist Forschung zu *DaF*Z* im Kontext der Mehrsprachigkeit in **Südtirol** hervorzuheben (u. a. Engel/Stopfner 2019), die **Policy Briefe** (Herzog-Punzenberger 2016–2017) sowie die **DYME** Forschungsgruppe von Ulrike Jessner-Schmid.

Neben Diplom- und Masterarbeiten (z. B. Lanser 2020; Saxl 2020) sei die Dissertation von Philip Vergeiner (2019) genannt und das laufende Dissertationsprojekt von Daniel Marcher zur Mehrsprachigkeit im dualen Ausbildungssystem.

Literatur

Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 29 der Literaturliste.

Zur Person

Monika Dannerer ist seit 2014 Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Innsbruck. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Spracherwerb, Spracheinstellungen, Soziolinguistik und Mehrsprachigkeit.



Universität Wien

Die Universität Wien ist die älteste Universität im heutigen deutschsprachigen Raum (gegründet 1365) und mit beinahe 90.000 Studierenden und fast 10.000 Mitarbeiter*innen eine der größten Europas. Eine der zwanzig Fakultäten und Zentren ist die Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät, an der auch das Institut für Germanistik angesiedelt ist, das „das größte österreichische Forschungs- und Ausbildungszentrum für alle Fragen der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Literaturen [ist]" (vgl. Germanistik).

Eines der fünf Scherpunktfelder an der Germanistik ist jenes von *DaF*Z*, das hier in den zwei Arbeitsbereichen dargestellt wird.

Als Servicestelle bietet das Sprachenzentrum der Universität Wien pro Jahr rund 10.000 Teilnehmer*innen allein im Deutschkursbereich Sprachkurse an, weshalb diese Tätigkeit ebenfalls in einem eigenen kurzen Beitrag dargestellt wird.

Literatur

Germanistik: https://www.univie.ac.at/germanistik/ [25.10.2020].

Universität Wien: https://www.univie.ac.at/ [25.10.2020].



Bild: Universität Wien

Der Arbeitsbereich *DaF* am Institut für Germanistik der Universität Wien

universität wien

von ***Karen Schramm***

Der Arbeitsbereich *DaF* unter Leitung von Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm ist in einem gemeinsamen Fachbereich mit *DaZ* (Leitung: Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim) am Institut für Germanistik an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien angesiedelt. Das DaF-Team widmet sich linguistischen, didaktisch-methodischen, kultur- und literaturbezogenen Fragestellungen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Dabei steht insbesondere der schulische DaF-Unterricht im Zentrum der Forschungsanstrengungen, aber auch die verschiedenen DaF-Angebote an Hochschulen, in der Erwachsenen- und Elementarbildung sind wichtige Themenfelder des Arbeitsbereichs.

1. Schwerpunkte

Zentrales Anliegen ist es, zur Qualitätsentwicklung des DaF-Unterrichts weltweit beizutragen, indem beispielsweise Impulse für den handlungsorientierten DaF-Unterricht mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und für die erfahrungsbasierte, reflexive Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrpersonen erarbeitet werden. Der Arbeitsbereich DaF an der Universität Wien versteht sich dabei im Hinblick auf historische, konzeptuelle und insbesondere empirische Forschung als Partner in der internationalen Zusammenarbeit von Germanistik- und *Deutsch-als-Fremdsprache*-Abteilungen und misst der Förderung

von Nachwuchswissenschaftler*innen besondere Bedeutung bei. Im Folgenden seien beispielhaft Projekte der vergangenen fünf Jahre aufgeführt.

2. Beispiele für Projekte

Zwei kürzlich abgeschlossene Drittmittelprojekte lagen an der Schnittstelle der Themenfelder Lehrkompetenzen/Schriftlichkeit:

- Unter Leitung von Dr. Sandra Reitbrecht wurde im Rahmen des Förderprogramms *Sparkling Science* (BMBF) von April 2018 bis November 2019 das Projekt „*Am* Modell lernen, *als* Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht" durchgeführt (vgl. AaMOL).
- Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm koordinierte von September 2016 bis August 2019 das internationale ERAMUS+-Projekt „Lehrkompetenzentwicklung für Extensiven Leseunterricht", an dem universitäre Partner*innen und Lehrpersonen aus neun Schulen in Budapest, Utrecht und Palermo teilnahmen (vgl. Lehrkompetenzentwicklung).

Einen weiteren thematischen Schwerpunkt bilden derzeit drei umfangreiche Curriculum-Projekte:

- In einer internationalen Arbeitsgruppe des Europarats ist Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm an der Entwicklung des „European Framework for Second Language and Literacy – From non-literacy to A1 level for non-schooled and low-educated migrants in Europe" beteiligt (vgl. European Framework).
- In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Mexiko wirken mehrere Mitglieder des DaF-Teams zentral an der Entwicklung von Rahmenrichtlinien für den schulischen DaF-Unterricht in Costa Rica mit (vgl. Rahmenrichtlinien für den schulischen DaF-Unterricht in Costa Rica).
- In Kooperation mit dem Goethe-Institut Kairo arbeiten Mitglieder des DaF-Teams an der Curriculumentwicklung für den DaF-Unterricht an ägyptischen Schulen (vgl. Curriculumentwicklung für den DaF-Unterricht an ägyptischen Schulen).

Darüber hinaus laufen derzeit Qualifikationsprojekte zu folgenden Themen: Schreibprozesse von jugendlichen DaF-Lerner*innen, Peer Feedback zu wissenschaftlichen Texten in DaF, Phonotaktik im DaF-Erwerb, sprachsensibler Fachunterricht an österreichischen Auslandsschulen, Geschäftskommunikation in DaF-Lehrwerken und Realität und Phraseologismen im DaF-Unterricht in Aserbaidschan.

3. Dissertationen

Abgeschlossen wurden in den vergangenen fünf Jahren folgende Dissertationen zu DaF-Themen:

- Martina Kienberger (2020). *Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen* (Betreuerin: Karen Schramm).
  Veröffentlicht: http://othes.univie.ac.at/62970/
- Prikoszovits, Matthias (2019). *Südeuropäische DaF-Hochschulcurricula und ihre Berufsbezogenheit vor und nach Krisenausbruch 2008* (Betreuerin: Karen Schramm).
  Abstract: http://othes.univie.ac.at/58855/
- Seyfarth, Michael (2018) *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen im Kontext der empirisch fundierten Curriculumentwicklung* (Betreuerin: Karen Schramm).
  Veröffentlicht: Seyfarth, Michael (2020). *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen im Kontext der empirisch fundierten Curriculumentwicklung.* Berlin: ESV.
- Valcheva, Rositsa (2017). *Das Bild Bulgariens in Österreich und das Bild Österreichs in Bulgarien – ein Beitrag zur Be-*

Zur Person
Karen Schramm ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien; ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Methodik/Didaktik. Derzeit fungiert sie u. a. als Vorsitzende des Beirat Sprache des Goethe Instituts und des wissenschaftlichen Beirats des ÖSD sowie auch als Mitherausgeberin der Zeitschrift Fremdsprachen Lehren und Lernen und der Buchreihen Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitspache und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.



gegnungsgeschichte. (Betreuer: Hans-Jürgen Krumm)
Abstract: http://othes.univie.ac.at/48339/

- Houska, Miriam (2016). *„Aber die Auswahl trifft man trotzdem selbst." –Literaturselektion, Literaturkanon und Kanonisierungspraxis in interkulturellen Kontexten des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel von LektorInnen des Österreichischen Austauschdienstes* (Betreuer: Hans-Jürgen Krumm).
  Veröffentlicht: Houska, Miriam (2019). *Literaturkanon in interkulturellen Kontexten.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Weitere Informationen zum Arbeitsbereich *DaF* finden sich auf der Homepage des Fachbereichs *DaF*Z*.

Literatur
Die Literaturangaben finden Sie nach Scannen des QR-Codes auf Seite 30 der Literaturliste.

Der Arbeitsbereich *DaZ* am Institut für Germanistik der Universität Wien

universität wien

*von **İnci Dirim***

Der Arbeitsbereich *DaZ* an der Universität Wien ist der „Schwesterbereich" von *DaF* und gehört mit ihm zusammen zum Institut für Germanistik an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät. Er wurde im Jahr 2010 mit einer eigenen Professur und Mitarbeiter*innenstellen eingerichtet.

1. Fokus der Tätigkeit

DaZ grenzt sich von *DaF* insofern ab, als es nicht um das Deutschlernen in Ländern und Regionen geht, in denen (offiziell) andere Sprachen als Deutsch verwendet werden, beispielsweise in Portugal. Traditionell geht es um Fragen der Vermittlung des Deutschen im



Universität Wien Arkadenhof

Migrationskontext der Länder, die Deutsch als (eine) Amtssprache haben, z. B. in der Schweiz. Wurde in den Anfängen der universitären Etablierung des Faches der Fokus auf die Deutschvermittlung an Arbeitsmigrant*innen gelegt, verschob sich dieser Fokus in den vergangenen Jahren immer stärker auf die Deutschvermittlung im schulischen Kontext. Damit rückte die Sprachlernsituation von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund. Verantwortlich für diese inhaltliche Verschiebung ist der breite fachliche Konsens, dass der Bildungserfolg, die soziale Teilhabe und damit die Lebensperspektiven von Kindern und Jugendlichen, die in Deutschland, Österreich und anderen so genannten deutschsprachigen Ländern vom Beherrschen der deutschen Sprache abhängt. Der Grund dafür ist, dass die Bevölkerung in diesen Ländern zwar in einem wachsenden Umfang mehrsprachig ist, aber die politischen Systeme wie die Schule in aller Regel eine monolingual deutschsprachige Arbeitsweise pflegen. Die Frage, wie Kinder und Jugendliche an den deutschsprachigen Schulen sprachlich handlungsfähig werden können, wird von der Bildungspolitik oft aus einer defizitorientierten Perspektive behandelt. Fachlich ist allerdings Konsens, dass es besser wäre, nicht nur auf Deutsch zu arbeiten, sondern die Sprachen der Schüler*innen so weit wie möglich in allen schulischen Bereichen einzubeziehen.

2. Philosophie

Der Arbeitsbereich *DaZ* an der Universität Wien sticht in diesen oft sehr emotional geführten Debatten mit seiner macht- und gesellschaftskritischen Konturierung hervor. Entsprechend ist die Information auf der Homepage des Arbeitsbereichs formuliert:

„Das interdisziplinäre Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache befasst sich vornehmlich mit der Frage, wie die aus der (amtssprachlichen) Dominanz des Deutschen erwachsenden Nachteile für migrationsresultierend zwei- und mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene reduziert werden können. Dabei werden unterschiedliche Lebens-, Bildungs- und Arbeitsbereiche in den Blick genommen; es werden Modelle der Unterstützung der Aneignung des Deutschen entwickelt und evaluiert. Hierfür werden linguistische Grundlagen und Rahmenbedingungen wie Sprachwandel in der Migrationsgesellschaft untersucht. Ziel ist es, dazu beizutragen, die Gleichstellung von Menschen, die sich Deutsch als eine Zweitsprache aneignen, mit solchen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, zu erreichen. Da die aus der (amtssprachlichen) Dominanz des Deutschen erwachsenden Nachteile auch durch die Nutzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit reduziert werden können, werden auch methodisch-didaktische Vorgehensweisen zur Verwendung und Nutzung der Migrations- bzw. Minderheitensprachen im Unterricht ausgearbeitet bzw. reflektiert. Um soziale bzw. subjektivierende Effekte der vorgeschlagenen Maßnahmen (auch in selbstreflexiver Absicht) in den Blick nehmen zu können, werden machttheoretische Wissenschaftstraditionen herangezogen und für den jeweiligen Gegenstand adaptiert. Da Sprache nie losgelöst von politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden kann und faktisch sowie symbolisch für die Regulierung von Zugehörigkeiten benutzt wird, kommen weitere wissenschaftliche Perspektiven zum Einsatz, die diese Verknüpfungen zu verste-

hen ermöglichen, etwa rassismuskritische". (Arbeitsbereich *DaZ*)

3. Verein für „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik"

Um den Austausch mit Kolleg*innen, die sich an der macht- und gesellschaftskritischen Arbeitsweise beteiligen, wurde im Jahr 2016 der internationale Verein für „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik" (MPZD) gegründet, in dessen Zuständigkeitsbereich auch andere Zweitsprachen als Deutsch und deren Aneignung fallen. Im Jahr 2021 wird im Rahmen des Vereins mit der Herausgabe einer gleichnamigen Zeitschrift begonnen. Die Zeitschrift befasst sich wie der Verein insgesamt mit „pädagogische[n] Verhältnisse[n] in der Migrationsgesellschaft in Zusammenhang mit Zweitsprachdidaktiken. Fragen der didaktischen Adressierung als auch der Repräsentation wie auch strukturelle und institutionelle Subjektivierungsprozesse zählen zum MPZD-Schwerpunkt. Es geht dabei vor allem um den Umgang mit den Lernenden, die häufig als Migrationsandere konstruiert werden: Wie werden sie didaktisch adressiert bzw. in (Unterrichts-)Materialien dargestellt? Wie werden sie durch Organisationsformen in Bildungsinstitutionen positioniert? Welche Rolle spielen verschiedene Fachzusammenhänge in ihrer Repräsentation? Welche Rolle spielen Selbstpositionierungen von Lehrenden sowie Lernenden? Diese und weitere Fragen rücken in den Fokus migrationspädagogischer Betrachtungen, die MPZD als Paradigma zugrunde liegen" (aus dem Ankündigungstext der Zeitschrift, verfasst von den Herausgeberinnen İnci Dirim, Silvia Demming, Assimina Gouma, Nazli Hodaie, Nina Simon und Maria Weichselbaum, die an unterschiedlichen Standorten in Österreich und Deutschland tätig sind).

In der Zeitschrift wie im Verein werden von verschiedenen Analyseperspektiven der „Migrationspädagogik" (Mecheril et al. 2010) ausgehend die hierarchischen Verhältnisse hinterfragt, in die das Lehren und Lernen von Zweitsprachen involviert ist. Es wird nach Wegen und Prozessen gesucht, wie in diesen fachlichen Kontexten gearbeitet wer-

Zur Person

İnci Dirim, Deutschlehrerin, Übersetzerin, Germanistin, Erziehungswissenschaftlerin. Studium in Ankara/Türkei und Bremen/Deutschland; Promotion 1997 an der Universität Hamburg, im Fach Erziehungswissenschaft mit einer Arbeit zum türkisch-deutschen Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. 2003–2007 Juniorprofessorin an der Leibniz Universität Hannover (W1 Schulpädagogik); 2007–2010 Professorin an der Universität Hamburg (W2 Erziehungswissenschaft; Pädagogische Diagnostik); seit März 2010 Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. Schwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache, bildungswissenschaftliche Zugänge (zum Fach) und Didaktik der Mehrsprachigkeit.



den kann, ohne dass faktische und symbolische Ausgrenzungen der Lernenden (re-) produziert werden (vgl. Mecheril et al. 2010).

Literatur

Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache: https://www.univie.ac.at/germanistik/daf-daz/ [25.10.2020]

Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Claus Melter (2010): Migrationspädagogik. Beltz (Weinheim)

Deutschkurse am Sprachenzentrum der Universität Wien

universität wien
sprachenzentrum

*von **Nicola Kraml***

1. Geschichte

1922 wurden die Wiener Internationalen Hochschulkurse (WIHK, später dann WIHOK) als wissenschaftliche Vortragsreihe gegründet. Kurz danach rief man Deutschkurse für die vor allem englischsprachigen Hörer*innen der Universität Wien ins Leben, und schon bald waren die Kurse bei Personen aus der ganzen Welt beliebt. In den Jahren 1942 bis 1952 konnten kriegs- bzw. nachkriegsbedingt keine Kurse angeboten werden. Seit der Wiederaufnahme im Jahr 1952 nutzen Tausende Interessierte das Angebot, das sowohl während des Studienjahres als auch in den Sommermonaten stattfindet.

Seit 1.1.2004 sind die Fremdsprachenkurse und die Deutschkurse Teil der Innovationszentrum Universität Wien GmbH, einem Tochterunternehmen der Universität Wien. Zum Innovationszentrum gehören neben dem Sprachenzentrum auch das Chinesischunterricht anbietende Konfuzius-Institut, Chor und Orchester der Universität Wien, die Sommerhochschule sowie das Kinderbüro der Universität Wien. Seit 1.1.2014 sind die beiden Bereiche „Fremdsprachenkurse“ und „Deutschkurse“ als „Sprachenzentrum“ unter einem Dach vereint.

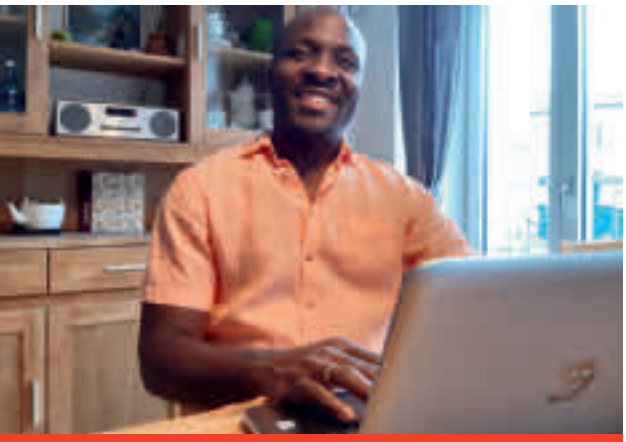
2. Sprachkursangebote des Sprachenzentrums

Aktuell werden am Sprachenzentrum der Universität Wien *DaF*Z*-Kurse und Kurse in weiteren 33 Sprachen angeboten. Der allgemeine Sprachkursbereich ist allen Teilnehmenden ab 16 Jahren offen, und finanziert sich selbst aus den Kurs- und Prüfungsgebühren. Es gibt spezielle Ermäßigungen für Schüler*innen, Studierende und Mitarbeiter*innen der Universität Wien.

Fachlich ist der Unterricht am Sprachenzentrum am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) ausgerichtet. Die Kurse zeichnen sich durch ein klar formuliertes Curriculum, standardisierte Abschlussprüfungen, Verwendung von aktuellen Kursmaterialien sowie eine steile Lernprogression aus. Die Qualität eines jeden Kurses wird standardmäßig mittels Befragung der Kursteilnehmer*innen und Lehren-



Sprachenzentrum Lernsituation



Sprachenzentrum Arsene



Deutschkurs am Sprachenzentrum

den evaluiert und ist damit einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess unterzogen. Die Lehrenden am Sprachenzentrum verfügen über einen Hochschulabschluss, eine didaktische Qualifikation sowie einschlägige Unterrichtserfahrung. Sie unterstützen dank ihrer Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie ihrer interkulturellen Sensibilität die Kursteilnehmer*innen aktiv beim Lernprozess und gehen auf deren Anliegen ein.

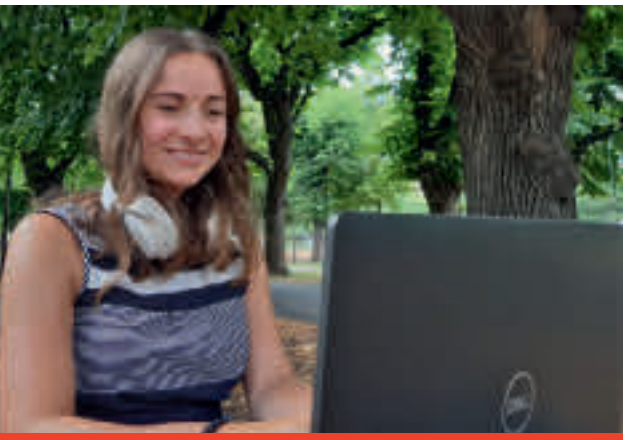
Inhaltlich liegt aufgrund der universitären Anbindung ein Schwerpunkt auf studienvorbereitender bzw. studienbegleitender Sprachkompetenzvermittlung.

Das Sprachenzentrum ist eine von nunmehr zwei Sprachschulen, die neben dem Vorstudienlehrgang selbst Deutschkurse für den Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten anbieten darf. Diese mit 320 Unterrichtseinheiten pro Semester sehr intensiven Deutschkurse stehen nur Personen mit einer Zulassung zu einer der sechs wissenschaftlichen Universitäten Wiens offen, die zum Zeitpunkt der Zulassung noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse für ein Hochschulstudium in deutscher Sprache haben. Im Rahmen dieser Kurse werden Studierende in maximal vier Semestern auf die Ergänzungsprüfung Deutsch vorbereitet, die ihnen den Einstieg in ein ordentliches Studium ermöglicht.

Auch Incoming-Studierende der Universität Wien aus verschiedenen Mobilitätsprogrammen (Erasmus, Non-EU und andere) können am Sprachenzentrum zu besonderen Bedingungen Deutschkurse besuchen. Wenn Incoming vor Antritt des Austauschsemesters einen Intensivkurs belegen und auch positiv absolvieren, wird ein Teil der Kosten vom International Office der Universität Wien übernommen.

Mit dem Fachbereich *DaF*Z* der Universität Wien besteht seit vielen Jahren eine enge Zusammenarbeit: Jedes Semester ermöglicht das Sprachenzentrum einigen Studierenden aus dem Bereich das Absolvieren ihres Hospitations- und Unterrichtspraktikums: Nach einigen Einheiten, in denen die Studierenden erfahrenen Lehrkräften beim Unterricht zusehen, planen sie in Rücksprache mit der Lehrperson ihren eigenen Unterricht und führen diesen dann auch selbständig durch. Eine ähnliche Kooperation gibt es auch mit dem Zertifikatskurs *DaF*Z* vom Postgraduate Center der Universität Wien.

Wenn Studierende oder Wissenschafter*innen der Universität Wien für ihre empirische Forschung Proband*innen benötigt, bietet sich das Sprachenzentrum der Universität Wien an: Durch die jährlich rund 10.000 Teilnehmer*innen allein im Deutschkursbereich steht hier der Zugang zu einem enor-



Sommerkurs Melanie



Prüfungen sind Teil des Lernerfolgs

men Datenvolumen zur Verfügung. Die in den Forschungsarbeiten gewonnenen Einsichten fließen direkt wieder in das Unterrichtsgeschehen zurück, wodurch ein schöner Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis möglich wird.

3. Sommerkurse

Ein besonderes Highlight stellen die Deutschintensivkurse in den Sommermonaten Juli, August und September dar: Nach dem Vormittagsunterricht gibt es zahlreiche vertiefende Freizeit- und Kulturangebote, sowie Stadtspaziergänge und Ausflüge, bei denen man einerseits vorhandene Deutschkompetenzen ausbauen, und nebenher mit anderen Teilnehmer*innen aus der ganzen Welt in Kontakt kommen kann.

4. ÖSD-Prüfungszentrum

Die Abschlusszeugnisse aus Kursen am Sprachenzentrum werden von vielen Einrichtungen anerkannt; dennoch bietet das Sprachenzentrum für jene, die eine ÖSD-Prüfung zum Nachweis ihrer Deutschkompetenzen ablegen möchten, mehrere Male im Jahr ÖSD-Prüfungen auf den Niveaustufen A2–C2 an.

5. Vernetzung

Ein wesentliches Anliegen ist der fachliche Austausch mit anderen Sprachkursanbietern: Das Sprachenzentrum ist Mitglied im Verband universitärer Sprachenzentren und -institutionen (VUS), und über diesen Verein auch Mitglied in der europäischen Dachinstitution der universitären Sprachenzentren, Cercles (European Confederation

Zur Person

Nicola Kraml, 2004–2007: Koordination von Sprachkursen an der VHS Wien, später Sprachreferentin der VHS Wien. Seit 2013: Lektorin am Institut für Germanistik der Universität Wien (DaF). Seit Juli 2013: Leiterin vom Sprachenzentrum der Universität Wien, Seit Oktober 2019: Geschäftsführerin vom Innovationszentrum Universität Wien GmbH



of Language Centres in Higher Education). Zum Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDAF) besteht eine besonders enge Verbindung.

Literatur

Sprachenzentrum der Universität Wien: www.sprachenzentrum.at [18.10.2020]

Die Wiener Volkshochschulen

*von **Susanne Klingseis***

1. Rechtsstatus/Organisationsform (Einbindung in größere Organisationen)

Die Wiener Volkshochschulen sind seit 2008 als gemeinnützige GmbH organisiert, davor waren die Standorte jeweils unabhängige Vereine (Eigentümer*innen sind der Verband Wiener Volksbildung sowie die Stadt Wien). Unterstützt wird die Arbeit der Wiener Volkshochschulen durch ehrenamtliche Fördervereine in den Bezirken.

2. Tätigkeitsfelder und Ziele

Die Wiener Volkshochschulen können auf eine mehr als 130-jährige Geschichte zurückblicken. Sie sind mit 34 VHS-Standorten, 11 spezialisierten Einrichtungen sowie einem Angebot von mehr als 20.000 Kursen, Veranstaltungen und Weiterbildungsmöglichkeiten pro Jahr die größte deutschsprachige Erwachsenenbildungseinrichtung. Die aus der Volksbildungsbewegung entstandene Einrichtung setzte sich von Beginn an für einen demokratischen Zugang zu Wissen und Bildung ein. Sie ist somit ein wichtiger Bestandteil der Stadt Wien, ihrer Geschichte, Kultur und Bildungslandschaft.

Die Wiener Volkshochschulen wollen einen offenen Zugang zu Bildungsprozessen, Qualifizierung, aber auch zu Information, Beratung und Orientierung bieten. Dabei arbeitet die VHS eng mit anderen Einrichtungen der Stadt ebenso wie mit Unternehmen und NGOs zusammen mit dem Ziel, Bildung möglichst vielen Menschen zugänglich zu machen.

Neben dem regulären Kursangebot, das heißt von Sprachkursen, Bewegungskursen, Kunsthandwerk über IT und Multimedia bis hin zu Wirtschaft und Persönlichkeit – stellen die Bildungsabschlüsse einen wichtigen Bereich der Wiener Volkshochschulen dar. Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (I:EB)[1] werden kostenlose Grundbildungskurse (in Österreich Basisbildungskurse) und ein (erwachsenengerechter) Pflichtschulabschluss ermöglicht. Weitere wichtige Projekte der Wiener Volkshochschulen der vergangenen Jahre sind: das *VHS Jugendcoaching* – in diesem Projekt werden speziell Jugendliche und ihre Erziehungsberechtigten am Übergang Schule – Beruf – weiterführende Ausbildung kostenlos im Ausmaß von bis zu einem Jahr begleitet und beraten. *Die Bildungsberatung in Wien* als Teil eines Netzwerks von sieben Bildungs- und Beratungseinrichtungen in Wien, sowie die Lernhilfekurse der *Förderung 2.0*, die Schüler*innen gratis Nachhilfe direkt an den Schulen – NMS und Gymnasien (Unterstufe) – oder, für die 1.–4. Klasse Volksschule, an sogenannten Lernstationen direkt an den VHS Standorten bietet.

3. Das Projekt *Start Wien Flüchtlinge – Integration ab Tag 1*

Seit Juli 2017 ist sind die Wiener Volkshochschulen Lead-Partner der Bieter*innengemeinschaft für das Projekt *Start Wien Flüchtlinge – Integration ab Tag 1*. Das Projekt soll Asylwerber*innen in Wien ab 15 Jahren ei-

nen Deutschkursplatz bieten. Der Schwerpunkt liegt neben dem Deutscherwerb auf Arbeitsmarktorientierung, Teilhabe und Integration in Wien: die Teilnehmer*innen beschäftigen sich in Workshops und auf Exkursionen mit Themen, denen sie im Alltag in Wien begegnen.

Neben den genannten Projekten, die u. a. die Förderung und Integration von Migrant*innen im Fokus haben, stellen die Wiener Volkshochschulen auch einen der größten DaZ-Kursanbieter in Österreich dar. So werden wienweit Kurse auf allen Niveaustufen (A1–C2) angeboten, zudem gibt es auch die Möglichkeit, die Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) direkt an den VHS Standorten zu absolvieren. Für Menschen mit geringem Einkommen werden die Kurse zu einem stark ermäßigten Sozialtarif von € 1 pro Unterrichtseinheit angeboten.

4. Das Projekt Deutsch im Park

Seit 2008 werden jeden Sommer gratis Deutschkurse an vier Standorten in Wien angeboten. Ziel dabei ist es, Sprachunterricht und Lernberatung dort anzubieten, wo sich Menschen gerne treffen und leicht ins Gespräch kommen. Die Kursleiter*innen gehen in den Parks direkt auf die Menschen zu und laden sie ein, erste Schritte in der gemeinsamen Sprache zu unternehmen bzw. bestehende Deutschkenntnisse zu verbessern. Mittlerweile wird *Deutsch im Park* jeweils vier Wochen lang, ab Ende Juni bis Anfang August, angeboten. Das Team vor Ort besteht aus jeweils zwei Trainer*innen für DaZ und einer Person, die auf Alphabetisierung spezialisiert ist, um möglichst flexibel auf die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmer*innen vor Ort eingehen zu können. Ziel des Projektes ist es, ein möglichst niederschwelliges Angebot zu schaffen und vor allem Menschen zu erreichen, die bislang keine Gelegenheit hatten, an regulären Deutschkursen teilzunehmen.

Auch österreichweit sind die Volkshochschulen im Bereich *DaZ* sehr aktiv, das DaZ-Kursangebot umfasste ca. 36 % des gesamten Sprachkursangebots. Das sind ungefähr 46.000 Teilnehmer*innen im Jahr 2019.

Viele der Kurse sind so genannte Integrationskurse im Sinne der Integrationsvereinbarung der Regierung. Österreichweit werden vom Verband Österreichischer Volkshochschulen Weiterbildungsseminare für Kursleiter*innen angeboten.

Seit Juli 2020 zählt auch das Lateinamerika Institut (LAI) zu einer Einrichtung der Wiener Volkshochschulen.

Anmerkung

1 Eine Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene, die aus ESF-Mitteln co-finanziert wird.

Literatur

Homepage der Volkshochschule: www.vhs.at [31.10.2020]

Zur Person

Susanne Klingseis, Studium der Politikwissenschaft, akadem. NPO-Managerin, DaZ-Trainerin. Seit 2018 Wissenschaftliche Mitarbeiterin lernraum.wien, Institut für Mehrsprachigkeit, Integration & Bildung mit den Arbeitsschwerpunkten: Lehrgang für Sprachkursleiter*innen, Erasmus+-Projekte und Koordination der Roma Lernhilfe.



REZENSIONEN



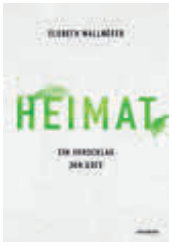
Detlef Thiel:
Ist Verstehen schon Lernen?, S. 152



Jens Drummer:
Schreiben auf der Höhe der Zeit, S. 153



Rainer E. Wicke:
Die Umsetzung in der Praxis lässt auf sich warten, S. 154



Manfred Egenhoff:
Heimat, mit Gefühl, S. 155



Manfred Egenhoff:
Heimat, sachlich, S. 157



Rainer E. Wicke:
Freiheit der Kunst oder widerwärtige Provokation?, S. 158



Ludwig Petry:
„Vorbei ist nicht vorüber" (Elias Canetti), S. 159



Jens Drummer:
Blick aus dem All, S. 160



Hans-Martin Dederding:
Hunger, Seuchen, Süchte und die Unterhose, S. 161



Hannelore Breyer-Rheinberger:
Europa braucht eine gemeinsame Erinnerungskultur, S. 162



Susanne Frank:
OST – ein Aufnäher, S. 163



Susanne Frank:
Anti-Moderne, S. 164



Beck, Henning: Das neue Lernen heißt Verstehen
Ullstein, Berlin 2020, 266 S., ISBN 978-3-550-20049-6, € 19,90; ab Juni 2021 als TB € 9,99

Ist Verstehen schon Lernen?

*von **Detlef Thiel***

Warum noch ein weiteres Buch über Lernen, Bulimie-Lernen, Wissensspeicherung oder vernetztes Lernen? Wurde dazu nicht schon alles gesagt und geschrieben? Die Frage, die sich der Autor und Hirnforscher H. Beck stellt, ist, wie Wissen langfristig behalten werden könne. Dazu muss er auf eine Art von Lernen rekurrieren, das nicht nur Auswendiglernen impliziert, sondern vielmehr ein tiefergehendes Verständnis bzw. Verstehen im Blick hat, und zwar von praxiserprobten (komplexen) Zusammenhängen.

Deshalb werden die beiden zentralen Begriffe Lernen und Verstehen in den ersten beiden großangelegten Kapiteln ins Zentrum gerückt. Danach ist Lernen (S. 13–68) eine Verknüpfungsfähigkeit zwischen verschiedenen Bereichen im Gehirn, was schon anzeigt, dass die alte Metapher vom Gehirn als PC herhalten muss. Zunächst gibt er allerdings ein pädagogisches Credo für den modernen Menschen ab: „Lernen ist allgegenwärtig. Ständig muss man sich irgendwo fortbilden, ob schulisch, beruflich oder privat, um auf dem neuesten Stand zu bleiben. Der Fortschritt ist so gewaltig, dass selbst Lern- und Lehrprofis zurückzubleiben drohen." Und weiter: „Lernen ist wie Rudern gegen den Strom, sobald man aufhört, treibt man zurück" (S. 7 f.).

Das Verstehen (S. 69–152) entsteht dann, wenn immer komplexere Lernfakten miteinander so verknüpft werden, dass sie auf der „Festplatte", also dem Langzeitgedächtnis gespeichert werden können. Hier hätte der Autor sicherlich Anleihen bei M. Spitzers Buch „Lernen" machen können, der ebenfalls schon von „Autobahnen des Wissens" sprach, die entstehen müssten.

Die nachfolgenden Kapitel dienen letzten Endes der Untermauerung dieser eingeschlagenen Stoßrichtung. Immer wieder macht Henning auf die Anwendbarkeit von Wissen aufmerksam, denn erst angewendetes Wissen sei tatsächlich verstandenes Wissen. Das große Problem bei allen heutigen Prüfungen sei, dass sie kurzfristiges Wissen begünstigen und damit grundsätzlich – auf lange Sicht – den falschen Weg gehen. Immer wieder werden deshalb in dem Buch Lernstrategien und anwendungsbezogene Beispiele vorgestellt, die eine weitere Lektüre tatsächlich schmackhaft machen.

Insofern ist dieses Buch auch ein Plädoyer für eine schon lange auf sich wartende Umstrukturierung der Prüfungsanforderungen und dahinterstehenden Lehrpläne, Kompetenzen etc. in all unseren Bildungseinrichtungen, von der Grundschule bis zur Universität. Es sollte daher nicht wie das seines profunderen Vorgängers (M. Spitzer) ungehört verhallen. Hätte Henning allerdings einen Blick in die Fachliteratur gewagt, hätte er gesehen, dass auch dort schon bemerkt wurde, dass sich die „Lernkulturen um Umbruch" (Ch. Wulf) befinden. Man gewinnt also den Eindruck: Alles ist schon gesagt, aber nicht von den Hirnforschern. Wenn es allerdings endlich der Umsetzung dienlich ist – dass Lernen mehr ist als Einpauken, dass es nämlich ein tieferes Verstehen voraussetzt –, ist auch dieses Buch sicherlich ein Beitrag für die neuen Bildungslandschaften, die *bald* erblühen sollen.



Wampfler, Philippe: Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht

Reclam, Ditzingen 2020, 131 S., ISBN 978-3-15-014029-1, € 6,80

Schreiben auf der Höhe der Zeit

*von **Jens Drummer***

Schreiben ist eine Grundkompetenz, die durch die Schule ausgeprägt wird – dies ist sicher unstrittig. Nach massiven Schulschließungen und der Verbreitung online-basierten Unterrichts ist das digitale Schreiben in den Fokus gerückt. Diesem Thema widmet sich das Buch von Philippe Wampfler. Es wurde sowohl für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler geschrieben. Ich gehe einen Schritt weiter und würde das Buch unbedingt auch Studentinnen und Studenten im Lehramt empfehlen.

In fünf Kapiteln und einem Fazit stellt der Autor dem Leser die Komplexität des Themas ohne viele Umschweife dar. Er gibt einen sehr guten Überblick über die unterschiedlichen Formen digitalen Schreibens, indem er verschiedene interessante Formen der schriftlichen Kommunikation vorstellt.

Nach den „Grundlagen" (wie z. B. den Ebenen des digitalen Schreibens, Funktionen digitaler Schreibprozesse usw.) widmet sich Wampfler sehr ausführlich den „[s]chreibdidaktischen Aspekten des digitalen Schreibens". Die brillante Erklärung der Formen digitalen Schreibens (z. B. bei Twitter) liefert eine gute theoretische Basis für die spätere Behandlung oder den späteren Einsatz im Unterricht.

Wertvoll sind dabei insbesondere die Tipps zu didaktisch sinnvollen Programmen, wie das einfache Textprogramm „iA Writer", welches den Fokus auf den aktuell geschriebenen Satz setzt (der Rest des Textes wird grau) und gleichzeitig die Verben und andere Satzstrukturen farbig hervorhebt, wodurch der Schreibprozess für die Lernenden unterstützt wird.

Alle dargestellten Beispiele erscheinen praxisnah. So empfiehlt Wampfler das kollaborative Schreiben an einem Stadtführer für die nächste Klassenfahrt zu üben. Bei diesem Schreibprozess gelingt es Lehrenden sicher sehr einfach, alle Schülerinnen und Schüler einzubinden.

Der Autor belässt es nicht bei der Vorstellung der Vorteile der verschiedenen Formen des digitalen Schreibens. Er geht auch ausführlich und kritisch auf neuralgische Punkte ein wie auch auf zu erwartende Schwierigkeiten.

Angenehm empfand ich die Art des Autors, Empfehlungen etwa für digitale Schreibprojekte mit Schülern zu geben: eher Anregung statt Dogma! Dies Verfahren zieht sich durch das gesamte Buch. Absichtlich werden keine vorgefertigten Stundenentwürfe gegeben, der Autor belässt es bei einem Überblick, was Lehrende in den einzelnen Stunden unterrichten könnten.

Den rechtlichen Rahmenbedingungen sowie den technischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen bei der Durchführung der Schreibprojekte in der Schule wird viel Raum gewidmet, dies ist insbesondere für Lehrkräfte sehr hilfreich, die bisher eher wenig Erfahrungen mit solchen Projekten sammeln konnten.

Abschließend erhält der Leser eine relativ umfassende Typologie digitaler Schreibumgebungen (von Blogs bis zu Wikis). Diese werden jeweils ausführlich beschrieben und ihre Geschichte dargestellt. Anschließend wird das schreibdidaktische Potenzial dargestellt, bevor eine Unterrichtseinheit exemplarisch vorgestellt wird (begonnen bei den technischen Voraussetzungen bis zur Verlaufsplanung).

Mein Fazit für dieses Buch: In der Kürze liegt die Würze – man kann der Leserschaft Inhalte auch in kleinem Format gut nahebringen.



Shafer, N. /Middeke, A./Hägi-Mead, S./ Schweiger, H. (Hg.): Weitergedacht -Das DACH-Prinzip in der Praxis

Universitätsdrucke, Göttingen 2020, 241 S., ISBN 978-3-86395-438-3, € 39,00; als PDF online kostenlos verfügbar

Die Umsetzung in der Praxis lässt auf sich warten

*von **Rainer E. Wicke***

Der vorliegende Sammelband enthält Beiträge zur Tagung *Das DACH-Prinzip in der Praxis*, die 2018 stattgefunden hat; Teil 1 Aufsätze zum Stand der gegenwärtigen Diskussion, Teil 2 Berichte zu Kontexten, Konzepten sowie Beispiele. Das Ziel der Tagung und der Publikation ist es, das DACH-Prinzip praxistauglich zu machen.

Die Diskussion hat sich inzwischen sinnvollerweise von der in einer früheren Publikation (2013) mehrfach geforderten, obligatorisch gleichwertigen Berücksichtigung aller deutschsprachiger Länder im Deutschunterricht und in Lehrwerken verabschiedet. Dies geht z. B. aus Beiträgen von Krumm (S. 6) und Shafer (S. 93) hervor, die die Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden erwähnen.

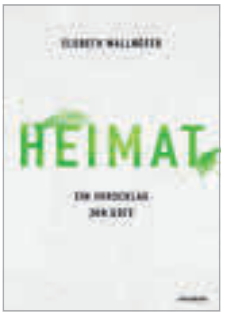
Mehrere Beiträge konzentrieren sich auf die Beschreibung der kulturwissenschaftlich diskursiven Landeskunde, bei der es nicht mehr um Land und Leute einzelner Nationalstaaten geht, in denen Deutsch gesprochen wird, sondern um die thematischen Diskurse, die in dieser Sprache geführt werden und um die Deutungsmuster, die verwendet werden (Bohunovsky/Altmayer, S. 86). Wenn von der *DACH-Diskursfähigkeit* in kultureller Hinsicht mehrfach die Rede ist, stellt sich grundsätzlich die Frage, inwieweit diese Gegenstand einer eigenen wissenschaftlichen Forschung sein kann – ist sie nicht vielmehr ein integraler Bestandteil der fachbasierten Diskursfähigkeit, die in den letzten Jahren die Diskussion im Bereich des integrierten Sprach- und Sachfachlernens (CLIL) bestimmt hat?[11] Bezieht die Arbeit in Fächern wie Geschichte, Geographie, Musik, Kunst, um nur einige zu nennen, aber auch im fremdsprachigen Deutschunterricht nicht stets kulturelle Aspekte ein? Der Sonderstatus einer plurizentrisch ausgerichteten Landeskunde leuchtet dem Rezensenten nicht ein, denn diese deutschsprachigen Diskurse lassen sich (noch) nicht wirklich konsequent beschreibbar machen und die kulturwissenschaftliche Weiterentwicklung des DACH-Prinzips erscheint aus diesen Gründen bisher sehr eingeschränkt (so auch Tonsern, S. 32).

Gegen eine angemessene bedarfsorientierte Berücksichtigung aller deutschsprachiger Länder im DaF- und DaZ-Unterricht ist sicherlich nichts einzuwenden, jedoch erscheinen die Möglichkeit der Umsetzung des sogenannten kulturwissenschaftlichen Ansatzes im Unterricht eher unwahrscheinlich, da dies mit viel zu hohen Anforderungen verbunden sein dürfte. Es zeichnet Fornoff und Koreik aus, dass sie in ihrem Beitrag *Ist der kulturwissenschaftliche Bezug auf die Nation überholt?* dezidiert feststellen, dass das kulturbezogene Lernen mit dem Ziel der Partizipation an diskursiven Prozessen und der Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache an der mangelnden Sprachkompetenz der Lehrenden und Lernenden scheitern dürfte (S. 58/59). Ähnlich kritisch äußert sich Tonsern in seinem Aufsatz zu den *Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips* (S. 31).

1 *Mehr zu CLIL und CLILIG:*
Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann, Helmut Johanes Vollmer (Hg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Fachdidaktische Forschungen, Band 3, Waxmann-Verlag, Münster, 2013.
Kim Haataja, Rainer-E. Wicke: Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG), Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung, Erich-Schmidt-Verlag, Berlin 2018.

Die Gegebenheiten des fremdsprachigen Deutschunterrichts in der Praxis werden von den Vertretern des kulturwissenschaftlichen Ansatzes offensichtlich ignoriert oder sie sind ihnen bei der Entwicklung ihres bisher sehr theoretischen Modells nicht prioritär.

Die Beschreibung der Konzepte und Beispiele im zweiten Teil konzentrieren sich unter anderem auf die Stellung der deutschen Sprache in Luxemburg, den Niederlanden, Finnland und Brasilien, sowie die Beschreibung eines DACH-Wettbewerbs zu DACH-Fundstücken und auf eine Umfrage des Österreich-Instituts zum Deutschunterricht. Von Beispielen einer Umsetzung des DACH-Prinzips in der Praxis kann jedoch nicht die Rede sein, denn wie Jenges und Sars feststellen, handelt es sich dabei immer noch um ein Desiderat (S. 127). Von daher ist der Titel der Publikation eigentlich irreführend, wenn dort von dem *DACH-Prinzip in der Praxis* die Rede ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Verfasser der Besprechung bei der Planung eines Heftes von *Fremdsprache Deutsch* zum Thema *Arbeit mit dem Lehrwerk* (Heft 65, erscheint im Herbst 2021) potenzielle Autor(innen) aus dem Kreis der Vertreter des DACH-Prinzips um einen Beitrag zu der Realisierung des desselben in der Praxis gebeten und keine Antwort erhalten hat. Hier liegt die Annahme nahe, dass eine Umsetzung in der schulischen Praxis bisher nicht stattgefunden hat.



Wallnöfer, Elsbeth: Heimat. Ein Vorschlag zur Güte

Haymon, Innsbruck-Wien 2019, 160 S., ISBN 978-3-7099-3455-5, € 19,90; ePUB € 16,99

Heimat, mit Gefühl

*von **Manfred Egenhoff***

Es gibt Bücher, die gut lesbar sind und die man deshalb gern liest, und solche, bei denen das Lesen schwerfällt. Das vorliegende Buch von Elsbeth Wallnöfer gehört zur zweiten Kategorie.

Dabei kommt das Büchlein äußerlich so angenehm daher: in lindgrünem Einband und gleichfalls grüner „HEIMAT“ auf dem Schutzumschlag, in die ein grünes Blatt hineintrudelt, den Schluss des Wortes verunziert freilich ein großer grüner Farbklecks.

Und dann der Untertitel: „Ein Vorschlag zur Güte“. Was heißt das? Worauf bezieht sich das? Ist da dem Rezensenten etwas entgangen?

So ist es wohl. „Heimat“ scheint in neuester Zeit zu einem Unwort geworden – für den naiven Rezensenten verwunderlich. Und die Autorin will offenbar vermitteln zwischen welchen Positionen auch immer; dem Vorwort nach zu urteilen wohl zwischen Heimat als „Gefühl“ und einem politischen Gebrauch des Begriffs.

Zunächst jedoch beginnt Wallnöfer mit einem Kapitel über Heimweh als Krankheit. Die gibt es aktenkundig seit 1678. Es ist die Sehnsucht – besonders der Schweizer Soldaten im Ausland – nach der Heimat, ein Sehnen, das bei einfachen Gemütern vielfach zu kriminellen Handlungen oder auch zum Suizid führt. Die Autorin ist bewandert in abendländischer Literatur und Geschichte, so dass hier wie beiläufig Ovid und die

Odyssee auftauchen, dann auch Cesare Pavese, Shakespeare u. a. Im Anschluss an ein Rilke-Gedicht kommt die Autorin zu der Erkenntnis: „Heimweh zu haben war nur möglich, wenn man auch ein Daheim hatte, und auch nur dann, wenn man sich von diesem angestammten Daheim entfernte" (S. 23). Wer hätte darauf kommen können! Das ist nicht die einzige Banalität in diesem Buch; in dem Abschnitt über „Identität und Totalitarismus" heißt es auf S. 96: „Je weiter sich das Individuum von Daheim wegbewegt, sowohl mental als auch geografisch, je weiter es in der Folge seinen selbstverständlichen Alltag verlässt, umso mehr wird es zum Fremden." (Das wusste schon Karl Valentin: Fremd ist der Fremde nur in der Fremde! Anm. der Red.)

Auch die Sprache macht die Lektüre von Wallnöfers Buch anstrengend. Als Beispiel diene der folgende Anakoluth: „Unkrauttragenden [sic!] Protagonisten, die mittlerweile wieder in den vordersten Reihen der Parlamente affektenthemmt wie grobschlächtig in altbewährter rotzfrecher Impertinenz jedes wohlsituierte Gegenüber zur Schnappatmung zwingen" (S. 73). Ein anderes Beispiel: „Dort wo Heimat über keine passende Jurisdiktion verfügt oder abgibt, greift die soziale Kontrolle" (S. 99). Was meint „über keine passende Jurisdiktion abgeben"? Ist das vielleicht ein Austrozismus? Ein letztes Beispiel: „In Italien, wo nach dem Gesetz die Identität des einzelnen als *personalissimo* gilt, ein Wort das zu steigern im Deutschen gar nicht möglich ist" (S. 99); gemeint ist wohl: „ein Superlativ, der im Deutschen nicht möglich ist"; denn „personalissimo" ist ja schon ein italienischer Superlativ und der kann im Deutschen natürlich nicht noch einmal gesteigert werden. Dazu kommen viele Fehler, die man allerdings auch dem Lektorat zur Last legen kann.

Zurück zum Inhalt! Im Kapitel „Von der Schönheit der Natur und der Seele" erscheint auf Seite 41 Heimat explizit als „Kulturraum". Der Abschnitt „Wie kommt das Heimweh ins Vaterland?" beinhaltet nach Ansicht des Rezensenten die Antwort auf die Frage „Wie wird das Vaterland zur Heimat – anstelle des engeren Daheim?"

Die beiden letzten Kapitel sind schließlich voll und ganz der Heimat gewidmet und tragen die Überschriften „Von der Deutschen Heimat I" und „Von der Deutschen Heimat II". Hier zeigt die Autorin, wie die zum politischen Kampfbegriff mutierte Heimat schließlich in den Nationalsozialismus führt.

Weitgehend steht die politische Situation Österreichs im Mittelpunkt und sachlich die Bedeutung der Tracht, speziell des Dirndl, für das, was Heimat ausmacht. Das ist wohl noch in Bayern verständlich, dem Rezensenten war das alles recht fremd, in Norddeutschland spielt Tracht praktisch keine Rolle mehr.

Am Schluss finden sich endlich ein paar konkretisierende Aussagen: „Dies alles ist Heimat. Heimat ist der Sozialstaat, Heimat ist eine gut funktionierende Infrastruktur, Heimat ist Rechtssicherheit, Heimat ist gesetzlicher Urlaub für alle, Heimat ist Freizeit haben, Heimat ist, seine Kinder nicht in den Krieg schicken müssen, Heimat ist die Möglichkeit, sich ein Sammelsurium von unterschiedlichen Lebensstilen zuzulegen, bei dem man sich der fernöstlichen Meditation genauso wie der Heurigenkultur hingeben kann. Heimat ist Hello Kitty, Harry Potter, Kebab […]" (S. 139). Und: „Heimat ist zuallererst eine private, intime Angelegenheit. Sie ist an die personale Integrität eines Menschen gebunden, jede noch so idealisierte Form von Heimat nimmt ihren Ausgang beim Individuum. […] Heimat ist keine solitäre deutsche Errungenschaft auf dem Weg in die Zivilisation. Heimat ist grundsätzlich nur im Plural zu haben" (S. 143). Na dann … ist alles Heimat?



Scharnowski, Susanne: Heimat. Geschichte eines Missverständnisses
wbg Academic, Darmstadt 2019, 272 S., ISBN 978-3-534-27073-6, € 40,00; E-Book € 31,99

Heimat, sachlich

*von **Manfred Egenhoff***

Das Buch von Susanne Scharnowski heißt – wie das in der vorherigen Rezension besprochene von Elsbeth Wallnöfer – „Heimat". Es präsentiert sich ähnlich, mit Fachwerkhaus auf dem Schutzumschlag, und der Untertitel verweist wie bei Wallnöfer auf die Absicht, klärend auf eine vorherrschende Diskussion über Heimat einzuwirken. Aber doch ist das Buch von Susanne Scharnowski in mancherlei Hinsicht als Gegenstück zu dem von Elsbeth Wallnöfer zu sehen. Scharnowski behandelt ihren Gegenstand – anders als Wallnöfer – nicht in subjektiver Betroffenheit, sondern indem sie der Geschichte des unterschiedlichen Verständnisses von Heimat nachgeht.

Das geschieht – nach einem kurzen einleitenden Kapitel („Heimat: Schlüsselwort, Reizwort und Kampfbegriff") – zunächst einmal in fünf Kapiteln, die chronologisch „die Kultur-, Diskurs- und Bedeutungsgeschichte der Heimat bis in die 1950er-Jahre" nachzeichnen (S. 14). In den darauffolgenden fünf Kapiteln stellt die Autorin „gesellschaftliche Debatten und kulturelle, soziale und politische Entwicklungen seit den 1960er-Jahren dar, in denen Heimat relevant wurde" (S. 15). Auf diese Weise ergibt sich, wie der Rezensent meint, ein vollständiges Panorama dessen, was Heimat in Geschichte und Gegenwart bedeutet und für die Zukunft bedeuten kann.

Das im Untertitel genannte „Missverständnis" sieht Scharnowski darin, dass Heimat fälschlicherweise „immer wieder mit ‚Volk', ‚Nation' und ‚Vaterland' vermengt oder gar gleichgesetzt" (S. 11) wurde und wird. Diese Gleichsetzung stimmt schon für die Zeit der Romantik nicht. Susanne Scharnowski zufolge wurde die moderne Vorstellung von Heimat von deutsch-jüdischen Schriftstellern des Vormärz geprägt. Auch die Heimatbewegung um 1900 ist nicht rein deutsch und nicht von vornherein völkisch, sondern vielmehr eine Gegenbewegung gegen die Industrialisierung mit ihren Folgen. Ideologisch aufgeladen wird der Begriff erst im Zusammenhang mit dem Kolonialismus sowie im 1. Weltkrieg und im Nationalsozialismus.

Für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts geht die Autorin unter anderem auf die Beziehung zwischen Heimat und Kitsch (siehe Gartenzwerg!) ein sowie auf die linke Heimatbewegung der 70er Jahre und spricht sich schließlich dafür aus, Heimat als Ort zu verstehen, an dem Tradition und Gemeinschaft, Geborgenheit und Stabilität, Harmonie und Vertrautheit, Natur und Landschaft ihren Platz haben. Und doch ist „Heimat als ein Ort" – so die Teilüberschrift des Schlusskapitels – für sie nicht ein rückwärtsgewandtes Projekt; sie plädiert „[f]ür einen kosmopolitischen Provinzialismus", in dem Heimat sowohl mit Tradition als auch mit Fortschritt und Weltoffenheit verbunden ist.

Das Buch kommt im Gegensatz zu dem von Wallnöfer angenehm sachlich daher. Die Verfasserin hat von dem Gegenstand ihrer Untersuchung umfassende Kenntnis, was die zahlreichen Zitate, Anmerkungen sowie das umfangreiche Literaturverzeichnis (das Quellen und Primärtexte, weiterführende Literatur und Filme gesondert aufführt) und das Personen- und Sachregister beweisen. Wer sich zum Problem „Heimat" sachlich und gründlich informieren will, der greife zu diesem Buch.



Balzer, Jens: Pop und Populismus – über Verantwortung in der Musik

Edition Körber, Hamburg 2019, 206 S., ISBN 978-3-89684-272-5, € 17,00; E-Book € 12,99

Freiheit der Kunst oder widerwärtige Provokation?

*von **Rainer E. Wicke***

Im Vorwort stellt der ZEIT-Autor, Kolumnist und Radio-Moderator fest, dass in der modernen Pop-Musik zunehmende sprachliche Aggression zu registrieren ist. Besonders im sogenannten Gangsta-Rap kann eine Verrohung der Sprache in Richtung Hass und Gewalt ebenso festgestellt werden wie rechtes, faschistoides Gedankengut. Die gezielt provozierende Haltung unterschiedlicher Interpreten ähnelt der der neuen Populisten. Daher ist es aus seiner Sicht höchste Zeit, dass sich die Kritik neu orientiert.

In zehn Kapiteln beleuchtet der Verfasser die Problematik, indem er die – allesamt grenzüberschreitenden – sexistischen, antisemitischen, sexuellen und politischen Botschaften unterschiedlicher Popkünstler analysiert und kommentiert.

Ausführlich geht Balzer auf den sogenannten Echo-Eklat 2018 ein, bei dem die Gangsta-Rapper Farid Bang und Kollegah ausgezeichnet wurden, deren Texte die Shoa verhöhnen und Gewalt verherrlichen. Beklagenswerterweise waren für die Preisverleihung nicht die Inhalte der Musik entscheidend, es zählte nur der kommerzielle Erfolg: verkaufte CDs! Beispiele verdeutlichen die Widerwärtigkeit und Vulgarität von Hate-Speech, deren Präsentation bei Konzerten von den Besuchern nicht kritisch gesehen, sondern sogar noch bejubelt wird. Die Abschaffung des Echo-Preises und die Rückgabe der Preise von anderen renommierten Künstlern aus der Musikbranche waren aus seiner Sicht gerechtfertigt, lösen aber die vorhandenen Probleme keineswegs. Nach wie vor vertreten Künstler wie z. B. Bushido eine aggressive Männlichkeit, Frauenhass und Homophobie, ohne groß auf Widerspruch zu stoßen. Im Gegenteil, selbst prominente Politiker – unter ihnen Horst Seehofer und Rainer Brüderle – zeigten nach Balzers Aussage Sympathien für den Künstler Bushido, der krude konservativ-sexualpolitische Aussagen und ein patriarchalisches Weltbild vermittelt. Diese Pop-Interpreten bezeichnet der Verfasser als nützliche Idioten eines neuen reaktionären Mainstreams, der in der Politik – z. B. durch die AfD – zu registrieren ist. Das im Buch dokumentierte Spiel mit antisemitischen Ressentiments und die Begeisterung für den islamistischen Terror, der bei den genannten, aber auch weiteren Interpreten wie Prinz Pi, Azad und Dogg zu registrieren ist, stimmt den Leser betroffen aufgrund der deutlich zu erkennenden Negation der Existenz einer jüdischen Nation.

Dass Sexismus in der Popkultur seit Jahren existent ist, zeigt Balzer konkret an Verfehlungen von Musikern wie David Bowie, Ozzy Osbourne, Michael Jackson, Sid Vicious und weiteren Interpreten. Es handelt sich also keineswegs um ein neues Phänomen, das erst durch die Me-Too-Bewegung aufgedeckt und in der Öffentlichkeit – endlich – kritisch gesehen wird.

Ein eigenes Kapitel ist der politischen Ambivalenz sogenannter Heimatrocker gewidmet. Balzer weist nach, dass die Verwendung volkstümlicher Elementen in der Rockmusik mit Anspielungen auf nationalsozialistische Symboliken verbunden ist, z. B. bei dem österreichischen Musiker Andreas Gabalier. Hier, wie auch bei der Südtiroler Band Frei. Wild, registriert der Verfasser ein überkommenes, traditionell – frauenfeindliches Weltbild.

Dass auf der Linken antifaschistische Musikgruppen wie Feine Sahne Fischfilet in

ihrem Repertoire ebenfalls ein vereinfachtes Heimatbild und aggressive Pauschalisierungen gegenüber der Staatsgewalt vertreten, bleibt nicht unerwähnt.

Beunruhigt registriert der Leser, dass einige europäische Interpreten die identitäre Bewegung unterstützen, indem sie die faschistoiden Ideen einer sogenannten „weißen Musik" vertreten. Weltfremdheit gehört offensichtlich zu den Eigenschaften dieser Musiker und Bands, die die Modernität total ablehnen.

Das Internet bietet nach Balzer die Möglichkeit der Entwicklung einer globalen Musik; er stellt fest, dass die Dominanz westlicher Musik in den Zeiten der Globalität endlich gebrochen zu sein scheint. Sicherlich wird „unablässig nach neuen Verbindungen zwischen Traditionen, Stilen und Sounds gesucht" (S. 163), aber es bleibt auch nicht unerwähnt, dass neue Technologien nicht nur die Teilhabe an Musik ermöglichen, sondern dass sie auch zu einer Verflachung von Musikkulturen führen können. Dies beschreibt Balzer an Beispielen der unreflektierten Übernahme von Aspekten länderspezifischer Musikkultur durch Interpreten aus anderen Regionen.

Das Buch macht deutlich, dass Provokation und der Tabubruch wesentliche Bestandteile der Popkultur sind. Gleichwohl dürfen sprachliche Verrohung, Verherrlichung von (sexueller) Gewalt, Antisemitismus und Homophobie nicht widerspruchslos hingenommen und sogar noch bejubelt werden. Der Tendenz vieler Zuhörer, Musik zu rezipieren, ohne deren Texte genauer zu analysieren, muss dringend Einhalt geboten werden, denn gerade bei solchen Auswüchsen erscheint es angebracht, genauer hinzuhören, um ggf. durch entsprechendes Nutzerverhalten bei Konzertbesuch, Album-Kauf oder -Download Einspruch zu erheben und dadurch den kommerziellen Erfolg zu bremsen, auf den die Interpreten angewiesen sind und dessen Verlust sie treffen würde.



Eco, Umberto:
Der ewige Faschismus
Hanser, München 2020,
77 S.,
ISBN
978-3-446-26576-9,
€ 10,00; E-Book € 7,99

„Vorbei ist nicht vorüber" (Elias Canetti)

*von **Ludwig Petry***

Der „Faschismus", den wir aus den Geschichtsbüchern kennen, hatte seine historische Ausprägung zur Zeit Mussolinis. Er gehört aber nicht der Vergangenheit an, er ist nach wie vor lebendig und gefährlich. Woran liegt das und was bedeutet das? Das kleine Bändchen mit Vorträgen und Schriften von Umberto Eco gibt Antworten auf diese Fragen.

Das zentrale Kapitel trägt die Überschrift „Der ewige Faschismus" (Il fascismo eterno). In ihm beschreibt Umberto Eco sein Verständnis vom historischen „Faschismus" und vom Wesen des latenten „Ur-Faschismus". Wie ein mutierender Virus existiert dieser Ur-Faschismus in fast allen totalitären Bewegungen und ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Aufklärung und Moderne werden abgelehnt. Den Intellektuellen wird misstraut („degeneriertes Intellektuellenpakt"). „Aktionen" gelten nicht der Lösung konkreter Probleme, sondern werden „um der Aktion willen" betrieben. Die „Angst vor dem Andersartigen" wird vertieft und ausgebeutet. „Eindringlinge" sind abzuwehren. „Daher ist der Ur-Faschismus per Definition rassistisch" (S. 33). Verschwörungstheorien zeigen ihre Wirkung.

Für Umberto Eco ist „Faschismus" kein Kampfbegriff, beliebig einsetzbar zur Diffamierung politischer Gegner. Ihm geht es darum, den „Faschismus" in seiner jeweiligen Erscheinungsform und die von ihm ausgehende Gefahr zu erkennen.



Gerst, Alexander/ Abromeit, Lars: 166 Tage im All
Frederking & Thaler, München 2018, 180 S., ISBN 978-3-95416-198-0 , € 40,00

Blick aus dem All

*von **Jens Drummer***

Seien wir doch einmal ehrlich: Sind wir Auslandslehrkräfte nicht auch um die Erkenntnis reicher, dass man die Heimat aus der Ferne plötzlich schärfer und auf jeden Fall ganz anders sieht? Ganz ähnlich ergeht es Weltraumfahrern. Nur ist deren gemeinsame Heimat nicht Deutschland oder ein anderes Land, sondern die Erde. Diese Erfahrung hat Alexander Gerst in einem Bildband über seinen ersten Raumflug im Jahr 2014 dokumentiert.

Der Bildband mit großformatigen und superscharfen Bildern stellt die Expedition in sechs Kapiteln auf 180 Seiten von Tag 1 bis Tag 166 detailliert dar. Bei vielen Bildern läuft dem Betrachter ein leichter Schauer über den Rücken, wenn man sieht, wie verwundbar doch unsere Erde ist und dass wir Menschen Glück haben, einen solchen Planeten bewohnen zu dürfen. Dies ist wohl nur aus der Ferne zu erfassen und da dies „für unser Verständnis der Welt enorm wichtig ist," so Gerst, „versuche ich, diese Perspektive aus dem All auch zurückzubringen und weiterzuvermitteln". Er sieht unsere Erde als „eine erstaunlich kleine, zerbrechlich wirkende Steinkugel, geschützt nur von einer hauchdünnen, bläulich schimmernden Atmosphäre."

Thematisch folgt das sehr schön gestaltete Buch einer inneren Logik. Gerst widmet sich meist auf einer Doppelseite – manchmal sind es auch zwei (bei seinem Weltraumausflug noch mehr) – einem großen Thema, welches mit einem knappen Text und beeindruckenden Bildern untersetzt ist, wobei sich der Betrachter oft fragt, wie es gelang, dieses oder jenes Bild zu schießen. Das Buch ist nicht nur schön anzuschauen, manche der berichteten Fakten überraschen sicher auch Belesene unter uns: So ist die Scheibe des Helmes beim Außeneinsatz nur 4 Millimeter dünn, was schon nachdenklich werden lässt, wenn man sich dann das Foto mit dem Einschlag eines winzigen Partikels auf einer der Scheiben der Cupola (dem Aussichtspunkt auf der ISS) betrachtet. Gerst belässt es jedoch nicht bei der reinen Information. Unbekanntes wird gut erklärt und dient einem besseren Verständnis des gesamten Unternehmens. Ein Beispiel: An einem Tag „fällt" die ISS etwa die Strecke von der Erde zum Mond zurück. Warum „fällt"? Die Erklärung liefert Gerst natürlich mit: In 400 km herrscht noch eine vergleichsweise sehr hohe Gravitation, nur durch das stetige Fallen kommt es zur Schwerelosigkeit.

Auch Persönliches kommt nicht zu kurz, etwa wenn Gerst auf die strapaziösen Vorbereitungen auf die Mission eingeht oder über Gefühle redet, etwa das Gefühl der Sicherheit in der Sojus-Kapsel, ein Eindruck, der mir aus einem persönlichen Gespräch mit dem Astronauten Hans Schlegel bekannt war (O-Ton: „In der Sojus fühlte ich mich deutlich sicherer als im Space-Shuttle!").

Was bringt uns das Buch nun für den Unterricht? Naturwissenschaftler finden dort Bilder sowie Texte für eine Vielzahl von Phänomenen, die sie direkt in den Unterricht einfließen lassen können – und ich bin mir sicher, dass die Schüler da auch hinschauen. Auch die Darstellung des Lebens in der Raumstation bietet viele Ansatzpunkte – nicht nur für Naturwissenschaftler. Wenn man fast ein halbes Jahr auf engsten Raum mit zwei bzw. fünf Menschen unterschiedlichster Nationalitäten verbringt, kommen auch ethische Fragen zum Tragen.



Vasold, Manfred: Hunger, Rauchen, Ungeziefer. Eine Sozialgeschichte des Alltags in der Neuzeit
Franz Steiner, Stuttgart 2016, 424 S.
ISBN 978-3-515-11190-4,
€ 29,00

Hunger, Seuchen, Süchte und die Unterhose

*von **Hans-Martin Dederding***

Mal ehrlich: Wer möchte nach einem Jahr Pandemie-Regime noch etwas lesen von der Spanischen Grippe, von Flöhen und Läusen und den von ihnen übertragenen Krankheiten oder von „‚Abzehrung', ‚Fraisen' und ‚Convulsionen'" als attestierte Ursache für den Tod von Säuglingen im 19. Jahrhundert? Oder ist vielleicht gerade ein Buch, das die „Sozialgeschichte des Alltags in der Neuzeit" als eine Sammlung von nicht-anthropogenen Katastrophen präsentiert (und solchen, an denen die Menschen nicht ganz unschuldig waren), die richtige Lektüre für Pandemie-Zeiten, weil es zeigt, dass die Menschheit schon immer mit der Bewältigung solcher Herausforderungen beschäftigt war?

Gleichwie, wer darüber mehr erfahren will und einen Sinn hat für bisweilen skurril anmutende Details, der wird dies Buch mit Interesse lesen, in dem der Autor elf Aufsätze zu medizinhistorischen Themen versammelt hat, z. T. schon andernorts erschienene und für das Buch überarbeitete. Die zeitliche und thematische Spanne reicht von der „Debatte um die Opferzahlen im Dreißigjährigen Krieg" über die Folgen der kleinen Eiszeit, die „Ausbreitung der Unterhose im 19. Jahrhundert", gesundheitliche Folgen der Industrialisierung bis zu den „Fragen des Suizids in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert".

Die Motivation des Autors liegt darin, Phänomene im Zusammenhang darzustellen, die zu ihrer Zeit oft als nicht der Rede wert angesehen wurden (*de normalibus non in actis*) und deshalb auch von Historikern vernachlässigt wurden. Die Leistung des Autors besteht vor allem darin, eine beeindruckende Zahl von Quellen unterschiedlichster Art aufzutun, die das behandelte Phänomen beleuchten, z. B. – im Falle der Unterhose – autobiographische Literatur, Lexika, Handbücher aus dem Militärbereich mit Angaben über die Ausstattung der Soldaten, Krankenhausakten, bayerische Medizinaltopographien, eine Literaturgattung, in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf Veranlassung des Bayerischen Innenministeriums die naturräumlichen und ethnographischen Gegebenheiten aller bayerischen Distrikte zu erfassen waren, darunter auch „Kleidungsweise nach Verschiedenheit von Geschlecht, Alter, Stand und Jahreszeit". Das Beispiel des Aufsatzes über die Ausbreitung der Unterhosen zeigt aber auch sehr schön, worin die Crux dieses und etlicher anderer Texte besteht: Über der Fülle der angeführten Belege geht der argumentative Zusammenhang leicht verloren. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt oft (zu) sehr auf der Beschreibung, was war, weniger der Klärung von Fragestellungen oder der Erklärung von Zusammenhängen. Freilich gelingt es durch die akribische Quellenarbeit, falsche Angaben früherer Autoren zu korrigieren, etwa über die Verbreitung und die Opferzahlen der „Spanischen Grippe" (1918/19), die Europa eigentlich aus Amerika erreichte.

Mit Blick auf die Pandemie unserer Tage wäre es interessant gewesen, mehr über den Kampf der Menschen gegen die verbreiteten Krankheiten und anderen Katastrophen zu lesen. Der – und das ist das Tröstliche an diesem Buch – war doch vielfach erfolgreich, allerdings nicht ohne den Einsatz der Wissenschaft und ohne die Bemühungen der Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch Bildung.



Kellmann, Klaus: Dimensionen der Mittäterschaft. Die europäische Kollaboration mit dem Dritten Reich

Böhlau, Wien/Köln/ Weimar 2019, 666 S., ISBN 978-3-205-20053-6, € 50,00; PDF € 39,99

Europa braucht eine gemeinsame Erinnerungskultur

*von **Hannelore Breyer-Rheinberger***

Es passiert selten, dass sich ein dickes Fachbuch liest wie ein fesselnder Roman – und dies bei einem schwierigen Thema. Hier ist dies der Fall. In der lesenswerten Einführung wird Kollaboration in ihren vielfältigen Facetten erläutert als ein komplexer, dynamischer, uneinheitlicher Prozess, geleitet von den unterschiedlichsten Motiven.

Land für Land in Europa wird die Vorgeschichte der Kollaboration mit dem Nazi-Regime dargestellt, die Ereignisse während der Okkupation, das wechselvolle Maß der Kollaboration bei Verwaltung, Militär und bei der Judenverfolgung. Nach 1945 ist die Aufarbeitung bzw. Nichtaufarbeitung der Verstrickung, ihr Verdrängen und ihr Verschweigen, oft gar ihr Leugnen das Thema.

Bei allen Unterschieden zwischen den Ländern lässt sich sagen, dass es in allen europäischen Staaten eine umfangreiche Kollaboration gegeben hat, denn ohne die Mithilfe vor Ort hätte die Verwaltung im besetzten Gebiet gar nicht funktionieren können. Denn Hitler und seine Gefolgsleute verschwendeten in ihrer Herrenmenschen-Hybris keinerlei Gedanken daran, dass besetzte Gebiete auch verwaltet werden müssen. Sie wollten die Länder nicht ins Reich eingliedern, sondern nur ausbeuten. Das Los der jeweiligen Bevölkerung war ihnen gleichgültig. Versprechen oder Vereinbarungen gedachten sie nie ernsthaft einzuhalten.

Dazu stand oft die Haltung der Nazi-Befehlshaber vor Ort im Widerspruch zu Berlin, denn jene mussten mit den lokalen Instanzen zusammenarbeiten. Hier gab es oft Kollaboration dieser Behörden aus Überzeugung. Die besetzten Gebiete wurden auf diese Weise mit einem Minimum an Deutschen von einheimischen Kollaborateuren verwaltet und kontrolliert.

Auch auf anderer Ebene kam es zur Zusammenarbeit: Es gab über 2 Mio. Nichtdeutsche in der Wehrmacht, viele Freiwillige bei der Waffen-SS und als KZ-Aufseher.

Eine besonders bedrückende Erkenntnis ist, dass Antisemitismus keine rein deutsche Angelegenheit ist – damals wie heute. In allen Ländern halfen (Teile der) Polizei und Bevölkerung bei der Judendeportation und -ermordung aktiv mit. Aus den unterschiedlichsten Motiven erfolgt nach 1945 nirgendwo eine unverklärte Darstellung des eigenen Verhaltens, der eigenen Mitverantwortung, wenn nicht gar Mitschuld. Nur wenn in ganz Europa ehrlich mit der Vergangenheit umgegangen wird, hat ein vereintes Europa eine Zukunft, so die zentrale These des Autors. Etwas enttäuschend ist daher, dass bei der Zusammenfassung am Ende zumeist nur bereits Gesagtes wiederholt wird, statt Wege zur Aufarbeitung aufzuzeigen.

Das Buch ist sehr gut lesbar, auch wenn die Vielzahl der Personen und Organisationen zuweilen etwas verwirrt. Hier helfen Abkürzungs- und Namensregister wie auch die akribischen Fußnoten und das umfangreiche Literaturverzeichnis weiter. Die Lektüre ist eine Informationsquelle für alle in Europa vermittelten Auslandslehrer über ihr Gastland. Hochinteressant ist sie für alle Historiker, für Studierende zum Thema ein Muss. Für die Hand von Schülern ist es zu speziell und höchstens in Auszügen und mit Begleitung des Lehrers geeignet, um beispielhaft die Menschenverachtung eines totalitären Regimes zu zeigen und auch, wie ein gemeinsames Aufarbeiten Europa stärken und vereinen könnte.



Memorial Moskau, Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Für immer gezeichnet. Die Geschichte der „Ostarbeiter"
Ch. Links, Berlin 2019, 423 S., ISBN 978-3-96289-057-5, € 28,00

OST – ein Aufnäher

*von **Susanne Frank***

Auf dem Friedhof der kleinen süddeutschen Stadt, in der ich aufgewachsen bin, gibt es sieben gepflegte Gräber mit schlichten steinernen Gedenkkreuzen. Darauf stehen slawische Vor- und Nachnamen und die Jahreszahlen 1942, 1943, 1944 und 1945. Weitere Hinweise oder Informationen sucht man vergeblich. Schon seit meiner Jugendzeit bedrückt und beklemmt mich dieser Ort, der auf unbekannte Schicksale in dunkler Zeit weist. Mit russischen Gästen besuchten wir die Gräber, zündeten Kerzen an.

Das mir zur Rezension anvertraute Buch schürt die Beklemmung. Erneut führt es die Ungeheuerlichkeit damaliger Vorgänge vor Augen. Wir lesen im einleitenden Essay „Ostarbeiter" von Ulrich Herbert: 1944 arbeiteten etwa elf Millionen ausländische Zwangsarbeiter und –arbeiterinnen aus 21 europäischen Ländern in Deutschland. Die größte Gruppe kam aus der Sowjetunion. „Im Herbst 1944 wurden 2,8 Mio. sowjetische Bürger als ‚im Arbeitseinsatz befindlich' gemeldet: rund 2,3 Mio. Zivilarbeiter – sie wurden im deutschen Behördenjargon als ‚Ostarbeiter' bezeichnet, davon fast die Hälfte Frauen – und mehr als 600 000 Kriegsgefangene" (S. 9). Die „Anwerbungskampagnen" in den besetzten Gebieten begannen 1942, das Durchschnittsalter der Verschleppten lag bei etwa 20 Jahren.

Mehr als 40 Jahre später, im Jahr 1989, begann die Zusammenarbeit der sowjetischen Gruppe Memorial mit der Heinrich-Böll-Stiftung. Ein Schwerpunkt der Kooperation war die Geschichte der „Ostarbeiter". Nach einem Aufruf in russischen Medien erhielt man in kurzer Zeit mehr als 400 000 umfangreiche Zuschriften. Diese Materialien wurden zur Grundlage des Archivs von Memorial. Die Dokumente im vorliegenden Buch, welches 2017 auf Russisch erschien und 2019 in deutscher Übersetzung, stammen aus dieser Sammlung. Seit Beginn der Neunzigerjahre führten Memorial-MitarbeiterInnen mehr als 200 Interviews mit ehemaligen „Ostarbeitern". Diese sind die Hauptquellen des Buches.

Das Vorwort zur russischen Ausgabe schildert die Tragödie: „Ostarbeiter" gewesen zu sein, war in der Stalinzeit und auch später gleichbedeutend mit Verrat und Kollaboration. Die Betroffenen verschwiegen viele Jahre, dass sie im Deutschen Reich Zwangs- und Sklavenarbeit geleistet hatten.

Das Buch hat fünf Teile. Es beginnt mit der Erinnerung an die Zeit vor der Verschleppung nach Deutschland. Die Kindheit vor dem Krieg, der Krieg, die Besatzung. Der zweite Teil schildert die Deportation. Es folgt der Teil über das Leben in Deutschland. Dann über den Schwebezustand „Zwischen Deutschland und der UdSSR". Schließlich der fünfte und letzte Teil: In der Heimat. Das Buch ist eine sehr flüssig und leicht zu lesende Komposition von Originalstimmen, die in eine bewundernswert facettenreiche und dennoch übersichtlich klare Struktur gebracht wurden. Viele Erinnerungsfotos oder auch Fotos von Dokumenten und Briefen illustrieren den Text. Die geschilderten Schicksale schmerzen und lassen uns zutiefst beschämt und schweigsam, wortlos zurück.

In der kleinen süddeutschen Stadt recherchiert die Stadtarchivarin nun die Lebensgeschichten der Toten. Den Toten muss Respekt gezollt werden. Man muss von ihnen berichten. Die Spuren der Diktatur müssen sichtbar sein und bleiben.



Gessen, Masha: Die Zukunft ist Geschichte. Wie Russland die Freiheit gewann und verlor
Suhrkamp, Berlin 2018, 639 S., ISBN 978-3-518-42842-9, € 26,00

Anti-Moderne

*von **Susanne Frank***

„Verstehen kann man Russland nicht, und auch nicht messen mit Verstand. Es hat sein eigenes Gesicht. Nur glauben kann man an das Land." Fjodor I. Tjuttschew (1866).

Masha Gessen,1967 in Moskau geboren, 1981 mit ihrer Familie in die USA emigriert, 1994 nach Russland zurückgekehrt, seit 2013 wieder in den USA, hält sich nicht an diese immer wieder hervorgeholte Erkenntnis des russischen Dichters. Sie sammelt, ordnet, zieht Schlüsse. Sie versucht zu verstehen.

Gessen erzählt den Lebensweg von sieben realen Personen. Vier, zwei Frauen, zwei Männer, geboren zwischen 1982 und 1985, waren Kinder, als sich die sowjetische Gesellschaft auflöste. Zwei kommen aus Politikerfamilien. Serjosha wuchs in abgeschirmter Nomenklaturawelt auf, Shanna ist die Tochter des 2015 auf der Straße erschossenen oppositionellen Politikers Boris Nemzow. Masha, Enkelin von Raketenforschern und Tochter einer alleinerziehenden Mutter, wird früh selbst Mutter. Auch Ljoshas Mutter, Lehrerin in einer kleinen Provinzstadt, ist alleinerziehend, Ljosha ist homosexuell. Die anderen drei Personen sind (sehr) bekannte Vertreter ihrer Zunft: Psychoanalytikerin, Soziologe, Philosoph. Auch ihr Werdegang wird geschildert, aber auch die Ergebnisse ihrer Arbeit.

Die Lebenswege der ProtagonistInnen geben tiefe Einblicke in individuelle, aber sicher verallgemeinerbare Schicksale. Die soziologischen Erkenntnisse des nicht-staatlichen Meinungsforschungsinstituts Lewada-Zentrum und seines Vorläufers sowie Befunde aus der Psychoanalyse machen das Bild schärfer. Die biographischen Entwicklungen sind eingebettet in detailliert geschilderte politische und gesellschaftliche Vorgänge. Das Ringen um ein philosophisches Verständnis der neuen nach-sowjetischen Welt bildet eine weitere Erklärungsebene.

Das Buch ist eine Wucht. Masha Gessen führt uns fast wie im Plauderton durch den Kosmos Russlands. Die ausgewählten Personen haben ein Bedürfnis nach persönlicher und intellektueller Freiheit und Selbstentfaltung. Dafür stehen sie ein, sie kämpfen dafür. Doch ohne Erfolg. Im Epilog (Stand Juni 2017) erfahren wir, dass zwei der jungen Leute emigrieren mussten, ein junger Mann schwer erkrankt ist und die vierte Person sich entschlossen hat, die aktive Oppositionspolitik zu verlassen, um weiterleben zu können. Gessen scheut sich nicht, soziologisch fundiert, die russische Gesellschaft totalitär zu nennen. Den von großen Teilen der Gesellschaft mitgetragenen Rückschritt in einen monolithischen Block, der – so Gessen – durch hysterische Homophobie zusammengepresst ist, erklärt sie nach Freud psychoanalytisch als Todestrieb. Individualismus und Sehnsucht nach Freiheit werden von rechten Philosophen als westliche Pest gebrandmarkt. Russland soll Führer der antimodernen Welt werden.

Der Giftanschlag auf Alexej Nawalny und die dreisten Reaktionen aus dem Kreml zeigen, wie tief die Führungsschicht gesunken ist. Doch wie fest im Griff hat sie die Nation, dass sie stillhält!

Gessens äußerst negative Bilanz hätte bei uns bis vor wenigen Jahren einen mitleidigen Schauder erweckt, aber wir wären uns sicher gewesen, dass Totalitarismus bei uns auf ewig ausgespielt hat. Sind wir blauäugig, wenn wir uns noch immer sicher fühlen?

Inhalt

HOCHAKTUELL

Vorwort *Karlheinz Wecht* 166
Wichtige Hinweise zur 35. Hauptversammlung des VDLiA in Augsburg, 2021 167
Hauptversammlung 2021 und Corona-Pandemie *Karlheinz Wecht* 170
Nachruf auf Hans-Georg Becker *Karlheinz Wecht* 171
Hans Georg Becker und die Deutsche Schule Rom *Hans-Jürgen Peleikis* 172

VERBAND

Farewell – Brief aus Costa Rica *Jens Erner* 174
Neuer Referent des Vorstandes für Verbandspräsentation *Dr. Kai Frings* 175
Brief an den Vorstand des VDLiA *Tomma Mesch* 176
Liste der Jubilare 178
In eigener Sache *Thomas Lother* 178
Persönliche Nachrichten 179
Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes 179

SCHWERPUNKT: DER BUND-LÄNDER-AUSSCHUSS FÜR SCHULISCHE ARBEIT IM AUSLAND (BLASCHA)

Einführung *Dorothée Bauni* 182
29 verschiedene Auslandsschulen in 15 Staaten auf vier Kontinenten aufgesucht und dienstlich betreut *Hans-Jürgen Peleikis* 185
„Als ehemalige hessische Vertreterin im BLASchA kann ich auf ein recht vielfältiges berufliches Leben zurückblicken."
Lilo Hotz-Demmler im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis 186
„Das Bundesland Hamburg beurlaubt gern …"
Dr. Jochen Schnack im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis 192
„Es gelingt zunehmend besser, Rückkehrer aus dem Ausland gezielt für die Bewerbung auf Funktionsstellen zu sensibilisieren …"
Heidrun Forßbohm im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis 197

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Alles in einer Box! Vom vielfältigen Einsatz von Wortkarten als Lehrwerkergänzung *Jörg Klinner & Markus Stichel* 202

VERSCHIEDENES

Erinnern für die Gegenwart! – Preisverleihung durch Außenminister Heiko Maas am 25. Februar 2021 *Georg Michael Schopp* 207
Herzogtum Schleswig. Sprachenvielfalt ohne nationalen Zwist *Hans-Jürgen Peleikis* 209
Herzogtum Schleswig. Modellregion für die Herausbildung einer Mehrsprachigkeit?
Fragen von Hans-Jürgen Peleikis an Dr. Jan Schlürmann 214
Klimawandel aktuell. Ehrliche Bestandsaufnahme und Zukunftschancen
Sven Plöger im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis 219

FEUILLETON

Liebesgrüße an Ольга *Peter Caesar* 230
Am richtigen Ort? Eine Hauptversammlung in Pandemiezeiten *Hans-Martin Dederding* 238

REZENSIONEN 241

HOCHAKTUELL

Vorwort

von ***Karlheinz Wecht***



Liebe Kolleginnen und Kollegen,
„Impfen, Impfen, Impfen" – so lautet jetzt die Devise, die uns aus der Pandemie führen soll. Während einige Länder schon viel weiter sind wie wir in Deutschland, fehlen hier Ende März 2021 nach wie vor die Mengen an Vakzinen, die für eine schnelle Durchimpfung der Bevölkerung nötig wären. So kommt es, dass einige unserer Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst an den Impfkampagnen der Gastländer teilnehmen konnten und schon längst geimpft sind, während hierzulande die Lehrkräfte noch sehnlichst auf die erste Spritze warten.

Die Pandemieentwicklung betrifft natürlich auch unsere Vorbereitung der Hauptversammlung vom 4.–6. August 2021. Nach allem, was wir aus der Politik und der Wissenschaft hören, können wir davon ausgehen, dass wir in Augsburg in Präsenz tagen können. Ab Mitte April wird es deshalb möglich sein, sich online auf unserer Internetseite www.vdlia.de anzumelden. Dennoch müssen wir einen „Plan B" in der Tasche haben, der bei einem fortdauernden Lock Down ein Treffen in Augsburg verhindert. Detaillierte Informationen hierzu finden Sie ebenfalls auf den folgenden Seiten. Das Tagungsprogramm steht und wird Anfang Mai gedruckt mit diesem Heft versandt werden.

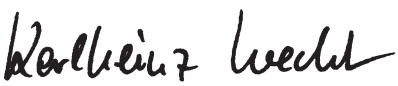
Unsere Bitte: Melden Sie sich auf jeden Fall frühzeitig zur Hauptversammlung an. Wir werden Sie so zeitnah informieren, dass Ihnen wegen einer Stornierung der Unterkunft keine Nachteile entstehen. Mit dem Tagungshotel sind die Verträge entsprechend geschlossen worden.

Satzungsgerecht veröffentlichen wir in dieser Ausgabe unserer Zeitschrift auch einen Antrag an die Hauptversammlung. Die prekäre Situation bei der Besetzung von Schulleitern bzw. Schulleiterinnen an den Auslandsschulen wird darin thematisiert und ein Vorschlag für eine Verbesserung abgeleitet.

Nachdem wir Sie noch im letzten Heft über den Tod unseres Ehrenmitgliedes Ingrid Bosert informieren mussten, trauern wir nun auch um unseren Ehrenvorsitzenden Hans-Georg Becker. Er ist am 4. Februar 2021 verstorben. Einen Nachruf und die persönliche Erinnerung unseres Vorstandsmitgliedes Dr. Hans-Jürgen Peleikis finden Sie in diesem Heft.

Bleiben Sie zuversichtlich und gesund.

Herzlichst



Wichtige Hinweise zur 35. Hauptversammlung des VDLiA in Augsburg, 2021

Wahl des neuen Vorstandes bei der Hauptversammlung 2021 des VDLiA in Augsburg

Kandidatenvorschläge:
Bis zum 15. März 2021 lagen folgende Kandidatenvorschläge für die zu wählenden Ämter vor:

Für das Amt des Vorsitzenden:
Karlheinz Wecht

Für das Amt des Stellvertretenden Vorsitzenden:
Alfred Doster

Für das Amt des Schatzmeisters:
Wolfgang Tiffert

Da eine Briefwahl möglich ist, schicken Sie als Mitglied des Verbandes bitte formlos Ihr Votum in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl" gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an den amtierenden Geschäftsführer, dass der Brief dem Wahlausschuss zur Vorstandswahl bei der Mitgliederversammlung in Augsburg ausgehändigt werden kann.

Schicken Sie bitte Ihre „Briefwahl" bis spätestens
24. Juli 2019
an die Geschäftsstelle:

Alfred Doster
Heudorfer Str. 3
72768 Reutlingen

Antrag an die HV in Augsburg 2021

Antragsteller: Dr. Jürgen Haist (Sprecher des Direktorenbeirats)

Betreff: Änderung des rechtlichen Status und der rechtlichen Absicherung der Schulleiterinnen und Schulleiter an den Deutschen Auslandsschulen

Text: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (Auswärtiges Amt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, etc.) sowie bei politischen Entscheidungsträgern dafür ein, dass folgende Punkte Bestandteil des reformierenden Auslandsschulgesetzes werden. Ferner sollte eine Passage in die künftigen Förderverträge aufgenommen werden, in der die Einhaltung der im Orientierungsrahmen festgeschriebenen Aufgaben und der Rollenverteilung von Schulleiterinnen und Schulleitern seitens der Vorstände eingehalten und unterstützt werden.

1. Unabhängigkeit bei der Durchführung der Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber Vorständen
2. Rechtssicherheit für Schulleiterinnen und Schulleiter im Hinblick auf landesrechtliche Bestimmungen
3. Umwandlung des rechtlichen Status‘ auf Zeit

Begründung: Hintergrund des Antrags ist die Sorge um die Stabilität des deutschen Auslandsschulwesens. Viele Schulleiterstellen bleiben über teilweise lange Zeiträume unbesetzt. Problematischer ist jedoch, dass sehr viele Schulleiterinnen und Schulleiter vor Ablauf ihrer Vertragszeit nach Deutschland zurückkehren. Die Schulleiterinnen- und die Schulleiterstellen sind im Einvernehmen mit den Vorständen auf bis zu acht Jahren ausgelegt. Im Zeitraum zwischen 2014 und 2020 lag die durchschnittliche Verweildauer der Schulleiterinnen und Schulleiter bei lediglich 4,7 Jahren.

Ähnlich schwierig gestaltet sich die Situation im Hinblick auf die Besetzung der Stellen. Zum Stichtag 01.02.2021 fehlten an 12 Schulen Schulleiterinnen bzw. Schulleiter. Sie müssen notdürftig durch kommissarische Schulleiter oder Pensionäre ersetzt werden. In der Regel erhalten die Schulen, wenn überhaupt, lediglich eine Bewerbung; vorgesehen sind allerdings drei. Hinzu kommt, dass nahezu alle Stellen durchschnittlich zweimal oder dreimal ausgeschrieben werden müssen.

Zu 1: Die Vertragsbedingungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der DAS sind nicht eindeutig, weder gegenüber den Vorständen und der ZfA noch gegenüber den beurlaubenden Bundesländern oder dem BLASchA. Eine Klärung der rechtlichen Position der Schul-

leiterinnen und Schulleiter gegenüber den Vorständen ist dringend erforderlich. Ziel muss diesbezüglich eine klar definierte unabhängige Stellung sein, um den im Orientierungsrahmen, im Schulleiter-Dienstvertrag, den im Vermittlungsbescheid beschriebenen Schulleitungsaufgaben sowie den kulturpolitischen Aufgaben der DAS ohne Einflussnahme von außen gerecht werden zu können. Dies ist vor allem auch aus dem Grund notwendig, da zwischen der Rolle der Vorstandsmitglieder, die oft sowohl Eltern als auch gleichzeitig Arbeitgeber des Schulleiters sind, systematische und strukturelle Interessenskonflikte entstehen können.

Zu 2: An einigen Standorten der DAS gelten landesrechtliche Bestimmungen, die ein hohes Haftungsrisiko für Schulleiterinnen und Schulleiter darstellen. Hier müssen Rechtsberatung und die Übernahme des Haftungsrisikos durch deutsche Behörden gewährleistet werden. Leitgedanke sollte sein, dass Schulleiterinnen und Schulleiter im Ausland kein höheres Haftungsrisiko als im Inland haben.

Zu 3: Unabhängig von einseitigen Schuldzuweisungen sind Konflikte zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern einerseits und Vorständen andererseits eine der Hauptursachen für die häufig frühzeitige Rückkehr von Schulleiterinnen und Schulleitern. Der Direktorenbeirat beantragt daher, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter weiterhin als Landesbeamte oder unbefristet tarifvertraglich angestellte Lehrkräfte der Länder beurlaubt werden und mit der ZfA ein befristetes Vertragsverhältnis eingehen. Modell für entsprechende Arbeitsverträge sind die Prozessbegleiter und Fachberater. Die hierdurch zusätzlich entstehenden Stellen entfallen im Haushalt des Auswärtigen Amtes. Sollte diese Option nicht möglich sein, muss erwartet werden, dass die fördernden Stellen nach Alternativen suchen.

Jahrbücher

Wie immer bitten wir die Auslandsschulen um die Zusendung ihrer aktuellen Jahrbücher, die wir während der Hauptversammlung auslegen, damit sich die Teilnehmer informieren können.
Schicken Sie Ihre Jahrbücher an unseren Geschäftsführer:

Alfred Doster, Heudorferstr. 3, D-72768 Reutlingen

oder bringen Sie sie einfach mit, wenn Sie an der 35. HV 2021 in Augsburg teilnehmen!

Hauptversammlung 2021 und Corona-Pandemie

Liebe Mitglieder des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland,

wenn man die Vorfreude im Vorstand auf eine interessante und erlebnisreiche Hauptversammlung in diesem Jahr als Maß nimmt, dann kann eigentlich gar nichts mehr schiefgehen. Und wenn wir auch sehr sicher sind, dass trotz dieser entsetzlichen Pandemie in der ersten Augustwoche das Licht am Ende des langen Tunnels erreicht ist, müssen wir einen „Plan B" in der Tasche haben, der zumindest die Vereinsregularien sichert.

Sollte wider Erwarten Covid-19 uns einen Strich durch die Planung machen und eine Präsenzveranstaltung verhindern, dann müssten wir leider die Hauptversammlung in der bisher tradierten Form absagen. Wir würden uns dann auf eine virtuelle Mitgliederversammlung mit den Wahlen zum neuen Vorstand und den neuen Kassenprüfern beschränken. Die Eröffnung der Versammlung mit dem Festvortrag wäre dann als YouTube-Video abrufbar.

Um im Interesse des Verbands jegliche Stornokosten bei der Tagungsstätte und dem Tagungshotel zu vermeiden, werden wir am

Freitag, den 2. Juli 2021

die Entscheidung treffen, ob wir die Hauptversammlung als Präsenz- oder als virtuelle Veranstaltung durchführen können.

Die Entscheidung über die Absage der Hauptversammlung wird Ihnen dann umgehend, also ebenfalls am Freitag, den 2. Juli 2021, per E-Mail und auf der Homepage (www.vdlia.de) mitgeteilt.

Damit ist gewährleistet, dass alle bereits angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Übernachtungen noch kostenfrei und rechtzeitig stornieren können.

Selbstverständlich würden wir dann sofort alle Mitglieder über unsere Internetseite und über den E-Mailverteiler über das weitere Vorgehen informieren. Bereits getätigte Geldüberweisungen im Zusammenhang mit der Anmeldung für die Präsenzveranstaltung (Abendessen und Ausflug) würde unser Schatzmeister umgehend zurücküberweisen.

In diesem Zusammenhang bitte ich auch noch einmal, uns eine aktuelle E-Mailadresse zu übermitteln. Damit Sie wissen, ob uns eine aktuelle E-Mailadresse von Ihnen vorliegt, schicke ich diesen Text vorab Ende April an alle Mitglieder. Wenn Sie die E-Mail nicht erhalten haben, bedeutet dies, dass Sie uns umgehend Ihre E-Mailadresse mitteilen sollten.

Zur technischen Vorbereitung der virtuellen Mitgliederversammlung würden wir Ihnen per E-Mail rechtzeitig zum Versammlungstermin Informationen zum Ablauf und den Einwahl-Link schicken. Damit könnten Sie sich dann ohne weitere Computerkenntnisse an der virtuellen Mitgliederversammlung in Form einer Zoom-Konferenz beteiligen.

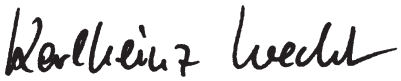
Die Abstimmungen und die Wahlen zum Vorstand würden dann ebenfalls online erfolgen, die Geheimhaltung der Abstimmungen ist dabei garantiert.

Noch eine letzte, aber sehr wichtige Bemerkung: Etwa ab Mitte April können Sie das vorläufige Tagungsprogramm auf unserer Homepage einsehen und sich zur Präsenz-Hauptversammlung anmelden und zusammen mit Heft 02/2021 erhalten Sie das Tagungsprogramm und die Anmeldekarte zur Tagung zugeschickt, so dass Sie sich auch auf dem Postweg anmelden können. Melden Sie sich bitte rechtzeitig bei unserem

Stellvertretenden Vorsitzenden an, damit wir trotz der widrigen Umstände bald Planungssicherheit über die Teilnehmerzahl haben.

In der großen Hoffnung und Zuversicht, dass wir uns in Augsburg treffen können, grüßt Sie herzlichst

Ihr



Nachruf auf Hans-Georg Becker

*von **Karlheinz Wecht***

Erneut trauert der VDLiA um eine seiner prägendsten Persönlichkeiten. Unser Ehrenvorsitzender Hans-Georg Becker starb am 4. Februar 2021 im Alter von 85 Jahren. Er war von 1979 bis 1991 Vorsitzender und hat in dieser Zeit unseren Verband mit Weitblick und großem Engagement für die Interessen unserer Kolleginnen und Kollegen im Auslandschuldienst geführt.

Seine Zeit als junger Auslandslehrer an der Deutsche Schule Lissabon, an der er 1968 seinen Dienst aufnahm, sollte ihn nachhaltig prägen und zu einem großen Freund Portugals werden lassen. In Lissabon baute er eine dem Verband angegliederte deutsch-portugiesische Regionalgruppe auf, wirkte mit als Vizepräsident des Deutschen Vereins Lissabon in den kulturellen Programmen und war Kulturreferent im Vorstand.

1973 kehrte Hans-Georg Becker in den Schuldienst Nordrhein-Westfalens zurück und übernahm 1975 die Schulleitung des Max-Planck-Gymnasiums in Dortmund, wo er Richtlinien für das Fach Portugiesisch als erste Fremdsprache in der Reifeprüfung erarbeitete. Seine Bemühungen für die portugiesische Sprache fanden die Anerkennung des portugiesischen Kultusministeriums, das ihn 1985 mit dem Offizierskreuz des Ordens „Infante Dom Henrique“ ausgezeichnete. Zwei Jahre später erhielt er zudem das Bundesverdienstkreuz.

Gleich nach seiner Rückkehr aus Lissabon stellte sich Hans-Georg Becker dem Vorstand des VdLiA zur Verfügung und wurde in der Hauptversammlung 1973 zum Schatzmeister gewählt. Er richtete eine Mitgliederkartei ein und brachte System in die Verbuchungen von Einnahmen und Ausgaben. Er hat maßgeblich dafür gesorgt, dass die verbandsinternen Mitteilungen in einer neuen, öffentlich zugänglichen Zeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ vom Schroedel Verlag gedruckt und an die Mitglieder im Inland versandt wurde.

1979 wurde Hans-Georg Becker zum Vorsitzenden unseres Verbandes gewählt. In nachdrücklicher Weise und mit Sachkompetenz hat er sich immer wieder bei der Zentralstelle für den Auslandsschuldienst und dem Auswärtigen Amt für die Belange der Auslandslehrkräfte eingesetzt. Seinem Verhandlungsgeschick ist es zu verdanken, dass die einkommenssteuerliche Behandlung der Auslandslehrer zu unseren Gunsten geregelt wurde.

Ich habe Herrn Becker leider nur bei wenigen Gelegenheiten persönlich kennengelernt. Seine zugewandte und freundliche Art hinterließ dennoch einen nachhaltigen Eindruck. Ihm lag das Auslandsschulwesen sehr am Herzen und engagierte sich stets mit großem Einsatz für die Vorstandsarbeit. Leider konnte er in den letzten Jahren aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr zu den Hauptversammlungen kommen.



Oberstudiendirektor i. R.
Hans-Georg Becker

** 03.05.1935 † 04.02.2021*

Träger des Bundesverdienstkreuzes

Träger des Verdienstordens Portugals

Oficial do Infante Dom Henrique

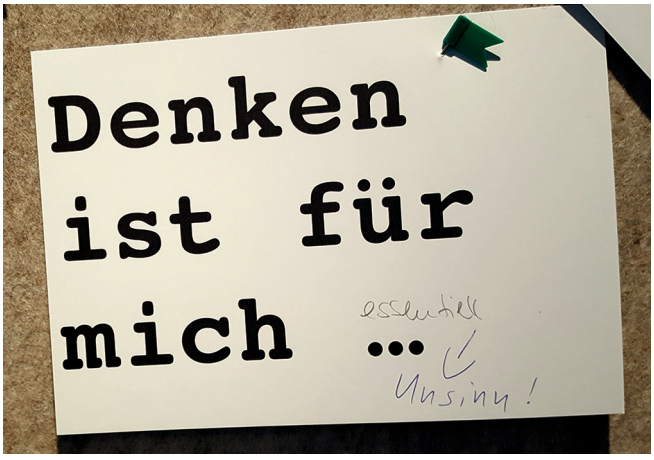
Träger der Silbermedaille Mérite Européen

Hans Georg Becker und die Deutsche Schule Rom

*von **Hans-Jürgen Peleikis***

1987 wurden alle Kolleg*innen unserer Schule vom Schulleiter zu einer Veranstaltung eingeladen, deren Besuch freiwillig war. An diesem Nachmittag wollte der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland seinen Verband vorstellen und für Fragen zur Verfügung stehen. Es kam ein dynamischer Kollege aus Deutschland, d. h. an diesem Nachmittag kam er aus der Toskana angereist, in die italienische Hauptstadt. Er hatte seinen Urlaub unterbrochen für den Besuch bei uns. Herr Becker, so hieß unser Besucher, warb mit Euphorie für die Mitgliedschaft im VDLiA, führte etliche Beispiele an, wo der VDLiA Mitgliedern hatte helfen könne, und blieb keine Antwort schuldig auf die Fragen der relativ wenigen anwesenden Lehrkräfte. Er wirkte sehr wissend und erfahren bei allen Fragen zum Auslandsschulwesen, dabei aber nie missionierend oder gar Angst machend. Auf dieser Veranstaltung erfuhr ich, dass es in unserem Kollegium neben mir, mit unserem Schulleiter und einem Musikkollegen zwei weitere VDLiA-Mitglieder gab. Mein Schulleiter bat mich, ab jetzt der Ansprechpartner für den VDLiA zu werden. Schon bald sollte ich ein persönliches Anliegen haben, für das ich mir eine Hilfe durch den VDLiA erhoffte. Es ging darum, dass ich für meine Tochter, die im Kindergarten unserer Schule war, keinen Kinderzuschlag erhielt. Anders als die Kolleg*innen, deren Kinder die Schule besuchten. Als ich im Kollegium signalisierte, dass ich gegen diese, aus meiner Sicht, unverständliche Ungerechtigkeit angehen wollte, riet mir insbesondere ein Kollege mit vier Kindern ab, weil er einige Jahre vorher mit diesem Anliegen gegen-

über der ZfA gescheitert sei. Hätte es den Besuch von Hans-Georg Becker nicht gegeben, hätte ich höchstwahrscheinlich nicht den Mut gehabt, dennoch einen erneuten Versuch zu starten. So aber habe ich Herrn Becker konsultiert. Und von Beginn an hatte ich ein sehr gutes Gefühl. Herr Becker hörte genau zu, fragte nach, bat um Erlaubnis, in meinem Namen bei der ZfA und, wenn nötig, bei anderen Stellen vorstellig werden zu dürfen. Wenige Monate später wurden auch die Kindergartenkinder in die Förderung einbezogen. In unserem Kollegium kam diese erfreuliche Neuerung einem Ritterschlag des VDLiA gleich. Dieser Lehrerverband schien wirklich etwas bewirken zu können bei den Behörden und Politikern in Deutschland. Ob der VDLiA von einer sozialpolitisch günstigen Großwetterlage profitierte oder es ohne den VDliA dieser Verbesserung nicht gegeben hätte? Einerlei. Die Mitgliederzahl im VDLiA nahm sehr zu an unserer Schule. Im Nu gab es an der DS Rom fast zwanzig Mitglieder. Sogar unser italienischer Verwaltungsleiter wurde Mitglied im VDLiA. Und auch der neue Schulleiter, der mittlerweile unsere Schule führte. Ob Herr Becker nicht nur an der DS Rom war, sondern auch an der DS Genua und den beiden Deutschen Schulen, die es damals noch in Mailand gab, weiß ich nicht. Jedenfalls kam es recht schnell zu einer intensiven Zusammenarbeit der VDLiA-Mitglieder dieser vier Schulen, deren Vertreter*innen sich mehrmals pro Jahr an Wochenenden trafen – im Wechsel in einer der drei Städte. Die Regionalgruppe Italien war sehr aktiv, brachte ihre Vorstellungen auch auf der HV ein. Herr Becker musste noch ein zweites Mal sehr aktiv werden bei einem Anliegen, bei dem ich ihn um Hilfe nachsuchte – jetzt als VDLiA-Ansprechpartner. Der gleiche Schulvereinsvorstand, der mit Begeisterung den neuen Schulleiter ausgewählt hatte, wollte den Vertrag unseres Mitglieds nicht verlängern. Wieder hat Herr Becker mit großer Geduld zugehört, nachgefragt, ernsthaftes Bemühen versprochen. Keine falschen Hoffnungen gemacht. Nachdem mein Schulleiter mit Herrn Becker telefoniert hatte, wurde der VDLiA in Person von Herrn Becker – selbst Schulleiter – aktiv. Und wieder war die Arbeit des VDLiA erfolgreich. Der Schulleitervertrag wurde verlängert. Auch hierbei wäre es vermessen, die positive Lösung des Anliegens allein Herrn Becker und dem VDLiA-Vorstand zuzuschreiben. Aber ohne den „kämpfenden Löwen" Hans-Georg Becker und den VDLiA-Vorstand wäre manches an der DS Rom, wahrscheinlich auch an den übrigen Deutschen Schulen in Italien, schlechter, weil ungerechter gelaufen für einige Kolleg*innen.



VERBAND

Farewell – Brief aus Costa Rica

*von **Jens Erner***

Liebe VDLiA-Mitglieder,

nach meinen 8 Jahren als Grundschulleiter an der Deutschen Schule in Lima bin ich 2017 in den Vorstand des VDLiA eingetreten. Meine Aufgaben waren hier vor allem die Betreuung der Facebook-Seite und die Vorstellung des Verbandes bei den Vorbereitungslehrgängen in Bonn und bei der Bildungsmesse didacta. Vier Jahre lang habe ich das sehr gerne und mit viel Engagement getan. In dieser Zeit hatte ich auch Gelegenheit, meine positiven Erfahrungen im Auslandsschuldienst mit vielen „alten Hasen“ (und Häsinnen) auszutauschen. Gleichzeitig habe ich nie den Kontakt zur ZfA verloren und es war für mich schnell klar, dass ich bestimmt noch einmal ins Ausland gehen werde. Das hat nun tatsächlich geklappt, denn seit Januar 2021 bin ich Grundschulleiter an der Deutschen Humboldt Schule in San José, Costa Rica. Ich habe eine gut aufgestellte Schule vorgefunden (kein Wunder, war hier doch auch mal unser langjähriges Vorstandsmitglied Alfred Doster als Lehrer beschäftigt ;-), die viel Zeit und Arbeit verlangt, aber auch viel Freude bringt.

Mir wurde schnell bewusst, dass ich in einem tollen, unglaublich facettenreichen Land angekommen bin. Die Menschen an der Schule und im Land sind unglaublich freundlich und hilfsbereit. Vieles erinnert mich natürlich an meine Zeit in Lima, schließ-



Büro des GS-Leiters



Eingang der Humboldt-Schule



lich bin ich ja wieder in Lateinamerika. Trotzdem ist Costa Rica auch anders: viel grüner und die Infrastruktur insgesamt ist besser entwickelt. Dafür ist Costa Rica auch deutlich teurer. Es gehört sicher zu den Ländern Lateinamerikas mit den höchsten Lebenshaltungskosten.

In der Schule bin ich dann auch auf einen „alten Bekannten" gestoßen: unser ehemaliges Vorstandsmitglied Kai Ulmer ist hier zur Zeit der kommissarische Schulleiter. Wir kennen uns sehr gut, auch aus unserer gemeinsamen Zeit in Lima, und freuen uns jeden Tag, dass wir hier jetzt gemeinsam mit der costa-ricanischen Schulleiterin die Schulleitung bilden.

Ausgerechnet mitten in einer Pandemie eine neue Stelle im Ausland anzutreten, ist sicherlich noch einmal eine besondere Herausforderung. An der Humboldt Schule in San José wird zur Zeit hybrid unterrichtet. Das bedeutet, dass die Hälfte der Kinder wochenweise in der Klasse ist und die andere Hälfte sich von zu Hause synchron zuschaltet. Für Schülerinnen und Schüler, vor allem aber auch für die Lehrkräfte ist das eine große Herausforderung, muss man doch zwei Gruppen parallel unterrichten. Insgesamt ist die Pandemiesituation in Costa Rica deutlich entspannter als in Deutschland. Alle Geschäfte, Restaurants sowie Strände und touristische Attraktionen sind geöffnet. Alles unterliegt zwar einem strengen Hygieneprotokoll, aber die Infektionszahlen lassen dies insgesamt zu. Gerade planen wir, die Kinder des Kindergartens und die ersten Schuljahre sogar wieder komplett in Präsenz zu unterrichten.

Selbstverständlich bleibe ich dem VDLiA als Mitglied erhalten und ich betreue auch weiterhin die Facebookseite des Verbandes. Ich hoffe, dass alle Mitglieder wohlauf sind und wünsche allen, dass die Impfstrategie bald erste Erfolge zeigt.

Viele Grüße und „Pura Vida" aus Costa Rica

Jens Erner

Neuer Referent des Vorstandes für Verbandspräsentation

Dr. Kai Frings

- Jahrgang 1971
- Studium der Geologie (Promotion)
- Seiteneinstieg in das Lehramt GHRGe (Sekundarstufe I, Gesamtschulen NRW) für die Fächer Physik/Chemie
- 2007: Eintritt in den Schuldienst in NRW



- 2012–2016 Personalratsmitglied auf Bezirksebene in Köln, NRW
- Aktives Verbandsmitglied im innerdeutschen Schulwesen seit 2007 auf Stadt-, Bezirks- und Landesebene
- Seit 2016 MINT-Koordinator
- 2017–2019 Ortslehrkraft an der Deutschen Schule Moskau
- 2019 Rückkehr in den Regelschuldienst in NRW
- Momentan tätig an der Maria-Montessori-Gesamtschule in Aachen

Ich freue mich sehr, den VDLiA aktiv unterstützen zu dürfen. Als neuer Referent für Verbandspräsentation werde ich mich in erster Linie bei den Vorbereitungslehrgängen bei der ZfA darum bemühen, den VDLiA in seiner Wichtigkeit und sympathischen Erscheinung denjenigen Kolleginnen und Kollegen vorzustellen, die demnächst an deutsche Auslandsschulen gehen werden. Dabei brauchen sie kompetente Unterstützung, die sie beim VDLiA finden, so wie ich sie bei meinem Auslandseinsatz gefunden habe. Die Verantwortungsbereitschaft anderen dabei zu helfen, die für sie besten Entscheidungen zu treffen, basiert zu einem guten Teil auf guten und soliden Informationen. Diese bietet der VDLiA, der bestens vernetzt ist und daher immer auch die persönliche Ebene miteinbezieht. Wenn ich als „Neuling" im Ausland von einem Verbandsmitglied begrüßt werde, dann weiß ich, dass alles gut wird. Klingt idealistisch und vielleicht naiv, aber das ist es, was mich antreibt. Ich freue mich auf eine gute Zusammenarbeit!

Brief an den Vorstand des VDLiA

Ernüchterung bei den Lehrkräften der Europäischen Schulen

*von **Tomma Mesch***

Seit 1953 betreibt und entwickelt die Europäische Union ein Netzwerk von Schulen, deren Standorte sich z. B. von Luxemburg über München und Alicante, nach Karlsruhe und Varese sowie hinauf nach Bergen in den Niederlanden und gleich vierfach über das Stadtgebiet Brüssels erstrecken. Insgesamt existieren zurzeit dreizehn offizielle Europäischen Schulen und eine Reihe akkreditierter Schulen, die dem Curriculum der Europäischen Schulen folgen. Ein weiterer Ausbau des Systems, das im Laufe der Jahrzehnte einige Metamorphosen erfahren hat, ist geplant.

Diese Schulen möchten den Kindern der Beschäftigten von EU-Institutionen eine in großen Teilen muttersprachliche Schulausbildung mit gezielten fremdsprachlich-bilingualen Schwerpunkten in den Fächern Geografie und Geschichte ermöglichen. Abhängig vom Schulstandort und dem Umfang der einzelnen Sprachsektionen werden darüber hinaus Fächer wie Sport, Kunst und Musik im Sprachschwerpunkt der Schule (oft Französisch, Englisch, Deutsch) unterrichtet. Das internationale Lehrpersonal, das für

die Umsetzung dieses ebenso ambitioniert komplexen wie vor allem kostenaufwendigen Programmes vonnöten ist, wird einerseits durch Anwerbungen von Ortskräften anderseits durch Abordnungen aus den Mitgliedsstaaten der EU rekrutiert.

Im Falle der deutschen Kolleginnen und Kollegen wird eine solche Abordnung an eine Europäische Schule über die auch für die ADLK üblichen Vermittlungswege vorgenommen, ganz so wie es für die deutschen Schulen im Ausland ebenfalls geschieht.

Noch in der jüngsten Vergangenheit, und zwar genau bis zur letzten Reform des entsprechenden Statuts für die Europäischen Schulen im Jahre 2011, verhieß ein Aufenthalt als abgeordnete Lehrkraft an einer Europäischen Schule in finanzieller Hinsicht ein ausgesprochen komfortables Dasein am Einsatzort. Seit einer drastischen Kürzung der finanziellen Vergütung hat sich jedoch die Lage gerade für die von der Bundesrepublik Deutschland entsendeten Kolleginnen und Kollegen erheblich verschlechtert – und das mit teils bitteren Konsequenzen, die man sich vor Antritt dieser mehrjährigen Dienstreise nicht hätte träumen lassen.

Es verhält sich nämlich so, dass die Berechnung der schließlich gezahlten Gehälter überaus kompliziert und für einen außenstehenden Bewerber weder auf Anhieb verständlich noch ohne weiteres durchschaubar ist. Dennoch soll hier ein Erklärungsversuch unternommen werden:

In finanzieller Hinsicht verbleibt das abordnende Bundesland gegenüber der Lehrkraft in der Gehaltspflicht. Zudem wird abhängig vom Standort der Schule seitens der Europäischen Kommission ein finanzieller Zuschlag zur Angleichung des Gehalts auf das entsprechende Lokalniveau geleistet. Darüber hinaus erhält die Lehrkraft einen mehr oder weniger pauschalen Zuschlag (die sog. Differentialzulage), um die Höhe der (höheren) nationalen und (niedrigeren) europäischen Steuer auszugleichen. Zur finalen Bestimmung der Differentialzulage werden die nationalen Gehälter und Steuererklärungen seit Anstellungsbeginn im EU-System herangezogen. Das hat allerdings gewisse Konsequenzen, die man von vorherein im Auge haben sollte:

Nicht selten setzen spätestens ab dem vierten Jahr der Abordnung, nachdem man also in der Regel bereits eine geraume Zeit im System der Europäischen Schulen verbracht und seinen Lebensschwerpunkt an seinen Einsatzort verlagert hat, aufgrund der Berechnungsmodalitäten mögliche Rückzahlungen ein. Diese können bis in den vierstelligen Bereich reichen. So sind Fälle bekannt, in denen Kolleginnen und Kollegen etwa 8.000 € allein für ein Jahr zurückzahlen müssen, wenn der Zuschlag zuvor zu hoch berechnet worden ist, was leider meistens zutrifft.

Die Angelegenheit stellt sich für die Betroffenen zudem noch weitaus unangenehmer dar, da die Rückforderung dergestalt erfolgt, dass die Schulen einfach den europäischen Gehaltsbestandteil komplett einbehalten und die erhofften Zuschläge sich teilweise wieder in Luft auflösen.

Ein weiterer nachteiliger Aspekt ergibt sich aus dem Umstand, dass auf diese Art und Weise jedwede nationale Steuerersparnis an die Europäische Union abzuführen ist; d. h. die Nutzung von langfristig geplanten, nationalen Steuervorteilen bleibt demnach ertragslos, handelt es sich nun um die Beiträge zu Riesterverträgen, um Kapitallebensversicherungen oder um Steuerersparnisse auf Grund familiärer Verhältnisse.

Leider wird auch die Abreise aus der europäischen Schullandschaft in der letzten Zeit eher von Misstönen begleitet. So können Rückkehrerinnen und Rückkehrer ins nationale Schulsystem aufgrund der langwierigen Bearbeitungszeiten der jeweiligen Jahresabrechnungen davon ausgehen, dass sie bis ins vierte Jahr nach Ende ihrer Abordnung Nachzahlungsaufforderungen wegen zu viel erhaltener Zuschläge ereilen.

Nun gehören Abschiede an sich schon nicht zu den angenehmsten Erfahrungen, die das Leben zu bieten hat, aber das Verlassen einer Europäischen Schule nach Beendigung einer langjährigen Abordnung wird für eine Reihe deutscher Kolleginnen und Kollegen zu einem noch bittereren Moment, als er sich für ihre Mitstreiterinnen und Mitstreiter aus den anderen Nationen darstellt. Während diese nämlich oft mit einem gut fünfstelligen Abgangsgeld in die Heimat zurückkehren, wird diese Zahlung für viele deutsche Lehrkräfte ausgesprochen bescheiden bemessen oder sie entfällt gar komplett. Was bleibt? Für manchen inzwischen nur noch die vorzeitige Abreise.

Liste der Jubilare

Es war ein guter Vorschlag, der die große Mehrheit auf der Hauptversammlung in Dresden fand. Der Vorstand wurde beauftragt, für langjährige Mitglieder Ehrennadeln anfertigen zu lassen. Beschlossen wurde damals, dass alle Kolleginnen und Kollegen, die schon 25 Jahre Mitglied im VDLiA sind, die silberne Ehrennadel erhalten sollen. Jubilare, die schon 40 Jahre Mitgliedschaft vorweisen können, sollen mit einer goldenen Ehrennadel ausgezeichnet werden.

Folgende Kolleginnen und Kollegen sind seit dem Ablauf des letzten Jahres 25 bzw. 40 Jahre Mitglieder im VDLiA:

Goldene Ehrennadel

- Jürgen Becours (Budapest, Asunción)
- Volker Carstens (Caracas)
- Dieter Forster (Guatemala, Santa Cruz de Tenerife)
- Dr. Nils Werner (Fritzel Algier, Ankara, Sao Paulo)
- Friedrich-W. Müller (Kapstadt)
- Karlheinz Seiter (Santiago de Chile, Madrid)
- Wolfgang Winter (Barcelona)

Silberne Ehrennadel:

- Dieter-Horst Annighöfer (Istanbul Lisesi)
- Hermann Aulinger (Istanbul Lisesi, Athen)
- Helmut Bauer (Windhoek)
- Wilfried Berger (Lomas Verdes/Mexiko, Alexandria)
- Hans-Joachim Cornelissen (Lissabon)
- Sabine Haupt (Warszawa/Polen, USA)
- Bernhard Heim (Quito, Tokyo)
- Heinrich Kellermann (Las Palmas de Gran Canaria, Barcelona)
- Ralf Lellek (Asunción, Rosario/Argentinien, Aktobe und Almaty)
- Eberhard Lippert-Adelberger (Dublin, Rom)
- Ingeborg Röthemeyer (Addis Abeba)
- Karl Strohmann (Guayaquil)
- Sabine Trapp (Cordoba/Argentinien, San Sebastian, Santiago de Chile)
- Michael Weber (Cali, Bukarest)

In eigener Sache

*von **Thomas Lother***

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
für das Erstellen dieser Ausgabe gilt mein herzlicher Dank insbesondere meinem Vorstandskollegen Dr. Hans-Jürgen Peleikis, der sich sehr ausdauernd und wie immer zuverlässig und geduldig nicht nur um die Interviews mit den meisten Vertreter*innen vom BLASchA gekümmert hat, sondern mit seinem Blick für das Detail und das Globale zwei weitere hochinteressante Beiträge geliefert hat. Aber lesen Sie selbst.

Ich bitte Sie auch, ganz besonders ihr Augenmerk auf die Hinweise zur bevorstehen-

den 35. Hauptversammlung in Augsburg zu heften. Noch hoffen wir, dass wir Sie im August in dieser geschichtsträchtigen Stadt begrüßen können. Aber achten Sie auch auf die Hinweise für einen eventuellen Plan „B"!

Wie angekündigt, finden Sie jetzt in diesem Heft den Überblick über sämtliche Artikel des Jahrgangs 2020.

- Der Inhalt des Heftes 3/2021 ist für die anstehende 35. Hauptversammlung in Augsburg vorgesehen. Von der ich natürlich noch nicht weiß, ob und in welcher Weise sie stattfinden wird. Das bereitet mir als Chefredakteur bereits jetzt schon einiges Kopfzerbrechen.
- Für Heft 4/2021 ist ein Themenschwerpunkt „Landeskunde" vorgesehen. Deshalb bitte ich Sie bereits jetzt, sich Gedanken zu machen, ob Sie mir zu diesem Fachbereich Beitrage zukommen lassen wollen und können. (Der Einsendeschluss für Heft 4/2021 ist der 15. September 2021)

Ich wünsche Ihnen eine baldige Befreiung aus all den Restriktionen und bleiben Sie zuversichtlich und behütet.

Thomas Lother
Chefredakteur der Zeitschrift
„Deutsche Lehrer im Ausland"

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Daniela Klotz, Neue Heimatstr. 21, 63808 Haibach
Erich Rüttgers, Am Bergkamp 27, 49143 Bissendorf
Thomas Warnau, Karl-Kautsky-Weg 4, 60439 Frankfurt

Neue Mitglieder (Ausland)

Yvonne Elsässer, Istanbul Erkek Lisesi
Jürgen Haist, DS Quito
Michael Halberstadt, DS Boston
Merle Ontrup, DS Belgrad
Ninja Putzmann, Istanbul Lisesi
Clauspeter Wollenweber, DS Chiang Mai

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

Carolin Fressle (DS Rio de Janeiro), Weilersbach 35a, 79254 Oberried

Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes

Bauni, Dorothée, Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz
Breyer-Rheinberger, Hanne, Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Caesar, Peter, Eimersweg 34, 46147 Oberhausen
Dederding, Dr. Hans-Martin, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Doster, Alfred, Heudorfer Str. 3, 72768 Reutlingen
Drummer, Dr. Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Erner, Jens, Villa Vento, Dep. 5b, Alto Las Palomas, Santa Ana, San José, Costa Rica
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Forßbohm, Heidrun, Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Postanschrift: Postfach 10 09 10, 01079 Dresden
Frank, Dr. Claus, Schröderstr. 6, 69120 Heidelberg

Frank, Susanne, Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Frings, Dr. Kai, Benediktinerweg, 52076 Aachen
Hotz-Demmler, Lilo, Am Taunuseck 3, 64579 Gernsheim
Klinner, Jörg, Goethe-Institut Thailand, 18/1 Soi Goethe, Sathorn 1, Bangkok 10120, Thailand
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Mesch, Tomma, Eichenstr. 6, 26670 Remels
Petry, Ludwig und Petry-Ambrosius, Ilse, Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Plöger, Sven, (brainworx), Kurfürstenstr. 15, 50678 Köln
Schnack, Dr. Jochen, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg
Schlürmann, Dr. Jan, Schlieffenallee 2, 24105 Kiel
Schopp, Georg Michael, Roonstr. 1, 90429 Nürnberg
Stichel, Markus, Goethe-Institut Thailand, 18/1 Soi Goethe, Sathorn 1, Bangkok 10120, Thailand
Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Wecht, Karlheinz, Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal

Corona-Prävention in Sachsen



Der Beweis, dass Sachsen die Vorgaben aus Berlin vorbildlich für die Bevölkerung im Freistaat umsetzt.



Covid-19-Bekämpfung an einer Dresdner Grundschule. Wie das funktioniert, sehen Sie als Tutorial im QR-Code.

Schwerpunkt

Stolze Abiturienten des Jahrganges 2019 am Nikolaus-Lenau-Lyzeum Temeswar/Rumänien

Konferenz mit der Prüfungsbeauftragten an der Deutschen Schule Lagos/Nigeria



DER BUND-LÄNDER-AUSSCHUSS FÜR SCHULISCHE ARBEIT IM AUSLAND (BLASchA)

Einführung

*von **Dorothée Bauni***

Der BLASchA wurde im Jahr 1992 durch eine Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Auswärtigen Amt und der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzt und fungiert quasi als „Kultusministerium für die Deutschen Schulen im Ausland". Die Mitglieder sind: die Leiterin oder der Leiter des Auslandsschulreferats des Auswärtigen Amtes (AA), die Leitung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) sowie je eine Vertreterin oder ein Vertreter der 16 Länder. Das Auswärtige Amt stellt den Bundesvorsitz, die Ministerinnen und Minister bzw. Senatorinnen und Senatoren der Länder bestimmen den Ländervorsitz.

Die Sitzungen werden im jährlichen Wechsel von Bundes- oder Ländervorsitz geleitet und finden in der Regel dreimal jährlich, im März, September und Dezember statt. Dem Referat Auslandsschulwesen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz obliegt die Aufgabe der Geschäftsstelle für den Ausschuss und sowohl der Referatsleiter als auch seine Stellvertreterin nehmen an den Sitzungen des Ausschusses beratend und protokollierend teil. Teil des Referates ist auch das Prüfungsbüro für die Abschlüsse der Sekundarstufe I und das länderseitige Koordinierungsbüro für das DSD.

Der BLASchA arbeitet als einer der fünf Hauptausschüsse der Kultusministerkonferenz nach deren Geschäftsordnung.

Die Aufgabe des BLASchA besteht darin, Beschlüsse in Abstimmung zwischen Bund und Ländern bezüglich der schulischen Arbeit im Ausland zu fassen sowie sich gegenseitig über Maßnahmen auf den Gebieten zu informieren, für die jeweils der Bund oder die Länder ausschließlich zuständig sind. Der BLASchA fasst seine Beschlüsse einstimmig. Sie haben bindenden Charakter und werden in der Geschäftsstelle im Sekretariat der Kultusministerkonferenz ausgewertet und umgesetzt sowie bei grundsätzlicher Bedeutung auf dessen Internetseite veröffentlicht. Einige Beschlüsse, die über die regelhaften Geschäfte der laufenden Verwaltung in der Betreuung der deutschen Schulen im Ausland hinausgehen, sind weiteren Gremien des Bundes und der Länder, z. B. der Finanzministerkonferenz zur Abstimmung vorzulegen. Außerdem sind bestimmte Themen, die die Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit der deutschen Bildungsgänge und Abschlüsse betreffen mit anderen Fachausschüssen der KMK abzustimmen oder den Ministerinnen und Ministern im KMK-Plenum zur Entscheidung vorzulegen. So sind beispielswei-

se Änderungen von Prüfungsordnungen, Beurlaubungsrichtlinien oder Regelungen zum Versorgungszuschlag für beurlaubte Ortslehrkräfte von allen weiteren Gremien der KMK vom Schulausschuss über die Amtschefskonferenz bis zum Plenum auf Ministerinnen- und Ministerebene genehmigt.

Bund und Länder stimmen sich in zahlreichen Bereichen ab: Die Förderung der deutschen Sprache durch schulische Einrichtungen, die Regelungen bzgl. des Einsatzes von Lehrkräften und Schulleiterinnen und Schulleitern, die Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Inspektion der Schulen, die Förderung von deutschsprachigen und bilingualen Angeboten im Ausland, die Lehrkräftefortbildung, die internationale schulische Zusammenarbeit, insbesondere im Zusammenhang mit Bildungsreformen im Ausland und andere. Bei seiner Einrichtung im Jahr 1992 umfasste die Zuständigkeit des BLASchA auch die Angelegenheiten der Europäischen Schulen, diese wurde jedoch im Jahr 2013 vom Auswärtigen Amt an das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) übergeben, so dass nur die länderseitigen Angelegenheiten (vornehmlich der Bereich des Personals und der Anerkennung des Europäischen Abiturs) der Europäischen Schulen weiterhin Gegenstand des BLASchA und der weiteren Gremien der KMK sind. Die Ländervorsitzende im BLASchA vertritt regelhaft die Präsidentin oder den Präsidenten der KMK in der deutschen Delegationsleitung im Obersten Rat der Europäischen Schulen (ORES) (https://www.eursc.eu/de).

Die Delegationsleitung übt sie entsprechend der föderalen Struktur gemeinsam mit dem Vertreter des BMBF aus.

Die Themenspektren einer BLASchA-Sitzung erstrecken sich über grundsätzliche Angelegenheiten des Auslandsschulwesens, Schulangelegenheiten, Personalangelegenheiten bis hin zu Einzelfragen einzelner Schulstandorte. Von grundlegender Bedeutung in diesem Zusammenhang ist die Entscheidung des BLASchA darüber, zu welchem Abschluss (Schulziel) eine Schule im Aufbau führen soll und dafür auch personell und finanziell gefördert werden kann.

Die Vertreterinnen und Vertreter der Länder im BLASchA betreuen als KMK-Beauftragte im Vierjahresrhythmus eine der 16 KMK-Regionen weltweit und sichern somit die Schulaufsicht über alle Schulen, die zu einem deutschen Abschluss führen. Im weiteren Verlauf des Auf- und Ausbaus einer Schule bringen sie Anträge in den BLASchA ein, die sich auf die Inneren Ordnungen, die Stundentafel, die Genehmigung von Curricula, evtl. einzelner Prüfungsfächer und zu einem späteren Zeitpunkt auch die erstmalige Einrichtung einer Oberstufe bzw. die erstmalige Durchführung von Abschlussprüfungen beziehen. Anträge zu Aspekten der Vermittlung, zur Bund-Länder-Inspektion, zu Schulzielen oder zu Abkommen, um nur einige zu nennen, werden vom AA oder der ZfA eingebracht.

Der BLASchA kann Arbeitsgruppen einrichten, die ihm berichtspflichtig sind und die je nach Thematik von unterschiedlicher Zusammensetzung sein können. So arbeitet seit Jahren die rein länderseitige „Arbeitsgruppe Prüfungsordnungen“ an der Anpassung bestehender Prüfungsordnungen an innerdeutsche Standardentwicklungen ebenso wie an Fragen zu entsprechenden Richtlinien und Hinweisen.

Darüber hinaus entwickeln befristete Bund-Länder-Arbeitsgruppen Lösungsvorschläge zu Einzelthemen, z. B. Fragen der Beurlaubung, zu Verfahren im Zusammenhang mit den Versorgungslasten für beurlaubte beamtete oder tarifvertraglich beschäftigte Ortslehrkräfte oder zur beruflichen Bildung.

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Der Unterausschuss für das Auswahlverfahren zur Besetzung von Schulleiterstellen an Deutschen Schulen im Ausland ist ebenso wie der Zentrale Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom (DSD) (https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd.html) der KMK ein dauerhaft eingerichtetes Bund-Länder-Gremium.

Eine Vielzahl von Regelungen bezüglich der genannten Bereiche werden im BLASchA beschlossen und erlangen erst dadurch ihre Gültigkeit. Dazu zählen beispielsweise die Schulcurricula, die Stundentafeln, die Inneren Ordnungen einer Schule (u. a. die Versetzungsordnung, die Konferenzordnungen, Gremienordnungen für Schüler, Eltern-und Lehrkräftebeiräte), die Anerkennung der Schule durch die KMK, der Orientierungsrahmen Qualität, die Verfahren der Bund-Länder-Inspektion (BLI) (https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/Qualitaetsmanagement/BLI/bli_node.html).

Die Beschlüsse des BLASchA haben zum Teil sehr weitreichende Konsequenzen für einzelne Schulen, so hat z. B. die Aufnahme einer Schule auf die Liste der GIB-Schulen bei der KMK für deren Absolventinnen und Absolventen zur Folge, dass sie bei ihrer Bewerbung auf einen Studienplatz mit dem GIB (https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/Abschluesse/_documents/ib.html) auch die sprachlichen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Hochschule auch ohne ein DSD II oder einen anderen Deutschnachweis erfüllt haben. Diese Liste sowie diejenige der von der KMK anerkannten Deutschen Schulen im Ausland finden sich neben zahlreichen Beschlüssen auf der Website der KMK (https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/auslandsschulen.html#c2622). Viele Hinweise und Festlegungen speziell in Prüfungsangelegenheiten finden sich auch im Servicebereich Auslandsschulen (https://www.kmk.org/service/servicebereich-auslandsschulen.html).

Zur Person

Seit 2011 vertritt Dorothée Bauni Rheinland-Pfalz im BLASchA, seit 2015 ist sie Ländervorsitzende des Gremiums. (Foto: privat)



Näheres über den beruflichen Werdegang von Frau Bauni erfahren Sie unter folgendem Link: https://www.auslandsschulnetz.de/wws/3527782.php

29 verschiedene Auslandsschulen in 15 Staaten auf vier Kontinenten aufgesucht und dienstlich betreut

Lilo Hotz-Demmler war von 1991 bis 2004 die BLASchA-Vertreterin von Hessen

*Vorwort von **Hans-Jürgen Peleikis***

Welch eindrucksvolle Zahlen einer langjährigen Tätigkeit im Auslandsschulwesen! Damit verbunden: Viel Arbeit und Verantwortung, nicht wenige Konflikte, ganz viel Fingerspitzengefühl und diplomatisches Geschick nötig – auch viele Erwartungen von verschiedenen Akteuren im Ausland, aber auch im Inland. Neben dem psychischen Stress oft auch höchste körperliche Anforderungen und manchmal auch ein beklemmendes Unwohlsein wegen der unsicheren Lage an manchen Standorten, die aufgesucht werden mussten, um den Aufgaben als BLASchA-Vertreter*in nachzukommen. Eine insgesamt sehr reizvolle Aufgabe, die das eine oder andere Mal aber auch sehr schwierig und belastend sein konnte. Alle Auslandslehrer*innen werden je nach Aufenthaltsdauer und Funktionsstelle sogar mehrere BLASchA-Verteter*innen im Ausland kennengelernt haben, die meisten hoffentlich mit guten und schönen Erinnerungen an diese Kontakte. Und sehr viele, an einer Vermittlung ins Auslandsschulwesen interessierten Kolleg*innen werden oft erstmalig erfahren haben, dass es in ihrem Bundesland solch eine Funktionsstelle gab, als sie sich entschlossen hatten, sich für einen Einsatz an einer Schule im Ausland zu bewerben. Der Fall der Berliner Mauer war gerade auch für den BLASchA eine sehr große Herausforderung. Und Lilo Hotz-Demmler war durch Ihre Arbeit im Hessischen Kultusministerium dabei, diese neuen Aufgaben mitzugestalten. Sie wird einige Hinweise geben über die erforderlichen Abstimmungen der jetzt 16 Bundesländer und über die Umstrukturierungen, insbesondere in Mittel- und Osteuropa, aber auch in Südostasien. Mit insgesamt 61 BLASchA-Sitzungen, davon drei in Hessen als Gastgeberin, hat Lilo Hotz-Demmler auch hier einen sehr großen Erfahrungsschatz aufzuweisen. Der aktuelle BLASchA besteht aus insgesamt 21 Personen und hat elf weibliche und zehn männliche Mitglieder. Neun Bundesländer werden von Frauen vertreten. Die ZfA und die KMK schicken jeweils eine Frau und einen Mann. Vom Auswärtigen Amt kommt ein Mann als Vertreter des Bundes. Das war Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre ganz anders. Erst als Sachsen gleich nach der Wende eine weibliche Vertreterin schickte, war Lilo Hotz-Demmler nicht mehr die einzige Frau im BLASchA. All diese Zahlen mögen die Leistung von Lilo Hotz-Demmler unterstreichen. Sie selbst sagt von sich, dass sie auf ein recht vielfältiges berufliches Leben zurückblicken kann. Wie Recht sie hat.



Im Ruhestand am Matterhorn, zusammen mit meinem Mann.

„Als ehemalige hessische Vertreterin im BLASchA kann ich auf ein recht vielfältiges berufliches Leben zurückblicken.“

Lilo Hotz-Demmler im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis

Geben Sie uns bitte einen kleinen Einblick über Ihre beruflichen Tätigkeiten vor Ihrer Zeit als hessische Vertreterin im BLASchA
Angefangen habe ich als Gymnasiallehrerin mit den Fächern Englisch und Geschichte. Danach folgten einige Jahre als Leiterin einer kooperativen Gesamtschule, die ich zusammen mit dem Kollegium aufgebaut habe. Das war eine sehr spannende und pädagogisch fruchtbare Zeit. Zu meiner Überraschung hat sie dazu geführt, dass ich ohne jegliche Bewerbung um Mitarbeit im Hessischen Kultusministerium in Wiesbaden gebeten wurde.

Dort habe ich den größten Teil meines beruflichen Lebens als Referats- und Referatsgruppenleiterin verbracht, und zwar einige Jahre mit den Arbeitsgebieten *Gymnasien Sekundarstufe I* und *Curriculare Entwicklung der gymnasialen Oberstufe*. Die längste Zeit meiner dortigen Mitarbeit war ich jedoch von 1988 bis 2004 für den Großbereich *Internationale Angelegenheiten im Schulbereich* zuständig. Dazu gehörte u. a. auch das Auslandsschulreferat.

Wie sind Sie Mitglied im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) geworden?

Das Auslandsschulreferat konnte ich nach Pensionierung des bis dahin zuständigen Mitarbeiters übernehmen – zusätzlich zu meinen Leitungsaufgaben, zu denen u. a. bereits meine Mitarbeit als hessische Vertreterin in der *Kommission für internationale Angelegenheiten (*KiA, jetzt EuKiA) gehörte sowie Aufgaben in der Zusammenarbeit Hessen-Wisconsin/USA, Hessen-Alberta/Kanada und Hessen-Litauen.

Die Besetzung der Stelle ist damals intern erfolgt. Nach meiner eigenen Pensionierung ist sie im Amtsblatt des HKM öffentlich ausgeschrieben worden und wurde bekanntlich mit Rolf Knieling besetzt, der sie bis heute bekleidet.



