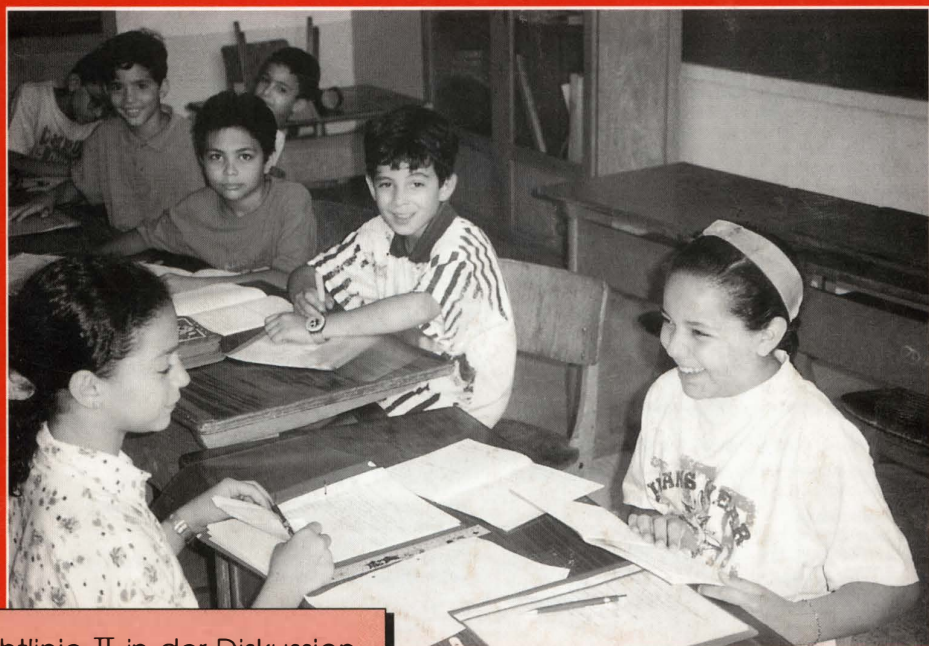


Der deutsche Lehrer im Ausland



Richtlinie II in der Diskussion

Afrika: DEO Kairo

DS Johannesburg



Diesterweg

Der deutsche Lehrer im Ausland

46. Jahrgang – Januar 1999

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF
Botschaft Bukarest-Luft
Postfach 1500
53105 Bonn

Zuschriften:

Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

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

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Dr. Dieter ALLGAIER, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49-61 01-58 27 33

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.
Wächtersbacher Str. 89, 60386 Frankfurt/Main
Tel. (0 69) 4 20 81-0

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gisela Graeser-Güsmann, Tel. (0 69) 4 20 81-2 03

z. Z. gültige Preisliste Nr. 21, vom 1. 1. 1997
Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Frankfurt/Main

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß:

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

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLIA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 62,-;

Einzelheft DM 18,-; jeweils zuzüglich Versandkosten. Alle

Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 69,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 33 11, 38023 Braunschweig,
Tel. (05 31) 4 80 15-68

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343



Gedruckt auf Papier,
das nicht mit Chlor
gebleicht wurde.
Bei der Produktion
entstehen keine
chlorkohlenwasserstoff-
haltigen Abwässer.

TITELFOTO: Helmut Prigge

Schüler/innen der DEO Kairo bei der Partnerarbeit

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLIA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VDLIA für die Wahlperiode 1997/99 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender

Friedrich-Naumann-Str. 17, D-34131 Kassel
Tel. (05 61) 3 16 06 58, Fax 00 49-56 61-31 41 76
vdlia.gries@t-online.de

Alfred DOSTER,

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

Bolbergweg 12, D-72793 Pfullingen
Tel. (0 71 21) 79 87 73, Fax 00 49-71 21-7 96 25
vdlia.doster@t-online.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

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

Hans-Jürgen KRAUSE, Referent für Rechts- und Sozialfragen

Gelber Kreidebusen 36, D-72108 Rottenburg a. N.
Tel. (0 74 72) 4 34 33, Fax 00 49-74 72-4 34 82

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (0 41 01) 37 13 26,
Fax 00 49-41 01-37 28 15

Werner LIEBERKNECHT, Referent für Verbindung

zu den Auslandschulen

Hintergasse 15, D-37299 Weißenborn
Tel. (0 56 59) 92 50 87, Fax 00 49-56 59-92 50 88
vdlia.lieberknecht@t-online.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programmlehrkräfte und Ortskräfte

Weinbergstraße 29, D-01422 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49-3 51-4 52 10 21
vdlia.lother@t-online.de

Manfred EGENHOFF, Schriftleitung

c/o Abasada Germaniei, Str. Rabat 21, RO-71272 Bukarest,
Rumänien, Tel/Fax: 00 40-1-2 10 07 98

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLIA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:

Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	DM 180,-
Programmllehrkräfte	DM 80,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	DM 80,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	DM 40,-

Die Konten des VDLIA lauten:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	2
Kommentar zur Neufassung der Richtlinie II (<i>Waldemar Gries</i>)	3
Stellungnahme der DS Athen zur Richtlinie II	4
Memorandum von Auslandsdienstlehrkräften aus Buenos Aires	6
Protest aus San Salvador	10
Schreiben der DS Porto zur Richtlinie II	11
Brief aus Barcelona	12
Stellungnahme aus Santiago de Chile	13

VERBAND

Freiburg – Tagungsort der 24. Hauptversammlung (<i>Alfred Doster</i>)	15
Hauptversammlung: Wichtige Termine	17
Bonusregelung der Länder (<i>Dr. Thomas Lothar</i>)	18
Kleiner Führer durch den Steuerschubengel (<i>Hans Jürgen Krause</i>)	19
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	21
Bericht von der Sonnenberg-Tagung (<i>Werner Lieberknecht</i>)	22
Berichte aus den Regionalverbänden:	
– Bericht des Regionalverbands Schleswig-Holstein (<i>Ingrid Bosert</i>)	25
– Bericht des Regionalverbands Ungarn (<i>Ellen Brauns</i>)	26
– Korrekturen und Ergänzungen (<i>Lilo Hotz-Demmler</i>)	27
Ortslehrkräfte in Frankreich (<i>Hans-Peter Jacht</i>)	28
Leserbrief zur Kleinen Anfrage (<i>Silke Herr</i>)	29
Persönliche Nachrichten:	
– In memoriam	30
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	32
In eigener Sache (<i>M. E.</i>)	33

EUROPA

Rußland:	
Programmlerher im Wolgagebiet – kritische Anmerkungen (<i>BPLK der Wolgaregion</i>)	34
Rumänien:	
– Eindrücke eines Programmlehrers in Rumänien (<i>Dr. Thomas Kunze</i>)	35
– Erziehung und Schule aus der Sicht rumänischer Schüler (<i>Werner Schreiber</i>)	37
Türkei:	
DFU am Istanbul Lisesi (<i>Herbert Mathes</i>)	40

AFRIKA

Als Deutschlehrer in Kairo (<i>Manfred Lauck</i>)	42
Die Neue Sekundarstufe an der DEO in Kairo (<i>Helmut Prigge</i>)	45
Betriebspraktikum an der DS Johannesburg (<i>Reinhard Oschwald</i>)	50

FEUILLETON

Grüße aus der Aragan-Steppe (<i>R. S.</i>)	54
Fabeln und Anekdoten, Folge 5 (<i>Heinz Weischer</i>)	55
C wie Carnia – Werbung auf Deutsch in Italien (<i>M. E.</i>)	58

VERSCHIEDENES

Lesefibeln für Albanien (<i>Doris Schäfer</i>)	58
Nachrichten aus den Niederlanden	59
Notizen	59

REZENSIONEN

Ein schulischer und universitärer Nord-Süd-Dialog (<i>Dr. Dieter Allgaier</i>)	61
Im Team arbeiten lernen (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	61
Grundlage für den Fachunterricht in deutscher Sprache (<i>Rolf Kruczinna</i>)	62
Was heißt und zu welchem Ende reformiert man die Orthographie (<i>Dr. Bernd Müller</i>)	63
Grammatik als Plage (<i>Otmar Lahr</i>)	64
Als Hobby-Lehrerin in Südkorea (<i>Dr. Silvia Bräsel</i>)	64
Dialog über Grenzen hinweg (<i>Dr. Silvia Bräsel</i>)	65
Eine ganzheitliche Sicht Rumäniens? (<i>Michael Weber</i>)	66
Der Maisbrei explodiert (<i>Heinz Weischer</i>)	67
Wahrheit als Dichtung: der 23. August 1944 (<i>Manfred Egenhoff</i>)	68
Ein Goethe-Krimi (<i>Ursula Frank</i>)	69
„Die Militärjustiz verhält sich zur Justiz, wie die Militärmusik zur Musik.“ (<i>Heinz Weischer</i>)	70

Der Vorsitzende berichtet ...



Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

ich grüße Sie ganz herzlich im neuen Jahr 1999, zu dem ich Ihnen Gesundheit, Frieden, persönliches Glück und beruflichen Erfolg wünsche.

In diesem Vorwort brauche ich glücklicherweise nicht weitere Hiobsbotschaften zu verkünden, denn dank der argumentativen Arbeit des Vorstandes und anderer am Auslandsschulwesen Beteiligter ist es gelungen, auf die größten Ungereimtheiten der **Neugestaltung der Richtlinie II** aufmerksam zu machen. Anlässlich des gemeinsamen Gesprächs in der Zentralstelle – siehe hierzu Heft 4/1998, S. 195–198 – und der engagierten Diskussionen anlässlich einer Tagung im Internationalen Haus Sonnenberg im Harz, im

November letzten Jahres, konnten die Bedenken des VDLIA, der AGAL und zahlreicher Lehrkräfte formuliert werden.

Es gelang sogar, einige **Verbesserungen und Abmilderungen** zu erreichen, die sich auf die Umzugskosten bei Rückkehr und die Einlagerungskosten bei laufenden Verträgen, die Auslandspauschale für Ehegatten und Kinder und die durchschnittlichen Kürzungen beziehen. Lesen Sie dazu die ausführliche **Stellungnahme des Vorstandes** mit den Regelungen im einzelnen, die wir unter dieser Rubrik „Hochaktuell“ abdrucken. Bereits seit Anfang Dezember konnte diese Information von unserer homepage www.vdlia.de abgerufen werden, die intensiv genutzt wurde, wie die hohe Anzahl von „Besuchen“ beweist.

Im folgenden drucken wir einige **ausgewählte Stellungnahmen** aus Athen, Barcelona, Buenos Aires, Porto, San Salvador und Santiago de Chile ab, die eine Auswahl der Äußerungen darstellen, die uns in den letzten Wochen erreichten. Wir danken den engagierten Kolleginnen und Kollegen für diese schriftlichen Reaktionen, die aufgrund unserer Informationen die geplante „Reform der Richtlinie II“ frühzeitig zur Kenntnis nehmen und ihre Meinungen pointiert deutlich machen konnten. Weitere schriftliche Eingaben bei den entsprechenden Stellen und gleichzeitige Information des Vorstandes sind erwünscht. Gerade **diese breite Reaktion unserer aktiven Mitglieder im Ausland wird unsere Argumente gegenüber Regierung, Parlament und Zentralstelle stärken.**

Aufgrund der besonderen Situation, in der sich das Auslandsschulwesen zur Zeit befindet, und der aktiven Rolle, die unser Verband spielt, haben zahlreiche Lehrkräfte den Weg zu unserer Organisation gefunden. Diese **neuen Mitglieder** zeigen durch ihren Eintritt, daß sie unsere Bemühungen, auf die inhaltliche Gestaltung der Richtlinie Einfluß zu nehmen, würdigen und unterstützen wollen. **Werben Sie weiter für die Mitgliedschaft in unserem Verband, denn nur ein starker Verband wird gehört und kann Ihre Interessen im Inland erfolgreich vertreten.**

Und das wollen wir tun! Unsere klare Ablehnung dieser Reform der Richtlinie II einerseits und aufklärende Arbeit im Bundestag und bei der Bundesregierung andererseits werden in den nächsten Wochen für Aufsehen sorgen. Auch den Weg der juristischen Überprüfung dieser sog. „Reform“ und der immer noch unbefriedigenden Situation der Programmlehrkräfte werden wir beschreiten.

Den Rat eines Schulleiters aus Asien anlässlich seiner Weihnachtsgrüße aufgreifend, kann ich nur sagen, daß wir auch in diesem Jahr „**die Ärmel hochkrempeln müssen**“. Mit den besten Wünschen für das neue Jahr

Thor Waldemar Gries

Richtlinie II, Aktuelle Informationen **Stand: 08.12.1998**

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

vielen Dank für Ihre Informationen, Anfragen, Bemerkungen, Hinweise und Wünsche. Wie nach unserer Auffassung unbedingt notwendig und erforderlich, berichten wir über den aktuellen Stand der Beschlüßlage zur Richtlinie II. Die ursprünglich geplanten Verschlechterungen sind dem Einladungsschreiben vom 23.09. (s. Heft 4/98, S. 195ff.) und unserer zweiten Information in der homepage www.vdlia.de zu entnehmen.

Nach intensiven und teilweise sehr kontroversen Diskussionen zeichnen sich gegenüber den ersten Plänen **einige Verbesserungen und Abmilderungen ab, die der VDLiA bei der Beratung der Reform des Auslandsschulwesens erreichen konnte**. Für unsere Informationspolitik sind wir teilweise kritisiert worden, doch werden wir an der von uns praktizierten Vorgehensweise der Transparenz und kritischen Stellungnahme festhalten.

Da die Beratungen und Diskussionen noch im Gange sind und verschiedene Ministerien wie BMI und BMF zu beteiligen sind, haben die unten zu lesenden Regelungen noch vorläufigen Charakter, doch enthalten sie bereits Abmilderungen und Übergangsregelungen, die durch Intervention des Verbandes erreicht werden konnten. Nach Aussagen von Herrn Dr. Fischer, Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, Herrn Gauf, Leiter der Referatsgruppe B, Herrn Lauer, Leiter der Referatsgruppe A, und Herrn Dimper, zuständig für die Betreuung der Auslandsdienstlehrkräfte in der Zentralstelle, ergeben sich aufgrund der Anhörung des VDLiA und kritischer Stellungnahmen des BLASchA folgende gegenwärtige Vereinbarungen, die noch vor Weihnachten endgültig beschlossen und im Januar bekanntgemacht werden sollen:

1. **Stichtag für die Neuregelung ist der 01.06.1999**; d. h. die Verträge, die vorher vom Schulträger unterzeichnet worden sind, werden nach den alten Bedingungen geschlossen und bleiben so gültig. Alle Verlängerungsverträge, die zum Herbst 1999 wirksam werden, erfolgen nach der bisherigen Regelung (Vertrauensschutz). **Liegt der erste Tag der Gültigkeit des Verlängerungsvertrages nach dem 01.01.2000, gilt die neue Regelung.**
2. Es wird veränderte Übergangsregelungen geben, die als Antwort auf unsere Intervention zu verstehen sind. So wird die **20%ige Kürzung der Umzugskosten** bei der Rückkehr aus dem Ausland **zurückgenommen**.
3. **Die Streichung der Einlagerungskosten bei Vertragsverlängerung wird aufgehoben.** Es findet leider zukünftig **nur eine pauschale Erstattung** statt, die folgende Beträge umfassen soll: **Vermittelte Einzelperson DM 100,-; + Ehegatte DM 50,- und je Kind DM 25,-**. Diese Regelung gilt nur für diejenigen, die bereits eingelagert haben. Es bleibt dabei, daß Neuverträge keine Einlagerungskosten enthalten werden.
4. **Die Auslandspauschale für Ehegatten und Kinder, die sich am Auslandsschulort aufhalten, wird erhöht.** Genaue Beträge können wir noch nicht nennen.
5. **Die pauschalen Abrechnungen werden kommen**, da die bisherigen Richtlinien zu kompliziert waren und zu viele Fehler produzierten. Zukünftig soll es einfacher sein, die jeweiligen Zuwendungen berechnen und erklären zu können.
6. **Der Schulträger soll bei den Fragen des täglichen Lebens stärker in die Pflicht genommen werden**, d. h. daß bei der Wohnungssuche oder der gemeinsamen Organisation des Rückumzuges Kosten gespart werden sollen. Hierbei wird der Tatsache Rechnung getragen, daß der Schulträger Vertragspartner ist. Er soll seine Einflußmöglichkeiten vor Ort stärker nutzen.
7. **Die Kürzungen sollen nicht mehr durchschnittlich ca. 10 % betragen, sondern bei ca. 7 % liegen.** Die stärksten Kürzungen werden – nach unserer Einschätzung – bei „teuren“ Mietverhältnissen zu verzeichnen sein; ebenso trifft die neue Regelung „höhere Besoldungsgruppen“ vermutlich stärker als andere.

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

wir alle wissen, daß es „Ausreißer“ im Ausland gegeben hat und gibt. Dem Verband fällt es schwer, die luxuriöse Wohnungssituation mancher Kollegen zu verteidigen. Dabei verwechseln wir übrigens nicht den Begriff „Luxus“ mit „sicherheitsbedingt teuren“ Wohnungen in bestimmten Ländern. Ebenso wenig unterstützen wir die bestehenden Kartelle der Umzugsunternehmen, die – so ist leider die verbreitete Praxis – gleich alle drei Kostenvoranschläge aus einer Hand liefern. Von der unrühmlichen Praxis mancher Makler, nur noch bestimmte – überbezahlte – Wohnungen deutschen Lehrkräften anzubieten, können wir zahllose Beispiele nennen. Überraschend ist auch nicht, daß an manchen Schulorten – z. B. Rom – ganz neue Lösungen zwischen Schulträger und Kollegium diskutiert und angedacht werden.

Trotzdem bleibt unsere Forderung bestehen, daß, wenn die Regierung **das Auslandsschulwesen als den besten Teil der Auswärtigen Kulturpolitik bezeichnet**, man dafür auch die entsprechenden Mittel bereitstellen muß. **Wir fordern nach wie vor, daß die Struktur der Zuwendungen der ADLK auch zukünftig in Anlehnung an das Bundesbesoldungsgesetz erfolgt.** Mit Sorge sehen wir, wie die Zahl der ADLK bereits deutlich unter die vom BLASchA festgelegte Zahl von notwendigen vermittelten Lehrkräften gefallen ist. **Soll die Qualität der schulischen Arbeit im Ausland erhalten bleiben, muß hier mehr getan werden!**

Ein starker Verband kann hier aufmerksam machen, Druck erzeugen und – siehe oben – manche Verschlechterung wenn auch nicht verhindern, so doch abmildern.

Mit kollegialen Grüßen aus Kassel

Ther Waldner Gries

Stellungnahme der DS Athen zur Richtlinie II

Sehr geehrte Damen und Herren,

erlauben Sie, daß wir uns in einer von der Öffentlichkeit kaum bemerkten, für die Zukunft der deutschen Kulturarbeit im Ausland aber eminent wichtigen Angelegenheit an Sie wenden.

Nach uns vorliegenden Informationen plant die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt eine „Reform“ des Auslandsschulwesens, die aus unserer Sicht erhebliche negative Auswirkungen für die bestehenden Auslandsschulen sowie für die deutschen Industriestandorte im Ausland mit sich bringen wird.

Bislang galt folgender Grundsatz, wie er in den Zuwendungsbescheiden des BVA formuliert ist:

„Die Bundesrepublik Deutschland fördert in den Deutschen Auslandsschulen Begegnung und Austausch von Kulturen. Die Bundesrepublik legt darum **besonderen Wert auf den Einsatz von in Deutschland ausgebildeten Lehrkräften**, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation, ihrer **beruflichen Bewährung im Landesdienst** und ihrer **Persönlichkeit** für die Vermittlung deutscher Kultur ausgewählt werden ...“

Mit großer Sorge um den Bestand und die Qualität der Deutschen Auslandsschulen verfolgen wir die bereits durchgeführten oder schon angekündigten Änderungen der Stellung der Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK), hierbei insbesondere die völlige Lösung der Zuwendungsstruktur für diesen Personenkreis vom übrigen Auswärtigen Dienst. Wir möchten allen Beteiligten, die ein Interesse an einem gut funktionierenden und mit dem Inland vergleichbaren Auslandsschulwesen haben, einige Aspekte zur Kenntnis geben, die bei den Entscheidungen über

Richtlinien zu bedenken sind und unserer Meinung nach nicht genügend berücksichtigt wurden.

1. Einer ADLK, die während der Tätigkeit im Ausland aus dem innerdeutschen Schuldienst vorübergehend beurlaubt ist, sind während ihres Dienstes mit einem Beamten vergleichbare Pflichten auferlegt:

- Sie hat sich zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu bekennen;
- sie wird auf eine bestimmte auswärtige Kulturpolitik verpflichtet;
- sie hat das Ansehen der Bundesrepublik zu wahren;
- sie muß bei ihren Aufgaben einen Dienstweg einhalten;
- sie ist auch an Weisungen der Zentralstelle oder des AA gebunden...

Daher ist eine finanzielle Ausstattung in Anlehnung an das BBesG geboten, wie sie zur Zeit noch vorhanden ist und wie sie sich in der Vergangenheit bewährt hat.

2. War schon 1984 die Entfernung vom BBesG bei der einseitigen, nur ADLK betreffenden Kürzung des Auslandsgehalts um 8,3% argumentativ nicht zu rechtfertigen, aber bei der Anzahl von am Auslandsschuldienst interessierten Lehrern durchsetzbar, so ist die heutige Situation gänzlich anders:

- Es gibt für das BVA immer häufiger Schwierigkeiten, überhaupt den Vorstellungen und Anforderungen der KMK entsprechend geeignete und qualifizierte innerdeutsche Lehrer für die interessante, jedoch mit deutlich höheren Belastungen verbundene Arbeit im Ausland zu interessieren.
- Diese Situation wird massiv verschärft, wenn sich herumspricht, daß einerseits die finanziellen Regelungen nicht mehr am BBesG orientiert sind, andererseits der ADLK nach wie vor Pflichten und Belastungen wie einem Auslandsbeamten auferlegt sind.

3. Alle Richtlinien-Änderungen, die sich abzeichnen oder bereits durchgeführt worden sind, bedeuten eine Privatisierung der durch den Dienst für den Staat entstehenden Kosten. Eine solche zusätzliche finanzielle oder zeitliche Privatbelastung führt:

- **zur Unattraktivität von Vertragsverlängerungen,**
- **zur Unattraktivität des Auslandsschuldienstes überhaupt.**

4. Die angekündigten bzw. bereits umgesetzten Verzichtseleistungen sind:

- a) realitätswidrig niedrig angesetzte Umzugspauschalen;
- b) Streichung der allgemeinen Pauschalvergütung für notwendige Auslagen im Zusammenhang mit der Übersiedlung;
- c) Streichung von Unterstellkosten für eingelagertes Haushaltsgut;
- d) ausschließliche Eigenfinanzierung eines Umzugs am Auslandsdienstort, selbst wenn dieser Umzug durch Maßnahmen, die das BVA zu verantworten hat, verursacht wird;
- e) vermutlich zu niedrig angesetzte Mietpauschalen;
- f) fehlende oder unzureichende Inflationsanpassung der Auslandszulagen und der Mietpauschale;
- g) Umwandlung der am Auswärtigen Amt orientierten Auslandszulagen zu einer willkürlichen vom BVA festgelegten, jederzeit veränderbaren Schulortzulage;
- h) Gleichschaltung der Besoldungsgruppen in der Schulortszulage.

Diese Einzelmaßnahmen addieren sich zu einem Bündel von Einsparungen (ca. 10 bis 25 Prozent), und das angesichts oft erheblicher Lebenshaltungskosten im Ausland.

Besonders die unter e), g), und h) genannten Reformen werden gravierende Auswirkungen auf die zukünftige Lehrerversorgung von Auslandsschulen haben.

So werden sich kaum noch erfahrene Lehrer höherer Besoldungsstufen finden, die die mit erheblicher Mehrarbeit verbundenen Funktionsstellen übernehmen werden. Ferner werden die sogenannten schulortbezogenen Auslandszulagen besonders bei den europäischen Schulen dazu führen, daß das Auslandsgehalt sich nicht mehr wesentlich vom Inlandsgehalt unterscheidet.

Hingewiesen werden muß ferner auf eine weitere, vom 1.1.1999 geltende Änderung des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides: Es wird die Möglichkeit einer außerordentlichen Kündigung im Falle einer längeren Erkrankung eingeführt, die nicht mit den innerdeutschen Diensttherren abgestimmt zu sein scheint und die Fürsorgepflicht erheblich in Frage stellt.

5. Die Folgen der angesprochenen Änderungen werden an unserer Schule, der Deutschen Schule Athen, bereits erkennbar:
Zahlreiche qualifizierte ADLKs werden ihre Verträge nach den veränderten Bedingungen nicht mehr verlängern.
 6. Die Streichung von ADLK-Stellen sowie die leere Zentralstellenkartei werden dazu führen, daß die Lücken notdürftig mit Lehrkräften – Bundesprogrammlehrern und Ortslehrkräften – gestopft werden, denen
 - Lehrerfahrung und Kenntnisse aus innerdeutschen Schulen fehlen,
 - eine Bewährung im Landesdienst fehlt und
 - insbesondere Erfahrungen bei Abiturprüfungen fehlen.
 Die Folgen dieser Politik sind offensichtlich:
 - Der Prüfungsbereich wird in zunehmenden Maße nicht mehr von ADLKs abgedeckt werden können.
 - Die Fluktuation von Lehrern wird in den nächsten Jahren sprunghaft steigen.
 - Damit wird insgesamt die Unterrichtsqualität der Auslandsschulen erheblich sinken.
 Diese Entwicklung wird, vielleicht mit einigen Jahren Verspätung, an nahezu jeder Auslandsschule stattfinden. So wird in kurzer Zeit die Vergleichbarkeit der Abschlüsse an Auslandsschulen mit dem innerdeutschen Abitur verloren gehen, was nicht zum Nutzen der uns anvertrauten Kinder und auch nicht im Sinne der KMK bzw. der Länderkultusminister sein kann.
 7. Die geplanten Maßnahmen, insbesondere die Abkopplung vom BBesG und die diskutierte Herauslösung des Auslandsschulwesens aus dem Geschäftsbereich des Auswärtigen Amtes, bergen die Gefahr, daß das Auslandsschulwesen zur „Sparbüchse“ der auswärtigen Kulturpolitik wird. Bei allem Verständnis für die Notwendigkeit von Sparmaßnahmen wird eine damit einhergehende Aushöhlung der Substanz und Qualität unserer Auslandsschulen unkalkulierbare negative Rückwirkungen auf die deutsche Wirtschaft haben, wenn Führungskräfte und andere Mitarbeiter mit ihren Familien und Kindern an Auslandsstandorten der deutschen Industrie keine den innerdeutschen Schulen vergleichbare Einrichtungen mehr vorfinden.
- Wir bitten Sie daher, sich der Sorgen um den Bestand des für die Bundesrepublik Deutschland unverzichtbaren Auslandsschulwesens anzunehmen und damit seiner schleichenden Zerstörung entgegenzuwirken.

Mit freundlichen Grüßen
gez.: ADLK der DS Athen

Memorandum von Auslandsdienstlehrkräften aus Buenos Aires

Die seit dem 1. 5. 98 gültigen Bestimmungen zur Einführung von Umzugspauschalen und die Planung zur Neufassung der Richtlinie II (vgl. Schreiben von Herrn Schmidt, BVA VB3-30.110, an Herrn W. Gries vom VDLA vom 23. 09. 98) ändern die Ausstattung und Versorgung der ADLK grundlegend.

Es geht uns bei diesem Schreiben nicht um juristische Positionen und schon gar nicht um juristische Anfechtung einzelner Bestimmungen. Es geht darum, mit Nachdruck den an den Entscheidungen Beteiligten ein paar Dinge begreiflich zu machen:

1. Die durchgeführten und geplanten Einschnitte sind so tief, daß sie die Grundfesten der Ausstattung der ADLK berühren.
2. Sie operieren mit falschen Prämissen und mit Zerrbildern vom Auslandslehrer, gehen damit an der Wirklichkeit vorbei.
3. Die Trennung der ADLK-Ausstattung vom Bundesbesoldungsrecht benachteiligt die Auslandslehrer zusätzlich massiv gegenüber den anderen deutschen Beamten im Ausland, degradiert sie ausstattungsmäßig zu Beamten zweiter Klasse.
4. Die beabsichtigten Folgen (jedenfalls die, die in den o. a. Änderungen als solche formuliert sind) werden nicht eintreten, sondern das Gegenteil wird provoziert.

5. Sie stellen in der Konsequenz das Konzept „Auslandsdienstlehrkraft“ grundsätzlich in Frage.
 6. In jedem Fall ist die Anwendung dieser Kürzungen auf die Verlängerungsverträge ein Mißbrauch des Vertrauens der ADLK und wird als Verletzung der Fürsorgepflicht empfunden.

Zu 1.: Die durchgeführten und geplanten Einschnitte sind so tief, daß sie die Grundfesten der Ausstattung der ADLK berühren.

a) Die Pauschalregelungen für den **Umzug ins Ausland** stellen die Lehrer im Ergebnis deutlich schlechter als bisher, das wurde auch aus dem BVA unumwunden bestätigt. Für solche Kürzungen geben die ADLK selbst keinen Anlaß: Wir kennen keine Fälle, wo die Lehrer an ihrem Umzug verdient hätten. Vielmehr haben die Unterzeichner den Eindruck, daß ihre Spediteure angesichts der bürokratischen Scherereien mit dem BVA oft gar nicht überglücklich waren mit diesen Aufträgen; viele Fälle von Ablehnung des Auftrags eben deswegen sind uns bekannt. Wir nehmen jedenfalls nicht an, daß die Umzüge billiger werden könnten, wenn wir „ein hohes Maß an Eigenverantwortung verbunden mit Eigeninitiative“ (Schmidt an Gries, s. o.) einsetzen und selbst „hart verhandeln“.

Übrigens begrüßen wir im Prinzip den Ansatz, durch Pauschalierung Verwaltungsaufwand abzubauen und so Kosten zu sparen. Aber unter der Bezeichnung „Pauschalierung“ effektiv Kürzungen der Zuwendung vorzunehmen, ist Etikettenschwindel. Darüber hinaus führt eine Pauschalierung, die keine Differenzierung innerhalb der Bundesrepublik und nach Zielorten im Ausland vornimmt, zu Ungerechtigkeiten, die nicht akzeptiert werden können.

Der durchschnittliche Umzug eines Ehepaars mit zwei Kindern (28 cbm Umzugsgut im 20' Container) von Süddeutschland nach Buenos Aires beispielsweise kostete 1998 wohl etwa 14.500,- DM, dazu kam die Einlagerung des restlichen Haushaltsgutes für etwa 8.000,- DM. Macht zusammen etwa 22.500,- DM. Nun plant die Zentralstelle einen Beitrag von 14.300,- DM als Umzugspauschale (ZfA-Info 1/98).

b) Das bedeutet, daß die **Einlagerungskosten** und, der o.a. Planung folgend, später auch die **laufenden Lagermieten** sowie die Kosten für die **Versicherung des eingelagerten Haushaltsgutes**, das bei 80 cbm Gesamtmenge etwa zwei Drittel ausmacht, nicht mehr übernommen werden!

Die Dinge des täglichen Lebens, mit denen wir uns in Deutschland umgeben, sind Teil unserer Lebensqualität, unserer Sphäre, sind

die Möblierung unseres Lebenskreises. Ihr Zurücklassen beim Umzug ins Ausland bedeutete schon jetzt einen nicht unerheblichen Verzicht. Nun muß, wer für das „Abenteuer Ausland“ nicht selbst diese Einlagerung und die Lagerkosten übernehmen will, zwei Drittel seiner persönlichen Sachen auch noch auf eigene Kosten irgendwo unterbringen oder sie schlichtweg verkaufen?

Die Kosten für die Einlagerung steigen bis zur Höhe eines Vermögens: Sie betragen, wie gesagt, für den „Umzug ins Lager“ ca. 8.000,- DM und danach ca. 430,- DM monatlich für 50 cbm Einlagergut, das sind zum Beispiel bei einer Aufenthaltsdauer von 6 Jahren weitere 40.000,- DM (und wir gehen ja von einer Lehrkraft aus, die einerseits gute Arbeit verrichtet und Verlängerungsangebote bekommt, die andererseits ihre Arbeit gern macht und deshalb die Angebote annimmt)! Das (oder ein Betrag dieser Größenordnung) soll zusätzlich zu der „materiellen und immateriellen Mehrbelastung durch den Auslandschuldienst“ (a. a. O.) nun aus Eigenmitteln geopfert werden?

Und sollte die Einlagerung nicht mehr bezahlt werden und müßten wir alles mitnehmen, verlieren die Pauschalen ja völlig ihren Realitätsbezug!

c) Die Kürzung der Gesamtpauschale beim **Rückumzug** um 20 % ist eine völlig unverständliche zusätzliche Benachteiligung gegenüber der bisherigen Regelung. Wie kann man annehmen, die Beamten hätten nach ihren Jahren im Auslandschuldienst weniger Umzugsgut als beim Hin-Umzug? Wieso erwartet man offenbar, daß wir Teile unseres Umzugsgutes im Ausland lassen und (anders als vielleicht früher) unter Wert verkaufen? Steckt dahinter die Annahme, man habe im dürtigen Drittel der allerwichtigsten Sachen, die man ins Ausland mitnehmen durfte, auch noch Spekulationsgut untergebracht, das man im Ausland verhöckern wollte?

d) Die Pauschalisierung der persönlichen **Schulbehilfe** ist unverständlich, falls auch hier „Pauschale“ gleichzusetzen ist mit „realer Kürzung“. Denn Schulgeld ist im Normalfall nicht verhandelbar und klar nachweisbar. Und Schulgeld gibt es in Deutschland nicht!

e) Nur zwischen den Zeilen ist zu vermuten, daß auch die jetzt noch gewährte **„Allgemeine Pauschvergütung“** (vgl. Richt-

linie III,9.) wegfallen soll, was jetzt die Entfernung der Pauschale von den realen Kosten noch einmal vergrößert.

f) Wenn ein **Umzug innerhalb des Dienstortes** vom Vermieter durch Kündigung des Mietvertrages aus Gründen, die bei ihm liegen, erzwungen wird, muß die Lehrkraft den Umzug bezahlen? Wie geht das mit der unverzichtbaren Regelung zusammen, daß dem Mieter der erste Einzug in eine Wohnung oder ein Haus am Dienstort bezahlt wird?

Zu 2.: Sie operieren mit falschen Prämissen und mit Zerrbildern vom Auslandslehrer, gehen damit an der Wirklichkeit vorbei.

Es scheinen den Zeilen der o.a. Quellen bedenkliche Prämissen und Unterstellungen zugrunde zu liegen:

Da entsteht unseres Erachtens das Bild eines Auslandslehrers, der bisher wenig „Eigenverantwortung“ zeigte, der unangemessen immer „höhere Ansprüche an Ausstattung und Lage von Häusern und Wohnungen“ stellt, der ohne „Eigeninteresse an günstigen Mieten und entsprechenden Verhandlungen mit den Vermietern“ jeden Wucherpreis für überhöhte Mieten akzeptiert.

Richtig ist aus unserer Erfahrung ganz etwas anderes, und wir lügen und fälschen nicht! Richtig ist, daß wir zunächst viel **Verantwortung** für uns und unsere Familien übernehmen, wenn wir das Wagnis eines Umzugs ins Ausland auf uns nehmen. Wissen die Autoren der o. a. Zeilen nicht, welcher Mut dazu gehört, das warme Nest und die bekannte Kultur zu verlassen und sich zusammen mit der Familie in das Wagnis eines Auslandsaufenthalts einzulassen, wo nicht nur materielle Lebensumgebung (s. o.) zurückgelassen werden muß, sondern auch Verwandtschaft, Freunde, Schulkameraden? Wo in einer unbekannten Umgebung alles unsicher wird: Die Eingewöhnung in eine neue Kultur, in ein neues berufliches Umfeld, die Suche nach Freunden, das neue Schulsystem für die Kinder, die Gesundheitsversorgung usw.?

Die **Ansprüche an die Unterbringung** sind nicht gestiegen. Wer das behauptet, nähert sich der Bösartigkeit. Die Lehrer, die zu Hause im eigenen Haus wohnten, werden im Ausland selten die heimische Wohnqualität wiederbekommen, und sie akzeptieren das! Wenn man 20 bis 30 Häuser am neuen Dienstort besichtigt, was Zeit und Nerven kostet, dann nicht, um zwischen ebenso vielen Luxusvillen auszusuchen, sondern um

endlich etwas zu finden, was (unabhängig von der eigenen Wohnqualität) dem deutschen Durchschnitt annähernd vergleichbar ist! Was gestiegen ist, sind vielleicht die Preise. Diese Entwicklung unterliegt aber nicht dem Einfluß der ADLKs, auch nicht bei deren höchstem „Einsatz“ usw.!

Es zeugt von Unkenntnis der Verhältnisse vor Ort, wenn den Lehrern Bequemlichkeit bei **Mietpreisverhandlungen** vorgeworfen wird. Tatsache ist, daß es z.B. im Raum Buenos Aires kaum einen offenen Wohnungsmarkt an den Maklern vorbei gibt. Und sobald der Makler merkt, daß es sich um einen Ausländer handelt, schließt sich eine stillschweigend von allen Maklern errichtete Mauer der Verschwörung und verwehrt dem Mietinteressenten eigene Verhandlungen ebenso wie den Zugang zu niedrigeren Mieten. Selbst der Einsatz von einheimischen Stroh Männern, von Lehrern mit Eigeninitiative probiert, führte nicht zum Erfolg: Beim Auftauchen des Europäers zur Vertragsunterzeichnung wurden auf einmal die vereinbarten Bedingungen nicht mehr akzeptiert!

Es muss erlaubt sein zu fragen, woher diese Abzockermentalität der einheimischen Makler kommt und wieso sie sich halten kann: Sie kommt von dem sorglosen Gebaren nicht der Auslandslehrer, sondern z.B. der Botschaftsangehörigen aller Provinzen oder von den Vertretern von Wirtschaftsunternehmen, deren Ausstattung himmelweit über der von ADLKs liegt!

Zu 3.: Die Trennung der ADLK-Ausstattung vom Bundesbesoldungsrecht benachteiligt die Auslandslehrer zusätzlich massiv gegenüber den anderen deutschen Beamten im Ausland, degradiert sie ausstattungsmäßig zu Beamten zweiter Klasse.

Schon jetzt, bei der noch geltenden Koppelung unserer finanziellen Betreuung an das Bundesbesoldungsrecht, entstanden nicht nur Nachteile gegenüber der Ausstattung im Inland (kein Kindergeld für z.B. bayerische ADLK, keine Arbeitgeberanteile bei 624,- DM-Gesetz, 8,3 % Kürzung), sondern wir sind jetzt schon gegenüber den Beamten des Auswärtigen Amtes, der Bundeswehr und anderer Bereiche deutlich benachteiligt (Einkaufsmöglichkeiten, Auto-Einfuhr, Vergleichswagen, Wohnungsanerkennung (s. o.), jährlicher Heimflug, MwSt-Erstattung im Ausland).

Die Abkoppelung unserer Ausstattung vom Bundesbesoldungsrecht bedeutet endgültig den Zweiklassen-Beamten. Aber warum sollen Diplomaten, Offiziere, Polizei-

sten, Mitarbeiter vom Goethe-Institut, DAAD, KfW usw. besser ausgestattet werden?

- Ist bei ihnen der Auslandsdienst, den sie ja mit der Berufswahl anstreben oder für den sie sich melden, unfreiwillig oder ungewollt? (Der Unterschied zwischen „Vermittlung“ und „Entsendung“ ist doch ein theoretischer: Warum sollte der „Reiz des Auslandes“ für den Diplomaten oder sonstigen Beamten ein Nachteil sein, für den er besonders entschädigt werden muß, bei der ADLK aber ein Vorteil, für den sie selbst zu bezahlen hat?)
- Ist der Dienst der ADLK weniger anstrengend als der eines Botschafts- oder sonstigen Auslandsbeamten?
- Ist die Qualifikation eines Bundesbeamten des Auswärtigen Amtes, der Polizei oder der Bundeswehr als höher anzusehen?
- Ist der kulturpolitische Auftrag der ADLK geringerwertig als die Botschafterfunktion des Diplomaten oder die Verbindungsarbeit des Bundesbeamten usw.?

Nun soll unsere Ausstattung „Zuwendung“ heißen: Nicht nur klingt das Wort nach „Almosen“, auch werden wir durch die Loslösung von der Bundesbesoldung Spielball der „Konzepte“ und allfälliger Kürzungen nach Gutdünken der Zentralstelle.

Zu 4.: Die beabsichtigten Folgen (jedenfalls die, die in den o.a. Änderungen als solche formuliert sind) werden nicht eintreten, sondern das Gegenteil wird provoziert.

Nach dem oben Gesagten ist hoffentlich einsichtig, daß die nach den neuen Regelungen ausgestattete ADLK nicht die endlich errungene Eigenverantwortlichkeit und Gestaltungsfreiheit als Auszeichnung durch die vermittelnde Behörde und als Ansporn empfinden wird, auch wird der Auslandsschuldienst dadurch wohl kaum noch attraktiv erscheinen, wie es das Schreiben von Herrn Schmidt hofft.

Zum einen hört wohl für viele ADLK der Spaß da auf, wo sie im Ausland spürbar schlechter gestellt werden als im Inland und wo sie von der Substanz zehren müssen. Natürlich ist die Arbeit im Ausland reizvoll, trotz aller Anstrengungen, natürlich sind ADLK freiwillig diese Verträge eingegangen (das alles gilt für sie, wie gesagt, in gleichem Maße wie für die Botschaftsbeamten, Bundeswehrangehörigen und anderen Beamten im Auslandsdienst). Und wir leisten unseren Dienst mit mindestens der gleichen Güte und Motivation! Aber wir zahlen für diesen Spaß ebenso wie jene mit Umstellung und Unsicherheiten, wie sie oben umrissen wurden,

und es ist nicht einzusehen, warum wir nun einseitig benachteiligt werden sollen.

Die nun geplante reale Kürzung der Bezüge wird von uns als ungerechtfertigt, als demotivierend, als diskriminierend empfunden. Wer zu Hause in seinem Beruf angesehen war und ihn gern und erfolgreich ausübte (das dürften angesichts der Auswahlkriterien alle Kolleginnen und Kollegen sein), also nicht aus der Heimat fliehen mußte, der wird kaum für seinen Auslandseinsatz auch noch deutliche Einbußen in Kauf nehmen wollen. (Diejenigen, die auch noch selbst zahlen, daß sie auch nur ja rauskommen, muß man vielleicht sogar genau ansehen.)

Zu 5.: Sie stellen in der Konsequenz das Konzept „Auslandsdienstlehrkraft“ grundsätzlich in Frage.

Das im Schreiben von Herrn Schmidt skizzierte Ideal des Auslandslehrers, der bei Inkaufnahme von schlechterer Besoldung und Zuwendung selbst um seine Ausstattung vor Ort kämpft, damit er „mit weniger Geld mehr Kulturarbeit machen“ kann (vgl. Dr. Bertram, Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, a. a. O.), kann nicht ernst gemeint sein: Gute Arbeit verdient auch guten Lohn. Nach unserer Vermutung ist es die Absicht der Planer, ADLK abzubauen und dafür Programmlehrkräfte einzusetzen. Eine andere Konsequenz als die mittelfristige Abschaffung des bisherigen ADLK können nach unserer festen Überzeugung die neuen Regelungen nicht haben. Man möge sie bei den anderen Auslandsbeamten ausprobieren und wird feststellen, daß sie sehr gut geeignet sind, die Bewerberzahlen drastisch herabzusetzen!

Gehen sie davon aus, daß nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer unter diesen Bedingungen mit schwerem Herzen auf eine Verlängerung verzichten werden! Paßt das zu dem, was man im baden-württembergischen kultusministeriellen K.u.U. vom 1. Oktober 1998 liest, wo ADLKs „dringend gesucht“ werden, und zu den laufenden Anzeigen des BVA mit der Suche nach Auslandslehrern? Von den zusätzlichen Kosten für Neuvermittlung und Neumzüge und den Nachteilen hoher Fluktuation ganz zu schweigen ...

Zu 6.: In jedem Fall ist die Anwendung dieser Kürzungen auf die Verlängerungsverträge ein Mißbrauch des Vertrauens der jetzt eingesetzten ADLK und wird als Verletzung der Fürsorgepflicht empfunden.

Das bisher Gesagte gilt für Neuverträge. Besonders gravierend wirken sich die neuen Regelungen aber auf Verlängerungsverträge

aus. Hier werden sie schlechterdings unerträglich.

Denn mögen Verlängerungsverträge juristisch auch neue Verträge sein, so verändern sie doch im nachhinein gravierend die Sachlage, in der die Erstentscheidung zum Auslandsseinsatz gefallen ist. Es ist für den einzelnen nun eben nicht das gleiche, ob er sich die Bedingungen vor dem Gang ins Ausland gründlich überlegen kann oder ob die neuen Regelungen ihm im Auslandsdienst überraschen.

Zum einen hat die Lebensplanung der meisten Lehrer subjektiv hinsichtlich des Aufenthalts im Ausland wohl mehr als die Mindestvertragsdauer umfaßt: Man will ja gute Arbeit leisten und das auch über einen längeren als über einen so kurzen Zeitraum, wie ihn drei Jahre darstellen. Da lohnt ja kaum die Mühe des Umzugs, der Eingewöhnung, der tiefgehenden Auseinandersetzung mit anderen Lehr-, Lern- und Lebensbedingungen.

Solch subjektiv längere Planung hat nicht selten objektive Auswirkungen: Mietverträge, Zeiträume für Wiederverwendung im Inland, Ausbildungszeiten der Kinder zum Beispiel stellen da häufig auf gedachte längere Verwendung ab, auch wenn die Verträge im Ausland kürzer laufen und kein Anspruch auf Verlängerung besteht.

Ein Beispiel: Es dürfte nicht so selten sein, daß man sich wegen der Schulausbildung der Kinder, wenn sie etwa noch fünf Jahre dauert, subjektiv und stillschweigend auf sechs Jahre Aufenthalt einrichtet, obwohl der Vertrag zunächst nur drei Jahre umfaßt – und zwar so sehr, daß man für drei Jahre auf

keinen Fall weggehen würde! Ganz ähnliches hat man von freierwerbenden Funktionen an Schulen zu Hause gehört. Es wäre zynisch, diesen Lehrern jetzt Naivität vorzuwerfen.

Denn subjektiv ist bei einer solchen Perspektive über die Mindestvertragsdauer hinaus bisher auch das Vertrauen darauf gerechtfertigt gewesen, daß sich die Versorgungssituation nicht plötzlich so dramatisch wie jetzt ändern wird.

Dieses Vertrauen auf zumindest längerfristige Vorwarnzeiten verstehen wir als eine Art „Grundrecht“ der vermittelten Lehrer, das unser Verständnis von Fürsorge und Loyalität durch das BVA entscheidend mitprägt. Wer bisher einen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid unterschrieben hat, durfte davon ausgehen, daß die Entscheidungsgrundlagen dafür im wesentlichen gültig bleiben.

Sollte jetzt jemand sagen: „Wenn es Ihnen nicht paßt, können Sie ja nach Hause gehen!“ zeigt er genau jenes technokratische Denkraster, das den Neuregelungen zu Grunde zu liegen scheint. Er verrät damit nur Verachtung für diejenigen, die oft genug mit ihren Familien und viel Mut zum Risiko nach draußen gegangen sind.

Sie haben es nicht verdient, daß ihr unbestreitbares Engagement durch so einen überraschenden und tiefgreifenden Aderlaß kalt ausgenutzt und hintergangen wird!

Die Unterzeichnenden:

gez.: 22 ADLK der folgenden Institutionen:
Pestalozzi-Schule; Villa Ballester; Hölters;
DPS; FB.

Protest aus San Salvador

Von der Deutschen Schule San Salvador schließen sich Ihrem Protestschreiben* zwei Auslandsdienstlehrkräfte an.

Herr Lehmann befürwortet das Schreiben in vollem Umfang, Herr Mehling hält jedoch die Umzugspauschale für angemessen.

Die beiden anderen ADLK's der Schule gehen in diesem Jahr nach Deutschland zurück und fallen noch unter die alte Regelung.

Mit freundlichen Grüßen
gez. Alfred Metz, StD
Schulleiter

* Gemeint ist das auf S. 7ff. abgedruckte Protestschreiben aus Buenos Aires (d. Red.).

Die Auslandsdienstlehrkräfte der Deutschen Schule zu Porto

Rua Guerra Junqueiro 162
4150 Porto
Portugal

An das
Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für den Auslandsschuldienst –
Herrn Abteilungspräsidenten Schmidt
50728 Köln

21.12.98

Neufassung der Richtlinien zur Gewährung monatlicher Zuwendungen an Auslandsdienstlehrkräfte

Sehr geehrter Herr Schmidt,

wir verfolgen mit Sorge die jüngsten Tendenzen, den gestiegenen Finanzbedarf im Auslandsschuldienst durch Maßnahmen zu reduzieren, die u.E. gewachsene und bewährte Strukturen in diesem Bereich entscheidend gefährden.

Aus diesem Grunde schließen sich die unterzeichnenden Auslandsdienstlehrkräfte unserer Schule uneingeschränkt dem mit Datum vom 13. November 1998 von der GEW an den Minister des Auswärtigen, Herrn Josef Fischer, gerichteten Brief an.

Bezugnehmend auf Ihr Schreiben vom 23. September 1998 an den Vorsitzenden des VDLiA, Herrn Waldemar Gries, nehmen wir wie folgt Stellung:

- Ihre Begründung für die geplante Neufassung der Richtlinie II anhand verschiedener Graphiken überzeugt uns nicht. Entscheidende Parameter, die eine sinnvolle Interpretation der statistischen Entwicklung erst möglich machen, werden nicht angegeben. Es ist daher für uns kein logischer Zusammenhang zu den konkreten Inhalten der geplanten Neuregelung erkennbar.
- Die im Raum stehende finanzielle Abwertung „attraktiver“ Schulorte durch die geplante Schulortzuwendung schätzen wir als eine Fehlentwicklung ein, die die Situation an vielen Schulorten verkennt und falsche Zeichen setzt. Langfristig würde dadurch die erfolgreiche Arbeit deutscher Auslandsschulen im Rahmen der Kulturpolitik gestört. Darüber hinaus hielten wir die Umsetzung der entsprechenden Richtlinien auf bestehende Verträge einschließlich deren Verlängerung für eine Mißachtung der Ihnen obliegenden Fürsorgepflicht.
- Die diskutierte Frage des Mietzuschusses aufgreifend, stellen wir für Porto fest, daß sich die Wohnsituation der meisten Unterzeichnenden gegenüber derjenigen in Deutschland nicht verbessert bzw. sogar verschlechtert hat, obwohl bekanntermaßen sehr hohe Mieten gezahlt werden. Auswüchse, wie sogar der Vorsitzende des VDLiA, Herr Gries, sie zu kennen glaubt, werden Sie in Porto nicht beobachten können. Einschränkungen im Mietzuschuß wären daher für uns vollkommen unannehmbar.

Mit vorzüglicher Hochachtung,

gez.: Rolf Bennung, Jörg Fuchs, Alfred Haas, Günther Hanisch, Michael Herrnböck, Volker Jülich, Jürgen Kaltenbacher, Gisela Klatt, Sonja Kreipke, Dierk Richter, Diethild Simon, Rudolf Sperlich, Volker Stender-Mengel, Ulrich Ulmer

Briefaktion der Ortsgruppe Barcelona an diverse Adressaten

Fehlende Informationen über die Reform des Auslandsschulwesens und die Neufassung der Richtlinie II

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesverwaltungsamt (BVA) plant Veränderungen in den Richtlinien für die Zuwendung an die Auslandslehrkräfte, über die wir bisher seitens des BVA nicht informiert wurden. Über den Verband Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) haben wir von geplanten Strukturveränderungen und damit verbundenen erheblichen Kürzungen der bisherigen Zuwendungen für die Auslandslehrkräfte erfahren.

Die fehlende Information seitens der ZfA führt bei den einzelnen Lehrern zu Unsicherheiten, da viele Zahlen genannt werden, aber keine verbindliche Grundlage veröffentlicht wurde. Die Kollegen haben somit keine Möglichkeit, sich aufgrund der veränderten Bedingungen frühzeitig für oder gegen einen Verbleib im Auslandsschuldienst zu entscheiden.

Nach den uns zugegangenen Informationen sieht die Neufassung der Zuwendungsrichtlinien eine vollständige Abkoppelung von der bisherigen Anbindung an die Bundesbesoldung vor. Wir halten diese Maßnahme für sachlich falsch. Damit ist eine erhebliche Unsicherheit entstanden bezüglich der rechtlichen Grundlagen und des Umfangs der Zuwendungen. Diese Abkoppelung lehnen wir daher ganz entschieden ab.

Aus unterschiedlichen Quellen erhalten wir zum Teil widersprüchliche Informationen zu den geplanten Veränderungen, die im Gesamtbild gesehen in erschreckendem Maße familienfeindlich sind. Die Gruppe der Auslandslehrer wird somit auch in einer nicht zu rechtfertigenden Weise stärker belastet als andere vergleichbare Gruppen:

- Auslandszulage als schulortabhängiger Festbetrag. Es soll eine Einteilung nach Länderstufen geben, wobei diese Einteilung aufgrund der „Attraktivität“ des Schulorts festgelegt wird und nicht nach den tatsächlich entstehenden Kosten;
- unklare Neuregelung der Mietzuschüsse (angebliche Kürzung, ausgehend von fiktiven Mittelwerten), keine Aussage über eine z. B. inflationsbedingte notwendige Anpassung;
- Ehegatten- und Kinderzuwendung als schulortabhängiger Festbetrag. Sie sollen erheblich gekürzt werden und damit deutlich familienfeindlich sein;
- unklar ist die Zahlung der Schulbeihilfe für schulpflichtige Kinder;
- Wegfall aller Zuwendungen für Kinder, die in Deutschland verbleiben, z. B. im Studium.

Die gerade ausgereisten Kollegen, vor allem diejenigen mit Familien, träfen diese Maßnahmen in einer Art und Weise, die man nur als zynisch bezeichnen kann.

Die seit 15 Jahren bestehende Kürzung des Inlandsgrundgehaltes soll in Zukunft zurückgenommen werden bei gleichzeitigem Wegfall der in Deutschland gezahlten familienabhängigen Zuschläge. Damit wird die bisherige Kürzung von 8,3 % auch nach 15 Jahren nicht zurückgenommen. Auch diese de-facto-Kürzung des Inlandsgehaltes trifft Familien mit Kindern in besonderem Maße.

Die Tatsache, daß uns bisher alle Informationen zur geplanten ‚Reform‘ vorenthalten werden, widerspricht der Fürsorgepflicht der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Auf diese Weise können zudem von unserer Seite keine Vorschläge zu einer sinnvollen Reform zur Geltung kommen. Wir sind bereit, an einer solchen mitzuarbeiten. In der einzigen uns vorliegenden offiziellen Mitteilung, einer Einladung seitens der ZfA an den Vorstand unseres Verbandes zu einem Gespräch, heißt es:

„Ziel einer Neuregelung muß es daher u. a. sein, die Eigenverantwortlichkeit verbunden mit entsprechender Eigeninitiative der Lehrer wieder zu stärken.“

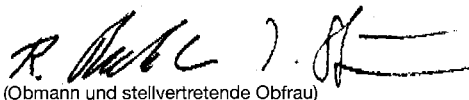
Text an ZfA:

Geben Sie uns dazu die Gelegenheit! Informieren Sie uns umgehend über die Reformpläne!

Text an andere Adressaten:

Wir bitten Sie eindringlich: machen Sie Ihren Einfluß geltend, damit die ZfA uns endlich umfassend und umgehend informiert! Bisher können wir weder Verantwortlichkeit übernehmen noch Eigeninitiative entwickeln.

Mit freundlichen Grüßen


(Obmann und stellvertretende Obfrau)

Stellungnahme aus Santiago de Chile

VDLiCH

Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile
Sociedad Chileno – Alemana de Profesores

Santiago, den 30. 11. 1998

Sehr geehrter Herr Gries,

wir möchten als Verband deutschsprachiger Lehrer in Chile darum bitten, unseren Protest gegen die neuerlichen „Reformbestrebungen“ von Bundesregierung und BVA/ZfA an die entsprechenden Stellen weiterzuleiten und gegebenenfalls uns rechtlichen Beistand zu benennen um somit unseren Argumenten Einfluß zu geben und Gehör zu verschaffen. Der VDLiCH sieht mit großer Sorge der „Reform der Richtlinie II“ entgegen.

Wie wirken sich ganz konkret die neuerlichen bevorstehenden Änderungen für einen nach Chile amtlich vermittelten Kollegen aus?

Die angedachten Änderungen des BVAs: Unserer Meinung nach muß mit der Unterzeichnung des Zuwendungsbescheids im BVA ein Vertrauensschutz bestehen, das bedeutet konkret für unsere Kollegen in Chile, daß jeder Verlängerungsvertrag auf den Bedingungen des Grundvertrages basieren muß und nicht juristisch als ein neuer, vom Grundvertrag eigenständig angesehen werden darf. Auch dies müßte einer rechtlichen Überprüfung von Seiten des VDLiA unterzogen werden. Mit der neuen Veränderung der Richtlinie II stehen Gehaltseinbußen von bis zu 17 % ins Haus, wobei viele meiner Kollegen vor die Alternative gestellt werden, einer neuerlichen Verlängerung unter diesen Bedingungen zuzustimmen oder sich nach Deutschland zurückversetzen zu lassen. Dies wäre für die Arbeit hier vor Ort ein katastrophaler Rückschlag.

1. Die Einführung einer Umzugspauschale: Das bedeutet nach unseren Berechnungen eine Kostenübernahme von nur 65 % der bisherigen durchschnittlichen Übersiedlungskosten einer dreiköpfigen Lehrerfamilie. Für die Rückübersiedlung sieht die Bilanz noch dramatischer aus bei der dann fälligen 20 %igen Kürzung des Pauschalbetrages. Wir befürchten als Verein, daß es unter diesen Umständen schwierig werden wird, geeignete Kandidaten für ADLK-Stellen in Chile zu finden. Gleichzeitig möchten wir darauf hinweisen, daß die Übergangsregelung sehr widersprüchlich ist. Gemäß Rubrik „Rückübersiedlung“ („Altfälle“) haben ADLKs die nach der Richtlinie II ins Gastland übersiedelten bei der Rückkehr die Wahl zwischen Pauschalregelung und der Erstattung nach Richtlinie II. Weiter unten heißt es, daß eine Pauschalregelung als zwingend vorgeschrieben ist, wenn ein ADLK nach dem 01.05.1998 den Vertrag verlängert hat. Damit ist eine Wahlmöglichkeit ausgeschlossen, für alle, die nicht im laufenden Jahr ihren Vertrag beenden. Unserer Meinung nach ist eine solche Regelung genauso unbillig wie die Regelung, die Einlagerungskosten von Seiten des BVAs nicht mehr zu übernehmen.
3. Familienbezogene Zuschläge:
Viele Kollegen kommen mit ihren Familien nach Chile, wobei der Ehepartner auf die Ausübung seines Berufes und damit auf ein eigenes Einkommen verzichtet, um der Vermittlung des Ehepartners nicht im Wege zu stehen. Dabei waren die bisher gezahlten familienbezogenen Zuschläge ein gewisser Ausgleich, der aber mit einer neuen Regelung entfallen soll.
4. Mietkosten:
Die Pauschalisierung der Mietkosten kann auf keinen Fall länderbezogen vorgenommen werden, denn das Mietniveau in Chile ist innerhalb der verschiedenen Regionen des Landes sehr unterschiedlich.
Für eine Wohnung oder ein Haus in Santiago wird eine wesentlich höhere Miete gezahlt als in Puerto Montt.
5. Zuwendungen nach Dienort:
Zur Attraktivität eines Dienortes als Entscheidungskriterium für eine Zuwendung bleibt anzumerken, daß dies ja eher ein sehr subjektives Kriterium ist und damit rein rechtlich eigentlich keinen Bestand haben dürfte.

Was möchten wir als Verein erreichen?

Wir möchten euch als VDLiA bitten, unsere Argumente bei den entsprechenden Stellen mit zu vertreten, damit wir der neuerlichen Reformbestrebung des BVA Einhalt gebieten können. Generelle Fragen bleiben:

1. Verstößt eine einseitige Änderung der Bedingungen des Grundvertrages gegen einen im Vertragswerk (freiwilliger Zuwendungsbescheid) verankerten Vertrauensschutz?
2. Ist ein Verlängerungsvertrag, der nur Einfluß nimmt auf die Vertragsdauer als ein juristisch neuer Vertrag anzusehen?
3. Wie will man mit den neuen Änderungen die auswärtige Kulturpolitik Deutschlands stärken?

i.A. des Vorstandes gez.: Holger Rieck
Vorsitzender

Freiburg



Tagungsort
der 24. Hauptversammlung
des VDLiA
vom 03. 08. – 07. 08. 1999

24. Hauptversammlung des VDLiA in Freiburg 03.08.–07.08.1999

„Deutsch hat Zukunft“

Freiburg: Der ideale Rahmen für eine Tagung und für einen Erholungsurlaub. Die Stadt liegt mitten in einem der schönsten Ausflugs- und Wandergebiete Deutschlands, dem Breisgau – umgeben von Schwarzwald, Kaiserstuhl und Markgräflerland mit dem benachbarten Elsaß.

Freiburg: Eine klein wirkende Großstadt mit über 200000 Einwohnern am Fuße des Schwarzwaldes im Dreiländereck Deutschland-Schweiz-Frankreich und in der Rheinebene gelegen, in direkter Nähe zu den herrlichen Weinlagen des Kaiserstuhls und des Markgräflerlandes.

Freiburg: Kurz gesagt – eine Stadt zum Tagen, zum Genießen, zum Feiern.

Ein paar Worte zur Stadtgeschichte: Freiburg wurde 1120 von Herzog Konrad von Zähringen gegründet. Bereits im Jahr 1200 begann man mit dem Bau des Münsters „Unserer lieben Frau“. Der 116 Meter hohe Turm überragt noch heute alle Gebäude der Stadt und galt dem Basler Kulturhistoriker Jacob Burckhardt als „schönster Turm der Christenheit“.

1246 finden die bekannten und anheimelnden Bächle, die sich durch die ganze Innenstadt ziehen, das erste Mal Erwähnung. Sie geben der historischen Stadt Freiburg das typische Flair; so mancher würde am liebsten im Sommer seine Füße in dem kalten Bächlewasser kühlen.

Erwähnenswert auch die Universitätsgründung durch Erzherzog Albrecht VI. im Jahre 1457 und der Reichstag zu Freiburg unter Kaiser Maximilian I. im Jahre 1498. Zu letzterem Ereignis kann man im Augustinermuseum eine Ausstellung besuchen.

Das Historische Kauf-

haus (1378 erstmals erwähnt), die Rathäuser, Gerichtslaube, Augustinermuseum, das Colombi Schlösschen und vieles mehr kann besichtigt werden; die Stadt hat mehr an historischen Gebäuden zu bieten, als man ihr zunächst zutrauen würde.

Die glückliche Lage der Stadt hat ihr nicht nur dazu verholfen, Hauptstadt des Schwarzwaldes zu werden, sondern darüber hinaus ist sie auf Grund der sonnigen Südlage im untersten „Eck“ auf der Landkarte Deutschlands auch die wärmste Stadt des Landes. Die Weinberge in der Umgebung haben dazu geführt, daß Freiburg den Beinamen „Stadt des badischen Wein“ trägt.

Durch malerische Gassen flanieren, die Blicke streifen lassen entlang beschaulicher Fassaden und verträumter Winkel, sich öffnen und verzaubern lassen vom besonderen Charme mittelalterlicher Häuser und Plätze – Eindrücke voller Vitalität und Tiefe. Dies alles verspricht uns die Stadt Freiburg im Breisgau, die



Gasse mit Bächle

Stadt unserer 24. Hauptversammlung. Ort der Tagung wird das Konzerthaus sein, das 1996 fertig gestellte Kongresszentrum am Rande der Freiburger Altstadt, ganz in der Nähe des neu gestalteten Freiburger Hauptbahnhofs: Tagsüber tagen in entspanntem und motivierendem Ambiente und abends eintauchen in die Stadt, die badische Küche genießen, schlemmen, was Zunge und Gaumen begehren, sich einfach verwöhnen lassen und ein Stück Freiburger Lebensart zelebrieren.

Genießen wir vom hohen Schlossberg aus den Blick über die Stadt. Das Auge wird belohnt mit einer prächtigen Kulisse mittelalterlicher Bauwerke, eingerahmt von zauberhaften, natürlichen Landschaften. Hier in luftiger Höhe werden wir am Freitagabend unsere traditionelle Schlußveranstaltung feiern.

Freiburg, die Schwarzwaldhauptstadt, ist das deutsche Zentrum jener trinationalen Region am Oberrhein, die seit Jahrhunderten starke Impulse für das Denken und Handeln Europas gibt. Die Universitäten in Freiburg, Basel und der heutigen Europa-Hauptstadt Straßburg zählen zu den traditionsreichsten des Kontinents. Sie sind Symbol für Wissen-

schaft und Gedankenaustausch, die auch Kunst und Kultur beflügeln. Die Bereitschaft, einander zuzuhören und voneinander zu

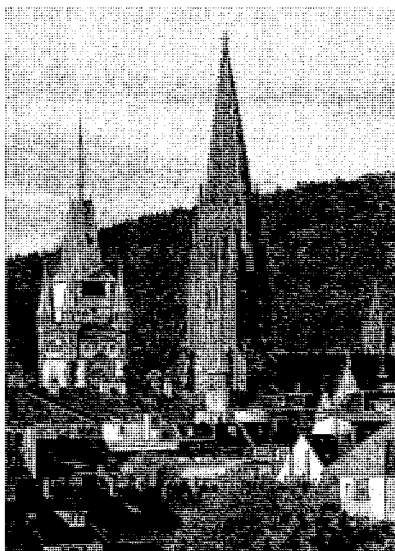
lernen, war und ist über wechselnde Zeiten und politische Grenzen hinweg stets ein Kennzeichen dieser Region.

Hier in Freiburg treffen alle Elemente zusammen, die Sie als Besucher unserer Hauptversammlung begeistern werden: eine Stadt von hohem Ruf und Reiz, bekannt für ihr geistiges, kulturelles und kulinarisches Niveau, berühmt für ihre Fähigkeit, das Wichtige mit dem Besonderen zu verbinden. Ebenso ein sympathisch nahes, überaus reichhaltiges Umfeld von unglaublicher Breite und Tiefe, ein Tagungsort mitten im Geschehen, in direk-

ter Nachbarschaft der Universität, des berühmten Münsterturmes und der Altstadt mit ihren Sehenswürdigkeiten und Weinstuben, die jederzeit den Geist beflügeln.

In diesem Sinne lädt uns die Stadt Freiburg und ihre Region mit all ihrer Herzlichkeit und Gastfreundschaft zur 24. Hauptversammlung 1999 für ein paar Tage des Arbeitens und Verweilens zu sich ein.

Alfred Doster



Blick vom Schloßberg

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

Wichtige Termine

Bei der 24. Hauptversammlung werden laut Satzung der Vorsitzende, der Schatzmeister und der Geschäftsführer neu gewählt.

Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland muß im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 2/99 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum 15. März 1999 beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Anträge an die Hauptversammlung müssen ebenfalls bis zum **15. März 1999** eingegangen sein. Später eingegangene Anträge müssen als Dringlichkeitsanträge behandelt werden.

Bitte nutzen Sie Ihr Recht und machen Sie von den Möglichkeiten für Kandidatenvorschläge und für Anträge regen Gebrauch.

Richten Sie bitte alle Schreiben an die Geschäftsstelle des Verbandes:

**Alfred Doster, Bolbergweg 12, 72793 Pfullingen,
Tel. 071 21 / 79 87 73, Fax 00 49-71 21-7 96 25**

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit, wenn Sie Ihre Anträge (und wir hoffen auf zahlreiche) in der Form einreichen, die ihre Vervielfältigung und den Vorabdruck ohne Nachfragen ermöglicht. (**Termin: 15. März 1999**)

Beispiel:

ANTRAGSTELLER: Gottlieb Müller (Verbandsmitglied)
oder: Regionalgruppe Italien
oder: Ortsgruppe Santa Cruz de la Sierra

BETRIFFT: Zweitvermittlung von Realschullehrern

TEXT: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (= Adressat für den Antrag) dafür ein; daß ...

...

BEGRÜNDUNG: Der ...

Wahl des neuen Vorstandes anläßlich der Mitgliederversammlung in Freiburg

Liebe Kolleginnen und Kollegen, zu Ihrer Information sei § 6 „Wahl des Vorstandes“ unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt. Bitte beachten Sie, daß der letzte Termin für den Eingang von Kandidatenvorschlägen der **15. März 1999** ist.

§ 6 Wahl des Vorstandes

1. Kandidatenvorschläge sind so rechtzeitig einzureichen, daß sie in der letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung in der Kandidatenliste bekanntgegeben werden können. Liegt nur eine Bewerbung für ein Amt vor und kann der Bewerber seine Kandidatur nicht aufrechterhalten, wird die Kandidatenliste für dieses Amt erst durch den Wahlleiter geschlossen.

2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muß die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.

3. Der Wahlausschuß für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.

4. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister werden von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern von dem Vorsitzenden berufen.

5. Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen, benutzen den in der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung veröffentlichten Wahlschein, der die Kandidatenliste enthält, kreuzen die von ihnen gewählten Kandidaten an und senden ihn in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl“ gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, daß der Brief dem Wahlausschuß zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlags, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.

6. Eine Anfechtung der Wahl des Vorstandes ist nur während der Mitgliederversammlung möglich. Über die Wahlanfechtung entscheidet die Mitgliederversammlung.

Anfrage wegen Bonusregelung zur bevorzugten Einstellung von Bundesprogrammlehrern in den Schuldienst der Länder

Mit der inzwischen 4. (!) Anfrage bei allen Kultusministerien der Länder hat der VDLiA wiederum nachdrücklich auf die Leistungen und das Engagement der Bundesprogrammlehrer im Interesse der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland unter z. T. extremen Bedingungen verwiesen.

Dabei appellierte der VDLiA erneut an die Verantwortlichen in den Ministerien, „**Bundesprogrammlehrer, die über mehrjährige**

Erfahrungen im Auslandsschuldienst verfügen, ungeachtet der Fächerkombination bevorzugt in den Landesschuldienst einzustellen.“

Obwohl ich die Anfrage schon Anfang August 1998 startete, erhielt ich bislang nur 9 Rückantworten! Leider ein sehr ernüchterndes und enttäuschendes Ergebnis.

Ich skizziere im Folgenden kurz die mir bekannten Regelungen der einzelnen Bun-

desländer. (Nicht aufgeführte Bundesländer blieben mir bislang die Antwort schuldig).

Grundsätzlich keinen Bonus vergeben die Länder **Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein.**

Hessen vergibt keinen speziellen Bonus für einen Auslandseinsatz, honoriert aber Unterrichtspraxis bis zu 2 Jahren mit einem Bonus bis 1,0 Punkt.

Baden-Württemberg und Brandenburg vergeben keine Bonuspunkte, verweisen aber darauf, daß die außergewöhnlichen Erfahrungen und Kompetenzen von Bundesprogrammlehrkräften in Einstellungsgesprächen besonders gewichtet werden sollen. (Der BLASCHA-Vertreter von Brandenburg legte mir eine Kopie seines Schreibens bei, in dem er alle Einstellungsbehörden des Landes Brandenburg auf die besondere Qualifizierung von BPLK hinweist und mit der Bitte verbindet, rückkehrende BPLK bevorzugt bei den Bewerbungen zu berücksichtigen.)

Das **Saarland** gewährt eine Verbesserung des Notendurchschnitts um bis zu 1,8 Punkte bei einem Auslandsschuldienst, **Thüringen** erkennt 0,1 Punkte pro Auslandsjahr an (Nachweis über die ZfA), **Rheinland-Pfalz** bietet einen Bonus von 0,2 Punkten für einen Einsatz im fremdsprachigen (!) Ausland an.

Ich kann Euch trotz dieser deprimierenden Resultate nur erneut wieder ermuntern, nicht den Mut zu verlieren und viel Wert auf eine

umfassende und aussagekräftige Bewerbung zu legen. Aussagekräftige **Leistungsbeschreibungen, Erfahrungen im Auslandsschuldienst, Zusatzqualifizierungen etc.** können in Auswahlgesprächen und Einzelfallentscheidungen **der entscheidende Pluspunkt als Einstellungskriterium sein.**

In der Regel differieren die Chancen sehr stark nach Schultyp und Fächerverbindungen.

Bringt Euch dennoch nachdrücklich bei den jeweiligen Ministerien und Schulämtern in Erinnerung! (Auch Hartnäckigkeit kann belohnt werden und trägt dazu bei, das Potential der Bundesprogrammlehrer verstärkt ins Bewußtsein zu rufen).

Meine ganz persönliche Erfahrung ist, daß in den **neuen Bundesländern**, trotz extrem angespannter Haushaltslage und rückläufiger Geburtenrate, bei „**Mangelfächern**“ wie: **Französisch, z.T. Englisch, Latein, Religion und Gemeinschaftskunde** die individuelle Beurteilung des Bewerbers von großer Bedeutung ist und ein mehrjähriger Einsatz in Staaten des ehemaligen „Ostblocks“ einen zusätzlichen psychologischen Bonus bedeuten kann.

Ich wünsche Euch da „Draußen“ Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, einen langen Atem und das nötige Quentchen Glück!

Thomas Lothar

Kleiner Führer durch den Steuerdschungel und anderes Dickicht

Kleine Ursachen, schmerzhaftes Wirkungen! Eine versäumte Frist, ein unvollständiger Antrag, ein vergessenes Baby – und schon nimmt das Verhängnis seinen Lauf: Die unverhoffte Ebbe im Portemonnaie tut ganz schön weh!

Die Steuerproblematik und damit zusammenhängende Vorgänge beschäftigen uns alle immer wieder. An dieser Stelle sollen unter dem Gesichtspunkt der praktischen Umsetzung von Sachverhalten und verwaltungstechnischen Vorgaben klärende Hin-

weise und Tips gegeben werden, die sich im spannenden Alltag des Rechts- und Sozialreferates herauskristallisiert haben. Nicht das Streben nach Vollständigkeit kann Ausgangspunkt und Ziel sein: Es geht hier um konkrete Erleichterung der gängigen Praxis.

Eine Darstellung der komplexen Wirklichkeit hätte Unübersichtlichkeit und Verwirrung zur Folge. Also: Mut zur Lücke!

Dienststellen und Behörden:

1. Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 50728 Köln,
2. Bundesamt für Finanzen, Bundesbesoldungsstelle, 53225 Bonn,
3. Finanzamt Bonn Außenstadt, 53115 Bonn, oder im Falle inländischen Wohnsitzes,
4. das örtliche Wohnsitzfinanzamt,
5. die zuständige Kindergeldstelle,
6. die Lohnsteuerkartenstelle der Gemeinde.

Formblätter:

Es hilft vielen weiter, wenn vor (Auslands-) Ort eine vollständige und aktualisierte Sammlung aller benötigter Formblätter angelegt wird. Die Sammelbestellung für größere Schulen oder regionale Gruppen ist sinnvoll. Erbitten Sie doch die Hilfe zuständiger Behörden, denn auch diese freuen sich, wenn hinterher Reibungsverluste seltener werden.

Folgende Vordrucke werden benötigt:

- aktuelle Einkommensteuererklärung mit Erläuterung,
- Anlagen dazu: Kinder, N, V, FW, GSE, KSO, AUS,
- falls zutreffend, Anlage EU/EWR in der jeweiligen Landessprache,
- Antrag § 39 c EStG, dazu gleich mit einreichen: den
- Antrag auf Lohnsteuerermäßigung,
- Antrag auf Kindergeld.

Anzeige-/Informationspflicht:

Alle steuer- und kindergeldrelevanten Daten und Veränderungen müssen allen betroffenen Behörden angezeigt werden: Lieber eine Information zu viel als zu wenig versenden! Bitte denken Sie dabei auch an Landesbehörden, zum Beispiel an die Landesbesoldungsämter: das Neugeborene, die bevorstehende Rückkehr eines Kindes in das Inland, die Familienausreise und den inländischen Dienstantritt nicht vergessen!

Einkommensteuerpflicht:

Ihr „normaler“ Steuerstatus ist die *unbeschränkte Steuerpflicht*: Damit unterliegt Ihr weltweites Einkommen der deutschen Steuer. Eventuelle Doppelbesteuerung, am ausländischen Dienstort und im deutschen Inland, wird durch zwischenstaatliche Abkommen vermieden. Bei *beschränkter Steuerpflicht* nach § 49 EStG ist Ehegatten-splitting nicht möglich und die steuerlichen

Abzugsmöglichkeiten sind eingeschränkt. Die Folge: Sie kommen (in der Regel) steuerlich schlechter weg. Die unbeschränkte Steuerpflicht lassen Sie sich nötigenfalls auf Antrag nach § 39 c ABS. III (oder IV) EStG vom Finanzamt bescheinigen.

Wohnsitz:

Wegen föderalistisch-unterschiedlicher Kindergeldpraxis für vorübergehend im Ausland Tätige, sollten Sie sich vor der Entscheidung für oder gegen einen In- oder Auslandswohnsitz über die Bedingungen künftiger Zahlung von Kindergeld gründlich informieren. Ich kenne niemanden, der hier einen umfassenden Überblick hat und detailliert Auskunft geben kann. So überraschend es auch klingt: Nur Sie selbst können nach Prüfung einer Kosten-Nutzen-Analyse entscheiden, welche Wohnsitzlösung für Sie die günstigere ist. Melderechtliche Regelungen sind für das Steuerrecht unerheblich.

Inlandswohnsitz: Für Sie ist das örtliche Wohnsitzfinanzamt zuständig, also nicht der Sonderbezirk des FA Bonn-Außenstadt. Erkundigen Sie sich bei einem kompetenten Mitarbeiter der Finanzbehörde auch über die Möglichkeit der Anerkennung eines reinen Steuerwohnsitzes (im Gegensatz zum üblichen Meldewohnsitz). Mit inländischem Meldewohnsitz wird Ihre Lohnsteuerkarte wie bisher von der Gemeinde ausgestellt. Sie sind ohne Antrag weiterhin nach § 1 Abs. 1 EStG unbeschränkt steuerpflichtig. Kirchensteuerpflicht bleibt bestehen. Für das Jahr der Aufnahme Ihrer Auslandstätigkeit empfiehlt es sich, eine zweite Lohnsteuerkarte der Klasse 6 anzufordern. Diese reichen Sie dann bei Ihrem bisherigen Arbeitgeber für eventuelle Rest-/Teilzahlungen von Urlaubs- und Weihnachtsgeld ein. Ihre laufende, erste Lohnsteuerkarte lassen Sie an das Bundesverwaltungsamt -ZfA- weiterleiten.

Auslandswohnsitz: Zuständig ist das Finanzamt Bonn-Außenstadt. Dort wurde der einzige steuerliche „Sonderbezirk“ für Auslandslehrkräfte eingerichtet. Wenn Sie die bisher unbeschränkte Steuerpflicht beibehalten wollen, müssen Sie diese beantragen.

Kindergeld:

Die sorgfältige Lektüre allgemeiner Merkblätter der Finanzminister der Länder, der Arbeitsämter und einschlägiger Hinweise zum Kindergeld in der Anleitung zur Einkommensteuererklärung ermöglicht ein solides Grundverständnis für die Kindergeldfrage. Kindergeld wird nicht von der Bundesbesoldungsstelle gezahlt, sondern durch die Landesämter für Besoldung, bzw. entsprechen-

de Dienststellen, gegebenenfalls auch durch das Arbeitsamt. Dort beantragen Sie Kindergeld. Wenn Sie einen Wohnsitz im Inland haben, fügen Sie Ihrem Antrag eine zusätzliche Lohnsteuerkarte bei. Der Wohnsitz wird von der Kindergeldstelle überprüft. Rechnen Sie also mit Rückfragen! Vielleicht beugen Sie dem vor, indem Sie positive und relevante Angaben über den Inlandswohnsitz und den vorübergehenden Aufenthaltsort im Ausland beifügen. Fehlt ein Wohnsitz im Inland, so fordern Sie in Ihrem Antrag auf unbeschränkte Steuerpflicht eine zusätzliche Bescheinigung für Ihre Kindergeldstelle (mit deren Anschrift und Kenn-Nummer) an. Wenn dieses Dokument an Sie selbst geschickt werden soll (dann behalten Sie die Kontrolle über den Vorgang – weiterleiten nicht vergessen!), müssen Sie gesondert darum bitten. Die Zahlung von Kindergeld ist reine Ländersache. Sie ist also nicht bundeseinheitlich geregelt. Leider: Wenn Sie außerhalb von EU/EWR-Staaten ansässig sind, haben Sie keinen Rechtsanspruch auf Kindergeld. Falls die Zahlung abgelehnt wurde (rechtmäßig! – gerichtlich mehrfach überprüft), sollten Sie in Ihrer Einkommenssteuererklärung beim Finanzamt als Ausgleich einen Kinderfreibetrag anerkennen

lassen. Den Ablehnungsbescheid der Kindergeldstelle fügen Sie bei. Achtung: Der Erhalt von Kindergeld in der Bundesrepublik ist Voraussetzung für die Zahlung von Auslandskindierzuschlag, Ortszuschlag in entsprechender Höhe und Kinderreisebeihilfen.

Wenn Ihr zuständiges Finanzamt den Kinderfreibetrag bescheinigt hat, wird wenigstens der Auslandskindierzuschlag gewährt.

Letzter Tip:

Die Kommunikation zwischen dem Finanzamt und Ihnen ist durch den Auslandsaufenthalt erschwert. Wenn sie „bundesrepublikanisch“ in Europa wohnen, empfiehlt sich die Nennung eines inländischen Bevollmächtigten Ihres Vertrauens, der als innerdeutscher Briefkasten den Austausch zwischen Ihnen und dem FA beschleunigen hilft. In außereuropäischen Ländern empfiehlt sich der hervorragend funktionierende Kurierdienst des Auswärtigen Amtes. Das Schreckgespenst versäumter Einspruchsfristen (Urlaub, Verzögerung, Informationsstau) ist dadurch jedoch noch nicht vollständig gebannt. Restrisiken fürs Portemonnaie bleiben.

Hans Jürgen Krause

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Allgaier, Dr. Dieter; Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
 Bosert, Ingrid; Graf-Spee-Str. 28, 24105 Kiel
 Bräsel, Dr. Sylvia; c/o Botschaft Sofia/Bulgarien; Postfach 1500, D-53105 Bonn
 Brauns, Ellen; Alkotmány utca 2b, H-8600 Siófok-Balatonkiliti, Ungarn
 Frank, Ursula; Via Arancio Ruiz 29, I-00165 Roma, Italien
 Herr, Silke; Str. Constitutiei 69, RO-2900 Arad, Rumänien
 Jacht, Hans-Peter; c/o Lycée International, Dt. Abt., B. P. 230, F-78104 St. Germain-en-Laye, Frankreich
 Kruczinna, Rolf; Kippekausen 123, 51427 Bergisch-Gladbach
 Kunze, Dr. Thomas; Str. Stefan cel Mare 42, bl. M 14, ap. 48, RO-8700 Constanta, Rumänien
 Lahr, Otmar; Egelstr. 22, 67071 Ludwigshafen
 Lauck, Manfred; c/o D.E.O., Cairo-Orman, P.O.Box 131, ET-12612 Cairo-Dokki, Ägypten
 Mathes, Herbert; c/o Istanbul Erkek Lisesi, Türk Ocagi Sokak 4, Cagaloglu, Türkei
 Müller, Dr. Bernd; Großmannstr. 39, 63808 Haibach
 Oschwald, Reinhard; 7 Nevada Dr., Northcliff Ext. 15, 2195 Johannesburg, Südafrika
 Prigge, Helmut; c/o D.E.O., Cairo-Orman, P.O.Box 131, ET-12612 Cairo-Dokki, Ägypten
 Schäfer, Doris; Gemeinschaft St. Ägidius, Schönthalstr. 6, 97070 Würzburg
 Schreiber, Werner; Str. Micu Klein 14, RO-2200 Brasov, Rumänien
 Schwarz, Dr. Paul; Stalbühlweg 15, 76829 Landau/Pfalz
 Weber, Michael; Str. Capitan Vijelie 24, ap. 2, RO-76228 Bukarest, Rumänien
 Weischer, Heinz; Gárdonyi Géza utca 24 A, H-1026 Budapest, Ungarn

„Der Auslandsschuldienst – ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung“ und die Frage seiner Finanzierbarkeit

Bericht von der Tagung der GEW und des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg veranstalteten vom 15. bis zum 20. 11. 1998 ihre traditionelle Tagung zum Auslandsschulwesen, diesmal unter dem Titel „Der Auslandsschuldienst – ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung“. Die Tagung fand im Internationalen Haus Sonnenberg/St. Andreasberg/Oberharz statt. Gemeinsame Leiter waren Lore Reiter (Sonnenberg) und Wolfgang Gotterbarm (GEW-AGAL/Arbeitsgemeinschaft der Auslandslehrer in der GEW). Auf Einladung der GEW nahmen Waldemar Gries und Werner Lieberknecht als Vertreter des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland an der Veranstaltung teil.

Sonnenberg für diejenigen, denen es (noch) nichts sagt: Das ist Höhenluft, das ist willkommene Abgeschiedenheit, Konzentration, Klausur. Wenn dann noch der Winter hereinbricht, wie er es am 15. 11. und an den darauf folgenden Tagen tat, werden diese Bestimmungsmerkmale natürlich verstärkt. Ohne allzuviel zu raunen, kann man sagen, daß Verlauf und Erfolg der Tagung auch mit dem Flair des Ortes zu tun hatten. Diese Anziehungskraft muß auch auf die prominenten Gäste gewirkt haben, zum Beispiel Eva-Maria Stange: Wie anders ist es zu erklären, daß die Bundesvorsitzende der GEW es geschafft hatte, bei unmöglichen Wetterbedingungen von Frankfurt kommend pünktlich nach dem Frühstück das Programm des Dienstags eröffnen zu können? In der Reihe der besonderen Gäste, die zeitweilig dabei waren und mit Referaten, Frageunden und Diskussionsbeiträgen ihren Teil zum Gelingen der Woche beisteuerten, sind außer Eva-Maria Stange zu nennen: Dr. Bernd Fischer (Auswärtiges Amt), Marcella Heine (Niedersächsisches Kultusministerium), Joachim Lauer (Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), Ludwig Petry (Bund-Länder-Ausschuß für schulische Arbeit im Ausland), Klaus Paben (Bundesbank), Siegfried Vergin (SPD/Mitglied des Bundestages bis zum 27.9.1998) und Amber Sayah (Stuttgarter Zeitung).

Nach der Begrüßung und Vorstellungsrunde am Abend des 15. 11., dem Anreisetag, begann die eigentliche Tagung am 16. 11. Mit Beginn der Arbeit war aber schon klar, daß die Leitfrage des Seminars, „Was ist interkulturelle Erziehung?“, in Konkurrenz trat zu einer inoffiziellen – und streckenweise dominanten – zweiten Fragestellung, nämlich der Frage „Wie verhält es sich denn nun wirklich mit den geplanten Änderungen bei den Zuwendungsrichtlinien und den Fachberatern?“ Schon am Begrüßungsabend kam AA-Vertreter Dr. Fischer, Vortragender Legationsrat I. Klasse und Leiter des Referates 605 (Auslandsschulwesen, schulische Zusammenarbeit mit dem Ausland), nicht um ein weit ausholendes Statement herum, weil ganz einfach der Hunger nach Informationen aus erster Hand groß war. Dr. Fischer erklärte, daß die Zuwendungsthematik gesehen werden müsse im Zusammenhang der Veränderungen, vor denen das Auslandsschulwesen der Nachkriegszeit insgesamt stehe. Es gehe also bei der Reform auch um Probleme wie die Gebäudesubstanz, Neubauten, die „technologische Umfütterung“ des Pädagogischen, um die Qualität des Unterrichts. Neue Steuerungsmechanismen würden entwickelt; sie seien dafür gedacht, die Versorgung der Auslandsschulen mit Auslandsdienstlehrkräften langfristig sicherzustellen, wobei gleichzeitig Transparenz und Finanzierbarkeit gegeben sein müßten.

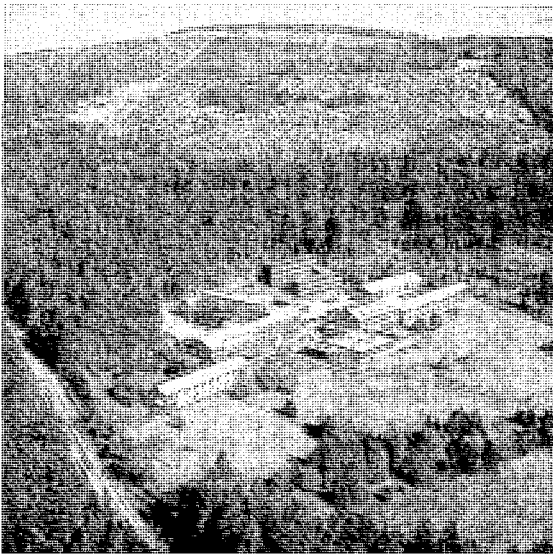
Dr. Fischer räumte ein, daß dieser Veränderungsprozeß durchaus auch selbstkritisch gesehen werden müsse – „Wo funktioniert das neue System, wo funktioniert es nicht?“ –, daß die Anpassung an sich aber ein Muß sei. In der anschließenden Aussprache war die eigentlich neue Erkenntnis, daß das Auswärtige Amt den Informationsbedarf unter den Betroffenen nicht als Folge eines Mangels an Koordination sieht, sondern als Ausfluß einer bewußt in Kauf genommenen Verunsicherung, weil, wie Dr. Fischer formulierte, dies allemal besser sei als eine „Nacht-und-Nebel-Aktion“. Freilich kam er nicht umhin zu sagen, daß das Ergebnis der Debatte schon so gut wie feststehe. In seinem eigentlichen Referat ging Dr. Fischer auf die Grundsätze der Auswärtigen Kulturpolitik ein. Sie müsse ein authentisches Deutschlandbild vermitteln, sich zugleich verstärkt an den Zielen einer globalen Kulturgemeinschaft orientieren.

Umstande halber kam Joachim Lauer von der Zentralstelle erst an, als Dr. Fischer schon wieder abgereist war und darauf verwiesen hatte, zu Details der geplanten Reform zuständigkeitshalber am besten den Fachmann von der Zentralstelle zu befragen. Da hatte sich natürlich Erwartungsdruck aufgebaut. Den baute Lauer zunächst auch nicht ab, denn auch er legte Wert auf eine

umfassende Darlegung der Rahmenbedingungen. So versuchte er als erstes, den als „ambivalent“ empfundenen Begriff der „Reform“ zu bestimmen: Gemeint sei eine „systematisierende und systematische Antwort auf neue Herausforderungen“, ein Prozeß, der vor zwei Jahren begonnen habe und der ohne die Entwicklung in den MOE-Staaten nicht zu verstehen sei. Motive und zugleich Zielsetzungen dieses Prozesses seine Eigenverantwortung, Vereinfachung, Transparenz und Ressourcenoptimierung. Lauer erläuterte die Systematisierungsversuche u.a. anhand der Schulbeihilfe, der Sprachbeihilfe, der Neuen Sekundarstufe, dem regionalen Fortbildungskonzept und der Vorbereitungskurse der Lehrer auf den Auslandsschuldienst. Auch die Fachberater seien betroffen: Der Bundesrechnungshof habe anhand eines Beispiels moniert, daß es keine klare Abgrenzung zwischen der pädagogischen Verbindungsarbeit und der DaF-Arbeit gebe. Diese Abgrenzung müsse daher vorgenommen werden. Schwerpunkt für die Fachberater sei nunmehr eine Arbeit, die irgendwie zur Interessenlage des BLA-SchA passe, wie z. B. Sprachdiplom, Koordinierung des Entsendeprogramms, Beratung und Evaluation der schulischen Arbeit. Wie diese Arbeit organisiert werden könne, zeigte Lauer anhand eines Netzplans der Arbeit

der Fachberater in Polen. Eine Folge der erforderlichen Aufgabenabgrenzung sei die Überleitung von ca. 36 bis 40 Fachberaterstellen der derzeit real finanzierbaren 87 Fachberaterstellen an das Goethe-Institut. Wie dies im Detail aussehe und was das Goethe-Institut tatsächlich mit den Mitteln mache, könne man noch nicht sagen. Weitere Themen waren die geplanten Änderungen der Altersgrenzen bei Erst- und Zweitvermittlungen – 42 bzw. 54 Jahre ab 2002 – und die Pauschalierung der Zuwendungen. Zu erwarten sei, daß es je nach Standort zwischen 2 und 8 % Einsparungen gebe. Die Höherbewertung unpopulärer Standorte sei zu sehen als Steuerungsinstrument, um die bedarfsgerechte Versorgung mit Auslandsdienstlehrkräften sicherzustellen.

Im Anschluß an das Referat entspann sich eine strecken-



Haus Sonnenberg ... aber im Sommer!

weise hitzig geführte Debatte. Kurzent-schlossen und auch beeindruckt durch die tatkräftige organisatorische Hilfestellung eines Teilnehmers blieb Lauer länger als geplant, um wenigstens einen Teil der vielen, drängenden Fragen beantworten zu können. Das war auch gut so, denn so entspannte sich die Atmosphäre wieder, wenn schon in der Sache kaum Annäherungen zu verzeichnen waren.

Ludwig Petry bezog sich in seinem Referat auf praktische Vorschläge, wie man die Kompetenz zurückgekehrter Auslandsdienstlehrkräfte besser nutzen könne und wie man das Auslandsschulwesen überhaupt über die Wahrnehmungsschwelle hierzulande heben könne. Einer seiner Vorschläge zu diesem letzten Punkt ist die Herausgabe eines Prominenten-Readers mit dem Titel „Meine Schulzeit in ...“ Petry betonte außerdem das Interesse der Länder an einer stärkeren Mitsprache, u. a. bei Verlängerungsverträgen von Schulleitern.

Marcella Heine bot einen brillanten Vortrag zum Thema „interkulturelle Kompetenz/interkulturelle Bildung und Erziehung“. Sie baute den Vortrag um vier Thesen herum auf, an denen interkulturelle Erziehung ansetzen müsse: Erstens die Verunsicherung durch Immigration (Immigration aber gesehen als „Normalfall der Geschichte“) – zweitens die Schwierigkeit von Immigration durch Konfrontation von Weltbildern bis hin zu sozialem Ausstieg – drittens die Notwendigkeit, die technische Modernisierung durch eine „mentale Modernisierung“ zu ergänzen – viertens die Notwendigkeit, daß Jugendliche eine „politische Existenz“ führen. Von Begriffen wie „Betroffenheitspädagogik“ oder „Ausländerpädagogik“ wandte die Referentin sich ab. Sie plädierte für die Aufhebung der bislang getrennten Lebensfelder „Ausländer“ – „Europa“ – „Einwanderer“.

Das sehr persönliche Gegenstück zu diesem Referat war der Versuch der Journalistin

Amber Sayah, ihre weit zurückliegenden Erfahrungen als Schülerin der Deutschen Schule Teheran aufzuarbeiten. Ihr gelang ein beinahe poetisches Bekenntnis, dessen Kritik am (damaligen) Auslandsschulwesen zwar stumm machte, zugleich aber in seiner sprachlichen Schönheit rührte.

Die Abende waren weitgehend den Berichten gerade zurückgekehrter Auslandsdienstlehrkräfte und auch aktiver Auslandslehrer/Fachberater bzw. Programmlehrkräfte vorbehalten. 14 Berichte wurden gegeben. Was man schon immer mal von SHAPE, von Djeddah, von Windhoek oder ... hören wollte – hier hatte man Gelegenheit.

Der letzte Teil der Tagung bestand aus der Arbeit einzelner Arbeitsgruppen, die sich fragten, wie man die Erfahrung der Rückkehr aus dem Ausland besser nutzen könne, welche Erfahrungs- und Kompetenzerweiterung mit dem Auslandsschuldienst einhergehe, was die GEW speziell für die Programmlehrkräfte leisten könne und welche aktuellen Regelungen im Auslandsschuldienst wichtig seien. Diese Arbeitsphase wurde koordiniert von den Teamern Ursula Martens-Berkenbrink, Dr. Hans Dieter Vogt, Josef Proksch und Stephan Ratschow.

Unter den Teilnehmern der Tagung waren einige, die auch beim VDLIA Mitglied sind. Bei ihnen, aber auch bei anderen war das Interesse für die Rolle des VDLIA groß. Den Organisatoren der souverän geführten Tagung sei an dieser Stelle ein herzlicher Dank gesagt für die entgegenkommende Einladung an den VDLIA. Auf dem Sonnenberg war der partnerschaftliche Umgang miteinander eindrucksvoll. Die Kenner der Sonnenberg-Tagungen sagen, freundliche Gelassenheit und Produktivität seien deren unverwechselbare Markenzeichen. Ist ein *genius loci* am Werk?

Werner Lieberknecht

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

Berichte aus Regionalverbänden

Gründungsversammlung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 28. 11. 1998 in Niebüll

Was mir selbst seit langem vorschwebte, wozu mir aber dann doch die Initiative fehlte, hat Herr Jan Martinen nun wahr gemacht: Er lud alle Mitglieder des VDLiA in Schleswig-Holstein zur Gründung einer Regionalgruppe ein, und siehe da: zwanzig Teilnehmer trafen sich an einem nebligen Novembertag hoch oben im Norden im schon adventlich geschmückten „Friesenhof“ in Niebüll.

Herr Martinen begrüßte zunächst alle herzlich und erläuterte kurz, welchen Sinn er in einem etwa zwei Mal im Jahr stattfindenden Regionaltreffen sähe: sich kennen zu lernen, Gedanken auszutauschen, in Erinnerungen zu schwelgen, neue Anregungen zu bekommen, Erfahrungsberichte zu hören und evtl. ein wenig Verbandspolitik zu betreiben.

Schon während der gemütlichen Kaffeetafel gab es einen regen Gedankenaustausch.

Die Anregung von Herrn Martinen an die Teilnehmer, zum ersten Treffen einen Gegenstand mitzubringen, der nachhaltig an den Auslandsaufenthalt erinnerte, führte dann zu lebhafter Vorstellung und Berichten der Kollegen.

Acht Jahre Kairo bei den Borromäerinnen ergaben einen detaillierten Schulbericht, ebenso weitere aus Barcelona und London und Singapur. Sehr stark war zunächst das Provisorium in Addis Abeba nach dem Umsturz der Regierung und dem Bürger-

krieg. Zweimal Teheran, zu unterschiedlichen Zeiten, unterschiedlichen Verhältnissen führten zu reger Diskussion über den Wandel in diesem politisch brisanten Land, aber auch, anhand einer kleinen Miniatur, zu heiterer Erzählung orientalischer Handelsmentalität.

Herr Burghardt schilderte seine Tätigkeit in Tokio, Ankara und im unruhigen Jakarta, Herr Klahre seine Aktivitäten in Manila, die zunächst in medizinischer Hilfe nach Vulkanausbruch und Revolution bestanden, ehe er als Lehrer an einer Expertenschule tätig wurde. Das amerikanische Lebensbild, das die Bevölkerung bot, schilderte er, aber auch seine menschliche Verbindung zu den Philippinos. Herr Jaeger unterrichtete ebenfalls an einer Expertenschule, doch boten die Schulverhältnisse in New York beste Arbeitsbedingungen in kleinen Klassen mit lernwilligen Schülern. Einflußreiche deutsche Firmenchefs als Eltern zeigten sich erfreulich kooperativ. Allerdings: die Schule war wie eine Insel in der großen Stadt, der Kontakt zu den Amerikanern eher auf Reisen als in der Schularbeit gegeben.

Zum Schluß gab auch Herr Martinen selbst einen Bericht von seiner Schultätigkeit in El Salvador, schilderte die ersten schwierigen Jahre mit seinen beiden kleinen Kindern in San Salvador, die ihm dann im Laufe der folgenden Jahre erfreulich bereichernde Erlebnisse vermittelten.

Um 17 Uhr war das Ende des Treffens angesetzt, nach 18 Uhr trennten sich nur zögernd die Teilnehmer, hatten das Gefühl, noch vieles austauschen zu wollen, und beschlossen, sich zwei Wochen nach den Osterferien 1999 – der genaue Termin wird noch allen Mitgliedern des VDLiA in Schleswig-Holstein zugehen – in Kiel als zentralem Ort wieder zu treffen.



Herr Martinen „ordnet seine Gedanken“

Ingrid Bosert

Regionaltreffen in Siófok am 14. 11. 1998

Am 23. Mai 1998 wurde bei einem Mitgliedertreffen in der Hajos Puszta, das anlässlich der in Heft 3/98 schon erwähnten Vorstandssitzung in Ungarn stattfand, (geplant oder sehr spontan und urplötzlich?) eine Regionalgruppe Ungarn ins Leben gerufen. Zur Obfrau wurde und dies sicher sehr urplötzlich und spontan die Verfasserin dieser Zeilen gewählt, und zwar durch den Zuruf (oder Ausruf?) eines jedermann bekannten, unter diversen Pseudonymen für unser Blättchen tätigen Kollegen.

Was tut man nun mit einer solchen „Spon-tangeburt“, zu der man wie die sprichwörtliche Jungfrau kommt? Schließlich soll das Kind überleben, sich entwickeln und entfalten. So folgte eine schriftliche Vorstellung der Obfrau, freundlicherweise mit dem Rundbrief an alle im Lande Tätigen verschickt.

Die überraschend positive Reaktion der Kolleginnen und Kollegen vor Ort wurde sogleich durch einige (vielleicht werden es ja noch mehr?) Beiträge verstärkt. Daher also schienen die Voraussetzungen für den nächsten Schritt, ein Regionaltreffen, denkbar günstig zu sein.

Es fand am 14. 11. ab 10:00 Uhr im 8. Stock eines direkt am Balatonufer gelegenen Hotels in Siófok statt. Besser geht es doch nicht, oder? Leider war es (Lag es an der Jahreszeit oder an der fehlenden Attraktion eines vollständig anwesenden Vorstands?) nicht so gut

besucht, wie wir es uns gewünscht hätten. Schade, denn wir hatten ein interessantes Programm zu bieten. Es ging um noch immer brennende Probleme vor allem der Programmlehrer. Gesprochen wurde über die noch immer unzureichende soziale Absicherung der BPLKs, die zu niedrige Umzugspauschale für Programmlehrer, die in diesem Jahr sehr spät vom BVA verschickten Tätigkeitsverlängerungen, die Einstufung von Diplomlehrern und schließlich um die Zukunftsaussichten für unsere hiesige Tätigkeit.

Nach einem, vielleicht weil wir die einzigen Gäste im Hotel waren, nicht so überzeugenden Mittagessen mit ausgesprochen zähem Fleisch (Bei uns ging es dafür gar nicht zäh zu!) kam das Highlight des Tages.

Dr. Sandór Kurtán von der Universität ELTE in Budapest erläuterte zunächst die Ergebnisse der verschiedenen ungarischen Wahlen dieses Jahres und ihre Auswirkungen auf Staat und Gesellschaft. Dann präsentierte er brandneues Zahlenmaterial: Ungarn 1988 und 1998 im Vergleich. Einige Tatsachen wie der sprunghafte Anstieg der Preise, der Armut, der Kriminalität sind schon über die Landesgrenzen hinaus bekannt. Andere wie die gesunkene Lebenserwartung vor allem bei Männern oder das Zurückgehen der in Ungarn traditionell sehr hohen Selbstmordrate waren selbst für Einheimische wie Dr. Kurtán überraschend. So schlossen sich



viele Fragen, die Mitteilung eigener Beobachtungen und lange Diskussionen an.

Als man sich schließlich um 16:00 Uhr trennte, wäre noch so viel zu sagen gewesen! So wurde verabredet im April, der Termin wird rechtzeitig bekanntgegeben, ein weiteres Treffen zu veranstalten. Dann sollen u. a. die

Anträge der Regionalgruppe für die Hauptversammlung formuliert und verabschiedet werden. Dr. Kurtán wird ebenfalls unser Gast sein und diesmal über die ungarische Bildungspolitik referieren. Vielleicht kommen dann ja noch einige Mitglieder mehr.

Ellen Brauns

Lilo Hotz-Demmler
Ministerialrätin
Beauftragte der KMK
für deutsche Auslandsschulen



HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM

Hessisches Kultusministerium-Postfach
3160-65021 Wiesbaden

Herrn
Manfred Egenhoff
- Schriftleiter "Der deutsche Lehrer im
Ausland" -
Kleine Wehe 26
26160 Bad Zwischenahn

Aktenzeichen
IV B 1 - 910/0
Durchwahl 3682510
Datum 29. Dezember 1998

Betr.: "Der deutsche Lehrer im Ausland", Nr.4/98, S.201 ff: Bericht der Regionalgruppe
Bergstraße;
hier: Ergänzungen

Bezug: Unser Gespräch am 14.Dezember 1998 in Köln

Sehr geehrter Herr Egenhoff,

anlässlich des MOE/GUS - Koordinatorentreffens 1998 in Köln hatten wir eine Weile Gelegenheit, über die wichtige Funktion der Zeitschrift "Der deutsche Lehrer im Ausland" und Ihre verdienstvolle Tätigkeit als Schriftleiter zu sprechen. Das Gespräch berührte am Rande auch den in Nr.4/98 abgedruckten "Bericht der Regionalgruppe Bergstraße", der mich bei der Lektüre der Zeitschrift unerwartet überrascht und gefreut hat. Wir waren uns einig, dass die beiden Autoren ein besonderes Lob für ihre ausführliche Berichterstattung verdient haben, für die ihnen im Übrigen kein Manuskript zur Verfügung gestanden hat.

Ich hoffe, die Autoren sehen es mir nach und betrachten es nicht als Schmälerung ihrer Leistung, wenn ich im Interesse klarer Informationen einige wenige Punkte folgendermaßen ergänze:

- In Osteuropa sind an den Deutschen Schulen Moskau, Prag und Warschau gymnasiale Oberstufen eingerichtet und an öffentlichen Schulen in Prag, Liberec, Poprad, Bukarest, Sofia, Tallinn und Tartu sind deutsche Abteilungen gegründet worden, die zur allgemeinen deutschen Hochschulreife führen.
- Die derzeit gültige "Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland" und "Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland" müssen an die KMK-Vereinbarung vom 28.Februar 1997 angepasst werden.
- Unter den Gesichtspunkten "Bilingualität" und "interkulturelle Bildung" hat sich der BLASchA mehrfach mit der Weiterentwicklung deutschsprachiger Auslandsschulen befasst.
- Prinzipiell schließen sich "fortgeschrittenes Alter" (z.B. 46 Jahre) und eine Beurlaubung in öffentlichem und dienstlichem Interesse nicht aus.

Mit freundlichen Grüßen

Lilo Hotz-Demmler
Lilo Hotz-Demmler

Daß Ortslehrkräfte in Übersee es oft nicht einfach haben hinsichtlich ihres Status, der Bezahlung und Lebensumstände, ist allgemein bekannt. Mit welchen Schwierigkeiten sie aber auch im (fast) vereinten Europa unter Umständen rechnen müssen, zeigt der unten abgedruckte Artikel aus Frankreich. Der Verband wird sich mit dem Problem befassen.

M.E./W.G.

Ortslehrkräfte in Frankreich

Daß die Situation der Ortslehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen nicht gerade rosig ist, das ist jedem, der mit dem Auslandsschulwesen in Berührung gekommen ist, nicht neu, und mit Sicherheit gibt es Länder und Schulen, an denen die Bedingungen schlechter sind als an den deutschen Schulen in Frankreich.

Wenn ich hier dennoch dieses Thema anschneide, so deshalb, weil es hier um ein spezielles Problem geht, über das bisher meines Wissens im VDLIA noch nicht diskutiert worden ist.

Die Ortslehrkräfte der deutschen Abteilung des Lycée International in St. Germain-en-Laye und des Deutsch-französischen Gymnasiums in Buc bei Paris sind juristisch in einer völlig unmöglichen Lage: sie haben keinen Arbeitgeber! Da es sich bei beiden Schulen um staatliche Schulen handelt, gibt es keinen privaten Elternverein, der als Schulträger die Rolle des Arbeitgebers übernehmen könnte. Für die französische Seite ist das natürlich kein Problem, denn die Lehrer sind wie an allen Schulen französische Beamte. Auch bei den von Deutschland entsandten Lehrkräften war das bisher kein Problem. Kompliziert ist es aber für die Ortslehrkräfte, die in beiden deutschen Abteilungen die Mehrzahl der Lehrer stellen.

In St. Germain-en-Laye ist der Arbeitsvertrag der Ortskräfte bisher vom französischen Schulleiter unterschrieben worden. Es handelt sich dabei um Jahresverträge, die sich automatisch verlängern, wenn sie jeweils zum 1. Mai nicht gekündigt werden. Das Geld kommt jedoch vom BVA über die Botschaft an die französische Schulverwaltung, die die globale Gehaltssumme auf die Lehrer verteilt, Gehaltsbescheinigungen ausstellt und die Gehälter von der französischen Staatsbank überweisen läßt. Auf den

Gehaltsbescheinigungen steht jedoch nicht die französische Schule als Arbeitgeber, sondern ein Verein, der nur auf dem Papier existiert. Von den Lehrern wurde diese Situation in der Vergangenheit mehrfach ohne Erfolg problematisiert. Erst ein Wechsel in der französischen Schulleitung führte im letzten Schuljahr dazu, daß die französische Seite der Deutschen Botschaft gegenüber signalisierte, daß sie nicht mehr bereit sei, diese juristisch unhaltbare Praxis mitzutragen.

Die Lage der Ortslehrkräfte im Deutsch-französischen Gymnasium in Buc ist ähnlich, hier hat es sogar schon gerichtliche Probleme gegeben.

Seitdem ist die Botschaft intensiv darum bemüht, für beide Schulen eine akzeptable Lösung zu finden, was jedoch mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist. Die naheliegende Lösung, einen privaten Elternverein als Schulträger der jeweiligen deutschen Abteilung zu gründen, würde den Charakter der Schulen, die beide eine besondere Rolle in den deutsch-französischen Beziehungen spielen und bisher staatliche Schulen waren, völlig verändern. Aus diesem Grunde möchten alle Beteiligten diese Variante möglichst vermeiden. Es bliebe in diesem Fall also nur eine Anstellung der Orts-

Lehrkräfte durch eine deutsche staatliche Stelle, entweder in Frankreich oder direkt in Deutschland. Genau dies wurde bisher jedoch von der deutschen Seite immer abgelehnt.

Auf ebenfalls bestehende Probleme mit der Gehaltsstruktur und der sozialen Absicherung der Ortslehrkräfte will ich hier nicht näher eingehen, weil diese Probleme allgemein bekannt sind.

Für uns wäre es von großem Interesse, ob es noch andere vergleichbare deutsche Auslandsschulen gibt, die uns Anregungen zur Lösung unseres Problems geben können. Es müßte sich also um staatliche Begegnungsschulen ohne privaten deutschen Schulträger handeln, die ebenfalls mit deutschen Ortslehrkräften arbeiten. Wir sind gespannt!

Hans-Peter Jacht

Leserbrief

zur Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten E. Altmann (Der deutsche Lehrer im Ausland, 45. Jg., H. 4, 1998, S. 192 ff.)

Die im letzten Heft abgedruckte Antwort der Bundesregierung zu der Kleinen Anfrage bezüglich der sozialen Situation der Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) kann nicht kommentarlos hingenommen werden. Obwohl die Bundesregierung zwischenzeitlich gewechselt hat, sind die folgenden Zeilen notwendig, um einige Aussagen zurechtzurücken.

Zu Beginn des Artikels macht die Bundesregierung uns glauben, daß sie die Arbeit der BPLK hoch zu schätzen weiß. Ihre Vielseitigkeit und Anpassungsfähigkeit werden unterstrichen, von *Einfühlungsvermögen*, *Kooperationsbereitschaft*, *gesicherter fachlicher Kompetenz* und *großem Engagement* ist die Rede. Insgesamt wird ihr kulturpolitischer Stellenwert betont. Lesen wir jedoch weiter, so stellt sich uns die Frage, ob diese Lobpreisungen eigentlich ernst gemeint waren, denn der Kern der Antwort steht dazu im krassen Widerspruch.

Die Bundesregierung verweist auf die Richtlinie zum „Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland“ vom 1. 3. 96, womit den BPLK *Perspektiven für ihre berufliche Wiedereingliederung in den deutschen Inlandsschuldienst gegeben werden*. Welche Perspektiven damit konkret gemeint sind, bleibt völlig im Dunkeln. Denn Fakt ist, daß kaum noch Bundesländer einen Bonus für die Tätigkeit im Ausland gewähren. Beispielsweise hat Baden-Württemberg das Bonuspunkte-System für alle BPLK abgeschafft, die nach dem Schuljahr 1996/97 ihre Stelle angetreten haben.*

Möglicherweise ist mit *Perspektiven* die angesprochene Möglichkeit gemeint, daß man nach einem Jahr Wartezeit sich ein zweites Mal ins Ausland vermitteln lassen kann. So wird das Problem allenfalls aufgeschoben, aber mitnichten gelöst. Ganz zu schweigen davon, daß man nach Abschluß einer zweiten Auslandstätigkeit ein Alter erreicht hat, in dem man außer im staatlichen Schuldienst kaum noch Chancen hat, eine Stelle zu finden. Und auf eine Stelle im staatlichen Schuldienst zu hoffen, ist nach dem gegenwärtigen Stand gleichbedeutend mit dem Warten auf den Sankt-Nimmerleins-Tag.

Der Hinweis, daß gegenwärtig *geprüft werde, inwieweit ehemalige Bundesprogrammlehrkräfte, die eine Zweitvermittlung anstreben, gezielt für befristete Vertretungsaufgaben im innerdeutschen Schuldienst Verwendung finden können*, ist vielleicht nett gemeint, liest sich aber wie eine Beleidigung jeder BPLK. Der anfangs so Hochgepriesene ist im Inland allenfalls zu einer Vertretung, wenn überhaupt, gut?

Was die Forderung nach einer höheren Zuwendung angeht, so wird dies abgeschmettert mit dem Hinweis, daß eine solche automatisch mit einer Stellenkürzung einhergehen müsse, was jedoch *außenkulturell nicht vertretbar* ist. Offensichtlich kann die Bundesregierung aber vertreten, daß einige BPLK-Kollegen trotz ihres hohen Einsatzes extreme finanzielle Engpässe zu erleiden haben (vgl. hierzu den Bericht der BPLK Susan Kersten in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 45. Jg., Heft 1, 1998, S. 22 ff.).

* vgl. dazu die Recherchen des Referenten für PLK Th. Lothar auf S. 19f. (d. Red.)

Daß die Kinderzuwendung erhöht wurde ist lobenswert, betrifft aber nur eine Minderheit der BPLK: Somit bleibt der bittere Beigeschmack, daß der Idealismus und die Not der im Inland arbeitslosen BPLK auf inakzeptable Weise ausgenutzt wird.

Eine Erhöhung der Krankenversicherungspauschale wird von der Bundesregierung mit der Begründung abgelehnt, daß *Programmmlehrkräfte häufig eine im Vergleich günstigere Versicherung im jeweiligen Gastland abschließen*. Diese Information scheint uns grundsätzlich falsch zu sein. Uns in Rumänien ist keine BPLK bekannt, die sich für diese Option entschieden hat. Auf diese Weise würde sie auf eine Erstattung der Arztkosten bei Behandlung in Deutschland verzichten müssen. Zudem ist sich die Bundesregierung offenbar nicht des unzulänglichen Zustands der medizinischen Versorgung in vielen Ländern der MOE und GUS bewußt. Arztbesuche werden deshalb aus gutem Grund vorrangig in den Ferien in Deutschland erledigt.

Bezüglich der Vorbereitung der BPLK auf ihren Auslandseinsatz bleibt anzumerken, daß eine nicht unbeträchtliche Zahl der Programmlerhrer aufgrund der späten Stellenzusage keinerlei qualifizierende Vorbereitung erhält und unwissend am ausländischen Schulort eintrifft.

Des weiteren ist kritisch zu bemerken, daß die Bundesregierung in ihren Ausführungen auf konkrete Fragen der Abgeordneten E. Altmann häufig mit Verweisen auf vorgegangene Drucksachen reagiert. Da wir auf diese Drucksachen nicht zurückgreifen können, bleiben einige Fragen unbeantwortet im Raum stehen.

Schließlich noch ein Wort zu den genannten Zahlen im Finanzhaushalt. Bei der Beantwortung der sechsten Frage werden dem Goethe-Institut für 1999 für die Programm- und Spracharbeit 9,5 Mio DM zugewilligt. Eine Antwort weiter ist aber schon von 19,5 Mio DM die Rede. Dazwischen klappt eine Differenz von immerhin 10 Mio DM, was mehr als rätselhaft ist.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, daß die Lobpreisungen der BPLK zu Beginn des Artikels im späteren Verlauf zurückgerückt, wenn nicht sogar (verhöhnt und) ins Gegenteil verkehrt werden. Der Gedanke, daß die BPLK lediglich ausgenutzt werden, drängt sich stark auf. Daher muß ein weiteres Mal gefordert werden, die Zuwendung der BPLK in Relation zu den gestiegenen Lebenshaltungskosten in MOE und GUS zu erhöhen, die BPLK tatsächlich qualifiziert auf ihren Einsatz vorzubereiten und ihnen bei ihrer Rückkehr eine Eingliederung in das innerdeutsche Schulwesen zu ermöglichen. Wir hoffen, daß sich die neue Bundesregierung der Belange der BPLK beherzt annehmen wird.

Silke Herr

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unsere verstorbenen Kollegen

Hans Kurt Falk

* 27. März 1911 † 9. Oktober 1998

1936–61 an der DS Lüderitzbucht, 1967–74 an der DS Pretoria und bis 1987 in Namibia

Hans Ludwig Groll

* 1. März 1932 † 17. Oktober 1998

1967–71 in Villa Ballester, 1976–83 in Valparaiso und 1985–91 in San Salvador

Wilfried Henne

* 28. Mai 1938 † 16. November 1998

1974–77 an der Deutschen Schule in Guayaquil/Ecuador

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

Der Vorstand

Zum Tode von Dr. Martin Mühmelt

* 15. Januar 1927 † 5. Januar 1999

Nun ist es Zeit wegzugehen:
für mich, um zu sterben,
für Euch, um zu leben.
Wer von uns dem Besseren
entgegengeht,
ist jedem verborgen.

Sokrates



Leider habe ich die traurige Pflicht, den Tod unseres Verbandsmitgliedes Dr. Martin Mühmelt anzuzeigen. Er ist wenige Tage vor seinem 72. Geburtstag nach schwerer und mit großer Geduld ertragener Krankheit verstorben.

Bereits mit 17 Jahren mußte er, wie viele seiner Generation, Soldat werden, wurde verwundet und geriet in Kriegsgefangenschaft. Durch einen Sonderlehrgang für Kriegsteilnehmer war es ihm möglich, bereits 1947 in Paderborn die Reifeprüfung abzulegen. Das Studium der Alten Sprachen und der Germanistik in Göttingen schloß er mit Promotion über die „Griechische Grammatik in der Vergilerklärung“ ab. Durch das Staatsexamen im Jahre 1952 erwarb er die Lehrbefähigungen in den Fächern Griechisch, Latein und Deutsch.

Nach seiner Zeit als Studienreferendar in Stade und Lüneburg und anschließender Verbeamtung wurde er bereits 1957 als Auslandslehrer an die Deutsche Schule Athen entsandt. Am Ende seiner dortigen Tätigkeit zog er nach fünf Jahren das Resümee, daß ihn dieser Lebensabschnitt „zutiefst berührt und bereichert“ habe. Das Auslandsschulwesen sollte ihn in der Folge nicht mehr loslassen.

Im Jahr nach seiner Rückkehr arbeitete er als Assistent an der Universität München, wo er gleichzeitig die Fakultas für das Fach Geschichte erwarb. Danach wechselte er an das Gymnasium Carolinum in Osnabrück, wo er die folgenden drei Jahre bis 1966 als Studienrat arbeitete. Im selben Jahr wurde er dann Oberstudiendirektor in Papenburg, und diese Schulleitungsstelle verließ er erst 1975 um die Leitung der Deutschen Schule Lissabon zu übernehmen. In seiner Dienstzeit bis 1984 wurde die Schule der Hauptstadt Portugals unter seiner erfolgreichen und tatkräftigen Leitung in eine Schule mit „Neuer Sekundarstufe“ umgewandelt. Im Jahr seiner Rückkehr wurden seine besonderen Leistungen mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande gewürdigt.

Anschließend wurde er als Leitender Regierungsschuldirektor in die Schulaufsicht der Bezirksregierung Hannover berufen, die ihn bereits 1986 zum Kultusministerium am selben Ort ziehen lassen mußte. In den folgenden Jahren war er unter anderem als Beauftragter des Landes Niedersachsen im damaligen ASCHA und in verschiedenen Unterausschüssen bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1992 tätig.

Persönlich hatte ich das Glück, Herrn Dr. Mühmelt als Prüfungsbeauftragten an der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife in den Jahren 1987 bis 1990 zu erleben. Seine ruhige, besonnene Art, sein großes Verständnis für die Prüflinge und sein Augenmaß für die Leistungen der Schüler und Kollegen werden mir in Erinnerung bleiben.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland trauert mit Frau Marga Mühmelt und wird dem Verstorbenen ein ehrendes Andenken bewahren.

Waldemar Gries

Neue Mitglieder (Inland)

FELD, Jan; Gartenstr. 10, 65510 Idstein
 GOSCH, Andreas; Danziger Str. 17, 29649 Wietzenhof
 HARZER, Wolfgang; Ganghofer Str. 16, 83059 Kolbermoor
 MÜLLER, Ronold; Pfleidererstr. 10A, 12205 Berlin
 ROBERTZ, Dennis; An der Kaiserburg 5, 40629 Düsseldorf
 ROGOWSKI, Bernhard; Oberer Ornberg 12, 60433 Frankfurt
 SCHMITZ, Harald; Christophstr. 10, 50259 Pulheim
 STICKER, Dorothea; Stargarder Weg 16, 37083 Göttingen
 WINTER, Roland; Hirziner Str. 18, 56237 Breitenau
 WOITALLA, Walburga; An der Andreaskirche 16, 47809 Krefeld

Neue Mitglieder (Ausland)

BRUNN, Godehard; Nagyikálló/Ungarn
 BUSCH, Cornelius; Budapest
 DIEKEL, Peter; Cluj-Napoca/Rumänien
 DOBSCHINSKI, Anne; DS Asuncion
 DÖRING-TARCAN, Eva-Maria; Anadolu Lisesi Istanbul
 EISENHAEUER, Carmen; DS Peking
 ETTINGER, Werner; Col. Visconde Sao Paulo
 FAHRENKRUG, Hugo; DS Mexiko
 FEUERSTEIN, Anja; Nagyikálló/Ungarn
 FIEDLER, Dr. Gabriele; Opole/Polen
 FLEISCHER, Klaus; Istanbul Lisesi
 FRANZ, Thomas; Poprad/Slowakei
 FRIEDEMANN, Hannes; Guatemala
 FUCHS, Jörg; DS Porto
 GETTEL, Kyri; DS Barcelona
 GIELE, Isis; Col Visconde/Sao Paulo
 GRÄBER, Dr. Gerd; DS Lima
 GREMPPELS, Eckhard; DS Valencia
 HAAS, Alfred; DS Porto
 HANISCH, Günter; DS Porto
 HAUPTMANN, Thomas; Istanbul Lisesi
 HELD, Stefan; DS Montevideo
 HERRNBÖCK, Michael; DS Porto
 HUBER, Michael; Dt. Bot. Ankara/Istanbul
 HUBER, Elisabeth; Goetheschule Buenos Aires
 HÜHNER, Dr. Gerald; Győr/Ungarn
 JAUMANN, Barbara; DS Mexiko
 JOHN, Helga; DS Thessaloniki
 JÜLICH, Dr. Volker; DS Porto
 KAHMANN-CORTÉS, Iris; DS Barcelona
 KAMP, Dorothee; DS Madrid
 KERSTING, Klaus; Tworów/Polen
 KIRCH, Jörgfried; Istanbul Lisesi
 KLIETSCH, Thomas; DS Guatemala
 KNOEPFFLER, Rita; DS London
 KNÜPPEL, Henner; DS Santa Cruz/Bolivien
 KÖNIG, Heide; Krzanowice/Polen
 KORN, Irmgard; Piłsuvörösvár/Ungarn
 KRAFT, Winfried; DS Kapstadt
 KREISIG, Berit; Mladá Boleslav/Tschechien
 KURZBACH, Michael; DS Sta. Cruz de Tenerife
 LIXENFELD, Anne; DS Dublin
 MARTSCHINKE, Detthard; DS Medellin
 MATHES, Herbert; Istanbul Lisesi
 MORDHORST, Frank; DS Bilbao
 MÜLLER, Gabriela; DS Barcelona
 MÜLLER, Thomas; DS Sao Paulo
 MÜLLER, Frank; DS Barcelona
 NICKLIS, Erika; DS Johannesburg
 OEBEL, Dr. Lothar; DS Toulouse
 RAHVALI, Gertrud; DS Istanbul
 RUDOLPH, Joachim; Goetheschule Buenos Aires
 RUF, Max; DS Johannesburg
 RÜNZ, Wilfried; DS Barcelona
 SCHÄTZER, Karin; Piłsuvörösvár/Ungarn
 SCHLIMM, Ingrid; DS Caracas
 SCHNEIDER, Günter; ES Brüssel I
 SCHNURR, Anne; DS Barcelona
 SCHOLL, Bernd; Col. Visconde/Sao Paulo
 SCHÖNBORN, Annedore; Bukarest/Rumänien
 SCHÖNWALD, Elisabeth; Santa Ursula, Lima
 SCHREIBER, Werner; Brasov/Rumänien
 SPINDLER-WIECH, Susanne; Dt. Bot. Ankara/Istanbul
 STADLER, Jörg; Lycée Buc
 STEINBRÜCK, Gernard; Suceava/Rumänien

STRECKER, Gerhard; Fb Asuncion/Paraguay
 STROBEL, Thomas; Dt. Bot. schule Ankara
 SUELMANN, Hermann-Josef; DS New York
 SUSSENBEK, Anje, Gliwice, Polen
 SYDOW, Manfred; DS Stockholm
 THIEL, Lothar; DS Toulouse
 TIEFFERT, Wolfgang; DS Thessaloniki
 TOBIAS, Ulrich; DS Montevideo
 TROSTMANN, Dr. Holger; DS Mailand
 ULMKE, Gerrit; Chaco/Paraguay
 VAN DER HEYDEN, Torsten; DS San José/Costa Rica
 VETTER, Albert; DS Bogotá
 WEBER, Dagmar; DS Singapur
 WILHELM, Jens; Lycée Int. St. Germain
 WILLAREDT, Dr. Rolf; Sibiu/Rumänien
 WINGENFELD, Harald; DS Montevideo
 WÖLLER, Thomas; DS Guatemala
 WULF, Reinhardt; DS Las Palmas d. Gran Canaria
 ZUREK, Helmut; DS Moskau

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

IRLE, Andreas; DS Chosica/Peru
 RADZIWIŁŁ, Alexander; Raciborz/Polen
 RINK, Peter; DS Jounieh/Libanon
 TRAPP, Siegfried; DS La Paz

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

ALTHAUSEN, Rita; (Barcelona), B4,15, 68159 Mannheim
 BEYER, Karl; (DS Prag), Sandhöhe 70, 25336 Klein Nordende
 BIALAS, Hubertus; (DS d. Borrom. Kairo), Friedrichstraße 6, 56579 Bonfeld
 EISERT, Dr. Kerstin; (Uni Prag), Hauptstr. 48, 04552 Zedtlitz
 FEHRENBACH, Wolfgang; (DS Bilbao), Beethovenstr. 3, 88276 Berg
 FREGÉ, Lenore; (Col. Visconde Sao Paul), Münchowstr. 5, 14129 Berlin
 GROFFMANN, Werner; (Gymn. Tabor/CZ), Am Bahnhof 5, 78315 Radolfzell
 HAGL, Manfred; (DS Concepción), Bayernring 129, 91567 Herrieden
 JUNG-WANDERS, Annegret; (DS Washington), Klever-Tor-Platz 6, 46483 Wesel
 JUNGE, Michael; (Villa Ballester/Argentinien), Vosskuhlenweg 36f, 22911 Bargteheide
 KAUFMANN, Ruth; (DS Mexico), Kanalstr. 99., 9491 Rugell/Fürst. Lichtenst.
 KLÖMICH, Cornelia; (Kossuth Gym. Budapest), Hellerweg 13, 99425 Weimar
 KUTSCHER, Andrea; (DS Nairobi), Schulstr. 28, 79774 Albrück
 LAMPE, Götz; (DS Nairobi), Adlerstr. 3, 69190 Walldorf
 LEHMANN, Jochen; (PZ Bogotá), Lerchenweg 6, 37154 Northeim
 MANFRASS, Kirsten; (DS Santiago), Böningstr. 126, 41239 Mönchengladbach
 MATHEIS, Peter; (DS Moskau), Wasgastr. 23, 66994 Dahn
 RUF, Herbert; (DS Singapur), Pleskowstr. 5, 23564 Lübeck
 SCHERBAUER, Klaus; (DS Asunción), Zerbabelsh. Hauptstraße 14, 90480 Nürnberg
 SCHLUMBERGER, Ingrid; (DS Alexandria), Bleicherstr. 9, 73329 Kuchen
 SCHWARTZ, Hans-Peter; (Vise. de Porto Seguro), Draiser Str. 83A, 55128 Mainz-Bretzenheim
 SPEIDEL, Josef; (DS Mexico), Robert-Schumann-Str. 37, 69207 Sandhausen
 STRACK, Nina; (DS Arequipa), Berliner Str. 19, 38547 Calberlah
 WALTER, Alfred; (La Paz), Theodor-Sturm-Ring 36, 25436 Tornesch
 WANDERS, Dr. Bernhard; (DS Washington), Klever-Tor-Platz 6, 46483 Wesel

Neue Obleute

BECKMANN, Reinhard; DS Barcelona
 BENNING, Rolf; DS Porto
 FANGMANN, Werner; DS Asunción
 FRANZ, Thomas; Poprad/Slowakei
 KREISIG, Berit; Mladá Boleslav/Tschechien
 OSCHWALD, Reinhard; DS, Johannesburg

In eigener Sache

Es ist die große Zeit des Wandels allenthalben – natürlich des Wandels zum Besseren; man denke nur an den Euro und die Neufassung der Richtlinie II. Inwiefern sich das eine weniger und das andere mehr auf die Zeitschrift auswirkt, wird der geneigte Leser in diesem Heft leicht erkennen.

Von ungleich größerer Bedeutung für unsere Zeitschrift ist aber der orthographische Wandel, der die Deutsch schreibende Welt zwischen Rhein und Oder, Etsch und Eider ergriffen hat. Der Unterzeichnete gibt zu, daß er selbst sich bislang in keiner Weise um die neue Rechtschreibung bemüht hat, gesteht aber zugleich, daß ein solches Verhalten auf die Dauer nicht haltbar ist. Damit steht die Frage im Raum: Ab wann wird bei uns nach der neuen Rechtschreibung geschrieben und gedruckt? Die Antwort auf diese Frage kann nur heißen: Nichts überstürzen! Der Euro hat eine Eingewöhnungszeit von drei Jahren, die neue Rechtschreibung sogar eine von sieben Jahren – warum sollten wir da von einem Heft auf das andere die Revolution durchführen (wo doch die Rechtschreibreform alles andere war – ja, kaum ein Revolutionöchen). Wir haben uns in der Redaktion beraten und sind zu dem Ergebnis gekommen, daß wir uns und allen, die für unsere Zeitschrift schreiben, ebenfalls eine Übergangszeit genehmigen sollten, wenn auch nur von einem einzigen Jahr, in dem wir dann allerdings ein buntes Durcheinander der Schreibweisen dulden (und uns vielleicht sogar daran freuen) wollen, daß aber mit dem Jahr 2000 auch für uns nur noch die neue Schreibweise gilt. Ab dann würden also Texte, die nach der alten Rechtschreibung bei der Redaktion eingehen, in die neue Rechtschreibung umgesetzt werden. Wir hoffen, dieser Redaktionsbeschluß kann als ein salomonscher gesehen werden.

Angesprochen sind damit alle (auch alle potentiellen) Autoren, und dafür darf man füglich die gesamte Auslandslehrerschaft halten; denn nach dem harten Auswahlverfahren der ZfA werden doch nur solche Lehrer auf die Außenposten der deutschen Sprache geschickt, die im Stande sind, sich differenziert auszudrücken und ihre Wünsche und Nöte, ihre Werke und Taten verständlich zu Papier zu bringen, d. h. kurz und gut: solche, die die Pegasusfeder im Tornister haben.

Aber Scherz beiseite! Die Zeitschrift ist auf die Mitarbeit, die Mittäterschaft von Ihnen allen angewiesen. Sie lebt davon, daß ihr immer wieder neues interessantes Material zugeführt wird. Daß einige Autoren häufiger erscheinen als andere, ist keineswegs ein Fehler – wenn sie denn schreiben können. Und das möchte ich für die in einigen Briefen an die Redaktion als „Vielschreiber“ o. ä. Angegriffenen nachdrücklich in Anspruch nehmen. Der Obmann einer Schule an der Grenze zwischen Europa und Asien schildert seine Reaktion auf die lautstarke Kritik an den „Vielschreibern“ folgendermaßen: „Mir bleibt nur übrig, jeden der Kritiker aufzufordern, doch selbst einen gehaltvollen Beitrag für unser Organ zu schreiben.“ Dem kann sich die Redaktion nur anschließen, und sie hofft, daß der Erfolg sich weltweit entsprechend wie am Bosphorus einstellt. Dort hat zumindest einer dann zur Feder gegriffen und einen Artikel geschrieben.

Wenn Sie nun also schreiben, schicken Sie bitte in jedem Fall – auch wenn Sie eine Diskette beilegen – einen Ausdruck Ihres Artikels auf Papier mit! Disketten kann die Setzerei dann be- und verarbeiten, wenn sie DOS- oder Mac-formatiert sind.

Ein wichtiger Punkt: Wenn Sie Bildmaterial mitschicken (und die Redaktion bittet darum, besonders bei langen Texten), denken Sie daran, daß Ihre Farbfotos im Heft schwarz-weiß erscheinen, also entsprechende Kontraste vorhanden sein müssen. Auch sollten die Fotos klar, die Konturen scharf sein. Und achten Sie bitte auf folgendes: Wenn Sie einen Text für die Bildunterschrift auf die Rückseite der Fotos schreiben, warten Sie bitte, bis die Schrift getrocknet ist, bevor Sie das Foto auf das vorherige legen. Der Stift färbt ab und ist nicht mehr von dem Bild zu entfernen – und das Foto ist für eine Reproduktion unbrauchbar. (Ich spreche aus vielfach leidvoller Erfahrung.)

Zum Schluß noch ein Wort über den Gebrauch von – besonders für Außenstehende – unverständlichen Abkürzungen. „Lang ist meine Auslandsstätigkeit her“, heißt es da in einer Zuschrift an die Redaktion, „und trotz der Lektüre des ‚deutschen Lehrers im Ausland‘ fällt mir die DAKüSpra (Deutsche Abkürzungssprache) nicht leicht. Nun gebe ich die Hefte aber regelmäßig interessierten Kolleginnen und Kollegen weiter und werde dann gefragt ...“ Und der Schreiber dieser Zeilen bittet, „die ‚Übersetzung‘ ... bei der ersten Verwendung im Artikel ... auszuschreiben“ – und ich möchte hinzufügen: dahinter in Klammern sogleich die fortan im Artikel verwendete Abkürzung anzugeben. Ich gebe die Bitte hiermit an alle Beiträger weiter und denke, der Wunsch kann erfüllt werden.

M. E.

Programmlehrer im Wolgagebiet – kritische Anmerkungen nach mehrjähriger Tätigkeit als Bundesprogrammlehrkraft

7. Oktober 1998 – als wäre nichts geschehen begeben sich die Programmlehrer in Samara, Saratow und Wolgograd, im Moment sind das sieben Kolleginnen und Kollegen (ein Landesprogrammlehrer und sechs Bundesprogrammlehrer), an ihre Wirkungsstätten, Hochschulen und Schulen.

Am selbigen Tage finden rußlandweit Demonstrationen und Protestaktionen statt, man sprach hinter vorgehaltener Hand von einer möglichen Revolution...

Aber es ist alles ruhiger als erwartet bzw. befürchtet.

Die Krise scheint noch immer nicht ernst genug zu sein. Oder sind die Menschen hier damit beschäftigt, Wintervorräte anzulegen?

Es erhebt sich vielleicht beim Leser die Frage: Was geht das die Programmlehrer an? Vieles, meinen wir, wurden wir doch von der Bundesrepublik entsandt, leben (im Vergleich zu den Diplomaten) mitten in der Bevölkerung des Landes und sind doch auf uns allein gestellt! Kein Bundesverwaltungsamt, kein Generalkonsulat, auch kein Auswärtiges Amt „sorgt“ sich um die Situation der Entsandten im Krisenfälle. Nicht einmal dringend notwendige Informationen gibt es seitens der „Entsender“. Bereitschafts- oder einfach auch nur Kontakttelefone bleiben ein Wunschtraum.

Programmlehrer und deren Familien (auch mit Kindern) werden in Regionen entsandt, deren Brisanz bekannt ist oder bewußt (?) ignoriert wird. Selbst Randgebiete der nuklearen Verseuchung von Tschernobyl – Orjol, Smolensk – werden nicht ausgespart.

Über hierzulande durchaus bekannte medizinische-hygienische Probleme (Hepatitis, Tuberkulose, Diphtherie) erfährt man oft erst vor Ort.

Informationsdefizite bestehen im Bundesverwaltungsamt ganz augenscheinlich auch, was Entfernungen, Postwege und Kommunikationsmöglichkeiten in einem Land wie Rußland betrifft. Anders kann man sich oft ungeduldige Ermahnungen der Programmlehrer durch Mitarbeiter der entsendenden Behörde nicht erklären.

Nach Ankunft am Einsatzort geht man einen „Arbeitsvertrag“ mit dem russischen „Arbeitgeber“ ein, der ohnehin nicht eingehalten wird (z. B. werden monatlang die

ortsüblichen Gehälter von früher ca. 100 DM – seit der Entwertung des Rubels ist das Gehalt noch geringer; jetzt sind es etwa 40 DM – nicht gezahlt) sowie rechtlich unhaltbar ist, und tritt mit pädagogischem Optimismus seinen Dienst an.

Das Interesse der russischen Kollegen an der Sprache und an landeskundlichen Informationen ist sehr groß, bei den Schülern eher verhalten. Was moderne Didaktik angeht, kann man bei den meisten Lehrern nur von geringem Interesse sprechen. Die Schüler können sich nur schwer an unsere Unterrichtsformen gewöhnen und nutzen die Deutschstunden nach eintönigem Frontalunterricht oft, um sich entweder zu erholen oder sich „auszutoben“.

Problematisch wird es, will man mit den Kollegen Erfahrungen austauschen, will man Multiplikator sein (was ja eigentlich das Anliegen des Lehrerentsendeprogramms ist); denn sie können oder dürfen oft die Möglichkeiten nicht wahrnehmen, weil sie einerseits um des Überlebens willens eine sehr hohe Stundenzahl auf sich nehmen und andererseits die Schulbehörden mitunter meinen, unsere Erfahrungen „paßten“ nicht in ihre Fortbildungsprogramme. Hinzu kommen Verständigungsprobleme auf dem Gebiet der Didaktik, werden doch etwa gleichlautenden Termini unterschiedlich interpretiert, was uns manchmal den Geruch der Besserwisseri anhängt.

Außerdem ist den russischen Behörden in den Schulverwaltungen unsere Rolle bzw. das Ziel unseres Einsatzes oft immer noch

unklar. Es wurde von deutscher Seite nicht deutlich genug geklärt, weshalb wir eigentlich hier sind. Vielleicht verstehen aber auch nur wir es falsch?!? Vielleicht wäre es möglich, dem Kulturabkommen, das zwischen den beiden Ländern (Rußland, Deutschland) besteht, noch einen Absatz, der sich mit unserer Stellung befaßt, hinzuzufügen? So ein „Papier“ zeigt sogar bei den Beamten in den Visastellen manchmal Wirkung.

Interessant wäre es, zu ergründen, auf welchen Prinzipien die Schulen, an denen Programmlehrer eingesetzt werden, ausgesetzt werden. Es dürfte wohl kaum im Sinne des Programmes sein, daß deutsche Kollegen überwiegend im Anfangsunterricht oder in Deutsch als zweiter Fremdsprache eingesetzt werden. Sollte in diesem Zusammenhang vielleicht das System 18 + 7 Stunden überdacht bzw. einfach umgekehrt werden? Denn Einrichtungen der Lehrerausbildung suchen gleichzeitig verzweifelt sogenannte Muttersprachler (und dann auch noch ausgebildete Pädagogen). Auf eigene Initiative an einer solchen Einrichtung zu arbeiten, führt u.U. zu Kollisionen mit Kollegen des DAAD, da es offenbar eine genaue Aufteilung der Einsatzgebiete gibt.

Widersprüche zwischen unserem Anliegen und dem vorhandenen Programm der nor-

malen hiesigen Schule tun sich spätestens in den letzten beiden Schuljahren auf. Dann sind die SchülerInnen nämlich gezwungen, wollen sie Deutsch studieren, sich auf die Aufnahmeprüfung an einer Hochschule vorzubereiten. Das heißt, daß sie einen Themenkanon auswendig lernen müssen, also kommunikatives Herangehen überhaupt nicht mehr gefragt ist.

Zurück zum Ausgangspunkt unserer Ausführungen: Die Lebensbedingungen für die Programmlehrer haben sich in den letzten drei Jahren galoppierend verschlechtert. Während die Preise ständig steigen, Mieten fast nur noch in Valuta bezahlt werden können, für Ausländer besondere Tarife für Verkehrsmittel und den Besuch von kulturellen Einrichtungen eingeführt wurden, bleiben die Zuwendungen auf dem Niveau von 1990 stehen. Die Programmlehrkraft wird geradezu zum Idealisten im Auftrage der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik, ganz zu schweigen davon, daß die vorhandene Perspektivlosigkeit bei Rückkehr, u.a. auch keine Zahlung von Arbeitslosengeld, kaum zum Wohlbefinden der betroffenen Personen beiträgt.

Doch wollen wir Idealisten bleiben?!

die BPLK der Wolgaregion

Eindrücke eines Programmlehrers in Rumänien

Seit 1995 arbeite ich als Programmlehrkraft des Bundes in der rumänischen Hafenstadt Constanta. Diese Zeit verging wie im Flug, und die Tage waren neben dem Unterrichtsalltag ausgefüllt mit dem Kennenlernen eines Landes in einer Umbruchphase. Dabei ist es mit dem Umbruch auf dem Balkan so eine Sache.

Es dauerte zwar nicht lange, da bildeten sich in den ehemals diktatorisch regierten Ländern demokratische Strukturen heraus. Jedoch sollte es sich als ungeheuer schwierig erweisen, diese neuen Formen auch mit Inhalten zu füllen.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Es fehlten nach 1989 vor allem Persönlichkeiten, die den demokratischen Wandel glaubhaft hätten darstellen können. Rumänien wurde faktisch von Kadern aus der zweiten Riege des alten Systems weiterregiert. Deren Versuche,

eine Art dritten Weg zwischen Sozialismus und Kapitalismus einzuschlagen, scheiterte. Seit 1996 hat das Land einen neuen Präsidenten und eine neue Regierung, deren Programm strikt demokratisch und marktwirtschaftlich ausgerichtet ist. Doch es erweist

sich als Sisyphusarbeit, das Programm in die Praxis umzusetzen. Zu stark ist dabei das Beharrungsvermögen der Direktoren staatlicher Großbetriebe, die sich der Privatisierung energisch widersetzen, zu verlockend die Versuchung für die Regierenden, aus der neuen Macht persönlichen Nutzen zu ziehen, zu stark die Enttäuschung der Bevölkerung, die nach der blutigen Revolution vom Dezember 1989 darauf hoffte, Rumänien werde bald die Schlußlichtposition in Europa aufgeben können.

In allen Bereichen der Gesellschaft macht sich Desillusionierung breit. Man erkennt, daß der Westen noch nicht bereit ist, Rumänien in die Europäische Union und in die atlantischen Strukturen aufzunehmen. Aus der Enttäuschung folgen die Rufe nach einer nationalistischen Politik. Umfrageergebnisse belegen, daß derzeit die „Großrumänische Partei“ und deren populistischer Führer bei Wahlen auf über 15 % der Stimmen hoffen könnten.

Gerade in diesem Zusammenhang glaube ich, daß es sehr wichtig ist, den Schwerpunkt der deutschen Kulturarbeit nach Osteuropa zu verlagern. Der Westen, der gegenwärtig verständlicherweise kein Interesse hat, Krisenländer in die EU aufzunehmen, muß in diesen Ländern zeigen, daß ihm ihr Schicksal nicht gleichgültig ist. Das deutsche Lehrentsendeprogramm hat daran, wie ich denke, einen großen Anteil.

Dabei kann es nicht Aufgabe sein, unsere Vorstellungen von Pädagogik missionarisch und unkritisch auf diese Länder zu übertragen. Wer hier arbeitet, wird wissen, daß dies einem Kampf gegen Windmühlen gleichkäme.

Den Staat Rumänien gibt es erst seit 1861. Vorher lebten die Rumänen unter ungarischer, türkischer und russischer Herrschaft. Nach 1944 erlebten sie unter Gheorghiu-Dej und Nicolae Ceausescu zwei totalitäre Diktaturen, die Diskussion und freies Denken hemmungslos unterdrückten. Vor dem Hintergrund dieser Geschichte bildete sich im Volk ein Grundgefühl heraus, das der rumänische Philosoph Constantin Radulescu-Motru als „schicksalsergeben“ umschreibt.

Das Bildungswesen in Rumänien hat andere Traditionen, es ist autoritär und es ist formalistischer als in Deutschland. Und Traditionen sind nicht nur zäh, sie haben auch ihre historische Verwurzelung und Begründung. Sie sind eng mit der hier vorherrschenden Mentalität und Autoritätsgläubigkeit verbunden. Die Reform des rumänischen Bildungswesens hat in diesem Schuljahr begonnen. Für die rumänischen Kollegen hat die Modernisierung der Schule und Bildung

persönlich jedoch oft keine Priorität. Bei einem Durchschnittseinkommen von monatlich ca. 200 DM sind sie verständlicherweise mehr damit beschäftigt, sich und ihren Familien durch Privatunterricht ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen.

Lehrer in Rumänien zu sein – und ich denke, diese Erfahrung trifft auch auf andere Länder hinter dem ehemaligen Eisernen Vorhang zu – heißt damit auch zu akzeptieren, daß Veränderungen nur langsam greifen. Trotz vieler Rückschläge und trotz mancher Verwunderung über bildungspolitische Entscheidungen des Gastlandes möchte ich aber glauben, daß unsere Arbeit bei einem Teil der jungen Generation Akzente setzen kann.

Es sind die Alltagserlebnisse, die den Optimismus erhalten: Neue Lehrbücher, die andere Wege gehen. Schüler, mit denen man sich in Deutsch über Probleme unterhalten kann, die für sie lange Jahre nicht existent oder tabu waren. Kollegen, die um Rat fragen. Kritische Lehramtsabsolventen, die nun nicht mehr meine Studenten, sondern meine Kollegen sind.

Das unter dem Strich positive Resümee, das ich bislang für meine Tätigkeit als Auslandslehrer ziehen kann, ziehen auch viele meiner Kollegen. Aber für nicht wenige wirft ihr Status als Bundesprogrammlehrkraft einen Schatten auf die durchaus vorhandene Erfolgsbilanz.

Seit den Umbruchtagen in Osteuropa gibt es dort Bundesprogrammlehrer. Damit hat sich das deutsche Auslandsschulwesen entscheidend verändert. Genau wie die Kollegen, die als Auslandsdienstkräfte arbeiten, gehen die Bundesprogrammlehrer mit Elan und hochmotiviert an die Aufgabe. In vielen Fällen sind die Bundesprogrammlehrer nicht nur gleich gut qualifiziert, sie machen auch die gleiche Arbeit wie ihre verbeamteten Kollegen.

Die trotzdem bestehende Ungleichbehandlung versteht sich aufgrund des unterschiedlichen rechtlichen Status beider Berufsgruppen und ist aus haushaltspolitischen Gründen in einer Übergangszeit sogar nachvollziehbar. Ohne die Details zu kennen, bin ich sicher, daß auf Grund der im Jahre 1989 quasi über Nacht entstandenen neuen Anforderungen an das Auslandsschulwesen viele Entscheidungen mit „heißer Nadel“ gestrickt wurden. Politik machen sollte aber Weiterentwicklung heißen. Und vor allem: es müssen Absichten erkennbar sein.

Dabei muß das Ziel in erster Instanz kein gleicher Status für Auslandsdienstlehrkräfte und BPLK sein. Dies zu fordern, hieße die

Beständigkeit deutschen Beamtentums zu unterschätzen und wäre genauso vergebens, wie in Rumänien die Abschaffung des Bak-schisch durchsetzen zu wollen. Aber für die Zukunft sollte es schon ein Ziel unseres Verbandes sein, eine Gleichbehandlung von Kollegen zu erreichen, die im Auslandsschulwesen tätig sind. Der auf der Verbandstagung im Juli 1997 gemachte Vorschlag, nach österreichischem Modell über die Gründung eines Verbands nachzudenken, der als Arbeitgeber Lehrer ins Ausland entsendet, ist m. E. in diesem Zusammenhang zu schnell ad acta gelegt worden.

Perspektivisch ist eine Gleichbehandlung der im Ausland tätigen deutschen Lehrer nur bei einer deutlichen Verbesserung des inländischen Stellenmarktes denkbar. Anstatt die Zeit bis dahin stillstehen zu lassen, sollte sich

unser Verband mit Nachdruck für die Interessen der Bundesprogrammlehrkräfte einsetzen. Ich kann mir ungeachtet aller rechtlicher Probleme z. B. nicht vorstellen, daß bei wirklichem politischem Willen keine Aufnahme der Kollegen in die deutsche Arbeitslosenversicherung möglich sein soll.

Wer als Bundesprogrammlehrkraft ins Ausland geht, übernimmt Eigenverantwortung. Deshalb möchte ich anregen, darüber nachzudenken, ob Bundesprogrammlehrkräften bei nachgewiesener Bewährung nicht Zwei- oder Dreijahresverträge angeboten werden können. Damit würde man deren persönliche Planung erleichtern. Auch der Zugang zu Funktionsstellen sollte nichtverbeamteten Kollegen nicht verwehrt bleiben.

Thomas Kunze

Erziehung und Schule – aus Sicht rumänischer Schüler

Das Thema des diesjährigen Siebenbürger Lehrertreffens lautete „Erziehung“. Was verstehen Jugendliche aber unter Erziehung, wie bewerten sie die rumänische Schule, träumen sie von der Schule und wie sieht ihre ideale Schule aus.

Auf diese und ähnliche Fragen antworteten bereitwillig Schülerinnen und Schüler eines Deutschkurses an der Honterusschule. Zwar ist die Umfrage keineswegs repräsentativ, dennoch sind die Ergebnisse anregend.

Was haben die Schüler als Vorteil der rumänischen Schulen hervor? Da gehen die Meinungen stark auseinander: „In Rumänien haben die Schüler keine Vorteile, sie müssen lernen, lernen und sie werden von wenigen Lehrern verstanden.“ „Der große Vorteil der rumänischen Schule ist, daß wir viel mehr lernen als Schüler an deutschen oder amerikanischen Schulen.“ Zwischen diesen zwei Polen spannen sich die Antworten. Positiv hervorgehoben werden die allgemeine und kulturelle Bildung, von der man annimmt, daß sie umfassender sei als in den Schulen anderer Länder, aber auch die Durchführung von Olympiaden und anderen Ereignissen, Wettbewerben oder Festen, die den gewöhnlichen Schulalltag unterbrechen. Komplimente gibt es auch an die Adresse der eigenen

Schule: „Natürlich ist das J. H. Lyceum eine sehr moderne Schule, mit besserer Technik als die anderen Schulen. Es hat Chemie-, Physik- und Infolabore ...“

Und wo bleibt das Negative? Schon bei der Frage nach den Vorteilen schreibt ein Schüler: „Man kann nicht von Vorteilen einer Schule sprechen, weil alle Schulen der Welt nach einer Schablone gemacht werden, vielleicht sind manche etwas vorteilhafter als andere, was die Vermittlung von Bildung betrifft.“ Recht konkret und präzise fällt die Kritik in Bezug auf die rumänischen Schulen aus. Unisono wird die Stofffülle beklagt: „Man bearbeitet zu viel Materie, man versucht so viel wie möglich in 12 Klassen zu lernen, aber dafür hat man zu wenig Zeit“, die Folge: „jeder Bereich wird zu wenig bearbeitet.“ Manche haben dabei den Verdacht, „daß man viel Unwichtiges lernt“. „Man bekommt zu viele Informationen und der Schüler kann darum nicht alles behalten. Man sollte den Schülern die Gelegenheit geben, das zu lernen, was sie für wichtig halten.“ „Der Nachteil der rumänischen Schule ist, daß wir nicht für das tägliche Leben, das wir später führen werden, lernen. Wir lernen nicht alles, was wir brauchen.“ Schulreformer, die weniger Stofffülle wollen, sondern auf die Vermittlung

von Methodenkompetenz setzen und stärker selbstorganisiertes Lernen möchten, können solche Schüleräußerungen als Bestätigung angesehen. In der sich rasch wandelnden Welt muß jeder lernen, wie er selbständig und in Kooperation mit anderen unterschiedliche Fragestellungen systematisch und zielorientiert bearbeitet. Auch die Lehrer geraten ins Visier der Schülerkritik: „Die Lehrer kommen immer gestreßt in die Schule.“ Es wird zuviel „diktiert“. Sie „denken nicht daran, daß wir auch unsere Ideen und Wünsche haben.“ Sie „müßten sich mehr mit allen Schülern beschäftigen“, „diskutieren zu wenig“. Bedenkt man die institutionellen Vorgaben, von der gerade erst gekürzten Lehrerbildung bis zu den Stoffplänen, kann manches wohl nicht dem einzelnen Lehrer angerechnet werden. Gleichwohl stellt sich jedem Lehrer die Frage, wie er mit jenen umgeht.

Was bedeutet nun für Schüler Erziehung? „Für mich bedeutet Erziehung im Kollektiv und in der Gesellschaft leben zu können, eine allgemeine Kultur zu haben und sie benutzen zu können.“ „Erziehung bedeutet für mich etwas, was wir Tag für Tag brauchen, etwas Wichtiges für unser Leben ...“ „In der Schule kriegt man auch etwas von Erziehung mit, durch alle Stunden hinweg. Ich finde gut, daß es noch Klassenstunden gibt. Man muß den Schüler mit seiner

Zukunft bekannt machen, seinen Optionen.“ „Erziehung bedeutet für mich vor allem: Gute Behandlung, Respekt, Freundschaft, Liebe (von den Eltern).“ Erziehung ist für die Schüler, so kann man die Äußerungen zusammenfassen, zukunfts-, gesellschafts- und alltagsbezogen. Sie betrifft nicht nur Kenntnisse, sondern auch Verhaltensweisen und kann nur gelingen, wenn der andere respektiert und angenommen wird. Ob Schule dies unter den gegebenen Bedingungen so gut leisten kann?

Wo lernen Schüler vor allem? Längst sind es nicht mehr nur Elternhaus und Schule, die „Lernorte“ sind. Angegeben werden neben dem traditionellen Medium Buch auch Computer(programme), das Fernsehen (mehrfach erwähnt der Discovery Channel), die Gespräche mit Freunden und schließlich das „tägliche Leben“. Relativ selten erwähnt werden Zeitungen.

„Beeinflußt“ fühlen sich die Schüler vor allem vom Fernsehen, den Eltern und den Altersgenossen. Die Schule und die Lehrer werden hier nur ein einziges Mal erwähnt. Daß der eigene Stil ein Patchwork aus verschiedenen Stilrichtungen ist, macht diese Äußerung deutlich: „Ich werde durch die Dinge beeinflusst, die etwas mit Deutschland zu tun haben, bzw. aus Deutschland stammen. Beispiele: Kleider, CD-ROMs, Musik



usw. Am meisten allerdings werde ich beeinflußt durch die Welt der Mountain-Biker. Motos wie „Ride hard, you can rest, when you die!“ „Life begins at 50 mph.“ beeinflussen mich und die Freiheit, die man nicht definieren kann. Durch qualitative Musik (Pavarotti, Carreras, Plácido Domingo, Beethoven, Mozart, Tschaikowski, Louis Armstrong, Ella Fitzgerald, Miss Shirley Bassey, George Gruntz Trio etc.) werde ich positiv beeinflußt.“ Das Neben- und Ineinander so verschiedener Stile kreiert den Typ des modernen Menschen, der die These von der zunehmenden Individualisierung in entwickelten Gesellschaften stützt und dem Schule helfen müßte, seinen eigenen Stil zu finden. Wie sieht nun die Wunschschule dieser Schüler aus? Natürlich hätte diese Schule eine bessere Ausstattung, wäre im Winter immer warm, begänne erst um acht Uhr und nicht schon um sieben. In der Wunschschule herrscht aber vor allem eine besondere Atmosphäre: „Mir würde gefallen, daß die Lehrer auch Verständnis für uns haben und daß sich Schüler und Lehrer nicht als „Feinde“ betrachten.“ „Eine Schule, in der die Atmosphäre nicht bedrückend sein soll, in der die Beziehung Lehrer-Schüler enger sein soll. Ich wollte, daß diese Kälte nicht mehr sei.“ „Zwischen den Schülern und Lehrern soll mehr Kollektivität sein...; die Lehrer sollen unsere Ideen und Wünsche wahrnehmen und respektieren.“

Was wäre wenn man selbst nun rumänische Erziehungsministerin oder Erziehungsminister wäre? Die „erste Tat“ der meisten wäre die Schaffung von Wahlmöglichkeiten und die Reduzierung des Stoffangebotes. Offenkundig käme eine Schule, die persönliche Fächerwahlen zuläßt und damit eine selbst gewählte Schwerpunktbildung, den Schülerinteressen entgegen. Der ein oder die andere würde auch das Notensystem verändern wollen. Dabei sind die Vorstellungen wenig präzise.

Gleichwohl ist der Wunsch verständlich. Denn, wenn von der Schule „geträumt wird“, dann handeln diese Träume von „überraschenden“, „nicht vorbereiteten Prüfungen“, die mit „einer 3 (vergleichbar der Note „ungenügend“) enden“. Allerdings, die meisten geben an, nicht von der Schule zu träumen.

Zuletzt noch „der Tip an die Lehrer“: „Man sollte uns mehr anhören und vielleicht etwas mehr Mitleid mit uns haben.“ „Interessiert euch mehr für eure Lehrlinge, seid gut gebildete Menschen, von denen man etwas lernen kann!“

So oder ähnlich lauten die Tips für die Lehrer. An der Gesellschaft, zumindest auch, liegt es, ob Lehrer dem Folge leisten können.

Werner Schreiber

Heinrich
Hock
UMZÜGE



**Umzüge Luft-See-Land
Verpackung - Lagerung
Import und Export**

Abrechnung nach BVA-Richtlinien

**Telefon: 07 21-62 26 22
Telefax: 07 21-62 10 97**

DFU am Istanbul Lisesi

Das Istanbul Lisesi ist eine staatliche türkische Schule mit einer Deutschen Abteilung (im Schuljahr 97/98 24 ADLK, 3 Bundesprogramm- und 5 Ortslehrkräfte).

Unsere Schüler haben an einer landesweiten Aufnahmeprüfung für Gymnasien teilgenommen und sind dabei von über 100.000 Prüfungsteilnehmern unter die besten 500 gekommen. Wenn die Schüler zu uns kommen, haben sie normalerweise keinerlei Deutschkenntnisse.

