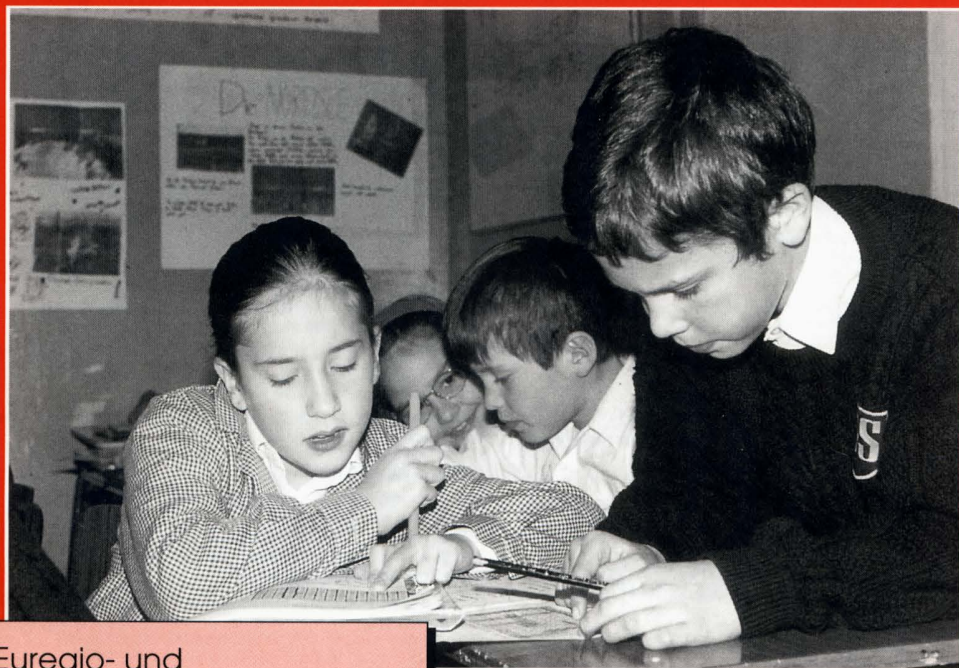


Der deutsche Lehrer im Ausland



Euregio- und
Europa-Lehrer

Deutschunterricht in Polen

Klippert's Reformpädagogik



Diesterweg

Der deutsche Lehrer im Ausland

47. Jahrgang – Februar 2000

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF
c/o Ambasadă Germaniei, Str. Rabat 21
RO-71272 Bukarest, Rumänien
Tel/Fax: 00 40-1-2 10 07 98
m.egenhoff@mediafax.ro

Zuschriften:

Besprechungen 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 (Februar, Mai, August, November)

Redaktionsschluß:

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

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement 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: Maria Isabel Meurer
Grundschüler der Thomas Morus Schule,
Santiago de Chile, im Philosophieunterricht

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 1999/2001 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
vdliia.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
vdliia.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
vdliia.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
vdliia.peleikis@t-online.de

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
vdliia.lieberknecht@t-online.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programmlehrkräfte und Ortskräfte

Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49-3 51-4 52 10 21
vdliia.lother@t-online.de

Joachim SCHNEIDER, Referent für Öffentlichkeitsarbeit

Hanemannstraße 4, D-48163 Münster
Tel. (0 25 36) 4 40 oder 4 45, Fax 00 49-25 36-4 46
vdliia.schneider@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 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
Programtlehrkräfte
Inlandslehrkräfte, Pensionäre
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte
Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	2
Der neue Vorstand stellt sich vor	5
Zur Bewährungsfeststellung der Bundesprogrammlehrer aus den neuen Bundesländern:	
– Gleichstellung von Diplomlehrerabschlüssen (<i>Dr. Thomas Lothar</i>)	7
– Schreiben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg v. 8. 10. 99 ..	8
– Schreiben der Kultusministerkonferenz v. 21. 10. 99	9
– Pressemeldung aus der Süddeutschen Zeitung v. 25. 10. 99	10
– Anschriften der BLASchA-Vertreter aus den neuen Bundesländern	10

VERBAND

Stimmen aus Südamerika zur Situation der Bundesprogrammlehrkräfte:	
– Schreiben der BPLK des Colegio Humboldt, São Paulo/Brasilien	11
– Schreiben von Gerrit Ulmke, Filadelfia/Paraguay	12
Nachtrag zur 24. Hauptversammlung:	
– Ein Brief von Frau Dr. I. Foerster	14
Treffen der Regionalgruppe Kassel (<i>Werner Lieberknecht</i>)	15
Persönliche Nachrichten:	
– in memoriam Heinz Dinges	16
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	16
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	18

EUROPA

Deutschunterricht an polnischen Schulen (<i>Krystina Götz</i>)	19
--	----

ASIEN

30 Jahre German Swiss International School Hong Kong (<i>Joachim Tiemann</i>)	23
---	----

LEHRERBILDUNG

Auf dem Wege zum Euregio- und Europa-Lehrer (<i>Prof. Dr. Rudolf Denk</i>)	29
--	----

UMWELTERZIEHUNG

Saure Regen-Messung in La Paz (<i>Siegfried Trapp</i>)	41
--	----

SCHÜLER-/SCHULZEITUNG

Eine Zeitung braucht die Schule: „El Canario“ in Managua/Nicaragua (<i>Manfredo Stuth</i>)	43
--	----

PÄDAGOGIK

Heinz Klipperts Reformpädagogik:	
– Teamentwicklung im Klassenraum (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	46
– Mit neuen Lernformen die Lehrkräfte entlasten – H. Klippert im Gespräch	48
– Der Fahrplan des Klippertschen Schulentwicklungsprogramms (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	50
Leserbriefe zur Kontroverse Graffmann – Binder:	
– Graffmann gegen Binder (<i>Klaus Rudek</i>)	52
– Kolonialistische Tendenzen im deutschen Auslandsschulwesen? (<i>Harald Binder</i>)	52

VERSCHIEDENES

Auslandsorientierter Studienschwerpunkt an der Universität Passau	54
---	----

REZENSIONEN

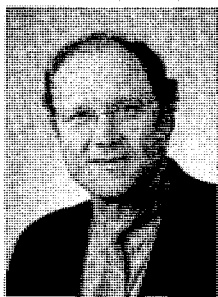
55–66

GRÜNE BLÄTTER

Umweltschule 2000	33–36
-------------------------	-------

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



zum neuen Jahr möchte ich Sie ganz herzlich grüßen, Ihnen Gesundheit und beruflichen sowie persönlichen Erfolg wünschen.

In meinem heutigen Vorwort, das sich von den bisherigen Kolumnen unterscheidet, möchte ich aktuelle Informationen an Sie weitergeben und anschließend von unserer Arbeit berichten.

Um eine bessere Zusammenarbeit zu ermöglichen, bitten wir alle Mitglieder des Verbandes uns ihre E-Mail-Adresse mitzuteilen. Alfred Doster, als Geschäftsführer, wird diese Angaben sammeln und eine Mailing-Liste des Verbandes erstellen, die in der Homepage abzurufen sein wird.

Aus einer Begegnung des Vorsitzenden mit dem Leiter des Deutschen Rundfunkarchivs in Frankfurt am Main – Berlin, Herrn Prof. Dr. Joachim-Felix Leonhard, entstand eine Initiative, die den deutschen Auslandsschulen zugute kommen soll. Das Deutsche Rundfunkarchiv produziert seit etwa vier Jahren CDs mit Tondokumenten des 20. Jahrhunderts. Die vorliegenden Materialien eignen sich hervorragend für den historisch-politischen, sowie für Unterricht der sich mit kulturgeschichtlichen Entwicklungen beschäftigt. Im Februar/März sollen dazu Gespräche im Außenministerium geführt werden, bei denen ausgelotet werden soll, ob eine Unterstützung der Schulen im audio-visuellen Bereich möglich ist. Näheres werde ich berichten.

Bei dieser Reise nach Berlin sollen Gespräche mit der Vorsitzenden des Ausschusses für Kultur und Medien, Frau Dr. Elke Leonhard, geführt werden. Hierbei soll es um Fragen zu den Auslandsschulen, zu den Richtlinien und der Auswärtigen Kulturpolitik im allgemeinen gehen. Weitere Gespräche mit den zuständigen Abgeordneten des Haushaltsausschusses werden sich anschließen. Die angebotene Mitarbeit bei einer konzeptionellen Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens werden wir in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes zur Sprache bringen.

Die notwendigen Informationen zum kommenden „Wettbewerb Umweltschule“ drucken wir ebenfalls als Grüne Blätter ab. Wir fordern alle Schulen und Institutionen auf, sich zahlreich zu beteiligen und sich um die anerkannten Preise zu bewerben. Gerade die Schulleitungen sind besonders aufgefordert, ihre Kollegien auf unseren Wettbewerb aufmerksam zu machen, Schüler und Schülerinnen zu motivieren und Lehrkräfte bei ihrer sinnvollen Arbeit zu unterstützen und Freiräume für die Teilnahme zu schaffen.

Im Zusammenhang mit den Diskussionen um die novellierten Richtlinien II und III hat es Kritik an der Arbeit des Vorstandes gegeben. Es wurde von kritischen und teilweise auch unzufriedenen Mitgliedern die Frage aufgeworfen, was der Verband für das jeweilige Mitglied tue und ob sich eine Mitgliedschaft überhaupt „lohne“ – gerade auch im wörtlichen Sinne.

Aus unserer Sicht „lohnt“ sich ein Engagement im Verband Deutscher Lehrer im Ausland auf jeden Fall, denn wer den Rechenschaftsbericht in Heft 4/99, Seite 254ff., sorgfältig gelesen hat, kann sich von der Fülle der Probleme und der ergriffenen Maßnahmen überzeugen. Überrascht hat uns die Wahrnehmung von Kollegen, die beispielsweise mit der Homepage des

Verbandes die Hoffnung verbanden, am besten jeden (!) Tag Neuigkeiten, Veränderungen und Erfolge abrufen bzw. „herunterladen“ zu können. Ebenso entstand eine enorme Erwartungshaltung was die politische Kraft und das gewerkschaftliche Durchsetzungsvermögen des Verbandes anbelangte. Diese großen Erwartungen an mögliche Chancen die novellierten Richtlinien II und III „kippen“ zu können, konnten leider nur enttäuscht werden. Allen Beteiligten musste klar sein, dass der rechtliche Status der Auslandsdienstlehrkräfte nicht dem einer innerdeutschen verbeamteten Lehrkraft entspricht. Im folgenden versuchen wir die Fragen zu beantworten, was wir getan haben und was wir nicht erreichten.

1. Bonusregelung für Bundesprogrammlehrkräfte

Neben intensiver Lobbyarbeit in den einzelnen Bundesländern – so z. B. im Kontakt mit Herrn Rosenau im Bundesland Brandenburg, Herrn Petry aus NRW oder Frau Hotz-Demmler in Hessen – konnten wir die Kultusministerien über die besondere Situation der BPLK informieren und sie sensibilisieren. Über Bonusregelungen haben wir in Form von Übersichten in unserer Zeitschrift berichtet, davon sei am Rande gesprochen. Weiterhin gibt es in verschiedenen Bundesländern inzwischen Rundbriefe an die Staatlichen Schulämter, die auf die besonderen Qualifikationen der BPLK hinweisen und um bevorzugte Einstellung bitten. Weiterhin stellen wir Stellenausschreibungen, die die jeweiligen „schulscharfen“ Ausschreibungen umfassen, in unsere Homepage oder bieten die entsprechenden „links“ zur persönlichen Information an. Somit helfen wir unseren noch nicht in gesicherten Verhältnissen arbeitenden Mitgliedern eine berufliche Perspektive zu entwickeln.

2. Regelung der Diplomehreranererkennung

Inzwischen zeigt das beharrliche Bohren unseres zuständigen Referenten, dass seine Argumente von der Ständigen Kultusministerkonferenz zur Kenntnis genommen wurden und Erfolge brachten. So hat die KMK bei ihrer letzten Zusammenkunft in Husum im Oktober 1999 eine Regelung in der Frage der Anerkennung der Diplomehrerabschlüsse verabschiedet. Für im Ausland als BPLK tätige Diplomehrer wurde die individuelle Gleichstellung ihrer DDR-Abschlüsse mit dem 2. Staatsexamen zugesichert. Ich verweise dazu auf den Artikel von Thomas Lothar in diesem Heft.

3. Kinderzuwendungen

Das beharrliche Bemühen unseres Referenten hat gerade in der Frage der Zahlung von Kinderzuwendungen an BPLK eine Verbesserung gebracht: Für das erste Kind werden nun DM 150,-, für das zweite DM 200,- und für jedes weitere DM 300,- gezahlt.

4. Richtlinien II und III

Nachdem die erste Niederlagenheit über die Abkoppelung der ADLK vom Besoldungsrecht und die entsprechende Verschlechterung der Richtlinien II und III vorüber war, sahen wir unsere Aufgabe darin, unsere Mitglieder umfassend und schnell zu informieren. Der vollständige Abdruck der neuen Richtlinie II in Heft 2/99 – auch mit Zahlenangaben, ohne die eine Dokumentation keinen Sinn gemacht hätte – brachte uns Kritik und Austritte ein. Man kann es nicht allen recht machen.

Eine Kampagne, in der wir unsere Mitglieder vor Ort zu Resolutionen, Protestbriefen und Vergleichsrechnungen aufforderten, lief an und sollte politischen Druck erzeugen. Gleichzeitig versuchten wir – neben diesen Aktivitäten – in Gesprächen in der Zentralstelle und im auswärtigen Amt sowie mit BLASchA-Vertretern auf die gravierenden Verschlechterungen hinzuweisen und Abmilderungen zu erreichen. Beispielhaft seien hier die bescheidenen Erfolge, wie die erhöhte Kinderzuwendung ab dem dritten Kind, die Härtefallregelung bei der Mietzuwendung, die Ortsumzugspauschale, die Regelungen für Krisenfälle und Naturkatastrophen sowie die verbesserten Einstufungen einiger Schulorte genannt. Den vielen engagierten Mitgliedern vor Ort sei hiermit für ihre Unterstützung herzlich gedankt. Doch bleibt auch festzustellen,

dass trotz mehrmaliger Appelle, den Klageweg mit Unterstützung des Verbandes zu beschreiten, monatelang keine Reaktion erfolgte. Dies sieht seit Dezember 1999 anders aus. Ich werde im nächsten Heft darüber berichten.

5. Umweltschulen

Die besonders erfolgreiche Arbeit unseres Referenten zeitigt beeindruckende Erfolge. So hat der Verband seit 1994 das Projekt „Umweltschulen in Europa“ finanziell und organisatorisch begleitet, das sich inzwischen über die Grenzen Europas hinaus zu einem weltweiten Projekt erweitert hat. 1998 konnten erstmals zwei Schulen aus Buenos Aires und die DS Sydney ausgezeichnet werden. Beispielhaft sind auch die durch den Verband angestoßenen Aktivitäten an der ES Karlsruhe und am Colegio Andino in Bogotá. Beide Schulen wurden 1999 als „Umweltschulen“ ausgezeichnet.

6. Vorstandsarbeit und Regionalgruppen

Erklärtes Ziel des Vorstandes war es von Anfang an, unseren Verband in vielfältiger Weise zu modernisieren und effektivere Arbeit zu ermöglichen. Die schnellere Zusammenarbeit haben wir durch bessere technische Verknüpfungen untereinander und mit den Mitgliedern im Ausland gefördert. Hierbei seien die vollständige Ausstattung mit Faxgeräten, die erweiterten Möglichkeiten uns per E-Mail zu erreichen sowie unsere stark frequentierte Homepage genannt. Trotzdem bleibt die Zeitschrift unser wesentliches Mitteilungsorgan.

Eine intensive Betreuung an den Auslandsschulen erfolgt durch die jeweiligen Obleute; diese Arbeit muss gerade in den Bereichen, in denen Mitglieder häufig vereinzelt arbeiten durch bestehende oder noch zu gründende Regionalgruppen ergänzt werden. Beispielhaft seien die vom Verband geförderten Regionalgruppen in Polen, Tschechien, Ungarn oder Rumänien genannt. Doch leidet die kontinuierliche Arbeit bedauerlicherweise häufig unter dem Wechsel der Ansprechpartner.

Wir meinen, dass auch Bereiche in denen wir zahlreiche Mitglieder haben, wie in Mittelamerika, im nördlichen Südamerika oder in der Region Griechenland/Türkei Mitglieder initiativ werden sollten, um sich in den genannten Regionen zu treffen, Probleme zu besprechen und Erfahrungen auszutauschen. Geld wurde dafür auch von der letzten Hauptversammlung bewilligt; Tatsache ist leider, dass bereit gestellte Mittel aus der letzten Wahlperiode nicht vollständig ausgeschöpft wurden, wie Sie leicht dem Bericht des Schatzmeisters entnehmen können.

Auch im Inland, wo der Großteil unserer Mitglieder lebt und arbeitet, bauten wir Regionalgruppen auf. Diese regelmäßigen Treffen führen Mitglieder zusammen, ermöglichen persönlichen Austausch, direkte Beratung, Gespräche mit BLASchA-Vertretern und Werbung neuer Mitglieder. Beispielhaft seien hier genannt: Schleswig-Holstein, Oldenburg-Bremen, Detmold, Kassel, Bergstraße und als jüngste Gründung Neckar-Alb. Wir fordern alle Mitglieder auf, sich in Orts- und Regionalgruppen zu organisieren, um so den Zusammenhalt innerhalb des Verbandes zu stärken und seine Wirkungsmöglichkeiten nach außen zu verbessern. Der Vorstand wird Sie dabei unterstützen und erwartet Ihre Vorschläge.

Thor Waldemar Gries

Der neue Vorstand stellt sich vor

Waldemar GRIES • Vorsitzender

Da Sie bereits in mehreren Heften einiges zu meinen verbandspolitischen Positionen hören konnten, gerade auch in meiner Kolumne „Der Vorsitzende berichtet“, möchte ich mich hier nicht wiederholen. Geboren wurde ich 1952 im hessischen Eschwege, nach Abitur und Bundeswehr studierte ich Anglistik, Geschichte, Politik und Pädagogik in Gießen und Birmingham.

Nach dem Referendariat an einem Kasseler Gymnasium erhielt ich meine erste Anstellung an einer integrierten Gesamtschule und einer gymnasialen Oberstufe in Kassel. Von 1987 bis 1993 arbeitete ich an der DS Santa Cruz de Tenerife, wo ich auch fünf Jahre Obmann des Verbandes war. In den letzten beiden Jahren meines Auslandseinsatzes leitete ich die Regionalgruppe des VDLIA in Spanien und Portugal.

Nach der Rückkehr in den Inlandsschuldienst – an ein Abendgymnasium für Berufstätige – berief man mich bei der 21. Hauptversammlung in Konstanz zum Referenten für Öffentlichkeitsarbeit. Nach den klärenden Debatten anlässlich der 22. Hauptversammlung in Weimar 1995 wählte man mich zum Geschäftsführer und stellvertretenden Vorsitzenden. Da Wolfgang Baier beabsichtigte im Februar 1998 als Schulleiter nach Bogotá zu gehen, stellte ich mich bei der 23. Hauptversammlung in Aachen 1997 als sein Nachfolger zur Wahl und wurde von der Mitgliederversammlung zum Vorsitzenden gewählt.

Bei der 24. Hauptversammlung in Freiburg 1999 stellte sich der geschäftsführende Vorstand wieder zur Wahl, und wir wurden von der Mitgliederversammlung erneut in die jeweiligen Ämter gewählt. Unsere aktuellen Aufgaben sind vom schwierigen und zähen Vorgehen gegen die novellierten Richtlinien II und III bestimmt, wobei die schwache rechtliche Position unsere Initiativen bremst. Weiterhin versuchen wir für die funktionsfähige Existenz des Auslandsschulwesens zu kämpfen und seine konzeptionelle Weiterentwicklung kritisch und konstruktiv zu begleiten.



Alfred DOSTER • Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

Auslandsschuldienst:

1975–1981 Deutsche Schule San José/Costa Rica

1986–1990 Pädagogisches Zentrum Bogotá/Kolumbien

1990–1994 Pädagogisches Zentrum Bogotá/Außenstelle Lima/Perú

Mitarbeit im Vorstand des VDLIA:

1995–1997 Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen

1997–2001 Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender



Karlheinz WECHT • Schatzmeister

Auslandsdienst: 1984–1992 DS A. V. Humboldt Lima/Perú

Meine 8 Dienstjahre an der Alexander-von-Humboldt-Schule in Lima gehören zu den prägenden Erlebnissen meines Lebens. Nach Abitur, Studium der Mathematik und Physik an der TH-Darmstadt, erhielt ich, gerade verbeamtet und 33 Jahre alt, – das Angebot nach Peru zu gehen. Für meine junge Familie, wir hatten zwei kleine Kinder im Alter von 3 und 6 Jahren, begann ein Abenteuer, das uns einen geistigen „blow up“ bescherte, den wir vorher nicht für möglich gehalten hätten. Trotzdem behielt Goethe recht, auch wir „lebten nicht ungestraft unter Palmen“, aber die Bilanz blieb immer positiv. Wie hieß es in dieser Zeitschrift so oft – wir bereuen nichts!

Bei unserer Ausreise verließen wir ein Deutschland, das wir nie wieder sehen sollten. Nach unserer Rückkehr hatte es sich tiefgreifend verändert. Es gab keinen „eisernen Vorhang“ mehr und die soziale Schere hatte sich deutlich geöffnet. In den Schulen schien die Depression Einzug gehalten zu haben. In der Gesellschaft versteckte man sich als Lehrer, wollte als solcher nicht erkannt werden. Welch ein Unterschied zum Leben an der innovativen Schule im Ausland, in der schon allein durch die Personalfuktuation ständig neue Ideen das Kollegium erfrischen! Die Wertschätzung durch Eltern und Schulverein werden wir ehemalige Auslandslehrer wohl alle vermissen.

Nach einigen Jahren „Wanderlehrerschaft“ bin ich heute stellvertretender Schulleiter am Alten Kurfürstlichen Gymnasium in Bensheim an der Bergstraße.





Hans-Jürgen KRAUSE • Referent für Rechts- und Sozialfragen

Auslandsdienst: 1966–70 Johann-Ludwig-Schneller-Schule

Khirbet Kanafar/Libanon

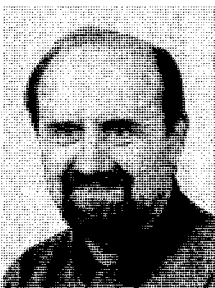
1970–77 DS Barcelona, Lehrer, Fachberater für Deutsch Sek. I

1987–90 DS Santiago de Chile, Fachberater für Deutsch Sek. I

1991–93 LBI Wilhelm von Humboldt, Santiago de Chile

Immer häufiger tragen Mitglieder an den Vorstand des VDLIA Fragen oder Forderungen zu Rechts- und Sozialangelegenheiten heran, die von Ratlosigkeit über Unsicherheit bis hin zu Unmut reichen. In Zusammenarbeit mit Behörden, Verbänden und juristisch versierten Ratgebern soll in solchen Fällen Hilfe zur Beantwortung offener Fragen gesucht und weitergegeben werden. Schwierige Einzelfälle und alle Angelegenheiten allgemeinen Interesses werden, oft auch unter Mitwirkung des Gesamtvorstandes, gründlich diskutiert, geklärt und, wenn immer möglich, einer guten Lösung näher gebracht.

In der überwiegenden Mehrzahl aller Fälle ist die Unterstützung durch das Referat für Rechts- und Sozialfragen nützliche Hilfe zur Selbsthilfe gewesen. Wo immer sich die Gelegenheit ergab, zum Wohle der Mitglieder Stolpersteine im verwirrenden System von Vorschriften und Bestimmungen aus dem Weg zu räumen, wurde angepackt. Das soll so bleiben!



Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS • Referent für schulpolitische Fragen

Auslandsdienst: 1986–1992 DS Rom; z. Zt. an einem Hamburger Gymnasium tätig.

An meinen Zielsetzungen der vergangenen zwei Jahre möchte ich nichts ändern. Wir haben das Projekt „Umweltschulen“ weltweit ausgeschrieben und ausgezeichnete, kreative Beispiele sensibler, nachhaltiger Arbeit vor Ort dokumentiert bekommen.

Ich werde nicht nachlassen, möglichst viele Schulen zur Teilnahme an diesem Projekt zu bewegen. Auch Auslandsschulen sollen im Sinne der AGENDA 21 handeln und bei den Gastgeberländern Werbung für Deutschland machen.

Für das von mir gewählte zweite Schwerpunktthema „Rückkehrer“ kann ich leider nicht mit vielen positiven Beispielen aufwarten. Behörden und aufnehmende Schulen interessieren sich zu wenig für die neuesten Erfahrungen der zurückkehrenden Kollegen. Das ist volkswirtschaftlich unklug und menschlich schade.

„Rückkehrer“ bleiben folglich ein Thema für mich!



Werner LIEBERKNECHT • Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen

Ich bin Werner Lieberknecht, 48 Jahre alt, ehemalige Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schule Barcelona, seit 1997 im Vorstand des VDLIA.

Als Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen bemühe ich mich, Anregungen direkt von den Schulen aufzunehmen, Fragen zu beantworten und die Obleute zu unterstützen. Dabei hat es sich als sehr hilfreich erwiesen, wenn die Obleute zu Schuljahresbeginn die stets neue Zusammensetzung der ADLK bzw. PLK an den Schatzmeister oder an mich weitergeben. Diese Änderungsmeldung ist eine nachhaltige Unterstützung unserer Arbeit. Wir erfahren auf diese Weise am einfachsten, wer an die Schule vermittelt worden ist. Somit können wir vom Vorstand aus die neuen Kolleginnen und Kollegen zu Beginn ihrer Dienstzeit direkt ansprechen und hoffentlich für den Verband gewinnen. Mit der Änderungsmeldung entlasten die gestressten Obleute sich also selber, denn es bleibt sonst zu oft ihnen allein überlassen, neue Mitglieder zu werben.

Von Zeit zu Zeit werden die Schulen von mir aktuelle Informationen bekommen, vor allem dann, wenn nicht mehr bis zum Redaktionsschluss der folgenden Ausgabe der Zeitschrift gewartet werden kann.

In der gerade laufenden Vorstandsperiode möchte ich die Regionalgruppen dabei unterstützen, rechtzeitig ihre Regionaltagungen zu planen, also spätestens im Herbst 2000. Wenn der Termin langfristig steht, kann ein Vertreter des Vorstandes leichter anreisen. Der Vorstand ist wie in den vergangenen Jahren bereit, Regionaltagungen finanziell zu fördern.

Dr. Thomas LOTHER • Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Auslandseinsatz als Bundesprogrammlehrer:

1992–1996 Masaryk-Universität Brunn/Tschechische Republik;

zur Zeit an einem Gymnasium bei Dresden tätig

Vor 10 Jahren wurde das „Programm“ in Osteuropa als Provisorium gestartet. Inzwischen ist der Bundesprogrammlehrer weltweit als feste Größe im Auslandsschulwesen etabliert. Die Probleme sind geblieben: mangelhafte soziale Absicherung und ungewisse berufliche Perspektive nach dem Auslandsseinsatz.

Mein Anliegen wird es auch weiterhin sein, mit Hilfe des VDLiA die Interessen der Programm- und Ortslehrkräfte, trotz Spardiktat und dramatischem Stellenabbau, zu vertreten. Es wird ein mühsamer Weg der kleinen und kleinsten Schritte.

Hoffnungsvoll ist bei diesem Unterfangen dennoch anzumerken, dass Kompetenz und Engagement der nichtverbeamteten Lehrer im Ausland rundweg erkannt und anerkannt wird.

**Manfred EGENHOFF • Schriftleiter**

Auslandsdienst: 1975–1980: DS Teheran/Iran

1984–1991: DPS Buenos Aires/Argentinien

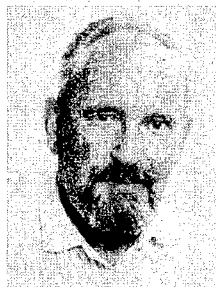
1994–1998: FSB in Brasov (Kronstadt)/Rumänien

seit 1998: Fachberater in Bukarest/Rumänien

Zwei Bitten habe ich an die geeigneten Leser der Zeitschrift:

Erstens: Wenn man lange ein und dieselbe Sache macht (und ich bin jetzt schon vier Jahre Schriftleiter), wird man möglicherweise betriebsblind. Deshalb: Sparen Sie nicht mit ihrer Kritik, wenn Ihnen an der, nein: an Ihrer Zeitschrift etwas mißfällt! Und mehr noch: Machen Sie konstruktive Vorschläge zu ihrer Verbesserung!

Damit sind wir schon beim zweiten Punkt: Die Zeitschrift ist Ihre Zeitschrift (ich wiederhole mich – s. o. wie auch schon vor zwei und vier Jahren an gleicher Stelle). Sie, die ehemaligen wie die aktiven Auslandslehrer können und soll(t)en den Ton angeben, indem Sie Ihren Teil zum Inhalt beisteuern. Schreiben Sie Ihren Artikel für die Zeitschrift und ihre wie Ihre Leser!



Zur Bewährungsfeststellung der Bundesprogrammlehrer aus den neuen Bundesländern:

Gleichstellung von Diplomlehrerabschlüssen

Nach meinem inzwischen mehr als zweijährigen zähen Bemühen um die Gleichstellung von Bundesprogrammlehrern aus den Neuen Bundesländern mit Diplomlehrerabschluss ist endlich Bewegung in die Sache gekommen.

Im September 1999 habe ich wieder einmal schriftlich und telefonisch bei den BLASchA-Vertretern der Neuen Bundesländer und bei der KMK auch die formale Anerkennung der Kompetenz von Kollegen mit DDR-Diplom eingefordert. Herr Dr. Stoldt, der Ländervorsitzende des BLASchA, sagte mir daraufhin eine Einzelfallprüfung der in Frage kommenden BPLK zu. (Siehe Brief vom 21. 10. 1999 auf S. 9)

Inzwischen hat auch die Kultusministerkonferenz im Oktober grundsätzlich entschieden, das DDR-Examen bei Attestierung der „beruflichen Bewährung“ als gleichwertig anzuerkennen. (Siehe dpa-Meldung in der Sächsischen Zeitung vom 25. 10. 1999 auf S. 10)

Ich kann nur jedem Kollegen, der diese Gleichstellung anstrebt, dringend raten, sich so rasch als möglich mit dem Kultusministerium seines Heimatbundeslandes in Verbindung zu setzen!

Alle BLASchA-Beauftragten der Neuen Bundesländer und Berlins sind über den Sachverhalt informiert und sensibilisiert. (Siehe exemplarisch den Brief des BLASchA-Vertreters des Landes Brandenburg vom 8. 10. 1999 auf der folgende Seite)

Bitte gebt diese Information an alle betroffenen Kollegen weiter, auch an Nichtmitglieder!

Also meldet Euch umgehend in Dresden, Erfurt, Potsdam, Schwerin, Magdeburg und Berlin, um diese Einzelfallprüfung zu beantragen.

Die Adressen der Kultusministerien und die Namen der BLASchA-Beauftragten der einzelnen Bundesländer sind auf S. 10 zu finden.

Thomas Lother

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Ulrich Rosenau

Mitglied im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport • Postfach 900 161 • 14437 Potsdam

Verband Deutscher Lehrer im Ausland

Herrn Dr. Thomas Lothar

Weinbergstraße 29

Cossebaude

01462 Dresden



Potsdam, 8. 10. 1999

Bearbeitung: Herr Rosenau

Haus: 3 Zimmer: 113

Telefon: (0331) 866 - 37 56

Telefax: (0331) 866 - 37 11

E-Mail:

ulrich.rosenau@mbjs.brandenburg.de

Gz.: 34.1-99J-I

Bei Antwortschreiben bitte angeben !

Bewährungsfeststellung

Ihr Schreiben vom 30.9.1999

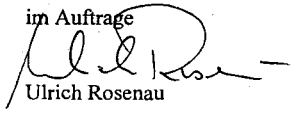
Sehr geehrter Herr Dr. Lothar,

Ihr Schreiben vom 30.9.1999 habe ich erhalten. Der von Ihnen geschilderte Sachverhalt ist dem Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland bekannt und ausführlich beraten worden. Statt einer allgemeinen Regelung, die ein sehr aufwendiges Beschlussverfahren in der Kultusministerkonferenz erfordern würde, wurde es als sinnvoll und ausreichend erachtet, dass die betroffenen (in der Regel neuen) Länder im Einzelfall Entscheidungen über eine Bewährung für Bundesprogrammlehrkräfte treffen. Dies halte ich weiterhin für richtig.

Dabei müssten die Bestimmungen für eine Bewährungsfeststellung auf die Möglichkeit einer teilweisen oder vollständigen Berücksichtigung einer Tätigkeit als Bundesprogrammlehrkraft im Ausland hin überprüft werden. Bundesprogrammlehrkräfte können aber keine Besserstellung gegenüber in Inland verbliebenen Lehrkräften erfahren, so dass die gegebenen Bedingungen, insbesondere auch Fristen, auch für sie anzuwenden sind. Im Land Brandenburg wird zur Zeit ein Antrag geprüft. Ich versichere Ihnen, dass sich das Land Brandenburg bemüht, die Leistungen von Bundesprogrammlehrkräften zu würdigen, so weit es möglich ist.

Mit freundlichen Grüßen

im Auftrage


Ulrich Rosenau

[Zs. an Dr. Stoldt/Ländervors.BLASchA]

**STÄNDIGE KONFERENZ
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
Bund-Länder-Ausschuß
Für schulische Arbeit im Ausland
- Ländervorsitzender -**

Bonn, den 21. Oktober 1999
53113 Bonn, Lennéstr. 6
53012 Bonn, Postf. 22 40
Tel.: (0228) 501-0
Telefax: (0228) 501777

Herrn
Dr. Thomas Lothar
Weinbergstraße 29
01462 Dresden-Cossebaude

Betr.: Bewährungsfeststellung für Bundesprogrammlehrer aus den Neuen Bundesländern

Sehr geehrter Herr Dr. Lothar,

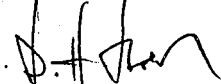
Ihr Anliegen habe ich in der Sitzung einer *Berichterstattergruppe des BLASchA* in dieser Woche angesprochen. Auf der Grundlage dieses Gesprächs und der Stellungnahme meines Kollegen aus Brandenburg nehme ich wie folgt Stellung.

Nicht nur im BLASchA hat sich die Überzeugung gebildet, dass statt allgemeiner Regelungen die jeweils individuelle Einzelfallentscheidung sinnvoller und auch erfolgversprechender erscheint. Dieser Meinung sind offensichtlich auch die Kultusminister und Senatoren, die in diesen Tagen in ihrer 287. Plenarsitzung in Husum zum Thema *Gegenseitige Anerkennung von nach dem Recht der DDR erworbenen Lehrbefähigungen* unter Zugrundelegung der einschlägigen Beschlüsse vom 7.5.1993 und 27.2.1998 feststellten:

- *Die Kultusminister und -senatoren der Länder verzichten im Rahmen des Lehreraustauschverfahrens bei der Übernahme von Bewerberinnen und Bewerbern auf eine Nachqualifikation.*
- *Die Kultusminister und -senatoren der Länder werden bestehende Ermessensspielräume des geltenden Laufbahnrechts bei der Umsetzung dieses Beschlusses ausschöpfen.*

Die Einzelfallerfahrungen zeigen, dass das jeweils aufnehmende Land alle ihm möglichen Ermessensspielräume auszuschöpfen bereit erscheint, um positive Lösungen zu finden. Dies wird mir bestätigt durch ein Schreiben Herrn Rosenaus vom 8.10.99 an Sie; das wird mir aber auch bestätigt durch den Einzelfall aus Liberec (Tschechische Republik), in dem ich selbst als Prüfungsbeauftragter in eine Beurteilung durch die zuständigen Stellen in Köln einbezogen wurde.

Mit freundlichen Grüßen



Dr. P. H. Stoldt

Durchschriftlich an die Vertreter der Neuen Bundesländer im BLASchA z.K.

Anschriften der BLASchA-Vertreter aus den neuen Bundesländern

Berlin:

OstD Wilfried Stosch
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport
IV Verw. 2
Beuthstraße 6-8
10117 Berlin (Mitte)

Brandenburg:

Oberschulrat Ulrich Rosenau
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Steinstraße 104-106
14480 Potsdam

Mecklenburg-Vorpommern:

Studiendirektor Ewald Flacke
Ministerium für Bildung und Wissenschaft
des Landes Mecklenburg-Vorpommern
Werderstraße 124
19055 Schwerin

Sachsen:

SchR' Maja Oelschlägel
Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Postfach 100910
01076 Dresden

Sachsen-Anhalt:

Dr. Martina Zellmer
Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Referat 33
Turmschanzenstraße 32
39114 Magdeburg

Thüringen:

Ministerialrat Dr. Reinhard Köhler
Thüringer Kultusministerium
Werner-Seelenbinder-Straße 1
99096 Erfurt

SZ - 25. 10. 99

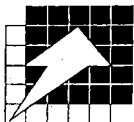
DDR-Lehrer auch im Westen anerkannt

Husum. Lehrer mit DDR-Examen können künftig auch ohne Nachqualifikation in einem westdeutschen Bundesland unterrichten. Voraussetzung ist nur noch die Feststellung der beruflichen Bewährung durch das bisherige Heimatland. Dies beschlossen die Kultusminister der 16 Bundesländer bei ihrem Treffen in Husum (Schleswig-Holstein). Die Bewährung im Beruf werde anerkannt und sei damit wichtiger als formale Ausbildungsabschlüsse, sagte der Kultusminister von Sachsen-Anhalt, Gerd Harms (SPD). (dpa)

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

Stimmen aus Südamerika zur Situation der Bundesprogrammlehrkräfte:

DEUTSCHE BERUFSSCHULE - SÃO PAULO
INSTITUTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ADMINISTRATIVA



COLÉGIO HUMBOLDT - ifpa

- FORMAÇÃO DUAL - ENSINO EM PORTUGUÊS, ALEMÃO, INGLÊS, ESPANHOL
- ADMINISTRADOR DE COMÉRCIO INDUSTRIAL
- ADMINISTRADOR DE TRANSPORTES INTERNACIONAIS
- ADMINISTRADOR DE COMÉRCIO EXTERIOR
- ADMINISTRADOR DE SEGUROS
- SECRETARIA BI E TRILINGUE



São Paulo, 99-08-17

Sehr geehrte Frau Staatsministerin aD Brunn,

Ihr Kommen war uns für die vorige Woche angekündigt. Gerne hätten wir Ihnen persönlich unsere Auslandsberufsschule nähergebracht. Leider hat das höhere Gewalt verhindert. Deshalb möchten wir Sie mittels eines Schreibens auf die besondere Problematik von Bundesprogrammlehrkräften aufmerksam machen.

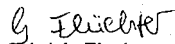
Bundesprogrammlehrkräfte sind im Unterschied zu Auslandsdienstlehrkräften nicht in einem deutschen Beamtenverhältnis, übernehmen aber als Lehrer an Auslandsschulen hoheitliche Aufgaben. Unverständlich ist daher die geringe Wertschätzung ihrer Leistungen in Deutschland. Es fehlt eine Anrechnung der Lehrerfahrten und eine angemessene Bonifikation bei der Einstellung in den deutschen Schuldienst.

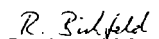
Bei einer gesicherten Perspektive nach der Rückkehr ist für eine Bundesprogrammlehrkraft auch eine mehrjährige Auslandstätigkeit viel attraktiver. Dadurch erhöht sich dann auch die Kontinuität von Unterricht an deutschen Auslandsschulen erheblich. Dafür muss außerdem die Abberufung einer Bundesprogrammlehrkraft in den deutschen Schuldienst zum Ende des Auslandsvertrages erfolgen, was zur Zeit nur in Bayern geschieht. Bisher muss eine Bundesprogrammlehrkraft vielfach den Arbeitsvertrag während der Laufzeit abbrechen, um ein kurzfristiges Angebot für eine Beamtenstelle in Deutschland annehmen zu können.

Einen wichtigen Beitrag für die Berufsbildung in Deutschland leisten nach ihrer Rückkehr speziell Bundesprogrammlehrkräfte an ausländischen Berufsschulen. In einer Welt, die immer mehr zusammenwächst, sind für Unternehmen internationale Erfahrungen und Kenntnisse zu einem Muss geworden. Dem haben die Berufsschulen Rechnung zu tragen; doch das Angebot an geeigneten Lehrern ist knapp. Bundesprogrammlehrkräfte können internationales Know How aus erster Hand den deutschen Schülern kompetent und glaubhaft vermitteln, denn sie haben eine weitere Sprache gelernt und sind daran gewöhnt, in einem bilingualen und bikulturellen Umfeld zu arbeiten.

Eine bevorzugte Behandlung bei Einstellungsverfahren in den deutschen Schuldienst und die Anrechnung der Lehrtätigkeit für zurückkehrende Bundesprogrammlehrkräfte nutzen damit gerade auch der Bildung in Deutschland.

Bundesprogrammlehrkräfte beim ifpa / Colégio Humboldt
Deutsche Berufsschule in São Paulo


Gabriele Flüchter


Rembert Birkfeld

Kopie an: VDLiA; BVA – ZfA d. d. Generalkonsulat São Paulo; Sekretariat der KMK, Bonn;
Berichterstattungsgruppe berufliche Bildung des Blascha; Außenminister Joschka Fischer

Gerrit Ulmke

Filadelfia 587
Asunción c.d.c. 984
Paraguay 9300

Tel.: 00595-91-2639

E-Mail: ulmke@muenster.de
ulmke@highway.com.py

28. Juli 1999

Gerrit Ulmke Filadelfia 587 Asunción c.d.c. 984 Paraguay 9300

- Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, Paraguay
- Bundesverwaltungsamt, Köln
- Auswärtiges Amt, Berlin
- Deutscher Bundestag, Petitionsausschuss, Berlin
- Ständige Konferenz der Kultusminister, Bonn
- Verband deutscher Lehrer im Ausland
- Philologenverband, Düsseldorf
- GEW - Hauptvorstand, Frankfurt a. M.

Übernahme von Bundesprogrammlehrkräften in den Schuldienst der Länder

Sehr geehrte Damen und Herren,

in Paraguay waren im letzten Jahr 14 Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) im Einsatz, vier von diesen erst seit Beginn des Schuljahres. Ebenfalls vier der 14 gingen im letzten Jahr zurück nach Deutschland – nach einem Aufenthalt von teilweise einem oder gar nur einem halben Jahr. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass weitere Programmlehrer während des laufenden Schuljahres 1999 Paraguay verlassen werden, so sich ein Einstellungsangebot in Deutschland ergibt.

Die hohe Fluktuation in Reihen der BPLK ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass viele Rückkehrer für sich sinkende Chancen ausgemacht haben, bei einem längeren Aufenthalt im Gastland noch die Einstellung in den Schuldienst der deutschen Länder und damit berufliche Sicherheit zu erreichen. Oft geschieht die Rückkehr trotz interessanter Aufgabe und Tätigkeit, trotz großer Zufriedenheit mit Land, Leuten und Lebensumständen.

Einen langfristig gesicherten Aufenthalt können sich eigentlich nur die BPLK erlauben, die entweder einen festen Arbeitsplatz in Deutschland haben und für ihre Auslandstätigkeit beurlaubt sind, oder aber diejenigen, die aufgrund anderer Perspektiven keine Einstellung in den Landesschuldienst anstreben. Bei den anderen breitet sich angesichts der kritischen Situation auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer die Furcht vor einer langfristigen Arbeitslosigkeit aus, wenn man aktuelle Einstellungschancen nicht nutzt.

Der sicherlich allseits negativ bewerteten Fluktuation unter den BPLK könnte man unserer Meinung nach jedoch begegnen. So stellen wir uns vor, dass in einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern die Einstellung von BPLK in den Schuldienst der Länder unter bestimmten Voraussetzungen garantiert werden kann. Eine solche Voraussetzung könnte sein, dass eine BPLK vier Jahre im Ausland tätig gewesen sein und sich während dieser Zeit bewährt haben muss.

Eine derartige Regelung, so scheint uns, würde auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt entlasten. Die finanziellen Mehrbelastungen, die durch das Bewerbungs- und Auswahlverfahren, durch ärztliche Untersuchungen, Umzugspauschalen, Überbrückungszuwendungen bzw. die Verwaltung allgemein bei der Vermittlung neuer Programmlehrer entstehen, würden entfallen.

Gesehen werden sollte auch der Tatbestand, dass ein ständiger Wechsel der BPLK die kontinuierliche auswärtige Kulturarbeit des Bundes, die weit über die bloße unterrichtliche Tätigkeit der BPLK hinausgeht, an den jeweiligen Einsatzorten erschwert, weil sich alljährlich ein großer Teil der BPLK in der Einarbeitungsphase befindet.

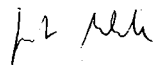
Die Tätigkeit als BPLK bedeutet aufgrund ihres unsicheren Fundaments für die Lehrerinnen und Lehrer immer einen Konflikt zwischen der Sorge um eine langfristige persönliche – das heißt oft auch familiäre – Sicherheit und der Sorge um eine kontinuierliche Kulturpolitik.

Offensichtlich scheint die aktuelle Situation weder im Interesse der BPLK noch einer qualifizierten auswärtigen Kulturpolitik des Bundes liegen zu können.

Mit der von uns aufgezeigten Lösung könnte ferner noch gewährleistet werden, dass die von den BPLK in den Jahren ihrer Auslandstätigkeit gesammelten vielfältigen Erfahrungen und Fähigkeiten gewinnbringend dem deutschen Schulsystem zur Verfügung stehen, was angesichts einer zusammenwachsenden Staatengemeinschaft und Weltwirtschaft ("global village") von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist.

In der Hoffnung, dass Sie die oben skizzierten Veränderungsvorschläge mittragen, unterstützen oder sogar deren Umsetzung initiieren könnten, verbleibe ich

mit freundlichen Grüßen.



für die BPLK in Paraguay

Nachtrag zur 24. Hauptversammlung

Das unten abgedruckte Schreiben unseres Ehrenmitgliedes Frau Dr. Irmgard Foerster erreichte den Vorstand zu spät, als dass es noch hätte in der Hauptversammlung verlesen werden können. Wir freuen uns über die treue Verbundenheit Frau Dr. Foersters mit dem Verband und kommen mit der Veröffentlichung ihres Briefes gern ihrem Wunsch nach, alle ihre Bekannten im Verband zu grüßen.

M.E.



VDLIA VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Bad Homburg, 05.08.99

Irmgard Foerster
Guldensöllnerweg 20
61350 Bad Homburg

Telefax: An den Verband
Deutscher Lehrer im Ausland

Als Ihr Ehren-Mitglied in unserem Verband
ca 2 Jahre lang (arbeitete ich im Vorstand
das Rechts- und Sozialreferat) erhielt ich
Ihre Einladung zur 24. Hauptversammlung
in Freiburg, was mich sehr freute. Ich
freue mich auch darüber, daß ich regelmäßig
unsere interessant geführte Zeitschrift bekomme.
Ich danke Ihnen sehr, daß ich mich auf diese
Weise immer noch als Mitglied des Verbandes
fühlen darf. Da ich aber nun fast 50 Jahre
bin und körperlich behindert, kann ich leider
nicht mehr an Veranstaltungen teilnehmen.
Bitte Sie aber, alle, die mich noch kennen,
zu grüßen.

Dr. I. Foerster

Treffen der Regionalgruppe Kassel am 17. 9. 1999

Zu ihrem Herbsttreffen kam die Regionalgruppe Kassel am 17. 9. 1999 im Kasseler Gasthaus „Papen Anne“ zusammen. Sabine Haupt – für die, die sie noch nicht kennen: ehemalige Programmlehrkraft in Polen und derzeit Deutschlehrerin an einer beruflichen Schule in Kassel – hatte sich wieder einmal Landkarte und Adressenliste vorgenommen und die Kolleginnen und Kollegen der Region per Rundbrief eingeladen. Wie schon bei den vorigen Treffen, so nahm auch diesmal (fast) jeder der Angeschriebenen das Recht in Anspruch, lieber nicht zuzusagen und mal zu sehen, ob man dann nicht doch vielleicht vorbeischauen könne ... So saß um 19.30 Uhr die kleine Schar der korrekt Angemeldeten um einen mäßig großen Tisch mit einigen freien Plätzen, man kann ja nie wissen. Auf der Tagesordnung standen: „Informationsaustausch“ und „Nachlese von der Freiburger Hauptversammlung“. Der Vorsitzende des Verbandes, Waldemar Gries, begann sein Kurzreferat. Er konnte seine Stimme schonen, bei gerade mal sechs Gesprächspartnern. Dachte er. Denn da kamen sie nach und nach doch alle (na ja, nicht alle) – aus

Hungen, aus Vellmar, aus Niedenstein, aus Fulda, noch einmal aus Fulda, aus Witzendahausen und natürlich aus Kassel und Göttingen. Und siehe da, der Tisch war plötzlich viel zu klein. Aber eine praktische Übung in der Improvisationskunst und im Zusammenrücken ist die beste Vorbereitung auf den Auslandsschuldienst. Um Vorbereitung ging es dann auch, denn einige der Mitglieder hatten neue Kolleginnen und Kollegen mitgebracht, die am Auslandsschuldienst interessiert waren. Der Schwerpunkt des Gesprächs verlagerte sich schnell hin zur Beratung. Warum auch nicht! Diesmal war das Treffen trotz der Tagesordnung mit eher offenem Verlauf geplant worden, und das passte zur Gesprächserwartung der Gäste.

Beim nächsten Regionaltreffen, geplant für Februar, steht ein Vortrag auf dem Programm: Edmund Borschel stellt Quito vor. Also, ihr Nordhessen, ihr Waldhessen, ihr Mittelhessen, ihr Waldecker, ihr Rhöner, ihr Schwälmer und ihr Anlieger der Märchen-, Fachwerk- und Alleenstraße: Ab nach Kassel!

Werner Lieberknecht

Es werden dringend Bewerber für die beiden Programmlehrerstellen in den Mennonitenkolonien im Chaco gesucht:

1. In der Kolonie Menno wird für die Zentralschule bzw. eine Zweigstelle ein Deutschlehrer für die Klassen 7 bis 12 gesucht.
2. Für das bilinguale Lehrerseminar der Mennonitenkolonien in Filadelfia, Kolonie Fernheim, sowie für die dortige Zentralschule (Kl. 7 bis 12) wird ein Deutschlehrer gesucht. Interessenten sollten sich in der ZfA melden. Auskünfte über Land und Leute geben gerne:

E. Schnitzspahn, Tel. 0 60 74-81 46 24, E-Mail: esch.-@t-online.de

Erwin Enns, Tel. 0 61 04-38 55

Michael Rudolph, Zentralschule Loma Plata,

Kolonie Menno: E-Mail: zentrals@telesurf.com.py

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unseren verstorbenen Kollegen

Heinz Dinges

* 29. Juli 1942

† 3. Oktober 1999

1971 – 74 DS Mexiko, 1994 – 99 DS Osorno

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

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

FRANK, Christoph-Boris; Körnerstr. 16,
76135 Karlsruhe
HILTSCHER, Dr. Michael; Siverdestr. 18,
48147 Münster
KAISER, Jennifer; Woersmannsweg 18,
22335 Hamburg
LUTZ, Thomas; Weinstr. 11a, 79292 Pfaffenweiler/Breisgau
MÖLLER, Steffen; Hammpfad 26, 56075 Koblenz
NAPITUPULU-SCHOCH, Lili; In der Schanz 33,
69198 Schriesheim
REINERT, Wolfgang; Bruchgasse 21,
64409 Messel
WEINAND, Rita; Am Wiesengrund 14,
65510 Hünstetten
WITTHÜSER, Horst; Gneisenastr. 10
58097 Hagen

Neue Mitglieder (Ausland)

BARTH, Peter; DS Porto
BOZDECH, Klaus; DS Bogotá
CEH, Anton; Lycée Buc
DOLL, Andreas; DS Rom
EINWILLER, Heinz; DS Lima
GERBER, Joachim; Lemberg/Ukraine
JACOBUS, Dirk; DS Den Haag
LEHMANN, Jürgen; Mariazell/Österreich
NEDER, Manuela; DS La Paz
PETERS, Klaus; DEO Kairo
RECKTENWALD; Herbert, DS Medellín
SCHACHTSIEK, Dorothea; DS Montevideo
SCHMID-HÖHNE, Heiner; Lehrerseminar Filadelfia
SCHRAMM, Ines; Priv. Schule Dt. Bot. Ankara
ULBRICH, Wilfried; DS Tokyo
VOSS, Jessica; DS Caracas
WEBER, Joachim; DS Caracas
WELLSTEIN, Christina; Istanbul Lisesi

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

BEITER, Winfried; DS Caracas
BERG, Thomas; DS Bilbao

BRUNNER, Gerhard; DS Budapest
BÜRKLE, Caroline; DS Cali
DEMENDI, Alexander; DS Brüssel
EBERL, Klaus; DSB Alexandria
FRIES, Reiner; DS Las Palmas de Gran Canaria
GÖBEL, Ingo; UWC St. Donat's Castle/GB
HENNIES, Frauke; IELEV Istanbul-Cagaloglu
HESS, Joachim; DS Porto
HOFFMANN, Kerstin; DS Valparaíso
KIRST, Karl-Otto; IELEV Istanbul-Cagaloglu
KROLL, Birgit-Christine; DS Bukarest
LEHTOVUORI, Claudia; DS Helsinki
MAHRENHOLTZ, Thomas; DS Bogotá
MARTINEN, Jan; DS Bogotá
MÜLLER, Ronald; DS Mailand
NADENAU, Joseph; DS Guatemala
PLATH, Michael; DS Prag
REIS, Willi; Sofia, Bulgarien
RICHTER, Dr. Werner; DS Guayaquil
RICHTER, Andrea; DS Windhoek
RICHTER, Gert; DS Windhoek
RIEHELMANN, Harald Boy; DS Rio de Janeiro
ROTH, Karl O.; DS Guatemala
SPILLER, Armin; DS Stockholm
WINTER, Roland; Nagykallo/Ungarn
WOITALLA, Walburga; Istanbul Lisesi
WULFERT, Hermann; DS Mexiko (Nord)

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

ARENS, Adelheid; (DS Barcelona),
Laerfeldstr. 2, 44803 Bochum
BAUDERMANN, Christina; (DS San José/Costa
Rica), Schulstr. 62, 68775 Ketsch
BAUMANN, Michael; (Budapest),
Ribbecker Weg 27, 16775 Altlußdersdorf
BECOURS, Jürgen; (DS Budapest),
Am Jordan 46, 29640 Schneverdingen
BENDLER, Wolfgang; (Goethe Schule Buenos
Aires), Krautheimer Str. 11, 68259 Mannheim
BERGER, Norbert; (Priv. Sch. Dt. Bot. Ankara),
Eichendorffweg 7c, 96450 Coburg
EWALD, Gabriele; (Sao Paulo),
Waldestr. 23d, 55469 Simmern
FRANZ, Thomas; (Poprad/Slowakei),
Nürnberg Str. 153, 70374 Stuttgart

GISSMANN, Thomas; (DS Mailand),
Karl-Braun-Str. 7, 75015 Bretten
GRAFF, Detlef; (Colegio Visconde Porto Seguro),
Pastor-Hoffmann-Str. 12, 48301 Nottuln
HAHN, Angela; (Marienschule Santiago),
Ringstr. 22, 35075 Gladenbach
HARLING, Martin; (DS Santa Cruz de Tenerife),
Südstr. 18, 49152 Bad Essen
HARMS, Wolfgang; (DS Nairobi),
Norderweg 7, 24980 Meyn
HASS, Wolfgang; (DS Caracas),
Finkenweg 10, 74245 Hößlinsülz
HAUEIS, Dieter; (DS Toulouse), Schwalbenweg
12, 26209 Hatten-Streekermoor
HEINOWSKI, Bernd; (DS Valencia),
Im Störing 32, 78166 Donaueschingen
HOFFMANN, Reinhardt; (DS Montevideo),
Türkisweg 11, 69181 Leimen
HOFFMANN, Leo; (DS Madrid),
Landswindastr. 1, 55278 Uelversheim
HOLZWARTH, Karl-Hartmut; (DS Sydney),
Kastanienstr. 26, 14624 Dallgow
KECK, Dagmar Diana; (Mezőbereny/Ungarn),
An der Mühle 25, 37075 Göttingen
KIRCHHOFF, Volker; (DS Inst. Joh. Gutenberg,
Mar del Plata), Schöne Aussicht 24,
37154 Northeim
KIRMEYER, Albert; (DS Puebla/Mexico),
Eichbrunnstr. 35, 85416 Langenbach
KLEEFELD, Werner; (Prag),
Gabelsbergerstr. 64, 83022 Rosenheim
KLEIN, Eva Sibylle; (DS Rom),
Hornthalstr. 13/II, 96047 Bamberg
KLEIN-HITPASS, Josef; (DS Brüssel),
Kampstr. 17, 48301 Nottuln
KLIERING, Lothar; (Istanbul Lisesi), Goethestr. 37,
73525 Schwäbisch Gmünd
KOLLEX, Wilfried; (DS Las Palmas de Gran
Canaria), Rebbelstieg, 25938 Wyk auf Föhr
KÖNIG, Heide; (Krzanowice/Polen),
Deutschherrnstr. 5, 66117 Saarbrücken
KOTT, Brigitte; (Lemberg/Ukraine),
Ludwigstr. 54, 70176 Stuttgart
LEHNER, Barbara; (DS Peking),
Hornstr. 9, 80797 München
LEUTSCHAFFT, Claudia; (Istanbul Lisesi),
Niederfelder Weg 36-38, 56076 Koblenz
MAIER, Maria Theresia; (DS Den Haag),
Niedermayerstr. 14, 81679 München
MEISSNER, Klaus; (DS Quito),
Rellinghauser Str. 336c, 45136 Essen
MEYER-RENSCHHAUSEN, Borchard; (DS
Valparaiso), Helene-Lange-Str. 40,
26131 Oldenburg

MICHEL, Dr. Herbert; (DS San José),
Hutweide 15, 91054 Buckenhof
MÜLLER, Wolfgang; (DS Guayaquil),
Lindenallee 6, 24939 Flensburg
MÜLLER, Dr. Olaf; (Prag),
Auf Trennelt 6, 54441 Ayl
PASSMANN, Hans-G.; (DS Helsinki),
Auf dem Dohlberg 8, 63654 Büdingen
REAL, Marco; (DS Bogotá),
Rosenstr. 44, 72116 Mössingen
RHEINBERGER, Lothar; (DS Santiago de Chile),
Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
RINDERER, Wilhelm; (Washington),
Mühlbachstr. 77, 88662 Überlingen
SCHWERDTFEGGER, Joachim; (Sta. Ursula Lima),
Hausberggring 63, 31141 Hildesheim
SEGERITZ, Hubert; (DS Las Palmas),
Eichenweg 4, 97922 Lauda-Königshofen
SPECHT, Michael; (DS Osorno),
Am Damsberg 36, 55130 Mainz
SPIEGLER, Rudolf; (DS Guatemala),
Höhenweg 20, 71540 Murrhardt
STINKA, Helio; (DS Borromäerinnen, Kairo),
Lindenweg 13, 88709 Meersburg
STRÖSSIG, Robert; (DS Bukarest),
Kühbachstr. 22, 81543 München
TEIBTNER, Dieter; (Villa Ballester/Buenos Aires),
Sudetenstr. 12, 63906 Erlenbach/M
URLAUB, Kerstin; (Üsküdar, Istanbul),
Urbanstr. 24, 73776 Altbach
VIETH, Thomas; (Kaunieleinen, Finnland),
Hindenburgstr. 25, 31515 Wunstorf
WAGENER, Thomas; (DS Montreal),
Hauptstr. 8, 22967 Tremsbüttel
WEIL, Eva; (Int. Shape-Schule, Belgien),
Aichenbachstr. 107, 73614 Schorndorf
WINDOLPH, Anette; (Presov/SK),
Postfach 20 14 14, 41214 Mönchengladbach
WULF, Reinhardt; (DS Las Palmas de Gran
Canaria), Gräfin-Theda-Str. 23, 26571 Juist
ZITZELSBERGER, Josef; (Goethe-Schule
Buenos Aires), Wolfgang-v.-Gronau-Str. 45,
86159 Augsburg

Neue Obleute

CHRISTIANSEN, Peter; DS London
HILLER, Peter; DS Osorno
LAMBRECHT, Ute; Pécs/Ungarn
LIPPOCK-VOLLRATH, Rainer; DS Santiago
RADZIWIŁŁ, Alexander; Raciborz/Polen
RICHTER, Hans-Peter; DS Helsinki
SCHINDLER, Volker; DS Moskau

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Binder, Harald, c/o Colegio Max Uhle, Casilla 743, Arequipa, Peru
Bräsel, Dr. Silvia, Löberwallgraben 9, 99096 Erfurt
Denk, Prof. Dr. Rudolf, Pädagogische Hochschule, Institut für dt. Sprache und Literatur,
Kunzenweg 31-33, 79117 Freiburg i. Br.
Domisch, Rainer, Opetushailitus, Hakaniemenkatu 2, SF-00530 Helsinki, Finnland
Götz, Krystina, Terrasse 26, 34117 Kassel
Hammer, Wolfgang, Holunderweg 19, 18209 Bad Doberan
Kalb-Hörner, Jürgen, Heubergstr. 42, 70988 Stuttgart
Kunze, Dr. Thomas, Str. Stefan cel Mare 42, bl. M 14, ap. 48, RO-8700 Constanta,
Rumänien
Lenz, Erwin, Drosselschlag 4, 55590 Meisenheim
Meurer, Maria Isabel, c/o Colegio Alemán Thomas Morus, Casilla 16 147, Av. Pedro de
Valdivia 320, Santiago, Chile
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Haibach
Müller, Dr. Dr. h. c. Heinz, Hugo-Amelung-Str. 4, 61462 Königstein/Ts
Rudek, Klaus, Am Rüten 60, 28357 Bremen
Schneider, Stephan, Valdemaierering 102, 54329 Konz
Schwarz, Dr. Paul, Stalbühlweg 15, 76829 Landau/Pfalz
Stuth, Manfredo, c/o Colegio Alemán-Nicaragüense, Apartado Postal 1636, km 10 1/2
Carretera Sur. Managua, Nicaragua
Tiemann, Joachim, Rua Lambari 211, 06720 000 Caucaia do Alto, Cotia SP, Brasilien
Trapp, Siegfried, c/o Colegio Alemán, Casilla 4442, La Paz, Bolivien
Weischer, Heinz, Gárdonyi Géza utca 24 A, H-1024 Budapest, Ungarn

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

Der Deutschunterricht an polnischen Schulen

Deutsch – eine euroregionale Sprache in Mitteleuropa?

Der Deutschunterricht hat im zehnten Jahr nach der Wende an polnischen Schulen einen festen Platz im Fächerkanon eingenommen. Über anderthalb Millionen Schüler von insgesamt acht Millionen lernen heute Deutsch. Sie werden von nahezu achttausend Deutschlehrern unterrichtet. Diese vierfache Steigerung der Deutschschüler- und Deutschlehrerzahlen gegenüber der Zeit vor dem Umbruch spiegelt das wachsende Interesse der polnischen Bevölkerung an der Sprache ihres westlichen Nachbarlandes sowie der anderen deutschsprachigen Länder.

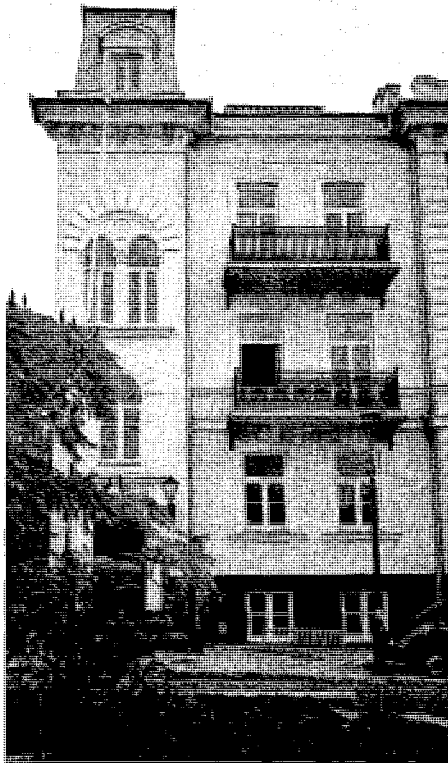
Wie in den meisten mitteleuropäischen Ländern, nimmt Deutsch als Pflichtfach an den Schulen in Polen im Landesdurchschnitt den zweiten Platz ein.

Dies verdeutlicht die folgende Gegenüberstellung:

	1992	1996
Englisch	27,3 %	39,2 %
Deutsch	22,8 %	27,7 %
Französisch	7,7 %	6,4 %
Russisch	42,9 %	26,7 %

Allerdings gibt es in der Struktur des Fremdsprachenunterrichts in Polen regionale Unterschiede. In den westlichen Woiwodschaften wie etwa in Legnica/Liegnitz, Walbrzych/Waldenburg, Wrocław/Breslau, Jelenia Góra/Hirschberg, Leszno/Lissa, Zielona Góra/Grünberg, Gorzów Wielkopolski/Landshut an der Warthe und Słupsk/Stolp wählen mehr Schüler Deutsch als Englisch. Dies ist freilich auch historisch und geographisch bedingt. Es gibt auch Gebiete, in denen sich beide Fremdsprachen die Waage halten. Dazu zählen die oppelner, die tschenstochauer und die posener Woiwodschaften. Überraschend dagegen ist, dass auch im Osten und im Südosten Polens, wie in Chełm und Przemyśl der Deutschunterricht in den Schulen den ersten Platz einnimmt.

An den Fachoberschulen – den beruflichen Lyzeen und Technika – nimmt Deutsch vor Englisch traditionsgemäß den ersten Platz ein. Das hängt u. a. mit dem guten Ruf des deutschen Handwerks und der Technik zusammen.



In dieser renovierten Villa befindet sich das Fremdsprachenlehrerkolleg in Plock.

Die besten Bedingungen für die Entfaltung und Modernisierung des Fremdsprachen-Unterrichts in Polen bieten nach wie vor die vierjährigen allgemeinbildenden Lyzeen, die in etwa der deutschen Sekundarstufe entsprechen. Hier unterrichten die meisten Deutschlehrer am liebsten. Fast alle Innovationsprozesse in der Fremdsprachenpolitik wie in der Fachdidaktik konzentrieren sich auf diesen Schultypus. An sehr vielen Lyzeen wird der sog. erweiterte Deutschunterricht – sechs Stunden in der Woche in kleinen Lerngruppen – angeboten. Normalerweise sieht die Stundentafel nur zwei Wochenstunden für den Fremdsprachenunterricht vor. Die bildungsbewussten Eltern gleichen den Mangel an Deutschunterricht in der Schule durch Privatstunden aus. Sie haben begriffen, dass gute Fremdsprachenkenntnisse eine lohnende Investition für die Zukunft ihrer Kinder geworden sind. Eine Besonderheit in der polnischen Schullandschaft bilden die zur Zeit 40 Lyzeen mit bilingualen Zweigen, 16 davon mit Deutsch als zweiter Unterrichtssprache. An diesen Eliteschulen wird den sprachbegabten und leistungsstarken Schülern ein sehr intensiver Deutschunterricht angeboten. Darüber hinaus werden zwei bis drei Fächer, meist aus dem naturwissenschaftlichen Bereich, zweisprachig, also deutsch und polnisch, unterrichtet. Alle diese Schulen streben außerdem das Deutsche Sprach-

diplom Stufe II der Kultusministerkonferenz an. Die Schüler erlangen dadurch die sprachliche Studierfähigkeit an deutschen Hochschulen. Diese Lyzeen sind über das ganze Land verteilt, wobei sich die meisten von ihnen im westlichen Teil Polens befinden. Allein in der oppelner Woiwodschaft gibt es fünf solche Lyzeen, in der kattowitzer zwei und jeweils eins in Breslau, Zlotoryja/Goldberg, Leszno, Posen, Stettin, Danzig, Warschau, Radom und Krakau.

Weitere Lyzeen in Lodz, Kolberg, Bromberg, Liegnitz, Allenstein, Lück und sogar Bialystok bekunden ein großes Interesse am Deutschen Sprachdiplom und manche auch an der Einrichtung zweisprachiger Bildungszweige. An diesen Schulen arbeiten 19 deutsche Programmlehrer und acht Fachschaftsberater, die im Rahmen des Lehrersendeprogramms des Bundes und der Länder von polnischen Bildungsträgern angefordert worden sind.

In Schlesien wird die Pflege des Deutschen als Muttersprache seit dem Umbruch sehr intensiv betrieben. Hier ist es gelungen durch eine umfassende Entsendung von Programm- und sog. Seniorenlehrern an die achtjährigen Basisschulen sowie durch gezielte und sehr intensive Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in relativ kurzer Zeit den aufgestauten Bedarf an Deutschunterricht für die deutsche Minderheit zufrieden-



„Grammatik mit Herz“ lautet das Arbeitsmotto dieser Deutschlehrerinnen während eines Fortbildungsseminars in Lodz.

stellend zu decken. An fünf ausgewählten Basisschulen hat man bereits mit dem deutschsprachigen Sachunterricht begonnen. Diese Schulen sind mit didaktischen Materialien und technischen Geräten von der deutschen Seite zum Teil in hervorragender Weise ausgestattet worden.

Die größte Leistung in der Fremdsprachenpolitik Polens nach der Wende ist wohl in der Gründung der dreijährigen **Fremdsprachenlehrerkollegs** zu sehen. Das Ziel hierbei war, in möglichst kurzer Zeit den akuten Fremdsprachenlehrermangel im Bereich der westlichen Sprachen zu beheben. Die elf Hochschulen im Lande wären mit dieser Aufgabe überfordert gewesen. Heute gibt es, übers ganze Land verstreut, 61 Kollegs. An 45 Kollegs gibt es eine deutsche Sektion, die materiell und personell von der deutschen Seite gefördert wird. Das Goethe-Institut, Inter Naciones und die Robert-Bosch-Stiftung haben die Kollegs mit moderner Unterrichtstechnik und Lehrmaterial ausgestattet. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt in Köln wiederum entsendet seit sieben Jahren viele Programmlehrer an die Kollegs. 65 von insgesamt 142 Programmlehrern sind zur Zeit in diesem wichtigen Bildungsbereich tätig. In den letzten vier Jahrgängen konnten insgesamt 6750 „westliche“ Fremdsprachenlehrer an den Kollegs ausgebildet werden. Darunter waren allein 2451 Absolventen der deutschen Sektion (die sechs Universitätskollegs konnten statistisch noch nicht erfasst werden). Nach wie vor bilden die Hochschulen ebenfalls Fremdsprachenlehrer aus. Viele ehemalige Russischlehrer sind in Weiterbildungskursen zu Deutschlehrern umqualifiziert worden. Bedauerlicherweise finden nur 50 % der Absolventen den Weg in die Schulen. Die schlechte Bezahlung treibt die Lehrer in finanziell attraktivere Berufe. Der polnische Lehrer liegt mit seinem Monatseinkommen, das sich in etwa um die 300 DM beläuft, weit unter dem Durchschnittseinkommen der Polen. Man kann nur hoffen, dass durch die bevorstehende große Bildungsreform in Polen der Status des Lehrers aufgewertet wird.

Das polnische Bildungsministerium hat im Jahre 1990 die deutsche Seite gebeten, die Entwicklung der deutschen Sprache in Polen personell, konzeptionell und materiell zu unterstützen. Die Reaktion in der Bundesrepublik Deutschland erfolgte sofort. Die Bundesregierung führt im Zusammenwirken mit den 16 Bundesländern seit 1990 ein besonderes Programm zur Förderung des Deutschunterrichts in den MOE-Staaten und in der GUS

durch. Im Rahmen dieses Sonderprogramms sind zur Zeit 132 Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte sowie 9 Fachschaftsberater an polnischen Kollegs, bilingualen Schulen und Basisschulen im Gebiet der deutschen Minderheit tätig. Die entsandten deutschen Lehrerinnen und Lehrer werden pädagogisch und administrativ von drei Fachberatern und einer Koordinatorin betreut. Im Nachbarland Polen wird derzeit das weltgrößte Lehrerentsendeprogramm realisiert.

Es gibt in Polen viele Institutionen der drei deutschsprachigen Länder, die maßgebend zur Entwicklung der deutschen Sprache und Kultur beigetragen haben. Hier seien die wichtigsten genannt: die beiden Goethe-Institute in Warschau und in Krakau, der DAAD, Inter Naciones, das Institut für Auslandsbeziehungen, das Österreichische Kulturinstitut, die Schweizer Weiterbildungszentrale, der Volkshochschulverband, das Deutsch-Polnische Jugendwerk, das Deutsche Historische Institut, verschiedene Stiftungen, Deutsch-Polnische Gesellschaften sowie viele kirchliche Einrichtungen.

Der polnische Deutschlehrerverband und der Germanistenverband spielen für den Deutschunterricht und für die Fremdsprachenpolitik eine bedeutende Rolle.

In den letzten zehn Jahren hat die deutsche Sprache in Polen eine ungeahnte Renaissance erfahren. Fast in jeder Gemeinde gibt es mindestens eine Institution, an der Deutsch unterrichtet wird.

Die vielen privaten Sprachschulen, die es heute fast in jeder Stadt gibt, dürfen an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Die größte, mit dem dichtesten Netz, die „Lingwista“, erfreut sich eines großen Zulaufs. Hier werden Sprachkurse für jeden Bedarf angeboten.

Wo liegt denn nun die Ursache für die große Popularität der deutschen Sprache in Polen? Einer der Gründe ist gewiss im Zusammenhang mit dem gesamten Normalisierungsprozess zwischen den beiden Nachbarländern zu sehen. Die häufigen persönlichen Kontakte, die Stipendien und Austauschprogramme, freier Zugang zu deutschsprachigen Medien, die Präsenz vieler deutscher, österreichischer und schweizer Firmen haben sicherlich zusätzliche Motivationen geschaffen.

Es gibt aber noch einen Aspekt, der nicht allen gegenwärtig ist. Der Deutschunterricht in Mitteleuropa und somit auch in Polen ist seit etwa 300 Jahren im Bildungskanon verankert. „Deutsch vor Ort“ blickt auf eine 1000-jährige Geschichte in dieser Region zurück. 20 Millionen Mitteleuropäer, darunter



Am 13. Lyzeum in Breslau wird gerade der deutschsprachige Biologieunterricht erteilt.

4 Millionen Polen, lernen heute Deutsch. Die Standortbestimmung der deutschen Sprache in Mitteleuropa ist ein fester Bestandteil der sprachlichen und kulturhistorischen Identitätsfindungsprozesse in dieser Region. So wie es sicher ist, dass Englisch als die Weltsprache den ersten Platz in der Rangliste behalten wird, so lässt sich jetzt schon erkennen, dass Deutsch wohl die Rolle einer euroregionalen lingua franca einnehmen wird oder gar schon eingenommen hat.

Deutsch in Polen hat viele Gesichter. Für die meisten ist es eine **Fremdsprache**, für einige – die zweite **Unterrichtssprache**, für viele – die **Muttersprache**. Im Bereich der Wirtschafts-, Wissenschafts- und Kulturkontakte ist Deutsch zur **Partnersprache** geworden.

Für immer mehr junge polnische Bürger ist Deutsch erfreulicherweise **die Sprache des Nachbarn**.

Die Voraussetzung für den Erfolg, den die deutsche Sprache in Polen heute zu verbuchen hat, ist sicherlich in den jahrhundertelangen Beziehungen zwischen beiden Nachbarländern zu sehen, den Grundstein aber haben wohl die Mutigen, die es stets in den beiden Ländern gab und die besonders seit den sechziger Jahren um die Aufrichtung der deutsch-polnischen Nachbarschaft bemüht sind, gelegt.