Mit Rolf Knieling, meinem Nachfolger.

Was hat Sie an der Aufgabe gereizt?
Auch wenn ich zuvor nie als Auslandsdienstlehrkraft oder gar Leiterin einer deutschen Auslandsschule tätig gewesen war, habe ich die folgenden Punkte als gute Voraussetzungen für die Übernahme der neuen Aufgabe betrachtet: ein Jahr Unterricht als *German Language Assistant Teacher* in Schottland, englische und französische sowie rudimentäre spanische Sprachkenntnisse, Verantwortung und Erfahrung als inländische Schulleiterin, große Vertrautheit mit inländischer Schulverwaltung und viel Erfahrung mit

Gremienarbeit – darunter auch im Bereich deutsch-französischer Zusammenarbeit. Besonders gereizt hat mich nicht zuletzt die Aussicht, dass die angestrebte Position aus der relativen Begrenztheit hessischer Zuständigkeiten und aus gewissen schulpolitischen Abhängigkeiten herausführen würde. Kurz gesagt: Mitarbeit im Hessischen Kultusministerium natürlich auch weiterhin, aber darüber hinaus größere Selbständigkeit, anders gelagerte Kooperation im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK), mit dem Auswärtigen Amt (AA) und nicht zuletzt mit Schulen im Ausland.

Ich wusste zudem, dass meine familiäre Situation häufige Dienstreisen im In-und Ausland zulassen würde. Nicht vergessen werden darf nämlich, dass die Zuständigkeit für das Auslandsschulreferat nicht nur mit einzelnen mehrtägigen Dienstreisen, sondern mit dienstlichen Besuchen an Auslandsschulen verbunden ist, die jedes Jahr bis zu fünf, sechs Wochen am Stück dauern können. Das muss man sich übrigens auch gesundheitlich zutrauen.



Konferenz an der DS Lagos/Nigeria: barfuß wegen Überschwemmung der Schule nach heftigen Regenfällen.

Wie lange waren Sie Mitglied im BLASchA?
Beauftragte der KMK für deutsche Auslandsschulen und damit gleichzeitig hessische Vertreterin im BLASchA war ich von 1991 bis 2004. Das waren dreizehn Jahre mit insgesamt 61 BLASchA-Sitzungen. Drei dieser Sitzungen fanden in Hessen statt: in Wiesbaden, Heppenheim und Marburg; denn reihum gehört es zu den Ehrenpflichten eines jeden BLASchA-Mitglieds zu Sitzungen im eigenen Bundesland einzuladen und dafür die Räumlichkeiten bereitzustellen, ein Hotel für die Übernachtungen vorzuschlagen und ein kleines Rahmenprogramm vorzubereiten.

Im Rahmen meiner Auslandstätigkeit habe ich 29 verschiedene Auslandsschulen und deutschsprachige Abteilungen in 15 Staaten auf vier Kontinenten nach und nach aufgesucht und dienstlich betreut. Darunter waren einige Auslandsschulen mit anstrengendem, tropischem Klima. Manchmal habe ich mich im Ausland auch nicht so sicher gefühlt.

Ich war immer froh, wenn die Schulbesuche konfliktfrei verlaufen waren und alle Schüler*innen ihre Prüfungen bestanden hatten. Darunter waren exzellente Prüfungsleistungen, die mich begeistert haben.

Als besonders wichtig betrachte ich die Jahre, in denen ich für die deutschen Abteilungen an Spezialgymnasien in Tschechien, Ungarn und der Slowakei zuständig war. Dort hat mich die wissenschaftliche und sprachliche Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit vieler Schüler*innen sehr beeindruckt.

Wofür ist der BLASchA zuständig?
Auslandsschularbeit ist Teil der auswärtigen Kulturpolitik. Dafür sind Bund und Länder – sich gegenseitig ergänzend – gemeinsam zuständig.

Der BLASchA ist insofern definiert als Gremium, in dem die Bereiche der schulischen Arbeit im Ausland, die zwischen Bund und Ländern abgestimmt werden müssen, behandelt werden Die wichtigsten sind:

- Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung an deutschen schulischen Einrichtungen und sonstigen deutschen Bildungseinrichtungen im Ausland,
- Inspektion der deutschsprachigen schulischen Arbeit im Ausland,
- Erstellung von Prüfungsordnungen für die genannten Bildungseinrichtungen im Ausland und Wahrnehmung entsprechender Prüfungsangelegenheiten vor Ort,
- Förderung der deutschen Sprache im Ausland durch schulische Einrichtungen,
- Vermittlung und Regelung des Einsatzes deutscher Lehrkräfte und Funktionsträger*innen im Ausland sowie deren pädagogische Betreuung und Fortbildung,
- Mitwirkung bei Angelegenheiten der Europäischen Schulen.

Die Länder sind im BLASchA vorrangig dafür zuständig, dass schulische Arbeit im Ausland mit den Standards inländischer Schularbeit vergleichbar ist und dass die dort erteilten Abschlüsse und Berechtigungen gleichwertig mit den im Inland erworbenen sind. Diese Ziele werden u. a. mit den aus den Ländern entsandten Auslandsdienstlehrkräften (ADLK) erreicht.

Wer vertritt den Bund und die Länder im BLASchA?

Für den *Bund*: Der Leiter/die Leiterin des Auslandsschulreferates des AA und der /die Abteilungspräsident*in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA).

Für die *Länder*: je ein*e Vertreter*in aus jedem der 16 Bundesländer – beauftragt mit der dauerhaften Wahrnehmung der Aufgabe durch das zuständige Schulministerium.

Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) ist die gemeinsame Geschäftsstelle für Bund und Länder und deshalb ebenfalls personell im BLASchA vertreten. Das Sekretariat bereitet u. a. die BLASchA-Sitzungen vor, erstellt die Sitzungsprotokolle und sorgt kooperativ für die Umsetzung der gefassten Beschlüsse.



221. BLASchA-Sitzung in Bremen: Letzte von Dr. Peter Stoldt geleitete Sitzung

Was waren Schwerpunkte der Arbeit während Ihrer Mitgliedschaft im BLASchA, und wie konnten Sie sich einbringen?

Die Folgen der deutschen Wiedervereinigung, der Fall des Eisernen Vorhangs und die rasant einsetzende Globalisierung wurden schnell zu beherrschenden Themen und blieben es bis zu meinem Ausscheiden aus dem BLASchA.

Als eine Folge der Wiedervereinigung waren nun 16 statt 11 Länder im BLASchA vertreten. Die anfänglich noch häufiger wechselnden Vertreter*innen der neuen Länder wollten in unsere Reihen aufgenommen werden und die Zuständigkeiten und Arbeitsweisen des Ausschusses kennen lernen. Das ging nur, indem wir uns austauschten und gegenseitig annäherten. Ich erinnere mich zum Beispiel gern, dass ich über die Beauftragung von Frau Dr. Kathrin Tischer als Vertreterin Sachsens froh war. Mit ihr zusammen war ich nicht mehr wie vorher einziges weibliches Mitglied im Ausschuss. Eine recht lange Zeit haben wir im Ausschusssitzungen Schul-

terschluss geübt und nebeneinander gesessen – umringt von 19 männlichen Vertretern. Wie gut Aufnahme und Mitarbeit der ostdeutschen BLASchA-Vertreter*innen gelungen ist, zeigt sich z. B. daran, dass Herr Dr. Reinhard Köhler als Vertreter Thüringens 2004 Vorsitzender für die Länderseite im BLASchA wurde und die Leitungsaufgabe viele Jahre lang erfolgreich wahrgenommen hat.

Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs hat sich die dringende Aufgabe gestellt, so viel wie möglich für die Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache in Gebieten zu tun, die Bund und (westdeutschen) Ländern über Jahrzehnte weitgehend verschlossen geblieben waren. Diese Aufgabe stellte sich nicht zuletzt auch in heftiger Konkurrenz zur englischen, spanischen und französischen Sprache.

Die rasant einsetzende Globalisierung mit gleichzeitig wachsender Bedeutung des südostasiatischen Raums lenkte schließlich die Aufmerksamkeit auf Fragen, ob unsere bisherigen Konzepte für die deutsche schulische Arbeit im Ausland einschließlich Ausrichtung der deutschen Auslandsschulen und Wertigkeit deutscher Zertifikate den Anforderungen in einer sich internationalisierenden/entgrenzenden Welt noch adäquat sein würden.

Wichtige nachhaltige Ergebnisse dieses Ringens um Antworten waren/sind u. a.

- die Vereinbarung zwischen AA und KMK über die Einsetzung des BLASchA (bis dahin hatte es nämlich keine juristisch haltbare Grundlage, sondern nur den Auslandsschulausschuss [AschA] als Organ der KMK gegeben)
- Absprache zwischen Bund und Ländern über die Förderung der deutschen Sprache im Schulwesen in den MOE -und GUS-Staaten
- das zwischen Bund und Ländern vereinbarte Lehrerentsendeprogramm in die Staaten Mittel-,Ost-und Südosteuropa (MOE) und in die Nachfolgestaaten der Sowjetunion (GUS)
- Einrichtung deutscher Abteilungen an staatlichen Schulen – den sog. Spezialgymnasien – in Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Rumänien, Bulgarien und Estland
- die Schaffung und Etablierung eines Deutschen Internationalen Abiturs (DIA)
- die Erarbeitung und Institutionalisierung des Gemischtsprachigen Internationalen Baccalaureate (GIB)
- die neue Ausrichtung der DS Moskau und DS Warschau sowie die Neugründungen der DS Prag und DS Budapest.

Bis diese Vorhaben im BLASchA und darüber hinaus im AA und/oder in der KMK Beschlussreife hatten, war sehr viel Vor- und Nacharbeit notwendig. Diese oft sehr mühsame Kleinarbeit erfolgt in sog. Berichterstattergruppen. Das sind Kleingruppen, die in vielen Sitzungen vor und nach BLASchA-Sitzungen tagen. Ich habe in der Berichterstattergruppe „Prüfungen und Abschlüsse“ mitgearbeitet, die damals viele Prüfungsordnungen zu erarbeiten oder zu überarbeiten hatte und als Berichterstattergruppe nach wie vor reine Ländersache ist. Noch ein wenig stolz bin ich bis heute, dass ich sehr intensiven Anteil an der Erarbeitung der ersten DIAP (Deutsche Internatio-



Ankunft und Begrüßung der Prüflinge aus Baja: Nichtschüler-Reifeprüfung an der DS Budapest.

nale Abiturprüfung) hatte. Außerdem gab es unter meiner Leitung viel zu tun in der neuen Berichterstattergruppe „MOE-GUS-Lehrerentsendeprogramm“. In ihr war von Bundesseite die ZfA sehr maßgeblich vertreten.

Wie haben Sie die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern erlebt?

In menschlicher Hinsicht war sie kollegial und geprägt von gegenseitigem Interesse aneinander. Dienstlich ging und geht es darum, zusammen zu arbeiten und sich kompetent zu ergänzen. Jedem BLASchA-Mitglied waren jedoch auch die unterschiedlichen Zuständigkeiten der Vertreter*innen von Bund und Ländern innerhalb des Ausschusses klar. Unterschiedliche Vorstellungen über zu beschreitende Wege konnten deshalb durchaus zu kürzeren oder länger anhaltenden Kontroversen führen. Während die Vertreter von AA und ZfA stärker außenpolitisch-kulturpolitisch und sächlich-finanziell orientiert sein mussten, ging es uns Ländern bei der gewollten Ausdehnung schulischer Arbeit im Ausland vorrangig um die Beibehaltung schulisch vergleichbarer Standards und um die Gleichstellung der zusätzlich zu entsendenden Lehrkräfte. In den neunziger Jahren hat uns Länder jedoch die Diskrepanz zwischen den vorhandenen finanziellen Mitteln und den zu realisierenden gewaltigen Aufgaben zunehmend beschäftigt und Sorgen bereitet. Das betraf insbesondere die Deckung des im Ausland gewachsenen Personalbedarfs durch den vom Bund geschaffenen neuen Lehrertyp, nämlich den der Programmlehrkraft. Ich kann mich noch gut an mein Entsetzen erinnern, als deutlich wurde, dass die Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte den traditionellen Auslandsdienstlehrkräften materiell nicht annähernd gleichgestellt sein würden. Auch stellten sich mir anfängliche Fragen zum Konstrukt des eilig gegründeten neuen Schultyps Spezialgymnasium. Die qualitativen Voraussetzungen seitens der Schüler*innen und Lehrkräfte aus den Gastländern mussten sich schließlich erst herausstellen. Von Länderseite waren uns damals deshalb besonders umfängliche Prüfungsanforderungen und -verläufe für die dort in Aussicht gestellten Abschlüsse wichtig, die ja ebenfalls volle Hochschulzugangsberechtigung in der Bundesrepublik Deutschland beinhalten sollten. Aus späterer Sicht haben sich die damaligen Vorbehalte bald als weitgehend unbegründet erwiesen.

Deutliches Unbehagen verursachten uns Ländervertretern aber auch unsere eigenen Erziehungsminister, als sie über die KMK den Auslandsschulausschuss zu einem Unterausschuss des Schulausschusses degradieren wollten. Ebenso hatten wir den Eindruck, dass sie einen eher kleinlichen Umgang mit den Aufgaben auswärtiger Kulturpolitik pflegten, die sie sich aus dem Fall des Eisernen Vorhangs und der Globalisierung damals ergeben haben. Die karge finanzielle Ausstattung des Sekretariats der KMK war zudem ein grundsätzliches Dauerproblem.

Sehr bedauert habe ich immer, dass es einige Länder gab, die für die Auslandsschularbeit pensionierte ehemalige Auslandsschulleiter oder andere externe Personen beauftragten statt wie allgemein üblich eine*n entsprechend qualifizierte*n Mitarbeiter*in des Ministeriums. Dadurch konnte – nicht zuletzt auf Seiten des Bundes – der Eindruck entstehen, dass Auslandsschularbeit für eine Planstelle im Ministerium nicht wichtig genug oder zu teuer sei. Andere Länder wiederum stuften Auslandsschularbeit gegenüber inländischer Schularbeit indirekt dadurch ab, dass sie nicht bereit waren, ihre Lehrkräfte für Arbeit auf Funktionsstellen im Ausland zu befördern.

Welche Aufgaben hatten Sie an den schulischen Institutionen im Ausland?

Bis auf ganz wenige Ausnahmen ging es um Schulen, die zum Abitur führen. Da es in der Zeit meiner Zuständigkeit noch keine zentral gestellten Abituraufgaben gab, mussten die Schulen geeignete Vorschläge für die einzel-



Gespräch mit dem litauischen Erziehungsminister in Vilnius

nen schriftlichen Prüfungsfächer selbst erarbeiten und mir in Wiesbaden termingerecht zur entscheidenden Auswahl vorlegen. Die Sichtung, Kommentierung, offizielle Auswahl, manchmal auch Zurückweisung und Neuanforderung von Prüfungsaufgaben hat jedes Jahr sehr viel Zeit in Anspruch genommen. Ebenso nach Erst- und Zweitkorrektur die dritte Durchsicht angeforderter schriftlicher Prüfungsarbeiten. Vor Ort an den Schulen schließlich Dienstgespräche mit dem/der Schulleiter*in bzw. Leiter*in der deutschsprachigen Abteilung, Kontaktaufnahme mit dem Schulvereinsvorstand, Konferenzvorsitze gemäß Prüfungsordnung, Durchsicht mündlicher Prüfungsaufgaben, Vorsitz in den mündlichen Abiturprüfungen, stichprobenartige Kontrolle der Abiturzeugnisse und deren Unterzeichnung. Sehr häufig musste ich auch einzelne Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) dienstlich beurteilen, wenn mir dazu aus einem Bundesland der entsprechende Auftrag erteilt worden war.

Wie hat sich das Hessische Kultusministerium gegenüber der Auslandsschularbeit und den internationalen Angelegenheiten im Schulbereich positioniert?

Ich konnte meiner Arbeit in all' den Jahren sehr selbstständig und unbeeinflusst nachgehen. Einerseits wohl weil es keine Beschwerden gab, andererseits wohl auch, weil mein Geschäftsbereich innerhalb des Ministeriums nicht zu den schulpolitisch vorrangigen Bereichen gezählt hat.

Sehr froh war ich darüber, dass meine häufige dienstlich bedingte Abwesenheit vom Wiesbadener Arbeitsplatz nicht problematisiert wurde und dass notwendige finanzielle Mittel in Maßen bereitgestellt wurden.

In internationaler Hinsicht bestand im Ministerium immerhin ein gewisses übergeordnetes Interesse an guten Beziehungen zum US-Staat Wisconsin und zu Litauen. Hervorzuheben ist nachträglich auch die Bereitschaft, eigene Ressourcen einzubringen, damit eine Mitarbeiterin als deutsche Inspektorin (Primarbereich) der Europäischen Schulen beauftragt werden konnte. Schließlich übernahm die damals amtierende hessische Kultusministerin bald nach dem Jahr 2000 die m. W. neue Aufgabe, auf der hochrangigen Ebene der Kultusminister*innen erste Ansprechpartnerin für den Auslandsschulbereich zu sein, und zwar sowohl innerhalb ihres Kollegenkreises als auch für AA und ZfA.

Das Land Hessen zögert zudem nicht, Lehrkräfte zu befördern, die im Auslandsschuldienst Arbeit auf Funktionsstellen leisten und sich entsprechend dienstlich bewährt haben.

Was verbindet Sie noch heute mit Ihrer ehemaligen Tätigkeit?

Als meine Dienstzeit zu Ende ging, wollte ich den gewohnten „internationalen Blick" nicht verlieren und mit dem Auslandsschulbereich verbunden bleiben. Die vom Ministerium abonnierte Zeitschrift des VdLiA hatte regelmäßig zu meiner Lektüre gehört, und hin und wieder hatte es auch Begegnungen mit den Herren Gries und Wecht vom Vorstand gegeben. Da lag es nahe, endlich Mitglied zu werden und es so lange wie möglich zu bleiben. Die vielseitige und aufwändig gestaltete Zeitschrift des VdLiA ist eine Publikation von Rang. Dasselbe gilt stets für das interessante

Programm der Hauptversammlungen. Beide bieten mir jetzt im Ruhestand anregende Gelegenheit zur Erinnerung an Schulen und Personen, zum Mitverfolgen von Weiterentwicklungen und zur indirekten Teilhabe an Diskussionen.

So habe ich kürzlich z. B. freudig überrascht bei der Lektüre des Beitrags „Wiedervereinigung in Moskau“ (4/2020) mich nicht nur an damalige Ost-West-Probleme erinnert, sondern hatte über die Fotos ein unverhofftes Wiedersehen mit Herrn Zeller, dem damals aus Hessen entsandten Schulleiter der DS Moskau. Mit großem Interesse habe ich in derselben Ausgabe der Zeitschrift auch das Gespräch mit den beiden Programmlehrkräften der ersten Stunde gelesen, die – aus Deutschland West und Ost kommend – eindrucksvoll von ihrem entbehrungsreichen Einsatz im fernen, fremden Kasachstan berichtet haben, sich gegenseitig stützen konnten und sich anfreundeten. Die Zeitschrift unterrichtet mich auch gut über aktuelle Sachthemen – z. B. den langen Weg bis zum Auslandsschulgesetz oder das heftige Ringen um den Versorgungszuschlag.

Zum Schluss ist mir noch wichtig zu betonen, dass im BLASchA geknüpfte kollegiale Kontakte langlebig sind. Mit ehemaligen Vertretern und Vertreterinnen aus Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen, dem Sekretariat der KMK und der ZfA stehe ich bis heute in anhaltend guter privater Verbindung. Und dass es auch noch einen regen Gedankenaustausch mit meinem hessischen Nachfolger im BLASchA gibt, weiß ich sehr zu schätzen.

„Das Bundesland Hamburg beurlaubt gern, denn die Tätigkeit im Ausland ist eindeutig eine Personalentwicklungsmaßnahme.“

Der Hamburger BLASchA-Vertreter Dr. Jochen Schnack im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis

Seit wann sind Sie der Vertreter Ihres Bundeslandes im BLASchA? Welche Tätigkeiten haben Sie vorher ausgeübt?
Ich habe die Tätigkeit als KMK-Beauftragter der Freien und Hansestadt Hamburg am 1. Februar 2019 angetreten, nachdem ich zuvor im Sommer 2018 nach 4,5 Jahren als Leiter der German International School Boston (USA) nach Hamburg zurückgekehrt war.

Was reizt Sie an dieser Aufgabe?
Ich bin nicht nur KMK-Beauftragter, sondern leite auch das Referat „Europa & Internationales“ der Schulbehörde, habe also nicht nur mit den Deutschen Schulen im Ausland, sondern auch mit allen internationalen Projek-



GISB Eingang



Schulleitertreffen Nordamerika; von links: Martin Fugmann GIS Silicon Valley, Blake Peters, DIS Portland, Dr. Jochen Schnack GIS Boston und Ulrich Weghoff, GIS New York (heute Hongkong).

ten und Kooperationen im Bildungsbereich zu tun, z. B. Schüleraustauschen mit Frankreich und Kanada, Erasmus+ Projekten oder Vorhaben im Rahmen von Städtepartnerschaften. Deswegen bin ich normalerweise viel unterwegs, sowohl in Deutschland als auch im Ausland. Die internationalen Begegnungen sind ganz klar ein Highlight meiner Tätigkeit. Es ist sehr bedauerlich, dass dies im Jahr 2020 fast vollständig entfallen musste – Corona hat den Job wirklich schwieriger gemacht. Umso mehr freue ich mich auf eine Rückkehr zur Normalität, wann immer das auch sein wird.

Wie wurden Sie auf die Ausschreibung dieser Position aufmerksam? Gab es eine Einarbeitung durch Ihren Vorgänger oder durch andere Personen?
Die Referatsleitung war in der Hamburger Schulbehörde intern ausgeschrieben worden, und ich habe mich erfolgreich dafür beworben. Mein Vorgänger Burghard Ahnfeldt, der jetzt im KMK-Sekretariat den BLASchA koordiniert, und meine Mitarbeiter*innen haben mich wunderbar eingearbeitet und unterstützen mich immer noch hervorragend.

Welches Ansehen hat das Auslandsschulwesen und die Auslandslehrer in Ihrem Bundesland?
Die Lehrerinnen und Lehrer in Hamburg sind sehr international interessiert; viele bewerben sich für den Auslandsschuldienst, und wir beurlauben sie auch gern. Das ist ganz klar in unserem Interesse, denn die Tätigkeit im Ausland ist eindeutig eine Personalentwicklungsmaßnahme und kommt letztlich unseren Schülerinnen und Schüler zugute. Die Lehrkräfte sammeln im Ausland viele Erfahrungen z. B. in den Bereichen Sprachförderung und interkulturelles Lernen, die ihre

Arbeit hier in Hamburg voranbringen. Viele übernehmen im Ausland auch zum ersten Mal eine Leitungsposition und probieren sich aus. Bei der Rückkehr bewerben sich nicht wenige für eine Stelle im mittleren Management einer Hamburger Schule.

Skizzieren Sie bitte, welche Aufgabenbereiche Sie als BLASchA-Vertreter zu erledigen haben. Gibt es dabei/dazu (zusätzlich) besondere Aufgaben für Sie?
Als KMK-Beauftragter und BLASchA-Mitglied bin ich zuallererst zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Ländern und vom Bund für Steuerungsentscheidungen und alle allgemeinen Belange der Deutschen Schulen im Ausland zuständig. Außerdem nehme ich die länderseitige Schulaufsicht für eine Region wahr. In meinem Fall sind dies die vier Schulen in der Region Nordwesteuropa. Zu den allgemeinen Belangen gehören z. B. Prüfungsordnungen, Beurlaubungsregeln, Genehmigungen von einzelschulischen Anträgen sowie zum Auf- und Ausbau von Schulen und im letzten Jahr auch der Umgang mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Durchführung der Abschlussprüfungen. Zusätzlich habe ich in den Jahren 2019 und 2020 eine Bund-Länder-AG geleitet, die sich mit der Einführung des Versorgungszuschlags für Ortslehrkräfte beschäftigt hat – ein wichtiges Projekt zur Steigerung der Attraktivität des Auslandsschuldienstes, das wir auch erfolgreich umsetzen konnten. Seit 2020 leite ich überdies eine AG, die sich mit der Weiterentwicklung der Aufgabenerstellung für die Abiturprüfungen im Ausland beschäftigt, und seit diesem Jahr bin ich auch Mitglied im Schulleiterfindungsausschuss.

In welchen Bereichen gibt es große Übereinstimmungen, wo gibt es deutliche Unterschiede zwischen einigen Bundesländern?
Ich sehe keine großen Unterschiede zwischen den Ländern. Alle Länder haben sich verpflichtet, Lehrkräfte für den Auslandsschuldienst zu beurlauben, und halten diese Vereinbarung auch ein. Da wir jedoch derzeit vielerorts mit einem Lehrermangel umgehen müssen, der durchaus regional unterschiedlich ausgeprägt ist, ist es nachvollziehbar, wenn die Beurlaubungspraxis sich regional unterscheidet. In Hamburg sehen wir wie beschrieben den Auslandsschuldienst ganz klar als eine wichtige Maßnahme der Personalentwicklung, aber auch hier haben wir mittlerweile ein paar Grenzen gezogen, z. B. bei Bewerberinnen und Bewerbern mit Mangelfächern.

Wie schätzen Sie die Aufgabenteilung zwischen ZfA bzw. AA und den Bundesländern ein bei der Organisation des deutschen Auslandsschulwesens, insbesondere auch bei der Betreuung der Lehrkräfte?
Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem Auswärtigen Amt und der ZfA ist vertrauensvoll und partnerschaftlich. Natürlich gibt es auch mal rollenbedingt unterschiedliche Sichtweisen. Das halte ich für normal, und wir finden immer einen Weg der Verständigung.

*Unsere Kolleg*innen haben während ihrer Arbeit im Ausland, z. T. auch nach der Rückkehr häufiger große, rechtlich unklare Probleme mit innerdeutschen Behörden zu lösen. Aus Sicht des VDLiA wären fast alle diese Probleme mit einer einfachen Statusveränderung zu lösen, wie sie beispielsweise bei einer Vermittlung an Bundeswehr-Auslandsschulen geschieht. Hätten alle Auslandslehrkräfte einen innerdeutschen Arbeitgeber (beispielsweise die ZfA) während Ihres Auslandsdienstes, gäbe es die meisten, nicht selten auch finanziell pikanten Schwierigkeiten nicht und unsere Kolleg*innen könnten sich mit noch größerer Zufriedenheit und Motivation auf ihre Lehrtätigkeit konzentrieren. Wie stehen Sie als Hamburger BLASchA-Vertreter zu dieser Statusfrage der Auslandslehrkräfte?*
Bei den wenigen Lehrkräften, die den Auslandsschuldienst an einer Bundeswehrschule absolvieren, findet in Hamburg eine Ab-

ordnung statt, d. h. die Lehrkräfte werden nicht beurlaubt, sondern erhalten ihr Gehalt weiterhin vom Bundesland, das sich die Kosten dafür vom Verteidigungsministerium erstatten lässt. Eine Abordnung kann nur an andere staatliche Einrichtungen erfolgen, und bei der Bundeswehr handelt es sich natürlich um eine staatliche Einrichtung. An private Träger kann nicht abgeordnet werden, und die Deutschen Auslandsschulen sind in aller Regel Privatschulen. Daher kommt hier nur eine Beurlaubung durch die Länder und anschließende Vermittlung durch das BVA-ZfA in Frage.

Sind die Auslandseinsätze die „Pralinen" Ihrer Funktionsstelle? Konnten und können Sie von Ihren Auslandseinsätzen Erfahrungen mitbringen, die Sie mit Erfolg in die deutsche, hamburgische Bildungslandschaft implementieren konnten und können?
Die Prüfungsreisen an die Deutschen Auslandsschulen sind zunächst einmal relativ anstrengend, weil innerhalb von sehr kurzer Zeit viele Aufgaben erledigt werden müssen: Prüfungen durchführen, Konferenzen leiten, Dokumente prüfen, Unterricht besuchen, Gespräche mit Schulleitung und Vorstand etc. Gleichwohl sind diese Schulbesuche ungeheuer ertragreich, weil man dabei sehr viele Eindrücke mitnimmt, die auch in Deutschland nützlich sind. So sind z. B. die Schulen in Skandinavien durchweg sehr weit bei der Digitalisierung und haben damit einen Riesenvorsprung vor den allermeisten Schulen in Deutschland. Es war sehr eindrucksvoll zu sehen, wie leicht diese Schulen auf Fernunterricht umschalten konnten, als auch dort wegen Corona die Schulen geschlossen wurden.

*Wie nehmen Sie den Aufgabenbereich wahr, das Freistellen, das Rausgehen, den Aufenthalt im Ausland und das Zurückkommen Ihrer Hamburger Kolleg*innen zu organisieren?*
Wie bereits beschrieben gibt es grundsätzlich ein großes Interesse von Hamburger Lehrkräften am Auslandsschuldienst. Viele von ihnen wollen auch gern ein zweites Mal ins Ausland gehen, aber da haben die Länder ja eher enge Grenzen gesetzt, weil wir natürlich die im Ausland gewonnenen Erfahrungen und Qualifikationen vor allem auch zugunsten der Hamburger Schülerinnen nut-



GISB Naturwissenschaften

zen wollen. Das ist manchmal mit Enttäuschungen für die betreffenden Kolleginnen und Kollegen verbunden. Bei der Rückkehr kümmere ich mich vor allem um diejenigen, die im Ausland bereits eine erweiterte Verantwortung übernommen haben, denn diese Kolleginnen und Kollegen interessieren sich oft für eine erste Schulleitungstätigkeit in Hamburg. Ich spreche diese Kolleginnen und Kollegen schon ein Dreivierteljahr vor ihrer Rückkehr an und berate sie hinsichtlich ihrer Optionen in Hamburg. Zugleich informiere ich die Schulaufsicht in Hamburg über die künftigen Rückkehrer, ihre Erfahrungen und ihre Wünsche. Diese Relocation hat sich sehr bewährt und ist ein wichtiges Element der Personalentwicklung.

Können Sie aktuell die Wünsche der ZfA bzw. der Auslandsschulen nach Hamburger Lehrkräften gut erfüllen? Gab es in den letzten Jahren auch Beispiele, wo Sie eine Freistellung ablehnen mussten? Wählen Sie besonders gute/gut beurteilte/ihre besten Lehrkräfte aus für die Vermittlung ins Ausland? Machen Sie in Hamburg aktiv Werbung für eine Arbeit im Ausland?
Gerade weil wir den Auslandsschuldienst vorrangig als Maßnahme der Personalentwicklung betrachten, achten wir in Hamburg grundsätzlich darauf, dass nur Kolleginnen und Kollegen freigestellt werden, die sich in ihrer bisherigen Tätigkeit bewährt haben. Deswegen schaue ich mir z. B. immer die Beurteilungen sehr genau an, und im Zweifelsfalle führe ich auch ein Gespräch mit den Bewerberinnen und Bewerbern. Das hat sich herumgesprochen, und daher ist es eher selten, dass wir nicht freistellen. Aber es kommt natürlich vor.

*Verfolgen Sie Ihre Hamburger Lehrkräfte aktiv, wenn sie im Ausland sind? Halten Sie fürsorglichen Kontakt oder interessieren Sie sich erst wieder für sie, wenn ihre Rückkehr ansteht? Werden die im Ausland tätigen Kolleg*innen gleichrangig berücksichtigt bei Beförderungen gegenüber ihren in Hamburg arbeitenden Lehrer*innen?*
Ich pflege grundsätzlich einen eher engen Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen im Ausland und bin vor allem immer ansprechbar. Es vergeht keine Woche, in der ich nicht mehrere Gespräche habe. Dabei geht es meistens um die Rückkehr, aber nicht immer. In Hamburg können für das Ausland beurlaubte Lehrkräfte nach A14 befördert werden, wenn sie an der Auslandsschule – mit unserer Zustimmung – eine schulstrukturtragende Funktion wahrnehmen. Auch das ist eine wichtige Maßnahme der Personalentwicklung. Dazu muss man wissen, dass die A14-Stellen auch an Hamburger Schulen fast ausschließlich für besondere Funktionen unterhalb der Schulleitung vergeben werden. Hier gibt es also eine Gleichstellung der Kolleginnen und Kollegen im Ausland.

Zur Person

Dr. Jochen Schnack ist seit Februar 2019 KMK-Beauftragter der Freien und Hansestadt Hamburg für die Deutschen Auslandsschulen. Zuvor hat er u. a. die German International School in Boston (USA) und die Abteilung Fortbildung des Hamburger Landesinstituts geleitet. Im Nebenberuf ist er seit zwei Jahren Redaktionsleiter der Zeitschrift PÄDAGOGIK.



„Es gelingt zunehmend besser, Rückkehrer aus dem Ausland gezielt für die Bewerbung auf Funktionsstellen zu sensibilisieren und sie zu motivieren, ihre Auslandserfahrungen einzubringen.“

Die sächsische BLASchA-Vertreterin Heidrun Forßbohm im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis

Seit wann sind Sie die Vertreterin Ihres Bundeslandes im BLASchA?
Seit 2015 vertrete ich den Freistaat Sachsen im BLASchA.

Skizzieren sie bitte ein, zwei Beispiele, die Ihnen bei der bisherigen Ausübung Ihrer Aufgaben besonders gefallen.
Das Schönste für mich sind die unmittelbaren Begegnungen mit den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern in den Deutschen Spezialabteilungen und den Deutschen Auslandsschulen „meiner“ Prüfungsregion. Aber auch die Personalverantwortung für die sächsischen Lehrerinnen und Lehrer, die ins Ausland gehen, ihr Interesse an anderen Kulturen, ihre Neugier und Aufgeschlossenheit für Neues begeistern mich immer wieder. Ich denke, ich habe eine der interessantesten Aufgaben, die es in einem Kultusministerium geben kann.

Welche Aufgabenbereiche haben Sie als BLASchA-Vertreterin zu erledigen? Gibt es dazu zusätzlich besondere Aufgaben für Sie als Vertreterin des Bundeslandes Sachsen?
Ich hatte ja schon darauf hingewiesen, dass die Arbeit als KMK-Beauftragte für Deutsche Schulen im Ausland, die mehr umfasst als die Mitgliedschaft im BLASchA, eine der interessantesten Aufgaben in der Schulaufsicht ist. Mir gefällt diese Aufgabe aufgrund des unmittelbaren Kontaktes mit den Schulen, den Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bundesländern, das gemeinsame Agieren unwahrscheinlich gut. Die Zusammenarbeit ist von einem guten Klima geprägt. Das erleichtert es, auch in Phasen größerer Anspannungen und enger Terminsetzungen diese verantwortungsvolle Aufgabe zu bewältigen. Sicherlich ist man in der Funktion der KMK-Beauftragten in einer besonderen Rolle, aber man bleibt auch immer Bediensteter des jeweiligen Bundeslandes. Dieses Austarieren unterschiedlicher Interessenslagen gehört dazu und kann mitunter herausfordernd sein, aber immer wieder spannend. Es ist eine dankbare Aufgabe, die man aber auch annehmen muss. Der Blick in andere Schulsysteme im Ausland, in die Strukturen einer Deutschen Auslandsschule bereichert unwahrscheinlich und wirkt zurück auf an-



Zur Drittbegutachtung vorgesehene Abiturklausuren aus den von Sachsen betreuten Deutschen Auslandsschulen und Spezialgymnasien der Region Süd-Ost-Europa im Sächsischen Ministerium für Kultus



Die erste (und damals einzige) Abiturientin der DS Bukarest im Jahr 2019, die kommissarische Schulleiterin, der Deutsche Botschafter (neben mir) und der damalige Oberstufenkoordinator

dere Aufgaben, etwa die der Austauschreferentin. Hier finden sich z. B. in Programmen, die der PAD umsetzt, Berührungspunkte zu Deutschen Auslandsschulen, etwa im Rahmen des Weiterbildungsprogramms für ausländische Ortskräfte.

In welchen Bereichen gibt es große Übereinstimmungen, wo gibt es deutliche Unterschiede zwischen einigen Bundesländern? Wie ist Ihrer Meinung nach das Vermittlungsverhalten Sachsens einzuordnen in den gesamtdeutschen Rahmen?

Einer Vermittlung in den Auslandsschuldienst geht immer ein Abwägungsprozess voraus – persönliche Interessen, dienstliche Verpflichtungen im Inland und die Verpflichtung des Freistaates Sachsen, die sich aus dem Auslandsschulgesetz und der dazu abgeschlossenen Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern ergeben, müssen in Einklang gebracht werden. Und dennoch gehört zur Ehrlichkeit dazu, dass zunächst die Lehrkräfte einen Arbeitsvertrag mit dem Freistaat Sachsen haben oder im Beamtenverhältnis in Sachsen stehen, wonach sie zunächst einmal zur Erbringung ihrer Arbeitsleistung im Inland verpflichtet sind. Auch jetzt können wir noch nicht alle Lehrkräfte, die eine Auslandstätigkeit anstreben, sofort freistellen. Die weiterhin äußerst angespannte Situation bei der Unterrichtsabsicherung lässt das leider nicht immer sofort zu. Ich sehe aber einen erheblichen Gewinn nicht nur für die einzelne Lehrkraft, sondern für das Gesamtsystem Schule. Der berühmte „Blick über den Tellerrand" beschreibt das wohl am ehesten. Deshalb ist es mir ganz wichtig, dass den Bewerberinnen und Bewerbern, die wir aktuell noch nicht freistellen können, Perspektiven aufgezeigt werden, in denen ihre Bewerbung und die damit verbundene Freistellung erneut geprüft werden. Lassen Sie es mich ganz klar sagen: der Freistaat Sachsen steht zu seinen Verpflichtungen im Auslandsschulwesen und wird auch weiterhin Lehrkräfte für diese wichtige Aufgabe freistellen. Uns ist bewusst, dass diese Lehrkräfte einen erheblichen Gewinn nach ihrer Rückkehr in den Inlandsschuldienst darstellen. Ihr „Blick über den Tellerrand" ist ausdrücklich gewünscht und ein nicht zu vernachlässigender Schatz, wenn es darum geht, Unterrichts- und Schulentwicklung auch im Inland voranzutreiben.

Wie schätzen Sie die Aufgabenteilung zwischen ZfA bzw. AA und den Bundesländern ein bei der Organisation des deutschen Auslandsschulwesens, insbesondere auch bei der Betreuung der Lehrkräfte?

Bund und Länder tragen gemeinsam Verantwortung für die Deutschen Auslandsschulen. Die von Ihnen erwähnte Aufgabenteilung ergibt sich folgerichtig aus dem Auslandsschulgesetz und der dazu abgeschlossenen Verwaltungsvereinbarung. Die Länder beurlauben das Personal u. a. für die Tätigkeit an einer Deutschen Auslandsschule, in Spezialabteilungen oder für das DSD-Programm. Sie sichern durch die Tätigkeit der KMK-Beauf-

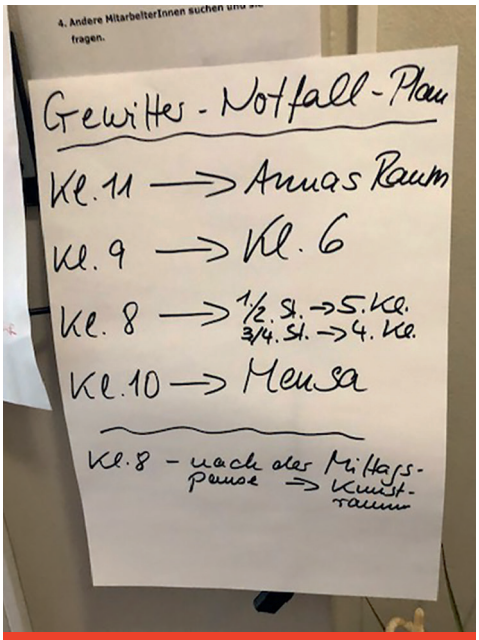
tragten die Qualität der im Ausland erworbenen deutschen schulischen Abschlüsse durch Begutachtung der an den Auslandsschulen erstellten Aufgabenvorschläge für das Regionalabitur, die Übernahme der Prüfungsleitung oder das beim KMK-Sekretariat angesiedelte Prüfungsbüro für die Zentralen Klassenarbeiten.

*Unsere Kolleg*innen haben während ihrer Arbeit im Ausland, z. T. auch nach der Rückkehr häufiger große, rechtlich unklare Probleme mit innerdeutschen Behörden zu lösen. Aus Sicht des VDLiA wären fast alle diese Probleme mit einer einfachen Statusveränderung zu lösen, wie sie beispielsweise bei einer Vermittlung an Bundeswehr-Auslandsschulen geschieht. Hätten alle Auslandslehrkräfte einen innerdeutschen Arbeitgeber (beispielsweise die ZfA) während Ihres Auslandsdienstes, gäbe es die meisten, nicht selten auch finanziell pikanten Schwierigkeiten nicht und unsere Kolleg*innen könnten sich mit noch größerer Zufriedenheit und Motivation auf ihre Lehrtätigkeit konzentrieren. Wie stehen Sie als sächsische BLASchA-Vertreterin zu dieser Statusfrage der Auslandslehrkräfte?*
Lehrkräfte, die für eine Tätigkeit im Auslandsschulwesen durch die Länder freigestellt werden, werden vermittelt. Sie bleiben auch weiterhin Bedienstete ihres Heimatbundeslandes, die Rechte und Pflichten aus dem Dienst- bzw. Arbeitsverhältnis ruhen für die Dauer der Auslandstätigkeit und leben nach Rückkehr in den Inlandsschuldienst wieder auf. Ich denke nicht, dass die immer wieder von verschiedenen Seiten diskutierte Statusänderung an diesen rechtlichen Rahmenbedingungen eine andere Motivationslage für die Bewerbungen oder die Arbeit im Auslandsschulwesen ausschlaggebend ist. Wesentlicher Aspekt ist doch viel eher, dass die Beurlaubungen im dienstlichen Interesse erfolgen und auch weiterhin durch uns erfolgen werden.

*Wie nehmen Sie den Aufgabenbereich wahr, das Freistellen, das Rausgehen, den Aufenthalt im Ausland und das Zurückkommen Ihrer sächsischen Kolleg*innen zu organisieren?*
Die Zusammenarbeit mit den personalführenden Stellen – in Sachsen sind das die jeweiligen Standorte des Landesamtes für Schule und Bildung – muss ich im Vorfeld einer Vermittlung so gestalten, dass sich die dortigen Kolleginnen und Kollegen ernst genommen fühlen in ihrer Verantwortung für die Unterrichtsabsicherung im Inland und sie dennoch ermutigen, beide Seiten zu beachten und gegeneinander abzuwägen. Das gilt im Übrigen auch für die Rückkehr aus dem Ausland. Ich ermutige jede Lehrkraft, auch während der Auslandstätigkeit den Kontakt zur bisherigen Stammschule zu halten, in den Kollegien über die Auslandserfahrungen und die besonderen Herausforderungen dort zu berichten. Genauso gehört es dazu, dass diese Lehrkräfte schon regelmäßig den Kontakt zu ihrer personalführenden Stelle suchen, damit Einsatzplanungen auch ihre Interessen und Einsatzwünsche berücksichtigen. Und nicht zuletzt stehe ich als Ansprechpartnerin zur Verfügung. Ein



Liebevoll hergerichteter Prüfungsraum am Spezialgymnasium in Liberec. Man beachte die Stressbälle ☺.



Verhaltensregeln im alten baufälligen Gebäude der Deutschen Schule Bukarest

vertrauensvolles Miteinander ist dabei unabdingbar. Mitunter wünsche ich mir mehr, dass dieser Erfahrungsschatz im tagtäglichen Geschäft der Unterrichtsabsicherung, noch dazu unter den aktuellen Pandemiebedingungen, mehr abgerufen wird. Aber ich denke, hier sind wir auf einem guten Weg.

*Können Sie aktuell die Wünsche der ZfA bzw. der Auslandsschulen nach sächsischen Lehrkräften gut erfüllen? Gibt es ausreichend Kandidat*innen, die gerne ins Ausland möchten? Eine neue Entwicklung der letzten Jahre ist, dass viele Kolleg*innen als beurlaubte Ortskräfte an die Auslandsschulen gehen möchten. Wie ist Sachsen mit diesen Anliegen umgegangen? Woran lag das?*
Bewerbungen für den Auslandsschuldienst sind leider in den letzten Jahren aus den unterschiedlichsten Gründen zurückgegangen. Hier ist nach den erfolgten Einstellungen im Landesschuldienst und der möglichen Verbeamtung gerade erst wieder ein stärkeres Interesse erkennbar. Auch kann ich jetzt Nachfragen nach einem OLK-Einsatz verzeichnen. Das ist sicherlich auch der jetzt erfolgten Einigung zum VZ geschuldet. Dennoch werden wir vor dem Hintergrund der nach wie vor angespannten Unterrichtsabsicherung im Inland auch jede OLK-Bewerbung prüfen. Wir möchten auch durch OLK die Unterrichtsqualität im Auslandsschulwesen sichern, aber wir können nicht großzügig mit solchen Bewerbungen umgehen aus den bereits genannten Gründen. Priorität haben bei den OLK-Bewerbungen bei uns mitausreisende Partner von Lehrkräften oder von Expats.

*Fragt Sachsen bei den Rückkehrer*innen ihre im Ausland gemachten Erfahrungen und Zusatzqualifikationen ab? Haben sich in den letzten Jahren die Zahlen der Rückkehrer*innen erhöht, die sich bereits aus dem Ausland heraus auf Funktionsstellen in Sachsen bewerben?*
Es gelingt zunehmend besser, Rückkehrer aus dem Ausland gezielt für die Bewerbung auf Funktionsstellen zu sensibilisieren und sie zu motivieren, ihre Auslandserfahrungen einzubringen. Einen Automatismus wird es dennoch nicht geben können, aber ich denke auch nicht, dass Ihre Frage auf einen solchen Automatismus abzielt. Das gegenseitige Geben und Nehmen von personalführenden Stellen und Lehrkräften und eine sich darauf folgerichtig ergebende Personalentwicklung sollten das gemeinsame Ziel sein.[1]

Für die Möglichkeit zu unserem heutigen Gespräch möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Ich freue mich auf das weitere gemeinsame Wirken im Rahmen der Auslandsschularbeit.

1 Frau Forßbohm hat im November 2017 für zurückkehrende sächsische Lehrkräfte aus dem Auslandsschuldienst ein zweitägiges Rückkehrer-Seminar veranstaltet. Der Chefredakteur dieser Zeitschrift, der damals gerade von der DS Washington DC in den Sächsischen Schuldienst zurückgekehrt war, hat daran teilgenommen und darüber einen Artikel geschrieben. Nachzulesen in DLIA 2/2018 „Rückkehrer aus dem Ausland – wie weiter? S. 157 f.

Zur Person

Ein paar Anmerkungen zum beruflichen Werdegang von Frau Forßbohm:

- 1980–1985 Studium an der Karl-Marx-Universität Leipzig, Abschluss als Diplomlehrerin für Mathematik und Physik
- anschließend Tätigkeit als Lehrerin an der 126. POS Dresden
- seit Mai 1991 tätig im Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) in verschiedenen Bereichen, ab 1996 Übernahme der Zuständigkeit für das Lehrerentsendeprogramm
- seit 2004 Zuständigkeit für alle Personalangelegenheiten sächsischer Lehrer im Ausland, Austauschreferentin und diverse andere Aufgaben
- seit dem Schuljahr 2014/2015 KMK-Beauftragte für Deutsche Schulen im Ausland und Vertreterin Sachsens im BLASchA, dort u. a. Mitglied der AG Personal und der AG Prüfungsordnungen
- aktuelle Prüfungsregion (bis 31.12. 2021): Süd-Ost-Europa, einschließlich Georgien und Estland



Aus der Praxis für die Praxis

Alles in einer Box! Vom vielfältigen Einsatz von Wortkarten als Lehrwerkergänzung

*von **Jörg Klinner & Markus Stichel***

Hintergrund

Das Lernen mit dem Karteikasten ist spätestens seit den 1970er bekannt, als Sebastian Leitner die Idee in seinem Schlüsselwerk *Lernen lernen* vorstellte. Seit dem sind viele Lernkateien für verschiedene Anwendungen entwickelt worden: zum Beispiel von mathematischen Formeln über historische Daten bis hin zu Vokabeln, die in diesem Beitrag eine Rolle spielen sollen. Obwohl es viele Designs gibt, ist allen Kästen gemein, dass sie das Lernen systematisieren.



Dieses Grundprinzip bewog Jörg Klinner ursprünglich – im israelischen Schulkontext arbeitend – zwei Wortboxen zu konzipieren, die eine spielerische Ergänzung zum DaF-Unterricht darstellen sollten. Israel gilt als Start-Up-Nation, unzählige Applikationen für Mobilgeräte finden im Alltag ihre Anwendung – da mag es verwundern, dass man sich nicht zu einem digitalen Vokabeltrainer entschlossen hatte. Aber die Entscheidung fiel bewusst zugunsten etwas Haptischem, um das Lernen mit mehreren Sinne anzusprechen und gleichzeitig den Arbeitsaufwand geringer als beim traditionellen Vokabellernen zu halten, dem oftmals noch die Idee des Nürnberger Trichters zugrunde liegt. Nach seiner Versetzung an seinen nächsten Dienstort Bangkok nahm er die Idee auf und erstellte auch für den thailändischen Kontext Lernboxen.

Beschreibung

Jede Wortbox besteht aus 64 Karten, deren Aufbau es erlaubt, dass bekannte Karten je nach Kenntnis nach hinten wandern oder im vorderen Bereich verbleiben. Bei den Wortschatzboxen sind sowohl Vorder- als auch Rückseite als Medium einsetzbar: Die Bild-

ebene ist Hilfestellung und regt zum Assoziieren an. Auf der anderen Seite wird nicht nur die Vokabel genannt, sondern es werden auch grammatische Informationen und ein Umgebungssatzes des Wortes aufgeführt sowie eine Übersetzung in die Muttersprache. Das Design soll durch seine Vermischung von Grafik und Echtbild ansprechend sein und zum kreativen Assoziieren für den kommunikativen Lerntypen anregen.

Da das Wortfeld *Essen und Trinken* nicht nur zum Grundwortschatz (A1-Niveau) des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen gehört, sondern auch bei den Lernenden einen konkreten, lebensnahen Bezug hat, waren die betreffenden Wörter schnell gefunden. Die zweite Wortbox sollte komplexere Sprachstrukturen ermöglichen, dennoch aber bekannt sein und weiterhin einen Platz im Leben der Lernenden haben. So entstanden die Karten zum Themenfeld *Freizeitaktivitäten.* Erst später, im neuen Arbeitsfeld, kamen die Karten mit *Bitten und Fragen* sowie *Themenkarten* hinzu, die als Ergebnis von Hospitationen und Prüfungsformattrainings einen stärkeren Bezug zu sprachlichen (Prüfungs-)Aufgaben haben.

Zusätzlich zu erwähnen ist die Tatsache, dass die Wortboxen nicht nur Wörter der deutschen Sprache, die Lernende auf dieser ersten Stufe der Sprachkompetenz beherrschen sollten, enthalten, sondern es wurden auch einige Vokabeln gewählt, die im jeweiligen Kulturkreis zum Alltagswortschatz gehören. So gibt es Karten wie *Fischsoße, Chili, scharf* oder *Reis* für die thailändische Version, aber auch *Falafel, Hummus* oder *Tahini* als Zutaten der israelischen Küche. Um den Bezug zum deutschsprachigen Raum zu wahren, finden sich *Sauerkraut* oder *Knödel* – letzte Vokabel kann dabei auch als Einladung zu einem Exkurs in die verschieden Varietäten der deutschen Sprache verstanden werden.





Der übergeordnete Lernzweck

Wie an anderer Stelle erwähnt, sollte ein Gegenprodukt zu den vielen digitalen Möglichkeiten geschaffen werden, das handlich genug und damit stets griffbereit ist und dass trotz der klassischen Intention eines Karteikasten zum systematischen Lernen zu vielen weiteren Kommunikationsformen einlädt. Gleichzeitig kann der Vokabeltrainer zum effektiven Wiederholen und zur eigenen Lernkontrolle dienen, indem die Verantwortung für den eigenen Arbeits- und Lernprozess an die Schülerinnen und Schüler durch die offenen Aufgabenstellen abgegeben werden. Dabei hilft die Darstellungsform beim Memorieren und ist gleichzeitig Motivation. Die professionelle Produktion der Wort-

Bild-Sequenz verhindert Fehlerpotenziale, ist aber keinesfalls abgeschlossen, da selbst erstellte Leerkarten stets Möglichkeiten zur kreativen Erweiterung bieten.

Weitere Ziele

Gerade bei der Arbeit mit Jugendlichen ist eine souveräne Lern- aber auch Lehrautonomie von großer Bedeutung für einen motivierenden und erfolgreichen Unterricht. Über die Jahre stellte sich bei der Arbeit mit Lehrer*innen in Thailand heraus, dass viele von ihnen klare Hinweise zum Einsatz von im Rahmen von Workshops erlernten Inhalten (Bsp.: „*Diese App lässt sich gut in Lektion 4, Abschnitt 5 im Rahmen des Regelunterrichts einsetzen*“) zwar zu schätzen wissen. Dennoch sind solch präzise Handlungsanweisungen inhärent auch eine Einschränkung der Lehrautonomie, die nicht jede*r Lehrende zu schätzen weiß, weshalb für den Einsatz der Wortkarten zwei Szenarien definiert wurden:

a) Umfangreiche Entwicklung von Handreichungen für jene, die dies wünschen, aber auch
b) Kreative Gestaltungs- und Freiräume für alle anderen, die mit Hilfe der Karten neue Ideen entwickeln und diese im Rahmen des Unterrichts umsetzen möchten.

Beide Ansätze teilen jedoch stets ein gemeinsames Ziel: die Schaffung von Sprechanlässen in Partner- oder Gruppenarbeit. An dieser Stelle kommt auch der zuvor beschriebene Punkt b) zum Tragen, da individuelles, entdeckendes Arbeiten durch die Lernenden explizit erwünscht sein kann. Lehrkräfte teilen dabei ihre Autonomie mit den Schüler*innen und motivieren diese eigenverantwortlich relevante Sprachanlässe zu kreieren, in denen sie als sie selbst agieren.

Bereits erworbene Fertigkeiten können hierbei verwendet und latentes Wissen innerhalb dieser Strukturen, durch die Aktivierung von vorhandenem Wortschatz, erfolgreich in manifestes Können transferiert werden.

Dies hat gleichzeitig Auswirkung auf die Unterrichtsform selbst, da ein solches Handeln durch die Schüler*innen nur durch einen radikalen Wechsel auf Lernerzentrierung möglich ist. Der Lehrende nimmt dabei eine beobachtende Rolle ein, steht als Ansprechperson am Rande des Geschehens, um auf Wunsch oder bei Bedarf gleichberechtigt in den kommunikativen Sprechanlass einzutreten. Die Lernenden hingegen können nicht nur Thema und Inhalt, sondern gleichzeitig auch Tempo und Teilnehmende des Sprechanlasses autonom bestimmen.

Unterrichtsbeobachtungen und Studien haben die nicht zu unterschätzenden Vorzüge eines solchen Autonomiewechsels gezeigt. Als Partnerarbeit eingeführte Sprechanlässe können sich dadurch zu Gesprächen in einer Gruppe ausweiten, Teilnehmende können zwischen den sich thematisch in verschiedene Richtungen entwickelnden Gesprächen wechseln, wobei die Tiefen des Raums in einer Klasse ausgenutzt werden sollten, mit dem Ziel, die Relevanz des Lehrkörpers kontinuierlich zu senken, bis dass diese gänzlich verschwindet.

Beschreibung der Anwendungen in Unterricht und Fortbildung

Die Konzeption der Wortboxen mit entsprechenden Wort-/Bildkarten folgt zwei generellen Überlegungen und Zielen: welche Ziele sollen erreicht werden und wie ist dies möglich.

Der vorherige Abschnitt beschäftigte sich hierbei in erster Linie mit den Wortboxen *Freizeitaktivitäten* und *Guten Appetit* (Anm.: zwar ist dies auch mit *Fragen & Bitten* sowie *Themenkarten* möglich, den Boxen liegt jedoch grundsätzlich eine andere Intention zugrunde), weshalb an dieser Stelle kurz ein solcher Unterrichtseinsatz beschrieben werden soll.

Im Rahmen eines Deutschcamps mit 40 Schüler*innen aus thailändischen Schu-





len, mit heterogenen Deutschkenntnissen, verwendeten Lehrkräfte des Goethe-Instituts die Box *Freizeitaktivitäten* zur sprachlichen Aktivierung der Teilnehmenden sowie zur Sprachstandsermittlung. Hierfür mussten Schüler*innen (Person A) je eine Karte ziehen, sich eine*n Partner*in (Person B) suchen und die Seite mit Motiv in Richtung Person B halten. Kannte diese das Motiv oder war in der Lage, es thematisch einzuordnen, erfolgte eine Frage, die durch Person A beantwortet werden musste. Konnte Person B hierzu keine Frage formulieren, las Person B den ihr zugewandten Text auf Deutsch vor, z. B.: „*Wochenende – am Wochenende schlafe ich lang*“. War das Wort dann noch immer unbekannt, wurde die thailändische Übersetzung vorgelesen. Anschließend wurden Rollen und nach dem Formulieren und Beantworten einer Frage die Karten getauscht und neue Paare gebildet. Die Lehrpersonen gingen dabei durch den Raum, hörten den Gesprächssituationen zu und ordneten die Sprechenden einer der drei Sprachgruppen des Camps zu.

Obschon nichts gegen einen kreativen und eigenständigen Einsatz der Wortboxen *Fragen & Bitten* sowie *Themenkarten* durch Lehrende oder Lernende im Rahmen der Ermöglichung von Sprechanlässen spricht, wurden diese intentional für Vorbereitung und Training der Fertigkeit „Sprechen“ der Fit-A1 Prüfung entwickelt. Sämtliche Teile der Prüfung werden durch die Inhalte der Boxen abgebildet.

Eine Karte zu Teil 1, „sich vorstellen“ findet sich in der Box *Themenkarten*. Hier ist mit Themen und Wörtern gleichzeitig Teil 2 der Prüfung abgebildet, z. B. „Thema „Im Urlaub“, Wort „Strand“. Teil 3 der Prüfung „Fit in Deutsch A1“ kann durch die Box *Fragen & Bitten* simuliert werden. In dieser befinden sich einseitig bedruckte Karten mit Motiven plus Frage- oder Ausrufezeichen.

Da im Rahmen des Unterrichts, bzw. durch das verwendete Lehrwerk, auf das



Format der Prüfung hingewiesen wird, ist der Ablauf des Teils „Sprechen“ meist bekannt. In der Vergangenheit kopierten Schüler*innen für die Prüfungsvorbereitung oft die auf der Seite des Goethe-Instituts frei zugänglichen Modellsätze. Die Anzahl der Karten, in Bezug auf die Wortboxen, ist jedoch stark eingeschränkt mit der Folge, dass diese nach wenigen Runden bekannt waren und Schüler*innen das auswendig Gelernte reproduzierten, anstatt sprachlich frei zu interagieren. Darüber hinaus verursachen Kopieren und Ausschneiden der Wortkarten, zur Simulation des Prüfungsablaufs, vermeidbaren Arbeits- und Ressourcenaufwand.

Gestaltung und Haptik der Boxen stellen dadurch auch einen ästhetischen Mehrwert für Schüler*innen dar. Aufgrund relativ niedriger Produktionskosten ist es möglich, diese auf Wunsch allen DaF-Lernenden zur Verfügung zu stellen, mit der Folge, dass sie eigenständig auch außerhalb des Unterrichts zur Hand genommen werden um sich so gemeinsam auf die Prüfung vorzubereiten.

Ausblick

Wie Umfragen durch das Goethe-Institut Thailands zeigten, hat sich der Einsatz der Wortboxen im Rahmen des Unterrichts an PASCH und BKD-Schulen des Königreichs bereits etabliert. Zusätzlich hierzu wurden umfangreiche Handreichungen von Dr. Rainer E. Wicke erstellt, die im Rahmen eines noch zu veranstaltenden Workshops dem Kollegium präsentiert werden. Weitere Wortboxen, u. a. zu den Themen *Wohnen, Körper & Gesundheit* sowie *In der Stadt unterwegs,* sind angedacht, jedoch aktuell noch nicht realisiert.

Zur Person



Jörg Klinner
Leiter Spracharbeit, stv. Institutsleiter mit Arbeitsschwerpunkten: Sprachkurs- und Prüfungsorganisation; Umsetzung sprachenpolitischer Maßnahmen in den Ländern Thailand, Laos und Kambodscha
Joerg.Klinner@goethe.de

Markus Stichel
PASCH-Beauftragter am Goethe-Institut Thailand mit den Schwerpunkten: Betreuung Schulnetzwerk; Einführung neuer DaF-Lehrwerke und Organisation von analogen und digitalen Fort- und Weiterbildungen
Markus.Stichel@goethe.de

Verschiedenes

Erinnern für die Gegenwart!

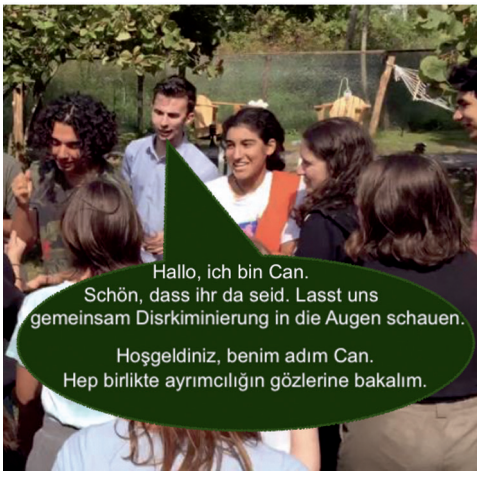
Preisverleihung durch Außenminister Heiko Maas am 25. Februar 2021

von ***Georg Michael Schopp***

Das IELEV Gymnasium Istanbul wird gemeinsam mit drei anderen DAS für seinen herausragenden Beitrag zum Wettbewerb der Deutschen Auslandsschulen mit einem ersten Preis ausgezeichnet.

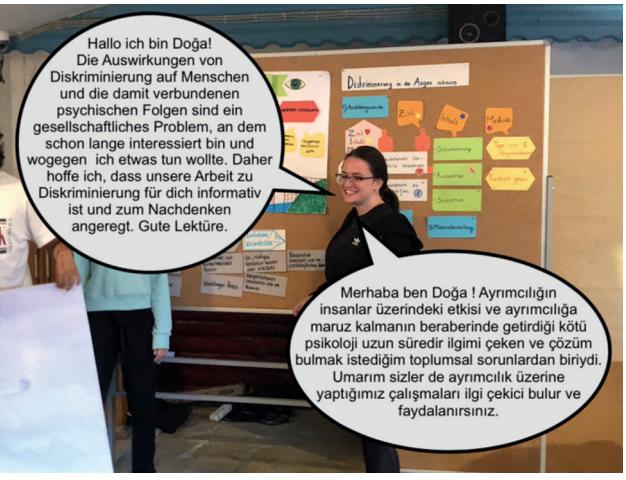
Unter dem Motto *Erinnern für die Gegenwart – online!* fand am 25. Februar 2021 die feierliche Preisverleihung für die Sieger des gleichnamigen, für die Deutschen Auslandsschulen ausgeschriebenen Wettbewerbs statt. Der Wettbewerb wurde 2019 für die rund 160 Deutschen Auslandsschulen und Deutsch-Profil-Schulen ins Leben gerufen, um Erinnerungskultur, Toleranz und Demokratieverständnis zu stärken. Von diesen Schulen hatten sich ca. 60 mit Beiträgen beteiligt. 4 Schulen wurde durch die Jury dabei gemeinsam die Auszeichnung für einen besonders herausragenden Beitrag verliehen. Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule Athen hatten zur Schulgeschichte während der NS Besetzung Griechenlands geforscht; das Team der DS Santiago de Chile hatte sich mit ihrer Schule zur Zeit der Pinochet-Diktatur auseinandergesetzt. An der Humboldt-Schule in Sao Paulo konzipierten und bauten die Teilnehmenden im Schulgarten ein *Denk-mal!* zur Erinnerung an die Militärdiktatur und die NS Zeit und die Opfer dieser wahrhaft dunklen Zeiten an der Schule.

Die Jungen und Mädchen des IELEV Gymnasiums – einer mit 6 Jahren erst sehr jungen Schule – hatten sich dem Thema *Diskriminierung in die Augen schauen!* gestellt und dabei Themen wie Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Nationalismus in konkreten Beispielen des Alltags aufgegriffen und für eine Veröffentlichung auf ihrem Blog aufbereitet. So war ein Beispiel die auch in der Türkei weit verbreitete Diskriminierung der Roma, der Antiziganismus; ein anderes Projekt hatte die Geschichte des Istanbuler Stadtteils Balat erkundet, der bis in die 70er Jahre auch von zahlreichen Juden, Griechen und Armeniern bewohnt war, wovon noch heute eine Vielzahl von Synagogen, griechischen und armenischen Kirchen zeugen.



Der Präsident der Bundeszentrale für Politische Bildung, Thomas Krüger, ein Mitglied der vierköpfigen Jury, begründete in seiner Laudatio, womit das Team des IELEV Gymnasiums so überzeugte, dass es gemeinsam mit den anderen Schulen den jeweils mit 15.000 EUR Preisgeld ausgestatteten Ersten Preis erhielt. Besonders beeindruckt war die Jury davon, dass die IELEV Schülerinnen und Schüler mit ihren Projektleiterinnen Lina Render und Gözde Yildiz ein vielfältiges Materialpaket für eine Schulung von Schülern für Schüler zusammengestellt hatten, das von allen Interessierten für eigene Initiativen aufgegriffen und umgesetzt werden kann. In vielfachen Meetings – leider ab dem März 2020, also gerade in der Endphase des Projekts, weitgehend digital – sowie in gemeinsamen Seminaren mit Unterstützung von Experten hatten die Jungen und Mädchen der 10. und 11. Klassen, inzwischen sind sie allesamt kurz vor ihrem GIB-Abschluss in der Oberstufe, diese Beiträge und Anleitungen erstellt.

Hervorgehoben wurde von der Jury, dass sich die Schülerinnen und Schüler kritisch mit sich selbst und ihrer Gesellschaft vor dem Hintergrund diskriminierender Tendenzen auseinandergesetzt haben, um so gegen menschenverachtende Einstellungen aktiv werden zu können. Zentral ist für die Projektteilnehmenden, aktiv etwas gegen Diskriminierung zu tun. Dazu dient das entwickelte Bildungsmaterial. Eigenständig lassen sich so auch an anderen Orten antirassistische Projekttage und Workshops durchführen. Neben der Entwicklung von Vertrauen und der Arbeit an den Beziehungen waren vor allem Selbstkritik und Mut wichtige Komponenten in der Projektarbeit. Der Mut, dahinzuschauen, wo andere nicht hinschauen, vielleicht weil sie Angst haben vor dem, was ihnen begegnen könnte oder weil viele der Themen, die bearbeitet wurden, auch Unsicherheit erzeugen können.



Oder, um es mit den Worten von Außenminister Maas auszudrücken: *Wenn wir gemeinsam für die Gegenwart erinnern, verhindern wir, dass weggeschaut wird. Wir erinnern daran, aufmerksam zu bleiben. Wir nehmen eine aktive Rolle ein. Für diejenigen, die es selbst nicht mehr tun können – oder vielleicht auch nicht tun wollen. Für Demokratie, für Freiheit, für Rechtsstaatlichkeit. Die Schülerinnen und Schüler des Wettbewerbs leisten einen wichtigen Beitrag für unsere Erinnerungskultur und eine friedliche Zukunft.* Eine besondere Auszeichnung war für jeweils 3 Vertreterinnen und Vertreter aus den ausgezeichneten Schulen, mit Heiko Maas selbst ins Gespräch einzutreten, ihm Fragen zu seiner Einstellung, aber auch zur Politik Deutschlands stellen zu können. (Nebenbei bemerkt auch ein hörbarer Beleg für die herausragende Spracharbeit an den DAS weltweit.)

Auf der bilingualen Projektwebsite (Deutsch/Türkisch) werden die inhaltlichen Ergebnisse sowie die erarbeiteten Workshop-Konzepte der IELEV vorgestellt: https://karsilasma.art.blog/

Hier noch Links zu weiteren interessanten Materialien zum IELEV Gymnasium wie zur gesamten Preisverleihung und den Ergebnissen auch der anderen Schulen:

- https://www.youtube.com/watch?v=fodXn9MdIKs (Dieser kurze Film wurde, mit dem von der IELEV zur Ver-



*Auszeichnung der Teilnehmer*innen vom IELEV Gymnasium Istanbul beim Wettbewerb „Erinnern für die Gegenwart" durch Außenminister Heiko Maas*

fügung gestellten Material, von der ZfA auf ihrem YouTube Kanal veröffentlicht.)

- Die komplette Veranstaltung kann man hier noch einmal auf dem YouTube Kanal der ZfA aufrufen: https://www.youtube.com/watch?v=TAdHOnltShg
- Alle weiteren Informationen zum Wettbewerb findet man auf der ZfA-Website: https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Meldungen/2021/Preisverleihung_Erinnern_fuer_die_Gegenwart_Infos.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Nicht nur den durchweg beeindruckten Teilnehmern an der Veranstaltung aus Nah und Fern machten die jungen Leute von 4 Deutschen Auslandsschulen aus zwei wichtigen Regionen der Welt Mut, das Motto, unter das die IELEV Schülerinnen und Schüler ihren Beitrag gestellt hatten, aktiv aufzugreifen:

Lasst uns zusammen Diskriminierung in die Augen schauen.

Herzogtum Schleswig. Sprachenvielfalt ohne nationalen Zwist

*von **Hans-Jürgen Peleikis***

Für viele Mitglieder der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg ist das Geschehen im deutsch-dänischen Grenzraum gelebte Realität, weil sie dort wohnen. Auch unsere Regionalgruppe hat schon das Dänische Gymnasium in der Stadt Schleswig (A. P. Møller Skolen), eine Schule für die dänische Minderheit In Deutschland, und mit dem Deutschen Gymnasium für Nordschleswig in Apenrade und der Ludwig-Andresen-Schule in Tondern zwei Schulen der deutschen Minderheit in Nordschleswig besucht. In der Ausgabe 4/2016 gab es ein mehrseitiges Schwerpunktthema „Nordschleswig" und der Schüler Torben Madsen vom Deutschen

Gymnasium Nordschleswig war Referent auf unserer HV 2017 in Lüneburg. Laut „Auslands-Kunze" sind aktuell 15 der insgesamt 25 Lehrkräfte des Deutschen Gymnasiums im dänischen Apenrade vom Bundesland Schleswig-Holstein dorthin geschickt worden. Vor gut 100 Jahren gab es eine Volksabstimmung im Herzogtum Schleswig, die nach dem Ersten Weltkrieg den neuen Grenzverlauf zwischen Dänemark und Deutschland festlegen sollte. Für 2020 waren viele Festlichkeiten und Veranstaltungen geplant, die an diese Abstimmung erinnern sollten und auch das gute Zusammenleben der Dänen und Deutschen beiderseits der Grenze feiern und bestärken sollten. Die Corona-Pandemie hat alle Planungen zunichte gemacht, ja die gewohnte Normalität des freien Grenzverkehrs zwischen den beiden Nachbarstaaten auf die Probe gestellt. Es erschienen viele Publikationen, insbesondere zur Geschichte des Herzogtums Schleswig. Ich ziehe das Buch „1920. Eine Grenze für den Frieden. Die Volksabstimmung zwischen Deutschland und Dänemark" von Jan Schlürmann (Wachholtz Verlag, 2019) heran und habe daraus insbesondere nach Passagen gesucht, die Hinweise auf die Rolle der Sprache geben. Zu beiden Seiten der Grenze gibt es heute viele Schulen für die Minderheiten. Echte Begegnungsschulen – wie nahezu alle deutschen Auslandsschulen in der Welt – gibt es leider (noch) nicht. Wir sollten aus der Geschichte Lehren ziehen, auch für eine mutigere Schulpolitik. Verstärkte Bemühungen sollten darauf abzielen, dass mehr Kinder und Jugendliche die Sprache des Nachbarn erlernen. Dies hilft, die Welt des Nachbarn authentischer kennenzulernen, auch bei Bedarf die Perspektive des anderen einzunehmen. Zwei- oder Mehrsprachigkeit fast aller Bürger in Schleswig, beiderseits der Grenze. Wäre das nicht ein schönes, grenzübergreifendes Markenzeichen? Alle Formulierungen des folgenden Textes stammen von Jan Schlürmann. Wegen einer besseren Lesbarkeit wurden sie an manchen Stellen neu zusammengeführt und entsprechen somit nicht exakten Zitaten. Die Überschriften wurden von mir neu erstellt. Dieser Beitrag war schon 2020 fertig und für eine Ausgabe unserer Zeitschrift vorgesehen. Aus technischen Gründen geschieht dies erst im Jahr 2021. Das Thema hat in keiner Weise an Aktualität und Wichtigkeit verloren.

Bis zum 19. Jahrhundert bildete sich eine große Sprachenvielfalt in der multikulturelle Region Herzogtum Schleswig heraus

Die südliche Grenze Schleswigs (Anm.: es ist auch bei den weiteren Ausführungen stets das Herzogtum und nicht die gleichnamige Stadt gemeint) bildeten seit dem Jahre 811 die in die Nordsee fließende Eider sowie die nordwestlich von Kiel in die Ostsee mündende Levensau. Bereits im 13. Jahrhundert kamen deutsche Kaufleute und Handwerker in die Städte und bildeten nach und nach ein mittelniederdeutsch-sprachiges (S. 12), städtisches Bürgertum. Das Herzogtum nahm immer deutlicher eine Zwischenstellung zwischen Dänemark und dem Deutschen Reich ein, obgleich das Lehensverhältnis zum Königreich Dänemark bestehen blieb. Das südliche Schleswig und die großen Städte von Flensburg über Tondern, Apenrade, Sonderburg und Hadersleben erfuhren in der Folgezeit entscheidende kulturelle Prägungen durch die von Süden ins Land getragene Reformation, die zur Einführung des Neuhochdeutschen als Kirchen- und bald auch als Verwaltungssprache im ganzen Herzogtum führte. Ungeachtet dessen blieben aber der dänische Dialekt Sønderjysk (Süderjütisch) in weiten Teilen Schleswigs, das Nieder- oder Plattdeutsche in Südschleswig und das Friesische an der Westküste und auf den Inseln als Volkssprache erhalten. Ein wenig jünger als die Südgrenze des Herzogtums Schleswig war seine Nordgrenze. Auch sie wurde durch einen Flusslauf (S. 13) markiert. Die Königsau bildete seit dem 13. Jahrhundert die Grenze zwischen dem Herzogtum Schleswig und

Fortsetzung auf S. 211 →

DLIA 67. JG. – 2020

Wiederkehrende Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet *(Wecht, Karlheinz)*	1 | 2 | 3 | 4	2 | 58 | 146 | 236
In eigener Sache *(Lother, Thomas)*	1 | 2 | 3 | 4	8 | 62 | 160 | 244
Persönliche Nachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 | 2 | 3 | 4	9 | 63 | 162 | 246

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren: **Beiträge**	Heft	Seite
10 Jahre Deutsche Internationale Schule Doha in der Sportnation Katar	1	25
Becker, Thomas: Regionalgruppe Guayaquil mit Zuwachs	2	60
Berger, Annemarie: Von der Frankfurter Buchmesse	1	39
Bodenschatz, Sandra: Die Deutsche Internationale Schule Doha aus familiärer Perspektive	1	24
Bordelais, Nicole: Digitalisierung in Zeiten der Corona-Krise: Schulentwicklung im Zeitraffer	2	83
Chahin-Dörflinger, Fatima: Digitale Medien und Digitalisierung als Impuls für die Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen	2	73
Chahin-Dörflinger, Fatima: Europa erleben im Kleinen: Lehren und Lernen an Europäischen Schulen	4	242
Chahin-Dörflinger, Fatima: Evaluation zur Hauptversammlung 2019 in Trier	1	5
Chahin-Dörflinger, Fatima: Gespräch des Vorstandes des VDLiA mit der Leiterin der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) Heike Toledo im September 2020 in Bonn	4	240
Chahin-Dörflinger, Fatima: Homeschooling mit digitalen Medien an der Deutschen Botschaftsschule Teheran	2	107
Chahin-Dörflinger, Fatima: Kunst, Medien und Café beim Regionaltreffen Südwest in Karlsruhe	2	61
Dederding, Hans-Martin: West-Östliches – Erinnerungen an den Einsatz im postsowjetischen Raum der 1990er Jahre	4	282
Dederding, Hans-Martin: Zu Hause bleiben und Gutes tun	3	217
Der Vorstand gratuliert Frau Bosert zum Geburtstag	4	244
Doster, Alfred: Interview mit Herrn Uwe Paus	3	157
Drummer, Jens: Ein Beginn – Fortbildung zur digitalen Bildung an der Deutschen Botschaftsschule Teheran	2	104
Drummer, Jens: Einführung zum Schwerpunkt: Von der Digitalisierung des Unterrichts zum E-Learning	2	66
Egenhoff, Manfred: In memoriam Dr. Peter H. Stoldt (14.09.1936 – 14.12.2019)	1	3
Ehrmann, Thomas: Wie kann es aussehen	2	93
Ehrung der Jubilare für treue Mitgliedschaft im Verband Deutscher Lehrer im Ausland	1	9
Fast, Katrin: Drei Monate Onlineunterricht am IELEV in Istanbul – Ein persönlicher Erfahrungsbericht	4	259

***Autoren:* Beiträge**	**Heft**	**Seite**
Fluch, Martin: Und ewig grüßt einer, der auszieht, um immer wieder in der Ferne zu lehren	2	123
Gemeinsamer Aufenthalt in Rom: Ludwig Petry als Schulleiter, Latein- und Geschichtslehrer. Seine Frau Ilse Petry-Ambrosius als freiberufliche Künstlerin	4	295
Grätz, Ronald: Vorbemerkungen zu der Studie Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur	3	165
Guthmann, Diana: Die Deutsche Internationale Schule Doha stellt sich vor	1	12
Götz, Krystyna: Impulse für einen pro-europäischen Geschichtsunterricht an Schulen in Europa	3	181
Gültekin-Karakoç, Nazan/Koreik, Uwe: Die Türkisch-Deutsche Universität in Istanbul (TDU) – und die Bedeutung der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts	3	191
Hochgreve, Stefan: Tagebuch aus Lima	4	249
Klingenberg, Katharina Jessen: Distance-Learning – Berichte von der Front	2	96
Knarr, Petra: Fernunterricht in Russland – Skype oder Lernplattform?	2	86
Knarr, Petra: „Tandem light" in Tula. Tandem und Team Teaching an einer russischen Schule	4	277
Lieske, Hartmut: Corona und Krisen. Schulschließungen gab es im Auslandsschulwesen auch vor dem globalen Corona-Lock-Down	4	269
Lohrbach, Ulrich/Brandt, Sylvia: Viele Akteure – eine gemeinsame Sprache: Bildungskooperation in Buenos Aires	3	175
Lohrbach, Ulrich: Auf dem Weg zu einer neuen digitalen Realität am Instituto Ballester Deutsche Schule	4	255
Menschliche Sympathie ist entscheidender als die Sozialisierung in West oder Ost. Susanne Frank und Gerda Giesemann im Gespräch mit Dr. Hans-Martin Dederding	4	287
Möller, Steffen: Bericht über die Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg	1	6
Neyens, Heike: Deutsche Sprachdiplom-Prüfungen unter Corona-Bedingungen in Ungarn	4	253
Orlamünder, Susan: Deutsch ist nicht gleich Deutsch – auch nicht an deutschen Schulen im Ausland	1	20
Peleikis, Hans-Jürgen: Schwierige Partnerschaft. Deutsche und polnische Ansichten zu den gegenseitigen Beziehungen	2	115
Reichel, Andre: „Jugend musiziert" an der Deutschen Internationalen Schule Doha	1	22
Reuters, Simone: Das DaF-Konzept im Elementarbereich der DIS Doha: Gelenkte Teamarbeit!	1	19
Riedel, Jana/Köhler, Thomas: Forschung zur Digitalen Bildung am Medienzentrum der TU Dresden. Was können wir jetzt davon nutzen?	2	69
Riegger, Manfred/Zeier, Sarah: Besser sehen als lesen	2	109
Roots – Vorwort von Hans-Jürgen Peleikis	4	309
Sabbah, Christine: Das Fördernetz an der DIS Doha	1	17
Samokhvalova, Alexandra: InterCap – Kapazitäten gemeinsam entwickeln: Europaweites Projekt zum Globalen Lernen über Migration und Entwicklung in der interdependenten Welt	1	37
Schopp, Georg Michael: „Erinnern für die Gegenwart – online!" Abschlussveranstaltung des Projekts der Ernst-Reuter-Schule Ankara und des IELEV Gymnasiums Istanbul	3	200
Schopp, Georg Michael: Erstes GIB Examen – erster großer Erfolg des IELEV Gymnasiums Istanbul	1	28
Schopp, Georg Michael: Umfrage zum Onlineunterricht am IELEV Gymnasium Istanbul. Fallstudie am Beispiel einer jungen Deutschen Auslandsschule	4	261
Schopp, Georg Michael: Zum Schluss noch mal durchstarten?? Neue Herausforderung an einer deutschen Auslandsschule suchen!	1	36
Szewiola, Gabriela: Das UNI-CLILiG-Projekt „Bauhaus100" an der TU Gliwice/Polen	3	208
Szymkowiak, André: Schulentwicklung im digitalen Wandel – die Leitungsperspektive	2	79
Wecht, Karlheinz: Das Auslandsschulwesen in Zeiten der Covid-19-Pandemie. Auswertung der Umfrage zur Situation unter unseren Mitgliedern im Auslandsschuldienst	3	149

***Autoren:* Beiträge**	**Heft**	**Seite**
Wecht, Karlheinz: Neue Regelung für die Verleihung der Ehrennadeln	2	59
Wicke, Rainer E.: Asien trifft Europa. Gemeinsame Gedanken zu einem kreativen Fremdsprachenunterricht	3	203
Wicke, Rainer E.: Deutsch als Fremdsprache weltweit – die Datenerhebung des Auswärtigen Amtes 2020	3	197
Wicke, Rainer E.: Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik – endlich wieder in der Diskussion	3	165
Wicke, Rainer E.: Die Einrichtung türkischer Schulen in Deutschland – eine Chance für den binationalen Dialog	1	32
Wicke, Rainer E.: Die ifa-Studie zu einer transnationalen auswärtigen Kulturpolitik – eine wertvolle Chance für die Neuorientierung	3	167
Wicke, Rainer E.: Neuorientierung in der europäischen Geschichte: Das deutsch-polnische Geschichtsbuch	3	186
Wicke, Rainer E: Fortbildung digital?	2	111
„Wie ich meine Wurzeln fand und der Kaffee mein Leben veränderte" – Sara Nuru im Gespräch mit Hans Jürgen Peleikis	4	310
„Wir wollten, dass die Rom-Zeit für uns beide eine Bereicherung wird" – Ludwig Petry und seine Frau Ilse Petry-Ambrosius im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis	4	297
Wolk, Sebastian: Zur Digitalisierung der Schule	2	77
Zeller, Heinrich: Wiedervereinigung in Moskau	4	282

Rezensionen

Autor: Titel *(Rezensenten)*	**Heft**	**Seite**
Ataç, İlker/Fanizadeh, Michael/Ağar, Volkan, VIDC (Hg.): Nach dem Putsch. 16 Anmerkungen zur „neuen" Türkei *(Hans-Martin Dederding)*	1	54
Bauman, Zygmunt: Retrotopia *(Detlef Thiel)*	1	50
Bernecker, Roland/Grätz, Ronald (Hg.): Global Citizenship – Perspectives of a World Community *(Rainer E. Wicke)*	3	223
Besser, Hannelore: Fünfzig Jahre Pubertät *(Karlheinz Wecht)*	1	44
Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln *(Susanne Frank)*	1	45
Chabbi, Thekla: Die Zeichen der Sieger. Der Aufstieg Chinas im Spiegel seiner Sprache *(Manfred Egenhoff)*	2	139
Christian, David: Big History. Die Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit *(Detlef Thiel)*	1	48
Croitoru, Joseph: Die Deutschen und der Orient. Faszination, Verachtung und die Widersprüche der Aufklärung *(Detlef Thiel)*	4	326
Drummer, Jens: E-Learning im Unterricht. Ein Leitfaden zum Einsatz von Lernplattformen in der Schule *(Fatima Chahin-Dörflinger)*	1	46
Easterbrook, Gregg: Warum die Welt einfach nicht untergeht. Sieben Endzeitszenarien und wie wir sie abwenden können *(Jens Drummer)*	1	49
Epkenhans, Michael: Der Deutsch-Französische Krieg 1870/1871 *(Stephan Schneider)*	3	230
Fry, Hannah: Hello World. Was Algorithmen können und wie sie unser Leben verändern *(Jens Drummer)*	3	226
Gladwell, Malcolm: Die Kunst, nicht aneinander vorbeizureden *(Jens Drummer)*	2	132
Golowanow, Wassili: Das Buch vom Kaspischen Meer *(Susanne Frank)*	1	55
Granig, Cornelius: Darknet. Die Welt im Schatten der Computerkriminalität *(Jens Drummer)*	1	47
Grätz, Ronald (Hg.): Kann Kultur Europa retten? *(Rainer E. Wicke)*	3	220

Autor: Titel *(Rezensenten)*	Heft	Seite
Grätz, Ronald/Höppner, Christian (Hg.): Musik öffnet Welten. Zur Gestaltung internationaler Kulturbeziehungen *(Rainer E. Wicke)*	3	222
Hauser, Françoise (Hg.): Japan fürs Handgepäck *(Detlef Thiel)*	2	140
Heine, Matthias: Verbrannte Wörter. Wo wir noch reden wie die Nazis – und wo nicht *(Hans-Martin Dederding)*	2	134
Heinemann, Mirko: Die letzten Byzantiner – Die Vertreibung der Griechen vom Schwarzen Meer. Eine Spurensuche *(Claus Frank)*	2	136
Hirschi, Caspar: Skandalexperten, Expertenskandale. Zur Geschichte eines Gegenwartsproblems *(Johannes Eckstein)*	1	51
Hummel, Eleonora: Die Wandelbaren *(Susanne Frank)*	2	137
Husain, Ed: Weltoffen aus Tradition. Auch eine Geschichte des Islam *(Manfred Egenhoff)*	4	327
J. L. Carr: Die Lehren des Schuldirektors George Harpole *(Manfred Weiser)*	2	130
Jeffries, Stuart: Grand Hotel Abgrund. Die Frankfurter Schule und ihre Zeit *(Susanne Frank)*	3	229
Miard-Delacroix, Hélène/Wirsching, Andreas: Von Erbfeinden zu guten Nachbarn. Ein deutsch-französischer Dialog *(Stephan Schneider)*	1	53
Middeke, A./Eichstaedt, A. et al. (Hg.): Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen *(Rainer E. Wicke)*	4	321
Moser, Patrick/Heini, Alexandra (Hg.): Grenzfälle. Basel 1933–1945 *(Hans-Martin Dederding)*	4	323
Neubauer, Luisa-Marie/Repenning, Alexander: Vom Ende der Klimakrise. Eine Geschichte unserer Zukunft *(Jens Drummer)*	4	322
Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Nathalie: Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz *(Detlef Thiel)*	3	228
Rothacher, Albrecht: Das Unglück der Macht. Frankreichs Präsidenten von de Gaulle bis Macron *(Stephan Schneider)*	4	324
Roß, Jan: Bildung – Eine Anleitung *(Rainer E. Wicke)*	2	131
Röbe, Edeltraud/Aicher-Jakob, Marion/Seifert, Anja: Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung *(Manfred Weiser)*	4	319
Salgado, Sebastião: Mein Land, unsere Erde. Autobiografie *(Ludwig Petry)*	1	52
Sandkühler/Bühl-Gramer/John/Schwabe (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidakische Standortbestimmung *(Hannelore Breyer-Rheinberger)*	4	328
Sarr, Felwine: Afrotopia *(Claus-Günter Frank)*	3	233
Schicha, Christian: Medienethik. Grundlagen – Anwendungen – Ressourcen *(Jens Drummer)*	2	133
Stauffacher-Birrer, Marco: Unterrichten mit WhatsApp, YouTube & Co. *(Martin Fluch)*	4	320
Stefanopoulou, Maria: Athos der Förster *(Ludwig Petry)*	2	135
Steinfeld, Thomas: Italien. Porträt eines fremden Landes *(Jens Drummer)*	3	231
Stoldt, Peter H.: Diplomatie vor Krieg, Braunschweig-Lüneburg und Schweden im 17. Jahrhundert *(Jürgen Schumann)*	2	141
Strausfeld, Michi: Gelbe Schmetterlinge und die Herren Diktatoren. Lateinamerika erzählt seine Geschichte *(Susanne Frank)*	4	330
Strittmatter, Kai: Die Neuerfindung der Diktatur: Wie China den digitalen Überwachungsstaat aufbaut und uns damit herausfordert *(Claus Frank/Wolfgang Weisbrod)*	4	329
Stuhlmann, Rainer: Wir weigern uns, Feinde zu sein. Hoffnungsgeschichten aus einem zerrissenen Land *(Ludwig Petry)*	4	325
Stumpf, Eva: Intelligenz verstehen. Grundlagenwissen für Pädagogen und Psychologen *(Manfred Weiser)*	3	225
Whitfield, Susan (Hg.): Die Seidenstraße. Landschaften und Geschichte *(Susanne Frank)*	2	138
Wiedemann, Charlotte: Der lange Abschied von der weißen Dominanz *(Detlef Thiel)*	3	232
Zweig, Katharina A.: Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl. Wo künstliche Intelligenz sich irrt, warum uns das betrifft und was wir dagegen tun können *(Jens Drummer)*	3	226

dem Königreich Dänemark. Die Eider und die Königsau waren über Jahrhunderte stabile, nicht in Frage gestellte Außengrenzen des Herzogtums Schleswig. Über viele Jahrhunderte hinweg lebten und erlebten die Menschen Schleswig als eine gewachsene Einheit, in der die Sprachenvielfalt aus Deutsch, Dänisch und Friesisch kein Grund für Streit und Zwietracht und erst recht nicht für eine nationale Teilung gewesen war (S. 14). 1773 kamen durch einen Tauschvertrag zwischen Dänemark und Russland auch die herzoglichen Anteile in Holstein wieder in den Besitz des dänischen Königs. Es begann die Zeit des „dänischen Gesamtstaates" (S. 24), in dem die beiden „deutschen Herzogtümer" vor allem wirtschaftlich eine zentrale Rolle spielten.

Im 19. Jahrhundert entstanden nationale Minderheiten im Herzogtum Schleswig

Zu den neuen Ideen des späten 18. Jahrhunderts gehörte die Einführung der Staatsform der Republik, sowie der Gedanke, dass ein Staat nach „nationalen" Prinzipien zu ordnen sei. Das Volk, seine Kultur und Sprache sollten möglichst einheitlich sein. Um 1800 sprach im Herzogtum Schleswig etwas mehr als die Hälfte dänisch, die andere Hälfte deutsch und friesisch. Die deutsche Sprache dominierte in der Verwaltung, vor Gericht, in den Schulen und Kirchen des Herzogtums (S. 26). Das Herzogtum Schleswig mit seiner durch und durch mehrsprachigen Kultur wurde zu einem Objekt der Begierde beider Nationalbewegungen (S. 28). Der dänische König erneuerte 1840 das Sprachreskript für Nordschleswig, das die dänische Verwaltungs- und Gerichtssprache einführte. In den gemischtsprachigen Gebieten des südlichen Nordschleswig und im weitgehend deutschsprachigen Mittelschleswig begann man, einseitig das Dänische einzuführen. Maßgebliche Träger dieser Danisierungsversuche waren nationaldänisch gesinnte Pastoren der lutherischen Staatskirche (S. 33). 1854 wurde eine neue Verfassung erlassen, die Schleswig enger an das Königreich binden sollte. (S.34) Das rief den Deutschen Bund, allen voran die Preußen auf den Plan. Nach der Niederlage bei Düppel am 18. April 1864 endete die rund 1000-jährige gemeinsame Geschichte des Königreiches Dänemark und des Herzogtums Schleswig. Schleswig kam unter preußische Verwaltung (S. 41). Eine preußische Schulverordnung beendete mit einem Schlag den bisher tolerierten Unterricht auf Dänisch in den Gemeinden Nordschleswigs (S. 55). Die Sprachverordnung von 1888 markierte den Beginn einer ganzen Reihe von Maßnahmen, die letztlich die Germanisierung der dänischen Schleswiger zum Ziel hatten (S. 56). Die dänisch gesinnten Schleswiger erhofften sich mehr denn je vom Ausgang des Ersten Weltkrieges auch eine Revision der 1864 gezogenen deutsch-dänischen Grenze (S. 73).

1920. Eine Volksabstimmung schuf eine neue, Schleswig erstmals teilende Grenze

Die dänische Regierung hatte in ihrer Vorlage darum gebeten, lediglich Nordschleswig als ein zusammenhängendes Abstimmungsgebiet zu betrachten (S. 110). Zur Disposition stand allerdings die Frage nach der südlichen Begrenzung dieser 1. Abstimmungszone. Sie sollte auf Vorschlag der dänischen Regierung dort verbleiben, wo die „Clausen-Linie" gezogen worden war, also nördlich der Stadt Flensburg. Die sozialliberale Regierung in Kopenhagen verwies darauf, dass Dänemark ein möglichst reiner Nationalstaat bleiben solle und man größere deutsche Minderheiten auf dem eigenen Staatsgebiet nicht wünsche (S. 111) .

Von den wahlberechtigten Nordschleswigern hatten 11.115 von ihrem Stimmrecht keinen Gebrauch gemacht. 25.329 stimmten für Deutschland und 75.431 für Dänemark, 640 Stimmen waren ungültig. Die Abstimmung vom 10. Februar 1920 war damit erwartungsgemäß deutlich für die Abtretung



Dänisches Plakat,1920; es zeigt die Silhouette und das Wappen von Tondern



Deutsches Plakat, 1920 (Ich bin Deutsch) (alle Fotos dieses Beitrags finden sich im Buch von Jan Schlürmann)

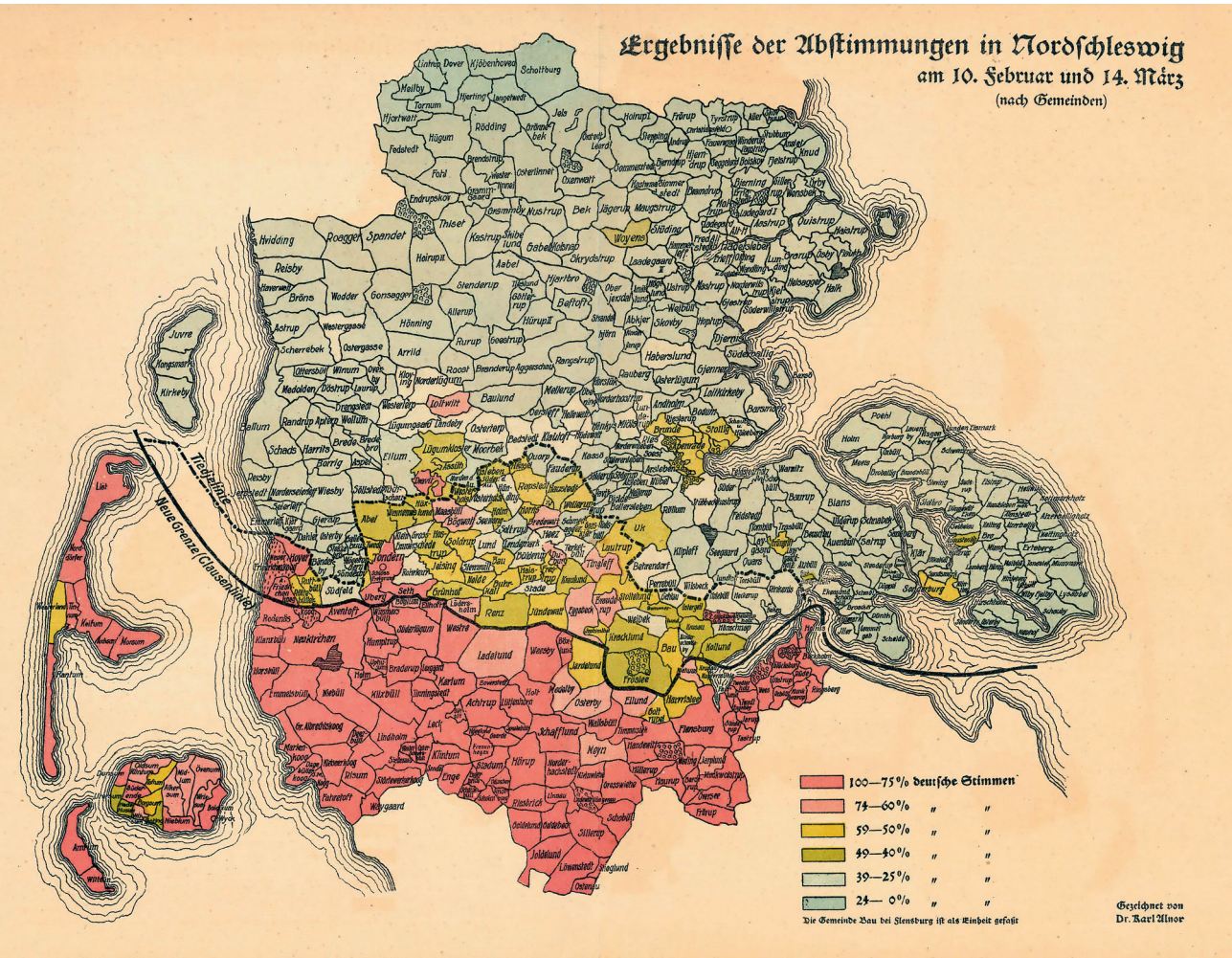
Nordschleswigs an Dänemark ausgegangen. Die lokale Stimmenverteilung jedoch bot der deutschen Seite Nahrung für neue Hoffnungen. Etliche Gemeinden unmittelbar nördlich der „Clausen-Linie" hatten mehrheitlich für Deutschland gestimmt. Die deutsche Seite erhob deshalb umgehend die Forderung nach einer Nachbesserung der Grenzlinie, die angesichts des Ergebnisses deutlich weiter nördlich zu verlaufen habe (S. 156). Der Wahltag in der 2. Zone (Mittelschleswig), der 14. März 1920, verlief ruhig.

Bereits am Abend lagen die Ergebnisse vor: Von den insgesamt 71.094 Stimmberechtigten hatten 51.724 für Deutschland und 12.800 für Dänemark votiert. Im besonders umkämpften Flensburg standen 27.081 deutschen Stimmen 8.944 dänische Stimmen gegenüber (S. 158). Statt einer nationalen Minderheit, wie bisher, schuf die Teilung Schleswigs nun zwei solcher Minderheiten. Die dänischen Schleswiger konnten durchaus auf die Erfahrungen der Minderheitenarbeit und Minderheitenorganisation seit 1864 zurückgreifen. Für die deutschen Nordschleswiger (S. 164) hingegen war diese Situation ungewohnt, sie mussten sich organisatorisch erst erfinden (S. 165).

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der neue deutsch-dänische Grenzraum zukunftstauglich gemacht

Das Kriegsende im Mai 1945 bildete eine Zäsur in der Geschichte Schleswigs und der Minderheiten beiderseits der Grenze. Die deutschen Nordschleswiger sahen sich dem Druck ausgesetzt, ihre Loyalität zum dänischen Staat unter Beweis zu stellen. Die dänischen Südschleswiger gehörten zu den wenigen deutschen Staatsbürgern, die 1945 nicht im Verdacht standen, das NS-Regime unterstützt zu haben. Mit der Gründung des Landes Schleswig-Holstein setzten die Briten nicht nur ein wichtiges Zeichen für den de-

mokratischen (S. 195) Neuanfang, sondern verfestigten auch ihren Entschluss, die 1920 gezogene Grenze nicht infrage zu stellen. Die Briten drängten die Kieler Regierung zu direkten Verhandlungen mit den dänischen Südschleswigern und schließlich einigte man sich auf zwei zentrale Punkte: Den Angehörigen der dänischen Minderheit wurde volle Gleichberechtigung im Sinne des neuen deutschen Grundgesetzes zugesagt und das Bekenntnis (S. 196) zur Minderheit sollte frei sein. Einer der wichtigsten Punkte der „Bonner“ und der „Kopenhagener“ Erklärung vom 29. März 1955 war die Garantie der Gesinnungsfreiheit nach der einfachen, durch die Erklärungen populär gewordenen Devise „Minderheit ist, wer will“. Damit war das Bekenntnis zur dänischen oder deutschen Minderheit nicht mehr an Sprache, ethnische Herkunft oder andere Kriterien gebunden. Allein das Bekenntnis, das wiederum durch staatliche Behörden nicht infrage gestellt werden durfte, war maßgeblich. Insofern ist das Jahr 1955 der wohl wichtigste Wendepunkt in (S. 198) der Geschichte Schleswigs seit 1864 (S. 199).



Karte der Abstimmungsergebnisse in der 1. und 2. Zone

Ergänzende Anmerkungen von Jan Schlürmann zum Exzerpt seines Buches „1920. Eine Grenze für den Frieden“:

Die Zeit bis zum 19. Jahrhundert war keine Idylle und die Zeit des 19. Jahrhunderts keineswegs schrecklich – im Gegenteil. Ich weiß, dass es gerade uns Deutschen mit den deutlichen Erfahrungen der nationalistischen Entgleisungen des 20. Jahrhunderts schwerfällt, der Idee des Nationalstaates etwas Positives abzugewinnen. Aber: die Nation als neue politische Idee der Jahrhundertwende zum 19. Jahrhundert war durchaus äußerst positiv – und das ist sie z. T. immer noch, denn sie bildet bei allen weitreichenden Bestrebungen zur europäischen Einigung immer noch die entscheidende Grundlage unserer Demokratie. Gerade die dänische Entwicklung zeigt das deutlich. Nirgendwo in Europa entstand eine Demokratie ohne zugleich den Nationalstaat zu verwirklichen. Nation und Demokratie wurden stets von den fortschrittlichsten Köpfen des 19. Jahrhunderts zusammengedacht. Dass die Idee der Nation aber nicht allein integrativ wirkte, also Standesschranken niederriss und weite Teile der zuvor recht- und einflusslosen Bevölkerung in Staat und Politik integrierte, sondern auch – mit Blick auf kulturelle Vielfalt – exklusiv wirkte, kann man als Tragik begreifen, aber eben als eine, die wohl unvermeidbar war. Mit anderen Worten: die Schleswiger mussten zu dänischen Schleswigern und zu deutschen Schleswig-Holsteinern werden, um in den Genuss einer modernen, fortschrittlichen Gesellschaftsform zu gelangen. Faktisch war diese in Dänemark ein Stück demokratischer als im etwas rückständigeren Preußen – in sozialer und rechtlicher Hinsicht aber war auch das preußisch-deutsche Kaiserreich ein ungeheurer Fortschritt für das Leben der Menschen. Dass dieser Ansatz sowohl Dänen (1851–1863) als auch Preußen (1864–1918) nicht davor bewahrte, von bisher multikulturell orientierten Untertanen eine kulturelle Homogenisierung („Danisierung“, „Germanisierung“) zu verlangen, ist aus heutiger Sicht tragisch, aber völlig konform mit dem Bestreben der damaligen Zeit. Die Vorstellung, dass eine Demokratie auch erfolgreich sein kann, wenn nicht alle ihre Bürger die gleiche Sprache oder den gleichen kulturellen Hintergrund teilen, ist recht neu. Diese Erkenntnis muss auch der Ausgangspunkt für eine Bewertung sein. Die Erkenntnis, dass Mehrsprachigkeit ein Mehrwert sein kann, ist keine „Wiederentdeckung“ der Zeit vor den Nationalstaaten, sondern etwas Neues. Die Mehrsprachigkeit der vor-nationalen Zeit, z. B. im Herzogtum Schleswig, war ein Kennzeichen recht strikter sozialer Schichtung. So sprach im Schleswig des 18./19. Jahrhunderts nicht jeder selbstverständlich Deutsch, Dänisch oder gar Friesisch, sondern die Oberschicht sprach Deutsch, die ländlichen Unterschichten Plattdeutsch, Sønderjysk und Friesisch – Sprache diente damals als soziales Zuordnungsmerkmal. Diese Idee liegt der heutigen Mehrsprachigkeit in der Grenzregion natürlich nicht mehr zugrunde – deshalb gibt es auch keinen Dreiklang „Multikulturelle vornationale Zeit“ – „Zerstörung derselben durch die nationale Idee“ – „Wiederbelebung der multikulturellen Idee in post-nationaler Zeit“, sondern jede Epoche hat ihre eigene innere Logik im Umgang mit sprachlicher Vielfalt und muss auch so gewürdigt werden.

Herzogtum Schleswig. Modellregion für die Herausbildung einer Mehrsprachigkeit?

Fragen von Hans-Jürgen Peleikis an Dr. Jan Schlürmann, den Autor von „1920. Eine Grenze für den Frieden. Die Volksabstimmung zwischen Deutschland und Dänemark“

In einer Pressemitteilung hochrangiger deutscher und dänischer Behörden vom 31. März 2020 wird der Antrag auf Eintragung des

Deutsch-Dänischen Minderheitenmodells in das „Register guter Praxisbeispiele – Immaterielles Kulturerbe der UNESCO“ von allen Vertreterinnen und Vertretern einstimmig gelobt. Die folgenden unvollständigen Zitate entstammen dieser Pressemitteilung.

Die dänische Kulturministerin Joy Mogensen: „Das deutsch-dänische Grenzland ist ein einzigartiges Beispiel für das friedliche Zusammenleben der Bevölkerung zweier Länder, veränderter Grenzziehungen zum Trotz. Möglich ist dies nur dank des großen Einsatzes der Minderheiten in der Grenzregion, die ganz erheblich Kräfte in diese Zusammenarbeit gelegt haben.“

Die deutsche Staatsministerin Michelle Müntefering: „Das Zusammenleben im deutsch-dänischen Grenzland ist eine Erfolgsgeschichte. Denn hier ist eine Modellregion für das Miteinander entstanden. Die Kraft der Kultur hat entscheidend dazu beigetragen, dass Grenzen in dieser Region nicht mehr trennen, sondern verbinden.“

Monika Grütters, Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien: „Gerade in Zeiten eines wiederkehrenden Nationalismus stärkt eine solche Zusammenarbeit grenzüberschreitend die Integration nationaler Minderheiten. Deshalb ist es mir ein großes Anliegen, die kulturelle Förderung der dänischen Minderheit auch künftig verlässlich zu unterstützen.“

Gitte Hougaard-Werner, Vorsitzende des Sydslesvigsk Forening: „Wir befinden uns heute in einer Situation, von der andere Grenzregionen lernen können. Wir haben es geschafft, uns von Feindschaft zu Freundschaft zu bewegen – und haben dabei die sprachliche und kulturelle Vielfalt bewahren können.“

Hinrich Jürgensen, der Vorsitzende des Bundes Deutscher Nordschleswiger: „Wir haben uns gemeinschaftlich von gewaltsamen Konflikten wegbewegt. Aber an unsere Geschichte müssen wir uns stets erinnern, denn das Erreichte ist keine Selbstverständlichkeit.“

Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Karin Prien: „Das Grenzland ist ein vorbildlicher Raum kultureller Vielfalt und ein Raum grenzüberschreitender Kooperation. Es ist ein Raum, in dem die jeweiligen Eigenheiten des anderen geschätzt, geachtet und geliebt werden. Die Aktivitäten der Minderheiten sind vielfältig sichtbar, und werden als Mehrwert für die ganze Region anerkannt.“

Die Präsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission, Prof. Dr. Maria Böhmer: „Das friedliche Zusammenleben der Minderheiten im Schleswiger Grenzland ist ein herausragendes Beispiel dafür, wie Kultur Grenzen überwinden kann. Die Menschen haben einander den Blick für die jeweilige andere Kultur geöffnet. Längst ist eine grenzüberschreitende Identität entstanden.“

Treffen die Zitate die aktuelle Situation, welche die deutsch-dänische Grenzregion zur Blaupause für andere Grenzräume mit nationalen oder anderen Minderheiten macht?

Sie werden feststellen, dass sich die Zitate sehr ähneln – so etwas sollte immer aufmerksam machen. Im Großen und Ganzen ist es natürlich zutreffend, dass sich die deutsch-dänische Grenzregion in den vergangenen 100 und vor allem in den vergangenen 50 Jahren sehr positiv entwickelt hat. Die Rolle der beiden Minderheiten ist dabei vielschichtig. Gewiss hat die Existenz der Minderheiten und ihre bedeutende kulturelle Arbeit im Grenzland die Annäherung zwischen den Nationalitäten befördert; zunächst aber waren die rechtliche Gleichstellung und die sehr weitgehende Bekenntnisfreiheit zu einer der Minderheiten ausschlaggebend, für eine Befriedung des Grenzlandes, denn beide Minderheiten waren jeweils auch lange Träger eines Grenzverschiebungsstrebens, dem durch den liberalen Umgang der beiden jeweiligen Regierungen mit den Minderheiten der Boden entzogen wurde. Dass mittlerweile beide Minderheiten eng miteinander zusammenarbeiten (weil sie oft die gleichen Anliegen und Probleme haben), ist erst das Ergebnis der letzten zehn bis fünfzehn Jahre. Als „Modell“ würde ich indes das deut-

sche-dänische System nicht wirklich gelten lassen, da Modelle dem Anspruch genügen müssen, übertragbar zu sein. Die besondere Entwicklung des deutsch-dänischen Verhältnisses aber sind besonders – und oft eben nicht auf andere Minderheitensituationen übertragbar. Dazu sei bemerkt, dass trotz aller Auseinandersetzung und zweier Kriege um das Grenzland „typische" Erscheinungen wie systematische Verfolgung, Vertreibungen oder gar Massenmord – wie z. B. in Bosnien oder im Kosovo – in dieser Region nicht stattgefunden haben. Das hat die Annäherung in den vergangenen 50 Jahren natürlich sehr erleichtert.

Ihr Buch vermittelt eindrucksvoll, wie die Sprache als ein zentrales Instrument dient bei der Schaffung, insbesondere bei der Benachteiligung nationaler Minderheiten durch die Diskriminierung ihrer Muttersprache. Welche Empfehlungen für den heutigen Umgang mit den Sprachen im deutsch-dänischen Grenzraum würden Sie machen? Was halten Sie von der Idee, das Gebiet des ehemaligen Herzogtums Schleswig zu einer Modellregion der Sprachenvielfalt zu machen, in der alle Kinder und Jugendlichen in sämtlichen Bildungseinrichtungen möglichst lange sowohl Dänisch als auch Deutsch lernen und vermehrt auch Friesisch angeboten bekommen? Könnten die Bildungseinrichtungen der nationalen Minderheiten zu beiden Seiten der deutsch-dänischen Grenze als Vorbilder und Organisationszentren solch eines Zukunftsprojektes dienen?

Ich bin in dieser Frage zwiegespalten. Als waschechter Flensburger bin ich eigentlich in *der* deutschen Stadt aufgewachsen, die den größten Anteil dänisch gesinnter (Süd-) Schleswiger aufweist (ca. 20 %) und ich habe sogar – wie viele Flensburger – verwandtschaftliche Beziehungen zur dänischen Minderheit. Trotzdem habe ich erst spät, im Studium in Kiel, Dänisch gelernt und das Dänische spielte als aktive Verkehrssprache in meiner Jugend keine Rolle. Hinzu kommt, dass Sprache ohnehin im deutsch-dänischen Grenzland nur schwerlich mit Nationalität einhergeht. Deutsche Nordschleswiger zeichnet in der Regel aus, dass sie zuhause Sønderjysk – einen süddänischen Dialekt – als Muttersprache sprechen und erst in den Schulen der deutschen Minderheit das Hochdeutsche erlernen. Umgekehrt sprechen nach den neueren Forschungen der dänischen Sprachwissenschaftlerin Fredsted 80 % der Schülerinnen und Schüler dänischer Schulen in Deutschland zu Beginn des 1. Schuljahres oft kaum Dänisch. Die Minderheiten sprechen deshalb in ihrem Alltag ganz überwiegend die jeweilige Hochsprache der Mehrheitsgesellschaft, weil die Hochsprachen ihrer nationalen Minderheiten erlernte Zweitsprachen sind. Bei den Friesen sieht es ähnlich aus, hier wird nur noch selten Friesisch in den Familien gesprochen und es muss erst im Kindergarten oder den Schulen mühsam und dann meist wenig nachhaltig erlernt werden. Dem wünschenswerten Ansatz also, dass möglichst viele Bewohnerinnen und Bewohner des deutsch-dänischen Grenzlandes, also im alten Herzogtum Schleswig, die Sprache(n) des Anderen sprechen, steht also die meist einsprachige Realität selbst der Angehörigen der Minderheiten gegenüber. Dagegen anzukämpfen, ist selbst mit viel Förderung des Sprachunterrichts schwierig, zumal gerade dem Erlernen von regionalen Sprachen (Sønderjysk, Plattdeutsch, Friesisch) ebenso wie dem Erlernen einer Sprache mit relativ wenigen Sprechern (Dänisch) oft ganz pragmatische Gründe entgegenstehen. Junge Menschen, die in der strukturschwachen Region Schleswig/Sønderjylland leben und später meist ganz woanders arbeiten, lernen oft lieber Sprachen, die Ihnen – wirklich oder vermeintlich – ‚mehr' nützen, also Englisch, Französisch oder Spanisch. Der Mehrwert regionaler Sprachen oder das Beherrschen der Sprache des unmittelbaren europäischen Nachbarn erkennen viele Menschen nicht (mehr) als kulturellen Mehrwert, zumal sich das Englische als praktikable Ver-

kehrssprache zwischen Deutschen und Dänen fast vollständig etabliert hat. Was die Rolle der beiden Minderheitenschulsysteme angeht, muss man vorsichtig sein. Es handelt sich bei beiden nicht um internationale oder „deutsch-dänische" Schulen – ein Umstand, den vor allem deutsche Eltern verkennen, die ihre Kinder aus pädagogischen Erwägungen heraus auf die i. d. R. sehr gut ausgestatteten dänischen Schulen in Schleswig-Holstein einschulen möchten. Die Eigenwahrnehmung der Minderheitenschulen ist grundsätzlich die, Schule für die jeweilige nationale Minderheit zu sein. Eltern werden angehalten, die Unterrichtssprache ihrer Kinder zu erlernen (um z. B. auf Elternabenden folgen zu können) und der Schulbesuch ihrer Kinder wird als Bekenntnis zur nationalen Minderheit gewertet. Vor ein paar Jahren sorgte in diesem Zusammenhang die „Søskenderegle", die „Geschwisterregel", für Konfliktstoff. Eine Familie hatte ihr erstes Kind auf einer dänischen Schule eingeschult, das zweite aber war dort unzufrieden und wurde auf eine deutsche Regelschule umgeschult. Kurz darauf kam die Nachricht vom dänischen Minderheitenschulverein, dass auch das erste Kind die dänische Schule zu verlassen habe, denn eine unterschiedliche nationale Beschulung sei in einer Familie, die sich zur Minderheit bekennt, nicht vorgesehen. Es wurde n. m. K. dann doch auf Grundlage pädagogischer Überlegungen entschieden, den Verweis rückgängig zu machen. Trotzdem zeigt dieses Beispiel, dass das grundsätzliche Verständnis der Minderheiten von ihren Schulen im Kern der modernen Idee der internationalen Schulen widerspricht. Das Hauptziel der Schulen bleibt, den Nachwuchs ihrer nationalen Minderheit mit den jeweiligen nationalen Bildungsinhalten bekannt zu machen. Als Historiker kann ich bestätigen, dass z. B. bis heute Schülerinnen und Schüler der dänischen Schulen in Schleswig-Holstein einen dezidiert dänischen Geschichtsunterricht erhalten; Chancen, die gemeinsame Grenzland-Geschichte multiperspektivisch zu vermitteln, werden immer noch nicht genutzt. Trotzdem liegt natürlich gerade bei den Schulen im Grenzland – den Minderheiten- wie den „Mehrheits"-Schulen – das größte Potential einer wachsenden und fruchtbaren Weiterentwicklung über die Grenzen. Man darf indes einige Asymmetrien im nationalen Selbstverständnis beider Länder als Hemmnis nicht unterschätzen. Dänemark ist – generell gesprochen – ein Land, das entgegen der allgemeinen Wahrnehmung (sehr liberal und offen) im Kern eine sehr konservative und patriotisch-nationalbezogene Gesellschaft beherbergt. Das führt in der Zusammenarbeit oft zu Missverständnissen, insbesondere dann, wenn die deutsche Seite diese Vorbehalte ignoriert, weil sie in der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft eben keine derartig große Rolle spielen.

„Wir dachten, dass unsere Geschichte mit einer offenen Grenze, mit Schengen und mit freiem Grenzhandel endet? Hundert Jahre nach der Wiedervereinigung hat Dänemark einen Wildschweinzaun errichtet. Und es werden wieder Grenzkontrollen durchgeführt." So der dänische Historiker René Rasmussen. Auch Sie beschreiben im letzten Kapitel Ihres Buches diese traurige Situation: „Der Zaun macht eine verschwundene, beinahe vergessene Grenze auf absurde Weise wieder sichtbar." Haben einige Politiker doch nicht genug gelernt aus der Geschichte? Wird hier eine große Chance vertan, dass sich Schleswig innerhalb der EU zu einer besonders leistungsstarken und lebenswerten Region entwickeln kann, in der die Vorteile mehrerer Kulturen zusammenwirken?

Hier möchte ich noch einmal auf das eben Geschriebene verweisen. Dänemark geht als ein kleines, aber nach innen sehr selbstbewusstes Land mit einer völlig anderen Geschwindigkeit in den europäischen Einigungsprozess als Deutschland. Erschwerend kommt für das deutsch-dänische Grenzland hinzu, dass diese Grenze seit 1814 die einzige dänische Landgrenze darstellt. Alle na-

tionalen Befindlichkeiten, alle irrationalen Ängste und vielleicht auch berechtigten Sorgen konzentrieren sich auf dieses Grenzstück. Zur Geschichte des dänischen Nationalstaates seit 1864 – die in Dänemark als Erfolgsgeschichte wahrgenommen wird – gehörte immer das Streben nach einer starken inneren sozialen, aber auch kulturellen Homogenität. Grenzen – „die" Grenze – waren und sind deshalb für eine überwiegende Anzahl von Dänen gleich welcher politischen Ausrichtung für den sozialen Frieden und die dänische Demokratie sehr wichtig und „offene Grenzen" sind ein durchaus sensibles Thema. Das heißt allerdings nicht, dass die Bewohner des Grenzlandes in den vergangenen Jahren seit Schengen in ganz erheblichem Maße die Vorteile „offener Grenzen" nicht positiv erlebt und beruflich wie privat nicht gelebt hätten. Und gerade im südlichen Dänemark ist die Haltung der Menschen gegenüber dem „Zaun" überwiegend sehr kritisch. Dänemark ist aber ein zentralistischer Staat und in Kopenhagen blickt man nach Deutschland nicht über Schleswig-Holstein, was historisch naheliegend wäre, sondern über Berlin – oder sogar München! Das anlässlich des 100-jährigen Grenzbestehens ausgerufene „deutsch-dänische Freundschaftsjahr" wurde 2019 in Kopenhagen und München eröffnet, denn nach Bayern bestehen die besten wirtschaftlichen Beziehungen des modernen Dänemark. Auf der Strecke bleibt dann – wie 1920! – die infrastrukturell benachteiligte Grenzregion. Gegen diesen Trend anzukämpfen, ist für das Land Schleswig-Holstein sehr schwer, denn als föderaler Gliedstaat wird es in Kopenhagen nicht als gleichrangiger Gesprächspartner angesehen. Es fehlt in Dänemark an Verständnis für föderale Strukturen – und bei der Sprache fängt es an. Das „Land Schleswig-Holstein" trägt im dänischen die Bezeichnung „delstat", also „Teilstaat" – eben nichts „Ganzes".

Zur Person

Dr. Jan Schlürmann (* 1974 in Flensburg), Lehramtsstudium, 2004 Promotion, 2004–2010 wiss. Mitarbeiter an den Universitäten Kiel und Greifswald, seit 2010 Referent in der Verwaltung des Schleswig-Holsteinischen Landtages.



Klimawandel aktuell. Ehrliche Bestandsaufnahme und Zukunftschancen

Nur ein Verhalten auf der Basis von wissenschaftlich gesicherten Kenntnissen kann der Menschheit Wohlstand und Zukunft sichern.

Sven Plöger im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis

In diesem Interview sind immer wieder Auszüge aus Sven Plögers Buch „Zieht euch warm an, es wird heiß!“ (Westend Verlag GmbH, Frankfurt/Main 2020, ISBN: 978-3-86489-286-8) eingestreut. Wegen der besseren Lesbarkeit wurden in diesem exzerpierten Text an einigen Stellen Sätze zusammengefügt, die im Originaltext getrennt vorliegen. Das über dreihundert Seiten starke Sachbuch enthält weit mehr Aspekte als die von mir zusammengestellten Kapitel, für die ich eigene Überschriften gewählt habe. Ich habe dieses Buch insbesondere auch ausgewählt, weil der Großteil unserer Leserschaft im pädagogischen Bereich tätig ist. Jede/jeder sollte diese Fundgrube nutzen für eine wissenschaftlich fundierte Fortbildung über diese doch so komplexen Sachverhalte. Das Buch macht meiner Meinung nach an keiner Stelle Angst, sondern es vermittelt Wissen, das wir viel ehrlicher heranziehen sollten für Gegenwarts- und Zukunftsentscheidungen. Die im Buch angesprochene Problematik geht selbstredend alle Menschen dieser Erde an, egal, wie alt sie sind, egal, wo sie leben, egal, welchen Status sie haben. Wir sind eine Welt. Die vielleicht wichtigste Botschaft dieses Buches: niemand, auch wirklich niemand auf unserer Erde, ist bedeutungslos, wenn es um das Wohl unseres Planeten, insbesondere auch um unser Klima geht. Hoffentlich macht diese Erkenntnis Mut und schafft Begeisterung, den persönlichen Beitrag unbedingt beisteuern zu wollen. Alle Erdenbürger müssen eigenverantwortlich handeln wollen und handeln dürfen! „Sehen wir nur eine sich langsam zuziehende Schlinge und lassen uns von der Angst, Altes zu verlieren, lähmen, oder sind wir als Gesellschaft fähig, die vielen Stellschrauben zu erkennen, durch die wir aus dem Schlamassel herauskommen können, in den wir uns hineinmanövriert haben?“ (Sven Plöger, S.311) Dass Mitbürger*innen eine Verhaltensänderung ablehnen, sich einem Mittun verweigern und als Grund ihre eigene Bedeutungslosigkeit anführen, sollten wir nicht zulassen. Nicht mit Aggression, sondern mit Argumenten und mit Langmut sollten wir sie davon überzeugen, ihre Talente und ihre Ideen zum Allgemeinwohl beizusteuern. Aber zusätzlich brauchen wir schnell und dringend neue Regeln. Sven Plöger benennt deren Norm im Interview so: „Wir brauchen Rahmenbedingungen, die schlicht dafür sorgen, dass derjenige, der die Welt sauber hält, reicher werden kann, als der, der sie verschmutzt.“ Hans-Jürgen Peleikis

Tüchtige Klimaforscher

Hätten wir im Frühjahr 2020 nicht fast ausschließlich über Corona gesprochen, so hätten wir stattdessen fast ausschließlich über die Trockenheit gesprochen! Ein April fast ohne Regen und mit ersten Waldbränden weit vor dem Sommer. Ein neues Waldsterben, sorgenvolle Mienen bei den Landwirten und die klare und wiederkehrende Prognose der Klimawissenschaft, dass sich solche Trockenperioden häufen werden (S. 7). Extreme, oft tragische Wetterereignisse sind es, die uns nachdenklich auf das blicken lassen, was um uns herum geschieht. Wenn man so will, „weckt“ uns die Atmosphäre gerade auf. Und wenn wir weiterschlafen wollen, dann wird sie immer neue Einfälle haben, uns aus unserem Schlummer wachzurütteln (S. 20). Die Klimaforschung hat uns die Szenarien schon 1990 für das Jahr 2020 vorausgesagt. Dafür darf man den Klimaforschern ein gutes Zeugnis ausstellen (S. 21). Auch bei Klimathemen übernahmen Lobbyisten zunehmend die Kommunikation im Sinne der Konzerne, die selbst im-

mer mehr in den Hintergrund traten – eine Entwicklung, die sich aufgrund ihres Erfolgs bis heute fortsetzt. Nach Schätzungen der Nichtregierungsorganisation Corporate Europe Observatory sind es in Europa insgesamt zwischen 15000 und 30000 Lobbyisten, die das Parlament und die EU-Kommission belagern – von Vertretern der Pharmabranche bis hin zur Autoindustrie (S. 173). Der Kontrast zwischen dem eigenen Wissen und dem, was nach außen kommuniziert wird, ist bei den Öl- und Gaskonzernen am größten. Einige verfügen sogar über eigene Forschungsabteilungen. So hat EXXON (ESSO) schon 1982 (!) mithilfe eigener Klimamodelle ziemlich akkurate Berechnungen wichtiger Größen liefern können. Die Wissenschaftler des Konzerns wiesen intern darauf hin, dass der CO_2-Gehalt bis 2020 auf 420 ppm steigen würde (aktuell 415 ppm) und dass die globale Temperatur bis dahin um 0,9 Grad gegenüber der vorindustriellen Zeit angestiegen sein wird (dieser Wert wurde 2017 erreicht). Auch auf das Schmelzen der Polkappen und die daraus folgenden Veränderungen beim Niederschlag wurde 1982 hingewiesen. Trotzdem schaltete der gleiche Konzern noch 1997, also 15 Jahre nach Vorliegen dieser Erkenntnisse, Anzeigen, in denen er darauf hinwies, dass Klimawissenschaftler nicht vorhersagen können, ob und wie stark die Temperaturen durch menschliches Zutun ansteigen. Chapeau, eine solide Vorhersage! Die allerdings ebenfalls verschwiegen wurde. Am alten Geschäftsmodell so lange wie möglich festzuhalten, um Geld zu machen und deshalb – koste es, was es wolle – vernünftige Maßnahmen auszubremsen, ist bei Weitem nicht auf eine Branche beschränkt. Traurig, aber wahr und eine fundamentale Charakterschwäche des Menschen (S. 174). All das funktioniert freilich nur, wenn die gesäten Zweifel an der Klimaforschung in der Bevölkerung auf fruchtbaren Boden fallen (S. 175).

Muss das Beispiel EXXON nicht jeden seriösen Klimaforscher und auch uns Bürger sehr beunruhigen – vielleicht auch in besonderer Weise anspornen, weil es zeigt, dass die Widerstände gegen eine Transformation unserer aktuellen Wirtschaftsweise von den momentanen Profiteuren mit allen Mitteln verhindert wird? Brauchen wir eine Transformation aller Akteure, die vom aktuellen klimazerstörenden Wirtschaften profitieren und es (deshalb) auch befeuern?

Wenn das so leicht zu beantworten wäre. Es gibt ja einfach nicht „*die* mächtigen Wirtschaftsvertreter" und auch nicht „*die* Medien". Die Interessenlage, der Sachverstand, grundsätzliche politische Überzeugungen, ein möglicher schlichter Egoismus, aber ebenso das „Getriebensein", etwas verbessern zu wollen: All das ist bei allen beteiligten Akteuren höchst unterschiedlich ausgeprägt. Das ist ein sich ständig bewegender Organismus – das sind wir alle in Summe. Die Gesellschaft. Es muss zuerst etwas in unseren Köpfen passieren und wir sehen leider, dass das immer nur mit Anstoß von außen geschieht. Im Fall des Klimawandels wird es immer extremeres Wetter sein, falls wir das Problem ignorieren oder ständig Ziele ausrufen, die wir dann reißen. Der Leidensdruck wird – so bedauerlich das ist – wachsen und das wird uns zu Einsichten drängen. Wird die Bedrohung immer größer, sind wir zu immer mehr Veränderungen bereit. Nichts konnte das besser zeigen als ein kleines Virus namens SARS-CoV-2. Der Leidensdruck beim Klimawandel ist nur sehr unfair verteilt. Sowohl regional, also auch zeitlich. Es trifft nämlich diejenigen am stärksten, die am wenigsten dafür können. Namentlich sind es die Menschen in den Entwicklungsländern und die junge Generation. Es macht mich schon etwas traurig zu sehen, wie zurückhaltend wir beim Einsatz unseres Verstandes sind. Es drängen uns so viele Erkenntnisse ganz offensichtlich dazu, dringlich zu handeln und wir lassen es vorwiegend bleiben. Vielleicht liegt das neben einer grundsätzlichen menschlichen Trägheit, Dinge nicht gerne zu verändern, wenn man nicht wirklich gezwungen wird, auch an einem schlichten Organisationsproblem: Wer sagt bei 7,8 Milliarden Menschen eigentlich wem, wann, mit welcher Macht, was wo zu tun ist, um das beste Ergebnis zu erzielen? Natürlich gibt es Organisationen und Strukturen auf dieser Welt, aber eben auch vielfältige Interessen. Am Ende kann eine banale Erkenntnis helfen. Wir sind wie wir sind und es macht

deshalb vermutlich wenig Sinn, erst dann mit dem Handeln zu beginnen, wenn wir alle geläutert und davon beseelt sind, die Welt uneigennützig mit den Augen eines von Fairness durchdrungenen Weltretters zu sehen. Den Moment wird es nie geben und darauf zu warten, ist wie das Warten auf Godot. Wir brauchen deshalb Rahmenbedingungen, die schlicht dafür sorgen, dass derjenige, der die Welt sauber hält, reicher werden kann, als der, der sie verschmutzt. Damit will ich nicht sagen, dass es sich nicht immer lohnt, die eigene Haltung zu überdenken, sich weiterzuentwickeln und in Geldmassen nicht zwingend das Seelenheil zu sehen. Aber mit obigem Konsens einzusteigen, würde schon mal für einen entscheidenden Impuls sorgen!

Kognitive Dissonanz. Schwierigkeiten, naturwissenschaftliche Realitäten zu akzeptieren und in den eigenen Lebensstil einzubauen

Dieser Planet und seine Atmosphäre interessieren sich nicht im Mindesten für uns. Passen wir uns den Bedingungen dieses Planeten nicht an, so ist das unser Problem – und fertig! Es gibt eben Dinge, die wir hinnehmen müssen, unabhängig davon, ob es uns gefällt. Und so laufen auch in unserer (S. 23) Atmosphäre schlicht physikalische Prozesse ab, nicht mehr und nicht weniger. Und die Dynamik dieser Prozesse verändert sich, wenn etwa der Mensch durch sein Zutun in die Zusammensetzung der Atmosphäre eingreift. Wenn immer mehr Kohlendioxid (CO_2) in die Atmosphäre gelangt, so wird diese wärmer und in der Folge verändern sich die Wetterabläufe, an die wir bis heute gewöhnt sind (S. 24). Warum aber folgen wir bei diesem Thema oftmals nicht den eindeutigen, wissenschaftlichen Erkenntnissen? Das hat mit kognitiver Dissonanz zu tun. Kognitionen sind die Erkenntnisse eines Individuums über die Realität, nachdem es die Eindrücke verarbeitet hat, die es aus unserer Wahrnehmungsrealität erhält. Da es davon aber viele gibt, können sie auch zueinander in Widerspruch stehen, und dann entsteht in uns eine Dissonanz, ein Spannungszustand. Diesen empfinden wir als nicht gerade schön, aber wir halten ihn aus, weil wir die widersprüchlichen Kognitionen am Ende unterschiedlich gewichten, um eine Handlung oder eine Haltung vor uns selbst und anderen begründen zu können. Diese Abwägung kann je nach Kontext oder den Menschen, die uns gerade umgeben, von Moment zu Moment unterschiedlich ausfallen. Ein bekanntes Beispiel für kognitive Dissonanz ist der kettenrauchende Lungenfacharzt. Den dürfte es eigentlich nicht geben, denn er hat eine positive Einstellung zum Rauchen, obwohl er sehr genau um dessen Schädlichkeit weiß. Um die Dissonanz kleinzuhalten wird er möglicherweise einige Studien als nicht so glaubwürdig abtun oder sie gleich komplett ignorieren, nur um am Ende mit nicht allzu schlechtem Gewissen zu rauchen – und seinen Patienten gleichzeitig intensiv davon abzuraten (S. 25). Übertragen wir dieses Konzept auf die Klimaforschung. Wenn man ihren Ergebnissen zustimmt, stimmt man automatisch auch der Aussage zu, dass das ungebremste Wirtschaftswachstum mit der Folge der bisher ungezügelten Ausbeutung der Natur in gefährliche Zustände führt. Sir Nicholas Stern, britischer Ökonom und von 2000 bis 2003 Chefökonom der Weltbank, hat das 2007 klar formuliert: „Der Klimawandel ist das Ergebnis des größten Marktversagens, das die Welt je gesehen hat." Genau dieses Wirtschaftswachstum hat uns, zusammen mit technologischem Fortschritt, aber auch erlaubt, seit Ende des Krieges einen beachtlichen Wohlstand zu erlangen. Dass wir heute so leben, wie wir leben, gefällt den meisten Menschen. Und jetzt: Schauen Sie auf beide Aussagen gleichzeitig. Spüren Sie es? Das ist die kognitive Dissonanz. Ich kann nicht das, was ich gut finde, gleichermaßen auch schlecht finden. Um einer Konsonanz, sprich einem inneren Gleichgewicht möglichst nahezukommen, kann ich nun entweder die Erkenntnisse der Klimaforschung als besonders bedeutend einstufen oder sie eben anzweifeln. In beiden Fällen gewinnt einer der widerstreitenden Kognitionen die Oberhand und der innere Spannungszustand wird schwächer. Bewertet man die Erkenntnisse der Klimaforschung als korrekt, führt das automatisch dazu, dass man seine Haltung zu Klimawandel und Umwelt und damit letztendlich auch sein Verhalten ändern muss. Weist man sie hingegen zurück – was umso einfacher ist, je weniger Ahnung man von den physikalischen Prozessen in der Atmosphäre hat – muss man beides nicht tun. Kurz: Je nach Gewichtung kommt unter dem Strich entweder eine konsequente und damit mühsame Verhaltensänderung heraus oder die Gelegenheit, alte Gewohnheiten unbeirrt fortzuführen. Letz-

teres fällt erkennbar leichter. Um die erste, anstrengendere Variante zu wählen, muss man also entweder wirklich inhaltlich überzeugt sein oder eine konkrete Bedrohung spüren. Der kognitive Wettbewerb zwischen Wissen und Wunsch legt das Fundament dafür, dass die wissenschaftliche und die öffentliche Diskussion völlig unterschiedlich verlaufen (S. 26). Für ein (im Sinne der Klimaforschung) sinnvolles Handeln sind wieder zwei Pfade zu betrachten. Zum einen, wie wir weitere Treibhausgasemissionen vermeiden, und zum anderen, wie wir uns an den schon existierenden Klimawandel anpassen können. Die Gewichtung zwischen Vermeidung und Anpassung liegt irgendwo zwischen der Einsicht, dass wir eine weitere Erwärmung nicht vollständig verhindern können, und der Ahnung, dass wir ausschließlich auf Anpassung zu setzen nicht bezahlen können (S. 28). Folgt man einer Vielzahl von Studien zu den Kosten von Klimaschutz und Klimaanpassung, führt jeder heute nicht sinnvoll in den Klimaschutz gesteckte Euro später zu Ausgaben zwischen 2 und 11 Euro (S. 29).

Aus meiner Sicht hat die Coronapandemie leider nicht geholfen, dass die Menschheit die biologischen Gegebenheiten akzeptiert, nach denen Viren sich ihre Wirte suchen müssen, um sich durch diese Wirte reproduzieren zu lassen. Schon gar nicht, welche ihrer Verhaltensweisen gerade die Menschen zu bevorzugten Viren-Wirten machen. Was lässt Sie hoffen, dass diese ignorante Menschheit die physikalischen Regeln des Klimageschehens akzeptieren und ihr Leben klimagerechter ausrichten wird?