Die Schüler machen den türkischen Gymnasialabschluß und bereiten sich parallel dazu in den letzten beiden Schuljahren an privaten Nachhilfeschulen auf eine türkeiweite Hochschulzulassungsprüfung vor.

Der Unterricht am Istanbul Lisesi beginnt mit vier parallelen Vorbereitungsklassen (Hazirlik 1, Klasse 5). Mit 21 Jahreswochenstunden Deutschunterricht wird die Grundlage für den späteren naturwissenschaftlichen Unterricht geschaffen.

In vier weiteren Vorbereitungsklassen (Hazirlik 2, Klasse 6) bekommen die Schüler 11 Jahreswochenstunden Deutsch und 10 Jahreswochenstunden naturwissenschaftlichen Unterricht in deutscher Sprache.

In den folgenden Klassen (7 bis 12) wird der gesamte Unterricht in den Naturwissenschaften und im Fach Deutsch in deutscher Sprache erteilt.

Die einzige Prüfung nach deutschen Richtlinien ist die Sprachdiplomprüfung II.

Für die Vorbereitungsklassen wurden in den Fächern Mathematik und Biologie lehrbuchbegleitende Materialien erstellt, die den Schülern zur Verfügung gestellt und von allen Kollegen verbindlich eingesetzt werden. Am Ende jedes Schuljahres werden diese Materialien in den Fachkonferenzen ergänzt und gegebenenfalls überarbeitet.

Im Fach Physik gibt es in den Klassen 7 bis 9 neben dem Klassenunterricht ein Praktikum mit halben Klassen (d. h. mit je ca. 18 Schülern). Für dieses Praktikum wurden im Laufe der Jahre umfangreiche Anleitungen erstellt und unter DFU-Aspekten mehrfach überarbeitet. Das Praktikum ist so organisiert, daß alle Versuchsanleitungen (ca. 20 Versuche pro Jahrgang) zu Schuljahresbeginn gedruckt vorliegen und alle Kollegen einheitlich damit arbeiten. Neben den Versuchsanleitungen wurden spezielle Spracharbeitsblätter erstellt, die auch im Praktikum eingesetzt werden können.

Im Oktober 1997 gab es an der Deutschen Schule Istanbul in Zusammenarbeit mit dem

Istanbul Lisesi eine DFU-Fortbildung mit Herrn Leisen. Der Lehrgang gab allen Beteiligten wertvolle Anregungen zur Spracharbeit im DFU. Gleichzeitig wurde damit eine verstärkte Zusammenarbeit der beiden Istanbul-Schulen eingeleitet, die im Juni 1998 am Istanbul Lisesi mit einer regionalen Fortbildung mit Herrn Klippert ihre Fortsetzung fand. Schwerpunkte dieser Veranstaltung waren Methodentraining und eigenverantwortliches Arbeiten im Unterricht.

Im Januar 1998 wurde am Istanbul Lisesi eine DFU-Konferenz mit Teilnehmern aus verschiedenen Schulen durchgeführt. Ein Ergebnis dieser Konferenz war die Einrichtung einer Materialsammelstelle im Internet (<http://www.shuttle.de/dsitr/fortbildung/materialanmeldung.html>), die einen Überblick über schon vorhandene Materialien geben soll und als Resultat in der Zukunft eine regelmäßige Materialbörse in Istanbul zur Folge hat.

Ob und wie dieses Material in Zukunft verwendet werden kann, ist jedoch ungewiß, weil das Istanbul Lisesi vor Veränderungen mit weitreichenden Auswirkungen steht.

Zum einen wurde die Grundschulzeit in der Türkei aus politischen Überlegungen von vier auf acht Jahre erhöht. In diesem Jahr werden im September erstmals Kinder mit einer derartigen Grundschulzeit bei uns eingeschult. Diese Schüler haben alle vor drei Jahren am zentralen Aufnahme-test teilgenommen und sind nicht im oberen Bereich gelandet. Das bisherige hohe Niveau der Schüler wird wahrscheinlich nicht beibehalten werden können.

Zum anderen wird im Zusammenhang mit den Rahmenabkommen zwischen der Türkei und Deutschland versucht, das deutsche Abitur am Istanbul Lisesi einzuführen. Dafür

wurden im Laufe des letzten Schuljahres neue Lehrpläne entworfen und die Stunden- tafeln neu gestaltet.

Von unseren zukünftigen Vorbereitungs- klassen (9. Klasse) wissen wir nicht, welche Qualifikationen die Schüler mitbringen. Hier ist im 2. Halbjahr mit zwei Wochenstunden Spracharbeit im naturwissenschaftlichen Bereich geplant. Im ersten Halbjahr soll in Absprache mit den DaF-Kollegen das dafür notwendige Material erstellt werden.

Im kommenden Schuljahr werden am Ist- anbul Lisesi erstmals rückkehrende ADLK's fast ausschließlich durch Programmlehrer ersetzt. Diese neuen Kollegen sollen in einem schulinternen Lehrgang vor Schuljahres- beginn auf die besonderen Bedingungen ihrer zukünftigen Arbeit vorbereitet werden. Außerdem sollen die neuen Kollegen v. a. in ihrem ersten Auslandsjahr kontinuierlich beraten und unterstützt werden.

Wünschenswerte Veränderungen

- Verstärkte Kooperation DaF – DFU
- Bildung von Lehrerteams, welche neue Formen des Lehrens und Lernens erproben und an die besonderen Bedingungen der Auslandsschule anpassen. Ziel: Entlastung der Lehrer, ansprechender Unterricht für die Schüler
- Gegenseitiges Hospitieren, auch zwischen DaF und DFU
- Bewußtsein für die Notwendigkeit des Erwerbs neuer Kompetenzen schaffen
- Durch Fortbildung auf verschiedenen Ebenen die pädagogische Kompetenz stärken
- Vorhande Gestaltungsmöglichkeiten bewußt machen
- Mehr Gelegenheiten für pädagogische/ didaktische/methodische Diskussionen schaffen (z. B. Pädagogischer Tag)
- Auseinandersetzung mit dem Thema Schulentwicklung.

Herbert Mathes

Ägypten und Südafrika – DEO Kairo und DS Johannesburg

Von verschiedenen Seiten wurde die Schriftleitung in der Vergangenheit angesprochen, doch einmal Themenhefte zu konzipieren, z. B. in den Verbandsheften unterrepräsentierte Regionen zu beleuchten und ins rechte Licht zu rücken. Da fiel denn *dem deutschen Lehrer im Ausland* sofort der dunkle Erdteil ein, und flugs schrieb er an alle ihm bekannten Auslandsschulen Afrikas, bat um Zuschriften, Artikel, Darstellungen der Schule oder besonderer Ereignisse und harpte alsdann der Dinge, die da kommen sollten.

Leider kamen sie nicht, die Dinge. Aber nein, das stimmt nicht ganz. Zwei Beiträge – maschallah! – gab es dann doch – beide von der DEO Kairo, und schließlich kam auch noch ein Artikel ganz aus dem Süden des Kontinents. Wir freuen uns, sie hier abdrucken zu können. Zwischen Kap und Kairo fehlt zwar der Rest des Kontinents in unserem Heft, doch wer wollte daran zweifeln, daß nach diesem Start an den beiden Endpunkten Afrikas sich die Kollegen an anderen Schulen doch noch besinnen und wir bald ein ganzes Heft mit Neuigkeiten aus dem Herzen Afrikas füllen können. Wir geben die Hoffnung nicht auf.

M. E.

,Nathan‘ im nahen Osten oder: Als Deutschlehrer in Kairo

**(nicht nur ein Lustspiel, aber auch keine Tragödie –
und hoffentlich keine Farce)**

Exposition:

Mein Name ist Manfred Lauck, aus dem schleswig-holsteinischen Schuldienst freigestellter Studienrat. Seit August 1992 unterrichte ich an der „Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo“, auch kurz und liebevoll „DEO“ genannt, die Fächer Deutsch als Muttersprache (DaM), Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Englisch, gebe mit meiner Frau auch Tanzkurse für Schüler/innen (wieso gerade ich?), singe im deutschen Chor, spiele Posaune und bin auch sonst erstaunt, wozu man sich als Auslandsdienstlehrkraft hinreißen läßt. Seit diesem Schuljahr bin ich auch Koordinator der Sek I.

Wir – meine Frau, unsere beiden Töchter und ich – haben uns schon dreimal für eine Verlängerung unseres ursprünglich dreijährigen Vertrags entschieden. Im Jahr 2000 werden wir wieder nach Deutschland zurückkehren. Inscha'allah – so Gott will. Dem geneigten Leser dieser Zeitschrift stellt sich vielleicht die Frage: Warum bleiben die da bloß so lange?

Die „DEO“ ist eine sogenannte Begegnungsschule, an der vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung insgesamt 1300 Schülerin-

nen und Schüler aus 20 verschiedenen Nationen unterrichtet werden. Die Mehrzahl der Kinder, ca. 900, stammt aus Ägypten, etwa 250 kommen aus Deutschland.

Neben der deutschen Reifeprüfung, die seit ein paar Schuljahren schon nach Klasse 12 abgelegt werden kann, wird an unserer Schule auch die ägyptische Hochschulreife nach Klasse 11 vermittelt. Die Trennung der Schüler/innen hinsichtlich des angestrebten Abschlusses erfolgt nach Klasse 9.

Das Kollegium besteht aus ca. 27 Auslandsdienstlehrkräften, 7 Programmlehrer/innen, ca. 30 deutschsprachigen, hier lebenden oder aus Deutschland frei angeworbenen Lehrkräften und ca. 35 ägyptischen Kolleginnen und Kollegen.

Steigerung, erregende Momente:

Diese Zusammensetzung der ‚dramatis personae‘ alleine genügt eigentlich schon für täglich neue bühnentaugliche Konflikt-situationen, aber landesüblich und ortsangemessen kommt noch hinzu: Life ist hierzulande ganz besonders live, es tobt das immerwährende, nervenaufreibende, aber lebenswerte orientalische Chaos.

Das geht schon auf der morgendlichen Fahrt zur Schule los: Einer unserer ägyptischen Mitbürger fährt zur Abkürzung den Kreisel ein wenig verkehrt herum – wir hinterher, schließlich paßt man sich als Ausländer den Landessitten an. Einer der vielen ständig an jeder Straßenecke diensthabenden Polizisten ist darüber echt begeistert und winkt uns aufmunternd zu. Die erste rote Ampel auf unserem Weg hat weder Zeichencharakter noch sonst eine nachvollziehbare Funktion, ist einfach schön rot, steigert das Wohlbefinden und den Druck aufs Gaspedal. Der Bauer da vorne, mit dem Gemüse auf seinem Eselskarren, zockelt uns auch heute wieder entgegen – auf der Überholspur der vierspurigen Ausfall- (oder Einfall-?)straße Richtung Kairo. Kein Grund zur Aufregung, der Mann will eben keine Zeit vergeuden, keine Umwege fahren, vernünftiger Typ. UUUHPS, hier fehlt der Kanaldeckel, gestern war er noch da, malesch – macht nix, die Achse ist ja noch heil. Kinder schnallt euch vielleicht doch mal an – sicher ist sicher.

Noch 10 Minuten bis zum Schulbeginn um 7.15 Uhr, auf der Zufahrtsstraße zur DEO laufen die ersten Schüler/innen vom Schulgelände weg, nachdem die Busse sie dort

abgesetzt haben; achte Klasse, auf dem Schulgelände ist ja leider Rauchverbot.

Unterrichtsbeginn Begegnungsschule, Begegnung der Kulturen: „Wann kapiert ihr endlich, daß ihr mir nicht die Tasche aus der Hand reißen sollt, die kann ich noch alleine tragen. Leute, ich kann und will nicht jedem von euch jeden Morgen ausgiebig die Hand schütteln, redet doch nicht alle zur gleichen Zeit; ja, ihr habt eure Hausaufgaben ganz toll gemacht, aber jetzt setzt sich bitte jeder an seinen Platz; natürlich Achmed, du bist gut, ja, mindestens zwei, das habe ich dir doch schon zwanzigmal bestätigt; Leila, die Antwort hat Dina doch eben schon gegeben, o.k. o.k., ich merke mir, daß du das genauso gut gewußt hast!“

„Herr Lauck, wir sind doch so nett und wir immer arbeiten so gut mit und das neue deutsche Lehrer in Mathe flippt immer aus und schimpft mit uns und ist böse!“ „Malesch, der wird sich schon noch an euch gewöhnen, seid halt manchmal ein bißchen leiser, dann freut er sich.“

Höhepunkt des Stückes – Situationsanalyse: (Achtung V-Effekt – Plakat vom Schnürboden)



Blick auf die Schulgebäude

Unterrichtliche Bedingungsfelder DEO
Voraussetzungen: Schüler, Lehrer, Schule,
soziales Umfeld

Einerseits

- beeinträchtigen sehr heterogene Klassenzusammensetzungen und dazu hohe Klassenfrequenzen den Lehr- und Lernfortschritt,
- macht sich speziell im Fach Deutsch das Fehlen des entsprechenden sprachlichen und kulturellen Hintergrunds bemerkbar,
- erschweren umgebungsbedingter und familiärer Leistungsdruck und offenbar mentalitätsbedingte Lebhaftigkeit und permanentes Mitteilungsbedürfnis der Schüler/-innen differenzierende und Kreativität und Eigentätigkeit fördernde Unterrichtsmethoden,
- verstärken die aus z.T. stark differierender Ausbildung und sehr unterschiedlicher Vorstellung von pädagogischem Handeln resultierende Heterogenität des Kollegiums und der häufige Wechsel der Lehrkräfte manche Schwierigkeiten des pädagogischen Alltags.

Andererseits

- fördern sehr gute Beherrschung mehrerer Fremdsprachen und deren Anwendung – auch außerhalb des Unterrichts – an dieser multikulturellen Schule und in dieser multikulturellen Stadt bei vielen Schüler/innen die Aktivität und Kommunikationsfreudigkeit im Sprach- und Literaturunterricht, gerade in der sonst eher wenig mittelsamen Mittel- und Oberstufe, ergeben sich beim Literaturunterricht vor allem der Oberstufe in diesem Entwicklungs- oder Schwellenland mit völlig anderer geistesgeschichtlicher Tradition hin und wieder erstaunliche aktuelle Bezüge,
- erweist sich der Unterricht an dieser Schule aufgrund des soziokulturellen Hintergrunds (die Kinder kommen aus der sehr bildungsorientierten Mittel- und Oberschicht) und der damit einhergehenden Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler als ausgesprochen befriedigend,
- bilden die weiter oben genannten Phänomene sowie die Begegnung mit einer völlig anderen Kultur und Gesellschaft eine sehr interessante und lehrreiche pädagogische und menschliche Herausforderung für die Lehrkraft.

Botenberichte, Mauerschau, Rückblenden, retardierende Elemente, comic relief:

Immer wiederkehrende neueste Meldung:
„Die Gretchenfrage entscheidet für islamische Extremisten über Sein oder Nichtsein.“

Bomben- und andere Anschläge in unserer unmittelbaren Umgebung erschüttern die Welt(medien), wir bleiben davon allerdings trotz allen Mitgeföhls mit den Opfern merkwürdig wenig berührt. Ein Kilometer ist weit weg, und Frankfurt oder Berlin sind auch nicht ungefährlich.

„Aufklärung“, „Sturm und Drang“, „Vormärz“ sind nicht nur längst vergangene Epochen der Geistes- und Literaturgeschichte!

Im Unterricht finden Diskussionen statt: um (religiöse) Toleranz, den Liberalitätsbegriff, Vorstellungen von Moral und Sitte, den Glauben an die Offenbarung, die Legitimität des politischen, auch militanten, Widerstandes, die Bedeutung der Religion, die geistige Autonomie des Individuums, die Zensurpraxis der Al Azhar-Universität, den intellektuellen Streit zwischen hiesigen Laizisten und Theokraten und nicht zuletzt um die Frage nach dem kulturellen, politischen und militärischen Kolonialismus und Imperialismus Europas und Amerikas.

„Emilia Galotti“ heißt hier vielleicht Nadia Salah El Din, ihr Bruder ist in der 12b. Sie ist 23 und gerade über die USA nach Deutschland geflüchtet, um ihren Freund zu heiraten. Ihr Vater – durchaus offen und gar nicht besonders dogmatisch – dreht gottseidank nur ein bißchen durch und beruhigt sich hoffentlich in ein paar Jahren.

Merkwürdiges Land! Soviel Elend und Armut direkt neben dem Ägyptischen Museum mit Tut Ench Amuns Goldschatz; Plastikmüll und schlechte Luft um die Pyramiden und den oder die Sphinx. Und trotz allem – oder deswegen – so lebensfrohe und optimistische Menschen!

Aber bei uns zu Hause ist jetzt alles in Ordnung. Der Klempner hat zum dritten Mal das tropfende Abflußrohr zugespitzt, vielleicht hält es diesmal etwas länger. Besser wären ein paar ordentliche neue Rohre aus dem Baumarkt, aber unser Besuch aus Deutschland soll lieber Gummibärchen und ein paar Flaschen Sekt in den Koffer packen – und den neuen Walsen?

Der schlitzohrige Fleischer will auch seinen treuesten Stammkunden das Vergnügen des Feischens nicht nehmen. Und ein Kilo Fleisch wiegt doch nicht zwangsläufig 1000 Gramm, schon gar nicht auf einer deutschen Küchenwaage! Malesch! Das Spielchen bringt nur ganz anpassungsunfähige Mitteleuropäer auf die Palme vor seinem Laden.

Fall, Umkehr – das Drama nähert sich dem Ende:

In Deutschland gab es nicht so viele dienstbare Geister überall. Schon gar nicht in

der Schule. (Vielen Dank für den Tee, Ali!) In den Ferien nach dem Ramadan, sieben freie Tage Ende Januar, fahren wir mit dem VW-Bus wieder auf den Sinai, zu den Korallenriffen zum Schnorcheln. Unsere älteste Tochter geht auf Klassenfahrt nach Luxor und Assuan, inklusive Kameltour in der Wüste und Segeln auf dem Nil! (Nur das Schullandheim St. Andreasberg im Harz ist schöner.) Unser Kontostand? Keine Ahnung, des paßt scho, sagen die Bayern.

Moment der letzten Spannung:

Diese verdammten Korrekturen sind wegen der vielen Fehler und der Mitteilungs-

bereitschaft der Schülerinnen und Schüler noch aufwendiger als früher in Deutschland – die reinste Qual: die kommen einfach nicht zum Punkt. Die Hitze, der Lärm, die Hektik, die Zeitknappheit, das alltägliche Chaos verursachen graue Haare, man geht ständig am Stock. Mein Gott, siehst du heute wieder müde aus! Ein Jahr Ägypten sind wie zwei Jahre Deutschland, sagt man.

Endgültige Entscheidung:

In meinem nächsten Leben studiere ich Mathe und Sport – und dann gehen wir wieder nach Kairo.

Manfred Lauck

Die Neue Sekundarstufe an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo

Ein historischer Überblick

Die Einführung der Neuen Sekundarstufe an den deutschen Auslandsschulen hatte politisch-gesellschaftliche und fremdsprachendidaktische bzw. – methodische Ursachen.

Eine neue Aufbruchstimmung begann Ende der 60er Jahre mit der 68er Bewegung und der sozialliberalen Koalition. Sie berührte fast alle Lebensbereiche in Deutschland.

Reformen in der Bildung und in der Arbeitswelt sollten das gesellschaftliche Leben verändern. Es war eigentlich ein ganz natürlicher Vorgang, daß von dieser Welle der Erneuerungen auch das deutsche Auslandsschulwesen erfaßt wurde.

Die deutschen Auslandsschulen, die den Geruch des Elitären eigentlich nie ablegen konnten, sollten eine soziale Öffnung „nach unten“ erfahren. Begabten Kindern, und zwar verstärkt aus allen Schichten des Gastlandes, besonders aus der Arbeiterschicht, sollte der Einstieg in die deutschen Schulen nach dem vierten Schuljahr ermöglicht werden. Kosten wie Schul-, Bücher- und auch Kleidergeld wollte die deutsche Regierung übernehmen.

In der Regel begannen die Schüler/innen an den deutschen Auslandsschulen ihre Schulkarriere mit dem Eintritt in den Kindergarten, durchliefen die Grundschule und setzten sie im Gymnasium fort, das eindeutige Ziel vor Augen, mit dem Abiturzeugnis abzuschließen. Es herrschte die Auffassung, daß ein Kind, je früher es mit dem Erlernen einer Fremdsprache (in diesem Falle Deutsch) beginne, diese desto spielerischer und leichter lerne.

Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre setzte sich jedoch immer stärker die Meinung durch, vor allem auch in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, daß es effektiver und sinnvoller sei, nach Vollendung des 10. Lebensjahrs mit der Fremdsprache (Deutsch) zu beginnen. Um die Entwicklung eines Kindes nicht durch zu frühe Zweisprachigkeit zu belasten, sei der sichere Erwerb und der anschließende Umgang mit der Muttersprache wichtig. Zu vermeiden sei vor

allen Dingen, daß ein Kind zwei Sprachen unvollständig und fehlerhaft spreche und sich dann in keiner der beiden Sprachen zu Hause fühle. Erst müsse die Beherrschung der Muttersprache gesichert sein. Das Zauberswort hieß „gesteuerter Fremdspracherwerb“. Man glaubte, daß Kinder in einer vorgeschriebenen Progression ihre Deutschkenntnisse erweitern könnten. Der Lehrer hatte die Aufgabe, die Lenkung des Fremdspracherwerbs vorzunehmen, Fehler ausmerzen oder gar nicht erst aufkommen zu lassen. Alle Bemühungen waren darauf ausgerichtet, den Erwerb der fremden Sprache zu kontrollieren.

Für die Struktur der deutschen Auslandsschulen hatte diese Auffassung weitgehende Konsequenzen: Im Kindergarten und in der Grundschule sollte nur noch muttersprachlich (Deutsch) erzogen und unterrichtet werden. Um aber weiterhin Begegnung zwischen Kindern beider Nationalitäten zu fördern, wurde die Neue Sekundarstufe eingeführt.

Begabten Kindern des Gastlandes sollte der Einstieg nach dem vierten Schuljahr ermöglicht werden. Durch intensiven Unterricht in Deutsch als Fremdsprache würden sie so weit fortschreiten, daß allmählich eine

Integration mit deutschen Schüler/innen zuerst in den musischen und naturwissenschaftlichen Fächern erfolgen und schließlich im Fach Deutsch enden könne. Dann sei die echte Begegnungsschule mit bikulturellen Werten geschaffen. Daraus folgte dann zwangsläufig, daß ein Abschluß des Gastlandes nicht mehr nötig und auch möglich sei, sondern alle Schüler/innen mit dem Abitur die Studierfähigkeit im Gastland und in Deutschland erhielten.

Wenn man die Anfänge der Neuen Sekundarstufe an der Deutschen Evangelischen Oberschule (D.E.O.) in Kairo betrachtet, so fällt auf, daß Schulverein, Schulleitung und Kollegium die gewachsene Struktur dieser Schule nicht verändern wollten. Der Einstieg für ägyptische Kinder in den Kindergarten sollte erhalten bleiben. Man empfand auch die traditionelle Elternschaft, die den Besuch ihrer Kinder an der D.E.O. voll unterstützte, als wertvolle Hilfe bei der Erziehung und Ausbildung der Schüler/innen. Die Einführung der Neuen Sekundarstufe wurde als Erweiterung gesehen, die Begabten und Lernwilligen aus sozial schwächeren Schichten in der Bevölkerung die Möglichkeit geben sollte, die Schule mit dem Abitur oder mit der Thanaweya abzuschließen. Nach Hans Michael Wil-



Einschulung neuer N-Stufenschüler zu Beginn des Schuljahr 1997/98 in der Aula

lutzki, dem ersten Leiter der Neuen Sekundarstufe an unserer Schule, sollte sich die Zusammensetzung der Schüler/innen an der D.E.O. dem „Querschnitt durch das soziale Schichtensystem der ägyptischen Gesellschaft“ annähern (Jahrbuch 1976, S. 44).

Konkrete Vorbereitungen begannen mit dem Beschluß der Gesamtkonferenz vom 11.12.1972: „Die Konferenz beschließt, im Rahmen eines Schulversuchs ägyptische Schülerinnen und Schüler nach Abschluß der vierten ägyptischen Grundschulklasse allein nach dem Maßstab ihrer Begabung auszuwählen und eine zusätzliche 5. Klasse zu eröffnen.“ Aber erst mit dem Schuljahr 1977/78 wurde die erste Klasse der Neuen Sekundarstufe in Kairo eingerichtet.

Zwischen dem Konferenzbeschluß und der Eröffnung der ersten N-Stufen-Klasse lag also eine Zeitspanne von fast fünf Jahren. Es ist leicht vorstellbar, daß es heftige Auseinandersetzungen und intensive Vorbereitungen gegeben hat.

Das zeigt auch der Schriftwechsel zwischen der Schulleitung und dem ägyptischen Unterrichtsministerium. Der ägyptische Erziehungsminister erklärte (Schreiben vom 22.4.1975) grundsätzlich sein Einverständnis, einen neuen Zweig an der D.E.O. einzurichten, machte aber einige Vorbehalte. Strittige Auseinandersetzungen gab es um den Begriff „begabt“. Er wurde durch den Ausdruck „die ausgezeichneten Schüler der Grundschule“ ersetzt.

Ursprünglich sollten Schüler, die sich nach einem Jahr als ungeeignet herausstellten, wieder an die ägyptischen Grundschulen zurückkehren. Das Ministerium schlug dagegen vor, in den Sommerferien Unterricht durchzuführen, um die endgültige Eignung festzustellen.

Außerdem wurden die Eltern aufgefordert, ihre Anträge auf Anmeldung nicht an die D.E.O. zu schicken, sondern an das ägyptische Unterrichtsministerium, das wiederum eine Liste mit 300 ausgesuchten Schüler/innen an die Schule schicken wollte. Diese sollten durch einen Wettbewerb in den Schulzonen Kairo und Giza ermittelt werden.

Bedenken wurden gegen das Unterrichtslehrwerk „Vorwärts“ erhoben. Das Unterrichtsministerium gab zunächst keine Genehmigung, „weil manche Stellen nicht unseren moralischen und religiösen Vorstellungen entsprechen“ (Brief vom 17.11.1975). Die Schule wurde aufgefordert, fragwürdige Stellen vor der Ausgabe an die Schüler unleserlich zu machen.

Das ägyptische Ministerium erwartete, daß die neuen Schüler und Schülerinnen Stipen-

dien erhielten. Die Schulleitung konnte dagegen nur „großzügige Schulgeldermäßigungen oder Schuldgelderlasse“ anbieten (Schreiben vom 6.1.1976).

Auch das Verhältnis von Jungen (zwei Drittel) und Mädchen (ein Drittel) wurde festgelegt.

Die Medien in Ägypten und Deutschland verfolgten die Einrichtung der Neuen Sekundarstufe mit Interesse. Ein Jahr danach veröffentlichte die Deutsche Presseagentur (3. Juli 1978) unter der Überschrift „Kairoer Deutsche Schule will nicht elitär sein“ nachfolgenden Artikel (Auszug):

„Unter den 30 ‚Neuen‘ sind Kinder, die unter ‚normalen‘ Umständen niemals den Weg an die Deutsche Schule gefunden hätten, allein schon wegen des Schulgeldes, das ‚normalerweise‘ verlangt werden muß. Erlaß des Schulgeldes, oft auch der Busfahrkosten sind für die neue Klasse die Regel. Die Kinder des Schneiders, des kleinen Beamten, des Soldaten und des Kiosk-Händlers sollen die gleiche Chance haben wie die Tochter des Professors oder des Ingenieurs – in Ägypten auch keine sehr lukrativen Berufe – mit denen sie dann in einer Klasse der gleichen Schule lernen, keine Selbstverständlichkeit im durchaus elitär orientierten Nilland. So leistet die Deutsche Schule auch einen Beitrag zur sozialen Integration ihres Gastlandes, der nicht unterschätzt werden sollte.“

Der Schulversuch ‚Neue Sekundarstufe‘ hat sich vielversprechend angelassen, vielversprechend für die ‚Neuen‘, aber auch für die Schule.“

Seit den Vorbereitungen zur ersten Aufnahmeprüfung, am Freitag, 15.4.1977, hat die besondere Aufmerksamkeit dem Auswahlverfahren gegolten. Von den am Anfang über 300 Anmeldungen und von den in den letzten Jahren durchschnittlich 200 Anmeldungen konnten erst 30 dann 25 berücksichtigt werden. Es mußte sichergestellt sein, daß nur begabte, lernwillige, für eine Fremdsprache talentierte, sozial integrierbare Schüler/innen aufgenommen wurden, die keine Vorkenntnisse in der Deutschen Sprache hatten.

Um Fehlentscheidungen bei der Wahl der Schullaufbahn möglichst zu vermeiden, findet seit den Anfängen eine Aufnahmeprüfung statt. Sie besteht aus einem Intelligenz- bzw. Eignungstest und Prüfungen in den Fächern Arabisch und Mathematik.

Die Verantwortlichen an der Deutschen Evangelischen Oberschule wußten und wissen jedoch, daß sich mit einer Anmeldung Hoffnungen, Ängste, Wünsche und Nöte ver-

binden. Hinter jeder Testnummer steht ein Kind, daß entweder zögerlich, erwartungsvoll, unsicher oder auch mutig den Tag erwartet, der über seine weitere Schullaufbahn mitentscheidet. Dabei gibt es die vielfältigsten Bindungen der Prüflinge an die D.E.O.: Geschwister sind schon an der Schule, die Eltern oder andere Verwandte haben sie ehemals besucht, durch persönliche Schicksale hat die Familie enge Verbindungen zur deutschen Kultur oder zu Deutschland überhaupt. Diese Merkmale für die Herkunft der Schüler/innen der Neuen Sekundarstufe haben sich in den letzten Jahren verstärkt. Die Verwirklichung der beabsichtigten sozialen Öffnung bedarf einer vorsichtigen Wertung. Selbst für die Anfänge der Neuen Sekundarstufe muß bezweifelt werden, daß dieser Versuch durchgreifenden Erfolg hatte. Nach einem Soziogramm, das 1979 für die ersten drei Klassen der N-Stufe erstellt wurde, stammten nur in einer Klasse vier Kinder aus der Handwerker- bzw. Arbeiterschicht. Schon bald in den 80er Jahren meldet fast ausschließlich die traditionelle Elternschaft der D.E.O., das gebildete obere Bürgertum, ihre Kinder für die N-Stufe an.

Bei dem o.g. Zahlenverhältnis muß die Enttäuschung bei der Bekanntgabe der Ergebnisse des Auswahlverfahrens natürlich groß sein. Viele hervorragende Schüler/innen mit erstklassigen Noten auf den Zeugnissen und besten Empfehlungen können bei der Aufnahme nicht berücksichtigt werden. Deshalb ist es bei den meisten Bewerbern nicht Versagen, sondern unter sehr guten Kandidatinnen und Kandidaten ist eine Auswahl zu treffen.

Das liegt zum einen an der banalen, aber folgenreichen Tatsache, daß die Struktur der D.E.O. nur die Einrichtung einer neuen Klasse in der N-Stufe zuläßt. Zum anderen stellt eine bilinguale Ausbildung und Erziehung besonders hohe Anforderungen. Während die Aufnahmeprüfung den Wissensstand und die Intelligenz abfragt, soll sich in einem 14tägigen Probeunterricht erweisen, wie die Prüflinge eine Fremdsprache erlernen und ob sie die Bereitschaft zeigen, sich sozial in eine neue Gemeinschaft einzufügen.

Wenn die Kinder in die Neue Sekundarstufe aufgenommen worden sind, muß ihnen beim Einleben in die neue Schulgemeinschaft und in neue Unterrichtsmethoden geholfen werden. Die Schüler/innen sind in einem Bildungsrahmen aufgewachsen, in dem überwiegend Reproduktion und (auswendig)Lernen im Vordergrund stehen. Die Kinder sind auf den Lehrer ausgerichtet, ihm wollen sie zeigen, was sie können. Die

Beiträge der Klassenkameraden interessieren kaum, sich entwickelnde Gespräche unter den Schülern gibt es selten.

Da von den Schülern später Entscheidungs- und Kritikfähigkeit, Kreativität und Eigenaktivität verlangt wird, haben sich die Verantwortlichen von Anfang an bemüht, den Unterricht so zu gestalten, daß er die Lernenden zu diesen Fähig- und Fertigkeiten hinführt. Die Methode des kontrollierten Fremdspracherwerbs hat sich längst überholt. Wissenschaftliche Arbeiten in den 80er Jahren haben überzeugend nachgewiesen, daß sich auch der Erwerb der zweiten Sprache überwiegend kreativ vollzieht. Daraus folgt, daß jeder Schüler auch in diesem Bereich ein individuelles Lerntempo hat. Deshalb sind Unterrichtsreihen erarbeitet worden, die die Abkehr vom lehrerzentrierten Unterricht vorsehen. Den Schülern wird Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt, aus dem sie selbständig auswählen und das sie ohne Hilfe in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeiten, wie sie auch die ange-



Vorlesen in Partnerarbeit

fertigten Aufgaben selbst auf Richtigkeit überprüfen. Die Unterrichtsweise hat Vorteile: Der Schüler bestimmt das Arbeitstempo selbst, ein Arbeiten in Muße, ein Verweilen, Anschauen und Suchen ist möglich. Der Lehrer kann sich dem einzelnen Schüler zuwenden.

Dadurch soll es den N-Stufen-Schülern leichter fallen, sich an die Arbeitsweise in der D.E.O. zu gewöhnen.

Vorraussetzung für eine erfolgreiche Mitarbeit in der N-Stufe ist eine hohe Belastbarkeit, Einfühlungsvermögen, Kreativität und eine konstante Arbeitshaltung. Die Stunden-tafel macht deutlich, was von den Kindern verlangt wird. Im ersten Schuljahr in der Neuen Sekundarstufe, das seit 1993 mit der vierten Klasse beginnt, haben sie 37 Unterrichtsstunden in der Woche (18 Stunden Deutsch als Fremdsprache (DaF), 8 Stunden Arabisch, 5 Stunden Mathematik in arabischer Sprache, 2 Stunden ägyptische Sozialkunde, 2 Stunden Religion und 2 Stunden Sport). Schon im zweiten Jahr erhöht sich die Wochenstundenzahl auf 41. Die Fächer, die in deutscher Sprache unterrichtet werden, nehmen zu. Die Schüler/innen erhalten fachvorbereitenden Unterricht in Mathematik, Biologie und Naturwissenschaft in deutscher Sprache. Ab der 6. Klasse reduziert sich die Stundenzahl im Fach DaF auf 8 Stunden, dafür werden die Naturwissenschaften in deutscher Sprache unterrichtet. Nach der 8. Klasse fällt dann eine Vorentscheidung für die weitere Schullaufbahn. Die Schüler/innen, die das Abitur machen wollen, müssen in der neunten Klasse am DaM-Unterricht (Deutsch als Muttersprache) teilnehmen.

Von der Konzeption her war die Integration der N-Stufen-Schüler in den Abiturzweig immer erklärtes Ziel. Aber schon bald wurde an der D.E.O. festgestellt: „Die bevorstehende Integration wird erhebliche Schwierigkeiten bringen. Vier bis sechs Spitzenschüler werden voraussichtlich in der zehnten Jahrgangsstufe in den B(Abitur)-Zweig aufgenommen“ (Protokoll vom 4.11.79). Der Unterricht mit muttersprachlich deutschen Klassenkameraden/innen konnte nicht einfach sein. Aufgrund der Intelligenz der genannten Schülergruppe gab es in der Regel keine Schwierigkeiten in den Naturwissenschaften. Die Problemfächer waren und sind Geschichte und Deutsch. Aber diejenigen, die sich zu einem Wechsel entschlossen, gehörten immer zu den leistungsfähigen Schüler/innen auch im Abiturzweig. Die beiden besten Abiturienten 1992 waren ehemalige N-Stufen-Schüler. Dieser Weg wurde zu Beginn der 90er Jahre kaum noch

von Schüler/innen eingeschlagen. Eine Wende trat ein, als vor zwei Jahren nach intensiven Beratungen zwischen ägyptischer und deutscher Regierung der Minister für Unterricht beschloß, guten Abiturienten/-innen für 7 High-Level-Fächer Bonuspunkte zu vergeben, wobei entscheidend war, daß die Zensur 4+ für das Fach Deutsch als High-Level-Note galt. Auch das Angebot, in der 9n DaM-Unterricht wählen zu können, trug dazu bei, daß mit Beginn des Schuljahres 96/97 vier, mit Beginn des Schuljahres 97/98 neun und mit Beginn des Schuljahres 1998/99 elf Schüler/innen in den Abiturzweig wechselten.

Durch das Auswahlverfahren gelangen überwiegend hochbegabte und intelligente Kinder in die N-Stufe. Da sie belastbar und an ein hohes Lerntempo gewöhnt sind, bildet diese Gruppe eine Bereicherung für das Schulleben an der D.E.O.. In einem Schreiben (21.9.1992) an das Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen von Dr. Hermjakob, dem damaligen Schulleiter, heißt es: „Die seit 1977 an der Deutschen Evangelischen Oberschule existierende Neue Sekundarstufe hat sich so bewährt, daß ihre Erhaltung und Pflege inzwischen zu einer wichtigen Teilaufgabe der Deutschen Evangelischen Oberschule geworden ist.“

Helmut Prigge

Internationale Umzüge und Möbeltransporte

Umzüge

Möbeltransporte • Beiladungen • Montagen
alle Umzüge nur mit eigenem Personal
unverbindliche Beratung

MÖBELSPEDITION SCHULZE

Hamburg 040 25 49 25 47	Lübeck 0451 79 59 96	Berlin 030 703 50 30
--------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Verwaltung: Carl-Petersen-Str. 76 · D-20535 Hamburg
Fax-Sammel-Nr. 040 – 25 49 25 48

Betriebspraktikum an der DS Johannesburg

Betriebspraktikum – ein alter Hut oder zumindest eine seit langem institutionalisierte Ausbildungsform für Schüler in Deutschland.

Die Gründe für die Durchführung solcher Betriebspraktika sind aber nach wie vor so wichtig, daß man nicht auf diese Möglichkeit, Schüler mit den Realitäten der Arbeitswelt vertraut zu machen, verzichten möchte.

Auch für Deutsche Schulen im Ausland ist es eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler auf das spätere (Berufs-) Leben vorzubereiten.

Eine konkrete Vorstellung, welche Anforderungen das Berufsleben einmal stellen wird, ist an den Schulen realistisch jedoch nicht vermittelbar.

Dies kann nur durch die praktische Tätigkeit über einen geschlossenen Zeitraum von mindestens zwei Wochen in einem Betrieb geschehen.

Insofern ist das Betriebspraktikum die umfassendste Möglichkeit, den Schülerin-

nen und Schülern die Gegebenheiten der Arbeitswelt zugänglich und erfahrbar zu machen, wobei es sich keineswegs nur an diejenigen richtet, die unmittelbar vor einer Berufswahl stehen.

Die Schüler können dabei Informationen sammeln über Berufe und Berufsfelder, Arbeitsplätze, Arbeitsvorgänge und Arbeitsbedingungen, über Aufbau, Funktion und Ziele von Betrieben, deren formelle und informelle Strukturen, die sie in Zusammenarbeit mit sachkundigen Mitarbeitern der Betriebe dokumentieren und auswerten. Die Schüler sollten möglichst selbst tätig werden oder bei der Arbeit anderer mithelfen.

Auf der Grundlage solcher Erfahrungen können sie Aufschlüsse über die eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen sowie über die Anforderungen der im Betrieb ausgeübten Berufe gewinnen.

Betriebspraktika erlauben den Schülern darüber hinaus, ihre Vorstellungen von bestimmten, eventuell sogar selbst angestrebten Berufen vor dem Hintergrund ihrer Praktikumserfahrungen zu überprüfen und sich dadurch bewußter zu entscheiden oder sich neu zu orientieren. Insofern leisten Berufspraktika immer auch einen Beitrag zu einer besser vorbereiteten und begründeten Berufswahl.

Da die Erfahrungen aus einzelnen Betrieben nicht vorschnell auf ganze Branchen oder den Beruf selbst übertragen werden sollten, ist diesem Aspekt bei der Vorbereitung und Auswertung des Praktikums besondere Sorgfalt zu widmen.

Für Deutsche Schulen im Ausland haben Betriebspraktika aber weitere, überaus wichtige Bedeutungen:

Wie der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Herr Dr. Hans-Bodo Bertram, in seiner Rede in Peking im April dieses Jahres (vgl. „Der deutsche Lehrer im Ausland“, 3/1998, S. 133 ff.) darlegte, wird der Zusammenarbeit zwischen den Deutschen



Grant Patrick bei Lufthansa

Auslandsschulen und der Wirtschaft vor Ort ein besonders hoher Wert beigemessen.

Betriebspraktika stellen Kontakte zwischen der Schule und den Betrieben her, die bisher nicht oder noch nicht in diesem Maße vorhanden waren. (Meine Datenbank umfaßt mittlerweile 140 Firmen.)

Sie ermöglichen es deutschen Schülern, südafrikanische Firmen kennenzulernen, und vor allem auch südafrikanischen Schülern, Einblicke in deutsche Firmen zu nehmen. Dies bewirkt in der Regel einen nicht hoch genug einzuschätzenden Motivationsschub zum Erlernen der deutschen Sprache und zum gegenseitigen Verständnis.

Natürlich ist die Organisation eines solchen Praktikums im Ausland um einiges schwieriger und aufwendiger als in Deutschland, da man in der Regel diese Ausbildungsform nicht kennt, größere Entfernungen zu überwinden sind und eine Zweisprachigkeit erforderlich ist.

Als ich vor etwas mehr als drei Jahren als

Neuling an der DS Johannesburg von meinem damaligen Schulleiter den Auftrag erhielt, eine solche Organisation in Angriff zu nehmen, schlug mir von vielen Seiten Skepsis entgegen, zumal ein solcher Versuch zwei Jahre vorher erst gescheitert war. Zu diesen Skeptikern gehörten auch einige Manager aus der Industrie und der Leiter der IHK.

Diese Vorbehalte erwiesen sich letztlich als unbegründet, was vor allem der Einbeziehung aller Schülereltern unserer Schule zu verdanken war, mit deren Hilfe genügend aufnahmewillige Betriebe gefunden werden konnten. Insofern hatte das Praktikum auch eine positive Auswirkung auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern.

Erfreulicherweise zeigten die Betriebe, die fraglos die Hauptakteure sind, diesem Vorhaben gegenüber eine derart aufgeschlossene, positive und professionelle Einstellung, daß die Zusammenarbeit mit ihnen fast ausnahmslos zu einer Freude wurde, sowohl für die Schüler als auch für die beteiligten Lehrer.

Kommentare aus den Betrieben:

„Wir erinnern uns gerne an die zwei Wochen zurück. Ich glaube, es hat auf beiden Seiten Spaß gemacht, und wir alle konnten davon lernen. Gerne sind wir auch nächstes Jahr wieder bereit, zwei Ihrer Schüler aufzunehmen.“

„Es war eine Freude, Heiko in unserer Firma gehabt zu haben. Wir glauben, er hat viel gelernt und war auch für uns eine große Hilfe.“

„Wir glauben, daß es für Schüler wichtig ist, einen Arbeitsplatz kennenzulernen, um die Entscheidung bezüglich ihrer Berufswahl zu bestätigen.“

„Wir haben Enrique als einen liebenswerten und hilfsbereiten jungen Mann kennengelernt, der sicherlich festgestellt hat, daß der Beruf des Automechanikers oftmals schmutzig und undankbar ist.“

„Es war eine Freude, Birgit zu betreuen. Bitte scheuen Sie sich nicht, uns anzusprechen, sollten Sie diese Ausbildung wiederholen wollen.“

„... Während ihrer Zeit bei uns erwiesen sich beide Schülerinnen als außerordentlich wohlgezogen, intelligent und freundlich. Alles in allem eine sehr gute Referenz für Ihre Schule.“

„Eine sehr gute Idee für diese Jugendlichen, die Sachen aus erster Hand sehen zu können.“

„Lieber Georg,

Es war eine Freude, Dich bei SABC* gehabt zu haben, und wir sind sicher, daß auch Du wichtige Erfahrungen sammeln konntest.

Wir hoffen, Du kannst Dich uns als zukünftigen Arbeitgeber vorstellen und wünschen Dir für Deine weitere Studienzeit viel Erfolg.“

„Es ist sehr gut, wenn schon Jugendliche das Hotelfach kennenlernen, um sie bereits in einem solchen Alter zu einer diesbezüglichen Karriere zu ermutigen.“

Marlise und Robert sind mehr als willkommen, bei uns, je nach Bedarf, zeitweise zu arbeiten.“

„Barbaras Anwesenheit, ihre Hilfe und Begeisterung für dieses Arbeitsgebiet (Kindergarten) war wunderbar.“

* Südafrikanisches Fernsehen

Nach dem ersten Jahr (1996), in dem nur die Gemeinschaftskundelehrer unserer vier zehnten Klassen die Schüler während des zweiwöchigen Praktikums einmal in den Betrieben besuchten, organisierte ich diese Besuche seit nunmehr zwei Jahren durch alle Fachlehrer des zehnten Jahrganges. Dies hat den Vorteil, daß der „Rest“ der Schule durch das Praktikum in keiner Weise tangiert wird und eine relativ hohe Anzahl von Kolleginnen und Kollegen Besuche in den Betrieben durchführen können. Auch die hierbei gemachten Erfahrungen wurden durch das Kollegium bisher als sehr positiv eingeschätzt.

Wie dargelegt, stellt das Betriebspraktikum in besonderem Maße die Verbindung zwischen Schule und Industrie her, und es würde mich freuen, wenn es durch entsprechende Anerkennung und Verbreitung den ihm nach meiner Meinung gebührenden Stellenwert erhalte.

Der hohe Arbeitsaufwand für seine Organisation schreckt vielleicht ab, die überaus positiven Reaktionen von Seiten der Schüler, der Lehrer und auch von den betroffenen Betrieben stehen dem aber entgegen.

In den bisherigen drei Jahren nahmen insgesamt 223 Schülerinnen und Schüler der DSJ am Betriebspraktikum teil. 89 % schätzten dessen Wert für sich selbst als „hoch“ bzw. „sehr hoch“ ein, 11 % als „mittelmäßig“ und nicht ein einziger Schüler als „niedrig“.

Die Akzeptanz der Betriebe zeigt sich unter anderem dadurch, daß es in jedem Jahr nur zwei bis drei Firmen gab, die eine Fortsetzung im Folgejahr ablehnten, aber etwa zwanzig neue Betriebe, die meine Kartei bereicherten.

Exemplarisch möchte ich nun noch einige Schülerberichte und Kommentare aus den Betrieben anfügen, die eine zufällige, aber repräsentative Auswahl darstellen*).

Reinhard Oschwald

Schülerberichte

(Diese Berichte wurden zusätzlich zu den von allen Schülern anzufertigenden Verlaufs- und Tätigkeitsbeschreibungen angefertigt.)

Betriebspraktikum im Takalana-Heim

Zum ersten Mal in der Geschichte der DSJ konnten die 10. Klassen ein Betriebspraktikum von zwei Wochen machen. Ich wählte das Takalana-Heim für geistig behinderte Kinder in Soweto.

In der ersten Woche arbeitete ich in der Abteilung für Schwerstbehinderte und in der zweiten Woche in der Sonderschule.

Jeder Morgen dort begann mit einer liebevollen Begrüßung. Immer kamen Mbali und Vivian angerannt und umarmten mich. Themba fuhr laut lachend in seinem Rollstuhl auf mich zu, sein Speichel floß ihm aus dem Mund, er winkte mir.

Bei den Schwerstbehinderten ist freitags der beste Tag. Es ist der Ballspieltag auf dem kleinen Spielplatz vor der Station. Alle Kinder die laufen können (das waren nicht allzu viele), kommen mit und wir spielen mit zwei Bällen entweder Fußball oder einfach Zuwerfen. Mbali und Buhle können am besten fangen. Mbali lacht viel und sie mag es sehr, wenn ich Zeit für sie habe. Sie ist vor etwa einem halben Jahr von einer Nachbarin hierher gebracht worden und wurde seitdem kein einziges Mal besucht. Die Nachbarin hat erzählt, daß die zwölfjährige Mbali von ihrem Vater regelmäßig sexuell mißbraucht wurde.

Ich war sehr gerne bei den Schwerstbehinderten, aber was mich deprimiert hat, ist, daß die wirklich schweren Fälle den ganzen Tag im Bett liegen. Sie werden nur gefüttert, gewaschen und massiert. Manche Kinder mußte ich erst zehn Minuten lang vorsichtig streicheln, sonst hätte ich ihnen beim Anziehen die Arme gebrochen.

Ich kann nicht sagen, daß mein Praktikum einfach war, abends fiel ich todmüde ins Bett, aber ich habe es keine Sekunde bereut, ins Takalana-Heim gegangen zu sein. Es ist einfach schön, mit Kindern zusammen zu sein und das Gefühl zu haben, daß sie mich brauchen und mich lieb haben.

Sarah Hehemann, 10a

*) Die Redaktion hat nicht alle Schülerberichte aufgenommen.

Mein Praktikum absolvierte ich im Holiday Inn Crown Plaza Hotel, Sandton

Um mir einen wirklich guten Einblick in das Hotelgewerbe zu bieten, wurde ich in allen Geschäftsbereichen eingesetzt und mußte wirklich ganz unten anfangen.

An den ersten zwei Tagen arbeitete ich in der Abteilung „Housekeeping“, wo ich lernte, fachgerecht Hotelbetten zu machen. Ich mußte Handtücher auswechseln und Seife usw. ersetzen.

Die nächsten zwei Tage verbrachte ich in der Küche und im Restaurant, wo ich beim Servieren und Platzeinweisen behilflich sein konnte. Hier lernte ich auch, diverse Tische zu decken und Servietten zu falten.

Die Tage, die ich beim Empfang arbeitete, gefielen mir am wenigsten, da die meisten Hotelgäste Geschäftsleute waren und wenig Geduld für Berufsanfänger aufbrachten.

Die letzten vier Tage arbeitete ich dann im „Banqueting“, wo es mir sehr gut gefiel. Hier war die Arbeit sehr anstrengend, und auch die Arbeitszeiten waren sehr ungewohnt. Aber es hat Spaß gemacht beim Organisieren einer Konferenz oder beim Schmücken des Saales für eine Veranstaltung zu helfen. Diese Arbeit würde ich vielleicht als Berufsperspektive erwägen.

Ich finde die Idee eines Praktikums ganz toll, weil es mir Einblick in das Berufsleben gegeben hat und ich auch einiges anders empfand, als ich es mir vorgestellt hatte.

Kyra Kruse, 10b

Praktikum im Werksmans Anwaltsbüro

Gleich in der ersten Woche des zweiten Quartals fing unser Betriebspraktikum an. Und selbst der dicke Packen Arbeitsblätter, der als Hilfe zu einem Bericht über das Praktikum dienen sollte und uns vor den Ferien drohend auf den Tisch gelegt worden war, dämmte unsere Aufregung nicht ein. Vielleicht war es eher eine Art Freude, die uns überströmte, schließlich hatten wir zwei Wochen weniger Schule und das mußte gefeiert werden. Daß das Pseudoberufsleben zwar abwechslungsreich war, aber doch in vielen Fällen mehr Arbeit als in der Schule bedeutete, wurde uns dann doch sehr schnell offensichtlich, und bevor wir in eine Routine kamen, sehnte sich der eine oder andere nach der langweiligen Schulbank.

Aber Spaß beiseite, was hat uns das Praktikum gebracht? Ich denke, daß da unbedingt das Ziel des Praktikums aufgegriffen werden muß. Als Schüler in der zehnten Klasse hat man meist noch keine Vorstellung, was man eines Tages mal arbeiten will. Und so gibt einem das Betriebspraktikum dann die Möglichkeit, in einen Betrieb „reinzuschauen“, um so wenigstens erste Eindrücke zu bekommen. Das gilt natürlich auch für die Schüler, die sicher waren, in den einen oder anderen Wirtschaftsbereich eintreten zu wollen: Diese werden dann entweder in ihren Vorstellungen bestärkt oder aber verunsichert. Dieses Ziel wird auf jeden Fall erreicht. Es fallen aber außerdem noch andere Vorteile an. Der wichtigste, der zu nennen ist, ist, daß man den Umgang mit Leuten übt und die Möglichkeit hat, sich mit Leuten zu unterhalten, die man sonst nie kennengelernt hätte.

An meinem Praktikumsplatz sammelte ich meine ersten Eindrücke von der Arbeit eines Anwalts. Eine Aussage darüber, ob mich Jura als Studienrichtung interessiert, ist jetzt um einiges leichter zu machen, da ich vor dem Praktikum sehr wenig über dieses Gebiet wußte.

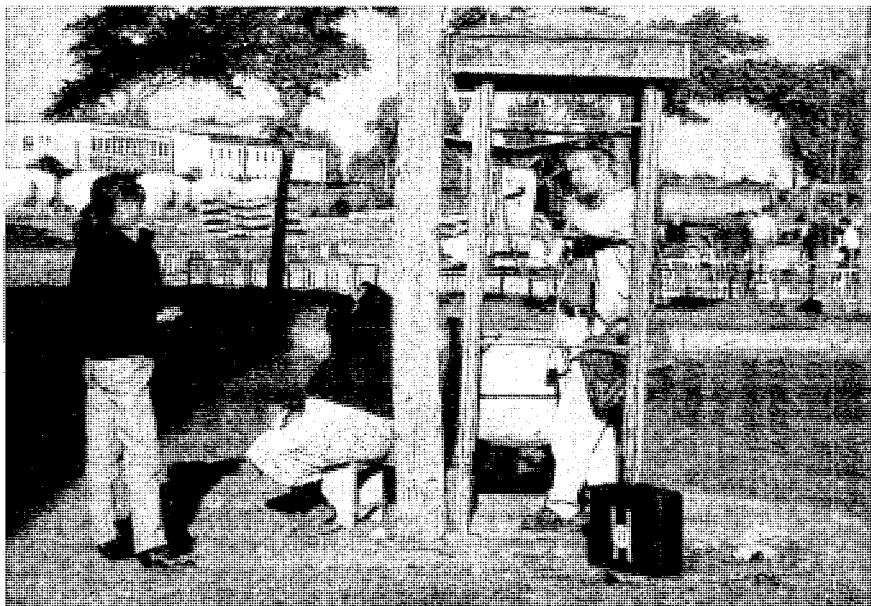
In dem Anwaltsbüro hatte ich den großen Vorteil, daß ich mir bei verschiedenen Anwältinnen die Arbeit ansehen konnte. So sah ich nicht nur die Litigation, sondern auch die Commercial- und Property-Abteilungen. In jeder hatte ich einen kurzen aber doch sehr tiefen Einblick, da sich die Anwältinnen sehr viel Zeit nahmen, mir Sachen zu erklären und Fragen zu beantworten. Sie nahmen mich mit in ihre Besprechungen und in das Gericht und erklärten mir einzelne Fälle.

Was die zwei Wochen bei Werksmans so interessant machten, war, daß man mir auch kleinere Aufträge gab. So hatte ich Briefe und Inhaltsangaben zu schreiben, nachdem ich mir die nötigen Informationen entweder erfragen oder in der Bibliothek erarbeiten mußte. Man nahm sich die Zeit, diese „Meisterwerke“ mit mir zu besprechen und es kam natürlich auch vor, daß ich Briefe zwei- oder dreimal schreiben mußte, bis alle Fehler korrigiert waren.

Als Fazit läßt sich nur sagen, daß diese zwei Wochen ein ganz tolles Erlebnis waren und Erfahrungen beinhalteten, die uns im Schulalltag gefehlt hätten.

Rolf Endres, 10a

Grüße aus der ^BAragan-Steppe



Wir setzen unsere Reihe aus dem Leben und Wirken großer Fachberater mit einem neuen Portrait fort. Das Foto wurde uns mit folgenden Hinweisen zugeschickt:

„Es ist immer die Rede von den Entbehrungen der Fachberater im kalten Norden und Osten. Dabei wird m. E. übersehen, daß auch Kollegen in wärmeren Regionen oft mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Zur Demonstration schicke ich ein Foto von einem Kollegen mit, der aus einer Oase am Rande der Aragan-Steppe (im Hintergrund links ist ein riesiges modernes Karawanserail zu sehen) gerade mit der obersten Dienststelle*) telefoniert. Es muß sich um etwas Bedeutsames und zugleich sehr Erfreuliches handeln – also keinesfalls um die Neufassung der Richtlinie II. Da ich es weiß, kann ich es verraten: Der Kollege hat gerade eine Zubringerschule für das Deutsche Sprachdiplom aufgespürt, und er hat es sich nicht nehmen lassen, diese freudige Nachricht sogleich vom Ort des Geschehens an die Zentrale zu melden. Die Direktorin (links auf der Wartebank am Telefonmast) und eine Ortskraft haben ihn höchstpersönlich zur nächstbesten (wenn auch nicht ganz dem letzten Stand moderner Telekommunikation entsprechenden) Telefonzelle geleitet, um an der Hochstimmung ihres deutschen Kollegen noch ein wenig teilhaben zu können. Ihm ist die Freude über seine gelungene Mission ins Gesicht geschrieben. Gönnen wir ihm sein Glück!

In steter Verbundenheit

Ihr

R. S.***

* Gemeint ist wohl die ZfA. (d. Red.)

** Die Redaktion vermutet hinter den Initialen einen sibirischen Fachberater, der mit Vorliebe seine wenigen Urlaubswochen in südlich warmen Gefilden verbringt.

Fabeln und Anekdoten zur Hebung der pädagogischen Moral, Folge 5

Anekdote von Faust und Hamlet in Wittenberg anlässlich eines Besuchs bei der Wahrsagerin Rusalka

Der dänische Prinz Hamlet studierte, wie wir es aus Shakespeares Aufzeichnungen wissen, in Wittenberg; und Dr. Faustus wechselte recht häufig die Universitäten, mal lehrte er in Maulbronn, mal in Leipzig, mal in Wittenberg. Hamlet war nun in Wittenberg sein Student, und es wollte der Zufall, daß sie sich eines Sonntagmorgens bei der Zigeunerin Rusalka trafen, einer weltberühmten Wahrsagerin. Nachher setzten sich Faust und Hamlet in ein nahegelegenes Wirtshaus zu einem Bier.

„Was hat Rusalka dir denn geweißt?“ fragte Faust Hamlet.

„Och, das gefällt mir gar nicht, ich soll eine Minderjährige schwängern. Aber dazu bin ich nun mal nicht der Typ. Und dann soll ich einen Pakt mit dem Teufel schließen. Was sollen denn meine evangelischen Freunde dazu sagen!“ Hamlet seufzte abgrundtief. „Und was hat Rusalka Euch geweißt, Meister Faust?“

„Richtiges Killefit, ich soll zaudernd und zögernd daran zugrundegehn, daß meine Mutter und ihr Geliebter meinen Vater umbringen. Und das einzige weibliche Wesen im Umkreis ist schizophr. Solch ein

Tinnef für mich, die anerkannte Geistesgröße, habe ich doch, ach, Philosophie, Juriste ...“

„Ja, ja, Meister, weiß ich!“

Faust und Hamlet schauten sich lange stumm in die Augen und tranken ein zweites Bier. Dann sagte Faust:

„Hör mal, Hamlet – und wenn wir tauschen täten?“

„Dazu wären Sie bereit, Meister?“ jubelte Hamlet, Faust nickte gönnerhaft. So gingen sie zur Wahrsagerin Rusalka zurück, und nachdem sie ihr eine Zusatzprämie bezahlt hatten, sagte sie:

„Meinetwegen, Jungs, ihr müßt es ja wissen! Ich wünsch euch jedenfalls alles Gute.“

Liebe Schüler, denkt immer daran, wenn ihr den „Faust“ und den „Hamlet“ im Unterricht lest, manches nicht versteht oder sogar eine Charakteristik der Hauptpersonen verfassen müßt: Eigentlich stirbt Hamlet nicht vor Verzweiflung, sondern jettet mit dem leichtlebigen Mephisto durch die Welt. Und Faust hat es statt mit dem pummeligen nachpubertären Gretchen mit der leicht debilen und wassersüchtigen Ophelia zu tun. Wenn ihr das nicht berücksichtigt, ...

Gleichnis von der Ameise und dem Schmetterling

Eine Blattschneiderameise im Urwald von Bolivien hatte ihr Leben lang nichts anderes getan, als tagaus tagein riesige Blattstücke über einen vorbestimmten Weg zum Bau zu schleppen, zurückzueilen, das nächste Blatt aufzuladen und zum Bau zu schleppen. Das war ihre genetische Bestimmung, sie war Arbeitsameise, nicht Ammenameise, schon gar nicht Ameisenkönigin. Als sie im Alter ihre Kräfte schwinden sah, das Blätterschleppen immer mühsamer wurde, sie dadurch das ausgeklügelte Transportsystem des Stammes empfindlich störte, schickte man sie in Rente. So saß sie dann auf einem schattigen Plätzchen vor ihrem Bau und erwartete das Ende. Da ließ sich ein wunderschöner blau-strahlender Schmetterling, ein Morpho, neben ihr nieder auf der Suche nach letztem Morgentau. Sie kamen ins Gespräch, und als der Morpho die Niedergeschlagenheit der tatenlosen Rentnerameise fühlte, schlug er ihr vor:

„Setz dich auf meinen Rücken, fliege mit mir durch die Welt, dein Gewicht fällt nicht ins Gewicht.“ So tat es die Rentnerameise, und sie erlebte herrliche Stunden im Flug durch lichtgrüne Ufersäume, hoch in die Kronen der Urwaldriesen, zum Nahrungssammeln landeten sie auf farbenprächtigsten lebenswuchernden Blüten, oft flogen sie in ganzen Morphotrauben, und ein blaues Irisieren ließ sie schweben in Unwirklichkeit. Es war für die Ameise kein Unglück, daß auch der Morpho bald sein Lebensende fühlte, voll der gemeinsamen schönen Erlebnisse suchten sie ein Plätzchen unter Lilien und starben, die vertrocknenden Flügel des Morphos deckten sie zu.

So sitze ich alter Mann nun an meinem Fenster und erträume mir einen großen wunderschönen Schmetterling, wenn der Abend kommt.

Fabel von der Klapperstörung der Klapperschlange Roseta

Die kleine Klapperschlange Roseta hatte alles von ihren Eltern gelernt, was eine Klapperschlange über das Leben wissen muß. Nun war es an der Zeit, daß sie auch das Klappern lernte, zumal sich ein erstes Hornknöllchen im Hornfortsatz an ihrem Schwanz gebildet hatte. Aber so sehr es Roseta auch versuchte, sie konnte ihren Hornfortsatz nicht bewegen und somit auch nicht mit dem Hornknöllchen klappern. „An deinem Schwanzende fehlt einfach der Klappermuskel“, stellte der Vater sachkundig fest. „Armes Ding!“ seufzte die Mutter.

Roseta war sehr traurig, doch dann ließ sie sich von der Ratlosigkeit ihrer Eltern nicht anstecken. „Wozu kann ich sprechen“, sagte sie sich. Also rief sie dem Warzenschwein Eduardo zu, welches gefährlich nah vorbeizockelte:

„Hallo, ich bin eine Klapperschlange. Wenn du noch näher kommst, beiße ich.“

„Was bist du denn für ein lustiges Vögelchen?“ antwortete Eduardo.

„Lach nicht, ich kann nicht klappern.“

„Gib's das auch! – Aber wo ich schon mal hier bin, soll ich dir mal erzählen, was ich

eben am Fluß beim Suhlen erlebt habe...“ Und das, was Eduardo von den verrückten Tauchversuchen der Ente Lelia am Fluß erzählte, war so lustig, daß sich Roseta und Eduardo vor Lachen krümmten. Ein wenig später warnte Roseta den Indianerjungen Xabala mit ihrem Zuruf.

„Ich will dir doch nichts tun“, sagte Xabala.

„Dann setz dich zu mir und erzähl mir aus deinem Dorf!“

Xabala erzählte, was er wußte, und er wollte alles von Roseta wissen; denn er war ein Reptilienforscher.

Bald war die Klapperschlange Roseta die beste Freundin aller Tiere und Menschen der Umgebung, weil sie so klug war, so wißbegierig, weil sie so gerne erzählte und so gerne zuhörte. „Welch eine Schande“, zeterten die anderen Klapperschlangen, „Roseta ist völlig aus der Art geschlagen. Wo kämen wir hin, wenn wir alle nicht klappern könnten!“

Zweimal muß Sprichwörtliches revidiert werden. Erstens: Klappern gehört nicht unbedingt zum Handwerk. Zweitens: Aus der Art zu schlagen, verhilft bisweilen zu einem evolutionären Sprung.

Fabel vom Todeskuß der gefräßigen Pythonsschlangen Nilda und Paco

Im tiefsten feuchten Tropenschwungel von Costa Rica hingen die beiden so gewaltigen wie gefräßigen Pythonsschlangen Nilda und Paco hungrig nebeneinander von einem Ast eines Tajibobaumes herab und sahen den langaufgeschossenen und kräftigen Schmetterlingsforscher Andreas von Wedemeyer verträumt nahen. Paco war schneller, er schnappte sich Andreas von Wedemeyer und begann sofort, ihn mit dem Kopf voraus in sich hineinzuwürgen. Es darf angenommen werden, daß Todeskampf und Todes-schmerz für Andreas von Wedemeyer nur kurz waren. „Der reicht doch für uns beide“, dachte sich speichelsabbernd Nilda und schnappte sich die Beine von Andreas von Wedemeyer und würgte ihn ihrerseits in sich hinein. Wie es ihr beiderseitiges Würgen so mit sich brachte, würgten sie sich aufeinander zu, unaufhaltsam, wenn auch langsam.

Und als sich sich würgend immer näher kamen, als schließlich ihre Ober- und Unterkiefer etwa in der Hüftgegend von Andreas von Wedemeyer zu einem Kuß ansetzten und verblüfft bei diesem Kuß verharnten, dämmerte ihnen, daß nun Schluß mit dem Würgen war, daß sie ihr Leben lang wegen ihrer nach innen gebogenen Zähne immer nur in sich hinein gewürgt hatten, nie aus sich heraus. Diese Einsicht kam zu spät; denn sie küßten sich und küßten sich und küßten sich zu Tode.

Wir stellen fest: Soweit kann es kommen, wenn man sich über die alltäglichen Dinge des Lebens wie Essen und Trinken keine Gedanken macht. Und wir fragen: Wie konnte es die Evolution in ihrer weisen Voraussicht versäumen, die Raffzähne der Schlange mit Scharnieren zu bestücken?

Fabel vom verliebten Condor Eusebio

Die Pachamama, die Erdmutter, hatte den Condor Eusebio beauftragt, im Altiplano von Peru nach dem Rechten zu sehen. So schwebte der mächtige Condor über die weite Pampa, jagte den Fuchs davon, der sich ein Erdhörnchen schnappen wollte. Den Puma scheuchte er weit weg von den jungen Lamas, damit er nicht auf blutgierige Gedanken komme. Über die giftige Viper legte er seinen mächtigen Flügelschatten, da wurde sie ganz zahm. Auch wenn an Kirchweih betrunkene Männer ihre Frauen verprügeln wollten, wischte er ihnen mit seinen Schwingen einige Ohrfeigen hin, so daß sie vor Schreck in die Kirche eilten und beteten. Es herrschte Ordnung auf dem Altiplano zwischen Cusco und dem Titicacasee.

Da sah eines Tages der Condor Eusebio am Ufer des Sillustanisees das wunderhübsche Indianermädchen Kusi, welches mit den Heidemannchen herumtanzte, das Lied „Arroz con leche“ trällerte, Blumen pflückte, sich einen Kranz daraus flocht, und dabei seine Schafherde, die es hüten sollte, außer acht ließ. Das nützte ein alter Puma aus, riß sich ein Lamm und verschwand damit. Der Condor Eusebio setzte sich neben Kusi auf einen Eukalyptusstumpf und wollte ihr eine Strafpredigt halten. Aber da lächelte ihn Kusi

mit ihren großen schwarzen Augen und den Grübchen auf den Wangen so herzlich an, und dann setzte sie ihm den Blütenkranz auf seinen kahlen Kopf, ja, da verliebte sich der Condor Eusebio unsterblich in die kleine Kusi.

Statt über den Altiplano zu wachen, hockte nun der verliebte Condor Eusebio tagaus tagein neben dem Mädchen Kusi, tanzte mit ihm, sang mit ihm, alberte mit ihm. Jeden Morgen besorgte er sich ein Geschenk für Kusi. Mal brachte er ihr einen glitzernden Eiskristall aus den Gletschern der Götterthronen, mal eine glutstrahlende taufechte Kaktusblüte aus den Andentälern. – Und die Tiere und Menschen auf dem Altiplano taten Böses, wann sie wollten. Lange sah sich das die Pachamama nicht an, sie rief den Condor Eusebio zum Rapport und verbannte ihn in die Nacht, wenn Kusi schlief. Von nun an schwebte der Condor Eusebio ruhelos über den nächtlichen Altiplano, erschreckte die späten Wanderer zu Tode und wurde seines Lebens nicht mehr froh.

Es wäre zu billig, nun daraus die Lehre zu ziehen, die Liebe bringe grundsätzlich Chaos in die Welt, aber seien wir doch mal ehrlich, durcheinander bringt sie uns schon ganz schön.

Fabel vom wasserscheuen Pinguin Roberto

Der kleine Pinguin Roberto an der argentinischen Feuerlandküste stellte bei seinen ersten Schwimmversuchen fest, daß ihm das kalte Wasser nicht behagte und schon gar nicht dessen Salzgehalt; und die schwere Brandung an der Felsküste war ihm viel zu gefährlich. Seine Eltern ermunterten ihn: „Was ein rechter Pinguin ist, der trotz den anbrandenden Meereswogen und allen Stürmen dieser Welt.“ Roberto antwortete: „Ich nicht!“ und bekam jedesmal nervöse Zuckungen, wenn seine Eltern ihn an den Strand schleppten. „Er muß eine Salzwasserallergie haben!“ sagten die Eltern sich schließlich und versorgten ihn mit allem, was ein Pinguin so zum Leben braucht und was er sich normalerweise aus dem Meer holt. Als seine Eltern im mittleren Alter starben, übernahmen seine Geschwister die Versorgung Robertos, der nachgewiesenermaßen an einer Salzwasserallergie litt, bis sich das Pinguinmädchen Carlota seiner annahm und ihn mit leckeren Seezungenfilets verwöhnte.

Dafür übernahm Roberto das Warmhalten des Eis, welches ihm die nun angetraute Carlota bald vor die Füße legte. Auch die Pflege seines Sprößlings Pepe besorgte Roberto, und Carlota hielt beide gut bei Futter. Roberto wurde so zu einem stattlichen Pinguin, ohne je wieder mit Meerwasser in Berührung gekommen zu sein. Jährliche Reisen seiner Pinguinsippe nach Norden begleitete er als blinder Passagier auf einem argentinischen Küstenwachtschiff. Carlota wurde leider sehr bald von einem Killerwal geschnappt, und sein Sprößling Pepe verliebte sich in ein Pinguinmädchen einer benachbarten Siedlung. So nahm sich seine Sippe seiner an, denn er litt ja nachgewiesenermaßen unter Salzwasserallergie, und altersversorgte ihn bis an sein Lebensende. Robertos letzte Worte waren: „Sich nicht regen, bringt Segen.“

Wir verneigen uns in Ehrfurcht vor der Klugheit des Pinguins Roberto.

Heinz Weischer

C wie Carnia – Werbung auf Deutsch in Italien

Wir haben in den Heften 1 und 2/98 über Schwierigkeiten berichtet, die die deutsche Sprache den Bewohnern der Pyrenäen- bzw. Balkanhalbinsel bereitet (vg. S. 58 f. bzw. S. 107 f.). Um die Darstellung für Südeuropa abzurunden, fehlte nur noch ein Beispiel von der Apenninenhalbinsel. Das ist der Redaktion unlängst auf den Tisch geflatet, eingesandt von Dr. Hermann Patsch/München, einem profunden Kenner Nordostitaliens. Wir enthalten uns (auch in Anbetracht der umfangreichen Ausführungen in den früheren – oben genannten – Beiträgen) jeden Kommentars – sondern verweisen stattdessen auf das Motto der diesjährigen Hauptversammlung.

M. E.



C WIE CARNIA

Es gibt viele Gründe, die Carnia im Frühling zu bezaubern. Der Geschmack und der Duft der 300 Kräuter, umgeben von der Stille und den Geräuschen der Wälder, die zu neuem Leben erwachen. Carnia ist das grüne Herz des Friaul und der Alpen. Kleine Weiler, reich an Kultur drücken das Wesen des karnischen Volk aus, insbesondere in ihren kleinen Landkirchen, wo die Karnier ihre Kimstschätze angesammelt haben. Oder auch die sonnigen Wände der Häuter, wo zahlreiche, wunderbare Sonnenuhren zu bewundern sind.

Welche andere Sehenswürdigkeiten gibt es noch in der Carnia? Viele; aber es ist besser, diese persönlich zu entdecken.

VERSCHIEDENES

Lesefibeln, Hefte und Malkästen für Schulkinder aus Albanien und dem Kosovo

Gemeinschaft St. Ägidius hilft beim Wiederaufbau der Schulen im Norden des ärmsten Landes Europas

Würzburg/Karne. Hayredin, ein acht Jahre alter Junge, geht jeden Morgen eine knappe Stunde zu Fuß zur Schule. Mittags marschiert er den gleichen Weg über Schotterstraßen, ein ausgetrocknetes Flußbett und unbefestigte Wege zurück. In seiner Schule, in der die Fensterscheiben fehlen, ist es im Sommer unerträglich warm, im Winter zu kalt. Die ganze Schule wird mit einem einzigen Ofen geheizt. Mittags ist Schichtwechsel: Dann macht sich Hayredins älterer Bruder auf den einstündigen Weg. Er lernt am Nachmittag, weil nicht alle Kinder aus den vielköpfigen Familien Platz in den wenigen Schulräumen finden.

Dennoch sind die Klassenzimmer überfüllt, oft sitzen vier Kinder an einem einzigen Tisch. Es fehlt an Heften, Stiften, Tafelkreide und Büchern. Meistens hat nur der Lehrer ein Exemplar des Unterrichtswerks. Seit sieben Jahren kümmert sich die

Gemeinschaft St. Ägidius darum, rund 40 Schulen im Norden Albanien besser auszustatten. Sie liegen in dem Gebiet, in das in den vergangenen Wochen die Kosovo-Albaner vor serbischen Militärs und Polizisten geflüchtet sind. Durch den Zustrom der Kosovo-Albaner wird sich die Zahl der Schulkinder noch erhöhen. Die Unruhen in der serbischen Provinz Kosovo, die bis in den Norden Albanien ausstrahlen, machen den Schulbetrieb noch schwieriger, als er in der ehemaligen sozialistischen Republik ohnehin schon ist. Acht Jahre nach dem Ende des albanischen Staatssozialismus ist das Land mit seinem 3,3 Millionen Einwohnern und einem Pro-Kopf-Einkommen von 638 amerikanischen Dollar im Jahr 1997 (ein Jahr zuvor waren es noch 757 Dollar) dasjenige mit dem niedrigsten Durchschnitts-Verdienst Europas.

Die Gemeinschaft St. Ägidius, die als eine christliche Laiengemeinschaft 1968 in Rom von Studenten gegründet wurde und seither in mehreren Ländern soziale Projekte organisiert, schafft aus Spendengeldern Papier, Stifte, Schulranzen sowie Lese- und Rechenbücher in Klassenstärke an. Die Materialien werden von den Ehrenamtlichen der Gemeinschaft mit dem Schiff aus Genua und Bari über die Adria nach Albanien transportiert.

Die Würzburger Gruppe der Ägidius-Gemeinschaft hat in Albanien die Verantwortung für eine Grund- und Hauptschule in der Siedlung Karme übernommen. Das Schulgebäude muß renoviert werden, der größte Teil der Einrichtungsgegenstände wurde bei den letzten Unruhen geplündert. Außerdem sollen Klassensätze an Pinseln und Farben sowie einige Lernspiele gekauft werden. Mehrmals im Jahr organisiert die Gemeinschaft Treffen der Rektoren der von ihr unterstützten Schulen, um die Hilfen zu koordinieren, sich über die Lehrpläne auszutauschen und die Rektoren in ihrer schwierigen Situation zu ermutigen.

Zur Unterstützung dieses Projektes sind Spenden auf das Konto der Würzburger Gruppe der Ägidius-Gemeinschaft erbeten, die davon in Italien und Albanien Lehrrmittel kauft.

Solidarität mit der Dritten Welt e. V.

„Albanien“

Liga Bank Würzburg

Kto-Nr. 300 23 06

BLZ 790 903 00

Doris Schäfer

„Deutsche Lehrer in aller Welt“

Das im Auftrag des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland e. V. von Wolfgang Hammer herausgegebene und 1990 im Pädagogischen Verlag Burgbücherei Schneider GmbH als Band 12 in der Reihe „Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie“ verlegte Buch „Deutsche Lehrer in alle Welt“ gilt inzwischen als unerläßliches Standardwerk für die deutschen Lehrer an allen Auslandsstellen in aller Welt.

Leider ist das Werk seit mehreren Jahren vergriffen und wird auch nicht wieder aufgelegt.

Es ist ein kleines Kontingent von druckneuen und unbenutzten Exemplaren dieses Werks aufgetaucht, die an Interessenten zu den Konditionen von 1990 verkauft werden können (zuzüglich Verpackungs- und Versandkosten). Es wird dem Fachbuch auch eine abschreibungsfähige Rechnung beigelegt.

Der Vorstand des VDLIA bittet, sich in dieser Sache direkt mit dem Vorsitzenden des VDLIA bis 1991 und jetzigem Ehrenvorsitzenden Herrn OStD i.R. Hans-Georg Becker in Verbindung zu setzen.

Anschrift und Telefon:

Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11

D-44229 Dortmund

Tel.: 00 49-2 31-73 71 77

Fax.: 00 49-2 31-73 50 67

Teach & Learn 2000

Teach & Learn heißt die neue Bildungsmesse, welche die Messe Basel lanciert und die sie erstmals vom 8. bis 11.02.2000 durchführen wird. Die Messe umfaßt aktuellste Angebote an Bildungsgütern und -dienstleistungen für Schule und Beruf. Teach & Learn setzt in Basel eine langjährige Tradition internationaler Bildungsmessen fort.

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an: Teach & Learn 2000, Kommunikation, Christoph Herzog, Postfach, CH-4021 Basel.

Tel. +41/61/686 22 64, Fax +41/686 21 91,

e-mail: cherzog@messebasel.ch,

Internet: www.messebasel.ch/teach-and-learn

Nachrichten aus den Niederlanden:

Neugestaltung des niederländischen Geschichtsunterrichts

In den Niederlanden soll wichtigstes Lernziel im Fach Geschichte und Gesellschaftskunde die Entwicklung des historisch-chronologischen Bewußtseins bei Jugendlichen werden. In der gegenwärtigen Unterrichtspraxis hat eine Verlagerung auf einen stärker thematisierenden Unterricht stattgefunden, wobei der Akzent auf der Fähigkeit zur selbständigen Stofferschließung liegt. Doch solche Fähigkeiten sind ohne Kenntnis der historischen Chronologie gegenstandslos. Daher sollen in Zukunft alle Themenkreise deutlich chronologisch anhand der charakteristischen Elemente einer jeden Epoche geordnet werden. Außerdem sei größerer Wert auf die Vermittlung von Normen und Werten zu legen.

(aus: Inf.-blatt zur niederländ. Bildungspolitik, 5/98)

*

Jährlich nutzen in den Niederlanden mehr als 30.000 Schüler und Studenten sowie ungefähr 7.000 Lehrer und Dozenten die Stipendienprogramme der Regierung und der Europäischen Union für einen Auslandsaufenthalt. Der Austausch konzentriert sich vornehmlich auf England und Deutschland. Aber auch außerhalb des Rahmens dieser Programme sind vor allem im Hochschulbereich Auslandsaufenthalte durchaus üblich. Ungefähr 15 % aller Absolventen haben Erfahrungen bei einem Auslandspraktikum oder einem Auslandsstudium gesammelt. Dies geht aus einer Untersuchung der Niederländischen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit im Hochschulwesen (NUFFIC) hervor.

*

Um einem Lehrermangel in den Niederlanden zuvorzukommen, muß einerseits das heutige Lehrerangebot besser genutzt und müssen andererseits durch Modernisierung von Berufsbild und Berufsausbildung längerfristig für den Lehrerberuf neue Interessengruppen gewonnen werden. Entsprechende Maßnahmen sieht der Initiativplan von Bildungsminister Loek Harms vor. Alle Einrichtungen des Bildungswesens sollen eigenverantwortlich einen Beitrag zur Verbesserung der Attraktivität von Beruf und Ausbildung leisten. Insgesamt besteht zwar noch kein Lehrdefizit, aber viele Schulen haben mit der Neubesetzung freigewordener Stellen Schwierigkeiten. Zu Beginn des laufenden Schuljahrs gab es an 15 Prozent der Primarschulen unbesetzte Vollzeit- oder Teilzeitstellen. Das Ministerium erwartet, daß im Vergleich zu diesem Jahr im Jahr 2004 zusätzlich 11.000 Lehrer gebraucht werden, eine Zunahme um 12 Prozent. An Primarschulen steigt der Lehrbedarf aufgrund der weiteren Maßnahmen zur Reduzierung der Klassenstärke sowie aufgrund der Überalterung der Lehrerschaft und der steigenden Geburtenrate. An allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarschulen wird ein erhöhter Lehrbedarf erst später spürbar sein, wenn viele Lehrer in Pension oder Vorruhestand gehen.

Musicalservice für Klassenfahrten

Das Service-Center des Deutschen Jugendherbergswerkes bietet einen speziellen Musicalservice für Schulklassen an. Schnell, kompetent und unkompliziert werden Lehrerinnen und Lehrer von der Planung bis zum Musicalbesuch unterstützt. Die Terminplanung erfolgt durch einen direkten Zugriff auf die Platzkontingente der einzelnen Musicalhäuser. Spontane oder langfristige Reservierungen (bis zu einem Jahr im voraus!) und komfortable Zahlungsbedingungen gehören zum Service. Schulklassen erhalten von Dienstag bis Donnerstag besonders günstige Tarife.

Es werden Karten für die erfolgreichen Stella-Inszenierungen, Cats, Das Phantom der Oper, Starlight-Express, Les Misérables, Joseph, Miss Saigon, Die Schöne und das Biest, Der Glöckner von Notre Dame (Start im Mai 1999) und für das Musical Grease angeboten. Gleich vier Musical Weiterfolge werden im Rhein-Ruhrgebiet aufgeführt.

Informations- und Buchungsunterlagen erhalten Sie beim DJH-Service-Center, Düsseldorf Str. 1, 40545 Düsseldorf, Tel. 02 11 / 5 77 03-57, Fax 02 11 / 5 77 03 50, Email@djh-rheinland.de

Mit Humor gegen blauen Dunst

Mit Humor und Ironie lassen sich ernste Themen häufig besser vermitteln als mit dem erhobenen Zeigefinger. Das gilt auch für die Gefahren des Rauchens.

Gerade Jugendliche lassen sich nicht gern von Eltern oder Lehrern bevormunden. „Aus diesem Grund haben wir ein humorvolles Motiv gewählt, mit dem wir auf die Gesundheitsproblematik hinweisen wollen, ohne zu ermahnen“, erklärt Jens Markmann, zuständig für das Informationsmaterial der Hamburg-Münchener Krankenkasse: Auf Postern und Aufklebern fordert ein erwartungsfroh grinsendes Teufelchen im Aschenbecher den Betrachter auf: „Rauchen Sie ruhig! Ich freue mich auf Sie...“

Die kostenlosen Poster und Aufkleber sind erhältlich bei allen Regionalzentren der Hamburg-Münchener Krankenkasse. Sie können auch telefonisch (0 40 / 4 15 35-2 85) oder per eMail (mail@hamue.de) bestellt werden.

Für Schüler und Jugendliche von 10–18 Jahren 17. Juli 1999 bis 31. Juli 1999

Wir sorgen dafür, daß die Kinder und Jugendlichen in ihrem guten Kern erkannt, gefördert und bestätigt werden und lernaktiv bleiben!

In SkyLight steckt unser ganzes Wissen und all' unsere Erfahrung mit dem L.i.N.D.®-Ansatz (Lernen in Neuen Dimensionen)!

Unser Ziel ist die Förderung von Kreativität und Innovation. Wir gaben dem Projekt den Namen „SkyLight“ – eines der modernsten und wirksamen Angebote der Welt. Unsere Präzision und Philosophie erhält das Programm über die Ergebnisse der Lernforschung, unsere Energie beziehen wir aus der Humanistischen Psychologie und aus der Humanistischen Pädagogik.

Fordern Sie unser ausführliches Programm an. Wir geben unser Wissen und Können gerne an Sie weiter!

SkyLight, Potentialdiagnose, Schülercoaching und Karriereberatung
Universitätsprofessor Dr. Karl-J. Kluge
Postfach 10 04 36, D-41704 Viersen
Tel. 0 21 62-2 46 06, Fax 0 21 62-3 02 90
e-mail: erew@megabit.net

Bus- und Bahnbonus zur Interschul/didacta 99, Stuttgart

Vom 1. bis 5. März 1999 findet die Premiere der „Interschul/didacta“ auf dem Stuttgarter Killesberg statt. Über 500 Aussteller werden neue Produkte, Dienstleistungen und Ideen für Vorschule, Kindergarten, Schule und berufliche Bildung präsentieren. Mit derzeit bereits über 300 Rahmenveranstaltungen der Lehrerverbände, der Kultusministerien, der Wirtschaftsverbände, der Verlage u.a.m. wird sie ein außerordentlich attraktives Informationsangebot bieten. Die „Interschul/didacta“ ist deswegen in fast allen Bundesländern als Lehrerfortbildungsveranstaltung anerkannt, zu der über die üblichen Wege Dienstbefreiung beantragt werden kann. Auskunft hierzu erteilen die Schulämter oder Kultusministerien.

Für den Messebesuch gewähren die Deutsche Bahn AG, der Deutsche Didacta Verband, die Messe Stuttgart International und der Verband der Schulbuchverlage Sondertarife bzw. einen „Busreise-Bonus“ für Gruppen.

Darüber hinaus erhalten Gruppen einen ermäßigten Eintritt von 12,00 DM pro Person (17,00 DM mit Katalog).

Neue Methoden für den Arbeitsalltag

– Fortbildung in rheinischen Jugendherbergen –

Das neue Fortbildungsprogramm der rheinischen Jugendherbergen richtet sich an alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Acht verschiedene Veranstaltungen vermitteln neue Methoden für den Arbeitsalltag, geben kreative Anregungen oder beschäftigen sich mit Natur- und Umwelterfahrungen.

Neben den bewährten Veranstaltungen „Klassenfahrt per Rad“ in der Jugendherberge Brüggen und „Einführung in die Erlebnispädagogik“ in der Jugendherberge Hellenthal werden drei neue Seminare angeboten. Multimedia und Natur stehen im Mittelpunkt der Fortbildung, die vom 29.03. bis 01.04.1999 in der Jugendherberge Lindlar stattfindet. Eine Naturexkursion wird multimedial bearbeitet und ins Internet eingestellt. Mit dem Thema Streß- und Konfliktbewältigung im Unterricht und im Gruppenalltag beschäftigt sich die Fortbildung „Streß laß nach“ vom 11. bis 15.10.1999 auf der Burg Blankenheim. Einen Einstieg in die Psychomotorik ermöglicht das Seminar vom 25. bis 28.10.1999 in der Jugendherberge Wipperfurth. Die Teilnahmegebühr für die vier- oder fünftägigen Veranstaltungen beträgt 250 bzw. 280 DM, einschließlich Unterbringung mit Vollverpflegung und Seminargebühr.

Der Prospekt „Fortbildung für die Kinder- und Jugendarbeit 1999“ stellt acht Seminare vor und kann kostenlos beim DJH Service-Center, Düsseldorf Str. 1, 40545 Düsseldorf, Tel. 02 11/5 77 03-20/-49, Fax 02 11/5 77 03 50, E-mail: service-center@djh-rheinland.de, angefordert werden.

Ein schulischer und universitärer Nord-Süd Dialog

Heinrich Dauber, David Kandemiri, Venus Kimbini, Bernhard Kühnemund, Evermore Munyati, Reinhard Nolle (Hrsg.)

Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im kulturellen Dialog

Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe

Die Geschichte einer Begegnung 1991–1996, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt (Main) 1998, 429 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-380-2

Die Initiatoren, Dr. Heinrich Dauber, Professor für Erziehungswissenschaften an der Gesamthochschule in Kassel, und Dr. Cowden Chikombah, Professor für Educational Administration, University of Zimbabwe in Harare, konzipierten in den Jahren 1990/91 ein handlungsorientiertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in das neben den beiden genannten Universitäten eine deutsche Schule (Freiherr-vom-Stein-Schule, Immenhausen) und eine zimbabwische Schule (Seke 3 High, Chitungwiza bei Harare) einbezogen wurden. Sie waren auch die beiden Projektleiter. Interkulturelles Lernen sollte im Rahmen des Nord-Süd Dialogs praktiziert und damit einhergehend auch erforscht werden. Ausgangspunkt war eine Gastprofessur Dr. Chikombahs an der Gesamthochschule Kassel im Wintersemester 1990/91.

Insgesamt waren 102 Erwachsene (59 deutsche und 43 zimbabwische) in verschiedene Funktionen – wie z. B. Dr. Josef Rusnak vom Auswärtigen Amt als finanzieller Sponsor – und je 28 deutsche und zimbabwische Schüler an diesem Projekt beteiligt. Es handelte sich um ein mixtum compositum von Schülern, Lehrern, Medientechnikern, Geldgebern, Eltern und Wissenschaftlern. Eine Reihe von Faktoren soll hier kurz erwähnt werden.

Der zimbabwische Initiator und anfängliche Mitprojektleiter zieht sich bald zurück, weil ihm andere Aufgaben reizvoller erscheinen.

Die allein von deutscher Seite eingebrachte Medientechnik wird in Zimbabwe wegen fehlerhafter Wartung zum Teil unbrauchbar bzw. sie verschwindet auf geheimnisvollen Wegen.

Der Leiter der zimbabwischen Partnerschule Seke 3 High in Chitungwiza ist in Wirklichkeit nicht ernsthaft am Projekt interessiert und ist entweder unfähig oder unwillig, den Aufenthalt der deutschen Projektpartner in Zimbabwe zu organisieren. Andererseits tut er alles, um sein Prestige durch die vorgegebene Projektmitarbeit zu erhöhen. Bei der letzten Projektveranstaltung in Zimbabwe ist er verschwunden, um Wahlkampf für seinen Präsidenten Mugabe zu machen.



In seinem Geleitwort zum vorliegenden Buch schreibt der damalige deutsche Botschafter in Harare, Dr. Werner Kilian (S. 9–10).

„Als die zimbabwischen Projektleiter nach Deutschland kamen, hatten sie, die unter dem traditionellen Zwang stehen, der ganzen Verwandtschaft Geschenke mitzubringen, nicht genügend Geld in ihren Taschen, um alles das zu kaufen, was ihnen verlockend erschien. Wie sollten sie auch, wo es angesichts ihrer schwachen Landeswährung sehr schwierig war, überhaupt DM zu kaufen und ihre Gehälter im Vergleich zu unseren lächerlich gering sind. Sie liehen sich also Geld von ihren deutschen Kollegen und versprachen, es bei deren Gegenbesuch in Zimbabwe zurückzuzahlen. Was nicht geschah oder nur teilweise oder nur nach vielen eindringlichen Mahnungen.“

Viele Fehleinschätzungen der deutschen Projektteilnehmer hätten vermieden werden können, wenn entweder ein Vertreter der Gesamthochschule Kassel oder eine deutsche Lehrkraft mit Afrikaerfahrung in den Ablauf des Projekts eingebunden worden wäre.

Dieter Allgaier

Im Team arbeiten lernen Neues Buch von Heinz Klippert zeigt, wie's geht

Heinz Klippert, Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz-Verlag, Weinheim 1998, 286 Seiten, ISBN 3-407-62383-6, DM 44,-

Immer mehr Firmen testen bei ihren Bewerberinnen und Bewerbern die Teamfähigkeit, indem wechselnde Teams bestimmte Frage- und Problemstellungen bearbeiten müssen. Dabei fällt nach Aussagen der Personalchefs auf, daß die meisten jungen Leute mit Gruppenarrangements wenig vertraut sind. Sie sind irritiert und unsicher, versuchen sich gegenüber den anderen Bewerbern in Szene zu setzen und das eigene Wissen abzuspielen, ohne auf die Belange und das Potential der Gruppe Rücksicht zu nehmen. Die jungen Damen und Herren verhalten sich eben so, wie sie sich im Unterricht üblicherweise verhalten mußten, um eine gute Note zu bekommen, nämlich individualistisch und lehrerzentriert.

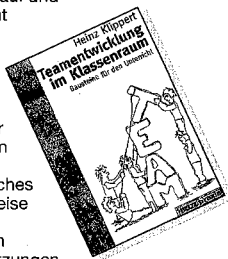
„Was die Schule braucht und was den Lehrkräften in hohem Maße Entlastung und Erfolgsergebnisse verspricht, das ist das kooperative Arbeiten der Schüler in Gruppen“, sagt Dr. Heinz Klippert. In seinem neuen Buch „Teamentwicklung im Klassenraum“ dokumentiert Klippert rund 70 erprobte Trainingsbausteine mit allen zugehörigen Materialien und Umsetzungshinweisen. Beschrieben wird ferner eine komplette Trainingswoche zum Thema „Teamentwicklung“.

Teamarbeit ist mehr als das landläufige Zusammensitzen an Gruppentischen. Teamarbeit heißt, daß die Schüler aufeinander angewiesen sind und sich bei der anstehenden Lernaufgabe wechselseitig unterstützen und bestärken. Das Buch bietet zahlreiche Trainingsfelder, um Schüler für die

Teamarbeit zu gewinnen, um Gruppenprozesse zu reflektieren, Regeln zu entwickeln und um Grundformen des Gruppenunterrichts durchzuspielen. Das reicht vom Kennenlern-Karussell und Argumente-Puzzle über Rollenspiele und den kooperativen Turmbau bis zum Regelplakat, Gruppen-Brainstorming und Gruppenralley. Noch konkreter wird die angebaute Teamentwicklung in einer dargestellten Trainingswoche in einer zehnten Klasse. Das Buch greift hier einzelne Übungsbausteine wieder auf und arrangiert sie im Unterricht

mehrere Tage. In vorgeschalteten Informationsveranstaltungen wurden Eltern und Lehrer auf die Trainingswoche vorbereitet und zur gelegentlichen Hospitation eingeladen.

Das letzte Kapitel des Buches enthält ausführliche Hinweise zu den organisatorischen, personellen und sonstigen pädagogischen Voraussetzungen des Teamtrainings in der Schule. Teamfähigkeit gilt als „Schlüsselqualifikation“ und als Grundvoraussetzung des offenen Unterrichts, von der Wirtschaft genauso wie von zahlreichen Praktikern gefordert, die auf eingeverantwortliches Arbeiten und Lernen setzen. Klipperts Buch schließt für Lehrerinnen und Lehrer eine Lücke, wie diese Schlüsselqualifikation im täglichen Unterricht aufgebaut werden kann, kleinschrittig und konsequent, damit die künftigen Bewerberinnen und Bewerber im Berufsleben besser auf Teamsituationen vorbereitet sind als heute.



Paul Schwarz

Grundlage für den Fachunterricht in deutscher Sprache

Leisen (Hrsg.), Benning, Freiman et al.: „Das neue DFU-Handbuch – Fach und Sprache“, Varus-Verlag, Bonn 1999, ISBN 3-928475-18-5, 78,- DM

Wie unterrichtet man Sachfächer in deutscher Sprache, wenn die Lernenden gerade erst anfangen, Deutsch zu lernen? Wie können ein Experiment im Chemieunterricht, ein historischer Sachverhalt in einer Geschichtsstunde, eine mathematische Konstruktionsbeschreibung bearbeitet werden, wenn die dafür notwendigen Fachbegriffe, Satzstrukturen, Wendungen und grammatischen Grundlagen noch nicht beherrscht werden, – wenn also die Sprachbrücke noch gebaut wird, während schon Stoffinhalte über sie transportiert werden müssen?

Zu zeigen, daß dies möglich ist und vor allem wie, ist zentrales Anliegen dieses Buches. Ein weiteres Anliegen lautet: Wie können die Lernenden – noch aktiver als dies bislang im Fachunterricht geschieht – Mitgestalter an diesem

Konstruktionsprozess von Fach und Sprache werden? Durch welche methodischen und sprachlichen Werkzeuge läßt sich Schüleraktivität im deutschsprachigen Fachunterricht verstärken, möglicherweise sogar dann, wenn Sprachprobleme nicht vordringlich sind?

Für beide Anliegen wurde dieses Handbuch gedacht und entwickelt als ein großer Werkzeugkasten, gefüllt mit Anregungen, Hilfen und Tips. Lehrer und Schüler können die Werkzeuge für den eigenen Bedarf nutzen. Aber ähnlich einem Konstrukteur, der den bestmöglichen Einsatz seiner Werkzeuge nur auf die Gegebenheiten der besonderen Einsatzsituation hin planen kann, muß sich der Nutzer dazu aktiv mit der jeweiligen Lernsituation auseinandersetzen, weil diese Lernsituation von Schule zu Schule, von Fach zu Fach, von Klasse zu Klasse, ja, von Schüler zu Schüler verschieden sind.

Dieser konstruktivistische Ansatz wurde aus dem bewährten, inzwischen vergriffenen „Handbuch für den Deutschsprachigen Fachunterricht“ von J. Leisen übernommen und durch Autoren mit Auslandsschülerfahrung auf andere Fächer übertragen. Auf weitgehend selbsterklärenden Doppelseiten, die auch einzeln zur Anwendung einer Methode in den Unterricht mitgenommen werden können, enthält der **DFU-Werkzeugkasten** nun Anwendungsbeispiele für ganz unterschiedliche Sachfächer. Damit soll gezeigt werden: diese DFU-Werkzeuge funktionieren grundsätzlich – in jedem Sachfach.

Sucht ein Lehrer weitere Anregungen für sein Fach, schlage er einen der **Fächerordner Biologie, Chemie, Geschichte, Mathematik, Physik** auf, die durch Ergänzungslieferungen erweitert werden.

Nicht nur dort, sondern in allen Teilen des Buches stehen Hilfen und Anregungen für die tägliche Unterrichtspraxis im Mittelpunkt: Gerade der Lehrer, der am nächsten Tag viele Fachstunden unterrichten muß, benötigt diese Anregungen besonders.

Weitere Schwerpunkte sind:

- eine **Einführung in die Didaktik des deutschsprachigen Fachunterrichts**;
- Hilfen für **Standardsituationen**, z. B. Wie führt man neue Wörter ein? Wie korrigiert man Sprachfehler? Diese Informationen sind besonders wichtig für den Beginn einer Unterrichtstätigkeit vor fremdsprachigen Schülern, beispielsweise auch für eine Auslandstätigkeit im Rahmen von Lehrentsendeprogrammen;
- ein **Spezialanteil** für erfahrende DFU-Lehrkräfte und Funktionsträger; er enthält Anregungen für DFU-Konferenzen, schulinterne Fortbildung, die Zusammenarbeit DaF – DFU und den Aufbau einer DFU-Kultur;
- viele neue **schüleraktive DFU-Methoden**;
- **Unterstützung der schulinternen und regionalen Lehrerfortbildung** für den deutschsprachigen Fachunterricht an zweisprachigen Schulen und Abteilungen mit deutschen und einheimischen Abschlüssen, an landessprachigen Schulen mit verstärktem Deutschunterricht sowie bei möglichen Sprachdefiziten im Fachunterricht an deutschsprachigen Auslandsschulen.

Damit ist eine neue Grundlage für Unterricht und Fortbildung im Bereich des deutschsprachigen Fachunterrichts entstanden, in die – auch mit Unterstützung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – viel Erfahrung aus dem Unterricht an Auslandsschulen eingeflossen ist. In ihrer Loseblattform kann sie als **Ausgangsbasis für ein Lehrsystem mitwachsender Unterrichtshilfen** dienen, das sich sowohl durch Ergänzungslieferungen des Autorenteam als auch durch die persönliche Arbeit der Nutzer weiterentwickelt, vielleicht durch zugefügte eigene Unterrichtsvorbereitungen, Materialentwicklung bei Fortbildung oder auch durch regionale Arbeitsgruppen. Für den Gebrauch sei allen, die das neue Handbuch nutzen, Schaffensfreude und die Ausdauer gewünscht, möglichst viele seiner Anregungen in den eigenen Unterricht einzubringen.

Rolf Kruczinna

Was heißt und zu welchem Ende reformiert man die Orthographie?

Horst Haider Munske, Orthographie als Sprachkultur, Verlag Peter Lang, Frankfurt/M 1997, 336 S., ISBN 3-631-31142-7, DM 69,-

Zu dem Zeitpunkt, an dem dieses geschrieben wird, steht das Urteil des BVG zur Orthographie-reform noch aus. Das Gericht hat im Vorfeld bereits klar gemacht, daß es sich nicht mit deren Inhalten, sondern lediglich mit der Frage befassen wird, ob das Vorgehen bei ihrer Inkraftsetzung verfassungskonform war.

Munskes Band an gesammelten Untersuchungen zur deutschen Rechtschreibung aus 12 Jahren wird also in keinem Fall obsolet sein; er kommt vielmehr aus dem Zentrum der Reformbewegung und zielt doch auch direkt dort hinein. Denn der

Verfasser outet sich als „einstigen Befürworter von Reformen“; heute begreife er sich eher „als Interpret der Orthographie“, der sich bemühe, „den Sinn geltender Regeln zu verstehen und daraus eine sinnvolle Pflege deutscher Orthographie abzuleiten“ (S. 1), daher die Titel. Eine Folge davon war offenbar auch, daß er die neue Rechtschreibung in diesem Buch ignoriert.

Die insgesamt 18 hier vereinten Beiträge sind in fünf Kapitel geordnet, die Munskes aktive Mitwirkung in der Sachverständigenkommission reflektieren (Orthographie als Sprachkultur; Zum System der deutschen Orthographie; Fremdwortorthographie; Analysen zur deutschen Orthographie; Nachbemerkungen zur Orthographiereform). Insofern sie Wortmeldungen in der Reformdiskus-

sion sind, stehen sie auf hohem Niveau an Sachkenntnis und enthalten auf kleinem Raum eine Menge Wissens- und Bedenkenswertes zur deutschen Rechtschreibgeschichte. Die tatsächliche Spannung bei der Lektüre erwächst indes daraus, daß man gleichsam Beobachter an dem Prozeß ist, wie aus dem Verfechter einer Reform der Rechtschreibung jemand wird, der bereit ist, der historisch gewordenen Orthographie des Deutschen „mit Respekt zu begegnen, vor ihrem Rang als Sprachnorm“ (S. 2) und ihr Tribut zu zollen „in besonderer Achtung vor deren Normen“, bei denen es sich „eben nicht um die Normen des Straßenverkehrs, die Regelung des Kindergeldes oder der Strafbarkeit von Unfallflucht“ (S. 183) handle. Weil die Orthographie als kulturelles Artefakt „Teil eines sozialen Normsystems“ (S. 177) sei, hätten die Reformvorschläge diese starken emotionalen Reaktionen ausgelöst, die Munske mitnichten als „Hypostasierung“ der Rechtschreibung zum „Ausdruck menschlicher Kulturfähigkeit“, sondern als den „einer besonderen Wertschätzung“ (S. 182) anerkennt. Er beschreibt die Reformbemühungen der letzten 400 [!] Jahre, die im Grunde allesamt ins Leere gelaufen seien, als „Revolutionsversuche“ (S. 200), die bei ihren Gegnern nur die „Furcht vor Überumpelung“ ausgelöst und „den radikalen Widerstand gegen jede Neuregelung, z. B. in der Redaktion der FAZ“ (S. 215) begründet hätten.

Munske, der in Erlangen lehrt, plädiert freilich nicht für ein „Zurück zu den Duden-Regeln“ (S. 282), sondern für die Besinnung auf die Grundsätze von 1901, die mit einem kleinen orthographischen Regelwerk dem Schreibenden viel Ermessensspielraum ließen. (Beispiel: Nomen und als Nomina gebrauchte Wörter werden groß geschrieben, im Zweifelsfalle schreibt man klein). Das Elend der zur Reform anstehenden Rechtschreibung liege in der Kanonisierung, mit der die Dudenredaktionen seit 1901 die allgemeinen Regelungen zu „spitzfindigen Einzelfallnormierungen“ (S. 217) ausgeweitet hätten. Statt „einen begrenzten Freiraum für bewußte Schreiber“ (S. 230) offenzuhalten, habe man den Weg bechritten, über das beständig erweiterte Wörterbuch die „normative Kodifizierung“ voranzutreiben und für „jede lexikalisierte Wendung eine Normschreibung zu fixieren“ (S. 216).

Doch wird die Berufung auf 1901 nicht unproblematisch und als Ziel umstritten sein. Denn die Bewußtseinslage ist heute verschieden, meint Munske selbst (S. 217). Sie hat ihren plakativen Ausdruck in der Eigenwerbung des „Duden“ gefunden, „maßgebend in allen Zweifelsfällen“ zu sein. Und wenn die beschlossene Rechtschreibung am Ende gekippt werden/worden sein sollte, dann dürfte auch der begleitende Beschluß hinfällig sein, daß für die behutsame Anpassung des Schriftgebrauchs nicht mehr monopolartig die Mannheimer Redaktion maßgeblich sein soll, sondern die Beobachtung durch Sachverständige, die Vorschläge machen können.

Bernd Müller



Grammatik als Plage?

Bünting, Karl-Dieter und Eichler, Wolfgang:
Grammatiklexikon – Kompaktwissen für
Schule, Ausbildung, Beruf; 3. Auflage,
Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 1997,
ISBN 3-589-21144-X, DM 22,-

Die beiden Verfasser, K.-D. Bünting, Professor für Linguistik der deutschen Sprache an der Universität Essen und W. Eichler, Professor für Linguistik und Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Oldenburg wollen mit dem in dritter Auflage nach der Rechtschreibreform erweiterten und aktualisierten Buch einen „Durchblick für Wissensdürstige“ in den Bereichen Schule, Ausbildung und Beruf bieten. Dabei legen die Autoren diese Grammatik als Lexikon an, alphabetisch nach Stichwörtern und A bis Z geordnet, weil die gängigen, systematisch aufgebauten Grammatiken das Suchen nach konkreter Hilfe beim Schreib- oder Redevorgang die Benutzer meist überfordern; zugrunde gelegt sind die gebräuchlichen Fachaussdrücke der üblichen Schulgrammatiken, der Rechtschreibung und der Sprachwissenschaft; dabei folgt man der Empfehlung der KMK, lateinische Begriffe als Hauptstichwörter anzuführen; daneben werden aber auch die mitunter kuriosen und oft regional unterschiedlichen Bezeichnungen gebraucht – so z. B. für „Substantiv“ auch Nomen, Namenwort, Nennwort und Dingwort oder für „Verb“ Zeitwort, Tätigkeitswort, Tu(n)wort und Tatwort.

Zunächst wird das fett gedruckte Stichwort knapp und allgemeinverständlich erklärt; dann folgt in Kleindruck eine ausführliche Erläuterung – mit zahlreichen plausiblen Beispielen und Einbettung in die grammatischen Zusammenhänge mit detaillierten Hinweisen; Querverweise (schwarze Pfeile) sollen den jeweiligen Begriff in das Grundgerüst unserer Sprache einbeziehen. Übersichtstabellen und Skizzen auf blauem Grund sowie an den Rand gesetzte blaue „R, Z und NEU“ veranschaulichen bzw. deuten auf Veränderungen durch die Rechtschreibreform hin. Auf Literaturhinweise – z. B. auf die Duden-Grammatik – wird verzichtet. Für die schnelle Information können Schüler bzw. Auszubildende das Lexikon sicher gewinnbringend nutzen; auch für Lehrer kann das Buch zusätzliche Hilfe neben ausführlicheren Grammatiken empfohlen werden.

Otmar Lahr

Als Hobby-Lehrerin in Südkorea

Christen, Elisabeth, von: Läuse zum Frühstück, Erfahrungen einer Sprachlehrerin.
Egelsbach – Frankfurt am Main – Washington, Fouque Literaturverlag 1998,
ISBN 3-8267-4152-8, 100 Seiten, DM 14,80

Das Buch fällt durch den nicht alltäglichen Titel ins Auge und macht so neugierig auf den Inhalt. Die Einbandgestaltung unterstreicht das auf spezi-

sche Weise. Die Verfasserin des Bändchens präsentiert sich hier selbstsicher neben einem Koreaner vor einer Postkartenkulisse in Seoul. Wie der Untertitel verrät, arbeitete die mitreisende Ehefrau eines deutschen Forstexperten Elisabeth von Christen (von 1975 bis 1977) als Sprachlehrerin in der südkoreanischen Metropole. Wortmeldungen aus diesen Jahren sind oft äußerst interessante Zeugnisse, da sie Einblicke in die Umbrüche und Wandlungen der südkoreanischen Gesellschaft aus erster Hand unter einem fremkulturellen Blickwinkel zu geben vermögen. Doch davon ist in den vorliegenden Aufzeichnungen leider wenig zu spüren.

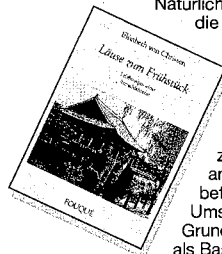
Elisabeth von Christen kehrt nach eineinhalb Jahren – ohne erkennbare Zweifel an ihrer mitgebrachten Position – Seoul für immer den Rücken. Ein Anlaß für die Veröffentlichung der stark von persönlichen Befindlichkeiten geprägten Tagebuchaufzeichnungen nach mehr als zwanzig Jahren – zudem ohne jeden kommentierenden Nachtrag – ist schwer nachvollziehbar. Darüber hinaus offeriert die Publikation Passagen, die an Schilderungen im Kolonialstil der Jahrhundertwende erinnern.

Natürlich war und ist der Aufenthalt, die Tätigkeit in einer anderen

Kultur nicht problemlos und einer Beschönigung soll auf keinen Fall das Wort geredet werden. Aber Arroganz und Verweigerung waren wohl noch nie Wege zum Kennenlernen eines anderen Volkes. Wenn Elisabeth von Christen ohne Umschweife die „abwehrende Grundeinstellung“ zum Gastland als Basis ihrer Mitteilung setzt, dann können ihr „die Menschen hier im Grunde nur zu fremd“ bleiben.

So erfährt der Leser letztlich viel über die Nöte einer europäischen Expertengattin (die sich als Sprachlehrerin versucht) und die Pubertätsprobleme der Tochter – aber eben herzlich wenig über die Koreaner, den Alltag in diesem Lande oder die südkoreanische Kultur. Das jedoch wird per Klappentext versprochen. Die Ausführungen der Hobby-Lehrerin, die u. a. eine Worthülse wie „asiatische Unterwanderung“ nicht scheuen, werden untermauert durch Episoden und Feststellungen, die die vorgefaßte Meinung der Verfasserin illustrieren. Sie beschwert sich regelmäßig über „Knoblauchdüfte“, den „Schmutz“, die „mangelnde Bildung“ und die eben anderen Sitten der Koreaner, deren Freundlichkeit ihr aufdringlich erscheint. Weder ostasiatische Küche noch Tempelkultur und Akupunktur können auf ein angemessenes Urteil hoffen. Vielmehr beanstandet die Autorin die fehlende englischsprachige Speisekarte im Ausflugsrestaurant und die Nicht-einlösung des „bescheidenen Wunsches nach Coca-Cola“, um zu der Schlußfolgerung zu kommen: „die Einheimischen sind ja mit jedem Massenquartier und lauwarmen Gerstenwasser zu allen Tageszeiten zufrieden“.

Die unerquickliche Aufreihung wäre fortsetzbar, aber wohl kaum produktiv.



Übrigens bleiben auch Deutsche in Korea wie Schullektüren der Tochter (von „Siddharta“ bis „Einer flog über's Kuckucksnest“) von der wenig substanzialen Kritik nicht verschont. Aber für den ungewöhnlichen Titel gibt es wenigstens eine gewöhnliche Erklärung. Da Ostasiaten oft Probleme mit der Artikulation der Buchstaben L und R haben wird eben aus „rice“ phonetisch mal „lice“. Für jeden, der selbst einmal unter Mühen eine dem eigenen Kulturkreis entfernte Sprache erlernt hat, wird das kein Grund zur Häre sein. Das Buch gibt so letztlich vielschichtig Anlaß, über einen angemessenen Umgang der Kulturen in einer modernen Welt weiter und erneut nachzudenken.

Sylvia Bräsel

Dialog über Grenzen hinweg

Choi, Seok-Hee: Die unverkaufte Braut. Ein autobiographischer Essay aus Südkorea. Frankfurt am Main, Haag & Herchen 1996 – ISBN 3-86137-466-8, 147 Seiten, DM 19,80

Auch die Aufzeichnungen der 1949 geborenen Südkoreanerin beginnen im Jahre 1975. Damals reiste die junge Germanistin zur Ausbildung als DaF-Lehrerin erstmals an das Goethe-Institut in München. Seok-Hee Choi – die ich während meiner „Lehrjahre“ in Seoul (1992–1996) kennenlernte – schreibt sich nunmehr zur Selbstverständigung ihr Leben von der Seele, das auf nicht nur rationale Weise in rund zwanzig Jahren durch die konkrete Erfahrung des „Anderen“ wie des „Eigenen“ beeinflusst wurde. Korea und Deutschland sind für sie zur Reibungsfläche der eigenen Persönlichkeit geworden. Mit entwaffnender Offenheit, kritischem Humor und zugleich viel Verständnis erzählt sie von ihrer koreanischen Familie zwischen Tradition und Moderne, führt uns plastisch ein in die Kultur, das Bildungssystem und den Alltag Südkoreas. Doch immer ist dabei Deutschland gegenwärtig. Ob sie nun von der ersten Begegnung mit deutschen Märgen in koreanischen Schulbüchern, dem Hang der neureichen Gesellschaftsschicht nach materiellen Werten oder ganz persönlich als ledige berufstätige Frau von Ehevermittlung auf koreanisch, Stammhalterdenken oder der Tabuisierung unehelicher Kinder spricht. Aus der unspektakulären Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Klischees, Wünschen und Träumen auf beiden Seiten entstehen letztlich Mosaiksteine für ein Gesamtbild, das auf Verständnis durch Verstehen setzt. Man kann dem gut lauschen und ein „was wäre wenn“ für sich durchspielen. Wohl nicht zufällig dient ein schematischer Schutzgeist, wie er noch heute an Dorfein-



gängen in Korea zu finden ist, als Blickfang der Publikation. Das Bild führt im Sinne des Wortes unaufdringlich zu den vielschichtigen Gedankenkonstellationen zwischen Ost und West, Tradition und Moderne hin.

Als Stipendiatin des Goethe-Instituts und der Alexander von Humboldt-Stiftung reiste Seok-Hee Choi, die heute als Germanistikprofessorin in ihrer Heimatstadt Taegu lehrt, erst in die alte Bundesrepublik und nach der Wende auch in die neuen Bundesländer. Dadurch erwachsen aus der Sicht einer im geteilten Korea lebenden Frau interessante Blickwinkel auf Deutschland. Aus Kleinigkeiten entwickeln sich oft Angebote zum Weiterdenken. Die Koreanerin erzählt von ihrer Faszination beim Anblick der Wälder und Parks in Deutschland, von den Mühen das deutsche Essen zu vertragen, von ersten Kontakten zu Deutschen und anderen ausländischen Kursteilnehmern mit all den möglichen Mißverständnissen. Nicht nur das Wort „Spaziergang“ sondern auch Vokabeln wie „Behinderte“, „Gastarbeiter“, „Umweltverschmutzung“, „Mauer“ werden für sie zum erlebten Ausgangspunkt für eine Positionierung des „Eigenen“ wie „Fremden“ in einer sich wirtschaftlich rasch globalisierenden Welt.

Dabei versucht Seok-Hee Choi immer wieder abzuwägen. Sie hat für ihre Beobachtungen in beiden Ländern keine fertigen Schlüsse parat. Schulmeisteri ist ihr fremd. Unaufdringlich sucht sie den Dialog über Grenzen hinweg. Ein wichtiges Kapitel ist für sie als Südkoreanerin die Teilung Deutschlands.

Bei ihrer ersten Reise in die damalige „Frontstadt“, muß sie an einen Schulaufsatz aus dem Jahre 1966 denken. Damals hatte sie als siebenjähriges Mädchen übermütig geschrieben: „Ich werde über den Berliner Himmel fliegen“. Nun spricht sie von ihren Ängsten beim ersten heimlichen, unerlaubten Besuch in Ostberlin. Im Pergamon-Museum glaubt sie Nordkoreaner zu sehen und verläßt in Panik den Ort der Kunst. Zu schnell konnte man sonst unter Spionageverdacht in der Heimat geraten. Immerhin kamen unter einer solchen Anschuldigung stehende Südkoreaner 1967 erst durch eine Vermittlung von Willy Brandt wieder frei.

Mit diesen Gedanken im Hinterkopf wagt sie sich nicht in das Brecht-Haus in der Chausseestraße, denn der verehrte Stückeschreiber stand bis 1988 in Südkorea auf der Liste der verbotenen Autoren, da er in der DDR starb. Erst im Jahr der Olympiade konnte Brechts „Dreigroschenoper“ in Seoul aufgeführt werden.

Der „kalte Krieg“ mit seinen propagandistischen Auswüchsen wird so an den Schilderungen der koreanischen Germanistin mit „fremden Blick“ vorgeführt und dem Leser zum Nachdenken überlassen.

„Was hatten die Ideologien damals nur aus uns gemacht?“

Dieser Satz leitet die Schilderung der vorerst letzten großen Deutschlandreise ein. Man schreibt das Jahr 1994 und Seok-Hee Choi fährt diesmal nach Greifswald. Ein Semester verbringt sie in der altherwürdigen Universitätsstadt in Vorpommern. Sie denkt an die Gemälde von Caspar David Friedrich – die die romantikbegeisterten Koreaner

in den letzten Jahren für sich entdeckt haben – und wird zugleich mit Existenzängsten, Hoffnungen und Denkweisen insbesondere junger Wissenschaftlerinnen im Osten Deutschlands konfrontiert. Manches ist ihr fremd und überraschend. Andererseits imponiert ihr die Selbstsicherheit der Frauen, die ihr Leben in die eigenen Hände nehmen. Sie befreundet sich mit Marion – einer jungen Hochschullehrerin aus Greifswald – und bekommt hier an der Ostsee Besuch von ihrer in den alten Bundesländern lebenden deutschen Freundin Gudrun.

So schließt sich der Kreis. Landeskunde wird konkret faßbar. Und vielleicht sind dem einen oder anderen Auslandslehrer beim Lesen dieser Zeilen eigene Erfahrungen und Erlebnisse irgendwo auf der Welt durch den Kopf gegangen.

Sylvia Bräsel

Eine ganzheitliche Sicht Rumäniens?

Keno Versek: Rumänien – München: Beck 1998, 219 S., ISBN 3-406-39868-5, 22,- DM

Vor einigen Jahren verabschiedete ich mich von meinen Kollegen, um meine Auslandsstelle in Bukarest anzutreten. (Ich war damals schon froh, wenn man mir nicht viel Erfolg in Ungarn wünschte.) So war es erst einmal eine erfreuliche Überraschung, als ein Kollege sofort Bescheid wußte, dann aber eine etwas skeptische Miene aufsetzte und mich ernsthaft fragte, woher ich den Mut nähme, in ein so kulturloses Land zu fahren. Dies wiederholt sich bei meinen Heimatbesuchen regelmäßig. Mitleidig bewundert man meinen Mut und bietet sich an, mir Lebensmittelpakete zu senden. Bukarest und mit ihm Rumänien scheinen in Deutschland nur aus einem Bahnhof zu bestehen, an dem Kinder sich dem Rauschgift und der Prostitution ergeben oder sich von dort aus auf den Weg nach Deutschland machen, um an unserem Wohlstand zu partizipieren.

„Keno Versek vermittelt eine ganzheitliche Sicht Rumäniens und lotet die heutige Situation dieses Landes aus.“ So steht's auf der Rückseite eines hellgrünen Bandes, der eines Tages auf meinem Schreibtisch landete. Da schöpft man nach den oben beschriebenen Erfahrungen Hoffnung. Wenn ich auch die Verwegenheit bewundere, auf 216 Seiten eine „ganzheitliche Sicht“ darbringen zu wollen. Ganz sicher wäre Bescheidenheit angebracht gewesen.

Es beginnt alles ganz hoffnungsvoll. Ein Vergleich mit Budapest (hier scheint sich der Autor auszukennen) und Sofia beruhigt den ängstlichen Touristen. Zumindest das Auto scheint hier sicherer zu stehen. Dann gibt es auch noch ein klein wenig Historie und den unvermeidlichen Dracula. Aber hier stockt schon der Atem des Lesers. Der Drachenorden ist nun wahrhaftig keine ungarische Erfindung, und Kaiser Sigismund, der den Vater des Vlad Tepes in eben diesen Orden aufnahm, hätte sich über diese nationale Zuordnung denn doch sehr verwundert. Dann kommt es

noch stärker: Vlad Tepes sei „ein mittelalterlicher Ceausescu“ (S. 10). Das hat ungefähr den Aussagegehalt nationalsozialistischer Geschichtsbücher, die Adolf Hitler in eine Reihe mit Armin dem Cherusker, Friedrich II. und Bismarck stellen. Nun gut, man sollte nicht zu viel erwarten. Die Geschichte der Walachei ist schließlich ein Spezialgebiet. Daß aber im Jahre „28 v. u. Z.“ (!) Kaiser Konstantin der Namensgeber von Constantia (Konstanza) gewesen sein soll, wird selbst einem Absolventen der reformierten Oberstufe sonderbar vorkommen.

Doch Geschichte ist nicht alles, und es geht ja schließlich um das moderne Rumänien. Nun scheint es mir die Grundbedingung einer „ganzheitlichen Sicht“ zu sein, den Versuch zu unternehmen, ein Land in allen seine Facetten darzustellen. Im Falle Rumäniens möchte ich ergänzen, daß mir eine gewisse ausgleichende Parteinahme nicht unangemessen erschien. Zumindest sollte man sich jedoch vor einseitigen Stellungnahmen innenpolitischer Vorgänge hüten. Was einem Zeitungsartikel die notwendige Schärfe bei innenpolitischen Auseinandersetzungen gibt, ist hier tunlichst zu vermeiden. So verwundert es doch, daß von der „Machtergreifung“ (S. 90) Iliescu im Dezember 1989 die Rede ist, der „sieben Jahre lang ein reformfeindliches, nationalistisches, halbautoritäres Regime“ (S. 11) errichtet habe und daß „Iliescu und seine Clique nicht mit dem kommunistischen System brechen wollten, sondern nur mit seiner grandomanischen Extravaganz.“ (S. 86) Deshalb hat sie wohl auch die Gründungsbedingungen neuer

Parteien „maximal“ vereinfacht

(S. 100), um selbst von dieser Unübersichtlichkeit zu profitieren. Das ist denn doch sehr stark.

Es muß festgehalten werden, daß Rumänien eine freie Presse besitzt, die sich seit 1990 (!) insgesamt bewährt hat.

Das alles ist Parteipolitik. Ich zweifle nicht daran, daß es gute Gründe gab, die Regierung Iliescu im Jahre 1996 abzulösen (übrigens auf Grundlage der neuen rumänischen Verfassung, die im

Jahre 1991 verabschiedet wurde), dies alles hat aber in einem solchen Band nichts zu suchen. Doch kommen wir am Ende zu dem Thema, das jemanden, der an einer staatlichen rumänischen Minderheitenschule unterrichtet, natürlich am meisten interessiert, dem rumänischen Unterrichtswesen und dem Umgang mit den nationalen Minderheiten. Es sei vorausgeschickt, daß der Verfasser das System der Minderheitenschulen im europäischen Vergleich für vorbildlich hält. Ein Land, das mit größten ökonomischen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, garantiert den Unterricht in den Sprachen von sieben Minderheiten. Und dies ist allgemein akzeptiert. Streit bricht nur aus, wenn es um die Sicherstellung des Unterrichts in der Staatssprache geht. Was ist eigentlich minderheitenfeindlich daran, auf dem Erlernen der Staats-



sprache zu bestehen? Nun kann man der Meinung sein, daß es nicht notwendig ist, die Geschichte des rumänischen Volkes und seiner Geographie in rumänischer Sprache zu unterrichten, sollte dabei aber nicht übersehen, daß alle anderen Fächer in der Minderheitensprache unterrichtet werden dürfen. Wenn es Probleme gibt, liegen sie wahrhaftig nicht an den rumänischen Gesetzen, sondern – zumindest in Deutsch – an dem Mangel sprachlich kompetenter Fachlehrer. Keno Versek scheint noch nicht einmal das von ihm angeführte Bildungsgesetz von 1995 zu kennen, sonst käme er nicht zu der abstrusen Behauptung, daß „alle Schulen mindestens eine rumänischsprachige Klasse haben müssen.“ (S. 116). Diese Regelung aus den Zeiten Ceausescu ist gleich nach 1989 abgeschafft worden.

Dann gibt es noch die Vorgänge aus Tirgu Mures, die 1990 durch die Weltpresse gingen. Schlägereien zwischen Rumänen und Ungarn wurden weltweit als der Auftakt nationaler Konflikte im „postkommunistischen“ Rumänien angesehen. Inzwischen spricht davon kein Mensch mehr. Aber Keno Versek führt diese Geschichte noch einmal an und kommt zu der tiefischürfenden Erkenntnis: „Wie es zu dem Überfall kam, ist bis heute nicht geklärt. Es gilt aber als sicher, daß rumänische Geheimdienste ihre Finger im Spiel hatten.“ (S. 114) Das nennt Keno Versek ganzheitlich. Wir müssen also leider noch weiter warten und bei jedem Heimatbesuch den erstaunten Freunden und Kollegen Mut machen, nach Rumänien zu kommen, um die Situation einmal selbst „auszuloten“.

Michael Weber

Der Maisbrei explodiert

Tsepeneag, Dumitru: *Hotel Europa*,
Alexander Fest Verlag Berlin 1998, 447 S.,
ISBN 3-8286-0053-0, DM 45,-

„Die Mamaliga, der Maisbrei explodiert nicht,“ ist eine selbstkritische rumänische Redewendung. Maisbrei pars pro toto für den Rumänen, der nicht rebelliert. Der rumänische Dichter Lucian Blaga spricht vom mioritischen Raum: der sanft strukturierten Landschaft Rumäniens entsprechen Menschen mit maßvollem und tolerantem Geist. Miorita, das magisch-zauberische Lämmchen des rumänischen Mythos warnt Hirten vor Überfällen, aber die Hirten ergeben sich fatalistisch in ihr Schicksal, wehren sich nicht.

Und doch, 1990 explodiert der Maisbrei, der bisherige schriftstellende Kommunist und nun plötzliche Scheindemokrat Iliescu wird zum Staatspräsidenten gewählt, die Studenten sehen die Revolution gegen den menschenverachtenden Zwerg Ceausescu verraten und versammelt sich auf dem Universitätsplatz zum Hungerstreik. In Eisenbahnzügen werden Bergarbeiter aus dem fernen Kohlenggebiet der Südkarpaten herangekarrt, niemand will hinterher so recht eingestehen, wer sie gerufen hat. Jedenfalls stürmen sie mit ihren Knüppeln auf die demonstrierenden Studenten

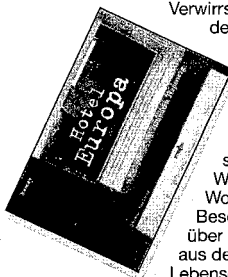
ein und schaffen zusammen mit der Miliz Recht und Ordnung; die Bergarbeiter scheuen das Chaos, so liest man, und die Machthaber bedanken sich. Der Maisbrei ist explodiert, mehrmals gleich. Das nimmt ein seit Jahrhunderten im Pariser Exil lebender rumänischer Schriftsteller zum Anlaß, endlich einen Roman über die 89er Umbrüche in Osteuropa und die Folgen für Europa zu schreiben, er wählt sich als Vorbilder für seine Romanhelden Studenten, die er anlässlich einer Hilfslieferung nach Rumänien dort kennengelernt hat. Aber die Vorbilder sind ungeduldig, bevor der Roman des Exilschriftstellers so recht in Gang kommt, wandert der Student Ion Valea, dessen Freundin Maria von der Miliz verschleppt wurde, aus nach Westen, zunächst nach Temesvar und Budapest, dann über Wien und München nach Paris, den Autor um Hilfe zu bitten, der ihn als

Vorbild ... Ein raffiniertes literarisches Verwirrspiel beginnt, mal scheint der Autor Begebenheiten um die Person Ion Valea zu erfinden, mal erhält er Post aus Rumänien mit Hinweisen und Fragen über den echten Ion Valea. Was heißt hier schon echt? Denkwürdiger Weise ähneln sich bis in die Wortwahl und Satzstrukturen Beschreibungen des Autors über sein heimliches Flüchten aus dem Bett, in dem seine Lebensgefährtin noch schlummert, ins Badezimmer, sein Erschrecken vor dem Spiegelgesicht, sein

Zähneputzen ... mit genau den gleichen Handlungen Ion Valeas. Der schleicht sich aus dem erotischen Abenteuer mit der lustigen Witwe Zsuzsa ins Budapester Hotel Europa, augenscheinlich einem Ganoventreff. Jedenfalls trifft er hier den breitschultrigen Haiducu, der seines mächtigen Schnauzbartes wegen an Ion Tiriac erinnert, es aber nachweislich nicht ist. Ion Tiriac nimmt sich der Autor für ein gelungenes Bonmot her: „Das Zeitalter Stalins ist in Rumänien vorbei, wir haben nun das Zeitalter Tiriacs.“ Und das beschreibt genau die Revolutionsgewinnerphase der frühen 90er Jahre.

Haiducu nun (wahrscheinlich Rumäne? oder Galizier?) ist einer der kleinen Kriminellen, welche die Gunst der Stunde nutzen und ausreisewillige hübsche Rumäninnen, Bosnierinnen, Ukrainerinnen an die Sexclubs des gelobten Westens liefern in preisbrecherischer Manier. Das Budapester Hotel Europa ist Umschlagplatz.

Auch andere sind auf dem Weg in die europäische Mitte: Der Rollstuhlfahrer Gică – in mancher Hinsicht ein Verwandter Oskar Matzeraths – wird von Fernsehen und Presse gesponsert, eigenhändig von Bukarest nach Paris zu rollen, eine Kreditkarte sichert ihm Verpflegung und Unterkunft. Um an dieser Versorgung teilzuhaben, schiebt ihn ab und zu regelwidrig der mittellose und skrupellose rumänische Student Petrisor, ebenfalls auf dem Weg nach Westen. Im allgemeinen literarische Verwirrspiel purzeln all die Prota-



gonisten und der Autor immer wieder burlesk und witzig durcheinander, besonders weil Haiducu mit seiner hinterhältigen Geldpraxis sie aufmischt. Ab ins rettende Europa, Europa ist das Hotel für diejenigen vom unwirtlichen Rande Europas, die endlich so leben möchten, wie man in der Mitte Europas lebt. So landet Ion, getrieben von Haiducus Geldrache, im Straßburger Bettlerasyl des gescheiterten Gică und seines bösen Geistes Petrişor, das Bettlerasyl hat bezeichnenderweise auch den Namen Europa ... Wenn da nicht immer die Traumbilder seiner verschollenen Freundin Maria auftauchten, die Ion in seiner Europatrance begleiten, aber da sind auch gewaltige schwarze Adler, welche immer mal wieder am Fenster erscheinen. Nicht nur Ion Valea sieht diese Adler, auch der Exilautor erträumt sie, der Roman findet in seiner spitzbübschen Mataphernflut kein rechtes Ende, auch weil sich die Phantasiegestalt des Ion und der reale Ion nicht einigen können, was sie eigentlich vom Leben erwarten ... Maria? Und wieder haben wir es mit einem erfrischend erzählerischen Buch zu tun. Der Rumäne Tsepe-neag malt ein phantastisches, ein realistisches, ein surrealistisches, ein verblüffend witziges Bild vom gewaltigen gesellschaftlichen Umbruch Osteuropas im letzten Jahrzehnt dieses Jahrtausends. Einfache Schlußbemerkung: Das Hotel Europa jedenfalls wird voller, wir müssen uns darauf einstellen und auf das Lämmchen Miorița hoffen.

Heinz Weischer

Wahrheit als Dichtung: der 23. August 1944

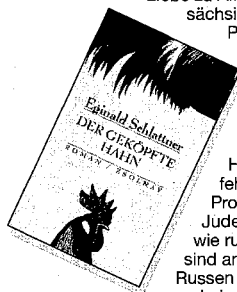
**Eginald Schlattner: Der geköpfte Hahn,
Paul Zsolnay Verlag, Wien 1998.
ISBN 3-552-04908-8. 520 S., 45,- DM**

Zwischen „exitus“, dem erfolgreichen Gymnasialabschluß des Ich-Erzählers, und „exitus letalis“, dem tödlichen Ende des deutschen Botschafters und des bürgerlichen Zeitalters (das allerdings schon eine Zeitlang im Sterben liegt, auch wenn viele es nicht wahrhaben wollen), erstreckt sich dieser Roman, wenn man ihn beim ersten und letzten Wort nimmt. Und dazwischen liegt eine pralle Geschichte, fokussiert auf einen Tag, der in der kommunistischen Zeit die Benennung für Straßen und Plätze abgeben und zum nationalen Feiertag erhoben wird: der 23. August 1944, der Tag, an dem Rumänien in der Endphase des Zweiten Weltkriegs die Seiten wechselt, von Deutschland zu den Alliierten, d. h. konkret: den Russen. An diesem Tag findet das verspätete Abschiedsfest für die Abschlußklasse des deutschen Gymnasiums von Fogarasch, einer Kleinstadt in Siebenbürgen, im Haus des Erzählers statt, der das Eintreffen seiner Klassenkameraden erwartet. Während er das wechselhafte Wetter beobachtet, erinnert er sich an die Geschehnisse der letzten beiden Jahre, die die abgelegene Welt Siebenbürgens mit seiner bunten Völkermischung in die weltpolitischen Wirbel hineingezogen haben.

Und da tritt denn auch auf der Bühne seiner Erinnerungen und auf dem Abschlußtanztsee der Schulklasse eine farbenfrohe Vielfalt an Personen auf, die das Buch zu einer landeskundlich und historisch informativen und zugleich mitreißenden Lektüre macht. Letzteres liegt nicht zuletzt an der plastischen Erzählweise, die eine in den Wirren des Krieges und der kommunistischen Zeit versunkene Welt vor unseren Augen wieder auferstehen läßt. Da hat der Erzähler und Held einen Freund, der zugleich sein Rivale ist, nicht nur in der Hitlerjugend, sondern auch in der

Liebe zu Alfa Sigrid, der Schönen aus sächsisch-fanariotischem Adel.

Publikum und Mitspieler sind nicht nur die Mitschüler und Mitschülerinnen sächsischer und rumänischer, armenischer und jüdischer Herkunft; auch der Pfarrer fehlt nicht und nicht der Prophet, und Zigeuner und Juden und Militär deutscher wie rumänischer Provenienz sind anwesend, während die Russen als stete Bedrohung erscheinen.



Das wegen der näherrückenden

Front von ungewisser Zukunft bedrohte Leben in der Kleinstadt ist sicherlich auch deshalb so lebendig dargestellt, weil der Autor – derzeit Pfarrer in Rothberg bei Hermannstadt in Siebenbürgen – selbst in jener Zeit, die er beschreibt, in Fogarasch gelebt hat und in eben dieser Welt aufgewachsen ist – ja, sein Erzähler trägt sogar seinen Nachnamen (wenn dieser auch nur einmal beiläufig erwähnt wird), so daß eine Menge Autobiographisches vermutet werden darf. Wer wissen will, was es mit dem ewigen Leben auf sich hat und wo und wann es beginnt oder wie man Steine werfende Zigeuner beruhigt und schließlich, wie man den durch einen ungewöhnlichen Alarm in der Kirche unterbrochenen Konfirmationsgottesdienst in einem Luftschutzbunker zu einem guten Ende bringt, der lese dieses Buch. Wer eine spannende Lektüre sucht, in der weder die Liebesgeschichte noch das historische Detail oder die Weltgeschichte fehlen, der nehme dieses Buch zur Hand. Es ist der Erstling eines 65-jährigen, aber dennoch oder auch deshalb ein großer Wurf, ein Roman, den der Rezensent mit wahrem und wachsendem Vergnügen gelesen hat. Weshalb er sich vom Autor mehr dergleichen wünscht. NB: Für das in Rumänien neu eingeführte Fach „Geschichte der Minderheiten“ ist dieses Buch eine gelungene Illustration zu einem Eck- und (leider auch) End-Datum siebenbürgisch-sächsischer Volksgeschichte. Denn unter der sowjetischen Vorherrschaft und dem kommunistischen System nimmt der Druck auf die deutsche Volksgruppe in Rumänien so sehr zu, daß in den folgenden Jahrzehnten viele Rumäniendeutsche, Siebenbürger Sachsen wie Banater oder Sathmarer Schwaben, nach Deutschland aus- oder „rück“-zuwandern versuchen, wenn man von

Rückwanderung nach 800- bzw. 250jähriger Geschichte in Siebenbürgen und dem Banat überhaupt noch sprechen darf. Der große Exodus der Rumäniendeutschen allerdings erfolgte nach dem Ende des Ceaucescu-Regimes Anfang der 90-er Jahre und hat dazu geführt, daß von der halben Million Deutschstämmiger vor dem Krieg derzeit gerade noch ein Achteil im Lande lebt, und auch von ihnen spielen viele mit dem Gedanken an eine Aussiedlung. Auf diesem Hintergrund der physischen wie geistigen Verabschiedung einer ganzen Volksgruppe aus der Jahrhunderte alten Heimat ist das Werk des Erzähltalents Egnald Schlattner nicht hoch genug zu veranschlagen. Einer von den weniger als 30 000 Sachsen, die heute noch in Siebenbürgen leben, zeigt hier, daß deren Geschichte immer noch lebendig ist.

Manfred Egenhoff

Ein Goethe-Krimi?

Ortheil, Hanns-Josef: Faustinas Küsse, Luchterhand Literaturverlag München 1998, 351 S., ISBN 3-630-86974-2, DM 42,-

„Und so begann ich, in meiner Mußezeit die leeren Partien des Lesebuches mit meinen eigenen Sätzen vollzuschreiben. [...] Ich begann oben links, dort, wo freier Platz war, und füllte die Lücken, die mich schon immer gestört hatten.“ So beschreibt Hanns-Josef Ortheil in seiner autobiographischen Abhandlung *Das Element des Elephanten* seine Schreibversuche als Erstklässler und schildert damit gleichzeitig, wie sein letzter Roman „Faustinas Küsse“ entstand. Hier war es nicht mehr das Lesebuch, dessen weiße Ränder ihn zum Schreiben anregten, sondern Goethes Briefe aus Italien an die Freunde, seine Eintragungen in das Frau von Stein gewidmete Reisetagebuch, sein Bericht „Die Italienische Reise“, aber auch die römischen Aufzeichnungen des zu des Dichters Kreis gehörenden Karl Philipp Moritz dienten als Grundstock, um mit viel dichterischer Phantasie ein buntes Bild vom Romaufenthalt des Klassikers zu entwerfen. Mit der Geschichte von Giovanni Beri, der beim Heiligen Stuhl als Spitzel anheuert, um den unter dem Pseudonym Filippo Miller aus Weimar angereisten Geheimrat zu beschatten, wird hier der Ewigen Stadt gehuldigt – aber rechtzeitig zum Goethe-Jahr – vor allem dem deutschen Dichterfürsten. Zuerst geht es dem jungen Römer Beri allein darum, durch die Bespitzelung sein Auskommen zu sichern. Skeptisch und voller Unverständnis folgt er Goethe auf dessen Gängen durch die Stadt, beobachtet, wie dieser Steine und Pflanzen im Park der Villa Borghese sammelt, die Gemälde im Quirinalpalast betrachtet oder die deutsche

Malerin Angelika Kaufmann spazieren führt. Allmählich aber fühlt er Bedauern für den Beschatteten, der es seiner Meinung nach so gar nicht versteht, sich am Leben zu freuen, und er mischt sich ein, um dem Dichter den Genuß zu lehren, ja ihn aus seiner Lebenskrise zu führen. Dabei entwickelt er immer größere Sympathien für sein Opfer und gerät nach der Lektüre des „Werthers“ schließlich ganz unter dessen Einfluß. Aus dem kleinen Spion Giovanni Beri wird dadurch ein sich seines Wesens bewußter Mensch. Daß sich diese Verwandlung an einer Kunstfigur vollzieht, ist ein kleiner Schönheitsfehler dieses amüsanten Porträts einer lang zurückliegenden Zeit. Zwar wird der Aufstieg des Spitzels durch den Umgang mit dem deutschen Dichterfürsten und dem literarischen Werk viel deutlicher, weil der Autor ihn aus dem Lebenskreis der Fischer und Hafenarbeiter kommen läßt; doch stört dann Kunstverständnis des jungen Mannes, wenn er z. B. Goethes Zeichenkünste kommentiert oder sich über das Wesen der Poesie ereifert. Auch irritiert bei seiner Herkunft die Fähigkeit, gleich von Anfang an den auf Deutsch geführten Gesprächen all die Feinheiten entnehmen zu können, die er an den Heiligen Vater weiterleitet. Störend sind die um des Lokalkolorit willens allzu oft in die Ausführung Beris eingefügten „Bahs“; sie wirken aufgesetzt, sind nichtssagende Füllsel in einem deutschen Text und können dort nichts von ihrer Bedeutung, die sie im Italienischen tragen, vermitteln. Auch soll nicht verschwiegen werden, daß diesem Roman eine gewisse Straffung gut getan hätte, aber Kürze ist wohl nicht Sache dieses Autors, selbst dann nicht, wenn seine Idee gewinnen würde. Trotz dieser Mängel liest sich der Bericht von der Verwandlung des kleinen römischen Spitzels vergnüglich, ein Bericht über die Macht der Literatur. Damit aber drängt sich bei der Lektüre aber auch der Gedanke auf, daß Hanns-Josef



Anzeige

schulhauser

= Partner der Schulen

Liefert weltweit den kompletten
Schulbedarf - preisgünstig, schnell +
zuverlässig, mit allem Service.

Wir sind spezialisiert auf Schulen -
nicht auf bestimmte Produkte.

Bücher · Lehrmittel aller Hersteller

· Teachware · Lernsoftware · EDV-Hard- und

Software · AV-Medien · Schulmöbel

· Sport- und Musikbedarf

Melanchthonstr. 14, D-70374 Stuttgart
(+49.711) ☎ 4203090 Fax 4203092

E-Mail: ESP-hauser@t-online.de

Ortheil in dieser Figur des Giovanni Berli seine eigene Entwicklung zum Schriftsteller hin beschreibt, also auch hier wie in den früheren Werken eine Art Selbstbespiegelung betreibt. Ganz im Sinne der Postmoderne gibt es übrigens noch weitere Lesearten des Romans; so läßt er sich zum Beispiel auch als neue Variante einer Stasigeschichte verstehen, zeigt sich doch deutlich, wie leicht es IMs haben, Vermutungen als Nachrichten anzubieten, Tatsachen zu verfälschen, Fakten schlichtweg zu erfinden.

Ursula Frank

„Die Militärjustiz verhält sich zur Justiz wie die Militärmusik zur Musik“

Chirbes, Rafael: Der lange Marsch. Verlag Antje Kunstmann, München 1998, 330 S. ISBN 3-88897-191-8, DM 42,-

Einem hinkenden hungrigen Hund ist an der Nahtstelle des Romans ein kleines metaphorisches Kapitel gewidmet, er streunt durch die Nacht, bricht in ein Gehöft ein, um ein Huhn zu reißen, wird aber vom mächtigen Hofhund erwischt und blutend zurückgeschleudert auf die Landstraße. Die will er überqueren, wird dabei fast von einem heftig bremsenden Laster erfaßt. Diese Bremsbewegung weckt im Führerhaus unsanft den jungen Manuel Amado auf, einen Bauernsohn aus Fiz in Galizien. Manuel ist auf dem Weg nach Madrid.

Aus den Anfangskapiteln eines riesigen Wandgemäldes Spaniens streben in den sechziger Jahren auch andere junge Leute nach Madrid; denn nur hier scheinen sie ein hoffnungsvolles Leben führen zu können. Raúl, der Sohn eines Eisenbahners aus der Gegend von Valencia, José Luis, der Sohn eines Schuhputzers aus Salamanca, Gregorio, der Sohn eines Tagelöhners aus Extremadura. In Madrid treffen sie an der Universität, in den Cafés junge Leute aus Madrid, Helena, die Tochter eines um seine Existenz kämpfenden Arztes, Gloria, großbürgerliche Tochter einer ehemaligen Großgrundbesitzerin, Luis, den Sohn eines kleinen Ganoven. Die Elterngeneration, Chirbes nennt sie das „Ebro-Heer“ dieser jungen Spanier, lebt nach dem Bürgerkrieg um 1939 zerstreut in einem zerrütteten Land, man kennt einander nicht. Ihre Generation ist eine Generation der Sieger und Besiegten, Helens Vater, der Arzt, war als besiegter Republikaner von den Falangisten zum Tode verurteilt worden, begnadigt, nach langen Jahren aus der Militärhaft entlassen, seelisch gebrochen. Er verkörpert das Schweigen im Lande, welches sich nun in der Diktatur Francos lähmend über alle Bereiche der Gesellschaft legt. Anders, aber ähnlich schweigsam, der Schuhputzer Pedro del Moral; er kämpfte auf der Seite der späteren Sieger, erhofft sich nach dem Krieg Förderung durch die Blauhelmfalcone, aber sie lassen ihn links liegen, sie brauchen ihn nicht mehr. Diese

Gesellschaft, ein gewaltiges Genrebild von betörend sprechenden Details, es geht zunächst ums Überleben und Verstehen, was die Greuelthaten der letzten Jahre Bürgerkrieg für einen Sinn hatten. Hoffnung kann nur in der nächsten Generation liegen, aber auch diese Generation ist in die

allgemeine Paralyse durch die Militärdiktatur eingeschlossen. Wie eine Pyramide bauen sich die vielen Familiengeschichten auf in Richtung einer Entführung nach Madrid. Wir sagten es schon, die Kinder, die nächste Generation, Chirbes nennt sie die „Junge Garde“, treffen sich in Madrid, verlieben sich ineinander und leben miteinander. Und sie entfachen aus vage ererbtem republikanischen Gedankengut

heraus eine kleine kommunistische revolutionäre Flamme. Aber das Francoregime, wenn es auch seinem historischen Ende zustrebt, fackelt nicht lange mit solchen Bewegungen.

Chirbes überzeugt durch die Glaubwürdigkeit seiner Person in ihren unverwechselbaren Charakteren, seien sie noch so negativ opportunistisch oder noch so euphorisch idealistisch. Damit ist er selbst glaubwürdiger Zeuge einer Epoche der spanischen Geschichte, welche von der Weltöffentlichkeit kaum registriert wurde, weil es „wichtigere“ Erscheinungen wie den Zweiten Weltkrieg oder den folgenden Kalten Krieg gab. Die schlimme Erfahrung einer gespaltenen Gesellschaft, einer Mißtrauensgesellschaft, jedoch auch einer sich nach außen tastenden Gesellschaft, und wenn es sich auch in rührend hilflosen Versuchen verliert, die Beatles „ins Land zu holen“, die Rolling Stones, vorher Chubby Checker. Ingmar Bergmann Filme „Das Siebte Siegel“, „Wilde Erdbeere“ vermitteln existentialistische Tüpfel, der frühe Godard weckt Ungebundenheit. Und daß sich die „Junge Garde“ an einen idealisierten Kommunismus klammert, ist allzu verständlich, von den stalinistischen Säuberungen war nichts bekannt und der kollektive Freitod des Kommunismus im Ostblock noch in weiter Ferne. Ich habe dieses Buch mit Interesse und Spannung gelesen, weil ich nach den ersten Seiten geführt wurde durch das nicht endenwollende hautnahe Erzählen. Wo trifft man das in der deutschen Literatur noch an, vielleicht in Waisers jüngstem Roman: „Ein springender Brunnen“. Chirbes reiht sich ein in die so bedeutenden spanischen Erzähler von García Márquez bis Vargas Llosa, und es erstaunt, wieviel Kreatives dieser Sprachraum blühen läßt, nennen wir auch schnell noch den Spanier Javier Marías, und die Cubanerin Zoé Valdés, und ... – Man wird als Deutscher direkt neidisch.

Heinz Weischer



VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz Wecht

Kreiswaldstraße 21

64668 RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

☐ Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab

01. Januar

☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / Neuer Status

☐ Auslandsdienstlehrkraft

Jahresbeitrag: DM 180,-

☐ Programmlehrkraft

Jahresbeitrag: DM 80,-

☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in

Jahresbeitrag: DM 80,-

☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in

Jahresbeitrag: DM 40,-

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: **Vorname:** Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

..... Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

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 19 (Unterschrift)

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

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

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

Kontonummer: Bankleitzahl:
eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

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

....., den 19 (Unterschrift)

„Ich bereue nichts!“

Der ehemalige Auslandslehrer Rüdiger Kuttropp erzählt aus seinem erfüllten Leben

Folge 17

Rüdiger Kuttropp hat Licht in seine lichtlose Kindheit der späten 40er Jahre gebracht und seinen unbändigen Wunsch analysiert, als Auslandslehrer tätig zu werden. Er nimmt das erste Angebot der ZfA „Oruro“ an. Geografisch beträchtlich unterbelichtet vermutet er diesen Ort im innersten Afrika, ist jedoch flexibel genug, seinen Job auch im bolivianischen Andenhochland anzutreten.

„Ach, Rudi, Oruro! Die herrliche Zeit der ersten Auslandsiebe! Zum ersten Mal die unbändige Leichtigkeit des Auslandsjobs genossen! Und so bist du dein ganzes Leben im Ausland hängen geblieben?“ sagte Ana Carina. – „Aber nein, daran war Resi schuld.“ – „Wer ist Resi?“ – „Das ist eine lange Geschichte!“ – „Erzähl!“ – „Wenn's denn sein muß! Also, ich hatte mich gleich im ersten Auslandsjahr in Resi verknallt, war die Schwester von Xaver Ochsenreither aus Miesbach, der von der Goethe-Schule in Asunción aufgekommen war in den Ferien. Also Resi blieb gleich da in meiner bescheidenen Lehmmauervilla hoch über Oruro, viertausendeinunddreißig Meter hoch, das höchste deutsche Lehrhaus in der Welt. Und es wäre ja alles gutgegangen, aber immer wenn wir auf einer Heimaturlaubreise Resis bayerischen Boden betraten, am Münchner Flughafen, in Passau oder in Lindau, strebte Resi einer bayerischen Gaststätte zu, reanimierte ihren Miesbacher Dialekt und warf sich direkt enthusiastisch in einen Dialektidiot mit der – unglücklicherweise immer – einheimischen Kellnerin.“

„So so, Frollein, von Ameriga obi sans kumma, jo mei – Sie, Frollein, der da am Tisch, den mi bracht ham, des is koa Ameriganer net, des is a Preiß, gell?“

„Ja, schol!“

„Jo mei, is net leicht mit so an Preißen, gell?“

„Jo mei.“

„San recht deppert un eigensinnig, all mitanand die Preißen, gell.“

„Jo mei, der meinige is a rechta pflegeleichta.“

„Mir ham heit a guete Milzwurscht, Frollein. Kennta a Milzwurscht, der Preiß?“

„Scho, aber er mogt net.“

„So, Köriwurscht mog er un so an miserabllges Zeigs.“

„Jo, a Köriwurscht mog a scho.“

„Sie, Frollein, es geht mi nix o, hams eam scho lang, Eanan Preißen?“

„Dreiahoib Joar sans boid.“

„Wissens's was, Frollein, i geb Eane an guaten Rat. No sans net verheirat, schickens eam ummi no Preißen, do gehöta hi zu die Köriwurscht.“

Ich saß dann immer ganz ruhig und tat so, als ob ich nichts verstünde. Aber das ging ans Herz, wenn Resi auch beschwichtigte: „Nimm des net so krumm, Rudi, so samma hoit, mir Bayern.“

– „Also“, fragte Ana Carina, „deinen ethnischen Schmerz ver-

steh ich, Rudi, aber was hat das damit zu tun, daß du fűrderhin dein Leben im Ausland ausgelebt hast?“ – „Ja, ich hätte mir das auch nicht gedacht, aber eines Tages hatte Resi das ewige Frisacé und das getrocknete Llamafleisch in Oruro satt. Also sagte Resi: „Rudi, mir zwoa san lebenslang fűreinander bestimmt, do feit si fei nix, aber net in Oruro. Weißt, i wart auf di in Bayern.“ Und schau mal, liebe Ana Carina, ich bin ja nun bayerischer Staatsbeamter, was an sich schon eine unübertreffbare Ehre ist, und wäre ich jemals wieder aus dem Ausland zurückgekehrt, hätte ich in Bayern mein Brot fristen müssen, das hätte ich ja liebend gern getan, denn Bayern lieb ich nun mal sehr. Aber Resi hätte auf mich gewartet mit ihren lebenslänglichen Entschuldigungen zwangs dera verreckten Köriwurscht. So wurde das Ausland meine Heimat. „Rudi“, sagte Ana Carina, „so nicht, das ist unter deinem Niveau.“ – „Na ja, Resi war und bleibt ein bezauoberndes bajuwarisches Gewächs, davon ab. Aber, damals in jenen Tagen der frühen siebziger Jahre zog wie ein strahlender Komet das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz über den Horizont und tröpfelte auf die Deutschen Auslandsschulen nieder. Der sanfte wissenschaftliche Ansatz, die pflaumenweiche schülerfreundliche Themenstellung, die herzlich chaotische Arbeitsweise in den Prüfungsausschüssen faszinierten mich, ein DaF-Rausch ungeahnten Ausmaßes ergriff uns alle, wir ju...“

In diesem Moment rief Olguita aus ihrer Bambushütte: „Rudi, atención, Guardia Civil.“ Rüdiger sprang so rasch auf, daß er die Parilla mit den letzten Camaronesspießen umschmiß, suchte hektisch den Urwaldrand ab und rannte dann entgegengesetzt auf den Strand zu. Das Pech wollte es, daß gerade höchste Flut war und die Pazifikwogen bis an den Urwaldrand schäumten, so saß Rüdiger in der Falle, von zwei Seiten näherten sich Polizisten mit Gewehren, legten Rüdiger Handschellen an und führten ihn ab. Während Ana Carina entsetzt dem unerhörten Geschehen zusah, fragte ich: „Olguita, qué pasa?“ – „Weiß ich nicht, kann ich nicht sagen, Rumores, Gerüchte, aber nichts Genaues wissen wir. Sie nannten ihn ‚El Gringo‘, ‚El Gringo Terrible‘ ab und zu.“ Am nächsten Tag suchten wir den Polizeichef in Nicoya auf, wohin sie Rüdiger in den Knast gebracht hatten. „Tut mir leid, schönste Señorita, tut mir leid, Señor, aber ich kann nichts sagen, geheime Staatsangelegenheit. Darf ich Ihnen einen kleinen Aperitivo anbieten!“ Mit Rüdiger durften wir nicht sprechen; ein Angestellter der Deutschen Botschaft, der gerade anwesend war, tröstete uns: „Was woll'n Sie denn, von uns kriegt er im Knast monatlich seine Stütze und zu Weihnachten einen Dresdner Christstollen, was will er mehr, in Nosara hat er doch ein einsames und erbärmliches Leben führen müssen.“ Wir kehrten noch einmal nach Nosara zurück. Olguita weinte, als sie Rüdigers Krimskrams zusammenpakte, Olguita weinte, als wir uns umarmten. „Solch einen Hombre findest du nie mehr, y tan guapo!“ Wie sollten Ana Carina und ich unsere Tropenabende verbringen ohne die Daiquiris und Coco Locos zusammen mit Rüdiger, ohne seine Lebensweisheiten? Unserer kleinen Welt an der Playa Pelada in Costa Rica war ihr anrührender Lebensnerv entrisen worden. Wir sangen leise, „Solamente una vez, amé en la vida...“

Ana Carina schritt auf das Abendrot zu, den Wellen entgegen, der Wind zauste ihr langes Haar um ihren Silhouettenkopf, und das Wunder geschah erneut, das Abendrot wechselte unvermittelt in eine leuchtendes Grün, Olguita bekreuzigte sich. Ana Carina wandte sich um, nun umstrahlte eine zerzauste Grünhaaraura ihr dunkles Gesicht. Ich schritt ihr entgegen und tupfte zwei turmalinschimmernde Tränen von ihren sanften Wangen ...



Umständehalber bedingtes Ende der Serie „Ich bereue nichts!“

Der deutsche Lehrer im Ausland



Noch einmal:
Stimmen zur Richtlinie II

Deutschsprachiger Fachunterricht
in Liberec/Tschechien



Diesterweg

Der deutsche Lehrer im Ausland

46. Jahrgang – April 1999

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF
Botschaft Bukarest-Luft
Postfach 1500
53105 Bonn

Zuschriften:

Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung. Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an: Dr. Dieter ALLGAIER, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel (Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49-61 01-58 27 33)

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.
Wächtersbacher Str. 89, 60386 Frankfurt/Main
Tel. (0 69) 4 20 81-0

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gisela Graeser-Güsmann, Tel. (0 69) 4 20 81-2 03

z. Z. gültige Preisliste Nr. 21, vom 1. 1. 1997
Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Frankfurt/Main

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß:

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

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLIA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 62,-;

Einzelheft DM 18,-; jeweils zuzüglich Versandkosten. Alle

Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 69,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH

Postfach 33 11, 38023 Braunschweig,

Tel. (05 31) 4 80 15-68

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343



Gedruckt auf Papier,
das nicht mit Chlor
gebleicht wurde.
Bei der Produktion
entstehen keine
chlorkohlenwasserstoff-
haltigen Abwässer.