Krystyna Götz

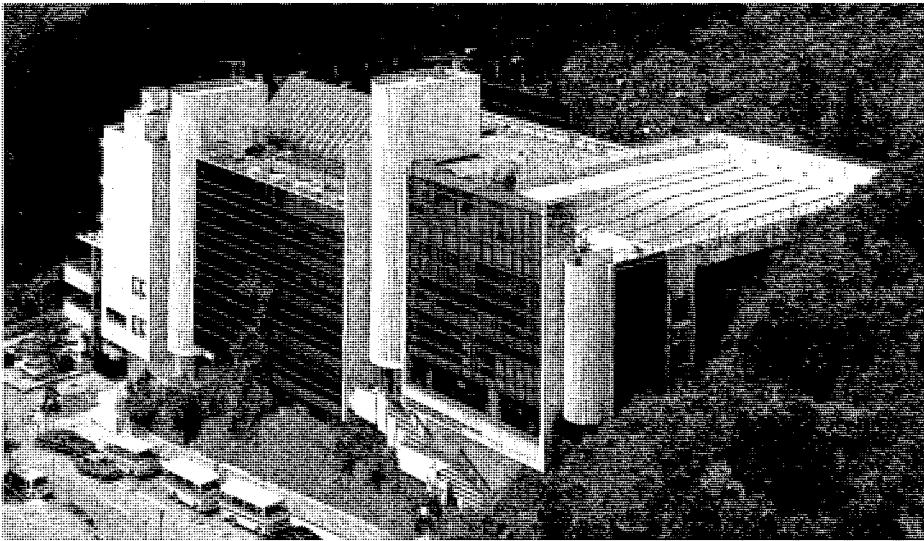
30 Jahre G.S.I.S. – German Swiss International School – Hong Kong

Anmerkung eines Schulleiters der frühen Jahre

*Lang ist's her. Zwar nicht ganz 30 Jahre, aber nicht viel weniger.
Ich rede von meiner Ankunft in Hong Kong im August 1973.
Die Gründung der Schule lag vier Jahre zurück, nur vier Jahre,
aber in der damaligen Situation war das eine lange Zeit.*

Ich wohnte unten im „Hilton“, Queen's Road, und machte mir in den ersten Tagen Gedanken darüber, ob es wohl riskant sei, am Abend die Straße entlang in Richtung Westen zu gehen, wo es immer chinesischer wurde. Welche Einfalt! Ich war vorerst allein nach Hong Kong gereist, meine Frau sollte mit unserem gerade geborenen Ältesten in einigen Wochen nachkommen. Von der Schule hatte ich in Deutschland nichts Gutes und Ermutigendes gehört: „Sie haben aber Mut“, sagte einer, der es wissen musste, hatte er doch in offizieller Mission, im Auftrag des Auslandsschulausschusses, das offenbar kriselnde Institut besucht. Mein Vorgän-

ger, der erste „entsandte“ deutsche Schulleiter, hatte nach kaum einem Jahr das Handtuch geworfen – oder war es geworfen worden? – und war nach Deutschland zurückgekehrt. Zwei deutsche Kollegen, ebenfalls „Entsandte“ oder „Vermittelte“ (heute heißen sie ADLK's), waren seit wenigen Monaten im Lande und hatten beim Kampf aller gegen alle tapfer zu ihrem Schulleiter gehalten. Sie wunderten sich etwas, dass der nun weg und sie noch da waren. Um was es bei diesem Kampf eigentlich ging, habe ich nie verstanden. Aber dass die Wogen sehr hoch gegangen sein mussten, daran gab es keinen Zweifel. Hatte es doch



DSIS-Gebäude mit Schwimmbad, Pausenhof und Sportplatz auf dem Dach

– horrible dictu – einen Lehrerstreik gegeben und in der SOUTH CHINA MORNING POST einen Bericht darüber! Die Kollegen dachten, dass es unter neuer Führung nun weitergehen werde.

Aber ich hatte Glück. Die, auf die es ankam, waren das Streikens müde und wollten in die Zukunft schauen. Meiner Meinung nach war es auch viel zu heiß und feucht zum Streiken. Der abendliche Queen's-Road-Wanderer, wenn er aus seinem wohlklimatisierten Hotel trat und die Hitze die Hosenbeine heraufsteigen spürte und nach wenigen Minuten völlig nass war, hatte zuweilen Assoziationen von Hölle und In-der-Falle-Sitzen und wäre nicht ungern schleunigst an den Ort seines Ursprungs zurückgekehrt, hätte ihm das nicht Hohn und Spott und eine gesalzene Rechnung aus Köln eingetragen. Hätte ihm allerdings jemand gesagt, dass er an diesem Platze nun zehn Jahre bleiben würde, dann hätte er sich vielsagend an die Stirn getippt: verrückt, ausgeschlossen.

Und die Schule, die G.S.I.S.? Sie war damals noch in ihrem ersten Quartier, genauer: in ihren ersten beiden Quartieren, nein, es waren sogar drei: Barker Road, May Road, Kennedy Road. Hier war in der Union Church der Kindergarten, in der May Road hausten einige Primarklassen, und der ganze Rest lebte in der Barker Road no. 1. Da gab es natürlich eine Menge von Transport- und Kommunikationsproblemen, von denen aber nicht die Rede sein soll. Das Haus Nummer Eins in der Barker Road war durchaus kein Schulgebäude, sondern ein Wohnhaus der gehobenen Klasse: geräumig, mit vielen Zimmern und einem präsentablen Treppenhaus. Das Schönste war die Dachterrasse mit „Harbour View“. Allerdings auch dort: Hitze, Hitze, Hitze: 32 Grad Celsius bei 90 % Luftfeuchtigkeit. Als Schule war das Haus durchaus problematisch: die Zimmer als Klassenräume zu klein und zum Teil nur durch andere Zimmer erreichbar, unzulänglich die Schallisolierung, keine Laborräume für den naturwissenschaftlichen Unterricht, für Musik und Kunst; das Ganze also nur ein Provisorium. Eine Überraschung: es gab keine Sekretärin. Auch sie war ein Opfer der Konflikte und gegangen, die Stelle, in der Presse annonciert, acht Tage vor Beginn des Schuljahres immer noch unbesetzt.

Peter Goetz, Stellvertreter des Schulleiters, einer der beiden amtlichen deutschen Lehrer, hatte in der nun zu Ende gehenden Ferienzeit nicht nur den neuen Stundenplan gemacht, sondern auch die Verwaltung notdürftig weitergeführt. Nun blätterte er die Post

durch: Abmeldungen, die Streitereien hatten dem Ruf der Schule zugesetzt. Mir war sehr warm, wärmer noch als ohnehin, von außen wie von innen. Man muss mir etwas angesehen haben, denn der Kollege begann mir gut zuzureden: wir würden es schon schaffen. Das war mir allerdings zweifelhaft geworden, und meine vorwitzige Überzeugung, die ich aus Oldenburg mitgebracht hatte, besser als mein dortiger Schulleiter würde ich es allemal machen, geriet ins Wanken. Der weitere Rundgang durchs Haus machte mich nicht zuversichtlicher. Das Lehrerzimmer: eine Art schmaler Galerie, mehr ein Schlauch, mit vielen Fenstern und einem Badezimmer am Ende; dort die Fächer der Lehrer in einem Regal, das auf den Rändern der Badewanne auflag. Noch eine Neuigkeit, sozusagen das Tüpfelchen auf dem „i“: der Schulträger hatte das Haus recht günstig mieten können, weil es ein „Ghost-House“ war, ein Haus, in dem es spukte und in das niemand einziehen mochte. Im Krieg sollten dort während der japanischen Okkupation Leute umgebracht worden sein. Für die abergläubischen Chinesen war es sonnenklar, weshalb es mit dieser Schule nicht so gut ging und die Post immer nur Abmeldungen brachte ...

Sehr freundlichen Zuspruch erhielt der Neuankömmling vom Vorsitzenden des Schulvorstandes, der nach einigen Tagen aus dem Urlaub zurückkam: François Jeannerat, Chef der Union Bank of Switzerland, Hong Kong Branch, samt seiner Frau Elisabeth, die, selber professionelle Schulmeisterin, als Supervisor fungierte, den Unterrichtsbetrieb also betreute und der Schulbehörde gegenüber für ihn verantwortlich war. Beide redeten dem besorgten Neuschulleiter gut zu und führten ihn am Abend zum Essen aus. Es ging dabei – Ablenkungsmanöver – um die Geheimnisse der Handhabung chinesischer Essstäbchen. Ich denke, auch sie befürchteten, er könnte noch vor Beginn des Unterrichts wieder abreißen.

Das Generalkonsulat musste besucht werden: Realty Building, Des Voeux Road. Der geschäftsführende Hausherr hatte zwei Töchter auf der Schule. Den Sohn hatte er allerdings auf die französische Schule geschickt, was nicht ganz zu seinem freundlich-optimistischen Zuspruch passte. Realistischer ging es beim Kulturreferenten zu. Hier gab es konkret-kritische Auskünfte über die Dinge in der Schule, praktische Ratschläge zur Handhabung von Sachen und Leuten, schließlich eine Einladung in die Wohnung. Das war nett, wichtig und folgenreich. Die Dame des Hauses war selber Lehrerin in der Schule gewesen und verfügte über Hinter-

grundwissen. Zum anderen: dies war eine Wohnung für den Neuankömmling, denn die Bewohner waren nach Tokio versetzt. Und in Hong Kong herrschte damals ein empfindlicher Wohnungsmangel.

In den ersten Septembertagen war es dann soweit: Schulbeginn. Der Hof des Hauses an der Barker Road füllte sich mit Schülern und Lehrern, Lehrerinnen und Schülerinnen. Auch an Eltern fehlte es nicht. Insgesamt sicher 200 Menschen. Und es erschien Herr Jeannerat, verschaffte sich Gehör und stellte den neuen Schulleiter vor. Sodann begab sich alles in die Klassenräume, auch die Eltern gingen – und zehn Minuten später war Ruhe eingekehrt, der neue Schulleiter, immer noch etwas zögerlich, hatte sein erstes Erfolgserlebnis: seine Schule lief, die Lehrer gaben Unterricht, die Schüler lernten (hoffentlich!).

An der Guildford Road, da, wo heute das ältere G.S.I.S.-Gebäude steht, war im September 1973 auch schon etwas: eine Baugrube nämlich mit den Anfängen von Grundmauern und an der einen Seite etwas Programmwidrigem, Unansehnlichem, Spektakulärem, von dem denn auch ausgiebig die Rede war. Es war ein „landslide“, ein Erdbeben. Der hatte sich ereignet und dem Bauherrn wie der Bauaufsicht eine Instabilität angezeigt. Und das war für Bauvorhaben in Hong Kong ein Alarmsignal erster Ordnung mit sofortigen Konsequenzen: vorläufige Einstellung des Projekts, neue geologische Untersuchungen und Berechnung der Risikofaktoren, aktualisierte Auflagen zur Stabilisierung des Terrains. So etwas kostete Zeit und Geld. Beide Probleme wurden gelöst, das der Zeit betraf auch mich.

Denn natürlich gab es einen Zeitplan, und der ließ sich nicht mehr einhalten. Der Umzug würde sich beträchtlich hinauszögern. Das Provisorium mit den drei verschiedenen Schulstandorten aber forderte schnelle Beendigung. So schaute sich der Vorstand nach einer Zwischenlösung um und fand sie mit Hilfe der Regierung auch. Die neue Adresse hieß: former British Military Hospital, Borrett Road. Noch im Herbst 1973 wurde umgezogen. Das neue Provisorium galt für zwei Jahre. Es bot zwar Platz und Räume genug, aber wieder fehlten Fachräume und Sportanlagen. Immerhin hatte schon vorher eine Schule hier gehaust, die englische Island School, und so gab es eine Art schulischen Grundrasters und sogar einige Wandtafeln und zerbrochene Schulbänke. Das Ganze war eine zwar luftige, aber etwas dämmerige Angelegenheit: ein langgestreckter 2 1/2-stöckiger Bau mit den Räumen in der

Mitte und überdachten Galerien auf beiden Seiten. Fenster und Türen gingen auf diese Galerien. Das war für einen Schulleiter eine sehr praktische Lösung: er ging auf dem Gang entlang und hatte nolens volens die Klassenräume samt den internen Vorgängen im Blick. Ich glaube, die Lehrer fanden das nicht so gut. Und die Schüler sicher auch nicht.

Ja, die Schüler und die Lehrer. Schüler gab es so um die 250 herum, und es ging vom Kindergarten bis zur F5, der 10. Klasse, wobei es, wenn man deutsche Maßstäbe anlegt, unten mit 2 Kindergartenklassen und einer Vorschulklasse anfang. Insgesamt ergaben sich also 13 Jahrgangsstufen, rund 20 Schüler kamen im Schnitt auf jeden Jahrgang. Und die Kinder konnten im Alter von drei Jahren beginnen. In Wirklichkeit drängelte es sich unten, und oben wurde es zum Teil bedenklich dünn. So hatte ich in meiner 10. Klasse, die ich in Deutsch und Geschichte unterrichten würde, ganze fünf Gestalten, die sich (und mir) manchmal furchtbar auf die Nerven gingen: man kannte sich zu gut.

Was für Leute waren nun diese Schülerinnen und Schüler? Und was lernten sie auf dieser Schule und in welcher Sprache?

Um mit dem zweiten zu beginnen: Die Schule präsentierte sich dem Neuling als ein *Mixtum Compositum*, genauer: als eine Begegnungsschule mit einem chaotischen Unterrichtsangebot, was wohl einmalig gewesen sein dürfte. Die Idee der Schulgründer war eine zweisprachige Schule – das ist nicht weiter originell. Originell aber war, dass der Unterricht beliebig, wie es der Zufall und das Lehrerangebot wollten, auf Deutsch oder auf Englisch erteilt wurde. Und das konnte und sollte auch ruhig in den Fächern von Jahr zu Jahr wechseln. Ein englischer Physiklehrer unterrichtete sein Fach also auf Englisch, ein deutscher auf Deutsch, und sie benutzten dabei ihre gewohnten Lehrbücher. Und im folgenden Jahr wechselte das dann. Wo der englische Lehrer gewesen war, erschien nun ein deutscher, und umgekehrt. Und das in fast allen Fächern. Dies war für die Schüler ein sehr schwieriges System, schon wenn man an die zweisprachige Fachterminologie oder an die unterschiedlich aufgebauten Lehrbücher denkt. Aber intelligente und fleißige Schüler konnten es schaffen, wenn ... ja, wenn sie zweisprachig waren. Und das traf auf die Kinder der Schulgründer auch zu. Denn diese, die Gründer also, waren Deutsche und Schweizer (und auch Österreicher), die auf Dauer oder über einen längeren Zeitraum in Hong Kong ansässig waren. Deren Kinder waren mit Deutsch und Englisch auf-

gewachsen, manche darüberhinaus noch mit Kantonesisch. Sie hatten mit dem so organisierten Unterricht keine unlösbaren Probleme. Aber die anderen?

Wie erging es den Kindern aus englischsprachigen Familien, die kein Deutsch konnten? Oder deutschen Kindern, die gerade angekommen waren und kein Englisch konnten? Diese beiden Gruppen stellten den Normalfall dar. Denn die Zahl der dauernd in Hong Kong lebenden deutschsprachigen Familien war nur klein. Natürlich gab es auch gemischte Familien; in ihnen war häufig der Vater Deutscher, die Mutter Chinesin. Die Kinder aus solchen Familien hatten zwar deutsche Namen, konnten aber in der Regel kaum Deutsch. Dies sollten sie, so der Wille des Vaters, auf der Schule lernen. Alle diese Typen von Schülern fanden sich in den Klassen in bunter Mischung. Da die Fluktuation gerade unter den Deutschen groß war, glich sich das auch nie an. Das heißt, es kamen immer wieder neue deutsche Schüler, die kein Englisch sprachen und dem auf Englisch erteilten Unterricht nicht folgen konnten. Wie es umgekehrt nicht wenige Kinder aus englischsprachigen Familien gab, die sich mit dem deutschsprachigem Unterricht schwertaten.

So waren eigentlich fast alle immer unzufrieden. Denn die Lehrer, die sich gemischten Klassen von solchem Zuschnitt konfrontiert sahen, mussten, um verstanden zu werden, den jeweils fremdsprachigen Schülern entgegenkommen und ihr sprachliches Anspruchsniveau senken. Aber doch bitte nicht zu sehr! Denn dann hielten es die jeweiligen Muttersprachler nicht aus. Das kam der Quadratur des Kreises gleich. Klar, dass man bei einem Kompromiss landete, wo Fremdsprachler wie Muttersprachler gleichermaßen stöhnten. Diesen war es zu leicht, jenen – immer noch – zu schwer. Bei den besorgten Eltern war dies ein Dauerbrenner, sie stauten sich vor dem Zimmer des Schulleiters, um ihre Sorgen zu formulieren – und meistens waren dann die Lehrer die schwarzen Schafe. Und auch die Situation der Lehrer war schwierig. Denn einerseits mussten sie auf ihre Schüler Rücksicht nehmen, andererseits aber auch ihre Unterrichtsziele erreichen. Sonst bekamen sie es mit den Eltern, aufnehmenden Schulen, womöglich der Schulaufsicht zu tun ...

In dieser Situation gingen manche Schüler einfach ab, vor allem solche, die in Hong Kong eine schulische Alternative fanden, die englischsprachigen also. Ihr Resümee: die verrückten Deutschen mit ihrer komischen Schule. Manche folgten dem Rat der Lehrer

und nahmen zusätzlichen Sprachunterricht. Natürlich, das waren die Deutschen, denen die Alternative fehlte.

Der Vorstand, in dem die – zweisprachigen – Schulgründer das Sagen hatten, verstand das Problem nicht: Wieso gab es Leute, die nicht beide Sprachen konnten? Warum lernten sie die fehlende nicht schleunigst? Der Hinweis auf die Abmeldungen war allerdings nicht so einfach abzutun. Es musste etwas geschehen! Aber was? Auch der neue Schulleiter war ratlos und versuchte es zunächst einmal mit einigem Zusatzunterricht in der defizitären Sprache – aber das ging nicht schnell genug. Für seinen Vorschlag, die Klassen der Muttersprache der Schüler gemäß aufzuteilen und je eine deutsche und eine englische Klasse pro Jahrgang einzurichten, konnte sich der Vorstand nicht erwärmen: das war ja doch wohl das Ende der schönen bilingualen Schule! Unter dem Druck von Klagen und Abmeldungen erklärte er sich schließlich aber doch bereit, es versuchsweise einmal mit einer Klasse zu probieren. Es zeigte sich sehr schnell, dass das Erfolg versprach. Und als auch die Zentralstelle in Köln ihr Wort in die Waagschale legte, wurde – im Sommer 1975 – die ganze Schule umorganisiert und neu strukturiert.

Damit hatte sie ihre definitive Form gefunden: ein deutscher und ein englischer Zug, beide mit den entsprechenden Abschlüssen, beide von den zugehörigen Lehrern unterrichtet, beide mit der jeweils anderen Sprache als Fremdsprache.

Alles atmete auf: die Schüler vor allem und die Lehrer, aber auch die Eltern fühlten die Last ihrer frustrierten Kinder leichter werden und waren dankbar. Nur der Vorstand zweifelte noch. Und der Schulleiter hatte zwei etwas schwierige Jahre, bis auch die Zweifler sich überzeugt hatten, dass nichts verloren gegangen war und eigentlich alle gewonnen hatten.

Eine Illusion allerdings blieb auf der Strecke: nämlich dass alles, was diese Schule besuchte, quasi automatisch zweisprachig war oder wurde.

Dieses so erwünschte Resultat tritt mit vernachlässigter Regelmäßigkeit nur bei den Schülern ein, die von Hause aus deutschsprachig sind. Sie werden in der Schule sowohl als auch im Alltagsleben der Stadt unablässig mit dem Englischen konfrontiert und eignen es sich im Laufe einiger Jahre unweigerlich an. Ist es doch die Landessprache – oder eine von zwei Landessprachen. Aber wer englischsprachig in die G.S.I.S. eintritt, erwirbt dort nur fremdsprachige Deutschkenntnisse – und das kann manch-

mal, je nach dem persönlichen Engagement, sehr wenig nur sein. Diese Kinder hätten allerdings auch in den integrierten Klassen der Anfangszeit nicht viel mehr gelernt.

Durch die Umstrukturierung war die G.S.I. S. mit ihrem deutschen Zug zu einer sogenannten deutschsprachigen Auslandsschule geworden, die sich als solche ungehindert entfalten konnte. Als glücklicher Umstand kam die Öffnung Chinas nach dem Ende der Kulturrevolution hinzu. Sie führte zu einem ungeahnten Anwachsen der Präsenz deutscher Wirtschaft in Ostasien und in Hong Kong und damit zu einem schnellen Wachstum auch der Schülerzahlen im deutschen Zug der Schule. Auch Köln zeigte sich beeindruckt und konzidierte zunächst einmal (ab 1978) die sogenannte Schlussprüfung am Ende von Klasse 10 und dann nach einigem Zögern und Widerstreben ab 1981 auch das Abitur.

Einen verständlichen Aufschwung nahm nach der Strukturreform auch der englischsprachige Zug der Schule. Da er nun einer englischen Schule gleichkam – mit G.C.E. o-level- und a-level-Abschlüssen – und da Deutsch als fremdsprachige Zugabe vielen Familien nicht unwillkommen war, zumindest aber wenig störte, setzte ein Zustrom ein, der die Kapazität der Schule weit überstieg und zu langen Wartelisten führte. Die Gesamtschülerzahl wuchs in wenigen Jahren von 250 auf 800. Ein neues Problem: Die Mehrzahl der Bewerber für den englischen Zug waren Chinesen, und es wurde schwierig, das Entstehen chinesischer Klassen zu verhindern. Ließ man das aber zu, dann würden muttersprachlich englische Familien ihre Kinder nicht mehr schicken. Denn die chinesischen Kinder sprachen das Englische in der Regel als Fremdsprache, und das heißt ja immer: weniger gut. Doch auch die chinesischen Familien selber wollten für ihre Kinder eine muttersprachlich englische Umgebung – der besseren Resultate wegen. So war – im Interesse beider sprachlichen Gruppen – eine Benachteiligung der Chinesen geboten; womöglich ohne dass sie es merkten, denn das Wort „Rassismus“ lag natürlich in der Luft.

All dies spielte sich längst in der neuen Schule an der Guildford Road ab. Dort war man im Sommer 1975 eingezogen, zeitgleich mit der Neustrukturierung. Welch eine Veränderung! Erstmals ein eigenes Haus, das man den eigenen Bedürfnissen anpassen konnte. Und erstmals ein großes Haus, in dem man fachgerechte Räumlichkeiten hatte und nicht mehr improvisieren musste: ein großer Kunstsaal mit Nebenräumen; eine Sporthalle,

die auch für Theateraufführungen, Schulfeiern und Konzerte genutzt werden konnte; und dann die naturwissenschaftlichen Labors mit Strom, Gas, Wasser und Arbeitsplätzen für die Schüler. Es war wie ein Traum, wie wenn erst jetzt die Schule begänne und man vorher in der Wüste gelebt hätte. Auch die Verwaltung jubelte, die bisher Entsagung zu üben gehabt hatte: Frau Priestley, Anita und ihr Gefolge. Mr. Lo begann zu wirken: ein professioneller Hausmeister! Und der Schulleiter hatte sogar ein Vorzimmer!

Unser Blick zurück in die Geschichte bliebe unvollständig und vor allem ungerecht, wenn nicht die Personen hineingenommen werden würden, die in den ersten, sagen wir: zehn Jahren der Schulgeschichte die Hauptakteure waren. Sie sind zumeist Institutionen zugeordnet, wie ja eine Auslandsschule immer, wenn sie funktionieren soll, das Ergebnis des Zusammenspiels von Institutionen ist, die von Natur oft divergierende Vorstellungen haben. Zu nennen sind: Elternschaft und Schulvorstand, Kollegium, das BVA, die Auslandsvertretung vor Ort, die heimische Schulbehörde, die Kultusministerkonferenz mit ihrem Auslandsschulsausschuss und dessen Prüfungsbeauftragten.

Alle diese haben beim Werden der G.S.I.S. ihren Part gespielt und ihren Anteil am Erfolg. Auch schweizer Institutionen haben – mehr aus dem Hintergrund – mitgewirkt.

Am Anfang stehen natürlich Eltern, die für ihre Kinder eine Schule wollen. In unserem Falle sind vor allem die Namen Buchholtz, Isler und Petersen zu nennen, alle diese langjährig bzw. permanent in Hong Kong ansässigen Familien, deren Zahl ja nicht groß ist.

Günther und Ingrid Buchholtz waren die energisch treibenden Kräfte der ersten Jahre, auch schon der Jahre vor 1969, in denen Frau Buchholtz mit privatem Deutschunterricht begann. Sie war auch, von Hause aus Schulmeisterin, die erste Direktorin der Schule. Diese gewann schnell ein breites Vertrauen, so dass die Schülerzahlen zwischen 1969 und 1972 von 73 auf 362 stiegen. Eine sich verschlimmernde Krankheit nötigte Frau Buchholtz dazu, ihre Tätigkeit 1972 einzustellen. Sie starb wenige Jahre später. Ihr Mann, Günther Buchholtz, spielte in diesen Jahren zusammen mit Uwe Petersen und Hans-Dieter Isler die Schlüsselrolle bei der Entwicklung der Schule. Alle drei fungierten im Wechsel und zusammen mit den Schweizern François Jeanneret und Willy Gantner im weiteren Verlauf als Vorstandsvorsitzende, Supervisoren und Finanzobmänner. Diese personelle Kontinuität bedeutete auch

Kontinuität und Harmonie in der Entwicklung und Leitung der Schule.

Von allem Anfang an hat die staatliche Schulbehörde, das Education Department, die Entwicklung der Schule mit Großzügigkeit und Sympathie begleitet. Dies auch deshalb, weil hier ja auch englische Schulplätze entstanden, die in Hong Kong sehr gefragt waren. Gern denke ich an den damaligen Director of Education zurück, das Musterbild eines englischen Beamten des Colonial Service: gebildet, weltoffen, gewandt, humorvoll, von makellosen Formen, unprätentiös, nüchtern, praktisch, mehr an gesundem Menschenverstand als an Regeln und Prinzipien orientiert: Mr. Topley.

Die offiziellen deutschen Interessen vertrat seit Beginn der Förderung der Schule das Generalkonsulat am Ort. Die Generalkonsule der ersten Jahre, Bente, Bräuer und Dietrich, ebenso wie ihre Kulturreferenten Wiesner, Erk und Frau van Rossum waren verständnisvolle Partner, deren Aufgeschlossenheit und Sympathie die Schule Wesentliches zu verdanken hat. Davon zeugt auch die Tatsache, dass die Bundesrepublik wiederholt Verdienste um den Aufbau der Schule mit dem Bundesverdienstkreuz honoriert hat.

Nicht zu übersehen und, so steht zu hoffen, weitere Jahre und Jahrzehnte überdauernd, verkünden die modernen, zweckentsprechenden und schönen Gebäude der G.S.I.S. den Ruhm ihres Architekten Hans Günter Hollmann. Die Zusammenarbeit mit ihm zählt zu den bleibenden guten Erinnerungen an Hong Kong.

Im Kollegium sorgte eine Reihe von langjährig präsenten Kollegen zusammen mit dem Schulleiter für den bemerkenswert guten Geist im Hause. Zu nennen sind etwa auf deutscher Seite die Namen Goetz, Goertz und Oehler, auf englischer Seite die Damen Naughton, MacCallum und Gall.

Und natürlich gehört zur Geschichte des Aufbaus der Schule die Mitwirkung der offiziellen Instanzen der Bundesrepublik, vor allem der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt und des damals so genannten Auslandsschulausschusses (ASchA), des heutigen BLASchA. Anfangs stand an der Spitze der Zentralstelle noch der legendäre Engelbart Onnen, dessen durch einen Taifun verlängerter Schulbesuch im Jahre 1973 oder 1974 für die so positive Grundeinstellung seiner Behörde zur G.S.I.S. über Jahre hinaus maßgebend sein sollte. Zehn Jahre später wiederholte sein Nachfolger Bernhard Becker diesen Besuch mit demselben langjährig positiven Ergebnis.

Dazwischen lag der Aufbau der Oberstufe, für den die Schlussprüfungen am Ende von Klasse 10 in den Jahren seit 1978 Marksteine waren. Die Ministerialräte Dr. Pius Wolter, Günther Diehl und Holger Reimers waren die Prüfungsbeauftragten der KMK, die das gute Bild der Schule bestätigten und in die maßgebenden Gremien der KMK und des Auswärtigen Amtes trugen.

Als der Verfasser Hong Kong 1983 verließ, lagen zehn Jahre einer außerordentlich positiven und erfolgreichen Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Personen und Institutionen hinter ihm. Mit gutem Willen und einer inspirierenden Mischung von Enthusiasmus und praktischer Nüchternheit hatte sich etwas schaffen lassen, was Substanz besaß und sich als dauerhaft erweisen würde – was auch immer das bei Auslandsschulen heißen mag.

Noch eine persönlich-familiengeschichtliche Schlussnote: Bei zwei Familienmitgliedern des Verfassers findet sich in den Papieren Hong Kong als Ort der Geburt verzeichnet.

Joachim Tiemann

Auf dem Wege zum „Euregio“- und „Europa“-Lehrer: Modelle einer grenzüberschreitenden Lehrerbildung am Oberrhein

Die sprachliche und damit kulturelle Vielfalt in Europa ist nicht nur ein historisches Faktum. Mit ihren elf offiziellen Sprachen für 380 Millionen Menschen unterscheidet sich die Europäische Union deutlich von ihren Hauptkonkurrenten auf dem Weltmarkt Japan (125 Millionen Menschen, eine offizielle Sprache) oder Nordamerika (USA, Kanada, Mexiko, drei offizielle Sprachen für 387 Millionen Menschen). Die Mitgliedsstaaten des Europarates zählen zusammen sogar mehr als vierzig offizielle Sprachen in ihrem Einzugsbereich. Wenn wir die Regionalsprachen dazu zählen, gibt es nach der Mercator-Datenbank achtzig europäische Sprachen, zu denen noch die Sprachen der (exterritorialen) Sprachgemeinschaften der Immigration (Arabisch in Frankreich und Holland, Punjabi in Großbritannien usw.) zu rechnen sind. Mit anderen Worten: Die Bürgerinnen und Bürger Europas leben in ihrer Mehrzahl nicht in einer einsprachigen Umgebung. Das Phänomen der Mehrsprachigkeit ist in allen europäischen Staaten verbreitet.

Selbstverständlich können wir diese Mehrsprachigkeit als Bürgerinnen und Bürger unterschiedlich beurteilen. Für die einen bildet die Tatsache, dass sich Staaten, Regionen, Institutionen und Individuen zweier oder mehrerer Sprachen bedienen, ein wesentliches Element der europäischen Identität. Diese Identität in Europa wird vor allem durch Sprache und Kultur in ihrer Vielfältigkeit bestimmt: Ein unverzichtbares historisches Erbe, eine bedeutende menschliche Ressource, die es zu erkennen und zu aktualisieren gilt. In einer Vereinbarung, die am 26. und 27. Juli 1995 in Cannes unterzeichnet wurde, hat sich der Ministerrat der Europäischen Union kompromisslos zu diesem historischen Erbe Europas bekannt. Der Europarat hat seinerseits im Jahre 1992 eine Charta

für die Förderung und Unterstützung der Regional- und Minderheitssprachen unterzeichnet.

Manche sehen in dieser Sprachenvielfalt Europas hingegen ein Hindernis für die freie Vermittlung von Informationen und Arbeitskräften. Sprachregionen bilden Märkte, und je weiter eine Sprache verbreitet ist, umso geringer sind tatsächlich die Kosten für deren Bearbeitung. Dies war auch einer der Gründe für die Schaffung der weltweiten Bewegung der *francophonie*. In der Europäischen Union allein werden umgekehrt schätzungsweise jährlich über 100 Millionen Textseiten übersetzt. Die Kosten für diese Übersetzungen laufen in die Milliarden und steigen natürlich mit jeder Erweiterung der Union und jeder neuen Sprache im mittelost-



Prof. Dr. Denk
im Gespräch mit
H. J. Krause und
A. Doster aus
dem Vorstand
des VDLiA

europäischen Bereich an. Diese Schwierigkeiten führen zu einer abnehmenden Konkurrenzfähigkeit der Europäer. Die Kräfte des Marktes setzen deshalb alles daran, die Vielfalt der Sprachen zu reduzieren. Ein Beispiel ist dafür der Markt für Computersoftware, die aus natürlichen Gründen auf eine solche Reduktion der Sprachenvielfalt angewiesen ist. Zum anderen leiden viele weniger verbreitete Sprachen bereits jetzt unter der Globalisierung der Märkte und der Verbreitung einsträngiger Technologien. So droht entweder eine Verarmung der europäischen Sprachenlandschaft oder auch ein Ausschluss großer Bevölkerungsteile von wichtigen Informationen.

Das Gebiet am Oberrhein als Modell für Europa

Der Wirtschafts- und Kulturraum des Oberrheingebietes, politisch durch die *Oberrheinkonferenz* zusammengeschlossen, spiegelt im Kleinen die Verhältnisse Europas im Großen wider. Wir finden im Oberrheingebiet drei Länder und mindestens zwei Sprachen; außerdem eine Reihe von Regionalsprachen in diesem Sprach- und Kulturraum Europas, in dem die Geschichte Europas in besonderer Weise als Auseinandersetzung zwischen Deutschen und Franzosen eingeträchtigt ist und immer wieder Erinnerungen an die schwierigen Zeiten der Nachbarschaft hervorruft. Es gilt als eine der großen Leistungen der Nachkriegszeit, dass diese Spannungen und Grenzziehungen zu vielfältigen Grenzüberschreitungen auf politischen, sprachlichen und kulturellen Ebenen geworden sind. So sind die Beziehungen im Oberrheingebiet zwischen den Universitäten und Hochschulen, die Kontakte im gemeinsamen Wirtschafts- und Kulturraum auf fast natürliche Weise angewachsen. Ausdruck dieser Bemühungen und Veränderungen sind die zahlreichen grenzüberschreitenden Aktivitäten, die sich von den politischen Gremien der *Oberrheinkonferenz* und des *Oberrheinrates* bis hin zu Kooperationsverbänden zwischen Schulen und Hochschulen ziehen (*EUCOR* – die Vereinigung der Universitäten am Oberrhein, *COLINGUA Oberrhein / Rhin Supérieur* – die Vereinigung der lehrerbildenden Einrichtungen am Oberrhein). Im Oberrheingebiet wird aber auch ganz besonders deutlich, wie Sprachenlernen und Sprachenvielfalt im Sinne einer europäischen Mehrsprachigkeit sowohl politisch als auch wirtschaftlich genutzt werden können. Aktive Kenntnisse in den jeweiligen Partnersprachen der drei Länder (z.B. Deutsch bzw. Französisch) vermitteln erhebliche kommunikative und wirtschaftliche Vorteile gegenüber bloß einsprachigen Kenntnissen oder einer bloßen Inanspruchnahme des Englischen. Darüber hinaus ist das Erlernen mindestens zweier weiterer europäischer Sprachen im Oberrheinge-

biet nicht nur eine berufliche Schlüsselqualifikation, sondern auch eine wesentliche Komponente einer europäischen Bürgerschaft der Zukunft. Und damit bin ich bei den politischen Impulsen, die zu den im Thema genannten neuen grenzüberschreitenden Lehrerbildungsmaßnahmen im Oberrheingebiet geführt haben. Wie kam es dazu, dass im Oberrheingebiet Entwicklungen in Gang gesetzt werden konnten, die aus heutiger Sicht eine gewisse Erfolgsbilanz aufweisen?

Ausgangspunkte: „Eine gute Idee – aber nicht durchsetzbar ...“

Beim dritten Dreiländerkongress in Strasbourg im Jahre 1995, der den aufschlussreichen Titel „*Jugend – Bildung – Beruf*“ hatte, habe ich zum ersten Mal die Idee eines Euregio-Lehrers vorgetragen. Gemeint war damals schon eine Lehrerin oder ein Lehrer, der in allen drei Ländern, in der Schweiz, in Frankreich und in den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, unterrichten könnte: Und zwar nicht nur in seiner Muttersprache, sondern – wie ich damals formulierte – natürlich in der Sprache seiner Nachbarn. Das heißt also, ein in der Muttersprache Deutsch aufgewachsener Lehrer im Französischen und ein französischer Lehrer in der deutschen Sprache. Ich hatte damals an einen Austausch der lehrerbildenden Einrichtungen gedacht und einen Unterricht von der Grundschule an bis in die Sekundarstufe II. Die Ausbildung dieses Lehrers sollte gemeinsam in grenzüberschreitend konzipierten Bausteinen liegen. Die Hauptgedanken dieser Rede wurden dann in das Schlusskapitel einer Veröffentlichung mit einbezogen, die den bezeichnenden Titel trug: „Lehrer werden in der Oberrheinregion“¹. Eine Lehrerbildung für Europa war angesagt. Vieles blieb Vision, manches wurde von den Zuhörern und Lesern des Jahres 1995 eher skeptisch beurteilt. Von politischer Seite wurde mir gesagt: Es sei zwar eine gute Idee, sie sei jedoch angesichts der Unterschiede der Ausbildungssysteme in den drei Ländern völlig undurchführbar. Gerade die Unterschiede setzten jedoch neue Impulse frei. Eine Gruppe von Unermüdlichen und Engagierten setzte alles daran, ein vor Jahrzehnten beschlossenes Grundschulprogramm „Lerne die Sprache deines Nachbarn“² zu erweitern, zu revitalisieren

¹ Lehrer werden in der Oberrheinregion, Formation des Maîtres dans la Région du Rhin Supérieur. Aarau 1995.

² Vgl. vor allem Pelz, Manfred: Sprachbegegnung und Begegnungssprache: zur experimentellen Untersuchung des Programms „Lerne die Sprache des Nachbarn“. Unter Mitarbeit von Hans-Jürgen Engelhard. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Wien: Lang 1999.

und damit ein grundsätzliches Arbeitsprogramm in Gang zu bringen. Dabei bot sich nach wie vor der Begriff der Nachbarsprache an. Es ging darum, zunächst die Sprache des Nachbarn vom Kindergarten an bis in die weiterführenden Schulen hinein zu unterrichten: Und zwar nicht nur im Sinne des üblichen Sprachunterrichts, sondern – das wurde immer deutlicher – auch in den sogenannten Sachfächern. Also in Fächern, in denen ein Unterricht in der Nachbarsprache möglich sein könnte. Dabei waren in der Zwischenzeit die Elsassere Nachbarn weit erfolgreicher und weit intensiver in diese Sprachenprogramme eingestiegen. Im Elsass war es bereits möglich, vom Kindergarten an in der ersten Grundschulklasse 13 Stunden Französisch und 13 Stunden Deutsch in den Unterrichtsfächern mitzubekommen, wenn die Eltern dies wollten und durchgesetzt hatten. Die Versuche, seit diesem fünften Dreiländerkongress und dieser Broschüre dieses Bild eines als Arbeitsbegriff konzipierten „Euregio-Lehrers“ weiterzuführen, fielen auf fruchtbaren Boden. Es gelang mir, in der *Arbeitsgruppe Bildung und Erziehung der Oberrheinkonferenz* diese Vorstellungen nicht nur vorzustellen, sondern für diese Vorstellungen eine ganze Reihe von Mitstreitern zu gewinnen. Eine *Experten-Gruppe Lehrerbildung am Oberrhein* bildete sich in den Jahren 1996 bis 1998. Diese Expertengruppe wurde zur Subgruppe der *Arbeitsgruppe Bildung und Erziehung* und hatte den Auftrag, die Fragen einer gemeinsamen Lehrerbildung zu klären und die Entschlüsse und Beschlüsse an die Oberrheinkonferenz weiterzugeben. Das Staatsministerium in Stuttgart nahm diese Impulse auf; in einem Schreiben des Ministerpräsidenten an Frau Ministerin Schavan wurde dieser Expertengruppe ein konkreter Arbeitsauftrag mit auf den Weg gegeben. Es kam zur gemeinsamen Erklärung und zu einem Treffen der baden-württembergischen Kultusministerin mit dem *Recteur*, es gab Versuche, die Schweizer Kolleginnen und Kollegen in diese Programme mit einzubeziehen. Die Auftritte in den Plenarsitzungen der Oberrheinkonferenz brachten weitere Erfolge. Die Bildung eines Kooperationsverbundes der lehrerbildenden Hochschulen und Einrichtungen am Oberrhein – *Fédération des instituts universitaires de formation de maîtres dans le Rhin supérieur* war letzten Endes dann Ausdruck dieser Bemühungen, die am 8. Juni 1998 mit der Unterzeichnung eines Vertragswerkes in Strasbourg endeten. Was war und ist das Ziel dieses Kooperationsverbundes?

Ziel war und ist es, die jeweilige Nachbarsprache zu fördern und Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, sich in dieser Nachbarsprache zu bewegen, ohne das Prinzip der europäischen Mehrsprachigkeit zu verletzen. Im Gegenteil: Mit dem Erlernen der

Nachbarsprache, mit einem erweiterten Unterricht in dieser Nachbarsprache von der Grundschule an, sollten die Grundlagen für ein lebenslanges Sprachenlernen gelegt werden. Die Ausgangspunkte dieser Entwicklungen sind beschrieben, die Zielsetzungen sind angedeutet. Doch wie sehen die Folgerungen bis heute aus?

Aktionsfelder: Eine gute Theorie und einige Folgen

Der bekannte Physiker G. Robert Kirchhoff prägte den Ausspruch, nichts sei praktischer als eine gute Theorie. Das bedeutet: Eine gute Theorie muss nicht nur ihren Anwendungsbezug erkennen lassen; eine gute Theorie bedeutet auch die Aufforderung an die Praxis, sich dem Studium von Theorien nicht zu verschließen. Damit aber diese fruchtbare Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis gelingen kann, muss der Gestalter von theoretischen Modellen auch seiner Vermittlungsaufgabe nachkommen, nämlich Personen außerhalb seines speziellen Betätigungsfeldes vom Nutzen seiner Konzepte oder Modelle zu überzeugen. Dies hieß im konkreten Fall, auf beiden Seiten des Rheins und in den angrenzenden Kantonen der Schweiz diese Ideen, diese Projekte und Vorhaben zu erklären und damit von der Theorie in die praktische Verwirklichung umzusetzen. Das Erfolgskriterium für diese Umsetzung bestand darin, die verschiedenen Gruppen, nicht nur die Politiker und die Hochschul- oder Schulangehörigen, sondern auch die Eltern und große Teile der Bevölkerung in den drei Ländern von der Idee der Mehrsprachigkeit zu überzeugen. Die Mehrsprachigkeit, beginnend mit dem Erlernen der Nachbarsprache, musste also als Erfolgskriterium einsichtig und nachvollziehbar dargestellt werden. Ein solches Erlernen der Nachbarsprache und einer weiteren Sprache in allen Schularten und Schulformen durfte nicht mit perfekten Sprachkenntnissen in zwei oder mehreren Sprachen in Wort und Schrift verwechselt werden. Diese Vorstellungen eines nur theoretischen Bilingualismus, die lange Zeit vorherrschten, mussten überwunden werden. Man könnte formulieren: Mehrsprachig wird, wer über ein Repertoire verfügt, das ihn dazu befähigt, seine schriftlichen oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechselungsweise in der Nachbarsprache und einer weiteren Fremdsprache zu bewältigen. Er braucht weder seine Sprachen schon als Kleinkind gelernt zu haben noch über ausgeglichene Kompetenzen zu verfügen. Eine funktionale Aufgabenteilung unter den verschiedenen Sprachen innerhalb des kommunikativen Netzwerkes ist im Gegenteil eher normal. *Funktionale Mehrsprachigkeit* wird sehr häufig schulisch erworben, bzw. baut auf schulisch

erworbenen Nachbarsprachenkenntnissen auf, mit entsprechend deutlicher Dominanz der Erstsprache. Es mussten hier Bedenken überwunden werden, dass eine Zwei- oder Mehrsprachigkeit auch Furcht und Angst erzeugt. Dabei war die Auffassung durchzusetzen, dass gesellschaftliche Mehrsprachigkeit weltweit eher die Regel als die Ausnahme ist, und dass in solchen Situationen insbesondere kleine Kinder und Grundschul Kinder mit Leichtigkeit zwei Erstsprachen und verschiedene Zweitsprachen erwerben können, ohne dass ihre Leistungen in der einen oder anderen Sprache abfallen müssen. Früher Fremdsprachenunterricht, das heißt Unterricht in der Nachbarsprache, bedeutet, durch intensiven frühen Kontakt mit der Sprache des Nachbarn möglichst viele Kinder von ihrer erstaunlichen Sprachlernfähigkeit profitieren und an diesen Vorteilen teilhaben zu lassen. Insgesamt geht es darum, durch eine gezielte Erweiterung der Sprachkenntnisse der Schulabgänger die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Chancen sowohl jedes Einzelnen als auch der Gesamtgesellschaft nachhaltig zu fördern. Hinter den Bemühungen steht ein erweitertes Sprachenkonzept für die Schule, das ich im Folgenden schematisch darstellen werde.

Europakompetenz als Sprachenkompetenz

Wieso lässt sich Europakompetenz durch Sprachenkompetenz erreichen? Handelt es sich dabei nicht doch um eine folgenschwere Vereinfachung einer wie immer auch geplanten Europäisierung im Bildungsbereich?

Während in der Schweiz ein Gesamtsprachenkonzept in diesem Sinne erarbeitet wird, haben sich die beiden anderen Partner darauf verständigt, ein Schulsprachenkonzept zu entwickeln. Wie sieht dieses Konzept aus?

Mehrsprachigkeit durch ein konsequentes Schulsprachenkonzept

Das Prinzip der Sprach(en)treue

Die programmatische Positionsbestimmung für eine fortschreitende Europäisierung im Bildungswesen fordert eine neue Sicht der Sprachverwendung des Deutschen und Französischen in den drei Ländern am Oberrhein. Diese Zielsetzung ändert die üblichen Formen der Sprachverwendung. Ich möchte diese Verwendung der Sprachen am Oberrhein mit dem Begriff der Sprachtreue umschreiben. Sprachtreue wäre damit in den drei Ländern eine Sprachen-Gemeinschaft, die durch eine positive Einstellung zu ihrer Sprache, ihrer Regionalsprache und zu ihrer Nachbarsprache geprägt ist.

Dazu gehört zweierlei: Eine Sprach(en)treue nach innen (= interne Sprach(en)treue) sowie das aktive, selbstbewusste Eintreten für die Mutter-

sprache und Nachbarsprache nach außen (externe Sprach(en)treue). Ich setze die These: Wer also seine Muttersprache im eigenen Land aufarbeitet und die Nachbarsprache im gemeinsamen Kontext der Grenzüberschreitung bewusst und funktional benutzt und für beide Sprachen offen eintritt, handelt sprachloyal.

Damit sind nicht Neigungen zu chauvinistischen Übersteigerungen der eigenen Nationalsprache gemeint (erste Antithese).

Damit sind ausdrücklich nicht puristische Tendenzen gegenüber der eigenen oder der Nachbarsprache gemeint (zweite Antithese), sondern eine fast natürlich sich ergebende Mehrsprachigkeit als Synthese. Die Mehrsprachigkeit hat ganz deutliche Konsequenzen für die Sprachmobilität der Menschen und natürlich für die Ausbildung von Lehrpersonen in den drei Ländern.

Natürlich zielt dieser Ansatz – wie vorhin bereits erwähnt – auf die Polyvalenz der Mehrsprachigkeit, auf den kulturell und wirtschaftlich eingeforderten Mehrwert einer Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext. Auf diesem Wege sind wir am Oberrhein dazu gekommen, ein Sprachenkonzept zu entwickeln, das selbstverständlich vom Erlernen der jeweiligen Nachbarsprache in natürlichen grenzüberschreitenden Kontexten ausgeht und diese Zielsetzung möglichst pragmatisch und möglichst früh vom Kindergarten bzw. von der Grundschule an umzusetzen versucht.

Damit entsteht eine gemeinsame Sprachkultur am Oberrhein im Sinne eines europäischen Einigungsgedankens durch funktionale Mehrsprachigkeit, d. h. durch Mehrsprachigkeit, die sich zwischen den Regionalsprachen, Mundarten, der jeweiligen Muttersprache und der Nachbarsprache quasi natürlich ergeben kann. Selbstverständlich bleiben diese sprachloyalen Konzepte auf einen Kulturvergleich zwischen den drei Ländern angewiesen. Erfahrungen im kulturellen Bereich sind erst durch entsprechende Spracherfahrungen möglich. Daher formuliere ich abschließend zu dem Gedanken der Sprachloyalität: Der Prozess der Europäisierung im Oberrheingebiet besteht in einer grenzüberschreitenden Balance zwischen verschiedenen gleichberechtigten Funktionen von Mundarten, Regionalsprachen, Standardmuttersprache und Nachbarsprache.

Das Schulsprachenkonzept als Lernprinzip

Was bedeutet dieser Ansatz für das Sprachenlernen in den Schulen?

Der Ansatz der Sprachenloyalität gegenüber den Regionalsprachen, der Muttersprache und der Nachbarsprache am Oberrhein entspricht dem Europäischen Bildungsauftrag von 1990 („Zur europäischen Dimension im Bildungswesen“).

(Fortsetzung auf Seite 37)

Alle können mitmachen bei der neuen Aktion:

„Umweltschule 2000“



„Es geht nicht um mehr Belehrung über die Übel dieser Welt, sondern um die Einübung in das Verhalten und die Mittel ihrer Überwindung. Es geht um die Erfahrung, daß wir einzelnen unser Leben ändern müssen und können.“

Hartmut von Hentig: „Die Schule neu entdecken“, 1993



Der VDLiA führt in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU) die Aktion „Umweltschule in Europa“ für deutsche Auslandsschulen durch:

Schüler, Schülergruppen, Umwelt-AG, Klassen, Kurse sollen durch *Handeln* in puncto Umweltverträglichkeit an ihrer Schule etwas verändern und damit ein Zeichen setzen. Lehrerinnen, Lehrer und Eltern werden zur Mitarbeit und Hilfe eingeladen.

Diese Veränderungen sollen durch Berichte, Fotos, Zeichnungen oder Videofilme dokumentiert und einer Jury vorgelegt werden.



Wer sagt denn, daß Schülerinnen und Schüler ihren Schulteich nicht selbst anlegen können? Natürlich geht es besonders gut, wenn auch Eltern, Lehrerinnen und Lehrer mithelfen.

Foto: Dr. Peleikis



Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung e.V. (DGU)

Ulmenstraße 10, D-22299 Hamburg

Verband Deutscher Lehrer im Ausland

Dr. Hans-Jürgen Peleikis

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek



Elemente der Verständigung

Mit den natürlichen Ressourcen sparsam umgehen

Umweltbelastungen reduzieren

Zur Erhöhung der Artenvielfalt beitragen (z. B. Schulgelände, regionales Schulumfeld)

Ökologische, soziale und ökonomische Elemente des Schulalltages verknüpfen (z. B. Schule zum Wohlfühlen, Kunst- und Umweltprojekte, gesunde Ernährung, „Grüne Schule“, Budgetierung)

Zur Umweltverbesserung im kommunalen Bereich beitragen

Einen Beitrag zur globalen Gerechtigkeit leisten (z. B. „Eine-Welt“-Aktivitäten, Partnerschaften, Transfair-Produkte)

Viele Mitglieder der Schulgemeinschaft und Schulgremien beteiligen

Umweltausschuss trifft sich regelmäßig

Gemeinsam schulinterne Lehrpläne und Handreichungen entwickeln

Umweltaspekte in die Schulordnung aufnehmen

Mit außerschulischen Partnern kooperieren

Mit anderen Schulen sich austauschen und vernetzen

Nachhaltige Entwicklung in Schulprofil / Schulprogramm aufnehmen

Sich in den Prozess der Lokalen Agenda 21 einbringen

Entwicklung eines Managements zur Umsetzung der Ziele

Inhaltliche Handlungsbereiche

„Umweltschule 2000“ ist kein Wettbewerb, sondern eine Ausschreibung für die Auszeichnung, die alle Schulen gleichermaßen erreichen können, unabhängig davon, wie umweltverträglich sie bereits sind. Grundlage der Auszeichnung für ein Schuljahr ist der **Zuwachs** an Umweltverträglichkeit im Zusammenhang mit dem zugehörigen Verständigungsprozess in der Schule von der Schulgemeinschaft entwickelt und in das Schulleben integriert wird, um so einfacher lässt sich die Auszeichnung von Schuljahr zu Schuljahr erwerben.

Die Jury achtet darauf, dass bei den durchgeführten Aktivitäten jeweils mindestens je ein Aspekt aus den zwei Tätigkeitsfeldern

- Elemente der Verständigung und
- Inhaltliche Handlungsbereiche

aktiv umgesetzt wird.

(Fortsetzung von Seite 32)

Der Förderung der Muttersprache und Nachbarsprache (sowie später einer Weltsprache) kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Als Leitlinie lässt sich feststellen:

„Möglichst viele Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, europäische Sprachen zu lernen ... Zur Entwicklung der Dialog- und Kommunikationsfähigkeit sollen besondere Bildungsmaßnahmen durchgeführt werden.“

Für den Oberrhein heißt dies in klaren Zielformulierungen:

- die sprachlich-kulturelle Verständigung über die Sprach- und Landesgrenzen hinweg entscheiden zu verstärken (dabei ist das Programm „Lerne die Sprache des Nachbarn, als Grundlage eines Ausbaus zu nehmen);
- die Voraussetzungen für ein vertieftes Verständnis der geschichtlichen, kulturellen und politischen Gegebenheiten der Nachbarländer zu schaffen, Begegnungen über die Grenzen hinweg, Partnerschaften und Freundschaften zu erweitern;
- unabdingbare Voraussetzungen für berufliche Mobilität über Sprachgrenzen hinweg in einem erweiterten europäischen Arbeits- und Kulturraum zu eröffnen.

Diese ganzheitliche Mobilität wird in dem Maße an Bedeutung gewinnen, je mehr sprachliche, politisch-nationale Begrenzungen für die Lösung der Weltprobleme an Gewicht verlieren.

Deutlich zeigten sich bei der Konkretisierung dieser „europäischen“ Zielsetzungen an Hochschule und Schule (d.h. im Kooperationsverbund) folgende Zentralbereiche, an denen primäre Modelle der Zusammenarbeit entwickelt werden mussten (und müssen):

- das frühe Fremdsprachenlernen; wir meinen am Oberrhein das frühe Nachbarsprachenlernen (ab Klasse 1 und in Modellversuchen im Kindergarten / in der *école maternelle*) und der
- Fachunterricht in den Zielsprachen, das sogenannte bilinguale Lehren und Lernen (= Unterrichten).

Die mit dem Schuljahrsbeginn 2001 beginnende Form des frühen Nachbarsprachenlernens in Baden-Württemberg soll flächendeckend in jeder Grundschule angeboten werden. Die Grundschulen sind zu diesem Angebot verpflichtet; die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler allerdings ist freiwillig. Zur Zeit wird diskutiert, ob Englisch, das landesweit eingeführt werden soll, oder auch Französisch am Oberrhein möglich sein könnte, was im badischen Landesteil die politisch und schulpolitisch engagierten Kräfte wünschen. Es soll also nach Regionalverbänden geordnet möglich sein, Französisch am Oberrhein als Schwerpunkt für die Grundschule einzurichten. Die neuen Konzepte des frühen Fremdspra-

chenlernens sehen so aus, dass immersiver und systematischer Unterricht kombiniert wird. Es gibt einen immersiven Ansatz für Klasse 1 und 2, darauf folgt ein systematischer Sprachunterricht in den Klassen 3 und 4. Außerdem werden Immersionssequenzen in Form von Situations- und Handlungseinheiten in ausgewählten Sachfächern und bei schulischen Aktivitäten zu entwickeln sein. In der Grundschule stehen vor allem der Heimat- und Sachunterricht, der Deutschunterricht als vergleichender Sprachunterricht, sowie die Fächer Mathematik und der musische Bereich zur Verfügung. Selbstverständlich soll die Nachbarsprache auch regelmäßig bei schulischen Aktivitäten, bei Austauschprogrammen, Festen, Feiern, bei Zeitungen benutzt und angewandt werden. Erst später kann die Auseinandersetzung mit Sprachenlernen an sich, mit lexikalischen und grammatischen Strukturen, etwa ab Klasse 3 und 4, in den Unterricht einbezogen werden. Strittig bleibt bisher, ob die nachbarsprachlichen Zusatzstunden im Sinne eines Faches und die Bilingualstunden ab Klasse 3 und 4 benotet werden können oder nicht. Damit stehen wir vor folgendem Schulsprachenkonzept:

Mutter- sprache (Regional- sprache) (Mundart)	Nachbar- sprache Erste Fremd- sprache Französisch	Verkehrs- sprache Zweite Fremd- sprache Englisch
---	--	---

Zur Zeit arbeitet das Land an den vorbereitenden Maßnahmen, um den frühen Fremdsprachenunterricht durch Lehrerinnen und Lehrer erteilen lassen zu können. Der Nachwuchs der zweisprachig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer ist durch die im Folgenden genannten Lehrämter gewährleistet. Die Nachqualifizierung der jetzt tätigen Lehrerinnen und Lehrer muß *de facto* in verschiedenen Kooperationen geleistet werden. Dafür stehen zum einen sprachliche Nachqualifizierungen und zum anderen methodisch-didaktische Nachqualifizierungen im Mittelpunkt der Aktivitäten. Die Pädagogischen Hochschulen werden in die Konzepte der Nachqualifizierungen einbezogen.

Aus dem Gesagten ist erkennbar, dass in Baden-Württemberg – ebenso wie in der Schweiz und im Elsass – ein **trilinguales Modell des Schulsprachenkonzeptes** vorliegt. Fachunterricht in der Nachbarsprache setzt in der Grundschule ein und wird in weiterführenden Schulen mit der zweiten Sprache – in der Regel mit dem Englischen – fortgesetzt. Ich nenne im Folgenden die verschiedenen Modelle der Umsetzung dieses Konzepts für das frühe Fremdsprachenlernen und das Anschlusssprachenlernen in den weiterführenden Schularten.

Dabei wird erkennbar, daß ein früher Fremdsprachenbeginn in allen weiterführenden Schulen Anschlusskurse in der jeweiligen begonnenen Nachbarsprache erfordert. Dies gilt für die Realschule ebenso wie für die Hauptschule und das Gymnasium.

Europakompetenz als Lehrprinzip: Modelle der grenzüberschreitenden Lehrerbildung

1. Das Modell der Europa-Lehrämter

Die neuen Studiengänge für die Europa-Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen werden zum Wintersemester 1999/2000 eröffnet. Etwa 200 Studierende an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg und Karlsruhe beginnen im Oktober ihre Ausbildung im Rahmen eines grundständigen achtsemestrigen Studienganges, der eine eigene Struktur und inhaltliche Besonderheit aufweist, zugleich aber auch die jeweiligen Studien zum Grund-, Haupt- bzw. Realschullehrer beinhaltet. Das Konzept stützt sich auf die in Frankreich gemachten Erfahrungen bei der Ausbildung zweisprachiger Lehrer. Der neue Studiengang ist notwendig, da im Schuljahr 2001/2002 in Baden-Württemberg das Erlernen einer Fremd-

sprache flächendeckend schon ab der ersten Klasse der Grundschule beginnen soll. Den zweisprachig ausgebildeten Lehrern kommt in diesem Prozess natürlich eine Schlüsselrolle zu. Dabei werden in der Grundschule sowohl Französisch als auch Englisch angeboten. Die Partner am Oberrhein vertreten jedoch die Auffassung, dass im badischen Teil des Landes entlang der französischen Grenze, Französisch als Fremdsprache von besonderer Bedeutung sein werde. Es muss auch dafür gesorgt werden, dass im Anschluss an die Grundschule durchgängig Französisch als Nachbarsprache angeboten wird – und zwar in allen Schularten.

2. Der integrierte Teilstudiengang zwischen der Universität de Haute Alsace und der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Es handelt sich hierbei um das bundesweit einzige Studienangebot, das einer deutsch-französischen Studiengruppe die Möglichkeit bietet, die Lehrqualifikationen von Baden-Württemberg und Frankreich zu erwerben und so in zwei Ländern, vor allem im bilingualen Bereich, unterrichten zu können.

Das Studienangebot ist dadurch bestimmt, dass die Studienanteile gleichmäßig auf beide Länder verteilt sind. Die Studierenden besu-

MODELL DER EUROPA-LEHRÄMTER	
Geltungsbereich (bisher)	Baden-Württemberg
Merkmale Studienform Sprachen	grundständig 8 Semester; (160 SWS) Europa-Qualifikation Französisch und Englisch ...
Anforderungen	Spracheingangsprüfung mindestens ein Semester Studium im Zielsprachenland (verbindlich) Zwischenprüfung abgeschichtete Prüfung (sach- und sprachfachbezogene Abschlussprüfung mit differenzierten Nachweisen im Abschlusszeugnis) wissenschaftliche Hausarbeit (europaorientiert, in der Zielsprache)
Studienbestandteile (zwei Varianten)	
intensive Sprachstudien vergleichende Analyse von Muttersprache und Zielsprache; Spracherwerbstheorien, Konzepte der Mehrsprachigkeit Fachstudien in ausgewählten Bilingualfächern; Studieninhalte eines Bilingualfaches vergleichende Kulturstudien Europakompetenz kulturelle, historische, politische, geographische Aspekte (europaorientierte Studien) didaktische Studien sprachen- didaktische Konzeptionen, Analyse von bilingualen Lehr- und Lernprozessen in Verbindung mit dem Interdisziplinären Lehren und Lernen	

chen nicht kurz das andere Land, sondern leben und studieren gemeinsam mit ihren Studienkollegen während eines längeren Zeitraums im Nachbarland und legen die gleichen Examina ab. Durch dieses gemeinsame grenzüberschreitende Studieren erwerben die Studierenden interkulturelle Kompetenz, denn sie sind gleichermaßen Tutor (an ihrer Heimathochschule), wie betreuter Studierender (an der Partnerhochschule) und setzen sich dadurch intensiv mit interkulturellen Fragestellungen auseinander. „Europa erfahren“ ist für diese Studierenden tägliche Realität.

Allein diese langen Studienanteile und damit die profunde Kenntnis des jeweils anderen Erziehungssystems können die Studierenden auf die von Land zu Land doch verschiedenen Anforderungen ihres zukünftigen Berufes vorbereiten.

3. Das künftige grenzüberschreitende „Euregio-Lehramt“ (*maitre bilingue*) als Aufbaustudium im COLINGUA-Kooperationsverbund

Das grundständige Studium sowie das Erweiterungs- bzw. Zusatzstudium „Euregio-

Lehramt“ sieht jeweils eine grenzüberschreitende, also transnationale Qualifikation für den Unterricht an Primar- und Sekundarschulen in den drei Ländern CH – D – F vor. Das Studium kann sowohl studienbegleitend wie aufbauend studiert werden. Die Studiengänge werden gemeinsam von mehreren der im Kooperationsvertrag verbundenen Einrichtungen angeboten.

Voraussetzung für das Erweiterungsstudium ist

- in Deutschland die erfolgreich und komplett abgelegte Zwischenprüfung oder das Erreichen eines vergleichbaren Niveaus
- in Frankreich das dritte Studienjahr, Niveau Licence
- In der Schweiz: Lehramt der Sekundarstufe I

Die Studiengänge umfassen Studien in beiden Sprachen Deutsch und Französisch und Studienteile in den drei Ländern. Weitere Voraussetzung für die Einstellung des Lehrers der Lehrerin ist die Ableistung eines Praktikums / einer zweiten Phase.

„EUREGIO“-MODELL „MAITRE BILINGUE“				Kooperationsverbund Pilotprojekt
Geltungsbereich	Deutschland Baden-Württemberg Rheinland-Pfalz	Frankreich: Haut-Rhin Bas-Rhin	Schweiz: beide Basel Aargau	
Merkmale	grenzüberschreitend; mindestens 2 Semester (40 SWS) Austausch von gemeinsamen Modulen Austausch und Kooperation von Lehrpersonen			
Anforderungen Qualifikation Eingangsniveau	Spracheingangsprüfung, Aufenthalt im Land der Partnersprache verpflichtend „Euregio“-Zertifikat Unterrichtspraktikum im Land der Partnersprache			
Studienform	Aufbaustudium (Erweiterungsstudium)			
Studiengebiete	gemeinsames Kerncurriculum <pre> graph TD A[gemeinsames Kerncurriculum] --> B[Zweisprachigkeit Sprachstudien (einschließlich Deutsch als Fremdsprache) Bilinguales Lehren und Lernen] A --> C[vergleichende Kultur- und Europastudien] A --> D[Sach-/Fachunterricht in der Partnersprache] </pre>			

„Euregio“- und Europa-Lehrämter haben Zukunft

Das baden-württembergische Kultusministerium hat die genannten Initiativen, von denen in den ersten Kapiteln die Rede war, aufgegriffen und zum Studienjahr 1999/2000 an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Freiburg achtsemestrige Studiengänge Europa-Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen eingerichtet. Die Bezeichnung Europa-Lehramt ist missverständlich, denn nicht wenige Bewerberinnen und Bewerber stellen die Frage: „Kann ich damit in ganz Europa als Lehrer unterrichten?“ Zunächst ist folgendes festzustellen: Die Prüfung ist eine baden-württembergische Lehramtsprüfung, sie wird dienstlich ebenso eingestuft wie die anderen Lehramter. Allerdings werden zusätzlich erworbene fremdsprachenunterrichtliche Kompetenzen in den Sachfächern und in den Sprachfächern eigens ausgewiesen und durch ein einsemestriges Auslandsstudium und entsprechende Leistungen nachgewiesen. Für das Studium der Europa-Lehramter ist eine Prüfung der Eignung erforderlich, bei der ein gutes fremdsprachliches Eingangsniveau zu sichern ist. Als Studienfach kann entweder die Fremdsprache, neben Deutsch und Mathematik gewählt werden; oder ein Bilingualfach, d. h. ein Sachfach, das in der Partnersprache unterrichtet werden soll. Dazu kommen als interdisziplinärer Bereich Studienelemente wie vergleichende Kultur- und Europastudien, interkulturelles Lernen und Zweisprachigkeit, bilinguales Lehren und Lernen und Unterrichten. Diese Formen des Europa-Lehramtes und des integrierten Teilstudiengangs sind ohne Zweifel Schritte in eine Richtung, die europaweit diskutiert und bereits realisiert wird. Auch in Baden-Württemberg wird bilingualer Unterricht an allen Schularten einzuführen sein. Insbesondere für die Hauptschule werden neue, ganzheitliche Konzepte gesucht und getestet, fremdsprachliches Unterrichten überhaupt auf ein akzeptables Niveau zu bringen. Der Sachfachunterricht scheint dabei ein richtiger und wichtiger Weg zu sein. Der Muttersprachenunterricht wird sich durch die genannten Konzepte verändern. Der Deutschunterricht kann von dieser Entwicklung nicht unberührt bleiben. So macht es keinen Sinn, Sprachen unverbunden nebeneinander zu lernen. Deshalb ist in den Freiburger Konzepten für alle Schulstufen ein Sprachunterricht vorgesehen, in dem das Deutsche, die anderen Muttersprachen und die Fremdsprachen ihren Platz finden und sich gegenseitig fördern. Dies führt wiederum auf ein Schulsprachenkonzept, das in der Flexibilität der Sprachenfolge ganz andere Akzente setzt. So müssen z. B. über die

zehn Realschulen am Oberrhein hinaus weitere Realschulen gefunden werden, die Französisch als erste Fremdsprache weiterführen. Es müssen sehr viel mehr Hauptschulen gemeinsam einen Stützkurs für den in der Grundschule begonnenen Französisch- oder Englischunterricht anbieten, wobei die Hauptschule besondere Formen der Didaktik des Lehrens und Lernens für die Fremdsprachen zu entwickeln hat.

Als abschließende Thesen formuliere ich:

- Es bleiben wichtige Probleme der Fort- und Weiterbildung für den frühen Fremdsprachenunterricht zu initiieren und zu bewältigen.
- Die Spannungen zwischen Lehrpersonen mit bilingualer Kompetenz und „Mono“-Kompetenz, die Spannungen zwischen Europa-Studierenden und „normalen“ Lehramtsstudierenden sind zu thematisieren und zu bearbeiten.
- Die These von der Überforderung durch Frühbeginn des Fremdsprachenlernens ist zu widerlegen (Begegnungsdidaktik vs. Nachbarsprachendidaktik vs. systematischem Fremdsprachenunterricht).
- Die Annahme zu anstrengenden Unterrichts in den bilingual unterrichteten „Sachfachstunden“ für Lehrer und Schüler ist außer Kraft zu setzen.

Die Vorteile werden überwiegen:

- Imitationslust und Sprachenoffenheit zeichnen Kinder im frühen Alter aus; eine Einübung in eine lebenslange Sprachlernfähigkeit soll stattfinden.
- Die allgemeine sprachliche Kommunikationsfähigkeit in bilingual unterrichteten Klassen wird sich erhöhen.
- Der Ansatz bietet besonders gute Entfaltungsmöglichkeiten für eine fremdsprachliche Kompetenz.
- Insgesamt überwiegt die positive Beurteilung des bilingualen Unterrichtens durch Eltern, Schüler und Lehrer. Unbefangenheit und „Natürlichkeit“ im Umgang mit Sprachen herrschen vor.

Deshalb ziehe ich als Fazit:

**SPRACHENLERNEN IN EUROPA HAT
ZUKUNFT:
NACHBARSPRACHEN UND VERKEHRS-
SPRACHEN.
DEUTSCH HAT ZUKUNFT**

Rudolf Denk

Spring 1999 Project Fall acid rain study

(<http://www.wvu.edu/~ruralnet/pswoope/acid/index.htm>)

Messungen des sauren Regens sind mit relativ einfachen Mitteln an jeder deutschen Auslandsschule möglich. Der US-Amerikaner Terry Kerns sammelt weltweit durchgeführte Messungen und stellt die Daten jedermann zur Verfügung. Der Beitrag will die Durchführung eines solchen Messprojekts zeigen und andere deutsche Auslandsschulen anregen, an dem Projekt teilzunehmen.

Das Projekt SWOOPE (Students Watching Over Our Planet Earth) ist ein weltweit durchgeführtes Unternehmen, um Schülern mit praktischen Aktivitäten die Gelegenheit zu geben, ihr naturwissenschaftliches und ihr Umweltwissen zu vergrößern.

Bei dem Projekt sammeln Schüler und Lehrer Daten aus ihrem lokalen Bereich und teilen diese Daten mit anderen Schulen. Sinn und Zweck der Unternehmung ist, den Schülern einen besseren Zugang zu umweltspezifischen Daten dadurch zu

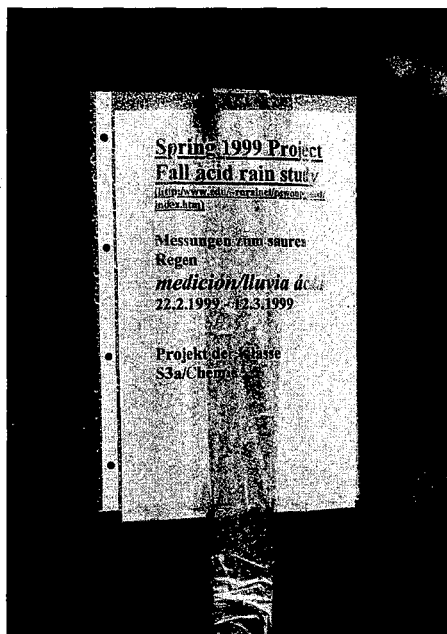
ermöglichen, dass sie Teilnehmer der Ermittlung dieser Daten sind.

Das Projekt wurde ursprünglich von zwei Wissenschaftlern 1989 in Los Alamos entwickelt; es ist inzwischen in Fairmont, West Virginia angesiedelt. Das SWOOPE-Büro liefert Hintergrund-Materialien, Unterrichts-Aktivitäten und technische Unterstützung für Umweltstudien, und ist Verbindungsglied zwischen Lehrern und Schülern auf der ganzen Welt (Internetadresse siehe oben).

An der DS La Paz interessierten sich 10 von 14 Schülern der Klasse S3a (Jahrgangsstufe 11) für das Projekt. Die Teilnahme auf freiwilliger Basis garantiert eine wesentlich disziplinierte Durchführung der Messung. Bei insgesamt 22 Datenerfassungen war nur ein einziger Ausfall dadurch zu verzeichnen, dass eine Gruppe die Messung vergessen hatte.

Fünf Gruppen zu je zwei Schülern führten die Messungen durch; damit hatte jede Gruppe einen festen Wochentag für ihre Messung (was die Erinnerung daran erleichterte). Die Messungen wurden jeweils täglich in der zweiten großen Pause durchgeführt. Der Chemielehrer musste nur die ersten zweimal mitgehen, um die Durchführung der Messung zu erklären und zu überwachen. Danach erklärte jeweils die vorangegangene Gruppe der nachfolgenden die Messtechnik.

Als Probenbehälter wurden große Mineralwasserflaschen verwendet, die nach sorgfältigem Ausspülen mit deionisiertem Wasser im oberen Drittel abgeschnitten wurden. Dieser abgeschnittene obere Teil wurde umgekehrt wieder in die Mineralwasserflasche gesteckt und hatte Trichterfunktion. Die Probenbehälter wurden an verschiedenen Stellen der Schule, entfernt von Bäumen und Gebäuden, mit Klebeband an Pfählen und mit einem erklärenden Blatt in Klarsichtfolie



versehen. So wurden sie auch von den anderen Schülern über den Messzeitraum von vier Wochen hinweg respektiert.

Es wurden täglich zwei Messmethoden angewandt: pH-Indikatorteststäbchen der Firma Merck sowie das kolorimetrische Verfahren des Aquamerck-Kompaktlabors. Eine zweimalige Überprüfung mit einer pH-Elektrode zeigte, dass diese einfachen Messmethoden relativ genau waren.

Wir waren die erste Schule in Bolivien, die an diesem Projekt teilnahm. Im Bereich der DS LaPaz konnten wir keinen sauren Regen feststellen; unser durchschnittlicher pH-Wert von 5,73 liegt völlig im Bereich des Normalen, ganz im Gegensatz zu den Daten vieler anderer Schulen, die wir erhielten. Auch in Deutschland maßen mehrere teilnehmende Schulen deutlich sauren Regen; Spitzenreiter war eine Schule in Kleve, die einen Durchschnitts-pH-Wert von 4,72 übermittelte. Da die pH-Skala logarithmisch aufgebaut ist, war der Regen in Kleve fast zehnmal so sauer wie der in La Paz. Spitzenreiter, was den sau-

ren Regen anbelangt, war von 122 beteiligten Schulen aus aller Welt eine Schule in Rochester im Staat New York mit einem Durchschnitts-pH-Wert von 4,29.

Die Ergebnisse unserer Messung wurden zusammen mit den Ergebnissen der anderen Schulen, Informationen zur Messtechnik, zum SWOOPE-Projekt, zur pH-Skala nebst einigen Fotos von den Messpfählen und natürlich Fotos von den Messgruppen im Foyer der Schule ausgestellt und fand reges Interesse.

Die nächste Messung findet sicherlich im nächsten Frühjahr statt. Wer daran teilnehmen möchte, wendet sich an Terry unter seiner e-mail-adresse: kanawha@aol.com

Der Aufwand ist relativ gering. Durch die handgreifliche Tätigkeit entsteht bei den Schülern eine viel intensivere Beschäftigung mit dem Thema saurer Regen, das den meisten abstrakt bleibt und sonst kaum von Treibhauseffekt und Ozonproblematiken unterschieden wird.

Siegfried Trapp



Beim SPIEGEL-Wettbewerb für die besten Schülerzeitungen gewannen zwei Deutsche Schulen in Lateinamerika einen Preis. Von einer von ihnen erhielten wir auf Anfrage einen Bericht und ein Exemplar der prämierten Zeitung.

Eine Zeitung braucht die Schule

El Canario in Managua, Nicaragua

„Ich würde gerne einmal mit den anderen Schülern darüber diskutieren“, meinte Mariela, Schülerin der Abschlussklasse der Deutschen Schule Managua in der mittel-amerikanischen Republik Nicaragua. „Warum machen wir nicht einfach mal eine Umfrage im Colegio,“ antwortete nachdenklich Julio, um seine eigene Idee gleich wieder in Frage zu stellen, indem er hinzufügte, dass ihm auch nichts Gescheites einfiel, wie die Ergebnisse eines derartigen Masseninterviews denn aufgearbeitet und letztendlich den mehr als 500 Schülern sowie den rund vierzig Lehrern zur Kenntnis gebracht werden könnten. Lachend und übermütig wie immer warf Elisa ein, dass das doch alles überhaupt kein Problem sei und wir nur über unsere Nasenspitze hinaus schauen müssten, sprich: diese Umfrage müsse halt nur als Teil eines größeren Projektes gesehen werden. „Du willst damit doch nicht etwa sagen, dass wir eine Schülerzeitung machen sollen, als wenn wir nicht schon genug zu tun haben, mit dem ganzen Examen und dem anderen Kram“, rief, halb spöttisch, halb empört, Julio und löste damit unmittelbar eine heftige, chaotische Diskussion innerhalb der Schülergruppe, die sich in der Pause am Kiosk befand, aus. Wie meist redete alles wild durcheinander und aufgrund der Lautstärke dieser Pausendiskussion beteiligten sich schon bald immer mehr Schüler an derselben, was auch nicht gerade zu einer Beruhigung der Gemüter beitrug.

Das Klingelzeichen, das den Beginn der nächsten Stunde ankündigte, löschte dann erst einmal die Flammen der Leidenschaft und langsam trotteten die nun ins Schwitzen geratenen (schließlich waren wir in Nicaragua und die Temperatur hatte sich so bei 38 Grad eingependelt) Diskussionsteilnehmer wieder in ihre jeweiligen Klassen.

Die Idee aber, die Idee eine Schülerzeitung zu machen, verschwand nun aber keineswegs mit ihnen in den Klassenräumen.

Die ersten Schritte, die ersten Hürden

Die vorab geschilderten Ereignisse spielten sich im April des Jahres 1998 auf dem

Pausengelände des Colegios Alemán Nicaragüense im Herzen der Hauptstadt Managua ab und können als entscheidend für die nachfolgende Gründung der ersten Schülerzeitung dieser deutschen Auslandsschule bezeichnet werden.