Eine Gesellschaft – so hat es mir ein guter Freund einmal sehr plastisch geschildert – funktioniert wie ein Gummiband. Von zwei Seiten wird massiv daran gezogen! Auf der einen Seite von den bewahrenden, konservativen Kräften und auf der anderen Seite von den progressiven Kräften, die Dinge verändern wollen. Ich will das an dieser Stelle ganz wertfrei sagen und eine gesunde Ausgewogenheit in den Mittelpunkt stellen. Aber ergänzt um die schlichte Erkenntnis, dass auf längere Zeit *immer* die progressiven Kräfte gewinnen. Wäre das nicht so, würden wir schließlich heute noch in einer Felshöhle hocken. Die Entwicklung findet also immer statt, konservative Kräfte bestimmen aber die Geschwindigkeit und können natürlich kurzfristig auch immer mal den Rückwärtsgang einlegen. Am Ende müssen wir alle gemeinsam darauf aufpassen, dass dieses verbindende Band nicht reißt. Hier liegt übrigens die Gefahr von Populisten, die immer wieder versuchen, eine Gesellschaft zu entzweien, um dann, in welcher Weise auch immer, davon zu profitieren. Das sich Widersetzen gegen eine notwendige Entwicklung wird also abnehmen, aber zu langsam. Deswegen braucht es mutige Politiker in Ländern, die etwas erreichen wollen, die anderen vormachen, dass ein neuer Weg nicht nur moralisch, sondern nach einer gewissen Zeit auch wirtschaftlich besser ist. Beides – vermutlich aber zunächst letzteres – kann zum Nachmachen motivieren. Deshalb sind für mich Leuchtturmprojekte auch so zentral. Wir müssen uns auch in der medialen Berichterstattung trauen, mehr Positivbeispiele zu zeigen und den „das will ich auch"-Effekt auszulösen. Und als Rheinländer ist es genetisch bedingt, dass man Optimist bleibt …

Asteroideneinschlag in Superzeitlupe

Ein Erdbeben, ein Vulkanausbruch oder ein Asteroideneinschlag passiert schlagartig. Der Mensch hat keine Möglichkeit einzugreifen. Es handelt sich dabei schlicht um ein tragisches Schicksal, das uns allenfalls verdeutlicht, wie klein wir trotz all unserer technischen Entwicklungen und all unseres Erfindergeistes gegenüber der Natur weiterhin sind. Setzt man die Ausbreitung des Coronavirus mit einem Asteroideneinschlag gleich, so hätten wir es quasi mit einem Asteroideneinschlag in Zeitlupe zu tun. Wir sind plötzlich nicht mehr völlig machtlos, sondern haben Zeit, um mit beschränkten Mitteln einzugreifen. Je intelligenter wir mit dieser Zeit umgehen, desto besser ist das Ergebnis oder konkret, desto mehr Leben können wir retten. Und jetzt der Sprung zum Klimawandel. Er ist in dieser Analogie ein Asteroideneinschlag in Superzeitlupe. Für unser Gefühl derart schleichend langsam, dass wir eigentlich alle Zeit der Welt hätten, um Einfluss auf ihn zu nehmen. Das Bedauerliche ist, dass der große Zeitvorteil leider zum Nachteil für uns wird, denn unsere Spezies ist nicht

besonders begabt im Umgang mit sehr langen Zeiträumen. Haben wir viel Zeit, dann schieben wir einfach alles vor uns her. Je weiter ein Ereignis in der Zukunft liegt und je weniger es damit für uns unmittelbar (S.14) zu spüren ist, desto schlechter können wir ein solches Problem erkennen. Sowohl bei Corona als auch beim Klimawandel handelt es sich um weltweite Ereignisse, die an keiner Grenze Halt machen. Aber Corona findet praktisch genau auf unserer Zeitskala statt. Die Bedrohung ist unmittelbar und konkret. Es geht um Wochen und Monate. Wir sehen die Bilder, wir wissen, dass wir selbst, unsere engsten Verwandten oder besten Freunde von heute auf morgen betroffen sein können. Beim Klima stimmt die Zeitskala für unser Empfinden nicht. Die Bedrohung ist deshalb abstrakt und diffus. Hier geht es um Jahre oder Jahrzehnte und darum funktioniert der Begriff „Krise" auch nicht mehr, dem sprachlich ein eher kürzerer Zeitraum zugeordnet wird. Wir haben es beim Klima mit einem fundamentalen Wandel zu tun, dem wir nur durch eine Transformation in vielen Bereichen unserer Gesellschaft erfolgreich begegnen können. So langsam der Klimawandel beginnt, so lange wird er dauern – wohl weit über das Lebensende von uns oder unseren Kindern hinaus. Dass sich die Klimaveränderung trotzdem – schleichend natürlich – in unserem Bewusstsein festsetzt, hat mit dem Wetter zu tun: Das wird extremer und genau das fühlen wir! Wenn man so will, fühlt sich der Klimawandel ein bisschen an wie das Blätterrauschen, das die ersten Windböen vor einem kräftigen Gewitter erzeugen. Die Wolken sind düster, die Stimmung ist sorgenvoll und man hofft, dass das Schlimmste vorbeizieht. Wir fangen gerade an, den Luftzug des „Klima-Asteroiden" wirklich zu spüren (S. 15).

In Zeiten von Corona haben das Privatauto und der Interneteinkauf in Deutschland eine enorme Aufwertung erhalten, weil sie eine private Sicherheit vermittelten. Die Zerstörung der Biodiversität und die Erderwärmung als Ursachen für neue Infektionskrankheiten wurden marginal wahrgenommen. Wo sehen Sie Möglichkeiten, die Erfahrungen aus der Coronazeit für eine klimafreundlichere Transformation unseres Lebensstils zu nutzen?
Ich glaube, dass vielen von uns klar wurde, dass Homeoffice oft (aber logischerweise nicht bei allen Berufen) praktikabel ist. Wir müssen nicht jeden Tag um die gleiche Uhrzeit in einer Blechlawine in Städte hinein- und abends ebenso gleichzeitig wieder hieraus fahren, nur um dort auf einem Bürostuhl zu sitzen. Das geht wirklich flexibler. Und wir können lernen, vieles per Onlinekonferenz zu besprechen. Man muss nicht unbedingt für zwei Tage nach Japan oder in die USA jetten, um kurz etwas abzuklären, auch wenn der direkte menschliche Austausch natürlich nicht völlig wegfallen darf. Aber es gibt ja etwas zwischen „immer" und „nie". Mancher hat in der Entschleunigung des Lockdowns vielleicht auch den Gedanken des „Höher, Schneller, Weiter, Mehr" hinterfragt, der auch unsere Freizeit zunehmend durchdringt. Ist ein Shopping-Nachmittag in New York, um Klamotten zu kaufen, die man vielleicht nur zweimal trägt, wirklich so essentiell oder kann es nicht gewinnbringender sein, etwas mehr Zeit mit einem Menschen zu verbringen, der einem wirklich wichtig ist? Es sind viele Dinge, die man plötzlich wie selbstverständlich bereit sein könnte, zu verändern. Bilanz ziehen können wir aber erst nach längerer Zeit.

Sie haben in Ihr Buch zwei Gastbeiträge integriert, einerseits zum Thema „Klima, Krieg und Frieden" und andererseits zum Thema „Klima und Gesundheit". Sind dies die beiden Aspekte, von denen Sie sich eine intensivere, persönliche Betroffenheit der Leserschaft erhoffen? Wie können wir Bürger für die Erkenntnisse der Klimaforschung begeistert werden? Wie können (latente) Ängste vor den Klimaveränderungen umgesteuert werden zu Gewissheiten, dass wir durch unser Verhalten mitbestimmen können?
Sowohl Kira Vinke als auch Eckart von Hirschhausen sind gute Freunde von mir, die bei einigen Themen durch ihre Expertise noch viel stärker und glaubwürdiger argumentieren können, als ich es kann. Ihre Beiträge bereichern mein Buch – wie ich finde – sehr. Die persönliche Betroffenheit allerdings erhoffe ich mir im Idealfall natürlich von allen

Themen und habe durch eine unglaubliche Vielzahl von Zuschriften zum Buch auch bemerkt, dass dies wohl durchaus gelungen ist. Am Ende ist es ein bisschen wie beim Fall der Mauer und dem Schlussstrich unter die Teilung unseres Landes: Weil viele Menschen gemeinsam gekämpft haben – in diesem Fall für ihre Freiheit – ist es am Ende gelungen, einen solchen Erfolg zu erzielen. Auch wenn jeder schnell denkt, sie oder er sei nur ein kleines Licht – in Summe haben eben viele kleine Lichter viel mehr Kraft als der Einzelne denkt. Das sollte uns auch beim Umgang mit dem Klimawandel motivieren.



Bildnachweis: Sebastian Knoth

Niemand ist bedeutungslos

Wir gut 80 Millionen Bürger bilden doch gerade mal rund 1 Prozent der insgesamt 7700 Millionen Menschen und sind für nur rund 2 Prozent aller CO_2-Emissionen verantwortlich. Dieses „Argument" verfängt tatsächlich immer wieder und dahinter steckt ein – wenn es nicht so ernst wäre – fast amüsanter Denkfehler: Wir vergessen zu addieren! Mit unseren 2 Prozent sind wir nach China (30 %), den USA (14 %), Indien (7 %), Russland (5 %) und Japan (3 %) auf Platz 6 von 194 Ländern dieser Welt (S. 57). Es liegen also 188 Länder hinter uns. Addiert man deren Emissionen, so macht das 39 Prozent aus! Lässt man es bleiben, kann sich natürlich jeder hinter seiner eigenen Bedeutungslosigkeit verschanzen. Teilte man China in 15 Regionen auf, würde jede Region auch nur noch 2 Prozent emittieren. Genau wie wir! Landesgrößen und ihre jeweilige Bevölkerungsdichte sind natürlich völlig willkürlich, weshalb man Länder nie vergleichen kann. Stattdessen kommt es logischerweise darauf an, wie viel jeder Einzelne von uns emittiert. Beim CO_2 liegen die Deutschen bei 9 Tonnen pro Kopf, die Chinesen hingegen bei 7 Tonnen, aber Deutschland ist insgesamt auf Platz 6 und China auf Platz 1. So wäre es sinnvoller auszudrücken, dass Deutschland als wirtschaftlich starke Nation durchaus eine Vorbildrolle übernehmen kann und aufgrund unserer zahlreichen Emissionen seit Beginn der Industrialisierung auch muss. Dieser Satz bekommt beim Blick auf Brasilien eine noch stärkere Bedeutung. Das Land mit seinem an der Umwelt sichtlich desinteressierten Präsidenten hat einen CO_2-Ausstoß von 2,4 Tonnen pro Kopf. Der Präsident erlaubt nun mehr Brandrodung und Abholzung des Amazonas-Regenwaldes, um die Wirtschaft seines Landes anzukurbeln. Nun ist es schwierig, von Deutschland aus andere zu maßregeln, wenn man selbst fast viermal so viel CO_2 pro Kopf ausstößt und bis 2038 an der Braunkohle festhalten möchte (S. 58). Und wir kaufen ja auch gerne billige brasilianische Produkte von Agrarflächen, auf denen gestern noch Regenwald stand (S. 59).

Auf der Umweltkonferenz von Rio 1992, die so viel Euphorie und Hoffnung versprühte, war Deutschland eines der aktivsten Akteure. Sie geben in Ihrem Buch sehr viele Beispiele, dass zwischen dem „Vorbildanspruch" unseres Landes und dem realen Umwelthandeln seiner Bürger riesige Diskrepanzen herrschen. Was ist falsch gelaufen in den letzten 30 Jahren? Wie kann Deutschland wieder zum Hoffnungsträger werden, bei dem Anspruch und Handeln identisch sind?

So traurig es klingt. Die Bedrohung fühlte sich nicht stark genug an und so sind andere Themen immer wieder in den Vordergrund gelangt. Das ist ein grundsätzliches Problem von „schleichenden Entwicklungen". Wir verlieren sie aus den Augen und hoffen dann einfach mal, dass es nicht so schlimm kommt. Oder vielleicht woanders oder später. 30 Jahre sind schwer zu überschauen, wir denken und fühlen kurzfristi-

ger. Deutschland muss sich bewusst werden, dass es schlechter ist beim Klimaschutz als wir es uns durch eine ausgezeichnete Klimarhetorik stets einreden. Wir sind aktuell der sechstgrößte CO_2-Emittent auf der Welt, 188 Länder liegen also hinter uns. Wenn wir daraus kein Verantwortungsgefühl generieren, dann wird es schwer. Wir haben die Wirtschaftskraft, Innovationen zu finanzieren und damit anzutreiben und davon am Ende wiederum zu profitieren. Das muss man gebetsmühlenartig wiederholen, und einiges tut sich ja auch. Der Green Deal der EU oder die 17 SDGs konkretisieren heute Vorhaben. Das war vor 30 Jahren nach Rio noch nicht so. Es geht also weiter, aber trotz allem zu langsam.

Die Autofahrer*innen sollen neue Kund*innen der Energiewirtschaft werden

Knapp ein Drittel allen Mikroplastiks ist Reifenabtrieb. Im Laufe seines Lebens von 40.000 Kilometern verliert so ein Pneu bis zu 1,5 Kilogramm Gummi inklusive aller giftigen Zusatzstoffe wie Zink oder Cadmium (S. 240). Ein Kilogramm Kohlenstoff verbrennt zu 3,7 Kilogramm CO_2. Immer. Dagegen kann man auch nichts erfinden, das ist Chemie. Und momentan bewegen sich fast sämtliche Fahrzeuge dank fossiler Treibstoffe, also durch Verbrennung von Kohlenstoff. Die Welt verbraucht 159 Milliarden Liter Erdöl – jeden Tag! Über die Hälfte davon verbrennen wir in Motoren von Autos, Lastkraftwagen, Schiffen und Flugzeugen. Damit sollten Bedeutung und Ausmaß der für die Klimaziele nötigen Verkehrswende klar sein (S. 270). Man könnte es als Erfolg der Automobilindustrie bezeichnen, uns weiszumachen, der Antriebsmodus sei das einzige Problem des Individualverkehrs. Machen wir uns nichts vor: Solange wir noch nicht einmal den klassischen Stromsektor mit erneuerbarer Energie versorgt haben, muss jede zusätzliche Kilowattstunde für die E-Mobilität aus Kohle oder Gas erzeugt werde. Eine Befragung durch das Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung (RWI) und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) hat ein gespaltenes Bild abgegeben (S. 275): Die Wissenschaftler resümieren, dass sich die Deutschen „grundsätzlich eine andere Verkehrspolitik und eine Förderung alternativer Verkehrsformen wünschen", sich für „gravierendere Einschränkungen des Autoverkehrs aber derzeit keine Mehrheit" findet (S. 276).

***G**astbeitrag von Eckart von Hirschhausen: Wir müssen viel stärker betonen, welche Vorteile wir selber haben, wenn wir für den Klimaschutz handeln. Wenn wir unsere krank machenden Konsummuster unterbrechen, geht es nicht um Mangel oder Verzicht, sondern um einen Zugewinn an Lebensqualität. Das Gleiche beim Thema Mobilität. Wenn wir gerade in halbwegs leeren Städten entdecken, wie schön es ist, mit dem Rad zu fahren, wenn einen keine Autoabgase und abbiegende Lkw gefährden, dann geht es doch auch nicht um „Verzicht". Sich aus eigener Kraft zu bewegen, ist gut für alle! Und E-Mobilität heißt E-Bikes, die den Radius erweitern und tatsächlich das Auto ersetzen. Lastenräder zu fördern, ist sinnvoller als jede Abwrackprämie (S. 307).*

Ohne den Individualverkehr wäre eine, den Klimawandel negativ fördernde Siedlungs- und Flächennutzungspolitik nicht so gut möglich wie bisher, u. a. auch mit gigantischen Versiegelungsmaßnahmen und Rohstoffverbräuchen verbunden – gerade auch für den Autoverkehr. Hat die Weltbevölkerung nicht eine klimafreundlichere Mobilitätspolitik mit viel weniger Individualverkehr verdient? Sind Staaten ohne Autoindustrien im Vorteil bei der Schaffung einer klimafreundlichen Mobilität für ihre Bevölkerung?

Es ist ein Trugschluss zu vermuten, dass der Austausch des Antriebsaggregates, also der Wechsel vom Verbrenner zum Elektromotor, der große Wurf ist und damit das Mobilitätsproblem gelöst wird. Natürlich ist es richtig, dass ein Elektroauto schon ab sofort Emissionen aus Ballungsgebieten fernhält. Aber bezüglich der Gesamtemission wird es erst interessant, wenn der gesamte Strom im Fahrzeug erneuerbar erzeugt wird und wenn sich die Batterietechnologie erheblich weiterentwickelt, wovon aber auch auszugehen ist. Am Ende gibt es aus meiner Sicht zwei ganz unterschiedliche Bereiche: Was mache ich in der Stadt mit dem Verkehr und was auf dem Land? Die Anforderungen sind höchst

unterschiedlich. Städte mit parkenden Autos zuzupflastern, die im Mittel 23 Stunden des Tages herumstehen ist unvernünftig. Aber auf dem Land alles mit Bus und Bahn in einem für die Bevölkerung angemessenen Takt zu bedienen, ist eine Idee, die schnell zeigt, dass es einen Individualverkehr auch in Zukunft wird geben müssen. Ja, wir haben eine starke Automobilindustrie, die auch mit starker Lobbyarbeit auf sich aufmerksam macht. Aber viele Autos werden exportiert und in Ländern ohne Automobilindustrie sind die Straßen ebenfalls verstopft und es möchte auch dort jeder möglichst sein eigenes Auto haben. Es ist für mich deshalb nicht die Frage der Industrie selbst, sondern die Notwendigkeit durch geeignete Rahmenbedingungen dafür zu sorgen, dass diese für uns durchaus wichtige Industrie Partner wird, bei ganz neuen Konzepten. Warum nicht mehr machen, als immer nur 4 Räder nehmen und eine Karosse draufsetzen? Autobauer könnten doch viel mehr für das Gesamtkonzept herstellen! Man muss einen rückwärtsgewandten Lobbyismus durch klare Vorgaben verunmöglichen und gleichzeitig die Arbeitsplätze durch Wandel erhalten und gemeinsam Konzepte ersinnen.

Vorbilder

Genau das ist die Stelle, an der die außerhalb der Wissenschaft typischerweise vorgetragenen „Kritikargumente" ihren Weg in die „große weite Welt" finden und hier seit Jahren für Verunsicherung und teilweise Diskreditierung der Klimawissenschaft sorgen. Dieser gefühlt fachliche Ansatz der Argumentation ist aus zwei Gründen sehr erfolgreich: Erstens, weil sich viele von uns eine Absolution für ihr nicht klimafreundliches Verhalten wünschen und hinter solchen Behauptungen Schutz suchen können, und zweitens, weil wir – Pisa lässt grüßen – zunehmend an kollektiver physikalischer Ignoranz leiden. „Physik" und „Phantasie" fangen beide mit „Ph" an, enden aber völlig anders. Das scheint so manchem zu entgehen und darum klingt völliger Unsinn in vielen Ohren leider absolut vernünftig. Aber anstatt diesen Umstand zu betrauern, orientieren wir uns lieber an so einigen prominenten Vorbildern, die in diversen TV-Sendungen fröhlich lachend damit kokettieren, wie ahnungslos sie in allen naturwissenschaftlichen Belangen sind (S. 27).

Die Arbeit der Lehrkräfte, auch die Animation vieler Eltern zum strebsamen Lernen ihrer Kinder werden meiner Meinung nach sehr erschwert, wenn an exponierter Stelle in den Medien auftretende Personen ihr Nichtkönnen und Unwissen so „zelebrieren". Haben wir in Deutschland ein Problem mit Leistungsanforderungen von Seiten der Schule bzw. mit der Leistungsstärke von Mitbürgern? Braucht (gerade) Deutschland eine andere Bildungsphilosophie, um genügend qualifizierten Nachwuchs im naturwissenschaftlichen Bereich heranzubilden?

Es gibt in unserer Welt Realitäten, die einen natürlichen Rahmen vorgeben. Man tut gut daran, sie anzuerkennen, denn sonst kann das Leben gefährlich werden. Wer etwa die Schwerkraft ignoriert, bekommt sehr schnell Probleme. Das ist so offensichtlich, dass das genau deshalb auch niemand ernsthaft tut. Dann gibt es Dinge, die wir für selbstverständlich erachten, wie zum Beispiel die Kugelgestalt der Erde. Trotzdem gibt es weltweit etwa viertausend Menschen, die den sogenannten „Flat-Earthlern" angehören, die meinen, die Erde sei eine Scheibe. Hat man diese Auffassung, dann ist das zwar ungefährlich, man kann aber nicht unbedingt davon ausgehen, besonders ernst genommen zu werden. Aber es gibt eine Unzahl von Dingen, wo es wesentlich schwerer ist, sie zu durchdringen. Die Prozesse in unserem komplexen Erdsystem zum Beispiel. Da braucht es naturwissenschaftlichen Sachverstand und um diesen zu entwickeln, benötigen wir aus meiner Sicht ein Schulsystem, das Fächern wie Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und vielen darauf aufbauenden Fachgebieten einen wesentlich höheren Stellenwert einräumt, als das heute der Fall ist. Es klingt banal, aber nur eine Gesellschaft mit kollektiv hohem naturwissenschaftlichem Kenntnisstand ist in der Lage,

inhaltlichen Unsinn schnell zu erkennen und Phantasiegeschichten zurückzuweisen. Das ist erforderlich, um kluge Entscheidungen zu treffen, und Menschen lassen sich dabei nur dann erfolgreich „mitnehmen", wenn sie den Grund für (politische) Entscheidungen verstehen. Und solche brauchen wir heute mehr denn je, denn wir haben nicht mehr unendlich viel Zeit, ungeeignetes Verhalten zu korrigieren.

*Welche Erwartungen haben Sie an unsere Schulen und Universitäten, mit ihren Angeboten und Forderungen die Kinder und jungen Erwachsenen zu mehr Wissen im Hinblick auf Klima zu befähigen? Brauchen wir andere Stundentafeln, geringere Abwahlmöglichkeiten bestimmter Fächer? Brauchen wir nicht eine „Wiederauferstehung" des Faches Geographie, wo in früheren Jahren ganze Schülergenerationen schon von Klasse 5 an durchgehend bis Klasse 10 bzw. bis zum Abitur klimatologische und klimageographische Kenntnisse auf hohem Niveau vermittelt bekamen? Muss das Internet als einzige oder vornehmliche Informationsquelle wieder mehr Konkurrenz erhalten durch personale Wissensvermittlung? Muss die „beste" Schule sich nicht vor allem durch die „besten" Lehrer*innen definieren?*

In diesen Fragen stecken sehr viele Gedanken – zu deren umfassender Beantwortung müsste ich mithilfe von Fachleuten und Lehrern sicherlich ein neues Buch schreiben! Deswegen hier nur sehr verkürzt und aus meiner persönlichen Sicht und Erfahrung beschrieben: Naturwissenschaften dürften gar nicht abgewählt werden können. Entweder als Schwerpunkt in einem Fach oder als Fach „Naturwissenschaften" als verpflichtendes Angebot für all jene, die – und das gilt es natürlich anzuerkennen – vielleicht deutlich mehr Fähigkeiten in anderen Gebieten haben. Parallel dazu brauchen wir ein Fach Umweltwissenschaft, das als Schwerpunkt das Erdklima und seine Veränderungen behandelt. Es schreitet im Anspruch parallel zu den Lerninhalten der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer fort und ist mit diesen immer wieder verlinkt, ohne dass sich die Inhalte ständig doppeln sollen. All das ist von der fünften Klasse bis zum Ende der jeweiligen schulischen Laufbahn erforderlich und mit Klausuren und Prüfungen auszustatten. Nochmal – das ist meine persönliche Auffassung und es gibt sicher viele kluge Köpfe, die hier viel detailliertere Vorschläge machen können.

Die Energiewirtschaft erhält durch die Digitaltechnologien neue, gigantische Nachfragen nach Strom

Während wir in anderen Bereichen engagierte Wege diskutieren, um den Stromverbrauch zu senken, wächst der Verbrauch der Digitaltechnologien still um jährlich 9 Prozent. Freilich verantworten dies nicht die immerzu flackernden Bildschirmchen der mobilen Endgeräte, sondern die gewaltige Infrastruktur im Hintergrund: An die 20 Prozent des Energiebedarfs im IT-Sektor entfallen auf die Massenspeicher, hinzu kommt der Betrieb der Netze und der Transport der Daten. Wir bemerken nichts davon, dass jedes Like, jedes Abspeichern in einer Cloud, jedes Bild in den sozialen Medien zwingend CO_2-Emissionen verursacht. Der weltweite Strombedarf für Server und Rechenzentren hat sich von 2010 bis 2015 um etwa 30 Prozent auf 287 Terawattstunden gesteigert. Nur 2 Jahre später waren es mit 350 nochmals 20 Prozent mehr. Eine Studie von Huawei kalkuliert im Worst-Case-Szenario, dass allein die Rechenzentren bis 2030 rund 8 Prozent des weltweiten Stromverbrauchs ausmachen. Heute haben die USA den höchsten Energiebedarf für die (S. 261) Speicherung von Daten, doch zu den Top 5 gehört neben Japan, Großbritannien und Frankreich auch Deutschland. Hier verbraucht die gesamte Netzinfrastruktur 55 Terrawattstunden Strom im Jahr, die Rechenzentren nach Studien des Berliner Borderstep Instituts mehr als 13. Das bedeutet für Frankfurt, einem weltweit wichtigen Knotenpunkt des Internets, dass rund ein Fünftel des städtischen Energiebedarfs in die Serverfarmen fließen – mehr als in den Frankfurter Flughafen. Sie geben so viel Wärme ab, dass sie bereits das Mikroklima im Westen der Stadt beeinflussen. In Summe verursacht die deutsche Internetnutzung samt angeschlossener Geräte jährlich 33 Millionen CO_2 (Stand

2018) Eine Suchanfrage erzeugt bei Google selbst einen Strombedarf von 0,3 Wattstunden (Angabe von Google vor einigen Jahren). Rechnet man auf dieser Grundlage, könnten Sie mit 200 Anfragen ein Hemd bügeln. Und jede Minute gehen, so schätzt das Portal Statista, über 4 Millionen Anfragen ein. Schon 2015 verbrauchte Google 5,7 Terawattstunden Strom, ungefähr so viel wie die Stadt San Francisco (S. 262). Das größte Rad im Internet ist das Streamen von Audio- und vor allem Videodateien. 1977, zum Höhepunkt des Vinylzeitalters (Anm.: daraus bestanden Schallplatten) verursachte der Musikkonsum in den USA laut Untersuchung der Universitäten Oslo und Glasgow 140.000 Tonnen CO_2, 2016 300.000 Tonnen. Wieder einmal treibt Preisverfall den Konsum an: Vor gut 40 Jahren gaben Musikfans in den USA knapp 5 Prozent ihres Wochenlohns für die neueste heiße Scheibe aus, heute steht Streamern für weniger als 1 Prozent ihres verfügbaren Budgets der unbegrenzte Zugang zu aller Musik offen, die jemals aufgenommen wurde. Gestreamt braucht ein Song zwar vergleichsweise wenig Energie, der Konsum hat sich gegenüber 2000 aber etwa verdoppelt. Es grüßt der Rebound-Effekt. Jetzt kommt es dick: Modellhafte Berechnungen der Energiebedarfe des Video-Streamings und der damit verbundenen Emissionen zeigen, dass sich inzwischen das Streaming von Filmdateien zum mit Abstand größten digitalen Stromschlucker und gewichtigen Klimafaktor entwickelt hat. Freilich sind nicht die Endgeräte die größten Stromfresser, sondern die Serverfarmen und die Netze. Der Anteil am Datenverkehr (S. 263) ist enorm. Videodateien machen 80 Prozent aller übertragenen Informationen aus! Dafür gehen nach einer Kalkulation der Universität Bristol im Jahr über 50 Millionen Tonnen CO_2 in die Luft. Ein Motor dieser Entwicklung sind Bildschirme mit immer höherer Auflösung wie 4K, auch Ultra HD genannt, das rund 30 Prozent mehr Strom braucht als ihre Vorgänger, die „nur" HD-Qualität boten. E.ON ließ im Dezember 2019 verlauten: Mit 5G wird der Bedarf der Rechenzentren bis 2025 um bis zu 3,8 Terawattstunden wachsen. Genug, um Köln, Düsseldorf und Dortmund ein Jahr lang zu versorgen. Bis heute verwandeln deutsche Rechenzentren 13 Milliarden Kilowattstunden Strom in Wärme, die in der Regel ungenutzt in die Umgebung geblasen wird. Die Digitalisierung ist weder gut noch böse, es kommt darauf an, was wir daraus machen. So kann auch die Energiewende nur mit Digitaltechnologien gelingen. Ob wir sie angesichts knapper Ressourcen hierfür einsetzen oder um Katzenvideos zu versenden – dies zu entscheiden obliegt nun uns. Es ist zu befürchten, dass der Digital-Anteil an den weltweiten Emissionen bis 2025 auf mehr als 8 Prozent steigen könnte. Damit würde er sogar den aktuellen Ausstoß von Autos und Motorrädern übertreffen. Am einfachsten wirken Sie dieser Entwicklung entgegen, indem Sie Ihr digitales Konsumverhalten ändern (S. 264). Ein weiterer großer Stromsauger ist das Cloud-Computing. Clouds verbrauchen weltweit mehr Strom als ganz Deutschland. E-Mails sind das klassische Kleinvieh, das jede Menge Mist erzeugt. Wie groß genau der Klimabeitrag ist, hängt von zahlreichen Umständen ab und schwankt zwischen knapp 1 und 30 Gramm CO_2 (S. 266). Noch ein Abstecher zum Thema Hardware: Unsere Elektrogerätekonsum führt zum am schnellsten wachsenden Teil des weltweiten Müllbergs. Laut BMZ sind im Jahr 2018 weltweit 50 Millionen Tonnen Elektronikschrott angefallen, davon 1,7 Millionen Tonnen aus Deutschland – Tendenz steigend. An diesem Durchsatz in immer kürzerer Zeit hängen enorme Mengen von Rohstoffen, die oft unter untragbaren Bedingungen gewonnen oder verarbeitet wurden (S. 267). Der Betrieb eines Laptops bedeutet rund 25 Kilogramm CO_2 pro Jahr, seine Produktion aber das Zehnfache. Vor diesem Hintergrund sind eine längere Ausnutzung der Geräte und vollständige Wiederverwertung dringend erforderlich. Gerne beruhigen wir uns mit den vielen Einspareffekten, welche die Digitalisierung mit sich bringen wird. Der Beweis für diese pauschale Behauptung steht indes noch aus. Einige Untersuchungen lassen eher auf ein Nullsummenspiel schließen. Fordern Sie von Ihren Providern eine Versorgung mit grünem Strom. Da wäre viel zu machen. Das Leibniz-Rechenzentrum in München-Garching braucht etwa 4 Megawatt Leistung – ein ganzes Kraftwerk, und das obwohl der SuperMUC-NG als einer der energieeffizientesten Supercomputer der Welt gilt. Bei der Kühlung der Serverfarmen wird Wärme in die Luft geblasen, obwohl ein Rechenzentrum etwa 10.000 Wohnungen heizen könnte. Die Frankfurter Zentren wären allein in der Lage, fast (S. 268) die gesamte Stadt zu versorgen. Durch Umstellung auf Wasserkühlung ließe sich die Abwärme nutzen, wie dies in Schweden geschieht. In Deutschland wird Elektronikschrott zu 40 Prozent wiederverwertet, international sind es rund 30 Prozent. In Europa wird noch nicht einmal ein Drittel

des eingesetzten Goldes wiedergewonnen. In den meisten Zielländern unseres E-Mülls gibt es weder Sammelsysteme noch rechtliche Regelungen für Recycling und Entsorgung. Solange Herstellern und Handel das Recycling nicht lohnend erscheint, weil Nachschub aus klimaschädlichen und menschenunwürdigen Minen billiger kommt, ist politische Aktion nötig (S. 269).

Da entwickelt sich wohl eine neue Herkulesaufgabe für diejenigen, die den Temperaturanstieg auf unseren Planeten niedrig halten möchten. Und anders als beim Auto sind die Jugendlichen besonders intensive Benutzer der Digitaltechnologie. Welche Gedanken kommen Ihnen spontan, wenn Sie an die Wechselbeziehung zwischen Digitaltechnologien und Klimawandel denken?

Es ist unvermeidlich, dass unsere Lebensweise Energie benötigt – das ist zunächst unabhängig davon, welcher Generation man angehört. Aber die Bereiche, wo durch Energieverbrauch emittiert wird, unterscheiden sich offensichtlich altersabhängig. Jüngere Menschen sind beispielsweise wesentlich weniger an einem Führerschein oder Auto interessiert als das in meiner Jugendzeit der Fall war. Hier wird ihr Energieverbrauch mutmaßlich niedriger sein, gleichzeitig haben wir früher mangels Möglichkeit aber nie „gestreamt". Heute ist das natürlich ein wesentlicher Bestandteil des Alltags der jüngeren Menschen. Was nicht bedeutet, dass Ältere es nicht auch tun! Ich denke, hier braucht es noch viel Aufklärung. Dass Fliegen und Autofahren Emissionen verursachen ist jedem klar, aber dass Bilder und Daten nicht einfach nur so „durch die Luft fliegen", darüber macht sich so mancher eben noch keine Gedanken. Es gibt heute riesige Serverfarmen, die erhebliche Strommengen benötigen, abhängig natürlich von der Menge der verarbeiteten Daten. Je mehr jeder Computer „zu tun" hat, desto stärker muss er natürlich gekühlt werden. An dieser Stelle kann man sicherlich über eine bessere Nutzung der Abwärme der Geräte nachdenken. Und wenn wir Emissionen vermindern



Bildnachweis: Sebastian Knoth

möchten, dann müssen die Server entweder komplett erneuerbaren Strom erhalten oder der hier entstehende Verbrauch ist in Kosten umzurechnen. Sonst werden die Zahlen einfach immer nur nach oben gehen. Aber es darf auch über ein „Umdrehen" nachgedacht werden – also ein Belohnungssystem für klimafreundliches Umgehen mit Digitaltechnologien! Warum nicht – außerhalb von Pandemiezeiten – gemeinsam streamen und zu zehnt Homekino machen? Dann muss nicht jeder dieselben Daten transportieren. Oder die Auflösung herunterfahren. Oftmals ist die Einstellung der Geräte so, dass viel mehr Daten übertragen werden, als das Gerät überhaupt darstellen kann. Das macht keinen Sinn und ist auch kein Gewinn für den Betrachter. Für mich bleibt es aber entscheidend, zu vermeiden, dass man einen Generationenstreit produziert, wo jeder jedem vorwirft, wie sie oder er Energie verbraucht. Damit kommt man exakt keinen einzigen Schritt weiter. Wir müssen auch hier Rahmenbedingungen finden, wo jede Emission egal auf welchem Gebiet gleichermaßen bepreist wird. Nur so kann man Emission angemessen und so fair wie möglich mindern.

Feuilleton

Liebesgrüße an Ольга

*von **Peter Caesar***

„Glaubst du, man könnte Latein überhaupt sprechen so wie Englisch – also, sich normal unterhalten eben?“ fragte mein Schulfreund in einer großen Pause. Wir hatten Latein – auf dem neusprachlichen (!) Gymnasium – als erste Fremdsprache gelernt, danach, ab der Quarta, Englisch. Er war der Klassenbeste in Latein, konnte mit seinem fotografischen Gedächtnis immer sagen, wo auf welcher Seite welche Vokabel zum ersten Mal vorgekommen war, konnte die Lesestücke auswendig, aber – sprechen, frei sprechen eben, das schien selbst ihm nicht realistisch. „Nee, wohl kaum“, meinte ich auch, „die ganzen Endungen, man müsste ja bei jedem Wort überlegen, welcher Fall das sein muss und welche Endung da drankommt. Das geht ja gar nicht, das dauert ja ewig, bis du einen Satz formuliert hättest, selbst wenn du alle Vokabeln wüsstest.“

Wir Dreizehnjährigen stimmten überein, dass man wohl nur bei solchen Fremdsprachen das freie Sprechen erlernen könne, wo man nicht durch eine ausgeprägt formenreiche Morphologie ausgebremst würde. Englisch, ja, da kann man sofort losplappern. Mehr als -s und -ed gibt es nicht als Endungen, insofern: wenn man die Vokabeln weiß, kann man den Satz einfach sagen, fehlerfrei, denn wo wollte man (morphologische) Fehler machen, wenn die Wörter sich nicht verändern?! Na gut: eine kleine Liste unregelmäßiger Verben, aber sonst?

Bei Letzterem hatten wir durchaus recht, das würde ich heute, nach einem Berufsleben als Lehrer neuerer Fremdsprachen, immer noch genauso sehen. Wo es immer nur eine oder höchstens mal eineinhalb Varianten gibt, kann man sich nicht groß verheddern.

Was wir damals nicht so auf dem Schirm hatten, war, dass schon unsere eigene Sprache, Deutsch, durchaus nicht endungsfrei ist. Da wir sie aber als Muttersprache gelernt hatten, war uns das nicht so aufgefallen. An die Schülerlein, die sich irgendwo mit unseren vier Fällen, der Wortstellung, starken und schwachen Verben usw. abplagten, um unsere Sprache zu lernen – mit dem Ziel,



Stadtteil-Kultur hinter spartanischer Fassade im Bezirk Tschkalovsky, Omsk, Sibirien

wohlgemerkt, sie eines Tages zu sprechen – dachten wir nicht.

Erst recht nicht Teil unseres begrenzten jugendlichen Horizonts war die Existenz ganz schön vieler lebender – und folglich von irgendwem auch zu erlernender – Sprachen, die das Lateinische an Komplexität locker in den Schatten stellen. Gleichaltrige in der damaligen DDR lernten bestimmt nicht bevorzugt das dem Deutsch-Muttersprachler so eingängige Englisch, sondern das immens viel schwerere Russisch. Wie schwer, das soll ein bisschen Thema dieser Betrachtungen sein, wobei ich nicht nur an die Schulkinder, sondern auch an die ausreisenden Kolleginnen und Kollegen denke, von denen ja zu Recht erwartet wird, dass sie Kenntnisse der Sprache des Gastlandes erwerben.



Ortseinfahrt v. Omsk, von Novosibirsk kommend

Nehmen wir mal ein banales Satzpaar, das in einer Sprechsituation denkbar wäre:

„Ich finde meine Schulschlüssel nicht. Hast du vielleicht meine Schlüssel gesehen?“

Untersucht werden soll eingangsweise, wie viele Fehler man bei dem „meine“ in ausgesuchten zu erlernenden Sprachen machen kann.

Erwartungsgemäß am leichtesten ist das Englische mit einer einzigen Variante: egal ob es sich um Singular oder Plural, um ein vermutet weibliches oder männliches Bezugswort handelt, egal ob die Stelle im Satz Subjekt, Objekt oder sonstwas ist: man kann immer „*my*“ sagen. Nachdenken ist nicht nötig, Fehler sind nicht möglich.

Beim Spanischen steigt die Schwierigkeitskurve kaum fühlbar auf zwei Varianten an: es wird zwischen Singular und Plural unterschieden: „*mi*“/„*mis*“. Auch das geht noch intuitiv fehlerfrei von der Zunge.

Im Französischen sind es dann bereits drei: „*mon*“/„*ma*“/„*mes*“. Jetzt muss der Sprecher schon, im Singular jedenfalls, zumindest zwischen Maskulinum und Femininum unterscheiden. Ein Deutsch-Muttersprachler darf bitte – Achtung: Interferenzgefahr! – von „*mein*“ nicht automatisch auf „*mon*“ schließen, das dem „*mein*“ am meisten ähnelt und oft genug auch richtig ist: „*mein Vater*“ ergibt zwar „*mon père*“, „*mein Stuhl*“ hingegen ergibt „*ma chaise*“. Ferner ist die Zusatzregel zu verinnerlichen, dass vokalisch anlautende Wörter immer „*mon*“ bekommen, auch weibliche: „*mon ami*“ (mein Freund) / „*mon amie*“ (meine Freundin), und nicht „**ma amie*“.

Schon sind wir beim Deutschen – will sagen: es wird zwar mehr, ist aber noch nicht unüberwindlich. Liebe Leserin, lieber Leser, Sie dürfen zunächst raten: wie viele Varianten von „*mein*“ gibt es, wo durch Anhängen von Endungen Genus und Numerus gekennzeichnet werden? Wenn Sie zufällig kein Deutsch-Muttersprachler sind, sondern das Deutsche Sprachdiplom auf der Schule erworben haben, wissen Sie es vermutlich besser als die Muttersprachler (sofern diese nicht gerade DaF unterrichten). Sie sagen: fünf oder sechs? Nennen Sie sie: *mein, meine, meinen, meines, meinem, meiner*. Haben wir sie alle? Ich denke ja. Es spielt auch keine so große Rolle. Im Prinzip kann man maximal fünfmal oder so falsch liegen, bis man den Satz (an dieser Stelle) richtig hinbekommen hat. In der Praxis wird es weniger sein, denn manche Varianten auszusprechen, dagegen

würde sich auch das nur dürftig entwickelte Sprachgefühl eines Klassenletzten sträuben, etwa: „*Hast du *meines Schlüssel gesehen*?“

Die mathematisch Denkenden unter Ihnen werden jetzt vielleicht sagen: „Moment mal, das müssten doch mehr sein. Wir haben vier Fälle, drei Genera („der, die, das“) sowie Singular und Plural. Macht vier mal drei mal zwei, also vierundzwanzig grammatische Funktionsfelder, die besetzt werden müssen.“ Aber es stimmt. Von den vierundzwanzig Stellen sind achtzehn mit Doppelgängern belegt. Es gibt sogar Dreifach- und Vierfachgänger. Es muss sich einem Lerner zwar nicht erschließen, warum „*meine Schlüssel*“ und „*meine Tante*“ ein identisches besitzanzeigendes Fürwort bekommen, wo „*Schlüssel*“ Maskulinum und Plural, „*Tante*“ aber Femininum und Singular sind, aber Sprache war noch nie eine exakte Wissenschaft, und solche Ungereimtheiten müssen Lerner (und Lehrer) aushalten. Niemand wird protestieren, bedeutet es doch, weniger zu lernen (und zu lehren) zu haben und weniger Fehler machen zu können (und korrigieren zu müssen!).

Aber damit ist jetzt Schluss, wo wir zum Russischen kommen, denn da wird nicht so geizig an Formen gespart!. Oder wollen wir doch vorher noch einen kurzen Blick auf das Lateinische werfen, auch wenn es keiner mit dem Ziel der mündlichen Kommunikation lernt?

In der Tat: im Lateinischen sind es schon sechsunddreißig grammatische Spielfeldpositionen (bedingt durch zwei Fälle mehr als im Deutschen), auf die sich vierzehn Endungen verteilen, die man im Kopf abgespeichert haben müsste, um beim Formulieren blitzartig die richtige anzuhängen: *me-us, -a (kurz), -a (lang), -um, -i, -ae, -o, -am, -e, -orum, -arum, -is, -os, -as.*

Auch am Vergleich des Verhältnisses von Rasterfeldern und real zu ihrer Besetzung existierenden Endungen im Deutschen und Lateinischen (6/24 vs. 14/36) ließe sich eine höhere Komplexität des Lateinischen illustrieren. Trösten könnte man sich aber damit, dass im Lateinischen ein zusammengehörendes Possessivadjektiv, Adjektiv und Substantiv, bei Zugehörigkeit zur selben Deklination, durchaus auch mal alle dieselbe Endung haben können, z. B. *mea cara filia*, und das gilt dann garantiert für alle sechs Fälle, im Singular und Plural gleichermaßen.

Mit einem solch freundlichen Entgegenkommen der zu lernenden Sprache im Hinblick auf den Lerner ist jetzt definitiv Schluss, wo wir zum Russischen kommen!

Rekapituliert: Zahl der Varianten von „*mein*“:

Englisch:	1	Form
Spanisch:	2	Formen
Französisch:	3	Formen
Deutsch:	6	Formen
Lateinisch:	14	Formen

Welche Steigerung der Funktionskurve halten Sie für möglich, von einer als schwer erachteten, klassischen, aber toten Sprache, von der Dreizehnjährige vermuten, dass ein Sprechenlernen wegen der Komplexität unrealistisch sei, zu einer lebenden indoeuropäischen Sprache, die durchaus in Lehrplänen auch deutscher Schulen präsent ist und in der man eine Abiturprüfung ablegen kann und ev. auch muss? – Also?

Russisch: 24 Formen! Bei 72 Rasterstellen!

Schwindlig? Kopfschütteln? Ist das möglich? Wozu braucht eine Sprache 24 verschiedene Formen für „*mein*“ (und natürlich analog auch für „*dein*“, „*unser*“, „*euer*“), wo das Englische gut mit einer auskommt?!

Ok, entschärfen wir etwas: das russische Possessivadjektiv unterscheidet, ob es sich auf das Subjekt oder nicht bezieht. In dem Beispiel „*Ich finde meine Schulschlüssel nicht. Hast du vielleicht meine Schlüssel gesehen?*“ kommen also schonmal zwei verschiedene Wörter für „*mein*“ zum Einsatz. Wenn man diese Weiche („Ist das hier Subjekt oder Nicht-Subjekt?“) für sich gestellt hat, sind es dann nur noch 12 Möglichkeiten, etwa wie

im Lateinischen. Sie sollen Ihnen nicht vorenthalten werden; hier sind sie alle:

мой / свой	моего / своего
моему / своему	моим / своим
моём / своём	моя / своя
моей / своей	мою / свою
моё / своё	мои / свои
моих / своих	моими / своими

Drei Genera, sechs Fälle, Singular/Plural und die Unterscheidung zwischen Subjekt und Nicht-Subjekt, macht 3 × 6 × 2 × 2 = 72 Felder, belegt mit 24 unterschiedlichen Spielfiguren, mit denen jongliert werden muss. Man bekommt richtig Respekt vor den grauen Zellen russischer Kleinkinder, oder? Denn die lernen das alles schließlich genauso schnell wie kleine Amerikaner ihr simples Englisch. Und das war ja nur die erste Person, das *mein*. Der Wahrheit zuliebe soll allerdings auch gesagt sein, dass свой – also das subjektbezogene Possessivadjektiv – jetzt nicht für jede grammatische Person (ich, du, er, sie usw.) eine eigene Variante besitzt, sondern durch alle Personen hindurch immer свой lautet. Ferner fällt die dritte Person (des nicht-subjektbezogenen PA) aus dem Schema, denn sie ist unveränderlich (ero/eë). Durch diese Sparmaßnahmen ergeben sich dann für das gesamte Personen-Tableau von „ich“ bis „sie“ (Plur.) letztlich doch „nur“ 62 Formen. Vgl. Englisch: fünf oder sechs, nämlich: *my, your, his, her, (its), our, their*.



Irtysch-Ufer im September

Jedoch: alles Bisherige, die Varianten von „mein“, war ja nur ein Anfangsbeispiel, ein Appetithäppchen, um vielleicht Ihr Interesse zu wecken. Jetzt geht’s erst richtig los.

Also – wenn Sie’s wissen möchten: was hat Olga noch, was andere nicht haben?

Das kyrillische Alphabet erwähne ich erst gar nicht, denn wenn Sie das erworben haben, haben Sie gefühlte 99,99 % des Lernvolumens immer noch vor sich.

1) Fangen wir an mit den kleinsten Bausteinen, den Lauten: Im Russischen gibt es alle Laute, Vokale und Konsonanten, doppelt, nämlich immer in einer „weichen“ und einer „harten“ Version. Das „l“ in „Olga“ und das in „Wolga“ wird ganz anders ausgesprochen. Ersteres ist noch „weicher“ als das deutsche „l“, und das in „Wolga“ klingt, sagen wir, englisch. Da wir im Deutschen nur ein „l“ kennen, „schleifen“ wir den Unterschied, nehmen ihn gar nicht wahr, bis wir streng darauf aufmerksam gemacht werden, dass wir falsch aussprechen. So könnte es uns passieren, dass wir, durch ein falsch ausgesprochenes russisches „l“, eine Zwiebel bestellen wollen und eine Luke geliefert bekommen (лук / люк).

Hinkender Vergleich: ein ungewarnter Englisch-Muttersprachler hört – und macht auch – im Deutschen keinen Unterschied zwischen „schwül“ und „schwul“, weil es in seiner Sprache nur ein Ding in der Mitte zwischen beiden, zwischen „u“ und „ü“, gibt (die Rede ist hier nicht von dem „l“). Für uns ergibt der Unterschied aber ein anderes Wort. (Aber es gibt im Dt., Engl., Frz. usw. nicht sämtliche Vokale und Konsonanten doppelt).

Immerhin lässt sich aber die richtige Aussprache – ob „hart“ oder „weich“ (aber auch nur das!) – unzweideutig aus dem russischen Schriftbild ableiten. Entweder ergibt



Irtysch im November

sie sich – nach festen Regeln – aus der lautlichen Umgebung, oder sie wird durch ein Extra-Zeichen (ь) kenntlich gemacht. Man muss dann lediglich die richtige Aussprache auch kennen und umsetzen. Bei Wolga/Olga sieht das so aus: Волга/Ольга.

2) Mit der Kenntlichmachung ist aber Schluss, wenn wir zur Betonung kommen. Auf welcher Silbe ist das Wort betont? Letzte Silbe, vorletzte, drittletzte?

Wie schön ist es im Spanischen! Es gibt zwei glasklare Regeln für die Betonung, und alle Ausnahmen werden durch Akzent sichtbar gemacht. Zusammen mit der eindeutigen Zuordnung von Schrift zu Laut kann man jeden spanischen Text sofort fehlerfrei lesen. Sie könnten eine Rede oder eine Predigt halten, ohne selbst ein einziges Wort davon zu verstehen! Sie bräuchten nur vom Blatt abzulesen!

Im Russischen war eine eindeutige Zuordnung von Buchstabe zu Laut auch mal der Plan – daher schonmal die 33 Buchstaben statt unserer 26 – aber da man den zweiten (ersten?!) Schritt, nämlich auch die Betonung zu kennzeichnen, anscheinend nie angedacht hat, nützt es dem Sprachlerner nichts, denn die Betonung beeinflusst die Aussprache gewisser Vokale, und viele Wörter muss er erst (er)kennen, um sie korrekt lesen und aussprechen zu können. So beißt sich die Katze in den Schwanz, und nur der Muttersprachler hat diesen Heimvorteil.

Im Russischen ist die Betonung der Wörter, euphemistisch ausgedrückt, „dynamisch“ (Zitat aus einer Grammatik), will heißen: sie ist erratisch, unberechenbar, immer wieder anders – zum Verzweifeln! Zwei absolut gleich strukturierte Wörter können unterschiedlich betont werden. Man weiß es nie. Und durch die andere Betonung ändert sich bisweilen die Aussprache – das Wort hört sich ganz anders an als sein Zwilling.

Zum Vergleich: stellen Sie sich vor:

Lehrer Kellner Künstler

Gäbe es für Sie einen Grund, wo die ersten beiden ja auf der ersten Silbe betont werden, das dritte „Künstlérr“ auszusprechen? – Oder bei

Lehrerin Schülerin

das erste auf dem „Lehr-“, das zweite auf dem -ínnn zu betonen? Oder bei den Zahlen

vierzehn fünfzehn

bei 14 die „vier-“, bei 15 aber die „zehn“?! Oder bei den Verb-Grundformen

rennen laufen

mal die erste, mal die letzte Silbe? Oder im Englischen

simply quickly tricky

das letzte „trickéeeee“?!

Sie möchten jetzt ein russisches Beispiel? Gut. Nehmen Sie bitte die beiden Adjektive хороший (dt. gut, gesprochen etwa: char**óo**schüij) und холодный (dt. kalt, gesprochen analog, etwa: chal**óo**dnüij), beide mit der (Schrift-)Struktur Konsonant-o-Konsonant-o-Konsonant(en)-Endg. Beide werden auf der mittleren Silbe betont, also soweit alles transparent. Jetzt machen wir

daraus die abgeleiteten Adverbien, indem wir statt der Adjektivendungen (-ий/-ый, die übrigens zwar unterschiedlich geschrieben, aber (hier) gleich gesprochen werden!) die Adverbendung -o dranhängen: хорошо bzw. холодно. Was passiert? Die Betonung wandert schlagartig und mysteriös beim ersten von der Mitte auf die letzte und beim zweiten von der Mitte auf die erste Silbe. Dadurch ändert sich die lautliche Qualität der in den Wörtern enthaltenen -o-. Weil das -o-, je nach Entfernung von der betonten Silbe, drei verschiedene Laute ergeben kann, nämlich [o], [a] oder [ə], wird aus dem Adjektiv char**ó**oschüij das Adverb chəraschó, und chal**ó**odnüij ergibt ch**ó**oləднə. Als Adjektive einander so ähnlich wie zwei Lämmer, sind sie als Adverbien plötzlich Bär und Drache.

Trinken Sie schonmal Wein oder Bier? Die Vokabeln sind einfach: vino, pivo (вино, пиво). Sie sind von derselben Deklination, sind beide Neutra, beide zweisilbig und identisch strukturiert (Konsonant-i-Konsonant-o). Beim Trinken halten Sie sich an die Regel „Wein auf Bier, das rat' ich dir" und bestellen zuerst ein Bier. Sie betonen es auf der ersten Silbe und bekommen Ihr p**í**vo. Super. Jetzt wollen Sie mit derselben Betonung (es könnte ja das Fremdwort aus dem Spanischen oder Italienischen sein) den v**í**no bestellen, aber die djewuschka schaut Sie unverständig an und überschüttet Sie alsdann mit einem Wortschwall mit drei Fragezeichen am Ende. Sie zeigen verschüchtert-defensiv auf die Getränkekarte, sie beugt sich vor und ruft: „Ah, vin**óoooo**!" Hätten Sie das nicht ahnen können? – Beim endbetonten „vin**ó**" ist übrigens der Plural dann doch wieder stammbetont (aber bei p**í**vo nicht endbetont …). – Und sollten Sie jetzt noch nach den abgeleiteten Adjektiven suchen, weil Sie „Bierzelt" und „Weinkeller" sagen wollen, dann ist das vom stammbetonten „p**í**vo" abgeleitete Adjektiv пивной (pivn**ó**j/Bier-) wieder endbetont und das vom endbetonten „vin**ó**" abgeleitete винный (v**í**nnüij/Wein-) wieder stammbetont …

Gut, das war nur ein kleiner Blick auf den Dschungel der Betonung und Aussprache. Steigen wir jetzt eine Leiterstufe höher und kommen wir zur Grammatik. Ich nehme mir fest vor, mich kurz zu fassen – mal sehen.

Deklination

Im Russischen wird grundsätzlich alles dekliniert, was die Zunge überquert. Nicht nur Substantive und Adjektive, Possessivadjektive („mein", s. o.), sondern auch Eigennamen und Zahlen. Olga bleibt keineswegs immer Olga, sondern erscheint je nach Funktion als Olgüi, Olgoj, Olgu oder Olgje – alles stammbetont. Dasselbe gilt für Moskau (Moskvá) – auch weiblich, aber bitte sehr endbetont! Es gibt sechs Fälle wie im Lateinischen, aber natürlich nicht dieselben, und auch bei ihrer Funktion kann man sich nicht auf dem ausruhen, was man woanders gelernt hat.

Ich zähle 33 verschiedene Substantiv- und 26 Adjektivendungen. Nur zwei der Adjektivendungen decken sich mit Substantivendungen, aber sie werden nicht (wie es im Lateinischen vorkommt) für denselben Fall eingesetzt, sondern für verschiedene: -om/-em ist beim Substantiv der Instrumentalis, beim Adjektiv aber der Präpositiv! Mildernde Umstände: einige der Endungen kann man zu Paaren zusammenfassen, weil sie sich nur durch die Weichheit oder Härte des in ihnen enthaltenen Vokals unterscheiden.

Gebrauch der Deklination

Die gute Nachricht ist: das Subjekt steht im Nominativ (ohne Gewähr!). Punkt. Denkpause. – Wenn mir später noch mehr gute Nachrichten einfallen, streue ich sie ein. Aber eigentlich scheint mir beim Urknall der Sprachenvielfalt nach dem Turmbau zu Babel der Formenreichtum, der dem Russischen mitgegeben wurde, gar nicht zur Schaffung strukturierter Klarheit intendiert gewesen zu sein, sondern im Gegenteil zur Ermöglichung eines beispiellosen Versteck- und Verwirrspiels.

Das Prädikatsnomen steht schon nicht mehr im Nominativ, sondern meist im Instrumentalis. Man sagt also nicht „Ich bin/arbeite als Lehrer“ oder „Ich will Lehrer werden“, sondern „Ich will durch einen Lehrer werden“, „Sie arbeitet durch eine Krankenschwester“ oder „Als wir durch kleine (= klein) waren“ (das „durch“ hier als Krücke zur Andeutung des Instrumentalis).

Ein direktes Objekt steht im Genitiv, wenn es belebt ist – außer wenn es zusätzlich weiblich ist, denn dann muss es zurück in die Akkusativ-Schublade, zu den unbelebten Objekten.

Nach dem Zahlwort „ein“ steht das Substantiv im Nominativ, nach den Zahlwörtern „zwei“ bis „vier“ im Genitiv Singular, ab dem Zahlwort „fünf“ im Genitiv Plural. Es heißt also bei der Uhrzeit „zwei/drei/vier der Stunde“, aber „fünf/sechs … zwanzig der Stunden“, dann wieder „einundzwanzig die Stunde“ (Nom.), und weiter wieder „zwei-/drei-/vierundzwanzig der Stunde“.

Tritt ein Adjektiv zwischen Zahlwort und Substantiv, wird das Verwirrspiel virtuos: nach „zwei/drei/vier“ steht das Substantiv weiter im Genitiv Singular, das dazwischengeklemmte Adjektiv jedoch im Genitiv Plural. Ab „fünf“ stehen beide im Genitiv Plural:

- два прекрасных дня („zwei schöner/der schönen des Tages“ = zwei schöne Tage)
- пять прекрасных дней („fünf schöner/der schönen der Tage“ = fünf schöne Tage)

Tritt nun aber noch eine Präposition vor die Gruppe Zahlwort + Adjektiv + Substantiv, dann purzeln diese Regeln, und alles richtet sich stramm nach dem Fall, den diese Präposition einfordert:

- с двумя хорошими друзьями („mit zweien guten Freunden“, und nicht „mit zweien der guten des Freundes“, wie sonst).

Zahlen werden dekliniert, klar, aber wie? Bei den Grundzahlen jedes Glied für sich: soll „125“ in den Genitiv, etwa bei „bis zu 125



Park der Kultur und Erholung

Stunden“ (до + Gen.), wird aus сто двадцать пять часов > до ста двадцати пяти часов. Sie sehen, jedes einzelne Glied des dreiteiligen Zahlwortes hat sich verändert und ist vom Nominativ in den Genitiv mutiert. Das Wort „(der) Stunden“ ist aber gleichgeblieben, denn nach der Regel „nach fünf steht der Genitiv Plural“ stand es schon vorher, als das Zahlwort noch im Nominativ stand, im Genitiv (!).

Aber wieder eine gute Nachricht: bei Ordnungszahlen wird nur das letzte Element dekliniert. Sie sagen also nur „des hundertzwanzigfünften“ – was damit sogar einfacher ist als im Deutschen, wo der Lerner immer daran denken muss, Zehner und Einer umzudrehen.

Deklination bei Zeitangaben

Die meisten Zeitangaben auf die Frage „wann?“ werden über die Präpositionen в und на abgewickelt, welche dabei unserem „um“, „am“ usw. entsprechen. Im Englischen, Französischen, Spanischen gibt es keine Deklinationen; Endungen gibt es nur für die Pluralkennzeichnung. Schülern, die Deutsch lernen, gibt man eine knappe Empfehlung mit auf den Weg: „*wann* + Dativ“.

Im Russischen kann sowohl bei в als auch bei на der Akkusativ oder der Präpositiv stehen. Und so beginnt ein Lotto:

Als Antwort auf die Frage „wann“ steht bei(m):

- Tagesname (z. B. „am Mittwoch“)
  в + Akk. в среду
- Monatsname (z. B. „im August“)
  в + Präp. в августе
- Wort „Tag“ (z. B. „am folgenden Tag“)
  на + Akk. на следующий день
- oder auch („an welchem Tag?“)
  в + Akk. в какой день?
- Wort „Woche“ („in der folgenden Woche“)
  на + Präpos. на следующей неделе
- Wort „Weihnachten“ („an Weihn.“)
  на + Akk. на рождество
- Wort „Wochenende“ („an diesem W.“)
  на + Präpos. на этих выходных
- oder auch – bei etw. anderer Bedeutg.
  в + Akk. в эти выходные

Unterricht, welcher versuchen würde, Lernern das Sprechen über das Pauken grammatischer Regeln beizubringen, liefe natürlich ins Leere. Je komplexer und zersplitterter die Grammatik, wie hier, desto sinnloser das Unterfangen. Man lernt, indem man Sprache in einer Situation anwendet und dann nicht vergisst. Wenn Sie einmal, adrenalingeladen, den Satz „Ist hier vielleicht ein Schlüsselbund abgegeben worden?“ gelernt und mehrmals angewendet haben, dann sitzt der normalerweise.

Werte Leserin, werter Leser, wenn Sie wirklich bis hierher durchgehalten haben, dann vielleicht, weil Sie den steinigen Weg der Erlernung des Russischen schon erfolgreich gegangen sind (und sich nochmal still darüber freuen wollen) oder weil Sie es gerade lernen oder lernen wollen. Im letzteren Fall haben Sie sich möglicherweise schon hier und da ein wenig erkundigt und ein paar Gerüchte gehört, was mit dem Russischen auf Sie zukomme. Wenn Sie den Falschen gefragt haben, hat er/sie vielleicht nur gesagt „das Alphabet“. Eine richtige Antwort auf die Frage, was so das Schwerste am Russischen sei, wäre: „die Aspekte der Verben“.

Damit kommen wir zu einer Dichotomie, parallel zu der ganz am Anfang. Im Russischen gibt es jeden Laut doppelt, erinnern Sie sich? Und jetzt kommt der ganz dicke Knüppel: auch (fast) jedes Verb! Das ist insofern eine viel bedeutendere Nachricht, als es nur gut dreißig Laute gibt, aber Tausende von Verben!

Die Einteilung lautet auf „unvollendet/vollendet“. Ja, und leider ist es nicht, wie im Englischen, damit getan, dass Sie zwischen „I walked“ und „I was walking“ (hinkender Vergleich!!!) wechseln, denn das kann jeder. Nein, es gibt diverse Verfahren, wie aus einem imperfektiven Verb ein perfektives wird (oder umgekehrt), und nur eine ist jeweils richtig. Es könnte sein, dass das Verb die Konjugation wechselt, es könnte sein, dass es kürzer oder länger gemacht wird, also z. B. eine Vorsilbe oder einen einzigen zusätzlichen Buchstaben bekommt oder dass eine Silbe aus der Wortmitte entfernt wird. Es könnte – schlagen Sie es ruhig vor! – genau: die Betonung wechseln, oder natürlich auch verschiedene Verfahren kombinieren, klar. – Sie können sich auch nicht darauf verlassen, dass ein Verb mit einer Vorsilbe, die Sie bei einem Verb kennengelernt haben als einen perfektiv-Marker, wirklich ein perfektives Verb ist; es könnte auch anders sein. Das einzige, was sicher ist, ist, dass jeder Fehler, den Sie machen, die Botschaft verzerrt oder Missverständnisse auslöst. Etwa: „Ich habe nichts zugehört“ statt „gehört“ oder „Das kann ich auf Englisch nicht sprechen“ statt „sagen“. Sie könnten sagen wollen „Ich habe die Klausur korrigiert“. Da Sie aber das imperfektive Verb benutzt haben, versteht Ihr Gegenüber, Sie hätten die Hefte schon ausgepackt, auf dem Schreibtisch ausgebreitet und mal drübergeschaut.

Nicht genug damit, ständig an den Verbaspekt denken zu müssen: wenn es Verben der Bewegung sind, kommt noch eine Dimension hinzu: handelt es sich um eine ziel-



Schule 63, Omsk

gerichtete, eine nicht zielgerichtete oder ev. um eine Hin- und Herbewegung? So wird aus dem minimalistischen und urlautlich anmutenden englischen „*go*“ im Deutschen schon „*gehen/fahren*“, und im Russischen führt die Exponentialkurve der Komplexitätssteigerung zu ходить, идти, пойти, ездить, ехать und поехать. Ein Englisch-Muttersprachler muss sich erst entscheiden zwischen „zu Fuß“ und „mit einem Fahrzeug“, dann zwischen zielgerichtet und nicht zielgerichtet, und dann zwischen vollendet und unvollendet. Sie als Deutsch-Muttersprachler(in) sind der ersten Überlegung enthoben, denn die ist in Ihre Sprache schon eingebaut, also: eine Fehlerquelle weniger. – Und: schauen Sie ruhig genauer hin, Sie werden „im Vorbeigehen“ noch mitbekommen, dass es im Russischen nicht nur eine Konjugation auf -ать und eine auf -ить gibt (das sind aber nicht alle), sondern auch noch ganz andere Infinitive: auf -ти!

Hier mache ich jetzt einfach Schluss. Da wäre selbstredend noch viel mehr, aber ich möchte nicht Gefahr laufen, als Überbringer schlechter Nachrichten gelyncht zu werden.

Nur eins noch schnell: es gibt im Russischen wenig Tempora, aber dafür eigens weibliche Verbformen! Aber nur in der Vergangenheit, und da auch nur im Singular!

Schlusswort

Wenn Sie beim Stöbern in der Buchhandlung so etwas sehen wie „Russisch ohne Mühe“, „Russisch leicht gemacht“, Russisch in drei Tagen im Schlaf“ o. Ä., dann wissen Sie: das sind dreiste Lügen. Die Wahrheit ist: Russisch ist die ersten zehn Jahre schwer, danach wird’s viel leichter.

Ein deutscher Russland-Korrespondent berichtet in einer Zeitungsglosse über die russische Sprache, ein Passbeamter habe ihn einmal bei der Einreise etwas länger als üblich ausgequetscht und ihn dann anerkennend gefragt, wo er denn so gut Russisch gelernt habe. „Bei einer Frau“, war die richtige Antwort, denn sie nötigte dem Vertreter der Staatsgewalt etwas ganz Ungewöhnliches ab: ein Schmunzeln.

Zur Person

Der Verfasser war Lehrkraft für Englisch, Französisch und Spanisch in Duisburg und Oberhausen, für Deutsch als Fremdsprache, Englisch und Französisch in Bogotá, sowie Fachschaftsberater für DaF in Prishtina und Omsk.

Am richtigen Ort?

Eine Hauptversammlung in Pandemiezeiten

*von **Hans-Martin Dederding***

Mit großem Interesse verfolge ich die Vorbereitungen zur 35. Hauptversammlung des VDLiA in Augsburg. Augsburg ist eine schöne Stadt, eine interessante Stadt und auch Hotel und Tagungsstätte machen einen guten Eindruck. Aber ist der gewählte Ort wirklich der richtige Tagungsort in der gegenwärtigen Pandemiezeit? Ich zweifle daran.

Gegen Augsburg sprechen meiner Meinung nach zwei Argumente.

- Augsburg liegt näher an Südafrika als alle anderen in Betracht gezogenen Tagungsorte (von denen mir namentlich Offenbach und Nürnberg bekannt sind)
- Der Lech ist in Augsburg nicht schiffbar.

Unter Pandemiegesichtspunkten von Bedeutung ist, dass Augsburg näher an Südafrika liegt als alle anderen in Betracht gezogenen Tagungsorte. Auch die Tiroler Landesgrenze ist nicht weit, hinter der bekanntlich die südafrikanische Mutante des Virus ihr Unwesen treibt. Unter dem hier genannten Gesichtspunkt scheint natürlich alles für Offenbach zu sprechen, ist dies doch von der Tiroler Landesgrenze oder gar Südafrika am weitesten entfernt. Allerdings liegt es in nicht unbeträchtlicher Nähe des Frankfurter Flughafens, an dem täglich zahlreiche Passagiere aus allen möglichen Mutationsgebieten ankommen, ein nicht unerheblicher Risikofaktor. So bleibt eigentlich nur Nürnberg. Diese Stadt hat zwar auch einen internationalen Flughafen, aber der wird im Moment und wohl auf absehbare Zeit im Wesentlichen nur von Krähen und verirrten Möwen angeflogen, kein Risiko also, weil diese nicht als Träger von Sars-CoV-2 bekannt sind und die gelegentlich auftretende Vogelgrippe für Menschen ungefährlich ist. Überdies hat der Nürnberger Flughafen ein superbes Testzentrum, in dem sich Testwillige für schlappe 69 Euro einem PCR-Test unterziehen können, an allen Tagen der Woche außer sonntags, weil da das Virus bekanntlich Ruhetag hat. Die Testergebnisse werden – so wird einem versichert – rechtzeitig bis zum Abflug übermitteln, außer es kommt „bei Kapazitätsengpässen aufgrund der dynamischen Entwicklung rund um die Corona-Pandemie" zu Verzögerungen. Ob der kleine Flughafen bei Augsburg mit gleichem Service punkten kann, entzieht sich meiner Kenntnis.

Gleichwie, wichtiger ist sowieso der zweite Punkt. Die durch Nürnberg fließende Pegnitz ist zwar genauso wenig – oder sogar noch weniger – schiffbar wie der Lech in Augsburg, aber Nürnberg hat – im Gegensatz zu Augsburg – einen Kanalhafen, von dem aus die bei allen Hauptversammlungen immer wieder geforderte Bootsfahrt starten kann. Und eine Fahrt auf dem Oberdeck eines Ausflugsbootes ist ja wohl das einzige, was man sich in Pandemiezeiten gefahrlos gönnen kann, weil sich die gefährlichen Aerosole an der frischen Luft verflüchtigen. Aber, so höre ich schon die Kritiker, ließe sich eine Bootsfahrt denn nicht auch in der Nähe von Augsburg organisieren? Ja sicher, auf dem Ammersee und von dort aus wäre der Blick auf die bayerischen Voralpen womöglich sogar erbaulicher als der auf die bunten Containerstapel, die schmucken Hochhäuser und die zahlreichen Schleusenwände, die bei einer Kanalfahrt, sagen wir mal, in die Hugenottenstadt Erlangen zu bewundern wären. Aber wie kommen wir von Augsburg zum Ammersee? Doch nur in einem möglicherweise schlecht gelüfteten und virenbelasteten Touristenbus. Eine Stunde Fahrzeit, da schlägt jede Corona-App an, im Falle eines Falles.

Freilich, auch in Nürnberg liegt der Kanalhafen nicht gerade in fußläufiger Entfernung zu geeigneten Tagungshotels. Aber Nürnberg hat Alternativen und kann gerade dabei sein ganzes Potential ausspielen. Nürnberg bietet die in Deutschland wohl ein-



(Bild von Magnus Gertkemper – Eigenes Werk, CC BY-SA 3.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3991102)

malige Möglichkeit einer Zugfahrt, in der die Ansteckungsgefahr nahezu gegen null geht. Die Waggons dritter Klasse der ersten deutschen Eisenbahn (vgl. Bild) stehen im Verkehrsmuseum der DB ungenutzt, aber völlig einsatzfähig herum und könnten für den Transfer vom Bahnhof zum Hafen gebucht werden. Wie auf dem Schiff, so haben auch bei dieser Fahrt kontaminierte Aerosole so gut wie keine Chance.

Eine Fahrt mit dem Zug der ersten deutschen Eisenbahn hätte einen zusätzlichen Vorteil. Der VDLiA könnte durch die Zugfahrt mit einem rasanten Bekanntheitsschub rechnen, hätte das Unternehmen doch gute Chancen, die Aufmerksamkeit der regionalen, vielleicht sogar der bundesweiten Presse zu erregen. Die Zuggarnitur fährt nämlich nur sehr selten, und wenn, dann nicht auf der Strecke vom Nürnberger Hauptbahnhof zum Kanalhafen. Sollte aber der Adler mit seinen offenen Waggons die Ausflügler – nach erfolgter Bootsfahrt – gar vom Erlanger Hafen wieder abholen, dann könnten diese (und damit der Verband) sich eines jubelnden Empfangs durch die lokale Bevölkerung sicher sein. Auf der Strecke zum Erlanger Hafen fahren sonst nämlich nur Züge mit Müllcontainern, und die Ankunft des Adlers an der Müllumladestation wäre endlich mal ein Anlass zum Jubeln in dieser tristen Zeit.

Es gibt noch zahlreiche weitere gute Gründe für eine Änderung des Tagungsortes der 35. HV des VDLiA, etwa dass die in fußläufiger Entfernung von guten Tagungshotels gelegene, weiträumige Wöhrder Wiese als Tagungsort für die Arbeitssitzungen der Hauptversammlung zur Verfügung steht, weil nur ganz verblendete Fans des 1. FCN erwarten, dass ihr „Glubb“ in diesem Jahr in Relegationsspielen um den Aufstieg in die erste Bundesliga kämpfen muss, in welchem Fall die Wiese zum Termin der HV für das Public Viewing reserviert wäre. Und schließlich: Der von Fremden erwartete Mindestabstand beträgt in Nürnberg, wie in ganz Mittelfranken, nicht 1,5, sondern 3 Meter, ob mit Pandemie oder ohne. Alles nicht unerhebliche Positiva in der gegenwärtigen Lage.

Ich hoffe, die bisher getätigten Ausführungen erscheinen überzeugend und der Tagungsort der 35. Hauptversammlung wird im Lichte der Argumente noch einmal überdacht.

Sollte sich die Lage aber radikal verändern und eine analoge Tagung im herkömmlichen Sinne nicht machbar erscheinen, so empfehle ich, die Hauptversammlung ins Netz zu verlagern. Um die Mitgliederbindung zu verstärken, sollte sich der Verband dabei allerdings von der CSU inspirieren lassen, die angemeldeten Mitgliedern zum politischen Aschermittwoch ein Fan-Paket zukommen ließ mit einem CSU-Wimpel, Aschermittwochsbier, einem Bierkrug und anderen „Gadgets“. Für den VDLiA müsste das natürlich anders aussehen. Vorstellbar wäre eine Verbandskiste mit einer Fan-Kappe, drei FFP2-Masken mit Verbandslogo und zwei Flaschen des bewährten Impfstoffes von Austria-Edeka (im Bild). Gegen eine angemessene Provision bin ich bei der Beschaffung gerne behilflich.



Foto: Hans-Martin Dederding

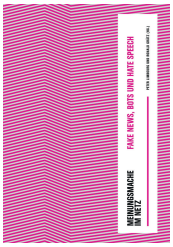
REZENSIONEN



Rainer E. Wicke:
Eine positive Weiterentwicklung der Portfolioarbeit mit Hindernissen, S. 242



Jens Drummer:
Was muss Journalismus dürfen?, S. 243



Rainer E. Wicke:
Kritische Analyse und Vorschläge für Gegenstrategien, S. 244



Ludwig Petry:
„Think globally, act locally", S. 245



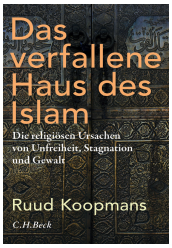
Jens Drummer:
Eine Fahrt durch das ewige (?) Eis, S. 246



Hannelore Breyer-Rheinberger:
Neue Narrative braucht die (Um)Welt, S. 247



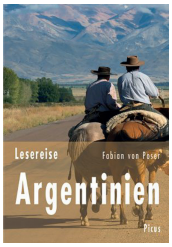
Hannelore Breyer-Rheinberger:
Alte Zöpfe abschneiden, neue flechten!, S. 248



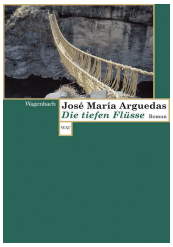
Manfred Egenhoff:
Inventur im „verfallenen Haus des Islam", S. 249



Claus Frank:
Bestandsaufnahme Afrikas, S. 250



Detlef Thiel:
Ideale Realität oder reale Idealität?, S. 251



Susanne Frank:
Ach Schmetterling, schau zu, wie ich weine, S. 252



Susanne Frank:
Gescheitert, S. 253



Ballweg, Sandra/ Kühn, Bärbel (Hg.): Portfolioarbeit im Kontext von Sprachunterricht

Universitätsdrucke, Göttingen 2019, 284 S., ISBN 978-3-86395-426-0, € 38,00

Eine positive Weiterentwicklung der Portfolioarbeit mit Hindernissen

*von **Rainer E. Wicke***

Portfolioarbeit im Fremdsprachunterricht wird schon seit den 1990er Jahren diskutiert; sie hat nicht unwesentlich zur Berücksichtigung der Lernerorientierung, des lebenslangen Lernens und der Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik beigetragen. Von daher ist es zu begrüßen, dass die vorliegende Publikation sich u. a. auf eine Bestandsaufnahme der Portfolioverwendung konzentriert.

Die 15 Beiträge aus verschiedenen europäischen Ländern, den USA und den Philippinen wurden drei Kapiteln *Konzeptionelle und sprachenpolitische Überlegungen zur Portfolioarbeit*, *Konzepte und empirische Befunde* und *Professionalisierung durch Portfolioarbeit* zugeordnet. Aus Platzgründen konzentriert sich diese Rezension auf Beiträge, die für die Arbeit an den Auslandsschulen interessant sein dürften.

Im ersten Kapitel beleuchtet Frank G. Königs die Beziehung zwischen Portfolioarbeit und Fremdsprachenforschung gut nachvollziehbar und praxisnah. Hier wird deutlich, dass der sinnvolle Einsatz von Portfolien zur Optimierung von Lernen beitragen kann. David Little charakterisiert die Zielsetzung des European Language Portfolio des Europarats und weist auf zusätzliche Nutzungsmöglichkeiten in Verbindung mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen hin. Kritisch beleuchtet Michael Langner den bisher defizitären Umgang der migrationsbasierten Mehrsprachigkeit, die sich durch Portfolioarbeit unterstützen ließe. Der sehr lesenswerte Beitrag von Annika Kolb geht konkret auf die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden ein, hier finden sich anschauliche Beispiele für das Gelingen des Einsatzes von Portfolios in der Grundschule. Weitere Beiträge konzentrieren sich auf den Einsatz von Portfolios im universitären Bereich bzw. der Lehrerausbildung.

Im dritten Teil sind die Beiträge von Eva Burwitz-Melzer und Magdalena Michalak / Kirstin Ulrich zur Professionalisierung von Lehrkräften erwähnenswert. Die dort vorgestellten Skalen mit genauer Auflistung der Anforderungen im jeweiligen Ausbildungsabschnitt enthalten wertvolle Anregungen für die Gestaltung von Weiterqualifizierungsmaßnahmen an Schulen.

Alle Beiträger sind sich einig, dass Portfolios wertvolle Instrumente sind, die sinnvoll und zielorientiert in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Bedauerlich daher, dass mehrere der Autoren zu dem Schluss kommen, dass deren Einsatz bisher zu wünschen übriglässt. Christoph Nickenig führt als Begründung an, dass viele Lehrer Portfolioarbeit als Gängelung und Mehraufwand einstufen. Nachvollziehbar sein Argument, dass Lehrer, die jahrelang mit einer Methode erfolgreich gearbeitet haben, häufig nicht dazu bereit sind, ihr didaktisches Handeln komplett zu überdenken.

Frank G. Königs betont, dass Veränderungen des Unterrichts zwar von vielen Lehrern erwünscht sind, aber die Kollegen sich nicht sicher sind, wie man diese mit Hilfe von Portfolios erreichen kann. Professionelle Schulung im Umgang mit einem solchen Dokument erscheint notwendig.

Insgesamt wird deutlich, dass in der Portfolioarbeit – besonders im Umgang mit elektronischen Versionen – ein Fortschritt zu verzeichnen ist, es aber durchaus noch zusätzlicher Initiativen bedarf, diese in der Unterrichtspraxis umzusetzen.



Haller, Michael/ Hömberg, Walter: „Ich lass mir den Mund nicht verbieten!" Journalisten als Wegbereiter der Pressefreiheit und Demokratie

Reclam, Ditzingen 2020, 286 S., ISBN 978-3-15-011277-9, € 24,00; ePUB € 20,99

Was muss Journalismus dürfen?

*von **Jens Drummer***

„Hate Speech" und „Fake News" sind nichts Neues. Seit der Erfindung des Buchdruckes war es leicht, solches zu verbreiten und andere in Misskredit zu bringen. Hier setzt nun der eigentliche Journalismus an, der der Wahrheit verpflichtet ist. Dass die Arbeit der Journalisten eher schwer als einfach war, zeigt das vorliegende Buch.

Der Titel des Buches macht neugierig. Was konnte, was konnten Journalisten bewegen? Ich stürze mich in die Lektüre. Vor mir liegen 60 Kurzporträts über Journalisten und Publizisten, aber auch Texte zu prägenden Meilensteinen des Journalismus (wie z. B. der Watergate-Affäre). Die Porträts beginnen jeweils mit einer kurzen Episode aus dem Leben der beschriebenen Person und gehen in eine Kurzbiografie über, der Fokus liegt dabei auf der besonderen Leistung des Charakterisierten auf dem Weg zur Freiheit von Wort und Bild.

Dem Leser eröffnet dies die Möglichkeit, auch unterschiedliche politische Systeme zu vergleichen. Die Herausgeber haben das Werk chronologisch in vier Abschnitte aufgeteilt: „Vom Nachrichten- zum Meinungsjournalismus: Das 17. und das 18. Jahrhundert", „Vom schriftstellerischen zum redaktionellen Journalismus: Das 19. Jahrhundert", „Zwischen Expansion und politischen Restriktionen: Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts.", „Vom Neuanfang zur digitalisierten Medienwelt: Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts". Am Anfang der Themenblöcke führen die beiden Herausgeber jeweils mit einer kurzen Einführung hin zum eigentlichen Thema.

Schon im 17. Jahrhundert sagte Daniel Defoe (mir bisher nur als Schriftsteller bekannt): „Pressefreiheit ist weder ein individuelles Menschenrecht noch ein kultureller Luxus oder ein Privileg von Journalisten, sondern eine notwendige Voraussetzung für soziale Transparenz und rationalen Diskurs, die ihrerseits für die Selbstregulierung einer modernen Gesellschaft unverzichtbar ist."

Viele Dichter und Schriftsteller haben während ihres Schaffens als Journalisten gearbeitet, um sich das nötige Geld für ihre schriftstellerische Tätigkeit zu erarbeiten.

Eine interessante Geschichte um den amerikanischen Journalisten Lovejoy, der sich für die Freiheit der Sklaven einsetzte, wobei vier seiner Druckerpressen vernichtet wurden, eine sogar bevor sie die Druckerei erreicht hatte, zeigt, mit wie viel persönlichen Einschränkungen und Repressalien viele Journalisten leben mussten.

Mit der technischen Entwicklung der Nachrichtenübermittlung veränderte sich auch die Arbeit der Journalisten. Schnelligkeit war das oberste Primat. Die Artikel kamen manchmal direkt vom Telegrafen in den Druck.

Wer meint, dass die Pressefreiheit sich alleine auf die Freiheit des Wortes bezieht, der irrt. Auch das Fotografieren war nicht immer ohne Risiko möglich. Als 1928 Erich Salomon das erste Foto in einem Gerichtssaal machte und damit die Pressefotografie begründete, musste er seine Fotoausrüstung noch unter einem Hut verstecken.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die beiden Herausgeber die Biografien und den Journalismus prägende Ereignisse in gelungener Weise zusammengetragen haben. Die „Stories" sind kurz und konkret und daher gut geeignet, um das Thema im Deutsch-/Politik-/Sozialkunde-Unterricht wirkungsvoll zu veranschaulichen.



Limbourg, Peter/ Grätz, Ronald (Hg.): Fake News, Bots and Hate Speech
Steidl, Göttingen 2020, 159 S., ISBN 978-3-95829-699-2, € 18,00

Kritische Analyse und Vorschläge für Gegenstrategien

*von **Rainer E. Wicke***

Mit der hier vorgestellten (englischsprachigen) Publikation zeigen die beiden Herausgeber – der Intendant der Deutschen Welle und der Generalsekretär des ifa –, dass Synergien in der Projektarbeit zwischen Mittlerorganisationen nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll sind. Ähnliche Initiativen wären auch in anderen Zusammenhängen wünschenswert.

Gerade zu einer Zeit, in der Verschwörungstheorien im Internet zuzunehmen scheinen (Stichwort: Coronakrise!) und ein amerikanischer Präsident massiv Fake News verbreitet, erschien eine kritische Analyse der scheinbar bequemen Verfügbarkeit der sozialen Medien überfällig. Dies leistet das vorliegende Buch in vier Kapiteln, in denen der Einfluss der Medien auf unsere heutige Gesellschaft, Desinformation als Gefahr für die Demokratie, Reaktionen der akademischen Welt auf diese Herausforderungen und unsere digitale Zukunft ausführlich diskutiert werden.

17 renommierte Experten – Wissenschaftler und Journalisten – widmen sich dieser Diskussion. Sammelband-typisch dominieren bestimmte Themen in den einzelnen Beiträgen immer wieder, sie werden jedoch in unterschiedlichen Zusammenhängen analysiert, so dass auch Wiederholungen durchaus ihren Sinn haben.

Grundsätzlich sind sich die Verfasser darin einig, dass die sogenannten Fake News, Bots und der bewusste Missbrauch von Social Media eine Bedrohung unserer modernen Gesellschaft und unseres politischen Systems darstellen, etwa wenn im Vorfeld von Wahlen Desinformation betrieben wird oder – durch tendenziös-verfälschende Berichterstattung oder glatte Falschmeldungen – bewusst auf die Radikalisierung von (Rand-)Gruppen hingearbeitet wird.

Mehrfach wird beklagt, dass der seriöse Journalismus aufgrund der beliebigen Verfügbarkeit der sozialen Medien, darunter auch und ganz besonders Facebook, seine Wächterfunktion über Qualität und Glaubhaftigkeit der Berichterstattung verloren hat. Sehr nachvollziehbar wird diese Misere etwa in einem Beitrag von Stefan Niggemeier geschildert.

Mehrere Beiträge behandeln ausführlich Donald Trumps weitgehend bekannten Missbrauch sozialer Medien, der im Ausmaß in dieser Ausführlichkeit bisher noch nicht so umfassend dargestellt wurde. Sehr erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist der Beitrag von Ines Pohl, deren Beschreibung der Zerstörung des amerikanischen Traums durch den 45. Präsidenten der USA und der Errichtung einer virtuellen Parallelwelt für seine Wähler erkennen lässt, wieweit der Verfall der Demokratie und die Spaltung des Landes fortgeschritten sind. Ihre präzise, gründliche und klare Analyse der gegenwärtigen Situation entspricht den Standards eines guten analytischen Journalismus.

Die Rolle Russlands und der von dort ausgehenden Desinformation, Verunsicherung und extremistischen Nutzung des Internets werden wiederholt angesprochen; Ingo Mannteufels Beitrag verdeutlicht sie besonders anschaulich. Das Ausmaß des Missbrauchs des Internets wird konkret und überzeugend anhand von mehreren Beispielen aufgezeigt (Einmischung in die Präsidentschaftswahlen in den USA, Hackerangriffe

auf Parlamente, Berichterstattung über die widerrechtliche Annexion der Krim u. a.).

Dass Fake News kein neues Phänomen sind, verdeutlichen mehrere Autoren anhand des Beispiels der BILD-Zeitung, deren willkürliche Interpretation von Informationen in der Vergangenheit, aber auch in den Zeiten des Internets Fakt war und ist.

Mehrere Verfasser(innen) befassen sich erfreulicher Weise auch mit dem Thema der Reaktion auf Fake News. Die Möglichkeiten einer akademischen Auseinandersetzung mit den „alternativen Fakten" beschreibt Markus Weißkopf, der u. a. feststellt, dass die Kritik an der Nutzung von Wikipedia sicherlich berechtigt ist, aber fordert, dass die Bemühungen der Wissenschaft jedoch vorrangig darauf ausgerichtet werden müssten, die Qualität dieses digitalen Nachschlagewerkes durch akademischen Input zu verbessern.

In ihren Ausführungen zu den Herausforderungen einer Medienbildung beschränken sich Sally Hohnstein, Michaela Glaser und Maruta Herding nicht nur auf die kritische Durchleuchtung der Manipulation der Nutzer durch Fake News, sie bieten auch Lösungsansätze an. Dazu gehören eine fundierte Schulung der Fertigkeiten im Umgang mit Medien durch Schulen und für Jugendliche verantwortliche Institutionen sowie die Einübung in den Umgang mit Konflikten mit dem Ziel der Vermittlung von Respekt für den Anderen.

Betrachtet man die Beiträge in ihrer Gesamtheit, so vermögen sie die internationale Diskussion um Fluch und Segen von Social Media wesentlich zu intensivieren. Sie liefern eine kritische Analyse der Manipulations- und Radikalisierungsversuche von (politischen) Interessengruppen, beschreiben die Gefahren für die Nutzer(innen) realistisch und zeigen Möglichkeiten auf, wie Abhilfe geschaffen werden kann. Eine gelungene Bestandsaufnahme mit Perspektiven für die Zukunft, die auch und besonders für die schulische Arbeit sehr hilfreich sein dürfte!



Horaczek, Nina/ Wiese, Sebastian: Wehrt Euch! Wie du dich in einer Demokratie engagieren und die Welt verbessern kannst

Czernin, Wien 2019, ISBN 978-3-7076-0675-1, € 20,00

„Think globally, act locally"

*von **Ludwig Petry***

Der Titel „Wehrt Euch!" erinnert an die Streitschriften des deutsch-französischen Widerstandskämpfers Stéphane Hessel: „Empört Euch!" und „Engagiert Euch!". Der Untertitel zielt auf eine Anleitung zum konkreten politischen Engagement.

Die beiden Autoren der jüngeren Generation Nina Horaczek (österreichische Journalistin) und Sebastian Wiese (Jurist) klären zunächst den Begriff „Widerstand", fassen dann die „Geschichte der Bewegungen" der letzten Jahrzehnte (von der „Frauenbewegung" über die „68er Bewegung" bis zur „Anti-Atom-Bewegung") zusammen, geben Beispiele für Zivilcourage und unterstreichen die Bedeutung von „Wählen gehen" in demokratischen Gesellschaften.

Das Taschenbuch stellt Menschen vor, die auf friedlichem Weg etwas bewegt haben: Mahatma Gandhi, den Freiheitskämpfer, Sophie Scholl, die Mitbegründerin der antifaschistischen Widerstandsgruppe „Weiße Rose", den Bürgerrechtsaktivisten Martin Luther King („I have a dream") und in jüngster Zeit Greta Thunberg, die 2018 den inzwischen weltweiten Protest „Fridays for Future" auslöste.

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Nutzung von social media kommt im Buch leider etwas zu kurz. Trotzdem ist es ein Buch, das man insbesondere jungen Menschen gerne in die Hand gibt.



Rex, Markus: Eingefroren am Nordpol. Das Logbuch von der „Polarstern". Die größte Arktisexpedition aller Zeiten – Der Expeditionsbericht

C. Bertelsmann, München 2020, 320 S., ISBN 978-3-570-10414-9, € 28,00

Eine Fahrt durch das ewige (?) Eis

*von **Jens Drummer***

Waren Sie schon einmal in der Arktis? Wenn nicht, so können Sie sich nach der Lektüre des hier empfohlenen Buches diese einzigartige Landschaft mit ihren Naturphänomenen bestens vorstellen.

Die Arktis – das war für mich: Eis, soweit das Auge blicken kann. Das dies nicht so ist, darüber belehrt uns neben vielem anderen das Buch des Expeditionsleiters der einzigartigen deutschen Arktisexpedition vom September 2019 bis Oktober 2020. Das Forschungsschiff Polarstern hat für diese Expedition an einer Eisscholle festmacht und sich mit dieser durch die Arktis treiben lassen. Der eine oder andere wird sich fragen, warum eine solche riskante und auch teure Mission unternommen wurde. Der Autor verdeutlicht an vielen Stellen, welche wertvollen Erkenntnisse uns die Messdaten für die nahe und ferne Zukunft liefern. Auch Parallelen zur Expedition von Nansen vor fast 130 Jahren werden aufgezeigt.

Die Expedition wird im Buch in fünf Teilen (Herbst, Winter, An Land, Frühling, Sommer) beschrieben. Prolog und Epilog stellen die Hintergründe der Expedition dar. Die zahlreichen Bilder (es gibt fast keine Seite ohne mindestens ein Bild) ergänzen die sehr anschauliche Beschreibung in gelungener Weise.

Schon das Finden einer geeigneten Scholle im Herbst stellte eine Herausforderung dar, da die meisten Schollen mit knapp 30 cm Eisdicke viel zu dünn waren, als dass sie dem Forschungsschiff einen sicheren Halt geben konnten. Das Team der Polarstern schaffte es jedoch, in Rekordzeit eine – wie sich erst am Ende der Expedition zeigte – richtig gute Eisscholle zu finden. Diese hielt dann sogar bis kurz vor Erreichen der Eiskante am Ende der Expedition. Somit konnte der gesamte Lebenszyklus einer Eisscholle und deren Drift durch die Arktis erforscht werden.

Rex gelingt es, den Leser regelrecht an der Expedition teilhaben zu lassen. Dies ist sicher auch der gewählten Darstellungsform geschuldet: Tagebuchartig werden alle wichtigen Ereignissen während der Expedition beschrieben. Markus Rex berichtet darin u. a. sehr anschaulich von den Besuchen vieler Eisbären und erklärt dabei ganz nebenbei, warum sich Eisbären nicht an den Menschen gewöhnen dürfen (Sie müssen Robben als Nahrung finden!) und auch dass es zwar lustig ist, wenn diese die Kabel und Flaggen erkunden, jedoch schadet das Plastik den Eisbären nachhaltig, sollte es in ihre Mägen gelangen. Hier wird die Verantwortung deutlich, welche man als Forscher in einer Region hat, die vom Menschen im Normalfall nicht besucht wird.

An vielen Stellen finden sich erläuternde Info-Boxen. Darin werden – unterlegt mit Skizzen – etwa Naturphänomene leicht verständlich erklärt. Der Leser erfährt u. a., warum es manchmal unmöglich ist, mit einem Hubschrauber in der Arktis zu fliegen.

Nicht unerwähnt darf bleiben, dass selbst die Gestaltung des Buches mit viel Liebe zum Detail erfolgte. Die Wahl eines weißen Einbandes mit blauer Schrift (sogar ein blauer Lesefaden) hätte besser nicht getroffen werden können. Zu guter Letzt der Hinweis: Das Buch eignet sich nicht nur für private Lektüre, viele Informationen können im Unterricht zum Thema Klimaschutz genutzt werden, mein Blick darauf hat sich jedenfalls durch die Lektüre geschärft.



Dion, Cyril: Kurze Anleitung zur Rettung der Erde. Wofür wir heute kämpfen müssen

Reclam, Ditzingen 2019, 173 S., ISBN 978-3-15-011215-1, € 18,00; ePUB € 15,99

Neue Narrative braucht die (Um)Welt

*von **Hannelore Breyer-Rheinberger***

Der menschengemachte Klimawandel wird kaum noch bestritten. Der französische Umweltaktivist und Filmemacher C. Dion will sich nicht damit abfinden, dass nicht energisch entgegengesteuert wird. Er fordert gegen die Lethargie revolutionäres Umdenken und stellt Strategien und Handlungsmöglichkeiten zur Eindämmung der Klimakatastrophe vor. Dions zentrale Thesen:

1. Die Wirtschaftssysteme unserer materialistischen Gesellschaften sind auf grenzenloses Wachstum ausgerichtet. Es wird das Narrativ bedient, uns einfachen Menschen gehe es täglich besser, wenn wir nur unsere Rolle als eifrige Konsumenten spielen. Dieses Narrativ beschreibt aber keineswegs die Wirklichkeit. Denn während wir uns von TV, PCs, Smartphones einlullen lassen, rotten wir gleichzeitig Tierarten aus, schmelzen die Polkappen, wüten Unwetter, weil unser CO_2-Ausstoß das Klima aus dem Gleichgewicht kippt.

2. Einzelne isolierte Aktionen von Individuen oder Organisationen für die Umwelt bringen wenig. Nur wenn es uns gelingt, eine realistische Vision von einem nachhaltigen menschlichen Leben im Einklang mit der Natur zu entwickeln, das erstrebenswert und besser erscheint, werden wir unser Verhalten und Handeln ändern und gemeinsam gesellschaftliche Veränderungen erreichen. D. h. wir brauchen ein neues, ein ökologisches Narrativ.

3. Dafür seien folgende Änderungen erforderlich:

- In die Verfassungen müssen Mechanismen aufgenommen werden, die die Degeneration unserer Demokratien zu Plutokratien und Oligarchien beendet und den Einfluss der Industrie zurückdrängt. Die Kräfteverhältnisse in den Parlamenten müssen sich so verschieben, dass wirkliche gesellschaftliche Transformationen in Gang kommen.
- Einkommen und Arbeit müssten entkoppelt werden. Ein bedingungsloses Grundeinkommen würde zu einem gesellschaftlichen Antrieb führen, weil Arbeit nicht mehr erduldet wird, sondern selbstbestimmter kreativer Akt ist. Konsum aus Frust über ein wenig zufriedenstellendes Arbeitsleben würde wegfallen.
- Die Gesellschaft muss die Kontrolle über die Geldschöpfung zurückgewinnen. Das bisherige System braucht Wachstum, das zu immer größerer Ausbeutung der Ressourcen und mehr Reichtum bei wenigen auf Kosten der Vielen führt.

Wie ist dies alles zu erreichen? Dion: Die vielen Umweltaktivitäten seien ein Anfang. Sollen diese Anstrengungen aber nicht verpuffen, müssten sie sich zu einer gut organisierten Massenbewegung entwickeln mit kurzfristigen Zielen, aber auch nachhaltigen Visionen. Verschiedenste Strategien müssten kombiniert werden. Regionalisierung gehe vor Globalisierung. Die Schaffung vielfältiger Währungen (lokal, national, international) entziehe Staaten oder Banken das Monopol der Geldschöpfung und damit unkontrollierter und undemokratischer Machtausübung.

Fazit: Dion gibt einen interessanten Überblick über Handlungsoptionen und Strategien im Umgang mit Klimawandel und dessen gesellschaftlichen Herausforderungen. Anschaulich dargebotener Inhalt und flüssiger Stil empfehlen das Buch – auch für den Einsatz im Unterricht der Oberstufe.



Pausder, Verena: Das Neue Land. Wie es jetzt weitergeht!
Murmann, Hamburg 2020, 200 S., ISBN 978-3-86774-656-4, € 20,00; ePUB € 12,99

Alte Zöpfe abschneiden, neue flechten!

*von **Hannelore Breyer-Rheinberger***

In Verena Pausders Buch wird ein Neues Land entworfen, in dem nachhaltig, umwelt- und Ressourcen schonend produziert wird. Nicht die Versäumnisse der Vergangenheit werden hier aufgezählt, es wird die (digitale) Zukunft vorgestellt und was sich verändern muss, um ins Neue Land zu kommen. Hier wird angespornt, ausgetretene Pfade zu verlassen, die Innovationen der nächsten 100 Jahre zu entwickeln, statt von den Innovationen von vor 100 Jahren zu leben.

Zehn Themen hat das Buch, darunter die „Bildung im Neuen Land". Digitale Bildung heißt Medienkompetenz. Sie ist das Fundament für Chancengleichheit, Inklusion und Gleichberechtigung im Neuen Land. PC- und Internetanschluss für alle muss da so selbstverständlich sein wie Strom und Wasser.

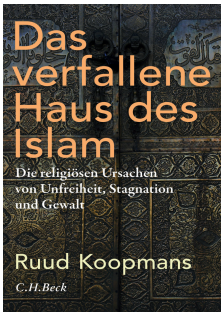
Die Schule der Zukunft muss das Curriculum entschlacken und Freiräume schaffen für projektorientierten, fächerübergreifenden, die Kreativität fördernden, zielorientierten Unterricht. Die Schüler werden vom Konsumenten zum Produzenten von unterrichtsbezogenen Podcasts, Blogs, E-Books, Videos: Klassische Unterrichtsinhalte werden mit Zukunftskompetenzen verknüpft. Der Anspruch: Schüler zu mündigen Bürgern der Zukunft ausbilden! Dazu ist zwingend der Umgang mit digitalen Geräten zu lernen, dem Handwerkszeug des zukünftigen Lebens und der Arbeitswelt von morgen. Programmieren, Coding kann logisches Denken schulen wie Latein und dazu das Fundament für das Verständnis von Wissen schaffen.

Am Beispiel der Hausaufgabe eines Schülers (Vortrag von „Ribbeck zu Ribbeck"auf Video) wird aufgezeigt, welche Kompetenzen hier zur Anwendung kommen: Kamera ausrichten, (Ver)Kleidung auswählen, Hintergrundbild und Requisiten suchen, Vortragen, Video aufnehmen, Titel einblenden, mit Musik unterlegen, d. h. alte Lyrik mit moderner Technik verquicken. Wer dieses Gedicht so präsentiert, wird es nicht so schnell vergessen.

Die Autorin gibt immer Anregungen, auch ganz konkrete, z. B. wie Änderungen vorgenommen werden können, inklusive Adressen zur weiteren Information und Vernetzung. Im Bildungsbereich heißt Verändern, dass man voneinander lernt, abschaut, andere Schulen besucht, schulübergreifende Projektgruppen bildet. Man muss nicht nur Unterrichtsinhalte neu denken, sondern auch den Lernort Schule. Angeregt wird u. a. ein Technikaustausch zwischen Unternehmen und Schule, z. B. könnten Unternehmen ihre Systemadministratoren tageweise an Schulen in der Umgebung ausleihen.

Das Buch liest sich erfrischend wegen des unprätentiösen Stils und der optischen Gestaltung: kurze Sätze, keine Bleiwüste, zukunftsgerichtete Formulierungen. Darunter leidet allerdings manchmal die Differenziertheit. Bei aller Euphorie für die digitale Medienunterweisung sollte die Förderung des kritischen Denkens nicht vergessen werden. Es reicht nicht, den Umgang mit modernen Medien zu beherrschen, man muss auch Inhalte kritisch betrachten können.

Trotz dieser Bedenken lohnt sich die Lektüre als Vorbereitung von Schul- und Fachkonferenzen zum Thema Digitalisierung. Die Kapitel zu Unternehmertum, Arbeitswelt und Gleichberechtigung lohnen die Behandlung im Wirtschafts-/Politikunterricht in der Oberstufe und eignen sich auch als Vorbereitung auf Berufspraktika.



Koopmans, Ruud: Das verfallene Haus des Islam. Die religiösen Ursachen von Unfreiheit, Stagnation und Gewalt

C. H. Beck, München 2020, 288 S., ISBN 978-3-406-74924-7, € 22,00; E-Book € 16,99

Inventur im „verfallenen Haus des Islam“

*von **Manfred Egenhoff***

Bei diesem Buch handelt es sich – trotz des sehr bildhaften, vielleicht auch etwas reißerisch erscheinenden Titels – um ein wissenschaftliches Werk. Darauf deuten der Untertitel und im Buchinneren die vielen Grafiken hin, mit denen der Text gespickt ist und die die Feststellungen des Autors augenfällig machen. Veranlasst hat ihn zu diesem Buch „das große Desinteresse an der erschütternden Unterdrückung von religiösen Minderheiten, Glaubensabtrünnigen und Atheisten, Frauen und Homosexuellen in der islamischen Welt“ (S. 11).

„Die religiösen Ursachen von Unfreiheit, Stagnation und Gewalt“ handelt Ruud Koopmans, Professor für Soziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin, nach einem grundlegenden ersten Kapitel zum Fundamentalismus, seiner Geschichte und seiner zunehmenden Bedeutung seit dem Revolutionsjahr 1979 in fünf Kapiteln ab, in denen er die Ursachen für den katastrophalen Zustand des einst glänzenden, jetzt aber verfallenen Hauses des Islam in den entscheidenden Bereichen einer Kritik unterzieht. Dabei vergleicht er die Situation hinsichtlich von Demokratisierung, Religionsfreiheit oder Menschenrechten in islamischen Ländern mit derjenigen in nicht-islamischen, zieht daraus Schlüsse und forscht nach Ursachen für die in islamischen Ländern derzeit so defizitäre bis katastrophale Situation. In jedem Fall ergibt sich, dass es in islamischen Ländern in politischer, wirtschaftlicher und rechtlicher Hinsicht wesentlich schlechter steht als in den nicht-islamischen.

Kapitel 2 behandelt das Demokratiedefizit unter der Frage „Warum ist die Demokratisierung an der islamischen Welt vorbeigegangen?“ (S. 57), das 3. Kapitel „Die Wurzeln der Unfreiheit“ (S. 83), während in Kapitel 4 („Die islamischen Religionskriege“) ein Abschnitt auch dem „Terror im Namen des Islam“ (S. 132) gewidmet ist. Mit der „wirtschaftlichen Stagnation der islamischen Welt“ (S. 155) beschäftigt sich der Autor in Kapitel 5 und kommt in Kapitel 6 zu der „schwierigen Integration muslimischer Migranten“ (S. 189).

Ein abschließendes Kapitel beinhaltet unter der Titelfrage „Kann sich der Islam vom Fundamentalismus befreien?“ (S. 225) einen Abschnitt zu den „religiösen Wurzeln der islamischen Krise“. Hier nennt der Autor als die „drei Kernprobleme“: die „fehlende Trennung von Religion und Staat“, die „Benachteiligung der Frauen“ und die „Geringschätzung von säkularem Wissen“ (S. 228 f.). Er fordert eine „Entfundamentalisierung des Islam“ (S. 243) und kritisiert die nachgiebige deutsche Politik gegenüber Islam-Verbänden, die einen „autoritären Staatsislam“ (S. 248) verbreiten: „Solche totalitären, zutiefst menschenfeindlichen Ideologien verdienen nicht den Schutz der Glaubensfreiheit“ (S. 249). Der Islam – so Koopmans – „darf niemals die Grundlage für ein Rechtssystem bilden, auch nicht in Ländern, in denen Muslime die Mehrheit stellen.“ (S. 250)

Begonnen hat der Autor, der mit einer Türkin verheiratet ist, seine Darstellung im Vorwort mit dem Satz: „Dieses Buch ist islamkritisch, aber nicht islamfeindlich.“ Und der Rezensent beschließt seine Besprechung mit der Empfehlung an alle Kollegen, die an Schulen in islamischen Ländern tätig sind oder werden wollen, dieses Buch zu lesen.



Welz, Martin: Afrika seit der Dekolonisation – Geschichte und Politik
Kohlhammer, Stuttgart 2021, 301 S., ISBN 78-3-17-032787-0, € 39,00

Bestandsaufnahme Afrikas

*von **Claus Frank***

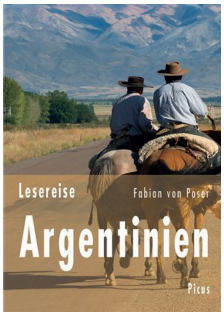
Afrika ist ein Kontinent mit bewegter Geschichte, in 54 Staaten leben dort 1,2 Mrd. Menschen. Der an der Universität Hamburg forschende Politikwissenschaftler Martin Welz versucht das Geschehen in Afrika seit der Mitte der 1950er Jahre darzustellen. Wer ein Buch wie von Peter Scholl-Latour erwartet, wird enttäuscht werden – für die Lektüre ist weniger der Lesesessel geeignet als der Schreibtisch. Dafür sprechen neben einem 15-seitigen Register auch 46 Seiten Anmerkungen, der eigentliche Text hat knapp 240 Seiten.

Jedes Buch, das Afrika als Ganzes in den Blick nimmt, leidet daran, dass der Erdteil in zwei recht unterschiedliche Teile zerfällt. Weil das Mittelmeer immer verbindender war als die Sahara, haben die nordafrikanischen Küstenstaaten mehr mit anderen Mittelmeeranrainern gemeinsam als mit den Ländern südlich der Sahara. Gemeinsam aber sind den afrikanischen Staaten Probleme und Konflikte sich entwickelnder oder wenig entwickelter Länder.

Ohne ein gewisses Grundwissen über das Afrika der zumindest letzten 100 Jahre geht man in dem Buch wahrscheinlich etwas verloren. Welz hatte vom Verlag nicht den Auftrag, eine Sammlung von Länderporträts zu schaffen, er sollte Geschichte und Politik Afrikas seit der Dekolonisation zusammenfassen. In seinem Buch schreibt Welz, dass er sich dazu nicht in „der Lage fühle“ und einige Botschaften in Gestalt von Fragen herausarbeiten werde.

In zwölf Kapiteln zeigt er die beeindruckende Diversität Afrikas auf und hinterfragt Klischees und Stereotypen, indem er auf Akteure sowie strukturelle Bedingungen eingeht. Die ersten vier Kapitel befassen sich auf 60 Seiten mit den geschichtlichen und politischen Folgen der Reduzierung von 10.000 politischen Einheiten vor der Kolonialzeit auf nur etwa 50 danach. Breiten Raum nimmt mit 40 Seiten die Schilderung der wirtschaftlichen Entwicklung ein, informativ ist das Kapitel über Staaten und politische Systeme, weitere 60 Seiten beschäftigen sich mit Konflikten und Konfliktmanagement. Für innerafrikanische Beziehungen und afrikanische Akteure in der internationalen Politik verbleibt der Rest. Welz’ Analyse gesteht den Ländern auf dem zweitgrößten Kontinent eine Handlungsfähigkeit zu, die von der aus dem globalen Norden stammenden Wissenschaft oft geleugnet wird.

Für länderspezifische Ausführungen bleibt wenig Platz. Exemplarisch habe ich die 20 Registereinträge für Angola überprüft: Afrikas großer Krieg, 3 x Befreiungskampf, 2 x Bürgerkrieg, Cabinda, Dekolonisation, 4 x Wirtschaft, 8 x allgemein. Beim ersten Verweis erfährt man, dass im Kongo-Konflikt auch angolanische Truppen beteiligt waren; bei einem der allgemeinen Verweise, dass Angola wirtschaftlich vom Verkauf von Erdöl abhängig ist und bei einem weiteren, dass alle afrikanischen Staaten in Washington und bei der EU eine Botschaft haben, in Nigeria immerhin 35, in Angola noch 21 und im Tschad nur 12 – darunter nicht einmal alle Nachbarstaaten. So entsteht von einzelnen Ländern nur ein diffuses Bild, aber ein gutes Bild des Erdteils und man kann dem Urteil des ehemaligen Bundespräsidenten Horst Köhler zustimmen „Martin Welz’ Buch ist wie ein Mosaik … Am Ende der Lektüre aber … erkennt man die großen Zusammenhänge und Strukturen.“



Von Poser, Fabian: Lesereise Argentinien. Tango, Steaks und Pampasgras

Picus, Wien 2020, 132 S., ISBN 978-3-7117-1104-5, € 16,00; E-Book € 9,99

Ideale Realität oder reale Idealität?

*von **Detlef Thiel***

Warum braucht ein Buch eine „umfassend überarbeitete Neuausgabe“ (S. 6)? Weil es ausverkauft ist? Weil es neue Erkenntnisse einzuarbeiten gilt? Weil ein aktuelles Großereignis ansteht? Weil mit Bildern die Anschauung angeregt oder die Orientierung durch Karten unterstützt werden soll?

Der Autor Fabian von Poser sieht sich als Weltreisender, der als Journalist der SZ und freier Autor schon einige „Lesereisen“ verfasst hat. Mit griffigen Überschriften macht er dem Leser die Lektüre schmackhaft. Zunächst beschwört er im 1. Kapitel die „Heilige Evita“ (S. 9 ff.) herauf, die noch heute die Argentinier in Fürsprecher und Gegner spaltet. In weiteren Kapiteln folgen wir ihm mit dem Güterzug auf die Andenpässe, gehen zum Karneval nach Gualeguaychú, zum „Pferdeflüsterer“ (S. 49 ff.) oder migrieren zur Halbinsel Valdés, wo sich zur Schaulust der zahlreichen Touristen im Oktober und November bis zu 8000 Wale ein Stelldichein geben.

Bedient wird auch das Klischee vom *asado* essenden Argentinier. Zwei Dinge seien das Geheimnis: Rinder, die zwei Jahre lang nur Grünfutter auf freien Weiden bekommen und die „Wissenschaft“ des Grillens. Ein Kapitel über den Tango darf nicht fehlen. Wirklich Neues bringt diese „Neuausgabe“ nicht, nur selten wird sie dem Anspruch gerecht, „einen intimen Einblick in die Seele eines Volkes“ (Klappentext) zu geben.

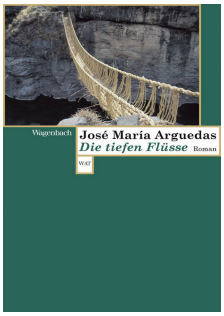
Man kann sich des Gefühls nicht erwehren, der Autor sei selbst nur Tourist gewesen, denn fast alle Berichte sind ohne wirkliche Anteilnahme. Der auktoriale Betrachter lässt grüßen, dabei sollte man annehmen, eine Lesereise zeige vor allem subjektive Erfahrungen.

Und: Fast alle Geschichten drehen sich um First-World-Problems; ihre „Helden“ und Zuschauer stammen aus der Oberschicht. Dabei leben in Argentinien ca. 40 % aller Menschen unterhalb der Armutsgrenze, haben oft ihren Geburtsort noch nie verlassen und wissen auch nichts von springenden Walen. Es ist so, als würde man im 16. Jahrhundert Frankreich beschreiben, indem man die Possierlichkeiten und Intrigen am Hofe des Sonnenkönigs einfängt und hier und da auch die Diener als Statisten auftreten lässt. Da hilft es wenig, dass ein ganz passables Kapitel von der Vergöttlichung von D. A. Maradona handelt (S. 96 ff.), nur hier entfaltet der Autor eine gewisse narrative Leidenschaft.

Eine absolute Ausnahme bildet der Reisebericht nach Patagonien im letzten Kapitel. Hier werden echte subjektive Eindrücke präsentiert, vermischt mit Informationen, Dialogen und einprägsamen Landschaftsbeschreibungen.

Dennoch: Das nicht-touristische Argentinien kommt nur selten in den Blick. Was ist z. B. mit den Cartoneros, die ihr Leben damit fristen, Kartons in der Hauptstadt zu sammeln? Was ist mit dem Norden Argentiniens, wo man Quechua spricht und die Wohnungen fast alle stromlos sind? Hier leben nicht die Nachfahren der europäischen Einwanderer, sondern die verarmte indigene Bevölkerung.

Wer eine idealisierte Lesereise „erleben“ will, der greife zu dem Buch. Alternativ kann man allerdings auch einen Marco-Polo-Reiseführer mit Hochglanzfotos der Touristenattraktionen zur Hand nehmen. Eine nochmalige „umfassende Neubearbeitung“ der „Lesereise“ sollte jedenfalls narrativ und auch visuell deutlich nachlegen.



Arguedas, José Maria: Die tiefen Flüsse
Wagenbach, Berlin 2019, 288 S., ISBN 978-3-8031-2670-2, € 13,90

Ach Schmetterling, schau zu, wie ich weine

*von **Susanne Frank***

Das Buch des Dichters, Schriftstellers und Anthropologen Jose Maria Arguedas (1911-1969) führt uns tief in die (autobiographische?) Welt des 14-jährigen Ich-Erzählers, dessen Vorname Ernesto wir erst spät im Roman erfahren. Sein blonder, blauäugiger Vater Gabriel ist ein Wanderanwalt, der von Dorf zu Dorf zieht und seine Dienste anbietet. Das Kind Ernesto ließ er bei „grausamen Verwandten" zurück. Doch Ernesto flieht und findet Obdach in einem indianischen *ayllu*, „dessen Bewohner in dem kleinsten und fröhlichsten Tal, ..., Mais anpflanzten" (S. 51). Diese Zeit bei den freien Indios gibt Ernesto „die große Zärtlichkeit, die Sanftheit, in der ich lebe" (ebd.). Später zieht er mit seinem Vater durch Peru. Er kennt die heißen Täler, wo „Zuckerrohr und Obstbäume wachsen" und die kalten Provinzen, die „düsterer Regen und unendliche Schneefelder" beschreiben. Das Buch beginnt mit einem Besuch von Cuzco, dem Geburtsort des Vaters. Die Mauern der Inkas machen auf Ernesto tiefsten Eindruck. Er spricht sie auf Quechua an, er nennt sie „Stein aus siedendem Blut" (S. 12). Gabriel bringt Ernesto nach Abancay und lässt ihn dort in einem katholischen *colegio* zurück. Zunächst empfindet Ernesto große Einsamkeit, doch allmählich findet er seinen Platz unter den Mitschülern und im Internatsleben. In der Stadt Abancay gibt es einen Aufstand gegen die Verwaltung wegen Salz, der von der *chichera* (Besitzerin einer volkstümlichen Kneipe) Dona Felipa angeführt wird. Militär wird gerufen. Glücklicherweise kommt es zu keinem Blutvergießen. Eine noch schlimmere Prüfung bricht über die Stadt herein: Typhus! Ernesto flieht aus der Stadt und geht – gegen die Weisung des Paters Rektor – einen eigenen Weg. Er ist erwachsen.

1958 erschien die spanische Originalausgabe „Los rios profundos" in Buenos Aires, die erste deutsche Ausgabe wurde 1965 veröffentlicht. 2019 hat Wagenbach diesen Klassiker der peruanischen und südamerikanischen Literatur erneut verlegt.

Das Buch ist vielschichtig und birst vor Themen. Es geht um wirkungsmächtige Spuren der Indiokultur in der Erobererkultur, Zusammenspiel von Großgrundbesitz und Kirche in der Ausbeutung der Indios und der Mestizen, erwachende männliche Sexualität („das Reich des Teufels" [S. 71]) und Ausformung der Persönlichkeit in einem repressiv katholischen Umfeld, Mädchen und Frauen, Lieder, Musik, Feste und Rituale, die Natur und Landschaft Perus.

Bei einem erstmaligen Lesen hatte ich das Gefühl durch einen grausamen und archaischen Alptraum zu treiben. Der psychisch gebrochene *pongo* (Bezeichnung für einen leibeigenen Indio) in Cuzco wird mit folgenden Worten beschrieben: „Seine Verbeugung war die eines Wurms, der darum bittet, zertreten zu werden." (S. 19) und „Er hat weder Vater noch Mutter, er hat nur seinen Schatten" (S. 24). Beim zweiten Mal Lesen erst erkannte und spürte ich die Poesie und Schönheit der Sprache. Ich genoss die (anthropologische) Genauigkeit der Beschreibung und die Vielfalt der Szenen, die erzählt werden.

Heutzutage, da viele Romane nach der Schreibanleitung eines Creative Writing-Workshops gestrickt zu sein scheinen, ist Arguedas' Roman ein atemberaubendes und schwindelerzeugendes Leseerlebnis.



Jeismann, Michael: Die Freiheit der Liebe. Paare zwischen zwei Kulturen
Hanser, München 2019, 350 S., ISBN 978-3-446-26401-4, € 26,00

Gescheitert

*von **Susanne Frank***

Was soll man von einem Buch halten, in dem Otto II. auf Seite 72 der Gatte, auf Seite 75 aber der Sohn der „fremden Braut" *Theophanu* ist? Und Theophanu selbst? War sie die Nichte des oströmischen Kaisers Tzimiskes, wie auf Seite 71 behauptet, oder doch eher die Nichte des Kaisers Nikephoros, der von General Tzimiskes getötet wurde, wie auf Seite 72 dargelegt? War sie gar Nichte von beiden? Aber: Wer von beiden war der Kaiser? Schwierig.

Im alten Orient spielte eine gewisse *Semiramis*, „Waisenkind göttlicher Abstammung", eine Rolle. Göttlichkeit bedeutet – wie auf anderen Seiten erörtert – Unsterblichkeit. Wie kann Semiramis ein Waisenkind sein, wenn ein Elternteil unsterblich ist? Erst dank Wikipedia klärt sich sowohl die Biographie von Theophanu als auch die Herkunft von Semiramis. Ist es kleinlich, wenn ich mich über solche Nachlässigkeiten und Sonderbarkeiten ärgere? Ich habe eine ganze Liste davon. Abgeschmackt und widerwärtig fand ich die auf Seite 237 festgestellte Gewissheit des Autors, dass der Grund für die 1801 stattgefundene heimliche Hochzeit des 37-jährigen britischen Kolonialbeamten James Kirkpatrick mit der 16-jährigen *Khair-un-Nissa*, Enkelin des Premierministers von Hyderabad, „Khairs sexueller Appetit" war.

Das Buch ist nicht empfehlenswert, obwohl das Thema und auch das Material, das herangezogen wird, sehr interessant ist. Der Autor spannt einen weiten Bogen durch die Menschheitsgeschichte, ihre Legenden und Geschichten, von der Bibel und „Tausendundeine Nacht" bis zum Buch „Die weiße Massai", von der Aztekin Malinche, Sklavin und Gefährtin von Hernan Cortes, dem Eroberer Mexikos, bis zu intereuropäischen Ehen nach dem Brexit. Überall und zu jeder Zeit gab und gibt es Paare, die bestehende Barrieren, ob sozial, kulturell oder ethnisch, überwanden. Manchmal geschah und geschieht dies aus Liebe, manchmal aus Gewalt, manchmal ist es Kalkül, manchmal Politik, manchmal schlicht der Mangel an anderen möglichen Partnern. Manche Beziehungen fanden und finden sich durch gesellschaftliche und politische Entwicklungen unverhofft in einer konfliktträchtigen Situation.

Das Material ist so vielfältig, groß und weit wie die Menschheit selbst.

Der Autor versuchte zu ordnen, doch seine Gliederung ist mir nicht nachvollziehbar. An manchen Beziehungsgeschichten – kurioserweise vor allem aus dem angelsächsischen Raum – hat er einen wahren Narren gefressen und entwickelt sie in geschwätziger Breite. Über die Gegenwart und über Deutschland hat er bemerkenswert wenig zu sagen. Die psychologische Dimension von Partnerwahl ist kein Thema. Die Sprache des Autors scheint klar, aber dennoch versteht man an vielen Stellen nicht, was er sagen will. Redundanzen machen die Sache nicht besser.

Schade.

Unsere Gründe für die Mitgliedschaft im VDLiA

- umfassende Beratung und Unterstützung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt
- direkte Hilfe bei verschiedensten Problemen
- ständige Informationen über alles Aktuelle im Auslandsschulwesen
- Bezug der einzigen, vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift über das Auslandsschulwesen „Deutsche Lehrer im Ausland“ mit neuesten Informationen über:
  - Entwicklungen und Probleme im Auslandsschulwesen,
  - Methodik und Didaktik von DaF/DFU (fertige Unterrichtsstunden und -projekte),
  - Beiträge über verschiedene Auslandsschulen und ihre Einbettung,
  - Rezensionen didaktischer oder anderer wissenschaftlicher Werke,
  - Beiträge aller Mitglieder in einem Forum.
- Bezug des jährlich erscheinenden Auslandskunzes (Schulen, Lehrkräfte)
- Zugang zu einer speziellen für das Auslandsschulwesen zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen sowohl für Lehrer im Ausland wie im Inland
- alle zwei Jahre Einladung zur Teilnahme an der Hauptversammlung des Verbandes als Begegnungsforum und Bildungskongress rund um die wichtigsten Themen des Auslandsschulwesens
- niedriger Jahresbeitrag

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)

1. Januar _____

Ich bin / Neuer Status (Zutreffendes bitte ankreuzen)

☐ Auslandsdienstlehrkraft (ADLK)	Jahresbeitrag: € 130,–
☐ Programmlehrkraft (PLK)	Jahresbeitrag: € 90,–
☐ Ortslehrkraft (OLK)	Jahresbeitrag: € 80,–
☐ Inlandslehrer*in, Pensionär*in, Rentner*in	Jahresbeitrag: € 80,–
☐ Student*in, arbeitslose Lehrer*in	Jahresbeitrag: € 40,–

☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Name: _____ Vorname: _____

Geburtsdatum: _____

Anschrift in Deutschland: _____

_____

E-Mail: _____ Tel.: _____

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: _____

_____

Rückseite beachten! →

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

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten? _____

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

_____ , den _____ _____
(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)

IBAN: _____ BIC: _____

eingezogen wird.

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

_____ , den _____ _____
(Unterschrift)

Auf den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** bin ich aufmerksam geworden durch:

Inhalt

HOCHAKTUELL

Vorwort *Karlheinz Wecht* 258

VERBAND

Corona bedroht deutsche Kulturarbeit *Thomas Becker* 259
In eigener Sache *Thomas Lother* 261
Persönliche Nachrichten 263
Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes 264

SCHWERPUNKT: 35. HAUPTVERSAMMLUNG DES VDLIA IN AUGSBURG

Liste der Referentinnen und Referenten sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer (auch virtuell) bei der 35. HV des VDLiA in Augsburg vom 4. bis 6. August 2021 266
Das Tagungsbüro 271
Der Arbeitskreis Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer tagt am Vormittag 272
Begrüßung zur 35. Hauptversammlung *Karlheinz Wecht* 273
Grußworte 273
Festvortrag: Distanzen überwinden *Florence Brokowski-Shekete* 285
Festliches Begrüßungsbüffet im *Café Anna* im Evangelischen Forum Augsburg 294
Vorträge 296
Aktuelles zum Auslandsschulwesen 297
Die Mitgliederversammlung 300
Ehrung der verstorbenen Mitglieder 300
Der Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden *Karlheinz Wecht* 300
Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode 2019 bis 2021 *Wolfgang Tiffert* 309
Bericht der Kassenprüfer *Harald Krause-Leipoldt, Hubert Rammler* 311
Behandlung des Antrags 313
Zusammenfassung der Ergebnisse des Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer *Marco Knüppel* 314
Wahl des neuen geschäftsführenden Vorstandes des VDLiA für die Amtsperiode 2021 bis 2023 317
Abendbuffet und Verleihung der Ehrennadeln im Restaurant „Riegele WirtsHaus“ 319
Tagesausflug zur Erzabtei St. Ottilien und Schiffsausflug auf dem Ammersee nach Herrsching 320
Vom Preis der Seele *Heike Lawin* 321

FEUILLETON

Aus dem Leben einer Schwarzen Deutschen *Vorwort von Hans-Jürgen Peleikis* 324
„So was wie Sie hatten wir hier noch nicht! Wo kommen Sie eigentlich her?“ Die baden-württembergische Schulamtsdirektorin Florence Brokowski-Shekete im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis 326
Seit mehr als 20 Jahren als Programmlehrkraft tätig – in fünf Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion *Vorwort von Hans-Jürgen Peleikis* 340
Schicksalspfade. Wie heimisch die Fremde – so die Heimat oft fremd *Martin Fluch* 343
Erste Liebe: Dominikanische Republik *Interview von Hans-Martin Dederding mit Jürgen Wehr* 356

REZENSIONEN 360

HOCHAKTUELL

Vorwort

*von **Karlheinz Wecht***



Liebe Kolleginnen und Kollegen,
es war schon bei der Begrüßung der Teilnehmer unserer 35. Hauptversammlung vom 4. bis 6. August 2021 in Augsburg zu spüren. Die Freude, sich nach den langen Monaten der Pandemie, endlich wieder in Präsenz treffen zu können, war unübersehbar. In gelöster Atmosphäre und unter Einhaltung der Pandemieregeln haben wir eine sehr interessante und mit der Eröffnungsveranstaltung am Mittwoch, den 4. August 2021 einen erster Höhepunkt der Tagung erlebt. Da unsere geplante Festrednerin Natalie Amiri wegen eines Auslandseinsatzes in Rom absagen musste, haben wir kurzfristig mit Florence Brokowski-Shekete einen großartigen Ersatz gefunden. Frau Brokowski-Shekete hat uns alle mit ihrem Vortrag hellauf begeistert. Ihren Vortrag finden Sie abgedruckt in diesem Heft sowie den ersten Teil der Dokumentation der Hauptversammlung mit den Grußworten und Vorträgen. Den zweiten Teil werden wir in Heft 4/2021 veröffentlichen.

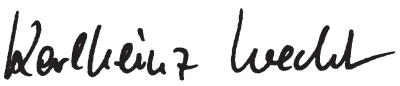
In der Mitgliederversammlung wurde der bisherige geschäftsführende Vorstand des VDLiA in seinem Amt für weitere zwei Jahre bestätigt. Der Ausflug zum Kloster St. Ottilien und an den Ammersee mit der fast schon traditionellen Schifffahrt am Samstag rundete eine überaus gelungene Hauptversammlung ab.

Auf der Agenda des Vorstandes in der neuen Amtsperiode stehen weiter die Lösung der Kindergeldfrage für Lehrkräfte im Ausland, die Novellierung des Auslandsschulgesetzes, die Weiterentwicklung des Deutschen Auslandsschulwesens und selbstverständlich die Beratung und Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer im Auslandsschuldienst. Außerdem bleibt in unserem Fokus die Verjüngung des Vorstands mit neuen Referenten und Referentinnen. Vor allem für den Bereich der Pflege unserer Homepage suchen wir eine engagierte Kollegin oder einen Kollegen mit guten Kenntnissen in WORDPRESS. Schicken Sie mir eine E-Mail, wenn Sie Interesse an dieser Aufgabe hätten.

Ich wünsche Ihnen einen Corona freien Herbst.

Herzlichst

Ihr



VERBAND

Corona bedroht deutsche Kulturarbeit

Auswirkungen auf die Deutsche Schule in Guayaquil, Ecuador

*von **Thomas Becker***

Auf dem sonnendurchfluteten Pausenhof der Deutschen Schule von Guayaquil findet man zurzeit nur Vögel und Leguane. Schüler haben das Gelände im ganzen zurückliegenden Jahr nur zur Prüfung und der Prüfungsvorbereitung betreten. Die bunte Natur kehrt schnell zurück in der tropischen Hitze der ecuadorianischen Pazifikküste.

Das Coronavirus hatte die 3-Millionen-Metropole in Südamerika als erste und wohl am härtesten getroffen. Als im März 2020 die Schule nach den Ferien wieder beginnen sollte, waren Gesundheitssystem und öffentliches Leben schon zusammengebrochen. An Unterricht war nicht zu denken.

„Eine schlimme Zeit, mit brennende Leichen in den Straßen“, erzählt der Schulleiter der Deutschen Schule Guayaquil, Andreas Herzog. „Genau gegenüber von unserem Einkaufzentrum in der Nähe der Schule ist ein großes öffentliches Krankenhaus und gegenüber stand ich in der Schlange und konnte beobachten, wie aus dem Krankenhauses die schwarzen Leichensäcke herausgetragen wurden.“



Seit fast anderthalb Jahren findet hier kein Unterricht mehr statt: Das Schulgelände in Guayaquil. Ab Juni 2021 soll es teilweise wieder eröffnet werden.



Schulleiter Andreas Herzog leitet das Colegio Alemán seit 2019

Erschütternd schon für viele, die Südamerikas Härten gewohnt sind. Für Lehrer aus Deutschland ein Schock. Zu den Sorgen um die Gesundheit der Familien der Schulgemeinschaft kamen später auch handfeste Zukunfts-Ängste: Viele der rund 2500 Schüler (von der ersten bis zur 12. Klasse) haben



Luca kann am Pool lernen. Trotzdem vermisst sie es, in die Schule zu gehen.

das Colegio Alemán besucht, um in Deutschland zu studieren und zu arbeiten. So wie die 17jährige Luca:

> „Eigentlich wollte ich die 11. und 12. Klasse in Deutschland besuchen. Ich habe alle meine Papiere gehabt. Aber in Deutschland habe ich keine Erlaubnis bekommen, wegen Corona, weil alles geschlossen war."

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) unterstützt die weltweit 140 Auslandsschulen mit jährlich rund 220 Millionen Euro – darin enthalten auch die Gehälter der deutschen Lehrer, die ins Ausland geschickt werden und deren Reisekosten. Viel Geld, doch Corona brachte einige der geförderten Schulen an den Rand der Insolvenz, so Peter Dicke von der ZfA:

> „Durch die wirtschaftlichen Folgen konnten einige Eltern schlicht das Schulgeld nicht mehr bezahlen. Die Schulgeldeinnahmen sind die Haupteinnahmequelle der Deutschen Auslandsschulen. Wir als Bund sind Minderheits-Finanzierer. Wir steuern im Schnitt rund 30 % der Einnahmen dazu aber 70 % tragen die Schulen selber und davon ist der überwiegende Teil das Schulgeld."

Durch ein Hilfspaket der Bundesregierung konnten viele Schulen vor dem Kollaps bewahrt werden. Bis Ende 2020 wurden rund 35 Millionen Euro Hilfsgelder abgerufen. Auch die Deutsche Schule Guayaquil erhält Unterstützung und konnte online weiterarbeiten. Doch der Unterrichtsausfall und die Verschiebung von Prüfungen bedeuten für die deutschen Schüler im Ausland zusätzlichen Stress, so Luca:

> „Ich habe richtig Angst wegen des Abiturs. Weil die anderen haben zwei Jahre, um das Abi zu machen und sprechen sehr gut Deutsch, sind Deutsche und ich komme



Inspektion im Colegio Aleman – v. l. n. r.: María Gloria Alarcón Alcívar, Honorarkonsulin in Guayaquil, Dr. Juan Carlos Zevallos (ehem. Gesundheitsminister), María Paula Romo (ehem. Innenministerin), Schulleiter Andreas Herzog, Maria del Carmen Paz für die Übersetzung

aus Ecuador, ich habe nur ein Jahr und ich muss eine richtig gute Note haben, wenn ich Medizin in Deutschland studieren will."

85.000 Schüler besuchen die Auslandsschulen weltweit – alle potentielle Botschafter und Brückenbauer zwischen den Kulturen, so Karlheinz Wecht, Vorsitzender des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland. Er sieht durch Corona das gesamte Auslandsschulwesen in Gefahr:

„Es ist nicht nur ein kulturelles Problem, sondern durchaus auch ein wirtschaftliches. Man darf nicht vergessen: die deutschen Schulen haben auch eine wirtschaftliche Funktion. Das Deutsche Auslandsschulwesen ist, hat Willy Brand einmal gesagt, die dritte Säule der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Es gibt nicht umsonst diese wunderbaren Begegnungsschulen, wo man lernt, wie kann ich mich der anderen Kultur nähern. Das Verständnis einer fremden Kultur, das ist ganz, ganz wichtig. Das wäre ganz, ganz schade, wenn das verschwinden würde."

In eigener Sache

*von **Thomas Lother***

Sie halten jetzt endlich das Heft 3/2021 in den Händen. Spät, aber nun doch. Dies liegt einfach daran, dass die Hauptversammlung immer den Themenschwerpunkt von Ausgabe 3 in den ungeraden Jahreszahlen bestimmt und die Hauptversammlung in

Augsburg diesmal sehr spät im August lag (Redaktionsschluss ist normalerweise der 15. Juni) und es natürlich dauert, bis zu Zuarbeiten bei mir auf dem Laptop landen.

Mein Dank gilt allen, die mir Ihre Beiträge, Redemanuskripte, Powerpointfolien, Bilder und vieles mehr zur Verfügung gestellt haben.

Um das Heft überhaupt so schnell wie möglich an Sie, verehrte Leserinnen und Leser herauszubringen, nehme ich inhaltlich den traditionellen Tag der Vorträge, den Donnerstag komplett aus dieser Ausgabe heraus, zumal mir da noch eine ganze Reihe Manuskripte und Dateien fehlen. Dieser Tag wird dann en bloc in der Ausgabe 4/2021 erscheinen.

Den zweiten Schwerpunkt dieser letzten Ausgabe im Jahrgang 2021 wird dann der Themenkomplex „Landeskunde" bilden. Sollten Sie dazu einen Beitrag liefern können oder wollen, dann zögern Sie nicht, sich mit mir in Verbindung zu setzen.

Zwei Anmerkung gilt es noch zu machen:

Frau Tomma Mesch bat mich darauf hinzuweisen, dass sie nicht die Verfasserin des Briefes (DLIA 2/2021, S. 176 ff.) an den Vorstand des VDLiA ist, wie es dort ausgewiesen wurde, sondern diesen im Namen ihrer Interessengruppe an mich weitergeleitet hat. Der Verfasser hat diesen Artikel für unsere Interessengruppe geschrieben und möchte dies gerne auch so genannt wissen.

Ich wurde schriftlich, aber auch während der Hauptversammlung darauf angesprochen, dass sich einige Leserinnen und Leser an den zunehmenden und unterschiedlichen Genderzeichen in Artikeln dieser Zeitschrift stören.

Dies ist eine Zeitschrift von Mitgliedern für Mitglieder. Ich bin der Redakteur dieser Verbandszeitschrift und für mich gebietet es der Respekt vor der ehrenamtlichen und engagierten Arbeit aller Autorinnen und Autoren, dass ich die Beiträge auch so veröffentliche, wie diese im Sinne der Urheber*innen gehalten sind.

Insbesondere Fachaufsätze aus Wissenschaft und Praxis halten sich an die inzwischen üblichen Standards der Publikationsvorgaben ihrer Institutionen. Hier will und werde ich nicht eingreifen.

Sprache und Schrift unterliegen wie alles, dem Wandel der Zeit. Lassen Sie Milde mit dem Gender * walten und freuen Sie sich auf die Inhalte, die uns solch engagierte AutorInnen zukommen lassen.

Ein letzter Dank gilt meinem Vorstandskollegen Alfred Doster, der mir auch diesmal wieder hunderte von Bildern, fein säuberlich sortiert, zugeschickt hat. So hatte ich



die Qual der Wahl und das kostete Energie und Mut zu entscheiden, was soll und kann ich in diese Ausgabe aufnehmen.

Ohne dich, Alfred, wäre diese Ausgabe buchstäblich farblos geblieben.