TITELFOTO: Eckart Weisse

Schüler/innen des Istanbul Lisesi im Fachunterricht

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLIA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VDLIA für die Wahlperiode 1997/99 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender

Friedrich-Naumann-Str. 17, D-34131 Kassel
Tel. (05 61) 3 16 06 58, Fax 00 49-56 61-31 41 76
vdlia.gries@t-online.de

Alfred DOSTER,

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

Bolbergweg 12, D-72793 Pfullingen
Tel. (0 71 21) 79 87 73, Fax 00 49-71 21-7 96 25
vdlia.doster@t-online.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

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

Hans-Jürgen KRAUSE, Referent für Rechts- und Sozialfragen

Gelber Kreidebusen 36, D-72108 Rottenburg a. N.
Tel. (0 74 72) 4 34 33, Fax 00 49-74 72-4 34 82

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (0 41 01) 37 13 26,
Fax 00 49-41 01-37 28 15

Werner LIEBERKNECHT, Referent für Verbindung

zu den Auslandsschulen
Hintergasse 15, D-37299 Weißenborn
Tel. (0 56 59) 92 50 87, Fax 00 49-56 59-92 50 88
vdlia.lieberknecht@t-online.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programmlehrkräfte

und Ortskräfte
Weinbergstraße 29, D-01642 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49-3 51-4 52 10 21
vdlia.lother@t-online.de

Manfred EGENHOFF, Schriftleitung

c/o Ambasada Germaniei, Str. Rabat 21, RO-71272 Bukarest,
Rumänien, Tel/Fax: 00 40-1-2 10 07 98

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLIA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:

Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte
Programmllehrkräfte
Inlandslehrkräfte, Pensionäre
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte

DM 180,-
DM 80,-
DM 80,-
DM 40,-

Die Konten des VDLIA lauten:

Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	74
Wahl des neuen Vorstandes	76
Anträge an die 24. Hauptversammlung	76

VERBAND

Anträge der 23. Hauptversammlung in Aachen 1997 (<i>Waldemar Gries</i>)	79
Reaktionen auf die neue Richtlinie II (neue Folge) – Schreiben (z. T. gekürzt) von folgenden Schulen bzw. Einzelpersonen: DS Rom, DS Mailand, DS Porto, DS Washington, DS Johannesburg, DS Tokyo; F. Müller / Barcelona, St. Oelker	80
Herbsttreffen der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen (<i>Heinrich Hachmöller</i>)	88
Persönliche Nachrichten:	
– Neue Mitglieder / Anschriftenänderungen / neue Obleute	90
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	89

FACHBERATUNG

Neue Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen Goethe-Institut und Bundesverwaltungsamt (<i>Josef Proksch</i>)	91
--	----

RÜCKKEHRERPROBLEME

Nutzung der Erfahrungen aus dem Ausland zurückkehrender Lehrer, Teil 1 (<i>Joachim Schneider</i>)	95
Ein Leserbrief (<i>Dr. Arnold Apweiler</i>)	101

EUROPA

Sokrates – Erfahrungen mit einem gutgemeinten EU-Aktionsprogramm (<i>Thomas Nickl</i>)	102
Deutschsprachiger Fachunterricht in Tschechien:	
– DFU-Erfahrungsbericht aus Liberec (<i>Dr. Roland Pfeifle</i>)	106
– Der Prager Frühling 1968. Die Ereignisse in Liberec (<i>Michael Walter</i>)	110

AMERIKA

Brasilien:	
120 Jahre Porto Seguro (<i>Joachim Tiemann</i>)	119
Peru:	
Mehrbettzimmer? (<i>Harald Binder/Martin Pérez</i>)	123

PÄDAGOGIK

Erziehung als Zeitnotwendigkeit (<i>Alfred Wiecken</i>)	128
---	-----

VERSCHIEDENES

Hilfe für eine Schule in Schlesien	133
Notizen	133

REZENSIONEN

Bildnerisches Gestalten im Primarbereich (<i>Franz Josef Bönsch</i>)	134
Unser evolutionäres Erbe aus pädagogischer Sicht (<i>Dr. Bernhard von der Linden</i>)	134
Altes Tabu-Thema wieder aufgegriffen (<i>Dr. Heinz Müller</i>)	135
Schulpädagogik zum Lesen (<i>Wolfgang Hammer</i>)	136
Schule und Multiethnizität der Gesellschaft in Deutschland (<i>Gregor Homann</i>)	137
Appetit auf böhmische Literatur? (<i>Frank Boucsein</i>)	138
Von der Vielzahl der Religionen und der Kunst des Nichtaneckens (<i>Heinz Weischer</i>)	139
Autobiographie eines ehemaligen Auslandsschullehrers in Südchile (<i>Werner Beckmöller</i>)	140
Auslandsschularbeit in Afghanistan (<i>Harry Werner</i>)	140
Deutsch lernen muß Spaß machen (<i>Rainer Domisch</i>)	141
Der größte Feldherr aller Zeiten (<i>Dr. Dieter Allgaier</i>)	142
Von der Aufklärung bis zur Zeit nach dem Kommunismus (<i>Dr. Arnold Apweiler</i>)	143

GRÜNE BLÄTTER

Wahrschein für die Briefwahl	I
Richtlinie II	III–XVI

Der Vorsitzende berichtet ...



Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Leider muß ich wieder mit der schwierigen Diskussion zu den sogenannten „Reformen“ im Auslandsschulwesen beginnen. Inzwischen erhielten wir zahlreiche Stellungnahmen, Protestbriefe und Resolutionen unserer Mitglieder im Ausland, die von den beschlossenen Maßnahmen entsetzt sind und dazu drastische Schilderungen ihrer zukünftigen Situation lieferten.

Dazu will ich knapp über unsere Aktivitäten berichten: Zum einen haben wir von Anfang an rückhaltlos unsere Verbandsmitglieder informiert, was uns teilweise heftige Kritik von Behördenseite einbrachte. Teilweise waren Schulgruppen besser informiert als Regionalreferenten der Zentralstelle – mit den entsprechenden Reaktionen.

Des weiteren haben wir Stellungnahmen von Schulen in unsere Homepage gestellt und in Heft 1/1999 verschiedene Beispiele abgedruckt. Dies wird auch in diesem Heft der Fall sein. Somit versuchen wir zum einen, eine **Welle von Reaktionen** zu erzeugen und andererseits der interessierten Öffentlichkeit (ZfA, AA, BLASchA, Bundestag allgemein, Ausschuß für Kultur und Medien) die Wut und den Ärger vor Ort deutlich werden zu lassen. Hierbei möchte ich beispielhaft die **Schulgruppen Athen, Barcelona, Buenos Aires, Guatemala, Lissabon, Mailand, Peking, Porto und Rom** nennen, die schnell und kompetent reagierten.

Im Moment prüfen wir **juristische Möglichkeiten**, gegen die Richtlinie II vorzugehen, indem wir ein Gutachten (Prof. Dr. Battis, Berlin) erarbeiten lassen. Dies soll prüfen, ob und mit welchen Erfolgsaussichten wir eine Klage gegen diese sog. „Reformen“ anstrengen können. Dies wird auch Thema auf der 24. HV in Freiburg sein. Folgende Argumente werden geprüft:

- Vertrauensschutz bei Verlängerungsverträgen
- Schlechterstellung von Familien mit Kindern (Urteil des Bundesverfassungsgerichts, sog. „Familienurteil“)
- Ausgleich für Beamte mit mehr als zwei Kindern (Urteil des Bundesverfassungsgerichts)
- Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid mit beamtenähnlichen Ansprüchen an die ADLK, aber gleichzeitige Abkoppelung vom Bundesbesoldungsrecht.

Neben **Abmilderungen** gegenüber dem ersten Entwurf – vergleiche hierzu meinen Artikel, Heft 1/1999, Seite 3f – arbeiten wir daran, daß bestimmte Maßnahmen überdacht werden. Leider bietet das „Zuwendungsrecht“ – und dem unterliegen die ADLK! – noch weitergehende Möglichkeiten, was vielen Kollegen nicht bewußt ist, denn immer wieder erhalten wir von Auslandskollegen Schreiben, in denen diese auf ihren **Beamtenstatus** im In- und Ausland (sic!) verweisen.

Folgende Schritte sollen nach Aussage der Zentralstelle erfolgen: Jede Schule und jede Lehrkraft soll eine **Vergleichsrechnung** erhalten, da bei angestellten Vergleichen häufig fehlerhaft gerechnet wurde. Da der Bereich der **Mietzuwendungen** (Preisspiegel, reale Situation, enorme Kosten) die größten Ungerechtigkeiten produziert, soll hier „nachgebessert“ werden. Ebenso muß der Bereich der **Schulortzuwendung** – Spanien und Italien sind hier besonders schlecht weggekommen – überprüft werden. Zum Beispiel ist Mexiko Stadt nach Intervention von 7 nach 8 gestuft worden. Ich will Ihnen aber keine zu großen Hoffnungen machen, da uns **der Wind ziemlich ins Gesicht bläst**. Der Haushaltsausschuß z.B. fragte beim AA an, ob die Auslandslehrer nicht grundsätzlich zuviel verdienten! Hintergrund sind **Kosten (!)**, **nicht Verdienst** von ADLK mit Kindern an bestimmten Schulen in Asien von über DM 20.000,- pro Monat.

Neben diesen allgemeinen Schritten, die wir unternommen haben, haben die Proteste einiges bewirkt. So ist die Frage der Mietzuwendungen vor allem in **Peking und Moskau** völlig ungeklärt, und hier müssen wir und Sie weiter aktiv sein. An diesen „schwierigen“ Standorten

hat die Zentralstelle erkannt, daß „nachgebessert“ werden muß. So hat es Mitte März eine Abstimmungsrunde gegeben, in der AA und ZfA ihre Mietspiegel verglichen. Meinen Informationen nach soll an den oben genannten Schulorten eine **gestaffelte Mietzuwendung berücksichtigt**. Man hat also akzeptiert, daß Kritik berechtigt ist!

Raten kann ich Ihnen nur – neben den Schritten, die wir im Inland unternehmen – **verstärkt die Schulvereine, Eltern und Schulleitungen einzubeziehen** und auf die massiven Verschlechterungen für die Lehrkräfte hinzuweisen. Mir ist immer noch unerklärlich, warum die mittelbar Betroffenen (s. o.) die Lehrkräfte in dieser Situation nicht stärker unterstützen. **Wo bleibt das Engagement dieser Gruppen, die vom Auslandsschulwesen direkt profitieren?**

Falls Sie manchmal ärgerlich auf schnellere Reaktionen des Vorstandes gewartet haben sollten, so bedenken Sie bitte, daß wir alle im Inland volle Lehrerstellen innehaben und weitere schulische Funktionen wahrnehmen. Die Verbandsarbeit erfolgt in den Abendstunden, am Wochenende oder wie jetzt in den Ferien.

Trotz allem fanden wir Zeit, zu einer **Vorstandssitzung Anfang März nach Tschechien** zu reisen, die dortige **Deutsche Schule Prag** zu besuchen und einen intensiven Meinungsaustausch mit den **Obleuten des Verbandes aus Polen, Rumänien, der Slowakei, Tschechien und Ungarn** zu pflegen.

Weiterhin laufen die Vorbereitungen unserer **24. Hauptversammlung in Freiburg** auf Hochtouren. Neben verbandspolitischen Fragen – s. o. – wollen wir unter dem Motto „**Deutsch hat Zukunft**“ auch inhaltlich Schwerpunkte setzen. Bisher sind erst wenige Anträge eingegangen, deshalb fordere ich alle Mitglieder, Ortsgruppen und Regionalgruppen auf, entsprechend aktiv zu werden und weitere Dringlichkeitsanträge zu stellen. Die Einladungen mit konkreten inhaltlichen Hinweisen und den Anmeldekarten werden rechtzeitig im Mai versandt werden.

Mit kollegialen Grüßen

Jhr. Waldemar Gries

Wichtiger Hinweis!

Die Einladungen zur 24. Hauptversammlung in Freiburg werden gesondert an alle Mitglieder verschickt.

Anmerkung:

Es besteht allerdings auch die Möglichkeit einer elektronischen Anmeldung über die Homepage im Internet:

<http://www.vdlia.de>

Wahl des neuen Vorstandes

Kandidatenvorschläge:

Bis zum 15. März 1999 lagen folgende Kandidatenvorschläge für die zu wählenden Ämter vor:

Für das Amt des Vorsitzenden:
Waldemar Gries

Für das Amt des Geschäftsführers:
Alfred Doster

Für das Amt des Schatzmeisters:
Karlheinz Wecht

Da eine Briefwahl möglich ist, befindet sich in diesem Heft ein Wahlschein für alle Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen möchten.

Der Wahlschein ist in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl“ gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an den Geschäftsführer zu senden, daß der Brief dem Wahlausschuß zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann.

Briefwahlscheine an:
Alfred Doster, Bollbergweg 12,
72793 Pfullingen

Anträge an die 24. Hauptversammlung

Antrag 1:
Antragsteller: Regionalgruppe Spanien-Portugal
Betrifft: Pauschalierung der Übersiedlungskosten

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß die Pauschalierung der Übersiedlungskosten für Landumzüge differenzierter – z. B. nach Entfernungskilometern gestaffelt – verändert wird.

Begründung: Ein Umzug z. B. von Deutschland nach Spanien kann nicht mit einem allgemein gültigen Pauschbetrag abgegolten werden. Die Kosten für einen Umzug z. B. von Hamburg nach Marbella sind nicht mit den Kosten identisch, die bei einem Umzug von Freiburg nach Barcelona entstehen.

Antrag 2:
Antragsteller: wie 1
Betrifft: Lagerkosten für Hausrat

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß weiterhin – d. h. auch für Neuverträge – die Kosten für zurückgelassenes Umzugsgut (Lagerkosten) erstattet werden.

Begründung: Kollegen, die z. B. nach Übersee ausreisen, müssen einen Teil ihres Mobiliars in Deutschland zurücklassen. Die gültigen Umzugspauschalen berücksichtigen bestenfalls das mitgenommene Umzugsgut, nicht aber den ganzen Hausstand. Die Kosten für einzulagerndes Mobiliar werden von den Pauschalen nicht erfasst.

Antrag 3:
Antragsteller: wie 1
Betrifft: Auslandszuwendung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß die Auslandszuwendung jährlich überprüft und gegebenenfalls angepaßt wird.

Begründung: Die Lebenshaltungskosten im Gastland sind häufig deutlich höher als die der Bundesrepublik, bedingt durch andere, meist höhere Inflationsraten. Jährlich Mietsteigerungen z.B. müssen im Gastland bezahlt werden und werden durch die Abkoppelung der Auslandszuwendung von den Gehaltsentwicklungen des Grundgehaltes nicht aufgefangen.

Antrag 4:
Antragsteller: wie 1
Betrifft: hauptamtliche Teilzeitkraft für den VDLiA

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA stellt eine hauptamtliche Teilzeitkraft für die Verwaltungsarbeit des Verbandes ein.

Begründung: Die Einstellung einer Teilzeitkraft kann den Vorstand von der zeitaufwendigen Verwaltungsarbeit entlasten. Der Vorstand kann durch die Entlastung mehr Zeit für die wichtige und schwierige Verbandsarbeit gewinnen.

Antrag 5:
Antragsteller: Werner Lieberknecht
Betrifft: Status mitausreisender Ehepartner ohne deutschen Paß

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA fordert das Auswärtige Amt auf, dafür Sorge zu tragen, daß mitausreisende Ehepartner, die keinen deutschen Paß besitzen, gegenüber mitausrei-

senden deutschen Ehepartnern nicht benachteiligt werden.

Begründung: Es darf aus Gründen des gebotenen Interesses an effizienter Arbeit im Ausland nicht so weit kommen, daß Lehrer (ADLK, BPLK, LPLK) zwar mit einem besonderen kulturpolitischen Auftrag der Bundesrepublik Deutschland tätig sind, aber gleichzeitig zusätzlich familiären Belastungen und Nachteilen unterworfen sind, nur weil die deutsche Auslandsvertretung sich für den Ehepartner nicht zuständig erklärt.

Beispiel: Wenn ein mitausreisender Ehepartner keinen Dienstpaß hat, ist er im Gastland objektiv schlechter gestellt, als wenn er einen hätte. Es können sich gravierende Rechtsnachteile ergeben (Rechtsgeschäfte im Ausland, Status, Aufenthaltsgenehmigung).

Antrag 6:
Antragsteller: Regionalgruppe Rumänien
Betrifft: Mietzuschuß für Bundesprogrammlehrkräfte

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland wird beauftragt, sich bei den zuständigen Dienststellen für die Zahlung eines angemessenen Mietzuschusses an Bundesprogrammlehrkräfte einzusetzen, denen die Ausländische Bildungseinrichtung keinen Wohnraum zur Verfügung stellen kann.

Begründung: In mehreren Ländern, darunter auch in Rumänien, stellen die Bildungseinrichtungen den Bundesprogrammlehrkräften, die an ihnen tätig sind, keinen Wohnraum zur Verfügung. Die Kollegen sind somit auf den freien Wohnungsmarkt angewiesen. Vor allem in den Großstädten sind die Mieten, die von Ausländern gefordert werden, mittlerweile enorm angestiegen und haben deutsches Niveau erreicht, oft sogar überschritten. Entsprechende Mietspiegel sind den deutschen Auslandsvertretungen bekannt. Aus diesem Grund ist es für viele Kollegen schwer möglich, zumutbaren Wohnraum anzumieten.

Wir bedanken uns für die eingesandten Jahresberichte!
Zugleich bitten wir um die Zusendung weiterer Jahresberichte für die Ausstellung auf der Hauptversammlung in Freiburg.

Der Vorstand

Freiburg



Tagungsort
der 24. Hauptversammlung
des VDLiA
vom 03. 08. – 07. 08. 1999

Anträge der 23. Hauptversammlung in Aachen 1997

Der Vorstand hat es sich zur Aufgabe gemacht, kurz vor der nachfolgenden Hauptversammlung in Freiburg über die Resultate seiner Arbeit zu berichten. Wichtige Impulse gehen in der Regel von den verabschiedeten Anträgen aus, da diese die Diskussionen in den Arbeitsgruppen und die Wünsche und Bedürfnisse unserer Mitglieder spiegeln.

Der aktuelle Dauerbrenner „Reform“ des Auslandsschulwesens konnte sich in den Anträgen von Aachen noch nicht niederschlagen, da wir zum damaligen Zeitpunkt nichts von diesem Vorhaben ahnten. Die Anträge 1 und 2 – siehe Heft 4/1997, S. 260ff – beziehen sich auf den oben angesprochenen Bereich und sind von ihrem Ansatz durch die faktischen Ereignisse überholt worden, doch besteht ihre berechtigte Forderung nach Transparenz weiter.

Im Antrag 3 wird auf das fehlende Arbeitszimmer abgehoben, das in der Richtlinie zum Mietzuschuß berücksichtigt werden soll. Dieses wichtige Detail für die Lebensgestaltung der Lehrkräfte im Ausland ist ebenfalls von der novellierten Richtlinie II aufgehoben worden, die nur noch Pauschalbeträge nach den vor Ort gezahlten durchschnittlichen Mieten vorsieht. Sie „soll dem weitgehenden Ausgleich der Mehrkosten für Unterkunft am Auslandsschulort dienen und wird als regional und nach Familienstand gestaffelter Pauschalbetrag gewährt“. Von einem Arbeitszimmer ist hier nicht die Rede, trotz energischer Proteste des Verbandes wegen der hier deutlich werdenden Ungleichbehandlung der Lehrkräfte im Vergleich zu den Schulleitern.

In den Anträgen 5 und 6 fordert der VdLiCh bessere Vorbereitung der BPLK auf ihre schwierige Tätigkeit im Ausland. Diesem Antrag ist in mehrerer Hinsicht entsprochen worden. Zum einen finden inzwischen für alle Programmlehrkräfte einwöchige Lehrgänge in Köln statt, die eine Vorbereitung – auch in interkultureller Hinsicht – ermöglichen sollen. Wesentlicher scheinen mir jedoch die im jeweiligen Sitzland zu Beginn der Vertragsdauer stattfindenden landesspezifischen Vorbereitungslehrgänge – beispielsweise in Ungarn – zu sein.

Antrag 7, der sich mit der Kindergartenbeihilfe befaßt, ist ebenfalls von der neuen Richtlinie II überholt worden, die in Punkt 2.3 nur noch eine pauschale Kinderzuwendung vorsieht.

Die Anträge 8 und 9 beziehen sich auf die Zuwendungen und die Krankenversicherungspauschale für Programmlehrkräfte, die noch immer unbefriedigend geregelt sind. Im letzten Jahr hat es eine geringfügige Verbesserung der kinderbezogenen Anteile gegeben, doch halten wir diese marginalen Verbesserungen für längst nicht hinreichend.

Computer im Unterricht waren Anliegen der Anträge 10 und 11. Die inhaltlichen Aspekte dieser Anträge haben wir vorgetragen und wollen bei der geplanten HV in Freiburg diesem Bereich besondere Aufmerksamkeit widmen. Die Frage der elektronischen Vernetzung der Schulen – siehe Deutsche Auslandsschulen ans Netz (DASaNet) – wird auch in Freiburg eine Rolle spielen.

Der besonders beschämende Fall einer BPLK in Chile, die ihr Schulgeld für drei schulpflichtige Kinder nicht ersetzt bekam – Antrag 12 – führte auch in der Zentralstelle zu nachdenklichen Reaktionen, doch war der Schulvereinsvorstand der betroffenen Schule nicht von seinem Verhalten abzubringen. Angeblich habe die Schule für die später zurückgekehrte PLK keinen Ersatz bekommen.

Trotz mehrfacher Intervention bei Zentralstelle und Auswärtigem Amt ist es nicht gelungen, die in den Anträgen 15 und 16 geforderte bessere soziale Absicherung für Programmlehrkräfte durch eine „rechtliche Konstruktion“ zu erreichen. Die innerdeutschen Behörden weigern sich beharrlich, diesen Weg zu gehen, und haben nach juristischer Prüfung unsere Vorschläge zurückgewiesen. Ansprechpartner für Programmlehrkräfte sind vor allem unser Referent Dr. Thomas Lothar und Hans-Jürgen Krause.

Im Rahmen der besseren elektronischen Ausrüstung und Präsenz des Vorstandes www.vdli.de – haben wir Stellenausschreibungen des Bundeslandes Hessen zeitlich besonders aktuell in die Homepage aufgenommen. Dieser Service wird intensiv abgefragt und durch Informationen des Referenten Dr. Lothar über Einstellungsregelungen der Bundesländer ergänzt. Siehe hierzu die Übersicht in Heft 1/1999, Seite 18f, die aber leider auch das Desinteresse einiger Länder beweist.

Waldemar Gries

Weitere Stimmen zur Richtlinie II

Die unterzeichnenden Auslandsdienstlehrkräfte der
DS Rom
Via Aurelia Antica 397-403
I-00165 Roma

Bundesverwaltungsamt
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
Herrn Abteilungspräsident Schmidt

50728 Köln

16.12.98

Sehr geehrter Herr Schmidt,

die schon vorgenommenen und die geplanten Kürzungen bei den Zuwendungen an Auslandsdienstlehrkräfte sind Anlass dieses Schreibens. Lassen Sie uns vorab zwei Bemerkungen machen:

1. Es ist grundsätzlich ein Unterschied, ob sich jemand zu bestimmten Bedingungen für eine Tätigkeit im Ausland entscheidet oder ob jemand bei einer Vertragsverlängerung unter dem Zwang der Umstände neue Bedingungen akzeptieren muss.
2. Das Verstecken von Kürzungen hinter Vereinfachungen ist einem Vertrauensverhältnis nicht zuträglich.

Zu der erfolgten Festsetzung einer Umzugspauschale ist anzumerken, dass die Pauschale 6000 bis 10000 DM unter den bislang genehmigten Kosten für Umzüge von und nach Rom liegt. Warum für einen Umzug von Rom nach Freiburg oder nach Flensburg dieselbe Pauschale gezahlt wird, ist nicht einleuchtend. Gleichfalls ist nicht einzusehen, dass z.B. für Umzüge nach und von Barcelona, das näher am Vergleichsort Köln liegt als Rom, eine höhere Pauschale gewährt wird als für Umzüge nach und von Rom. Sowohl Spanien als auch Italien grenzen nicht an Deutschland.

Zu der geplanten Änderung der Struktur der Zuwendungen und der Pauschalierung des Mietzuschusses kann aufgrund fehlender Informationen wenig Konkretes gesagt werden. Da aber nach den bisherigen Erfahrungen zu befürchten ist, dass damit Kürzungen verbunden sind, scheinen einige grundsätzliche Bemerkungen angebracht.

Es wäre nachzuvollziehen, wenn für Angehörige des Auswärtigen Amtes andere Regelungen gelten würden als für Auslandsdienstlehrkräfte, da erstere einem Zwang zum ständigen Wechsel des Auslandsdienstortes unterliegen und sich damit in einer anderen Lebenssituation befinden. Nicht einsichtig dagegen ist, dass die Kluft zwischen Auslandsdienstlehrkräften und zeitweise im Ausland tätigen Bediensteten anderer Behörden wie Bundesbank, Bundesgrenzschutz, Bundeswehr, Polizei, Arbeitsministerium, Landwirtschaftsministerium, ... noch weiter vergrößert werden soll. Auch diese Bediensteten haben ihre Tätigkeit im Ausland aufgrund einer freiwilligen Entscheidung aufgenommen. Wie bei Lehrern ist die Auslandstätigkeit eine einmalige Angelegenheit.

Sollten Sparmaßnahmen unumgänglich sein, dann sollten sie gleichmäßig verteilt werden und würden damit für den Einzelnen erträglicher.

Die z.B. schon jetzt höheren Mietzuschüsse für die genannten Gruppen „verderben“ die Mietpreise und machen es für Lehrer, wahrscheinlich nicht nur in Rom, schwer, einen Wohnung zu finden, die der in Deutschland aufgegebenen vergleichbar ist. Eine Luxuswohnung hat in Rom schon bislang keine Auslandsdienstlehrkraft.

Dass zur Zeit eine Auslandsdienstlehrkraft am Monatsersten mehr überwiesen bekommt als ein vergleichbarer Lehrer im Inland, ist unbestritten. Nur sollte man auch die höheren Ausgaben daneben sehen.

Ein ganz entscheidender Punkt hier ist der Ehepartner. Übt er in Deutschland eine Tätigkeit aus und kann oder darf dies im Ausland nicht, dann liegt das Familieneinkommen sogar unter dem in Deutschland erzielten.

Die Rente/Pension des Ehepartners wird später niedriger sein, er geht das Risiko ein, bei der Rückkehr nach Deutschland keine Stelle zu finden.

Die Ungereimtheiten der Steuergesetzgebung zwingen manche Auslandsdienstlehrkraft in Deutschland eine Wohnung zu unterhalten, auch diese ist nicht kostenlos zu haben.

In Deutschland findet man praktisch überall ein gut ausgebautes Nahverkehrssystem, im Ausland fehlt dies häufig. Die Konsequenz ist ein zweites Auto – auch dies ein nicht zu unterschätzender Kostenfaktor.

Wir sind uns darüber im klaren, dass Klagen oder Drohungen im Moment nicht angebracht sind, hoffen aber, dass unsere Argumente Berücksichtigung finden. Gewünscht hätten wir uns auch, dass die Auslandsdienstlehrkräfte in die vorbereitende Diskussion über Kürzungen einbezogen worden wären, da vor Ort auch manche Sparmöglichkeit gesehen wird, die man aus der Ferne übersieht.

Mit freundlichem Gruß

Die unterzeichnenden Auslandsdienstlehrkräfte der DS Rom

Zur Information an:

Bundesminister des Auswärtigen

Unterausschuss Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages

Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland

GEW

Vdl.ia

Auszug aus einem Schreiben der DS Mailand an den Bundeskanzler

[...]

Sollte diese Reform in dieser Form zum 01.06.1999 eingeführt werden, dann ist das der Anfang vom Ende des Auslandsschulwesens in seiner heutigen Form. Schon heute ist die Bewerbersituation für den Auslandsschuldienst prekär. Selbst in der Wochenzeitung „Die Zeit“ inseriert die ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), um Schulleiterkandidaten und Lehrkräfte zu finden.

Man darf bei allem vorhandenen Idealismus nicht verkennen, daß die finanzielle Versorgung der Auslandsdienstlehrkräfte auch einen Anreiz darstellt, für eine Zeitlang im Ausland seinen Dienst zu verrichten, der vor allem der Völkerverständigung dient. Mit diesem Dienst im Ausland sind berufliche Mehrbelastungen verbunden, aber auch für die Familien entstehen große Belastungen (Sprachprobleme für die Kinder in der Schule), Klimaumstellungen, z. T. wesentlich höhere Umweltbelastungen, z. T. wesentlich höhere Kriminalität als in Deutschland). Diese immateriellen Mehrbelastungen und die materiellen Mehrbelastungen, die u. a. auch durch nicht kostendeckende Vermietung von Häusern oder Wohnungen in Deutschland entstehen, werden durch den Auslandszuschlag abgegolten.

Welche Konsequenzen könnte eine Einsparung von ca. 7 % mit sich bringen?

- Die ZfA wird unter diesen Bedingungen (finanzielle Kürzungen von ca. 7 %) wohl kaum noch Bewerber für den Auslandsdienst finden. Da die Zahl der Bewerber erfahrener potentieller Auslandsdienstlehrkräfte noch drastischer zurückgehen wird, müßte die DS auf dem freien Markt

selbst Lehrer als Ortskräfte anheuern oder Bundesprogrammlehrkräfte einstellen. (Direkt vom Studienseminar kommende Bundesprogrammlehrer haben aber nicht die Erfahrung von Auslandsdienstlehrkräften bezüglich der jahrelangen und gezielten Vorbereitung und Durchführung von Abiturprüfungen, die sich aber an einer Auslandsschule noch schwieriger gestalten.) Und das würde das Ende des bewährten deutschen Auslandsschulwesens bedeuten.

- Mit Bundesprogrammlehrkräften und Ortslehrkräften als vorwiegend eingesetztem Lehrpersonal wären aber deutsche Abschlüsse in Gefahr, denn die Kultusministerkonferenz sieht beispielsweise mindestens 10 Auslandsdienstlehrkräfte für eine DS mit Abitur vor (Die DS Mailand benötigt z. B. 22 Auslandsdienstlehrkräfte, ab 1999/2000 werden es aufgrund der Kostenersparnis nur noch 20 Auslandsdienstlehrkräfte sein).
- Ohne diese Abschlüsse wird es aber für die deutsche Industrie und Wirtschaft schwierig sein, Experten mit Familien für Auslandseinsätze zu gewinnen.

Schlußfolgerung: Das deutsche Auslandsschulwesen ist in Gefahr! Kurzfristige Einsparungen zerstören, was über Jahrzehnte mit Milliarden erfolgreich aufgebaut worden ist. Der Ersatz von Auslandsdienstlehrkräften durch Prorammllehrkräfte kann die (Qualität des deutschen Auslandsschulwesens nicht bewahren.

Das Auslandsschulwesen dürfte nach unserer Einschätzung innerhalb von zwei bis drei Jahren in der bisherigen hochqualifizierten Form am Ende sein, wenn die Reform der Richtlinie II in der geplanten Weise Realität wird.

Ein Pyrrhussieg!!

Es geht uns natürlich auch um die Besitzstandswahrung der Auslandsdienstlehrkräfte, aber vor allem geht es um Zukunft des deutschen Auslandsschulwesens. Deshalb bitten wir Sie: Nehmen Sie im Interesse des deutschen Auslandsschulwesens Abstand von dem Vorhaben, ab 01.06.1999 die einseitigen Kürzungen der Auslandszulage für die Auslandsdienstlehrkräfte (Die geplanten Kürzungen sollen ja **nicht** für die Mitarbeiter des Auswärtigen Dienstes im Ausland gelten) einzuführen. Schaffen Sie diese Kürzungen ab. Wir fordern weiterhin, daß die Struktur der Zuwendungen der Auslandsdienstlehrkräfte auch in Zukunft in Anlehnung an das Bundesbesoldungsgesetz erfolgt. Auch ist die Zahl der Auslandsdienstlehrkräfte aufgrund der Qualitätssicherung der schulischen Arbeit im Ausland von derzeit ca. 1160 auf die von der Kultusministerkonferenz aufgestellte Richtzahl von 1230 Auslandsdienstlehrkräfte zu erhöhen.

Mit freundlichen Grüßen

Die Auslandsdienstlehrkräfte
der Deutschen Schule Mailand
(21 Unterschriften)

**Auslandsdienstlehrkräfte der
Deutschen Schule zu Porto**

Porto, den 18. Januar 1999

An das
Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –
VI B3
Herrn Abteilungspräsidenten Schmidt

Richtlinie II zur Gewährung monatlicher Zuwendungen an Auslandsdienstlehrkräfte

Unser Schreiben vom 21. 12. 98

Sehr geehrter Herr Abteilungspräsident,

die vermittelten Lehrerinnen und Lehrer der Deutschen Schule haben auf der Grundlage der neugefassten Richtlinie 2 die Zuwendungen berechnet und legen Ihnen hiermit die Ergebnisse vor.

Nach unserer Überzeugung bewegen sich die Kürzungen der Zuwendung in einen Bereich, der weit über das Maß des Hinnehmbaren hinausgeht. Sie werden verstehen, daß Einkommensminderungen von DM 1.000 – DM 2.200 für die betroffenen ADLK'e und Ihr Familien finanzielle Probleme bedeuten, die eine weitere Tätigkeit im Ausland gefährden oder sogar unmöglich machen.

Sie weisen in Ihrem Schreiben vom 28.12.1998 sicher zu Recht darauf hin, daß eine Sorgspflicht des BVA gegenüber den ALK'e beamtenrechtlich nicht bestehe. Wir bezweifeln jedoch, daß unter den neuen Bedingungen die Zentralstelle in der Lage sein wird, die Versorgung der Deutschen Schulen im Ausland mit geeigneten und qualifizierten Fachkräften zu gewährleisten, was die Fürsorgpflicht der Zentralstelle hinsichtlich der ihr übertragene Aufgaben berührt. Schon jetzt ist ein angemessenes Angebot geeigneter Bewerber in bestimmten Fächern kaum noch gegeben.

Der Feststellung aus Ihrer Sicht, daß durch eine großzügige Übergangsregelung dem Vertrauensschutz Rechnung getragen würde, können wir keinesfalls zustimmen. Fast alle Kolleginnen und Kollegen werden ab September 2000 von den Veränderungen der Richtlinie 2 betroffen sein.

Auf besonderes Unverständnis sind die Modellrechnungen in Ihrem Rundschreiben über die zu erwartenden Zuwendungsmininderungen gestoßen, da die von Ihnen behaupteten Beträge in jedem Fall überschritten werden sind, obwohl die Minderung durch verringerte Mietzuschüsse nur eine untergeordnete Rolle spielten.

Dagegen treffen die veränderten Zuwendungen im Bereich des Auslandskindergeldes der ADLK'e weit härter als angekündigt. Es wird deutlich, daß besonders ADLK'e mit Kindern durch die Neuregelung benachteiligt werden sollen. Kollegen unserer Schule, die ab Schuljahr 2000/2001 studierende Kinder in Deutschland haben werden, erleiden Einbußen bis zu monatlich 2250 DM.

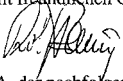
[...]

Auch die vermittelten Lehrkräfte der Deutschen Schule zu Porto verstehen die Notwendigkeit von Kürzungen, um in einer Zeit der leeren Kassen die Zahl der ADLK'e zu halten oder sogar wieder zu steigern. Die dafür notwendigen Maßnahmen dürfen jedoch weder qualitativ noch quantitativ den Bestand der Deutschen Schulen im Ausland gefährden.

Wir bitten Sie dringend, unsere Stellungnahme nicht als individuellen Versuch der Besitzstandswahrung mißzuverstehen. Für viele von uns ist das Problem durch eine Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst zu lösen. Da wir nicht aus finanziellen Interessen im Ausland tätig geworden sind – das hat für die meisten gerade in Westeuropa noch nie eine besondere Rolle gespielt –, geht es uns um die Aufgabe, die wir hier im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik gerne erfüllen. Auch die Zentralstelle hat diesen Aspekt immer wieder deutlich hervorgehoben.

Wir bitten Sie daher dringend, unsere Überlegungen als konstruktive Reaktion von aktiven Auslandslehrkräften ernsthaft zu prüfen.

Mit freundlichen Grüßen



i.A. der nachfolgend aufgeführten Auslandsdienstlehrkräfte:

Rolf Benning
Jörg Fuchs
Alfred Haas
Günter Hanisch

Michael Herrnböck
Dr. Volker Jülich
J. Kaltenbacher
Gisela Klatt

Sonja Kreipke
Dierk Richter
Diethild Simon
Rudolf Sperlich

Volker Stender-Mengel
Ulrich Ulmer

DEUTSCHE SCHULE



GERMAN SCHOOL

WASHINGTON, D.C.

8617 CHATEAU DRIVE
POTOMAC, MD 20834 U.S.A.

PHONE 301-365-4400
FAX 301-365-3905

Bundesverwaltungsamt
An den Leiter der Referatsgruppe B der
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
Herrn Gauf

50728 Köln

Washington, den 26. Januar 1999

Sehr geehrter Herr Gauf,

die geplanten Reformmaßnahmen des Auslandsschuldienstes haben zu einer beträchtlichen Unruhe unter den Auslandsdienstlehrkräften der Deutschen Schule Washington geführt.

Wir protestieren energisch gegen die geplante Streichung oder Kürzung der Kosten bei unverschiedenem Umzug während des Auslandsdienstes und die immer noch nicht kostendeckende Festsetzung der Rückübersiedlungspauschale, obwohl die Kürzung der Pauschale um 20% dankenswerterweise aufgehoben wurde.

Für besonderen Missmut sorgen die nach der fermündlichen Auskunft eines Ihrer Mitarbeiter vom 21. Januar 1999 geplanten Mietpauschalen und geben Anlass zu der Befürchtung, dass die Situation des hiesigen Wohnungsmarktes von Seiten des BVA nicht richtig eingeschätzt wird.

Vermittelte Lehrkräfte haben derzeit grundsätzlich große Probleme, angemessenen Wohnraum innerhalb von wenigen Wochen nach Dienstantritt Ende August anzumieten. Die Ursache dafür liegt in der Tatsache, dass der Washingtoner Wohnungsmarkt von je her ein Kauf- und kein Mietmarkt ist, wobei der Kaufrend aufgrund der niedrigen Zinsen weiter zunimmt. Da jedoch die Nachfrage nach Wohnraum wegen der Hauptstadtsituation hier besonders groß ist, sind die Mietpreise für die wenigen Objekte auf dem Markt selbst für amerikanische Verhältnisse sehr hoch.

In diesem Zusammenhang möchten wir erhebliche Zweifel an den von Ihrem Referat für Washington errechneten Durchschnittsmieten der vergangenen Jahre anmelden. Unsere Berechnungen, in die wir auch die Mieten bereits nach Deutschland zurückgekehrter Kollegen einbezogen haben, weisen zum Teil erhebliche Abweichungen auf.

Wir bitten Sie daher dringend vor einer endgültigen Festsetzung der Mietpauschalen Ihre Berechnungen nochmals zu überprüfen und wegen der besonderen Wohnungssituation in Washington mit der hiesigen Auslandsvertretung Kontakt aufzunehmen.

Eine Kopie dieses Schreibens erhält Herr Schmidt (Leiter der ZfA).

Mit freundlichen Grüßen

Die Auslandsdienstlehrkräfte der Deutschen Schule Washington
(15 Unterschriften)

Aus einem Brief der Gemeinschaft der vermittelten Lehrerinnen und Lehrer der DS zu Johannesburg vom 25. 1. 1999 an das Auswärtige Amt

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit diesem Schreiben äußern die an die DS Johannesburg vermittelten ADLK's ihre tiefe Besorgnis bezüglich des sie betreffenden Vertrauensschutzes und des Fortbestandes des deutschen Auslandsschulwesens in seiner bisherigen Form.

Diese Besorgnis begründet sich aus den in den letzten beiden Jahren gemachten Erfahrungen, die die Rechtsstellung der ADLK's deutlich machten:

Änderungen beim Heimaturlaub (aus dem jährlichen Turnus wurde ein zweijähriger), Änderungen bei privater Einlagerung (nur noch für einen Lagerort wird bezahlt), Änderung bei den Rückübersiedelungskosten (zu niedrige Pauschale) und bei dem in Deutschland eingelagerten Hausrat (diese Pauschale deckt nur etwa die Hälfte der Kosten ab).

Die Akzeptanz dieser Verschlechterungen, die mit den ursprünglichen Vereinbarungen nichts mehr zu tun haben, wird mit dem Druckmittel der Nichtverlängerung des bestehenden Vertrages durchgesetzt. Eine eklatante Mißachtung des Vertrauensschutzes.

Noch größer ist die Rechtsunsicherheit, die bei der Zahlung des Kindergeldes offenkundig geworden ist: Durch eine Gesetzesänderung mit Wirkung vom 1. 1. 1996 ging die Zuständigkeit vom Bund auf die Länder über. Da sich viele Länder aber weigern, an Lehrer mit Wohnsitz im Ausland zu zahlen, bleibt diesen nur die Geltendmachung des Kinderfreibetrages beim Finanzamt. Dieser Freibetrag wird aber z. B. für Südafrika noch um ein Drittel gekürzt, so daß sich folgende Rechnung ergibt: Ein Lehrer mit drei Kindern erhält in einem Jahr statt DM 8880 Kindergeld vom Finanzamt nur etwa DM 3500 rückerstattet. Dies bedeutet de facto eine Gehaltskürzung um DM 450 pro Monat.

Auch Kollegen, die bisher von ihrem Land Kindergeld erhielten, müssen immer noch die Rückforderung ab 1. 1. 1996 befürchten.

Diese Benachteiligung erfolgte ohne Vorwarnung, ohne die Möglichkeit der Rückkehr nach Ablauf des bestehenden Vertrages und betraf ausschließlich ADLK's mit Kindern.

[...]

Daß der Auslandszuschlag in anderen Berufsfeldern als Erschwerniszulage definiert ist, galt für ADLK's noch nie. Hier wurde und wird immer auch noch ein deutliches Mehr an beruflicher Leistung verlangt.

Die Definition in den uns betreffenden Richtlinien lautet:

„Der Auslandszuschlag dient der pauschalen Abgeltung von materiellen und immateriellen Mehrbelastungen im Ausland.“

Aus dieser Definition kann man keine Mehrarbeit ableiten, die aber von uns verlangt wird und die wir, wie ständig nachgewiesen wird, auch erbringen.

Unstrittig muß aber sein, daß das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit gelten sollte.

Daß der Auslandsschuldienst immer mit spürbaren Nachteilen verbunden ist, sei an einigen Beispielen angedeutet:

Die „begleitenden“ Ehefrauen (oder Ehemänner) geben in der Regel ihre Berufsarbeit und die Chance ihres beruflichen Fortkommens für einige Jahre auf, letzteres gilt auch für die vermittelten Lehrer aus den meisten Bundesländern; die Umstellungsschwierigkeiten der Kinder verursachen häufig familiären Streß und eine Verlängerung ihres Ausbildungsweges; daß wir hier in Johannesburg schneller als anderswo zu Opfern von Gewaltkriminalität werden können, dürfte bekannt sein und stellte eine große materielle und immaterielle Mehrbelastung dar.

Daß die Arbeit im Ausland auch einen immateriellen Gewinn, nämlich einen Zuwachs an Erfahrungen und Einsichten bringen kann, braucht nicht ausgeführt zu werden. Doch kann dies den finanziellen Anreiz nicht ersetzen. Deshalb wurde und wird die Auslandstätigkeit – in allen Bereichen – deutlich besser vergütet als die Inlandstätigkeit. Wie dieser richtige, weil leistungs- und lastengerechte Grundsatz in Einklang mit den Prinzipien der Reform verwirklicht wird, ist für uns eine sekundäre technische Frage – entscheidend ist das verfügbare Nettoeinkommen. Da dieses durch die angestrebten Reformen in vielen Fällen unter die Toleranzgrenze absinken wird, steht zu befürchten, daß viele erfahrene und fähige ADLK's ihren Vertrag nicht verlängern werden bzw. Bewerber für den Auslandsschuldienst ihre Bewerbung zurückziehen werden.

Die Lücken durch (jüngere) Programmlehrkräfte oder frei angeworbene Lehrkräfte zu ersetzen, dürfte illusorisch sein. Die deutschen Abschlüsse (z. B. das Abitur), die Schulentwicklung (z. B. durch neue Lehrpläne und Curriculumelemente), die schulinterne Fortbildung (z. B. auf dem

Gebiet offener Unterrichtsformen), die Weiterentwicklung der DSJ als Begegnungsschule und andere über die Grenzen des Fachunterrichts hinausgehende Aufgaben können nur von einer hinreichend großen Zahl berufserfahrener Lehrer aus Deutschland bewältigt werden, die – und das ist außerdem wichtig für die Anerkennung der Abschlüsse – die notwendigen Qualifikationen besitzen. Die DSJ würde für die Experten, die für deutsche Unternehmen und Einrichtungen in Südafrika arbeiten an Attraktivität verlieren, sowie für die nicht deutschsprachigen, in der Regel farbigen Südafrikaner und natürlich auch für die deutschsprachige südafrikanische Gemeinschaft. Die Folge wird sein, daß die DSJ angesichts der wachsenden Konkurrenz guter Privatschulen um ihren Bestand fürchten muß.

Wir erinnern daran, daß wir Auslandslehrer durch eine mehr als achtprozentige Kürzung des Grundgehalts bereits zur Kostensenkung im Auslandsschulwesen beitragen; wir sind bereit, im Rahmen unseres Verbandes Vorschläge zu Einsparungen zu machen, doch der von uns erwartete und erbrachte Einsatz muß annehmbar honoriert werden. Kürzungen in der genannten Größenordnung wird sicherlich nur noch eine Minderheit akzeptieren.

Mit freundlich Grüßen

19 Unterschriften

Aus einem Schreiben der DS Tokyo an das Bundesverwaltungsamt / ZfA

Sehr geehrte Damen und Herren!

[...]

Mit großer Bestürzung mußten wir zur Kenntnis nehmen, daß offensichtlich das Währungsrisiko bei den Mietkosten vollständig von uns übernommen werden muß. Wir möchten Sie auch darauf hinweisen, daß ein Umzug am Schulort in Japan ohne Maklerhilfe für Ausländer ausgeschlossen ist. Die Maklerkosten sind hierzulande auf exakt einen Monatsmiete festgelegt.

Sollten sich die von einigen Kollegen errechneten Gehaltseinbußen in tatsächlich unzumutbarer Höhe bewahrheiten, zeichnet es sich ab, daß für die betroffenen ADLK's die unmittelbar bevorstehende Vertragsverlängerung nicht in Frage kommt.

Aus einem Schreiben von F. Müller / Barcelona an den Geschäftsführer des VDLiA

... Ich und andere Kollegen an der DS Barcelona sind fassungslos ob der Tatsache, daß eine verheiratete ADLK mit zwei Kindern gegenüber einem verheirateten ADLK ohne Kinder fortan ganze DM 480,- mehr erhält (2 x Kinderzuwendung von DM 240,-). Dies ist ein Skandal und angesichts der jüngsten Verfassungsgerichtsurteile meiner/unserer Einschätzung nicht vereinbar mit der in der Bundesrepublik akzeptierten Rechtsprechung. Damit erscheint uns die Richtlinie zumindest in dem familienbezogenen Aspekten hinfällig.

Hinzu kommt, daß durch die Streichung der familienbezogenen Anteile im Inlandsgehalt die allgemeinen Gehaltserhöhungen nur mehr für die ADLK gezahlt werden. Daß auch für die Familienangehörigen die Aufwendungen steigen und der jährlichen Anpassung bedürfen (z. B. im Inflationsausgleich etc.), wird somit nicht mehr berücksichtigt. Familien sind somit nicht nur einmalig, sondern strukturell schlechter gestellt – mit jedem Jahr bzw. jeder Anpassung der Gehälter in Deutschland erleidet die Familie gegenüber dem unverheirateten bzw. kinderlosen ADLK eine Einbuße.

Wir sind der festen Überzeugung, daß auch unsere Interessenvertretung mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln und über alle möglichen Kanäle gegen diese skandalöse Diskriminierung von Familien vorgeht.

Wenn Familien aus dem Auslandsdienst verdrängt werden sollen, soll man dies beim Namen nennen und nicht auf „kaltem Wege“ durchsetzen. Dann soll wie eine Altersbegrenzung auch eine Familienstandsdefinition in die Vermittlungskriterien aufgenommen werden: nicht älter als 45 und ohne Kinder. Das wäre ebenso skandalös, aber immerhin ehrlich.

Frank Müller / Barcelona

Aus einem Schreiben von St. Oelker an den Vorstand des VDLiA

Gleichzeitig möchte ich die Gelegenheit benutzen, Sie und den Verband zu ermutigen, alle nur erdenklichen Schritte zu unternehmen, damit diese Richtlinie II nicht umgesetzt wird. Die mit dieser Richtlinie einhergehenden Einschnitte und Veränderungen sind so grundlegend, daß man durchaus bei Verlängerung des Vertrages von einer Änderungskündigung sprechen kann. In Anlehnung an das Schreiben des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile (Der deutsche Lehrer im Ausland, 1/99, S. 13) möchte ich Sie bitten, rechtlich überprüfen zu lassen, ob diese Richtlinie so und besonders bei Verlängerungen der Verträge umgesetzt werden darf. In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, ob es überhaupt politisch tragbar ist, das ADLK's Verträge eingehen und Zuwendungen erhalten, die in vielen Punkten dem geltenden Arbeitsrecht nicht unbedingt entsprechen.

Mit freundlichen Grüßen

Stephan Oelker

**Eine umfangreiche Stellungnahme aus Lima ist nach Redaktionsschluß
eingegangen und wird im Heft 3/99 veröffentlicht.**

Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen in Cloppenburg

Die Regionalgruppe Oldenburg-Bremen, die vor einigen Jahren von Harald Krause-Leipoldt in Oldenburg ins Leben gerufen worden ist, tagt nun seit Herbst 1997, nachdem ihr Gründer sich wieder ins Ausland nach Peking aufgemacht hat, zweimal im Jahr in Cloppenburg. Einem gut eingespielten Rhythmus folgend stellt zunächst ein heimgekehrter Auslandslehrer ein Land und eine dortige Deutsche Schule vor, danach wechseln die Teilnehmer in den stilvollen Dorfkrog des Cloppenburgers Museumsdorfes, wo der Abend bei einem guten Essen in gemütlicher Runde abgeschlossen wird.

Auf den vorangegangenen Treffen stellten im Herbst 1997 Herr Sonnenberg das deutsche Berufsbildungszentrum in Montevideo und das Land Uruguay vor und im Frühjahr diesen Jahres Herr Munderloh die Deutsche Schule in Valparaiso und Aspekte des Landes Chile. Dieses Mal – am Samstag, dem 10. Oktober 1998 – berichtete Herr Ackermann über die Deutsche Schule Washington und nahm uns mit auf seine Reisen in die USA.

Zu Beginn aber referierte für die gut dreißig Teilnehmer Herr Lieberknecht vom Vorstand des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland über die neuesten Entwicklungen und Pläne im Auslandsschuldienst. Dabei erläuterte er, welche Konsequenzen die geplanten Etatkürzungen für die Auslandsschulen und die Auslandslehrer haben. Es müssen einerseits rechnerisch ca. 20 Stellen im Auslandsschuldienst gestrichen werden, um bei einer Personalkostensteigerung von 1,5% die fehlenden Personalverstärkungsmittel zu „erwirtschaften“. Andererseits werden die Leistungen für die amtlich vermittelten Lehrkräfte gekürzt. So werden die Richtlinien für die Zuwendungen im Ausland in der Form geändert, daß für Umzüge nur noch Pauschalbeträge gezahlt, die Auslandszuschläge nicht mehr nach dem Alter, sondern nur noch nach dem Ort berechnet und auch sonst Maßnahmen geprüft werden, die Zuwendungen für die Auslandslehrer zu kürzen.

Die Tendenz ist erkennbar, die teureren amtlich vermittelten Auslandslehrer durch die kostengünstigeren Bundesprogrammlehrer zu ersetzen, um dadurch mehr Lehrkräfte einzusetzen. Diese Entwicklung stößt

schon dort an ihre Grenzen, wo in einzelnen deutschen Auslandsschulen demnächst nicht mehr genug verbeamtete Lehrer für die Durchführung der Hochschulreifeprüfung zur Verfügung stehen. Sollte darüber hinaus der Auslandsschuldienst nicht mehr attraktiv genug sein, werden auch nicht genügend gute und erfahrene Kollegen bereit sein, an die deutschen Schulen im Ausland zu gehen. Schon jetzt gibt es Schwierigkeiten, für bestimmte Fächer den Auslandsschulen ein angemessenes Angebot an Lehrkräften zu machen; die Karteikästen in der ZfA weisen deutliche Lücken auf.

Nach diesen mehr nachdenklichen Ausführungen zeigte uns Herr Ackermann anhand ausgezeichneter Dias Aspekte des Auslandslehrerlebens in Washington. Ausgangspunkt war zunächst die Deutsche Schule in Washington, die mit ihrem neuen Gebäude wegen der stark gestiegenen Schülerzahlen schon wieder in Raumnot geraten ist. Mit einigen sehr anschaulichen Dias beleuchtete er daraufhin das politische Leben rund um das Weiße Haus; eindrucksvoll z.B. war das Bild von dem Mittvierziger vor der hohen schwarzen Marmorwand des Denkmals für die in Vietnam gefallenen Soldaten: Er suchte in der meterlangen dichtbeschriebenen Aufzeichnung aller Gefallenen den Namen eines Freundes oder eines Angehörigen. Der einzelne, der hier zwar nur als Name verzeichnet ist, ist für den Überlebenden eine ganze Welt.

Welchen reichen Schatz an Kultur und Erlebnismöglichkeiten die Neuenglandstaaten bergen, zeigten einige Eindrücke von einer Reise rund um die Chesapeake-Bai.

Der alte englische Gouverneurspalast, die Gassen von Charlston oder die schön gemauerten Kanäle aus der Frühzeit des letzten Jahrhunderts gaben zusammen mit den Personen in ihren historischen Kleidern ein lebendiges Bild von der liebevoll und sorgsam gepflegten Tradition des neuen Kontinents. In diesen Bildern, die man in den Medien sonst nicht so leicht zu sehen bekommt, dokumentiert sich deutlich das Weiterleben der europäischen Tradition. Am Schluß des informativen und abwechslungsreich gestalteten Vortrages standen Bilder von Reisen in den Westen oder an die Südküste von Florida, dorthin, wo es auch Hemingway gezogen hat; am Neujahrsmorgen

schmeckt einem auch in ‚Sloppe Joe’s Bar‘, wo der Dichter so manchen Morgen bereits mit mehreren Drinks begann, der amerikanische Whisky.

Nach einer Aussprache ging es vom örtlichen Gymnasium durch das Museumsdorf in den dortigen Dorfkrug, wo bei einem herzhaften Abendessen so manche Auslandserfahrungen ausgetauscht und neue Pläne für den nächsten Aufenthalt in der Ferne besprochen wurden. Wie groß die Welt ist, erfährt man ganz unmittelbar im Gespräch mit den Kollegen aus dem Auslandsschuldienst.

Heinrich Hachmöller

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
 Apweiler, Dr. Arnold, Ägidiusstr. 18, 52531 Übach-Palenberg
 Beckmöller, Werner, c/o Colegio Alemán „Carl Anwandter“, Casilla 2-D, Valdivia, Chile
 Binder, Harald, c/o Colegio Peruano Alemán „Max Uhle“, Casilla 743, Arequipa, Peru
 Bönsch, Franz J., Mörikestr. 22, 41352 Korschenbroich
 Boucsin, Frank, Gymnasium „Na Pražacce“, Nad Ohradou 1700, CZ-13000 Prag, Tschechien
 Domisch, Rainer, Opetushallitus, Hakaniemenkatu 2, SF-00530 Helsinki, Finnland
 Hachmöller, Heinrich, Albertus-Magnus-Str. 5, 49377 Vechta
 Hammer, Wolfgang, Holunderweg 19, 18209 Bad Doberan
 Homann, Gregor, Gildenstr. 54, 46325 Borken
 Kruczinna, Rolf, Kippekausen 123, 51427 Bergisch-Gladbach
 von der Linden, Dr. Bernhard, Dr.-Heinrich-Winter-Str. 5, 64646 Heppenheim / Bergstr.
 Müller, Dr. Dr.h.c. Heinz, Altkönigstr. 1a, 61462 Königstein / Ts.
 Nickl, Thomas, Apartado de Correos 337, E-48990 Algorta / Vizcaya, Spanien
 Pérez, Martin, c/o Colegio Peruano Alemán „Max Uhle“, Casilla 743, Arequipa, Peru
 Pfeifle, Dr. Roland, c/o Gymnasium F. X. Saldy, Partyzanska 530/3, CZ-46011 Liberec, Tschechien
 Proksch, Josef, Konrad-Laucht-Weg 11, 35037 Marburg
 Schneider, Joachim, Honemannstr. 4, 48163 Münster
 Tiemann, Joachim, Rua Lambari 211, 06720 000 Caucaia do Alto, Cotia SP, Brasilien
 Walter, Michael, c/o Gymnasium F. X. Saldy, Partyzanska 530/3, CZ-46011 Liberec, Tschechien
 Weischer, Heinz, Gárdonyi Géza utca 24 A, H-1024 Budapest, Ungarn
 Werner, Harry, Hobsweg 52, 53125 Bonn
 Wiecken, Alfred, Str. Dimitrie Cantemir 67, RO-2400 Sibiu, Rumänien

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

BREITER, Rolf; Beim Findling 9,
22869 Schenefeld
FIEDLER, Dr. Jürgen; Schwanenpfad 23,
26506 Norden
HILLE, Jürgen; Schwalbenstr. 33, 28832 Achim
HINTERLEITNER, Heinz; Freiherr-vom-Stein-Str. 7,
91126 Schwabach
HÖLSCHER, Bettina; Friedrich-Engels-Str. 10,
15517 Fürstenwalde
JÜTTEN, Hans-Peter; Von-Kessler-Str. 34,
52525 Heinsberg
KAUFMANN, Ingrid; Rathenaustr. 17,
23568 Lübeck
KLAPPER, Johannes; Sunderstraße 19,
29664 Walsrode
KNOLL, Ulrich; Waffenhammerweg 30,
95709 Leupoldsdorf
KRUGER, Maria-Anna; Hankelstr. 51,
53125 Bonn
MAHRENHOLTZ, Thomas; Rungholtstr. 38,
25813 Husum
MÖLLMANN, Dieter; Mühlwiesenstr. 31,
55743 Kirschweiler
PETRI, Martin; Auf der Spreeg 19,
56294 Wierschem
SCHÄFER, Egon; St. Hubertusstr. 10,
82538 Geretsried
SCHÄFER, Peter; Gutenbergring 17,
65549 Limburg
SCHMACHTEL, Peter; Uhlandstr. 27,
23564 Lübeck

Neue Mitglieder (Ausland)

BAGINSKI, Katja; DS Temuco
BEZLER, Gudrun; DS Paris
BLESSING, Michael; DS Warschau
BLEYH, Reiner; Jekaterinburg/Rußland
BRIEGER, Peter; DS Stockholm
BRUNOTTE, Martina; DS Warschau
CHRISTIANSEN, Peter; DS London
CLAUSEN, Peter; DS Helsinki
CURTH, Oliver; DS Bogotá
DAMTSHEUSER, Armin; DS Sta. Cruz de Tenerife
ECKHARDT, Heidemarie; DS Warschau
FRISCH, Brigitte; DS Brüssel
GÖPPNER, Michael; DS Warschau
GROSS, Hans-Georg; DS Budapest
KRAKAU, Regina; DS Lagos/Nigeria
KRÄMER, Frank; DS Caracas
KUHN, Gerhard; DS Singapur
MAIER, Michael; DS Tokyo-Yokohama
MALETZ, Leo; Deutsch-Franz. Gym. Buc
MUELLER, Claus; DS Quito
OELKER, Stephan; DS Paris
SCHINDEHÜTTE, Reinhard; Ryde/Australien

SCHINDLER, Volker; DS Moskau
SEIFERT, Erhard; DS Nairobi
SEILER, Helmut; Baja/Ungarn
SIEVER, Bernhard; DS Singapur
STRENGE, Angelika; DS Brüssel
WISSKIRCHEN-DE MERCURIO, Rüdiger;
Istanbul Lisesi
WULFF, Birte; DS Toulouse
WÜRCH, Ulf; DS Singapur

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

ARMBRUSTER, Jürgen; Curitiba/Brasilien
HILLER, Peter; DS Osorno
TIPPNER, Hans; ES Varese

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

AMANN, Diana; (Satu Mare/Rumänien),
Hebelstrasse 17, 88697 Bermatingen
AMBROSIOUS, Holger; (DS Sevilla),
Hampsteadstr. 73, 14167 Berlin
ENGELKE, Albert; (DS Temuco),
Pettendorferstr. 23, 30880 Laatzen
FORSTER, Dieter; (DS Guatemala), Postfach 145,
79184 Bad Krozingen
GIBITZ, Ulrich; (DS-Guayaquil), Dorfstr. 1c,
19069 Drispeth
GLAUSE, Heidi; (Bratislava/Slowakei),
Bgm-Spitta-Allee 7k, 28329 Bremen
GNANN, Gudula; (Sibiu/Rumänien),
Geiselgastegstr. 12, 81545 München
HOLST, Hans-Hinnerk; (DS Montreal),
Schöllischer Str. 57e, 21682 Stade
JACOBI, Ulrike; (N. Laszco Komlo Ungarn),
Rittsteiger Str. 77, 94036 Passau
KRAUSE, Brigitte; (Sighisoara/Rumänien),
Am Knopp 8, 53520 Reifferscheid
MAIER, Michael; (DS La Paz),
Friedrich-Ebert-Str. 100, 42719 Solingen-Wald
MEISSNER, Ursula; (DS Guatemala),
Mariaberger Str. 26 1/3, 87439 Kempten
SCHUMACHER, Rolf, (DS Pretoria), Friesenstr. 7,
26121 Oldenburg
STUDE, Horst; (DS Montreal), Hohrainstr. 21,
79787 Lauchingen
WARGENAU, Horst-Georg; (DS Sao Paulo),
Glindhorn 15, 23570 Lübeck-Travemünde
WEHNER, Hermann-Josef; (DS Montevideo),
Hainer Weg 58, 35435 Wetttenberg
WEISS, Dr. Herbert; (Lycée Buc), Stammbergstr. 11,
96123 Litzendorf
WÜHRER, Peter; (DS Nairobi), Ackerweg 4A,
78476 Allensbach

Neue Obleute

KRAUSE, Dr. Ute; DS Santa Cruz de Tenerife
OSCHWALD, Reinhard; DS Johannesburg

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

Neue Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen Goethe-Institut und Bundesverwaltungsamt – ZfA – oder: „Flurbereinigung – ein neuer Aspekt pädagogischer Bemühungen im Ausland

**Die Verlagerung von FachberaterInnen-Stellen von der ZfA
zum Goethe-Institut verursacht Irritationen**

Ausgangssituation

In Rundschreiben an die Fachberater und Fachberaterinnen sowie an die Instituts- und Sprachabteilungsleitungen der Goethe-Institute im Ausland haben die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln bzw. die Zentralstelle des Goethe-Instituts in München Ende Oktober / Anfang November 1998 über Umstrukturierungsmaßnahmen informiert, die eine Übertragung der Fachberateraufgaben aus dem bisherigen Zuständigkeitsbereich der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen auf das Goethe-Institut vorsehen.

Die Umstrukturierungsmaßnahmen gehen zurück auf:

- die Forderung des Bundesrechnungshofes nach Mitteleinsparung und Vermeidung von Aufgabenüberschneidungen im Anschluß an eine Prüfung in Australien und Neuseeland;
- einen daraufhin gemeinsam von der ZfA und dem Goethe-Institut erarbeiteten Vorschlag zur Übertragung von Fachberateraufgaben an das Goethe-Institut;
- den Erlaß des Auswärtigen Amtes vom 13.10.1998, durch den die zuständigen Auslandsvertretungen von den Umstrukturierungsmaßnahmen informiert wurden.

Personelle Auswirkungen

Von den knapp 90 der ZfA zugeordneten Fachberaterstellen werden ca. 35 Fachberaterstellen auf das Goethe-Institut übertragen und diesem ab 01. Januar 1999 fachaufsichtlich unterstellt.

Geltende Verträge werden eingehalten und von der ZfA bis zu ihrem Ende bewirtschaftet und abgewickelt.

Es liegt im Ermessen des Goethe-Instituts, bewährten Fachberatern nach Ablauf der geltenden Verträge eine Vertragsverlängerung anzubieten.

Es liegt ebenfalls im Ermessen des Goethe-Instituts, wie die übertragenen Mittel eingesetzt werden; der Einsatz der Mittel zum Erhalt der Stellen ist keineswegs gesichert.

Wer ist betroffen?

Betroffen von dieser Aufgabenverlagerung sind alle FachberaterInnen, deren Arbeits- und Einsatzbereich vorwiegend der Förderung der deutschen Sprache im Sinne der Pädagogischen Verbindungsarbeit zugeordnet werden kann, u. a. alle Aktivitäten im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Den bei der ZfA verbleibenden Fachberatern (ca. 50 Stellen) werden Koordinationsaufgaben übertragen, insbesondere in Verbindung mit der fachlichen und organisatorischen Betreuung von Programmlehrkräften sowie der Auswahl und Betreuung von Prüfungszentren für das Deutsche Sprachdiplom der KMK.

„Innerbehördliche Maßnahme“

Die getroffene Entscheidung wird als ‚innerbehördliche‘ Maßnahme im Rahmen der Umstrukturierung der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes bezeichnet, die keine nachteiligen Auswirkungen auf die pädago-

gischen Aktivitäten im Partnerland zur Folge habe, im Gegenteil sogar zu einer Stärkung der auswärtigen Kulturarbeit führen solle.

Viele der im Ausland tätigen Fachberater reagieren mit Irritation, Betroffenheit und Enttäuschung auf diese Maßnahme, die **keineswegs nur innerbehördlichen Stellenwert** hat, sondern befürchten läßt, daß ein in vielen Länderregionen erfolgreich eingeleiteter pädagogischer und kultureller Dialog zwischen Fachberatern/innen und Lehrkräften / Schulen des Partnerlandes zum Stillstand kommt bzw. partiell abgebrochen wird.

Diese Befürchtungen sind nachvollziehbar und es ist zu bedauern, daß finanzpolitisch motivierte Feststellungen des Bundesrechnungshofes Umstrukturierungsentscheidungen begründet haben, die keiner inhaltlichen Prüfung unterzogen wurden und an der weder die die Praxis gestaltenden FachberaterInnen noch die Kollegen/innen aus der PV-Arbeit der Goethe-Institute beteiligt wurden.

Von „Flurbereinigung“ ist die Rede, eine teilweise „Flurvernichtung“ ist zu erwarten.

Auf dem Spiel steht auch die Glaubwürdigkeit auswärtiger Kulturpolitik

„Der Auslandsschuldienst – Ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung“ war das Motto der GEW-Tagung im Internationalen Haus Sonnenberg vom 15.–20. Nov. 1998.

Das Auswärtige Amt erläuterte die Zielsetzungen auswärtiger Kulturpolitik. Überzeugend wurden die Herausforderungen der Gegenwart und die daraus zu ziehenden Konsequenzen dargelegt.

Die Globalisierung zwingt uns zum intensiven Dialog als Voraussetzung eines friedlichen Zusammenlebens sowohl unter nationaler wie internationaler Perspektive. Der Dialog zwischen den Kulturen rücke damit in den Rang friedensschaffender und friedenserhaltender Maßnahmen.

Auf den Auslandsschuldienst bezogen kann dies nur bedeuten: der pädagogische Dialog als Kulturdialog mit LehrerInnen und SchülerInnen als Kulturträgern der Partnerländer muß unter dieser Zielsetzung erheblich intensiviert statt reduziert werden.

Es steht aber zu befürchten, daß

- die beschlossenen Umstrukturierungsmaßnahmen im Hinblick auf die Verlagerung der Fachberateraufgaben statt zu einer Intensivierung zu einer Reduktion des interkulturellen Dialoges führen;
- die Bündelungs- und Synergiemaßnahmen statt zu einer Qualitätsverbesserung zu einer Qualitätsminderung der interkulturellen Begegnung führen;

- Eingrenzung von Kontakten statt Ausweitung,
- Konzeptionelle Linearität statt Angebotsvielfalt,
- Kompetenzausgrenzung statt Nutzung von Kompetenzvielfalt;
- die „am grünen Tisch“ vollzogene Abgrenzung zwischen Fachberatung und PV-Arbeit die Zielsetzung einer netzwerkorientierten und flächendeckenden Betreuungsarbeit aufgibt zugunsten einer effektivitätsorientierten und standortbezogenen pädagogisch-schulischen Betreuung.

Zur bisherigen Praxis der Fachberatung und der Pädagogischen Verbindungsarbeit

Goethe-Institut: PV-Arbeit

In den entsprechenden Partnerländern ist das Goethe-Institut ein nicht wegzudenkender Ort der Kulturbegrenzung und der Repräsentanz der deutschen Sprache. Neben der Palette der Sprachkurs- und Sprachprüfungsangebote ist das GI durch die KollegInnen im Bereich der PV-Arbeit ein unermüdlicher Impulsgeber für methodische Alternativen einer modernen DaF-Pädagogik. Materialsuchende, weiterbildungswillige und interessierte LehrerInnen sowie Bewerber für Stipendien kommen zum Goethe-Institut und erhalten vielfältige Hilfestellungen und Angebote.

Aber – wenngleich das in den jeweiligen Ländern sehr unterschiedlich gehandhabt wird – **sie kommen zum GI** oder dessen Nebenstellen bzw. zu den zentralen Veranstaltungsorten.

Wer aber **geht** zu der großen Mehrheit der KollegInnen, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht kommen (können), gleichwohl warten auf das Abgeholtwerden, die Hilfe benötigen und denen Brücken gebaut werden müssen zum Einstieg in den pädagogischen Dialog? Wer geht in die Schulen?

Und hier ist die Rolle der Fachberatung schwer ersetzbar:

FachberaterInnen:

- sie sind **an den Schulen ‚vor Ort‘** präsent und garantieren die kontinuierliche Verknüpfung pädagogischer Aktivitäten mit unterrichtlicher Praxis;
- initiieren und fördern flächendeckende **Netzwerkssysteme** als Stätten der Fortbildung und Begegnung;
- durch unterrichtsbegleitende (Vorbereitung, Durchführung, Nachbetreuung) dezentrale Lehrgangs- und Projektangebote, Schulpartnerschaftsinitiativen, Hospitatio-

nen, Durchführung von Stipendiaauswahlverfahren u.v.m. unter Einbeziehung aller Regionen des jeweiligen Landes leisten sie einen qualitativ und quantitativ bedeutsamen **Beitrag zur kulturellen Annäherung;**

- sie sind geschätzte Ansprechpartner und stellen nicht nur Programme vor, sondern übernehmen die Verpflichtung, **sich selbst als Programm zu vermitteln** im Umgang mit den Partnern (wieder: „vor Ort“);
- sie sind die Initiatoren und Begleiter von Prozessen der **Hilfe zur Selbsthilfe**, für die kein Ende festgeschrieben werden kann;
- sie schaffen durch die Breitenwirkung ihrer Aktivitäten in Schulen (aller Schulformen) und Lehrerschaft die Voraussetzungen für die **Qualitätssicherung der bilingualen Schulen wie der Sprachdiplomschulen** sowohl in Deutsch als Fremdsprache als auch im deutschsprachigen Fachunterricht.

Die Liste ließe sich fortsetzen; die durch die Verlagerung der Fachberateraufgaben an das GI entstehenden Lücken werden im Rahmen der Pädagogischen Verbindungsarbeit mit PV-Personal nicht zu schließen sein (Organisationsstruktur, Delegationszwänge, berufliche Biographien).

Fachberater bringen einen breiten Erfahrungshintergrund schulischer Praxis ein; häufig waren sie in ihren Bundesländern tätig als Ausbilder in Studienseminaren, als Mentoren oder Mitverfasser von Lehrplänen und Curricula.

Kann es sich auswärtige Kulturpolitik leisten, auf solchermaßen ausgewiesene Kompetenzen im pädagogischen Dialog zu verzichten?

Allein unter quantitativen Gesichtspunkten erreicht ein Fachberater eine große Zahl von Lehrkräften, die von der PV-Arbeit nicht erfaßt werden (können). In der sicherlich nicht repräsentativen Region in MOE können das je nach Arbeitsorganisation schätzungsweise fünfhundert und mehr Lehrkräfte mit ihrem dazugehörigen Umfeld sein, die in einen vom Fachberater begleiteten kontinuierlichen pädagogischen Dialog eingebunden sind. Wieviel Dialogpartner direkt oder indirekt durch die Verlagerung von bislang 35 Fachberaterstellen auf der einen und die Verlagerung der Aufgabenschwerpunkte der bei der ZfA verbleibenden ca. 50 Fachberater auf der anderen Seite aus aufgebauten Netzwerken herausfallen, ist, solange kein überzeugendes inhaltliches und organisatorisches Gesamtkonzept vorliegt, unter

Unterwegs zum Ziel!

Das neue Deutsch als Fremdsprache Mittelstufenlehrwerk auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien des Goethe-Instituts.



JETZT ERSCHIENEN

Das Lehrerhandbuch zu *Unterwegs* erläutert die Konzeption und gibt methodische Hinweise zu jeder Unterrichtseinheit. Es hält Arbeitsblätter mit zusätzlichen Aufgaben und Übungen zur weiteren Binnendifferenzierung und Vertiefung als Kopiervorlagen bereit.

Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen,
192 Seiten,
3-468-47642-6, DM 39,90

Langenscheidt **L**
...weil Sprachen verbinden

Postf. 40 11 20 · 80711 München · Fax 089/3 60 96-222

quantitativem Aspekt eine Multiplikationsaufgabe.

Statt einer Verlagerung der Fachberateraufgaben hin zu koordinatorischen Aufgaben (MOE, GUS, Südamerika, Südafrika, z.T. Nordamerika) bzw. einer Zuordnung zum PV-Bereich des Goethe-Instituts in den übrigen Regionen läge es mit Blick auf die großen Herausforderungen einer voranschreitenden Globalisierung näher, das Fachberaterprogramm auszuweiten und Übertragungsmöglichkeiten von z.B. in MOE erfolgreich erprobten Modellen auf andere Regionen ins Auge zu fassen.

Kann es sich auswärtige Kulturpolitik leisten, vor dem Hintergrund proklamierter Zielsetzungen auf solche Möglichkeiten der Intensivierung von kulturübergreifenden Dialogstrukturen zu verzichten?

Resumé

Die Anforderungen einer am breiten Dialog ausgerichteten ausländischen Kulturarbeit verlangen den gemeinsamen und koordinierten Einsatz sowohl der spezifischen Kompetenzen der Fachberater wie der besonderen Möglichkeiten der Goethe-Institute.

Partielle Überschneidungen bei der Aufgabenwahrnehmung führen in Verbindung mit einer koordinierten Rahmenplanung zu einer Intensivierung der gemeinsamen Bemühungen und sind nicht als Verdoppelung von Aktivitäten mißzuverstehen.

Beispiele von Abgrenzungs- und Profilierungstendenzen zwischen Goethe-Institut und Fachberatung gab es je nach personalen Konstellationen in der Vergangenheit ebenso wie Beispiele einer kooperativen und effektiven Zusammenarbeit unter Bündelung der jeweils eingebrachten Kompetenzen.

Die 1995 zwischen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem Goethe-Institut getroffene Vereinbarung regelte die Abstimmungsmodalitäten und verpflichtete zur inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung der Fachberatungs- und PV-Aktivitäten.

Noch in den Sommermonaten des Jahres

1998 wurden die FachberaterInnen, die PV-KollegInnen der Goethe-Institute und die DAAD-Lektoren in den Ländern von MOE und der GUS aufgefordert, Länderkonzeptionen zur effektiveren Koordinierung der gemeinsamen Aktivitäten zu erarbeiten.

Unter erheblichem Zeitaufwand, mit großem inhaltlichem Engagement und aktiver Kooperationsbereitschaft wurden entsprechende Konzeptionen erstellt und entsprechend der Intention der Vereinbarung von 1995 konkrete Formen der Zusammenarbeit zwischen Goethe-Instituten und Fachberatung erarbeitet.

Zeitgleich mit diesen Bemühungen ging es an anderer Stelle bereits um die Vorbereitung und Umsetzung der ‚Flurbereinigung‘.

Die Prüfer des Bundesrechnungshofes haben naturgemäß keinen Anlaß, die inhaltlichen Zusammenhänge der zu überprüfenden Strukturen in ihre Schlußfolgerungen einzubeziehen. Aber das Auswärtige Amt ebenso wie die Vertreter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, des Goethe-Instituts und die im BLASCHA organisierten Ländervertreter müssen ein Interesse daran haben, daß im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik der Dialog zwischen den Staaten intensiviert und nicht reduziert wird.

Die beruflichen Biographien von FachberaterInnen und PV-KollegInnen und die damit verbundenen Kompetenzschwerpunkte sind unterschiedlich und deshalb am effektivsten genutzt, wenn sie – sich gegenseitig ergänzend – eingesetzt werden.

Auf den Einsatz von aus den Bundesländern beurlaubten Fachberatern darf deshalb auch bei einer künftigen Neustrukturierung nicht verzichtet werden.

Die Entscheidung für die ‚Flurbereinigung‘ und die Übertragung der Fachberateraufgaben an das Goethe-Institut wird sich daran messen lassen, ob aufgebaute Netzwerkstrukturen erhalten oder fallen gelassen werden, ob Dialog- und Betreuungsangebote in ihrer fachlichen und inhaltlichen Vielfalt erweitert oder reduziert werden.

Josef Proksch

Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer

**am Beispiel der Arbeitsgruppe
„Internationalisierung von Bildung und Unterricht“
(Teil 1)**

I Voraussetzungen

Ein kluger Freund riet mir anläßlich meiner Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst aus Buenos Aires: „Mach so weiter, als wenn Du nie im Ausland gewesen wärest; sonst erntest Du nur den Vorwurf der Besserwisserei und der Störung des Schulalltags.“ So wurde auf der Fachtagung „Auslandsschuldienst und Internationalisierung der Bildung in Nordrhein-Westfalen“ im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (LSW), Soest, am 26. Februar 1997, auch festgehalten: „Immer wieder klagen Auslandslehrerinnen und -lehrer darüber, daß sich ihre Rückkehr in das heimische Bildungswesen schwierig gestaltet. Sie sehen sich gelegentlich eher als ‚Unterbringungsfall‘ behandelt, dessen spezielle Kompetenzen und Erfahrungen bei der Reintegration keinerlei Rolle spielen; auch in den Kollegien treffen sie nicht immer auf Offenheit...“

Gleichzeitig betonte die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gabriele Behler, in ihrem Grußwort zur 23. Hauptversammlung des VDLiA in Aachen: „Die in unseren Schulen zur Zeit laufende Reformdiskussion bietet einen guten Ansatz, um noch stärker als bisher diese Auslandserfahrungen im Fachunterricht und in Unterrichtsprojekten, beim frühen Fremdsprachenlernen und beim interkulturellen Lernen, beim Austausch und bei Schulpartnerschaften sowie bei der Festlegung von Schulprofilen (...) zu nutzen“ (s. hierzu den RdErl. d. Kultusministers v. 5. 10. 1981 „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer“).

Ruth Springer, Direktorin des LSW, in ihrer

Eröffnungsansprache dieser Tagung: „Schulen (...) haben großen Bedarf an Kollegen und Kolleginnen, die über den Tellerrand des heimischen Bildungswesens geschaut haben. Die speziellen Kompetenzen und Erfahrungen aus dem Auslandsschuldienst können eine Impulswirkung für Schulentwicklungsprozesse und die Gestaltung von Schulprogrammen haben.“

Die speziellen Kompetenzen werden verstanden als besonders ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale der Ambiguitätstoleranz und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel, erworben im permanenten Lernprozeß im fremden Kulturraum, in interkulturellen Begegnungs- und auch Konfliktsituationen. Durch die alltägliche Erfahrung, daß eigene Vorstellungen von Erziehung kulturell geprägt sind, werden Auslandslehrerinnen und -lehrer auf die Metarefektion des eigenen Unterrichts verwiesen. Die Notwendigkeit (und Fähigkeit) erwächst, die Lösungen pädagogischer Probleme auch außerhalb der bisher vertrauten Konvention zu suchen. Da deutsche Schulen im Ausland gesellschaftlich-kultureller Mittelpunkt einer „Schulgemeinde“ sind und Schule, Eltern- und Schülerschaft in einer Lebens- und Traditionsgemeinschaft stehen, erwirbt der Lehrer im Ausland ein erweitertes Verständnis von Schule als Haus der Begegnung.

Der anzutreffende Inlands-Frust von erprobten Kolleginnen und Kollegen nach der Auslands-Lust zeigt den Mangel an „Nutzungstransfer“, auch wenn es – wie in meinem Fall – des öfteren glückliche Umstände der Zuordnung zu einer Schule und zu Aufgabengebieten gibt.

II Vorlauf des Projekts

Ludwig Petry vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen formulierte in seiner Einführungsrede auf der von ihm einberufenen Fachtagung zum Thema „Auslandsschuldienst und Internationalisierung der Bildung in NRW“ die zentralen Fragestellungen:

„Gibt es Erfahrungen aus der Auslandsschularbeit im weiteren Sinne, die sich nutzen lassen für die weitere Entwicklung in unseren Schulen?

Sind die verschiedenen Bereiche unseres Schulwesens an Auslandserfahrungen (...) interessiert?

Was sollte geschehen, damit Anbieter und Nachfrager aufeinander aufmerksam werden?“

In der Folge dieser Tagung wurde ich nach meiner Rückkehr aus dem Auslandsschul-

dienst in Buenos Aires (Argentinien) zum Schuljahr 1997/98 gebeten, das Projekt „Internationalisierung von Bildung und Unterricht“ in Verbindung mit anderen rückgekehrten Auslandslehrerinnen und -lehrern im Regierungsbezirk Münster verantwortlich aufzubauen.

Ziel war, ein konkret umsetzbares Konzept für eine Internationalisierung von Bildung und Unterricht zu entwickeln, das Akzeptanz bei Schulleitern, Schülern, Eltern und nicht zuletzt den Auslandslehrern verspricht.

Nach der Prüfung der externen und internen Anforderungen und Bedingungen an die Durchführung des Projektes wurden – die Einzelprojekte in ihrer Vorbereitung, Planung und Durchführung begleitend – Ziele und Grundsätze in der Arbeitsgruppe formuliert.

III Konzeption

Im Folgenden werden die zentralen Konzeptaspekte 1. Qualitätssicherung, 2. Vernetzung, 3. Fächerübergreifender Unterricht / Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, 4. Begegnungscharakter und 5. Bedeutung für das Schulprogramm skizziert. Einzelprojekte der teilnehmenden Schulen / Kolleginnen und Kollegen werden in ihrer Tendenz diesen Konzeptaspekten zugeordnet. Erläuterungen der Projekte „Eine Welt braucht Gesichter“ und „Erziehung in verschiedenen Kulturen – Interkulturelle Begegnung am Beispiel der Bildungsinstitution Kindergarten“ sollen Charakter und Zielrichtung der Einzelprojekte näher veranschaulichen.

1. Qualitätssicherung

Der schulische Bereich, der Ausbau und die Weiterentwicklung „auslandsbezogener Bildungsinhalte“ sollen von den im RdErl. d. Kultusministers v. 5. 10. 1981 „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer“ erwähnten,

sehr sinnvollen und notwendigen Arbeitsfeldern in Öffentlichkeit und Schule (Absatz 2–5) im Mittelpunkt unseres Projektes stehen. Wie in anderen Bereichen soll eine Verbesserung der Unterrichtsqualität und -attraktivität angestrebt werden. Unser hier vorliegender Beitrag ist allerdings zum größten Teil in dieser Form im Runderlaß nicht erwähnt. Sicherlich könnte dieser Erlaß aktualisiert und auf heutige Gegebenheiten ergänzt werden.

Die Öffnung von Schule soll aus dem Unterricht erwachsen, hier zielorientiert verfolgt werden und in Nachbereitungen und Lernzielkontrollen (z.B. Referate, Klassenarbeiten) ihren Niederschlag finden. Die stringente Beachtung dieser Aspekte von Öffnung von Schule scheint insbesondere auch hinsichtlich der Qualitätssicherung von Unterricht unumgänglich. Durch diese Verflechtung steigt bei der Schulverwaltung die notwendige Akzeptanz gegenüber „Unterrichtsausfall“ und notwendigen Stundenplanumstellungen.

Durch die Aufnahme von Themen aus dem soziokulturellen Umfeld der Schülerinnen und Schüler erwuchs ein sehr starkes Interesse der Medien. Dies führte zu der Notwendigkeit für die Schüler, ihr Arbeitsverhalten und ihre Ergebnisse für die Medien präsentabel zu gestalten, das heißt aktive Medienarbeit zu leisten und die Außenwirksamkeit ihres Handelns zu beachten.

2. Vernetzung

Von Anfang an zeigte sich, daß eine Zusammenarbeit und ein regelmäßiger Austausch von Einzelprojekten mit Schulen und interessierten Institutionen sinnvoll sind. Ebenso wurde von Beginn an eine enge Einbindung der Schulleiter angestrebt, deren organisatorische Kompetenz und schulinno-

vatorischen Impetus wir sehr zu schätzen lernten.

In den einzelnen Schulen ist das Bewußtsein von der wachsenden Bedeutung der internationalen Dimension von Bildung im besonderen Maße vorhanden. Zahlreiche unterrichtliche Akzentsetzungen und mit hohem Eigenengagement der Kolleginnen und Kollegen durchgeführte Unterrichtsvorhaben weisen dies aus. Es drängt sich auf, an und zwischen den einzelnen Schulen vorhandene Ansätze von Internationalisierung von Bildung und Unterricht besser zu koordinieren, eine stärkere fächerübergreifende Zusammenarbeit herzustellen, Zielvorstellungen zu strukturieren und Aktivitäten zu bündeln.

Projektbeispiel

„Puquio-Projekt“. Schülerinnen und Schüler des Immanuel-Kant-Gymnasiums, Münster, stellten ihr „Eine-Welt“-Projekt, die Unterstützung einer Behindertenschule in Peru, Schülerinnen und Schülern des Joseph-Haydn-Gymnasiums vor (von Schülern – für Schüler) im Rahmen der Erschließung der Ausstellung „Münstersche Schulen in der Einen Welt“ im November 1997 in der Stadtbücherei Münster. Im Mittelpunkt standen die Motivation der Schülerinnen und Schüler und ihre Erfahrungen mit der Projektarbeit. Die Anregungen wurden unterrichtlich im Fach Deutsch aufgegriffen und nachbereitet durch die Behandlung einer Lektüre mit entwicklungspolitischer und sozialkritischer Thematik. Ebenso flossen sie in das Fach katholische Religionslehre ein. Ziel: Erste Einschätzung der Resonanz, Öffnung von Schule auf internationale Bezüge, Auftakt der Zusammenarbeit.

3. Fächerübergreifender Unterricht/ Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Internationalisierung von Bildung und Unterricht erfordert in der Regel fachübergreifenden Unterricht.

Da Kolleginnen und Kollegen sich zuweilen schwertun, im Team zu arbeiten, und durch ihre Arbeitswirklichkeit oft zum „Einzelkämpfer“ geprägt sind, der „seinen“ Unterricht macht, verbessert diese Vernetzung auch die Arbeitsqualität durch die gemeinsame Arbeit am gemeinsamen Gegenstand. Die Kollegin/der Kollege ist Subjekt, nicht Objekt der Weiterentwicklung von Unterricht. Von der

Arbeitswirklichkeit für den Unterrichtsaltag, und zwar von Kollegen für Kollegen, wird Erprobtes und Umsetzbares angeboten.

Da nur dann Akzeptanz erreicht wird, wenn Einzelprojekte die Kolleginnen und Kollegen letztlich nicht belasten, sondern entlasten, übernimmt es unsere Arbeitsgruppe, die Einzelprojekte in ihrer Vorbereitung, Planung und Durchführung weitestgehend zu unterstützen. Eine beobachtende oder mitwirkende Teilnahme durch Lehramtsanwärter an Projekten der Internationalisierung von Bildung und Unterricht und deren theoretische Reflektion scheint mir wünschenswert.

Projektbeispiel

„Eine-Welt braucht Gesichter“ – am Beispiel Nord-Ghana,

Joseph-Haydn-Gymnasium, Senden, August/September 1998;

Eckdaten des Projektes „Eine-Welt braucht Gesichter – am Beispiel Nord-Ghana“

Zwei Klassen der Jahrgangsstufe 10 (ca. 60 Schülerinnen und Schüler) beschäftigten sich im fächerübergreifenden Unterricht mit der historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung Ghanas. Die Fachkolleginnen und -kollegen in beiden Klassen der Fächer Geschichte, Politik, Musik, evangelische und katholische Religionslehre beteiligten sich am Projekt mit den Themen: Menschenrechte und Kolonisation, Probleme von Entwicklungsländern, Rolle der Frau, Stammes- bzw. Gemeinschaftsverständnis und musikalische Ausdrucksformen, traditionelle Ahnenverehrung und Inkulturation. Wichtiger Bestandteil in den Fächern Musik und Religionslehre war die gemeinsame Vorbereitung eines afrikanischen Gottesdienstes durch afrikanische Musiker und die Schülerinnen und Schüler. Vom 21. bis 25. September stand zudem in den Räumen des Joseph-Haydn-Gymnasiums die Ausstellung „Eine Reise nach Ghana – Über die Brücke der Partnerschaft“ zur Besichtigung und Erschließung zur Verfügung. Diese war u. a. auf dem Deutschen Katholikentag 1998 in Mainz zu sehen. Die Resonanz auf die Ausstellung war bei allen Klassen überwältigend. Interessierte Klassen wurden unter Führung von Schülern, Referenten und Projektbeteiligten in die Thematik eingeführt.

In der letzten Projektwoche besuchte eine acht-köpfige Delegation aus vier Diözesen Ghanas unsere Schule. Der Besuch, der ursprünglich nur der Diözese Münster galt, wurde für Gespräche und eine Podiumsdiskussion genutzt, bei der die Mitglieder der afrikanischen Delegation sich den inzwischen durch eigene Sachkompetenz ausgestatteten Schülern stellten. Verkehrssprache war Englisch. Am Begegnungstag wurde ein gemeinsamer Abschlußgottesdienst mit afrikanischem Priester und afrikanischen Musikern, der Delegation, Schülern, Eltern und interessierten Kollegen gefeiert. Zur vielfältigen unterrichtlichen Auswertung der interkulturellen Begegnung gehörten eine Klassenarbeit und die Gestaltung einer vollständigen Zeitungsseite.



Foto: J. Schneider

Pädagogische Leitideen des Projekts:

- Im fächerübergreifenden Unterricht werden Kenntnisse erworben, die in der Begegnung mit den Delegierten, Amtsträgern und Referenten von den Schülerinnen und Schülern dargestellt, überprüft und neu verarbeitet werden.
- Die Schülerinnen und Schüler können das eigene Denken, Fühlen und Handeln in seiner kulturspezifischen Bedingtheit wahrnehmen.
- Sie können mögliche Problemfelder und Risiken der „Entwicklungs“-Arbeit kennenlernen (Kultur-Überfremdungen in der „Dritten Welt“; die Rolle des Geldes; das Verständnis der Geldgeber),
- ebenso mögliche Chancen kennenlernen (Menschen in armen Ländern Rechte und Gerechtigkeit ermöglichen, Lebenschancen für zukünftige Generationen, für Umwelt und Natur; Aufbau möglicher Partnerschaften).

Projektpartner: Das Projekt des Joseph-Haydn-Gymnasiums wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Sachausschuß Entwicklung, Frieden, Mission des Diözesankomitees Katholischer Verbände im Bistum Münster durchgeführt. Es wurde durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, und die Gemeinde Senden gefördert.

4. Begegnungscharakter

Internationalisierung von Bildung und Unterricht ist die konkrete Umsetzung der allgemeinen Wunsch-Ziel-Vorgabe „Interkulturelles Lernen“ im Unterricht.

Die Staaten der Erde wachsen wissenschaftlich und ökonomisch immer enger zusammen. Der Verflechtungsgrad erhöht sich mit der „Globalisierung“. Kaum ein Land und seine Bevölkerung können noch autark bestehen. Wie Bildung und Bildungssysteme auf diese internationale Vernetzung reagieren, wirkt sich immer erst Jahre später aus. Was ökonomisch und wissenschaftlich heute in Deutschland Bestand hat, ist größtenteils ein Resultat der schulischen und universitären Leistungen der 50er und 60er Jahre. Was Schule und Universität heute zustande bringen, wird die Zukunft auf wirtschaftlichem, sozialem und kulturellem Gebiet mitbestimmen.

Grenzüberschreitendes Lernen und eine an globalen Zusammenhängen orientierte Bildung sollen dem Jugendlichen durch die

unmittelbare Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturkreise zu einem kritischen Bewußtsein des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns verhelfen, ihn in seinem Selbstbewußtsein stärken und ihn damit befähigen zu einem von gegenseitiger Akzeptanz geprägten Leben in einer demokratischen, multikulturellen Gesellschaft.

Begegnung wird m. E. nur dann fruchtbar, wenn sie sich um einen gemeinsam erfahrenen (Unterrichts-) Gegenstand bewegt, wenn sie eine echte, mitunter auch konflikthaltige, zur Auseinandersetzung mit sich und dem anderen führende Arbeitssituation herbeiführt, um eine Tiefenstruktur des reflektierten Fremdheitserlebnisses zu erzielen.

In der Folge dieses Verständnisses von „Begegnung“ wurde von mir als erstes größeres Startvorhaben in enger Zusammenarbeit mit dem Immanuel-Kant-Gymnasium eine Kooperation von Schule – Staatliches Studienkolleg für ausländische Studierende, Münster, initiiert.

Projektbeispiel

„Erziehung in verschiedenen Kulturen – Interkulturelle Begegnung am Beispiel der Bildungsinstitution Kindergarten“ Gemeinsames Unterrichtsvorhaben von Schülerinnen und Schülern des GK 12 Erziehungswissenschaft des Immanuel-Kant-Gymnasiums mit einem G-Kurs (sprachlicher, gesellschaftlicher und künstlerischer Schwerpunkt) des Staatlichen Studienkollegs für ausländische Studierende, Münster, 18. bis 20. September 1998;

Fachliche Leitung: Gabriele Müller, Immanuel-Kant-Gymnasium, Münster,
Rüdiger Schreiber und Ludger Buss-Gola, Staatliches Studienkolleg für ausländische Studierende, Münster

Eckdaten der interkulturellen Begegnung

Interkulturell zusammengesetzte Gruppen von Studenten und Schülern besuchten gemeinsam verschiedene Kindergärten und eine Grundschule und befragten Kindergärtnerinnen und eine Lehrerin anhand vorbereiteter Fragebögen.

Die Beobachtungen wurden analysiert und ausgewertet in eben diesen Gruppen und im Plenum unter den Gesichtspunkten:

- Aufgaben, Ziele und Organisation des Kindergartens in Deutschland
- Lebenssituationen der Kindergartenkinder
- mögliche Förderung der Stärken / möglicher Ausgleich von Defiziten
- Verhalten der Kinder / Beurteilung des Erziehverhaltens
- Kindergartenfinanzierung

Der intendierte, bereits immanant in den Gruppen vorhandene interkulturelle Vergleich „Kindererziehung in verschiedenen Kulturen“ wurde abschließend thematisiert durch Bezüge zum eigenen Heimatland.



Foto: J. Schneider

Pädagogische Leitideen des Projekts:

- durch authentische Berichte von Ausländern Erfahrungen machen über deren berufliche Situation und persönliche Lebensbedingungen
- eine bis jetzt unbekannte Bildungsinstitution kennenlernen
- in der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand mit ausländischen Studentinnen und Studenten die Bereitschaft entwickeln zu gemeinsamem Arbeitsverhalten und zu gemeinsamen Konfliktlösungen
- Erziehung zur Aufgeschlossenheit und Solidarität gegenüber Andersdenkenden und anderen Kulturen
- Stärkung der eigenen Identität durch Konfrontation mit anderen und Einsicht in andere Denk- und Verhaltensnormen
- durch das Kennen von und die Auseinandersetzung mit anderen Werten und Normen eine größere Auswahl an Verhaltensmöglichkeiten in einer konkreten Situation eröffnen
- Stärkung der kommunikativen Kompetenz
- Stärkung religiöser Toleranz

Dr. Arnold Apweiler
Agidiusstraße 18
52531 Übach-Palenberg
Tel.+Fax: D2451-69007

28. November 1998

Herrn
Manfred Egenhoff
Schriftleitung VOLIA

Feuilleton: "Deheem is deheem" von Klaus Hirsch - Rückkehrer

Lieber Kollege,

im folgenden möchte ich kurz über meine positiven Erfahrungen nach meiner Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst berichten.

Nach Beendigung meiner Tätigkeit als Fachberater für Deutsch und Koordinator des Lehrereinsatzprogrammes in Sibirien und im Wolgagebiet (1993-1997) konnte ich der ZfA, dem AA und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW eine umfangreiche Dokumentation über die Pionierarbeit der Fachberatung und der von der ZfA entsandten Programmlehrkräfte anhand von ca. 100 Zeitungsartikeln in russischer und in deutscher Sprache vorlegen. Die obengenannten Institutionen haben die unter außergewöhnlich schwierigen Bedingungen zustande gekommenen Leistungen der meist jungen deutschen PLK angemessen gewürdigt. Ministerialrat Petry vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW hat sich darüber hinaus in einem Schreiben bei mir erkundigt, inwiefern ich meine in Rußland gemachten Erfahrungen in NRW einbringen können. Schon Ende 1997 konnte ich ihm mitteilen, daß ich für den PAD als Referent die Möglichkeit hatte, Besonderheiten des Lebens in Rußland und Aspekte interkulturellen Lernens in bezug auf dieses Ziel-land deutschen Kollegen zu vermitteln, die Schulpartnerschaften mit Schulen im Gebiet der ehemaligen Sowjetunion organisieren. Außerdem erhielt ich zu dieser Zeit von der ZfA die Einladung, als Beisitzer in der Auswahlkommission für PLK tätig zu werden, um den neuen jungen Kolleginnen und Kollegen Ratschläge und Hilfestellungen beim Ersteinsatz zu geben. Schließlich wurde mir in Absprache mit meinen weiterhin in Rußland arbeitenden Fachberaterkollegen von Herrn RSD Salm von der ZfA die Betreuung junger russischer Deutschlehrer/innen im Rahmen einer von mir und Herrn Salm 1994 konzipierten intensiven Lehrerfortbildungsmaßnahme für obige Zielgruppe, das sog. Junglehrer-Mentoren-Programm, aufgetragen. In diesem Zusammenhang organisiere ich seit 1997 einen Deutschlandaufenthalt unter landeskundlichen und schulischen Gesichtspunkten und führe in den Herbstferien ein Kompaktseminar zur deutschen Sprache, Literatur und Landeskunde sowie zur Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts in Sibirien durch. Für beide Maßnahmen hat Herr Petry in Rücksprache mit Herrn Salm dankenswerterweise meine Freistellung beim RP Köln erwirkt. Auf Vorschlag meines jetzigen Schulleiters kann ich meine in der Lehrerausbildung in Rußland gewonnenen Erfahrungen sowie die erlernten Fertigkeiten als Koordinator des Lehrereinsatzprogrammes in Zukunft in der in NRW neugeschaffenen Funktion des Ausbildungskoordinators an meinem Gymnasium in der Referendarausbildung einbringen. Glücklicherweise gab es nach meiner Rückkehr aus Rußland keine Schwierigkeiten, wieder an meiner "alten" Schule den Dienst aufzunehmen. Die Reintegration fiel mir nicht schwer, hatte ich doch während der Auslands-tätigkeit in meinen Ferien regelmäßig meine ehemalige Dienststelle aufsuchen können und so nie den Kontakt verloren.

Mit freundlichen Grüßen
A. Apweiler

SOKRATES

Erfahrungen mit einem gutgemeinten Aktionsprogramm der EU

Am 14. März 1995 wird in Brüssel das neue EU-Projekt SOKRATES verabschiedet. Eine Wiener Lehrerin, die ihre Jugend an der Deutschen Schule Bilbao verbracht hat, erfährt davon und möchte gerne ihre alte Schule als Projektpartner gewinnen. Also reist sie ins Baskenland – und stellt fest, daß bei uns die Sommerferien gerade angefangen haben. Es gelingt aber, einen Lehrer ausfindig zu machen, der zufällig noch nicht in Urlaub gefahren ist und sie schildert ihm die Vorzüge des Programms: Ziel von LINGUA, einem Programmteil von SOKRATES, ist die Steigerung der Motivation von jungen Menschen, Fremdsprachen zu erlernen und ihre Fähigkeiten im aktiven Gebrauch dieser Sprache zu fördern. Verschiedene Schulen arbeiten dabei an einem „Gemeinsamen Europäischen Projekt“ (GEP), bei dem gegenseitiger Schüleraustausch einen wesentlichen Teil darstellt. Für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung wird viel Geld in Aussicht gestellt, in unserem Fall 75 Prozent der Kosten.

Zwar sieht Brüssel eigentlich vor, daß Schüler, Lehrer und Schulleitung der beteiligten Schulen zuerst ihr GEP in ausgiebigen Diskussionen reifen lassen, aber in unserem Fall drängt die Zeit leider so sehr, daß der Lehrer über alle Köpfe hinweg schnell entscheiden muß. Weil er ein engagierter Fremdsprachen- und Erdkundelehrer ist und viel positive Erfahrung mit Auslandsfahrten hat, sagt er zu.

September 1995: Zum Schuljahres-Anfang gelingt es diesem Lehrer, weitere Kollegen für das Projekt zu gewinnen, die daran reizt, daß es mehr ist als die bisherigen Auslandsfahrten und Austauschprogramme unserer Schule: Neuartig ist das gemeinsame Projekt, das dem Austausch eine Richtung und ein Ziel vorzugeben verspricht; in unserem Fall ist das Thema „Tourismus und Landschaft“. Und da ist das dritte Partnerland des Projekts: Schweden. Nur mit einem kräftigen finanziellen Zuschuß ist für unsere Schule ein Austausch mit so einem fernen EU-Nachbarn überhaupt möglich. Die Schüler sind dagegen nicht so leicht zu begeistern wie die Lehrer, sie haben nämlich auf eine London-Fahrt spekuliert. Aber einige Wochen konsequenter Überzeugungsarbeit tun schließlich ihre Wirkung.

April/Mai 1996: Eine Gruppe aufgeschlossener Schüler aus Wien besucht unsere Schule, während ihre Klassenkameraden nach Schweden fliegen. In den Partnerklas-

sen unserer Schule steht die Welt für zwei Wochen auf dem Kopf: Führungen und Erkundungen in Bilbao und verschiedenen anderen touristisch relevanten Orten an der Küste und im Landesinneren, Empfang im Österreichischen Konsulat, Untersuchung der zweifelhaften Wasserqualität des Nervión-Flusses, Begegnung mit einem etwa gleichaltrigen Spanier, der sich den fremdartigen Beruf des Stierkämpfers erwählt hat, und viele Abende des gemeinsamen Ausgehens. Die kleinen Gemeinden Getxo und Laredo unterstützen uns dabei großzügig – im Gegensatz zur Bankmetropole Bilbao. Erst am Ende wird uns angesichts der völlig erschöpften Schüler klar: Wir haben das Gute zu viel getan. (Haben wir etwa unbewußt befürchtet, das Programm könnte für den Zuschuß zu dünn ausfallen?)

Juni 1996: Das Schuljahr geht seinem Ende zu, und wir wissen immer noch nicht, ob wir auch nur einen müden Euro Zuschuß erhalten. Dabei haben der inzwischen zum verantwortlichen Organisator ernannte Kollege (der dafür übrigens nicht die mindeste Arbeits-Erleichterung erhalten hat) und die Schulsekretärin längst ungezählte Stunden damit verbracht, die notwendigen Anträge zu stellen. Insgesamt ist diese Aufwendige Prozedur vier Mal nötig gewesen! Aber Kompetenz-Wirrwarr zwischen Madrid und Vitoria (autonome Regierung des Baskenlandes) sowie Unkenntnis der neuen EU-Regelun-

gen, gemischt mit einem speziellen südländischen Stil seitens der Behörden können eben bisweilen zu Verzögerungen führen.

Die Abfahrt ist für den Anfang des nächsten Schuljahres geplant, also geben wir – unter Murren der Schüler – den Plan einer Schwedenreise auf, weil wir uns die teuren Flugreisen nicht leisten können. Eine Kollegin verbringt einen Teil ihrer Sommerferien damit, eine gemeinsame Busfahrt nach Wien für alle Schüler zu organisieren. Am Ende der Ferien, kurz vor dem Abreisetermin, erhalten wir schließlich doch noch eine Zusage. Allerdings beträgt der Zuschuß nicht die verspro-

torische Probleme, vor allem in Schweden, wo man mit uns nicht mehr gerechnet hat. Für die Busreise bereits gebuchte Herbergen fordern insgesamt 1600 DM Stornogebühren ein.

September/Oktober 1996: Unsere Schüler fliegen nach Schweden bzw. Österreich, und kaum einer bereut es, nicht nach London gefahren zu sein.

Im schwedischen Jönköping hat die verantwortliche Organisatorin in aller Eile noch genügend Gastfamilien für die Schüler aufgetrieben und ein attraktives Veranstaltungsprogramm hervorgezaubert. Die Schweden sprechen kein Spanisch, unsere Schüler kein Schwedisch; als „lingua franca“ fungiert die gemeinsame Fremdsprache Englisch.* Dies erweist sich als großer Vorzug, zumal alle Schüler des Projekts vergleichbare Sprachhemmnisse haben, die sie mit der Zeit gemeinsam überwinden. Auch die Lehrer kommunizieren ausschließlich auf Englisch. Es gibt Erkundungen und Besichtigungen von den Volvo-Werken über eine Glashütte, die Kunstwerke aus Glas herstellen, bis zu einem ehemaligen Erzbergwerk, eine kleine Fahrradtour und (wenige) Vorträge. Insgesamt hat das Programm einen angenehmen Umfang (auch Lehrer lernen dazu!). Die Protokolle zeigen allerdings, daß die Schüler vieles sprachlich – und damit auch inhaltlich – nicht verstanden haben. Dennoch nehmen sie die Erfahrung mit, Europäer zu sein, die sich selbst in einem Land, dessen Sprache sie nicht beherrschen, ziemlich differenziert verständigen können. Das Kernziel von LINGUA ist damit voll erreicht.

Gleichzeitig leidet der andere Teil unserer Schüler in Wien unter dem kältesten und nassesten Herbst seit Menschengedenken, etliche werden krank. Zum Glück wirkt Wien auch im Regen noch charmant, und die Gastfamilien sind sehr freundlich. Das abwechslungsreiche Veranstaltungsprogramm führt uns an verschiedene Orte in und um Österreichs Hauptstadt, an den Neusiedler See und zum Erzberg tief in den steiermärkischen Alpen. Allerdings kommen die Schüler durch den enormen Umfang der geplanten Aktivitäten kaum zu eigenständigen Erkundungen und haben viel zu wenig Zeit, auch einmal auszuruhen oder mit ihren österreichischen Partnern auszugehen. Dies ist so gewollt, man will die Schüler möglichst aus den Gastfamilien heraus halten. Das andere große Problem ist die Kommunika-

* An dieser Stelle wurde der deutsche Lehrer im Ausland nachdenklich und fragte sich: Warum haben die spanischen Schüler von der deutschen Schule Bilbao mit den Schweden nicht Deutsch gesprochen? (Anm. der Red.)



Die schwedische Schülerin Elsa Lagström probiert Chaquetilla (Jäckchen) und Montera (Kappe) des Jungmatadors David Calleja Pascual. „Elsa, how do you feel?“ – „Proud!“

chenen 75, sondern magere 34 Prozent. Nur dem Organisationsgeschick und dem unerschrockenen Einsatz des verantwortlichen Kollegen ist es zu verdanken, daß die Flugreisen nach Österreich und Schweden trotzdem stattfinden können. Weil diese Entscheidung – verschuldet durch die Genehmigungsbehörden – aber extrem spät fällt, gibt es bei den Partnerschulen größere organisa-

tion. Es beginnt damit, daß österreichisches Deutsch sich in der Wortwahl, vor allem aber phonetisch deutlich von dem unterscheidet, was unsere spanischsprachigen Schüler als Hochdeutsch gelernt haben („Buaschn“ oder „foan“ können sie einfach nicht verstehen). Und zwei Tage Exkursion ausgerechnet in der Steiermark, deren Dialekt selbst Süddeutschen Probleme verursacht, sind unter diesem Aspekt ausgesprochen fragwürdig. Die vielen Vorträge lassen leider jedes Verständnis dafür vermissen, daß die zum Teil hochkomplexen und in der Regel den Schülern völlig unbekannten Themen (aus den Bereichen Technik, Geologie und Geomorphologie), die auch für Muttersprachler nicht einfach zu erfassen sind, in der Fremdsprache geradezu unverständlich werden; die Arbeit an den Protokollen zeigt das sehr deutlich. Aber auch bei diesem Problem zeigt sich Wien unseren Bitten um Abhilfe unzugänglich. Wenn ein Lehrer an einem Austauschprojekt mitarbeiten möchte, bei dem Schüler in einer Fremdsprache kommunizieren müssen, dann muß er sich dieser sprachlichen Problematik bewußt sein und muß mit ihr umzugehen verstehen, fachliche Kompetenz und Engagement allein reichen dafür nicht aus.

April 1997: Die Schweden kommen! Als letzte gehen die Jönköpinger Schüler auf Reisen, ein Teil nach Wien, ein Teil nach Bilbao. Wir veranstalten ein ähnliches Programm wie für die Wiener im Jahr zuvor, aber deutlich abgespeckt – und diesmal alles auf Englisch, durchaus eine Herausforderung für die Lehrer, die diese Sprache unterrichten. Die geruhsamere Atmosphäre bewährt sich: Die Schüler der verschiedenen Nationen verbringen viel Zeit miteinander, die Gelegenheit zu eigenständiger Erkundung wird kräftig genutzt. In den ersten Tagen erhalten die schwedischen Schüler einen kurzen Basisunterricht in Spanisch, denn – im Gegensatz zu Schweden – kommt man in Bilbao beileibe nicht überall mit Englisch durch. Wie auch vor einem Jahr können wir erreichen, daß lokale Presse und Rundfunk ausführlich über die Arbeit unserer Gäste berichten.

Dezember 1997: Nach den Austauschfahrten soll als vorzeigbares Ergebnis des Projekts ein gemeinsam gestalteter Kalender für 1998 hergestellt werden. Bereits im Januar sind die Linolschnitte unserer Schüler fertig, etwas später die Begleittexte. Die korrekte Übermittlung der viersprachigen Texte und der Bilder hat sich trotz e-mail als ausgesprochen schwierig erwiesen. Die Fahnen des Vorabdrucks haben uns keineswegs befriedigt. Gemeinsame Abstimmung über



Während der Fahrt des „Tximbito“-Bootes holen die Schüler Wasserproben aus dem Nervión-Fluß bei Bilbao und untersuchen sie teilweise noch an Bord.

sehr große Entfernungen ist – trotz Internet und Fax – nach wie vor äußerst problematisch. Jetzt warten wir auf die bereits mit 3400 DM teuer im voraus bezahlten Kalender. Stattdessen erhalten wir einen Brief der Transportfirma: Die Kiste ist auf dem Weg von Wien nach Bilbao verloren gegangen. Vielleicht kommt sie ja noch bis zum Juni 1998 – aber wer kauft dann noch den Kalender?

Wir ziehen Bilanz. Haben wir trotz aller Probleme unsere Ziele in diesem aufwendigen Projekt erreicht? Insgesamt: Ja! Die Schüler haben erfahren, was sie mit ihren Fremdsprachen-Kenntnissen erreichen können (für die Wiener gilt das nur für ihren Austausch mit Schweden, nicht für den mit Bilbao), sie sind mit dem Alltag und touristischen Aspekten der fremden Kulturen konfrontiert worden und sie sind Menschen begegnet, die diese fremden Kulturen tra-

gen, manche Freundschaft entwickelte sich daraus. Dies alles ist das eigentliche Ziel von LINGUA.

Das zunächst von allen hoch geschätzte Thema „Tourismus und Landschaft“ aber erwies sich in der Praxis als zu schwammig: Jede Schule hat das daraus gemacht, was sie darunter verstand. Es war nicht wie ein Strang, an dem alle zogen, eher ein Knäuel aus vielen Strangstückchen. Die Integration des Projekts in den laufenden Unterricht war – zumindest bei uns – nicht möglich, von fächerübergreifender Zusammenarbeit ganz zu schweigen. Nicht einmal das langwierige Verfassen und Übersetzen der Fahrprotokolle konnte der Sprachunterricht übernehmen.

Hat sich der Aufwand insgesamt gelohnt? Eine klare Antwort: Nein! Brüssel hat mit viel gutem Willen ein in Teilaspekten neuartiges Projekt erarbeitet und stellt Geld dafür zur Verfügung. Aber in der Praxis lassen sich diese gutgemeinten Ideen nicht immer umsetzen. Einen Austausch neu aufzuziehen, bedeutet für eine Schule einen ungeheuren Arbeitsaufwand, vor allem, wenn drei Schulen daran beteiligt sind. Allein der Zeitplan für immerhin sechs Fahrten ist zwischen den unterschiedlichsten Ferien- und Prüfungsterminen nur sehr schwer zu realisieren. Die Beeinträchtigungen für den laufenden Unterricht aller Fächer sind bei insgesamt 2 Wochen Fahrt und 4 Wochen Besuch plus Vor- und Nachbereitungszeiten erheblich; die fachlichen Ergebnisse des Projekts kompensieren dies nicht. Und nicht alle Kollegen akzeptieren den massiven Eingriff in ihre Unterrichtszeit.

Zwischen den ersten Kontakten und dem Abschluß der Abrechnung liegen fast drei Jahre. Das ist für eine Schulveranstaltung schlichtweg zu lange. Man kann es einem Lehrer nicht verdenken, wenn er nach ein oder zwei Jahren die Lust verliert über all den zusätzlichen Ärger, den so ein Projekt im Vergleich zu herkömmlichen Schulfahrten verursacht, zumal wenn es sich um unbezahlte Freizeitbeschäftigung handelt. Aber ein Ausstieg ist nicht mehr möglich, sobald das Projekt angelaufen ist.

Die Empfehlung, für das Projekt moderne Kommunikationsmittel wie Internet und e-

mail einzusetzen, ist sicher eine gutgemeinte Anregung für die Schulen, sich diese Technologie zuzulegen. Aber das geht nicht von heute auf morgen. Also sieht es in der Praxis so aus, daß die Kommunikation über private Anlagen von Lehrern erfolgt; aber so dürfte das eigentlich nicht laufen. Ein kreativer und engagierter Lehrer läßt sich nicht gern mit einer Vielfalt von zusätzlichen Vorschriften in seiner Arbeit einengen, vor allem, wenn er aufgrund seiner Erfahrungen bessere Alternativen für die spezielle Situation seiner Schüler anzubieten hätte. Im Gegensatz zu einer in Eigenregie durchgeführten Schulfahrt verursacht SOKRATES einen schier unglaublichen Papierkrieg, in dem die Schule durchaus so manche Schlacht verliert.

Das größte Problem aber ist die enorme finanzielle Unsicherheit bei solch einem EU-Projekt. Wenn durch die komplexe Verschachtelung der Behördenkompetenzen (Brüssel – Madrid – Vitoria) Gelder viel zu spät genehmigt werden, wenn dadurch noch zusätzliche Kosten entstehen (Stornogebühren), wenn die Zuschüsse nicht einmal die Hälfte der versprochenen Höhe erreichen, wenn die Schülereltern zunächst den gesamten Betrag vorstrecken müssen und man ihnen nicht sagen kann, wann sie den Zuschußanteil zurückgezahlt bekommen, wenn die beteiligten Lehrer nicht damit rechnen dürfen, auch nur einen Teil ihrer Reisekosten erstattet zu bekommen (so sieht das bei uns aus), dann ist es besser, auf so ein Projekt zu verzichten.

Das bedeutet ja nicht, auf Auslandsfahrten oder Austauschprojekte überhaupt zu verzichten, denn ihr unschätzbarer pädagogischer Wert steht außer Frage. Viele Schulen führen sie deshalb schon seit langer Zeit durch – ohne Hilfestellung durch die EU. Die großartige neue Idee einer „lingua franca“, die wir in unserem SOKRATES-Projekt kennen- und schätzengelernet haben, läßt sich auch billiger realisieren, beispielsweise durch einen Austausch mit Holland oder Dänemark. Weil eine solche Reise auch ohne EU-Zuschuß finanzierbar ist, kann man sich viel Arbeit und Ärger sparen – bei gleichem pädagogischen Effekt.

Thomas Nickl

Tschechien

DFU-Erfahrungsbericht aus dem Spezialgymnasium F. X. Saldy, Liberec (Reichenberg)

Die Einrichtung von deutschsprachigen Abteilungen an staatlichen Gymnasien (Spezialgymnasien) in den Reformstaaten Mittelost- und Südosteuropas wird von Bund und Ländern seit 1990 betrieben. Sie dienen der Förderung der deutschen Sprache in den MOE-Staaten und haben zum Ziel, daß durch bilingualen Unterricht durch einen Bildungsweg mit dem Abschluß der deutschen Hochschulreifeprüfung auch das nationale Abitur erworben wird.

So werden z. B. in Liberec (Reichenberg) seit 1996 Abiturprüfungen von tschechischen Schülern abgelegt, die am hiesigen Spezialgymnasium von Landesprogrammlehrern, Bundesprogrammlehrern und Auslandsdienstlehrkräften in deutscher Sprache in den Fächern Deutsch, Geschichte, Mathematik, Physik, Biologie und Chemie unterrichtet werden. Die deutschsprachige Abteilung ist voll integriert in das tschechische Gymnasium, d. h. stundenplantechnisch, raumtechnisch und personaltechnisch muß hier voll kooperiert werden. Zur Zeit befindet sich der 3. Jahrgang in der Abiturphase. Die 50 bzw. 60 Abiturienten der beiden vergangenen Jahre haben ihre Aufnahmeprüfungen an die tschechischen Universitäten zu fast 100 % auf Anhieb geschafft – gegenüber nur 75 % von klassischen tschechischen Gymnasien. Etwa 10 % unserer Absolventen studieren an deutschen Universitäten und Hochschulen.

Der Abiturdurchschnitt lag in beiden Jahren bei der Note 2,1 – das zeigt, daß hier eine fleißige und hochmotivierte Schülergeneration zum Abitur geführt wurde und daß hier von allen Lehrkräften in einer kollegialen Atmosphäre hervorragende Arbeit geleistet wurde.

Die Anforderungen waren in jeder Hinsicht sehr hoch. Einerseits sollte ein Unterricht angeboten werden, der deutsches Abiturniveau hatte, andererseits mußte in angemieteten Räumen außerhalb des Gymnasiums Fachunterricht erteilt werden – also mit sehr bescheidenen Mitteln, gemessen an deutschen Gymnasien. Die räumliche Situation

hat sich inzwischen gebessert und durch die bereitgestellten Mittel des Bundesverwaltungsamts konnte eine Grundausrüstung für den experimentellen naturwissenschaftlichen Unterricht angeschafft werden.

Aus der geschilderten Situation heraus war natürlich jeder Lehrer gefordert, neue Ideen zu entwickeln, um den Lernstoff so einprägsam wie möglich zu vermitteln. Das ist nur dann möglich, wenn man alle Eingangskanäle des Lernenden mit einbezieht. Also den optischen, akustischen und haptischen Eingangskanal.

Die tschechischen Schüler, die in Naturwissenschaften in der internationalen TIMMS-Studie auf den vordersten Plätzen zu finden sind, sind es gewohnt, in einem straffen, mehr lehrerzentrierten Unterricht fleißig und ausdauernd zu lernen. Insofern war der „deutsche Ansatz“ etwas ungewohnt. Hier wurde versucht, den Schüler zum aktiven Erarbeiten zu animieren (learning by doing).

Erschwerend kommt in unserer Situation dazu, daß den Schülern in den Anfangsklassen bei geringen Kenntnissen in Deutsch oft schwierige Sachverhalte vermittelt werden müssen. Die große Zahl von Fachbegriffen, die spezielle Fachsprache und die schwierigen biochemischen Bezeichnungen sind einerseits eine große Belastung für den Schüler, andererseits aber manchmal auch eine Brücke zur Muttersprache, weil sie hier ähnlich lauten.

Als Fachlehrer kommt man nicht umhin, Spracharbeit in den Unterricht mit einzubauen – umso mehr, je geringer die Deutschkenntnisse sind. Damit die Spracharbeit

nicht zu viel Zeit vom Fachunterricht „verbraucht“, ist es von Vorteil, wenn sie in den Unterricht integriert erfolgt.

Im Fach Biologie wurde bei vielen Themen folgender Weg erprobt: Der Lehrer stellt mit Folien, Dias, Arbeitsblättern oder Tafelanschrieb ein Problem dar und gibt eine Übersicht unter Anknüpfung an bereits Gelerntes. Aus Anschaulichkeitsgründen und um sprachliche Barrieren zu überwinden, ist die visuelle Darbietung, z. B. mit Dias und Schemata hier besonders erfolgreich. Die Schüler erarbeiten dann selbständig ein Teilgebiet dieses Stoffgebietes. Als Hilfsmittel werden benutzt: Das deutsche Lehrbuch, das oft zu schwierig für Deutschanfänger ist, manchmal das tschechische Lehrbuch, das auch in den tschechischen Seminaren verwendet wird, und weiterführende Literatur aus der deutschsprachigen Bibliothek. Gerade die deutsche Bibliothek – ein Geschenk der Friedrich-Naumann-Stiftung – erwies sich als äußerst nützlich. Ganz selbstverständlich lernten die Schüler, weiterführende Literatur zu benutzen und sich so auf den Universitätsalltag vorzubereiten.

In den einzelnen Gruppen arbeiteten die Schüler meist nach zwei Grundmustern:

- a) Fachausdrücke, fachspezifische Redewendungen wurden gesammelt, Satzgerüste erstellt, einzelne kurze Vorgangsbeschreibungen angefertigt.
- b) Ein Grobschema wurde entworfen, das durch Verbesserungsvorschläge der Schüler immer mehr ergänzt und erweitert wurde.

Am Ende ergab sich dann in der Regel ein detailliertes Schema in der Größe DIN-A0, das aus farbiger Pappe an die Tafel oder an die Wand geklebt wurde und zu dem die Schüler den Text für das Heft entwickelten. In einer Trainings- oder Übungsphase bekam jeder Schüler die Gelegenheit, die dargestellten Vorgänge auf deutsch durchzugehen und den anderen Gruppen zu erklären, wobei natürlich Hilfestellungen und Verbesserungen durch den Lehrer und durch Mitschüler erfolgten. Jeder Schüler bekam eine DIN-A4-Kopie des Schemas und jeder Schüler schrieb die Vorgangsbeschreibungen ins Heft, so daß neben der mündlichen Spracharbeit die schriftliche Spracharbeit nicht zu kurz kam. Das ist auch deshalb wichtig, damit die fachspezifischen Redewendungen und Fachausdrücke korrekt wiedergegeben werden können.

Es zeigte sich ganz eindeutig, daß die Schüler einander nur dann etwas erklären können, wenn der Sachverhalt verstanden wurde.

Die Vorteile dieser Art des Lernens liegen darin, daß der Stoff sich besser einprägt, daß er leichter ins Langzeitgedächtnis kommt, die Fähigkeit zum problemlösenden Denken gefördert wird, eigene Ideen entwickelt und eingebracht werden können und die individuellen Fähigkeiten der Schüler besser eingesetzt werden können. Dem Einzelnen wird somit eine bessere Entfaltungsmöglichkeit geboten, die er im Team positiv einsetzen lernen muß. Das trägt auch wesentlich zur Persönlichkeitsausbildung bei. Vor allem erstaunliche künstlerische und grafische Fähigkeiten kamen beim Entwickeln der Schemata zum Vorschein. Einige dieser Schemata wurden zu Magnetvorlagen oder Computeranimationen weiterentwickelt.

Ein Nachteil ist, daß pro Zeiteinheit weniger Abfragewissen geliefert wird. Unsere Schüler, die bei den Aufnahmeprüfungen an tschechischen Universitäten ein enormes Spezialwissen parat haben müssen, besuchen grundsätzlich während ihrer Schulzeit tschechische Seminare, z.B. in Biologie, in denen erfahrene tschechische Kollegen den Schülern in ihrer Muttersprache das spezifische Fachwissen beibringen, das für die tschechischen Aufnahmeprüfungen notwendig ist.

Die Erfahrungen der letzten beiden Abiturjahrgänge haben gezeigt, daß die beschriebene Art des Unterrichts durchaus dazu führen kann, daß die Erfolgchancen bei Aufnahmeprüfungen landesweit über dem Durchschnitt liegen. Auch von tschechischen Kollegen wurden Lob und Anerkennung ausgesprochen.

Rückmeldungen von ehemaligen Abiturienten lauten meist ähnlich, z.B.: Wir haben gelernt, selbständig zu denken, analytisch zu denken und wir können selbständig arbeiten. Ein Vater hat es einmal so ausgedrückt: „Meine beiden Söhne sind an der deutschsprachigen Abteilung erstaunlich selbständig geworden.“

Insofern hat sich der bilinguale Unterricht, das bilinguale Modell, bestens bewährt.

Eines darf aber nicht vergessen werden: Nur mit leistungsfähigen Schülern in überschaubaren Gruppen, die über entsprechende Aufnahmeprüfungen ausgewählt werden, lassen sich solche Ergebnisse erzielen.

Anläßlich einer Fortbildung des BVA im Kollegium des F. X. Saldy-Gymnasiums unter Leitung von Herrn Kruczinná wurde die Anregung aufgenommen, neue Möglichkeiten im Unterricht zu erproben. So wurden aus den im Unterricht entwickelten Schemata Computervorlagen, Magnetvorlagen und Computeranimationen entwickelt.

In Videosequenzen wurden die Anwendungen dokumentiert, die zeigen, welche Leistungen damit im DFU erzielbar sind.

Die folgenden Beispiele wurden bei der DFU-Fachtagung vom 10.-14.8.98 im Bundesverwaltungsamt in Köln vorgestellt

Beispiele aus dem Biologieunterricht

Klasse 3 (Klassenstufe 11)

Aus der Unterrichtseinheit „Biologische Oxidation“

- a) Substrat- und Reaktionsspezifität von Enzymen, Rolle des Kosubstrates, Wasserstoffübertragung im $\text{NAD}^+ - \text{NADH} + \text{H}^+$ -System

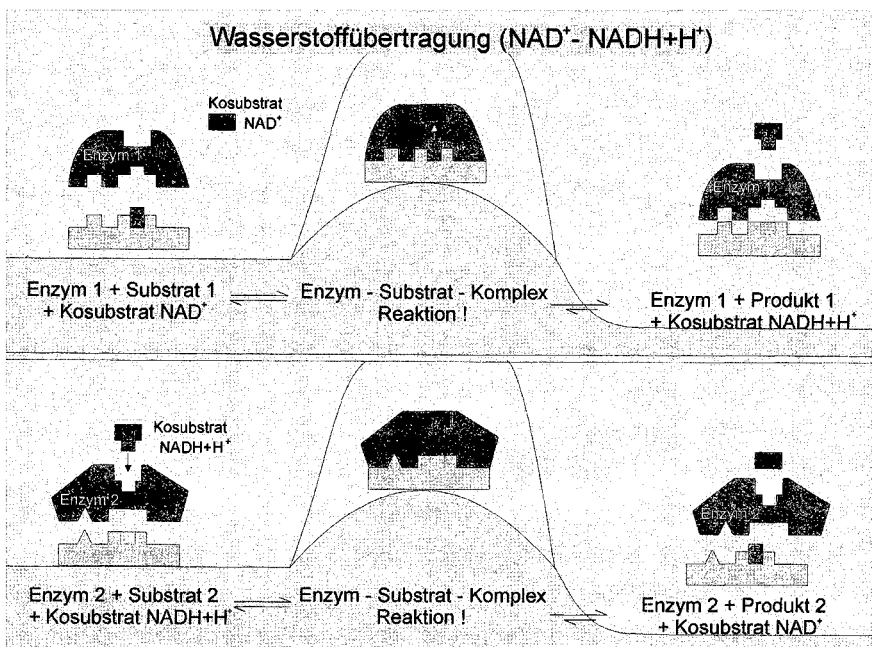


Bild 1: Am Computer erarbeitetes Schema

- b) Darstellung des Zitronensäurezyklus

Hier wurde das Schema noch weiter verarbeitet und ein Magnetvorlagenschema in der Größe DIN-A0 gedruckt, bei dem die einzelnen Elemente auf der Magnettafel haften und somit beliebig oft und in belie-

bigen Fragestellungen bearbeitet werden können. So kann auf einfache Art und Weise durch den Schüler der Ablauf des Zitronensäurezyklus erarbeitet bzw. erklärt werden, ohne daß nur stur auswendig gelernt werden muß.

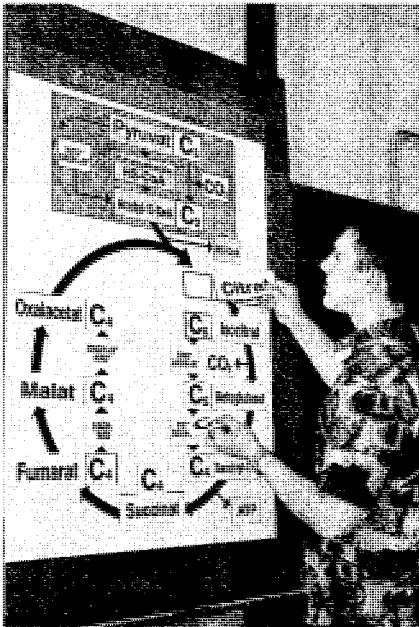


Bild 2: Magnetvorlagenschema Zitronensäurezyklus

Auch die anderen Abschnitte der Biologischen Oxidation wurden mit entsprechenden Schemata dargestellt.

Klasse 2 (Klassenstufe 10)

Antagonistische Wirkung der Hormone Insulin und Glukagon auf den Blutzuckerspiegel

- Erarbeitung des Schemas. Auch hier wurde ein Magnetvorlagenschema gedruckt, an dem die antagonistische Wirkung der Hormone vom Schüler durchgespielt werden kann.
- Ein Schüler entwickelte auf seinem Computer eine Animation, wobei die einzelnen Vorgänge in Bewegung gezeigt werden. Die Animation besteht aus drei Teilschritten, die einzeln angeklickt werden können.
 - Antagonistische Wirkung
 - Vorgänge beim Anstieg des Blutzuckerspiegels
 - Vorgänge beim Abfall des Blutzuckerspiegels.

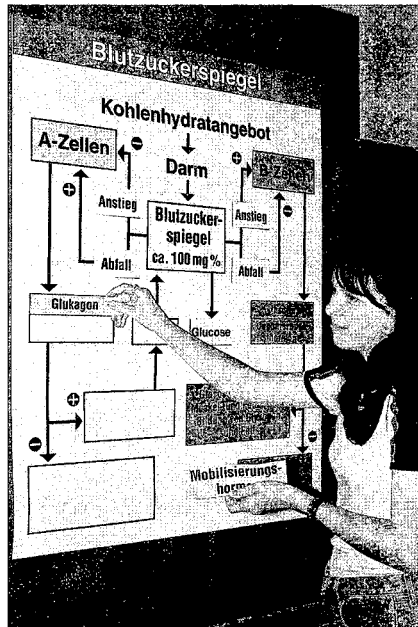


Bild 3: Magnetvorlagenschema Blutzuckerspiegel

Die Animation ist auch mit erklärendem Ton versehen, der auf Mausklick ein- und ausgeschaltet werden kann.

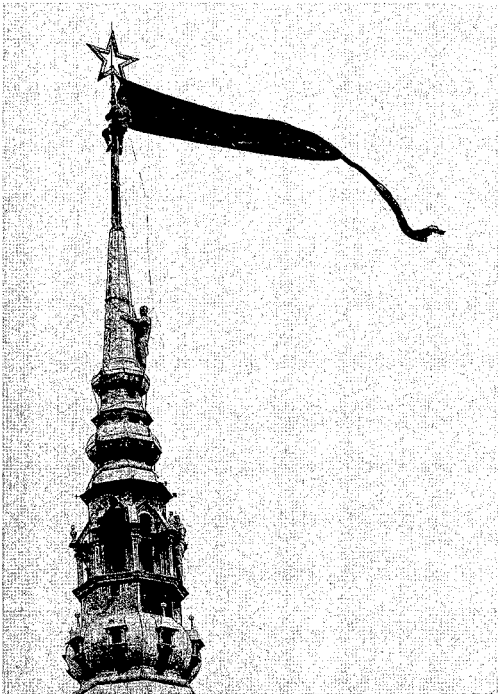
Zusammenfassung

Die Erstellung eines Magnetvorlagenschemas, an dem Schüler aktiv Fachinhalte erarbeiten können, stellt eine Alternative zu einem sehr viel aufwendigeren und teureren Trickfilm dar. Mit einem Magnetvorlagenschema kann der Schüler die Abläufe eines Trickfilms, die er passiv erleben würde, aktiv durchspielen und kann dabei noch Spracharbeit leisten. Das ist gerade beim deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) von großer Bedeutung. Ideal wäre es, wenn die Schüler im naturwissenschaftlichen Unterricht generell die Möglichkeit hätten, z.B. mit Computeranimationen bis in die kleinsten Details eines Stoffgebietes einzudringen, denn nur derjenige, der ein Thema perfekt beherrscht, kann auch eine Animation erstellen.

Roland Pfeifle

Der Prager Frühling 1968 Die Ereignisse in Liberec

*Ein Erfahrungsbericht über projektorientierten Geschichtsunterricht
in einer 13. Klasse des bilingualen Spezialgymnasiums „Franc-Xaver-Salda“
Liberec/Reichenberg (Tschechische Republik).*



**„1968?
Das ist Geschichte
wie die Erste Republik. –
Jan Pallach?
Nach heutigen
Umfragen war sein
Opfer ehrbar,
aber sinnlos?“**

(Vladimir Mlynař, Chefredakteur
der tschechischen Wochen-
zeitung „respekt“, 1996)

An dem staatlichen Gymnasium „F. X. Salda“ wurde mit Beginn des Schuljahres 1991/92 auf der Grundlage bilateraler Absprachen zwischen der Tschechischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland die Deutschsprachige Abteilung mit der Zielsetzung errichtet, daß eine fünfjährige (nach der Schulstrukturreform 1995 dann eine sechsjährige) bilinguale Ausbildung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife führen soll. Nach der Spracherwerbsphase mit 20 Unterrichtsstunden DaF in der 9. Jahrgangsstufe folgte darauf der deutschsprachige Fachunterricht. Hauptziel der vierjährigen Unterrichtsarbeit in allen DFU-Fächern bis zur 13. Jahrgangsstufe war nach wie vor eine allgemeine wissenschaftliche Grundbildung zu vermitteln und in diesem Rahmen auch eine allgemeine Studierfähigkeit zu entwickeln.

Im Schuljahr 1997/98 wurden erstmals Projektstage durchgeführt. Diese vom Kollegium der bilingualen Sektion initiierte, pädagogisch gewollte Ausweitung der Lernformen auf Projektarbeit und projektorientierten Unterricht hatte vorrangig das Ziel, die Deutschsprachige Abteilung (DSA) des Gymnasiums „F. X. Salda“ in der Öffentlichkeit der Stadt Liberec und der nordböhmisches Region umfassender darzustellen. Dazu diente der „Tag der offenen Tür“ der Deutschsprachigen Abteilung. Hier wollten wir unser Bildungs- und Erziehungskonzept einer breiten interessierten und vor allem bildungsbefähigten Elternschaft vorstellen. Was für uns bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht in dieser Klarheit so bewußt gewesen war, ist die Erkenntnis, daß sich unsere Schüler/innen mit der Deutschsprachigen Abteilung, ihren Unterrichtsinhalten, Lern- und Sozialformen engagiert identifizierten.

Ebenso erfreulich war die rege Beteiligung unserer „Alumni“, der Ehemaligen, an dieser Schulpräsentation. Es zeigte sich hier sehr deutlich, daß unsere Absolventen, die meist alle ihre gewünschten Studienfächer mit bis-

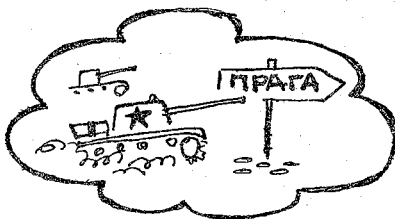
her guten Erfolgen studieren und sicherlich Jahre nach dem Studium nicht selten Schlüsselpositionen besetzen werden – bei Unternehmen und Stiftungen, in Medien und Politik, das beste Argument für den bilingualen Ausbildungsgang waren, denn ein besseres Argument als zufriedene Ehemalige gibt es wohl nicht.

In einem kleinen Aufsatz für die „Prager Zeitung“ mit dem Arbeitstitel „Bilinguales Gymnasium im Rückspiegel“, den mir Tereza Brůchová, Abiturientin aus dem ersten Abiturjahrgang 1996, zugeschickt hatte, berichtet sie rückblickend über ihre eigene schulische Laufbahn an der Deutschsprachigen Abteilung folgendes: „Die Idee Tierärztin zu werden, gab ich während der Schulzeit schnell auf, da der Umfang meiner Kenntnisse aus Biologie, Physik und Chemie zu gering waren. Ich war böse, daß ich die bilinguale Ausbildung ausgewählt hatte. Und wie sehe ich meine gymnasiale Ausbildung heute aus der Sicht einer Journalistikstudentin an der Brünner Philosophischen Fakultät? [...] Meine Schulzeit hat mir neben den Sprachkenntnissen noch mehr gegeben. [...] Man

noční z 21. na 22. srpna 1968



1945



1968

muß zugeben, daß das deutsche System nicht so großen Wert auf die Quantität legt. Keine tausende Schriftsteller mit all ihren Werken kennen, aber lieber fünf Bücher lesen, über sie sprechen und epochenspezifische Zusammenhänge erkennen. In dem tschechischen Schulsystem wird der Lehrer meistens als eine unantastbare Autorität gesehen, der immer recht hat, und die Kommunikation zwischen ihm und den Schülern ist mehr oder weniger einseitig. Das deutsche System ist unruhiger: vor allem viele Diskussionen, man lernt, wie man seine Meinung formuliert und überhaupt wie man zu einer eigenen Meinung gelangt. [...] Mit diesem Artikel wollte ich nicht das deutsche Unterrichtssystem uneingeschränkt glorifizieren, aber daß es der Entfaltung zur Persönlichkeit beiträgt, ist unbenommen, und andererseits wäre es kein schlechter Versuch, manche Tatsachen auf das tschechische System anzuwenden.“ (zitiert aus einem Brief von Tereza Brůchová, Dezember 1997)

Das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen, das sich einerseits aus der tschechischen Lerntradition sowie der Vermittlung des notwendigen enzyklopädischen Wissens, welches die Schüler/innen für ihre Aufnahmeprüfungen an den einheimischen Hochschuleinrichtungen unbedingt als Voraussetzung benötigen, und den deutschen Bildungszielen – wie Studier-, Berufs- und Europafähigkeit – andererseits, verweist eben nicht nur auf Besonderheiten bei der Umsetzung von deutschen Unterrichtsinhalten, auch wenn sie manchmal mit den tschechischen Lehrplänen abgestimmt worden sind, sondern vielmehr auf eine Unterrichtsgestaltung, die didaktische Grundsätze und Prinzipien beider Lerntraditionen im Sinne der Schüler/innen aktiver berücksichtigen sollte.

Für den deutschsprachigen Fachunterricht in Geschichte sollten natürlich vielfältige Lernformen weiterhin angewandt werden: Unterrichtsgespräch und Lehrervortrag, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, auch historische Erkundungen und längere Studienfahrten, insbesondere solche Unterrichtsformen, die stärker das entdeckende, forschende Lernen entwickeln.

Festlegung von Erkenntnisinteressen und Untersuchungsfeldern durch die Mitglieder der Projektgruppe „Prager Frühling 1968 in Liberec“

Aus dem gegebenen Anlaß der dreißigjährigen Wiederkehr des Prager Frühlings

Übersicht über die Untersuchungsfelder/ Facharbeiten

- Der Prager Frühling aus der Sicht der Liberecer Zeitung „vpřed“
- Die Augusttage des Jahres 1968 in den Augen zweier Fotografen
- Berichte eines Mitgliedes der Nationalsozialistischen Partei der Tschechoslowakei, des Herrn Sedmidubský, und wie sich sein persönliches Leben nach dem August 1968 nachhaltig geändert hat
- Die Studentenbewegung an der Hochschule für Textil- und Maschinenbau (VSST) und ihre Aktivitäten in der Zeit des Prager Frühling
- Die Bewegung der Tramps
- Václav Havel in Liberec während der Augusttage 1968
- Analyse der Rundfunkrede von Václav Havel
- Jiří Moulis – der Bürgermeister in Liberec
- Das Verhalten der Polizei in den Augusttagen des Jahres 1968
- Die Rolle der Garnison der tschechoslowakischen Armee
- Analyse der Grabrede von Vladimír Volek
- Der Prager Frühling 1968 und seine internationalen Zusammenhänge
- Ein Jahr später. Herr Bartonek – der angebliche Organisator der Demonstration vom 20./21.08.1969. Eine Legende zerbricht
- Die Zivilcourage des Dr. Libor Mrázek, Direktor der Städtischen Bibliothek. Sein offener Brief an die Medien über den gewaltsamen Polizeieinsatz vom 21.08.1969 und die verfälschte Wiedergabe seines Protestschreibens in der Zeitung „Průboj“

von 1968 wurde von mir im Rahmen der Projektwoche das Angebot unterbreitet, Informationen und authentische Materialien über die entscheidenden Augusttage in Liberec des Jahres 1968 zu sammeln, und vor allem sollte bei den Recherchen darauf achtgegeben werden, wie sich die Zeitzeugen damals

verhielten, was das Motiv für ihr Handeln gewesen war und wie sie nunmehr aus dem zwar kurzen zeitgeschichtlichen Abstand von fast dreißig Jahren die Ereignisse der Jahre 1968/69 sowie ihr eigenes historisches Handeln rückblickend einschätzen.

Die begrenzte Arbeitszeit in der Projektwoche war insoweit ausreichend, daß die Mitglieder der Projektgruppe (etwa 8 geschichtsinteressierte Schüler/innen aus dem 11. bis 13. Jahrgang) zumindest ihre Untersuchungsfelder (Übersicht über die Themen der einzelnen Facharbeiten) abstecken konnten und sich über eine sinnvolle Verwertung der Forschungsergebnisse, d.h. der selbst angeeigneten historischen Kenntnisse, verständigten. Die wesentlichen Erkenntnisse aus den Facharbeiten sollten in einer kleinen Ausstellung zusammengefaßt werden, um somit in einem breiteren und anschaulicheren Rahmen einen nützlichen Beitrag zur politischen Bildung der Jugendlichen zu leisten.

Wissenschaftsorientiertes Lernen: Facharbeit und öffentliches Kolloquium

Die eigentliche Forschungsarbeit wurde aber von den Schüler/innen meines Geschichtskurses des 13. Jahrganges geleistet.

Thematische Übersicht der Unterrichtsinhalte im 13. Jahrgang

1. Die nationalsozialistische Diktatur in Deutschland und der Zweite Weltkrieg (1939 – 1945)
2. Der Wandel der Beziehungen der Siegermächte des Zweiten Weltkrieges: Von der Kooperation zur Konfrontation (1945–1961)
3. Das Deutschlandproblem im Rahmen weltpolitischer Konstellationen der Nachkriegszeit
 - 3.1. Entwicklungen im besetzten Deutschland bis zur staatlichen Teilung
 - 3.2. Die deutsche Teilung im Zeichen der Blockbildung
 - 3.3. Die Vereinigung Deutschlands und seine Nachbarn
4. Die Zukunft der Geschichte im Zeitalter der Globalisierung

Sie waren sozusagen der Hirn-Trust des gesamten Projekts. Das Thema der Facharbeit eignete sich sehr gut für eine vertiefte Behandlung innerhalb des Kursprogramms.

Ich erhoffte mir von diesem Unterrichtsverfahren vor allem, daß die Schüler/innen Neugier (kognitive Erkenntnisinteressen) entwickeln, die Fähigkeit ausbilden, sich realistische Zwischenziele zu setzen, um planvoll und zielgerichtet über einen längeren Zeitraum selbständig zu arbeiten, und daß sie die Fähigkeit und auch das nötige Selbstvertrauen erwerben, ihren für die Facharbeit spezifischen Alltag (Kontaktaufnahme zu fremden Personen/Zeitzeugen, Archivarbeit, staatliche Institutionen aufsuchen, wissenschaftliche Bibliotheken nutzen usw.) zu organisieren. Diese extra-curricula-activities und das Abfassen einer Facharbeit, die auf das wissenschaftliche Arbeiten an der Universität vorbereiten und damit die Studierfähigkeit fördern sollen, waren für die Schüler völlig neuartig und wurden von ihnen anfänglich in ihrem Anspruch unterschätzt, später wurde lieber der übliche – weniger zeit- und arbeitsaufwendige – Unterricht eingefordert. Die Ergebnisse aus den einzelnen Facharbeiten wurden dann am Ende der Kurshalbjahres 13.2 auf einem Kolloquium thesenartig vorgestellt und im Plenum diskutiert. An diesem Kolloquium nahm neben interessierten Schülern aus anderen Klassen auch ein Journalist von der großen Tageszeitung „Malá frontá Dnes“ teil. Nach seiner Berichterstattung über unser Kolloquium meldeten sich weitere Zeitzeugen, die uns bisher unbekanntes Material (Fotos, Flugblätter) zu Verfügung stellen wollten.

Die Schüler/innen erkannten zunehmend eigenständig im Verlaufe des projektorientierten Unterrichts den sinnvollen Gesamtzusammenhang, weil es in dieser ganz spezifischen Form des Lernens vor allem um die Aneignung und Verwertung von Kenntnissen zur eigenen Ausgestaltung ihrer Persönlichkeit und zur wirksamen Befähigung notwendiger, gerade mit Blick auf das nahende Universitätsstudium, geistiger Denk- und Arbeitsweisen ging, so daß dieser Unterrichtsprozeß eine Lernmotivation bewirkte, die mithin vereinzelt recht erstaunliche Kreativität freisetzte.

Hier sei aus einigen Vorworten von Facharbeiten zitiert:

„Dieses Jahr brachte viel Angst, Unsicherheit und Zweifel hervor. Die Menschen verloren bzw. gaben jeden Glauben an eine Gerechtigkeit auf. Deshalb ist es notwendig,

Pátrání studentů vyústí ve výstavu

Liberec - Minikongres k roku 1968 si uspořádali krátce před vikendem studenti i se svým profesorem dějepisu na česko-německém Gymnáziu F. X. Šaldy. Michael Walter, který je z území bývalé NDR, jejíž armáda také v srpnu 1968 okupovala Československo, již předtím zadal svým čtrnácti žákům práce na téma invaze vojsk Varšavské smlouvy.

"I pro mne je to mnohem zajímavější, než kdybychom rok 1968 probírali jenom z učebnic," vysvětlil mladý pedagog. "Vždyť studenti sehnali i svědectví pamětníků."

Liberec totiž patřil před třiceti lety v srpnu k městům, kde tehdy zahynulo devět lidí. Fotografie tanku č. 314 na náměstí před radnicí zasypaném suti z podloubí, kam pancéřovaná obluda najela a zabila jednu dívku, získala jedna z Walterových studentek přímo

od fotografa, který zaznamenal tenkrát vpád agresorů do Liberce.

Katka Klatovská zachytila ve své práci svědectví dopravního policisty. Dnes třiašedesátiletý muž řídil nedařlo od místa neštěstí dopravu a nyní si zavzpomínal: "Z lešení lidé házeli na projíždějící tanky rajčata a další starší potraviny. Řidič asi neviděl na cestu a najel do podloubí."

Studenti získali i další výpovědi o tehdejší době - třeba smuteční řeč v krematoriu za obětí vpádu armád, svědectví o tom, jak ve městě obávaná skupina chuligánů začala v srpnu 1968 pomáhat radnici i policistům. Žáci také zmapovali chování tehdejších studentů, vystupování vojáků Československé armády nebo pobyt Václava Havla v Liberci a jeho projev ve zdejším rádiu.

Při vytváření prací neměli studenti lehkou roli, vždyť se narodili větší-

nou dvanáct let po srpnu 1968 a mnoho se nedozvěděli ani od svých rodičů. "Mamce bylo čtrnáct let a prázdniny trávil na táboře v Německu," podotkla Věra Netušilová. "Báli se všichni, co se tady děje, a přitom je z NDR nechtěli pustit domů."

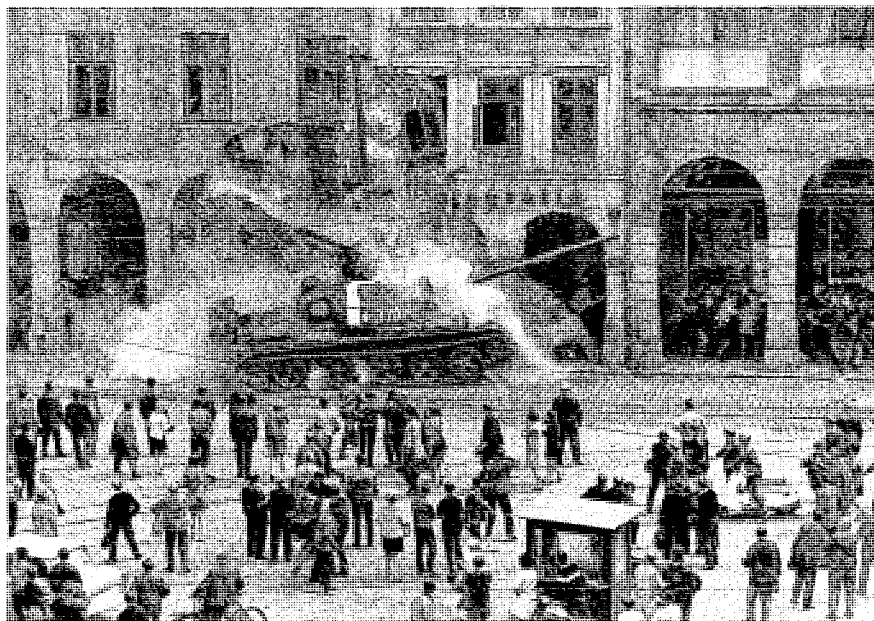
Studenti se také dozvěděli, jak někteří lidé využívali celonárodní neštěstí sobecky pro sebe. "Spolužačka Marie nám řekla, že její tatínek viděl nějaké darebáky, jak vybírají na záchranu republiky peníze a zlaté prstěny. Rozrušeným dárčům nedávali žádné potvrzení a šperky možná dodnes nosí sami," řekla Katka.

Škola chce na základě prací studentů získané dokumenty zakomponovat do podoby výstavy pro veřejnost. "Kromě Liberce bychom ji rádi představili v Německu a v Rakousku," dodal Walter. **MILOSLAV LUBAS**

Aus: Malá fronta Dnes, vom 27. April 1998, Seite 1



Liberec, 21. August 1968



Liberec, 21. August 1968, gegen 11.30 Uhr am Hotel Radnice (9 Verletzte, 3 Tote)

daß dieses Geschehen nie vergessen wird. Das ist eine wichtige Aufgabe für meine Generation. Sie muß sich bemühen, andere Menschen immer wieder auf diese geschichtlichen Erfahrungen aufmerksam zu machen, damit keiner ein erneutes Streben nach Alleinherrschaft toleriert. Meine Facharbeit soll die Problematik dieser Jahre veranschaulichen und die Wissenslücken über die Historie unserer Republik teilweise füllen.

(Jitka Cipová)

„Viele Dokumente aus dieser Zeit wurden vernichtet und so ist es anstrengend, irgendwelche Fakten und Texte zu finden. Ich wurde nur auf das Archiv, die wissenschaftliche Bibliothek und das Rathaus verwiesen. Im Archiv und in der Bibliothek gab es fast keine Informationen und auf dem Rathaus bekam ich außer einigen Telefonnummern auch nichts.

Immer wenn ich jemanden um Hilfe ersuchte, wollte man mir möglichst wenig sagen, man gab mir nur weitere Telefonnummern. Es scheint, daß diese Zeit für manche Menschen ein brennendes, empfindliches

Thema ist, worüber man nicht gern spricht. Die Menschen haben auch Angst vor ihrer möglichen daraus folgenden Unpopularität. So lehnte mich zum Beispiel der damalige Bürgermeister J. Moulis ab. Eigentlich alle Befragten, die damals auf dem Rathaus gearbeitet hatten, lehnten mich ab.

Trotz dieser Umstände ist es mir gelungen, etwas zu finden. Vor allem dank Frau Lhotová aus dem Museum, dem damaligen Direktor des städtischen Rundfunks J. Švarc und seiner Kollegin J. Josková. Sonstige Augenzeugen waren meistens in dieser Zeit zu jung, oder interessierten sich nicht für die Bewegung der Tramps. Eine wichtige Quelle waren auch die Erinnerungen von Václav Havel.“

(Tereza Kiššová)

„Meiner Meinung nach ist es nötig, für unsere Generation diese Ereignisse nicht zu vergessen, weil wir mit unserer Erlangung der Mündigkeit die Verantwortlichkeit und die Teilnahme an den Wahlen bekommen habe. [...] Vor dreißig Jahren konnte nicht über diese Ereignisse gesprochen werden. Jetzt

kommt endlich die Gelegenheit, alle Tatsachen dieses Zeitabschnittes aus der tschechischen Historie zu veröffentlichen.“

(Eliška Jeřabková)

„Der Widerstand begrenzte sich nicht nur auf die notorisch bekannten Szenen auf den Prager Straßen mit den unbewaffneten Zivilisten gegen die sowjetischen Panzer. Und es ist auch unrichtig, diesen Widerstand nur auf Prag zu beschränken. Eines von den anderen wichtigen Zentren gab es auch z. B. in Liberec. Dieses Zentrum gewinnt aus der heutigen Sicht hinsichtlich seiner Bedeutung durch die Teilnahme eines damals nicht viel berühmten Prager Intellektuellen Václav Havel eine neue Dimension. Seine Arbeit in dem geheimen Liberecer Radiosender hatte bestimmt auch seinen Einfluß auf die Herstellung seiner Radiomontage, die nach dem August 1968 geschaffen wurde.“

(Václav Ják)

„Der heutige Präsident der Tschechischen Republik, Václav Havel, hat die bedeutende Woche im August 1968 in Liberec verbracht,

wobei er politisch und gesellschaftlich sehr aktiv war. Er engagierte sich vor allem mit seinem Freund Jan Triska im Rundfunk. Havel schrieb Kommentare, Aufrufe und Erklärungen, die dann Triska in der Sendung vorlas.

Ich habe aber aus dieser Zeit nur eine Rede von Havel gefunden. Sogar im Archiv von Liberec und in Prag in der Bibliothek auf der Burg habe ich keine mehr entdeckt. Dagegen ist es mir gelungen, eine Erinnerung von Václav Havel an seine Erlebnisse und Gefühle im August 1968 zu finden, und ich habe mich entschieden, diese in meinem Thema auch zu bearbeiten.“

(Jan Cimrman)

Anhand dieser ausgewählten Einblicke in einzelne Facharbeiten wird deutlich, daß die Schüler/innen sehr interessiert waren, wie letztlich geschichtswissenschaftliche Denk- und Arbeitsmethoden einen aufklärerischen Beitrag für ihre individuellen und gesellschaftlich bedeutsamen Lebensprobleme leisten kann. Der Abschlußbericht von Václav Ják ist hierfür ein bestechender Beweis.



Liberec, 21. August 1968, gegen 7:30, Demonstration vor dem Rathaus
gezielte Schüsse aus einem zivilen Pkw auf Demonstranten (30 Verletzte, 6 Tote)

Prager Frühling 1968 in Liberec

Zum dreißigsten Jahrestag der Zerschlagung des Reformprozesses, der als Prager Frühling bekannt ist, arbeitet unsere Schülergruppe aus der deutschsprachigen Abteilung des Gymnasiums „F. X. Šaldy“ in Liberec unter der Anleitung unseres Geschichtslehrers Michael Walter das „Projekt Prager Frühling 1968 in Liberec“ aus. Dieses Projekt soll in Form einer Ausstellung seinen Höhepunkt haben, und wir wollen uns nicht nur auf die Sicht von der tschechischen Seite begrenzen, sondern es sollen auch Schüler aus Deutschland (Christian-Weise-Gymnasium in Zittau), Polen (Wirtschaftsgymnasium in Luban) und Österreich teilnehmen. Deshalb möchten wir durch diesen Weg auch die Öffentlichkeit informieren, und wir würden auch für jede weitere Information oder jede an uns übermittelte Erinnerung eines Zeitzeugen sehr dankbar sein.

Der Prager Frühling ist einer der bedeutendsten Versuche, das sozialistische bzw. kommunistische Staatsmodell von innen heraus zu reformieren. Zwar ist dieser Prozeß das Ergebnis einer tiefen Wirtschaftskrise und eines slowakischen Nationalismus gewesen, aber trotzdem daß die Reformen nur einen kurzen Zeitraum von Januar bis August 1968 zur Verfügung hatten, haben die Initiatoren bald eine breite Volkunterstützung gewonnen. Und trotzdem haben die Reformen teilweise ihre Kontrolle über

die Situation durch die unerwarteten Demokratisierungsforderungen (Manifest der 2000 Wörter) verloren, durch die Invasion am 21. August der Armeen der UdSSR, Polens, der DDR, Bulgariens und Ungarns hat sich aber fast unser ganzes Volk gegen diese Okkupation unter der Führung der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei (KPC) gestellt und einen passiven und z. T. auch aktiven Widerstand geleistet. Zu den wichtigsten Widerstandszentren gehörte auch Liberec, was sich auch an der hohen Zahl der getöteten Opfer zeigt.

Václav Havel war in den kritischen Augusttagen persönlich in Liberec anwesend. Aber nicht nur sein damaliges politisches Engagement ist Gegenstand unseres heimatkundlichen Interesses gewesen. Wir haben insgesamt vierzehn verschiedene Thematiken untersucht. Unter anderem interessierten wir uns für das Verhalten der einfachen Menschen (wie z. B. für die Studenten oder die couragierte Tat von Dr. Libor Mrázek, des Direktors der Stadtbibliothek in Liberec), die oft zu Protagonisten des zivilen Widerstandes und moralischen Anstandes wurden. Aber wir wollten die damalige Situation auch aus der heutigen Sicht der Vertreter der damals wichtigen Institutionen (wie z. B. des Bürgermeisters Jiří Moulis, eines Soldaten der tschechoslowakischen Volksarmee oder eines

Verkehrspolizisten) untersuchen. Wichtig war für uns auch die Rolle der Medien, in diesem Fall der Liberecer Zeitung „Vpřed“ (Vorwärts) und des Liberecer Rundfunkstudios, weil dort damals Václav Havel gearbeitet hatte. Seine Tätigkeit ist für uns ein wichtiger Schwerpunkt der Projektarbeit gewesen. Besonders zeitgeschichtlich wertvoll finden wir seine Radiomontage, die eine Reflexion auf die Invasion bzw. auf die leidvolle tschechische (tschechoslowakische) Geschichte des 20. Jahrhunderts ist. Die damalige Situation wurde realistisch ausgewertet und die unvermeidbare Zukunft angedeutet.

Der eigentliche Höhepunkt des Projekts wird eine Ausstellung sein, wo unter anderem auch die Grabrede für die Opfer, die am 24. August 1968 vom tschechischen Schauspieler Vladimír Volek gehalten wurde, als Tondokument enthalten sein wird. Diese emotionelle Grabrede zur Erinnerung der ersten sechs Opfer der Invasion, und selbstverständlich auch aller anderen Opfer, ist für uns eine moralische Begründung, diese Ausstellung zu veranstalten. Besonders in der Zeit dieses Jahrestages dürfen wir nicht unser geschichtliches Trauma unbeachtet übergehen.

*Artikel von Václav Jakl
für die „Prager Zeitung“
und „Sächsische Zeitung“*

Aktualitätsbezug von zeitgeschichtlichen Ereignissen

Das Thema Delegitimierung der kommunistischen Herrschaft wollte ich den Schülern vor allem emotional zugänglich machen. Gerade für dieses zeitgeschichtliche Thema moderne Diktatur sollten die kognitiv orientierten Vermittlungsmethoden (s. Thematische Übersicht: Stoffgebiete 2 und 3. 1./2.; als Stichwort sei hier auf den Prozeß der Sowjetisierung Mittelosteuropas kurz verwiesen.) ergänzt werden durch handlungsorientierte, motivierende, auch emotionale Beteiligung fördernde Unterrichtsformen. Denn die Schüler verfügen noch über einen persönlichen Erfahrungshorizont, wie das Leben und die Politik in einer totalitären Ostgesellschaft war.

In den Interviews mit den Zeitzeugen stießen die Schüler auf ein interessantes psychologisches Phänomen. Obwohl die Schüler sich bemühten, behutsam in den Gesprächen und differenziert in den Recherchen an das Thema heranzugehen, auch wenn dies angesichts oder besser wegen des noch relativ geringen zeitlichen Abstands und der nach wie vor feststellbaren gesellschaftspolitischen Brisanz des Themas nicht gerade einfach war, verspürten sie Angst, Unwillen oder Enttäuschung auf Seiten der Zeitzeugen, jetzt über ihre eigenen Fehler oder damalige Wahrnehmungen nachzudenken.

Die allgemeingültige Betrachtung des Prager Frühlings, also der Möglichkeit einer demokratischen Reformierbarkeit der sozialistischen Gesellschaft sowjetischen Musters, in der sich einiges von den samtenen Umwälzungen am Ende der achtziger Jahre

bereits andeutete wurde nicht von den Zeitzeugen bestätigt.