Nachdem sich die Gemüter an jenem Tag wieder beruhigt hatten, blieben einige Schüler noch zusammen, um sich nun ernsthaft mit dem Thema Zeitung für und über die Deutsche Schule Managua zu beschäftigen. Diesen gesellte sich später eine kleine Gruppe von Schülerinnen der damaligen siebten Klasse hinzu, die schon etwas länger mit dem Gedanken gespielt hatte eine Schülerzeitung zu machen.

Aber wie die Schüler es auch drehen und wendeten, so kamen sie doch nicht an der entscheidenden Frage vorbei, wie denn all diese guten Absichten, all diese Ideen bloß in die Realität umgesetzt werden könnten, wo doch keiner der Beteiligten jemals zuvor auch nur ein Flugblatt, geschweige denn eine Zeitung gemacht hatte. Die Kapriolen, die das Leben halt manchmal so schlägt, halfen dann dabei den Enthusiasmus der jungen Zeitungsmacher in halbwegs geordneten Bahnen zu führen.

Einer der an der Schule beschäftigten Lehrer schrieb nämlich nebenbei noch regelmäßig für eine mehrsprachige (u. a. Deutsch und Spanisch), im Nachbarland Costa Rica produzierte Wochenzeitung, hatte also die notwendige Erfahrung im Bereich Zeitungswesen. Darüber hinaus hatte er auch viel Lust dazu den Schülern bei der Realisierung ihres Projekts „Schülerzeitung des Colegios Alemán Nicaragüense“ zu helfen.

Zweisprachig und vielfältig

So kam es dann bald zur ersten Redaktionssitzung und nach stundenlangen Diskussionen ließen sich auch die ersten verschwommenen Konturen des zukünftigen Sprachrohrs der Schule bzw. der Schüler erkennen. So wurde als erstes entschieden, dass es eine Zeitung werden sollte, die in ihrer Herstellung auf der Höhe der Zeit zu



El Periódico del Colegio Alemán Nicaragüense

**Colegio
Alemán
Nicaragüense
Anima
Revela
Impacta
Orienta**



Volumen: 1 No. 1

Managua, 6 de noviembre de 1998

precio: 3 Córdoba

¿COPIARSE? ¡No, gracias!!!

¡Estimados Lectores!

Con esta, la primera edición de su periódico escolar EL CANARIO, estamos abriendo un espacio para la discusión abierta de temas de interés para los alumnos del Colegio Alemán Nicaragüense. Decidimos llamarlo "Foro Escolar" y esta vez se trata del tema de la copia con textos de alumnos y profesores al respecto. Y en el futuro ustedes, los alumnos, serán informados sobre el tema actual con tiempo de anticipación.

P. 6 y 7



Liebe Leser!

Mit dieser, der ersten Ausgabe, eurer Schülerzeitung "EL CANARIO", bieten wir einen Raum zur offenen Diskussion über Themen, die für euch, die Schüler der Deutschen Schule, von Interesse sind. Wir haben uns entschieden, diesen Teil "Schüler-forum" zu nennen, und dieses Mal geht es um das Thema des Abschreibens. Zukünftig werden wir euch zeitig über das jeweils aktuelle Thema informieren.

S. 6 y 7



Indice

Saludos	p. 2
Presentación	p. 7
Un lío perfecto	p. 8
Elisa se fue.....	p.11
EL dibujo del mes ..	p.12

Inhalt

Grüße.....	S. 2
Vorstellung	S. 7
Durcheinander	S. 8
Tschüß Elisa.....	S. 11
Bild des Monats ...	S. 12

No me arrepiento

Ich bereue nichts



Sergio Ramírez, autor muy conocido, habló con El Canario. Léalo en págs. 3 y 4

Sergio Ramírez, bekannter Autor sprach mit El CANARIO. Lest die Seiten: 3 u 4

sein habe, oder anders ausgedrückt, sollte sie professionell im Computer zusammengebaut und nicht wie im Altertum ein aus diversen Bestandteilen zusammengeklebtes und danach gedrucktes Produkt werden.

Zudem herrschte Übereinstimmung, dass der „Sprachstruktur“ der Schule sowie der potentiellen Leserschaft Rechnung getragen werden sollte, es also zweisprachig zugehen musste, so wie es im Alltagsleben auch der Fall war. Inhaltlich wurden bei dieser ersten denkwürdigen Zusammenkunft bereits die verschiedenen Sektoren, über die es zu berichten galt, festgelegt. Kultur durfte natürlich nicht fehlen, ebenso wenig wie schulinterne Themen oder Sport, schließlich hat sich das Colegio Alemán Nicaragüense im Laufe der Jahre, über die Landesgrenzen hinaus, einen hervorragenden Ruf als „Sportmacht“ erkämpft.

Aber auch die typischen, dem Alter der Schüler inhärenten Probleme und Problemen galt es zu berücksichtigen, „Betriebsblindheit“ galt es zu vermeiden, was nichts anderes hieß, als die Schulbegrenzungen auf keinen Fall als natürliche Grenzen der eigenen Berichterstattung hinzunehmen. Eingeplant wurde vom Team – ganz Profis – auch gleich eine Finanzierung der Zeitung durch kommerzielle Anzeigen sicherzustellen, um ja nicht nur vom möglichen Verkaufserlös derselben abhängig zu sein.

Vielfältig der Strauß der möglichen Themenbereiche, groß die Begeisterung und beinahe unbändig die Lust nun sofort anzufangen, so ungefähr ließe sich die Stimmung bei dieser ersten Zusammenkunft der neuen Schuledakteure beschreiben.

Und wie hätte es auch anders sein können, selbstverständlich kam auch die eingangs erwähnte und damals so leidenschaftlich diskutierte Umfrage wieder auf den Tisch der Redaktion. Es ging dabei um das brisante Thema des Abschreibens bei Klassenarbeiten, um das „ob“, das „wann“, das „wie“ und das „warum“, oder aber auch das „warum nicht“. Ohne dass es eigentlich beabsichtigt war, führte das Gespräch über die journalistische Aufbereitung dieses Themas in der ersten Ausgabe unserer Schülerzeitung zur „Geburt“ eines zukünftigen Herzstücks derselben. Jemand aus der Gruppe warf im Rahmen der Diskussion das Stichwort regelmäßiges „Forum“ in den Raum und als wäre es das Selbstverständlichste von der Welt,

murmelten die Anwesenden so etwas wie: „Genau, das ist es, das kommt gut ...“

Übereinstimmung herrschte auch, dass beim jeweiligen „Forum Thema“ auch die Lehrerschaft zu Wort kommen sollte, um so die Meinung vom anderen Ufer des ruhig dahinplätschernden Schulfusses einbeziehen zu können.

Binnen weniger Wochen stand dann die erste Ausgabe des „El Canario“, alle Artikel waren geschrieben, Fotos geschossen, spanische Texte ins Deutsche übersetzt, deutsche ins Spanische und, last but not least, das gesamte Material auf Disketten kopiert worden.

Auf Betteltour

Alles klar also? Nein, leider nicht; da die Deutsche Schule Managua nicht zu den reichsten auf unserem Globus gehört, besaß sie nämlich keinen Computer, der über die notwendige Kapazität verfügte, um mit einem entsprechenden speziellen Programm zum Zeitungsmachen die erste Ausgabe unserer Schülerzeitung montieren zu können bzw. sie technisch gesehen druckreif zu machen.

Die Redaktion begab sich also auf Betteltour bei Professoren und Eltern und binnen kurzer Zeit waren die notwendigen finanziellen Mittel zusammen, mit denen dann endlich in einem geliehenen Computer „El Canario“ #1 zusammengebaut werden konnte.

Bis auf kleinere Probleme mit der Druckerei lief danach alles beinahe reibungslos und an dem Tag, als die ersten 500 druckfrischen Exemplare auf dem Schulgelände auftauchten, wurden diese den zu Verkäufern konvertierten Redakteuren beinahe aus der Hand gerissen. Alleine an diesem Tag wurden 400 Exemplare verkauft und die Zeitung fand begeisterte Aufnahme sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern des Colegios Alemán Nicaragüense.

Ja, bleibt eigentlich nur noch zu erwähnen, dass sich „El Canario“ mit dieser seiner ersten Ausgabe am SPIEGEL-Wettbewerb für Schülerzeitungen beteiligte und auf Anhieb unter mehr als 1500 eingereichten Zeitungen einen Preis in der Kategorie „Heftinhalt“ gewann. Etwas, was uns mit großer Genugtuung erfüllt und natürlich ein Ansporn ist in Zukunft noch besser zu werden.

Manfredo Stuth

Heinz Klipperts Reformpädagogik:

„Es macht tierisch Spaß“

Teamentwicklung im Klassenraum

„Jeder darf seine Meinung sagen“ – „keine privaten Sachen“ – „zusammen arbeiten“ – „ausreden lassen“ – „beim Thema bleiben“ – „keinen Quatsch machen“ – geschriebene Einsichten von 12-jährigen auf bunt gestalteten Plakaten. Um Gruppenarbeit geht es drei Tage lang in allen 6. Klassen des Max Slevogt Gymnasiums im pfälzischen Landau, und weil Gruppenarbeit ohne Gespräch nicht möglich ist, geht es auch gleich noch um Kommunikationstraining.

Wie findest du Gruppenarbeit? heißt die Eingangsfrage am ersten Tag. Jeder in der Klasse 6a kreuzt nach bisher spärlichen Erfahrungen mit Gruppenarbeit Smiles an, die mit entsprechender Miene ausdrücken, wie doof oder wie gut sie so etwas finden. Die meisten Mädchen und Jungen entscheiden sich für „gut bis la la“, fast keiner für „sehr gut“ und „mies“. Im doppelten Sitzkreis tauschen sich die Schülerinnen und Schüler aus. Je zwei sitzen sich gegenüber. Der

außen Sitzende erläutert seine Bewertung und Gründe, der innen Sitzende hört aufmerksam zu und macht sich Notizen. Anhand derselben gibt er dann das Gehörte wieder. Danach rücken alle im Innenkreis einen Platz weiter, Partnerwechsel. Jeder soll so die Gründe von noch weiteren Mitschülern kennenlernen. Anschließend werden die Rollen getauscht. Wer zugehört hat, darf jetzt reden. Gut zuhören und die Meinung korrekt wiedergeben, das ist das Ziel dieser Übung. Nun notiert jeder drei für ihn wichtige Aspekte zur Gruppenarbeit auf bereitliegenden Kärtchen, grün für positive Aspekte („man kann ohne Lehrer arbeiten“, „man lernt mehr als allein“), rote für negative („man ist nie mit der Freundin zusammen“ – „man kann nicht mit jedem zusammenarbeiten“). Die Kärtchen werden an die Wand gepinnt und geben so ein realistisches, durchdachtes Meinungsbild der Klasse 6a wieder.



Einen Tag lang hat das vierköpfige Lehrerteam der 6a in Klausur getagt, um ohne Schüler das Training vorzubereiten. Teambildung im Klassenraum, das gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer, ist gar nicht so einfach, wie Klaus Koch weiß: „Wo haben wir so etwas in unserer Ausbildung gelernt?“ „Heute“, bekennt er, „haben wir uns zusammen gerauft, bereiten uns gemeinsam auf fächerübergreifenden Unterricht vor, geben Beobachtungen gegenseitig weiter und besuchen uns wechselseitig im Unterricht, ohne uns auf die Füße zu treten.“

Kein Einzelkämpfertum mehr, vor Jahren noch undenkbar in einem Gymnasium.

Gegen Ende des Trainingstages lernen die Schüler beobachten, Rollen und Konflikte erkennen. Jede Rolle wird auf Kärtchen beschrieben: der Alleinarbeiter, der Ablenker, der Alleswisser, der Außenseiter, der Integrierer, der Lustlose. Die Rollen sind fiktiven Namen zugeordnet. Jede Gruppe studiert eine Rolle ein. Das Los bestimmt, wer die Rolle spielt. Wer nicht spielt, beobachtet und erhält dafür Aufträge. Das Thema der gespielten Gruppenarbeit: Gestalte ein Klassenfest.

Jeder macht, was er will, keiner, was er soll. Die hochnäsige Silke hält nicht viel von Gruppenarbeit und meint, allein besser arbeiten zu können. Ansgar mag zwar mit anderen zusammenarbeiten, aber nur wenn der Freund dabei ist. Jan ist ideenreich, seine Einfälle gehen aber stets am gemeinsamen Thema vorbei. Peter weiß viel, läßt aber die anderen merken, daß er mehr weiß. Ergebnis: Es kommt nichts heraus bei dieser Gruppenarbeit, vertane Zeit.

Die Beobachter halten auf Schreibplakaten fest, was ihnen aufgefallen ist und besprechen es anschließend in der Gruppe. Nach dieser Reflexion eines Gruppenprozesses sind alle in der Lage, auf Gruppenplakaten Regeln zu entwickeln und vertiefend zu erklären – eine gute Voraussetzung, um in den nächsten beiden Tagen Grundformen des Gruppenunterrichts durchspielen zu können.

Fächerübergreifendes Lernen

Dabei werden Lernarrangements mit Fachinhalten geschickt verbunden, wenn z. B. jede Gruppe aus zwei Dachlatten, einem Seil, zwei Splinten und einem Gummiring einen Hebelarm konstruieren soll, der mög-

lichst schnell einen in der Mitte des Tisches liegenden Gegenstand vom Tisch befördern soll. Der beste Hebel wird im Wettbewerb jeder gegen jeden ermittelt. Während der Präsentation erklären die Schüler, wie sie vorgegangen sind und warum sie den Hebel so und nicht anders konstruiert haben. Oder das Thema „Vogelflug“, ein fächerübergreifendes Lernen, bei dem Biologie, Physik, Mathematik und Sprache miteinander verzahnt werden. Jede Gruppe arbeitet an Stationen, z. B. wie Vogelskelett und Muskulatur zusammenspielen, Bau und Eigenschaft der Federn usw. Jede Gruppe bearbeitet eine Station. Das sind die Experten. Beim Wechsel der Station bleiben zwei Experten, der Rest wechselt und wird von den Experten der nächsten Station zu Experten ausgebildet, der Rest wechselt usw. Ein schriftlicher Bericht schließt die Trainingsspirale ab. In ihm muß jede Gruppe das niederschreiben, was an allen Stationen gelernt worden ist.

Und wo bleiben die Lehrerinnen und Lehrer? Sie vergeben Arbeitsaufträge, moderieren, beobachten, antworten aber nicht auf Fragen der Schüler: „Ich bin nicht da“, gibt Renate Weiermüller Stefanie zu verstehen, als diese etwas während der Gruppenarbeit wissen will. Jeder wird auf die Gruppe zurückgeworfen. Ab und zu ertönt ein Glöcklein, wenn die Diskussion zu lebhaft wird. Die Lehrkräfte verlassen zeitweise den Unterrichtsraum, um anderen Tätigkeiten nachzugehen, ohne dass das Chaos ausbricht. Natürlich ist im Vorfeld eine Menge zu organisieren und vorzubereiten, aber dafür gibt es ja die Teamklausurtagung.

Am Ende der drei Tage sind nahezu alle von der Gruppenarbeit überzeugt: „Sie bringt mehr Spaß als Einzelunterricht“ (Max). „Man kommt schneller zu Lösungen, wenn man mit anderen Leuten zusammenarbeitet“ (Franz). „Der Stoff bleibt eher hängen, weil er immer wieder durchgeknetet wird und jeder mal dran kommt“ (Andreas). „Ich finde, die Lehrer sollen die Schüler alleine nach Antworten und Lösungen suchen lassen“ (Michelle). „Immer dem Lehrer zuzuhören oder von der Tafel abzuschreiben, ist auf Dauer ätzend“ (Caroline). „Es macht tierisch Spaß, in der Gruppe zu arbeiten, außerdem bringt es was für den späteren Beruf, wo man auch mit anderen zusammenarbeiten muß“ (Philipp).

Paul Schwarz

Mit neuen Lernformen die Lehrkräfte entlasten

Im Gespräch: Dr. Heinz Klippert

„Das Haus des Lernens muß vom Fundament bis zum Dach erneuert werden“. Diese Auffassung vertritt der Reformpädagoge Dr. Heinz Klippert aus Landau. Für seine Verdienste um die Schulentwicklung in München, wo sein Schülerneuerungskonzept seit einigen Jahren praktiziert wird, wurde Klippert vor zwei Jahren ausgezeichnet.

Gegenwärtig wird Klipperts Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung in den Städten Nürnberg und Wien, in der Steiermark und in Nordrhein-Westfalen im Rahmen eines groß angelegten Modellversuchs in der Region Herford und Leverkusen sowie an mehreren deutschen Auslandsschulen umgesetzt.

Mit Klippert sprach Dr. Paul Schwarz.

Schulentwicklung ist keine neue Erfindung. Es gibt in einzelnen Bundesländern unterschiedliche Schulreformansätze und Unterrichtsentwicklungen. Weshalb ist das Thema Schulentwicklung gegenwärtig so dringlich?

Das deutsche Bildungswesen steht in der Kritik. Die Absolventen deutscher Schulen schneiden in internationalen Vergleichsstudien mäßig ab (vgl. TIMSS). Die Wirtschaft beklagt das Fehlen sog. „Schlüsselqualifikationen“ wie Selbständigkeit, Eigeninitiative, Problemlösungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Methodenbeherrschung. Viele Eltern fürchten, daß ihre Kinder auf die aktuellen Anforderungen im Beruf und im Studium nur unzureichend vorbereitet sind. Von daher spricht vieles dafür, unterrichtliche Innovationen ins Zentrum der Schulentwicklung zu rücken.

Nun gibt es ja konkurrierende Schulentwicklungsmodelle. Wie unterscheidet sich das Klippertsche Konzept beispielsweise vom Modell der Organisationsentwicklung (OE)?

Bei OE wird das Schulsystem als Ganzes unter die Lupe genommen. In einer Bestandsaufnahme werden Stärken und Schwächen analysiert. Es gibt Steuergruppen, die den Prozeß synchronisieren, ein sehr umfangreiches und zeitaufwendiges Arbeitsvorhaben, das auf institutionelle Abläufe abstellt und den Unterricht in aller Regel kaum erreicht.

Mein Ansatz setzt ganz dezidiert bei den Problemen des Unterrichts an und bietet den Lehrkräften vielfältige und vor allem konkrete Hilfen an: Beratungsservice, Materialservice, eine systematische Teamentwicklung und Trainings- bzw. Qualifizierungsmaßnahmen.

Setzt Ihr Modell aber nicht zu eng beim Unterricht an und läßt die schulischen Rahmenbedingungen außer acht?

Keineswegs, denn auch Rahmenbedingungen müssen sich verändern. Das betrifft die Lehrpläne ebenso wie die Stundentafeln, die Klassenraumgestaltung genauso wie die Elternarbeit. Allerdings geht mein Blick immer wieder auf den Kern des Lehrergeschäfts, auf den Unterricht, und damit auf die Frage: Was bringen die außerunterrichtlichen Veränderungen für das Lehren und Lernen?

Die Belastung der Lehrerinnen und Lehrer wächst, viele sind verzagt, kommen mit der neuen Schülergeneration immer weniger zurecht, die Kollegien vergreisen, soziale Probleme und Schulgewalt nehmen zu. Es kommt in zahlreichen Kollegien das Gefühl auf, den neuen Anforderungen und Erwartungen nicht mehr gerecht werden zu können. Wie kann angesichts dieser äußeren und inneren Schulsituation ein Kollegium noch für Schulentwicklung gewonnen werden?

Das Gros der Lehrkräfte eines Kollegiums läßt sich auf schulinterne Innovationsprozesse erfahrungsgemäß dann ein, wenn sie überschaubar sind, nicht zuviel Arbeit machen und möglichst bald greifbare Erfolgsergebnisse versprechen.

Und das spricht für ein Ansetzen beim Problemfeld Unterricht sowie dafür, neue Lernformen zu kultivieren, die den Lehrkräften Entlastung, mehr Unterrichtserfolg und eine größere Berufszufriedenheit versprechen.

Neue Lernformen sind aber auch deshalb geboten, weil die Rezeptionsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler unter dem Einfluß des alltäglichen Medienkonsums und der sich ausbreitenden egozentrisch-hedonistischen Lebensweise eklatant nachgelassen hat, so daß der

traditionell lehrerzentrierte, darbietende Unterricht mehr und mehr zum Scheitern verurteilt ist. Neue Lernformen bieten die Chance, daß der hochgradigen Belastung und Überlastung vieler Lehrkräfte im Unterricht erfolgreich entgegengewirkt werden kann, und zwar durch die Kultivierung kooperativer und schüleraktiver Arbeitsformen, gepaart mit konsequentem Methoden-, Kommunikations- und Teamtraining im Klassenverband. Dreh- und Angelpunkt der angestrebten neuen Lernkultur ist das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler, kurz „EVA“ genannt. In einem Unterricht, in dem vorwiegend der Lehrer exzerpiert, strukturiert, interpretiert, analysiert, argumentiert, fragt, kontrolliert, kritisiert, organisiert, Probleme löst und in sonstiger Weise das Lernen managt und dominiert, können die Schüler diese Qualifikationen naturgemäß nur schwer erwerben. Von daher ist „EVA“ zwingend angesagt; allerdings nicht nur im Sinne von Projektarbeit, Stationenarbeit, Wochenplanarbeit oder ähnlichen Hochformen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens. „EVA“ muß viel schlichter ansetzen und zunächst einmal im ganz normalen Fachunterricht mit seinen zeitlichen und stofflichen Restriktionen intensiviert werden – kleinschrittig und eher unspektakulär. Denn nur auf diesem Wege lassen sich die vielen Lehrkräfte in unseren Schulen, die sich primär als Fachlehrer und Wissensvermittler verstehen, für die skizzierte Unterrichtsreform gewinnen. Je selbständiger, zielstrebig, kreativer, verantwortungsbewußter, disziplinierter, methodenbewußter, kommunikations- und kooperationsfähiger die Schüler werden, desto mehr können sich die zuständigen Lehrkräfte im Unterricht zurücknehmen und persönliche Entlastung erfahren.

Und wer soll diese Qualifizierungsarbeit in unseren Schulen leisten?

Die meisten Lehrkräfte haben derartige Schulungsmaßnahmen weder während ihrer eigenen Schulzeit noch während ihrer Ausbildung an der Universität und im Studienseminar erlebt und haben deshalb verständlicherweise Scheu davor, das besagte Methoden- oder Kommunikationstraining in Angriff zu nehmen. Von daher bedarf es zur Fundierung der skizzierten Unterrichtsarbeit nicht nur einschlägiger Trainingsmaßnahmen für die Schüler, sondern auch und zuerst solche für die Gruppe der Lehrkräfte. Diese Trainingsarbeit ist eine zentrale Aufgabe und Herausforderung für die Lehrerfortbildung – und ein essentielles Merkmal der hier ins Auge gefaßten pädagogischen Schulentwicklung.

Wer den traditionellen Unterricht in vielen Schulen beobachtet, hat den Eindruck, daß die Schüler kaum von heute auf morgen selbständig und eigenständig arbeiten können. Welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, daß EVA erfolgreich wird?

Die Intensivierung des eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernens setzt zwingend voraus, daß die Schüler über einigermaßen tragfähige methodische Kompetenzen und Routinen verfügen, die ihnen persönlichen Erfolg sichern und nachhaltige Motivation aufbauen helfen. Konkret: Sie müssen die gängigen Lern- und Arbeitstechniken beherrschen, sie müssen argumentations- und kommunikationsfähig sein und sie müssen gelernt haben, konstruktiv und regelgebunden im Team zu arbeiten. Hier muß dringend nachgebessert werden, wenn das skizzierte „Neue Haus des Lernens“ ein solides Fundament bekommen und das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler wirkungsvoll funktionieren soll.

Wie sieht die Akzeptanz des Klippertschen Modells aus? Wo gibt es Klippert-Schulen?

Wir experimentieren seit sechs Jahren. In den letzten zwei Jahren geht die pädagogische Schulentwicklung systematisch voran. Relativ weit sind das Trifels-Gymnasium in Annweiler/Pfalz, die Realschule in Annweiler, das Eichendorff-Gymnasium in Koblenz, das Rhein-Gymnasium in Sinzig, das Peter-Jörres-Gymnasium in Bad Neuenahr, die Erich-Kästner-Hauptschule in Ransbach-Baumbach (alle Rheinland-Pfalz), das Luise-Schröder-Gymnasium in München und die Peter-Vischer-Schule in Nürnberg. Auf dem neuesten Stand ist jetzt Nordrhein-Westfalen mit der Modellregion Herford-Land und Leverkusen-Stadt, wo zahlreiche Schulen innerhalb des mehrjährigen Bertelsmann-Projekts „Schule und Co.“ sich mit großem Elan auf die Pädagogische Schulentwicklung eingelassen haben.

Kontaktadresse:

Dr. Heinz Klippert, Dozent am Lehrerfortbildungsinstitut der ev. Kirchen in Rheinland-Pfalz, Hermann-Jürgens-Str. 13, 76829 Landau/Pf.

Der Fahrplan des Klippertschen Schulentwicklungsprogramms

- Innovationsmanagement der Einzelschule -

Der schulinterne Innovationsprozess beginnt nach Klippert mit einem **einführenden Studientag** zum Thema „Lehren und Lernen heute“. Ziel dieses Tages ist es, das Gesamtkollegium für die Notwendigkeit unterrichtlicher Reformen zu sensibilisieren sowie anhand praktischer Beispiele und Übungen zu verdeutlichen, wie die anvisierten Lern- und Trainingsformen aussehen können. Über möglichst anschauliche Plakate zum Thema „Unterricht heute“ kann beispielsweise ein Gespräch über das alltägliche Unterrichtsgeschehen in Gang gesetzt und eine problematisierte Auseinandersetzung innerhalb des Kollegiums eröffnet werden. Ein vertiefendes Referat, das sich auf die Trainingshandbücher von Klippert oder einen 30minütigen Film des Südwestrundfunks („Schule entwickeln – Unterricht gestalten. Neue Formen des Lehrens und Lernens“) stützt, verdeutlicht den Stellenwert des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens der Schüler. Die pädagogischen Chancen und Perspektiven können am Nachmittag des Studientages anhand ausgewählter Übungen und Trainingsarrangements näher konkretisiert werden.

Teams als Stützen der Unterrichtsreform

Stimmt das Kollegium dem angepeilten Arbeits- und Trainingsprogramm mit mindestens Zwei-Drittel-Mehrheit zu, so setzt sich der Innovationsprozeß fort. Zunächst wird kollegiumsintern ermittelt, wer die ins Auge gefaßte Unterrichtsreform aktiv mitgestalten will. Klippert nennt diesen Personenkreis **Inno-Gruppe**. Sie umfaßt am Anfang erfahrungsgemäß kaum mehr als ein Drittel bis maximal die Hälfte des jeweiligen Kollegiums. Sinnvoll ist es, diese Inno-Gruppe nochmals in verschiedene Teams zu untergliedern, die sich schwerpunktmäßig auf unterschiedliche Aufgaben konzentrieren. Das Leitungsteam aus offiziellen und inoffiziellen Führungskräften hat in erster Linie die Rahmenbedingungen im Blick, kümmert sich um veränderte Lehrereinsatzpläne, um mehr Doppelstunden; es blockt Trainingswochen für die Klassen frei und regt gezielte Elternarbeit an.

Die **Klassenteams** konzentrieren sich auf die eigentliche Trainingsarbeit in den Klassen. Denn der nächste strategische Schritt auf der Innovationstreppe ist die Bildung von Dreierteams auf Klassenebene. Zu den Besonderheiten dieser Dreierteams gehört, daß sie in ausgewählten Klassen mit hohem Stundendeputat (15 Std. + x) pro Woche unterrichten und so „die Möglichkeit haben, das Arbeits-, Kommunikations- und Teamverhalten der Schüler ziemlich nachhaltig zu prägen“ (Klippert). Sie sind die Garanten für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung. Man darf allerdings nicht bei den Dreierteams stehen bleiben, denn es gibt ja auch noch andere Fachlehrer in der Klasse. Klippert spricht hier von **Fachteams**, Fachlehrer, die das Programm unterstützen wollen. Sie haben die Aufgabe, die grundständig eingeübten Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsmethoden möglichst regelmäßig und möglichst konsequent in ihren Fächern zu „pflegen“. Der Unterschied zu früher: Schon immer gab es Lehrkräfte, die versucht haben, Arbeitstechniken zu vermitteln, Anregungen für verantwortliches Lernen zu geben, aber in der Regel waren diese Lehrerinnen und Lehrer Einzelkämpfer, die keine hinreichende Wirkung erzielt haben. Das Neue: Die innovativen Kräfte an der Schule werden systematisch verbunden und verbündet, damit konzertierte Aktionen möglich werden.

Systematische Methodenschulung

Um die Lehrkräfte fortbilden zu können, gibt es **Teamfortbildung**, das sind dreitägige oder eintägige Veranstaltungen, wo Materialien entwickelt und Übungsarrangements durchgespielt werden. Diese schulinternen Lerninseln, so Klippert, „brauchen wir, damit wir den Durchschnittslehrkräften Mut machen und Anreize bieten, den ersten Schritt zu tun.“ Es gibt **Teamklausurtagungen** für die Klassenteams. Diese ziehen sich im Wechsel für zwei Tage zur internen Fortbildung zurück und bereiten einschlägige Materialien und Strategien für anstehende Eltern- und Trainingsveranstaltungen vor. Daneben gibt es **Fachkonferenzen**. Diese sollten nach Klippert ganztägig sein, denn

nur Lehrerteams, die von morgens bis abends zusammensitzen und zu einem Thema auf der Basis des Schulbuchs oder sonstiger Materialien Lernspiralen und Lernarrangements zur Methoden- oder Kommunikationspflege erarbeiten, erleben eine bereichernde Fortbildung. Klippert: „Unstrittig ist, daß die Lehrkräfte in den Schulen, die der skizzierten neuen Lernkultur mehr Nachdruck geben und die Schüler methodisch stärker fordern und fördern möchten, ganz konkrete Unterstützung und praxiserprobte Hilfen erwarten und brauchen. Neue Methoden muß man erfahren, sollen sie hinreichend begriffen und verinnerlicht werden. Deshalb werden interessierten Kollegien bzw. Teilkollegien profilierte Trainingstagungen zu entsprechenden Methodenfeldern angeboten.“

Klippert plädiert auch für **themenzentrierte Elternabende**, wo zum jeweiligen Trainingsfeld (Methodentraining, Kommunikationstraining, Teamtraining) nicht nur informiert, sondern die eine oder andere Schülerübung auch mal ganz konkret durchgespielt wird.

Dann folgen die **Trainingswochen** für die Schüler, der Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen Schulentwicklung. Das beginnt beim exemplarischen Üben und Klären elementarer Lern- und Arbeitstechniken und reicht über das Training grundlegender Kommunikations- und Kooperationstechniken bis hin zur intelligenten Organisation des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens im (Fach-)Unterricht.

EVA im Fachunterricht, Methodentraining mit Schülern, Teamentwicklung im Klassenraum und Kommunikationstraining im Unterricht – das sind die Grundmodule des ins Auge gefaßten Trainingsprogramms. Der Erfolg des skizzierten Innovationsprozesses hängt natürlich auch und nicht zuletzt davon ab, daß die angedeuteten Trainings- und Reformmaßnahmen vom Gesamtkollegium mitgetragen werden. Dazu ist es notwendig, immer wieder Brücken zu bauen zwischen den Inno-Teams und dem Restkollegium. Angesagt sind von daher, so Klippert, einschlägige Informationen, Konferenzen und vertrauensbildende Hospitationen. „Grund-



Kommunikationstraining für Lehrerinnen und Lehrer

sätzlich muß die Tür für die Mitglieder des Restkollegiums stets offenstehen.“ Das gilt für die Teamklausurtage genauso wie für die ganztägigen produktiven Fachkonferenzen. Wer will, kann selbstverständlich in der einen oder anderen „Laborklasse“ hospitieren und sich ein Bild von den dort praktizierten Methoden und Trainingsweisen machen.

Paul Schwarz

Trainingshandbücher

Klippert, Heinz, Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1994 (8. Auflage 1998)

Klippert, Heinz, Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1995 (5. Auflage 1998)

Klippert, Heinz, Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1998

Klippert, Heinz, Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 10 komplette Planspiele. Weinheim und Basel 1996.

Die Video-Kassette zum Thema:

Der Südwestrundfunk in Baden-Baden hat in seiner pädagogischen Reihe „Beispiele machen Schule“ (eine Kooperation zwischen SWR und dem Landesmedienzentrum in Koblenz) den 30minütigen Film „Schule entwickeln - Unterricht gestalten. Neue Formen des Lehrens und Lernens“ produziert. Die Beiträge stellen Klipperts pädagogisches Schulentwicklungsprogramm in der unterschiedlichen Arbeit mit Schülern und Lehrern vor und zeigen praktisch, wie die Unterrichtsreform aussieht. Die VHS-Kassette mit vierseitiger Begleitkarte und Hülle ist für DM 16,00 (plus Porto) beim Landesmedienzentrum Rheinland-Pfalz, Hofstr. 257, 56077 Koblenz, Tel. 0261/97 02-0 erhältlich.

Leserbriefe zur Kontroverse Graffmann – Binder (s. 3/99, S. 182 und 4/99, S. 285):

Graffmann gegen Binder

Leider ist mir der Kollege Graffmann nicht bekannt. [...]

Harald Binder hingegen kenne ich ziemlich gut. Als Leiter der Oberstufe und stellvertretender Schulleiter an der DS Santiago leistete er sehr erfolgreiche Arbeit und war besonders bei den Ortskräften hoch angesehen. Er versteht es exemplarisch, seine Mitarbeiter nachwirkend gut zu motivieren und setzt sich ohne Rücksicht auf eigene Interessen für die seiner Kollegen ein. Als ich ihn einmal als erstklassigen Troubleshooter empfahl, rieten mir die damaligen beiden Alphas der ZfA dringend davon ab, seinen Namen in ihrer Gegenwart noch einmal zu erwähnen; er hatte auf einer GEW-Tagung im Harz deutliche Worte zu Gunsten der von ZfA-Willkür geplagten Kollegen gefunden. Einen schöneren Orden für kollegialen Einsatz kenne ich nicht. Binders große Erfolge in Arequipa (z. B. SD II 1998 mit 100 %) führe nicht nur ich auf eine glänzende Kombination von Engagement und Begeisterungsfähigkeit zurück. So jemandem zu unterstellen, er würde seinen Kollegen etwas überstülpen, halte ich für absurd und infam.

Binder hat den rühmlichen Versuch unternommen, zusammen mit seinen Kollegen das aufzuschreiben, was dort in Arequipa zum Erfolg geführt hat, und das, was man noch tun könnte, um diesen Erfolg zu festigen und möglichst noch zu steigern. Nach dem Geschmack des in Heidelberg lebenden Kollegen hat er allerdings einen entscheidenden Fehler gemacht. Er hat zugelassen, daß seine Kollegen diese von ihnen möglichst verbindlich gemeinten Rezepte UnterrichtsPRINZIPIEN genannt und davor noch das für sie bedeutungsvolle Attribut DEUTSCHE gesetzt haben. Nun, das halte ich für einen verzeihlichen Fehler, der aus der Situation in Lateinamerika entstanden ist. Auch mir ist es so gegangen, daß ich in Santiago aus der überwältigenden Nachfrage nach Plätzen in unserer Schule den Schluß gezogen habe, daß DEUTSCH deswegen sehr gefragt ist, weil man das mit Qualität in Verbindung setzt. Erst nach meiner Rückkehr habe ich in Deutschland wieder mühsam lernen müssen, daß wir uns selbstverständlich unserer Nationalität kräftig schämen müssen.

Da Graffmann die inhaltliche Auseinandersetzung offensichtlich nicht schätzt, hat er auch nicht begründet, warum er die freundlicher Weise auch von Binder akzeptierte Zielprojektion „nützliches und glückliches Besatzungsmitglied im Raumschiff Erde“ für geschwollen und banal hält. Bisher hat diese griffige Zielangabe gerade bei engagierten Lehrern viel Beifall gefunden. Aber vielleicht ist Herr Graffmann gar kein Lehrer – oder kein engagierter Lehrer?

Klaus Rudek

Kolonialistische Tendenzen im deutschen Auslandsschulwesen?

„Für wie blöd hält Heinrich Graffmann die Lehrer?“ Das war meine erste Reaktion auf einen Leserbrief, der sich selbst als *ironisch* bezeichnet, sich bei näherem Hinsehen aber als bierernste, bössartige Polemik entpuppt, aufgehängt an einer philologisch zentrierten Sprachkritik – beides typisch *deutsch*! Wenigstens 5 Anmerkungen seien mir erlaubt, auch im Interesse meiner von Graffmann diffamierten Kollegen, trotz erheblicher Unlust, mit Herrn Graffmann in einen Dialog einzutreten.

1. Es ist eine geradezu unglaubliche Unterstellung, von mir und meinen Kollegen (kein koloniales Possessivpronomen!) anzunehmen, irgendwelche Unterrichtsprinzipien würden „übergestülpt“. Dass in einer Schule sich nur durchsetzen lässt, wovon die Mehrheit überzeugt ist, gehört zu den von mir vertretenen Grundregeln für Schulleiter. Und dass das Kollegium in die fälligen Entscheidungsprozesse mit eingebunden war, aus denen die ursprünglichen Prinzipien in ziemlich veränderter Form hervorgingen, habe ich für den, der verstehen will, ausreichend dargestellt. Übrigens bot die aktuelle südamerikanische Reformbewegung, eben jener „Strukturalismus“, dessen Abwesenheit in unseren Unterrichtsprinzipien Herr Graffmann glaubt beklagen zu müssen, just die Gelegenheit, eine Diskussion über solche Prinzipien anzuzetteln, an der sich alle Kollegen gerne und sachkundig beteiligten, da sie den Zusammenhang erkannten, der Herrn Graffmann entging. (Vielleicht weil ihm der Blick durch das Reizwort „deutsch“ verstellt war.)

2. So wurde uns denn auch konsequenterweise vom peruanischen Erziehungsministerium schriftlich und unaufgefordert bestätigt, dass wir offensichtlich versuchen, die Theorien des Strukturalismus' in die Praxis umzusetzen, womit sich wenigstens teilweise belegen lässt, dass dort der Zusammenhang

gesehen wurde und wir uns als *Partner* gegenseitig ernst nehmen. Auch wenn wir als deutsche Privatschule nach der peruanischen Privatschulgesetzgebung keineswegs dazu verpflichtet sind, uns vielmehr mit *deutschen* Unterrichtsprinzipien – und sonst nichts! – zufrieden gegen könnten. Tun wir aber nicht! (Im Gegensatz etwa zu Franzosen, Schweizern, Amerikanern ...)

3. Dass viele meiner Landsleute eine (erklärbare) Scheu vor dem Attribut „*deutsch*“ wie auch vor nationalen Zeichen und Symbolen haben, vergisst man im Ausland leider allzu rasch, angesichts der südamerikanischen Unbekümmertheit im Umgang mit solchen. Verständlicher wird diese Scheu nicht unbedingt! Wenn allerdings peruanische Eltern ihre Kinder bei uns anmelden und nicht bei der amerikanischen, italienischen, jesuitischen ... Alternative, dann bestimmt nicht deswegen, weil sie bei uns eine Perfektion des peruanischen Staatsstrukturalismus erwarten. Was sie eigentlich erwarten? Möglicherweise mit *deutsch* gleichgesetzten guten Unterricht. Ich versuche mir und meinen Kollegen mit einer Definition von gutem Unterricht aus der Patsche zu helfen, wie ich meine mit Erfolg, da wir gleichzeitig eine ziemlich abstrakte Reformbewegung mit konkreten Inhalten zu verknüpfen suchen. Zwar mag die Gleichsetzung von „gutem Unterricht“ und „deutschen Unterrichtsprinzipien“ erklärungsbedürftig sein. Da ich indessen einen aufgeklärten und sachkundigen Leser unterstelle, der auch zwischen den Zeilen zu lesen versteht und Textstellen nicht willkürlich aus ihrem Zusammenhang reißt, richtet sich der folgende Erklärungsversuch in erster Linie an Herrn Graffmann: Diese Unterrichtsprinzipien sind nichts weiter als in Deutschland verbindliche Kennzeichen eines schüler- und reformorientierten Unterrichts, den ich im Gegensatz zu Ihnen in der *deutschen Schulrealität* durchaus kennen gelernt habe.

4. Es gibt eine *lateinische Unterrichtspraxis*. In peruanischen Staatsschulen wird sie u. a. (!) durch Klassenstärken von 50 und mehr Schülern determiniert und perpetuiert. Wer verhindern will, dass diese Praxis auch eine Schule prägt, in der andere Voraussetzungen gegeben sind, braucht Parameter – sowohl um die Praxis zu ändern, zu erhalten und zu festigen, als auch um den Forderungen nach Transparenz (von Evaluierungs- und Entscheidungsprozessen) zu genügen. Solche Parameter kann man dann – je nach Hintergrund – mit Vokabeln wie *Paradigma*, *Idealtypus*, *Modell* oder auch schlicht *Prinzip* belegen. Zu ihrer Funktion gehört, dass sie durchgesetzt werden sollen / müssen. Das gilt auch für *hedonistische* Lernziele. Wer dies als Paradox betrachtet, braucht sie erst gar nicht zu formulieren und kann beides – Praxis wie Zielvorstellung – der Beliebigkeit überantworten. Spätestens hier stellt sich die Frage, welches denn die Alternativen sind, an die Herr Graffmann denkt, wenn er von seinem – so nicht trojanischen, dann halt philologischen – Ross herunter steigt. Leider finden sich hierzu nur ziemlich schwächelnde Aussagen, wonach Zielvorstellungen sich z. B. aus der Praxis (des staatlichen Schulwesens?) ergeben müssen (die sich dann wohl auf ewig selbst wiederholt?).

5. Schließlich scheint Herr Graffmann auch noch *Wissenschaftlichkeit* zu vermissen. Natürlich wäre es mir nun ein Leichtes gewesen, einige Anmerkungen zu Ausubel, Bruner, Piaget und Wygotski zu integrieren, denn diese Autoren – Kronzeugen des südamerikanischen Strukturalismus – sind mir aus meiner Studienzeit durchaus noch präsent. Was ich auf jeden Fall jedoch vermeiden wollte, war ein zusätzlicher Text im Stil von Seminararbeiten, die man in dieser Zeitschrift bereits genügend findet. Es ging mir nicht um einen Beitrag zum wissenschaftlichen Fortschritt, den manche mit pädagogischem verwechseln, sondern allein und ausschließlich zur Praxis. Die Risiken, denen man sich bei solcher Vorgehensweise aussetzt, sind mir durchaus bewusst. Allerdings durfte ich doch im Verbandsorgan wenigstens auf faire Behandlung hoffen.

Meinerseits finde ich es *nicht gerade bescheiden*, auf anderthalb (zu Recht klein gedruckten) Seiten, die Leser in der ganzen Welt mit Sprachkritik zu beharken, ohne auch nur ansatzweise so etwas wie fundierte inhaltliche Auseinandersetzung zu leisten. Ich schreibe dies der von Herrn Graffmann erwähnten *Schlitzohrigkeit* zu – wohl eine Alternative für die Durchsetzung von Prinzipien. Wir dürfen dann sicher hoffen, in den nächsten Ausgaben gediegene Ausführungen aus seiner Feder zu finden: „... das Prinzip lässt sich erst im Nachhinein erkennen.“ Wenn ich einen Wunsch äußern dürfte – brennend interessieren mich Herrn Graffmanns Ausführungen zu dem Thema: „Lehrer als sich selbst organisierende, als ihre Bedürfnisse befriedigende, als ihrer Kreativität Raum lassende, als zusammenarbeitende, als ihre Träume realisierende und als genießende Wesen.“ Gespannt bin ich jetzt schon darauf, was Herr Graffmann zu diesem nun auch schon über 30 Jahre alten Thema Neues zu sagen hat.

Harald Binder

Leserbriefe geben nicht die Meinung des Vorstandes oder der Redaktion wieder. Der Schriftleiter behält sich vor, Leserbriefe zu kürzen.

Auslandsorientierter Studienschwerpunkt

Informatik (Computer Science) an der UNIVERSITÄT PASSAU

Die zunehmende internationale Wirtschaftsverflechtung – Stichwort „Globalisierung der Märkte“ – hat zu einer steigenden Nachfrage nach Informatikabsolventen mit fundierten Fremdsprachenkenntnissen geführt. Die Kommunikationsfähigkeit in Fremdsprachen ist deshalb in vielen Bereichen neben der fachlichen Kompetenz zu einer Schlüsselqualifikation geworden. Zum einen hat sich Englisch als die Standardsprache („lingua franca“) der Informatik durchgesetzt, so daß fließende Englischkenntnisse immer wichtiger werden. Zum anderen suchen international tätige deutsche Unternehmen im Zuge der Erschließung neuer internationaler Märkte Diplom-Informatiker/innen mit Kenntnissen in der Landessprache der betreffenden Wirtschaftsregion. Die Universität Passau begegnet dieser Entwicklung mit dem innovativen auslandsorientierten Studienschwerpunkt des Informatikstudiums. In diesem auslandsorientierten Studienschwerpunkt wird ein Hauptfachstudium der Informatik mit einer angewandten Sprachenausbildung in zwei Fremdsprachen als Nebenfach kombiniert. Der Studienschwerpunkt führt zum Abschluß *Diplom-Informatiker/in Univ. – mit dem Schwerpunkt Internationale Beziehungen*. Das Studienprogramm ist in die bewährte Passauer Informatik-Studienordnung integriert – allerdings wird ein Teil der Lehrveranstaltungen in englischer Sprache abgehalten. Außerdem sollten die Seminar- und Diplomarbeiten in englischer Sprache verfaßt werden, um den pro-

fessionellen Umgang mit dieser Fremdsprache zu vertiefen. Die Studierenden des auslandsorientierten Schwerpunkts müssen mindestens ein Semester ihres Studiums im Ausland ableisten.

Die Fremdsprachen sind wie folgt zu wählen: Deutsche Studierende müssen Englisch belegen; eine weitere Fremdsprache ist im Rahmen der breiten Palette der vom Sprachenzentrum der Universität Passau gelehrteten Fremdsprachen frei wählbar. Derzeit sind folgende Sprachen wählbar: **Ara-bisch, Chinesisch, Deutsch** (für ausländische Studierende), **Englisch** (Pflichtsprache), **Franzö-sisch, Indonesisch, Italienisch, Japanisch, Por-tugiesisch, Russisch, Spanisch und Thai**. Ausländische Studierende haben in der Regel keine Wahlmöglichkeit; sie belegen Deutsch (als Fremdsprache) und Englisch. Die Fremdsprachenausbildung beginnt, je nach Vorkenntnissen, auf unterschiedlichem Niveau; sie führt aber in beiden Fremdsprachen in der Regel zu einer professionellen Beherrschung – sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Umgang.

Weitere Informationen erhalten Sie über folgende Adresse:

Fakultät für Mathematik und Informatik
Kennwort: Auslandsschwerpunkt
Universität Passau · D-94030 Passau
Telef.: 0851/5093001 · Fax: 0851/5093002
e-mail: as@fmi.uni-passau.de
<http://www.fmi.uni-passau.de/as>

Nachricht aus den Niederlanden:

Kampagne soll für mehr Lehrer sorgen

Die niederländische Regierung hat eine landesweite Kampagne gestartet, mit der sie den Beruf der Lehrer aufwerten möchte. In TV-Spots, Annoncen, Postern und auf einer Internetseite soll der Lehrerberuf drei Jahre lang als sehr abwechslungsreich dargestellt werden. Auch die Niederlande kämpfen mit einem Lehrdefizit, das voraussichtlich in den nächsten zehn Jahren nicht abnehmen wird. Ursachen dafür sind die Verkürzung der Wochenarbeitszeit, die Verkleinerung der Klassenstärke, das Erreichen des Rentenalters durch viele Lehrer und der Wechsel zu Arbeitgebern außerhalb der Schulen. Die Werbekampagne konzentriert sich vor allem auf Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren, will aber auch Ältere dazu bewegen, den Lehrerberuf zu ergreifen. Übrigens bewertet die niederländische Bevölkerung den Lehrerberuf im Durchschnitt höher als die Lehrer selbst vermuten. Unter den Lehrern der Sekundarstufe beurteilen 80 Prozent ihre Arbeit positiv.

Soeben neu erschienen:

Der VIB-Katalog Highschool 2000/2001

„Let's go to USA“

ist das Motto des soeben auf den Markt gekommenen Katalogs „Highschool 2000/2001“ des Vereins für Internationale Begegnung e.V. (VIB). Der gemeinnützige Verein konzentriert sich auch in Zukunft auf das klassische Austauschland Amerika.

Für das Schuljahr 2000/2001 wird VIB die Schülerzahl auf 50 beschränken, zuzüglich einiger Teil-Stipendien.

Mit dieser selbstgesteckten Obergrenze will VIB die persönliche Beratung und Betreuung aller Schüler und Eltern sowohl in Deutschland als auch in den USA gewährleisten – ein Qualitätsmerkmal des Vereins.

Darüber hinaus werden alle VIB-Schüler gleich nach Abflug, aber noch vor der Ankunft bei ihrer Gastfamilie in einem mehrtägigen Seminar auf ihr Leben in den USA vorbereiten. Zusätzlich hat jeder VIB-Teilnehmer seinen VIB-Vertrauensmann, der für Situationen zuständig ist, in denen ein vertrauter Rat, ein persönliches Wort oder sogar Hilfe gesucht und nötig ist.

Ausführliche Informationen sind in einer 4farb-Broschüre zusammengefaßt und können angefordert werden bei VIB, Kleiner Markt 11, 64646 Heppenheim, Telefon 06252-69256, Fax 06252-2680, e-mail presse@vib.de, www.vib.de

Märchen im DaF-Unterricht

Deutsche Märchen 1 und 2, Hrg. Rainer E. Wicke, VUB-Gilde Verlag, Köln, je 40 S., ISBN 3-86035-091-9, 3-86035-092-7, pro Band DM 9,80

Märchen im Unterricht, für die einen seit jeher ein Muss in der literarischen Erziehung, für die anderen vertane Zeit. Aber immer wieder taucht diese literarische Gattung auch im DaF-Unterricht auf. Und seit kurzem in sehr gelungener Weise in neuer Form für den DaF-Unterricht in Gestalt von „Deutsche Märchen 1 und 2“, herausgegeben von Rainer E. Wicke im VUB-Gilde Verlag Köln mit Illustrationen von Ziska. Insgesamt sieben Märchen enthalten die beiden Hefte.

In Heft 1 findet man „Die Bremer Stadtmusikanten“, „Dornröschen“, „Der Froschkönig“ und „Hänsel und Gretel“. In Heft 2 kommen dazu „Rotkäppchen“, „Schneewittchen“, „Der Wolf und die sieben Geißlein“ und als Abschluss haben die Leser die Möglichkeit, ihr eigenes Märchen zu schreiben. Repräsentiert ist also alles, was Rang und Namen hat in der Märchenwelt, und nicht nur in der deutschsprachigen. Darin liegt vielleicht das Erfolgsgeheimnis der Märchen: Sie sind international bekannt und ihre Welt kennt keine sprachlichen Grenzen, von politischen ganz zu schweigen. Die archaischen Bilder, die leichten und klaren Gegensätze von Gut und Böse, von Schön und Hässlich, von Reich und Arm, von Klug und Dumm, von Tapfer und Feige, von Schwach und Stark brauchen in keinem Land eine besondere inhaltliche Einführung, sondern die Schüler sind schnell mittendrin. Die Inhalte sind immer leicht verständlich strukturiert und die Figuren farbig und konturenreich. Also alles, was interessante Texte bieten sollen. Wenn da nicht die Sprache wäre, die zu Recht im Normalfall für Deutschlerner im 3. Lehrjahr, für die die Hefte vorgesehen sind, in der Originalfassung einfach zu schwer wären.

Und das kennt man: Sind die ersten Zeilen sprachlich zu steil, dann kriegt man niemanden dazu, auf weitere Höhen des Textverständnisses zu steigen, sondern ist binnen kurzer Zeit konfrontiert mit Schülermeinungen wie „Können wir nicht was anderes lesen?“

Nicht so bei den vorliegenden Märchentexten: Sie sind sehr behutsam sprachlich überarbeitet. Komplizierte Satzgefüge, kaum mehr gebrauchte Verbformen wurden ersetzt und auch die Tempuswahl wurde dem Lernstand der Schüler im 3. Lernjahr angepasst, ohne dass dabei der Reiz der Märchensprache verloren geht. Und noch etwas kommt dazu. Die Texte und die dazu gehörenden vielfältigen Arbeitsaufträge wurden bereits von vielen Deutschschülern, von Deutschlehrern und Fachberatern in verschiedenen Ländern kritisch bearbeitet und ergänzt. Die Texte sind also

praxisgeprüft, ein Prädikat, das sich bei der Behandlung im Unterricht bezahlt macht.

Bei den Arbeitsaufträgen werden die Schüler mit ihren bisherigen inhaltlichen und sprachlichen Erfahrungen einbezogen und können aktiv mitmachen und mitgestalten, brauchen also nicht nur zuhören und müssen schweigen, wie das oft bei authentischen Lesetexten der Fall ist.

Übung und Erarbeitung von Wortschatz, Training von Grammatikanwendung, freies Erzählen und einfache Wiedergabe finden sich in den Arbeitsaufträgen für die Schüler. Und sie können auch auf dieser Sprachstufe Freiraum finden für persönliche Wahrnehmungen und Deutungen. Die unerträgliche Situation der Tiere am Anfang der „Bremer Stadtmusikanten“ etwa fordert die Schüler auf, über berechnete Forderungen der Tiere nachzudenken und sie schriftlich festzuhalten. Oder Neugierde wird geweckt bei „Dornröschen“. Die Schüler sollen die guten Wünsche der elf Feen festhalten, bevor die 13. Fee ihre Prophezeiung mit dem todbringenden Spindelstich in die Runde schleudert, der ja Gott sei Dank von der 12. Fee in den hundertjährigen Schlaf gemildert wird.

Von den zusammenhängenden schriftlichen Übungen sei die Geburtsanzeige genannt, mit der der überglückliche Königvater die Geburt seiner Tochter Schneewittchen seinen Untertanen und Nachbarkönigen mitteilt und die von den Schülern in Bild und Wort gestaltet werden soll. Oder der Plan des Hauses, in dem sich die sieben

Geißlein vor dem Wolf verstecken

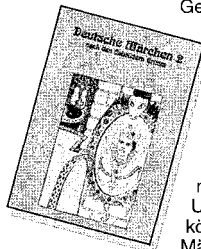
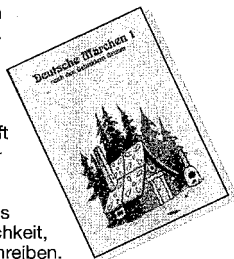
mit der Beschreibung, wo sich die gehörnten Kleinen verborgen haben. Darüber hinaus geht es darum, wo man sich allgemein am besten verstecken kann mit der unauffälligen Übung der adverbialen Ortsbestimmung mit Präpositionen.

Und zum guten Abschluss können die Schüler ihr eigenes Märchen verfassen, wobei ihnen alle technischen Tricks und Ideen

zur Verfügung gestellt werden, die für die literarische Märchenform notwendig sind.

Seit dem JUMA-Spezialheft „Märchen“, das in den 80er Jahren weltweit zu einem Renner geworden war, ist mit den beiden Heften vom VUB-Gilde Verlag endlich wieder eine Reihe von Unterrichtseinheiten zum Bereich Märchen verfügbar, die Textarbeit mit Phantasie und Witz verbinden.

Rainer Domisch



Wer schrieb was?

Finbars Hotel, Roman, herausgegeben von Dermot Bolger, Wolfgang Krüger Verlag Frankfurt am Main 1999, 336 Seiten, ISBN 3-8105-0246-4, Preis: DM 39,80

Der irische Schriftsteller Dermot Bolger kam auf die Idee, sechs Dubliner Schriftstellerkollegen/innen je ein Kapitel eines Romans erzählen zu

lassen, dessen Schauplatz sieben Hotelzimmer eines vierstöckigen, abgewirtschafteten, schäbigen Etablissements mit einer Nachtbar im Keller ist. Hier begegnen sich sieben Menschen, die sonst kaum etwas miteinander zu tun haben. Im Hotelzimmer 101 quartiert sich ohne Wissen seiner Frau der seit 20 Jahren verheiratete Auto-mechaniker ein, der einmal die Freiheit erleben will. Im Nachbarzimmer 102 debattieren zwei ungleiche Schwestern über ihr Leben. Die Gäste der sieben Hotelzimmer begegnen sich im Flur, in der Halle oder in der Kellerbar, wo sie ungewollt ins Gespräch kommen. Ein Elektriker zieht mit Katze in 103 ein. Obwohl Tiere nicht erwünscht sind, sieht der Hotelportier durch ein gutes Trinkgeld über die tierische Tatsache hinweg. Dieser Gast wurde von seiner Frau des Hauses verwiesen. Die Katze hat er aus Rache mitgenommen, um sie zu töten. In Zimmer 104 debattiert der Hoteldirektor mit einem merkwürdigen Gast. Es stellt sich heraus, daß der Bewohner der Sohn des ehemaligen Besitzers ist. Beide kannten sich von Jugend an und der Verweis aus dem Hotel findet eine wohlbegründete Berechtigung. Der Romanteil „Der Hoteldirektor“ – könnte – so vermuten wir – von Dermot Bolger selbst geschrieben sein. Zweifels- ohne ein Höhepunkt. Auch eine Frau quartiert sich in Finbars Hotel ein, die ihrem nahenden Tod entgegensieht. Ihr Mann weiß nichts davon. Im Restaurant lernt sie einen sympathischen Mann kennen, mit dem sie den Abend verbringt. Sie will noch einmal vor ihrem Tod einen nackten Mann sehen. Auf Zimmer 107 wird es ausgesprochen kriminell. Der Gast hat vor kurzem drei wertvolle Bilder aus einem Museum entwendet. Eins hat er bei einem guten Freund versteckt, die beiden anderen hat er im Wald vergraben. Die Polizei beschattet ihn zwar, kann aber nichts nachweisen. Der Mann von 107 kann seine dunklen Geschäfte unbemerkt zu einem glücklichen Ergebnis führen. Für solche und andere Verhandlungen ist eben Finbars Hotel bestens geeignet.

Wer welches Kapitel geschrieben hat, bleibt geheim. Die sieben Autoren, die ihre „Menschen im Hotel“ schildern, gehören zu den bekanntesten Schriftstellern des Landes. Alle wurden in Dublin geboren, außer einem, der auch Ire ist, aber schon seit vielen Jahren in Dublin lebt.

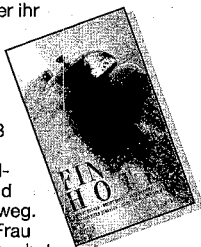
Dermot Bolger (Jahrgang 1959) veröffentlichte zahlreiche Dramen, u. a. „In High Germany“, Gedichte und Romane. Auf deutsch erschien 1996 „Journey Home“.

Roddy Doyle's erster Roman „The Commitments“ wurde 1987 veröffentlicht und 1991 verfilmt.

Anne Enright arbeitete als Produzentin für das irische Fernsehen und veröffentlichte 1998 ihren Roman „Sofern Engel sehen“ und 1999 eine Kurzgeschichtensammlung.

Hugo Hamilton, Kind deutsch-irischer Eltern, verlegte den Schauplatz seiner ersten drei Romane nach Deutschland.

Jennifer Johnston publizierte zahlreiche Romane



(u. a. The Captains and the Kings, The Illusionist und Two Moons), die auch verfilmt wurden.

Joseph O'Connor ist Romanautor, veröffentlichte Kurzgeschichten, ein Reisebuch und Dramen.

Colm Toibin ist Herausgeber von Sachbüchern und Autor von drei Romanen (deutsch „Der Süden“, „Flammende Heide“).

Finbars Hotel ist ein unterhaltsames, spannendes, geistreiches Buch, köstlich zu lesen, das in einer gelungenen Übersetzung im Krüger-Verlag in diesem Jahr erschienen ist. Erleben sie bei der Lektüre, wie sich die Lebenslinien der sieben Gäste Tür an Tür in Finbars Hotel überschneiden. Die Neugierde ist geweckt und mancher wird mit Sicherheit zu dem einen oder anderen Buch der Autoren greifen.

Heinz Müller

Ich hoffe, wir sind Töchter Liliths und nicht Evas

Etxebarría, Lucía; Von Liebe, Neugier, Prozac und Zweifeln. Frankfurter Verlagsanstalt, Frankfurt 1998, 314 S., ISBN 3-627-00064-1, DM 39,80

Der alttestamentliche Mythos spricht von Adams erster Frau Lilith, sie wurde von Gott gemeinsam mit Adam aus Lehm geformt, also gleichberechtigt, ist also nicht wie Eva eine Sekundärschöpfung aus Adams Rippe. Ersteres und nicht letzteres wollen nun drei spanische



Schwestern unserer Tage partout sein. Das erläutern sie in teils einfach eingängigen und teils tiefeschürfenden Inneren Monologen des Romanerstlings der jungen Baskin Lucía Etxebarria. Da dieser Erstling in diversen angesehenen Gazetten hochgelobt wurde, las ich das Rezensionsexemplar eingedenk der vielen aktiven und ehemaligen Auslandslehrerkolleginnen der Iberischen Halbinsel, die ein ihnen

bekanntes Gesellschaftsbild wiedererkennen könnten. Dies möchte ich allerdings als Frage im Raum stehen lassen, deswegen halte ich das Buch aber durchaus für interessant.

Sagen wir es gleich: Ich habe selten eine solch „deprimierende“, „frustrierte“ Darstellung des „way of life of women“ gelesen, in diesem Fall angesiedelt in Madrid. Ich sage auch gleich, daß bei aller versuchter Schnoddrigkeit, Sachlichkeit, Bildlichkeit, Intimität, Wissenschaftlichkeit die Sprache der jungen Baskin mich nicht überzeugt, was natürlich auch an der deutschen Übersetzung liegen mag. „(Den Liebesbeziehungen) wird ... mit Küssen ein Rosenkranz aus Namen geflochten werden.“ Das ist peinlich dick aufgetragen, auch scheint mir das Verb „flechten“ fehl am Platz. Und dann ist da einer der bis auf eine Ausnahme schlappen Männer in diesem Roman, „... der

verzweifelt an einem Glas Whisky hing wie ein Baby an der Brustwarze der Mutter." Läppischer geht es nicht, ist auch nicht durch Saloppheit zu entschuldigen. Dann freut man sich über eine nicht gerade überwältigende, – aber na ja – Wortspielerei „herablassendissimo“, und erwartet weitere Wortspielereien, es bleibt jedoch bei dieser Einzeleingebung, „... während die Luft noch schlief und das Morgenlicht nur wenig schimmerte.“ Die erste metaphorische Beobachtung hätte ein Romantiker treffen können, die zweite Satzhälfte in ihrer einschichtigen Aussage verdirbt den ganzen Satz. Es wird von einem „eiskalten Morgen“ gesprochen, deplaziert altertümlich, oder liegt hier ein Tippfehler vor? Ich schließe die Zitatensammlung mit: „Traurigkeit breitet sich langsam und unauslöschlich wie Öl aus“, also ich habe noch jeden Ölfleck aus meinen Kleidern entfernen können (auch scheint mir das Verb „löschen“ nicht zu Öl zu passen). Man nehme es mir nicht übel, aber Literatur hat was mit Sprache zu tun, und die muß stimmen, und wie faszinierend sie stimmen kann, beweisen gerade hervorragende moderne spanischsprachige Autoren wie Javier Marías oder Zoé Valdés.

Cristina, Rosa und Ana leiden unter dem Verlust des Vaters schon während ihrer Kindheit und Jugend; sich von der Mutter geistig und seelisch abzunabeln, dann ihrer Wohnung zu entfliehen, ist der erste Schritt zur Selbständigkeit. Zur vermeintlichen Selbständigkeit? Cristina, die jüngste und hübscheste, findet in einer zügellosen – welch klischeehaft sprechendes Wort – Promiskuität ihre Bestimmtheit; als dann auch noch ihre große Liebe zu Ian, einem ungeheuer potenten Iren, zerbricht, verfällt sie gänzlich dem Alkohol, den Drogen und dem Abstaubersex. Diesen beschreibt sie so ausgiebig exhibitionistisch, daß man bald aus ästhetischen Gründen beginnt, diese Seiten zu überschlagen. Rosa war eine Intelligenzbestie in der Schule, bringt es als Karrierefrau zur hellgrau kostümierten Finanzdirektorin. Dafür verzichtet sie auf Liebe, spricht von männlicher Zärtlichkeit, denkt dabei auch wohl an handgreiflichen Sex, übt ihn jedoch nicht aus. Ana, so will es die Archetypisierung, heiratet, wird bald Mutter eines Sohnes und „grüne Witwe“ und als solche tablettenabhängig. Man bekommt trotz ausgiebigen Inneren Monologs nicht mit, warum eigentlich; denn sie scheint ja doch ein durchschnittlich normales Familienleben zu führen. Oder ist es gerade das „Normale“, welches sie krank macht? Rettung findet sie in der Scheidung von ihrem Mann, der Roman sieht am Ende darin Versöhnliches. Hier beginnen einem die Ohren zu klingeln. Besteht frauliche Selbstverwirklichung nur in einem Objektbezug zum Mann, in einem Getrenntsein vom Mann, egal wie, als durchgeknallte Sexmiese (man verzeihe mir den adäquaten saloppen Ton), als kühle Macherin, als Familienflüchtling? (Bezeichnenderweise hat sich der Vater der drei Schwestern ohne Scheidung einfach aus der Familie ausgeklinkt. Auch das eine Selbstfindung?)

Die recht sinnvolle Komposition dreier Innerer Monologe will selbstverständlich sagen: Wir sind eigentlich eine einzige Frau, in uns zeigen sich drei

Seiten des Frauseins. Ich glaube sogar, die Autorin will sagen: Das sind die drei denkbaren Seiten des Frauseins. Oben wurde das Gesamtbild charakterisierend das Wort „deprimierend“ gebraucht, „Lilith“ als Symbol ist das letzte Wort des Romans. Das paßt nicht so recht; der biblische Mythos ist doch ausgesprochen positiv und harmonisch in seiner Gleichberechtigung von Mann und Frau. Die Romanmonologe der vermeintlichen Lilith hadern jedoch mit allem, was Adam darstellt und ausübt, so als gäbe es im heutigen Madrid unter emanzipierten Frauen nicht den Zipfel einer heilen Welt, den Anschein von Glück, selbst wenn diese Begriffe abgedroschen sind. Mir wird zu wenig gelacht in diesem Buch trotz eines durchaus skurrilen Humors, aber das Romanlachen beschädigt, befreit nicht. Trotzdem: Liebe Kolleginnen in Spanien, lest dieses Buch und sagt mir: Ist es so? Vielleicht bin ich als weißhaariger Rezensent auch zu alt für Innere Monologe einer 33 Jahre jungen Spanierin.

Heinz Weischer

Was haben Dein Fernseher und Dein Pinguin gemeinsam? Sie sind beide schwarz-weiß.

**Kurkow, Andrej: Picknick auf dem Eis.
Diogenes Zürich 1999,
ISBN 3-257-06204-4, 288 S., DM 34,90**

Der Pinguin Mischa kann sich stundenlang vor den Spiegel stellen und sich selbst ansehen; er kann aber auch vor dem Fenster ausharren, um Eiskunstlaufen zu verfolgen. Der Pinguin Mischa ist ohnehin ein sorgfältiger Beobachter dessen, was im Hause des verkannten Schriftstellers Viktor Solotarew in einem Vorort Kiws vor sich geht. Der Zoo konnte seine Tiere nicht mehr ernähren und verschenkte sie an ukrainische Bürger, von denen

die Zooleitung sich überzeugte, daß sie die Tiere artgerecht versorgen konnten. In Viktors Wohnung war eine Badewanne Bedingung, mit kaltem Wasser gefüllt, ein täglicher artgerechter Meeresersatz für Mischa. Und für Tiefkühlfisch muß gesorgt werden, aber es muß Salzwasserfisch sein, Scholle oder Dorsch; lebenden Süßwasserkarpfen verschmäht Mischa. Viktor brät sie für sich und lädt dazu seinen



einzigen echten Freund ein, den mit sich und der Umwelt zufriedenen Streifenpolizist Sergej. Meiner Kenntnis nach ist „Picknick auf dem Eis“ des russischen Autors Andrej Kurkow der bisher erste Roman der Weltliteratur, in dem ein Pinguin die Hauptrolle spielt. Dabei lebt dieser eher zurückgezogen und still bei Viktor. Erst sehr viel später, wenn der so

realistisch anmutende Roman in die Groteske mündet, ist der Pinguin Mischa aushäusig und trägt zum Haushaltseinkommen bei, Viktor verleiht ihn an dubiose schwerreiche Ukrainer, damit sie als Extravaganz bei der Beerdigung eines geliebten, gehaßten, gefürchteten, meist gewalttätig Verstorbenen wenigstens einen würdevollen Trauergast am offenen Grabe stehen haben. Das Hinterfotzige des Romans beginnt nicht mit Mischa, sondern mit dem Angebot des undurchsichtigen Chefredakteurs der „Hauptstadtnachrichten“ für Viktor, Nekrologe über berühmte und berühmte Zeitgenossen zu schreiben, wobei die beiden Attribute meist zusammen zutreffen. Die Zielpersonen der Nekrologe leben alle noch während der Textarbeitungsphase; verblüfft muß Viktor jedoch miterleben, daß sie allesamt sehr bald sterben. Und als er mal seine neu eingereichten Nekrologe nach Tagen im Redaktionsbüro findet, haben alle einen Vermerk: „Erledigt“ plus Datum, nur das Datum liegt in der nahen Zukunft. Rätselhaft auch, daß seine Auftraggeber immer mal wieder für einige Zeit untertauchen müssen; dann lassen sie Viktor sehr viele „Grüne“ da, die gebräuchliche Dollarwährung der Ukraine. Einer seiner Auftraggeber läßt ihm dazu noch seine fünfjährige Tochter Sonja da, die sich auch gleich mit Mischa anfreundet, schließlich haben sie die gleiche Körpergröße. Nach einigen „Erledigt-fällen“ taucht dann der Chefredakteur wieder auf und bringt einen neuen Stapel Hintergrundmaterial für neue Nekrologe. Dieses Hintergrundmaterial ist bisant, und jeder Nekrolog wird in geschliffener Sprache gedruckt in den „Hauptstadtnachrichten“. Eine Abrechnung. Worüber? Über den ungeheuren Filz von Betrügern, Schmugglern, Neureichen, Politikern, Mafiosi, Staatsbeamten, Halbwelt und Künstlern, über diesen mörderischen Filz, der nach dem Freitod der Sowjetunion in Kiew erblüht ist. Die russische Armeepistole sitzt locker, auch durch Minen auf der Terrasse der Datscha beseitigt man unbeliebte Personen, mit denen man sich tags zuvor bei einem Leichenschmaus noch mit finnischem Wodka zugesoffen hat. Auf der anderen Seite eine desolate Infrastruktur im Land, ein katastrophales Gesundheitswesen, eine nur improvisiert und kreativ zu leistende Selbstversorgung des kleinen Mannes. Viktor besucht einen pensionierten Pinguinologen im Krankenhaus. „Der Arzt sagt, daß ich noch drei Monate leben kann, wenn ich ihm meine Wohnung vermache.“ Viktor erfüllt jedoch den letzten Wunsch des angehörigenlosen Pinguinologen und zündet dessen Wohnung an. Ernst wird es für Viktor, als er durch Zufall einen Nekrolog in die Hand bekommt, den ein Kollege über ihn geschrieben hat, noch fehlen das „Erledigt“ und das Datum. Da wabert der Roman jedoch schon in einer grotesken Überzogenheit, die seinem erkrankten Pinguin Mischa eine durch die Schicki-Micki-Beerdigungsclique finanzierte Herzplantation beschert, das neue Herz spendet ein eben verstorbenes vierjähriges Kind, es kostet einige „Riesen“. Mehr soll nicht verraten werden; es wird im Verlauf des Romans immer deutlicher, daß Viktor im Pinguin Mischa sein altes ego entdeckt, welches aus einer „unschuldigen“ klaren weißblauen

Antarktislandschaft ins graumuffige rauchgebeizte Kiew verbannt ist, „der Winterabend dort ist mit schwarzer Tusche übergossen“. Viktor wandelt leicht naiv in einer Welt der Raffinierten, versteht in seiner „Einfalt“ fast nichts und lächelt doch über so viel Menschlichkeit im Kleinen.

Das ist ein ganz starkes Buch des Erstaunens, was die sogenannte Demokratisierung in einem einst straff geführten totalitären Staat bewirkt hat. Daß der Autor Kurkow einen Pinguin als durchgängiges metaphorisches Leitmotiv durch das Chaos wandeln läßt, wir sagten es schon, das hat einsame literarische Klasse. Und nicht nur unsere Fachberaterin Evelin in Odessa wird amüsiert mit dem Kopf nicken. Das ist kunstvoll von einem Insider geschilderte ukrainische Realität in der ukrainischen Irrealität. Lest, Leute, lest!

Heinz Weischer

Ein Spätling der DDR-Germanistik

Egon Freitag, Goethes Alltagsentdeckungen. Insel-Verlag, Frankfurt/M und Leipzig 1999, Insel-Taschenbuch 2550, 311 S., ISBN 3-458-34250-8, DM 19,80

Um es ungeschminkt vorweg zu sagen: Das Buch ist ein verspätetes Produkt der DDR-Germanistik und -Historiographie, die sich darum zu bemühen hatten, aus der deutschen Geschichte und Literatur nicht weg zu eskamotierende Teile wie den als Fürstenknecht verdächtigen Weimaraner aus dem Standpunkt des historischen Materialismus heraus für das kulturelle Erbe des ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaates zu retten. Da das heutzutage einfach keine Fragestellung mehr ist, die Interesse für sich beanspruchen kann, ist es ein gänzlich überflüssiges Buch. Und ein Rezensent wundert sich, was das Verlagslektorat bewogen haben mag, die zusammengestopelte Sammlung von Zitaten aus Goethe, die mit zweifelhaften Verbindungstexten und Kommentaren garniert sind, in die renommierte Reihe der it aufzunehmen.

Das harsche Urteil soll begründet werden: Das Vorwort führt den Leser in die Voraussetzungen und Überlegungen ein, die den Autor des Buches leiten; so auch hier, und auf bezeichnende Weise. Goethe habe, so erfahren wir da, „in zahlreichen Zeichnungen Motive aus dem Volksleben aufgegriffen“ (S. 9). Er habe, „mit Vorliebe“ (E. Freitag), >verfallene Hütten, Höfchen, Strohdächer, Gebälke und Schweineställe< (so Goethe selbst am 12. 6. 1780 an Friedrich Müller) skizziert „und wirkte dadurch an einem Vorgang mit, der zur Wiederentdeckung [!] der Natur, des bürgerlichen Alltags und zur Anerkennung der Landschaft als legitimen Gegenstand [sic!] der Kunst führte, obwohl eine teilweise Idyllisierung in seinen Zeichnungen unverkennbar ist“ (S. 9). Hier wird mit Wortbombast der Dichter zum Ahnherrn einer volkstümleinden Kunstübung deklariert, während man daraus doch vor allem ersehen kann, dass Goethe seinen Rousseau gut gekannt hat. Wie wenig den Dichter dabei Überlegungen zur

Volksbeglückung, des persönlichen Engagements im sozialreformerischen Sinn leiten, sagt Freitag zwar selbst; er habe nämlich aus der Perspektive „eines bürgerlichen Intellektuellen“ (S. 13) beobachtet, gemalt und geschrieben. Und doch wird die Neugier schon des Vierzehnjährigen, die Frankfurter Judengasse, „den Alltag dieser Menschen und ihre Zeremonien kennen zu lernen“ (S. 11), als „Goethes Interesse für den Alltag des Volkes“ ausgegeben.

Methodisch unredlich, werden Äußerungen aus der italienischen Reise und Zitate aus Faust II im gleichen Sinne daneben gestellt.

Dem Verfasser ist selbst nicht recht wohl bei seinem eibenen-den, besonders aber immer wieder fehl-, ja gewaltsam interpretierenden Verfahren. „Goethes differenzierte und zum Teil auch widersprüchliche Volksauffassung kann hier nicht tiefgründig erörtert werden“ (S. 17). Das ist ein echtes Defizit des Buches, und etwas mehr kritische Reflexion hätte ihm gut, ja Not getan. Dann stünden nicht unvereinbare Aussagen nebeneinander: Die Vorliebe des Dichters habe dem Volke und dessen Bild gegolten (S. 10), er habe tiefe Einblicke in den Alltag des Volkes genommen (S. 15), „Vertreter aus dem Volke dagegen wurden von Goethe kaum gezeichnet“ (S. 9). Immer wieder kommt es zu Formulierungen Freitags, mit denen Goethe auf einen banalen Marxismus abgezogen wird: „Prononcierter wird diese Erkenntnis, dass die unmittelbaren Produzenten keinen Anteil an dem von ihnen hervorgebrachten Reichtum haben und somit zum erzeugten Produkt in ein fremdes Verhältnis treten, in die Worte gefaßt: ...“ (S. 44). Oder es werden Selbstverständlichkeiten wie große Errungenschaften beraunt: „Bereits 1778 hatte der Dichter die Armut in Jena entdeckt“ (S. 56). Dass „Goethes erste Freundin“ eine „Putzmacher-Gehilfin“ (S. 71) war, beeindruckt Freitag so sehr, dass er den Bericht über das Mädchen aus Dichtung und Wahrheit so kommentiert: „Hier wird das Bildungsstreben des Kleinbürgertums angedeutet, aber auch auf die ziemlich aussichtslosen [!] Möglichkeiten [!] einer höheren Schulbildung, gerade für Mädchen, hingewiesen“ (S. 72). „Goethes Alltagsentdeckungen“.