Herzlichen Dank

Thomas Lother
Chefredakteur der Zeitschrift
„Deutsche Lehrer im Ausland"

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Procolino Antacido, Friedberger Landstr. 88, 60316 Frankfurt/Main
Oliver Bischkopf, Espenweg 23, 29640 Schneverdingen
Matthias Bückert, Damaschkestr. 4, 99096 Erfurt
Stephan-Niklas Kaiser, Schillerstr. 8, 69115 Heidelberg
Matthias Kühnert, Dechant-Krey-Str. 35 A, 51379 Leverkusen
Michael Stütz, Hauptstr. 56, 77955 Ettenheim-Münchweier

Neue Mitglieder (Ausland)

Zeljko Babic, DS Dubai
Manuela Doktor, DS Warschau
Katja Fischer, Lycée Fernay Voltaire
Jacqueline Gabriel, Istanbul Alman Lisesi
Petra Gallinger, Constanta Rumänien
Melissa Gaß, DS Bratislava
Klaus Michael Huber, DS Washington
Skadi Jäschke, DS Tokyo
Petra Jenner, DHPS Windhoek
Ralf Jeß, GIS Silikon Valley
Peter Nikolai Jigalin, DS Moskau
Thorsten Knab, DS Tokyo
Kerstin Labahn, DS Peking
Anke Lug, DS Addis Abeba
Julia Neufeld, Nur-Sultan Kasachstan
Mark Rothensee, Pamatang Siantar Indonesien
Michael Schneider, Talithe Kumi Westjordanland
Niklas Tebrügge, Istanbul Alman Lisesi
Michaela Thomas, Tinajin China
Iris Wagner, FB Mexico
Sylvia Wittig, DS Kairo

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

Rolf Bennung (Istanbul Erkek Lisesi), Am Brennermoor 21, 23843 Bad Oldesloe
Joram Clemens (DS Asuncion), Fronfestgasse 17, 92224 Amberg
Susann Danowsky (Col. Nat. George Cosbuc), Burgtwete 5, 34479 Breuna
Dirk Dillschneider (Doha Katar), Ostring 42, 66663 Merzig
Ulrich Ederer (Prag), Brenner-Schäffer-Str. 56, 92637 Weiden
Andreas Elbe (DBS Peking), Am Jägergarten 21, 73577 Ruppertshofen
Christoph Hollergschwandner (DS Peking), Hornisgrindestr. 21, 77767 Appenweier
Rainer Kraffzik (DS Alexandria), Hochstr. 26, 78476 Allensbach
Annegret Otte (DS Barcelona), Max-Osterloh-Platz 9, 38102 Braunschweig
Norbert Stüwe (DS Warwschau), Moorkoppel 46, 24232 Schönkirchen
Wolfgang Veller (DS Santiago), Wiesenweg 2/1, 88353 Kißlegg

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

Vanessa Jennrich, Goethe Schule B. A.
Uta Scheffler, DS Tokyo
Rainer Techel, DBST Teheran

Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes

Becker, Thomas, DS Guayaquil, Los Ceibos Dr. Héctor Romero #216 y Av. Dr. José M. Garcia Moreno, Guayaquil, Ecuador
Brokowski-Shekete, Florence, Postfach 12 01 45, 69065 Heidelberg
Dederding, Dr. Hans-Martin, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Doster, Alfred, Heudorfer Str. 3, 72768 Reutlingen
Drummer, Dr. Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fabian, Barbara, DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. Vertretung bei der EU, 19A-D, Avenue des Arts, 1000 Brüssel, Belgien
Fecht, Günther, Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Fornell, Dr. Peter, Lilienweg 12, 35423 Lich
Fluch, Martin, Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Frank, Susanne, Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Knüppel, Marco, Heinrich-Emmerich-Str. 37, 88662 Überlingen
Krause-Leipoldt, Harald, Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Lawin, Heike, Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
Lin-Klitzing, Prof. Dr. Susanne, Deutscher Philologenverband, Friedrichstr. 169/170, 10117 Berlin
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen, Unter den Linden 41, 25474 Ellerbek
Petry, Ludwig, Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Rammler, Hubert, Gartenstr. 1, 72145 Hirrlingen
Tiffert, Wolfgang, Parkstr. 49, 26605 Aurich
Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Wecht, Karlheinz, Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wehr, Jürgen, Belchenstr. 47, 79206 Breisach
Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de), bei einem Wohnortwechsel umgehend folgendes mit:

- Ihre neue Post-Anschrift
- gegebenenfalls Ihre neue Mail-Anschrift
- gegebenenfalls Änderungen bei Ihrer Bankverbindung

Dies gilt auch bei einem Wechsel vom Inland ins Ausland und umgekehrt.

Aus gegebenem Anlass möchten wir auch daran erinnern, dass das Ende einer Auslandstätigkeit nicht das Ende der Mitgliedschaft im VDLiA bedeuten muss! Im Gegenteil, wir freuen uns, wenn Sie uns auch während Ihrer anschließenden Inlandszeit weiterhin aktiv unterstützen und begleiten.

Vielen Dank!

Schwerpunkt

Höhepunkt einer jeden Hauptversammlung: Die Wahl des geschäftsführenden Vorstands

Die Tagungsteilnehmer im Innenbereich des „Annahof“

35. HAUPTVERSAMMLUNG DES VDLIA IN AUGSBURG

Liste

der Referentinnen und Referenten sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer (auch virtuell) bei der 35. Hauptversammlung des VDLiA in Augsburg vom 4. bis 6. August 2021

Auf vielfachen Wunsch drucken wir diese Teilnehmerliste auch in der Zeitschrift ab.

Nr.	Name	Vorname	aktueller Wohnort	Auslandsschulorte
1	Ackermann	Alexander	Weinstadt	Madrid, Bogotá
2	Ahnfeldt	Burghard	Berlin	Sekretariat der KMK
3	Ammon	Ulrich	Stuttgart	DS Lima
4	Antacido	Procolino	New Delhi	New Delhi
5	Bauni	Dorothée	Mainz	Blascha Vorsitzende
6	Berger	Annemarie	Sinntal	Las Palmas, Tadschikistan
7	Blum-Huesgen	Ulrike	Heidelberg	
8	Breyer-Rheinberger	Hannelore	Norderstedt	Quito, Santiago de Chile
9	Brokowski-Shekete	Florence	Heidelberg	Festrednerin
10	Bückert	Baigalmaa	Erfurt	Ulan Bator
11	Bunk	Alexander	Dasing	Rio de Janeiro, New Delhi
12	Burger	Magrit	Bremerhaven	Danzig, Singapur, Minsk
13	Chahin - Dörflinger	Fatima	Freiburg	Teheran
14	Christof	Uli	Dresden	Olmütz, Washington
15	Cornelissen	Joachim	Meerbusch	Lyon
16	Dähne	Holger	Marne	Teheran, Nowosibirsk, Lettland
17	Dähne	Illa	Marne	Teheran, Nowosibirsk, Lettland
18	Dahmen	Peter	Oberhausen	San José, Scunthorpe

Nr.	Name	Vorname	aktueller Wohnort	Auslandsschulorte
19	Dahmen-Broutin	Gabriela	Oberhausen	New Orleans, Caracas, San José
20	Dederding	Dr. Hans-Martin	Erlangen	Almaty, Odessa
21	Akkent	Meral	Erlangen	Almaty, Odessa
22	Dehn	Joachim	Bad Dürrheim	Johannesburg
23	Detti	Dr. Tommaso	Frankfurt/Main	
24	Dörflinger	Ansgar	Freiburg	Teheran
25	Doster	Alfred	Reutlingen	San José, Bogotá, Lima
26	Drönner	Barbara	Offenbach	Mailand
27	Egenhoff	Manfred	Bad Zwischenahn	Teheran, Buenos Aires, Rumänien, China
28	Egger	Wolfgang	Stuttgart	Genua
29	Egger-Wenke	Monika	Stuttgart	Genua
30	El-Hariri	Mag. Dr. Yasmin	Wien	
31	Ellerbrock	Waltraut	Berlin	Seoul, Jakarta
32	Emmerich	Jens	Moskau	Teheran, Moskau
33	Epp	Maria	Heidelberg	Barcelona, Bogotá
34	Erndl	Thomas	Berlin	Stellvertr. Vorsitzender des Unterausschusses AKBP im Bundestag
35	Etzbauer	Daniel	Bonn	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
36	Fluch	Martin	Eppelheim	Ukraine, Kirgistan, Usbekistan, Georgien, Russland
37	Fornell	Dr. Peter	Toulouse	Vorsitzender WDA
38	Frank	Dr. Claus	Heidelberg	Lissabon, Rom, Istanbul, Algarve
39	Frings	Dr. Kai	Aachen	Moskau
40	Geisler	Johannes	Koblenz	Rio de Janeiro, Istanbul
41	Geisler	Maria	Koblenz	Rio de Janeiro, Istanbul
42	Gries	Waldemar	Kassel	Santa Cruz de Tenerife, Washington
43	Hauck	Heike	Heidelberg	Barcelona, Kuala Lumpur
44	Hauck	Martin	Heidelberg	Barcelona, Kuala Lumpur
45	Hein	Detlef	Hannover	
46	Hoffmann	Walter	Bad König	Buenos Aires

Nr.	Name	Vorname	aktueller Wohnort	Auslandsschulorte
47	Hoffmann	Adelheid	Bad König	Buenos Aires
48	Hotz	Wofgang	Gernsheim	
49	Hotz-Demmler	Lilo	Gernsheim	ehemalige KMK-Beauftragte
50	Jessen-Klingenberg	Christian	Washington	Washington
51	Karacan	Natascha	Bremen	Izmir
52	Karacan	Adem	Bremen	Izmir
53	Kern	Wiltrud	Berlin	Auswärtiges Amt, Referat 605 Auslandsschulen und Sport
54	Kerscher	Dr. Rudolf	Augsburg	Santiago de Chile, Bogotá
55	Knarr	Petra	Freiburg	Finnland, Tula/Kaluga
56	Knieling	Rolf	Bad Nauheim	Kairo, KMK-Beauftragter
57	Knüppel	Marco	Überlingen	Varna, Tiflis
58	Koch	Rainer	Stuttgart	Klett Verlag
59	Köhler	Dr. Reinhard	Arnstadt	ehemaliger Blascha-Vorsitzender
60	Köhler	Gudrun	Arnstadt	
61	Körfer	Dr. Elisabeth	Geilenkirchen	Norwegen
62	Krause-Leipoldt	Harald	Oldenburg	Stockholm, Peking
63	Krause-Leipoldt	Ingrid	Oldenburg	Stockholm, Peking
64	Lawin	Heike	Petershagen	Codlea, Bratislava, Almaty, Aktöbe, Krasnojarsk
65	Liebetanz	Frank	Freiburg	Madrid
66	Liebetanz	Daniela	Freiburg	Madrid
67	Lin-Klitzing	Prof. Dr. Susanne	Marburg	Vorsitzende des Deutschen Philologenverbands
68	Lother	Dr. Thomas	Dresden	Brünn, Washington
69	Luchte	Juliane	Höxter	Istanbul
70	Mandegi	Wiebke	Itzehoe	Tadschikistan
71	Mayer	Thomas	München	Ministerialrat im Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus
72	Mesch	Tomma	Bergen	Bergen
73	Michel-Winkler	Barbara	Berlin	London

Nr.	Name	Vorname	aktueller Wohnort	Auslandsschulorte
74	Müller	Frank	Madrid	Barcelona, USA, Madrid
75	Müller	Johannes	Bitburg	Ankara, Adana
76	Paus	Uwe	Rheine	Globality Versicherung
77	Peleikis	Dr. Hans-Jürgen	Ellerbek	Rom
78	Peralta Cordero	Lydia María	Berlin	Botschfterin von Costa Rica
79	Pessel	Birgit	Mannheim	Edmonton, San José
80	Proksch	Josef	Marburg	Budapest, Ljubljana
81	Purschwitz	Richard	Marktheiden-feld	Kabul, Prizren
82	Rammler	Hubert	Hirrlingen	Guayaquil, Managua
83	Rammler	Brigitte	Hirrlingen	Guayaquil, Managua
84	Rheinberger	Lothar	Norderstedt	Quito, Santiago de Chile
85	Röthemeyer	Ingeborg	Reutlingen	Addis Abeba
86	Ruß	Laura	Mannheim	
87	Santos	Laura	Weinstadt	Bogotá
88	Schlede-Reymon-det	Roswitha	Berlin	Jakarta, El Paso
89	Schmid	Wolfgang	Crailsheim	Cali
90	Schmid	Ursel	Crailsheim	Cali
91	Schneider	Stephan	Konz	Medellín, Las Palmas
92	Schneider	Ulrike	Konz	Medellín, Las Palmas
93	Schreiber	Anke	Berlin	Rumänien, Türkei, Russland
94	Siegrist	Klaus Arthur	Ladenburg	Las Palmas, Ungarn, Mongolei
95	Siegrist	Sigrid Marie	Ladenburg	Ungarn, Mongolei, Äthiopien
96	Teibtner	Dieter	Diez	Bogotá, Buenos Aires
97	Teibtner	Sandra	Diez	Bogotá, Buenos Aires
98	Teibtner	Tanya	Diez	
99	Teudt	Birgit	Solingen	Baja, Barcelona
100	Teudt	Wolfgang	Solingen	Baja, Barcelona
101	Tiffert	Wolfgang	Aurich	Nairobi, Thessaloniki
102	Toledo	Heike	Bonn	Leiterin ZfA
103	Trost	Peter	Großhabersdorf	Asunción, San José
104	Ulmer	Kai	Diespeck	Lima, San José

Nr.	Name	Vorname	aktueller Wohnort	Auslandsschulorte
105	Ullrich	Peter	Straubenhardt	Santa Cruz de Tenerife, Osorno, Arequipa
106	Ullrich	Frau	Straubenhardt	Santa Cruz de Tenerife, Osorno, Arequipa
107	Wagner-Schich	Ute	Reutlingen	Lima
108	Wecht	Karlheinz	Rimbach	Lima
109	Wecht	Brigitte	Rimbach	Lima
110	Wendt	Christian	Ammersbek	Kapstadt
111	Wild	Martina	Augsburg	Bildungsreferentin
112	Wolf	Matthias	Grünberg	Chiang Mai, Talitha Kumi
113	Wolf	Valerie	Grünberg	Tagungsassistentin
114	Worm	Michaela	Hannover	Rio de Janeiro, Hurgada



Dieses Foto beweist: Die Teilnehmerliste wird mit Interesse studiert.

Das Tagungsbüro

der 35. Hauptversammlung im Evangelischen Forum Augsburg, das zum Komplex des historischen Annahof zu Augsburg gehört



Valerie Wolf und Adem Karacan handhaben trotz Corona-Bestimmungen souverän, geduldig und freundlich alle organisatorischen Angelegenheiten, die zum Gelingen einer Hauptversammlung unerlässlich sind.





Mittwoch, 4. August 2021

Der Arbeitskreis Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer tagt am Vormittag

(Moderation: Fatima Chahin-Dörflinger und Natascha Karacan)







Begrüßung zur 35. Hauptversammlung

durch den Vorsitzenden des VDLiA in Augsburg

von ***Karlheinz Wecht***

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen.

Ich begrüße Sie alle ganz herzlich zur 35. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hier in Augsburg.

Besonders freue ich mich, begrüßen zu können (bitte warten Sie mit Ihrem Applaus, bis ich alle unsere Gäste genannt habe)

- die zweite Bürgermeisterin und Referentin für Bildung, Martina Wild
- den Beauftragten des Bundeslandes Bayern im Bund-Länderausschuss für schulische Arbeit im Ausland Thomas Mayer,
- den Beauftragten des Bundeslandes Hessen im Bund-Länderausschuss für schulische Arbeit im Ausland Rolf Knieling,
- den Leiter Referats – Auslandsschulwesen des Sekretariats der KKMK Burghard Ahnfeldt
- die ehemaligen Mitglieder des BLASchA Dr. Reinhard Köhler und Lilo Hotz-Demmler
- die Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes Professor Dr. Susanne Lin-Klitzing,
- der Vorstandsvorsitzende des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen Dr. Peter Fornell,
- den Ehrenvorsitzenden unseres Verbandes Waldemar Gries,
- und besonders herzlich unsere Festrednerin Florence Brokowski-Shekete

Es ist ein wunderbares Gefühl, nach den dunklen Monaten der Pandemie Sie jetzt alle vor mir zu sehen. Unzählige Diskussionen, Abwägungen, rechtliche Fragen zur Durchführung der Veranstaltung in Präsenz oder über das Internet haben die Vorbereitungen für diese Hauptversammlung bestimmt. Dass wir heute den Auftakt für die 35. Hauptversammlung des VDLiA hier in Augsburg feiern können ist für uns ein großes Geschenk. Wir freuen uns auf alle Vorträge, Gespräche und viele gemeinsame Zeit.

Natürlich steht diese Hauptversammlung auch unter dem Eindruck des Pandemiegeschehens. Noch immer sind eine ganze Reihe von Auslandsschulen für den Präsenzunterricht geschlossen. Mehr als ein Jahr mussten manche Schulen mit dem online Unterricht überleben. Für die Kolleginnen und Kollegen eine wahrhaft gigantische Aufgabe, die an die Grenzen der Belastbarkeit geht. Stets in der Sorge um die eigene Gesundheit, das oft marode Gesundheitswesen in den Gastländern, die leider immer noch nicht für alle Lehrkräfte erfolgte Impfung haben die Motivation für den Einsatz im Auslandsschulwesen sinken lassen. Viele Kolleginnen und Kollegen im Ausland fühlen sich allein gelassen und gerade wegen des schleppenden Impfangebotes in ihrer Situation nicht wertgeschätzt. Auf der anderen Seite muss man aber auch den Mitarbeitern der ZfA attestieren, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten alles versuchen, den Lehrkräften im Ausland Unterstützung zukommen zu lassen. Nachdem es klar war, dass über die Botschaften in der Regel keine Impfmöglichkeiten bestanden, hat die ZfA mit Ihrem Angebot, Rückflüge nach Deutschland zur Impfung zu bezahlen, Verantwortung für die besonders gefährdeten Kolleginnen und Kollegen gezeigt. Auch der Bund-Länderausschuss hat trotz anfänglicher Schwierigkeiten bei der Vorbereitung und Durchführung der Prüfungen durch flexible und an die jeweilige Situation angepasste Lösungen gefunden. Dafür auch von unserer Seite herzlichen Dank.

Mit unserem Tagungsmotto „Distanzen überwinden“ meinen wir nicht nur die geografischen Abstände zwischen den einzel-



nen Standorten des Auslandsschulwesens, sondern wollen auch auf die Arbeit der Auslandsschulen im Sinn der kulturellen Begegnung und der Überwindung von Vorurteilen und Ressentiments hinweisen. Selbstverständlich haben wir dabei auch an den Fernunterricht gedacht. Das Internet hat zumindest teilweise den Unterricht an den Schulen gerettet. Ohne Zoom, Teams oder wie sonst noch die online Plattformen heißen, wären die Schulen nur noch mehr an den Rand der Existenz gekommen, da die Eltern der Schülerinnen und Schüler dann jegliche Leistung für das Schulgeld vermisst hätten. In diesem Zusammenhang auch Dank an die Bundesregierung, die mit großer finanzieller Unterstützung erreicht hat, das keine Schule geschlossen werden musste.

Genug Themen also, die diese Hauptversammlung besonders spannend werden lassen. Wir freuen uns auf viele Gespräche, konstruktive Diskussionen und inspirierende Ideen während und außerhalb der Vorträge. Nehmen Sie die Gelegenheit wahr, diese interessante Stadt kennenzulernen, tauchen Sie ein in ihre große Geschichte und Ihre vielfältige Kultur. Besuchen Sie die älteste bestehende Sozialsiedlung der Welt, die Fuggerei oder auch die Denkmäler der historischen Wasserwirtschaft, übrigens seit 2019 UNESCO-Welterbe.

Im Foyer gibt es eine kleine Ausstellung des Klettverlags, der unsere Hauptversammlung mit Tagungsmaterialien unterstützt und außerdem steht Ihnen dort auch Herr Paus von der Globality Krankenversicherung zur Beratung zur Verfügung.

Morgen werden wir sowohl aus wissenschaftlicher Sicht als auch aus der weltweiten Praxis unserer Kolleginnen und Kollegen Vorträge hören, die sich mit den pädagogischen Herausforderungen und der Nachhaltigkeit der Bildung an Deutschen Schulen beschäftigen. Außerdem werden wir von aktiven Kolleginnen und Kollegen hören, unter welchen Bedingungen sie den Unterricht und ihr Leben im Zeichen der Krise bewältigen müssen.

Am Nachmittag gibt es dann die Gelegenheit bei einem Stadtrundgang Augsburg kennenzulernen, und anschließend dann um 18:00 Uhr den Goldenen Saal des Rathauses zu besuchen. Für diese exklusive Möglichkeit möchten wir uns auch bei Ihnen Frau Bürgermeisterin Wild herzlich bedanken.

Unser Anliegen, bei den Hauptversammlungen auch immer wieder erfolgreiche Abgänger und Abgängerin deutscher Auslandsschulen zu präsentieren, hat und in diesem Jahr zu einer besonders interessanten Persönlichkeit geführt. Frau Lydia Maria Peralta Cordero ist Botschafterin des traumhaft schönen Landes Costa Rica in Berlin. Als Abgängerin der Deutschen Schule San José und ehemalige Schülerin unseres stellvertretenden Vorsitzenden Alfred Doster wird sie uns das Kulturabkommen zwischen Costa Rica und Deutschland erläutern und über ihre persönlichen Erfahrungen mit einer deutschen Auslandsschule berichten.

Wie bei allen unseren Hauptversammlungen werden dann abschließend die stellvertretende Leiterin der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, Wiltrud Kern, die Leiterin der Zentralstelle für den Auslandsschuldienst Heike Toledo und die Vorsitzende des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland Dorothee Bauni gemeinsam mit dem Leiter des Referats II C Auslands-

schulen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz Burghard Ahnfeldt die Entwicklungen und Planungen der Behörden erläutern.

Die Mitgliederversammlung und die Neuwahl des Vorstandes finden wie üblich am Freitagnachmittag statt. Das Beiprogramm am Samstag enthält wie oft gewünscht wieder eine Schifffahrt. Dieses Mal werden wir den Ammersee befahren und vorher die im oberbayerischen Landkreis Landsberg am Lech idyllisch gelegene Klosteranlage St. Ottilien besichtigen.

Doch jetzt zu unserer heutigen Festversammlung: Zum Auftakt unserer Hauptversammlung werden wir sehr zu unserer Freude dieses Mal 7 Grußworte hören.

- Wegen der Pandemieregeln kann uns wie sonst üblich die Stadt Augsburg nicht im goldenen Saal des Rathauses empfangen. Frau Bürgermeisterin Wild wird uns deshalb heute hier im Annahof begrüßen und den Reigen der Grußworte eröffnen.
- Wir freuen uns danach sehr auf das Grußwort des Vorsitzenden des Unterausschusses des Deutschen Bundestages für „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik" Thomas Erndl. Leider musste er mir in der letzten Woche absagen, da er in seinem Wahlkreis heute Nachmittag bei einer Einweihung einer Straße dabei sein muss. Er hat uns aber sein Grußwort per Video geschickt, das wir gleich präsentieren werden.
- Anschließend wird der Beauftragte des Landes Bayern im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland Thomas Mayer die Grüße des bayerischen Kultusministers Prof. Dr. Michael Piazolo überbringen.
- Die Grüße des Deutschen Industrie- und Handelskammertags hat uns Barbara Fabina schriftlich zugesandt ebenso wie der Vorsitzende und der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und – Lehrer in der GEW Günther Fecht. Barbara Fabian kann wegen der Pandemiesituation an ihrem Arbeitsort in Belgien leider nicht dabei sein und Günther Fecht aus Gesundheitsgründen. Wir wünschen ihm von hier aus gute Besserung. Die beiden Vorworte werden von Vorstandsmitgliedern vorgelesen.
- Anschließend wird uns die Vorsitzende Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing die Grüße des Deutschen Philologenverbandes überbringen.
- Zum Abschluss werden wir dann die Grußworte des Vorsitzenden des Weltverbandes Deutscher Auslandschulen hören.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste unserer Hauptversammlung, ich bin sicher, wir werden hier in Augsburg eine sehr erlebnisreiche Woche verleben und freue mich jetzt schon auf die Vorträge und Diskussionen, auf unsere Gespräche und gemeinsamen Unternehmungen.

Vielen Dank

Grußwort

der Referentin für Bildung und Migration und 2. Bürgermeisterin von Augsburg

von ***Martina Wild***
(Verfasser Dr. Claudius Wiedemann)

Sehr geehrter Herr Karlheinz Wecht,
sehr geehrter Bundestagsabgeordneter Thomas Erndl,
sehr geehrter Herr Thomas Mayer,
sehr geehrter Herr Burghard Ahnfeldt,
sehr geehrte Frau Professorin Dr. Susanne Lin-Klitzing,
sehr geehrter Herr Dr. Peter Fornell,
sehr geehrte Frau Florence Brokowski-Shekete,
sehr geehrte Lehrkräfte und Tätige für den Verband Deutscher Lehrerinnen und Lehrer im Ausland

Ich freue mich, Sie hier im Annahof im Namen der Stadt Augsburg und im Namen unserer Oberbürgermeisterin Frau Eva Weber anlässlich Ihrer Hauptversammlung begrüßen zu dürfen. Seien Sie herzlich willkommen.

Es ist mir eine besondere Freude, dass Sie sich in dieser zugegeben komplizierten Zeit schließlich doch für die Durchführung Ihrer Tagung hier in Augsburg entschieden haben.

Die 35. Tagung des *Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland* hat mit ihrem Tagungsmotto *„Distanzen überwinden“* ein sowohl aktuelles wie in vielfältiger Weise bedeutsames Thema gewählt.

Als Lehrkräfte, die Sie im Ausland die deutsche Sprache und Kultur vermitteln, sind Sie stets damit befasst, Distanzen zu überwinden.

Gerade mir als Referentin für Bildung und Migration in unserer vielkulturellen Stadt, in der Friedensstadt Augsburg ist dabei bewusst, wie wichtig es ist, dass gerade Schulen Orte der Wissensvermittlung, aber eben auch Orte der Begegnung und des Austausches sind. Dass an diesen Bildungsorten Werte vermittelt, Demokratie und Gestaltungskompetenz erlernt und gestärkt werden sowie Respekt und Toleranz erlebt werden.

Als deutsche Lehrkräfte im Ausland sind Sie unentwegt Botschafter der deutschen Kultur. Sie werben konstant für ein sich gegenseitiges Respektieren und Verstehen.

Anstatt Abstand und Distanz zu überwinden und zu verringern, waren und sind Sie in den letzten Monaten angesichts der Pandemie gezwungen gewesen, auf größere Distanz zu gehen. Das Wort „Distanzunterricht“ beschreibt dies ja höchst anschaulich.

Ich bin aber sehr zuversichtlich, dass auch Sie sich in diesen herausfordernden Zeiten wieder Ihrer Arbeit in gewohnter Form und am gewohnten Ort widmen können werden. Denn mir ist bewusst, wie wichtig Präsenzunterricht ist – für Sie als Lehrkräfte, aber gerade auch für ihre Schülerinnen und Schüler.



Wer Distanzen überwindet leistet einen großen Beitrag zur Schaffung und zum Erhalt des Friedens.

Dies hatte im Jahr 1555 auch der Reichstag zu Augsburg erkannt, als er den „Augsburger Religionsfrieden“ unterzeichnete.

Dieser Vertrag war eine unmissverständliche Aufforderung an die damaligen Reichsstände, keine Angst vor einer Glaubensrichtung zu haben, die nicht die eigene ist.

Und dieser Vertrag ist ein Auftrag an uns alle, friedlich, tolerant und respektvoll in unserer Stadt miteinander zu leben.

Wie modern und gleichsam wichtig dieser Gedanke ist, erkennen wir alle, wenn wir Diskriminierung und Rassismus miterleben, Hass und Hetze spüren, die jüdischen, muslimischen oder auch queeren Mitbürgerinnen und Mitbürgern entgegengebracht werden.

Und wenn wir wissen, wie wichtig hier Haltung zeigen und Respekt füreinander sind.

Für jede, jeden Einzelnen von uns, aber auch für uns als Gesellschaft, für ein gutes Leben aller.

Seit vielen Jahrzehnten erinnert die Stadt Augsburg an dieses historische Bekenntnis für den Frieden und die Toleranz mit einem eigenen Stadtfeiertag.

Am kommenden Sonntag feiern wir deshalb, wie stets am 8. August, das *Augsburger Hohe Friedensfest*.

Wer Distanzen überwinden möchte, muss frei sein von Angst und benötigt zugleich Mut. Ohne Mut und das Vertrauen in uns selbst können wir nicht über einen Graben springen. Wenn wir Angst haben, werden wir diese Distanz zwischen den beiden Ufern des Grabens womöglich nicht überwinden.

Ich denke, dass auch Sie Mut benötigen, um sich Ihren Aufgaben als deutsche Lehrkraft in einem fremden Land zu stellen. Zumal nicht jedes Land, in dem Sie tätig sind, politisch so stabil ist wie etwa unsere Demokratie.

Damit sind Sie auch Vorbild – denn Sie machen gerade auch jungen Menschen Mut, sich ebenfalls dieser Aufgabe zu stellen.

So studieren zum Beispiel an unseren beiden Hochschulen fast 25.000 junge Menschen. Eine Vielzahl von ihnen nutzt hierbei alljährlich die Möglichkeit ein Semester oder ein Praktikum im Ausland zu absolvieren. Sei es mit dem DAAD, dem Programm von Erasmus, mit „Lehramt International" oder anderen Förderprogrammen.

Natürlich hat es auch hier wegen der Pandemie enorme Einschnitte gegeben, aber wie etwa von der Hochschule Augsburg zu hören ist, nehmen die Anfragen nach einem Auslandssemester wieder rapide zu.

Gerade als Referentin für Bildung und Migration möchte ich jeder Einzelnen und jedem Einzelnen von Ihnen für Ihre Arbeit von Herzen danken.

Danke für Ihren Mut und Ihren Einsatz, von dem auch unsere Schülerinnen und Schüler profitieren, wenn Sie etwa ihre Auslandstätigkeit beenden und mit all Ihren interkulturellen Erfahrungen wieder hier vor Ort in Deutschland als Lehrkraft aktiv sind.

Ich danke Ihnen allen, die Sie sich rund um den Globus für die Bildung allgemein und vor allem für die Bildung junger Menschen einsetzen.

Ich wünsche Ihnen nun gute Gespräche und eine insgesamt inspirierende Tagung, aus der Sie auch neue Kraft schöpfen für kommende Aufgaben als deutsche Lehrkräfte im Ausland.

Zum Schluss darf ich Sie noch dazu einladen, unsere schöne Stadt mit ihrer reichen Geschichte zu genießen.

Und seien Sie hier stets willkommen, auch dann, wenn Sie keine Jahrestagung abhalten.

Herzlichen Dank.

Grußwort

des stellvertretenden Vorsitzenden des Unterausschusses „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik" (AKBP) im Deutschen Bundestag

*von **Thomas Erndl***

(Das Grußwort wurde per Videobotschaft übertragen)



Grußwort

des Vertreters des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus

*von **Thomas Mayer***

Sehr geehrter Herr Wecht,
sehr geehrte Gäste des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland,

im Namen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus darf ich Sie ganz herzlich hier in Augsburg zu Ihrer alljährlich stattfindenden Hauptversammlung begrüßen und Ihnen die besten Wünsche von Herrn Staatsminister Prof. Dr. Piazolo ausrichten. Wir freuen uns sehr, dass Sie sich in diesem Jahr die bayerisch-schwäbische Handels- und Römerstadt Augsburg für Ihre Tagung ausgesucht haben: Passt dieser Ort doch aufgrund seiner Historie besonders gut zum Motto der Tagung „Distanzen überwinden".

Ich möchte diese Gelegenheit gerne wahrnehmen, um Ihnen aus Sicht der Länder die Bedeutung des Auslandsschulwesens mit besonderem Fokus auf das vergangene Jahr zu spiegeln.

Corona hat ja bekanntlich auch die Auslandsschulen schwer getroffen. Ich glaube, aber sagen zu können, dass wir im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland sehr rasch Maßnahmen ergriffen haben, um pragmatische Lösungen vor Ort zu ermöglichen, sei es für den Unterricht oder für die Prüfungen. Seit Beginn der Pandemie galt die Maßgabe, dass die Lehrpläne erfüllt und die kontinuierliche Leistungsfeststellung der uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler sichergestellt werden sollte. Dazu haben Sie als Lehrerinnen und Lehrer an den Deutschen Schulen im Ausland Hervorragendes geleistet: Sie haben mit ausgesprochen hoher Flexibilität reagiert, unter erschwerten Bedingungen neue Arbeitsstrukturen geschaffen und im Bereich der IT-Beschulung Pioniergeist gezeigt.

Unser gemeinsames Ziel war es immer, dass den Schülerinnen und Schülern aus der Pandemie kein Nachteil entstehen sollte. Dazu gehört besonders das Recht der Schülerinnen und Schüler an unseren Deutschen Schulen im Ausland auf ihre jeweiligen Abschlussprüfungen. Das unterscheidet uns zum Teil von ausländischen Schulsystemen. Durch den Beschlussrahmen der KMK vom November 2020 konnten wir eine gute Grundlage für pragmatische Lösungen vor Ort schaffen, sei es durch alternative Unterrichtsformen, sei es durch digital gestützte Prüfungsformate, die es in dieser Form nur an den Auslandsschulen gab und gibt. Ähnliche angepasste Verfahren wurden auch für die Durchführung der Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom gefunden.

Ein weiteres Thema, das uns kontinuierlich beschäftigt, ist die Sicherung der Qualität an Deutschen Schulen im Ausland. Durch das Regionalabitur, die Abschlussverfahren am Ende der Sekundarstufe I, Evaluationsverfahren, genehmigte Schulcurricula und die Umsetzung der einschlägigen Bildungsstandards ist es in den letzten Jahren gelungen, hier eine weitere Angleichung des Niveaus zwischen den einzelnen Standorten sowie zwischen Inland und Ausland zu erreichen. Durch den Neuzuschnitt der Prüfungsregionen und die Möglichkeit, beim Deutschen Internationalen Abitur sog. Doppelregionen zu bilden, erwarten wir uns ebenfalls positive Auswirkungen auf die Qualitätssicherung. Der BLASchA beschäftigt sich in einer eigenen Arbeitsgruppe zum Thema Zukunft des Auslandsschulwesens ebenfalls mit diesem Thema. Ziel muss es hierbei sein, für jede Deutsche Schule im Ausland die jeweils passenden deutschen Abschlüsse zu identifizieren, zu fördern und langfristig sicherzustellen.

Auch mit den Lehrerinnen und Lehrern, die wir Länder seit Jahren kontinuierlich und verlässlich dem Auslandsschulwesen zur Verfügung stellen, leisten wir einen erheblichen Beitrag zur Qualitätssicherung. So sind Jahr für Jahr etwa 2000 Kolleginnen und Kol-



legen aus den Schuldiensten der Länder ins Ausland vermittelt. Dadurch sichern wir die gewünschte Standardisierung nach innerdeutschen Vorgaben sowie einen Austausch mit inländischen Entwicklungen.

In diesem Zusammenhang ist es sehr erfreulich, dass endlich auch ein Verfahren zur Sicherung der Anwartschaften auf ruhegehaltsfähige Dienstzeiten für Ortslehrkräfte gefunden werden konnte, die aus dem innerdeutschen Schuldienst beurlaubt sind. Nach längeren Verhandlungen leisten Bund und Länder unter bestimmten Voraussetzungen seit August letzten Jahres hierzu ihren verlässlichen Beitrag.

Die Länder bemühen sich auch um einen kontinuierlichen Austausch mit den beurlaubten Schulleiterinnen und Schulleitern. Es gibt hierzu Gesprächsformate mit dem Direktorenbeirat, um die erfolgreiche Ausübung der Tätigkeit von Schulleiterinnen und Schulleitern an Deutschen Auslandsschulen zu unterstützen. Unser Ziel hierbei ist es, dass sich die Schulleiterinnen und Schulleiter im Ausland beruflich weiterentwickeln, denn als Länder sind wir an der ertragreichen Amtsausübung dieser hochqualifizieren Führungskräfte im Ausland und vor allem an deren Rückkehr mit möglichst positiven Erfahrungen in den innerdeutschen Schuldienst sehr interessiert.

In den nächsten Monaten werden wir sicher weiterhin mit den Auswirkungen der Pandemie und den Lernrückständen bei unseren Schülerinnen und Schülern zu tun haben. Dazu bedarf es geeigneter Diagnoseinstrumente und angepasster Förderung. Als Ländervertreter im BLASchA bleiben wir weiterhin Ihre verlässlichen Ansprechpartner und hoffen, bald auch wieder persönlich vor Ort an den Deutschen Schulen im Ausland präsent sein zu können.

Ich bin sicher, dass Sie im Laufe des heutigen Abends und der nächsten Tage mit den Vertreterinnen und Vertretern der Länder und des Bundes diese und andere Themen intensiv diskutieren werden. Dazu wünsche ich Ihnen gute Gespräche und einen erfolgreichen Verlauf Ihrer Veranstaltung.

Grußwort

der Leiterin des Referates „EU-Bildungspolitik“ des DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.

von ***Barbara Fabian***

(Das Grußwort wurde verlesen,
da Frau Fabian verhindert war)

Lieber Herr Wecht,
liebe Vorstandsmitglieder des VDLiA,
liebe anwesende Auslandsschullehrerinnen und -lehrer,
sehr geehrte Damen und Herren,

es ist mittlerweile eine schöne Tradition geworden, dass der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) an den Jahres-

hauptversammlungen des VDLiA nicht nur teilnimmt, sondern als Sprachrohr der deutschen Unternehmen auch ein Grußwort halten darf. Als für die Deutschen Auslandsschulen zuständige Referatsleiterin im DIHK habe ich dies 2017 in Lüneburg und 2019 in Trier sehr gerne getan. Denn ich habe dort nicht nur viele fachliche Anregungen, sondern auch zahlreiche interessante und sehr nette persönliche Gespräche mit aktiven oder ehemaligen Lehrerinnen und Lehrern deutscher Auslandsschulen mitnehmen können.

Umso mehr bedaure ich es, dass ich dieses Mal wegen der Pandemie leider nicht persönlich zu Ihnen nach Augsburg kommen kann. Der VDLiA-Vorstand und ich haben aber über den „altmodischen" Schriftweg eine Möglichkeit gefunden, Ihnen die herzlichen Grüße des neuen DIHK-Präsidenten **Peter Adrian** und des DIHK-Ehrenpräsidenten Prof. Ludwig Georg Braun zu übermitteln. Beiden sind die Deutschen Auslandsschulen ein wichtiges Anliegen. So engagiert sich Herr Braun ununterbrochen seit 2006 persönlich als Jurymitglied unseres IHK-Auslandsschul-wettbewerbes „Schüler bauen weltweit Brücken".

Dieser Auslandsschulpreis ist auch ein wichtiges Bindeglied zwischen den VDLiA Mitgliedern und seinem Vorstand. Ich möchte mich sehr herzlich bei Ihnen, Herr Wecht, für die erneut große und wichtige Unterstützung bei der Durchführung unseres 7.IHK-Auslandsschulwettbewerbes im letzten Jahr bedanken. Nicht zuletzt dank Ihres Engagements haben wir mit 45 Wettbewerbs-beiträgen wieder weltweit eine große Resonanz bei den Deutschen Auslandsschulen erreichen können. Die thematische und methodische Bandbreite der eingereichten schulischen Projekte und Konzepte ist erneut eine eindrucksvolle Leistungsschau nicht nur der Schulen**, sondern insbesondere auch ihrer kreativen und überaus engagierten Lehrerinnen und Lehrer! Sie bilden ein wichtiges und unverzichtbares Element für die hohe Qualität dieser Schulen. Dies weiß auch die deutsche Wirtschaft, in deren Namen ich heute noch einmal unseren Lehrkräften im Auslandsschul-dienst Lob und Anerkennung für ihre wertvolle Arbeit aussprechen möchte.**

Bedauerlicherweise konnten wir die drei Preisträger unseres Wettbewerbes im Mai letzten Jahres wegen der Pandemie nicht erneut auf dem Festabend der AHK-Weltkonferenz öffentlichkeitswirksam vor Vertretern aus Politik und Wirtschaft präsentieren. Sie hätten es wirklich verdient, für ihre tolle Leistung nicht nur mit einem Preisgeld von 120.000 Euro, sondern auch persönlich in Berlin vom Bundesaußenminister und unserem Präsidenten ausgezeichnet zu werden. Deshalb möchte ich hier die Gelegenheit nutzen, Sie Ihnen kurz zu präsentieren:

Der 1. Platz und ein Preisgeld von 60.000 Euro gingen an die **Deutsche Schule Bogotá** für ihr großangelegtes Umweltprojekt „ZUKUNFT HEUTE. Ökologisch, gesund, nachhaltig." Schüler, Eltern, Lehrerschaft und Vorstand führen über einen Zeitraum von drei Jahren gemeinsam zahlreiche Umweltaktionen durch, um eine grüne und nachhaltige Schule zu werden. Die Schule hat damit frühzeitig eine eigene Antwort auf die Bewegung „Fridays for Future" gefunden, wofür sie eine Vorbildfunktion nicht nur für das deutsche Auslandsschulnetz übernimmt.

Den 2. Platz und ein Preisgeld von 40.000 Euro gewann die **Deutsche Europäische Schule Singapur** mit ihrem digitalen Lernprojekt „Auf digitalen Spuren". Darin lernen die Schüler, sich über Projektarbeit und eigenständige Recherchen zum Thema „digital citizenship" reflektiert, sicher und verantwortungsvoll in der digitalen Welt zu bewegen. Sie erwerben nicht nur Medienkompetenz, sondern werden auch für die Vor- und Nachteile beim Einsatz und im Umgang mit digitalen Medien sensibilisiert.

Der 3. Platz und ein Preisgeld von 20.000 Euro gingen an die **Deutsche Schule Guayaquil** für ihr Pilotprojekt eines beruflichen Ausbildungsangebot bereits auf Schulebe-

ne. Dazu hat die Schule in enger Kooperation mit der Deutschen Auslandshandelskammer und Unternehmen ein für Ecuador neuartiges betriebliches Ausbildungskonzept nach deutschem Modell geschaffen. Es hat das Potenzial, sich zusätzlich oder alternativ zu vorhandenen Auslandsschulangeboten im berufsbildenden Bereich auch in anderen Ländern zu etablieren

Lassen Sie mich schließen **mit den besten Wünschen an die Lehrerschaft der Deutschen Auslandsschulen, gesund zu bleiben und die Corona-Krise an ihren Schulen weiterhin zu bewältigen.** Dabei helfen sicherlich ihre Erfahrungen mit dem digitalen Lernen und ihre vielseitige Nutzung innovativer Lernkonzepte und -methoden. Auch in diesem Bereich sind sie ein Vorbild für viele deutsche Schulen!

Dem VDLiA wünsche ich eine interessante Tagung hier in Augsburg und freue mich auf die weitere Zusammenarbeit.

Grußwort

des AGAL-Vorsitzenden in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

*von **Günther Fecht***

(Das Grußworte wurde verlesen,
da Herr Fecht verhindert war)

Lieber Karlheinz, lieber Alfred,
sehr geehrte Frau Toledo und Herr Erndl,
sehr geehrte Professorin Lin-Klitzing,
Dr. Fornell und Herr Ministerialrat Mayer,
werte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Anwesende!

„Distanzen überwinden" ist ein treffend gewähltes Thema für diese 35. Hauptversammlung des VDLiA. Ich bedaure es sehr, dass ich aus wichtigem Grund die Distanz nach Augsburg nicht zu überwinden in der Lage bin.

Gerne hätte ich an den zahlreichen Diskussionen teilgenommen. Die Corona-Pandemie hat die Welt verändert und ist auch an den Auslandsschulen nicht spurlos vorbeigegangen. Digitalisierung war und ist eine Notwendigkeit; der Unterricht konnte über weite Strecken mit ihrer Hilfe aufrechterhalten werden. Eine Alternative zum Präsenzunterricht jedoch stellen weder Videokonferenzen oder digitale Arbeitsnormen dar. Gerade im Hinblick auf den sozio-kulturellen Austausch braucht es die Präsenz, um Vertrauen aufzubauen, Vorurteile abzubauen und Distanzen zu überwinden – im Klassenraum wie in der Gesellschaft.

Das vor kurzem vom Kabinett beschlossene Eckpunktepapier **„Deutsche Auslandsschulen – Bildungsbiographien für eine mit Deutschland vernetzte Welt",** das mir über Ulla Schmidt zugesandt wurde, ist in meinen Augen ein gelungener Rahmen-Entwurf. Die 10 Eckpunkte sind dem VDLiA und der AGAL nicht fremd; sie bieten eine gute politische Grundlage. Lassen Sie uns gemeinsam daran gehen, das Auslandsschulwesen weiter auszubauen und zu verbessern. Ich wünsche allen dabei viel Erfolg.

Grußwort

der Bundesvorsitzenden des Deutschen Philologenverbandes

*von **Susanne Lin-Klitzing***

Herr Vorsitzender des VDLiA,
lieber Herr Wecht,
Herr/Frau …
liebe Kollegen, Kolleginnen und Ehemalige aus dem Auslandsschuldienst,
verehrte Anwesende und Gäste des Jahreskongresses des VDLiA in Augsburg,

wieder einmal grüße ich Sie sehr herzlich und freue mich, nach Ihrer letzten Haupt-

versammlung 2019 in Trier auch heute hier in Augsburg 2021 dabei sein zu dürfen – und das in Präsenz. Zwar telefonierten Ihr Vorsitzender, Karlheinz Wecht und ich gerade die letzten Tage wegen der Zonenheruntersetzung der Kollegen und Kolleginnen in Johannesburg wieder miteinander – aber wieviel besser ist es, sich hier leibhaftig gegenüberzustehen und gemeinsam mit Ihnen über Problemlösungen für eine der vielen Herausforderungen der Lehrkräfte an den Deutschen Schulen im Ausland nachzudenken und gemeinsame Schritte zu planen.

In Trier vor zwei Jahren knüpften und vertieften der Auslandsschulbeauftragte unseres Verbandes, Christian Wendt, und ich viele erfreuliche Kontakte mit Ihnen und Ihren Kollegen und Kolleginnen, und intensiver noch mit Ihnen, lieber Herr Wecht, Frau Toledo, Frau Bauni und Herrn Knieling. Dies hatte erfreuliche Konsequenzen: Wir führten gemeinsame Telefonkonferenzen durch, u. a. zur Kindergeldproblematik der ADLKs, Frau Bauni referierte zu den Deutschen Auslandsschulen bei uns im Wissenschaftlichen Beirat des DPhV und mit Herrn Knieling konnte ich in Johannesburg bei den Abiturpüfungen dabei sein.

Dieser Austausch ist ausgesprochen anregungsreich und eine wahre Freude – dementsprechend haben wir jetzt gerade pünktlich zu Ihrer Hauptversammlung die aktuelle Ausgabe unserer bundesweiten Zeitschrift „PROFIL" dem Thema „Deutsche Schulen im Ausland – Einmal als Lehrkraft ans andere Ende der Welt!" gewidmet, um die wichtige Arbeit der Lehrkräfte an den Deutschen Auslandsschulen bekannter zu machen und allen unseren Mitgliedern nahezubringen. Vielleicht entscheidet sich dann auch der eine oder andere mehr, selbst einmal, seine Lehr K R A F T in den Dienst einer DAS zu stellen. Ich habe Ihnen Exemplare mitgebracht, freue mich, wenn Sie intensiv hineinschauen – und nehme auch gleich gerne hier vor Ort während der gemeinsamen Tage in Augsburg Ergänzungen und Kritik entgegen, was ggf. später auch noch einmal seinen Platz in einem unserer nächsten PROFILE finden sollte. Wir haben u. a. die für Sie zuständige Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Michelle Müntefering, dazu befragt, wie sie die Lehrkräfte im Ausland unterstützt bzw. noch besser unterstützen könnte!

Doch zunächst noch einmal ein herzliches Dankeschön dafür, dass ich als Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes in meiner ersten Amtszeit bereits zum zweiten Mal bei Ihnen sein darf und Ihnen stellvertretend für die Philologenverbände in den Bundesländern meine und unsere herzlichen Grüße überbringen und Ihnen ein frohes Gelingen für Ihre diesjährige Jahrestagung wünschen darf!

Von der schwierigen „Corona-Zeit" waren und sind die Lehrkräfte an den Deutschen Schulen im Ausland noch einmal in besonderer Weise betroffen, denn beispielsweise das Impfangebot, das wir als Deutscher Philologenverband bereits im Dezember letzten Jahres prioritär für *alle* Lehrkräfte von der Politik eingefordert hatten, ist in Deutschland nun den allermeisten Kollegen und Kolleginnen gemacht worden. Wir gehen davon aus, dass in Deutschland endlich bis zum Ende der Sommerferien alle Lehrkräfte, die wollten, doppelt geimpft sind. Dies war für die Kollegen und Kolleginnen im Ausland eben nicht überall möglich und ist auch jetzt noch nicht selbstverständlich – und trotzdem führten sie guten Unterricht durch, auch dank neuer digitaler Angebote und sie ermöglichten ihren Schülerinnen und Schülern in und trotz dieser Krisenzeit gut vorbereitete, vollwertige Abschlussprüfungen und Abiturprüfungen abzulegen! Das beeindruckt und begeistert mich!

Erfreulich war auch das hohe Interesse gerade der Lehrkräfte an den Deutschen Auslandsschulen an den Online-Fortbildungen, die der Deutsche Philologenverband in der Corona-Zeit gemeinsam mit ARD und ZDF, explizit für Lehrkräfte konzipiert und durchgeführt hat. Viele von den Deutschen



Auslandsschulen, vielleicht von Ihnen hier waren dabei, obwohl dies bedeutete, dass manche Kollegen und Kolleginnen bedingt durch die Zeitverschiebungen sogar noch mitternächtlich aktiv sein mussten: Diese Online-Fortbildungen mit ARD und ZDF verliefen so erfreulich und waren so gut nachgefragt, dass wir diese Angebote fortsetzen werden, nun aber neben ARD und ZDF auch noch ähnliche Online-Angebote mit Wikimedia und dem Deutschlandfunk gestalten. Es ging und geht darum, dass die Lehrkräfte damit einen qualifizierten Überblick bekommen, was an gutem, durch Profis aus dem ÖRR gestaltetem Online-Material für Präsenz- oder Online-Unterricht digital und rechtssicher bereits zur Verfügung steht: Was gibt es bereits an kurzen Videoclips, aus Archiv-Material, an Sequenzen, die Sie mit Creative-Commons-Lizenzen weiter bearbeiten können? – Hier kann man auch deutlich sehen, wie wir Ihr diesjähriges Motto: DISTANZEN ÜBERWINDEN eingelöst und umgesetzt haben. Die räumlichen und zeitlichen DISTANZEN wurden in den Online-Fortbildungen mit dem qualitätsorientierten Ziel, nun gerade auch in Corona-Zeiten guten Unterricht mit hervorragendem, digitalem Unterrichtsmaterial datenschutzkonform gestalten zu können, unkompliziert überwunden. Das war eine sehr erfreuliche Erfahrung. Sollten Sie noch nicht dabei gewesen sein können, am Montag, dem 27. September von 15 – 17.30 Uhr, findet unsere nächste Online-Fortbildung mit dem ZDF statt. Auf unserer Homepage, Deutscher Philologenverband, finden Sie die konkreten Informationen und können sich gleich anmelden!

Auch unser sog. „Auslandskunze" – dieser allerdings nach wie vor bewährt im PRINT-Format, den wir seit Jahrzehnten drucken und von dem der VDLiA erfreulicherweise ein großer Abnehmer ist, steht aktualisiert auch in diesem Jahr für Sie wieder neu zur Verfügung.

Ich freue mich auf viele Anregungen, die von Ihrer diesjährigen Hauptversammlung ausgehen werden und wünsche Ihnen und uns allen nun einen frohen und erfolgreichen Jahreskongress des VDLiA hier in Augsburg!

Grußwort

des Vorsitzenden des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen

von ***Peter Fornell***

Meine Damen und Herren,

ich freue mich als Vorsitzender des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen ein Grußwort auf ihrer Jahrestagung sprechen zu dürfen.

Die Coronapandemie hat die Arbeit der Schulen und der zugehörigen Verbände stark geprägt.

Dennoch ist es gelungen durch die gemeinsame Kreativität von Lehrern, Eltern, Schulvorständen und mit nachhaltiger Unterstützung der fördernden Stellen ZfA, AA, und KMK alle Auslandsschulen bis heute zu erhalten. Keine Schule wurde zurückgelassen.

Ein besonderer Dank gilt den Lehrkräften und Schulleitern, die in der Krise umsichtig und zielgerichtet gearbeitet haben.

Die Coronanotfallhilfe, für die sich der WDA von Beginn an stark gemacht hat, hat hier eine wichtige Funktion für die Auslandsschulen übernommen. Unser Dank gilt auch dem Unterausschuss für Auswärtige Kultur und Bildungspolitik und seinem Vorsitzenden Thomas Erndl – gleichzeitig Schirmherr des WDA.

Er hat die parlamentarische Unterstützung der Auslandsschulen dabei stets im Blick und wirbt bei seinen Kollegen im Parlament und auch bei den Ländern nachhaltig für eine politische Unterstützung.

Der Beschluss des Deutschen Bundestages zur nachhaltigen Stärkung des Auslandsschulwesens aus 2019 und der Beschluss zur Stärkung der Auswärtigen Kultur und Bildungspolitik aus 2020 sind Meilensteine in der Arbeit für die Deutschen Auslandsschulen. Von großer Bedeutung für diesen positiven Kurs auch nach den anstehenden Wahlen zum Deutschen Bundestag ist das kürzlich vom Kabinett verabschiedete Eckpunktepapier vom AA und der ZfA zur zukünftigen Förderung der DAS.

Dort sind die Ergebnisse der zweiten Evaluation des Auslandsschulgesetzes nach 2016 eingeflossen. Sie haben eine positive Wirkung entfalten können, denn grundsätzlich sind diese Eckpunkte ein gutes Signal zur Weiterentwicklung des Deutschen Auslandsschulwesens. Viele Forderungen, für die sich der WDA schon länger einsetzt, finden sich darin wieder.

So stellt das Papier klar, dass die Finanzierung der Auslandsschulen über den Schulfonds weiter auskömmlich sein muss. Eine solide Finanzierung ist die Voraussetzung für die im Papier beschriebenen Reformen an den Schulen.

Kritisch bewertet der Weltverband Deutscher Auslandsschulen, dass sich im Eckpunktepapier keine konkrete Absichtserklärung mehr zur Beendigung der



Zweiklassengesellschaft (gesetzliche vs. freiwillige Zuwendung) bei der Förderung der DAS findet. Der WDA wird sich weiter dafür einsetzen, dass das ALG hier in diesem Sinne reformiert wird.

Generell kommt es jetzt darauf an, dass den Absichtserklärungen aus dem Papier in der neuen Legislaturperiode auch Taten folgen.

Dieser Weg wird auch zukünftig vom WDA weiter begleitet und nachverfolgt werden. Dabei werden wir wie in der Vergangenheit den gemeinsamen Schulterschluss mit den Lehrerverbänden aktiv suchen.

Die insgesamt im Vergleich zu den Inlandsschulen überwiegend besseren Bedingungen für den digitalen Unterricht haben dazu beigetragen den Unterricht auch in schwierigen Phasen der Coronapandemie weitgehend aufrecht zu erhalten. Darüber sind wir froh, wenngleich man bedenken muss, dass die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse erst in einigen Jahren richtig beurteilt werden kann. Hier müssen wir dafür werben, dass ähnlich wie für die Inlandsschulen zusätzliche Mittel zum Ausgleich von Lernrückständen bereitstehen.

Die Weiterentwicklung der digitalen Beschulung bleibt ein wichtiges Thema für die Deutschen Auslandsschulen. Deshalb fordert der WDA eine deutlichere Unterstüt-

zung der Digitalisierung der DAS, wie es ja auch der Kabinettsbeschluss als ein zentrales Ziel formuliert.

Lassen sie mich abschließend noch zwei Punkte ansprechen, die uns schon längere Zeit und immer wieder aufs Neue im Zusammenhang mit der reibungsfreien erfolgreichen Auslandsschularbeit beschäftigen: Zum einen die qualifizierte Lehrerversorgung einschließlich Schulleiter, zum anderen eine raschere Vermittlung von Visa für Schüler und Lehrer zum Zwecke von Schüleraustausch, Studium oder Arbeitsantritt.

Auf beiden Themenfeldern müssen wir – d. h. auch unsere beiden Verbände: VDLiA und WDA weiter zusammenarbeiten und dafür werben, dass beide Fragen im bildungspolitischen Fokus bleiben, um den erfolgreichen Fortbestand der Deutschen Auslandsschulen zu sichern.

Meine Damen und Herren, nun wünsche ich Ihnen eine erfolgreiche zielgerichtete Jahrestagung und bleiben sie alle gesund!

Festvortrag: Distanzen überwinden

*von **Florence Brokowski-Shekete***

Sehr geehrte Damen und Herren,

„Distanzen überwinden" – ein großartiger Titel Ihrer Tagung, der aktueller nicht sein könnte.

Erlauben Sie mir, in der kommenden halben Stunde ein paar persönliche Gedanken zu diesem Thema anzureißen und mit Ihnen zu teilen.

Distanzen zu überwinden war schon jeher der frühe Wunsch der Menschheit. Der Mensch wollte schnell und möglichst zügig von einem Ort zum nächsten gelangen. Sei es, um Güter zu transportieren oder zum eigenen Vergnügen, im besten Falle auf jeden Fall zur Lebens- und Bewusstseinserweiterung.

In diesem Zusammenhang fällt mir die weibliche Pionierin des Automobils ein, Cäcilie Bertha Benz, geb. Ringer, * 03. Mai 1849 in Pforzheim, +05. Mai 1944 Ladenburg. Im August 1888 legte sie mit ihren beiden Söhnen in einem Automobil eine 106 km lange Strecke von Mannheim nach Pforzheim zurück.

Ich denke an diverse Weltrekorde, in denen der Mensch „der schnellste Mann", „die schnellste Frau", einfach der oder die schnellste, der oder die höchste sein möchte. Der Mensch produziert schneller, höher, weiter, stets mit dem Ziel, über sich hinauswachsen zu wollen.

Ich denke an Reisemöglichkeiten, die sich immer weiterentwickelt haben. Wie schnell kommen wir heute von einem Ort zum anderen. Können für eine kurze Besprechung morgens in den ICE oder ins Flugzeuge steigen, um abends wieder im heimischen Bett einzuschlafen. Und wer nicht reisen möchte, schaltet sich in Sekunden per Click an jeden Ort dieser Welt, der mit Internet erreichbar ist.

Schon Kinder besuchen heute mehrfach Urlaubsorte, die die Generation vor ihnen





nur mit Mühe oder zumindest nicht im Kindesalter besuchen konnte und wenn überhaupt, dann zunächst nur mit dem Finger auf der Landkarte.

Man hat das Gefühl, die Welt sei kleiner geworden, sei näher zusammengerückt, weil die Distanzen überwindbarer geworden sind und auch künftig noch überwindbarer werden, äußerlich, räumlich, zeitlich.

Und wer letztlich in Sekunden mit seinem ganzen Sein woanders sein möchte, sich dennoch nicht aus dem Hier und Jetzt entfernen will, setzt sich eine 3D Brille auf und erhält so das Gefühl, eine Zeit- und Raumreise zu vollziehen, ohne sich aber körperlich wegbewegen zu müssen.

Noch weiter möchte der Mensch an noch mehr Ziele gelangen, die er bislang nicht erreichen konnte. Ich denke an die erste bemannte Mondlandung am 21.07.1969. Ich denke an den Begriff des Weltraumtourismus, der immer populärer zu werden scheint.

Distanzen zu überwinden wird demnach also immer leichter, immer unspektakulärer, immer triviale, immer beliebiger, immer hektischer. Das Auf- und Wahrnehmen des Hier und Jetzt ist kaum noch möglich. Dieses findet meist dann nur noch in der Erinnerung statt, in Form von Posts, Likes, Selfies.

Der Mensch blickt nach vorne und bewegt sich, nein vielmehr, er schnellt in genau diese Richtung nach vorne, nennt diesen Zustand Fortschritt. Er blickt nur selten und wenn, dann nur sehr ungerne zurück, er, der Mensch, liebt keinen Rückschritt.

Distanzen überwinden, Dinge zurücklassen und wenn überhaupt, diesen irgendwann später wieder Beachtung schenken und wenn überhaupt, diese mit dem zuvor Gesehenen verbinden, sie miteinander vereinen, und dass, wenn überhaupt, möglicherweise bewusst, vielmehr oftmals unbewusst, subtil.

Distanzen überwinden – eben noch mit der äußeren Brille betrachtet, gestatten Sie mir nun, diesen Distanzen mit einer inneren Brille nachzugehen.

Wir sprechen bei Fernreisen von Jetlag. Einer Störung des biologischen Rhythmus aufgrund der Überwindung von Zeitzonen. Erfahrungsgemäß braucht der Mensch ein paar Tage, bis sein Körper, sein Biorhythmus, die neue Umgebung angenommen hat, sich dieser angepasst, den Unterschied überwunden hat, in der neuen Zeitzone, dem Weltall, zurechtkommen kann. Es heißt, sei der Jetlag erst einmal überwunden, sei der Mensch in der Regel angekommen, an dem neuen Ort, in der neuen Umgebung. Es wird empfohlen, sofort in den Rhythmus des Zielortes zu gehen, sich diesem anzupassen, ihm, dem Zielort, nicht den Rhythmus des Herkunftslandes zu übertragen. Wer das befolgt, so heißt es weiter, soll es leichter haben, soll die Distanz schneller überwinden können.

So wäre dann der Mensch angekommen, am Ziel, in der Zeit, im Jetzt.

Doch hat der Mensch wirklich mit seinem ganzen Sein, seelisch, emotional, moralisch im Dort und Jetzt den neuen Ort erreicht? Kann dieses Sein eines Menschen ebenso schnell Distanzen überwinden, wie sein Biorhythmus oder gar sein Verkehrsmittel?

Was ist es überhaupt, worauf sich das Sein eines Menschen einstellen muss, was überwunden werden muss, wenn er Reisen

unternimmt? Ist es eine kulturelle Distanz, ein neues kulturelles Bewusstsein? Was genau ist eine kulturelle Distanz, ein kulturelles Bewusstsein?

> *Eigenzitat: „Ein kulturelles Bewusstsein bedeutet auf jeden Fall weitaus mehr, als die Speisekarte eines fremden Landes lesen zu können." (Florence Brokowski-Shekete)*

Welche Tipps und Hinweise erhält der Mensch in diesem Bereich?

„When you are in Rome, do as the Romans do", war ein Satz, den ich noch aus der frühen Jugend her kenne. „Wenn du irgendwo fremd bist, halte dich zunächst zurück, beobachte, reflektiere, aber bewerte zunächst nicht. Im besten Falle lerne." „Wenn du irgendwo fremd bist, sei dir bewusst, dass du nicht nur dich selbst, sondern auch dein Herkunftsland repräsentierst, denn nicht nur du wirst wahrgenommen, sondern auch das Land, aus dem du gerade gekommen bist, das dich an den neuen Ort schickt, in dessen Auftrag du unterwegs bist."

Distanzen überwinden – Nähe bewahren?

Ein kulturelles Zuhause bedeutet Sicherheit, Identifikation, Verlässlichkeit, Orientierung, ein innerer und äußerer Kokon. Es gibt ein kulturelles Erbe, Bräuche, Traditionen, mit denen ein Mensch aufgewachsenen ist, die er kennt, die ihm nicht fremd, sondern nahe sind. Er kennt sich aus, der Mensch, er weiß sich zu verhalten. Es fällt ihm leicht, Situationen zu deuten, sie zu verstehen, es bedarf keine oder zumindest keine großen Erläuterungen. Ein Kind macht es den Eltern, den Erziehungsberechtigten nach, es ahmt sie nach, nimmt sie als Vorbild, lernt im Tun. Ein kulturelles Bewusstsein dient als Bindeglied zwischen Menschen, in der Familie, in der Umgebung, in der Gesellschaft, in der Nation. Es gibt ein Wertegerüst. Hier, in der Bundesrepublik Deutschland ist dieses Wertegerüst geprägt von den Inhalten des Grundgesetzes, das das kulturelle Bewusstsein ummantelt, was ihm Halt und eine Basis zugleich gibt. Natürlich ist der Mensch auch kritisch, er lehnt manche Dinge seiner Kultur hin und wieder auch ab, möchte diese nicht leben, nicht übertragen, findet sie nicht mehr zeitgemäß, nicht angemessen. Kritik ist erlaubt, ist notwendig, dient der Weiterentwicklung, dem Nachdenken, solange das Wertegerüst, das den Menschen und das kulturelle Bewusstsein schützt, nicht verlassen wird.

Was passiert jedoch, wenn ein Mensch den ihn bekannten kulturellen Rahmen räumlich verlässt, sich aus dem Vertrauten entfernt, eine Distanz entsteht, zu dem ihm Vertrauten? Der Mensch ist verunsichert, verliert die Orientierung, manchmal kaum merklich, fast schon unbewusst, oftmals aber doch bewusst. Es ist jedoch nicht des Menschen Wille, sich in Verunsicherung, in Desorientierung zu befinden, ein Gefühl der Entwurzelung zu verspüren, Gefühle, Zustände, die ihm nicht guttun. Also klammert er sich an jene Dinge, die ihm vertraut vorkommen, führt Verhaltensweisen aus, die er kennt und kaschiert seine Unsicherheit oder gar mögliche Unangemessenheit mit den Worten, wie: „Bei uns macht man das aber so!"

Nicht umsonst werden Mitarbeitende, die für berufliche Einsätze in fremde Länder geschickt werden, in Cultural awareness Seminaren geschult, um genau das zu tun, was der Begriff aussagt, eine kulturelle Bewusstmachung zu erzeugen. Nicht umsonst erhalten junge Menschen, die nach dem Schulabschluss freiwillige Dienste im Ausland vollbringen möchten, Schulungen, um zu erfahren, wie die Lebensgewohnheiten am Zielort aussehen. Eine Öffnung des eigenen Bewusstseins, für das zunächst Fremde, das Neue, das Ungewohnte. Öffnung, mit dem Willen und der Absicht verstehen zu wollen und das, aus einer intrinsischen Motivation heraus. Eine intrinsische Motivation genährt von Wertschätzung, Respekt, Achtung

und Verständnis dem Anderen, dem Neuen, dem Unbekannten gegenüber. Eine intrinsische Motivation, in der Hoffnung, dass einem in der neuen Umgebung, die fremd, ungewohnt und anders ist, ebenfalls Wertschätzung, Respekt, Achtung und Verständnis entgegengebracht wird. Eine Begegnung auf Augenhöhe, im besten Fall mit einem ähnlich gelagerten Wertegerüst. Keine Begegnung, die trennt, in ihr und wir, in besser und schlechter, in Helfer und Hilfsbedürftigem, in Besitzen und in Not, sondern eher noch in hier seiend und hierherkommend, in wir, in miteinander. Im besten Fall versucht der Mensch die Sprache des Ziellandes zu erlernen, diese nicht nur zu sprechen, sondern die Kultur dahinter zu begreifen, um die Sprache zu fühlen, um die kulturelle Distanz Schritt für Schritt zu überbrücken.

Dieses ist ein Prozess, der Achtsamkeit und Unterstützung bedarf, den man alleine gehen kann, aber nicht zwingend alleine gehen muss oder soll.

Aufgewachsen in einer Kultur, die mir vorgelebt wurde, weil sie die Kultur derer war, mit denen ich lebte, die ich nachahmte, die meine Vorbilder waren, lernte ich innerlich eine Kultur kennen, die äußerlich nicht die meine zu sein hatte. Eine innere und äußere Diskrepanz und das weniger für mich, als für die Menschen um mich herum. Ein Kind mit nigerianischen Eltern und einer deutschen Pflegemutter, ein Kind zwischen zwei Kulturen in ein und demselben Land. Der Alltag bei der deutschen Pflegemutter, der Herzensmama, in einem deutschen Umfeld, die Ausnahmen bei den nigerianischen Eltern. Das Umfeld verwandelte sich in ein Nigerianisches, in Ungewohntes, in Fremdes, in Unbekanntes. Ein Kind zwischen zwei Kulturen, innere Distanzen waren nur schwer zu überwinden. Mit knapp neun Jahren, die letzten sieben lebte ich bei meiner deutschen Mama, hieß es, mit der nigerianischen Familie zurück „nach Hause“ zu gehen. Ein Zuhause, das mir weder örtlich, noch kulturell bekannt oder gar vertraut war. Von meiner deutschen Mama wurde ich vorbereitet: Das Klima wird heiß sein, die Luft schwül, die Sprache anders, die Reise lang, die Zeitumstellung unbedeutend, mit Dank des Menschen Erfindung, dem Flugzeug, als schnelles Reisemittel. Dank des Breiten- und Längengrades, eine für den Biorhythmus unmerkliche Zeitumstellung. War ich also angekommen?

Noch am Flughafen stellte ich fest, dass das Klima sich von dem mir bekannten sehr unterschied. Es war Februar, in Deutschland kalt, in Nigeria schwül, es war warm. Eine spürbare Distanz, die zu überwinden, mir nur sehr schwer gelang, weder schnell, noch langsam. „Das überlebe ich hier nicht“, stellte ich laut hörbar fest, noch bevor ich mit meiner Mutter die Gangway aus dem Flugzeug heraus betrat und hatte damit beschlossen, die zumindest durch das Klima bedingte Distanz nicht überwinden zu können, nicht überwinden zu wollen. Die erste Begegnung mit der nigerianischen Familie, eine fremde Sprache, eine temperamentvolle Begrüßung, laut, stürmisch, ungewohnt, fremd. Eine weitere Distanz, die es in den nächsten Jahren zu überwinden galt, aber nie überwunden werden sollte. Das Essen, die Gerüche, das Verhalten. Nicht, dass mir die Wertschätzung, der Respekt, die Achtung diesem fremden Land gegenüber fehlte, jedoch verlief, wie bereits mehrfach erwähnt, die Überwindung dieser kulturellen Distanz nicht in der gleichen Geschwindigkeit, wie die Überwindung der räumlichen. Das Fehlen des mamalichen Kokons verschlimmerte diesen Prozess, so dass es zu einer zweifachen Entwurzelung kam. Ein Beweis dafür, dass kulturelle Integration, das Überwinden kultureller Distanzen mit einer positiven, unterstützenden Begleitung, im besten Fall mit einer intrinsischen Motivation einhergehen muss, bei jungen, wie auch erwachsenen Menschen gleichermaßen. Ist diese Unterstützung, diese positive Wegbegleitung, egal durch wen, nicht vorhanden, besteht die Gefahr einer nicht gelingenden



Gespannte Aufmerksamkeit im Publikum

Überwindung dieser kulturellen Distanz. Umgekehrt, ist eine positive Wegbegleitung und Unterstützung vorhanden, die dazu beiträgt, diese fremde Kultur Schritt für Schritt zu verstehen, zu begreifen, zu erfühlen, eine kulturelle Übersetzung zu vollziehen, so ist die Chance einer gelingenden Integration weitaus größer. Natürlich heißt es, dass Kinder sich schneller in für sie unbekannte Umgebungen und Situationen einfinden. Doppelte Entwurzlungen jedoch, können auch Kinder und junge Menschen nur schwer verkraften. Diese selbst zu überbrücken, fällt schwer.

An dieser Stelle möchte ich ausdrücklich nicht politisch werden. Dennoch komme ich nicht umhin, an die vielen unbegleiteten minderjährigen jungen Menschen mit Fluchterfahrung zu denken und die absolute und nicht wegzudiskutierende Notwendigkeit einer kulturellen Integration, eines Kennenlernens der Kultur des Ziellandes. Eine Integration, ein Kennenlernen, die, bzw. das aber genau wo stattfinden soll, wenn doch die „Fluchtreisen" oftmals über Jahre und über eine Vielzahl von Landesgrenzen hinweg vollzogen werden, vollzogen werden müssen?

Einmal Transit und zurück

Für ein Kind von neun Jahren war diese doppelte Entwurzelung ein tiefer Lebenseinschnitt. Weder die kulturelle, noch die mamaliche Distanz, die Distanz zur Bezugsperson konnte eigenständig überwunden werden. Nun kam noch eine weitere Distanzkomponente hinzu, die pädagogische. Es ist hinlänglich bekannt, dass für Schülerinnen und Schülern ein Schulwechsel oftmals mit großen Mühen verbunden sein kann. Nicht nur die örtlichen Distanzen, die emotionalen Distanzen, auch die pädagogischen Distanzen spielen eine große Rolle. Zumal hier die Rolle der Lehrkraft als wichtige Bezugsperson ausdrückliche Erwähnung finden muss und dessen, bzw. deren Rolle nicht hoch genug bewertet werden kann. Wenn die Überwindung dieser so unterschiedlichen Distanzen nicht in einem klaren Blick behalten werden, kommt es zu Lebenskrisen, die u. U. nur schwer wieder aufzufangen sind.

Ich besuchte ein paar Wochen nach meiner Ankunft in Lagos die Deutsche Schule Lagos. Ein finanzieller Kraftakt für meine Eltern, eine lebensrettende Maßnahme für mich. Wenngleich viele Distanzen kaum zu überwinden waren, war der tägliche Besuch der Deutschen Schule Lagos für mich ein sehr persönliches kulturelles Auffangbecken. Auch wenn dieser Ort nicht im Entferntesten vergleich war, mit meiner Schule in Buxtehude oder meinem Zuhause bei meiner Mama, so gab dieser Ort etwas Vertrautes, Bekanntes, er gab Orientierung. Diese Schule gab Halt und eine tägliche Basis. Obwohl auch diese Schule sicherlich damals ein „melting pot" von Schülerinnen und Schülern des deutschsprachigen europäischen Auslandes war, so war die Sprache und das Verhalten nicht gänzlich fremd. Die Schulbücher, die Lerninhalte, die weißen Mitschülerinnen und Mitschüler trugen auch dazu bei, sich ein wenig wie Zuhause zu fühlen. Es war ein täglicher Transit und zurück und das über zwei Jahre hinweg. Die mamaliche Distanz war unerträglich groß. Erst nach

zwei Jahren wurde diese durch eine pädagogische und emotionale Unterstützung aufgefangen. Eine weiße deutsche Lehrerin erkannte meine innere und äußere Not und nahm sich dieser an. Sie lud meine Eltern zu einem sehr intensiven Gespräch ein, um sie zu überzeugen, dass ein Leben in Deutschland für mich besser sei. Eine fremde deutsche weiße Frau spricht mit fremden nigerianischen Schwarzen Eltern. Eine sprachliche Distanz bestand nicht, meine Eltern verfügten über hervorragende Deutschkenntnisse. Das alleine trug jedoch nicht zum Gelingen des Gespräches bei.

Erlauben Sie mir, einen Blick auf die Kompetenzen dieser Lehrerin zu werfen.

Sie verfügte über ein hohes Maß an Empathie und war in der Lage, einen Perspektivwechsel zu vollziehen. Ihre Ambiguitätstoleranz half ihr, mit einer inneren Distanz die Entscheidung meiner Eltern zu betrachten. Mit ihrer Offenheit, ihrem Respekt, ihrer Wertschätzung und einer hohen Achtung betrachtete sie die neue Kultur, in der sie lebte und war gewillt, diese zu begreifen und verschiedene Innenblicke zu vollziehen. Dieses, ohne sie zu bewerten oder gar abzulehnen.

Ihre Kommunikationskompetenz erlaubte es ihr, nicht nur überzeugend auf meine Eltern einzuwirken, sie verband ihre Fähigkeit der Kommunikation mit dem Wissen über die Kultur. Und so verfügte sie über interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten, die zu einer gemeinsamen Verständigung führte und das Thema, nämlich das Kind, in den Mittelpunkt stellte, ohne die kulturellen Hintergründe der Eltern außer Acht zu lassen.

Durch ihren Aufenthalt in Nigeria, ihre Offenheit dieser Kultur gegenüber, wusste sie, welche Bedeutung eine gute Schulbildung sowie ein hervorragendes Studium im Leben einer nigerianischen Familie spielte.

Sie wusste, dass es den Familien wichtig war, Familienmitglieder in Europa oder den USA auf einer Universität zu wissen. Der Erfolg eines Familienmitgliedes wirkte sich in der Regel auch positiv auf das Leben der gesamten zuhause gebliebenen Familie aus. Das formulierte sie und das überzeugte meine Eltern.

Ihr und der Tatsache, eine deutsche Schule besucht zu haben, verdanke ich nach einem 3,5-jährigen Aufenthalt in Nigeria meine Rückkehr nach Deutschland.

Mich auf eine deutsche Schule zu schicken, war eine freiwillige Entscheidung meiner Eltern. Es war der Gedanke, ein Kind, das ohnehin schon eine deutsche Schulausbildung erfahren hat, diese auch weiterhin zu gewähren. Die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler der ortsansässigen Bevölkerung und ohne vorherige deutschsprachige Schulbildung eine deutsche Schule besuchen zu können, ist ebenfalls zu begrüßen. Eine deutsche Auslandsschule, hiervon gibt es ca. 140 weltweit, die derzeit ca. 82.000 Schülerinnen und Schüler unterrichten, dient als Art Begegnungsstätte mit der deutschsprachigen, der europäischen Kultur. Ein guter Gedanke, solange dieser nicht dazu führt, diese deutsche, diese europäische Kultur als Hochkultur anzusehen, die es bedarf, der örtlichen Bevölkerung nahe zu bringen, um ihnen zu zeigen, wie das Leben „funktioniert“ und was Bildung heißt. Diese Auslandsschulen sind trotz aller Kooperationsvereinbarungen „zu Gast“ in den jeweiligen Ländern. Sie genießen eine Gastfreundschaft, mit der respektvoll und achtsam umzugehen ist.

Hier kommt der Lehrkraft von Auslandsschulen eine besondere Aufgabe und Verantwortung zu. Nicht nur eine ausgeprägte pädagogische Kompetenz ist hier erforderlich. Lehrkräfte im Auslandschulwesen bedürfen eines hohen Fachwissens im Bereich der inter- und transkulturellen Kompetenz, der interkulturellen Kommunikation und eines internationalen Interesses. Sie sind kulturelle Repräsentantinnen und Repräsentanten und Botschafterinnen und Botschafter ihres Herkunftslandes und damit gemeint ist das Land, in dessen Dienst sie stehen. Sie müssen nicht nur über eine „Lust zu Reisen“ ver-

fügen. Bei den Zielen von Auslandsschulen darf auch nicht nur an Schulen in vermeintlich schönen Reiseländern gedacht werden, an Sonne, Strand und Meer. Vielmehr müssen sie in der Lage sein, die unterschiedlichen kulturellen Eigenschaften, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus sehr von den westlichen Kulturen sich unterscheidenden Kulturen zu erfassen, ergründen und zu vereinen. Es ist eine Interaktion in gegenseitige Offenheit, Verständnis, Respekt und Wertschätzung. Sie brauchen die Fähigkeit und Fertigkeit, Verbindendes zu leben und Trennendes zu überbrücken. Auslandslehrkräfte müssen den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern, die oftmals aus sehr kulturell heterogenen Lebenswelten kommen, eine kulturelle Offenheit und Vielfältigkeit vorleben. Sie müssen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre eigene kulturelle Identität reflektierend neben der, der anderen Schülerinnen und Schülern sowie der ortsansässigen Bevölkerung zu leben. Sie müssen in er Lage sein, die verschiedenen Einflüsse auf Kultur, die da sind, Geografie, Ethnie, Moral, Religion, Politik, Geschichte, Ethik, Ökonomie, zu überblicken und gleichzeitig innerhalb der Schulgemeinschaft keine Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft entstehen zu lassen, keine Diskriminierung und Ausgrenzung. Den Pädagoginnen und Pädagogen kommt ein sehr hohes Maß an integrierenden Aufgaben zu. Sie müssen Distanzen erkennen und diese abbauen.

Gleichzeitig ist nicht zu vergessen, dass die Auslandslehrkräfte selbst Phasen der Integration, der Anpassung und des Überwindens von Distanzen erleben. Seien es große kulturelle Unterschiede, weil sich das Zielland wesentlich von dem Herkunftsland unterscheidet. Seien es subtile kulturell Unterschiede innerhalb der europäischen Länder, die jedoch keinesfalls zu unterschätzen sind. Ebenfalls Auslandsdienstlehrkräfte sind zunächst einer Entwurzelung unterzogen, die es wahrzunehmen und zu überwinden gilt. Sie stellen sich diesen Herausforderungen, die ohne individuellen Idealismus, Visionen, die Liebe zum Menschen und einer ausgeprägten Weltoffenheit nicht zu bewältigen sind.

Aber nicht nur die Arbeit im Ausland sei hier positiv hervorgehoben.

Die Aufgabe als Botschafter und Botschafterinnen, Repräsentanten und Repräsentantinnen endet nicht bei der Einreise mit der Rückkehr nach Deutschland. An der, wie es in der Fachsprache heißt, Stammschule findet sie ihre Fortsetzung. Eine rückkehrende Auslandsschullehrkraft ist eine wertvolle und nicht zu unterschätzende Bereicherung für jedes Kollegium hier in Deutschland, für jede Schulgemeinschaft, für alle am Schulleben Beteiligten. Sie bringen gelebte interkulturelle Kompetenzen mit, die es aufzugreifen, in den Schulalltag zu implementieren und zu multiplizieren gilt. Diese nicht zu beachten und diese Lehrkraft lediglich als eine Art zurückgekehrten Urlauber oder zurückgekehrte Urlauberin zu betrachten, die sich erst einmal wieder ins System eingliedern und möglichst nicht auffallen soll, wäre eine falsche, um nicht zu sagen, ignorante Vorgehensweise.

Das Thema einer inter- und transkulturellen und diskriminierungssensiblen Pädagogik hat in die Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte, in der frühkindlichen sowie in der Schulbildung als ein selbstverständlicher Bestandteil Einzug zu halten. Hier gilt es nicht, ab und an mit theoretischen Vorlagen konfrontiert zu werden, hier gilt es, mit Expert*innen, Wissenden, Erfahrenen zu arbeiten, von ihnen zu lernen. Wer, wenn nicht zurückgekehrte Auslandsdienstlehrkräfte, die über mehrere Jahre nicht nur über den Tellerrand geschaut, sondern über tiefe Einblicke in vielfältige Kultur- und Gesellschaftsformen verfügen, kann hier einen wertvollen Beitrag zu mehr Expertise und Verständnis im Bereich Diversität beitragen. Aus diesem Grund erlauben Sie mir an dieser Stelle einen ausdrücklichen Appell, eine Mahnung, das Fachwissen

zurückgekehrter Auslandsdienstlehrkräfte dringend in dem Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zu nutzen, um diese zu multiplizieren, um Lehrpläne zu reflektieren, um Schulbücher zu aktualisieren. Zukünftige Lehrkräfte müssen sich bereits im Studium, Lehramtsanwärter*innen in der Zeit des Referendariats und des Vorbereitungsdienstes und Lehrkräfte im Dienst während der gesamten Berufstätigkeit mit dem Thema der inter- und transkulturellen Bildung und Diversität auseinander. Nicht nur die deutschen und europäischen Auslandsschulen, auch die Klassenzimmer der Schulen hier in Deutschland sind divers, es werden Schüler und Schülerinnen mit deutscher und internationaler Geschichte unterrichtet. Und, dass die Lehrer*innenzimmer nicht nur in ihrem äußeren Erscheinungsbild, sondern auch in ihrer Haltung immer diverser werden, können Lehrkräfte mit fundierten Erfahrungen aus dem Auslandsschulwesen unterstützen. Diese individuellen Kompetenzen im schulischen Alltag aufzugreifen, kann nicht optional sein, sondern muss verpflichtend werden.

Distanzen zu überwinden, Diversität zu leben, Integration zu vollziehen, darf kein Nice-to-have in unserem Bildungssystem sein, es hat ein unabdingbares Must-have zu werden.

Ein Must-have, dass sich dann auch hoffentlich weiter positiv in den gesellschaftlichen Alltag auswirken kann. Einen Alltag, der ab und an den Eindruck erweckt, als herrsche nur noch Egoismus, ein egozentrisches um sich selbst Kreisen, in dem Äußerungen nahezu willenlos, oftmals fast schon lustvoll, Aufmerksamkeitsheischend heraus posaunt werden, in Kauf nehmend oder gar beabsichtigend, Menschen zu kränken und zu verletzt, um dann mit einer inflationären Entschuldigung zu reagieren und zu glauben, damit wäre alles erledigt. Ein Alltag, in dem es doch schlicht um „Black and all lives matter“ geht. Ein Alltag, in dem aber auch immer öfter die Frage zu hören ist: „Was darf man



denn überhaupt noch sagen?“, die Aussage getätigt wird: „Heutzutage darf man ja gar nichts mehr sagen!“ Ein Alltag, in dem dieser Eindruck jedoch nicht den Blick für das Gute versperren soll, das Gute, das Solidarische, das große Miteinander, das das Gegenüber Erkennen und Wahrnehmen, etwas, das diesen Alltag durchaus auch prägt.

Ein Alltag, dem ich mit folgendem Eigenzitat abschließend einen Rat geben möchte: „Es geht nicht darum, „heutzutage gar nichts mehr sagen zu dürfen“. Es geht darum, das was mach sagen will, zunächst einmal durch das Sieb der Achtung, des Respekts und der Wertschätzung zu gießen!“

Ihnen wünsche ich für Ihre Arbeit weiterhin alles Gute sowie Möglichkeiten, inspirierend in dieser Welt wirken zu können.

Herzlichen Dank.

Zur Festrednerin Florence Brokowski-Shekete

Florence Brokowski-Shekete wurde in Hamburg als zweites Kind nigerianischer Eltern geboren. Sie wuchs bei einer deutschen Pflegemutter in Buxtehude auf und kehrte zwischen 1976 und 1979 mit ihren leiblichen Eltern ins nigerianische Lagos zurück, wo sie die Deutsche Schule besuchte. Im Alter von 12 Jahren kehrte sie 1979 alleine wieder nach Deutschland zurück und erhielt mit Unterstützung der evangelischen Paulusgemeinde in Buxtehude ein Bleiberecht.

Nach dem Abitur studierte sie Deutsch, Englisch und evangelische Religion für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Universität Lüneburg und an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Erstes und zweites Staatsexamen folgten und dann eine zweijährige Zeit als Vertretungslehrerin an einer Grundschule im Odenwald. 1997 machte sie sich mit der Gründung einer Agentur als Kommunikationstrainerin, Beraterin und Coach selbständig.

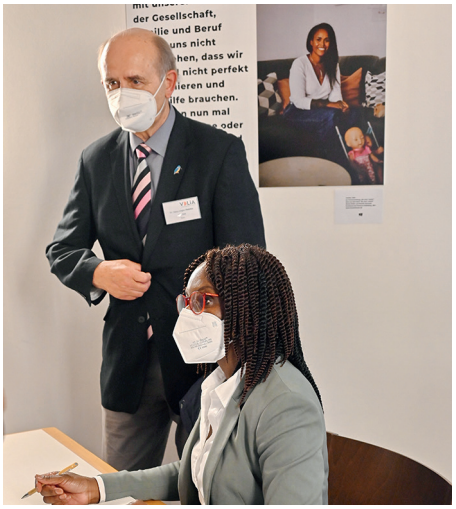
Die Arbeit mit Kindern an einer Schule ließ Frau Brokowski-Shekete jedoch nicht los. Ab 2003 arbeitete sie wieder als Lehrerin, diese Mal an der Dietrich-Bonhoeffer-Schule in Weinheim. 4 Jahre später wurde sie Schulleiterin an der Hilda Haupt-und Werkrealschule Schwetzingen. Ihre Führungsqualitäten blieben offensichtlich auch ihren Vorgesetzten nicht verborgen. 2013 wechselte sie zunächst als Schulaufsichtsbeamtin in das Staatliche Schulamt Mannheim, sie wurde Schulrätin und ist dort seit 2020 Schulamtsdirektorin. Darüber hinaus wurde sie zur Beamtenbeisitzerin der Disziplinarkammer am Verwaltungsgericht Karlsruhe bestellt.

Ihre 2020 veröffentlichte Autobiografie „Mist, die versteht mich ja!“ landete im Januar 2021 auf der Spiegel-Bestsellerliste in der Kategorie Sachbuch und hielt sich dort sechs Wochen lang.

Im Feuilleton dieser Ausgabe (Wenn die Zeilenzahl der Ausgabe feststeht, hier bitte auch die Zeilenzahl angeben) wird im Vorwort und im Interview mit Herrn Dr. Hans-Jürgen Peleikis das Buch und Frau Florence-Brokoweski noch einmal ausführlich vorgestellt.



Dr. Hans-Jürgen Peleikis und Frau Florence Brokowski-Shekete



Frau Brokowski-Shekete signiert ihr Buch

Festliches Begrüßungsbüffet im *Café Anna* im Evangelischen Forum Augsburg















Freitag, 6. August 2021

Vorträge

(Moderation: Alfred Doster)

Grußwort Claudia Roth

Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages sowie Mitglied des Vorstandes der Deutschen Parlamentarischen Gesellschaft



Das Grußwort wurde per Videobotschaft eingespielt.

Erfahrungen aus Costa Rice von Lydia Maria Peralta Cordero

Botschafterin von Costa Rica in der Bundesrepublik Deutschland und ehemalige Schülerin der „Humboldt-Schule“ San José/Costa Rica



Freitag, 6. August 2021

Aktuelles zum Auslandsschulwesen

(Moderation: Karlheinz Wecht)



Wiltrud Kern

Stellvertretende Leiterin des Referates 605 Auslandsschulen und Sport des Auswärtigen Amt

- Kann vieles aus der Grußbotschaft von Frau Roth nachvollziehen
- DS haben Herausforderungen der Corona Pandemie gut gemeistert
- Hat es persönlich an der DS Stockholm erlebt
- Sonderhilfen des deutschen Bundestages zu erwarten
- Das AA hat sich dafür eingesetzt, dass deutsche. Lehrer in die Corona Schutz Verordnung aufgenommen werden

  Antacido Procolino: Kritik an der Impfpraxis, Botschaftspersonal wurde durchgeimpft, Lehrer nicht – dafür teure Reisen inklusive Hotelkosten, um in Deutschland geimpft zu werden

- Problem der Zoneneinstufung, sind nicht festgeschrieben und werden immer wieder angepasst
- Die Einstufung wurde an die Bewertungsfirma „Mercer“ vergeben (Insbesondere Sao Paulo und Pretoria beklagen sich über die neue Bewertung)
- Ankündigung einer Zusammenfassung einer Auswertung zum Auslands-Schulgesetz
- Haushalt: Verweis auf Wahltermin, abwarten der Zusammen-setzung neuer BT und BR



Das Publikum ist bisweilen erheitert.



Dorothée Bauni

Ländervorsitzende des BLASchA

Burghardt Ahnfeldt

Leiter des Referates II C – Auslandsschulwesen, Sekretariat der KMK

Neue Beurlaubungsrichtlinie

- für alle Schulen gilt inzwischen eine Beurlaubungsrichtlinie
- Höchstgrenze bei Vermittlung: 63 Jahre (auch Drittvermittlung möglich)
- Europäische Schulen (Beschluss des Obersten Rates – Zweitvermittlung nun möglich)
- Beschluss: 9 + 3 Jahre Verlängerung auf 12 Jahre, plus Zweitvermittlung wird von Deutschland jedoch nicht mitgetragen
- Neue Funktionsstelle wurde geschaffen (Referentin des Schulleiters)

Gremienbeschluss zu den Prüfungen

- Verweis auf Christian Jessen-Klingenbergs Vortrag vom Donnerstag (Punkt 6 Prüfungen in Home-schooling Zeiten)
- Durchführung der Prüfungen standen nie außer Frage
- Alle Prüfungen konnten weltweit durchgeführt werden (z.T. mit Ausnahmegenehmigungen des Gastlandes)
- Auch länderübergreifende Abschlüsse konnten durchgeführt werden, z. B. Abi – Bac

Personalgewinnung

- Es wird weiter freigestellt und beurlaubt
- Lehrkräftebedarf im Inland wächst noch im Bereich Primarstufe, Ostdeutschland
- In der Sekundarstufe II wird demnächst in allgemeinen Fächern ein Überhang von 2200 Lehrkräften prognostiziert

Bildungsstandards

- Tendenz zu länderübergreifenden Standards (Qualität, Verbindlichkeit)
- Das wird Einfluss auf die DAS haben



Das Plenum folgt den Ausführungen der Referentinnen.

Heike Toledo

Abteilungspräsidentin der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen



Allgemeine Informationen

- Wechsel der ZfA vom BVA ins AA, seit 01.07.2021 neuer Dienstherr/ Fachaufsicht unverändert
- Dienststelle ist das ehemalige Gebäude des AA in Bonn
- Standorte Bonn und Berlin
- Es gibt noch noch Probleme mit Telefonanlagen (über Homepage)

Corona-Sonderförderung

Antacido Procolino äußert Sorge über die knappe, z. T. komplett fehlende finanzielle Ausstattung der Deutschen Schulen
Frau Toledo beruhigt, hofft auf weitere Förderung auch nach der Bundestagswahl

Personalgewinnung

- Findet seit 2020 in digitaler Form statt

Vermittlung

- Es gibt nach wie vor Visa Probleme

Laufende Projekte

- Wettbewerb „Erinnern für die Gegenwart“
- Online–Themenwoche „Toleranz und Verantwortung“

Plattform HPI

Frage *Martin Fluch* zu HPI: machen wir damit PASCH Net kaputt?
Toledo: HPI gilt für Schulen (spiegelt hierarchischen Aufbau einer Schule); PASCH Net bleibt Medium für Pasch-Schulen und Fachschaftsberater

Regionale Fortbildung (Schwerpunkte)

- Förderung frühkindlicher Bildung
- Bildung in digitaler Welt: Umsetzung eines personalisierten Lernens

BLI 3.0

- Läuft jetzt an



Die Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung der 35. Hauptversammlung des VDLiA inAugsburg am 07.08.2021 wurde von dem Vorsitzenden, Herrn Karheinz Wecht eröffnet.

Vor dem Einstieg in die Tagesordnung galt es zunächst folgende Formalien zu klären:

- Es haben sich für die Mitgliederversammlung 44 stimmberechtigte Mitglieder eingefunden. Die Beschlussfähigkeit des Gremiums war somit gegeben.
- Die ordnungsgemäße Einberufung und Bekanntgabe der Tagesordnung erfolgte in Heft 2/2021 der Verbandszeitschrift mit dem beigefügten Programm.

Ehrung der verstorbenen Mitglieder

In der Amtsperiode von 2019 bis 2021 haben wir den Tod von 11 Mitgliedern zu betrauern. Wir trauern um:

- Ingrid Bosert, Ehrenmitglied des VDLiA (DS Teheran, DS Mailand)
- Hans-Rudolf Hesselmann (DS San Sebastian, DS Washington)
- Heinrich Beck (DS Prag)
- Hans-Georg Becker, Ehrenvorsitzender des VDLiA (DS Lissabon
- Clemens Gaul (Nancy, DS Brüssel)
- Heinrich Graffmann (LBI SaoPaulo, Päd. Sem. Buenos Aires)
- René Jörg (DS Washington)
- Hermann Niemietz (DS Lima, DS Guayaquil)
- Gisela Riggert (DS Buenos Aires, DS Lima)
- Uwe Saegebarth (Olmütz, Tschechien)
- Rudolf Sperlich (DS Porto, DS Col.Visc.l Sao Paulo)

Der Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

*von **Karlheinz Wecht***

Verehrte Mitglieder des VDLiA,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

Corona hat auch unsere Arbeit im Vorstand des VDLiA in erheblichem Maß beeinträchtigt. Die so wichtigen Besuche in Bonn und Berlin mussten ausbleiben, Online Konferenzen am Bildschirm mussten die Vorstandssitzungen in Präsenz notdürftig ersetzen, die Vorbereitungen für diese Hauptversammlung war ein einziger Hürdenlauf mit Absagen und vielen Ungewissheiten. Bis vor wenigen Wochen stand immer noch ein großes Fragezeichen, ob diese Veranstaltung stattfinden kann. Umso mehr freuen wir uns, Sie hier leibhaftig begrüßen zu können.

In meinem Rechenschaftsbericht will ich Ihnen kurz aufzeigen, dass trotz aller Behinderungen der Vorstand aktiv war und wir eine ganze Menge erreichen konnten.

Die Werbung für unseren Verband war in der vergangenen Amtsperiode fast unmöglich. Die Vorbereitungslehrgänge für neue Auslandslehrkräfte mussten online durchgeführt werden. Die Verbände konnten nur Informationsmaterial schicken, die die ZfA dann verteilte. Wir stellten darüber hinaus noch eine PowerPoint Präsentation bereit und einen kleinen, sehr schönen Werbefilm, den unser Vorstandsmitglied Jens Erner pro-



duzierte. Wir haben den Film auch auf unsere Internetseite gestellt, um so auch weitere Kolleginnen und Kollegen zu erreichen. Eine weitere große Einschränkung für die Mitgliederwerbung war die Absage der Didacta sowohl 2020 als auch 2021. Hier konnten wir in den Jahren vor der Pandemie jedes Mal einen ganzen Schwung neuer Mitglieder zu einem Beitritt motivieren. Ein großes Zugpferd ist weiter das Angebot einer Globality – Krankenversicherung über den VDLiA. Alle Mitglieder, die eine Krankenversicherung bei der Globality abgeschlossen hatten und während der Pandemie für eine gewissen Zeit im Inland waren, brauchten sich keine Sorge um ihren Versicherungsschutz machen. Der Krankenversicherungsschutz bestand unverändert auch im Heimatland, solange die Intention bestand, dass der Auslandsaufenthalt fortgesetzt wird, sobald es die Lage erlaubt. Außerdem konnte unser Partner in Versicherungsfragen Uwe Paus erreichen, dass die Mitglieder weiterhin mit einem günstigen Tarif rechnen können.

Zurzeit hat der VDLiA 1155 (1257 in 2019) Mitglieder. Das sind 102 Mitglieder weniger als vor zwei Jahren. In der vergangenen Amtsperiode haben sich 99 neue Mitglieder angemeldet: Davon kamen allein 42 Anmeldungen durch Empfehlungen von Mitgliedern zustande. Dafür sind wir den Kolleginnen und Kollegen sehr dankbar.

Auch für die Treue unserer Mitglieder möchte ich mich an dieser Stelle einmal herzlich bedanken. In den letzten Beiden Jahren konnten wir 37 Mitgliedern für 25 Jahre und 12 Mitglieder für 40 Jahre Mitgliedschaft die silberne bzw. goldene Ehrennadel zukommen lassen. Einige Jubilare sind heute unter uns und werden heute Abend noch einmal besonders gewürdigt.

Seit der letzten Hauptversammlung in Trier hat sich der Vorstand weiter intensiv mit der komplizierten Rechtslage beim Kindergeld für Auslandslehrkräfte beschäftigt. Die ungleiche Behandlung der Zahlung von Kindergeld an ADLK in den Bundesländern gehört inzwischen zu den meisten Klagen, die uns erreichen. In einigen Fällen wurde bereits gezahltes Kindergeld zurückgefordert, der Heimatswohnsitz nicht anerkannt oder schlicht das Kindergeld verweigert. In einem Fall wissen wir von einem Rückforderungsbetrag von fast 30.000€. Die Familienkassen der Bundesländer verfahren dabei höchst unterschiedlich, weil das Bundeskindergeldgesetz für Auslandslehrkräfte keine eindeutige Klarstellung enthält.

Um den verfassungsrechtlichen Rahmen für einen Anspruch der deutschen Lehrkräfte an den Auslandsschulen auf Gewährung von Kindergeld prüfen zu lassen, haben wir den renommierten Staatsrechtler Prof. Dr. Dr. Ulrich Battis gebeten, ein Gutachten zu erstellen. Das Gutachten liegt vor und ist auf unserer Internetseite einsehbar. Prof. Battis sieht darin ausführlich begründet den Gesetzgeber in der Pflicht, die Zahlung von Kindergeld auch für deutsche Auslandslehrkräfte zu ermöglichen. Bei einer Anhörung im Unterausschuss Auswärtige Kultur- und

Bildungspolitik des Bundestages konnte ich mit dem Gutachten in der Tasche eindringlich eine Lösung des Kindergeldproblems fordern. Zurzeit prüft das AA welche Wege möglich sind, um Kindergeldzahlungen an Auslandslehrkräfte klar zu regeln.

Rückmeldungen von Mitgliedern an den Europäischen Schulen (ES), die von finanziellen Benachteiligungen gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen aus anderen europäischen Ländern berichten, haben wir zum Anlass genommen, um den seit einem guten Jahr im Amt befindlichen neuen Inspektor für die Europäischen Schulen Thilo Buchmaier zu besuchen. Er erläuterte uns die besondere und mit den deutschen Auslandschulen nicht zu vergleichende Situation der Europäischen Schulen. Die finanziellen Regelungen für die Kolleginnen und Kollegen an den ES sind kompliziert und führen tatsächlich zu großen Unterschieden bei der Zuwendung an die Lehrkräfte aus den Mitgliedsstaaten der Union. Inzwischen habe ich mich deswegen an die Vorsitzende des Ausschusses für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments Sabine Verheyen gewandt. Ihr Büro teilte mir nun mit, dass der Ausschuss beschlossen hat, sich mit dem aktuellen Stand des Systems der Europäischen Schulen zu befassen, die Herausforderungen, mit denen es konfrontiert ist, und die zukünftigen Entwicklungsperspektiven in einer strukturierten Weise anzugehen, mit dem Ziel, Verbesserungen in den kommenden Jahren zu ermöglichen.

Unsere jahrelange Forderung, den Versorgungszuschlages für verbeamtete/fest angestellte Ortslehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen zu übernehmen, wird nun endlich umgesetzt. Allerdings konnten bis heute noch nicht alle Ortskräfte davon profitieren. Der Weg vom Auswärtigen Amt über die ZfA zu den Pensionsbehörden der Bundesländer ist bekanntlich lang und steinig. Bis jeder Sachbearbeiter in den Kultusministerien und den Pensionsbehörden von der Regelung erfährt und sie anwendet werden wohl noch einige Monate vergehen. Zumindest die Regeln sind klar und die rückwirkende Übernahme des Versorgungszuschlages ist gesichert.

Einer der Schwerpunkte unserer Vorstandsarbeit in der vergangenen Amtsperiode war natürlich die Corona-Situation für unsere Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst. Täglich erhielten wir E-Mails oder Anrufe von den betroffenen Auslandslehrkräften, die voller Sorgen um ihre Gesundheit und unter der Last der schulischen Arbeit in der Ausnahmesituation litten. Telefonisch und per E-Mail haben wir uns in der Zentralstelle und im Auswärtigen Amt für die Kolleginnen und Kollegen eingesetzt und Verbesserungen durchsetzen können. Mitte April 2020 bestätigte mir Frau Toledo von der ZfA, dass auch ADLK und BPLK im Zusammenhang mit der Corona-Krise zurückkehren können. Viele Lehrkräfte haben dann von Deutschland aus den Online-Unterricht an ihren Auslandsschulen bewältigt. Auf unsere Initiative hin hat auch die ZfA begonnen, die Kolleginnen und Kollegen besser über die Unterstützungsmaßnahmen zu informieren. Die Impfkampagne in diesem Jahr hat allerdings zu großem Ärger geführt. Das Auswärtige Amt hat mir zunächst erklärt, dass Lehrkräfte zur Prioritätsgruppe 3 zählen und ebenso wie das diplomatische Personal noch nicht geimpft werden könnte. Als dann genügend Impfstoff vorhanden war, wurde mir mit dem Hinweis auf das Wiener Abkommen über diplomatische Beziehungen mehrfach erklärt, dass Impfungen vor Ort nur für Diplomaten möglich seien. Inzwischen wissen wir von einer ganzen Reihe von Kolleginnen und Kollegen, dass manche Botschaften dennoch auch den Lehrkräften eine Impfung angeboten haben. Außerdem hat die ZfA Rückflüge nach Deutschland zur Impfung bezahlt. Leider sind inzwischen immer noch nicht alle Auslandslehrkräfte geimpft, was das Empfinden vieler Kolleginnen und Kollegen einer geringen Wertschätzung unterstreicht.



Große Unterstützung erfährt das Auslandsschulwesen immer wieder durch den Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Bundestages. Nicht nur der politische Beistand bei der finanziellen Rettung der deutschen Auslandschulen durch die Bundesregierung, sondern auch die Situation der Lehrkräfte steht immer wieder im Mittelpunkt der Ausschusssitzungen. In der Sitzung am 25. Mai 2020 konnte ich die Ergebnisse unserer ersten Umfrage zur prekären Situation der Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst vortragen und mehr Unterstützung fordern.

In letzter Zeit ist ein altes Problem in neuem Gewand aufgetaucht. Dabei geht es um Besteuerung der Bundesprogrammlehrkräfte. Da die BPLK neben den Einkünften aus Deutschland noch ein Ortsgehalt ihrer jeweiligen Schule beziehen, war lange strittig, ob dieses Ortsgehalt auch in Deutschland zu versteuern ist. Die ZfA hat deshalb ein Rechtsstreit mit dem Finanzamtes Bonn-Innenstadt geführt, der im

im Ergebnis dazu führte, dass das Finanzamt nicht mehr an seiner Rechtsauffassung festhält.

An dem Ortsgehalt besteht nach der jetzt gültigen Rechtsauffassung der Oberfinanzdirektion keine Besteuerungsrecht der deutschen Finanzbehörden. Dennoch ist Vorsicht geboten. Wie schon vorher kann eine unbeschränkte Steuerpflicht nur gewährt werden, wenn die inländischen Einkünfte 90 % betragen. Ein hohes Ortsgehalt kann dies verhindern. Dies würde zwar nicht zu einer Besteuerung des Ortsgehaltes führen, kann sich aber z. B. auf die Steuerklasse auswirken, die dann automatisch auf 1 gesetzt wird. Auch daran wird wieder einmal deutlich welchen Nachteil deutsche Auslandslehrkräfte durch ihren unsicheren Status haben. Der VDLiA wird sich weiter dafür einsetzen, dass alle Kollegen und Kollegen im Auslandsschuldienst einen deutschen Arbeitgeber bekommen.

Viele Mitglieder im Ausland mussten in den letzten Monaten auf den Bezug der Zeitschrift verzichten. Seit dem letzten Jahr mussten wir feststellen, dass die überwiegende Zahl der Hefte wieder zurückkam. Corona hatte leider auch den Versand der Zeitschrift in vielen Fällen unmöglich gemacht. Inzwischen sieht es danach aus, dass

der Postweg wieder offener ist und die meisten Exemplare der Zeitschrift im Ausland ankommen. Gerade in den entlegensten Schulstandorten sind die Kolleginnen und Kollegen dazu übergegangen, die Zeitschrift online zu lesen. Der besseren Lesbarkeit haben wir deshalb die Hefte im geschützten Teil unserer Internetseite mit einer besonderen Funktion eingestellt. Seit dem vergangenen Jahr kann man die Zeitschrift auch interaktiv lesen. Das heißt, dass man auf dem Inhaltsverzeichnis nur ein Artikel anklicken muss, worauf der Text sofort angezeigt wird.

Der Forderung einiger Mitglieder, die Zeitschrift nur noch digital zu erstellen, wollen wir zurzeit dennoch nicht nachkommen. Dafür ist unser Mitgliederorgan zu einzigartig im Auslandschulwesen und erfüllt eine wichtige Informationsaufgabe auch für die Entscheider im Bundestag und im Auswärtigen Amt.

Was in dieser Legislaturperiode des Bundestages nicht mehr gelang, soll nun hoffentlich im demnächst neu gewählten Bundestag verabschiedet werden: die Neufassung des Auslandsschulgesetzes.

Nach zwei Evaluationen, zu denen auch der VDLiA befragt wurde. In mehreren Stellungnahmen und Vorschlägen haben wir unsere Position deutlich gemacht und die Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens angemahnt. Das AA hat nun ein Eckpunktepapier vorgelegt, indem auch unsere Vorschläge mit aufgenommen wurden. In 10 Punkte sind darin die wichtigsten Merkmale für die Zukunft des Auslandsschulwesens festgehalten und warten auf eine gesetzliche Formulierung. Leider ist darin nicht unsere älteste Forderung enthalten: Die Neuordnung des Arbeitsverhältnisses der Lehrkräfte im Ausland. Deshalb werden wir weiter dafür kämpfen, dass alle Lehrinnen und Lehrer im Auslandsschuldienst einen deutschen Arbeitgeber erhalten und damit das problembehaftete Dreierverhältnis Lehrkraft-ZfA-Ausländischer Schulverein beendet wird.

In der abgelaufenen Amtsperiode 2019–2021 hat sich der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland verschiedenen Aufgaben und Problemen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen gewidmet. In insgesamt 8 Vorstandssitzungen in Präsenz und 8 online Konferenzen haben wir uns mit den Problemen der Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst auseinandergesetzt, Lösungsmöglichkeiten diskutiert und Hilfestellung bei den Behörden gegeben sowie die politische Entwicklung im Auslandsschulwesen kritisch betrachtet und unsere Meinung kundgetan.

Leider musste in der Corona Zeit die Regionalgruppenarbeit ruhen. Ich hege große Hoffnung, dass sich nun wieder Treffen organisieren lassen und altgediente, aber auch neu am Auslandsschulwesen interessierte Lehrkräfte wieder eine Plattform finden, auf der sie sich persönlich austauschen können und im zwanglosen Gespräch die Begeisterung für den Auslandsschuldienst lebendig werden lassen.

Neben den Schwerpunkten der Vorstandsarbeit soll verbunden mit einem großen Dank auch kurz über die Arbeit der Referenten berichtet werden.

Fatima Chahin-Dörflinger hat in der vergangenen Periode über 90 formelle Anfragen per Mail an das Rechts- und Sozialreferat beantwortet. Per Telefon wurden sicher über 70 Anfragen im Gespräch erörtert und durch die ungewöhnliche und herausfordernde Pandemie-Situation gab es im Jahr 2020 öfters auch einen längeren und mehrfachen Beratungsbedarf.

Welche Themen oder Sachverhalte wurden nachgefragt? Neben Konflikten mit der Schulleitung und/oder dem Vorstand und Vertragskündigungen und -auflösungen waren auch Fragen zum Wiedereinstieg in Deutschland oder die Anerkennung von Dienstzeiten Gegenstand von Beratungen mit dem Rechts- und Sozialreferat. Leider war und ist auch die rechtliche unsichere Situation bei Kindergeldzahlungen, welche im

Auslandsschuldienst oftmals nicht mehr gewährt oder sogar zurückgefordert werden, immer noch ein Anlass den Kontakt zum Rechtsreferat des VDLiA zu suchen.

In der Regel konnte für die Anliegen der Ratsuchenden mit Informationen und ausführlichen Gesprächen eine Klärung gefunden werden. Auch wenn der Anlass, das Rechts- und Sozialreferat zu kontaktieren teilweise von Konflikten mit der ZfA oder der Schulleitung gekennzeichnet war, fanden doch immer positive und konstruktiv-lösungssuchende Beratungsgespräche statt. Und oft meldeten sich die Ratsuchenden später noch einmal mit einer freundlichen und dankbaren Rückmeldung.

Jens Erner war zuständig für die Präsentation des Verbandes bei den Vorbereitungslehrgängen. Dazu hat er unsere Power-Point Präsentation neugestaltet und außerdem einen kleinen Werbefilm erstellt, der in humorvoller Weise den VDLiA als Solidargemeinschaft vorstellt sowie die Leistungen und Vorteile für Mitglieder erläutert. Dieser Film war dann in der sich anbahnenden Coronakrise die einzige Möglichkeit, den Verband bei den nur online stattfindenden Vorbereitungskursen bekannt zu machen. Im Januar dieses Jahres hat Jens Erner eine Stelle als Grundschulleiter an der DS San José in Costa Rica angetreten. Von dort aus wird er weiter unseren Facebook Auftritt betreuen, wofür wir ihm sehr dankbar sind. Für seine Stelle im Vorstand haben wir Dr. Kai Frings gewinnen können, der bisher noch auf seinen ersten Vorbereitungslehrgang in Präsens warten musste. Dafür hat er sich schon bei den online Kursen eingebracht und gute Kontakte zur ZfA aufgebaut.

Neu im Vorstand ist seit dieser Amtsperiode auch Natascha Karacan. Sie ist zuständig für den Kontakt und die speziellen Probleme der Bundesprogramm- und der deutschen Ortslehrkräfte. Außerdem hat sie die verdienstvolle Aufgabe der Protokollführung während der Vorstandssitzungen übernommen. Besonders dankbar sind wir ihr und Ihrem Sohn Adem für die Übernahme des Auslandsversands unserer Zeitschrift. Damit konnten wir die Tradition beim Auslands-



versand fortführen, ohne dass wir professionelle Versanddienste beauftragen mussten.

Im Heft 2/2021 haben wir ein Schwerpunktthema der Arbeit des BLASchA gewidmet. Im Gespräch mit Dr. Hans-Jürgen Peleikis, unserem Referenten für schulpolitische Fragen, sagte der Hamburger Vertreter im BLASchA Dr. Jochen Schnack: „Das Bundesland Hamburg beurlaubt gern, denn die Tätigkeit im Ausland ist eindeutig eine Personalentwicklungsmaßnahme." Mit diesem Satz bringt Dr. Schnack deutlich und bekennend die Meinung des VDLiA auf den Punkt.

Wir sind davon überzeugt, dass in die innerdeutschen Schulen und Bildungsbehörden Kolleginnen und Kollegen aus dem Auslandsschuldienst zurückkehren, die in vielen Punkten ganz neue Erfahrungen gesammelt haben und damit ihren Arbeitgeber im Inland sehr bereichern können – wenn man ihnen die Chance gibt oder wenn die Rückkehrerinnen und Rückkehrer bereit sind, sich einzubringen. Erfreulicherweise scheinen die Bundesländer das Potenzial der Auslandslehrerinnen und -Lehrer nutzen zu wollen.

Und das Potenzial ist unserer Meinung nach sehr vielfältig. Die Arbeit vor Ort mit Lehrerinnen und Lehrern aus anderen Bundesländern, mit ausländischen Lehrkräften. Das Unterrichten nach anderen Lehrplänen. Neue Prüfungsbestimmungen und –verfahren. Nicht selten ganz andere Schülerinnen und Schüler. Ganz andere Eltern. Ein ganz anderes Wahrgenommenwerden als im innerdeutschen Schuldienst.

Wir vom VDLiA wünschen uns eine noch intensivere und wohlwollendere Verknüpfung zwischen innerdeutscher Tätigkeit und Auslandseinsatz unserer Erzieherinnen und Erzieher und unserer Lehrkräfte im Laufe ihrer Lebensarbeitszeit. Auch eine noch stärkere Würdigung der gemachten Erfahrungen. Dass immer mehr zukünftige Lehrkräfte ihr Praktikum oder ihr Referendariat an Auslandsschulen durchführen, begrüßen wir sehr.

Nach der HV 2015 hatte Dr. Hans-Jürgen Peleikis die Idee, in lockerem Rhythmus langjährige Mitglieder vorzustellen. Im Heft 2/2016 erschien als erster Beitrag von ihm ein Interview mit Helmut Burkard, dem ehemaligen Musikpädagogen an der Deutschen Schule der Borromäerinnen Kairo.

Bis heute konnte Dr. Peleikis viele weitere Interviews führen und damit Zeugnisse sehr interessanter Erfahrungen im Leben und Wirken als Auslandslehrkraft in unserer Zeitschrift veröffentlichen. Damit hat er auch in großartiger Weise dokumentiert, wie unsere Kolleginnen und Kollegen und ihre Familien mithelfen, die Wertevorstellungen Deutschlands zu überbringen und Vertrauen für unser Land im Ausland aufzubauen.

Das wichtigste Ereignis für unseren Chefredakteur der Zeitschrift Dr. Thomas Lother war die Umstellung ab Ausgabe 1/2020 auf ein neues Design. Die Umschlagseite wurde komplett neu gestaltet, insbesondere das Titelblatt und erhielt einen weißen Rahmen. Auch die Bildgestaltung im Innern sowie die Überschriften und die Schrift wurden einem moderneren Layout angepasst.

Wir haben unsere Leserschaft auch befragt, wie Ihnen die Neugestaltung gefällt. Die Rückmeldungen waren überwiegend positiv. Bei der Schriftstärke sind wir auf die Kritik von Zuschriften eingegangen und haben die Schriftstärke nachschärfen lassen.

Die Zuarbeit von Autoren und Autorinnen, die Redaktion sowie Layout und Drucklegung waren durch den Lockdown der Corona-Pandemie nicht beeinträchtigt, hatten aber inhaltlich großen Einfluss auf die letzten Ausgaben. So war Heft 2/2020 ein Themenheft zu E-Learning (auch wenn das lange vor den ersten Einschränkungen durch die Virusepidemie geplant war), aber die nachfolgenden Ausgaben waren durch zahlreiche Beiträge zur aktuellen Situation an den Auslandsschulen in den Homeschooling Phasen geprägt und natürlich reagierte auch der Vorstand auf diese einschneidenden Bedingungen vor Ort für seine Mitglieder und die

Auslandslehrkräfte im In- und Ausland. Über die zahlreichen Befragungen, Rückmeldungen und Initiativen der Vorstandsmitglieder bei den diversen verantwortlichen Institutionen und Entscheidern wurde ausführlich in unserer Mitgliederzeitschrift berichtet.

Für Dr. Thomas Lother steht und fällt das Entstehen einer jeden Ausgabe auch in Zukunft durch die Zuarbeit unserer engagierten Mitglieder und externen Experten. Bestes Beispiel dafür ist das Themenheft 1/2021 zur Sprach- und Bildungsarbeit der Republik Österreich, das fast vollständig durch Fachbeiträge aus unserem Nachbarland gestaltet wurde.

An dieser Stelle noch einmal großen Dank an alle Autorinnen und Autoren für die hohe inhaltliche Qualität und fachliche Kompetenz. Auch die Arbeit von Dr. Hans-Martin Dederding soll hier nicht unerwähnt bleiben. Er ist für die Rubrik der Rezensionen verantwortlich. Ohne seine aktive Betreuung der Renzensentinnen und Rezensenten, das Erstellen von Short- und Longlists aus dem Buchhandel und natürlich die Endredaktion aller Rezensionen für eine neue Ausgabe, wäre unsere Publikation „Deutsche Lehrer im Ausland“ unvollständig.

Auch die Arbeit meiner beiden Kollegen vom geschäftsführenden Vorstand sollen an dieser Stelle wieder besonders gewürdigt werden.

Wolfgang Tiffert hat in den vergangenen zwei Jahren das Schatzamt wieder akkurat und transparent geführt. Seiner sparsamen Haushaltsführung haben wir es zu verdanken, dass wir das teure Gutachten von Prof. Dr. U. Battis in Auftrag geben konnten. Die Daten der Mitgliederdatei sind bei ihm in besten Händen und werden stets aktuell gehalten. Hier allerdings hat Wolfgang Tiffert das Problem, dass immer wieder Kolleginnen und Kollegen vergessen, Anschriftenänderungen zu melden. Da wir von der ZfA keine Daten der Lehrkräfte bekommen, ist Wolfgang Tiffert oft stundenlang im Internet auf der Suche nach den „Verschollenen“ Mitglie-



dern. Deshalb unsere große Bitte, melden Sie uns einen Wohnortwechsel, besonders wenn Sie ins Ausland gehen oder von dort zurückkommen.

Den Stand unserer Finanzen wird Wolfgang Tiffert gleich in seinem Kassenbericht erläutern.

Was wäre die Vorbereitung der Hauptversammlung ohne unseren stellvertretenden Vorsitzenden Alfred Doster. Wie auch in den letzten Jahren hat er mit seinem organisatorischen Talent diese Veranstaltung perfekt und bis ins Detail umsichtig vorbereitet. Seine Hinweise und Erinnerungen an noch unerledigte Mails, Anrufe oder Briefe waren mir wieder eine unentbehrliche Hilfe. Den Erfolg dieser Hauptversammlung in Augsburg haben wir wieder in erster Linie Dir zu verdanken. Dafür hast Du einen kräftigen Applaus verdient.

Auch in der vergangenen Amtsperiode warst Du mir lieber Alfred ein unverzichtbarer Ratgeber und Begleiter bei den Besuchen bei Bundestagsabgeordneten oder im Aus-

wärtigen Amt in Berlin, als Vertreter des Vorsitzenden bei den Tagungen des Instituts für Auslandsbeziehungen oder bei Fachtreffen und Symposien der ZfA.

An dieser Stelle wie immer auch ein Wort des Dankes an unsere Partner:

Mit dem Leiter der Schulabteilung im Auswärtigen Amt, Guido Kemmerling, pflegten wir ein vertrauensvolles Verhältnis und einen offenen Austausch über Fragen des Auslandsschulwesens. Inzwischen hat Herr Kemmerling sein Amt eingetauscht mit der Leitung der Kulturabteilung der Botschaft in Moskau. Die erste Aufgabe des neu gewählten Vorstandes wird deshalb die Kontaktaufnahme zum neuen Leiter der Schulabteilung sein. Ich bin der stellvertretenden Leiterin Wiltrud Kern sehr dankbar, dass sie trotz Urlaubszeit zu unserer Hauptversammlung gekommen ist.

Dank auch an die Mitarbeiter der Zentralstelle mit ihrer Leiterin Heike Toledo. Vertrauensvoll und hilfsbereit, bei offenen Türen jederzeit ansprechbar, so könnte man die Zusammenarbeit mit der ZfA charakterisieren. Wie gewohnt erhielten wir Informationen, wurden freundlich zu den zuletzt meist online durchgeführten Dienstversammlungen und Vorbereitungslehrgängen eingeladen und fanden Verständnis für Einzelprobleme unserer Mitglieder.

Besonders auch in der Pandemiezeit hat sich die gute Zusammenarbeit mit dem Bund-Länder-Ausschuss für Schulische Arbeit im Ausland bewährt. Sowohl bei der Leiterin des Ausschusses, Dorothée Bauni, als auch bei den anderen BLASchA Mitgliedern fanden wir stets offene Ohren und Unterstützung. Hervorheben möchte ich die gute Informationspolitik der KMK für die vor allem Burghard Ahnfeld zeichnet. Er hat unsere Anregung aufgegriffen und die Kolleginnen und Kollegen mit den aktuellen und immer wieder angepassten Regeln bei der Durchführung der Abiturprüfungen ausführlich und stetig informiert und in der KMK erreicht, dass auch unkonventionelle Lösungen in kritischen Fällen gefunden wurden.

Die Zusammenarbeit mit den Verbänden war Corona bedingt nicht so intensiv, wie in der letzten Amtsperiode. Hervorzuheben ist die Unterstützung des Deutschen Philologenverbandes bei der Forderung zu einer Lösung des Kindergeldproblems. Die Vorsitzende des DPhV Prof. Dr. Lin-Klitzing hat leider auch vergeblich versucht über das Familienministerium eine Lösung herbeizuführen. Sowohl mit den Lehrerverbänden als auch mit dem Weltverband der Deutschen Auslandsschulen werden wir in Zukunft die Zusammenarbeit wieder verstärken, und gegebenenfalls unseren Forderungen mehr Gewicht verleihen zu können.

Zum Schluss meines Berichtes möchte ich wieder 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. Ich bitte die Mitglieder dies zu bedenken, wenn manchmal etwas Zeit verstreicht, bis sie eine Antwort auf ihre Anliegen erhalten. Dies betrifft vor allem die üblichen Verwaltungsaufgaben, wie z. B. der Versand der Mitgliedsunterlagen oder Bescheinigungen für die Steuererklärung. Auf alle anderen drängenden Fragen reagieren wir möglichst sofort. Für solche Fälle steht Ihnen der Weg über unsere E-Mail-Adressen oder über einen Telefonanruf zur Verfügung. Sollten uns Fehler und Versäumnisse passiert sein, so bitte ich um Nachsicht und Verständnis.

Alte Liebe rostet nicht, so könnte man die Vorstandsarbeit in den vergangenen zwei Jahren trotz aller Belastung beschreiben. Der freundschaftliche Umgang miteinander und die Gewissheit, sich für eine gute Sache zu engagieren haben uns durch die Pandemie geholfen, auch wenn Vieles online erledigt werden musste. Der Generationenwechsel im Vorstand steht weiter auf unserer Tagesordnung, auch wenn wir mit Dr. Kai Frings und Natascha Karacan zwei jüngere Vorstandsmitglieder gewinnen konnten. Wer

Interesse hat bei uns im Vorstand mitzuarbeiten, der sollte mich noch hier auf der Hauptversammlung ansprechen.

Zum Schluss einen großen Dank an unsere beiden jungen Leute im Tagungsbüro. Valerie Wolf als souveräne Leiterin des Tagungsbüros hat wieder in großartiger Weise die Übersicht behalten und Adem Karacan eingearbeitet, der zukünftig das Tagungsbüro übernehmen wird.

Vielen Danke für Ihre Aufmerksamkeit.



Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode 2019 bis 2021

*von **Wolfgang Tiffert***

Nach der Begrüßung mit einem ostfriesischen ‚moin' stellt der Schatzmeister den anwesenden Mitgliedern die Finanzen des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland dar. Die Kassenstände betragen zu Beginn 207.742,10 € und zum Ende der vergangenen Amtsperiode 225.933,79 €.

Das Geld ist auf drei verschiedene Konten bei der Nordostseesparkasse in Flensburg verteilt:

Einnahmen:				**232.962,51 €**
Ausgaben :				**214.770,82 €**
Vorstandsarbeit			**19,0%**	**40.876,26 €**
Referatsarbeit			**1,9%**	**4.050,56 €**
Hauptversammlungen			**13,5%**	**29.006,22 €**
Porto/Telefon			**2,5%**	**5.458,22 €**
Materialkosten			**4,8%**	**10.366,28 €**
Zeitschrift:			**43,6%**	**93.701,34 €**
davon Verlagskosten	78.362,82 €	*36,5%*		
davon Versandkosten	15.338,52 €	*7,1%*		
Sonstiges ohne Festgeldbuchungen			**14,6%**	**31.311,94 €**
davon Regionalgruppen	254,80 €	*0,1%*		
Retouren	7.625,05 €	*3,6%*		
			Summe:	**214.770,82 €**

Ausgaben	2019 - 2021	2021 - 2023
Vorstand	40.876,26 €	80.000,00 €
Referate	4.050,56 €	5.000,00 €
HV-Kosten	29.006,22 €	38.000,00 €
Porto/Telefon	5.458,22 €	5.000,00 €
Material	10.366,28 €	5.000,00 €
Verbandszeitschrift	93.701,34 €	90.000,00 €
Sonstiges	31.311,94 €	20.000,00 €
Regionalgruppen	254,80 €	**1.000,00 €**
AUSGABEN	**214.770,82 €**	**243.000,00 €**

Mit dem Girokonto werden die alltäglichen Zahlungen durchgeführt. Auf dem Anlagekonto sind Gelder mit Kündigungsfristen angelegt und auf dem Geldmarktkonto wird Geld mit sofortiger Verfügbarkeit geparkt.

Die Differenz der Bestände zu Beginn und zum Ende der vergangenen Amtsperiode weist ein rechnerisches Plus von 18.191,69 € aus. Dies war zu Beginn der Amtsperiode weder angestrebt noch erwartet worden. Der Vorstand musste aber – Corona bedingt – auf drei reguläre Vorstandsitzungen im Inland und die vereinbarte Vorstandssitzung an einem ausländischen Schulstandort verzichten, Auch die bei früheren Hauptversammlungen üblichen Vorauszahlungen an die Tagungshotels fielen in Augsburg deutlich geringer. Diese beiden Positionen und eine konzentrierte Haushaltsführung erlaubten dem Verband, ein Rechtsgutachten zur Frage der Gewährung von Kindergeld in Auftrag zu geben; Kosten etwa 20 TSD Euro.

Der Schatzmeister erläutert im Anschluss die Titel und die Verteilung der Ausgaben. Die drei größten und wesentlichen Posten sind die Erstellung und Versendung der Zeitschrift mit 93.701,34 €, die Kosten für die Durchführung der Haupt- und Mitgliederversammlung mit 29.006,22 € und die Vorstandsarbeit mit 40.876,26 €. Weitere Titel sind die Referatsarbeit mit 4.050,56 €, die Porto- und Telefonkosten mit 5.458,22 € und die Materialkosten mit 10.366,28 €. Mit 254,80 € wurde die Arbeit der Regionalgruppen unterstützt. Leider mussten wieder Retouren in Höhe von 7.625,05 € verbucht werden. Diese entstehen durch Rückbuchungen von Mitgliedsbeiträgen durch die Banken, wenn Mitglieder ihre Kontoverbindungen ändern und vergessen, dies dem Verband mitzuteilen.

Die Entwicklung der Mitgliederzahlen ist leider nicht positiv, jedoch bleibt sie relativ stabil bei den Auslandsmitgliedern. Auf der Basis der aktuellen Mitgliederzahlen erstellt der Schatzmeister einen Haushaltsplan, der von den Mitgliedern positiv verabschiedet und beschlossen wird.

Die Entwicklung der Mitgliederzahlen ist leider nicht positiv, jedoch bleibt sie relativ stabil bei den Auslandsmitgliedern.

Auf der Basis der aktuellen Mitgliederzahlen erstellt der Schatzmeister einen Haushaltsplan, der von den Mitgliedern positiv verabschiedet und beschlossen wird.

Ergebnis der Abstimmung über die Annahme des Haushaltsplanes des Schatzmeisters

(bei 44 teilnehmenden stimmberechtigten Mitgliedern)

Ja: 44 Nein: 0 Enthaltungen: 0

Bericht der Kassenprüfer

von ***Harald Krause-Leipoldt, Hubert Rammler***

Die Kassenprüfung im Rahmen der 35. Hauptversammlung des VDLiA in Augsburg fand am 04.08. und am 05.08.2021 durch Herrn Hubert Rammler und Herrn Harald Krause-Leipoldt statt. Beide waren auf der 34. HV in Trier als Kassenprüfer gewählt worden.

Der Umfang der zu überprüfenden Unterlagen war im Vergleich zu früheren Jahren deutlich geringer, da es pandemiebedingt weniger Vorstandssitzungen, insbesondere auch keine Auslandssitzung, keine Teilnahme z. B. an Vorbereitungslehrgängen und auch ansonsten weniger Reisen gab.

Wie üblich wurde die ordnungsgemäße Verwaltung der Finanzen zwar nur stichprobenhaft, aber doch in großem Umfang überprüft, da eine vollständige Kontrolle aller Belege zeitlich unmöglich gewesen wäre. Die überprüften Unterlagen waren nach unserem Ermessen, soweit ersichtlich, vollständig und korrekt geführt und ließen sich zu unserer Freude leicht nachvollziehen und kontrollieren. Bei doch nötigen Nachfragen, deren Zahl so niedrig war wie noch nie zuvor, was für die gute Arbeit des Schatzmeisters spricht, stand uns dieser, nämlich Herr Wolfgang Tiffert, bereitwillig zur Verfügung. Alle Wünsche der letzten Jahre hinsichtlich der Übersicht-



Die neu gewählten Kassenprüfer: von links Hubert Rammler und Alexander Ackermann



Harald Krause-Leibholdt trägt den Bericht der Kassenprüfer vor

lichkeit und der Kostenspezifizierung des Abrechnungsformulars und des Journals wurden in der Zwischenzeit verwirklicht, was uns die Arbeit deutlich erleichtert und es gleichzeitig ermöglicht, die Ausgaben einfacher den verschiedenen Bereichen zuzuordnen.

Wie schon in allen Jahren zuvor bleiben die Retouren ein leidiges Thema. Diese betrugen im Geschäftszeitraum von 2015 bis 2017 ca. 7.200€, von 2017 bis 2019 ca. 8.000€ und sind in der abgelaufenen Periode von 2019 bis 2021 leicht auf 7.625,05€ gesunken. Dies entspricht mit ungefähr 3,6 % der gesamten Ausgaben dem gleichen Anteil wie im vorausgegangenen Berichtszeitraum. Durch die Bemühungen des Schatzmeisters konnte davon diesmal mit ca. 3.310€ schließlich doch noch ein hoher Anteil eingenommen werden, sodass sich die Summe der

ausstehenden Mitgliedsbeiträge auf ungefähr 4.315€, das entspricht ca. 2,0 % der Ausgaben, verringert. Dies ist vergleichbar mit dem vorherigen Berichtszeitraum. Die notwendige Arbeit, um diese Verluste zu minimieren, ist bekanntermaßen sehr hoch. Es kann daher nicht oft genug betont werden, dass alle Mitglieder jegliche Änderungen der Kontoverbindung oder der Adresse umgehend dem Schatzmeister mitteilen sollten. Jede Unterstützung von Seiten der Mitglieder, um diese Verluste noch stärker zu reduzieren, ist willkommen.

Die seit der HV 2015 in Leipzig im Journal eingeführte Spalte für die Erstattung zu viel gezahlter Mitgliedsbeiträge neben der Spalte für Retouren erweist sich weiterhin als sehr sinnvoll, da sie den Überblick über die tatsächlich gezahlten Mitgliedsbeiträge erleichtert.

Genau wie in den letzten Jahren müssen wir leider feststellen, dass der Anteil der ADLKs, die Mitglieder im Verband sind, unseres Erachtens nach weiterhin viel zu gering ist, bei den BPLKs ist dies noch stärker der Fall. Alle Maßnahmen, die dazu führen, weitere Mitglieder zu werben, sind daher hochwillkommen. Auch die Erscheinung, dass Lehrkräfte nach ihrem Auslandseinsatz ihre Mitgliedschaft aufkündigen, weil für sie dann kein messbarer Vorteil mehr vorhanden ist, trifft unverändert zu. Dieses Verhalten ist zwar zu missbilligen, aber bedauerlicherweise schwer zu beeinflussen.

Unserer Ansicht nach hat der Vorstand in der vergangenen Wahlperiode wie auch in den früheren Jahren gut gewirtschaftet. Die Kosten für die Vorstandsarbeit sind diesmal extrem gesunken, nämlich von ca. 73.000€ auf ungefähr 34.000€, was allerdings, wie schon ausgeführt, auf die Pandemie zurückzuführen ist.

Auch die Kosten für die Referatsarbeit sind aus den o. g. Gründen auf knapp über die Hälfte gesunken. Die Kosten für die Hauptversammlungen können wir nicht vergleichen, da im Gegensatz zu früheren Jahren z. T. keine Vorauszahlungen erfolgen mussten. Im Gegensatz zur Vorstands- und Referatsarbeit sind die Kosten für die Zeitschrift auf etwa gleichem Niveau geblieben.

Als besonderer Ausgabenposten im vergangenen Berichtszeitraum fielen die Kosten für das notwendige Gutachten bezüglich der Kindergeldzahlung in Höhe von ca. 19.000€ an. Im Interesse aller Auslandslehrerinnen und -lehrer können wir hoffen, dass dieses Gutachten seinen Zweck erfüllen wird.

Wir hegen die Befürchtung, dass auf den Verband längerfristig die Zahlung von Negativzinsen zukommt; dies kann für den Schatzmeister die Aufgabe mit sich bringen, nach geeigneten anderen Anlagemöglichkeiten zu suchen, um dies zu vermeiden.

Nach der Prüfung der Unterlagen danken wir dem Schatzmeister, Herrn Wolfgang Tiffert, für seinen umfangreichen und zeitraubenden Arbeitseinsatz und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir empfehlen den Mitgliedern daher die Entlastung des Schatzmeisters.

Für die Richtigkeit der Kassenprüfung
Harald Krause-Leipoldt
Hubert Rammler
Augsburg, den 06.08.2021

Ergebnis der Abstimmung zur Entlastung des Schatzmeisters

(bei 44 teilnehmenden stimmberechtigten Mitgliedern)

Ja: 43 Nein: 0 Enthaltungen: 1

Behandlung des Antrags

Der diesjährigen Mitgliederversammlung während der 35. Hauptversammlung in Augsburg lag nur der in Heft 2/2021, S. 168 veröffentlichte Antrag unseres Mitglieds Dr. Jürgen Haist vor. Da Herr Dr. Haist, zurzeit noch Schulleiter an der DS Quito, nicht selbst seinen Antrag begründen konnte, übernahm Herr Procolino Antacido diese Aufgabe. Als Beweggründe nannte Herr Antacido



Herr Procolino Antacido begründet den Antrag des Direktorenbeirates.

- Viele Schulleitungsstellen sind unbesetzt.
- Die Stellen müssen oft wiederholt ausgeschrieben werden, da sich keine geeigneten Kandidatinnen oder Kandidaten bewerben.
- Die durchschnittliche Verweildauer der Schulleitung beträgt zurzeit 4,7 Jahre, das sei eindeutig zu wenig
- Wegen fehlender Absicherung tragen die Schulleitungen in Konfliktfällen ein hohes persönliches Haftungsrisiko.

→ 1. Forderung: Klärung der rechtlichen Position der Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber den Schulvorständen
→ 2. Forderung: Übernahme des Haftungsrisikos durch deutsche Behörden
→ 3. Forderung: Schulleitungen sollten einen innerdeutschen Arbeitsvertrag mit der ZfA eingehen können, wie z. B. bei den Lehrkräften der Prozessbegleitung oder der Fachberatung

Diskussion:

- Ein Mitglied findet es skandalös, dass die Schulleitung haftbar gemacht werden kann und stellt die Frage in den Raum, ob es da eine Versicherung wie bei Lehrkräften gibt.
- Auf die Frage, welche Hauptkonfliktpunkte es zwischen Vorstand und Schulleitung gebe, nennt Herr Antacido zwei:
  - Vorstände behandeln Schulleitungen zum Teil wie Untergebene in allen Fragen des Schulmanagements, insbesondere auch bei Entscheidungen, die den pädagogischen Bereich der Schule betreffen. Dadurch entstehen Konflikte, weil die Schulleitungen durch die Einflussnahme von außen den kulturpolitischen Aufgaben der DAS so, wie sie z. B.



Konzentration während der Mitgliederversammlung

im Orientierungsrahmen, im Schulleiterdienstvertrag oder im Vermittlungsbescheid beschrieben sind, nicht mehr gerecht werden können.
  - Unabhängigkeit bei der Vergabe von Noten
- Eine Lehrkraft beschreibt eine Situation, in der sie selbst erlebt hat, wie der Vorstand als Ziel hatte, die eigenen Kinder durch das Abitur zu bekommen.
- Ein weiteres Mitglied äußert, dass es den Antrag unterstützen würde.

Abstimmung über den Antrag des Direktorenbeirates

Ergebnis der Abstimmung
(bei 41 teilnehmenden stimmberechtigten Mitgliedern)
Ja: 41 Nein: 0 Enthaltungen: 1

Abstimmung über die Entlastung des Vorstandes

Ergebnis der Abstimmung
(bei 41 teilnehmenden stimmberechtigten Mitgliedern)
Ja: 35 Nein: 0 Enthaltungen: 6



Es ist geschafft!

Zusammenfassung der Ergebnisse des Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer

vom Mittwoch, 04.08.2021, 9.00–13.00 Uhr
mit anschließender Diskussion

von ***Marco Knüppel***

Da eine deutliche Mehrheit der 15 TeilnehmerInnen des Arbeitskreises im Bereich des DSD (Deutsches Sprachdiplom) und hier geografisch in den Staaten Ost- und Ostmitteleuropas tätig war, fand ein reger Erfahrungsaustausch vornehmlich mit Bezug auf diesen Bereich des Auslandsschuldienstes statt.