„Die stürmischen Ereignisse des Jahres 1968 und ihre mit Panzern überrollte Hoffnung“, wie es die deutschsprachige Prager Schriftstellerin Lenka Reinerová in ihrer neuesten Erzählung „Das Traumcafé einer Pragerin“ von 1996 beschrieb, lösten ein nachhaltiges Trauma unter den damaligen Generationen aus.

Deswegen haben diese Generationen heute noch Schwierigkeiten, sich in der modernen Demokratie zurechtzufinden. Dieser beobachtete Aspekt wurde sehr ausführlich und mit heftiger Betroffenheit auf dem abschließenden Kolloquium diskutiert. Denn mit einem Mal war man bei ganz gegenwärtigen Themen und Problemen der tschechischen Gesellschaft.

Die Periode der Normalisierung sicherte vorübergehend der modernen Diktatur der Politbürokratie nochmals die Alleinherrschaft. Dadurch wurden die letzten Hoffnungen vieler Menschen vernichtet, die sie in dem anfänglichen Demokratisierungsprozeß des 68er Aufbruchs erblickten. Das restaurative Politikverständnis der neuen herrschenden Schicht unter Gustav Husak entwickelte sich weit hinter alle Bürgerrechtsvorstellungen von Emanzipation und Partizipation zurück. Hier liegt dann auch vermutlich die Ursache für den häufig noch sichtbaren Mentalitätsrückstand in der heutigen Bürgergesellschaft. Die jahrzentelange Entmündigung und Unterdrückung brachte eine adäquate Mentalität hervor, die auch heute noch auf die gesellschaftlichen Prozesse, die in einer offenen und pluralistischen Gesellschaft stattfinden, einwirkt.

Michael Walter

Jděte domů, okupační vojáci! Nikdo vás nezval - byli jste zneužití proti přátelům, pokojné zemi!

ВЕРНИТЕСЬ ДОМОЙ, СОЛДАТЫ ОККУПАЦИОННЫХ ВОЙСК! НИКТО ВАС НЕ ПРИГЛАШАЛ — ВАС ИСПОЛЬЗОВАЛИ ПРОТИВ ДРУЖЕСКОЙ И МИРОЛЮБИВОЙ СТРАНЫ!
ЧИТАЙТЕ ВНУТРИ ГАЗЕТЫ!

Okupationssoldaten, geht nach Hause! Niemand hat Euch eingeladen. Ihr werdet Missbraucht gegen ein friedliches und freundliches Land!



Flugblatt aus der Zeitung „vpřed“

120 Jahre Porto Seguro – Bewährung und Brückenschlag „Deutsche Schule São Paulo“*

120 Jahre Porto Seguro, die Geschichte also dieser Schule: darüber gibt es Bücher und Aufsätze, Zeitungsartikel und Urkunden, Festprogramme und Photos. Das Martius-Stadten-Archiv ist voll davon! Was kann man dazu hier und jetzt noch sagen?

Einige interessante Fakten bieten sich an: die Gründung der Schule zum Beispiel und ihre Gegenwart und die Beziehung, in der beide zueinander stehen. Und aus den 120 Jahren dazwischen könnte sich manches ergeben, was die Entwicklung vom Einst zum Jetzt verständlich macht.

Am 22. September 1878 wurde eine „Aktiengesellschaft zur Erhaltung einer deutschen Schule“ gegründet. Dies war der erste Schritt, dem am 7. Januar 1879 als nächster ein 1. Schultag folgte: zwei Lehrer begannen mit 52 Schülern den Unterricht. Die für eine Schule ungewöhnliche Rechtsform der Aktiengesellschaft wurde einige Jahre später durch einen „Verein Deutsche Schule São Paulo“ ersetzt. Das war ein Zusammenschluß von Eltern, die keine komplizierte Eigentumsbeziehung zur Schule hatten und nach Belieben auch wieder gehen konnten.

Es stellt sich heute die Frage, was die Eltern damals dazu gebracht hat, für ihre Kinder eine deutsche Schule zu wollen. Und das ist eine Frage, die auch 120 Jahre später noch gilt: Warum schicken Eltern ihre Kinder zur „Porto Seguro“? Derzeit waren es so gut wie ausnahmslos Leute, die man als Aus- bzw. Einwanderer zu bezeichnen hat, Menschen also, die in São Paulo nicht nur vorübergehend leben und dann nach Deutschland zurückkehren wollten, sondern die diesen Schritt ins ferne Land als endgültig ansahen. Die Kinder dürften so gut, wie alle schon in Brasilien geboren sein. Erwin Theodor Rosenthal zitiert in seinem Aufsatz „CVPS, Vergangenheit und Gegenwart“, den man in der Schulgeschichte von Hernani Donato aus dem Jahre 1993 findet, programmatische Sätze aus der Zeit der Gründung: „... den Kindern deutschsprachiger Einwohner ... Unterricht zu erteilen, der es

ihnen ermöglicht, die Sprache der Eltern in Schrift und Ausdruck zu beherrschen und der zugleich, nebst anderen wichtigen Fächern, Kenntnisse der deutschen Geschichte und Landeskunde vermitteln soll“, ohne deshalb die „Unterweisung in Sprache, Geschichte und Geographie der brasilianischen Heimat außer Acht zu lassen“.

Aus diesen Formulierungen klingt eine starke Anhänglichkeit an das väterliche Erbe heraus. Diese ist verständlich, lag doch der große Schub deutscher Einwanderung nicht lange zurück. Zugleich wird aber von der „brasilianischen Heimat“ gesprochen, deren Sprache, Geschichte und Geographie ihren Platz in der neuen Schule haben sollen.

Es ist den Gründern also deutlich bewußt, daß Brasilien neuer heimatlicher Boden für sie und ihre Kinder ist, und deshalb ist ihnen auch klar, daß man sich nicht etwa hinter seinem Deutschtum verschanzen kann. Klar ist ihnen auch – und unsere eigenen Erfahrungen erhärten das –, daß Kinder die Sprache des Landes, in dem sie leben, viel leichter lernen als jede andere, die im Lande nicht gesprochen wird – auch wenn es die des Elternhauses ist. Von daher ist der besondere Nachdruck begreiflich, den das Schulprogramm auf die deutsche Sprache legt. Denn man wollte mit Entschiedenheit das sprachliche und kulturelle Erbe der Väter bewahren. „Bewahrung“ ist also eine der Aufgaben, der Schule und Elternhaus sich zu stellen hatten.

Und Bewahrung hat in der Tat am Anfang der Schulgeschichte und über lange Zeit hinweg im Vordergrund gestanden. Ein Blick auf die Stundentafel im Jahre 1889 etwa zeigt, daß von rund 30 Wochenstunden nur 5 oder 6 der portugiesischen Sprache galten. Der übrige Unterricht wurde auf Deutsch erteilt. Und auch die Statuten der Schule – zum Beispiel von 1895 – sprechen aus, daß es vor allem darum geht, „den geistigen Zusam-

* Festansprache zur 120-Jahr-Feier

menhang mit dem Mutterlande zu erhalten und zu kräftigen“. Dabei zeigt eine Aufstellung über die Zusammensetzung der Schülerschaft, daß 1889 von den insgesamt 173 Schülern nur 13 „Deutsche“, 110 aber „Deutsch-Brasilianer“ sind. Das heißt, 63% der Schüler kommen aus deutschstämmigen Familien, und nur 7,5% kommen aus Familien, die deutsche Pässe besitzen und von denen manche vielleicht nach Deutschland zurückkehren. Ein Blick in die damalige Geschichte läßt die Anhänglichkeit an die Heimat von Eltern und Großeltern verständlich werden. Es ist nach der Reichsgründung von 1871 eine Zeit enthusiastischer nationaler Identifizierung – Gründerjahre, Imperialismus, Kolonialismus. Man war mit Begeisterung Deutscher... Daß aber bei den paulistaner Eltern kein blinder Nationalismus grassierte, machen Worte des Schulvereinsvorsitzenden Ernst Heinke aus dem Jahre 1894 sichtbar. Er bezog – in dieser Deutlichkeit wohl als erster – eine Position, die man als die des „Brückenschlags“ bezeichnen kann, indem er darlegte, daß die Mehrheit der Schüler Brasilien nicht verlassen werde, daß es ihr Vaterland sei und daß sich für Elternhaus und Schule daraus die Verpflich-

tung ergebe, sie zu guten und nützlichen Bürgern dieses Landes zu erziehen. Das eben sei das höchste Ziel deutscher Schulen im Ausland, Vermittler, Brücke zu sein. „Wer ein Volk verstehen will, muß seine Sprache und seine Literatur kennen, denn Bürger einer Nation zu sein, ohne ihre Sprache zu sprechen, ist eine Schande“ (Rückübersetzung aus dem Portugiesischen).

Damit sind zu einem sehr frühen Zeitpunkt bereits beide Positionen ausgesprochen, die in 120 Jahren Geschichte der Deutschen Schule São Paulo immer als Alternative zur Diskussion gestanden haben: die Schule als Bewahrerin des Überkommenen und die Schule als Erbauerin einer Brücke zwischen Altem und Neuem, Deutschem und Brasilianischem.

Genauer gesagt: Wer die Schule als Bewahrerin versteht, der sieht den deutschen Einwanderer vor der Aufgabe, das Eigene gegenüber dem Fremden zu schützen und zu bewahren. Und wer die Schule in der Position des Brückenschlages steht, für den steht fest, daß eine erzieherische Synthese von beiden Kulturen gesucht werden muß: das Deutsche muß sich mit dem Brasilianischen so verbinden, daß die Einwande-



Der Prüfungsbeauftragte Peter Jechalke bei der Ansprache vor den Abiturienten

rer, ohne ihre deutsche Wurzel samt Sprache und Kultur verleugnen zu müssen, doch gute Bürger ihrer neuen Heimat sein können. Diese Einstellung klingt in unseren Ohren modern und aktuell, realistisch auch und findet ihre Spiegelung im Unterrichtsprogramm der heutigen Porto Seguro.

Aber vorläufig und noch für lange Zeit ging es der Schule vor allem um Bewahrung des väterlichen Erbes.

Wenn wir von 1895 aus einen großen Sprung tun, den 1. Weltkrieg übergehen, ebenso die Zeit der Weimarer Republik, in der – 1929 – zum ersten Male an der Schule die deutsche Hochschulreife erworben werden konnte, schließlich auch die 30er Jahre und die Zeit des 2. Weltkrieges, so geraten wir zum Beispiel in das Jahr 1948. Dies stellt mit der Wiedereinführung von Deutsch als „Pflichtnebenfach“ eine wichtige Zäsur dar. Die Schule hieß seit Jahren schon „Colégio Visconde de Porto Seguro“, befand sich bereits seit 1913 im eigenen Gebäude an der Praça Roosevelt (früher Rua Olinda) und stand seit einem Jahr unter der Leitung von Dr. Hamílcar Turelli. Sie hatte sich in den bewegten anderthalb Jahrzehnten seit Anfang der 30er Jahre beträchtlich verändert und war jetzt eine der angesehenen Schulen unter den großen brasilianischen Colégios der Stadt.

Es war immer noch dieselbe Elternschaft, die ihr die Treue hielt, aber seit der Nationa-

lisierung des Schulwesens und den Ereignissen um den 2. Weltkrieg hatte die deutsche Sprache keinen Platz mehr auf dem Lehrplan.

Verschwunden war damit auch die Alternative von Bewahrung und Brückenschlag.

Aber die Erinnerung an die Vergangenheit war durchaus noch wach und mit ihr der Wunsch, an diese Vergangenheit wieder anknüpfen zu können. 1948 waren die inneren und äußeren Verhältnisse so, daß das möglich wurde: die deutsche Sprache fand erneut Eingang in den Lehrplan. Ob dabei mehr die Bewahrungs- oder die Brückenschlagtendenz mitspielte, ist schwer zu sagen. Zweifellos war zunächst einmal die Tradition wichtig und damit denn doch so etwas wie der Wunsch, Vergangenes durch Neubelebung zu bewahren.

Es gelang – und das Wirken des bilingualen Dr. Turelli spielte dabei eine gewichtige Rolle –, die Position des Faches Deutsch langsam auf- und auszubauen. Auch die Bundesrepublik wirkte dabei mit.

So kam es 1964 zur Wiederaufnahme der personellen Förderung der Schule durch Deutschland, es erschienen die ersten „entsandten Lehrer“. 1965 bereits wird ein „Deutscher Zug“ eingerichtet, in dem ein Teil des Unterrichts auf Deutsch gegeben wird und der schließlich auf deutsche Abschlüsse zielte:

1974 findet die erste Reifeprüfung der Nachkriegsära statt.

Die Struktur des Deutschen Zuges ist gekennzeichnet durch eine Kombination von brasilianischem und deutschem Lehrplan. In den 30 bis 35 Wochenstunden der Schüler sind beide Curricula enthalten, so daß am Ende von Klasse 11 der brasilianische Sekundarabschluß erworben wird und nach zwei weiteren – freiwilligen – Jahren das deutsche Abitur abgelegt werden kann.

Es ist nicht zu übersehen, hier findet ein Brückenschlag zwischen Brasilianischem und Deutschem statt – erstmals an dieser Schule in dieser Art; und in seiner Entstehung begreiflich, wenn man die angedeuteten historischen Fakten nicht vergißt: daß nämlich das deutsche Element sich nach 1945 vom Punkte Null an neu zu entwickeln hatte.

Eine bedeutende Rolle kommt auch der sonstigen Entwicklung der Schule in den letzten 25 Jahren zu.

Gleichzeitig mit dem ersten Abitur 1974 war die Schule in die große neue Anlage in Morumbi umgezogen und erlebte hier einen beträchtlichen Aufschwung. Die Nachfrage nach Plätzen wuchs sprunghaft, so daß in wenigen Jahren eine Schülerzahl von 5000



Überreichung des Zeugnisses an einen Abiturienten durch den Vorsitzenden der Fundação Porto Seguro, Herrn Alfred Plöger. – Neben ihm der deutsche Generalkonsul in São Paulo, Dr. Spohn, und der Prüfungsbeauftragte des KMK, Peter Jechalke

erreicht wurde. Der „Deutsche Zug“ macht rund 10% davon aus. Die große Majorität stellt das brasilianische Colégio, das allerdings – Erbe der Deutschen Schule – Deutsch als verbindliche Fremdsprache mit den Sprachdiplomen I und II auf dem Lehrplan hat.

Es stellt sich auch hier noch einmal die Frage nach dem „Warum?“.

Warum schicken Eltern ihre Kinder auf diese Schule, auf der sie zusätzliche Lasten schultern müssen: im großen A-Teil „Deutsch als Fremdsprache“, im B-Zug mehrere weitere Fächer auf Deutsch. Es bieten sich verschiedene Antworten an:

1. Zunächst eine Art historischen Trägheitsprinzips: Diese Schule war immer – auch – deutsch, das ist das Besondere an ihr. Hier wurde immer Deutsch gelernt. Das möchte man fortsetzen beziehungsweise wiederaufnehmen.
2. Auch die Bewahrungsfunktion spielt hinein. Die Sprache der Eltern und Großeltern, so möchte man, soll auch der jungen Generation verständlich bleiben.
3. Die entscheidende Motivation aber läßt sich an dem Begriff des Brückenschlags deutlich machen. Die Welt hat sich in der 2. Hälfte dieses Jahrhunderts einem nachhaltigen Wandel unterzogen. Die schnelle Entwicklung der Nachrichtentechnik und der Verkehrsmittel hat fast unüberbrückbar erscheinende Distanzen zu einem Bruchteil zusammenschrumpfen lassen. Eine Reise von Brasilien nach Deutschland, die im ersten Drittel des Jahrhunderts mehrere Wochen in Anspruch nahm, ist heute in wenigen Stunden absolviert. Und Nachrichten, die zu ihrer Übermittlung zuvor ebenfalls auf den Seeweg angewiesen waren, gehen in Minuten –, ja, Sekundenschnelle hin und her.

Hand in Hand mit dieser Verkürzung und Beschleunigung geht eine Entwicklung der internationalen Finanz- und Handelsmärkte. Banken und Industrien investieren und expandieren weltweit, politische und wirtschaftliche Grenzen schwinden dahin, „Globalisierung“ ist das Schlüsselwort.

Im Zuge dieser Tendenzen gibt es schon seit den 60er Jahren eine beträchtliche Expansion der deutschen Wirtschaft nach Brasilien; ein wirtschaftlicher Brückenschlag, dem ein kultureller auf dem Fuße folgte. Und es wurde schnell sichtbar, daß Mehrsprachigkeit als Zugabe zu einer soliden Berufsausbildung ein unschätzbarer Vorteil ist. So regte sich unter den Deutschstämmigen ein neues und mächtiges Interesse an deutschem Sprachunterricht. Auf deutscher Seite war das Interesse daran nicht weniger groß. Da waren vor allem die Kinder der zeitweise sehr zahlreichen deutschen Experten, die von deutschen Firmen für eine begrenzte Zeit ins Land geholt wurden. Und diesen ging es, im Unterschied zu der deutsch-brasilianischen Klientel, um eine komplette, in Deutschland anerkannte deutsche Schulausbildung mit deutschen Abschlüssen. So entstand das, was sich auch heute noch als „Deutscher Zug“ darstellt, „Curriculo B“, eine Gruppierung innerhalb der Schule, wie sie oben skizziert worden ist.

Wir stehen vor der aktuellen „Porto Seguro“ also als dem Ergebnis sowohl des alten Wunsches, die Sprache und Kultur von Väter- und Großvätergenerationen zu bewahren, als auch der modernen Entwicklungen in weltweitem Maßstab, die unter anderem sprachliche Barrieren als Hindernisse empfinden und nach Mehrsprachigkeit verlangen.

120 Jahre Porto Seguro. Was ist zu feiern?

Zweifelloos das, was ist: eine große brasilianisch-deutsche Schule, die sich in den Stürmen der Zeit zu behaupten gewußt hat. Die mit einem realistischen Blick für das Mögliche das zu sein und zu bleiben verstanden hat, was die Zeiten und die Menschen von ihr forderten. Die dabei ihre Herkunft als deutsche Schule nicht vergessen hat und sich immer als Wahrerin eines großen Erbes verstand. Und die entschlossen ist, diesen ihren Weg unbeirrt auch weiter zu verfolgen.

Joachim Tiemann

Mehrbettzimmer?

Mit peruanischen Ortslehrkräften unterwegs in Deutschland – ein gelungenes Projekt der Deutschen Schule Max Uhle Arequipa/Peru

„Oye, me podrias pedir una cervecita, pero no tan helada?“ – „Para mi, por favor, un vino pero no tan seco como ayer.“ – So oder so ähnlich, und das mindestens mit 15 multipliziert, lauteten einige unserer Befürchtungen, wenn wir uns vorzustellen versuchten, was es konkret bedeutet, mit 15 weitgehend sprachunkundigen peruanischen Ortslehrkräften Deutschland zu bereisen. – „Me puedes explicar, que es *un Rostbraten mit Spätzle*?“ – Natürlich gab es diese Situationen zuhauf, aber einerseits wußten wir durch Beschränkung des Angebots, d.h. wir empfahlen eben nur drei verschiedene Gerichte, die Problematik zu reduzieren, andererseits waren wir erstaunt, wie schon nach kurzer Zeit unsere peruanischen Freunde mit dem geringen Sprachmaterial, das ihnen zur Verfügung stand, sich verständlich zu machen vermochten, wobei der Charme, über den Peruaner eben, wenn sie wollen, in hohem Maße verfügen, gewisse Defizite ausgleichen mußte. Mit einem Gemisch aus Deutsch, Spanisch und Italienisch „Bitte rebajiere, rebajiere!“ wollte eine Kollegin im Kaufhaus noch einen Rabatt im Schlußverkauf durchsetzen.

Wozu das alles?

Wenn dieses Projekt von Anfang an mit der Unterstützung des Schulvorstandes rechnen konnte, was sich letztendlich auch in einer beträchtlichen finanziellen Unterstützung niederschlug, so resultierte dies weniger aus der Erkenntnis, daß derartige Reisen Horizont und Bildung erweitern, sondern vielmehr aus der Einsicht, daß erfolgreiche Schulen einen großen Teil dieses Erfolgs stets der Atmosphäre, die an und in der Schule herrscht, verdanken. Es ist bei einer Schule, die das Attribut *Deutsch* im Namen führt, naheliegend, eine insgesamt deutschfreundliche Atmosphäre als entscheidend für den Erfolg dieser Schule anzunehmen. Dies mag diffus erscheinen und ist sicherlich kaum evaluierbar, aber auf ähnliche Aussagen trifft man in fast allen Publikationen zur Schulwirkungsforschung. Der Ko-Autor wagt vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen in

einer chilenischen Auslandsschule die Behauptung, daß ein wesentlicher Teil des Erfolges der Schule insgesamt, und zwar nicht nur im Fach Deutsch, von einer deutschfreundlichen Grundstimmung abhängt. Die fast beliebig transferierbare Aussage, wonach Eltern die Deutsche Schule trotz und nicht wegen Deutsch bevorzugen, verweist auf ein durchgängiges Problem, wobei die suggerierte Behauptung, die Motivationsprobleme bei der Sprachvermittlung gefährdeten keineswegs die allgemeine Akzeptanz, durchaus gelegentlich angezweifelt werden darf. Zwar dürfte es uns sehr schwerfallen, das Wertesystem unserer Eltern zu beeinflussen, aber unbestreitbar nachteilig dürfte es sich auswirken, wenn dieses Wertesystem in demjenigen der Angestellten und Lehrer nur gespiegelt würde. Im Falle der Max-Uhle-Schule kann nun allerdings kaum angegeben werden, inwieweit sich durch das bereits verwirklichte Projekt die deutschfreundliche Atmosphäre verbessert hat, da eben diese Atmosphäre als eine der Voraussetzungen auch für die Verwirklichung dieses Projekts bezeichnet werden kann. Wenn der hier behauptete oder vermutete Zusammenhang zutrifft, müssen solche Projekte in einer Zeit der Reduzierung personeller Förderung, was immer auch Reduzierung des deutschen Einflusses auf das Schulklima bedeutet, zunehmende Bedeutung gewinnen. Vielleicht war man sich in der Zentralstelle dessen bewußt, da das Projekt auch dort von Anfang an auf eine erfreuliche und tatkräftige Unterstützung stieß.

Anfang in Mexiko

Angefangen hatte diese Rundreise eigentlich in Mexiko. Während einer Schulleitertagung in Mexiko Stadt erzählte der Schulleiter von Cali, Herr Studiendirektor Gunter Ullrich, von seiner Deutschlandrundreise, die er mit einer Gruppe seines Kollegiums unternommen hatte. Knapper Kommentar hierzu seitens unseres anwesenden Schulvorstandsvorsitzenden: „Das müßt ihr bei uns mal hinkriegen!“ Der Tatsache, daß wir es hinge-

kriegt haben, läßt sich entnehmen, daß Schulleitertagungen durchaus positive Ergebnisse zeitigen können.

Richtlinienkompetenz

Die erste Vorstellung dieses Projekts im Kollegium löste wahre Begeisterungsschübe aus und weckte Befürchtungen, daß der übergroße Andrang organisatorisch kaum noch zu bewältigen wäre. Entsprechend den landesüblichen Gepflogenheiten wurde jedoch zuallererst formalisiert, d.h. es wurde eine Vereinigung gegründet, die natürlich zunächst eine Satzung und dann einen kompetenten Vorstand benötigte. In dieser Satzung ging es vorrangig um die Verpflichtung aller Mitglieder zum gemeinsamen Ansparen, was sehr genau definiert wurde. Ebenso wurden ausführlich die möglichen Gründe eines vorzeitigen erlaubten Ausscheidens sowie die Konsequenzen eines nicht vorhergesehene Autoreparatur anfiel, wie auch nicht näher begründetes Verlassen der Vereinigung war mit erheblichen finanziellen Ein-

bußen verbunden. Lediglich in dem ebenfalls angedachten Fall einer Entlassung durch die Schule wurde die Erstattung des angesparten Kapitals, allerdings ohne Zinsen, vorgesehen. Die schriftliche Fixierung hat sich außerordentlich bewährt, da die erlaubten Rücktrittsgründe wie Schwangerschaft, Eheschließung und Ehescheidung tatsächlich eintraten.

Der gewählte Vorstand entwickelte auch bald eine erstaunliche Eigendynamik, sei es bei der Organisation zur Finanzierung des Projekts, sei es bei der Programmgestaltung, die insbesondere die Initiatoren und Organisatoren entlastete. Besonders bei der Programmentwicklung bewährte sich die demokratische Einbindung der gesamten Gruppe in alle Entscheidungsprozesse, da hierdurch schon frühzeitig bei allen Teilnehmern eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Vorhaben in Gang gebracht wurde. Denn selbstverständlich bestanden schon einige recht konkrete Vorstellungen, die nach der Beschaffung der notwendigen Informationen diskutiert und entschieden wurden und letztlich zu dem nachfolgend abgedruckten Programm führten.

Tag	Ort	Programm
Erster Reisetag (Sonntag, den 5.7.)	16.25 h Ankunft Frankfurt Weiterflug nach Köln Ankunft dort: 19.20h	Reiseleiter (bis 18.7.): Brigitte und Harald Binder Übernachtung im Gästehaus des BVA
Zweiter Reisetag (Montag, den 6.7.)	Köln	10.00 h Empfang Herr Lauer 10.30 h Seminar: ZfA- Struktur und Aufgaben (Lauer/Quennet) 11.30 h Besuch einiger Abteilungen des BVA 12.00 h Mittagessen 13.00 h Besuch des Doms (Turmbesteigung)
Dritter Reisetag (Dienstag, den 7.7.)	Köln	Seminar 10.00 h Aufgaben des Regionalbeauftragten (Quennet) 12.00 h Mittagessen Nachmittag: Besuch des Museums Ludwig
Vierter Reisetag (Mittwoch, den 8.7.)	Köln Koblenz Bingen Stuttgart	1. Busreise von Köln nach Koblenz 2. Schiffsreise der Gruppe von Koblenz bis Bingen 3. Weiterfahrt im Bus von Bingen nach Stuttgart 4. Spaziergang durch die Stadt Übernachtung: Jugendherberge
Fünfter Reisetag (Donnerstag, den 9.7.)	Stuttgart Ditzingen Sindelfingen Bonlanden	1. Schulbesuch Schule Hirschlanden-Schöckingen parallel: Kindergarten 2. 12.30 h Besuch Mercedes Benz 3. Abendessen (Einladung GEW)

Tag	Ort	Programm
Sechster Reisetag (Freitag, den 10.7.)	Stuttgart	1. Vormittags: Schwaben-Thermen 14.00 h Neues Schloß, Empfang KuMi, BLASchA-Mitglied
Siebenter Reisetag (Samstag, den 11.07.)	Stuttgart	1. Wilhelma Oper (Hänsel und Gretel)
Achter Reisetag (Sonntag, den 12.07.)	Stuttgart Freiburg	1. Reise durch den Schwarzwald 2. Schauinsland Seilbahnfahrt Übernachtung: Hotel Löwen; Doppelzimmer
Neunter Reisetag (Montag, den 13.7.)	Freiburg	1. 10.00 h Münsterführung Pfarrer Wolfgang Klock 2. Stadtrundgang
Zehnter Reisetag (Dienstag, den 14.7.)	Freiburg	1. Europapark 2. Grillen bei Fam. Pérez in Heuweiler Reiseleitung (tagsüber): Martin Pérez
Elfter Reisetag (Mittwoch, den 15.7.)	Freiburg Mainau Reichenau	1. Mainau 2. Reichenau Übernachtung in Pension am Vögelisberg, Insel Reichenau
Zwölfter Reisetag (Donnerstag, den 16.7.)	Reichenau	1. Löchnerhaus: Seminar mit Jürgen Sauer (ehem. Buenos Aires) 2. Besuch des Klosters 3. Abendessen (Einladung GEW)
Dreizehnter Reisetag (Freitag, den 17.7.)	Reichenau Meersburg Birnau Unteruhldingen	Meersburg Birnau, Unteruhldingen – Führung
Vierzehnter Reisetag (Samstag, den 18.7.)	Reichenau Neuschwanstein München Wechsel der Reiseleitung	1. Fahrt nach Neuschwanstein und Besichtigung 2. Besuch des Olympiastadions und Fernsehturms Übernachtung: Gästehaus Voyu (Mehrbettzimmer) Reiseleiter (ab 18.30 h): Martin Pérez
Fünfzehnter Reisetag (Sonntag, den 19.7.)	München	1. 10.00 h (span. Führung) Deutsches Museum 2. Imax
Sechzehnter Reisetag (Montag, den 20.7.)	München Andechs Bad Tölz	1. 10.00 h (Führung) Brauerei Andechs 2. Seilbahnfahrt Bad Tölz + Wanderung zur Talstation 3. Hofbräuhaus
Siebzehnter Reisetag (Dienstag, den 21.7.)	München Dachau Herrenchiemsee	1. Besuch KZ Dachau 2. Zentrumsbummel
Achzehnter Reisetag (Mittwoch, den 22.7.)	München Berlin	Reise nach Berlin Übernachtung: Jugendgästehaus am Wannsee (Mehrbettzimmer)
Neunzehnter Reisetag (Donnerstag, den 23.7.)	Berlin	1. Fahrt nach Sanssouci 2. Babelsberg 3. Spaziergang am Wannsee 4. Varieté Wintergarten

Tag	Ort	Programm
Zwanzigster Reisetag (Freitag, den 24.7.)	Berlin	1. Rundgang: Brandenburger Tor, Reichstag, Potsdamer Platz (Aussichtsgebäude), neue Nationalgalerie 2. Alexanderplatz mit Fahrt auf den Funkturm 3. Zentrum 4. Museum am Checkpoint Charlie
Einundzwanzigster Reisetag (Samstag, den 25.7.)	Berlin	1. Zentrumsbummel 2. Baden am Wannsee
Zweiundzwanzigster Reisetag (Sonntag, den 26.7.)	Berlin Hamburg	1. Reise nach Hamburg 2. Schiffshebewerk in Schambeck 3. Abendessen beim peruanischen Generalkonsul Übernachtung Hotel HTP (Doppelzimmer)
Dreiundzwanzigster Reisetag (Montag, den 27.7.)	Hamburg Bremen Wattenmeer	1. Fahrt nach Bremen 2. Spaziergang am Wattenmeer
Vierundzwanzigster Reisetag (Dienstag, den 28.7.)	Hamburg (Bus steht bis Mittag zur Verfügung)	1. Hafenrundfahrt 2. Spaziergang an der Alster / Rundgang im Stadtzentrum
Fünfundzwanzigster Reisetag (Mittwoch, den 29.7.)	Hamburg	1. Besichtigung Segelschiff 2. Programm nach freier Gestaltung (Museum, Einkaufen, etc.)
Sechszwanzigster Reisetag (Donnerstag, den 30.7.)	Hamburg Abflug: 7.25 h nach Fft. Abflug Frankfurt	Summe der Eintrittsgelder: DM 299,- pro Kopf Übernachtungen, i.d.R. einschl. Frühstück und Abendessen: DM 1.073,- pro Kopf Führungen: DM 180,- für die Gruppe

Finanzierung

Über die Finanzierung, von vornherein war von US \$ 4.000,- pro Person die Rede, war man sich rasch einig; es sollte eben etwas angespart und dann ebenfalls entsprechend den Landessitten der Rest über einen Kredit finanziert werden. Eine gewisse Entlastung versprach man sich durch gemeinsam geplante und durchgeführte Aktivitäten, von denen man sich freikaufen konnte: Zum Beispiel die Übernahme der Bewirtung während des Sportfestes der Lehrer. Wie sich letztendlich zeigte, waren die durch solche Unternehmungen erzielten Einnahmen erheblich geringer als erwartet. So wurde schließlich die Zusage des Schulvorstandes, die Kosten des Busses in Deutschland zu übernehmen, mit großer Freude und Dankbarkeit aufgenommen.

Durch die Unterstützung seitens der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –



kostenlose Übernachtung im Wohnheim – wie auch des Berufsförderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – finanzieller Zuschuß für die Durchführung eines Seminars – ergänzt durch vier Einladungen zu kompletten Abendessen seitens der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, der Familie Pérez und des peruanischen Konsuls in Hamburg konnte die Reisekasse weiter entlastet werden.

Als besonderes Glück erwies sich in diesem Zusammenhang, nach intensiver Suche im Internet und per Fax, daß schließlich ein doch sehr günstiger Anbieter gefunden werden konnte, der für einen durchschnittlichen Tagessatz von DM 60,- Übernachtung, Frühstück und Mittag- oder Abendessen anbot. Derselbe Anbieter konnte auch den günstigsten Buspreis einräumen: DM 450,- pro Tag für insgesamt 24 von 26 Reisetagen.

Fortbildungsblock

Nach langer gruppeninterner Diskussion war von den Teilnehmern schließlich ein Fortbildungsblock vorgesehen, der sich aus folgenden Bestandteilen zusammensetzte:

Kurzseminar in der Zentralstelle über das deutsche Bildungswesen, insbesondere über die Aufgaben der Zentralstelle, durchgeführt durch die Herren Lauer und Quennet zur vollsten Zufriedenheit der Gruppe: „Was für reizende Herren!“

Besuch bzw. Empfang durch den BLA-SCHA-Vertreter des Landes Baden-Württemberg im Neuen Schloß des Stuttgarter Kultusministeriums; bei Kaffee und Kuchen wurden von Herrn Studiendirektor Jechalke seine nicht ganz unkomplizierten Aufgaben im Rahmen des Auslandsschulwesens sowie die Besonderheiten des baden-württembergischen Schulwesens dargestellt.

Besuch einer Werkrealschule mit Primarstufe in der Nähe von Stuttgart einschließlich kurzen Besuchen in verschiedenen Klassen.

Besuch eines Kindergartens, parallel zur Werkrealschule.

Kompaktseminar auf der Insel Reichenau über das vielgliedrige Schulwesen der Bundesrepublik, durchgeführt durch den im Auslandsschulwesen nicht unbekannten Jürgen Sauer (zuletzt Buenos Aires, derzeit Staatliches Schulamt Heidelberg).

Kompaktseminare über die Zeit des Nationalsozialismus und der Nachkriegsgeschichte Deutschlands, durchgeführt durch den Reiseleiter Martin Pérez, u.a. Fachlehrer für Geschichte, in München und Berlin.

Fröhlicher Nachmittag auf dem Münsterplatz

Insgesamt fast vier volle Wochen einer sehr harmonischen Reise! Und das empfanden die beiden Reiseleiter, die sich jeweils 14 Tage um die Gruppe kümmerten, als ein ausgesprochenes Glück: Ohne Pannen und ohne jede Abweichung von dem vororganisierten Programm, einschließlich einiger Führungen, für die vorher bereits die Uhrzeit festgelegt worden war. Wenn man dies von Peru aus organisiert, erscheint es doch recht zweifelhaft, ob das alles klappen könne, aber es hat geklappt! Aber auch für deutsche Verhältnisse, das muß man zugeben, gehört einiges Glück dazu. – So war denn die größte Überraschung bezüglich des Ablaufs an den Reisetagen stets mit der Frage „Zwei- oder Mehrbettzimmer?“ verknüpft, was zur Folge hatte, daß die Teilnehmer das doch nicht ganz unproblematische Wort „Zweibettzimmer“ am Ende der Reise ihrem aktiven Wortschatz einverleibt hatten.

Die Gruppe kehrte glücklich, zufrieden, gesund und vollzählig nach Peru zurück. Die Reise wird noch jede Menge Gesprächsstoff für die nächsten Monate und Jahre abgeben; z.B. jenes Erlebnis vier wirklich sprachunkundiger Kolleginnen, die in Freiburg nach der Besichtigung der Kathedrale ein Gläschen Wein genießen wollten, in einer Gaststätte, die ihre Tische und Stühle auf dem Platz vor der Kathedrale aufgestellt hatte. Aber entsetzt vom Preisniveau der Weinkarte ergriffen sie die Flucht, um am selben Platz eine Weinhandlung ausfindig zu machen und rasch zu entdecken, daß man für den Preis eines badischen Viertels eine ganze Flasche kaufen konnte, dies dann auch in die Tat umsetzten und ein Seminar über badische Weine auf dem Platz vor der Kathedrale durchführten. Die Weingläser wurden ihnen von den Eigentümern der Weinhandlung geliehen, deren Klo sie gleichfalls benutzen durften. Als sich die Reisegruppe dann nach einem plötzlichen Platzregen zum verabredeten Zeitpunkt mehr oder weniger naß wieder im Reisebus traf, machte dieses Quartett einen außerordentlich glücklichen Eindruck, der – so wird berichtet – auch bis zum Ende der Reise angehalten haben soll. – Entsprechend den Kategorien, die Herr Kruczina von der Zentralstelle in einem Programmvorschlag gebrauchte, wäre dieses Weinseminar der „erlebten Landeskunde“ zuzuordnen.

Harald Binder/Martin Pérez

„Erziehung als Zeitnotwendigkeit“

So lautete das Thema des „Siebenbürgischen Lehrertages“, der Ende Oktober in Brasov/Kronstadt, Rumänien stattfand.

Als Schwerpunkte des Referats war von den Organisatoren die Problematik moderner Medien und der Drogen für die Erziehung erbeten worden. Ungefähr 150 bis 180 in deutscher Sprache unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen treffen sich jährlich einmal zu diesem Lehrertag, um zu einem Thema zu arbeiten und sich darüber auszutauschen.

Daß es in diesem Jahr wieder auf mich zukam, das Einführungsreferat zu halten, nahm ich zum Anlaß, Aspekte der Erziehung einmal so darzustellen, daß man sich verunsichert, angeregt, auch provoziert fühlen durfte.

Die Reaktionen, um es vorwegzunehmen, reichten vom Widerspruch des sich angegriffen Fühlenden über schweigsame Skepsis bis zu begeisterter Zustimmung.

Dabei habe ich nichts anderes getan, als vor einem Auditorium von Lehrenden und Erziehenden, die in einem osteuropäischen Bildungssystem mit romanischer Erziehungstradition tätig sind und überwiegend für ihren Erziehungsauftrag nicht hinreichend ausgebildet wurden, ein Plädoyer für das Kind-Sein und das Verstehen von Jugendlichen zu halten.

Muß man sich über die Reaktionen wundern?

Eigentlich nicht, wenn man weiß, daß in vielen Kindergärten das Stillsitzen oberstes Erziehungsziel ist, daß dort von Kindern Gebasteltes sofort in Schränken weggeschlossen wird, weil dann der Raum einfacher sauberzuhalten ist, daß dort so früh wie möglich abstraktes Schulwissen vermittelt wird.

Verunsichertes Schweigen bei denen, die neben ihrer vollen Lehrverpflichtung noch einem Nebenerwerb nachgehen müssen, weil man vom Lehrergehalt nicht leben kann.

Wie kann man den Schüler in seiner Individualität sehen und würdigen, wenn man Lehrbuchwissen vorträgt, mit Prüfungsanforderungen unter Druck setzt, damit der Privatstundenmarkt floriert, der eigene und der Kollegen.

Zustimmung und Bestätigung bei denen, die sich – trotz allem – engagieren, die kraft ihrer Persönlichkeit als Vorbild wirken, mit ihren Schülern Feste feiern, Fahrten unternehmen, sie auch mal vor den eigenen Eltern

schützen, die im Kollegium beargwöhnt, zu oft von Schulleiter und Kollegen ausgebremst werden, bis einige von ihnen sich anpassen an das gleichgültige Mittelmaß.

In einer Zeit, in der viele zwar von Reformen im Unterrichtswesen sprechen, aber nur wenige bereit sind, an sich selbst zu arbeiten, um etwas zu verändern, scheint es angebracht, einmal genau hier anzusetzen, denn meine zentrale These lautete:

Erziehung setzt zunächst einmal Selbst-erziehung des Lehrenden voraus.

Nun die wichtigsten Aussagen des Referats im Wortlaut:

Kindergartenalter

Als Erwachsener ist man in der Lage, Innenwelt und Außenwelt als zwei deutlich getrennte Bereiche zu erleben, gerade das ermöglicht unser Ich-Bewußtsein.

Als Erwachsener bin ich in der Lage, mich innerlich gegenüber äußeren Eindrücken zu wehren, meine Erlebnisse gedanklich zu verarbeiten.

Das alles ist beim Kind nicht der Fall. Für das Kind gibt es keine klare Grenze zwischen dem eigenen Ich und der Außenwelt. Es ist mit seinem Wahrnehmen und Erleben in einem viel höheren Maße als der Erwachsene an die Umgebung hingegeben – und dieser auch ausgeliefert.

Aufgrund seiner starken Wahrnehmungs- und Hingabekraft erlebt das Kind die Eindrücke viel tiefer als der Erwachsene.

Durch Wahrnehmen und Erleben kommt das Kind auch zum Verstehen und damit zur Entfaltung seiner Intelligenz. Die Vorstellungen, die es sich bildet, sind dabei noch sehr stark an die äußeren Dinge, die es wahrnimmt, gebunden. Das kleine Kind bildet die Vorstellung „Baum“ nur, wenn es diesen sieht. Dabei unterscheidet es noch nicht zwischen dem wirklichen Baum und dem Vorstellungsbild, dem Begriff „Baum“. Bis zum

Alter von 5 bis 6 Jahren ist das Kind der Ansicht, daß wir die Namen der Dinge dadurch erfahren, daß wir diese ganz einfach anschauen. (Piaget)

Das Verstehen ist beim Kind daher nie ein abstrakter Vorgang, alles rationale Erklären ist ihm fremd.

Es lernt Sinn und Zusammenhang in der Welt dadurch verstehen, daß es diese in den Handlungen der Menschen verwirklicht sieht. So entwickeln sich das Wahrnehmen, das Erleben und das Verstehen immer im Zusammenhang. Vor dem 7. Lebensjahr ist das Kind i.d. Regel nicht für abstrakte Ideale oder Wertvorstellungen zugänglich. Belehrungen gehen an ihm vorbei; daher ist alles auch noch so gut gemeinte Diskutieren über Recht oder Unrecht, Gut oder Böse usw. verfehlt.

Nachahmung und Vorbild sind aber auch die entscheidenden Faktoren der Erziehung bis weit in die Schulzeit hinein.

Nachahmung ist die Grundkraft des kindlichen Lernens. Das hat enorme Konsequenzen für die Erziehung, denn wie die Umwelt gestaltet ist und wie die Erwachsenen in der Umgebung des Kindes sich verhalten, hat prägenden Einfluß auf dessen gesamte Entwicklung. Besonders schwerwiegend wirkt sich inkonsequentes Verhalten aus; der Widerspruch zwischen dem einmal ausgesprochenen Gedanken und einer gegensätzlichen Tat bedeutet für das Kind eine erhebliche Verwirrung seines Denkens, die es nicht verarbeiten kann. Innere Wahrhaftigkeit in der Übereinstimmung von Gedanken, Worten und Handlungen gehören zu den wichtigsten Elementen der Erziehung in diesem Lebensalter.

Die veränderte Lebenswelt heutiger Kinder – Veränderungen in den sozialen Verhältnissen, Hektik, Sinnesüberreizung, verkehrsüberladene Großstädte, Technisierung des Alltagslebens, der Einfluß audiovisueller Medien und der Schallkulisie von Walkman und Kassettenrecorder – all das hat dazu geführt, daß Kinder immer weniger echte, menschlich sinnvolle Vorbilder erleben und immer weniger Gelegenheiten zur Nachahmung haben.

Vieles, was früher durch menschliche Arbeit und Anstrengung geleistet wurde, übernimmt heute die Maschine, vom Auto oder der Waschmaschine bis zum Handmixer.

Das soll kein Appell sein zur Rückkehr in vortechnische Zeiten, aber die Technisierung aller Lebensbereiche hat nun einmal ihre Folgen – und es sind schwerwiegende Folgen für die Kinder.

Sie bekommen wenig Anregung zur Willensentfaltung, was sich durch Bewegungsarmut (Sitzen vor Fernseher und Computer) und Sinnesschwächung noch verschärft.

Um die Jahrhundertwende beherrschten Kinder etwa 100 verschiedene Spiele im Freien, heute im Schnitt nur noch 5.

Man hat festgestellt, daß Kinder, die schlecht rückwärts gehen können, auch schlecht rückwärts zählen können; sie sind rechenschwach. Die zunehmende Rechenschwäche, Dyskalkulie, ist Folge des Mangels an Bewegungs- und Sinneserfahrung.

In vielen Vor- und Grundschulen in Deutschland werden Kinder mit solchen Wahrnehmungsdefiziten und Koordinationsproblemen durch ein speziell entwickeltes psychomotorisches Extraturnen behandelt.

Auch die Sprachentwicklung vieler heutiger Kinder ist erheblich gestört. Dies hängt unter anderem mit dem Fernsehen zusammen; Fernsehen ist allzu häufig Ersatz für die Gutenachtgeschichte und Einschlafrituale; es wird von vielen Eltern sogar begrüßt – vermutlich weil es bequemer ist.

Obwohl Pädagogen, Medien- und Erziehungswissenschaftler eindringlich auf die negativen Folgen des Medienkonsums im Kindesalter hinweisen, herrscht bei der überwiegenden Mehrheit der Eltern immer noch ein weitgehend unkritisches Verhalten im Umgang mit Fernsehen, Video und Computerspielen vor.

Als Hauptargument wird immer wieder vorgebracht, daß man Kindern doch nicht eine heile Welt vormachen solle, indem man diese Medien, die in der heutigen Gesellschaft, auch im Berufsleben, ihren festen Platz hätten, aus dem Leben der Kinder fernhielte; die Kinder müßten die Wirklichkeit erleben und deshalb frühzeitig auf den Umgang mit den Medien vorbereitet werden.

Dies ist eine Argumentation, die die Dinge auf den Kopf stellt.

Das Kind wird gerade nicht von der Wirklichkeit ferngehalten, wenn es die Bildschirmwelt meidet. Diese täuscht doch nur eine Wirklichkeit vor, die in Wahrheit nicht existiert und schneidet das Kind gleichzeitig von der realen Welt ab.

Zugleich werden die krankmachenden Einflüsse völlig verdrängt.

So geht es nicht darum, Kindern eine heile Welt zu ermöglichen, sondern es geht darum, das Krankmachende in unserer Welt zu erkennen und entsprechende Konsequenzen daraus zu ziehen, wenn man will, daß in unsere gesamte Kultur, vor allem in die Erziehung der Kinder, heilende Impulse einziehen.

Grundschul- und Gymnasialalter (bis etwa 14)

Auch für Kinder von etwa 7–14 Jahren gilt die Grundregel: Es ist viel wichtiger, was Eltern und Lehrer den Kindern konkret vorleben, als was sie ihnen sagen. Wenn Eltern ihre Kinder zu friedfertigen und toleranten Wesen erziehen wollen, sich selbst aber ständig in destruktiver und verletzender Weise miteinander streiten, wird der Appell an die Kinder wenig nützen. Es macht keinen Sinn, von den Kindern Tugenden zu fordern, die man als Eltern nicht vorleben kann. Voraussetzung für Erziehung ist also zunächst einmal Selbsterziehung. In einem nächsten Schritt, während des 12. Lebensjahres, stößt das Vorstellungsleben zum begrifflich-abstrakten Denken vor. Das Kind bekommt die Möglichkeit, die Welt gesetzmäßig zu erfassen. Indem es seine naive Verbundenheit mit ihr verliert, kann es sich der Welt erkennend gegenüberstellen.

Es ist jetzt nicht mehr dieses selbstverständliche Mitschwingen mit der Umgebung, dieses seelische Nachahmen, sondern es wird jetzt immer stärker als das eigene persönliche Eigentum erlebt. Nach außen drückt sich das aus im Wechsel von tiefer Verslossenheit und größter Ausgelassenheit des Jugendlichen. Auch die Liebe zu einem anderen Menschen kann erwachen, Interesse am anderen kann entstehen, indem sich Denken und Fühlen verbinden.

Die naive Weltverbundenheit des Kindes weicht beim Heranwachsenden dem Erlebnis, allein zu sein.

Ein Abgrund hat sich aufgetan zwischen dem einzelnen Menschen und dem Rest der Welt. Dieser Abgrund muß immer wieder neu überwunden werden. In jedem Jugendlichen lebt eine starke Sehnsucht nach der anderen Seite des Abgrunds. Dieser Abgrund kann nur überbrückt werden durch eigenes Tätigwerden, sei es seelischer oder geistiger Art.

Genau hier liegt aber die Falle der Suchtmittel.

Suchen Jugendliche oder Erwachsene die Befriedigung ihrer Sehnsucht nicht in eigener Tätigkeit, sondern durch die Affektion des Leibes, so bedienen sie sich der Genußmittel aller Art.

Das Bedürfnis nach Sinneserlebnissen wird durch deren künstliche Verstärkung bedient: Verstärkeranlagen, Fernseher, Geschmacksverstärker in Lebensmitteln, Spielautomaten, Cyberspace usw. nehmen uns die Arbeit der Aufmerksamkeit ab.

Auf der anderen Seite lassen sich auch die Willenserlebnisse kräftig stimulieren, so daß die Seele sich gewissermaßen von außen

Willenskraft holt. Als Beispiele seien hier Kaffee und überhaupt alle „Wachmacher“ (Amphetamine) genannt, aber auch Disco-Techniken, die mit sogenannten Subwoofern unterhalb der Hörschwelle direkt auf den Bewegungsmechanismus des Menschen zielen. Sowohl von der Sinnesseite wie auch von der Willensseite her lassen sich sogenannte Gefühle erzeugen.

Alle Genußmittel dienen dazu, seelische Erlebnisse zu erzeugen. Werden sie konsumiert, ohne daß sich die Seele in Tätigkeit bringt, erlahmt deren Kraft im Laufe der Zeit, und sie ist bestrebt, sich diese Erlebnisse immer wieder neu von außen zuzuführen. Das führt zur Gewohnheitsbildung und – im Extremfall – zur Sucht. Es versteht sich von selbst, daß alles, was wir durch unsere Sinne „genießen“ können, in diesem Sinne Suchtmittel werden kann.

Wie bereits gesagt, lebt ab dem Jugendalter in uns die Sehnsucht nach Wesensbegegnung, also nach geistiger Begegnung mit dem anderen.

Der Abgrund zwischen Ich und Welt muß überwunden werden, indem sich der Wille vom Persönlichen so weit löst, daß er zum Wahrnehmungsorgan für ein anderes Wesen werden kann.

Die Surrogate, die vortäuschen, man sei schon auf der anderen Seite des Abgrunds, sind die Rauschmittel.

Entscheidend bei all dem ist, daß auch die Rauschmittel – ähnlich wie die Genußmittel – über leibliche Vorgänge zu solchen Erfahrungen führen, die sonst nur durch Anstrengung zu erreichen sind.

Das Suchtproblem ist also ein Ich-Problem, das heute weite Teile unserer Gesellschaft bestimmt. Ein Ich-Problem deshalb, weil es darauf ankommt, ob ein Mensch die verlorengegangene Einheit in sich selbst durch Tätigkeit wiederherstellen kann und so einen neuen, freien Zugang zur Welt erreicht, oder ob er den Verlust durch allerlei Surrogate „ausfüllen“ muß, die ihm über die leiblichen Vorgänge diese Arbeit (scheinbar) abnehmen.

Aus Gesprächen mit drogenabhängigen Jugendlichen wurde – so kann man es in der Literatur nachlesen – immer wieder deutlich, daß sie im Alter von 7 bis 14 Jahren nie einen Menschen gefunden hatten, an den sie glauben konnten, der ihnen Vorbild war, dem sie Vertrauen schenken konnten.

Lyzealalter*

Das Alter ab 14 Jahren steht ganz im Zeichen der Findung von Idealen.

Durch das in ihnen veranlagte Vertrauen

müssen die Jugendlichen jetzt zu einer gesunden, eigenen Urteilsbildung kommen.

Erziehung ist jetzt nur noch bedingt möglich. Das Entscheidende ist jetzt, daß die Begegnung mit der Welt erziehend wirkt und daß der Jugendliche selbst für die Aufgaben aufwacht, die er an sich selbst zu vollziehen hat.

Die Welt als solche, die Sache, die Begegnung mit Material, mit Aufgaben und Problemen wirkt jetzt erziehend.

Aufgabe der Schule ist es, dazu die Gelegenheit zu geben, daß solche Weltbegegnungen, solche Lebensbedingungen erfahren werden können. Das ist nicht ganz einfach. Das muß echt sein; das kann keine künstlich ausgedachte Veranstaltung sein. Bei konkreten Projekten, wie gemeinsame Fahrten oder Aufgaben, irgendwelche Hilfsaktionen, Bauvorhaben usw. stellen sich solche erzieherischen Prozesse ein.

Wie aber wird in den Schulen „Welt“ vermittelt? Es geschieht allzu oft durch abgefragtes Kopfwissen, durch Übermittlung reiner Fakten, durch abstrakte Theorien und starke Spezialisierung der Themen. Es ist ein Weltbild aus zweiter Hand.

Die Schule mit ihren z.T. schon elektronischen Lernprogrammen wird zum seelischen second hand-shop.

Dem Lerninhalt fehlt häufig jede echte Sinnlichkeit und Erfahrung; man kann sich nicht wirklich mit ihm verbinden. Pflanzensorten, Geschichtsfakten, Unterabteilungen von Reptilien, kurz ein spezialisiertes Fachwissen wird heruntergelernt, um es nach der Prüfung wieder zu vergessen – in Wirklichkeit hat man dies alles nie gesehen.

Durch derartige Lernmethoden koppelt sich das Innere des Jugendlichen schon früh von der Welt ab, denn unmittelbare Erfahrung an der Welt wird nicht zugelassen.

Der Mensch, so von der Welt abgekoppelt, sucht nun, da ihm Vorbilder fehlen, künstliche Erlebnisse in sich selbst.

Und noch etwas: Der Lyzealschüler beurteilt die Welt der bürgerlichen Erwachsenen, die Welt von Konvention, Routine und Phrase mit Schärfe.

Das Wort wird nun im Feuer des Gefechts zu einer schneidenden Waffe. Der eigentlich gewünschte Dialog gerät schnell zum existentiellen Duell.

Hier Gelassenheit zu bewahren, den Schülern eben nicht mit dem gesellschaftlich weit verbreiteten Zynismus zu begegnen, ist die Kunst des Lehrers im Umgang mit den jungen Erwachsenen.

Mit einer Grundproblematik möchte ich schließen:

Wir können Schülern nur diejenige Wertorientierung vermitteln, die zumindest von einem relevanten Teil der Gesellschaft vorgelebt und repräsentiert werden, sonst kämpfen wir gegen Windmühlenflügel.

Alfred Wiecken

* Die hier verwendeten Begriffe sind dem rumänischen System entnommen: Auf die Grundschule (Kl. 1–4) folgt im rumänischen Schulwesen das Gymnasium (Kl. 5–8), an das das Lyzeum (Kl. 9–12) anschließt. (d. Red.)

Heinrich
Hock
GmbH
UMZÜGE



Umzüge Luft-See-Land
Verpackung - Lagerung
Import und Export

Abrechnung nach BVA-Richtlinien

Telefon: 07 21-62 26 22
Telefax: 07 21-62 10 97

Druckfehlerberichtigung:

Korrigieren ist des Lehrers Lust und Leid – schlicht: sein Los. Und da die Redaktion der Verbandszeitschrift – wie auch der gesamte Vorstand des VDLiA – aus lauter Lehrern besteht, sollte einem bei so viel Korrekturerfahrung um eine korrekte Drucklegung nicht bange sein. Dennoch schleichen sich immer wieder Druckfehler in die so sorgsam edierten Hefte ein (vermutlich nur, um deutlich zu machen, daß selbst Lehrer nicht völlig fehlerlos sind).

In das letzte Heft (1/99) hat sich allerdings eine ganze Meute von Fehler- und Verwirrteufeln eingeschlichen: Sie haben nicht nur der „Grammatik“ auf S. 64 das „i“ (samt i-Punkt) geraubt und Rubriken verschoben wie ganze Kontinente (so daß Afrika plötzlich in Europa zu liegen kam – s. S. 42 f. – und das Feuilleton wiederum in Afrika – was man ja bei den Grüßen aus der Aragan-Steppe auf S. 54 noch mitvollziehen könnte, weniger allerdings auf der folgenden Seite bei der Anekdote von Faust und Hamlet in Wittenberg), sie haben auch aus einer „Einführung“ auf S. 70 eine „Entführung“ gemacht und aus den „spanischsprachigen“ Erzählern García Márquez und Vargas Llosa „spanische“ werden lassen, was der Schriftleitung bitterböse Briefe brachte, harsche Worte besonders aus Südamerika, denn so einfach wolle man sich nicht wieder zur Kolonie machen lassen, auch wenn womöglich wieder Südamerikaner wie Herr P. vor spanischen Gerichten abgeurteilt würden.

Doch das Allerschlimmste kommt erst noch: In der Fabel von der Klapperschlange Roseta (S. 56) hat ein Oberteufel doch einen Absatz, nämlich den drittletzten, fast gänzlich verschlungen, so daß uns nichts anderes bleibt, als die Anekdote unten noch einmal in voller Länge abzudrucken. Das allerdings tun wir gern, weil wir die Anekdoten schätzen und mit großem Vergnügen mehrmals gelesen haben.

Kommen wir zum Schluß dieser Lamentation. Die Redaktion bedauert aufs tiefste diese Flut von Fehlern, und der Schriftleiter übernimmt selbstverständlich die volle Verantwortung (was sonst bleibt ihm auch übrig). Alle Redaktionskollegen haben ihm (und er sich selbst) fest versprochen, in Zukunft noch genauer als bisher allen Fehlern auf den Fersen zu bleiben und sie einzufangen. Nur ebenso gewiß ist: Fehlerlos werden wir mit Sicherheit nicht werden. Und das ist am Ende vielleicht auch gut so.

M. E.

Fabel von der Klapperstörung der Klapperschlange Roseta

Die kleine Klapperschlange Roseta hatte alles von ihren Eltern gelernt, was eine Klapperschlange über das Leben wissen muß. Nun war es an der Zeit, daß sie auch das Klappern lernte, zumal sich ein erstes Hornknöllchen im Hornfortsatz an ihrem Schwanz gebildet hatte. Aber so sehr es Roseta auch versuchte, sie konnte ihren Hornfortsatz nicht bewegen und somit auch nicht mit dem Hornknöllchen klappern. „An deinem Schwanzende fehlt einfach der Klappermuskel“, stellte der Vater sachkundig fest. „Armes Ding!“ seufzte die Mutter.

Roseta war sehr traurig, doch dann ließ sie sich von der Ratlosigkeit ihrer Eltern nicht anstecken. „Wozu kann ich sprechen“, sagte sie sich. Also rief sie dem Warzenschwein Eduardo zu, welches gefährlich nah vorbeizockelte:

„Hallo, ich bin eine Klapperschlange. Wenn du noch näher kommst, beiße ich.“

„Was bist du denn für ein lustiges Vögelchen?“ antwortete Eduardo.

„Lach nicht, ich kann nicht klappern.“

„Gib't das auch! – Aber wo ich schon mal hier bin, soll ich dir mal erzählen, was ich eben am Fluß beim Suhlen erlebt habe...“ Und das, was Eduardo von den verrückten Tauchversuchen der Ente Lella am Fluß erzählte, war so lustig, daß sich Roseta und

Eduardo vor Lachen krümmten. Ein wenig später warnte Roseta den Indianerjungen Xabala mit ihrem Zuruf.

„Ich will dir doch nichts tun“, sagte Xabala.

„Dann setz dich zu mir und erzähl mir aus deinem Dorf!“

Xabala erzählte, was er wußte, und Roseta staunte über die merkwürdige Welt der braunhäutigen kleinen Menschen. Eines Tages brachte ihr Xabala einen schwitzenden großen Weißhäutigen mit Goldbrille. Xabala nannte ihn Professor Mannings. Und Professor Mannings erzählte Roseta alles, was er über Reptilien wußte, und er wollte alles von Roseta wissen; denn er war ein Reptilienforscher.

Bald war die Klapperschlange Roseta die beste Freundin aller Tiere und Menschen der Umgebung, weil sie so klug war, so wißbegierig, weil sie so gerne erzählte und so gerne zuhörte. „Welch eine Schande“, zeternten die anderen Klapperschlangen, „Roseta ist völlig aus der Art geschlagen. Wo kämen wir hin, wenn wir alle nicht klappern könnten!“

Zweimal muß Sprichwörtliches revidiert werden. Erstens: Klappern gehört nicht unbedingt zum Handwerk. Zweitens: Aus der Art zu schlagen, verhilft bisweilen zu einem evolutionären Sprung.

(Der fehlende Teil ist hier kursiv gedruckt, Red.)

Unterstützung für Schulhausbau in Oberschlesien

Chocianowice, früher Kotschanowitz bzw. Kiefernrode ist ein Dorf in der Gemeinde Oberwalden (polnisch: Lasowice Wielkie) im Oppelner Schlesiens. 1939 hatte Kiefernrode 2015 Einwohner, 1969 nur mehr 915. Auf 940 beläuft sich die Einwohnerzahl heute. 800 Kiefernroder flüchteten im Zweiten Weltkrieg vor der herannahenden Roten Armee oder wurden nach Kriegsende vertrieben. 140 Kiefernroder sind Spätaussiedler oder arbeiten zeitweise in Deutschland und in Südtirol (z.B. als Erntehelfer).

Im Rahmen seiner Diplomarbeit an der Universität Innsbruck „Volksgruppen in Mitteleuropa“ (die nun mit dem Titel „Minderheiten in Mitteleuropa“ auch als Buch erscheint) hat sich Norbert Sparer aus St. Pauls zu einer Feldforschung in Kiefernrode aufgehalten.

Seine Hauptgesprächspartner waren: Paul Kistorz, Jahrgang 1936, ehemaliger Lehrer und Bankangestellter, der lediglich drei Jahre die deutsche Volksschule besuchen konnte; der spätere Unterricht fand in polnischer Sprache statt. Er ist Vorsitzender der Ortsgruppe Kiefernrode der „Sozial-Kulturellen Gesellschaft der Deutschen in Oppelner Schlesien“.

Gerhard Wiecha, Ortsvorsteher und Gemeinderatsmitglied und einer von 38 Deutschen im insgesamt 84 Mitglieder umfassenden Bezirksrat in Oppeln. Gerhard Wiecha wurde 1940 geboren; seine Schulausbildung erfolgte ausschließlich in polnischer Sprache. Deutsch hat ihn seine ältere, 1933 geborene Schwester gelehrt.

Um den Umbau der baufälligen und viel zu kleinen Schule zu ermöglichen, entrichteten die Dorfbewohner freiwillig Abgaben und arbeiteten unbezahlt mit. Nach der Schulreform von 1999 ist eine Hauptschule mit neun Klassen vorgesehen, in der vorerst drei Stunden wöchentlich auf deutsch gelehrt werden soll. In nächster Zeit soll der Deutschunterricht auf sechs Wochenstunden erweitert werden. Die Fertigstellung der Schule würde zahlreiche Arbeitsplätze schaffen: zuerst den Bauhandwerkern, später den vielen Deutschlehrern, die bis zum heutigen Zeitpunkt auf Grund fehlender Stellen in andere Erwerbszweige oder nach Deutschland, Österreich und Südtirol abwandern.

Das Projekt ist aber gefährdet, nachdem die finanziellen Mittel bei weitem nicht reichen. In freundlichen Briefen, deren höflichen Stil man bei uns nicht mehr gewohnt ist, ersuchen die Kiefernroder nun um Spenden. Die „Sozial-Kulturelle Gesellschaft der Deutschen im Oppelner Schlesiens“ und das Baukomitee haben dem Südtiroler Historiker Norbert Sparer die Vollmacht zur Führung eines Spendenkontos erteilt: „Spenden-Konto Schlesiens“, z.H. Dr. Norbert Sparer, Konto-Nr. 0301207202, ABI 08255, CAB 58161 bei der Raiff-

eisenkasse Überetsch, I-39050 St. Pauls. Im Voraus bedanken sich die Bewohner von Kiefernrode und den umliegenden Dörfern für die Solidarität.

Ein Hinweis des Instituts für Bildungsmedien e.V. Frankfurt am Main

Aus der vierteiligen Kompassreihe unseres Institutes wurden zum Jahreswechsel drei Broschüren komplett überarbeitet: Der „Schulbuch-Kompass“, der „Medien-Kompass“ und der „Online-Kompass“ liegen jetzt in der aktuellen Ausgabe 1999/2000 vor – ein Belegexemplar jedes Heftes finden Sie beigelegt.

In den letzten Jahren haben sich die Broschüren zu unentbehrlichen Navigationshilfen bei der Suche nach Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, Fachbüchern für die berufliche Bildung und der spezifizierten Medienauswahl entwickelt. Sie werden daher permanent von Lehrern, Referendaren und Bildungsinstitutionen bei uns abgefordert. Besonders beliebt ist mittlerweile auch der „Online-Kompass“, in dem bereits 44 Verlage ihr Internet-Angebot vorstellen und der das „Surfen“ erheblich erleichtert.

Seit vier Jahren ist die Kompassreihe auch im „Abo“ erhältlich: Abonnenten erhalten selbstverständlich kostenlos – automatisch die neuesten Auflagen zugestellt. Dieser Service wurde weiter ausgebaut: Interessenten „e-mailen“ (0697078727-0001@t-online.de) oder faxen (069/70790169) uns ihren Abo-Wunsch zu (unter genauer Angabe der Kompass, die sie regelmäßig erhalten wollen) – der Rest geht völlig automatisch.

Natürlich sind die „Kompass“ auch ohne Abo kostenlos bei uns erhältlich – auch über den Postweg: Institut für Bildungsmedien e.V., Zeppelinallee 33, 60325 Frankfurt am Main.

Unbezahlt aber lohnend. Internationaler Kulturaustausch Zuhause.

Viele tausend Schüler fliegen für ein Jahr zum Schulbesuch nach Amerika. Eine von Jahr zu Jahr größer werdende Zahl 15- bis 17jähriger Jugendlichen kommt für die Dauer von bis zu einem Schuljahr aus verschiedenen Ländern der Welt in unser Land, um unsere Sprache und Kultur kennenzulernen. Sie interessieren sich für Deutschland, das Leben in unseren Familien und Schulen und möchten ihre Deutschkenntnisse verbessern.

Deutschsprachige Familien, die gern einen Gast Schüler aufnehmen oder erst einmal mehr erfahren möchten, wenden sich an den Verein für Internationale Begegnung e.V. (ViB), Kleiner Markt 11, 64646 Heppenheim, Tel. 06252-69256, Fax 06252-2680, Email vib-mailbox@t-online.de oder informieren sich im Internet (www.vib.de).

Bildnerisches Gestalten im Primarbereich

**„Befreiende Verfahren“ I und II
Werner Rieß**

Als-Verlag, 63114 Dietzenbach

Bestellnr. 29.746 und 29.751, je 15,80 DM

Es handelt sich hier um zwei kurzgefaßte Broschüren, die praxisnahe Anregungen für bildnerisches Gestalten im Primarbereich geben. Die vorgestellten Aufgaben sind auch als Aktionsideen für bunt zusammengewürfelte Gruppen geeignet. Im Umgang mit Zufallsgestaltungen und künstlerischen Experimenten, soll das Kind lernen, daß Zufälle in gewissem Maße zu steuern sind und so zum Fantasieren und Assoziieren verleiten. In Band I stehen Zufallstechniken im Vordergrund, die sowohl in Einzel- als auch in Gruppenarbeit durchgeführt werden können: Schnurdruckgraphik und Styropordruck, Farbspuren gezogen mit Kreisel und Murneln, Abklatschverfahren, Frottage, Collage, Farbverläufe auf Dias und Naß-In-Naß-Malerei.

Der Band II erweitert diese Verfahren (Ausdeutung von Landkarten, Kokel-Bilder, Drip Painting, Enkaustik, ...), legt aber einen besonderen Schwerpunkt auf soziale Arbeitsformen und Bildfindungen in der Gruppe.

Die „befreienden Verfahren“, – der Begriff stammt von Max Ernst, – wenden sich an Pädagogen, die Spaß an offenen Gestaltungsprozessen haben und Kinder zum Experimentieren ermutigen wollen. Hierbei geht es spielerisch zu, die Angst vor dem ersten Strich auf dem weißen Papier entfällt, jedes Kind ist in der Lage, zu guten Bildergebnissen zu kommen.

Franz Josef Bönsch

Unser evolutionäres Erbe aus pädagogischer Sicht

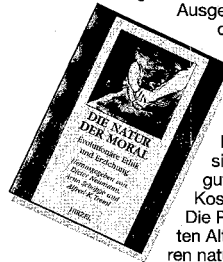
Dieter Neumann, Arno Schöppe, Alfred K. Tremel (Hsg.): Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung. S. Hirscl Verlag, Stuttgart 1999, 268 S., DM 68,00, ISBN 3-7776-0868-8.

Dieser Band geht auf ein Symposium an der Universität der Bundeswehr Hamburg zurück. Die Lektüre ist für Lehrer besonders empfehlenswert, weil die beiden Initiatoren der Tagung, Alfred K. Tremel und Max Liedtke, als Pädagogen tätig sind und die Hälfte der 14 Beiträge von Erziehungswissenschaftlern geschrieben wurde.

Die Erkenntnisse der Evolutions- und Soziobiologie, daß der Mensch als Kleingruppenwesen evolutionär auf übersehbare Bindungen wie Familie, Klan und Sippe festgelegt ist und Begriffe wie „Menschheit“ und „Fernenliebe“ künstliche Gebilde und evolutionär nicht verankert sind, werden auf die heutige Situation der Menschheit hin untersucht. Dabei stellt sich die Frage: Lassen sich die Elemente der friedfertigen Sippenmoral

auf immer größere Gruppen und Organisationen bis zur Weltgesellschaft übertragen?

Die Titel der Beiträge geben die Bandbreite der Diskussionen wieder. Sie reichen von den „Triebkräften des Verhaltens“ (Hans Mohr) über „Moralerziehung in einer pluralistischen Gesellschaft“ (Wolfgang Brezinka) bis zur „Erziehung zum Weltbürger“ (Alfred K. Tremel). Die Diskussionen nach jedem Vortrag zeigen das Bemühen der Teilnehmer, zu einem Konsens zu gelangen.



Ausgehend von der Erkenntnis der Verhaltensforschung, daß der kluge Egoist kooperiert, sollte nach Tremel die Pädagogik auf eine Moral des „klugen Eigennutzes“ setzen und sich von der „Illusion der guten Wünsche“ eines Kosmopolitismus befreien. Die Pädagogik eines erweiterten Altruismus, die mit „unseren natürlichen Neigungen arbeitet, diese kultiviert und

abfedert“, wird der bisherigen „Moralpädagogik im luftleeren Raum erhabener Motive“ gegenübergestellt. Die Strategie, die als Tit-for-Tat (wie du mir, so ich dir) bekannt geworden ist, wird als „evolutionsstabile Strategie“, nachweisbar sowohl in der biotischen als auch in der kulturellen Evolution, übernommen und erweitert: wechselseitiger (reziproker) Altruismus als Prinzip einer Strategie des Handelns, die sich auf lange Sicht auch dann durchsetzt, wenn die Beteiligten ausschließlich aus Eigennutz handeln. Es wird die Frage gestellt, ob diese neue Einstellung zum Katalog der Werte bereits im Gange ist und sich eine Globalisierung ohne Einfluß der Pädagogik vollzogen hat.

Besonders die Wirtschaftsethik hat mit ihren Werteprogrammen und Diskussionsforen Wertvorstellungen geprägt, durch die das Verhalten von Individuen und Gesellschaften gesteuert wird. In den Handlungsebenen der Wirtschafts- und Unternehmensethik werden Motive wie Gewinnerzielung, Egoismus, Altruismus und Nutzenmaximierung eng mit Werten wie Gerechtigkeit, Fairneß, Vertrauenswürdigkeit und Ehrlichkeit verbunden.

Der Zug zur Weltgesellschaft, also zu einer Gesellschaftsform, die uns zwangsläufig zu Weltbürgern machen soll, scheint schon abgefahren zu sein. Springt die Pädagogik zu spät auf diesen Zug globaler Veränderungen? Viele Fragen bleiben offen. Sind wir Zeugen einer technokratisch-zivilisatorischen Fulguration der dritten Ebene? Ist die Hypothese von der evolutionen Unfähigkeit des Menschen zur Organisation größerer Gesellschaften von der Entwicklung widerlegt worden? Reicht diese Basis für eine praktische Vernunft und globale Konsensfähigkeit aus? Wir mögen skeptisch sein, aber hoffen müssen wir. Denn die Kenntnis der abstrakten Spielregeln einer sehr erfolgreichen evolutionären Strategie und ihre Anwendung im privaten und beruflichen Bereich könnte wegweisend sein für

eine Erziehung zum Weltbürger. Damit haben wir zwar noch kein Programm einer weltbürgerlichen Ethik und Pädagogik, aber Anregungen für weiteres Forschen und Nachdenken. Ob sich die zu entwickelnde globale Disposition durchsetzen kann gegenüber den vielfältigen Egoismen oder diese Variante des alten darwinschen Fitneß-Rennens in eine Sackgasse führt, wird die Zukunft zeigen.

Bernhard von der Linden

Altes Tabu-Thema wieder aufgegriffen

**Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.)
Schlechte Lehrer/innen
Zu einem vernachlässigten Aspekt des
Lehrerberufes**

**Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1997,
309 S., DM 44,00, ISBN 3-407-25181-5**

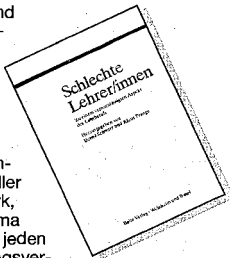
Der Beruf des Pädagogen war einmal eine Aufgabe für Idealisten und Weltverbesserer. Der naive Glaube, über Erziehung in der Schule die ganze Gesellschaft verändern zu können, ist verfliegen. Aber auch heute fordern die Erziehungsaufgaben durch den Lehrer Ideale, aber insbesondere fachliche Kompetenz – dazu gehört Fachwissen – und didaktische und methodische Fähigkeiten. Dazu kommt, daß neue Schülergenerationen unserer permissiven Gesellschaft die pädagogische Handlungsfähigkeit beschränken. Umso verdienstvoller ist das vorliegende Werk, das ein altes Tabu-Thema umfassend angeht und jeden monokausalen Erklärungsversuch vermeidet.

Herausgeber sind die Professoren Klaus Prange, Tübingen und Bernd Schwarz, Landau. Die Beiträge stammen fast ausschließlich von Hochschullehrern für Pädagogik, Psychologie und Didaktik der Universitäten Bochum, Bayreuth, Freiburg, Koblenz/Landau, München und Tübingen.

Die vorliegende Studie will im ersten Teil des Bandes (Klaus Prange) den gar nicht einfachen Versuch machen zu definieren, was ein „schlechter Lehrer“ ist. In seinem Beitrag „Gute Lehrer – Schlechte Lehrer“ geht Ewald Terhart von der schulpädagogischen Bedeutung der qualitativen Differenzierung von Lehrern, insbesondere der Identifizierung zweifelsfrei unzureichender Leistungen von Lehrern aus. Der dritte Beitrag (Bernd Schwarz) gibt einen Überblick über die Unterrichts- und Evaluationsforschung. Im folgenden Abschnitt wird das Problem aus der Sicht von Schülern untersucht (Gerd E. Stolz). In dem Beitrag „Formen und Ursachen des Mißerfolgs

und des beruflichen Scheiterns von Lehrern“ (Bernd Schwarz) wird darzulegen versucht, welche Konzeptionen das Denken und Urteilen von Lehrern über schlechte Lehrer bestimmt. Die Bedeutung von gemeinsamen Wertorientierungen und Normen für den möglichen Beitrag an Kommunikations- und Konsensbildungsprozessen für kritisches berufliches Handeln von Lehrern wird von Thomas Eckert untersucht. Der Abschnitt „Kunstfehler beim Unterrichten“ (Wolfgang Memmert) stellt in Umrissen eine begründete Systematik didaktischer Fehler vor. Der letzte Beitrag beschäftigt sich mit der rhetorischen Seite der Unterrichtsarbeit im Lichte der Aristotelischen Rhetorik (Otto Hansmann).

Die pädagogische Grundfrage ist, was ist guter, was ist schlechter Unterricht. Das Problem: wie identifiziert man den schlechten Lehrer. Welche Möglichkeiten bestehen, schlechten Lehrern durch Beratung, Motivation, Anreize zu helfen? Heute ist die Frage längst kein Tabu mehr. Eltern, Schüler, Vorgesetzte können lebhaft berichten. Aber jeder Personalchef weiß, daß ein gewisser Prozentsatz der Belegschaft kaum oder sehr begrenzt den Anforderungen gerecht wird. Die Beurteilung im Lehrerberuf weist Spezifika auf: Unterricht ist personenbezogen, ist sehr stark und unterschiedlich vom Stil und der Person geprägt. Viele, vom Lehrer nicht zu beeinflussende Faktoren sind am Unterrichtserfolg oder -mißerfolg beteiligt. Dies macht die Arbeit des Lehrers leicht angreifbar. Aus Artikel 33 (2) des GG ergibt sich das Kriterium für die Einstellung und Beförderung von Beamten. Die Beurteilung der Leistung des Lehrers wird unterschiedlich gehandhabt: kontinuierlich, aus besonderen Anlässen. In den meisten Bundesländern finden dienstliche Regelbeurteilungen in Abständen von fünf Jahren statt. Wie kann man Beurteilungen objektiver machen? Es gibt notwendige Voraussetzungen, z.B. die Beurteilung auf mehrere Unterrichtsbesuche aufzubauen. Es gibt Beobachtungsstudien, die belegen, daß die Validität einer Beurteilung durch Schüler durchaus zuverlässig sein kann. Ist die Schülerleistung Indikator für Lehrleistung? Auf die Problematik standardisierter Testverfahren wird eingegangen. Bei der Testkonstruktion, Testdurchführung und Testauswertung müßten lehrerabhängige Ergebnisse und Auswirkungen nicht vom Lehrer zu



Internationale Umzüge und Möbeltransporte

Umzüge

Möbeltransporte • Beiladungen • Montagen
alle Umzüge nur mit eigenem Personal
unverbindliche Beratung

MÖBELSPEDITION SCHULZE

Hamburg
040
25 49 25 47

Lübeck
0451
79 59 96

Berlin
030
703 50 30

Verwaltung: Carl-Petersen-Str. 76 · D-20535 Hamburg
Fax-Sammel-Nr. 040 – 25 49 25 48

beeinflussende Ergebnisse klar trennbar sein. Wie kann man Faktoren neutralisieren, die nicht vom Lehrer kontrollierbar bzw. beeinflussbar sind. Wie stehen Aufwand und Ertrag solcher Verfahren zueinander? Wenn man die verschiedenen Aspekte und Perspektiven gründlich prüft, könnte man durchaus zu dem Schluß kommen: es handelt sich um ein unlösbares Problem. „Gerade beim Umgang mit dem Problem der ‚schlechten‘ Lehrer wird man sich von Perfektionsvorstellungen wie auch der Möglichkeit schneller, rigoroser Lösungen verabschieden müssen“ (S. 81). Theoretische und empirische Erkenntnisse sind gleichermaßen in die Unterrichtsberichte eingeflossen. Die Phase der unsystematischen Analyse der unterrichtlichen Vorgänge scheint überwunden. Ältere Untersuchungen belegen, daß „Disziplin im allgemeinen an erster, der Unterricht im allgemeinen an letzter Stelle angesprochen wurden.“

Ein effektiver Lehrer wird den Lernerfolg der Schüler und seine Persönlichkeitsentwicklung fördern. Weniger wirksam ist ein Lehrer, der umständlich unterrichtet, die Unterrichtszeit verschwendet, Lernaktivitäten nicht konsequent überwacht, Lernschwierigkeiten nicht erkennt und damit keine Hilfe anbietet.

Die Autoren arbeiten gründlich die theoretischen und vor allem die empirischen Untersuchungen der Unterrichtsforschung und Evaluation der letzten 20 bis 30 Jahre auf. Schon deshalb ist das Werk empfehlenswert und sollte Grundlektüre aller am Lernprozeß Beteiligten sein.

Heinz Müller

Schulpädagogik zum Lesen

**Hilbert Meyer: Schulpädagogik, 2 Bde., Berlin 1997; Band I: Für Anfänger, 34,00 DM; Band II: Für Fortgeschrittene, 28,00 DM
ISBN 3-589-21145-8 Bd. I
ISBN 3-589-21146-6 Bd. II**

Die Bücher von Hilbert Meyer, Professor für Schulpädagogik an der Universität in Oldenburg, kommen in unverwechselbarem Gewand daher: graphisch anregend gestaltet, flott geschrieben, wissenschaftsorientiert und doch nicht langweilig, durchsetzt von Praxisberichten, wirklichkeitsnah ohne Theoriefeindschaft, theoriefreundlich ohne Verachtung der Praxis. Ein Lesevergnügen der leichteren Art, befreit von der Schwere der Fußnotenwissenschaft, befreit auch von der Weinerlichkeit mancher Praktiker.

In zwei Bänden schreitet Meyer das weite Feld der Schulpädagogik ab. Der erste Band kümmert sich um die Anfänger, Studenten und Referendare; der zweite um Fortgeschrittene. Der Anfänger findet Informationen und Gedanken über Schule als Lern- und Lebensort und über Menschen in der Schule: Schüler, Lehrer, Eltern ..., Hausmeister und Schulleiter nicht zu vergessen. Er lernt gut dosiert den Umgang mit pädagogischen Theorien, Schultheorien und der Geschichte der Schule. Der

Teil über Schulformen und Schulstufen beschließt den Band I.

Auf mehreren Ebenen stellt der Autor (bzw. seine Co-Autorinnen Carola Junghans und Dorothea Vogt) den Stoff dar. Ungewöhnlich für Bücher dieses Genres bietet eine visuelle Ebene mit Zeichnungen, Übersichten, Fotos und Schemata ein hohes Maß an Anschaulichkeit. Eine

Feder(?)zeichnung der Odenwaldschule (S. 445) signalisiert ländliche Idylle einer pädagogischen Provinz,

bei den Brennpunkten der Schulentwicklung (S. 345) brennt

(zeichnerisch) eine

Schule (Wunschtraum

aller Schüler) und die

Funktionen der Schule

bringt ein Bild zum Aus-

druck, auf dem eine Schule

mit Schraubzwingen fest

verankert wird. Diese und viele

andere Zeichnungen und Bilder

illustrieren nicht nur, sondern

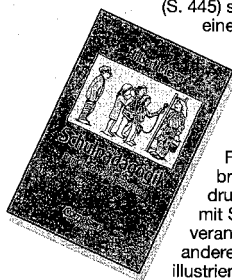
zwingen den Leser zu kritischen

Stellungnahmen. Dies geschieht

auch auf der verbalen Ebene. Zwar referiert der Autor auch die Positionen anderer Wissenschaftler, aber er nimmt auch ausführlich Stellung. Dabei vertritt er eine aufklärerisch-kritische Einstellung zur gegenwärtigen Situation von Schule mit einer nachdrücklichen Forderung nach konkreter Utopie. Eigentlich faßt Meyer mit diesem Buch viele der Reformideen der letzten Jahrzehnte, über die Konsens besteht, zusammen. Das macht Buch (und Autor) dem Leser sympathisch, auch wenn der erfahrene Leser pädagogischer Literatur „nichts Neues“ erfährt. Aber dieser Band ist ja auch schließlich für Anfänger geschrieben.

Im zweiten Band legt der Autor mehr Gewicht auf Veränderung von Schule durch die „Fortgeschrittenen“. Er plädiert für eine Veränderung von unten, da die sozialtechnologische Bildungsreform von oben gescheitert bzw. versandet ist. Der Leidsendruck von Kolleginnen, Schülern, Eltern wäre ein guter Ausgangspunkt dafür, selbst als Individuum aktiv zu werden und sich zu ändern. „Der Motor der Schulentwicklung ist der Leidsendruck im Schulalltag. – Vom Leidsendruck zum Eigensinn! – Vom Eigensinn zum Lustgewinn!“ (S. 16 ff). Mehr Engagement für Schüler, Unterricht, Teamarbeit und Entwicklung der Schule zum Lebensraum für Schüler, Lehrer und Eltern würden zwar mehr Arbeit fordern, die aber zu größerer Effizienz führt. Mit vielen aufmunternden Beispielen illustriert Meyer den Weg, den Menschen in Schulen gehen müssen, um zu einer besseren Schule und zu mehr Zufriedenheit zu gelangen. Alle gängigen Schulveränderungsansätze faßt er auf anschauliche und überzeugende Art zusammen. Mit einem Schuß Realismus führt er allzu großen Enthusiasmus auf irdisches Maß zurück.

Der Wert beider Bände liegt darin, daß sie vom Leser sehr nachdrücklich Neuerungs willen und Veränderungen fordern, zugleich aber auch Grenzen von beiden aufzeigen, deren Überschreiten schädlich werden könnte.



Zwei Gedanken von Hilbert Meyer halte ich für lohnenswert, berücksichtigt zu werden. Sein Bild von Schule als Bühne, von Unterricht als Inszenierung betont den Unterhaltungswert von Schule, aber auch den Bildungswert von Theater (Aristoteles, Schiller u.a.). Es verpflichtet den Lehrer zu Veranschaulichung und zur dramatischen Gestaltung, lastet aber auch Schülern die Pflicht zu Beteiligung an der Produktion der Inszenierung auf. Zuschauer gibt es nicht. „Inszenierungen dienen der Verlebendigung des Sinn (und Sinnen-W.H.) angebots.“ (Band I, S. 269). Und das „Lob der Langsamkeit“ (Band II, S. 353 ff) möge alle überhetzten Kollegen davon überzeugen, daß zwar schnelles Gehen, schnelles Unterrichten, schnelles Sprechen usw. eine attraktive Form der Inszenierung von Arbeitswillen ist, die im Zeitalter der Schnelligkeit viel Applaus einheimst, aber: „Durch eine bewußt herbeigeführte methodische Verlangsamung des schulischen Lernens und Arbeitens kann die Intensität des Lebens wiedergewonnen werden.“ (Band II, S. 258)

Wolfgang Hammer

Schule und Multiethnizität der Gesellschaft in Deutschland

Heintze/G. Helbig/P. Jungbluth/E. Kienast/
H. Marburger: Schule und multiethnische
Schülerchaft
Sichtweisen, Orientierungen und Hand-
lungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern,
Werkstatt-Berichte Nr. 11
Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle,
Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Technische Universität
Berlin, IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1997, 154 S., 29,80 DM
ISBN 3-88939-243-1,

In dem Bändchen legen die Autoren drei Studien vor, „die auf die Person des Lehrers/der Lehrerin als individuelle Komponente im innerschulischen Bedingungsgefüge und seiner Entwicklung fokussieren“. In der ersten Studie stehen Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht auf dem Prüfstand. In der zweiten Studie geht es um das Kreuzberger Modell einer zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischsprachiger Kinder: Geschichte, Konzeption und Sichtweisen beteiligter Lehrerinnen, Lehrererwartungen und Reproduktion schicht- und ethnienpezifischer Chancengleichheit werden in der dritten Studie thematisiert. Diese Untersuchung wurde in den Niederlanden durchgeführt. Während sich die ersten beiden Studien in ihrer Aussagekraft auf sehr dünnem Eis bewegen – so werden in dem ersten Werkstattbericht 40 Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer (20 aus östlichen Berliner Bezirken und 20 aus westlichen Bezirken) befragt, in dem zweiten Bericht nur 14 Lehrerinnen und Lehrer

(7 deutsche, 7 türkische Lehrerinnen und Lehrer) –, basiert die holländische Studie auf Befragungen in fast 700 Grundschulen des Landes.

Es ist legitim und notwendig, aus dem sehr komplexen Themenfeld Schule und Multiethnizität die Position(en) der beteiligten (betroffenen) Grundschullehrerinnen und -lehrer zu dieser Problematik zu untersuchen und nach ihren Konsequenzen für Schule und Unterricht zu fragen, stellt doch Grundschule sehr oft entscheidende Weichen für den weiteren Bildungsweg ihrer Schülerinnen und Schüler. Aus den verschiedenen Antwortkomplexen der Befragung lassen sich leicht die vielfältigen und vielschichtigen Schwierigkeiten der Institution Schule herauslesen, mit Minderheiten und ihren Sprachen umzugehen, mit denen sich Lehrerinnen und Lehrer im täglichen Unterrichtsbetrieb – bewußt oder unbewußt – auseinanderzusetzen haben. Für die Autoren scheint es keine Frage, sondern ein Muß, daß in den Schulen der Bundesrepublik die Minderheitensprachen gleichberechtigt neben der deutschen Sprache berücksichtigt werden. An diesem sicherlich sehr sensiblen Punkt darf man aber nachfragen, ob Integration nicht gerade über die Sprache des Gastlandes erfolgt (erfolgen sollte). Es können hier nicht die verschiedenen Aspekte des Sprachenlernens und der Integration von Minderheiten diskutiert werden, aber es ist schon starker Tobak, wenn die Autoren in „Zusammenfassung und Ausblick“ behaupten: „So ist der Zwang zur Deutschsprachigkeit zugleich Ausdruck der Abwertung der Minderheitensprachen aufgrund einer impliziten Sprachenhierarchie wie auch der Abwertung der Minderheitenkulturen aus ethnozentrischer Überlegenheitsposition.“

In der zweiten Studie, dem Kreuzberger Modell, sollen deutsche und türkische Lehrerinnen und Lehrer in gleichberechtigter Stellung und Zusammenarbeit deutsche und türkische Kinder im gemeinsamen Unterricht alphabetisieren und erziehen. Nach der Darstellung der Entstehungsgeschichte und der Grundkonzeption wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß dieses Modell 1. wie zeitlich begrenzte Inseln in der sonst einsprachig organisierten Schule (genehmigt als kompensatorische Maßnahme zur Behebung von Sprachdefiziten) anzusehen ist, daß 2. Erfahrungen in der Kooperation von deutsch- und türkischsprachigen Lehrern wie auch der Sprachenverteilung in einem solchen Unterricht fehlen (Hier wird die wichtige Frage der Dominanz angesprochen.) und daß es 3. eine spezielle Ausbildung für einen zweisprachigen Unterricht (zumindest im deutschsprachigen Raum) nicht gibt. Befragt wurden die Lehrerinnen und Lehrer u. a. zur Präsenz der beiden Sprachen im Unterricht, zum Stellenwert des Türkischen als Begegnungssprache im Unterricht, zu den Inhalten der zweisprachigen Alphabetisierung, zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer und zur Gleichheit und Differenz in den zweisprachigen Klassen. In der Auswertung seiner Studie kommt der Autor zu dem Schluß, daß „sich das bisherige Ergebnis der über zehnjährigen Arbeit mit diesem Modell als widersprüchlich“ darstellt. So „scheint sich in der durchschnittlichen

Unterrichtspraxis weit weniger schulreformischer Gehalt zu finden als in der eigentlichen Modellkonzeption". Bei der Suche nach Gründen wird nicht in erster Linie die Verantwortung bei den Lehrern gesucht, sondern die herrschende Schulpolitik und die von der Schulbehörde geschaffenen Rahmenbedingungen und Auflagen werden als Hauptschuldige ausgemacht. Modell und Konzeption stehen nicht zur Disposition. Warum eigentlich nicht?

Die niederländische Studie stimmt insofern nachdenklich, als sie nachweist, daß sich Lehrer trotz verschiedener Urteilsdimensionen, die nur teilweise untereinander zusammenhängen, letztlich von schicht- und sozial-ethnischspezifischen Negativbildern in ihren Prognosen für die weiterführenden Schulen leiten lassen. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, daß Lehrer, die überwiegend mit chancenarmen Kindern arbeiten, verglichen mit ihren tatsächlichen Leistungen, diese eher „über-empfehlen“. Daraus darf aber nicht die Schlußfolgerung gezogen werden, daß die Lehrer anders urteilen als die Lehrer, die vornehmlich mit chancenreicheren Schülergruppen arbeiten, „der Zusammenhang der Urteilsbildung mit dem individuellen sozial-ethnischen Hintergrund ist bei allen gleichermaßen vorhanden“. Gespannt darf man auf die Ergebnisse der nächsten Studie sein, die Antwort auf die wichtige Frage sucht: „Wie sind die Leistungen der Schüler zwei Jahre nachdem ihre Lehrer eine Prognose abgaben im Vergleich zu ihrer Leistung bei der vorigen Messung, und trägt der Befund zur Klärung sozial-ethnischer Chancenungleichheit bei?“

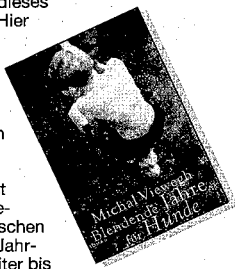
Gregor Homann

Appetit auf böhmische Literatur?

Michael Viewegh: Blendende Jahre für Hunde. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1998, 38,00 DM ISBN 3-462-02743-3

Ders.: Erziehung von Mädchen in Böhmen, Franz Deuticke Verlagsgesellschaft, Wien-München 1998, 27,00 DM, ISBN 3-216-30369-1

„Seit wann, bitte sehr, wird in Böhmen gefragt, ob unsere Literatur einen Sinn hat? So einen Luxus konnte sich dieses Land noch nie erlauben. Hier wird immer nur gefragt, ob sie überhaupt existiert, ob es sie gibt.“ So zumindest äußert sich ein Lektor in Michael Vieweghs Roman „Blendende Jahre für Hunde“. In Deutschland bisher eher unbekannt, ist Michael Viewegh in Tschechien der Star der literarischen Szene. Ein junger Autor (Jahrgang 62), der ironisch-heiter bis sarkastisch-anklagend die kommunistische Vergangenheit und die postkommunistische Gegenwart gleichermaßen aufs Korn nimmt.



Und das kommt bei seinen Landsleuten an, schließlich wurden beide hier rezensierte Romane gleichfalls erfolgreich verfilmt. Nun also liegen sie in deutscher Sprache vor, wobei der Verlag Kiepenheuer & Witsch eine sprachliche ansprechende und sorgfältige Übersetzung von Irene Bohlen und Kathrin Liedtke vorlegt. Die Übersetzung des österreichischen Deuticke Verlages dagegen steckt so voller Fehler und sprachlicher Unrichtigkeiten, daß man sie eher schlampig nennen muß.

Worum geht's in den Romanen? In beiden verarbeitet Viewegh Autobiographisches, wie die meisten Jungautoren. Quido, der Protagonist der „Blendenden Jahre für Hunde“, repräsentiert den

Heranwachsenden

Viewegh, der in den Zeiten des Prager Frühlings und der nachfolgenden Zeit der „Normalisierung“ aufwächst und sein literarisches Talent an der Absurdität des kommunistischen Alltags erprobt. Viewegh läßt – erzählerisch gekonnt – eine nicht regimefreundliche Familie durch alle Fettnäpfchen und Fallstricke des

sozialistischen Alltags laufen. Köstlich, witzig und unbedingt empfehlenswert für alle Tschechienreisenden, die auf der Karlsbrücke, auf dem Hradschin oder im „U Fleků“ ihr Herz an Prag und Tschechien verloren haben und vielleicht doch ein bisschen tiefer in die tschechische Seele schauen wollen.

Im zweiten Roman „Erziehung von Mädchen in Böhmen“ dagegen setzt sich ein Junglehrer, wieder erfrischend ironisch erzählt, mit dem Alltag des tschechischen Schulsystems auseinander, eingebettet zwischen eine Lehrer-Schülerin-Romanze und dem Porträt eines Prager Großkriminellen. Viewegh war selbst kurze Zeit im Schuldienst und berichtet daher aus eigener Erfahrung. Er gönnt unseren Lachmuskeln keine Pause, wenn sich unser Held mit einem Mordskater durch den Schulvormittag quält oder der Direktor den Schuletat mit einer Biberzucht sanieren will. Wer also glaubt, daß die „Feuerzangenbowle“ durchaus eine Modernisierung vertragen kann, dem sei dieses Buch herzlichst empfohlen. Genauso wie dem- oder derjenigen, der/die sich auf die Tätigkeit im Schuldienst in Tschechien oder einem anderen postkommunistischen Land vorbereiten will, denn hinter der lustigen Fassade steckt eine ernsthafte Bestandsaufnahme des tschechischen Bildungssystems.

Vieweghs Stärke liegt im genauen Beobachten seiner Landsleute – immer mit einem Augenzwinkern und dem Wohlwollen gegenüber den einfachen Menschen. Damit steht er in der literarischen Tradition von Hrabal und Hašek, den Urgesteinen der tschechischen Literatur. Als junger Autor muß er keine Samthandschuhe anziehen, wenn er die Geschichte und die Gesellschaft Tschechiens ins Visier nimmt. Seine Ironie und sein Humor trennen ihn aber von den heute kaum mehr gelesenen



Dissidenten wie Kohout und Havel, die in Viehweghs Erzählungen schon längst literarische Denkmäler sind.

Frank Boucsein

Von der Vielzahl der Religionen und der Kunst des Nichtaneckens

Clément, Catherine: Theos Reise, Hanser München 1998, 713 S., 39,80 DM ISBN 3-446-19265-4

Tante Martha sagt: „In ihren Grundgedanken sind die Religionen etwas Wunderbares, aber sobald sie sich in Hierarchien organisieren, tauchen immer Geistliche auf, die alle intolerant sind.“ Solche kessen Sprüche findet man zum Glück haufenweise in „Theos Reise“, und auch Theo hat Kommentare zur Hand: „Die haben sie doch nicht alle!“, wenn zum Beispiel ein Muslim beteuert, es sei nötig, die Frau für die Öffentlichkeit unscheinbar bis häßlich auszustaffieren, damit ja kein fremder Mann ein Auge auf sie werfe. – Nun denn, nach Gaarders „Sofies Welt“ war zu erwarten, daß Ähnliches mit den Religionen angestellt würde, und mit Bedauern muß man feststellen, daß die Eleganz, wie in „Sofies Welt“ Philosophie in eine Handlung eingebracht wird, leider in „Theos Reise“ nicht erreicht wird, die Story ist sehr einfach gestrickt. Eine reiche exaltierte Tante, eben Tante Martha, reist mit ihrem 14jährigen Neffen Theo um die Welt. Theo leidet an einer mysteriösen unheilbaren Krankheit, er wird bald sterben müssen. Tante Martha nun, und das ist ein tröstlicher Aspekt in diesem Buch, möchte Theo, der atheistisch erzogen wurde, alle Religionen der Welt zeigen, weil eben in den Religionen ein Trost zu finden ist für die Leiden dieser Welt. „Und da brauche ich gar nicht mal an Gott glauben, wenn die Werke der Religionen human sind“, sagt Tante Martha. Und das versteht auch Theo sofort, der sonst mit seinen schnoddrigen Bemerkungen und seiner Altklugheit seine geistlichen Gesprächspartner auf seiner Reise gehörig nervt, selbst Indiana Jones' „Jäger des verlorenen Schatzes“ muß herhalten, um biedere Religionsleute zu verwirren, wenn es um die Bundeslade geht. Und da müssen wir gleich eine kleine kritische Anmerkung machen: Die Religionsvertreter, die Theo Tiefgründiges über ihren Glauben und Handgreifliches über ihre Rituale erzählen, sind ausnahmslos freundliche Biedermänner, die durchaus kritische Fragen Theos aufgreifen, aber selbstsicher besänftigen. Wenn Scheich Suleiman behauptet, nach der Liebe durch Christus kam durch den Propheten Mohammed die Gerechtigkeit in die Welt, spricht Theo den brutalen Fundamentalismus bestimmter muslimischer Kreise an; der Scheich antwortet dann lächelnd: „Gib uns Zeit, wir sind auf dem Weg zur Gerechtigkeit.“ und schweigt ansonsten. Bieder auch die oberflächliche Darstellung des Katholizismus, etwa was die Marienverehrung angeht, „ihre (Marias) Auferstehung ‚Assumption‘, das bedeutet Himmelfahrt“. – „Sie ist also nicht

wirklich tot“, sagt Theo. „Nein. Kannst du dir vorstellen, daß der Körper von Jesus Mutter verwest? Ausgeschlossen!“ – Punkt aus, darüber wird nicht weiter diskutiert. Dieser Biologismus, ein Dogma zu erklären, ist – mit Verlaub von einem Insider, welcher der Rezensent ist, gesagt – theologische Einfalt. An diesem Beispiel hätte sehr gut das mythologisch legendenhafte Element in religiösen Schriften und Aussagen erklärt werden können im Gegensatz zu historischen Hintergrundpassagen alter Schriften. So werden die verschiedenen literarischen Textgeschichten in den Büchern der Religionen und der katechetischen Aussagen der Kirchen im gesamten Theo-Buch als eine einzige Sprachschicht gesehen, es wird nicht differenziert, und es erstaunt, daß in dieser Hinsicht der aufgeweckte Video-Spieler und Computerfreak Theo nicht lauthals protestiert. Da nützt es auch nicht, daß hierarchisch bedingte (siehe Tante Martha oben) historische und aktuelle Verfehlungen der Kirchen zugegeben werden, so wenn man berichtet, der augenblickliche Papst habe sich dafür eingesetzt, daß man von den Juden nicht mehr wie früher von den „Gottesmördern“ spreche. Mal zu fragen, warum in der katholischen Kirche die Frau immer noch diskriminiert wird, ist nicht nötig, weil es viel schlimmere Beispiele im Islam gibt. – Und in anderen Religionen der Welt, die aufzuzählen, hier der Platz fehlt. „Theos Reise“ ist (will?) also kein kritisches Buch (sein), darin liegt ein Gegensatz zum eigentlich sehr kritischen Theo, seltsam, es scheint so, als ob das Buch sich selbst zensuriere. – Warum ist das Buch trotzdem sehr empfehlenswert für eine Schülerbücherei an unseren Deutschen Schulen im Ausland? Und damit relativiert sich das oben Gesagte: Das Buch enthält eine erschöpfende Fülle von leicht verständlichen Darstellungen aller Religionen dieser Welt, ein ausführliches, sorgfältig erarbeitetes Sachregister läßt theologische Begriffe finden, Worterklärungen suchen, auch wenn man das Buch nicht ganz liest. „Theos Reise“ ist also ein ausgezeichnetes theologisches Lexikon für Jugendliche, besonders in solchen Regionen der Welt, in denen eine – bestimmende – Religion scheuklappig gelehrt wird, wir wissen, wovon wir reden. „Theos Reise“ macht in friedlicher Weise und in ausgesuchter Neutralität auf die Religionen jenseits der Scheuklappen aufmerksam. Und es sei zum Schluß verraten: Theo findet in seiner schweren Krankheit Trost; denn Trost ist nun mal eines der überzeugendsten Elemente einer Religion.

Heinz Weischer

P.S. In diesem Buch wird die neue Rechtschreibung des Deutschen angewandt. Unsere Sprache wird ausgewalzt, wird breiter „...er wusste, daß der Fluss...“ Sagen Sie, finden Sie sowas ästhetisch?

Autobiographie eines ehemaligen Auslandsschullehrers in Südchile

**Norbert Klünker: ...wie im Fluge –
Begegnungen. Mariposa Verlag, Berlin 1998,
325 S., 36,00 DM, ISBN 3-927708-22-4**

Strukturtragendes Element dieses autobiographischen Buches ist eine doppelte Ich-Erzählstation: Das erste Ich, Norbert Klünker, pensionierter Sonderschullehrer, unternimmt in der Gegenwart eine Flugreise nach Südchile, um sein dort zurückgebliebenes zweites Ich, genannt Yo, wiederzutreffen. Bei Yo handelt es sich ebenfalls um Norbert Klünker, diesmal aber fast 45 Jahre zurückversetzt, in seiner Funktion als amtlich vermittelter Lehrer und später auch Leiter der Deutschen Schule Puerto Varas in den Jahren 1954 bis 1961.

Diese perspektive Doppelung ermöglicht dem Autor eine reizvolle Kontrastierung von Gegenwart und Vergangenheit, angefangen bei der Reisesituation (komfortable Flugreise versus Schiffspassage 3. Klasse, laut dem Auswärtigen Amt, der damals vermittelnden Behörde, „gerade noch zumutbar für Europäer“) bis hin zur Situation im Land und an der Schule selbst.

Mit großer Liebe für das Detail präsentiert Norbert Klünker dabei eine Fülle von Anekdoten aus dieser Pionierzeit des Nachskriegsauslandsschulwesens. So erfährt der amüsierte Leser, daß der noch junge, unverheiratete deutsche Lehrer nicht ohne Hintergedanken (aber letztlich erfolglos) vom Schulvorstand bei einer ebenfalls jungen Witwe einquartiert wird. Bemerkenswert sind auch die Modalitäten der nicht ganz freiwilligen Übernahme der Schulleiterfunktion durch den Autor, nachdem der Vorgänger im Amte u. a. daran gescheitert war, daß er das Messingschild am Schuleingang nie genügend polieren ließ: Nachdem bereits im Vorfeld der Ereignisse im Häkelkreis der Vorstandsgattinnen alles Nötige besprochen worden ist, setzt der Vorstand Klünker in Amt und Würden ein – natürlich mit dem Hintergedanken, in dem jungen, unerfahrenen Lehrer einen leicht manövrierbaren verlängerten Arm zur Verfügung zu haben. Wie der Autor diesem Ansinnen diplomatisch und mit allerlei taktischen Finten erfolgreich entgegenarbeitet, darum ranken sich eine ganze Reihe weiterer Anekdoten.

Kurz und gut: Dieses Buch lesens- und daher empfehlenswert für alle früheren und aktuellen Auslandslehrer! Der besondere Reiz liegt dabei darin, daß die sehr persönlich geschilderten Ereignisse auf uns heutige Auslandspädagogen einerseits aufgrund der historischen Distanz abenteuerlich und exotisch wirken, wir jedoch andererseits auch immer wieder Strukturen entdecken können, die sich bis heute nicht viel geändert haben.

Werner Beckmüller

Auslandsschularbeit in Afghanistan

Georg Eugen Krämer: Die Deutsche Schule Kabul im Wechselspiel von deutschem Engagement und politischen Konstellationen – Geburt(-en), Leben und Sterben einer deutschen Auslandsschule.

**Dissertation der Universität Trier 1997,
491 S. (Das Buch ist im Selbstverlag
erschienen und zum Preis von DM 59,00
zu beziehen von Dr. G. E. Krämer,
Dorfwiesenstr. 3, 55743 Kirschweiler)**

Daß hier ein Insider der Auslandsschule wissenschaftlich am Werke war, läßt sich schon am Inhaltsverzeichnis erkennen, das mit seiner Gliederung den größeren Teil der Darstellungen und Analysen den Spezifika einer kleineren „Experten-Schule“ zuweist. Hierzu gehören thematisch der Werdegang der Elternklientel als Spiegelbild deutscher Entwicklungshilfe für das Gastland, das Bemühen um rationale Unterrichtsorganisation in Anpassung an quantitative Veränderungen der Schülerschaft, die Sicherung innerer Ordnungen als einer von der Kultusministerkonferenz anerkannten Deutschen Auslandsschule sowie die personelle Struktur als Dienstleistungsunternehmen.

Der Autor G. E. Krämer hat die Deutsche Schule Kabul von 1973 bis zu ihrer Schließung 1980 geleitet, als nach der sowjetrussischen Invasion mit dem Einsetzen des afghanischen Freiheitskampfes die deutschen Experten, in ihrer Sicherheit gefährdet, das Land verließen. Er wurde damit auch zum Zeitzeugen weltpolitischen Geschehens, woraus sich die besonders begrüßenswerte Intention in der Anlage dieser Monographie erklärt, sowohl über die übliche geographische, politisch-historische und sozioökonomische Vorstellung des Gastlandes als auch die Einbeziehung der Schule in die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik hinauszugehen und die deutsch-afghanischen Beziehungen des ganzen 20. Jahrhunderts deutlicher in unser Blickfeld zu rücken. Einigermaßen überraschend wird es dabei für manche Leser sein, damit auch ein zur Zeit als abgeschlossenes erscheinendes Kapitel Auslandsschulgeschichte kennen zu lernen.

Als deutschsprachige Auslandsschule hatte die Deutsche Schule Kabul (1952–1980) bereits einen Vorläufer: die kleine Deutsche Privatschule Kabul von 1936 bis 1941, eine „Experten-Schule“ mit Ansätzen zur Kulturpropaganda. Interkulturell bedeutsamer und prestigeträchtiger als die beiden kleinen Institutionen war indes die große Amanialias (Nedjat-)Oberrealschule in Kabul, 1924 von König Amanullah gegründet als Staatsschule für afghanische Jungen mit Deutschunterricht sowie Deutsch als Unterrichtssprache hauptsächlich in den naturwissenschaftlichen Fächern der Oberstufe, den aus Deutschland vermittelten Lehrern erteilt. Im Zuge politischer Machtwechsel im Gastland wurde dieser bewährten interkulturellen Schularbeit 1985 ein Ende gesetzt. Die Fülle des noch vor Ort geborgenen authentischen Materials sowie die Reichhaltigkeit der aus

innerdeutschen amtlichen Archiven genutzten Quellen sind es vor allem anderen, die eine Vielfalt ins einzelne gehender Informationen und Erkenntnisse erbringen. Das Ganze ist jedoch mehr als die Summe von Details: ein kleines Lehrstück wider das geschichtliche Vergessen im Auslandsschulbereich.

Harry Werner

Deutsch lernen muß Spaß machen

Wer? Wie? Was? Mega 2 Schülerbuch Stufe 2, 22,90 DM, ISBN 3-86035-120-6
Wer? Wie? Was? Schülerarbeitsheft 1, 11,90 DM, ISBN 3-86035-121-4
VUB-Gilde Verlag, Köln 1998

Was erwarten DaF-Lehrer von einem Mega-Lehrwerk für den Anfängerunterricht kurz vor der Jahrtausendwende? Und was für ein Deutschbuch schlagen 10–12jährige Schüler täglich gerne und ohne übermäßiges Seufzen und Murren auf? Hier sind einige Kriterien für so ein Lehrwerk, die wenigstens theoretisch bereits weltweit die Runde gemacht haben:

- Spaß muß es machen. Wobei „Spaß“ recht zu verstehen ist als Spaß am Lernen, also Befriedigung dabei empfinden, daß man im Unterricht Schritt für Schritt sichtbar etwas gelernt hat. Und daß im Unterricht etwas passiert, kurz – interaktives Lernen stattfindet.
- Die Inhalte müssen Kinder interessieren. Sie müssen aus ihrer Erfahrungswelt stammen und gleichzeitig so attraktiv geboten werden, daß sie Neugier erwecken und zum Umgang mit ihnen anregen.
- Sprachkönnen steht vor Sprachwissen. Von Anfang an lernen Schüler Inhalte, Meinungen, Wünsche mitteilen. Und die mündlichen Fertigkeiten haben dabei Vorrang.
- Produktive und reproduktive Fertigkeiten werden gleichermaßen entwickelt, und zwar kleinschrittig. Die Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben werden folgerichtig gelernt.
- Die Lehrbuchsprache ist authentisch und wird nicht in vorgegebene grammatische und starre Muster gepreßt. Dennoch werden grammatische Hilfen gegeben wo nötig.
- „Kultur lernen“ bezieht von der ersten Stunde an Fakten, kommunikatives Lernen und kulturvergleichende Aspekte ein.

Das ist nicht wenig verlangt. Und doch gibt es ein Lehrwerk für Kinder, dessen Autoren sich wohl all dieser Maßstäbe bewußt waren: Wer? Wie? Was? / Mega 2.

Schon die Vorstellung der Inhalte macht neugierig. In der Wir-Form werden den Schülern Tätigkeiten

versprochen: „Wir interviewen, wir kaufen ein, wir fahren nach ..., wir schreiben und telefonieren, wir singen.“ Und es sind keine leeren Versprechungen. Sie werden tatsächlich eingelöst. Begleitet von authentischen Farbfotos und lustigen Zeichnungen – wie man sie seit Jahren nur von Marlene Pohle kennt – wird die neue Sprache in verschiedenen Textsorten eingeführt: Dialoge, Briefe, Tagebucheinträge, Berichte, E-Mails und Faxe, Mitteilungen, Bastelanleitungen, Anzeigen, Zeitungsartikel, Erläuterungen zu Fotos und Bildern, Gedichte, Liedtexte und Comics. Die Themen sind Teile der Erfahrungswelt der Schülerzielgruppen: Freunde, Sport und Spiel, Einkäufe, Reisen, Kontakte über Grenzen hinweg, Freizeit, Musik, Auto, Medien und Umwelt. Mit Unterthemen, Informationen und Aktivitäten wird in jeder der 10 Lektionen schrittweise ein Themenkreis aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, beleuchtet und exemplarisch erarbeitet. Zum Beispiel Reisen: Auf die Orientierung auf der Deutschlandkarte, die minidiologische Einführung verschiedener Orte und Landschaften, die Aktivierung und Festigung durch weitere Minidiologie, auf das Kofferpacken mit dem Wortfeld „Kleidung“ folgen Ferienzeile mit allen möglichen Aktivitäten – Essen im Restaurant, Tagebucheinträge machen und Briefe und Ansichtskarten schreiben.

Die mündlichen Übungen sind geschickt mit den Texten verknüpft, in die Progression eingewoben und lassen den Schülern bereits auf einer einfachen Kommunikationsebene individuelle und z.T. auch kreative Auswahlmöglichkeiten.

Adaptierte Sprachmuster kommen auf direktem Weg zur aktiven Anwendung im Klassenraum, in der Partnerarbeit, in der Gruppenarbeit oder bei der individuellen Beschäftigung.

Die grammatische Bewußtmachung, also die Einsicht, warum was wie funktioniert, erfolgt



Anzeige

schulhauser

= Partner der Schulen

Liefert weltweit den kompletten
 Schulbedarf - preisgünstig, schnell +
 zuverlässig, mit allem Service.

Wir sind spezialisiert auf Schulen -
 nicht auf bestimmte Produkte.

Bücher · Lehrmittel aller Hersteller

· Teachware · Lernsoftware · EDV-Hard- und
 Software · AV-Medien · Schulmöbel
 · Sport- und Musikbedarf

Melanchthonstr. 14, D-70374 Stuttgart
 (+49.711) ☎ 4203090 Fax 4203092

E-Mail: ESP-hauser@t-online.de

praktisch und einfach. Die lange und lustige Dackelfigur auf jeder Buchseite erinnert den Lehrer in Form vom Stichwörtern an die jeweils nebenbei einzuübenden grammatischen Häppchen. Dazu kommen farbliche Hilfen und viele klare Sprechimpulse. Gekonnt ist die Trennung von automatisierender Übung in der Lektion und der später zu erfolgenden überlegenden Einsicht am Ende des Textbuches.

Es ist zu hoffen, daß das Schülerarbeitsheft 2 dem bereits vorliegenden Heft zu Mega 1 in Form und Konzeption folgen wird: nämlich aktiv mit Wörtern und Sätzen umgehen, Wörterrätsel lösen, Lücken auf intelligente Art ausfüllen, Zuordnen, Rollen übernehmen, Minidialoge sprechen und schreiben, Geschichten verfassen.

Und das Vokabellernen geschieht nicht auf einem jener Vokabelfriedhöfe, wie wir sie von früher zur Genüge kennen, wo sich deutsche Wörter und die jeweiligen muttersprachlichen Übersetzungen anöden und nur auf den Abruf beim nächsten Vokabeltest warten.

Lektionsbegleitend werden die neuen Wörter auf der linken Seite angegeben, auf der rechten Seite – z. T. illustriert – in einen sinnvollen sprachlichen Kontext eingebettet und in der Mitte bleibt Raum für die mögliche Eintragung der muttersprachlichen Bedeutung. So soll es sein. Denn Schüler lernen eine Sprache nicht nur durch bloßes Wiedererkennen sich entsprechender Bedeutungsinhalte, sondern durch immer wiederkehrendes und übendes Einprägen von eben solchen sprachlichen Versatzstücken.

Wer? Wie? Was? ist eine möglichst weite Verbreitung auch außerhalb der deutschen Auslandsschulen zu wünschen. Denn auch Lehrende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch werden damit ihre Freude haben. Und motivierte und aktive Schüler lernen leichter und besser.

Rainer Domisch

Der größte Feldherr aller Zeiten

Kershaw, Ian: Hitler 1889–1936, Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart, 1998, 972 S., 88,- DM, ISBN 3-421-05131-3,

Als ich 1974 mit meiner Familie mit dem Schiff aus Kolumbien zurückkehrte, las ich während der Überfahrt Joachim Fests Hitler-Biographie, die 1973 im Propyläen-Verlag erschienen war. Damals dachte ich, das sei der Schlußstrich, alles sei gesagt. Kershaw zollt Fest auch große Hochachtung. Warum greift Kershaw trotz der Verdienste Fests das Thema Hitler noch einmal auf?

1. Er selbst beschäftigte sich nicht primär mit dem Charakter Hitler – obwohl dies auch immer wieder in den Blickpunkt gerückt wird –, als vielmehr mit der Frage, wie Hitler möglich war.
2. Von den frühen siebziger Jahren bis heute hat sich die Sekundärliteratur stark vermehrt, weil inzwischen die Ausgabe von Hitlers Reden und Schriften 1925–1933 vorliegt, die im Verbund

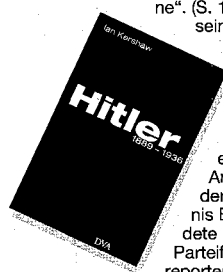
mit den Reden und Schriften bis 1924 die Entwicklung seiner Ideen zutage fördert.

3. Außerdem stehen neuerdings die Tagebücher von Goebbels zur Verfügung, die früher im unzugänglichen Moskauer Staatsarchiv aufbewahrt wurden.

Nach den einleitenden „Betrachtungen zu Hitler“ folgen insgesamt 13 Kapitel, der Anhang umfaßt 220 Seiten. Die Kindheit und Jugend Hitlers werden ausführlich dargestellt, wobei der Verfasser immer wieder versucht, erfundene, halb wahre oder gesicherte Informationen (insbesondere über die Wiener Zeit) zu trennen.

Es ist interessant, wie Kershaw häufig Legenden entlarvt. Dazu nur ein Beispiel: Von Hitler selbst stammt ja der berühmte Satz „Ich aber beschloß, Politiker zu werden“. Anhand der Untersuchung seiner Lebensumstände unmittelbar nach dem Ende des 1. Weltkriegs kann er feststellen:

„Tatsächlich ist Hitler nicht in die Politik gegangen, sie kam zu ihm, in die Münchner Kaserne“. (S. 172) Daraus entwickelte sich sein erster Karriereabschnitt



vom Bierkelleragitor zum Führer einer bedeutungslosen rassistischen Partei. Die Berufung zum „Trommler“ war für ihn an die Stelle der Träume von einem großen Künstler oder Architekten getreten. Nach der Machtergreifung Mussolinis Ende Oktober 1922 verkündete Hermann Esser, damals Parteifreund, früher Sensationsreporter, im Festsaal des Münchner Hofbräuhauses: „Deutschlands

Mussolini heißt Adolf Hitler“. Dies war die Geburtsstunde des Führerkults, der auch nach dem 8. November 1923 nicht in sich zusammenbrach. Ohne den Führerkult, hauptsächlich das Werk seiner Gefolgsleute, wäre die nationalsozialistische Bewegung wahrscheinlich durch internen Hader auseinandergerissen worden.

Die politische Voreingenommenheit der Bayerischen Gerichte für Hitler ließen ihn und seine Partei letztlich ungeschoren davorkommen. Der „narzißtische Egomane“ (S. 328) erhält sogar am 30.4.1925 die deutsche Staatsbürgerschaft.

Es ist interessant zu lesen, wie Hitler und seine Partei von der Bedeutungslosigkeit durch äußere Einflüsse, vor allem durch die Weltwirtschaftskrise, immer stärkeres Gewicht bekommen. Vorläufiger Höhepunkt ist der 30. Januar 1933, der Tag der Machtübernahme, nachdem er im März 1932 sogar – wenn auch vergeblich – für das Amt des Reichspräsidenten kandidiert hatte. Diejenigen, die noch im Januar 1933 geglaubt hatten, Hitler vor ihren Karren spannen zu können, bemerkten spätestens im Mai des gleichen Jahres, daß sie sich total verschätzt hatten.

Nach seinem 44. Geburtstag am 20. April 1933 „konnte sich Hitler der Wirkung der ihn ständig umgebenden kriecherischen Speichelleckerei kaum entziehen, die nur gefilterte Informationen zu ihm durchließ und ihn von der Außenwelt abschirmte. Dadurch wurde sein Realitätsgefühl

gestört. Sein Kontakt zu Menschen, die die Dinge in einem ganz anderen Licht sahen, beschränkte sich hauptsächlich auf inszenierte Gespräche mit Honoratioren, Diplomaten und ausländischen Journalisten. Das deutsche Volk war für ihn kaum mehr als eine gesichtslose Masse von Verehrern, zu der er eine direkte Beziehung nur in Form seiner selten gewordenen öffentlichen Reden und Rundfunkansprachen unterhielt". (S. 614)

Nachdem sich Deutschland von den Genfer Abrüstungsgesprächen zurückgezogen hatte und aus dem Völkerbund ausgetreten war, konnte sich Hitler auch auf die internationale Bühne begeben. Im Juni 1934 wurde der Störfaktor Röhm und die von ihm geführte Sturmabteilung (SA) brutal ausgeschaltet. Dabei ersetzte Hitler die „Herrschaft des Rechts skrupellos durch Massenmord aus Staatsräson". (S. 653)

Der erste Band endet 1936. Der zweite Band wird im Herbst 1999 erscheinen. Die Originalausgabe ist unter dem Titel „Hitler, 1889–1936: Hubris“ bei Allen Lane / The Penguin Press, London, erschienen. Jürgen Peter Krause und Jörg W. Rademacher haben die Originalausgabe ins Deutsche übersetzt.

Kershaw, geb. 1943, lehrte von 1968 bis 1989 an den Universitäten Manchester und Nottingham. Seit 1989 ist er Professor für Neuere Geschichte und Direktor des Historischen Instituts der Universität Sheffield. Nicht nur für Geschichtslehrer ist sein Werk lesenswert. Der komplexe und wissenschaftliche Stil erfordert jedoch volle Konzentration.

Dieter Allgaier

Von der Aufklärung bis zur Zeit nach dem Kommunismus

Emmanuel Waegemans: Geschichte der russischen Literatur. Von Peter dem Großen bis zur Gegenwart. Universitätsverlag, Konstanz 1998, 489 S., DM 68,00, ISBN 3-87940-574-3.

Nach Lettenbauers „Russischer Literaturgeschichte“ von 1956 und Stendher-Petersens „Geschichte der russischen Literatur“ von 1957 war es an der Zeit, eine Betrachtung der russischen Literatur von einem zeitgenössischen Forscher vorzunehmen. Diese Aufgabe hat der belgische Slawist Emmanuel Waegemans, der u. a. bei dem weltweit anerkannten Kenner der russischsprachigen Literatur Prof. Dr. Wolfgang Kasack in Köln studierte, mit Bravour bewältigt. In seiner „Geschichte der russischen Literatur“ gibt der Professor für russische Literatur und Kulturgeschichte an der Katholischen Universität Leuven und an der Katholischen Flämischen Hochschule für Übersetzer in Antwerpen einen detaillierten Überblick über die wichtigsten Strömungen der russischen Literatur von 1700 bis 1997 unter Berücksichtigung der kulturellen, historischen, politischen und ideologischen Besonderheiten Rußlands. Das Werk ist in zwei Teile gegliedert.

Der erste Teil behandelt die Zeit von Peter dem Großen bis zur Oktoberrevolution (1700–1917). Der zweite Teil ist im wesentlichen der Sowjetliteratur gewidmet, enthält aber auch eine kurze Betrachtung der Zeit der Perestroika und Glasnost (1985–1991) sowie der russischen Literatur nach dem Kommunismus (1991–1997). Während im ersten Teil die Portraits der großen russischen Schriftsteller Puškin, Lermontov, Gogol', Dostoevskij, Tolstoj, Turgenew, Čechov und Gorkij vorherrschen, beschreibt der Autor im zweiten Teil ausführlich den sozialistischen Realismus, analysiert und skizziert außerdem die russische Emigrationsliteratur und die sog. „andere Stimme“ Rußlands, die Literatur des in der Sowjetunion verbotenen Samizdats, d. h. der gegen Ende der fünfziger Jahre in einigen Großstädten erscheinenden Untergrundzeitschriften.

Emmanuel Waegemans „Geschichte der russischen Literatur“ richtet sich nicht ausschließlich an Slawisten, sondern an alle, die an der russischen Literatur interessiert sind. Es handelt sich um ein wichtiges Nachschlagewerk, das ausführlich über einzelne Epochen und Schriftsteller der russischen Literatur informiert.

Arnold Apweiler

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz Wecht

Kreiswaldstraße 21

64668 RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

☐ Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab

01. Januar

☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / Neuer Status

☐ Auslandsdienstlehrkraft

Jahresbeitrag: DM 180,-

☐ Programmlehrkraft

Jahresbeitrag: DM 80,-

☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in

Jahresbeitrag: DM 80,-

☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in

Jahresbeitrag: DM 40,-

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

..... Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

(Seite 145 bitte 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 19
(Unterschrift)

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

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

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

Kontonummer: Bankleitzahl:
eingezogen wird.

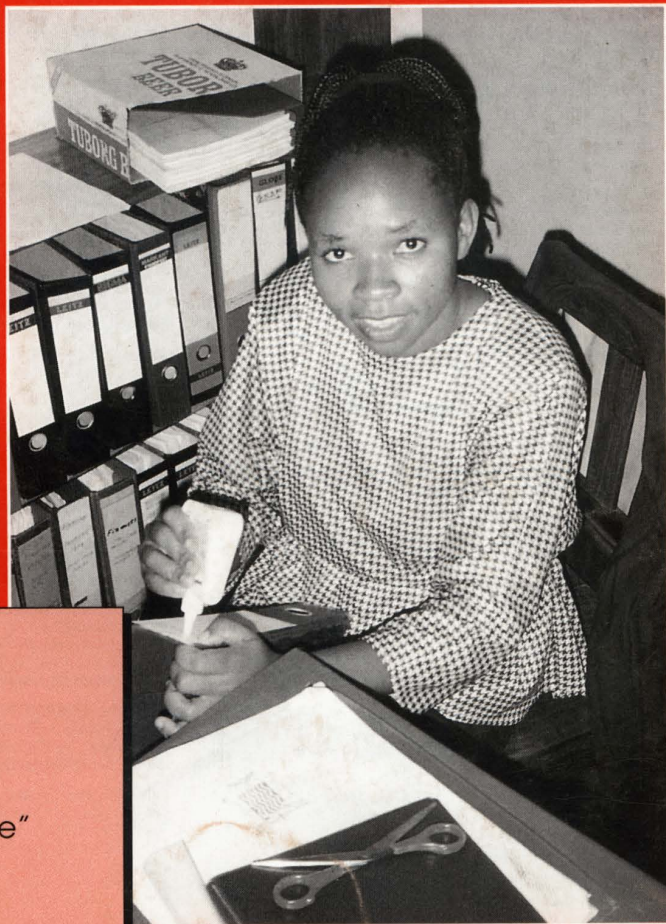
Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

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

....., den 19
(Unterschrift)

Der deutsche Lehrer im Ausland



Auslandslehrer
im Ruhestand?

Aus der Gründerzeit
der Auslandsschulen

„Zeitung in der Schule“



Diesterweg

Der deutsche Lehrer im Ausland

46. Jahrgang – Juli 1999

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF
Botschaft Bukarest-Luft
Postfach 1500
53105 Bonn

Zuschriften:

Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung. Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Dr. Dieter ALLGAIER, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49-61 01-58 27 33

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.
Hedderichstraße 108-110, 60596 Frankfurt/Main
Tel. (0 69) 4 20 81-0

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Kirsten Faasch, Tel. (0 69) 4 20 81-2 03

z. Z. gültige Preisliste Nr. 21, vom 1. 1. 1997

Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Frankfurt/Main

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß:

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

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLIA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 62,-;

Einzelheft DM 18,-; jeweils zuzüglich Versandkosten. Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 69,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH

Postfach 33 11, 38023 Braunschweig,

Tel. (05 31) 4 80 15-68

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343



Gedruckt auf Papier,
das nicht mit Chlor
gebleicht wurde.
Bei der Produktion
entstehen keine
chlorkohlenwasserstoff-
haltigen Abwässer.

TITELFOTO: Achim von Dombois
Grenda Hatontola aus Tonga/Sambia

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdla.de>

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLIA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VDLIA für die Wahlperiode 1997/99 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender

Friedrich-Naumann-Str. 17, D-34131 Kassel
Tel. (05 61) 3 16 05 58, Fax 00 49-5 61-31 41 76
vdla.gries@t-online.de

Alfred DOSTER,

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

Bolbergweg 12, D-72793 Pfullingen
Tel. (0 71 21) 79 87 73, Fax 00 49-71 21-7 96 25
vdla.doster@t-online.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach
Tel. (0 62 53) 8 51 46, Fax 00 49-62 53-8 72 45
vdla.wecht@t-online.de

Hans-Jürgen KRAUSE, Referent für Rechts- und Sozialfragen

Gelber Kreidebusen 36, D-72108 Rottenburg a. N.
Tel. (0 74 72) 4 34 33, Fax 00 49-74 72-4 34 82

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (0 41 01) 37 13 26,
Fax 00 49-41 01-37 28 15

Werner LIEBERKNECHT, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen

Hintergasse 15, D-37299 Weißenborn
Tel. (0 56 59) 92 50 87, Fax 00 49-56 59-92 50 88
vdla.lieberknecht@t-online.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programmlehrkräfte und Ortskräfte

Weinbergstraße 29, D-01042 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49-3 51-4 52 10 21
vdla.lother@t-online.de

Manfred EGENHOFF, Schriftleitung

c/o Ambasada Germaniei, Str. Rabat 21, RO-71272 Bukarest,
Rumänien, Tel/Fax: 00 40-1-2 10 07 98
m.egenhoff@mediafax.ro

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLIA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch: Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	DM 180,-
Programmlerkräfte	DM 80,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	DM 80,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	DM 40,-

Die Konten des VDLIA lauten:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	146
Dringlichkeitsanträge an die 24. Hauptversammlung	148

VERBAND

Weitere Stimmen zur Richtlinie II (Schluß):	
– Schreiben der DS Lima	151
– Schreiben der DS La Paz	158
– Aus einem Schreiben der DSB und DOE Kairo	159
– Antwortschreiben der ZfA an die ADLK der DS Barcelona	160
Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal (<i>Joachim Kuhlmann</i>)	162
Tagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein (<i>Therese Martinen</i>)	163
Persönliche Nachrichten:	
– Neue Mitglieder / Anschriftenänderungen / Neue Obleute	164
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	165

ARBEIT IM AUSLAND

Auslandslehrer im Ruhestand – gibt's das? (<i>Achim von Dombois</i>)	166
Die entsandte Führungskraft braucht eine intakte Familie (FAZ vom 3. 5. 1999)	171

RÜCKKEHRERPROBLEME

Nutzung der Erfahrungen aus dem Ausland zurückkehrender Lehrer, Teil 2 (<i>Joachim Schneider</i>)	172
--	-----

EUROPA

„Zeitung in der Schule“ (<i>Falk Hamann</i>)	176
--	-----

ÖKOLOGIE

Grußwort des Bundesumweltministers	180
--	-----

PÄDAGOGIK

Wie ein trojanisches Pferd (<i>Harald Binder</i>)	182
---	-----

DIDAKTIK

Deutsch-Schülern geht ein Licht auf (<i>Jürgen Langer / Jennifer Schultz</i>)	185
Verordnung Nr. 31 (<i>Dr. Wolfgang Jakob</i>)	187

HISTORISCHES

Die Denkschrift des AA über das deutsche Auslandsschulwesen von 1914 (<i>Hans Lubos</i>)	192
Ein deutscher Lehrer im nördlichen Südastralien (<i>Hans Eller</i>)	195
Die erste Deutsche Schule Madrid (<i>Ulrich Engel</i>)	197

FEUILLETON

Kann ein Lied singen ... (<i>Dr. Hans-Martin Dederding</i>)	202
Positives aus Kolumbien (<i>Marco Real</i>)	206

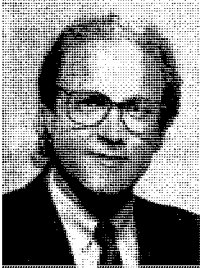
VERSCHIEDENES

Deutsche Schule – was dann?	207
Dokumentationszentrum für Fremdsprachenforschung	208
Nachrichten aus den Niederlanden / Notizen	209

REZENSIONEN

Das einsprachige Wörterbuch – Hilfe zur Selbsthilfe (<i>Josef Proksch</i>)	210
Moment mal! – Ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache (<i>Josef Proksch</i>)	211
Auch Goethe auf Kompakt Disk (<i>Martin Stadler</i>)	212
Wer soll den Spagat leisten? (<i>Wolfram Walthemathe</i>)	213
Jahrhundertsgedächtnis – Deutsche Sprachgruppenschulen in Paraguay (<i>Harry Werner</i>)	214
Reisebilder aus den Andenländern (<i>Josef Krauthausen</i>)	214
Untersuchung der emotionalen Erschöpfung als Lehrerrkrankheit (<i>Uwe Siemen</i>)	215
Mobbing in der Schule (<i>Walter Ranft</i>)	216
Drogenkonsum Jugendlicher und moderne Ansätze der Suchtprävention (<i>Gerhard Gerech</i>)	217
Ist unsere Welt durch Seelenfänger bedroht (<i>Dr. Dieter Allgaier</i>)	217
Gewalttätigkeiten und Aggressionen in den Schulen (<i>Erwin Lenz</i>)	218
Die „educación para todos-Idea“ soll weitergetragen werden (<i>Dr. Dieter Allgaier</i>)	219
„Nichts löst sich in Luft auf!“ (<i>Jens Drummer</i>)	220

Der Vorsitzende berichtet ...



Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

das wichtigste Thema der letzten Monate – die Richtlinien II und III – beschäftigt uns auch heute wieder in besonderer Weise. Von der ersten Information an wiesen wir es entschieden zurück, daß bei notwendigen Sparmaßnahmen ausschließlich zu Lasten der Lehrkräfte und ihrer Familien gespart werden sollte. Konnte man bei aller berechtigten Kritik an den veränderten Richtlinien, die wir in der veränderten Form in Heft 2/1999 als „Grüne Blätter“ vollständig abdruckten, vielleicht ein positives Element erkennen, so war es die Absicht, die Zahl der ADLK mittel- und langfristig wieder anzuheben. Ziel sollte es sein, die Stellen wieder auf ein Maß zu steigern, das Schulen und Eltern gesicherte Perspektiven bieten und Qualität

sichern sollte. **Doch das ist schon jetzt „Schnee von gestern“**, denn die nächsten Zwänge zum Abbau von Stellen sind an die zuständigen Stellen im Auswärtigen Amt und in der Zentralstelle herangetragen worden. Damit wird das Ziel der bisherigen Maßnahmen in sein Gegenteil verkehrt!

Allen anderen Bundesministern und der Öffentlichkeit wurde vom neuen Bundesminister der Finanzen, Hans Eichel, drastisch klargemacht, wie desolat sich die Zins- und Schuldensituation der Bundesrepublik Deutschland während der letzten Jahre entwickelt hat. Jede vierte Mark des Bundeshaushaltes wird inzwischen für Zinszahlungen (ohne Tilgung!) ausgegeben, die damit nicht für Investitionen oder Personalausgaben zur Verfügung steht. Der Auftrag für alle Ministerien war also, analog einer „Rasenmähermethode“ exakt 7,4 % in ihren jeweiligen Ressorts zu kürzen, um **insgesamt 30 Milliarden im Bundeshaushalt 2000** und in den folgenden Jahren noch mehr Geld einzusparen. Dies war ebenso die Vorgabe an das AA und die ZfA, die die harten Vorgaben des Finanzministers mit eigenen Vorschlägen umzusetzen hatten. Was bedeuten diese allgemeinen Rahmenvorgaben für das Auslandsschulwesen?

Genauere Zahlen liegen uns noch nicht vor, auch können wir Ihnen nicht sagen, welche Stellen wo und zu welchem Zeitpunkt ggf. gestrichen werden. Tatsache bleibt jedoch, daß etwa **20 Millionen Mark im Bereich des Auslandsschulwesens** fehlen werden. Dies wird nicht über Einschnitte im Schulbau, der Schulbeihilfe, der Umstufung von Schulen, der Umzugskosten oder der Sprachbeihilfe zu finanzieren sein. Diesmal werden Stellen in **erheblichem Umfang gestrichen**, d.h. in Größenordnungen, die in die hunderte gehen. Vermutlich wird es alle Bereiche hart treffen, so daß Stellen von ADLK an Schulen in aller Welt, ADLK als Fachberater oder als Fachschaftsberater und BPLK im Osten ersatzlos wegfallen. **Dies wird das Auslandsschulwesen massiv betreffen und in seiner Qualität erheblich beschränken.** Darüber sollten sich die einzelnen Entscheider im klaren sein, denn damit wird eine Schmerzgrenze erreicht, die die Existenz des Auslandsschulwesens berührt. Wie sollen nun Einsparungen im Personalbereich vorgenommen werden?

Schaut man sich die geltende Vermittlungs- und Vertragspraxis an, so wird man wahrscheinlich in folgender Weise vorgehen. Am „einfachsten“ wird es sein, im Moment keine Neuverträge zu schließen, was einem **Vermittlungsstop** gleichkommt, der die Schulen vor kaum zu lösende Probleme stellen wird. Desweiteren wird man geplante **Verlängerungsverträge** aussetzen, d.h. daß Schulen mittelfristig Lehrkräfte verlieren. Noch problematischer werden mögliche andere Vorgehensweisen sein. So werden Lehrkräfte, die mündliche Zusagen erhielten, aber noch keine unterschriebenen Verträge besitzen, keine Verträge erhalten. Rechtlich fragwürdig dürfte eine letzte Variante sein, die es Kollegen mit unterschriebenen Verträgen verbietet, an den Auslandsschulort auszureisen. Welche Folgen wird dieses erneute „Streichkonzert“ in Mittel-Ost-Europa zeitigen?

Meinen Informationen nach sollen in **MOE und GUS zum 1.9.1999 60 und zum 1.9.2000 weitere 90 Stellen für Bundesprogrammlehrkräfte ersatzlos** gestrichen werden, was faktisch einer Halbierung des eingesetzten Personals entspräche mit Folgen, die wir im Moment noch nicht absehen können. Wahrscheinlich wird man das bisher praktizierte Modell von Prüfungszentren und Zubringerschulen, das sich hervorragend bewährt hat, umbauen und Schulen in der Tendenz herabstufen. Politisch fragwürdig erscheint mir, daß einerseits die jeweiligen ausländischen staatlichen Partner ihre Verpflichtungen einlösen, andererseits die deutsche Seite ihre Zusagen kurzfristig zurücknimmt und damit m.E. vertragsbrüchig wird. Die von uns seit langer Zeit geforderte Planung mit begründeten Schwerpunktsetzungen analog den Interessen der Bundesrepublik Deutschland wurde nicht geleistet, so daß man nun lineare Kürzungen durchführt, die willkürlich und hektisch erscheinen. Was sollte nun geschehen?

Wir werden weiterhin Resolutionen – diesmal aus **Barcelona, Kairo, La Paz, Lima – und Antwortschreiben der Zentralstelle** zur Anfrage der Mitglieder des Verbandes in Barcelona veröffentlichen, im Bundestag informieren – vor allem im Ausschuß für Kultur und Medien, im Auswärtigen und Haushaltsausschuß, Gespräche im AA und in der ZfA führen sowie den rechtlichen Weg beschreiten.

Ein Bereich, der am Auslandsschulwesen größtes Interesse hat, sollte ebenfalls stärker in die Pflicht genommen werden – die **deutsche Exportwirtschaft**. Zu deren Wertschätzung und besonderen Ausstattung ihrer „entsandten Kräfte“ empfehle ich den interessanten **Artikel der FAZ vom 3. Mai**, den wir in diesem Heft ebenfalls abdrucken. Deutsche Schulen bieten ein hervorragendes Angebot mit besonderen pädagogischen Konzepten zu vergleichsweise günstigen Kosten, das nicht nur den entsandten Expertenkindern zugute kommt, sondern den einheimischen Schülern beste schulische Bedingungen schafft und damit wiederum der deutschen Industrie vor Ort ein Reservoir gut ausgebildeten Nachwuchses bereitstellt. Wo bleibt die Unterstützung der deutschen Industrie, die ein vitales Interesse an einem funktionierenden deutschen Auslandsschulwesen haben sollte?

In der Zwischenzeit haben Sie die **Einladungsunterlagen** für unsere **24. Hauptversammlung in Freiburg** erhalten, die Sie hoffentlich in großer Zahl in die Stadt im Breisgau führen werden. Neben der inhaltlichen Orientierung, die wir mit dem Motto „**Deutsch hat Zukunft**“ deutlich unterstreichen wollen, werden uns die oben genannten „heißen“ Themen nicht loslassen. Kommen Sie zahlreich und bringen Sie weitere Interessenten am Auslandsschulwesen mit, denn hier wird engagiert und konstruktiv diskutiert. Unsere Ansprechpartner im Inland haben ihr Erscheinen zugesagt und werden Rede und Antwort stehen. Für unsere Mitglieder – vor allem im Ausland – haben wir die **Möglichkeit geschaffen, sich auch per Telefax, Email oder direkt über die website anmelden zu können**. Der Vorstand und Freiburg erwarten Sie im August. Bis dahin.

Ths Waldemar Gries

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

Anträge an die 24. Hauptversammlung (Dringlichkeitsanträge)

Antrag 7:

Antragsteller: Regionalgruppe Ungarn

Betrifft: Einstufung von Diplomlehrern

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei BVA und ZfA dafür ein, daß bei der Einstufung der Diplomlehrer nicht nur die Inlandstätigkeit über die Einstufung entscheidet.

Begründung: Es gibt eine ganze Reihe von Kolleginnen und Kollegen, die den größeren Teil ihrer Tätigkeit im Ausland geleistet haben, und zwar an Gymnasien, Hochschulen/Universitäten, während die kürzere Zeit ihrer Tätigkeit an Sekundarstufen I – Schulen im Inland stattfand. So wäre es nur sinnvoll, den überwiegend gymnasialen Teil ihrer Arbeit adäquat zu berücksichtigen.

Antrag 8:

Antragsteller: Regionalgruppe Ungarn

Betrifft: Umzugskostenpauschale für Programmlehrer

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei BVA und ZfA dafür ein, daß die Umzugskostenpauschale für rückkehrende Programmlehrer nach der Länge der Vertragsdauer gestaffelt bemessen wird: nach 2 Vertragsjahren 3.500 DM, nach 4 Vertragsjahren 4.000 DM und nach 6 Vertragsjahren 4.500 DM.

Begründung: Die derzeitige Regelung, Hin- und Rückreise mit einer Pauschale von jeweils 3.000 DM zu vergüten, geht davon aus, daß die Lehrkraft das Gastland mit dem gleichen Umfang an Arbeitsmaterialien und Einrichtungsgegenständen verläßt, wie sie eingereist ist. Dies entspricht jedoch nicht der Praxis.

Die Lehrkraft stattet sich während ihrer Tätigkeit im Ausland beispielsweise mit Neuerscheinungen auf dem Fachbuchmarkt sowie mit belletristischen Neuerscheinungen aus; sie fertigt während dieser Zeit Unterrichtsmaterialien an (Handreichungen, Arbeitsblätter, Foliensammlungen ...), die sie auch nach ihrer Rückkehr in Deutschland sinnvoll einsetzen kann. Darüber hinaus schafft sie sich zur individuelleren Gestaltung ihres Wohnumfeldes auch Einrichtungsgegenstände

sowie kunstgewerbliche Gegenstände des Gastlandes an.

In der Praxis zeigt sich also, daß das Umzugsgut der Lehrkraft im Laufe der Jahre anwächst. Dieser Tatsache sollte Rechnung getragen werden, indem die Rückumzugspauschale, je nach Verweildauer im Ausland gestaffelt, erhöht wird.

Antrag 9:

Antragsteller: Regionalgruppe Ungarn

Betrifft: Krankenkassenpauschale für BPLK

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand der VDLiA setzt sich beim BVA dafür ein, daß die KV-Pauschale ohne Steuerabzug, d.h. brutto für netto, ausgezahlt wird.

Begründung: Die Pauschale ist, entgegen der vom BVA vertretenen Ansicht, nicht ausreichend, um sich in Deutschland bei einer Krankenversicherung wirklich abzusichern. Der Steuerabzug vermindert diesen Betrag weiter.

Der Begriff „Pauschale“ beinhaltet eine Brutto-für-Netto-Auszahlung, wie das auch bei anderen Pauschalen der Fall ist.

Antrag 10:

Antragsteller: Johannes Below, DS Seoul

Betrifft: Arbeits- und Führungsstil der ZfA

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Die Mitgliederversammlung kritisiert den Arbeits- und Führungsstil der ZfA aufs Schärfste.

Begründung: Die Durchsetzung der Richtlinie II ist ein Lehrbeispiel, wie man es NICHT machen soll:

Die Betroffenen werden nicht im Frühstadium einbezogen, die Schulleiter werden nur bruchstückhaft und in Andeutung vorab informiert und NIE um ihre Meinung befragt, mit hohlen Phrasen wie: „Mit weniger Geld mehr Kulturpolitik machen“, schafft man frühzeitig Mißtrauen und Ärger, mit Nacht- + Nebel-Aktionen wie mit der Ein-

führung der neuen Wohltaten im Hinblick auf die Regelung künftiger Umzugsfragen produziert man eine generelle Welle der Empörung, die mit vollmundigen Nachbesserungen im 100,-DM-Rhythmus vor Ort gerade noch Hohn und Spott erntet, für die naheliegenden Änderungen zum Himmel schreiender bürokratischer Wichteilen (Heimaturlaubregelung) hat man offensichtlich keine Kraft mehr, finanzielle Kürzungen im Bereich der Fortbildung werden nur verschämt mündlich zwischen den Zeilen „verkündet,“, schriftlich wird man zur Stärkung des Fortbildungswesens großmundig eingeladen – auf eigene Kosten

...
Kurz und schlecht:
Von Qualitätsmanagement KEINE SPUR.

Antrag 11:
Antragsteller: Johannes Below, DS Seoul
Betrifft: Heimaturlaubstreisen

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Die ZfA wird aufgefordert, möglichst schnell für den Bereich Heimaturlaubstreisen eine einfache praktikable Pauschallösung einzuführen.

Begründung: Eine einfache Lösung wäre z.B. von der LH in Köln für das Kalenderjahr einen Durchschnittspreis Köln – Auslandsdienort berechnen zu lassen und zusätzlich einen gewissen Abschlag von 10 % zu vereinbaren.

Damit wäre man nicht bei den absolut tiefsten Preisen, würde aber auch noch Kollegen, die in der Hochsaison aus familiären oder anderen Gründen fliegen müssen, einigermaßen gerecht werden.

Der jetzige bürokratische Aufwand ist lächerlich, die Abwicklung ärgerlich bis katastrophal und zudem sehr teuer.

Erwartbar wäre gewesen, daß die ZfA dieses Ärgernis als erstes Problem aus der Welt geschafft hätte – zu befürchten ist, daß sie es heimlich ganz streichen will.

Antrag 12:
Antragsteller: Silke Herr
Betrifft: Fortbildungslehrgänge für BPLK

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (BLASCHA etc.) dafür ein, daß BPLK an den Fortbildungsver-

anstaltungen, die die Kultusbehörden der Länder Lehrern im staatlichen Schuldienst anbieten, – möglichst gebührenfrei – teilnehmen dürfen.

Begründung: BPLK sollen in ihren eingesetzten Ländern Multiplikatorenfunktionen erfüllen. Dafür müssen sie selbst stets didaktisch und methodisch auf dem neuesten Stand sein. Mit Beginn des Auslandseinsatzes wird es jedoch schwierig, die in Deutschland neuen Entwicklungen zu verfolgen. In einem Zeitraum von sechs Jahren, die eine BPLK maximal im Ausland verbringen kann, aber auch schon nach zwei oder drei Jahren können sich viele Neuerungen ergeben. Deshalb wäre es sehr sinnvoll, BPLK, die dies wünschen, die Teilnahme an den Fortbildungslehrgängen der Kultusbehörden zu ermöglichen. Auf diese Weise kann die BPLK unter Voraussetzung einer Stelvenzusage auch nach dem Auslandseinsatz besser in das deutsche Schulwesen eingegliedert werden. Als Zeitraum für die Teilnahme bieten sich die Schulferien der BPLK an. Dank der deutschen, länderspezifischen Ferienordnung wird sich meistens eine Periode finden lassen, in der das eine oder andere Bundesland Fortbildungen anbietet.

Antrag 13:
Antragsteller: Regionalgruppe Rumänien

Betrifft: Gleichbehandlung von Bundesprogrammlehrkräften bei der Anerkennung der Auslandstätigkeit und Schaffung eines Einstellungskorridors in den Bundesländern

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland wird beauftragt, sich bei den zuständigen Dienststellen für die Gleichbehandlung von solchen Bundesprogrammlehrkräften einzusetzen, die sich in den einzelnen Bundesländern um ihre Einstellung in den Schuldienst bemühen.

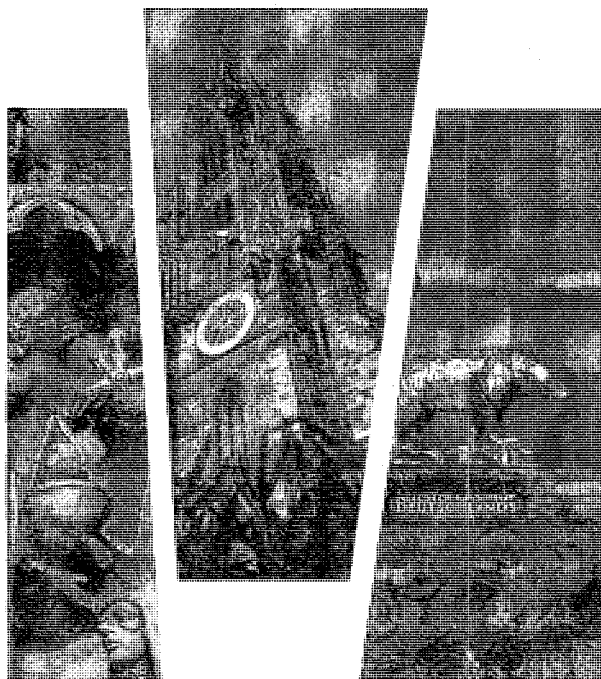
Die Gleichbehandlung soll sich auf die Anerkennung von erfolgreicher Lehrtätigkeit im Ausland beziehen.

Begründung: Obwohl die Arbeit von Bundesprogrammlehrkräften in vielen Stellungnahmen des Bundes und der Länder positiv bewertet wurde, fehlt bisher der klare Wille zu einer einheitlichen Anerkennung der Unterrichtstätigkeit im Ausland und – damit verbunden – zur Schaffung eines Einstel-

lungskorridors für solche Bundesprogramm-
lehrkräfte, die sich um eine Stelle im
deutschen Schuldienst bemühen. Die im
Grundgesetz verankerte föderalistische
Struktur Deutschlands sollte nicht dazu
mißbraucht werden, gegen den Gleichheits-
grundsatz zu verstoßen.

Außerdem würde die geforderte Anrechnung
der Auslandstätigkeit dazu beitragen, die
Attraktivität der Lehrerentsendeprogramme
für potentielle Bewerber weiter zu erhöhen.

Freiburg



Tagungsort
der 24. Hauptversammlung
des VDLiA
vom 04. 08. – 07. 08. 1999

Weitere Stimmen zur Richtlinie II (Schluß)

Die Auslandsdienstlehrkräfte der
DS Alexander v. Humboldt
Casilla 18 – 1053
Lima – Peru

Lima, 14.03.1999

An
Herrn
Abteilungspräsidenten Schmidt
Abt. VI – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
Bundesverwaltungsamt
Barabarastr. 1
50728 Köln
a. d. D.
über die Schulleitung der Deutschen Schule Lima
über die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland

Neufassung der Richtlinie II

Sehr geehrter Herr Abteilungspräsident Schmidt,

Weniger mit „Spannung“, wie Sie schreiben, als vielmehr mit einer gewissen Besorgnis haben wir ADLK der Neufassung der Richtlinie II entgegengesehen.

Nun liegt sie vor, und aus einer vagen Besorgnis ist tiefe Enttäuschung und Fassunglosigkeit geworden.

Im ZfA – „Info Nr. 2/1998“ (Anl. 1, S. 4) war noch für eine „Durchschnittslehrkraft“ der Schulortstufe 8 (was ziemlich genau unserer damaligen Situation und Einstufung entsprach) ein Kürzungsbetrag von ca. 880,- DM errechnet worden; tatsächlich ergeben sich nach der nun vorliegenden Fassung für uns Kollegen Kürzungsbeträge von in der Regel über 2.000 DM bis hin zu einem traurigen „Rekord“ von 4.700 DM monatlich?

Wie ist so etwas möglich?

Lassen wir einmal den abwegigen Gedanken (allein schon die Vorstellung erscheint zu ungeheuerlich!) beiseite, die Kollegen sollten in der „kritischen Phase“ der Vertragsverlängerungen mit zwar auch schon harten, aber doch eher noch verkraftbaren Einschnitten beruhigt werden, dann bleibt konsequenterweise nur der Schluß, daß die ZfA beim „Streichkonzert am grünen Tisch“ die faktischen Konsequenzen ihrer Beschlüsse für die Kollegen vor Ort schlicht und einfach nicht erkannt hat: Ansonsten hätten derart gravierende Verschlechterungen gegenüber der nur Monate zuvor erschienenen und sehr konkreten Ankündigung (ca. 880,- DM) einfach nicht geschehen können!

Für mangelnde Kenntnis der Verhältnisse vor Ort spricht die Einstufung des Schulortes Lima; und daß man sich bei der (mathematisch eigentlich recht einfachen) Ermittlung der Durchschnittsmieten um Hunderte von Mark zuungunsten der Kollegen verrechnet, spricht ebenfalls nicht dafür, daß mit der angemessenen Sorgfalt an eine Problematik herangegangen wurde, die für die Kollegen „draußen“ derart gravierende Konsequenzen mit sich bringt.

Wohlgemerkt – wir verschließen uns nicht der Notwendigkeit von Einsparungen, und wir begrüßen ausdrücklich die Vereinfachung von Verwaltungsabläufen.

Wogegen wir uns wenden, ist, daß bei dieser Gelegenheit „das Kind mit dem Bade ausgeschüttet“ wird. Daß genau dies zunehmend der Fall ist und daß die ZfA mit dieser Radikalmaßnahme die von ihr selbst als Grundlagen der Neufassung angeführten Kriterien und Zielsetzungen insgesamt ad absurdum führt, wird im folgenden zu zeigen sein.

Wir protestieren im einzelnen

1. gegen die Höhe der Kürzungen: Sie überschreiten sowohl die auf uns anwendbaren angekündigten 880,- DM („Info Nr. 2/1998“ – Anl. 1, S. 4) wie auch die angeblich angestrebte Senkung der Personalkosten „um 6 %“ in den „nächsten Jahren“ um ein Vielfaches („Info Nr. 2/1998“ – Anl. 1, S. 4),
2. gegen die erschreckend familienfeindliche Tendenz der Neuordnung, die aller Rechtsprechung zuwiderläuft und geradezu als grundgesetzwidrig bezeichnet werden kann,
3. gegen die geradezu haarsträubenden Fehler bei der Berechnung der Durchschnittsmieten (im Extremfall um fast 1.200 DM zuungunsten der Kollegen),
4. gegen die – offensichtlich ohne jede Sachkenntnis vorgenommene – Einstufung Limas als Schulortstufe 7, die den Verhältnissen vor Ort spottet und gerade im latein-amerikanischen Vergleich nicht nachzuvollziehen ist,
5. generell gegen die Methode der ZfA, die Kollegen über ihre Zukunft im Unklaren zu lassen und ihnen die Möglichkeit einer verantwortungsvollen Lebensplanung für sich und ihre Familien zu erschweren.

Erlauben Sie uns deshalb, die verheerenden Auswirkungen der angekündigten Kürzungen deutlich zu machen. Denn nicht anhand irgendwelcher abstrakter Berechnungen, sondern allein anhand ihrer konkreten Auswirkungen kann man solche Maßnahmen sinnvoll beurteilen. Hier geht es endgültig nicht mehr darum, sich „in Puncto Luxus“ ein wenig einzuschränken; vielmehr stellt sich nunmehr allen Ernstes die Frage, ob in Einzelfällen die ADLK in Zukunft ihren Auslandsaufenthalt aus eigenem Ersparten subventionieren soll.

Zu 1. Schulortzuwendung

Die Schulortzuwendung, der die bisherige Auslandszuwendung zum Opfer gefallen ist, kann der Aufgabe, die sie laut ZfA leisten soll, in aller Regel nicht gerecht werden.

Aufgabe der Schulortzuwendung soll es sein, „dem Ausgleich der materiellen und immateriellen Mehrbelastung durch den Auslandsschuldienst“ zu dienen. (Richtlinie II, 2.1.)

Diese Aussage verstehen wir – und wie anders sollte sie zu verstehen sein? – so, daß zum einen die Mehrkosten, die gegenüber einer „normalen“ Lebensführung in Deutschland entstehen, aufgefangen werden sollen, daß zum anderen darunter eine gewisse „Entschädigung“ für Unannehmlichkeiten, Einschränkungen und Gefährdungen verstanden werden soll, denen man in Deutschland nicht oder nicht in dem Maße ausgesetzt ist.

Wer hier in Lima ein „völlig normales“ – und das heißt ein unter vielen Aspekten eher bescheidenes – Leben führt, sieht sich mit einer Vielzahl von Mehrkosten konfrontiert, die einzig und allein durch den Auslandsaufenthalt bedingt sind und in einem Maße zu Buche schlagen, daß der Auslandsanteil in manchen Fällen kaum ausreicht, diese „materiellen Belastungen“ aufzufangen – von den „immateriellen“ ganz zu schweigen. Erhebliche Risikozuschläge bei allen Versicherungen, Einlagerungskosten, enorme Insekten- und Schimmelschäden an Kleidung, Büchern, Möbel, immense Telefonkosten (viele Kollegen haben schon alte Eltern, für die e-mail kein Begriff ist), zusätzlich aus eigener Tasche zu bezahlende Heimatflüge (oder schiene es Ihnen „normal“, Eltern und Geschwister nur noch alle zwei Jahre zu sehen? Kontakt zur Heimatbehörde und Stammschule), die für manche Kollegen anfallende finanzielle Unterstützung in Deutschland studierender Kinder, ... die Liste ließe sich lange fortsetzen.

Denkt man nun noch an den irgendwann fällig werdenden Rückumzug, dann sieht die Sache noch düsterer aus. Unabhängig voneinander haben mehrere Kollegen für alle Fälle schon einmal Angebote für den Rückumzug eingeholt. Die Summen liegen jeweils über 20.000 Mark für die „Durchschnitts-ADLK“ auch dann, wenn man sich auf das Nötigste beschränkt.

Ein Kollege, der sich unter dem Eindruck der Neuregelung entschließt, zum Ende des Schuljahres 1999 nach Deutschland zurückzukehren, kann dies noch zu den alten Umzugsbedingungen tun; bleibt er, aus welchen Motiven auch immer, so kostet ihn dies am Ende nochmals etwa 10.000 DM „Eigenbeteiligung“, die aus dem Auslandsanteil „erwirtschaftet“ werden muß. Ob dies unter den neuen Bedingungen – selbst auf einige Jahre projiziert – jedem Kollegen möglich sein wird, erscheint mehr als zweifelhaft.

Die Neuregelung wird – wenn sie nicht nochmals gründlich korrigiert wird – dazu führen, daß in Zukunft nicht nur (wie schon jetzt) vormalige Doppelverdiener, sondern auch alleinverdienende Lehrer im Ausland kaum noch ihr deutsches Realeinkommen erzielen können.

Zu 2. Familienfeindlichkeit

Der Neufassung der Richtlinie II zeigt familienfeindliche Grundzüge, die Grundsätzen unserer Gesellschaft zuwiderlaufen.