Freitags krampfhaft Versuche banalisieren den Dichterfürsten, um ihn für den DDR-Sozialismus zu retten, und dabei gehen die tatsächliche Modernität und der Nonkonformismus des (jungen) Goethe verloren: seine genaue Bekanntheit mit den zeitgenössischen Strömungen, insbesondere mit Rousseau und Herders Ideen, dem Gegensatz von Natur und Zivilisation, die Ablehnung der barocken Zopfgesellschaft, sein Bestehen auf Individualität. Doch war Goethe bekanntlich kein Revolutionär, auch nicht ein verkappter. Bleibt zu diesem Buch zu sagen: „So fühlt man Absicht, und man ist verstimmt“ (Tasso, 2. Akt, 1. Aufzug).

Bernd Müller



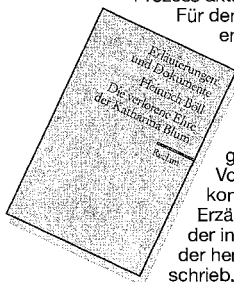
Ist „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ noch zeitgemäß?

Erläuterungen und Dokumente. Heinrich Böll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum. Von Werner Bellmann und Christine Hummel. Philipp Reclam jun. Stuttgart, UB Nr. 16011, Stuttgart 1999, 222 S., ISBN 3-15-016011-1, DM 9,-

Mit diesem Band zu Heinrich Bölls Erzählung darüber, „wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann“, hat der Reclam-Verlag seiner bewährten Reihe „Erläuterungen und Dokumente“ ein weiteres, vorzüglich zusammengestelltes Exemplar hinzugefügt. Das Büchlein umfasst die schon traditionell gewordenen Kapitel (Kommentar, Entstehung, Rezeption und Wirkung, Aspekte der Werkdeutung und Literaturhinweise), erweitert um einen Komplex „Texte zur Diskussion“, in dem der Schlüsselbegriff des Titels, die „Ehre“, mit philosophischen Erörterungen aus den Federn von Fichte, Hegel und Schopenhauer bis Weinrich ausgeleuchtet und das zentrale Thema der Erzählung, der Journalismus à la Bild-Zeitung, diskutiert und – vielleicht etwas zu weit ausgreifend – mit jüngeren Fällen wie dem Tod der Lady Di, der Bill-Monica-Affäre und dem Simpson-Prozess aktualisiert wird.

Für den Lehrer, der sich schon entschlossen hat, Bölls

Geschichte im Unterricht aufzugreifen, stellt das Buch alles bereit, was er braucht: notwendige Wort- und Sacherklärungen, die großzügig gegeben werden. Vor allem aber sind die extrem kontroverse Aufnahme der Erzählung 1974/75, die Genese der innenpolitischen Situation, aus der heraus und in die hinein Böll schrieb, breit dokumentiert. Die gesamte Phalanx der politischen



Meinungsbildner von Peter Brückner, selbst angefeindet, bis zu den Diffamierungen Bölls durch Walden und Habe, die Crème des literarischen Rezensentenwesens zwischen Joachim Kaiser und M. R.-R. kommt ausführlich zu Wort. Und schließlich wird auch das Verhältnis von Bölls Prosa zur Filmfassung von Schlöndorff/von Trotta so breit und vertiefend zugleich mit Belegen, Äußerungen der Beteiligten behandelt, dass man an diesem Fall ohne weiteres exemplarisch die Differenz zwischen literarischer Vorlage und filmischer Umsetzung und die Gründe für die Verschiedenheit besprechen kann. Was man dazu braucht, steht hier zur Verfügung.

Während man sich jedoch durch all diese Materialien hindurchliest, beschleichen diejenigen, der noch überlegt, ob er Bölls Erzählung besprechen soll, wachsende Zweifel an deren Eignung für den Unterricht; und sie nehmen noch zu, wenn man an die didaktische Lage an einer deutschen Auslandsschule denkt. Schon der Apparat der Sacherklärung verdeutlicht, wie weit die Umstände, in die

die Geschichte gehört, in der Vergangenheit versunken sind. Wenn schon Wendungen wie „rote Trude“ oder „Behelfsnotstand“ als nicht mehr verständlich vorausgesetzt werden, wie viel an Aufwand muss dann geleistet werden, um die von zunehmendem Terroraktivismus, sich daran aufschaukelnder Hysterie der Öffentlichkeit und den infamen Denunziationen gegen den Autor geprägte Ausgangssituation zu beschreiben. Bölls eigene Einlassung von 1982, die dem Entstehungskapitel des Bändchens als Motto vorangestellt ist, man müsse „Texte in die Zeit zurückversetzen, in der sie geschrieben sind“, man müsse also sie historisieren, bringt so die didaktische Problematik auf den Punkt, ob nämlich die Auswahl des Werks für den Unterricht sich von seiner literarischen Qualität her motivieren lasse oder ob der Fall der Katharina Blum nicht eher dazu geeignet sei, die geschichtliche Lage der Bundesrepublik Deutschland in der ersten Hälfte der 70-er Jahre zu illustrieren. Die Frage freilich mag der Rezensent stellen; die Antwort jedoch möchte er den Lesern, jeder und jedem für sich, überlassen.

Bernd Müller

Goethes Frau: Haus-Schatz, Bett-Schatz

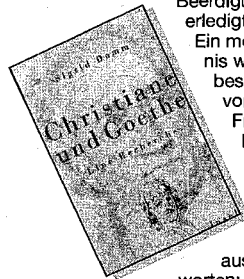
Sigrid Damm: Christiane und Goethe. Eine Recherche, Insel Verlag, Frankfurt (Main)/Leipzig 1998, 540 S., ISBN 3-458-16912-1, DM 49,80

Sicherlich, mit wem Goethe intimste Verrichtungen vollführte, interessiert naturgemäß viele. Bewundert man einen Olympier in elysischen Gefilden höchster Geistigkeit, so will man auch über die irdischen Grundlagen gerne etwas erfahren, denn nicht jedem ist es gegeben, dem Meister auf Geisteshöhen zu begegnen, besucht man ihn wenigstens im Alltag, vielleicht findet man ja dort Ähnlichkeiten und Vergleichbarkeiten mit sich selbst.

So lässt sich der Erfolg des Buches von Sigrid Damm: Christiane und Goethe erklären; der Titel nicht Herr und Frau Goethe, nein, Christiane, der Haus- und Bett-Schatz, steht uns auf der Alltagsebene so nahe, daß wir ihr mit dem Vornamen begegnen dürfen, während der Meister uns nur mit Familiennamen zugänglich wird.

Christiane wächst als Kind des Volkes auf, eines subalternen Bedienten des Herzogs. Sie muss sich in den engen Familienverhältnissen abmühen, arbeitet in einer Manufaktur und trägt zum Unterhalt der Familie bei. Für sie ist das Leben Arbeit, Arbeit mit den Händen, Arbeit mit dem Berechnen, ob man mit den Einkünften auskommt. Goethe hingegen agiert vielbeschäftigt auf einer anderen Etage, für uns ungewöhnlich untertänig gegen Adelige, herzlos gegen andere, auch gegen Christiane. Nach seiner sexuellen Erweckung auf der Italienreise und der Wiederkunft nach Weimar begegnet Goethe der Christiane Vulpius, die für

ihren Bruder, immerhin der Bestsellerautor des Rinaldo Rinaldini, vom geheimen Rat Unterstützung erbittet, die er auch gewährt. Sie gewährt Goethe Freizügigkeiten, die zu mehrfachem Zusammenbrechen des Bettgestells führten (S. 118). Nach anfänglichem Vertuschen der so unstandesgemäßen Liaison zieht Frau Vulpius bei Herrn Goethe ein und übernimmt auch die Geschäfte der Hausfrau. Dies macht sie, wie in dem Buch ausgeführt wird, lebenslang und durchaus erfolgreich. Während der Bett-Schatz nach fünf Geburten an Attraktivität verliert und Goethe nach anderen „Äußerchen“ Ausschau hält, führt der Haus-Schatz souverän und erfolgreich die Wirtschaft. Als Skandalon muss Christiane zwar kochen, darf aber nicht bei Tisch sitzen. Erst nach einem Erlebnis während der Besetzung Weimars durch Franzosen, in der das tapfere Auftreten von Christiane Vulpius dem etwas hasenfüßigen Goethe das Leben rettet, heiraten die beiden am 19. Okt. 1806 trotz des Sieges der Franzosen. Eine skandalöse Heirat, so urteilte Weimar. Immer mehr entfernt sich der Ehegatte von seiner Frau, verbringt Monate in Jena, auf Reisen oder in Bädern. Er findet geistige und erotische Vergnügungen bei anderen Frauen. Trotzdem hält er bis zum Tod seiner Frau zu ihr und schätzt ihr wirtschaftliches Handeln. Aber letzten Endes hält er jede Erregung, die sein Werk gefährden könnte, von sich, auch beim elenden Sterben seiner Frau. Selbst ihrer Beerdigung bleibt er fern und erledigt lieber Schriftstellerisches.



Ein merkwürdiges Liebesverhältnis wird in diesem Buch beschrieben, das geprägt ist von einer aufopferungsvollen Frau und einem egoistischen Mann, der seine Werke über seine Menschen stellt. So schreibt der alte Goethe, sein Versagen im Alltag erkennend: „... ein poetisches Werk weiß ich auszuführen und zu verantworten; aber die Lebenswerke haben mir nie recht gelingen wollen“ (S. 513). Der Meister konnte sich in seinem Ruhme sonnen, Christiane verarbeitete sich im Schatten. Werk oder Mensch?

Der Inhalt des Buches stimmt nachdenklich, die Art der Darstellung ärgerlich. Sigrid Damm nennt ihr Buch eine Recherche: Auszüge aus Briefen und anderen Dokumenten des Alltags zitiert sie ausführlich und kommentiert sie. Diese Teile umgibt sie mit den für das Verhältnis notwendigen Zusatzinformationen. Aber ihre Erläuterungen bleiben ungeformt, stilistisch schlecht, dem Plauderton einer Nachmittagssendung im Fernsehen in nichts nachstehend: Meiser, Käsbauser oder „brisant“.

Als Beispiel dafür sei die Stelle zitiert, in der Frau Damm versucht, die Hinrichtung einer Kindsmörderin, für deren Tod sich Goethe nachdrücklich einsetzte, anschaulich zu machen: „Der 28. November 1783. Die wartende Menge auf dem Marktplatz. Die Delinquentin Chatharina

Höhn auf dem Stroh des Schinderkarrens. Zwei Geistliche.
Das Brettergerüst für das Halsgericht. Ihr Geständnis.
Danach die Menschenmenge in Richtung Erfurter Tor.
Die hundert Soldaten, das Husarenregiment, das Hinauszögern, um die Spannung, die abschreckende Wirkung zu erhöhen.
Der Schwerthieb.“ (S. 92)
Immer wieder verwendet die Autorin diese atemlose Sprachführung, die Trivialromanen angemessen ist, nicht der Schilderung einer schrecklichen Wirklichkeit. Da führt moderne Sensationsgier die Feder, Eventkultur prägt die Denkweise. Der Leser ärgert sich also seitenweise durch diese Moderatorensprache, die weit entfernt ist von der Welt, die sie schildert: der Kulturstadt Weimar, der Sprachstadt Weimar, der Geistesstadt Weimar. Hätte die Autorin nicht aus der Recherche ein Buch machen können? Man hätte es als Leser doch verdient, dass man nicht nur eine Zitatensammlung mit Notizen angeordnet bekommt!

Wolfgang Hammer

Interkulturelle Kommunikation

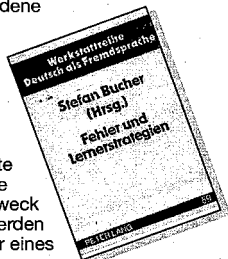
Bucher, Stefan: Fehler und Lernstrategien. Studien am Beispiel DaF in Korea. Frankfurt/Main – Berlin, Peter Lang 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 59) – ISBN 3-631-31755-7, 177 Seiten, DM 65,00

Das Thema ist ein Dauerbrenner und doch auch das Einfache, was wohl schwer zu machen ist. Gerade für das Erlernen einer aus einer ganz anderen Kultur/Sprachfamilie kommenden Sprache zeigt sich das mit voller Konsequenz. Gutgemeinte Halbheiten befördern hier nicht selten gerade die Mißverständnisse, die man abschwächen möchte.

Natürlich muß trotzdem der Weg gegangen werden. Das ist das Verdienst der vorliegenden Publikation, die verschiedene Bereiche (u. a. kontrastive Linguistik, Spracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik) in einer Art Reader zusammenführen möchte.

Jedoch erfordert dieses Unterfangen eine durchdachte Konzeption und zielorientierte Studien, die nur für diesen Zweck unter einer Leitlinie erstellt werden sollten. Sonst liegt die Gefahr eines „Potpourri“ in der Luft.

Die etwas diplomatische Einleitung zeigt schon an, daß sich die sieben deutschen und koreanischen Autoren des Bändchens einer diffizilen Thematik verschrieben haben. Das ist erst einmal gut, da nur durch die Beschäftigung, die Diskussion im breiten Rahmen Annäherungen wie Problembewußtsein zu erreichen sind.



So soll auch vorausgeschickt werden, daß gerade die Beiträge von Frank Kostrzewa und Bok Ja Cheon-Kostrzewa, Kwang-sook Lie oder Ok-Seon Kim ein fundiertes Bemühen aus der erlebten Unterrichtspraxis umsetzen. Gerade der zweisprachige bzw. bikulturelle Schreiber spürt die Zwänge und Unzulänglichkeiten besonders.
Andererseits zeigen u. a. die Artikel der deutschen Beiträger, daß eine Vereinfachung oder Verallgemeinerung der Problematik zum Beispiel des „Andersverstehens“ in der interkulturellen Kommunikation konkret seine Imponderabilien hat. Denn dieses Andersverstehen – und damit sind wir bei der nonverbalen Ebene, die leider weiterhin durch das Gewicht des Sprachfaktischen unterschätzt wird – führt in der interkulturellen Kommunikation häufig zu pragmatischen Fehlern. Würde man „Andersverstehen“ radikaler begreifen (vgl. Gadamer: Wahrheit und Methode, 1960: 280), so müßte man auf den Begriff „Fehler“ verzichten, wenn dieser eine Abweichung von der Norm bedeutet. Hier stimme ich Alexandra Hausstein zu, die das auf den Punkt bringt: „Von einem Andersverstehen auszugehen, heißt zwangsläufig, die Normativität der eigenen Sprachverwendung in Frage zu stellen. Der Fehlerbegriff, der nach genauerer Betrachtung ein ungleichgewichtiges Verhältnis von Muttersprachler und Lerner propagiert, kann kein angemessenes Instrument für die Beschreibung von interkultureller Kommunikation sein“ (vgl. Hausstein: Fehler und Lernstrategien, 1999: 142).

Das Thema des Bandes zwingt also zum Nachdenken – ohne Augenzwinkern – nicht nur für den ostasiatischen Raum. Vielmehr ist das Eis bei empfundener räumlicher Nähe oft noch dünner. Da Problemunkte dem Lehrenden noch seltener bewußt werden. Auch in dem Sinne ist die Studie ein produktiver Wink, den man zwischen Seoul und Sofia etc. ernst nehmen sollte.

Sylvia Bräsel

Legasthenie

Mechthild Firnhaber: Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen, Fischer Taschenbuch Verlag, 2. überarbeitete Neuausgabe 1998, 271 S, ISBN 3-596-13197-9, DM 16,90

Betroffene Eltern und Lehrer stehen diesem komplexen Problem hilflos gegenüber, weil Legasthenie schwer diagnostizierbar ist und spezielle Materiekenntnis erfordert.

Das Buch ist von einer betroffenen Mutter verfaßt – also ein Erfahrungsbericht – die ihre schwer legasthenen Kinder zum größten Teil selbst therapiert hat, ohne entsprechende eigene Ausbildung.

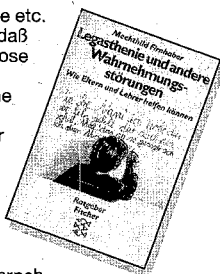
Insofern ist dieser Erfahrungsbericht unverzichtbar für betroffene Eltern und auch Unterrichtende sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe. Das Buch enthält eine Fülle von praktischen Hilfen: Was ist Legasthenie? Ursachen, mögliche Folgen, Erkenntnismerkmale, Fremdsprachen-

legasthenie, Rechenschwäche etc. Die Autorin weist darauf hin, daß neben der schulischen Diagnose unbedingt auch die Feinabklärung durch außerschulische Fachleute erforderlich ist. An den theoretischen Teil, der Legasthenie und Wahrnehmungsschwierigkeiten allgemeinverständlich erklärt, schließt sich ein umfangreicher praktischer Teil an.

Es werden viele Hilfen für wahrnehmungsgestörte, sprachentwicklungsverzögerte sowie rechenschwache Kinder, entsprechende Fördermaterialien und Literatur angeführt sowie Adressen von diesbezüglichen Einrichtungen, die äußerst hilfreich für betroffene Eltern und Pädagogen sind.

Für alle mit diesem Problem konfrontierten Personenkreise dürfte dieser Erfahrungsbericht ein Gewinn sein: einerseits für Eltern, die die Hauptlast der Arbeit tragen: sie wissen, was sie tun müssen, und andererseits für Unterrichtende, in deren Studium das Phänomen Legasthenie wahrscheinlich nicht ausreichend beleuchtet wurde und dem man dann in der praktischen Unterrichtsarbeit nicht optimal gerecht werden kann.

Erwin Lenz



Der gesellschaftliche Wandel in Rumänien

Gabanyi, Anneli Ute: Systemwechsel in Rumänien. Von der Revolution zur Transformation, R. Oldenbourg Verlag, München, 1998, ISBN-Nr. 3-486-56377-7, DM 48,-

Neben dem 1998 erschienenen Buch von Wolf Oschlies „Ceausescu Schatten verschwindet“ verdient eine weitere Publikation zu diesem Thema Beachtung. Mit der Buchfassung ihrer Dissertation zum Systemwechsel in Rumänien legt Anneli Ute Gabanyi, Rumänienreferentin am Südost-Institut München, die derzeit umfassendste und faktenreichste deutschsprachige Abhandlung zum gesellschaftlichen Wandel in dem südosteuropäischen Land nach 1989 vor. Die Arbeit stützt sich dabei auf Zeitungsberichte, Presseberichterstattung und Interviews. Anliegen der Autorin war die „Verknüpfung fallspezifischer Untersuchungen mit komplexen Theorieansätzen“ (S. 9), um dadurch vorhandene Forschungsergebnisse umfassend bewerten zu können.

Den wesentlichen Verdienst der Autorin stellt die mehrschichtige Herangehensweise an die Problematik der rumänischen Revolutions- und Nachwendentwicklung dar. Nicht zufällig plädiert Anneli Ute Gabanyi für eine engere interdisziplinäre Kooperation zwischen Soziologie und Geschichtswissenschaft. (S. 9) Revolutions- oder Transformationsprozesse lassen sich auf keine einseitig historisch, ökonomisch, staatsrechtlich oder politikwissenschaftlich angelegte Betrachtungsweise reduzieren.

Gabanyis Buch ist eine lesenswerte Synthese von Forschungsergebnissen aus diesen Wissenschaftsbereichen.

„Systemwechsel in Rumänien. Von der Revolution zur Transformation“ – der Inhalt des Buches ist Programm. Die Arbeit gliedert sich in die Hauptteile „Revolution“ (Kapitel 1–5) und „Transformation“ (Kapitel 6–8).

Im ersten Teil wird zunächst der Kontext, d. h. die anderen mitteleuropäischen Revolutionen, betrachtet, um dann das Ceausescu-Regime sowie die Prämissen der rumänischen Revolution zu beleuchten. Der interdisziplinären Ausrichtung der Arbeit ist es zu verdanken, daß besonders auf dem Gebiet der Revolutionsforschung neue Akzente gesetzt wurden. Anneli Ute Gabanyi setzt sich mit der Frage auseinander, ob es sich bei den ostmitteleuropäischen Ereignissen von 1989 im allgemeinen und denen in Rumänien im besonderen um Revolutionen gehandelt hat. Sie verweist auf die vielfältigen, und bei weitem nicht einhellig positiven Antworten, welche die Forschung darauf gegeben hat. Die Autorin faßt die Argumente derjenigen zusammen, die den Revolutionscharakter der Ereignisse ablehnen: „der vorwiegend gewaltfreie Verlauf, die rückwärtsgewandte Zielrichtung (und) die fehlende revolutionäre Selbstwahrnehmung“ sprächen dafür, daß es sich um eine „Revolution ohne Revolution“ gehandelt habe. (S. 14) Auch wenn (oder gerade weil) die Anhänger dieser These Rumänien dabei ausnehmen, verdeutlicht sich jedem, der die Umbrüche des Wendejahres aktiv miterlebte, die Zweifelhafteit solcher Überlegungen. Die Millionen Menschen, die auf den Straßen von Prag, Leipzig, Temeswar, Bukarest, Warschau, Berlin oder Sofia demonstrierten, hatten sich sehr wohl selbst wahrgenommen. Zum ersten Mal seit Jahrzehnten diktatorischer Unterdrückung erwuchs gerade aus dieser Selbstwahrnehmung ein Multiplikationseffekt, der schließlich die kommunistischen Machthaber in die Knie zwang. Anneli Ute Gabanyi verdeutlicht die Gründe für die Leugnung des Revolutionscharakters: Die Ereignisse von 1989 widerlegten schlicht und einfach die westlichen Politikwissenschaftler und Historiker, die in gewisser Weise von der Endgültigkeit der Verhältnisse hinter dem Eisernen Vorhang ausgegangen waren. Gabanyi zitiert in diesem Zusammenhang Karl-Dietrich Bracher, der das Zeitalter der Revolutionen mit dem Jahre 1917 als beendet betrachtete. (S. 11) Jetzt unternommene Versuche, die Ereignisse von 1989 unter Ausführung verschiedenster Revolutionsdefinitionen oder -typologien nicht unter dem Revolutionsbegriff zu subsumieren, erwecken den Eindruck, als wollten sich Wissenschaftler ihre vor dem Jahr 1989 getroffene Fehleinschätzung nicht eingestehen. Dabei sind solche Rückzugsgefechte überflüssig. Es hätte in den 70-er oder 80-er Jahren schon wahrsagerischer Fähigkeiten bedurft, das baldige Ende des sogenannten „real existierenden Sozialismus“ vorauszusagen. Deshalb sollte man nun auch die Ehrlichkeit besitzen, die 1989-er Ereignisse in Mitteleuropa als das zu bezeichnen, was sie waren: Revolutionen. In diesem Jahr wurden totalitäre, menschenverachtende Systeme durch den Druck der

Massen gestürzt und die Grundlagen für gesellschaftliche Entwicklung gelegt, die den alten, diktatorischen Systemen diametral entgegenstehen.

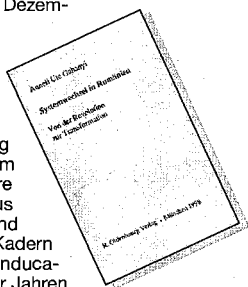
Anneli Ute Gabanyi erweist sich als überzeugte und überzeugende Verteidigerin des Revolutionscharakters der 1989-er Ereignisse. Anschaulich zeigt sie am rumänischen Beispiel das Zustandekommen dessen, was der Marxismus unter umgekehrten Vorzeichen als „revolutionäre Situation“ bezeichnet hätte. Ceausescus Abwehr jeglichen Perestrojka-Imports, seine absolute Reformunfähigkeit und sein ideologischer Dogmatismus (S. 115 ff.) mündeten schließlich in den Volksaufstand vom Dezember 1989. Den sich anschließenden Staatsstreich betrachtet die Autorin „als Bestandteil der Revolution in Rumänien“ (S. 157). Gabanyis Beitrag zur Elitenforschung (S. 49 ff.) verdient in diesem Zusammenhang besondere Beachtung, da Ceausescus Sturz durch „Netzwerke und Seilschaften“ (S. 67) von Kadern initiiert wurde, die der „Conducator“ in den 70-er und 80-er Jahren aufs politische Abstellgleis geschoben hatte.

In den letzten zehn Jahren tat man sich in Rumänien außerordentlich schwer, Licht in die Dezemberereignisse von 1989 zu bringen. Es wurde viel darüber gesprochen und wenig gesagt. Gabanyis detaillierte Beschreibung des gewaltsamen Umsturzes und der sich anschließenden Machtübernahme durch die „Front der Nationalen Rettung“ dürfte angesichts jüngster Medienberichte in Rumänien der Wahrheit sehr nahe kommen. Anneli Ute Gabanyis fundierte Revolutionsrecherche bildet die Basis für den zweiten Teil des Buches, der die Transformation des rumänischen politischen Systems nach 1990 beschreibt. Die Kapitel überzeugen durch eine Vielzahl von systematisierten Fakten und Informationen zum Staatsaufbau, zur Verfassung und zum Parteiensystem. Die Autorin beschreibt die Aufgaben der obersten Verfassungsorgane (Abgeordnetenhaus, Senat, Staatspräsident, Regierung, Verfassungsgerichtshof) und setzt sich kritisch mit der Verfassungswirklichkeit auseinander. In Zusammenhang mit Gabanyis Anmerkungen zur Reform der Gesetzgebung sei ergänzt, daß die Vielzahl von Regierungsdekreten, mit denen die Regierung das Parlament umgeht, bis heute nicht nur auf mangelndes Demokratiebewußtsein verweisen, sondern auch zu einer ausufernden Bürokratie führen. Der Diskurs „außenpolitische Perspektiven“ (S. 301) verweist auf Rumäniens Abkehr von der Autonomiepolitik sowie dem vorreich vorgetragenen Wunsch des Landes nach europäischer Integration. Die Weichen dafür sind in Europa gestellt, allerdings wird Rumänien in den nächsten Jahren unter Beweis stellen müssen, daß es den Worten Taten folgen läßt. Gabanyi nennt einige Problemfelder des weiteren Transformations-

prozesses: Arbeitslosigkeit, Inflation, wachsende Kriminalität. (S. 307)

Mit ihrer Arbeit hat Anneli Ute Gabanyi den Systemwechsel in Rumänien anschaulich sowie facettenreich analysiert. Es liegt in der Natur der Sache, daß sich eine Dissertation in erster Linie an die Fachöffentlichkeit wendet. Dank ausgezeichnete Recherchearbeit, spannender Vergleiche mit anderen Ostblockstaaten sowie eines flüssigen, gut lesbaren Schreibstiles dürfte das Buch jedoch auch für ein breiteres Publikum von Interesse sein. Politikberatung ist es ohne dies.

Thomas Kunze



Die Deutschen: Erschöpft? Verwöhnt? Unbeweglich?

Arnulf Baring, Scheitert Deutschland?
München 1998, Knaur-Verlag,
ISBN 3-426-61093-0, DM 16,80

Am Ende des 20. Jahrhunderts und damit am Beginn eines neuen Millenniums versuchen Autoren unterschiedlichster Provenienz Bilanz zu ziehen. Arnulf Baring, emeritierter Professor für Zeitgeschichte und Internationale Beziehungen an der FU Berlin und nicht zuletzt durch seine Tätigkeit im Präsidentsamt in den siebziger Jahren einem breiten Publikum bekannt geworden, hat seine Arbeit bereits 1997 verfasst und mit der rhetorischen Frage versehen: „Scheitert Deutschland?“ Das seit 1998 nun auch als Taschenbuchausgabe vorliegende Werk nennt sich im Untertitel: „Abschied von unseren Wunschwelten“ und bezieht historisch-politische sowie ökonomische Fragestellungen in die Analyse mit ein. Sein Fazit, seit dem 27. September 1998 wissen wir es genau, wertet die Stellung Deutschlands am Ende der Kohl-Ära. Ob die neue rot-grüne Regierung vor seinen Augen mehr Gnade gefunden hätte, darf dabei getrost bezweifelt werden. Vielleicht hätte Baring seine Thesen sogar radikalisiert.

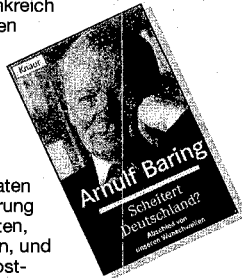
Als provozierende Gesprächsgrundlage für zeitgeschichtlich-interessierte Kollegen oder einen interessierten S I oder S II Kurs an deutschen In-, besonders aber deutschen Auslandsschulen bietet Barings Werk dabei zu Genüge Gesprächsanlass und Diskussionsgrundlage, bedient sich Baring nicht nur provokativer Thesen, sondern auch eines journalistischen Stils, der die griffige Pointe, die Zuspitzung liebt und leicht verständlich ist. Auch wenn Baring über viele Seiten hinweg nur Thesen der Leitartikler in den 90er Jahren wiederholt und, um es zusammenzufassen, erwartungsgemäß immer wieder den Standortnachteil der Bundesrepublik Deutschland beklagt, so entwickelt er doch einige interessante eigene, manche mögen sagen höchst problematische, wenn nicht gar kaum haltbare Annahmen und Schlussfolgerungen. Historischer Bezugspunkt bundesrepublikanischer Außenpolitik, so Baring, seien nach 1945 im Westen „fast zwanghaft“ (S. 15) die zwölf Jahre des Nationalsozialismus gewesen. Diese Sichtweise habe er früher zwar auch vertreten, er ist

sich nunmehr aber sicher, dass mit größerem historischen Abstand auch an andere Kapitel deutscher Geschichte zu erinnern sei. Dies wurde ja nicht nur schon im Historikerstreit mit Blick auf Stalins Verbrechen von der einen Seite postuliert. Auch Martin Walsers hat 1999 in seiner Paulskirchenrede ähnliches formuliert. Neu an Baring ist, wie eindeutig er dabei z. B. Bismarcks Außenpolitik als neuen Bezugspunkt postuliert, wohl dabei eher die vermittelnde Rolle des Deutschen Reichs im Balkankonflikt als Bismarcks Einigungskriege meinend.

Deutsche Außenpolitik soll sich für Baring in Zukunft weniger auf die Europäische Union, der Baring nicht nur aus ökonomischer Skepsis dem Euro gegenüber, sondern auch aus historischer Perspektive der Konkurrenz englischer, französischer und deutscher Nationalinteressen wenig zutraut, fixieren als vielmehr auf den Nationalstaat, dem Baring eine Renaissance zutraut, ja wünscht. Frankreich und Großbritannien hätten ohnehin diesen nationalstaatlichen Aspekt nie vernachlässigt, Russland und die USA noch viel weniger.

Deutschlands Rolle im Konzert der Nationalstaaten solle also in der Annäherung an den Nachbarn im Osten, Baring meint damit Polen, und am besten den ganzen ost-mitteleuropäischen Raum – also im strikten Gegensatz zu Bismarck –, und im kontinuierlichen Folgen des großen Bruders aus der Neuen Welt, den USA, sein. Was letzteres betrifft, skizziert Baring das Gespenst des „amerippon“, der amerikanisch-japanischen Synthese als negativen Bezugspunkt. Baring wünscht sich nicht nur innen-, sondern auch außenpolitisch eine eiserne Lady nach englischem Vorbild, die eindeutiger als andere europäische Staatschefs nationale Interessen vertrat und sich nicht von, Baring sagt es nicht ganz so deutlich, sentimental-gefühlsbetonten Motiven wie Helmut Kohl gegenüber Russland und Frankreich im Zusammenhang der deutschen Einigung leiten ließ.

Angesichts der Turbulenzen und Finanzprobleme im heutigen Russland könnte man Barings Schlussfolgerung, man solle z. B. Russland erst „zu sich kommen lassen“, habe es doch genügend Ressourcen, einerseits prophetisch, andererseits aber auch als gefährlich ansehen. Im Vordergrund deutscher Außenpolitik stünde in diesem Zusammenhang stets das kurz- bis mittelfristige deutsche, will sagen nationalökonomisch deutsche Interesse. Überlegungen wie sie die derzeitige deutsche Bundesregierung zur Reform der UNO anstellt, um Kriterien der Interventionen der Vereinten Nationen neu zu klären, auch wenn das tradierte Selbstbestimmungsrecht der Völker tangiert wäre, spielen in der außenpolitischen Gedankenwelt eines Arnulf Baring keine Rolle.



Immerhin ist Baring kaum zu widersprechen, wenn er überzeugend herausarbeitet, wie sehr der Nachbar Polen bisher – aus welchen Gründen auch immer – von deutscher Außenpolitik vernachlässigt wurde. Andererseits ist Polen inzwischen Mitglied der NATO und aussichtsreicher Kandidat für die Aufnahme in die EU. Aber wie kommt nun Baring am Ende der 90-er Jahre zu solchen Thesen?

Grundlage seiner These ist nach wie vor die Annahme, es sei nun einmal auf absehbare Zeit hinweg der Nationalstaat das gültige Koordinatensystem internationaler Politik, trotz aller multi- und supranationaler Schwärmerei. Baring orientiert sich dabei überdeutlich am 19. Jahrhundert, nicht einmal an die Tradition der starken Regionen im sogenannten „Heiligen Römischen Reich deutscher Nation“ will er anknüpfen.

Im ökonomischen Teil seiner Argumentation wiederholt Baring die in den neunziger Jahren breit diskutierten Fakten zum zunehmenden Standortnachteil der Bundesrepublik. Verantwortlich dafür macht er aber nicht in erster Linie die fehlende Innovationskraft bundesrepublikanischer Wirtschaftssubjekte, sondern vor allem die Parteien und ihr Beharren auf den lieb gewonnenen Errungenschaften des deutschen Sozialstaates. Die SPD wird zur eigentlich beherrschend-konservativen Kraft und die CDU zur Partei des konservativen Sozialdemokratismus. Verwunderlich ist dabei weniger seine Polemik gegenüber PDS und Grünen, sondern seine Hoffnung, dass es die FDP sein könne, die die Rettung aus „unseren Problemen“ (S. 277) noch am ehesten anbiete.

Und da verwundert es auch kaum, wenn Baring, ganz neoliberal argumentierend, zur allgemeinen und so typisch deutschen Publikumsbeschimpfung übergeht. „Die Deutschen: Erschöpft? Verwöhnt? Unbeweglich?“ Die Fragezeichen hätte er sich ersparen können, auch wenn der Untertitel seiner Streitschrift lautet: „Abschied von unseren Wunschwelten.“

Barings nationalstaatliche und -ökonomische Argumentation erhofft sich über eine im weitesten Sinne „lean production“ in Deutschland, d. h. über eine kostengünstigere Produktion im Inland größere deutsche Anteile am Weltmarkt. Weltökonomische Aspekte der Umgestaltung der Industrie- zur Dienstleistungs- und zur Kommunikationsgesellschaft geraten dabei ebenso wenig in den Fokus wie die Strukturprobleme anderer Regionen unseres Globus.

Wieder einmal beschwört ein Autor den Verlust der einst als typisch geltenden Sekundärtugenden, ohne dabei genügend die weltweiten Ursachen der Werterosion mitzureflekieren.

Jürgen Kalb-Hörner

Der Erste Weltkrieg und kein Ende

Ferguson, Niall, Der falsche Krieg, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1999, 509 S., ISBN 3-421-05175-5, DM 49,80

Zunächst fragt man sich, ob der Erste Weltkrieg nicht längst wissenschaftlich, künstlerisch, philosophisch und journalistisch aufgearbeitet sei. Niall Ferguson, geboren 1963, lehrt Neuere Geschichte in Oxford und war sich dieser Frage natürlich bewußt. Daher hat er auch kein Lehrbuch und keine erzählende Darstellung über diesen Krieg und seine Vorgeschichte verfaßt. Man muß schon hinlänglich vertraut sein mit den Ereignissen, dem Verlauf des Krieges und seinen wichtigsten Akteuren (Politiker, Militärs, Diplomaten usw.). Ferguson hat sich in seinen eigenen Worten „bemüht, aus den tiefen Schützengräben der akademischen Spezialisierung hinauszutreten“ (S. 12) und Wirtschafts- und Sozialgeschichte eng mit diplomatischer und militärischer Geschichte zu verbinden. In der Einleitung stellt er 8 Fragen, die er in 12 Kapiteln zu beantworten versucht. Im Schlußkapitel faßt er diese 8 Antworten zusammen (S. 387–393). Der Anhang umfaßt 105 Seiten, davon 52 Seiten Fußnoten, 42 Seiten Bibliographie und 7 Seiten Personenregister. Sein Buch hat bereits Kontroversen ausgelöst, weil er mit der englischen Politik scharf ins Gericht geht, während sich deutsche Historiker früher eher bemühten, die deutsche Schuld an der „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ (George F. Kennan) in den Blickpunkt zu rücken. Ferguson befindet sich im Lager derjenigen, die den Ersten Weltkrieg für unnötig halten. „Der falsche Krieg“ hätte nicht geführt werden müssen, denn dann hätten die Ententemächte und ihre Verbündeten nicht 5,4 Millionen und die Mittelmächte 4 Millionen Soldaten verloren. In diesem Sinn muß man den Titel der Originalausgabe „The Pity of War“ bei Allen Lane/The Penguin Press, London verstehen. Der Verfasser konzentriert sich auf die deutsch-britischen Beziehungen, während die Verhältnisse der übrigen kriegführenden Staaten vor allem Frankreichs, Rußlands und Österreich-Ungarns im Hintergrund bleiben. Seine zentrale These besteht darin, daß der Kriegeintritt Großbritanniens seinen nationalen Interessen geschadet hat, denn selbst ein deutscher Sieg hätte das Empire nicht beschädigt oder in seinem Bestand bedroht. Die Flottenbaukonkurrenz zwischen Deutschland und Großbritannien stellt für Ferguson kein unüberwindliches Hindernis dar. „Hätte Deutschland nicht im Jahre 1914 die belgische Neutralität verletzt, dann würde Großbritannien dies getan haben. Dies läßt die vielgepriesene moralische Überlegenheit der britischen Regierung im Kampf „für die belgische Neutralität“ in einem anderen Licht erscheinen.“ (S. 105)



Eine andere These ist z. B., daß man den Krieg vier Jahre lang durchgehalten habe, weil die Soldaten einerseits Lust am Töten hatten und andererseits einem Todestrieb verhaftet waren. Dabei folgte Ferguson einer Argumentation, die Sigmund Freud in seiner Schrift „Jenseits des Lustprinzips“ 1920 entwickelt hatte.

Das Werk Fergusons kann die Oberstufenlehrer in Geschichte und Gemeinschaftskunde mit neuen Erkenntnissen versorgen, falls sie die Möglichkeit haben, in die Tiefe zu gehen. Der universitäre Bereich kann es nicht negieren. Auf jeden Fall muß man bewundern, was Ferguson alles an Fachliteratur und Zahlenwerken (Statistiken) durchgearbeitet und ausgewertet hat. Lesenswert ist „Der falsche Krieg“ auf jeden Fall.

Dieter Allgaier

Kein Nachschlagewerk – ein Geschichtslesebuch

Deutsche Geschichte von Ulf Dirlmeier, Andreas Gestrich, Ulrich Herrmann, Ernst Hinrichs, Christoph Kleßmann, Jürgen Reulecke, mit 202 ein- und mehrfarbigen Abbildungen, 13 Karten und 5 Stammtafeln (440 Seiten), Philipp Reclam Jun., Stuttgart, © 1995, 1999, ISBN 3-15-010445-9, DM 78,–

Sie suchen ein übersichtliches Geschichtsbuch für Freunde, die den Geschichtsunterricht in schlechter Erinnerung haben, aber inzwischen wieder Interesse an der Beschäftigung mit deutscher Geschichte verspüren? Hier ist es: Die knapp gefassten Kapitel in der gewohnten Epochen-Untergliederung der wichtigsten Stationen der „deutschen“ Geschichte führen den Leser chronologisch vom Frühmittelalter bis zur Wiedervereinigung, so dass er sich wahrscheinlich doch an den frühen Geschichtsunterricht

zurückerrinnert und merkt, dass er nicht alles vergessen hat. Dabei helfen die den Kapiteln vorangestellten Zeitleisten mit den berichtigten „Merkdaten“. Als Ausgleich für diese unangenehmen Schulerinnerungen darf sich der Leser an den sorgfältig ausgesuchten und qualitativ hochwertigen Illustrationen erfreuen. Diese wären für mich auch der entscheidende Grund, diese gebundene Ausgabe für ca. DM 78,– der 1995

unter der Best.-Nr. 9359 erschienenen und im Textteil fast identischen Ausgabe „Kleine deutsche Geschichte“ in der bekannten „Reclam-Lektüre-Aufmachung“ für DM 18,– vorzuziehen. (Letztere empfehle ich Student(innen) und Schüler(inne)n der Sekundarstufe 2 mit chronisch leerem Geldbeutel, denn für den stolzen Kaufpreis der mir vorliegenden gebundenen (Luxus)Ausgabe erhält man heute schon eine Universalgeschichte auf CD-ROM mit Volltextsuche, tausend Abbildungen und vertonten Videosequenzen.)



Erklärtes Ziel des Autorenkollegs, das sich im Stil und Ausdruck erstaunlich gut aufeinander abgestimmt hat, ist es, im Gegensatz zu den Standardwerken wie Gebhardt, Propyläen Weltgeschichte u. a. „in das Verständnis der ‚Grundzüge‘, ‚Grundstrukturen‘ in der jeweiligen Epoche deutscher Geschichte einzuführen.“ (S. 13) Der Leser ist daher nicht überrascht, die bekannten Darstellungsgebiete, d. h. die „sozial- und kultur-, wirtschafts- und geistesgeschichtlichen Aspekte“ (ebd.) angekündigt zu bekommen. Wir lesen also ein ganz traditionelles Geschichtsbuch, das im Anschluss an jedes Kapitel recht aktuelle Literaturverzeichnisse vorweist, im Anhang zwar auch ein Namensregister (nach dem Motto „Männer machen Geschichte“?; nein: Länder- und Städtenamen sind auch aufgeführt), nicht aber ein Sachregister. Auf Fußnoten oder Querverweise wurde zum Glück verzichtet.

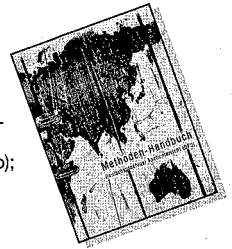
Fazit: Die „Deutsche Geschichte“ ist kein trockenes Nachschlagewerk, sondern ich halte sie für ein anspruchsvolles, dabei aber unkompliziertes Geschichtsbuch für all diejenigen, die ihr Geschichtswissen über unsere Vergangenheit endlich wieder auffrischen oder durch Detailwissen vertiefen wollen.

Stephan Schneider

Neueste Angaben zum DFU-Handbuch

**Josef Leisen (Hrsg.): Methoden-Handbuch
Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)
Anregungen, Tipps und Hilfen für den
Unterricht mit Nicht-Muttersprachlern im
Fach**

Loseblattwerk, inkl.
Ordner u. Register;
DIN A 4, 356 S., ca.
500 Abbildungen;
Kombi Grundwerk +
1. Ergänzungslief.: 98,-
DM (inkl. MwSt. zzgl.
Versandkosten u. Porto);
ISBN 3-928475-32-0;
Varus Verlag, Bonn



Nähere Informationen:
www.dfu-online.de oder www.varus.com
oder:
Varus Verlag, Königswinterer Str. 552,
53227 Bonn,
Tel.: 0228/ 944 66-0, Fax: 0228/ 944 66-66,
e-mail: info@varus.com

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	70
Neu im Vorstand: Joachim Schneider, Referent für Öffentlichkeitsarbeit	72

VERBAND

Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein (<i>Horst-Georg Wargenau</i>)	73
Tagung der Regionalgruppe Nordhessen in Baunatal (<i>Edmund Borschel</i>)	74
Pensionierte Lehrkräfte für das NRW-Seniorenprogramm (<i>Kay Brüggmann</i>)	76
Von wegen Rente – der Osten lacht (<i>Annette Kalscheur</i>)	77
Brief von Staatsministerin a. D. Anke Brunn an PLK in São Paulo	78
In eigener Sache (<i>M.E.</i>)	79
– Shape-Schüler-Treffen	80
Persönliche Nachrichten:	81
– Neue Mitglieder /Anschriftenänderungen/ Neue Obleute	81
– Jubilare	83
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	82

EUROPA

Mathematik-Fortbildung an der DS Rom (<i>Dr. Claus Frank</i>)	84
---	----

INTERKULTURELLE BEGEGNUNG

„Lernen ohne Grenzen“ im Bildungsserver NRW „learn-line“ (<i>Joachim Schneider</i>)	86
---	----

PÄDAGOGIK

Von trojanischen Pferden und philologischen Rössern (<i>Heinrich Graffmann</i>)	89
---	----

SCHÜLERTHEATER

Ein deutsch-spanisches Theater in Montevideo (<i>Edward König</i>)	90
Lust und Lohn des Mutes (<i>Dr. Bernd Müller</i>)	99

FEUILLETON

Reiseerinnerungen aus Ost und West (<i>Diethelm Kaminski</i>)	101
---	-----

VERSCHIEDENES

Nachrichten aus den Niederlanden/Notizen	105
--	-----

REZENSIONEN

Einige wenige Jahre, die Europa veränderten (<i>Stephan Schneider</i>)	107
Gemeinplätze zum Tag, an dem die Mauer fiel (<i>Wolfgang Hammer</i>)	108
Die Preußen des Balkans (<i>Frank Boucsein</i>)	108
Von Adenauer bis Schröder (<i>Otmar Lahr</i>)	109
131 Seiten kosten DM 49,- (<i>Hartmut Gaigl</i>)	110
Ein schwarzer US-Journalist in Afrika, dem Land seiner Vorfahren (<i>Dr. Dieter Allgaier</i>)	111
Eine Autobiographie für das Jahrhundert (<i>Jürgen Kalb-Hörner</i>)	112
Endlich hat er ihn, den Literaturnobelpreis! (<i>Jürgen Kalb-Hörner</i>)	113
Das Kopftuch in Deutschland (<i>Wolfram Waltemathe</i>)	113
Das Leben auf einer Ritterburg (<i>Dieter Goertz</i>)	114
Aus- und Fortbildung von Sozialkundelehrern (<i>Werner Schreiber</i>)	115
Der Schrittmacher ist 75 Jahre alt (<i>Rolf Kruczinna</i>)	115

GRÜNE BLÄTTER

Aus dem Rechtsgutachten zur Richtlinie II: Zusammenfassung der Ergebnisse	91
Neugefaßte Teile der Richtlinie II:	
– Monatliche Zuwendungen für Auslandsdienstlehrkräfte	93
– Aus-/Rück-/Heimaturlaubreisen	94

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



in dieser Kolumne möchte ich über die vielfältigen Aktivitäten des Vorstandes berichten, der in den letzten Monaten zahlreiche Gespräche führte und erste greifbare Ergebnisse vorweisen kann.

Das in Auftrag gegebene Gutachten zur „Reform des Auslandsschulwesens“ aus Anlass der Neufassung der Richtlinie für die Gewährung von Zuwendungen an ADLK (Richtlinie II) liegt nun vor. Die Ergebnisse der juristischen Einschätzung dieser so genannten Reform werden von Prof. Dr. Battis und Dr. Kersten von der Humboldt-Universität Berlin vorgelegt. Der vollständige Text, der exakt 42 Seiten umfasst, kann auf unserer website „vdla.de“ eingesehen und heruntergeladen werden. Da wir nicht die ganze Textversion im Heft abdrucken wollten, stellen wir die Kurzfassung, die den Tenor der Argumentation wiedergibt, in der Zeitschrift vor.

Damit ist erstmals eine rechtliche Klärung der Situation der Auslandsdienstlehrkräfte und deren Vertragsgestaltung in Fällen der Verlängerung möglich. Unsere Auffassung, dass Verlängerungsverträge nicht neues Recht setzen, wird gestützt, denn der Bund kann nicht Lehrkräfte zu bestimmten Bedingungen – Richtlinie II, alt – ins Ausland schicken, um dann nach jeweiliger Kassenlage völlig veränderte Vertragsbedingungen für die restliche Vertragsdauer zu diktieren. Dieses Prinzip gilt unseres Erachtens auch für Lehrkräfte, die Verträge nach neuen Bedingungen zukünftig unterschreiben. Folglich besitzen ADLK – auch als beurlaubte Beamte der Bundesländer – weiterhin bestimmte Rechte und Pflichten. So muss sich der Bund „bundestreu“ verhalten und kann nicht nach Gutdünken objektives Recht „nach Gutsherrenmanier“ verändern. Nach den detaillierten Schilderungen unserer Mitglieder in den Heften 2 und 3 des Jahres 1999 verstößt der Bund „sehenden Auges“ gegen das Prinzip der „Bundestreue den Ländern und ihren Beamten“ gegenüber. In diesem Zusammenhang interessiert uns besonders die Haltung der Bundesländer zu der Vorgehensweise des Bundes.

Weiterhin stellt sich die Arbeit (Ort, Umfang, Inhalt, Aufgaben usw.) von Lehrkräften, die einen Verlängerungsvertrag unterschreiben müssen, i.d.R. unverändert dar. Warum sollen also völlig unterschiedliche Vertragsbedingungen gegenüber dem früheren „Kompensationsrecht“ des Bundes gelten? Hier kommt es unseres Erachtens, statt der neuen Vorgehensweise des Bundes, darauf an, dass das wesentliche Prinzip des „Vertrauensschutzes“ unbedingt gewahrt bleiben muss. So haben wir von Anfang an immer wieder darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte, die mit ihren Familien Vereinbarungen eingehen, die für die gesamte Vertragszeit gelten sollen, nicht aus heiterem Himmel heraus mit schlechteren Konditionen konfrontiert werden dürfen. Man kann m.E. deshalb den Vertrauensschutz nicht auf zeitliche Anteile der gesamten Aufenthaltszeit im Ausland „herunterbrechen“ und bei Verlängerungen gänzlich neue Vertragsbedingungen zugrunde legen.

So ist jedenfalls die gängige Beratung in der Zentralstelle, die von einer gesamten Verweildauer von früher fünf und jetzt sechs Jahren am Auslandsschulort ausgeht, zu verstehen. Auch der Bundesrechnungshof geht davon aus, dass Lehrkräfte i.d.R. nicht bereits nach wenigen Jahren die Schule wieder verlassen, denn nach Auffassung auch dieser Behörde sind neben den erheblichen Kosten (Umzug, Rücktransport, Maklergebühren, weitere einmalige Kosten) auch pädagogische Kriterien (kontinuierliche und verbindliche zeitliche Perspektiven in der pädagogischen Arbeit) keine Fremdwörter.

Bereits Raimund Wattler hat in seiner Dissertation zum Thema „Die Rechtsstellung der vermittelten Lehrer an deutschen Schulen im Ausland aus der Gesamtschau des Auslandsschulwesens“ (Frankfurt: Lang 1994) die entsprechende Rechtsprechung des VG Köln und des OVG Münster kritisiert. Wir fordern nun unsere Mitglieder – entsprechend der Beschlüsse der 24. Hauptversammlung in Freiburg – auf, den Klageweg gegen die neuen Bedingungen der Richtlinie II mit unserer Unterstützung zu gehen. Wir erwarten Ihre Bereitschaft zur Klage, um endlich eine rechtliche Klärung gerichtlich herbeiführen zu können.

Wie ich bereits in meiner Kolumne 1/2000 ankündigte, war ich zu Gesprächen in der Hauptstadt. So führte ich ein Interview mit Frau Dr. Elke Leonhard, die im neuen 14. Deutschen Bundestag Vorsitzende des Ausschusses für Kultur und Medien geworden ist. Sie zeigte sich den Fragen zur Auswärtigen Kulturpolitik und dem Auslandsschulwesen gegenüber offen und interessiert. Ihre Aussagen zur Konzeption des Auslandsschulwesens und zur Perspektive der Schulen können Sie leider erst in Heft 3/2000 lesen, da auf Grund terminlicher Schwierigkeiten das Interview nicht mehr rechtzeitig vor Redaktionsschluss fertiggestellt werden konnte. Mit diesem einleitenden Gespräch wol-

len wir eine Diskussion anstoßen, die die verschiedenen Auffassungen von den Aufgaben des Auslandsschulwesens präsentieren soll. In diesem Zusammenhang sollen später ebenso die Meinungen des Auswärtigen Amtes als zuständiger Behörde, der Länder und ihrer BLASchA-Vertreter und Vertreterinnen, der Wirtschaft, interessierter Lehrkräfte und der Verbände zu Wort kommen.

Mitte März war der Vorsitzende mit dem Leiter des Deutschen Rundfunkarchivs, Herrn Prof. Dr. Leonhard, zu einem Gespräch mit Dr. Spiegel als Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt. Wir fanden bei Dr. Spiegel positive Resonanz für unsere Überlegungen, die deutschen Schulen und die Fachberater mit Mediensätzen zu unterstützen. Wir vereinbarten, dass alle 95 Fachberater mit dem Satz an CDs ausgestattet werden sollen. Den Schulen und Programmlehrkräften sollen die Materialien in unserem Heft vorgestellt und bei Interesse gegen geringe Kosten zum Kauf angeboten werden. Prof. Dr. Leonhard wird die Materialien in unserer Zeitschrift darstellen und den technischen Bestellablauf erläutern.

Weiterhin habe ich mit den Abgeordneten des Deutschen Bundestages, die als Berichterstatter ihrer Fraktionen für den Einzelplan 05 „Auswärtiges“ fungieren, Kontakt aufgenommen und Gespräche geführt. So zeigte sich Frau Titze-Stecher (SPD) als federführende Berichterstatterin im Haushaltsausschuss für Fragen der AKP und des Auslandsschulwesens sensibilisiert. Gleichfalls offen und an weiteren Gesprächen interessiert waren Herr Frankenhauser (CSU), Frau Hermenau (Bündnis 90/Die Grünen) und Herr Dr. Hoyer (FDP). Themen unserer Gespräche waren die weitere Entwicklung und die Aufgaben der Auslandsschulen, die Einbettung der Schulen in den Kontext der Auswärtigen Kulturpolitik und natürlich die weitere finanzielle Ausstattung dieses Bereiches im Einzelplan 05. Alle Abgeordneten wiesen auf das gute Image der Schulen und ihre wichtige Arbeit in den jeweiligen Sitzländern hin. Trotzdem seien weitere finanzielle Einschnitte im Haushalt aufgrund der Vorgaben durch das Finanzministerium vorzunehmen, so die einhellige Aussage der Abgeordneten. Der Vorsitzende bekräftigte die besonders effektive und langfristig wirksame Rolle, die die Schulen im Interesse Deutschlands spielen, und erläuterte die negativen Auswirkungen weiterer Kürzungen auf ein funktionierendes Auslandsschulwesen. Die erhebliche Schlechterstellung der ADLK – besonders derjenigen mit Familie und Kindern – bei gleichzeitig gestiegenen Aufgaben und Belastungen wurden erläutert. Ebenfalls wies ich darauf hin – und dies war den meisten Abgeordneten unbekannt –, dass die Grundgehälter der BPLK seit 1992 keinerlei (!) Erhöhung erfahren haben. Weiterhin forderte ich endlich eine Anpassung der Krankenversicherungspauschale, da die derzeitige die aktuellen Kosten für Lehrkräfte mit Kindern keinesfalls abdeckt.

Das notwendige Engagement der Länder für rückkehrende BPLK sprachen unser Schatzmeister Karlheinz Wecht, und der Vorsitzende bei einem Gespräch mit der BLASchA-Vertreterin des Landes Hessen – Frau Hotz-Demmler – Ende März in Wiesbaden an. Die hessische Vertreterin war besonders aufgeschlossen für Fragen und Anregungen des Verbandes und versprach konstruktive Unterstützung im BLASchA und bei den für die Einstellung in Hessen zuständigen Stellen. Ebenso äußerte sie ihre Bereitschaft zu einer Teilnahme an einer der nächsten Sitzungen der Regionalgruppe Kassel im Herbst 2000.

Gerne berichte ich von neuen Aktivitäten des Landes Nordrhein-Westfalen, wo unter der Federführung von Herrn Petry aus dem dortigen Ministerium eine wichtige Initiative bereits vor einiger Zeit gestartet wurde. Der Arbeitsbereich „Lernen ohne Grenzen“ wird durch einen Ideen-Wettbewerb zur Umweltbildung eröffnet. Hier geht es darum, dass sich nordrhein-westfälische Schulen mit einem schulischen Partner im Ausland beteiligen können. Dabei ist insbesondere an diejenigen Schulen im Ausland gedacht, an denen nordrhein-westfälische Lehrkräfte, Schulleiterinnen bzw. Schulleiter und für die nordrhein-westfälische Fachberaterinnen und Fachberater tätig sind. Die Wettbewerbsunterlagen sind unter der Adresse log@learn-line.nrw.de oder der Adresse vdla.schneider@t-online.de erhältlich. Lesen Sie dazu auch den Artikel von Joachim Schneider in diesem Heft auf Seite 86.

Anfang April war der Vorstand zu einem Antrittsbesuch in der Zentralstelle in Köln, von dem ich im nächsten Heft ausführlich berichten werde.

Ab dem nächsten Heft, d.h. Heft 3/2000, wird unsere Zeitschrift im Aschendorff Verlag in Münster erscheinen, mit dem wir eine vertragliche Verbindung eingegangen sind. Dieser Wechsel des Verlages trägt den Interessen des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland in besonderer Weise Rechnung. Feststellen möchte ich abschließend, dass wir über viele Jahre konstruktiv und erfolgreich mit dem Schroedel Verlag in Hannover zusammenarbeiten konnten. Besonders wichtig war hierbei die hervorragende Zusammenarbeit mit Herrn Scheidt, der häufig genug Verständnis und Geduld für die Arbeit mit den Schriftleitern und Autoren unserer Zeitschrift aufbrachte. Dafür sei ihm ganz herzlich im Namen des Verbandes gedankt.

Ths Waldemar Gries

Neu im Vorstand

Joachim Schneider Referent für Öffentlichkeitsarbeit



1993 bis 1997 DS Buenos Aires

Ab 1997 Joseph-Haydn-Gymnasium Senden

1997 bis 1999: Moderator des Arbeitskreises „Internationalisierung von Bildung und Unterricht“ (Regierungsbezirk Münster)

Ab 1999: Moderator der Redaktionsgruppe des Arbeitsbereiches „Lernen ohne Grenzen“ des Ministeriums für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, in Zusammenarbeit mit den Auslandsschuldezernenten der Bezirksregierungen in NRW, dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Soest), dem BVA-ZfA- und dem VDLiA

Das Thema „Nachhaltigkeit“ ist groß im Trend. Doch was ist nachhaltiger, als bei der jungen Generation im Ausland während ihrer mehrjährigen Schullaufbahn ein zeitgemäßes Bild vom Leben in Deutschland und von unserer Wertegemeinschaft zu vermitteln?

Die jungen Menschen, die heute an Deutschen Schulen im Ausland oder von vermittelten Lehrkräften an staatlichen Schulen des Gastlandes ausgebildet werden, sind zukünftige Multiplikatoren des Verständnisses, der Sympathie für deutsche Bildung und Kultur. Unser Außenminister betonte diese Wertegemeinschaft nicht zuletzt bei seiner Rede vor der UN. Nebenbei erwähnt: Diese Generation entscheidet auch über Abschlüsse von Verträgen mit Industrie und Handel.

Bedauerlicherweise stößt man häufig auf Unkenntnis der schulischen Arbeit im Ausland bis hin zu Vorurteilen, von der amüsanten bis zur verzerrenden Art. Das schulische Engagement kommt bei der Erörterung der auswärtigen Kulturarbeit in Parlament und Medien kaum oder nur am Rande vor.

Eine Schieflage. Denn durch das Erlernen der deutschen Sprache in den Schulen und durch die alltägliche und kontinuierliche Begegnung mit qualifizierten und erfahrenen Dialogpartnern, den Auslandslehrerinnen und -lehrern, wird die langfristige Wirksamkeit des Dialogs – über politische und kulturelle Grenzen hinweg – bei der zukünftigen Führungsschicht des Gastlandes gesichert.

Auslandsschulen haben neben anderen Organisationen der deutschen Kulturarbeit im Ausland ihren unverzichtbaren Platz.

Nach einem Standardsatz der Meinungsforschung machen nicht Fakten, sondern Meinungen Politik. Durch nachdrückliches und anschauliches Vortragen der Argumente muss die wertvolle schulische Arbeit im Ausland – auch mit ihrem Nutzungstransfer für das Inland – stärker in das Blickfeld der Entscheidungsträger gerückt werden. Dafür möchte ich mich einsetzen.

Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein in Rendsburg

Dem freundlichen Aufruf ihres Regionalvorsitzenden Herrn Manfred Burghardt folgend, trafen sich Kolleginnen und Kollegen zum Auffrischen von Erinnerungen wie auch zum Wiedersehen in einem gemütlichen Café am Nord-Ostsee-Kanal.

Vom Tagungszimmer aus konnte man zahlreiche Containerschiffe auf dem Kanal vorbeifahren sehen. Wer bekam da nicht Fernweh, wer dachte dabei nicht an seinen eigenen Auszug in die große weite Welt? Herrn Burghardt gelang es aber schnell, all unsere Aufmerksamkeit auf den Anlass des Treffens zu lenken.

Geschickt führte er die dazugekommenen neuen Mitglieder ein, ließ immer wieder Kurzberichte neu gemachter Lebenserfahrungen abfragen, leitete zügig und humorvoll zur Tagesordnung über.

Von großem Interesse war der Bericht von Herrn Dr. Peleikis aus dem Vorstand des VDLIA, der Auskunft zu aktuellen Fragen gab. Im Mittelpunkt stand die allgemeine Sparsituation des Bundes und der weiterhin große Bedarf an Bewerbern.

Nach kurzer Kaffeepause war die Zeit reif, Erinnerungen lebendig werden zu lassen. Frau Ingrid Bosert berichtete in bunter Diapfolge über ein „Wiedersehen mit Iran nach 40 Jahren“. Sehr gut veranschaulichte sie die Stellung der Frau in der iranischen Gesellschaft.

Wie interessant kann persönlich erlebte und

erzählte Geschichte sein! Alle verfolgten den Vortrag mit großem Interesse, machte er doch die Unterschiede des Lebens in Iran zu Zeiten des Schahs und heutzutage deutlich. Ein kräftiger Applaus war der Lohn für diesen lebhaften Vortrag. Herr Burghardt bedankte sich bei allen Vortragenden und Teilnehmern. Gutgelaunt wünschten sich alle ein baldiges Wiedersehen.

Der nächste Termin steht schon fest: Der aus São Paulo heimgekehrte Horst-Georg Wargenau lud für den 25. März alle Teilnehmer in seine neue Schule nach Ratekau ein, an der er zum Halbjahr die Schulleitung übernommen hatte.

H. G. Wargenau



Die Referentin 1957 hoch zu Kamel – in Zeiten ohne islamische Kleiderordnung



Frau Bosert mit einer Gruppe iranischer Frauen an Hafis' Grab in Schiras

Tagung der Regionalgruppe Nordhessen in Baunatal

Im kleinen Kreis und unterhaltsamer Runde traf sich die Regionalgruppe des VDLiA am 18.2.2000 diesmal im neuen Ambiente der Stadt Baunatal. Im gleichnamigen Hotel versammelten sich 16 ehemalige Auslandslehrkräfte zur inzwischen traditionellen „Winterrunde“, begleitet von dem schon gewohnten Schneetreiben bei der Anreise. Dennoch waren KollegInnen aus Göttingen, Kassel, Witzenhausen und der Schwalm präsent, um vom ebenfalls anwesenden VDLiA-Vorsitzenden Waldemar Gries die neuesten Informationen aus dem Verband und der Zentralstelle zu erhalten.

Im gesellschaftlichen Teil des Abends wurde das Land Ecuador in einem Dia-Vortrag vorgestellt. Der ehemalige VDLiA-Obmann am Colegio Aleman Quito, Edmund F. Borschel, spannte in seinen Ausführungen den Bogen von den geographischen Regionen dieses südamerikanischen Landes über die Gesellschaftsstruktur hin zur Fauna und Flora, besonders auf den Galapagos-Inseln.

Das Colegio Aleman, deutsche Begegnungsschule, war Anfang der 90er Jahre noch am alten Standort in Quito an der „6 de Diciembre“, einer der Hauptverkehrsadern, untergebracht, obwohl der Umzug ins Tal von Tumbaco bereits geplant wurde (Verkehrslärm und Smog prägten das Umfeld der alten Schule).

Der Referent konnte in seinem Vortrag nicht nur auf seine damaligen Eindrücke eingehen, gewonnen auf vielen Exkursionen in den Urwald, in die Sierra oder den Galapagos-Archipel, sondern auch Erläuterungen zu aktuelleren Phänomenen wie den jüngsten Naturkatastrophen in Form der Vulkanausbrüche und dem Staatsstreich von 1999 (Abwahl des Ex-Präsidenten „el Loco“ Bucaram) geben. Höhepunkt des Abends waren die Bilder von Galapagos mit einzigartigen Tieren, die sich ohne Scheu den Besuchern präsentieren, da sie in ihrem Ambiente niemals natürliche Feinde hatten. Bei den Fotos zu den im Land weitverbreite-



Riesenschildkröte: ein ungewöhnliches „Reittier“!



Prähistorischer Kopf: Iguana auf Galapagos

ten Märkten, wie Otavalo, schwelgte mancher Exkollege aus Nachbarländern (Kolumbien, Bolivien) in alten Erinnerungen und auch die anderen waren von der Farbenpracht der Wandteppiche und der handwerklichen Kunst der Otavalener beeindruckt.

Neben dem unterhaltsamen Teil gab es auch jüngste Erkenntnisse aus der Zentralstelle und dem Verband zu berichten, dargebracht vom Vorsitzenden. Waldemar Gries zeigte konkret die Schwierigkeit der deutschen Kulturpolitik im Ausland zu Beginn des 21. Jahrhunderts auf. Von Kürzungen gleichermaßen betroffen versuchen alle Bildungsträger, Goethe-Institute wie Auslandschulen, die finanziellen und personellen Einschnitte in ihrem Terrain so gering wie möglich zu halten. In unserem Kreis wurde dabei das Problem „Mehr Lehrer bei gekürzten Zuwendungen für die einzelne ADLK“ oder „Weniger Lehrer bei stabilen Zuwendungen bzw. Besitzstandswahrung für den Einzelnen“ durchaus kontrovers diskutiert. Mietzuschüsse und geänderte Umzugspauschalen waren andere Themen, die zumindest angeschnitten wurden. Eine Einladung an die hessische KMK-Beauftragte Fr. MR'in Lilo Hotz-Demmler wurde für eine

der nächsten Sitzungen ins Auge gefasst.

Ebenso wurde interessiert zur Kenntnis genommen, dass ehemals traditionelle Regionen in der Dritten Welt (z. B. Südamerika) in ihren DaF-Schülerzahlen stagnieren oder gar zurückgehen, während der Bedarf an Lehrern in MOE/GUS seit mehreren Jahren zunimmt. Natürlich musste die Bundesregierung und das BVA adäquat darauf reagieren, um die Förderung der deutschen Sprache in der sich perspektivisch nach Osten erweiternden EU zu gewährleisten.

Nach mehr als dreistündiger gemeinsam verbrachter Runde mit Unterhaltung, Information und gutem Essen konnten die KollegInnen durch ihre aufgefrischten Erinnerungen an die ehemalige Auslandslehrertätigkeit wieder in die aktuellen bundesrepublikanischen Schulen „entlassen“ werden, begleitet von dem Stoßseufzer, dass es auch in Deutschland „ganz schön sein kann“. Ja, wenn uns nicht die zugeschnitten Autos und vereisten Straßen draußen erwartet hätten...

In diesem Sinne, bis zum nächsten Treffen mit dem Länderschwerpunkt „Australien“. Ein besonderer Dank geht an dieser Stelle an Sabine Haupt, die Regionalbetreuerin für die Organisation des Abends.

Edmund Borschel

Pensionierte Lehrkräfte für das NRW-Seniorenprogramm gesucht!

Ungebrochen ist nach wie vor das Interesse an der deutschen Sprache in den mittel- und osteuropäischen Ländern. Die Nachfrage übersteigt bei weitem das Angebot an qualifiziertem Deutschunterricht. Deshalb will die NRW-Landesregierung, zusätzlich zu den aktiven Landes- und Bundesprogrammlehrkräften, durch die Entsendung pensionierter Lehrkräfte aller Schulformen auch im Schuljahr 2000/2001 den Unterrichtsverwaltungen der mittel- und osteuropäischen Staaten, insbesondere Polens und Tschechiens, helfen.

Interessierte Lehrkräfte wenden sich bitte an:

Landesinstitut für Internationale Berufsbildung (LIB NRW)
Kölner Straße 8, 42651 Solingen
Tel.: 02 12 / 222 20-14 / -00
Fax: 02 12 / 222 20-48

Im Rahmen der zwischen dem Bund und den Ländern vereinbarten Gemeinschaftsaufgabe zur Förderung der deutschen Sprache in den MOE-Staaten haben die Regierungschefs der Länder und der Bundeskanzler beschlossen, die Zahl der in diesen Staaten zu entsendenden Lehrkräfte zu erhöhen. Nordrhein-Westfalen beteiligt sich vereinbarungsgemäß durch die Beurlaubung von Lehrkräften, die im aktiven Landesdienst stehen, durch Lehrmittelspenden und durch Hospitationsangebote.

Das Land engagiert sich zusätzlich durch die Vermittlung von pensionierten Lehrkräften, die bereit sind, ihre langjährige Berufserfahrung in diese neue Aufgabe einzubringen. Im Auftrag der Staatskanzlei NRW und unter der schulfachlichen Aufsicht des MSWWF organisiert das LIB NRW, Solingen, in Kooperation mit anderen federführend das NRW-Seniorenprogramm. Eine Fortsetzung im Jahr 2000 wird von allen Seiten ausdrücklich gewünscht und auch von der Staatskanzlei unterstützt. Aufgrund der unter den genannten Beteiligten abgesprochenen Jahresplanung erfolgen jährliche Dienstreisen zur Durchführung von Seminaren mit den Seniorenlehrkräften in den Partnerländern. Ziel dieser Reisen sind u. a. der Informationsaustausch mit den entsandten Lehrkräften und die Gewährung praktischer Hilfen. Das Seniorenprogramm für pensionierte Lehrkräfte existiert bereits im fünften Jahr und wird in Deutschland nur von NRW ange-

boten. Alle in diesem Programm entsandten Lehrerinnen und Lehrer haben ihre aktive Dienstzeit bereits beendet. Sie stammen überwiegend aus NRW, aber auch aus anderen Bundesländern. Neben der Fortgewährung ihrer Pensionszahlungen erhalten die Seniorenlehrkräfte vor Ort von den einsetzenden Institutionen ein ortsübliches Gehalt und eine Wohnung. Sie erhalten darüber hinaus vom LIB NRW eine jährliche Aufwandsentschädigung, um die höheren Kosten einer doppelten Haushaltsführung zu reduzieren.

Im Schuljahr 1999/2000 werden für den Unterricht „Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache“ insgesamt 25 Lehrkräfte an Schulen in Polen (Oberschlesien), Tschechien (Böhmen und Mähren) und Rumänien (Banat) eingesetzt. Die Pensionäre bleiben in der Regel ein bis drei Jahre vor Ort. Der Einsatz erfolgt an Grund- und Sekundarschulen, an Lehrerbildungsinstituten, Universitäten und an einer Handelsakademie. Neben der eigentlichen Unterrichtstätigkeit können von den Lehrkräften zusätzliche Aufgaben (Kurse, Theatergruppen, Workshops, Wettbewerbe etc.) übernommen werden. Die Nachfrage nach pensionierten Lehrkräften übersteigt zurzeit das Angebot, da in den genannten Regionen ein Mangel an Muttersprachlern bzw. ausgebildeten Deutschlehrkräften besteht.

Kay Brüggemann

Von wegen Rente – der Osten lockt Wagenführ lehrt in Rumänien

Als sie 1986 mit dem Rad die Moldauklöster besuchte, dachte sie, hier willst du mal leben. Marga Wagenführ hat ihren Tramm wahrgemacht: Die pensionierte Lehrerin unterrichtet in Rumänien als „Senior Expert“.

Die 64-Jährige ist die erste und einzige Lehrkraft, die vom NRW-Seniorenprogramm dorthin geschickt wurde. Damit wird eine Vereinbarung zwischen Bund und Ländern umgesetzt, die deutsche Sprache in den Mittel- und Osteuropa-Staaten zu fördern.

Wagenführ war zunächst ein Jahr in Polen, unterrichtet zur Zeit in Temeswar an einer rumänischen Schule, die Deutsch als Unterrichtssprache hat und als Eliteschule gilt. „Ob Neidhard von Reuenthal oder Günter Grass, die lesen alles in Deutsch“, sagt sie anerkennend. Sie selbst unterrichtet in der 7. und 8. Klasse Staatsbürgerkunde und Musik in der 10. Klasse, in Polen gab sie ausschließlich Deutschstunden.

Große Unterschiede gebe es in der Unterrichtsmethodik. „Der Lehrer doziert, die Schüler sind mucksmäuschenstill, schreiben mit, lernen auswendig, werden abgefragt“, schildert Wagenführ. Diskussionsfähigkeit bringe sie nun den Schülern bei. „Dass Mitschüler auch was Vernünftiges sagen können, ging nicht in deren Kopf“. In Polen arbeitete sie an einer ländlichen Schule in Gosciecin. Eine besondere Herausforderung sei es gewesen, dass vom Hochbegabten bis zum Sonderschüler alle in einer Klasse vereint gewesen seien.

Vor ihrer Pensionierung war Wagenführ Konrektorin an der Schildberg- und an der Troststraßen-Grundschule, arbeitete fast 40 Jahre im Schuldienst. Dennoch nutzte sie jede Gelegenheit, die Welt zu sehen. Sie lebte ein Jahr in Amerika, sechs Monate in der Schweiz, arbeitete fünf Jahre an einer deutschen Schule in Den Haag. Dennoch zog es sie immer wieder nach Mülheim. „Hier habe ich alles, was ich brauche – eine

schöne Landschaft, den Fluss, ein großes Kulturangebot. Aber ich spüre die Tendenz, dass die Städte immer leerer werden.“ Pausieren muss zur Zeit ihr Engagement im Broicher Spielkreis und im Kettwiger Kammerorchester. Die Bratsche kommt im Musikunterricht zum Einsatz.

Was reizt sie so am Osten? „Mich fasziniert die Musik. Ich wollte wissen, ob ich das, was ich höre und empfinde, in den Menschen wiederfinde.“ Sie erfährt es hautnah: „Dieser Lebensstil liegt mir sehr, diese Gelassenheit, nicht alles so genau nehmen zu müssen, viel zu lachen.“ Schön sei es auch, dass die Rumänen nicht so von

Konsum und sozialem Prestige abhängig seien. „Noch nicht. In Polen spürt man den westlichen Einfluss stärker.“ Was die Lehrerin ärgert, ist das einseitige Bild Rumäniens in Deutschland, das sich auf Armut beschränke. „Dort gibt es auch ein ganz normales Leben“, betont sie.

Ihre Entscheidung hat Wagenführ nie bereut, „natürlich hatte ich Angst vor dem Neuen“, gesteht sie, aber Abenteuerlust gehöre eben auch dazu. Vermisst sie etwas außer ihrer Familie? „Nur Schwarzbrot und das kommt Samstag mit ins Gepäck“. *Annette Kalscheur*
Mit freundlicher Genehmigung: WAZ, Essen



Nach der Stunde: Es ist der Lehrerin und den beiden Schülern anzusehen, dass der Unterricht Spaß gemacht hat.

In Heft 1/2000 brachten wir auf S. 11 einen an Frau Staatsministerin a.D. Brunn gerichteten Brief aus São Paulo, in dem die BPLK G. Flüchter und R. Birkfeld ihre Probleme darlegten. Wir wurden gebeten, doch auch den Antwortbrief abzdrukken und kommen hiermit dieser Bitte nach. Den Brief stellten uns die Kollegen aus São Paulo zur Verfügung.

Anke Brunn MdL
STAATSMINISTERIN A.D.

Colegio Humboldt
Frau Gabriele Flüchter
Herrn Rembert Birkfeld
Rua da Matriz, 204
04746-000 – São Paulo – SP
Caixa Postal 12.716 CEP 047-98970
Brasilien

06. Oktober 1999

Sehr geehrte Frau Flüchter,
sehr geehrter Herr Birkfeld,

mit der herzlichen Bitte um Nachsicht für die späte Reaktion möchte ich Ihnen für Ihr Schreiben vom 17. August 1999 danken.