Die von den Teilnehmenden benannten Probleme bezogen sich schwerpunktmäßig auf folgende Themenfelder:

1. Konflikte zwischen Fachberatung (FB) auf der einen Seite und Fachschaftsberatung (FSB), Bundesprogrammlehrkräfte (BPLP) sowie Landesprogrammlehrkräfte (LPLK) auf der anderen Seite

Es wurde von den Teilnehmenden bemängelt, dass es im Falle von Konflikten mit der Fachberatung bei der ZfA keine Ansprechperson gibt, und dass stets der Dienstweg eingehalten werden müsse, welcher aber eben über die FB führt. Nach Wahrnehmung der Teilnehmenden genießt die FB von Seiten der ZfA uneinschränktes Vertrauen, und die FB kann nicht ohne Risiko kritisiert werden.

Es stellten sich den Teilnehmenden in diesem Zusammenhang diverse Fragen zur FB, zum Beispiel nach deren Qualifikation, dem Auswahlverfahren bei der ZfA, den genauen Zuständigkeiten der FB, beispielsweise gegenüber der FSB.



Marco Knüppel trägt die Ergebnisse des Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer vor.

Bezüglich der FSB wurde als Problem neben der uneinheitlichen Anzahl an zu haltenden Unterrichtsstunden, und dem Mangel an Dienstlaptops auch das Ortsgehalt und der nicht immer klar geregelte Umgang damit genannt.

Die Forderungen bzw. die Vorschläge der Teilnehmenden waren u. a. die folgenden:

- klare Definition bzw. Abgrenzung der Aufgaben von FB und FSB
- Zielvereinbarungen zwischen FB und FSB transparent gestalten
- Evaluierungsbogen zur Arbeit der FB am Ende des Schuljahres
- Dienst-Laptop auch für FSB
- Schulung der FB in Personalführung
- Einrichten einer Anlaufmöglichkeit für Mediation zwischen FB und FSB / BPLK / LPLK

2. Die Situation insbesondere der DSD-Lehrkräfte während der Corona-Pandemie

Alle Teilnehmenden berichteten von schwierigen Arbeits- bzw. Unterrichtsbedingungen während der Corona-Pandemie, und hier vor allem zum abgelaufenen Schuljahr 2020/21. So war vielen Lehrkräften nicht immer klar, welche Rechte oder Pflichten sie haben, zum Beispiel bezüglich einer Arbeit im Homeoffice oder im Hinblick auf eine vom Gastland verordnete Impfpflicht.

Vor allem die in Russland eingesetzten Lehrkräfte standen vor der Situation, dass sie über lange Zeit gar nicht in das Gastland einreisen durften und quasi ein Jahr lang die Schüler online von Deutschland aus unterrichtet haben.

In diesem Zusammenhang standen die Lehrkräfte vor dem Problem, dass ihnen der Auslandszuschlag gestrichen wurde, dass aber im Gastland die laufenden Kosten für Miete etc. weiterbezahlt werden mussten.

Ebenfalls vornehmlich in Russland ergaben sich Probleme wegen des zugelassenen Impfstoffes. So würden in Russland Impfstoffe aus dem Westen wie z. B. Biontech/Pfizer nicht anerkannt.

Ein weiteres, ebenfalls vornehmlich in Russland wahrgenommenes Problem stellen nach Angaben der Teilnehmenden unterschiedliche Vorgaben zum Ablauf von Prüfungen dar.

Nach Wahrnehmung der Teilnehmenden aller Länder verhielt sich die ZfA zu Beginn der Pandemie sehr großzügig, im weiteren Verlauf jedoch dann nicht mehr.

Die Forderungen bzw. die Vorschläge der Teilnehmenden waren u. a. die folgenden:

- Verbesserung der Kommunikation seitens der ZfA, insbesondere über neue / aktuelle Regelungen.
- Fortbildungsangebote seitens der ZfA, leicht und übersichtlich einsehbar auf der Homepage der ZfA zu Möglichkeiten und Materialien für das Online-Unterrichten.

3. Europäische Schulen (Verlängerung von Verträgen mit den deutschen Lehrkräften)

Mit Hinblick auf die Europäischen Schulen wurde neben der Zahlung von Zuschlägen

das Problem benannt, dass – im Gegensatz zu Lehrkräften aus anderen Ländern – die deutschen Lehrkräfte ihre Verträge bzw. ihren Einsatz an diesen Schulen nicht über die ursprünglich festgelegte Vertragszeit hinaus verlängern dürfen.

Hier wünschten sich die betroffenen Lehrkräfte weitere Informationen und Begründungen.

4. Uneinheitliche Beförderungspraxis der Bundesländer im Ausland

Betreffend die Beförderung von Lehrkräften im Ausland durch ihren heimatlichen Dienstherren, wurde von einigen Problemen berichtet. So haben die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Richtlinien bei der Beförderung von Lehrkräften im Ausland. Manche Bundesländer befördern im Ausland zurückhaltend, andere wiederum analog zum Heimatland. Es wurde weiter berichtet, dass die Formulare bzw. deren Beurteilungskriterien oftmals nicht der Unterrichtssituation bzw. der Arbeitsrealität im Ausland entsprechen.

Es wurde daneben aus dem DSD-Bereich von kuriosen Situationen berichtet, in denen die Fachberatung, welche aus einem Bundesland kommt, das nicht im Ausland befördert, die Beurteilung für eine FSB oder eine LPLK anfertigt, deren Bundesland im Ausland befördert, mit der Folge, dass der oder die zu Befördernde danach höher eingruppiert ist, als die Fachberatung.

Von den Teilnehmenden wurde die Auslands-Beförderungspraxis des Freistaats Bayern gelobt.

5. Rückforderung von Sozialleistungen wie Kindergeld für Auslandslehrkräfte

Ein weiterer Punkt bezog sich auf finanzielle Leistungen wie z. B. Kindergeld. Diese Zahlungen werden den deutschen Lehrkräften im Ausland oftmals zunächst von der deutschen Verwaltung gewährt und ausbezahlt. Es kann aber vorkommen, dass diese Zahlungen von den deutschen Finanzbehörden zurückgefordert werden, wenn z. B. Auslandslehrkräfte in Deutschland keinen Lebensmittelpunkt nachweisen können. Es kann sich dann um Beträge im höheren vierstelligen Bereich handeln, die ggf. sofort zurückzuzahlen sind.

Hier würden sich die Lehrkräfte eine einheitliche Behandlung bzw. eine Verbesserung der Situation wünschen.

6. Verbesserung der Kommunikation unter den Lehrkräften durch Einrichten einer Chatfunktion auf der VDLiA-Seite

Zu Verbesserung der Kommunikation unter den Auslandslehrkräften wurde angesprochen, dass es möglicherweise sinnvoll wäre auf der Seite des VDLiA eine Chatfunktion bzw. einen Chatraum einzurichten, damit sich die Kolleginnen und Kollegen rasch Hilfe durch andere Kolleg*innen organisieren können.



Natascha Karacan protokolliert alles mit. Ohne dich hätte dieser Bericht von der 35. HV erhebliche Lücken. Danke, Natascha!

Auslandsschuldienst – Nur Probleme oder auch Spaß?
Gegen Ende der Diskussion in der Mitgliederversammlung fragte ein junger Teilnehmer, welcher bislang noch nie im Ausland war und welcher sich auf der Veranstaltung über unterschiedliche Tätigkeitsbereiche des Auslandsschuldienstes informieren wollte, etwas ungläubig, ob man im Auslandsschuldienst angesichts der zahlreichen angesprochenen Probleme eigentlich auch etwas Positives oder gar Schönes erleben kann. Dies wurde von allen Teilnehmenden bejaht.

Lösungen zu zahlreichen Problemen im weiteren Verlauf der Tagung:
Es erwies sich für viele der Teilnehmenden als sinnvoll, dass der Arbeitskreis auf den unmittelbaren Beginn der Tagung terminiert war. Für zahlreiche der angesprochenen Probleme und Fragen fand sich im weiteren Verlauf der Tagung eine Lösung bzw. eine Ansprechperson unter den eingeladenen Referentinnen und Referenten, nicht zuletzt auch durch Heike Toledo, die für die vorgebrachten Anliegen ein offenes Ohr hatte und den betroffenen Kolleginnen und Kollegen kompetent Hinweise geben und Ansprechpartner nennen konnte.

Wahl des neuen geschäftsführenden Vorstandes des VDLiA für die Amtsperiode 2021 bis 2023

Der geschäftsführende Vorstand, bestehend aus

- dem Vorsitzenden:
  Karlheinz Wecht,
- dem Stellvertretendem Vorsitzenden:
  Alfred Doster,
- dem Schatzmeister:
  Wolfgang Tiffert,

wird in seinem Amt bestätigt.

Die Wahl des geschäftsführenden Vorstands wird in den unten angefügten Kopien der Wahlprotokolle dokumentiert.



Rege Wahlbeteiligung



Hannelore Breyer-Rheinberger verkündet das Wahlergebnis.

Protokoll über die Wahl des Vorstandes auf der
35. Hauptversammlung des VDLiA am 6. August 2021 in Augsburg

Wahlausschuss:

a) Wahlleiter/in : Hannelore Breyer - Rheinberger
b) Protokoll : Knöppel MARKO
c) Beisitzer/in : A. Schulz
Anke Schreiber

1. Wahl zum/zur Vorsitzenden (Vorschlag)

a) Karl-Heinz Wedt	Stimmberechtigt:	44
	abgegebene Stimmen:	41
	gültige Stimmen:	41
	ungültige Stimmen:	/
	Enthaltungen:	1
	Briefwahl:	2
b) /	Stimmberechtigt:	
	abgegebene Stimmen:	
	gültige Stimmen:	
	ungültige Stimmen:	
	Enthaltungen:	
	Briefwahl:	

Die Wahl erfolgte in offener / geheimer Abstimmung; die Briefwahlstimmen wurden berücksichtigt.

Herr/Frau Wedt nimmt die Wahl an /~~nicht~~ an.

2. Wahl zum/zur stellvertretenden Vorsitzenden (Vorschlag)

a) Alfred Dostes	Stimmberechtigt:	44
	abgegebene Stimmen:	41
	gültige Stimmen:	41
	ungültige Stimmen:	/
	Enthaltungen:	1
	Briefwahl:	2
b) /	Stimmberechtigt:	
	abgegebene Stimmen:	
	gültige Stimmen:	
	ungültige Stimmen:	
	Enthaltungen:	
	Briefwahl:	

Protokoll über die Wahl des Vorstandes auf der
35. Hauptversammlung des VDLiA am 6. August 2021 in Augsburg

Wahlausschuss:

a) Wahlleiter/in : Hannelore Breyer - Rheinberger
b) Protokoll : Knöppel MARKO
c) Beisitzer/in : A. Schulz
Anke Schreiber

1. Wahl zum/zur Vorsitzenden (Vorschlag)

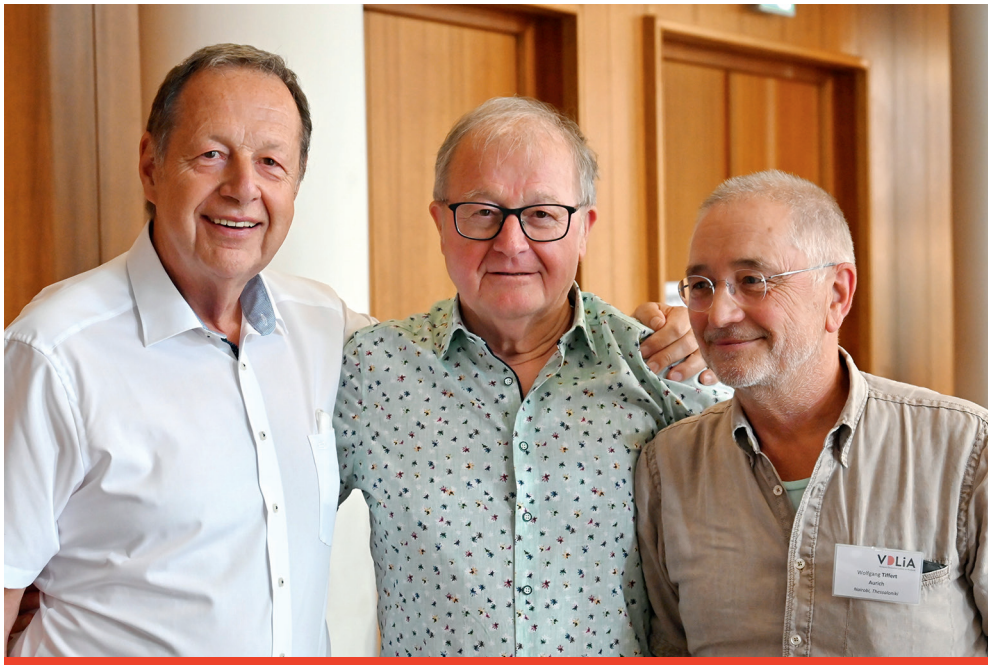
a) Karl-Heinz Wedt	Stimmberechtigt:	44
	abgegebene Stimmen:	41
	gültige Stimmen:	41
	ungültige Stimmen:	/
	Enthaltungen:	1
	Briefwahl:	2
b) /	Stimmberechtigt:	
	abgegebene Stimmen:	
	gültige Stimmen:	
	ungültige Stimmen:	
	Enthaltungen:	
	Briefwahl:	

Die Wahl erfolgte in offener / geheimer Abstimmung; die Briefwahlstimmen wurden berücksichtigt.

Herr/Frau Wedt nimmt die Wahl an /~~nicht~~ an.

2. Wahl zum/zur stellvertretenden Vorsitzenden (Vorschlag)

a) Alfred Dostes	Stimmberechtigt:	44
	abgegebene Stimmen:	41
	gültige Stimmen:	41
	ungültige Stimmen:	/
	Enthaltungen:	1
	Briefwahl:	2
b) /	Stimmberechtigt:	
	abgegebene Stimmen:	
	gültige Stimmen:	
	ungültige Stimmen:	
	Enthaltungen:	
	Briefwahl:	



Der neue Vorstand für die Amtsperiode 2021–2023

Abendbuffet und Verleihung der Ehrennadeln im Restaurant „Riegele WirtsHaus“



Lustig war es bei den ehemaligen Vorstandsmitgliedern.



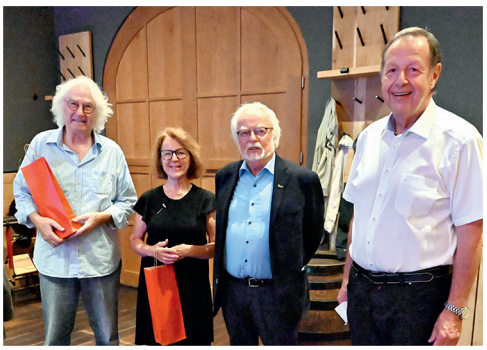
Es ist angerichtet.



Fröhliche Runde



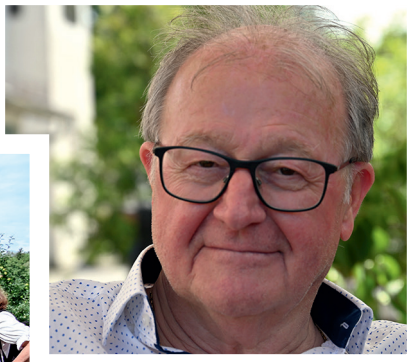
Verabschiedung von Harald Krause-Leibholdt als Kassenprüfer



Verleihung der Ehrennadeln an treue Mitglieder

Samstag, 7. August 2021

Tagesausflug zur Erzabtei St. Ottilien und Schiffsausflug auf dem Ammersee nach Herrsching



Er hat diesen schönen Ausflug organisiert.



Im Klostergarten

Pater Augustinus zeigt uns sein Kloster.





Gitti und Karlheinz Wecht



Genießer

Vom Preis der Seele

von ***Heike Lawin***

Arm am Beutel …
Ja, so mag es mancher Bundesprogrammlehrer* empfunden haben.
„Armut ist die größte Plage, Reichtum ist das höchste Gut.
Und so schleppt' ich meine Tage."
(Goethe; Der Schatzgräber)

… Ach, nee!

Dass ich als BPLK mehr erleben durfte als mancher in drei Leben, dass ich nicht einen dieser Tage missen möchte, ja, dass ich meine, ich hätte ein Leben wie „Jott in Frankreich" gehabt, …
Das ist die andere Seite der Medaille.
Denn: Geld ist nicht alles … aber mit weniger Geld ist alles ein wenig schlechter.

Und so war es auf der HV recht interessant zu hören, welche finanziellen Probleme, verstärkt durch die Situation in der PANDEMIE, nun auch für die ADLK bestehen, und ob bzw. wie Abhilfe geschaffen werden kann (vielleicht ja in der nächsten Wahlperiode).
Interessanter aber die Berichte aus den verschiedensten Ecken der Welt, wie man nun mit home-schooling und e-teaching umgehen kann.

Und, wenn an CORONA überhaupt etwas Gutes ist, dann die Tatsache, dass man endlich wohl allerorten bemerkt, dass wir eine digitale Fortbildung der Lehrer benötigen.

Wie recht hatte doch Christian Jessen-Klingenberg von der Deutschen Internationalen Schule Washington/USA, der in einem klar gegliederten Vortrag darauf aufmerksam machte, dass es hier neuer Gedanken in Methodik und Didaktik bedarf. Mit der Versorgung aller Lehrer und Schüler mit entsprechenden digitalen Endgeräten ist es nämlich eben nicht getan.



Fassade eines Gebäudes beim Kloster St. Ottilien (Ausflug bei der HV)

Nicht alle Beiträge waren gleichermaßen fesselnd.
Was also machten meine Gedanken, die ungehorsamen?
Sie schweiften ab und sie schweiften weit zurück.

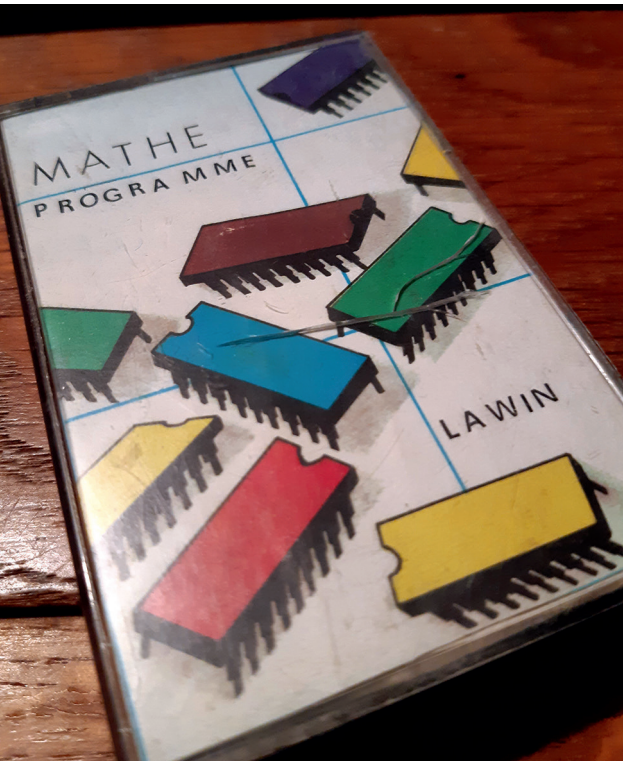
„Solange ich 'ne Tafel und 'n Stück Kreide in der Hand habe, brauch' ick keen'n Computer." So weit mein Kollege Bernhard M.
Mein damaliger Chef, Dr. Richard B. ging weiter: „Heike, wenn du noch einmal einen Computer im Mathematik-Unterricht einsetzt, kriegst du ein Disziplinarverfahren!"
Er riss alle Verbindungskabel, derer es seinerzeit noch bedurfte, raus (denn er hatte null Ahnung, wie man einen Computer sachgerecht runterfährt).

„Was hat der Richard gesagt? Ein Disziplinarverfahren?“, fragte entgeistert Prof. Helmut Thiele von der Gesellschaft für Informatik. „‘n Nationalpreis der DDR solltest’e kriegen!“

LEIPZIG …
ComBi 88 **
Ich gehe zum Podium, der Saal füllt sich wieder.

Kann man mit dem KC 85*** vom VEB Mühlhausen den Mathematik-Lehrstoff der Abiturstufe kreativ erarbeiten?
Wer kannte damals teach-ware?

Zum Programmieren genügt die Anfängersprache BASIC, gespeichert auf Kleinkassetten ….
Das waren Halb-Fertig-Produkte, mit deren Hilfe die Schüler z. B. in den Hintergrund des Satzes von Bolzano eindringen konnten.



(Noch heute habe ich zuhause die Kassette, auf der ich seinerzeit die teach-ware abgespeichert hatte.)

Nächster Tag auf der ComBi
Ein westdeutscher Kollege tritt ans Pult
und bezieht sich auf meinen Vortrag.

Ein Institut, in dem bei Weitem mehr technische
Möglichkeiten zur Verfügung stehen, dem aber meine
Ideen fehlen würden ….
Und für den Bruchteil einer Sekunde ertappe ich mich
bei dem Gedanken:
Da möchte ich arbeiten!!!

Soll ich meine Seele verkaufen?
Das werden jetzt viele meiner Kollegen aus dem Verband nicht verstehen.
Ich bin gern bereit, in zwei Jahren (so’s der HErr will, in Lutherstadt Wittenberg) im Gespräch das näher zu erläutern.

Es gab verschiedene Beweggründe nach 1961, die DDR verlassen zu wollen. Nicht alle kann ich nachvollziehen.
Aber: Wer bei uns in Kultur oder Forschung eingeschränkt wurde, dem fehlte die Luft zum Atmen.
Verkauft habe ich meine Seele dennoch nicht.
Ich zog weiter Kreis um Kreise ….

Mit 10 Computern KC 85 (aus einem Aufruf über den Berliner Rundfunk) nach Rumänien …
Später in Kasachstan dann (über das Goethe-Institut) den MMF (Multi-Media-Führerschein); erst selber im Fernstudium, dann als Mentor in der wöchentlichen Fortbildung für meine dortigen Kollegen.
Die digitale Verbindung zwischen Schulen in den Staaten, in Köln, in Aktöbe und in Krasnojarsk/Sibirien

Möge CORONA den Anstoß gegeben haben, dass wir uns alle in die Arbeit mit digitalen Medien knien.

Und so kehre ich zurück zum Schatzgräber: Ganz im Sinne unserer HV in Augsburg:

Saure Wochen – frohe Feste..

Tages Arbeit – abends Gäste ...
Sei dein künftig ZAUBERWORT!

Anmerkungen

* Mein Beruf ist LEHRER (es gibt bei Bezahlung und Ausbildung nämlich keinen geschlechtsspezifischen Unterschied);
ich selber bin eine Lehrerin, was jeder, der nicht auf beiden Augen blind ist, mit einem Blick auf meine Bluse unschwer feststellen kann.
** ComBi 88 – Computer im Bildungswesen; Tagung 26. – 30. September 1988 in Leipzig

*** KC 85 (Klein-Computer 1985), nicht, wie ursprünglich vorgesehen, HC,. Denn einen Heim-Computer hatte kaum einer von uns zuhause. So saß ich nach der Arbeit am Klein-Computer der Humboldt – Uni, wurde einmal sogar vom Nachtpförtner eingesperrt, der Feierabend gemacht hatte.



Mit dem KC 85 im Jahr 1991 in Siebenbürgen

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:

www.vdlia.de

Melden Sie sich dazu mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift“ und die rote Zeile: „Die Volltexte finden Sie in unserem Archiv.“ Wählen Sie danach das gewünschte Heft aus, um auch ältere Ausgaben unserer Zeitschrift am Bildschirm lesen zu können.

Feuilleton

Aus dem Leben einer Schwarzen Deutschen

*Vorwort von **Hans-Jürgen Peleikis***

„In jeder Stadt, auf jedem Dorf sollte geschaut werden, wie alle Bewohner*innen mit ihrer Diversität in das gesellschaftliche Leben einbezogen werden sowie an diesem teilhaben können. Und es bedarf an Aufklärung, Sensibilisierung und Bewusstmachung zum Themenbereich Diskriminierung im Allgemeinen und Rassismus im Besonderen." So Florence Brokowski-Shekete in nachfolgendem Interview auf meine Fragen, wie wir in Deutschland besser zu einem unverkrampften Umgang mit unserer kulturellen und ethnischen Vielfalt kommen und erfolgreicher den Artikel 3 unseres Grundgesetzes Realität werden lassen können – für alle Bürger*innen in unserem Land.



Foto: Tania Valerien

Das sagt die Frau, die nigerianische Eltern und eine deutsche Mama hat, die im norddeutschen Buxtehude groß wurde, zwischenzeitlich die Deutsche Schule Lagos, Nigeria besuchte und nach dem Studium in Lüneburg und in Heidelberg eine sehr beachtliche Karriere im Bildungsbereich machte, was sie in ihrem Buch so umschreibt: „Mama wäre stolz. Ihre Flori, erst selbstständig, dann Lehrerin, dann Schulleiterin und nun Schulrätin. Höchstwahrscheinlich hätte sich Mama gewundert, dass Hautfarbe und Herkunft noch immer ein Thema sind. Und dann hätte ich Mama mit vielen Anekdoten unterhalten, lustigen und bitteren." Viele Bürger*innen haben nie erleben müssen, wie schwer es in Deutschland immer noch für viele Mitmenschen ist, selbstverständlich dazuzugehören zu unserer Nation. Mit welcher Anstrengung, welchen Schwierigkeiten diese Menschen von Kindheit an um eine Akzeptanz ohne Einschränkungen kämpfen müssen. Wie es sich anfühlt, tagtäglich sogar als „Bedrohung" wahrgenommen zu wer-



Foto: Tania Valerien

den. Florence Brokowski-Shekete sagt dazu im Interview: „ Äußerlich wusste ich, dass ich nicht deutsch, sprich weiß aussehe. Innerlich fühlte ich mich deutsch. Die deutsche Staatsbürgerschaft zu erhalten, war für mich eine wahnsinnige Ehre und ist es bis heute noch."

Durch die Rückkehr ihrer Eltern war Florence Brokowski-Shekete für einige Jahre auch Schülerin der Deutschen Schule Lagos. „Die Schule war für mich ein paradiesischer Ort. Der einzige, an dem ich mich ein kleines bisschen an mein deutsches Leben erinnert fühlte. In unserer Umgebung war ich die Ausländerin. Nicht äußerlich, sah ich doch so aus wie ein ganz normales nigerianisches Kind. Jedoch kulturell, schließlich sprach ich nicht die gleiche Sprache und benahm mich irgendwie anders.

Auch in der Schule war ich die Ausländerin. Zwar sprach ich die Sprache, die alle dort sprechen. Ich hatte jedoch kein europäisches Elternteil, lebte nicht in einer entsprechenden Umgebung und benahm mich irgendwie anders." Für Florence Brokowski-Shekete war es ein großes Glück, dass ihre Eltern an einen Ort in Afrika zurückkehrten, an dem es eine Deutsche Auslandsschule gab. Ihr Leben wäre sonst ganz anders verlaufen. Diese Schulen bieten für etliche Kinder und Jugendliche besondere Möglichkeiten für eine Internationalisierung ihrer Ausbildung, nicht selten auch die Chance, ihre in Deutschland begonnene Schulbildung fortführen zu können, wenn die Eltern in die Heimat ihrer Vorfahren zurückkehren. Die Frage nach neuen Standorten für Deutsche Auslandsschulen muss heute umfassender und komplexer, oft auch anders gedacht werden als zu Zeiten, in denen viele deutsche Schulen im Ausland von deutschen Auswander*innen gegründet wurden. Ich wünsche unserer Leserschaft viel Spaß mit diesem Beitrag und, wenn nötig, eine Sensibilisierung, wie man mithelfen könnte, dass Artikel 3 unseres Grundgesetzes für alle Mitbürger*innen gelebte Realität wird.

Florence Brokowski-Shekete: Mist, die versteht mich ja! Orlanda Verlag GmbH, Berlin 2021, ISBN: 978-3-944666-76-1; Preis: € 22,00



Textauszüge und Fotos mit freundlicher Genehmigung des Orlanda Verlages, Berlin

„So was wie Sie hatten wir hier noch nicht! Wo kommen Sie eigentlich her?“

Die baden-württembergische Schulamtsdirektorin Florence Brokowski-Shekete im Gespräch mit Hans-Jürgen Peleikis

Auf der Suche nach einer Stelle als Lehramtsanwärterin

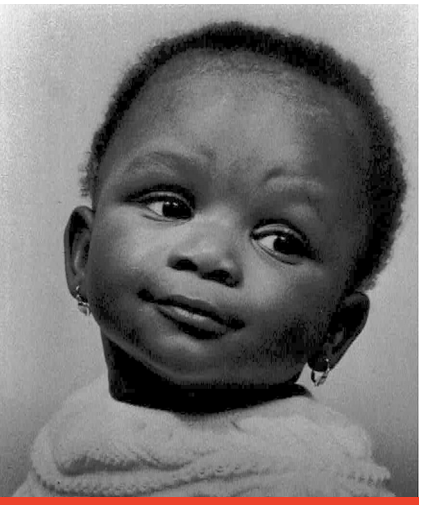
Nach meinem ersten Staatsexamen an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg bewarb ich mich auf eine Stelle als Lehramtsanwärterin. Also reichte ich meine Unterlagen ein und rief wenig später in dem Amt an und hatte eine freundliche Dame am Telefon. Sie hatte meine Unterlagen vor sich, hatte mein Bewerbungsbild gesehen. Ich wollte wissen, an welcher Schule ich zum Einsatz käme. (S. 181) Sie brachte ihre Ratlosigkeit mit dem Satz „Ach je, so was wie Sie hatten wir auch noch nie“ zum Ausdruck. Sie erklärte mir, dass ich wohl in ganz Baden-Württemberg, wenn nicht sogar in ganz Deutschland die erste Schwarze Lehrkraft wäre. Manche mögen es Resilienz nennen, andere Furchtlosigkeit, Naivität oder schlicht Penetranz. Ich nenne es Selbstverständlichkeit und bewarb mich in einem Nachbarbundesland mit dem ausdrücklichen Wunsch, meine Zeit als Lehramtsanwärterin dort absolvieren zu dürfen. Sollten sie „so was wie mich“ noch nie als Lehrerin gehabt haben, dann wurde es allerhöchste Zeit. Die Stelle durfte ich im Februar 1992 antreten. (S. 182) Ob ich zu dem Zeitpunkt die erste und einzige schwarze Lehrkraft war? Relevanz hatte es irgendwann für mich nicht mehr. Ich als Schwarze vertrat das weiße Schulsystem und unterrichtete weiße Kinder. Nicht mehr und nicht weniger. (S. 183) Mitte 1995 hatte ich mein zweites Staatsexamen absolviert. War alleinerziehend und arbeitslos. (S. 185)

Lassen Sie uns teilhaben, wie Sie sich fühlten nach dem Ersten Staatsexamen? Wie wirkte die Aussage der Dame aus der Behörde auf Sie?

Die Aussage der Dame aus der Behörde hat mich emotional nicht sonderlich berührt. Sie bestätigte mir lediglich mein Anderssein, dessen ich mir ja ohnehin stets bewusst war. Angst vor einer beruflichen Unsicherheit empfand ich keine, war ich damals ja nur für mich verantwortlich und hätte gegebenenfalls vorübergehend weiterhin jeden anderen Job annehmen können. Entschlossen, das zweite Staatsexamen zu absolvieren, war ich auf jeden Fall. Ich wusste, dass das erste Staatexamen alleine nicht ausreichen würde, um im Besitz einer abgeschlossenen Berufsausbildung zu sein. Und, wie Mama immer sagte: „Was man anfängt, macht man auch zu Ende.“

Ich habe nigerianische Eltern und eine deutsche Mama

Diese Frau – sie sah anders aus als ich, ihre Haut war hell – war liebevoll, sie beschützte mich. Bei ihr fühlte ich mich wohl. Es heißt, ich habe sie bereits zwei Stunden nach meiner Ankunft „Mama“ genannt. Meine Mama – das ist sie bis heute, meine Herzensmama – ich hatte sie sehr lieb. Und dennoch war immer klar, meine Mutter war sie nicht. Ich hatte Vater und Mutter. Es muss an einem Februarnachmittag gewesen sein, 1969. Ein Ehepaar westafrikanischer Herkunft, Mitte, Ende Zwanzig, sucht in einer niedersächsischen Hansestadt eine Bleibe für ihre kleine Tochter. Sie sprechen bereits etwas Deutsch, gut genug, um sich verständigen zu können. Sie waren beide nach Hamburg gekommen, um dort zu studieren. 1967 bekamen sie ihr zweites Kind, ihre zweite Tochter, die erste hatten sie in ihrer westafrikanischen Heimat, Lagos in Nigeria, bei Verwandten zurückgelassen. Nun hatten sie also noch ein Kind, in Deutschland, in einem fremden Land. Als Studierende war es für sie schwer, sich um dieses Kind zu kümmern. Sie suchten immer wieder nach Möglichkeiten, ihr Baby unterzubringen. Nach Pflegestellen, die gegen Geld auf es aufpassten. Wenn sie eine Pflegestelle gefunden hatten, waren sie erst mal zufrieden, sie (S. 15) konnten sich in Ruhe ihrem Studium widmen. Doch sollte dieser Zustand nie von Dauer sein, nach einer Weile holten sie ihr Kind von der Pflegestelle ab und suchten eine neue und wieder eine neue und wieder. Nun also in Niedersachsen, genau-



1968 – Baby Flori



1969 – In Buxtehude



1969 – Teddybild

er gesagt, in Buxtehude. Meine Eltern suchten erneut eine Bleibe für ihre knapp zwei Jahre alte Tochter Florence – für mich. (S. 16) Es gab in der Kirchengemeinde von Buxtehude eine Frau, die sich seit Jahrzehnten ehrenamtlich engagierte. Es hieß, dass sie „schwarze Kinder so niedlich fände". Mitte Vierzig, selbstständige Schneiderin, alleinstehend, kinderlos, eine Vertriebene aus Westpommern. Sie galt als sehr korrekt, sprach geschliffenes Hochdeutsch. (S. 17) Natürlich weiß ich dies alles nur aus Erzählungen von meiner Mama und anderen Menschen, die unsere Geschichte begleitet haben. (S. 18) An jenem Sonntagnachmittag, als meine Eltern mich bei ihr abgaben, stand ich laut Mama im Flur, mit einer Puppe im Arm und sagte nichts. Mama erzählte mir später, dass ich nach zwei Stunden noch immer im Flur stand, nichts sagte, aber weinte. Verstand ich doch nicht, warum mich meine Eltern bei diesen fremden Menschen zurückließen. Und das zum wiederholten Mal. Sie wusste sich zunächst nicht zu helfen und wechselte mir die Windel. (S. 19) Danach, so berichtete Mama weiter, sei buchstäblich alles wieder in trockenen Tüchern gewesen. Es gab etwas zu essen und ich ließ es mir wohl auch schmecken und sprach mein erstes Wort an diesen Tag. „Mama". Irgendwann war ihr klar, dass damit wohl nur sie gemeint sein konnte. (S. 20) Die Tage vergingen und ich lebte mich gut ein. „Tante Irmgard" – so hieß die Frau, die ich weiterhin „Mama" nannte – packte Freitag früh meine Kleidung in meinen Koffer. Meine Eltern kamen nicht, auch nicht an Freitagen danach. (S. 21) In der kleinen, dreißig Quadratmeter großen Zwei-Zimmer-Wohnung richtete Mama mir eine Spielecke ein, ganz in der Nähe meines Bettchens. Ich fragte nicht nach meinen Eltern und schien mich in meinem neuen Zuhause sehr wohl zu fühlen. Mama gewöhnte sich an den Gedanken, Mama genannt zu werden und Mama zu sein. Mama hatte eine Mutter, auch sie kümmerte sich liebevoll um mich und war für mich meine Oma. Die kleine Nachbarin, die ich gleich am ersten Tag kennengelernt hatte, wurde meine ständige Spielgefährtin. Mama ging ihrer Schneiderarbeit nach, die sie glücklicherweise von zuhause aus erledigen konnte. (S. 22) Wenn sie ihre Kirchengemeinde aufsuchte, nahm sie mich mit. Und Mama kleidete mich ein. Sie lernte meine alltäglichen Bedürfnisse kennen. Ich lernte, dass es jemanden gab, auf den ich mich verlassen konnte. Jemand, der da war, wenn ich aufwachte und da war, wenn ich einschlafen sollte. Mama war gewissenhaft, sie wollte, dass es das kleine Mädchen gut bei ihr hatte. (S. 23) Man schrieb das Jahr 1969. (S. 24)

Wieder ein Freitagabend. Mama hatte mir, wie jeden Abend, eine Geschichte vorgelesen und mich dann ins Bett gebracht. Plötzlich hörte sie ein großes Stimmengewirr auf der Straße, sie schaute aus dem Fenster. Da waren sie – meine Eltern. Sie waren nicht allein gekommen, sondern in Begleitung einiger Freunde. Nun waren sie da, waren bereit, wollten ihre Tochter abholen, denn es war ja Freitag. Meine Eltern hatten



1969 – Unterwegs mit Tante & Cousin



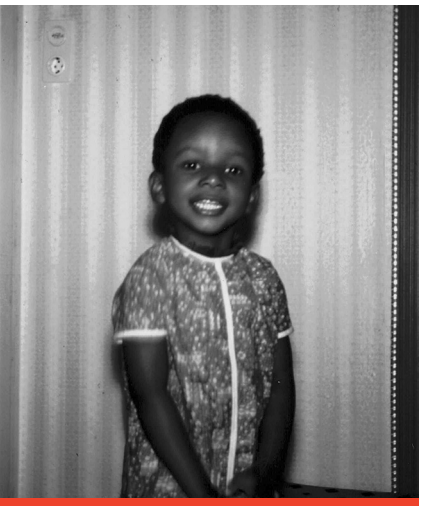
1970 – England mit Hund



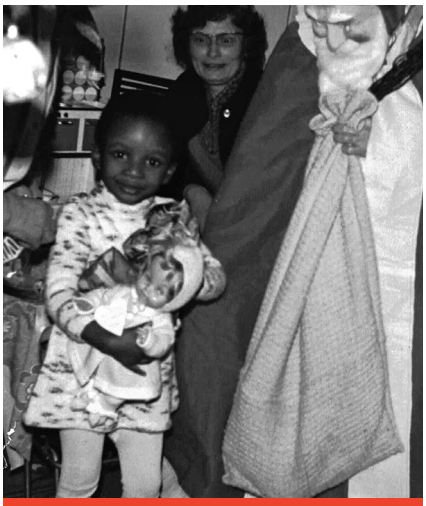
1971 – Flori mit Puppenhaus

beide einen höheren Schulabschluss. Sie hatten Träume, träumten von einem besseren Leben in Europa. Deutschland war ihr Ziel. 1965 ging mein Vater voraus. (S. 25) Meine Mutter kam nach. Auch sie lernte die neue Sprache sehr schnell. Selbst nach der Rückkehr in ihre Heimat beherrschten sie die deutsche Sprache bis ins hohe Alter. Sie waren kluge Menschen – ihre Intelligenz half ihnen sehr, in diesem fremden Land zurechtzukommen. (S. 26) „Florence" – so nannte mich bis zu meinem 18. Lebensjahr eigentlich niemand. Von meiner Mama wurde ich „Flori" gerufen. Meine Eltern, besonders mein Vater, wurden jedoch nicht müde, mich stets mit allen mir zugedachten nigerianischen Namen anzusprechen, etwas, das – und diese Erinnerungen reichen weit in meine frühe Kindheit zurück – mir stets missfiel. Mehr noch, ich hasste es. „Olatunde Gbolajoko Oluwadamilare". Es hatte den Anschein, als wollte er mir mittels meiner Namen deutlich machen, mit was ich mich zu identifizieren hatte – zumindest, wenn meine Eltern anwesend waren.

Mit der Zeit fingen sie an, mich ab und an zu sich zu holen. Ich sollte dann einige Tage mit ihnen verbringen. Tage, an denen ich traurig war, denn ich vermisste Mama. Ich brauchte mein gewohntes Leben, meine Mama, die zu jeder Zeit wusste, was gut für mich war. Je mehr sie versuchten, vor allem mein Vater, mir die Dinge im wahrsten Sinne des Wortes (S. 27) schmackhaft zu machen, desto mehr lehnte ich sie ab, hasste sie, wollte nichts damit zu tun haben. Weder mit den Namen, noch mit der Sprache, die ich ohnehin nicht verstand, und auch nicht mit der Hautfarbe. Die Hautfarbe. Wenn ich in der weißen deutschen Gesellschaft war, vergaß ich meine Hautfarbe. Wann immer meine Eltern jedoch anwesend waren, wurde aus Flori, dem Mädchen, das unter Weißen lebte, die Schwarze Olatunde Gbolajoko Oluwadamilare. Eine Transformation, gegen die ich mich von klein auf wehrte. Bereits als kleines Kind wuchs in mir Wut. Ich wollte nichts zu tun haben mit einer Identität, die ich nicht kannte, die mir fremd war, die nicht meine war. Ich wollte nichts zu tun haben mit einem Land, das in meiner Vorstellung niemals so schön sein konnte wie mein Zuhause in Buxtehude. Mein Alltag war behütet und liebevoll. Geprägt von Berechenbarkeit und Regelmäßigkeit, von Ruhe und Harmonie. Ich hatte, was ich brauchte: Mama, Oma, Freundinnen, die Gemeinschaft der Kirchengemeinde. Meine Spielsachen lagen immer dort, wo ich sie abgelegt hatte. Ganz anders bei meinen Eltern. Sobald sie kamen, war es vorbei mit dem ruhigen Leben. Sie standen vor der Tür, unangekündigt, völlig überraschend, von einer Minute auf die andere. Sie rissen mich aus meiner Welt, aus der Harmonie, aus dem Paradies, aus meinem Zuhause, aus dem, was sie für mich als Zuhause ausgewählt hatten. (S. 28) Mama und Oma hatten mich in ihr Herz geschlossen, sie versuchten sich mit meinen Eltern und ihrer Lebensweise zu arrangieren. Dennoch drückten sie ihnen gegenüber nie Missfallen aus. Es hing immer die Drohung eines Pfle-



1972 – Happy Flori, 4 Jahre



1973 – Flori, Mama und Nikolaus



1975 – Flori mit Mama im Schnee

gestellenwechsels in der Luft. (S. 29) Ich lebte nicht mit meinen Eltern, ich kannte sie kaum, ich fühlte sie nicht. Meine Eltern erwarteten jedoch, dass ihr Kind ihre Entscheidungen einfach akzeptierte. (S. 30) Ich war angekommen in der neuen Familie. Dass ich anders aussah und eigentlich ein fremdes Kind war, störte meine neue Familie nicht. Sie sahen nur ein neues Mitglied, einen kleinen Menschen, ein Mädchen. Es störte auch die Kinder in der Umgebung nicht, mit denen ich spielte, ebenso wenig die Menschen in der Kirchengemeinde. Ich war sichtbar. Mama brachte mir bei, dass meine Mutter „Mutti" und mein Vater „Papi" seien. (S. 31) Mein Zuhause strahlte Freude aus und wurde ergänzt durch den Kontakt zu den Menschen in der Kirchengemeinde, die so etwas wie eine zweite Heimat für mich war. (S. 32) Aus der Sicht eines Kindes gab es stets etwas, worauf ich mich freuen konnte. (S. 33)

Mama hatte ihre liebe Mühe, meine Eltern bei Laune zu halten, wenn es mal wieder hieß: „Gut, dann nehmen wir Flori halt mit." Ich wurde älter und wusste allmählich, obwohl ich noch im Vorschulalter war, mit den verschiedenen Gefühlslagen und unterschiedlichen Leben, denen ich ausgesetzt war, umzugehen. Zu den nicht erlaubten Gefühlen gehörte es, Heimweh zu zeigen, wenn ich bei meinen Eltern war. Bei ihnen in ihrer Wohnung ohne Spielsachen zu sein und Langweile zu bekunden, gehörte ebenfalls nicht zu den erlaubten Gefühlen. Sie holten mich ab, ich war bei ihnen – das war's. (S. 36) War ich es gewohnt, morgens ein Frühstück zu bekommen, mittags ein Mittagessen und abends ein Abendbrot, musste ich mich bei ihnen umstellen. Die Nacht wurde zum Tag, der Tag zur Nacht. Besondere Erlebnisse, Ausflüge, was auch immer im Gedächtnis eines Kindes hängenbleibt, Fehlanzeige. (S. 37) Im Sommer 1973 sollte ich in die Schule kommen. Mama hatte mir eine wunderschöne Schultüte gefüllt und übte mit mir den Schulweg. Stolz trug ich dabei meinen Schulranzen. Irgendwie empfand ich die Hautfarbe dann doch als Makel. Die Hautfarbe erinnerte mich an meine eigentliche Herkunft und die lehnte ich ab. Leute strichen über mein „schönes, krauses Haar". Sie fragten mich vorher nicht, sie machten es einfach – als ob ich ein Ausstellungsstück wäre. (S. 39) Mama brachte mir schon früh bei, dass alle Menschen gleich sind und es keinen Unterschied gibt. (S. 40)

In den Sommerferien 1978 durfte ich das erste Mal wieder nach Deutschland zu meiner Mama reisen, etwas, wovon ich nie zu träumen gewagt hätte. (S. 77) Sobald ich das Flugzeug verlassen hatte, war alles wieder so vertraut wie vor zweieinhalb Jahren. Die Ruhe, die bekannte Sprache, die gesamte Atmosphäre, all das kannte ich und spiegelte wider, was ich als Heimat empfand. Aus Olatunde Gbolajoko Oluwadamilare wurde in dem Moment wieder Flori, einfach nur Flori. Ich war wieder dort, wo ich hingehörte. Es fühlte sich an, als erwachte ich aus einem langen Albtraum. (S. 78) Unsere Wohnung, sie war so klein, doch sie kam mir vor wie der Himmel auf Erden. Es roch so gut, so warm, so gebor-



1978 – Ferien bei Mama mit Oma

gen, es roch nach zuhause. Die folgenden Wochen sollten die schönsten der vergangenen zweieinhalb Jahre werden. (S. 79) Ich freute mich, die Freundinnen wiederzusehen, mit ihnen die Spiele von damals zu spielen. Die Tagesabläufe waren so, wie ich sie gewohnt war. Der Tag war Tag und die Nacht war Nacht. (S. 80)

Kurz bevor sie starb, griff ich zum Telefonhörer und wählte ihre Nummer. „Mama", sagte ich, „Mama, ich möchte dir danken. Ich möchte dir danken für das, was du mir für mein Leben mitgegeben hast. Ich möchte dir danken für deine Erziehung, die du mir geschenkt hast. „Das sagte ich ihr im Herbst 1998, noch rechtzeitig bevor sie einschlief. Gemeinsam mit meiner Cousine und meinem Cousin räumte ich nach der Beerdigung die kleine, sehr volle Wohnung aus. Es war erschreckend zu sehen, wie sich wertvolle Dinge in nahezu wertlose Gegenstände verwandelten. Der Wert war ideell, nicht materiell. Es war Mamas Lebensgeschichte. Auch waren es meine Kindheit und Jugend, die dort durch unsere Hände gingen. (S. 203) Ein Stück Kindheit und Jugend, das nun ebenfalls in Säcken verschwand. (S. 204)

Und heute? Mama wäre so stolz. Ihre Flori, erst selbstständig, dann Lehrerin, dann Schulleiterin und nun Schulrätin. Vermutlich hätte ich ihr genau erklären müssen, was eine Schulrätin überhaupt ist. Höchstwahrscheinlich hätte sich Mama gewundert, dass Hautfarbe und Herkunft noch immer ein Thema sind. „Erlebst du das auch noch?", hätte sie mich gefragt. Und dann hätte ich Mama (S. 217) mit vielen Anekdoten unterhalten, lustigen und bitteren. Wie gerne hat sie mir immer zugehört und wie herzlich konnte sie lachen, wenn sie etwas besonders amüsierte. (S. 218)

Meine Mama – meine Herzensmama – ohne sie gäbe es dieses Leben nicht. Ich danke ihr für alles, was sie mir auf den Weg mitgegeben hat. (S. 223)

Sind Ihre leiblichen Eltern, und damit auch Sie, Opfer eines Systems geworden, bei dem die Kinderbetreuung von Seiten des Staates viel zu spärlich ausgebaut war? Waren junge Student*innen mit Kindern überfordert, egal welcher Herkunft und welcher Hautfarbe sie waren?

Opfer eines Systems kann und will ich nicht sagen. Möglicherweise war es einfach Ende der 60er Jahre so, dass Kinder, bei Bedarf in Vollzeitpflege gegeben wurden, was sicherlich besser für die jeweiligen Kinder waren, als Heimaufenthalte. Für mich war es jedenfalls ein Segen.

Hat Ihre Mama durch Ihre selbstlose Liebe und Fürsorge bei Ihnen ein Urvertrauen herangebildet, das in der Regel jedes Kind braucht für ein Leben in Selbstsicherheit und Zuversicht? Hat sie die entscheidenden Grundlagen gelegt für Ihren sehr beachtlichen Werdegang?

Ich denke schon, ja, auf jeden Fall. Ein weiterer Grundpfeiler war aber auch das Gefühl, nie wieder von anderen Menschen finanziell abhängig zu sein und ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen.

Ab wann haben Sie einen Konflikt gespürt, sich zwischen zwei nationalen Zugehörigkeiten zu befinden? Gab es besondere Situationen, bei denen es Entscheidungszwänge gab? Ab wann spürten Sie den Wunsch, eine Deutsche sein zu wollen? Ab wann war Ihnen klar, (ohne es vielleicht einzufordern) dass Sie natürlich eine Deutsche waren, weil sie eine Buxtehuderin waren?

Der kulturelle Konflikt entstand schon im Kleinkindalter und zwar immer dann, wenn mein Vater mir die Benutzung meiner nigerianischen Namen aufzwang und mir damit deutlich machte, dass ich eine Nigerianerin zu sein hatte. In dem Moment wurde mir meine Identität von außen vorgeschrieben, aufgestülpt, ich wurde fremdbestimmt, etwas, was ich bis zum heutigen Tag sehr verabscheue. Weitere Situationen entstanden, wenn weiße Menschen mich auf mein Anderssein ansprachen, auch, wenn es nicht negativ gemeint war. Den Wunsch, eine Deutsche sein zu wollen, konnte ich nicht ohne Weiteres verspüren. Äußerlich wusste ich ja, dass ich nicht deutsch, sprich weiß aussehe. Innerlich fühlte ich mich deutsch. Auch gesetzlich eine Deutsche zu sein, wollte ich im Grunde schon immer, bis ich verstand, dass es eines Verwaltungsaktes bedurfte. Die deutsche Staatsbürgerschaft zu erhalten, war für mich eine wahnsinnige Ehre und ist es bis heute noch. Ich bin überaus dankbar.

Das überlebe ich hier nicht!

Meine Eltern fingen an, mir von Nigeria zu erzählen, dem Land, das auch meine Heimat sein sollte. Sie erzählten mir von dieser Heimat und dass wir bald dorthin zurückgingen, etwas, das ich weder wahrhaben noch verinnerlichen wollte. Und warum meine Heimat, mein Zuhause? Ich hatte ein Zuhause und das hieß Buxtehude. (S. 41) Dieser Zwiespalt sollte sich wie ein roter Faden durch mein Leben ziehen. Äußerlich afrikanisch, innerlich deutsch. Mit Nigeria hatte ich nicht viel am Hut, wollte auch nicht viel davon wissen. Mama war es wichtig, dass ich nicht auffiel, trotz oder gerade wegen meiner Hautfarbe. Und so war ich das angepasste, freundliche und höfliche kleine Mädchen mit dem schönen krausen Haar, das immer Röcke und Kleider trug. (S. 42) Auch bei meinen Eltern übte ich mich in dieser Tugend der Unauffälligkeit. Ich sollte auf eine einheimische Schule gehen, deshalb sollte ich so schnell wie möglich Englisch lernen. Es gab auch eine deutsche Schule in Lagos, aber die kostete Geld. Und dieses Geld war nicht vorhanden. Inzwischen war es das Jahr 1975, ich besuchte die zweite Klasse, kam in die dritte. So richtig begriff ich nicht, was mit der Umsiedlung nach Nigeria auf mich zukam. Ich bemerkte aber, dass Mama sich große Mühe gab, mir viele schöne Erinnerungen zu bescheren. (S. 43) Und dann war es soweit. An einem kalten Februartag packte Mama meine Kleider in einen Koffer. Aber viel wichtiger war die Tragetasche mit meinen Puppen sowie einem kleinen, weißen Teddybären. All das sollte mir den Abschied erleichtern und meine Erinnerungen aufrechterhalten. (S. 44)

Das Flugzeug landete, die schwere Tür wurde geöffnet. Die Flugbegleiterinnen verabschiedeten sich



1976 – Hotel Nacht vor der Ausreise



1976 – Mama im Zug nach Hamburg



1976 – Vor der Ausreise beim Impfen

freundlich von jedem Passagier – auf Deutsch. Das sollte vorerst mein letzter Kontakt mit Deutschen gewesen sein. Ich stand an der Gangway, ich prallte gegen eine Wand aus Hitze, Feuchtigkeit, undefinierbaren Gerüchen und undurchdringlichem Lärm. Es war Ende Februar, es war kalt, es war Winter – zuhause. Nicht jedoch hier. Da stand ich nun neben meiner Mutter, einer Frau, die mir gefühlsmäßig fremd war. Ich stand da mit meinen beiden Puppen, meinem Teddy, meiner Tragtasche und meinem Geschenk für meine Schwester. Ich holte tief Luft, aber ich bekam keine Luft, konnte nicht durchatmen. Diese Wand – dieses Gefühl. „ Das überlebe ich hier nicht", höre ich mich noch heute sagen, als wäre es gestern gewesen. Und da standen sie, uns gegenüber, eine riesige Menschenmenge, schreiend, weinend, brüllend. (S. 47) Und inmitten dieser vielen Menschen, diesen ganzen Fremden, fühlte ich mich furchtbar allein, einsam und so schrecklich weit weg von meinem Zuhause und meiner Mama. Und doch musste ich so tun, als ob nichts wäre, Tränen waren nicht erlaubt, nicht hier. (S. 48) Ich passte da schlichtweg nicht hin, weder in das Land noch in die Familie. Meine Mutter legte großen Wert darauf, bei allen gut anzukommen. Sie machte Geschenke und bekam viel Anerkennung dafür. So nahm sie eines Morgens eines meiner schönen Kleider, das mir Mama genäht hatte, und verschenkte es an die Tochter ihrer Freundin. Ich war entsetzt. Sie hatte es einfach genommen, ohne mich zu fragen, ob das für mich in Ordnung wäre. (S. 53) Eines kann ich mit Bestimmtheit sagen: Empathie gab es keine für mich, ich fühlte mich allein, hilflos und war unglaublich wütend. (S. 54) Meine Einsamkeit in diesem Land wuchs. Auch die Erziehungsmethoden waren anders, als ich sie aus Deutschland kannte, drastischer. Wann immer ihnen etwas an meinem Verhalten nicht passte, hieß es kurzerhand: „Dann darfst du jetzt deiner Mama nicht mehr schreiben." Die Hoffnung, wieder nach Hause zu kommen, war verloren. Ich war und blieb das Einzelkind inmitten einer riesigen Familie, und ich hörte auf zu sprechen. (S. 55)

Hatte Nigeria jemals eine Chance, von Ihnen als Heimat, als zweite Heimat neben Deutschland anerkannt zu werden?
Nein, Nigeria hatte keine Chance, eine zweite Heimat zu werden. Es sprach alles dagegen und nichts dafür.

Gab es bei Ihnen Phasen, in denen Sie sich mit Gedanken anfreunden konnten, wie attraktiv es sein kann, zwei Heimatländer zu haben?
Nein, solche Situationen gab es nicht. Warum? Weil ich mich mit nichts anfreunden wollte, was ich mir nicht ausgesucht hatte. Warum auch?

Verfolgen Sie heute die Geschehnisse in Nigeria aufmerksamer als die in anderen Staaten, weil alle Ihre Vorfahren dort ihre Heimat haben? Haben Sie besondere, positive Wünsche gerade für dieses Land? Oder ist Nigeria in keiner Weise für Sie ein besonderes Land?
Letztendlich ist jedes Land, in dem ich einmal war, etwas Besonderes für mich. Wenn immer ich also Nachrichten von diesen Ländern höre und das sind recht viele Länder, weckt das meine besondere Aufmerksamkeit. Natürlich hat Nigeria ein gewisses Alleinstellungsmerkmal, weil dort die Wurzeln liegen und die 3,5 Jahre sehr intensiv waren. Taucht also etwas Nigerianisches auf, spitze ich ganz besonders die Ohren und fühle mich in einer ganz besonderen Weise „angesprochen". Während der Fußballnationalmeisterschaft habe ich schon einen Blick auf die nigerianische Mannschaft und drücke ihr die Daumen. Und ich bin sehr stolz darauf, den nigerianischen Fußballnationaltrainer Gernot Rohr persönlich kennengelernt zu haben.

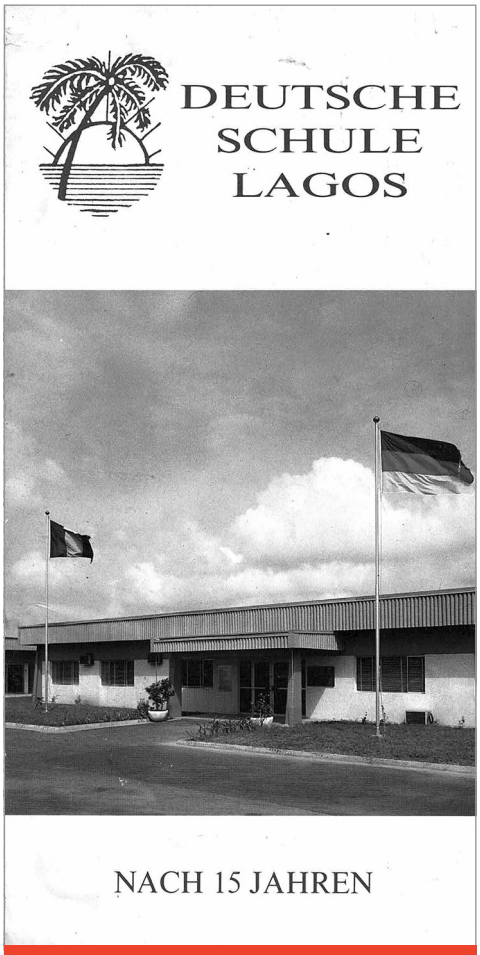
Vermitteln Sie Ihrem Kind, dass ihre Vorfahren in Nigeria lebten, dass es Wurzeln und Verwandte in Nigeria hat? Hat Ihr Kind es leichter als Sie oder hat es ähnliche Schwierigkeiten wie Sie damals wegen Ihres Aussehens?
Ja, mein Kind ist damit aufgewachsen, dass unsere Wurzeln auch in Nigeria sind und das ist sehr gut so. Das Leben dieser Generation ist aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen und der Tatsache, dass die Welt globaler geworden ist, anders. Ob leichter, wage ich zu bezweifeln, denn dann bedürf-

te keines BLM (Black Lives Matter – Schwarze Leben zählen; transnationale Bewegung, die 2013 in den USA entstanden ist und sich gegen Gewalt gegen Schwarze bzw. People of Color einsetzt), keiner diskriminierungs- und rassismuskritischen Auseinandersetzung. Die gibt es aber, weil diese Themen weiterhin virulent sind. Die Herausforderungen sind andere, aber nicht leichtere. Noch immer ist es schwierig, als Mensch mit anderen Wurzeln uneingeschränkt und ohne besondere Mühe Zugang zum Wohnungsmarkt zu haben oder bei der Arbeitssuche selbstverständlich die gleichen Chancen zu haben, wie eine weiße deutsche Person. Auch im Bildungsbereich bedarf es hier noch eine ganz besondere Aufmerksamkeit.

Die Deutsche Schule Lagos – meine deutsche Enklave in Nigeria

Meine Eltern hielten diesmal ihr Versprechen. Sie meldeten mich an der deutschen Schule in Lagos an. Ich kam im März 1976 in eine dritte Klasse und war, wie so oft, das einzige Schwarze Kind. Die Eltern der anderen Jungen und Mädchen waren entweder Botschaftsangehörige oder arbeiteten bei großen internationalen Firmen vor Ort. Es gab auch (S. 57) Kinder mit weißen und schwarzen Elternteilen, aber Kinder, deren beide Eltern Schwarz und zudem nicht bei irgendeiner großen deutschen Firma arbeiteten, gab es, zumindest in meiner Klasse, außer mir keine. Jeden Morgen wurden wir mit einem Schulbus abgeholt. Die Kinder der Nachbarschaft fanden es lustig, hinter dem Bus herzulaufen und etwas zu rufen, was sie allen weißen Ausländern hinterherriefen: „Oyibo peppe". Ich weiß bis heute nicht wirklich, was es bedeutet, dass es nichts Freundliches war, hatte ich jedoch schnell mitbekommen. Jedenfalls war mir klar, dass mich diese Kinder nicht als eine von ihnen ansahen, deshalb riefen sie es auch, wann immer sie mich sahen. Die Schule war teuer, sehr teuer. Wie meine Eltern das Geld aufbrachten und warum sie mich auf diese Schule gaben, obwohl sie sich das Schulgeld eigentlich nicht leisten konnten, kann ich nicht genau sagen. Ich denke, sie wollten mir die deutsche Bildung, die ich bereits mitbekommen hatte, weiterhin ermöglichen. Sie versprachen sich davon vermutlich eine gute Zukunft für mich und damit für die gesamte Familie. Ich war froh, dass ich einige Stunden am Tag in einer deutschen Umgebung verbringen konnte, in meiner deutschen Enklave. Ärztin sollte ich werden, das war die feste Vorstellung meines Vaters. Erst später erfuhr ich von der Tradition, dass mindestens ein Kind, das einen guten Beruf erlernt hatte, die gesamte Familie finanziell zu unterstützen hatte. Dafür legten alle Mitglieder der Familie zusammen, um diesem Kind die besten Möglichkeiten zu bieten. Möglicherweise war das auch bei mir der Fall. (S. 58)

Die erste Zeit in der Schule war einigermaßen zu überstehen. Schnell lernte ich ein Mädchen kennen, ihre Mutter war Deutsche, ihr Vater Nigerianer, sie hieß Anja, kam aus München und sollte für lange Zeit meine beste Freundin sein. Mit der Zeit wurde es in der Schule



1979 – Deutsche Schule Lagos

immer schwieriger und auch die Hausaufgaben konnte ich nicht mehr so leicht bewältigen. Es gab niemanden, der mir half oder mir helfen konnte. (S. 59) Die Lehrkräfte waren nett. Sie bemerkten recht schnell, dass ich nicht aus einer typischen Entsandtenfamilie stammte. Das Schulgeld wurde oftmals angemahnt. Man sah mir an, dass wir nicht in Wohlstand lebten. Ich galt als komisch. Inzwischen war ich neun Jahre alt und lernte in dieser Umgebung das erste Mal das Gefühl von Einsamkeit kennen. Ich hatte eine sehr schlechte körperliche Konstitution, war oft krank. (S. 60) Leider war es keine Seltenheit, dass ich während des Unterrichts einschlief. In unserer Familie war es nicht üblich, darauf zu achten, dass die Kinder genügend Schlaf bekamen. Während die Kinder in meiner Klasse leckere Schulbrote mitbekamen, aß ich Weißbrot mit Margarine. Das Brot bekam mir nicht und ich litt nach dem Essen oft unter Magenkrämpfen. Der Geschmack und der Geruch waren ebenfalls penetrant. Jedoch war es alles, was es zu essen gab. Es gab noch sogenanntes Graubrot in unserem Haushalt, jedoch war es unserer Mutter vorbehalten. Wir Kinder durften es nicht essen, denn es war teurer als das andere. Überhaupt war die Verteilung von guten und weniger guten Dingen zwischen den Erwachsenen und den Kindern anders, als ich es von zuhause her kannte. Für Mama stand das Wohl des Kindes immer an erster Stelle. (S. 61) Natürlich sollte auch ich die Stammessprache und Englisch erlernen. Kurzzeitig stand im Raum, dass ich dann eine einheimische Schule besuchen könnte. Aber ich stellte mich dumm, sehr dumm. Mit meinen Eltern sprach ich weiterhin Deutsch. Ich galt als das schwarze, beziehungsweise weiße Schaf der Familie, mit dem nichts Rechtes anzufangen war. Verzärtelt, nur Deutsch sprechend, nach Hause wollend und nicht dort hinpassend. Man fand es merkwürdig, dass ich mich inmitten meiner Familie nicht wohlfühlte. Dass ich mit der Zeit die Sprache verstand, war mein großes Glück. Es war meine Überlebensstrategie, um herauszufinden, was vor sich ging. Zu hören, was geplant war. (S. 64) Englisch, die offizielle Verkehrssprache, lernte ich ebenfalls schnell. Aber auch da galt es, mich zurückzuhalten, denn es war klar, sobald ich Englisch konnte, war der Weg in eine einheimische Schule ebenfalls frei. (S. 65)

Mittlerweile besuchte ich die vierte Klasse. Meine Schwierigkeiten in der Schule nahmen zu. Hausaufgaben konnte ich kaum noch machen, dafür fehlte es an Wissen, Platz und Zeit. Ich war chronisch müde. Es kam wie es kommen musste, ich schaffte das Klassenziel der vierten Klasse nicht und musste diese wiederholen, für mich eine furchtbare Vorstellung. Wie dumm musste ich wohl sein, dass alle anderen Kinder dem Unterricht folgen konnten, nur ich nicht. Mama hätte mir helfen können. Sie hätte gewusst, dass zu wenig Schlaf für (S. 67) einen Schulalltag nicht gut ist. Die Verwandten verstanden nicht, warum ich zurückgezogen und ruhig war – auch meine Eltern hatten wenig Verständnis dafür. (S. 68) Aber es hat mich nicht gebrochen, es hat mich stark gemacht. Meine Resilienz-Fähigkeit als Kind war unerschütterlich. (S. 69) Der Alltag enthielt wenige kindliche Freuden.

Die Zeit in Nigeria war prägend für mich. Ich lernte sehr schnell, die wenigen positiven Dinge zu (S. 71) schätzen und mit den vielen negativen Erlebnissen zurechtzukommen. Ich fühlte mich diesem furchtbar fremden Leben einerseits ausgeliefert, andererseits spürte ich, dass ich durchhalten musste, ohne genau zu wissen, warum, wofür und wie lange. Natürlich vermisste ich auch weiterhin das, was ich als Kind so dringend brauchte, Nähe, Behutsamkeit. Von Mama wurde ich in den Arm genommen, gedrückt, sie zeigte mir, dass sie mich liebhatte, nahm mich auf den Schoß. So etwas erlebte ich in Nigeria leider nie. Vielleicht war es nicht üblich. Selten fühlte ich mich unbeschwert. (S. 72) Welches Kind behauptet schon von sich, dass es gern zur Schule geht. Egal wie, die Schule war für mich in Lagos ein paradiesischer Ort. Der einzige, an dem ich mich ein kleines bisschen an mein deutsches Leben erinnert fühlte. So eine deutsche Auslandsschule hat schon eine besondere Atmosphäre. Die Mitschüler und Mitschülerinnen waren nicht anders als andere Kinder in anderen Schulen auch. Sie waren nett, es gab (S. 73) auch welche, die weniger nett waren. (S. 74) In unserer Umgebung war ich die Ausländerin. Nicht äußerlich, sah ich doch so aus wie ein ganz normales nigerianisches Kind. Jedoch kulturell, schließlich sprach ich nicht die gleiche Sprache und benahm mich irgendwie anders. Auch in der Schule war ich die Ausländerin. Zwar sprach ich die Sprache, die alle dort sprachen. Ich hatte jedoch kein europäisches Elternteil, lebte nicht in einer entsprechenden Umgebung und benahm mich irgendwie anders. Die Schule war der einzige verlässliche Ort in meinem Leben. (S. 75) Nach den Sommerferien bei Mama wieder in Lagos angekommen, schien es so, als



1979 – Ferien bei Mama

würden sich alle freuen, dass ich wieder „at home" war. Nur ich freute mich nicht, denn es war nach diesem Urlaub noch weniger „at home" als davor.

Inzwischen war es Herbst 1978. „Mein schönster Traum" – so hieß das Thema eines Aufsatzes, den wir in der fünften Klasse schreiben sollten. Ich beschrieb meinen schönsten Traum, den Traum, wieder für immer zurück nach Hause zu dürfen, zurück zu meiner Mama, zurück in die Umgebung, in der ich zwar äußerlich auffiel, jedoch innerlich zuhause war. Zurück dorthin, wo mich die Menschen kannten, verstanden und annahmen, so wie ich war. Ich machte mir keine Gedanken, ob meine Eltern diesen Aufsatz vielleicht lesen würden und wie sie ihn fänden. Ich schrieb einfach auf, was mir auf meiner kindlichen Seele brannte. Dieser Aufsatz wurde zu einer Beschreibung jenes Sehnsuchtsortes, von dem ich nicht wusste, ob ich ihn jemals wiedersehen würde. Meine Klassenlehrerin las meinen Aufsatz. Er war zwar voller Fehler, aber sie verstand, was ich ausdrücken wollte, und begann, sich mit mir zu unterhalten. Sie fragte mich, sie hörte mir zu, sie beobachtete mich, sie nahm mich wahr. Sie war die erste Person in diesem fremden Land, die wissen wollte, warum ich überhaupt dort war, wie es mir ging, warum ich kaum sprach, wo sich mein eigentliches Zuhause befand und was es mit dieser weißen Frau auf (S. 83) sich hatte, die ich in dem Aufsatz beschrieb. Diese Lehrerin nahm sich viel Zeit, um zu verstehen, was mich bewegte. Es war ihr nicht lästig, dieser kindlichen Geschichte zu folgen, die Tränen zu sehen, die Traurigkeit zu spüren. Später sagte sie mir einmal, eine so verkümmerte kleine Seele vor sich zu sehen, habe sie erschreckt. Das, was sie las, was sie hörte, bewegte sie, es ließ sie nicht los. Und sie fasste einen Entschluss. Sie wollte die Eltern dieses Kindes kennenlernen. Sie wollte mit ihnen sprechen, wollte ihnen erklären, dass ich in Nigeria nicht gut aufgehoben war. Sie war verständnisvoll und dennoch klar in der Sache, in dem, was sie erklärte. Diese Lehrerin war eine mutige Frau, sie mischte sich ein, sie hielt sich nicht raus. Sie vermittelte ihnen, dass es ihrer Tochter gesundheitlich nicht gut ginge, sie immer schwächer würde. Häufiges Fieber, schwere Windpocken, ein Krankenhaus, das sich weigerte, das Kind aufgrund fehlender Sprachkenntnisse stationär zu behandeln. Bandwurmbefall, der immer wiederkehrte, sowie eine Introvertiertheit, die zunehmend depressive Züge zeigte. Sie beschrieb das Verhalten des Kindes in der Schule, die Traurigkeit, die Trauer, das Heimweh, die Einsamkeit und dennoch die Stärke, die auch immer sichtbar war. Sie nahm kein Blatt vor den Mund und machte ihnen klar, dass ihre Tochter in diesem Land nicht überleben würde, dass sie besser daran täten, sie ins Flugzeug zu setzen und wieder zurück nach Hause zu schicken. Sie traute sich und war schonungslos ehrlich. Ich hörte sie reden, erst die Lehrerin, dann meine Eltern. Ich hatte Angst, dass es laut und aggressiv werden würde. Aber es blieb ruhig, höflich, freundlich. Meine Eltern ließen sich auf das Gespräch mit der Lehrerin ein, sie hörten ihr zu und dennoch wusste zunächst niemand, welche Folgen dieses Gespräch haben würde. (S. 84) Das Gespräch zwischen der Lehrerin und meinen Eltern war in den nächsten Tagen und Wochen immer wieder Thema in unserer Familie. Ob es wirklich besser wäre, mich ganz zurückzuschicken? Oder vielleicht doch in eine einheimische Schule? Es war das Gespräch mit der Lehrerin, das den Unterschied machte.

Es begann ein Jahr des bangen Hoffens. Meine Eltern erwogen tatsächlich die Möglichkeit, mich im Jahr darauf, im Sommer 1979, ganz nach Deutschland zurückgehen zu lassen. (S. 85) Dieser kleine Koffer, den ich von meinem letzten Besuch bei Mama mitgebracht hatte, war stets gepackt. Bekamen meine Eltern mal wieder ihre Anwandlungen und untersagte mir, Briefe nach Hause zu schreiben, so hatte ich in der Lehrerin nun eine Verbündete. In der Schule kam ich mehr schlecht als recht mit. (S. 86) Die Sommerferien 1979 rückten näher. Und tatsächlich, die Abreise stand nun bevor. Mich mitzunehmen, damals im Februar 1976, das war

aus meiner kindlichen Sicht mehr als nur falsch. Mir bei jeder Gelegenheit zu verbieten, nach Hause zu schreiben, das war mehr als nur falsch. Teile meiner Sachen zu verschenken, um sich damit bei anderen beliebt zu machen, das war mehr als nur falsch. Mich jedoch ins Flugzeug zu setzen, um mich dahin gehen zu lassen, wo meine Seele zuhause war, da war die einzig richtige Entscheidung. Ich verabschiedete mich, es flossen Tränen – bei ihnen, nicht bei mir. (S. 87)

Was für ein Glücksfall, dass Ihre Lehrerin gerade dieses Thema des Aufsatzes wählte, wie mutig von Ihnen, dass sie so umfassend und ehrlich Ihren Traum formulierten und welch eine engagierte Lehrerin, die Ihre Ausführungen so gewissenhaft nachverfolgte! Glauben Sie im Nachhinein, dass hier Ihre Berufswahl, auch die Interpretation dieses Berufes entscheidend beeinflusst wurde? Ihr Leben erhielt auf jeden Fall eine niemals erhoffte Wendung.

Zunächst denke ich nicht, dass in dieser Begegnung meine Berufswahl begründet ist. Denn ursprünglich wollte ich Flugbegleiterin werden – der große Wunsch nach Unabhängigkeit, nach Freiheit, die Welt zu sehen. Im Laufe des Studiums kristallisierte sich der Wunsch heraus, beim Fernsehen arbeiten zu wollen – zunächst jedoch hinter der Kamera. Letztendlich dann doch in den Schuldienst zu gehen, war dann, nachdem mein Kind geboren war, die logische Konsequenz. Aber schon immer waren sowohl diese Lehrerin, als auch mein ehemaliger Deutschlehrer aus der Zeit der Realschule in Buxtehude pädagogische Vorbilder. Ohne Zweifel war aber dieser Aufsatz ein Wendepunkt meines Lebens.



Sonnabend, 15. April 198

Ist glücklich in Buxtehude: Florence Shekete (rechts) mit ihrer „Wahlmutter" Irmgard Brokowski, von der sie vor 20 Jahren aufgenommen wurde. Foto: Dammann

In der Schule von Nigeria träumte sie von Buxtehude

Florence Shekete „flüchtete" nach drei Jahren aus Afrika

Von TAGEBLATT-Mitarbeiter Stefan Dammann

Buxtehude. Florence Shekete grübelt über ihrem Schulheft: „Mein schönster Traum" heißt das Thema des Aufsatzes, den die Lehrerin heute mit ihren Viertkläßlern schreiben will. „Mein schönster Traum ist es, zu meiner Mutter zurückzukommen", sind die ersten Worte von Florence. Sie sitzt im Klassenzimmer der deutschen Schule in Lagos, der Hauptstadt des afrikanischen Staates Nigeria und ist dort die einzige farbige Schülerin. Seit zwei Jahren lebt Florence mit ihren Eltern in Afrika in einem Land, dessen Sprache sie nicht einmal spricht. Von Geburt an verbrachte das Mädchen neun Jahre ihres Lebens in Deutschland – bei einer Pflegemutter. Zu ihren „richtigen" Eltern gab es kaum Kontakt. Der Schulaufsatz läßt Florence die Ereignisse Revue passieren und ruft in Erinnerung, wie sie nach Nigeria gekommen ist.

„Meine Eltern studierten in Hamburg", schreibt sie auf. Die farbigen Nigerianer wollten in Deutschland eine gute Ausbildung bekommen. Florence wird in Hamburg geboren, die Eltern wissen nicht wohin mit der Tochter. Die ersten zwei Lebensjahre wird sie von Pflegefamilie zu Pflegefamilie geschoben, bis die leibliche Mutter schließlich auf den Buxtehuder Pastor Christhard Schomerus trifft und um Rat sucht. „Da gibt es eine, die findet schwarze Kinder so niedlich", weiß der Geistliche und vermittelt Irmgard Brokowski.

Sieben Jahre lang bleibt Florence in Buxtehude, bis es eines Tages klingelt und ihre „richtigen" Eltern vor der Tür stehen. „Die Tränen standen mir in den Augen", es sollte wieder „heim" gehen. Abschied nehmen. Abschied nehmen von „Schwarzen" erst mal klarkommen müssen. Mittlerweile hat sie umgesattelt und studiert das Lehramt in Lüneburg. Deutsch, Religion und Englisch will sie bald Hauptschülern unterrichten. Florence spricht perfekt Deutsch und nur ihre Hautfarbe erinnert an ihre nigerianische Herkunft.

Als „Rabeneltern" möchte sie die leiblichen Eltern aus Nigeria aber nicht bezeichnen. Vater und Mutter rechnet sie hoch an, daß sie überhaupt mit der Lehrerin gesprochen haben, sie dort auf eine deutsche Schule schickten und sich Gedanken machten über die Tochter. Die hätten ja auch sagen können: „Was mischen Sie sich da ein." Wegen ihrer Hautfarbe hat sie in Deutschland nie Schwierigkeiten gehabt. Die Leute waren nicht unfreundlich sondern eher interessiert

1989 – Flori mit Mama in der Zeitung

Für Sie persönlich war es ein wichtiger Glücksfall, dass es gerade in dem Ort, in den Ihre Eltern zurückkehrten, diese deutsche Auslandsschule gab. Sie bot Ihnen sprachliche, kulturelle Vertrautheit. Haben Sie sich im Laufe Ihrer Berufstätigkeit nochmals mit dem deutschen Auslandsschulwesen auseinandergesetzt, vielleicht sogar mal mit dem Gedanken gespielt, an einer dieser Auslandsschulen zu unterrichten?

Ja, das war mein großes Glück, bei all dem Elend. Und ja, ich habe mir die deutschen Schulen London und Shanghai angeschaut. 2001 hatte ich mich für eine Stelle an der Deutschen Schule Singapur beworben, bin jedoch nicht zum Zuge gekommen. Ein Angebot hatte ich dann von Seiten der Deutschen Schule Montreal erhalten, dieses dann aber nicht angenommen. Die Deutschen Schulen in Abu Dhabi und wie gesagt, Shanghai haben mich interessiert. Da das alles, bis auf Singapur, aber Ortslehrkraftstellen gewesen wären, fehlte mir die Sicherheit. Mittlerweile war ich dann auch schon in Baden-Württ-

temberg verbeamtet und das wollte ich nicht aufgeben.

Sollte Deutschland in Nigeria weitere Schulen errichten, insbesondere auch für die einheimische Bevölkerung, gerne auch schulmittelfrei – um die Schulausbildung zu intensivierten und zu diversifizieren? Was spricht aus Ihrer Sicht dafür, was dagegen? Besteht denn Bedarf an weiteren Deutschen Schulen in Nigeria? Wenn das Land allgemeine Unterstützung benötigt, generell Schulen zu errichten, sollte hier Unterstützung angeboten werden. Jedoch nicht in aufdrängender Weise. Auch besteht für mich ein Unterschied zwischen Hilfe und Unterstützung. Ich selbst bin seit diesem Jahr Mitglied der Aminu Initiative e. V. mit Sitz in Deutschland und Ghana. Diese Initiative ermöglicht sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen Zugang zu qualifizierter Bildung in ihrer Heimat. Das für mich Besondere an dieser Initiative, und aus dem Grund erwähne ich das Beispiel an dieser Stelle, ist, dass die Gründungsfamilie Deutsch-Ghanaisch ist und weiß, was vor Ort benötigt wird. Es ist also keine von außen aufgestülpter Hilfe, die die örtlichen Gegebenheiten nicht berücksichtigt, sondern Unterstützung von innen, die dann von außen unterfüttert wird.

Wachsende Flügel

Ich hatte das 21. Lebensjahr erreicht und war nun auch nach nigerianischem Recht volljährig. Das bedeutete für mich, Entscheidungen (S. 159) treffen zu können und nicht mehr von einer offiziellen Zustimmung meiner Eltern abhängig zu sein. Und so entschieden wir uns zu einem Schritt, der für meine Mama und mich emotional schon lange überfällig war, wir beantragten eine Erwachsenenadoption. Die Adoption wurde vor dem Amtsgericht Buxtehude vollzogen. Offiziell die Tochter meiner Mama zu sein, fühlte sich nach all den Jahren, die teilweise durch Fremdbestimmung geprägt waren, wie eine Befreiung an. Ich hatte das Gefühl, meine Flügel, die von Geburt an zusammengebunden waren, endlich frei schwingen zu können. Nun war ich offiziell eine Deutsche, eine Deutsche mit schwarzer Hautfarbe, eine Afro-Deutsche, wie es schon damals hieß. Ich hätte mich gerne mit jemandem unterhalten, dem es ähnlich erging, aber ich kannte niemanden. (S. 160) Ich suchte nach Büchern, die diese Thematik behandelten. Und tatsächlich fand ich ein Buch, das von Frauen erzählte, die zumindest ein afrikanisches Elternteil hatten. Das Buch „Farbe bekennen" wurde fortan zu meiner Identitätsbibel, da ich mich in vielen Teilen wiederfand.

Das Leben als Studentin an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg machte die Welt schon etwas größer und ich lernte mit der Zeit weitere neue Kommilitoninnen und Kommilitonen kennen. Dennoch merkte ich auch an diesem Ort, wie es war, zwar nicht die einzige Ausländerin, aber die einzige Schwarze unter Hellhäutigen zu sein. Es kam jedoch noch eine gewisse Stutenbissigkeit hinzu. Dieses Verhalten war mir neu und lästig zugleich. Ich fragte mich, was die eine oder andere Mitstudentin meinte, von mir befürchten zu müssen. Meine bloße Anwesenheit schien einige derart zu provozieren, dass sie ihre Wut mir gegenüber kaum zügeln konnten. Ich fragte mich bloß, wie sich solche Frauen wohl als Lehrerin Kindern und Jugendlichen gegenüber benehmen würden. (S. 161)

Es wurde mir zunehmend gleichgültiger, was über mich gesprochen wurde. Schon lange zuvor hatte ich für mich die Entscheidung getroffen, mein Schwarzes Leben allein unter Weißen leben zu wollen, und ich wusste, dass dafür ein dickes Fell überlebensnotwendig war. Das hatte ich mir zugelegt, es wurde von Tag zu Tag, von Jahr zu Jahr undurchlässiger. (S. 162) Im Schaufenster eines Geschäftes an meinem Wohnort sah ich das Schild „Aushilfe gesucht". Als ich hineinging, um mich nach dem Job zu erkundigen, sagte die Dame dort betont freundlich: „Oh, es tut mir leid, wir haben vergessen, das Schild abzuhängen, die Stelle ist schon weg." Ich ging nach Hause und rief in dem Geschäft an. Die Dame freute sich über mein Interesse und fragte, wann ich zu einem Vorstellungsgespräch vorbeikommen könne. Ich war gleichermaßen fassungslos und enttäuscht. Ich bedankte mich höflich und erläuterte der Dame, dass ich bereits in ihrem Geschäft gewesen sei, der Job jedoch angeblich schon vergeben wäre. Und ich half ihr etwas auf die Sprünge, indem ich ihr kurz mein Äußeres beschrieb. (S. 163) Ich sah keinerlei Möglichkeit, mich zu wehren. Mir blieb nur, die Situation abzuhaken. Die Erinnerung jedoch dauerte an. (S. 164)

Es keimte zart der Gedanke auf, mein Mutterhaus zu verlassen und mich an einen anderen Ort zu begeben. Langsam, sehr langsam begann ich es mir zuzutrauen, mich innerlich zu lösen. (S. 171) Und so entschied ich mich, in eine Stadt zu ziehen, die ich bereits von ein paar Kurzbesuchen her kannte, in der die Studienmöglichkeiten hervorragend, die Atmosphäre jung, international und sehr lebendig war. (S. 172)

Heidelberg, ein Café in der Fußgängerzone. Ich genieße den lauen Spätsommerabend, schaue mich um, betrachte die Menschen. Meine Gedanken wandern, hängen der Zeit nach. So vieles hat sich verändert, sieht nicht mehr ganz so aus wie damals. Dieses Café jedoch, zum Glück, gibt es immer noch. Ich sitze gerne hier, noch genauso gerne wie an jenem Tag, an dem ich vor fast dreißig Jahren in diese Stadt kam. Als Studentin im fünften Semester. Hatte ich mir damals wirklich vorstellen können, dass ich Jahrzehnte später hier immer noch sitzen würde, dann allerdings, um mich von einem langen Arbeitstag auszuruhen? Hätte ich mir damals wirklich vorstellen können, eines Tages als Schulrätin in einem deutschen staatlichen Schulamt zu arbeiten? (S. 173) Ist nicht jedes Leben für sich außergewöhnlich? Befinde ich mich als Alleinerziehende nicht in bester Gesellschaft vieler Frauen und Männer?

Ich blicke zurück auf über fünfzig Jahre in einem Land, in dem Menschen mit meiner Hautfarbe zwangsläufig optisch herausstechen. Ich blicke zurück mit einem Lächeln und manchmal auch mit einem leichten Seufzer und, das gebe ich ehrlich zu, auch mit ein wenig Stolz. Ob nun stolz, weil ich diesen Weg als Frau, als alleinerziehende Mutter, als Schwarze gegangen bin? Vielleicht bin ich auch nur stolz darauf, diesen Weg als Mensch gegangen zu sein. Oder darauf, den einen oder anderen Stolperstein gut gemeistert zu haben, wie es jeder andere Mensch auch wäre. Sicher, rückblickend waren die Stolpersteine unterschiedlich groß. Gefallen bin ich jedoch nie, Narben habe ich keine davongetragen. Aber Erinnerungen, die habe ich sehr wohl – auch an meinen ersten Besuch im Café.

Es war Samstagnachmittag, der Garten bot einen Blick in die lange Fußgängerzone voller Menschen. Und damit nicht genug, internationaler konnten die Menschen kaum sein. Genau das faszinierte mich, die Menschen aller (S. 174) Hautfarbe und die Sprachenvielfalt. Manche wohnten in den amerikanischen Vierteln von Heidelberg. Viertel, in denen ebenfalls Menschen aller Hautfarbe lebten, Menschen, die alle die gleiche Sprache sprachen und aus dem gleichen Land kamen. Ich hatte den Eindruck, als wäre ich an einem für mich richtigen Ort. Ein Ort, an dem ich nicht durch mein Äußeres auffiel. Endlich kulturelle Vielfalt erlebte. (S. 175) Doch etwas lenkte mich immer wieder ab. Ich beobachtete, wie die unterschiedlichen Menschen auf der Straße und in den Geschäften in dieser international anmutenden Stadt miteinander umgingen. Ich hatte den Eindruck, als geschehe dies mit einer selbstverständlichen Leichtigkeit. Es wurde auch so gut wie niemand angestarrt, zumindest nicht, weil er sich aufgrund seiner Herkunft äußerlich von der Mehrheit der Bevölkerung unterschied. Ich spürte, wie meine Hab-Acht-Haltung langsam schwand. Ich überlegte, ob die Begegnung mit vielen Kulturen eine Erklärung dafür sein konnte, sich anderen gegenüber offen, interessiert und unvoreingenommen zu zeigen. (S. 176)

Sie schwärmen bei Ihren Ausführungen zu Recht von Heidelberg im Hinblick auf seine kulturelle und ethnische Vielfalt und den unverkrampften Umgang damit. Welche Vorschläge haben Sie, damit in möglichst vielen Regionen Deutschlands ähnliche Verhältnisse entstehen können?

Nun, in Heidelberg ergab sich diese Situation aus meiner Sicht durch die Tatsache, dass US-Amerikanische Menschen dort lebten. Und natürlich ist Heidelberg eine Touristen- und Studierendenstadt, in der Internationalität selbstverständlich ist. Unabhängig davon, sollte in jeder Stadt oder Gemeinde, auf jedem Dorf, geschaut werden, was die Vielfallt des gesellschaftlichen Lebens vor Ort ausmacht und wie alle Bewohner*innen mit ihrer Vielfallt und Diversität in dieses gesellschaftliche Leben einbezogen werden sowie an diesem teilhaben können.

Welche Rolle sollten KITAs und Schulen bei der Sensibilisierung für diese Fragestellung spielen?

Die frühkindliche Bildung und schulische Pädagogik müssen zunehmend darauf geprüft werden, dass Diversität und Diskriminierungskritik implementiert sind. Und damit

das klappt, müssen diese Themen als fester Bestandteil, als roter Faden, in die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften Einzug halten. Nur so können und müssen diese Themen auch in die Kitas und Schulen selbstverständlich Einzug halten.

„Wo kommen Sie eigentlich her?“

„Wo kommen Sie eigentlich her?“ Das ist wohl die am häufigsten gestellte Frage in meinem Leben. Meist antworte ich damit, meinen aktuellen Wohnort zu nennen. Mein Gegenüber, sichtlich unzufrieden mit dieser Auskunft, setzt dann an, die Frage zu präzisieren. „Nein, wo sie wirklich herkommen.“ „Ah ja, ich verstehe“ und nenne meine Heimatstadt – Buxtehude – die kenne er doch, oder? Mein Gegenüber setzt nochmals an: „Nein, ursprünglich.“ Nun nenne ich meine Geburtsstadt – Hamburg – und bringe ihn vollends aus der Fassung. Nur die Wenigsten nennen das Kind beim Namen, trauen sich, das zu fragen, was sie doch so brennend interessiert, nämlich, wo meine Vorfahren herkommen, warum meine Aussprache so gar nicht mit meinem Äußeren harmoniert, kurz: warum ich Schwarz bin, warum ich Deutsch spreche. (S. 9)

Ich habe den Eindruck, dass das, was man in Deutschland auch im 21. Jahrhundert als normal ansehen möchte, noch lange nicht normal ist. Deutschsein wird immer noch mit einer weißen Hautfarbe verbunden und ausschließlich auf das Äußere reduziert. Dass es zwischenzeitlich Millionen von Menschen gibt, denen man ihr Deutschsein zwar nicht ansieht, eben weil sie nicht „deutsch“ aussehen, sich aber der deutschen Kultur nicht nur verbunden, sondern zugehörig fühlen, ist im Innersten vieler Menschen, die sich als „biodeutsch“ verstehen, noch immer nicht restlos angekommen. Mein Deutsch ist lupenrein, der norddeutsche Akzent, inzwischen durch einen leicht badischen Singsang gefärbt, ist deutlich herauszuhören. Dennoch werden mir deutsche Idiome und einzelne Worte extra erklärt, verbunden mit der Frage, wie diese denn in „meiner“ Sprache hießen. Die visuelle Wahrnehmung hat die akustische überlagert. (S. 10)

Ebenfalls ist die Vorstellung, dass viele vermeintlichen Menschen bereits in der zweiten oder gar dritten Generation in Deutschland leben, vielen dieser Leute fremd. Die ehrliche Antwort wird nicht gehört, nicht akzeptiert, weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Oder vielleicht sogar umgekehrt? Niemand mit dunkler Hautfarbe kommt „einfach“ mal so aus Hamburg und schon gar nicht aus Buxtehude, das geht einfach nicht. Neugier, die von einem ehrlichen Interesse zeugt, macht Freude und ich begegne ihr mit einer ebensolchen Zugewandtheit. Grenzüberschreitungen jedoch sind inakzeptabel. (S. 11)

Ich gewann den Eindruck, dass mein Äußeres, mein sichtbares Anderssein, für meine Umgebung mühevoll wurde. Mühevoll, weil sie durch mich gezwungen wurden, sich damit auseinanderzusetzen, dass es Menschen gab, die anders aussahen, sich anders benahmen, die aber dennoch selbstverständlich an ihrem Leben teilhaben wollten. Mühevoll, weil sich dadurch ihr Weltbild und auch ihr Alltag zwangläufig veränderten. Mühevoll, weil diese anders aussehenden Menschen in ihrer Mitte etwas zu beanspruchen schienen, das eigentlich ihnen gehörte, nämlich ihr selbstverständliches weißes Leben. Ihr weißes Leben, dass durch (S. 115) diese anders aussehenden Menschen jedoch nicht weiß bleiben konnte, sondern farbig wurde, bunter eben. (S. 116)

Menschen, denen Privilegien genommen werden bzw. die um ihre bisher gewohnten Sicherheiten fürchten, fühlen sich ungleich, ungerecht behandelt und sind geneigt, die neuen, vermeintlichen Konkurrent*innen zu benennen, auch zu diskriminieren. Unser Grundgesetz macht laut Artikel 3 keine Unterschiede zwischen den Menschen, die in Deutschland leben. Dass die Realität leider schmerzvoll anders aussieht, stellen Sie an vielen Stellen Ihres Buches vor. Welche Vorschläge und Wünsche hätten Sie, die Sie aus Ihren persönlichen Erfahrungen herleiten?

Es bedarf an Aufklärung, Sensibilisierung und Bewusstmachung zum Themenbereich Diskriminierung im Allgemeinen und Rassismus im Besonderen. Hier sind, wie oben bereits erläutert, nicht nur die Bildungsstätten in der Verantwortung, sondern auch die Medien in Funk und Fernsehen, Politik, Firmen und Unternehmen. Des Weiteren ist auf eine entsprechende Sprachsensibilisierung zu achten, denn Sprache schafft Wahrheit und Wirklichkeit.

Seit mehr als 20 Jahren als Programmlehrkraft tätig – in fünf Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion

Die Stationen von Martin Fluch:
1997–2005 Ismail (Ukraine);
2006–2009 Osch (Kirgistan);
2009–2012 Fergana (Usbekistan);
2013–2018 Batumi (Georgien);
seit 2019 Saratow (Russland)

*Vorwort von **Hans-Jürgen Peleikis***

Mitte der 1990er Jahre wirkte die Aufbruchsstimmung in besonderer Weise, um das MOE-Programm umzusetzen. Nach dem Fall der Berliner Mauer und des Eisernen Vorhanges schickte die ZfA viele Lehrkräfte nach Mittel- und Osteuropa, auch in den asiatischen Teil von Russland. Die Nachfrage nach Deutschunterricht war riesig. Die Lehrer*innen, die „in den Osten gingen" waren überwältigt von der Aufgeschlossenheit der Kolleg*innen vor Ort und der Lernmotivation der Schüler*innen. Der westdeutsche Martin Fluch umschreibt das so: „Lehrer-Sein war hier ein andres Sein, in jeder Hinsicht. Weder das Tempo war wichtig, noch ich. Es war das junge, motivierte Team, es waren die Schüler*innen, die das weite Feld zum Blühen brachten." Und überall diese herzliche Gastfreundschaft, diese zahlreichen Einladungen, diese ehrliche Neugier auf die neue Lehrkraft aus Deutschland und auch auf Deutschland, diese stets opulenten Festtafeln – für Martin Fluch „das Salz in meiner PLK-Suppe".

Weite, Jurten und Pik Lenin



Die Hoffnung auf eine endlich bessere, friedlichere Welt, auch gerade in Eurasien, euphorisierte so viele Menschen im Westen und vor allem auch im Osten. Leider versagten die Diplomatie und die Politik total. Weder kam es in den letzten 30 Jahren in den meisten Nachfolgestaaten der Sowjetunion zu der von der Bevölkerung ersehnten Selbstbestimmung und zu einer Aussöhnung der neuen Staaten mit ihrer Vergangenheit, noch zu einem vertrauensvollen Verbund der Staaten „von Wladiwostok bis Lissabon".

Hinweise auf diese ernüchternde Fehlentwicklung, auch im Bereich der auswärtigen Bildungs- und Kulturpolitik, finden sich auch in den Ausführungen von Martin Fluch zu seinem aktuellen Wirken in der früheren Hauptstadt der ehemaligen deutschen Wolgarepublik: „ Saratow und Engels waren lange im Fokus der deutschen Kulturarbeit, drei deutsche Lehrer arbeiteten hier. Ein Konsulat gab es. Doch das ist Vergangenheit und fünf Jahre vor meiner Ankunft waren die letzten beiden Deutschen abgezogen. Es waren die drei Schulen geblieben, zwischen denen ich mich nun zerteilen musste."

Wir vom VDLiA bleiben davon überzeugt, dass die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der sinnvollste Bereich einer sehr guten Außenpolitik ist. Und deshalb bitte ich die ZfA und alle anderen Stellen, die zu entscheiden haben: Beleben Sie das MOE-Programm neu, statten Sie es noch üppiger aus als gleich nach dem Fall der Berliner Mauer. Und lassen Sie durch diese Intensivierung noch viele Schülergenerationen dieser Staaten ihre originären Interessen an Deutschland, an seiner Kultur, seiner Wissenschaft, seiner Sprache befriedigen und Freund*innen unseres Landes werden – vielleicht auch, damit sie später bei uns ihr persönliches Glück finden können.

Als Martin Fluch seine mittlerweile über zwei Jahrzehnte andauernde, von ihm als „Abenteuerreise" benannte Tätigkeit im Osten begann, hatte die ZfA den neuen Lehrertypus „Programmlehrer" geschaffen.



Martinstag in der Ukraine

Der Vorstand des VDLiA war darüber nicht glücklich, sah diese Kolleg*innen merklich schlechter versorgt als die „vermittelten" Lehrkräfte (ADLK), die ins Ausland gingen. Sowohl die Entlohnung als auch die Weiterbeschäftigung im innerdeutschen Schuldienst nach dem Auslandsaufenthalt und schon gar nicht die Versorgung im Rentenalter waren befriedigend geregelt. Auf der HV 1997 in Aachen gab es erstmals die Tagung einer >>Arbeitsgruppe Programmlehrer<<, an der viele Lehrkräfte teilnahmen, die im Rahmen des MOE-Programms tätig waren. Heute sind die Bedingungen für Programmlehrer in vielen Punkten deutlich besser, ja nahezu gleich mit denen für die ADLK. Aber viele Kolleg*innen der ersten Programmlehrergeneration sind heute als Rentner*innen merklich schlechter versorgt als Ihre Kolleg*innen, die als „vermittelte" Lehrkräfte im Auslandsschuldienst tätig waren. Die Bedenken des VDLiA haben sich hier leider bestätigt.

Noch ein Wort zum Konzept des Beitrags von Martin Fluch. Welche Form der Darstellung kann man wählen, wenn jemand gleich an fünf(!) Standorten im Ausland tätig war bzw. ist? Ich bin Martin Fluch sehr dankbar, dass er meinen Vorschlag sofort bekennend



Kirgisische Weidelandschaft

übernahm: Für jeden der fünf Standorte sollte der gleiche Umfang reserviert werden. Zwei Bilder pro Aufenthalt sollten eine besondere Botschaft übermitteln. Und die Texte sollten natürlich auch besonders sein. So können wir uns von Martin Fluch ein Feuerwerk seiner Eindrücke offerieren lassen aus einer Region, die Mitte der 1990er Jahre, als das Angebot der ZfA an die Humanistische Universität Ismail kam. Für ihn „ein gigantischer weißer Fleck“ , mit Angst machenden Assoziationen besetzt. Diese falschen Vorstellungen haben sich bei Martin Fluch schon bei seinen ersten Kontakten in der Ukraine verflüchtigt.

Ich wünsche unserer Leserschaft, dass der besondere Reisebericht von Martin Fluch gefällt und zu weiteren Gedanken anregt. Ursprünglich hatte ich vor, Martin Fluch noch einige Fragen beantworten zu lassen. Fragen hätte ich genug gehabt. Alle, die wir im Ausland gelebt und gearbeitet haben, manche von uns auch an mehreren Standorten, wissen zu gut, wie intensiv diese Erfahrungen bis heute nachwirken und dass diese Gastländer bei uns eine besondere Stellung behalten haben. Der eindrucksvolle Bericht unseres Kollegen Martin Fluch provoziert geradezu viele Nachfragen. Ich habe deshalb nach dem Lesen seines Berichtes bewusst auf Fragen verzichtet. Ich lasse Sie alleine mit Ihren Ideen, was Sie gerne Martin Fluch fragen würden – und auch mit den Fragen, die Ihnen in den Sinn kommen über Ihren eigenen Auslandsaufenthalt, nachdem Sie die folgende Schilderung über das Leben und Arbeiten in diesen fünf Nachfolgestaaten der Sowjetunion gelesen haben.

Ich hoffe, Martin Fluch kann Sie ähnlich begeistern, wie er es bei mir geschafft hat.

Schicksalspfade. Wie heimisch die Fremde – so die Heimat oft fremd

von ***Martin Fluch***

„… denn die wahren Bilder sind im Kopf und sind sie nicht im Kopf, dann sind sie nirgendwo."
(André Heller)

In der zweiten Reihe sieht man besser

Ismail	anstatt	Odessa
Osch	anstatt	Bischkek
Fergana	anstatt	Taschkent
Batumi	anstatt	Tbilissi
Saratow	einfach	für sich

Ismail – Ukraine

Verkehrt fliegt der Graureiher, dem Anfang entgegen. Das Kajak hingegen stets südwärts zurück. Zum bekannt Unbekannten. Da das Wasser keine Grenzen kennt, ebenso wenig wie der Wind, wie die Zugvögel, hat es das gelbwarm glänzende Kajak leicht, sein Ziel zu erreichen.



Von der Quelle zur Mündung – Nostos erfahrend

Auf dem Weg zur Mündung. Von Donaueschingen nach Ismail und schlussendlich gen Kilometer Null am Schwarzen Meer. Wo alles endete und begann. Noch einmal Heimaten verbindend. Nach acht kurzen Jahren in Ismail.

Am 28. Juli 97 hatte das Telefon geklingelt und ein Herr Salm mir ganz einleitungslos eine Stelle an der Humanistischen Universität Ismail angeboten.

Wo das denn sei? In der Ukraine! …? … Am Schwarzes Meer! …? … Ehemalige Sowjetunion! Aha! Russland, denke ich, ich spüre Kälte. Unfreundliche, strenge Menschen sehe ich. Grenzer, Polizisten und Militär mit Gesichtslähmung. Abenteuer. „Rufen sie mich bitte morgen Vormittag an und sagen sie, ob sie die Stelle annehmen."

In meinen Bücherregalen tummelten sich viele russische Klassiker. Flohmarktkäufe. Östlich des Eisernen Vorhangs pulsierte ein gigantischer weißer Fleck. Diesen und die Russen im Regal zu erschließen, bedeutete Abenteuer. Hatte so auch den Kurier des Zaren im Kopf. Die Abenteuer des starken Wanja vielleicht vor mir. Eine Reise begann. Ein Leben.

Während ich in Odessa landete und auf dem im Hafen liegenden Hotelschiff Schevtschenko an einem Einführungsseminar teilnahm, waren zehn Kisten mit Überlebenswichtigem, vor allem circa 100 Bücher, auf dem Weg nach Ismail. Puschkin, Turgenjew, Dostojewski, Tolstoi, Pasternak, Aitmatow. Nichts allerdings von der Liste, die ich von der Fachberaterin erhalten hatte. Päckchensuppen und Soßen, Gemüse- und Obstkonserven, Flüssigseife, Tampons (Frauen), Rasierer und Rasiercreme (kein Elektro, oft kein Strom!) (Männer), Plastikklappschrank, Kleiderbügel, Klobrille.

Ismail. Die Stadt am Donaudelta passte zum Stereotyp über den Osten. Graukalte Drei-Zimmer-Wohnung in schmiergelbem Plattenbau. Kontrastprogramm zur Schevtschenko. Hier war Hinterhof. Morbide, nicht süditalienisch oder griechisch, wo diese Art

der Morbidität Charme versprüht. Kaum vernünftige Einkaufsmöglichkeiten, keine Restaurants, keine Cafés, wo man auf der Terrasse in der südosteuropäischen Sonne sitzen kann. Flaschenbier, dem nicht selten Kohlensäure entfloh. In Wohnzimmerkaufläden halbleere Regale. So fast hatte ich es mir vorgestellt. Stereotypisch.

Doch da waren Einladungen. Die warme, familiäre Betreuung von Tatjana, von Oxana, Mascha. Diese aus tiefstem Herzen kommende familiäre Gastfreundschaft, die spürbar große Freude der Kolleginnen, wenn sie mich bewirten konnten. Das Salz in meiner PLK-Suppe. Feste bei jedem Treffen, nach Sitzungen, Klausuren, nach Abschlüssen, nach Mittag. Und Arbeit ohne dieses Private war nicht denkbar, denn Arbeit war familiär, so wie das Private Arbeit war.

Nach acht Jahren dann die Abschiedstour von meinem ersten Auslandeinsatz. Heimat mit Heimat verbindend. Die abrundende Reise auf dem grenzenlosen Fluss. Von der Quelle zur Mündung. 2857 km. Mit einem Kajak. Gelbwarm glänzend.

Lehrer-Sein war hier ein andres Sein, in jeder Hinsicht. Wie auch meine Inauguration. Nach der Führung durch das Institutsgebäude mit Tatjana und der Dekanin ein Treffen mit den Kolleg*innen der Fremdsprachenabteilung – Männer tauchten als Lehrer hier nicht auf. Der Raum, mein zukünftiges Unterrichtskabinett, war mit einer opulenten Festtafel geschmückt. Schüsseln mit unterschiedlichen Salaten, mit Wurst- und Käsesorten überladene Teller, Hähnchenschlegel, Schaschlik-Spieße, Säfte, Wein, Cognac, Wodka. Der Cognac für die Damen, der Wodka für mich. Frau Tatjana mit fröhlichem Lachen: „Darf ich ihnen Herrn Martin vorstellen, unseren neuen, unverheirateten Kollegen aus Deutschland." Freudig interessiertes Lächeln zurück. Das war mein erster ernstzunehmender Arbeitseinsatz. Während dann eine Bombe vor der Oper in Odessa explodierte, in Ismail auf einem Balkon des Nachbarblocks explodierten, der Leiter des Zentralmarktes von Ismail vor seinem Haus angeschossen und verbrannt wurde, konzentrierte ich mich auf Theoretische Grammatik, Praktische Phonetik, Landeskunde, auf Lexikologie und Stilistik, neben Literatur und Praxis Deutsch. Das Institut begeistert von meinem Einsatz, ich dankbar da zu sein, beliefen sich die Stunden, die ich unterrichten durfte, in den ersten drei Jahren auf 34, 36 und schließlich magere 32 Stunden.



*Schüler*innen im Schulgarten beim Unterricht*

Ich lernte: 5 ist die beste Note, 2 und 1 existieren nicht. Und da komme ich aus Deutschland, ernte Unverständnis, weil ich die 3, sogar die 2 kenne.

Ende der 90er kam es zu einer Umstrukturierung, zur Konzentrierung der Kräfte. PLK weg von der Uni, von Lehrerfortbildungsinstituten, hin zu den DSD-Schulen. So sollte auch die Schule Nr. 90 in Ismail wieder als DSD-Schule revitalisiert werden.

Darum wurden von Schuljahr zu Schuljahr mehr und mehr Stunden von der Uni an die Schule verlagert. Konzentration auf das Deutsche Sprachdiplom. Und schnell war ersichtlich, dass neue Methoden, andere Herangehensweisen notwendig wurden, um dem vorgegebenen Ziel näher zu kommen. Die postsowjetischen Strukturen mussten aufgebrochen werden, um hier tatsäch-

lich nachhaltig eine DSD-Schule wachsen zu lassen. Mit der Fachleiterin der Schule, Frau Ruga, war dies möglich. Altgediente Lehrerinnen mussten, mea culpa, bald DSD-Gruppen abgeben. An junge Lehrkräfte, die ich für eine effektive DSD-Vorbereitung als geeigneter erachtete.

Die Installation des DSD, die neuen Wege, die wir gemeinsam beschritten, diese Zeit des ‚wind of change' war spannend. Zwei Schritte vor, einer zurück. Doch weder das Tempo war wichtig, noch ich. Es war das junge, motivierte Team, es waren die Schüler*innen die das weite Feld zum Blühen brachten. Nachhaltig. Die in dieser Zeit gegründete Schülerzeitung Coolinskul, die anfänglich noch Pilotzeitung hieß, wird noch heute, 16 Jahre nach meinem letzten PLK-Jahr von der 11. Jahrgangsstufe als Abizeitung zum posledniy zwonok, dem letzten Läuten, produziert.

Der Weg hatte sich gelohnt. Von Heidelberg nach Ismail. Sowie die 2857 Kilometer von der Donauquelle zur Mündung. Kilometer Null. Hat diese Kajakwanderung zudem Bücher im Wert von über 500 Euro für die Schule als mein persönliches Abschiedsgeschenk erpaddelt.

Osch – Kirgisistan

Es war wirklich nicht die Wette mit Oleg, einem Ismailer Mafioso, dennoch ‚ich besteige den Pik Lenin!', es waren vor allem die Romane von Aitmatow. Gut, dass ich sie damals mitgenommen hatte, anstelle Klobrille und Kleiderbügel. Denn ich atmete jetzt tatsächlich die Luft von Dshamilja, von Gülsary, sah den Himmel der frühen Kraniche. Das Land, wo der Himmel die Erde berührt. Dort, wo das vielleicht größte Epos der Welt erzählt wird. Dem heroischen Manas. Dem zentralasiatischen Siegfried, dem Arthur mit seinen Kirk Tschoro um seine Tafelrunde. Bis Anfang des 20. Jahrhundert schriftlich nicht fixiert und über Jahrhunderte nur von den Manastschy weitererzählt, von Sayakbay, Balikoos und Sagymbay. Von Ail zu Ail, von Jurte zu Jurte gehend, rundum, 200.000 Verse im Kopf. Wo sich alles im Kreis dreht. Kultur als Kreis. Der Kreis die Kultur. Jurten, Pialas. Tee trinkend und erzählend um den Dastarkon sitzen. Von herzlichen und freundlichen Kirgisen in die abgelegendsten Jurten auf den Dschailos zum Essen oder zum Tee eingeladen. Die in Zentralasien gepflegte Gastfreundschaft wird hier in archaischen Ehren gehalten.



Nicht am Ziel, doch auf dem Gipfel (Pik Lenin bezwungen)

Gastfreundschaft aber ist auch Selbstschutz, wen ich freundlich aufnehme und bewirte, wird mein Feind nicht werden. Oft, als ich in den ersten beiden Jahren jedes zweite Wochenende Wanderungen durch das majestätische Altaigebirge unternahm. Neugierde. Beiderseits. Die ersten Tage waren ein Staunen. Das Licht und die weichen Wellen der bepferdeten Grashügel. Als Fotograf, als Leser Aitmatows war mir diese Landschaft eine Offenbarung. Kannte ich sie doch in Worten, Sätzen, sah sie nun mit eigenen Augen.

War es in Odessa noch ein kommunikativer Kreis von circa 30 Ex-Pads, Deutsche, Belgier, Iren, Franzosen, Algerier, Griechen, 20 Nationen insgesamt, gewesen, blieb in Osch ein eher ruhiger, geradezu familiärer deutscher Stammtisch. Drei Skatbrüder, die

sich regelmäßig zum Bier bei Paul im Greenwood trafen.

Osch, sagt man, sei die südliche Hauptstadt. Mein elftägiger Lauf von Bischkek nach Osch, 579 Kilometer den Norden mit dem Süden verbindend, wurde in einem halbstündigen Dokumentarfilm festgehalten. 825 Euro Spenden für Schulbücher brachte er meiner Schule. Die Rhein Neckar Zeitung schrieb danach, ‚diesen Lehrer kennt in Kirgistan jedes Kind'. Der Film dazu wurde in Bishkek präsentiert. Zusammen mit dem in den ersten beiden Jahren entstandenen Buch ‚Auch eine Frühlingsblume liebt das Mondlicht', welches ich Tschingiz Aitmatow gewidmet hatte. Er hatte zugesagt zu kommen. Sieben Tage vor der Lesung wurde er mit Lungenentzündung nach Nürnberg geflogen. Und starb.

Im Süden Kirgistans, in Osch, leben Kirgisen und Usbeken Tür an Tür, doch die aus der stalinistischen Umsiedlungspolitik resultierenden Grenzen lassen den ethnischen Kessel brodeln. Oft schon zuvor hatte es gebrodelt. Und bald schon wieder sollte der Kessel überkochen! Da war ich aber hier vor Ort kein Lehrer mehr.

‚Jedes Wort meines Lehrers, jeder Buchstabe, den er mir beibrachte, war mir heilig. Und es gab für mich auf der Welt nichts Wichtigeres, als zu begreifen, was Düischen lehrte.' Als Lehrer in Kirgistan, Kyrgyzstan. Oder Kirgisistan.Hingegen nicht Kirgisien, denn das gibt es nicht.

Als hätte sich nichts geändert. Die Notengebung und das unendliche Eintragen derselben. In das berühmte heilige Klassenbuch. Zwei Noten pro Woche. Pro Schüler. Fünf und vier. Eins und zwei gibt's ja nicht. Oder nur als Druckmittel, damit die entsprechenden Schüler bei dieser Lehrerin Privatstunden nehmen müssen. Vom Staat wird sie ja kaum bezahlt. In Kirgistan so wenig wie in der Ukraine.

Eine spannende Zeit, vor allem durch die Neuerungen beim Sprachdiplom. Präsentation war nun die heilige Kuh der MK. Sachtexte versus Literatur und GruW zum alten



Konstruktiver Lernspaß am Issyk Kul – Die Präsentation

Eisen. Es war Zeit, ganz neue Wege zu beschreiten. Das jährlich durchgeführte Sommercamp am Issyk Kul hatte somit das Ziel, die Schüler für die Präsentation vorzubereiten. Für alle Beteiligten war es stets ein eindrucksvoller Abschluss des Schuljahres.

Der Issyk Kul war auch für mich Abschluss in meinem letzten Sommer. Mit zehn jungen Menschen, Kirgisen, Usbeken, Tadschiken, Amerikanern, absolvierte ich einen Spenden-Staffellauf für ein Kinderheim. In 48 Stunden 440 Kilometer um den See.

Beflügelt durch die wilden Winde des Tien Shan, des Pamir, des Tschong Alai, wurde Projekt um Projekt ins Leben gerufen, wohl fühlend, dass meine Zeit hier kurz bemessen sein sollte. Einem Schüleraustausch innerhalb Kirgistans mit dem DSD-Standort Talas – dem Tal Aitmatows –, folgte der Schüleraustausch mit Bad Tölz. Der 40-minütige Film ‚Lederhosen und Kalpak' dokumentierte den zehntägigen Aufenthalt der bayrischen Schüler in Osch. Interkultureller Unterricht, Stadterkundungen, ein zweitägiger Aufenthalt im Tschong Alai mit Jurtenbau, posledni swonok. Herzerweichend tränennasses letztes Läuten. Zu dem Film wurde außerdem eine Homepage mit eigenen Texten und tollen Bildern entwickelt. Mit der selbst verfassten Schüleraustauschhymne. Mit Seele.

Zwei weitere Highlights waren zweifelsohne eine Exkursion zu Gemüse- und Baumwoll-Feldern von Kleinbauern – ein von der GIZ betreutes Agrar-Projekt in dieser Region – und ein Besuch mit Führung und Seminar bei der FMCC (First Microcredit Company). Alles in deut-scher Sprache. Die Kontakte hatten sich bewährt und eine fruchtbare Zusammenarbeit war entstanden. Motto ‚Raus aus der Schule'. Produktives Lernen auch im DaF-Unterricht. Mit den Kolleginnen, der Elternschaft, mit den Schülern und ihren bestandenen Sprach-diplomen hatte sich etwas für mich Einmaliges im Land der fliegenden Pferde entwickelt. Dennoch hab' ich dich verlassen, klammernd zwar, doch streng verbannt. Und flog. Weiter. Wie frühe Kraniche fliegen, ohne Grenzen. Über die Grenze.

Den Pik Lenin habe ich übrigens bezwungen. 2008 mit zwei Freunden, kirgisische Usbeken. 80 Jahre nach der Erstbesteigung (vitamin de, Winter 2008). Oleg weiß es nicht. Er liest nicht vitamin de.

Fergana – Usbekistan

Wieder wurde der Kranich mit Herz empfangen. Von Yusuf. Fergana. Wasser fließt und Vögel fliegen. Dorthin, wo die Natur es sie befiehlt.

Nicht weit entfernt von Osch war Fergana, ein Katzensprung, wenn man die Grenze sieht, von meiner Partnerin und dem geplanten Leben. Hin und zurück von Tür zu Tür in 100 Minuten. Knapp 30 Dollar das Reisepaket. Alle zwei, drei Wochenenden.



Schulzeit in der Baumwolle so wie Ferien in der Kartoffel

Und dann kam die Nacht zum 11. Juni 2010. Die Ferien hatten begonnen, ich kurz zuvor in Osch eingetroffen. Am 10. Juni flogen wir zusammen nach Bischkek. Dokumente einreichen. In der Nacht wurden wir angerufen. In Osch fallen Schüsse. Zwischen Kirgisen und der usbekischen Minderheit. Usbekische Wohnviertel in Osch wurden niedergebrannt und 470 Menschen starben.

Wir kamen nicht mehr zurück in die Stadt. Meine Frau musste zwei weitere Wochen in Bischkek bleiben und ich musste von hier nach Taschkent fliegen, um dort ein Taxi nach Fergana zu nehmen.

Dostuk, der Grenzübergang von Osch nach Fergana, wurde geschlossen. Dostuk heißt Freundschaft.

Fergana war weit von Osch entfernt. Zehn Stunden von Tür zu Tür, über 300 Dollar. Einfach. Alle zwei, drei Monate.

Nicht Fergana nur alleine, auch die andere Stadt im Tal hatte eine Schule, die es zu betreuen galt. Vormittags in Fergana, am Nachmittag dann Marg'ilon. Kaukasischer Kreidekreis an der Seidenstraße. Der FBK hatte nach alten Tätigkeitsberichten geurteilt und gehandelt, nicht nach Situation. Was die Ergebnisse auch später zeigten. In meiner Beurteilung ‚... konnte aber diese Erfolge in Marg'ilon nicht realisieren'. In einer Schule, deren Direktorin sagte: ‚Deutsch geht mir am Arsch vorbei.'

Der erste Herbst verging mit nervigem school-hopping, dafür wiederbelebend erholsamem Kollegenplov. Männer allein um Utschak und Kazan. Einzigartig diese monatlichen Plovkochevents, die zwei Kollegen abwechselnd organisieren durften. Männer am Feuer, Männer beim Wodka.

Doch bald schon schwelte die Frage, wer ist einfach kollegial interessiert und wo beginnt die Überwachung. Eigentlich gab es für Lehrer und Dozenten Kontaktverbote

zu Ausländern. Immer, überall. The power's watching you. Und Träger politischer Macht in der Gesellschaft sind Klans und die Nomenklatura unter Karimov.

Überwachung in ganz großem Stil. Wer, wie sehr, wie viele, fragte ich mich immer öfter, sind Mitglieder oder informellem Mitarbeiter des Staatserhaltungsapparats, von Karimow dem Gewaltigen, dem Einzigen! Dessen Konten wunderbar so wie die Baumwolle wuchsen. Unter ihm wuchs sogar in seinem Gur-Emir-Mausoleum Timur Lenk. Dessen verkrüppelter rechter Arm durch den Wundermann genesen und das blinde Auge wieder sehend.

Eine wunderbare Zeit trotzdem, einzigartig, mit warmherzigen Kolleg*innen, in einer wunderbaren Stadt. Mit schönen gemeinsamen Sommerabenden. Und! Eine besondere Freundschaft war gewachsen, ganz ohne Wunder, zwischen Yusuf, dem einzigarten Lehrstuhlleiter und mir. Eine Freundschaft, Seelenverwandtschaft, die auch trotz Fernluft und dem Zeittrank Lethe bleiben wird. So wie bei Winnetou und Old Shatterhand. Interkulturell. Und einzig!

Wieder! Wieder passierte mir dieser Fehler. Ich wagte es, nachdem mir die beiden feinen Profilgruppen durch verneidete Kolleginnen – außerhalb der Deutschabteilung! – durcheinander geworfen und aufgestockt worden waren – plötzlich saßen in der DSD Gruppe Schüler, die kaum sagen konnten wie sie heißen, Eishockey für Nachtisch hielten –, die Noten im Klassenbuch zu korrigieren. Und tippexte die 5 zu 3, die 4 zu 2.

Der in die Annalen der Schule eingegangene Klassenbuchskandal. Kaum hatte ich die Noten überpinselt und meine eigenen Noten darüber gesetzt, kam es auch schon zu einer illustren Gesprächsrunde bei der Direktorin. Zwei Personen in dunklen Anzügen dabei, die nicht von der Schule waren. Meine Entschuldigung, das DSD Programm werde aufgebaut, wurde mit Kälte, Strenge, mit Gesichtslähmung gehört. Ich erinnerte mich an Herrn Salm!

Die Schüler*innen feiern hier schon in der neunten Klasse ihren Posledni Swonok. Plötzlich gab's für mich nur noch das DSD I Format zu beackern. Ein neues Feld, einfacher. Dankbar für mich aber vor allem, weil es meinen Kompetenzbereich als DaF-Lehrer erweiterte. Mit Hilfe von Yusuf wurde das DSD I Programm tatsächlich sehr erfolgreich aufgebaut. Das erste Jahr mit einer DSD Prüfung war ein Jubeljahr, da hat auch die Schulleitung unterstützend mitgezogen. Natürlich mit all den für den Despoten Karimov notwendigen Überwachungen. Wusste wie gesagt ja nie, wer wann um mich herum ein



Posledni Swanok in Fergana

Wächter war, wer mich beäugte. Ich fühlte es. Immer und überall. Nun gut.

Als das usbekisch-deutsche Jahr organisiert und Beiträge aus den DSD-Schulen erfragt wurden, entstand die Idee, ein Theaterstück aufzuführen. Eines mit deutsch-usbekischem Bezug. Die Kreativwerkstadt nahm Fahrt auf, Ideen wurden gesammelt, entwickelt. Ein abendfüllendes Musikschauspiel sollte entstehen (vitamin de, Herbst 2012).

Sechs bekannte deutsche Schlager mit neuen Texten, dazu der berühmte Song Tschaikhana mit deutschem Text. Das zentrale Lied. Proben. Proben. Proben. Nach

der Schule, an Wochenenden. Bühnenbild und Kostüme wurden entwickelt. Interkulturell und grenzüberschreitend, sich am klassischen Aufbau eines Drama orientierend, wurde das Stück bei der Aufführung dann geadelt von Farux Zokirov höchstselbst. Dem Sänger der Gruppe Yalla, dem Sänger von Tschaikhana.

Ach ja! Marg'ilon! Die zweite Schule und der Tanz auf zwei Hochzeiten, schmerzhaftes Sitzen zwischen zwei Stühlen. Einst angeblich Leuchtturm der deutschen Sprache im Ferganatal. So manches löst sich im Kreis des Lebens aber von selbst.

So wie im gelebten Kontakt, im Ferganatal, einem Teil der Seidenstraße. Wie bei dem deutschen Astronomen Heinrich von Sternberg, der im Theaterstück mit seiner Karawane das Ferganatal erreicht, um den Geburtsort des persischen Astronomen Alfraganus zu finden. Deutsche und Zentralasiaten treffen mit ihren unterschiedlichen Traditionen, Denk- und Verhaltensmuster aufeinander. Lernen sich kennen, lieben und schätzen.

Habe ich übrigens schon das Tschinaren-Blatt erwähnt? Deutschsprachige Schülerzeitung aus Fergana? Lesen sie selbst. Ebenfalls vitamin de, Herbst 2011. Ich muss weiter. Nach Georgien.

Batumi – Georgien

Dorthin, wo Jason einst die Gestade von Kolchis erreichte und Medea auf der Argo mit sich nahm, sie raubte, dort, wo Politiker im Parlament über Bänke und Tische stürmen, um Nasen zu verbeulen und das Volk berauben.

Wo Prometheus angeschmiedet am Kasbek, weil er das Feuer stahl, mystisch wieder mal ein Kreis sich schließt. Wo der Adler schreit am Hang des Bergs, wenn er von dessen Leber frisst und wo die Wellen ob des Verlustes von Medea zornig seufzen. Geraubt von Jason, der zurück durchs Donaudelta fuhr. Hinauf. Hinab hingegen, damals wusst' ich's schon, bedeutete für Hölderlin nostos, hin zu den Tagen des Sommers, zum Land der Sonne. Zu Hellas und zum Kaukasus. Wo ich nun bin. Weitere Heimat.

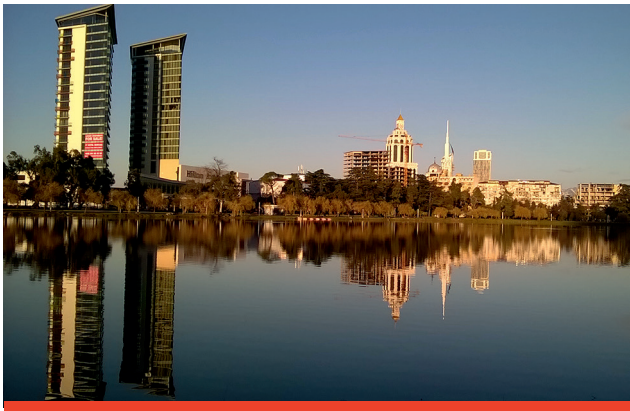
Zurück am Schwarzen Meer, auf der anderen Seite, denn wenn sich alles im Kreis rumdreht, dann geh ich links und du gehst rechts. Drüben das Delta hier der Kaukasus. Lange zwischen Kriegen und Korruption, zwischen Weinkultur und Mafia. Vielleicht hatte es sich ja gerächt, dass Jason die Tochter von Aietes raubte, denn die Nachfahren der Kolcher bestrafen die westlich des Schwarzen Meeres gelegen Länder nicht minder mafiotisch. Die Diebe im Gesetz ein vergiftetes Gegengeschenk von Dschughaschwili.

Kolchis also – oder sagen wir Batumi – war es jetzt. Empfangen wurde ich an einem Sonntag vom Direktor meiner neuen Schule. Anzor.

Ich war heilig, könnt' man sagen, denn heilig ist in Sakartwelo auch der Gast. Und ich hörte bei meinem ersten Supra die ersten Trinksprüche des Tamada. Das Essen ein Genuss, göttlich der Wein.

Georgisches Essen, die Haute Cuisine der Sowjetunion. Früchte und vor allem Kräuter, Gemüse wachsen hier zwischen Schwarzem Meer und Großem und Kleinem Kaukasus in Unmengen und in einer Vielfalt, die seinesgleichen sucht.

Das Land erblühte unter Mischa. Von Null auf 5000. Keine Toleranz kannte er gegenüber der Mafia. Manche wurden erschossen,



Skyline von Batumi

andere in eine Situation gebracht, aus der es für sie keinen Ausweg gab.

Und in geradezu galaktischem Tempo polierte er die Hafenstadt Batumi wieder zu einer glänzenden Perle am Schwarzen Meer. Ohne Rücksicht auf Verluste. Abriss ganzer Häuserzeilen, um im alten Zentrum eine Piazza nach italienischem Muster zu schaffen. Renovierung alter, architektonisch schöner Häuser. Prunkvoll. Das durch den Abchasienkrieg weggefallene Suchumi mit seinen endlosen Sandstränden wollte er ersetzen. Übertreffen. Gastfreundlich wie ich, wurde auch der Sohn empfangen. Schirin Maria unter dem Himmel, der die Erde küsst, geboren, erblickte Iskander Gustavo Murat Harry in georgischem Licht die Welt. In einem Gebäude mit morbidem Charme – die Chefärztin hatte uns, während sie, zumindest bei geöffnetem Fenster, eine Zigarette rauchte, jovial-gestisch mit nikotingegilbten Fingern, Preise, Abläufe und Regeln erklärt – neben Palmen, beim Rauschen der Schwarzmeerwellen. Gesund und kräftig wie Prometheus. Oder Jason. Medea kann warten.

Schon der Name ist etwas Besonderes. Euro 2000! Dann die Lage. Aus meinem Klassenzimmer ein weiter Blick über das Meer.

Und der deutschsprechende Direktor. Eigentlich hätt' es Tbilissi werden sollen, Schule 56 oder 36, auf alle Fälle Tiflis schwor man mir. Dann war es – deus ex machina? – Batumi. Viel später, beim Lehrerstammtisch dann das Gespräch mit der Kollegin, die ich schon aus Usbekistan kannte. Sie war für Batumi vorgesehen und wurde plötzlich nach Tbilissi umgesetzt. Das wundersame Wirken wurd' nie wirklich aufgeklärt! Und war mir gleich, war ich doch froh. Von welcher Schicksalsgöttin immer auch hierher gelenkt zu sein.

Als Privatschule leistet sich die Euro 2000 relativ kleine Klassen, eine ausgezeichnete Ausstattung und auch die Finanzierung außergewöhnlicher Schulprojekte.

So viel auch anders ist als überall zuvor, lassen sich doch verwandte Strukturen erkennen. Manisches Eintragen von Noten in die Klassenbücher. Die georgische Schrift, so schön sie ist, erleichtert das nicht. Und die Noten hat Georgien einfach mal verdoppelt. Die 5 wurde zur 10 und die 2 wurde eigentlich auch nicht gegeben. Sich unterscheiden von Russland, sich abgrenzen gegenüber der sowjetischen Vergangenheit, will diese abschütteln, denn man fühlt sich als geschundenes Opfer des Stalinterrors. Darum hat in Gori Dschughaschwili auch sein eigenes Museum. War er doch ein stählerner Mann.



Zeitungsworkshop mit Götz-Martin Rosin von der Kaukasischen Post

Die schon ab der 6. Klasse eingeführte Struktur der Profilgruppen ermöglichte eine effektive und zielorientierte DaF-Arbeit. Die Ergebnisse sprechen für sich. Die Schüler der Euro 2000 erzielen seit Jahren schon erstklassige Ergebnisse bei der DSD I und der DSD II Prüfungen. Die den Georgiern innewohnende paradiesische Faulheit wird weggewischt durch Kreativität und Lebenskunst. Und alles pulsiert in Batumi. Offene Schule, neue Wege.

Stadterkundungsprojekte, Sprachwochen und Exkursionen wechselten sich ab. Auf der Basis eines fächerübergreifenden Umweltprojektes habe ich mit Schülergruppen das Trinkwasserreservoir und die hochmoderne Kläranlage besucht. Projektarbeiten gemacht und es entstand ein Film. Auch zur Präsentation für die GIZ.

Ein reibungslos funktionierender Schüleraustausch und die Entstehung der Schulhymne. Und der ‚Euronaut', eine qualitativ hochwertige, liebevoll gemachte Schülerzeitung.

Bei der Feier am Tag nach der Geburt meines Sohnes mit meinen männlichen Kollegen und Freunden musste ich Tischmeister sein. Wie so oft noch später. Angelernt von Anzor wurde ich zum Tamada bei vielen Festen.

Den Schülern ihr Sprachdiplom. Toll. Aber ich bekam beim letzten Fest der Euro 2000 mein Tamada-Diplom. Die wohl wertvollste Auszeichnung, die ich je erhielt. Megobrobas gaumardschos!

Ja, Georgien hat getrumpft! Batumi hat eine Duftmarke gesetzt. Die Euro 2000 hat die Messlatte sehr hoch gesetzt.

Doch da ist auch dieser Wermutstropfen, dieses vergiftete, gehässige Verhältnis zwischen georgischem und russischem Sektor. Der Geschichte, der Politik geschuldet. Dem georgischen Charakter aber ebenso! Und lässt am Ende noch einmal über den Wert der georgischen Gastfreundschaft nachdenken.

Saratow – Russland

Russland, unendliche Weiten. Wir schreiben das Jahr 2019. Dies sind die Abenteuer der PLK Fluch, die seit 20 Jahren unterwegs ist, um fremde Welten zu erforschen, neues Denken und neue Kulturen. Viele Denkjahre von der Heimat entfernt, dringt sie in Kulturen vor, die kaum ein Mensch zuvor hat sehen wollen.

Aus den unendlichen Weiten war einst auch Juri Gagarin gekommen, der sich omnipräsent im neuen Flughafen, 40 km außerhalb der Stadt, mit Schaukästen voller Devotionalien und der Kapsel Wostok 1 präsentiert.

Der Kurier des Zaren begleitete mich vom Flughafen ins Zentrum der Stadt und auch der starke Wanja half bei der Ankunft. Ich war nicht allein, die Größe und Weite Russlands zu ertragen.

Ein Reich, so reich an Kultur, an Historie. Reich an Menschlichkeit, Gastfreundschaft, Tragödie und Betrug. Reich an Krieg und Frieden. Reich an Irritationen. Wusste ich am Anfang meines Weges, dieser Aventuire noch nicht einmal, wo Odessa liegt, wo das Schwarze Meer, weiß ich nun und weiß es doch auch nicht. Das Ziel.

Östlich der Wolga die Steppe, gigantisch bis zum Ural sich erstreckend, Kasachstan schier unendlich durchflutend. Unübersehbar die gigantische Brücke von Saratow nach Engels, nicht weit davon liegt Marx. Eine drei Kilometer lange Brücke. Über die Wolga. Ich denke an die Donau, an die Ukraine.

Westlich fahren wir mit dem Taxi von Tür zu den Liften eines kleinen aber feinen Skigebiets in 20 Minuten. Blick hinein nach Saratow, zur Wolga. Die Kinder danken es. Aber so ganz ohne Schule. Ohne Kindergarten. Sie hatten es sich anders vorgestellt. Sind jedoch zufrieden noch.

Auch hier in Saratow die latente, mir gut bekannte Armut postsowjetischer Regionen. Heruntergekommene Hütten, verfallende Häuser, im Müll Wühlende. Genau daneben dieser unstillbare Hunger nach Abreißen und Neuem. Große Türme wachsen aus dem Staub. Modern, gläsern.



Im Zentrum von Saratow – zwischen Alt und Neu

Saratow trägt an allen Ecken deutsche Spuren. Spuren der deutschen Wolgarepublik. Namen und Gebäude. Und ich sehe mich meine Zulassungsarbeit über Spracherhalt und Sprachverfall in Sprachinseln schreiben. Der Kreis schließt sich wieder einmal. In der Zukunft finde ich das Vergangene.

Es ist wie ein Mosaik. Durch das Leben, durch all die Länder, immer nur das Eine vor Augen. Und das viele Andere. Leben ist nicht linear und die Gerade nicht Natur. Begreifend bleibe ich kosmisch konfus. Kreise im Kopf. Und doch fügen sich alle Stücke zusammen.

Man kann viel streiten, hören, lesen, lachen und weinen über diesen gewaltigen Raum, diesen gigantischen Kulturmoloch. 17 Millionen Quadratkilometer. Ohne all die anderen postsowjetischen Länder. Man muss ihn, den Raum, den Klang und die Farben in ihm, kennenlernen.

Und man kann ihn nur begreifen, wenn man ihn mit Goethes Augen der Italienischen Reise sieht. Dann kann man ihn lieben. Den Raum im Osten. Russland, die Postsowjetunion.

Das Menü war bereitet, Saratow. Saratow hatte Priorität. Plötzlich. Eine geradezu filmreife Tragikomödie eines Vermittlungsmenüs. Einsatzallerlei mit süßsaurer Beliebigkeit als Vorspeise, gefolgt von einem Visumverzögerungsaperitif, als Hauptspeise gehaltvolle politisch-diplomatische Verwicklungen mit Corona-Chaos als Topping. Die Nachspeise noch nicht serviert.

Aber! Gut aufgenommen, ja, das Gymnasium exzellent organisiert, von einer Direktorin, die am Lehrertag gar göttlich gesungen hatte. Rampensau. In den Schulen selbst verwandte Strukturen, kopierte Denke. Mir wohlbekannt aus den anderen Ländern Und doch anders. Das Gleiche ist im Anderen nie dasselbe.

Saratow und Engels, Zentrum der Wolgadeutschen, waren lange im Fokus der deutschen Kulturarbeit, drei deutsche Lehrer arbeiteten hier. Ein Konsulat gab es. Doch das ist Vergangenheit und fünf Jahre vor meiner Ankunft waren die letzten beiden Deutschen abgezogen.

Es waren die drei Schulen geblieben, zwischen denen ich mich nun zerteilen musste. Wieder Gießkanne. Eine ganz große! Zwei Tage am Gymnasium, zwei an einem Lyzeum im Zentrum und der Mittwoch im Lenin-Rajon. 40 Minuten in der Früh mit dem Taxi hin, dann eineinhalb Stunden mit Marschrutka und zu Fuß nach Hause.

Über Sinn und Unsinn des Lebens lässt sich schwer diskutieren. Man muss es nehmen wie es kommt. Das Beste daraus machen. Man kann nur links oder rechts, wenn sich alles im Kreis rumdreht.

Wie die Arbeit nun ist? Ich gebe keine Noten, muss keine eintragen. Die Schüler wissen es und danken es mit nicht gemachten Hausaufgaben. Aber eigentlich weiß ich es nicht mehr genau. Erlebe sie ja nur noch digital gefiltert. Plötzlich alles anders. Zögerliche Online-Experimente im Frühjahr, Sommer. Eher postalisch verschickte Materialberge. Das Schuljahr 20/21. Wem sag ich es! Und doch geht es in anderen Ländern anders. Denn es ist nicht allein Corona, nein, die Hauptspeise des Menüs liegt schwer im Magen.

Eine Schülerzeitung sollte das integrative Projekt werden. Schüler*innen aus drei DSD-Schulen arbeiten dabei gemeinsam an einem Sprachprojekt, das, wenn umgesetzt, ein Mosaikstein wäre, dem DaF-Standort hier an der Wolga frische Farbe zu verleihen. Nach vielversprechendem Start dann abgebrochen mit dem Lockdown. Ratlosigkeit. Was wird und wie wird es weiter gehen? Ein Neustart ist nötig, wie bei einem Fußballprofi nach schwerer Knieverletzung. Sbros nastroyek. Reset. Vor allem: „Nadezhda umirayet posledney!“ Die Wege des Herrn sind unergründlich. Die als PLK manchmal ebenso und wär ich Kaiser Franz, sagte ich: „Schaun mer mal, dann sehn mer scho.“

Denn Offline träumet schon, will schon balde kommen. Der Visaknoten löse sich.