Es ist ein rechtsstaatliches Prinzip und es ist gerade in jüngster Zeit in Gerichtsurteilen zur Besoldung und zur Besteuerung betont worden, daß finanziell höher belastete Familien auch finanziell mehr gefördert werden sollen. Die ZfA macht genau das Gegenteil. Die höchsten finanziellen Belastungen tragen eindeutig Familien, deren Kinder zur Fortsetzung ihrer Ausbildung nach Deutschland zurückkehren. Häufig könnten diese Kinder – wären die Eltern in Deutschland – zuhause wohnen und würden nur unwesentliche Mehrkosten verursachen. So aber schlagen die Kosten für die Lebensführung in Deutschland immens zu Buche. Gerade diesen höchstbelasteten Eltern nun das bisherige Auslandskindergeld/Inland zu streichen (ohne eine unangemessen geringe Summe), widerspricht den o.g. Prinzipien völlig.

Unter dem gleichen Aspekt protestieren wir auch gegen die Streichung des deutschen Familienzuschlags: Haben wir keine Familie mehr, wenn wir im Ausland sind? Und wie ist es mit den Eltern, deren Kinder tatsächlich zur Ausbildung in Deutschland leben? Wie will man diese Streichung diesen Eltern gegenüber begründen?

Weiter ist es nicht akzeptabel, daß in Deutschland lebende Kinder nicht mehr auf den Mietzuschuß angerechnet werden sollen. Die der Neufassung zugrundeliegenden, völlig

unzutreffenden und auch nach einer unumgänglichen Korrektur immer noch knappen Mietzuschüsse berücksichtigen überhaupt nicht, daß für die Kinder, denen ja Besuchsflüge bei den Eltern zustehen, auch ein Platz in der Wohnung vorhanden sein muß. Es ist unverzichtbar, daß diese Kinder, so wie sie bisher „zur Hälfte“ auf die Wohnflächen angerechnet wurden, zukünftig im Mietzuschuß berücksichtigt werden.

3. Zum Mietzuschuß

Bei der Berechnung des Mietzuschusses wurden geradezu haarsträubende Fehler gemacht:

Auf der Basis der 1998 gezahlten Mieten ergibt sich folgendes Bild: Die Durchschnittsmiete für

2-Personen-Haushalte betrug nicht 1570 US\$ (Berechnung ZfA), sondern 1993 US\$

5-Personen-Haushalte betrug nicht 2327 US\$ (Berechnung ZfA), sondern 2675 US\$

6-Personen-Haushalte betrug nicht 2617 US\$ (Berechnung ZfA), sondern 3300 US\$

Da es sich hier ganz offenbar um einen Berechnungsfehler handelt, verlangen wir eine Korrektur unter Zugrundelegung der tatsächlichen Zahlen.

Die Korrektur ergibt nach dem von der ZfA selbst angewandten Verfahrensweise und dem angesetzten Dollarkurs von 1,72 DM folgende Mietzuschüsse:

2-Personen-Haushalt: 2.230 DM

5-Personen-Haushalt: 3.250 DM

6-Personen-Haushalt: 4.275 DM

Zur Frage der Mieten und zur Wohnsituation generell:

Zunächst einmal sollte man in der ZfA die irrige Meinung ablegen, man könne in einer Stadt wie Lima ähnlich wie in Deutschland innerhalb eines Spektrums vergleichbarer Haus- bzw. Wohnungsgrößen relativ frei wählen und je nach Wahl Einsparungen erzielen, wenn man nur auf „Luxus“ verzichtet.

Die zweite irrige Annahme ist die, daß es zwischen akzeptablen Häusern und akzeptablen Wohnungen nennenswerte Preisunterschiede gäbe.

Dazu ist folgendes zu sagen:

Kaum ein Kollege lebt hier in Lima insgesamt „luxuriöser“ als in Deutschland, viele Kollegen sogar deutlich bescheidener, als sie es von Deutschland aus gewohnt sind.

Die Entscheidung für ein Haus wurde in aller Regel primär unter dem Sicherheitsaspekt getroffen; das letzte Wort sprach immer die Deutsche Botschaft, die Häuser eben unter dem Aspekt der Sicherheit zu begutachten und zu genehmigen hatte. Die Sicherheitslage wird in jüngster Zeit deutlich problematischer, auch Folge einer Wirtschaftskrise, die ihrem Höhepunkt – und den bedrohlichen Konsequenzen – erst noch entgeht. Kollegen, die die vorgesehenen Kürzungen im Mietzuschuß besonders unangemessen hart treffen (etwa Kollegen, deren Kinder zur Ausbildung nach Deutschland zurückkehren), könnten gezwungen sein, für eine etwas geringere Miete sehr viel an Sicherheit zu opfern. Kann das Wille des BVA sein? Ist das vielleicht der Grund dafür, daß auf die bislang obligatorische Sicherheitsprüfung durch die Deutsche Botschaft künftig verzichtet wird – Kollegen in Wohnungen und Häuser zu schicken, denen die Botschaft aus Sicherheitsgründen niemals ihre Zustimmung geben könnte?

Daß in Fragen der Miethöhen einfach „keine Luft“ drin ist, zeigen zwei Wohnungsanmietungen der letzten Woche, eine Neuanmietung sowie ein Ortsumzug wegen Nichtverlängerung des Mietvertrags. In beiden Fällen war den Kollegen die von der ZfA vor-

gesehene Kürzung der Mietzuschüsse bereits bekannt, trotzdem mußten deutlich höhere Mieten in Kauf genommen werden – weil der Markt einfach so ist.

Die meisten Kollegen leben und arbeiten hier, weil sie Arbeitsklima, Kollegialität und die Möglichkeiten, die die Schule ihnen bietet, schätzen. Dies allein aber kann die unerfreulichen Lebensverhältnisse in Lima nur dann aufwiegen, wenn gewisse minimale, aber unverzichtbare Standards gewährleistet sind. Und dazu gehört in einer Stadt wie Lima, wie aus dem folgenden hervorgehen wird, zuallererst ein Wohnen in einer zumindest relativen Sicherheit und mit einem Anspruch auf ein wenig Grün, da weder Stadt noch erreichbares Umland damit aufwarten können.

4. Zur Einstufung des Schul- und Wohnortes Lima

Die Frage der Mietzuwendung hat in direkter Weise auch mit der Frage der Einstufung des Schulortes Lima zu tun; und man muß – ich hoffe, Sie werden nach der Lektüre dieses Schreibens das harte Urteil nachvollziehen können – hier vor Ort immer mehr den Eindruck gewinnen, daß die konkreten Lebensverhältnisse einer Stadt wie Lima bei der Zentralstelle offensichtlich nicht nachvollzogen werden und daß den enormen Unterschieden in Lebensbedingungen und Lebensqualität verschiedener Schulstandorte auf dem südamerikanischen Kontinent völlig unzureichend Rechnung getragen wird.

Erlauben Sie deshalb vorneweg einige Bemerkungen zur Lebenssituation in Lima; dann wird vielleicht unser Verständnis über die Einstufung Limas (die ja de facto eine deutliche Rückstufung ist) nachvollziehbarer.

Obwohl in den Tropen liegend, ist Lima eine Stadt in der Wüste, noch zutreffender eine „wüste Stadt“ in der Wüste. Alles, was es im Stadtbereich an Grünanlagen gibt, muß permanent künstlich bewässert werden; bei dem chronischen Wassermangel ein permanentes Problem, das die Stadt für öffentliche Flächen kaum finanzieren kann.

Grünanlagen, in denen man beispielsweise spazieren gehen oder Sport treiben kann, gibt es praktisch nur in privaten Clubs (etwa der Deutsche Club), deren Mitgliedschaft man mit jeweils mehreren tausend (nicht rückzahlbaren!) Dollars erkaufen muß – für viele von uns unerschwinglich oder angesichts der ZfA-Zuwendungspolitik eine zu riskante Investition; vielleicht ist man ja schon bald gezwungen, „das Handtuch zu werfen“.

Auch in größeren, etwa am Wochenende „zu schaffenden“ Entfernungen gibt es keine Erholungsgebiete; und das Meer ist das ganze Jahr über wegen des Humboldtstromes zum Baden zu kalt und im übrigen auch sehr schmutzig.

Für Schwimmbäder gilt das gleiche wie für Sportanlagen und größere Grünflächen, man ist auf die Mitgliedschaft in teuren (zu teuren!) Clubs angewiesen.

Kurz und bündig: Wir dürfen behaupten, daß in kaum einem anderen Schulort Lateinamerikas die Kollegen so sehr darauf angewiesen sind, sich „ein Heim zu schaffen“, weil es weder in Lima noch in einer erreichbaren Umgebung erschwingliche Einrichtungen gibt, die das Bedürfnis nach Entspannung und Erholung am Wochenende befriedigen können. Daß zu Entspannung und Erholung unter diesen Umständen ein wenig Grün, ein kleines Stückchen Garten gehört, halten wir schlechthin für unverzichtbar.

Es kann nicht Sinn unseres Schreibens sein, nun verschiedene Schulorte gegeneinander auszuspielen.

Dennoch, viele Kollegen kennen andere Schulorte, waren an einen anderen Schulort vermittelt, haben Bekannte dort. Bei allen kann die Einstufung Limas nur verständnisloses Kopfschütteln hervorrufen.

Lima gehört mit Sicherheit als Wohnort zu den unattraktivsten Schulorten in ganz Lateinamerika; das Kultur- und Freizeitangebot ist mager, die Luftverschmutzung ist (zeitweilige Spitzenwerte andernorts vielleicht ausgenommen) der jeder lateinamerikanischen Metropole ebenbürtig, die Sicherheitslage verschärft sich zunehmend. Da Lima in der zuvor geltenden 12-er Skala die Stufe 9 zuerkannt war, stellt die jetzige Einstufung (Stufe 7 in einer 15-er Skala) eine eklatante und in keiner Weise berechnete Verschlechterung dar. Wir fordern dringend, in Rücksprache mit der Deutschen Botschaft Lima eine angemessenere Einstufung festzulegen.

6. Zur „Politik“ der ZfA im Umgang mit den Kollegen

Wir bemängeln generell die Art und Weise, wie die Zentralstelle Entscheidungen trifft, wie sie die Kollegen informiert (bzw. nicht oder falsch informiert) und wie Entscheidungen umgesetzt werden.

Das von der ZfA immer wieder benutzte Argument, auch gravierende Änderungen innerhalb der Gesamtvertragsdauer seien zu akzeptieren, da es sich bei jeder Vertragsverlängerung um einen neuen Vertrag handle, mag formal zutreffen; er trifft aber nicht die Lebensrealität der betroffenen Kollegen.

Es ist eine Erfahrungstatsache, daß der weitaus überwiegende Teil der Kollegen die maximale Vertragsdauer am Auslandsschulort bleibt, und darauf stellen die Kollegen ihre Lebensplanung ab. Das betrifft die Dinge, die in Deutschland geregelt werden müssen (Haus, Einlagerung etc.), das betrifft die schulische Versorgung der Kinder, das betrifft die Lebensplanung der Ehepartner, die oft ihre Berufstätigkeit oder gar ihren Beamtenstatus aufgeben. Das Risiko, daß es eventuell einmal nicht mehr zu einer Vertragsverlängerung kommen könnte, tragen die Kollegen dabei bewußt und akzeptieren es.

(Daß es auch anders, nämlich fair und korrekt geht, zeigt das Beispiel des Auswärtigen Amtes, das zwar ebenfalls die Umzugsregeln verändert, aber erst nach Rückkehr nach Deutschland und mit Beginn eines neuen Auslandseinsatzes.)

Man sollte in der Zentralstelle bedenken, daß sich mit Sicherheit kaum noch ein Lehrer finden wird, der bereit wäre, mit einer festen Perspektive von nur zwei Jahren überhaupt noch die Strapazen einer Übersiedlung nach Übersee auf sich zu nehmen.

Nicht zu akzeptieren ist es deshalb, wenn während der Gesamtvertragsdauer grundlegende Zusagen, die bei Vertragsbeginn bestanden und von den Kollegen entsprechende grundlegende Entscheidungen verlangten (wie Umzugsregelung, Einlagerungsfrage), einfach geändert werden bzw. solche Planungen der ALDK vorenthalten werden.

Mit Empörung haben wir beispielsweise vernommen, daß zu einem Zeitpunkt, wo einzelnen unserer Kollegen noch ausdrücklich zur Einlagerung geraten wurde, Kollegen anderer Schulen schon von anderen Sachbearbeitern der Zentralstelle darauf hingewiesen wurden, daß die Einlagerungskosten zukünftig evtl. nicht mehr übernommen würden. Daß wir eben über die jeweils aktuelle Vertragsdauer hinaus planen müssen, zeigt besonders deutlich die Frage des Rückumzugs. Wie oben erläutert, muß ein Kollege, der durch eine Vertragsverlängerung das Recht auf einen voll erstatteten Rückumzug aufgibt, die Gelegenheit haben, den fehlenden Betrag von ca. 10.000 DM in seiner restlichen Auslandstätigkeit zusammensparen zu können. Kann er das Vertrauen haben, daß mit den jetzt vorgestellten Maßnahmen (wenn erst einmal die offensichtlichen Fehler und Ungerechtigkeiten korrigiert sind) „das Ende der Fahnenstange“ erreicht ist?

Oder muß er befürchten, am Ende verschuldet nach Deutschland zurückzukehren?

Wird ein solcher Kollege sich nicht zu Recht hintergangen fühlen, wenn ihm jetzt ggf. noch weitergehende Planungen vorenthalten werden?

Wir fordern deshalb, die Neufassung der Richtlinie II nochmals zu überarbeiten, die offensichtlichen Fehler und Ungerechtigkeiten zu beseitigen und die Kollegen fair und offen über zukünftige Planungen zu unterrichten:

1. Daß die Fehlberechnungen bei den Miethöhen und Mietzuschüssen korrigiert werden, halten wir für selbstverständlich; schließlich handelt es sich dabei um von der ZfA selbst verkündete Verfahrensweisen. (Der diesbezügliche Teil unseres Schreibens liegt als Anlage nochmals bei, damit er direkt der betreffenden Stelle zugeleitet werden kann.)

2. Um die Ungerechtigkeiten bei der Behandlung von Familien zu beseitigen, fordern wir

- die inländische Familienzulage auszuzahlen,
- das bisherige Auslandskindergeld/Inland beizubehalten,
- in Deutschland in Ausbildung befindliche Kinder zur Hälfte auf den Mietzuschuß anzurechnen.

3. Die Einstufung des Schul- und Wohnortes Lima muß den realen Verhältnissen vor Ort und im lateinamerikanischen Vergleich angepaßt werden.

4. Alle Kollegen haben ein Anrecht darauf, nicht einfach mit fertigen Beschlüssen konfrontiert zu werden, sondern über geplante künftige Veränderungen in fairer Weise und zu einem Zeitpunkt unterrichtet zu werden, wo ihnen noch die Möglichkeit offensteht, ihre Entscheidungen im Sinne einer verantwortlichen eigenen Lebensplanung zu treffen.

5. Die Möglichkeit eines Rückzugs zu den gleichen Konditionen wie beim Umzug muß bis zum Ende der Gesamtvertragszeit gewährleistet sein.

6. Für den Fall, daß die Neufassung der Richtlinie II trotz der dringend erforderlichen Korrektur zu Härten über das im ZfA – „Info Nr. 2/1998“ (Anl. 1, S. 4) angekündigte Maß hinaus führen sollte, muß allen Kollegen das Recht eingeräumt werden, von dem Vertrag mit dem Schulträger für das Jahr 2000 zurückzutreten, ohne dadurch Nachteile zu erleiden. Da eine solche Entscheidung eine Rücksprache mit der Heimatbehörde und Regelung aller erforderlichen Angelegenheiten verlangt (in aller Regel einen Heimflug in den Juliferien), muß den Kollegen eine Rücktrittsfrist mindestens bis Ende August dieses Jahres gewährt werden.

Doch dazu müßte es eigentlich nicht kommen, wenn die ZfA sich nur an ihre eigenen Ankündigungen hielte. Die angekündigte Kürzung um 6 % oder um 880 DM ist zwar schon ein hartes Opfer, würde von den Kollegen aber mit sehr viel mehr Verständnis aufgenommen werden.

Alle von uns geforderten Maßnahmen lassen sich u.E. problemlos im Rahmen der von der ZfA angestrebten 6prozentigen Kürzung der Personalkosten realisieren. Aus diesem Grunde gehen wir – guten Gewissens, unseren Teil zu den erforderlichen Einsparungen geleistet zu haben, davon aus, daß die ZfA sich im Gegenzug unseren unverzichtbaren Änderungsforderungen anschließen wird.

Mit freundlichen Grüßen

gez.: Die Auslandsdienstlehrkräfte der
DS Alexander v. Humboldt
Lima/Peru

Die Auslandsdienstlehrkräfte der
Deutschen Schule La Paz
Colegio Aleman
Casilla 4442
La Paz
Bolivia

La Paz, 30. April 1999

An

das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland
-Kulturabteilung-

den Abteilungspräsidenten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt

über den Verband Deutscher Lehrer im Ausland

Reform des Auslandsschulwesens; Neufassung der Richtlinie II

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Auslandsdienstlehrkräfte der Deutschen Schule La Paz/Bolivien übermitteln mit diesem Schreiben ihre tiefe Betroffenheit über die Neufassung der RL II und fordern eine deutliche Korrektur der durch diese Richtlinie hervorgerufenen völlig überproportionalen Verschlechterungen der finanziellen Situation der ADLK.

Dies betrifft im Einzelnen:

1. Vertrauensschutz

Eine zweijährige Vertragsdauer ist in Übersee nicht der Normalfall. Es geht dabei nicht nur um die Einarbeitung in einen neuen Arbeitsplatz und um die Eingewöhnung in völlig neue Lebensumstände und Mentalitäten für die ADLK, sondern v.a. um die Familie und speziell die Kinder, denen man wohl kaum alle zwei Jahre einen radikalen Schul- und Umfeldwechsel wünscht. hier stellt sich z.B. die Frage, ob man zum Wohl der Kinder den Vertrag trotz einschneidender finanzieller Einbußen verlängern soll. Damit ist ein Vertrauensschutz für die mit Tätigkeitsbeginn eingegangenen Vertragsbedingungen v.a. für ADLK, die erst seit relativ kurzer Zeit an der Auslandsschule sind, nicht gegeben.

2. Familienfeindlichkeit der Richtlinie II

Am stärksten betroffen von den überproportionalen Kürzungen sind Familien mit Kindern. Dies läuft aktuellen politischen Bestrebungen, gerade Mehrpersonen-Haushalte zu entlasten, völlig entgegen.

3. Umzugspauschale

Wie die Praxis im 1. Jahr nach der Einführung gezeigt hat, sind die ermittelten Beträge realitätsfern. Die Differenzierung nach Kontinenten ist völlig unzureichend.

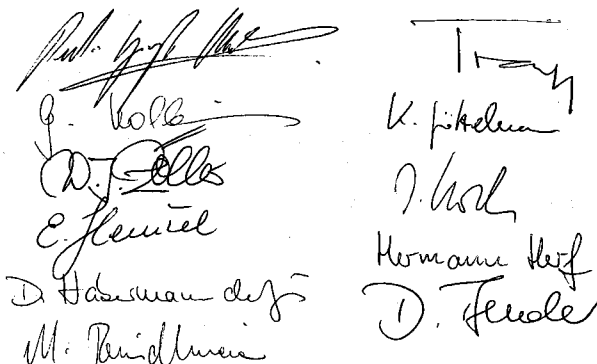
4. Schulorteinstufung

Bolivien ist das ärmste Land Südamerikas. Entsprechend ist die Infrastruktur, so z.B. in hygienischer und damit gesundheitlicher Hinsicht, in Hinsicht auf das Kultur- und Freizeitangebot, Rechtsstaatlichkeit, Sicherheit. Der Schulort La Paz belastet darüberhinaus gesundheitlich durch extreme Trockenheit und die extreme Höhenlage.

Die Ausweitung der 12er-Skala auf eine 15er-Skala und gleichzeitige Einbehaltung der ursprünglichen Stufe bedeutet daher eine de-facto-Rückstufung, die völlig unverständlich bleibt.

Wir fordern daher eine deutliche Korrektur der Richtlinie II und bitten den VDLIA zu prüfen, ob unter juristischen Gesichtspunkten die Möglichkeit besteht, gegen diese Reform der RL II vorzugehen.

Mit freundlichen Grüßen



Aus einem Schreiben der Auslandsdienstlehrkräfte der Deutschen Schule der Borromäerinnen und der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo zur Richtlinie II

Durch verschiedene, die deutsche auswärtige Kulturpolitik betreffende Entwicklungen der letzten Jahre ist es notwendig geworden, erhebliche Einsparungen im deutschen Auslandsschulwesen vorzunehmen. Obwohl sie selbst von verschiedenen Sparmaßnahmen betroffen sind, haben die Auslandsdienstlehrkräfte bisher diese Maßnahmen mitgetragen, weil sie zur Aufrechterhaltung der schulischen Arbeit im Ausland notwendig erschienen. Nun aber scheint uns gerade diese schulische Arbeit durch jüngste Sparmaßnahmen so sehr beeinträchtigt, daß die Existenz einer Reihe von Begegnungsschulen – und damit ein erklärtes Ziel der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland – gefährdet ist. Überdies ist durch die „Neufassung der Richtlinie II“ durch das Bundesverwaltungsamt (BVA), die die finanzielle Betreuung der Auslandsdienstlehrkräfte regelt, eine erhebliche soziale Schieflage entstanden, die Familien mit Kindern besonders schwer trifft und für die die Bundesregierung direkt verantwortlich ist.

(...)

1. Insgesamt sollen die Personalkosten um 6 % gesenkt werden, was angesichts – wenn auch moderat – steigender Gehälter in der Bundesrepublik Deutschland schon einen Einschnitt darstellt. Schlimmer ist: In der Praxis werden viele alleinstehende Auslandsdienstlehrkräfte Gehaltserhöhungen erhalten, während Kollegen mit Familie durchgängig Einkommensverluste von 15 % bis zu über 20 % hinnehmen sollen. Dabei sind dies keinesfalls – wie von der Behörde behauptet – einzelne Härtefälle, hier sind prinzipiell alle Familien mit mehr als einem Kind betroffen.
2. Die neu eingeführte, ortsabhängige Pauschalierung der Auslandszuschläge soll dazu dienen, Lehrkräfte gerade auch für weniger beliebte Auslandsdienstorte zu gewinnen. Trotz angeblich gut gefüllter Bewerberkarteien war es schon in den letzten Jahren schwer, genügend geeignete Auslandsdienstlehrkräfte für Kairo zu finden. Dies war nur möglich, indem die Altersgrenze flexibel gehandhabt wurde und Lehrkräfte, deren Bewerbungsunterlagen Afrika als Dienstort ausschlossen, „nach Ägypten überredet“ werden konnten. In dieser schwierigen Lage wird nun der Auslandszuschlag für beide Kairener Schulen gesenkt, vermutlich, weil hier dank großer Kollegien höhere Einspareffekte zu erzielen sind. Dies beweist aber, daß hier eine hektische „Reform“, ohne Augenmaß und Rücksicht auf ihre Folgen für viele Schulen verfaßt wurde. Wir begrüßen aber die vor wenigen Tagen vom BVA signalisierte Bereitschaft, die Schulortestufung noch einmal zu überprüfen.

BUNDESVERWALTUNGSAMT

- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -

Bundesverwaltungsamt, 50728 Köln

An die
 Auslandsdienstlehrkräfte
 der Deutschen Schule Barcelona
 über das Generalkonsulat
 der Bundesrepublik Deutschland
 in Barcelona/Spanien
 durch das Auswärtige Amt
 - Kurierabfertigung - 53113 Bonn

Ihre Zeichen, Ihre Nachricht vom
 25.03.1999

Mein Zeichen, meine Nachricht vom
 VI B 3 - 30.110/A

Telefon, Name
 1417, Herr Abels

Köln
 05.05.99

Finanzielle Betreuung der Auslandsdienstlehrkräfte;

hier: Neufassung der Richtlinie II

Sehr geehrte Damen und Herren,

zu Ihrem o.g. Schreiben nehme ich wie folgt Stellung:

Das Auswärtige Amt und die ZfA waren bemüht, bei der Neufassung der Richtlinie II den Belangen der Auslandsdienstlehrkräfte trotz der erforderlichen Notwendigkeit der Kostenreduzierung soweit wie möglich zu entsprechen und den Auslandsschuldienst auch weiterhin attraktiv zu gestalten. Insoweit wurden zwar die unmittelbar betroffenen Auslandsdienstlehrkräfte nicht mit einbezogen, was aus organisatorischen und zeitlichen Gründen auch schwer möglich gewesen wäre, jedoch handelt es sich nicht um einen Alleingang des Auswärtigen Amtes und der ZfA.

Der Entwurf dieser neuen Richtlinie mit den Zuwendungspauschalen wurde den Verbänden, GEW und VdLA und dem BLASCHA vorgestellt und etwaige Änderungswünsche, soweit wie möglich berücksichtigt.

Dem Entwurf der Richtlinie II mit dem Stand 30.11.1998 hat das Auswärtige Amt Ende Januar 1999 per Erlass zugestimmt.

zu 1. Die neugefaßte Richtlinie löst sich im steuerfreien Auslandsteil vollkommen vom Besoldungsrecht. Diese neue Richtlinie bringt nicht nur eine Pauschallierung der Zuwendungsbeträge mit sich, sondern auch eine ganz erhebliche Vereinfachung der Anspruchsvoraussetzungen. Durch die Loslösung vom Bundesbesoldungsgesetz wurde es möglich, den bisherigen Richtlinien text rigoros 'abzuspecken' und in besser verständlicher Weise neu zu formulieren.

Nicht nur für die ZfA bringt diese Richtlinie eine deutliche Reduzierung des Verwaltungsaufwandes mit sich, auch für die Auslandsdienstlehrkraft verringert sich der Aufwand, wie z.B. bei den bisherigen Mietzuschußangelegenheiten und der aufwendigen Vorlage von Nachweisen zur Berechnung der Zuwendungen.

Der Status 'Auslandsdienstlehrkraft' ist in keinsten Weise vergleichbar mit dem Status von entsandten Auslandsbeamten. Bei den Zuwendungen von Auslandsdienstlehrkräften handelt es sich um freiwillige Leistungen des Bundes, die im Rahmen der Haushaltsmittel gewährt werden. Durch ihre Gewährung wird, im Gegensatz zu den o.g. Auslandsbeamten, kein Arbeitsverhältnis zum Bund begründet.

Ihren Einwand, daß insbesondere auch bei Vertragsverlängerungen eine erhebliche Unsicherheit bezüglich der Höhe der Zuwendungen besteht, kann ich nicht nachvollziehen. Auch bei den Zuwendungen nach der alten Richtlinie II sind Änderungen jederzeit möglich.

Mit der neuen Richtlinie und den dazugehörigen Tabellen kann die künftige Zuwendung bis auf den Pfennig genau von der betroffenen Lehrkraft selbst ausgerechnet werden. Die entsprechenden Informationen dazu liegen Ihnen mittlerweile vor.

Nach Buchstabe B, Ziffer 1.1 der Richtlinie II (Stand 30.11.1998) wird die Änderung des Grundbetrages durch allgemeine Besoldungs-/Tariferhöhungen und regulären Anstieg der Stufen bzw. Lebensaltersstufen (jedoch ohne Leistungsstufen) berücksichtigt.

Über eine Neufestsetzung der Mietzuwendung entscheidet die ZfA in Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt, wenn eine erhebliche Änderung der Mietpreise am Auslandsschulort eintritt, s. Buchstabe B, Ziffer 2.6 Absatz 4 der Richtlinie.

Ihren Vorwurf die Zuwendungen würden in Zukunft willkürlich festgesetzt, kann ich so nicht stehen lassen. Dies wäre ein erheblicher Verstoß gegen den Gleichheitsgrundsatz. Richtig ist, daß mit der Einführung von 15 Schulortstufen (bisher 12 Länderstufen) u.a. ein Instrument der Steuerung geschaffen wurde, um auch der unterschiedlichen Situation von Angebot und Nachfrage Rechnung tragen zu können. Die Zuordnung der einzelnen Schulorte erfolgt in Abstimmung mit den zuständigen Regionalreferenten und dem Auswärtigen Amt.

Zu 2. Mit der Zahlung des steuerpflichtigen Inlandsteils zu 100% wird der Wegfall des Familienzuschlages bis zu einer bestimmten Familiengröße aufgefangen.

Dazu ist zum Ausgleich für kinderreiche Familien vorgesehen, ab dem dritten am Auslandsschulort befindlichen Kind die Kinderzuwendung zu erhöhen. Hier steht jedoch noch die Zustimmung des Bundesministeriums der Finanzen und des Innern aus.

Für Kinder, die sich nicht am Auslandsschulort aufhalten, sondern in Deutschland in einer Ausbildung befinden, werden keine Zuwendungen gezahlt, da es sich bei den Aufwendungen für diese Kinder nicht notwendigerweise um auslandsbedingte Kosten handelt.

Eine stärkere Berücksichtigung familienpolitischer Gesichtspunkte ist auch aus verfassungsrechtlicher Sicht im Zuwendungsbereich nicht geboten, da hier weder die allgemeine Verpflichtung des Staates zur Förderung der Familie noch die Fürsorgepflicht gegenüber kinderreichen Beamten tangiert ist.

Ich bitte Sie, bei allem verständlichen Unmut über die finanziellen Einbußen, die mit der Neuregelung verbunden sind, zu bedenken, daß auch in Deutschland der öffentliche Dienst aufgrund der allgemeinen Haushaltslage Einschnitte in scheinbar wohlverworbene Rechtspositionen akzeptieren muß. Ich erinnere hier nur an die Beiträge zu den Pensionslasten und die Erhöhung des Stundendeputats für Lehrkräfte in den Bundesländern.

Nach einer gewissen Zeit der Implementierung wird die Richtlinie II einer eingehende Überprüfung unterzogen werden und ggf. erforderliche Korrekturen durchgeführt.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag



Dimper

Frühjahrstagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein des VDLiA - am 27. März 1999 in Kiel

Am 27. März trafen sich die Mitglieder der Regionalgruppe Schleswig-Holstein zu ihrer Frühjahrstagung in Kiel. „Kaiserwetter“ und „Kaiserzimmer“ mit Blick auf die Kieler Förde trugen von Beginn an zur guten Stimmung der Teilnehmer bei. Herr Martinen begrüßte die Mitglieder und berichtete zunächst vom Vorbereitungslehrgang in Köln und Helsinki.

Herr Dr. Peleikis, Mitglied im Vorstand des VDLiA, informierte die Zuhörer über die Vorbereitungen der Hauptversammlung, die vom 04. – 07.8. d.J. in Freiburg stattfinden wird. Natürlich beherrschte das Thema „Pauschalierung“ bald die Diskussion der Regionalversammlung. Herr Martinen stellte anhand konkreter Zahlen die Auswirkungen auf jeden einzelnen Kollegen dar und Herr Dr. Peleikis berichtete von Überlegungen des Vorstandes, gerichtlich gegen die Änderung der Richtlinie II vorzugehen.

Im zweiten Teil der Veranstaltung referierte Herr Manfred Burghardt (Flensburg) in leben-

diger, anschaulicher Weise über seine Auslandstätigkeit an der Deutschen Schule Jakarta.

Er beschränkte sich dabei aber nicht auf Schulstruktur, Schulneubau und Schulumfeld, sondern nahm die Anwesenden mit auf eine Reise durch Jakarta und Java. Dörfer, Städte, Menschen, Klima, Pflanzenwelt, soziale Brennpunkte und vieles mehr wurden durch den Referenten lebendig dargestellt und riefen bei den teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen ein erhebliches Fernweh hervor.

Zum Schluß der Regionaltagung wünschten die Teilnehmer Herrn Martinen und seiner Ehefrau alles Gute für den bevorstehenden Auslandsaufenthalt in Kolumbin und dankten Herrn Burghardt für die Bereitschaft, in Zukunft die Geschicke des Regionalverbandes Schleswig-Holstein leiten zu wollen.

Therese Martinen



Bericht von der Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal in Marbella vom 18.-23. März 1999

Nach längeren Vorbereitungen, Telefonaten, Briefen per Fax oder per E-mail und kurzfristigen Absagen, trafen sich die Obleute aus Barcelona, Bilbao, Marbella und Santa Cruz de Tenerife zu ihrer Tagung. Bedauerlicherweise konnte vom Vorstand des Verbandes aus Termingründen kein Mitglied dabei sein. Die Absage erhielt ich nur wenige Tage vor dem Treffen.

Schon zum vierten Mal war die Tagung, die in regelmäßigen Abständen alle zwei Jahre stattfindet, in Marbella. Die schulnahe Unterkunft in der ehemaligen Hanns-Seidel-Stiftung, die seit einiger Zeit der Schule in Marbella gehört, war wie immer sehr ruhig und kühl. Zusätzliche Wolldecken und Heizradiatoren taten ihre Dienste und machten uns so den Aufenthalt angenehm.

Besonderer Dank gebührt Roland Schmitt-Scheffel, der als Koordinator vor Ort alle notwendigen „Kleinigkeiten“, erledigt hatte. So trafen wir am Donnerstag nach und nach bei ihm ein. Nach einem Begrüßungstrunk und der obligaten kurzen Vorstellung begannen wir mit einem gemeinsamen Abendessen in einer der vielen gemütlichen Bars mit „Tapas“. Schon bei diesem ersten Zusammensitzen begannen die Diskussionen.

Am Freitagmorgen begrüßte uns nach dem Frühstück der Schulleiter der DS Marbella, Herr Dr. Bergmann, im Konferenzraum der Stiftung. Fragen zu den Reaktionen auf die neue Richtlinie II, der Einstellungssituation der Schulen, Kürzungen in der Schulbeihilfe, der Anzahl der Vermittelten verdeutlichten vergleichbare Probleme an den Schulen.

Die Erörterung der einzelnen Reaktionen der Schulen der Iberischen Halbinsel und der Kanaren zu der Reform des Auslandsschulwesens, speziell die Neufassung der Richtlinie II, beschäftigten uns den Rest des Vormittags. Hilfreich waren dabei die verschiedenen Stellungnahmen der Deutschen Schulen, die uns als Kopien vorlagen. Nach ausführlichen Diskussionen der möglichen Auswirkungen und spezieller Probleme der einzelnen Schulen, wurde am Nachmittag die Stellungnahme der Regionalgruppe zu Papier gebracht. Die Stunden vergingen wie im Flug, Kaffee hielt uns neben der angeregten Diskussion munter. Gegen 19.30 Uhr

erinnerten uns unsere knurrenden Mägen an das Sitzungsende.

Auch beim Fischessen in Marbella drehten sich immer wieder die Gespräche um die Auswirkungen an den Schulen. Aufgefallen ist mir dabei, daß alle Anwesenden mit großer Sorge den Bestand „ihrer“ Schule und das unterrichtliche Niveau betrachteten.

Der Sonnabend war gefüllt mit Vorbereitung und Formulierung der Anträge an den Vorstand und an die Jahreshauptversammlung, der Besichtigung der Schule in Marbella und der Wahl des Obmannes der Regionalgruppe. Als neuer Obmann wurde Reinhard Beckmann von der DS Barcelona gewählt.

Bei den Gesprächen und Diskussionen stellte sich heraus, daß die Anwesenheit eines Vorstandsmitgliedes sehr wichtig gewesen wäre. Wünschenswert ist eine solche Teilnahme sicherlich, da viele zusätzliche Informationen und Hilfestellungen am Tagungsort möglich wären. Die Erfahrungen und der Vergleich mit dem Treffen vor zwei Jahren zeigt, daß ein regelmäßiges Zusammenkommen wichtig ist, daß möglichst alle Obleute oder Vertreter daran teilnehmen sollten und möglichst ein Mitglied des Vorstandes dabei sein sollte.

Für mich neigt sich die Zeit meiner Auslandstätigkeit dem Ende zu. Ich wünsche der Regionalgruppe weiterhin erfolgreiche Arbeit, interessante und anregende Treffen und viel Spaß auch beim privaten Zusammensein. Man darf nicht vergessen, daß nach einem langen Arbeitstag, einer arbeitsreichen Tagung auch ein schönes Abschlußabendessen in einem andalusischen Bergdorf mit Lammshulter und vino tinto dazugehört.

Ich bedanke mich bei allen Teilnehmern für die angenehme Arbeitsatmosphäre, für den interessanten Gedankenaustausch und für die Nachsicht, die dem einzigen Raucher entgegengebracht wurde. Roland danke ich noch einmal ganz besonders für seine Gastfreundschaft, seinen Fahr-, Frühstücks- und Reservierungsdienst.

Joachim Kuhlmann

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

BREMER, Heike; Moltkestr. 20, 08523 Plauen
 BRUNNER, Gerhard; Waldrennacher Steige 34,
 75305 Neuenbürg
 GAYER, Helmut; Ingolstädter Str. 13,
 86529 Schrobenhausen
 HALFAR, Dr. Rainer; Lunévillestr. 13,
 68723 Schwetzingen
 HILDEBRAND, Elke; Herkulesstr. 12,
 34119 Kassel
 LEHTOVUORI, Claudia; Hartje-Rüter-Weg 38,
 22399 Hamburg
 MIELKE, Torsten; Havelpassage 8,
 16761 Henningsdorf
 MOLL, Friedrich; Okrifteler Str. 10,
 65931 Frankfurt
 RENZOW, Christa; Curtiusstr. 23, 23568 Lübeck

Neue Mitglieder (Ausland)

BOOKHAGEN, Wilfried; DS Peking
 GERKE, Christina; Dt.Bot.schule Istanbul
 KREUSCH, Dagmar; DS Puebla
 LEUTSCHAFIT, Claudia; Istanbul Lisesi
 LUMPE, Eva; Oradea/Rumänien
 PIEHL, Reinhard; DS Puebla
 REICHERT, Wolfgang; DS Lima
 REITZ, Doris; DS Montevideo
 SCHMIDT, Erich; DS Borromäerinnen/Alexandria
 STRÖSSIG, Robert; DS Bukarest
 ZEHME, Monica; DS Barranquilla

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

ALLENDOFF, Volker; Col.Visconde Sao Paulo
 KAKUSCHKY, Gerhard; LBI Buenos Aires
 KNOLL, Ulrich; DS New Delhi
 MÖLLMANN, Dieter; DS New York
 OEHLER, Karl-Heinz; DS Borromäerinnen/Kairo
 PUTEANUS, Ulrike; Istanbul Lisesi
 ULLRICH, Gunter; Thomas-Morus/Santiago de
 Chile

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

BISCHOF, Peter; (Istanbul Lisesi), Max-Slevogt-
 Str. 17a, 67227 Frankenthal
 BRÜHL, Bernhard; (DS Villa Ballester), Rellinger
 Str. 45, 20257 Hamburg
 DINGES, Heinz; (DS Osorno), Lohnbergstr. 8,
 55278 Daxheim
 DRÖNNER, Barbara; (DS Mailand), Geleitstr. 74a,
 63067 Offenbach a.M.
 ENGEL, Ulrich; (DS Madrid), Schaapoppel 30,
 22927 Großhansdorf
 GERHOLD, Jutta; (DS Borromäerinnen/Kairo),
 Birkenweg 18, 55758 Hettenrodt
 GIERHARDT, Horst; (DS Istanbul), Milanstr. 13,
 40883 Ratingen-Homburg
 GOLBECK, Burkhard; (GSIS Hongkong), Hegel-
 str. 9, 26197 Ahlhorn/Großenkneten
 HIRCHE, Walter; (DS Seoul), Greiselstr. 39,
 86399 Bobingen
 HIRCHE, Christa; (DS Seoul), Greiselstr. 39,
 86399 Bobingen
 LETZEL, Hermann; (DS Borromäerinnen/Alexand-
 ria), Pegnitzstr. 7, 80638 München
 LÜTZEL, Norbert; (DS New Dehli), Westerholter
 Str. 14, 45894 Gelsenkirchen
 METZ, Alfred; (DS San Salvador), Im Rossfeld
 49, 66333 Völklingen
 NICKL, Thomas; (DS Bilbao), Waldhornstr. 33,
 80997 München
 PRIGGE, Helmut; (DEO Kairo), Kosakenhook 29,
 49525 Lengerich
 SCHULZE, Ernst-Jürgen; (DS Guatemala),
 Tannenweg 28, 25421 Pinneberg
 WEISSE, Eckart; (Istanbul Lisesi), Lindenstr. 8,
 16269 Wriezen

Neue Obleute

BERGER, Wilfried; DS Borromäerinnen/
 Alexandria
 METZGER, Dr. Lorenz; GSIS Hong Kong
 RAMM, Gisela; DS Seoul
 SCHRÖTER, Wolfgang; Istanbul Lisesi
 VAN DER HEYDEN, Torsten; DS San José/Costa
 Rica

Termine – STOP – Termine – STOP

Redaktionsschluß
 für Heft 4/99:

20. Juli 1999

Redaktionsschluß
 für Heft 1/00:

20. Oktober 1999

Bitte senden Sie Ihre Beiträge rechtzeitig an die Schriftleitung.

M.E.

**24. Hauptversammlung des VDLiA
vom 04.08. bis 07.08. 1999 in Freiburg**

Motto: „Deutsch hat Zukunft“

Falls noch nicht geschehen, melden Sie sich bitte umgehend bei dem Geschäftsführer des Verbandes, Herrn Alfred Doster, an.

Anschrift: Bolbergweg 12, 72793 Pfullingen

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
 Binder, Harald, c/o Colegio Alemán „Max Uhle“, Casilla 743, Arequipa, Peru
 Dederding, Dr. Hans-Martin, Mitina 6, 480020 Almaty, Kasachstan
 von Dombols, Achim, Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
 Drummer, Jens, Dr. E. Schlobach-Str. 12, 01728 Bannewitz
 Engel, Ulrich, C. Victor de la Serna 9, 8ºB, E-28016 Madrid, Spanien
 Gerecht, Gerhard, Wetterstraße 9, 61194 Niddatal
 Hamann, Falk, c/o DS Mailand, Via Legnano 24, I-20121 Milano, Italien
 Jakobi, Dr. Wolfgang, Am Hollensiek 6, Lübbecke
 Krauthausen, Josef, Konrad-Adenauer-Ufer 79-81, 50668 Köln
 Kuhlmann, Joachim, c/o DS Santa Cruz de Tenerife, Apartado de correos 10023, E-38006 Santa Cruz de Tenerife, Spanien
 Langer, Jürgen, GA Departm. of Education, 1762 Twin Towers East, Atlanta, GA 30334-5040, USA
 Lenz, Erwin, Drosselschlag 4, 55590 Meisenheim
 Lubos, Hans, Eisengrabenweg 2, 89407 Dillingen-Donautheim
 Martinen, Therese, c/o Alwin-Leusch-Schule, Marktstr. 14, 25899 Niebüll
 Proksch, Josef, Konrad-Laucht-Weg 11, 35037 Marburg
 Ranft, Walter, Westendstraße 21, 63128 Dietzenbach
 Real, Marco, c/o Colegio Andino Bogotá, Apartado Aereo 103235, Bogotá, Kolumbien
 Schneider, Joachim, Honemannstr. 4, 48163 Münster
 Schultz, Jennifer, GA Departm. of Education, 1762 Twin Towers East, Atlanta, GA 30334-5040, USA
 Siemen, Uwe, Alte Dorfstraße 3, 25875 Schobüll b. Husum
 Stadler, Martin, Eupener Str. 15a, 53332 Bornheim
 Walthemathe, Wolfram, Kniebisstraße 18, 60528 Frankfurt/M.
 Werner, Harry, Hobsweg 52, 53125 Bonn

Auslandslehrer im Ruhestand – gibt's das?

Seit seiner Pensionierung als Leiter des Nicolaus-Cusanus-Gymnasiums in Bonn im Jahre 1990 ist Achim von Dombois im Senior Experten Service ehrenamtlich tätig. In den 60er Jahren ging er für das Goethe-Institut nach Kairo, in den 70er Jahren als Leiter der Deutschen Schule nach Kapstadt.

Im folgenden Beitrag stellt er Einsatzmöglichkeiten des SES für pensionierte Auslandslehrer vor.

Was beginnt der von seinem Wesen her aktive und umtriebige Auslandslehrer (ich meine hier immer beide Geschlechter!) im Ruhestand? Endlich ist es so weit: er hat Zeit für Bücher, Briefmarken und Bienen, für Münzsammlung und Menschen, vor allem für Freunde und Enkel. Oder er erkundet Weltgegenden, die er bisher noch nicht gesehen hat – auch das soll bei unserer Spezies vorkommen.

All das ist gut und recht. Sollte es ihm aber auf Dauer nicht genügen (da der Garten bereits dreimal umgegraben ist), kann er auch für das Gemeinwohl wirken und im Wechsel zwischen Aufgabe und Freizeit Befriedigung im dritten Lebensabschnitt finden. Für den rüstigen Pensionär ergeben sich mancherlei Möglichkeiten: er engagiert sich in binationalen Gesellschaften und pflegt den geistigen und personellen Austausch mit seinem früheren Einsatzland; er betreut Einwanderer, Flüchtlinge oder Aussiedler aus ihm vertrauten Regionen und erfährt die Dankbarkeit, die ihm die betroffenen Menschen entgegenbringen; er ist zu zeitlich und inhaltlich begrenzten Einsätzen im Ausland bereit – zum Beispiel mit dem **Senior Experten Service***)

Auf diesen stieß ich bei meiner Suche nach einer auslands- oder entwicklungsbezogenen Aufgabe nach meiner Pensionierung und möchte ihn im folgenden mit Beispielen aus der Praxis vorstellen.

Seit 1983 leistet der SES mit seinen pensionierten Fachkräften einen im Umfang begrenzten, aber weithin anerkannten Beitrag zur Entwicklungszusammenarbeit. Entwicklungsländer, Schwellenländer, Osteuropa und selbst unser eigenes Land sind seine Wirkungsfelder. Er versucht, akut aufgetretene Probleme, die in den Betrieben oder Institutionen des Auftraggebers entstanden sind, fachmännisch zu lösen, Fachkräfte zu qualifizieren und so eine Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Er ist in der Rechtsform eine gemeinnützige GmbH, seine Gesellschafter sind namhafte Verbände der deutschen Wirtschaft, und daher versteht er sich als „ehrenamtlicher Dienst der deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit“.

Hier in unserer Bonner Zentrale in der Nähe des Museums König sammelt man die beruflichen Daten interessierter Senioren aus einer breiten Palette von Berufen. Zugegeben: wir Lehrer bilden darunter eine Minderheit, denn technische und kaufmännische Berufe überwiegen bei weitem. Da sucht ein Hotel in Kamerun einen Senior Experten, der durch Analyse der Situation und geeignete Maßnahmen die Rentabilität des Unternehmens steigert; da verbessert ein Senior Experte die Ausbildung junger Tischler in der Siedlung „Colonia Tovar“ bei Caracas/Venezuela. Selten, aber doch existent sind Aufträge aus dem Bildungswesen, wobei Kolleginnen und Kollegen aus den Berufsschulen mit handwerklicher Praxiserfahrung die besten Chancen einer Vermittlung haben. Aber auch wir Allgemeinbildenden von der Feld-, Wald- und Wiesenspezies, darunter vor allem die Sprachlehrer, werden gelegentlich angefordert, wie der Anglist, früher Istanbul, der an einer Public School in Pakistan Englisch unterrichten sollte, oder wie der in Deutsch

*) SENIOR EXPERTEN SERVICE
Expertenabteilung
Buschstraße 2
53113 BONN
Tel. 0228/26090-75 Fax: 26090-77

als Fremdsprache bewanderte Kollege, der in der Tschechischen Republik für Gymnasiasten Konversationskurse in Deutsch gab. Auch Wirtschaftsdeutsch wird gelegentlich verlangt. Einen Senior Experten fand auch der private Schulträger aus Namibia, der seine beiden einheimischen Deutschlehrer methodisch, didaktisch und sprachlich fördern sowie das Sprachniveau in den beiden Abschlußklassen heben wollte. Und in der Bonner Zentrale leistet ein ehemaliger Schulmann aus Helsinki hervorragende Übersetzungsarbeit in Englisch und Französisch.

Ein Wort zum **organisatorischen Ablauf** eines Einsatzes: der Auftraggeber, also eine Firma, eine Behörde, eine NRO, wendet sich mit einer möglichst genauen Beschreibung seines Wunsches an den SES. Aus einem umfangreichen Register der an einem Einsatz interessierten Senioren – gegenwärtig etwa 4700 Personen – sucht die Zentrale geeignete Fachkräfte aus und bietet sie dem Auftraggeber für den gewünschten Einsatz an, worauf im Falle der Zustimmung eine Einsatzvereinbarung zwischen diesem und dem SES getroffen wird. Die Einsatzdauer reicht von zwei Wochen bis zu sechs Monaten. Maßgebend für die Auswahl der Experten sind Gesundheit, Sprachkenntnisse, Auslandserfahrung und die Fähigkeit zur Anpassung an die im Einsatzland gegebenen Bedingungen. Da dürfte der erfahrene Auslandslehrer doch einiges einbringen?

Finanzierung und Größenordnung: das Kennzeichen der SES ist die ehrenamtliche Mitarbeit seiner Experten. Man stellt seine Arbeitskraft für die Dauer des Einsatzes unentgeltlich zur Verfügung. Auf der anderen Seite muß der Auftraggeber für Verpflegung, Unterkunft und ein bescheidenes Taschengeld sorgen; hinzu kommen die Reisekosten und eine Vermittlungsgebühr, wobei beide Posten in Ausnahmefällen aus deutschen öffentlichen Mitteln, z.B. des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit übernommen werden können. Merke wohl: dies ist nicht die so häufige Berater Tätigkeit mit ein paar hundert Mark am Tag, von der manche träumen. Aber Kosten entstehen uns wiederum auch nicht.

Im vergangenen Jahr vermittelte die Zentrale 838 Einsätze, die meisten davon in Asien (Schwerpunkt China) und Europa. Die häufigsten Arbeitsbereiche waren Industrie und Infrastruktur. Das Durchschnittsalter der registrierten Senioren beträgt 65 Jahre. Aus

dem bisher Gesagten ergibt sich die Berichtigung einer kurzen Meldung in Heft 2/98 dieser Zeitschrift dahingehend, daß der SES natürlich nicht Pensionären „Stellen im Auslandsschuldiens“ vermitteln kann.

Meine eigene **Zusammenarbeit mit dem SES** ist dreifacher Natur:

1.) Der mögliche Sturz in das bewußte „Pensionierungsloch“ wurde durch einen Einsatz in Namibia aufgefangen. Dort benötigte die im Aufbau befindliche ländliche Hauswirtschaftsschule in Baumgartsbrunn bei Windhoek einen Pädagogen, der den deutschen Farmer und Schulgründer bei der Gestaltung des Schullebens, dem Entwurf einer Schulordnung und vor allem der Aufstellung eines in englischer Sprache gehaltenen Lehrplans in allen Unterrichtsfächern unterstützte. Da Englisch die gerade neu verkündete Landessprache war, kam eine tägliche Englischstunde für die jungen, meist aus dem Ovamboland stammenden Frauen hinzu. Einzelheiten erübrigen sich, da über diesen Einsatz in Heft 4/91 ausführlich berichtet wurde. Bleibt anzumerken, daß der Senior Experte glaubt, an einem sinnvollen Entwicklungsprojekt mitgewirkt zu haben: der Qualifizierung namibischer Frauen für die in Afrika unerläßliche ländliche Entwicklung. Er selber erfuhr eine freundliche Anerkennung seiner Arbeit und bemerkte, daß man offenbar auch im Ruhestand ungewohnte Aufgaben bewältigen kann. Zu dieser Befriedigung trat die Freude über das Wiedersehen mit Afrika, seiner im Khomas Hochland wundervollen Natur und seinen fröhlichen Menschen. So war es ein Geben und Nehmen. Nach drei Monaten kehrte ich über Kapstadt, natürlich mit einem Besuch in der alten Schule, nach Köln zurück.

2.) Die darauf folgende Anfrage der Zentrale, ob ich dort an einigen Tagen der Woche ehrenamtlich (mit einer bescheidenen Aufwandsentschädigung) mitarbeiten wolle, führte zur Aufgabe der Länderinformation: für unsere ausreisenden Senioren werden Daten zur Landeskunde, Wirtschaft, Politik und Kultur des jeweiligen Einsatzlandes bereitgestellt. Da wird gefragt, ob für Brasilien Malaria prophylaxe nötig sei, wann in Indien der Monsun erwartet werde oder ob ich ein Fachbuch über Tropenholznutzung beschaffen könne. Auch reist man gelegentlich als Vortragender durch die Lande, stellt vor interessierten Senioren (oder solchen, die es werden) die Arbeit der SES vor und zeigt Lichtbilder der eigenen Einsätze.

3.) Um die Jahreswende 1996/97 suchte eine kleinere deutsche Missionsgesellschaft einen Experten, der die Arbeit ihres seit 30 Jahren bestehenden Entwicklungsprojektes in Sambia dokumentieren und in einem Archiv festhalten sollte. Ich sagte zu und traf am Nordrand des Kariba Sees auf ein integriertes Entwicklungsprojekt, das der dort lebenden Tonga Bevölkerung nach ihrer seinerzeit erzwungenen Umsiedlung aus dem Überflutungsgebiet des Staudamms eine neue Lebensgrundlage schaffen will. Die jahrelange Arbeit der Teilprojekte Landwirtschaft (Bewässerungswirtschaft und Regenfeldbau), Förderung des Kleingewerbes, Gesundheitserziehung, Stärkung der Frauenrolle u.a. war in verstaubten und teilweise von Termiten und Ameisen angefressenen Ordnern festgehalten worden. Der Senior Experte arbeitete sich nun mit seiner „Auszubildenden“ Grenda Hatontola bei 30° Wärme (= noch erträglich) und 80–90 % Luftfeuchtigkeit (= unangenehm) durch Aktenberge mit Sitzungsprotokollen, Zielvorstellungen, Abrechnungen, Jahresberichte und Korrespondenz hindurch. Über Nutz und Frommen von Entwicklungshilfe in Afrika und die Mentalität der Tonga, die mir freundlich begegneten, aber immer noch um ihre Existenz ringen, konnte man eine Menge lernen. Bald strahlten die Ordner in den aus der eigenen Schreinerwerkstatt stammenden Holzregalen in neuem Glanz und boten die Möglichkeit, neue eintretende Mitarbeiter und Entwicklungshelfer über das bisher Geleistete zu informieren, aber zugleich aus begangenen Fehlern zu lernen, um diese in Zukunft zu vermeiden.

Für mich war es noch einmal Afrika pur: im Camp keine Elektrizität, dreimal am Tag fließendes Wasser (wenn die Pumpe arbeitet), keine Dusche, aber immerhin ein mit Gasflaschen betriebener Herd und Kühlschrank. Das nächste Telefon 80 km entfernt in Choma, dort auch recht ordentliche Einkaufsmöglichkeiten in einem Supermarkt, denn ich war Selbstverpfleger. Mühseliger war die tägliche Malariaprophylaxe in diesem während der Regenzeit gefährdeten Gebiet. Ein Baden im Kariba See kam wegen der Bilharziosegefahr nicht in Frage, die Amöbenruhr umging man durch sorgfältiges Waschen der frischen Lebensmittel. Leider war Aids in der Umgebung stark verbreitet. Man könnte noch viel berichten, doch ist dies nicht der geeignete Ort. Bleibt festzuhalten, daß auch dieser Auftrag trotz der Grenzbedingungen Freude machte – und nicht nur am lauen Tropenabend, wenn sich der Senior

Experte aus seinem üppigen Taschengeld (von umgerechnet 6,70 DM am Tag) einen Sundowner, oder auch zwei, mit südafrikanischem Rotwein leistete. Da kommt man dem berühmten südamerikanischen Auslandslehrer und Märchenerzähler Rüdiger Kuttropp schon näher – auch ich bereute nichts – und das noch ohne eine Ana Carina! „Is doch wahr, oder?“

Dafür besuchte mich über Weihnachten meine Frau, und wir verbrachten die Feiertage auf einer gepflegten Gästefarm eines alten britischen Farmers. Auch hier war der Auftrag nach drei Monaten beendet und es ging wiederum über Kapstadt mit DSK-Besuch und Sambia-Vortrag vor Schülern zurück in die Heimat.



Archivarbeit: Wohin gehört das?



Kann sich das Ergebnis sehen lassen? Im Archiv mit Grenda Hatontola

Zurück zum Thema: Wenn man von uns während der Auslandsjahre mit Recht Einsatzbereitschaft, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität erwartet hat, warum sollte man diesen Forderungen im Ruhestand nicht

mehr gewachsen sein, auch wenn die Gangart langsamer ist? Das Sprichwort hat recht. „Die Aufgabe erhält lebendig!“ Das habe ich in neun Jahren dankbar erfahren dürfen.

Achim von Dombois

Heinrich
Hock
UMZÜGE

GmbH



**Umzüge Luft-See-Land
Verpackung - Lagerung
Import und Export**

Abrechnung nach BVA-Richtlinien

**Telefon: 07 21- 62 26 22
Telefax: 07 21- 62 10 97**

Die entsandte Führungskraft braucht eine intakte Familie

Vergütung und Einsatzbedingungen im Ausland / Erschwerniszulage, Auslandsprämien und Kaufkraftausgleich / Kienbaum-Untersuchung

mir.FRANKFURT, 2. Mai. „Expats“, die Kurzform von „Expatriates“, so werden auf der ganzen Welt Führungskräfte genannt, die von ihrer Zentrale in ausländische Tochtergesellschaften, Verkaufsniederlassungen, Gemeinschaftsunternehmen oder auch auf Baustellen entsandt werden. Werden deutsche Führungskräfte im Ausland eingesetzt, dann dient das in erster Linie dem Know-how-Transfer und dem besseren Kontakt zum Stammhaus. Die internationale Personalentwicklung oder eine einheitliche Unternehmenskultur spielen eine geringere Rolle bei der Entsendung. Das zeigt die Untersuchung „Expatriates – Vergütung und Einsatzbedingungen“, die Alexander von Preen und Giuseppe Costa von der Unternehmensberatung Kienbaum in Gumpersbach vorgelegt haben. Sie haben in 96 Unternehmen rund 1100 Manager nach Entsendungsrichtlinien befragt. Darüber hinaus wurden Checklisten für den Auslandseinsatz entworfen und länderübergreifende Vergütungsinformationen zusammengestellt.

Die durchschnittliche Dauer des Auslandseinsatzes liege zwischen drei und fünf Jahren. Die meisten Unternehmen haben zumindest ein grobes Anforderungsprofil für Entsandte definiert. Führungskräfte müßten im Durchschnitt etwa sechs Jahre Berufserfahrung haben, Fachkräfte rund vier Jahre. Fundierte Sprachkenntnisse werden ebenso verlangt wie ausgeprägte Fach beziehungsweise Produktionskenntnisse. Des weiteren seien Marktkenntnisse und Führungskompetenz gefragt. Zu den individuellen Anforderungen gehörten Anpassungsfähigkeit, Offenheit für Neues und eine intakte familiäre Situation.

Nach der grundsätzlichen Einigung zwischen Unternehmen und Mitarbeiter über den Auslandseinsatz kommt es nach den Erfahrungen von Preen und Costa zwar sehr schnell zu Vertragsverhandlungen. Dabei werde allerdings die Vorbereitung des Mitarbeiters wie auch seiner Familie häufig vernachlässigt, „obwohl dies einer leichteren Eingewöhnung vor Ort und damit letztlich dem Erfolg des Einsatzes zugute kommt“, wie die beiden Autoren

betonen. Ihr Rat. Der Mitarbeiter und zumindest sein Ehepartner sollten ihr neues Umfeld vorab kennenlernen und nicht erst zu Beginn ihres Einsatzes, wenn durch den Arbeitsalltag in der neuen Tätigkeit zusätzlicher Druck entsteht.

Neben Veränderungen im sozialen Umfeld spiele die Vergütung eine erhebliche Rolle beim Auslandseinsatz. Zwei Ansätze unterscheiden die Berater: Die Entsandten werden nach dem Vergütungsniveau des Einsatzlandes entlohnt, oder es bleibe beim Gehaltsniveau der Heimat als Basis, die durch verschiedene Vergütungselemente erweitert werde. Die erstgenannte Variante wird in der Regel nur bei Entsendungen angewendet, in denen das Gehaltsniveau im Ausland über dem der Heimat liege.

Sofern die Bezüge auf den marktüblichen Rahmen des Einsatzlandes umgestellt werden, werde in der Regel ein sogenanntes Schattengehalt festgelegt, ein fiktives Inlandsgehalt, das neben der Auslandsvergütung geführt werde. Es diene als Basis für die Inlandsbezüge bei der Rückkehr sowie als Grundlage für die Berechnung der Altersversorgung und ähnlicher vom Gehalt abhängiger Zusatz- oder Sozialleistungen.

Im zweiten Ansatz sei das Inlandsgehalt die Grundlage für die Entlohnung im Ausland. Sei mit dem Auslandseinsatz eine Beförderung verbunden, so werde die Basis von dem im Heimatland für die neue Position üblichen Vergütungsniveau gebildet. Dazu kommen Auslandsprämien und Erschwerniszulagen. Um die Mehrkosten, die im Ausland entstehen, auszugleichen, gebe es in den Unternehmen Richtlinien, welche die Begleichung höherer Schul- kosten oder Lebenshaltungskosten regeln. Dieses Modell werde oftmals mit einem System der Steuerangleichung kombiniert, welche dem Manager im Ausland die gleiche Steuerlast wie zu Hause garantiere. Dieser Ansatz hat nach Ansicht von Preen und Costa mehrere Vorteile. Die einzelnen Vergütungselemente seien klar voneinander abgegrenzt, Aufbau und Umfang blieben nachvollziehbar. Ein weiterer Vorteil bestehe darin, daß der Auslandsma-

nager zwischen verschiedenen Auslandseinsätzen wechseln und im Stammhaus wiedereingegliedert werden könne, ohne daß es dadurch große Veränderungen in seiner Vergütung gebe. In der Untersuchung von Preen und Costa richten drei Viertel der Unternehmen das Vergütungspaket auf der Basis des Inlandsgehalts aus. Nur 6 Prozent der Unternehmen vergüteten nach lokalem Niveau. 16 Prozent der Unternehmen haben kein einheitliches Schema. Die Auslandsprämie sei eine Anreizprämie, die Zuschlagbasis seien die Grundbezüge im Inland (ohne variable Vergütung). Bei der Festsetzung werden die Entfernung von der Heimat und politische oder kulturelle Besonderheiten berücksichtigt. Viele Unternehmen wendeten für verschiedene Länder einen einheitlichen Prämiensatz an. Zum Beispiel: Transfer innerhalb der EU: 10 Prozent, Transfer im selben Kontinent: 15 Prozent, interkontinentale Transfers: 25 Prozent. Die Erschwerniszulage oder Härteprämie werde für besonders schwierige Lebensbedingungen wie klimatische Erschwernisse, kulturelle Isolierung oder politische Instabilität gewährt. Die unterschiedlichen Lebenshaltungskosten sowie häufige Wechselkursschwankungen machten einen Kaufkraftausgleich notwendig. In der Regel werde er zum Grundgehalt (brutto) hinzuge-rechnet). Aber auch eine Berechnung nach Grundgehalt plus Auslandsprämie sei möglich. Weil die Zufriedenheit der Entsandten in hohem Maß von ihrem privaten Umfeld abhängen, sollte es ihnen ermöglicht werden, den Lebensstandard (Wohnqualität) beizubehalten, den sie zu Hause gewohnt waren. Das kostet die Unternehmen Geld, denn hohe Mieten in europäischen, asiatischen oder nordamerikanischen Wirtschaftszentren übersteigen die in Deutschland üblichen deutlich. Hinzu komme, daß die ausländischen Unternehmen für ihre obersten Führungskräfte vor Ort Wert auf repräsentative Wohnungen oder Häuser legten. Viele Unternehmen leisteten hier Ausgleichszahlungen. Zu besonderen Zulagen, die unter Umständen gezahlt werden, gehören Trennungsgeld, Familien-

zuschüsse, Schulkostenersatzungen, Ausrüstungsbeihilfen oder auch Rückkehrprämien.

In der Altersversorgung blieben die Expatriates in der Regel im betrieblichen Versorgungsplan des Unternehmens. Dies sei die einfachste Lösung, und die Aufwendungen könnten vom Unternehmen steuerlich geltend gemacht werden. Fast alle befragten Unternehmen schlossen eine zusätzliche Krankenversicherung für ihre Auslandsmanager ab, 85 Prozent beziehen Ehepartner und Kinder des Mitarbeiters mit ein. In Entwicklungsländern sei darüber hinaus eine 24-Stunden-Unfallversi-

cherung, die meist der Arbeitgeber abschließe, unbedingt erforderlich. Sie decke das Todesfall- und Invaliditätsrisiko ab.

Für die Wiedereingliederung von Auslandsmanagern sei in den meisten Fällen die Personalabteilung zuständig, bei 40 Prozent der Unternehmen betreue ein Tutor die Heimkehrer. Fast alle befragten Unternehmen tragen die Reise- und die Umzugskosten für die Rückkehr, neun von zehn Unternehmen übernehmen 100 Prozent der Kosten. 40 Prozent der Unternehmen gewähren ihren Rückkehrern eine finanzielle Wiedereingliederungs-

hilfe. Die Zahlungen schwankten zwischen einem und drei Monatsgehältern.

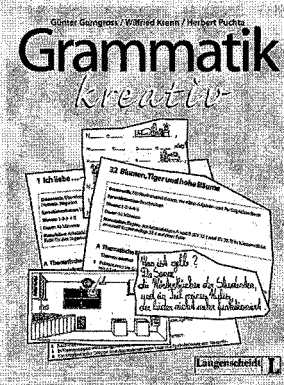
Die Position der Entsandten nach ihrer Rückkehr entspreche in rund der Hälfte der Fälle der Position vor der Entsendung. In jedem fünften Unternehmen erfolgte eine Eingliederung in einer Position wie im Einsatzland; und in jedem dritten Fall finde die Eingliederung in eine andere Position statt, die aber in der Regel nicht geringer eingestuft ist als die Ausgangsposition.

(aus: FAZ 03-05-1999)

Grammatik kreativ

Diese Sammlung von Unterrichtsvorschlägen in Form von Kopiervorlagen zeigt einen neuen Weg zur Vertiefung und Wiederholung der Grundstufengrammatik.

176 Seiten, 21x28 cm, 3-468-49479-3, DM 38,-



Langenscheidt **L**

Postf. 401120 · 80711 München · Fax 0 89/360 96-222
export@langenscheidt.de

Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer

**am Beispiel der Arbeitsgruppe
„Internationalisierung von Bildung und Unterricht“
(Teil 2)**

5. Bedeutung für das Schulprogramm

Ob der Gegensatz der Kulturen oder ein friedliches Miteinander unsere Zukunft bestimmen werden, liegt heute auch in der Verantwortung der Schulen. Im Prozeß der globalen Integration ist die Auseinandersetzung mit und das Verständnis für kulturell andere Lebens- und Denkstrukturen von herausragendem Interesse und muß deshalb struktureller Bestandteil des Schulprogramms sein. Der Bedeutung des multikulturellen Dialogs trägt das Projekt Internationalisierung von Bildung und Unterricht Rechnung.

Das Projekt hat hier Überzeugungsarbeit leisten und wesentliche Anstöße und Hilfestellungen geben.

Können interessierte Kolleginnen und Kollegen auf stimmige, systematisierte Zielvor-

stellungen und in partnerschaftlicher Zusammenarbeit von Schulen/Institutionen erprobte Unterrichtsvorhaben zurückgreifen, ist eine schnellere und effektivere Umsetzung möglich. Der Internationalisierung von Bildung und Unterricht kann eine stärkere Präsenz im schulischen Bewußtsein und Unterrichtsalldag eingeräumt werden, und die internationale Dimension als Leitlinie gewinnt mehr prägende Kraft für das Schulprofil.

Internationalisierung von Bildung und Unterricht ist also kein Einzelprogramm, sondern soll das Profil der Schule durchziehen: „Schulen [sind] in unserem Land die wenigen noch verbleibenden Begegnungsräume aller sozialen und ethnischen Bevölkerungsgruppen“ (Bundespräsident Roman Herzog beim Festakt zum KMK-Jubiläum am 26. Februar 1998 in Bonn).

1. Projektbeispiel

„Nahes-Fernes Afrika“, Vergleich außereuropäische Musik – europäische Musik am Beispiel von Musik Afrikas, Gymnasium der Gemeinde Nottuln, Mai 1998;

Fachübergreifendes Unterrichtsprojekt (mit Erdkunde): Das Projekt widmete sich der Erarbeitung und Darbietung afrikanischer Musik und Tänze. Durch einen Diskussionsabend mit Eltern, Schülern und afrikanischen Künstlern wurde das Projekt zudem in die Schulgemeinschaft hineingetragen. Schülerinnen und Schüler sammelten und dokumentierten die Arbeitsergebnisse. Das vorhandene Bild von Afrika und den Afrikanern in Schulbüchern wurde kritisch analysiert und anhand der gewonnenen Erfahrungen hinterfragt.

Ziele:

*Begegnung mit musikalisch-künstlerischen Ausdrucksformen anderer Kulturen;
das eigene Fühlen und Handeln in seiner kulturspezifischen Bedingtheit erkennen.*

2. Projektbeispiel

„Café International“

im Rahmen des Schulfestes des Joseph-Haydn-Gymnasiums, 8. Mai 1998;
Eltern und Schülerinnen und Schüler verschiedener an unserer Schule vertretenen Nationalitäten bereiteten gemeinsam lukullische Spezialitäten ihrer Herkunftsländer für das „Café International“ vor.

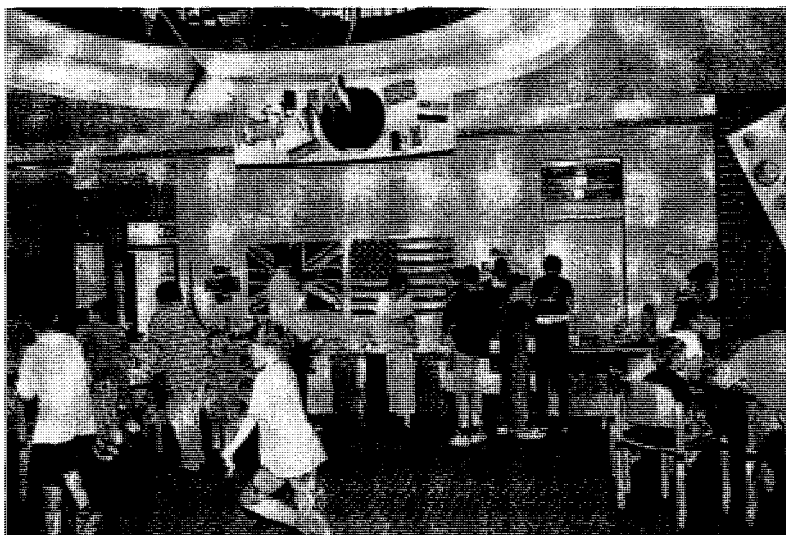


Foto: J. Schneider

Die Schülerinnen und Schüler lernten ihre ausländischen Klassenkameraden und deren Eltern, deren Gebräuche und Sitten in einem neuen inhaltlichen Zusammenhang und durch gemeinsames Handeln an einem „einfachen“ Projekt kennen. Durch die künstlerische Gestaltung des „Café“ wurden im Rahmen des Kunstunterrichtes parallele Erfahrungen gesammelt.

Ziel: Durch gemeinsame Arbeit am gemeinsamen Projekt (Vorbereitung und Durchführung des „Café International“) die Ermöglichung von Begegnung, von sozialer Nähe; den Abbau von Vorurteilen; den Aufbau von Schulgemeinde; interkulturelle Begegnung mit Spaß und Freude.

3. Projektbeispiel

Geplantes Projekt, für das erste Kontakte hergestellt wurden:

Wirtschaftspraktikum für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe in Brüssel

Ziel: Begegnung mit der Arbeitswelt von Verbänden, Institutionen, Interessensvertretungen, Firmen und Repräsentanten auf europäischer Ebene.

IV Zusammenfassung

Was Internationalisierung von Bildung und Unterricht für Schüler/innen und Schule leisten kann:

1. Lebensweltorientierung:

- Aufarbeitung, Integration, Diskussion und Auswertung der Kenntnisse und Erfahrungen der Schüler im Bezug auf internationale (zum Beispiel entwicklungspolitische, touristische) Fragestellungen und Initiativen (in Medien, Gemeinden, Schule, Gesellschaft)
- Motivation wecken zu Studium / Aufenthalt in anderen Ländern

2. Handlungs- und Erfahrungsorientierung:

- Neugierig werden auf Besonderheiten anderer Kulturen (Welt- und Menschverständnis, musikalisch-künstlerische Ausdrucksformen, politisch-gesellschaftliches Denken)
- Das eigene Denken, Fühlen und Handeln in seiner kulturspezifischen Bedingtheit erkennen
- Erziehung zur Empathie: sich in den anderen einfühlen, ihn in seiner Andersartigkeit ernst nehmen, ihm vorurteilsfrei und verständnisbereit begegnen
- Stärkung der eigenen Identität

3. Schule als Lebens- und Erfahrungsraum:

- Vermittlung von Realienwissen im fächerübergreifenden und fächerübergreifenden Unterricht
- Probleme aus den Blickwinkeln der verschiedensten Aspekte reflektieren – Methodenbewußtsein
- Befähigt werden zu einer kritischen Beurteilung der Medien im Blick auf die Berichterstattung über fremde Kulturen
- Förderung der Fähigkeit, konstruktive Kritik an sich und anderen zu üben und Kritik auszuhalten
- Entwicklung von moralischer Kompetenz

4. Schule als lernende Organisation:

- Schule stärken als Kontaktstelle zu außerschulischen Institutionen, als ein Ort, der sich für Begegnungen öffnet und Begegnungen ermöglicht, die sonst nicht stattfinden würden
- Förderung des interkulturellen Lernens in nichtfremdsprachlichen Fächern; damit Förderung des fächerübergreifenden Unterrichts
- Durch die Erkenntnis der Notwendigkeit des Erlernens von Fremdsprachen diese stärken
- Aufbau einer gastfreundlichen Schulge-

meinde

- Zeichen setzen für interschulische / schulinterne Öffentlichkeitsarbeit
- Überzeugungsarbeit im Kollegium (Programmentwicklung)
- Als eine Leitlinie und eine prägende Kraft die Schulentwicklung beeinflussen

V In dieser Implementierungsphase hat sich die Zielvorgabe verändert:

1. Erweiterung der Arbeitsgruppe zu einem Netz, in das sich die aus dem Auslandschuldienst zurückkehrenden Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Kompetenzen aus dem Auslandsschuldienst, aber auch mit ihren Erfahrungen als Rückkehrer einbringen können, um so den im RdErl. d. Kultusministers v. 5. 10. 1981 „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsdienst zurückkehrenden Lehrer“ formulierten Wünschen und Erwartungen von Schulbehörde und Schule zu entsprechen als auch persönliche und berufliche Intentionen zu verwirklichen.

Hier sollten alle Bereiche des „Nutzungs-transfers“ in Öffentlichkeit und Schule zur Sprache kommen.

2. Erweiterung der Arbeitsgruppe zu einem Forum, in dem engagierte Kollegen mit bewährten bzw. noch zu entwickelnden Projekten der interkulturellen Begegnung mit aus dem Auslandsdienst zurückgekehrten Lehrern und interessierten Fachschaftsvertretern und Kolleginnen ins Gespräch kommen (Sammlung, Sichtung, Beratung, Austausch, Vernetzung: von Lehrern – für Lehrer).

Die Erweiterung des zugrundeliegenden Konzeptes ist naheliegend wegen der vielfältigen Möglichkeiten der Öffnung von Schule gerade in diesem Bereich.

VI Kritische Anmerkungen

Wie man sich leicht vorstellen kann, verlief der Aufbau des Projektes nicht ohne erhebliche Widerstände verschiedenster Art.

In Gesprächen mit rückgekehrten Kolleginnen und Kollegen kristallisierte sich häufig heraus, daß die im Erlaß vorgesehenen „Bemühungen um eine möglichst effektive Verwendung“ (Absatz 5) mit den dort genannten sinnvollen Verwendungsmöglichkeiten sich am eben dort genannten dienstlichen Bedürfnis brechen. Häufig werden sie von der Heimatsbehörde eingesetzt, um die Unterrichtsnot der zugewiesenen Schule zu lindern und Personallöcher zu stopfen. Auf der genannten Fachtagung „Auslandsschuldienst und Internationalisierung der Bildung

in Nordrhein-Westfalen“ wurde angeregt, anlässlich der Rückkehr die im Ausland zusätzlich erworbenen Qualifikationen im Tätigkeitsbericht aufzuweisen. Dieser Aufweis und dessen Beachtung bei der Reintegration wäre hier eine große Hilfe.

Manch angesprochener Kollege sah sich wegen mangelnder Möglichkeiten, an seiner Schule seine Kompetenzen zu nutzen, oder wegen zu hoher Arbeitsbelastung zu einer Beteiligung nicht in der Lage.

So ruhte die Arbeit auf wenigen Schultern. Um so mehr ist den Arbeitsgruppen- und Projektteilnehmern zu danken, ohne deren Durchhaltevermögen und pädagogischer Impetus der bisherige Stand in der relativ kurzen Zeit nicht hätte erreicht werden können.

Der Systemdruck ist jedoch auch an anderen Stellen gegenläufig zur Innovation:

Meine eigene Zuweisung an eine Schule im Aufbau und in Aufbruchsstimmung (Schulleitung läßt Raum für Innovation; eine weitestgehend weltoffene Elternschaft) gestaltete sich glücklich. Gleichwohl stellen sich auch hier grundsätzliche, an anderen Schulen ebenso anzutreffende Probleme:

Die Schulleitung sieht sich im Legitimationszwang gegenüber Eltern und Kollegen. Aufgrund eines eingeschränkten Unterrichtsbegriffs stören in manchen Augen Projekte und deren Vorbereitung den „reibungslosen“ Schulbetrieb. Die starre Struktur des bürokratischen Ablaufs in der Schule erfordert von allen Beteiligten ein größtmögliches, nicht immer gleichermaßen vorhandenes Wohlwollen. Dies zeigt sich verschärft, wenn Exkursionen anstehen, Unterricht umgelegt werden muß, kurz, wenn andere Lerngruppen oder Klassen betroffen sind oder regulärer Unterricht von Kolleginnen und Kollegen ausfällt.

Kolleginnen und Kollegen, die nicht zuletzt aufgrund der erschwerten Arbeitsbedingungen weniger Raum für Zusatzengagement haben, fühlen sich hinterfragt, verunsichert und tragen nicht zur Akzeptanz von Innovation bei. Manche Kollegin und mancher Kollege möchten aus vielerlei Gründen nicht gerne im Team arbeiten und halten an „ihrem“ Projekt isolationistisch fest.

Der Wind bläst uns auch von anderer Seite ins Gesicht. Die Diskussion um Qualitätssicherung verstärkt erheblich – meines Erachtens fälschlicherweise – den Wunsch nach traditionellem Unterricht, statt intensiver die Begegnung mit der außerschulischen Realität zu suchen.

Aus dem VDLIA kam die Anregung, den Schulleiterinnen und Schulleitern von ministerieller Seite eine stärkere Legitimation und Verbindlichkeit für ihre Unterstützung der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit gemäß RdErl. d. Kultusministers v. 5. 10. 1981 „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsdienst zurückkehrenden Lehrer“ zu geben.

Es muß auch über einen schriftlichen Auftrag nachgedacht werden, in dem eine klare Arbeitsvorgabe auf dem Hintergrund des derzeitigen Projektstandes gegeben wird, um Unsicherheitsfaktoren und eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten zu vermeiden.

Die Arbeitsgruppe hält eine organisatorische Rahmenbegleitung durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (zum Beispiel durch Fachtagungen) und einen Erfahrungsaustausch mit anderen Projekten/Projektträgern gleicher bzw. ähnlicher Zielrichtung für sehr wünschenswert.

Joachim Schneider

Internationale Umzüge und Möbeltransporte

Umzüge

Möbeltransporte • Beiladungen • Montagen

alle Umzüge nur mit eigenem Personal
unverbindliche Beratung

MÖBELSPEDITION SCHULZE

Hamburg
040
25 49 25 47

Lübeck
0451
79 59 96

Berlin
030
703 50 30

Verwaltung: Carl-Petersen-Str. 76 · D-20535 Hamburg

Fax-Sammel-Nr. 040 – 25 49 25 48

„Zeitung in der Schule“

ein Projekt mit der „Süddeutschen Zeitung“ an der Deutschen Schule Mailand

Man war einige Jahre im Ausland, kehrt irgendwann einmal wieder zurück, begibt sich in den Trott der Schule in der Heimat mit ihren neuen Anforderungen, und es dauert nicht allzu lange, bis diese wertvollen Erfahrungen des Auslandsschuldienstes im Boden der Alltäglichkeit versickern, bis Moos darüber gewachsen ist, lediglich unterbrochen von kurzen Erinnerungsblitzen, ja ..., da war doch mal was ...

Um solche letztendlich unter dem Gesichtspunkt der auswärtigen Kulturarbeit auch kostspieligen Auslandserfahrungen nicht einfach im Grundwasser schulischer Heimat verschwinden zu lassen, schildere ich mit den folgenden Zeilen etwas von den Tätigkeiten, die mir im besonderen Maße für meine Arbeit an einer deutschen Schule im Ausland interessant erschienen, nämlich meine Mitarbeit am Projekt der Süddeutschen Zeitung „Zeitung in der Schule“.

„Zeitung in der Schule“. Ein Projekt der Süddeutschen Zeitung

Das Projekt „Zeitung in der Schule“ erscheint auf einer Sonderseite der SZ, die mit der Samstagsausgabe herauskommt. Hinter dieser Sonderseite steckt ein Projekt, das vom Institut zur Objektivierung von Lern- und Prüfungsverfahren (IZOP) in Aachen seit 1979 durchgeführt wird und dem sich die SZ angeschlossen hat. Für den Zeitraum vom 3. November 1997 bis zum 31. Oktober 1998 nahmen daran 1200 Teilnehmer aus 49 Schulklassen teil. Unterstützt wurde dieses Projekt von der HYPO-BANK, der Ruhrgas-AG, McDonald's Deutschland Inc., der Preussag AG und der Siemens AG. Die Sponsoren boten ihrerseits Themenvorschläge an, damit die Schüler die Möglichkeit hatten, als „Projektreporter bei den Wirtschaftspartnern zu recherchieren“. (Preussag-Magazin 2/97).

Vorausgegangen für die Mitarbeit an diesem Projekt der SZ war eine Bewerbung, die ich im Sommer 1997 beim IZOP-Institut eingereicht hatte. Beworben hatte ich mich mit der damaligen 10 C der DS Mailand, die aus 19 Schülern bestand, von denen 6 aus einem muttersprachig italienischen, 5 aus einem

deutschen und 8 aus einem gemischten Elternhaus stammten.

Mit der Annahme unserer Bewerbung waren die Schüler angehalten, Artikel, die für eine Veröffentlichung interessant sein könnten, zu schreiben. Vom IZOP wurde mir aus diesem Grund reichhaltiges didaktisches Material für journalistisches Schreiben, Aufbau und Vertrieb einer Zeitung und alles, was zu einem öffentlichen Medium wie der Presse dazugehört, zugesandt.

Höhepunkt der journalistischen Tätigkeit der Klasse war die Einladung durch die Siemens Solar AG nach München, das größte Solardach der Welt zu besichtigen. Zweck der Unternehmung war, darüber von Schülern Artikel schreiben zu lassen, die schließlich in zwei Ausgaben der Süddeutschen Zeitung veröffentlicht wurden.

Voraussetzung für diese Mitarbeit an der Zeitung war die Tatsache, daß alle Schüler der Klasse ein Jahr lang ein kostenloses Abonnement der SZ bekamen. Jeden Morgen traf über den italienischen Verteiler die SZ in den verschiedenen Haushalten ein.

Die Schüler als Journalisten

Zu den verschiedensten Themen schrieben die Schüler Artikel, von denen viele veröffentlicht wurden. Ob über das Auswahlverfahren zur Fußballweltmeisterschaft, die Präsenz des „Kommissar Rex“ im italienischen Fernsehen, das Verhalten von Touristinnen in Mailand, Eßgewohnheiten bei McDonalds in Mailand, aber auch die z.T. sehr ausführlichen Artikel zur Siemens Solar GmbH, einige Karikaturen zu unserem Ex-Bundeskanzler Kohl und zum amerikanischen Präsidenten – die Breite des Spektrums, über das die Schüler schreiben

konnten, machte es möglich, daß ein jeder Schüler entsprechend seiner Stärken etwas dazu beitragen konnte.

Durch die Einübung in die unterschiedlichen stilistischen Arten journalistisch zu schreiben, wurde das Schreiben schlechthin gefördert. Die Verbindung der Vielfalt der Themen mit den unterschiedlichen Schreibstilen ließ in besonderem Maße die Schüler erkennen, auf welchem Feld ihre Stärken, auf welchem ihre Schwächen liegen. Allein durch das Schreiben wurde in intensiver Weise eine Selbsterfahrung möglich, wie sie die Schule im normalen Alltagsbetrieb zwischen Texten, Hausaufgaben und Klassenarbeiten nicht immer leisten kann. Ein besonderer Ansporn lag natürlich auch darin, daß die meisten der geschriebenen Artikel veröffentlicht wurden (bisher 21 Artikel, 4 Karikaturen, 3 Fotografien).

Langzeitprojekte

Ferner waren die Schüler in Gruppenarbeiten noch dazu angehalten ein Thema, einen Bereich, ein Ressort der Süddeutschen Zeitung über einen Zeitraum von zwei Monaten zu beobachten und unter thematischen und sprachlichen Gesichtspunkten zu kommentieren. Aus diesen Beobachtungen entstanden die Arbeiten zu den so genannten „Langzeitprojekten“. Voraussetzung für diese Artikel war, mindestens zwei Monate lang alle Artikel zu den entsprechenden Themen zu sammeln, unter bestimmten Gesichtspunkten zu strukturieren und schließlich zu kommentieren. Die Themen waren sehr unterschiedlich. So schrieben einige Schüler zum Italienbild in der SZ, andere beobachteten die Darstellung der Irakkrise, eine Schülerin analysierte über den Zeitraum von zwei Monaten die Sprache der Todesanzeigen und quantifizierte vermittels statischer Erhebung das Verhältnis von Präsentation der Todesanzeigen im Verhältnis zum gesellschaftlichen Standard des Verstorbenen. Die „Seite drei“ wurde auf inhaltliche Schwerpunkte untersucht, Karikaturen wurden nach Themen untersucht. Die Schüler lernten hier selbständig über einen längeren Zeitraum: empirische Erhebung, statistische Auswertung, Probleme der Kommentierung und Wertung des Materials.

Diese mehr empirische Arbeit in Verbindung mit dem kreativen Ansatz, für die Zeitung selbst Artikel zu schreiben, bot den Schülern eine Auseinandersetzung mit der Zeitung, wie sie sonst im Unterricht nie zu erreichen wäre.

Projektunterricht

Auch ermöglichte diese Arbeit über einen längeren Zeitraum einen interdisziplinären Projektunterricht: Der Physik- und Mathematiklehrer bereitete die Gruppe für ihren Besuch der Siemens Solar AG in München inhaltlich vor: die ökologischen und ökonomischen Aspekte der Solarenergie, ferner die physikalisch-chemischen Aspekte der Solarzellen und deren Leiterproblematik.

Der Geschichtslehrer konnte täglich mit der Gruppe die neuesten Entwicklungen zum Schengener Abkommen und zur Einführung des EURO mit all den Schwierigkeiten der einzelnen Beitrittsländer zur Erfüllung der Maastrichter Bedingungen analysieren.

Die Bedeutung für eine Begegnungsschule

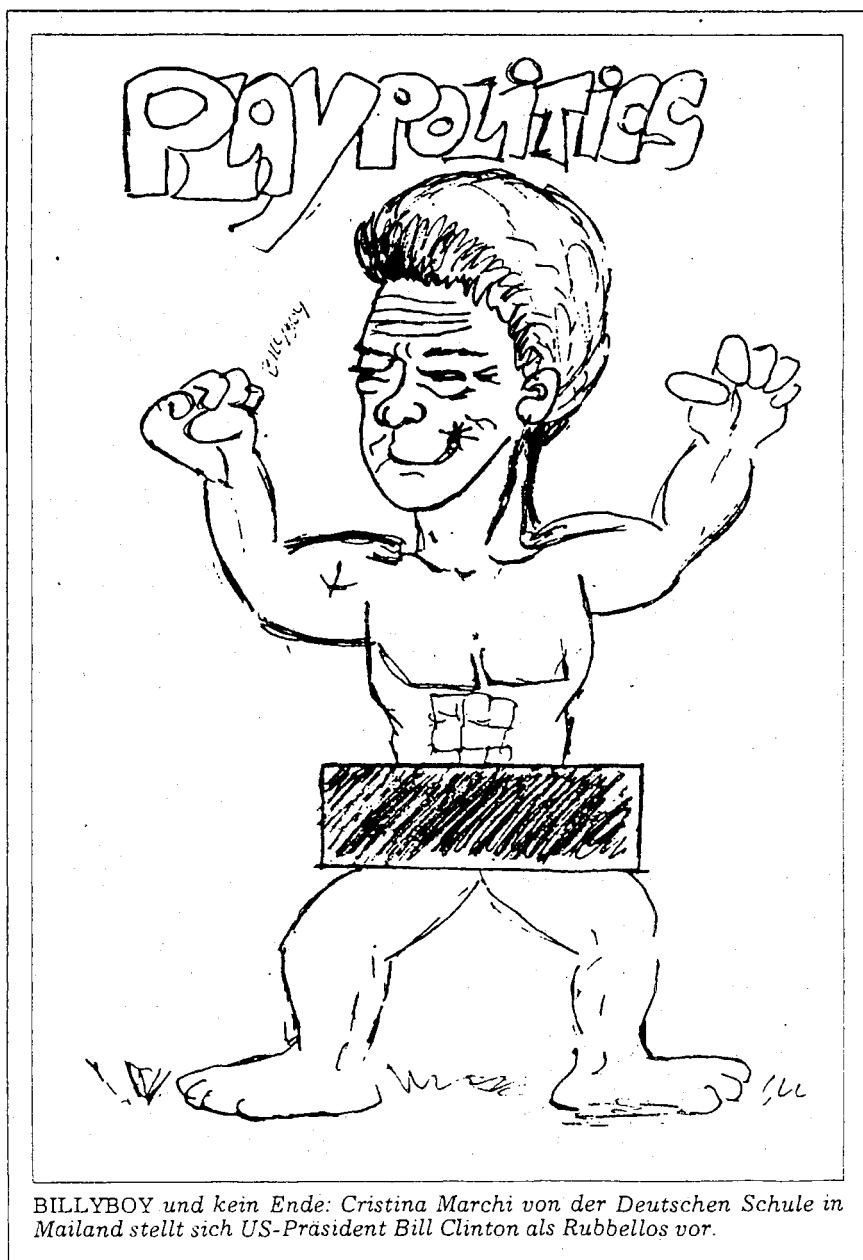
Wertvoll war die Arbeit ebenfalls unter dem Gesichtspunkt einer Begegnungsschule. Die Intensität, mit der eine deutsche Zeitung untersucht werden mußte und die Motivation der Schüler durch ihren Ehrgeiz, die eigenen Artikel veröffentlicht zu sehen, brachte eine enorme Auseinandersetzung mit der deutschen Tagespolitik, mit deutscher Wirtschaft und Kultur und Wissenschaft mit sich.

Da die Schüler außerdem über ihr eigenes Land, in diesem Fall Italien, Zeitungsartikel abfaßten, begannen sie Mailand und Italien unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten, nämlich aus Sehgewohnheiten auszuweichen und ihre eigene Heimat mit der Brille eines Fremden zu sehen. Gewohntes und Bekanntes erschien in neuem Licht. Zugleich mußte darüber reflektiert werden, was deutschen Lesegewohnheiten und Vorstellungen über Italien entspricht, um interessante Artikel, wenn sie über Italien sein sollten, zu bringen.

Dieses Projekt war somit auf seine Weise unter den verschiedensten Aspekten – Langzeitprojekte, tägliche Auseinandersetzung mit den Artikeln einer deutschen Zeitung, die Eigenproduktion von Zeitungsartikeln, interdisziplinäre Unterrichtsformen – ein wichtiger Baustein in der Begegnung zweier Kulturen.

Schluß:

Erfreulich war aus schulischer Sicht, daß diese doch aufwändigen Arbeiten nicht zu einer Einschränkung der Behandlung des sonstigen Lehrplanstoffes führten. Die Schüler waren so motiviert, daß sie die Arbeit zum größten Teil über das normale Pensum des Unterrichtes hinaus erledigten. Die Arbeiten für die Süddeutsche Zeitung wurden zum größten Teil nebenher erledigt, durch zusätzliche Arbeit z.T. am Nachmittag



BILLYBOY und kein Ende: Cristina Marchi von der Deutschen Schule in Mailand stellt sich US-Präsident Bill Clinton als Rubbellos vor.

und frühen Abend. Nur wenn Schule auf solche Weise Erlebnis- und Erfahrungsräume öffnet und wenn, wie im vorliegenden Fall durch den Schulleiter, Unterstützung bei dieser Arbeit gewährt wird, wird Schülern die Schulzeit zu einer Erinnerung an eine erlebte Gemeinschaft, zur Erinnerung an eine gemeinsame Bewältigung, und damit auch ein Modell für die Zukunft, hier das einer Begegnungsschule in Europa.

Falk Hamann

Süddeutsche Zeitung 19./20. Dez. 98

Einblick in Berufswelt

Mit der SZ auf dem laufenden

Ich finde, das Projekt „Zeitung in der Schule“ der *Süddeutschen Zeitung* hat uns Schülern einen kleinen Vorgeschmack auf die große Welt des Journalismus verschafft.

Man spürt den Zeitdruck, die Konkurrenz und besonders die Kreativität und Schnelligkeit eines Journalisten, und man hat sich durch das Projekt eine Meinung über die Medien als Insider bilden können. Außerdem konnten so manche von uns Schülerinnen und Schülern einen ersten Eindruck vom harten Arbeitsleben gewinnen.

Zudem ist man, dadurch, daß man regelmäßig die *Süddeutsche Zeitung* sogar bis nach Mailand zugeschickt bekommt, immer auf dem neuesten Stand der Dinge.

Natascha Schoeneis
Deutsche Schule
Mailand

Süddeutsche statt Schiller

Die ZIS-Schüler lernen einen ganz anderen Deutschunterricht kennen

Fis, gis, his, ZIS ... Hoppala! Da hat sich doch jemand eingeschlichen! ZIS ist nämlich kein Halbton in der Musik, sondern steht für das Projekt der *Süddeutschen Zeitung* „Zeitung in der Schule“. Durch ZIS bot sich im Schuljahr 1997/98 1200 Schülern von 49 Schulklassen die Möglichkeit, als kleines Heer von rasenden Reportern tätig zu werden.

Doch was hier als reines Vergnügen erscheint, wurde sehr professionell angegangen. Eichendorff und Schiller wurden zeitweise aus dem Deutschunterricht verbannt, statt dessen kam jeden Morgen eine druckfrische Ausgabe der *Süddeutschen* auf die Schulbänke.

Ein kostenloses Jahresabonnement der SZ war das erste Dankeschön für unsere Bemühungen. In den Schmökерstunden – man müßte sie, insbesondere bei der umfangreichen Samstagsausgabe, wohl eher als „Wühlstunden“ bezeichnen – wurden wir mit unserem neuen Brötchegeber vertraut.

Mit der Zeit lernten wir, unsere Ideen selbständig zu Projekten zu entwickeln, wobei unser Lehrer uns nur unterstützte, wenn es darum ging, ein uns noch fremdes Thema anzupacken oder Kontakte zu knüpfen. Wir konnten auch Persönlichkeiten wie den österreichischen Schriftsteller Robert Schindel, den Präsidenten des Goethe-Instituts Hilmar Hoffmann und die Führungskräfte der Siemens Solar GmbH in München interviewen. Bei letzterer Gelegenheit konnten wir jedoch auch hautnah miterleben, wie stressig es im Leben eines Journalisten eigentlich zugeht. In wenigen Tagen mußten zehn bis 15 Artikel zum Thema Solarenergie abgegeben werden, und bekanntlich läuft unter Zeitdruck ja immer alles schief. Doch die wahre Arbeit mit der *Süddeutschen* war nicht das Schreiben, sondern vielmehr ein Langzeitprojekt, das darin bestand, daß wir in Gruppen über einen längeren Zeitraum hinweg ein bestimmtes Thema in der Zeitung mitverfolgten. So wurden einige von uns Experten der Seite Drei oder der Leserbriefes an die *Süddeutsche*, andere wiederum wissen jetzt alles über die Karikaturen oder sogar die Todesanzeigen.

Vielleicht träumt der eine oder der andere nach dieser einmaligen Erfahrung tatsächlich von einer zukünftigen Karriere als SZ-Reporter.

Linda Dauriz
Klasse 10 C
Deutsche Schule Mailand

Zeitung in der Schule

Ein Projekt der
Süddeutschen Zeitung
und des Instituts zur
Objektivierung von Lern- und
Prüfungsverfahren (IZOP) Aachen
mit 1130 Teilnehmern
aus 44 Schulklassen
unterstützt von der Hypo Vereinsbank,
McDonald's Deutschland Inc.,
und Dr. Robert-Eckert-Schulen

Verantwortlich für die Redaktion:
Susi Wimmer

Grußwort des Bundesumweltministers

Jürgen Trittin unterschrieb in seiner Funktion als Bundesumweltminister die Urkunden für drei Preisträger, die nicht aus Europa kommen. Die Deutsche Schule Johannes Gutenberg Sydney wurde „Umweltschule in Australien mit Ozeanien 1998“ und die beiden „Umweltschulen in Amerika 1998“ sind die Goethe-Schule Buenos Aires und die Hölters-Schule Villa Ballester. Die argentinische Metropole ist damit auch die „Ökohauptstadt des deutschen Auslandsschulwesens“.

H.-J. P.

**Bundesminister für Umwelt,
Naturschutz und Reaktorsicherheit
Mitglied des Deutschen Bundestages**

Jürgen Trittin

Grußwort

**für den „Verband Deutscher Lehrer im Ausland“
zur Aktion
„Umweltpreis für deutsche Schulen im Ausland“**

Liebe Schülerinnen und Schüler,
sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich sehr, daß ich in diesem Jahr erstmalig drei außereuropäische deutsche Schulen auszeichnen kann, die zur „Umweltschule“ gekürt wurden. Ich gratuliere den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Lehrerinnen und Lehrern und danke Ihnen für Ihr Engagement.

Positiv überrascht hat mich die Vielfältigkeit der preisgekrönten Aktivitäten: so z. B. der ökologisch bewirtschaftete Schulgemüsegarten, die selbst gebaute Tropfanlage zur Bewässerung des Gewächshauses, das Sammeln von Müll, das Erstellen und praktische Umsetzen von Abfallkonzepten sowie das Pflanzen von Bäumen. Besonders beeindruckt hat mich die Phantasie und das soziale Engagement, das mit dem ökologischen Engagement der Goethe-Schule in Buenos Aires einher ging: eine Solaranlage, u. a. aus weggeworfenen Cola-Dosen, für eine Dorfschule in der ärmsten Provinz Argentiniens. Auf solche Weise werden Schülerinnen und Schüler zu wichtigen Botschaftern dafür, daß Umweltschutz auch Menschen miteinander verbinden und Lebensqualität steigern kann.

Wir stehen heute vor der zentralen Aufgabe, den Umweltschutz noch stärker in alle Lebens- und Politikbereiche einzubeziehen. Bei allen politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen sowie im Alltagsverhalten muß der Umweltschutz ein wesentliches Kriterium sein.

Unsere Lebensweise in den Industriestaaten basiert nach wie vor darauf, daß wir, obwohl nur ein Viertel der Weltbevölkerung, etwa 80 % der Energie und Rohstoffe verbrauchen. Gleiches gilt für die weltweit produzierten Güter: 86 % werden von nur 20 % der Weltbevölkerung konsumiert. Oder um es an einem konkreten Beispiel zu zeigen: Alleine in Nordrhein-Westfalen fahren so viele Autos wie in ganz Afrika. Diese Beispiele zeigen, daß unser Konsum- und Wirtschaftsmodell nicht übertragbar ist auf die ganze Erde. Vielmehr bedarf es dringend der Reform und Weiterentwicklung hin zu einer sehr viel größeren technischen Effizienz, vor allem beim Verbrauch von Energie und Wasser, aber auch von anderen natürlichen Ressourcen.

Hinzukommen muß aber noch ein weiteres: wir alle müssen uns fragen, was wir in unserem alltäglichen Verhalten anders machen können oder müssen. Dies gilt für alle Lebensbereiche, wie etwa Ernährung, Wohnen, Mobilitätsverhalten, Energienutzung oder Freizeit. Dies setzt neben einem entsprechenden Wissen und einem guten Willen vor allem eine Änderung der Konsum- und Lebensstile von uns allen voraus. Damit eng verbunden ist auch die Frage nach einer neuen Definition des Begriffs „Wohlstand“ im Sinne von Wohlbefinden. Ein so verstandener Wohlstandsbegriff betont Lebensqualität statt Konsumqualität. Er umfaßt neben materiellen auch soziale und emotionale Inhalte, zum Beispiel die positive Erfahrung des sozialen Miteinanders und Engagements.

Der Wettbewerb „Umweltpreis für deutsche Schulen im Ausland“ trägt dazu bei, solche positiven Erfahrungen des sozialen Miteinanders und Engagements zu schaffen und ist ein Baustein der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Weiterhin macht der Wettbewerb Umweltschutz und Strategien der Nachhaltigkeit erlebbar und setzt kreative Kräfte und Gedanken in Gang, die auch nach der Preisverleihung weiterwirken.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen und der Umwelt, daß der Wettbewerb nur der Beginn war zu einem weitergehenden Engagement, damit Sie auch weiterhin Schutz der Umwelt als etwas Positives erleben, das Lebensqualität und Sinnhaftigkeit schenkt und außerdem Spaß macht. Und natürlich wünsche ich Ihnen viel Freude an den Bäumen, die von dem Preisgeld in Ihrem Schulhof gepflanzt werden.



Jürgen Trittin
(Bundesumweltminister)

Wie ein trojanisches Pferd

Über die Notwendigkeit, deutsche Unterrichtsprinzipien an deutschen Auslandsschulen zu verwirklichen

Trotz des Untertitels ist es wohl ziemlich überflüssig, diese Notwendigkeit hier zu erörtern. Einen guten Teil ihrer Daseinsberechtigung beziehen deutsche Schulen im Ausland bzw. das deutsche Auslandsschulwesen aus der Tatsache dieser Notwendigkeit. Jede Auslandsdienstlehrkraft wird sich ihrer nach kurzer Zeit an einer Schule im Ausland bewußt werden. – Überlegungen dieser Art stellen keinen Akt chauvinistischer Selbstüberschätzung oder Überheblichkeit dar, sondern lassen sich auf eine eher humanistische Fragestellung reduzieren, sofern die im Folgenden enthaltene Gleichsetzung von gutem Unterricht und deutschen Unterrichtsprinzipien akzeptiert wird: Es ist sicher unstrittig, daß Kinder ein Recht auf guten Unterricht haben. Und dem vermittelten Schulleiter stellt sich weniger die Frage nach dem Ob als vielmehr nach dem Wie.

Damit verknüpft ist die Frage, wie solche Prinzipien denn auf den Begriff zu bringen sind, wobei gilt, daß die Formulierung des Ziels den notwendigen ersten Schritt auf dem Weg zu ihm darstellt. Der verbalen Feinabstimmung kommt dabei durchaus Bedeutung zu, wenn sie ausführliche Erläuterungen, die der Verwendungszusammenhang verbietet, überflüssig machen und den weiteren Diskussionsverlauf mitbestimmen soll. Eine möglicherweise im Einzelfall gegebene Ambivalenz ist dann nicht weiter schädlich, wenn sie insgesamt nur erwünschte Interpretationen zuläßt.

Die folgenden *grundlegenden Unterrichtsprinzipien* wurden auf Grund des Entstehungs- und Verwendungszusammenhangs zunächst auf Spanisch formuliert und sollen nun auch gleich bilingual vorgestellt werden, da sie auf diese Weise zumindest im spanischsprachigen Raum direkt Verwendung finden könnten. – Von besonderem Interesse wären die Fragen,

- ob diese 8 Prinzipien tatsächlich einen an deutschen Unterrichtsvorstellungen orientierten Unterricht konstituieren können, ob sie also das Wesentliche erfassen oder
- ob sie teilweise ersetzt oder um weitere ergänzt werden müßten; denn die vorliegende Auswahl wird vermutlich zunächst

nur denen einleuchten, die in der Lage sind, sie kontrastiv auf eher negative Merkmale lateinischer Unterrichtspraxis zu beziehen.

Vorausgeschickt wurde im vorliegenden Fall eine allgemeine Zielformulierung für die Arbeit der Deutschen Schule Max Uhle, Arequipa/Peru.

Principios básicos para la enseñanza Grundlegende Unterrichtsprinzipien

Los siguientes principios básicos:

Die folgenden Grundprinzipien

- Hay que tratar de tenerlos presentes y realizarlos **en cada hora de clase**, como parte de la metodología.
sollten als Teil der Methodik in jeder Unterrichtsstunde gegenwärtig sein und verwirklicht werden,
- Deben estar presentes, en lo posible, en cada programa de asignatura (curriculum) **como objetivo y/o contenido**.
sollten im Lehrplan eines jeden Fachs als Inhalt und/oder Lehr-Lernziel enthalten sein,
- Deben ser considerados en cada programa de tal manera que existan **posibilidades, espacio y tiempo** para su realización.
sollten derart in jedem Lehrplan berücksichtigt werden, daß Möglichkeiten, Raum und Zeit für ihre Verwirklichung gegeben sind.

1. No dictar clases **sino organizar clases**. – El profesor tiene que entender su papel como conductor/moderador del proceso de aprendizaje de sus alumnos, tomando en cuenta que el 70 % de una cosa una vez escuchado será olvidado dentro de poco, 50 % si una vez fue entendida y escrita, pero una vez realizada en una verdadera acción tiene buena chance de ser completamente recordada.
Unterricht nicht diktieren, sondern organisieren! – Der Lehrer muß bei seinem Verständnis seiner Rolle als Lenker/Moderator des Lernprozesses seiner Schüler berücksichtigt, daß 70 % einer einmal gehörten Information innerhalb kurzer Zeit vergessen sind, die Hälfte, wenn sie einmal ver-

standen und aufgeschrieben wurde, aber einmal in einer tatsächlichen Aktion wirklich, bestehen gute Aussichten, daß sie vollständig erinnert wird.

2. En primer lugar no pensar lo que voy hacer yo como profesor en la próxima hora de clase sino pensar en lo **que tienen que hacer mis alumnos**. – Nunca reducir el alumno a una oreja que tiene que tomar nota con el permiso de responder de vez en cuando con un „sí“ o „no“. Aceptar nuestros alumnos como seres humanos significa aceptar e integrar sus necesidades de expresarse, de moverse, de ser creativo, de trabajar en grupos con sus compañeros ...

In erster Linie nicht daran denken, was ich als Lehrer in der nächsten Unterrichtsstunde wohl machen werde, sondern daran, was meine Schüler machen sollen! – Niemals den Schüler auf ein Ohr reduzieren, das sich Notizen machen muß mit der Erlaubnis, gelegentlich mit einem „Ja“ oder „Nein“ zu antworten. Unsere Schüler als menschliche Wesen zu akzeptieren, bedeutet, ihre Bedürfnisse, sich auszudrücken, sich zu bewegen, kreativ zu sein, in Gruppen mit ihren Mitschülern zu arbeiten ..., zu akzeptieren und zu integrieren.

3. Siempre buscar suficiente **espacio para la creatividad**. – Si el hombre no sobreviviera sin esta aptitud fundamental habría que desarrollarla permanentemente. Ya la posibilidad de formular una sospecha, una hipótesis (con argumento) recurre a esta aptitud. Pero mucho mejor es cualquier tipo de actividad concreta.

Stets ausreichend Raum für Kreativität schaffen! – Da die Menschheit ohne diese wesentliche Fähigkeit nicht überleben kann, muß diese ständig entwickelt werden. Schon die Möglichkeit, eine Vermutung, eine Hypothese (mit Begründung) zu formulieren, recurriert auf diese Fähigkeit. Sehr viel besser jedoch ist jedwede Art konkreter Aktion.

4. Dar la posibilidad de desarrollar la capacidad de **trabajar en pareja o en grupo**. – La capacidad de trabajar en equipo es algo fundamental para el mundo del trabajo, para solucionar problemas de la comunidad, para poner en práctica la solidaridad.

Die Möglichkeit einräumen, die Fähigkeit zur Partner- oder Gruppenarbeit zu entwickeln! – Die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, ist grundlegend für die Arbeitswelt, zur Lösung von Problemen der Gesellschaft, um Solidarität praktisch wirksam werden zu lassen.

5. No siempre dar la información sino **mostrar el camino para obtenerla**. – Tenemos que desarrollar la capacidad de conseguir y elegir información en forma autónoma de los distintos medios al alcance de nuestros alumnos.

Nicht immer nur die Information geben, sondern den Weg zu ihr aufzeigen! – Wir müssen die Fähigkeit entwickeln, Informationen in den verschiedenen Medien, auf die unsere Schüler Zugriff haben, auf autonome Weise aufzuspüren und auszuwählen.

6. Educar a realizar los sueños. – No queremos crear secretarios sino hombres que sepan realizar sus sueños mediante **acciones concretas**. Estas pueden ser poemas, carteles, charlas, obras teatrales, proyectos ...

Zur Verwirklichung von Träumen erziehen! – Wir wollen keine Sekretäre heranziehen, sondern Menschen, die ihre Träume vermittle konkret Aktionen zu verwirklichen wissen. Das können Gedichte, Plakate, Vorträge, Theaterstücke, Projekte ... sein.

7. **Vivir los valores** significa tratar de realizarlos mediante acciones concretas.

Werte zu leben bedeutet, sie mittels konkreter Aktionen zu verwirklichen.

8. Dejar dentro del sistema de valores un espacio para la belleza o estética y para la **capacidad de disfrutar** (objetivos hedonistas), que también necesita ser desarrollada.

Anzeige

schulhauser

= Partner der Schulen

Liefert weltweit den kompletten Schulbedarf - preisgünstig, schnell + zuverlässig, mit allem Service.

Wir sind spezialisiert auf Schulen - nicht auf bestimmte Produkte.

Bücher · Lehrmittel aller Hersteller

· Teachware · Lernsoftware · EDV-Hard- und

Software · AV-Medien · Schulmöbel

· Sport- und Musikbedarf

Melanchthonstr. 14, D-70374 Stuttgart
(+49.711) ☎ 4203090 Fax 4203092

E-Mail: ESP-hauser@t-online.de

Innerhalb des Wertesystems einen Freiraum berücksichtigen für Schönheit oder Ästhetik und für die Fähigkeit zu genießen (hedonistische Lernziele), die ebenfalls entwickelt werden muß.

Zum Entstehungs- und Verwendungszusammenhang

Die vorgestellten Prinzipien verdanken ihre Entstehung einer besonderen Chance, die sich aus der neuen Privatschulgesetzgebung Perus ergab. Die weitestgehende Liberalisierung war nicht nur mit schönen neuen Freiheiten verbunden, sondern auch mit der Verpflichtung, nun eindeutig zu definieren, wodurch und inwiefern sich die jeweilige Schule von der peruanischen Staatsschule unterscheidet und auszeichnet.

Ein intensives Nachdenken nicht nur über Curricula, über die die Schule bereits in genehmigter Form verfügte, sondern auch über das institutionelle Profil setzte an und machte auch so manches Defizit deutlich. Während man sich über die allgemeinen Zielsetzungen vergleichsweise rasch einigte – Begriffe wie bikulturell, leistungsorientiert, ökologisches und holistisches Denken waren wesentlich – bereitete die Formulierung von Operationalisierungsstrategien schon erheblich mehr Schwierigkeiten. Der in vielen Schulen bekannte Ausweg – die Einrichtung einer repräsentativen Kommission der Lehrer – wurde beschlossen, welche sich ihrerseits rasch auf die obigen Prinzipien, ausgearbeitet vom Schulleiter und seinem peruanischen Stellvertreter, einigte und sie der Lehrerkonferenz zur Diskussion und Beschlußfassung

vorlegte. Bei der Formulierung spielte auch die Erkenntnis eine Rolle, daß Gedanken, die den Umfang einer DIN-A4-Seite nicht überschreiten, in innerschulischen Prozessen zur Bewußtseinsbildung die größeren Erfolgsaussichten haben. Auf diesem Wege wurde einiges verändert, präzisiert, aber auch erweitert; letztendlich gemahnte der Prozeß jedoch durchaus an die im Titel zitierte griechische Sage. Der nächste Schritt bestand nun in dem Auftrag an die einzelnen Fachbereiche, diese Prinzipien vor dem Hintergrund der Fachlehrpläne zu erörtern und – soweit möglich – in dieselben zu integrieren. Inzwischen liegt von jeder Fachschaft eine Ausarbeitung über die Verwirklichung dieser Prinzipien vor.

Wenn sie hier nun zur Diskussion gestellt werden, provozieren sie möglicherweise die eine oder andere Stellungnahme, die zur inhaltlichen Ergänzung und Abrundung beitragen könnte.

Zum Schluß und als Beitrag zur verkürzten Zieldiskussion möchte ich noch eine originelle Zielbestimmung präsentieren, die ich bei Klaus Rudek fand und die gerade wegen ihrer Metaphorik bzw. komprimierten Form beeindruckt:

Das oberste Erziehungs- und Bildungsziel der Schule ist das glückliche, nützliche und zuverlässige Besatzungsmitglied im Raumschiff Erde. (K. Rudek: Von einem der auszog, das Lernen zu lehren. Wegmarken aus einem halben Jahrhundert im System Schule. – Unveröffentlichtes Manuskript – Bremen 1998.)

Harald Binder

Deutsch-Schülern geht ein Licht auf

Ein kleines, aber feines Projekt zu Deutsch im Physikunterricht – oder ist es Physik im Deutschunterricht?

„German across the curriculum“ lautet der Kampfruf, mit dem Deutschprofessoren an amerikanischen Colleges den dramatisch sinkenden Zahlen an Deutsch-Studenten entgegenwirken wollen, und so kann DaF mit Ingenieur-, Wirtschafts-, Medizin- und Religionsstudium kombiniert werden.

Daß solche Ansätze nicht auf den universitären Bereich beschränkt bleiben müssen, zeigt der folgende Bericht über eine Deutschklasse an der „Browns Mill Elementary School“ in Lithonia, in der Nähe von Atlanta (USA).

Verbindung von Kopf- und Handarbeit

„Konzentrationschwäche“ ist häufig die Diagnose, wenn Kinder, noch weit weg von irgendwelchen realen Anwendungen, sich nicht genug auf das abstrakte „Kopflernen“ einlassen können und lieber spielen und basteln wollen.

Zu Hause geht es nicht besser. Welche Eltern arbeiten schon daheim (außer den Hausfrauen natürlich) und bieten den Sprößlingen Gelegenheit zum Nachahmen und Einüben von Fertigkeiten?

Wenn Kinder etwas „begreifen“ können in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes, dann begreifen sie auch leichter im übertragenen Sinne. Das läßt sich denkbar einfach auf den Deutschunterricht anwenden, wenn man eine Kollegin/einen Kollegen hat, der so ein Vorhaben unterstützt. Davon profitiert das andere Fach ebenfalls, denn Schüler wiederholen Gelerntes und verstehen manche Themen und Zusammenhänge besser. Und vor allem macht es auch noch Spaß!

Wenn Lehrer und Eltern das merken, werden sie öfter die Fremdsprachen in den Schulen unterstützen, die sonst von manchen Kollegen als lästiger Zusatz empfunden werden.

Gemeinsame Planung ist wichtig

An der „Browns Mill“-Schule wurde die Zusammenarbeit von Deutsch und Science (Naturwissenschaften) in einer 5. Klasse ausprobiert. Die nachfolgenden Schritte, die parallel in Deutsch und Science getan wurden, hatten beide Lehrerinnen gründlich abgesprochen, damit die Klasse in beiden Fächern zur gleichen Zeit an den Stellen

waren, an denen die fachspezifischen Teile zum gemeinsamen Projekt zusammengefügt werden konnten.

Die Bilder- und Verb-Collage

Im Deutschunterricht wird wiederholt, was eine Collage ist. Die Lehrerin zeigt gute und schlechte Beispiele. Danach sollen die Schüler ihre eigenen Collagen aus Illustrierten-Bildern auf weiße Plakatbögen kleben. Dabei müssen am Rand 4 cm frei bleiben für die Vokabeln, die später dort auf dem Rand verteilt werden. Außerdem ist es sinnvoll, ein paar Einschränkungen vorzunehmen, damit die Kinder sich und ihre Mitschüler nicht mit neuem Vokabular überfordern. Die Arbeitsanweisung lautet:

„Bastelt eine Collage mit 40 Gegenständen, die wir schon im Deutschunterricht besprochen haben und denkt Euch Verben aus, die zu diesen Gegenständen passen und die wir alle kennen. Laßt dabei zwischen Bildern und Rand 4 cm Platz. Die Verben ‚sein‘, ‚haben‘ und ‚werden‘ sind nicht erlaubt.“

Diese Einschränkung ist nötig, weil es sonst später zu leicht wird, Verben und Hauptwörter miteinander zu verbinden. (s. dazu weiter unten)

Die Lehrkraft könnte auch die Verben vorgeben, die verwendet werden sollen. Die weitere Versuchsanordnung ist ebenfalls wichtig:

Schreibt die Hauptwörter mit Artikel und die Verben auf die Rückseite des Plakats.

Die Schüler haben eine Woche Zeit. Sie arbeiten zu zweit an einer Collage. Sie dürfen jedes Verb nicht mehr als dreimal benutzen.

Die Lehrerin korrigiert die Poster sprach-

lich und kreist 10 bis 15 passende Verben auf der Rückseite ein. Diese müssen die Schüler auf dem ca. 4 cm freien Rand auf der Vorderseite der Collage verteilen.

Wie war das noch mit Edison?

Während im Deutschunterricht an den Collagen gearbeitet wird, lernen die Schüler im Science-Unterricht, wie ein Stromkreis funktioniert. Dann basteln sie selbst zu zweit einen Stromkreis. Sie verbinden die positiven und negativen Teile einer kleinen Birne mit jeweils einem Kupferdraht. (Wenn man eine Weihnachtslichterkette zerschneidet, hat man mehr als genug Glühbirnen.)

Der handwerkliche Teil

Wenn das alles soweit ist, bringen die Schüler ihre Poster zu Science mit. Hier im Labor fangen sie an, Stromkreise in das Poster einzubauen. Wenn sie damit nicht fertig werden, können sie zu Hause weiterbasteln.

Unter jedem Verb wird nun ein Nagel oder besser eine Messing-Schraube in das Plakat gesteckt, so daß der Kopf auf der Vorderseite zu sehen ist und das Gewinde aus der Rückwand herausragt.

Dann wählen die Schüler 25 bis 30 Gegenstände aus ihrer Collage und stecken durch diese ebenfalls jeweils eine Schraube nach demselben Muster durch.

Auf der Rückseite des Posters verbinden sie jetzt mit Kupferdraht die Hauptwörter mit den dazu passenden Verben. Paßt ein Verb zu mehreren Hauptwörtern, muß es mit jedem von diesem verbunden werden. Das gilt natürlich auch für Hauptwörter, die sich mit mehreren Verben kombinieren lassen.

So entsteht auf der Rückseite ein ziemliches Kabelgewirr. Bei dieser Bastelei werden aber ziemlich viele Vokabeln in den Schülerköpfen hin- und herbewegt, denn die Strippenzieher müssen sich gründlich überlegen, welche Verben und Hauptwörter zusammenpassen, sonst kommen fehlerhafte Verbindungen zustande oder es werden mögliche Kombinationen vergessen, und sie leuchten dann nicht auf.

Natürlich sollten die Verbindungen vom Lehrer auf Fehler untersucht werden. Es ist aber auch nicht schlimm, wenn sich erst während der Anwendung falsche Kombinationen herausstellen.

Ein Licht geht auf

Wenn im Naturwissenschaftlichen Unterricht alle Verbindungen hergestellt sind, wird – ebenfalls in „Science“ – oben auf dem Plakat eine Taschenlampen-Birne befestigt und

am Pluspol mit einem Kupferdraht verbunden, an dessen anderem Ende ein Nagel hängt. Der Minuspol hat eine Leitung zum Minuspol der Batterie. Vom Pluspol der Batterie geht ebenfalls eine Kupferleitung mit Nagel ab. Wenn man nun die beiden Nägel miteinander in Kontakt bringt, wird der Stromkreis geschlossen und das Birnchen leuchtet auf.

Wird nun ein Nagel an ein Verb auf dem Poster gehalten und der zweite Nagel an ein Nomen, das dazu paßt, dann erstrahlt die Birne ebenfalls, denn die möglichen Verb-Hauptwort-Kombinationen sind ja auf der Rückseite miteinander verbunden. Bei nicht erlaubten Kombinationen gibt es keine Strippe und die Birne glimmt folglich nicht.

Das Aha-Erlebnis

Nun kommt die Nagelprobe im wahrsten Sinne. Der Lehrer/die Lehrerin stellt ein Poster vor der Klasse auf. Die Gesamtgruppe wird in zwei Teams aufgeteilt, um das Interesse am Spiel noch zu erhöhen.

Die Lehrkraft teilt das Thema mit, z.B. „Verben im Präsens“. Dann kommt der erste Schüler nach vorne und wird gefragt: „Worauf sitzt man?“.

Der Schüler hält einen Nagel an die Schraube, die aus dem Verb „sitzen“ herausragt und den anderen Nagel an die Schraube in dem Bild einer Cola-Dose: Es leuchtet nichts auf. Also war die Antwort falsch und das nächste Team ist dran. Wenn dessen Antwort richtig ist, muß der Schüler/die Schülerin die Frage natürlich auch noch richtig mündlich beantworten. Das ergibt einen Punkt.

Dann kann man mit einer Bonusfrage noch einen Punkt dazugewinnen. Versagt aber auch dieses zweite Team, gibt der Lehrer die Lösung, und es geht weiter mit der nächsten Mannschaft: „Was spielt man?“. Die Schülerin kombiniert „spielen“ mit dem Klavier-Foto. Die strahlende Birne signalisiert: RICHTIG.

Damit die Schüler aber nicht wie die stummen Lämmer da vorne stehen, müssen sie nach dem RICHTIG-Signal auch noch einen ganzen Satz sagen, also etwa „Man spielt Klavier“. Dafür gibt es einen Punkt. Dann kommt die Bonusfrage: „Wer kann Klavier spielen?“, und so geht es weiter bis das Team einen Fehler macht. Nach drei richtigen Antworten wechselt die Frage trotzdem zum anderen Team, damit diese Schüler auch eine Chance haben.

Variationen

Das Licht kann man auch mit Vergangenheitsfragen zum Leuchten bringen:

„Was hat er gestern getragen?“

Oder es lassen sich Modalverben üben:

„Was kannst Du gut spielen?“

Es ließe sich auch statt mit dem Verb mit dem Hauptwort beginnen:

„Was macht man mit einem Bleistift?“

Ferner könnte der Lehrer nach so einer richtig beantworteten Hauptfrage eine „Bonusfrage“ anschließen, die zwar nichts mehr mit der Birne zu tun hat, bei der der Schüler aber doch seinen Geist leuchten lassen könnte, weil er mit einem ganzen Satz antworten muß:

„Wie oft schreibst Du Briefe?“

Und wo bleibt der Kommunikative Ansatz?

Die Kommunikations-Puristen werden nun die Nase rümpfen: „Das ist ja wieder so eine

Einweg-Geschichte. Die Schüler bringen dem Lehrer ein, zwei Sätzchen wie der Hund das Stöckchen.“

Nun, wir haben über eine Lernsequenz in der Schule berichtet, die den Schülern sehr viel Spaß bereitete. Hand und Kopf kamen zusammen. Vokabeln wurden zu sinnigen Verbindungen zusammengestellt, aktiv benutzt und blieben besser im Gedächtnis. Das ist doch auch Lernen, oder? Zumindest kann man damit einmal die verkrampften Dialog-Muster auflockern.

Danach schreiben wir ja auch wieder tapfer Briefe an den deutschen Partner – natürlich per E-Mail, denn das ist ja eine moderne Schule.

Jürgen Langer/Jennifer Schultz

Verordnung Nr. 31

Sich-Erinnern-Können kann bedeuten: ein Stück Empathie schaffen

Erinnerungen aufarbeiten ist ein Thema, das wir alle in der einen oder anderen Weise kennen. Schließlich leben wir von unseren gemachten Erfahrungen, wir bewahren sie in unserem Gedächtnis auf, Erinnerungen sind ein Stück unserer Lebensbiografie. Kommunikation ist oftmals ein Austausch von Erinnerungen. Gemeinsamkeiten zwischen Menschen entstehen dann, wenn sie entdecken, daß ihre Erinnerungen Ähnlichkeiten oder Parallelen aufweisen. Im Vergleich von Lebenserinnerungen können wir einander wohl besser verstehen und rücken zumindest, was die Einfühlung in den anderen angeht, „näher“ zusammen.

Damit ist schon viel erreicht, gerade wenn es um eine Fortführung und Verständigung zwischen unterschiedlichen Kulturen gehen soll.

Nun ist die jüdische Geschichte eng mit der deutschen Geschichte verbunden. Es sind besonders die leidvollen und grausamen Taten des deutschen Volkes, die die „Geschichten der Juden“ geprägt haben. Kinder und Jugendliche in Deutschland haben heutzutage allerdings keinen Anteil mehr an den jüdischen Geschichten aus der Nazi-Zeit, da es kaum noch gemeinsames Erinnerungsmaterial gibt. Die Zeitspanne ist mittlerweile auf über 50 Jahre angewachsen,

die sich zwischen die Hitler-Diktatur und das heutige Deutschland schieben. Damit wächst auch die Distanz zur unmittelbaren Überlieferung. So geraten die jüdischen Geschichten von damals für uns in Vergessenheit; was bleibt, sind vorstrukturierte Sekundärerfahrungen, die wir unseren Kindern nur noch als historische Fakten präsentieren können. Das erscheint mir in mehrfacher Hinsicht zu dürrig angesichts der Bedeutung, die wir als Deutsche für die jüdi-

sche Geschichte haben. Demzufolge beschäftigt sich mein Beitrag mit dem Umgang und der Transformation von Erinnerungen.

Die pädagogische Bedeutung des Themas

Seit der Reformpädagogik wissen wir nur zu gut, daß reines Faktenwissen bedeutungslos bleibt, wenn es uns nicht im Unterricht gelingt, für Folgen bzw. Auswirkungen in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu sorgen. Gemeint ist die Hygiene der Erziehung, die wir in pädagogischen Prozessen verfolgen sollten, wenn wir die Entwicklung des einzelnen aber auch der gesamten Schülergruppe fördern wollen. „Der Begriff ‚Hygiene‘ verweist auf Geschehen, auf einen ständigen Gestaltungs- und Umgestaltungsprozeß, und auf die Art und Weise, wie dieser sich in einer Fassung hält. Hygiene ist beschreibender und anweisender Begriff zugleich. Er ist der Versuch einer Antwort auf die Frage: Wie soll ich leben? Diese Frage umschließt die andere: Woraufhin und wie soll ich erziehen?“ (Spies u. a., 1978, S. 48) Konkret gesagt: Wenn wir uns im Unterricht mit dem Thema „Erinnern und Gedenken des deutschen Umgangs mit den Juden“ beschäftigen wollen, dann stellt sich das Problem, wie wir altersgerecht die lebensvernichtenden Erfahrungen der Juden im Nazi-Deutschland anschaulich machen, um den Beobachtungsgegenstand der

unmittelbaren Erfahrung allen gemeinsam zu ersetzen. Es geht um eine umfassende Gestaltbildung, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich in die erlebten Geschichten der Juden hineinzuarbeiten und auf eigene psychische Verarbeitungsformen ihrer Lebensgeschichten zu übertragen.

Der Prototyp

Zur Konstruktion einer entsprechenden Gestaltbildung greife ich auf einen verbalen „Prototyp“ zurück. Prototypisches Material zeichnet sich einerseits durch eine Belegungsfülle sinnlich-konkreter Begebenheiten aus, die das psychische Erleben nicht vereinfachen, sondern in seiner Komplexität erfassen. Auf der anderen Seite lassen sich an dem Material Prinzipien und Kategorien herausheben, die den eigenen Entwicklungsstand weiterführen können. Ich verweise an dieser Stelle auf Salber (1969), der den Begriff „Prototyp“ in die Psychologie eingeführt hat. An einem Beispiel aus dem Kursunterricht mit einer 6. Klasse am evangelischen Söderblom-Gymnasium in Espelkamp stelle ich einen „kleinen“ Prototyp in Form eines literarischen Textes vor. Danach wird belegt, wie dieser Ansatz zur Transformation von Erinnerungen in eine praktische Aufgabe enthält und zur Weiterführung in kindgerechte Logifizierungen mündet. Als Beispiel diene Jurek Beckers Einstieg in den Roman „Jakob der Lügner“ von 1976.

Ich höre schon alle sagen, ein Baum, was ist das schon, ein Stamm, Blätter, Wurzeln, Käferchen in der Rinde und eine manierlich ausgebildete Krone, wenn's hochkommt, na und? Ich höre sie sagen, hast du nichts Besseres, woran du denken kannst, damit sich deine Blicke verklären wie die einer hungrigen Ziege, der man ein schönes fettes Grasbüschel zeigt? Oder meinst du vielleicht einen besonderen Baum, einen ganz bestimmten, der, was weiß ich, womöglich einer Schlacht seinen Namen gegeben hat, etwa der Schlacht an der Zirbelkiefer, meinst du so einen? Oder ist an ihm jemand Besonderer aufgehängt worden? Na gut, es ist zwar ziemlich geistlos, aber wenn es dir solchen Spaß macht, spielen wir dieses alberne Spiel noch ein bißchen weiter, ganz wie du willst. Meinst du am Ende das leise Geräusch, das die Leute Rauschen nennen, wenn der Wind deinen Baum gefunden hat, wenn er sozusagen vom Blatt spielt? Oder die Anzahl an Nutzmetern Holz, die in so einem Stamm steckt? Oder du meinst den berühmten Schatten, den er wirft? Denn sobald von Schatten die Rede ist, denkt jeder seltsamerweise an Bäume, obgleich Häuser oder Hochöfen weit größere Schatten abgeben. Meinst du den Schatten?

Alles falsch, sage ich dann, ihr könnt aufhören zu raten, ihr kommt doch nicht darauf. Ich meine nichts davon, wenn auch der Heizwert nicht zu verachten ist, ich meine ganz einfach einen Baum. Ich habe dafür meine Gründe. Erstens haben Bäume in meinem Leben eine gewisse Rolle gespielt, die möglicherweise von mir überbewertet wird, doch ich empfinde so. Mit neun Jahren bin ich von einem Baum gefallen, einem Apfelbaum übrigens, und habe mir die linke Hand gebrochen. Alles ist einigermmaßen wieder verheilt, doch gibt es ein paar diffizile Bewegungen, die ich seitdem mit den Fingern meiner linken Hand nicht mehr ausführen kann. Ich erwähne das des-

halb, weil es als beschlossene Sache gegolten hat, daß ich einmal Geiger werden sollte, aber das ist an und für sich ganz unwichtig. Meine Mutter wollte es zuerst, dann wollte es mein Vater auch, und zum Schluß haben wir es alle drei so gewollt. Also kein Geiger. Ein paar Jahre später, ich war wohl schon siebzehn, habe ich das erstmal in meinem Leben mit einem Mädchen gelegen, unter einem Baum. Diesmal war es eine Buche, gut fünfzehn Meter hoch, das Mädchen hat Esther geheißt, oder nein, Moira, glaube ich, jedenfalls war es eine Buche, und ein Wildschwein hat uns gestört. Kann sein, daß es auch mehrere waren, wir haben keine Zeit gehabt, uns umzudrehen. Und wieder ein paar Jahre später ist meine Frau Chana unter einem Baum erschossen worden. Ich kann nicht sagen, was es diesmal für einer war, ich bin nicht dabei gewesen, man hat es mir nur erzählt, und ich habe vergessen, nach dem Baum zu fragen.

Und jetzt der zweite Grund, warum sich meine Augen verklären, wenn ich an diesen Baum denke, wahrscheinlich oder ganz sicher sogar der wichtigere von beiden. In diesem Ghetto sind Bäume nämlich verboten (Verordnung Nr. 31: „Es ist strengstens untersagt, auf dem Territorium des Ghettos Zier- und Nutzpflanzen jedweder Art zu halten. Das gleiche gilt für Bäume. Sollten beim Einrichten des Ghettos irgendwelche wildwachsenden Pflanzen übersehen worden sein, so sind diese schnellstens zu beseitigen. Zuwiderhandlungen werden ...“).

Hardtloff hat sich das ausgedacht, warum weiß der Teufel, vielleicht wegen der Vögel. Dabei sind tausend andere Sachen auch verboten, Ringe und sonstige Wertgegenstände, Tiere zu halten, nach acht auf der Straße sein, es hätte keinen Sinn, alles aufzählen zu wollen. Ich stelle mir vor, was mit einem geschieht, der einen Ring am Finger hat und mit einem Hund nach acht auf der Straße angetroffen wird. Aber nein, das stelle ich mir gar nicht vor, ich denke überhaupt nicht an Ringe und Hunde und an die Uhrzeit. Ich denke nur an diesen Baum, und meine Augen verklären sich. Für alles habe ich Verständnis, ich meine, theoretisch kann ich es begreifen, ihr seid Juden, ihr seid weniger als ein Dreck, was braucht ihr Ringe, und wozu müßt ihr euch nach acht auf der Straße rumtreiben? Wir haben das und das mit euch vor und wollen es so und so machen. Dafür habe ich Verständnis. Ich weine darüber, ich würde sie alle umbringen, wenn ich es könnte, ich würde Hardtloff den Hals umdrehen mit meiner linken Hand, deren Finger keine diffizilen Bewegungen mehr ausführen können, doch es geht in meinen Kopf. Aber warum verbieten sie uns die Bäume?

Die einzelnen „Baum-Geschichten“ des Jakob bewegen sich prototypisch zwischen Festhalten und Befreien. Da ist zum einen das sehnstüchtige Erinnern an wichtige Lebensstationen, die für Jakob mit „Bäumen“ verbunden waren. Gerade weil Bäume im Ghetto verboten sind, möchte Jakob an den Erinnerungen festhalten. Bäume sind ein Teil seines Lebens gewesen, das er bewahren möchte. Der Prototyp beschreibt zum ändern das Sich-Befreien, das sich in den Erinnerungen widerspiegelt. Auch wenn es sich „nur“ um einen geistigen Befreiungsakt handelt, so kann sich Jakob über die Erinnerungen aus der Krise der Gefangenschaft herausnehmen. Der Geist läßt sich auch nicht in einem Ghetto unterdrücken. Jakob überwindet so Zeit und Raum, indem er sein Erinnerungsvermögen benutzt.

Fassung des Unterrichts oder das Annähern

In diesem „kleinen“ Prototyp ist eine erste Verstehensstufe für die Sechskläßler gegeben. Die Schülerinnen und Schüler können erspüren, in welchem Zusammenhang das Erinnerungsvermögen eines Menschen steht. Der Prototyp zur „Ghetto-Situation der Juden“ zeigt, wieviel Halt und zugleich wieviel Beweglichkeit Erinnerungen bieten. Es sind die „Baum-Erinnerungen“, die Jakob am Leben halten. Des weiteren ist der Prototyp geeignet, um Jakobs Erfahrungen mit der Transformation von Erinnerungen auch für Schüler einer 6. Klasse erfahrbar zu machen. Denn der Prototyp bietet einen Ansatz, daß die Schüler ihre eigenen Erinnerungen an Bäume aufnehmen können. Damit ist eine Unterrichtstrategie nahegelegt. Zugleich ist die prototypische Fassung von Verordnung Nr. 31 markiert. Die Produktion von Erinnerungen ist in diesem Fall an ein Verbot

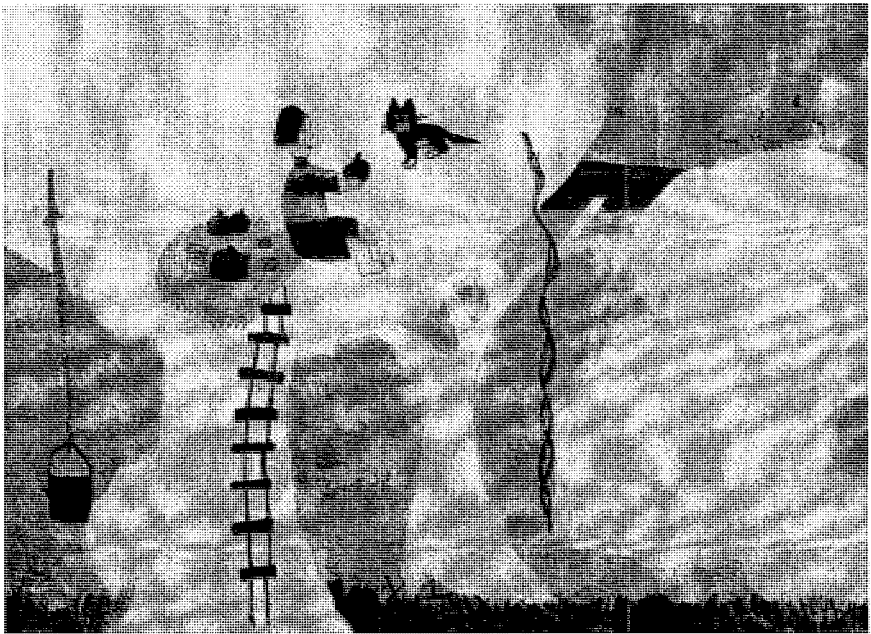
geknüpft. Erst durch den Verlust oder das Verschwinden jeglicher Zier- und Nutzpflanzen im Ghetto sieht Jakob sich genötigt, sich an die Baum-Geschichten in seinem Leben zu erinnern. Damit versucht der Prototyp einen Ausgleich zu leisten, der es ermöglicht, den Umgang mit Erinnerungen weiterzuführen in Richtung Ausprägung, Bewußtheit, Steuern-können etc. In der Fassung des Unterrichts sollten die verschiedenen Richtungen des Prototyps verfolgt, analysiert und erklärt werden.

So hat mich die Verfassung des Prototyps dazu gebracht, mit den Kindern zuerst eine meditative Gedankenreise zu unternehmen. Im übrigen eine Methode, die ich bislang in der Lerngruppe noch nicht ausprobiert hatte. Ausgerüstet mit einem Blatt Papier und einem Schreibstift sollten die Kinder ihre Augen schließen und mit mir in die Vergangenheit reisen. Wie bei einer suggestopädischen Unterweisung führte ich die Kinder mit bedächtigen Worten zu ihren Kindheitserinnerungen zurück. Gemäß der Verfassung des verbalen Prototyps sollten sie sich an ein besonderes Erlebnis mit einem Baum erinnern. Ihr „angetroffenes“ Erinnerungsbild sollten sie dann durch Stichworte beschrei-

ben: Standort und Umgebung, Tages- und Jahreszeit, Wetterverhältnisse, Farben, Gerüche, Stimmen, weitere Mitmenschen u. ä.m. Als plötzlich die Stifte zum Aufschreiben einsetzten, war ich völlig überrascht und beeindruckt, aber ich wußte auch, daß sich diese Methode der Suggestopädie (vgl. Bröhm-Offermann, 1989) bewährt hatte, um die notwendigen Erinnerungen besser zu produzieren. Da die Augen der Kinder auch beim Schreiben geschlossen blieben, befanden sich die Erinnerungsnotizen kreuz und quer auf dem Schreibpapier.

Der ausgesparte Baum

Die verschiedenen Merkmale des festgehaltenen Erinnerungsbildes dienten im nächsten Schritt dazu, eine möglichst genaue Bleistiftskizze von der imaginären Situation anzufertigen. Somit erhielt die geistige Erinnerung eine bildliche Form auf dem Zeichenpapier. Damit auch der Gegenlauf des Prototyps als notwendige Ergänzung spürbar wurde, erhielten die Schüler für die male- rische Gestaltung des Bildes ein Malverbot. Ähnlich wie bei der Verordnung Nr. 31 untersagte ich den Kindern, die Bäume im Bild auszumalen. Die Baumflächen sollten ein-



Das KommentarSarah Bodmer
6b1. Erklärung: Warum ich das Bild gemalt habe?

Ich habe das Bild so gemalt, weil ich es mag, in der Natur zu sein. Der Baum ist mein Freund, er gibt mir großen Schutz. Ich habe es auch gemalt, weil es toll ist mit allen Sinnen die Natur zu genießen, deswegen habe ich mich darauf gemalt, habe Umgang gehört und habe mich von der größten warmsten Sonne warmen lassen. Ich habe gerne Örnwälder gemalt, ich wartete auf meinen Fantasiewald, der auf jagd war, in der Zwischenzeit habe ich Früchte von meinem Baum geküsst. Ich habe mir eine Brücke zu anderen Bäumen ausgemalt. Auch meine Katze kam, was dabei. Ich habe das Bild gemalt, weil es alles zeigt was ich in dieser Natur mag.

2. Wann war das Erlebnis?

Das Erlebnis war im Sommer vor 3 Jahren als ich 9 Jahre alt war.

Wie war das Erlebnis für dich?

Es war und ist wunderbar.

3. Beurteile das Bild. Wie empfinde ichdas Bild ohne Bäume bzw. Pflanzen?

Das Bild sieht so leer aus. Es fehlt etwas. Es strahlt nur Kälte, keine Wärme aus. Ich empfinde den Baum, als Baum des Lebens. Der Schutz des Baumes fehlt. Auf diesem Bild kann ich den Baum nicht tragen. Er lässt mich fallen. Ich kann die Früchte nicht ernten. Der Baum fehlt einfach als Gegenstand des Lebens.

fach leer und weiß bleiben. Mit diesem Verbot sorgte ich für stürmische Proteste in der Klasse. Die Kinder formulierten lautstark ihre Einwände: Das kann man nicht mehr malen! – Das Bild hat ja keinen Sinn mehr! – Darf ich überhaupt keine Pflanzen malen? – Ich hänge dann mit meinem Körper in der Luft! – Ist denn Gras erlaubt? Das „Baum-Malverbot“ führte zu den erwarteten Extremisierungsformen des Prototyps, die darin sich zeigenden Tendenzen und Konflikte. Der Gegenlauf läßt notwendige Abhängigkeiten zur Textvorlage Jurek Beckers erkennen, über eigene Verfügbarkeiten nachsinnen, macht die Transformation von Erinnerung bewußt. Die Abbildungen zeigen, wie die Schülerinnen und Schüler anhand der normativen Setzung die praktische Aufgabe bewältigt haben. Trotz der mündlichen Proteste stellte sich die Aufgabe als eine reizvolle Arbeit heraus, die die Kinder auch gestalterisch bewältigt wissen wollten. Die Ergebnisse können sich sehen lassen, auch wenn hier und da bei den Leerformen mit Deckweiß gearbeitet wurde, um die Bleistiftstriche ganz verschwinden zu lassen.

Ich möchte die praktischen Ergebnisse nicht kommentieren, da sie keiner Erläuterung bedürfen. Dafür sollen die Kommentare der Kinder wiedergegeben werden, die die Ansätze von „Einverleibung“ des Systems des verbalen Prototyps sichtbar werden lassen. Die Kommentare der Kinder wurden nicht korrigiert.

Fazit

Die Kommentare zeigen, was die Schüler nach der Beschäftigung mit dem Prototyp

„aussagen können“, welche Einsichten sich gebildet haben. In diesem Gang zu „kindlichen“ Logifizierungen, die also dem altersgemäßen Erklärungsmaterial entsprechen, bilden sich Tätigkeitsformen und Begreifen zugleich als Verfassung aus. Dabei sind die angedeuteten Erkenntnisse nicht als abschließend richtige Folgen des Prototyps zu sehen: bis zuletzt werden Erinnerungen bewertet, werden Beschreibungen ausprobiert, sind individuelle „Parteinahmen“ erkennbar. Vielleicht ist es dem Unterricht gelungen, das „Erinnern-Können“ durch die Brille eines jüdischen Gefangenen zu sehen, zu erproben, was ihre ordnende Kraft für die eigene Erinnerungsarbeit hergibt. Dann hätten die Kinder ein Stück Empathie mit den jüdischen Menschen erreicht, die in den Ghettos unter deutscher Herrschaft leiden mußten.

Zum Schluß der Unterrichtsreihe habe ich den Film von Frank Beyer und Jurek Becker „Wenn alle Deutschen schlafen“ gezeigt. Ich konnte feststellen, wie „wach“ die Kinder waren, um eine weitere jüdische Geschichte von Jurek Becker aufzunehmen.

Wolfgang Jakobi

Literatur

Becker, Jurek: Jakob der Lügner. Frankfurt a.M. 1976. S. 7ff.
Bröhm-Offermann, Birgit: Suggestopädie. Sanftes Lernen in der Schule. Lichtenau/Göttingen 1989.
Salber, Wilhelm: Wirkungseinheiten. Ratingen 1969.
Spies, Werner u.a.: Morphologische Didaktik oder: Wie man das paradoxe Geschäft des Erziehens und Unterrichtens in der Schule erträglich hält. Darmstadt 1979.

Die „Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen“ von 1914 – ein historisches Dokument

Unmittelbar vor Ausbruch des 1. Weltkrieges wurden in einer geheimen Denkschrift des AA erstmals die geschichtliche Entwicklung und der damalige Stand des deutschen Auslandsschulwesens detailliert dargestellt und durch einen umfangreichen Anhang ergänzt. Der Bericht basiert auf Mitteilungen der kaiserlichen diplomatischen Vertretungen im Ausland und der Vorstände von Auslandsschulen.

Besonders beklagt wird zunächst, „daß die deutschen Auslandsschulen bisher von der Heimat kaum beachtet, ja fast vergessen waren... Erst seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts hat sich allmählich ein Wandel der Anschauungen vollzogen, indem die Bedeutung der Auslandsschulen für die weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Beziehungen des Deutschen Reiches erkannt wurde. Auch ist erfreulicherweise das deutsche Volksbewußtsein stark genug geworden, um der allgemeinen Aufgabe der deutschen Auslandsschulen, der Erhaltung und Förderung des Deutschtums im Ausland, nicht mehr gleichgültig gegenüber zu stehen“ (S. 5f).

Dementsprechend nahm die Zahl der Auslandsschulen von 96 – ab dem 16. Jahrhundert bis 1870 – auf insgesamt rd. 700 Schulen bis 1913 zu.

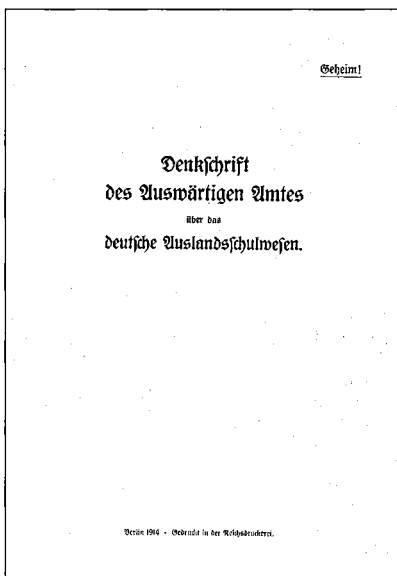
Diese sprunghafte Steigerung wird vor allem auf den „gewaltigen Eindruck“ zurückgeführt, „den die deutschen Siege des Jahres 1870/71 und die Gründung des Deutschen Reiches hervorriefen: Überall wuchs das Nationalgefühl,

überall das Verlangen, den Zusammenhang mit dem deutschen Volke und der deutschen Heimat aufrecht zu erhalten, und damit das Bestreben, die Jugend im deutschen Geiste zu erziehen“ (S. 6).

Die meisten Auslandsschulen wurden von privaten Schulvereinen für Kinder deutschsprachiger Einwanderer als sog. „Kolonieschulen“ oder nach heutiger Terminologie als „Sprachgruppenschulen“ gegründet; außerdem waren öfters katholische oder evangelische Missions- oder Ordensgemeinschaften bei Neugründungen beteiligt oder initiierten diese mit entsprechender religiöser Zielsetzung.

Ein neuer Typus von Auslandsschulen entwickelte sich vor allem ab 1906 als sog. „Propagandaschulen“ in

islamischen Ländern, die zu den Interessengebieten des Wilhelminischen Reiches gehörten; so besonders im Osmanischen Reich (5 Schulen, z.B. Adana, Aleppo, Bagdad); außerdem wurden in China 6 deutsch-chinesische Schulen (z.B. in Hongkong und Kanton) sowie die deutsche Medizin- und Ingenieurschule in Shanghai gegründet. Träger dieser Schulen war



in der Regel das Reich; sie wurden außerdem oft von national gesinnten Gruppierungen oder Verbänden (Aldeutscher Verein, VDA, Deutsch-asiatische Gesellschaft) nach Kräften unterstützt.

Die Propagandaschulen sollten bei einheimischen Schülern und Studenten „in größerem Umfang als bisher die Kenntnisse der deutschen Sprache und richtige Vorstellungen von Deutschland verbreiten, ... um sie dadurch zu Freunden Deutschlands zu gewinnen“ (S. 7).

Daneben hatten manche dieser Schulen die Aufgabe, eine „gründliche praktische Bildung auf deutscher Grundlage zu bieten“ (S. 16). Im Osmanischen Reich waren von der anatolischen Eisenbahngesellschaft zwei Schulen gegründet worden, „um für den Bahnbetrieb und die Werkstätten der Gesellschaft brauchbare Arbeiter und Unterbeamte heranzubilden“ (S. 15).

Bei der Übersicht nach Erdteilen (S. 9ff.) sind folgende Hinweise besonders bemerkenswert:

1. Europa

Rumänien stand mit 33 Schulen, 304 Lehrkräften und rd. 7000 Schülern „an der Spitze des deutschen Auslandsschulwesens in Europa“.

In Rußland wurden zahlreiche deutsche Schulen in den russischen Ostseeprovinzen, den deutschen Kolonien in Südrußland und an der Wolga sowie deutsche Kirchenschulen in Moskau, St. Petersburg seit den neunziger Jahren der russischen Unterrichtsverwaltung unterstellt. Dies führte zur Gründung von reichsdeutschen Schulen, z.B. in Riga und Odessa.

In Frankreich (eine Schule in Paris) und England (fast nur einfache Armen- oder Sonntagschulen) waren die deutschen Schulverhältnisse „wenig erfreulich“.

Bei Dänemark waren die engen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen von großer Bedeutung, die seit den Tagen der Hanse mit Deutschland bestanden haben und sich bis heute in den St. Petrischulen in Kopenhagen (nachweisbar seit 1644) manifestieren.

In Spanien besaßen die deutschen Kolonien in Madrid und Barcelona „zwei vortreffliche Bildungsanstalten, deren Wirkung auch in spanische Kreise hineinreicht“.

In der Türkei (europäischer Teil) stand „die deutsche Schule in Konstantinopel lange Zeit an der Spitze des deutschen Auslandsschulwesens“.

2. Asien

Auf die Gründung von Propagandaschulen im Osmanischen Reich und China wurde bereits hingewiesen.

In Persien wurde 1907 auf Anregung des damaligen Schahs in Teheran eine deutsche höhere Schule für Perser errichtet. „Die Schule hat rasch ein hohes Ansehen erlangt und bereits Hunderte junger Perser aus den besten Kreisen des Landes mit deutscher Bildung vertraut gemacht“.

3. Afrika

In Ägypten haben die beiden deutschen Schulgemeinden in Alexandria und Kairo „zwei gut entwickelte Schulen geschaffen, die dem Bildungsbedürfnis der deutschen Schulen im allgemeinen genügen und auch einer größeren Anzahl nichtdeutscher Kinder, insbesondere englischer und einheimischer, eine deutsche Bildung vermitteln“.

In Britisch-Südafrika konnte sich die deutsche Schule in Johannesburg, auch nachdem sie sich der Transvaalregierung unterstellt hatte, ihren deutschen Charakter bewahren.

4. Amerika

In Südamerika bestanden in Argentinien über 70 Schulen. Mit Ausnahme der Germania-Schule in Buenos Aires und der Höheren Knabenschule Belgrano (spätere Goethe-Schule in Buenos Aires) waren die anderen Campsschulen.

Brasilien besaß 1913 weltweit die meisten deutschen Auslandsschulen (rd. 600), vor allem in Rio Grande do Sul und Santa Catarina.

In Chile waren deutsche Schulen vorwiegend in den Städten (Santiago, Valparaíso, Valdivia, Osorno) entstanden. „Das chilenische Volk und die chilenische Regierung stehen den deutschen Schulen freundlich gegenüber. Zahlreichen deutschen Schulen gewährt die Regierung sogar eine nicht unbedeutende Beihilfe“.

In Nordamerika konzentrieren sich die Schulgründungen auf die Vereinigten Staaten. Dort bestanden vor Kriegsausbruch „Tausende deutscher Schulen, doch sind sie ... als deutsch-amerikanische Schulen, nicht aber als deutsche Auslandsschulen anzusehen; sie vermitteln eine gewisse Kenntnis der deutschen Sprache und des deutschen Schrifttums, verfolgen aber im Ganzen rein amerikanische Bildungszwecke“. Nach heutiger Auffassung und Terminologie näherten sich viele dieser Schulen dem Typus der „Begegnungsschule“.

Zählt man auch die Schulen in den USA zu den Auslandsschulen, so erreichte das deutsche Auslandsschulwesen 1913 mit rd. 5000 Schulen und etwa 360.000 Schülern seinen höchsten Stand.

Förderung der Auslandsschulen durch das Deutsche Reich

1914 bestanden 13 Auslandsschulen, denen aufgrund von Gutachten der Reichsschulkommission die Berechtigung zur Ausstellung wissenschaftlicher Befähigungszeugnisse für den einjährigen freiwilligen Militärdienst verliehen worden waren. Mit diesen Zeugnissen besaßen die Absolventen von Deutschland anerkannte Bildungsnachweise für mittlere Laufbahnen im Staatsdienst, der Wirtschaft oder Industrie (DS Konstantinopel, Brüssel, Antwerpen, Bukarest, Genua, Madrid, Davos, Rom, Barcelona, Mexiko, Belgrano, Buenos Aires). Bei vier dieser Schulen (Antwerpen, Brüssel, Bukarest und Konstantinopel) wurden die Reifezeugnisse als gleichwertig mit inländischen deutschen Schulen (Oberrealschulen oder Realgymnasien) anerkannt.

Zahlreiche Schulen wurden außerdem zu Höheren Schulen ausgebaut (u.a. Blumenau, Guatemala, Kopenhagen, Lima, Rio de Janeiro, Santiago de Chile).

Vermittlung von Lehrkräften aus Deutschland

Diese Aufgabe übernahm ab 1906 das im AA neu eingerichtete Schulreferat. Bewerbungen von deutschen Lehrkräften, die sich zur Übernahme freier Stellen an Auslandsschulen bereitklärten, wurden durch das AA an die Schulvorstände weitergeleitet. Die deutschen Auslandslehrer waren für die Dauer ihrer Anstellung Angestellte des Schulträgers, nicht jedoch Reichsbeamte.

In der Regel wurden die Lehrer für die Auslastätigkeit von den deutschen Unterrichtsverwaltungen beurlaubt.

Die Besoldung der deutschen Lehrer „kann im allgemeinen als ausreichend und angemessen bezeichnet werden“.

1914 waren an 700 vom AA registrierten Auslandsschulen insg. rd. 2.000 deutsche und 600 einheimische Lehrkräfte tätig.

Finanzielle Förderung

Seit 1878 wurden den Auslandsschulen jährliche Reichsbeihilfen gewährt. Der sog. Schulfonds des AA stieg von 300.000 Goldmark ab 1899 auf 1,3 Millionen Goldmark im Jahre 1913 an. Im gleichen Jahr wurden 511 Auslandsschulen finanziell gefördert.

Abschließend wird in der Denkschrift auf die erfolgreiche Tätigkeit anderer Staaten im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik hingewiesen: „Allerdings sind andere Völker schon seit langer Zeit am Werke, ihre Sprache und Kultur in fremden Völkern zu verbreiten, so Frankreich seit Napoleons ägyptischem Feldzug im Orient, so England und Nordamerika in Ostasien, und ihre

Erfolge sind bereits so bedeutend, daß es von deutscher Seite großer Anstrengungen bedürftig wird, um der deutschen Sprache und Kultur die von unseren Auslandsinteressen gebotene Stellung in der Welt zu verschaffen“ (S. 40).

Zusammenfassende Wertung und Ausblick

Die Denkschrift des AA von 1914 erweist sich nicht nur als beachtliche Fleißarbeit der kaiserlichen Ministerialbürokratie im AA und ihrer Vertretungen im Ausland; sie zeichnet auch ein durchaus eindrucksvolles Bild von der Vielgestaltigkeit und dem Umfang des damaligen Auslandsschulwesens.

Die überschwengliche nationale Begeisterung nach der Einigung des neuen Kaiserreiches und der Anspruch auf Weltgeltung in der Wilhelminischen Ära wird mitunter auch in der sprachlichen Diktion der Denkschrift deutlich.

Die Verbreitung deutscher Sprache, Kultur, Bildung und Ausbildung sollte die deutsche Außen- und Wirtschaftspolitik wirksam unterstützen. Das Kaiserreich bediente sich dabei der damals zeitgemäßen Mittel der „Kulturpropaganda“, wie sie auch von anderen konkurrierenden Großmächten angewandt wurden.

In der Wilhelminischen Ära war der Orient wichtigster Schwerpunkt der deutschen Außen- und Wirtschaftspolitik, um dem Deutschen Reich eine Weltmachtstellung zu sichern. Folgerichtig wurden im Osmanischen Reich (1898 Konzession für den Bau der Bagdadbahn) und in China (1898 Pachtvertrag für den Flottenstützpunkt Tsingtau) sog. Propagandaschulen gegründet, um diese der deutschen Politik entsprechend zu fördern.

Der Ausbruch des 1. Weltkrieges und die Niederlage von 1918 machten alle diese Bestrebungen zunichte. Mit dem Jahr 1914 begann der rasche Niedergang des deutschen Auslandsschulwesens. Schulen in gegnerischen Ländern wurden geschlossen, ihr Besitz als Feindvermögen beschlagnahmt. Nur in neutralen Staaten konnten deutsche Schulen weiterarbeiten.

Der Zweite Weltkrieg bedeutete abermals das Ende für die meisten deutschen Auslandsschulen mit zum Teil noch katastrophaleren Folgen als während des Ersten Weltkrieges.

Erst 1978 – also 64 Jahre nach dem Erscheinen der Denkschrift des AA und nach zwei verlorenen Weltkriegen – legte das Auswärtige Amt erneut einen vor allem auf den Prinzipien des Kulturaustausches basierenden Gesamtplan für die Schulen im Ausland vor, der als „Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ seine Gültigkeit bis heute nicht verloren hat.

Hans Lubos

Ein deutscher Lehrer im nördlichen Südastralien.

Der nachfolgende Brief, welchen Herr Rentner Eller in Glückstadt uns für den Globus zur Verfügung stellte, rührt von dessen Sohn her, welcher in Oodnadatta, im nördlichsten Teile von Südastralien, als Lehrer angestellt ist. Der Brief zeigt in anschaulicher Weise die Anfänge der Kultur in jener Gegend und die Schwierigkeiten, mit denen unser Landsmann beim Unterricht zu kämpfen hat.