Sie weisen auf die Probleme der Bundesprogrammlehrkräfte bei Aufnahme in den deutschen Schuldienst hin.

Ich habe mich in dieser Angelegenheit an meine Nachfolgerin Frau Ministerin Gabriele Behler, mit der Bitte um Unterstützung gewandt und werde meinerseits, sobald mir Antwort vorliegt wieder auf Sie zukommen.

Es ist schade, daß ich Sie nicht in Ihrer Schule besuchen konnte, von der ich bereits so viel Gutes und Eindrucksvolles hörte.

Mit freundlichen Grüßen



Anke Brunn

In eigener Sache:

Dank und Abschied

Ein Verlagswechsel steht bevor. – Das ist nichts Neues, könnte man sagen, das kennen wir schon. – Stimmt!

Vor genau zwei Jahren erschien die Zeitschrift mit Heft 2/1998 plötzlich im Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main. Es änderte sich das Verlagslogo auf der Titelseite, doch sonst änderte sich eigentlich nichts, alles blieb beim Alten. Die Zeitschrift wurde weiterhin am alten Ort hergestellt und zwar von derselben Person: Der Hersteller war und blieb Herr Gerhard Scheidt in Hannover. Das konnte so sein, weil Diesterweg und Schroedel Verlag zur selben Verlagsgruppe gehören.

Diesmal ist es anders. Ab dem nächsten Heft wird die Verbandszeitschrift im Aschendorff Verlag in Münster erscheinen. Und es gilt, Abschied zu nehmen von bisherigen Hersteller, also von Herrn Scheidt. Er hat unsere Zeitschrift über 25 Jahre lang betreut. In diesem Vierteljahrhundert hat Herr Scheidt zahlreiche Schriftleiter des Verbandes kennen gelernt, sie kommen und gehen sehen und war selbst der Bleibende im Wechsel.

Und er war der Verlässliche! Er behielt die Ruhe und die Übersicht, auch wenn manches auf dem Wege zur Herstellung der Zeitung nicht so lief, wie es sollte. Und wann lief es schon einmal so? Es gab (und gibt auch bei dieser Ausgabe!) ständig Ausnahmesituationen, die dem

Hersteller ein großes Maß an Geduld und Flexibilität abverlangen, auch wenn es nicht unbedingt immer so schlimm kommen muss, wie das beigefügte Telegramm es zeigt, das darauf hinweist, dass am 8. November für das zum Monatsende erscheinende Heft noch keine Manuskripte beim Verlag eingegangen sind. Aber dass im letzten Moment noch wichtige Texte in ein Heft eingerückt werden müssen, das hat sich die vergange-

Fernsprechkartei (Einsatz nach Anweisung des Fernsprechkartei-Verstärkers, wenn das FID)

Telegramm		Beschreibung der Aufgabe/Teil	
Hannover/TF			
0122	57/56	07 XI 74	1259
Aufgeber:	Versand:	Auftraggeber:	Ursatz:
BIS HEUTE 10UHR SIND BEI DER KONKORDIA NOCH KEINE MANUSKRIPTE FUER DIE ZEITSCHRIFT VDLIA EINGEGANGEN. DER ERSCHEINUNGSTERMIN FUER ENDE NOVEMBER IST KAUM NOCH ZU REALISIEREN. WIR BITTEN NUMMEHR UM SCHNELLSTE ANLIEFERUNG DER SATZREIFEN MANUSKRIPTE. MIT FREUNDLICHEN GRUESSEN HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG GEZ. SCHEIDT HANNOVER DEN 7.11.74 FUER DIE RICHTIGE ABSCHRIFT			
☐ VZ ☐ LT		☐ Auf ungenutzte Abschrift zugewiesen ☐ Auf Originalschluß zugewiesen	
Gebühre: _____ Dr. _____ P. _____ Aufgenommen: _____		J.A. Scheidt	

Stempel: VERBAND DER ZEITSCHRIFTENLEITER HANNOVER

nen Male im Zusammenhang mit den nicht unbedeutenden Veränderungen im Auslandsschulwesen des öfteren ergeben und die Arbeit des Herstellers nicht leicht gemacht.

Für seine freundliche Geduld mit uns vom Vorstand des Verbandes und unseren Wünschen und besonders auch mit der Ungeduld all derer, die nun unbedingt noch einen Text in das so gut wie gedruckte Heft haben wollten, – dafür sei Ihnen, Herr Scheidt, gedankt.

Wir leben in einer schnelllebigen Zeit. Die Moderne (oder ist es schon die Post- oder Hypermoderne), in der wir leben, stellt mit zunehmender Digitalisierung (ich hoffe, es ist das richtige Wort für das, was ich meine, auch wenn es für mich sehr nach „Finger“ klingt und doch etwas ganz anderes, Unfassbares meint) neue und größere Anforderungen an uns. Zumindest empfinde ich das so (doch vielleicht nur, weil ich der älteren Generation angehöre). Die per Elektronik hergestellte Zeitschrift hat mir die Redaktionsarbeit nicht unbedingt erleichtert. Als Schriftleiter werde ich deshalb die Stunden nicht vergessen, in denen ich – noch vor gar nicht so langer Zeit – mit Ihnen, Herr Scheidt, jedes Heft im Klebeumbruch erstellte. Wir sahen die getane Arbeit handgreiflich vor uns, und das Heft entstand in seiner endgültigen Form vor unseren Augen. Dieses gemeinsame Tun bleibt in Erinnerung.

M. E.

Zu diesem Heft:

Haben Sie keine Angst, liebe Leserin und lieber Leser, ich will nicht vorwegnehmen, was Sie ohnehin selbst sehen werden. Aber zu einigen wenigen Artikeln möchte ich etwas sagen – z. T. einfach in eigenem Interesse. Ich habe das ja auch sonst schon gemacht – in Form eines Kästchens über die einzelnen Artikeln, aber dieses Mal geht das bei einem Artikel nach meinem Stilempfinden schlecht. Deshalb wähle ich diesen Ausweg.

Im Feuilleton bringen wir erstmals Bilder und Texte aus den „Fotogesängen“ eines im Auslandsschulwesen nicht Unbekannten. Diethelm Kaminski ist Mitarbeiter der Zentralstelle, aber nicht deshalb erscheinen die Fotos und Gedichte hier, sondern weil es mich anrührte, als ich sie zum ersten Mal sah. „Warum bist du nicht auch darauf gekommen, Bild und Text in dieser Weise zu kombinieren und damit ganz neue Einsichten und Durchblicke zu schaffen“, sagte ich mir. Und dachte zugleich: „Das ist eine Sache, die sicher auch andere interessiert und zur Nachahmung animieren könnte.“ Wenn das geschehen sollte und wenn dann etwa noch eine Rückmeldung käme in Form von ähnlichen Bild-Text-Kombinationen, dann wäre mein Ziel erreicht.

Der andere Artikel, den ich zu besonderer Lektüre und dessen Inhalt ich zur Nachahmung empfehle, ist der von Edward König über das zweisprachige Theater in Südamerika. Mir scheint das etwas ganz Großartiges – nicht nur für den Bereich des Theaterspiels oder des Fremdsprachenlernens, sondern gerade auch unter dem Gesichtspunkt der Begegnung von Menschen verschiedener Kulturen. Hier werden Brücken geschlagen, wie sie vielerorts notwendig sind, hier wird an einer neuen Welt des gegenseitigen Verstehens gebaut – über alle Barrieren der Sprachen hinweg.

Das nächste Heft – und mit diesem Ausblick will ich schließen – wird sich in besonderer Weise mit den deutschen Schulen im französischen Sprachraum (Frankreich und Belgien) beschäftigen. Ich möchte versuchen, dann und wann thematische Hefte herauszubringen und hoffe dabei auf Ihre Mithilfe.

M.E.

„Reunion“ von Schülern und Lehrern der SHAPE-Schule Belgien

Eine Gruppe von ehemaligen Schülern der SHAPE-Schule Belgien (Abiturjahrgang 1989) plant ein Treffen mit ihren Lehrern. Nach über zehn Jahren hat die Schule keine Informationen mehr über den Verbleib der damals unterrichtenden Lehrer. Deshalb bittet Isabelle Sattig, die Organisatorin des Treffens, auf diesem Wege alle Grundschul-, Real- und Gymnasiallehrer, die im Zeitraum von 1980 bis 1990 in SHAPE waren, mit ihr Kontakt aufzunehmen:
e-mail: isabelle.sattig@gmx.de

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Zum Tode von

Heinrich Frevert

– Nachruf –

*24.04.1907 † 15.04.1999

*Das schönste Denkmal, das ein
Mensch bekommen kann, steht in
den Herzen der Mitmenschen.*

Albert Schweitzer

Leider hat uns die Nachricht vom Tode unseres langjährigen Verbandsmitgliedes, Heinrich Frevert, erst vor kurzem erreicht. Herr Frevert war lange im Auslandsschuldienst tätig und fühlte sich auch nach seiner Rückkehr nach Detmold der Tätigkeit im Ausland eng verbunden. Davon zeugen seine intensive Anteilnahme an Fragen des Auslandsschulwesens, der Verbandsarbeit und seine zentrale Rolle in der Regionalgruppe Detmold, der er über viele Jahre angehörte.

Die verschiedenen Stationen seiner Tätigkeit als deutscher Lehrer im Ausland dokumentieren die langjährige, erfolgreiche Arbeit im Ausland.

1931–1932	Privatlehrer bei einer deutschen Familie in Castellane, Südfrankreich
1933–1936	DS Madrid
1936–1937	Internat für Schüler aus Spanien in Königswinter
1937–1939	DS Malaga
1939–1943	DS Madrid
1959–1967	DS La Paz, Bolivien
1973–1976	Privatschule Elviria, Marbella

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland trauert mit Frau Gerda Frevert und wird dem Verstorbenen ein ehrendes Gedenken bewahren.

Waldemar Gries

Neue Mitglieder (Inland)

DIEHLE, Ralf; Blücherstr. 6, 22767 Hamburg
FIECHTNER, Helga; Schenefelder Landstr. 289,
22589 Hamburg
GIESSEL, Ulrich; Thomashofstr. 9, 52070 Aachen
HILTSCHER, Dr. Michael; Siverdestr. 18,
48147 Münster
KLIPPEL, Michael; Hirtenhäuslein 4, 97877
Wertheim
LANDWEHR, Veronika; Hagenkamp 226,
48308 Senden
MÖLLER, Steffen; Hammpfad 26, 56075 Koblenz
NAPITUPULU-SCHOCH, Lili; In der Schanz 33,
69198 Schriesheim
OPPELT, Michael; Am Hirtenfeld 52,
91522 Ansbach
REINERT, Wolfgang; Bruchgasse 21,
64409 Messel
SCHMIDT, Ursula; Scheyerer Weg 18,
85276 Pfaffenhofen
STIMPEL, Michael; Konstanzer Str. 54,
69126 Heidelberg
WIEINAND, Rita; Am Wiesengrund 14,
65510 Hünstetten

Neue Mitglieder (Ausland)

BARTH, Peter; DS Porto
BÖHNKE, Hans-Joachim; DS New York
BOZDECH, Klaus; DS Bogotá
CEH, Anton; Lycée Buc
DOLL, Andreas; DS Rom
EINWILLER, Heinz; DS Lima
FISCHER, Georg; Vilnius/Litauen
KÖGLER, Jens; DS Caracas
KÖRNER, Kai-Uwe; DS Barcelona
MAZUR, Dagmar; Suceava/Rumänien
MEGGYES, Sylvia; DS Madrid
NEDER, Manuela; DS La Paz
NESTLEN, Dr. Michael; DS Marbella
NOLTE, Ralph; DEO Kairo
PETERS, Klaus; DSB Kairo
RECKTENWALD, Herbert; DS Medellin
SCHLACHTSIEK, Dorothea; DS Montevideo
SCHMID-HÖHNE, Heiner; Filadelfia/Paraguay
SCHRAMM, Ines; Priv. Schule Dt. Bot. Ankara
SPAHN-SENGE, Michael; DS Silicon Valley/USA
STIERHOF, Volkhard; DS Athen
STOLZE, Dieter; DS Stockholm
ULBRICH, Wilfried; DS Tokyo

VOSS, Jessica; DS Caracas
 WEBER, Joachim; DS Caracas
 WEILHARD, Regina; DSB Alexandria
 WELLSTEIN, Christina; Istanbul Lisesi
 WERNER, Franz; Skopje/Mazedonien

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

FIEDLER, Dr. Jürgen; Estoril/Portugal
 GOSCH, Andreas; DS Bogotá
 HANNIG, Dr. Christel; Goethe-Schule Buenos Aires
 HAUSMANN, Ralf; DS Puebla
 HOLZSCHEITER, Monika; DS Bogotá
 KLEINSIMON, Peter; DS Riad
 PELZ, Karin; DSB Alexandria
 PETRI, Martin; DS Athen
 RIECHELMANN, Harald Boy; DS Rio de Janeiro
 SPILLER, Armin; DS Stockholm

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

ANGRICK, Norbert; (DS Kapstadt),
 Oberkirscherstr. 33 b, 77767 Appenweier
 BAUDERMANN, Christina; (DS San José/Costa
 Rica), Schulstr. 62, 68775 Ketsch
 BECKMÖLLER, Werner; (DS Valdivia), Holtweg 6,
 59394 Nordkirchen
 BLOSS, Hartmut; (Wilna/Litauen), Lange Hecke 25,
 37130 Gleichen
 DEUFEL, Konrad; (Pestalozzischule Buenos Aires),
 Rochus-Merz-Str. 34, 78713 Schramberg
 DOMURATH, Dr. Sieglinde; (Jassy/Rumänien),
 Panoramastr. 132, 69126 Heidelberg
 EBERBACH, Volker; (GSIS Hongkong), Haydnstr.
 4C, 77694 Kehl
 GELLERT, Martin; (DS Guayaquil), Steinstr. 24,
 57072 Siegen
 HOFFMANN, Reinhardt; (DS Montevideo),
 Türkisweg 11, 69181 Leimen
 HUBER, Michael; (Dt. Bot. Ankara/Istanbul),
 Bahnhof 5, 88299 Leutkirch 3

HUBERT, Rosemarie; (Molsheim/Elsass), Roseg-
 gerstr. 4/1, 73230 Kirchheim/Teck
 KOTT, Brigitte; (Lemberg/Ukraine), Ludwigstr. 54,
 70176 Stuttgart
 LEHNER, Barbara; (DS Peking), Hornstr. 9,
 80797 München
 MAUSBACH, Rainer; (DS Brüssel), Am Irissee 51,
 12349 Berlin
 MICHEL, Dr. Herbert; (DS San José/Costa Rica),
 Hutweide 15, 91054 Buckenhof
 MILLER, Günter; (DS Tokyo), Welfenstr. 2;
 87629 Füssen
 PETERSEN, Ronald; (DS Kapstadt), Friedrichstr. 41,
 25746 Heide
 RACHOW, Ulrike; (Goethe-Schule Buenos Aires),
 Am Sportwall 1, 18356 Berlin
 RUBE-VESTWEBER, Dr. Christoph; (DS Mailand),
 Heckenweg 20, 35288 Wohratal-Halsdorf
 SALOMON, Manfred; (Windhoek/Namibia),
 Hans-Wiek-Str. 12, 27365 Rotenburg
 SCHARFENBERG, Christiana; (Barcelona),
 Guntramstr. 12, 79106 Freiburg
 SPRENGER, Dr. Jens; (Istanbul Lisesi),
 Sebastianring 80, 76863 Herxheim/bei Landau
 STÖSSER, Frank; (Bukarest/Rumänien),
 Rotlinstr. 13, 60316 Frankfurt
 UFERMANN, Reinhard; (DS Lima), Grimmstr. 32,
 74223 Flein
 WEGMANN, Heribert; (DS Budapest),
 Hasselstr. 13B, 51427 Bergisch Gladbach,
 ZEHEME, Monica; (DS Barranquilla),
 Zöllnerstr. 38, 29221 Celle
 ZIMMERMANN, Walter; (DS San Salvador),
 Schwarzwaldstr. 96a, 79102 Freiburg
 ZITZELSBERGER, Josef; (Goethe-Schule Buenos
 Aires), Wolfgang-v.-Gronau-Str. 45,
 86159 Augsburg

Neue Obleute

BENNUNG, Rolf; DS Porto
 GREMPELS, Eckhard; DS Valencia

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
 Boucsein, Frank, Svěpravická 427/10, CZ-19800 Prag 9, Tschechien
 Brüggmann, Kay, c/o MSWWF, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf
 Frank, Dr. Claus, Via Arancio Ruiz 29, I-00165 Rom, Italien
 Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
 Goertz, Dieter, Winkelweg 6, 26125 Oldenburg
 Graffmann, Heinrich, Kaiserstr. 1, 69115 Heidelberg
 Hammer, Wolfgang, Holunderweg 19, 18209 Bad Doberan
 Kalb-Hörner, Jürgen, Heubergstr. 42, 70988 Stuttgart
 Kaminski, Diethelm, Duckterather Str. 19, 51069 Köln
 König, Edward, Kirchsteig 1, 90559 Burghann
 Kruczinna, Rolf, Kippekausen 123, 51427 Bergisch-Gladbach
 Lahr, Otnar, Egellstr. 22, 67071 Ludwigshafen
 Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Halbach
 Schneider, Stephan, Valdemairering 102, 54329 Konz
 Schreiber, Werner, Str. Micu Klein 14, RO-2200, Brasov, Rumänien
 Waltemathe, Wolfram, Kniebisstr. 18, 60528 Frankfurt (Main)
 Wargenau, Horst-Georg, Glindhorn 15, 23570 Lübeck-Travemünde

Jubilare:

*25 Jahre und mehr im Verband***- Im Verband seit 1972:**

Gottfried Allhoff, Wuppertal; Buenos Aires,
Valencia, Villa Ballester, Guadalajara
Aloys Beuers, Lüdinghausen; DS Valparaiso
Dr. Herwig Buntz, Buckenhof; DS Washington
Heinrich Fromm, Bremerhaven; DS Monte-
video, DS Lissabon
Karin Hartmann, Pergine/Italien; Nancy,
DS Barcelona, FB Mailand
Peter Hilkinger, Bad Buchau; Osorno, DS Cali

- Im Verband seit 1973:

Heye Ackermann, Achim; DS Bogota, DS Washington
Friedrich Bechert, Clausthal-Zellerfeld;
DS Madrid, DS Concepción

- Im Verband seit 1974:

Gerhard Barsch, Marburg; DS Valparaiso
Georg Bergmann, Köln; DS Santa Cruz Bolivien
Bernd Bobbert, Berlin; DS Barcelona
Wolfram Denzel, Lenzkirch; DS Madrid, Paris
Josef Drotschmann, Bad Salzdetfurth;
DS Puerto Montt, DS San Salvador
Harald Ehlers, Sereetz; DS Bogotá
Klaus Engel, Lillenthal/Padova, Italien; USA,
Sao Paulo, Las Palmas, Padova/Ital.
Horst Föge, Bremen; DS Mexico
Dieter Goltz, Worms; DS Bogotá, DPS Buenos Aires
Helmut Grimm, Camberg; DS Bilbao
Rainer Holz, Tübingen; DS San José, DS Guayaquil
Klaus Holzapfel, Mainz; DS Kabul
Erhard Hundhausen, Bonn; DS Barcelona, DS Bilbao
Fariht Immel, Westerstede; DS Lüderitzbucht,
DS d. Borrom. Kairo
Friedbert Kress, Neukirchen; DS Montevideo
Wolfgang Leilich, Ruppertsweiler; DS Lissa-
bon, DS Sao Paulo
Johannes Mackensen, Berlin; DS Lima
Lutz Maier, Hamburg/Pécs, Ungarn; DS Addis
Abeba, FB Pecs/Ungarn
Alice Mannerow, Hamburg; DS Valparaiso
Hans-Ulrich Raabe, Münster; DS Rom, Prag
Manfred Sander, Wilhelmshaven/Curacavi,
Chile; Valparaiso-Quilpué, FB Santiago
Hagen Scheffler, Lübeck; DS Rom
Volker Schernikau, Arnsberg; Dakar/Senegal,
Jaunde/Kamerun
Wolf-Dieter Schöffler, Winnenden; Teheran
Peter Schulenberg, Harpstedt/Guadalajara,
Mexiko; DS Guatemala, DS Guadalajara
Joachim Tiemann, Hildesheim/Sao Paulo,
Brasilien; Brasilien, Hongkong, DS Col. Visc.
I Sao Paulo
Wilhelm Winter, Fürth; DS Genua
Wolfgang Wittmann, Hofstetten; DS Barranquilla

- Im Verband seit 1975:

Hans Peter Arnhardt, Pfingsttal; DS Guatemala,
DS Nairobi
Horst Badura, Hameln; Santiago, Col. Hum-
boldt Sao Paulo
Dietrich Bohl, Bretzfeld; DS Cali
Manfred Burbiel, Taufkirchen; DS Madrid,
DS Guayaquil
Helmut Burkard, Bruchsal; DS d. Borrom. Kairo
Sieggrun Frank, Otigheim; DS Cali
Otmar Geuss, Lindenberg/Buenos Aires,
Argentinien; Buenos Aires, DS Montevideo,
Hölters/Villa Ballester
Franz Greiss, Aichstetten; DS d. Borrom. Kairo,
DS Hongkong
Hans Jürgen Ibach, Köln; Addis Abeba,
Istanbul, DEO Kairo
Arwed Kölner, Saarbrücken; ES Luxemburg
Artur Krasser, Bad Kreuznach; DS Montevideo
Herbert Krieger, Wertheim; DS Valencia,
Curitiba Brasilien
Wolfgang Kuchenmüller, Rümmingen/Guaya-
quil, Ecuador; DS Bilbao, DS Guayaquil
Otmar Lahr, Ludwigshafen; DS Santiago
Hartmut Lieske, Taunusstein; DS Addis Abeba,
DS Riyadh
Dierk Meyer, Westerstede; DS Lima
Horst Müller, Frankenthal; DS Mailand
Dr. Elisabeth Nachtigall, Wuppertal; New York,
DS d. Borrom. Kairo
Klaus Offeney, Bad Münder; DEO Kairo
Horst Pottgieser, Aichach; DS Quito, DS Caracas
Helmut Prigge, Lengerich; DS Barcelona,
DEO Kairo
Gisela Riggert, Wolfenbüttel; Buenos Aires,
DS Lima
Jürgen Sauer, Ladenburg; Kairo, DS Addis
Abeba, DPS Buenos Aires
Eberhard Schierschke, Grevenbroich; GB,
GSIS Hongkong
Fritz Schmithüsen, Baden-Baden; DS Caracas
Dieter C. Schrattenstaller, Bamberg; Quito,
DS São José
Manfred Schroeder, Bremen; Elfenbeinküste,
Dakar, Kamerun, Bulg. Lfb.
Siegfried Schütz, Almdorf; DS Valdivia
Manfred Schwamborn, Duisburg;
Californien/USA
Winfried Smaczny, Potsdam; DS Den Haag,
DS Paris
Lothar Stenger, Dillenburg; DS Santiago,
DS Kuwait
Wilfried Wehmeier, Lennestadt; DS Lima,
DS San José/Costa Rica
Eckart Wossidlo, Bad Nenndorf/México, D.F.;
DEO Kairo, DS Mexico

Mathematik-Fortbildung an der Deutschen Schule Rom

Die neue Fortbildungskonzeption der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland machte es möglich, eine überregionale Mathematik-Fortbildung zu organisieren. Vierzehn Kollegen deutscher Schulen von Sta. Cruz de Tenerife bis Istanbul trafen sich Ende Oktober an der DS Rom zu einem dreitägigen Workshop über Computer Algebra Systeme (CAS).

Das Thema interessierte, da programmierbare und/oder grafikfähige Taschenrechner oder Computer-Algebra-Systeme seit zwei Jahren auch beim Erwerb der Hochschulreife im Ausland eingesetzt werden können (Schreiben des BLASchA vom 26.1.1998). Das baden-württembergische Kultusministerium und das Oberschulamt Karlsruhe waren überaus entgegenkommend und ermöglichten drei hochkarätigen Referenten die Teilnahme. Dr. Günter Scheu und Reiner Raupp vom Hilda-Gymnasium in Pforzheim berichteten über den Einsatz des TI-92 im Mathematik-Unterricht der Oberstufe an ihrer Schule und das erste Abitur mit diesem Hilfsmittel. Die Erfahrungen, die sie dabei sammelten, ermutigen: die Schüler waren davon angetan und die Lehrer hatten endlich genügend Zeit, über den Rand des Lehrplans zu blicken. Einleuchtend war das Argument, dass der TI-92 ein relativ preiswertes Werkzeug ist – der Preis liegt bei ca. 300 DM –, sodass die Anschaffung dem Leistungskurschüler noch zugemutet werden kann. An dem Pforzheimer Gymnasium ermöglichte der Schulträger sogar ein Leihsystem, allerdings mit einer Leihgebühr von etwa 10 % des Anschaffungspreises. Für den TI-92 spricht der geringe technische und organisatorische Aufwand. Wie ein Taschenrechner ist das Gerät verfügbar, wenn es benötigt wird – unabhängig von Ort und Zeit. Der Schüler kann auch zu Hause damit arbeiten. Erleichtert wird der Einsatz im Unterricht durch die Möglichkeit, jeden Schülerrechner bei Bedarf über ein einfaches Zusatzgerät an den Overheadprojektor anzuschließen und die Arbeit einzelner Schüler dem Kurs zu zeigen und darüber zu diskutieren. Das Plädoyer der Referenten, im Moment keine neuen Inhalte in den Unterricht aufzunehmen, da über solche zur Zeit kein Konsens innerhalb und zwischen den beteiligten Gruppen möglich wäre, war im ersten

Moment allerdings etwas überraschend, dann aber nachvollziehbar. So unterschieden sich auch in den Kursen, in denen der TI-92 eingeführt war, die Abituraufgaben nicht grundsätzlich von den bisherigen.

Neben der alle brennend interessierenden Frage „Quo vadis, Schulmathematik?“, die immer wieder diskutiert wurde, gab es genügend Zeit, sich durch praktische Übungen mit dem TI-92, der in ausreichender Zahl vom Hersteller zur Verfügung gestellt worden war, vertraut zu machen.

Am Vormittag des zweiten Tages wurde dann im Computer-Raum der DS Rom das CAS Derive präsentiert. Ein Vorteil dieses Hilfsmittels in der Windows-Version ist natürlich die deutlich einfachere Bedienbarkeit. Bei der Darstellung von Funktionsgraphen im Koordinatensystem stört gelegentlich, dass sie immer verzerrt gezeichnet werden. Beispielsweise erscheint ein Kreis immer als Ellipse, da es nicht möglich zu sein scheint, auf beiden Koordinatenachsen die gleiche Einheit zu wählen.

Last not least stellte Eberhard Endres vom Studienseminar Heidelberg **Maple** vor. Mit **Maple** wurde beim Pilotprojekt „Mobiles Klassenzimmer“ an mehreren Gymnasien Baden-Württembergs gearbeitet. Die Mächtigkeit dieses für den universitären Bereich entwickelten CAS übertrifft aber die Forderungen und Möglichkeiten der Schule bei weitem. Beim Einsatz im Unterricht muss berücksichtigt werden, dass das Kennenlernen dieses an eine Programmiersprache erinnernden Werkzeuges Zeit kostet. Interessanterweise zeigten die Erfahrungen der Versuchsschulen in Baden-Württemberg, dass der Rechner im Unterricht zu häufig benutzt worden ist. Deshalb wird den Lehrern für den zweiten Durchlauf empfohlen, seinen Einsatz auf einen entsprechend reduzierten zeitlichen Anteil zurückzuschrauben. Als Hilfsmittel beim Abitur waren neben der Formel-

sammlung auch der Laptop der Schüler zugelassen. Nachdem sie täglich mit diesem Medium gearbeitet hatten, sollte es auch in der Prüfung zur Verfügung stehen. Die Folge war während der Prüfung große Hektik bei manchen Abiturienten. Völlig neue Probleme tauchten auf. Ein Schüler befolgte den eindringlichen Hinweis auf die Notwendigkeit der Datensicherung nicht und konnte dann nur eine von zwei Aufgaben abgeben, da sein Computer während der Prüfung abgestürzt war.

Das Abiturergebnis war in den Kursen, die mit Derive oder Maple gearbeitet hatten, im Schnitt etwas besser als bei einer herkömmlichen Prüfung. Allerdings ist die Datenbasis noch viel zu klein und der Versuchseffekt zu groß, um daraus Schlüsse zu ziehen.

Bei einer Befragung äußerten sich die LK-Schüler positiv, für GK-Schüler war **Maple** zu mächtig. Insbesondere wurde von den Schülern positiv vermerkt, dass sie neben den fachlichen Fähigkeiten viele weitere wie z.B. Teamarbeit, Präsentationsfähigkeit und Problemlösungsschulung erworben hatten.

Ein Ergebnis des Workshops kann jetzt schon vermeldet werden. An der römischen Schule wird der TI-92 in der Jahrgangsstufe 11 im Leistungskurs Mathematik eingeführt, nachdem die Eltern der Schüler dem Kauf zustimmten. Wir sind alle sehr gespannt.

Im Internet findet der interessierte Leser eine Vielzahl von Informationen zu CAS in der Schule - aber nicht nur dazu. Wichtige Adressen sind:

www.mathe-werkstatt.de
www.learn-line.nrw.de/Faecher
www.bezreg-duesseldorf.nrw.de/schule
www.mechling.de
www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/medien.htm
www.uni-karlsruhe.de/~za242/CAS
www.uni-karlsruhe.de/~za242/rom
www.uni-karlsruhe.de/~za122
www.mupad.de/download.shtml

Claus Frank

„DEUTSCHE LEHRER IN ALLER WELT“:

Das im Auftrag des Verbands 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 aller 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.: 0049-231-73 71 77

Fax: 0049-231-73 50 67

„Lernen ohne Grenzen“ im Bildungsserver NRW „learn-line“

***Vermittelte und zurückgekehrte Auslandslehrkräfte als Mittler
zwischen Inlandsschulen und Auslandsschulen***

I Personeller und inhaltlicher Rahmen

1. Ausgangslage und Zielsetzung

Auslandslehrer/innen verfügen über spezifische Kompetenzen. Die meisten engagieren sich auch nach der Rückkehr aus dem aktiven Auslandsdienst und lassen ihre Erfahrungen in den Unterricht einfließen. Das Projekt „Lernen ohne Grenzen“ soll die ausgewerteten Erfahrungen der Rückkehrer und gelungene Projekte der interkulturellen Begegnung an In- und Auslandsschulen stärker bündeln und einem breiten Schul- und Fachpublikum im Internet zugänglich machen. Voraussichtlich Anfang 2000 wird „Lernen ohne Grenzen“ an den Start gehen – als eigenständiger Arbeitsbereich im Bildungsserver NRW „learn-line“.

2. Inhaltsbegriff

Inhaltlich geht es um Beispiele, Erfahrungen und Projekte gelungener interkultureller Begegnung, die zu einem nachhaltig reflektierten Fremdheits- und Identitätserlebnis führen. Begegnung soll sich sinnvollerweise um einen gemeinsam erfahrenen (schulischen) Gegenstand bewegen, eine reale, mitunter auch konfliktthaltige Arbeitssituation herbeiführen und zu einer emotionalen und intellektuellen Auseinandersetzung anregen. Der prozessuale Charakter der Projekte sei hier ausdrücklich betont.

Verbunden damit ist der Wunsch nach Qualitätsanspruch und Qualitätssicherung. Die Informationen sollten brauchbar sein für andere, durchdacht und konkret umsetzbar. Ziel ist, dass das Angebot bei Kollegen,



Teilnehmerinnen der Internet-AG für Mädchen des Joseph-Haydn-Gymnasiums Senden mit ihren Betreuerinnen

Schulleitern, Schülern, Eltern, Auslandslehrern und Auslandsschulen Akzeptanz findet.

3. Projektplaner

Anlässlich einer Dienstbesprechung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF) mit den Auslandsschuldezernenten der fünf nordrhein-westfälischen Bezirksregierungen und unter Beteiligung von Karlheinz Wecht, Vorstandsmitglied des VDLIA, Hermann Fuest von der Beratungsstelle für Neue Technologien am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (LSW), Soest, den früheren ADLK Ulrich Koch und Hans-Georg Schröder und dem Autor wurden nach der Projektidee von MR Ludwig Petry die Weichen gestellt. Inzwischen hat sich ein Redaktionsteam aus zurückgekehrten Auslandsdienstlehrern gebildet, das das Projekt vorbereitet und kontinuierlich betreuen wird.

Zur Zeit besteht die Redaktionsgruppe aus folgenden Mitgliedern:

Josef Freund, frühere Vermittlung: DS Peking; **Ulrich Koch**, frühere Vermittlung: DS Lissabon; **Joachim Schneider**, frühere Vermittlung: DS Villa Ballester, Buenos Aires; **Hans-Georg Schröder**, frühere Vermittlung: DS Athen; **Dr. Bernhard Wanders**, frühere Vermittlung: DS Washington

Eine enge Zusammenarbeit mit der ZfA und dem VDLIA ist geplant.

II Chancen des Projekts „Lernen ohne Grenzen“

1. Struktur des Forums:

Hervorgegangen ist „Lernen ohne Grenzen“ aus dem Vorläuferprojekt „Internationalisierung von Bildung und Unterricht“ im Regierungsbezirk Münster (siehe auch meinen Artikel „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrer“, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, Heft April und Juli 1999).

Mit diesem Vorhaben wurden durch die Unterstützung und Begleitung durch den Auslandsschuldezernenten bei der Bezirksregierung Münster, LRSchD Gert Knauer, durch MR Ludwig Petry und die intensiven Kontakte zum LSW sowie die ausgezeichneten Rahmenbedingungen bereits klare pädagogische Akzente gesetzt.

Das neue Server-Projekt stellt das Anfangsmodell nun auf eine breitere Basis. Es soll zum Forum des Austausches werden. Dabei wird den Lern- und Lehr-Erfahrungen der Rückkehrer in interkulturellen Begeg-

nungssituationen ein besonderer Stellenwert zukommen. Auch für gemeinsame Projekte von In- und Auslandsschulen können Auslandslehrkräfte Mittler sein – während ihrer Entsendung und nach ihrer Rückkehr. Vielfältigste Erfahrungen und Kontakte sollen im neuen Projekt nutzbar werden: Von der Präsentation bewährter interkultureller Projekte bis zum Hinweis auf noch zu realisierende Projektideen und anstehende Entwicklungen ist vieles möglich. Beratungen, etwa über Finanzierungsgrundlagen und außerschulischen Partner, sollen ihre Plattform finden wie die Zusammenführung von Aktivitäten mit einem ähnlichen thematischen Schwerpunkt über Schul- und Regierungsbezirksgrenzen hinaus. Das Forum eröffnet die Chance, sich über Schulpartnerschaften auszutauschen, Schülergruppen und Kurs Teilnehmer zu beraten und interessierte Fachschaftsvertreter und Schüler miteinander ins Gespräch zu bringen.

2. Potential der Auslandslehrer/innen nutzen

Auslandslehrkräfte sind fast überall in der Welt im Einsatz. Ihre spezifischen Kompetenzen werden häufig als besonders ausgeprägte Fähigkeit zum Perspektivwechsel beschrieben. Diese Flexibilität erwerben sie in der fremden Kultur in alltäglichen interkulturellen Begegnungssituationen, zu denen auch Konfliktsituationen gehören. Hier erfahren sie Begegnung mit Tiefenschärfe. Häufig müssen sie sich mit anderen Methoden, Ansichten, Menschenbildern, Ordnungsvorstellungen und Bildungsinhalten auseinandersetzen, um zu einem gemeinsamen Produkt zu gelangen. Wenn die Auslandslehrkräfte sich mit Kollegen aus Südamerika, Afrika oder Asien über Leistungsbeurteilungen verständigen oder mit Schülern oder außerschulischen Partnern zusammen ein Umweltprojekt aufbauen, dann ereignet sich im Detail authentische Begegnung.

Nicht selten jedoch sehen sie sich bei ihrer Reintegration ins innerdeutsche Schulleben als „Unterbringungsfall“ behandelt. All zu oft erlahmt der anfängliche Enthusiasmus, interkulturelle Erfahrungen zu vermitteln, im schulischen Alltag. Das Potential der Rückkehrer wahrzunehmen, verlangte bereits ein Rund-erlass des Kultusministeriums vom 5. 10. 81, der auf einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 30. 01. 81 zur Nutzung der Erfahrungen von Auslandsdienstlehrkräften beruht. Unter dem Titel „Nutzung der Erfahrung der aus dem Auslandsdienst zurückkehrenden Lehrer“ forderte er:

„An den Schulen gewinnen die Ziele und Maßnahmen internationaler, vorrangig europäischer Erziehung zunehmend an Bedeutung. Sie erfordern im Schulleben ... die Einbringung konkreter Auslandserfahrungen ...“ (Absatz 3). „Die Lehrkraft kann die ausgewerteten Auslandserfahrungen vielseitig in den Unterricht einbringen ...“ (Absatz 4).

3. Bedeutung für Schulen

Zum Wo und Wie, diese Qualifikationen einzubringen, sagte Gabriele Behler, Ministerin des MSWWF, in ihrem Grußwort zur 23. Hauptversammlung des VDLiA vom 29.07.–2.08.1997 in Aachen: „Die in unseren Schulen zur Zeit laufende Reformdiskussion bietet einen guten Ansatz, um noch stärker als bisher diese Auslandserfahrungen(...) beim interkulturellen Lernen, bei Schulpartnerschaften sowie bei der Festlegung von Schulprofilen(...) zu nutzen.“ Die Bedeutung des interkulturellen Dialogs ist unter den Pädagogen heute unumstritten. Dass Schule (Mit-)Verantwortung trägt, steht nicht in Frage. Ob der Prozess der Globalisierung, der inzwischen fast alle Lebensbereiche erreicht hat, zum Gegensatz der Kulturen führt oder zum friedlichen Miteinander – daran hat Schule heute und in Zukunft wesentlichen Anteil. Dieser Bedeutung bemüht sich das Projekt „Lernen ohne Grenzen“ Rechnung zu tragen.

4. Schulübergreifende Zusammenarbeit

Aber auch vielen Kollegen im Inland ist die wachsende Dimension interkultureller Bildung längst bewusst. Darauf weist die Vielzahl der mit hohem persönlichem Engagement erfolgreich durchgeführten Unterrichtssequenzen hin. Zuweilen werden sie durch die Tagesmedien publik gemacht. Einen Überblick über Zahl und Qualität der Aktivitäten gibt es nicht. Vieles davon sind Einzelaktionen. Nach ihrer Realisierung schlummern sie bestenfalls noch im Schreib-

tisch. Gelegenheiten zum Praxisaustausch über interkulturelle Projekte und zur Weiterbildung sind rar. So bleiben die Einzelerfahrungen für andere ungenutzt oder gehen schlimmstenfalls verloren.

Gleichzeitig wird in den Richtlinien und Lehrplänen der Sekundarstufe II die Unverzichtbarkeit interkultureller Erfahrung zur Erlangung kultureller Kompetenz betont. Empathie und die eigene Standortbestimmung seien notwendig für die ganzheitliche Erziehung und Bildung, heißt es dort. Interkulturelles Lernen darf deswegen kein Einzelprogramm bleiben. Eine Festschreibung im Schulprofil ist wünschenswert. Sie aber garantiert noch nicht den schulübergreifenden Austausch in einem gemeinsamen Interessenschwerpunkt mit anderen Bildungseinrichtungen und Institutionen. Diese Lücke will das geplante Server-Projekt „Lernen ohne Grenzen“ ausfüllen helfen.

III Zielgruppen

Das Angebot richtet sich in erster Linie an Lehrer/innen, Lehramtsanwärter/innen, Fachleiter/innen, an die an Deutschen Schulen im Ausland tätigen und zurückgekehrten Auslandsdienst- sowie Landes- und Bundesprogrammlehrkräfte. Nicht nur viele Schüler und Lehrer sind heute vernetzt. Die Initiative „Schule ans Netz“ fördert bewusst die Internetnutzung an den Schulen, Aktivitäten des MSWWF tragen weiter zur Intensivierung bei. Dabei wollen sich die Projektplaner möglichst lebendig präsentieren. Denn eins liegt ihnen besonders am Herzen: Durch attraktive Internetpräsentation sollen nicht nur Fachleute, sondern auch Schülergruppen und Oberstufenkurse angelockt oder gar zur weitgehend eigenständigen Unterrichtsgestaltung motiviert werden.

Joachim Schneider

Ein Leserbrief

Von trojanischen Pferden und philologischen Rössern

Entgegnung auf Binder: „Für wie blöd hält Herr Graffmann die Lehrer?“

Ich gebe es zu: durch meine ironisch-polemische Reaktion auf den Aufsatz „Wie ein trojanisches Pferd“ habe ich Herrn Binder gegenüber etwas von der Konsensfähigkeit verloren, die man eigentlich nie aufgeben sollte. Einzige Erklärung: die Empörung war groß. Da es nicht im Interesse der Leser der Zeitschrift liegen kann, über einen längeren Zeitraum emotionale Reaktionen zweier Kollegen serviert zu bekommen, hier der Versuch, einige meiner Überzeugungen, die ich in Binders Ausführungen verletzt sehe, zur Diskussion zu stellen:

1. Im weltweiten Bemühen um adäquate und moderne Unterrichtskonzeptionen ist jede nationale Inanspruchnahme einzelner Prinzipien schädlich.
2. Kulturpolitik ist das Sicheinlassen in einen Prozeß gegenseitigen Nehmens und Gebens, wobei keiner der Partner einen Anspruch auf Wahrheit hat.
3. Lehrerfortbildung, die die Situation des Lehrers, der fortgebildet werden soll, nicht zum Ausgangspunkt aller Überlegungen macht, verdient ihren Namen nicht. (Ich gehe dabei davon aus, daß die Binderschen Bemühungen als Lehrerfortbildung verstanden werden wollen.)
4. Lernen realisiert sich in der erfolgreichen Lösung konkreter praktischer Probleme.
5. Auch in der Lehrerfortbildung hat das autonome Lernen Vorrang vor der Vermittlung von Prinzipien und Wissen.

Zu den Ausführungen von Herrn Binder im letzten Heft stelle ich fest, daß im Wesentlichen Dinge angegriffen werden, die ich nicht geschrieben habe.

- Ich halte die Lehrer für blöd und diffamiere die Kollegen.
Wie kann das sein, wo ich doch ausdrücklich feststelle, daß diese Lehrer als real existierende Personen in Binders Aufsatz gar nicht vorkommen. Zu ihnen habe ich mich nicht geäußert, und Ziel meiner Polemik war Herr Binder und niemand sonst.
- Meine Ausführungen gründen sich auf einer „philologisch zentrierten Sprachkritik“. Das läßt mich sprachlos. Welche Sprache kritisiere ich denn? Wenn man jemand beim Wort nimmt, dann übt man doch keine Sprachkritik, sitzt man auch nicht auf einem „philologischen Ross“.
- Von „Strukturalismus“, den Herrn Binder mit leichter Hand als „Staatsstrukturalismus“ abwertet, habe ich nicht gesprochen. Es ist allerdings ein leichtfertiges Umgehen mit Sprache, wenn man aus dem einen Wort (Konstruktivismus) mal eben ein anderes (Strukturalismus) macht, was ich nicht gemeint habe.
- Ich (Graffmann) vermisse die „Wissenschaftlichkeit“ in Binders Ausführungen.
Da komme ich nun gar nicht mehr mit. Die Stelle müßte man mir erst mal zeigen, wo ich dieses Vermissen auch nur angedeutet hätte.

Darüber hinaus fällt mir auf

- daß in der Sprache Herrn Binders die Bandbreite der Wortes „deutsch“ sehr groß ist: positiv, soweit es sich auf die „deutschen Unterrichtsprinzipien“ bezieht; negativ „typisch deutsch“, soweit es sich auf die „bierernste, böartige Polemik“ von Herrn Graffmann bezieht.
- daß Herr Binder nachträglich die Gleichsetzung von „gutem Unterricht“ und „deutschen Unterrichtsprinzipien“ für „erklärungsbedürftig“ hält. Das meine ich allerdings auch.
- daß Herr Binder einen logischen Fehlschluß macht: Herr Binder hat in der deutschen Schulrealität so wie ich übrigens auch „schüler- und reformorientierten Unterricht“ kennengelernt. Ist Schüler- und Reformorientierung deswegen schon ein deutsches Unterrichtsprinzip?
- daß Herrn Binder der diffamierende und verallgemeinernde Ausdruck „lateinische Unterrichtspraxis“ offensichtlich so gut gefällt, daß er ihn trotz aller Einwände meinerseits beibehalten will. Dazu sollten sich die Leser der Zeitschrift mal äußern.

Heinrich Graffmann

„theater th2 teatro“

Ein deutsch-spanisches Theater in Montevideo¹⁾

März 1991, Deutsche Schule Montevideo: Etwa dreißig Schülerinnen und Ex-Schüler und ein Lehrer aus Deutschland schicken sich an, eine Theatergruppe zu formen.
(Deutschsprachig, wie es sich für eine Deutsche Schule nun mal gehört.)

Ich weiß gar nicht mehr, warum die Wahl auf LUIGI PIRANDELLOS *Sechs Personen suchen einen Autor*² (Spielzeit 1991) gefallen ist. Aber ich weiß noch genau, wie uns das hier thematisierte Kommunikationsproblem zwischen der Schauspielgruppe des Theaters und eben den sechs Personen auf reale Weise recht bekannt vorkam. Das, glaube ich, war die Geburtsstunde unserer Überzeugung, zweisprachiges Theater, genauer: zweisprachig gesprochenes Theater auf die Bühne zu bringen.



Eine Begegnung wirft ihre Schatten: Szene aus „Sechs Personen suchen einen Autor“ Foto: J. Köhli

Die Figur des zweisprachigen *Direktors* war das Bindeglied, er war eine der Achsen, um die sich gleichsam das Geschehen auf der Bühne drehte.

Im Stück des Italieners PIRANDELLO war die Sprache Deutsch in der Tat nur ein Tribut an die kleine deutsche Gemeinde dort in Montevideo (und natürlich für mich selbst das geeignete Vehikel für den Inhalt des Dramas). Kaum zweitausend Passdeutsche leben dort

und die nicht einmal alle in Montevideo selbst. Dazu kommt noch eine kleine Gruppe von Uruguayern, die Deutsch als Fremdsprache mehr oder weniger gut sprachen. Für deutsches Sprechtheater ist das eine wahrlich karge Umgebung und, wenn es nur um die gesprochene Sprache ginge, gar ödes Land.

Nun ist Montevideo aus Tradition eine ausgesprochen theaterliebende und heute wieder theaterreiche Stadt. Lassen Sie mich die Tradition und das *heute wieder* ein bisschen ausführlicher erläutern. Wir werden diese Information für das tiefere Verständnis eines späteren Zitats gebrauchen können.

In der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts hatten die beiden Weltkriege, die Europa überstehen musste, für Südamerika und für Uruguay einen reziproken Effekt. Durch den Verkauf von Lebensmitteln – vor allem Fleisch – und durch die europäischen Emigranten, die Geld mitbrachten, war Uruguay gleichsam über Nacht reich und Montevideo zu einem mondänen Seebad geworden. Die Regierung ließ die Bevölkerung Anteil haben an diesem Wohlstand und es entstand ein geradezu mustergültiger Wohlfahrtsstaat. Uruguay wurde zur *Schweiz Südamerikas*. Der Kulturapparat boomte, allerdings immer stärker auch der kommerzielle. So gab es 1947 wohl nur zwei große funktionierende Bühnen, dagegen etwa 90 Kinosäle.

Weil der Staat großzügig mit Subventionen umging, aber ebenso als Gegenbewegung zur Kommerzialisierung von Kunst und Kultur und als Gegengewicht zu den immer häufigeren Gastspielen nordamerikanischer und europäischer (und auch argentinischer!) Ensembles, gründete sich in diesen Jahren die sogenannte Föderation Unabhängiger

¹⁾ Text eines Vortrags vom 26. 6. 1999, gekürzt

(Fortsetzung auf Seite 95)

Rechtsgutachten zur Reform des Auslandsschulwesens

aus Anlass der Neufassung der
Richtlinie für die Gewährung von Zuwendungen an Auslandsdienstkräfte
vom 28. Januar 1999/17. Mai 1999

durch das
Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –

im Auftrag des
Verbands Deutscher Lehrer im Ausland
VDLIA

erstellt von Prof. Dr. Ulrich Battis
und
Dr. Jens Kersten
Humboldt-Universität zu Berlin · Februar 2000

Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Grundsätze der Reform des Auslandsschulwesens. Der Bund will mit seiner Novelle der Richtlinie für die Gewährung von Zuwendungen von Auslandsdienstkräften vom 28. Januar 1999/17. Mai 1999 (Richtlinie II n.F.) das Auslandsschulwesen reformieren. Die vermittelten Lehrer an den deutschen Schulen im Ausland erhalten ein Grundgehalt, das ihren inländischen Bezügen nach dem Bundesbesoldungsgesetz entspricht. Im Gegensatz zur ursprünglichen Richtlinie für die Gewährung von Ausgleichszulagen an vermittelte Lehrkräfte vom 1. Januar 1977 (Richtlinie II a.F.) werden durch die Richtlinie II n.F. die Auslandszulagen von den Regelungen des Bundesbesoldungsgesetzes abgekoppelt und von einem Kompensationssystem in ein System der nach Aufenthaltsort und Familienstand differenzierten Pauschalzuwendungen überführt. Dies führt insbesondere bei den Mietzuwendungen zu erheblichen finanziellen Einbußen der vermittelten Lehrer an deutschen Schulen im Ausland. Die Einkommensverluste liegen zwischen 7 und 17 von Hundert und in Einzelfällen – wegen des Systemwechsels bei den Mietzuwendungen – bei 38 von Hundert (**vgl. S. 1–6**).

2. Rechtliche Einwände der vermittelten Lehrer im Ausland. Die in das Ausland vermittelten Lehrer rügen an der Neufassung der Richtlinie (**vgl. S. 6 f.**).

1. die Unzulässigkeit, den ursprünglich an das Beamtenrecht angelehnten Zuwendungsbescheid von diesem „abzukoppeln“;
2. eine diskriminierende Ungleichbehandlung im Vergleich zu anderen Auslandsbeamten,
3. einen Verstoß gegen beamtenrechtliche Grundsätze, insbesondere einen Verstoß gegen die Urteile des Bundesverfassungsgerichts hinsichtlich der steuerlichen Schlechterstellung und der Ermittlung des steuerlichen Existenzminimums von Familien sowie hinsichtlich Ausgleichspflichten für Beamte mit mehr als zwei Kindern und
4. einen Verstoß gegen den Grundsatz des Vertrauensschutzes, vor allem hinsichtlich der Mietzuwendungen.

3. Rechtsstellung der vermittelten Lehrer an deutschen Schulen im Ausland. Die vermittelten Lehrer sind grundsätzlich aus dem inländischen Schuldienst beurlaubte Landesbeamte bzw. angestellte Lehrer, die vom BVA – ZfA – an eine deutsche Schule im Ausland vermittelt worden sind. Sie schließen mit der Zustimmung des BVA – ZfA – einen Dienstvertrag mit dem Träger einer deutschen Schule im Ausland. Dieser sieht in der Regel keine Bezahlung des vermittelten Lehrers vor. Die finanzielle Absicherung des ins Ausland vermittelten Lehrers wird vielmehr durch die in einem individuellen Zuwendungsbescheid festgesetzten Zuwendungen des Bundes sichergestellt (**vgl. S. 7–12**).

3. Kein Anspruch auf Gleichbehandlung mit Bundesbeamten. Da die vermittelten Lehrer folglich keine Bundesbeamten sind, sondern Landesbeamte bleiben, haben sie keine beamtenrechtlichen Ansprüche gegenüber dem Bund, sondern nur gegenüber ihrem Landesdienstherrn. Sie können sich nicht auf die hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums aus Art 33 Abs. 5 GG gegenüber dem Bund berufen. Sie haben auch keinen Anspruch auf Gleichbehandlung mit den übrigen Bundesbeamten. Auch der Hinweis der vermittelten Lehrer im Ausland, sie verfolgten beispielsweise mit der Abnahme von Prüfungen beamtentypische Tätigkeiten, vermittelt ihnen keine Beamtenrechte gegenüber dem Bund, da aus dem beamtenrechtlichen Funktionsvorbehalt des Art. 33 Abs. 4 GG keine subjektiven Rechte abgeleitet werden können (**vgl. S. 12–16**).

4. Art. 33 Abs. 5 GG als objektives Gestaltungsprinzip im Zuwendungsverhältnis. Dennoch gebietet der Verfassungsgrundsatz bundesfreundlichen Verhaltens des Bundes gegenüber den Ländern, dass der Bund die beurlaubten Landesbeamten, die er für seine auswärtige Kulturpolitik einsetzt, statusangemessen versorgt. Dies bedeutet, dass der Bund die Grundsätze des Art. 33 Abs. 5 GG als *objektive Gestaltungsprinzipien* bei der Ausgestaltung der Zuwendungsbescheide an die vermittelten Lehrer beachten muss. Objektiv sind die Gestaltungsprinzipien, weil die vermittelten Lehrer sich auf sie nicht als subjektive Rechte berufen können. Des Weiteren muss der Bund nur ein *Minimum* an statusangemessener Versorgung gewähren. Er ist gegenüber den Ländern aus dem Prinzip bundesfreundlichen Verhaltens nicht verpflichtet, die vermittelten Lehrer wie Bundesauslandsbeamte zu behandeln.

Wie der Bund jedoch das statusadäquate Minimum beamtenrechtlicher Versorgung der vermittelten Lehrer an deutschen Schulen im Ausland sicherstellt, steht grundsätzlich in seinem Ermessen. Er kann beispielsweise auf die Regelungen des Bundesbesoldungsgesetzes Bezug nehmen, wie dies für die Auslandszuwendungen bei der Richtlinie II a.F. der Fall war. Er ist aber nicht gehindert die Zuwendungen für vermittelte Lehrer im Ausland vom Bundesbeamtenrecht grundsätzlich abzukoppeln, wie dies bei der Richtlinie II n.F. der Fall ist (**vgl. S. 12–17**).

5. Der Bund beachtet Art. 33 Abs. 5 GG vorbehaltlich einer Einzelfallprüfung als objektive Gestaltungsprinzipien im Zuwendungsverhältnis. Die Richtlinie II n.F. hält sich im Rahmen des Spielraums, der dem Bund durch Art. 33 Abs. 5 GG als ein objektives Gestaltungsprinzip gezogen ist. Der Bund berücksichtigt grundsätzlich das Gebot der amts- und familienangemessenen Besoldung und verstößt auch nicht gegen das allgemeine Gebot des familiären Existenzminimums, indem er ein nach Aufenthaltsort und Familienstand differenziertes Pauschalssystem der Auslandszuwendungen in der Richtlinie II n.F. vorsieht. Insbesondere trägt eine Öffnungsklausel bei der Bestimmung der Mietzuwendung der amts- und familienangemessenen Besoldung in Härtefällen Rechnung – das Votum der deutschen Auslandsschule hinsichtlich der angemessenen Durchschnittsmiete muss zur finanziellen Absicherung in die Festsetzungen des einzelnen Zuwendungsbescheids eingehen.

Doch bei der Richtlinie II n.F. handelt es sich um Innenrecht der Verwaltung, das die Zuwendungspraxis im Einzelfall steuern soll. Ob diese Zuwendungspraxis den soeben genannten verfassungsrechtlichen Maßstäben genügt, ist eine Frage der genauen Prüfung des Einzelfalls (**vgl. S. 17–25**).

6. Grundsatz des Vertrauensschutzes erfasst alle Verlängerungsverträge. Die vermittelten Lehrer an deutschen Schulen im Ausland genießen gegenüber einer Änderung der Richtlinie II grundsätzlich den verfassungsrechtlich gebotenen Vertrauensschutz. Dieser wird auch grundsätzlich nicht durch die dynamische Verweisung der Zuwendungsbescheide auf die jeweils geltende Fassung der Richtlinie II ausgeschlossen. Grundsätzlich muss für einen vermittelten Lehrer angesichts seines hohen persönlichen wie finanziellen Risikos während seines Auslandsaufenthalts und der dazu notwendigen weitreichenden und langfristigen Dispositionen im Ausland und Inland die auf ihn zukommende finanzielle Belastung im Groben von vornherein absehbar sein (**vgl. S. 26–30**).

Im Einzelnen bedeutet das:

a. Erstverträge. An dem so ausgefüllten Maßstab des Vertrauensschutzes gemessen erweist sich die Übergangsregelung der Richtlinie II n.F. zunächst insoweit als verfassungsrechtlich unproblematisch, als die Richtlinie n.F. nur auf Erstverträge Anwendung findet (**vgl. S. 31**).

b. Laufende Altverträge. Verfassungsrechtlich geboten ist aber auch, dass alle laufenden Altverträge durch Zuwendungsbescheide abgewickelt werden, die auf der Richtlinie II. a.F. beruhen (**vgl. S. 31 f.**).

c. Verlängerungsverträge mit Vertragsbeginn vor dem 1. Januar 2000 und letztmögliche Verlängerungsverträge. Die Übergangsregelung der Richtlinie II n.F. geht zu Recht davon aus, dass Verlängerungsverträge der Richtlinie II a.F. unterfallen, soweit ihr Vertragsbeginn vor dem 1. Januar 2000 liegt. Analoges gilt für letztmögliche Verlängerungsverträge (**vgl. S. 32 f.**).

d. Verlängerungsverträge mit Vertragsbeginn nach dem 1. Januar 2000, die nicht letztmögliche Verlängerungsverträge sind. Gegen das verfassungsrechtliche Gebot des Vertrauensschutzes verstößt die Übergangsregelung insoweit, als sie alle nicht-letztmöglichen Verlängerungsverträge mit Vertragsbeginn nach dem 1. Januar 2000 der Richtlinie II n.F. unterwirft. Wie der Bund diesen Verfassungsverstoß behebt, steht grundsätzlich in seinem Ermessen. Die insoweit vorgesehene Möglichkeit einer Umzugspauschale löst das finanzielle Vertrauensproblem nicht und erweist sich zur Kompensation insoweit als untauglich. Sicherlich bietet sich aus Vertrauensschutz- und Praktikabilitätsgründen eine Anwendung der Richtlinie II a.F. auch auf diese Verlängerungsverträge an. Zwingend ist dies indessen nicht. Der Bund kann auch nach einer anderen Übergangsregelung suchen, die dann aber wieder für sich am Grundsatz des Vertrauensschutzes gemessen werden muss (**vgl. S. 33–35**).

Informationen aus der Zentralstelle

Neufassung der Richtlinie II (monatliche Zuwendungen für Auslandsdienstlehrkräfte)

Die zu Beginn des Jahres übermittelte Neufassung der Richtlinie II über die Gewährung von Zuwendungen an Auslandsdienstlehrkräfte ist nach eingehenden Erörterungen und Abstimmungen mit dem Auswärtigen Amt mit Zustimmung des Bundesministeriums des Innern und des Bundesministeriums für Finanzen in einzelnen Punkten noch einmal überarbeitet worden. Im Rahmen dieser Gespräche wurden auch die Vertreter der Interessenverbände beteiligt und – soweit sachlich gerechtfertigt – die Bedenken der Auslandsdienstlehrkräfte berücksichtigt.

Neben einigen redaktionellen Änderungen sind insbesondere folgende Neuregelungen vorgenommen worden:

- Die **Kinderzuwendung** wird ab dem dritten Kind auf den Betrag der Ehegattenzuwendung angehoben. Dies bedeutet eine Erhöhung um 80 DM in allen Stufen.
- Bei der **Mietzuwendung** wurde für Auslandsdienstlehrkräfte, die vor der letztmöglichen Vertragsverlängerung stehen, eine Härtefallregelung geschaffen. Um einen Ortsumzug zu ersparen, kann anstelle der Durchschnittsmiete auf Antrag und mit Zustimmung des Auswärtigen Amtes die anerkannte tatsächliche Miete der Lehrkraft der Mietzuwendung zugrundegelegt werden.
- Die **Ortsumzugspauschale** wird nach Familienstand gestaffelt. Die Pauschale von 2500 DM wird sich nunmehr für jeden Angehörigen um 500 DM erhöhen.
- Die **Frist für den krankheitsbedingten Inlandsaufenthalt** wurde von 2 auf 3 Monate verlängert.
- Die **Regelung für Krisenfälle, Naturkatastrophen u. Ä.** wurde neu gestaltet.
- Die **Einstufung der Schulorte** wurde teilweise geändert.

– Ägypten, Schulen Kairo	8
– Chile, Schulen Santiago	6
– China, Schule Peking	9
– Iran, Schule Teheran	12
– Kanada, Schule Montreal	4
– Kirgisistan, FB Bischkek	11
– Kirgisistan, Schule Bischkek	10
– Kolumbien, Bogotá	11
– Libyen, Schule Tripolis	12
– USA, alle Schulen/FB	4

Die Neufassung mit dem Stand vom 17. Mai 1999 ist am 14. Juni 1999 in Kraft getreten.

Aus-/Rück-/Heimurlaubsreisen (ADLK/BPLK/LPLK)

Auslandsdienstlehrkräfte	Aus- und Rückreise nach AA ZfA – Richtlinie III Heimurlaubsreisen nach AA ZfA – Richtlinie V Kinderreisebeihilfen nach AA ZfA – Richtlinie IV
Bundesprogrammlehrkräfte	Aus- und Rückreisen nach BPLK – Richtlinie Heimurlaubsreisen nach BPLK – Richtlinie
Landesprogrammlehrkräfte	Aus- und Rückreisen gemäß Zuwendungsvereinbarung Heimurlaubsreisen gemäß Zuwendungsvereinbarung

Die deutsche Lufthansa AG hat die bisher gewährte Bundesförderung für die im PTA-Verfahren beschafften Tickets für Economy Flüge zum 01. 07. 1999 eingestellt.

Mit sofortiger Wirkung sind deshalb bis zur Festlegung des künftigen Abrechnungsverfahrens die Flugtickets ausschließlich nur noch selbst zu beschaffen.

Die preisgünstigste Möglichkeit der Flugscheinbeschaffung ist ohne Beteiligung des LCC-Köln selbst zu ermitteln!

Bereits gebuchte Flüge werden noch im PTA-Verfahren abgewickelt.

Bei Reisen, die aus dem Ausland angetreten werden (Heimurlaubsreisen und Rückübersiedlungsreisen), bitte ich dem Antrag weiterhin die gewohnte Stellungnahme der Auslandsvertretung beizufügen, dass ihr kein günstigeres Angebot für einen Direktflug bekannt ist.

Ist der Auslandsvertretung ein günstigeres Angebot bekannt, bildet dieses den Kostenrahmen. Wird das günstigere Angebot nicht in Anspruch genommen, gehen die Mehrkosten zu Ihren Lasten.

Bei Reisen, die aus dem Inland angetreten werden (Aus- und Kinderreisen), bitte ich statt dessen durch eine Bestätigung des Reisebüros zu belegen, dass der preisgünstigste Flugpreis für einen Direktflug realisiert wurde.

Bei Reisen, die anstelle des an sich zustehenden Flugzeuges mit einem anderen Verkehrsmittel (z. B. PKW) durchgeführt werden, ist zusammen mit dem Antrag auf Wegstreckenentschädigung entweder eine Flugpreisbestätigung eines innerdeutschen Reisebüros (Aus- und Kinderreisen) oder der Auslandsvertretung (Heimurlaub und Rückreisen) mit vorzulegen.

Die Reisekosten werden wie bisher nach durchgeführter Reise gegen Beleg (Rechnung/Quittung) und Vorlage des abgeflogenen Flugtickets erstattet. Rechnungen, die in Landeswährung ausgewiesen sind, müssen durch die Auslandsvertretung amtlich umgerechnet werden. Bei Zahlung mit Kreditkarte ist die Abrechnung des Kreditinstituts beizufügen.

Sobald das künftige Abrechnungsverfahren mit dem Auswärtigen Amt abgestimmt und festgelegt ist, werde ich Sie unverzüglich hierüber informieren. Angestrebt ist weiterhin eine erhebliche Vereinfachung durch Pauschalierung der Zuwendungen für Reisekosten. Die erhebliche Bandbreite der Flugpreise erschwert jedoch die Festlegung der Pauschalen.

(Fortsetzung von Seite 90)

Theater. In wenigen Jahren erwachsen aus dieser *Generation 45*, wie diese heute genannt wird, etwa zwanzig Theaterhäuser, mindestens ebenso viele Ensembles und eine große Zahl dramatischer Autoren. Auf dem musikalischen Sektor gibt es zu dieser Entwicklung zu keiner Zeit eine parallele.

Leider musste Uruguay wie seine Nachbarn in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts die wohl finstersten Jahre seiner Geschichte durchleben. Was aus dieser Zeit der Diktatur bis 1984 an Autoren, Ensembles und Theatern übrig geblieben war, ließ sich an einer Hand abzählen.

Die goldenen Jahre waren endgültig Geschichte geworden. Aber man besann sich wieder auf den Geist der *Generation 45*. Und so gibt es in jüngster Zeit neben dem großen *Solis* wieder eine Vielzahl neueröffneter kleiner Häuser und noch viel mehr freie Theatergruppen. Wenn ich es überspitzt ausdrücken wollte, dann würde ich behaupten, dass ich zu manchen Zeiten kaum Leute kannte, die mit dem Theater *nichts* zu tun hatten.

Trotzdem hätte th2 als deutschsprachiges Theater kaum als Samen aufgehen und gedeihen können ohne seinen Nährboden Deutsche Schule Montevideo. Von dort kamen fast sämtliche Spielerinnen und Spieler, aus deren direktem kulturellen Umkreis kam der Großteil der Zuschauer, in deren Gebäude und auf deren Bühne fanden alle Aufführungen statt und aus deren Finanztöpfen schließlich kamen die wesentlichen Gelder zur Finanzierung der Produktionen. th2 war also gleichzeitig immer auch Schultheater.

Ich füge, was den wirtschaftlichen Aspekt betrifft, hier der Vollständigkeit halber drei Details hinzu. Erstens finanzierte th2 viel aus der eigenen Tasche und das bedeutete: aus meiner. Zweitens fanden sich immer wieder Sponsoren, denen unser deutsches Theater am Herzen lag. Beide zusätzlichen Geldquellen waren nötig, denn drittens waren sämtliche Aufführungen für die Zuschauer kostenlos.

Zielsetzungen

th2 sollte und wollte deutschsprachiges Theater sein, das stand außer Frage: Fasste man acht Jahre th2 in vier Prinzipien zusammen, so wäre dies das erste.

Das zweite Prinzip in dieser Reihenfolge wäre dann die Ausschöpfung aller kanonischen Sprachen und Sprachmittel des Theaters. Natürlich waren wir uns bewusst, dass für unser Publikum die auf der Bühne wesentlich gesprochene Sprache – Deutsch

also – allein nicht das Vehikel sein kann, Sinn und Gehalt der Stücke zu transportieren. Glücklicherweise ist Theater nicht darauf angewiesen, denn es ist hochgradig polyglott. Es spricht auch die Sprache des Bühnenraums, die Sprache der Dinge und deren Anordnung, die Sprache des Körpers in Gestik und Mimik, die Sprache der Musik, die Sprache des Lichts, die Sprache der Farben, ja sogar die Sprache der Stille. Während deutschsprachiges Theater in Deutschland den Verzicht vieler dieser Sprachen zum Stilmittel erklären und so etwa den Spielern eines monologischen Stücks auf beklemmende Weise auf der Bühne isolieren, einschnüren kann, war uns diese Möglichkeit im Grunde versagt.

Das dritte Prinzip wäre, was den Namen th2 nachträglich begründet hat, nämlich die simultane Verwendung zweier gesprochener Sprachen, Spanisch und Deutsch.

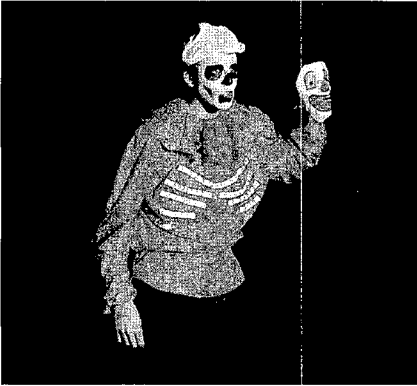
Wir mussten unserem Publikum wenigstens ein Stück weit in seiner Muttersprache entgegen kommen, ein paar Spuren ziehen, damit es sich niemals ganz verlieren konnte, wenn es sich nicht immer auf die nonverbalen Sprachen einlassen wollte oder diese nicht verstand oder wir einfach in diesem Sinne zu undeutlich artikulierten. Auf der anderen Seite durfte das Stück durch den Bilingualismus keinesfalls vergewaltigt werden, ganz im Gegenteil: Die gleichzeitige Verwendung beider Sprachen war erst dann legitimiert, wenn sie den Inhalt der Stücke zu akzentuieren half. Und unsere Erstlingserfahrung mit dem *PIRANDELLO* war positiv. Dermaßen, dass wir einfach nicht mehr anders konnten, als daran festzuhalten.

Das vierte Prinzip schließlich wäre der Verzicht auf Übersetzungen. Und das hieß: Gespielt werden nur deutschsprachige Autoren, der Italiener sollte die einzige Ausnahme bleiben. Ich war mir der Notwendigkeit dieses Prinzips zunächst selbst nicht sicher. Es schränkte die Auswahl an Stücken grundlegend ein – kein Shakespeare etwa! – und keinesfalls durfte es als eine Art deutscher Kulturmission missverstanden werden. Doch Übersetzen ist eine darstellende Kunst³ und Übersetzungen sind Interpretationen und wir hatten die Chance, deutschsprachige Stücke ohne zwischengeschaltete Interpretation zu interpretieren. Wir wollten diese Chance einfach nutzen.

Funktionsweisen

Und so haben wir's in den folgenden Jahren nach *PIRANDELLO* *Sechs Personen suchen einen Autor* gemacht:

- In PAVEL KOHOUTS *August August, August*⁴ (Spielzeit 1992) war ein deutschsprachiger Zirkus im spanischsprachigen Land zu Gast,
- In LOTTE INGRISCHS *Wiener Totentanz*⁵ (Spielzeit 1993/94; Gastspiel in Buenos Aires) war es der durch das Ringelspiel führende Kasperl-Tod, der mit seinem Publikum auf Spanisch kommunizierte,



Gonzalo Penadés führt als Kasperl und Tod durch die Bilder des „Wiener Totentanz“

Foto: J. Köhli

- in LUDWIG FELSSENS *Soliman*⁶ (Spielzeit 1994) war die „fremde“ Sprache Spanisch die gemeinsame, vertraute Sprache der beiden Sklaven aus Schwarzafrika und
- in FRANK WEDKINDS *Frühlings Erwachen*⁷ (Spielzeit 1995/96; Gastspiele in Santiago de Chile und Viña del Mar) sprachen nur die Erwachsenen Spanisch und damit nicht (immer) dieselbe Sprache wie die Kinder. Das dritte Prinzip, der Bilingualismus, verstärkte hier auf besonders eindrucksvolle Weise das Spannungsfeld der pubertierenden Jugendlichen im Stück.

Der *Wiener Totentanz* der LOTTE INGRISCH wurde von Teilen des uruguayischen Publikums als geradezu unerhörte und skandalöse Zumutung empfunden. Ein interessanter Erkenntnisgewinn auch für unser ja wesentlich uruguayisches Ensemble: Erst durch diese Publikumsreaktion wurde klar, mit welch starkem Tabu das Thema Tod – jedenfalls der alltägliche – auf der Bühne belegt ist, und das in einem vollkommen laizistischen Land, in dem private Friedhöfe mit vierfarbigen Prospekten werben. Welche Rolle dabei die jüngste, dunkle Geschichte des Landes spielen mag, konnte ich nie recht ergründen.

Im Jahre 1995 richteten wir eine Homepage ein. Biografische Daten über die Autorin-



Moritz als Kopf und Körper – Schlussszene aus „Frühlings Erwachen“ mit Patrick und Joelle Strickler, Mariano Fernández und Álvaro Dini

Foto: J. Gonzales

nen und Autoren konnte man nachlesen, auch über das Ensemble, Kritiken und Angaben zu Sekundärliteratur und sich natürlich auch Fotos von den Aufführungen ansehen. Leider bin ich nie dazu gekommen, unsere Rollenbücher – soweit das rechtlich zulässig gewesen wäre – ins Netz zu stellen.

Den Höhepunkt in der Arbeit von th2 aber bildete JOHANN WOLFGANG GOETHES *Faust*⁸ (Spielzeit 1997; Gastspiele in Buenos Aires und Rio de Janeiro), der Tragödie erster und zweiter Teil, als Projekt eingerichtet für einen Abend, genau 120 Minuten lang auf einer fast zentralen Bühne von der Form eines drehbaren Pentagons. Diesmal war es ein wissender *Erzähler*, der das Spiel im Spiel der dargestellten Puppenfiguren auf Spanisch – aber mit GOETHES Worten – kommentierte.

Ja, wir haben unser Projekt: *Faust* sogar von Montevideo bis nach Rio de Janeiro gebracht und dort dem wissenden Erzähler Portugiesisch in den Mund gelegt. Im Zusammenhang mit diesem Gastspiel und zwar an der dortigen Deutschen Schule *Escola Alemã Corcovado* erwähne ich ausdrücklich noch einmal die Bedeutung der Sponsoren. Eine Bank, drei Firmen und ein Geschäftsmann hatten uns allein dafür immerhin fast DM 20.000,- zur Verfügung gestellt. Das Zitat ist weltbekannt wie das ganze Werk: *Drum schonet mir an diesem Tag Prospekte nicht und nicht Maschinen* Wir konnten mit dieser Forderung ein Stück weit Ernst machen.



Patrick Strickler als grandioser Mephisto in Goethes „Faust“

So schwierig der *Faust* übrigens von den Germanisten dieser Welt gesehen wird, so

leicht hat es uns das Stück in gewisser Weise gemacht.

Erstens ist der *Faust* wegen seiner vielbeschriebenen Inkommensurabilität sowieso nicht über einen Zugang allein erreichbar, auch nicht allein über das Theater. Vielleicht ist er sogar eher ein Lesestück denn ein Bühnendrama. Und das heißt: Immanent unmögliche vollkommene Rezeption als möglicher Trost vor einem Publikum, dessen Verständnislosigkeit, wenn sie sich einstellte, nur einen Namen mehr hätte – die fremde Sprache Deutsch.

Und zweitens: Keinem theatersprachlichen Mittel widersetzt sich dieser *Faust*, er fordert sie alle. Ein universales Stück.

Universales deutschsprachiges Theater also vor universalem fremdsprachigen Publikum? Ein Wunsch. Eine Kritik aus Montevideo förderte dazu Bemerkenswertes zu Tage und es war das Aufscheinen des schon zu Beginn dieses Vortrags für Rezeptionsprobleme, ja Ausgrenzung verantwortlich gemachten *national definierten Wertekanons*.

Hören Sie sich an oder lesen Sie, welchen Bogen meine sehr geschätzte Kollegin TERESITA MOTTA an der Deutschen Schule Montevideo in einer damals sehr erregten Kritik skizziert und damit im Grunde das Stück von seinem Autor entfernt: *Aber die Kühnheit – die Autorin benutzt atrevimiento und das bedeutet ebenso auch Dreistigkeit und Frechheit – ist in diesen Jahren in geometrischer Progression angewachsen und als Angehörige einer Begegnungsschule und Erbin der Lehrer jener Generation 45, deren Schülerin ich war im Geiste der Kritik und der kritischen Auseinandersetzung [...], gehen unsere Meinungen in einigen Punkten auseinander, auseinander bezüglich der Version eines Stücks, das nicht nur Fundament der deutschen Kultur ist, sondern auch der universalen, und wir haben es in unserer damaligen Ausbildung von Anbeginn an ganz als das unsere studiert und empfunden.*⁹

Und dann schickt sich die Autorin an zu belegen, wie und an welchen Stellen die Kommunikation zwischen dem Stück und dem Zuschauer gestört würde oder gar nicht erst zustande käme. Und sie meint damit wohl in erster Linie die Verwendung von ALBRECHT SCHÖNES unretuschierter *Walpurgisnacht*-Rekonstruktion¹⁰ und Faustens laszive Vereinigung mit Helena auf der nördlichen Burg. Espresso's verbiis nennt die Kritik nur den Bau eines fünfeckigen Stahlturmes auf offener Bühne – zunächst der Luginsland des sterbenden Faust, nach einer Meta-

morphose aber schließlich Symbol für GOETHES Sphären in *Bergschluchten, Wald, Fels*.

Die Kritik richtete sich übrigens – wie auch in allen Jahren vorher – nicht gegen die Verwendung der Bühnensprache Deutsch, von der doch eigentlich die allergrößte Störung der Kommunikation ausgehen musste. Es ist dennoch kaum verwunderlich, dass die völlig nonverbale Darstellung der ersten, ungeschriebenen Liebesnacht von Faust und Gretchen durch bloßes Verschmelzen zweier Hände uneingeschränkt begeistert aufgenommen wurde.¹¹

Perspektiven

Quo vadis, deutschsprachiges Theater im Ausland? Wird es bald heißen: „von Deutsch keine Rede“, wie DIETER E. ZIMMER¹² in einem vielbeachteten Aufsatz in der „ZEIT“ titelte? Wird das deutsche Theater in diesem Sinne sprachlos werden?