Und nachdem in meinem ersten Jahr ich nicht an dem Septemberseminar, der Dienstsitzung mit den deutschen Kolleg*innen in Moskau habe teilnehmen können, träum' ich schon … eine Sommernacht im September, ich folge der Moskva, runter zum Gorky Park. Did you ever think, that we could be so close, like brothers. Gemeinsam dem Wind der Veränderung lauschend …

Ein Leben. Eine Reise. Wilder weiter Osten.

Glossar zu Begriffen, Ereignissen und Personen, die in dem vorangehende Text verwendet werden

Ail
Kirgisisch für ‚Dorf'. Auch ursprünglich Bezeichnung für eine hölzerne Jurte und ein Jurtenlager.

Dastarkon
Eine ‚Tisch'decke, die man auf dem Boden ausbreitet, um darauf zu essen. Traditionell wird in Kirgistan nicht am Tisch gegessen. Auch übertragen für eine ‚Festtafel', wobei diese auf dem Boden auf einem großen Tuch gerichtet wird. Die Gäste sitzen auf dem Boden um den viereckigen Dastarkon.

Dschailo
Bezeichnung für die Sommerweide in Kirgistan. Auch heute noch ist ein kleiner Teil der Kirgisen Halbnomaden, die im Sommer mit den Tieren auf den Sommerweiden in den Gebirgsregionen leben.

Dschughaschwili
Der weltweit als Iosif Vissarionovič Stalin bekannte Diktator der Sowjetunion wurde am 18. Dezember 1887 in Gori/Georgien als Iosseb Bessarionisdse Dschughaschwili (georgisch იოსებ ბესარიონის ძე ჯუღაშვილი) geboren und starb am 5. März 1953. Schwili bedeutet auf Georgisch ‚Sohn' (Anm.: Darum heißt Enkel ‚schwilischwili' Enkel!).

Dshamilja, Gülsary, frühen Kraniche
Dshamilja, Abschied von Gülsary und Frühe Kraniche sind Frühwerke von Tschingiz Aitmatow, dem großen Schriftsteller aus Kirgistan (12. Dezember 1928, Sheker, Kirgisistan – 10. Juni 2008, Nürnberg).

Düischen
Der Lehrer in der frühen Erzählung ‚Der erste Lehrer' von Tschingiz Aitmatow. Das Zitat ist der erste Satz dieser Erzählung.

Farux Zokirov, Yalla, Tschaikhana
Yalla ist eine berühmte usbekische Folk-Rock-Band, die von den Beatles inspiriert war. Farrukh Karimovich Zokirov (Uzbek: Farrux Karimovich Zokirov, Russ: Фарру́х Кари́мович Заки́ров, (geb. 1946) ist der Sänger der Gruppe, die während der Sowjetzeit, speziell in den 70er und 80er Jahren, große Erfolge feierte. Sie traten auch im Ausland auf, speziell in der ehemaligen DDR. Einer ihrer größten Hits war ‚Tschaikhana' (auf Deutsch Teehaus). Auch wenn es nicht für das Sprachdiplom reicht, konnte er mit mir einige Worte auf Deutsch wechseln.

FBK
Abkürzung für Fachberater*in/Koordinator*in, zuständig für Koordination, Fortbildungen, Installation und Durchführung der Sprachdiplome, Generierung neuer Schulen, Qualitätskontrolle und auch Absprachen, Gesprächen, Verhandlungen mit Entscheidungsträgern des jeweiligen Landes, in dem sie/er durch die ZfA eingesetzt ist.

GIZ
Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit. Eine Organisation der Entwicklungszusammenarbeit, die im Auftrag verschiedener Ministerien der Bundesrepublik Deutschland international tätig ist. Sie ist 2011 aus der Verschmelzung der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), der Internationalen Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) und

dem Deutschen Entwicklungsdienst (DED) hervorgegangen.

GruW
‚Grammatik und Wortschatz' war ein schriftlicher Prüfungsteil des alten DSD-Formats, das vom heute aktuellen ca. 2006/7 abgelöst wurde. Die Schüler mussten in einem vorgegebenen Text Wortschatzlücken ausfüllen und unterstrichene Sätze nach vorgegebenem Muster umformen.

Karimov
Islom Abdug'aniyevich Karimov (geb. 30. Januar 1938) war ‚Präsident' von Usbekistan und seinem Vorgängerzustand, die usbekischen Sowjetrepublik von 1990 bis zu seinem Tod 2016. ‚Der beste Präsident der Welt' für viele indoktrinierte, unkritische, gehirngewaschene Usbeken. Bekannt auch aus dem Buch ‚*Murder in Samarkand: A British Ambassador's Controversial Defiance of Tyranny in the War on Terror, Gebundene Ausgabe, 2006*, bekannt durch grandiose medizinische Eingriffe in das Privatleben, wie die ‚mehr oder weniger' durchgeführte Zwangssterilisation von Frauen, die schon zwei Kinder haben, bekannt durch den Zwangseinsatz von Schülern, Studenten, Lehrkräften bei der Baumwollernte, bekannt durch etc.

Kyrk Tschoro
40 Ritter (Soldaten), die Manas in den Kämpfen gegen die Uiguren/Chinesen und anderen Feinden zur Seite standen. Vergleichbar ist diese Gruppe mit den Rittern der Tafelrunde um König Artus.

Manas
Der mythische Held des gleichnamigen kirgisischen Epos (kirgisisch Манас дастаны). Es spielt im 9. Jahrhundert und erzählt vom Kampf gegen die Uiguren/Chinesen. Vierzig tapfere Ritter standen unter seiner Führung. Er wurde in einen Hinterhalt gelockt und getötet. Manas verzeichnet erstaunliche Parallelen zu König Artus und Sigfried. Das Epos, das wichtigste Werk der klassischen kirgisischen Literatur sowie eines der bedeutendsten Werke der Turkvölker, umfasst fast 500.000 Verse und ist damit zwanzig Mal so lang wie Homers Odyssee und Ilias zusammen.

Manastschy
Erzähler, die früher von Dorf zu Dorf (Fest zu Fest) zogen und auch heute noch durch Kirgistan reisen, um das Manas-Epos (auszugsweise) vorzutragen. Das Epos war über viele Generationen nur mündlich von Manastschylar (Plural), hoch angesehenen, den türkischen Aşıklar ähnlichen Volkssängern, in melodischem Redegesang überliefert. Die Manastschylar lernen nicht Strophe für Strophe auswendig, sondern erhalten angeblich in ‚Visionen/Träumen' die Strophen, die sie dann singen/vortragen. Darum finden sich auch verschiedene Versionen des Manas-Epos bezüglich Stil und Ausformulierung.

Megobrobas gaumardschos!
Megobroba bedeutet Freundschaft, gaumardschos hat dann die Funktion ‚zum Wohl auf …'. Gaumardschos heißt auf Georgisch wörtlich aber ‚Sei siegreich!'. Und mit diesen Worten erhebt man immer sein Glas. Damit wird jeder Prost bekräftigt und nur so ist es zu erklären, wie das georgische Volk sich behaupten konnte gegen ständige Invasionen und Fremdherrschaften.

Trinksprüche sind unabdinglich bei einem Supra. Es wird in einer festen, ritualisierten Folge auf wichtige Momente des Lebens angestoßen: Gott, den Gastgeber/den Anlass, den Frieden, den Gast und die Gastfreundschaft, die Liebe, etc.

Mischa
Von den Georgiern gebrauchter Spitzname für Micheil Saakaschwili (georgisch მიხეილ სააკაშვილი), geb. am 21. Dezember 1967 in Tiflis. Von 2000 bis 2001 war er georgischer Justizminister, von 2002 bis 2004 Vorsitzen-

der der Stadtversammlung von Tiflis und von 2004 bis 2013 Staatspräsident Georgiens. Sein Name ist untrennbar mit der Abschaffung der Alltagskorruption und dem Aufbau eines funktionierenden Staates in Georgien verbunden. Es kurbelte auch mit seiner westlich orientierten Politik die Wirtschaft an und seine Reformen wurden in mehreren „Doing Business"-Jahresberichten der Weltbank ausdrücklich gelobt. Im Ranking dieser Berichte verbesserte sich Georgien binnen weniger Jahre von Rang 112 auf Rang 11.

MK
Abkürzung für den Prüfungsteil ‚mündliche Kommunikation' der DSD-Prüfung (Deutsches Sprachdiplom).

Nadezhda umirayet posledney
Bedeutet auf Deutsch wörtlich ‚Die Hoffnung stirbt zuletzt'.

Nostos
Nostos (gr. Rückkehr, Heimkehr). Damit werden auch die Gesänge in der Odyssee, die Odysseus' Heimkehr beschreiben, bezeichnet. (siehe weiter Hölderlin – Heidegger – Botho Strauß: „Weg des Genesens (darin nostos, griechisch: Heimkehr), den Weg des Wiederholens aus der Herkunft hin zum Künftigen.")

Piala
Trinkschalen, die zum Teetrinken (Tschai = Tee) verwendet werden. Man hört auch des Öfteren, dass ‚Ak Tschai' (weißer Tee) bestellt wird. Er kommt, wie üblich, in der Teekanne, wird aus Pialas getrunken. Ak Tschai ist die euphemistische Bezeichnung für Wodka/Schnaps. Allah (auch der Gast am Nebentisch) sieht so nicht, was da wirklich drin ist, so wie Gott den Inhalt der Maultasche nicht sieht (‚Gottesbscheißerle' sagt der Schwabe).

Plov
Von den Russen so bezeichnet und international bekannt, ist ein typisches zentralasiatisches Gericht (in Kirgistan ‚Asch' genannt), das in einem Kasan – einem Wok ähnlich – zubereitet wird, aus Rind- oder Hammelfleisch, Karotten, Knoblauch und viel Reis besteht. Traditionell wird Plov mit den Fingern gegessen.

Posledniy Zwonok
Bedeutet wörtlich ‚letzte Glocke'. Es ist der letzte Schultag in vielen postsowjetischen Ländern, der meistens auf den 25. Mai fällt. Für die Schüler der 11. Klasse wirklich das letzte Läuten, das mit einer Glocke symbolisch einen feierlichen Abschluss findet (vgl. Dokumentarfilm ‚Lederhosen und Kalpak; M. Fluch).

Reset
Engl. ‚zurücksetzen'

Sayakbay, Balikoos und Sagymbay
Drei der berühmtesten Manastschy des beginnenden 20. Jahrhunderts. Namen sind in Kirgistan sprechende Namen. Sayakbay (Sayak = ‚rechter Flügel', Bezeichnung für einen kirgisischen Volksstamm, aber auch ‚ziellos, kopflos umherlaufen', Bay = Reicher), Balikoos heiß Fischmaul (Balyk = Fisch, Oos = Mund), Sagymbay (Sagym = Sehnsucht).

Sbros nastroyek
Russ. ‚rückgängig machen'

… Schirin Maria unter dem Himmel, der die Erde küsst, geboren, erblickte Iskander Gustavo Murat Harry in georgischem Licht die Welt …
Schirin Maria wurde als Tochter der BPLK M. F. in Kirgistan geboren, dem Land, wo der Himmel die Erde küsst, wie der Titel eines Dokumentarfilms formuliert. Der Sohn mit den 4 Namen wurde während des Aufenthalts in Georgien geboren.

Supra
Georgische Festtafel, die, vergleichbar mit dem Dastarkon in Kirgistan, üppig gedeckt

ist. Oft stapeln sich die Teller mit all den Leckereien übereinander, wenn der Platz auf der Tafel fehlt. Es wird reichlich Weißwein vom Merekipe (Mundschenk) dazu gereicht.

Tamada

Der Tamada (georg. თამადა) ist der ‚Tischmeister', die wichtigste Person einem Supra. Er dirigiert quasi das Fest, lenkt und bringt die obligatorischen Trinksprüche (Sadregrzelo) in einer festgelegten Reihenfolge aus. Seine Aufgabe ähnelt dem eines antiken Symposiarchen. Der erste Trinkspruch an einem georgischen Supra geht meistens an den Frieden. Oft trinkt man auch zuerst auf das Wohl der Familie, die eingeladen hat. Trinksprüche auf die Heimat Georgien und auf das Andenken der Verstorbenen. Man trinkt normalerweise auf Eltern, Freunde, Verwandte, die Vergangenheit oder Zukunft von Georgien usw.

Während dann eine Bombe vor der Oper in Odessa explodierte, in Ismail auf einem Balkon des Nachbarblocks explodierten, der Leiter des Zentralmarktes von Ismail vor seinem Haus angeschossen und verbrannt wurde …

In den 90er Jahren, dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wurden wie im gesamten postsowjetischen Raum auch im Süden der Ukraine, vor allem den Hafenstädten Odessa und Ismail, zwischen rivalisierenden Mafia-Gruppierungen die Territorien abgesteckt. Und das praktizierte man ‚ab und zu' nicht gerade gewaltfrei. (Leseempfehlung: Dschingis Khans Tochter, ein Bella-Block-Roman von Doris Gercke)

Erste Liebe: Dominikanische Republik

von ***Interview von Hans-Martin Dederding mit Jürgen Wehr***

Im Rezensionsteil dieser Ausgabe unserer Zeitschrift finden Sie eine Rezension von Rainer E. Wicke zu einem Buch über die „heißeste Sprachschule der Karibik". Allein schon dieser (Unter-)Titel rechtfertigt nicht nur eine Rezension, sondern verlangt geradezu nach mehr. Wir freuen uns, dass der Autor des Buches „Die Schule am Ende der Welt: Casa Goethe Sosúa – heißeste Sprachschule der Karibik" zu einem Interview mit uns bereit war.

hmd: Bis vor einigen Jahren gab es in unserer Zeitschrift einen Abschnitt „Mitglieder schreiben", in der Publikationen unserer Verbandsmitglieder vorgestellt wurden, u. a. Erinnerungen, Reiseberichte, Reiseführer usw. Rainer Wicke, der Ihr Buch vor mir gelesen hat, hat es mir mit den Worten empfohlen: „Das Buch musst du lesen, das ist ganz anders als die üblichen Erinnerungsbücher. Interview doch mal den Autor!"



Inzwischen habe ich Ihr Buch gelesen, mit Vergnügen, muss ich sagen. Es ist flott geschrieben, enthält spannende Momente, und manche der dargestellten Situationen sind urkomisch. Vor allem aber hat es mich zurückgeführt zu den Anfängen meines eigenen Auslandslehrerlebens. Die Wintertemperaturen in unseren jeweiligen Gastländen lagen (und liegen) zwar 60 bis 70 Grad auseinander, aber so unterschiedlich waren die Verhältnisse nicht, die Taximafia am Flughafen, das Unterrichten ohne Materialien usw. usf. Die Story spielt offensichtlich in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, als der Pager (Was war das gleich wieder?) der letzte Schrei mobiler Kommunikation war, und man – mangels Suchmaschinen – zuerst mal in die Bibliothek ging, um sich über sein – bis kurz vor Dienstantritt gänzlich unbekanntes – Einsatzland zu informieren.

Die in Ihrem Buch geschilderten Ereignisse liegen also gut 25 Jahre zurück. Warum, lieber Herr Wehr, haben Sie uns so lange auf die Veröffentlichung Ihrer Erlebnisse warten lassen?
jw: Vor fünf Jahren bin ich einmal darum gebeten worden, anlässlich der Feierlichkeiten zum 20-jährigen Schuljubiläum in der Dominikanischen Republik, eine Rede zu halten. Es zeigte sich, dass die Zuhörerschaft überaus interessiert und amüsiert darüber war, ein paar kleine Anekdoten aus der Gründungszeit des Instituts zu hören. Anschließend entstand die Idee, die vielen Erinnerungen, die mir seit über zwei Jahrzehnten durch den Kopf gingen, in einem Roman zu verarbeiten.

hmd: Ein Autor, der ein Buch schreibt, das auf Ereignissen beruht, die 25 Jahre zurückliegen, braucht entweder ein phänomenales Gedächtnis oder detaillierte Tagebuchnotizen oder eine sprühende Fantasie oder alles zusammen. Was hat ihnen geholfen, das Buch zu schreiben?
jw: Ich wundere mich selbst, dass sich viele der damaligen Erlebnisse auch ohne Tagebuchnotizen recht gut gehalten haben. Erinnerungslücken sind natürlich durch die von Ihnen angesprochene Fantasie gefüllt worden.

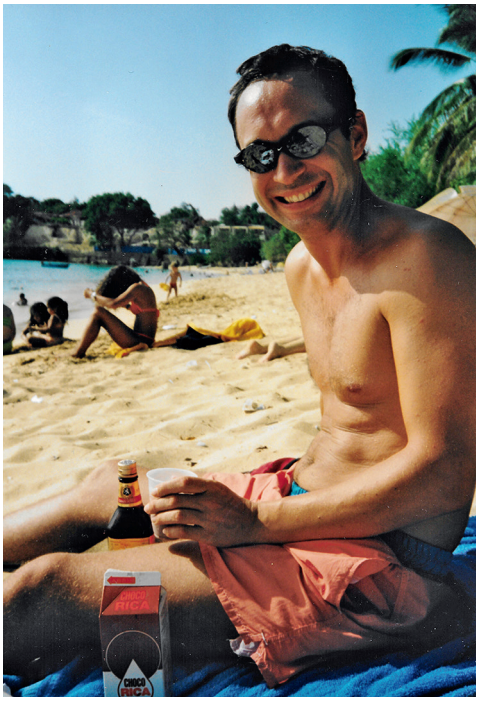
hmd: In manchen Romanen findet sich ein Hinweis darauf, dass das Dargestellte Fiktion sei, Übereinstimmungen mit dem wahren Leben rein zufällig. In Ihrem Buch findet sich gerade das Gegenteil: „Die geschilderten Ereignisse beruhen auf wahren Begebenheiten" (S. 3). Warum fanden Sie es nötig, Ihr Publikum vor der Lektüre so zu informieren?
jw: Mir war es schon wichtig, die Leserschaft zu informieren, dass es die beschriebene Schule und einen Großteil der beschriebenen Charaktere und Orte ja wirklich gab bzw. gibt und wir tatsächlich unter widrigen, fast aussichtslosen Bedingungen an einem sehr speziellen Ort eine Sprachschule gründeten, die da übrigens bis heute existiert und ganz gut läuft. Mittlerweile wird dort jedoch vor allem Spanischunterricht für Sprachreisende angeboten.

hmd: Bei einem Buch, das als Roman daherkommt, aber offensichtlich nah an der Lebensgeschichte des Autors angesiedelt ist, stellt sich den Leserinnen und Lesern immer die Frage: Was ist fact **und was ist** fiction**? Ich will Sie nicht drängeln, Ihre Autorengeheimnisse zu verraten. Trotzdem die Frage: Wieviel Jürgen Wehr steckt im Ich-Erzähler?**
jw: Natürlich ist – trotz des Hinweises am Buchanfang – auch viel *fiction* dabei. Der Ich-Erzähler ist jedoch schon recht authentisch, insbesondere was das Hin- und Hergerissensein betrifft zwischen der eigenen Erziehung und der politisch korrekten Freiburger Studentenwelt einerseits und den damals in der Karibik allgegenwärtigen derben und teilweise lasterhaften Zuständen andererseits. Die meisten Leserfragen in diesem Zusammenhang drehen sich jedoch gar

nicht um mich, sondern um die im Buch geschilderten, etwas skurrilen Begegnungen und Gespräche mit dem Popstar Falco, der damals kurz vor seinem Comeback stand, dann aber ganz in der Nähe tragisch verunglückte. Das fällt jedoch beispielsweise tatsächlich in den Bereich „Autorengeheimnis".

hmd: Unser Rezensent, Rainer Wicke, liest Ihren Roman als eine Art Schelmenroman. Ich kann ihm nicht so ganz zustimmen. Der Ich-Erzähler erscheint zwar besonders am Anfang als tumber Tor, der in der Dominikanischen Republik in eine Welt geworfen wird, von der er in seiner Freiburger PH-Welt noch nicht einmal hätte träumen können, und er macht sich auch seine Gedanken über die (Fragwürdigkeit der) verschiedenen Welten, aber er setzt sich nicht gerade durch schelmentypische Bauernschläue durch, sondern wird eigentlich immer durch Zufälle gerettet.

jw: Über die Bedeutung verschiedener scheinbar zufälliger Ereignisse macht sich der Ich-Erzähler ja selbst immer wieder Gedanken. Aus meiner Sicht verdient er sich die „zufälligen Rettungen" jedoch immer wieder durch seinen (teilweise naiven) Optimismus. Von daher kann ich Ihren beiden Interpretationen durchaus zustimmen!



hmd: Selbst die Wende am Ende, die angedeutete Rückkehr ins deutsch-bürgerliche Leben kommt quasi durch einen deus ex machina**. Trotz aller eingestreuten Reflexionen ist nicht erkennbar, dass der Romanheld am Ende** geläutert **ist, wie sich das für einen ordentlichen Schelmenroman eigentlich gehört. Andererseits ist erkennbar, dass zumindest der Autor durch seinen dreimonatigen Aufenthalt eine ganze Menge gelernt hat, vielleicht nicht gerade für die pädagogische Praxis, aber fürs Leben. Lassen sich zentrale Erfahrungen aus Ihren ersten Monaten in der Dominikanischen Republik. in einigen Worten zusammenfassen?**

jw: Wer in Lateinamerika als ahnungsloser Ausländer nicht unter die Räder kommen will, braucht Geduld, Demut, Beobachtungsgabe, Spanischkenntnisse, glückliche Zufälle und echte Freunde!

hmd: Ich habe gehört, dass Sie später noch einmal vier Jahre lang an der Deutschen Schule in Costa Rica tätig waren, diesmal als „echter", von der ZfA vermittelter Lehrer. Haben Ihnen Ihre Erfahrungen aus der Dominikanischen Republik bei Ihrem erneuten Auslandsaufenthalt geholfen, oder war beim zweiten Mal im neuen Land alles ganz anders?

jw: Ich habe an der Humboldt-Schule San José ja wieder hauptsächlich DaF unterrichtet, da hat mir die Erfahrung aus der Dominikanischen Republik natürlich schon geholfen. Meine Liebe zu Lateinamerika und der Entschluss, die Stelle in Costa Rica anzunehmen, gründeten sich natürlich auch auf die prägenden Erfahrungen zuvor. Aber auch wenn beide Länder relativ nahe beieinander liegen, habe ich doch einen gehörigen Men-

talitätsunterschied zwischen den Menschen festgestellt. Auch möchte ich den Unterricht mit den anspruchsvollen Humboldtschülern der Deutschen Schule San José natürlich nicht mit den chaotischen Verhältnissen vergleichen, die im Buch beschrieben werden.

hmd: Ihr Buch endet ja an der Stelle, an der es mit der Schule in Sosúa erst richtig losgeht. Dürfen wir also auf ein neues Buch von Ihnen hoffen, vielleicht mit dem Titel „Die Rückkehr zur Schule am Ende der Welt"?
jw: Tatsächlich bin ich ja in den folgenden Jahren immer wieder an die Schule dort zurückgekehrt. Es gäbe tatsächlich noch eine Menge zu schreiben, aber hoffentlich nicht erst in weiteren 25 Jahren!

hmd: Herr Wehr, vielen Dank für das Interview.



Weitere Rezensionen und „Blick ins Buch" unter: amazon.de
Infos zur Schule und Leseproben unter: www.institutoiic.com

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:

www.vdlia.de

Das druckfertige aktuelle Heft wird in der Regel zwei bis drei Wochen vor dem Versand als Vorschau mit **Titelbild, Inhaltsverzeichnis und Vorwort des Vorsitzenden** im ungeschützten Bereich für alle sichtbar angekündigt.

Erst nach Auslieferung durch den Verlag wird das komplette Heft ins Netz gestellt, allerdings nur in den nicht öffentlichen Bereich. Als Verbandsmitglied haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab dem Heft 3/2000.

Melden Sie sich dazu mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift" und die rote Zeile: „Die Volltexte finden Sie in unserem Archiv." Wählen Sie danach das gewünschte Heft aus, um auch ältere Ausgaben unserer Zeitschrift am Bildschirm lesen zu können.

REZENSIONEN



Rainer E. Wicke:
Eine gut gelungene Ergänzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, S. 361



Rainer E. Wicke:
Ein systematischer, aber nicht ganz zeitgemäßer Überblick, S. 362



Detlef Thiel:
Ein Plädoyer für das langsame Lesen, S. 364



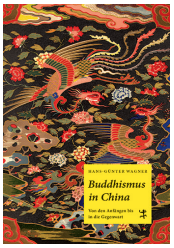
Jens Drummer:
So überleben Sie im Internet, S. 365



Thomas Becker:
Cäsar grüßt seit 50 Jahren!, S. 366



Ludwig Petry:
„Vor Antisemitismus ist man nur auf dem Mond sicher" (Hannah Arendt), S. 367



Manfred Egenhoff:
Mehr als der lachende Buddha, S. 368



Manfred Egenhoff:
Ein umfassender Blick auf die Kulturgeschichte Ostasiens, S. 369



Jens Drummer:
Zentralasien einmal anders, S. 371



Susanne Frank:
Ein Sechstel der Erde, S. 372



Susanne Frank:
Sehr gescheite Frauen, S. 373



Rainer E. Wicke:
Ein etwas anderer Schelmenroman, S. 374



Europarat (Hg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Begleitband

Klett Sprachen, Stuttgart 2020, 200 S., ISBN 978-3-12-676999-0, € 30,00

Eine gut gelungene Ergänzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

*von **Rainer E. Wicke***

Dass Rahmenpläne, Curricula und Richtlinien für das Erlernen von Sprachen aufgrund der sich verändernden Methodik/Didaktik schon kurz nach ihrer Erscheinung bereits revisions- und erweiterungsbedürftig sind, ist keine neue Erkenntnis, denn die Entwicklung im Bereich der Fremdsprachendidaktik schreitet rapide voran. Dass die entsprechende Aufarbeitung von den Verantwortlichen jedoch auch vorgenommen werden kann, belegt der gerade erschienene Begleitband zum ursprünglich 2001 erschienenen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. 1500 Experten waren in den vergangenen Jahren daran beteiligt, das für das Erlernen, Lehren, Prüfen und Beurteilen im Sprachunterricht wichtige Grundlagenwerk auf den neuesten Stand zu bringen und die Erweiterungen vorzunehmen. Dabei behält der ursprüngliche Band mit den grundsätzlichen Informationen weiterhin seine Gültigkeit, jedoch wurden einige Präzisierungen und Veränderungen eingearbeitet.

Zur schnellen Identifizierung neuer und alter Passagen werden in dem Band unterschiedlich farbige Typen verwendet. Alte Texte und Informationen sind blau, neue schwarz gedruckt, was die Lektüre erheblich erleichtert.

Die Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes ist nach wie vor ein wesentliches Merkmal des Referenzrahmens, wobei die Handlungsorientierung sich immer noch auf die Bewältigung kommunikativ lebensweltlich relevanter Situationen beschränkt. Das ganzheitliche Lernen findet keine Berücksichtigung – es liegt die Vermutung nahe, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass sich das Lernen mit Kopf, Herz und Hand wahrscheinlich einer Skalierung entzieht.

Neu ist, dass z. B. die skalierten Kann-Bestimmungen präziser formuliert wurden. Die bisherigen Niveaustufen A bis C wurden auch durch eine A Vorstufe ergänzt. Die deutlichere Abgrenzung der einzelnen Niveaus dürfte in den Zusammenhängen des Sprachunterrichts für Lehrer(innen), aber auch für Schüler(innen) bei der ausführlicheren Beschreibung vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten sehr hilfreich sein.

Begrüßenswert ist, dass ein neues Kapitel zur Online-Interaktion in den Band integriert wurde. Hier findet der Nutzer wichtige Hilfestellungen zur Einschätzung und Bewertung der Teilnahme an zusammenhängender Interaktion mit einem oder mehreren Gesprächspartnern, zum Verfassen von Postings und Beiträgen für andere, zu Kommentaren und Reaktionen auf Medienobjekte und zur Einfügung von Symbolen, Bildern und anderen Codes bzw. zur affektiven Gestaltung von online-Kommunikation. Gerade in den Zeiten der Corona-Krise haben diese Fähigkeiten und Fertigkeiten eindeutig an Bedeutung gewonnen, so dass diese im zukünftigen schulischen Unterricht eine bedeutendere Rolle einnehmen werden.

Positiv zu bewerten ist auch, dass das Thema Mediation, das lange Zeit kontrovers diskutiert wurde und mit dem man sich im Fremdsprachenunterricht mitunter sehr schwergetan hat, ausführlicher beschrieben wird. Durch die Aufteilung in Unterthemen wie Mediation von Texten, von Konzepten, von Kommunikation, von Mediationsstrategien und Strategien zur Vereinfachung von Texten wird das komplexe Thema verständlicher und endlich nachvollziehbar, da hier

praktische Hilfestellung geleistet wird. Es dürfte somit kaum Probleme bereiten, dem Thema Mediation im Fremdsprachenunterricht zukünftig eine stärkere Bedeutung zuzuweisen.

Erfreulicherweise wird auch das Thema Literatur explizit behandelt. Kreative Texte und die Reaktion auf diese spielen hier ebenfalls eine wichtige Rolle. Hier wurden zugegebenermaßen einige Kriterien berücksichtigt, die auch im sogenannten rezeptionsästhetischen Ansatz zur Arbeit mit Literatur eine Rolle spielen, jedoch fehlen wichtige Aspekte, wie z. B. die Antizipation zukünftiger Handlungen und die Arbeit mit einem Lesetagebuch, die für viele Lehrer(innen) zum erfolgreichen Umgang mit Literatur gehören.

Auch das integrierte Sprach- und Sachfachlernen (CLIL), das gerade bei den Strategien zur Vereinfachung eines Textes von Bedeutung ist, bleibt unerwähnt, obwohl der fächerübergreifende Fremdsprachenunterricht immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen werden ausführlich erläutert. Dies ist insofern von Bedeutung, da die Notwendigkeit des kompetenten Umgangs mit kultureller Vielfalt in einer globalen Welt – insbesondere auch in Folge der Migrationstendenzen – auch für den Fremdsprachenunterricht wichtig ist. Dazu gehört auch die Mehrsprachigkeit, der in den letzten Jahren in Richtlinien und Rahmenplänen ein bedeutender Stellenwert zugewiesen wird.

Der Begleitband lässt nicht nur viele Aspekte des Referenzrahmens deutlicher und nachvollziehbarer werden, er erleichtert auch die praktische Arbeit bei der Erstellung von Rahmenplänen und Curricula, indem seine präzisen Beschreibungen und Formulierungen für die Umsetzung genutzt werden können. Mit Sicherheit kann er für die Charakterisierung von Stärken und Schwächen der Fremdsprachenlerner(innen) wichtige Hilfestellung leisten, auf die Lehrer(innen) und Schüler(innen) im Sinne eines produktiven Unterrichts angewiesen sind.



Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. / Martinez, Hélène (Hg.): Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht

Klett-Kallmeyer, Hannover 2020, 527 S., ISBN 978-3-7727-1228-9, € 29,95

Ein systematischer, aber nicht ganz zeitgemäßer Überblick

*von **Rainer E. Wicke***

Nach den bereits erschienenen Handbüchern zur Fremdsprachendidaktik und zum bilingualen Unterricht liegt der Schwerpunkt dieser Publikation auf den Methoden im Fremdsprachenunterricht. Schon das detaillierte Inhaltsverzeichnis zeigt, dass das Buch im Lehramtsstudium, in der Fortbildung, aber auch in der schulischen Praxis wichtige Hilfestellung leisten kann. In achtzehn Kapiteln wird nicht nur die Entwicklung von Methoden veranschaulicht, sondern es werden aus jeweils spezifischem Blickwinkel unterschiedliche Methoden vorgestellt. Sehr gut und wichtig ist das Kapitel zum inter- und transkulturellen Lernen, da es die neuesten Tendenzen berücksichtigt. Die Beiträge sind kurz und präzise formuliert und in der Regel leicht verständlich formuliert, sodass auch ausländischen Leser(innen) die Lektüre relativ leichtfallen dürfte.

Es fällt jedoch auf, dass sich die Ausführungen zum großen Teil auf den Fremdsprachenunterricht in Englisch und Französisch konzentrieren; der fremdsprachige Deutschunterricht ist weitgehend unterrepräsentiert. Dies ist schade, weil z. B. die überaus erfolgreich eingesetzte Reihe *Deutsch lehren lernen* des Goethe-Instituts wenig berücksichtigt wird und gerade die Bände zur Unterrichtsgestaltung aus dieser Reihe wesentlich zur Verbesserung der Unterrichtsqualität im Ausland beigetragen ha-

ben. Die Nichtberücksichtigung von Arbeiten aus dem DaF-Bereich wird besonders deutlich, wenn z. B. in den Ausführungen zu adoleszenzspezifischen Methoden festgestellt wird, dass *es so gut wie keine systematischen und konzeptionellen Überlegungen* dazu gibt, gerade zu diesem Thema existiert ein spezifischer DLL-Band, aber auch ein ganzes Heft von *Fremdsprache Deutsch* wurde dazu konzipiert.[1] Es wäre hilfreich gewesen, die zahlreichen Initiativen des Goethe-Instituts zur Verbesserung der methodischen Qualität des Unterrichts intensiver zu würdigen.

Bei der Lektüre entsteht auch der Eindruck, dass vielfach neuere Entwicklungen in der Methodik kaum Berücksichtigung gefunden haben und einschlägige Kapitel veraltete Informationen enthalten. So wird im Unterkapitel *Projekte* mantrahaft das Airport-Projekt der achtziger Jahre als idealtypisch beschrieben und mit *Über die Grenze* inzwischen veraltete Literatur zitiert, aber seit diesen Veröffentlichungen wurden für den DaF-Unterricht zahlreiche neuere Mikro- und Makro-Projekte – eine solche Differenzierung ist den Ausführungen ebenfalls nicht zu entnehmen – vorgestellt, etwa die Einrichtung von Spielstädten, die Berücksichtigung von Architektur, Kunst und Musik gehören (um nur einige zu nennen).[2] In diesem Zusammenhang wäre auch die ausführlichere Erwähnung des fächerübergreifenden Unterrichts sinnvoll gewesen. Auch zur Förderung von Kreativität wäre vieles hinzuzufügen; die beiden Unterkapitel fallen sehr knapp aus. Bei den Ausführungen zur Portfolioarbeit fehlen Hinweise zur Erstellung von sogenannten Ich-Büchern, in denen die Schüler(innen) in der Lehrbucharbeit erworbene Sprachkenntnisse direkt auf sich und ihre Lebenswelt übertragen und somit behutsam auf die Portfolioarbeit vorbereitet werden können.[3] Fraglich erscheint, warum Diktate, die in der Vergangenheit als wenig sinnvoll eingestuft wurden, hier plötzlich wieder salonfähig sein sollten. Warum die in den Kapiteln *Methoden des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen und Senioren* vorgestellten praktischen Beispiele besonders geeignet sein sollen, erschließt sich mir ebenfalls nicht.

Zweifellos wird das *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* einen wichtigen Platz in Lehre, Unterricht und Fortbildung einnehmen, jedoch weist es Defizite auf, die sich bei einer entsprechenden Recherche im fremdsprachigen Deutschunterricht hätten vermeiden lassen. Hier wäre ein entsprechendes Vorgehen bei einer Neuauflage sinnvoll.

Anmerkungen

1 Salomo, Dorothee / Mohr, Imke: DaF für Jugendliche, in: Goethe-Institut (Hg.): *Deutsch lehren lernen*, Band 10, Klett, Stuttgart, 2016.

2 Wicke, Rainer-E.: Idealtypische Projektarbeit in der Grundschule: Die Spielstadt in Oppeln, in: *Deutsche Lehrer im Ausland*, Aschendorff, Münster 2019, S. 43–46.
Kuß, Theresa: Erzähl's noch einmal – Junge Geflüchtete erzählen mit Hilfe von selbst gefertigten Kunstwerken Geschichten aus ihren Herkunftsländern, in: Goethe-Institut (Hg.): *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 57, Motivation, Berlin 2017, S. 20–24.

3 Keller, Martin: Ein Ich-bin-ich-Buch im multikulturellen Umfeld, in: Bräuer, Gerd/Keller, Martin/Winter, Felix (Hg.): *Portfolio macht Schule*, Klett-Kallmeyer, Seelze 2012, S. 79–90.



Wolf, Maryanne: Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen

Penguin, Berlin 2019, 299 S., ISBN 978-3-328-60099-2, € 22,00

Ein Plädoyer für das langsame Lesen

*von **Detlef Thiel***

Bevor die renommierte Leseforscherin („Das lesende Gehirn", 2006) ihre im Untertitel gestellte Frage beantwortet, gibt sie in den ersten vier Kapiteln – in Form von „Briefen" – darüber Auskunft, welche Voraussetzungen für das Lesen gegeben sein müssen. Diese Fähigkeit sei auf der Evolutionsuhr erst in der letzten Millisekunde aufgetreten und eine der wichtigsten kulturellen Leistungen des Menschen überhaupt.

Der erste Teil des Buches ist eine gelungene und empirisch gut fundierte Laudatio auf das Lesen schlechthin, gespickt mit persönlichen Leseerfahrungen und Lesereisen. Gerade deshalb kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Autorin von einer vergangenen, unwiederbringlichen (fiktiven) Welt spricht. Ihre Analyse des Übergangs von einem Medium zum anderen erinnert stark an Platons Schriftkritik im *Phaidros* (A 274), die Schrift führe zu einem schwachen Gedächtnis – ein Prozess, von dem der lebenslange Dialogschreiber Platon selbst wusste, dass er unaufhaltsam war. In Analogie dazu steht Maryanne Wolfs Versuch an der Bruchstelle zwischen literalem zum postliteralem Zeitalter: Durch das Bildschirmlesen verlerne die Jugend das eingehende Lesen. Darin bestünde die Hauptgefahr für die Zukunft.

Sie plädiert daher für den Erhalt einer Leseart, welche sie tiefgründig nennt und vor allem mit der Romanlektüre aus dem 19. Jahrhundert verknüpft. Aufgrund neuer Kommunikationsbedingungen verliere aber die heutige Jugend genau diese Fähigkeit zum Roman- und tiefgründigen Lesen. Mit dieser These gerät das Buch in das Sogwasser einer Kritik an der „schönen" neuen Medienwelt mit ihren Handys, Tablets, Apps etc. Besprochen wird in diesem Zusammenhang auch die Rolle der Spiegelneuronen beim tiefgründigen Buchlesen sowie die Wichtigkeit von Hintergrundwissen beim Verknüpfen der neu gelernten Dinge mittels Induktion, Deduktion und Analogieschlüssen. Die modernen Verhinderungsgründe des Lesens bespricht sie in den folgenden sechs „Briefen", die besonders vom „Aufwachsen in digitalen Zeiten" (S. 137 ff.) und von Lesestrategien am Bildschirm handeln. Dazu bedürfe es eines „zweifach kompetenten Gehirns" bzw. eines „schnellen Lesens", nämlich an Bildschirmen, sowie des „langsamen Lesens" in Büchern. Anders als in ihrer Generation, in der die Schule das langsame Lesen noch beibrachte, müsse dieses unbedingt in der Zukunft erhalten bleiben, bevor man lernt, schnell an Bildschirmen zu lesen. Sie setzt also einen einheitlichen Lesebegriff voraus. Man kann aber schon kritisch fragen: Ist das schnelle Überfliegen von wikipedia-Seiten wirklich zu vergleichen mit einer Intensivlektüre von Moby Dick?

Am Ende verfällt sie zudem in den naturalistischen Fehlschluss: Von der beschreibenden Ebene kommt sie unvermittelt in die normative, ablesbar anhand der Appelle an die verschiedenen Entscheidungsträger, doch das Buchlesen zu unterstützen und den Umgang mit neuen Medien nicht zu früh anzusetzen.

Man spürt bei der Autorin die Verzweiflung, wenn sie immer wieder von der zukünftigen Jugend spricht, die sie sich eben doch bücherlos und damit frei von (ihrer) Intelligenz und Belesenheit vorstellt.



Ernst, Michaela: Error 404. Wie man im Digitalen Dschungel die Nerven behält
Ecowin, Salzburg, München 2020, 235 S., ISBN 978-3-7110-0257-0, € 22,00

So überleben Sie im Internet

*von **Jens Drummer***

„Error 404" – das ist die Fehlermeldung, die im Internet erscheint, wenn eine angeforderte Seite nicht auf dem Server verfügbar ist – einige Firmen haben dafür sogar schicke eigene Seiten entwickelt. Die Autorin wählte diesen Titel, da diese Seite „am häufigsten aufpoppt, wenn man sich gerade wieder einmal die Zähne an den Hindernissen des digitalen Paralleluniversums ausbeißt." Error 404 bedeutet: „Page not found. Fehler! Zurück an den Start".

Wer schon einmal Bekanntschaft mit dieser Fehlermeldung gemacht hat, fragt sich nun sicher, welche Hilfen die Autorin denn da eigentlich geben kann, wenn eine Seite nicht mehr verfügbar ist. Schauen wir also einmal in das Buch. Es besteht aus 26 thematischen Kapiteln, welche von A bis Z durchbuchstabiert sind, von „A wie Amtswege" bis zu „Z wie Zeitersparnis". Die Idee ist durchaus schön, wenn auch bei einigen Buchstaben offenbar der sinnvolle Inhalt fehlte. In jedem Kapitel wird ein kleiner Teil unseres (digitalen) Lebens beleuchtet und unser Blick auf die Möglichkeiten der fortschreitenden Digitalisierung gerichtet. Abschließend gibt es für jedes Kapitel eine kurze Zusammenfassung.

Schön finde ich, dass Michaela Ernst die Leser nicht bevormundet und ihnen erklärt, was das Non-Plus-Ultra der digitalen Welt ist. Vielmehr zeigt sie ihre eigenen Schwierigkeiten auf sowie – als Counterpart – die ihres Mannes, der offenbar gar nichts mit dem digitalen Teil unserer Welt am Hut haben möchte, was zu interessanten Dialogen führt.

In vielen Kapiteln gibt es Tipps zum Überleben in unserer derzeitigen Welt (Schreiben Sie ruhig in Ihren digitalen Lebenslauf in weißer Schrift: ‚Harvard', das erhöht Ihre Chancen, wenn die Auswertung durch Künstliche Intelligenz vorgenommen wird!). Da das Buch nach Beginn der Corona-Krise erschien, wurden auch die neuen Herausforderungen des Homeoffice und weitere aktuelle Fragen betrachtet.

Im Kapitel „I wie Intelligenz" wird hinter die Kulissen von Siri & Co. geblickt. Offenbar haben alle diese digitalen Helfer mehr damit zu tun, unseren Charakter und unsere Vorlieben in Erfahrung zu bringen, als uns eine Telefonnummer herauszusuchen und diese zu wählen. So gibt es einen Tipp: „Flüstern hilft! Wenn Sie nicht wollen, dass Ihr Sprachcomputer mithört, dann spielen Sie stille Post oder schreiben Sie Ihre Botschaften auf eine Tafel, die Sie Ihrem Vis-à-Vis dann vor die Nase halten. Und überlegen Sie, ob Sie wirklich mit einer Siri, Alexa oder wie auch immer ihr künstlicher Mitdenker heißen mag, unter einem Dach leben wollen".

Ein an sich gut geschriebenes Buch, in dem ich allerdings die Highlights vermisse. Es ist ein Mix aus interessanten Themen und Lückenfüllern, für die Buchstaben, zu denen der Autorin wenig zur digitalen Welt eingefallen sein mag. Schade, dass am Ende des Buches sechs leere Seiten bleiben. Dies hätte vermieden werden können: durch längere Beiträge an geeigneter Stelle oder durch Kürzungen. Zwei Seiten weniger hätten es auch getan.



Fernau, Joachim: Cäsar lässt grüßen. Die Geschichte der Römer
Hörbuch (audible): € 13,95

Cäsar grüßt seit 50 Jahren!

*von **Thomas Becker***

Vor genau 50 Jahren erschienen: Joachim Fernau, *Cäsar lässt grüßen*, heute nur noch antiquarisch erhältlich – oder seit einiger Zeit als Hörbuch; also offensichtlich immer noch aktuell. Lohnt die (Wieder-)Lektüre oder das Anhören? Gar im Unterricht?

Fernau ist ein klassischer Erzähler: Unterhaltsamkeit hat ihren Stellenwert, manchmal sind Lacher dem Autor wichtiger als Fakten. Das Buch ist mehr Unterhaltungs- als wissenschaftliche Literatur. Die Geschichte Roms von Romulus und Remus bis zu den Christenverfolgungen wird im Plauderton erzählt. Aber auf mindestens drei Ebenen, und deshalb ist es für Geschichtsinteressierte auch heute noch interessant. Durch die Geschichte Roms hindurch scheint die bundesrepublikanische Geschichte der 60er und 70er Jahre und dahinter die Reflexion des Autors über seine eigene Rolle im Nationalsozialismus.

Fernaus unterhaltsamer, teils zynischer Ton, schlägt immer wieder Brücken zwischen Rom, Nationalsozialismus und damit einhergehender moralisch-politischer Verantwortung sowie der Konfrontation von links und rechts in der „Nach-68er-Zeit". Der Autor macht sich dabei selbst zum Thema in seinem historischen Buch und sonnt sich im Drang zu Provokation und eigener Berühmtheit. Wen das nicht stört, der findet eine eingängige, spannende historische Erzählung. Daher eignet sich Fernaus Werk auch so gut als Hörbuch.

Für heutige, geschichts- und politikinteressierte Hörerinnen und Hörer wird es besonders interessant, wenn der Autor – z. T. mit apologetischer Tendenz – seine Zeit als Mitglied der SS-Propagandaabteilung thematisiert: „In meinem Leben hat mich eigentlich nur immer der Staat zu ganz eiligen Sachen angetrieben, und sie waren fast immer sinnlos. Jedoch – ich kann gehorchen." Das Nachdenken über Geschichte wird auch bei der Lektüre von Passagen wie der folgenden befördert: „Senat und Volk reagierten verblüffend: Kein Verhandeln. Siegen oder untergehen! Eine schändliche Durchhalteparole, wie heutzutage jedermann weiß. Allerdings sieht so etwas stets anders aus, wenn das Durchhalten glückt, wie schon Churchill bewiesen hat. Dann ist es nicht schändlich, dann ist es bewunderungswürdig."

Aus heutiger Sicht eignet sich Fernaus Werk sicher nicht für die unkommentierte Präsentation im Unterricht, schon gar nicht als Gesamtwerk. Auszugsweise aber vielleicht schon, vielleicht sogar zweimal: als amüsante Einführung in die „Zustände wie im alten Rom" und – auf einer höheren Ebene – durch geeignete Zitate, die geschichtliche Ereignisse epochenübergreifend beleuchten, die das Verhalten von Individuen in geschichtlichen Situationen (und ihren – nachfolgenden – Umgang mit dem eigenen, vielleicht zweifelhaften Verhalten) kritisch reflektieren und so zu einer Wertebildung beitragen.

Für alle Hörerinnen und Hörer (mit gefestigten Werten) bleibt *Cäsar lässt grüßen* eine unterhaltsame (Wieder-)Begegnung, etwa wenn Fernau Cäsars Auftreten bei Kleopatra so kommentiert: „Der Herr des Imperiums im Kleiderschrank des fremden Schlafzimmers. Mir persönlich gefällt sie wunderbar. Sie ist wirkt so versöhnlich zwischen lauter Stahl und Eisen; sie ist wie die ausgleichende Gerechtigkeit für unser Schwitzen in der Geschichtsstunde."



Schäfer, Peter: Kurze Geschichte des Antisemitismus
C. H. Beck, München 2020, 335 S., ISBN 978-3-406-75578-1, € 26,95

„Vor Antisemitismus ist man nur auf dem Mond sicher" (Hannah Arendt)

*von **Ludwig Petry***

Kurz, aber weit gespannt ist die Geschichte des Antisemitismus, die Peter Schäfer vorlegt, ein ausgewiesener deutscher Judaist und ehemaliger Leiter des Jüdischen Museums in Berlin. In acht Kapiteln präsentiert der Autor die Geschichte des Antisemitismus und dessen Varianten vom persischen Großreich bis heute.

Die ersten Zeugnisse der Diffamierung der Juden in der Antike finden wir im Buch Esther im Alten Testament. Die Beschreibung des ersten antijüdischen Pogroms im Jahre 38 n.Chr. in Alexandria liest sich in seinem „orchestrierten Zusammenspiel von Staatsgewalt und aufgehetztem Pöbel … wie das unheimliche Drehbuch der Massaker, denen die Juden durch die Jahrhunderte hindurch bis in die Gegenwart ausgesetzt sein sollten". Tacitus nennt die Juden in seinen „historiae" einen „durch und durch abscheulichen Volksstamm".

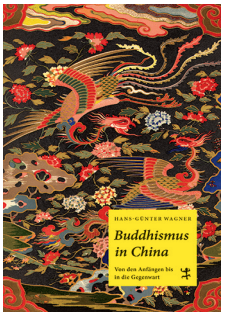
Danach lenkt der Autor unser Augenmerk besonders auf den „christlichen Antijudaismus" im Neuen Testament. Aus einer zunächst mehr „innerjüdischen Polemik" zwischen den „neuen" und den „alten Juden" entwickelte sich eine „Feindschaft", „vielleicht nicht in der Intention, längerfristig aber in der Wirkung". Folgt man dem Matthäusevangelium, war das ganze jüdische Volk schuld am Tode Jesu. Der Evangelist Johannes ordnet die Juden dem Reich der „Finsternis" und des Satans zu. Diese Saat des „christlichen Antisemitismus" geht „immer wieder aufs Neue auf".

Der Antisemitismus zieht sich weiter durch die Geschichte. Er drückt sich aus in Schuldzuweisungen bei Seuchen („jüdische Brunnenvergifter") oder in Kriegszeiten („jüdische Weltverschwörer"), in nicht auszumerzenden Legenden („jüdischer Ritualmord", „Hostienfrevel"), in Klischees (die „Judensau", in Stein gemeißelt z. B. an der Stadtkirche von Wittenberg) sowie in Hasstiraden wortgewaltiger Männer (wie Martin Luther). Von der wohl gefährlichsten Form des „Antisemitismus", vom „rassistischen Antisemitismus" spricht man dann im 19. und 20. Jahrhundert. Von dort führte der Weg direkt zur Ausrottungspolitik des NS-Staates, dem „Absturz der Zivilisation".

Diese „Blutspur" soll aber nicht verdecken, dass es in Europa auch Zeiten des toleranten Neben- und Miteinanders von Christen und Juden gab. Von einer kulturellen Glanzepoche auf der iberischen Halbinsel kann man vor 1492 sprechen. Die Ausweisung der Juden durch die katholischen Könige beendete diese Zeit. Die sephardischen Juden flohen nach Nordafrika, in die Hafenstädte Antwerpen und Amsterdam und ins Osmanische Reich, „wo sie gerne aufgenommen wurden" und wo sie zur kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung beitrugen.

Peter Schäfers Buch ist geeignet, in den „Kanon der Bildung aufgenommen zu werden", wie Gustav Seibt in der SZ vom 26.2.21 schreibt. Es ist eine solide Grundlage für eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II in den Fächern Geschichte, Politik, Religion und sollte je nach Schulstandort ergänzt werden durch Referate über das jüdische Leben im „Hier und Heute".

Mehr zum Thema:
Walter Laqueur, Gesichter des Antisemitismus. Von den Anfängen bis heute. Berlin 2008



Wagner, Hans-Günter: Buddhismus in China. Von den Anfängen bis in die Gegenwart
Matthes & Seitz, Berlin 2020, 1103 S., ISBN 978-3-95757-844-0, € 128,00

Mehr als der lachende Buddha

*von **Manfred Egenhoff***

Während in der westlichen Welt das Christentum im 4. Jh. die antike und nachmals in Germanien die einheimische Götterwelt mehr oder weniger gewaltsam abschaffte, während der Islam in seinem Machtbereich dann wieder das Christentum weitgehend zur Bedeutungslosigkeit degradierte, bietet sich beim Buddhismus in Ostasien ein anderes Bild. Die Lehre Buddhas trifft in China auf eine Religion und eine Ethik, den Daoismus und den Konfuzianismus, die ihr durchaus gleichwertig sind. Und da der Buddhismus, anders als die westlichen monotheistischen Religionen, seine Ausbreitung nicht gewaltsam betreibt, kommt es in China zu einer gegenseitigen Beeinflussung und Befruchtung: „Man erkannte Gemeinsamkeiten", heißt es zu der Auseinandersetzung in der Song-Zeit (10.–13. Jh.) und weiter: „Das Idealbild des Gelehrten jener Zeit war [...] der universell Gebildete, der sich intensiv und mit größter Hingabe dem Studium der klassischen Texte widmete – waren es nun konfuzianische, daoistische oder buddhistische Werke. Am Ende, so erklärten die Einsichtigen beider Lager, schöpfe man doch alle aus all diesen Quellen und bemühe sich um eine fruchtbare Synthese" (S. 258).

Und so beginnt denn das Buch, bevor es zu den „[b]uddhistischen Kernlehren" kommt (S. 83 ff.), mit einer Würdigung der Religionen des vorbuddhistischen Chinas sowie den späteren Beziehungen zu anderen fremden Religionen wie dem Islam und dem nestorianischen wie katholischen Christentum.

Nach grundlegenden Ausführungen zum ursprünglich indischen Buddhismus folgt die Geschichte des Buddhismus in China – gegliedert nach den Kaiserdynastien – von seinem ersten Auftreten im zweiten Jh. n. Chr. über seine Blüte in der Tang-Dynastie (618–907) bis zum Niedergang in der Qingdynastie (1644–1911).

Die neueste Geschichte des Buddhismus im 20. Jh. finden wir erst nach einer umfangreichen Darstellung der heiligen Texte und der wichtigsten Schulen und ihrer Lehren (S. 291–586). Das letzte Drittel des Buches ist für den nicht-chinesischen Leser sicher am interessantesten: Hier folgen nämlich genaue Ausführungen über „die religiöse Praxis des chinesischen Buddhismus" und die „buddhistische Symbolik Chinas" (S. 587–709, darin u. a. tabellarische Übersichten zur Tier- und Pflanzensymbolik). Im anschließenden Kapitel über Buddhas und Bodhisattvas ist u. a. die Legende der Guanyin wiedergegeben, die sich in China vom männlichen Bodhisattva Avalokiteshvara zur weiblichen „Großen Mutter des Mitgefühls" wandelte, in kaum einem chinesischen Tempel fehlt und uns Europäer an die Gestalt der christlichen Maria erinnert. Es folgen ein Kapitel über die heiligen buddhistischen Berge Chinas und eine Darstellung des buddhistischen Einflusses auf die verschiedenen Bereiche der Kunst.

Die letzten hundert Seiten behandeln die Situation des Buddhismus nach dem Ende des Kaiserreichs, insbesondere die Zeit nach 1949 unter der Herrschaft der kommunistischen Diktatur. Dass die kommunistische Führung sehr bald die buddhistischen Mönche „zu Parasiten des Volkes erklärte, weil diese keiner produktiven Arbeit nachgingen" (S. 823) und „Tempelanlagen als Soldatenunterkünfte, Verwaltungsgebäude der Regierung, Museen, Sanatorien und Schulen" zweckentfremdet wurden (S. 824), lässt sich denken.

„Mit der Kulturrevolution […] begann eine Zeit nackten und brutalen Terrors, der nicht nur die Buddhisten traf und deren vollständige Ausmerzung zum Ziel hatte“ – mit Mao Zedong als treibender Kraft (S. 833). Eine Wende brachte die Reform- und Öffnungspolitik Deng Xiaopings, den „man für seine wohlwollende Förderung [der Religion] in den Rang eines ‚weisen, barmherzigen Bodhisattvas‘“ erhob (S. 837). Inzwischen stehen „die größten Buddha-Statuen der Welt […] im offiziell atheistischen China“ (S. 841). „In den 1980er-Jahren wurde von den Buddhisten noch Dankbarkeit erwartet, da die Partei ihnen die Ausübung ihrer Religion wieder gestattete, die 1990er-Jahre standen hingegen ganz im Zeichen der Harmonie“ (S. 851).

Anders allerdings agiert die Politik gegenüber dem tibetischen Buddhismus: Sie ist „weiterhin durch brutale Repression bestimmt“ (S. 851). Die in Tibet „traditionelle Verknüpfung des Buddhismus mit staatlicher Macht ist es, weswegen die Chinesen den Dalai-Lama und die tibetischen Buddhisten stets voller Argwohn betrachten. […] Was für die einen Teil aktiver, traditioneller Religionsausübung ist, wird von der Gegenseite als Missbrauch der Religionsfreiheit und Bedrohung der staatlichen Ordnung gewertet“ (S. 855).

Kurze Kapitel über „die besondere Entwicklung auf Taiwan“ und die Einflüsse auf die umliegenden Staaten beschließen das Werk. – Im Anhang finden sich neben einem Index, umfangreichen Literaturangaben und Anmerkungen eine chronologische Zusammenfassung des Buddhismus in China sowie ein Glossar der wichtigsten Namen und Begriffe.

Wer Chinas Religionen und speziell den chinesischen Buddhismus eingehend studieren und zutiefst verstehen will, der greife zu diesem Buch, das sich auch als Nachschlagewerk eignet.



Vogelsang, Kai: China und Japan. Zwei Reiche unter einem Himmel

Kröner, Stuttgart 2020, XXI + 505 S., ISBN 978-3-520-25601-0, € 28,00; E-Book (PDF) € 24,99

Ein umfassender Blick auf die Kulturgeschichte Ostasiens

*von **Manfred Egenhoff***

Es gibt Bücher, die man gern zur Hand nimmt – dieses gehört dazu. Schon äußerlich fällt es angenehm auf. Auch ohne Schutzumschlag kommt es wunderschön daher mit seinem dunkelgrünen Einband und dem chinesischen Gemälde aus dem 18. Jahrhundert auf dem Buchdeckel: Zwei Kraniche, in Ostasien Symbole der Zusammengehörigkeit und eines langen Lebens, symbolisieren hier geradezu China und Japan als die „zwei Reiche unter einem Himmel“ sowie auch die „Geschichte der sino-japanischen Kulturbeziehungen“ – so der zweite Untertitel des Werkes.

Kai Vogelsang, Professor für Sinologie an der Universität Hamburg, geht den Beziehungen zwischen China und Japan von den Ur-Anfängen bis heute nach, und das unter dem Begriff des „Horizonts“, der sich in allen Kapitelüberschriften wiederfindet – ein Begriff, recht passend für die Beschreibung von Ländern, welche – zunächst eindeutig China als das „Land der Mitte“, später aber auch Japan – sich selbst als das Zentrum der Welt sahen und ihre Grenzen als den Horizont, hinter dem nichts Wesentliches mehr sein konnte.

Mit einem Ausspruch von Sun Yat-Sen stellt der Verfasser seine Einleitung und damit das ganze Buch unter das Motto: „Ohne Japan gibt es kein China, aber ohne China gibt es kein Japan!“ Die enge Verbindung

beider Länder – im Guten wie im Bösen – ist denn auch das Thema, das Kai Vogelsang in sechs Kapiteln durch die Zeiten verfolgt.

Im ersten Kapitel, „Verwunschener Horizont", geht es um „Japans Eintritt in die Geschichte" – zu einem Zeitpunkt, da in China längst organisierte Staatlichkeit existierte, eine Schrift erfunden und schließlich im 3. Jahrhundert v. Chr. die Reichseinigung unter dem Qin-Kaiser vollzogen war. „Bis ins 3. Jahrhundert v. Chr. gab es kein ‚Japan', sondern nur autonome Stämme" (S. 3); dann erst begann durch den chinesischen Einfluss die ‚Zivilisierung' der „Inseln der Unsterblichen", als die Japan in Chinas uralten Sagen existierte.

Das zweite Kapitel („Verschmelzung der Horizonte") behandelt die in China als kulturelle Hoch-Zeit gesehene „Kultur der Tang" und deren immensen Einfluss auf alle Bereiche des Lebens in Japan, sowohl hinsichtlich der staatlichen Strukturen wie auch der Religion – der Buddhismus kommt als neue Religion über China nach Japan – und des Alltags, deren Auswirkungen noch heute im Inselreich erfahrbar sind.

Über die „Verengung der Horizonte" in der „Heian- und Song-Zeit" im dritten und den „Verlorenen Horizont" in der „Zeit der Krieger und Despoten" im vierten Kapitel kommt der Autor unter der Überschrift „Fliehender Horizont" im fünften Teil zum „Einbruch der Moderne". Es ist die Zeit, in der China in und nach den Opiumkriegen schmerzhaft den Westen kennenlernt und Japan sich in der Meiji-Reform von Asien ab- und dem Westen zuwendet, wodurch es – in Umkehrung des ursprünglichen Verhältnisses – aus dem Schüler Chinas zu dessen Vorbild und Lehrmeister wird, sodass es zu einer „Japonisierung Chinas" kommt.

Das letzte Kapitel („Zerbrochener Horizont") behandelt das Verhältnis beider Länder im 20. Jahrhundert. Hier zeigt sich ein ständiger Wechsel der Verhältnisse zwischen beiden Ländern, allerdings auch eine so innige Bindung beider Gesellschaften, dass diese nicht einmal durch Krieg und Kriegsgräuel – man denke etwa an das Nanjing-Massaker – grundsätzlich gestört werden kann. So bleiben denn China und Japan „Feindliche Freunde" – und das auch nach dem Schulbuchstreit über die Darstellung der Japaner im 2. Weltkrieg wie auch dem gegenwärtigen Streit um die Diaoyu-/Senkaku-Inseln im Ostchinesischen Meer.

„Neue Feinde – alte Freunde" ist dementsprechend einer der letzten Abschnitte des Werkes überschrieben, und das Buch schließt mit dem Satz: „Die sino-japanischen Beziehungen sind auch im 21. Jahrhundert ein Paradox."

Das Buch ist nicht nur hübsch anzusehen, sondern auch leicht zu lesen – bei Erwähnung schon früher im Buch abgehandelter Ereignisse und Personen gibt der Autor Rückverweise auf die entsprechenden Stellen – und es ist inhaltlich außerordentlich informativ. Der Autor bringt einleitend zu jedem Kapitel eine Zeittafel, auf der er die Geschichte der beiden Reiche in der betreffenden Epoche übersichtlich nebeneinander stellt. In den für ein wissenschaftliches Buch – es gibt ein umfangreiches Literaturverzeichnis, ein Register und einen Anmerkungsteil – lesefreundlich gesetzten und gut lesbaren Text eingestreut finden sich Bilder und Karten sowie gesonderte Einschübe als Kastentexte zu Dingen, die einer besonderen Betrachtung wert sind, wie z. B. Sprache, Kalender, Stühle (die – anders als die chinesischen Matten/jap. *tatami* – von den Japanern nicht übernommen wurden!), Nudeln (die nicht nur Japan – und Korea –, sondern auch Europa den Chinesen verdankt), Guanyin/Kannon (die „buddhistische Maria" vgl. die vorhergehende Rezension), Shanghai oder Taiwan.

Allen, die an Schulen in eines der beiden Länder gehen, ist das Buch als landeskundliche Vorbereitung wärmstens zu empfehlen – und natürlich auch allen, die sich sonst für Ostasien interessieren.



Fatland, Erika: Sowjetistan. Eine Reise durch Turkmenistan, Kasachstan, Tadschikistan, Kirgisistan und Usbekistan

Suhrkamp, Berlin 2020, 512 S., ISBN 978-3-518-47080-0, € 12,00

Zentralasien einmal anders

*von **Jens Drummer***

„Sowjetistan" – dies sind die Länder der ehemaligen Sowjetunion, die alle auf „stan" enden, was mehr oder weniger „Ort der …" heißt. Jedem dieser Länder hat Fatland ein Kapitel gewidmet. Am Anfang steht jeweils die Karte des Landes mit den besuchten Städten. Dem folgt der Reisebericht, welcher mit kleinen Geschichten zur Historie, zur aktuellen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Situation des jeweiligen Landes anreichert ist.

Die erste Station von Fatland auf dem Weg durch Zentralasien ist TURKMENISTAN. Ein Land, in dem es offenbar wirklich keine Geldautomaten gibt, obwohl dort schon Dschingis Khan das Postwesen und geregelten Militärdienst eingeführt hat. Technisch etwas weiter entwickelt: KASACHSTAN, dem größten Land der Welt ohne Küste. Hier gab es auch wieder Internetzugang, sodass die Autorin wieder mit dem Rest der Welt in Kontakt treten konnte. Hier nimmt sie den Leser u. a. mit nach Semipalatinsk, dem ehemaligen Atomtestareal der Sowjetunion. Man kann sich heute nicht mehr vorstellen, dass die Menschen damals nicht über die Atomversuche Bescheid wussten und der Meinung waren, dass schon alles korrekt sein muss, auch wenn ab und an die Erde bebte und Druckwellen über das Land zogen.

Wer einmal in TADSCHIKISTAN war, wird sich an die zahllosen Monumentalbauten, wie dem größten Palast des Volkes, der größten Bibliothek (mit jeder Menge leeren Regalen) sowie dem höchsten Fahnenmast der Welt – zumindest für eine kurze Zeit, bis das nächste bettelarme Land einen höheren Mast errichtet – erinnern. Auch gesellschaftskritische Aspekte, wie z. B. das Verbot der Regierung, Scheidungen per SMS auszusprechen, werden angeschnitten. Erschreckend für mich war die Tatsache, dass in KIRGISTAN, dem demokratischsten dieser Länder, Frauen aus der Hauptstadt entführt und sofort verheiratet werden. Fatland geht auch auf die große wirtschaftliche Abhängigkeit der genannten Länder von Russland ein, wo ein Großteil der Bevölkerung der „-stan-Länder" als Arbeitsnomaden lebt. All die im Buch vorgestellten Länder sind von diesen Einnahmen abhängig.

Der Abschluss der Reise führt uns nach USBEKISTAN, wo wir den ausgetrockneten Aralsee, der einmal zu den größten Seen der Welt gehörte, sowie die Wüstenstädte Chiwa, Buchara und Samarkand besuchen. Dort erfährt der Leser ganz nebenbei, dass der Begriff „Algebra", um den heutzutage kein Abiturient herumkommt, seinen Ursprung in den Wüstenstädten hat. Auch die Tatsache, dass nach der Öffnung des Grabes von Timur Lenk (einem der grausamsten Herrscher, der Dschingis Khan in nichts nachstand) die Inschrift sichtbar wurde: „Wer mein Grab öffnet, wird einen Eroberer entfesseln, der noch mächtiger ist als ich" – zwei Tage später überfiel Hitler die Sowjetunion. Auch die Niederlage der Deutschen in Stalingrad kann mit diesem Grab erklärt werden.

Fazit: Fatland hat durchweg ausgezeichnete Recherchearbeit geleistet, sowohl im Vorfeld der Reise, aber auch vor Ort. Ihr gelingt es, die vielen Informationen nicht trocken, sondern spannend und kurzweilig zu präsentieren. Viele Dinge erfährt der Leser so quasi nebenbei. Ein Buch für Kenner der Region als auch für Leser, die sich einen ersten Eindruck verschaffen möchten.



Kutscher, Tamina/ Meltendorf, Friederike (Hg.): dekoder #1
Matthes & Seitz Berlin 2019, 335 S., ISBN 978-3-95757-764-1, € 20,00

Ein Sechstel der Erde

*von **Susanne Frank***

In einem 2018 im Radiokanal *Echo Moskvy* ausgestrahlten Interview, im Buch als Audioskript abgedruckt, bedauert Irina Prochorowa, laut Anmerkung eine der bedeutendsten Intellektuellen Russlands, dass ihre Landsleute von der präsidialen Inszenierung des *lider* Wladimir Putin in Bann geschlagen seien. Sie fordert ungeduldig, sich eigene Aufgaben und Ziele zu setzen, „damit wir ein würdiges Leben führen". Auch unsere westlichen Medien sind wie hypnotisiert von der autokratischen Dramaturgie. Doch *dekoder* sprengt den Bann.

Was ist *dekoder*? *Dekoder.org* ist eine seit September 2015 bestehende Internetseite, die sich den Auftrag „Russland entschlüsseln" gegeben hat. Hier kann man ins Deutsche übersetzte Artikel aus unabhängigen russischen Medien lesen, man kann Fotoserien betrachten und von den sogenannten *Gnosen*, von WissenschaftlerInnen geschriebenen Hintergrundinformationen, lernen. Die Internetseite erhielt 2016 den Grimme Online Award.

Das vorliegende Buch ist das erste *dekoder*-Jahrbuch mit einer Auslese von 32 Beiträgen aus den Jahren 2015 bis 2019, von den Herausgeberinnen in acht Rubriken geordnet. Der Anhang informiert über die AutorInnen, die ÜbersetzerInnen sowie über die Medien, aus denen die Beiträge genommen wurden. Die drei Artikel in der ersten Rubrik (Aus der Tiefe) sind hervorragend geschriebene journalistisch-essayistische Texte. Der erste Text beschreibt ironisch-paranoid und spitzzüngig die Begegnung einer Journalistin mit dem Geheimdienst FSB. Der zweite Text „Die Kirschhölle" führt in ein altes Herrenhaus ohne Kanalisation und Warmwasser. Der dritte Text taucht ein in die Lebensumstände und Schicksale von Obdachlosen in Sankt Petersburg. Die Artikel der zweiten Rubrik (Politik, Patriarch und Putin) schildern das schwere Leben der Opposition, denken über den Ruf Russlands im Ausland sowie über das Phänomen Korruption nach, schließlich bestreitet man, dass Putin ein Populist sei, ja, er sei das Gegenteil. Im letzten Beitrag dieser Rubrik beschreibt Sergej Tschapnin, von 2009 bis zu seiner Kündigung 2015 Chefredakteur der offiziellen Zeitschrift des Moskauer Patriarchats, die Entwicklung der russisch-orthodoxen Kirche im Artikel „Die Kirche des Imperiums". Auch die Beiträge der folgenden sechs Rubriken bieten tiefe Einblicke in völlig unterschiedliche Sphären der russischen Gesellschaft. Das Vorwort der Herausgeberinnen schließt mit den Worten: „Wir wollen, dass die Leserinnen und Leser in der deutschsprachigen Gesellschaft mehr über Russland erfahren: als Sachwissen, aber als Sachwissen mit Kopf und Herz." Dieses Vorhaben gelingt in der faszinierenden Leichtigkeit, die entsteht, wenn profunde Sachkenntnis auf großartiges sprachliches Können trifft.

Dekoder ist natürlich ein Buch für FreundInnen des „Sechstel(s) der Erde" (Dziga Vertov, 1926). Russlandskeptiker aber, die sich dem Buch öffnen, werden die Welt im Osten mit neuen Augen sehen. Der Wunsch von Irina Prochorowa, dass der Westen verstehe, dass in Russland „ganz normale Menschen leben", ist nicht banal in Anbetracht der Jahrhunderte von westlicher Geringschätzung und Herablassung, eines Vernichtungskriegs sowie wegen des Kalten Kriegs, der noch nicht vorbei ist.



Bán, Zsófia: Der Sommer unsres Missvergnügens
Aus dem Ungarischen von Terézia Mora, Matthes & Seitz, Berlin 2019, 256 S., ISBN 978-3-95757-720-7, € 22,00

Sehr gescheite Frauen

*von **Susanne Frank***

Meine Kriterien bei der Buchauswahl waren: Belletristik, Osteuropa, Autorin. Ratzfatz fiel mein Auge auf Zsófia Báns 2019 bei Matthes & Seitz verlegtes Buch. Sie ist Jahrgang 1957, aha, so wie ich. Da wurde nicht weiter nachgedacht, sondern bestellt. Es zeigte sich, dass es sich nicht – wie zunächst angenommen – um einen Roman, sondern um zehn Essays, ca. 20 Fotos und ein Nachwort handelte. Aber – und das vorneweg – ich habe die Wahl nicht bereut. Im Gegenteil.

Zsófia Bán ist Schriftstellerin, Essayistin, Kunst- und Literaturkritikerin. Sie lehrt Amerikanistik in Budapest. Das vorliegende Buch wurde gefördert aus Mitteln des Auswärtigen Amtes und erschien als Band 31 in der Reihe DAAD Spurensicherung.

Beim Durchschmökern und Durcharbeiten der Essays erfuhr ich von faszinierenden Benennungen wie z. B. dem „*off*-Phänomen", welches *Was-wäre-gewesen-wenn*-Szenarien beschreibt oder der „negativen Befähigung", die in einem Zustand voller Unsicherheiten und Zweifel den Kopf bewahren und die Chancen, die in diesem Zustand liegen, erkennen, schätzen und nutzen lässt. Sehr spannend fand ich das exakte Durchdenken von Erinnerung und die Beschreibung zerlegter Schichten, z. B. dem *postmemory,* der Erinnerung aus zweiter Hand.

Bán bezieht sich mit diesen Begriffen u. a. auf die theoretischen Schriften von Svetlana Boym und Marianne Hirsch. Beide sind US-amerikanische Intellektuelle und Lehrende osteuropäischer und jüdischer Herkunft. Für sie wie auch für Bán, deren Eltern aus Ungarn nach Brasilien flohen und die gemeinsam 1969 nach Ungarn zurückkehrten, ist die jüdische Geschichte und Identität zentrales Anliegen.

Dank Bán tiefer verstehen konnte ich die Bücher „Roman eines Schicksallosen" von Imre Kertész und „Wahlverwandtschaften" von Goethe. Auf das Eintauchen in die Romanwelten der Autoren Péter Nádas und W. G. Sebald machen zwei der Essays große Lust. Angeleitet habe ich über die Postmoderne, über Melancholie, über die Notwendigkeit von Mythen für die Identität eines Volkes nachgedacht. Bán sieht die politische Entwicklung Ungarns sehr kritisch. In diesem Zusammenhang beklagt sie, dass die Nostalgie der Rechten restaurativ, aber nicht reflexiv sei. Das lustvolle Wehklagen über den Verlust von „Großungarn" (Schlüsselbegriff: Trianon) verdeckt und verdrängt das Trauma des aktiven und staatlichen Mitwirkens an der Vernichtung von 600 000 ungarischen StaatsbürgerInnen jüdischer Herkunft.

Die Essays wurden von Terézia Mora ins Deutsche übertragen bzw. überarbeitet. Die Kritik lobt die Übersetzung als makellos. Das Nachwort von Daniela Strigl ist sprachlich und inhaltlich ein rundum gelungener Text.

Es war eine genussreiche Herausforderung, Zsófia Báns Gedankenwelt nachzuverfolgen. Dank Internet konnte ich die von ihr genannten gelehrten Frauen kennenlernen und bekam die Ahnung von einem blühenden und fruchtbringenden Netzwerk. Stark!

Dass im ersten Essay, dem Nekrolog für Svetlana Boym, die Elbe einmal als in die Nordsee, andere Male aber als in die Ostsee mündend beschrieben wird, (um schöne Bilder der Verbundenheit durch Wasserläufe zu schaffen) erlebe ich als eine eingeschmuggelte postmoderne und/oder ganz private Pointe, die mich rührt.



Wehr, Jürgen: Die Schule am Ende der Welt: Casa Goethe Sosúa – heißeste Sprachschule der Karibik

kindle direct publishing 2020, 459 S., ISBN 979-8579133816, € 14,50; E-Book € 7,99

Ein etwas anderer Schelmenroman

*von **Rainer E. Wicke***

Jürgen Wehr – ehemaliger Bundesprogrammlehrer an der Deutschen Schule San José Costa Rica – hat über seine Anfänge als Lehramtsstudent in der Dominikanischen Republik einen Roman verfasst. Nach der Lektüre fragt man sich unwillkürlich, welcher Romangattung er am besten zuzuordnen ist. Mit etwas Wohlwollen wohl als pikaresker, als Schelmenroman, steht doch im Mittelpunkt von Wehrs abenteuerlicher Darstellung ein Held, der über seine unbeholfenen ersten Berufserfahrungen berichtet, dies in der ich-Form aus der Perspektive des unbedarften und unerfahrenen Lehramtsanwärters. Das teilweise Scheitern wird dann aus der Sicht des weiseren älteren Lehrers kommentiert. Wehrs Roman beruht auf (seinen?) Versuchen, als Deutschlehrer in der Dominikanischen Republik tätig zu werden, zunächst in einem Hotel. Selbstironisch veranschaulicht er seine dilettantischen Bemühungen, seiner Klientel – bestehend aus den Angestellten eines typischen Touristenhotels in Sosúa – die deutsche Sprache näher zu bringen. Dabei stehen ihm weder geeignete Materialien zur Verfügung, noch verfügt er über umfangreiche Fach- und Sachkenntnisse. Typisch für den pikaresken Erzähler meistert er die dadurch entstehenden Probleme mit List und Improvisationstalent, scheitert jedoch grandios. Dem unbeholfenen PH-Studenten ohne Abschluss spricht die Hotelleitung die fristlose Kündigung aus, deren Ursachen selbstironisch und mit viel Humor beschrieben werden.

Wie es sich für einen pikaresken Helden gehört, wird er mit verschiedenen Gesellschaftsschichten konfrontiert. Hier weist das Buch eindeutig Ansätze zur Gesellschaftssatire auf. Mit Erleichterung wird der Leser konstatieren, dass es dem jungen Romanhelden immer wieder gelingt, unbeschadet aus den zahlreichen alkoholgeschwängerten Konfrontationen mit skurrilen, verkrachten deutschen und einheimischen Protagonisten herauszukommen, und sich unverdrossen für das Ziel einzusetzen, gemeinsam mit einigen anderen Lehrern die Sprachschule Casa Goethe zu gründen.

In den schelmenroman-typisch additiv gereihten Episoden wird der Erzähler immer wieder von der Dominanz der Geschehnisse eingeholt. Bei deren Schilderung bedient er sich mitunter eines derben Realismus, indem die scheinbar allgegenwärtige Prostitution ausführlich Berücksichtigung findet.

Bewundernswert ist in diesem seltsamen Erfahrungsbericht der naive Optimismus, mit dem sich die Beteiligten trotz aller Widerstände immer wieder dem Ziel widmen, endlich die ersehnte Sprachschule zu etablieren und dieses Ziel auch ohne ersichtliches Konzept mit dem notwendigen Improvisationstalent und der gebührenden Hartnäckigkeit schließlich erreichen.

Die verwendete Sprache ist sehr einfach, dies erleichtert die Lektüre für Nicht-Muttersprachler sehr. Sicherlich handelt es sich bei der Publikation keineswegs um anspruchsvolle Lektüre, jedoch dürfte sie für (ehemalige) Auslandslehrer amüsant, unterhaltsam und als Erfahrungsbericht teilweise vielleicht sogar nachvollziehbar sein.

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Stellvertretenden Vorsitzenden
Alfred Doster • Heudorfer Straße 3 • D-72768 Reutlingen

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte 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)

1. Januar _____

Ich bin / Neuer Status (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Auslandsdienstlehrkraft (ADLK)	Jahresbeitrag: € 130,–
Programmlehrkraft (PLK)	Jahresbeitrag: € 90,–
Ortslehrkraft (OLK)	Jahresbeitrag: € 80,–
Inlandslehrer, Pensionär, Rentner (m/w/d)	Jahresbeitrag: € 80,–
Student, arbeitsloser Lehrer (m/w/d)	Jahresbeitrag: € 40,–

Anschrift

Name: _____ Vorname: _____

Geburtsdatum: _____

Anschrift in Deutschland: _____

_____

E-Mail: _____ Tel.: _____

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: _____

_____

Rückseite beachten! →

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

Dienstantritt im Ausland: _____

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

_____ , den _____ _____
(Unterschrift)

Auf den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** bin ich aufmerksam geworden durch:

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)

IBAN: _____ BIC: _____

eingezogen wird.

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

Ich stimme der Speicherung, Verarbeitung und Nutzung meiner personenbezogenen Daten zu, soweit es für Verbandszwecke erforderlich ist.

_____ , den _____ _____
(Unterschrift)

Inhalt

HOCHAKTUELL

Vorwort *Karlheinz Wecht* 376
Verleihung des Bundesverdienstkreuzes an Karlheinz Wecht *Stephan Schneider* 377
Dankesrede von Herrn Karlheinz Wecht anlässlich der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes 379
Interview mit Herrn Oliver Bientzle, Referatsleiter im Schulreferat des Auswärtigen Amtes *Karlheinz Wecht* 380

VERBAND

Auswertung der Umfrage 2021 des VDLiA bei den Mitgliedern im Ausland während der Covid-19-Pandemie *Fatima Chahin-Dörflinger und Wolfgang Tiffert* 383
Herbsttagung der VDLiA-Regionalgruppe Hamburg/Schleswig-Holstein *Lothar Rheinberger* 385
In eigener Sache *Thomas Lother* 387
Persönliche Nachrichten 388
Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes 388

SCHWERPUNKT 1: 35. HAUPTVERSAMMLUNG DES VDLIA IN AUGSBURG

Digitales Lernen – Distanzen überwinden *Fatima Chahin-Dörflinger* 390
Die HPI Schulcloud International *Daniel Etzbauer* 394
Erfahrungen mit digitalem Onlineunterricht an der Deutschen Internationalen Schule Washington *Christian und Katharina Jessen-Klingenberg* 395
Die Deutsche Schule Madrid unter den Bedingungen der Pandemie *Frank Müller* 400
Die Colegio Humboldt–Schule aus San José in Costa Rica unter Pandemie-Bedingungen *Kai Ulmer* 407
Erfahrungen mit digitalem Online-Unterricht an der DAS Talitha Kum / Beit Jala *Matthias Wolf* 408
Distanzen überwinden mit Online-Tandems – Erfahrungen aus Kolumbien *Yasmin El-Hariria* 410
Stadtrundgang durch Augsburg 416
Evaluation zur Hauptversammlung 2021 in Augsburg *Fatima Chahin-Dörflinger* 418
Länder*innen aus der Kiste und aus Augschburg in die Welt *Martin Fluch* 419

SCHWERPUNKT 2: LANDESKUNDE

Plurale Kulturvermittlung im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. Divergierende Positionen zur „(diskursiven) Landeskunde", zu „Kulturstudien" und zur Informationsvermittlung beim „kulturbezogenen Lernen" *Uwe Koreik* 423
Was verstehen DaF-Lehrkräfte unter Landeskunde? *Martin Herold* 427
Das Deutschlandposter im Wandel der Zeit – eine historische Betrachtung *Rainer E. Wicke* 433
Deutschland in Augmented Reality – Entdecke Deutschland! Lerne Deutsch! *Sophia Schwager* 439
Deutsch als Fremdsprache mit dem Magazin „Lingo Global" *Charlotte Höhn, Katharina Hahslinger, Anja Schümann* 442
Zwischenruf: Honi soit qui mal y pense – Wider willkürliche Deutungen von literarischen Texten *Rainer E. Wicke* 445

VERSCHIEDENES

„Niemand ist eine Insel – Berufsvorbereitende Lehrkooperationen mit Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika" *Julia Boger* 451
DaF-Lernen außerhalb des Klassenraums: Erinnerungsorte mit der Applikation *Actionbound* erkunden *Tanja Fohr* 456
Kooperation ungarischer und deutscher Pädagogen – Deutschlehrkräfte gestalten Fortbildungen gemeinsam *Bastian Naumann, Heike Neyens* 465

REZENSIONEN 467

HOCHAKTUELL

Vorwort

*von **Karlheinz Wecht***



Liebe Kolleginnen und Kollegen,
wie sehr haben wir uns alle gewünscht, dass die Corona-Pandemie endlich vorbei ist. Doch schon wieder läuft eine Infektionswelle um den Globus und noch immer sind Auslandsschulen geschlossen. Noch immer sitzen viele Kolleginnen und Kollegen im Homeoffice und versuchen mit Fernunterricht ihre Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Die seelischen und körperlichen Belastungen unserer Lehrkräfte im Auslandschuldienst haben sämtliches Maß überschritten und einen hohen Tribut gefordert. Umso mehr haben alle unseren Dank und Wertschätzung verdient.

Zurzeit wartet die Republik auf eine neue Regierung. Noch vor Weihnachten soll der neue Kanzler gewählt werden und Klarheit bezüglich des Regierungsprogramms bestehen. Wir sind gespannt, wie die Koalitionäre das Auslandsschulwesen einordnen und weiterentwickeln wollen. Man muss kein Hellseher sein, um knappe Kassen vorherzusagen. Umso mehr werden wir darauf achten, dass jede neue Schulgründung auch mit einer Erhöhung des Schulfonds einhergeht. Die zumindest teilweise erreichte Angleichung der Gehälter im Auslandsschuldienst an das Bundesbesoldungsgesetz darf nicht wieder aufgegeben werden, um Defizite bei der Finanzierung des Auslandsschulwesens zu decken.

Nachdem der bisherige Leiter des Referats 605 des Auswärtigen Amtes, der sogenannten Schulabteilung, an die Botschaft in Moskau gewechselt ist, hat Herr VLR I Oliver Bientzle das Amt übernommen und wird für die nächsten Jahre unser Ansprechpartner sein. Herr Bientzle kennt das Auslandsschulwesen durch den Besuch seiner Kinder an der Deutschen Schule Brooklyn. Wir wünschen Herrn Bientzle viel Freude und Erfolg in seinem neuen Amt und werden ihn im nächsten Heft mit einem Interview vorstellen.

Alle Mitglieder, die über unseren Gruppenvertrag eine Auslands-Krankenversicherung abgeschlossen haben, müssen sich auf eine minimale Erhöhung der Beiträge einstellen. Im Rahmenvertrag für die Beihilfeberechtigten ist laut Versicherung eine kleine Anpassung von 3 %, im Rahmenvertrag für die Angestellten ohne Beihilfe von 5 % nicht zu vermeiden gewesen. Gleichzeitig beabsichtigt die Globality ihren Service aber nochmal mit einer nützlichen Mehrleistung zu erweitern. Die Mitglieder des VDLiA, die

über die Globality versichert sind, können ab dem 01.12.2022 weltweit per Videoanruf, Telefonanruf oder Chat jederzeit Kontakt mit qualifiziertem, medizinischem Personal aufnehmen – rund um die Uhr an sieben Tagen in der Woche, in deutscher oder englischer Sprache. Gerade für unsere Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst, die an ihren Schulorten auf ein schlechtes Gesundheitssystem angewiesen sind, dürfte diese neue Möglichkeit von großer Hilfe sein.

Ich wünsche Ihnen eine friedliche Vorweihnachtszeit, schöne Festtage und einen guten Start ins neue Jahr. Bleiben Sie gesund und zuversichtlich

Herzlichst

Ihr

Karlheinz Wecht

Verleihung des Bundesverdienstkreuzes an Karlheinz Wecht

Würdigung der Arbeit des VDLiA durch die Politik

von ***Stephan Schneider***

„Unglücklich das Land, das keine Helden hat!" – „Nein. Unglücklich das Land, das Helden nötig hat." (Brecht, Leben des Galilei)

Ob die heutige Zivilgesellschaft möglicherweise keiner Helden im traditionellen Sinn mehr bedarf, ist nicht so einfach zu beantworten. Sie stünde aber ohne uneigennützig handelnde Freiwillige weniger gut da. Aktuellstes Beispiel dafür sind die unzähligen freiwilligen Helferinnen und Helfer nach den Überschwemmungskatastrophen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen.

Mehr als 30 Jahre ist es her, dass ehrenamtliche Vorstandsarbeit im VDLiA von der Politik mit einem Orden gewürdigt wurde. Ausgezeichnet mit dem Bundesverdienstkreuz wurden Hans-Georg Becker und Ingrid Bosert (nachzulesen in 5/87, S. 172, bzw. 4/88, S. 116 der Verbandszeitschrift). Unsere „grande dame" war es auch, die mich am Ende der 37. HV in Lüneburg mit dem Wunsch ansprach, diese längst fällige Ehrung auch für Karlheinz Wecht in die Wege zu leiten. Das Präsidialamt in Berlin und die



Dienstvilla des hessischen Ministerpräsidenten

hessische Staatskanzlei in Wiesbaden reagierten auf die „Schilderung der Verdienste" und die umfangreiche Liste der beigefügten Referenzen meiner „Anregung" (so die offizielle Bezeichnung eines Vorschlags für das Bundesverdienstkreuz) postwendend und vor allem positiv. Aber wegen der angekündigten Bearbeitungszeit erwies sich die erhoffte Bekanntgabe der Auszeichnung von Karlheinz Wecht zur 38. Hauptversammlung in Trier 2019 von vorneherein als illusorisch, und die Pandemie verhinderte sie sogar auch zur 39. HV 2021 in Augsburg.

Am 19. Oktober 2021 war es dann aber endlich so weit. Am Nachmittag betrat der

1. Vorsitzende des VDLiA, begleitet von seiner Familie, Fatima Schahin-Dörflinger, Alfred Doster und mir, die prächtige Dienstvilla des Hessischen Ministerpräsidenten. Der Gastgeber dieser Feierstunde, der hessische Kultusminister, Herr Staatsminister Professor Dr. Ralph Alexander Lorz, begrüßte alle Anwesenden persönlich, bevor er mit der Laudatio begann. Nach Rückschau auf den beruflichen Werdegang und Würdigung der Verdienste für die auswärtige Schul- und Bildungspolitik überreichte er Karlheinz Wecht das *„Bundesverdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland“* mit den Worten: „Sie haben sich wie kaum ein Zweiter für das deutsche Auslandsschulwesen und für die Belange der dort arbeitenden Lehrkräfte eingesetzt.“ Daher freue es ihn persönlich sehr, sein beispielgebendes Wirken im Namen des Bundespräsidenten Frank Walter Steinmeier, Initiator der PASCH-Initiative, mit dem Verdienstorden würdigen zu dürfen.


VERLEIHUNGSURKUNDE

IN ANERKENNUNG DER UM VOLK UND STAAT ERWORBENEN BESONDEREN VERDIENSTE VERLEIHE ICH

HERRN KARLHEINZ WECHT RIMBACH

DAS VERDIENSTKREUZ AM BANDE

DES VERDIENSTORDENS DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

BERLIN, DEN 12. AUGUST 2020

DER BUNDESPRÄSIDENT

Urkunde mit der Unterschrift des Bundespräsidenten

In seiner Dankesrede knüpfte Karlheinz Wecht mit der Anekdote an, dass der Bundespräsident bei seinem Besuch in Mexico nicht schlecht erstaunt gewesen sei, dass er sich mit einigen mexikanischen Ministern auf Deutsch unterhalten konnte: Sie waren Schüler der DS Mexico gewesen. Alle deutschen Schulen im Ausland stünden für Bildung und Globalisierung und könnten den innerdeutschen Schulen in vieler Hinsicht (z. B. Digitalisierung, Trennung von Verwaltungs- und pädagogischer Arbeit für die Schulleitungen) als Vorbild dienen. Dass er



Karlheinz Wecht mit Bundesverdienstkreuz und Urkunde



von links nach rechts: Simon Wecht, Nina Wecht, Kultusminister Lorz, Gitti und Karlheinz Wecht

diese Auszeichnung nicht nur auf seine Person bezogen annehme, sondern gleichsam als Wertschätzung für die gesamte Arbeit des VDLiA, bekundete er zum Schluss, nicht ohne sich für die Unterstützung seiner Familie zu bedanken.

Bevor sich die kleine Festgemeinde auflöste, hatten wir natürlich noch Gelegenheit, die Gastfreundschaft der hessischen Staatskanzlei zu genießen, Erinnerungen auszutauschen und mit dem frisch gebackenen Ordensträger anzustoßen.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland dankt Karlheinz Wecht für seine unermüdliche Arbeit als Schatzmeister von 1993–2005 und 1. Vorsitzender von 2005 bis heute.

Unseren herzlichen Glückwunsch!

Dankesrede von Herrn Karlheinz Wecht anlässlich der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes

Sehr geehrter Herr Kultusminister Prof. Dr. Lorz,

herzlichen Dank für die hohe Auszeichnung, die mir durch den Herrn Bundespräsident Steinmeier zuteil geworden ist und bei Ihnen für die freundlichen wohlwollenden Worte und die Verleihung in diesem persönlichen und schönen Rahmen.

Für mich ist diese Ehrung weit mehr als eine Anerkennung der Leistung meiner Person. Ich sehe mich geehrt, gleichsam stellvertretend für alle meine Kolleginnen und Kollegen im Verband Deutscher Lehrer im Ausland, die in den vergangenen Jahrzehnten das Auslandsschulwesen zu einem Edelstein der Deutschen Auswärtigen Kulturpolitik gemacht haben. Danke liebe Freunde im Vorstand für Euren Rückhalt und Eure Unterstützung.

Danken möchte mich aber auch meiner Frau und meinen Kindern, die so oft auf den Ehemann und Vater verzichten mussten, weil er wieder einmal wegen Vorstandssitzungen an den Wochenenden oder zu Besuchen bei Abgeordneten in Berlin, im Auswärtigen Amt oder zur Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nach Bonn reisen musste.

Lehrerin oder Lehrer sein in Deutschland gleicht oft einer Einbahnstraße. Es gibt nicht wenige Lehrkräfte, die an der Schule, an der sie ihr Abitur abgelegt haben, ihre Referendarzeit und anschließend ihr ganzes Berufsleben verbringen. Ich weiß nicht, was aus mir geworden wäre, hätte ich diesen Weg beschritten. Die Möglichkeit, Jahre an einer Auslandsschule zu unterrichten, hat meine Person, mein Berufsleben und auch meine Familie in einer derartigen Weise geprägt, wie ich es nicht für möglich gehalten hätte.

Das begann schon am Begrüßungsabend damals 1984 in Peru. Die Wertschätzung, die uns neuen Kolleginnen und Kollegen an der Alexander von Humboldt-Schule in Lima entgegen gebracht wurde, kannten wir so nicht. Der Schulvereinsvorsitzende kam auf mich zu und bat mich, ein Konzept für einen Computerunterricht zu erarbeiten. Ich sei doch ein Fachmann und wäre deshalb vom Vorstand für die Stelle ausgewählt worden.

In vielen Bereichen waren diese Auslandsschulen schon damals weiter als die Schulen in Deutschland. Noch heute können z. B. innerdeutsche Schulen nur davon träumen, den Verwaltungsbereich und den pädagogischen Bereich zu trennen. Die Auslandsschulen haben schon seit Jahrzehnten einen Verwaltungsleiter, der den Schulleiter von bürokratischen Aufgaben entlastet, damit der sich voll um den pädagogischen Bereich kümmern kann.

Wir können viel vom deutschen Auslandsschulwesen lernen. Leider wird hierzulande

die Expertise der zurückgekehrten Auslandslehrkräfte viel zu wenig genutzt. Ihre Erfahrung, die im Ausland erworbene interkulturelle Kompetenz ist zu wertvoll, als dass sie nur im kleinen Kreis in den Lehrerzimmern geteilt wird.

In der deutschen Öffentlichkeit sind die Deutschen Auslandsschulen kaum bekannt. Wenn überhaupt, dann denkt man an kleine Schulen, in denen etwa Kinder von Botschaftsangehörigen oder Expertenkinder unterrichtet werden. Die meisten Auslandsschulen sind jedoch große Einheiten, in denen der Anteil der deutschen Kinder meistens unter 20 % liegt. Der Rest kommt aus der Mittel- und Oberschicht des Gastlandes. Nur dadurch kann man den großen Mehrwert der Auslandsschulen für Deutschland verstehen.

Bei einem Staatsbesuch in Mexiko war unser ehemaliger Außenminister Steinmeier nicht wenig überrascht, als er sich mit einem großen Teil der Regierung auf Deutsch unterhalten konnte. Die Personen hatten die Deutsche Schule Mexiko-City besucht, das deutsche Abitur gemacht und waren dadurch zu Freunden unseres Landes geworden.

Der Schriftsteller Ilija Trojanow, Schüler der Deutschen Schule Nairobi, hat einmal der Wert seiner Schulzeit so formuliert: „Wir sind gewappnet für die globale Welt, denn was von unserer Schulzeit bleibt, ist gelebte Vielfalt. Das Aufwachsen in mehreren Sprachen. Die selbstverständliche Existenz des Anderen. Die Erfahrung, dass man mehrere Heimate besitzen kann."

Diese Sinnhaftigkeit des Auslandsschulwesens hat mich in den Verband Deutscher Lehrer im Ausland gebracht. Kolleginnen und Kollegen zu begeistern für eine Tätigkeit im Auslandsschuldienst, bei den Behörden und in der Politik für Unterstützung werben und in der Öffentlichkeit das Auslandsschulwesen bekannter zu machen – dafür setzen wir uns ein und dafür möchte ich auch diese Auszeichnung widmen.

Ich sage nochmals DANKE, dass dieses Bemühen nun mit dem Bundesverdienstkreuz gewürdigt wird.

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!"

Interview mit Herrn Oliver Bientzle, Referatsleiter im Schulreferat des Auswärtigen Amtes

*von **Karlheinz Wecht***

Herr Bientzle, seit Sommer sind Sie Leiter des Referates 605, dem sogenannten Schulreferat des Auswärtigen Amtes und damit auch für das deutsche Auslandsschulwesen zuständig. Berichten Sie unseren Lesern doch kurz über die wichtigsten Stationen Ihres beruflichen Werdeganges und über den Ursprung Ihres Interesses für die weite Welt?

Mich hat die weite Welt schon sehr früh interessiert und fasziniert. Dass ich in der deutsch-französischen Grenzregion aufgewachsen bin, hat sicherlich dazu beigetragen. Nach einem internationalen Wirtschaftsstudium und ersten beruflichen Erfahrungen bei einer Unternehmensberatung und im Europäischen Parlament hat es dann tatsächlich mit dem Diplomatenberuf geklappt. Für mich war das die Erfüllung eines Traumes. Meine bisherigen diplomatischen Stationen waren Riad, Brüssel, Rangun und zuletzt New York. Dazwischen lagen immer wieder auch Inlandsposten in Berlin.

VDLiA: Welche Bedeutung hat für Sie die deutsche schulische Arbeit im Ausland?
Ich freue mich sehr darauf, mich für die Deutschen Auslandsschulen engagieren zu können. Die Schulen sind ein Juwel der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und wunderbare Orte der Begegnung für junge Menschen in vielen Ländern der Welt. Sie sind Sympathieträger, die für Deutschland und die deutsche Kultur werben und Ausgangspunkt für mit Deutschland verbundene Bildungsbiographien. Mit ihrer exzellenten, inklusiven, werteorientierten und interkulturellen Bildung strahlen sie auch auf das Bildungswesen in Deutschland aus und können mit ihren Erfahrungen wichtige Anregungen auch für die Arbeit an Schulen in Hamburg, Freiburg oder Erfurt geben.

VDLiA: Kennen Sie einigen Deutsche Auslandsschulen aus eigener Anschauung. Welchen Eindruck hatten Sie von den Schulen?
Auf meinem ersten Posten in Riad war ich als Kulturreferent für die dortige Deutsche Schule zuständig. Zuletzt haben unsere beiden Jungs die «German School Brooklyn» besucht. Ich habe Schulen erleben dürfen, die mit viel Enthusiasmus, sehr motivierten und engagierten Lehrer:innen und viel ehrenamtlichem Engagement eine besondere Lernumgebung kreierten. Wirklich eine tolle und bereichernde Erfahrung!

VDLiA: Vor welchen Herausforderungen sehen Sie das Auslandsschulwesen in den kommenden Jahren und welche Schwerpunkte möchten Sie dabei setzen?
Zunächst einmal geht es aus meiner Sicht weiterhin darum, die Schulen angesichts der Covid-Krise zu stabilisieren. Es ist ein großer Erfolg, dass es seit Beginn der Pandemie gelungen ist, die Existenz aller Auslandsschulen zu sichern. Nach der Pandemie gilt es dann, die mittel- und langfristigen Auswirkungen der Pandemie auf die Schulen näher zu beleuchten.



Insgesamt wollen wir die Deutschen Auslandsschulen weiter entwickeln und sie wettbewerbsfähig halten, auch als attraktive Arbeitgeber! Das Bundeskabinett hat im Juli 2021 ein Eckpunktepapier beschlossen und Bereiche identifiziert, die mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit der Auslandsschulen in den nächsten Jahren im Vordergrund stehen sollten, so z. B., wo sinnvoll, ein dichteres Knüpfen des Auslandsschulnetzes und ein stärkerer Fokus auf die Themen frühkindliche und berufliche Bildung, Digitalisierung und Inklusion.

VDLiA: Worin sehen Sie die besondere Aufgabe der vermittelten deutschen Lehrkräfte?
Die vermittelten Lehrkräfte sind die «tagtägliche Brücke» zwischen deutschem Bildungsanspruch und konkreter Wissensvermittlung in einem interkulturellen Umfeld vor Ort. Sie haben die wichtige Aufgabe, mit ihrer Erfahrung die Qualität der Bildung sicher zu stellen und die Schüler:innen auf deutsche oder deutschgeprägte internationale Prüfungen vorzubereiten. Das ist eine unglaublich spannende und schöne Aufgabe, auch wenn ich die Herausforderungen nicht unterschätze.

VDLiA: Wie waren die ersten drei drei Monate im Schulreferat des AA? Womit mussten Sie sich am meisten beschäftigen.
Wie so oft im Auswärtigen Amt gibt es Unvorhergesehenes, was den Alltag prägt. Vor dem Hintergrund der dramatischen Entwicklungen in Afghanistan waren auch wir im Referat mit Blick auf die ehemaligen Lehrkräfte an den Deutschen Schulen in Afghanistan gefordert.

Es macht mir bisher sehr viel Spaß, im engen Zusammenspiel mit der ZfA und den Ländern das Auslandsschulwesen mitzugestalten. Einen ersten BLASchA in Schwerin durfte ich bereits erleben. Ein besonders schönes Erlebnis war die Teilnahme an der 125-Jahrfeier der Deutsche Schule in Madrid.

VDLiA: Wodurch ist Ihr Alltag jenseits des Auswärtigen Amtes geprägt, gibt es persönliche Leidenschaften?
Mich zieht es in meiner Freizeit sehr stark in die Natur. Wandern ist eine große Leidenschaft von mir. An den Wochenenden findet man mich aber auch oft auf den Fußballplätzen in Berlin, um meinen beiden Jungs bei ihren Spielen zuzuschauen.

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de), bei einem Wohnortwechsel umgehend folgendes mit:

- Ihre neue Post-Anschrift
- gegebenenfalls Ihre neue Mail-Anschrift
- gegebenenfalls Änderungen bei Ihrer Bankverbindung

Dies gilt auch bei einem Wechsel vom Inland ins Ausland und umgekehrt.

Aus gegebenem Anlass möchten wir auch daran erinnern, dass das Ende einer Auslandstätigkeit nicht das Ende der Mitgliedschaft im VDLiA bedeuten muss! Im Gegenteil, wir freuen uns, wenn Sie uns auch während Ihrer anschließenden Inlandszeit weiterhin aktiv unterstützen und begleiten.

Vielen Dank!

VERBAND

Auswertung der Umfrage 2021 des VDLiA bei den Mitgliedern im Ausland während der Covid-19-Pandemie

Bearbeitet von ***Fatima Chahin-Dörflinger und Wolfgang Tiffert***

Ende Juni 2021 wandte sich der Vorsitzende des VDLiA Karlheinz Wecht mit einem kurzen Fragbogen per Mail ein zweites Mal an die Mitglieder an den Auslandsschulen mit der Bitte um eine Rückmeldung zur ihrer schulischen und persönlichen Situation nach einem Jahr Covid-19 Pandemie. Die nachfolgende Auswertung der 42 ausführlichen Antworten ermöglicht es einen authentischen Einblick in die Situation vor Ort und zu den relevanten Themen Impfung und Onlineunterricht zu bekommen. Den Teilnehmenden sei dafür vielmals gedankt für ihre Rückmeldung, denn ihre Antworten zeigen Erfolge der Lehrkräfte an den Schulen und mögliche Themen und Handlungsbedarfe für die Verbandsarbeit auf.

Fragen und Antworten

Frage 1: Haben Sie das Angebot der ZfA einer bezahlten Impfheimreise wahrgenommen?

Antwort zu Frage 1:
Mit ‚ja' geantwortet haben 25 % der Befragten. Mit ‚nein' haben 75 % der Befragten geantwortet. Hierzu gab es mehrere Erläuterungen: Ein- und Ausreiseprobleme wegen der Pandemie und Quarantäneregelungen, Unklarheiten bezogen auf die Abrechnungsmodalitäten, erfolgreiche Impfung vor Ort.

Frage 2: Inwiefern war dieses Angebot für Sie hilfreich?
Antwort zu Frage 2:
Mit ‚hilfreich' antworten etwa 25 % der Befragten. Sonst hätten sie keine Impfung – oder nicht so schnell, oder nicht so problemlos und verlässlich – bekommen. Nicht hilfreich oder eher weniger hilfreich war das Angebot für etwa 40 % der Befragten. Der hohe Zeitaufwand, und die Alltags- und schulischen Verpflichtungen wie etwa die Abiturprüfungen standen dagegen. Hoher logistischer Aufwand und fehlende Klarheit über die Abrechnungsmodalitäten haben nicht geholfen. Die restlichen 35 % blieben ohne weitergehende Antworten.

Frage 3: Gab es alternative Impfmöglichkeiten für Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen?
Antwort zu Frage 3:
Etwa 15 % der Befragten lassen diese Frage unbeantwortet. Etwa 25 % antworten mit einem klaren ‚Nein' und die restlichen Antworten sind ein ‚Ja'. Oftmals allerdings eher ein ‚Ja, aber..' Vielleicht ‚nur' mit einheimischen Impfstoff, vielleicht nur OLK, oder aber die Impfungen waren erst nach langwierigen Verhandlungen möglich. Es gibt aber auch Antworten mit einem klaren ‚Ja' – ohne wenn

und aber und sehr schnell und unkompliziert und komfortabel.

Frage 4: Wie ist die aktuelle Corona-Lage an Ihrem Einsatzort?
Antwort zu Frage 4:
In den meisten Antworten werden schwierige Situationen beschrieben. Die Fallzahlen steigen und wenn nicht, dann rechnet man mit bald mit der nächsten Welle. An vielen Standorten kursieren hohe Dunkelziffern. Nur wenige einzelne Länder weisen eine entspanntere Lage als Deutschland auf. Der Preis dafür sind starke Einschränkungen wie lockdown oder Quarantäne und Abschottung.

Frage 5: Gibt es wieder Präsenzunterricht an Ihrer Schule?
Antwort zu Frage 5:
Knapp 20 % der Befragten erleben zurzeit keinen Präsensunterricht. Ungefähr ähnlich viele erleben hybride Formen bzw. Ferien und die anderen etwa 60 Prozent der Befragten antworteten uneingeschränkt mit ‚Ja'. An vielen Schulen lief und läuft der Unterricht in Präsens.

Frage 6 und Frage 7: Was hat sich an Ihrer Schule im Zuge der Pandemie verändert? Wie beurteilen Sie den online-Unterricht an Ihrer Schule?
Für die Auswertung wurden beide Freitextantworten jeweils nach negativen und positiven Aspekten offen kodiert und anschließend in Themenbereiche wie Unterrichten, Kommunikation/Kontakt, Lernen, digitale Entwicklung, Kompetenzzuwachs u. w. zusammengefasst. Die Anzahl der identifizierten positiven und negativen Kodierungen hielten sich mit jeweils ca. 100 die Waage.
Antworten zu Frage 6 und 7:
a) positiv: Positiv wurde bei 35 Rückmeldungen technologische Entwicklung mit neuen Möglichkeiten beim Lernen und Unterrichten und bei der Konferenzdurchführung und der Zuwachs an digitaler Kompetenz im Kollegium gesehen. Weiterhin wurden bei 20 Rückmeldungen klare Strukturen, Konzepte und routinierte Handhabung der Geräte und Anwendungen als positiv und hilfreich für den erfolgreichen Unterricht erwähnt. Diese Antworten zeigen insbesondere im Vergleich mit den Rückmeldungen der ersten Befragung im Sommer 2020, dass Lehrkräfte und Schulleitungen an den deutschen Auslandschulen die Digitalisierung innovativ aufgegriffen und umgehend und effektiv in der pädagogischen Schul- und Unterrichtsentwicklung umgesetzt haben.
b) negativ: Am meisten wurde mit 17 Rückmeldungen der fehlende direkte Kontakt mit Schülerinnen und Schülern und Lehrerkolleg*innen als Negativfaktor erwähnt. Mit Blick auf die Schülerschaft und das Lernen wurde in 12 Rückmeldungen geäußert, dass gerade leistungsschwächere und jüngere Schüler*innen beim Onlineunterricht nicht gut zurechtgekommen waren und die Motivation und Konzentration verloren hatten. Weiterhin wurden reale und praktische Lernerlebnisse beim Experimentieren oder bei Exkursionen vermisst.

Frage 8: Von welchen Stellen wurden Sie während der Corona-Zeit in Ihrer schulischen Arbeit unterstützt?
In welchen Bereichen haben Sie Unterstützung vermisst?
Antwort zu Frage 8:
Die Hilfe und Unterstützung wurde vor allem innerhalb der Schule gefunden. Schulleitungen und Kollegen werden hier durchgehend genannt. Es gab auch Unterstützung durch die KMK und die ZfA – obwohl in der Gesamtheit der Antworten die Unterstützung durch die ZfA eher vermisst wurde.
Vermisst wurde durchgehend eine stärkere Unterstützung durch die Deutschen Vertretungen vor Ort und vermisst wurde auch ein Angebot zu einer Impfung durch die ZfA vor Ort. Fortbildungen zu online-Unterricht und Entlastung etwa im Bereich der Bürokratie hätten ebenfalls geholfen und wurden vermisst.

Frage 9: Frage an die angestellten oder verbeamteten Ortslehrkräfte aus der Bundesrepublik Deutschland: Haben Sie inzwischen den Versorgungszuschlag erhalten?
Antworten zu Frage 9:
Hier gibt es nur eine klare ‚Ja' Antwort. Weiterhin gibt es 6 Antworten mit ‚nein'. Bei den anderen Befragten traf die Frage nicht auf die Antwortenden zu, da sie als ADLK vermittelt sind und ihnen die Problematik des Versorgungszuschlags für verbeamtete bzw. angestellte und beurlaubte Beamte nicht bekannt oder nicht bewusst ist.

Herbsttagung der VDLiA-Regionalgruppe Hamburg/Schleswig-Holstein

*von **Lothar Rheinberger***

Die Regionalgruppe Hamburg/Schleswig-Holstein traf sich nach einjähriger Coronapause endlich mal wieder in personam, wenn auch in kleiner Runde.

Steffen Möller, unser gewählter Regionalgruppenleiter, hatte zur Herbsttagung am 23.10.21 nach Neumünster eingeladen und eröffnete die Veranstaltung mit einem herzlichen Dankeschön an alle Anwesenden, dass sie den Weg ins romantische „Café Fräulein Frida" gefunden hatten.

Er erläuterte kurz das Programm, stellte die Gäste vor und eröffnete den Nachmittag mit einer Vorstellungsrunde:

1. Die Aussagen der Teilnehmenden hierzu wurden beherrscht von den Fragen, wann und wodurch sie mit dem Auslandslehrkraft-Virus infiziert worden sind. Einige durch Austauschsemester während des Studiums, andere durch ausländische Lebenspartner, die dritten durch Berichte und Erzählungen ehemaliger Auslandslehrer*innen, die begeisternd von ihrer Zeit im Auslandsschuldienst erzählten.

Mein Fazit und Appell an alle Rückkehrer*innen: Haltet mit Euren Erfahrungen nicht hinterm Berg, auch wenn Ihr scheinbar auf nur geringes Interesse stoßen solltet. Es gibt immer wieder Kolleg*innen, die unvermutet Interesse an fremden Ländern und Kulturen zeigen, und empfehlt die große Hilfestellung, die unser Verband dabei leisten kann!

2. Der KMK-Beauftragte von Hamburg, Herr Dr. Schnack *(Auslandsreferent, Mitglied des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland [BLASchA], Mitglied der KMK-Kommission für europäische und internationale Angelegenheiten [EuKiA], Bundesratsbeauftragter für den Programmausschuss Erasmus+ in HH)* berichtete über das Selbstverständnis seiner Behörde und stellte heraus, dass Hamburg überproportional viele Lehrkräfte und vor allem Leitungspersonal für den Auslandsschuldienst zur Verfügung stelle. Das geschehe auch aus Eigeninteresse, weil Hamburg als Stadtstaat mit hohem Zuwanderungsanteil im Schuldienst Lehrkräfte mit interkultureller Kompetenz benötigt. Deshalb betrachte seine Behörde Kolleg*innen, die erfolgreich im Auslandsschuldienst tätig waren, als personelle Bereicherung und als fähig, Führungsaufgaben auch im Inland zu übernehmen. Die besondere Wertschätzung Hamburgs gegenüber seinen Auslandsdienstlehrkräften zeige sich auch darin, dass Hamburg auch im Ausland befördere.

Herr Dr. Schnack zeigte sich sehr zufrieden über die Einigung von Bund und Ländern über den Versorgungsausgleich von beurlaubten Ortslehrkräften, im Auslands-schuldienst. Ein Thema, zu dem der



VLliA schon seit Jahren in Politik und Verwaltung vorstellig wurde Die Verhandlungen hätten zwar lange gedauert, aber angesichts der komplizierten Finanzierungsfrage sei ein gutes Ergebnis und vor allem Rechtssicherheit für die künftig betroffenen Kolleg*innen erzielt worden.

Zu der leidigen Frage des Kindergelds im Ausland war er hoffnungsvoll, dass eine Lösung in Sicht sei. Das Problem sei inzwischen – auch dank der Bemühungen des VdLiA – im Parlament angekommen, die anberaumte Abstimmung darüber im Unterausschuss Auswärtige Kulturpolitik sei aber nicht mehr rechtzeitig vor dem Ende der Legislaturperiode zu Stande gekommen. Nun sei dies Sache des neuen Bundestages, aber es stehe auf der Agenda.

3. Hans Jürgen Peleikis, Referent und Mitglied im VDLiA-Vorstand, rekapitulierte mit Unterstützung anderer Anwesender, die in Augsburg dabei waren, Eindrücke von der diesjährigen Hauptversammlung des VDLiA in Augsburg. Sowohl der für die Organisation verantwortliche Vorstand als auch die teilnehmenden Mitglieder hätten sich uni sono hochzufrieden mit der Wahl des Ortes und mit dem Verlauf der Veranstaltung geäußert. Dies ist vor allem deshalb so bedeutsam, weil bis in den Juli hinein nicht feststand, ob die Versammlung als Präsensveranstaltung überhaupt stattfinden konnte.

Die Zweifel und Ängste seien aber während der Tagung durch viele begeisterte Rückmeldungen zerstreut worden und zugunsten tiefempfundener Erleichterung gewichen. Insbesondere über den Festvortrag von Frau Florence Brokowski-Shekete wurde sehr positiv berichtet. (siehe auch Heft 3/2021)

Auch die Beiträge der Referenten während der HV wurden durchweg als interessant und informativ eingeschätzt. Und für viele der älteren Besucher der Hauptversammlung seien vornehmlich die aktuellen Informationen von den Auslandsschulen von großem Interesse gewesen.

Der Austausch von Persönlichem kam bei unserem Herbsttreffen – wie üblich- bei Kaffee und Kuchen auch nicht zu kurz.

Wir alle freuen uns auf ein erneutes Treffen hoffentlich ohne Corona und wieder im gewohnten Rhythmus im Frühjahr 2022 und danken Steffen Möller für die Organisation.

In eigener Sache

*von **Thomas Lother***

Nun ist auch das Jahr 2021 schon wieder vorbei und auch das Heft 4/2021 wurde noch rechtzeitig vor Jahresende fertig.

Wie angekündigt enthält es zwei Schwerpunkte: Als Nachtrag zur 35. Hauptversammlung in Augsburg im Sommer, den Donnerstag, traditionell der Tag der Fachvorträge.

Da auch die Hauptversammlung im Zeichen der Pandemie stand, wurden eine ganze Reihe von Vorträgen per Videoschaltung eingespielt. Um diesen Eindruck ein wenig einzufangen, habe ich bewusst Fotos von diesen Streamings eingefügt und auch einige Videobeiträge, die Sie sich hoffentlich per QR-Code ansehen können.

Den zweiten Schwerpunkt dieser letzten Ausgabe im Jahrgang 2021 bildet der Themenkomplex „Landeskunde“. In diesem Zusammenhang gilt mein ganz besonderer Dank Dr. Rainer E. Wicke, ohne dessen Engagement und Kontakte dieser interessante Baustein nicht zustande gekommen wäre.

Grundsätzlich gilt mein Dank allen, die mir Ihre Beiträge, Redemanuskripte, Powerpointfolien, Bilder und vieles mehr zur Verfügung gestellt haben.

Und hier möchte ich gleich wieder einen Appell an Sie richten, mich wie in den letzten Jahren mit Ihren Ideen und Beiträgen zu unterstützen, dass auch weiterhin lesenswerte Ausgaben der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ erscheinen können.

Ich plane für die Ausgabe 2/2022 einen Schwerpunkt zum Thema „Rückkehr aus dem Ausland nach Deutschland“. Wie ich in vielen Gesprächen jetzt gerade auch wieder am Rande der Hauptversammlung erlebte, ein unerschöpflicher Gesprächsanlass für alle, die mal da draußen waren.

Ich möchte da auch bewusst Partner und Kinder/Jugendliche mit einbeziehen, die darüber berichten dürfen, wie sie dir Rückkehr, das Wiedereinleben, das Verarbeiten des Erfahrungsschatzes für das weitere Leben und viele Facetten mehr erlebt haben. Fragen Sie doch einmal Ihre wahrscheinlich erwachsenen Kinder (auch ich habe vor unseren Sohn zu einem Erfahrungsbericht zu motivieren), reißen Sie doch wieder einmal das Thema „Weißt du noch, damals …“ an. Blättern Sie in Bildern, rufen Sie Erinnerungen wach und reflektieren Sie, welchen Einfluss hat ihre Entscheidung, ihr Mut, ihre vertraute Umwelt, ihr gewohntes Leben für mehrere Jahre zu verlassen für ihr weiteres Leben, ihre Familie bedeutet.

Ich bin neugierig auf Ihre Rückmeldungen, die sich dann in meinem Laptop zu einem spannenden Heft entwickeln werden.



Der Redaktionsschluss ist der 15. März 2022.

Thomas Lother
Chefredakteur der Zeitschrift
„Deutsche Lehrer im Ausland“

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)
Luisa Antes, Harscampstr. 28, 52062 Aachen

Neue Mitglieder (Ausland)
Dr. Dirk Bennhardt, GSIS Hong Kong
Jörg Dopfer, DS Melbourne
Sarah Dußler, Istanbul Özel Alman Lisesi
Hannah Peredez-Mendez, Colegio Visconde Porto Seguro
Michael Ruder, GISSV Silikon Valley
Patrick Vollmer, Volgograd Russland

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)
Juliane Luchte (DS Istanbul), Huchzermeierstr. 24, 33611 Bielefeld
Dr. Hubert Müller (DS Genua), Postfach 1109, 79828 St. Blasien
Violeta Schauff (DS Jaskarta), Miller-Platz 12, 80335 München

Anschriften der MitarbeiterInnen dieses Heftes

Boger, Dr. Julia, World University Service (WUS), Deutsches Komitee e. V., Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden
Breyer-Rheinberger, Hanne, Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Chahin-Dörflinger, Fatima, Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Dederding, Dr. Hans-Martin, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Doster, Alfred, Heudorfer Str. 3, 72768 Reutlingen
Drummer, Dr. Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61A, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
El Hariri, Yasmin, Goldeggasse 33/20–21, A-1040 Wien, Österreich
Fluch, Martin, Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Fohr, Dr. Tanja, Universität Kassel, Fachbereich 02, Fachgebiet DaFZ, Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel
Frank, Susanne, Wieblinger Weg 31/3, 69123 Heidelberg
Herold, Martin, Emil-Andresen-Str. 100, 22529 Hamburg
Hochgreve, Stefan, Colegio-Beata-Imelda, Carretera Central Km 29, Chosica Lurigancho, Lima 15 – 15468, Peru
Jessen-Klingenberg, Christian und Katharina, Stettiner Str. 35, 25421 Pinneberg
Lawin, Heike, Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Müller, Frank, Calle Monasterio de Guadelupe 7, E-28049 Madrid, Spanien
Neyens, Heike,Fachberaterin/Koordinatorin für Deutsch Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Ráday utca 42–44, H-1092 Budapest/Ungarn
Schneider, Stephan, Valdenairering 102, 54329 Konz
Thiel, Dr. Detlef, Handschuhsheimer Landstr. 53, 69121 Heidelberg
Tiffert, Wolfgang, Parkstr. 49, 26605 Aurich
Ulmer, Kai, San José Humboldt-Schule San José, Apartado Postal, 3749, CR-1000 San José, Costa Rica
Wecht, Karlheinz, Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wicke, Dr. Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wolf, Matthias, Talitha Kumi (Deutsche Evangelisch-Lutherische Schule), Postanschrift: P. O. Box 14076, 91140 Jerusalem, Israel; Schulanschrift: Postfach 7 – Beit Jala – Palästina

Schwerpunkt 1

Der Donnerstag: Fachvorträge und informeller Austausch



35. HAUPTVERSAMMLUNG DES VDLIA IN AUGSBURG

Digitales Lernen – Distanzen überwinden

*von **Fatima Chahin-Dörflinger***

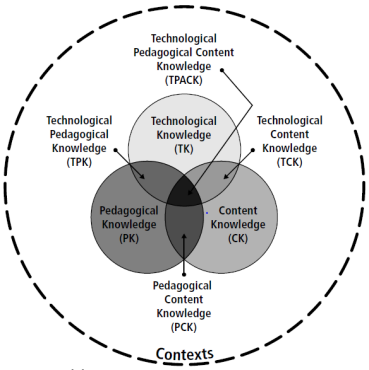


Vor ca. 50 Jahren fand der Elektronische Taschenrechner als quasi erstes „digitales" Medium Einzug in die Mathematik- und Physikkurse der Oberstufe und der Universität. Etwa zur gleichen Zeit übten Schülerinnen und Schüler in Sprachlaboren ihre Kommunikationsfähigkeit. Der Unterricht mit digitalen Medien blickt schon auf eine gewisse Geschichte zurück. Damals wie heute wird eine zentrale Frage, wie Unterricht und Lernen durch den Einsatz der digitalen Medien und Geräte effizient und gleichzeitig nachhaltig wirksam wird zwischen Bildungsexperten und in den Lehrerzimmern. Die KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt" erläutert 2016/2017 das „Lernen mit und über Medien". Beim „Lernen mit Medien" wird der Blick auf die Digitalen Medien als Unterrichtswerkzeuge gelegt. Der reflektierte und zielführende Einsatz digitaler Medien (Geräte, Software, Anwendungen) im Unterricht eröffnet neue Gestaltungsmöglichkeiten beim Lehren und Lernen. Insbesondere durch kooperatives und personalisiertes Lernen können Lernprozessen gestärkt und die Bahnen für eigenverantwortliches und lebenslanges Lernen gelegt werden.

Ein sicherer Umgang mit Computertechnologie und Internet ist neben einer verlässlichen, funktionstüchtigen und passenden digitalen Ausstattung und Infrastruktur Voraussetzung für das Lernen mit Medien. Medienentwicklungspläne berücksichtigen daher sinnvollerweise die Weiterentwicklung der Schule im Pädagogischen bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung wie bei der technischen Digitalisierung der Schule.

Beim „Lernen über Medien" liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung von digitaler Kompetenz, die neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen als vierte Kulturtechnik im 21.Jahrhunder bezeichnet wird. Die digitale Medienbildung wird in den Curricula und an Schulen vom ersten Schuljahr an in allen Fä-

Unterrichten mit digitalen Medien verändert auch die Didaktik und Methodik



Mishra & Koehler 2009

Das Unterrichten mit digitalen Medien erfordert nach dem **TPACK-Modell**

- pädagogisch-didaktischen Wissen (PK/PCK)
- Inhaltswissen des Unterrichtsfaches (CK)
- Digitale Medienkenntnis (TK)
- Passung von Fachinhalte und Medien (TCK)
- Passung von digitalen Anwendungen an pädagogische Bedürfnisse (TPK)

→ Lerninhalte müssen für die Bereitstellung mit digitalen Medien didaktisch-methodisch überdacht und neu aufbereitet werden.

→ Schwerpunkte auf neue Lerninhalte und Lernziele und neue Lernmethoden

chern und Stufen integriert. Lernen mit und über digitale Medien sind miteinander verbunden.

Das Unterrichten mit digitalen Medien verändert auch die Didaktik und Methodik. Nach dem TPACK -Modell von Mishra & Koehler (2006) erfordert es neben der Technologie- und Medienkenntnis (TK), dem Inhaltswissen des Unterrichtsfaches (CK) und dem pädagogisch-didaktischem Wissen (PK) auch die Kenntnis, wie eine Passung von digitalen Anwendungen an pädagogische Bedürfnisse der Lernenden (TPK) erreicht werden kann und wie die Passung von Fachinhalte und Medien (TCK) gelingt.

Dies bedeutet, dass Lerninhalte müssen für die Bereitstellung mit digitalen Medien didaktisch methodisch überdacht und neu

Digitale Kompetenzen im Lehrerberuf

EU-Referenzrahmen DigCompEdu 2018



https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf
https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_german_final.pdf

aufbereitet werden. Dabei werden, wie sich aus den Erfahrungen an den Schulen in den letzten beiden Jahren zeigte, je nach Gegebenheiten sinnvolle neue Schwerpunkte auf neue Lerninhalte und Lernziele gesetzt und neue Lernmethoden ausprobiert und eingeführt.

Eine weitere zentrale Voraussetzung für eine erfolgreichen digitale Weiterentwicklung des Unterrichtes an Schulen und die Förderung digitaler Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern ist die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Der EU-Referenzrahmen DigCompEdu von 2018 zeigt auf wie die allgemeinen beruflichen und die pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte beim Erwerb digitaler Lehrkompetenz unterstützend und notwendig sind. Die berufliche Zusammenarbeit ist z. B. eine ressourcenschonende und Synergieeffekte nutzende Basis bei der Entwicklung und Veränderung der Lehr-Lernsettings.

Aus der Umfrage des VDLiA im Mai 2020 zum Online-Unterricht an Auslandsschulen zeigte sich, welche Fortbildungs- und Entwicklungsanstrengungen an den Deutschen Schulen von den Lehrkräften unternommen wurden. Auch wurden schon bald positive neue Möglichkeiten und negative Begleiteffekte beim ausschließlich digitalen Lernen





festgestellt. Die nachfolgenden Zitate aus der Umfrage 2020 sollen davon einen Eindruck geben:

„Der digitale Unterricht funktioniert gut. Die Arbeitsbelastung ist aber relativ hoch."

„... sehr viele zusätzliche Konferenzen stattfinden. Zudem muss der Unterricht auch ganz anders konzipiert werden ..... Erstellung von e-Klassenarbeiten ... Mehrarbeit ..."

„... Arbeitsmaterialien kommen per Mail ... Digitale Lernplattform ... Dokumente hochladen ... Videokonferenzen ... Messenger.:"

„... Nicht jeder Kollege ist mit seinem privaten PC auf dem Stand der neuesten Technik und kann „digital" mithilfe eines Stiftes am PC korrigieren."

„... und alles vor dem Bildschirm ist eine zusätzliche Belastung. Selbst Schüler klagen schon über Kopfweh."



„… Wir kommen mit den fachlichen Themen gut voran. Die Sorge besteht aber, dass ein Teil der Schüler sich nicht engagiert und komplett abgehängt wird …"

„… Kaum Einarbeitung in die online Welt möglich gewesen … „Learning on the job" für Lehrkräfte, Eltern und Schülern …"

Nach einem Jahr zeigte sich in den Rückmeldungen einer erneuten Umfrage des VDLiA zum Online-Unterricht an den Auslandsschulen, dass die technische Entwicklung wie auch Fortbildung der Lehrkräfte und die Unterrichtsweiterentwicklung vielfach erfolgreich vorangekommen war. Wieder sollen einige Antworten einen authentischen Einblick geben:

„Der Online-Unterricht hat sich hervorragend entwickelt, die technische Ausstattung der Schule ist nach wie vor dürftig (aber besser geworden!) …"

„Positiv: Digitale Ausstattung der Schule mit Kameras , digitale Grundkenntnisse der Kollegen und der Schüler.."

„… zum Einen eine einfachere Organisation und zum Anderen eine bessere Möglichkeit der Binnendifferenzierung …"

„… das soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler ist fast vollkommen weg … Schwierigkeiten die Ganzheit der Person zu erkennen … fehlende Kommunikation mit Mimik und Gestik …"

Die Weiterentwicklung des digitalen Lehrens und Lernens an Schulen umfasst vier miteinander verzahnte Bereiche: die Technische Entwicklung, die Personalentwicklung, die Unterrichtsweiterentwicklung und die Organisationsentwicklung. Im nachfolgenden Schaubild werden einige Gelingensfaktoren aufgeführt.

„Distanzen überwinden" – das Motto der HV 2021 wirft für das Digitale Lernen an Schulen zentrale Fragen auf, die bei der Digitalisierung handlungsleitend sein könnten, damit digitales und analoges Lernen alle Schülerinnen und Schüler persönlich erfolgreich und zukunftsfähig macht:

Wie ermöglichen wir Lernenden …

- Bildungserfolge und Bildungsanschlüsse?
- Entfaltung von Potenzialen und von Handlungsfähigkeit?
- Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit?
- Selbstverantwortliches, nachhaltiges, ganzheitliches und lebenslanges Lernen?
- Interkulturelle Kommunikation und Kooperation mit anderen und weltweit?
- Wissen, Haltungen und Kompetenzen für die Zukunft des 21.Jahrhunderts?

Die UNESCO Initiative „Futures of Education: Learning to Become" – Bildung als erneuerbare Energie der Menschheit" zeigt in der Education Agenda 2030 auf, dass das Hinführen der Schülerinnen und Schüler zum eigenverantwortlichen nachhaltigen und lebenslangen Lernen in der Digitalen Welt eine Gemeinschaftsaufgabe ist, in der alle an Schule Beteiligten zusammenarbeiten um Lernen neu zu denken und Schule weiterzuentwickeln.

Literatur

KMK (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record Volume 108, Number 6, June 2006, New York: Columbia University, 1017–1054.

Rolff, H. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz

Die HPI Schulcloud International

*von **Daniel Etzbauer***

Dieser Beitrag wurde von Herrn Etzbauer per Videoclip vorgestellt. Diesen können Sie sich unter dem hier angeführt QR-Code herunterladen und ansehen.





Erfahrungen mit digitalem Onlineunterricht an der Deutschen Internationalen Schule Washington

*von **Christian und Katharina Jessen-Klingenberg***

Moin moin! Guten Morgen! Grüß Gott!
Mein Name ist Christian Jessen-Klingenberg, ich bin Lehrer für Geschichte, Politik, Latein (und hin und wieder auch Japanisch) und seit 2006 im Schuldienst der Freien und Hansestadt Hamburg am Gymnasium Lerchenfeld (auf dem geographischen Mittelpunkt Hamburgs).

Von 2015 bis 2021 war ich als ADLK an der Deutschen, seit 2017: Deutschen INTERNATIONALEN Schule Washington D. C. tätig. Meine Frau Katharina hat ebenfalls an der Schule gearbeitet, und zwar als Ortslehrkraft mit den Fächern Deutsch und Latein; unsere beiden Söhne Frederik und Alexander waren dort sechs Jahre lang Schüler und sind darüber zu halben Amerikanern geworden. Von allen dreien soll ich herzlich grüßen – sie können heute leider nicht dabei sein, denn im hohen Norden hat die Schule bereits in dieser Woche begonnen.

Die Gedanken aber, über die ich heute sprechen möchte, sind nicht nur die meinigen, sondern die Quintessenz von Beobachtungen und Ideen meiner ganzen Familie.

Liebe Kolleginnen und Kollegen – Sie kennen das: Wie ein Handy im Stand-by-Betrieb, so kommuniziert auch jeder Mensch ununterbrochen, selbst wenn (oder gerade wenn) er/sie noch gar nichts gesagt hat. Das gilt im besonderen Maße für uns Lehrer – ich habe jedenfalls immer wieder die Beobachtung gemacht, dass neue Klassen nach der ersten Stunde nicht so sehr über das in Angriff zu nehmende Lateincurriculum sprachen, sondern über die Farbe meiner Socken.

Entsprechend bitte ich Sie, mir meinen Aufzug, in dem ich heute vor Sie trete, nachzusehen – meine Jacketts und guten Hosen – die „big boy clothes" – sind noch im Container, und der wird uns, anders als ursprünglich geplant, erst morgen vor unser Haus gestellt. Neue Schuhe, immerhin, die habe ich – der Rest ist zusammengewürfelt aus dem, was ein Sommerferienkoffer hergibt.

Womit wir beim Thema wären. Professioneller Anspruch – ein im Prinzip wohlmeinendes Publikum – zusammengewürfeltes Outfit – alte Dinge in neuen Schuhen, kurz: Unterricht muss plötzlich im Onlinezeitalter ankommen.

Wir möchten Ihnen sieben Erfahrungen aus unserer sehr persönlichen Lehrer- und Schülersicht vorstellen und sie jeweils kurz erläutern. That's it. Ob und inwieweit diese Erfahrungen verallgemeinerbar sind, mögen Sie selbst entscheiden. Ach ja, und zum Schluss gibt es noch ein kleines Extra.

Erfahrung 1: Die Benutzung einer guten und erprobten kommerziellen digitalen Plattform ist unerprobten behördlichen Eigenprodukten vorzuziehen.

Erläuterung: Im März 2020 musste die DISW praktisch von jetzt auf gleich den Unterricht von Präsenz- auf Onlineunterricht umstellen. Die Umstellung hat im Wesentlichen geklappt – weil wir – in Deutschland war das datenschutztechnisch wohl nicht möglich – Office 365 als Plattform schon etabliert hatten und jetzt die digitalen Möglichkeiten nicht nur nutzen konnten, sondern nutzen mussten – vor allem Microsoft TEAMS. Natürlich mussten wir Zeiten und Aufgabenformate neu kalibrieren, mussten Kommunikationswege einrichten und den komplexen persönlichen Betrieb so gut es ging digital neu aufbauen. All das wäre unmöglich gewe-



sen, hätten wir uns in eine neue – überspitzt formuliert: selbstgebastelte – Plattform von deutscher Behördenseite einarbeiten müssen, mit all den Funktions- und Anpassungsproblemen, über die unsere Kollegen im Inland immer wieder klagen.

Ich möchte gerecht sein: Der Datenschutz ist ein hohes Gut, und gerade Schülerdaten sollen und dürfen nicht leichtfertig an kommerzielle Anbieter ausgeliefert werden. Dieses Ziel wird aber nicht erreicht, indem man wackelige Software behördlicherseits vorschreibt, die gleich in den ersten Tagen zusammenbricht und auch danach nicht zuverlässig funktioniert, und die Schulen damit zu Notlösungen im kommerziellen oder privaten Bereich förmlich drängt. Das Zauberwort hier heißt vielmehr Medienerziehung, das Vermitteln klarer, im täglichen Gebrauch beachteter und ritualisierter Regeln, welche Daten auf eine Schulplattform gehören und welche nicht.

Erfahrung 2:
Die digitale Kommunikation ist effizienter geworden.

Erläuterung: Seit Beginn des digitalen Onlineunterrichts hat sich die Zahl meiner E-Mails drastisch verringert.

Die Schulgemeinschaft der DISW hat ihre Kommunikation im Wesentlichen auf die Plattform Microsoft TEAMS verlegt, die vielfältige Möglichkeiten des direkten digitalen Austausches (DDA – Chat – Schnack) bietet.

Eine besondere Herausforderung lag und liegt daran, das Wissensmanagement zu digitalisieren – also das Wissen zu schulischen Inhalte, Rollen, Regeln, Prozessen im Sinne eines funktionalen und lernenden Systems. Ein Leitgedanke: Auch und gerade für ein komplexes System wie Schule sollte die „Drei-Klick-Regel“ gelten – ich muss in der Lage sein, von einer klaren Benutzeroberfläche wichtige Inhalte und Gespräche in drei Klicks zu finden. Für die digitale Struktur muss die Schulleitung gemeinsam mit den Lehrern klare Richtlinien für die digitale Struktur (Software, Regeln) entwickeln und umsetzen. Der schulische Ablauf muss immer wieder von der Benutzeroberfläche aus betrachtet und durchdacht werden!

Erfahrung 3:
Je besser man den Unterricht simuliert (Bildschirm eingeschaltet, Unterrichtstakt), desto effizienter ist er.

Erläuterung: Viele Kollegen haben nach der Flucht in die Arche Internet im März 2020 zunächst hauptsächlich Aufgaben gestellt – im Bestreben, die Bildschirmzeit nach Möglichkeit zu reduzieren. Dabei haben wir allerdings die Beobachtung gemacht, dass das Parkinsonsche Gesetz auch für schulische Arbeit gilt (Eine Arbeit lässt sich beliebig aufschieben und zeitlich ausdehnen.). Wir reagierten darauf, indem wir uns zum Ziel setzten, den Gegensatz „Reduzierung der Bildschirmzeit“ und „Unterrichtssimulation“ so gut wie möglich miteinander zu vereinen. Tatsächlich war die Unterrichtssimu-

lation mit ihren Anforderungen an Präsenz, Mitarbeit und Termineinhaltung ein unverzichtbarer Bestandteil der Rhythmisierung und Strukturierung des Tagesablaufs der meisten Schüler. Eigenverantwortliches Arbeiten im Distanzunterricht barg nicht nur die Gefahr der sozialen Verarmung, sondern die mindestens ebenso große Gefahr, dass ohnehin bestehende fachliche und vor allem sprachliche Ungleichheiten zwischen unseren Schülern aufgrund ungleicher häuslicher Hilfen noch vergrößert wurden.