„Es gehört allerdings viel dazu, um sich in einem Orte wie Oodnadatta, umgeben von einer steinigten Wüste, wohl zu fühlen. Meine Schule ist die nördlichste in Südastralien, die nächste liegt nicht weniger als 400 englische Meilen südlich von hier. Wie dürr und öde das Land hier ist, könnt Ihr daraus ersehen, daß der letzte Regen hier vor vierzehn Monaten gefallen ist. Ja der Mangel an Wasser und Regen ist es, der dies sonst gar nicht so üble Land zu einem öden macht. Sollte es hier, wie jeder hofft, bald tüchtig regnen, so verändert sich die Natur sehr schnell. In ganz kurzer Zeit, in drei bis vier Wochen, sieht man das herrlichste Gras, die lieblichsten Blumen, die frischesten grünen Bäume, die vor der Zeit alle dürr und faßl waren. Seit 14 Monaten kein Regen, das ist sehr herbe! Und wenn der Regen kommt, dann kommen die lästigen Moskitos und man muß seine Fenster, sein Gesicht mit dichten Schleiern bedecken, um überhaupt leben zu können. Ein Paar leichte Schuhe, eine leichte Flanellhose und ein ebensolches Hemd, samt einem kolossalen Hut mit Moskitoschleier ist alles, was man in der Zeit der Hitze trägt, am liebsten ginge man ohne Kleider, wie die Blackfellows. Doch das unangenehmste ist, daß mit der Hitze die hier sehr zahlreichen giftigen Schlangen, Skorpione und Tausendfüße eintreffen, vor denen man sehr auf der Hut sein muß. Diese sehr unangenehmen Gesellschaften suchen des Abends die kühleren Plätze auf, und es ist nicht ratsam, ohne Laterne aufzugehen, um nicht aus Versehen auf ein solches Wesen zu treten und von ihm gebissen zu werden. Der nächste Arzt ist über 500 Meilen entfernt.

Meine kleine Kabine, eine kleine Holzhütte, habe ich allmählich ganz bequem eingerichtet. Mein Bett ist ein stretcher, d. i. ein Holzrahmen mit drei übergenagelten leeren Weizensäcken, Unterbett: eine Reisefedcke und Decke, ein oder, je nach dem Wärmegrade, einige Blanketts; Kopfkissen, ein kleiner Sack voll Streu und mein kleines, treues, braunes Kopfkissen, das die gute Mutter mir kurz vor meiner Abreise stopfte; Waschtisch: eine leere Kiste mit kunstvoll übergenageltem billigem Stoff; zwei Tische, selbst gemacht aus leeren Kisten mit amerikanischem Leder überzogen; Stühle, bestehend aus Holzrahmen mit halbem Weizensack, ebenso, wie mein Bett. Garderobe selbst gemacht, aus billigem Stoff. Wenn Ihr meine kleine Wohnung sähet, würdet Ihr sagen, ei, wie niedlich eingerichtet!

Sonntags, um mir zugleich die nötige Bewegung zu machen, gehe ich gewöhnlich prospecting, d. h. Steine sammeln, und wir haben, glaube ich, vor 14 Tagen einiges Gold gefunden. Ich denke Euch bald eine kleine Sammlung von Rubinen (rubis) zu senden, sie sind vielleicht zu klein zum schneiden, aber Ihr könnt probieren, was sie wert sind. Allerliebste Edelsteine, nur zu klein! Heute am Sonnabend ist keine Schule, ich habe eben den Schulraum gereinigt, und wollte dann in meinem kleinen Garten arbeiten, als ich bemerkte, daß die Wasserleitung gesperrt sei. Das Wasser wird hier nämlich aus einem großen Wasserreservoir, eine Meile vom township, in ein zirka 40 Fuß hohes kolossales eisernes Wassertank gepumpt und von dort in Röhren zu den einzelnen Häusern geleitet. Bis jetzt geht es freilich nur zu den Governmenthäusern und zum Hotel, aber ich denke, ich bekomme es auch nach meiner Schule und für meinen Garten. Ich habe mir nämlich hinter meiner Schule ein Stück Land eingezäunt, 30 und 55 Fuß groß. Zuerst wird mit der Pickaxe der steinige und steinharte Boden aufgerissen, dann werden die einzelnen Klumpen zermalmt, die unzähligen Steine herausgerissen, darauf für das kleine Stück viele Schubkarren voll Sand geholt, und endlich wird ein Pferd und Karrer geliehen und eine große Ladung Pferdegedung geholt von einem $1\frac{1}{2}$ Meilen entfernten Stall.

So weit bin ich nun. Jetzt muß ich erst mit unzähligen Eimern Wasser den steinharten Dung aufweichen, um den dann herrlichen Boden mischen zu können. Das Wasser muß ich sehr weit tragen und ich brauche für ein kleines, den Anfang des Gartens bildendes Stück im Sommer gegen 20 große Eimer täglich. Es wird erst angenehm werden, wenn ich die Wasserleitung habe. Ich denke Tomaten, Radies und womöglich Tabak zu pflanzen.

Nun etwas über meine Schule. Ihr könnt glauben, daß es für mich eine Arbeit ist, 25 englische Kinder bei meinem immerhin noch mangelhaften Englisch zu unterrichten, aber es geht ganz gut. Die Kinder sind sehr nett. Einige habe ich von mehr als 12 Jahren, die nie eine Schule gesehen haben. Nächstens bekomme ich zwei Halfcasts, d. i. Kinder von weißem Vater und schwarzer Mutter. Die Schullstunden sind von 9 $\frac{1}{2}$ bis 12 $\frac{1}{2}$ mit $\frac{1}{2}$ Stunde Pause, und von 2 bis 4 Uhr nachmittags. Mein Schulgebäude ist noch äußerst mangelhaft, es ist einzelt und in so schadhaftem Zustande, daß es nicht mehr gegen Regen schützt.

Heute ist ration day für die Wilden, d. h. jeden Sonnabend bekommen die Schwarzen einen kleinen Beutel voll Mehl, etwas Thee und etwas Zucker. Es ist ein buntes Bild. Heute waren am Güterschuppen, in welchem die Verteilung stattfindet, gegen 150 Wilde, viele ganz nackt. Ich fange an, deren Waffen zu sammeln und habe schon sechs lange Speere, 10 bis 12 Fuß, einen Speerwerfer, einen Wurfbumerang und einen Hiebbumerang, hübsch geschnitten, mit Verzierungen – eine tödliche Waffe. An dem Speerwerfer, welcher zur Unterstützung des Wurfes dient, ist am vorderen Ende gleichzeitig ein kleines Steinmesser angebracht, welches durch ein steinhartes Harz mit dem Holze verbunden ist. Die Länge der Speere ist 10 Fuß und mehr; viele derselben sind vergiftet. Die Wurfbumerangs sind 2 Fuß, die Hiebbumerangs 4 Fuß lang, der Speerwerfer 2 Fuß. Die einzelnen Teile der Waffen sind alle mit Rängurusehnen aufs dauerhafteste befestigt.

Die Wilden ‚campen‘ jetzt ungefähr 1 $\frac{1}{2}$ englische Meilen vom township und ich habe schon ihre herrlichen Tänze gesehen, diese finden immer nachts statt. Die nackten Wilden sind dann mit einer weißen Farbe bemalt, und ihr ganzer Körper ist mit kleinen kurzen Federn vom Emu (spr. ihmju) bedeckt. Jeder Tanz (korroberi) besteht aus vielen einzelnen Tänzen, die dann immer durch den Königstanz (vom König allein getanzt) geschlossen werden. Es ist ein prachtvolles Bild, solch ein Korroberi. In der Mitte brennt ein großes helles Feuer, um welches etwa 50 Weiber den Takt mit Bumerangs auf den Boden schlagen, und dazu einen fortwährenden, ohrenbetäubenden Gesang erschallen lassen. Um dieses Feuer brennen unzählige andere kleinere Feuer, die zu den einzelnen Lagern gehören. Um das größere Feuer gruppieren sich alle Tänze. Die Wilden, manchmal über 100, kommen dann aus der dunklen Umgebung, meistens mit Fackeln versehen, die sie kunstvoll zu schwingen verstehen, in hübschen, sehr verschiedenartigen Anläufen zum großen Feuer gestürzt, und pflanzen sich vor diesem in verschiedenen Reihen auf, indem sie mit einer rasenden Kraft den Boden stampfen, genau nach dem Takte des lauten Gesanges der alten Weiber. Der Tanz ermüdet sie ersichtlich, und wie auf ein verabredetes Zeichen ziehen sie sich wieder in die dunkle Nacht zurück, um dann neu gestärkt wieder angestürzt zu kommen. Ich bin gern bereit, über Leben und Sprache der Wilden, so gut ich kann, Bericht zu erstatten. Bessere Gelegenheit als hier, giebt es nicht im ganzen Australien.“

Hans Eller

Die erste Deutsche Schule Madrid

Die Deutsche Schule Madrid feierte 1996 ihre hundertjährige Gründung. Im Laufe der Vorbereitungen wurde der Festschriftredaktion ein Fund aus dem Archiv der DS Barcelona übersandt, der vermuten ließ, daß es schon seit 1879 eine erste Deutsche Schule in Madrid gegeben hatte. Im Lauf weiterer Forschungen konnten im Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes weitere Archivalien gefunden werden, die unsere anfänglichen Vermutungen zur Gewißheit werden ließen. Da die gefundenen Quellen einen aufschlußreichen Ausschnitt aus der Frühphase des deutschen Auslandsschulwesens beleuchten, sollen hier die Ergebnisse unserer Arbeit einer breiteren Öffentlichkeit vorgelegt werden.

Zu den Anfängen der deutschen Kolonie in Madrid

„Ohne den *homo migrans* wäre die Geschichte der letzten 200 Jahre nicht denkbar.“¹ Gerade auch die deutsche Geschichte kann dies belegen. Wie es immer wieder Einwanderung nach Deutschland gegeben hat, so hat es auch viele Deutsche aus den unterschiedlichsten Gründen² in andere Länder gezogen. Welche Dimensionen diese Ent-

wicklung annehmen konnte, kann man am besten ermessen, wenn man sich die Zahlen der Emigration nach der Gründung des 2. deutschen Kaiserreichs 1871–1900 vor Augen hält:

Es wandern in diesem Zeitraum nach der doch so sehr bewunderten Bismarckschen Reichsgründung 2,441 Mio. Menschen hauptsächlich in die USA aus dem kaiserlichen Deutschen Reich aus.



Die Wanderungsbewegung nach Spanien dagegen ist im 19. Jahrhundert eher gering und unterscheidet sich auch in den Motiven von der Auswanderung in die USA, die meist aus sozialer Not oder politischer Unterdrückung gespeist wird.

Nach Madrid geht man im 19. Jahrhundert meist aus weiterreichenden ökonomischen Erwägungen, es sei, um Geschäftsverbindungen auf- und auszubauen, sei es, um sich selbständig zu machen. Die Migration nach Spanien wird in diesem Sinne also hauptsächlich von bürgerlichen Schichten getragen. Wir werden sehen, daß es im Zusammenhang mit der deutschen Kolonie Madrid durchaus sinnvoll erscheint, den Begriff „Migrant“ weiter zu fassen und darunter auch zeitweilige Migranten zu verstehen, da nicht wenige, ohne die Absicht zu emigrieren, nach Madrid gekommen sind und aus verschiedenen Gründen schließlich doch faktische Emigranten geworden sind.

Neben dem diplomatischen Personal sind es in erster Linie Geschäftsleute und -reisende, die wir in Madrid finden. Doch gibt es für das Aufblühen von Handel und Geschäften noch manche infrastrukturelle Schwierigkeit zu überwinden. Sicherlich, Madrid ist damals längst die Hauptstadt Spaniens, aber es scheint doch eher am Rande zu liegen. „Für den Handelsverkehr“, so beklagt sich ein Zeitgenosse, „ist aber die Lage dieser Stadt mitten im Binnenlande nicht vorteilhaft, abgesehen davon, daß ihr ungesundes Klima nicht zur Ansiedlung lockte.“³

Viele Kaufleute zieht es daher eher an die Küste, in die Hafenstädte der iberischen Halbinsel. Noch 1914 erwähnt der Pastor der Deutschen Evangelischen Gemeinde in Madrid, Albrecht, einige Mitglieder der deutschen Kolonie, die ihre ersten Reisen von den Pyrenäen nach Madrid in Postkutschen zurückgelegt hatten. Mit einigem wilhelminischen Unverständnis kommentiert derselbe Autor die Verkehrsverbindungen bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges so:

„Die Zugverbindungen und die Anschlüsse sind für unsere Zeit und für deutsche Ansprüche noch mangelhaft. Auslandsbriefe kommen nur einmal täglich in Madrid an und gehen auch nicht öfter am Tage von hier ab. Postpakete sind von Deutschland her zwei Wochen unterwegs, Frachtsendungen etwa 35–40 Tage.“⁴

Trotzdem bedeutet der Beginn des Eisenbahnzeitalters auch für Madrid einen radikalen Wandel in vielerlei Hinsicht. Man erschließt sich das gesamte Land besser und man ist leichter erreichbar. Die erste Eisenbahn Madrid-Aranjuez wird 1851 eröffnet

und der Atocha-Bahnhof 1892. Damit sind nur einige Marksteine der rasanten Ausbreitung des Eisenbahnnetzes genannt, das auch in Spanien jetzt die „Massen“ transportieren kann. Bei der Volkszählung von 1857 hat die spanische Hauptstadt erst 281 170 Einwohner, 1900 hat sich diese Zahl mit 528 984 Einwohnern schon fast verdoppelt.

Die deutsche Kolonie fällt allerdings noch kaum ins Gewicht.⁵

„In früheren Jahrhunderten gab es Zeiten, wo sie ziemlich zahlreich gewesen sein muß, erhielt sie doch damals durch die Königinnen habsburgischen Blutes eine eigene katholische Kirche, die jetzt noch die Kirche „de los Alemanes“ heißt ... In diese Zeit (1689) fällt auch die Stiftung eines Asyls für arme Angehörige des Römischen Reiches Deutscher Nation. Die Habsburger hatten eine ständige deutsche Leibwache ... Während der Napoleonischen Kriege ... ging auch das Deutschtum in Spanien zurück.“⁶

Zu Beginn dieses Jahrhunderts rechnet der deutsche Botschafter Graf Tattenbach mit ungefähr 200–250 Mitgliedern der deutschen Kolonie.⁷ 1864 spricht der damalige Königlich-Preussische Gesandtschaftsprediger Wilhelm Rothe von „etwa dreißig Deutschen“, „überwiegend Männer“, die sich zu einem evangelischen Gottesdienst in der preußischen Gesandtschaft versammeln. 1867 zählt eine Statistik der preußischen Gesandtschaft 56 deutsche Protestanten, die im katholisch geprägten Spanien – wie es heißt – „aus ihrem Bekenntnis kein Geheimnis machen“. ⁸ Auch wenn man zwar nicht davon ausgehen darf, daß alle damals in Madrid lebenden Deutschen protestantischen Glaubens waren, so wird man doch sagen dürfen, daß bis in die 80er Jahre die Zahl der Deutschen stagniert. Eine größere Zuwanderung findet hier vorläufig nicht statt. Die ab 1865 geführten Kirchenbücher evangelischer Pfarrer geben uns interessante Einblicke in die soziale Zusammensetzung der deutschen und deutsch sprechenden Protestanten:

„Abgesehen von den Beamten der Botschaft waren die meisten Deutschen und deutschsprechenden Evangelischen damals Kaufleute. Einige betätigten sich als Fabrikanten feiner Lederwaren oder als Uhrmacher. Außerdem fanden sich unter ihnen Journalisten, Schriftsteller, Maler, Lithographen und sogar Bierbrauer; aber nur drei oder vier Handwerker waren vertreten.“¹⁰

Die erste Deutsche Schule in Madrid

Einer, der schon 1870 nach Madrid gekommen war, war der evangelische Pastor Fritz

Fliedner. Mit seinem Namen ist die Einrichtung einer kleinen deutschen Schule in der Calle Almudena Nr. 3¹¹, in einem alten Palast der Fürstin von Eboli, verbunden. Eigentlich war er gar nicht der Deutschen wegen nach Spanien gekommen, sondern im Auftrage eines deutschen Evangelisationswerkes für Spanien.¹² Doch übernahm er bald auch die Gemeindegeschäfte eines Pastors für die Deutschen. Sehr schnell wurde der Wunsch an ihn herangetragen und von der deutschen Botschaft unterstützt, auch etwas für die schulische Versorgung der zahlreichen Kinder der deutschen Kolonie¹³ zu unternehmen. So bot Fritz Fliedner allen, nicht nur den evangelischen Deutschen, die Möglichkeit an, „ihre Knaben und Mädchen gemeinsam mit seinen eigenen Kindern von deutschen Lehrern und Lehrerinnen unterrichten zu lassen. Gern und dankbar wurde Fliedners Anerbieten von vielen angenommen und die entstehenden Kosten wurden auf die an dieser Privatschule Beteiligten verteilt.“¹⁴

Über diese Schule, lange Zeit vergessen¹⁵, sind wir heute recht gut informiert.¹⁶ Im Bericht des Pastors Fliedner über seine Aktivitäten in Spanien heißt es:

„Da wir nun bei unseren Schulanstalten sind, müssen wir auch noch der deutschen Schule Erwähnung thun, zu der die Eltern

deutscher Kinder in Madrid beitragen und an der eine in Deutschland geprüfte Lehrerin steht. Die Schule zählt mehrere Jahre gedeihlicher Arbeit (seit Anfang 1879) und 15 Schüler.“¹⁷

Fliedner hatte die Lehrerin selbst in Deutschland angeworben und dabei erst einmal den Widerstand der Mutter überwinden müssen.

Die erste Schule ist noch keine Auslandsschule im heutigen Sinne, gestützt auf ein erfahrenes und erprobtes Auslandsschulwesen, aber sie fand doch offizielle Beachtung und Förderung. Wenn man bedenkt, daß 1890 auf der ganzen Welt 243 deutsche Auslandsschulen bestehen und von diesen nur 31 wie die Schule in Madrid finanziell gefördert werden, so kann man die Bedeutung, die man dieser kleinen Schule schenkte, erst richtig ermessen.¹⁸ Auf dem Weg über die deutsche Botschaft, die ihre Kinder auch der kleinen Fliedner-Schule anvertraute, erreichte man Förderung von allerhöchster Stelle.

1885 und 1890 gehen 1000 bzw. 800 Mark (1265/1036 Pts.) aus dem Schulfonds des Auswärtigen Amtes¹⁹ ein. Die Gründe dafür sind durchaus nicht allgemein philanthropischer Natur:

„Für die Zeit nach dem deutsch-französischen Kriege ist als weitere Ursache von



Klassenfoto des Schuljahres 1924/25

Schulgründungen der gewaltige Eindruck anzusehen, den die deutschen Siege des Jahres 1870/71 und die Gründung des Deutschen Reichs unter den Auslandsdeutschen hervorriefen: überall wuchs das Nationalgefühl, überall das Verlangen, den Zusammenhang mit dem deutschen Volke und der deutschen Heimat aufrecht zu erhalten, und damit das Bestreben, die Jugend im deutschen Geiste zu erziehen.²⁰

Auch wenn es sich nur um eine kleine Privatschule mit oft nur einer Lehrerin handelte, so war sicher der oben erwähnte politische Aspekt kein geringer.²¹ Gerade auch die Kinder aus den binationalen Familien²² werden in der Schule aufgenommen, um sie für das „Deutschtum zu retten“.

Der Unterricht fand bei der geringen Zahl der Schüler nicht in Klassen statt, was von der Lehrerin eine beachtliche Fähigkeit des Unterrichtens verlangte. Auch wenn die Schule im Haus des evangelischen Pastors Fliedner gehalten wurde, war sie doch weltanschaulich nicht gebunden.²³ Zudem war es, den materiellen Bedingungen gehorchend, eine koedukative Schule – für die damalige Zeit nicht eben etwas Selbstverständliches.

Abschlüsse konnten nicht erreicht werden, aber die Vorbereitung auf das deutsche

Schulsystem wurde angestrebt und mit Erfolg durchgeführt. Um die entsprechenden höheren Abschlüsse zu erreichen, mußten die Schüler, sofern sie konnten, für eine gewisse Zeit nach Deutschland zurückkehren.

Auch wenn Fliedner selbst anderer Aufgaben wegen in Spanien weilte, bleibt er doch die dominante Person dieser Schule. So erinnert sich sein Sohn:

„Einmal vertrat er in der deutschen Schule, die damals in unserem Haus war, die Lehrerin, die sich nicht wohl fühlte, und lehrte uns die Umstandswörter in wenigen Minuten. Es ist nicht wohl möglich, bei seinen Stunden nicht aufzupassen. Gewiß hatten wir einen gewaltigen Respekt vor ihm, aber das wesentliche war doch, daß seine Stunden so interessant waren. Er wußte seine Worte unserem Verständnis anzupassen, und was er einmal erklärte, blieb haften.“²⁴

An anderer Stelle erklärte er, „so wurde mir sehr deutlich ins Herz gedrückt, daß Gehorsam die erste Pflicht der Lehrerin gegenüber sei, als ich auf einen Nachmittag Schillers Kampf mit dem Drachen ganz zu lernen hatte.“²⁵

Die eher improvisierte Form der Schule brachte es bei wachsender Schülerzahl mit sich, daß die Schule zu klein wurde und nach neuen Organisationsformen verlangte.



Lehrerkollegium des Schuljahres 1924/25; in der Mitte unten der Schulleiter, Dr. König

Mehr als ein Anfang konnte sie auch gar nicht sein, war sie auch gar nicht gedacht, so daß es auch nicht verwundert, daß Pastor Fliedner mit einer gewissen Erleichterung Pläne, eine neue deutsche Schule aus der gesamten, angewachsenen Kolonie heraus zu gründen, zur Kenntnis nimmt und unterstützt.²⁶ Die kleine Fliedner-Schule litt ständig unter finanziellen Nöten und war dringend auf Spenden angewiesen, so daß eine neue, leistungsstarke Organisationsform dringend angeraten und von allen Beteiligten erwünscht war.

Wie sehr die Botschaft das aufopferungsvolle Engagement des Pastors Fliedner unterstützt und geschätzt hat, kann man den Worten des Botschafters Radowitz entnehmen, wenn er Anfang Juli 1896 noch einmal einen letzten Zuschuß aus dem Reichsfonds „trotz des bevorstehenden Aufhörens der Schule aus Gründen der Billigkeit für den verdienten Pastor Fliedner“²⁷ befürwortet.

Fliedner selbst hat ebenso wie die anderen Eltern der „Fliedner-Schule“ seine fünf schulpflichtigen Kinder an der 1896 gegründeten neuen deutschen Schule angemeldet.

Ulrich Engel

Anmerkungen:

¹ Cohn – Bendit, Daniel/Schmid, Thomas, Heimat Babylon, Das Wagnis der multikulturellen Demokratie, Hamburg 1992, S. 11

² Z.B. Bevölkerungswachstum, sich daraus ergebende Wirtschaftskrisen; Aussicht auf Landbesitz, höhere Löhne, bessere Geschäftsaussichten, Außenhandel usw.

³ Albrecht, Wilhelm, Fünzig Jahre Evangelisches Deutschtum in Madrid, Madrid 1914, S. 10

⁴ Ebd., S. 10

⁵ Vgl. dazu auch Boelitz, Otto, Das Grenz- und Auslandsdeutschtum, seine Geschichte und Bedeutung, München/Berlin 1926, S. 159: „Von einem „Deutschtum“ in Spanien, von „deutschen Kolonien“ in Madrid und Barcelona kann man aber erst seit der Gründung des Reiches reden. Gerade im Ausland hat die endlich errungene Einheit des Reiches auf die Bildung eines starken deutschen Nationalbewußtseins außerordentlich fördernd gewirkt. Der Partikularismus der Länder, der sich vor Begründung des Reiches in den Landeskindern außerhalb der Heimat noch stärker ausprägte, schwand; man fühlt sich als Deutscher.“

⁶ Wendel, Otto, Ein Leben – Mein Leben, Brackenheim 1996, S. 108

⁷ Vgl. Rom, Alexander von, Die ökumenische Botschaft der deutschsprachigen evangelischen Kirche in Madrid, in: Brief an die Gemeinde Madrid, S. 9; die mitgeteilte Zahl bezieht sich auf das Jahr 1909; die für 1889 genannte Zahl dürfte eher zu tief gegriffen sein. Man muß wohl für 1885 schon mit 150 „Reichsangehörigen“ rechnen, vgl. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes (PAAA), Potsdam, 39505, „Fragebogen“ zur deutschen Schule.

⁸ Maurer, Eberhard, 100 Jahre deutschsprachige evangelische Gemeinde Madrid, Madrid 1964, S. 16

⁹ Ebd., S. 18

¹⁰ Ebd., S. 18f. Selbstverständlich sind nicht alle Deutschsprechenden „Reichsdeutsche“ gewesen!

¹¹ Auskunft Frau Elfriede Fliedner, Brief 1995

¹² Vgl. Albrecht, Fünzig Jahre, a.a.O., S. 23: Unter Vorsitz des Grafen zu Egloffstein war in Berlin ein Komitee gebildet worden, „welches die Aufgabe übernehmen sollte, spanische evangelische Gemeinden mit Geldgaben, evangelischer Literatur und Geistlichen zu versorgen und die Ausbreitung des Evangelium unter den Spaniern zu fördern“.

¹³ Vgl. PAAA, Potsdam, 39505, „Fragebogen, betreffend die zur Unterstützung angeschlossenen deutschen Schulen im Ausland“, demnach leben 1885 in Spanien zwischen 6–700 und in Madrid rund 150 deutsche Reichsangehörige. Davon sind 100 Protestanten, 40 Katholiken. 30 Personen sind nicht verheiratet, 50 haben einen deutschen Ehepartner. 19 Kinder (davon schulpflichtig) stammen aus „reichsdeutschen“ Ehen, dagegen 31 (15 schulpflichtige) aus Ehen mit ausländischen Ehepartnern. 16 Kinder besuchen die Deutsche Schule, 10 davon besitzen die „Reichsangehörigkeit“, alle sprechen Deutsch als „Muttersprache“ (besser: Primärsprache).

¹⁴ Albrecht, Fünzig Jahre, a.a.O., S. 59

¹⁵ In der Festschrift zum 75jährigen Bestehen der DSM, Deutsche Schule Madrid 1896 – 1971. Colegio de San Miguel (sic!), Madrid 1971, wird sie mit keinem Wort erwähnt.

¹⁶ Vgl. dazu u.a. PAAA, Potsdam, 39505

¹⁷ Archiv DS Barcelona, handschriftlich, Deutsche Schule in Madrid, Blätter aus Spanien Nr. 51 und 52, S. 819, umfassend die Jahre 1884–1895

¹⁸ Vgl. Müller, Von den Auswandererschulen zum Auslandschulwesen – Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg, Haibach 1996, S. 144

¹⁹ Vgl. ADSM Fliedner; PAAA, R 62366, Denkschrift des AA über das deutsche Auslandschulwesen, S. 191 f. Dort allerdings 1889 statt 1890: Dies dürfte haushaltsrechtliche Gründe haben.

²⁰ PAAA, R 62366, Denkschrift, S. 6

²¹ PAAA, Potsdam, Akten betreffend: die deutsche Schule in Madrid, Bd. 1, 39505, Pastor Fliedner, Bericht über die Deutsche Schule in Madrid, 14. August 1885; Fliedner schreibt auf S. 1: „Um so schmerzlicher war es zu sehen, wie ihre (d.h. die deutschen Familien. U.E.) Kinder, die entweder schlechten, spanischen Unterricht oder gar keinen empfangen, von Muttersprache (sic!) und Vaterland ganz losgelöst wurden.“

²² Vgl. Schülerliste 1879–1885, in: PAAA, Potsdam, 39505, Bericht Fliedner, S. 7–9

²³ Vgl. Bericht Fliedner, PAAA, Potsdam, 39505, S. 3f.: „Wie aus der beiliegenden Liste der Schulkinder hervorgeht, sind auch katholische Kinder in unserer Schule gewesen; die Eltern sandten dieselben um so lieber, als sie wußten, daß der Religionsunterricht sich auf die biblische Geschichte beschränkte, während sie ... zum Konfirmationsunterricht die Kinder von einem Geistlichen ihrer Konfession unterrichten lassen.“ Gerade diese tolerante Schulpolitik ermöglichte es, aus dem 1878 geschaffenen Reichsschulfonds Unterstützung zu beziehen. Vgl. dazu Müller, Von den Auswandererschulen, a.a.O., S. 18, 144 ff.

²⁴ Fliedner, Fritz, Aus meinem Leben. Erinnerungen und Erfahrungen II, Berlin 1903, S. 453 f.,

²⁵ Fliedner, Leben, a.a.O., S. 455

²⁶ Vgl. Botschafter Radowitz, 5. Juli 1896, PAAA, Potsdam R 22/182; Fliedners Haltung wird hier als „durchaus freundlich und vielfach fördernd“ beschrieben.

²⁷ Radowitz, 5. Juli 1896, ebenda

Kann ein Lied singen ...

Das Prüfen und Bewerten von Leistungen in Kazanien¹

Schüler: „Stellen Sie mir eine Note?“

Lehrer (aus Deutschland): „Wohin soll ich sie denn stellen?“

Schüler: „Auf Kazanisch.“

Stellen Sie sich vor, Sie sind Lehrer irgendwo in Kazanien in der Provinz und diktieren Ihren Schülern einen Text. „Peter ist in den Garten gelaufen“, diktieren Sie und Ihre Schüler schreiben statt „gelaufen“ „gerannt“. Nein, nicht einer von ihnen oder zwei, fast alle, die ganze Klasse. Und dann diktieren Sie denselben Text noch einmal in einer anderen Klasse, und Sie diktieren wieder „gelaufen“ und die Schüler schreiben wieder „gerannt“. Sowas ist Ihnen noch nicht vorgekommen in Ihrer fünfundzwanzigjährigen Lehrerkarriere, selbst in Kazanien noch nicht. Sie haben sich daran gewöhnt, daß die Schüler schamlos abschreiben, wenn man sie nicht daran hindert, und Sie haben es erlebt, daß Lehrerinnen ihren Kursteilnehmern die richtigen Lösungen in die Lücken des Grammatiktestes diktieren. Aber daß Sie ein Wort diktieren, und die Schüler schreiben ein anderes? Das gibt's doch nicht. Und dann diktieren Sie den Text zum dritten Mal, und wieder lesen Sie 25 Mal „gerannt“, obwohl Sie sich hundertprozentig sicher sind, daß Sie „gelaufen“ diktiert haben, ganz langsam „ge-lau-fen“.

Spätestens an diesem Punkt merken Sie, daß Sie in Kazanien alles vergessen können, was Sie in Ihrem bisherigen Berufsleben gelernt haben, wenigstens, wenn es um das Überprüfen und Bewerten von Leistungen geht. Daß die Notenskala auf dem Kopf steht, 5 die beste und 1 die schlechteste Note ist, das ist nicht übermäßig aufregend. Schließlich haben ja die meisten fremden

Länder ihre Besonderheiten. Überraschend ist da schon eher, welche Noten vergeben werden und wofür. Welche Noten? Was für eine dumme Frage, denken Sie, wenn es fünf Noten gibt, dann werden fünf Noten vergeben, 5 bis 1 eben. Weit gefehlt! Diese Antwort ist in demselben Maße richtig, wie die des Erste-Hilfe-Schülers, der auf die Frage „Der Mensch hat acht Liter Blut. Wieviel kann er maximal verlieren?“ antwortet: Na, wenn er acht hat, dann kann er auch acht verlieren.

Es gibt zwar fünf Noten (theoretisch), aber es gibt eigentlich nur zwei (praktisch), nämlich 5 und 4; 3 wird immer seltener, 2 ist schon fast gar nicht mehr vorhanden (außer: vgl. unten ...) und 1 gibt es nur, wenn ein Lehrer aus Bayern meint, jetzt müßten mal Standards gesetzt werden („Der Schüler hat ein Vierteljahr nichts gesagt, auf so konstantes Schweigen gibt es Null Punkte, macht Note 1. Hier stehe ich und kann nicht anders. Punkt.“). So etwas würde eine kazanische Lehrerin nie wagen. „Aber Herr Kollege, wie stehen wir denn da, wenn die Inspektion kommt, der Schüler hat doch sonst lauter Fünfer, da kann er in Deutsch doch keine 1 haben, und er ist doch auch ein Deutscher, und außerdem kann er doch so gut singen, und auch seine Schwester singt im Schulchor mit.“ Der Argumente gibt es viele, und man muß schon ein kampferprobter bayerischer Hauptschullehrer sein, wenn man sich all diesen zweifelsohne guten Gründen trotzdem widersetzt und auf seiner seltsamen Gleichung „keine Leistung = Note 1“ beharrt.

Freilich, ein bayerischer Hauptschullehrer, der zeitweilig im kazanischen Schuldienst arbeitet, hat es leicht. Abgesehen von der gewissen Narrenfreiheit, die man Ausländern in Kazanien im allgemeinen zubilligt, hat er ein nicht von der Hand zu weisendes Argument für sich: „Wenn's euch nicht paßt, dann geh ich.“ Für einheimische Lehrkräfte stellt sich die Lage etwas komplizierter dar. „Frau

¹ Kazanien ist eine fiktive Republik. Früher gehörte sie zur Sowjetunion. Der Name tut nichts zur Sache. Das Geschilderte ist in jeder realen Republik auf dem Territorium der GUS allgegenwärtig. Mag es für westliche Leserinnen und Leser noch so unwahrscheinlich sein, die Darstellung beruht in allen ihren Teilen auf wahren Begebenheiten und glaubwürdigen Berichten. Hartnäckigen Zweiflern und Zweiflerinnen kann eine Textvariante zur Verfügung gestellt werden, in der Namen genannt sowie Ort und Zeit der geschilderten Ereignisse angegeben sind.

Kubarewa, ich sehe, Sie haben da drei Zweierschüler in Ihrer Klasse. Das kann es doch gar nicht geben. Vielleicht arbeiten Sie nicht richtig mit denen. Ich werde Sie mal öfters besuchen kommen.“ Keine sehr aufbauende Bemerkung der stellvertretenden Direktorin. Oder: „Sie wissen doch, was das heißt, wenn Sie am Ende des Schuljahres immer noch Zweierschüler in Ihrer Klasse haben, Frau Klimowa!“ Ja, Frau Klimowa weiß, was es bedeutet, wenn sie am Ende des Jahres noch immer Zweierschüler in ihrer Klasse hat. Das heißt für sie: Vergiß die Ferien, arbeite mit den Zweierschülern, bis sie auf dem Stand der Klasse sind. Kostenlos natürlich. Solche Nacharbeit gehört zu den allgemeinen Lehrerpflichten.

Es ist also ersichtlich von Übel, wenn man Zweierschüler in der Klasse hat, außer ..., ja, außer die Eltern der Schüler sind in der Lage und bereit, Nachhilfestunden zu zahlen. Es spricht nämlich gar nichts dagegen, einem Schüler oder einer Schülerin aus der eigenen Klasse des Nachmittags oder auch Vormittags Nachhilfestunden zu erteilen, mit Notenverbesserungsgarantie, versteht sich. Man wird sich ja nicht das Geschäft verderben, schließlich gibt es ja auch noch andere Eltern mit schwachen Kindern, die erkennen könnten, wie dem Sprößling zu besseren Noten zu verhalten ist. Daß angesichts der miserablen Bezahlung der Lehrkräfte von dieser Möglichkeit des Zuverdienstes nicht häufiger Gebrauch gemacht wird, als dies geschieht, liegt am unverbesserlichen Ethos der kasanischen Lehrerschaft, – und an der mangelnden Zahlungsfähigkeit des Großteils der Eltern.

Geht das denn, das mit der Notenverbesserungsgarantie? Wenn nun der Zweierschüler trotz aller Nachhilfebemühungen weiterhin Zweier schreibt? Sehen Sie, da liegt der Denkfehler. Er schreibt ja nicht! Von der ersten bis zur elften Klasse wird grundsätzlich nur mündlich geprüft. Sollten den Noten auch mal schriftliche Leistungen zugrundeliegen, so ist das eher ein zu vernachlässigendes Versehen. Und „geprüft“, nun, das ist eigentlich auch das falsche Wort. Sagen wir besser, es werden Noten „gestellt“ (erteilt). Und das nicht zu knapp. Der Tradition folgend erhält jeder Schüler und jede Schülerin an jedem Tag in jedem Fach eine Note. Diese wird ins „Journal“ eingetragen, das Klassenbuch, das in der Klasse aufliegt. Wehe, wenn nicht für jeden Schüler und jede Schülerin eine Note eingetragen ist! Die stellvertretende Direktorin, die die Klassenbücher regelmäßig kontrolliert, mag ja noch ein Einsehen haben, weil sie vielleicht selbst

nicht ganz überzeugt ist von der Methode, aber es kann ja auch der Inspektor aus dem Bezirksamtsamt kommen, der kennt kein Pardon, und was machen wir dann? Und so wird auf Teufel komm raus benotet. Ein deutscher Huster: Note 4. „Aber Sascha, was hast du für einen schönen Pullover an!“ – „Das ist ein Geschenk aus Deutschland.“ – „Wie schön, darauf gebe ich dir eine Fünf!“ Oder, wenn alle Stricke reißen, auch so, wie in einem Unterrichtsfilm dokumentiert: Am Ende einer – methodisch – recht gelungenen Stunde fällt der Lehrerin ein: „Ach ja, es müssen ja noch Noten gegeben werden. Dascha 5, Igor 4, Boris 4, Ajgul 5, Boran 5, Irina 4 ...“ – „Frau N., mich haben Sie vergessen!“ – „Ach ja, Natascha, Note 5. Wen hab ich denn noch vergessen? Wer hat denn noch gelesen? Sascha du? 4! Karli? 5! Alma? 4! ...“ Wer gelesen hatte, das war nicht mehr so ganz klar, an der verdienten Note kann aber trotzdem kein Zweifel bestehen.

All diese Erläuterungen freilich können das eingangs dargestellte Phänomen nicht erklären. Waren die Schüler etwa so schockiert, daß sie per Diktat einmal schriftlich abgefragt wurden, daß sie sich kollektiv verantranten und allesamt statt „gelaufen“ „gerannt“ schrieben? Nein, so leicht sind auch in Kasanien Schüler nicht zu schockieren – und auch erwachsene Kursteilnehmer nicht – um solche handelte es sich nämlich. Die Erklärung ist eine andere. Als die Lehrerin das Diktat zum ersten Mal verwendet hatte, hatte sie sich verlesen und statt – wie in der Vorlage verzeichnet – „gelaufen“ „gerannt“ diktiert. Die findigen Kursteilnehmer hatten sich das Wort gemerkt und an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der anderen Kurse weitergegeben, und diese hatten die kasanische Schülerweisheit, daß man otlitschnik (Bestschüler) dadurch wird, daß man auswendig Gelerntes wortwörtlich wiedergibt, so verinnerlicht, daß sie kein Ohr mehr hatten für das, was die Lehrerin wirklich diktierte. Veränderungen im Text, das kann es gar nicht geben. Und wenn es sie aber doch gibt? Nein, so viel Flexibilität, das wäre zuviel verlangt von einem durchschnittlichen Prüfling in Kasanien.

Und damit sind wir schon bei echten Prüfungen, die es – neben dem üblichen „Notenstellen“ – natürlich auch gibt. Tasten wir uns langsam heran, und besuchen wir zunächst einmal solche Prüfungen, bei denen es um nichts geht als um die Ehre, z.B. in L.: Eine Lehrerin stellt den Gästen aus Deutschland ihre besten Schülerinnen vor.

Sechs Schülerinnen, sechstes Jahr Deutsch. Die Aufgabe: Gespräch mit den

Gästen. „Stellen Sie sich vor!“ Die erste Schülerin: „Gestatten Sie, daß ich mich vorstelle. Ich heiße Ajgul, ich bin 16 Jahre alt. Ich wohne in L. Mein Vater ist Ingenieur, meine Mutter ist Ärztin, ich habe drei Schwestern und einen Bruder.“ Gast aus Deutschland zur zweiten Schülerin: „Sind Sie auch 16 Jahre alt?“ – Zweite Schülerin: „Gestatten Sie, daß ich mich vorstelle. Ich heiße Nadeshda, ich bin 16 Jahre alt. Ich wohne in L. Mein Vater ist Fahrer, meine Mutter ist Lehrerin. Ich habe zwei Brüder und eine Schwester.“ Gast zur dritten Schülerin: „Wohnen Sie auch in L.“? – Dritte Schülerin: „Gestatten Sie, daß ich mich vorstelle. Ich heiße ...“

Oder im „Loreley-Wettbewerb“, den eine Lehrerin in einem kleinen Dorf in der Nähe der kasanischen Hauptstadt jedes Frühjahr mit großem Engagement für ihre Schülerinnen durchführt. Zum Wettbewerb gehören Tanz- und Gesangsdarbietungen, Demonstrationen von Back- und Kochkünsten sowie eine Modenschau und eben auch ein Teil „Fragen zur deutschen Landeskunde“. In einem Jahr sind auch Gäste aus Deutschland mit eingeladen. „In diesem Jahr stellen Sie die Fragen! Hier ist das Fragenblatt!“. Die Gäste nehmen das Fragenblatt und stellen abwechselnd die Fragen:

Wie heißt die Hauptstadt Deutschlands?

Wie heißt die Hauptstadt von Baden-Württemberg?

Wie heißt die Hauptstadt von Bayern?

Wie heißt die Hauptstadt von ... usw.

Weil es den Gästen zu langweilig wird, die ganzen Hauptstädte abzufragen, springen sie in den Fragen herum, was zu gewissen Irritationen führt. Aber die Lage stabilisiert sich wieder.

Wie hoch ist die Zugspitze? – 2966 m. – Gut

Wie hoch ist der Brocken? – 1142 m. – Gut.

Wie hoch ist der Feldberg? – 1493 m. – Gut.

Erst als sich die Gäste völlig von den Fragen lösen, kommt der große Einbruch: „Wo liegt denn der Feldberg?“ – ??? – „Ja, wo liegt der Feldberg?“ – „Der Feldberg, der Feldberg, der liegt in Feldberg.“

Pech für den Prüfling – und eigentlich dumm von den Prüfern, daß sie vom schmalen Pfad des auswendig gelernten Detailwissens abgewichen sind. Fatal, weil die Situation von Seiten des Prüflings mangels geeigneter Kommunikationsstrategien („Hab' ich vergessen, könnten Sie mir einen Hinweis geben!“) nicht zu retten ist, und sich bei Hilfsangeboten von Seiten der Prüfer („Gebirge im Südwesten Deutschlands“) nur Abgründe fehlender Allgemeinbildung auftun.

Wenn so Prüfungen aussehen, bei denen es um nichts geht, wie sehen denn dann

echte Prüfungen aus, bei denen es um mehr geht als um die Ehre? Etwa so:

Der Prüfling betritt den Prüfungsraum und findet zwanzig Zettel mit der beschriebenen Seite nach unten auf dem Tisch liegen. Er zieht einen – etwa den mit dem anregenden Thema „Die deutschen Bundesländer“, er faßt sich und nach kurzer Sammlung legt er los: „Die Bundesrepublik Deutschland besteht aus 16 Bundesländern. Das größte Bundesland ist Bayern. Bayern liegt im Süden der Bundesrepublik. Es grenzt an Österreich und die Tschechische Republik. Die Hauptstadt von Bayern ist München. Bayern hat 12 Millionen Einwohner. Es ist 70.554 Quadratkilometer groß. Bremen ist das kleinste Bundesland. Bremen liegt im Norden der Bundesrepublik. Es grenzt an Niedersachsen. Die Hauptstadt von Bremen ist Bremen. Bremen hat 680.000 Einwohner. Ein anderes Bundesland ist Berlin. Berlin liegt ...usw.“

Noch drei Sätze und der Prüfling hat sich die Bestnote redlich verdient. Denn so steht es in der Prüfungsordnung für die Schulabschlußprüfung. Mindestens fünfzehn Sätze hat der Prüfling vorzutragen. Bei der Bewertung entscheidet die Länge des Vortrags. Auch die phonetische und grammatikalische Richtigkeit sind zu berücksichtigen. Vom Inhalt oder gar vom Textverständnis steht nichts in der Prüfungsordnung, und auch nichts von Kommunikationsfähigkeit, die bei einer Stunde Fremdsprachenunterricht in der Woche wohl auch schwer zu erreichen wäre. Aus diesem Grunde sind alle Versuche fremder Beisitzer, dem Schüler aus der Patsche zu helfen, wenn er mal stecken bleibt, zum Scheitern verurteilt. Eine Frage wie „Welches Bundesland liegt denn im Westen von Bayern?“ führt unweigerlich in die Katastrophe. Das einzige Stichwort, das weiterhilft, ist nämlich „Bremen“. Weiterhelfen kann da nur eine erfahrene Klassenlehrerin. Denn die beherrscht nach etlichen Dienstjahren das im Schlaf, was von den Prüflingen eigentlich schon in der Prüfung verlangt wird: Sie weiß die Lehrbuchtexte zu allen zwanzig Themen auswendig. Die ändern sich nämlich nie.

Was von einem Unterricht mit solchen Zielen bleibt? Man kann sich's vorstellen. Erleben kann man es Tag für Tag in den Sprachtests für Deutschstämmige, die einen Antrag auf Aussiedlung gestellt haben. Hier werden natürlich die muttersprachlichen Deutschkenntnisse geprüft. Aber weil die oft – gelinde gesagt – sehr verschüttet sind, müssen viele Prüflinge doch auch auf das zurückgreifen, was sie in der Schule gelernt haben. Dummerweise kennen die bundesdeutschen

Sprachtester die 20 Themen nicht, aber nach 10 bis 20 Jahren hätten die Aussiedleraspiranten die Lehrbuchtexte sowieso vergessen, wenn sie sie je gekonnt haben. Also ergeben sich freie Dialoge, etwa dieser Art: Sprachtester: „Guten Tag, Herr N.“

– Aussiedler: „Guten Tag.“

Sprachtester: „Herr N., Sie kommen also aus Schymkent.“

– Aussiedler: „Schymkent, ja. Ja, Schymkent.“

Sprachtester: „Da haben Sie doch sicher einen Garten.“

– Aussiedler: „Garten, ja. Ja, Garten.“

Sprachtester: „Dann erzählen Sie doch mal, was Sie im Garten alles machen. Je mehr Sie erzählen, desto besser.“

– Aussiedler: „Besser, ja. Ja, besser.“

Klarer Fall bei der Bewertung: Verständnis der Fragen? – Verständnis, ja. Ja, Verständnis!

Nicht ganz so leicht haben es einheimische Lehrkräfte, wenn sie wirklich einmal auf einen kommunikativ versierten Prüfling stoßen, der aber seine Hausaufgaben nicht gemacht hat, will heißen: sein Spruchlein nicht auswendig kann, wie etwa der junge Mann, der auf der Deutscholympiade für Schülerinnen und Schüler aus Schulen mit Deutsch als Muttersprache im Prüfungsteil „Deutsche Literatur“ mit so viel Nichtwissen glänzte, daß die Lücken nicht einmal mehr ein Netz ergaben. „Können Sie uns denn (Seufzer des Prüfers) wenigstens ein Gedicht aufsagen?“ – „Gedicht kann ich nicht aufsagen, aber kann ein Lied singen.“ Spricht's, zieht ein Gesangsbuch aus der Hosentasche, schlägt es auf und trägt alle zwölf Strophen eines geistlichen Liedes vor. Die Jury ist beeindruckt. „Wo haben Sie denn das gelernt?“ – „Oh, in unserem Dorf singen mir jeden Abend a Stund.“ – „Gehören Sie im Dorf denn zu einer besonderen religiösen Gemeinschaft?“ – „Nein, mir sin einfach Lutheräner.“ Schwerer Fall für die Jury. Nach Prüfungsordnung war ein Gedichtvortrag verlangt, wie soll da ein nicht einmal auswendig vorgetragenes Lied bewertet werden?

Zu viele Gedanken sollte man sich aber selbst in solch einem Fall nicht machen. In der Endabrechnung spielen sowieso ganz andere Argumente eine Rolle als etwa die im einen oder anderen Prüfungsteil erzielten Noten: Die Herkunft aus einer Dorfschule etwa: „Das Mädchen ist da sowieso benachteiligt. Die können wir doch nicht auf Rang fünf stehen lassen. Geben wir ihr noch ein paar Punkte.“ – Die Unterrichtssprache: „Sie ist das einzige Mädchen aus einer Schule mit Kazanisch als Unterrichtssprache, das es bis zur Olympiade gebracht hat. Das muß doch belohnt werden!“ Oder ganz allgemein die

„soziale Gerechtigkeit“, über die ein ehemaliger Berufsschuldirektor aus K. immer noch staunend den Kopf schüttelt, obwohl der Vorfall noch zu Sowjetzeiten passierte: Ein Allunionsleistungswettbewerb für Schülerinnen und Schüler aus Berufsschulen fand in seiner Heimatstadt statt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Kazanien hatten sich besonders gut vorbereitet und sich fest vorgenommen, den Heimvorteil zu nutzen. Und es gelang ihnen auch, sieben von den acht ersten Plätzen zu erringen, den erzielten Punkten nach wenigstens. Ein großer Erfolg also für die kazanischen Berufsschulen? Ja, aber nur bis zur abschließenden Sitzung der Gesamtjury. Da erklärte der Vorsitzende nämlich: „Was? Sieben Sieger aus Kazanien? Das ist ja gegen jede soziale Gerechtigkeit. Jede Unionsrepublik muß einen Sieger stellen!“ Und so geschah es denn auch. Die soziale Gerechtigkeit siegte. Daß dabei ein Köfferchen voll Dollars eine Rolle gespielt haben soll, das muß man dem Berufsschuldirektor einfach glauben.

Und damit kommen wir zum letzten aller Bewertungskriterien, dem ultimativ obersten, wichtigsten und verlässlichsten. Zwar gehört es ins Reich der Legende, daß gleichzeitig mit Einreichung der Dissertation im Dekanat ein halber Hammel abgegeben werden muß, aber bei so diffizilen Fragen wie der Aufnahme in die Hochschule, bei Bewerbungen um ein Staatsstipendium ins Ausland oder auch beim Anstreben höherer akademischer Weihen ist es nicht von Schaden, wenn der Vater einer/s (zukünftigen) Studierenden oder besser noch ein entfernterer Verwandter einmal mit dem Rektor ein Gespräch unter Männern führt (Der Rektor braucht ja schließlich auch mal Hilfe, beim Hausbau, bei Autokauf oder so... und da könnten wir doch, naja ...und vielleicht ist er ja auch ein alter Freund aus der Parteischule...). Nachzuweisen ist im einzelnen fast nie etwas. Aber es mutet doch seltsam an, wenn reihenweise Staatsstipendiaten aus britischen und amerikanischen Hochschulen nach kurzem Studienaufenthalt wieder nach Kazanien zurückexpediert werden – wegen erwiesener Unfähigkeit. Wie sind denn diese jungen Leute unter die Elite der akademischen Jugend Kazaniens gekommen? Wer hat sie ausgewählt und wie?

Daß hier einiges stinkt, das hat auch schon einer der verflorenen Bildungsminister der Republik offen zum Ausdruck gebracht. Und er wußte auch ein Mittel gegen die Korruption. Ein allgemeines und durch Computer ausgewertetes Testverfahren mit multiple-choice-Fragen. Maschinen sind unbestech-

lich! Und er berief (bevor er abgesetzt wurde) auch gleich eine Kommission zur Erarbeitung geeigneter Tests. Wenn sein derzeitiger (oder zukünftiger) Nachfolger (bevor er seinerseits abgesetzt wird) einmal beschließt, diese guten Anregungen zu verwirklichen, dann, ja dann wird es ein Ende haben mit der Korruption und auch all die schwierigen Probleme bei der Bewertung von Leistungen werden der Vergangenheit angehören. Dann werden die Prüflinge unparteiisch, verlässlich und gerecht geprüft werden können mit Fragen wie etwa dieser aus einer Handreichung des kasanischen Bildungsministeriums zur

Gestaltung von Hochschulaufnahmeprüfungen:

**„5. Setzen Sie den Aktivsatz ins Passiv:
„Man muß Reisevorbereitungen machen.““**

Zur Auswahl stehen folgende Antworten:

- „ a) Sie werden demache werden.
- b) Sie werden demache.
- c) Sie müssen demache werden.
- d) Sie sollen demache werden.
- e) Sie sind demache werden.“

Wenn das kein Fortschritt ist!

Hans-Martin Dederding

Positives aus Kolumbien

9.2. – 3.30 p.m., Ortszeit Bogotá. Das Freundschaftsspiel Kolumbien-Deutschland fegte die Straßen zwar nicht leer, trug aber doch erheblich zu deren Entlastung bei. In-, eventuell auch out-sider kennen das, laut Deutsche Welle, „blamable“ 3 zu 3. Dem Schreiber dieser Zeilen aber, seit knapp 8 Jahren Mit-Leiter der DS Bogotá Colegio Andino und Mit-Leider im DaF-Unterricht Pubertierender, verhalf besagtes Unentschieden zu einem entschiedenen Erfolgserlebnis.“ Aprovechando la oportunidad. Ganz ehrlich, ohne den Hintergedanken an Perfekt-Sätze (gehabt zu haben), begann die Deutschstunde mit dem Impuls (Jahrgang '39!): Gestern hat Kolumbien gegen Deutschland gespielt ... (hie: viva Colombia – da: viva Alemania). Hast du das Spiel gesehen? (Klar. Das ist ein schönes Spiel gewesen.) Kolumbien hat besser (– erst vor einer Woche eingeführt!) gespielt. Wir haben nur 10 Spieler gehabt. (Warum?) Weil ein Kolumbianer hat die rote Karte bekommen. (Weil?) ... bekommen hat. Asprilla hat zwei Tore geschießt. (schießen – ge...?) ... geschossen. Kann man auch sagen: Er hat zwei Tore gemacht? (Kann man!). Wo ist Klinsmann gewesen? (Lehrkraft, VfB-infiziert und nachtragend, verkneift sich die Bemerkung: im Altersheim, statt dessen: Der hat aufgehört.) Warum hat Bierhoff gefehlt? Und Ziege? (Spielen in Italien. Sie haben nicht frei bekommen). Deutschland hat fast gewonnen. (Kein Kommentar.) Aber gegen Amerika hat Deutschland verloren. (Fromme Lüge: So schlecht haben sie auch noch nie gespielt.) Kolumbien hat 1999 noch nicht verloren. (Si señor.) Wie gesagt: Alles hat zwei Seiten (gehabt).

Marco Real

Deutsche Schule – was dann? Studium in Deutschland wird wieder attraktiver

In den Achtziger Jahren und in der ersten Hälfte der Neunziger hat die Zahl ausländischer Studierender in Deutschland kontinuierlich abgenommen und dies in einem Maße, daß vor einigen Jahren führende Politiker Alarm geschlagen haben: Ein exportorientiertes Land, das an Attraktivität als Studienstandort verliert, gibt allmählich auch einen wichtigen Teil seiner Zukunft auf, ausländische Studierende sind die Multiplikatoren von morgen, sind die Garanten dafür, daß Deutschlands internationale Beziehungen mit Leben erfüllt bleiben.

Es scheint so, als sei man in Deutschland langsam aufgewacht. Noch unter dem alten Bundesinnenminister Kanther wurden die Visabestimmungen für Studierende liberalisiert, vielerorts werden spezielle Studiengänge für Ausländer/innen geschaffen, z.T. sogar ganz in englischer Sprache, die Zahl der ausländischen Studentinnen und Studenten nimmt wieder zu.

Schulabgänger/innen deutscher Auslandsschulen werden sicherlich a priori ein Studium in Deutschland mit ins Kalkül ziehen. Es herrscht jedoch an diesen Schulen ein recht spärliches Wissen über die Möglichkeiten des Hochschulzugangs.

Unproblematisch ist dieser natürlich für die Minderheit unter den Abgänger/innen, die eine deutsche Auslandsschule mit einem der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) gleichgestellten Zeugnis verlassen. Besitzen sie einen deutschen Paß und wollen eines der sog. Numerus-Clausus-Fächer studieren, so wenden sich diese Jugendlichen an die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen in Dortmund.

Abiturienten ohne deutschen Paß bewerben sich direkt bei der gewählten Universität, empfehlenswert ist allerdings, sich bei mehreren zu bewerben, damit es dann bei einer klappt; Studienplätze für Ausländer/innen werden nämlich nach Quoten vergeben.

Viel schwieriger ist die Sache für diejenigen unserer (Ex-)Schüler/innen, die kein deutsches Abi, sondern nur den jeweiligen Landesabschluß in der Tasche haben. Die Abschlüsse vieler Länder werden in Deutschland nicht für den direkten Hochschulzugang anerkannt. Es sind dies viele Länder Lateinamerikas und Afrikas, die meisten asiatischen Länder und einige Länder Osteuropas. Auskünfte erteilen die jeweiligen deutschen Botschaften.

Diese jungen Leute müssen, bevor sie ein ordentliches Studium aufnehmen, eine sog. Feststellungsprüfung ablegen, mit der „festgestellt“ wird, ob sie sich für ein Studium in Deutschland eignen. Um die Anforderungen dieser Prüfung erfüllen zu können, ist es dringend zu empfehlen, zwei Semester lang ein Studienkolleg zu besuchen. An diesen Instituten, die häufig den Universitäten direkt angegliedert sind, wird man fachlich und

sprachlich intensiv vorbereitet. Es entstehen auch hier nur Kosten für den Unterhalt.

Neben dieser sehr guten Vorbereitung auf ein erfolgreiches Studium, haben die Studienkollegs noch den großen Vorteil, daß sie die Kollegiaten behutsam auf die neue Situation, auf das Leben fern der Heimat, auf die Bedingungen von Leben und Studium in Deutschland einstimmen.

Für die Aufnahme ins Studienkolleg muß eine Prüfung bestanden werden. Das Deutsche Sprachdiplom der KMK, Stufe I entspricht dieser Prüfung. Das Sprachdiplom II deckt den sprachlichen Teil der Abschluß(= Feststellungs)-Prüfung ab.

Aus dieser Tatsache sieht man schon, daß neben Deutsch auch andere Fächer gelehrt werden. Welche dies sind, ist abhängig vom gewählten Studiengang. Möchte also jemand z.B. Informatik studieren, so besucht er einen T(= Technik)-Kurs mit den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Deutsch, ein zukünftiger Psychologe z.B. geht in den G(= Geisteswissenschaften)-Kurs und paukt dort Soziologie, Geschichte, Literatur und Deutsch.

Ein besonderes Problem sind diejenigen, die einen deutschen Paß besitzen, deren Landesabschluß jedoch nicht für den Hochschulzugang in Deutschland anerkannt wird. Für diese Gruppe, die unter den Schüler/innen der deutschen Auslandsschulen gar nicht einmal so klein ist, gibt es das sog. Zentralkolleg in Hamburg. Im Prinzip ist diese Einrichtung ähnlich strukturiert wie alle anderen Studienkollegs, dort wird jedoch methodisch-didaktisch den Anforderungen der meist aus zweisprachigen Ehen stammenden Studierenden in besonderer Weise Rechnung getragen. Die dort abzulegende Prüfung heißt nicht Feststellungs-, sondern Anerkennungsprüfung. Das Zentralkolleg ist eine Abteilung des Studienkollegs Hamburg.

Vornehmste Aufgabe aller Studienkollegs und des Zentralkollegs Hamburg ist es, jungen Menschen aus aller Welt die ersten Schritte in Deutschland nicht nur fachlich und pädagogisch, sondern auch sozial und kulturell zu erleichtern.

Wenn alljährlich im September z.B. das Kolleg in Hamburg sein großes Fest feiert, dann spürt man diesen Geist, in dem junge Leute aus aller Welt den ersten Schritt in einen wichtigen neuen Lebensabschnitt tun.

Nähere Auskünfte erteilt das

SlZ
Frau Seidel
Hamburger Straße 35
D-22083 Hamburg

Tel.: +49-40-4 28 63-21 07
Fax: +49-40-4 28 63-40 35
E-Mail: info@stk.hh.schule.de
Internet: www.rz.uni-hamburg/studienkolleg

Das Dokumentationszentrum für Fremdsprachenforschung

Das IFS erfaßt und beschreibt Literatur zum Lehren und Lernen häufig unterrichteter Fremdsprachen sowie zur Fremdsprachenforschung. Unsere Datenbank umfaßt derzeit 40.000 Literaturnachweise. Ausgewertet werden Fachzeitschriften des In- und Auslandes, Monographien, Sammelbände, neue Lehrwerke und Lehrmaterialien, „Graue Materialien“ und verstärkt auch Software. Ein Großteil der Literatur ist in der Präsenzbibliothek des IFS einsehbar. Auf Anfrage können gezielte Deskriptoren- und Volltextrecherchen zu fremdsprachenbezogenen Themen durchgeführt werden (die Deskriptoren sind auch über das Internet einsehbar). Recherchenanfragen können per-

sönlich, per Post, Telefon, e-mail oder Fax gestellt werden.

Außerdem stehen zusätzliche Datenbanken zu Analysen von Lehrmaterialien für die selten unterrichteten Sprachen innerhalb der Europäischen Union sowie zu laufenden Forschungsprojekten in deutschsprachigen Ländern zur Verfügung.

Weitere Informationen erhalten Sie über das Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg, Hans-Meerwein-Straße, 35032 Marburg/Lahn, Tel.: 0 64 21/28-21 41, Fax: 0 64 21/28-57 10, e-mail: ifs@mail.uni-marburg.de, <http://www.uni-marburg.de/ifs/>

„Eigenes Schulbuch. Eigener Kopf.“

Frankfurt am Main im Mai 1999. „Zeige mir dein Schulbuch und ich sage dir, wer du bist.“ Das belegt eindrucksvoll die Ausstellung „Eigenes Schulbuch. Eigener Kopf.“, die 1997 vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels, dem Bundeselternrat, der Stiftung Lesen und dem Verband der Schulbuchverlage initiiert wurde. Die Wanderausstellung war bereits 19 mal in verschiedenen Städten der Bundesrepublik zu sehen (darunter u.a. Berlin, Frankfurt am Main, Magdeburg, Heidelberg, Potsdam, Köln und Hannover) – Zeit für eine Zwischenbilanz vor der diesjährigen Sommerpause.

Den Initiatoren ist es gelungen, ein breites Spektrum an Exponaten zu versammeln. Zu sehen sind etwa 90 Schulbücher und -hefte, Atlanten und Lektüren namhafter Persönlichkeiten aus verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens. Zu den Leihgebern zählen Würdenträger wie Bischöfin Maria Jepsen, Schauspieler wie Veronica Ferres und Heiner Lauterbach, Literaten wie Walter Höllerer oder Paul Maar, Künstler wie Curtis Briggs und Komiker wie Olli Dittrich. Aber auch der Intendant Jürgen Flimm, der Liedermacher Stephan Krawczyk, die Sportlerin Ulrike Nasse-Meyfarth sowie der Ex-Politiker und heutige Wirtschaftsberater Björn Engholm haben Exponate aus ihrer Kinder- und Jugendzeit beige-steuert.

Diese Vielfalt ist sicherlich einzigartig und gibt der Grundidee von „Eigenes Schulbuch. Eigener Kopf.“ recht. Da Schulbücher in ihrer Bedeutung häufig unterschätzt werden, will diese Ausstellung zeigen, daß intensive Erlebnisse und Prägungen von Schulbüchern ausgehen, die zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in erheblichem Maße beitragen.

Die Bücher, die von (Lese-)Lust, Liebe und Lern-eifer erzählen, aber auch von Leid, Krieg und Verlust, werden durch Erinnerungen der Leihgeber an ihre mitunter wechselvolle Schulzeit ergänzt. Durch diese anläßlich der Wanderausstellung erst-

mals preisgegebenen Geschichten, Anekdoten, Kritzeleien und Pennäler-Sprüche treten die prominenten Leihgeber dafür ein, die Wertschätzung des Lernmediums Buch zu erhöhen. Die ist erforderlich, zeigt doch die tägliche Praxis, daß viele Schüler das eigene Schulbuch nicht mehr kennen.

Viele Tausend Besucher und zahlreiche Begleitveranstaltungen sind ein Beleg dafür, daß das Konzept dieser Ausstellung aufgegangen ist:

Hier nur zwei Beispiele:

Die Stadtbücherei Hannover hatte im Rahmen der Ausstellung zu einem „Kulturfrühstück“ zum Thema „Lehrer, die wir hatten, Schüler, die wir waren“ eingeladen. Hierbei wurde auch die Projektidee „Museum im Koffer“ vorgestellt, auf deren Programm heitere Schulgeschichten von Wilhelm Busch bis Walter Kempowski standen. Zusätzlich wurden mit Schulklassen zahlreiche Projektstunden zum Thema „Eigens Schulbuch“ durchgeführt.

In der Stadtbibliothek Potsdam wurde die Ausstellung von Ministerpräsident Manfred Stolpe eröffnet. Mit dem Ministerpräsidenten, dem Bürgermeister der Stadt Potsdam, Matthias Platzek, und vielen Schülern entwickelte sich ein langes und intensives Gespräch darüber, wie Schüler ihre Schulbücher sehen und was sie bei der Buchgestaltung anders machen würden.

Die Wanderausstellung wird von einem witzigen Preisrätsel begleitet, bei dem einige der prominenten Leihgeber auf ihren Kindheitsfotos erkannt werden sollen. Hunderte von Besuchern haben sich an diesem Preisausschreiben bereits beteiligt und wurden mit Buchpreisen belohnt.

Für die zweite Jahreshälfte 1999 sind folgende Ausstellungstermine geplant 7. bis 30. September Schulmuseum Folmhusen, 5. bis 28. Oktober Stadtbibliothek Erfurt und 2. bis 29. November Stadtbibliothek Saarbrücken.

Nachrichten aus den Niederlanden:

Maßnahmen gegen Lehrermangel

Um einer Ausweitung des Lehrermangels in den Niederlanden entgegenzuwirken, wurden für entsprechende Maßnahmen zusätzliche Mittel bereitgestellt. Bildungsminister Loek Hermans und Staatssekretärin Karin Adelmund betrachten es als eine ihrer wichtigsten Aufgaben, in den kommenden Jahren, eine Unterbesetzung des Lehrkörpers zu verhindern. Bis zum Jahr 2002 stehen hierfür 200 bis 250 Millionen Gulden (* 90,8 bis 113,4 Mio.) zur Verfügung. Das Ministerium möchte die Zulassung zum Lehrberuf vereinfachen, indem auch Interessenten, die nur Erfahrungen außerhalb des Schulwesens gesammelt haben, eingestellt werden können. Diese müssen dann allerdings an ihrer didaktischen Weiterbildung mitarbeiten und innerhalb von zwei Jahren den üblichen Einstellungsanforderungen für Lehrer genügen. Bis dahin erhalten die Lehramtskandidaten eine befristete Anstellung.

Zur Sicherung der Qualität der Lehrerschaft ist ein Gesetz in Vorbereitung, das die Registrierung aller Lehrkräfte vorsieht, die die Einstellungsanforderungen erfüllen. Lehrer sollen dem Schulwesen durch personalpolitische Maßnahmen erhalten bleiben, die einen besseren Zuschnitt auf individuelle Wünsche ermöglichen.

Der drohende Personalmangel an Schulen hat mehrere Ursachen, darunter die zunehmende Überalterung der Lehrerschaft, die Herabsetzung der Klassenstärke in der Primarstufe, das sich verschlechternde Berufsansetzen des Lehrers und die hohen Anforderungen, die durch Entwicklungen in der Gesellschaft an Lehrer und Bildungswesen gestellt werden. Schon in den kommenden Jahren wird zunehmender Personalbedarf an den Schulen erwartet. In der Primarstufe werden in den nächsten Jahren jährlich etwa 8500 neue Lehrer benötigt; im Sekundarbereich werden im Schnitt jährlich 5500 neue Lehrer gebraucht.

Inzwischen hat eine Werbekampagne dazu geführt, daß gut dreihundert frühere Lehrer wieder an Primarschulen zurückgekehrt sind. Die Zahl der Ausbildungsplätze für die Fortbildung wiederentretender Lehrkräfte wurde für das laufende Jahr von 750 auf 1800 erhöht.

(Informationsblatt: Niederl. Bildungspolitik, 5/99)

Klassenverkleinerung an Primarschulen verläuft nach Plan

Die Klassenstärke der unteren vier Jahrgänge an niederländischen Primarschulen ist in den letzten vier Jahren auf 22,7 Schüler pro Klasse und damit um durchschnittlich einen Schüler gesunken. Die Anzahl extrem großer Klassen (mehr als dreißig Schüler) sinkt in dieser Alterskategorie ebenfalls konstant. Damit verläuft die Umsetzung der für die Klassenverkleinerung eingeleiteten Maßnahmen nach Plan. Im Schuljahr 2002/2003 soll in den unteren Primarschulklassen jeweils ein Lehrer auf 20 Schüler kommen. (i.b.)

Leistungsvermögen islamischer Primarschulen untersucht

Der Unterricht an den islamischen Primarschulen in den Niederlanden ist keinesfalls schlechter als an anderen Schulen mit mehr als siebzig Prozent Zuwandererkindern. Die Qualität des Lehrstoffangebots und die realisierte Anzahl Unterrichtsstunden liegt sogar höher als an 'Weißen Schulen'. Dem steht gegenüber, daß die Schüler auf islamischen Schulen weniger zu Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit stimuliert werden. Allerdings gibt es zwischen den islamischen Primarschulen große Unterschiede. Die Staatssekretärin im Bildungsministerium, Karin Adelmund, wird mit den betreffenden Bildungseinrichtungen Gespräche über das in niederländischen Gesellschaft erwünschte pädagogische Klima führen. (i.b.)

Countdown vor einer Klassenfahrt

Eine Planungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer, die eine Schulfahrt vorbereiten möchten, ist die Broschüre „Countdown vor einer Klassen- oder Kursfahrt“. Die 40-seitige Publikation des Deutschen Jugendherbergswerkes enthält eine mehrseitige Checkliste zur Planung und Vorbereitung einer Schulfahrt sowie Kopiervorlagen und Musterbriefe. Die neue Ausgabe wurde außerdem um die aktuellen Wanderrichtlinien für Schulen in Nordrhein-Westfalen ergänzt.

Die Vorlagensammlung hilft, Klassenfahrten optimal vorzubereiten und alle Beteiligten, Schüler, Eltern und Schulleitung, effizient in die Planung mit einzubinden. Neben Musterbriefen wie die Einladung zum Elternabend und die Einverständniserklärung der Eltern sind Vorlagen zur Befragung der Schüler und eine Planungsübersicht enthalten. Informationsblätter in türkischer und arabischer Sprache sowie Checklisten für Fahrradtouren runden die Publikation ab.

Die Broschüre kann beim DJH-Service-Center, Düsseldorf Str. 1, 40545 Düsseldorf, Tel. 0211/57703-20/-49, Fax 0211/5770350, e-mail: service-center@djh-rheinland.de, angefordert werden.

Gastfamilien gesucht!

Kultur life e.V. sucht für den Sommer interessierte Gastfamilien, die für drei bis vier Wochen einen ausländischen Gast bei sich aufnehmen möchten. Es werden in diesem Jahr Gäste aus Frankreich vom 8.-28.8.99 erwartet. Wer einen dieser Jugendlichen (13-18 Jahre alt) bei sich aufnehmen möchte, wende sich bitte an Frau Rosner in Bockenau, Tel. 93614, oder direkt an Kultur life e.V. Jungfernstieg 14, 24103 Kiel, Kultur life ist auch per Fax unter 0431/93058 oder per e-mail unter info@kultur-life.de zu erreichen.

Außerdem sucht **kultur life** noch Gastfamilien für Jugendliche aus Frankreich, den USA und Ungarn, die gleich für ein ganzes Schuljahr nach Deutschland kommen möchten. Wenn Sie daran Interesse haben, wenden Sie sich bitte gleich an Kultur life in Kiel.

Das einsprachige Wörterbuch – Hilfe zur Selbsthilfe

Götz, Dieter/Haensch, Günther/Wellmann, Hans (Hg.), Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, München, 1998, 1217 S., DM 59,00
ISBN 3-468-49026-7 (Hardcover)
3-468-96700-4 (Broschur)

Endlich, lange schon überfällig, ist es da: das einsprachige Wörterbuch für Deutsch als Fremdsprache. Für Englisch und Französisch seit vielen Jahren selbstverständlicher Begleiter beim Erlernen der Fremdsprache, ließ die Herausgabe eines einsprachigen Wörterbuches für die vergleichsweise natürlich noch recht junge Disziplin „Deutsch als Fremdsprache“ lange auf sich warten. 1993 erschien die erste Ausgabe von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (WB DaF), die jetzt vorliegende Ausgabe von 1998 basiert auf der seit 1.8.98 gültigen neuen deutschen Rechtschreibung.

Das WB DaF ist – ohne vorbereitende Einführung – in der Hand des Fremdsprachenlerner aufgrund des umfangreichen Zeichen- und Abkürzungsapparates zunächst ein Buch mit vielen (nicht nur sieben) unbekannten „Siegeln“. In seinen Möglichkeiten aber richtig genutzt, bietet es umfassende lexikalische, syntaktische, grammatikalische, stilistische und landeskundliche Informationen, die dem Fremdsprachenlerner über das Sprachverstehen hinaus weitreichende Hilfestellungen anbieten zu kontextangemessener, möglichst authentischer Sprachproduktion.

Für die Arbeit mit dem WB DaF bedeutet dies, das Wörterbuch zunächst als „Handwerkszeug“ inhaltlich kennenzulernen, sich Anwenderwissen anzueignen, um sich dann in eigener Regie an die Bewältigung von Aufgabenstellungen in Sprachlern- und Sprachanwendungsprozessen sowohl im fremdsprachlichen Unterricht wie im Selbststudium zu machen.

Wie bei jedem elektronischen Gerät, ob Radio, TV, Kamera oder Computer muß zuerst die entsprechende Benutzertechnik nachvollzogen werden, bevor es inhaltlich, d. h. zweckmäßig genutzt werden kann.

Statt Knöpfchen drücken, richtig Seiten aufschlagen und Zeichen verstehen.

Der Zeichenapparat und die verwendeten Abkürzungen auf der Umschlaginnenseite geben einen Hinweis auf den Informationsgehalt des WB DaF. Einige Beispiele:

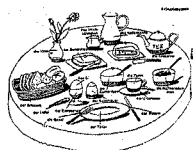
- Wörter, Begriffe werden in ihren unterschiedlichen Bedeutungen umschrieben und in ihren möglichen Verwendungszusammenhängen eingeführt, u. a. in Verbindung mit Synonymen und Antonymen, mit Homonymen und Homo-

graphen sowie mit der Kenntlichmachung von Kollokationen bzw. idiomatischen Redewendungen; – z. B.: **liederlich** 1. nicht fähig, etw. in Ordnung zu halten, Synonym: schlampig, unordentlich; Antonym: gewissenhaft, sorgfältig; „Er ist so l., daß er nie etw. findet, wenn er es sucht“ 2. mit wenig Mühe gemacht, ... „Sein Zimmer sieht immer sehr l. aus“ 3. pej. schlecht in Bezug auf die Sitten; Synonym: unanständig; Antonym: sittemäßig, Kollokation: einen liederlichen Lebenswandel führen.

Unter **halten** wird auf diese Weise in insgesamt **45 Bedeutungszusammenhänge** eingeführt.

- Satzkonstruktionshilfen in Verbindung mit **transitiven und intransitiven, starken und schwachen Verben**.

- Landeskundliche Demonstrationen (Text und Bild) regen neben der Erweiterung themengebundenen Wortschatzes an zum kulturübergreifenden Vergleich; z. B. „**Der deutsche Frühstückstisch**“ thematisiert Klischees und fordert gleichzeitig zu regionaler bzw. kultureller Gegenüberstellung heraus.



- Der Wortschatzerweiterung dient die besondere Heraushebung aller Formen von **Komposita**.
- Auf Regionalismen wird hingewiesen und umgangssprachliche sowie fremdsprachlich übernommene Begriffe sind aufgenommen; z. B. **Meeting, Recycling, Yuppie, Background**, auch **Backfisch, Tussi, Macker**, und als Regionalismus **aper**; Adj; südd A CH; nicht mit Schnee bedeckt, Synonym: schneefrei.

Beim Arbeiten mit dem WB DaF stößt man natürlich auch auf fehlende Einträge, z. B. unter **Tisch** die idiomatische Redewendung „**über den Tisch ziehen**“; die Herausgeber nehmen solche Hinweise sicher gern entgegen.

Jugendliche Lerner werden ohne eine schrittweise Einführung in den Gebrauch des WB DaF seine Möglichkeiten als „Datenbank“ schwerlich nutzen; die Häufung der Zeichen und Abkürzungen wird bei nicht wörterbuchgeübten SchülerInnen Distanzen aufbauen statt reduzieren. In der Einstiegsphase wird entgegen der methodischen Grundregel einer anwendungs- und kontextbezogenen Vermittlung das WB DaF nicht als Mittel zum Zweck, sondern zeitweilig als Selbstzweck behandelt werden müssen, bis die „technische“ Beherrschung den Gebrauch des Wörterbuches als Mittel zur Erreichung fremdsprachlicher Ziele ermöglicht. Und eigentlich erst in diesem Stadium ist das WB DaF seinen Möglichkeiten entsprechend voll zu nutzen: als „Begleiter“ in allen Stadien des Spracherwerbs und der Sprachanwendung, insbesondere in Verbindung mit inhaltlicher Textarbeit und auf der Ebene der Textproduktion.

Für erwachsene Fremdsprachenlerner sind unter diesem Gesichtspunkt die ausführlichen und recht überschaubar gegliederten „**Hinweise für den Benutzer**“ auf den ersten 17 Seiten unentbehrlich

für eine systematische Nutzung des WB-DaF. Mehrere Anhänge liefern darüber hinaus Informationen mit hoher Nachschlaghäufigkeit:

- Anhang 1: Länder, Gebiete, Regionen und die jeweiligen Wortbildungen für Einwohner und Adjektive
 Anhang 2: Städte und die jeweiligen Wortbildungen für ihre Bewohner
 Anhang 3: Die Bundesländer bzw. Kantone der deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich, Schweiz
 Anhang 4: Die Grund- und Ordnungszahlen
 Anhang 5: Die wichtigsten unregelmäßigen Verben
 Anhang 6: Von der alten zur neuen Rechtschreibung

Wenn es gelingt, sich mit der Benutzertechnik vertraut zu machen und die Zeichensymbole und Abkürzungen zu verinnerlichen, dann kann das Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache endlich eine Lücke schließen und ganz im Sinne der Herausgeber „nicht nur eine wichtige Quelle für die Textproduktion und Textrezeption, sondern auch eine unerlässliche Stütze für das selbständige Arbeiten außerhalb des Unterrichts“ (S. VIII) sein.

Josef Proksch

Moment mal! – Ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

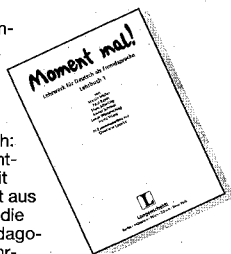
Müller, Martin u. a., **Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Lehrbuch 1–3, Arbeitsbuch 1–3, Lehrerhandbuch 1–3, Folien, Testhefte, Cassette, CD's, Glossare, Langenscheidt, München, 1998.**

„Welches Lehrwerk empfehlen Sie für unseren Deutschunterricht? – Eine oft gestellte und vernommene Frage aus dem Kreise derer, die mit der Durchführung von Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF), dessen Betreuung, Beratung und Koordinierung betraut sind. Und die Antwort? Sie wird mit dem 1998 erschienenen 3. Band

des nun komplett vorliegenden DaF-Lehrwerkes

Moment mal! nicht einfacher – oder doch?

Ein genaueres Hinsehen empfiehlt sich, besser noch: gleich das eigene unterrichtspraktische Experiment mit einer ausgewählten Einheit aus **Moment mal!** wagen, um die Umsetzbarkeit und die pädagogische Wirksamkeit der lehrwerkspezifischen Elemente zu erproben und die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale zu anderen Lehrwerken erkennen zu können. Konzipiert ist ein Lehrwerk für jugendliche und erwachsene Lerner ab 16 Jahren, in dem der Stand der gegenwärtigen didaktisch/methodischen und lernpsychologischen Diskussion zum Fremdspracherwerb



aufgenommen ist. Die Autoren wollen nicht nur Sprache lehren und vermitteln, sie wollen vermitteln: Sprache und methodische Vielfalt dem Lerner inhaltliche Impulse über Kultur- und Ländergrenzen hinaus sowie individuelle Alternativen des Lernens anbieten. Unter diesem didaktischen Ansatz lassen sich beim näheren Hinsehen u. a. spezifische Schwerpunktsetzungen ausmachen.

1. Deutsch als Fremdsprache bezieht sich inhaltlich auf den gesamten deutschen Sprachraum und regt an zum Dialog über Länder- und Kulturgrenzen hinaus (Interkulturalität).
2. Erfahrbare und wirklichkeitsnahe Lebensbereiche werden in den Lerneinheiten durch landeskundliche, authentische und zur vergleichenden Betrachtung anregende Materialien thematisiert (Authentizität).
3. Der methodische Aufbau in Verbindung mit der Vielzahl von alternativen Bearbeitungs-, Aufgaben-, Übungs- und Lösungsimpulsen weist dem Lerner mit fortschreitendem Kursverlauf die Rolle des Akteurs zu, der sich Lektionen und Themenbereiche zunehmend selbständig erschließen kann (Lernen lernen).
4. Hat man den Aufbau des Lehrwerkes nachvollzogen, ermöglichen die klare Struktur und Gliederung der Lektionen eine schnelle und sichere Orientierung insbesondere hinsichtlich der dieses Lehrwerk auszeichnenden Schwerpunkte (Lehrwerksaufbau und Angebotsvielfalt):

Interkulturalität – Authentizität

Die Lernenden sollen beim und im Erlernen der Sprache teilnehmen an einer Entdeckungsreise quer durch die deutschsprachigen Länder und Europa. Kultur- und länderübergreifende Erfahrungen werden in Texten, Materialien und Aufgabenstellungen thematisiert und können im Prozeß des Spracherwerbs kritisch reflektiert werden. Freilich bietet das Autorenteam – zusammengesetzt aus lehrwerkserfahrenen Autorinnen sowohl aus Deutschland, Österreich und der Schweiz – hierfür auch gute Voraussetzungen. Es ist nicht der Versuch, ein homogenes Bild von Deutschland und den Deutschen zu konstruieren; in den Lehrwerkskapiteln werden repräsentative aber auch sehr individuelle und regionalspezifische Lebenszusammenhänge ausgewählt, in denen durch die agierenden Menschen die kulturelle Vielfalt, damit Authentizität des deutschsprachigen Raumes zum Ausdruck kommen kann. Unterstützt wird dies durch viele authentische Textvorlagen und Hörtexte, die nur wenn notwendig unter sprachlernbezogenen Aspekten didaktisch reduziert werden. Die Hörtexte selbst sind in transkribierter Form beigelegt.

Lernen lernen

Der Lernende steht im Mittelpunkt des Lernens. Symbole als bildliche Regieanweisung, stichwortartige Arbeits- und Vertiefungsvorschläge sowie anschauliche Lerntips ermuntern den Lerner, alternative Wege zur Gestaltung seines individuellen Lernprozesses zu beschreiten. Lernen lernen wird selbst zum Lektionsinhalt gemacht, indem etwa am Beispiel der Italienerin Giovanna Rathmaier geschildert wird, wie sie den Prozeß des

Sprachlernens für sich organisiert. So findet sich der Lernende mit seiner eigenen Situation in den Lektionen wieder; dies wird unterstützt durch das Bemühen der Autoren, durch Interviews, realistische Tagesabläufe u. ä. eine Alltagswirklichkeit zu simulieren, die dem Lernenden Anregungen vermittelt und Übertragungsmöglichkeiten auf das eigene, selbständige Weiterlernen eröffnet.

Lehrwerksaufbau und Angebotsvielfalt

Das übersichtliche Inhaltsverzeichnis stellt die einzelnen Einheiten (15 Einheiten pro Band) vor; gleichzeitig wird angegeben, welche inhaltlichen, landeskundlichen, kommunikativen, phonetischen, lexikalischen und grammatischen Ziele in der jeweiligen Lektion angestrebt werden. Eine solchermaßen klare Kapitelstruktur ermöglicht sowohl dem Lehrenden als auch dem Lernenden eine schnelle und sichere Orientierung. Mit Hilfe einer graphischen Gestaltung, die trotz ihrer vielfältigen Gestaltungsmerkmale (Farbunterlegungen, Tabellen, Kästen, Bilder, Situationsabbildungen usw.) ansprechend und übersichtlich bleibt, finden sich folgende Lern- und Übungsangebote systematisch in allen Kapiteln:

- Eine konsequente Ausspracheschulung, die nicht nur Lautbildung, sondern auch die angemessene Betonung der Wortakzente und die Satzmelodie einübt.
- Eine umfassende Wortschatzarbeit, eingebettet in anwendungsbezogene Situationen mit vielen spielerischen Elementen.
- Eine graphisch anschaulich präsentierte Grammatikübersicht am Ende eines jeden Kapitels; sie erleichtert durch ihre Systematik und die Art ihrer Visualisierung das kognitive Verarbeiten und Behalten. Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten werden im Arbeitsbuch angeboten, ebenso unterschiedliche Übungsformen etwa der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.
- Ein besonderes Angebot der Vertiefung und Kontrolle von Gelerntem mit Hilfe der Evaluationsseiten jeweils am Ende eines jeden Kapitels; damit werden die Übungsangebote zur Überprüfung des Lernerfolgs erweitert.
- Lerntips und informative Randleisten mit Querverweisen und Arbeitsvorschlägen.

Das Konzept der „Zwillingskapitel“, d. h. die Präsentation eines thematischen Schwerpunktes durch die Verknüpfung von alltagsbezogenen und reportageähnlichen Kapiteln, versucht, den Bedürfnissen von Lernern sowohl innerhalb des deutschsprachigen Raumes als auch der Situation von Lernenden ohne authentischen Lebensbezug zum deutschsprachigen Raum gerecht zu werden.

Zusammenfassung

Ein lebendiger und kreativer Umgang mit dem Lehrwerk ist die Voraussetzung für seine sinnvolle und effektive Nutzung.

Vielleicht sind für Lehrer wie für Schüler – je nach pädagogischer Tradition – in der Anfangsphase gelegentlich konkrete Hilfestellungen erforderlich, um mit den innovativen Impulsen des Lehrwerkes situations- und lerngruppenbezogen umzugehen. Ein Sicheinlassen auf die vielfältigen didaktischen

und methodischen Impulse sowohl seitens des Lehrenden als auch des Lernenden eröffnen aber ein breites Spektrum methodischer Möglichkeiten zur Gestaltung von variierenden und abwechslungsreichen Lernprozessen und individuellen Arbeitsweisen.

Und: – der oft sinnneutrale Begriff der „Interkulturalität“ verläßt in diesem Lehrwerk streckenweise seine begriffliche Unverbindlichkeit und wird zur erlebten Wirklichkeit bei der Reise durch das Lehrwerk.

Es scheint sich auszuzahlen, daß die meisten Mitglieder des Autorenteam in den Jahren nach der Ost-West-Öffnung im Rahmen eines breit angelegten Projekts der Schweizer Weiterbildungszentrale (WBZ) in den Ländern Mittel-Ost-Europas wertvolle Erfahrungen bei der unterrichtspraktischen Umsetzung einer Didaktik/Methodik für Deutsch als Fremdsprache sammeln konnten. Der Verlag hat sich diese erworbene Kompetenz zunutze gemacht.

Fazit des Autors: **Moment mall** erweist sich als eine wirkliche Bereicherung im Lehrwerksangebot für Deutsch als Fremdsprache.

Josef Proksch

Auch Goethe auf Kompakt Disk

Selige Sehnsucht. Wegener singt Goethe.
Hg. v. **booklet music**. Essen,
ISBN 3-00-003 738-1, DM 29,90
(nur im Buchhandel zu erhalten)

Die neuen Medien machen nicht Halt vor ehrwürdigen Gestalten der Literaturgeschichte. Es jährt sich der 250. Geburtstag Goethes und in voraus-eilender Freude hat Burkhard Wegener eine CD zusammengestellt, auf der er zwölf Gedichte des Jubilars vertont hat. Ein Booklet begleitet die musikalische Umsetzung der Originaltexte; Wegener will „durch Beifügung von teils aktuellen, teils provokanten Materialien“ auf die „Brisanz und Modernität“ von Goethes Lyrik hinweisen. So wird der Sänger Patrick Lindner, der mit seiner Kindesadoption kurzes Aufsehen im deutschen Medienwald hervorrief, in Verbindung mit Goethes „**Vor Gericht**“ gebracht, um auf fehlende Akzeptanz und Toleranz auch in unserer Gesellschaft hinzuweisen. „**Ihr verblühet, süße Rosen**“ ist im Booklet so angeordnet, daß zwei alte Menschen (einer davon im Rollstuhl) zusammen mit dem Gedicht gezeigt werden und somit gelenkte Assoziationen in Bezug auf das Altern beim Betrachter hervorrufen; auch „**Selige Sehnsucht**“ (als Titeltück) und „**Mignon**“ mögen durch den visuellen und akustischen Impuls eine neue Dimension des Zuganges zur Lyrik Goethes ermöglichen. Schwerer zu erschließen vielleicht die Auswahl eines gestrandeten Wales als Bild zu dem Gedicht „**Meeres Stille**“ und schlafende Neugeborene zu „**Nachtgesang**“. Sicherlich sollte der Zu-Hörer und Hin-Seher keinen Herbert Grönemeyer oder Freddie Mercury erwarten und klar ist auch, daß es sich nicht um

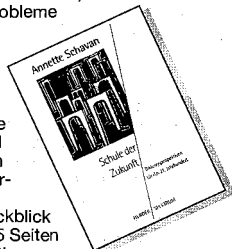
einen Reinhard May oder Wolf Biermann handeln kann, da das Textmaterial eben übernommen worden ist. Aber gelungen ist sicherlich der Versuch, durch die Vertonung der Gedichte und das Booklet eine neuartige Betrachtungsweise Goethe'scher Lyrik anzuregen. Worin besteht aber der „ideale“ Ansatz „für einen fächerübergreifenden Unterricht“? Vielleicht kann Wegener mit dem im Köln/Bonner Raum bekannten Lutz Görner verglichen werden, der unter anderem mit seinen Vertonungen von Balladen Goethes auf sich aufmerksam gemacht hat. Dessen manchmal sehr leisen Tönen scheint auch Wegener folgen zu können, wie es einer Notiz des „Weser-Kuriers“ zu entnehmen ist, nämlich daß er mit seinen Liedern die „Realität nüchtern und sachlich“ darstelle und damit eine „sehr persönliche Atmosphäre“ schaffe. Mag jeder Hörer der CD entscheiden, ob es ihm möglich ist, diese zu finden und sich auf ein Nachdenken über Dinge einzulassen, die alltäglich und doch oftmals fremd im Trubel des Alltags geworden sind. Es darf mit Hilfe neuer Medien „gekostet“ werden: Hörproben unter (www.booklet-music.de).

Martin Stadler

Wer soll den Spagat leisten?

Schavan, Annette: Schule der Zukunft, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 1998, 157 S., ISBN 3-451-04611-3, DM 16,80.

Autorin und Buchtitel machen neugierig: Annette Schavan, 44 Jahre alt, ist seit 1995 Ministerin für Kultur, Jugend und Sport in Baden-Württemberg und seit Herbst 1998 eine der stellvertretenden Vorsitzenden im Bundesvorstand der CDU. Zielvorstellungen einer „Jungen Wilden“ also? Der Untertitel des Buches verspricht interessante Reflexionen in einem interessanten gesellschaftlichen Bereich: „Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert“. Verbergen sich dahinter programmatische Aussagen, wegweisende Erkenntnisse? Auf 157 Seiten lassen sich die sicherlich nicht entwickeln und so bleibt auch die Autorin im Vorwort bescheiden: „Hier sollen Anstöße gegeben werden zu einer nüchternen Bestandsaufnahme heutiger Schulwirklichkeit, der damit verbundenen Probleme und der Chancen zur qualitativen Weiterentwicklung unserer Schulen“ (S. 9). Es schließen sich in dem Bändchen 7 Kapitel an, die jeweils für sich stehen und so sind – auch das wird im Vorwort eingeräumt – Über-schneidungen gegeben. Der bildungspolitische Rückblick im 1. Kapitel umfaßt auf 15 Seiten die letzten 4 Jahrzehnte. Die Thesen von PICT, interpretiert und



kritisiert als ein Plädoyer für die Erhöhung der Abiturientenzahlen, stellen den Anfang dar, die derzeitige Themenpluralität im Unterricht wird als Ursache einer wachsenden Überforderung der Betroffenen ausgedeutet.

In den Kapiteln 2, 3 und 4 geht es der Autorin darum, den Blick in der Diskussion auf den zu erziehenden Menschen zu richten, sie möchte weg von der Diskussion um die Veränderung schulischer Strukturen.

Eltern, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte werden aufgefordert, Gemeinsamkeiten auf den Wegen zur Förderung vorhandener Leistungsfähigkeit und erforderlicher Persönlichkeitsentwicklung zu finden. „Die Grundschule ist in der Schulbiographie des Kindes wohl die wichtigste Schule.“ (S. 39) Und wie sollte die Gegenthese lauten?

Konkreter werden die Forderungen an die derzeitigen Schulleitungen zur Realisierung des Bildungsauftrages. Flexibilität bei der Gestaltung der Stundentafel und Partizipation bei Personalentscheidungen lauten die Stichworte.

Als gemeinsame Herausforderung an Schule und Elternhaus in der Ausgestaltung der Schule im 21. Jahrhundert wird u. a. die Aggressions- und Gewaltprävention gesehen (S. 90). Schule muß und soll sich weiterentwickeln – so lautet das Credo. Ein „geistiger Generationsvertrag“ (S. 99) soll eingegangen werden, die Wahrnehmung des Religionsunterrichts ist ein Erfordernis, da dieser eine „kritische und freiheitsstiftende Funktion“ (S. 110) hat.

In der Qualitätssicherung und der Stärkung von schulartspezifischen Profilen sieht Frau Schavan positive Tendenzen, die es weiterzuentwickeln gilt. (Kapitel 6). Beide bedingen einander, beide haben absolute Priorität. Frau Schavans zaghaften Anregungen zur Konkretisierung ihrer Zielvorstellungen ist nichts entgegenzusetzen, denn sicherlich ist z. B. im Hauptschulbereich eine „enge Kooperation von Betrieb und Schule“ (S. 129) sinnvoll und natürlich sind „neue Formen des Lernens und der Leistungsmessung“ (S. 143) in der gymnasialen Oberstufe vorstellbar. Die abschließende Erkenntnis, daß „auch die Schule der Zukunft ... in vielem ein Spiegelbild der Gesellschaft und Kultur“ sein wird, „in denen sie existiert“ (S. 151), ist zweifelsohne zu bejahen. Das Bändchen ist lesbar, auch weil es kaum Widerspruch beim Leser provoziert. Es bleiben Fragen – und das macht es ja vielleicht lesenswert. Nicht geklärt wird z. B. die Frage, wie eine flexible Einschulung schon mit 5 Jahren in die 1. Klasse und die Verkürzung des Weges zum Abitur auf 12 Jahre umgesetzt werden sollen. Wer ist verantwortlich und entscheidungstragend für die dazu ggf. erforderlichen Veränderungen in den fächer-spezifischen Curricula, für die Kürzungen der Stofffülle? Frau Schavan fordert die Erhöhung der Anzahl der Prüfungsfächer im Abitur von 4 auf 5, um die Allgemeinbildung zu vertiefen. Wer soll und kann diesen Spagat leisten, den Spagat zwischen einer Intensivierung der Erziehungs- und Bildungsaufgabe sowie einer Vertiefung fachspezifischer Kenntnisvermittlung bei gleichzeitiger Verkürzung von Schulbesuchszeiten? Wer, so ist man geneigt die Autorin zu fragen, kann und will den Spagat

zwischen Realität und erforderlichen Modernisierungen im Bildungssystem finanzieren?

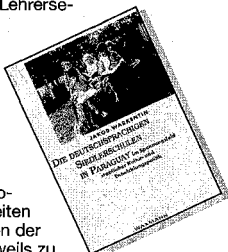
Wolfram Waltermathe

Jahrhundertgedächtnis – Deutsche Sprachgruppenschulen in Paraguay

Jakob Warkentin: Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik.

Waxmann Verlag, Münster 1998, 444 S., ISBN 3-89325-672-5, DM 68,-

Eine Monographie über die deutschen Sprachgruppenschulen des 20. Jahrhunderts in Paraguay, von der Philipps-Universität Marburg als Dissertation angenommen, sondern dessen Analysen und Reflexionen durch die eigenen jahrzehntelangen Erfahrungen „vor Ort“ einfühlsam und kompetent geprägt sind. Jakob Warkentin hat dieses Kolonieschulwesens als Schüler sowie nach Studium, Berufsausbildung und Unterrichtserfahrungen in Deutschland als vermittelter Lehrer, Schulleiter und Dozent erlebt; seit 1985 ist er dort als Direktor des Lehrerseminars in Filadelfia/Chaco tätig. Seine Untersuchungen bleiben der Tradition der schulzugeordneten Forschung treu, ergänzt durch Darstellungen und Deutungen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft, wie z. B. der unterschiedlichen sozio-ökonomischen Gegebenheiten und kulturellen Erwartungen der Kolonistengruppen. Die jeweils zu berücksichtigenden politischen und administrativen Rahmenbedingungen Paraguays als eines Entwicklungs- und Einwanderungslandes erfahren dabei gleichfalls genaue Beschreibungen. Schon eine Auswahl weniger Untersuchungsaspekte kann einen guten Einblick in die Vielfalt der Themenbereiche vermitteln. So ist hinsichtlich der Trägerschaft zwischen den Typen der Vereinsschule, der Gemeindeschule und der Kolonieschule zu unterscheiden, deren diachronische Entwicklungen konkret nachgewiesen werden, z. B. in Fernheim von der „deutschen“ zur bilingualen Schule, in Manno vom traditionalistischen zum neuzeitlichen Unterricht, in Itapua von der einsamen „Bretterschule“ zur berufsorientierten Sekundaria und in Neuland von der Improvisation zu planvoller Schularbeit. Schließlich werden quellenmäßig gesicherte Feststellungen zu den ideologischen Auswirkungen der deutschen amtlichen Förderungsmaßnahmen getroffen,



woraus sich drei schulgeschichtliche Perioden ergeben: die Isolationsphase zur Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik, die Konfrontationsphase in den Jahren des „Dritten Reichs“ (darunter die Auseinandersetzungen zwischen den Befürwortern und Gegnern der sogenannten völkischen Bewegung in der Kolonie Fernheim) und die Integrationsphase in der Zeit der Bundesrepublik. Infolge ausgiebiger Nutzung der im Lande verfügbaren Archive der Kolonien und ihrer Schulunterlagen, privater Dokumente und Sammlungen sowie der auch mit kollegialer Hilfe vorgenommenen Materialbeschaffung erfahren viele Darlegungen eine starke Personalisierung. Darstellung und Analyse der Geschichte der deutsch/zweisprachigen Siedlerschulen in Paraguay füllen das Buch zum großen Teil aus. In einem kürzeren Schlußteil wird sodann versucht, ihren Kultur- und entwicklungspolitischen Stellenwert zu bestimmen – ein schwieriges Vorhaben schon angesichts der binational kaum abstimmbaren sowie regional weit verstreuten Vorgänge. Gleichwohl können zahlreiche Einzelbelege für Leistungen gruppenübergreifender innovativer Kräfte erbracht werden. Dies vor allem für die Mennoniten, die mit einer Gesamtzahl von ca. 26.000 Angehörigen nur knapp 0,5 % der Bevölkerung Paraguays ausmachen, aber etwa 30 % aller landwirtschaftlichen Erzeugnisse des Landes produzieren. Zudem hat ihr Schulengagement im Chaco auch zum Aufbau eines indianischen Schulwesens geführt mit mehr als 50 Dorf- und Mittelpunktsschulen und einem Lehrerseminar mit der Grundlegung einer spezifischen Zweisprachigkeit: Lengua bzw. Chulupi als Muttersprache und Spanisch als Landessprache. Kurz und gut: ein Standardwerk für die Geschichte deutscher Schularbeit in Paraguay, damit zugleich ein bedeutungsvolles Buch für unser Auslandsschulwesen als Beitrag zu dessen pädagogischer Bilanz für die „Neue Welt“.

Harry Werner

Reisebilder aus den Andenländern

Rainer Hamberger (Hrsg.): Südamerika. Entlang der Anden – zwischen Regenwald und ewigem Eis. Verlag Robert Gessler, Friedrichshafen 1998, Großformat 27,5 cm x 22 cm, 292 S., 157 farbige Abbildungen, davon 42 ganz- oder doppelseitig, 1 Karte. ISBN 3-86136-027-6, DM 78,-.

Der Herausgeber möchte mit diesem Bildband vor dem Leser „ein kontrastreiches Mosaik von Begegnungen und Erlebnissen“ ausbreiten, das die Lust wecken soll, „diesen Kontinent zu bereisen“. Hervorragende Fotografen und wagemutige Reisende tragen dazu bei, diese Absicht zu verwirklichen. Schon ein erstes Durchblättern weckt in dem, der diese Länder aus eigener Erfahrung kennt, viele Erinnerungen. Wer sie erst noch kennenlernen will, wird nicht nur im Anhang (18 Seiten), sondern auch in den Reiseberichten selbst zahlreiche nützliche Informationen finden.

Zwei der Autoren sind als Lehrer in den Andenländern tätig gewesen. *Peter Hilkingner* stellt seine archäologischen und vogelkundlichen Kenntnisse über Kolumbien vor, *Jutta Baier* berichtet über einen Streifzug durch den Bergurwald Perus in der Gegend von Tarapoto. Die Journalistin *Susanne Asal* kam weit herum: in Venezuela zu Schiff auf dem Orinoco und mit dem Buschpiloten über Tafelberge und zu Urwaldindianern, durch Bolivien, wo sie sich die Reste der Silberminen in Potosí ansah und mit heute dort lebenden Bergleuten und ihren Familien sprach, in den Großstädten Santiago und Buenos Aires, mit der argentinischen Eisenbahn auf den Socompaß und zu Pferd oder mit Bus und Jeep auf den neuen Straßen in Chiles Süden – ja, und im Nationalpark der Torres de Paine und in Feuerland war sie auch noch! Geografisch nicht ganz so weit ausgreifend, aber dafür thematisch umfassender sind die Beiträge des Soziologen und Bergsteigers *Robert Lessmann*, der über neuere Ergebnisse archäologischer Forschungen in Tihuanaco, Cuzco und Macchu Picchu ebenso kenntnisreich berichtet wie über die Entwicklung von La Paz, den Karneval in Oruro und Besteigungen der Sechstausender Aconcagua, Huayna Potosí und Illimani. Mit weiteren bergsteigerischen Abenteuern auf den zwar weniger hohen, dafür aber anspruchsvolleren Felsgipfeln der patagonischen Bergwelt wartet *Florian Pfeiffer* auf, von dem man auch Details über die High-Tech-Ausrüstung und die Leiden moderner Kletterer erfahren kann. Ob allerdings der „beißende Geruch durchgeschwitzter Funktionswäsche“ einer Erwähnung wert ist, bleibt dahingestellt.

Angeichts der Vielfalt und der Vorlieben der Autoren kann die unterschiedliche sprachliche und inhaltliche Qualität der Beiträge kaum verwundern. Zu bezweifeln ist beispielsweise die Behauptung Lessmanns, der Name „Anden“ stamme von den Anbauterrassen (spanisch *andenes*) her, wie man sie heute noch am Titicacasee oder im Urumbatal sehen kann. Geographen des vorigen Jahrhunderts führten ihn dagegen auf die Inka-Bezeichnung für die östlich von Cuzco gelegene Weltgegend (*Antisuyo*) und die dort wohnenden Indianervölker der *Antis* zurück. Ein sprach- und sachkundiger Lektor, den der Verlag sich bei diesem Preis ruhig hätte leisten dürfen, hätte die „Descamidados“ auf S. 180 nicht durchgehen lassen und bei den Bildunterschriften „Araukanien-Bäume“ (S. 194) und deutsch-spanische Mißklänge wie „auf dem Plaza Murillo“ (S. 121) oder „Am Laguna Verde“ (zu S. 266/67) vermieden. Diese verhältnismäßig geringfügigen Mängel sollten jedoch Freunde Südamerikas, die sich oder andere eine Freude machen wollen, nicht daran hindern, den schönen Band zu erwerben.

Josef Krauthausen

Untersuchung der emotionalen Erschöpfung als Lehrerkrankheit

Anne-Rose Barth: Burnout bei Lehrern.
Verlag Hogrefe, Göttingen 1997,
2. unveränderte Auflage, 268 S.,
ISBN 3-8017-1104-8, DM 49,80

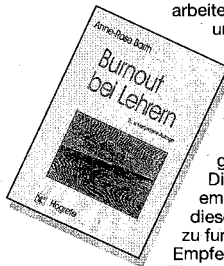
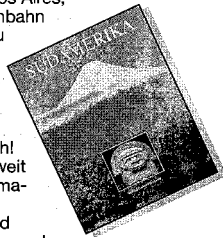
Dieses Buch beschäftigt sich mit dem „Burnout-Syndrom“, einem Krankheitsbild, das früher mit Begriffen wie Streß, Entfremdung, Depression, Erschöpfung, Angst oder Neurasthenie umschrieben wurde. Diese Untersuchung ist die erste größere Studie zum Thema „Burnout bei Lehrern“ im deutschen Sprachraum und leistet einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Beschreibung dieser „modernen Lehrerkrankheit“ bei Grund- und Hauptschullehrern.

„Burnout“ wird als emotionale, körperliche und geistige Erschöpfung beschrieben, die häufig bei Menschen eintritt, die mit anderen Menschen arbeiten und dabei die Gebenden sind. Die davon Betroffenen fühlen sich hilflos und hoffnungslos, sie bringen keine Begeisterung für die Arbeit und keine Lebensfreude mehr auf. Dieses „Ausbrennen“ tritt meist nicht als Folge vereinzelter, traumatischer Erlebnisse auf, sondern als schleichende seelische Auszehrung. Tragischerweise betrifft es vor allem Menschen, die besonders begeisterungsfähig und idealistisch waren. Ein Mensch muß „entflammt“ gewesen sein, um „ausbrennen“ zu können.

Die Verfasserin entwickelt ein relativ einfaches, doch umfassendes Modell des „Burnout“ und überprüft es anhand von Lehrerstichproben und empirischen Erhebungen an Grund- und Hauptschulen. Die Autorin stellt einen Vergleich ihrer Befunde mit amerikanischen Ergebnissen und mit anderen im Sozialbereich arbeitenden Berufsgruppen an und legt dabei in gut verständlicher Sprache einem interessierten Leserkreis wissenschaftliche Ergebnisse über ein anscheinend immer weiter um sich greifendes Phänomen vor. Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse dieser Untersuchung können zu fundierten und praktikablen Empfehlungen für die Praxis führen, sowohl im präventiven Bereich wie auch für die derzeit Betroffenen. Es ist das besondere Verdienst der Autorin, daß sie viele Hinweise zur Vermeidung oder Linderung des „Ausbrennens“ sowie Anregungen, sich produktiv mit diesem Phänomen auseinanderzusetzen, gibt.

Es ist ein Buch, daß in keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte, und es kann jedem nur empfohlen werden, diese Studie zu lesen.

Uwe Siemen



Mobbing in der Schule

Kasper, Horst: Mobbing in der Schule – Probleme annehmen/Konflikte lösen, AOL, Lichtenau – Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1998, 261 Seiten, 2. unveränderte Auflage, ISBN 3-89111-717-5 (AOL), ISBN 3-407-25204-8 (Beltz), DM 39,80

Zum Begriff Mobbing befragte LehrerInnen reagieren unterschiedlich: Während einige abwiegeln und die Diskussion darüber für Wichtigere übereifriger Pädagogen und/oder Psychologen halten, erklären andere spontan, bereits am eigenen Leibe Bekanntschaft mit diesem Phänomen gemacht zu haben, und wiederum andere verhalten sich neutral, indem sie die Existenz dieses Phänomens einräumen, jedoch betonen, daß es an ihrer Schule nicht vorkomme. Für viele gilt wohl, daß sie keine genaue Vorstellung von der Bedeutung des Begriffs haben, der hochaktuell ist. Das läßt sich aber durch die Lektüre des vorliegenden Buches leicht ändern.

Kaspers Abhandlung ist weder das erste noch das einzige Buch zu diesem Thema, über dessen Bedeutung man sich offensichtlich erst im Laufe dieser Dekade zunehmend bewußt wurde, wofür die in den letzten Jahren erschienenen Publikationen dazu sowie die nunmehr zweite Auflage von Kaspers Buch sprechen.

Das Interesse ist geweckt, der Begriff in aller Munde, und so möchte man nun mehr wissen über dieses aktuelle Phänomen. Diesem Wunsch kam auch am 23.11.1998 das ARD-Buffer nach, in dem Mobbing als „zielgerichtete, systematische und andauernde Schikane am Arbeitsplatz“ apostrophiert wurde, der in der Bundesrepublik Deutschland z. Z. etwa 3 Millionen oder 9 % der Beschäftigten ausgesetzt sind und die u. a. zu schwerwiegenden Gesundheitsschäden wie psychosomatischen Erkrankungen, Depressionen, Arbeitsunfähigkeit und dem Verlust des Arbeitsplatzes führen kann. Damit ist Mobbing in Deutschland wie auch in anderen Ländern ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, über dessen Behandlung man hierzulande noch nachdenkt, während Schweden bereits nach dem Prinzip handelt: „Wer mobbt, der fliegt!“

Horst Kasper ist erfahrener Realschullehrer und langjähriger Schulleiter und richtet deshalb in dem vorliegenden Buch sein Augenmerk auf die Bedeutung des Phänomens Mobbing für sein Tätigkeitsfeld Schule und die dort tätigen Menschen, die Lehrer und Lehrerinnen.

So ist im Teil I ein Kapitel der Beschreibung des Begriffs Mobbing („psychische Gewalt, die weitere Gewalt erzeugt“), der Darstellung der Arten von Mobbing, der katastrophalen Folgen von Mobbing in psychischer, sozialer und schließlich existentieller Hinsicht gewidmet. Das folgende Kapitel

bezieht das Phänomen Mobbing noch deutlicher auf die Schulsituation, erläutert u. a. Schulstrukturen, die Mobbing begünstigen, und weist auch nach, daß Mobbing in der Schule häufig „bossing“ ist, d. h. vom Schulleiter ausgeht, und warum dies so ist. Dabei erweist es sich als Vorteil, daß der Autor als erfahrener Schulmann in der Lage ist, nicht nur die Entstehung, sondern auch die Verflechtungen und Auswirkungen der als Mobbing bezeichneten Handlungen im Lichte von Objektivität und Sachlichkeit darzustellen und zu erklären. Die Art der Darstellung ist überwiegend deskriptiv, konkret, anschaulich und auch wegen des Verzichtes auf jegliches Theoretisieren leicht verständlich.

In Teil II, Kap. 4, liefert Kasper mit den Erfahrungsberichten von über 30 Mobbingopfern das Anschauungsmaterial für die allgemeinen Ausführungen in Teil I, die, wie die zahlreichen Verweise deutlich machen, auf diesen Erfahrungen beruhen und durch sie belegt werden. Durch diese inhaltlich-methodische Verknüpfung von Teil I und Teil II, Kap. 4, wird das Anliegen des Autors deutlich, einen Ratgeber für die pädagogische Praxis für das Leben im Beruf zu schreiben, dessen oberstes Ziel die Mobbingprävention ist, die durch (die anzustrebende Fähigkeit zur) Allparteilichkeit in Konfliktsituationen erreicht werden kann.

Kap. 5 von Teil II räumt Kasper der Gründungsvorsitzenden der BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT LEHRER GEGEN MOBBING (BLM) e.V. Barbara Kleist ein für einen Beitrag über ihre Organisation, deren Ziele und Methoden.

In Kap. 6, Teil III, gibt der Autor gemäß seinem Glauben an die mobbingfreie Schule allen in der Schule Tätigen zwei hilfreiche Instrumente an die Hand zur konstruktiven Konfliktlösung und beständigen Achtung der Menschenwürde im Schullalltag, nämlich das „ABC der mobbingfreien Schule“ (zwei Dutzend konkrete, praxisbezogene Vorschläge für das eigene Handeln) und die „Anti-Mobbing-Konvention“ mit praktischen Hinweisen zu ihrer Instrumentalisierung.

Kap. 7, Teil III, skizziert und vertieft weitere Möglichkeiten und Schritte hin zu positiven Veränderungen ganzer Schulen von einer statischen „nichtlernenden“ zu einer dynamischen und damit „lernenden Organisation“, an der es keine Schikane, also kein Mobbing, keine Ausgrenzung und keine anhaltenden ungelösten Konflikte gibt, sondern wo gegenseitige Achtung und Kooperation Grundlage einer positiven Arbeitseinstellung, von Arbeitsfreude und Erfolg sein können. Trotz allem Optimismus ist der Autor auch hier ganz pragmatisch und praxisbezogen in seinen Vorschlägen: So betont er z. B. die Notwendigkeit der Meditation, beschreibt und erläutert das Verfahren, ausgehend von der Überzeugung, daß es in Konfliktsituationen nicht darum geht, Schuldige zu finden, sondern Problemlösungen, wofür die strikte Allparteilichkeit des Schulleiters Vorbedingung ist. Das oben angedeutete „Neudenken“ zeigt sich u. a. in der Bereitschaft zum Training dieser Art von Konfliktmanagement, das in der Praxis ein Weg zur Mobbingprävention ist. Hierfür ist die persönliche Streßbewältigung unter normalen



Arbeitsbedingungen Voraussetzung, im Falle von Mobbing jedoch überlebenswichtig, da Mobbing als zusätzlicher schwerer psychischer Streß wirkt. Deshalb räumt der Autor der Streßkontrolle einen wichtigen Platz ein.

Dies gilt auch für die Entwicklung der emotionalen Intelligenz (und der daraus resultierenden Empathie), denn sie fehlt überall dort, wo Mobbing vorkommt. Schließlich weist der Autor darauf hin, daß all diese Instrumente nur dann eine positive Wirkung zeigen können, wenn sich alle stets um eine Verbesserung der innerbetrieblichen Kommunikation bemühen.

Kap. 7 von Teil III läßt deutlich das zweite Ziel des Autors erkennen, nämlich Hilfen und Anleitung zur Entwicklung einer Anti-Mobbing-Kultur in den Schulen zu geben, die schließlich die wünschenswerte Humanisierung des Schulwesens ermöglicht. Selbst wenn Kaspers Glauben an die Realisierbarkeit der mobbingfreien Schule als eine zu optimistische Vision erscheinen mag, der muß zugeben, daß der Versuch zur Abwendung von durch Mobbing verursachtem individuellem Leid, einer nicht bzw. schlecht funktionierenden Schule und des daraus resultierenden erheblichen volkswirtschaftlichen Schadens nicht nur ehrenvoll, sondern auch notwendig ist. Deshalb gehört dieses Buch nicht nur in die Hand von LehrerInnen und Schulleitern, sondern bietet auch Personalräten, Elternbeiräten und Schulaufsicht nützliche Hilfen zum Verständnis und zur Bewältigung ihrer Aufgaben.

Auf Grund des detaillierten Inhaltsverzeichnis, der transparenten Aufbereitung der Ausführungen durch Querverweise und Kurzfassungen, für den schnellen Leser am Ende eines jeden Kapitels sowie einen Anhang, der über „Organisationen und Hilfeleistungen“ (Kap. 8) informiert und durch „Anmerkungen“ und ein umfangreiches „Literaturverzeichnis“ abgerundet wird, kann das Buch nicht nur zum Selbststudium, sondern auch als praktisches Nachschlagewerk genutzt werden.

Walter Ranft

Drogenkonsum Jugendlicher und moderne Ansätze der Suchtprävention

Antje Grundmann, Drogenkonsum und Suchtprävention bei Jugendlichen, Sinngehalt von Prävention und Intentionen an einem ausgewählten Beispiel, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang 1998, Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, Bd. 748, 199 S., DM 65,-, ISBN 3-631-33618-7

Das Buch greift ein Thema auf, das seit Jahren aktuell ist. Im diesjährigen „Drogen- und Suchtbericht“ (ehemals „Rauschgiftbilanz“) der Bundesregierung wird informiert, daß 1998 in Deutschland 1674 Personen an Drogen gestorben sind – 12 % mehr als im Vorjahr. Beunruhigend ist die auffällige Zunahme des Drogenkonsums bei Jugendlichen. Von den Erwachsenen ist fast jeder zehnte durch

Alkoholmißbrauch oder -abhängigkeit gefährdet.

In den Schulen versucht man daher, mit sinnvoller Prävention gegen Sucht vorzugehen. Statt Abschreckung setzt man auf Förderung

des Selbstwertgefühls. Ziel ist es, Fähigkeiten im Umgang mit

Problemen zu vermitteln. Die Autorin wurde 1971 in

Dresden geboren. Sie studierte Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit dem Studienschwerpunkt in der Sozialpädagogik.

Sie erläutert mit zahlreichen Literaturzitate die heutige Theorie zur Entwicklung von Drogenkonsum

und erklärt kompakt, aber gut verständlich die modernen Ansätze der Suchtprävention für Familie, Schule und außerschulische Bereiche. Sie berichtet besonders vom Konzept der akzeptierenden Drogenarbeit des Jugendhauses Prolis im Freistaat Sachsen, in dem sie ein sechsmonatiges Praktikum absolviert hat.

Für Lehrer ist besonders die Darstellung der schulischen Präventionsaufgabe von Interesse, welche im Buch aber nur einen kleinen Raum einnimmt. Die Schule wird als wichtiges Sozialisationsmedium beschrieben, das wie kein anderes alle Jugendlichen erfasse. Frau Grundmann weist darauf hin, daß die Erziehungsaufgabe in der Schule noch vor konkreter Wissensvermittlung stehe. Sie listet Maßnahmen und Möglichkeiten der Schule auf, die als Beitrag zur Persönlichkeitsstärkung ihrer Schüler und Schülerinnen beachtet werden sollen.

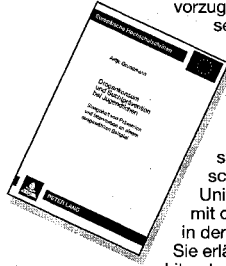
Das Buch enthält nur wenige persönliche Stellungnahmen und Beispiele aus der Praxis. Es ist aber empfehlenswert für alle, die sich intensiv mit diesem schwierigen Thema auseinandersetzen wollen. Der Inhalt ist übersichtlich in Kapitel geordnet und ermöglicht somit auch ein gezieltes Befassen mit Teilaspekten der Materie. In vergleichsweise kurzer Zeit können zahlreiche Informationen zu dem umfangreichen Fachgebiet eingeholt werden, z.B. die Erklärungen von Fachbegriffen. Lobenswert ist auch das ausführliche Literaturverzeichnis.

Gerhard Gerech

Ist unsere Welt durch Seelenfänger bedroht?

Frank Nordhausen, Liane v. Billerbeck, Psycho-Sekten, Die Praktiken der Seelenfänger, Fischer-Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt/Main 1999, 607 S., ISBN 3-596-14240-7, DM 19,90

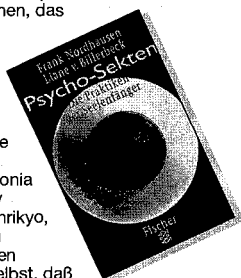
In insgesamt 15 Kapiteln stellen die beiden Autoren sachkundig ein sehr umfangreiches Material vor, das eng miteinander verwoben ist. Es folgt ein Epilog mit dem Titel „Verbraucherschutz gegen mentale Kontrolle“. Im Anhang von 66



Seiten sind u. a. die Beratungs- und Informationsstellen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz aufgelistet, auf Seite 586 gibt es Hinweise, woran man eine Psycho-Gruppe erkennt.

Der Duden (sechsbändige Ausgabe von 1980) leitet das Wort „Sekte“ von dem lateinischen Verb *sequi-secutum* = folgen ab und definiert es als kleine Glaubensgemeinschaft, die sich von einer größeren Glaubensgemeinschaft, einer Kirche, abgespalten hat. Diese Definition würde etwa für die Zeugen Jehovas, die Neupapostolische Kirche, die Mormonen, das Opus Dei u. a. im Bereich des Christentums zutreffen. Man hat aber seine Zweifel, ob diese Begriffsbestimmung auch die Psycho-Kulte Heaven's Gate, Hare Krishna, die Bhagwan-Osho-Bewegung, die Colonia Dignidad, die Scientology oder die Gruppe Aum Shinrikyo, um nur wenige Namen zu nennen, erfaßt. Die Autoren sagen in ihrem Vorwort selbst, daß die Übergänge zwischen Sekten, sektenartig strukturierten Organisationen und anderen Kultgruppen fließend sind. Es würde entschieden zu weit führen, wollte man die einzelnen Kapitel auch nur andeutungsweise insgesamt besprechen. Deshalb beschränke ich mich auf die Charakterisierung wesentlicher gemeinsamer Praktiken und Erscheinungsformen. Schätzungen zufolge gibt es etwa 20.000 Sekten und destruktive Kulte weltweit; 600 davon sollen auch in Deutschland aktiv sein. Man unterscheidet

1. Psycho-Gruppen und Psycho-Sekten mit einem religiösen Konzept,
 2. solche zur menschlichen Optimierung (ohne religiöses Konzept) und
 3. sektenähnliche Wirtschaftsunternehmen.
- Die Indoktrinierung erfolgt überwiegend in drei Hauptphasen, die sich überschneiden und durchdringen können: Aufbrechen – Verändern – Fixieren. Im Prinzip kann jeder in die Seelenfalle geraten. Die Sektenwerber fangen ihre Opfer mit raffinierten Psychotricks. Hat der Neuling angebissen, wird, ohne daß es ihm bewußt wird, seine bisherige Realität in Frage gestellt, sein ganzes Leben verändert sich. Er ist kein Minute mehr allein und kommt nicht mehr zur Ruhe, er findet sich im totalen Terminstreß. „Manche totalitären Gruppen machen ihre Mitglieder praktisch zu Süchtigen.“ (S. 95) Wenn die Persönlichkeit des Neulings erst einmal zerbrochen ist, wird sie neu zusammengesetzt. Dazu dienen meist Schlafentzug, Meditation, Hypnose und Suggestion. Hat das alles sein Ziel erreicht, wird der neue Mensch versiegelt und oft genug auf einen Guru, einen geistigen Führer, fixiert; er muß sich dann unterordnen und gehorchen, Kritik zu üben, ist verboten. Nonkonformisten werden bespitzelt, verfolgt und bestraft. Aussteiger, die oft über viele Jahre einer Psycho-Gruppe angehört haben, es sehr schwer, weil sie sich im wirklichen Leben nicht



mehr zurechtfinden und weil sie unter ihrem gespaltenen Ich leiden. Kritiker, Dissidenten und recherchierende Journalisten sind den Sektenchefs verhaßt. „Es ist ein Schwerkverbrechen, die Scientology öffentlich zu verlassen.“ (L. Ron Hubbard, Gründer der Scientology, S. 120) Wer z. B. die Aum Shinrikyo-Sekte verläßt, hat mit einem „Verkehrsunfall“ zu rechnen. Wer über die Machenschaften der destruktiven Kulte aufklärt, muß mit allem rechnen, auch die Verfasser des Buches haben ihre Erfahrungen gemacht. Die meisten Sekten beuten ihre Anhänger gnadenlos aus, sei es durch harte Arbeit und geringe Bezahlung, sei es durch finanzielles Abzocken. Die größte Gefahr geht aber davon aus, daß sich große Sekten in politische Parteien und z. T. höchste Regierungskreise einschmuggeln. Beispiele dafür gibt es in den USA, Japan, Russland, Frankreich, in Ansätzen sogar in Deutschland, wo man jetzt allerdings einen Riegel vorgeschoben hat. „Während führende Repräsentanten der republikanischen Partei in den USA immer wieder eine seltsame Nähe zur Mun-Sekte zeigten, haben die Demokraten offenbar ein Scientology-Problem. Die wiederholten Interventionen der Regierung Clinton in die deutsche Innenpolitik zugunsten von Scientology stimmen nachdenklich.“ (S. 486) Ein ehemaliger amerikanischer Scientologe ist fest davon überzeugt, daß jede Abteilung der US-Regierung von Scientology-Mitgliedern infiltriert ist. Auch einige Hollywood-Stars, an ihrer Spitze Tom Cruise, sind Aushängeschilder für Scientology. Mit dem Fazit der „Wiener Zeitung“ über das Buch („Liest sich wie ein spannender Krimi.“) bin ich nicht einverstanden. Es ist bedrückend, was man so alles erfährt, man kann richtig Angst bekommen. Den Kolleginnen und Kollegen kann man die Lektüre dieses Buches nur empfehlen. Auch eine punktuelle Behandlung im Sozialkunde- oder Religionsunterricht kann ich mir gut vorstellen.

Dieter Allgaier

Gewalttätigkeiten und Aggressionen in den Schulen

Jochen Korte: Faustrecht auf dem Schulhof – Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 3. Auflage 1993, ISBN 3-407-62164-7, DM 32,-

Der Autor beschreibt anhand von Fallbeispielen Verhältnisse an Schulen sowohl aus dem Blickwinkel Betroffener als auch derer, die auf Aggressionen von Amts wegen reagieren müßten. Er erörtert pädagogische Hintergründe schulischen Handelns bzw. Nichthandelns und versucht Vorschläge zu geben, wie man zur Entspannung solcher Situationen kommen könnte. Die 1. Auflage erschien 1992 und das Thema ist aktueller denn je. Auch heute steckt die Schule „von oben bis unten“ in einer Krise, was die Behandlung von Aggressionen anbetrifft. Er definiert Aggressionen als negative Aktionen gegen andere Personen, wobei im allgemeinen

den Tätern mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird als den Opfern – eine z. Z. allgemeine Erscheinung. Das Gewaltpotential befindet sich eher an Grund-, Haupt- und Sonderschulen als an weiterführenden Schulen.

Der Erziehungsstil der Eltern ist weitgehend durch Permissivität gekennzeichnet. Die Kinder erfahren wenig Grenzziehungen. Fallbeispiele nehmen einen großen Teil seiner Arbeit ein. Es kommt zum Ausdruck, daß die Schule solchen Aggressionen relativ wenig entgegenzusetzen hat und sich offenbar bereits, ohne sich dessen bewußt zu sein, den Störungen ihrer Schüler angepaßt hat.

Täter erfahren, daß Verstöße gegen die Disziplin bzw. gegen die Norm kaum echte Konsequenzen nach sich ziehen, weil die sog. antiautoritäre Erziehung offensichtlich mißverstanden wurde und auch in den entsprechenden gesetzlichen Ordnungsmaßnahmen der einzelnen Bundesländer solchermaßen ihren Niederschlag gefunden hat. Der Katalog von Ordnungsmaßnahmen ist drastisch eingeschränkt worden, so daß vorwiegend von pädagogischen Handlungsweisen in bezug auf Täter in der Schulgemeinschaft die Rede ist. Sein Fazit ist, daß die heutige Pädagogik sich hauptsächlich um die Störer bemüht und die Probleme der Gestörten und deren Recht auf Ungestörtheit zu wenig Beachtung finden.

Seine Vorschläge zur Entspannung der Lage sind Denkanstöße, aber zu wenig konkret, um sich daran zu orientieren.

Aber wie sollte es denn auch anders sein: die Schule ist „prozeßfest“ geworden.

Der Autor ist kein „Hardliner“, aber doch einer, der versucht, aus der sog. „Laisser faire“ Situation herauszukommen und der dem Recht der Schüler, die Gewalt erleiden müssen, das Wort redet.

Ein Interventionsprogramm mit praktischen Beispielen und Gesetzestexte aus verschiedenen Bundesländern runden die Arbeit ab.

Sie ist ein Versuch, durch Schilderung verbreiteter Hilflosigkeit alle Betroffenen zum Nachdenken anzuregen und die Diskussion über die Problematik zu beleben.

Erwin Lenz

Die „educación para todos-Idee“ soll weitergetragen werden

Uwe von Dücker (Hrsg.): „Straßenschule“, Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland, IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt (Main) 1998, 202 S., ISBN 3-88939-454-X, DM 29,80

Bei diesem Buch handelt es sich um einen interkulturellen Vergleich aus sozial- und entwicklungspolitischer und methodisch-konzeptioneller Sicht mit insgesamt 23 recht unterschiedlichen Beiträgen, den wichtigsten hat der Herausgeber selbst unter dem Untertitel „Straßensozialisation; Standortbestimmung eines bislang wenig beachteten Forschungsfeldes, Ergebnisse einer sozial wissenschaftlichen Aktionsforschung in Lateinamerika“ verfaßt.

Alle vorgelegten Beiträge sind Ergebnisse zweier interkultureller Kongresse im Juni 1996 bzw. im Juni 1997. An den Kongressen waren die bolivianische und chilenische Botschaft in Bonn, die Stadt Bonn und die Internationale Gesellschaft zur Förderung des lateinamerikanischen Straßenkindes gestalterisch und organisatorisch beteiligt. Finanziert wurden die Kongresse durch eine Reihe von Institutionen, darunter auch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

In Lateinamerika ist das Erscheinungsbild der Straßenkinder nicht neu, es ist z. T. schon seit Jahrhunderten existent. Von Dücker stellt fest, daß man heute mehr als jedes zweite auf der Straße lebende Kind in Lateinamerika findet, während dieses Phänomen in Deutschland und in den nördlichen Ländern neueren Datums ist. Deshalb beschäftigen sich auch nur drei Beiträge mit deutschen Verhältnissen (die Städte Frankfurt/

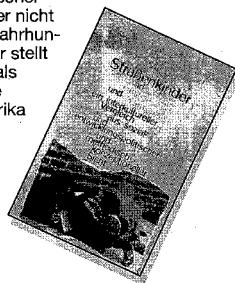
Main, Hamburg, Nürnberg).

Reiner Ort beschreibt die Straßensozialarbeit in Bolivien stellvertretend für das gesamte Lateinamerika (S. 31-35). Er unterscheidet zwei Interventionsstrategien, den institutionell-repressiven Ansatz und den Partizipations-Ansatz. Der erste Ansatz ist gekennzeichnet durch Einsatz staatlicher Einrichtungen, in denen überwiegend Strukturen und Methoden von Besserungsanstalten und Jugendgefängnissen vorherrschen. Vor hohen Staatsbesuchen oder vor einem Papstbesuch werden mittels Polizeirazzien die Straßen „gesäubert“, und die Straßenkinder werden in geschlossene Anstalten eingeliefert. Oftmals sind sie dann mit erwachsenen Kriminellen zusammen. „Physische und psychische Mißhandlungen der Straßenkinder durch das Personal sind häufig“. (S. 32) Ort stellt einen deutlichen Mißerfolg des institutionellen Ansatzes fest.

Viel erfolgversprechender schätzt er den Partizipationsansatz ein, der mit Einverständnis der Straßenkinder vom humanistischen und religiösen Lager durchgeführt wird. Partizipation bezieht das Kind in die Gestaltung seiner Zukunft ein.

In Deutschland ist die Straßensozialarbeit staatlich institutionalisiert und durch den Einsatz öffentlicher Mittel gekennzeichnet. Deutsche Straßensozialarbeiter sind normalerweise Angestellte kommunaler Einrichtungen (Jugendamt, Sozialamt). Nach Angaben des „Bündnisses für Kinderrecht“ leben in Deutschland gegenwärtig (1998) 2,2 Millionen Kinder unterhalb des Existenzminimums, eine halbe Million davon sind obdachlos. Man muß davon ausgehen, daß die älteren Kinder, d. h. die Straßenjugendlichen sehr oft harte Drogen nehmen. Die kritische Lage der öffentlichen Haushalte engt die Problemlösungsmöglichkeiten der Straßensozialarbeit ein.

Straßenschule ist keine Schule im üblichen Sinn, sondern ein Lernfeld für Erwachsene. Manche



Lehrkraft und mancher Sozialarbeiter kann von der Lektüre dieses Buches profitieren. Kolleginnen und Kollegen, die an deutschen Schulen in Lateinamerika gearbeitet haben, werden sich wie ich selbst lebhaft an die Gamine erinnern.

Dieter Allgaier

„Nichts löst sich in Luft auf!“

Reno Graffitti: Physik Sek I u. II, Schroedel Verlag, Hannover 1998, ISBN 3-507-76532-2, DM 59,90

Smog, Treibhauseffekt, Zerstörung der Ozonschicht ... dies sind Begriffe, die in den letzten Jahren immer häufiger genannt werden. Leider findet man in den wenigsten Lehrplänen der Länder zum Fach Physik diese Begriffe. – Und doch erscheint beim Schroedel-Verlag ein Lehrbuch zu diesem Thema als Materialsammlung zum **Physikunterricht**.

Schon im Vorwort wird das Anliegen für den fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht sowie für eine projektorientierte Unterrichtsbehandlung verdeutlicht. Für diese sich neu entwickelnde Unterrichtsmethode braucht man dringend modernes und aktuelles Lehrmaterial. Dem wird dieses Lehrbuch voll und ganz gerecht. Die Materialsammlung umfaßt die Themen:

- Wetter, Klima und Klimageschichte sowie Klimamodelle
 - natürlicher und anthropogener Treibhauseffekt
 - Saurer Regen und Smogbildung
- genauso wie
- globale Bevölkerungs- und Energiebedarfsentwicklung, verbunden mit Modellen für eine zukünftige Energiebedarfsabdeckung

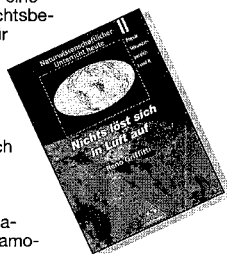
Dabei sind für viele Teilgebiete umfassende Arbeits- und Informationsblätter erarbeitet worden, welche kopiert werden können (sogar der notwendige Zommfaktor ist angegeben!) bzw. als *.pdf-Datei (für den als Software mitgelieferten ACROBAT®-Reader) von der beigelegten CD ausdrückbar. So ist z. B. der Strahlungshaushalt der Erde als 5-Stufen-Modell veranschaulicht. Dabei werden neben den Ursachen auch die Folgen von Klimaveränderungen aufgezeigt und in Form von Informationsblättern dargestellt.

Alle Informationen sind genau recherchiert. Allein das Quellenverzeichnis weist auf 7 Seiten über 200 Quellen aus.

Abgerundet wird die Materialsammlung durch einfache – mit Hilfe der Schulchemie ausführbare – kleine Experimentieranregungen. Man kann u. a. das Entstehen von saurem Regen im Terrarium oder die Wirkung des Treibhausgases CO_2 bei der Absorption von Infrarotstrahlung untersuchen.

Gut gestaltete Abbildungen und Diagramme (ebenfalls in der Regel auf der CD verfügbar) helfen dem Lehrer und den Schülern bei dem Verständnis der komplexen Thematik. Teilweise wurde die Materie allerdings so tiefgreifend dargestellt, daß man als „Nichtfachmann“ schon einige Probleme hat, den Überblick zu bewahren. Das Werk ist bestimmt eine ideale Ergänzung für einen Projektunterricht in den höheren Klassen, wobei Teile – wie z. B. die Experimente – auch schon in der Sek I Verwendung finden können. Jeder Lehrer, der sich mit diesem Thema beschäftigen will oder muß, sollte einen Blick in dieses sehr anspruchsvoll gestaltete Buch werfen.

Jens Drummer



„Wer? – bereut – Was?“

Ein bescheidenes Nachwort zu einer bedeutenden Serie

Das folgende Lied, frei nach Hans Arp zu singen, sollte – samt Nachruf auf den langjährigen Protagonisten dieser dritten Umschlagseite – schon in Heft 2/99 erscheinen, und dann kam, wie so oft im Leben (unser derzeit gefangener Oruru-Rüdi ist der lebende Beweis dafür) etwas dazwischen, nämlich die Flut von Stimmen berechtigter Empörung über die Richtlinie II, welche die Rezensionen in der Planung am Tag des Umbruchs von Heft 2/99 bis auf die dritte Umschlagseite schob und unseren (hoffentlich vorläufigen) Nachruf auf Rüdiger Kuttropp aus dem Heft beförderte:

*weh unser guter kuttropp ist im knast (oder im kerker?).
wer entfacht nun die daf-fackel im urwald und schlägt in jedem heft den autoritäten wie dem leser
ein schnippchen.
wer dreht die kaffemühle im urfaß.
usw.*

Sie haben es sicher selbst mit Bedauern bemerkt: Rüdiger Kuttropp schreibt nicht mehr! Das ist nicht nur beklagenswert, es ist ein herber Verlust für die Redaktion, das Verbandsblatt und seine große und treue Lesergemeinde. Die zahlreich eingegangenen Briefe, in denen sich seine Leser nach ihm und seinem Ergehen erkundigen, sprechen Bände. (Sobald wir Näheres über ihn, seinen Verbleib und das Verfahren gegen ihn erfahren, werden wir darüber berichten.)

Am meisten bedauert *der deutsche Lehrer im Ausland* allerdings, daß nun all die Fragen unbeantwortet bleiben sollen, die sich in den zahllosen Episoden aus Kuttropps Leben angehäuft haben – abgesehen von solchen allerdings, die man als Leser selbst beantworten kann oder höchstpersönlich abarbeiten muß, z.B.:

Wo verbringen Sie eigentlich die Silvesternacht von 1999 auf 2000? (4/98) Ja, ehrlich gesagt, ich weiß es immer noch nicht.

Und dann sind da Fragen, die eigentlich immer wieder oder immer noch aktuell sind (vielleicht bei Erscheinen dieses Nachrufs auch schon nicht mehr):

Sind die Grünen eigentlich noch zu retten? heißt es da in 3/98, und wer wagt das – selbst ein Jahr später – definitiv zu beantworten? Und schon in

1/98 heißt es: *Was ist eigentlich mit Borussia Dortmund los?* Ja, was?

Und dazu kommen dann noch solch wichtige, nachgerade existentielle Fragen wie:

Warum halten die Deutschen eigentlich an der Sommerzeit fest? (2/98)

Ich meine, es zeigt sich in diesen Fragen, gerade auch in der letzten, die ja Fragloses ganz unvermittelt wieder in Frage stellt, daß an Rüdiger Kuttropp nicht nur ein Philosoph verloren gegangen ist, sondern daß er in seinem tiefsten Innern einer ist.

Deshalb sollten wir die Hoffnung nicht aufgeben, in dieser oder jener Form doch noch einmal von ihm zu hören. Einen Anlaß zu solcher Hoffnung gibt uns eine Frage am Schluß der 15. Folge in Heft 3/98:

Wird Rüdiger Kuttropp an seinem Lebensabend die Zeit finden, die erste wissenschaftlich begründete Ethnologie des deutschen Auslandslehrers zu verfassen?

Die Zeit dafür müßte er haben – im Knast. Und für die notwendige wissenschaftliche Literatur will die Redaktion Sorge tragen, sobald sie den Sitzort des Delinquenten in Erfahrung gebracht hat.

für die Red.: M.E.

N.b.: Im übrigen steht jedem, der aus seinem oder eines anderen Auslandslehrerleben „Unerhörtes“ oder Abenteuerliches zu vermelden hat, diese Seite zur Verfügung.

Der deutsche Lehrer im Ausland



24. Hauptversammlung
in Freiburg

Philosophie-Unterricht
in chilenischer
Grundschule



Diesterweg

Der deutsche Lehrer im Ausland

46. Jahrgang – Oktober 1999

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF
c/o Ambasada Germaniei, Str. Rabat 21
RO-71272 Bukarest, Rumänien
Tel/Fax: 00 40-1-2 10 07 98
m.egenhoff@mediafax.ro

Zuschriften:

Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

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

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Dr. Dieter ALLGÄIER, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49-61 01-58 27 33

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.
Hedderichstraße 108-110, 60596 Frankfurt/Main
Tel. (0 69) 4 20 81-0

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Kirsten Faasch, Tel. (0 69) 4 20 81-2 03

z. Z. gültige Preisliste Nr. 21, vom 1. 1. 1997

Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Frankfurt/Main

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß:

15. Oktober für Heft 1; 15. Januar für Heft 2;

15. April für Heft 3; 15. Juli für Heft 4.

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLIA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 62,-;

Einzelheft DM 18,-; jeweils zuzüglich Versandkosten. Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 69,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MwSt.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonnenatenverwaltung Oeding Druck GmbH

Postfach 33 11, 38023 Braunschweig,

Tel. (05 31) 4 80 15-68

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343



Gedruckt auf Papier,
das nicht mit Chlor
gebleicht wurde.
Bei der Produktion
entstehen keine
chlorkohlenwasserstoff-
haltigen Abwässer.

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

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLIA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VDLIA für die Wahlperiode 1997/99 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender

Friedrich-Naumann-Str. 17, D-34131 Kassel
Tel. (05 61) 3 16 06 58, Fax 00 49-5 61-31 41 76
vdli.gries@t-online.de

Alfred DOSTER,

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

Bolbergweg 12, D-72793 Pfullingen
Tel. (0 71 21) 79 87 73, Fax 00 49-71 21-7 96 25
vdli.doster@t-online.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

Kreiswaldstr. 21, D-64668 Rimbach
Tel. (0 62 53) 8 51 46, Fax 00 49-62 53-8 72 45
vdli.wecht@t-online.de

Hans-Jürgen KRAUSE, Referent für Rechts- und Sozialfragen

Gelber Kreidebusen 36, D-72108 Rottenburg a. N.
Tel. (0 74 72) 4 34 33, Fax 00 49-74 72-4 34 82

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (0 41 01) 37 13 26,
Fax 00 49-41 01-37 28 15

Werner LIEBERKNECHT, Referent für Verbindung zu den Auslandschulen

Hintergasse 15, D-37299 Weißenborn
Tel. (0 56 59) 92 50 87, Fax 00 49-56 59-92 50 88
vdli.lieberknecht@t-online.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programmlehrkräfte und Ortskräfte

Weinbergstraße 29, D-01642 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49-3 51-4 52 10 21
vdli.lother@t-online.de

Manfred EGENHOFF, Schriftleitung

Str. Eminescu 44-48 et. 3, ap. 8
RO-71148 Bukarest
Rumänien

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLIA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:

Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	DM 180,-
Programmllehrkräfte	DM 80,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	DM 80,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	DM 40,-

Die Konten des VDLIA lauten:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

TITELFOTO: Karlheinz Wecht

Der Referent im Gespräch mit dem Vorsitzenden

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	222
---	-----

24. HAUPTVERSAMMLUNG

Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA (<i>Waldemar Gries</i>)	223
--	-----

Grußworte:

– W. Gotterbarm, GEW	226
– Dr. P. H. Stoldt, BLASchA	227
– Dr. A. Schawan	229
– Dr. R. Böhme	229

Vorträge:

– Aussichten für das Auslandsschulwesen (<i>Mathias v. Polenz</i>)	230
– Deutsch hat Zukunft (<i>Walter Schmidt</i>)	237

Berichte aus den Arbeitsgruppen:

– AG 1: Deutsch als Fremdsprache; Sprachdiplome I und II (<i>Dr. Bernd Müller</i>)	250
– AG 2: Deutschsprachiger Fachunterricht (<i>Hans Schaffer</i>)	251
– AG 5: Kreativer Umgang mit Texten (<i>Bernd Munderloh</i>)	251
– AG 6: Entwicklung des Auslandsschulwesens (<i>Dieter Forster</i>)	252

Mitgliederversammlung:

– Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden (<i>Waldemar Gries</i>)	254
– Bericht des Schatzmeisters (<i>Karlheinz Wecht</i>)	259
– Bericht der Kassenprüfer (<i>Ingrid Bosert / Dr. Wolfgang Jakobi</i>)	264
– Protokoll der Vorstandswahl	266
– Verabschiedung der Anträge an die 24. Hauptversammlung	267

VERBAND

Hilfe zur Selbsthilfe für Deutsche Schulen in Argentinien	274
Persönliche Nachrichten:	275
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderung/Neue Obleute	
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	275

ASIEN

Die Spezialschule in Daschaus/Turkmenistan (<i>Volker Bausch</i>)	276
---	-----

UMWELTERZIEHUNG

Auszeichnung für die Johannes Gutenberg Schule in Sydney (<i>Eva Bishop</i>)	280
--	-----

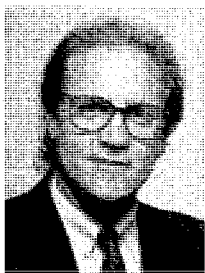
DIDAKTIK

Erziehung zum Denken – ein überflüssiger Luxus? (<i>Maria Isabel Meurer</i>)	281
Ein Leserbrief (<i>Heinrich Graffmann</i>)	285

REZENSIONEN

Postkommunismus in Rumänien (<i>Thomas Kunze</i>)	287
Konfuzianismus als moderne Staatsphilosophie (<i>Peter Schäfer</i>)	288
Holocaust, das Ganzbrandopfer (<i>Dieter Allgaier</i>)	289
Nord-Südgefälle (<i>Hartmut Gaigl</i>)	289
Erwachsenenbildung und Seminar Didaktik (<i>Rolf Kruczinna</i>)	290
Eine ideale, aber leider nicht selbstverständliche Hochzeit: Europa und Aristoteles (<i>Jörn v. Hansen</i>)	291
Virtueller Raum „Siebenbürgen“ (<i>Martin Stadler</i>)	292
Zusammen sind wir stark, Freunde! (<i>Hans-Joachim Gottlieb</i>)	293
Von Weidenkätzchen im Wind und von Ludger, der von Lauch lebt (<i>Heinz Weischer</i>)	294
Wie Maulwürfe im Schnee (<i>Heinz Weischer</i>)	296
„Ehrenwort: Angola gibt es für mich seit Jahrhunderten nicht mehr.“ (<i>Heinz Weischer</i>)	297

Der Vorsitzende berichtet ...



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

geprägt wurde unsere 24. Hauptversammlung, die vom 4. bis 7. August in Freiburg stattfand, von engagierten Debatten in Plenumsveranstaltungen und intensiven Gesprächen und Diskussionen in den Arbeitsgruppen. Zahlreiche Begegnungen ehemaliger Kollegen sowie der angenehme Aufenthalt in der idyllischen Stadt im Breisgau rundeten die Tagung ab. Damit die Mitglieder, die nicht an der Hauptversammlung teilnehmen konnten, sich über deren inhaltlichen Verlauf informieren können, drucken wir ausführlich die Beratung der Anträge und die Vorträge ab. Hierbei möchte ich Ihr Interesse besonders auf verschiedene Vorträge lenken.

So erläuterte Herr Walter Schmidt als Abteilungspräsident der Zentralstelle die Neuorientierung der Lehrerentsendeprogramme in MOE/GUS. Er war kurzfristig für Dr. Funk, der leider verhindert war, eingesprungen und berichtete über die aktuelle Entwicklung bei der Förderung der deutschen Sprache im Bereich der schulischen Arbeit in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, in den baltischen Staaten und der GUS. Ebenso informativ und erhellend gestaltete sich das Referat von Herrn Matthias von Polenz, der in Vertretung für den erkrankten Referenten Dr. Fischer die Aussichten für das Auslandsschulwesen in der Zukunft beschrieb.

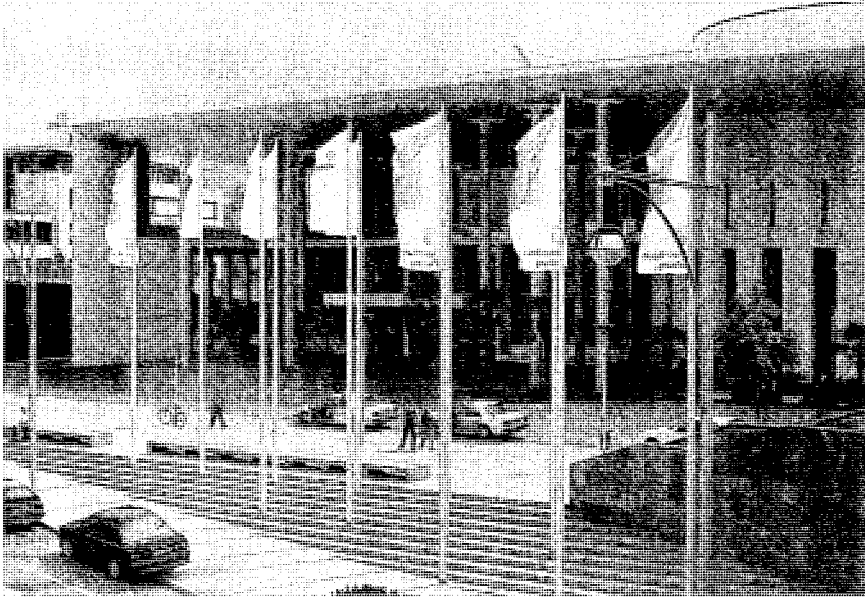
Der Vorstand hat zum Komplex der Auswärtigen Kulturpolitik und des Auslandsschulwesens einen Leitantrag – Antrag 18 – formuliert, der unsere Bereitschaft dokumentiert, bei der konzeptionellen Arbeit mitzuwirken. Ich lade alle Mitglieder ein, unsere Zeitschrift als Forum zu nutzen, um inhaltliche Stellungnahmen zu formulieren und Reaktionen zu diesem Thema an die Schriftleitung zu senden.

Neben den Fachvorträgen können Sie die Antrags- und Verbandsdiskussion nachlesen, aus der weitere Aufträge für den Vorstand hervorgingen. Der geschäftsführende Vorstand der vergangenen Wahlperiode ist erneut gewählt worden. So sind Karlheinz Wecht zum Schatzmeister, Alfred Doster zum Geschäftsführer und ich zum Vorsitzenden gewählt worden. Die bisherigen Referenten sind vollständig wieder in ihre Referate berufen worden und werden ihre Aufgabenfelder in der Wahlperiode 1999 bis 2001 in bewährter Weise bearbeiten. Die persönliche Vorstellung wird in Heft 1/2000 erfolgen. Da die Arbeit des Vorstandes weiter verbessert werden soll und die Aufgaben gewachsen sind, werden wir eventuell weitere Mitglieder berufen, die sich um geplante Projekte, Vorbereitungslehrgänge und Öffentlichkeitsarbeit kümmern sollen. Von den weiteren Aktivitäten des Vorstandes werde ich im nächsten Heft ausführlich berichten.

Bis dahin wünsche ich Ihnen allen Erfolg im beruflichen und privaten Leben, besinnliche Weihnachtsfeiertage sowie erholsame Ferien und einen guten Rutsch ins Jahr 2000.

Theodor Waldemar Gries

24. Hauptversammlung des VDLiA in Freiburg vom 4. bis 7. August 1999



Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA, Waldemar Gries

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich begrüße Sie ganz herzlich in Freiburg zur 24. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, die wir unter das Motto „Deutsch hat Zukunft“ gestellt haben. Mit diesem optimistischen Leitsatz wollen wir unsere Tagung inhaltlich gestalten und uns neben den so drängenden Fragen der Auswärtigen Kulturpolitik, den Richtlinien II und III dem zentralen Fach Deutsch und der entscheidenden Aufgabe des Auslandsschulwesens – nämlich der Vermittlung der Sprache Deutsch – widmen.

Wir wollen nun den Blick stärker auf inhaltliche, den Unterricht betreffende Fragen lenken. So wird sich die Arbeitsgruppe 1 mit den Sprachdiplomen befassen, die inzwischen von mehr als 10.000 Prüflingen pro Jahr abgelegt werden, und die Nachfrage nach diesen Prüfungen steigt weiterhin. Diese Prü-

fung ist Qualifikationsnachweis und Instrumentarium zur Feststellung des sprachlichen Standards zugleich; so soll sich die Arbeitsgruppe mit der gegenwärtigen und zukünftigen Rolle des Sprachdiploms beschäftigen und neuere Ansätze in der Fremdsprachendidaktik dazu diskutieren.

Dem zweiten ehrgeizigen Projekt – dem Deutschsprachigen Fachunterricht – wird sich die Arbeitsgruppe 2 widmen, denn im Idealfall wird gleichzeitig mit der Stoffvermittlung der Gebrauch der deutschen Sprache gefestigt. In der Arbeitsgruppe geht es um ein Resümee der bisher geleisteten Arbeit, aber auch um die alten und neuen methodischen Kniffe, die den Praktiker besonders interessieren dürften.

Die besondere Rolle der Umwelterziehung und das „Projekt Umweltschule“ mit ihren europäischen und außereuropäischen Teilnehmern stehen auf der Agenda der Arbeits-

gruppe 3. Konkrete und innovative Anregungen werden mit Hilfe der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung vorgestellt werden.

Leider muß die Arbeitsgruppe 4 – Szenische Interpretation – aus technischen Gründen entfallen, und ich bitte die hierfür gemeldeten Teilnehmer, sich morgen auf die anderen 5 Arbeitsgruppen aufzuteilen. Deshalb haben wir den thematischen Rahmen der folgenden Arbeitsgruppe erweitert.

Die Neuen Medien spielen im DaF-Unterricht und in der fünften Arbeitsgruppe eine große Rolle. Hier wird es um den steigenden Einfluß von PC und evtl. CD-Rom und Internet gehen, den Umfang von und den Zugang zu Information und die Möglichkeiten unterschiedliche Bereiche des DaF-Unterrichts variabel miteinander zu verknüpfen. Stärker individualisierte Phasen des Unterrichts mit neuen Formen des partner- und gruppenbezogenen Lernens können besprochen werden. Berichte und Erfahrungen über praxisnahes und anwendungsorientiertes Lernen sollten nicht fehlen. Ebenso können projektorientierte Arbeitsformen sowie der kreative Umgang mit Texten angesprochen werden.

Neben diesen inhaltlichen Fragen des schulischen Arbeitens können wir die politischen Entwicklungen der vergangenen Monate nicht außer acht lassen. Forderten wir 1997 in Aachen „Für Deutsch im Ausland – Mittel bündeln, Probleme lösen, Perspektiven entwickeln“, so haben schmerzhaft Veränderungen stattgefunden, deren letzte Konsequenzen wir heute noch nicht absehen können. Unser damaliges Motto sollte anregen, Mittel zusammenzuführen, Probleme zu lösen, Arbeit effizienter zu gestalten und das Profil der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik zu schärfen.

So greift die Vorsitzende des neuen „Ausschusses für Kultur und Medien“, Dr. Elke Leonhard, genau diese Forderungen auf. In der Zeitschrift *KulturAustausch* des ifa in Stuttgart fordert sie ein „einheitliches Profil“ der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik, „eine Bündelung der Kräfte etwa in Form einer großen Stiftung“ und auf Seiten der Politik „die Schaffung einer Clearing-Stelle“, um die bei verschiedensten Ministerien angesiedelten Zuständigkeiten zu koordinieren.

Eine alte Forderung des Verbandes war es, die Kräfte und Mittel im Auswärtigen Amt zu konzentrieren, um die gewachsenen Aufgaben auch bei geringer fließenden Mitteln bewältigen zu können. Dies soll erfolgen, doch noch immer werden Bibliotheken von verschiedenen Organisationen bestückt, noch immer vermitteln fünf verschiedene

Institutionen die deutsche Sprache im Ausland. Ich teile die Meinung von Rolf Keller von der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia, der die Lösung nicht „in neuen schwerfälligen Instrumenten“ sieht, sondern erkennt, daß „Deutschland ... institutionell und finanziell in Sachen Außenkulturpolitik ein beeindruckendes Potential“ vorzuweisen habe. Er stellt fest, daß „das Land ... sich selbst und der Kultur schuldig (sei), dieses optimal einzusetzen.“

Was bedeutet nun dies alles für die Auslandsschulen und die Lehrkräfte, die an deutschen oder ausländischen Bildungseinrichtungen arbeiten? Im September letzten Jahres überraschte uns die Mitteilung der Zentralstelle, eine sogenannte Reform des Auslandsschulwesens durch eine Neufassung der Richtlinien II und III auf den Weg zu bringen. Der Außenminister der letzten Bundesregierung, Dr. Klaus Kinkel, hatte ein Konzept zu einer umfassenden Strukturreform zur Entsendung von Lehrern an deutsche Auslandsschulen in Auftrag gegeben, das spät an unseren Verband und die GEW herangetragen wurde. Die Reaktionen des Vorstandes, der zahlreichen Schulgruppen und einzelner Mitglieder haben wir in den diesjährigen Ausgaben 1, 2 und 3 unserer Zeitschrift dokumentiert und der interessierten Öffentlichkeit bekanntgemacht.

Ziel dieser Maßnahmen sollte es sein, „den steigenden Bedarf an Auslandsdienstlehrkräften aus den vorhandenen Haushaltsmitteln finanzieren zu können und dennoch den Auslandsdienst für den Einzelnen attraktiv zu halten“. Schlicht gesagt, sollten durch pauschale Abgeltung Kosten reduziert, der Personal- und Zeitaufwand in der Zentralstelle verringert und – dies wäre das positive Ergebnis gewesen – mittelfristig die Zahl von ADLK wieder gesteigert werden. Doch dies ist Schnee von gestern!

Das vom neuen Finanzminister Hans Eichel verordnete Sparpaket macht diese Pläne zunichte. Weitere 20 Millionen Mark müssen allein bei den Schulen eingespart werden und die absehbaren Konsequenzen habe ich in meinem Vorwort zur jüngsten Ausgabe unserer Verbandszeitschrift umrissen. Vor diesen schwierigen Umständen und in diesen schweren Zeiten begrüße ich die Herren Dimper, Gauf, Schmidt und Sölch von der Zentralstelle mit besonderer Hochachtung, da sie sich der Diskussion und den kritischen Fragen der Arbeitsgruppe 6 stellen wollen. Als Verband Deutscher Lehrer im Ausland können wir nur in kritischer Haltung die Arbeit der Zentralstelle begleiten, doch sehen wir auch, in welchen Zwängen die

ausführende Behörde steckt. Unsere Aufgabe muß es sein, als Lobbyisten des Auslandsschulwesens die Mittel im Schulfonds zu bündeln, denn unseres Erachtens sind die Steuergelder hier am besten eingesetzt.

Ich kann hier nur die Überschrift der Zeitschrift „Woche im Bundestag“ (wib vom 29. April 1998) zitieren, die den Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik mit den Worten „Die Grenze an Sparmaßnahmen ist erreicht“ vorstellte. Auch wenn dies die Aussage der letzten Bundesregierung war, so ist m. E. unter dem Gesichtspunkt langfristiger Interessenwahrung diese Schmerzgrenze nun überschritten. Unsere 24. Hauptversammlung wird versuchen, Vorschläge zu machen und Initiativen zu beginnen.

Leider kann ich einen kritisch-konstruktiven und freundschaftlichen Wegbegleiter des Verbandes, den Ländervorsitzenden des BLASchA, Dr. Peter Stoldt, heute nicht begrüßen, doch bekundet er uns durch ein Grußwort seine Solidarität. Der Vertreter des Landes Baden-Württemberg, Herr Jechalke, wird ihn am Samstagvormittag vertreten.

Der Vertreter des Auswärtigen Amtes, Dr. Bernd Fischer, kann wegen eines unabwendbaren Umstandes ebenfalls nicht persönlich heute hier weilen, doch wird am Sonnabend Herr von Polenz die Position des Auswärtigen Amtes vertreten und die weiteren Perspektiven für das Auslandsschulwesen erläutern. Dr. Fischer bedauert, daß er nicht hier sein kann und grüßt die Teilnehmer der Tagung herzlich.

Besonders herzlich möchte ich den Kollegen Wolfgang Gotterbarm von der GEW begrüßen, der in Vertretung der Bundesvorsitzenden, Dr. Eva Maria Stange, anschließend zu uns sprechen wird.

Den Vertreter des Philologenverbandes, Herrn Claus Wirth, begrüße ich gleichfalls herzlich.

Ebenso begrüße ich einige langjährige Mitglieder des Verbandes wobei ich hier nur drei nennen möchte: Frau Bosert, in Teheran und Mailand tätig, sowie die Kolleginnen Fleischmann und Müller, beide in den fünfziger Jahren in Kairo tätig.

Die besonderen Grüße unseres langjährigen Vorsitzenden und jetzigen Ehrenvorsitzenden, Herrn Hans-Georg Becker, möchte ich übermitteln, der unserer Versammlung einen erfolgreichen Verlauf wünscht.

Im Anschluß an diesen zweiten kurzen Auftakt – denn der Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer hat bereits heute morgen getagt – wird nach einer kurzen Kaffeepause Herr Schmidt von der Zentralstelle zu uns sprechen. Da Herr Dr. Funk leider kurzfristig abgesagt hat, wird statt seiner der Abteilungspräsident über „Deutsch hat Zukunft – in Mittel-Ost-Europa“ sprechen.