Gerade habe ich Post aus Uruguay erhalten, man hat dort in diesem Jahr (1999) den *Urfaust* aufgeführt. In Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut hatte WERNER EGGENHOFER aus Hannover die Regie übernommen und das Stück mit einem uruguayischen Ensemble einstudiert. Ob man auf der Bühne Deutsch gesprochen hat, weiß ich nicht. Das Programmheft jedenfalls war zweisprachig, immerhin.

Wir sind inzwischen in der Abteilung III dieser Tagung angelangt. Sie hat den Untertitel *Perspektiven deutscher Minderheitentheater in unserer Zeit*. Ich lese darin eine versteckte und besorgte Frage. Und ich teile diese Sorge durchaus. Aber th2 – und damit meine ich nicht sein wahrscheinliches Ende, sondern fast ein Jahrzehnt aktiver Theatertätigkeit – ist vermutlich kein Einzelfall. Und wenn es denn einer wäre, müsste es keiner bleiben.

Auf jeden Fall male ich mir aus: Alle deutschsprachigen Theater im Ausland sind über einen zentralen Platz, etwa die *Thalia Germanica*, miteinander vernetzt. Niemals vorher war es so wunderbar einfach, grenzenlos miteinander ins Gespräch zu kommen. Was auch immer in dieser Richtung in Zukunft geschehen wird, ich würde meine Mitarbeit gerne anbieten.

Was letztlich wirklich aus th2 werden wird, weiß ich nicht. Ich selbst jedenfalls werde in nicht allzuferner Zukunft hoffentlich wieder auf dem südamerikanischen Kontinent an einer Deutschen Schule tätig sein und wieder dabei, deutschsprachiges Theater zu stiften. Und dann wünsche ich mir, dass es dem Publikum so gehen möge wie einst dem Regisseur INGMAR BERGMANN in München: „An einem Abend gingen wir ins Theater zum *Brandner Kaspar*“¹³. Ich war hingerissen. Obwohl ich nur fünf Prozent des Textes verstanden habe.¹⁴

Edward König

² LUIGI PIRANDELLO: *Sechs Personen suchen einen Autor*. Reclam, Stuttgart 1989. *Seis Personajes en Busca de un Autor*. Teilweise Übersetzung ins Spanische durch th2

³ DIETER E. ZIMMER: *Deutsch und anders – die Sprache im Modernisierungsfieber*. Rowohlt, Reinbek 1998; „Übersetzen als darstellende Kunst“, S. 315 ff.

⁴ PAVEL KOHOUT: *August August, August*. Reich Verlag AG, Luzern 1983 (als Manuskript im Verlag Bärenreiter Schauspiel). Teilweise Übersetzung ins Spanische durch th2.

⁵ LOTTE INGRISCH: *Wiener Totentanz*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M 1985. *Danza Macabra Vienesa*. Teilweise Übersetzung ins Spanische durch th2.

⁶ LUDWIG FELS: *Soliman/Lieblieb*. Verlag der Autoren, Frankfurt 1991. Teilweise Übersetzung ins Spanische durch th2.

⁷ FRANK WEDEKIND: *Frühlings Erwachen*. Goldmann Verlag, München 1994. *Despertar de Primavera*. Teilweise Übersetzung ins Spanische durch th2, unter Verwendung der Übersetzung ins Spanische von MANUEL PEDROSO, Editorial Quetzal, Buenos Aires 1954

⁸ Bearbeitung von th2 nach JOHANN WOLFGANG GOETHE: *Faust*, hrsg. von ALBRECHT SCHÖNE. Deutscher Klassiker Verlag, Frankfurt 1994. *Fausto*. Teilweise Übersetzung ins Spanische durch th2, unter Verwendung verschiedener Übersetzungen ins Spanische und der Übersetzung ins Portugiesische von JENNY KLABIN SEGALL, Rio de Janeiro 1991

⁹ in: leitmotiv Nr. 23 vom 16.10.1997

¹⁰ JOHANN WOLFGANG VON GOETHE: *Faust*, hrsg. von ALBRECHT SCHÖNE. Deutscher Klassiker Verlag, Frankfurt 1994; S. 737 ff.

¹¹ *Ist ein Moment unbedingter Liebe theatralisch je schöner erfasst worden?* – DR. BERND MÜLLER im Argentinischen Tageblatt, Buenos Aires, 27.9.1997

¹² in: *Die Zeit* 1996, Nr. 30 und in: DIETER E. ZIMMER: *Deutsch und anders – die Sprache im Modernisierungsfieber*. Rowohlt, Reinbek 1998

¹³ KURT WILHELM/FRANZ VON KOBELL: *Der Brandner Kaspar und das ewig' Leben*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1983

¹⁴ zitiert nach dem Umschlagstext zum *Brandner Kaspar*, vgl. vorhergehende Fußnote

Lust und Lohn des Mutes

**Atemberaubende Aufführung von Goethes „Faust“
durch die Gruppe „theater th2 teatro“
der Deutschen Schule Montevideo
in der Goethe-Schule Buenos Aires^{*)}**

Als am vergangenen Samstagabend sich für das gespannte Publikum die Türen des Theaterraums öffnen, treten die Zuschauer in eine wohlüberlegte Szenerie: In der Mitte des Raumes ist ein schwarzes fünfeckiges Podium als Bühne aufgebaut. (Wer dürfte dabei nicht an das Pentagramm auf der Schwelle

zu Fausts Studierstube?). Sie ist durch ein Spotlight punktgenau senkrecht von oben illuminiert und wird das räumliche Zentrum der nächsten zweieinhalb Stunden bilden. In dem Raum, der sich in einen dunkleren Hintergrund dehnt, sind drei Gruppen von einer, zwei und drei Gestalten verteilt, die puppenhaft regungslos und stumm den Auftritt des Publikums begleiten. Und dieses Publikum lässt sich einfangen von der Suggestion der Szene: Es verteilt sich in die Sitzreihen, die parallel zu den Kanten des Bühnenfünfecks aufgestellt sind, ordnet sich in den Kunstraum ein und die Plaudereien klingen aus.

Und dann hebt ein Spiel an, das die Dimensionen nicht nur herkömmlichen Schul-

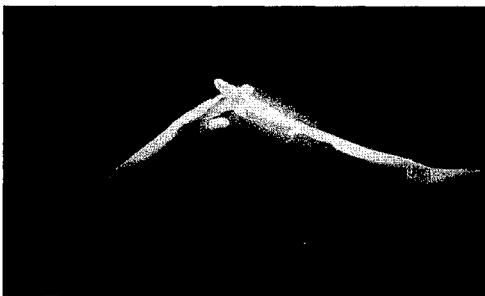
theaters umstandslos sprengt und weitere Räume eröffnet, Phantasien in Bewegung setzt und am Ende den begeisterten Applaus einen vom Gesehenen, Erlebten fast sprachlosen Publikums erntet.

Unter dem Titel „Goethe: Projekt: Faust“ präsentiert die Gruppe eine Inszenierung bei-

der Teile von Goethes Stück in einer Weise, der man in einer Zeitungsbesprechung kaum gerecht werden kann. Vom sehr abstrakten und variablen Bühnenbild über abwechslungsreiche Choreographie, die zugleich raffinierten und einfachen Kostüme (hautfarbene Bodies, die aus den Akteuren zunächst Puppen machen, welche je durch die besondere Kostümierung als Figuren des Spiels bekleidet werden) und den vielfältigen und kreativen Einsatz von Musik (von Bollmann, Garbarek, Giger, Janáček, Jarre, Liszt, Parker, Piazzola, Schu-

Diese Faust-Inszenierung hält über ihre gesamte Dauer ein hohes künstlerisches Niveau, und doch gibt es Momente in ihr von höchster Plastizität und Verdichtung, die jedem Zuschauer unvergesslich bleiben müssen. Einer von ihnen ist Fausts und Gretchens erste Liebesnacht, dargestellt in denkbar größter Einfachheit und zugleich unübertroffener ästhetischer Präzision. Beide Liebende vereinigen sich in langsamen, streichelnden Sichverschränken ihrer Hände. Und dieses gestische Verschmelzen vollzieht sich in einem strahlenden Lichtschein, der diese Hände von oben trifft und so hervorhebt, dass schon die auf Armeslänge entfernten Gesichter der Liebenden nur noch indirekt erhellt und schwach zu sehen sind, während die Welt im Dunkel verschwindet. Ist ein Moment unbedingter Liebe theatralisch je schöner erfasst worden?

(aus der Kritik von Bernd Müller im „Argentinischen Tageblatt“)



bert, Schönberg, Richard Strauss, Taylor, Wehner) schafft sie Theaterkunst, die die Zuschauer in allen ihren Sinnen anspricht und in den Bann zieht.

^{*)} Theaterkritik aus „Argentinisches Tageblatt“, Buenos Aires, 27.9.1997; gekürzt

Um dieses Goethe-Opus überhaupt an einem Theaterabend spielbar zu machen, wird eine radikal gekürzte (und doch nicht vereinfachte) Version aufgeführt, die die Handlung (von der Tragödie erstem Teil) im wesentlichen erhält, die des zweiten Teils – ein fast unmögliches Beginnen – in symbolischen Szenen aneinanderreicht, die das Publikum aufs äußerste fordern und ästhetisch nahezu überwältigen.

Das Fünfeck der Bühnenform erweist sich als Schlüsselement der ganzen Inszenierung. Sie umfasst sie nicht nur äußerlich als Aufführungsraum, sondern prägt sie auch von innen heraus. Die Gliederung des Ganzen fügt sich aus Faust I und Handlungselemente aus vier Akten von Faust II zur Fünzfzahl. Und fünf Hauptfiguren sind es, die die Stützen der lose aufgespannten Szenenfolge bilden: Faust, der Erkenntnissucher und die Konventionen sprengender Akteur des Lebensspiels, und sein Widerpart Mephistopheles, der Zyniker, Spötter oder auch nur Spieler; Margarete, das einfache, verführte Bürgermädchen, und Helena, das verführerische Urbild aller Schönheit; und Homunculus, der aus der Uruppe im Reagenzglas entsteht und über stimmliche Präsenz nicht hinausgelangt. Um diese Figuren herum entfaltet sich die Tragödie als

lockere Reihe szenischer Bilder ganz im Sinne des zitierten Theaterdirektors aus dem „Vorspiel auf dem Theater“:

*So schreitet in dem engen Bretterhaus
Den ganzen Kreis der Schöpfung aus.
Und wandelt mit bedächt'ger Schnelle
Vom Himmel durch die Welt zur Hölle.*

Faust stirbt, während sein Bauprogramm verwirklicht wird: Vor den Augen der Zuschauer entsteht ein turmförmiges Stahlgerüst, ein Luginsland, Symbol für Fausts aufbauendes Wirken und zugleich Weisung in eine dritte Dimension, die Richtung nach oben, in die Fausts Seele oder Entelechie aufsteigen mag, während sein Leichnam am Grund liegen bleibt. Engel, die mit silbernen Flügeln hereinschweben, erhöhen und verschönen das irdische Bauwerk in himmlischer Weise. Und zunächst leise als Hintergrund, mit der Vollendung des Baues anschwellend singt der Chorus Mysticus in Liszts Vertonung von Fausts Erhöhung:

*Wer immer strebend sich bemüht,
Den können wir erlösen.*

Und er mündet in das triumphale Ende der Faustsinfonie. Wenn sie verklängt, sind auch die beiden letztverbliebenen Figuren im Spiel, Mephistopheles und der Erzähler, die im Hintergrund noch schauend stehen, zurückverwandelt in die puppenhafte Pose des Anfangs und sagen ohne Worte: Das Spiel ist zu Ende. Ein großartiges Spiel, Theater, wie es selten zu sehen ist.

(aus der Kritik von Bernd Müller im „Argentinischen Tageblatt“)

Der Faust dieser Inszenierung durchläuft unter der Anleitung und in der Begleitung, aber auch in der Auseinandersetzung mit seinem Partner und Antipoden Mephisto in der Tat alle Höhen und Tiefen eines Menschenlebens, zwischen der Schuld an der Zerstörung Gretchens bis zur gewagt angespielten Vereinigung mit Helena, von der Orgie der Ersten Walpurgisnacht bis hin zum konstruktiven Wirken des alternden Faust im Dienst der Bevölkerung und der Menschheit.

Die konzeptionelle Kühnheit der Aufführung setzt bei Edward König, dem Regisseur, überlegendes Können, reiche Phantasie und sicheres Stilgefühl voraus, bei den Spielern aber die Fähigkeit zu wahrhaft schauspielerischer Leistung, sodass Darstellung und ästhetisches Konzept in einem Gesamtkunstwerk aufgehen. Und das ist ohne Abstriche gelungen.

Bernd Müller

Reiseerinnerungen aus Ost und West

Aus den „Fotogesängen“ auf Mazedonien und Santiago de Chile
von Diethelm Kaminski^{*)}

„Santiago de Chile: Steinerne Statuen sprechen ...“



01 – 07 – 1998
Santiago

Neue Ära (zu einem Photo)

Recht traurig
scheint uns der Konquistador.
Die Zeit der fetten Beute
ist vorbei.
Die Taube gurr ihm
Zärtliches ins taube Ohr.
Das ist für harte Siegertypen
völlig neu.

diethelm kaminski



01 – 07 – 1998
Santiago

Himmlicher Sadist (zu einem Photo)

Auch bei Engeln,
lächelnd und sacht,
ist Mißtrauen durchweg angebracht,
da ihnen in der Regel nicht
die Begabung zum Bösen fehlt.
Schaut nur, wie er sadistisch
und grundlos Fische quält.

diethelm kaminski

^{*)} © Copyright: D. Kaminski, Köln



01 – 07 – 1998
Santiago

Hoffnungsträger (zu einem Photo)

Die Engelsflügel
sind bereits geflickt.
Und auch der Löwe scheint
nicht ganz geglickelt.
Sie haben mit sich selbst
Probleme bis zum Kragen.
Und sollen noch
die Fackel der Freiheit tragen!

diethelm kaminski

01 – 07 – 1998
Santiago

Vorbild (zu einem Photo)

Der Herbst hat den Bäumen
das Laub abgestreift.
Wenn die Jungfrau
den Wechsel der Jahreszeiten
begreift,
läßt sie jetzt auch
die Hüllen sinken.
Man würde andächtig
die Schönheit ihres Körpers
trinken.

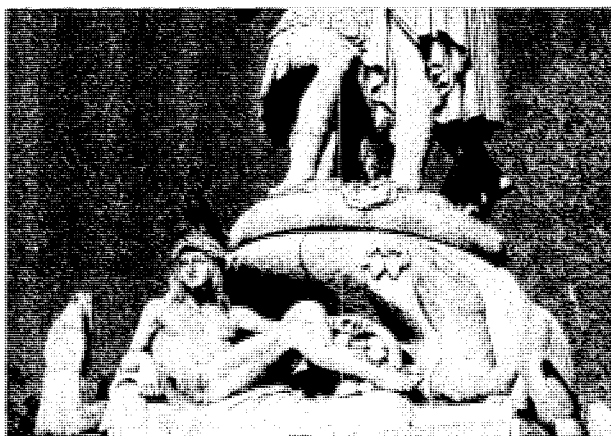


01 – 07 – 1998
Santiago

Unter den Füßen (zu einem Photo)

Es lebt sich in der Regel gut
zu Füßen von Zelebritäten.
Man muß nur unauffällig sein
und ständig auf der Hut.
Sonst wird man
rücksichtslos zertreten.

diethelm kaminski



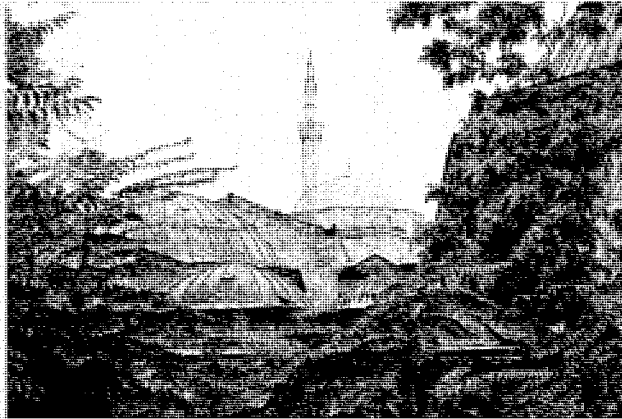
„Mazedonien: Eindrücke vom Balkan“

30 – 08 – 1998

Kirchenmaß
(zu einem Foto)

Wie Schneckenhäuser lugen
türkische Kuppeln
aus herbstlichem Laub.
Die islamischen Schnecken trugen
sie durch eine lange Zeit.
Die Häuser in ihrer Umgebung
sind längst schon wieder Staub.
Das Maß der Kirche aber ist
die Ewigkeit.

diethelm kaminski

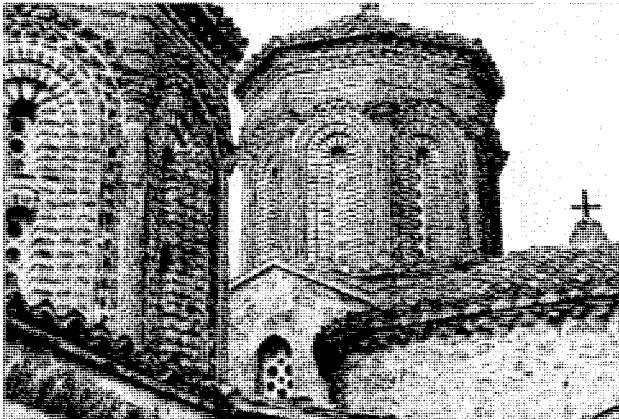


30 – 08 – 1998

Konzentration
(zu einem Foto)

Die mächtigen Türme
der Basilika
des Klosters von Sveti Naum
nehmen kaum
Notiz von seiner
wechselvollen Geschichte.
Ein Kloster strebt entgegen
nur dem Himmelslichte.

diethelm kaminski



30 – 08 – 1998

Epigonen
(zu einem Foto)

Reiche Bürger haben
sich schmucke Häuserwaben
in Ohrid angelegt.
Das alte Byzanz hat die Architekten
zu diesem Baustil angeregt.
In Istanbul hat man die sehr defekten
Originale längst umgelegt.
Der Epigone in Ohrid
aber bleibt und steht.

diethelm kaminski





26 – 04 – 1998
Sveti Naum

Geteilter See (zu einem Photo)

Das idyllische Farbenspiel
von Wolken, Wasser und Strand
läßt den fremden Besucher nicht vermuten,
daß ein halbes Jahrhundert
schon teilte den See:
am jenseitigen Rand
die isolierten Bösen,
am diesseitigen die Weltoffenen und Guten.
Immer wollte eine Seite mit ihrer Idee
die manipulierte andere erlösen
von politischem Ungemach,
dessen Ursache
entweder in China
oder in Belgrad lag.

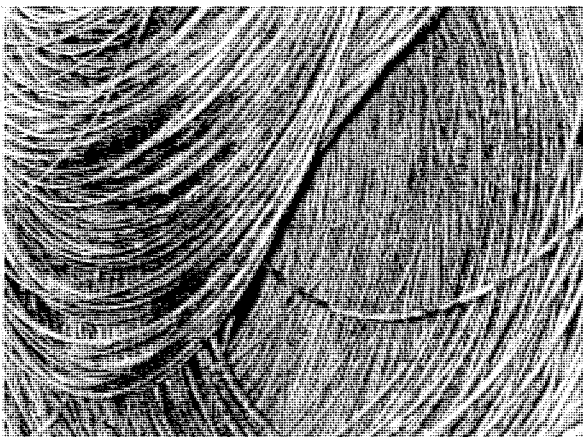
diethelm kanunski

14 – 04 – 1998
Sveti Naum

Auf Draht (zu einem Photo)

Wie ihre Haare gleißen
im frühen Morgenlicht.
Eine wahre Goldfontäne
in ihrer dichten Mähne.
Haare, so ungekämmt
und fest und dicht,
wie Seile stark
und gar nicht zu zerreißen.
Eine Frau, die solche Haare hat,
ist nicht nur wild und ungehemmt,
sie ist auch mehr als andere auf Draht!

diethelm kanunski



07 – 09 – 1998

Parkplatzmangel (zu einem Foto)

In Ohrids Zentrum
herrscht prekärer Parkplatzmangel.
Tagtäglich gibt es mehr Gerangel
um Platz für jedes Fischerboot.
Fußgänger und Autofahrer
sehen längst schon rot.
Es fehlt an resoluten Politessen,
die rücksichtslos vertreten
Magistratsinteressen.

Nachrichten aus den Niederlanden:

Anhaltender Bedarf an Lehrern

Auch dieses Jahr gibt es wieder viele offene Arbeitsstellen an niederländischen Schulen. Der Anteil der offenen Stellen an Primar- und Sekundarschulen (durchschnittlich 8%) war aber zu Beginn des laufenden Schuljahrs im Vergleich zu den vergangenen Jahren fast unverändert. Zur Besetzung der Stellen waren jedoch dieses Jahr größere Anstrengungen erforderlich. Das galt vor allem für kurzzeitige Vertretungen, für Stellen an Sonderschulen und an Schulen in städtischen Problemvierteln. An berufsbildenden Schulen und in der Erwachsenenbildung ist die Anzahl der unbesetzten Stellen leicht rückläufig. Durch steigende Schülerzahlen, die Überalterung des Lehrkörpers und die Reduktion der Klassenstärke sowie aufgrund von Arbeitszeitverkürzungen steigt der Bedarf an Lehrern. Daher möchte das niederländische Bildungsministerium Interessenten für den Lehrberuf aus anderen Bereichen rekrutieren. Seit kurzem können sich Fachschul- und Hochschulabsolventen für ein Assessment anmelden. Hierbei wird geprüft, ob sie für die Schullaufbahn geeignet sind und an welchen Fortbildungskursen sie teilnehmen müßten, damit sie innerhalb von zwei Jahren in Form einer Kombination von Schulung und praktischer Tätigkeit die Lehrbefähigung erwerben können. (Informationsblatt 12/99)

Startsignal für das Wissensnetz der Schulen

Die ersten niederländischen Schulen sind an das sogenannte Wissensnetz angeschlossen worden. Bei Wissensnetz handelt es sich um einen Teil des World Wide Web, über das Schulen miteinander sowie mit Museen, Bibliotheken und anderen „Lieferanten inhaltlicher Informationen“ wie Schulbuchverlagen, Rundfunk- bzw. Fernsehorganisationen und Behörden kommunizieren können. Außerdem erhalten Schüler und Lehrer über www.kennisset.nl eine eigene E-Mail-Adresse und Zugang zum Internet. Als erste werden die berufsbildenden Schulen und die Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit dem Netz verbunden. Dann folgen die Sekundarschulen und die oberen Klassen der Primarschulen. Bis zum 1. Januar 2003 sollen mehr als 11 000 Bildungseinrichtungen an das Wissensnetz angeschlossen sein. Die Schulen können selbst entscheiden, ob und wann sie vom Netz Gebrauch machen wollen. Letztendlich sollen über das Wissensnetz etwa drei Millionen (vor allem junge) Menschen Informationen austauschen können. Das Projekt kostet gut 400 Millionen Gulden. (Informationsblatt 12/99)

Notizen:

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 40seitige 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 Vorlagenammlung hilft, Klassen- und Kursfahrten optimal vorzubereiten und alle Beteiligten, wie Schüler, Eltern und Schulleitung, bei der Planung effizient miteinzubinden. Neben Musterbriefen wie die Einladung zum Elternabend und die Einverständniserklärung der Eltern sind Vorlagen zur Schülerbefragung und eine Planungsbübersicht enthalten. Informationsblätter in türkischer und arabischer Sprache sowie Checklisten für Fahrradtouren runden die Publikation ab.

Die Broschüre kann kostenlos beim DJH Service-Center, Düsseldorf Str. 1, 40545 Düsseldorf, Tel. 02 11/5 77 03 57, Fax. 02 11/5 77 03 50, E-Mail: service-center@djh-rheinland.de, angefordert werden.

Suche nach Gastfamilien

Auch für das Jahr 2000 sucht der gemeinnützige Verein *kultur life* e.V. wieder nette Gastfamilien für ausländische Jugendliche, die einige Wochen das Leben bei einer deutschen Familie kennenlernen möchten. Wir erwarten in diesem Jahr Gruppen aus den USA, Frankreich, Australien, Spanien, Ungarn und Japan. Unsere Gäste kommen entweder für zwei Wochen im Frühjahr oder für drei bis vier Wochen im Sommer. Da sie meist während der Schulzeit in Deutschland sind, können sie gemeinsam mit den Kindern der Gastfamilie den Alltag in der Schule miterleben. Da die Jugendlichen Deutsch sprechen, sind keine besonderen Sprachkenntnisse der Gastfamilien erforderlich. Bei der Auswahl der Gäste berücksichtigt *kultur life* Wünsche der Familien bezüglich Alter, Geschlecht oder Hobbys. Die Aufnahme eines Gastes ist eine gute Gelegenheit, den eigenen Alltag einmal mit anderen Augen zu sehen und neu zu erleben.

Die genauen Termine sowie die Adressen der örtlichen Mitarbeiter von *kultur life* gibt es unter Tel. 04 31/9 30 54 oder per E-Mail unter info@kultur-life.de

Teamgeist wird großgeschrieben

Deutsche Austauschschüler erleben den amerikanischen Schulalltag

Wenn sich Jugendliche aus Deutschland für einen Schulaufenthalt in den USA bewerben, so möchten sie in den meisten Fällen die Sprachkenntnisse verbessern, neue Freundschaften schließen und durch eigene Erfahrungen selbständiger werden. Die Einbindung in das Alltagsleben einer Gastfamilie und der Besuch einer High School sind beste Voraussetzungen, um diese Erwartungen zu erfüllen.

Dabei finden die Austauschschüler an den amerikanischen High Schools mehr als eine breite Fächerwahl oder die Möglichkeit, andere Kurse zu belegen als an den deutschen Schulen. Durch das Schulsystem in den USA ist es für die Jugendlichen einfach, eigene verborgene Talente zu entdecken oder bestehende Fähigkeiten auszuweiten. Unterstützung und Ansporn finden die Schüler dabei in dem ausgeprägten Gemeinschaftssinn, der an den amerikanischen Schulen herrscht.

„Viele Austauschschüler, die diese Art von Zusammenhalt zum ersten Mal erfahren, sind schnell begeistert und werden hin und wieder sogar zu ungeahnten Höchstleistungen angespornt!“ berichtet Heike Leise von der Austauschorganisation STEP IN.

Ob bei Sportveranstaltungen, Orchesterwettbewerb oder Schachturnieren – immer steht der Teamgeist und das Wohl der Schülergemeinschaft im Vordergrund. „Man freut sich gegenseitig an, freut sich über Erfolge und tröstet bei Niederlagen – dabei zu sein, bedeutet für unsere Schüler oft ein unvergeßliches Erlebnis!“ so Heike Leise.

Damit die Integration in das Schulleben leichter fällt, sind Anpassungsfähigkeit und Toleranz wichtige Voraussetzungen an die Bewerber des Austauschprogramms.

Nähere Informationen über Schulaufenthalte in den USA und in Australien sind erhältlich bei STEP IN e.V.; Augustastr. 1; 53173 Bonn; Tel.: 02 28-31 40 30; Fax: 02 28-31 40 90

www.step-in.de
info@step-in.de

Online-Kompass – Neuer Wegweiser durch das Online-Angebot der Schulbuchverlage

In wachsendem Maße erschließt sich das Internet als ein neues und schnelles Informations- und Kommunikationsmedium auch für Bildungszwecke. Mittlerweile über sechzig Schulbuch- und Bildungsmedienverlage sind im World-Wide-Web erreichbar. Angesprochen sind Lehrer aller Schularten, aber auch Schüler und Eltern.

Die Online-Angebote werden immer vielseitiger: Informationen zu den verschiedenen Verlagsangeboten, Kataloge mit Suchmaschinen und Warenkorbfunktionen zum schnellen Bestellen sind mittlerweile Standard; darüber hinaus bieten die Verlage immer mehr Downloads wie Arbeitsblätter und tagesaktuelle Materialien zur Unterrichtsvorbereitung oder für den Projektunterricht an; für Schüler werden online Hilfen für die Hausaufgaben und zur Prüfungsvorbereitung angeboten. Auf allen Webseiten der Verlage werden zusätzlich viele nützliche Informationen und Anregungen rund um das Lehren und Lernen wie auch Links zu weiteren bildungsrelevanten Webseiten gegeben. Über das Online-Angebot auf 51 Webseiten der Schulbuch- und Bildungsmedienverlage informiert die Broschüre „Online-Kompass“ des Instituts für Bildungsmedien, die gerade in einer aktuellen Neubearbeitung erschienen ist. Zu den einzelnen Webpräsentationen werden inhaltliche Kurzbeschreibungen gemacht; die angegebenen Web- und E-Mail-Adressen ersparen langes Herumsurfen und -suchen im Internet.

Die Broschüre ist kostenlos beim Institut für Bildungsmedien, Zeppellinallee 33, 60325 Frankfurt am Main, per Fax (069/70790169) oder E-Mail (bildungsmedien@t-online.de) zu bestellen.

Beim Institut erscheinen auch die Broschüren „Schulbuch-Kompass“ (für die allgemein bildenden Schulen), „Fachbuch-Kompass“ (für die beruflichen Schulen) und „Medien-Kompass“, die als Wegweiser durch die Angebote von 68 Schulbuch- und Bildungsmedienverlagen genutzt werden können. Auch sie können über die obige Adresse bestellt werden.

Neuerscheinung „Computerspiele“

Computerspiele sind für viele Erwachsene ein unbekanntes Phänomen. Sie wissen aus eigener Erfahrung, wie es ist mit Büchern, Fernsehen, Radio und Kassettenrekordern aufzuwachsen. Sie wissen aber nicht, wie es ist, als Kind interaktive Computerspiele zu genießen. Dies und die öffentliche Diskussion in den Medien über den scheinbaren Zusammenhang zwischen Computerspielen und Gewaltausbrüchen bei Jugendlichen, schafft Verunsicherung bei der Einschätzung, wie mit der Spiele Leidenschaft vieler Kinder und Jugendlicher umgegangen werden soll.

Es stellt sich die Frage, ob Computerspiele ein zeitgemäßes Spielvergnügen für Heranwachsende sind, die sie spielerisch auf die Anforderungen unserer computerisierten Gesellschaft vorbereiten, oder ob die möglichen negativen Auswirkungen dieser Form des Spielens überwiegen. Um die Diskussion über das Phänomen Computerspiele zu verschärfen und in pädagogische Alltagszusammenhänge einzuordnen hat die Aktion Jugendschutz ihr bisheriges Faltblatt „Spielzeug Bildschirm“ überarbeitet. Das überarbeitete und neu gestaltete Faltblatt der ajs bietet die Möglichkeit, sich über die Welt der Computerspiele mit ihren unterschiedlichen Aspekten zu informieren. Es gibt Tipps, wie man sich dem Phänomen der Spiele Leidenschaft mit Gelassenheit nähern und dabei trotzdem, wenn nötig, pädagogisch eingreifen kann.

Einzelexemplare des achtseitigen Kompaktwissens „Computerspiele“ sind erhältlich gegen Einsendung eines frankierten Rückumschlags und 1,00 DM in Briefmarken. In größerer Stückzahl ist die Veröffentlichung zu beziehen unter der Bestell-Nr.: 2003 zum Preis von 1,00 DM (Staffelpreis ab 100 Exemplaren) zzgl. Versandkosten. Bestelladresse: Aktion Jugendschutz (ajs) Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, Staffenbergstraße 44, 70184 Stuttgart. Für Rückfragen steht Ihnen Frau Ursula Arbeiter, Fachreferentin für Medien, Tel. 0711-2373715 zur Verfügung.

Nachrichten aus den Niederlanden:

Die niederländische Regierung will die bestehenden Beschränkungen für Studenten, Wissenschaftler und Dozenten aus Nicht-EU-Ländern, die sich eine bestimmte Zeit in den Niederlanden aufhalten möchten, zum Teil abbauen. Das Justizministerium und das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften werden die Zulassungsvoraussetzungen für diese Gruppe besser abstimmen. Ausländische Studenten, die die Absicht haben, weniger als 12 Monate in den Niederlanden zu verbringen, müssen künftig lediglich noch über ausreichende Mittel für die Zeit ihres tatsächlichen Aufenthalts verfügen und nicht mehr über Mittel für ein ganzes Jahr. Auch die Beantragung einer Arbeitserlaubnis für an Fachhochschulen tätige Doktoranden und Wissenschaftler wird vereinfacht. Gastdozenten, die sich weniger als vier Wochen in den Niederlanden aufhalten, werden überhaupt keine Arbeitserlaubnis mehr benötigen.

Niederländische Grundschullehrer sind jetzt während des Unterrichts besser in der Lage, auf individuelle Unterschiede zwischen Schülern einzugehen. Dies wurde durch die Reduktion der Klassenstärken und die Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität möglich. Dafür stehen seit 1997 jährlich 270 Millionen Gulden zusätzlich zur Verfügung. Diesem ersten Schritt schließt sich dieses Jahr ein zweiter an. Ab 1. August wird auch die Stärke der Unterstufenklassen an Sekundarschulen allmählich verringert. Ziel ist, dass im Schuljahr 2002/2003 auf einen Lehrer nur noch maximal zwanzig Schüler kommen. Hierfür werden ab 2003 jährlich 900 Millionen Gulden bereitgestellt. Außer für die Klassenverkleinerung sind die zusätzlichen Mittel auch für den Einsatz so genannter Unterrichtsassistenten anwendbar. Die Anzahl der Schulen, die Unterrichtsassistenten eingestellt haben, verdoppelte sich innerhalb eines Jahres. Ihr Anteil beträgt jetzt fast dreizehn Prozent.

Wer in den Niederlanden ohne Lehrbefähigung Lehrer werden möchte, wird in Kürze eine befristete Anstellung erhalten können. Fachhochschul- und Hochschulabsolventen mit entsprechender Erfahrung müssen sich dazu einem Eignungstest an einer Lehrerausbildungseinrichtung unterziehen. Der Test soll Aufschluss darüber geben, an welcher Form der Fortbildung ein Kandidat während seiner befristeten Anstellung teilzunehmen hat. Aufgrund der Testresultate verständigen sich der Kandidat, die ihn beschäftigende Schule und die Ausbildungseinrichtung auf einen zweijährigen Fortbildungs- und Betreuungsplan. Nach Abschluss der Fortbildung erhält der Kandidat die Lehrbefähigung, die der regulären Lehrbefähigung gleichgestellt ist.

Informationsblatt 2/2000

Einige wenige Jahre, die Europa veränderten

Philip Zelikow/Condoleezza Rice, Sternstunde der Diplomatie, Ullstein Verlag, Berlin, 1999, 632 S., ISBN 3-548-26561-8, DM 29,90

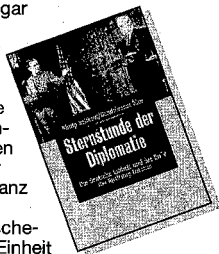
Der deutsche Titel spielt natürlich auf Stefan Zweigs bekanntes Büchlein an, auf diese „schicksalsträchtigen Stunden, die das Leben eines Einzelnen, eines Volkes und sogar den Schicksalslauf der ganzen Menschheit bestimmen und daher selten sind.“

Ich persönlich, geb. 1948 in Rheinl.-Pfalz und ohne familiäre Beziehung zum Osten Deutschlands, wurde an den heimischen Schulen und besonders an der Europäischen Schule/Varese ganz im Sinne der Westintegration erzogen, stand während der Tschechoslowakei-Krise 68 mit einer Einheit ostwärts in Alarmbereitschaft und lernte anschließend als Student der Geschichte eine deutsche Wiedervereinigung als eher utopisch einzuschätzen, sodass ich als Geschichtslehrer meinen Schülern auch jahrelang den Status quo – besonders nach den Ostverträgen und dem Grundlagenvertrag Brandts von 72 – als zunehmende Realität darstellte und ihnen beibrachte, dass man für die mögliche Wiedervereinigung Zeiträume veranschlagen müsse, mit denen sonst eher Geologen (für Eingeweihte: die „longue durée“ Braudels) rechnen.

So gehörte auch ich – und das ist meine Begründung für diese persönlich gefärbte Einleitung – zu denjenigen Westdeutschen, die die amerikanischen Verfasser auf S.99 in der Form treffend charakterisieren, dass wir zwar im tiefsten Inneren immer von einer Wiedervereinigung träumten, aber mit ihrer Verwirklichung noch im 20. Jahrhundert nicht rechnen würden.

Rechtzeitig zum zehnjährigen Gedenken an diese bewegenden Ereignisse bringt Ullstein als Propyläen Taschenbuch einen minutiösen – eher trockenen und gar nicht euphorischen – Bericht zweier Mitglieder des Nationalen Sicherheitsrats (NSC) des Ex-Präsidenten Bush heraus, die – wie dem Vorwort zu entnehmen – unmittelbar an dem diplomatischen Tagesgeschehen beteiligt waren und nach der Wiedervereinigung vom US-Außenministerium beauftragt wurden, diese interne Studie zu verfassen. Die Vorgänge sind allerdings nicht nur aus amerikanischer Sicht dargestellt, sondern genauso gewissenhaft wie in Washington auch in Moskau, Ostberlin und Bonn recherchiert worden, wovon die über hundert Seiten Anmerkungen und Quellennachweise aus z. T. immer noch der Geheimhaltung unterliegenden Akten zeugen.

Statt sich lediglich auf die „Sternstunde“ zu beschränken, holt der Bericht bis in die Tage der



Potsdamer Konferenz – in einem Exkurs sogar bis zum Hitler-Stalin-Pakt aus, beschäftigt sich kapitelweise mit der Geschichte und Politik aller Beteiligten, sodass das Buch jedem Geschichtsstudenten und -lehrer zu empfehlen ist, der sich mit Gorbatschows „neuem Denken“, Brandts „Wandel durch Annäherung“, Kohls „Wandel durch Stärke“, dem Niedergang der heruntergewirtschafteten DDR (S. 132) und der amerikanischen Außenpolitik in den Zeiten des Kalten Krieges und der Entspannung beschäftigt. Meiner Meinung nach zu kurz kommen die Positionen Londons und Paris', die erst in der Phase nach der Verkündung Kohls „Zehn-Punkte-Plans“ (S.174 „brillant“) nach dem Fall der Mauer miteinbezogen werden, der wiederum die Folge des Drucks der Straße und des Versprechers („sofort, unverzüglich“ S.148) Schabowskis am 10. 11. 89 war.

Die HAUPTTHESE des gesamten Buches lautet vereinfacht ausgedrückt, dass zwar die Welt dem letzten Präsidenten der UdSSR Gorbatschow die Beendigung des Kalten Krieges verdanke, dass allerdings die Wiedervereinigung ein „historischer Erfolg für die USA und die BRD“ (S. 10) war. Dabei wird die Regierung Bush als perfektes Team hervorgehoben, der Präsident selber als mutiger Streiter für Demokratie und den Weltfrieden (Forderung nach freien Wahlen und Pluralismus in Osteuropa, wobei Berlin „die nächste Station“ (S. 62) sein müsse) und Kohl wird das Verdienst zugesprochen, sich „mit Rückendeckung der USA“ für den wirtschaftlichen und politischen Anschluss der DDR an die BRD entschieden zu haben. Dessen Konkretisierung fand in den „Zwei-plus-Vier“ Gesprächen statt, auf Initiative Bushs, von Gorbatschow nicht behindert, von Mitterrand nolens volens gewährt, solange die Europaidee nicht gefährdet würde, und von Thatcher misstrauisch, aber erfolglos gebremst. So hatte die Realisierung „Europa zwar Schrammen zugefügt ..., aber keine Wunden“ (S. 491), denn das vereinte Deutschland blieb, bzw. wurde Mitglied der NATO – einzige Bedingung Bushs von Anfang an. „Dies ist ein Beweis von Staatskunst.“ (ebd.)

Der STIL des Buches gibt einerseits die Dynamik und Hektik wieder, mit der sich der Wiedervereinigungsprozess des geteilten Landes der Deutschen im Alltag der Politik vollzogen hat. Andererseits wird derjenige, der die diplomatische Laufbahn stets für etwas Aufregendes gehalten hat, hier eines Besseren belehrt, wenn er die von den Autoren schier endlos präsentierten Gespräche, Telefonate, Briefe, Sitzungsprotokolle, Statements, Pressemeldungen und anschließenden Kommentare der Medien mitverfolgt, bis endlich etwas „passiert“.

Aber am Ende der Lektüre – für die man schon etwas mehr Zeit veranschlagen sollte – gibt man tief durchatmend dem „Spiegel“ recht, dass man wahrscheinlich „die beste Diplomatiegeschichte der Wiedervereinigung, die es bisher gibt“ gelesen hat.

Stephan Schneider

Gemeinplätze zum Tag, an dem die Mauer fiel

Landgrebe, Christiane, *Der Tag, an dem die Mauer fiel*, Ullstein Verlag, Berlin, 1999, 352 S., ISBN 3-548-33247-1, DM 14,90

Gedenktagen ist eigen, dass man aus ihnen Kapital schlagen kann: geldwertliches, moralisches, politisches oder sonstartiges. So erscheinen zu Gedenktagen und Gedenkjahren Legionen von Büchern, von denen wenige erfreulich, einige erträglich, viele überflüssig und manche ausgesprochen ärgerlich sind. Überflüssig und ärgerlich ist das Buch „Der Tag, an dem die Mauer fiel“, das Christiane Landgrebe geschrieben hat.

Sie hat, so vermutet der Leser, erfährt aber nichts Genaueres über die Erhebung der Informationen, Prominente interviewt, so jedenfalls sieht es für den Leser aus, und schreibt dann, was Männer und Frauen mit Namen am Tag des Mauerfalls erlebt haben, über ihr Leben vor- und nachher und ganz allgemein. Es sind Lebensbeschreibungen im Hinblick auf das Ost-West-Verhältnis unter besonderer Berücksichtigung der Frage: Wie haben sie den Abend des Mauerfalls erlebt.

So liest man 343 Seiten lang, was Frau Birthler, Herr Momper, Herr Rathenow, Frau Limbach u. a. sich zu diesem Thema so denken. Man erfährt dabei das, was man sich selber halt auch schon gedacht hat, dass sie sich denken: Sie haben sich immer für Ost West interessiert, haben in Ost-West sich für Freiheit eingesetzt, waren überrascht vom Mauerbau und -fall, sind nicht so ganz zufrieden, wie die Vereinigung gelaufen ist – das überrascht uns alle nicht, das hörten wir schon immer im Radio oder Fernsehen.

Merkwürdig referiert die Autorin das, was sie darstellt. Statt in indirekter Rede die Distanz des Berichtenden zu dem Interviewten zu betonen, um nicht zu sehr die Meinung von Schreiber und Befragten zu vermischen, schreibt Landgrebe merkwürdige Aussagesätze: „Angst hat er (Thomas Krüger, W. H.) bei all seinen Aktivitäten nicht empfunden, da er sich im Schutz der Kirche fühlte.“ (S.130) Woher weiß sie das? Oder: „Steinbach suchte sich seinen eigenen Weg, um sich ein Bild von der DDR zu machen.“ (S.143) Hat sie dies aus Quellen, Berichten, Fotos herausgefunden, ist es ihre Meinung, gewonnen aus kritischem Quellenstudium, oder übernimmt sie die Meinung, die der Historiker Steinbach über sich geäußert hat?

So ärgert die Darstellungsart – Vorläufer für eine Art von Hofferichterstattung der Berliner Republik, in der Äußerungen von Prominenten so übernommen werden, als seien es eigene, nach kritischen Überlegungen und Recherchen gewonnene – und die Phrasenhaftigkeit der gutgemeinten Gemeinplätze, mit denen der 10-jährige Mauerfall gefeiert wird.



Wolfgang Hammer

Die Preußen des Balkans

Rumjana Zacharieva: *Bärenfell*. Bad Honnef: Horlemann Verlag, 1999, 174 S., ISBN 3-89502-096-6, DM 29,80

Wissen Sie, wen man die *Preußen des Balkans* nennt?

Woher die kyrillische Schrift stammt?

Wer die einzigen Verbündeten Hitlers waren, die kein Konzentrationslager auf ihrem Boden errichteten?

Wer hier passen muss, hat mit *Bärenfell* von Rumjana Zacharieva Gelegenheit, etwas mehr über Bulgarien zu erfahren (die Antworten dürften jetzt leicht fallen).

Mit dem Zerfall des Sowjetimperiums gelangten seine Satellitenstaaten zu nationaler Souveränität; gleichzeitig entstanden dort junge Nationalliteraturen. Was diese erneuerten Nationalliteraturen verbindet, ist das Tempo, mit dem sie versuchen, die offenbar im Sozialismus *verlorene Zeit* aufzuholen. Ihnen geht es mehr um eine Bestandsaufnahme ihrer von Diktaturen zerstörten Gesellschaften, weniger um das Vordenken für eine neue Zukunft und das Weisen des richtigen Weges. Eine weitere Gemeinsamkeit ist auch, dass die zumeist jungen Autoren und Autorinnen über ihre eigene, individuelle Geschichte reflektieren und darüber zu einer neuen, nicht mehr sozialistisch gelenkten Betrachtung ihrer Nationalgeschichte gelangen.

Die gebürtige Bulgarin Rumjana Zacharieva gehört zu diesen Schriftstellerinnen, obwohl sie in Deutschland lebt und auf Deutsch schreibt – genauso wie *Mila*, ihr Alter Ego und die Protagonistin der Erzählung. Die sekundvierzigjährige *Mila* durchlebt während eines Besuches in Bulgarien ihre Kindheits- und Jugenderinnerungen. Dicht verwoben sind diese Erzählstränge, die die Autorin häufig abrupt wechselt, was für den Leser genauso unangenehm ist, wie beim Fernsehen dem Zappen eines anderen ausgeliefert zu sein. *Mila* begibt sich auf die Suche nach sich selbst und den Ursprüngen ihres *Bärenfells*, das sie auf ihrem Körper je nach Lebenslage und Situation zu spüren vermeint. Dieses Bär(-innen)fell entwickelt sich im Verlauf der Handlung zu einer Metapher für ihre Weiblichkeit und ihre (animalische) Sexualität, für ihren Gerechtigkeitsinn, ihr Schutzbedürfnis und für ihre Zugehörigkeit zur bulgarischen Kultur. Diese Metapher schleift sich aber sehr schnell ab und deckt damit eine Schwäche des Buches auf: Der Druck, den die



jungen Nationen spüren, um Geschichte aufzuholen (und den Westen einzuholen), lässt ihre Autoren und Autorinnen atemlos durch ihre Erinnerungen und ihr Wissen hasten. Ihren Erzählungen mangelt es an Zeit für Entfaltung und Muße. Diese Zeit ist aber auch wichtig, um beim Lesen Entwicklungen nachzuvollziehen und

Unterschiede wahrnehmen zu können. Die Leser müssen mit den Autoren durch die nachzuholende Zeit hecheln.

Rumjana Zacharieva bildet da keine Ausnahme. Die Leser rennen hinter ihr her, in einem reich bebilderten Streifzug durch *Milas* Leben und die bulgarische Geschichte. Die beginnt bei den frühen christlichen Wurzeln und der Entstehung der kyrillischen Schrift, führt über den Befreiungskampf gegen das Osmanische Reich hin zur sozialistischen Diktatur und endet in der Post-Ära der Gegenwart. Der dichte, komprimierte Stil macht das Buch zu einem Aufruf, gerichtet an den Westen: Seht her! Uns gibt es mindestens genauso lange wie euch! Ignoriert uns nicht länger! Nehmt uns wahr und lernt, unser Dasein zu schätzen! Die Romanfiguren bleiben bei diesem Tempo auf der Strecke und kommen über Holzschnitte oder Klischees ihrer selbst nicht hinaus. (Ob es ein Zufall oder ein Fauxpas der Autorin ist, dass die einzige wahre Wissens- und Erfahrungsquelle und die einzige zuverlässige Person der *Bergführer* ist?) Eindrucksvoll zeigt Zacharieva, dass die bulgarische Geschichte besonders eine Geschichte der bulgarischen Literatur ist. Durch ihre Erzählung ziehen sich Beispiele der reichen bulgarischen Poesie, die fest verwurzelt im Bewusstsein der Bulgaren ist.

Geschichte ist bei Zacharieva aber auch wiederholtes Aufeinanderprallen von Tätern und Opfern, wobei sie immer mit den letzteren mitfühlt. Kaum kann sich Rumjana Zacharieva hinter *Mila* verstecken, ihr eigenes Gerechtigkeitsbedürfnis und ihre Empathie für alles und jeden schlagen unverhüllt in den Betrachtungen ihrer Protagonistin durch. Immer wider erstickt Rumjana Zacharieva alias *Mila* in ihrer Emotionalität, und ihre Gefühlsäußerungen springen durchweg ins Euphorische, nicht mehr übersteigbare. Lobenswert ist bestimmt, dass Rumjana Zacharieva so versucht, den Bilderreichtum ihrer Sprache ins Deutsche zu übertragen – nur liest man sich sehr schnell satt daran. Rumjana Zacharieva liefert mit *Bärenfell* ein Panoptikum der bulgarischen Nationalgeschichte und der bulgarischen Lebenswelt. Das macht das Buch interessant und lesenswert. Mit einer Einschränkung: Die erzählerischen Schwächen stehen gehobenen literarischen Ansprüchen entgegen. Empfehlenswert ist es sicherlich für diejenigen, die das boomende Reiseland Bulgarien besuchen wollen und mehr über die dortige Kultur erfahren möchten, als in schönfärberischen Reiseführern zu lesen ist. Frank Boucsein

Von Adenauer bis Schröder

Kempski, Hans Ulrich: Um die Macht, Sternstunden und sonstige Abenteuer mit den Bonner Bundeskanzlern 1949 bis 1999, Alexander Fest Verlag, Berlin, 1999, 480 S., ISBN 3-8286-0035-2, DM 48,00

Der 1922 in Hinterpommern geborene H. U. Kempfski war seit 1949 Chefreporter und später Sonderkorrespondent der „Süddeutschen Zeitung“ und gilt als Altmeister der politischen Reportage in Deutschland. Seine auf Seite 3 des

renommierten Blattes erschienenen Beiträge berichten die politischen Ereignisse in unserer Republik seit ihrer Gründung bis heute; so konnte er als einziger deutscher Journalist sämtliche Wahlen zum Bundestag begleiten und hatte mit den bisherigen sieben Kanzlern oft die Möglichkeit zu Interviews, die in eindrucksvoller Weise deren Ziele, Erfolge und Scheitern und vor allem deren persönliches Denken und Fühlen den Lesern offenbaren.

Dass von den sieben Bundeskanzlern Kempfskis Interesse und wohl auch seine Sympathie sich besonders auf KONRAD ADENAUER richtete, wird nicht nur dadurch bewiesen, dass von den 400 Seiten seines Buches sich 90 auf den „Alten“ beziehen; es ist vor allem die private, ja fast liebenswert intime Darstellung des „ganz großen Häuptlings“, dem der Verfasser größte Hochachtung entgegenbrachte.

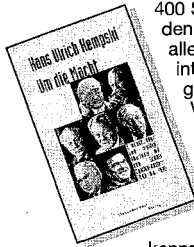
Völlig anders geht er mit den Nachfolgern um, die er meist mit knappen, aber treffenden und mitunter entlarvenden Charakteristiken vorstellt. So

kennzeichnet er Prof. LUDWIG ERHARD, von Adenauer oft geschmäht, aber als

Wirtschaftsminister mit dem „deutschen Wirtschaftswunder“ so erfolgreich, als „ungeduldig, aufbrausend, cholerisch; aber auch rechthaberisch und beherrlich“ (S.118). Bei den Verhandlungen im CDU-Vorstand über seinen Nachfolger hatte nach Kempfski der damals noch junge Helmut Kohl vier potentielle Kandidaten auf ein Blatt geschrieben: Barzel, Gerstenmaier, Kiesinger, Schröder. Warum die Wahl dann auf Kiesinger zulief, erklären die vier Kurzbeurteilungen des Autors (S.123): „Gerstenmaier fiel sofort aus – ein autoritärer und selbstherrlicher, etwas kurz geratener Herr, den wohl niemand recht gemocht hat; Barzel mußte chancenlos bleiben, weil ihm der Ruf anhing, ganz speziell er habe dafür gesorgt, dass Ludwig Erhard über die Klinge springen mußte. Chancenlos gleichfalls Schröder; er galt als Störenfried kleineuropäischer Behaglichkeit, war außerdem ein erklärter Gegner von F. J. Strauß.“

„KURT GEORG KIESINGER hingegen empfahl sich augenfällig: Ein erprobter Landesvater, eloquent und anpassungsfähig, vom Bonner Betrieb unbeschädigt und nicht zuletzt offen für ein Experiment ...“ (S. 123), nämlich ein „Große Koalition“, der „als ein Mann der Einsicht, Mäßigung und Duldsamkeit“ (S. 127) auftrat. Ähnlich knapp wird der „Pilger der Entspannung“, WILLY BRANDT, dargestellt, der mit dem „Jubel in Erfurt“, seinem Kniefall im ehemaligen Ghetto von Warschau und dem Besuch bei Breschnew sich schließlich 1971 den Friedensnobelpreis verdiente: „... vom Naturell her bedächtig und kontemplativ, mitunter depressiv. Er hatte jedoch auch eine heitere Seite, konnte ausgelassen und fröhlich sein ... vor allem in Gesellschaft politischer Korrespondenten“ (S. 216), die für den gelehrten Pressemann ja auch Kollegen waren.

HELMUT SCHMIDT gehörte für Kempfski zu den Menschen, die mit „ihrem Ich absolut in Harmonie



waren. Er hat überdies eine Kunst daraus gemacht, sein öffentliches Image mit Hilfe von sprachlicher Selbsterhöhung aufzupolieren. Sein hyperscharfe Intelligenz, seine unfehlbare Sachkunde, seine stramme Menschführung, seine überlegene Dynamik" (S. 233) waren die Erklärung für die Tatsache, dass Schmidt sein „Selbstgefühl als Staatskunst" darzubieten vermochte. Ganz anders apostrophiert der Autor den „Kanzler der Wiedervereinigung" HELMUT KOHL, für den es nach dessen eigenen Worten „keine trüben Gedanken gab" (S. 271), dessen Reden – für ihn kennzeichnend – von drei Stilelementen bestimmt waren: „Vom Pathos patriotischer Begeisterung", von der „Empörung eines edelsinnigen, durch Unfairness empfindlich verletzten Bürgers" und durch „ein schnelles Sprechtempo, das dem Redner am Ende der Sätze kaum Zeit lässt, Atem zu holen" (S. 272). Dass Kohl schon 1976 öfter den Satz „Wir wollen die deutsche Wiedervereinigung" (S. 275) in seine Reden einflocht, brachte ihm damals kaum Pluspunkte ein; aber ihm gelang „es offenbar, vertrauensenerweckende Botschaften auf den Weg zu bringen, die geeignet sind, unmittelbare Bindungen an seine Person herzustellen" (S. 328); seinen Abgang beurteilt Kempfski als „ein Glanzstück"; „er streicht die Flagge ohne Wichtigtuerei oder Wehleidigkeit ... Der Wähler hat Anspruch auf unseren Respekt für seine Entscheidung – sagt der nach langen Kanzlerjahren geschlagene Kohl, der seine Trauer tapfer verleugnet" (S. 396). Naturgemäß sind die Äußerungen über den jetzigen Bundeskanzler, den „Modernisierer" GERHARD SCHRÖDER, zurückhaltender, der sich selbst so kennzeichnet: „Ich habe ein rationales Verhältnis zur Macht. Man braucht Macht, um gestalten zu können. Insofern bin ich ein Machtmensch" (S. 386). Er kann „über fast alles frei reden. Gut verständliche Alltagssprache, intellektuelle Obertöne, kompetente Aussagen, spontane Pointen, selbstironische Schlenker" (S. 391), ... kommt aber im „Fernsehen ... stärker zur Wirkung ..." (S. 392). Damit schließt Kempfski die Reihe der sieben Kanzler; er versteht es – sine ira et studio –, ihre wesentlichen persönlichen Eigenarten, ihre politischen Ideen, ihre Erfolge und Misserfolge nachzuzeichnen und zu interpretieren, auch verhalten zu loben und zu kritisieren. Dies gelingt ihm aber auf eine so spannende und echtes Leservergnügen erzeugende Weise, dass die Lektüre dieses Buches allen, die an der 50-jährigen Geschichte unseres Staates und seiner geschichtlich-politischen Entwicklung interessiert sind, einen großen und bleibenden Gewinn bringen wird.

Otmar Lahr

131 Seiten kosten DM 49,-

Valeria Heuberger (Hrsg.): Der Islam in Europa. Wiener Osteuropa Studien, Band 9. Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1999, ISBN 3-631-33883-X, 131 Seiten, DM 49,-

Das hochinteressante Büchlein wurde zusammengestellt aus 10 verschiedenen Aufsätzen unter-

schiedlicher Autoren unterschiedlichster Disziplinen, vom Schuldirektor bis zum Direktor für Türkeistudien, von der Botschafterin bis zum Zeitungskorrespondenten, jeweils jedoch mit hoher Kompetenz für das von ihnen angesprochene Thema.

So ist sichergestellt, dass das Ziel des kleinen Werkes, „die Vielfalt des Islam in Europa" zu dokumentieren, trotz aller Kürze durchaus erreicht wird. So kann über ein äußerst komplexes Thema ein doch recht umfassender Überblick gewonnen werden, der es wesentlich erleichtert in der landauf, landab immer wieder aufbrechenden komplexen, m.o.w. seriös geführten Diskussion einen eigenen, qualifizierten Standort zu beziehen. Relativ breiten Raum nimmt deshalb nicht zu Unrecht das Problem des islamischen Menschenrechtsverständnisses ein, d. h., die grundsätzlich

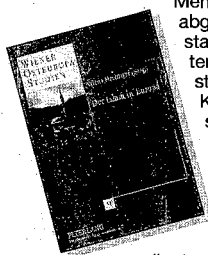
unterschiedlichen Auffassungen von Menschenrechten und den davon abgeleiteten individuellen und staatlichen Rechten und Pflichten, die sich in dem Moment hart stoßen, wenn „verschiedene Kulturen nicht mehr abgeschlossen voneinander existieren". Das Problem und der Zwang des Entstehens gewisser Formen von Koexistenz, ja sogar Kooperation, nicht zuletzt durch die modernen Kommu-

nikationsmittel beschleunigt, wird interessant dargestellt bis hin zu der Überlegung, dass dieser erzwungene interkulturelle Dialog nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen birgt.

Der „fundamentale Gegensatz zwischen den politischen Modellen des Abendlandes und des islamischen Orients", wo in ersterem der Mensch das Maß aller Dinge sein muss, im zweiten dagegen der absolute Gehorsam des Menschen gegenüber dem göttlichen Regelwerk im Islam gilt, das von den dazu Berufenen durchgesetzt werden muss, wird in sich schlüssig aufgezeigt. Von der Zeit des Propheten bis zu den heutigen unterschiedlichen Auslegungsversuchen wird ein anschaulicher Bogen geschlagen.

Das im Europa von heute festzustellende Ineinandergreifen islamischer und christlicher Religions- und Rechtsvorstellungen, auch in seinen politischen Konsequenzen, wird kenntnisreich entwirrt und lässt bestimmte Handlungsmuster der einen oder anderen Seite verständlich erscheinen. Fehlinterpretationen und Fehlhandlungen und der Versuch, entstandene Probleme durch Assimilation, Insertion und Integration zu entschärfen, werden länderspezifisch kritisch beleuchtet, v. a. unter dem Aspekt der „Entwicklung religionsrechtlicher Standards einerseits und minderheitlicher Konzepte andererseits".

Wie nun der Islam sich in Europa ausgebreitet hat, wird in einem weiteren Abschnitt des Buches an Hand der Handelsbeziehungen, ihren friedensfördernden aber auch konfliktträchtigen Möglichkeiten bis in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg übersichtlich dargestellt.



Der Schwerpunkt der Betrachtung für den Bereich der ehemaligen Sowjetunion liegt hingegen auf der bereits im zweiten Abschnitt des Buches allgemein dargestellten politischen Problematik. Die der islamischen Grundidee zuwiderlaufende Trennung von Staat und Religion wird für diesen geographischen Bereich übersichtlich und verständlich aufbereitet, mit Schwerpunkt in den heutigen Kaukasusgebieten. Viele, auf den zweiten Blick doch recht interessante Tabellen ergänzen die Ausführungen. Jedoch sind die drei beigelegten Kartenskizzen, die offensichtlich aus der ersten Generation des computergestützten Zeichnens bzw. Scannens und Kopierens stammen, nur schwer zu lesen und zu deuten und schlichtweg ärgerlich.

Als relativ kleines und räumlich begrenztes Konfliktgebiet, allerdings mit großräumigen Auswirkungen, wird Zypern erörtert, das durch den in Aussicht gestellten EU-Beitritt erneut an Aktualität gewonnen hat. Wesentlich komplexer hingegen gibt sich das Problem Balkan mit seiner politisch und ethnisch komplizierten Entwicklung an der Schnittstelle zwischen Orient und Okzident als latenter Krisenherd. Die Kernfrage, die der Autor stellt, inwieweit die Muslime des Balkans tatsächlich Teil von Europa sind, zieht sich als roter Faden durch diesen Teil der Abhandlung. Dass politische Destabilisierung bzw. Konsolidierung in diesem Raum für die zukünftige Entwicklung des Islam in Europa von großer Bedeutung ist, wird überzeugend dargestellt. Die beiden abschließenden Teile des kleinen Buches wenden sich der speziellen Situation in Deutschland und in Österreich, bzw. in Wien zu. Wird für Deutschland das Problem Islam mit seinen verschiedensten Organisationsformen vor allem unter öffentlich-rechtlichen Gesichtspunkten dargestellt, so beschreibt der österreichische Beitrag aus der Feder eines Wiener Grundschuldirektors die konkreten alltäglichen Probleme und Situationen, wie sie nicht nur dort auftreten. Vom Kopftuch bis zum Schwimmunterricht werden kurz, aber einleuchtend die Probleme angerissen, relativiert und mit Ansätzen zur Entschärfung der Situation versehen.

So ist das Büchlein eine gut zu lesende und sehr empfehlenswerte Einführung, mit interessanten, aktuellen Schwerpunktbildungen, bei denen häufig bekannte Fakten sich zu einem plausiblen Bild fügen und dies nicht nur im Bereich des europäischen Islam. Jedem Kollegen, der sich auf die eine oder andere Weise mit dem Thema Islam auseinandersetzen muss – oder es tun sollte – sei es warm empfohlen.

Hartmut Gaigl

Ein schwarzer US-Journalist in Afrika, dem Land seiner Vorfahren

Keith B. Richburg, JENSEITS VON AMERIKA, Ullstein Buchverlag GmbH., Berlin, 1999, 316 S., ISBN 3-548-35831-4. DM 16,90

Der Titel der amerikanischen Originalausgabe lautet „Out of America“, A Black Man Confronts Africa (Base Book, New York), erschienen 1997,

die deutsche Übersetzung stammt von Ursula Locke-Groß. Der Autor leitete von 1991 bis 1994 das afrikanische Büro der „Washington Post“ in Nairobi. Seit 1994 ist er Chefkorrespondent dieser Zeitung in Hongkong. Im Jahr 1997 war er in der Endauswahl bei der Verleihung des Pulitzer-Preises für Literatur, Erziehung und öffentliche Verdienste.

Schon der erste Satz („Ich sah, wie die Toten den Fluß in Tansania hinuntertrieben.“) gibt den Grundton des Buches vor: die ungeheure Grausamkeit von Schwarzafrikanern untereinander. Er begann seine journalistische Arbeit mit Enthusiasmus, der aber unter dem Eindruck von Bürgerkriegen (Somalia, Liberia, Zaire) und dem Völkermord an den Tutsis einem blanken Entsetzen und großer Ratlosigkeit weicht. So kann „Die Zeit“ in ihrer Bewertung schreiben: „Dies ist amerikanischer Journalismus in seiner besten Form, ein Buch über Afrika, das dem Autor das Herz zerriß.“ In seinen drei Jahren bereiste er neunzehn Länder des schwarzen Kontinents und berichtete über sie in der „Post“, oft genug auf der Titelseite, denn die Redaktion seiner Zeitung schätzte seine Arbeit und machte ihm immer wieder Mut. Allerdings – und das warfen ihm einige Kritiker vor – Länder mit positiver Entwicklung (Republik Südafrika, Namibia, Uganda) spielen in seinem Buch keine Rolle. Korruption und Ausbeutung sind für Richburg weitere Wurzeln des schwarzen Übels. Im

8. Kapitel (S.219/220) erzählt er einen Witz, den er von einem amerikanischen Diplomaten in Nigeria hörte, der vorher in Indonesien gewesen war. Dieser Witz beschreibt treffend den Unterschied zwischen asiatischer und afrikanischer Korruption. Der Asiate ist mit 10 % zufrieden und erbringt eine Gegenleistung, die sich sehen lassen kann, der Afrikaner kassiert 100 % und leistet dafür überhaupt nichts.



Richburg greift im 6. Kapitel (Unsichtbare Feinde) ein weiteres für Schwarzafrika betrübliches Thema auf, das er während seines gesamten Aufenthaltes immer wieder im Bewußtsein hatte und von dem er selbst betroffen war: das Gesundheitswesen und die medizinische Versorgung. Während er beim geringsten Anzeichen einer Erkrankung sofort zum Arzt rannte und jede Menge Vorbeugungsmaßnahmen einhielt, gibt es in Afrika Leute, die jahrelang oder ihr ganzes Leben lang nie ein Krankenhaus betreten oder einen Arzt aufsuchen. In Somalia begegneten ihm Leute, die ihm Schußwunden zeigten, die wochenlang nicht behandelt, nur mit alten Lappen umwickelt waren und vor sich hin eiterten. Afrikanische Krankenhäuser sind oft genug Orte zum Sterben und stecken selbst voller Krankheiten. Wenn Medikamente vorhanden sind, werden sie häufig gestohlen und auf dem Schwarzen Markt verhökert. Vielfach sind die Krankenhäuser ohne Strom, ohne Verbandsmaterial und ohne Einwegspritzen. Dies alles vor dem

Hintergrund, daß Afrika die Brutstätte für Myriaden von Viren, Keimen, Epidemien, Parasiten, Bakterien und Infektionen ist. Südlich der Sahara leben etwa 60 % aller Menschen, die weltweit an Aids erkrankt sind, das macht 13,3 Millionen Menschen. Die Weltgesundheitsorganisation schätzt, daß etwa 88 Millionen Afrikaner von einer der vier Malaria-Arten betroffen sind. Weitere 171 Millionen haben Tuberkulose in irgendeinem Stadium. „Der desolate Zustand, in dem sich die meisten staatlichen Krankenhäuser in Afrika befinden, ist ein trauriges Zeugnis für den miserablen Zustand des Gesundheitswesens. Krankenhäuser sind mehr als alles andere die Hauptbrutstätten für Krankheiten und Infektionen.“ (S. 164)

Den schwarzen US-Journalisten verbindet nichts mit Schwarzafrika und seinen Menschen. Er wurde als Schwarzer in Amerika geboren und empfindet sich als Produkt der amerikanischen Kultur, das Land seiner Vorfahren ist ihm fremd. Sein Buch hat mich tief beeindruckt. So wird es jedem gehen, der als Fremder längere Zeit in Schwarzafrika gelebt hat und mit den dortigen Verhältnissen vertraut ist.

Die Frage, ob das Buch im Unterricht verwendbar ist, läßt sich nicht leicht beantworten. Möglicherweise lassen sich ausgewählte Kapitel bzw. Abschnitte im Oberstufenunterricht verwenden, wenn es um die Themen „Dritte Welt“, „Nord-Süd-Gefälle“, „Bürgerkriege“ oder „Schwarzafrika“ geht. Lesenswert ist es auf jeden Fall, weil es ein deutliches Beispiel dafür ist, wie sich ein Mensch innerlich, emotional und geistig mit einer Problematik beschäftigt hat.

Dieter Allgaier

Eine Autobiographie für das Jahrhundert

Marcel Reich-Ranicki, Mein Leben. Eine Autobiographie. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1999, 566 S. geb., ISBN 3-42105149-6, DM 80,-

Marcel Reich-Ranicki wird viel bewundert und viel gescholten, ist bekannt und populär, schließlich aber auch umstritten. Jüngst hat Ruth Klüger ihn in der FAZ, für die er lange das Feuilleton leitete, gar für den Büchnerpreis vorgeschlagen. Er hätte ihn für den nun – endlich – vorliegenden Lebensbericht verdient.

Mit seinem „Literarischen Quartett“ im ZDF beweist er seit 1988 zudem, dass die Vermittlung von Literatur im Fernsehen unterhaltsam sein und anspruchsvoller Literatur den Weg zum Leser bahnen kann.

Reich-Ranicki, der bedeutendste Literaturkritiker der Bundesrepublik, verfasst in „Mein Leben“ keine Fiktion, schließlich habe, so spottet er, jeder Zahnarzt einen Roman in der Schublade. Und doch ist die authentische Schilderung seines Lebens nicht nur inhaltlich erschütternd, sondern auch kunstvoll komponiert, bewusst anekdotenhaft zusammengefügt.

Reich-Ranicki unterteilt seine Biographie in fünf Teile und kennzeichnet diese schlicht mit Jahres-

zahlen. Ergreifender wurde jüdisch-deutsch-polnische Geschichte kaum vor ihm erzählt. Jede Anekdote für sich ist leicht lesbar, pointiert und doch auf Tiefe angelegt, Jahr für Jahr.

Mit neun Jahren wechselt Reich-Ranicki aus seiner polnischen Geburtsstadt an der Weichsel nach Berlin. Das speziell von seiner Mutter so verehrte „Land der Kultur“ wird ihm bis 1938 zur neuen Heimat, dem Jahr seines Abiturs. Danach wird er nach Polen deportiert, wo er im Warschauer Ghetto schreckliche Demütigung erfährt, von deutscher Barbarei.



Besonders lesenswert ist hier etwa das Kapitel „Die Jagd ist ein Vergnügen“. Es gehört in jedes deutsche Lesebuch: Juden als Freiwild deutscher Landsler! Und trotzdem: Die Literatur, zumal die deutsche, bietet ihm Asyl, Zuflucht. Durch seine Deutschkenntnisse und seine Mitarbeit im „Selbstverwaltungsrat“ des Ghettos, dem Judenrat, gelingt ihm zunächst die waghalsige Flucht und durch die Hilfsbe-

reitschaft eines Polen glückt ihm später das fast unglaubliche Überleben. Alle Freunde und Verwandten werden deportiert: nicht ins Arbeitslager, sondern direkt ins Vernichtungslager. Fast übermenschlich wirkt dabei der sachliche Ton, die Differenzierungsfähigkeit. Nicht jeder Deutsche oder jeder Pole oder jeder Jude ist schwarz oder weiß.

Zusammen mit seiner Frau Tosia, selbst dem Tode geweiht, überlebt er das Inferno. Kurz und knapp fallen Reich-Ranickis Schilderungen zum Polen der Nachkriegsjahre aus. Alte Loyalitäten scheinen hier den Vorrang vor dem ansonsten so dominierenden, wohltuend offenen Ton zu haben. Dass ihn deswegen sein alter Freund Walter Jens, genauer dessen Sohn, anfeindet, entwertet die Biographie aber keineswegs.

1958 kehrt Reich-Ranicki nach Deutschland zurück, sich durch die Feuilletons und Schriftstellertreffen der „Gruppe 47“ durchbeißend. Ausführlich beschreibt der Großkritiker, wie ihn respektvoll seine Neider nennen, Begegnungen mit sämtlichen Größen deutscher Nachkriegsliteratur: Brecht, Frisch, Bachmann, Lenz, Böll, Grass etc. Dass ihm die Selbstgefälligkeit der Autoren ins Auge sticht, mag zwar den Kenner seiner eigenen Rhetorik schmunzeln lassen. Doch Selbstironie ist hier nicht ausgeschlossen.

Alles in allem ist Reich-Ranickis Autobiographie selbst ein Stück Literatur, „zeitkritische Chronik“ und „Entwicklungsroman“, wie sein Verlag schreibt. Die große Leistung von Reich-Ranicki bleibt nicht nur sein beständig sich wiederholendes Plädoyer für die deutsche Literatur, ein ganz erstaunliches, wenn man sich sein Leben vor Augen führt, sondern auch die Lebendigkeit, mit der er akademisches Gehabe demaskiert und das große Lesepublikum nicht aus den Augen verliert. Natürlich ist er auch ungerecht, aber stets interessant. Er hat so nebenbei auch eine Liebesgeschichte verfasst.

Bereits 1958 fragte ihn Günter Grass: „Was sind Sie eigentlich?“ „Ich bin ein halber Pole, ein halber Deutscher und ein ganzer Jude“, so Reich-Ranicki, wohl wissend, dass es nur ein Bonmot war. In „Mein Leben“ relativiert er wieder: „Hier stimmt kein einziges Wort!“ Jürgen Kalb-Hörner

Endlich hat er ihn, den Literaturnobelpreis! – Nun sein Geschichtenbuch.

**Günter Grass, Mein Jahrhundert, 384 Seiten,
Juli 1999, Steidl-Verlag, ISBN 3-88243-650-0,
DM 48,-**
auch mit farbigen Aquarellen von Günter Grass
erhältlich: DM 98,-

Pünktlich zum Jahrtausendwechsel legt auch Günter Grass sein neues Buch, ein Geschichten- und Geschichtsbuch, vor. In ernsten und komischen, heiteren und tragischen Begebenheiten erzählt Grass aus rund 100 unterschiedlichen Perspektiven in kurzen Anekdoten das 20. Jahrhundert, sein Jahrhundert? Der doch zu Recht so viel gerühmte Autor des Epochenromans „Blechtrommel“ lässt freilich hier das Satirische, Groteske, das er so genial beherrscht, zu Gunsten von manchmal reichlich bemühten Geschichten zurück. Man muss dabei sicher nicht dem polnischen Schriftsteller Jaroslaw Marek Rymkiewicz folgen, der Grass auf Grund seines politischen und sozialen Engagements beim Erzählen gar zum zweitrangigen Schriftsteller erklärt.

Andererseits ist gerade der hier vorliegende Band ein Exemplar für eine „Kopfgeburt“, für ein am Schreibtisch entstandenes, kopfbestimmtes Erzählen. Fast jedem sollte Gehör verschafft werden, dem Esslinger Studienrat ebenso wie den Helden von Mutlangen oder jenen von Bern aus dem Jahre 1954.

Dabei strahlen Grass' autobiographische Passagen nach wie vor Sehnsucht und Kraft aus: Sein „Aufstand der Plebejer“ (1953), seine Es-Pe-De-Wählerinitiativen in der Provinz (1965), Schriftstellertreffen von West- und Ostautoren (1975/76) sowie eine Calcutta-Episode (1987) zeigen den allseits bekannten, streitsüchtigen Gegenwartsautor so, wie man sich den Oskar Matzerath-Erfinder vorstellt: einmischend, ungerecht und kauzig. Eine wahre Herausforderung.

Hier entsteht tatsächlich das bunte Kaleidoskop der bundesdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Demgegenüber weiß Grass natürlich, dass bestimmten historischen Daten, vor allem in der ersten Hälfte der Jahrhunderts – und Grass wählt als Erzähleitlinie die Chronologie – nur schwer auf zwei, drei Seiten beizukommen ist. Hier weicht Grass nicht selten auf reichlich nebensächlich

erscheinende „oral histories“ aus der Sicht „von unten“ aus.

Wenn Grass dann doch historisch bedeutsame Ereignisse schildert, plaudert er mit Vorliebe im Boulevardstil, spottend über Brandts Kniefall im ehemaligen Warschauer Ghetto und Biermanns Kölner Konzert. Das enttäuscht.

Grass' Pilzessen am Wahlsonntag 1998 lässt noch auf die Groteske hoffen. Doch die 16 Jahre Kohl-Zeit liegen beim wieder sozialdemokratisch auf das „Tagebuch einer Schnecke“ blickenden Autor schwerer im Magen: Kein Oskar, keine Rätin, kein Butt! Aber immerhin ein unterhaltsames Anekdotenkabinett deutscher Geschichte des jetzt vergangenen Jahrhunderts. Es liest sich kurzweilig und ist eine Sammlung von netten „human interesting stories“, reichlich politisch und sozial.

Und nicht nur Marcel Reich-Ranicki hat betont, dass Grass zu Recht den Literaturpreis bekommen hat: Für seine „Blechtrommel“!