Wenig überraschend: Leistungsstarke Schüler haben das eigenverantwortliche Arbeiten mit Aufgaben vielfach als Effizienzsteigerung empfunden: Sie konnten ihr Arbeitstempo und ihre Arbeitsschritte viel freier wählen, mussten sich in der Regel nicht mit Störungen im Klassenraum auseinandersetzen. Eine Kernaufgabe der Schule …

Um die Bildschirmzeit gleichwohl so weit wie möglich zu reduzieren, waren eigene sorgfältige Planung und verbindliche kollegiale Absprachen/Zielsetzungen nötig.

Als wir unseren digitalen Unterricht nach ein paar Wochen Übergangszeit, in denen es an verschiedenen Stellen noch deutlich knirschte, dann einigermaßen eingerichtet hatten, sahen wir allerdings schnell: Im digitalen Onlineunterricht ermüden die Schüler deutlich schneller als im herkömmlichen



Unterricht. Wenn die Schüler 8 Stunden Digitalunterricht hinter sich hatten, hatten Hausaufgaben in der Regel keinen Sinn mehr – zu viele Schüler erledigten sie nicht, und wir bekamen von Elternseite die glaubhafte Rückmeldung, dass die Schüler buchstäblich „fertig“ waren. Wir waren es im Übrigen auch.

Ich selbst habe hin und wieder die Hausaufgabe gegeben, an die frische Luft zu gehen und dort 1000 Schritte zu gehen – aber das stieß in den USA schnell an Aufsichts- oder Motivationsgrenzen. Die Kleinen (Klasse 5 bis 7) hätten das gerne gemacht, durften aber nicht, und die Größeren durften zwar, aber …

Aber wie konnte die zur Verfügung stehende direkte Lernzeit mit den Schülern denn nun effektiv genutzt werden, ohne zu ermüden? Im letzten Jahr habe ich zum Beispiel angefangen, Teile meines Unterrichts im Sinne des „Flipped Classroom“ (Umgedrehten Unterrichts) umzustellen, indem die Schüler die Lerninhalte zu Hause selbst erarbeiteten (anstatt dass ich sie digital-frontal präsentierte) und die Anwendung dann im Unterricht stattfand. Im Lateinunterricht erstellte ich zum Beispiel über TEAMS eine komplette Grammatikübersicht, Vokabeln wurden mit Hilfe einer cloudbasierten Lernsoftware geübt, die Übersetzung und die weitergehende Textarbeit verlagerte ich dann in den Unterricht; eine Riesenhilfe waren die Breakout-Rooms der Plattform ZOOM, in der die Schüler sehr gut Gruppenarbeit leisten konnten.

Aber selbst bei bester Strukturierung und viel häuslicher Hilfe landeten wir am Ende bei der Erkenntnis: Der direkte persönliche Kontakt ist durch nichts zu ersetzen, selbst nicht durch beste digitale Kommunikations- und Organisationsmittel und selbst nicht an einer Schule wie der DISW mit ihren nahezu idealen Ausgangsbedingungen (kleine Klassen, bildungsnahe Elternhäuser, ein vergleichsweise hoher Anteil an Deutschsprechern). Der fehlende direkte Austausch hat bei zu vielen Schülerinnen und Schülern Spu-

ren hinterlassen. (Ein sarkastischer Beobachter hat das einmal auf die Formal gebracht: Am Ende von Corona sind die Jungs computersüchtig, die Mädchen magersüchtig.)

Erfahrung 4:
Der Onlineunterricht senkte Hemmschwellen in der Binnendifferenzierung.

Erläuterung: Ein nicht zu unterschätzendes Problem der Binnendifferenzierung liegt darin, dass Schüler dabei mitwirken müssen, sich entsprechende Hilfen und entsprechendes Material zu holen. Das ist für einige Schüler nicht einfach, denn man muss sich vor der Klasse „outen", wenn man sich Hilfe und Materialien besorgt. Im Distanzunterricht war die Hemmschwelle, sich digitale Hilfen zu holen, deutlich geringer, weil man sie sich schließlich einfach auf den Computer holen konnte, ohne dass die Klassenkameraden das bemerkten. Daraus folgt, dass die digitale Hilfestellung bei der Rückkehr in den Normalunterricht nach Möglichkeit beibehalten werden sollte – und das ist auch gar nicht so schwer: Viele Kolleginnen und Kollegen haben, in Einlösung alter Fortbildungsverpflichtungen und nun gezwungen durch Corona, auf ihren Onlineplattformen ein differenziertes Unterrichts- und Hilfsangebot entwickelt und bereitgestellt. Damit ist der größte Schritt gemacht.

Erfahrung 5:
Die digitale Lerncloud ist eine Gefahr für eigene Organisations- und Dokumentationsarbeit der Schüler.

Erläuterung: Dadurch, dass alles digital zur Verfügung stand, konnten Schüler jederzeit Versäumtes nachlesen und nacharbeiten. Das schafft freilich den Anreiz, die eigene Organisation des Lernstoffs in die „Lehrercloud" auszulagern – auf Deutsch: Abschaffung des eigenen Hefters und/oder digitalen Ordners, denn es ist ja sowieso alles online ständig verfügbar.

Erfahrung 6:
Online geschriebene Leistungskontrollen (Klassenarbeiten, Prüfungen) geben keine zuverlässige Rückmeldung über den Kompetenz- und Leistungsstand.

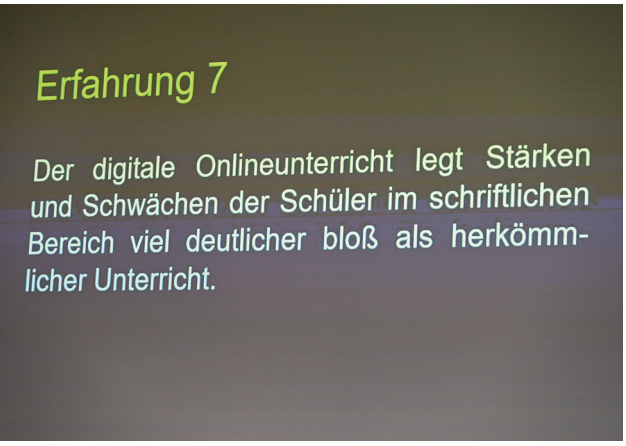
Erläuterung: Persönliche Aufsicht im Klassenraum ist – bis jetzt jedenfalls – durch nichts zu ersetzen. Ob man diese Aufsicht durch eine Überwachungskamera im Home Office simulieren – ein digitales Auge, das den Schülern permanent über die Schulter schaut –, ob man Überwachungssoftware installieren oder stichprobenhaft Schüler genauer unter die Lupe nehmen sollte, kann man selbstverständlich diskutieren; an der DISW haben solche Überlegungen allerdings nie eine ernsthafte Rolle gespielt.

Das bedeutete freilich, dass unsere Hauptprävention darin bestand, dass wir unseren Schülern vor jeder Klassenarbeit die Normen zu Täuschungsversuchen und ihre Sanktionen verdeutlichten und ansonsten darauf vertrauen mussten, dass sie sich am anderen Ende der Leitung regelkonform verhielten. Täuschungen im Anforderungsbereich I oder II (wie zum Beispiel bei Vokabeltests) waren kaum nachweisbar, deswegen habe ich die Zahl meiner Vokabeltests deutlich reduziert und die Aufgabenformate, vor allem in der Sekundarstufe I, so umgestellt, dass die Antworten nicht mit einem schnellen Blick ins digitale Klassennotizbuch oder unter den ersten drei google-Treffern zu finden waren. Private Chatrooms und WhatsApp-Gruppen liefen trotzdem häufiger heiß, wie ich aus sicheren Quellen weiß.

Erfahrung 7:
Der digitale Onlineunterricht legt Stärken und Schwächen der Schüler im schriftlichen Bereich viel deutlicher bloß als herkömmlicher Unterricht.

Erläuterung: Kein Lehrer kann im Präsenzunterricht alle Texte lesen und korrigieren, die die Schüler in Gruppen- oder Stillarbeitspha-

sen erstellt haben. Auch im digitalen Onlineunterricht ist das nicht möglich, aber das Lese- und Korrekturtempo der Kolleginnen und Kollegen hat sich doch erhöht, weil die Schüler ihre Produkte auf EINE Digitalplattform hochladen – und weil das Entziffern der Handschriften entfällt. Mit dem erhöhten Lese- und Korrekturtempo kam oft genug die Ernüchterung, dass die Produktion von guten deutschen Texten trotz aller digitalen Hilfen eine Herausforderung bleibt und auch im Onlinezeitalter vier Dinge braucht: Zeit, Aufmerksamkeit, differenzierte Hilfen – und motivierende, vielfältige Schreibanlässe; hier haben wir übrigens sehr viele gute (und digital umsetzbare!) Ideen aus einer DFU-Fortbildung erhalten, die die Berliner Kolleginnen Sabine Both und Gabriele Thierkopf-Diallo an der DISW kurz vor dem Lockdown gegeben haben. Die beiden zu einem Schulentwicklungstag einzuladen, lohnt sich wirklich!



Und wo stehen wir heute? Nach fast eineinhalb Jahren Erfahrung mit hauptsächlich digitalem Lernen – sind wir auf dem Weg in die volldigitalisierte Schule und beseitigen jetzt nur noch ein paar Kinderkrankheiten?

Oder müssen wir uns vielmehr ent-digitalisieren, damit Schule wieder das sein kann, was sie eigentlich ist: Ein Ort der persönlichen Begegnung und des gemeinsamen Lernens im Klassenraum? Analog oder digital, iPad und Zoom oder Hefter und Tafel?

Wer diese Alternative in dieser Absolutheit zur Wahl stellt, geht an der Schulwirklichkeit vorbei. Die Digitalisierung hat einen gewaltigen Schub bekommen – und Schule wird mit Sicherheit nie wieder so sein wie vor der Pandemie. Und doch ist der persönliche Austausch, die direkte Begegnung aus der Schule nicht wegzudenken – Gott sei Dank! Liebe Kolleginnen und Kollegen – unser Beruf ist, davon bin ich überzeugt, auf absehbare Zeit sicher. Ich jedenfalls begreife die erzwungene Digitalisierung, die Verlagerung meines Unterrichts auf Plattformen wie MS Teams, als a „blessing in disguise“, denn ich habe zu denjenigen gehört, die zum Teil bereits lang existierende Fortbildungsverpflichtungen nun in die Tat umsetzen mussten,

Zur Person

Christian Jessen-Klingenberg studierte in Berlin, Freiburg und Oxford Geschichte, Latein und Japanisch. Seit 2006 ist er als Lehrer für Geschichte und Latein am Gymnasium Lerchenfeld in Hamburg tätig, von 2015 bis 2021 an der Deutschen Internationalen Schule Washington D. C.

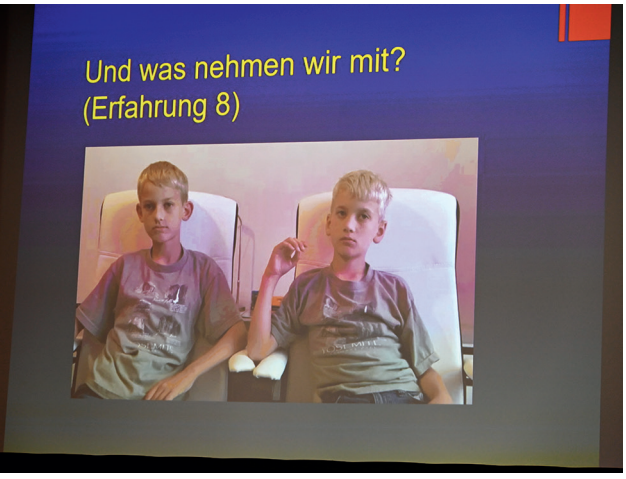
Katharina Jessen-Klingenberg studierte in Berlin Deutsch und Latein. Seit 2010 ist sie als Lehrerin für Deutsch und Latein an der Bismarckschule Elmshorn tätig, von 2015 bis 2021 an der Deutschen Internationalen Schule Washington D. C. Während ihrer Tätigkeit in den USA absolvierte sie ein Aufbaustudium „Deutsch als Zweitsprache“ und war danach an der Schule zusätzlich als DaZ-Koordinatorin tätig.

und siehe da: Die Digitalisierung hat mich, als ich denn in die Schule zurückkehrte, auch zum Teil entlastet. Ich musste im vergangenen Jahr nie wieder Zettel und Material nachkopieren für Schüler, die eine Unterrichtsstunde versäumt hatten!

Und welche Erkenntnisse haben meine Söhne aus dem Vergleich zwischen analogem Unterricht und digitalem Onlineunterricht gewonnen?

Liebe Kolleginnen und Kollegen – ich habe Ihnen zu Anfang noch ein kleines Extra versprochen. Auf die Frage, was meine Kinder dauerhaft aus dem Onlineunterricht mitnehmen wollen, bekam ich folgende Antwort:

Erfahrung 8:
„Was wollen wir aus dem Onlineunterricht in den Präsenzunterricht mitnehmen? The mute button!"



Die Deutsche Schule Madrid unter den Bedingungen der Pandemie

*von **Frank Müller***

Frank Müller, Schulleiter der DS Madrid, stellte per Live-Videoschaltung seine absolventenbezogen derzeit größte „Abiturschule" im Auslandsschulnetzwerk vor und ging anschließend auf das Unterrichten unter den Bedingungen der Pandemie am Standort Madrid ein. Dabei unterschied er zwei Phasen:

a) die viermonatige Phase der kompletten Schulschließung im Zeitraum von März bis Juni 2020 und
b) die Phase des Präsenzunterrichts unter Infektionsschutzbedingungen über das Schuljahr 2020/21 hinweg.

Phase der Schulschließung (11.3.2020–30.6.2020)

Im Rahmen des von der Zentralregierung erklärten sog. „Alarmzustands" verordnete die Autonomieregion Madrid am Abend des 9. März 2020 die vorübergehende Schlie-



DS Madrid: Fast facts



https://www.dsmadrid.org/es/quienes-somos/campus#section-id-1535448007560

ßung sämtlicher Schulen zum 11. März 2020. Innerhalb eines Tages war somit die Umstellung des Unterrichtsformats für ca 1700 Schülerinnen und Schüler in Kindergarten, Grund- und Oberschule auf ein Distanzformat umzustellen und die Schulgemeinschaft auf diesem Weg mitzunehmen. Unklar war dabei zunächst, wie lange die Schließung dauern und welche Organisationstiefe in der Neustrukturierung des Betriebs anzusetzen sein würde. Dass die Schulen mit Ausnahme der Abschlussklassen bis zum Schuljahresende am 28. Juni nicht wieder öffnen würden, zeichnete sich sukzessive ab, bis ab dem Osterrezess im April 2020 die organisatorischen Planungen an diesem worst-case-Szenario ausgerichtet wurden.

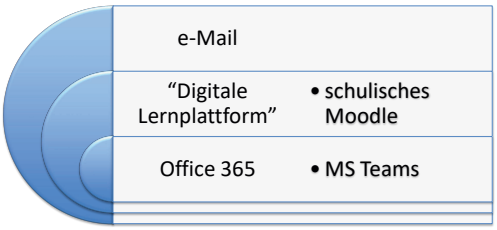
Zunächst waren die technischen Voraussetzungen zu schaffen für einen „digital basierten Fernunterricht“, wie er im organisationsinternen Wording zunächst genannt wurde. In der Phase der viermonatigen, vollständigen Schulschließung konnte dabei zurückgegriffen werden auf die vorhandene, moderne digitale Infrastruktur der Schule, deren Grund mit dem Umzug in einen kompletten Schulneubau im Jahre 2015 gelegt worden war. Im Rahmen des 2019 eingeleiteten Transitionsprozesses von einem schulischen Moodle, das als „digitale Lernplattform“ über gut eine Dekade hinweg den Weg in digitale Formate des Lehrens und Lernens begleitet hatte, hin zu einer zeitgemäßen, Cloud-basierten CMS-Lösung mit Office 365 verfügten sämtliche Schülerinnen und Schüler der Oberschule sowie alle Lehrkräfte über eine schulische e-Mail-Adresse und hatten verlässlichen Zugriff auf die vielfältigen Funktionen der Office 365-Plattform, u. a. das Konferenztool MicrosoftTeams. Auf der Hardware-Seite waren die Schülerinnen und Schüler ab der Klassenstufe 9 zudem mit iPads ausgestattet.

Aus rein technischer Sicht waren im Sekundarbereich somit belastbare Kommunikationsstrukturen vorhanden. Das galt nicht für die Grundschule und den Kindergarten: Hier waren eben diese Strukturen zunächst einmal herzustellen. Dies war ein ein durchaus mühevolles Unterfangen, da sich die Lehrkräfte und Erzieher/innen im landesweiten häuslichen „Lockdown“ befanden und der Zutritt zur Schule und ihrer Infrastruktur somit nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich war. Dass es trotzdem innerhalb weniger Tage gelang, diese Aufgabe zu bewältigen, war dem hohen Engagement der Lehrkräfte – gerade auch der Informatiklehrkräfte – sowie der IT-Abteilung zu danken.

Konnten die technischen Kontaktvoraussetzungen innerhalb weniger Tage geschaffen und operativ gestellt werden, so waren

Schuljahr 2019/20: viermonatige Schulschließung

Digital gesteuerter Fernunterricht

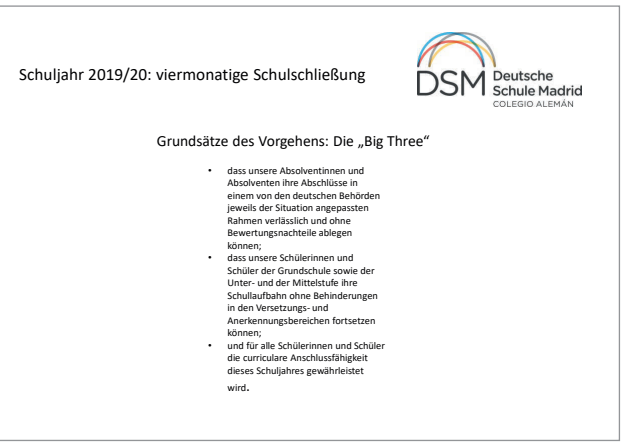


der Umgang mit und die Erwartungen an diese Form des Unterrichtens ausgesprochen unterschiedlich und faktisch vom ersten Tag an im Fluss: insbesondere in der Elternschaft war der Wunsch nach einer Komplettabbildung des täglichen Stundenplans dominant, in der Lehrerschaft gab es eine Entwicklung von einem vorwiegend aufgabengesteuerten Unterrichtsformat hin zum Einsatz Videokonferenz-basierter Präsenzphasen. Diese Dynamik bildete sich auch ab in den die jeweilige Realität erfassenden Begrifflichkeiten: Das, was in der Schule zunächst unter dem Rubrum „digital basierter Fernunterricht" geführt wurde, konkretisierte sich – begleitet durch umfangreiche Schulungsmaßnahmen im Rahmen von (digital basierter) SchiLf und den Aufbau eines Helpdesk-Systems – im Laufe von vier Monaten des Lockdowns zu einer bald als „Hybridmodell" titulierten Praxis des Distanzunterrichts.

War das Verhältnis von Live-Stream-Unterricht per Konferenztool und Aufgabensteuerung anfänglich noch 30:70, so wurde begleitenden schulinternen Erhebungen zufolge nach etwa sechs Wochen ein umgekehrtes Verhältnis von 70:30 erreicht. Diese Entwicklung trug nicht zuletzt dem Umstand Rechnung, dass die initial noch stark genutzte Möglichkeit zur Erstellung von Lernvideos und Blogs sich als ausgesprochen arbeitsaufwändig für die Lehrkräfte erwies und in der Kosten-Nutzen-Bilanz sich das Hybridmodell von Videokonferenzmodulen und eigenständiger, aufgabenbasierter Schülerarbeit als effektiver erwies. Begleitet wurde die technische Handhabung der zur Verfügung stehenden elektronischen Werkzeuge durch ein eigens eingerichtetes Wiki, das stetig weiterentwickelt wird und bis heute den Kompetenzstand der Organisation im Bereich „digitale Medien" abbildet. Auf der Materialseite wurde den Lehrkräften der Zugang zu kommerziellen digitalen Materialanbietern ermöglicht (u. a. „Mein Unterricht"), im Fach Mathematik stand für die Schülerinnen und Schüler die im Laufe langjähriger Kooperation gewachsene, auf das DS Madrid-Curriculum maßgeschneiderte digitale Lernplattform „bildungspunk.de" als ergänzendes Element zur Verfügung. Im Kindergarten wurden den Eltern materialbasierte „Wochenpakete" zum Lesen und Spielen übermittelt, sukzessive wurden Video-basierte Treffen von Erzieherinnen und Kindern etabliert.

Am Rande sei erwähnt, dass Videotools auch für die schuladministrativen Aufgaben wie Elterngespräche, Konferenzen, Dienstbesprechungen u. ä. sowie den Kontakt zu den schulischen Gremien eingesetzt wurden. Auch die Sitzungen des Schulvereinsvorstands und des Elternbeirats wurden in digitale Formate überführt. Nach einigen Wochen war neben dem Kernbereich Unterricht ein klar durchgetaktetes System von telematischen *jours fixes* in der Zusammenarbeit der Gremien entstanden, bis hin zum zwanglosen virtuellen Zusammentreffen von Kolleginnen und Kollegen bei Getränk und Tapa jeweils am frühen Freitagabend.

Was im Rückblick nach einer stringenten Entwicklung klingt, war ein Prozess, dessen Ausformungen und Schritte zu Beginn des *Lockdowns* Mitte März 2020 andere als klar waren. Weder der zeitliche Rahmen der Schulschließung noch die arbeitsrechtlichen Parameter waren klar definiert, die technischen Optionen waren nicht vereinheitlicht und der methodisch-didaktische Kompetenzstand der Lehrenden in der Handhabung digitaler Formate heterogen. Die vier Monate waren ein Schulentwicklungsprozess, in dem zunächst auf Sicht zu fahren war. Umso wichtiger war es, Leitplanken zu positionieren, um in Zeiten von Unsicherheit und Angst in einer Schulfamilie von ca. 5000 Personen die Handlungs- und Gestaltungshoheit in einem absehbar schwierigen Prozess bei der Schule zu behalten. So wurden noch am Tage der Schulschließung von der Schulleitung drei Globalziele (im schulischen Konzeptframing die „Großen Drei"), formuliert, die – dem gesunden Menschenverstand

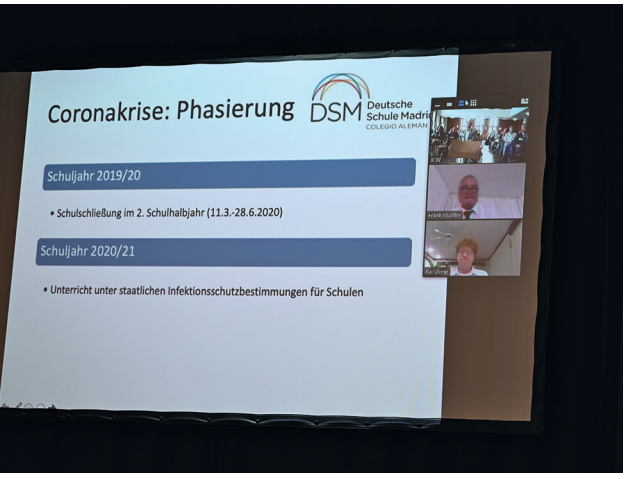


entsprechend – vor allem dazu dienen sollten, die Schulgemeinschaft zu beruhigen und zu fokussieren: dass die Absolventinnen und Absolventen ihre Abschlüsse in einem der Situation angepassten Rahmen verlässlich und ohne Bewertungsnachteile ablegen können; dass die Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn ohne Behinderungen in den Versetzungs- und Anerkennungsbereichen fortsetzen können und schließlich für alle Schülerinnen und Schüler die curriculare Anschlussfähigkeit des Schuljahres gewährleistet wird. Die Absicherung dieses inhaltlichen Rahmens in seiner Global- und auszubuchstabierenden Feinstruktur war unverzichtbar für die Fortsetzung der inhaltlichen Arbeit in weitgehend ruhigen Fahrwassern. Interferenzen von Seiten einer Minderheit auf Seiten der schulischen Leistungsnehmer, der Eltern, erforderte ein aufwändiges Beschwerdemanagement, das – so war schnell klar – Ausdruck hoher Beanspruchung von Petenten in dem sehr schwierigen sozialökonomischen Kontext eines gesamtgesellschaftlichen Lockdowns war. Der Bereich Schule hatte hier für so manche eine Ventilfunktion. Insbesondere die enge Zusammenarbeit mit der Elternvertretung hat maßgeblich dazu beigetragen, dies abzufedern. Bis heute bestehende wöchentliche Jours fixes mit diesem Gremium und *Campus tours* für (auch und gerade kritische) Eltern sind überdauernde Strukturen aus der Krisenzeit. Dass auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der zuständige KMK-Beauftragte dazu beigetragen haben, die vorgenannten „Großen Drei“ abzusichern, war eine weitere Voraussetzung für den Erfolg, der im Rückblick auch von vielen der seinerzeitigen Kritiker gesehen und zurückgemeldet wird. Für die schulische Arbeit ist viel neue Kraft auch daraus entstanden, dass die Organisation Schule sich auch gegenüber (s)einem kritischen Teil einer in Madrid vorwiegend mittelständische Klientel als professionell arbeitende Expertenorganisation zeigen und beweisen konnte.

Die Prüfungen der Abschlussklassen konnten mit Genehmigung der zuständigen spanischen Behörden unter spezifischen Hygienebedingungen durchgeführt werden. Damit war für die DS Madrid wie für die anderen DAS in Spanien die komplette Durchführung der Abiturprüfungen gewährleistet. Die schriftlichen Abiturprüfungen hatten im Februar 20202, also noch vor Beginn des sog. *Lockdowns* stattgefunden, die noch ausstehenden mündlichen Prüfungen konnten somit ebenfalls durchgeführt werden, wenngleich sechs Wochen später als geplant. Der Unterricht auf allen Klassenstufen hatte stattgefunden, Leistungsnachweise wurden in regulären oder alternativen Formaten erbracht. Auf dieser Grundlage konnten die schuladministrativen Aufgaben in den Bereichen Bewertung und Versetzung belastbar und aussagekräftig wahrgenommen werden. Einen Blankoscheck hatte es für die Schülerschaft bewusst nicht gegeben, auch wenn dies unter den KMK-Vorgaben möglich gewesen wäre. Der vertrauensvoll in die Möglichkeiten eingeweihte Elternbeirat stimmte mit der Schulleitung in der Einschätzung überein, dass auch aus motivationspsychologischer Sicht für die Schülerinnen und Schüler an der Bewertungs- und Versetzungsrelevanz telematisch zu erbringenden Leistungen festgehalten werden solle. Auf dieser Grundlage konnten die schuladministrati-

ven Aufgaben in den Bereichen Bewertung und Versetzung belastbar und aussagekräftig wahrgenommen werden. Die curriculare Anschlussfähigkeit des Schuljahres, in dem vier Monate lang Distanzunterricht erteilt werden musste, war damit gewährleistet. Nicht außer Acht gelassen werden darf freilich, dass internen Schätzungen zufolge etwa 10 % der Schülerinnen und Schüler, insbesondere auf der Unter- und Mittelstufe, unter dem Gesamtsetting der Pandemie derart litten, dass die schulische Arbeit vernachlässigt und deren Ziele nicht erreicht wurden. In Einzelfällen wirkt dies bis heute nach und wird in den diversen schulischen Fördersegmenten bearbeitet.

Zum Bereich der *lessons learnt* gehört schließlich, dass die Ausstattung der Lehrerschaft mit digitalen Endgeräten durch den Arbeitgeber, die Schule, auch aus arbeitsrechtlicher Sicht geboten ist. So wurden unmittelbar nach Wiederaufnahme des Unterrichts zum Schuljahr 2020/21 alle Lehrkräfte mit iPads ausgestattet. Auch war klar, dass insbesondere in mehrköpfigen Familien die häusliche digitale Infrastruktur oft nicht ausreichend war, um Homeoffice für Eltern und hybriden Distanzunterricht für Kinder gleichzeitig zu ermöglichen. Die Frage, ob und inwieweit die Schülerschaft mit digitalen Endgeräten ausgestattet werden soll, ist damit



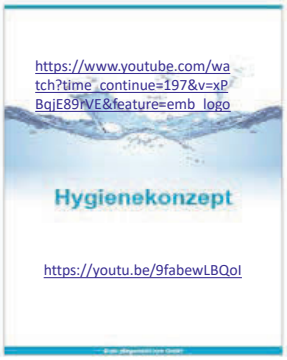
recht eigentlich beantwortet. Diese Frage gehört deshalb entideologisiert: ein digitales Endgerät ist auch für Schule ein zeitgemäßes, Unterricht und Eigenarbeit ergänzendes Handwerkszeug, das spätestens Standardausrüstung einer Schultasche sein müsste.

Phase des Unterrichtens unter Infektionsschutzbedingungen (Schuljahr 2020/21)

Ab Schuljahresbeginn 2020/21 konnten die Schülerinnen und Schüler wieder komplett auf dem Schulcampus beschult werden. Zwar war die Klassenstärke wegen der anzuwendenden Distanzregelungen je nach Klassenzimmergröße gedeckelt, im Schnitt auf ca 20 Schülerinnen und Schule. Angesichts von Klassengrößen zwischen 25 und 30 wurden in der Grundschule Klassen geteilt und in zwei Jahrgangsstufen von Vier- auf Fünfzügigkeit umgestellt, wurden in der Sekundarstufe I „überzählige" Schülerinnen und Schüler im täglichen Wechsel sog. Rotationsgruppen zugewiesen, die in anderen Räumlichkeiten als dem Klassenzimmer beschult wurden, z. B. der Bibliothek, den Differenzierungsräumen, der Aula oder der Mensa. Die Klassen der Sekundarstufe II wurden in den naturwissenschaftlichen Räumen, den Konferenzräumen sowie den Kunst- und Musikräumen untergebracht, um hier mit Blick auf die Abschlussprüfungen eine 100 %-Präsenzbeschulung im Klassenverband zu gewährleisten; denn der Abstand von 1,50m konnte hier auch bei Klassenstärken von 25+ gewährleistet werden.

In den außerhalb des Klassenverbandes beschulten sog. „Rotationsgruppen" entwickelten sich anfängliche Stillarbeitsformate zu regulären unterrichtlichen Formaten in Wechselgruppen (nachdem entsprechend qualifizierte zusätzliche Lehrkräfte rekrutiert worden waren) und/oder Live-Stream-Formaten aus den Klassenzimmern in Gruppenräume, in denen sich die Rotationsschülergruppen befanden. Streaming-Formate in die häusliche Wohnung – zu jenem Zeit-

Schuljahr 2020/21: Präsenzunterricht unter Pandemiebedingungen



punkt Teil der digitalen Kompetenz der Schule und technisch möglich – wurden bewusst nur angeboten, sofern Quarantänen verordnet waren; denn die Präsenzpflicht auf dem Schulcampus war nach der mehrmonatigen Lockdown-Erfahrung ein nicht zur Disposition stehender Teil des sozialen Lernens und Miteinanders. Dass die Abiturjahrgänge 2020 und 2021 mit hervorragenden Leistungen – im Jahrgang 2021 den notenbezogen besten in der Schulgeschichte – abschlossen, war für alle das Lernangebot Realisierende in Pädagogik und *Facility Management* (hier waren die ausdifferenzierten Hygieneauflagen der Behörden umzusetzen) ein schönes, versöhnliches und vor allem motivierendes Ergebnis. Die Aussage von Absolventen, man habe in Zeiten des Unterrichtens unter Hygieneauflagen mehr Fokus und mehr Zeit für Schule gehabt und sich trotz Abstandsregelungen in der Schule intensiv gegenseitig gestützt, zeigt, dass Digitalität und die in Bildung und Erziehung zeitlosen Faktoren für Lernerfolg keine Antagonismen sind.

Die im hier gegebenen Rahmen nur ansatzweise schilderbare aufwändige personelle, wie infrastrukturelle Logistik als Grundlage von Qualitätssicherung in Zeiten der Pandemie konnte finanziell durch die großzügige Coronaförderung der Fördernden Stellen und namentlich des Auswärtigen Amtes abgefedert werden. Logistisch machbar war die Korrelation Reduzierung der Gruppengrößen und Erhöhung der Lerngruppenanzahl bzw. Zügigkeit auch durch die Großzügigkeit des Schulcampus und des Schulgebäudes sowie die am Standort Madrid gegebene grundsätzliche Verfügbarkeit geeigneter (Zusatz-)Lehrkräfte.

Ergebnisse

Trotz einer bereits sehr guten Ausgangslage erfuhr die digitale Kompetenz der Schule in allen relevanten Facetten einen großen Schub. Heute, im dritten von der Pandemie gekennzeichneten Schuljahr 2021/22, verfügt die Schule über einen sog. „Digitalen Campus", der im Einklang mit dem Digitalisierungskonzept weiterhin ausgebaut und den Erfordernissen angepasst wird. Dass ein digitales Klassenbuch auf der Grundlage von WebUntis eingeführt wurde, dass der Vertretungsplan, dass gestellte Hausaufgaben und im Unterricht behandelte Themen auch on-line einsehbar sind, ist, inzwischen *state-of-the-art* und ergänzt das geschilderte Panorama zunehmender, idealiter ineinander greifender Digitalisierung der DS Madrid als Organisation. Dies lief parallel mit einer quantitativen Ausweitung der digitalen Infrastruktur, u. a. durch die Kapazitätserweiterung der AccessPoints im Schulgebäude sowie die bereits erwähnte Ausstattung aller Lehrkräfte mit Tablets. Die Kompetenzentwicklung der Lehrenden im schulbezogenen Umgang mit digitalen Medien wurde über ein breites Fortbildungsangebot, u. a. auch Pädagogische Tage zum Thema, begleitet, im Rahmen von REFO wurden regionsweite entsprechende Akzente gesetzt. Die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und die KMK eingerichtete Funktionsstelle einer „Koordination für die digitale Unterrichtsentwicklung" war und ist ein in diesem Zusammenhang wichtiger Baustein, der im notwendigen Zusammenwirken zwischen dem informationstechnologischen Möglichen und dem pädagogisch Sinnvol-



len berät und moderierend agiert. Heute, im zweiten Jahr nach dem harten *Lockdown* des Frühjahrs und Frühsommers 2020, in dem bei weiterhin bestehender Maskenpflicht die Klassen wieder im vollständigen Klassenverband beschult werden können, steht im Fortbildungsprofil der Schule auch ein stets verfügbarer HelpDesk, der Einzelnen hilft, die Herausforderungen in der Arbeit mit dem Digitalen Campus und seinen sich stets erweiternden Möglichkeiten begleitet.

Die Belegstruktur des Geschilderten speist sich aus ebenso unerwarteten wie unerfreulich-verzichtbaren Entwicklungen, sie sei aber dennoch um die folgende Facette ergänzt: Im Zuge einer 10-tägigen, durch den Blizzard „Filomena" verursachten Schneekatastrophe im Januar 2021 war eine zweiwöchige Schulschließung außerhalb des Pandemiekontextes erforderlich. Nun – ein gutes halbes Jahr nach der pandemiebedingten Schulschließung – war es möglich, von einem Tag auf den anderen auf einen facettenreichen, digital basierten Fernunterricht im Hybridformat umzuschwenken. Da die technischen Voraussetzungen und Kompetenzen lehrkräfteseits gegeben waren, war die „Filomena"-Schließung eine Zeit, in der wir Pädagogen uns auf die eigentliche Frage konzentrieren konnten: Wie kann „guter", von Flexibilität und methodischer Vielfalt gekennzeichneter Unterricht im Kontext des gymnasialen Bildungsziels der DS Madrid gestaltet werden? Die Dosierung der Unterrichtszeit vor dem Bildschirm, die Schaffung von impulsbasierter Interaktion im digitalen Raum samt Umgang mit Störungen, die Einpassung von digitalen Präsenzphasen in Phasen selbstständigen Lernens und Arbeitens, die Versatilität beim Einsatz digitalmethodischen Repertoires (u. a. Apps) – all dies sind professionelle Herausforderungen, die, sobald die rein technische Dimension des digital basierten Unterrichtens einmal bewältigt ist, den methodisch-didaktischen Dialog anregen und letztlich in einen individuellen und organsiationsbezogenen Dialog von analogen und digitalen, von präsenziellen und telematischen Unterrichtsformaten münden. Am Ende stehen, da bin ich aufgrund der geschilderten Erfahrungen sicher, erweiterte professionelle Flexibilitäten auch außerhalb der Bewältigung von Ausnahmesituationen.

Zur Person

Frank Müller 1. Kurzvita: * 1959, ADLK DS Barcelona (1997–2005), Fachberater/Koordinator Los Angeles & Washington, DC (2008–2011), Schulleiter DS Madrid (seit 2014)



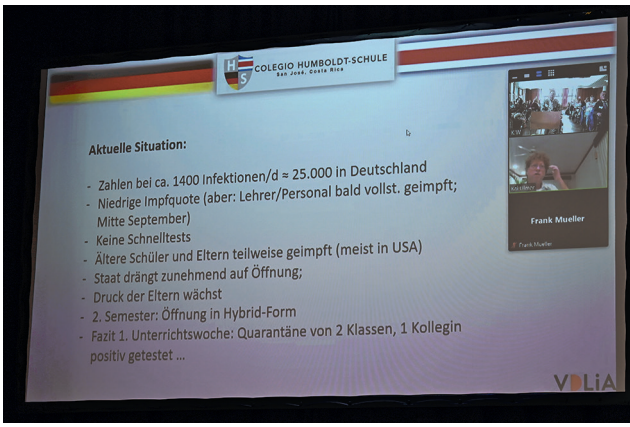
Die Colegio Humboldt–Schule aus San José in Costa Rica unter Pandemie-Bedingungen

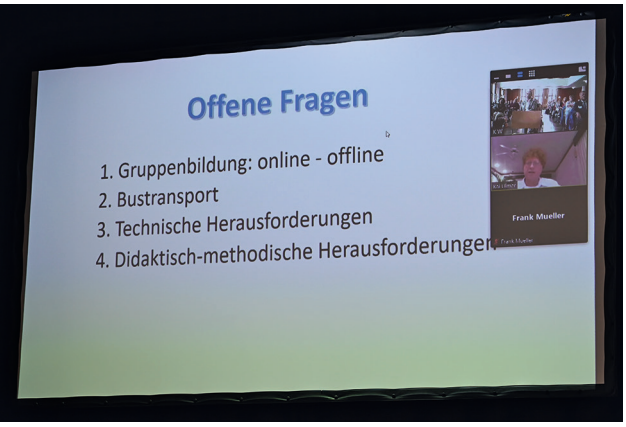
*von **Kai Ulmer***

Der kommissarische Schulleiter der Humboldt-Schule aus San José, Kai Ulmer, war ebenfalls per Video-Stream live zugeschaltet und berichtete über die Situation seiner Schule in der Corona-Krise.











Erfahrungen mit digitalem Online-Unterricht an der DAS Talitha Kum / Beit Jala

von ***Matthias Wolf***

Liebe Anwesende,
meine Vorstellung kommt – wider Erwarten nicht online, sondern in Präsenz. Das ist eigentlich eher die Ausnahme, dass man als Schulleiter zu dieser Zeit und kurz von Beginn des Schuljahres noch in Deutschland sein kann. Doch dieses Jahr war es möglich und so freue mich umso mehr, sie hier alle heute real zu sehen.

Schon an dieser Begrüßung merken Sie, in welchen „verrückten Zeiten" wir leben: Wir freuen uns, wenn wir uns real begegnen können. Was vor der Pandemie selbstverständlich war, wird heute zum ganz neu geschätzt.

Wenn wir als Schulleiter von unseren Erfahrungen im digitalen Online-Unterricht berichten möchten, so möchte ich mit Blick auf „Talitha Kumi" berichten, was eine solche „Ausnahme-Situation" mit einer Schule macht, die sowieso permanent (auch schon vor Corona) in einer Ausnahmesituation sich befindet.

Was meine ich damit? Ein paar Eindrücke von der Lage der Schule sollen dies verdeutlichen. Beit Jala ist nicht Washington oder Madrid und liegt schon gar nicht in einem so schönen Land wie Costa Rica, oder doch etwa? (Bilder der Landschaft um Talitha Kumi)

Talitha Kumi liegt mitten im Zentrum des Nahostkonflikts an der Grenze zwischen Israel und den Palästinensischen Autonomiegebieten: genauer gesagt es liegt in der sog. C-Zone der Autonomiegebiete also in Palästina. Blicke in die Landschaft zeigen uns die Schönheit aber auch die Besonderheit der Umgebung der Schule. Auf einem Hügel 900m vor Jerusalem, mit dem Blick einerseits in die Vororte von Jerusalem und andererseits mit einem Blick nach Bethlehem – nur wenige Meter vom Checkpoint entfernt, der Israel von den palästinensischen Gebieten trennt, liegt die Schule, die von ca. 900 Schülern besucht wird (30 % Christen, 70 % Moslems). Vom Dach unserer Kirche, dort wo das



Kreuz steht, kann man an klaren Tagen vom Mittelmeer über das gesamte Heilige Land und über das Tote Meer hinweg die Berge Jordaniens sehen.

Talitha Kumi ist Teil eines Bildungscampus, zu dem ein Gästehaus, ein Kindergarten, eine Schule die zum deutschen Abitur sowie zum palästinensischen Hochschulzugang führt, ein Mädcheninternat und ein Community College /eine Hotelfachschule gehörten. Sie ist eine Begegnungsschule für junge Palästinenser/innen, die Zugänge zu westlicher Bildung bekommen sollen. Deutsche Kinder findet man in Talitha Kumi nur wenig. Ach ja,

und da ist ja noch der Name, der sie sicher fragen lässt, was es damit auf sich hat. Talitha Kumi hat eine über 170 Jahre alte Geschichte und wurde von Kaiserswerther Diakonissen gegründet mit dem ursprünglichen Ziel christlichen Mädchen eine Ausbildung und damit einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen: Talitha Kumi bedeutet im Aramäischen „Mädchen steh auf" und kommt in der bibl. Erzählung der Tochter des Jairus vor.

Heute besuchen Jungen und Mädchen die Schule und sogar – man höre und staune fast 200 Schüler/innen, vornehmlich arabischen Menschen aus Jerusalem, die täglich über den Checkpoint in die sog. Westbank einreisen, um eine solide Schulausbildung zu bekommen.

Schon diese kurze Einführung macht deutlich, dass wir in Talitha permanent in einer Sondersituation leben, von denen manche meinen, es sei gar nicht lebbar so eine Trennung. Die meisten Kinder kommen aus eher einfachen Familien und unser Schulgeld ist entsprechend gering, damit sich auch möglichst viele Eltern diese Ausbildung leisten können. Talitha Kumi ist ein Friedensprojekt und will Grenzen überwinden: Grenzen der Religionen, der Nationen und der Völker. Israel ist zum Greifen nah und noch für viele Schüler kaum erreichbar. Vorurteile sollen abgebaut werden, aber wie, wenn doch kaum Begegnung stattfinden kann.

Unsere Schüleraustausche (mit Deutschland zum Kennenlernen der verschiedenen Kulturen) aber auch ein trilateraler Austausch mit einer Schülergruppe aus Israel im deutschen Emmendingen bei Freiburg gehören zum Standardprogramm der Schule. Und auch schon ganz ohne Corona kommen uns hier die digitalen Medien zur Hilfe, denn in Deutschland können die Schüler der drei Schulen aus Beit Jala, Tel Aviv und Emmendingen sich treffen, doch schon ein gemeinsamer Gegenbesuch ist nicht möglich. Hier müssen die deutschen Schüler/innen eine Woche in Tel Aviv und eine Woche dann bei ihren arabischen Mitschülern in der Westbank verbringen. Und dennoch … Über die sozialen Netzwerke sind sie schon lange verbunden und bleiben es oft auch ein Leben lang. Auch so können soziale Netzwerke helfen wie Whatsapp und Instagram, Grenzen zu überwinden

Als im März 2020 es von einem Tag zum anderen hieß, dass die Schule nur online stattfinden kann, stellte dies eine weiter große Herausforderung für unser Einzugsgebiet da: Schwache Internetleitungen sowie auch eine nur begrenzte Anzahl an digitalen Endgeräten in den kinderreichen Familien stellten uns vor große Herausforderungen. Oftmals müssen 4–7 Kinder ihre Aufgaben online erledigen oder bekommen diese online zugesandt.

So war die Anschaffung von iPad-Koffern eine große Hilfe und manche Schüler konnten Geräte der Schule ausleihen oder auch während des Unterrichts benutzen und wichtige Techniken lernen. Für die Coronahilfen der Bundesrepublik sind wir in ganz besonderer Weise dankbar.

Was uns in Talitha Kumi in Pandemiezeiten als großer Vorteil erschien, war die Größe unseres Schulgeländes (auf ca. 12 ha) konnten sich die Schüler gut verteilen und so mussten wir – im Gegensatz zu den anderen Schulen kaum schließen sondern konnten Räume teilbesetzen oder auch das Lernen im Außenbereich kam ganz neu zur Geltung. Und dennoch bleibt festzuhalten: Auch der



beste digital vorbereiteter Unterricht kann das Präsenzlernen mit einer Lehrperson (gerade auf für jünger Schüler/innen in der Grundschule) nicht ersetzen. Hinzu kommt noch ein weiterer Faktor: Unser Kollegium setzt sich aus ca. 10 deutschen Lehrkräften und 54 palästinensischen Kollegen zusammen, deren technische Fähigkeiten sehr unterschiedlich waren. Hier gab es durch Mini-Schulungen großen Nachholbedarf, denn nun war man gezwungen, sich mit den neuen Medien auseinanderzusetzen.

Lernen in Pandemiezeiten im Nahen Osten; das heißt auch Lernen mit zwei politischen Systemen und nach unterschiedlicher Gesetzgebung: was in Israel erlaubt war, galt noch lange nicht bei uns in der Westbank. Täglich mussten wir schauen, ob unsere Schüler/innen aus Israel den Checkpoint noch passieren konnten oder ob dies schon aus Pandemiegründen nicht mehr möglich war.

Beim Abitur wurde es dann noch einmal spannend, jedoch konnten alle Prüfungen in Präsenz durchgeführt werden und auch die Schüler aus Jerusalem konnten kommen. Lediglich eine Lehrkraft aus Deutschland bekam keine Einreise und so wurden Online-Prüfungen mit der KMK abgesprochen und durchgeführt.



... und dann kamen dann noch die 11 Tage Krieg im Mai/Juni, die uns wieder deutlich machen, welch' weit größere Herausforderungen es noch gibt, mit denen wir klarkommen mussten. Uns als ich dann die Schule aus diesem Grunde wieder schließen musste, da wir an eine Siedlerstraße liegen und Ausschreitungen zu befürchten waren, war es für unsere Schüler inzwischen ein Leichtes, wieder auf Online-Lernen umzustellen.

Sie sehen, alles ist relativ und dennoch ich bewundere unsere Schüler für ihr Durchhaltevermögen, für manches Improvisieren und auch viel Einfallsreichtum, aber auch ganz neuen, bewundernswerten technischen Sachverstand und dann am Ende doch auch die Aussage: Wir freuen uns, wenn wir unsere Lehrer wieder „richtig live" in der Klasse erleben können.

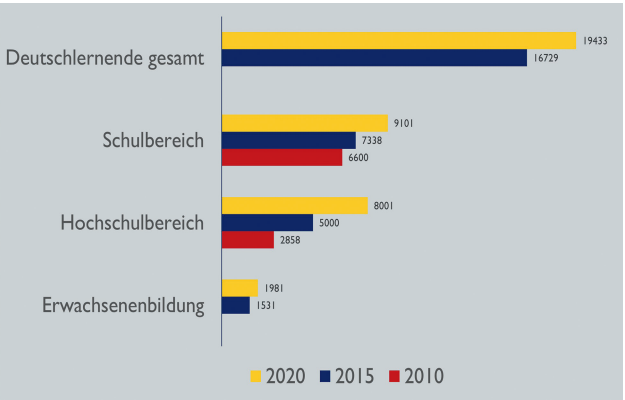
Distanzen überwinden mit Online-Tandems – Erfahrungen aus Kolumbien

*von **Yasmin El-Hariria***

Einleitung

Deutsch in Kolumbien erfreut sich in den letzten Jahrzehnten wachsender Beliebtheit. Wie Erhebungen des Auswärtigen Amtes (2015, 2020) zeigen, wächst die Zahl der Deutschlernenden in diesem südamerikanischen Land stetig und in allen Bereichen. Das folgende Diagramm illustriert diese Entwicklung (Zahlen aus dem Jahr 2010 sind nur unvollständig vorhanden).

Im Vergleich zur englischen Sprache, die an allen Schulen gelehrt und auch in den Medien – insbesondere in digitalen und so-



Deutsch in Kolumbien

zialen Netzwerden – allpräsent ist, haben Deutschlernende oft wenig Anknüpfungspunkte zur Zielsprache und deren Sprecher_innen. Oft – abgesehen von einzelnen deutschsprachigen Schulen – beschränkt sich der Kontakt auf wenige Unterrichtsstunden im Klassenzimmer, bei denen in erster Linie die reine Sprachvermittlung im Vordergrund steht. Bis auf wenige Ausnahmen ist Deutsch zudem selten ein Hauptfach. Darüber hinaus wird Deutsch, ebenfalls im Gegensatz zu Englisch, als schwierige Sprache wahrgenommen. Zu dieser linguistischen Distanz kommt nicht zuletzt auch die große geografische Distanz: Reisen über den Atlantik sind für viele Menschen in Kolumbien nicht nur teuer, sondern wurden lange Zeit auch durch besonders restriktive Einreisebedingungen erschwert.

Im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen Kolumbien und Österreich wurde in den Jahren 2014–2016 ein Schritt gesetzt, diese räumliche und soziale Distanz durch den Einsatz von Online-Tandems zu verringern. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die in diesem Projekt gewonnen Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem Sprachenlernen in Online-Tandems.

Online-Tandems

Als Tandemlernen wird in der Literatur eine Sprachlernpartnerschaft beschrieben, bei der zwei Personen mit unterschiedlicher Erst- bzw. Umgangssprache miteinander und voneinander lernen. Die Sprache einer Person ist dabei gleichzeitig die Zielsprache der anderen. Die Partner_innen lernen also jeweils die Sprache des_der anderen, welche_r wiederum als sprachliches Vorbild angesehen werden kann. Sprachenlernen allein ist jedoch nicht das einzige Ziel des Lernens im Tandem. Ein wichtiger Bestandteil dieser Lernmethode ist auch das Lernen über die jeweils andere Person und deren kulturellen Hintergrund (Bechtel 2010). Die Verwendung der Bezeichnung „Tandem“ für Situationen, in denen zwei Personen miteinander und voneinander lernen, geht dabei auf Austauschprojekte des Deutsch-Französischen Jugendwerks in den 1960er Jahre zurück (Schmelter 2004: 136; Wolff 2009).

Neben dem sprachlichen und kulturellen Austausch wird darüber hinaus ein angstreduzierender und selbstbewusstseinsfördernder Effekt von Tandems beschrieben (Ushioda 2000, Appel & Gilabert 2002), der bis vor Kurzem jedoch wenig untersucht wurde. Nicht nur, aber auch in diesem Bereich sollte im Rahmen des in weiterer Folge vorgestellten Projekts eine Lücke geschlossen werden.



Während die Tandemidee ursprünglich den persönlichen Austausch im Zentrum des Interesses stand, ermöglichte die immer weiter fortschreitenden Verbreitung digitaler Medien auch Kooperationen über weitere Distanzen. Zunächst noch hauptsächlich schriftlich via E-Mail (asynchron) oder Chat (synchron), fanden mit zunehmender Verfügbarkeit von Breitbandverbindungen bald auch vermehrt synchrone, multimodale Lernszenarien Beachtung.

Alle nachfolgend vorgestellten Projekte basieren auf einem Austausch in Form von Videokonferenzen, die nicht nur audio-visuelle Kommunikation, sondern zusätzlich auch das Versenden von Textnachrichten und Dateien ermöglichen.

Die Projekte

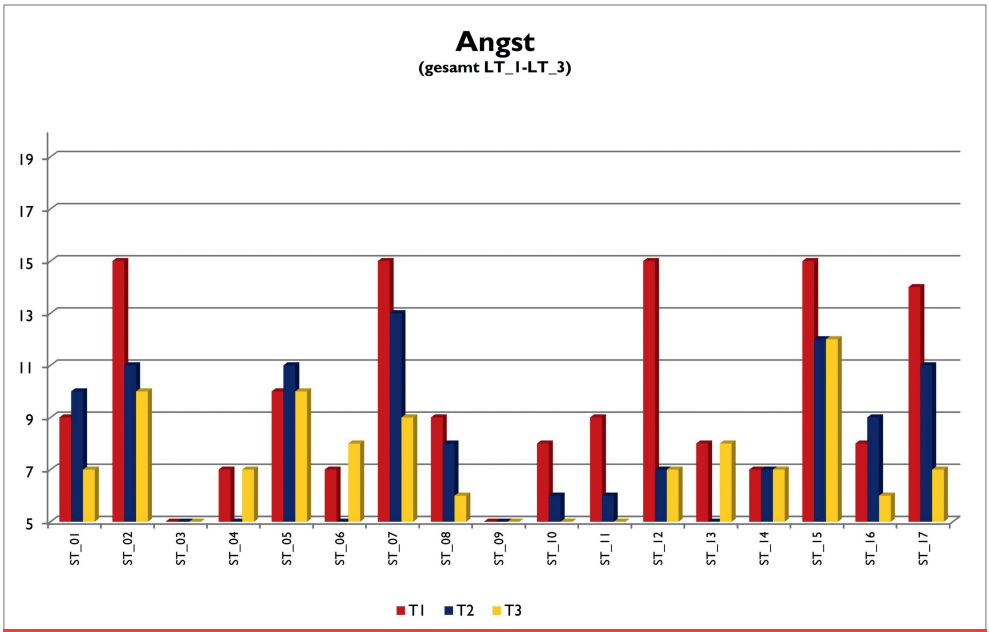
Die Kooperation zwischen Lernenden in Österreich und Kolumbien ist aus zwei verschiedenen Projekten hervorgegangen, die jeweils am Arbeitsbereich für Sprachlehr- und -lernforschung[1] des Zentrums für LehrerInnenbildung an der Universität Wien angesiedelt waren: dem EU-geförderten Lifelong Learning Projekt *L3-TaSk*[2] *(2013–2016)* sowie dem national geförderten Projekt *FAME*[3] *(2014–2016).* Während das erste Projekt im tertiären Bildungsbereich angesiedelt war, fokussierte das zweite Projekt Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe zwei.

Ausgehend von diesen beiden Projekten entstand das „eTandem Kolumbien", eine Kooperation, an der sich neben verschiedenen Bildungsinstitutionen auch interessierte Einzelperson beteiligten. Insgesamt waren im Laufe der Jahre 2014 bis 2016 an dem Projektaustausch 63 Personen in Kolumbien aktiv, also im Rahmen einer Tandempartnerschaft, beteiligt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die drei Projekte.

Tabelle 1: Übersicht über eTandem-Projekte

	L3-TaSk	FAME	eTandem Kolumbien
Laufzeit	2013–2016	2014–2016	2014–2016
Sprachen	Deutsch, Spanisch, Chinesisch	Deutsch, Französisch, Spanisch	Deutsch, Spanisch
Beteiligte Institutionen	Universität Wien, Universidad de Alicante, Universidad de Barcelona, Friedrich Schiller Universität Jena, Wirtschaftsuniversität Wien, Universidad Nacional de Educación a Distancia	Universität Wien, VBS Hamerlingplatz (Wien), Lycée Sain-Francois-Xavier (Vannes), Universidad EAN (Bogotá), Instituto Cultural Austriaco (Medellín)	Universität Wien, Universidad EAN (Bogotá), Instituto Cultural Austriaco (Medellín)
Anzahl eTandems	300–400	39 (+19 „Freestyler")	Ca. 60
Finanzierung	Europäische Kommission, Exekutivagentur *Bildung, Audiovisuelles und Kultur – Lifelong Learning Programme*	BMWFW – Sparkling Science Projekt	–



Entwicklung der Angst zu drei Zeitpunkten

Während der gesamten Laufzeit wurde das Projekt eTandem Kolumbien auf unterschiedliche Weise wissenschaftlich begleitet. Zum Einsatz kamen hierbei Lerntagebücher, schriftliche Berichte, Onlinebefragungen, persönliche Interviews und Fokusgruppen. Die Ergebnisse der einzelnen Teiluntersuchungen wurden in einer Reihe von Fachbeiträgen (El-Hariri & Jung 2015, El-Hariri 2016a, 2016b, El-Hariri, Jung & Angulo 2016, El-Hariri 2017a, 2017b, El-Hariri & Renner 2017) publiziert.

Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse aus dem letzten Projekt (eTandem Kolumbien), welche wesentliche Erfahrungen der Lernenden mit diesem Sprachaustausch darstellen, zusammengefasst präsentiert.

Erfahrungen aus den Projekten

Als großer Vorteil des eTandem-Austauschs war für die Lernenden die direkte Anwendungsmöglichkeit ihres im formalen Kontext erworbenen Sprachwissens im persönlichen Austausch. Aber auch der zusätzliche kulturelle Aspekt, der aus dem direkten Kontakt mit Sprecher_innen der Zielsprache resultiert, wurde oft positiv hervorgehoben. Hier einige Zitate von Teilnehmenden (El-Hariri, Jung & Angulo 2016):

> *Einfach so mit einem Muttersprachler eine Sprache zu üben, die nicht einfach ist, und die die Leute in deinem Land nicht sprechen.*

> *Mit einer Person in meinem Alter zu sprechen, die ähnlich wie ich lebt und die mir viel über ihr Leben dort erzählt hat.*

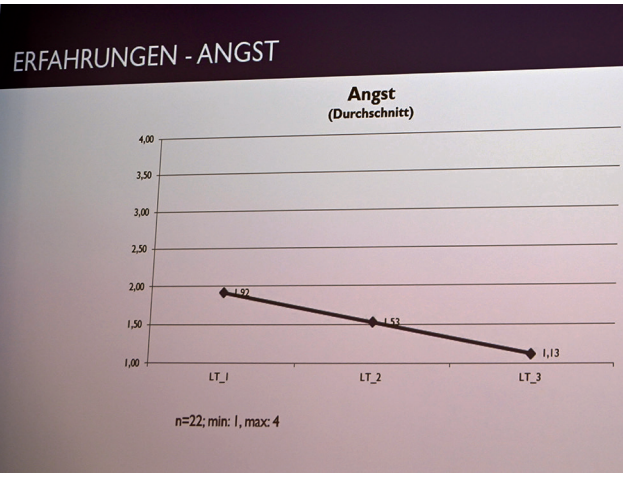
> *Ich habe mein Deutsch im Hinblick auf die Aussprache, das Vokabular und das flüssige Sprechen verbessert. Außerdem habe ich viel über die österreichische Kultur gelernt, was mir geholfen hat, die Sprache besser zu verstehen.*

Schwierigkeiten wurden in erster Linier auf organisatorischer und technischer Ebene

wahrgenommen (Terminvereinbarung, Zeitverschiebung, Verbindungsprobleme).

Ein weiterer Aspekt, der im Rahmen des Projekts analysiert wurde, war jener der Angst (El-Hariri 2017). Zur Bewertung der Angst wurden einerseits entsprechende Skalen in Lerntagebüchern herangezogen. Andererseits wurden zu diesem Zweck Aussagen in persönlichen Interviews und Fokusgruppen untersucht. Aus den Lerntagebüchern, die innerhalb eines Semesters an mehreren Zeitpunkten erfasst wurden, lässt sich auf einen deutlichen Rückgang der Angst im Laufe der Zeit schließen.

Die zweite Grafik zeigt den Verlauf der Angst von 17 Studierenden zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten: zu Beginn des Semesters (1. Tandemsitzung, T1), in der Semestermitte (T2) sowie zu Semesterende (T3).



Unterstützt werden diese quantitativen Ergebnisse durch Aussagen von Lernenden in den Interviews und Fokusgruppen. Einen genaueren Einblick in diese Untersuchung liefert El-Hariri (2017), hier seien zur Illustration nur drei ausgewählte Beispiele genannt:

> *Es reduziert die Angst, mit jemandem zu sprechen, zum Beispiel im Unterricht, sehr stark. Im Unterricht zu sprechen ist einfacher, wenn man im Tandem spricht.*

> *Im Unterricht gibt es oft mehr Druck, weil man beurteilt wird. Im Tandem hingegen ist es entspannter (…)*

> *Ja, es beseitigt die Angst zu sprechen (…) aber es beseitigt nicht die Angst vor dem Lehrer.*

Auch wenn der letzte Kommentar einer Teilnehmerin mit einem Augenzwinkern geäußert wurde, verdeutlicht er doch ein Dilemma des Sprachunterrichts im formalen Kontext: solange Lehrpersonen nicht nur vermittelnd, sondern auch bewertend tätig sind (bzw. sein müssen), bleibt die Frage bestehen inwieweit die positiven, angstreduzierenden Effekte aus der Tandeminteraktion in formale Unterrichtssituationen mitgenommen werden kann.

Referenzen

Appel, Christine, & Gilabert, Roger (2002): Motivation and task performance in a task-based web-based tandem oject. *ReCALL, 14(1),* 16–31. doi: 10.1017/S0958344002000319

Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Online verfügbar: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf

Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Online verfügbar: https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf

El-Hariri, Yasmin (2016a): Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching, 10*(1), 49–72.

El-Hariri, Yasmin (2016b): FAME – Der Weg zum Projekt. Einstellungen und Erwartungen von SchülerInnen zum Projektstart. In Renner, Julia / Fink, Elisabeth / Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): *E-Tandems im schulischen*

Fremdsprachenunterricht. Wien: Löcker Verlag, 37–52.

El-Hariri, Yasmin (2017a): eTandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal, 19*(1), 22–36.

El-Hariri, Yasmin (2017b): *Sprachenlernen in Online-Tandems. Potenzial und Herausforderungen aus der Perspektive der Lernenden.* Universität Wien: Dissertation.

El-Hariri, Yasmin & Jung, Nina (2015): Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 20*(1), 106–139.

El-Hariri, Yasmin; Jung, Nina & Angulo, Adriana (2016): Distanzen überwunden? Eine Evaluation von e-Tandemerfahrungen Deutschlernender in Kolumbien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21*(1), 176–208.

El-Hariri, Yasmin & Renner, Julia (2017): Non-understanding in eTandem conversations. In: Funk, Hermann, Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.): *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Schmelter, Lars (2004), *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Ushioda, Ema (2000). Tandem language learning via e-mail: From motivation to autonomy. *ReCALL, 12,* 121–128. doi: 10.1017/S0958344000000124

Wolff, Jürgen (2009): *History of Tandem* [Online unter http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm]

Anmerkungen

1 Sprachlehr- und -lernforschung am ZLB: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/sprachlehr-und-lernforschung/

2 Projektinfos auf der Webseite der Universität Wien: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/sprachlehr-und-lernforschung/forschung/abgeschlossene-forschungsprojekte/l3-task/

3 Projektwebseite: http://fame.univie.ac.at/

Zur Person



Yasmin El-Hariri studierte Angewandte Sprachwissenschaft mit einem Schwerpunkt auf Sprachlehr- und -lernforschung sowie Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien. Seit 2008 ist unterrichtete sie Deutsch als Fremdsprache an unterschiedlichen Institutionen in Österreich, Polen, Frankreich und Kolumbien, wo sie zwischen 2011 und 2013 unter anderem an der Universidad Nacional de Colombia sowie an der Universidad EAN als Dozentin tätig war.

Im Rahmen ihrer Dissertation am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien widmete sie sich dem Thema *Online-Tandems aus der Lernendenperspektive*, wodurch die Zusammenarbeit mit Kolumbien fortgesetzt werden konnte.

Seit 2020 ist Yasmin El-Hariri beim OeAD tätig und dort für das Österreichische Lektoratsprogramm und die Auslandspraktika für Studierende von Deutsch als Fremdsprache zuständig..

Stadtrundgang durch Augsburg










PACIS
IRMA
ENTO







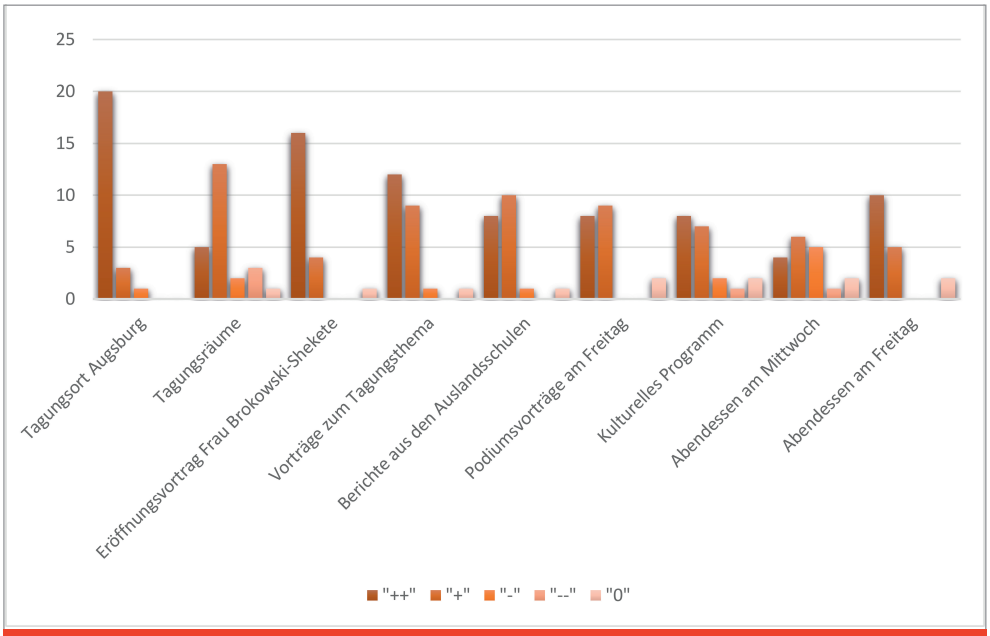


Evaluation zur Hauptversammlung 2021 in Augsburg

*von **Fatima Chahin-Dörflinger***

Lange war es aufgrund der Coronasituation unsicher, ob die Hauptversammlung 2021 wie geplant real in Augsburg stattfinden kann. Umso erfreulicher war es, als die Situation eine Durchführung vor Ort erlaubte, dass die Anmeldezahlen fast wie in den Vorjahren hoch waren. Die Begegnung mit anderen Auslandsschulerfahrenen, die Möglichkeiten für einen interessanten und gewinnbringenden Austausch zu aktuellen (pädagogischen) Themen im Auslandsschulwesen waren die Motivation für eine Teilnahme. Die Stimmung war gut, wie auch in zahlreichen Gesprächen rückgemeldet wurde. Den Evaluationsfragebogen zur Hauptversammlung 2021 gaben diesmal 24 Personen ab. Davon waren 21 VDLiA-Mitglieder und 3 Personen Auslandsschulinteressierte. Etwa die Hälfte der VDLiA-Mitglieder waren mit einem oder einer Partner/in angereist.

Die Wahl des Tagungsortes Augsburg mit seiner langen Geschichte und vielen historischen Orten wurde von allen Befragten gelobt, doch die Trennung von Hotel und Tagungsräumen wurde von einigen als beschwerlich wahrgenommen. Das sollte beim nächsten Mal, wenn möglich, wieder an einem Ort sein, so die Rückmeldung. Sehr positiv wurde der spannende Eröffnungsvortrag von Frau Brokowski-Schekete bewertet, die eindrücklich und bewegend von ihrer Kindheit bei der weißen Pflegemutter in Deutschland und dem Wechsel zu ihren nigerianischen Eltern und an die deutsche Schule Lagos erzählte. Die Vorträge zum Tagungsmotto und die Berichte aus den Schulen fanden jeweils bei 95 % der Befragten Anklang. Besonders hervorgehoben wurden in der Evaluation die Authentizität der Beiträge aus dem Ausland, die als informativ und



Rückmeldungen zur HV 2021

gleichzeitig anschaulich bezeichnet wurden und die Unterschiedlichkeit wie mit dem Fernlernen, der digitalen Entwicklung und der Situation weltweit umgegangen wurde. Auch der Fokus auf die neuen Medien wurde als aktuell und interessant bezeichnet. Das kulturelle Programm fand bei 75 % der Befragten Zustimmung, wobei einige einen Rundgang durch die Fuggerei vermissten. Das Abendbuffet am Mittwoch wurde heterogen bewertet. Einhellig positiv kam das Buffet am Freitag im Brauhaus bei den Teilnehmenden an.

Der Vorstand bedankt sich für die Teilnahme und die Rückmeldungen zur HV 2021.



Länder*innen aus der Kiste und aus Augschburg in die Welt

*von **Martin Fluch***

Ein Museum ist ein Museum ist ein Museum.

Eine Kiste eine Kiste.

Ein Museum in Kisten ist selten, gibt es aber. In Augschburg. So wie Puppen in Kisten. Jim Knopf und Lukas mit seiner Emma zum Beispiel, oder Urmel und Don Blech, das Sams oder – für die Jüngeren unter uns – Lilalu.

Und dann gab es auch noch die HV des VDLiA in Augschburg – nicht in Kisten, für alle interessierten Auslandslehrer unter uns. Im Vergleich mit der Puppenkiste aber durchaus auch eine ganz große Kiste. Vor allem mit dem stets am letzten Abend stattfindenden festlichen Abendbankett.

Um das Eintreffen während der Veranstaltungstage Mittwoch, Donnerstag und Freitag zu entzerren und damit Corona konform Abstände gewährleisten zu können, ließ man einige Teilnehmende wunderbar verteilt über den Vormittag eintreffen. Einige munkelten zwar, dass diese Teilnehmer*innen nicht früh genug aus der Kiste gekommen seien, aber nur ein Schelm, wer Böses dabei denkt.

Auch in Augschburg: Immer wieder-erkennbar die Rahmenbedingungen, die Abläufe und Zeitplanungen und doch immer anders. Den Gästen, den Themen und Diskussionen gedankt.

Wieder der Arbeitskreis am Mittwoch, das erste gemeinsame Abendbuffet, wieder Gastvorträge und wieder-Wahl und wieder der Ratschlag öffentlichkeitswirksamer aufzutreten. Dazu gab es dann aber tatsächlich etwas völlig Neues, ein unter Umständen geradezu bahnbrechendes Projekt wurde aus dem Hut, wenn schon nicht aus der Kiste, gezaubert. Dieses wurde dann zwar erst am letzten Abend während des Banketts

vorgestellt, soll aber schon an dieser Stelle – textaufbaugeeignet – eingebaut werden. Ein peppiges, erfrischend aufmunterndes Musikvideo, um junge Auslandslehrkräfte als Mitglieder zu werben:

Lehrer hört die Signale,
auf zum VDLiA.
Der Verband der Auslandslehrer,
der ist für euch stets da.
V – D – Li – A

Allerdings kamen leichte Bedenken, (Kopf-) Gegenstimmen innerhalb des Kreativ-Komitees, ob die dazu gehörende Melodie nicht zu anachronistisch sei, der historische Be-



zug nicht zu unzeitgemäß, den Nerv der Zeit (Ich-AG) konterkarieren würde. So wird wohl dieser erste Entwurf vorläufig auf Eis gelegt werden. Wie Urmel einst. In der Augsburger Puppenkiste.

Interessant und vor allem zeitgemäß neu war der freudsche Versprecher des netten Herrn neben der netten Dame (Blaschaianer), dass auch „in den anderen Länder*innen … – …, haha, so weit ist bei mir schon mit dem gendern."

Gegendert wurde auch noch weiterhin. Vor allem leicht missmutiges Murmeln verursachte der Gedankenanstoß, ob es nicht langsam an der Zeit sei, der Zeitschrift den politisch korrekten Namen, der ihr gebührt, zu geben. VDL*inneniA! Oder so ähnlich?

Ob es in absehbarer Zeit nun zum Verband Deutscher Lehrer*innen oder Lehrkräfte (ohne innen kommen wird, bleibt offen. Trotzdem, Lehrer!, hört auch hier die Signale!

Kommen wir aber jetzt endlich zum erwähnten und lang ersehnten abschließenden, feierlichen Abendbankett am Freitag. Jeder*innen freut sich. Alle haben wir Hunger, lassen uns im Brauhaus Riegele mit einem wunderbaren Getränk begrüßen, genießen das superbe Essen und lauschen einem den gelungenen Abend abschließenden Bonmot.

Denn als Rahmenprogrammdiamant konnte auch in diesem Jahr wieder, wie 2019 bei der HV in Trier, ein speziell für den VDLiA modifiziertes Lied von Andreas Bourani begeistern. Diesmal zusammen mit seinem kongenialen Partner Sido:

Ich geh weg,
seh die Welt da draußen
jetzt als PLK.
Bin ich dort,
Was wird mich erwarten,
bin schon sehr gespannt.

Jetzt lauf ich hier rum
durch dunkle Straßen mit Löchern,
hab mir schon zweimal den Knöchel verstaucht.
Die Wohnung zwar teuer, doch die Heizung geplatzt
und der Strom fällt oft aus, vor allem dann,
wenn Augschburg gegen die Bayern gewinnt.
Und wiedermal zu den Behörden,
Oh Gott!, wie wär's, wenn ich die Kolleg*innen nicht hätt.
Dokumente mit Unterschriften füllen Container
und vom DSD nicht wirklich ne Ahnung bis jetzt.

Wie ist hier und wie ist es da,
es gibt hier so Dinge, die ich noch nie sah.
Ich schüttle den Kopf!
Und dann bei der Prüfung,
der Junge sagt auf die Frage:
„Wie heißt du?“ „Ich sing euch ein Lied.“
Noten hier, Noten da, tagaus und tagein,
doch welche sind richtig?
Was ist mit der Zulage? Das Kindergeld
streikt!
E-Mails dorthin und E-Mails da hin,
doch die Antwort bleibt aus.

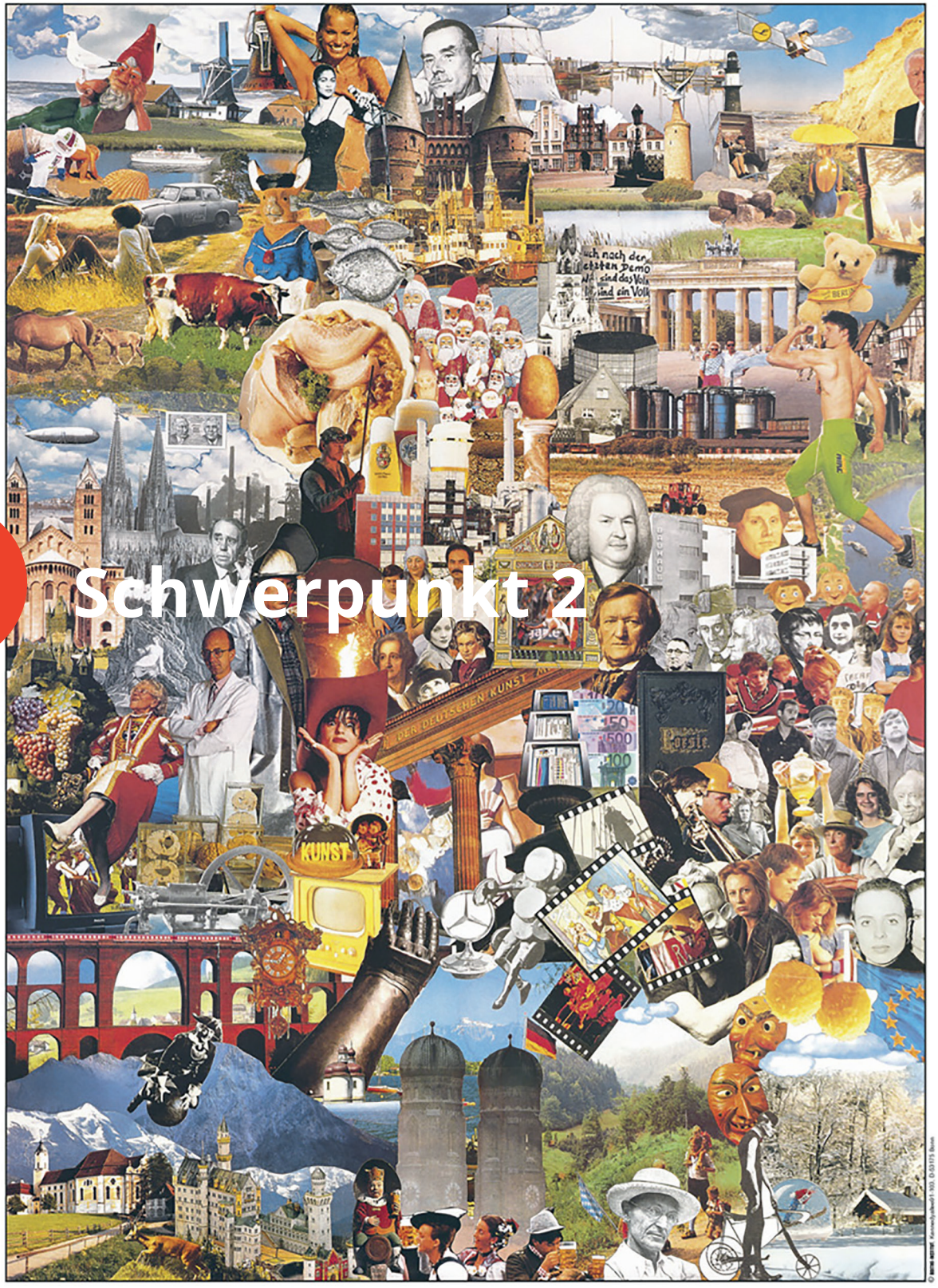
Ich bin weg,
es ist hier alles anders,
ich weiß oft nicht was tun.

Ich bin allein,
wer kann mir jetzt helfen?
Der VDLiA!
War zwar in Bonn
Beim Vorbereitungslehrgang,
doch war’s nur Theorie.
Ich bin weg,
wer steht mir zur Seite?
Der VDLiA!
Wer steht uns zur Seite?
Die VAUDELIA!

Und damit klappen wir für dieses Jahr die Kiste zu und sind gespannt, was wir in zwei Jahren wo aufklappen können. Ein neues Kapitel auf alle Fälle!

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

GOETHE-INSTITUT



Schwerpunkt 2

Lebendigkeit und Witz und Vielfalt

LANDESKUNDE

Plurale Kulturvermittlung im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache

Divergierende Positionen zur „(diskursiven) Landeskunde", zu „Kulturstudien" und zur Informationsvermittlung beim „kulturbezogenen Lernen"

von ***Uwe Koreik***

Das Thema „Kulturvermittlung" ist ein Klassiker, seit über die Inhalte und auch die methodisch-didaktische Vorgehensweise bei der Fremdsprachenvermittlung reflektiert wird. Eine der programmatischen Forderungen nach dem Ersten Weltkrieg war in den Fachdiskussionen z. B. das Postulat der „Völkerverständigung" – wir wissen was daraus geworden ist. Die letzten Jahrzehnte waren zum Thema Kulturvermittlung in DaF dominiert durch den Begriff „Landeskunde", der allerdings immer wieder in Kritik geriet, weil z. B. damit die Menschen nicht erfasst würden oder „-kunde" eher an den alten Schulbegriff „Heimatkunde" oder an kurze Landesdarstellungen in Reiseführer erinnere. Deswegen hat sich seit Jahren in der Fachdiskussion der Begriff „Kulturstudien" eingebürgert, oder werden die Begriffe „symbolische Kompetenz" (Kramsch) oder „diskursive Landeskunde" (Altmayer) oder „kulturbezogenes Lernen" ins Spiel gebracht. Hier geht es jetzt aber nicht mehr um Begriffskosmetik, sondern es stehen unterschiedliche Konzepte dahinter.

Man ist sich in der Fachdiskussion seit längerem darüber weitgehend einig, dass es bei kulturellen Inhalten im Fremdsprachenunterricht nicht mehr um die bloße Vermittlung von „Daten, Zahlen und Fakten" gehen kann. Man ist sich ebenfalls einig, dass es nicht mehr darum gehen kann, zu versuchen, homogene Bilder von Nationalstaaten darstellen zu wollen, weil die Gesellschaften im Laufe der Zeit – vor allem auch durch eine jahrhundertelange sich aber zusehends steigernde Migration – immer heterogener geworden sind. Es wird auch mehrheitlich übereinstimmend festgestellt, dass wir es auch in Zukunft immer mit Stereotypen im Unterricht zu tun haben werden, es aber gilt, diese zu thematisieren und durch geschickten Materialeinsatz auf einer höheren Reflexionsebene zu hinterfragen.

Abgesehen davon ist inzwischen auf der Wissenschaftsebene des Fachs Deutsch als Fremdsprache eine recht heftige Diskussion über die Kulturvermittlung entstanden, bei der es um grundlegendere konzeptionelle Ausrichtungen geht. Und dabei spielen vor allem die Schriften von Claus Altmayer eine Rolle, der diese Auseinandersetzung angestoßen hat. Seit etwa zwei Jahrzehnten fordert er gestützt durch die Diskussionen in den Kulturwissenschaften (*cultural turn*) einen Paradigmenwechsel in der Vermittlung kultureller Inhalte in Deutsch als Fremdsprache, der darauf abzielen soll, von der Unterrichtung von „Daten, Zahlen und Fakten" abzusehen, sondern stattdessen Prozesse und Diskurse im fremdsprachigen Deutschunterricht in den Vordergrund zu rücken. Zudem fordert er, dass wir angesichts der, tatsächlich offenkundigen, globalisierungsbedingten kulturellen Angleichungsprozesse von einer Behandlung von Nationalstaaten im

Unterricht abzusehen hätten, da wir damit nur der „Container-Theorie der Gesellschaft" und einem „methodologischen Nationalismus" (Beck: 1998: 49f) entsprechen würden.

Altmayer geht sogar so weit, dass er die Forderung aufstellt, dass „die Gegenstände des kulturbezogenen Lernens nicht mehr an herkömmliche Konstrukte wie Land, Nationalstaat oder Territorium gebunden [werden], sondern an Sprache und (thematische) Diskurse" (Altmayer 2017: 13). Die herkömmliche Form der Landeskunde sei „nicht nur begrifflich, sondern vor allem auch konzeptionell überholt […]", da sie auf die z. T. „dramatischen" kulturellen Folgewirkungen des Globalisierungsprozesses, „die die Welt des 21. Jahrhunderts und damit auch die Welt unserer Lerner prägen […] auf der Basis des ihr eigenen methodologischen Nationalismus keine angemessene Antwort mehr zu geben [vermag], weder auf konzeptionell-theoretischer noch auf der Ebene von Curricula, Lernmaterialien und Unterrichtspraxis" (ebd., 10).

Fornoff und Koreik (2020) haben trotz ihrer weit reichenden Zustimmung zu voranschreitenden weltweiten kulturellen Anpassungsprozessen im Rahmen der Globalisierung jedoch der Forderung nach Aufgabe der Kriterien Land, Staat und Raum für den Fremdsprachenunterricht widersprochen und betont, dass „auch als Konstrukte […] die Nationalstaaten vor allem im 19. und 20. Jahrhundert eine Wirkmächtigkeit erfahren [haben], die deutlich bis in die Gegenwart hineinreicht. Und die Entwicklung in den letzten beiden Jahrzehnten lässt trotz globalisierungsbedingter kultureller Angleichungsprozesse noch nicht erkennen, dass die Nationalstaaten in naher Zukunft ausgedient hätten" (43). Diese Feststellung ist von Aleida Assmann in ihrem neusten Buch „Die Wiederfindung der Nation" zustimmend zitiert worden (2020: 88f) und sie führt zahlreiche weitere Gründe an, warum das Konzept des Nationalstaats gerade angesichts aktueller Entwicklungen noch benötigt wird.

Altmayers Forderung nach der Aufgabe der Kategorien Land, Nationalstaat und Territorium beruht auf seiner Erkenntnis, dass durch ihre Behandlung Homogenisierungen erzeugt werden, die aus kulturwissenschaftlicher Sicht nicht mehr haltbar seien, weswegen auch die Gegenüberstellung von „Eigenem" und „Fremden" unzulässige Polarisierungen und Stereotypisierungen schaffe. In diesem Zusammenhang betont er zudem ganz der konstruktivistischen Lernpsychologie folgend, dass kulturelles Lernen „ein hochgradig individueller Prozess […], der sich auch als *Deutungslernen* oder *deutungsmusteranknüpfendes Lernen* beschreiben lässt" (2017: 13), ohne dabei weltweit unterschiedlich prägende Sozialisationsfaktoren wie Medien, Ausbildungssystem und -inhalte, religiöse Einflüsse und Prägungen durch die Familien zu berücksichtigen.

Und damit geht schon seit langem seine Forderung einher, statt traditioneller Informationsvermittlung – Faktenvermittlung, wie er es nennt – im Rahmen eines althergebrachten Landeskundeunterrichts rein auf Diskurse zu setzen.

> „Wir sprechen daher auch nicht mehr von *deutscher Kultur* oder der *Kultur des deutschsprachigen Raums* oder der *deutschsprachigen Länder*, sondern allenfalls von der Kultur deutschsprachiger Diskurse und meinen damit die kulturellen Deutungsressourcen oder Deutungsmuster, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu ermöglichen" (Altmayer 2017: 13, Hervorhebungen im Original).

Bei einem Plädoyer für eine rein „diskursive Landeskunde" gilt allerdings auch zu berücksichtigen, dass wir einer Zeit der „fake news", der „alternativen Fakten" und oft landesspezifisch einseitigen Berichterstattung leben, dem wir auch im Fremdsprachenunterricht etwas entgegen zu setzen haben (vgl. Koreik 2018: 40f).

Clemens Tonsern (2020) betont, dass der von Altmayer verwendete Diskursbegriff „und insbesondere das Verständnis von „deutschsprachigen Diskursen“ noch vergleichsweise wenig ausgeführt worden [ist]“ (30). Um zu verdeutlichen, was Altmayer mit Diskursen meint, führt er folgende Textstelle an.

> Beim Thema „Essen und Trinken“ also geht es nicht darum, wie oder was „die Deutschen“ oder die „Österreicher“ oder „die Schweizer“ essen oder trinken und was nicht, es geht darum, wie wir über Essen und Trinken sprechen und schreiben, auf welche kulturellen Muster wir dabei zurückgreifen und wie wir mit diesen sprachlichen Handlungen dem Thema Essen und Trinken bestimmte Bedeutung zuweisen, wie wir diese Bedeutungen in der Interaktion aushandeln und wie wir versuchen, bestimmte Bedeutungen auch durchzusetzen und zu stabilisieren. Und das gilt analog natürlich auch für alle anderen Themen, mit denen wir uns im landeskundlichen Unterricht üblicherweise beschäftigen (Altmayer 2016: 11).

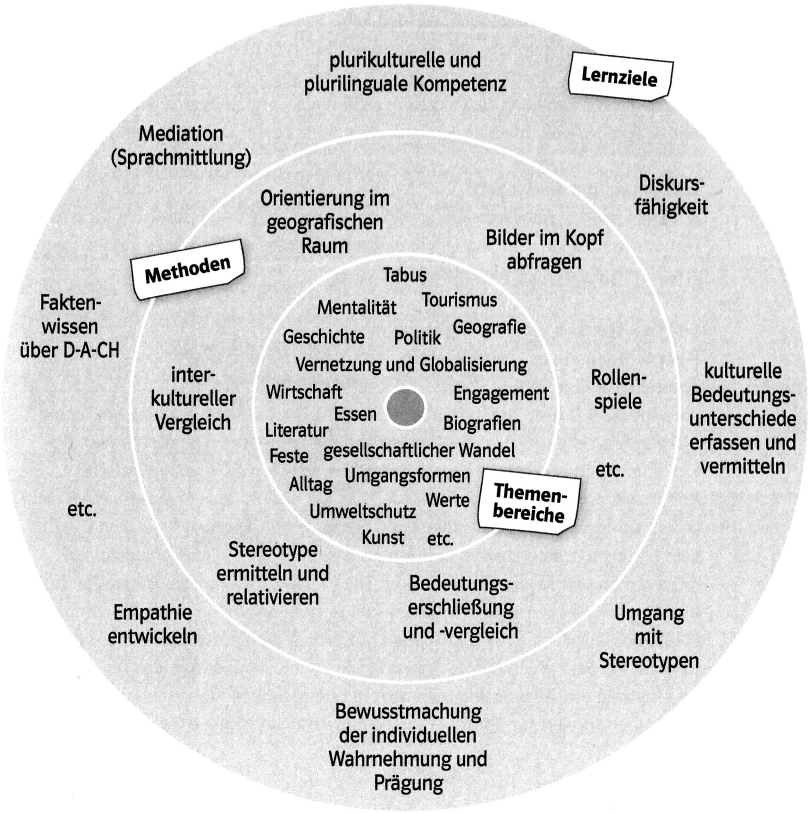
Tonsern merkt hierzu an, dass offensichtlich noch nicht geklärt sei, „wie sich deutschsprachige Diskurse und in diesen Diskursen verwendete „deutschsprachige“ kulturelle Muster wirklich konsequent außerhalb nationalstaatlicher Kategorien beschreibbar machen lassen“ (2020: 31). Er fragt sich zudem, ob dem Ganzen nicht der Denkfehler innewohne, „dass sich „deutschsprachige Diskurse“ auf Diskurse in deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaften beschränken müssen (ebd.).

Problematisch bei der Forderung, kulturelles Lernen allein auf der Basis von Diskursen durchzuführen, ist das allein schon das zu oft zu niedrige Sprachniveau. Von den 2020 vom Netzwerk Deutsch ermittelten 15,45 Millionen Deutschlerner*innen weltweit lernen 97 Prozent in Schulen. Und etwa die Hälfte davon erreicht nur ein A1/A2-Niveau.

Luiza Ciepielewska-Kaczmarek, Sabine Jentges und Marjon Tammenga-Helmantel (2020) nehmen in ihrem Werk „Landeskunde im Kontext“ zum diskursiven Ansatz Stellung: „Ein globaler Einsatz dieses Kulturvermittlungsansatzes ist zweifelsohne wünschenswert, dürfte aber entsprechend der realen Rahmenbedingungen vor Ort, in der jeweiligen schulischen Lernsituation, häufig nicht möglich sein, wie auch Fornoff/Koreik (2020) konstatieren: „Es scheitert [u. a.] am mehrheitlich erreichten zu niedrigen Sprachniveau, es scheitert am oft von Lernenden nicht ausreichend mitgebrachten Weltwissen. Und es scheitert nicht selten auch an der durch in Heimatländern nicht vermittelten allgemeinen Diskurskompetenz“ (Ciepielewska-Kaczmarek u. a. 2020, 63).

Wir haben es also in der Auseinandersetzung um die Kulturvermittlung einerseits mit einem ambitionierten aber auch einengenden Ansatz zum kulturbezogenen Lernen zu tun, bei dem die diskursive Auseinandersetzung zur Partizipation in Deutsch als Fremdsprache führen soll, was sicherlich absolut anstrebenswert ist. Und andererseits steht dem die Tatsache gegenüber, dass zunächst erst mal eine ausreichende Sprachkompetenz erworben werden muss, die die Befassung mit Diskursen sprachlich ermöglicht. Zudem muss eine sehr große Zahl an Schüler*innen auch erst einmal Schuljahr für Schuljahr das Weltwissen erwerben, welches eine sinnvolle Diskussion überhaupt erst ermöglicht.

Die Bedingungen sind je nach Land, Altersstufe und Institution, an der gelernt wird, sehr unterschiedlich, was jeweils ggf. unterschiedliche Herangehensweisen erfordert. Roger Fornoff und Uwe Koreik favorisieren deswegen den Begriff „plurale Kulturvermittlung“, der eine gewisse Offenheit erlauben soll. Und unserer Meinung nach gehören die Lernziele, Methoden und Themenbereiche auf der von der erfahrenen Lehrerin und



Lehrbuchautorin Angelika Lundquist-Mog entwickelten „Zielescheibe“ dazu.

Wir werden uns auch verstärkt mit postkolonialen und rassismuskritischen Positionen auseinandersetzen müssen, die für das Fach wichtig sind, bei denen jedoch auch wieder eine Gratwanderung zwischen überzogenen und überpointierten Forderungen und realistischen Umsetzungsmöglichkeiten austariert werden müssen.[1] Auch dafür bietet letztlich diese „Zielescheibe“ genügend Ansatzpunkte.

Literatur

Altmayer, Claus (2017): „Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“. In: Haase, Peter/Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag, 3–22.

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Assmann, Aleida (2020). Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen. München: Beck.

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza/Jentges, Sabine/Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): Landeskunde im Kontext: die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken. Göttingen: V&R unipress.

Fornoff, Roger/Koreik, Uwe (2020): „Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte“. In: Hägi-Mead, Sara/Middeke, Annegret/Schweiger, Hannes/Shafer, Naomi (2020) (Hrsg.): Weitergedacht! Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag, 37–67.

Koreik (2018): „Das deutsche ‚Wirtschaftswunder', Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache"? In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft, Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: iudicium, 27–46.

Kramsch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermair, Eva Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*, München: iudicium, 189–206.

Lundquist-Mog, Angelika (2020): 55 Landeskunde-Spiele für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit. Stuttgart: Klett.

Tonsern, Clemens (2020): Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung Des DACH-Prinzips. In: Hägi-Mead, Sara; Middeke, Annegret; Schweiger, Hannes & Shafer, Naomi (Hrsg.): *Weitergedacht! Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis.* Göttingen: Universitätsverlag, 23–36.

Anmerkung

1 Siehe den Artikel „Honi soit qui mal y pense – Wider willkürliche Deutungen von literarischen Texten" von R. E. Wicke zu dem Zusammenhang in diesem Heft.

Zu dem Autor

Prof. Dr. Uwe Koreik, Vizepräsident (K-TDU) für das Sprachenzentrum an der TDU. Er arbeitet seit 2006 als Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Davor leitete er das Fachsprachenzentrum an der Universität Hannover. Frühere Stationen als DAAD-Lektor waren in Durham, Sofia und Prag. Seit 2009 arbeitet er als Vizepräsident im deutschen Konsortium am Auf- und Ausbau der Türkisch-Deutschen Universität mit.



Was verstehen DaF-Lehrkräfte unter Landeskunde?

*von **Martin Herold***

Die Deutsche Auslandsgesellschaft (DAG) und ihr Arbeitsfeld

Die Deutsche Auslandsgesellschaft e. V. (DAG, www.deutausges.de) mit Sitz in Lübeck ist eine der offiziellen Mittlerorganisationen des Auswärtigen Amtes (AA) – mit Tradition in Organisation und Durchführung von Fortbildung für Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrkräfte (DaF-Lehrkräfte) seit 1959. Im Verhältnis zu anderen Mittlerorganisationen wie dem DAAD, dem Goethe-Institut oder der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist die DAG mit nicht mehr als drei Festangestellten klein.

Laut Zielvereinbarung AA-DAG besteht eines der übergeordneten Ziele der Aktivitäten der DAG in der „Vermittlung eines aktuellen und realistischen Deutschlandbildes" und liegt der inhaltliche Schwerpunkt in der „Vermittlung aktueller Landeskunde". Die Zielgruppe besteht im Wesentlichen aus

aktiven DaF-Lehrkräften, die in Nord- und Nordosteuropa an Schulen sowie tlw. auch an Hochschulen DaF unterrichten. Daneben wendet sich die DAG mit ihren Angeboten auch an Studierende mit der Berufsperspektive DaF-Lehrkraft.

Die Zielvereinbarung AA-DAG benennt verschiedene anzubietende Maßnahmen und legt als eines der Kriterien für Erfolg fest, dass „*Kenntnisse zur Landeskunde* Deutschlands sowie der weiteren deutschsprachigen Länder" unter den von der DAG erreichten Personen aus der Zielgruppe aktuell sein sollen. Die von der DAG zu vermittelnde *aktuelle Landeskunde* bzw. *landeskundliche Fortbildung* wird in der Zielvereinbarung nicht eigens definiert, wobei im Zusammenhang mit der Erwähnung von Landeskunde der Vermittlung vieler und vielfältiger persönlicher Kontakte eine entscheidende Bedeutung beigemessen wird. Dabei soll es sowohl um Kontakte zu Menschen in/aus dem deutschsprachigen Raum als auch um Kontakte zu gleichzeitig fortgebildeten Kollegen und Kolleginnen aus dem eigenen und aus anderen Ländern gehen – und damit also um aktuelle Begegnungskontexte auf/mit Deutsch, die die Wahrnehmung der Wahrnehmung anderer (z. B. der Bedeutung von Landeskunde) einschließt.

Aktivitäten der DAG seit 2019

Zwischen Anfang 2019 und Mitte 2021 wurden von der DAG (jeweils mehrere) eintägige bis zweiwöchige Fortbildungen mit Bezeichnungen wie *Aktuelle Landeskunde intensiv*, *Aktuelle Landeskunde kompakt*, *Seminar Aktuelle Landeskunde* oder *Aktuelle Landeskunde digital* angeboten. Weitere Formate wurden *Deutschland und die Deutschen heute* und *Vielfalt des deutschsprachigen Raumes* benannt.[1]

Die DAG nimmt die fachwissenschaftliche Diskussion mit ihren tlw. stark divergierenden Positionen – siehe dazu den Beitrag von *Uwe Koreik* [in dieser Ausgabe] wahr und bemüht sich bei der Auswahl von z. B. Workshop-Leitungen wie bei der Festlegung einzelner Fortbildungsthemen um Berücksichtigung konsensfähiger Forschungsergebnisse. Für die Zusammenstellung ihres Fortbildungsangebots leiten lässt sich die DAG im Wesentlichen allerdings einerseits von den Vorgaben der derzeit zweijährlichen Zielvereinbarungen AA-DAG sowie andererseits von der angenommenen Erwartungshaltung ihrer „Kundinnen und Kunden", aktive und zukünftige DaF-Lehrkräfte, die aus ihren Kontexten jeweils adäquat und auf Augenhöhe abgeholt werden. Augenhöhe bedeutet dabei, dass die inhaltlichen Angebote wie überhaupt das Fortbildungssetting so gestaltet werden, dass Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrenden-Tätigkeit gegeben werden, die jede und jeder für sich für den eigenen Unterrichtskontext so deklinieren kann und darf, wie er/sie es für richtig hält.

Parameter für die landeskundliche Arbeit der DAG

Auf langjährigen Beobachtungen und Auswertungen von Evaluationen basierend werden für die Fortbildungsprogrammgestaltung bezogen auf Landeskunde dabei als relevant und wesentlich erachtet:

- Herstellung möglichst vieler verschiedener weitgehend ungefilterter persönlicher Kontakte zu Menschen von vor Ort
- Aufenthalt an/Einblicke in möglichst viele/n verschiedene/n konkrete/n Orte/n und Atmosphären
- Aktuelle Informationen zu für den DaF-Unterricht relevanten Bereichen wie zur deutschen Sprache, zum Umgang mit Zeitgeschichte in Deutschland, zu Tendenzen in der deutschsprachigen Literatur u. v. m.
- Aktualisierung und Vertiefung bzw. häufig auch die Vermittlung grundsätzlicher Fakten/Kenntnisse
- Kontrastives Vorgehen, das von bestehenden nationalstaatlichen Grenzen und (Verortungen in) kulturellen Zugehörigkeiten ausgeht und gleichzeitig eindeutig

auf die Vermeidung pauschaler Stereotypisierungen abzielt sowie jedes einzelne Individuum ins Blickfeld nimmt.

Auf das fortwährende Bestreben der DAG, möglichst innovative und zu den Kontexten ihrer Teilnehmenden passende Unterrichtsmethoden vorzuschlagen, zu vermitteln und vor allem im Rahmen von Fortbildungen selbst anzuwenden, wird hier wegen der Thematik des Artikels nicht weiter eingegangen.

Durchführung einer Umfrage zum Thema

Zum Zweck einer Überprüfung, ob die grundsätzliche Aufstellung der Fortbildungsangebote der DAG zeitgemäß ist, wurden in einer nicht repräsentativen Umfrage vom 23.08.2021 insgesamt 71 (nach Wahrnehmung der DAG) engagierten DaF-Lehrkräften in/aus 9 Partnerländern die folgenden beiden, bewusst offen gehaltenen Fragen gestellt:

1. *Was verstehst du unter Landeskunde (im Rahmen von Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht)?*
2. *Für wie wichtig hältst du (so etwas wie) Landeskunde im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht?*

Es wurden 71 einzelne Mails verschickt und es wurde um rasche und möglichst kompakte Rückmeldungen gebeten. Zwischen dem 23.08. und 26.08.2021 kamen insgesamt 53 Antwort-Mails, davon 19 aus den baltischen Staaten, 18 aus Nordeuropa sowie je 8 aus Polen und Russland. 16 der 53 Rückmeldungen kommen von derzeitigen oder früheren Vorstandsmitgliedern von Deutschlehrerverbänden.

Folgendes erscheint bemerkenswert:

Mehrfach wird geäußert, dass es schwierig gewesen sei, die Fragen kurz und knapp zu beantworten. Einige Lehrkräfte bedanken sich gleichzeitig, zu einer eher seltenen Art der Reflexion angeregt worden zu sein.

Als für Landeskunde relevant benannte Schlagwörter/Aspekte	Häufigkeit
Geografie, geografische Fakten/Besonderheiten usw., …	36 (68 %)
Geschichte, historisch, geschichtlich, …	34 (64 %)
Kultur(kunde), kulturell, …	34 (64 %)
Traditionen, Feste/Sitten (und Bräuche), Feiertage, Oktoberfest [!], …	19 (36 %)
Politik, politisch, politisches System, …	15 (28 %)
Wirtschaft, wirtschaftlich/ökonomisch, Wirtschaftsleben, …	15 (28 %)
Alltag, (all)tägliches Leben, Alltagsleben, Gewohnheiten, …	14 (26 %)
Literatur, Bücher, Gedichte, Märchen, Goethe[!], …	12 (23 %)
„Sprache landeskundlich“: Dialekte, Plurizentrik, Sprachgeschichte, …	12 (23 %)
Essen (und Trinken), Küche, Essgewohnheiten, Currywurst [!], …	11 (21 %)
Musik, Lieder, Songs, …	10 (19 %)
DACH, DACHL, deutschsprachige Länder, DaF-Länder, …	9 (17 %)
Film(e), Kino, …	7 (13 %)
Gesellschaft, gesellschaftlich, soziale Verhältnisse, …	6 (11 %)
Kunst, Architektur, …	6 (11 %)
Sport, Fußball, …	6 (11 %)
Berühmte Deutsche/Menschen/Persönlichkeiten, …	5 (9 %)
Schule, Schulsystem, Ausbildung, Bildungssystem, Studium, …	5 (9 %)
Wissenschaft, wissenschaftlich, …	5 (9 %)

In knapp zwei Dritteln der Antworten wird ausdrücklich erwähnt, dass die Vermittlung von Landeskunde mit **Fakten/Kenntnissen/Wissen/Informationen** („über das Land" bzw. „über deutschsprachige Länder") verbunden sei. Und in der weit überwiegenden Mehrzahl der Reaktionen werden darüber hinaus konkrete Themenbereiche benannt, die als mit Landeskunde (untrennbar) verbunden empfunden werden.

Die Tabelle auf Seite 429 gibt die Häufigkeit von in den 53 Rückmeldungen mehr als vier Mal für Landeskunde als relevant benannten Schlagwörtern/Aspekten wieder. Für die Erstellung der Tabelle spielte dabei die reine (Positiv-)Erwähnung des Schlagworts/Aspekts eine Rolle, was u. a. zur Folge hat, dass von den Antwortenden vorgenommene Einordnungen, Relativierungen oder auch Subsummierungen (z. B. von Film, Literatur und Musik unter Kultur) in der Tabelle unberücksichtigt bleiben.

Die häufigsten „Schlagwörter-Felder" *Geografie*, *Geschichte* und *Kultur* werden in den schriftlichen Reaktionen häufig allesamt, häufig zu Beginn und häufig rasch hintereinander genannt.

Einige der DaF-Lehrkräfte beziehen sich – wie aus der Tabelle ersichtlich – ausdrücklich auf mehrere deutschsprachige Länder, während andere eine Art Gleichsetzung von Landeskunde und Deutschland(-Kunde) vornehmen.

Weitere Rückmeldungen zur Befragung

Einige wenige der Probanden stellen gegenüber, was sie früher unter Landeskunde verstanden hätten und wie sie Landeskunde(-Vermittlung) im Gegensatz und/oder in Erweiterung dazu heute einschätzen – z. B.:

> *„Früher als junge Lehrerin habe ich unter Landeskunde nur geographische Fakten samt Kulturkunde verstanden. Und Kultur auch sehr eng betrachtet, nur Traditionen, Feste und Musik. Nun als erfahrene Lehrerin denke ich, dass Landeskunde auch den Alltag mit sich hat, also wie die Leute in dem Land wohnen, arbeiten, zur Schule gehen, ihre Freizeit verbringen, also welche Hobbys und Sportarten typisch sind. Und was für Kultur typisch in dem Land ist, wie die Feste gefeiert werden und wie die Traditionen weitergeführt werden."* [Finnland]

Mehrfach finden sich Aussagen, die Landeskunde in einen kontrastiven Kontext stellen (und implizit mehr oder weniger stark von der Existenz „typischer" kultureller Verortungen ausgehen), z. B.:

> *„Landeskunde (…) sensibilisiert die Lernenden für die fremde Kultur und hilft ggf. Vorurteile abzubauen und Stereotypen als solche aufzudecken."* [Norwegen]

> *„Ich glaube, dass es sehr wichtig ist, nicht nur die Sprache des anderen Landes zu lernen, sondern auch die Kultur des anderen Landes zu verstehen, und auch über die eigene Kultur nachzudenken.* [Russland]

Mit Landeskunde verbundenes, kontrastives Vorgehen im Feld von sprachlichen „falschen Freunden" (*false friends*) beschreibt diese Rückmeldung:

> *„(…) ist doch schön, wenn die Lernenden wissen, dass man in Österreich Deutsch spricht und Wien die Hauptstadt (…) ist und nicht (…) Wodka bedeutet wie auf Estnisch viin = Wodka oder Hamburger auch Menschen [sind], die in dieser tollen Stadt wohnen."* [Estland]

Viele der befragten DaF-Lehrkräfte beabsichtigen mit der Behandlung von Landeskunde offenbar, als falsch oder als falsch verallgemeinernd empfundene Stereotypen abzubauen. Gleichzeitig scheinen sie dabei allerdings, als grundsätzlich zutreffend empfundene, kulturell und darüber hinaus oft nationalstaatlich verortete Stereotypen bzw.

„realistische statistische Wahrscheinlichkeiten" (über Verhaltensweisen) kontrastiv benennen zu wollen.

In einigen Rückmeldungen klingt Ähnliches mit wie im folgenden Beispiel:

> *„Die Lernenden sollen erfahren, wie die Sprache zur Bewältigung vom Alltag im Zielsprachenland dient. Zur Landeskunde gehören auch: die Lebensweise der Menschen, ihre Mentalität und Werte."* [Polen]

Obwohl es wegen der Fragestellungen vielleicht nachvollziehbar ist, erscheint dennoch bemerkenswert, dass sich in keiner der 53 Reaktionen eine klare Aussage dazu findet, dass nationalstaatliche oder kulturelle Verortungen an sich evtl. problematisch sein könnten. Ebenfalls wird an keiner Stelle darüber reflektiert, welche Art von Unterschieden es in der Betrachtungsweise von Landeskunde in verschiedenen Ländern mit DaF-Unterricht geben könnte.

In der großen Mehrheit der Antworten wird Landeskunde als wichtig oder sehr wichtig bzw. sogar als „das Wichtigste überhaupt" bezeichnet, was angesichts einer möglichen Suggestivität der Fragesituation zunächst nicht überrascht.

Im Folgenden wird aus typischen bzw. bemerkenswerten Antworten auf die (zweite) Frage, als wie wichtig „(so etwas wie) Landeskunde im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht" eingeschätzt wird, zitiert:

> *„SEHR wichtig. Um das Interesse zu wecken, die Schüler zu motivieren."* [Schweden]

> *„Als Fremdsprachenlehrer muss man (…) immer auch Landeskunde vermitteln. Ohne das würden die Schüler auch die Sprache nicht verstehen."* [Estland]

> *„In der Schule gibt es keine Möglichkeit, mehrere Fächer einzuführen, die mit der deutschen Sprache verbunden sind: zum Beispiel deutsche Literatur, Geographie, Geschichte, Politikwissenschaft. All diese Studienfächer vereint die Landeskunde in sich."* [Russland]

> *„Ich finde Landeskunde sehr wichtig (…). Die Sprache atmet und ist lebendig dort wo sie gesprochen wird. Um die deutsche Sprache zu verstehen und fühlen, muss man die deutschsprachigen Länder näher kennenlernen (…)."* [Island]

> *„Mit der Hilfe von Landeskunde bringen wir den Schülern ein reales, lebendiges Bild von dem Land."* [Lettland]

> *„Meistens nutzen [die Kinder] Deutsch nur im Unterricht und für einige scheint es, dass Deutsch wenig gesprochen wird. Deshalb ist es wichtig, dass die Kinder Deutschland sehen, lesen und erleben."* [Lettland]

> *„Für mich ist die Landeskunde (…) genauso wichtig wie das Sprechen und Schreiben, oder sogar wichtiger. Es geht ja (…) unbedingt auch um die Vermittlung von kulturellen Informationen. Ohne kulturelles Wissen hat man ja wirklich keine Ahnung! (…)* [Finnland]

> *„Ich kann mir Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Landeskunde überhaupt nicht vorstellen. Die Sprache ist mit einem konkreten Gebiet und konkreten Leuten verbunden. (…) Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist außerdem spannend und sehr motivierend für fast alle Lernenden."* [Polen]

> *„Meiner Meinung nach kann der DaF-Unterricht heute ohne die Landeskunde nicht existieren. [Sie] (…) macht den Unterricht interessanter und motiviert Lernende. Sie gibt dem gelernten Material Bedeutung und Vielfalt."* [Litauen]

> *„Landeskunde ist für mich das Wichtigste im DaF-Unterricht. Die Schüler entwickeln da-*

durch ein Deutschlandbild, das sehr positiv für ihre Motivation ist, (…) und sie drängen öfter, ob man eine Exkursion dorthin unternehmen könnte." [Norwegen]

Vereinzelt wird Landeskunde als gleichermaßen wichtig wie (z. B.) „Phonetik, Grammatik und Lexik" oder als zu anderen Bereichen des DaF-Unterrichts gleichberechtigte „Abrundung" bezeichnet. Und ein einziges Mal wird die Bedeutung der Vermittlung von Landeskunde als im Verhältnis gering eingeschätzt:

„[Landeskunde ist] schon wichtig, aber, dass die Schüler Deutsch sprechen, schreiben und lesen können, halte ich für wichtiger als, dass sie Kenntnisse über Landeskunde haben und darüber reflektieren können." [Schweden]

Einige Rückmeldungen enthalten Kritik, andere dagegen ausdrückliches Lob des Umgangs mit Landeskunde in aktuellen Lehrwerken. Und viele schreiben, dass das eigene konkrete Erleben von Landeskunde für sie eine große Rolle spiele und in Pandemie-Zeiten schmerzhaft fehle. Ungeachtet dessen eher selten finden sich Aussagen zur Bedeutung aktueller Entwicklungen – wie z. B.:

„Man darf aber das Aktuelle nicht vergessen, das, was in den Lehrbüchern nicht stehen kann. Was passiert in den deutschsprachigen Ländern? Was bewegt die Menschen? (…)." [Schweden]

Schlussbemerkung

Ein Fazit fällt schwer, auch weil diesem Artikel keine umfassend angelegte Untersuchung zu Grunde liegt. Mit dem hier vorgelegten Einblick in die Gedankenwelt von mehr als 50 „DaF-Praxis-Handelnden" in Nord- und Nordosteuropa soll jedoch dazu angeregt werden, bei jeglicher praktischer wie fachwissenschaftlicher Beschäftigung

Zur Person



Martin Herold hat von 1991 bis 1997 in Bonn und Jyväskylä (Finnland) studiert und an der Universität Bonn mit einem ersten Staatsexamen in Englisch und Geschichte (für Sek. I/II) abgeschlossen. Während des Studiums und nach dem Studium arbeitete er für *EF Educational Tours* als Reiseleiter in West-Europa für englisch- und französischsprachige Gruppen aus Nordamerika. Im akademischen Jahr 1998/99 folgte ein Lektorat der Robert Bosch Stiftung an der Universität Tartu (Estland), wo Martin Herold Geschichte, Deutsch für Historiker und Deutsch als Fremdsprache unterrichtete. Seit Mai 1999 ist er Geschäftsführer der *Deutschen Auslandsgesellschaft* in Lübeck (DAG, www.deutausges.de), die zu den Mittlerorganisationen des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland zählt. Martin Herold ist für die Konzeption von landeskundlicher Fortbildung für DaF-Lehrkräfte verantwortlich und bildet selbst zu sprachlichen, politischen und DACH-bezogenen Themen fort. In Zusammenwirken mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel richtet die DAG im Sommer 2025 mit ihm als Geschäftsführer die XVIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Lübeck aus.

mit der Thematik Landeskunde zunächst immer von der vorherrschenden „Landeskunde-Verständnis-Realität“ in der Zielgruppe auszugehen. Hierauf aufbauend (also „kunden-abholend“) können für Aus- und Fortbildung dann praxis-kompatible und verständliche Elemente entwickelt werden, die entweder mehr oder weniger auf Veränderungen abzielen.

[Orthographische und grammatische „Ungenauigkeiten“ in den Original-Rückmeldungen wurden in den obigen Zitaten ohne Markierung angepasst, während idiomatische „Ungenauigkeiten“ bewusst beibehalten wurden.]

Anmerkung

1 Siehe: www.deutausges.de/fortbildung/fortbildungsangebote/archiv)

Das Deutschlandposter im Wandel der Zeit – eine historische Betrachtung

*von **Rainer E. Wicke***

Das Deutschlandposter – in seinen unterschiedlichen Varianten – findet seit Jahrzehnten Berücksichtigung im fremdsprachigen Deutschunterricht. Analog zu der Entwicklung in der Landeskunde wurde es nach seinem ersten Entwurf in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Veränderungen unterworfen, die zweifellos einerseits dem raschen Verfall der Inhalte des jeweiligen Posters geschuldet waren, denn die Aktualität von Ereignissen und der Bekanntheitsgrad berühmter Personen änderten sich schnell. Andererseits zogen auch die Anforderungen der Didaktik der Landeskunde Veränderungen nach sich, die im Folgenden konkreter beschrieben werden.

Die faktische Landeskunde und ihre Auswirkungen auf das Poster

In den Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts war es – wie heute auch – selbstverständlich, dass die Landeskunde von wesentlicher Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht ist. Allerdings wurde sie nicht als integrativer Bestandteil des Unterrichts gesehen, der Erwerb landeskundlicher Kenntnisse fand gesondert statt. Erste Erfahrungen dazu machte ich als sogenannter Assistant Teacher in den siebziger Jahren an einer englischen Comprehensive School im Großraum London. Beim Aufräumen des Büros meines Vorgängers an der Ryden School in Walton upon Thames, Surrey, fiel mir ein kleines Buch in englischer Sprache in die Hände, das sich ausdrücklich mit den landeskundlichen Fakten und Gepflogenheiten in Deutschland befasste. Leider ist mir der Titel dieses elementaren Werkes entfallen, ich erinnere mich jedoch deutlich daran, dass folgender Satz im Kontext zu holidays and festive occasions zu finden war: *When the Germans celebrate, they clink glasses and say „Prost“ to each other.*

Hier wird deutlich, dass die faktische Landeskunde von dem eigentlichen Spracherwerbsprozess deutlich getrennt wurde:

> Auf der Ebene der Lerninhalte stehen in diesem Konzept Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur im Vordergrund. Der Lernprozess zielt dabei vor allem auf die Aneignung von Wissen, Daten und Fakten. Die Themen werden von den jeweiligen Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte, Geographie oder Literaturwissenschaft abgeleitet (Hackl et al.1998, 7).

Mit anderen Worten: es wurden abfragbare Fakten in der Mutter- oder Erstsprache der Lerner(innen) vermittelt, mit denen die Schüler(innen) sich – unabhängig vom eigentlichen Fremdsprachenunterricht – kognitives Wissen über die Bundesrepublik und ggf. andere deutschsprachige Länder aneignen sollten.

Wo kann jedoch hier ein Zusammenhang zwischen dem Deutschlandposter und der faktisch- kognitiven Landeskunde gesehen werden? Die Frage kann damit beantwortet werden, dass das erste Deutschlandposter eben dieser faktischen Landeskunde seine Entstehung verdankt. 1992 hatte Rüdiger van den Boom, der zuständige Abteilungsleiter von *Inter Nationes*[1] die Idee, zu der Reihe der bis dato entwickelten Folienmappen mit Informationen zur Bundesrepublik Deutschland eine weitere hinzuzufügen, um dem Auftrag des Vereins zur Herstellung und zum Vertrieb von Informationsmaterial über deutsches Kulturgut im Ausland gerecht zu werden. Daher entstand die Mappe *Übersichten – Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder,* denn inzwischen war die Wiedervereinigung mit den Ländern in der ehemaligen DDR- erfolgt. Mit dieser Mappe wurden die einzelnen Bundesländer, das Grundgesetz, der Bundesrat, der Verwaltungsaufbau eines Bundeslandes und die Kultur der Bundesrepublik ausführlich vorgestellt (Wicke 1992). Zaghafte Hinweise des Verfassers, dass es sich – konträr zur damals schon fortgeschrittenen Landeskundedidaktik – um Materialien zu einer faktischen Landeskunde handeln würde, die im schulischen Unterricht nicht mehr zeitgemäß erschien, wurden mit dem Hinweis aus dem Weg geräumt, dass *Inter Nationes* nicht ausschließlich die Schulen und deren Unterricht bei der Materialerstellung berücksichtigen würde, sondern dass auch Universitäten und Kultusministerien prioritäre Zielgruppen seien, die gerade auf solche Publikationen angewiesen seien. Somit entstand eine Sammlung von Informationen zur neugestalteten Bundesrepublik, die sich eindeutig an den Prinzipien der kognitiven Landeskunde orientierte.

Für Kapitel neun *Kultur* hatte der Verfasser eine Collage vorgeschlagen, die die Vielfältigkeit kultureller Einflüsse in den einzelnen Bundesländern durch entsprechende Illustrationen widerspiegelte. Bei dem Einsatz dieser Folie wurde aus den Schulen und Universitäten schnell zurückgemeldet, dass die zahlreichen einzelnen Abbildungen bei der Präsentation kaum zu identifizieren seien und dass die Collage damit ihre Zielsetzung der Veranschaulichung kultureller Vielfalt in Deutschland nicht gerecht werden könnte.

Diese Tatsache konnte in einer schnell anberaumten Krisensitzung verifiziert werden. Schnell und unbürokratisch entschied Rüdiger van den Boom, dass zusätzlich zu der oben erwähnten Folienmappe als Ergänzung ein Poster entwickelt wurde, das den Titel *Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt* trug.

Das neue Medium des Landeskundeposters, das eigentlich als Ergänzung zu der erwähnten Folienmappe *Übersichten* konzipiert worden war, entwickelte plötzlich eine Eigendynamik, denn es erfreute sich sofort großer Nachfrage und plötzlich wurde es zum Medium einer interaktiven und schülerzentrierten Landeskunde, wie im Folgenden erläutert werden wird. Wie sich bei dienstlichen Besuchen im In- und Ausland allerdings schnell herausstellte, hing das Poster zunächst in zahlreichen Schulen, Goethe-Instituten, Universitäten, deutschen Botschaften und ausländischen Bildungsinstitutionen, da es aufgrund seiner Gestaltung gern und oft als Wandschmuck verwendet wurde. Für den Unterricht selbst wurde es scheinbar nur in Ausnahmefällen genutzt.

1 Der Verein Inter Nationes wurde 1952 in Bonn gegründet und setzte seine Tätigkeit bis 2000 fort. Im September 2000 fusionierte der Verein mit dem Goethe-Institut. Daher führte dieses 2001 bis 2003 den Namen *Goethe-Institut Inter Nationes*.

Daher entstand die Idee, erste Vorschläge für die Arbeit mit dem Poster zu entwerfen und diese z. B. gemeinsam mit den Fachberatern für Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weiter zu entwickeln. Es entstanden sogenannte „graue" Materialien, die an alle interessierten Lehrer(innen) in Fortbildungen weitergereicht und von diesen ergänzt wurden. Einerseits wiesen diese auf die Möglichkeit der Verwendung des Plakates in Ergänzung zur Lehrbucharbeit hin. Diese Arbeitsblätter enthielten z. B. Aufgaben zur Identifikation unterschiedlicher Themen des Posters wie berühmte Personen, Architektur in Deutschland, Essen und Trinken, Literatur, Film und Fernsehen oder Feste und Feiern, denen jeweils Illustrationen zugeordnet werden konnten. Andererseits konzentrierten sich Vorschläge auf ein Poster-Quiz, mit dessen Hilfe nicht nur im Poster enthaltene Informationen, sondern auch bereits vorhandenes landeskundliches Wissen der Schüler(innen) abgerufen wurde. Die Arbeit wurde insofern erleichtert, da *Inter Nationes* inzwischen auch eine Legende zu dem Plakat herausgebracht hatte, mit deren Hilfe die zahlreichen Illustrationen erklärt wurden, die selbst von Muttersprachlern nicht in Gänze identifiziert werden konnten.

Es entstanden weitere kreative Ideen, Personen und auf dem Poster abgebildete Gegenstände sich unterhalten zu lassen und somit fiktive Gespräche zu entwerfen. Es entstanden wunderbare kurze Konversationen von Mercedes und Trabi oder Ludwig van Beethoven und Nina Hagen.

Auch in zahlreiche Seminaren und Veranstaltungen des Goethe-Instituts in den sogenannten LM (Landeskunde-Methodik)-Seminaren und bei Deutschlehrertagungen wurde die Arbeit mit dem Poster vorangetrieben, wobei immer wieder neue Ideen zur Arbeit mit diesem Medium entstanden. Es wurde offensichtlich, dass die Landeskunde kein optionales Extra war, sondern ein integrierter Bestandteil eines lernerzentrierten fremdsprachigen Deutschunterrichts.

Das Poster in der kommunikativ-interkulturellen Landeskunde

Einen entscheidenden Schritt der Verwendung des Deutschlandposters hin zum interkulturellen Lernen stellte die Initiative einer ungarischen Lehrerarbeitsgruppe dar, die analog zu dem von *Inter Nationes* herausgegebenen Poster ein ungarisches Pendant mit dem Titel *Ungarn – mehr als Wein und Paprika* entwickelte, das dank der Unterstützung von *Inter Nationes* und besonders durch Rüdiger van den Boom professionell gestaltet werden konnte (Wicke 2000, 116). Gleichzeitig erarbeitete die Gruppe Didaktisierungen zu dem kontrastiven Einsatz beider Poster. Es folgten weitere Beispiele dieser Art aus Irland und anderen Ländern Europas, in denen die Schüler(innen) die Idee, mit dem Poster kontrastiv zu arbeiten, begeistert aufgenommen hatten. Damit wurde deutlich hervorgehoben, dass die Arbeit mit dem Poster eindeutig interkulturell ausgerichtet war:

> Interkulturelles Lernen im Sprachunterricht hat die Aufgabe, Begegnungen mit Sprechern anderer Sprachen innerhalb und außerhalb des eigenen Landes vorzubereiten. Das bedeutet zunächst eine Auseinandersetzung mit Land und Leuten der zu erlernenden Sprache. Globales Ziel ist es, fremde Lebenswelten und Verhaltensweisen besser zu verstehen und „Brücken der Verständigung" zu bauen. Der Versuch, Andersartiges und Fremdes zu verstehen, schließt aber gleichzeitig die Beschäftigung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft ein (Wicke 1995, 14–15).

Hatte die Praxis des Fremdsprachenunterrichts im kommunikativen Ansatz bereits wiederholt die Theoriebildung unterstützt und zu deren Weiterentwicklung beigetragen, so kann anhand dieses Beispiels auch

die sogenannte Normalität des Fremden, die ein wesentliches Kriterium für den hermeneutischen Ansatz Hans Hunfelds ist, als praxisrelevantes Prinzip des Spracherwerbs belegt werden:

> Die Reichhaltigkeit des Lernmaterials stimuliert und fördert die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen. Fremdsprachenunterricht ist so nicht länger Vorübung für spätere fremdsprachliche Kommunikation, sondern selbst schon Verstehensgespräch. Es entwickelt sich unter den natürlichen Bedingungen von Missverständnissen, Verständnisblockaden und Verstehensanstrengungen (Hunfeld 2004, 484).

Gerade zahlreiche zielsprachige Verstehensgespräche spielen bei der kontrastiven Erarbeitung eines eigenen Posters eine wesentliche Rolle.



Das Deutschland-Poster des Goethe-Instituts

Es ist nachvollziehbar, dass das ursprüngliche Poster von *Inter Nationes* nach einigen Jahren an Aktualität einbüßte, da viele Themen überholt, bekannte Personen und Politiker sich nicht mehr eines großen Bekanntheitskreises erfreuten und die deutsche Gesellschaft sich auch veränderte. Daher wurde deutlich, dass es an der Zeit war, ein neues Poster zu entwickeln.

Bereits 2000 hatte die bereits erwähnte Fusion stattgefunden und das Goethe-Institut hatte viele der Aufgaben von *Inter Nationes* übernommen. 2008 wurde ein neues Deutschlandposter mit Unterstützung des Klett-Verlages von der Bildungskooperation Deutsch des Goethe-Instituts München publiziert.

Das neue Deutschlandposter wurde deutlich professioneller und für Schüler(innen) attraktiver gestaltet. Die Einfügung der Collage in den Umriss der Bundesrepublik Deutschland erleichterte die geographische Ein- und Zuordnung der Inhalte und es wurde darüber hinaus ersichtlich, dass die Abbildungen stärker im Hinblick auf Kinder und Jugendliche zusammengestellt wurden. Erneut wurde zusätzlich zu dem Poster eine Legende angeboten, die die schnelle Identifikation aller Abbildungen erleichterte.

Wie gehabt orientierten sich viele der Inhalte an sogenannten typischen Lehrwerkthemen wie z. B. Essen und Trinken, Sport, Feste und Feiern, berühmte Personen und Literatur, um nur einige zu nennen. Das Poster konnte im Sinne von Zusatzmaterial Verwendung für die breite Palette der DaF-Lehrwerke finden, aber auch für einen interkulturellen Landeskundeunterricht eingesetzt werden. Vor allen Dingen löste dieses Poster den Anspruch des Angebotes bedeutungsvoller Inhalte für Sprachlerner(innen) ein, indem es sich eng an der Authentizität des (kulturellen) Lebens in der Bundesrepublik Deutschland orientierte (Salomo, Mohr 2016, 75).

2009 erschienen 40 Unterrichtsideen zu dem Poster, die online abrufbar, aber auch als Broschüre erhältlich waren (Wicke, 2009). Das Angebot enthielt unter anderem Aufgaben zur Erstellung von (Wort) Collagen, zum Schreiben einfacher Gedichte, zur spielerischen Gestaltung von Quiz, aber auch Hinweise zur Internet-Recherche, zur Anfertigung von Geräuschkulissen und zur Durchführung von fiktiven Interviews.

Wichtig war aber auch der Gedanke, dass das Deutschlandposter für Formen des projektorientierten Lernens genutzt werden konnte:

> Im Rahmen eines Mikroprojektes könnten Schüler sich z. B. über die Illustration des Bauhauses in das Thema Architektur einarbeiten und kritisch zu derzeit in der Bundesrepublik stattfindenden, aber auch im eigenen Land diskutierten Neubauvorhaben beziehen. …
>
> … Das Denkmal der Bremer Stadtmusikanten kann als Ausgangspunkt für ein literarisches Märchenprojekt gewählt werden – hier bietet es sich an, Tiermärchen aus Deutschland und dem eigenen Land zu sammeln und kontrastiv zu betrachten (Demmel, Wicke 2009, 28).



Partnerarbeit mit dem Deutschlandposter in einem Seminar des Goethe-Instituts Thailand

Der Bezug zur eigenen Lebenswelt und deren Vergleich mit der der Zielkultur spielte hier ebenfalls eine wesentliche Rolle.

Das Poster wurde in zahlreichen Seminaren des Goethe-Instituts weltweit erprobt. Dabei wurde der Schwerpunkt der Arbeit besonders auf die Verzahnung oder Erweiterung der Lehrbucharbeit mit dem Poster gelegt.

Nach mehreren Jahren waren erneut einige der Abbildungen des Deutschlandposters nicht mehr aktuell. So zeigte die alte Version z. B. immer noch Michail Gorbatschow, den ehemaligen Präsidenten der Sowjetunion, der als Mitinitiator der Wiedervereinigung einen Ehrenplatz in dem Plakat erhalten hatte oder den längst aus dem Amt geschiedenen ehemaligen Außenminister der Bundesrepublik, Hans Dietrich Genscher. Als Torwart der deutschen Fußballnationalmannschaft war weiterhin Oliver Kahn zu sehen, der längst von Manuel Neuer abgelöst worden war.

Daher wurde das Poster 2015 gründlich überarbeitet und zeitgleich wurden die bisherigen Vorschläge zur Arbeit mit dem Material um zehn auf fünfzig Unterrichtsideen erweitert (Wicke 2015).

Sechs Jahre später ist das Goethe-Institut nun erneut initiativ geworden, indem das erste digitale Deutschlandposter erschienen ist, welches in dem folgenden Beitrag in diesem Heft konkret vorgestellt wird. Damit reagierte man nicht nur angemessen auf die Forderungen von Politik und Bildungsadministrationen zur Erstellung digitaler Unterrichtsmaterialien. Vielmehr hat man sich bewusst entschieden, mit der Erscheinung des neuen Deutschlandposters neue Möglichkeiten für die Gestaltung eines schülerzentrierten DaF-Unterrichts zu nutzen:

Der Vorteil digitaler Medien, einfacher präsentable Ergebnisse zu produzieren und zu veröffentlichen, kann mit vielen Aufgaben in Lehrwerken verknüpft werden.

Wichtig ist, dass es nicht nur bei der Erstellung und der verbalen Präsentation eines Produkts bleibt. Die Produkte sollten als Ausgangspunkt für weitere Interaktionen dienen (Klötzke 2021).

Genau darum geht es bei der Nutzung des neuen Deutschlandposters, dessen Veröffentlichung in die Zeit der Corona-Pandemie fällt, in der online-Angebote dieser Art einen wesentlich bedeutenderen Stellenwert haben, als dies in den sogenannten „normalen" Zeiten des Präsenzunterrichts der Fall sein dürfte. Auf alle Fälle war es an der Zeit, auch bei der Entwicklung des Deutschlandposters die Digitalisierung einzubeziehen und somit ein neues Kapitel der Arbeit mit den Materialien einzuleiten.

Literatur

Demmel, Dorothea; Wicke, Rainer-E.: Werbung für Deutsch – Schülerorientierter Deutschunterricht mit dem Deutschlandposter (2009), in: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2009: Schulen: Partner der Zukunft, Hueber-Verlag, München, S. 27–29.

Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans: Landeskundliches Lernen (1998), in: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 18: Landeskundliches Lernen, Klett Edition Deutsch, Stuttgart, S. 5–12.

Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls – Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur (2004), Alpha Beta-Verlag, Meran, Italien.

Klötzke, Ralf: Digital mit Lehrwerken arbeiten (2021), in: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 65: Arbeit mit dem Lehrwerk, erscheint im Oktober 2021.

Wicke, Rainer-E.: Übersichten – Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder (1992), Inter Nationes, Bonn.

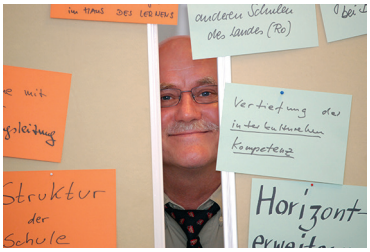
Wicke, Rainer-E.: Kontakte knüpfen (1995), in: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Gesamthochschule Kassel, Goethe-Institut (Hrsg.): Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, München.

Wicke, Rainer-E.: Einführung in die Arbeit mit Collagen am Beispiel „Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt" – einem Poster von Inter Nationes (2000), in: ders. Grenzüberschreitungen, iudicium-Verlag, München, S. 111–116.

Wicke, Rainer E.: Das Deutschlandposter 40 Unterrichtsideen (2009), Das Deutschlandposter 50 Unterrichtsideen (2015), Selbstdrucke, Goethe-Institut, München.

Zur Person

Rainer E. Wicke war Fortbildungskoordinator im Bundesverwaltungsamt Köln, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Seit seinem ersten Auslandseinsatz als Fachberater für Deutsch als Fremdsprache in Kanada (1987) arbeitet er eng mit dem Goethe-Institut zusammen. Er ist zurzeit als freiberuflicher Lehrerfortbilder tätig.



Deutschland in Augmented Reality – Entdecke Deutschland! Lerne Deutsch!

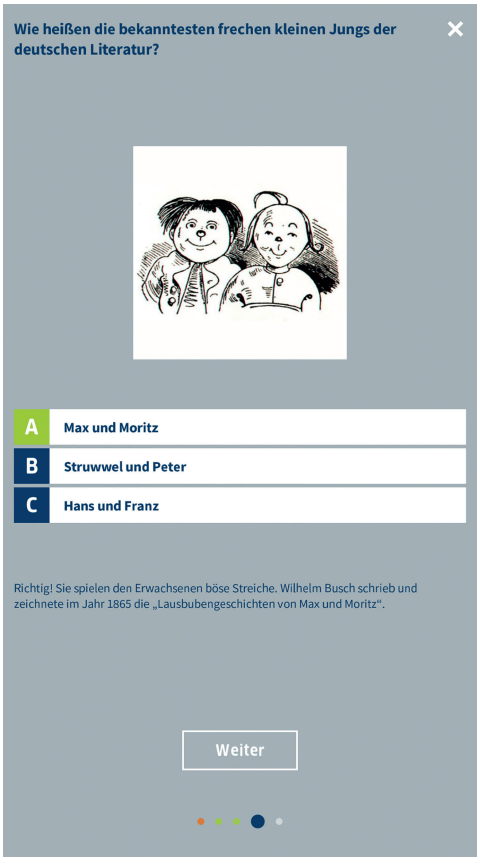
von ***Sophia Schwager***

Seit Jahren arbeiten Deutschlehrer/innen international engagiert mit der Deutschlandcollage. Ein guter Grund, sich nicht auf diesem Erfolg auszuruhen, sondern eine Neuauflage zu gestalten, die die gestalterische Vielfalt des Posters mitnimmt und durch neue Inhalte und innovative Vermittlungsformen ergänzt wird. Das neue Poster ist bunt, detailliert und spannend anzuschauen und ein zeitgemäßer und ansprechender Nachfolger. Ganz besonders wird es durch die Möglichkeit, mit der App „Deutschland. Kennen. Lernen“ das Poster durch Augmented Reality zum Leben zu erwecken, Deutschland so interaktiv erlebbar zu machen und spielend Dein Deutsch zu verbessern.

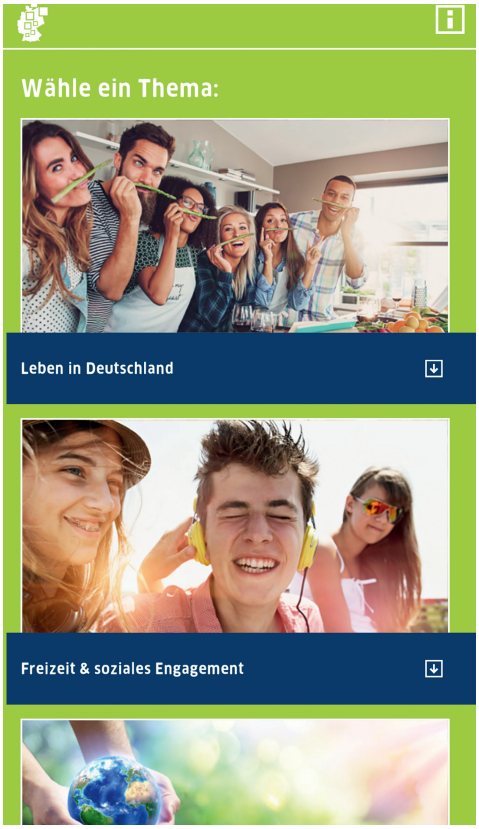
Hintergrund und Entstehungsgeschichte

Das kostenlose, interaktive Digitalangebot „Deutschlandcollage“ ist die Neuauflage des beliebten Deutschlandposters, welches sich seit Jahrzehnten in unterschiedlichen Versionen größter Beliebtheit erfreute. Gerade deswegen hat das Goethe-Institut die Initiative ergriffen und das beliebte Medium nicht nur neu aufgelegt, sondern ein grundlegend neues und zukunftsweisendes Konzept entwickelt. Lehrkräfte auf der ganzen Welt können das Poster u. a. im Landeskundeunterricht für die weltweit ca. 13,45 Millionen Deutsch lernenden Schüler*innen verwenden.[1] Das neue Poster zeigt Bilder aus der aktuellen Gesellschaft in Deutschland und enthält zudem interaktive Elemente, die dieses bunte Bild Deutschlands inhaltlich erweitern. Zugleich spiegelt die Deutschlandcollage die Mediengewohnheiten junger Deutschlerner*innen wider. Aus diesem Grund besteht die Deutschlandcollage aus zwei miteinander interagierenden Formaten: einer Landkarte Deutschlands in einem lebendigen Design mit interaktiven Augmented-Reality-Funktionen (AR) und der umfangreichen App „Deutschland. Kennen. Lernen.“ mit interaktiven Übungen und vielfältigen Inhalten.

Poster und App kann man zusammen kostenlos auf der Webseite (www.goethe.de/dkl) herunterladen und sofort im Unterricht und zum Selbstlernen nutzen. Ideal einsetzbar ist das Poster auch in Kom-



© Goethe-Institut e. V. / KIDS interactive



© Goethe-Institut e. V. / KIDS interactive

bination und Begleitung zu bestehenden Lehrwerken und Unterrichtsplänen, da eine Vielzahl an Themen behandelt wird, die bereits von vielen Lehrkräften weltweit bespielt werden.