Eine letzte Änderung betrifft den Samstagvormittag. Da Dr. Stoldt nicht sprechen wird, haben wir Prof. Dr. Denk von der hiesigen PH Freiburg zu einem Vortrag gewonnen. Er wird sprechen zum Thema „Euregio- und Europa-Lehramt. Grenzüberschreitende Lehrerbildung am Oberrhein D/F/CH“.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich wünsche Ihnen und uns eine erfolgreiche und angenehme Woche hier in der schönen, alten Stadt Freiburg im Breisgau.

Ich danke Ihnen und freue mich jetzt schon auf unsere gemeinsamen Gespräche, Diskussionen und Unternehmungen.

Grußworte

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr verehrte Gäste dieser Hauptversammlung!

Sie unternehmen mit der Auswahl des Mottos für die Tagung „Deutsch hat Zukunft“ den Versuch, inhaltliche Fragen des Deutschunterrichts und des deutschsprachigen Fachunterrichts im Ausland in den Mittelpunkt der Hauptversammlung zu stellen. Dies zeigt ein Blick auf die Titel der 6 Arbeitsgruppen. Es geht um pädagogische, didaktisch-methodische Fragen, Fragen, die deutsche Lehrerinnen und Lehrer, die im Ausland arbeiten, aber auch Kolleginnen und Kollegen der Gastländer täglich bewegen.

Wir, die Arbeitsgruppe der Auslandslehrerinnen und -lehrer in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (AGAL), hatten unsere letzte Sonnenbergtagung im November 1998 ebenfalls mit einem pädagogischen Thema überschrieben: „Der Auslandsschuldienst – ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung“. Kollege Werner Lieberknecht versah diesen Arbeitstitel in seinem Bericht über die Tagung, nachzulesen in „Der deutsche Lehrer im Ausland“, Nr. 1/99, mit dem Zusatz „und die Frage seiner Finanzierbarkeit“. Wie berechtigt dieser Zusatz war, wissen wir alle, die hier heute nach Freiburg gekommen sind!

„Deutsch hat Zukunft“ und „Der Auslandsschuldienst – ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung“, das sind Themen, die deutlich machen, daß uns, der GEW und dem VDLiA, die Auswärtige Kulturpolitik ein zentrales Anliegen ist, daß wir Anregungen geben möchten zum Erhalt und zur Weiterentwicklung dieses wichtigen Bereichs der Außenpolitik.

Unsere ehrenamtliche Arbeit, das gilt für die Mitglieder der AGAL genauso wie für den Vorstand des VDLiA, wird fast ausschließlich von Themen bestimmt, die in der Zweckbestimmung des VDLiA nicht an erster Stelle zu finden sind (siehe Satzung des VDLiA, § 2). Allerdings sind die unsere Arbeit beherrschenden Themen als ursprünglich gewerkschaftliche Aufgaben anzusehen: „... Wahrnehmung der beruflichen, wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Interessen ihrer Mitglieder...“ (Zitat aus der GEW-Satzung, § 3). Ein Blick auf die Anträge an diese Hauptversammlung läßt vermuten, daß trotz des zukunftsorientierten Mottos die wirtschaftlichen und rechtlichen Anliegen der Verbandsmitglieder einen zentralen Platz in den Beiträgen und Diskussionen einnehmen werden!

Ich kann dazu feststellen, daß GEW und VDLiA auf diesem Gebiet uneingeschränkt zusammenarbeiten!

Als uns im Oktober 1998 der Entwurf der Richtlinie II vorgestellt wurde, war ein Einspruch gegen die grundsätzliche Entscheidung, nämlich Abkoppelung der Auslandsdienstlehrkräfte vom Bundesbesoldungsgesetz, bereits wirkungslos. Wir haben unseren Einwand gegen diese Richtlinien dennoch in unserer Stellungnahme an den Außenminister deutlich formuliert.

Und ich muß auch hier und heute zum wiederholten Male deutlich protestieren:

Lehrerinnen und Lehrer, die im Interesse Deutschlands vorübergehend im Ausland arbeiten, die für diesen Dienst von ihrem Land beurlaubt werden, dürfen von der Bundesregierung nicht anders behandelt, d.h. bezahlt werden, als vergleichbare Beamte oder Angestellte des Bundes!

Genau dies geschieht aber durch die Richtlinien II und III!

Die Begründung für diesen Teil der „Reform des Auslandsschulwesens“ kennen wir („Es ist kein Geld da!“), und die loyale Umsetzung der Maßnahmen durch die ausführenden Stellen kann man nur resignierend, protestierend oder wütend zur Kenntnis nehmen. Wir haben deshalb Verständnis für jede Art des Protests, der in einem demokratischen System vorstellbar ist!

Überhaupt kein Verständnis kann von uns dafür erwartet werden, daß die Richtlinien bei Vertragsverlängerungen Anwendung finden. Und wir werden Kolleginnen und Kollegen, die dagegen klagen, unseren Rechtsschutz gewähren!

Aber wir müssen uns über einen Tatbestand auch im klaren sein:

Das Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer ist in Deutschland mehrfach durch unverantwortliche, saloppe Äußerungen von Spitzenpolitikern in Stammtischmanier beschädigt worden.

Und der Protest gegenüber unqualifizierten Beleidigungen kommt überwiegend von uns selbst und von unseren Verbänden. Es gibt sicher viele, die zwar nicht laut applaudieren, insgeheim aber schadenfroh zustimmen. Das macht uns die Lobbyarbeit in den Parlamenten nicht einfacher.

Auch in der Frage der Finanzierbarkeit des Auslandsschulwesens wird uns entgegengehalten: Die Lehrer sind zu teuer!

Und hier müssen wir die große Gefahr erkennen. Der Bund hat mit den von den Ländern ausgeliehenen Lehrkräften gezeigt: Sie sind auch billiger zu haben!

Die Länder lassen dies zu. Sie akzeptieren, daß ihre Lehrkräfte anders vergütet werden als vergleichbare Personengruppen des Bundes. Weitergehende Schlußfolgerungen muß ich vor Ihnen hier nicht aussprechen!

Nun aber zurück zu unseren Sorgen um das deutsche Auslandsschulwesen. Es hat einen hervorragenden Ruf. Den verdankt es in erster Linie den Lehrerinnen und Lehrern draußen. Es hat eine lange Tradition und es hat entscheidend zur internationalen Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen gegenüber den Deutschen im Ausland und zu freundschaftlichen Beziehungen weltweit beigetragen.

Der Rotstift des Finanzministers und die Zustimmung der Haushaltsexperten im deutschen Bundestag zu deutlichen Einschnitten der finanziellen Förderung, damit ist in erster Linie die personelle Förderung gemeint, drängt die Frage auf: „Was ist uns die Auswärtige Kulturpolitik, insbesondere aber das deutsche Auslandsschulwesen wert?“

Wann ist die Schmerzgrenze erreicht? Wie werden die weiteren zu erwartenden Einschnitte verkraftet?

Wir, die GEW, werden mit allen unseren Kräften versuchen, Einfluß zu nehmen und die verantwortlichen Politiker auf die irreparablen Schäden, die zu entstehen drohen, hinweisen. Die Vorsitzende unserer Gewerkschaft ist im geschäftsführenden Vorstand der GEW für diesen Bereich zuständig, und ich kann Ihnen versichern, daß sie mit ihrer ganzen Kraft die Arbeit der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und -lehrer unterstützt.

Was wir aber sofort von allen beteiligten Stellen fordern:

Rechtzeitige Informationen der Beteiligten, d.h. Betroffenen. Und unter rechtzeitig verstehen wir **mehr Verlässlichkeit in Vertragswerke, aber nicht nur nach dem Buchstaben, sondern auch in Bezug auf bisherige Praxis und Gepflogenheiten.**

Die Vertragswerke insgesamt bedürfen nach unseren Erfahrungen ohnehin längst einer Überarbeitung unter den Gesichtspunkten des Arbeitsrechts und des Grundsatzes guter Sitten und Gebräuche, damit meinen wir mehr Offenheit in der Verlängerungspraxis von Verträgen und einen deutlichen Schutz für Kolleginnen und Kollegen, die sich im Geist einer innerdeutschen Personalvertretung auch an einer deutschen Schule im Ausland engagieren.

Wenn demokratische Grundsätze und Selbstverständlichkeiten auch an einer deutschen Schule im Ausland deutlich sichtbar erkennbar sind, dient das nach unserem Verständnis dem Auftrag dieser Einrichtung, ein zeitgemäßes Deutschlandbild zu vermitteln.

Ich wünsche der Hauptversammlung und der Arbeit in den Arbeitsgruppen einen erfolgreichen Verlauf.

Wolfgang Gotterbarm

DEUTSCH HAT ZUKUNFT – ein mutiges Motto angesichts der sprachenpolitischen Großwetterlage in der EU, angesichts der Haushaltskürzungen auch für die schulische Arbeit im Ausland. Aber ein richtiges Motto! Die Erfolgsgeschichte des Deutschen Sprachdiploms im MOE und GUS, die Brückenfunktion des Deutschen für die Heranführung der MOE-Bewerberstaaten, die deutlichen Verbindungslinien zwischen unseren gemeinsamen Bemühungen um die Professionalisierung des deutschsprachigen Fachunterrichts im Ausland und der viel-

fältigen Profile im Bereich bilingualen Sachfachunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland – allein die Nennung dieser Themen beweist die Richtigkeit der Aussage in dem Motto Ihrer Tagung.

Erlauben Sie mir, in meinem Grußwort zu einigen Bereichen der schulischen Arbeit im Ausland Aussagen zu machen. Das Auslandsschulwesen lebt von dem direkten und indirekten Austausch zwischen Inlandsentwicklungen und der Arbeit in den deutschen Schulen im Ausland; und zwar durch Sie, die Auslandslehrerinnen und -lehrer.

- Nur Sie können eine gegenseitige Befruchtung der Erfahrungen, Entwicklungen, Forschungen im Bereich fremdsprachigen Fachunterrichts im Inland und im Ausland herbeiführen.
- Nur Sie können in Bereichen wie Umwelterziehung oder Neue Medien den lebendigen Austausch bewerkstelligen, z.B. durch unsere durchaus erfolgreichen Anstrengungen auf dem Sektor der regionalen Fortbildung im Ausland in enger Verbindung mit Fortbildungsinstanzen im Inland.
- Und vor allem Sie können wirkungsvoll dazu beitragen, daß das blasse und immer noch von vielen Vorurteilen behaftete Bild des Auslandslehrers bei den politischen Entscheidungsträgern über Haushalte in den Parlamenten langfristig ins Positive verändert werden sollte.

Es ist nur natürlich und auch legitim, dass Sie und Ihr Verband wegen der neuen Richtlinie II von den Vertretern des Bundes Informationen und Rede und Antwort einfordern. Es ist nur natürlich, aber auch notwendig, daß Sie und wir alle für das Auslandsschulwesen arbeitenden Instanzen uns den dramatischen Herausforderungen der neuen Haushaltskürzungen in Höhe von mehr als 25 Millionen DM im Schulbereich stellen. Der Präsident der KMK in Person hat auf Veranlassung der Ländervertreter im BLASchA durch ein persönliches Schreiben an den Außenminister und durch eine dpa-Presseerklärung der größten Sorge der Länder über die Auswirkungen auf die Auslandsschularbeit Ausdruck gegeben.

Wir können und dürfen es aber nicht dabei belassen. Wir als die gemeinsam Verantwortlichen für diesen Bereich der auswärtigen Kulturpolitik sind aufgerufen, die gesamtwirtschaftliche Notwendigkeit der Haushaltskonsolidierung anzunehmen auch als Aufgabe, konzeptionell und konstruktiv die Zukunft schulischer Arbeit im Ausland zu gestalten. Der BLASchA hat in einer Sondersitzung Anfang Juli damit angefangen; und der BLASchA wird in seiner regulären Sitzung Anfang September weiter daran arbeiten. Die zweimal jährlich stattfindenden Schulleitertagungen in Köln, die jährliche Koordinationstagung der MOE-Fachberater und -Koordinatoren in Köln, die regelmäßigen Besprechungen mit den Verbänden in Köln und Bonn, und auch Ihre Verbandstagungen müssen dazu genutzt werden und werden dazu genutzt, im konstruktiven Dialog die gemeinsame Bund-Länder Verantwortung für die deutsche Auslandsschularbeit zu tragen und anzunehmen, indem wir uns an Weiterentwicklungen aktiv beteiligen, indem wir bildungspolitische Entwicklungen in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland und auch in der EU einbeziehen, indem wir aber auch gesamtwirtschaftliche Notwendigkeit nicht nur vergangenheitsbezogen beklagen, sondern auch zukunftsbezogen für inhaltlich-konzeptionelle Weiterarbeit nutzen und aufgreifen.

Ich wünschte, ich könnte mit Ihnen bereits in Freiburg diesen wichtigen Dialog führen. Ich bin indes sicher, daß die in der Vergangenheit aufgebauten ausgezeichneten Beziehungen zu Ihrem Verband weiterhin genutzt werden, diesen notwendigen Dialog aufrechtzuerhalten.

Ich wünsche Ihrer Tagung, dass sie mit Hilfe der interessanten Arbeitsgruppen Impulse setzen kann für die von mir angedeuteten inhaltlichen Verbindungs- und Transmissionslinien.

DEUTSCH HAT ZUKUNFT – auch und gerade in der sich verändernden europäischen und globalen Landschaft, in ihrer gesamtwirtschaftlichen, aber vor allem auch in ihrer bildungspolitischen, pädagogischen und fachdidaktischen Perspektive.

Ich danke Herrn Gries für seine Bereitschaft, diesem meinem Grußwort seine sympathische und stets dialogbereite Stimme zu leihen – auch wenn es länger geworden ist, als ich ursprünglich bei der Abfassung beabsichtigt hatte.

Dr. P. H. Stoldt, KMK

„Auslandsschulen – lohnt sich das?“ Unter diesem Titel ist kürzlich in einer Fachzeitschrift ein Artikel erschienen. Meine Antwort auf diese gestellte Frage ist ein eindeutiges Bekenntnis zum Auslandsschulwesen. Für ein Land wie Baden-Württemberg, das vielfache Wirtschaftsbeziehungen in aller Welt pflegt, das seinen Bürgerinnen und Bürgern, die zeitweise oder auf Dauer im Ausland leben, ein schulisches Angebot bieten möchte und das in der Begegnung mit anderen Ländern ein wesentliches Ziel auch der eigenen Schulpolitik sieht, ist dies geboten. Durch die Qualifikationen, die Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Lehrkräfte im Ausland erwerben, kann auch die Qualität des Unterrichts und des Schulgeschehens hier im Lande deutlich gesteigert werden.

Auslandsdienstlehrkräfte nutzen im Gastland viele bereits im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen und erwerben im Gastland neue Fähigkeiten: Sie leiten an ihrer neuen Schule Theatergruppen und Musikorchester, sie sind für ihren Fachbereich tätig, erstellen Lehrpläne, übernehmen als Schulleiter oder stellvertretende Schulleiter Verwaltungsaufgaben. Sie gewinnen selbst Kenntnisse über Methodik und Didaktik sowie Lehrpläne und Prüfungssystem im Gastland. Nach ihrer Rückkehr sollen sie die erworbenen Qualifikationen soweit wie möglich nutzen. Mit den erworbenen Sprachkenntnissen können sie Arbeitsgemeinschaften für die jeweilige Landessprache anbieten, mit den im Ausland geknüpften Kontakten organisieren sie nach der Rückkehr Schüleraustauschmaßnahmen. Deshalb ist Baden-Württemberg seit vielen Jahren bereit, einer großen Zahl von Lehrkräften die Vermittlung in den Auslandsschuldienst zu ermöglichen, als Lehrkräfte oder Landesprogrammlehrkräfte, für die Fachberatung, für Schulleitungsaufgaben. Daran werden wir auch weiterhin trotz angespannter Personallage festhalten.

Die diesjährige Hauptversammlung des VDLiA hat sich mit den Themen Fremdsprachendidaktik, fremdsprachlicher Sachfachunterricht und Einbindung der neuen Medien im Unterricht Arbeitsschwerpunkte gesetzt, denen auch ich einen hohen Stellenwert beimesse. Es sind Themen, die im Auslandsschuldienst eine besondere Relevanz besitzen und bei denen Auslandslehrkräfte eine ausgeprägte Kompetenz besitzen müssen. Von dieser Kompetenz und den Ergebnissen der Beratungen kann und soll auch der Inlandsschuldienst Nutzen ziehen. Auch aus diesem Grund wünsche ich dem Kongress einen erfolgreichen Verlauf und fruchtbare Arbeit.

Dr. Annette Schavan
Ministerin für Kultus, Jugend und Sport

Zur 24. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland begrüße ich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer herzlich.

Bildung und Schulwesen haben hier eine lange Tradition. Freiburg verfügt über ein dichtes Geflecht allgemeinbildender und beruflicher Schulen. Die 1447 gegründete Albert-Ludwig-Universität sowie zahlreiche Hochschulen und wissenschaftliche Institute stehen darüber hinaus für ein hohes Niveau in Wissenschaft und Forschung.

Für die Stadt im Dreiländereck sind grenzüberschreitende Kontakte alltäglich. Die Universität beispielsweise ermöglicht ihren Studenten im Rahmen des EUCOR-Verbundes Studien in Frankreich und der Schweiz. Und seit einigen Jahren verfügt Freiburg als einzige Stadt in Deutschland über ein lückenloses deutsch-französisches Bildungsangebot, welches bei der Ecole Maternelle beginnt und sich über die deutsch-französische Grundschule und das deutsch-französische Gymnasium bis zum Frankreich-Zentrum der Universität erstreckt.

Freiburg hat also fachlich einiges an Anregungen zu bieten, genauso aber atmosphärisch. In diesem Sinne wünsche ich der Tagung einen guten Verlauf und allen Gästen einen schönen Aufenthalt.

Dr. Rolf Böhme
Oberbürgermeister

Freiburg, im August 1999

Aussichten für das Auslandsschulwesen

Sehr geehrter Vorsitzender, Herr Waldemar Gries, sehr geehrter, lieber Herr Schmidt, sehr geehrte Damen und Herren,

die Gelegenheit, heute vor Ihnen sprechen zu dürfen, ist mir eine Freude und Ehre, die ich hoch einschätze. Bei dem VDLIA und seinem Vorsitzenden, Herrn Waldemar Gries, möchte ich mich daher schon vorab herzlich bedanken.

Dr. Bernd Fischer, der eigentlich als mein Vorgesetzter und Leiter des Referats Auslandsschulen, Jugend und Sport heute zu Ihnen über die Zukunftsperspektiven des deutschen Auslandsschulwesens sprechen wollte, ist leider verhindert und hat mich gebeten, ihn zu entschuldigen und Sie bestens zu grüßen.

Das Thema „Aussichten für das Auslandsschulwesen“ stellt eine Herausforderung dar, die uns alle betrifft. Die Sparauflagen der Bundesregierung haben die Zukunftsperspektiven entscheidend verändert. Sie und wir im Auswärtigen Amt stellen uns die Frage: „Wie soll es weitergehen?“ „Weniger Geld, mehr Leistung?“ „Ist das, was wir machen, noch zu rechtfertigen?“

Wenn Sie damit einverstanden sind, werde ich folgendermaßen vorgehen:

- Zunächst den Platz des Auslandsschulwesens in der Auswärtigen Kulturpolitik festmachen. Dabei möchte ich die Frage nach unserer Ausgangsposition und unseren Grundlinien ansprechen.
- In einem zweiten Schritt würde ich mit Ihnen die Frage angehen: Was bewirken die Sparzwänge des Bundeshaushalts für die Auswärtige Kultur- und insbesondere Schulpolitik? Wie retten wir unsere Werte und Zielvorgaben über die jährlich zunehmende Mittelverknappung?
- Ein letzter Abschnitt wird schließlich die Ansätze aufzeigen und andeuten, wie wir gemeinsam die Kürzungen umsetzen können und welche zukünftigen Entwicklungslinien sich abzeichnen.



Der Referent im Gespräch mit dem Vorsitzenden

Wenn Sie damit einverstanden sind – und ich erinnere mich an den Heiterkeitserfolg gestern abend, als Ihr Vorsitzender andeutete, ich wolle mich auch zu Konzeptionellem äußern – fangen wir mit der Auswärtigen Kulturpolitik (AKP) an.

I. Auslandsschulwesen ist in erster Linie Auswärtige Kulturpolitik. Daher zunächst einige grundsätzliche Worte zum aktuellen Diskussionsstand der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Zielrichtung der Bundesregierung in diesem Bereich.

Die Förderung des Dialogs mit anderen Völkern und Kulturen ist wesentliches Anliegen unserer Auswärtigen Kulturpolitik. Bundespräsident Herzog, ein unermüdlicher Werber für das Verständnis zwischen verschiedenen Kulturen, hat Kultur als „Fundament und Dach von Politik und Wirtschaft“ bezeichnet. Dabei schließt der Begriff „Kultur“ weite Bereiche des modernen Lebens mit ein. Er bezieht sich nicht mehr nur auf Literatur, Musik oder die bildenden Künste, sondern umfaßt auch Weltanschauungen, Lebensformen, Gesellschaftspolitik, Wissenschaft, sogar Technik und Wirtschaft.

Auswärtige Kulturpolitik ist in unserem Verständnis die Dritte Säule der Außenpolitik. Ihre Bedeutung wird im Zeitalter der Globalisierung und des weltweiten kulturellen Dialogs noch weiter zunehmen. Wenn dies nicht schon immer gegolten hätte – die Globalisierung macht die Auswärtige Kulturpolitik ganz sicher zu einer wirklichen Notwendigkeit, denn Globalisierung braucht interkulturellen Dialog.

Die Überwindung aller Grenzen durch Informationen jeglicher Art und die globalen Migrationsströme bringen immer mehr Menschen verschiedener Kulturen und Wertsysteme zusammen. Die Geschichte ist voller Beispiele sowohl für konstruktive wie auch für destruktive Begegnungen zwischen Kulturen.

Auswärtige Kulturpolitik muß aus Information übereinander Kommunikation miteinander machen. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit wird eine der wichtigsten zu vermittelnden Kulturtechniken der Zukunft sein. Die grenzüberschreitende kulturelle Zusammenarbeit ist daher die beste Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung.

Die Globalisierung und ihre Folgen rücken aber auch andere Themen in das Zentrum der Auswärtigen Kulturpolitik, die nicht mehr nur die Vermittlung von Wissen über eine andere Kultur, eine andere Sprache und eine andere Lebenswelt bedeuten kann, sondern in hohem Maße auch die Vermittlung von Werten. Hierbei geht es auch und vor allem um die Menschenrechte.

Unsere Stipendienprogramme, unsere Goethe-Institute und unsere Auslandsschulen bieten dafür geeignete Begegnungsfelder, insbesondere für junge Menschen. Sie erfüllen eine überaus wichtige kulturpolitische Aufgabe: nämlich dem unaufhaltsamen Globalisierungsprozeß eine menschliche Dimension zu geben. Wir wollen dem Globalisierungsprozeß durch Auswärtige Kulturpolitik positive Sinngebungen und Orientierungen als Stützpfiler einziehen.

Interkultureller Dialog bedeutet weder Werterelativismus noch Kulturimperialismus. Menschenrechte und Demokratie sind universelle Leitbilder geworden, wenn auch noch nicht überall verwirklicht. Die Menschenrechte sind ein zentraler Teil der globalen Weltordnung, die wir anstreben.

Mit diesem Grundverständnis ist Auswärtige Kulturpolitik Friedenspolitik im besten Sinne. Ihr Ziel ist die Vermeidung jeglicher Feindseligkeiten und die Förderung der Idee der Menschenrechte für alle. Toleranz und Offenheit für Andersdenkende sind ihre Grundprinzipien. Es ist wichtig, dies immer wieder zu betonen und alle Anstrengungen darauf zu richten, auch wenn Katastrophen oder Auseinandersetzungen wie jetzt auf dem Balkan und die Mißachtung der Menschenrechte im Kosovo uns immer wieder zweifeln lassen.

Auswärtige Kulturpolitik ist und bleibt weiterhin die unverzichtbare Dritte Säule deutscher Außenpolitik. Gerade im Zeitalter der Globalisierung und der wachsenden Notwendigkeit eines weltweiten kulturellen Dialogs wird ihre Bedeutung weiter zunehmen. Es ließe sich sogar die These wagen: Erst die Globalisierung macht die Auswärtige Kulturpolitik zu einer absoluten Notwendigkeit.

Die Globalisierung und ihre Folgen bedingen einen neuen Ansatz in der kulturellen Außenpolitik. Auswärtige Kulturpolitik bedeutet nicht nur die Vermittlung einer anderen Kultur, einer

anderen Sprache und einer anderen Lebenswelt, sondern in hohem Maße auch die Vermittlung von Werten.

Das vornehmste Ziel Auswärtiger Kulturpolitik im Verhältnis zwischen Ost und West, Nord und Süd ist daher Begegnung und Verständigung zwischen einander fremden Kulturen. Gegen internationale Sprachlosigkeit setzen wir den Dialog, gegen den reinen Kulturexport den Austausch und gegen die einseitige Repräsentation die Zusammenarbeit.

Über unsere Begegnungsschulen kommt dem Prinzip der Begegnung eine wesentliche Funktion unserer Auslandsschulpolitik zu. Der Deutsche Bundestag stellte in seiner Entschließung vom 7.3.1990 das Prinzip der Begegnung in den Vordergrund und forderte die Bundesregierung auf, den Begegnungscharakter aller deutschen Auslandsschulen noch stärker als bisher zu verwirklichen. Mit diesen Begegnungsschulen wenden wir uns an die künftigen Eliten des Gastlandes und hoffen, sie über eine deutschgeprägte Schulbildung für unsere kulturellen und wirtschaftlichen Belange zu gewinnen.

Wir haben mit solcher schulischen Arbeit eine große Verantwortung übernommen. Kein anderer Bereich unserer Auswärtigen Kulturpolitik nimmt so unmittelbaren und nachhaltigen Einfluß auf die Erziehung und die geistige Entwicklung junger Menschen. Kein anderes Instrument wirkt so direkt in die Persönlichkeitsformung und das familiäre und soziale Umfeld hinein.

Zu dem Stichwort „Begegnungsschule“ möchte ich an dieser Stelle eine Klammer öffnen und kurz den Gesichtspunkt „Werbung für den Studienstandort D“ ansprechen.

Ein für die Zukunftsperspektive deutscher Auslandsschulen wesentlicher kulturpolitischer Aspekt liegt schließlich in der tatsächlichen Nutzung des Hochschulzugangs in Deutschland. Nichtdeutsche Abiturienten deutscher Begegnungsschulen haben bisher nur in geringem Maße ihre Perspektive, in Deutschland zu studieren, in die Wirklichkeit umsetzen können.

Die Maßnahmen der Bundesregierung, die sie vor drei Jahren vor dem Hintergrund nachlassender Attraktivität eines Hochschulstudiums in Deutschland vorgestellt hat, werden dies in Zukunft hoffentlich erleichtern.

Hierbei hilft die Einführung von international vergleichbaren Studienabschlüssen „Bachelor“ und „Master“ an deutschen Universitäten, die eine Vergleichbarkeit mit Abschlüssen ihrer Herkunftsländer schaffen und ihnen Studienmobilität und -flexibilität gewähren.

Darüber hinaus erleichtern deutsche Universitäten durch die Einführung eines Leistungspunkte-Systems die Akkumulation und die Übertragbarkeit von Studien- und Prüfungsleistungen, sowohl im Inland als auch mit dem Ausland.

Einreise- und aufenthaltsrechtliche Regelungen für Aufnahme und Fortsetzung des Studiums sollen möglichst weiter flexibilisiert werden.

Schließlich soll die soziale und fachliche Betreuung ausländischer Studierender durch Studentenwerk und Akademische Auslandsämter besser gefördert werden, um dies sichtbar zu machen, hat der Bundesminister des Auswärtigen den „Preis für besonders gute Betreuung ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen“ geschaffen.

Die Werbung für den Studienstandort Deutschland setzt eine aktive Informationspolitik vor Ort, bereits an den deutschen Auslandsschulen voraus. Der DAAD wird hierzu ein Informationssystem über Internet erstellen. Aber auch vor Ort kann viel getan werden, um solche Informationen bereitzustellen. Konkret ist geplant, ein weltweites Studienberatungssystem mit einem Beratungsservice in jedem Land aufzubauen. Die Koordinierung dieses Beratungsdienstes obliegt neben dem DAAD, den Auslandsvertretungen und dem Goethe-Institut auch den Auslandsschulen als privilegiertem Rekrutierungsbereich künftiger Studenten in Deutschland.

Ich möchte deshalb diese Gelegenheit nicht ungenutzt lassen, Sie als Vertreter und Stützen des deutschen Auslandsschulwesens auf diese wichtige Gemeinschaftsaufgabe hinzuweisen und um Ihre aktive Mithilfe zu bitten.

Natürlich wissen wir, daß für viele vor einem Auslandsstudium die hohe Hürde ausreichender Finanzierung steht. Leider leiden auch unsere Stipendienprogramme unter Mittelknappheit, so daß wir da kaum mehr tun können. Andererseits studieren aber doch viele aus eigener Kraft im Ausland und wir wollen versuchen, mehr davon für ein Studium in Deutschland

zu gewinnen. Zwischen den anglophonen Ländern – USA, Großbritannien, Australien, Neuseeland, Kanada – gibt es längst einen florierenden Wettbewerb um die besten selbstzahlenden Studenten der Welt.

II. Ausgehend von diesem Koordinatensystem: Wie retten wir diese Werte und Zielvorgaben über die jährlich zunehmende Mittelverknappung?

„Sparen tut not, Sparen tut weh“. Jeder hat hierzu seine eigene Meinung. Ein paar Punkte möchte ich nur herausgreifen. Wir haben – volkswirtschaftlich gesehen – jahrelang über unsere Verhältnisse gelebt. Die Globalisierung zwingt uns zur Selbstbeschränkung. Bsp.: Wer einen starken Euro will, muß sich vorbildlicher Haushaltsdisziplin unterwerfen. Sparen ja; aber nicht bei mir? Sparen als Herausforderung und Neubeginn.

Auslandsschulen sind teuer und bedürfen nachhaltiger Förderung. Das Auswärtige Amt wendet dafür jährlich 400 Mio. DM, also ein Drittel des Gesamthaushalts der Auswärtigen Kulturarbeit, auf. Jedem von Ihnen wird bewußt sein, daß sehr viel Optimismus – oder vielleicht Mangel an Realismus – dazu gehört, in den bevorstehenden Haushaltsjahren nennenswerte Mittelsteigerungen zu erwarten. Aber jeder mittelschaffende Ratschlag ist uns natürlich herzlich willkommen.

Es ist Ihnen nicht verborgen geblieben, daß die Stagnation des AKP-Haushalts der letzten Jahre auch das Auslandsschulwesen in Mitleidenschaft zieht. Intensivierung der Auswärtigen Beziehungen, Globalisierung, steigende Anforderungen und Kosten erfordern eigentlich auch steigende Mittel. Wie können wir die bisher erbrachten hohen Leistungen deutscher Auslandsschulen weiterhin gewährleisten und die historisch nachgewiesene Überlebensfähigkeit deutscher Auslandsschulen auf qualitativ hochstehendem Niveau für weitere Jahrzehnte sichern? Knappe Haushaltsmittel erfordern Einsparungen im personellen und materiellen Bereich. Bei Wegfall von entsandten Lehrerstellen würde jedoch – in vielen Fällen – das wichtigste Legitimationsmerkmal einer Auslandsschule – die Anerkennung der Schulabschlüsse – schwieriger werden. Wenn daher eine gleichmäßige Stellenkürzung als Lösung ausscheidet, bliebe nur die Schließung einiger Schulen zugunsten anderer, es sei denn, es gelingt uns, die Kosten zu senken. Diese Alternative verfolgen wir mit der neuen Pauschalierung der Zuwendungen und stärkerer Differenzierung nach Einsatzorten.

Hier könnte ich – wenn Sie das wünschen – Ausführungen zu der **Neufassung der Richtlinie II** machen. Auswärtiges Amt und ZfA in Absprache mit den Verbänden und Betroffenen haben die ZfA-Richtlinie II mit Wirkung zum 01.06.1999 grundlegend reformiert. Die frühere Fassung der Richtlinie II erklärte die Regelungen des Bundesbesoldungsgesetzes, die für die Dienstbezüge ins Ausland entsandter Beamter gelten, in entsprechender Weise weitgehend auch für die Auslandsdienstlehrkräfte für anwendbar. Damit wurde sie dem unterschiedlichen Status einer Auslandsdienstlehrkraft **als Zuwendungsempfänger** einerseits und einem an einen Auslandsdienstort **entsandten Beamten** andererseits nicht gerecht. Ein Grund für die Reform der Richtlinie II war, daß die Anwendung der §§ 52 ff Bundesbesoldungsgesetz einen erheblichen **Verwaltungsaufwand** erforderte. Zudem war die Neufassung der ZfA-Richtlinie unverzichtbar, um trotz der unvermeidbaren Einsparungszwänge die Zahl der vermittelten Auslandsdienstlehrkräfte auch längerfristig zu sichern.

Die Reform der ZfA-Richtlinie II verfolgt daher das Ziel, unter Aufgabe der bisherigen Anlehnung an das Besoldungsrecht durch eine weitgehende **Pauschalierung** der einzelnen Bezügebestandteile den Verwaltungsaufwand deutlich zu reduzieren und **insgesamt Kosten einzusparen**. Sie umfaßt folgende wesentliche Elemente:

1. Der steuerpflichtige Bezügebestandteil wird in Höhe des Grundgehaltes entsprechend der Besoldungsgruppe des Beamten gezahlt. (Die frühere 8,3 %ige Kürzung des Grundgehaltes entfällt.) Ein steuerpflichtiger Familienzuschlag wird nicht mehr gezahlt. Familienangehörige werden jedoch im steuerfreien Teil der Bezüge berücksichtigt.
2. Der steuerfreie Bezügebestandteil umfaßt zum einen eine sogenannte Schulortzuwendung, die vom Familienstand unabhängig ist, sowie eine Ehegattenzuwendung, eine Kinderzuwendung und eine Mietzuwendung, die in Abhängigkeit der berücksichtigungsfähigen Familienmitglieder gewährt werden. Im Gegensatz zu der früheren Richtlinie

werden Familienmitglieder jedoch nur berücksichtigt, sofern sie sich in einem gemeinsamen Haushalt zusammen mit der vermittelten Lehrkraft am Auslandsdienstort aufhalten. Die Höhe von Schulort-, Ehegatten- und Kinderzuwendung hängt von dem Schulort ab, an den die Lehrkraft vermittelt wurde. Hierzu wurden alle Schulstandorte nach 15 sogenannten Schulortstufen in eine neue Rangfolge gebracht.

Kritik an der skizzierten Neufassung der ZfA-Richtlinie II richtet sich im wesentlichen gegen folgende Punkte:

- a) Die neue Richtlinie sei sozial unausgewogen, da sie Familien mit Kindern benachteilige. Hierdurch sei der gebotene Schutz der Familie beeinträchtigt.
- b) Durch Einsparungen würde der Bestand von Begegnungsschulen gefährdet.

Hierzu möchte das Auswärtige Amt folgendes anmerken:

Familien

Es trifft nicht zu, daß die neue ZfA-Richtlinie II Familien gegenüber Ledigen oder verheirateten Lehrkräften ohne Kinder benachteiligt. Vielmehr werden Kinder, die sich am Auslandsdienstort aufhalten, durch eine steuerfreie Kinderzuwendung berücksichtigt. Die Kinderzuwendung beträgt je nach Schulortstufe 220 DM bis 660 DM pro Kind. Es ist vorgesehen, daß sie sich ab dem 3. Kind um weitere 80 DM erhöht. Lediglich Kinder, die nicht im Haushalt der Lehrkraft wohnen, werden bei den Bezügen nicht berücksichtigt. Dies scheint gerechtfertigt, da ein erheblicher auslandsbedingter Mehrbedarf, der auch die Voraussetzung für die Steuerfreiheit der Kinderzuwendung ist, nur für Kinder angenommen werden kann, die sich mit der Familie im Ausland aufhalten. Für Kinder mit getrenntem Haushalt können jedoch die allgemeinen kinderbezogenen Leistungen wie Kindergeld und Steuerfreibetrag in Anspruch genommen werden. Hierdurch kommt der Staat seiner generellen Verpflichtung zum Schutz der Familien bereits nach. Bei einem durchschnittlichen Bruttoeinkommen um 10.000 DM monatlich und einem erheblichen steuerfreien Anteil an den Gesamtbezügen erscheint eine zusätzliche Unterstützung auch für Familien mit mehreren Kindern, deren Kinder sich nicht im gemeinsamen Haushalt am Auslandsdienstort aufhalten, nicht zwingend geboten. Insoweit wurde durch die getroffenen Regelungen der Gestaltungsspielraum, der dem Bund als Zuwendungsgeber zukommt, nicht überschritten. Auch aus dem Aspekt des Vertrauensschutzes heraus kann eine weitere Berücksichtigung von in Deutschland lebenden Kindern nicht geltend gemacht werden, zumal für alle gegenwärtig vermittelten Lehrkräfte bis zum Ende ihres aktuellen Dienstvertrages noch die frühere Richtlinie II Anwendung findet. Lediglich bei einer Verlängerung des Dienstvertrages auf Antrag der Lehrkraft würde eine Umstellung der Bezüge auf die Richtlinie II Neue Fassung erfolgen. Ein Anspruch auf eine Verlängerung des Zuwendungsverhältnisses besteht jedoch nicht.

Schließlich möchte ich noch darauf hinweisen, daß der Wegfall der früheren zusätzlichen Berücksichtigung von Kindern im steuerpflichtigen Teil der Bezüge (Familienzuschlag) durch die Aufgabe der 8,3prozentigen Kürzung des Grundgehaltes mit Einführung der neuen ZfA-Richtlinie II teilweise (bzw. bis einschließlich 2. Kind sogar vollständig) ausgeglichen wird.

Begegnungsschulen

Voraussetzung für den dauerhaften Erhalt möglichst vieler schulischer Einrichtungen im Ausland ist, daß die hierfür erforderlichen Haushaltsmittel durch Einsparungen an anderer Stelle auch längerfristig gesichert werden. Hierzu leistet die Reform der ZfA-Richtlinie II einen wichtigen Beitrag. Insofern ist die Neufassung der Richtlinie II geradezu eine Voraussetzung, um den Bestand der Begegnungsschulen zu sichern.

Zusätzlich kann ich Ihnen noch anfügen:

Natürlich greift die Neuregelung der Richtlinie II in die bisher gewährten Zuwendungen ein! Ein Eingriff in „Besitzstände“ läßt sich mangels rechtlicher Garantie oder Vertrauensschutz nicht ableiten. Wenn Einsparungen zu erzielen sind, ist jeder gefordert.

Wenn AA und ZfA 1998 nicht schon die Neufassung auf den Weg gebracht hätten, wären die Sparfolgen für die deutschen Auslandsschulen wesentlich drastischer und schmerzlicher

ausgefallen. Dank der Neufassung der Richtlinie II sind sie alle recht glimpflich über die Schwelle der Schließungen von Schulen hinweggekommen.

Wir haben auch mit einem gewissen Unverständnis den Protest der Betroffenen bei Bundestagsabgeordneten verfolgt. Hierdurch ist die Aufmerksamkeit der Parlamentarier – und insbesondere des Haushaltsausschusses – auf die Höhe der Zuwendungen und Vergünstigungen deutscher Auslandslehrer gezogen worden. Die Forderung nach überproportionalen Einsparungen im Auslandsschulwesen hat damit nur Auftrieb erfahren.

III. In einem letzten Abschnitt möchte ich nur kurz die Ansätze aufzeigen und andeuten, wie wir gemeinsam die Kürzungen umsetzen können und welche zukünftigen Entwicklungslinien sich abzeichnen:

Möglichkeiten für weitere Maßnahmen und **einschneidende Strukturreformen** sieht das AA in erster Linie in den Bereichen Deutsche Sprache, Schulen und beim Institutsnetz der Mittler.

Um mit dem letzten anzufangen:

Modernisierung des GI-Netzes

- Das AA hat den GI-Vorstand um eine Überprüfung und Vorlage eines neuen Konzepts zur Modernisierung des Institutsnetzes in ausgewählten Schwerpunktländern gebeten.
- Wir erwarten als Ergebnis der Prüfung eine effizientere und kostenoptimierte Arbeit der Institute. Prüfungsschwerpunkte sind Einsparungen in den Bereichen Personal- und Sachkosten. An die Stelle von Vollinstituten mit Angeboten in allen drei Sparten (Spracharbeit, Programme, Informationsarbeit) sollen verstärkt Institute mit Schwerpunktaufgaben, Regionalinstitute sowie lokale Zentren in örtlicher Trägerschaft (z. B. Kulturgesellschaften, Kontaktstellen) treten.

Sprachförderung

- Unser bisheriges Konzept zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland wird angesichts der regional unterschiedlich starken Dominanz der englischen Sprache, wachsender Zweifel an der bislang unterstellten zunehmenden Nachfrage nach Deutsch bzw. auch angesichts der vermutlich überschätzten noch vorhandenen deutschen Sprachkompetenz in MOE auf Nachhaltigkeit und Möglichkeiten zur Anpassung überprüft.
- Die Prüfung gilt insbesondere den Fragen, ob die Sprachförderung sich stärker auf die sprachliche Aus- und Fortbildung von Lehrern und sonstigen Multiplikatoren konzentrieren sollte und ob der Unterricht für „Endverbraucher“ mittelfristig nur noch dort eingeführt werden sollte, wo er kostendeckend oder besonders effektiv ist (Einsparungen bei den Kosten für entsandte Lehrkräfte).
- Die bisher von uns durchgeführten Maßnahmen für die Angehörigen deutscher Minderheiten in Rußland und Kasachstan sollen mit dem Ziel eines stärkeren finanziellen Engagements des BMI in der Spracharbeit (Breitenarbeit) überprüft werden.

Auslandsschulwesen – hier denken wir an folgende Schritte:

- Straffung des Lehrerentsendeprogramms MOE/GUS, Konzentration auf prioritäre Standorte
- Ausstieg aus oder Abbau von personeller Förderung bei kleinen Auslandsschulen, Abbau von Oberstufen an bestimmten Schulen, Ersetzung der (teuren) Auslandsdienstlehrkräfte durch (billigere) Programmlehrkräfte bei der personellen Förderung von Schulen mit verstärktem Deutschunterricht
- Verringerung der Schulbeihilfen durch differenzierte Erhöhung der Schulgelder weltweit in Richtung auf das Niveau anderer ausländischer Privatschulen
- möglicherweise Substitution von Lehrerentsendung durch Einsatz des Fernlehrwerks

Erhöhung der Einnahmen und Drittmittel

- Sämtliche AKP-Programme sollten wir daraufhin überprüfen, ob durch höhere Beiträge der Teilnehmer (Schulgelder, Sprachkursgebühren, Eintrittsgelder, Verkauf von bisher

kostenlos abgegebenem Informationsmaterial etc.) und örtlicher Partner (Kofinanzierung) Mittel eingespart werden können.

- Die Bemühungen um Sponsoring oder anderweitige Beteiligung der deutschen oder ausländischen Wirtschaft sollten intensiviert werden.

Unsere Kürzungsvorgaben für die deutschen Auslandsschulen sind bereits seit kurzem auf den Weg gebracht. Wenn Sie an Ihre Auslandsschulen zurückkehren, werden Sie ein Schreiben der ZfA an Ihre Schule vorfinden, in dem AA und ZfA die Kürzungen für jede Schule umsetzen.

Noch einmal, wir haben uns bemüht und ich glaube, es ist uns gelungen, den Rotstift nicht zu sehr an die Substanz und an die Struktur gehen zu lassen. Schulen werden nicht als Folge der Sparmaßnahmen geschlossen.

Die gemeinsame Aufgabe der Qualitätssicherung der deutschen Auslandsschulen setzt bei zurückgehenden Haushaltsmitteln Einschränkungen voraus, um zusätzliche Stellen für Auslandsdienstlehrkräfte zu schaffen. Ihre Aufgabe wird es sein, sich in offensiver Überzeugungsarbeit für die Neuregelung einzusetzen.

Am Ende meiner Ausführungen darf ich – nach bewährter Schulmanier – kurz zusammenfassen, was mir für die künftige Ausrichtung der deutschen Auslandsschulpolitik wichtig erscheint:

Unsere Auswärtige Kulturpolitik fördert die Menschenrechte und damit eine auf gegenseitiger Kenntnis beruhende Kultur der Toleranz. Der Dialog der Kulturen bedeutet keinen Werterelativismus und keinen Kulturimperialismus.

Das Auslandsschulwesen ist ein wesentlicher Bestandteil der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Begegnungsschulen wirken direkt in die Persönlichkeitsformung und das familiäre sowie soziale Umfeld hinein. Dies darf sich auch in Zukunft nicht ändern.

Mit unserem Konzept der Begegnungsschulen schaffen wir gute Voraussetzungen für das Studium an deutschen Hochschulen auch für Schüler der Gastländer. Aufgabe unserer Auslandsschulen wird es sein, verstärkt für den Studienstandort Deutschland und seine in den letzten Jahren verbesserten Rahmenbedingungen zu werben.

Als letztes bleibt mir nur das Wichtigste, was ich mir bis hierhin aufbewahrt habe, nämlich: *Ihnen allen im Namen der Bundesregierung für Ihr bewundernswertes Engagement und Ihre aufopferungsvolle Tätigkeit für die deutschen Auslandsschulen zu danken.*

Ihr Einsatz für Deutschland, verdient allerhöchste Anerkennung. Seien Sie versichert, daß wir Ihren Einsatz hoch einschätzen. Ohne Sie gäbe es nicht die international anerkannte hohe Qualität deutscher Auslandsschulen. Helfen Sie uns, daß wir dies auch für die kommenden Jahre sicherstellen können!

Mathias v. Polenz

Deutsch hat Zukunft

Vorbemerkung:

Da Herr Dr. Funk von der Gesamthochschule Kassel leider verhindert war, den im Tagungsprogramm vorgesehenen Vortrag zum Thema „Deutsch hat Zukunft“ zu halten, hatte sich der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Abteilungspräsident Walter Schmidt, kurzfristig bereit erklärt, zu diesem Thema zu sprechen, um über die aktuelle Entwicklung bei der Förderung der deutschen Sprache im Bereich der schulischen Arbeit in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, in den baltischen Staaten und in der Gemeinschaft unabhängiger Staaten zu berichten.

Die Neuorientierung der Lehrerentsendeprogramme in MOE/GUS

Durch die Bedeutung der deutschen Sprache in dieser Region – schon in der Vergangenheit hat Deutsch seit den politischen Veränderungen in den Jahren 1989/90 wieder an Bedeutung gewonnen und hat trotz der Konkurrenz mit der Weltsprache Englisch dort eine vielversprechende Zukunft, nicht zuletzt auch als Unterrichtssprache in einigen Fächern an einer Vielzahl bilingualer Schulen (oder Abteilungen).

Im Rahmen der **deutschen schulischen Arbeit im Ausland** können z. B. ungarische Schüler an der im Jahre 1990 gegründeten Deutschen Schule Budapest gemeinsam mit deutschen Schülern zur deutschen Reifeprüfung geführt werden. Diese erfolgreiche Form einer Begegnungsschule bietet sich zur Nachahmung für bisher nur deutschsprachige deutsche Auslandsschulen in der Region an. Seit Anfang der neunziger Jahre haben aber auch schon sieben herausgehobene öffentliche Schulen in Tschechien, der Slowakei, Rumänien, Bulgarien und Estland zweisprachige Abteilungen eingerichtet, die auf der Grundlage einer sich fachlich ergänzenden gemeinsamen Studentafel zusammen mit dem einheimischen Sekundarabschluß auch zur allgemeinen deutschen Hochschulberechtigung führen. Nach diesem Vorbild soll nicht nur die Sekundarschule der Ungarndeutschen am Bildungszentrum in Baja/Frankenstadt in Südungarn, sondern möglicherweise auch eine deutsch-polnische Abteilung am 2. Lyzeum in Oppeln vornehmlich Kindern der deutschen Minderheit zusammen mit den anderen Landeskindern ein bikulturelles Bildungsziel anbieten, das mit dem landeseigenen Sekundarabschluß auch die allgemeine deutsche Hochschulzugangsberechtigung als „Bildungsinländer“ ermöglicht.

Als „Bildungsausländer“ können die Sekundarschulabsolventen der meisten MOE-Staaten den Zugang zu deutschen Hochschulen u. a. über die landeseigene Hochschuleaufnahmeproofung finden, wenn sie die für ein Studium an deutschen Hochschulen erforderlichen Sprachkenntnisse z. B. in Gestalt des **Deutschen Sprachdiploms der KMK, Stufe II (DSD II)**, nachweisen. Darum haben bereits zahlreiche herausragende Sekundarschulen in MOE und zunehmend auch in der GUS auf ihren Antrag hin vom **Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der KMK** die Teilnahmeberechtigung für diese anspruchsvolle Deutschprüfung als Abschluß ihres nach überwiegend deutschen Vorstellungen gestalteten erweiterten Deutschunterrichts, oft ergänzt durch deutschsprachigen Fachunterricht, erhalten.

Nach inzwischen 10 Jahren **Lehrerentsendeprogramm** gilt es nun, die Förderung in MOE/GUS auf insgesamt **140 Schwerpunktschulen mit einem Profilzweig „Deutsches Sprachdiplom“** zu konzentrieren und damit insgesamt eine Effizienzsteigerung des Lehrereinsatzes zu erreichen. In der 212. Sitzung des **Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA)**, am 08.07.1999 als Sondersitzung in Köln in Anwesenheit des Leiters der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, Herrn Dr. Bertram, abgehalten, hat der Leiter des Schulreferats, Herr Dr. Fischer, bereits die besonderen Merkmale des Konzepts, das langfristig für diese Region gelten soll, vorgestellt.

In der sich anschließenden Aussprache (so das Protokoll) „... wurde der Vorschlag einer langfristigen Konzeption für MOE/GUS einschließlich Standortangaben von zu fördernden

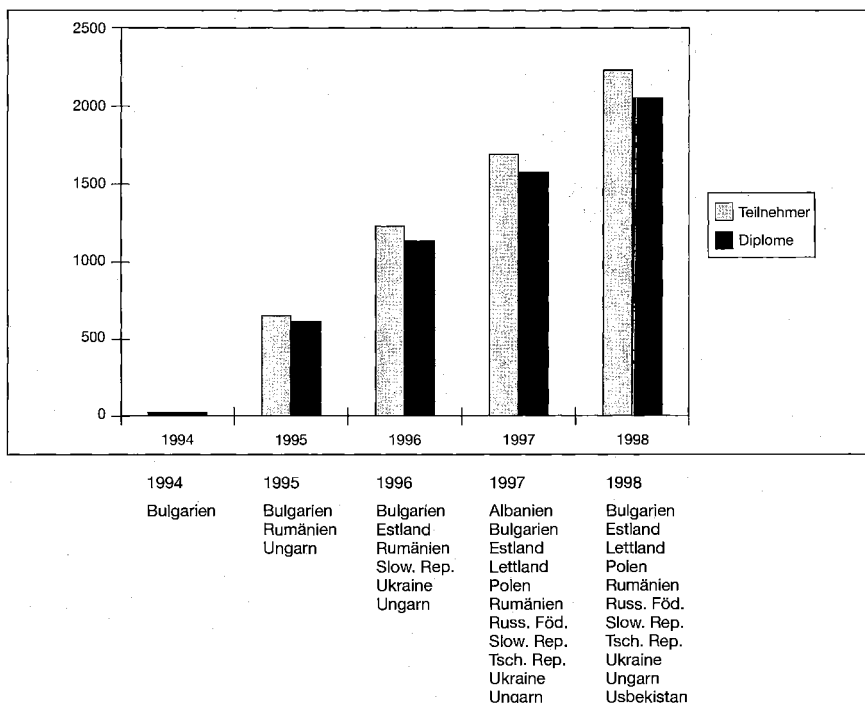
Schulen gewürdigt als eine präzisierende und konkretisierende Erweiterung der **Bund-Länder-Vereinbarung zur Förderung der deutschen Sprache in MOE/GUS** vom November 1992. Der Text der Konzeption und die Festlegung der Schulstandorte sind zur Beratung in der 214. Sitzung des BLASchA am 08./09.12.1999 in Berlin vorgesehen.“

Die von der **Zentralstelle für das Auslandsschulwesen** in Absprache mit den Fachberatern/Koordinatoren entwickelte Liste der 80 Schwerpunktschulen (i. d. R. als Prüfungszentren) und der 60 weiteren Sprachdiplomschulen (im Prüfungsverband den Zentren zugeordnet) sind darum noch nicht als endgültig anzusehen. Bereits am 27. September wird die **BLASchA-Berichterstattergruppe MOE/GUS** in Köln tagen und sowohl die Sitzung mit den **Verantwortlichen der 16 Länder für die Entsendung von Landesprogrammlehrkräften** als auch die Beratung zur Neuorientierung des Lehrereinsatzprogramms auf der BLASchA-Sitzung in Berlin vorbereiten.

Die Entwicklung der Teilnehmerzahlen am Deutschen Sprachdiplom in den Staaten MOE/GUS veranschaulicht folgende Übersicht:

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz/Stufe II
Entwicklung Teilnehmer/Diplome in den Staaten MOE/GUS 1994–1998

	Teilnehmer	Diplome	Dipl. (in %)
1994	23	22	95,65
1995	631	604	95,72
1996	1208	1114	92,22
1997	1662	1564	94,10
1998	2182	2033	93,17



Die Tatsache, daß schon jetzt jährlich rund 7.500 Schüler weltweit an den **Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom Stufe II der KMK** teilnehmen und sich diese Zahl durch die Neukonzeption für MOE/GUS auf jährlich weit über 10.000 Prüflinge erhöhen wird, dürfte deutlich machen: **Deutsch hat Zukunft** trotz aller Kürzungen, wenn der Einsatz der deutschen Lehrkräfte auf leistungsfähige Schwerpunktschulen konzentriert wird (vgl. hierzu die Übersicht zur DSD-Entwicklung in MOE/GUS 1994/98 aus dem Jahresbericht der KMK). Der Erfolg ist aber nur möglich, wenn der Deutschunterricht überwiegend durch gut aus- und fortgebildete Ortslehrkräfte erteilt werden kann. Nach der Anfangsphase, die vornehmlich der Hilfe zur Selbsthilfe diene, um das Fach Deutsch im Schulsystem der Partnerstaaten zu sichern bzw. auszubauen, sollen die Förderungsmaßnahmen im gemeinsamen Interesse beider Seiten zu einer auf Dauer angelegten Partnerschaft mit bildungspolitisch bedeutenden Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, möglichst mit größerem Anteil an deutschsprachigem Fachunterricht, zusammenfassend **Schwerpunktschulen** genannt, ausgebaut werden.

Der Einsatz deutscher Lehrkräfte erfolgt auf Wunsch der Partner und zwar in Übereinstimmung gemeinsamer Ziele sowohl auf der Ebene der Bildungsministerien als auch unmittelbar im Gespräch mit den Direktoren der jeweiligen Schule, die oft eine erstaunliche Eigenständigkeit genießen. Grundlage der Zusammenarbeit ist die Leistungsfähigkeit von Schülern und Lehrkräften sowie die Absicht, die DSD-Prüfung mit ihren besonderen Leistungsanforderungen dauerhaft durchzuführen. Die Aufnahme in die Förderung als Schwerpunktschule bedarf daher einer eingehenden Beratung durch den regional zuständigen Fachberater/Koordinator hinsichtlich der Auswahl von Klassenzügen für den **DSD II-Profilzweig**, der Anzahl der Wochenstunden mit verstärktem Deutschunterricht und möglicherweise der Einbeziehung von deutschsprachigem Fachunterricht.

Dies gilt vor allem für Schulen in der Russischen Föderation, in der Ukraine, im Kaukasus und Zentralasien, wo bisher erst einige wenige Schulen in Moskau und St. Petersburg, in Kiew und Odessa, in Tiflis, in Almaty und Ust-Kamenogorsk sowie in Taschkent Sprachdiplomprüfungen durchgeführt haben.

Die Verpflichtung der deutschen Seite zum Einsatz deutscher Lehrkräfte im eigenverantwortlichen Deutsch- bzw. deutschsprachigen Fachunterricht mit einem jeweils abgesprochenen Unterrichtsdeputat wird auf Seiten der Partnerschule ergänzt durch die Zusage, entsprechend qualifizierte einheimische Lehrkräfte in den geförderten Klassenzügen einzusetzen. Ob eine Schwerpunktschule als **Prüfungszentrum** mit eigenem Prüfungsausschuß zum Sprachdiplom führt oder aber die Prüfung im **Prüfungsverbund** mit einem bestimmten Prüfungszentrum erfolgt, wird mit dem Zentralen Ausschuß für das deutsche Sprachdiplom der KMK abgestimmt. Hierzu gehört auch eine Übereinkunft, unter welchen Bedingungen eine Aufteilung in Unterrichtsgruppen vorgesehen ist.

Anzahl der Schwerpunktschulen mit verstärktem Deutschunterricht in MOE, Balt. Staaten und GUS

(Stand: 1. 7. 1999)

	Ges.	Prz.*	PrV**
Polen	17	8	9
Tschechien	8	5	3
Slowakische Republik	7	3	4
Ungarn	16	8	8
Rumänien	14	7	7
Bulgarien	10	4	6
rest. Balkan	6	5	1
Mittel-, Ost- und Südeuropa	78	40	38
Balt. Staaten	10	7	3
Ukraine	6	4	2
Weißrußland	1	1	–
Russ. Föderation	31	18	13
Kaukasus	3	3	–
Zentralasiat. Staaten einschl. Mongolei	11	7	4
Balt. Staaten, GUS und Mogolei	62	40	22
TOTAL	140	80	60

* Prz = Schwerpunktschulen i. d. R. als Prüfungszentren

** PrV = Schwerpunktschulen i. d. R. als Prüfungsverbund

Wie bei den Auslandsschulen in privater Trägerschaft erfolgt eine **Evaluation der Förderungsmaßnahmen** im Abstand von 4–5 Jahren. In Abstimmung mit den zuständigen Behörden des Sitzlandes geschieht dies in Verbindung mit einem besonderen Schulbesuch des Regionalbeauftragten der ZfA bzw. des ZfA-Fachberaters/Koordinators. Der Besuch soll vor allem dem Schulleiter Gelegenheit geben, auf der Grundlage der bis dahin gewonnenen Erfahrungen seine Vorstellungen bezüglich der weiteren Zusammenarbeit zu entwickeln. Die Ergebnisse der Sprachdiplomprüfungen sind ein wichtiges, aber kein ausschließliches Kriterium für die weitere enge Zusammenarbeit. Entscheidend ist die nachhaltige Förderung und Heranbildung von einheimischen Lehrkräften durch Fortbildungsmaßnahmen im Sitzland bzw. durch die regionalen Fortbildungszentren und/oder durch Fortbildungsmaßnahmen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, wie dies in der Absprache vom November 92 vorgesehen ist. Eine besondere Aufmerksamkeit gebührt den unterschiedlichen Ansätzen zum deutschsprachigen Fachunterricht an den Schwerpunktschulen. Hier wird der Einsatz deutscher Lehrkräfte und die schrittweise Ablösung durch einheimische Lehrkräfte von besonderer Bedeutung sein.

Die Schwerpunktschulen mit ihren u. a. auf die Zielvorstellungen des Sprachdiploms ausgerichteten Lehrplänen können auch **Impulse zur allg. Reform des Unterrichts** im Sitzland geben. Eine Zusammenarbeit mit örtlichen Lehreraus- und -fortbildungseinrichtungen kann dazu in besonderer Weise beitragen.

In hohem Maße bewährt hat sich das Jungelehrer-Mentorenprogramm für russische Deutschlehrer, in dem die theoretische Ausbildung ergänzt wird durch einen praxisorientierten Teil mit Hilfe von Programmlehrkräften als Mentoren sowie durch einen Deutschlandaufenthalt zur Hospitation an deutschen Schulen unter Betreuung eines ehemaligen ZfA-Fachberaters für Deutsch in seinem Bundesland.

Die Entwicklung und Vertiefung von **Schulpartnerschaften** mit Schulen in Deutschland verdient besondere organisatorische und ggf. finanzielle Förderung durch beide Seiten.

Über den Kreis der 140 Schwerpunktschulen hinaus können weiterhin auch andere leistungsfähige Sekundarschulen den Antrag auf Teilnahme an den Sprachdiplomprüfungen stellen, wobei eine fachliche Betreuung durch den Fachberater/Koordinator bzw. den Fachschaftsberater einer nahen Schwerpunktschule gegeben sein sollte. Die deutsche Seite wird diese Schulen jedoch nicht durch Einsatz deutscher Lehrkräfte als Schwerpunktschule unterstützen können. Um so wichtiger ist die Fortbildung der einheimischen Deutschlehrkräfte.

An den 140 Schwerpunktschulen werden rund 200 Klassenzüge zum Sprachdiplom geführt. Bei durchschnittlich 30 Schülern pro Zug ergibt dies insgesamt 6.000 Prüfungsteilnehmer (gegenüber rund 2.800 im Schuljahr 1998/99). Dort sind im Schuljahr 1999/2000 rund 50 Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) als Fachschaftsberater sowie rund 120 Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) und 45 Landesprogrammlehrkräfte (LPLK), insgesamt also ca. 215 deutsche Lehrkräfte vorgesehen, davon etwa 20 im deutschsprachigen Fachunterricht. Angesichts der Haushaltskürzungen in den Jahren 2000–03 werden nur noch für höchstens die Hälfte der vorgesehenen insges. 80 Prüfungszentren ADLK als Fachschaftsberater eingesetzt werden können. Von den z. Zt. 36 Fachberatern können die Hälfte an den Prüfungszentren mit Fachschaftsberateraufgaben und einem Unterrichtsdeputat von 4–6 Wochenstunden eingesetzt werden. Die andere Hälfte wird nur in der Funktion eines Prüfungsvorsitzenden bei den 60 Schwerpunktschulen im Prüfungsverbund zur Unterstützung der Fachschaftsberater tätig werden können. Dies bedeutet, daß rund 20 Landesprogrammlehrkräfte (d. h. ein Drittel der gegenwärtig an 80 Schwerpunktschulen tätigen LPLK) ab 2003 vom Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom als Prüfungsvorsitzende an Prüfungszentren akzeptiert werden müßten.

Hierbei könnte es sich nur um besonders bewährte LPLK der Sekundarstufe 2 handeln, die als Germanisten bzw. Neuphilologen ausdrücklich vom Zentralen Ausschuß mit der Wahrnehmung der Funktion eines Prüfungsvorsitzenden an einem Prüfungszentrum beauftragt werden müßten. Diese Aufgabe könnte es für LPLK besonders interessant werden lassen, bis zu sechs Jahren im Ausland zu bleiben.

Die herausgehobene Aufgabenstellung für entsprechend qualifizierte LPLK könnte es auch für einige Länder besonders lohnend erscheinen lassen, bestimmte LPLK im Rahmen von Schulpartnerschaften oder anderer besonderer Beziehungen des jeweiligen Bundeslandes zum Sitzland der Schule zu entsenden. Die Beauftragung durch den Zentralen Ausschuß könnte mit einer besonderen Verpflichtung der LPLK (u. U. durch einen bes. Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid von Seiten der Zentralstelle) einhergehen.

In jedem Fall sollten alle Prüfungsvorsitzenden zur Teilnahme an bestimmten Fortbildungsmaßnahmen (wie z. B. Prüferschulungen) verpflichtet werden. Diese könnten im Rahmen der regionalen Fortbildungszentren unter Beteiligung von Experten von Bund und Ländern (einschl. der DSD-Sachverständigen) durchgeführt werden, um die derartig Fortgebildeten in die Lage zu versetzen, ihrerseits die deutschen und einheimischen Lehrkräfte im Hinblick auf die Vorbereitung der Schüler auf die DSD-Prüfungen wie auch in Bezug auf deren Durchführung fortzubilden. Die Mitarbeiter der ZfA in den Referaten VI A 3 und VI A 5 werden derartige Maßnahmen fachlich und organisatorisch begleiten.

Die Aufgabe der beiden Regionalbeauftragten in der Zentralstelle und der ZfA-Fachberater/Koordinatoren wird vor allem darin bestehen, gezielt ausgewählte deutsche Lehrkräfte so effizient wie möglich einzusetzen. Hierzu gehört auch, daß die deutschen Lehrkräfte nicht in zu kleinen Unterrichtsräumen eingesetzt werden. Unterrichtsräumen von 25 bis 30 Schülern erscheinen in den mittleren Jahrgangsstufen durchaus sinnvoll und zumutbar, auch wenn für den Fremdsprachenunterricht an diesen Schulen traditionell Kleingruppen von 12 bis 15 Schülern vorgesehen sind. Hier könnte es bei deutschen Lehrkräften zur Zusammenlegung von zwei Kleingruppen kommen, ohne daß die Aufteilung beim Unterricht durch einheimische Lehrkräfte aufgehoben wird. Auch der z. B. in Polen praktizierte Tandem-Unterricht einer deutschen mit einer einheimischen Lehrkraft bietet sich an, indem zwei Kleingruppen von beiden gemeinsam unterrichtet werden.

Auf diese Weise können die einheimischen Lehrkräfte an die für die DSD-Klassen erforderliche Unterrichtsmethode und Didaktik herangeführt werden, wobei die deutsche Lehrkraft gleichzeitig die Besonderheiten des im Lande üblichen Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen lernt. Sind zwei Schwerpunktschulen an einem Ort, sollte notfalls auch der Einsatz einer deutschen Lehrkraft mit jeweils 10–12 Wochenstunden an beiden Schulen und entsprechender Berücksichtigung bei den Arbeitsverträgen möglich sein. Diese Aufteilung kann u. U. bei deutschsprachigem Fachunterricht erforderlich werden, weil die Auslastung an einer Schule alleine bei bestimmten Fächern nicht gewährleistet wäre.

Angesichts der Haushaltslage sollte in jedem Fall eine **erhöhte Effizienz beim Einsatz der deutschen Lehrkräfte** erreicht werden. Dies gilt bereits für das Schuljahr 1999/2000, wo besonders an den **Nicht-Schwerpunktschulen** und an den **Lehrerbildungseinrichtungen** das Übergangsjahr zur Heranbildung einheimischer Kräfte genutzt werden sollte, damit diese ab Herbst 2000 zumindest die Aufgaben der dann abgezogenen BPLK übernehmen können, denn nur in wenigen Fällen werden LPLK die Tätigkeit abzogener BPLK übernehmen können. Sie werden außer an den Lehrerbildungseinrichtungen auch an Schulen der Minderheit weiterhin tätig bleiben, wobei auch hier verstärkt auf eine erhöhte Effizienz des Einsatzes geachtet werden sollte.

Analog zum Einsatz deutscher Lehrkräfte an den DSD II-Schulen wird man in Zukunft den Einsatz der Landesprogrammlehrkräfte auf eine begrenzte Zahl von **Schwerpunkteinrichtungen der Lehrerbildung** sowie bei den Grundschulen in Wohngebieten der deutschen Minderheiten auf sog. **Mittelpunktschulen** konzentrieren müssen. Als Mittelpunktschulen können aber auch Sekundarschulen dienen, die Kinder der Minderheit aus den Grundschulklassen aufnehmen, wo sie erweiterten Deutschunterricht und vielfach deutschsprachigen Sachunterricht erhalten haben. Unter Anleitung der Fachberater/Koordinatoren werden die dort eingesetzten LPLK dafür sorgen, daß der Deutschunterricht in den aufnehmenden Klassen abgestimmt wird auf die erweiterten Sprachkenntnisse, die ihre Schüler aus den Zubringerklassen in den Grund- und Basisschulen mitbringen. Insgesamt handelt es sich um 25 bis 30 Mittelpunktschulen in Wohngebieten der deutschen Minderheiten.

Der künftige Einsatz der LPLK soll darum bereits Ende Oktober bei einem Treffen in Köln zwischen den ZfA-Regionalbeauftragten und den 16 Länderbeauftragten für den Einsatz der LPLK abgestimmt werden. Die Fachberater/Koordinatoren werden bis dahin hinsichtlich der künftigen Schwerpunktbildung in der Lehrerausbildung und bei den Mittelpunktschulen in Abstimmung mit den zuständigen Stellen des Sitzlandes die entsprechenden Hinweise liefern.

Die Auswirkungen auf die einzelnen Staaten

Die Zentralstelle hat für jedes Sitzland eine Karte erstellt, auf der die Standorte der 140 Schwerpunktschulen verzeichnet sind (jeweils mit Angabe des Jahres, in dem das Schuljahr mit der ersten Teilnahme am Sprachdiplom endet). Bereits vom Zentralen Ausschuß genehmigte Schulen sind fett, andere, die später hinzukommen sollen, sind normal gedruckt.

Zu den Ländern im einzelnen:

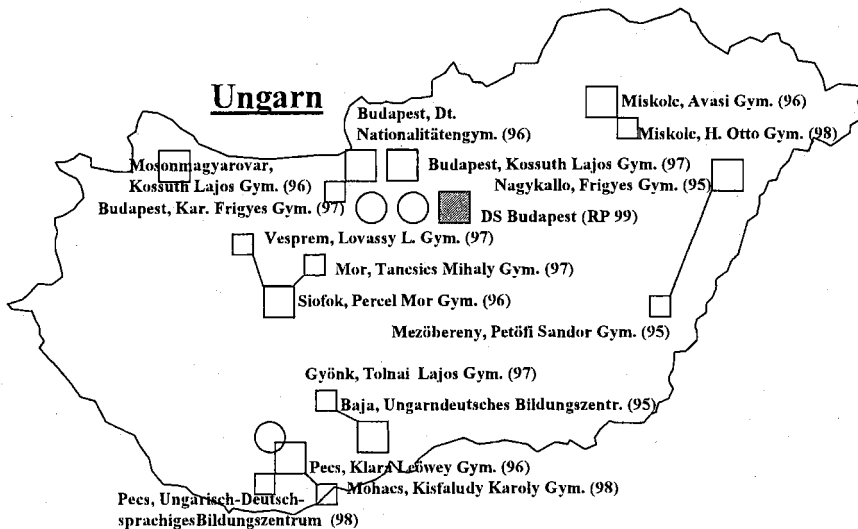
Ungarn (siehe Karte) hatte als erstes Land des damaligen Ostblocks bereits 1988 zwei Lehrkräfte aus der Bundesrepublik Deutschland zum Einsatz an Schulen der Ungarndeutschen in Gyöngyös und Baja/Frankenstadt in Südungarn angefordert. Beide Schulen sind bis heute von besonderer Bedeutung. Das Ungarndeutsche Bildungszentrum in Baja ist eine intensive Zusammenarbeit mit der DS Budapest eingegangen und hat sich bei der im Frühsommer 1999 erstmalig durchgeführten Reifeprüfung mit drei Schülern als „Externe“ erfolgreich beteiligt. Die Deutschschüler des Tolnai Lajos Gymnasiums in Gyöngyös unter Leitung ihrer Programmlehrkraft gestalten wöchentlich eine Seite in der Süddeutschen Zeitung. Sie haben z. B. ein Interview mit dem Ungarischen Präsidenten gebracht und werden u. a. als Vertreter des Schwerpunktländes Ungarn an der diesjährigen Buchmesse in Frankfurt teilnehmen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Ungarndeutschen Bildungsarbeit in Südungarn liegt in Pécs/Fünfkirchen. Hier betreut ein Fachberater den muttersprachlichen Unterricht an einer Reihe von Grundschulen und arbeitet eng zusammen mit dem Ungarisch-Deutschsprachigen Schulzentrum, das neben einem deutschorientierten Nationalitätenzweig auch einen bilingualen Zweig für rein ungarische Schüler zum DSD II führt. Letzteres gilt auch für das traditionsreiche Klara Leówey Gymnasium mit überaus erfolgreichen DSD II-Prüfungen seit 1996. Die Aufteilung in Nationalitätengymnasien einerseits und bilinguale Gymnasien andererseits ist typisch für Ungarn.

Darum werden auch in der Hauptstadt Budapest neben der dortigen Deutschen Schule als Begegnungsschule im Rahmen des Lehrersendeprogramms sowohl das Deutsche Nationalitätengymnasium als auch das bilinguale Kossuth Lajos Gymnasium als DSD II-Prüfungszentrum gefördert. Außerdem ist seit 1997 auch das bilinguale Koranyi Frigyes Gymnasium im Prüfungsverbund beteiligt.

Von Budapest aus betreuen die beiden ZfA-Fachberater/Koordinatoren jeweils die Schulen mit den deutschen Lehrkräften in West- bzw. Ostungarn. Bei der **Lehrerausbildung** sind gemäß Absprache mit dem DAAD die Programmlehrkräfte fast ausschließlich nur noch in Einrichtungen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften eingesetzt. In der weiteren Entwicklung wird die Ausbildung für den bilingualen Sach- und Fachunterricht noch an Bedeutung gewinnen.

Der Vortrag von Prof. Dr. Rudolf Denk „Auf dem Wege zum ‚Euregio‘- und ‚Europa‘-Lehrer: Modelle einer grenzüberschreitenden Lehrerbildung am Oberrhein“ erscheint in Heft 1/2000.



Legende zu den Karten:

Das größere Quadrat bezeichnet eine **Schwerpunktschule mit verstärktem Deutschunterricht**, die i. d. R. auch als Prüfungszentrum für weitere diesem zugeordnete Schwerpunktschulen im Prüfungsverband dient, entweder am gleichen Ort (kleineres Quadrat über Eck) oder aber an einem anderen Standort (kleineres Quadrat durch Strich verbunden).

Das gefüllte Quadrat bezeichnet ein sog. **Spezialgymnasium**, an dem eine Spezialabteilung auf der Grundlage einer gemeinsamen Stundentafel zusammen mit dem landeseigenen Sekundarabschluß auch zur Allgemeinen deutschen Hochschulberechtigung führt. Wo an diesen Schulen weitere Klassenzüge nur zur DSD-Prüfung führen, ist das Quadrat diagonal geteilt, wie dies auch auf der Weltkarte zum Auslandschulwesen bei den gegliederten Begegnungsschulen in Lateinamerika der Fall ist, mit dem einzigen Unterschied, daß dies dort in Blau als Schule in privater Trägerschaft gekennzeichnet ist, während die entsprechenden staatlichen Schulen in MOE/GUS auf der Weltkarte in Rot erscheinen.

Die **ZfA-Fachberater/Koordinatoren** sind hier als Kreis dargestellt. Wo immer sie zugleich auch mit 4 bis 6 Wochenstunden Deutschunterricht und als Prüfungsvorsitzende an den Schwerpunktschulen eingesetzt werden sollen, überlappen sich Kreis und Quadrat. Auf diese Weise wird auch deutlich, wie sehr die ZfA-Fachberater/Koordinatoren vielfältige Aufgaben im Rahmen der schulischen Arbeit im Ausland übernehmen. Dies unterstreicht auch den Unterschied im Vergleich zu den Fachberatern, die künftig im Rahmen der Pädagogischen Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts tätig sind und darum seit der Abgrenzung der Zuständigkeiten zu Beginn des Jahres 1999 künftig vom Goethe-Institut hierfür weltweit vermittelt werden.

Die **Deutschen Schulen** in MOE/GUS sind als **Deutschsprachige Schulen** mit einem gefüllten Kreis dargestellt, analog zur Weltkarte, wo sie als Schulen in privater Trägerschaft in Blau erscheinen.

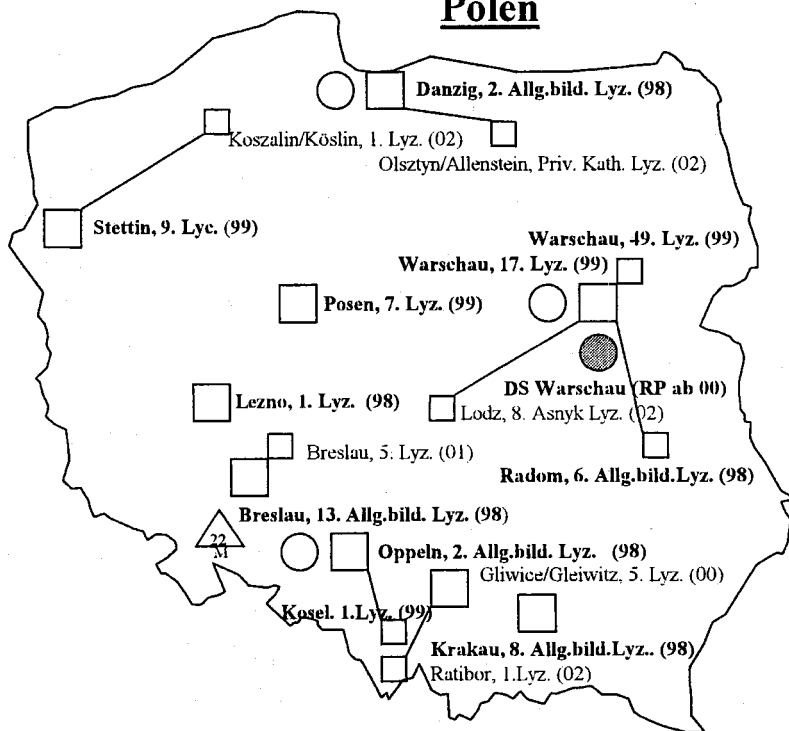
Die Deutsche Schule Budapest erscheint dagegen als **Begegnungsschule** mit deutscher Reifeprüfung für deutsche und ungarische Schüler als ein gefülltes Quadrat.

Diese deutsch-ungarische Begegnungsschule mit einem deutschen Zug ab Kindergarten bzw. 1. Schuljahr, in der ab 5. Schuljahr ungarische Schüler (nach einem Deutschsprachkurs) im Sinne einer „Neuen Sekundarstufe“ aufgenommen und schrittweise mit dem deutschen Zug zusammengeführt werden, hat als Schulträger eine Stiftung, die sich aus vier Mitgliedern gebildet hat, aus der Hauptstadt Budapest, die das Grundstück eingebracht hat, aus Ungarn, der Bundesrepublik Deutschland, die den Schulneubau unterstützt und dem Land Baden-Württemberg, das einige deutsche Lehrkräfte zur Verfügung stellt. Ein Dreieck mit einer Zahl gibt an, wieviele Grund- bzw. Basisschulen im Rahmen des Lehrentsendeprogramms gefördert werden. Ein großes M steht als Hinweis darauf, daß die Schulen von Kindern der deutschen Minderheit besucht werden.

Neben Ungarn stehen vor allem **Polen** (siehe Karte) und **Tschechien** als baldige EU-Mitglieder und unmittelbare Nachbarn im Osten Deutschlands im Mittelpunkt des Interesses. Während in Ungarn die ersten Schulen bereits 1995 DSD II-Prüfungen durchführten, erfolgte dies in Polen erst drei Jahre später an 6 bilingualen Lyzeen, so z. B. am Lyzeum in Danzig, der Schule, an der Günter Grass Schüler war. Weitere wichtige Standorte seit 1998 sind Krakau, Breslau und Oppeln, 1999 gefolgt u. a. von Warschau, Posen und Stettin. Mit Gleiwitz, das 2001 erstmalig an der DSD II-Prüfung teilnehmen soll, werden es 8 bilinguale Schwerpunktschulen als Prüfungszentren mit weiteren 9 derartigen Schulen im Prüfungsverbund sein. Hierfür sind bilinguale Lyzeen in Köslin, Allenstein, Lodz und Ratibor mit Teilnahme ab 2002 vorgesehen.

Die insgesamt 17 Schwerpunktschulen mit den dort eingesetzten Programmlehrkräften und Auslandsdienstlehrkräften als Fachschaftsberater werden fachlich und organisatorisch betreut von 3 ZfA-Fachberatern/Koordinatoren mit Sitz in den Lehrerfortbildungszentren in der Hauptstadt Warschau, in Danzig und Oppeln. Der Fachberater in Oppeln widmet sich in besonderer Weise dem Einsatz der Programmlehrkräfte an z. Zt. noch rund 20 vornehmlich Basisschulen in Wohngebieten der deutschen Minderheit, wo eine Konzentration auf eine Reihe von Mittelpunktschulen mit Landesprogrammlehrkräften vorgesehen ist. Er berät die Vertreter der deutschen Minderheit in allen Fragen der von dieser dort angestrebten Einrichtung einer deutsch-polnischen Abteilung mit dem biculturellen Schulziel der deutschen allgemeinen Hochschulberechtigung in Verbindung mit dem polnischen Sekundarabschluß.

Polen

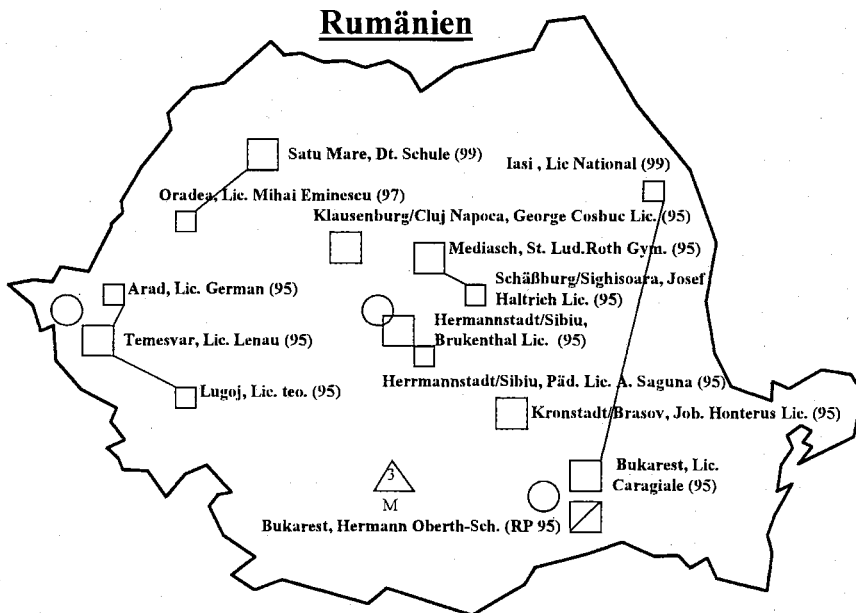


Mit **Tschechien** wird z. Zt. über das Lehrerentsendeprogramm verhandelt, das Verbesserungen für den Status der Programmlehrkräfte bringen soll. Zugleich werden Verhandlungen über die schulische Zusammenarbeit in Gestalt der beiden deutsch-tschechischen Abteilungen in Prag und Liberec/Reichenberg geführt, wo seit 1995 bzw. 1996 mit großem Erfolg deutsche Reifeprüfungen in Verbindung mit dem landeseigenen Sekundarabschluß abgelegt werden.

Im Vergleich dazu begann die Teilnahme an den DSD-Prüfungen erst mit einer gewissen Verspätung und zunächst nur an wenigen Gymnasien, so z. B. in Budejovice/Budweis und Cheb/Eger 1997 und Olomouc/Olmütz 1998. Weitere Schwerpunktschulen mit DSD II-Prüfungen spätestens 2001 gibt es in Prag, Brünn, Pilsen, Jihlava/Iglau und Zlin.

In der **Slowakischen Republik** liegt in Poprad (ehemals Deutschendorf) am Rande der Hohen Tatra das Spezialgymnasium mit der höchsten Anzahl der seit 1996 jährlich durchgeführten Reifeprüfungen: rund 65. Da die Schule ein Internat hat, kommen die Schüler aus einem großen Einzugsbereich, wozu auch eine Reihe von Basisschulen gehört, die von Kindern der deutschen Minderheit besucht werden. In der Hauptstadt Bratislava/Preßburg sowie in Kosice/Koschau im Osten des Landes werden jeweils zwei Schwerpunktschulen gefördert, wovon jeweils eine als Prüfungszentrum die andere mitbetreut. Hier könnte die Schwerpunktförderung durchaus dazu führen, daß die Rollen getauscht werden bzw. beide die Prüfungen gleichberechtigt im Prüfungsverbund durchführen, weil dies ihrer Rolle im dortigen Bildungswesen eher gerecht wird. Dies wäre auch der Grund für die Verlagerung des Prüfungszentrums von Banska Bystrica hin zu dem traditionsreichen Gymnasium in Trencin unter Einbeziehung einer weiteren Schule im benachbarten Dubnica nad Vadem.

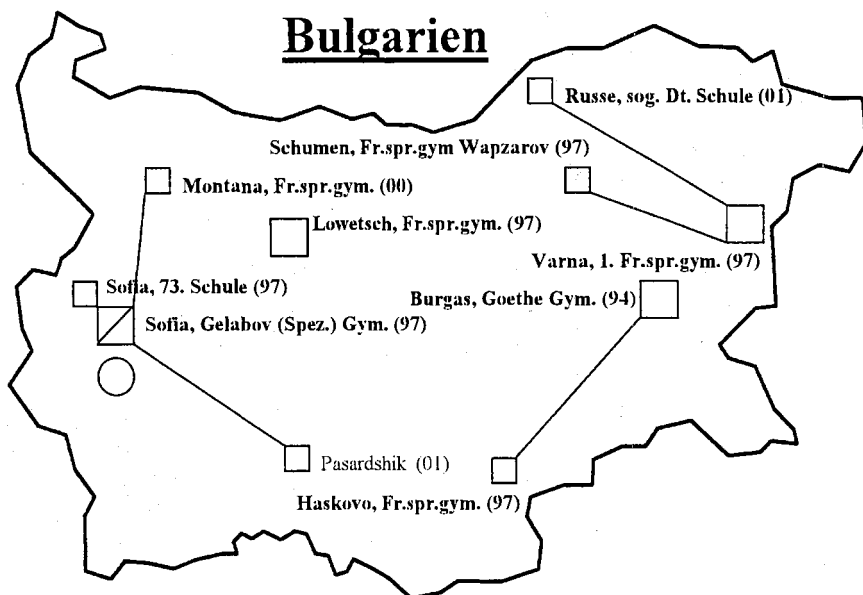
In **Rumänien** (siehe Karte) sind die 14 Schwerpunktschulen fast ausschließlich Lyzeen der rumäniendeutschen Minderheit, die aufgrund der Aussiedlungswelle Anfang der 90er Jahre



nur noch zu etwa 15 % von Kindern der Minderheit besucht werden, wobei die anderen aber auch auf einem besonders hohen Niveau Deutsch lernen. Bei den DSD II-Prüfungen, an denen elf der insges. 14 Schwerpunktschulen bereits seit 1995 teilnehmen, haben alle Deutschschüler besonders gut abgeschnitten. Seit 1997 (Oradea) und 1999 (Satu Mare und Iasi) sind auch die Schulen im Norden beteiligt. In der Hauptstadt Bukarest nimmt das Lyzeum Caragiale seit 1995 mit großem Erfolg an den DSD II-Prüfungen teil, obwohl diese traditionsreiche Schule nicht zu den Schulen der Rumäniendeutschen zu zählen ist, für die an der Hermann Oberth-Schule (früher Deutsche Schule Bukarest) beide Möglichkeiten angeboten werden:

Während zwei Züge bereits seit 1995 zusammen mit dem landeseigenen Sekundarabschluß auch die deutsche Reifeprüfung ablegen, führen zwei weitere Züge im Prüfungsverbund mit dem Lyzeum Caragiale zum DSD II.

In **Bulgarien** (siehe Karte) ist man am Gelabov-Spezialgymnasium in Sofia noch einen Schritt weitergegangen und führt die DSD II-Prüfung in eigener Verantwortung auch für jenen Schulzweig durch, der nicht zur deutschen Reifeprüfung führt. Einige Reifeprüflinge nahmen im Abschlußjahr auch an den DSD II-Prüfungen teil. Auf diese Weise können sie sich entweder mit deutscher Reifeprüfung als „Bildungsinländer“ oder aber mit DSD II als „Bildungsausländer“ um einen Studienplatz in Deutschland bewerben. Als erste Schule in MOE hat bereits 1994 das Goethe-Gymnasium in Burgas mit beachtlichem Erfolg an den DSD II-Prüfungen teilgenommen. Dies war nur möglich, weil man auf Vorkenntnisse aufbauen konnte, die bereits durch DDR-Programmlehrkräfte vermittelt worden waren. An dieser Stelle gilt es in Erinnerung zu rufen, daß die DDR bereits vor der Wende jährlich bis zu 50 Lehrkräfte im Rahmen eines eigenen Lehrerentsendeprogramms in einigen sozialistischen Staaten Ost-



europas eingesetzt hatte, davon gut 30 in Bulgarien, ein gutes Dutzend in Ungarn sowie einige wenige in der damaligen Tschechoslowakei. Wie in Ungarn haben diese in Bulgarien zum Teil auch deutschsprachigen Fachunterricht erteilt. Während 6 weitere Gymnasien bereits 1997 an den DSD-Prüfungen teilgenommen haben, werden die anderen der insgesamt 10 Schwerpunktschulen bis spätestens 2001 im Prüfungsverbund folgen. Auf dem restlichen Balkan wurde die DSD II-Prüfung außerdem noch an einer Fremdsprachenschule in Tirana (1997) und an zwei Gymnasien in Zagreb und Varazdin (1999) durchgeführt, die beide in Zukunft vom ZfA-Fachberater in Ljubljana zusammen mit je einer Schwerpunktschule am Ort und in Maribor (2000) betreut werden. Der ZfA-Fachberater in Sarajewo bemüht sich um eine Betreuung der aus Deutschland zurückgekehrten Flüchtlingskinder. Für Sarajewo ist darum auch eine Schwerpunktschule mit DSD II-Zweig vorgesehen.

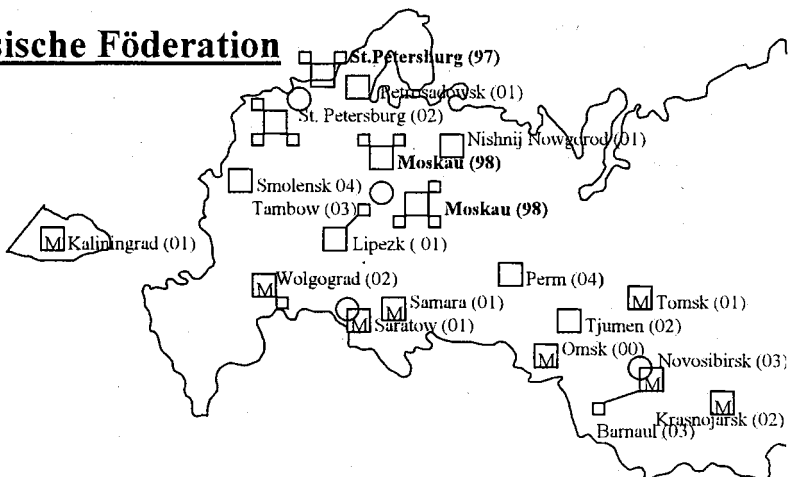
In den drei **baltischen Staaten** hat jeweils eine Schwerpunktschule bereits an den DSD II-Prüfungen als Prüfungszentrum teilgenommen: in Tallinn/Estland (1996), in Riga/Lettland (1997) sowie in Vilnius/Litauen (1998). Schüler je einer weiteren Schule innerhalb und außerhalb der drei Hauptstädte dürfen ihre Schüler ebenfalls am jeweiligen Prüfungszentrum teilnehmen lassen.

Dazu gehören in Estland auch die Schüler an den beiden Spezialgymnasien, bis sie erstmalig in den Jahren 2001 (Tallinn) bzw. 2003 (Tartu) an der deutschen Reifeprüfung teilnehmen können. Außerdem sollte in Klaipeda/Memel an der einzigen Schule für Kinder der deutschen Minderheit ab 2002 ein DSD II-Prüfungszentrum eingerichtet werden.

Im Bereich der **Gemeinschaft Unabhängiger Staaten** (GUS) liegen Schwerpunkte der Förderung in der **Ukraine**, wo bereits 1996 die ersten DSD II-Prüfungen in Kiew und Odessa durchgeführt wurden. Dort sind zwei weitere Schulen in Lemberg und Charkow als Schwerpunktschulen vorgesehen, ergänzt durch zwei Schulen im Prüfungsverbund (Sewastopol 1999 und Schostka 2000). In der Ukraine wie in den Baltischen Staaten werden auch die beiden ZfA-Fachberater/Koordinatoren in Kiew und Odessa mit Fachschaftsberateraufgaben in die beiden Schwerpunktschulen am Ort mit einbezogen.

Das größte und wichtigste Land ist natürlich die **Russische Föderation** (siehe Karte), wo das Lehrerentsendeprogramm erst 1993 einsetzte und dann Jahr für Jahr weiter ausgebaut

Russische Föderation



werden konnte. Für die weitere Entwicklung ist die Konzentration auf insgesamt 31 Schwerpunktschulen vorgesehen. Die ersten DSD II-Prüfungen sind 1997 für die Schüler von zwei herausgehobenen Schulen in St. Petersburg durchgeführt worden, 1998 gefolgt von zwei weiteren Schulen in Moskau. Im Jahre 1999 sind noch einmal zwei Schulen in Moskau und eine Schule in St. Petersburg hinzugekommen. Das Interesse an beiden Standorten ist so groß, daß für 2001 zwei weitere Schulen in Moskau und für 2002 neben einer siebten Schule in der Hauptstadt noch drei Schulen in St. Petersburg eingeplant sind. Langfristig ist also mit jeweils zwei Prüfungszentren in Moskau und St. Petersburg zu rechnen, denen jeweils fünf Schwerpunktschulen im Prüfungsverbund zuzuordnen sind. Die fachlich-organisatorische Betreuung der Schulen mit den dort eingesetzten deutschen Lehrkräften erfolgt durch die beiden ZfA-Fachberater/Koordinatoren in Moskau und St. Petersburg. Sie sind außerdem zuständig für die ausgewählten Schwerpunktschulen im weiteren Einzugsbereich der beiden ZfA-Fachberater/Koordinatoren.

So sind die Standorte Smolensk, Lipezk mit Tambow, Nishnij Nowgorod und Perm von Moskau aus zu betreuen, während in die Zuständigkeit des ZfA-Fachberaters in St. Petersburg neben Petrosawodsk auch Kaliningrad/Königsberg und die Schwerpunktschule in Minsk/Weißrußland fallen. Vom ZfA-Fachberater/Koordinator in Saratow werden außer der dortigen Schwerpunktschule noch die Standorte Wolgograd und Samara betreut, an denen auch Kinder der deutschen Minderheit zu versorgen sind. Von Nowosibirsk aus sind die sibirischen Standorte Omsk, Tjumen, Tomsk, Barnaul und Krasnojarsk zu betreuen. Insgesamt sind außerhalb von Moskau und St. Petersburg 14 Schwerpunktschulen als Prüfungszentren mit drei weiteren im Prüfungsverbund vorgesehen.

Das Gesamtkonzept der Konzentration unserer Förderungsmaßnahmen umfaßt 140 Schwerpunktschulen, die sich auf 40 Prüfungszentren mit 38 Schulen im Prüfungsverbund in der Großregion Mittel-, Ost- und Südosteuropa sowie ebenfalls 40 Prüfungszentren mit 22 Schulen im Prüfungsverbund auf dem Gebiet der damaligen Sowjetunion aufteilen (siehe Übersicht). Hinzu kommt noch die Eröffnung einer mongolisch-deutschen Schwerpunktschule in Ulan Bator, der Hauptstadt der **Mongolei**, im Herbst 1999.

Zur Schwerpunktförderung in beiden Großregionen gehört auch die **Einrichtung von sieben regionalen Fortbildungszentren** für deutsche und einheimische Lehrkräfte an den von Bund und Ländern gemeinsam geförderten Schulen. Hierzu gehört, daß die den ZfA-Fachberatern/Koordinatoren bisher schon für die Lehrerfortbildung zur Verfügung gestellten Projektmittel größtenteils in den regionalen Fortbildungszentren gebündelt und möglichst noch um einiges verstärkt werden können.

Als regionales Fortbildungszentrum für die sog. **Spezialgymnasien** mit deutscher Reifeprüfung hat sich die DS Budapest als erfolgreiche Begegnungsschule angeboten, die ja auch als Vorbild für neue Zielvorstellungen der bisher Deutschsprachigen Schulen in Prag, Warschau und u. U. Moskau dienen kann. Für die **Schwerpunktschulen** sind bisher regionale Fortbildungszentren vorgeschlagen worden für Polen und Tschechien mit Sitz in Warschau oder u. U. auch in Niwki bei Oppeln, für Ungarn und die Slowakische Republik, Slowenien und Kroatien in Budapest, für Rumänien, Moldau, Bulgarien und möglicherweise Albanien in Bukarest bzw. am Fortbildungszentrum in Mediasch/Rumänien.

Für die drei baltischen Staaten ist noch nicht entschieden, welche der drei Hauptstädte am geeignetsten erscheint. Für die Ukraine sowie Georgien, Armenien und Aserbaidschan ist Odessa vorgesehen. Für die Zentralasiatischen Staaten bietet sich Taschkent an. Trotz der großen Entfernungen in der Russischen Föderation wurde bisher nur an Moskau als Standort gedacht, obwohl für die Schulen in Sibirien auch Nowosibirsk mit dem dortigen Fachberater/Koordinator in Frage käme.

Da in den meisten Fällen nur noch eine deutsche Lehrkraft pro DSD II-Zug eingesetzt werden kann, wird die gemeinsame Fortbildung der einheimischen und deutschen Lehrkräfte im Sinne der Zielsetzungen des Deutschen Sprachdiploms immer wichtiger, zumal auch die einheimischen Deutschlehrkräfte in den Abschlußklassen unter Vorsitz der von der Kultusministerkonferenz der Länder benannten deutschen Lehrkraft selber als Prüfer in der mündlichen Prüfung fungieren.

Ziel muß es sein, möglichst viele einheimische Lehrkräfte an an die besonderen Leistungsanforderungen des DSD II heranzuführen, ältere und erst kürzlich z. T. mit deutscher Hilfe ausgebildete Lehrkräfte gleichermaßen. Wenn uns dies im Rahmen der vom BLASchA zu verantwortenden schulischen Arbeit im Ausland mit Hilfe der ZfA-Fachberater/Koordinatoren, der Fachschaftsberater sowie der Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte gelingt, dann hat **Deutsch in MOE/GUS auch weiterhin eine große Zukunft**, weil sich dadurch besonders begabte Schüler für Berufe qualifizieren können, in denen vertiefte Kenntnisse von Sprache und Kultur der Deutschen ihre eigene Zukunft nachhaltig bestimmen werden.

Walter Schmidt

Hinweis von Dr. Claus-Günter Frank, DS Rom:

In den letzten Jahren hat das Bundesverwaltungsamt bei neuvermittelten Kollegen immer solche Schulbücher bei Ermittlung der Schulbeihilfe nicht anerkannt, die vor Vertragsbeginn gekauft worden waren. Diese Praxis ist vom Verwaltungsgericht Köln in einem rechtskräftigen Urteil (Az. 3 k 9403/95) für rechtswidrig erklärt worden.

Berichte aus den Arbeitsgruppen

Von den geplanten sechs Arbeitsgruppen kamen leider nur vier zustande. AG 3 mußte wegen mangelnder Teilnehmerzahl, AG 4 aus technischen Gründen ausfallen.

AG 1: Deutsch als Fremdsprache und Sprachdiplome

Moderator: Manfred Egenhoff

In der Arbeitsgruppe hatte sich ein kleiner Kreis von vierzehn Interessenten zusammengefunden. Doch kam diese Tatsache seinen Besprechungen, die unter der geschmeidigen, immer vermittelnden Leitung von Manfred Egenhoff lebhaft vonstatten gingen, wohl eher zugute, als daß sie sie beschränkt hätte. Im Grunde kreisten die Debatten um drei stets erneut aufgegriffene Probleme oder Fragestellungen, oder besser: Die Gespräche bewegten sich spiralförmig auf- und abwärts zwischen diesen Themen:

1. Didaktik/Methodik: Probleme der eingeführten Lehrwerke
2. Die Reform der DSD-Prüfungsordnung, und eng verbunden damit
3. Der projektorientierte Unterricht.

Zum ersten Punkt berichtete ein Kollege von einer Fehleranalyse, die er im Rahmen seiner DSD-Korrektortätigkeit gemacht habe. Unter den 5 Fehlergruppen sei der Nominalbereich (Art., Adj., Subst., Kasus, Subst.-Verb-Relation) mit 35 bis 45 % aller Fehler eindeutig am häufigsten vertreten. In den eingeführten Lehrwerken, vor allem also >Wer? Wie? Was?<, spiegelte sich diese Tatsache aber viel zu wenig wider, d. h. die Übungsangebote zu diesem komplexen Bereich seien viel zu gering. Um diesen Ansatz ergab sich eine muntere Diskussion, in der umgekehrt auch auf die Vorzüge des genannten Lehrwerks hingewiesen wurden, vor allem mit Blick auf das Vorgängerbuch oder die Alternativen.

Mit der Einbeziehung der einsprachigen Wörterbücher war man auch bei der Reform der Prüfungsordnung, die das DSD 1997 erfahren hat und die die Benutzung dieser Werke nun endlich auch in der Prüfung zuließ. In den Beiträgen kam das Beschaffungsproblem zur Sprache, da der Preis eines Wörterbuches sowohl für die Anschaffung von (zumindest mehreren nötigen) Klassensätzen für viele Schulen schwer bzw. nicht zu leisten und in vielen Ländern Eltern

auch nur mit den Kosten eines einzigen Wörterbuchs zum Preis von DM 40,- (wenn die Einkommen nur bei wenigen hundert Mark liegen) überfordert seien. Im Ganzen wurde die Reform der DSD-Prüfungsordnung und ihrer Ausführungsbestimmungen jedoch positiv bewertet; sie gehe in die richtige Richtung mit ihrem kommunikativen Ansatz, mit der neuen Blockfehlerregelung, mit der Neugestaltung der mündlichen Prüfung. Gelegentlich wurde geklagt, dass auch in den Schulen der MOE- und GUS- und der baltischen Staaten, in denen das Deutsche in den Jahren seit der Wende einen raketengleichen Aufstieg genommen hat, der Druck der Sprachdiplomprüfung auf die vorhergehenden Unterrichtsjahre einwirke.

Dem wurde freilich entgegengehalten, dass es ja durchaus beabsichtigt sei, wenn die neuen Grundsätze zum Beispiel zum projektorientierten Unterricht anregen und anhielten. Zwei Kolleginnen aus der Slowakei riefen großes Erstaunen hervor, als sie die Ergebnisse von Unterrichtsprojekten vorstellten, die andernorts undenkbar erschienen. Es handelte sich um schriftlich zu Hause angefertigte Schülerarbeiten zu durchaus komplexen Themen wie Rassismus/Antisemitismus, Komponisten und ihrem Werk, dem Umbruch von 1989/90 und anderen, die in einer deutschen Kollegstufe ohne weiteres als Facharbeiten durchgegangen wären. Es herrschte schnell Einigkeit darüber, daß solche Ergebnisse natürlich höchst wünschenswert und anstrengenswert seien, jedoch nicht als Norm gesetzt werden könnten.

Insgesamt kam die Arbeitsgruppe nicht zu Resultaten, die als Beschlüsse oder Anträge an die Hauptversammlung weiterzuleiten waren. Als Gesamtergebnis läßt sich festhalten, daß bei Kritik im Einzelnen weitgehend Übereinstimmung mit dem gegenwärtigen Zustand zur Thematik der Arbeitsgruppe anklang.

Bernd Müller

AG 2: Deutschsprachiger Fachunterricht

Moderator: Hans Schaffer

In welcher Situation befindet sich der Fachlehrer im Ausland bei der Arbeit mit Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist? Wie und in welchem Umfang kann überhaupt in der Fremdsprache Deutsch fachliches Wissen und Verständnis vermittelt werden? Welche Sprachprobleme treten auf und wie kann man damit umgehen? Wie wird DFU erst möglich? Eine Menge von Fragen, die eine Situationsbeschreibung des DFU umreißen und mit der sich die Teilnehmer der Arbeitsgruppe „Deutschsprachiger Fachunterricht“ beschäftigen wollten. Schon die sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmer boten im ersten Teil reichlich Gesprächsstoff, zeigte sich doch gerade dadurch die weltweite Vielfältigkeit des „Projektes DFU“ an den Deutschen Auslandsschulen, aber auch die Weiterentwicklung dieses Projektes in den letzten Jahren.

Im zweiten Teil konnte den Teilnehmern der Arbeitsgruppe das „Neue DFU-Handbuch“ vorgestellt werden, das im Herbst erscheinen wird. Das neue DFU-Handbuch wurde unter Leitung von Josef Leisen und mit finanzieller Unterstützung der Zentralstelle sowie der logistischen Betreuung durch Rolf Kruczinna von einem Autorenteam erfahrener Auslandsschullehrer erarbeitet. Es umfasst neben einem Grundteil nunmehr auch spezifische Fächerordner für Biologie, Chemie, Geschichte, Mathematik und Physik. Den Teilnehmern wurden Konzeption und Aufbau

erläutert sowie Einblicke in den Inhalt des neuen DFU-Handbuches gegeben. Die Gruppenteilnehmer beschäftigten sich mit großem Interesse mit den Vorabdrucken der „DFU-Alltagssituation“ sowie des „DFU-Werkzeugkastens“.

Der Frage der Aufnahme und Einarbeitung neuer (DFU-) Kollegen an einer Auslandsschule widmete sich die Arbeitsgruppe im dritten Teil. Hier wurde vor allem der Wunsch nach Unterstützung durch Mentoren und nach weitreichenden Hospitationsmöglichkeiten geäußert, wie sie offenbar noch längst nicht an allen Schulen üblich sind. Von den Schulen sollte als Hilfe für neue Kollegen ein Grundkonzept erstellt werden, das über ein allgemein gehaltenes und unverbindliches Hilfsangebot hinausgeht, ohne jedoch zu gängeln und zu bevormunden. Das Weiterreichen von Erfahrungen und Tips wird in der Regel von erfahrenen Kollegen bei entsprechenden Rahmenbedingungen auch gern übernommen. Es erspart vielleicht manche Frustration und Enttäuschung, ja zeigt in vielen Fällen gerade den Gewinn an beruflicher Kompetenz und trägt letztlich zur Kontinuität an einer Auslandsschule mit ihrer hohen Lehrerfluktuation bei. Hier müssen sicher in den nächsten Jahren im Bereich der schulinternen und regionalen Lehrerfortbildung entsprechende Aktivitäten initiiert und durchgeführt und auf einen einheitlichen Standard gehoben werden.

Hans Schaffer

AG 5: Kreativer Umgang mit Texten

Referent: Rainer Wicke (BVA)

Die o. a. Arbeitsgruppe fand sozusagen als „Ersatz“ statt – Herr Wicke sprang dankenswerter Weise im letzten Moment für die beiden ausgefallenen Arbeitsgruppen 4 (Szenische Interpretation) und 5 (Neue Medien im DaF-Unterricht) ein. Rückblickend betrachtet war diese aus der Not geborene Idee hervorragend.

Uns Teilnehmern wurden Anlässe und Texte zum kreativen Umgang mit der Sprache nicht nur vorgetragen, sondern wir setzten sie auch kreativ um: *learning by doing* at its best.

Wir lernten die neun Regeln des Erzählens, bekamen Tips für Lügengeschichten,

verfremdeten Büroklammern in Violinschlüssel und Nasenbohrer, ließen aus Zeitungspapier Gestalten bzw. Gegenstände aus bekannten Märchen entstehen, wendeten das Prinzip der Rasterfahndung anhand überquellender Mülltonnen an und entwickelten „Wickes Tierleben“ weiter, in dem wir u. a. ein *Hamel* und eine *Pfertze* schufen. (Für die Uneingeweihten: „Wickes Tierleben“ besteht aus den wiederzusammengesetzten Teilen zweier unterschiedlicher Tiere. Das *Hamel* hat also das Vorderteil eines *Hasen* und das Hinterteil eines *Kamels*. Die Preisfrage lautet jetzt: Woraus besteht eine *Pfertze*?)

Außerdem bekamen wir Anregungen, wie Lehrbuchtexte anders eingeführt, wie Projekte angelegt werden können und wie man eigenständige Textproduktionen mit Musik lebendig gestalten kann.

Da Herr Wicke nicht nur das *learning by doing*-Prinzip beherrscht, sondern auch die Jäger- und Sammler-Mentalität deutscher Pädagogen verinnerlicht hat, konnte jede(r)

Teilnehmer/in diese Ideen, Materialien und Aufsätze schwarz auf weiß nach Hause tragen und wird sie sicherlich im DaF- oder Fremdsprachenunterricht nach den Ferien anwenden, denn: „Aktive Schüler lernen besser.“ (Wicke)

Und aktive Lehrer/innen ebenfalls. (Munderloh)

Bernd Munderloh

AG 6: Entwicklung des Auslandsschulwesens

Leitung: Dieter Forster

Für die Arbeitsgruppe 6 hatte sich die größte Anzahl von Teilnehmern angemeldet. Das Thema versprach sowohl eine Diskussion über die Zukunftsperspektiven wie auch eine Beschäftigung mit aktuellen, die aktiven Auslandslehrkräfte bedrängenden Fragen.

Die Anwesenheit von Herrn Abteilungspräsidenten Schmidt wie von Herrn Gauf verhielt außerdem kompetente Aussagen.

Aus den von den Teilnehmern gestellten Fragen kristallisierten sich schnell vier Bereiche heraus:

Der erste bezog sich auf eine in die Zukunft weisende Konzeption des Auslandsschulwesens, welche auch eine Berücksichtigung der gerade besonders krass aufgetretenen finanziellen Engpässe beinhalten sollte.

Dazu gestellte Fragen u.a.: Wo liegen die Prioritäten für das Auslandsschulwesen bei den anstehenden Mittelkürzungen? Welchen Wert misst die Regierung der kulturellen Bedeutung der deutschen Auslandsschulen bei und will sie diese trotz Einsparungen sichern? Wie sieht die Zukunft der Schulen im lateinamerikanischen Raum aus und was haben die kleineren Auslandsschulen zu erwarten? Welche Folgen hat die europäische Integration für das Auslandsschulwesen, wächst der Bedarf oder werden Auslandsschulen überflüssig? Ist an eine Integration in oder mit den Europaschulen gedacht, werden Überlegungen zu einem europaeinheitlichen schulischen Abschluss angestellt?

Sollen deutsche Auslandsschulen nur noch der Elitebildung dienen oder hat die soziale Komponente auch bei weniger Geld noch eine Bedeutung? Wie gedenkt die Zentralstelle die Kontinuität des Auslandsschulwesens auch zukünftig zu sichern?

Zum genannten Fragenkomplex nahm Herr Schmidt Stellung und erläuterte, dass die Zentralstelle auf die Kürzungsmaßnahmen vor allem mit einer Stärkung der tradi-

tionellen Struktur des Auslandsschulwesens reagiere.

Es seien Einschränkungen und Mittelkürzungen beim Programm für Mittel-Ost-Europa geplant, dazu müssten jedoch massiv Stellen bei den Bundesprogrammlehrkräften abgebaut werden. Eingesparte Mittel kämen den Auslandsschulen zugute, was gerade deren Position stärke. Da die Mittel für Auslandsdienstlehrkräfte und für Bundesprogrammlehrkräfte gegenseitig deckungsfähig seien, könnten an den Auslandsschulen auch verstärkt ADLK's durch BPLK's ersetzt werden. Dies habe keinen wesentlichen Einfluß auf die Qualität, da sich längst gezeigt habe, daß Bundesprogrammlehrkräfte ebenfalls in der Lage seien, qualifiziert Unterricht zu erteilen. Aber auch an den Auslandsschulen sei bei den Vorgaben des Finanzministers für die nächste Zeit eine Reduzierung der Zahl der Lehrkräfte nicht auszuschließen.

Einsparmöglichkeiten sieht die Zentralstelle auch noch bei der Schulbeihilfe für die Schulen. Als eine wichtige Maßnahme des Sparpakets hätte sich jedoch die – allerdings bereits vorher und unabhängig vom aktuellen Sparzwang in Angriff genommene – Änderung der Richtlinie II erwiesen.

Eine allgemeine konzeptionelle, schon gar nicht generelle Zukunftsplanung sei für die Zentralstelle nicht möglich. Sämtliche Mittelzuweisungen stünden unter dem Haushaltsvorbehalt. Würde vom Gesetzgeber kein Geld bewilligt, könne auch nichts ausgegeben werden und man müsse mit den zugewiesenen Beträgen das Auslandsschulwesen gestalten. Die kurzfristige und flexible Reaktion auf die finanziellen Vorgaben seien geradezu das Konzept der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Die Aussage von Herrn Schmidt, die Änderungen der Richtlinie II eröffne der Zentralstelle bei den finanziellen Vorgaben des Finanzministers einen wichtigen Spielraum

für die Gestaltung, führte zu den Fragen des zweiten Themenbereichs:

Mit der neuen Richtlinie II sei das Auslandsschulwesen unattraktiv geworden, sie stelle eine unzumutbare Belastung für den Großteil der Auslandsdienstlehrkräfte dar und gefährde damit das Auslandsschulwesen insgesamt. Im Vordergrund der Kritik standen vor allem die familienfeindlichen Auswirkungen. Warum müssten gerade die Familien mit Kindern die Hauptlast der Sparmaßnahmen tragen, und ob man sich in Zukunft nur noch kinderlose Auslandsdienstlehrkräfte an den Schulen wünsche? Konkret wurde vorgerechnet, was im Einzelfall die Änderung der Richtlinie II für Familien mit Kindern bedeuten könne: monatliche Mindereinkünfte, die Hunderte von Mark leicht überschritten.

Kritik wurde konkret daran geäußert, dass der familien- und kinderorientierte Familienvorschuß aus der Inlandszuwendung wegfalle. Die Ehegatten- und Kinderzuwendung aus der Auslandszuwendung gleiche dies bei weitem nicht aus. Eine solche Regelung widerspreche außerdem der gewollt familienfreundlichen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts.

Herr Gauf, der Leiter des Referats VI A, verteidigte die Neufassung. Erstens sei der Spielraum der Zentralstelle sowieso gering, da die Richtlinie im Einvernehmen mit dem Innenministerium und dem Auswärtigen Amt erstellt wurde und außerdem die Bundeshaushaltsordnung zu berücksichtigen sei.

Zum anderen könnten Auslandsdienstlehrkräfte bei den Kosten der Kindererziehung nicht besser gestellt werden als Lehrkräfte, die im innerdeutschen Schuldienst tätig seien (z. B. wenn ihre Kinder nicht im Ausland, sondern an deutschen Universitäten studierten). Die Familienzusammenführung sei nach wie vor gesichert. Auch beim Mietzuschuss seien die Mietzuwendungen so berechnet, daß sie den jeweiligen Gegebenheiten des Gastlandes gerecht würden und keine unzumutbare Belastung für die Lehrkraft darstellten. Dem wurde von seiten der anwesenden Auslandsdienstlehrkräfte widersprochen, gerade bei Familien mit Kindern seien erhöhte Aufwendungen erforderlich.

Dazu würden Kosten, welche aus den örtlichen Gegebenheiten resultierten, nicht in Betracht gezogen.

In manchen Bereichen der engagiert vorgetragenen Diskussion konnte keine Annäherung der Standpunkte erreicht werden, Herr Gauf gestand jedoch zu, dass bezüglich der familienbezogenen Ortszulage bei der Inlandszuwendung vielleicht doch nicht alle Gesichtspunkte in Betracht gezogen worden seien oder Berechnungsfehler unterlaufen sein könnten, und sagte eine erneute Überprüfung zu.

Die beiden weiteren, zu Beginn der Sitzung angesprochenen Themenbereiche waren die mit einem Sponsoring durch die Wirtschaft zusammenhängenden Fragen (Wieviel ist den Firmen die schulische Versorgung der Kinder ihrer Experten auch mit Berechtigungen oder die Förderung der deutschen Sprache wert?) und der Komplex, der sich auf Arbeits- und Vertragsbedingungen von Lehrkräften der deutschen Schulen bezog (Zweitvermittlung, für welche Funktionsstellen, die Möglichkeit einer Direktbewerbung oder einer Zweitvermittlung an dieselbe Schule sowie die Fragen nach dem Zusammenwirken von Ortslehrkräften, Bundesprogrammlehrkräften und Auslandsdienstlehrkräften an den Schulen).

Wegen der Bedeutung der beiden anderen Themen und der fortgeschrittenen Zeit musste auf eine Erörterung leider verzichtet werden.

Insgesamt hinterließ der Verlauf der Arbeit im Arbeitskreis 6 einen zwiespältigen Eindruck. Die Äußerungen der Zentralstelle zu einem Konzept für das Auslandsschulwesen, das Prioritäten setzen und Perspektiven eröffnen könnte, waren nicht dazu angetan, Begeisterung zu wecken oder gar Aufbruchstimmung zu erzeugen. Und bei der Diskussion um die Richtlinie II war in der Kritik deutlich auch die Resignation zu spüren. Noch ist es nicht Hoffnungslosigkeit, aber manch einer wird gegangen sein mit dem Zweifel, ob sich das große Engagement vieler im Auslandsschulwesen noch so richtig lohne.

Dieter Forster

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

Mitgliederversammlung

Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich eröffne die Mitgliederversammlung der 24. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

In der Amtsperiode von 1997 bis 1999 haben wir den Tod von sechs Mitgliedern zu betrauern. Ich bitte Sie, sich zum Andenken an die Verstorbenen zu erheben.

Wir trauern um:

Hans Kurt Falk, tätig an der DS Lüderitzbucht und der DS Pretoria,

Heinrich Frevert, der bereits 1954 bei der Gründung des Verbandes hier in Freiburg anwesend war und die Mitgliedsnummer 29 innehatte,

Hans Ludwig Groll, tätig in Villa Ballester, Valparaiso und San Salvador,

Wilfried Henne, tätig in Guayaquil,

Dr. Martin Mühmelt, langjähriges Mitglied im Verband, tätig in Athen und Lissabon sowie im ASCHA der KMK, und

Hermann Riegel, langjährig in Buenos Aires und Montevideo tätig.

Meine Damen und Herren, in der abgelaufenen Amtsperiode hat sich der Verband Deutscher Lehrer im Ausland verschiedenen Aufgaben und Problemen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen gewidmet: so begannen wir die neue Situation der Programmlehrkräfte im Mittel-Ost-Europa persönlich kennenzulernen, im Inland die Verbandsstruktur zu modernisieren und dichter zu knüpfen. Wir informierten regelmäßig neue Kollegen und Kolleginnen bei den Vorbereitungslehrgängen in Köln und führten Gespräche im Auswärtigen Amt, der Zentralstelle und im Bundestag. Ebenso wollen wir mit der thematischen Orientierung dieser Hauptversammlung sowie ihrem Motto „Deutsch hat Zukunft“ – und die Arbeitsgruppen gestern haben diese Schwerpunktsetzung bestätigt – der Verbandsarbeit eine stärkere inhaltliche Akzentuierung geben. Trotz dieser Intentionen haben uns die gravierenden Verschlechterungen der Richtlinien II und III seit Oktober 1998 nicht losgelassen, und unsere schlimmen Befürchtungen sind von den weiteren Kürzungsbeschlüssen des BMF Hans Eichel leider noch übertroffen worden.

Im Mai 1998 nutzte der Vorstand einen Feiertag, einen beweglichen Ferientag und das



folgende Wochenende, um eine verlängerte Vorstandssitzung in Budapest abzuhalten. Mit Mitgliedern vor Ort wurden wir in die Programmarbeit in Ungarn eingeführt und erfuhren so detailliert, wie differenziert in diesem Land Südosteuropas gearbeitet wird. Unterrichtsbesuche und Gespräche mit Lehrkräften und Schulleiter am Nationalitätengymnasium in Pilisvörösvár folgten. Interessante unterrichtliche Tätigkeit und engagierter Meinungsaustausch beeindruckten uns. Der Vorstand lud zu einem Rundgespräch über das deutschsprachige Schulwesen ein und so kamen erstmals so unterschiedliche Teilnehmer, wie Schulleiter von Nationalitäten- und Zweisprachengymnasien, der DS Budapest sowie zahlreiche Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte und Fach- und Fachschaftsberater zusammen, die eine engagierte Diskussion ermöglichten und die Arbeit in Ungarn exemplarisch verdeutlichten. Besuche bei DaF-Gymnasien und der Deutschen Schule sowie Gespräche mit dem ungarischen Kultusministerium rundeten den

schulischen Teil unseres Besuches ab. Hierbei wurde das große Interesse Ungarns an der Fortführung und dem erhofften Ausbau des Gastlehrerprogramms deutlich, wobei diese Haltung ebenfalls in anderen Staaten in diesem Teil Europas anzutreffen ist. Eine überaus gut besuchte Mitgliederversammlung in der Hajos-Pusztas wurde als Regionalversammlung genutzt, um Fragen des Lebens und der Arbeit in Ungarn, soziale, wirtschaftliche und rechtliche Probleme unserer Mitglieder vor Ort zu besprechen.

Diese stärkere Hinwendung zu Fragen des Deutschlehrerprogramms in MOE wurde noch vertieft durch ein Treffen mit den Obleuten unseres Verbandes, die wir Anfang März diesen Jahres zu einem Erfahrungs- und Meinungsaustausch nach Prag einluden. Vertreter aus Polen, Rumänien, der Slowakei, Tschechien und Ungarn folgten unserer Einladung und erweiterten so die Perspektive des Vorstandes durch anschauliche Schilderung ihrer Anliegen und Probleme. Ein intensiver Austausch mit Verbandsmitgliedern an der DS Prag ergänzte diese Sichtweisen der Lehrkräfte, die im jeweiligen staatlichen Schulwesen oder der Lehrerfortbildung tätig sind.

Ein weiterer Schwerpunkt unserer Diskussionen anlässlich der 23. Hauptversammlung in Aachen zeitigt erste erfreuliche Ergebnisse. So wollten wir die Struktur im Inland effizienter und dichter organisieren, um den größten Teil unserer Mitglieder wieder stärker an den Verband heranzuführen. So kann ich von neu gegründeten Regionalgruppen in Deutschland berichten, die zurückgekehrte Lehrkräfte oder Interessenten in regionale Gruppen einladen und über aktuelle Entwicklungen im Auslandsschulwesen informieren. So können wir inzwischen auf folgende Regionalgruppen verweisen: Schleswig-Holstein, Oldenburg-Bremen, Detmold, Kassel, Bergstraße und als jüngste Gründung Neckar-Alb. Diese Gruppen treffen sich in der Regel zweimal jährlich und schaffen so Möglichkeiten, den Verband mittels Teilnahme von Vorstandsmitgliedern auch im Inland stärker zu präsentieren.

Neben diesen zahlreichen Aktivitäten, die in den Verband hinein gerichtet waren, pflegten wir Kontakte nach außen. So besteht ein regelmäßiger Informationsaustausch mit dem Deutschen Philologenverband, an dessen Veranstaltung im November in Münster der Vorsitzende teilnahm und zahlreiche konstruktive Gespräche führen konnte. Besonders intensiv gestaltete sich die Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft

Auslandslehrer der GEW (AGAL), die wie schon seit langen Jahren vertrauensvoll und konstruktiv war. So nahm der Vorsitzende an einer Sitzung der AGAL in Kassel und mit Werner Lieberknecht an der bewährten Sonnenbergtagung im Harz im vergangenen November teil. Dank eines permanenten Informationsaustausches konnten beide Organisationen für die Belange des Auslandsschulwesens – gerade auch in diesen schwierigen Zeiten – eintreten.

Kein Verband kommt ohne Kontakte zu Politikern aus. Natürlich beschreitet auch der VDLIA diesen Weg und versuchte durch Gespräche mit Mitgliedern des deutschen Bundestages die Interessen der Auslandsdienstlehrkräfte und Bundesprogrammlehrkräfte zu vertreten. So fanden wir bei Elisabeth Altmann (Bündnis 90 / Die Grünen) und Siegfried Vergin (SPD) für unsere Anliegen offene Ohren.

Zu dem neu konstituierten zuständigen Ausschuss für Kultur und Medien nahmen wir Kontakt auf. So besteht ein intensiver Austausch mit dem Geschäftsführer Dr. Blatt, der im Herbst durch Gespräche mit der Ausschussvorsitzenden Frau Dr. Leonhard (SPD) weiter vertieft werden soll. Die bisherigen guten Kontakte zum Haushaltsausschuss sind wieder herzustellen. Der Verband erreichte einen kleinen Erfolg, als die Bundesregierung eine Kleine Anfrage zur sozialen Situation der Bundesprogrammlehrkräfte und zur finanziellen Ausstattung des Bereichs Deutsch als Fremdsprache in Europa beantwortete. Hiermit konnte es gelingen, die Situation der Programmlehrkräfte stärker in das Bewußtsein des Bundestages zu bringen. Aufgrund der massiven Kürzungen durch das Sparpaket des neuen Finanzministers sind leider zahlreiche Aussagen der Bundesregierung auf diesem Gebiet hinfällig geworden.

Der Vorstand kam zu Gesprächen mit dem Auswärtigen Amt – der Kulturabteilung mit den Herren Dr. Bertram, Dr. Spiegel und Dr. Fischer – zusammen, um alle aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens zu besprechen. So stellten wir dem Leiter der Kulturabteilung, Herrn Dr. Bertram, unsere Zeitschrift als Forum zur Verfügung, um sein Grundsatzreferat „Deutsche Auslandsschulen und Deutsche Wirtschaft“ auch der Verbandsöffentlichkeit in Heft 3 / 1998 zu präsentieren. Bereits im Frühjahr 1998 wies er auf vorhandene Sparzwänge hin, die sich später mit der Neufassung der Richtlinie II im September 1998 drastisch zeigten. Diese vom damaligen Außenminister Kinkel gebil-

ligte „Strukturreform zur Entsendung von Lehrern an deutsche Auslandsschulen soll als Reform sicherstellen, daß das Auslandsschulwesen in seiner Funktion aufrechterhalten werden kann und gestärkt wird.“ Seit Heft 4 / 98 berichteten wir in vielfältiger Weise über die Hintergründe und Reaktionen auf diese Maßnahme.

Die Politik des Vorstandes gegenüber diesen Plänen war von Anfang an charakterisiert durch

- Rückhaltlose Aufklärung und Information unserer Mitglieder
- Unterstützung und Abdruck von Resolutionen unserer Schulgruppen,
- Forderung nach Überdenken der Pläne
- Kritische Einwände
- Einbeziehung auch anderer Gruppen zur Finanzierung des Auslandsschulwesens
- Konstruktive Zusammenarbeit mit anderen Lehrerorganisationen – vor allem der AGAL –
- Abmilderung der größten Ungereimtheiten und familienfeindlichen Regelungen und
- Letztlich die Prüfung rechtlicher Schritte

Die Entwicklungen nach Bekanntgabe des Sparpaketes durch Finanzminister Hans Eichel lassen für das Auslandsschulwesen Schlimmes befürchten. So werden Beträge zwischen 20 und 25 Millionen genannt, die im Schulbereich als größtem Anteil der Auswärtigen Kulturpolitik einzusparen sind. Damit stehen den Schulen, der Fachberatung – auch nach den Verschiebungen zum Goethe-Institut hin – und den Deutschlehrerprogrammen in den staatlichen Einrichtungen in MOE weitere massive Kürzungen ins Haus. Den letzten Stand unserer Informationen erläuterte ich in Heft 3 / 99.

Festhalten möchte ich in diesem Zusammenhang, daß von Anfang an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen den Kontakt mit dem Verband suchte, korrekt und schnell informierte, jedoch als ausführende Behörde die jeweiligen Vorgaben von Auswärtigem Amt oder Finanzministerium umzusetzen hatte. Erwähnen möchte ich die kooperative Haltung der Herren Dimper, Gaf, Lauer und Schmidt, die uns und der Mitgliederversammlung hier in Freiburg Rede und Antwort gestanden haben. Es bleibt unsere schwierige Aufgabe als Lobby für das Auslandsschulwesen zu arbeiten. Dies wird keine leichte Arbeit werden, denn noch immer ist das Bild des Auslandslehrers mit vielen Vorurteilen behaftet.

Einen Partner, den wir auf Ländersseite für die Interessen des Auslandsschulwesens engagiert wissen, fanden wir im Ländervor-

sitzenden des Bund-Länder-Ausschusses für Schulische Arbeit im Ausland, kurz BLA-SchA, Herrn Dr. Stoldt. Der Vorstand des Verbandes traf sich mit Dr. Stoldt in Bremen. Thematisiert wurden die Personalplanung für Auslandsdienstkräfte, bei der Teilaspekte wie Bewerbungsalter, Lehrerversorgung und Fragen der Verbeamtung angesprochen wurden. Die Frage der Finanzierung des Auslandsschulwesens, der Pauschalierung verschiedener Kosten sowie die allgemeine Situation der Bundesprogrammlehrkräfte und ihre Einstellungsmöglichkeiten in den Inlandsschuldienst wurden im September 1998 diskutiert. Der Verband erneuerte hierbei die alte Forderung, rückkehrenden BPLK einen Einstellungskorridor zu öffnen. Dr. Stoldt versprach, dieses Problem im Kreise der Ländervertreter anzusprechen. Betonen möchte ich, daß wir auch zu anderen Ländervertretern engen Kontakt pflegen; so möchte ich beispielhaft Frau Hotz-Demmler (Hessen) und Herrn Petry (NRW) nennen, die sich für die Belange der Lehrkräfte und des Auslandsschulwesens besonders engagieren. Eine alte Forderung des Verbandes die Erfahrungen der Auslandslehrkräfte nach ihrer Rückkehr besser zu nutzen, wird unter der Federführung von Herrn Petry in Nordrhein-Westfalen konstruktiv umgesetzt.

Die Vorstandsarbeit wurde weiter intensiviert und modernisiert. Insgesamt trafen wir uns zu 12 Vorstandssitzungen, die wie oben bereits erwähnt, zweimal im Ausland in Budapest und Prag stattfanden, und damit den Vorstand des Auslandslehrerverbandes näher an das Geschehen in MOE heranführten. Für den neuen Vorstand könnte die Aufgabe bleiben, sich eventuell in der nächsten Amtsperiode mit den Mitgliedern in Südeuropa zum Austausch zu treffen. Um die Verbindungen zu unseren Mitgliedern weltweit besser zu gestalten, sind inzwischen sechs Mitglieder des Vorstandes per E-Mail zu erreichen und die web-site ist unter vdlia.de bekannt und wird rege „angeklickt“. Weitere Details zu Homepage und finanzieller Seite des Verbandes wird unser Schatzmeister, Karlheinz Wecht, in seinem eigenen Bericht vorstellen. Festhalten dürfen wir, daß auch aufgrund der großen Zahlen von Eintrittten die Mitgliederbilanz positiv, und die finanzielle Situation des Verbandes gesund ist.

Alfred Doster als Geschäftsführer sorgte für eine reibungslose Verbandsorganisation und Kommunikation. Seine Person erwies sich aufgrund seiner vielfältigen und langjährigen Kontakte ins Ausland als wichtiges Bindeglied zu den Mitgliedern. Die vor längerer Zeit zugesagte Versendung der

neuen Mitgliedsausweise und der aktuellen Satzung machte es möglich, die Adressen zu aktualisieren und alle Mitglieder persönlich anzusprechen. Das Echo auf diese aufwendige Aktion war positiv. Die organisatorische und technische Vorbereitung dieser 24. Hauptversammlung lag in seinen bewährten Händen.

Die Zeitschrift hat sich in der abgelaufenen Amtsperiode äußerlich verändert. Mit Heft 1/98 erschien sie mit neuem Layout und modernisiertem Kopf. Der Titel wirkt nicht mehr so steif, der Untertitel „MMM“ fiel, und die Angaben zur jeweiligen Ausgabe wurden an den oberen Rand des Titelblattes verlegt, so daß dieses jetzt großzügiger erscheint und zugleich mehr Raum bietet für das Titelbild, das jetzt auch Querformat haben kann. Die Farbe änderten wir ebenso; statt im Orangeton präsentieren sich die Hefte seither im Rot des neuen Logos. Eine Ausgabe später wurde die Zeitschrift innerhalb der Verlagsgruppe an den Diesterweg Verlag überstellt, so daß sie ab Heft 2/98 unter dem neuen Verlagsnamen erscheint; die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Herrn Scheidt als Hersteller blieb davon aber glücklicherweise unberührt. Trotz kleinerer Fehler, die der Vorsitzende auch nach sorgfältiger Lektüre vor Erteilung der Imprimitur übersehen hat, müssen wir Manfred Egenhoff für seine gelungene Arbeit danken. Entscheidend ist sicherlich der Inhalt, und da hoffen wir, auch wenn der alte Untertitel verschwunden ist, ihm weiterhin gerecht zu werden: wir sind der Ansicht, grundsätzlich schnell und umfassend informieren zu sollen. Genauso wollen wir auch zukünftig den Meinungen aus unserem Leserkreis, seitens unserer Mitglieder sowie amtlicher Stellen, Raum zur Artikulation geben. Das hat uns schon Schelte eingetragen; wir meinen aber, mit ihr leben zu können.

Besonders danken möchte ich Dr. Dieter Allgaier, der nach langen Jahren im Auslandsschuldienst und in der Zentralstelle sein profundes Wissen und seine große Erfahrung in den Dienst des Verbandes stellt. Er organisiert den Besprechungsteil, bei uns in der Zeitschrift unter dem bekannten Schlagwort „Büchertisch“, der durch auflockernde Titelbilder und gelungene Auswahl ein frisches und interessantes Gesicht erhalten hat. Die Präsentation und Besprechung von Literatur, die auf vielfältige Weise mit dem Leben und Arbeiten im Ausland verbunden ist, macht die Rezensionenrubrik zu einem viel gelesenen Teil unserer Zeitschrift.

Bedanken möchte ich mich bei all denen, die durch ihre Beiträge die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ zu einer wich-

tigen Stimme im Auslandsschulwesen gemacht haben. Helfen Sie mit, dieses Niveau auch künftig zu halten und unsere Zeitschrift besonders lesenswert zu gestalten.

Hans-Jürgen Krause, als Referent für Rechts- und Sozialfragen, hat in mühevoller Arbeit zahllose Anfragen, Bitten, Probleme und Wünsche unserer Mitglieder bearbeitet, die in vielfältiger Weise spiegeln, wo die Auslandslehrer der Schuh drückt. So bearbeitet er Anfragen zu Steuer- und Kindergeldfragen, zum Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid oder zu Konflikten zwischen Mitgliedern und der Zentralstelle. Sein „Kleiner Führer durch den Steuerschubel und anderes Dickicht“ in Heft 1/99 bleibt hilfreich und lesenswert.

Dr. Hans-Jürgen Peleikis betreut das Referat für schulpolitische Fragen, das seit längerer Zeit einen starken umweltbezogierten Akzent besitzt. So hat der Verband seit 1994 das Projekt „Umweltschulen in Europa“ organisatorisch und finanziell begleitet, das seit zwei Jahren weltweit ausgeschrieben wird. So konnten wir 1998 erstmals drei außereuropäische Schulen – die Goethe- und Hölters-Schule in Buenos Aires sowie die Gutenberg-Schule in Sydney – auszeichnen. Die argentinische Hauptstadt kann man aufgrund der zwei „Umweltschulen“ durchaus als „Ökohauptstadt des deutschen Auslandsschulwesens“ bezeichnen. Durch die vorgelegten Dokumentationen werden neue Dimensionen eröffnet, die durch die Teilnahme an nationalen Umweltaktionen erreicht wurden. So nahm die DS Sydney am „Clean up Australia Day“ teil und praktizierte somit bilaterale Zusammenarbeit, erreichte damit eine höhere Akzeptanz deutschen Schulwesens. Umweltaktivitäten sind ein hervorragendes Vehikel für mehr Völkerverständigung, aber auch ein Weg der Entwicklungshilfe und der Strukturverbesserung. So bauten Schüler und Lehrer der Goethe-Schule in Buenos Aires eine Solaranlage für eine Dorfschule in einer strukturschwachen Provinz. Auch die DS Bogota hat ihre ökologischen Aktivitäten den sozial schwächeren Menschen in ihrem Gastland gewidmet. So pflanzten Schüler und Lehrer der Schule Obstbäume und einheimische Bäume, um zum einen die Ernährung der Heimbewohner zu verbessern und zum anderen für die erosionshemmende Wirkung von Bäumen zu sensibilisieren. Aber auch von europäischen Teilnehmern kann die interessierte Öffentlichkeit viel lernen. So publizierte die Europäische Schule Karlsruhe im Rahmen unseres Projektes Informationen



Der „neue“ (alte) Vorsitzende

zum Öko-Audit von so hoher Qualität, daß diese Abhandlung als Vorbild für deutsche Schulen durch verschiedene Bundesländer kursiert.

Wir wollen auch weiterhin in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung mithelfen, daß die Auslandsschulen zu Umwelttätigkeiten angeregt und ihre Aktivitäten auch öffentlich gemacht werden. Wir hoffen, daß auch die Schulen in Asien und Afrika demnächst an dem Projekt „Umweltschule“ teilnehmen. Wir sind erfreut und dankbar, daß auch nach dem Regierungswechsel das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit die ausgezeichneten Umweltschulen mit einer Pflanzhilfe finanziell würdigt.

Der Referent für Verbindungen zu den Auslandsschulen, Werner Lieberknecht, hat in den letzten zwei Jahren zahlreiche Aktivitäten gestartet, um die Verbindung zu den Verbandsmitgliedern im Ausland zu verbessern. So konzipierte er die Neuauflage unserer Informationsbroschüre, unterstützte die Obleute durch Arbeitshinweise und Materialien. Weiterhin stellte er den Verband in zahlreichen Besuchen bei Lehrgängen in Köln vor

und warb erfolgreich für die Mitgliedschaft in unserer Organisation. Den Rechts- und Sozialreferenten unterstützte er im letzten Jahr besonders tatkräftig.

Dr. Thomas Lothar, als ehemaliger Bundesprogrammlehrer in Tschechien mit den Problemen dieser jungen Gruppe von Lehrkräften besonders vertraut, engagierte sich ebenso in zahlreichen Besuchen bei Vorbereitungslehrgängen für Programmlehrkräfte und konnte dort seine vertieften Kenntnisse des Auslandsschulwesens den Teilnehmern vermitteln.

Mit Hilfe seiner vierten Anfrage bei allen Kultusministerien wies er wiederum nachdrücklich auf die Leistungen und das Engagement der BPLK im Interesse der auswärtigen Kulturpolitik unter teilweise besonders schwierigen Arbeitsbedingungen hin. Daher appellierte der VDLIA erneut an die Verantwortlichen in den Ministerien, Bundesprogrammlehrkräfte, die über mehrjährige Erfahrungen im Auslandsschuldienst verfügen, ungeachtet der Fächerkombination bevorzugt in den Landesschuldienst einzustellen. Die erstellte Synopse der vorhandenen Bonusregelungen kann den rückkehren-

den Lehrkräften eine Ermutigung sein. In diesem Zusammenhang erinnern wir noch einmal daran, daß wir im Inland auf Schulen ausgeschriebene Stellen in unserer Homepage veröffentlichen, die somit von Interessenten weltweit eingesehen werden können.

Dr. Thomas Lothar nahm ebenfalls 1998 an einem Treffen von BPLK in Ustron (Polen) teil und konnte von den Ergebnissen unserer Bemühungen berichten. In den zentralen Fragen wie Grundzuwendung und Krankenkassenpauschale, in der mangelnden sozialen Absicherung und Problemen bei der Anerkennung von DDR-Diplomlehrerabschlüssen sowie bei der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung auf den Auslandseinsatz konnten wir kleine Verbesserungen erreichen.

So wurde die Zuwendung um ca. DM 100,- angehoben, über eine Erhöhung der Krankenversicherungspauschale wird nachgedacht und seit letztem Jahr werden auch BPLK in einem einwöchigen Lehrgang auf ihren Einsatz im Ausland vorbereitet, an den sich i. d. R. weitere Vorbereitungsmaßnahmen im jeweiligen Sitzland anschließen. Das von uns angeregte „Österreich-Modell“, wobei die BPLK über einen eingetragenen Verein sozialversichert werden sollten, wurde von den zuständigen Stellen abgelehnt, da der Bund nicht als Arbeitgeber auftreten könne. Die Frage der Schulgeldbefreiung für

Kinder von BPLK an deutschen Schulen konnte bisher noch nicht endgültig geregelt werden, doch streben wir hier eine Übernahme der Kosten wie bei den ADLK an. Wie oben erwähnt, versuchen wir durch Aufklärung bei den Kultusministerien die berufliche Perspektive für zurückkehrende Programmlehrkräfte zu verbessern. Eine Arbeitsgruppe aus ZfA und BLASchA wurde inzwischen gebildet. Kleine Schritte zwar, aber es bewegt sich etwas, da auch im Inland wieder Lehrkräfte eingestellt werden.

Nach diesem Resümee möchte ich darauf hinweisen, daß wir all unsere Arbeit ehrenamtlich ohne Entlastung jeglicher Art in unserer Freizeit, am Abend, an den Wochenenden oder in den Ferien erledigen. Dazu kommen bei einer ganzen Reihe von Vorstandsmitgliedern weitere Schulleitungsaufgaben, die uns zunehmend fordern. Sollten uns Fehler passiert sein, so bitte ich um Nachsicht und Verständnis. Daß die Vorstandsarbeit unter meinem Vorsitz trotzdem überwiegend erfolgreich verlaufen ist, das verdanke ich meinen Kollegen und Freunden im Vorstand, die unermüdlich viele Stunden in das investiert haben, was uns allen am Herzen liegt, nämlich das deutsche Auslandsschulwesen. Nochmals: danke, Euch allen!

Bericht des Schatzmeisters

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

die „bittere Medizin“, die Hans Eichel dem Bundeshaushalt verordnete, hat der Haushalt des VDLIA nicht nötig. Auch in der jetzt zu Ende gehenden Amtsperiode ist es uns gelungen, den finanziellen Handlungsspielraum des Verbandes zu erhalten.

Ich möchte Ihnen wie gewohnt zunächst den Kassenbericht und die Finanzplanung für die kommende Amtsperiode erläutern.

I. Kassenbericht

Die Höhe der Einnahmen hat sich im Vergleich zum letzten Kassenbericht kaum verändert. Das heißt, die Mitgliederstruktur unseres Verbandes ist im Rahmen der statistischen Streuung konstant geblieben. Ich werde Ihnen dies gleich im Abschnitt Mitgliederstatistik belegen.

Auf der Ausgabenseite ist ein Zuwachs von 9,6% zu verzeichnen. Trotzdem liegen die Ausgaben noch um etwa 8.000 DM unter dem im Haushaltsplan prognostizierten Wert.

Im einzeln verteilen sich die Ausgaben auf folgende Titel:

1. Vorstandsarbeit

Wie Waldemar Gries berichtet, hat der Vorstand auch in der vergangenen Amtsperiode seine Arbeit intensiviert. Seinen Niederschlag in der Bilanz findet dieser Bericht in weiter gestiegenen Vorstandskosten. Relativ blieb der Anteil am gesamten Ausgabenvolumen mit etwa 25% jedoch gleich.

Der Vorstand ist sich einig in der Auffassung, daß an dieser Stelle Einsparungen zu einem Verlust an Effektivität und Service führen würden. Wir meinen sogar, daß eine

Ausweitung der Vorstandsarbeit angebracht ist.

2. Referatsarbeit

Die Kosten für die Arbeit der Referate liegen erfreulicherweise unter den prognostizierten Ausgaben. Etwa 6.500 DM konnten wir damit gegenüber dem Haushaltsplan einsparen.

3. Hauptversammlungen

Auch bei der Vorbereitung und Durchführung der Hauptversammlung konnten Kosten eingespart werden. Mit einem Anteil von 17,3 % liegen sie knapp 2 % unter dem des letzten Kassenberichtes.

4. Porto/Telefon

Wie zu erwarten war, sind die Kosten für Porto und Telefon deutlich gestiegen. Sie

belaufen sich jetzt auf 24.644,96 DM. Das sind 6,0 % der Gesamtausgaben. Neben der intensiveren Kommunikation der Vorstandsmitglieder hat sowohl der Versand der neuen Mitgliedsausweise als auch die Betreuung der Homepage zur Kostensteigerung beigetragen.

5. Materialkosten

Auch die Materialkosten sind deutlich gestiegen. Neben der weiteren Vernetzung des Vorstandes mit Fax, Computer und E-mail sind hier auch die Druckkosten für Infobroschüren und Mitgliedsausweise zu Buche geschlagen.

6. Zeitschriften

Mit 133.341,48 DM liegen die Kosten für die Zeitschrift noch einmal (3,5 %) unter der Summe des letzten Kassenberichtes. Daß

Kassenbericht für die Zeit vom 23. 7. 1997 bis 23. 7. 1999

Guthaben am Ende des letzten Berichts:	Stadtparkasse Flensburg:	57.744,26
	Festgeldkonto Stadtparkasse Flensburg:	190.000,00
	Postgiro München:	4.229,25
	Guthaben 23. 7. 1997	251.973,51
Kontostände am 23. 7. 1999	Stadtparkasse Flensburg:	37.327,62
	Festgeldkonto Stadtparkasse Flensburg:	243.867,54
	Postgiro München:	5.641,69
	Guthaben am 23. 7. 1999	286.836,85

Kassenbewegungen:

Einnahmen	447.506,38
Ausgaben	412.643,04

Von den Ausgaben in diesem Zeitraum entfallen auf die einzelnen Titel:

Titel I	Vorstandsarbeit	25,3 %	104.591,01
Titel II	Referatsarbeit	3,3 %	13.512,60
Titel III	Hauptversammlungen	17,3 %	71.253,12
Titel IV	Porto/Telefon	6,0 %	24.644,96
Titel V	Materialkosten	7,6 %	31.471,71
Titel VI	Zeitschrift:	32,3 %	133.341,48
	davon Verlagskosten	112.282,36	27,2 %
	davon Versandkosten	21.059,12	5,1 %
Titel VII	Sonstiges ohne Festgeldbuchungen	8,2 %	33.828,16
	davon Regionalgruppen	6.111,42	1,5 %
	Retouren	8.204,50	2,0 %
	Sonstiges	19.512,24	4,7 %
	Summe		412.643,04

die Kostenreduktion wieder gelang, ohne daß das Heft an Umfang und Qualität eingebüßt hat, freut uns besonders.

7. Sonstiges

Deutlich gestiegen sind die Ausgaben unter der Rubrik „Sonstiges“. Uns freut dabei, daß die Ausgaben für die Regionalgruppen sich fast verdreifacht haben. Unserem Ziel, ein Netz von Regionalgruppen in Deutschland zu installieren, sind wir dabei ein Stück näher gekommen.

In der grafischen Übersicht wird das Verhältnis von Ausgaben und Bestand gegenüber dem Haushaltsplan der vergangenen Amtsperiode besonders deutlich.

II. Mitgliederstatistik und Haushaltsplan für die Amtsperiode 1999/2001

Auch in der abgelaufenen Amtsperiode ist der Verband weiter gewachsen. Zur Zeit haben wir 2044 Mitglieder. Im Auslandschuldienst befinden sich mit einem Anteil von 34,4 % 704 Mitglieder. In dieser Zahl sind 133 Programmlehrkräfte und 66 Ortslehrkräfte enthalten. Die Mitglieder, die sich in Chile befinden, rechnen wir wegen des Kooperationsvertrages mit dem VDLiCh gesondert. Es sind z. Zt. 66 Kolleginnen und Kollegen, was einem Anteil von 3,2 % ent-

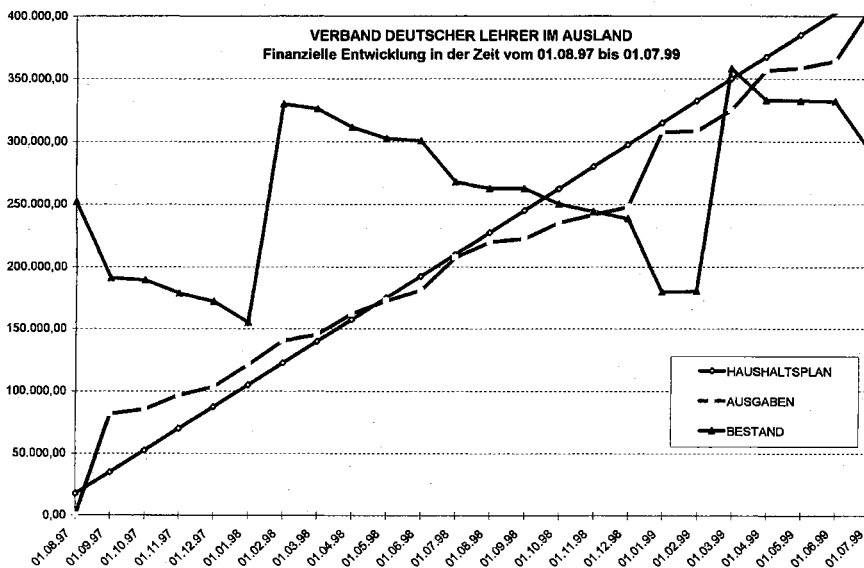
spricht. Im Inland hat der Verband mit einem Anteil von 62,3 % 1.274 Mitglieder.

Geht man von diesem Mitgliederbestand aus, dann ist mit einem Beitragsvolumen in der kommenden Amtsperiode von etwa 412.000 DM zu rechnen. Wenn man noch die Sonderzahlungen der Hauptversammlung und Zinsgewinne addiert, kann man zu erwartende Einnahmen von ca. 430.000 DM prognostizieren.

Nach realistischer Einschätzung ist dieser Betrag nach der Tabelle (siehe Seite 262) auf die einzelnen Titel zu verteilen.

III. Verbandsverwaltung

Wie schon mehrfach erwähnt, gehört auch die gesamte Mitgliederverwaltung des VDLiA zum Schatzamt. Das heißt bei Neuaufnahmen, Adressenänderungen oder bei Problemen mit dem Zeitschriftenversand ist der Schatzmeister der Ansprechpartner. Schreiben Sie nicht an die Abonnentenverwaltung des OEDING-Verlags. Adressenänderungen können nur vom Schatzmeister vorgenommen werden. Kurz bevor eine neue Ausgabe der Zeitschrift versandt wird, schicke ich alle Änderungen an den OEDING-Verlag, der dann nach meinen Angaben den Inlandsversand durchführt. Bitte wenden Sie sich also in diesen Angelegenheiten an mich.

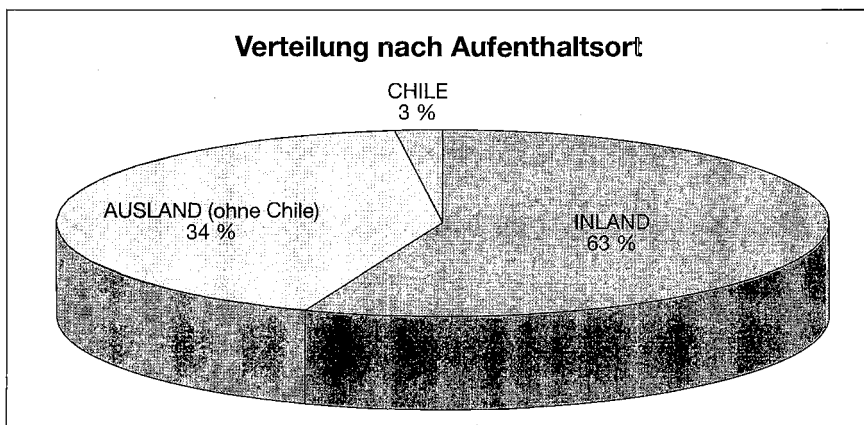


Mitgliederstatistik

Stand: 23. 7. 1999

Mitglieder			
	Anzahl		in %
Inland		1.274	62,3 %
Ausland		704	34,4 %
davon PLK	133		6,5 %
davon OLK	66		3,2 %
Chile		66	3,2 %
Gesamt		2.044	

Verteilung nach Aufenthaltsort



Haushaltsplan für 1999–2001

voraussichtliche Einnahmen 1999–2001

430.000,00 DM

Ausgaben	Voranschlag 1997 –1999	tatsächliche Kosten 1997–1999	Voranschlag 1999–2001
Vorstand	95.000,00	104.591,01	110.000,00
Referate	20.000,00	13.512,60	20.000,00
HV-Kosten	75.000,00	71.253,12	70.000,00
Porto/Telefon	20.000,00	24.644,96	25.000,00
Material	20.000,00	31.471,71	30.000,00
Verbandszeitschrift	160.000,00	133.341,48	140.000,00
Zuschüsse			
Regionalgruppen	10.000,00	6.111,42	15.000,00
Sonstiges	20.000,00	27.716,74	20.000,00
Ausgaben	420.000,00	412.643,04	430.000,00

Im Zusammenhang mit den Mitgliedsbeiträgen möchte ich wieder einmal auf unsere Verbandssatzung hinweisen. Immer wieder melden sich bei mir Kollegen, die nach ihrer Rückkehr für einige Monate einen reduzierten Beitrag wünschen. Nach unserer Satzung ist dies **nicht** möglich. Die Beiträge richten sich nach dem Status des Mitglieds am 1. Januar. Ebenso kann auch eine Kündigung immer nur zum Jahreswechsel wirksam werden.

Eine weitere Bitte betrifft die Form der Beitragszahlung. Es gibt immer noch einige Mitglieder, die nicht an einem Lastschriftinzugsverfahren teilnehmen. Um die Verbandsverwaltung erträglich zu halten, gehen wir dann davon aus, daß in diesen Fällen die Mitglieder sich selbst um eine fristgerechte Zahlung ihrer Beiträge kümmern. Da wir im Laufe des Januar die Beiträge einziehen, erwarten wir, daß auch die Barzahler dann ihren Beitrag entrichten. Leider muß ich immer wieder mit großem Aufwand zum Teil mehrmals die säumigen Mitglieder anschreiben und ihren Beitrag anmahnen. Deshalb meine Bitte: Nehmen Sie **alle** am Lastschriftverfahren teil. Das Formular für die Abbuchungsermächtigung finden Sie in jedem Heft. Wir haben im Vorstand beschlossen, daß in Zukunft für jeden Mahnbrief eine Gebühr von 10 DM erhoben wird.

IV. Homepage

Unsere vor zwei Jahren bei der Hauptversammlung in Aachen vorgestellte Homepage im INTERNET ist inzwischen mit 23.000 Zugriffen seit April zu einer oft besuchten Informationsplattform geworden.

Wichtigster und auch der am meisten abgerufene Menüpunkt war natürlich „Aktuelle Fragen“. An dieser Stelle haben wir versucht, Sie über die Einführung der Richtlinie II und über die Reaktion der Kollegen zu informieren. Unter „Stellenausschreibungen“ haben wir neben einigen Angeboten von Auslandsschulen vor allem die schulscharfen Ausschreibungen des Landes Hessen aufgeführt. Seit kurzem brauchen wir diese Ausschreibungen nicht mehr abzuscannen, da das Kultusministerium Hessen auf der eigenen Homepage über diese Stellenangebote informiert. Den entsprechenden Link finden Sie unter „Stellenausschreibungen“. Auch in Zukunft werden wir Stellenangebote der Bundesländer veröffentlichen. Mit diesem Service haben wir übrigens einen Antrag der letzten Mitgliederversammlung erfüllt.

Zum Schluß noch eine selbstkritische Bemerkung: Mit der Präsentation des Verbandes im INTERNET haben wir Türen auf-

gestoßen, die zu einer riesigen Erwartungshaltung der Kollegen im Ausland geführt haben. Es soll Mitglieder geben, die täglich in die Homepage schauen und dann enttäuscht sind, wenn wir nicht jeden Tag mit neuen Informationen aufwarten.

Liebe Kollegen, ich muß gestehen, daß wir mit dieser Nachfrage nicht gerechnet haben. Zudem wurde uns ziemlich schnell bewußt, daß die Informationen, die wir ins Netz stellten, teilweise hochbrisant waren und es in Zukunft nötig ist, sie deshalb vorher ausgiebig im Vorstand zu diskutieren.

Unter dem Eindruck dieser Erfahrungen wird der Vorstand, sollte er denn wiedergewählt werden, ein neues Konzept für die Nutzung unserer Homepage erarbeiten.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

K. Wecht

Karlheinz Wecht
Schatzmeister

Anzeige

schulhauser

= Partner der Schulen

Liefert weltweit den kompletten
Schulbedarf - preisgünstig, schnell +
zuverlässig, mit allem Service.

Wir sind spezialisiert auf Schulen -
nicht auf bestimmte Produkte.

Bücher · Lehrmittel aller Hersteller
· Teachware · Lernsoftware · EDV-Hard- und
Software · AV-Medien · Schulmöbel
· Sport- und Musikbedarf

Melanchthonstr. 14, D-70374 Stuttgart
(+49.711) ☎ 4203090 Fax 4203092

E-Mail: ESP-hauser@t-online.de

Bericht der Kassenprüfer zur 24. Hauptversammlung des VDLiA in Freiburg

Wie viele von Ihnen wissen, wurden Frau Bosert und ich in der letzten Hauptversammlung des Verbandes in Aachen erneut als Kassenprüfer für die Geschäftsjahre 1997–1999 gewählt. Als schon eingespieltes Team haben wir also am Mittwoch von 9.30–16.30 Uhr (natürlich mit einer kleinen Verschnaufpause) die entsprechenden Finanzunterlagen durchgesehen und geprüft. Dabei haben wir uns die Aufgabe nicht leicht gemacht, sondern sind gewissenhaft alle Posten des Journals durchgegangen und haben insgesamt 10 Stichproben genommen, um uns über die ordnungsgemäße Verwaltung der Finanzen zu vergewissern.

Vorweg eine kleine Anmerkung: Kassenprüfer zu sein, ist keine leichte Aufgabe. Zumal wir Abrechnungen hinterfragen müssen, Entwicklungen bewerten und Prognosen einschätzen sollen.

Von diesem Verständnis her wollen wir unangenehme Mahner sein, die weder mißgünstig noch gleichgültig urteilen, sondern verantwortungsvoll im Sinne der Aufgaben des Verbandes und seiner Mitglieder kontrollieren.

Fangen wir mit den positiven Eindrücken an. Die Unterlagen sind hervorragend geordnet, aufgelistet und überschaubar gemacht. Es lassen sich die unterschiedlichen Kosten des Verbandes gut ablesen, so daß wir unsere Anmerkung von der letzten Verbandstagung nach mehr Transparenz der Unterlagen hinreichend umgesetzt sehen. Dafür möchten wir Herrn Wecht als Schatzmeister ein besonders Lob aussprechen. Die Verwaltung der Finanzen ist in seiner Hand gut aufgehoben. Auch seinen Kindern als Helfershelfer gebührt unser Dank.

Die andere Seite der Medaille sind die Ausgaben des Verbandes, die wir in den folgenden Punkten ansprechen möchten:

Es fällt auf, daß der Vorstand in den letzten beiden Jahren dafür Sorge getragen hat, im Kommunikationsbereich aufzurüsten, so daß der Informationsfluß den neuesten Standards genügt. Aufgrund der vielen Geräte, die angeschafft wurden, halten wir es für notwendig, die Materialanschaffungen (neue Geräte, aber auch die alten Geräte) zu inventarisieren, damit deutlich wird, über welche Materialwerte der Verband verfügt. Aus der Inventarliste sollte auch hervorge-

hen, wo sich die einzelnen Geräte bzw. Materialien befinden.

Porto und Telefonkosten sind sprunghaft angestiegen. Wir sind der Meinung, daß die Telefonrechnungen eindeutig auf den Verbandsnamen ausgestellt sein sollten. Im übrigen bietet die Telekom ihren Kunden für ein paar Mark eine detaillierte Abrechnung der Telefonate an. Das schafft mehr Überblick und läßt keine Zweifel aufkommen, daß der Anschluß ausschließlich für Verbandszwecke genutzt wird. Das in dieser Hinsicht mehr Transparenz möglich ist, zeigen die Telefonabrechnungen von Herrn Baier.

Quittungen mit dem einfachen Hinweis auf Büromaterial lassen nicht erkennen, was konkret für den Verband angeschafft worden ist.

Im Bereich der Vorstandstreffen haben wir den Eindruck erhalten, daß sich die Kostenspirale weiter langsam nach oben bewegt. Ein Treffen des Vorstandes kostet den Verband mittlerweile zwischen DM 7.000,- und DM 8.000,-, d. h. für jedes Vorstandsmitglied ungefähr DM 1.000,-. Obwohl wir diese Kostenentwicklung schon in unserem letzten Kassenbericht angemahnt haben, scheint der mit den ihm zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln recht großzügig umzugehen. Wir möchten den Vorstand bitten, seine Ausgaben überlegter und gemäßigter vorzunehmen.

Wir sind der Meinung, daß die Buchbesprechungen, die in der Verbandszeitung erscheinen, generell keine Kosten nach sich ziehen sollten.