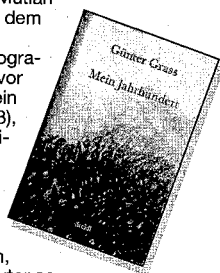
Jürgen Kalb-Hörner

Das Kopftuch in Deutschland

**Heide Gieseke/Katharina Kuhs (Hrsg.),
Frauen und Mädchen in der Migration:
Lebenshintergründe und Lebens-
bewältigung, IKO – Verlag für Interkulturelle
Kommunikation, Frankfurt am Main, 1999,
218 S., ISBN 3-88939-606-2, DM 39,80**

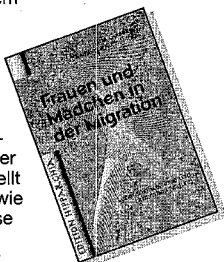
Die Herausgeberinnen des vorliegenden Buches behaupten in ihrem Vorwort, dass die Beiträge nicht einer spezifischen Migrantinnengruppe zugeordnet seien. Es ist jedoch unverkennbar, dass türkische Frauen und Mädchen im Mittelpunkt stehen. Für Lehrkräfte ist es eine spannende Sammlung von aktuellen Aufsätzen (Forschungsstand 1997), da in nahezu allen Beiträgen deutlich wird, welchen Konflikten und Vorurteilen insbesondere muslimische Mädchen in der deutschen Schule begegnen. Gaby Franger („Das für uns so fremde Kopftuch“) befasst sich mit einem Thema, das vielen Leserinnen und Lesern vielleicht auf den ersten Blick geläufig erscheint. Dennoch enthält Franges Beitrag eine Gesichtsfelderweiterung, da es ihr gelingt, das Bekleidungsstück „Kopftuch“ in einen breiten historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext einzuordnen, das seine zu enge Anbindung an die islamische Religion verhindert.

Ursula Boos-Nünning („Mädchen türkischer Herkunft: Chancen in der multikulturellen Gesellschaft“) lässt ihre professionelle wissenschaftliche Herangehensweise erkennen. Ausgehend von einer kritischen Bestandsaufnahme geht sie auf die Funktion einer eher affirmativen Forschung in diesem Bereich ein. „Es sind deutsche Wissenschaftlerinnen, die zur Stereotypisierung von Frauen und Mädchen türkischer Herkunft beitragen.“ (S. 27) – so ihr kritisches Resümee. Abschließend befasst sich Frau Boos-Nünning mit der Fragestellung, inwieweit der Islam als Ursache für die Konflikte zwischen der deutschen Gesell-



schaft und türkisch-muslimischen Frauen und Mädchen angesehen werden darf. Eine ihrer Forderungen lautet: „Kulturelle Freiheit findet ihre Grenzen in den Grundwerten der Verfassung und ihrer Rechtsordnung, aber nur in dieser.“ (S. 40). Das Tragen eines Kopftuches, die Entscheidung für eine Eheschließung aus Zuneigung oder aufgrund eines familiären Arrangements seien z. B. rein private Entscheidungen und von den in unserer Verfassung vorgegebenen Wertnormen her zu tolerieren. „Die Deutschen, auch die Pädagoginnen und Pädagogen ... haben noch viel zu lernen“ – so das pointierte Fazit der kritischen Wissenschaftlerin. Es mag sein, dass sich Leserinnen und Leser an dem sinnbildlich erhobenen Zeigefinger stören, Unrecht hat sie damit aber sicherlich nicht. Martina Weber („Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe“) stellt Überlegungen darüber an, wie schulische Bildungsprozesse türkischer Mädchen durch Zuschreibungen beeinflusst werden, die sie durch die deutsche Gesellschaft erfahren. Sie fasst die Zuschreibungen in bekannten „Bildern“ von „ausländischen Mädchen“ zusammen, Bilder, die bei der Lektüre ihres Aufsatzes wieder lebendig werden. Ein anregender Beitrag, der durchaus zum Inhalt von Ethik- oder gesellschaftskundlichem Unterricht gemacht werden könnte. Die Beiträge von Claudia Schmidt-Koddenberg („Psychosomatische Reaktionen bei Migrantinnen“) und Claudia Schöning-Kalender („Gemeinschaftliche Existenzgründung von Frauen im Stadtteil“) scheinen auf den ersten Blick abseits der Thematik der anderen Beiträge zu stehen. Sie runden aber das Bild ab, das der Untertitel des Buches suggeriert. Bei der abschließenden positiven Bewertung darf der Hinweis auf eine umfangreiche, aktuelle Bibliographie zum Thema „Migrantinnen“ nicht fehlen. Besonders hervorzuheben ist dabei die Sortierung nach inhaltlichen Schwerpunkten. Eine Lehrkraft, die längere Zeit im Ausland schulisch tätig war (aber nicht nur die!) findet in dem vorgestellten Buch Anregungen und Anstöße zu kritischen Überlegungen für den beruflichen Alltag in Deutschland und diese auf einer gut verständlichen sprachlichen Ebene. Unbedingt empfehlenswert!

Wolfram Waltermathe



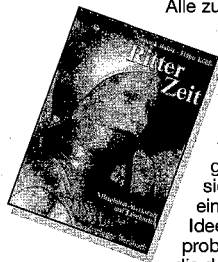
Das Leben auf einer Ritterburg – Zugluft, Kälte und der liebliche Duft von Hundedreck

Simona Babst/Hape Köhli, „RitterZeit“. Mittelalter-Werkstatt mit Lesekartei, zu „Jaromir bei den Rittern“. Werkbuch für die Mittelstufe, Zytglogge Verlag, Gümligen (Schweiz), 144 S., ISBN 3-7296-0583-6, DM 46,-

Immer schon sind sie idealisiert worden: der stahlharte Ritter und das liebeizende Burgfräulein, und bis auf den heutigen Tag beflügeln sie die Fantasie von Jung und Alt. Daher tauchen sie regelmäßig wieder auf – in Spielfilmen, Romanen sowie in Sachbüchern unterschiedlichster Qualität. Besonders in der Schule ist die „RitterZeit“ eine motivierende Themeneinheit, die Mittelstufenkinder stark interessiert und ihren Lehrkräften einen fächerübergreifenden, aber auch einen individualisierenden Unterricht ermöglicht. Das Werkbuch von Simona Babst und Hape Köhli, die beide in der Nähe von Bern unterrichten, betonen in ihrem Plädoyer für einen lebendigen Geschichtsunterricht, dass packende Storys, die Auseinandersetzung mit praktischen Lebensbildern und dramatischen Ereignissen bei Kindern das Bewusstsein fördern für die historisch gewachsenen Strukturen der Gemeinschaft, in der sie leben.

Ein einfaches, praxisnahes System mit informativen, zumeist illustrierten Arbeitsaufträgen ermöglicht sowohl den Erfahrenen als auch den Einsteiger/innen des Werkstattunterrichts einen problemlosen Transfer in den Unterricht.

Alle zu Rittern und Burgen gehörenden Details werden hier präsentiert: Mit vielen Bildern führt es vor Augen, wie die alten Rittersleute wohnten, jagten, turnierten und von feuerspeienden Drachen grilliert wurden. Hier öffnet sich ein wahre Fundgrube mit einer Fülle von Anregungen, Ideen, Beispielen und praxiserprobten Unterrichtsmaterialien, die den Wissensdurst und den Leistungswillen der 10- bis 13-



jährigen anregen und befriedigen können. Im 1. Teil führen uns die Autoren, deren Erfahrungen in der Lehrerausbildung, durch Auslandstätigkeit und aus der Medienerziehung spürbar werden, in eine ausgebaute Werkstatt mit 49 konkreten, ganzheitlichen Arbeitsaufträgen; dazu liefern sie 135 Kopiervorlagen, Lernkontrollen und Lösungsblätter. Im 2. Teil befindet sich eine Lesekartei zum Jugendroman „Jaromir bei den Rittern“ von Heinrich Wiesner (Zytglogge Verlag, ISBN 3-7296-0281-0) sowie 20 Blätter mit Aufgaben und Lösungen zur Lesekartei. In diesem packenden Lernabenteuer der Ritterzeit entsteht eine intelligente Verbindung aus Unterrichtsstoff, Spiel und Werkstattaktivitäten wie

Theaterszenen, Kreuzwortpuzzles, Rätselbildern, Schreibenanlässen, Gedicht-Playback-Shows, Ritter-Mathematik, Straßeninterviews u. a. m. Informationsseiten, Fotos sowie Lesetipps und Literaturhinweise ergänzen die Unterrichtsmaterialien. Leider fehlen Hinweise auf Bedeutung und Möglichkeiten von Exkursionen mit Burg- und Museumsbesuchen. Andererseits wird bei so viel praxiserprobten Ideen und Materialien Lehrerinnen und Lehrern eine Chance eröffnet, eigene Projekte einzubeziehen und zu verwirklichen. Man kann Fragen nachgehen wie diesen: Entsprach das Ideal des kampfeslustigen Ritters der Wirklichkeit, oder gab es andere Feinde – die eigene Burg etwa? Bekanntlich klagte Ulrich von Hutten schon damals: „Die Burg ist nicht als angenehmer Aufenthalt, sondern als Festung gebaut, eng und durch Ställe für Vieh und Pferde zusammengedrängt. Daneben liegen dunkle Kammern, vollgestopft mit Waffen und Zubehör. Und dann die Hunde und ihr Dreck, ich muß schon sagen – ein lieblicher Duft!“ *Dieter Goertz*

Aus- und Fortbildung von Sozialkunde-Lehrern/Innen

Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.), Politikunterricht, kategorial und handlungsorientiert, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 1999, 252 S., ISBN 3-87920-616-3, DM 48,-

Der Untertitel dieser Neuerscheinung aus dem rührigen Wochenschau-Verlag ist Programm, denn kategorial und handlungsorientiert soll nach Meinung der Autoren Politikunterricht sein. Ihr Befund ist erschreckend: „... den Lehrerinnen und Lehrern (fehlt) ein elaborierter Politikbegriff ... und sie (finden häufig) keinen strukturierten oder kategorialen Zugang zum Politischen. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht auch dann „unpolitisch“, d. h. auf der Ebene formaler Institutionenkunde verbleibt, wenn Politik direkt angestrebt wird.“ (Peter Massing) Folgt man dem Autor, so liegt dies einerseits daran, dass das Fach oft fachfremd unterrichtet wird, andererseits daran, dass der Fachlehrer im Studium wenig auf die „fachlichen Erfordernisse der Schule“ vorbereitet werde. Die Herausgeber, Fachdidaktiker an der FU Berlin und der TU Dresden, entwickelten in der Lehrerfortbildung ein offenes Politikzyklusmodell, d. h. geboten wird ein Analyseraster für politische Probleme und ein Schema, das veranschaulicht, wie Verfassung, Rechtslage, Institutionen, Erfahrungen, Werte und Ideologien usw. beeinflussen, wie dieses Problem wahrgenommen und „verarbeitet“ wird. Zwei Vorteile bietet aus meiner Sicht dieses Modell: Es zwingt den „Praktiker“, der selbstständig Materialien zusammen-

stellt, deren Bedeutungsgehalt über das aktuelle Programm hinaus zu klären. Der Politikzyklus erleichtert es auch, handlungsorientierte Methoden begründet einzusetzen.

Der Band stellt anschließend auch die verschiedenen Formen handlungsorientierten Unterrichts dar und belässt es nicht bei allgemeinen Ausführungen. Breit dargestellt und analysiert wird eine Unterrichtsstunde, in der mithilfe eines Rollenspiels zum Thema § 218 StGB ein Werte- und Verfassungskonflikt dargestellt wird. Simuliert wird eine Auseinandersetzung in der CDU/CSU-Bündnisfraktion. Die Überlegungen zu dieser Stunde, ein Transkript (das Video bietet der Verlag ebenfalls an) und ausführliche Kommentare zu dieser Stunde aus verschiedensten Perspektiven nehmen rund zwei Drittel des Buches ein. Die abschließenden Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse und die Trainingsvorschläge für die Aus- und Fortbildung von Sozialkunde-Lehrern/Innen machen deutlich, wo das Buch seinen Platz finden sollte: Auf dem Schreibtisch der KollegInnen, die in der LehrerInnenausbildung für Sozialkunde/Politik involviert sind. Den unterrichtenden KollegInnen seien aber die Ausführungen zum Politikzyklusmodell empfohlen – wieder mal nur ein paar Kopien, aber das ist für Sozialkundelehrer ja nichts Neues.

Werner Schreiber

Der Schrittmacher ist 75 Jahre alt

von Hentig, Hartmut: „Rückblick nach vorn“ – Pädagogische Hoffnungen auf dem Prüfstand der Erfahrung – Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze, 1999, 119 S., ISBN 3-7800-4195-2, DM 24,-

Mit dem 25-jährigen Bestehen der Bielefelder Laborschule und des Oberstufenkollegs darf man Rückschau halten. Ihr Gründer Hartmut von Hentig muss es sogar, zumal wenn er heute mit fast 75 Jahren als „Überzeugungstäter“ auf ein wichtiges Stück seines Lebenswerks zurückblickt. Seine Festrede, soeben in gedruckter Form erschienen, ist für ihn Anlass und gleichzeitig Möglichkeit, auf eine Reihe von Reformen in Schulen und Bildungseinrichtungen zurückzublicken: Was ist seit damals in Bielefeld gefunden und verwirklicht worden? Und wichtiger noch: Was folgt hieraus für andere Schulen in Gegenwart und Zukunft? Besonders die Aspekte, die für Auslandsschulen von Interesse sind, sollen in dieser Rezension behandelt werden. Für Hentig sind die Probleme, die eine Veränderung von Schulen dringend erforderlich machen, „noch nicht abgearbeitet“, manche heute drängen denn je. Auch bei diesen Überlegungen gehen seine pädagogischen Überzeugungen und Ratschläge auf Abstand zum Zeitgeist, aber auch hier will er „die Sachen klären, den Menschen stärken“. Scharfsichtig und engagiert wie eh und je durchleuchtet er die flinken pädagogischen Hoffnungen unserer Tage und klopf sie ab auf Tauglichkeit und pädagogischen Nährwert: „Qualitätssicherung“,



strengere Auslese, Einführung neuer Abschlüsse, Neue Medien im Unterricht – und die viel gepriesenen neuen Verfahren: „Evaluation“, Autonomisierung, Schulversuche, Leistungssteigerung durch Wettbewerb. Seine Forderung: Unser Bildungssystem muss den Einzelnen gegen die Systemzwänge stärken. Dazu muss die Schule heute

- eine andere Leistung erbringen
- diese Leistung an Kindern und jungen Menschen vollbringen

Das Leben ist zunehmend komplizierter geworden, die Verantwortung umfassender. Je mehr Wissen auf den Einzelnen einströmt, um so mehr muss er prüfen, auswählen, beurteilen, mitgestalten. Und weil nun alle von allen abhängen, muss dafür gesorgt sein, dass alle die Prinzipien der technischen Welt verstehen und sich auf ihrem Sachgebiet auskennen.

Aber reichen dafür beispielsweise die Schulfächer aus? Sie waren seit langem der Maßstab, die einzelnen Anlagen des Kindes auszurichten und zu messen: Was in ihm nicht vorkam, kam nicht zu Entfaltung, obwohl es inzwischen immer dringender vermisst und sogar als „Schlüsselqualifikationen“ geädelt wird. Stattdessen: Aufnahme eines geordneten, in Worten dargestellten Stoffes und seine durch Fragen parzellierte Wiedergabe bis hinein in die „Reifeprüfung“, gegründet auf eine Lehrerbildung, die den 45-Minuten-Fachvermittler hervorbringt. Nun besteht die Kritik an diesem Zustand seit langem, aber weil Schulreformen in Deutschland immer nur das Bestehende perfektioniert und es dadurch aushaltbar gemacht und verewigt haben, blieb die öffentliche Schule im Wesentlichen, wie sie war: Fast immer lebten die alten Denk- und Handlungsmuster fort.

Einen anderen Weg ist Hentig gegangen. Neues auszuprobieren und zu reflektieren war sein Ziel. Lehrer sollten über ihre Arbeit reflektieren und Veränderungen wagen. Und tatsächlich: Viele Impulse haben von dieser Laborschulsituation ihren Weg in den Schulalltag genommen. Zunehmend werden Binnendifferenzierung, Projektunterricht, fächerübergreifender Unterricht und andere Aspekte auch von Regelschulen übernommen. Mit den Schrittmacherdiensten dieser und anderer Versuchsschulen haben auch sie sich stärker zu Lebens- und Erfahrungsräumen entwickelt. Besonders wichtig ist diese Entwicklung für die Auslandsschulen mit ihrer kontinuierlichen Integrations- und Gesamtschulproblematik: Häufig wechselnde Schüler, und weil häufig die einzige deutschsprachige Schule, mit dem Auftrag ausgestattet, alle unabhängig von ihrer Begabung in der gleichen Schulgemeinschaft zu betreuen. Hierin liegt der Wert der Hentig'schen Schrift für Leser im Auslandsschulbereich.

Eine davon möge der Leser auf ihre Eignung für Auslandsschulen selber prüfen: In der Autonomie



von Schulen sieht er eine Voraussetzung für gute Pädagogik. Das Kollegium sollte selber das Muster für die Tugenden sein, zu denen es erzieht, und die erste unter diesen ist: die vernünftige, sachgerechte, gemeinsame Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten (S. 78). Doch diese Autonomie ist kein Zuckerschlecken. Man muss sie lernen, und dies geschieht am besten durch gemeinsame Arbeit, beispielsweise an einem Schulprogramm: Welche uns einleuchtende pädagogische Idee können wir im vorgegebenen Rahmen erfüllen, welche nicht? Was müsste sich dazu ändern? Was sind unsere besonderen Stärken? Welche Schwächen können wir wie ausgleichen? Schulgesetze verhindern selten das Bessere. Schuld an Stillstand und Frust sind häufiger Trägheit, Resignation oder Fragmentierung des Kollegiums, die eingefahrenen Gewohnheiten, die Zuständigkeit einer falschen Person, die Vorstellung, man müsse seinen Teil gegen alle anderen verteidigen, manchmal auch das fehlende Geld. – Und die Möglichkeiten der Autonomie zu nutzen, kostet immens viel Zeit. Man bezahlt die Selbstständigkeit mit Verständigungsprozessen – also Konferenzen. Aber nur über diese Verständigung ist Zufriedenheit am Arbeitsplatz, eine kommunizierende, – eine gute Schule zu erreichen.

Lesenswertes zu Evaluationsverfahren und TIMSS (S. 80 ff), zum Baccalaureus (S. 102) und über die Neuen Medien (S. 109) sei den Lesern ebenfalls empfohlen, aus Platzgründen hier allerdings nur noch der letzte Bereich vorgestellt:

Wissen, längst zum Schlüsselwort unserer Kultur, unserer „Wissensgesellschaft“ geworden, wird zunehmend auch zum Schlüsselwort aller schulischen Lebensvorbereitung und also der Bildung gemacht. Schulen werden angetrieben, vor allem zu lehren, das elektronische Datennetz für die Nutzung in der Wissensgesellschaft zu erschließen. Aber welches Wissen brauchen wir? Welches müssen wir gemeinsam haben? Welches ist in Kindheit und Jugend anzueignen? Welches ist entbehrlich? Wie entscheidet man das? „Vier“ ist nur dann Wissen, wenn gefragt wurde, wie viel zwei mal zwei ist. „Barbarossa“ ist Wissen, wenn ich wissen will, wie Rotbart auf Italienisch heißt. Irgendwo lagernde oder vagabundierende Daten sind es nicht. Wollen wir, dass Kinder Wissen erwerben, müssen erst wir, dann sie zwischen Wichtigem, potentiell Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden. Wir müssen dann dafür sorgen, dass sie Fragen haben, diese richtig zu formulieren lernen und am Ende die Wissensbeschaffer – Bücher, Computer, Filme, Auskunftspersonal – bemühen. Die hierzu wichtigsten Tätigkeiten sind: wahrnehmen, denken, prüfen, verstehen. Hentig sagt nicht, dass sie wichtiger seien als wissen, aber sie sind nicht austauschbar und sie sind schwieriger. Darum haben sie in seiner Schule Vorrang.

In Auslandsschulen miteinander über Schule nachdenken und Neues ausprobieren – hierfür hält dieses Büchlein eine Reihe von Anregungen bereit.

Rolf Kruczinna

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	118
---	-----

VERBAND

Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein (<i>Peter Schmachtel</i>)	120
Persönliche Nachrichten:	
– Neue Mitglieder / Anschriftenänderungen / Neue Obleute	121
– Jubilare: Über 40 Jahre im Verband	122
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	123

SENIOR EXPERTEN SERVICE

Auslandslehrer im aktiven Ruhestand (<i>Achim v. Dombois</i>)	124
Noch ein Abenteuer auf die alten Tage	127

INTERKULTURELLE BEGEGNUNG

Deutsche Auslandsschulen und Schulen in Deutschland rücken näher zusammen (<i>Ludwig Petry</i>)	128
--	-----

EUROPA**Deutsche Schulen und Abteilungen in Belgien und Frankreich:****Belgien:**

Die DS Brüssel – eine deutschsprachige Auslandsschule im Herzen Europas (<i>Helmut Jolk</i>) ..	132
Die Europäischen Schulen – Entstehung, Aufbau, Zielsetzungen (<i>Rudi Oszfolk</i>)	135
Als Conseiller d'Education an der Europäischen Schule Brüssel (<i>Rudi Oszfolk</i>)	136
Die Europäische Schule Mol (<i>Hans Ulrich Meyer</i>)	137
Die Internationale Schule SHAPE (<i>Anne-Fides von Schöning</i>)	138

Frankreich:

DS Paris: Ein-Klang zwischen Deutschen und Franzosen (<i>Dr. Mathias Schillmöller</i>)	140
Die Deutsche Schule Toulouse (<i>Manfred Götz</i>)	142
Das Deutsch-Französische Gymnasium in Buc (Versailles) (<i>Peter Simm</i>)	143
Das Lycée International in Saint-Germain-en-Laye (<i>Hans-Peter Jacht</i>)	145
Die Deutsche Abteilung am Lycée International de Strasbourg (<i>Joachim Oertel</i>)	149
Noch einmal: Ortslehrkräfte an deutschen Abteilungen in Frankreich (<i>Hans-Peter Jacht</i>)	152

Rumänien:

Rumänien auf dem Weg nach Europa (<i>Ingesuse Fues</i>)	154
---	-----

Georgien:

„Punkt 7“ an der Sprachdiplomschule in Tiflis (<i>Dr. Reinhard Leusing</i>)	161
---	-----

AMERIKA

SchiLF am Berg (<i>Joachim Kießling</i>)	163
--	-----

FEUILLETON

Fotogesänge aus Ost und West – Folge 2 (<i>Diethelm Kaminski</i>)	165
---	-----

VERSCHIEDENES

Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht	169
Neues Förderungsprogramm der Robert Bosch Stiftung	169
Nachrichten aus den Niederlanden	170

REZENSIONEN

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



leider kann ich eine Zusage, die ich in meiner letzten Kolumne machte, nicht einhalten. Das angekündigte Interview der Vorsitzenden des Ausschusses für Kultur und Medien des 14. Deutschen Bundestages, Frau Dr. Elke Leonhard (SPD), wird nicht erscheinen, da die Abgeordnete ihr Amt niedergelegt hat. Ihre Aussagen und Positionen zu Fragen der Auswärtigen Kulturpolitik und speziell zu Perspektiven des Auslandsschulwesens sollten eine Diskussion zu dem für uns interessanten Politikbereich eröffnen. Bedauerlicherweise hat sie ihr Amt wegen „unüberbrückbarer inhaltlicher Gegensätze“ zu Staatsminister Michael Naumann (SPD) niedergelegt. Nun heißt es für mich mit der Nachfolgerin, Frau Monika Griefahn (SPD), die am 5. Juli ihr Amt übernahm, Kontakt aufzunehmen und deren Stellungnahmen und Meinungen für unsere Zeitschrift einzuholen.

Neben den intensiven Kontakten zu den Fachpolitikern werden wir auch den für den EPL 05 (Auswärtiges) zuständigen Abgeordneten des Haushaltsausschusses immer wieder „auf den Füßen stehen“, um die Bedeutung der schulischen Arbeit im Ausland deutlich zu machen. So haben wir – trotz schwierigen Umfeldes und durchaus vorhandener Vorbehalte – auf die gravierenden Verschlechterungen durch die Richtlinie II neu und die juristisch fragwürdige Vorgehensweise bei der Vertragsgestaltung hingewiesen. Hier haben wir vor allem bei der federführenden Abgeordneten, Frau Uta Titze-Stecher (SPD), und bei Herrn Herbert Frankenhauser (CSU) Gehör gefunden. Die seit Jahren ausgebliebene Anpassung der Grundgehälter der Bundesprogrammlehrkräfte haben wir dringlich angemahnt und positive Signale erhalten. Man wird sehen, ob die in Aussicht gestellte Erhöhung von DM 200,- ab 2001 erfolgen wird. Schon heute weisen wir jedoch daraufhin, dass eine längst notwendige Erhöhung bei den Grundvergütungen hier nicht zu Kürzungen an anderer Stelle führen darf.

Anlässlich des Besuches des Vorstandes in der Zentralstelle in Köln, der bereits im April stattfand, sprach der vollzählig vertretene Vorstand die drängenden Fragen des Verbandes an. Im gemeinsamen Gedankenaustausch, an dem Herr Walter Schmidt als Abteilungspräsident, sowie Herr Lauer als Leiter der Referatsgruppe „Schulische Arbeit im Ausland“ und Herr Gauf für das Referat „Verwaltung, Recht und Finanzen“ teilnahmen, erläuterten wir unsere juristische Strategie zur neuen Richtlinie II. Wir als Verband wollen mit dem erstellten Gutachten – siehe hierzu Heft 2/2000 sowie unsere website – rechtlich klären lassen, ob die Vorgehensweise des Auswärtigen Amtes und der ausführenden, nachgeordneten Zentralstelle für das Auslandsschulwesen korrekt ist. Natürlich liegen hier die Einschätzungen weit auseinander, doch werden wir hoffentlich bald auf dem Wege der juristischen Entscheidung Klarheit bekommen. Ich fordere noch einmal ausdrücklich Mitglieder auf, gegen ihre Verlängerungsverträge nach Unterzeichnung fristgerecht Widerspruch einzulegen und mit Unterstützung des Verbandes den Klageweg zu beschreiten. Wir kritisieren in diesem Zusammenhang die einschüchternden Schreiben der Zentralstelle, die in massiver Form Kollegen zur Rücknahme ihrer Widersprüche aufforderten. Die Zentralstelle macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Veränderung der Richtlinie II wegen der enorm gestiegenen Kosten zwingend notwendig gewesen sei. Es sei darum gegangen, die Zahl der ADLK zu sichern, um damit die Existenz und Funktionsfähigkeit des Auslandsschulwesens auf Dauer zu garantieren.

Herr Schmidt informierte den Vorstand über eine Tagung des AA zum Auslandsschulwesen. Ein Ergebnis seien die weiteren Entwicklungen in MOE, hier vor allem die Veränderungen der Schulen in Budapest, Prag, Sofia und Warschau, die zu Begegnungsschulen „umgebaut“ werden sollen, da die bisherigen Expertenschulen bzw. Spezialgymnasien den veränderten Bedürfnissen vor Ort nicht mehr entsprächen. Weiterhin sollten in der mittelfristigen Planung bis zum Jahre 2003 etwa 1030 ADLK, ca. 520 BPLK und der Anteil der LPLK auf dem bekannten Niveau gesichert werden. Herr

Schmidt machte deutlich, dass man in Osten bei 9 Spezialgymnasien, 140 Sprachdiplomschulen und etwa 40 Minderheitenschulen nicht von einer „Verwaltung des Mangels“ sprechen könne, sondern ein funktionsfähiges Netz von Schulen aufgebaut habe.

Die enorm gestiegenen Kosten für das Auslandsschulwesen wegen der veränderten Währungsverhältnisse gerade im Dollarraum, die weit verbreitete Versorgungsmentalität und das bisher nicht vorhandene Interesse der Schulträger an Unterstützung in Mietfragen wurden als Ursache der aktuellen Probleme benannt. Die von der Hauptversammlung in Freiburg formulierten Anträge wurden vorgetragen und sollen in detaillierten Gesprächen und Verhandlungen umgesetzt werden. Darüber werde ich im nächsten Heft ausführlich berichten. Kritisch merkte der Vorstand an, dass unseres Erachtens die erfolgreiche und wichtige Arbeit der Schulen im Ausland zu wenig Resonanz in den deutschen Medien erhalte. So erreiche das Goethe-Institut starke Aufmerksamkeit und erfahre breite Unterstützung in der Öffentlichkeit, doch blieben die Schulen weitgehend im Hintergrund. Herr Schmidt erwiderte, dass die Zentralstelle als nachgeordnete Behörde keine Öffentlichkeitsarbeit machen könne. Demgegenüber forderte der Verband, dass die verantwortliche Behörde – das AA –, die KMK und die jeweiligen Schulen ihre Arbeit und ihre Aufgaben stärker publik machen sollten. Konsens erzielten wir in der Einschätzung, dass die Schulen ihre größte Wirkung vor Ort gegenüber den Eltern, Firmen und auch bei den besuchenden Politikern erzielen.

Nachdem der Vorstand im Mai 1998 die schulische Situation in Budapest und Umgebung in vielen Gesprächen, Schulbesuchen und Reflexionen anschaulich kennenlernen konnte, besuchten wir in diesem Jahr Paris. Wir nutzten den Feiertag Himmelfahrt, einen beweglichen Ferientag und ein Wochenende, um ein Regionaltreffen mit unseren Obleuten aus Frankreich und Belgien durchzuführen. Mitglieder aus Brüssel, Saint Germain-en-Laye, Buc, der SHAPE-Schule in Mons und Straßburg nahmen an dem Regionaltreffen teil, schilderten ihre Anliegen und Probleme und erlebten reale Vorstandsarbeit. Leider waren trotz lange erfolgter Einladung manche anderen Schulen unserer Aufforderung zur Teilnahme nicht gefolgt. Bei einem Besuch des Lycée International in Saint Germain-en-Laye konnten wir eine für uns neue Form des Auslandsschulwesens erleben. Die freundliche und engagierte Aufnahme durch die Kollegen Frank, Jacht und Wilhelm ließen den Tag an der Schule zu einer beeindruckenden Erfahrung werden. Ich empfehle Ihnen allen die in diesem Heft abgedruckten Beiträge über die schulische Arbeit in Belgien und Frankreich zu lesen, die hervorragend die vielfältige Arbeit unserer Kolleginnen und Kollegen darstellen.

Noch ein kurzes Wort zum Schluss. Mit diesem Heft 3/2000 beginnt ein neuer Abschnitt in der Geschichte unserer Zeitschrift. Erstmals erscheint ein Heft bei der Aschendorffschen Verlagbuchhandlung in Münster, mit der wir vereinbarten, dass nun alle Inlandsbezieher unserer Zeitschrift in jedem Jahr kostenfrei den Auslandskunze erhalten. Wir hoffen, dass Sie mit dieser zusätzlichen Serviceleistung des Verbandes einverstanden sind.

Ths Waldemar Gries

Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein

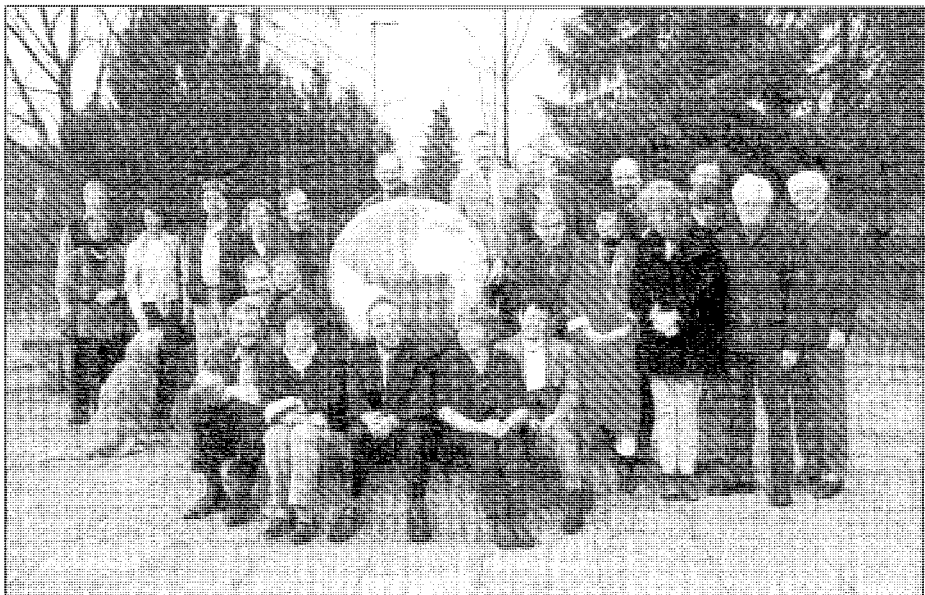
Am 25. März traf sich die Regionalgruppe Schleswig-Holstein zu ihrer Frühjahrstagung in der Realschule Ratekau. Herr Burghardt begrüßte die 28 Teilnehmer und dankte für zahlreiche Kommen, das er auf die Mitgliederhäufung des Verbands im Raum Ostholstein-Lübeck-Ratzeburg zurückführte. Nach einem Dank an den Gastgeber Herrn Wargenau, Schulleiter in Ratekau, und einer kurzen Vorstellung der Kollegen anhand der Aufzählung der vertretenen Auslandsschulen übergab er das Wort an Herrn Dipl.-Kaufmann Rasche von der international tätigen Firma DRÄGER, Lübeck.

Herr Rasche stellte in einem kurzen Bericht seine Sicht als Verantwortlicher der Personalabteilung bezüglich der Auslandserfahrungen seiner Kollegen insbesondere an einem Beispiel aus Peking dar. Neben allen bekannten Umstellungsschwierigkeiten (Kulturschock) wurde deutlich, dass sich die Drägerwerke wegen ihrer zahlreichen Aktivitäten im Ausland im Rahmen des Möglichen für die Kinder ihrer Mitarbeiter auf die jeweiligen deutschen Schulen verlassen. In der Regel erhalte der Betrieb diesbezüglich positive Rückmeldung. Die Lehrerinnen

und Lehrer seien meist sehr engagiert, den Schülerinnen und Schülern werde häufig mehr Freiraum zu selbständiger Arbeit geboten als in den inländischen Schulen. Allerdings gäbe es immer wieder Probleme wegen der großen Leistungsbreite innerhalb der Klassen und fehlender äußerer Differenzierung.

In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass die finanziellen Kürzungen, unter denen die Auslandsschulen zu leiden haben, den Drägerwerken nicht bekannt sind. Herr Rasche stellte klar heraus, dass sein Betrieb ein großes Interesse an einem funktionierenden, gut ausgestatteten deutschen Schulwesen im Ausland hat. Von Herrn Dr. Peleikis gefragt, ob die Drägerwerke nicht bereit seien, für eine für sie interessante Schule das Gehalt einer Lehrkraft als Sponsor zu übernehmen, antwortete Herr Rasche, dass sich diese Frage noch nicht gestellt habe. Als Ergebnis der Diskussion sei ihm aber deutlich geworden, dass sein Betrieb die Ansprüche an die deutschen Auslandsschulen den entsprechenden Stellen in Berlin und Köln wesentlich klarer darstellen müsste.

Der zweite Teil des Treffens galt dem südlichen Afrika. Herrn Dr. Schäffler gelang es, an-



hand sehr gut ausgewählter Diapositive, seine Eindrücke aus sechs Jahren Johannesburg den Anwesenden zu vermitteln. Der lebhafteste Vortrag zeichnete ein interessantes Bild dieses zur Zeit in rasantem Wandel befindlichen Raumes. Die Anwesenden dankten es ihm. Zum Abschluss ergab sich in der Aussprache als Treffpunkt für

das Herbsttreffen Glückstadt. Herr Burghardt und alle Anwesenden dankten den Gastgebern Herrn und Frau Wargenau für den Raum und die gelungene Bewirtung mit einer vorzüglichen Kaffeetafel.

Peter Schmachtel

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Dietmar Ahrens, Am Friedhof 3, 48249 Dülmen-Merfeld
 Ralf Diehle, Blücherstr. 6, 22767 Hamburg
 Volker Heidemann, Am Heedufer 1a, 58239 Schwerte
 Michael Klippel, Hirtenhäuslein 4, 97877 Wertheim
 Juliane Stursberg, Waldstr. 50, 64658 Fürth
 Michael Waitz, Lupfenstr. 11, 78234 Engen
 Christine Waldow, Wiesenstr. 18a, 98547 Viernau

Neue Mitglieder (Ausland)

Dr. Lars Bäcker; DS Istanbul
 Georg Fischer; Vilnius/Litauen
 Jochen Geradts; DS Quito
 Jens Kögler; DS Caracas
 Kai-Uwe Körner; DS Barcelona
 Marcella Kuhn; Sighisoara/Rumänien
 Dr. Michael Nestlen; DS Marbella
 Andrea Redecker; DS Washington
 Wolfgang Reinhart; DS Bilbao
 Christina Sheneman-Wolf; DS Budapest
 Kristine Siebert-Neumann; Lycée Buc
 Gerald Splitt; DS Las Palmas de Gran Canaria
 Volkhard Stierhof; DS Athen
 Dieter Stolze; DS Stockholm
 Peter Stukenborg; Prag
 Christian Wendt; DS Kapstadt
 Franz Werner; Skopje/Mazedonien

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Ulrich Gath; DS Santa Cruz Tenerife
 Andreas Gosch; DS Bogotá
 Gerhard Gröblichhoff; AFCENT Budel
 Dr. Christel Hannig; Goethe-Schule Buenos Aires

Dagmar Heuer; DS Riyadh
 Claus-Peter Holste-von Mutius; Taschkent/Usbekistan
 Jürgen Holzhauer; DS Santiago de Chile
 Wolfgang Rieger; DS Bilbao
 Edgar Römelt; Istanbul Lisesi
 Gerhard Stechel; DS Barcelona
 Gunter Ullrich; Thomas Morus/Santiago
 Jochen Zerrath; Goethe-Schule Buenos Aires

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Norbert Angrick (DS Kapstadt), Oberkirscherstr. 33b, 77767 Appenweier
 Sigurd Bambach (Päd. Inst. Martinez, Buenos Aires), Römerstr. 9, 69488 Birkenau
 Dagmar Beck-Ruf (DS Washington), Sodener Str. 53; 63743 Aschaffenburg
 Harald Binder (DS Arequipa), Römerstr. 17, 71384 Weinstadt
 Hartmut Bloß (Wilna/Litauen), Lange Hecke 25, 37130 Gleichen
 Regina Braun (Puerto de la Cruz/Tenerife), Salzwedeler Str. 18, 29378 Wittingen
 Dietmar Buchner (AFCENT-School, Brunssum/NL), Auf der Kirchbreite 34, 32760 Detmold
 Cornelius Busch (Budapest), Drususdeich 15, 47533 Kleve
 Michael Dahlmanns (DS Bukarest), Grenzstr. 209, 46562 Voerde
 Konrad Deufel (Pestalozzischule Buenos Aires), Rochus-Merz-Str. 34, 78713 Schramberg
 Frank Duscha (GSIS Hongkong), Hildesheimer Str. 78, 30169 Hannover
 Thomas Franke-Jahnen (DS Bogotá), Lerchenweg 7, 53119 Bonn
 Reinhard Fröhlich (DS Pretoria), Berliner Ring 40, 53175 Bonn
 Martin Gellert (DS Guayaquil), Steinstr. 24, 57072 Siegen

Christina Gerke (Dt. Bot. Schule Istanbul),
Hausdorffstr. 262, 53129 Bonn
Thomas Haenisch (DS Mexico-Stadt), Lin-
denau 1, 35287 Amöneburg
Gerald Hoffmann (DS Bilbao), Rümeland 6,
22927 Großhansdorf
Rosemarie Hubert (Molsheim/Elsass), Roseg-
gerstr. 4/1, 73230 Kirchheim/Teck
Manfred Huth (Madrid), Martinistr. 22, 20251
Hamburg
Jörgfried Kirch (Istanbul Lisesi), Tornquiststr. 7,
20259 Hamburg
Horst Knobbe (Üsküdar Lisesi Istanbul),
Dürerstr. 15, 16341 Zepernick
Dr. Karl-Heinz Korsten (DS Barcelona), Silcher-
weg 22, 78112 St. Georgen
Gerhard Kuhn (DS Singapur), Urseler Weg 48,
60437 Frankfurt
Ingeborg Mann (DS Moskau), Hubertusweg 4,
88631 Beuron
Claus Mueller (DS Quito), Fliederweg 3, 89129
Langenau
Walter Müller (DS La Paz), Peter-Rosegger
Weg 3, 85435 Erding
Dagmar Preuss (DS Santa Cruz de Tenerife),
Alter Bahnhof 46, 24783 Osterrönnfeld
Ulrike Rachow (Goethe-Schule Buenos Aires),
Am Sportwall 1, 18356 Berlin

Dr. Heiner Raulff (DS Nairobi), Kronenhofallee
12, 77694 Kehl
Dr. Christoph Rube-Vestweber (DS Mailand),
Heckenweg 20, 35288 Wohratal-Halsdorf
Eberhard Schneider (DS Guatemala), St.-
Florian-Weg 2, 79713 Bad Säckingen
Wolfgang Schröter (Istanbul Lisesi), In der Dell
22, 69469 Weinheim
Edda Schwicker de Quinter (DS Bogotá),
Hallerplatz 1, 20146 Hamburg
Günter Seidl (DS Montevideo), Am Buck 22,
90607 Rückersdorf
Renate Theissen (Wroclaw/Polen), Frangen-
heimstr. 11, 50931 Köln
Dieter von Reeken (DS Villa Ballester), Hufner-
weg 12, 24226 Heikendorf

Neue Obleute

Helmut Gayer, Istanbul Lisesi
Barbara Jaumann, DS Mexiko
Hans-Peter Juetten, DS Nairobi
Gerhard Schöning, Sa. Ursula Lima
Ingrid Sturm, DS Barcelona

Jubilare

40 Jahre und mehr im Verband

- **Im Verband seit 1955:**
Friedrich Niebling, Bad Hersfeld; DS Barce-
lona, DS Temuco, DS Lima
- **Im Verband seit 1956:**
Walter Hinrichs, Oberhausen; Sao Leopoldo/RS, Brasilien, Inst. Preteológico São Leopoldo
- **Im Verband seit 1957:**
Gisela Fleischmann, Bad Eilsen
Gerlinde Schultz, Oldenburg; Kairo, Helsinki
Ulrike Stölting, Hannover; DS Temuco, Santiago
- **Im Verband seit 1958:**
Heribert Amberg, Alzenau; DS Oruru
Ingrid Bosert, Kiel; DS Teheran, DS Mailand
Dr. Franz-Josef Burk, Heppenheim; DS Teheran, DS Istanbul
Dr. Irmgard Foerster, Bad Homburg; Kairo

Ilse Hedicke, Göttingen; DS Bilbao
Gertraud Itzstein, Weißenburg; Oruro

- **Im Verband seit 1959:**
Dr. Theo Kräling, Königswinter; Lyc. Int. Fontainebleau
Hanne Kürten, Düsseldorf; Kairo, Alexandria
Berthold Obermüller, Hegne
Ernst-Otto Steger, Schnakenbek / DS Puebla, Puebla, Mexiko; DS Mexico, DS Puebla
Hermann Wilhelm, Wilhelmshaven; DS Valparaiso, Quilpué
- **Im Verband seit 1960:**
Dr. Bernhard von der Linden, Heppenheim; Osorno, Caracas, Bogotá, Cali, Barcelona, Cali
Anni Six, Mallersdorf-Pfaffenberg; Madrid
Eckhard Stegmann, Detmold; Bolivien, Barcelona

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Dieter Allgaier, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel

Achim v. Dombos, Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
Jens Drummer, Dr. E. Schleich-Str. 12, 01728 Bannewitz

Ingesuse Fues, Str. Fucik 19, RO-1900 Timisoara, Rumänien

Manfred Götz, 3, rue Edmond Rostand, F-31170 Tournefeuille, Frankreich

Hans-Peter Jacht, 53, résidence d'Hennemont, F-78100 Saint-Germain-en-Laye, Frankreich

Helmuth Jolk, c/o Deutsche Schule Brüssel, Lange Eikstraat 71, B-1970 Wezembeek-Oppem, Belgien

Diethelm Kaminski, Duckterather Str. 19, 51069 Köln

Dr. Rudolf Kerscher, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg

Joachim Kießling, Am Pfaffenberg 20, 76831 Ingenheim

Herbert Krieger, Unterer Sand 9, 97877 Wertheim

Otmar Lahr, Egellstr. 22, 67071 Ludwigshafen

Jürgen Langer, GA Department of Education, 1762 Twin Towers East, Atlanta, GA 30334-5040, USA

Dr. Reinhard Leusing, c/o Deutsche Botschaft Tiflis, Kurierstelle des Auswärtigen Amtes, 11020 Berlin

Hans Ulrich Meyer, c/o Europese School Mol, Europawijk 100, B-2400 Mol, Belgien

Joachim Oertel, c/o Lycée International, 1, rue des Pontonniers, F-67081 Strasbourg, Frankreich

Rudi Oszfólk, Av. de La Culture 12, B-1640 Rhode St. Genese (Brüssel), Belgien

MR Ludwig Petry, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf

Josef Proksch, Konrad-Laucht-Weg 11, 35037 Marburg

Dr. Mathias Schillmöller, c/o Deutsche Schule Paris, 18, rue Pasteur, F-92210 Saint Cloud, Frankreich

Peter Schmachtel, Umlandstr. 27, 23564 Lübeck

Anne-Fides von Schöning, c/o Internationale SHAPE-Schule, Deutsche Abteilung, Rue d'Ankara 702, B-7010 Shape, Belgien

Uwe Siemen, Alte Dorfstr. 3, 25875 Schobüll b. Husum

Peter Simm, c/o Lycée Franco-Allemand, rue Collin Mamet, F-78530 Buc, Frankreich

Martin Stadler, Eupener Str. 15a, 53332 Bornheim

Heinz Weischer, Tóth Árpád sétány 38, H-1014 Budapest, Ungarn

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet

<http://www.vdla.de>

Auslandslehrer im aktiven Ruhestand – das war's

In mehreren Beiträgen hat Achim von Dombois, früher Leiter der Deutschen Schule Kapstadt und dann des Nicolaus Cusanus Gymnasiums in Bonn, unter dem Motto „Die Aufgabe erhält lebendig“ von seinen Aktivitäten nach seinem Ruhestand im Jahre 1990 berichtet. Es handelte sich zumeist um Auslandseinsätze im Rahmen des Senior Experten Service in Bonn.

Im folgenden und letzten Beitrag zu diesem Thema stellt er seine Erfahrungen bei der internationalen Beobachtung politischer Wahlen vor und glaubt, dass auch das für interessierte Auslandslehrer eine lohnenswerte spätere Aufgabe sei.

Wer hat nicht nach der Rückkehr von seiner Auslandsschule einige Jahre oder sein Leben lang die Verbindung mit dem ihm vertraut gewordenen Land und seinen Menschen aufrecht erhalten?

So erging es mir mit Südafrika, wo ich über sieben Jahre lang mit meiner Familie gelebt habe und dessen politisches Schicksal wegen der verhängnisvollen Apartheitspolitik eines Tages in einem mörderischen Bürgerkrieg zu enden drohte. Wir wissen, es kam anders: durch die politische Weitsicht von Männern wie de Klerk und Mandela geschah das Wunder eines friedlichen Neubeginns am Kap.

Ermöglicht wurde er durch die ersten freien, demokratischen Wahlen für alle Bevölkerungsgruppen Ende April 1994. Die Europäische Union hatte sich bereit erklärt, dieses für die schwarze Mehrheit der Südafrikaner ungewohnte und in seinem Ausgang ungewisse Unternehmen vorzubereiten, zu organisieren, zu beaufsichtigen und zu beurteilen. Dazu benötigte man über 300 landeskundige Helfer aus den Staaten der EU. Auch wurden Langzeitbeobachter gesucht, die sich von März bis Mai zur großräumigen Wahlbegleitung zur Verfügung stellen konnten. War das nicht etwas für ehemalige Auslandslehrer aus dem südlichen Afrika, die durch Landes- und Menschenkenntnis Gewähr boten, leicht einen Zugang zu den Wählern, sei es in Englisch oder in Afrikaans, zu finden? Zudem kann sich ein Pensionär auch einmal für einen längeren Zeitraum von Weib, erwachsenen Kindern und dem gepflegten Garten ohne Tränen verabschieden. Hier lockte eine bedeutungsvolle und riskante politische Aufgabe (ein friedliches Ergebnis war ja noch nicht ausgemacht!) und das Wiedersehen mit dem geliebten Afrika.

So wurde ich über das Auswärtige Amt (dem wir Auslandslehrer ja nicht unbekannt sind und das sich vermutlich gern auf die eher friedfertigen

und gesetzestreuenden ehemaligen Beamten verläßt) mit Vertrag, Gefahrenversicherung, einem voll ausreichenden Tagegeld zusammen mit 25 anderen Deutschen, darunter Politikwissenschaftler, Afrikanistik-Studenten, Journalisten u.a., auf die Reise nach Süden geschickt. Mit Spannung verfolgten wir in Johannesburg während des Vorbereitungskurses unsere Verteilung auf die Wahlbezirke. Zwar kam ich nicht in das vertraute Kapstadt, aber doch in die reizvolle Hafenstadt Port Elizabeth am Indischen Ozean, wo ich das Glück hatte, bei früheren Schülereltern als „paying guest“ wohnen zu dürfen. (Merke wohl: es zählt sich aus, zur rechten Zeit gute Zensuren zu geben!) Wir bildeten vor Ort ein internationales Wahlbeobachtungsteam mit je einem Briten, Franzosen, Italiener, Spanier und Deutschen, das mittels der Verkehrssprache Englisch gut zusammenarbeitete. Zunächst galt es, sich bei den Stadtbehörden, den Parteien, den Wahlausschüssen und den Sicherheitskräften vorzustellen. Dann ging es

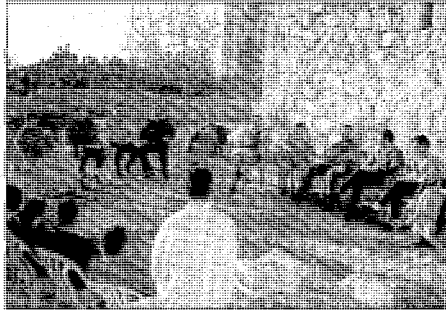


*Südafrika, Ostkap, 1994:
Eine Wahlveranstaltung für Mandela*

mit den uns zugewiesenen Citi-Golfs des nahen VW Werks in Uitenhage hinaus in die Siedlungen der Schwarzen, die man zu meiner Dienstzeit nur mit besonderer Erlaubnis hatte betreten dürfen. Der Schwerpunkt lag hier bei der Wählervorbereitung (Voter Education), der Beobachtung des Wahlkampfes mit seinen großen Massenveranstaltungen (allein unter Tausenden von schwarzen Wählern – und ohne Zwischenfall!) und dann bei der Beaufsichtigung der drei eigentlichen Wahltagende Ende April. Als wir in aller Frühe des Hauptwahltagende die langen Schlangen friedlich wartender schwarzer und weißer Wähler vor ihren Wahllokale sahen, waren wir überwältigt. Wer hätte das nach den heftigen Auseinandersetzungen der vorhergehenden Jahre vermutet! Die Stimme einer schwarzen Wählerin: „Auf diese Stunde habe ich mein Leben lang gewartet. Nun kann mich auch eine noch so große Warteschlange nicht vom Wählen abhalten.“ Wir kennen das Ergebnis: Mandela, dem wir mehrfach begegnet sind und der mich tief beeindruckt hat, siegte mit seinem African National Council in einer von uns im ganzen als „free and fair“ bezeichneten Wahl mit 62% aller Stimmen. Es war bewegend, dass man 20 Jahre nach seinem aktiven Schuldienst in diesem Lande Zeuge eines friedlichen Wandels und damit eines historischen Ereignisses sein durfte.

Für Januar 1996 waren die ersten demokratischen Parlaments- und Präsidentenwahlen der Palästinenser in den ihnen von Israel gewährten autonomen Gebieten vorgesehen. Würde auch hier der große friedliche Übergang zu einem eigenen unabhängigen Staat der Palästinenser gelingen? Wer sollte diese politisch brisanten Wahlen beobachten?

Hier kamen mir meine Arbeit am Goethe Institut in Kairo und meine damals erworbenen bescheidenen Kenntnisse des Arabischen zugute. Der Kreis der Langzeitbeobachter war diesmal mit fünf Deutschen kleiner, aber wieder ging es im Auftrag der EU und vermittelt durch das AA ab November 1995 für zwei Monate nach Israel/Palästina. Dienstorte waren Jericho und Ramallah, Wohnort Jerusalem! Die Arbeit begann mit der häuserweise vorgenommenen Registrierung aller Wahlberechtigten. Wir machten unsere Besuche zu zweit, dazu kam ein Dolmetscher. Meine kurze Begrüßung in Arabisch löste die Spannung der zumeist in der guten Stube versammelten Familienmitglieder, die übrigens sofort bemerkten, dass ich einen ägyptischen Akzent sprach. Eine Palästinenserin hielt mich gar für einen Ägypter und fragte: „Inta masri?“ (Du bist Ägypter?), ein Urteil, zu



*Palästina, Dezember 1995:
Wählervorbereitung in einem Dorf
bei Ramallah*

dem sie nicht gekommen wäre, hätte ich mehr als einen Begrüßungssatz in Arabisch gesagt!

Auf die Registrierung folgte auch hier die Wähleraufklärung und die Ausbildung von Wahlhelfern der führenden politischen Parteien, wobei auf strikte Neutralität zu achten war. Darauf die Prüfung der Wahllokale: gab es Licht, Telefon, Toiletten, einen Notausgang? War die Lieferung der Wahlzettel gesichert? Kannte der Wahlausschuss das Wahlverfahren? Am Wahltag hoher Besuch deutscher Parlamentarier, aus den USA kam Jimmy Carter angereist. Die Wahlen verliefen friedlich, die Wahlbeteiligung erreichte ca. 75% und Arafat wurde mit überraschendem Ergebnis (87%) zum Vorsitzenden des Autonomierates (Präsident durfte er sich nicht nennen!) gewählt. Aber die auf Rabins Tod folgende politische Entwicklung enttäuschte die weitgespannten Erwartungen aller Beteiligten. Ein Blick in unsere heutigen Zeitungen beweist, daß eine Lösung für die akuten Probleme der Landrückgabe, der jüdischen Siedlungen, der Wasserversorgung und der Zukunft Jerusalems immer noch nicht gefunden worden ist. Persönliche Anmerkung: ein Erlebnis war das Wohnen inmitten der Jerusalemer Altstadt mit ihren winkligen Gassen. Aus dem Fenster meines Lutherischen Hospizes sah man die Grabeskirche, und gegen Abend lauschte man sowohl dem Gebetsruf des Muezzin als auch dem Läuten der christlichen Kirchen. Meine Frau besuchte mich und wir begingen auf unvergessliche Weise Weihnachten und das neue Jahr in der Heiligen Stadt.

Dass ich dann vom Auswärtigen Amt, nun aber im Auftrag der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), mehrfach in das nächste Pulverfaß, den Balkan, geschickt wurde, lag vielleicht an der inzwischen angesammelten Erfahrung als Wahlbeobachter

in verschiedenen Ländern und Situationen. Denn ich sprach weder Serbo-Kroatisch noch kannte ich den Balkan, abgesehen von Ferienbesuchen.

Die Stationen waren 1996 das politisch so umstrittene Mostar in Bosnien-Herzegawina mit den durch die Neretva geteilten Gruppen der bosnischen Kroaten und Moslems. Früher eine idyllische Kleinstadt türkischer Prägung mit der berühmten Alten Brücke, bot sie sich heute mit schweren Zerstörungen durch den selbstverschuldeten Bürgerkrieg dar. Hier ging es um die Besetzung der Kommunalparlamente nach einem komplizierten Wahlverfahren. Die Beobachter wohnten in einfach möblierten Zimmern innerhalb der Stadt, aus Sicherheitsgründen aber nicht weit vom Büro der OSZE entfernt.

Für 1997 lagen zwei Aufträge vor: eine Kurzzeit-Wahlbeobachtung im Süden der Herzegowina (Čapljina) und die Begleitung der Parlamentswahlen in Albanien. Hier bestand unsere Arbeitsgruppe aus einer Norwegerin, einem Dolmetscher, dem Fahrer und mir. Die Bevölkerung begegnete den OSZE-Beobachtern aufgeschlossen – wir trugen gut sichtbare Dienstkleidung – und erhoffte sich nach der langen politischen Isolierung internationale Anerkennung und Aufwertung. Da während des Wahlkampfes in unserer Gegend südlich von Tirana Schießereien zwischen politisch motivierten Banden häufig waren, sorgte man für eine ständige – manchmal etwas lästige – Begleitung durch die Internationale Schutztruppe, die in unserem Fall aus freundlichen jungen Italienern eines sardinischen Regiments bestand. Wollten wir zu einem Wahllokal, wurden wir von je einem Militärfahrzeug vor und hinter uns eingeraht. Auch mussten wir Beobachter aus Sicherheitsgründen in einem Militärcamp logieren: olivgrünes Armeezelt, Klappliege, Koffer auf dem Boden, das Ganze heiß und staubig – eine Erinnerung an die eigne Soldatenzeit. Aber die Wahlen verliefen in unserem Bezirk friedlich und wir glauben, daß sie einen bescheidenen Beitrag zur demokratischen Entwicklung und Festigung dieses zurückgebliebenen Balkanstaates geleistet haben.

Den Abschluß bildete für mich eine fünfwöchige Wählerregistrierung in Banja Luka, dem serbischen Teil von Bosnien-Herzegowina, wohin Deutsche aus historischen Gründen seltener geschickt worden sind. Dies war ein Einzeleinsatz in einer ländlichen Gegend mit nur einem festen Registrierungsausschuss, dessen Vertrauen man durch freundliches, zuverlässiges Verhalten ohne den Drang nach politischen Grund-

satzdiskussionen gewinnen konnte – manchmal half ein kleiner Slivovic nach, den die Serben freigebig anboten. Man sah: es waren Menschen wie du und ich. Wieder erwies sich das Registrierungsverfahren als sehr kompliziert und nur mit Hilfe eines Handbuchs als beherrschbar, da rückkehrwillige Kriegsflüchtlinge laut Dayton Abkommen entweder an ihrem jetzigen oder an ihrem früheren Wohnort wählen durften. Waren sie allerdings bosnische Kroaten oder Muslime, so wurden sie in Banja Luka nur widerwillig akzeptiert. Die von der OSZE Verwaltung angestrebte multi-ethnische Lösung hat zu unserer Zeit nur selten ihr selbst gestecktes Ziel erreicht. Das nationalistische Denken der großen Ethnien bestimmte ihr politisches Handeln.



*Bosnien-Herzegowina, 1997:
Vor einem Wahllokal bei Čapljina*

Ich komme zum Schluss. Warum wurde über diese Unternehmen berichtet? Weil ich meine, dass die eine oder der andere von uns jetzt oder später die in längerer Berufsarbeit erworbene Auslandserfahrung einer guten Sache zur Verfügung stellen sollte, wenn man es wünscht und physisch dazu in der Lage ist. Es geht um die schrittweise Befriedung und behutsame Demokratisierung instabiler politischer Systeme vornehmlich in der Dritten Welt, in der wir so häufig gewirkt haben. Wahlhilfe wird weltweit gesucht; denken wir an die Staaten der früheren Sowjet Union, an Kambodscha und Indonesien. Personenbezogene Voraussetzungen sind Gesundheit, Kenntnis einer verbreiteten Landessprache, die Bereitschaft zur Anpassung an fremde Lebensverhältnisse und gelegentlich zu einem einfachen Leben ohne den gewohnten Komfort. Eine feste Altersgrenze habe ich nicht erfahren (bei meinem letzten OSZE-Einsatz zählte ich 72 Jahre).

Mein Ruhestand wurde bisher durch die Auslandseinsätze des Senior Experten Dienstes

und durch die oben genannten Wahlbeobachtungen bereichert, wobei mein Privatleben nie zu kurz kam. Es war der Versuch, etwas für das Gemeinwohl zu tun, das sich mit den eigenen Interessen verband – also ein Geben und Nehmen, das mir in einigen Fällen großartige Erlebnisse bescherte. In meinem Leben findet diese Phase nun ihr natürliches Ende. Dann beginnt – deo volente – der zweite Ruhestand.

Achim von Dombois

Ansprechpartner:

- Auswärtiges Amt, Werderscher Markt 1, 10117 Berlin, Tel. 01888-17-0; für Einsätze im Rahmen der EU: Referat 300, der OSZE: Referat 203
- Senior Experten Service, Buschstr. 2, 53113 Bonn, Tel. 0228-26090-4
- Organization for Security and Co-operation in Europe, Kärntner Ring 5-7, A-1010 Vienna, Austria, Tel.: (+43-1) 514 36-196, Fax: (+43-1) 514 36-105, E-mail: wkemp@osce.org. For more information on the OSCE see the OSCE Website: <http://www.osce.org>.

In China boomt die Nachfrage nach Deutschunterricht. Die chinesischen Hochschulen richten ständig neue Deutschklassen ein, in denen Interessenten an einem Studium in Deutschland sprachlich auf ihren Deutschlandaufenthalt vorbereitet werden sollen. Wegen der daraus resultierenden Nachfrage nach Deutschlehrern richten immer mehr Hochschulen grundständige Hauptfachstudiengänge Deutsch ein. Aber es gibt längst nicht genug Deutschlehrer, und schon gar nicht Muttersprachler. Auch der DAAD kann den Bedarf an Lektoren mangels finanzieller Masse nicht entfernt befriedigen.

Ursache für den Lehrermangel ist nach wie vor das chinesische Gehaltsgefüge, das viele Deutschlehrer in besser bezahlte Jobs in der Wirtschaft treibt – wenn sie nicht gar nach einem Studienaufenthalt in Deutschland bleiben.

Für qualifizierte deutsche Muttersprachler ist eine Tätigkeit an einer chinesischen Uni ohne zusätzliche deutsche Unterstützung – konkret: durch den DAAD – finanziell auch nicht attraktiv. Der Förderung durch den DAAD sind aber Grenzen gesetzt.

Hier könnten pensionierte deutsche Germanisten einspringen: Sie sind finanziell abgesichert, und fürs Leben reichen die Bezüge durchaus. Immerhin zahlt die Gastuni die Flug-

kosten, die Unterbringung im Gästehaus und ein Gehalt von 2000 bis 2500 RMB. Ferner wird geboten: ein unvergleichlicher Einblick in die chinesische Wirklichkeit. Das mit dem Abenteuer in der Überschrift hat schon seine Richtigkeit: Kein Tag wird vergehen ohne Überraschungen; und die Lebensbedingungen sind in einer Weise anders als alles, was wir in Deutschland gewohnt sind, daß man auch wirklich von einem Härte-test sprechen kann, dem man sich unterzieht. Und dann die Erfahrungen mit dem chinesischen Essen: kulinarische Köstlichkeiten oder bescheidenes Mahl, je nach den Umständen oder der eigenen Geschicklichkeit. Und in den Ferien atemberaubende Reiseerlebnisse: kalter Kaffee dagegen alles, was die Gruppenreisenden so erfahren.

Wers noch genauer wissen möchte, oder wer schon Feuer und Flamme ist, wende sich an die Außenstelle des DAAD in Peking:

DAAD-Außenstelle Peking
Xisanhuan Beilu 2
P.O. Box 8936-46
Beijing 100089
VR CHINA
Tel.: (00 86 10) 68 45 67 02
Fax: (00 86 10) 68 45 67 04
E-Mail: daad@public.bta.net.cn

Deutsche Auslandsschulen und Schulen in Deutschland rücken näher zusammen

Seit Mai wird in Nordrhein-Westfalen das Projekt „Lernen ohne Grenzen“ (LOG) durchgeführt. Das Projekt der interkulturellen Verständigung fördert den Erfahrungstransfer von Inlands- und Auslandsschularbeit und den praxisorientierten Austausch von Vorhaben der Internationalisierung von Bildung. Den aktiven und zurückgekehrten Auslandslehrkräften kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Das Projekt startet mit einem Ideen-Wettbewerb zur interkulturellen Umweltbildung. Fünf ehemalige Auslandsschullehrer haben das Projekt und den Ideen-Wettbewerb erarbeitet und betreuen den neuen gleichnamigen Arbeitsbereich im Bildungsserver NRW. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung in Düsseldorf unterstützt das Projekt und den Wettbewerb. Es hat Preise für die besten Ideen ausgesetzt. Mehr zum Ideenwettbewerb unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/log>.

Lehrkräfte im Ausland sammeln wichtige persönliche und berufliche Erfahrungen. Sie haben jedoch oft den Eindruck, dass ihre Erfahrungen für die Entwicklung des Schulwesens in Deutschland nicht oder nur selten genutzt werden. Was ist zu tun, damit Auslandsschularbeit und Inlandsschularbeit stärker aufeinander bezogen werden?

Das Thema ist nicht neu, muss aber immer wieder neu auf die Tagesordnung, weil es keineswegs erschöpfend behandelt ist oder erfolgreich abgearbeitet wäre. Das Thema lautet: Wie können Auslandsschularbeit und Inlandsschulentwicklung besser miteinander verknüpft werden?

Die Kultusminister der Länder haben sich bereits 1981 über die „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückgekehrten Lehrkräfte“ Gedanken gemacht und Empfehlungen beschlossen. Diese gelten für alle Schulformen und beziehen auch den außerschulischen Bereich mit ein. Wer sie noch einmal nachliest, erhält eine Fülle von Anregungen bzw. Unterstützung bei seinem eigenen Bemühen, die Auslandserfahrungen nach der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst im Unterricht, im Schulleben und im schulischen Umfeld einzubringen.

Die veränderte Ausgangssituation ...

Seit 1981 hat sich jedoch in Deutschland, in Europa, in der Welt, im Auslandsschulbereich und in der Inlandsschulentwicklung vieles verändert.

In Deutschland: Deutsche Vereinigung, Mitarbeit der neuen Bundesländer in der deutschen auswärtigen Kulturpolitik, erweitertes Deutschlandbild und neue Kommunikationsmöglichkeiten weltweit.

In Europa: Auflösung des Warschauer Paktes, Aufbau eines demokratischen Bildungswesens in den Reformstaaten Mittel-Ost- und Südosteuropas, Erweiterung der Europäischen Union.

In der Welt: Fortschreiten der Internationalisierung und Globalisierung.

In der Auslandsschularbeit: Neue Akzente in der Schulpolitik innerhalb der deutschen auswärtigen Kulturpolitik wie z.B. Gemeinschaftsprogramm MOE/GUS, weltweiter Ausbau des Programms zum Erwerb des Deutschen Sprachdiploms, Einbeziehung der Beruflichen Bildung, Schwerpunktregionen wie Südafrika, Lateinamerika und Fernost, stärkere Ausdifferenzierung der Lehrtätigkeit im Ausland (Auslandsdienstlehrkräfte, Landesprogrammlehrkräfte, Bundesprogrammlehrkräfte, Ortslehrkräfte).

Im inländischen Schulwesen: Kulturelle Öffnung der Schulen durch Veränderung in der Schülerschaft (Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Kulturen), Ausbau des Fremdsprachenlernens, Zunahme von internationalen Austauschmaßnahmen und Schulpartnerschaften und Aufbau einer neuen weltweit wirksamen Kommunikationsstruktur (Internet und Bildungsserver).

... erfordert neue Ansätze

Diese Veränderungen erfordern es, über den Zusammenhang zwischen Auslandsschularbeit und Inlandsschulentwicklung erneut nachzudenken und auch die o.g. KMK-Vereinbarung zu aktualisieren und zu erweitern.

Die 81er Vereinbarung hatte die *ehemalige* Auslandslehrkraft mit ihren im Ausland gemachten Erfahrungen im Blick, die sie nach ihrer Rückkehr ins Inland dort in sehr unter-

schiedlichen Bereichen und Formen einbringen kann.

Heute erhält auch die *aktive* Auslandslehrerin bzw. der *aktive* Auslandslehrer mit den vielfältigen Kontaktmöglichkeiten zu Deutschland schon während der Auslandsarbeit eine neue Aufgabe bei der Verbindung von Auslandschularbeit und Inlandsschulentwicklung. Diese Aufgabe wird unterstützt und erleichtert durch das Internet und die inzwischen aufgebauten Bildungsserver der Länder. Sie helfen bei der inhaltlich-pädagogischen Ausgestaltung dieser Kontakte. Das heißt: Internet und Bildungsserver können die Kontakte unterrichtswirksam und nachhaltig gestalten sowie beschleunigen. Wir können deshalb heute von einer neuen „Ressource Auslandskontakte und Auslandserfahrung“ sprechen, die es verstärkt für die Inlandsschulentwicklung zu nutzen gilt. Und gleichzeitig rücken die Auslandsschulen näher an die Inlandsschulentwicklung heran und nehmen schneller und direkter an ihr teil. Die Zusammenarbeit zwischen Auslands- und Inlandsschulen ist so zu gestalten, dass sie beiden zugute kommt. Denn die Zusammenarbeit soll zu einem Geben und Nehmen in beiden Richtungen führen.

Wie aus jedem Bundesland so sind und waren auch aus Nordrhein-Westfalen – und wegen seiner Größe in einer besonders großen Zahl – erfahrene und qualifizierte Lehrkräfte weltweit in der Auslandsschularbeit tätig. Darunter zahlreiche Schulleiterinnen und Schulleiter, Fachberaterinnen und Fachberater in den Hauptstädten der Welt und in für die kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen für Deutschland wichtigen Regionen. Wie „Botschafter“ können sie Brücken zwischen dem Ausland und dem Inland bauen helfen.

Mit Hilfe ehemaliger Auslandslehrkräfte wurden nun in Nordrhein-Westfalen konkrete Schritte zum Bau weiterer „Brücken“ unternommen. Im Jahre 1998 diskutierten ehemalige Auslandslehrer und Verantwortliche aus dem inländischen Schulbereich neue Möglichkeiten der Nutzung von Auslandsschülerfahrungen. Die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung initiierte Tagung fand im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung statt und war der Auftakt für weitere Initiativen. Es zeigte sich aber auch, dass wir zunächst mehr Sicherheit in der Datenbasis brauchen, bevor neue Schritte eingeleitet werden. Denn bislang gab es keine jeweils aktuellen Listen der im Ausland täti-

Microsoft Internet Explorer

Adresse: <http://www.learn-line.nrw.de/argobots/arg...>

Sie sind hier: [Home](#) [Angebote](#) [Lernen ohne Grenzen](#)

Lernen ohne Grenzen
betreut durch [Joachim Schneider](#)

Interkultureller Wettbewerb NRW - Ideenwettbewerb
Um-Welt-Bildung 2000/2001

- Sie sind Auslandslehrer/in - wo immer in der Welt - und suchen für Ihre Projektidee eine Inlandsschule in NRW?
- Sie sind ehemalige/r NRW-Auslandslehrer/in und möchten Ihre Auslandserfahrungen umsetzen?
- Sie unterrichten an einer Schule in NRW und suchen einen Partner im Ausland?
- Sie möchten Ihren Schülern/innen auf praktischem Wege mehrperspektivisches und globales Denken näher bringen?
- Sie haben eine tolle Idee zur Um-Welt-Bildung?
- Sie suchen für Ihre Idee eine Unterstützung - ohne gleich ein langwieriges Konzept in Antragsformularen zu "verschriftlichen"?

Start | Microsoft Access | Acrobat Reader | Adobe Acrobat | Internet

Aufgabenstellung Adressat Teilnahme Inhaltliche Ziele Belastung Hinweise Durchführung Termine Redaktion Zentrale Auslandsstelle	Preise Gewinnen können beide: der Inlands- und der Auslandspartner. Die besten Ideen werden ausgezeichnet! Die Preisgelder für die fünf besten Ideen (5000,- DM / 3000,- DM / 3x 1000,- DM) sollen aus abwicklungstechnischen Gründen an die jeweilige Schule im Inland gehen, sind jedoch projektgebunden, so dass sie auch der Arbeit der Partnerschule im Ausland zugute kommen. Wir werden über das Auswärtige Amt die zuständige deutsche Auslandsvertretung der Bundesrepublik Deutschland bitten, eine Ehrung der Preisträger und ihrer Schule im Gastland vorzunehmen. 
---	---

gen nordrhein-westfälischen Lehrkräfte und keine Listen der Rückkehrer (mit Einsatzschule und Arbeitsschwerpunkten). Das von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entwickelte integrierte Datenerfassungssystem ISAS und das von meinem Kollegen, Herrn RD Frehse, entwickelte länderspezifische Zugriffsprogramm ermöglichen nunmehr die Identifizierung der aus dem Landesdienst vorübergehend beurlaubten Lehrkräfte und den Aufbau einer Rückkehrdatei. Die anderen Bundesländer haben dieses Zugriffsprogramm für ihren Bereich inzwischen übernommen bzw. erproben die Übernahme.

Das NRW-Projekt „Lernen ohne Grenzen“ ...

Im Jahre 1999 wurde eine Arbeitsgruppe aus ehemaligen Auslandslehrkräften (Joachim Schneider – Sprecher der Gruppe – ehemals DS Villa Ballester/Buenos Aires, Josef Freund, ehemals Zweite Fremdsprachenschule/Peking, Bernd Martiny, ehemals DHPS Windhoek, Hans-Georg Schröder, ehemals DS Athen, Dr. Bernhard Wanders, ehemals DS Washington und – bis zu seiner Zweitvermittlung – Hans Ul-

rich Koch, ehemals DS Lissabon) gebildet, deren Ziel es ist, ein Konzept zur verbesserten Zusammenarbeit zwischen Auslandsschulen und Inlandsschulen zu entwickeln und dabei die neuen Kommunikationsmöglichkeiten zu nutzen. Die Arbeitsgruppe erhält ab dem nächsten Schuljahr für ihre Arbeit eine entsprechende Unterrichtsfreistellung. Die einzelnen Mitglieder sind den auslandsschulfachlichen Dezernenten bei den fünf Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen zugeordnet, werden von diesen betreut und unterstützen ihrerseits die Dezernenten.

Die Arbeitsgruppe baut unter dem Titel „Lernen ohne Grenzen“ einen speziellen Arbeitsbereich im Bildungsserver NRW „learn:line“ auf, um die Zusammenarbeit zwischen Auslandsschulen und Inlandsschulen auf eine pädagogisch orientierte Basis zu stellen. Für den Bildungsserver ist dies insofern ein Pilotprojekt, weil zum erstenmal systematisch Auslands(schul)-Erfahrungen genutzt werden und weil die NRW-Initiative „Schulen ans Netz – Verständigung weltweit“ eine neue inhaltliche Dimension bekommt. Ziel ist es, die Zusammenarbeit so zu gestalten, dass sie insbesondere den Schülerinnen und Schülern in den

Auslandsschulen und in den Inlandsschulen zugute kommt. Das heißt: Sie soll den Fachunterricht erweitern und vertiefen und weltweite Kooperation einüben helfen. Und sie soll natürlich auch den inländischen Lehrkräften helfen, mit den neuen Unterrichtsanforderungen der Internationalisierung leichter fertig zu werden. Gleichzeitig sollen interessante Planungen und gelungene Projekte der interkulturellen Begegnung vorgestellt werden.

Das Forum des Austausches soll den Auslandslehrkräften die Gewissheit geben, dass ihre Kontakte und ihre Erfahrungen für die Schulentwicklung im Inland von Nutzen sind.

... startet mit einem Ideen-Wettbewerb

Um auf das Projekt aufmerksam zu machen und den Start zu beschleunigen, wurde ein Ideen-Wettbewerb vorangestellt. Für den Wettbewerb wurde als fachübergreifender und fächerverbindender Lernbereich das Thema Umweltbildung ausgewählt. Denn Umweltbildung ist eine sowohl im Ausland wie im Inland gleichermaßen aktuelle Bildungsaufgabe. Durch die internationale Zusammenarbeit werden kulturell unterschiedliche Traditionen und Sichtweisen einbezogen und pädagogisch nutzbar gemacht. Umweltbildung bekommt somit eine neue Qualität. Wir sprechen deshalb im Wettbewerb von „interkultureller Umweltbildung“.

Die besten Ideen werden mit Geldpreisen prämiert. Wir erwarten, dass diese Ideen anschließend auch in konkrete internationale Unterrichtsprojekte umgesetzt werden. Vielleicht können wir in einem oder in zwei Jahren dann auch die Ergebnisse besonders gelungener Projekte wieder prämiieren. Besonders interessante Projekte werden in der Form von „best practice“-Beispielen im Bildungsserver NRW allen zugänglich gemacht.

Inzwischen wurde auch der Bildungsserver für die „Deutsche AuslandsSchularbeit Am Netz“ (DASAN) aufgebaut und ist über <http://www.dasan.de> erreichbar. Er „versteht sein Angebot an Informationen und Kommunikationsmöglichkeiten als eine Ergänzung zu der Arbeit der Bildungsserver der Länder und der Landespädagogischen Institute“. Dieses Selbstverständnis und die Offenheit der Bildungsserver der Länder lassen erwarten, dass die unterschiedlichen Zugänge vom Ausland (DASAN) bzw. vom Inland (Bildungsserver) auch der Zusammenarbeit und der wechselseitigen Unterstützung der Auslands- wie der Inlandsschularbeit zugute kommen.