Die Deutschlandcollage wurde für junge Deutschlernende zwischen 14–18 Jahren konzipiert, die bereits ein wenig Deutsch können (Sprachniveau A2). Die Praxis hat aber gezeigt, dass die erwachsenen Deutschlernenden genauso Lust und Spaß bereitet, um Deutschland digital besser kennen zu lernen und quasi nebenbei ihre eigenen Deutschkenntnisse zu vertiefen.

Es gibt sechs Themenfelder, um Deutsch (selbst) zu lernen und mehr über Deutschland zu erfahren. Sie sind: Leben in Deutschland, Freizeit und soziales Engagement, Ökologie und Nachhaltigkeit, Studieren in Deutschland, Kluge und Kreative Köpfe (Persönlichkeiten aus Wissenschaften, Kultur und Kunst) und Arbeiten in Deutschland. Die App vermittelt die Themen über diverse interaktive Übungen und narrative Medienelemente, wie kurze Videos und Rätsel. Sie sorgen für Abwechslung und helfen den Lernenden insbesondere ihre Lese- und Hörkompetenzen und den Wortschatz zu verbessern während sie aus der Perspektive junger Menschen in Deutschland mehr über deutsche Landeskunde erfahren.

Unabhängig davon, dass die Deutschlandcollage (also Poster und App) zunächst eine digitales Angebot ist, um Deutsch selbst zu



© Goethe-Institut e. V. / KIDS interactive

lernen, können Lehrkräfte sie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie im Landeskundeunterricht sehr vielseitig einsetzen.

Anwendungsbeispiel: Die Deutschlandcollage im Unterricht mit Deutschlernenden

Die Einsatzmöglichkeiten im DaF-/DaZ-Unterricht und Landeskundeunterricht sind vielfältig. Das Deutschlandposter lässt sich allein bereits ohne App nutzen. Die zahlreichen faszinierenden Bilder können z. B. ein Gesprächsanreiz sein, um mit und unter Lernenden allgemein über Deutschland und ihre Deutschlandbilder zu diskutieren. Hängt das Poster im Unterrichtsraum können besonders fleißige Deutschlernende eine oder mehrere Übung(en) auch als Belohnung bearbeiten.[2] Eine einzelne Übung können Lernende in kaum fünf Minuten ‹durchspielen› während sie ihre Deutschkenntnisse spielerisch verbessern und zugleich mehr über Deutschland lernen.

Genauso gut können DaF- und DaZ-Lehrkräfte die Deutschlandcollage im Unterricht deutlich intensiver einbringen. Dazu finden sie kostenlos diverse Unterrichtsmaterialien, thematische Sets an Arbeitsblättern und Lehrkräfte-Handreichungenauf unserer Webseite um das Gerlernte zu vertiefen und weiter damit zu arbeiten.

Lehrkräfte können die Deutschlandcollage mit einer Lernendengruppe (etwa A2-Niveau) beispielsweise wie folgt nutzen: Deutschlernende einer Mittelschule oder 9. Klasse wollen sehen, wie Jugendliche in Deutschland ihre Freizeit verbringen. Die Lehrkraft möchte ihrerseits Wissen über (ein junges) Deutschland vermitteln (Freizeitaktivitäten als Unterrichtsthema) und dabei mit der Lernendengruppe Wortschatz, Hörverständnis, Redefähigkeiten trainieren.

Die Schüler*innen und auch die Lehrkraft installieren dafür die kostenlose App „Deutschland. Kennen. Lernen“ auf dem Smartphone/ iPhone oder einem Tablet/ iPad. Im Klassenzimmer hängt außerdem das kostenlose Deutschlandposter entweder in einem passenden großen Format an der Wand (zum Beispiel DIN A0) oder es liegt mehrfach aus in einem kleineren Format (zum Beispiel DIN A5–A4), ist auf (Schul-) Laptops oder Schultablets als PDF verfügbar oder wird an eine Wand projiziert.[3] Zusätzlich bekommen die Schüler*innen die Arbeitsblätter zum Thema „Freizeit und Soziales Engagement“ (PDF oder Ausdrucken).

Über die App scannen die Deutschlernenden nun das Poster. Sie machen dann die Übungen, zu denen sie ihre Lehrkraft anleitet. Im Thema „Freizeit und Soziales Engagement“ erfahren sie mittels Augmented Reality mehr über „Musik und Festivals“ „Sport“, „Vereine“ und „Soziales Engagement“. Die Übungsformate Wissens-Rätsel, Wortgitter, Kurzfilme, zwei Arten von Wort-zu-Bild-Übungen, 3D-Objekte und zwei Arten von Slidshwos bringen den Lernenden diese Unternehmen abwechslungsreich nahe während sie ihre Sprachkenntnisse spielerisch vertiefen.

Dazu ergänzen die Arbeitsblätter (und Lehrkräftehandreichungen) die App-Inhal-

Infokasten
Autorin: Sophia Schwager
Projektverantwortung: Christian Kahnt
Christian Kahnt ist seit 2008 beim Goethe-Institut beschäftigt. Nach Stationen im Libanon, der Côte d’Ivoire und Neuseeland ist er seit April 2021 in der Sprachabteilung des Goethe-Instituts in München tätig.
Weitere/ehemalige Verantwortliche:
Nivin El Sioufy, Dr. Anja Veldhues, Eduard Arnhold

te methodisch. Auch bieten sie verschiedene andere Übungsmöglichkeiten wie Wort-Bild-Matchings, kurzweilige Rätsel passend zu Schwerpunkten der App, Exkurse zur modernen Pop-Musik in Deutschland, praktische Grammatikübungen und/oder Konversationshilfen über die Themen (Musik, Sport, Ehrenamt, etc.), Lückentexte und vieles Weitere mehr.

Downloads und weitere Informationen

Projekt-Website: www.goethe.de/dkl

Beide App-Stores für den App-Download:

- Google: https://play.google.com/store/apps/details?id=de.goethe.DeutschlandKennenLernen
- Apple: https://apps.apple.com/app/deutschland-kennen-lernen/id1553790947

Poster in beiden Versionen:

- druckerfreundliche Web-Version: https://www.goethe.de/resources/files/pdf217/ar-poster_2020-v10-web-a0.pdf
- hochauflösende Druckerei-Version: https://www.goethe.de/resources/files/epub1/druckerei-poster.zip

Ankerseite zu den Unterrichtsmaterialien (auf der Projekt-Webseite): https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dkl.html?wt_sc=dkl

Anmerkungen

1 Quelle: Auswärtiges Amt Referat 610 – Förderung von Deutsch als Fremdsprache/Partnerschulinitiative PASCH (Herausgeber) (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020; 06/2020, 2. Auflage; Berlin.

2 Ausdrucke in DIN A4 – DIN A0 sind möglich und als kostenlose Druckvorlage auf der Webseite (www.goethe.de/dkl) vorhanden.

3 Nach der App-Installation können die Inhalte entweder ge-streamt oder offline genutzt werden.

Deutsch als Fremdsprache mit dem Magazin „Lingo Global“

Die Anfänge von Lingo

von ***Charlotte Höhn, Katharina Hahslinger, Anja Schümann***



Lingo begleitet Deutschlernende seit 2012.

Lingo ist der von der Eduversum GmbH geschaffene, kugelige Sprachbotschafter, der Deutschlernende weltweit mittlerweile seit 9 Jahren begleitet. Auch 2021 ist Lingo weiter für Lernenden da: In der Neuauflage geht das Magazin mit neuem Forschungsdrang als „Lingo Global“ an den Start. Den Weg bereitet die erste Ausgabe mit dem Thema „Leben unter Wasser“. Schwerpunktthema dieser Ausgabe ist die Plastikverschmutzung der Ozeane und Meere.

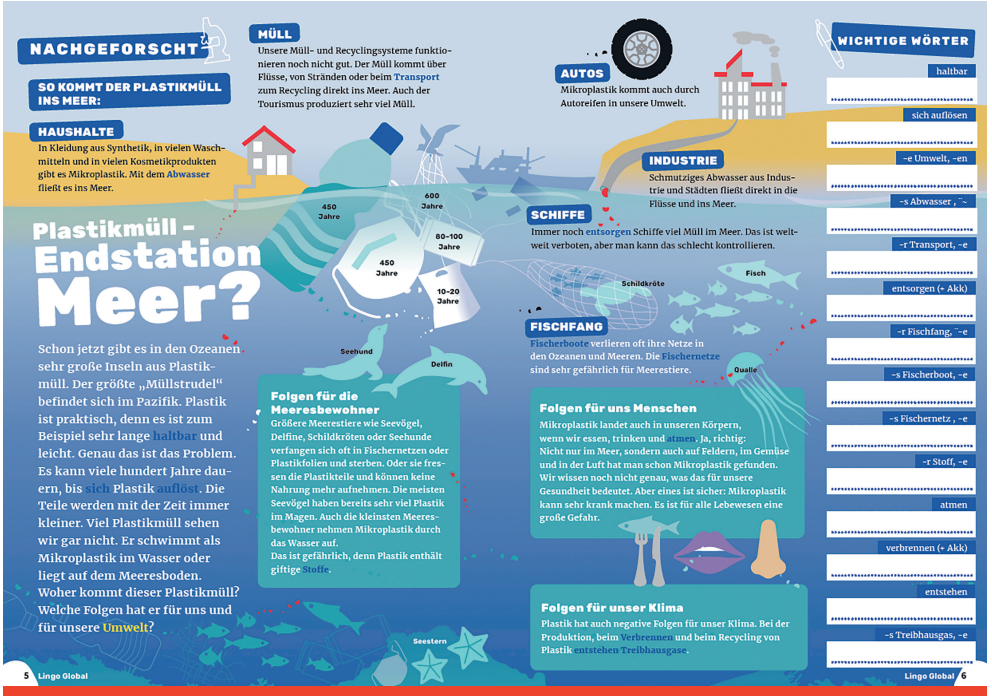
Das Projekt „Lingo“ startete 2012 mit Förderung des Auswärtigen Amts der Bundesrepublik Deutschland und dem Goethe-Institut als Kooperationspartner. Im ersten Förderzeitraum entstand ein Medienpaket zum frühen allgemeinsprachlichen DaF-Lernen. Es beinhaltet die Mit-Mach-Magazine sowie darauf aufbauende Online-Bausteine, die kostenlos auf der Webseite lingo-

netz.de verfügbar sind. Nach dieser ersten Förderphase änderte sich die Ausrichtung sowie die Zielgruppe des Medienpakets: Im Zeitraum von 2016 bis 2020 erforschte Lingo in den 16 *Lingo macht MINT*-Magazinen Phänomene wie „Wasser", „Klima" oder „Insekten". Hier kommt der Ansatz des Content and Language Integrated Learning in German (CLiLiG) zum Tragen. Fachlich orientieren sich die Magazine an den MINT-Fächern. Nun geht das Projekt als „Lingo Global" in die nächste Runde.

Darum geht es bei „Lingo Global"

Kernstück des Medienpakets bleibt das Magazin mit dem neuen Titel *Lingo Global*. Es setzt sich jeweils mit einem Thema der *17 Ziele für nachhaltige Entwicklung* auseinander. Die Magazinreihe *Lingo Global* richtet sich an Jugendliche von 15 bis 17 Jahren. Jede Ausgabe des 12-seitigen Magazins umfasst kurze Texte, Schaubilder und Bildmaterial für den Fächerübergreifenden DaF-Unterricht (FüDaF), eine Variante des sogenannten Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG). Sprachlich bewegen sich die Magazininhalte auf dem A2-Niveau, unter Verwendung eines spezifischen Fachwortschatzes. Fachlich werden neben den Themen aus MINT-Fächern Inhalte aus Erdkunde sowie Politik und Wirtschaft einbezogen. Unterstützt wird die Arbeit an den Magazinen durch mehrere Experten des Beirates, zu denen erfahrene DaF- und CLILiG-Lehrkräfte, Vertretende anderer Mittlerorganisationen und eine Expertin des ScienceLab gehören.

Die Inhalte und Materialien eignen sich für den weltweiten Einsatz in fächerübergreifend-immersiven Lernumgebungen des Deutschen als Fremd- und Zielsprache. Sie bieten sich insbesondere für Schulen und Institutionen im Ausland mit DaF-Angeboten an. Auch im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ) für deutschsprachige Minderheiten sowie für Lernende mit Migrationshin-



Ein Blick ins Magazin zum Thema Leben unter Wasser

tergrund in den (primär-/schulsprachlichen) Bildungssystemen in Deutschland lassen sie sich gewinnbringend einsetzen.

So bekommen Sie das Magazin

Lingo Global erscheint viermal im Jahr als gedrucktes Magazin und steht exklusiv im Lehrer-Online-Shop zum Verkauf bereit. Interessierte Institutionen im Ausland können auf Anfrage professionelle Drucklizenzen erwerben. Die E-Magazine, PDF-Downloads und die Texte als Basisversion (Open Educational Ressource) stehen kostenlos auf der Webseite lingonetz.de zur Verfügung. Letztere können Kolleg/innen vor Ort vollständig oder in Auszügen drucken und individuell an die spezifischen Bedürfnisse oder curricularen Anforderungen ihrer Lerngruppe anpassen. Alle Texte und Illustrationen unterliegen der Lizenz Creative Commons BY-NC-4.0.

So können Sie das Magazin einsetzen

Neben der Lehrkräfteinformation, die jeweils begleitend zu jedem Magazin heraus-

Über die Macher*innen



Foto: privat

Charlotte Höhn hat Germanistik, Anglistik, Slavistik und Deutsch als Fremdsprache studiert und war viele Jahre als Kurs- und Fortbildungsleiterin u. a. für das Goethe-Institut im In- und Ausland tätig. Jetzt leitet sie den Bereich Bildungsprojekte bei Eduversum, wo auch Lingo angesiedelt ist. Sie begleitet die einzelnen Lingo-Projektphasen von Anfang an mit. Sie hat das neue Konzept für „Lingo Global" mitentwickelt und ist Teil der Projektleitung.

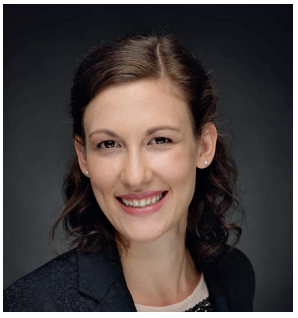


Foto: privat

Katharina Hahslinger hat Englisch und Geschichte auf Lehramt studiert sowie eine Zusatzausbildung für den bilingualen Sach- und Fachunterricht. Sie ist seit zwei Jahren im Projekt Lingo macht MINT tätig. Sie hat das neue Konzept für „Lingo Global" mitentwickelt und ist bei Eduversum für die Redaktion und die Projektleitung zuständig.



Foto: privat

Anja Schümann hat Sprachlehrforschung (DaF/DaZ) und Romanistik studiert und ist seit vielen Jahren als Kursleiterin und Fortbilderin für das Goethe-Institut im In- und Ausland tätig. Sie ist Autorin zahlreicher Lehr- und Lernmaterialien für Erwachsene und Jugendliche (u. a. Schritte international, Momente, Beste Freunde). Nun ist sie als Autorin auch für Lingo Global tätig.

gegeben wird, gibt es für Lehrkräfte kostenlose Online-Fortbildungen zum Einsatz des Materialpakets. In diesem Jahr finden sie im Dezember statt. Nähere Informationen stehen demnächst im Lehrkräftebereich unserer Webseite zur Verfügung. Rückmeldungen zum Einsatz der Materialien in Ihrem Unterricht sind jederzeit willkommen – schreiben Sie uns gerne unter redaktion@lingonetz.de.



Zwischenruf: Honi soit qui mal y pense – Wider willkürliche Deutungen von literarischen Texten

*von **Rainer E. Wicke***

Wie aus dem Artikel von Uwe Koreik hervorgeht, wird die Diskussion um die Berücksichtigung kultureller Inhalte im DaF-Unterricht vehement und zum Teil auch dogmatisch geführt. Die bis vor einigen Jahren aktuelle (interkulturelle) Landeskunde wird durch das interessante Modell pluraler kultureller Studien abgelöst, was allein aufgrund der globalen Zusammenhänge sinnvoll erscheint.

Die ebenfalls erwähnte Diskussion postkolonialer und rassistischer Positionen in der Didaktik ist auf neuere Strömungen und Tendenzen zurückzuführen, die zu einem großen Teil von den USA ausgingen. Sicherlich hat die „Me-Too"-Bewegung dafür gesorgt, dass Formen des Sexismus weltweit berechtigt angeprangert wurden. Es war an der Zeit, dass Verbrechen, wie sie von dem Produzenten Harvey Weinstein und weiteren Prominenten aus der Filmbranche, aber auch aus anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen, endlich bekannt gemacht und geahndet wurden. Schwer zu verstehen waren jedoch die Ausuferungen, die diese Debatte nach sich zog. Ein idealtypisches Beispiel für überzogene Kritik war die Affäre um das Gedicht *Avenidas* von Eugen Gomringer, denn dieses 1953 verfasste und bis 2018 unbeanstandete Werk wurde plötzlich von Studenten der Alice Salomon Hochschule in Berlin ikonoklastisch als sexistisch charakterisiert (Wicke 2018, 166).

Parallel dazu hat im politisch-soziologischen Bereich die sogenannte Gendering-Debatte die öffentliche Diskussion ebenso bestimmt, wie die Verurteilung von Rassismus und Kolonialismus. Dies geht auch aus Veröffentlichungen in der Bundesrepublik Deutschland hervor.

Auch hier sind Ausuferungen festzustellen, die die öffentliche Diskussion bestimmen und die scheinbar plötzlich und absolut Dinge in Frage stellen, wie der Philosoph Wilhelm Schmid z. B. zur Gendering-Debatte konstatiert:

> So wird ein schleichender Übergang vollzogen, eine Machtübernahme, ohne dass es eine wirkliche Diskussion darüber gegeben hätte. Kein sehr demokratischer Vorgang (Schmid 2020, 38).

Es war zu erwarten, dass sich diese Diskussion analog nicht nur auf den allgemeinen öffentlichen gesellschaftlichen Bereich konzentrieren und dass gerade der Bildungsbereich in diese einbezogen werden würde. Welche seltsamen Reaktionen ein solcher – mitunter nicht nur vehement, sondern sogar äußerst dogmatisch geführter – Diskurs hervorruft, zeigt das folgende Beispiel, bei welchem ein seit Jahren im DaF-Unterricht verwendetes und unbeanstandetes Gedicht plötzlich einer massiven und – wie im weiteren Verlauf beschrieben wird – unberechtigten Kritik unterworfen wird.

Halit Ünal

Es ist anders hier

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.

Nein, nein, nein,
anders ist es hier,
geliebte Hatice,
anders ...



Wicke, Rainer-E.: Zwischendurch mal ... Gedichte,
Hueber-Verlag, Ismaning, 2012, S. 44
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Hueber-Verlags

Ein Großzitat und seine Deutung

In dem Buch *Kulturelles Lernen im DaF-Unterricht* widmet sich Johannes Benjamin Köck in seinem Beitrag sehr ausführlich dem Gedicht *Es ist anders hier, Hatice* (Köck 2007).

Zusätzlich zu dem erwähnten Gedicht von Halit Ünal wurden auch die beiden – eigens dazu angefertigten Zeichnungen – abgedruckt.

Es freut jeden Autor, wenn Großzitate seiner Arbeit verwendet und ggf. auch kritisch beleuchtet werden. Wie schnell festgestellt werden konnte, hat der Kritiker auch ganz andere Vorstellungen von dem Einsatz eines solchen Textes. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden, denn der Literaturunterricht lebt von den unterschiedlichen individuellen Reaktionen und Interpretationen, die solche Texte auslösen.

Anstoß erregt jedoch die Charakterisierung der zwei Bilder als *hierarchisierend und kolonialistisch anmutend* (Köck 2017, 98).

Die beiden Illustrationen wurden nach den inhaltlichen Aussagen von Halit Ünal in seinem Text (Ochsen und Ochsenkarren und unseren schwarzen Esel, den wir dem Holzpflug anspannten …) angefertigt, der mit diesen Zeilen und weiteren folgenden seinem Herkunftsland -oder welchem Land auch immer – eine gewisse traditionelle Lebensweise im Unterschied zu der von ihm erlebten westlichen Welt bescheinigt. Dabei wurde streng und akribisch darauf geachtet, dass Dinge, die durch den Text nicht abgedeckt wurden, keine Berücksichtigung bei der bildlichen Umsetzung fanden. Es galt das geschriebene Wort. Genau genommen handelt es sich bei den Bildern um eine visuelle Umsetzung der inhaltlichen Aussagen des Gedichtes, die den Schüler(inne)n dabei behilflich sein soll, ihr Textverständnis zu sichern.

Weiterhin stellte der Kritiker fest: *Die Darstellung zeigt in defizitorientierter Weise eine rückständige und ärmlich anmutende Lebenswelt …* (a. a. O.)

Sicherlich handelt es sich bei der Tatsache, dass mit einem Holzpflug gepflügt wird, der von einem Mann im Burnus mit Turban in traditioneller, aber keineswegs ärmlicher Kleidung – geführt wird, um Landwirtschaft, die, wie Ünal sie in seinem Gedicht ausdrücklich beschreibt, aus westlicher Sicht rückständig oder bei einer weniger wertenden Betrachtung traditionell wirkt. Arm dagegen ist ein Bauer, der in manchen Regionen und Ländern dieser Erde Ochsen oder Esel besitzt, keinesfalls. Dies drückt sich auf dem Bild auch durch die Kleidung nicht aus.

Auch die Ortschaft im Hintergrund, in der moscheenartige und orientalisch wirkende Gebäude zu identifizieren sind, wirkt keineswegs ärmlich, eher märchenhaft fantasieanregend. Dies war auch die Intention bei der Gestaltung, nämlich den Schüler(inne)n Gelegenheit dazu zu geben, sich die Inhalte des Gedichtes fantasievoll in Bildern vorstellen zu können. Bei seiner Einschätzung der Illustrationen wurde der Kritiker wohl von seinen eigenen westlichen (kolonialen?) Vorstellungen geleitet und hat diese Bilder in vorauseilendem Eifer überinterpretiert, indem diesen eine hierarchisierende und herablassende Einstellung zugewiesen wurde.

Auch die kontrastive Darstellung der modernen Gesellschaft in dem zweiten Bild basiert genauestens auf den Angaben von Halit Ünal im Text, denn dort sind nur die Dinge abgebildet, die er beschreibt. Die Schulen sind ebenso zu finden, wie die Tulpen, die Lastwagen, Fabriken und Autobahnen. Die Illustratorin, selbst erfahrene DaF-Lehrerin, hat sich bei der Anfertigung akribisch an den Text gehalten, um Verfälschungen bewusst zu vermeiden.

Mit anderen Worten: Bei den Bildern handelt es sich keineswegs um willkürlich gesetzte Akzente aus westlich-kolonialer Sicht, sondern um eine bildliche Umsetzung im Sinne einer Verstehenshilfe, die den Schüler(inne)n, um diese geht es, die Dekodierung eines literarischen Textes erleichtert. Lothar Bredella, erwähnt in seiner Literaturdidaktik die Notwendigkeit der Interaktion zwischen Text und Leser:

> Wir müssen, um literarische Kompetenz und Bildung erfassen zu können, den Rezeptionsprozess als die Interaktion zwischen Text und Leser in den Mittelpunkt stellen und dürfen nicht nur vom Text als Objekt ausgehen (Bredella 2007, 67).

Bei den Illustrationen handelt es sich um eine Art „Stiefelknecht", der den Schüler(inne)n im Sinne von Scaffolding den Zugang zu den Texten erleichtert, indem sie Parallelen zwischen Textpassagen und Bildaussagen herstellen und somit auf die wesentlichen Informationen im Text des Gedichtes hingewiesen werden. Bei dem pädagogischen Konzept des Scaffolding handelt es sich – wie hier verfahren wurde – um *die Bereitstellung strukturierter Unterstützung, mit denen Lernende – ausgehend von ihrem jeweiligen Lernpotenzial und Vorwissen, schrittweise in die Lage versetzt werden, konkrete unterrichtliche Herausforderungen selbständig zu bewältigen* (Thürmann 2020, 397).

Das Gedicht ist einfach zu schön und zu schade, um dessen selbständige Interpretation noch durch unzählige zusätzliche Vokabelangaben und komplizierte Hinweise zu verkomplizieren und den Lesefluss zusätzlich zu beeinflussen.

Bei genauerem Hinsehen lässt sich feststellen, dass der Pflug in dem einen Bild laut Textaussage nicht von dem abgebildeten Ochsen, sondern von einem Esel gezogen wird, der jedoch in der Illustration nicht zu finden ist. Hier wurde bewusst ein verfremdender Aspekt eingeplant, der Schüler(inne)n Gelegenheit gibt, diese Unstimmigkeit zu reklamieren und somit ihr korrektes Textverständnis nachzuweisen. Und dies geschieht in der Regel – sogar in Lerngruppen und Klassen mit geringeren Deutschkenntnissen – denn mit diesen Hilfsmitteln lässt sich der Text auch in diesen einsetzen, weil er eine klare, kontrastive Struktur hat, die mit Hilfe der Illustrationen besser erkannt wird.

Zusammenfassend soll hier festgestellt werden, dass es nicht seriös wäre, zu einem solchen Gedicht mutwillig herablassende und wertende Zeichnungen zu verwenden. Wie aus dem Text hervorgeht, handelt es sich keineswegs um eine Hierarchie, sondern um eine kontrastive Darstellung zweier Kulturen oder Lebenswelten, die vom Verfasser des Gedichtes offensichtlich intendiert ist.

Das Gedicht in seinen originären Zusammenhängen

Bei genauerer Recherche hätte der Kritiker feststellen können, dass dieses Gedicht schon einmal 1993 in *Wir und die anderen,* einer Sammlung von Literatur zur Ausländerproblematik, im Verlag für Deutsch erschienen war. Es wurde bewusst in *Zwischendurch mal … Gedicht* noch einmal aufgenommen, weil dieses erwähnte Heft nicht mehr lieferbar war. Für die erneute Aufnahme sprach auch der Erfolg in den zahlreichen Lehrerfortbildungsveranstaltungen und Unterrichtsversuchen, der bei dem Einsatz des Textes registriert wurde. Der Vorwurf des *Kolonialismus* ist insofern zurückzuweisen, dass der Titel dieses Heftes *Wir und die anderen* provokativ gemeint war und ist und dass er – ebenso wie die Materialien – die Zielsetzung hatte, nach den Ereignissen von Rostock Lichtenhagen in 1992 und all den rechtsradikalen Ausschreitungen in der Bundesrepublik darauf hinzuweisen, dass es sich bei ausländischen Mitbewohnern keineswegs um „Andere" handelt, sondern um Mitbürger:

> Adel Karasholi und Halit Ünal stehen stellvertretend für eine Reihe ausländischer Schriftsteller, die aus dem bundesdeutschen Leben nicht mehr hinwegzudenken sind; sie haben einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung der modernen Bundesrepublik geleistet. Ihre Präsenz in diesem Land und zu dieser Zeit ist erforderlich, da sie der deutschen Gesellschaft den Spiegel vorhalten und auf bestehende Missstände hinweisen … Ihre Beiträge werden im Rahmen eines friedfertigen gesellschaftlichen Zusammenlebens dringend benötigt (Wicke 1993, 3).

Kolonialistisches Denken und hierarchisierendes Vorgehen sieht anders aus, noch dazu, wenn die oben erwähnte Publikation gerade das Ziel hatte, die Bedeutung ausländischer Mitbürger und Künstler in und für

unsere(r) Gesellschaft hervorzuheben. Kolonialismus zieht Herabwürdigungen nach sich; hier ging es jedoch genau um das Gegenteil, nämlich das Werk Halit Ünals als ein Paradebeispiel für literarische Werke von in Deutschland lebenden Schriftstellern mit Migrationshintergrund zu wertschätzen und zu würdigen. Diese Publikation war bewusst darauf ausgerichtet, den fremdsprachlichen Deutschunterricht nicht nur im Hinblick auf den *Ausbau fremdsprachlicher Fertigkeiten auszurichten, sondern eine neue Haltung der Toleranz gegenüber Andersheit und Fremdheit zu fordern* (Hunfeld 2004, 484). Genau genommen handelt es sich bei *Wir und die Anderen* ebenso wie bei dem Gedicht in *Zwischendurch mal … Gedichte* um den von Hunfeld im Zusammenhang mit seinem Ansatz zur Normalität des Fremden geforderten Unterricht als Verstehenslehre (a. a. O.).

Wert wird auch darauf gelegt, dass diese Materialien im Vorfeld des Vorbereitungslehrgangs für Programmlehrkräfte in Ösdere (Izmir) / Türkei, 16.–24.9.94 von dem damaligen Fachberater der ZfA in Ankara / Türkei, Josef Wieser, dem Erziehungsministerium in Ankara vorab für die Verwendung im Seminar zur Genehmigung vorgelegt wurden mussten. Die Materialien wurden anstandslos genehmigt und auch von dem beim Seminar ständig anwesenden Beamten des Ministeriums (!) nicht beanstandet.

Inzwischen wurde dieses Gedicht weltweit, in der muslimischen, christlichen, hinduistischen und buddhistischen Welt, aber auch in DaZ-Zusammenhängen ohne Beanstandung in Seminaren mit großem Erfolg eingesetzt, mit den Methoden, die in *Zwischendurch mal … Gedichte* vorgestellt werden, ohne dass Anstoß genommen wurde. Es sind dabei viele kreative Texte entstanden, die literarischen Wert haben.

Köck kritisiert weiterhin, dass die Thematisierung polyvalenter Wahrnehmungen nicht ermöglicht wird (Köck, 98), bleibt aber die Beispiele schuldig, wie dies zu realisieren wäre. Konstruktive Kritik, ernsthaft und konstruktiv eingebracht, beinhaltet die Vorstellung alternativen Verfahrensweisen. Sicherlich kann man auch mit anderen Arbeitsaufträgen wie den in der Publikation enthaltenen das Ziel des Verfassens eigener Gedichte erreichen, jedoch wäre es angebracht, dies konkret nachzuweisen.

Es bleibt der Eindruck, dass die Einschätzung des Kritikers darauf zurückzuführen ist, dass diese Facette kontrastiver interkultureller Landeskunde – unter deren methodisch-didaktischen Voraussetzungen wurde das Gedicht eingesetzt – nicht mehr zu der gegenwärtigen Diskussion um einen Paradigmenwechsel hin zu einer Kulturwissenschaft passt, die sogenannte deutschsprachige Diskurse favorisiert. Dies darf jedoch nicht bedeuten, dass Modelle, wie sie in dem Gedichtband vorgeschlagen wurden, diskriminiert werden, weil sie dieser bisher neuen – und zum gegenwärtigen Zeitpunkt eher nicht realisierbaren – Theorie nicht entsprechen.

Es erscheint sinnvoll, das wunderbare Gedicht von Adel Karasholi in diesem Zusammenhang zu zitieren, das übrigens auch in beiden Publikationen, die oben erwähnt wurden, Berücksichtigung gefunden hat (Wicke 2016, 40):



Wicke, Rainer-E.: Zwischendurch mal … Gedichte, Hueber-Verlag, Ismaning, 2012, S. 40
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Hueber-Verlags

Fazit

Bei der Sichtung von Unterrichtsvorschlägen vorschnell auf Anzeichen einer *Hierarchisierung* und des *Kolonialismus* zu schließen, weil Illustrationen die Erwartungen eines Kritikers auf den ersten Blick einzulösen scheinen, kann nicht genügen. Das ist zu einfach. Gerade bei einer solchen Vermutung ist es dringend notwendig, genauer hinzuschauen und gründlicher zu recherchieren, um sich von eigenen Befangenheiten zu lösen und Fehleinschätzungen zu vermeiden. Dies ist in dem vorliegenden Fall offensichtlich nicht geschehen, vielmehr hat der Kritiker einen myopischen Blick auf die Materialien geworfen. Aber auch in der fachlichen Diskussion gilt eigentlich die Regel, dass man dem anders Denkenden Abwertungen dieser Art nicht einfach unterstellt, sondern sich zumindest bemüht, die Zusammenhänge zu ergründen, die die Unterrichtsplanung bestimmt haben. Auch hier gilt ein Vorgehen, das Wolfgang Thierse zum Thema *Das Fremde und das Eigene* wie folgt charakterisiert:

> Es geht darum, diese Zumutung anzunehmen und sich der Anstrengung zu unterziehen, das Eigene zu vertreten und zu übersetzen, den anderen zu verstehen, eine gemeinsame Sprache zu finden (Thierse 2016, 7).

Dem ist nichts hinzuzufügen.

Literatur

Bredella, Lothar: die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte, in: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung, Wissenschaftlicher Verlag, Trier, 2007, S. 65–85.

Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls – Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur, alpha beta Verlag, Meran, Italien, 2004.

Karasholi, Adel: Der Käfig, in: Wicke, Rainer-E.: Zwischendurch mal … Gedichte, Hueber-Verlag, Ismaning, 2016, S. 40.

Köck, Johannes Benjamin: Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien, in: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht – Paradigmenwechsel in der Landeskunde, Universitätsdrucke Göttingen, 2017, S. 87–103.

Schmidt, Wilhelm: Wer braucht schon das Corona*Zeichen?, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagzeitung, Feuilleton, Berlin, 4.8.2020, S. 38.

Thierse, Wolfgang: Das Fremde und das Eigene, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Die Gegenwart, 11.4.2016, Frankfurt/Main, S. 7.

Thürmann, Eike: Scaffolding, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.; Martinez, Hèlène (Hrsg.): Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht, Klett-Kallmeyer-Verlag, Hannover 2020, S. 397–400.

Wicke, Rainer-E.: Zwischendurch mal … Gedichte, Hueber-Verlag, Ismaning, 2016.

Wicke, Rainer-E.: Avenidas – Plädoyer für die Würdigung eines „sexistischen" Gedichtes, in: Verband deutscher Lehrer im Ausland (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 2, Aschendorff Verlag, Münster, 2018, S. 166–168.

Wir und die anderen – Literatur zur Ausländerproblematik im DaF-Unterricht, Verlag für Deutsch, Ismaning, 1993.

Verschiedenes

„Niemand ist eine Insel – Berufsvorbereitende Lehrkooperationen mit Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika“

Praxisnahe entwicklungspolitische Bildung an berufsbildenden Schulen: Das Projekt „Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung“

*von **Julia Boger***

Fragen sie sich, wie sie ihre Erfahrungen als ehemalige Lehrkraft von einer deutschen Auslandsschulen zurück in Deutschland einbringen könnten? All das, was sie im Ausland erlebt haben, ihre Einblicke in das Leben von Menschen im außereuropäischen Ausland, ihre Kenntnisse, wie wirklich im Ausland produziert wird und was Globalisierung im Alltag bedeutet, ist unschätzbares Wissen. Gerade für junge Lernende in Deutschland wäre es für den Start in ihr Berufsleben in einer globalisierten Welt so wichtig, sie mit solchem Wissen zu wappnen.

Hintergrund



Das kostenlose Angebot des gemeinnützigen und überparteilichen Vereins World University Service (WUS) e. V. aus Wiesbaden bietet ihnen eine Möglichkeit dazu, ihr Wissen auch im deutschen Schulalltag sinnvoll zu nutzen. Im Projekt „Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung“ (https://www.wusgermany.de/de/auslaenderstudium/grenzenlos) können sie ausländische Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika, die in Deutschland in unterschiedlichen Studiengängen studieren, für Lehrkooperationen in ihren Unterricht einladen.

Ziel des bereits mehrfach ausgezeichneten Projekts[1] ist es, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) lebensnah an berufsbildenden Schulen zu vermitteln. Die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) sind dabei der rote Faden der facettenreichen Themen. Das Angebot folgt den Empfehlungen des „Orien-

1 Im Jahr 2017 hat „Grenzenlos“ den „Innovation Award“ des Europäischen Netzwerks für Globales Lernen (GENE) sowie den „ZeitzeicheN“ – Preis der Grünen Liga Berlin e. V. erhalten, ist Mitglied der Dachmarke „Nachhaltigkeit Lernen in Hessen“. In den Jahren 2018 und 2019 wurde das Projekt von der Deutschen UNESCO Kommission (DUK) als Netzwerk für BNE ausgezeichnet, 2020 als besonders kreativ trotz Covid-19 gewürdigt und im Jahr 2021 von den Regionalen Netzstellen Nachhaltigkeitsstrategien (RENN-West) als „Projekt Nachhaltigkeit“ ausgezeichnet und für den UNESCO-Japan Preis BNE als deutscher Beitrag nominiert. Im 7. BNE-Bericht der Bundesregierung wird Grenzenlos als bundesweit agierende BNE-Initiative genannt (Bundestag 2021: 78).

tierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK, BMZ 2016).

Das Projekt wird aus Mitteln der beteiligten Länder gefördert: Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland sowie von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (vgl. WUS 2019).

In diesen Lehrkooperationen vermitteln derzeit rund 230 Grenzenlos-Aktive aus 62 Nationen ihr breites Fachwissen in Unterrichtsfächern von Elektrotechnik bis hin zu Religionswissenschaften oder Sprachunterricht. Sie kombinieren ihr Fachwissen mit gelebten Erfahrungen aus ihren Heimatländern. Bereits rund 780 solcher Lehrkooperationen fanden seit 2016[2] statt, an denen ca. 260 Lehrkräfte von 130 berufsbildenden Schulen beteiligt waren. Rund 15.400 Lernende an berufsbildenden Schulen wurden dadurch für die Themen der Nachhaltigkeit sensibilisiert.

Das Projekt Grenzenlos bietet neben Lehrkooperationen auch BNE-Lehrkräftefortbildungen sowie ein Schulsiegel zur „Grenzenlos-Schule“ an. Die Schulen erhalten ein Zertifikat und eine Plakette und werden Teil eines Netzwerks, das inzwischen an die 40 berufsbildenden Schulen zählt. Der Grundgedanke ist, dass die Zukunft in einer globalisierten Welt nur gemeinsam gestaltet werden kann.

In diesen Lehrkooperationen lässt sich das Wissen von auslandserfahrenen Lehrkräften besonders fruchtbar einbringen und stellt zudem einen Mehrwert für die Lehrkräfte dar:

> „Da ich selbst in Südamerika gelebt habe, war der persönliche Austausch mit der Grenzenlos-Aktiven auf Spanisch für mich etwas Besonderes. Außerdem hat die Lehrkooperation zum Thema „E-Autos und Abbau von Fossilien in Bolivien“ persönliche Erinnerungen in mir geweckt, da ich auch in Bolivien war und die Problematik mit eigenen Augen gesehen habe.“ (WUS 2021: Interview Q2 I2-RP-21.05.2021).

So kommentiert eine Lehrkraft ihren persönlichen Eindruck von einer Grenzenlos-Lehrkooperation im Spanischunterricht. Der Grenzenlos-Aktiven war es gelungen, ihre sowie die im Ausland gemachten Erfahrungen der Lehrerin inhaltlich zu verknüpfen und gemeinsam konnten sie das Thema Elektromobilität mit Lernenden kritisch reflektieren.



Screenshot der Lehrkooperation zum Thema „Das weiße Gold. Die Uyuni Salzwüste in Bolivien“ Lehrkooperation von und mit Rosa-Maria Ramirez

Projektkonzeption und Ziele

Die Wissensvermittlung bei Grenzenlos basiert auf Methoden des pädagogischen Konzepts des Globalen Lernens. Globales Lernen wird von Selby und Rathenow als „transformatorisches, das heißt auf persönliche und gesellschaftliche Veränderung gerichtetes Lernen“ (2003:10) definiert, das sich explizit gegen Asymmetrien und strukturelle Gewalt-

2 Mehr Informationen zum Vorläuferprojekt „Grenzenlos“ von 2003–2006 https://www.wusgermany.de/de/wus-service/aktuelles/best-practice-projekte/grenzenlos-globales-lernen-im-dialog

verhältnisse wendet. Brufsbildende Schulen sind geradezu „ideale Orte“ Globales Lernen umzusetzen, „weil hier die Praxis wirtschaftlichen Handelns und das berufliche Selbstverständnis geprägt werden“ (Weißer, Whalen und Hartwig 2021: 32; vgl. Kutt, Meyer und Toepfer 2016: 384). Die Lernenden werden auf die globalisierte berufliche Welt von heute vorbereitet und lernen durch interaktiven Unterricht, über den Tellerrand zu schauen.

Dabei ist die Idee, außerschulische Projektpartner für BNE in den Unterricht zu holen nicht neu (vgl. Michaelis 2018). Das Besondere am Projekt Grenzenlos ist der Fokus auf Globales Lernen an berufsbildenden Schulen in Kombination mit ausländischen Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika als vermittelnde Lehrpartnerinnen und Lehrpartner im Unterricht.

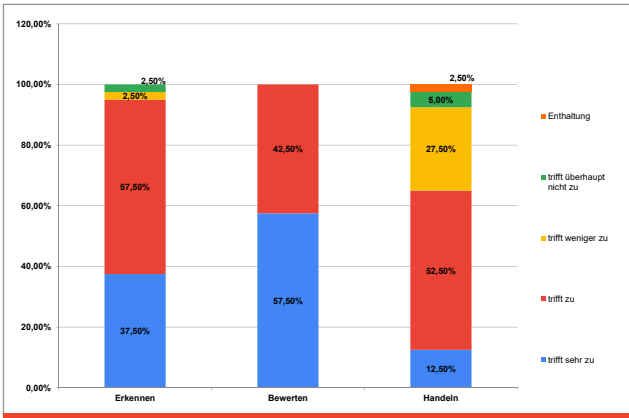
Ausländische Studierende als Wissensvermittler*innen

An den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland waren im Wintersemester 2019/2020 etwa 320.000 ausländische Studierende eingeschrieben, wovon ca. zwei Drittel aus den Ländern Afrikas, Asiens oder Lateinamerikas kommt (Stat. Bundesamt; Studierende an Hochschulen). Sie können Wissen über die Situation in ihren jeweiligen Herkunftsländern ideal vermitteln, denn:

> „Im Ausland Studierende gehören zur Bildungselite ihrer Herkunftsländer. Sie sind daher in der Mehrzahl besonders geeignet, sowohl ihre Situation in Deutschland als auch die politischen, sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Gegebenheiten in ihren Herkunftsländern kritisch zu reflektieren (...). Ausländische Studierende stehen – anders als zum Beispiel die Eltern beschulter Migranten- und Flüchtlingskinder – in keinem Abhängigkeitsverhältnis zur Institution Schule. Der „Dialog auf Augenhöhe“ mit Lehrkräften in Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten und Projekten wird hierdurch sehr erleichtert“ (Ghawami 2009: 29).

Um für ihre Einsätze im deutschen Klassenzimmer vorbereitet zu sein, werden die Grenzenlos-Aktiven in vier Modulen in den Methoden und Techniken des Globalen Lernens geschult und abschließend von einer Jury geprüft; sie bereiten ihre Themen für die heterogenen Klassen an berufsbildenden Schulen in selbst entwickelten Unterrichtskonzepten auf. Dabei setzen sie interaktive Methoden ein, wie Plan- und Rollenspiele, Gruppenpuzzle, aber auch multimediale Erklärfilme und Audiobeiträge[3]. All diese Methoden zielen auf den Perspektivwechsel bei den Lernenden, wodurch sie Empathie entwickeln können.

Durch die Lehrkooperationen mit Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika sollen vor allem die drei wichtigsten Kernkompetenzen Erkennen, Bewerten und Han-



WUS 2021: Q1 [n1 = 40]. Frage2 a) Welche Kompetenzen werden Ihrer Beobachtung nach besonders stark durch Grenzenlos gefördert?

3 Geprüfte Methoden und Materialien für Lehrkräfte zu BNE sind auf dem zentralen Portal zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bei EWIK (https://www.globaleslernen.de/de) und für berufsbildende Schulen beim Entwicklungspolitischen Informationszentrum EPIZ-Berlin (https://www.epiz-berlin.de/) zu finden.



Lehrkooperation zum Thema „Handy“ an der Beruflichen Schule für Gartenbau, Floristik und Vermessungswesen München (© WUS u. Lutz 2020)

deln, für den Lernbereich Globale Entwicklung angestoßen werden (Schreiber 2016: 94 ff.). Lehrkräfte bestätigen die Wirksamkeit dieses Ansatzes in einer WUS-internen online Befragung (siehe Grafik WUS 2021: Frage 2a), S. 453).

100 % der befragten Lehrkräfte stimmten der Aussage zu, dass durch Grenzenlos-Lehrkooperationen die Bewertungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gestärkt wird; 95 % fanden, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkooperationen und die darin vermittelten Informationen Vielfalt besser erkennen können. Auch eine Stärkung der Handlungskompetenz konnten 65 % der Lehrkräfte bei den Lernenden feststellen. Eine Lehrkraft verdeutlicht dies in den Kommentaren:

> „Durch die Lehrkooperationen wird deutlich der Horizont erweitert und Denkanstöße gegeben, systemisch die Lebenswirklichkeit zu betrachten (no man is an island). Immer wieder sind die Schülerinnen und Schüler beeindruckt, von den Studierenden Eindrücke aus deren Ländern aus erster Hand zu bekommen“ (WUS 2021: online Befragung von Lehrkräften; Q1, Frage5 b)).

Ausblick

Grenzenlos hat sich als handlungsorientiertes Projekt zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bereits in zwei Projektzyklen bewährt. Durch die Vermittlung von entwicklungspolitischem Wissen über ausländische Studierende mit Methoden des Globalen Lernens kann Grenzenlos einen wichtigen Beitrag zur Sensibilisierung für BNE von Jugendlichen vor ihrem Berufseinstieg leisten. Das Projekt ermutigt sie, sich in ihren Betrieben für mehr Nachhaltigkeit stark zu machen. Grenzenlos kann gleichzeitig dazu beitragen, dass Lehrkräfte ihre eigenen Erfahrungen von deutschen Auslandsschulen in den regulären Unterricht einbetten können. Diese persönliche Ebene weckt meist eine schnelle und zugleich dauerhafte Begeisterung bei den Lernenden, sich für eine bessere gemeinsame Zukunft einzusetzen.

Auch im kommenden Projektzyklus 2022–2024 bietet Grenzenlos berufsbildenden Schulen in den teilnehmenden Ländern kostenlose Lehrkooperationen und Lehrkräftefortbildungen an. Sollten sie also, als zurückgekehrte Lehrkraft von einer deutschen Auslandsschule inzwischen an einer berufsbildenden Schule in den teilnehmenden Ländern tätig und am Projekt Grenzenlos interessiert sein, kontaktieren sie uns gerne. Gemeinsam mit unseren Grenzenlos-Aktiven können sie Lehrkooperationen umsetzen, Lehrkräftefortbildungen besuchen und ihre Schule zum Schulsiegel als „Grenzenlos-Schule“ verhelfen. Ihr wertvolles Wissen ist uns willkommen.

Literatur

Deutscher Bundestag (2021). Drucksache 19/28940. Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Bonn. 19.08.2021 abgerufen unter https://dserver.bundestag.de/btd/19/289/1928940.pdf

Ghawami, Kambiz (2009). Praxisbericht: Grenzenlos – Globales Lernen im Dialog Afrika,

Asien und Lateinamerika im Klassenzimmer. In: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (Hrsg.), Going beyond weltwärts. VENRO-Diskussionspapier 2/2009. Ansätze für die erfolgreiche Integration des Globalen Lernens und eines Reverse programmes in entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten (29–32). VENRO: Bonn.

Kutt, Konrad; Meyer, Heinrich; Toepfer, Barbara (2016). Berufliche Bildung. Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten. In KMK & BMZ (Hrsg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (379–411). Cornelsen Verlag: Berlin.

Michaelis, Anna (2018). Auswirkungen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernpartnern auf die Schüler_innenmotivation im Rahmen einer schulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Fallstudie am Beispiel „Klasse Klima – heißkalt erwischt". World University Service (WUS): Wiesbaden. 19.08.2021 abgerufen unter https://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/content/files/michaelis_bachelorarbeit.pdf

Schreiber, J.-R. (2016). Kompetenzen, Themen Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In KMK & BMZ (Hrsg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (84–110). Cornelsen Verlag: Berlin.

Selby, David; Rathenow, Hanns-Fred (2003). Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag: Berlin.

Weißer, Whalen und Hartwig (2021). Globales Lernen in der beruflichen Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 50. Jahrgang, Heft 3/2021, Bonn.

WUS (2019). Grenzenlos-Faltblatt-2019–2021. World University Service (WUS): Wiesbaden. 19.08.2021 abgerufen unter https://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/userfiles/Grenzenlos/grenzenlos-faltblatt-2019-2021.pdf

WUS (2021). Interne Studie zur Zufriedenheit der Lehrkräfte im Projekt Grenzenlos. World University Service (WUS): Wiesbaden.

Zur Person

Julia Boger arbeitet bei World University Service (WUS) e. V. im Projekt „Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung". Zuvor hat sie als promovierte Entwicklungssoziologin zum Thema Rückkehr und Berufseinstieg von Fachkräften aus Afrika, Asien und Lateinamerika bei WUS gearbeitet. Das Thema Rückkehr ins Heimatland ist ihr aufgrund ihrer eigenen Biographie gut bekannt. Als mitreisende Tochter verbrachte sie ihre ersten Jahre im Iran, Nigeria, Burundi und auf den Philippinen. Dort ging sie auf die Deutsche Schule Manila. Heute ist ihre Wahlheimat das schöne Wiesbaden.



DaF-Lernen außerhalb des Klassenraums: Erinnerungsorte mit der Applikation *Actionbound* erkunden

von ***Tanja Fohr***

An außerschulischen Lernorten mit DaF-Lerngruppen zu arbeiten, bietet zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für eine produktive Auseinandersetzung mit der früheren und gegenwärtigen geschichtlichen und kulturellen Bedeutung des Ortes.

Obwohl das Lernen außerhalb des Klassenraums zahlreiche Vorteile, z. B. einen direkten Zugang zu realen und authentischen Situationen und Räumen sowie die Möglichkeit eines integrierten fachlichen und sprachlichen Lernens bietet, findet das Lernen vor Ort im schulischen Alltag selten statt.

Möglicherweise liegt dies daran, dass es wenige didaktisch-methodische Konzepte und damit verbunden Arbeitsmaterialien gibt, die das fachliche sowie das sprachliche Lernen berücksichtigen und die auf verschiedene Orte übertragbar sind. Die Herausforderung besteht darin, gerade für die Schüler*innen interessante Orte, ggf. ohne expliziten Bildungsauftrag und damit verbundenem Bildungskonzept, unter linguistischen, kommunikativen, literaturdidaktischen oder landeskundlich-zielkulturellen Gesichtspunkten zu erschließen (vgl. Gehring 2010: 10).

In diesem Beitrag soll daher aufgezeigt werden, wie Lehrkräfte dieser Herausforderung begegnen können und wie der DaF-Unterricht durch einen Wechsel an einen außerschulischen Lernort mit historischer und gesellschaftlicher Bedeutung bereichert werden kann. An konkreten Beispielen für *Erinnerungsorte* der Stadt Kassel wird aufgezeigt, wie durch die Einbindung eines für die Lernenden wichtigen Alltagsgegenstandes, dem Smartphone, und die Arbeit mit der Applikation *Actionbound*, einem Angebot zum Erstellen von Lernspielen, z. B. in Form von digitalen Schatzsuchen oder interaktiven Führungen, die Auseinandersetzung vor Ort und im Klassenraum unterstützt werden kann.

Die Entwicklung und Umsetzung des digitalen und aktivierenden Lernarrangements für ausgewählte historisch bedeutsame Orte der Stadt Kassel für das Niveau B2 fand im Rahmen eines Studienprojektes an der Universität Kassel im Masterstudiengang DaFZ im Sommersemester 19 und im Wintersemester 1920 in Kooperation mit dem Geschichtsverein und dem Stadtmuseum statt. Der *Actionbound* wurde mit einer Lerngruppe vor Ort erprobt, ihren Bedürfnissen angepasst und veröffentlicht.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die konzeptionellen Grundlangen zum kulturbezogenen und sprachsensiblen Lernen an Erinnerungsorten (Abschnitt 1), stellt die Möglichkeiten der Arbeit mit der Applikation *Actionbound* anhand von konkreten Beispielen vor (Abschnitt 2) und legt mit konkreten Beispielen dar, wie die Erkenntnisse auf andere Projekte zur Arbeit vor Ort im In- und Ausland auch unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen der Corona-Pandemie übertragbar sind (Abschnitt 3 und 4). Eine wichtige Orientierung zur Planung und digitalen Umsetzung können die Kriterien zur Planung des ortsbezogenen Lernarrangements sein (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Der Besuch von Kassels Erinnerungsorten: Erschließung mit *Actionbound*

Nr.	Kriterien zur Planung und Evaluation der Lernarrangements zu Erinnerungsorten
1.	Die Lernenden werden dazu angeregt, die Erinnerungsorte bewusst wahrzunehmen und Neues zu entdecken.
2.	Die Lernenden werden dazu angeregt, ihren ersten Eindruck zur heutigen Situation vor Ort zu formulieren und auszutauschen.
3.	Die Lernenden werden dazu angeregt, sich *rezeptiv* mit dem Ort und seiner früheren Bedeutung auseinanderzusetzen.
4.	Die Lernenden werden dazu angeregt, sich *produktiv* mit den Erinnerungsort auseinanderzusetzen.
4.	Die Arbeitsaufträge sind zur Auseinandersetzung mit den Orten geeignet.
5.	Die Arbeitsaufträge sind dem Ort angemessen: sie passen zum Thema, zur Form der Orte und zu den Gefühlen vor Ort.
6.	Die Arbeitsaufträge und Informationen sind dem sprachlichen Niveau der Zielgruppe angemessen. Erklärungen zu Fachbegriffen sind integriert.
7.	Die Arbeitsaufträge enthalten sprachliche Unterstützung (z. B. Beispiele, Redemittel oder Textvorlagen) für die produktiven Aufgaben.
8.	Die Arbeitsaufträge sind motivierend.
9.	Die Arbeitsaufträge regen die Lernenden zum Sehen, Verstehen und Sprechen über Erinnerungsorte an (Kommunikation und Interaktion).
10.	Die Lernenden können durch den Bound ihre Haltung zu den Orten ändern (neue Perspektive auf Kassels Orte – vertraut oder bekannt werden mit dem Ort; Heimatgefühl).
11.	Die Lernenden werden durch die Impulse im Bound zur kreativen Auseinandersetzung mit den Orten angeregt.
12.	Die Lernenden können sich ihrer Gefühle vor Ort bewusstwerden und ggf. darüber sprechen.
13.	Die Lernenden könne ihre eigenen Erfahrungen bei der Erschließung und dem Verstehen des Ortes – seiner heutigen und früheren Bedeutung – einbringen.
14.	Die Lernenden können selbstständig mit der Applikation arbeiten und finden z. B. die Orte ohne weitere Unterstützung.

Kulturbezogenes Lernen an Erinnerungsorten: Annäherung an kulturelle Deutungsmuster

Das Konzept der *Erinnerungsorte*, entwickelt von Pierre Nora[1] (1992), kann als Ausgangsbasis für ein kulturbezogenes und geschichtliches Lernen an virtuellen oder realen Lernorten herangezogen werden: Unter *Erinnerungsorten* versteht man „Orte im kollektiven Gedächtnis, an denen sich Erinnerung festmachen lässt“ (Badstübner-Kizik 2015: 12). Die Erinnerungsorte als Erfahrungsraum können sowohl individuell als auch gesellschaftlich konstruiert werden (vgl. ebd.). *Er-*

1 Das Konzept der *Erinnerungsorte* stammt ursprünglich von dem Franzosen Pierre Nora (1992), dessen Überlegungen auf den Gedächtnistheorien des französischen Soziologen Maurice Halbwachs in den 1920ern gegründet sind. Seitdem wurde das Konzept zunächst von Etienne François und Hagen Schulze 2001 ins Deutsche übertragen und dann von zahlreichen Autoren verändert oder erweitert, bis hin zur Entwicklung eines DaF-Lehrwerks mit Materialien zum Thema Erinnerungsorte von Schmidt und Schmidt 2009 (vgl. Riedner & Dobstadt 2018: WWW-Veröffentlichung; Koreik & Roche 2014: 9–12).

innerungsorte können als historischer Identifikations- und Verständigungsanker für Bewertungen und inhaltliche Zuschreibungen mit Bezug zur Gegenwart dienen (vgl. Schiedermair 2018: 12, vgl. Badstübner-Kizik 2015: 12).

Dieses Konzept ist mit dem Ansatz der *diskursiven Landeskunde* nach Altmayer (vgl. 2012/13: 19) vereinbar, denn die geteilten eigenen „Erfahrungen und Erinnerungen" stehen bei diesem Ansatz im Zentrum, so dass Schüler*innen ihren landeskundlichen Diskurs ausgehend von ihrem Erleben und Wissen führen und der Lernprozess darauf basierend stattfindet (Altmayer, 2012/2013: 19). Die Schüler*innen sind folglich dazu aufgefordert sich einzubringen, ihre Sichtweise darzulegen und sich im Diskurs verschiedenen *„kulturellen Deutungsmustern"*[2] zu nähern. Eine Gruppe von Individuen kann so einen gemeinsamen Vorrat an kulturellen Deutungsmustern anlegen. Jenen Bestand an Deutungsmustern definiert Altmayer als „Kultur" (vgl. Altmayer 2006: 52). Daraus ergibt sich ein Verständnis von Kultur, das nicht auf Landesgrenzen bezogen ist, sondern auf jede Art von Gruppe, die sich durch einen gemeinsamen Vorrat an kulturellen Deutungsmustern als solche definiert.

Mit Bezug auf diese beiden Ansätze ging es in dem vorliegenden Projekt darum, ein Lernarrangement für Erinnerungsorte zu konzipieren, dass es Schüler*innen ermöglicht, ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen, die Situation vor Ort einzuschätzen, zu beurteilen und dazu in einen Austausch zu kommen (vgl. Tabelle 1). Die digitalen Lernarrangements sollten demzufolge das Erleben und Entdecken von außerschulischen Lernorten mit geschichtlicher Bedeutung fördern, die Neugier der Schüler*innen wecken und sie zur selbstständigen Arbeit vor Ort aktivieren. Dazu sollten mit Hilfe der Lernapp *Actionbound* nicht nur anregende Arbeitsaufträge zum bewussten Sehen, Wahrnehmen der Erinnerungsorte motivieren, sondern auch im Sinne der sprachsensiblen Vermittlung das Verstehen der Informationen zum geschichtlichen Hintergrund unterstützt und Hilfen zur Verständigung, zum Austausch oder zum kreativen Schreiben bereitgestellt werden. Zur Planung und Evaluation des Bounds zu den Erinnerungsorten wurden die folgenden Kriterien unter Berücksichtigung der fachlichen und didaktisch-methodischen Grundlagen entwickelt und angewendet (vgl. Tabelle 1). Die Übertragbarkeit der Planungskriterien auf andere Vermittlungsszenarien für Erinnerungsorte, z. B. im Stadtmuseum Kassel, wurde getestet. Dieser Planungsrahmen kann zur Konzeption von weiteren Lernarrangements zu Erinnerungsorten im In- und Ausland angewendet werden.

Digitales Lernen mit dem Smartphone mit der Applikation *Actionbound*

Das Handy als „das Allroundgerät zur Alltagsorganisation" ist für Schüler*innen aus ihrem Alltag nicht mehr wegzudenken ist (Feick 2015: 14). Das Smartphone für das Lernen an Erinnerungsorten zu nutzen, bietet sich insbesondere deswegen an, da damit das mobile Lernen flexibel, multimodal sowie kommunikativ gestaltet werden kann und es dabei unterstützt, ein sprachlernförderliches Lernarrangement bereitzustellen (vgl. Feick 2015: 17 f.). Voraussetzung dafür ist allerdings die Verwendung einer Applikation (App), deren digitales Angebot in Form von z. B. unterschiedlichen Aufgaben- und Lösungsoptionen eine ortbezogene und aktivierende Umsetzung in Bezug auf die Vermittlungsziele ermöglicht.

Lernmotivation und Lernautonomie können mit Unterstützung des mobilen Lernens und einer für unterschiedliche Bildungskontexte adaptierbaren Lernapp wie *Action-*

2 „Kulturelle Deutungsmuster" nach Altmayer: Muster, die erworben oder erlernt wurden, auf die eine Gruppe zurückgreifen kann, nennt Altmayer *kulturelle Deutungsmuster* (vgl. Altmayer 2006: 51). Muster sind also alle Vorerfahrungen, die einem bei der Deutung von Situationen zur Verfügung stehen.

bound[3] gesteigert werden, da die individuellen Vorlieben der Lernenden aufgegriffen werden können und sie viel selbst erproben und erkunden können (vgl. Berenek/Zwick 2015: 196). Mit Hilfe von *Actionbound* können unterschiedliche Wahrnehmungskanäle gleichzeitig angesprochen und die Lerninhalte in verschiedener Form, z. B. als Audio-, Videodatei oder in Textform, aber auch mehrsprachig[4], präsentiert werden. Anders als viele zum Fremdsprachenlernen angebotene Apps, die zum Training von bestimmten Fertigkeiten konzipiert wurden, bietet das Baukastensystem von *Actionbound* Raum für die Umsetzung eigener Konzepte (vgl. Actionbound 2021). Die Anwendung ist heute sowohl als Bildungsangebot für Schulen, Universitäten[5] als auch für Privatpersonen zugänglich. Durch *Features*, Aufgabentypen oder Elemente, können verschiedene spielerische Bildungstouren in einem browserbasierten Bound-Creator entwickelt werden. Sind die digitalen Bildungstouren fertiggestellt, so können sie mit der App auf dem Smartphone oder Tablet in Innen- und Außenräumen mit einem oder mehreren Spielenden, online oder offline stattfinden.

Sowohl Lehrkräfte als auch die Schüler*innen können einen Bound, z. B. für den Besuch ihres persönlichen Erinnerungsorts, erstellen. In dem vorliegenden Projekt wurde von den DaFZ-Studierenden ein Bound für mehrere von ihnen persönlich ausgewählte Erinnerungs-orte der Stadt Kassel entwickelt. Dabei waren sie nicht völlig frei, denn neben den didaktisch-methodischen Fragen zur sprachsensiblen Konzeption und den Zielen vor Ort, sollten die verschiedenen Arbeitsaufträge zur Erschließung den jeweiligen vor Ort repräsentierten Sachverhalten angemessen sein.

Die übergeordnete Zielsetzung der aktiven Auseinandersetzung und die konkrete Planung ergab sich folglich aus dem Verstehen der geschichtlichen Zusammenhänge, der Entwicklung von individuellen und gesellschaftlichen Deutungsmustern und den Diskussionen.

Für die Umsetzung im Bound-Creator stehen mehr als 16 vorgegebene Features zu Verfügung[6]: Die Herausforderung bei der medialen Umsetzung mit *Actionbound* liegt folglich darin, entlang eines zuvor festgelegten Ziels und methodischer Überlegungen zur Choreografie vor Ort die vorgegebenen Angebote in einer sinnvollen Reihenfolge einzusetzen. Die Konzeption und Umsetzung erfordert also Vorbereitungszeit zur Erschließung der Erinnerungsorte für die didaktisch-methodische und konkrete mediale Konzeption. Da der Bound und seine Elemente jedoch nach jedem Durchgang modifiziert und so für jede neue Lerngruppe adaptiert werden können, lohnt sich die

3 *Actionbound* ist eine Anwendung, die 2012 von Simon Zwick und Jonathan Rauprich, im Rahmen eines Medienpädagogik-Abschlussprojektes, entwickelt wurde (vgl. Zwick 2017: WWW-Veröffentlichung): Der Name *Actionbound* lehnt sich an die gruppen- bzw. erlebnispädagogischen Methoden Outward Bound und City Bound an. Da die örtliche Nutzung des Tools aber nicht auf Städte oder die Natur beschränkt ist, jedoch immer etwas mit Aktion zu tun hat, entstand der Name *Actionbound* (vgl. Zwick 2017). Seit 2013 haben die Gründer für ihr Projekt zahlreiche Preise und Auszeichnungen erhalten, z. B. den Pädi Sonderpreis 2013, den eLearning A-WARD 2019 oder das Comenius EduMedia Siegel 2021.

4 *Actionbound* kann in mehr als 25 Sprachen gespielt werden. Das Anlegen von mehrsprachigen Bounds ist möglich (https://de.actionbound.com/blog?author=5af2cc24498e132ff6ce0d1c [Zugriff: 04.09.2021]). Der Karte (vgl. https://de.actionbound.com/bounds [Zugriff: 04.09.2021]) zu den bereits veröffentlichten Bounds mit Startpunkten ist zu entnehmen, dass es in Europa derzeit über 2000 digitale Schnitzeljagden gibt, es aber ebenfalls Bounds für Nord- und Südamerika, China (z. B. für Peking), Afrika oder Australien gibt.

5 Für die Nutzung in Bildungskontexten sollte eine Lizenz erworben werden (vgl. Actionbound https://de.actionbound.com/license/edu/index (Zugriff: 25.08.2021).

6 Features wie Lückentexte, Quiz, Aufgaben mit offenen und geschlossenen Antwortoptionen, QR-Codes, GPS, Wegweiser, Karten und Kompass sind beispielsweise zu nennen. Zudem kann zwischen verschiedenen Belohnungssystemen wie Punkten, dem Countdown oder der Fortschrittsanzeige gewählt werden. Es können Umfragen erstellt, Auswertungen angesehen, ein Feedback abgeben oder der Bound geteilt werden. Die einzelnen Aufgabentypen haben jeweils unterschiedliche Einstellungsmöglichkeiten, z. B. die Vorgabe eines Zeitlimits oder das Einstellen von Lösungshilfen.



Abbildung 1: Anleitung zum Spielen des Bounds (Bildschirmfoto: T. Fohr)

Vorbereitung. Dafür spricht zudem, dass die Ergebnisse der Arbeit vor Ort in Form von Text-, Foto-, Audio- oder Videodateien in der Ergebnisverwaltung gesichert werden und so für die Weiterarbeit im Klassenraum genutzt werden können.

Der *Actionbound* zu den Erinnerungsorten Kassels kann entsprechend der folgenden Anleitung auf dem Handy gespielt werden (vgl. Abb. 1).[7]

Der Stadtraum Kassel: Erinnerungsorte mit der Applikation *Actionbound* erkunden

Der *Actionbound* zu Erinnerungsorten Kassels besteht aus insgesamt vier Stationen[8], die von den Studierenden ausgewählt wurden, nachdem im Seminarkontext ein historischer Stadtspaziergang unternommen und die Konzeptionsgrundlagen erarbeitet wurden[9]. Für diesen Beitrag wird lediglich der dritte Ort in Verbindung mit ausgewählten Arbeitsaufträgen vorgestellt, um die Möglichkeiten der Umsetzung und den Mehrwert aufzuzeigen.

Die Besonderheit des für diesen Beitrag ausgewählten Orts ist, dass dieser nicht auf den ersten Blick wahrnehmbar ist. Es handelt sich um zwei *Stolpersteine*, eingelassen in den Boden vor dem Starbucks Café (vgl. Abb. 2). Die *Stolpersteine* gehen auf ein Projekt von Gunter Demnig zurück, das im Jahr 1992 begann und bis heute fortdauert. Die kleinen, in den Boden eingelassenen quadratischen Messingtafeln erinnern an die Menschen, die während der Zeit des Nationalsozialismus in den Häusern vor Ort wohnten und verfolgt, ermordet, deportiert, vertrieben oder in den Suizid getrieben wurden



Abbildung 2: Stolpersteine am Königsplatz 59 in Kassel für Ilse und Robert Wilmersdörfer (vgl. Stolpersteine Kassel 2021) (Foto: T. Fohr)

7 Auch ein Testdurchlauf auf dem Handy von zu Hause aus ist möglich und dauert in der Regel zehn Minuten.

8 Der Bound beginnt am Altmarkt, dem früheren historischen Zentrum Kassel, welches 1943 stark zerstört wurde, geht weiter zum Druselturm, der heute noch auf die ehemalige Stadtbegrenzung hinweist und endet am Königplatz, dem heutigen Zentrum der Fußgängerzone, wo sich zwei nicht direkt wahrnehmbare Erinnerungsorte befinden: Stolpersteine des Künstlers Gunter Demnig und das frühere Kaskade-Kino in einem Bio-Supermarkt.

9 Der Bound wurde 2019 von vier Teams eines B2-Kurses mit 19 Teilnehmer*innen des Instituts für Sprachen zusammen mit den Studierenden und Jürgen Fischer, Mitarbeiter des Kasseler Geschichtsvereins, erprobt. Nach der Erprobung und der Evaluation wurde der Bound nochmals überarbeitet und veröffentlicht. Die mittlere Spielzeit vor Ort beträgt zirka eine Stunde.

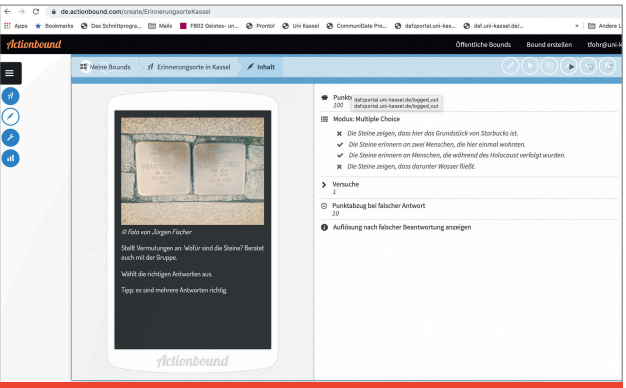


Abbildung 3: Actionbound Erinnerungsorte: Beispiel aus der Bound-Creator-Ansicht zum Feature Quiz (Bildschirmfoto T. Fohr)

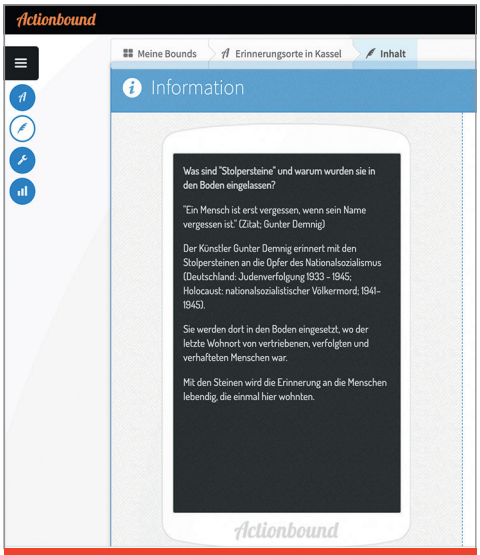


Abbildung 4: Actionbound Erinnerungsorte: Beispiel aus der Bound-Creator-Ansicht zum Feature Information (Bildschirmfoto T. Fohr)

(vgl. Demnig: WWW-Veröffentlichung). Die Stolpersteine wurden bislang nicht nur in Deutschland, sondern auch in 25 weiteren europäischen Ländern verlegt. Auf den beiden vorliegenden Steinen (vgl. Abb. 2) sind die Vor- und die Nachnamen, Ilse und Robert Wilmersdörfer, ihr Geburtsdatum sowie das Datum ihrer Flucht in die USA verzeichnet[10].

Diese Station ist der dritte Erinnerungsort[11], den die Schüler*innen mit Hilfe der GPS-Funktion und von Hinweisen finden können (vgl. Abb. 3).

Der erste Arbeitsauftrag, für den das Feature Quiz verwendet wurde, fordert die Lerner*innen dazu auf, Vermutungen zum Ort anzustellen. Zur sprachlichen Unterstützung stehen Auswahlantworten zur Verfügung (vgl. Abb. 3).

Alle der 19 B2-Kursteilnehmer*innen, mit denen der Bound 2019 in vier Gruppen erprobt wurde, kannten das Projekt von Gunter Demnig nicht[12]. Sie tauschten sich zu der möglichen Bedeutung aus und lasen die zur Auswahl stehenden Antworten mehrfach. Die Spieler*innen erhielten nach jeder Aufgabe bis zu 100 Punkte bei richtiger Lösung sowie eine Rückmeldung mit den folgenden korrekten Antworten: „Die Steine erinnern an zwei Menschen, die hier einmal wohnten. Die Steine erinnern an Menschen, die während des Holocaust verfolgt wurden." Bei der Erprobung 2019 stellten die Schüler*innen zahlreiche Fragen nach dem Holocaust an die begleitende Lehrkraft, den Vertreter des Geschichtsvereins und die Studierenden.

Im nächsten Schritt des Bounds werden Informationen zum Projekt von Gunter Demnig (vgl. Abb. 4) bereitgestellt: Die Informationen zum geschichtlichen Hintergrund wurden mehrfach gekürzt und im Hinblick

10 Hintergrundinformationen zu Ilse und Robert Wilmersdörfer finden sich hier: https://www.kassel-stolper.com/biografien/ilse-und-robert-wilmersd%C3%B6rfer/ (Zugriff: 05.09.2021).

11 An den vorigen Stationen haben sie die Gelegenheit, sich mit dem Altmarkt Kassel und seiner geschichtlichen Entwicklung vor und nach dem zweiten Weltkrieg zu befassen. An der zweiten Station Druselturm ging es um das Leben im Mittelalter, die Bedeutung der Stadtmauer und die Stadtentwicklung. Neben rezeptiven Arbeitsaufträgen gab es auch zahlreiche aktivierende Aufgraben, z. B. zum Löschen von Bränden im Mittelalter.

12 Die Lernenden wurden von jeweils einer oder einem Studierenden begleitet, die ihre Beobachtungen sicherte. Die Ergebnisse der Teams wurden in der Ergebnisverwaltung gesichert. Die Lerner*innen wurden nach dem Besuch der Erinnerungsorte befragt.

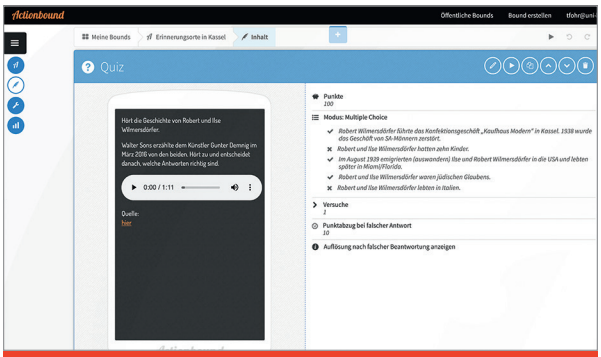


Abbildung 5: Actionbound Erinnerungsorte: Beispiel aus der Bound-Creator-Ansicht zum Feature Information (Bildschirmfoto T. Fohr)

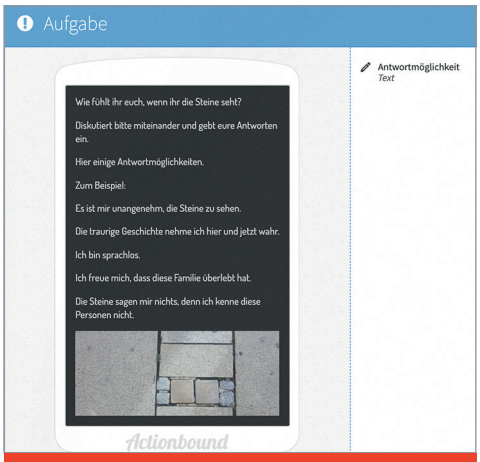


Abbildung 6: Actionbound Erinnerungsorte: Beispiel aus der Bound-Creator-Ansicht zum Feature Aufgabe (Bildschirmfoto T. Fohr)

auf Verstehenshürden überprüft. Für das Medium Smartphone und die Arbeit vor Ort ist es wichtig, nicht zu viele komplexe Sachverhalte in langen Texten bereitzustellen[13].

Auf diese Informationen folgt ein Hörverstehen zur Geschichte der beiden auf den Stolpersteinen genannten Personen, Robert und Ilse Wilmersdörfer (vgl. Abb. 5). Die B2-Schüler*innen hörten den Text während der Erprobung mehrfach und sprachen sich bei der Auswahl ihrer Antworten ab, da sie jeweils nur mit einem Gruppenhandy spielten.

Den Abschluss der Auseinandersetzung mit den Stolpersteinen bildet eine offene Aufgabe, verbunden mit dem Ziel, dass die Schüler*innen sich zum Gedenkprojekt und zur Geschichte der beiden Personen austauschen (vgl. Abb. 6). Ihre Ergebnisse sicherte die Lerngruppen auf ihren Handys. Sie schrieben z. B. „Wir fühlen uns traurig" oder den „Holocaust finden wir schrecklich".

Nach dieser Station folgt eine vierte, den Bound abschließende Station zum Kaskade Lichtspielhaus, ein früheres Kino mit Licht- und Wasserspielen, welches zu einem Einkaufsmarkt umgebaut worden ist. Die Ergebnisse des Lernspiels in Form von Fotos, kreativen Schreibprodukten, Einschätzungen in mündlicher oder textueller Form sowie Videos von einem Rollenspiel dienten der Lehrkraft im Anschluss an den Besuch vor Ort dazu, ausgewählte Aspekte im Klassenraum wieder aufzugreifen.

Fazit zum digitalen Lernen an Erinnerungsorten – Die Schüler*innenperspektive

Wie das vorliegende Beispiel zeigt, ist das Lernen an außerschulischen Erinnerungsorten mit dem App-Angebots *Actionbound* nicht nur in Form von Informationsübermittlung möglich, sondern anregende Aufgaben können, sofern sie durchdacht sind (vgl. Tabelle 1), dazu dienen, sich aktiv mit geschichtlichen Sachverhalten zu befassen und ausgehend von persönlichen Deutungen geschichtliche Sachverhalte nachzuvollziehen.

Bei dem Besuch der Erinnerungsorte stehen weder primär die Vermittlung der Sprache noch die des faktischen Wissens zur Geschichte im Vordergrund, sondern es geht darum, dass die Lernenden mit Hilfe von sprachlicher Unterstützung die Orte zunächst selbst entdecken, bewusst wahrneh-

13 Für die erste und zweite Version des *Actionbounds* wählten die Studierenden oft sehr komplexe Texte, die sie im Internet gefunden hatten, aus. Diese wurden in mehreren Durchgängen gekürzt und auf ihre Nachvollziehbarkeit überprüft.

men und sich mit Bezug auf wesentliche, ihnen zur Verfügung gestellten Hintergrundinformationen austauschen.

Das Erschließen der Erinnerungsorte und die Arbeit mit *Actionbound* wurde von insgesamt 18 Schüler*innen in einer anschließenden Befragung positiv bewertet, da sie mehr über die Geschichte Kassels erfahren haben.

Viele der Lernenden wünschten sich mehr solche Angebote, beispielsweise einen historischen oder kulturellen Stadtrundgang zum Thema Museen oder zu den Brüdern Grimm. Einige schlugen vor, diese Art der Lernapplikation in weiteren Bereichen für Menschen, die in Kassel neu sind, zur Verfügung zu stellen. Das sprachliche Niveau der dargestellten Aufgaben und Informationen wurde als für das B2-Niveau angemessen bewertet: nur 3 von 19 Teilnehmenden antworteten, dass die Inhalte im Bound schwer verständlich seien. Obgleich es einige, für die Teilnehmer*innen unbekannte Wörter gab, erschwerte dies nicht das globale und selektive Verstehen der Sachverhalte und die individuelle Stellungnahme dazu.

Allerdings erfordert es Zeit, einen Bound für Erinnerungsorte zu entwickeln, dabei die vorliegenden Kriterien (vgl. Tabelle 1) zu berücksichtigen sowie die für die eigene Lerngruppe passenden Szenarien vor Ort auszuwählen und die Arbeitsaufträge mit den passenden Features unter Berücksichtigung der sprachlichen Schwierigkeiten umzusetzen. Dabei ist auch zu beachten, dass das digitale Lernangebot nicht isoliert erstellt wird, sondern mit einer Vor- und Nachbereitung im Klassenraum verbunden ist.

Die Herausforderung, ein stimmiges Lernarrangement zu entwickeln, lässt sich zudem gut in fächerverbindendem Unterricht mit Kollegen*innen oder mit Kooperationspartner*innen vor Ort angehen. Gerade in der Zeit der Pandemie hat sich gezeigt, dass das Lernen außerhalb des Klassenraums nicht nur eine gute Abwechslung ist, sondern mit Unterstützung von *Actionbound* auch alleine oder zu zweit möglich ist.

Literatur

Actionbound (2021) [online]. URL: https://de.actionbound.com/ (Zugriff: 06.09.2021).

Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde'. Fremdsprachen Lehren und Lernen 35, 44–59.

Altmayer, Claus (2012/2013): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? Das Wort: Germanistisches Jahrbuch Russland: 11–29. [online]. URL: https://wort.daad.ru/wort2012/5+Altmayer.pdf

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3–22.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über „Erinnerungsorte" zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 52: 11–15.

Beranek, Angelika & Zwick, Simon (2015): Actionbound – laufend lernen. In: Friedrich, Katja/ Siller, Friederike & Treber, Albert (Hrsg.): Smart und mobil – Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. Schriftenreihe zur Medienpädagogik Band 49. München: kopaed, 217–228.

Blell, Garbiele (2015): Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.): Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9–18.

Demnig, Gunter: [online]. URL: http://www.stolpersteine.eu/start/ (Zugriff: 10.08.2021).

Feick, Diana (2015): Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht [online].

Fremdsprache Deutsch 53: S. 5. URL: https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2015.53.05 (Zugriff: 20.08.2021).

Koreik, Uwe & Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte" in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hrsg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9–26.

Riedner, Renate & Dobstadt, Michael (2018): Erinnerungsorte. Geteilte Geschichte [online]. URL: https://www.goethe.de/de/m/spr/spr/21325739.html (Zugriff: 01.08.2021).

Gehring, Wolfgang (2010): Zur Einleitung: Lernort, Lernstandort, Lernumgebung: Warum ein Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des Klassenzimmers ertragreich ist. In: Gehring, Wolfgang & Stinshoff, Elisabeth (Hrsg.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Braunschweig: Schroedel/Diesterweg & Klinkhardt, 7–16.

Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2009): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Schiedermair, Simone (2018): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band. In: Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium Verlag, 9–23.

Stolpersteine in Kassel (2021): [online]. URL: https://www.kassel-stolper.com/biografien/ilse-und-robert-wilmersd%C3%B6rfer/ (Zugriff: 06.09.2021).

Zwick, Simon (2017): Der allererste Actionbound [online]. URL: https://de.actionbound.com/blog/5915c6b9299cdb4a1d96fe11 (Zugriff: 25.08.2021).

Zur Person



Dr. Tanja Fohr arbeitet als Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität Kassel im Fachbereich 02, Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ), in der Lehrkräfteausbildung.

Nach ihrem Studium und Referendariat für das Lehramt an Gymnasien sowie Haupt- und Realschulen mit den Fächern Kunst und Deutsch und ihrem Abschluss im Bereich Deutsch als Fremdsprache hat sie für die Zentrale für das Auslandsschulwesen (ZfA) z. B. in Bulgarien und Rumänien DaF, DFU Kunst, Geschichte und Deutsch unterrichtet.

Nach ihrer Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung (DaZ; A1-C1) und an Schulen im In- und Ausland (DaF; DFU) engagiert sich Frau Dr. Tanja Fohr aktuell im Bereich der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung. Dort vermittelt sie u.a. die Grundlagen zur Didaktik und Methodik des fremd- und zweitsprachlichen Unterrichts, zur Unterrichtsplanung und Umsetzung, zum Medieneinsatz, insbesondere zum Umgang mit Bildern und Kunst, und leitet Projekte zum kulturreflexiven Lernen vor Ort an.

Kooperation ungarischer und deutscher Pädagogen – Deutschlehrkräfte gestalten Fortbildungen gemeinsam

*von **Bastian Naumann, Heike Neyens***

Eine produktive Dienstbesprechung am Siófoker Perczel Mór-Gymnasium brachte die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) vermittelten Auslandslehrkräfte zusammen, um gemeinsam das Schuljahr einzuläuten. Von Donnerstag bis Sonnabend (09.11.–11.09.2021) wurde nicht nur den deutschen Gastlehrkräften einmal mehr deutlich, wie wertvoll die deutsche Auslandsschularbeit an den ungarischen Partnerschulen ist.

(Siófok, Ungarn) Die erste Dienstbesprechung im Schuljahr 2021/22 erhielt einen ganz besonderen Rahmen, indem neben den organisatorischen und pädagogischen Belangen die Planung von Lehrerfortbildungen gemeinsam mit ungarischen Ortslehrkräften abgeschlossen wurde. Ohnehin auf deutscher und ungarischer Seite vorhandene Kompetenzen und Ressourcen wurden durch dieses in Ungarn innovative Dienstbesprechungsformat effizient und effektiv genutzt.

Neben der rein unterrichtsfachlichen Arbeit galt es für die deutschen Gastlehrkräfte natürlich erst, die Schule kennenzulernen. Und was ist eine Schule ohne Schüler? Einen aktiven Veranstaltungsbeginn gestaltete der 11. Jahrgang, der einmal in die Lehrerrolle schlüpfen durfte: In der Fremdsprache Deutsch befragten die Schüler deutsche Muttersprachler – eine Gelegenheit, die sich selten im Alltag ergibt. Zu den herausfordernden Fragen gehörten z. B.: „Was hat Sie dazu bewogen, nach Ungarn zu kommen?“ und „Fühlen Sie sich hier wohl?“ Diese Fra-



Infokasten

In den ungarischen Partnerschulen der ZfA wird überwiegend verstärkter Deutschunterricht angeboten und die Schüler erhalten am Ende der Schullaufbahn die Möglichkeit, das Deutsche Sprachdiplom der Stufe II der Kultusministerkonferenz (DSD II) abzulegen. Dieses DSD II bescheinigt den Absolventen ein Sprachniveau auf der Stufe B2/C1, sichert ihnen zusätzliche „Punkte“ im Abitur und gilt als Nachweis der für ein Studium an einer deutschen Universität erwarteten Sprachkenntnisse und i. d. R. auch als direkte Zugangsberechtigung zur Aufnahme eines Studiums.



gen sicherten einen regen gegenseitigen Austausch.

Aber zurück zum Hauptfokus der Dienstbesprechung: Zweifelsohne handelte es sich um eine ungarisch-deutsche Kooperation auf Expertenebene. Gemeinsam wurden Erfahrungen und Kompetenzen valorisiert, um Fortbildungen im Rahmen des DSD II für die daran teilnehmenden Lehrkräfte gewinnbringender und attraktiver zu gestalten. Dieses Ziel wurde erreicht, indem die Schulungen gemeinsam mit den Ortslehrkräften entwickelt, simuliert und reflektiert wurden. O-Ton Dr. Kovácsné Dudás: „Ich war überrascht, wie angenehm es war, auch an einem Freitagnachmittag in vertrauter Atmosphäre herausfordernde Unterrichtssituationen gemeinsam durchzuspielen. Das war eine echte Kooperation auf Augenhöhe!"

Doch wurde auch über den Tellerrand des DSD II geschaut: Ganz egal, ob es in der nahen Zukunft pandemiebedingt wieder zu Onlineunterricht kommen oder ob Präsenzunterricht weiterhin möglich sein wird, hatten wir einen Fokus der Veranstaltung stets darauf gelegt, hybride Lösungen anzuwenden. Die Stellvertretende Schulleiterin Németh Krisztina dazu: „Ich freue mich darüber, dass wir ein derart praxisrelevantes Paket geschnürt haben, auf das wir sowohl im Regelbetrieb als auch im online-Betrieb ohne Weiteres zurückgreifen können."

Zu den Personen

Als Fachschaftsberater in Siófok begleitet OStR Bastian Naumann seit 2017 das DSD-Programm in Ungarn. Dank seiner Unterrichtsfächer Französisch, Geographie und DFU sowie seiner Expertise im Bereich Erasmus+, Nachhaltigkeit, Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Schulentwicklung gelingt es ihm, im In- und Ausland Impulse zu setzen.

Heike Neyens koordiniert als Fachberaterin für Deutsch in Budapest (gemeinsam mit einer weiteren Kollegin) u. a. das DSD-Programm in Ungarn. Zur ungarischen DSD-„Familie" gehören mehr als 40 Gymnasien und Fachmittelschulen in allen Landesteilen.

REZENSIONEN



Stephan Schneider:
Phonetik und Phonologie der deutschen Sprache – light, S. 468



Rainer E. Wicke:
Theorieüberlastet, aber z. T. doch nützlich für den Unterricht, S. 469





Rainer E. Wicke:
Bestandsaufnahme und Neubesinnung zur Nation und zu Europa, S. 470



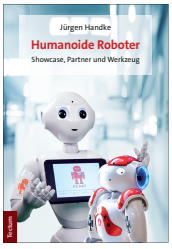
Heike Lawin:
Die Aufarbeitung der DDR aufarbeiten!, S. 472



Detlef Thiel:
Menschenrechte – was lange währt … wird irgendwann gut?, S. 473



Detlef Thiel:
Der Affe wird immer Teil des Menschen sein, S. 474



Jens Drummer:
Roboter unter uns?, S. 475



Jens Drummer:
Wie viel Privatsphäre gönnen wir uns noch?, S. 476



Manfred Egenhoff:
Chinesische Schicksale – erzählt von einer Asian-American, S. 477



Susanne Frank:
Nordasiatische Ferne, S. 478



Hans-Martin Dederding:
Jodeln in Jekaterinoslaw, S. 479



Conrad, François: Warum Deutsch bellt und Französisch schnurrt. Eine klangvolle Reise durch die Sprachen Europas

Dudenverlag Berlin 2021, 144 S., ISBN 978-3-411-71998-3, € 12,00

Phonetik und Phonologie der deutschen Sprache – light

*von **Stephan Schneider***

Der Sprachwissenschaftler Conrad, aufgewachsen in Luxemburg, dem sprachlichen Babylon der europäischen Gemeinschaft, schickt seinen deutschen Protagonisten Horst und dessen Hund Strumpf (!) auf eine Sprachentdeckungsreise von Berlin über Rom, Madrid, Paris, London und Luxemburg, um herauszufinden, warum in den Ohren Anderssprachiger das Deutsche so „hart" klingt.

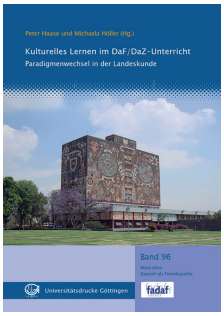
Zu dieser Frage äußert sich der Autor schon in seinem hörenswerten Beitrag beim Science Slam 2019 (11 Minuten YouTube-Aufnahme: „Warum klingt das Deutsch so hart?" auf der Homepage des Autors, www.francoisconrad.com).

Die schriftliche Ausarbeitung der „klangvollen Reise" zeigt zum einen eine sprachwissenschaftliche Vertiefung, zum anderen verspürt der geneigte Leser den Anreiz, die angegebenen deutschen und fremdsprachlichen Beispiele nicht nur in der phonetischen Transkription rein theoretisch zu rezipieren, sondern sie für sich selber auszusprechen – es muss ja nicht unbedingt vor Zuhörern sein. Amüsant, da nicht beleidigend, sind die bekannten Klischees und Stereotypen, dass z. B. das Italienische „ein harmonisches Miteinander verschiedenster Gesänge und Chöre" (S. 42) darstellt, das Spanische (der Autor meint natürlich das Castellano) sich akustisch eher wie „ein chaotischer Jahrmarkt" präsentiert. Wegen des „enchaînements", dem Verschmelzen aller Wörter eines Satzes, „schnurrt" das Französische wie eine Katze, während das Englische anders als das Deutsche sich nicht wie das Bellen eines Schäferhundes, sondern wie „vornehmes Kläffen" anhört.

Studierende der Germanistik oder Romanistik erhalten im Studium natürlich wesentlich mehr und substantiellere Informationen. Aber auch Conrad erklärt das Wesentliche: Durch verschiedene sprachliche Phänomene erscheinen im Deutschen Wörter im Satz deutlich voneinander abgegrenzt, während sie in anderen Sprachen eher miteinander verschmelzen. Ein Phänomen, das dem Deutschen seine „Härte" gibt, ist der Glottisschlag (Knacklaut), der im Deutschen Wörter voneinander abgrenzt (Beispiel, das sich einprägt: „Opium bringt Opi um." S. 70). Ein anderes ist die Auslautverhärtung: Wir sprechen im Auslaut „p, t, k", auch wenn die Wörter mit „b, d, g" geschrieben werden. Engländer unterscheiden da deutlich: vgl. „dog" und „doc". Auch die Häufung von Konsonanten an den Wortgrenzen gibt dem Deutschen einen härteren Klang als ihn andere Sprachen aufweisen, in denen sich tendenziell stetig Vokale und Konsonanten abwechseln.

In seinem Resumée kommt Conrad zum Schluss, dass romanische Sprachen als Silbensprachen zwar leichter zu sprechen sind, dafür beim Verstehen mehr Schwierigkeiten bereiten. Deutsch klingt zwar „hart", ist schwer auszusprechen, dafür kommt es hörerzentriert als Wortsprache „sauber und klar" rüber: Der Hund Strumpf reagiert sofort auf die Befehle „sitz" und „Platz".

Das Duden-Büchlein empfehle ich wärmstens für Nicht-Sprachwissenschaftler unter den angehenden Auslandsschullehrer(inne)n. Sie werden auf kurzweilige Art schnell für die wichtigsten Ausspracheunterschiede in den gängigsten Sprachen Europas sensibilisiert, so dass sie möglicherweise ihren harten deutschen Akzent bei der Spracherlernung der Sprache des Gastlandes erfolgreich ablegen können.



Haase, Peter/Höller, Michaela (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht, Paradigmenwechsel in der Landeskunde

Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96, Universitätsdrucke, Göttingen 2020, 321 S., ISBN 978-3-86395-315-7, € 38,00

Theorieüberlastet, aber z. T. doch nützlich für den Unterricht

*von **Rainer E. Wicke***

Die Publikation enthält 18 Beiträge der Konferenz *Landeskunde im Globalisierungskontext: Zwischen Theorie und Praxis* (Mexico City 2016) sowie weitere dazu passende.

In den Teilen 1 und 2 – *Von der Landeskunde zum kulturellen Lernen* und *Kulturelles Lernen mit Literatur* – erscheint die Theorie überrepräsentiert. Viele Artikel befassen sich immer wieder mit Claus Altmayers kulturwissenschaftlichen Studien, die im Sinne eines Paradigmenwechsel die alte Landeskunde ersetzen sollen. So wimmelt es in Carolin Eckardts Beitrag zum kulturreflexiven Lehren und Lernen von Begriffen zum kulturellen Diskurs (diskursive Praxis, diskursanalytische Strukturen, Diskursbewusstheit, -fragmente, -elemente usw.), wobei hier – wie anderswo – nicht deutlich wird, wie ein solcher geführt und wie der Ansatz in der (schulischen) Praxis realisiert werden kann. Praxisbezug ist in Teil 1 Mangelware, wenngleich Simone Heines Beitrag zu *Managing Diversity* einige Vorschläge enthält, die sich im Unterricht realisieren lassen. Freilich wurden Klipperts Kugellager, das Identitätsmolekül (zur Reflexion eigener kultureller Identität) und die Beschreibung von Fünf Prominenten im interkulturellen Lernen schon erfolgreich eingesetzt. Neu ist das nicht.

Dem mit Studenten durchgeführten Krimiprojekt von Michaela Höller in Teil 2 kann man durchaus Anregungen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts entnehmen; allerdings sind für jugendliche Lerner(innen) wohl einfachere Texte zu wählen.

Teil 3 *Kulturelles Lernen multimedial* enthält einige Projektvorschläge, deren Lektüre sich lohnt. Carmen Schiers Beitrag *Mode als kulturelle Praxis* zeigt auf, wie Mode kulturell gedeutet, aber auch Auskunft über Identitäten geben kann; als ästhetisches Medium löst sie auch Sprachhandlungen aus.

Wohltuend praktisch ist Hermann Funks Beitrag zum aufgabenorientierten Landeskundeunterricht (*Kofferträume*), bei dem die Lernenden sich mit Reisevorbereitungen (Kofferpacken) und weiteren Aspekten des Reisens (Lied: Ich hab' noch einen Koffer in Berlin, Kofferdiebstahl usw.) auseinandersetzen können. Diese projektorientierten Vorschläge lassen sich sinnvoll in Lehrwerksarbeit integrieren. Auch die von ihm erklärte theoretische Grundlage, orientiert an Uwe Koreik, ist nachvollziehbar.

Ähnlich praktisch die Ideen von Ute Pleß, wie man Kurzfilme mit Untertiteln versehen und synchronisieren kann.

Fazit: Das Buch enthält einige Ideen, die es wert sind, im eigenen Unterricht erprobt zu werden. Trotzdem stört die Überbewertung der Theorie zum scheinbar erfolgten Paradigmenwechsel. Der Absolutheitsanspruch des von Altmayer und anderen in diesem Band propagierten kulturwissenschaftlichen Ansatzes, die Ausschließlichkeit, mit der alternative (literarische) Konzepte als überholt, nicht angemessen und postkolonial abgestempelt werden, nimmt mitunter erschreckend dogmatische und grotesk anmutende Züge an. Das Spannungsfeld Theorie-Praxis – immerhin hat die Praxis in der Vergangenheit zur Theoriebildung in der Fremdsprachendidaktik beigetragen – scheint außer Kraft gesetzt, da eine Theorie der Vermittlung kultureller Informationen verfolgt wird, die in der Praxis in dieser Form bisher nicht realisierbar ist.



Guérot, Ulrike: Wie hältst du's mit Europa?

Steidl-Verlag, Göttingen, in Zusammenarbeit mit dem ifa, Stuttgart, ²2020, 173 S., ISBN 978-3-95829-644-2, € 16,00



Guérot, Ulrike: Was ist die Nation?

Steidl-Verlag, Göttingen, in Zusammenarbeit mit dem ifa, Stuttgart, 2019, 221 S., ISBN 978-3-95829-645-9, € 16,00

Bestandsaufnahme und Neubesinnung zur Nation und zu Europa

*von **Rainer E. Wicke***

Es ist an der Zeit, Europa für und nicht gegen den Rest der Welt zu denken, vom Bürger her, mit der Möglichkeit demokratischer Teilhabe, parlamentarischen und legitimen Entscheidungen, so resümiert die Verfasserin in ihrem Epilog zu *Wie hältst du's mit Europa?*, dieses lesenswerten analytischen Essays, der ganz bewusst einen an das berühmte Faust-Zitat angelehnten Titel trägt.

Kritisch stellt die Autorin fest, dass die Europäische Union als politisches Projekt des 20. Jahrhunderts gescheitert ist, dass – konträr zu der europäischen Vision der Gründungsväter – Nationalismus und Autoritarismus auf dem Vormarsch sind. Mit ihrer akribischen Bestandsaufnahme, was in den letzten Jahren im Hinblick auf die europäische Integration defizitär gelaufen ist, zeigt Ulrike Guérot auf, dass der Vertrag von Maastricht, die Wirtschafts- und Währungsunion von 1992 aufgrund der politischen Krisen und Entwicklungen keineswegs zur Weiterentwicklung der EU geführt hat und dass der europäische Verfassungsvertrag am „Nein" zweier Nationen scheiterte. Im weiteren Verlauf weist die Verfasserin nach, dass Deutschland als Exportnation sich „von einem europäischen Deutschland immer mehr zur Entwicklung eines deutschen Europas" hat leiten lassen (S. 59). Beklagt wird, dass unser Land sich in den Jahren 2006–2014 mehr um die Ausrichtung einer nationalen Party (Sommermärchen, ESC-Contest mit Lena Meyer-Landrut, Land der Ideen) als um die Idee eines geeinten Europas bemüht hat und dass „Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung Deutschlands zunehmend auseinanderfielen" (S. 87). An mehreren Beispielen wird aufgezeigt, dass – z. B. auch in der Finanzkrise – „die Sorgen der europäischen Partnerländer in Deutschland nicht ernst genommen wurden" (S. 116). Die Lektüre des Bandes löst Betroffenheit beim Leser aus, der registrieren muss, dass nationale Interessen die Europapolitik der „German Übermacht" (S. 117) weitgehend bestimmen, über deren Ausmaße man sich bisher nicht bewusst war. Die manchmal sehr emotional wirkenden Einlassungen der Verfasserin lassen erkennen, dass es ihr ein Herzensanliegen ist, dazu beizutragen, diese offensichtlich falsche Politik so schnell wie möglich zu korrigieren.

Auf die Frage *Was ist die Nation?* gibt die Autorin in diesem Zwillingsessay zu dem obigen nach eigener Erkenntnis keine eindeutige Antwort. Dennoch geht sie in den drei Teilen der Publikation ausführlich auf das Spannungsverhältnis zwischen den Nationalstaaten und einem geeinten Europa ein, so dass deutlich wird, was eigentlich im Hinblick auf letzteres zu tun ist. Im ersten Teil *Don't touch my nation* geht Ulrike Guérot auf das Problem der Wiedererstarkung der zum Teil populistischen Nationalstaaten in Eu-

ropa ein, die dem Solidarverband einer Europäischen Nation kritisch gegenüberstehen. Sie beklagt die kontraproduktiven zeitgenössischen Debatten um völkische Wurzeln, ethnische Homogenität und Begrenzung der Heimat, denn für sie ist Europa eine politische und wirtschaftliche Realität, die sozial prägend ist.

Bei der Beschreibung der historischen Entwicklung der Nation im zweiten Teil geht Ulrike Guérot zurück bis in das Mittelalter und beschreibt u. a. auch die Bedeutung des Christentums, das schon sehr früh jüdischen und islamischen Einflüssen unterworfen war. Im weiteren Verlauf widmet sie sich ausführlich der Beschreibung der Möglichkeiten der Überwindung des Nationalen hin zu einem geeinten Europa. Gerade dieser Teil enthält eine Reihe von konkreten Vorstellungen, wie dies in kleinen Schritten gelingen kann. Als Beispiele werden die Einrichtung eines europäischen Schienennetzes, der Breitbandausbau des Internets auf europäischer Ebene, die gemeinsame Klimarettung, eine abgestimmte Energie-, Wirtschafts- und Ökologiepolitik, sowie die Einrichtung eines gemeinsamen Bankenwesens hervorgehoben.

Die Frage, wie ein gemeinsamer Staat Europa aus der Taufe gehoben werden kann, nutzt die Verfasserin im dritten Teil wieder zu einem historischen Exkurs. Deutlich zeigt sie auf, dass bereits das antike Römische Reich Rechtsgleichheit aller (römischen) Bürger herstellte. Erneut geht sie auf die Bedeutung des Mittelalters in dieser Hinsicht ein, bevor sie sich den versäumten Chancen der Französischen Revolution widmet, um schließlich die Voraussetzungen und Notwendigkeiten der Gegenwart zu betonen, die erfordert, dass eine europäische Verfassung erarbeitet wird. Es gelingt ihr, überzeugend darzustellen, dass Europa in vieler Hinsicht bereits vernetzt ist, unter anderem durch gemeinsame Börsen in Frankfurt und Paris, eine produktive Automobil- und Flugzeugindustrie und ein europäisches Raumfahrtprogramm, so dass es am Ende eigentlich nur an der Etablierung eines europäischen Staates fehlt.

Die beiden hier nur kurz besprochen Essays verdienen es, direkt nacheinander rezipiert zu werden. Eine solche gründliche Herstellung eines Sinnzusammenhangs zwischen Nation und Europa, sowie eine so intensive Aufarbeitung der Historie des Nationalstaates und der Anfänge eines geeinten Europas unter Berücksichtigung der aufgetretenen und teilweise immer noch vorhandenen Probleme macht nicht nur deutlich, welche Chancen bisher – aus welchen Gründen auch immer – verfehlt wurden, sondern sie verdeutlicht auch, wie ein europäischer Staat vielleicht doch noch etabliert werden kann. Dabei gibt sich die Autorin keinen Illusionen hin, sondern plädiert dafür, ein solches Vorhaben nicht nur der Politik zu überlassen, sondern auch die Bürger daran zu beteiligen bzw. Möglichkeiten aufzuzeigen, wie dies gelingen kann. Es versteht sich von selbst, dass dabei auch die Entmündigung des Souveräns (des Wählers!) – z. B. bei der willkürlichen Einsetzung einer Kommissionspräsidentin, die bei der Wahl als Kandidatin nicht auf der Liste stand – äußerst kritisch gesehen wird, denn hier wurde der Wille der Wähler in keiner Weise berücksichtigt, sondern übergangen. Wenn man ein Fazit der beiden Publikationen ziehen wollte, so könnte dies in der Aussage bestehen, dass ein gemeinsames Europa zu wichtig und zu wertvoll ist, als dass man es nur den Politikern und Verwaltungsbeamten überlassen kann – die Bürgerbeteiligung ist unerlässlich. Und bei genauerer Lektüre kann man den beiden Publikationen einige Ideen entnehmen, wie dieses Ziel erreicht werden kann.



Rauh, Robert: „Die Mauer war doch richtig!" Warum so viele DDR-Bürger den Mauerbau widerstandslos hinnahmen

be.bra Verlag, Berlin 2021, 208 S., ISBN 978-3-89809-193-0, € 20,00

Die Aufarbeitung der DDR aufarbeiten!

*von **Heike Lawin***

„Die Mauer war doch richtig" – Sarkasmus? Provokation? Meinung des Autors?

Nichts von allem (oder doch ein wenig?): ein authentisches Zitat!

Dass sich der Mauerbau im August 2021 zum 60. Male jährte, dürfte an keinem von uns unbemerkt vorübergegangen sein. Auch nicht die Rede Steinmeiers, der davon sprach, dass diese Mauer nun eine Stadt teilte. Wer in derselben seinerzeit gelebt hat, weiß, dass von einer einheitlichen Stadt bereits vorher nicht mehr die Rede gewesen sein konnte. Die Vertreter der Westsektoren hatten den Magistrat von Groß-Berlin im Roten Rathaus bereits 1948 verlassen, seit dem gleichen Jahr gab es in der Stadt zwei verschiedene Währungen. Dennoch zementierte (im Wortsinn) die Mauer diese Trennung.

Inzwischen führen Klassen-Exkursionen „zur Mauer", damit sich die Schüler selber ein Bild machen können. Und auch wenn diese das Thema gar nicht so sehr interessiert, werden sie von den Lehrern aufgefordert, Fragen zu stellen. So wird Robert Rauh Zeuge, wie ein Schüler aus Worms fragt: „Warum haben die Leute nichts gegen den Mauerbau gemacht?" Die Antwort eines Passanten: „Die Mauer war doch richtig!"

Das wird nun für Rauh der Anstoß, dieser Frage nachzugehen. Neben anderen – recht aufschlussreichen und bislang kaum veröffentlichten – Quellen, hat der Autor in den Jahren 2020/21 eine Umfrage unter 600 Menschen der 1920-er, 1930-er und 1940-er Jahrgänge durchgeführt, unter Menschen also, „die den Mauerbau bewusst erlebt haben" (S. 20). Er findet „vier Erklärungsansätze für das widerstandslose Verhalten der DDR-Bürger" (ebd.).

- „Angst und Ausweglosigkeit" (S. 164) bei Menschen, denen die bösen Erfahrungen des 17. Juni 1953 noch in den Knochen steckten, des Tages, der heute als „Volksaufstand" bezeichnet wird;
- „Unsicherheit und Ungläubigkeit" (S. 165);
- „Gleichgültigkeit und Gewöhnung" (ebd.), ein Erklärungsansatz, der auf den folgenden Seiten genauer erläutert wird;
- „Überzeugung und Illusion" (S. 167), der Ansatz, den er selber in seinem Resümee als den „zweifelsohne umstrittensten" bezeichnet.

Interessant ist gerade dieser letzte, der vielen von uns nicht geläufig sein dürfte. Hier verweist der Autor ausdrücklich darauf, dass die „Mauer in den Papieren und Programmen der Oppositionsbewegung in den 1980-er Jahren nicht thematisiert wurde" (S. 170).

Aus eigenem Erleben kann ich bestätigen, dass es uns bei den Protesten und der späteren Großdemonstration am 4. November 1989 auf dem Berliner Alexanderplatz, eben nicht um den Sturz der Mauer ging, sondern um die Demokratisierung der Gesellschaft.

Unser Ziel ist es, unsere Schüler zu einer ausgewogenen Argumentation zu befähigen. Dafür muss unsere Wissensvermittlung aber auch differenziert genug sein. Hilfe dazu bietet Rauhs Buch. Für Lehrer, die im Inland im Politik- oder Geschichtsunterricht das Thema behandeln möchten oder im Ausland Landeskunde unterrichten, dürfte das Buch ein Born sein, aus dem es zu schöpfen gilt. Aber auch allen anderen interessierten Lesern unserer Zeitschrift sei dieses Büchlein empfohlen.

Denn – da schließe ich mich der Meinung Robert Rauhs an: Es ist an der Zeit, die Aufarbeitung der DDR aufzuarbeiten.



Dangl, Oskar/Lindner, Doris: Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik
Kohlhammer, Stuttgart 2021, 223 S., ISBN 978-3-17-036929-0, € 34,00

Menschenrechte – was lange währt … wird irgendwann gut?

*von **Detlef Thiel***

Die beiden Autoren schließen eine Lücke zwischen Theorie und Praxis der Menschenrechtsvermittlung. Nicht nur die Menschenrechte selbst harrten Jahrhunderte der idealtypischen Postulierung und noch immer ihrer umfassenden Umsetzung, sie sind auch als eigenes Thema im Sozialkunde- und Gemeinschaftskundeunterricht erst in den neueren Lehrplänen berücksichtigt.

In einem ersten Schritt wird ein Rückblick auf die Entstehung der Menschenrechte in drei Stationen geschildert: als Naturrecht im 18. Jahrhundert, als „rechtliche Positivität" im Zuge der amerikanischen wie der französischen Revolution und schließlich in institutionalisierter Form, ein Prozess, der mit der Proklamierung ab 1948 ansetzt und bis heute anhält.

Dass die Menschenrechte nicht von Gott sind und nicht vom Himmel gefallen sind, zeigt dann die sogenannte „Standarderzählung", wonach es eine lange Entwicklungsphase gibt, die bei Kyros dem Großen einsetzt und längst noch nicht beendet ist. Auch ist klar, dass Menschenrechte „allumfassend", „universal" sein müssen, dass also ausnahmslos alle Menschen Träger sind und keine Akzidenzien wie Hautfarbe, Religion, Geschlecht etc. dieses Recht, Rechte zu haben, in Frage stellen darf. Außerdem umfassen die Menschenrechte sowohl Individualrechte als auch einzelne Gruppen. Außerdem müssten die Menschenrechte dem Ideal nach Einzelne und Gruppen gegen Auswüchse eines absoluten oder totalitären Staates schützen.

Menschenrechte sind demnach die „neue Religion im 21. Jahrhundert". Dass der Mensch ein eigenes Rechtssubjekt ist, ist tatsächlich ein semireligiöses Postulat, vor allem in einer zunehmend globalisierten Welt. Hier geht das Buch auch neue Wege.

Bei allem geht es um das ewige Spannungsverhältnis von Freiheit und Gleichheit und im 2. Teil des Buches um die praktische Umsetzung im Unterricht. Hier spart das Buch auch nicht mit Ideenreichtum und guter Umsetzungsarbeit. Es werden bestimmte Themenbereiche besonders in den Fokus genommen, wie „Kinderrechte und Partizipation" (S. 97 ff.) oder Inklusion als Menschenrecht (S. 100 ff.). Dabei ist die Beschreibung jeder vorgestellten Stunde ähnlich aufgebaut, geht auf die Methodik, den Zeitbedarf, die konkreten Themen sowie die Zielgruppen näher ein. Grau unterlegte Merkkästen erleichtern die weitere Orientierung.

Am Ende des Buches findet sich eine sehr zweckdienliche Sammlung von in der Praxis erprobten Materialien und Aktionsideen, die selbst dem noch Zögernden die direkte Umsetzung erleichtern werden. Ein Buch also für alle, die mehr über Menschenrechte wissen und ihr Wissen praktisch weitergeben wollen – in allen Teilen und Schularten dieser Welt, in der immer noch Menschenrechte genauso mit Füßen getreten werden wie es kluge Strategien und säkulare Märtyrer gibt, die sich um deren Postulierung und Umsetzung kümmern. Wie auch in anderen Zusammenhängen gilt auch hier: Die grundlegende Menschenrechtsarbeit beginnt in der Kindheit und Jugend und folglich in der Schule.



Behrend, Heike: Menschwerdung eines Affen. Eine Autobiografie der ethnografischen Forschung

Matthes und Seitz, Berlin 2021, S. 280, ISBN 978-3-95757-955-3, € 25,00

Der Affe wird immer Teil des Menschen sein

*von **Detlef Thiel***

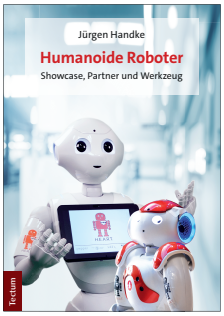
Behrends Buch ist eine Retrospektive auf eine fast 40-jährige Forschertätigkeit, das mit großer Offenheit über die Stärken und Schwächen ihrer ethnographischen Studien in verschiedenen Teilen Afrikas Auskunft gibt. Nach einer brillanten Einleitung, die das Schreiben der Ethnologin und die dabei entstehenden Veränderungen der Schreibenden durch das schriftliche Fixieren zum Thema erhebt, folgen vier berichtartige Einblicke in die konkrete Forschertätigkeit, in das pralle Forscherinnenleben, das ganz anders ist, als man es sich als Eurozentrist oder Tourist vorstellen kann.

Der Titel nimmt nicht nur Bezug auf Kafkas Kurzgeschichte vom Affen in der Akademie, in der ein einstiger Affe seine Menschwerdung thematisiert und die damit einhergehenden Demütigungen trefflich schildert, sondern auch auf Behrends eigene Erfahrung als Feldforscherin. In der Kosmologie der Ethnographierten war anfangs sie „der Affe", stand an der Peripherie und musste sich im Laufe eines achtjährigen Forschungsprozesses den Respekt ihrer Umgebung erarbeiten. Der Perspektivwechsel ist fulminant, denn hier ist es mal umgekehrt: Die Westlerin wird marginalisiert, verspottetet und lange Zeit nicht ernst genommen. Man ist bei ihrem langwierigen Aufstieg mit dabei.

Ein weiteres Kapitel schildert das schwierige Verhältnis der katholischen Kirche zu den Einheimischen. Es geht hier um nichts Geringeres als um Hexenverfolgung und Kannibalismus – und das am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Während der postkolonialistische westliche Blick freilich den Kannibalen strikt ablehnt, muss er (1) erkennen, dass Kannibalismus mittlerweile ein globales Phänomen ist und (2) welche unsägliche Rolle die katholische Kirche hierbei gespielt hat. Es wird ein Blick auf das Netzwerk von Abhängigkeiten der Kannibalen geworfen und wie schwer es ist, aus diesem Teufelskreislauf wieder herauszukommen.

Alle Berichte geben Einblick in postkolonialistische Entwicklungen, die durchgehend kritisch mitreflektiert werden. Hier habe die Ethnologie ab den 70er Jahren einen kritischen Diskurs hinter sich. Besonderer Höhepunkt ist im letzten Kapitel der Einfluss der Fotografie auf die Gesellschaft in Ostafrika. Behrend zeigt, wie die Fotografie einerseits eingedrungen ist in den Alltag, wie aber andererseits neue Bereiche und Räume von Nicht-Zeigen und Verhüllen entstanden sind. Dabei kann sie der Fotografie im omnipräsenten Ahnenkult eine völlig neue Facette abgewinnen, denn jeder kann nun seine Ahnen in einer Fotocollage um sich haben.

Insgesamt lehrt uns Behrend mit ihrem Lebenswerk, dass wir uns verabschieden sollten von dem westlichen Blick auf die Welt, wonach alle Völker uns unterlegen sind, wir sie zivilisieren müssen und unsere Religion einführen. Die Sache ist deutlich komplizierter. Ein echtes Geschenk für alle Lehrer/innen, die aus dem Dienst scheiden und sich nochmal den unbefangenen Blick einer Studierenden, nun aber mit den langjährigen Erfahrungen einer gestandenen Lehrkraft, aneignen wollen.



Handke, Jürgen: Humanoide Roboter. Showcase, Partner und Werkzeug
Tectum, Baden-Baden 2020, 229 S., ISBN 978-3-8288-4250-2, € 38,00

Roboter unter uns?

*von **Jens Drummer***

Der relativ hohe Preis des Buches weckt hohe Erwartungen, zumindest hoffte ich auf einen qualitativ und quantitativ guten Überblick über den aktuellen Stand der Robotertechnik mit einem Fokus auf den humanoiden (also menschenähnlichen) Roboter. Um es gleich vorweg zu sagen: Das Buch – ein Lehrbuch für Studierende – erfüllt die Erwartungen nur ansatzweise.

Es startet mit 25 Seiten Einführung, auf denen der Autor *seine* Forschungsergebnisse der vergangenen Jahre darstellt. Die weiteren sechs Kapitel hat der Autor zusammen mit verschiedenen Co-Autoren verfasst, was eine gewisse Inhomogenität in Schreibweise und Qualität erklärt.

Im ersten Kapitel „Roboter" erhält der Leser einen Überblick über die Entwicklung von humanoiden Robotern und – relativ wahllos zusammengestellt – Möglichkeiten des Einsatzes von nichthumanoiden Robotern.

Bei der Darstellung der unterschiedlichen Robotertypen wird die unterschiedliche Recherchequalität der Autoren sehr deutlich. Die Bandbreite bei der Vorstellung der Roboter mit ihren technischen Daten reicht von der reinen Information zu Größe, Gewicht und Hersteller bis hin zur detaillierten Aufzählung selbst einzelner Gelenke, z. B. beim Roboter „NAO". U. a. hier zeigt sich die Unausgewogenheit von Recherche und Darstellung. Während beim Roboter „NAO" explizit auf die Teilnahme am RoboCup 2016 (eine Art Weltmeisterschaft der Roboter, die in unterschiedlichen Kategorien ausgetragen wird) hingewiesen wird, wird dies beim Roboter „Pepper" nicht einmal erwähnt, obwohl gerade dieser in der Kategorie „@Home" 2016 ausgesprochen gut abgeschnitten hat. Mir ist dies, nach einem Besuch des RoboCup 2016 mit zahlreichen sächsischen Informatiklehrkräften in Leipzig, noch gut in Erinnerung.

Das Kapitel „Humanoide Roboter als Partner" konzentriert sich sehr stark auf den Einsatz im Finanzbereich. 15 Seiten lang wird ein Projekt einer relativ kleinen deutschen Sparkasse in der Stadt beschrieben, an deren Universität der Autor lehrt (ein Zufall?). Dafür bleibt für das – aus meiner Sicht – sehr wichtige Thema der „ethischen und juristischen Fragen" nur wenig mehr als eine Seite im Buch.

Auch handwerklich überzeugt das Buch nicht. Im Buch findet der Leser eine Vielzahl von QR-Codes, an sich sehr nützlich, um dem Leser mehr Informationen zum Thema geben zu können. Leider muss man sich bei vielen Codes mehr oder weniger lange Werbung ansehen, bevor man zum relevanten Video gelangt. Einige Codes führten auch ins Leere, sind also veraltet (ärgerlich bei einem gerade erst erschienenen Buch), andere wiederum führten nicht auf die Videos, die im Text versprochen wurden.

Hilfreicher ist die Zusammenstellung der weiterführenden Literatur am Ende eines jeden Kapitels und das Glossar mit 21 Begriffen aus Robotik und Informatik. Trotzdem scheint mir, dass für die Herstellung des Buches recht wenig Aufwand getrieben wurde, etwas mehr hätte bessere Qualität liefern können.

Am Ende werden fünf „wichtige" Persönlichkeiten, welche „im Zusammenhang mit der Robotik und insbesondere mit den Projekten" *des Autors* eine zentrale Rolle spielen, vorgestellt.

Mein Fazit für dieses Buch: Ein guter Überblick über humanoide Roboter und deren Einsatz in Projekten rund um Marburg.



Schweblin, Samanta: Hundert Augen
Suhrkamp, Berlin 2020, 286 S., ISBN 978-3-518-42966-2, € 22,00

Wie viel Privatsphäre gönnen wir uns noch?

*von **Jens Drummer***

Kentuki heißt der Titel der (argentinisch-spanischen) Originalausgabe des hier vorgestellten Buchs von Samanta Schweblin. Was sind diese Kentukis? Nun, es sind kleine elektronische Haustiere, die durch die Wohnung rollen. Sie haben zwar eine Kamera und können somit sehen, aber sie können nicht sprechen. Darüber einen Roman lesen? Es gibt sicher interessantere Themen, dachte ich. Aber Schweblins Buch, übersetzt von Marianne Gareis, heißt auf Deutsch „Hundert Augen", ein Titel, der neugierig macht und – so meine ich nach der Lektüre – besser passt. Kentukis verhalten sich in gewisser Weise so wie Haustiere, sie laufen herum, sind manchmal neugierig und möchte ab und an etwas zu essen (in diesem Fall möchten sie natürlich geladen werden). Da die Tierchen, um sich zu orientieren, eine Kamera eingebaut haben, macht dies die ganze Sache interessant. Und deshalb ist das Buch nicht einfach ein Roman über elektronische „Tiere", sondern ganz wesentlich ein Buch über unsere Rechte als Person, über Datensicherheit, über personelle Selbstbestimmung. Und das weckte bei mir dann doch Interesse.

Das Buch wird als Roman angepriesen. Aber die Autorin schreibt über die possierlichen elektronischen Haustiere eher einzelne kurze Geschichten, aus sehr unterschiedlichen Perspektiven. Einige der Storys werden in anderen wieder aufgegriffen, was dem Leser jedoch immer erst nach und nach klar wird. Dass die einzelnen Geschichten keine Überschriften haben, stört am Anfang ein wenig, aber genau dies ist es, was dieses Buch so ein wenig „anders" macht. Man weiß nie, ob eine Geschichte nun zu Ende ist oder ob da noch etwas kommt. Bei einigen Geschichten habe ich es bedauert, dass sie nicht wieder aufgegriffen wurden.

Jede der Geschichten dreht sich um je ein Kentuki. Diese Kentukis sind einmalig und sehen jeweils anders aus. Da gibt es Mäuse, Meerschweine, Pandas, Krähen und – dies ist der Wunsch eines jeden Kindes – es gibt auch Drachen. Ein Besitzer eines solchen Kentuki muss sich um dieses kümmern. So müssen sie regelmäßig geladen werden, wobei sie sich die Ladestationen selber suchen.

Nach dem Lesen einiger Seiten, das verspreche ich Ihnen, wird sich Ihre Einstellung zum Datenschutz sicher verändert haben. Die Kentukis haben nämlich die Fähigkeit, ihre Herrchen oder Frauchen gnadenlos auszuspionieren. Hier ein kleiner Einblick in eine Geschichte, bei der eine Frau ein solches Haustier von ihrem Freund geschenkt bekommt: „Dann fiel ihr ein, dass ihre Krähe ja ganz einfach in ihre Privatsphäre eindringen konnte, sie würde ihren ganzen Körper sehen, ihre Stimmlage, ihre Kleidung, ihren Tagesablauf kennenlernen …" – Spätestens hier stellt man sich Fragen, was passiert mit den Bildern, die das Kentuki aufnimmt? Was mit dem Ton? Wer hat hier den Zugriff auf mein Privatleben?

Am Ende war ich selber hin und her gerissen – so wurde z. B. ein entführtes Kind durch ein Kentucki gerettet, während in einer anderen Geschichte Kinder von ihrem Kentucki erpresst werden. Aber lesen Sie selbst – eins sei vorweggenommen: Trotz des sensiblen Themas gibt es keinen erhobenen Zeigefinger. Die Geschichten sind durchweg amüsant, manchmal sogar richtig spannend.



Chen, Te-Ping: Ist es nicht schön hier
Aufbau, Berlin 2021, 251 S., ISBN 978-3-351-05081-8, € 22,00

Chinesische Schicksale – erzählt von einer Asian-American

*von **Manfred Egenhoff***

Das Titelbild eines Buches hat durchweg doppelten Bezug, nach innen, zum Inhalt des Buches, aber auch nach außen, zu den potentiellen Käufern. Auf dem Titelbild der deutschen Ausgabe des hier vorgestellten Buches sehen diese eine dichtgedrängte Menschenmenge, wie man sie in den östlichen Ballungsgebieten Chinas häufig antrifft und die von den Chinesen nicht nur als normal, sondern mit dem dazugehörigen lauten Trubel vielfach als angenehm empfunden wird: Für sie ist es schön. Uns Europäer graust eher vor solch lautem Massentreiben, weshalb denn der Titel „Ist es nicht schön hier", bei dem das Fragezeichen bewusst weggelassen ist, sogleich negativ gedeutet wird: Das kann nicht schön sein!

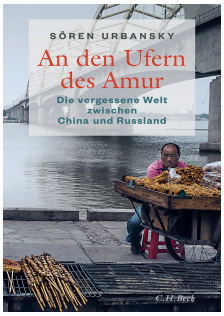
Die zehn Geschichten, die das Buch beinhaltet, lassen sich nicht ganz einfach auf einen Nenner bringen. Wie die Autorin, die chinesische Amerikanerin ist – oder korrekt wohl: Asian-American – sind mehrere Stories chinesisch-amerikanische, wie kurioserweise auch die Titelgeschichte, die ausschließlich in Amerika spielt, sodass in der deutschen Ausgabe die Frage ohne Fragezeichen sich auf die USA und nicht auf China beziehen würde.

Die Geschichte „Land der großen Zahlen", in der amerikanischen Ausgabe zum Titel des Buches erhoben, bringt dagegen ganz das, was man mit dem modernen China verbindet: „Es ist eine völlig neue Welt", sagt der Freund des Protagonisten Zhu Feng, eine Welt des schnellen Geldes, welche die ältere Generation nicht versteht oder verstehen will, die aber neue Gefahren birgt, wie Zhu Fengs Schicksal zeigt.

Auch die meisten anderen Geschichten handeln von dem Glück oder – zumeist – Unglück der einfachen Leute. Da ist gleich in der ersten Geschichte die talentierte Lulu, der nach dem Studium eine blendende Karriere winkt, die sich aber als hochbegabte, politisch interessierte Studentin, jedoch auch oppositionelle Bloggerin selbst die Zukunft verbaut, während ihr Bruder mit Videospielen viel Geld verdient und – gänzlich unpolitisch – seinen Weg macht. Eine andere Geschichte erzählt von einem Dorfbewohner, der eine „Flugmaschine" baut, um die Anerkennung des örtlichen Parteikaders zu gewinnen, was aber scheitert, da die Maschine nicht vom Boden abhebt.

Bisweilen tendieren die Geschichten ins Märchen- und Mythenhafte: „Die neue Frucht" z. B. bringt die Menschen, die von ihr essen, zur Kenntnis und Erkenntnis ihrer Vergangenheit und verführt sie zur Wahrheit. Ähnlich auch „Gubeikou gibt nicht auf", die letzte Geschichte im Buch, diejenige, auf die sich das Umschlagbild beziehen könnte: eine – wenn auch in der Gegenwart spielende – mythische Story über den Weg einer in einer U-Bahn-Station eingeschlossenen Menschenmasse zu einer organisierten Gesellschaft, an die man sich so sehr gewöhnt, dass am Ende nur eine einzige Person, nämlich Pan (es könnte das chinesische Wort für „rebellieren" oder auch „sich nach etwas sehnen" Pate gestanden haben), die Rückkehr aus der Unterwelt ans Licht der Oberwelt wagt.

Die Lektüre des Buches ist auf weite Strecken – auch aufgrund der gelungenen Übersetzung – ein wahres Lesevergnügen, das dem Leser zugleich tiefe Einblicke in die gesellschaftliche Wirklichkeit des heutigen Chinas verschafft.



Urbansky, Sören: An den Ufern des Amur. Die vergessene Welt zwischen China und Russland

C. H. Beck, München 2021, 375 S., ISBN 978-3-406-76852-1, € 26,00; E-Book: € 19,99

Nordasiatische Ferne

*von **Susanne Frank***

Die Siedlung städtischen Typs mit Namen Magdagatschi (im Buch Magadatschi genannt) ist der Herkunftsort von Freunden. Zweimal wird die Stadt im Buch erwähnt. Einmal als Transsib-Bahnstation im „Nirgendwo", an der betrunkene, frisch aus der Armee entlassene Soldaten vom strengen Schaffner mit Hilfe der Eisenbahnmiliz aus dem Zug geworfen werden. Das zweite Mal als einer der Orte, in denen der Blagoweschtschensker Kaufmann Jurij Iwanowitsch alias Zhang Yongjin, eine Markthalle betreibt. Paradoxerweise schlich sich Enttäuschung in mein Lesen, als ich die karge Erwähnung dank Index nachschlug. Ähnliche Antiklimax-Gefühle erweckte das Kapitel über Irkutsk. Warum? Ich kenne die Stadt und habe wohl deshalb Neues und mehr Erzähltiefe erhofft. Freilich: Was kann ein Reisebericht, der tausende Kilometer und drei Länder abdeckt, leisten?

Der Historiker Sören Urbansky, geb. 1980, ist ein ausgewiesener Kenner der Gegend. Er studierte Kultur- und Geschichtswissenschaften, Russisch und Chinesisch in Deutschland, den USA, Russland und China. Seine Doktorarbeit befasst sich mit der Geschichte der russisch-chinesischen Grenze. Er begann in jungen Jahren die Region zu bereisen. Der vorliegende Reisebericht führt teils in Exkursen, teils unmarkiert und eingebettet, Erfahrungen früherer Reisen aus, orientiert sich aber hauptsächlich an einer Reise 2019 direkt von Irkutsk nach Wladiwostok. Die Reiseroute mäandert von Russland über die Mongolei nach China und erneut nach Russland, bis hin zum Gelben Meer, der Grenze mit Nordkorea, zurück zum Fluss Amur und der transsibirischen Eisenbahn. Die Route ist dank der Karten im Bucheinband gut nachzuvollziehen. Das Unterfangen, diese nordasiatische ferne Weltgegend als einen in seiner wechselvollen Vergangenheit zusammenhängenden Kulturraum darzustellen, ihn in der Gegenwart vergleichend zu beleuchten, ist sicher einzigartig und schon deshalb anregend, horizonterweiternd und empfehlenswert.

Doch was will der Reisebericht sein? Will er von Begegnungen mit russischen, mongolischen und chinesischen Menschen erzählen oder will er Historie vermitteln? (Die angehängte Zeittafel, die mit 1582 startet, dem Jahr des Beginns der russischen Eroberung weiter Teile Nordasiens, und mit 2020, dem Jahr der Einweihung einer ersten Grenzbrücke über den Amur bei Heihe/China und Blagoweschtschensk/Russland, endet, bietet Geschichtsinteressierten Orientierung.) Oder will uns der Bericht politische Einsichten über das Verhältnis der Großmächte China und Russland zueinander, gar Prognosen über die zukünftige Entwicklung nahebringen? Sören Urbansky weiß viel, er trifft alte Freunde und Studien- und Arbeitskollegen, er lernt neue Leute kennen, er redet mit ihnen, er erfährt und erlebt viel. All dies beschreibt er und wirft es zusammen in den Topf. Sein erzählerisches Talent kommt an vielen Stellen in Schwung. An anderen Stellen merkt die Leserin aber, dass er sich nur mit zäher Disziplin durch das, was er sich als Erzählpensum vorgenommen hat, hangelt.

Ich meine, dass dieses zu viel auf einmal bei gleichzeitig doch zu geringer kreativer Hingabe und emotionaler Inspiration ein Grund dafür ist, dass das Buch nicht durchgehend fesseln kann.



Schenk, Frithjof Benjamin (Hg.): „Russland von ferne oder aus der Nähe anzusehen ist immer noch zweierlei"

Christoph Merian Verlag, Basel 2021, 228 S., ISBN 978-3-85616-945-9, € 28,00

Jodeln in Jekaterinoslaw

*von **Hans-Martin Dederding***

Haben Sie in Ihrem Keller noch eine Kiste mit den Briefen, die Sie aus Ihrem ersten Auslandseinsatz an Ihre Lieben daheim geschickt haben? Wenn ja, nicht wegwerfen! Mit etwas Glück kann noch etwas daraus werden, und sei's in 40 bis 60 Jahren. Solch ein Glück hatten die Briefe eines jungen Schweizers, der sich im Jahr 1906 von Basel aus auf den Weg nach „Russland" (eigentlich in die östliche Ukraine) machte, um dort eine Stelle als Hauslehrer anzutreten. Die Briefe fanden die Aufmerksamkeit von F. B. Schenk, seines Zeichens Professor für Osteuropäische Geschichte an der Universität Basel, der die Briefe nicht nur wissenschaftlich editieren ließ, sondern auch eine Gruppe Studierender motivieren konnte, den Hintergrund dieser Briefe zu erforschen und diesen in 14 Essays zu beleuchten.

Was können Leserinnen und Leser von dem daraus entstandenen Buch erwarten? Zunächst einmal die Briefe und Tagebuchaufzeichnungen selbst, die etwa die Hälfte des Buches ausmachen. Hier schreibt ein junger Mann das, was man von seinem ersten Auslandsaufenthalt so schreibt: über Reisegefährten, den neuen Wohnort, das internationale Umfeld dort, die Kontakte zu anderen *expats*, die Arbeit, Freizeitaktivitäten (alpenländische Beiträge zur lokalen Musikkultur!), die – gelinde gesagt – gewöhnungsbedürftigen Zustände im Land (Bahnhofstoiletten! Ruppiges Schließen von Postschaltern vor der Nase der schon lange Schlange stehenden Kunden, soviel hat sich gar nicht geändert in der Region seit 100 Jahren), daneben viel Beruhigendes für die Lieben daheim (Sechs Tote bei einer Polizeirazzia? Im Allgemeinen ist die Lage aber ganz ruhig! Schwimmen im Donez-Fluss? Ganz ungefährlich, der Donez ist ein ruhiger Fluss, nur manchmal muss ein Ertrinkender gerettet werden, oder der starke Wind treibt das Damenbadehäuschen ab). Es finden sich aber auch interessante Ausführungen über die postrevolutionären Zustände im Land, Beschreibungen über Sitten und Gebräuche (Beerdigungen, Osterfest), fortschreitende Enkulturation (Löffel im Stiefel!) und Kulturvergleichendes (Trinksitten in „Russland" und der Schweiz, darin leider keine genaue Beschreibung, wie man als Abstinenzler – der er ist – der gerühmten, aber wodkaseligen Gastfreundschaft entkommt).

All diese teils längeren, teils aber auch nur sehr kurzen Darstellungen werden durch die Essays sehr fundiert ausgearbeitet. So erhält man eine Vorstellung über das Einsatzland des jungen Schweizers um 1906, speziell auch seine Einsatzregion, den Donbass, dessen wirtschaftlichen Entwicklung Ende des 19. / Anfang des 20. Jahrhunderts, den bedeutenden Einfluss internationaler (nicht nur Schweizer) Fachkräfte dabei, die ethnische Vielfalt der Region, aber auch allgemein „Traditionslinien westlicher Russlandwahrnehmung".

Aus den Briefen, Tagebuchaufzeichnungen und den Essays hat der Baseler Verlag Christoph Merian ein wunderschönes Buch gestaltet, mit vielen historischen Bildern, Karten und anderen, teils farbigen Illustrationen, ein Buch, das nicht nur solche Leser/innen mit Interesse und Freude lesen werden, die auf eigene Erfahrungen in der Region zurückblicken können, sondern auch allgemein historisch Interessierte. Ein Buch, das sich auch als Geschenk eignet.

Unsere Gründe für die Mitgliedschaft im VDLiA

- umfassende Beratung und Unterstützung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt
- direkte Hilfe bei verschiedensten Problemen
- ständige Informationen über alles Aktuelle im Auslandsschulwesen
- Bezug der einzigen, vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift über das Auslandsschulwesen „Deutsche Lehrer im Ausland“ mit neuesten Informationen über:
  - Entwicklungen und Probleme im Auslandsschulwesen,
  - Methodik und Didaktik von DaF/DFU (fertige Unterrichtsstunden und -projekte),
  - Beiträge über verschiedene Auslandsschulen und ihre Einbettung,
  - Rezensionen didaktischer oder anderer wissenschaftlicher Werke,
  - Beiträge aller Mitglieder in einem Forum.
- Bezug des jährlich erscheinenden Auslandskunzes (Schulen, Lehrkräfte)
- Zugang zu einer speziellen für das Auslandsschulwesen zugeschnittenen Krankenversicherung mit weltweit gültigen Sonderkonditionen
- Zugang zu einer Rechtsschutzversicherung mit vergünstigten Beiträgen sowohl für Lehrer im Ausland wie im Inland
- alle zwei Jahre Einladung zur Teilnahme an der Hauptversammlung des Verbandes als Begegnungsforum und Bildungskongress rund um die wichtigsten Themen des Auslandsschulwesens
- niedriger Jahresbeitrag

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Stellvertretenden Vorsitzenden
Alfred Doster • Heudorfer Straße 3 • D-72768 Reutlingen

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte 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)

1. Januar _____

Ich bin / Neuer Status (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Auslandsdienstlehrkraft (ADLK)	Jahresbeitrag: € 130,–
Programmlehrkraft (PLK)	Jahresbeitrag: € 90,–
Ortslehrkraft (OLK)	Jahresbeitrag: € 80,–
Inlandslehrer, Pensionär, Rentner (m/w/d)	Jahresbeitrag: € 80,–
Student, arbeitsloser Lehrer (m/w/d)	Jahresbeitrag: € 40,–

Anschrift

Name: _____ Vorname: _____

Geburtsdatum: _____

Anschrift in Deutschland: _____

_____

E-Mail: _____ Tel.: _____

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: _____

_____

Rückseite beachten! →

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

Dienstantritt im Ausland: _____

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

_____ , den _____ _____
(Unterschrift)

Auf den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** bin ich aufmerksam geworden durch:

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)

IBAN: _____ BIC: _____

eingezogen wird.

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

Ich stimme der Speicherung, Verarbeitung und Nutzung meiner personenbezogenen Daten zu, soweit es für Verbandszwecke erforderlich ist.

_____ , den _____ _____
(Unterschrift)