Der Schatzmeister sollte die Entwicklungen auf dem Finanzmarkt nach wie vor im Auge behalten, um einen Teil des Verbandsvermögens gewinnbringend anzulegen. Das geschieht bereits, wie Sie dem Kassenbericht entnehmen konnten, aber es könnten noch Anlagen mit kurzfristigen Laufzeiten getätigt werden.

Die Prognosen für die Materialkosten in den nächsten Geschäftsjahren belaufen sich wieder auf DM 30.000,-. Diesen Betrag halten wir für weit überzogen, denn schließlich wurden bis dato kräftig aufgerüstet, so daß der Bedarf z. T. gedeckt sein müsste.

Die Kosten für die Verbandszeitung oder sagen wir besser das Verbandsmagazin ist

gleichbleibend hoch. Wir begrüßen das Vorhaben des Vorstandes, demnächst mit dem Diesterweg-Verlag über bessere Vertragsbedingungen zu verhandeln, um die Kosten der Zeitschrift zu dämpfen.

In den Jahren 1998 und 1999 hat es jeweils um die 35 Retouren gegeben. Retouren sind zurückgegebene Einzugsaufträge, wenn der Kontoinhaber das Konto bei seiner Bank mittlerweile aufgelöst hat. Wir möchten deshalb die Mitglieder bitten, rechtzeitig den Wechsel ihrer Anschrift dem Verband mitzu-

teilen, damit die anfallenden Retourenkosten wegfallen.

Nach der Prüfung aller Unterlagen danken wir dem Schatzmeister Herrn Wecht für seine geleistete Arbeit und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir bitten die Mitglieder um die Entlastung des Schatzmeisters.

Für die Richtigkeit der Kassenprüfung:

Ingrid Bosert
(Ingrid Bosert)

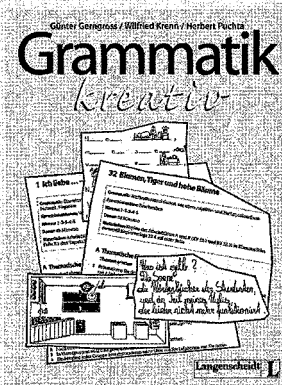
Dr. Wolfgang Jakobi
(Dr. Wolfgang Jakobi)

Freiburg, 6. August 1999

Grammatik kreativ

Diese Sammlung von Unterrichtsvorschlägen in Form von Kopiervorlagen zeigt einen neuen Weg zur Vertiefung und Wiederholung der Grundstufengrammatik.

176 Seiten, 21 x 28 cm, 3-468-49479-3, DM 38,-



Langenscheidt **L**

Postf. 40 11 20 · 80711 München · Fax 0 89/360 96-222
export@langenscheidt.de

Protokoll der Wahl des Vorstandes des VDLiA für die Wahlperiode 1999/2001

Ort: Freiburg, Runder Saal des Konzert-
hauses

Beginn: 15:30 Uhr

Wahlausschuß:

Frau Ingrid Bosert, Herr Gottfried Leinss,
Herr Harald Krause-Leipoldt

Es stellen sich folgende Mitglieder zur Wahl:

- 1. Vorsitzender des VDLiA:**
Herr Waldemar Gries
- 2. Geschäftsführer des VDLiA:**
Herr Alfred Doster
- 3. Schatzmeister des VDLiA:**
Herr Karlheinz Wecht

Die Mitgliederversammlung stimmte ein-
stimmig einer offenen Wahl des Vorsitzenden
zu. Herr Gries erhielt in der Versammlung 42
Stimmen; hinzu kamen 9 Stimmen aus der

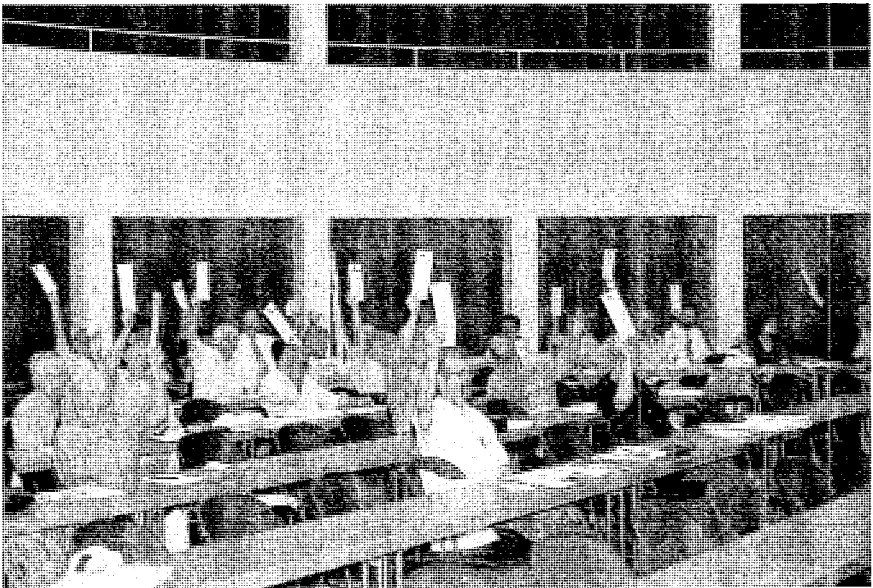
Briefwahl. Bei einer Enthaltung und keiner
Gegenstimme wurde er damit gewählt. Er
nahm die Wahl an.

Die Mitgliederversammlung stimmte ein-
stimmig einer offenen Wahl des Geschäfts-
führers zu. Herr Doster erhielt in der Ver-
sammlung 42 Stimmen; hinzu kamen 9
Stimmen aus der Briefwahl. Bei einer Enthalt-
ung und keiner Gegenstimme wurde er
damit gewählt. Er nahm die Wahl an.

Die Mitgliederversammlung stimmte ein-
stimmig einer offenen Wahl des Schatzmei-
sters zu. Herr Wecht erhielt in der Versamm-
lung 42 Stimmen; hinzu kamen 9 Stimmen
aus der Briefwahl. Bei einer Enthaltung und
keiner Gegenstimme wurde er damit ge-
wählt. Er nahm die Wahl an.

Freiburg, den 06. 08. 1999

gez. Ingrid Bosert
gez. Gottfried Leinss
gez. Harald Krause-Leipoldt



Verabschiedung der Anträge an die 24. Hauptversammlung

Antrag 1:

Antragsteller: Regionalgruppe Spanien-Portugal

Betrifft: Pauschalierung der Übersiedlungskosten

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß die Pauschalierung der Übersiedlungskosten für Landumzüge differenzierter – z. B. nach Entfernungskilometern gestaffelt – verändert wird.

Begründung: Ein Umzug z. B. von Deutschland nach Spanien kann nicht mit einem allgemein gültigen Pauschbetrag abgegolten werden. Die Kosten für einen Umzug z. B. von Hamburg nach Marbella sind nicht mit den Kosten identisch, die bei einem Umzug von Freiburg nach Barcelona entstehen.

Der Antrag wurde mehrheitlich abgelehnt.

Der Antrag 1 wurde vom Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer (Kurz: AAA) bearbeitet aber im Kern unangetastet gelassen. Im Folgenden also Antrag 1 – neu – mit erweiterter Begründung.

Antrag 1 – neu:

Antragsteller: AAA

Betrifft: Pauschalierung der Übersiedlungskosten

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß die Pauschalierung der Übersiedlungskosten für Landumzüge differenzierter – z. B. nach Entfernungskilometern – gestaffelt und unter Berücksichtigung landestypischer Besonderheiten verändert wird.

Begründung: Ein Umzug z. B. von Deutschland nach Spanien kann nicht mit einem allgemein gültigen Pauschbetrag abgegolten werden. Die Kosten für einen Umzug z. B. von Hamburg nach Marbella sind nicht mit den

Kosten identisch, die bei einem Umzug von Freiburg nach Barcelona entstehen. Des weiteren ergeben sich erhöhte Umzugskosten bei Ländern, mit denen kein Kulturabkommen besteht (Verzollungsgebühren).

Der Antrag wurde mehrheitlich angenommen.

Antrag 2:

Antragsteller: wie 1

Betrifft: Lagerkosten für Hausrat

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß weiterhin – d.h. auch für Neuverträge – die Kosten für zurückgelassenes Umzugsgut (Lagerkosten) erstattet werden.

Begründung: Kollegen, die z. B. nach Übersee ausreisen, müssen einen Teil ihres Mobiliars in Deutschland zurücklassen. Die gültigen Umzugspauschalen berücksichtigen bestenfalls das mitgenommene Umzugsgut, nicht aber den ganzen Hausstand. Die Kosten für einzulagerndes Mobiliar werden von den Pauschalen nicht erfasst.

Der Antrag wurde bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag 3:

Antragsteller: wie 1

Betrifft: Auslandszuwendung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß die Auslandszuwendung jährlich überprüft und gegebenenfalls angepaßt wird.

Begründung: Die Lebenshaltungskosten im Gastland sind häufig deutlich höher als die der Bundesrepublik, bedingt durch andere, meist höhere Inflationsraten. Jährliche Mietsteigerungen z. B. müssen im Gastland bezahlt werden und werden durch die Abkoppelung der Auslandszuwendung von den

Gehaltsentwicklungen des Grundgehaltes nicht aufgefangen.

Der Antrag wurde mehrheitlich abgelehnt.

Zu dem Problembereich des Antrages 3 formulierte der AAA einen neuen Antrag mit folgendem Wortlaut:

Antrag 3 – neu:
Antragsteller: AAA
Betrifft: Auslandszuwendung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß die Schulort-, Ehegatten- und Kinderzuwendung jährlich überprüft und angepaßt wird. Der Vorstand setzt sich außerdem dafür ein, daß die Mietzuwendung im Rahmen der Auslandszuwendung monatlich überprüft und angepaßt wird.

Der Antrag wurde bei einer Gegenstimme und 2 Enthaltungen mit großer Mehrheit angenommen.

Antrag 4:
Antragsteller: wie 1
Betrifft: hauptamtliche Teilzeitkraft für den VDLiA

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA stellt eine hauptamtliche Teilzeitkraft für die Verwaltungsarbeit des Verbandes ein.

Begründung: Die Einstellung einer Teilzeitkraft kann den Vorstand von der zeitaufwendigen Verwaltungsarbeit entlasten. Der Vorstand kann durch die Entlastung mehr Zeit für die wichtige und schwierige Verbandsarbeit gewinnen.

Der Antrag wurde bei einer Enthaltung abgelehnt.

Antrag 5:
Antragsteller: Werner Lieberknecht
Betrifft: Status mitausreisender Ehepartner ohne deutschen Paß

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA fordert das Auswärtige Amt auf, dafür Sorge zu tragen, daß mitausreisende Ehepartner, die keinen deutschen Paß besitzen, gegenüber mitausreisenden deutschen Ehepartnern nicht benachteiligt werden.

Begründung: Es darf aus Gründen des gebotenen Interesses an effizienter Arbeit im Ausland nicht so weit kommen, daß Lehrer (ADLK, BPLK, LPLK) zwar mit einem besonderen kulturpolitischen Auftrag der Bundesrepublik Deutschland tätig sind, aber gleichzeitig zusätzlich familiären Belastungen und Nachteilen unterworfen sind, nur weil die deutsche Auslandsvertretung sich für den Ehepartner nicht zuständig erklärt.

Beispiel: Wenn ein mitausreisender Ehepartner keinen Dienstpaß hat, ist er im Gastland objektiv schlechter gestellt, als wenn er einen hätte. Es können sich gravierende Rechtsnachteile ergeben (Rechtsgeschäfte im Ausland, Status, Aufenthaltsgenehmigung).

Der Antrag wurde bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag 6:
Antragsteller: Regionalgruppe Rumänien
Betrifft: Mietzuschuß für Bundesprogrammlehrkräfte

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland wird beauftragt, sich bei den zuständigen Dienststellen für die Zahlung eines angemessenen Mietzuschusses an Bundesprogrammlehrkräfte einzusetzen, denen die ausländische Bildungseinrichtung keinen Wohnraum zur Verfügung stellen kann.

Begründung: In mehreren Ländern, darunter auch in Rumänien, stellen die Bildungseinrichtungen den Bundesprogrammlehrkräften, die an ihnen tätig sind, keinen Wohnraum zur Verfügung. Die Kollegen sind somit auf den freien Wohnungsmarkt angewiesen. Vor allem in den Großstädten sind die Mieten, die von Ausländern gefordert werden, mittlerweile enorm angestiegen und haben deutsches Niveau erreicht, oft sogar überschritten. Entsprechende Mietspiegel sind den deutschen Auslandsvertretungen bekannt. Aus diesem Grund ist es für viele Kollegen schwer möglich, zumutbaren Wohnraum anzumieten.

Der Antrag wurde einstimmig angenommen.

Antrag 7:
Antragsteller: Regionalgruppe Ungarn
Betrifft: Einstufung von Diplomlehrern

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß bei der Einstufung der Diplomlehrer nicht nur die Inlandstätigkeit über die Einstufung entscheidet.

Begründung: Es gibt eine ganze Reihe von Kolleginnen und Kollegen, die den größeren Teil ihrer Tätigkeit im Ausland geleistet haben, und zwar an Gymnasien, Hochschulen/Universitäten, während die kürzere Zeit ihrer Tätigkeit an Sekundarstufen I-Schulen im Inland stattfand. So wäre es nur sinnvoll, den überwiegend gymnasialen Teil ihrer Arbeit adäquat zu berücksichtigen.

Der Antrag wurde einstimmig angenommen.

Antrag 8:
Antragsteller: Regionalgruppe Ungarn
Betrifft: Umzugskostenpauschale für Programmlehrer

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei BVA und ZfA dafür ein, daß die Umzugskostenpauschale für rückkehrende Programmlehrer nach der Länge der Vertragsdauer gestaffelt bemessen wird: nach 2 Vertragsjahren 3.500,- DM, nach 4 Vertragsjahren 4.000,- DM und nach 6 Vertragsjahren 4.500,- DM.

Begründung: Die derzeitige Regelung, Hin- und Rückreise mit einer Pauschale von jeweils 3.000,- DM zu vergüten, geht davon aus, daß die Lehrkraft das Gastland mit dem gleichen Umfang an Arbeitsmaterialien und Einrichtungsgegenständen verläßt, wie sie eingereist ist. Dies entspricht jedoch nicht der Praxis. (Begründung gekürzt)

Der Antrag wurde bei 2 Gegenstimmen und 5 Enthaltungen mehrheitlich angenommen.

Antrag 9:
Antragsteller: Regionalgruppe Ungarn
Betrifft: Krankenkassenpauschale für BPLK

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich beim BVA dafür ein, daß die KV-Pauschale ohne Steuerabzug, d. h. brutto für netto, ausbezahlt wird.

Begründung: Die Pauschale ist, entgegen der vom BVA vertretenen Ansicht, nicht ausreichend, um sich in Deutschland bei einer Krankenversicherung wirklich abzusichern. Der Steuerabzug vermindert diesen Betrag weiter.

Der Begriff „Pauschale“ beinhaltet eine Brutto-für-Netto-Auszahlung, wie das auch bei anderen Pauschalen der Fall ist.

Der Antrag wurde bei einer Enthaltung abgelehnt.

Zu dem Problembereich des Antrages 9 formulierte der AAA einen neuen Antrag mit folgendem Wortlaut und folgender Begründung:

Antrag 9 – neu:
Antragsteller: AAA
Betrifft: Krankenversicherung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Verband setzt sich bei der ZfA dafür ein, die Pauschale zur privaten Krankenversicherung von BPLK an die Anzahl der zu versichernden Familienmitglieder anzupassen und zwischen Frauen und Männern zu differenzieren.

Begründung: Die zur Zeit gewährte Pauschale von 450,- DM gilt gleichermaßen für Einzelpersonen (ohne Ansehung des Geschlechts) wie für Familien. Private Anbieter berechnen ihre Beiträge jedoch nach der Zahl der zu versichernden Personen, wobei Frauen stets höher veranschlagt werden. So kann sich der „Single“ vielleicht ohne Eigenanteil versichern, während auf Familien ein Eigenbetrag zukommt, der 50 Prozent erheblich überschreiten kann. Gesetzliche Versicherungen in den Gastländern sind in Bezug auf Leistungen und Rechtssicherheit häufig mangelhaft.

Der Antrag wurde bei 5 Enthaltungen angenommen.

Antrag 10:

Antragsteller: Johannes Below, DS Seoul
Betrifft: Arbeits- und Führungsstil der ZfA

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Die Mitgliederversammlung kritisiert den Arbeits- und Führungsstil der ZfA aufs Schärfste.

Begründung: Die Durchsetzung der Richtlinie II ist ein Lehrbeispiel, wie man es NICHT machen soll:

Die Betroffenen werden nicht im Frühstadium einbezogen, die Schulleiter werden nur bruchstückhaft und in Andeutung vorab informiert und NIE um ihre Meinung befragt, mit hohlen Phrasen wie: „Mit weniger Geld mehr Kulturpolitik machen“ schafft man frühzeitig Mißtrauen und Ärger, mit Nacht- + Nebel-Aktionen wie mit der Einführung der neuen Wohltaten im Hinblick auf die Regelung künftiger Umzugsfragen produziert man eine generelle Welle der Empörung, die mit vollmundigen Nachbesserungen im 100,---DM-Rhythmus vor Ort gerade noch Hohn und Spott erntet, für die naheliegenden Änderungen zum Himmel schreiender bürokratischer Wichteilen (Heimaturlaubregelung) hat man offensichtlich keine Kraft mehr, finanzielle Kürzungen im Bereich der Fortbildung werden nur verschämt mündlich zwischen den Zeilen „verkündet“, schriftlich wird man zur Stärkung des Fortbildungswesens großmundig eingeladen – auf eigene Kosten ...

Kurz und schlecht:

Von Qualitätsmanagement KEINE SPUR.

Der Antrag wurde bei einer Enthaltung abgelehnt.

Zu dem Problembereich des Antrages 10 formulierte der AAA einen neuen Antrag mit folgendem Wortlaut:

Antrag 10 – neu:

Antragsteller: AAA

Betrifft: Arbeits- und Führungsstil der ZfA

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Die Mitgliederversammlung kritisierte den Arbeits- und Führungsstil der ZfA. Sie (die Mitgliederversammlung) fordert mehr Kooperation und Transparenz sowie rechtzeitige Information.

Der Antrag wurde bei 3 Enthaltungen angenommen.

Antrag 11:

Antragsteller: Johannes Below, DS Seoul
Betrifft: Heimaturlaubstreisen

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Die ZfA wird aufgefordert, möglichst schnell für den Bereich Heimaturlaubstreisen eine einfache praktikable Pauschallösung einzuführen.

Begründung: Eine einfache Lösung wäre z.B. von der LH in Köln für das Kalenderjahr einen Durchschnittspreis Köln – Auslandsdienstort berechnen zu lassen und zusätzlich einen gewissen Abschlag von 10 % zu vereinbaren.

Damit wäre man nicht bei den absolut tiefsten Preisen, würde aber auch noch Kollegen, die in der Hochsaison aus familiären oder anderen Gründen fliegen müssen, einigermaßen gerecht werden.

Der jetzige bürokratische Aufwand ist lächerlich, die Abwicklung ärgerlich bis katastrophal und zudem sehr teuer. (Begründung wurde gekürzt)

Der Antrag wurde mit 27 Ja- gegen 6 Nein- stimmen bei 19 Enthaltungen angenommen.

Antrag 12:

Antragsteller: Silke Herr

Betrifft: Fortbildungslehrgänge für BPLK

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (BLASchA etc.) dafür ein, daß BPLK an den Fortbildungsveranstaltungen, die die Kultusbehörden der Länder Lehrern im staatlichen Schuldienst anbieten, – möglichst gebührenfrei – teilnehmen dürfen.

Begründung: BPLK sollen in ihren eingesetzten Ländern Multiplikatorenfunktionen erfüllen. Dafür müssen sie selbst stets didaktisch und methodisch auf dem neuesten

Stand sein. Mit Beginn des Auslandseinsatzes wird es jedoch schwierig, die in Deutschland neuen Entwicklungen zu verfolgen. In einem Zeitraum von sechs Jahren, die eine BPLK maximal im Ausland verbringen kann, aber auch schon nach zwei oder drei Jahren können sich viele Neuerungen ergeben. Deshalb wäre es sehr sinnvoll, BPLK, die dies wünschen, die Teilnahme an den Fortbildungslehrgängen der Kultusbehörden zu ermöglichen. Auf diese Weise kann die BPLK unter Voraussetzung einer Stellenzusage auch nach dem Auslandseinsatz besser in das deutsche Schulwesen eingegliedert werden. Als Zeitraum für die Teilnahme bieten sich die Schulferien der BPLK an. Dank der deutschen, länderspezifischen Ferienordnung wird sich meistens eine Periode finden lassen, in der das eine oder andere Bundesland Fortbildungen anbietet.

Der Antrag wurde einstimmig angenommen.

Antrag 13:

Antragsteller: Regionalgruppe Rumänien

Betrifft: Gleichbehandlung von Bundesprogrammlehrkräften bei der Anerkennung der Auslandstätigkeit und Schaffung eines Einstellungskorridors in den Bundesländern

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland wird beauftragt, sich bei den zuständigen Dienststellen für die Gleichbehandlung von solchen Bundesprogrammlehrkräften einzusetzen, die sich in den einzelnen Bundesländern um ihre Einstellung in den Schuldienst bemühen.

Die Gleichbehandlung soll sich auf die Anerkennung von erfolgreicher Lehrtätigkeit im Ausland beziehen.

Begründung: Obwohl die Arbeit von Bundesprogrammlehrkräften in vielen Stellungnahmen des Bundes und der Länder positiv bewertet wurde, fehlt bisher der klare Wille zu einer einheitlichen Anerkennung der Unterrichtstätigkeit im Ausland und – damit verbunden – zur Schaffung eines Einstellungskorridors für solche Bundesprogrammlehrkräfte, die sich um eine Stelle im deutschen Schuldienst bemühen. Die im Grundgesetz verankerte föderalistische Struktur Deutschlands sollte nicht dazu mißbraucht werden, gegen den Gleichheitsgrundsatz zu verstoßen.

Außerdem würde die geforderte Anrechnung der Auslandstätigkeit dazu beitragen, die Attraktivität der Lehrerentsendeprogramme für potentielle Bewerber weiter zu erhöhen.

Der Antrag wurde bei 3 Enthaltungen angenommen.

Die folgenden Anträge wurden z. T. kurz vor der 24. Hauptversammlung als weitere Dringlichkeitsanträge angenommen und ebenfalls im Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer beraten, bevor sie der Mitgliederversammlung vorlagen.

Antrag 14:

Antragsteller: Martin Stadler

Betrifft: Gleichstellung der unbefristet angestellten Lehrkräfte aus den alten und neuen Bundesländern

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt dafür ein, daß für eine Vermittlung als Auslandsdienstlehrkraft die Bewerber aus den alten Bundesländern mit einem unbefristeten Angestelltenvertrag den Bewerbern aus den neuen Bundesländern gleichgestellt werden.

Begründung: Da die Tendenz auch in den alten Bundesländern dahingehend verläuft, daß die Verbeamtung einer Lehrkraft nicht mehr die Regel ist, sollten die unbefristet angestellten Lehrkräfte in den alten und neuen Bundesländern gleiche Behandlung erfahren. Sie sollten also den Beamten der alten Bundesländer beim Einsatz im Auslandsschuldienst in Rechten und Pflichten gleichgestellt werden.

Der Antrag wurde bei 2 Enthaltungen mehrheitlich angenommen.

Antrag 15:

Antragsteller: Bundesprogrammlehrkräfte am Istanbul Lisesi/Türkei

Betrifft: Kaufkraftausgleich

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß man den BPLK einen Kaufkraftausgleich, wie er den ADLK gewährt wird, auszahlt.

Begründung: Ebenso wie die Bediensteten des AA und die ADLK unterliegen die BPLK den Bedingungen, die durch Inflation und Wechselkursschwankungen gegeben sind.

Der Antrag wurde bei einer Gegenstimme mehrheitlich angenommen.

Antrag 16:
Antragsteller: wie 15
Betrifft: Umzugspauschale

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entsprechenden Stellen dafür ein, daß in den Fällen, in denen beide Ehepartner als BPLK entsandt werden, jeder Ehepartner die volle Umzugspauschale als BPLK erhält.

Begründung: Formal werden bisher 2 BPLK entsandt, aber nur einer erhält die volle Umzugskostenpauschale, während der andere als mitausreisender Ehegatte behandelt wird. Es ist auch eine Schlechterstellung gegenüber nicht verheirateten Paaren.

Der Antrag wurde angenommen mit 31 Ja bei 6 Neinstimmen und 13 Enthaltungen.

Antrag 17:
Antragsteller: Peter Forzi
Betrifft: Berücksichtigung des Fernstudienkurses des Goethe-Instituts bei der Vermittlung von LehrerInnen ins Ausland

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entsprechenden Stellen dafür ein, daß der Fernstudienkreis „Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ des Goethe-Instituts München bei der Vermittlung von LehrerInnen ins Ausland berücksichtigt wird.

Begründung: Aus der ZfA liegen mir entgegengesetzte Auskünfte zur Berücksichtigung des Kurses bei der Vermittlung vor.

- 1) Der Fernstudienkreis „Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ des Goethe-Instituts wird bei der Vermittlung von LehrerInnen ins Ausland **nicht** berücksichtigt.
- 2) Der Fernstudienkurs „Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ des Goethe-Instituts wird bei der Vermittlung von LehrerInnen ins Aus-

land in Absprache mit Frau Muselmann (Mitarbeiterin des Goethe-Instituts) **berücksichtigt.**

Besonders von „Nicht-Germanisten“, die als LehrerInnen ins Ausland gehen möchten, wird diese Fortbildung (die einzige ihrer Art in Deutschland) seit Oktober 97 zunehmend genutzt. Erst kürzlich konnte der/die tausendste Kursteilnehmer/in registriert werden.

Der Antrag wurde mehrheitlich angenommen bei einer Gegenstimme und zahlreichen Enthaltungen.

Antrag 18 (Leitantrag):
Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betrifft: Zukünftige Entwicklung des Auslandsschulwesens

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich beim auswärtigen Amt, BLASchA, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem Bundestagsausschuß „Kultur und Medien“ dafür ein, daß für die zukünftige Entwicklung des Auslandsschulwesens eine Konzeption erarbeitet wird.

Begründung: Das Auslandsschulwesen als wesentliche Säule der auswärtigen Kulturpolitik ist in den letzten Jahren durch erhebliche Veränderungen gekennzeichnet und mit neuen Aufgaben betraut worden.

Neue Schwerpunkte sind in Mittel-Ost-Europa, der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten und Südostasien hinzugekommen. Trotz dieser erheblichen weiteren Funktionen wurden die Haushaltsmittel im Einzelplan 05 nicht entsprechend aufgestockt. Die aktuelle Situation ist durch hektische Sparmaßnahmen, eine offenbar konzeptionslose Vorgehensweise und teilweise familienfeindliche Entscheidungen gekennzeichnet.

Die Stimmung im Auslandsschulwesen – dem Flaggschiff der auswärtigen Kulturpolitik – ist auf dem Nullpunkt angelangt. Weitere Kürzungen in diesem sensiblen Bereich gefährden das Auslandsschulwesen insgesamt. Die in diesem Bereich Tätigen erwarten umgehend eine konzeptionelle Orientierung durch die Politik, denn die letzte Enquete-kommission des Deutschen Bundestages zu diesem Politikbereich wurde bereits vor zwanzig Jahren eingerichtet.

Der Antrag wurde einstimmig angenommen.

Antrag 19:

Antragsteller: Dorothea Schilke, Caracas
Betrifft: Vertragsabschluß der Bundesprogrammlehrkräfte

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich dafür ein, daß die Programmlehrkräfte spätestens 3 Monate vor Ablauf eines Vertrages eine schriftliche Bestätigung der Zentralstelle über die Verlängerung ihrer Verträge für das neue Schuljahr erhalten.

Begründung: *BPLK's wußten zu Ende des Schuljahres 98/99, Mitte Juli, nicht definitiv, ob ihre Verlängerungsanträge von der Zentralstelle, bei drohender Stellenkürzung, unterzeichnet werden und sie nach den Ferien, im September, noch an ihrem Auslandschulort arbeiten können.*

Der Antrag wurde bei 3 Enthaltungen angenommen.

Antrag 20:

Antragsteller: Vorstand des VDLiCh
Betrifft: Rückkehr aus dem Auslandschuldienst

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den entscheidenden Stellen dafür ein, daß aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrende ADLK's so früh wie möglich, spätestens jedoch drei Monate vor Rückkehr, von ihrem innerdeutschen Dienstherrn ihren neuen Dienstort mitgeteilt bekommen.

Begründung: *Für die Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst benötigt jede Lehrkraft eine organisatorische Vorlaufzeit, insbesondere beim Zurückkommen aus Übersee zur Wohnungssuche, zum Nachlauf des Umzugsgutes, zur Schulortsuche für die Kinder und Arbeitssuche des Ehepartners. Die Personalplanung einiger Bundesländer mißachtet diese Bedürfnisse, wenn sie Dienstorte erst kurz vor Dienstantritt bekanntgibt, sie erschwert die Wahrnehmung von Widerspruchsrechten und erweckt den Eindruck der Diskriminierung insbesondere in Fällen, in denen Kollegen/Kolleginnen gegen ihren Willen in anderen Schularten eingesetzt werden sollen.*

Der Antrag wurde bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag 21:

Antragsteller: wie 20

Betrifft: Schulgelderstattung/-freiheit für Kinder von Programmlehrern

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß das Schulgeld für Kinder von Programmlehrern entweder wie bei den ADLK's von der Zentralstelle erstattet oder aber, arbeitsvertraglich geregelt, vom Schulträger nicht erhoben wird.

Begründung: *Es hat an Deutschen Schulen in Chile mehrere Fälle gegeben, bei denen die Belastung durch das Schulgeld dazu führte, daß die betroffene Programmlehrkraft ihren Vertrag vorzeitig wegen finanzieller Überlastung kündigte. Die Schulvorstände beantragten anschließend neue Programmlehrkräfte ohne Kinder.*

Der Antrag wurde einstimmig angenommen.

Antrag 22:

Antragsteller: wie 20

Betrifft: Mutterschaftsschutz-Härteklausel

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß der Mutterschaftsschutz nach deutschem Recht bei Kollision mit dem Recht des Gastlandes zugunsten der Interessen der Mutter geregelt wird.

Begründung: *Einer Programmlehrerin in Viña del Mar stand nach dem deutschen Recht drei Monate bezahlter Mutterschaftsurlaub zu, nach chilenischem Recht mußte (!) durfte sie aber 5 Monate pausieren. Ihr wurden deshalb von der Zentralstelle zwei Monatsgehälter einbehalten. – Was dieser Kollegin passierte, kann grundsätzlich allen Programmlehrerinnen in Chile widerfahren.*

Der Antrag wurde bei 2 Enthaltungen angenommen.

Hilfe zur Selbsthilfe für Deutsche Schulen in Argentinien

Vom Ende der Welt her – aus der Weite der Pampa – erreicht uns ein Ruf, ein Hilferuf gewissermaßen, dem wir unsere Ohren nicht verschließen können und dem wir unsere Feder gerne leihen.

Ingo Behrens, derzeit zweiter Vorsitzender des Verbandes deutschsprachiger Lehrer in Argentinien, schreibt in seinem Brief von den „bescheidenen Möglichkeiten“, mit denen der zahlenmäßig nicht besonders große und finanziell nicht gerade starke argentinische Lehrerverband versucht, „den Schulen in ihrem Daseinskampf zu helfen“. „Viel kann der Verband nicht machen“, heißt es weiter, „aber was er machen kann, das will er machen.“ Und es sieht so aus, als ob das gar nicht so wenig ist; denn die Leute haben Ideen – und darauf kommt es an:

„Wir wollen versuchen, analog zum Schüleraustausch mit Deutschland, der gerade für Argentinien sehr wichtig und erfolgreich ist, ein Lehreraustauschprogramm ins Leben zu rufen.“

Und wie man sich das am südlichen Ende der bewohnten Welt vorstellt und wie es zu der Idee kam, wird anschließend ausgeführt, und wir drucken diesen Teil des Briefes gern ab:

„Nur in den vier großen Deutschen Schulen von Buenos Aires liegt der Deutschunterricht noch federführend bei Entsandtkräften. In allen anderen Schulen gibt es die Spezies ADLK überhaupt nicht mehr, wenn es sie denn überhaupt je gegeben hat. Somit wird die Bedeutung der Ortslehrkräfte natürlich immer größer, und auch die Frage ihrer Qualifikation und ihrer Glaubwürdigkeit als Deutschlehrer.

Das Goethe-Institut bietet zwar Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland an, aber die Hürden dafür sind doch sehr hoch, und die Zahl der Plätze ist längst nicht ausreichend. Deutschlandurlaub auf eigene Kosten ist für fast alle Ortslehrkräfte nicht bezahlbar. Damit also die Ortslehrkräfte den Kontakt zu Deutschland nicht verlieren, bleibt nur die Möglichkeit, eine Art Lehreraustausch mit Deutschland zu organisieren.

Wir stellen uns das so vor: Die großen Ferien beginnen hier kurz vor Weihnachten und enden Ende Februar. Kurz nach Weihnachten sind die Flugtarife der Lufthansa relativ günstig und für unsere Ortslehrkräfte eher erschwinglich. Ich kann mir gut vorstellen, daß es genügend Deutschlehrer oder auch Fachlehrer in Deutschland gibt, die bereit wären, für einige Wochen (3–4) einen deutschsprachigen Lehrer aus Argentinien bei sich zu Hause aufzunehmen, um ihm (ihr) in dieser Zeit die Gelegenheit zu geben, am schulischen Leben in Deutschland teilzunehmen.

Argentinien liegt sehr weit weg von Deutschland. Vielleicht gerade deshalb ist es für alle Ortslehrkräfte, mit denen ich über Deutschland, Deutschlandaufenthalte usw. gesprochen habe, ein Traum. Selbst wenn ein Deutschland-Besuch schon zig Jahre zurückliegt, schwärmen diejenigen, die einmal die Gelegenheit hatten, in Deutschland gewesen zu sein, noch davon. Ich denke, so ein Lehreraustausch würde nicht nur etwas für die Deutschkenntnisse unserer Kollegen tun, sondern würde ihre Motivation im Schulalltag enorm erhöhen. Selbstverständlich sollte das Programm die Möglichkeit von Gegenbesuchen der deutschen Kollegen mit einschließen. Argentinien ist schließlich ein sehr attraktives Land.

Ich muß noch ein besonderes Problem erwähnen: In Argentinien erwerben die Lehrer nur die Lehrbefähigung für ein Fach, d. h. daß unsere Deutschlehrer mit der Wahl des Deutschlehrerstudiums voll auf die deutsche Karte setzen. Nur an den Deutschen Schulen können sie Arbeitsplätze (von Privatunterricht und vom Goethe-Institut abgesehen) finden. Es spricht, meine ich, für sie, wenn sie angesichts der Entwicklung und der Risiken, die sie damit eingehen, trotzdem diesen Weg wählen.

Und deswegen verdienen sie Unterstützung!“

Dieser Meinung sind wir auch. Und wir im Vorstand können uns nicht vorstellen, daß wir damit alleine stehen. Deshalb also die Frage: Wer ist bereit, **einen argentinischen Kollegen oder eine argentinische Kollegin für drei bis vier Wochen bei sich aufzunehmen, ihn oder sie zu Hospitationen in die Schule mitzunehmen** und ihm oder ihr auf diese Weise ein Stück deutscher Schul- und Lebenswirklichkeit zu vermitteln? **Melden Sie sich bitte bei einem der Vorstandsmitglieder des VDLIA oder direkt bei:**

Ingo Behrens, Verband der deutschsprachigen Lehrer und der DaF-Lehrer in Argentinien, c/o DS Villa Ballester, Calle 69, N° 5140, RA-1653 Villa Ballester, Prov. Bs. As., Argentinien; Tel. 00541-1-7468-0698/9479 (Schule).

Wir hoffen, daß der Ruf aus dem Cono Sur nicht ungehört verhallt. Angesprochen sind sicherlich besonders solche Kollegen, die einmal als Auslandslehrer in Argentinien gewesen sind und Land und Leute noch in guter Erinnerung haben, – aber natürlich nicht nur die. Und daß die Idee eines solchen Lehreraustausches nicht auf Argentinien beschränkt bleiben muß, ist auch klar, und wird auch vom argentinischen Lehrerverband gesehen, und zwar positiv.

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

FRANK, Christoph-Boris; Körnerstr. 16,
76135 Karlsruhe
LUTZ, Thomas; Weinstr. 11a, 79292 Pfaffenweiler
SÜLZER, Anne; Georgstr. 30, 53111 Bonn

Neue Mitglieder (Ausland)

GERBER, Joachim; Lemberg/Ukraine
KÖHLER, Christel; Kiew

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

BARTHEN, Winfried; DS Washington
BLÖCKER, Peter; Brisbane/Australien
DEMENDI, Alexander; DS Brüssel
GAYER, Helmut; Istanbul Lisesi
GÖBEL, Ingo; UWC St. Donat's Castle/GB
JUETTEN, Hans-Peter; DS Nairobi
KROLL, Birgit-Christine; DS Bukarest
MARTINEN, Jan; DS Bogotá
MÜLLER, Ronald; DS Mailand
REIS, Willi; Sofia, Bulgarien
WINTER, Roland; Nagykallo/Ungarn
WOITALLA, Walburga; Istanbul Lisesi

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

AXMANN, Manfred; (DS Warschau), Haldenacker 9,
74417 Gschwend-Mittelbronn
BAUMANN, Michael; (Budapest), Ribbecker
Weg 27, 16775 Altlüdersdorf
BECOURS, Jürgen; (DS Budapest), Am Jordan 46,
29640 Schneverdingen
BORNEMANN, Michael; (DS Valencia), Amsel-
weg 1, 21407 Deutsch Evern/Lüneburg
BURMEISTER, Horst; (Fachber. Curitiba, Bras.),
Jägersteig 6, 21365 Adendorf
EBERT, Karlheinz; (Int. Shape-Schule/Belgien),
Hauptstr. 78, 74206 Bad Wimpfen
FRANK, Susanne; (Kasachstan), Frankenstr. 2,
74336 Brackenheim
GIERIG, Norbert; (DS Athen), Zweihonnschaften-
wald 11, 45133 Essen

HARLING, Martin; (DS Santa Cruz de Tenerife),
Südstr. 18, 49152 Bad Essen
HEINOWSKI, Bernd; (DS Valencia), Im Störing 32,
78166 Donaueschingen
HERR, Silke; (Arad/Rumänien), Martin-Schon-
gauer-Str. 3A, 64227 Frankenthal
HEUSELER, Hans-Peter; (Mezőberény/Ungarn),
Norderstr. 5, 24999 Wees
HOFFMANN, Leo; (DS Madrid), Landswindastr. 1,
55278 Uelversheim
KLEEFELD, Werner; (Gym. Prag), Gabelsberger-
str. 64, 83022 Rosenheim
KLEIN-HITPASS, Josef; (DS Brüssel), Kampstr. 17,
48301 Nottuln
KRITTIAN, Bernhard; (DS Toulouse), Im Speitel 59,
76229 Karlsruhe
KUHLMANN, Joachim; (DS Santa Cruz de Tene-
rife), Dorfstr. 6, 23684 Gronenberg
MEISSNER, Klaus; (DS Quito), Rellinghauser
Str. 336c, 45136 Essen
RESSMEYER, Karl-Heinz; (DS Istanbul), Am
Langensiepen 27, 45259 Essen
RITTERHOFF, Joerg; (DS Johannesburg), Kaiser-
str. 27, 24782 Büdelsdorf
SCHMIDT, Eva-Maria; (Elblag/Polen), Lehm-
woidstr. 20, 25524 Itzehoe
SCHMITT-SCHEFFEL, Roland; (DS Marbella),
Albecker Steige 98, 89075 Ulm
SCHNAAS, Norbert; (DS Washington), Schön-
bacher Str. 31, 35745 Herborn
SPIEGLER, Rudolf; (DS Guatemala), Höhen-
weg 20, 71540 Murrhardt
STEINBRÜCK, Gerhard; (Suceava/Rumänien),
Nebelhornstr. 39, 87452 Altusried
STINKA, Helio; (DS Borromäerinnen, Kairo),
Lindenweg 13, 88709 Meersburg
STORZ, Jürgen; (DS Santa Cruz Bolivien),
Bürgern.-Smidt-Str. 206, 27568 Bremerhaven
URLAUB, Kerstin; (Üsküdar, Istanbul), Urban-
str. 24, 73776 Altbach
VIETH, Thomas; (Kaunieninen, Finnland), Hinden-
burgstr. 25, 31515 Wunstorf
von MANTEUFFEL, Annette; (DS Istanbul), Im
Steiggraben 2, 97892 Kreuzwertheim
WAGENER, Thomas; (DS Montreal), Hauptstr. 8,
22967 Tremsbüttel

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Bausch, Volker, c/o Dt. Botschaft Aschgabat, Postfach 1500, 53105 Bonn
Bosert, Ingrid, Graf-Spee-Str. 28, 24105 Kiel
Dederding, Dr. Hans-Martin, Mitina 6, 480020 Almaty, Kasachstan
Forster, Dieter, Kreisgymnasium, Postfach 145, 79184 Bad Krozingen
Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
Gottlieb, Hans Joachim, Korányi Frigyes Gimnasium, Korányi u. 23, H-4320 Nagyálló, Ungarn
Graffmann, Heinrich, Kaiserstr. 1, 69115 Heidelberg
von Hansen, Jörn, Weinbergstr. 35, 23562 Lübeck
Jakobi, Dr. Wolfgang, Am Hollensiek 6, 32312 Lübbecke
Kruczinna, Rolf, Kippekausen 123, 51427 Bergisch-Gladbach
Kunze, Dr. Thomas, Str. Stefan cel Mare 42, bl. M 14, ap. 48, RO-8700 Constanta, Rumänien
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Haibach
Munderloh, Bernd, Rotschenkelweg 14, 26135 Oldenburg
von Polenz, Mathias, Deutsche Botschaft Kairo, Postfach 1500, 53105 Bonn
Schäfer, Peter, Gutenbergring 17, 65549 Limburg
Schaffer, Hans, Gebirgsjägerstr. 9, 82481 Mittenwald
Stadtler, Martin, Eupener Str. 15a, 53332 Bornheim
Weischer, Heinz, Gardonyi Géza utca 24 A, H-1024 Budapest, Ungarn

Geschichte einer Schule mit einem besonderen Profil...

Die Spezialschule für Deutsch und andere Fremdsprachen in Daschaus/Turkmenistan

„Wo zum Teufel liegt Turkmenistan?“ wird sich mancher Leser fragen (diese Frage stellte sich übrigens auch der Verfasser, als er 1996 das Vermittlungsangebot nach Aschgabat, der Hauptstadt des besagten Landes bekam).

Turkmenistan ist eine der zentralasiatischen Republiken im „sunbelt“ der ehemaligen Sowjetunion, grenzt im Norden an Kasachstan und Usbekistan, im Süden an den Iran, im Osten an Afghanistan und im Westen an das Kaspische Meer. Das Land besteht zu 80 % aus Wüste bzw. Steppe und ist außerordentlich reich an Erdgas: etwa ein Drittel der bekannten Erdgasreserven der Erde liegen unter dem Territorium Turkmenistans, das etwa die Größe der Bundesrepublik Deutschland besitzt, jedoch nur ca. 4 Millionen Einwohner hat. Dieser Reichtum ist im Moment jedoch nicht in Geld oder Devisen vorhanden, da die geopolitische Lage des Landes den Bau bzw. den Betrieb von gewinnbringenden Pipelines behindert.

Die Schulen des Landes, an denen Deutschunterricht erteilt wird, kämpfen daher auch alle mit den gleichen Problemen: schlecht bezahlte Lehrer (oft mit Defiziten in der deutschen Sprache), kaum zeitgemäßes Unterrichtsmaterial, keine regelmäßige, geplante oder systematische Lehrerfortbildung. Die Strategie der Fachberatung für diese Schulen war zunächst folgende:

1. Aufbau eines regelmäßigen Lehrerfortbildungsnetzwerks (in enger Kooperation mit dem Goethe-Institut),
2. Grundausstattung der Schulen mit Lehrwerken und InterNationes-Materialien,
3. Regelmäßige Hospitationen und Beratung der Lehrer.

Damit konnte die Situation von Deutsch als Fremdsprache zunächst einmal konsolidiert werden. In einem zweiten Schritt wurde nun der Aufbau einer Spezialschule für Deutsch geplant; die Realisierung scheiterte jedoch an der Kultusbürokratie der Hauptstadt und der Entschlußlosigkeit ihrer Funktionäre, die,



Bei der Eröffnung im September 1998



„Bundesprogrammkühe“ Gerda und Cora vor ihrer Taufe

getreu dem Motto „Wer nichts tut, tut auch nichts Falsches“, alle Ansätze hierzu in der Endlosschleife der Wiedervorlagen verschwinden ließen. Bei einem Besuch in der Nordprovinz des Landes im Mai 1997 schlug mir die stellvertretende Gouverneurin vor, dieses Projekt in Daschhaus, der Hauptstadt der gleichnamigen Provinz (ca. 1 Mio. Einwohner), zu verwirklichen.

Daschhaus liegt an der usbekischen Grenze am Amu-Darja, aber auch schon im Einzugsbereich des Aral-See-Gebietes mit allen seinen ökologischen Problemen. Die Stadt hat etwa 220.000 Einwohner und ist das administrative Zentrum der Provinz, die hauptsächlich vom Baumwollanbau und von der Gemüsewirtschaft lebt. (Die Bauwollmonokultur mit dem extensiven Gebrauch von Pestiziden hat die ökologischen Probleme der Region noch verschärft.) Der Plan sah vor, eine Internatsschule für begabte turkmenische Kinder aus der Region zu gründen, an der Deutsch neben Russisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird und die zum DSD II führen soll. Ein Internat schien deswegen eine besonders geeignete Schulform zu sein, weil Daschhaus eine Flächenprovinz ist, deren Einwohner zu über 70 % außerhalb der Stadt wohnen.

Das Konzept beinhaltete, ausgewählten Kindern den kostenlosen Besuch einer solchen Schule zu ermöglichen, wobei die Auswahl strikt über einen Aufnahmetest und

nicht über irgendwelche Kontakte der Eltern erfolgen sollte.

Die Provinzregierung erklärte sich bereit, eine Schule zur Verfügung zu stellen und die Personalkosten zu übernehmen; von deutscher Seite sollten dann Programmlehrkräfte und didaktisches Material finanziert werden.

Das ausgewählte Schulgebäude war ein ehemaliges Internat, bestehend aus einem dreistöckigen Atriumbau aus den siebziger Jahren, Nebengebäuden sowie etwa 10.000 m² Gelände, wovon etwa 1.000 m² als Schulgarten genutzt werden sollten. Der gesamte Komplex befand sich in einem erbarmungswürdigen Zustand, und so bestand die erste Herausforderung darin, notwendige Renovierungsarbeiten zu planen, zu koordinieren, zu überwachen und vor allem zu finanzieren. Die Provinzregierung erklärte sich bereit, einen Teil der Finanzierung zu übernehmen (ein Baukombinat arbeitete seine Steuerschulden ab); ein weiterer Teil wurde durch Mittel der Botschaft (Kleinstbaumaßnahmen) und durch private Sponsoren getragen. Sponsorengelder wurden von im Lande tätigen deutschen Firmen – potentiellen „Abnehmern“ späterer Abgänger – erbeten. Hierbei zahlte sich die beispiellose Fertigkeit des deutschen Botschafters aus, die Firmen von einem Engagement zu „überzeugen“. Aber auch private Kontakte des Fachberaters konnten genutzt werden, um insgesamt ca. 15.000 DM an Spendengel-

dern zu requirieren. Im einzelnen beteiligten sich die Deutsche Bank, Siemens, Mannesmann, Veba Oil, Intermed, BASF, Lufthansa, die Fa. Bausback sowie die Tias-Gesellschaft.

Zu bemerken ist hierzu, daß deutsche Firmen und Organisationen auch in finanzieller Hinsicht erstaunlich kooperationsbereit sind, wenn sie ein überzeugendes Konzept vorgelegt bekommen, wenn der Einsatz der Mittel sachgerecht und ökonomisch erfolgt und sauber abgerechnet wird. Hilfreich hierbei war die Abrechnung aller Mittel über die Legationskasse des AA.

Im Einzelnen wurden sämtliche Klassenzimmer renoviert; mehrere hundert Quadratmeter neuer Bodenbeläge wurden gelegt, die gesamte elektrische Installation wurde überprüft und z.T. erneuert, die Toilettenanlagen wurden funktionstüchtig gemacht, die Versorgungsleitungen (Gas/Wasser) repariert und die Schlafsäle bewohnbar gemacht. Alle diese Arbeiten mußten ständig überwacht und kontrolliert werden, da man ohne Aufsicht Potemkinsche Dörfer gebaut hätte. Konkret bedeutete dies, daß immer wieder überprüft werden mußte, ob beispielsweise defekte Heizungsrohre nicht einfach durch eine neue Farbschicht „repariert“ wurden; diese Kontrolle teilten sich Botschaft und Fachberater. Das bedeutete jedoch mindestens zwei Reisen pro Monat mit der guten alten AN-24 (Baujahr 1973), dem Methusalem der turkmenischen Luftflotte.

Weitere Anschaffungen aus Sponsorenmitteln waren z. B. 5 kirgisische Waschmaschinen, 4 Klimaanlage, Werkzeug für den Hausmeister, Spannungskonstanthalter, 1000 m Gardinestoff, 300 Garnituren Bettwäsche und eine weitere Telefonleitung für die e-mail-Verbindung. Im Laufe des Schuljahres wurde aus den Sponsorenmitteln eine Prämienzahlung in US-\$ an jeden einzelnen Lehrer und Angestellten der Schule finanziert, um deren Leistungen beim Schulaufbau nicht nur verbal zu honorieren.

Mittlerweile (Mai 1998) war auch das Auswahlverfahren abgeschlossen worden, das im wesentlichen aus einem „selbstgebastelten“ Eingangstest bestand, der vom „Pionierprogrammlehrer“ Lutz Rau entwickelt worden war.

Zwar wurde immer wieder von den untergeordneten örtlichen Schulbehörden versucht, das Testverfahren zu unterlaufen und eine „eigene“ Auswahl an Schülern zu treffen; diese Versuche wurden jedoch im Ansatz durch die klare Position des Programmlehrers, der Direktorin und des Fachberaters (sowie dessen Drohung, die Gou-

verneurin zu informieren) erfolgreich abgeblockt, und so wurden aus ca. 300 Schülerinnen und Schülern, die sich nach einer Zeitungsanzeige für die Aufnahme in die Schule beworben hatten, 50 Schülerinnen und Schüler ausgewählt, die die zwei 6. Klassen des deutschen Zweiges der Spezialschule bildeten. Diese Zahl ist auch die Planziffer für die Schüleraufnahme der kommenden Jahre. Aus einer aufgelösten Spezialschule für Fremdsprachen wurden weitere 170 Schüler der Klassen 7–10 aufgenommen, die Englisch als erste Fremdsprache lernen.

Am 1. 9. 1998 wurde die Spezialschule für Deutsch und andere Fremdsprachen offiziell im Beisein von Vertretern der Sponsorenfirmen, des Bildungsministeriums und des Botschafters eingeweiht und die 6. Klassen begannen mit 11 Wochenstunden Deutsch zu lernen. Kurz nach Beginn des Schuljahres wurde dann die von der Deutschen Welle gestiftete Empfangsanlage für digitale Programme in Betrieb genommen, die mittlerweile auch für den Empfang von anderen deutschen Fernsehkanälen (SAT1, RTL, VOX, ZDF) aufgerüstet wurde. Die Deutsche Bank stiftete 5 gebrauchte PC's, die nun in einem eigenen Computerraum stehen und die zu Beginn des neuen Schuljahres ans e-mail-Netz angeschlossen werden sollen. Mit der GTZ wurde eine Kooperationsvereinbarung bezüglich der Betreuung des Schulgartens abgeschlossen, die in ein größeres Landwirtschaftsprojekt integriert werden soll. Da sich hierfür auch deutsche Kurzzzeitexperten in Daschhaus aufhalten werden, ist die Verbindung zu Deutsch (u. U. auch als Fachsprache) gegeben.

Mit der Landmaschinen-Firma „Case“ wurde vereinbart, den Schülern der 8. und 9. Klassen eine Art von Betriebspraktikum im neu aufgebauten Service-Zentrum für landwirtschaftliche Maschinen zu ermöglichen.

Am Ende des Schuljahres 1998/99 fand ein großes Schulfest statt, zu dem alle Sponsoren eingeladen worden waren. Bei dieser Gelegenheit überreichten die (aus Deutschland angereisten) Vertreter der Deutschen Bank einen Scheck in Höhe von DM 10.000. Aus diesen Mitteln waren bereits vorher in Deutschland Kinder- und Jugendbücher im Wert von DM 5.000 für die Schulbücherei angeschafft worden, die bei dieser Gelegenheit feierlich eröffnet wurde. (Die Bücherei, deren „Betrieb“ von den beiden Bundesprogrammlehrern geleitet wird, wird von den Schülerinnen und Schülern außerordentlich intensiv genutzt.)

Am gleichen Tag wurden den zwei aus Mitteln der Tias-Gesellschaft (private Stif-

tung) gekauften Milchkühen vom Botschafter der Bundesrepublik Deutschland (nach Abstimmung durch die Schülerinnen und Schüler) offiziell die Namen „Gerda“ und „Lora“ gegeben. Die beiden Milchkühe bilden einen Teil des Schulgartenprojekts.

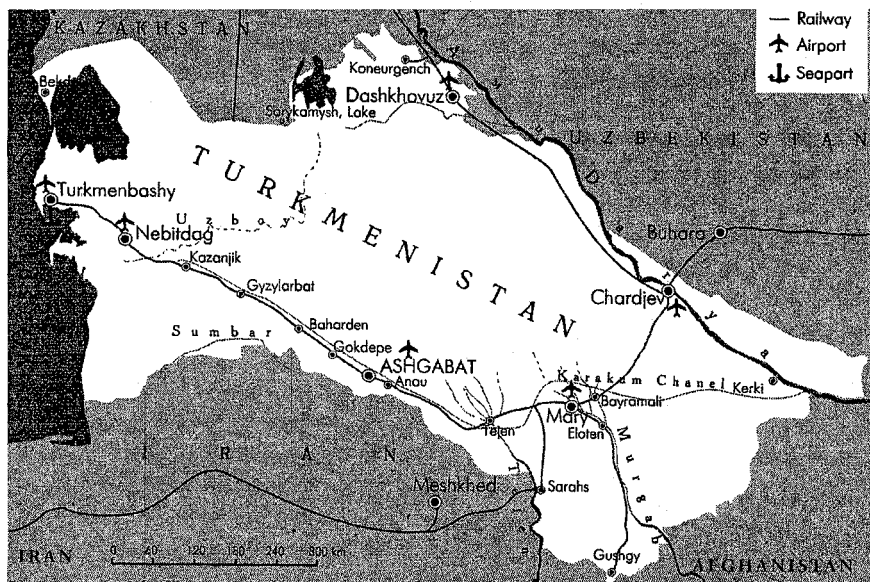
Insgesamt läßt sich nach einem Jahr feststellen, daß das Schulkonzept ein voller Erfolg geworden ist, der sich bis in die Hauptstadt herumgesprochen hat, von der aus man jetzt mit einem gewissen Neid nach Daschau blickt. Dort ist durch den gezielten und durchdachten Einsatz relativ geringer Mittel eine Schule entstanden, die mittlerweile nicht nur zu den besten des Landes gehört, sondern die sich auch über die Region hinaus sehen lassen kann.

Dieser Erfolg läßt sich auf die Kombination

folgender Faktoren zurückführen:

1. Das Interesse der Verantwortlichen im Gastland an dem Projekt und die Einhaltung der gemachten Zusagen bezüglich dessen Realisierung.
2. Optimale Ausnutzung finanzieller und anderer Fördermöglichkeiten aus öffentlichen Mitteln der Bundesrepublik Deutschland oder anderer Mittlerorganisationen.
3. Tatkräftige Unterstützung durch die Auslandsvertretung.
4. Gezielte Einbeziehung der deutschen Industrievertretungen als Sponsoren und Schulförderer.

Volker Bausch



Lieben Sie

- die Klänge des Tango?
- den Geschmack des „Bife“?
- die Weite der Pampa?

Lernen Sie Argentinien kennen!

Laden Sie einen argentinische/n Kollegen/in zu sich ein, und zeigen Sie ihm/ihr ein Stück deutscher Wirklichkeit!

Lesen Sie dazu den Artikel auf Seite 274!

1998 wurde das seit vier Jahren stattfindende Projekt „Umweltschule in Europa“ vom VDLA weltweit ausgeschrieben. Unter den drei ausgezeichneten, außereuropäischen Auslandsschulen war auch die Deutsche Schule Johannes Gutenberg Sydney.

Dr. Christian Brecht von der diplomatischen Vertretung Deutschlands in Sydney, war bereit, die Ehrung der DS Sydney vorzunehmen. Ich bedanke mich auf diesem Weg bei ihm und hoffe, daß diese Form der feierlichen Übergabe der Auszeichnung Nachahmer findet an anderen Standorten von erfolgreichen Umweltschulen.

Herzlichen Dank auch an die Kollegin Eva Bishop für ihren Artikel.

H.-J. P.



Lehrer und Kinder praktizieren vorbildlichen Umweltschutz

Hohe deutsche Auszeichnung für die Schule Johannes Gutenberg

Sydney (EB) – In Zusammenarbeit mit dem Verband deutscher Lehrer im Ausland und der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung verlieh das Umweltministerium der Schule Johannes Gutenberg den Ehrentitel „Umweltschule in Australien mit Ozeanien 1998“ und stellte einen Geldpreis für künftige Umweltaktivitäten zur Verfügung.

Dr. Christian Brecht, stellvertretender Generalkonsul in Sydney, nahm die Auszeichnung und Preisverleihung vor. Er betonte in seiner Rede das große ökologische Engagement der Schule.

Verdiente Ehrung

Die Schule Johannes Gutenberg ist eine von nur drei außereuropäischen Auslandsschulen der Bundesrepublik Deutschland, die bislang für ihren überdurchschnittlich hohen Umwelteinsatz im vergangenen Schuljahr ausgezeichnet wurden. Die Schüler und Lehrer

verdienten sich die Ehrung insbesondere durch ihre Teilnahme an einer australienweiten Baumpflanzaktion sowie am „Clean Up Day“ und durch ihr stetes Bemühen um Müllvermeidung, Mülltrennung und Recycling.

Die Umweltinitiativen der Johannes Gutenberg-Schule spiegeln auch den hohen Stellenwert wieder, den der Umweltschutz in Deutschland inzwischen erhalten hat. Dr. Christian Brecht unterstrich, daß der Umweltschutz seit 1994 als Staatsziel in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen sei und zitierte Artikel 20a der Verfassung: „Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen.“

Diese Aufgabe, so der stellvertretende Generalkonsul, wirke in alle Bereiche der Politik hinein. Inzwischen hätten auch Industrie und Wirtschaft in Deutschland erkannt, daß Ökonomie und Ökolo-

gie keine Gegensätze sein müßten.

In Deutschland seien mittlerweile rund eine Million Menschen direkt oder indirekt für den Umweltschutz tätig, unter anderem in der Umweltschutzindustrie, die moderne Techniken zur Verhinderung oder Beseitigung von Umweltschäden anbiete. Umwelt-Hightech-Produkte aus Deutschland seien zu einem weltweit gefragten Exportartikel geworden mit einem Anteil am Welthandel von über 18 Prozent, so Dr. Brecht.

So sah es Dr. Brecht als eine sehr erfreuliche Aufgabe an, der deutschen Schule in Sydney diesen Preis zu verleihen. Er übergab eine Ehrenurkunde und eine Flagge an den Schulbiologen Siegfried Dombrowsky, der auch gleich verriet, wie der Geldpreis von 500 Mark ökologisch sinnvoll investiert wird. Damit wollen sich die deutschen Schüler am 4. Juni an der Baumpflanzaktion auf dem Olympiagelände in Homebush beteiligen.

Erziehung zum Denken – ein überflüssiger Luxus?

„Philosophieren mit Kindern“ als Herausforderung für die Schule

Während in den Vereinigten Staaten das Fach „thinking“ bereits an tausenden von Schulen etabliert ist und in Europa der Kinderphilosophie immer mehr Gewicht beigemessen wird, steckt dieses Thema in Chile noch in den Kinderschuhen. Die Deutsche Schule Thomas Morus integrierte vor vier Jahren das Fach „Philosophie“ in den Lehrplan der Unter- und Mittelstufe.

Es ist die 7. Stunde und für einen Winter-tag ist es wieder einmal viel zu warm. Die 27 Kinder der 3 A der Thomas Morus Schule sind alle etwas müde und unruhig. Gerade haben sie leise einen kleinen Abschnitt aus dem philosophischen Kinderbuch „Pixie“ gelesen. Dort spricht das Mädchen Pixie von ihrem geheimnisvollen Wesen. Rodrigo wirft die erste Frage auf: „Was ist ein Wesen?“ Carolina grübelt: „Also es gibt lebende und tote Wesen.“¹

Zweimal in der Woche haben alle Schüler der 2. bis 10. Klasse Philosophieunterricht. Dabei geht es nicht um das Erlernen von Faktenwissen und das Lesen von historischer Lektüre und auch nicht darum, den Kindern, wie in „Sofies Welt“ von Jostein Gaarder, einen Kurs über die Geschichte der Philosophie, die großen Philosophen, deren Denken und Handeln zu erteilen, sondern die Kinder zum selbstständigen Denken anzuleiten. Wie das?

Überflüssiger Luxus ...

Man kann davon ausgehen, daß das Denken etwas so Selbstverständliches wie Gehen und Sprechen ist, daß die Entfaltung des Denkens einem natürlichen Prozeß wie z. B. dem Wachstum folgt und daß man nichts tun kann, um diese „Fertigkeit“ zu entwickeln und zu verbessern.

Man kann sich fragen, ob in der Gesellschaft überhaupt Interesse besteht, daß der Mensch denkt, ja sogar besser denken lernt. Und schließlich kann man der Meinung sein,

daß das Denken ein überflüssiger Luxus ist, etwas, das man heutzutage gar nicht braucht.

Dr. Matthew Lipman, Professor für Philosophie und Logik und Gründer der Kinderphilosophie, stolpert förmlich über die „Denk-Unfähigkeit“ seiner Studenten. Während seiner Logikseminare an der Universität von Columbia/New York fällt ihm das niedrige intellektuelle Niveau auf: häufig beobachtet er logische Fehler beim Aufbau einer Argumentation. Parallel dazu stellt er bei seinen eigenen, noch kleinen Kindern fest, daß sie keinerlei Probleme bei der spielerischen Lösung von logischen Aufgaben haben. Das gibt Lipman zu denken, und er fragt sich, wann und warum das Kind die natürliche Neugierde, den Wunsch zu lernen und die Bereitschaft, richtig zu denken, verliert.

... oder Notwendigkeit?

In der 3 A spinnt Sofia den Faden weiter: „Lebende Wesen sind Menschen, Tiere und Pflanzen, und tote Wesen sind Steine und so.“ Die meisten Kinder sind inzwischen aus ihrer Trägheit erwacht und beginnen gespannt, den Meinungs austausch mitzuverfolgen und einzuhaken. Tomás widerspricht Sofia vehement, Steine könnten keine toten Wesen sein, weil alles, was tot ist, vorher lebendig gewesen sein muß, und Steine sind und waren ja nie lebendig. Ratlosigkeit macht sich breit.

Dr. Stein, Direktor der Deutschen Schule Thomas Morus, ist überzeugt davon, daß die Schüler den Philosophieunterricht brauchen, nicht nur weil er repressionsfrei und ohne Notendruck erfolgt, sondern weil es seines Erachtens in Chile keine Argumentations-

¹ Im Spanischen unterscheidet man zwischen „seres vivos“ (lebende Wesen) und „seres muertos“ (tote Wesen).



„Haben Pflanzen und Tiere eine Seele?“

bzw. Streitkultur gibt. „Die Kinderphilosophie fördert in bedeutendem Maße die Entwicklung des selbstständigen, kritischen und logischen Denkens. Und das wiederum hilft den Jugendlichen, ihre Werturteile und ihr praktisches Handeln nicht auf Glauben, Meinung und Gefühl aufzubauen, sondern auf Reflexion, Urteil und Begründung“, meint er.

Fragen über Fragen

Langsam kommt bei den Drittklässlern Stimmung auf. Ein Lebewesen sei etwas, das atmet, sich ernährt, wächst und sich fortpflanzt, haben die Kinder inzwischen nach und nach gesammelt. „Und lebende Wesen haben eine Seele...“, vermutet Natalie; „... und können denken“, wirft Hermann dazwischen.

Haben Pflanzen und Tiere eine Seele? Können sie denken? Schlafen die Pflanzen? Und wie schlafen sie? Wenn die Menschen Lebewesen sind, was sind sie, wenn sie tot sind?

Welche Eltern, Lehrerinnen und Lehrer oder Kindergärtnerinnen sind noch nicht in

die knifflige Lage gebracht worden, eine solche Frage beantworten zu müssen? Daß Kinder spontan nach allem fragen, was ihnen in den Sinn kommt, ist für Lipman der Ausgangspunkt seiner Untersuchung. Er setzt an der Unbefangenheit der Kinder an, an ihrer Verwunderung über die Welt, an ihrer Entschlossenheit, den Dingen auf den Grund zu gehen und Antworten auf ihre Fragen zu finden.

Nach Aristoteles ist das Staunen der Anfang der Philosophie, und nach Adorno sind wir als Kinder alle Philosophen, und so gesehen müßte aus jedem Kind ein Philosoph werden. Dem ist aber nicht so, also bleiben in irgendeinem Moment der Entwicklung die oben genannten Kapazitäten auf der Strecke.

Vogelmutter-Mentalität

Professor Lipman vertritt nicht als einziger die Auffassung, daß das Schulsystem der modernen Gesellschaft beim philosophisch-logischen Verdumpfungsprozeß des Kindes die Hauptschuld trägt.

„Die Kinder unserer Tage kehren jeden Tag von Schulen zurück, in denen sie Begriffen ausgesetzt sind, denen sie keine Bedeutung beimessen, und Bedeutungen, denen sie keine Begriffe zuordnen können“, meint Lipman in einer Ansprache.

Wie oft werden die Schüler wie Weihnachtsgänse mit – für sie selbst realitätsfremdem und sinnlosem – Wissen gestopft, schön sauber in Fachdisziplinen unterteilt, um es danach zu reproduzieren. Das eigene Denken und der Wissenserwerb über das eigene Suchen, Fragen und Forschen, die Verzahnung der einzelnen Fächer und die ganzheitliche Sicht der Dinge haben dabei wenig Raum. Lipman selbst drückte es etwas vorsichtiger aus: „Ich glaube, man muß die traditionelle Sichtweise der Erziehung überwinden, die sich als Vogelmutter versteht, die ihrem wehrlosen Vogelkind das Futter in den Schnabel legt. Es ist sehr wichtig, daß das Kind lernt, selbstständig nachzudenken.“

Umgetrieben von seiner persönlichen Entdeckung, verläßt Lipman sein „Vogelnest“. Mit über 50 Jahren gibt er seine Karriere als Hochschullehrer auf und zieht mit einem Wohnwagen ans Ufer des Hudson-River. Seit 1970 betreibt er intensive Studien auf dem Gebiet der „Philosophie mit Kindern“, und 1974 gründet er mit Dr. Ann Magret Sharp an der Universität des Monclair State College in New Jersey „The Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ (IAPC) (Institut für die Entwicklung der Kinderphilosophie), das er seitdem leitet.

Atmosphäre

Ja, schlafen aber nun Pflanzen oder nicht? Inzwischen sind die Kleinen aus der 3 A der Thomas-Morus-Schule in einer erhitzten Diskussion, denn Belén ist ganz sicher, daß Pflanzen nicht schlafen, und Sofia versucht zum drittenmal zu erklären, daß Pflanzen ihre Blüten schließen, wenn die Nacht anbricht, also doch schlafen. Einige Mitschüler haben abgeschaltet, andere finden das „Schlafthema“ blöd. Es ist wieder unruhiger geworden.

Der Meinungsaustausch ist für die Kinder nicht immer einfach. Sie müssen einander zuhören, abwarten, bis sie drankommen, sie müssen versuchen, ihre Gedanken in Worte zu fassen, und zwar so, daß die anderen verstehen, auch ihre Meinung begründen und sie manchmal gegen die Argumente der anderen verteidigen.

Helmuth Steil, Spanischlehrer der Deutschen Schule Thomas Morus, unterrichtet seit drei Jahren Philosophie für Kinder. Seiner Meinung nach ist eine entspannte, angstfreie und vertrauensvolle Atmosphäre in der Klasse ausschlaggebend für das Gelingen eines philosophischen Gesprächs. Leider muß er immer wieder feststellen, daß der Dialog durch das Gruppenverhalten er-

schwert wird. „Die meisten Schüler, vor allem die älteren, haben Angst, ihre Gedanken zu äußern, weil die anderen ihre Ansichten nicht ernstnehmen oder sie auslachen. Und in Chile will sich nun mal keiner lächerlich machen“, meint er. Bei den Kleineren wiederum ist das Problem, daß sie zwar noch keine Angst haben, frei heraus zu fragen und ihre Meinung zu äußern, aber es ihnen schwer fällt, sich zu konzentrieren und einander zuzuhören.

Die Rolle des Lehrers

Der Lehrer spielt eine sehr wichtige Rolle beim Philosophieren. Er ist zum einen Leiter und damit Garant für das Gelingen des philosophischen Gesprächs und zum anderen Mitglied der Dialoggemeinschaft und nicht Autorität oder allwissende Instanz. Der Stundenaufbau folgt einem von Professor Lipman entwickelten Schema. Zuerst lesen die Kinder den Abschnitt des Buches. Danach haben sie immer Zeit, über das Gelesene nachzudenken. Nachdem die Schüler gesagt haben, was ihnen am meisten gefallen hat, werden sie aufgefordert, Fragen zu dem Text zu formulieren. Der Lehrer hält die Fragen der Kinder schriftlich fest. Haben die Schüler



Das Lehrwerk

einen Oberbegriff für die verschiedenen Fragen gefunden, entscheiden sie demokratisch, über welche Fragen sie sprechen möchten. Hier beginnt dann das philosophische Gespräch, wobei die Lehrer-Schüler-Hierarchie rigoros aufgeben wird, was gerade in Chile sowohl für Lehrer als auch für Schüler ungewohnt ist. Werden doch die meisten Klassenräume noch von Frontalunterricht und autoritären Lehrerpersönlichkeiten beherrscht.

Humane Schule

Es ist 13.30 Uhr, und in der Thomas-Morus-Schule klingelt es zum Stundenende. Einige unruhige Schüler der 3. Klasse haben schon ein paar Minuten früher in Aufbruchsstimmung ihre Siebensachen zusammengeräumt. Sofia, Francisca und Belén aber drängen sich um ihre Philosophielehrerin, sie müßten jetzt unbedingt noch etwas sagen. Erst als sie ihre letzten Gedanken losgeworden sind, machen sie sich ans Einpacken.

Das Lehrwerk*)

Das erste philosophische Kinderbuch Lipmans „Harry Stottelmeiers Entdeckungen“ (Lipman macht hier eine Anspielung an ARI-STOTELES) erscheint in den Vereinigten Staaten erstmals 1974. „Harry Stottelmeiers Entdeckungen“ ist das verbreitetste Buch Lipmans. Es ist der Weg, um Kinder in die elementare Logik einzuführen und ihnen die Anwendung der Logik in alltäglichen Situationen nahezubringen. Inzwischen ist ein umfassendes, aufeinander aufbauendes Programm von philosophischen Kinderbüchern auf dem Markt. Die Bücher sind auf die verschiedenen Altersstufen abgestimmt und beschäftigen sich mit unterschiedlichen Themen der Philosophie.

Lehrwerk Prof. Matthew Lipman	Klassen DS Thomas Morus
„Kio und Gus“, für 6- bis 8-Jährige, lädt Kinder ein, sich in ihrer Umwelt zu orientieren. Hierbei wird in die Naturphilosophie eingeführt.	2. und 3. Klasse
„Pixie“, für 6- bis 10-Jährige, stellt Erwägungen über Sprache an.	4. und 5. Klasse
„Harry“, für 10- bis 12-Jährige, ist eine Einführung in die formale Logik.	6. und 7. Klasse
„Lisa“, für 12- bis 15-Jährige, untersucht ethische Probleme.	8. und 9. Klasse
„Mark“, für 14- bis 17-Jährige, erörtert sozial-philosophische Fragen und beschäftigt sich mit Politik und Gesellschaft	10. Klasse

Das Alter der Personen in den Büchern ist auf das der Leser abgestimmt, damit diese sich einfacher mit dem Geschehen identifizieren können. Das Prinzip der „Auflösergeschichten“ wird generell durchgehalten. Hierbei geht der Autor von Frustrationssituationen aus, z. B. Langeweile, Trauer, Erfolgsmangel, die zu Gedanken- und Gesprächsanstößen werden. In die Gespräche der Buchpersonen fließt das Gedankengut der großen Philosophen ein, wobei diese aber selbst nie personifiziert werden. Da viele Konzepte und Fragen offen und unbeantwortet bleiben, regen die Geschichten die Leser zum Nachdenken und Dialogisieren an.

Zu jedem der Kinderbücher gibt es ein Handbuch für den Lehrer, in dem zu jedem Kapitel eine Einführung, Fragen als Denk- und Gesprächsanstoß, die Leitgedanken der Geschichte und Übungen zur Veranschaulichung dargeboten werden.

*) Texte und Lehrhandbücher für das Programm von Prof. Lipman gibt es in allen Sprachen.

Das Zentrum für deutschsprachige Kinderphilosophie befindet sich in Graz:
 Institut für Kinderphilosophie
 Frau Dr. Daniela Camhy
 Albrechtgasse 7
 8010 Graz
 Tel.: 0 43 – 3 16 – 81 15 13
 Fax: 0 43 – 3 16 – 82 16 45

Für Dr. Stein ist die Kinderphilosophie ein wichtiger Beitrag zu einer humanen Schule. „Das gemeinsame Reflektieren und Argumentieren steigern erheblich die Toleranz- und Kommunikationsfähigkeit in der Klasse. Ganz zu schweigen von den positiven Auswirkungen, die man auf der Persönlichkeits-ebene der Schüler beobachten kann“, bemerkt er. Außerdem beweisen wissenschaftliche Studien, daß die Schüler nicht nur ihr logisches Denken verbessern, sondern auch ihr Leseverständnis, und daß sie auch in Mathematik bessere Ergebnisse erzielen. Inzwischen hat die dritte Lehrergruppe den Sommer-Intensivkurs der „Pontificia Universidad Católica“ in Santiago besucht, und Direktor Dr. Wolfgang Stein hat anhand des Lehrwerkes von Professor Matthew Lipman (siehe Kasten) bereits ein spezielles Programm von der 2. bis zur 10. Klasse entwickelt. Bisher ist die Deutsche Schule Tho-

mas Morus die einzige deutschsprachige Schule in Chile, die Kinderphilosophie in ihren Lehrplan integriert hat.

„Sapere aude“

Fragt man Sofia, Francisca, Tomás und die andere, was ihnen am Philosophieunterricht am besten gefällt, antworten sie fast einstimmig: „Wir können sagen, was wir denken, und wir können über alles so richtig reden.“

Bedenkt man, daß die Erziehung von heute die sozial-politische Dimension der Gesellschaft von morgen bestimmt, darf man den Kindern diese Chance nicht verwehren. Erziehung sollte sich als Kern der Aufklärung verstehen, als Förderung von autonomem Denken im Sinne Kants. „Sapere aude“: Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen.

Maria Isabel Meurer

Leserbriefe haben vieles für sich.

Die Redaktion freut sich über die Reaktion, zeigt doch ein Leserbrief an, dass die Zeitschrift, zumindest ein bestimmter Artikel in ihr, gelesen worden ist. Und ein Leserbrief steht bekanntlich für viele Leser. In unserem Fall vielleicht sogar für einige, die aus übermäßigem Ärger den Artikel nicht zu Ende gelesen haben, wie das der erste Absatz des Leserbriefs nahelegt. Wie gut, daß Herr Graffmann weitergelesen hat! Gut für uns als Leser; denn sonst hätten wir seinen schwungvoll geschriebenen Leserbrief nicht bekommen. Und gut für ihn; denn so – hoffe ich – konnte er sich seinen Ärger von der Seele schreiben.

Möge der Leserbrief anderen zur Anregung dienen! Die Schriftleitung druckt gern weiter ab. M.E.

Ein Leserbrief zu:

Harald Binder: Wie ein trojanisches Pferd (Heft 3/99, S. 182 ff.)

Davon möchte ich mich distanzieren.

Den Untertitel muß man auf der Zunge zergehen lassen: „Von der Notwendigkeit, deutsche Unterrichtsprinzipien an deutschen Auslandsschulen zu verwirklichen“. Das Wort „deutsch“ kommt gleich zweimal vor. So vermutete ich zunächst einmal, der Aufsatz sei nur in die falsche Rubrik geraten und gehöre eigentlich in „Historisches“. Im Folgenden ging mir dann auf, daß es dem Autor bitterernst mit seiner Forderung ist. Eigentlich hätte ich spätestens an der Stelle des ersten Abschnitts mit der Lektüre aufhören müssen, als der Autor mich als Leser auf die primitive Prämisse der „Gleichsetzung von *gutem Unterricht* und *deutschen Unterrichtsprinzipien*“ festlegen wollte. Hätte ich es doch getan! Ich hätte mir eine Menge Empörung erspart.

Acht sogenannte Unterrichtsprinzipien (Sehen wir mal davon ab, daß das Wort „Prinzip“ in Deutschland eine nicht gerade rühmliche Vergangenheit hat) werden willkürlich zusammengestellt dargeboten und den Lehrern, ich nehme mal an, den peruanischen Ortslehrkräften am Colegio Alemán in Arequipa, zur Verdauung angeboten und darüber hinaus der gesamten spanischsprachigen Lehrerschaft in der ganzen Welt. Nicht gerade bescheiden. Ich male mir nun aus, was mit den Lehrern geschieht, die sich auf die Prinzipien nicht einschwören lassen. Denn: Nicht sie, die Lehrer, sind auf diese Prinzipien gekommen, sondern die Schulleiter haben sie für sie aufgeschrieben, und in Bezug auf ihre Befolgung finden wir die Wendungen „Die Grundprinzipien *sollten* ... verwirklicht werden“, „der Lehrer *muß* ...“, „Wir *müssen* die Fähigkeit entwickeln, ...“, „... Fähigkeit zu genießen, die entwickelt werden *muß*“. (Ist das nicht ein Paradox?) Die beiden Wörter „Prinzip“ und „müssen“ gehören doch offenbar zusammen.

Aus der Entfernung von 12.000 km kann man natürlich leicht bestimmte allgemein anerkannte moderne Erziehungsformen als *deutsche* Prinzipien definieren. Es fehlt die Verifizierungsmöglichkeit. Als Kenner der deutschen Schulleistungsrealität stecke ich meinen Kopf in den Sand vor Scham und rufe: „Betrug, Betrug!!!“ Und ich erinnere mich an ähnliche Betrugssituationen in der Geschichte Lateinamerikas.

Was für eine Vorstellung hat eigentlich der Autor/Schulleiter von seinen Lehrern? Bei mehrmaligem Durchlesen wird mir klar, daß diese Lehrer als real existierende Personen mit konkreten Vorstellungen über Erziehung in ihrem eigenen Land in dem Aufsatz gar nicht vorkommen. Was sind das wohl für Menschen, über die der Autor seine Unterrichtsprinzipien stützen will? Wir müssen annehmen, daß sie von modernen = deutschen Unterrichtsprinzipien keine Ahnung haben müssen, sonst wäre ja die ganze Aktion nicht nötig. Im Verhältnis Schulleiter – Lehrer werden die acht Prinzipien jedenfalls wacker gelehrt. Lehrer als sich selbst organisierende, als ihre Bedürfnisse befriedigende, als ihrer Kreativität Raum lassende, als zusammenarbeitende, als ihre Träume realisierende, als genießende Wesen, das wäre doch mal ein interessantes Thema. Dem Autor möchte man empfehlen, seine Lehrer erst einmal unter den von ihm selbst formulierten Gesichtspunkten als Subjekte eines Prozesses, in dem sie frei bestimmen, was sie ändern wollen und zu ändern in der Lage sind, anzuerkennen.

Und nun stelle man sich vor: Lehrer verbringen ihre Zeit damit, die abstrakt formulierten Prinzipien in Gesamtlehrerkonferenzen, Fachkonferenzen etc. stundenlang zu diskutieren, und müssen pro Fachschaft noch eine Fleißarbeit über die Resultate abliefern. Spätestens hier wäre übrigens eine Bemerkung über die Rolle der Auslandsdienstlehrkräfte in diesem Prozeß fällig gewesen. Nach der Definition des Autors müßten diese als *deutsche* Pädagogen ja die Inkorporation seiner Unterrichtsprinzipien sein. In Wirklichkeit ist Ausgangspunkt jedes pädagogischen Fortschritts nicht ein abstrakt formuliertes Unterrichtsprinzip, sondern die Praxis. Hier trifft der deutsche Lehrer auf ähnliche Herausforderungen wie der peruanische Lehrer, und hier kann ein Austausch fruchtbar sein. Kann, aber muß nicht, denn oft haben deutsche Lehrer, auch wenn sie die nötige Bereitschaft mitbringen, große Schwierigkeiten, die komplexe Situation zu begreifen, in der südamerikanische Kollegen arbeiten. Ich vermute mal, daß der Autor zu den Kollegen gehört, die diese komplexe Situation vollständig begriffen haben. Sonst könnte er nicht so sicher sein, daß seine *deutschen* Prinzipien auch für die Lehrer im Colegio Alemán von Arequipa gut sind und sie nicht überfordern.

Ansätze für wirkliche Fortschritte sind bei den Lehrern selbst zu suchen. Offensichtlich ist dem Autor entgangen, daß eine Welle reformerischer Pädagogik in den Ländern Lateinamerikas unter dem Namen „Konstruktivismus“ immer mehr an Boden gewinnt. Wir könnten ein wenig neidisch darauf sein, denn sie geht mit großem Enthusiasmus und Engagement einher. Vielleicht ignoriert der Autor diese Bewegung deshalb, weil sie entsprechend den sozialen Realitäten Lateinamerikas logischerweise ihren Hauptbegründungspunkt im staatlichen Schulwesen findet. Damit hat die Auslandsdienstlehrkraft meistens wenig am Hut. Aber die Ortslehrkräfte sind doch die gleichen, haben dieselbe Ausbildung...

Statt sich mit diesen interessanten Ansätzen vor Ort zu beschäftigen, verordnet der Autor südamerikanischen Lehrern „deutsche Unterrichtsprinzipien“ und scheut sich nicht, diese noch dem peruanischen Erziehungsministerium als modernes Kontrastprogramm zum staatlichen Schulwesen zu empfehlen. Ist ja klar: „Am deutschen Wesen...“. So ist er voll in die Falle gelaufen, denn als Partner dieser Behörde hat er sich mit seiner Besserwisserei ins Abseits begeben.

Für den Autor machen die „eher negativen Merkmale lateinischer Unterrichtspraxis“ die Einführung deutscher Unterrichtsprinzipien notwendig. So einfach ist das. Schon der verallgemeinernde Ausdruck „lateinische Unterrichtspraxis“ ist eigentlich eine Beleidigung der Beteiligten und nimmt der Argumentation jegliche Seriosität. Wie wäre es, wenn wir den Unterricht eines deutschen Kollegen als 'germanische Unterrichtspraxis' bezeichnen? Ich stelle mir die Frage, ob ein Lehrer auf konstruktive Weise an der Realisierung neuer Prinzipien mitarbeiten kann, wenn er zunächst einmal die „negativen Merkmale“ seiner Unterrichtspraxis als gegeben betrachten muß?

Vor dreißig Jahren hätte man das Vorgehen des Autors vielleicht belobigt. (Aus dieser Zeit stammen auch heute leider noch benutzte ambivalente Ausdrücke wie *Multiplikator* oder auch *Deutsche Auslandsschule*.) In einer Zeit, in der bilaterale und partnerschaftliche Konzepte gefragt sind, kann man die beschriebene Vorgehensweise nur als *Kulturkolonialismus in seiner reinen Form* bezeichnen.

„Wie ein trojanisches Pferd“ – mit diesem Bild beschreibt der Autor seine missionarischen Bemühungen um die Durchsetzung „deutscher Unterrichtsprinzipien“. Die griechischen Kämpfer aber haben mit ihrem Pferd genau deshalb Erfolg, weil sie ihr Handeln nicht zum Prinzip machen. Das trojanische Pferd setzt Schlitzohrigkeit voraus und das Prinzip läßt sich erst im Nachhinein erkennen. Hier aber wird das Prinzip zum Ausgangspunkt gemacht. Das Pferd wird am Schwanz aufgezäumt (um in der Pferdemetaphorik zu bleiben). Von taktischem Vorgehen keine Spur. Das Bild wird zum Bumerang für den Autor. Wir sollten die Kirche im Dorfe lassen. Zur Heilung empfehle ich die (nochmalige) Lektüre des „Don Quichote“, besonders das Kapitel vom Kampf mit den Windmühlen.

Ganz nebenbei: Vielleicht störe nur ich mich in diesem Zusammenhang an Ausdrücken wie „hedonistische Lernziele“, „holistisches Denken“, „institutionelles Profil“, „Operationalisierungsstrategie“. Und was das ebenso geschwollene wie banale Zitat des zur pädagogischen Autorität stilisierten Kollegen Rudek am Ende des Aufsatzes soll, daß müßte man mir erst einmal erklären.

Leider konnte ich nicht anders, als ironisch zu dem mich und hoffentlich viele andere empörenden Aufsatz Stellung zu nehmen. Ich würde mir aber wünschen, daß der Aufsatz Ansatz zu einer neuen Diskussion über unsere Rolle und Möglichkeiten im Kontext anderer Kulturen wäre. Nur zu diesem Zweck rechtfertigt sich die ausführliche Würdigung eines beschämenden Vorgangs.

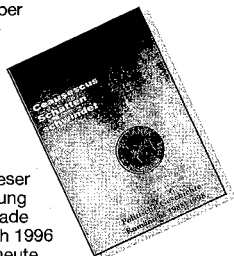
Heinrich Graffmann

Postkommunismus in Rumänien

Oschlies, Wolf: Ceaușescu Schatten schwindet. Politische Geschichte Rumäniens 1988-1998, Böhlau-Verlag, 1998, ISBN-Nr. 3-412-06698-2, DM 39,80

Prof. Dr. Wolf Oschlies, der am Kölner Bundesinstitut für ostwissenschaftliche Studien tätig ist, legt mit seinem neuen Buch eine fundiert recherchierte Arbeit über die Entwicklung Rumäniens in den letzten zehn Jahren vor. Er schließt damit eine Lücke, denn über das Balkanland gibt es auf dem deutschen Buchmarkt – außer der vereinzelt vorhandenen Reiseliteratur – nur wenige Publikationen. Keine davon befaßt sich unter politikwissenschaftlichem Gesichtspunkt mit den teilweise dramatischen Entwicklungen der 90er Jahre.

Ein solches Vorhaben birgt natürlich auch Risiken in sich. Wer über politische Ereignisse reflektiert, die nur wenige Jahre, ja wenige Monate zurückliegen, muß sich der Gefahr bewußt sein, in seinen Urteilen von der Gegenwart widerlegt zu werden. Wolf Oschlies entgeht im wesentlichen dieser Gefährdung. Seine Darstellung ist faktenorientiert, was gerade im Hinblick auf die Zeit nach 1996 wichtig ist. Niemand kann heute vorhersagen, ob es Rumänien schaffen wird, den 1996 von der „Conventia Democrata“ eingeläuteten Reformprozeß in absehbarer Zeit erfolgreich zu beenden. „Erfolg“ bedeutet für die rumänische Politik eine Integration in die Strukturen der EU und der NATO. Die Modernisierung der Volkswirtschaft ist dafür unverzichtbar. Wie schwer sich das Balkanland damit tut, zeigt die Verfahrensweise bei der Privatisierung der maroden Staatsbetriebe. Deren Verkauf wird durch diejenigen, die noch immer von ihnen profitieren, darunter nicht wenige Politiker der Regierungskoalition und der Opposition, planmäßig hintertrieben. Erst nachdem die Weltbank gedroht hatte, die Unterstützungsprogramme für Rumänien zurückzufahren, sah sich der christdemokratische Premierminister Radu Vasile im Jahr 1999 genötigt, die Privatisierungsbestrebungen seiner Regierung zu intensivieren. Wolf Oschlies analysiert treffsicher die Ursachen solcher Entwicklungen, die weit vor 1996 zurückliegen. Unmittelbar nach dem Sturz Nicolae Ceaușescu übernahm im Dezember 1989 Ion Iliescu die Macht, ein moskaugeschulter Funktionär aus der zweiten Reihe der ehemaligen Kommunistischen Partei. Unter seiner Administration verlor Rumänien den Anschluß an die anderen osteuropäischen Reformstaaten. Der Vollblutpolitiker Iliescu verstand es meisterhaft, die Zersplitterung der Opposition für seinen Sonderweg auszunutzen: „Eine Art ‚rumänischer Peronismus‘ hatte sich eingestellt, der viele Ingredienzen der kommunistischen Vergangenheit enthielt: eine



führende Partei... mit einem quasi-charismatischen Präsidenten..., Beharren auf dem ethnisch-homogenen Staat, Ablehnung marktwirtschaftlicher Konzepte..., Warnung vor angeblichen Gefahren, die aus dem Ausland drohten und die durch Ion Iliescu versuchte, eine Art dritten Weg zwischen Kommunismus und kapitalistischen Gesellschaftskonzepten zu gehen. Er scheiterte und wurde im November 1996 von den (zumindest in materieller Hinsicht) Westanschluß suchenden Rumänen abgewählt. In der kritischen Bilanz, die Wolf Oschlies über die Iliescu-Ära zieht, kommt die geschichtstheoretisch-vergleichende Aufarbeitung der „Strategie des dritten Weges“, die ja schon seit den 20er Jahren debattiert wird, leider etwas kurz, was aber auf die Gesamtkonzeption des Buches zurückzuführen ist.

„Ceaușescu Schatten schwindet“. Der Titel des Buches täuscht in einer Hinsicht. Der Autor befaßt sich nicht nur mit den postkommunistischen Entwicklungen Rumäniens, sondern er widmet auch der Ära Gheorghiu-Dej und Nicolae Ceaușescu breiten Raum. Nach Stalins Tod (März 1953) sollte Rumänien bis 1989 das mit Abstand stalinistischste Land im Ostblock bleiben. Der Repressionsapparat der Securitate war eines der menschenverachtendsten Systeme überhaupt. Es ist das Verdienst von Wolf Oschlies, „die Koordinaten des rumänischen Gulag“ (S. 133) anhand neu erschlossener Quellen und Zeitzeugenberichten detailliert dargestellt zu haben. Es ist erschreckend, welche ungeheuerlichen Fakten dabei ans Tageslicht gelangen. Den Repressionsorganen des kommunistischen Regimes fielen bis 1989 weit über 100.000 Menschen zum Opfer. Die Namen der Gefängnisse und Arbeitslager von Pitești, Salcia, Targu Ocna, Sighet u.a. stehen dabei in erschütternder Weise für perversesten Sadismus, für Menschenverachtung und für tausendfachen Tod. Gleichzeitig wird im Buch aufgezeigt, wie schwer sich die Regierenden nach der Revolution mit einer demokratischen Kontrolle der Securitate taten und wie bis zum heutigen Tage die Aufarbeitung der Securitate-Vergangenheit verschleppt wird.

„Mamaliga nu explodează – Maisbrei explodiert nicht“ (S. 31). Die Redewendung charakterisiert die sprichwörtliche Leidensfähigkeit der Rumänen. Das Volk flüchtete sich in der Ceaușescu-Zeit in eine „kollektive Schizophrenie“ (S. 94). Es hatte keine andere Chance. In keinem osteuropäischen Land war die Opposition so schwach wie in Rumänien. Dissidenten gab es kaum, und „sie wären im Westen auch nicht verstanden worden“ (S. 38). Nicolae Ceaușescu nutzte jede Gelegenheit, um seinen angeblichen Antisowjetismus offen zur Schau zu stellen. Das weckte positives Interesse bei den Staaten vor dem Eisernen Vorhang und führte zu einem fatal falschen Bild über Rumänien. Ceaușescu wurde zum hofierten Lieblingskommunisten. Dabei hatte sein „verordneter Antisowjetismus“ (S. 37) lediglich Ventilfunktion. Der Unmut über das Regime wurde in eine andere Richtung gelenkt. Die Sowjets waren damit einverstanden, schließlich hatten sie somit die Gewähr für die innere Stabilität in ihrem Satellitenstaat.

Nach der Lektüre von Oschlies' Arbeit versteht man die Gründe dafür, warum es trotz der beschriebenen Schicksalsergebenheit der Rumänen 1989 in dem Balkanland zur blutigsten aller osteuropäischen Revolutionen (1.033 Tote) kam. Die rumänische Revolution war ein Aufstand der Jugend. Die nachwachsende Generation setzte sich nicht nur gegen den Diktator, sondern auch gegen die „von Lügen gezeichnet(en)... moralischen Kompromisse (ihrer Eltern) mit der Macht“ (S. 53) zur Wehr. Wolf Oschlies beschreibt anschaulich die einzelnen Etappen des Volksaufstandes sowie die blutige Intervention der regime-treuen Truppen. Allerdings vermeidet er, die bis heute ungeklärte Kardinalfrage zu beantworten, wer das Feuer auf die Demonstranten eröffnet hat. So bleibt dem Leser nichts anderes, als zu vermuten, Oschlies folgt dem gängigen Klischee, daß Securitatetruppen die Hauptschuld an den Massakern tragen. Es wäre interessant gewesen zu erfahren, was der Autor über neue rumänische Presseberichte denkt, die der Armee (und damit Generälen, die z.T. heute noch in Führungspositionen sind) die Verantwortung für das Blutvergießen geben.

„Ceaşescu Schatten schwindet“ ist ein insgesamt außerordentlich faktenreiches, hochinteressantes und gut recherchiertes Buch. Der Lesbarkeit hätte es allerdings gut getan, wenn Wolf Oschlies einen konservativ-chronologischen Aufbau gewählt hätte. Die thematische Gliederung führt teilweise nicht zur Systematisierung, sondern zu Doppelungen. Dieser Fakt kann aber den guten Gesamteindruck genauso wenig zerstören wie das bedauerliche Fehlen eines Personen- und Sachwortverzeichnisses. Der Anhang „Securitate-Rumänisch“ bietet auch für den, der kein Rumänisch spricht, einen deprimierenden Einblick in die „limba de lemn“, die „Holzsprache“, eines terroristischen Regimes. „Ceaşescus Schatten schwindet“ ist dank der gelungenen Verarbeitung von Quellenmaterial unterschiedlichster Provenienz ein Standardwerk für jeden, der sich für die Geschichte des rumänischen Kommunismus sowie Postkommunismus interessiert.

Thomas Kunze

Konfuzianismus als moderne Staatsphilosophie

Rüland, Jürgen: Politische Systeme in Südostasien, Günter Olzog Verlag, 1998, 315 S., ISBN 3-7892-8810-1, 24,80 DM

Eigentlich war es bisher recht bequem, die politischen Systeme dieser Erde einfach in Schubladen einzuteilen und damit abzulegen. Hier die erfolgreichen pluralistischen Demokratien, die auf der christlichen Tradition basieren und ihre Wurzeln im verkörperten Hellenismus haben. Dort der kommunistische Totalitarismus mit seiner antireligiösen Grundhaltung und seiner kurzlebigen Tradition. Und dazwischen existiert ein Gemenge an diffusen Vorstellungen über religiös fundierte Diktaturen, nationalistische Militäröligarchien oder

instabile Demokratien im Einflußbereich von internationalen Wirtschaftsinteressen o.ä. Seit Huntingtons „clash of civilisations“ scheint endlich ein wenig Struktur in die politische Weltklärung zu kommen, denn die Grundlage der politischen Systeme seien die religiöse Grundhaltung in den einzelnen Staaten, die deren politisches System und Ziele bestimmen. Damit läßt sich die Welt neu einteilen und die einzelnen Staaten zuordnen. So einfach macht sich Huntington seine Analyse allerdings nicht, aber das ist ein anderes Buch.

Für Südostasien sieht diese Analyse dann entsprechend der größten religiösen Gemeinschaft eine konfuzianisch strukturierte Gesellschaft im Einflußbereich der Regionalmacht China mit ihrer Familientradition und einer Unterordnung des Individuums unter das Gemeinwohl vor. Daß dieses einfache Weltbild so sicher nicht ausreichend differenziert ist, belegt Jürgen Rüland ausführlich und grenzt seine Betrachtung deutlich von der vereinfachenden Sichtweise Huntingtons ab, der allerdings auch ein anderes Ziel hat.

Gegliedert in drei Abschnitte setzt sich Rülands Buch mit der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situation in Südostasien auseinander. Der erste Abschnitt enthält die

anfangs beschriebenen Auseinandersetzungen mit dem europäischen Bild der konfuzianischen Prägung Südasiens und kommt u.a. zu dem

Schluß, daß der Individualismus inzwischen seinen Einzug hält und landläufige Traditionen und ihre Einflüsse

verändert.

Im zweiten Teil werden die politischen Systeme auf ihre Verfassungen, Gewaltenteilung, also ihre Regierungssysteme bzw. demokratischen Strukturen und die Einflüsse der Machteliten untersucht. Den letzten Teil bildet eine Analyse der Zivilgesellschaft, deren Rahmenbedingungen und Akteure in Parteien, Verbänden, NGO's und die Einflüsse der Medien.

Wie nicht anders zu erwarten, kommt Jürgen Rüland zu dem Resümee: „Die politische Entwicklung Südasiens ist vielschichtig. Sie verläuft ambivalent, widersprüchlich und ungleichzeitig. Die politischen Strukturen befinden sich in den meisten Staaten im Fluß.“ Das Ende des Umbruchs der Gesellschaften und die Form der politischen Verfassung in Südostasien ist nicht absehbar, aber sie wird irgendwo zwischen der Tradition ihrer konfuzianischen und den westlichen Demokratien zu finden sein.

Nichts Neues und nichts Unerwartetes, könnte man meinen, aber die Vielschichtigkeit und die Grundlagen des Wandlungsprozesses werden verständlich und nachvollziehbar erklärt, und das ist dann schon des Lesens wert, auch wenn die Schlußfolgerungen so eigentlich unseren Erwartungen entsprechen.

Peter Schäfer

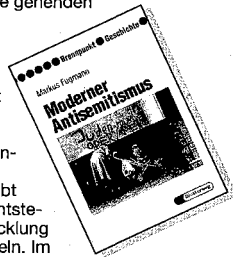


Holocaust, das Ganzbrandopfer

Markus Fugmann: Moderner Antisemitismus, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main, 1998, 114 S., ISBN 3-425-07356-7, DM 25,90

Seit etwa 2.000 Jahren gab bzw. gibt es Einzelmenschen oder ganze Völker, die sich gegen Menschen jüdischer Abstammung (Judenheit) oder die jüdische Religion (Judentum) wenden. Über Antisemitismus gibt es eine Fülle von Literatur. Die im Diesterweg Verlag erschienene Schrift ist das Ergebnis einer Lehrveranstaltung „Strukturen jüdischer Geschichte“ im Rahmen eines Projektes der Universität Bremen mit dem Titel „Deutschland zwischen Goethes Weimar und Auschwitz“, das unter der Ägide von Prof. Dr. Immanuel Geis stand. Die großen Umwälzungen in unserem zu Ende gehenden Jahrhundert schienen den Antisemitismus überwunden zu haben, aber der Anschein ist offenbar trügerisch, denn er scheint nicht nur in Deutschland, sondern auch vor allem in Osteuropa wieder aufzuerstehen zu sein.

Markus Fugmann beschreibt das Phänomen in seiner Entstehung und seiner Fortentwicklung in den ersten beiden Kapiteln. Im dritten Kapitel faßt er die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ins Auge, in dem sich die Begriffe Imperialismus, Rassismus und Sozialdarwinismus entwickeln und das Denken vieler Menschen nicht nur in Deutschland beeinflussen. Um die rassistische Degeneration zu verhindern, ließ man sich vieles einfallen, schon lange vor Hitler und dem Nationalsozialismus. Ein kleines aber nicht unbedeutendes Beispiel dafür ist die Äußerung des berühmten Historikers Heinrich v. Treitschke im Jahre 1879: „Die Juden sind unser Unglück“. (S. 40) Im vierten Abschnitt seiner Ausführungen kommt Fugmann zum Kernpunkt: dem Nationalsozialismus. „Mit der Festigung der Diktatur gewann die Verwirklichung ideologischer Postulate (Verbreitung oder Ermordung der Juden) den Vorzug vor praktischen Nützlichkeitsabwägungen (z. B. ökonomische Ausbeutung der Juden)“. (S. 49) Er beschreibt die Judenpolitik Hitlers bzw. seiner Bewegung und ihre Eskalation, die mit dem Holocaust ihren entsetzlichen Höhepunkt fand. Der letzte Abschnitt entspricht am ehesten dem Titel der Schrift. Er befaßt sich mit dem Antisemitismus in europäischen Ländern bis zur Gegenwart. Latenter Antisemitismus existierte und existiert noch heute sowohl in den alten wie in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In der ehemaligen DDR versuchte man ihn zu vertuschen, während er bedingt durch Pressefreiheit und Unabhängigkeit der Rechtsprechung in den alten Ländern immer wieder ins Bewußtsein gerückt wurde. Das Hauptverbrechen des NS-



Staates, der Holocaust, wurde gelegentlich als historisch nicht nachweisbar ausgeklammert. „Die Leugnung oder Bagatellisierung des Holocaust gehört zum Standardrepertoire des internationalen Rechtsextremismus.“ (S. 68) Andererseits darf man auch die Israelfeindliche Haltung der linken Szene nicht übersehen, was aber wenig mit Antisemitismus zu tun hat.

Die Ausführungen Fugmanns enden mit einem Blick auf Polen, die UdSSR/Rußland und Österreich.

Im Anhang erfolgt eine Zusammenfassung über das Wesen des Antisemitismus und ein Ausblick auf das Konfliktpotential Judenfeindschaft. Es gibt viele Anmerkungen und Literaturverweise sowie insgesamt 16 Dokumente von Philo von Alexandria (38 n. Chr.) bis zu einer Rede Himmlers vor SS-Gruppenführern am 4.10.1943 in Posen. Ich kann mir gut vorstellen, daß das von Markus Fugmann präsentierte Material im Gemeinschaftskundeunterricht oder im fächerübergreifenden Unterricht der gymnasialen Oberstufe eingesetzt wird.

Dieter Allgaier

Nord-Südgefälle

Jürgen H. Wolff: Entwicklungspolitik – Entwicklungsländer. Fakten – Erfahrungen – Lehren. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage München: Olzog Verlag 1998, 391 S., ISBN 3-7892-8761-X, DM 28,-

Der Autor kennzeichnet das induktive Vorgehen in seinem fast 400 Seiten starken Taschenbuch als Vorgehen, „das einiges Lob erfahren hat“. Daß dieses Lob auch auf den Inhalt des gesamten Titels ausgeweitet werden kann, wird dem Leser bei der Lektüre recht schnell klar. Zwar soll das Werk lediglich eine Einführung und kein Lehrbuch

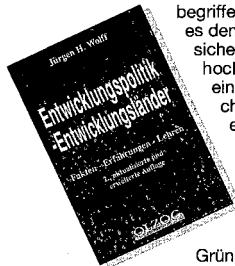
sein, „und schon gar nicht als statistisches Nachschlagewerk“ begriffen werden – jedoch kommt es dem an Schulen Lehrenden sicher in manchen Fällen als hochwillkommene, weit über eine Einführung hinausreichende Informationsquelle entgegen.

Ein ausführliches Sach- und Personenregister läßt kaum Wünsche offen, über 29 Seiten „Verwendete Literatur“ zeugen von der

Gründlichkeit der Arbeit und fast 550 Fußnoten, zum Teil bis über

Seitenlänge und oft spannend zu lesen, lassen zunächst erschrecken, erweisen sich dann aber doch häufig als hoch interessante Ergänzungen.

Der Autor macht anfänglich seine eigenen Grundpositionen klar. Hierzu gehört, daß in der Entwicklungshilfe mehr Erfolge als Mißerfolge festzustellen



sind, daß die wesentlichen Ursachen der Unterentwicklung in den Strukturen und politischen Maßnahmen der Länder selber zu suchen sind sowie daß die häufig gehörte Behauptung, daß der Wohlstand des Nordens durch die Armut im Süden ermöglicht wurde, Unsinn ist. Wer aber glaubt, daß der Autor vor diesem Hintergrund mit allem dem, was im Bereich Entwicklungshilfe geschieht, unkritisch umgeht, hat sich gewaltig getäuscht.

Im ersten Teil des Buches werden 13 Hilfsprojekte besprochen, dazu im zweiten Teil die jeweiligen politischen Rahmenbedingungen. Der entsprechende organisatorische Teil wird im dritten Teil erörtert. Teil IV ist den vermeintlich dazugehörigen Theorien zur Begründung und Rechtfertigung der Entwicklungshilfe gewidmet bis hin zu „seriösen Fragen nach den Zweifeln an ihrer Wirksamkeit“, so daß im letzten Kapitel schließlich die Formen der Kritik selber unter die Lupe genommen werden.

Die Relativierung mancher Begriffe (z. B.: Dienstleistungssektor, Schuldenfalle) ist gerade für unsere Unterrichtstätigkeit hoch willkommen, die Problematik der *Infrastruktur* wird glänzend dargestellt, *Wald* und *Holz* nehmen einen breiten Raum ein und es wird schließlich die These vertreten, daß nicht Entwicklung sondern Kontraktkonzepte die besten positiven Veränderungen für die Frauen Bangladeschs gebracht haben. Selbst für allgemeingeographische Themen liefert der Titel gutes zusammenfassendes Material. Der hierbei etwas unbekümmerte Umgang mit den beiden in der deutschen geographischen Fachliteratur durchaus nicht synonym verwendeten Begriffe *Urbanisierung* und *Verstädterung* erklärt sich wohl aus den viel verwendeten englischsprachigen Quellen, wo es diesen Unterschied nicht gibt. Allerdings fühlt sich der Nichtlateiner durch das häufig verwendete (sic!) gelegentlich etwas genervt und kommt ins Grübeln, errät aber doch wohl meistens den tieferen Sinn der so markierten Textstelle.

Sind die ersten 160 Seiten zunächst für den Erdkundelehrer eine wahre Fundgrube, so ist dies der zweite Teil wohl vornehmlich für die Kollegen von Politik und Gemeinschaftskunde, wobei das eine jedoch nicht ohne das andere zu lesen und verstehen ist. Die Problematik der wirtschaftspolitischen Weichenstellung bis hin zum IWF-Problem werden ausführlich dargestellt, ebenso die viel diskutierte Frage, inwieweit Entwicklungspolitik Außenpolitik ist oder nicht doch auch Innenpolitik. Grundsätzlich ist der Titel für den Lehrer eine Fundgrube an guten, differenziert dargestellten und diskutierten Beispielen einschließlich des dazugehörigen theoretischen Unterbaues und i. G. zum üblichen Schulbuch mit recht aktuellem und gut verwertbarem Zahlenmaterial in 30 Tabellen. Insgesamt ein wohlthuendes Buch, das den unbekümmerten Leser garantiert aufhorchen läßt, das eigentlich in jeden Bücherschrank gehört. So ist es eine ideale Grundlage unseres immer notwendiger werdenden erzieherischen Anliegens, eine kritische und gut informierte Jugend heranzuziehen.

Hartmut Gaigl

Erwachsenenbildung und Seminar Didaktik

U. Lipp, H. Will: „Das große Workshop-Buch“ – Konzepte, Inszenierung u. Moderation von Seminaren – Beltz, Weinheim 1998, 3. Aufl., 299 S., ISBN 3-407-36321-4, DM 29,80

In der Reihe Weiterbildung widmet sich der Beltz-Verlag verschiedenen Schwerpunkten der Erwachsenenbildung und Seminar Didaktik. Interessant ist die Reihe, weil hier Themen behandelt werden, die im Rahmen des neuen schulinternen und regionalen Fortbildungskonzepts den Auslandsschulen hilfreich sein können. Dieses Konzept räumt den Auslandsschulen mehr Gestaltungsraum ein, erfordert aber auch Know How.

- Wie kommt eine Fachkonferenz bei großen Kontroversen zu einer von allen Teilnehmern akzeptierten Lösung?
- Welche Punkte sind bei Planung und Durchführung von Seminaren zu beachten?
- Wie arbeiten viele Leute bei Schulprojekten und Fortbildungen längere Zeit an einem Thema?

Für diese und ähnliche Fragen gibt das Buch eine Menge Hilfen. Und weil diese Fragen Dauerbrenner an Auslandsschulen sind, die Beteiligung der Lehrkräfte suchen, ist es eine wahre Fundgrube. Die Stärken der Anregungen liegen in der Praxisbezogenheit: Hier haben Autoren eigene Erfahrungen niedergeschrieben, die über Jahre in der Wirtschaft als auch in der Lehrerfortbildung selber praktiziert haben. Nicht: man könnte ..., man sollte ... man müßte ..., sondern konkrete,



brauchbare, hilfreiche Methoden, Durchführungsbeschreibungen und Tips. Kein Schnickschnack, nichts Überflüssiges – dafür Nutzwissen, Hilfen für die Unterrichts- und Fortbildungspraxis. Angeleitete Teilnehmeraktivität steht im Mittelpunkt, Methoden, die ziellosen Teilnehmeraktivismus genauso verhindern wie Referenten-Vortragsmonotonie.

Schwerpunkte sind darüber hinaus:

- Ablaufpläne von Workshops
- Bewerten und entscheiden
- Arbeit in Kleingruppen
- Visualisieren und Dokumentieren
- Vorher und Drumherum
- Umsetzung anschieben
- Krisenmanagement

Auch Schwierigkeiten in Seminaren werden angesprochen, Techniken für den Krisenfall vermittelt. Von besonderer Bedeutung ist die Zeit nach der Fortbildung. Sie ist das Scheidewasser einer guten Fortbildung: Was passiert nach der Rückkehr von einem Seminar? Wie werden im schulischen Alltag die Erfolge geerntet, für die in der Fortbildung der Boden bereitet wurde?

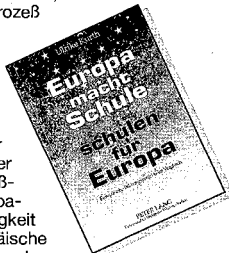
Überzeugend ist die Art, in der dieses Buch geschrieben ist: Klar und praxisorientiert. Lipp, einer der beiden Autoren ist selbst Lehrer, arbeitete aber lange Jahre als Trainer und Moderator für Industrieunternehmen, Managementinstitute und verschiedene Bildungseinrichtungen, bevor er 1994 wieder in den Schuldienst zurückkehrte. Eine Menge Erfahrungen hat er mit seinem Partner zusammengetragen, viel Praxisbezogenheit, anschaulich unterstützt durch Zeichnungen und Fotos, und gerade deswegen ist das Buch eine Empfehlung für teilnehmerbezogene Methoden in Konferenzen, Projekten, Fortbildung und in der Arbeit von Schulleitungsteams, – eine große Hilfe all denen, die sich in Unterricht, Schulleitung und Fortbildung engagieren.

Rolf Kruczinna

Eine ideale, aber leider nicht selbstverständliche Hochzeit: Europa und Aristoteles

Kurth, Ulrike: Europa macht Schule – schulen für Europa (Europäische Bildungsprojekte im Vergleich), Peter Lang Verlag Ffm, 1998, 161 S., ISBN 3-631-33498-2, DM 54,00

Mäßigung und tugendhaftes Verhalten, diese aristotelischen Forderungen könnten gleichsam als Motto über den beeindruckenden Bemühungen der Autorin stehen, den europäischen Einigungsprozess in den Schulen unseres Kontinents zum selbstverständlichen Bestandteil unseres beruflichen Handelns zu machen. Angesichts allerorts zu registrierender und sich widersprechender unangemessener und maßloser Haltungen wie Europamüdigkeit und Europaseligkeit empfiehlt sie: „Wer europäische Einigung anstrebt und wem daran gelegen ist, ein **UNIONS-Bürger-Bewußtsein** zu entwickeln – bei sich und anderen – muß einen langen Atem haben.“ In ihrer differenzierten und sehr lesenswerten Studie werden zum einen die allgemeinen politischen und pädagogischen Rahmenbedingungen europäischer Bildungsprojekte (zuweilen durchaus auch erfreulich kritisch) reflektiert, und zum anderen wird anhand einer überaus beeindruckenden Stichprobe von 50 Projekten untersucht, welcher (Stellen)Wert bereits realisierten europäischen Bildungsprogrammen zukommt. Als durchaus repräsentativ darf das analysierte Material bezeichnet werden, basiert die Untersuchung doch auf 40% aller abgegebenen Sachberichte der Koordinierenden Schulen, womit immerhin knapp 10% aller von 1995 bis 1997 der in Deutschland betroffenen Schulen berücksichtigt worden sind.



Dem in vier großen Kapiteln gut gegliederten Hauptteil des Buches, deren Überschriften eine schnelle Orientierung ermöglichen (Entwicklung, Durchführung, Bewertung und Chancen der europäischen Bildungsprogramme) wird ein knappes Précis vorangestellt; eine etwa 70 Titel umfassende Bibliographie im Anhang ist dem garantiert auf eigene europäische Erfahrungen neugierig gewordenen Leser eine willkommene Plattform, von der er getrost den Sprung in neue pädagogische Gewässer wagen kann. Und springen möchte, ja muß er quasi, wenn er das Buch aus der Hand legt, denn wenn auch der hier etwas detaillierter geschilderte Versuch an einer Schule durchgeführt wurde, die den meisten Leserinnen/Lesern dieser Zeitschrift vermutlich eher fern zu liegen scheint, da es sich um eine schulabschlußbezogene Einrichtung des Zweiten Bildungsweges handelt, so vermag man sich doch der Faszination nicht zu entziehen, mit der die von Projektarbeit im schulischen Alltag überzeugte und als bewußte Europäerin argumentierende Deutsch- und Religionskollegin für die Notwendigkeit und die Machbarkeit dieser und ähnlicher strukturierter pädagogischer Arbeiten zu werben weiß, auch wenn z. B. ihr Handeln an einer Definition von Schulleben orientiert ist, die nicht jedemann zu teilen bereit sein mag.

Die vorgelegte (Zwischen)Bilanz ist und stimmt optimistisch: Europa ist (zum Beispiel so und) also machbar, Herr Nachbar – so oder ähnlich könnte es wohl im Ohr klingen, wenn der letzte Satz dieser klugen und zugleich äußerst abwechslungsreich geschriebenen Darstellung gelesen ist, und bestürzt und/oder gar beschämt wird sich vielleicht der Einzelne sodann fragen, was denn bislang in seinem Unterricht an Europäischem für seine Schüler sinnfällig und zu selbstverständlichem Attribut wurde. Dieser Impuls wirkt besonders auch deswegen, weil es sich (trotz der wegen des Titels eventuell naheliegenden Vermutung) hier glücklicherweise nicht um einen „Wasserkopfbericht von oben“ handelt. Anhand der plastischen und jederzeit erfrischend ehrlichen Schilderung aller Phasen eines 1995/96 konzipierten und bis 1998 durchgeführten Beispiels aus dem COMENIUS-Bereich des SOKRATES-Projektes, das gemeinsam durchgeführt wurde von einer Schule in Amsterdam sowie einer schwedischen Schule und dem Westfalenkolleg in Paderborn, das in diesem „Lern(er) Verbund“ federführend gewirkt hat, wird nämlich durchaus überzeugend nachgewiesen, daß und vor allem wie zwischen höchst unterschiedlichen Schulen dreier europäischer Länder inzwischen übrigens auch dank moderner Kommunikationsmittel Projektarbeit trotz mancher Schwierigkeiten auf unterschiedlichsten Ebenen und in vielen Bereichen durchführbar (gewesen) ist. Ulrike Kurth, Europabeauftragte im Westfalen-Kolleg und Lehrbeauftragte an der Universität Münster, zeichnete verantwortlich für die Koordination in diesem Kooperationsprojekt und weiß als auch in die Niederungen der Praxis involvierte Lehrerin daher durchaus um alle Implikationen, die wir eingehen, wenn wir uns „auf Zeit mit Europa verheiraten“...

Insofern gehört dieses Buch im Grunde genommen zum obligatorischen Informationsmaterial zumindest in all jenen Schulen, deren Lehrerinnen und Lehrer sich auf den Weg machen möchten, um sich auf die Mitarbeit an einem europäischen Projekt einzulassen, um Europa in ihrem beruflichen Alltag, also im schulischen Leben und somit in der unmittelbaren Zukunft ihrer Schüler/innen zu berücksichtigen.

Gerade auch dem im Ausland tätigen oder tätig gewesenen Pädagogen bietet dieses Werk sehr interessante Daten und Zusammenhänge. So ist u.a. über viele Phänomene zu lesen, die „uns“ bekannt vorkommen – sei es, was die Hindernisse und Hemmnisse pädagogischer Neuerungen anbelangt, seien es ganz konkret die Probleme mit dem Einsatz von Sprachen und neuen Medien oder Mehrbelastungen (die diesbezüglichen Zahlen sind äußerst instruktiv!), Schwellenangst angesichts neuer (medialer) Herausforderungen und manch anderes mehr.

Vieles wirkt erhellend, zuweilen auch ernüchternd – wußten wir z. B., daß „uns“ COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI und SOKRATES etwa 2 Milliarden Mark kostete(n)? Sehr bald werden wir nur noch in Euro rechnen, doch was ist uns, geben wir es ruhig zu, Europa heute im Klassenzimmer wert? Sollte dieses Ideal uns nicht teuer sein? Manches kommt einem nur allzu bekannt (vornehmlich aus dem innerdeutschen Schulalltag) vor, und dennoch wirkt nicht zuletzt dank des präsentierten authentischen Text- und Bildmaterials der an den Projekten beteiligten SchülerInnen vieles so erfrischend, so verlockend, wie es eben (nur?) die Ergebnisse von Unterrichtsarbeit sein können, die sich anderen und internationalen pädagogischen Systemen und Werten öffnet. Es ist vor allem die unprätentiöse und unaufdringliche Art, mit der die ausgewiesene, aber uneitle Wissenschaftlerin ihre gewiß sehr unterschiedlichen Erfahrungen von sozusagen grenz(en)überschreitendem Lernen und Lehren zu vermitteln weiß und Innovationen propagiert, die angesichts der politischen und wirtschaftlichen Realität in der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft ja eigentlich gar keine Ausnahmen mehr sein dürften. Dennoch sieht die deutsche Wirklichkeit erschreckend uneuropäisch aus, denn die Zahlen sprechen leider nicht für uns ...

Der Charme, mit dem sich die Autorin als kompetente und dennoch stets wohltuend bescheidene Theoretikerin und gleichermaßen als sensible Praktikerin vorstellt, mag in folgendem Zitat sich zeigen: „Der Weg nach Europa ist kein kurzer und kein gerader Weg, das macht ihn möglicherweise für die Pädagogik interessant, denn auch Unterricht und Erziehung sind gerade dadurch gekennzeichnet, daß sie sich oft auf verschlungenen Pfaden und an unerwarteten Orten ereignen.“ Die in vielerlei Hinsicht neuen beruflichen und privaten Erfahrungen (hier mögen wenige Stichwörter genügen: Schulprogramm und -profil, Managementaspekte, Öffnung der Schule, Horizontenerweiterung für alle Beteiligten) verleihen ihren durch zahlreiche Statistiken, Diagramme und Schaubilder veranschaulichten Ausführungen einen insgesamt durch nichts und niemanden zu

erschütternden hoffnungsvollen Tenor, der, da sie andererseits erfreulicherweise auch nie den ungetrübten Blick für die Widrigkeiten bei der Realisierung derartiger Unternehmungen vermissen läßt, Mut macht und vor allem zum konkreten Handeln einlädt: „Wenn die Staatengemeinschaft nicht auf ein gemeinsames Europa hinlebe, dann wäre die Frage nach der Sinnhaftigkeit solcher Anstrengungen wohl manches Mal berechtigt, wenn man sich aber sicher ist, daß der Weg ohnehin nur vorwärts geht und sich nichts zurückdrehen läßt – und auch eigentlich gar nicht zurückgedreht werden soll –, dann verbietet es sich von selbst zu fragen, ob solche Maßnahmen sich wirklich lohnen.“

Angesichts der unbestreitbaren Prämissen, daß unsere (Schul)Kinder sehr, sehr bald in einem Maße Europäer sein/werden müssen, wie wir es uns möglicherweise noch kaum vorstellen können, dürfen und sollten wir uns alle sputen, um noch rechtzeitig zur Hochzeit zu gelangen, denn, so sagt sich der Leser, die Dame Europa ist schon längst auf dem Wege, werter Herr Kollege ...

A propos Zeit: In der ersten Phase des mit „Wasser“ betitelten Projektes waren übrigens die Fächer Deutsch, Religion, Biologie und Kunst beteiligt. In einem zweiten Schritt soll dieses Projekt thematisch durch den Leitbegriff „Zeit“ ergänzt werden; geplant ist überdies eine Integration der Fächer Geschichte, Physik, Psychologie und Soziologie. Wir dürfen daher gespannt sein auf den Bericht über die hoffentlich ebenfalls guten Erfahrungen nach diesem zweiten „Ja-Wort“!

Jörn von Hansen

Virtueller Raum „Siebenbürgen“?

Schenk, Annemie: Deutsche in Siebenbürgen. Ihre Geschichte und Kultur. Verlag C.H.Beck, München 1992, 191 S., ISBN 3-406-35877-2, DM 24,80

Wenige Maus-Klicks genügen und das Internet, moderne Traumstraße aller möglichen Phantasien, bietet seine Dienste via Bildschirm dem User an.

Bietet eine virtuelle Welt an, deren Ausführung im Realen oftmals über viele Umwege oder überhaupt nicht zu erreichen ist. „Deutschland – am Netz“ und damit alle Probleme spielend im Griff?

Wie altväterlich mutet es da an, ein Buch zu öffnen und die Geschichte, die dort auf den Leser wartet, Zeile für Zeile, Seite für Seite zu lesen, mit eigener

Vorstellung nachzuschaffen und neu zu schaffen. Wohl einfacher,

sich den farbigen Arbeitshilfen

anstatt den schwarz-weißen Lettern,

sich den bunten Piktogrammen anstatt den farblosen Abbildungen des Buches anzuvertrauen!



Sorry, aber eingefleischten Zappern und Chattern ist wohl keine Freude mit dem vorliegenden Buch beschieden. Das Sachbuch von **Annette Schenk** „*Deutsche in Siebenbürgen. Ihre Geschichte und Kultur*“ fordert einen geduldischen und an geschichtlichen Zusammenhängen interessierten Leser. Da müssen wahrscheinlich zuerst einmal geographische Unsicherheiten eingestanden werden. „Siebenbürgen“ auf der Landkarte ausfindig zu machen, gelingt erst bei näherem Hinsehen. Dem werten Leser eine Orientierungshilfe aus Grundschultagen: inmitten des hufeisenförmigen rumänischen Karpatenbogens! Und wenn einmal räumlich geortet, bereits die nächste gedankliche Hürde angesichts der doch nicht unerheblichen Entfernungen – selbst auf einem Atlanten mit größerem Maßstab einige Zentimeter – zwischen der eigenen Provenienz und der soeben georteten Terra Nova. Warum haben sich Deutsche dorthin aufgemacht? Und eine anschließende Frage: Wann erfolgte diese Ansiedlung von Deutschen in Siebenbürgen? Wer sich solchermaßen diesem Thema nähert, dem wird erschöpfende Auskunft zuteil werden und manche zusätzliche Begebenheit wird er am Wegrand seiner Lektüre erfahren (woher kommt eigentlich die Bezeichnung „Siebenbürgen“ oder warum eine weitere aus heutzutage noch gebräuchliche Namensgebung „Transylvanien“?); und damit wäre man bereits dem Bann des Lesens verfallen und wird das Buch bis zum Ende wohl nicht mehr aus der Hand legen wollen. Denn die Geschichte „Siebenbürgens“ ist keineswegs nur die fiktionale Erzählung eines Landstriches irgendwo am äußersten Ende des Süd-Ostens einer virtuellen Landkarte sich ständig neu gestaltender Nato-Einflußsphären; bereits seit dem frühen Mittelalter spielt sich hier europäische Geschichte ab. Seit dem 12. Jahrhundert sind deutsche Aussiedler unmittelbar beteiligt, da sie als Wehrbauern die Verteidigung des Landes „Siebenbürgen“ mit übernahmen – sie und andere Volksgruppen (u.a. Wlachen, Szekler) bildeten die Vorhut, den ersten Damm vor den Mongolenstürmen und später den Türkeneinfällen in Richtung auf Mitteleuropa. Die Autorin stimmt hierfür kein verspätetes Lob auf vergangene Tage an; sie fragt vielmehr, ob dieser Teil Europas nicht auch Beispielhaftes für den mehr in der Mitte gelegenen Teil bereithalte. Schenk erzählt die 850jährige Geschichte des Siedlungsraumes „Siebenbürgen“ und schildert hierbei vor allem das tagtägliche Miteinander der Menschen. Seit den Anfängen der Besiedlung durch den Ungarnekönig Geysa II. habe sich ein kulturelles und soziales Miteinander Schritt für Schritt entwickelt. Damit stempelt sie endgültig Forschungshypothesen als Legendenbildung ab, welche behaupteten – vereinzelt immer noch behaupten –, daß die auslandsdeutschen Bevölkerungsgruppen isoliert auf ihren „Sprachinseln“ „umgeben von einer fremden Umwelt“ gelebt hätten. Dieses Bild von der „Sprachinsel“ und die damit „evozierte Vorstellung der Lebensverhältnisse ihrer Bevölkerung“ verkenne das wirkliche Zusammenleben der verschiedenen Ethnien. Wenn man die leidvollen Konflikte betrachtet, welche gerade die Unabhängigkeits-

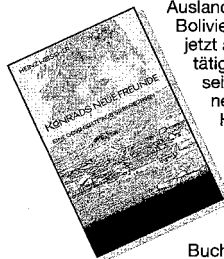
bestrebungen ethnischer Gruppen in Europa hervorriefen und heute der tragische Krieg im Kosovo hervorruft, erschließt sich die immanente aktuelle Brisanz dieses Themas. Die Folgen einer verfehlten Politik eines extremen Nationalismus müssen täglich in den Nachrichten verfolgt werden. Vielleicht kann man behaupten, daß „Siebenbürgen“ in seiner jüngeren Geschichte während der beiden Weltkriege und kurz danach die Chance verpaßt hat, eine Schweiz des Ostens zu werden; aber diese Region ist auch nicht damit geschlagen, ein zweites Kosovo zu werden! Müßig darüber Spekulationen anzustellen, in welchem Maße die spezifische Geschichte „Siebenbürgens“ dazu beigetragen hat, toleranter mit anderen Ethnien umzugehen; überlegenswert aber auf jeden Fall der Schlußgedanke der Autorin in Bezug auf unsere gemeinsame Heimat Europa, ob es nicht angesichts einer „sich in unserem Land herausbildenden multikulturellen Gesellschaft“ „von großem Interesse“ sei, die Einsichten, die sich aus der Geschichte „Siebenbürgens“ gewinnen lassen, in die eigene Lebenswirklichkeit einzubeziehen. Hier lohnt es sich, schwarzen Buchstaben über knapp 200 Seiten zu folgen und nebenbei den Finger nachdenklich über eine Landkarte rutschen zu lassen, anstatt nervös mit der Maustaste virtuelle Welten anzuklicken!

Martin Stadtler

Zusammen sind wir stark, Freunde!

Heinz Weischer: Konrads neue Freunde, Verlag Lagrev, München und Bruckmühl 1999, 238 S., ISBN 3-929879-24-7, DM 12,90

Der Autor – den Lesern des Verbandsblattes durch zahlreiche Artikel wohl bekannt – wurde 1940 in Heessen bei Hamm in Westfalen geboren, ist von Beruf Lehrer und seit langem im Auslandsschuldienst. Er war in Bolivien, Peru, Rumänien und ist jetzt als Fachberater in Ungarn tätig. Das Hauptinteresse seiner zahlreichen Publikationen gilt seiner westfälischen Heimat. In Romanen, Gedichten und Anekdoten läßt er die Vergangenheit seines Geburtsortes Heessen lebendig werden. Aber auch die Fremde wird von ihm in Buchform gegossen. Der vorliegende Roman geht auf seine Erfahrungen zurück, die er in Rumänien als Fachberater für Deutsch sammeln konnte. „Konrads neue Freunde“ ist ein Jugendbuch, das in Rumänien spielt. Es erzählt, aus der Perspektive heranwachsender Kinder, vom Zusammenleben im Völkergemisch eines Dorfes in Siebenbürgen zur Zeit der Wende in den Jahren 1989/90. In Jakobsdorf (Iacoveni) leben Rumänen, Deutsche und



Roma (man gebraucht in Siebenbürgen das Wort „Zigeuner“) in ihren jeweiligen Vierteln. Die politischen Großereignisse geben nur den Hintergrund der Geschichte ab: Die Wirren nach der Ermordung des Conducators Ceausescu, die beginnende starke Rücksiedlung der Siebenbürger Sachsen, das Nachrücken der Zigeuner in deren Häuser, die Abreise der letzten deutschen Familien aus Jakobsdorf nach Deutschland. Im Vordergrund des Romans wird erzählt, wie die 11–15-jährigen Kinder diese Zeit erleben, wie erfolgreiche Jungsportler dem Conducator vorgeführt werden, wie die Spitzel nach der Wende die Flucht ergreifen, wie Revierkämpfe unter rumänischen und deutschen Kindern auf dem Dorfteil und später zwischen rumänischen und den neuen Roma-Kindern um die Brücke über den Krummbach ausgefochten werden. Die Kämpfe enden immer unentschieden, gütlich-lich. Aus Gegnern werden Freunde. In vielen Episoden wird das ganz andere Leben der Zigeuner einfühlsam dargestellt, ihr Denken und Empfinden, ihre Werte und Fähigkeiten. Es gibt fast immer Mißverständnisse und Vorurteil bei Diebstahl, Betrug, Ehebruch und Mord. Die Hauptperson ist der 11-jährige Deutsche Konrad Roth. Sein bester Freund bis zu dessen Aussiedlung ist Rudi Leontale. Dann ist da der starke Rumänenjunge Mihai Ortea, der nicht schwimmen kann und deshalb von der kleinen Eliteschwimmerin Erika Salmen aus dem See gefischt wird. Konrad leistet sich mit dem Zigeunerjungen Radu Caldara wegen Apfeldiebstahls eine Riesenschlägerei, wird dann aber sein bester Freund. Auch der Zigeunerjunge Ilie Cioaba genießt hohes Ansehen unter den Kindern, weil er nicht nur aus einer besseren Familie stammt (der Vater ist Vertreter im Gemeinderat), sondern weil er einen Bär aus dem Zirkus entführt und ohne jede Gewalt dressiert. Auch noch zu erwähnen ist Konrads erste Liebe. Es ist das glutäugige 13-jährige Zigeunermädchen Elena Monteanu. Konrad hat Pech, daß Elena als Roma-Tochter schon früh vergeben ist und unter dem besonderen Schutz ihres Vaters steht. Als Konrad dann mit seinen Eltern Siebenbürgen verläßt, ist er 15, und sein ganzes Sehnen gilt seiner ersten Liebe. In spannenden 16 Kapiteln werden diese Erlebnisse erzählt. Der Leser taucht ein in diese unbekannte Welt und wird zum Zeitzeugen für die Geschehnisse. Heinz Weischer kann erzählen und hat auch etwas mitzuteilen: Es geht ihm um das Zusammenleben verschiedener Volksgruppen auf engem Raum. Die Erwachsenen haben ihre Probleme damit und die Kinder auch. Aber die Probleme werden gelöst. Natürlich oft mit Kampf bei den einen und Schnaps bei den anderen. Man gewöhnt sich schließlich aneinander. Die Kinder erleben viele Abenteuer – man ist versucht, diese archetypisch so bezeichnen – und eine unvergeßliche Kindheit. Es gibt eine Fülle von Themen in diesem Jugendbuch, die für junge Leser Anlässe darstellen können, über sie zu sprechen: die Dorfschule damals; der Alltag, die Ehrung der Sportler, die Spione im Sozialismus; das Sich-Arrangieren unter Kindern und Erwachsenen; Kinderspiele; Kinder-

kriegsspiele; erste Liebe; Vorurteile gegen Zigeuner; Schimpfwörter; Besiedlung und Rücksiedlung der Deutschen; Flucht der Zigeuner ins gelobte Land; Schlepperbanden; Asylanten; Abschiebung u.v.a. Fantastisch ist die Geschichte vom Trilobiten!

Es gibt auch Gedichte und Lieder in dem Roman. Die Kinder müssen in der Schule das Pionierlied singen, ohne es verstanden zu haben. Das Gedicht „Die drei Zigeuner“ von Nikolaus Lenau wird von Zigeunerfrauen am Lagerfeuer gesungen. Ilie rezitiert im Grase liegend Zigeunerlyrik von Luminia Cioaba, der emanzipierten Tochter des „Romakönigs“ Ion Cioaba. Schließlich wird das Siebenbürgerlied von Konrads sturzbesoffenem Vater und Pfarrer Schuller beim Abschied ganz leise gesungen.

Heinz Weischer erzählt nicht nur verständnisvoll und sensibel, er hat auch gut recherchiert. Die Orte in Siebenbürgen existieren tatsächlich auf der Landkarte, der Zigeuerkönig und seine studierte und dichtende Tochter in Sibiu sind bekannt. Ein wahres Abenteuer verheißt allein der Klang der rumänischen Namen und der der Zigeuner. Für wen hat Heinz Weischer das Buch geschrieben?

Zunächst für jeden, der lesen kann, weil die Geschichte für jeden verständlich und von allgemeinem Interesse ist. Also auch für junge deutsche Leser, die in den Schilderungen einen Kontrast zu ihrer Jugend sehen mögen. Die älteren Leser fühlen sich ganz im Gegenteil an ihre eigene Jugend erinnert. Natürlich eignet sich das Jugendbuch besonders auch für den Deutschunterricht vor Ort, also an rumänischen Schulen (und Schulen der Anrainerlande!). Vor allem dort wird man begierig die Inhalte aufsaugen, weil man sich in ihnen wiedererkennt.

Und schließlich: Die Fotos in diesem Jugendbuch sind etwas ganz Außergewöhnliches. Sie sind verformt in Silber und Schwarz auf transparentem Papier gedruckt, das bewußt den Text durchscheinen läßt, eine Einheit zwischen Bild und Text zu schaffen. Dabei sind die Fotos keine platten – direkten – Illustrationen, sondern eine Art Suchbilder, in denen der Leser sehr viel Verblüffendes entdecken kann, was dem Verständnis des Buches dient.

Hans-Joachim Gottlieb

Von Weidenkätzchen im Wind und von Ludger, der von Lauch lebt

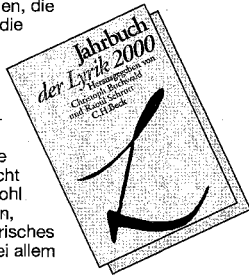
Christoph Buchwald/Raoul Schrott (Hrsg.): Jahrbuch der Lyrik 1999/2000, C.H.Beck Verlag, München 1999, 157 S., ISBN 3-406-44885-2, DM 19,90

Ich freue mich als Auslandslehrer sehr über dieses neue Jahrbuch der Lyrik und habe mich auch früher schon über diese Edition gefreut, immerhin erscheint das Jahrbuch seit 20 Jahren. Dankbar kann man in den Fremdsprachenunterricht Neues

an kurzen, meist sprachlich gut faßbaren Texten einbringen; so richtig auf ein Unterrichtsstundenmaß berechnet. Literarisches, allem voran Lyrisches hat Gott sei Dank nach der dünnen DaF-Alltagsbewältigung der 70er Jahre wieder Einzug in die Fremdsprachendidaktik gehalten. Zudem erfahren wir in den Gedichten des Jahrbuchs 1999/2000 sehr viel über unsere Gegenwart, unser Lebensgefühl, über Stimmungen im Lande (nicht nur über Deutschland, sondern in diesem Buch besonders auch über Österreich und Ungarn). Inhaltlich wird also eine Fülle von Sprechanlässen geboten, stilistisch reizen strenge Sonette wie freie Rhythmen, die lockeren Prosagedichte, die konkrete Poesie, die lapidaren Vierzeiler und optischen Lautgedichte zum kreativen Nachahmen und „Weiterdichten“. Was will man mehr in einer DaF-Stunde erreichen. Und Spaß macht es den Schülern – und wohl auch den meisten Lehrern, falls diese sich ein spielerisches Gemüt bewahrt haben bei allem germanistischen Ernst. Nun, die vielen Autorennamen zu nennen, die bekannten und die poetischen Neulinge, würde hier zu weit führen, die Spielbreite ist groß. Lyrisch Gewohntes: *Da plötzlich schmiegt sich / der Herbst um den Hals / die Stimme läuft dunkel / an wie Silber und der Atem / legt sich als Dunst auf die Brust...* (Silke Andrea Schuemmer) oder *Ein Herzblatt segelte mir ins Bad nun / steckt ein Speer in meiner Schulter...* (Evelyn Schlag) oder *ziehst / im grünen rock, mit den bauchrollen, (du) / das gelötete haar zum nest gesteckt / zellschlaf, ziehst...* (Ulrike Draesner). Das ist gefällig, genügt dazu einfachen Interpretationskünsten. Etwas hermetischer schon: *Im Ballhaus brennt jede Nacht das Klavier / letztlich spielt jeder vierhändig / letztlich ist jeder ein Zimmerbrand / letztlich nur ein Geklimperroman.* Das hat der Ungar Lajos Parti Nagy verfaßt, und die Assoziationsversuche des Lesers blühen auf. Man wird bald zurückgeholt in die grausame Wirklichkeit der deutschen Fußballnationalmannschaft, bezeichnenderweise trägt das Kapitel die Überschrift: *Sic transit gloria mundialis.* Ludwig Harig kommentiert in herrlichen Sonetten:

*Deutschland-USA, Paris, Prinzenparkstadion
Und Berti fragt sich: Was ist nun rationeller?
Am Ende wählte er die Dreierabwehrriege,
mit Heinrich rechts davor und links davor mit
Zeige*

zum starken Mittelfeld mit Häßler und mit Möller.
Na, wenn das nicht den letzten Fußball-Fan vom Tresenhocker lockt. – Aber ach, der kauft sich ja – unwissend der sportlichen Aktualität – das Lyrikbändchen nicht. Die Herausgeber stellen denn auch fest, daß durchschnittlich 4.700 Exemplare von einem Lyrik-Jahrbuch verkauft werden (das ist schon mal sehr viel, die normale Auflage eines deutschsprachigen Lyrikbandes – mal von Enzensberger abgesehen – liegt bei 600–1200).



Wen ich mir überlege, wieviel Deutschlehrer es in Deutschland gibt, es sind bedeutend mehr als 4.700; also mit moderner Lyrik ist das so eine Sache in unseren Köpfen und Bücherschränken, dort haben wir ja unseren Erbkönig, basta. Weiter: Dieser Band bringt als eine exotische Note *Jenische Reminiszenzen* von Romedius Munkenast. *Der Vater arbeitet nichts / Der Pari schniagt novus / und kriegt er Geld / und gschibt er Lowi / versäuft er jeden Schilling / verblast er jeden Schugg.* Das ist eine köstliche Mischung von Jiddisch und Romanes, eine eigentlich nur mündlich gebrauchte Geheim-Berufs-Sprache der Wandern den. Sie scheint auszusterben, an welchen Hauswänden entdeckt man außer Graffiti noch die Zinken, die Zeichensprache der Hausierer und Wandern den.

Es gibt auch Kryptisches in diesem Gedicht-Band: Unentzifferbare Schriftzeichen übereinander geklebt von Alistair Noon, eher eine gefällige Grafik als ein Gedicht. Albern finde ich ein optisches „Ding“, das sich nicht mal reimt (also mit einem Reim könnte eine Entschlüsselung unbekannter Zeichen beginnen) von Matthias Politycki, welches nur aus allen möglichen Sonderzeichen der Computersprache besteht, unentzifferbar und nicht mal grafisch originell. Ähnliches hat Andreas Thalmayer in seinen „Wasserzeichen der Poesie“ vor Jahren genial hinbekommen; hinter dem Pseudonym Thalmayer steckt eben ein ganz Großer der Zunft.

Zurück zum Bodenständigen: etwas kalauernd beginnt Lothar Thiel sein Gedicht *Einladung* mit dem Vers: *ludger lebt nur noch von lauch* entwickelt dann aber ein listig lockeres Sonett des Alltäglichen mit der Endzeile: *camens brandyglas steht leer.* Und das kann durchaus ein Drama sein. Also, die strenge Sonettform hat es den heutigen Autoren wohl angetan, ich schätze, ein Viertel des Jahrbuchs spielt mit dieser zeitweise als antiquiert verteuflten Form. Auch das Reimen macht wieder Spaß: Gerhard Rühm: *mein frauchen / tut rauchen / zigaretten / in ketten.* Na, wenn das nicht zum Weiterdichten reizt.

Diese Auswahl an Zitaten täuscht natürlich etwas. Die meisten Gedichte sind sehr stimmungsvoll und philosophisch reflektierend, bisweilen spricht zu sehr persönliches Erleben aus den Zeilen, dann verlieren sie etwas an Qualität. Themen wie Krieg und Auschwitz fehlen nicht. Viel Ernstes also, sehr viel Gesprächsanlaß, wie ich oben sagte, aber daß Lyrik so lustig sein kann, habe ich selten in einer Anthologie erlebt. Und ich sehe es natürlich nicht nur durch die Auslandslehrerbrille, die eine ganz bestimmte instrumentalisierte Gedichtauswahl trifft. Ich freue mich einfach an den vielfältigen Möglichkeiten, welche meine Muttersprache füllhornartig ausschüttet, wenn man nur mit Liebe zur Sprache an die Sprache herangeht. Und den lieben Dialekt meiner bayerischen Ehefrau möchte ich nicht vergessen: Friedrich Achleitner hat köstliche „Gstanzl“ aus dem Innviertel ins Jahrbuch geschmuggelt:

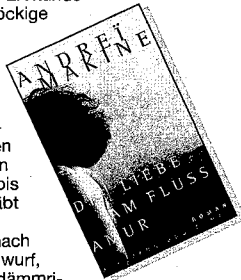
*braislbea braislbea
wos is wos wea is wea
wea is wea wos is wos
i lig im gros*

Heinz Weischer

Wie Maulwürfe im Schnee

Makine, Andreï: Die Liebe am Fluß Amur, Hoffmann und Campe, Hamburg 1998, 288 S., ISBN 3-455-05137-5, DM 39,80

Der 15jährige Mitja hat ein erstes sexuelles Erlebnis mit der rothaarigen Kioskbetreiberin auf dem Bahnhof Kaschai am Fluß Olei hinter sich. Dieser breite Fluß fließt bei der Stadt Nerlug in den riesigen Strom Amur. Mitja stammt aus dem Dorf Swetlaja an einem bisweilen reißenden Bach, der wiederum in den Fluß Olei mündet. So weit die Topographie weit in Sibirien in der Taiga. Der Bahnhof liegt, das sei noch bemerkt, an der transsibirischen Eisenbahn. Klimatisch mündet der lange Winter in einen kurzen Sommer, einen Frühling und einen Herbst gibt es nicht. Und was soll nun dieses Erdkunde-lehrergerede? Das einstöckige Haus der rothaarigen Kioskbesitzerin, – sie wird von den Bahnkunden auch als Prostituierte besucht –, ist bei einem der Winternschneestürme zusammen mit den anderen Häusern des Ortes eingeschnitten bis über das Dach. Mitja gräbt sich morgens nach der Sexnacht einen Tunnel nach oben, eben wie ein Maulwurf, einen Tunnel durch blaumdämmrigen Pulverschnee, dann: „In diesem Augenblick stieß ich mit dem Kopf durch die Schneedecke! Ich schloß die Augen, das Licht blendete mich.“ Aus der weißen Schneedecke ragen rauchende Kamine, und maulwurfartig brechen überall Menschen aus dem Blaudunkel ins Helle, winken sich zu. Immer noch ein landeskundliches Bild, auch das Zitat ist sprachlich nicht gerade umwerfend. Mitja kann ganz realistisch verstanden werden. Natürlich kann man auch das folgende Bild ganz realistisch verstehen: Die Schulrektorin Mitjas hat ein schönes Gesicht, aber ihren Körper hat sie in dicke gefütterte häßliche Kleidungsstücke verummmt zur Unkenntlichkeit; ihre Beine stecken in dicken Strümpfen, die jede Kontur verhüllen. Man munkelt, sie treibe es mit den Holzlastwagenfahrern in deren stinkenden Kabinen. Vom Holzeinschlag lebt man in Swetlaja, und die Goldgräber hausen in der Nähe, und am Ortsausgang ist ein Straflager. Darüber erfährt man kaum etwas. Das sind die drei Lebensbereiche, in denen Mitja, seine Freunde Utkin und Samurai und eben die Schulrektorin paralytisch existieren, nicht leben, existieren. Und eben diese Schulrektorin tritt am Ende des Romans aus ihrem Schulhaus, gekleidet in ein schickes Mini, eine busenbewußte Bluse, an den wohlgeformten Beinen Nylonstrümpfe. Ein schmucker Offizier der Handelsmarine holt sie in einem amerikanischen Schlitten ab. Das ist brecht'sche Befreiung der Unterdrückten „Aber eines Tages wird...“. meint man zu hören. Hier ist das Ende des Maulwurf-



daseins der Schulrektorin gemalt, sie entschwebt in die Helle, in die Schönheit.

Also ist das mit dem Realismus der Maulwürfe nicht weit her. Hier werden dem Leser ausgesprochen handfeste Metaphern kreiert. –

Zwischendurch ist sehr viel geschehen in der Sowjetunion, Gorbatschow hat Schluß gemacht mit dem miesepetrigen Sozialismus, mit der paralytisierten Existenz seiner Staatsbürger. In der Stadt Nerlug am Amur erhält Gorbatschow den Namen „Belmondo“. Zum ersten Mal – kurz vor der Wende – ist ein Belmondofilm im Kino zu sehen, die drei Freunde aus Swetlaja nehmen siebzehn Mal den Tagesmarsch auf Schneeschuhen auf sich, um in Belmondo ihr Idol zu feiern, Mitja sieht in ihm den freien Helden und lakonischen Liebhaber, Utkin ist vor einigen Jahren unter die Eisschollen des Olei geraten und verkrüppelt, er sieht im Film Belmondo den Schriftsteller, der in Fantasiegebilden seine körperliche Unbilde überwindet, und Samurai, der als Kind von einem Mann mißbraucht worden ist, sieht den eleganten Karatekämpfer, dem kein Stuntman der Filmwelt etwas anhaben kann. Überhaupt die Stunts im Belmondofilm: Die drei Freunde erfahren, was im freien Westen spielerisch alles möglich ist bei freiem Umgang mit der Realität. In der überlebten Sowjetunion wurde die Realität immer nur von Parteidirektiven verschönert, ohne schöner zu werden. „Das ist der Westen!“ ist dann auch die staunende Feststellung nach dem siebzehnten Kinobesuch.

Und in diesen Westen streben die Maulwürfe. Die transsibirische Eisenbahn wird ein Versuchsfahrer. Mitja hatte oft sehnsüchtig das Vorbeirauschen des Eilzuges nach Wladiwostok erlebt, im Speisewagen hinter schneeverstaubten Fensterscheiben war ihm oft eine schöne Frau ins sekundenkurze Blickfeld geraten; für ihn war es immer dieselbe Frau, und in diese verliebt er sich, sie ist gleichzeitig Belmondos Filmgängerin; da webt sich alles durcheinander; denn der Titel des Buches lautet nun mal „Au temps de fleuve Amour“. Die drei pubertären Maulwürfe werden im Gleichklang mit Sibiriens Aufwachen zur Helle zu Männern, die Liebe am Fluß Amur macht sie dazu. Sie schaffen es kurzfristig sogar, als blinde Passagiere mit der transsibirischen Eisenbahn den Pazifik, den „Westen“ zu erreichen. Es ist kein Wunder, daß Mitja bei dieser Zugfahrt seine Traumfrau wirklich sieht, aber eben nur sieht. Die erste Liebe nach der blaumdämmrigen Sexnacht erlebt er mit einer Niwche, einer sibirischen Ureinwohnerin der Region um den Amur. Da stimmt es dann wieder.

Andreï Makine ist bei uns bekannt und berühmt geworden durch seinen Roman „Das französische Testament“ (1997 Buch des Monats); er stammt aus Sibirien, seine Großmutter war Französin, und Frankreich ist seine westliche Heimat geworden. Das ist zwar ein räumliches Wegwenden von Sibirien, aber ohne seine Jugendheimat Sibirien, ohne „seine Jugendliebe“ hätte Andreï Makine „sein Maulwurf-dasein“ nicht überwinden können. Das fasziniert an diesem Roman, der in der Retrospektive geschrieben ist, die drei Freunde im freien Westen zwar eingehen läßt in Gewöhnlich-

keit, aber: „Ein Mensch, der von einem schönen Tod träumt, wird auch ein außergewöhnliches Leben haben.“

Heinz Weischer

„Ehrenwort: Angola gibt es für mich seit Jahrhunderten nicht mehr.“

Lobo Antunes, António: Portugals strahlende Größe, Luchterhand, München 1998, 445 S. ISBN 3-630-86987-4, DM 48,00

Aufruf an unsere Rechtschreibfanatiker: Lest „Portugals strahlende Größe“, und ihr stellt angenehm berührt fest: Man muß nicht jeden Satz, jeden Absatz eines Romans mit einem Punkt beenden, es genügt, wenn am Ende eines zehnteiligen Kapitels ein Punkt steht. Kommata kann man recht individuell setzen, dabei alle Kommaeigenen Mißachtend. Man muß einen Satz oder einen Absatz nicht mit einem Großbuchstaben beginnen, im Gegenteil, klein weitergeschrieben ergibt sich ein faszinierender Sprachfluß, durch eigenwillige Kommasetzung, sparsame Gedankenstriche, inselartige Fragezeichen rhythmisiert, durch lyrisches Rondo stromschnellenartig fortgetrieben.

... und ich beschwichtigte sie
– Ich bin doch da
ich beruhigte sie
– Ich bin doch da
ich beschwor sie
– Ich bin doch da
versicherte ihnen, daß wir ...

Nun, es handelt sich um Literatur, nicht um einen Rundbrief des Abteilungsleiters der ZfA an seine Auslandslehrer, da muß natürlich jedes Komma stimmen. Lobo Antunes spielt ein ungeheures dichterisches Sprachgefühl aus, seine Sprache ist nicht nur lyrisch, sie visualisiert, so etwa wenn er einen nächtlich anschleichenden Geparden beobachtet:

... ein diagonaler Schatten oder der Schatten
eines Schattens
oder der Schatten eines Schattens eines Schattens
glitt wie Wasser oder Licht über die anderen
Schatten ...

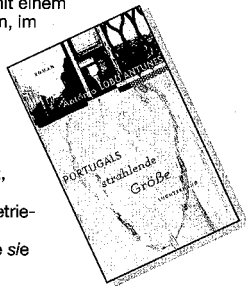
Die Sprache hämmert:

... mein Vater mein Vater mein Vater und seine
Französin ...

Die Sprache schafft verblüffendes Gleichmaß:

... mein Vater reglos, meine Mutter reglos, meine
Großmutter reglos, die Wanduhr reglos ...

Die Wanduhr, die Zeit, die Unerbittlichkeit eines
Pendels, spielen eine große Rolle in diesem
Roman eines dahinschwindenden Angolas, die



Wanduhr findet sich in Metaphern aus dem Tierreich wieder, sie charakterisiert so unterschiedliche Zeiterfahrungen der Hausbewohner:
... die Uhr wanderte mit Truthahnschritten von
Zahl zu Zahl die Zeit entlang ...
... die Uhr stieß Stunden aus, die wahllos wie
Tauben aufflogen ...

Überhaupt, der Metaphernrausch läßt den Leser schwindelig werden, die Metaphern sind bisweilen etwas hermetisch, wenn Lobo Antunes über aufgeschreckte Gänsegeier sagt:

... und an das empörte Albumrascheln der
Flügel ...

aber sie sind auch zum Verlieben schön, wenn über eine aufgeregte Dienstmagd gesagt wird:

... sie lief hinter den eigenen Händen her wie
hinter zwei unterschiedlichen Schmetterlingen ...

Wie Spiralen sind die Kapitel aufgebaut, sich um ein Leitmotiv drehend und in Klärung schraubend, das Leitmotiv kann ein einzelnes Wort sein *Isilda*, es kann ein kurzer Satz sein *Du bist ein Neger*, es kann ein langer Satz sein *Die Großmutter schämt sich deinetwegen Carlos warum schämt sich die Großmutter deinetwegen?* Die Leitmotive bilden ein Mosaik morbider Vergänglichkeit. Wessen? Der Umkehrung des Romantitels; eine Zeile aus Portugals Nationalhymne: *Portugals strahlende Größe* wird zu Portugals blutigem Kolonialuntergang in Angola während der Freiheitskriege der 80er Jahre. Und da Lobo Antunes Portugal nicht als abstrakten Begriff versteht, läßt er eine portugiesische Familie diesen Untergang erleben und reflektieren – und mythisieren. Es ist keine heile Familie, der Untergang steckt auch in ihr. An Weihnachten 1995 will Carlos die verbliebenen Familienmitglieder in Lissabon unter dem Tannenbaum versammeln. Die Familie erscheint zwar nicht, aber Carlos weckt in den Familienmitgliedern Erinnerungen an die große Zeit und an die schlimme Zeit in Angola. Wenn es nur Erinnerungen wären, es kommen die vielen Wahnvorstellungen, die Eitelkeiten, die Selbsttäuschungen hinzu, und der Leser kann bald nicht mehr Sein und Schein unterscheiden trotz der Lesehilfen des Autors, manches in Klammern zu setzen und manches kursiv zu drucken. Isilda, die Tochter eines angesehenen Großgrundbesitzers (Baumwolle und Sonnenblumen), heiratet gegen den Willen der Eltern den herumtreibenden Ingenieur Amadeu; damit beginnt, so sagt die Familie, für die Familie der Abstieg. Amadeu bringt einen unehelichen Sohn mit, Carlos, von dem man weiß, daß seine Mutter eine Mulattin ist, aber man sieht es seiner weißen Haut nicht an, und doch wird er in seiner Familie zum „Neger“. Isildas Tochter Clarissa findet ihre Identität euphorisch darin, daß sie Nymphomanin ist, die Familie ordnet sie Luandas Hafenhuren zu. Isildas Sohn Rui leidet unter einer epilepsieähnlichen Gehirnkrankheit, quält mit seinem Luftgewehr Haustiere und Diensthofen; der Vater Rui ist nicht Amadeu, sondern der örtliche Polizeikommandant, den sich Isilda als Geliebten hält, als ihr Ehemann Amadeu sich haltlos dem Alkohol ergibt. Der Großvater Eduardo mißbilligt all dies, wird jedoch von der Großmutter kleingehalten, weil er sich in einem nahegelegenen Kloster ständig mit einer Französin

trifft. – Eine Seifenoper, könnte man meinen, wenn nicht die grausame Realität Angolas in den 80er Jahren die Menschen zu Eintagsfliegen degradiert hätte, einerseits das brutale Machtgehabe der portugiesischen Plantagenbesitzer den schwarzen Plantagenarbeitern gegenüber, Amadeu erklärt es: *... daß wir seit jeher nicht wegen des Geldes noch wegen der Macht nach Afrika gegangen seien, sondern wegen der Neger, die kein Geld und keinerlei Macht besaßen und uns die Illusion von Geld und Macht verschaffen sollten, ..., und daß wir deshalb in gewisser Weise die Neger der anderen seien, wie auch die Neger ihre Neger und diese wieder ihre Neger hatten, stufenweise hinunter bis zum Grund des Elends ...* Unmenschliches, brutales Elend bringt die Befreiung Angolas von den Portugiesen für die europäischen Besitzenden und für deren Dienstboten, den Kollaborateuren.

Regierungstruppen, UNITA, Söldner aus aller Herren Länder, marodierende Schwarze ohne erkennbare Armeezugehörigkeit verbreiten durch ihr Morden, Vergewaltigen, Brandschatzen einen ausweglosen Schrecken. Lobo Antunes läßt seine Sprache vom spielerisch Versponnenen in nicht

mehr ertragbaren Realismus übergehen, fängt den Realismus durch düstere Metaphern auf, weil er als Zeitzeuge realistischer Bilder in Angola an diesen zu verzweifeln scheint. Dies ist ein ganz böses, verbittertes Buch, weil die Ursache des Bösen im Menschen liegt, besonders auch in Lobo Antunes portugiesischen Mitmenschen, die ihren Untergang selbst zelebrierten. Dies ist ein schönes Buch, weil es starke portugiesische und afrikanische Frauen hat, und weil diese Frauen mit ihrem Überlebenswillen und ihrer Liebe dem Eintagsfliegendasein für Minuten entrinnen. Und selbst diese Liebe ist Selbstbetrug, aber sie erscheint in all dem Lug und Trug und all dem Machtmißbrauch als eine grünsillierende Oase. – Man könnte den Geschichtslehrern im Kollegium sagen, Romane seien die besseren Geschichtsbücher, dies beweise *Portugals strahlende Größe*; aber Vorsicht, Geschichtslehrer haben ein wissenschaftlich begründetes Mißtrauen gegen Lyrisches und Metaphorisches; dieses Buch rührt an, bewegt, ärgert einen, erfreut einen. Damit wollen wir aber doch die Geschichtsstunde nicht verfremden, oder?

Heinz Weischer

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet
<http://www.vdliia.de>

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz Wecht

Kreiswaldstraße 21

64668 RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar

- ☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / Neuer Status

- | | |
|---|-------------------------|
| ☐ Auslandsdienstlehrkraft | Jahresbeitrag: DM 180,- |
| ☐ Programmlehrkraft | Jahresbeitrag: DM 80,- |
| ☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in | Jahresbeitrag: DM 80,- |
| ☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in | Jahresbeitrag: DM 40,- |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

..... Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

Rückseite beachten!

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

.....

.....

.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....

....., den 19 (Unterschrift)

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

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

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

Kontonummer: Bankleitzahl:
eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

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

....., den 19 (Unterschrift)

Treffen der in Zentralasien tätigen Fachberater in Taschkent

Eigentlich hätte es ja um die Einrichtung eines regionalen Fortbildungszentrums gehen sollen. Aber aus gegebenem Anlaß stand wieder einmal die Frage im Mittelpunkt, wie die Übernahme weiterer Fachberaterstellen durch das Goethe-Institut abgewendet werden könne. Die zentralasiatischen Fachberater für Deutsch entwickelten dazu eine klare Position: Eine Übernahme kann nur dann verhindert werden, wenn die Fachberater ihre Stärke – die Integration in das Bildungswesen ihrer Gastländer – deutlicher zur Geltung bringen. Diese Stärke muß auch im Fachberater-Outfit zum Ausdruck kommen. Nach einigem Zögern ließen sich auch die in Taschkent anwesenden Vertreter der Zentralstelle von der Konzeption überzeugen, so daß einem gemeinsamen Ausflug in ortsüblicher und angemessener Kleidung zur historischen Altstadt von Samarkand nichts mehr im Wege stand. Das Bild von FB'in Barnbeck (Kirgistan) zeigt (von links nach rechts) die FB Siegrist (Mongolei), Dederding (Kasachstan), Kainz (Usbekistan), Herrn Wicke von der Zentralstelle (etwas verhärtet nach einer Woche Hammelbrühe, aber wie immer mit Kamera) und FB Bausch (Turkmenistan).

D. D.