Das Projekt „Lernen ohne Grenzen“ (LOG) geht zwar von Nordrhein-Westfalen aus und wird von ehemals im Ausland tätigen nordrhein-westfälischen Lehrkräften betreut. Das Projekt ist jedoch – wie es von der Materie her gar nicht anders denkbar und auch nicht wünschenswert wäre – offen für alle Deutschen Schulen im Ausland und für alle ins Ausland vermittelten Lehrkräfte, gleich aus welchem Bundesland sie kommen. Um den Wettbewerb steuern zu können und um Haushaltsmittel des Landes einsetzen zu können, muss eine der kooperierenden Schulen in Nordrhein-Westfalen liegen.

Wenn Sie mehr über den Wettbewerb wissen wollen, schauen Sie ins Internet unter <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/log>. Und beobachten Sie die Weiterentwicklung des Angebots im Bildungsserver NRW. Dort wird voraussichtlich ab Ende des Jahres das Startangebot für den Arbeitsbereich „Lernen ohne Grenzen“ (LOG) mit „Mediothek“, „Schwarzem Brett“, „Foyer“, „News“ und zahlreichen nützlichen Links zu finden sein.

Ludwig Petry

DEUTSCHE SCHULEN UND ABTEILUNGEN IN BELGIEN UND FRANKREICH

BELGIEN

Die deutsche Schule Brüssel

Eine deutschsprachige Auslandsschule im Herzen Europas

Wer mit Menschen, die Belgien nicht kennen, über seine Erfahrungen mit diesem sympathischen Land spricht, stößt oft auf Vorurteile und Unverständnis. Man wird nach Dutroux, verdorbener Cola und vergifteten Hähnchen gefragt. Man ist der Meinung, dass Eurokraten und Europaabgeordnete viel kosten und wenig leisten. Man hat etwas über den Sprachenstreit zwischen Flamen und Wallonen gehört und weiß, das es an zwei von drei Tagen im Jahr regnet. „Belgien – eine Pinkelpause“, titelte vor vier Jahren der Stern! Wen wundert es, dass das heimliche Wahrzeichen von Brüssel das berühmte Manneken Piss ist, das solche Vorurteile kalt läßt.

Nur Kundige wissen, wie gelassen und freundlich Belgier im täglichen Leben reagieren und wie aufgeschlossen sie Fremden gegenüber sind. Leben und leben lassen ist ihre Devise. Man genießt das Leben auf beschauliche Weise. Das kleine Land bietet von den Ardennen bis zur Nordseeküste viele Erholungsmöglichkeiten. Die schönsten Städte Europas, wie zum Beispiel Brügge, Gent, Leuven, Antwerpen und Brüssel, sind reich an historischen Bauwerken und vielen Kunstschätzen. Eine lange Tradition von großen Malern, von Breughel über van Dyk bis Magritte, weist dieses Land auf. Ein neuer Kollege an der Schule meinte: „Das ist Geschichte pur!“

Die Gastfreundlichkeit der Belgier wird kaum von einer anderen Nation übertroffen. Nahezu jeder fünfte Einwohner von Brüssel ist Ausländer. Mehr als 15 000 Deutsche leben und arbeiten in dieser Stadt. Gründe für diese starke deutsche Präsenz gibt es viele. Namhafte deutsche Firmen, Verbände, politische Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen und nicht zuletzt die Bundesländer unterhalten Vertretungen bei der EU. Des Weiteren gibt es deutsche Produktionsbetriebe in Brüssel. Zu nennen wären hier u.a. Volkswagen, der größte Arbeitgeber im industriellen Bereich, und der Pharma Konzern Schering.

Bei der EU und der NATO sind mehr als 40 000 Menschen beschäftigt. Ein großes Aufgebot von Dolmetschern, Journalisten, Lobbyisten und Diplomaten arbeitet im Umfeld dieser Einrichtungen. Im Unterschied zu anderen Hauptstädten gibt es in Brüssel drei deutsche Botschaften. Neben der klassischen bilateralen

Botschaft sind Ständige Vertretungen bei der EU und der NATO notwendig. Auch andere deutschsprachige Länder und Regionen haben hier ihren Sitz. Österreich, die Schweiz, Belgiens deutschsprachige Region und das deutschsprachige Südtirol sind hier vertreten.

Es ist daher nicht erstaunlich, dass es in Brüssel vier deutschsprachige Schulen gibt und zwei internationale Schulen, die deutschsprachige Abteilungen unterhalten.

Die Älteste unter diesen Schulen ist zweifellos die Deutsche Schule Brüssel. 1803 wurde sie von deutschen Protestanten gegründet und erlebte in den letzten beiden Jahrhunderten eine wechselhafte Geschichte. 1879 musste sie zum ersten Mal für 13 Jahre ihre Tore schließen. Von 1892 bis 1918 dauerte die zweite Phase, in der die Schule durch eine private Stiftung ein sehr ansehnliches Schulgebäude erhielt. Nach dem 1. Weltkrieg konnte die Schule erst 1929 – trotz großer Bedenken – wieder eröffnet werden. Im Jahre 1944, in den letzten Kriegswirren endete nach dramatischen Ereignissen die dritte Phase der DSB.

Schon sehr früh nach dem 2. Weltkrieg wurde die Deutsche Schule Brüssel 1951 zum 4. Mal wieder eröffnet. Bis in die 80er Jahre hinein erlebte die Schule dann einen großen Aufstieg und damit ihre größte Blütezeit. Die Schule war zuerst in einer alten Villa in der Avenue Tervuren untergebracht, doch durch den ständig wachsenden Bedarf platzte sie bald aus allen Nähten. Unterricht fand zum Teil im Keller, in der Garage und in einer alten Bäckerei statt. Im Jahr 1969 konnte nach langen Verhandlungen das jetzige Hauptgebäude realisiert werden.

Auch dieser Neubau erwies sich sehr bald als zu klein. Mit über 1100 Schülern zählte die DSB damals zu den größten Auslandsschulen. In sechs behelfsmäßigen Baracken – von der Bundeswehr gestiftet – wurde Unterricht erteilt. Ein zweiter Erweiterungsbau wurde deshalb schon nach 10 Jahren notwendig, der aber leider vom Hauptgebäude durch eine befahrene Straße getrennt ist.

Heute ist die Schülerzahl wieder deutlich zurückgegangen – zu groß ist das Angebot an deutschsprachigen Schulen. 670 Schüler besuchen vom Kindergarten bis zur 13. Jahrgangsstufe die Schule, die durchweg zwei-, teilweise auch dreizügig ist. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Bilingualer Unterricht ist bei der großen Fluktuation von 25% pro Jahr ein Fernziel. Die Landessprache Französisch wird von der 1. bis zur 13. Jahrgangsstufe unterrichtet. Die Einführung der Landessprache Niederländisch wurde vor kurzem beantragt. Das Schulsystem entspricht weitgehend dem der Bundesrepublik. Auf vier Jahrgangsstufen in der Grundschule folgt eine zweijährige gymnasiale Orientierungsstufe. Anschließend teilen sich die Schulzweige in eine Haupt- und eine Realschule und in ein Gymnasium. Ab sechs Haupt- und Realschüler wird eigenständiger Unterricht in

den Hauptfächern erteilt und ab zehn Schüler wird eine eigene Klasse eingerichtet. Mit dem neuen Profulfach Wirtschaft und Recht hat die Realschule deutlich an Konturen gewonnen. Für den gymnasialen Zweig besteht ab der 7. Jahrgangsstufe die Wahl zwischen den Sprachen Latein und Französisch. In der Oberstufe gilt das in Deutschland übliche Kurssystem.

Als erste deutschsprachige Auslandsschule hat sich die DSB für das zwölfjährige Schulsystem entschieden. Nach langen Beratungen und Diskussionen wurde es zu Beginn des Schuljahres 1999/2000 eingeführt. Grund für diese weitreichende Entscheidung war die Anpassung an das europäische Umfeld. Die Schule möchte wieder für Österreicher, Schweizer und deutschsprachige Belgier attraktiver werden, die größtenteils nach zwölf Schuljahren das Abitur ablegen. Durch verstärkten Nachmittagsunterricht kann somit in acht Jahren ein Schuljahr eingespart werden. Ein Mittagstisch, der die Schüler mit einem warmen Essen versorgt, wurde durch Elterninitiative eingerichtet.

Wie jede Schule in der Welt hat auch die Deutsche Schule Brüssel ihre Traditionen und Besonderheiten, die von den jeweiligen Lehrkräften stark geprägt werden. In den letzten 20 Jahren hat sich durch unseren britischen Kolle-



Lehreroper „The Gondoliers“

gen, Allen Broome, die Tradition der Lehreroper etabliert. Alle zwei Jahre führen die Lehrer der Deutschen Schule Brüssel eine Gilbert & Sullivan Oper auf, die regelmäßig den Höhepunkt des Schuljahres darstellt. Ob Profi oder nicht – dabei sein ist alles, auch wenn mancher Ton schief klingt. Für Schüler und Eltern ist es ein riesiger Spaß, die Lehrer einmal in anderen Rollen kennenzulernen, die nicht ganz so ernst gemeint sind. Auch ehemalige Kollegen reisen gerne an, um die Neuen in den alten Rollen, die sie selbst einmal verkörperten, sehen zu können. Das Wiedersehen mit alten Freunden und Kollegen gehört ebenfalls zu den Attraktionen des Abends, der regelmäßig zu Ehren von Allen Broome mit dem markig gesungenen Lied „Rule Britannia – Britannia rule the waves“ endet.

Besonders erfolgreich ist immer die Handballmannschaft der Schule unter der Leitung ihres Coaches, Monsieur Geenen, der seit über 40 Jahren als alteingesessener Brüsseler Sport an der Schule unterrichtet. Jeder, der morgens an der Schule vorbeifährt, kennt die imposante Erscheinung, die über die Schülerlotsen und die Sicherheit der Kinder beim Fußgängerübergang zwischen beiden Schulen wacht. Mit seinem langen weißen Bart erinnert er stark an den belgischen König Leopold II. Seine respektgebende tiefe Stimme hat schon manchen unzüvilierten Autofahrer zur Ordnung gerufen.

Die jährlichen Aufführungen des gemischten Chors der Deutschen Schule Brüssel gehören ebenfalls zu den großen schulischen Ereignissen. Unter der Leitung des Musiklehrers Ulrich St. Fauth werden zusammen mit seinem Orchester Sinfonia Classica und mit bekannten Solisten Konzerte in Brüssel und Umgebung aufgeführt, die sich über den Kreis der Schule hinaus großer Beliebtheit auch bei vielen Belgiern erfreuen. Auch im angrenzenden Ausland ist der Chor bekannt. Im April dieses Jahres war die Madleine in Paris bei der Aufführung der Johannes Passion überfüllt. Des Weiteren findet jedes Jahr das beliebte Abiturientenkonzert statt, in dem Schüler der 13. Jahrgangsstufe als Solisten, begleitet von dem Orchester Sinfonia Classica, ihr Können vor einem großen Publikum unter Beweis stellen.

Drei Theaterarbeitsgemeinschaften konkurrieren mit ein bis zwei Produktionen pro Jahr, so dass es schwierig wird die Proben- und Aufführungstermine zu koordinieren.

Durch das reichhaltige kulturelle Angebot in Brüssel haben unsere Schüler viele Möglichkeiten, Ausstellungen, Konzerte, Theaterabende und Dichterlesungen zu besuchen. Das Goe-

the-Institut in Brüssel bietet darüber hinaus viele Möglichkeiten, am kulturellen Leben der Bundesrepublik teilzuhaben. Persönlichkeiten aus Politik, Forschung und Kultur beehren des Öfteren die Schule. Der Botschafter Frankreichs, Stéphane Hessel, und der Friedensträger des Deutschen Buchhandels, Fritz Stern, hinterließen kürzlich als Zeugen ihrer Zeit bei den Schülern einen bleibenden Eindruck.

Leider war das äußere Erscheinungsbild der Schule für Besucher und Neuankömmlinge nicht immer positiv. Der Charme einer Plattenbauweise aus den sechziger Jahren, den das Gebäude verströmte, konnte müheles dem Vergleich mit ähnlichen Gebäuden der früheren DDR standhalten. Der Zahn der Zeit hatte zudem an der Substanz schwer genagt. Das Dach war undicht und der Wind heulte durch alle Winkel. Im Winter saßen Schüler frierend mit Mänteln in den Klassenzimmern. Vom Verwaltungsrat wurde daher vor mehr als acht Jahren der Antrag an das Auswärtige Amt auf eine Sanierung des Hauptgebäudes gestellt, der nach langem Warten dann auch genehmigt wurde. Im Dezember 1998 begannen die ersten Arbeiten mit der Erneuerung der Heizungsanlage. Heute hat das Hauptgebäude ein neues Dach, neue Außenisolierungen, neue Fenster und ein feuersicheres Treppenhaus. Durch eigene Investitionen konnten während der Baumaßnahmen noch weitere Umbauten vorgenommen werden. Die Schule besitzt heute einen neuen Informatikraum, ein neues Lehrerzimmer mit einer eigenen Küche sowie neue Musik-, Kunst- und Physiksäle. Im Untergeschoss entstand in dem seit Jahren stillgelegten Schwimmbad ein großer Mehrzweckraum. Das Atrium wurde überdacht und zu einer großen Bibliothek ausgebaut. Um für die Zukunft gerüstet zu sein, wurden im gesamten Haus Internet-Anschlüsse verlegt. Durch die neuen, dunkelblauen Fensterrahmen erhielt das Gebäude eine gediegenere Note.

Nun kann die Deutsche Schule Brüssel ihrem fünfzigjährigen Jubiläum im Jahre 2001 oder ihrem 200. Gründungstag im Jahre 2003 mit Freude entgegensehen.

Helmut Jolk

Die europäischen Schulen – Entstehung, Aufbau, Zielsetzungen

„Zusammen erzogen, von Kindheit an von den trennenden Vorurteilen unbelastet, vertraut mit allem, was groß und gut in den verschiedenen Kulturen ist, wird ihnen, während sie heranwachsen, in die Seele geschrieben, dass sie zusammengehören. Ohne aufzuhören, ihr eigenes Land mit Liebe und Stolz zu betrachten, werden sie Europäer, geschult und bereit, die Arbeit ihrer Väter vor ihnen zu vollenden und zu verfestigen, um ein vereintes und blühendes Europa entstehen zu lassen.“

Diese Worte, die die grundlegenden Ziele der Europäischen Schulen zum Ausdruck bringen, liegen, auf Pergament geschrieben, in den Grundsteinen aller dieser Schulen versiegelt. Die erste Europäische Schule entstand im Jahre 1953 in Luxemburg auf Anregung der Beamten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl. Dieses Experiment, Schüler verschiedener Sprachen und Nationen gemeinsam zu erziehen, erwies sich für die damaligen sechs Regierungen sehr bald als erfolgreich und veranlasste die Erziehungsminister, in Bezug auf Rahmenpläne, Auswahl von Lehrern und Anerkennung von erreichten Abschlüssen zusammenzuarbeiten.

Der Erfolg dieses Schulexperiments ermutigte die Kommission der Europäischen Gemeinschaften, weitere Europäische Schulen zu gründen. So entstanden nacheinander die folgenden Schulen: Brüssel I (Belgien, 1958), Mol (Belgien, 1960), Varese (Italien, 1960) Karlsruhe (Deutschland, 1962), Bergen (Niederlande, 1963), Brüssel II (Belgien, 1974), München (Deutschland, 1977), Culham (Großbritannien, 1978) und Brüssel III (Belgien, 1999).

Das Europäische Abitur (nach 12 Schuljahren) wird heute in allen Mitgliedstaaten der EU, sowie in der Schweiz und den USA anerkannt. Die Europäischen Schulen sind offizielle Lehranstalten, die den Regierungen der 15 Mitgliedstaaten unterstehen. Sie haben in jedem dieser Länder den Status einer öffentlich-rechtlichen Anstalt. Der Oberste Rat, das höchste Organ der Europäischen Schulen, setzt sich zusammen aus den Erziehungsministern, dem Vertreter der Kommission der Europäischen Gemeinschaft und dem Vertreter des Europäischen Patentamts. Der Oberste Rat ist für pädagogische, administrative und haushaltsrechtliche Fragen zuständig. Die vom Obersten Rat zu behandelnden Punkte werden in verschiedenen Ausschüssen zuvor beraten und geprüft.

Bei den Zielvorstellungen, die sich die Europäischen Schulen gesetzt haben, spielt sowohl

die kulturelle Identität des Einzelnen als auch das Zusammengehörigkeitsgefühl als Europäer eine große Rolle. Diese Ziele sind in einem vereinten Europa unter anderem nur zu erreichen, indem man außer seiner Muttersprache auch zwei oder drei weitere Fremdsprachen beherrscht. Stellvertretend möchte ich an dieser Stelle ein paar bestimmte Ziele genauer herausstellen:

- Den Schülern Vertrauen zu geben in ihre eigene kulturelle Identität – Grundlage ihrer Entwicklung zu Europäern.
- Ein hohes Niveau zu erreichen innerhalb der schriftlichen und mündlichen Beherrschung der Muttersprache wie auch in zwei oder drei Fremdsprachen.
- Durch den Geschichts- und Geographieunterricht die globale Sicht Europas in den Vordergrund zu stellen im Gegensatz zu einer engeren nationalistischen Perspektive.
- Toleranz, Zusammenarbeit, Kommunikationsbereitschaft und Interesse für andere innerhalb der Schulgemeinschaft zu unterstützen.

Auf dem Hintergrund dieser genannten Voraussetzungen beruht der pädagogische Aufbau der Schulen auf folgenden Grundsätzen:

Die Hauptfächer werden in den elf offiziellen Sprachen der Gemeinschaft unterrichtet: Dänisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Schwedisch und Spanisch. Die Muttersprache des Schülers bleibt also seine erste Sprache während der gesamten Schulzeit. Es gibt deshalb an jeder Schule mehrere Sprachabteilungen. Große Schulen haben bis zu acht, neun Sprachabteilungen, kleinere Schulen weniger. Um die Schulgemeinschaft zu fördern und um eine echte multikulturelle Erziehung zu unterstützen, wird besonderes Gewicht auf das Erlernen, Verstehen und Benutzen fremder Sprachen gelegt. Dafür werden verschiedene Mittel eingesetzt:

- Der Unterricht in einer ersten Fremdsprache ist Pflichtfach von der ersten Klasse Grundschule bis zum Abitur.
- Alle Schüler müssen mit Beginn der zweiten Klasse der höheren Schule eine zweite Fremdsprache erlernen.
- Von der vierten Klasse der höheren Schule an können die Schüler eine dritte Fremdsprache erlernen.
- Die Sprachklassen setzen sich aus Schülern unterschiedlicher Nationalitäten zusammen und werden von einer Lehrkraft unterrichtet, die diese Sprache als Muttersprache spricht.
- In der Grundschule bringt eine sogenannte „Europastunde“ pro Woche Kinder aus allen Sprachabteilungen zu kulturellen und künstlerischen Tätigkeiten zusammen.
- In der höheren Schule sind die Klassen in Kunst, Musik und Sport immer aus Schülern unterschiedlicher Sektionen zusammengesetzt.
- Von der dritten Klasse der höheren Schule an werden Geschichte und Geographie in der ersten Fremdsprache des Schülers unterrichtet.

- Die tägliche Begegnung auf dem Schulhof und in den Pausen bringt die Schüler auf natürliche und spontane Weise mit der Vielfalt der Sprachen zusammen.

Die Leistungen der Schüler werden regelmäßig beurteilt. Zeugnisse werden dreimal (in den unteren drei Klassen der höheren Schule) bzw. zweimal (ab der vierten Klasse) im Jahr ausgeteilt. Die Beurteilungen basieren gleichermaßen auf der Mitarbeit im Unterricht wie auf den regelmäßigen Prüfungsergebnissen, dabei werden in der fünften Klasse der höheren Schule sogenannte „harmonisierte Prüfungen“ durchgeführt, d.h. der Prüfungsstoff ist in allen Sprachsektionen derselbe.

So bleibt die Hoffnung, dass die Kinder von Angestellten der Europäischen Institutionen, die die Existenz der Europäischen Schulen begründen, durch Einbringen ihrer eigenen kulturellen Identität bei der Begegnung mit Kindern verschiedener Nationen zu wahren Europäern heranwachsen.

Rudi Oszfolk

Als Conseiller d'Éducation an der Europäischen Schule Brüssel I

Als ausgebildeter Realschullehrer für die Fächer Mathematik und Biologie bekam ich im Frühjahr 1996 von dem zuständigen Inspektor für die Europäischen Schulen das Angebot, als sogenannter Conseiller d'éducation an der Europäischen Schule Brüssel I zu arbeiten. Um mein Tätigkeitsfeld doch etwas näher kennenzulernen, zückte ich einfach mein Wörterbuch, um dann die wörtliche Übersetzung „Erziehungsberater“ zu lesen. Daraufhin nicht sehr viel reicher an Erfahrung war meine erste spontane Reaktion eher ablehnend als freudig, denn ich war der Meinung, dass man für so einen Posten doch sicherlich eine spezielle Ausbildung brauche. Mir wurde aber klargemacht, dass ich ja schließlich Pädagogik studiert hätte und deshalb auch, was Erziehung anbelangt, beraten könnte. Ferner wurde mir mitgeteilt, dass ich für eine bestimmte Klassenstufe zuständig sein werde, verbunden mit der Aufstellung von Stunden- und Vertretungsplänen sowie anderen schulischen Verwaltungsaufgaben, vergleichbar ungefähr mit den Tätigkeiten eines deutschen

Konrektors. Begeistert trat ich daraufhin meine neue Stelle an.

In Deutschland gewöhnt an ein einziges Schulgebäude mit ca. 400 Schülern, sah ich mich plötzlich 10 größeren und kleineren Gebäuden gegenüber, die ungefähr 3500 Schüler beherbergten. Man teilte mir mit, dass ich für die Sekundarstufe 4 (9. Gymnasialklasse in Deutschland) zuständig sei. Das bedeutete, ich war plötzlich verantwortlich für 14 verschiedene Klassen mit ca. 300 Schülern aus 11 verschiedenen Nationen. Die Schüler kamen aus Deutschland, Griechenland, Großbritannien, Spanien, Irland, Belgien, Holland, Luxemburg, Italien und Portugal. Jeder von ihnen sprach fließend englisch oder französisch oder beides. Ich dagegen war eifrig dabei, mein Abiturreng- und Französisch wieder aufzufrischen.

Jeder dieser Schüler hatte einen individuellen Stundenplan aufgrund der zahlreichen Fächerkombinationen, die ab der Sekundarstufe 4 möglich sind. Jeder Schüler konnte nämlich seine obligatorischen Hauptfächer mit einer 3.

Fremdsprache kombinieren oder mit Wirtschaftskunde, mit Musik, mit Kunst oder mit beidem oder mit Latein oder ... oder ... oder ...

Auf jeden Fall hatte ich darüber zu wachen, dass jeder die richtige und zugleich mögliche und zulässige Wahl traf, um dem betreffenden Schüler dann einen individuellen Stundenplan zu erstellen. Dass hier meine Funktion als „Berater“ auch gerechtfertigt war, sah ich daran, dass viele Schüler oft nach unpädagogischen Gesichtspunkten ihre Wahl getroffen hatten. Da spielte oft die Fächerwahl der besten Freundin ebenso eine Rolle wie der Wunsch nach möglichst vielen Freistunden oder ein gewisser Druck von Seiten der Eltern.

Bei dieser Beratung verlief die Kommunikation nur ungefähr zu einem Zehntel auf Deutsch, denn 80 bis 90% der Schüler waren meiner Muttersprache nicht mächtig. Ich erfuhr zum erstenmal in meinem Leben, dass man eine Fremdsprache am besten und schnellsten lernt, wenn man nicht die Möglichkeit besitzt, komplizierte Sachverhalte auf Deutsch auszudrücken.

Zur Beratung der Schüler kam natürlich auch noch die Beratung der Eltern hinzu. Denn sie wollten ja ebenso umfassend über die besten Möglichkeiten für ihren Sohn oder ihre Tochter informiert werden.

Am Anfang konnte ich nicht verstehen, dass bei meiner Tätigkeit als „Conseiller“ ein Unterrichten nicht vorgesehen war. Allmählich wurde mir aber klar, dass bei dieser ganzen schulischen Verwaltung dafür aber auch keine Zeit geblieben wäre. Denn außer der Gestaltung der Stundenpläne war ich auch noch für die Erstellung von Vertretungs- und Aufsichtsplänen bei

Prüfungen und Unterrichtsausfall zuständig. Ganz abgesehen von den vielen anderen Klassen- und Kurslisten, die meine lieben Kollegen täglich von mir wollten, denn schließlich bestand unser Kollegium, einschließlich Kindergarten und Grundschule, aus ca. 250 Kollegen.

Eine weitere tägliche Aufgabe war die Kontrolle der Anwesenheit der Schüler. An meiner früheren Schule in Deutschland fehlten pro Woche ungefähr zwei bis fünf Schüler in meiner Klasse. Jetzt hatte ich es plötzlich mit 30 bis 40 abwesenden Schülern pro Tag zu tun. Die Kontrolle der Entschuldigungen, die entsprechenden Rückfragen bei den Eltern, nahmen ca. zwei Stunden meines Tagespensums in Anspruch.

Inzwischen sind vier Jahre vergangen und ich habe keine Stunde meine Entscheidung bereut. Wenn ich auch nicht die Möglichkeit habe, Unterricht zu erteilen, so genieße ich es doch sehr, dafür auch keinen Unterricht vorbereiten bzw. keine Klassenarbeiten aufstellen und korrigieren zu müssen. Ich genieße es ebenso, mich mit den Schülern tagtäglich in zwei oder drei Fremdsprachen zu unterhalten, denn wo sonst könnte ich so optimal meine Fremdsprachenkenntnisse auffrischen und verfeinern. Das gibt mir dabei auch die Möglichkeit, die vielen verschiedenen europäischen Kulturen und Mentalitäten besser zu verstehen.

Denn nirgend woanders fühle ich mich mehr unter einem europäischen Dach, als wenn ich über den Schulhof gehe und alle zehn Meter eine andere europäische Sprache sprechen höre.

Rudi Oszfolk

Europese School Mol

Diese Schule ist eine von 10 Europäischen Schulen, die ursprünglich für die Kinder der Bediensteten der Europäischen Institutionen eingerichtet wurden. Um Mol herum gab es die kempischen Kohlegruben (daher die italienische Sprachsektion) und die Euratom-Einrichtungen, heute reduziert auf das „Institute for Reference Materials and Measurements“. Daher nahm in der Vergangenheit die Schülerzahl kontinuierlich ab, und heute besuchen insgesamt etwa 750 Kinder die drei Einrichtungen Kleuterschool (Kindergarten), Lagere School und Middelbare School; letztere führt am Ende der 12. Klassenstufe zum Abitur (Europese

Baccalaureaat) und wird von etwa 420 Schülern in vier Sprachsektionen besucht. Während die niederländische und die französische Sektion sehr gut besucht sind, bewegen sich die deutsche und die italienische Sektion hart am Existenzminimum. Dies führt zu paradiesischen Klassenfrequenzen von unter zehn Schülern. Obwohl immer wieder die kleinen Europäischen Schulen in Frage gestellt werden, wird ihr Bestand doch zumindest in absehbarer Zeit gesichert sein, da eine Schließung von allen Ländern beschlossen werden müsste. Und für Mol gibt es eine starke Lobby in den Niederlanden, in Frankreich und natürlich im Gastland Belgien.

Zur Zeit sind an der ES Mol neun deutsche Beamten-Planstellen vorgesehen, hinzu kommen noch einige Angestellte, die direkt von der Schule eingestellt werden. Die deutschen Kollegen werden nach zwei und fünf Jahren von einem deutschen Inspektor, einem Schulaufsichtsbeamten aus NRW, begutachtet. Die maximale Zeit an einer ES beträgt neun Jahre.

Europäische Schulen sind keine Schulen des nationalen Systems, und das macht die Arbeit dort außerordentlich interessant. Alle Sprachsektionen besitzen einen einheitlichen Lehrplan, der in verschiedenen Sprachen umgesetzt wird. Allerdings gibt es viele sprachübergreifende Kurse; ich unterrichte beispielsweise Laborkunde und ICT für alle Kinder. Da die Schüler aber bereits von der ersten Klasse der Grundschule an eine zweite Sprache lernen, ist dies nicht so schwierig. Neben der alltäglichen Zusammenarbeit mit Kollegen verschiedener Länder gibt es viele gemeinsame Sitzungen zur Erstellung harmonisierter Examen. Die Abiturthemen werden aus einer Auswahl von Kollegenvorschlägen zentral für alle Schulen und Sprachsektionen gestellt, und in der 5. Klasse (10. Klassenstufe in D) finden ebenfalls harmonisierte Examen in allen A- und B-Fächern statt. Ausführliche Informationen zu den Europäischen Schulen sind unter <http://www.eurisc.org> zu finden.

Die Arbeitsbedingungen in der Schule sind fast als ideal zu bezeichnen: Die Gebäude sind auf einem etwa 8 ha großen Areal mitten in ei-

nem Kiefernwald gelegen, und man hat gar nicht den Eindruck, dass hier viele Menschen zusammenkommen. Mehrere Sporthallen, ein Hallenbad und vor allem die große Kantine mit einem ausgezeichneten Koch sind Aktiva, die die Schule weit bekannt gemacht haben. Die Ausstattung, die von den nationalen Regierungen, bei uns also von der flämischen Teilregierung, finanziert wird, ist gut, und die Schulleitung, zur Zeit ein Direktor aus Belgien, eine Grundschulleiterin aus Schweden und ein Adjunct-Directeur aus den Niederlanden, haben eigentlich immer offene Ohren für Wünsche der Kollegen. So konnten wir in den vergangenen Jahren zwei Computerräume und ein Wissenschaftslabor einrichten. Eine Krankenstation, Erziehungsberater (die die lästige Verwaltungsarbeit im pädagogischen Bereich übernehmen) und eine für Schüler ständig verfügbare Bibliothek runden das Bild ab.

Mol – ein pädagogisches Paradies also? Wer ein ländlicheres Leben liebt (die großen westeuropäischen Städte sind nicht weit weg), sich täglich mit mehreren anderen Sprachen auseinandersetzen will und dabei den europäischen Integrationsgedanken im Auge hat, wird sich hier sicher sehr wohl fühlen. Ich persönlich habe den Schritt hierher nicht bereut, und gerade die kleinen Klassenfrequenzen, die Sprachenvielfalt und die pädagogischen Freiräume eröffnen sehr viele Möglichkeiten.

Hans Ulrich Meyer

Die internationale Schule in SHAPE

Die internationale Schule in SHAPE besteht in ihrer jetzigen Form seit September 1967 am Ort des militärischen Hauptquartiers der NATO in SHAPE (Supreme Headquarters Allied Powers Europe). Sie wurde geschaffen, um die Kinder der SHAPE Bediensteten zu betreuen.

- Die SHAPE Schule unterscheidet sich sowohl von anderen internationalen Schulen als auch von deutschen Auslandsschulen. Sie gliedert sich in zehn Abteilungen, die jeweils eigene pädagogische Programme haben und einen internationalen Kindergarten. Acht davon sind sogenannte nationale Abteilungen, d.h. Schüler und Kollegien gehören einer der Nationen an, die bei SHAPE vertreten sind. Dennoch nehmen viele Abteilungen auch Schüler fremder Nationalitäten auf. Es gibt eine briti-

sche, eine kanadische, eine deutsche Abteilung und je zwei amerikanische und belgische Abteilungen (Elementary und Secondary Section) sowie eine niederländische, eine italienische, eine norwegische Abteilung und einen internationalen Kindergarten mit einer deutschen Gruppe.

- Die deutsche Abteilung umfaßt Grundschule, Haupt-/Realschule und Gymnasium, der Unterricht beginnt für alle um 8:45 und endet um 15:30 Uhr. In der Mittagspause von 13:00 Uhr

bis 13:55 Uhr haben die Schüler die Möglichkeit in der Schulcafeteria zu essen. In den Grundschulklassen gibt es keinen oder nur eingeschränkten Nachmittagsunterricht.

- Zur Zeit hat die deutsche Abteilung 22 Lehrer und 187 Schüler.
- Die Verweildauer der Schüler an der Schule hängt von der Vesetzungszeit der Eltern ab, gewöhnlich beträgt diese 3 Jahre. Die Schüler kommen aus unterschiedlichen Bundesländern und setzen ihre Schullaufbahn oft in einem neuen Bundesland oder einem anderen NATO-Mitgliedsland fort.
- Zusätzlich zum Klassenunterricht können die Kinder an deutschen oder internationalen Arbeitsgemeinschaften teilnehmen.
- Internationale Schüler- und Lehrerghremien stehen allen Interessierten offen. Hier werden gemeinsame Aktivitäten (Feiern, Reisen, Chor, Sport usw.) geplant und für die große Schulgemeinschaft angeboten.
- Internationale Klassenfahrten bieten die beste Gelegenheit, Schüler einer anderen Nation kennen zu lernen. Die den einzelnen Abtei-

lungen übergeordnete internationale Schuldirektion *belohnt* deshalb diese gemeinsam geplanten Reisen mit Zuschüssen.

- Der Kontakt zu internationalen Organisationen in Brüssel und Den Haag wird seit mehreren Jahren gepflegt. Die Schüler der Oberstufe nehmen regelmäßig an Veranstaltungen teil, die ihnen einen Einblick in die Arbeit der NATO und der UNO vermitteln.

Anne-Fides von Schöning



FRANKREICH

Die Deutsch-Französische Musikschule an der Deutschen Schule Paris: Ein-Klang zwischen Deutschen und Franzosen

I. Startbedingungen

Wie konnte es gelingen, an einer deutschen Schule im Ausland eine Musikschule zu gründen?

Fehlen doch so oft geeignete Räume und Instrumente, mehrsprachige Instrumentallehrer, bereitwillige Organisatoren und vieles andere. Außerdem erleichtert die für die Auslandsschulen typische hohe Schülerfluktuation nicht gerade die kontinuierliche musikalische Arbeit.

Und doch: Eine Reihe von Faktoren machte den Traum von einer musikalisch dauerhaften Institution an der Deutschen Schule Paris möglich. War es der musikliebende Schulleiter? War es das Schulklima, das durch eine besonders aktive Elternschaft geprägt ist? War es der Reiz der Stadt Paris, der zu kulturellem Engagement geradezu herausfordert?

Jede Auslandsschule zeichnet sich durch individuell verschiedene Rahmenbedingungen aus. An der Deutschen Schule Paris ist das Engagement, sich in das französische Umfeld zu integrieren, in den letzten Jahren besonders angewachsen. Zurückgehende Schülerzahlen haben eine systematische Reflektion über die (zu steigernde) Attraktivität der Schule lebensnotwendig gemacht. Als besonderer Erfolg ist die Einführung des zweisprachigen Abiturs ab dem Schuljahr 1999/2000 hervorzuheben.

Die hohe Bedeutung des musikalischen Bereiches als Anziehungsfaktor ist dabei in den letzten Jahren immer wieder deutlich geworden. Eine Konzertreihe mit dem Motto „Kulturelle Begegnungen“ verfolgte die Idee, Künstler verschiedener Nationen einzuladen. Schüler studierten zu jedem dieser Konzertabende im Unterricht ein Rahmenprogramm ein. Jede Begegnung hatte ein Oberthema wie „Die Nacht“ oder „Der Winter“ und dessen unterschiedliche Ausprägungen in der Kunst der jeweiligen Kultur. Diese Form der „entente musicale“ fand recht schnell begeisterte Anhänger unter den Freunden der Schule, die sich bereit erklärten, sich weiter zu engagieren. Wie könnte man diese faszinierende Form der musikalischen Begegnung institutionalisieren? Mit dieser Frage war

der Gedanke einer deutsch-französischen Musikschule geboren.

II. Der Weg zur Gründung

Im Frühjahr 1998 werden die Weichen gestellt: Die Schulleitung und der Schulvorstand erklären sich bereit, die im separaten, frisch renovierten Musiktrakt befindlichen Räume zu einem symbolischen Betrag zur Verfügung zu stellen. Der Musikschulunterricht soll nachmittags in diesen Räumen stattfinden. Ein vorzüglich ausgestatteter Konzertsaal, sechs Unterrichtsräume, drei Klaviere, verschiedene Instrumente und eine stättliche Notensammlung bilden das Startinventar. Eine Gruppe von musikbegeisterten Chorsängern und Eltern wagt den Sprung ins Unbekannte: Nach französischem Recht wird der Verein „Ecole de Musique Franco-Allemande“ gegründet, der es sich zur Aufgabe macht, die verwaltungstechnischen Rahmenbedingungen der Schule zu setzen: Finanzplanung, Einstellung der Lehrer, Ausarbeitung der Arbeitsverträge samt Verwaltung aller Abgaben, Telefonbereitschaft, Sekretariat, Schriftverkehr, Werbung, Stundenpläne etc. Die ehrenamtlichen Mitglieder des Vereins arbeiten eng mit dem künstlerischen Leiter zusammen, der den musikalischen Fahrplan für das Schuljahr vorschlägt. Ein Infoblatt wird entworfen und an alle deutschen bzw. deutschfranzösischen Interessentengruppen verschickt. Über eine Anzeige in der französischen Fachzeitschrift „La lettre des musiciens“ wird problemlos ein Team von Instrumentallehrern zusammengestellt, die zum großen Teil fähig sind, zweisprachig zu unterrichten. Der Zeitplan ist knapp kalkuliert. Dank des enormen Engagements aller Mitwirkenden wird das anvisierte Eröffnungsdatum eingehalten: Unter Anwesenheit des Kulturbbeauftragten der Deutschen Botschaft, der Vizebürgermeisterin der Stadt Saint-Cloud, der Verantwortlichen der Deutschen Schule und 200 Interessierten findet am 13. September 1998 das feierliche Eröffnungskonzert der Musikschule statt.

III. „Musik ohne Grenzen mit Blick auf Paris“: Die Idee einer Musikschule der Begegnung

Erfahrungen aus historischen Vorbildern wie dem Jacques-Dalcroze Rhythmik-Institut in Dresden Hellerau, deutschen Musikschulen und interdisziplinären Kunstprojekten verbinden sich im innovativen Konzept der Schule: Die Begeisterung der Schüler soll ohne Prüfungszwang und isolierten Theorieunterricht in direktem Kontakt mit den Komponisten-Menschen und ihren Werken erweckt werden. Dies geschieht in musikalisch-literarischen Vorspielsalons und Spaziergängen in Paris „vor Ort“. Die erlernten Fähigkeiten dienen nicht dem Erlangen einer Prüfungsauszeichnung, sondern sie werden in szenische Aufführungen zum Leben großer Komponisten integriert. In ihrem konsequent „zweikanaligen“ Kulturbegriff bietet die Schule deutschen Kindern und Erwachsenen ein musikalisches Zuhause im Ausland. Über die „Weltsprache Musik“ entdecken sie die französische Kultur einmal anders. Im Erlernen der fremden Sprache am Instrument soll das Ideal des bilingualen „Zusammenspiels“ verwirklicht werden – auch für die germanophilen Franzosen.

Das Motto „Musik ohne Grenzen“ bezieht sich auf diese musikalische Inter-Nationalität ebenso wie auf die Auswahl der Musikarten: Dem plurilististischen Aspekt der heutigen Zeit Rechnungen tragend, sollen alle Stile gleichberechtigt nebeneinanderstehen. In ihrer Konfrontation liegt das Interesse der Schule.

IV. Schulalltag – Veranstaltungen – Perspektiven

Nach bald zwei Jahren Unterrichtsalltag steht fest: Die Schule hat Erfolg. Die Schülerzahl von zweihundertzwanzig übersteigt alle Erwartungen und die Tendenz ist stetig steigend. Zwar sind immer noch einige Lehrer des Deutschen kaum mächtig, einige Instrumente nur mit einer oder zwei Stunden vertreten, die Anzahl der französischen Schüler noch bei dreißig Prozent, aber das Modell hat sich bewährt und es funktioniert. Alle Instrumente sind bereits vertreten und werden von zwanzig Instrumentallehrern unterrichtet.

Der Bekanntheitsgrad und die Integration der Deutschen Schule wird kontinuierlich gesteigert: Ob Orchester, Big-Band oder Kammermusikgruppe, die Ensembles der Musikschule spielen bei offiziellen Feiern der Gemeinde



Saint-Cloud (Partnerschaftszeremonie, Stadt-fest) genauso wie bei Empfängen der deutschsprachigen Botschaften und Unternehmen in Paris. Die Musikschule ist Gast im örtlichen Stadttheater und Konservatorium und empfängt benachbarte Institutionen bei ihren Konzertveranstaltungen in der Deutschen Schule.

In den literarisch-musikalischen Salons waren bislang Komponisten wie „Poulenc“, „Fauré“, „Chopin“ und „Bach“ zu Gast. Das erste große Jahresspectacle erzählte 1999 („un spectacle en train ...“) von einem imaginären Zug, der die Pariser Kultur des 20. Jahrhunderts durchfährt. Zum Kurt-Weill-Jahr 2000 ste-

hen die Weltenbummler Kurt Weill und Lotte Lenya auf dem Programm, deren faszinierende Musik von den Schülern der Musikschule interpretiert wird. Die Opernbesuche und musikalischen Spaziergänge erfreuen sich enormer Beliebtheit auch unter den Franzosen: Paris hören. Paris lesen. Paris erleben ...

Im gemeinsamen Flanieren durch die Welt der Musik entsteht eine ganz neue Toleranz. Man hört miteinander. Man hört dem anderen zu. Momente des europäischen Einklangs werden von Tag zu Tag spürbarer.

Mathias Schillmöller

Die Deutsche Schule Toulouse

Die Deutsche Schule Toulouse (DST) feierte vor zwei Jahren ihr 25-jähriges Bestehen, sie ist damit im deutschen Auslandsschulwesen eine eher junge Schule. Entstanden ist sie als private Firmenschule der Airbus-Flugzeug-Industrie. Noch heute sind mehr als 60% der Schülereltern mit dem Airbus-Programm (Daimler-Chrysler Aerospace) verbunden.

Eine Besonderheit der DST besteht darin, dass sie im Gebäude eines französischen Lycée (Lycée Polyvalent International Victor Hugo, Colomiers) untergebracht ist. Die dadurch möglichen Kontakte sind vielfältig. Die DST ist geprägt von diesem Zusammenleben. Trotzdem bedarf es aufgrund der unterschiedlichen Strukturen immer wieder neuer Anstrengungen offizielle Formen der Zusammenarbeit zu finden und zu institutionalisieren.

Mit ihren ca. 200 Schülern (Klassen 1-13) gehört die DST zu den kleineren Auslandsschulen, die die Reifeprüfung sowie den Haupt- und Realschulabschluss anbieten. Die Klassenfrequenzen sind günstig, so dass auf diesem Gebiet die besten Voraussetzungen für eine intensive Unterrichtsarbeit gegeben sind.

Unterstützt wird dies zusätzlich durch die „äußere Differenzierung“ des Unterrichts in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, d.h. Haupt- und Realschüler werden in diesen Fächern (getrennt von den Gymnasiasten) eigens unterrichtet. In den übrigen Fächern erfolgt binnendifferenzierter Unterricht.

Eine besondere Stellung nimmt der Unterricht in der Landessprache Französisch ein, dessen Leistungskursäquivalenz den Schülern der Oberstufe bescheinigt wird. Für Neuan-

kömmlinge ohne entsprechende Französischkenntnisse wird ein eigener Anfängerunterricht angeboten, der diese Schüler in drei Jahren (mit 4 Wochenstunden) an das Niveau des Stammunterrichts ihrer Klasse heraufführt.

Die Vitalität der DST und v.a. ihrer Schüler zeigt sich auch in den außerunterrichtlichen Aktivitäten. Obwohl die Schüler in die Organisationsform des französischen Schulalltags eingespannt sind (Unterrichtszeit 8.15 -15.55 Uhr), engagieren sie sich in zahlreichen freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, die während der Mittagspause oder nach Unterrichtsschluss stattfinden: Italienisch, Philosophie, Internet, Theater, Rockband, Orchester, Chor u.a. Selbstverständlich bereichern diese AGs dann auch das Schulleben, z.B. durch den jährlichen Theaterabend, das traditionelle Weihnachtskonzert, die Gestaltung der Reifeprüfungsfeier.

Im Aufbau begriffen ist zur Zeit das Internationale Schülerzentrum „trait d'union“, an dem Schüler des lycée Victor Hugo und der DST teilnehmen. Einer seiner verschiedenen Arbeitskreise, eine europäische Multimedia-Schülerzeitung, wird voraussichtlich ab nächstem Schuljahr im Rahmen des Sokrates-Programms als europäisches Bildungsprojekt durchgeführt werden.

Dass nicht zuletzt auch die Lehrerschaft (9 ADLKs, 1 Bundesprogrammlehrkraft und 16 Ortslehrkräfte) über ihre Unterrichtsverpflichtungen hinaus aktiv und engagiert ist, zeigt sich u.a. in den SCHILF-Aktivitäten, für die es an der DST ein eigenes Mitteilungsblatt („DST-Schilfblatt“) gibt.

Manfred Götz

Das Deutsch-Französische Gymnasium/ Lycée Franco-Allemand in Buc (Versailles)

Das Deutsch-Französische Gymnasium (DFG) in Buc ist eine staatliche französische Schule, die in den 70er Jahren in der Folge des Deutsch-Französischen Freundschaftsvertrages entstanden ist. Zielvorstellung bei der Gründung der Schule war es, eine möglichst große Zahl an deutschen und französischen Schülerinnen und Schülern bilingual und bikulturell auszubilden, sie zum deutsch-französischen Abitur zu führen, welches in beiden Ländern als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung gleichermaßen anerkannt ist, und ihnen so zu ermöglichen, ohne nennenswerte Probleme an deutschen und französischen Hochschulen zu studieren.

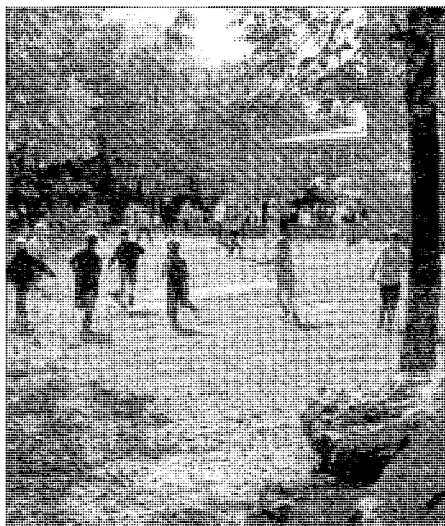
Zwei Vereinbarungen sind für diese Schule – wie auch für die beiden Deutsch-Französischen Gymnasien in Saarbrücken und Freiburg – als Grundlage maßgebend:

- a) Das „Abkommen über die Errichtung deutsch-französischer Gymnasien und die Schaffung des deutsch-französischen Abiturs“ vom 10. Februar 1972.
- b) Die „Vereinbarung über die Rechtsstellung der deutsch-französischen Gymnasien“ vom 6. Juli 1976.

Das Gymnasium ist in die beiden Abteilungen gegliedert, wobei Nationalität und Muttersprache nicht immer identisch sind. Der Unterricht wird, wie in Frankreich üblich, ganztägig durchgeführt und endet um 16.30 Uhr. Die Unterrichtsstunden dauern 55 Minuten, und nur die Schüler der Unter- und Mittelstufe haben am Mittwochnachmittag unterrichtsfrei. Schulgeld wird nicht erhoben, da in Buc die französische Republik der Schulträger ist. Allerdings müssen in der Primarstufe (Grundschule Kl. 1-4) und in der Sekundarstufe II (Seconde bis Terminale) die Bücherkosten selbst getragen werden. Außerdem müssen die Eltern pro Trimester eine Gebühr für die Schulkantine entrichten, in der die meisten Schüler ihre Mittagsmahlzeit einnehmen.

Geleitet wird die Schule von einem französischen Direktor (Proviseur), der zugleich Vorsitzender des Conseil d'Administration (des Verwaltungsrates) ist, dem eigentlichen Entscheidungsorgan der Schule. Dort sind alle Gruppen der Schule vertreten, neben der Schulleitung die Lehrer, Schüler und Eltern sowie die nicht-pädagogischen Angestellten und übergeordneten Behörden (Gemeinde Buc). Der Leiter der

deutschen Abteilung ist zugleich stellvertretender Direktor. Auch das DFG ist auf die Zuweisung öffentlicher Gelder angewiesen, wobei die Entscheidungsbefugnisse über alle Ausgaben beim Verwaltungsrat liegen. Diese Autonomie kann bei Geldknappheit z.B. dazu führen, dass im Winter aus Gründen der Sparsamkeit die Heizung nicht angestellt wird, so dass Schüler und Lehrer in Jacken und Mänteln in den Klassenräumen sitzen müssen. Erschwert wird das Arbeiten zudem durch die bauliche Ausstattung der Schule. Die Klassenräume sind karg, es



fehlen z.B. Waschbecken mit Wasseranschluss; die Schulmöbel sind sehr einfach und reparaturanfällig. Die Wände sind sehr dünn, so dass die Lärmbelastung während des Unterrichts oft erheblich ist.

Weitere Schwierigkeiten sind zu bewältigen. Die Schüler sind teilweise über eine Stunde morgens und spätnachmittags mit verschiedenen Verkehrsmitteln auf dem Schulweg unterwegs. Es gibt zwar mehrere Schulbuslinien, die aber nur einen Teil des weiten Einzugsgebietes des DFG abdecken. Das System einer Ganztagschule schafft auch Nachteile im Bereich der Hausaufgaben und behindert die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schüler. Trotzdem spielen mit großem Erfolg Orchester- und Thea-

tergruppen, und jedes Jahr finden verschiedene Arbeitsgemeinschaften statt.

Die deutsche und französische Abteilung führt in jeweils 8 Jahren zum Abitur, von der sogenannten Vorklasse (5. Klasse) bzw. CM 2 bis zur 12. Klasse bzw. Terminale. Im Unterschied zur neunjährigen Gymnasialzeit in der alten Bundesrepublik wird im Bereich der Mittelstufe ein Jahr eingespart. Unterrichtssprache in der deutschen Abteilung ist zunächst einmal Deutsch. Beginnend mit Musik, Kunst und Sport in der 5. Klasse gibt es jedoch von Jahr zu Jahr mehr Fächer, die integriert unterrichtet werden, d.h. gemeinsam für Schülerinnen und Schüler beider Abteilungen in der Sprache der deutschen oder französischen Lehrkraft. Daneben wird der Unterricht von der 4e ab in einzelnen Jahrgangsstufen in den Fächern Geschichte, Erdkunde und Biologie grundsätzlich in der Partnersprache Französisch erteilt. Um den Schülern rasche Fortschritte in der Partnersprache zu ermöglichen, erhalten sie in ihr bis zur 4e (Kl. 8/9) Intensivunterricht in Halbgruppen. Wegen der engen Verzahnung des Unterrichts in den zahlreichen integrierten Fächern und den Anforderungen in der Partnersprache unterrichten die meisten Lehrkräfte in beiden Abteilungen.

Klasse	Fach
GS1/CP	
GS2/CE1	De(d) Fr(f) Ma(d) Sachkunde/veil(d/f) Mu(d/f) Ku(d/f) Rel(d)
GS3/CE2	2/3 des Unterrichts bei der deutschen Klassenlehrerin
GS4/CM1	1/3 bei einer französischen Lehrkraft
VKL (4. S.)	De Fr Ma (Ge) Ek Spo* Mu* Ku* Rel
6e (-6/7)	De Fr Ma Ge Ek Bio Spo* Mu* Ku* Rel
5e (-7/8)	De Fr Ma En* Ge Ek Bio Phy Spo* Mu* Ku* Rel
4e (-8/9)	De Fr Ma En* Ge Ek(f) Bio Phy Che Spo* Mu* Ku*
3e (-9/10)	De Fr Ma En* Ge Ek(f) Bio(f) Phy Che Spo* Mu* Ku*
2e L (11)	De Fr Ma*(d) En* Ge*(f) Ek*(d) Bio Phy Spo* Mu*/Ku* Span*
1e L (12)	De Fr Ma*(d) En* Phi Ge*(d) Ek*(f) Bio*(d) Spo* Mu*/Ku* Span*
Te L (13)	De Fr Ma*(d) En* Phi Ge*(f) Ek*(d) Bio*(d) Spo* Mu*/Ku* Span*
2eS (11)	De Fr Ma Phy Che Ge*(f) Ek*(d) Bio En* Spo* Mu*/Ku* Inf*
1eS (12)	De Fr Ma Bio Che Ge*(d) Ek*(f) Phy En* Spo* Mu*/Ku* Inf*
TeS (13)	De Fr Ma Bio Che Ge*(f) Ek*(d) Phy En* Spo* Mu*/Ku* Inf*

* integrierter Unterricht in gemeinsamen deutsch-französischen Klassen, Unterrichtssprache je nach Fachlehrer deutsch oder französisch

Übersicht über Unterrichtsfächer und -sprache in der deutschen Abteilung

Das Angebot in der Sekundarstufe II ist weniger breit ausgefächert als an deutschen oder französischen Gymnasien. Die Schülerinnen und Schüler in Buc entscheiden sich zu Beginn der 2e für einen Zweig mit 4 bzw. 5 festgelegten Hauptfächern (in obiger Tabelle fett gedruckt). Der Schwerpunkt des L-Zweiges liegt im sprachlich-literarischen Bereich, der SPC-Zweig ist mathematisch-naturwissenschaftlich

ausgerichtet. In der französischen Abteilung existiert darüber hinaus noch ein SM-Zweig (Schwerpunkt Mathematik/Physik).

Die Abiturprüfung findet in 4 Hauptfächern schriftlich und in der Partnersprache noch zusätzlich mündlich statt. Mutter- und Partnersprache sind auf jeden Fall schriftliches Abiturfach; weitere mündliche Prüfungen können je nach Ausgang der schriftlichen Prüfung und der Vornoten (1e und Te) hinzukommen.

Die Anforderungen in der Partnersprache liegen erheblich über denen, die in beiden Ländern in der Fremdsprache gestellt werden. Der Absolvent eines deutsch-französischen Gymnasiums muss schließlich in der Lage sein, an deutschen und französischen Hochschulen erfolgreich zu studieren. Daher wird die Aufnahme in das DFG Buc entsprechend geregelt:

Im französischen Zweig bestehen jährlich nur ca. 20% der Bewerber die obligatorische Aufnahmeprüfung. Sie umfasst eine Prüfung in Deutsch und Mathematik, Französisch und (ab 4e) Englisch. Die Prüflinge sollen dabei nachweisen, dass sie erfolgversprechend in einem deutsch-französischen Gymnasium mitarbeiten können. Anfängliche Defizite in Französisch sind dabei in der deutschen Abteilung kein Aufnahmehindernis.

Die Entwicklung der Schülerzahlen zeigt einen kontinuierlichen Anstieg: Im Schuljahr 1981/1982 besuchten 354 Schülerinnen und Schüler das DFG, 1990/1991 waren es 603, und zur Zeit sind es rund 700!

Die Lehrerschaft setzt sich zusammen aus französischen Lehrkräften (ca. 60%) und deutschen Lehrerinnen und Lehrern (ca. 40%), die entweder für einige Jahre als Auslandslehrkräfte nach Frankreich abgeordnet oder aber als Ortslehrkräfte angestellt sind. Mehr oder weniger müssen sich die Lehrer in Buc mit einer gewissen Heterogenität besonders in den integrierten Klassen auseinandersetzen. Dieses Problem ist nicht nur durch die recht unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Schüler bedingt, sondern auch dadurch, dass deutsche und französische Schüler an unterschiedliche Lern- und Arbeitsmethoden durch ihre jeweiligen Lehrer gewöhnt sind. Die deutsche Abteilung spielt dabei eine für das Erreichen der Lernziele Zweisprachigkeit, Öffnung zum Partner und Integration unerlässliche und unverzichtbare Rolle.

Trotz aller aufgezeigten Probleme sind die Ergebnisse des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Buc sehr gut. Dafür spricht der seit Jahren wachsende Andrang, aber auch das Abschneiden unserer Schüler bei offiziellen Prü-

fungen. Bis auf wenige Ausnahmen fällt kaum jemand beim Abitur durch, und 30% der Absolventen werden zu den Wettbewerbsprüfungen der französischen Elitehochschulen (Grandes Ecoles) zugelassen und sind dabei erfolgreich. Auch in diesem Jahr konnten vom DFG in Buc wieder mehrere Schüler für den „Concours General“ nominiert werden, einen in Frankreich sehr angesehenen nationalen Wettbewerb, an dem jeweils die besten Schüler der Terminales

mit Arbeiten in verschiedenen Fächern teilnehmen.

Zu hoffen ist, dass die zuständigen Stellen in Deutschland und Frankreich sich ihrer Verantwortung für eine gut funktionierende deutsch-französische Zusammenarbeit weiter bewusst sind, deren sichtbarer Ausdruck nicht zuletzt auch das Deutsch-Französische Gymnasium in Buc ist.

Peter Simm

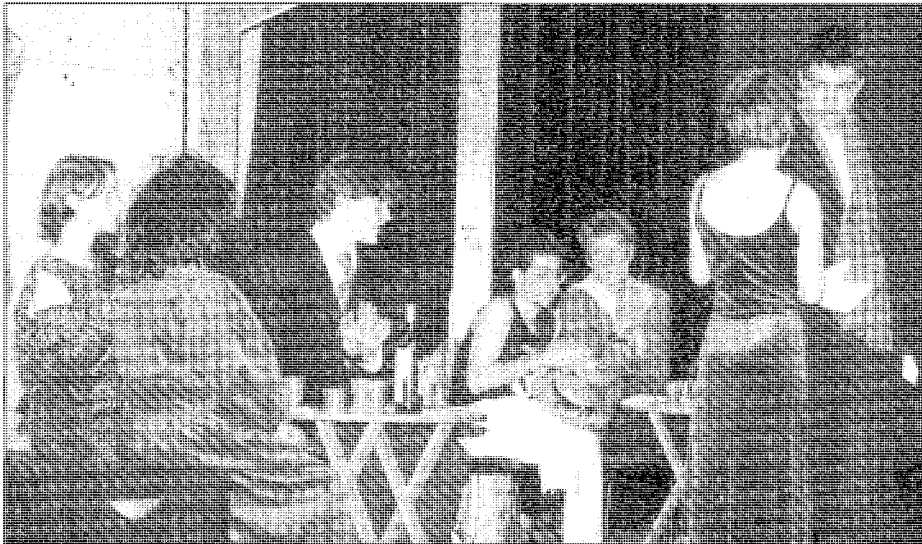
Das Lycée International in Saint-Germain-en-Laye bei Paris – Eine Pioniereinrichtung des bikulturellen Unterrichts

1. Geschichte

1.1 Die Anfänge

Das Lycée International in Saint-Germain-en-Laye wurde bereits im Jahre 1952 gegründet. Für die Kinder der Offiziere des NATO-Hauptquartiers in Paris brauchte man eine Schule, und General Eisenhower hatte die Idee, die Militärs der verschiedenen Nationen dadurch einander näher zu bringen, dass ihre Kinder eine gemeinsame internationale Schule besuchten.

Die Idee wurde sehr schnell realisiert, übrigens von Anfang an mit deutscher Beteiligung. Im Oktober 1952 begann der Unterricht mit 18 Schülern, und der Erfolg war so groß, dass die Zahl schon bald auf mehrere hundert anstieg. Die Schüler kamen aus Familien der verschiedenen NATO-Partnerstaaten, vor allem aus USA, Großbritannien, Kanada, Italien, Holland, Belgien, Deutschland und Dänemark, aber natürlich auch zu einem erheblichen Teil aus Frankreich.



*„Der grüne Kakadu“ von A. Schnitzler –
Aufführung der internationalen Theatergruppe der Deutschen Abteilung in deutscher Sprache*

1.2 Krise und Kontinuität

1967 wurde das NATO-Hauptquartier nach Belgien verlegt, und damit schien das Schicksal des Lycée International in Saint-Germain-en-Laye besiegelt. Doch dem damaligen Proviseur Edgar Scherer gelang es, einflussreiche Persönlichkeiten in der französischen Regierung und insbesondere im französischen Erziehungsministerium von dem Konzept des internationalen Unterrichts zu überzeugen. Die Schule wurde als Einrichtung des französischen Staates unter Mitwirkung der Behörden verschiedener Partnerländer weitergeführt. Heute werden hier fast 3000 Schüler vom Kindergarten bis zum Baccalaureat – dem französischen Abitur – unterrichtet, und das Lycée International ist seit Jahrzehnten eine der angesehensten Schulen von ganz Frankreich. Die Deutsche Abteilung ist mit 670 Schülern seit Ende der 70er Jahre eine der größten Abteilungen der Schule, und die Nachfrage ist so groß, dass jedes Jahr eine erhebliche Zahl von Bewerbern aus Platzgründen abgewiesen werden muss.

2. Die Struktur der Schule

2.1 Vom Kindergarten bis zum Abitur

Das Lycée International ist eine staatliche französische Schule, vereinigt aber im Gegensatz zu einem normalen französischen Lycée in einem Gebäude und unter einer Administration vier verschiedene Schulstufen:

- Die «*école maternelle*», ein dreistufiger Kindergarten für Kinder ab drei Jahren, dessen letzte Stufe, die «*Maternelle 3*», bereits eine Art Vorschule ist.
- Die «*école primaire*», eine fünfjährige Grundschule für die Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren.
- Das «*Collège*», das der Sekundarstufe 1 in Deutschland entspricht, aber nur die Klassen 6 bis 9 umfasst.
- Das «*Lycée*» im eigentlichen Sinne, das der deutschen gymnasialen Oberstufe, also den Klassen 11 bis 13 entspricht.

2.2. Eine Vielzahl von Nationen

Zur Zeit gibt es am Lycée International 10 nationale Abteilungen – eine amerikanische, eine dänisch-norwegische, eine deutsche, eine englische, eine italienische, eine japanische, eine niederländisch-belgische, eine portugiesische, eine schwedische und eine spanische Abteilung. Insgesamt besteht die Schülerschaft zu etwa 50% aus Franzosen und zu 50% aus Ausländern. Allerdings handelt es sich bei vielen Schülern um Kinder aus gemischten Ehen, so dass

eine eindeutige Zuordnung oft schwer fällt.

2.3 Unterricht in zwei Sprachen

Der Unterricht besteht in allen Schulstufen aus einem größeren französischen Bereich und einem kleineren, der in der Sprache der jeweiligen nationalen Abteilung erteilt wird.

Der französische Teil des Unterrichts entspricht in etwa dem normalen französischen Schulprogramm und wird von französischen Lehrern in französischer Sprache erteilt. In den Klassen für die französischen Unterrichtsfächer sind in der Regel Schüler aller Nationen bunt gemischt.

Hinzu kommen 6, in der Oberstufe sogar 8 Wochenstunden, die in der Sprache der jeweiligen nationalen Abteilung von Lehrern des betreffenden Landes und nach den entsprechenden ausländischen Richtlinien erteilt werden. Dabei handelt es sich um die Fächer Literatur und Geschichte, in der Oberstufe zusätzlich noch um Geographie/Gemeinschaftskunde. Für diesen Unterricht werden die Schüler in homogenen nationalen Klassen zusammengefasst. Die Deutsche Abteilung unterrichtet im Prinzip nach den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen und mit deutschen Lehrbüchern. Die Lehrkräfte werden von der Bundesrepublik Deutschland finanziert.

Gemeinsames Ziel aller Unterrichtsfächer ist nicht nur eine zweisprachige, sondern eine biculturelle Erziehung und Ausbildung der Schüler, die sie dazu befähigen soll, in einer immer kleiner werdenden Welt eine Rolle als Vermittler zwischen den Völkern zu spielen.

3. Die Deutsche Abteilung

3.1 Das «*Enseignement National*» (EN)

– der muttersprachliche Zweig

Der muttersprachliche Zweig der Deutschen Abteilung, das «*Enseignement National*» oder «*EN*», ist in seinen Zielsetzungen recht anspruchsvoll. Die Schüler absolvieren nicht nur ein vollständiges französisches Unterrichtsprogramm, sondern werden darüber hinaus in sechs bis acht Wochenstunden Unterricht in der Deutschen Abteilung auf den deutschen Teil des französischen Baccalaureats, die «*Option International*» (OIB), im Fach Deutsch und Geschichte/Gemeinschaftskunde vorbereitet. Der Unterricht folgt innerdeutschen Richtlinien, und die Schüler sind sprachlich in allen Klassen auf einem Niveau, das jederzeit einen Wechsel in eine innerdeutsche Schule möglich macht. Dies wird auch dadurch gewährleistet, dass alle Lehrer der Deutschen Abteilung eine deutsche Lehrbefähigung haben.

Der deutsche Kindergarten versteht sich als Vorschule. Auf spielerische und kindgerechte Weise soll nicht nur die deutsche Sprachkompetenz der Kinder gefestigt und erweitert werden, sondern es sollen auch parallel zum Unterricht in der französischen Vorschule erste Voraussetzungen für eine erfolgreiche Mitarbeit in der Grundschule geschaffen werden.

In den fünf Grundschuljahren liegt der Akzent auf der Sprach- und Schreiberziehung, doch wird zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz in gewissem Umfang auch Sachunterricht, ab der 4. Klasse Geschichtsunterricht erteilt. Kleine Klassenfeste und musikalische Aktivitäten sorgen für die gerade auf dieser Stufe so notwendige Einbettung des Spracherwerbs in einen kulturell-musischen Kontext.

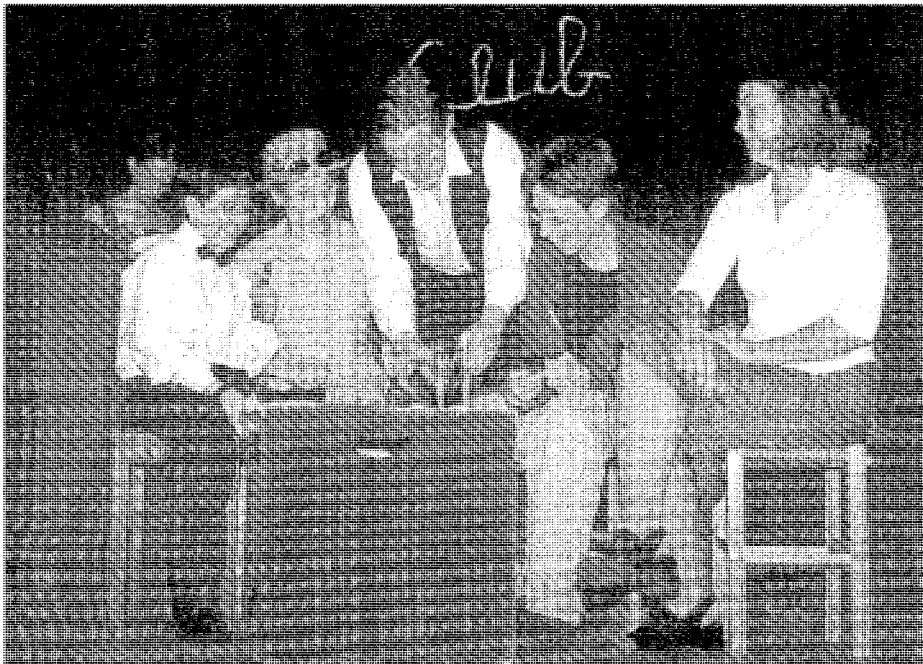
Von der ersten Gymnasialklasse («Sixième») an teilt sich der Unterricht an der Deutschen Abteilung in vier Stunden Deutsch und zwei Stunden Geschichte. In der Oberstufe kommen außerdem zwei Stunden Gemeinschaftskunde hinzu. Am Schluss erhalten die Schüler das französische Baccalaureat sowie die von der deutschen Kultusministerkonferenz erteilte deutsche allgemeine Hochschulreife (Abitur).

Diese beiden Abschlüsse berechtigen zum Studium in allen Ländern, in denen das deutsche oder französische Abitur als Zulassung zum Hochschulstudium anerkannt sind. Hier wird eine solide bikulturelle Ausbildung zum Grundstein eines international angelegten Berufsweges, an dessen Beginn auch der außerordentlich gute Ruf der Schule eine zusätzliche Hilfe sein kann.

3.2 Das «Allemand Spécial»

Große Bedeutung hat in der deutschen Abteilung der Unterricht des «Allemand Spécial», in dem französischsprachige Schüler in deutsch und deutscher Landeskunde sowie ab der «Sixième» auch in Geschichte unterrichtet werden.

In der Hauptsache handelt es sich bei den Schülern des «Allemand Spécial» (Asp) um Kinder aus einem deutsch-französischen Elternhaus oder um Kinder aus französischen Familien, die eine gewisse Zeit in einem deutschsprachigen Land gelebt und dort fundierte Kenntnisse der deutschen Sprache erworben haben. Ein gewisser Schüleranteil wird indes von rein französischen Kindern und Jugendlichen gestellt, die für das Deutsche eine besondere Mo-



„Bullets over Broadway“ von Woody Allen –
Aufführung der internationalen Theatergruppe der Deutschen Abteilung in deutscher Sprache

tivation und Begabung mitbringen und dem Anspruchsniveau der Schule folgen können.

Im «*Allemand Spécial*», dessen Unterricht von deutschen Lehrern erteilt wird, die über eine deutsche Lehrbefähigung verfügen, Erfahrungen in Deutsch als Fremdsprache besitzen und in Frankreich ansässig sind, wird von vielen Schülern ein Niveau erreicht, das durchaus muttersprachliche Qualität haben kann. In der Regel ist dennoch nicht das OIB, sondern das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II, das Hauptziel der Schüler des Asp. Die schriftlichen und mündlichen Prüfungen finden im 2. Trimester der letzten Klasse (Terminale) statt. In Verbindung mit dem französischen Baccalaureat berechtigt dieses Diplom zum Studium an einer deutschen Hochschule ohne die sonst übliche Sprachprüfung.

4. Die Vorteile der Schule

Besonders aus deutscher Sicht mag das Konzept des Lycée International auf den ersten Blick als zu anspruchsvoll und elitär erscheinen, und in der Tat ist es sicher kein Zufall, dass diese Schule in Frankreich entstanden ist, wo das Wort Elite keinen so negativen Beigeschmack hat wie in Deutschland. Das hier praktizierte Konzept der zweisprachigen Ausbildung ist sicherlich nicht geeignet für Schüler, die schon Mühe haben, einem einsprachigen Unterricht zu folgen. Für alle normal begabten und lernbereiten Schüler bietet es aber ein weites Feld von Erfahrungen und Anregungen, die in einer traditionellen Schule kaum zu finden sind.

Von klein auf werden die Schüler daran gewöhnt, mit verschiedenen Sprachen im Alltag umzugehen. Das gilt nicht nur für die eigene Muttersprache und die Landessprache Französisch, sondern auch für die Sprachen der anderen Abteilungen. Eine andere Sprache wird dadurch für die Schüler so etwas ähnliches wie eine andere Haarfarbe: Alle Mitschüler haben die gleichen Probleme mit den Hausaufgaben oder den Mathematikarbeiten, egal ob sie spanisch, portugiesisch oder dänisch sprechen. Und selbst wenn man die anderen Sprachen noch nicht versteht, so gewöhnt sich das Ohr doch an den jeweils unterschiedlichen Klang.

Im Unterschied zu den Europaschulen, wo die Schüler nach einem einheitlichen europäischen Programm unterrichtet werden, bleibt die jeweilige kulturelle Eigenart der verschiedenen Nationen im Lycée International voll erhalten. Programm, Unterrichtsmethodik und Didaktik entsprechen den jeweiligen nationalen Regeln, so dass der Schüler kulturelle Flexibilität und Anpassungsfähigkeit beweisen muss, um den jeweiligen Anforderungen gerecht zu werden.

Gleichzeitig werden nationale Gewohnheiten durch den Kontrast zu anderen Kulturen relativiert.

Zu den Höhepunkten des Schuljahres gehören immer wieder die diversen außerunterrichtlichen Veranstaltungen. Dabei sind an erster Stelle die Theateraufführungen zu nennen. Fast jede nationale Abteilung hat ihr eigenes Schultheaterprogramm in der Sprache der jeweiligen Sektion. Der internationale Charakter der Schu-



„Der grüne Kakadu“ von A. Schnitzler

le wird aber besonders deutlich bei mehrsprachigen sektionsübergreifenden Aufführungen, an denen Schüler aus mehreren Abteilungen mitwirken. Ein Glanzpunkt war in diesem Sinne die Aufführung des Musicals „Oh, what a lovely war!“ im vergangenen Schuljahr, bei dem in englischer, französischer und deutscher Sprache der Alltag in den Schützengräben des Ersten Weltkriegs dargestellt wurde: Ein Lehrstück in Sachen Friedenserziehung, zumal die Soldaten meist von Schülern der damals feindlichen Nationen dargestellt wurden.

Dass zumindest in Frankreich diese Art von internationalem Unterricht viele Anhänger gefunden hat, zeigt die Tatsache, dass seit Mitte der 80er Jahre an vielen Orten Schulen nach dem Vorbild von Saint-Germain-en-Laye gegründet oder umstrukturiert wurden. Heute gibt es ähnliche Schulen in Paris, Strassburg, Lyon, Grenoble, Ferney-Voltaire (bei Genf) und in Valbonne (bei Nizza), also überall dort, wo ein internationales Publikum vorhanden ist. Wäre es nicht auch für Hamburg, Frankfurt, München oder Berlin interessant, der ansässigen ausländischen Bevölkerung über ähnliche Schulen die Möglichkeit zu einer gemeinsamen Integration in die deutsche Kultur zu geben und gleichzeitig die Fähigkeiten dieser Bevölkerungsgruppe auch für deutsche Schüler nutzbar zu machen? Ich denke schon, aber bisher wurde es in Deutschland privaten Initiativen überlassen, solche Ideen umzusetzen, und dabei wird es wohl auch noch eine ganze Weile bleiben.

Hans-Peter Jacht

Die Deutsche Abteilung am Lycée International de Strasbourg – Fakten und Perspektiven eines Modells modernen Fremdsprachenunterrichts

In Heft 2 des Jahrgangs 1995 hatte ich bereits Gelegenheit, Zielsetzungen des Unterrichts der Deutschen Abteilung (DA) am Lycée International des Pontonniers in Straßburg zu umreißen. Hier sollen diese noch einmal kurz zur Erinnerung rekapituliert werden:

- Die DA ist integraler Bestandteil eines öffentlichen französischen Lycée, der Unterricht ist demzufolge kostenlos.
- Der Unterricht der DA erfolgt auf zwei Ebenen:
 - a) DaF oder Allemand Spécial für nahezu ausnahmslos frankophone oder alsassophone französische Schüler mit dem Sprachdiplom, Stufe 2, der KMK als Abschlußprüfung in der vorletzten Klasse des Lycée, damit die Schüler sich anschließend in der classe Terminale auf das französische baccalauréat général vorbereiten können. Der Unterricht umfasst sechs Wochenstunden, zwei davon mit landeskundlichem Schwerpunkt als deutschsprachiger Fachunterricht (DFU).
 - b) DFU oder Allemand National in den Fächern Deutsche Literatur sowie Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde. Dieser führt im Rahmen des französischen baccalauréat à option internationale (BOI) mit einem relevanten deutschen Prüfungsteil – von einem Repräsentanten der KMK präsiert – zu einem dem Abitur gleichgestellten echten bilateralen Schulabschluß, an dem grundsätzlich zwei in ihren pädagogischen Zielsetzungen autonome Partner beteiligt sind. Der Unterricht im Lycée umfasst acht Wochenstunden, davon jeweils vier in Deutscher Literatur bzw. Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde.
- Grundsätzlich ist der Unterricht in der DA für jedermann offen, sofern er die notwendigen Voraussetzungen wie gute Deutschkenntnisse, Fleiß und Ausdauer mitbringt. Über Aufnahme und Einstufung in DaF oder DFU entscheidet eine Überprüfung der Deutschkenntnisse.
- Der Unterricht der DA wird von Lehrkräften mit Deutsch als Muttersprache erteilt.
- Beide Zeugnisse – baccalauréat général mit Sprachdiplom, Stufe 2 der KMK oder BOI – berechtigen zum direkten Zugang an alle deutschen und französischen Hochschulen, der numerus clausus ist davon unberührt.
- Die Unterrichtssprache in den Fächern der DA ist Deutsch, sonst Französisch.
- Für nichtfranzösische Neuzugänge wird ein höchst effizientes FLE-Programm (Français Langue Etrangère) auch für Mathematik und einige Naturwissenschaften angeboten. Nach ca. sechs Monaten könnten motivierte nichtfranzösische Schüler dem Unterricht folgen.
- Mit Sprachdiplom und noch mehr BOI wird ein außerordentlich hohes Maß an Zweisprachigkeit bescheinigt, das in dieser Perfektion in Frankreich und Deutschland an öffentlichen Schulen konkurrenzlos ist.
- Der Weg dorthin ist hart, bis über vierzig Wochenstunden à 55 Minuten. Er wird etwas erleichtert durch lange Sommerferien sowie kürzere Ferien im Herbst, zu Weihnachten, im Winter und um Ostern.
- Es gibt im Lycée International de Strasbourg neben der DA noch eine englische, eine italienische und eine spanische Abteilung, die ähnlich organisiert sind und ebenfalls bilaterale Schulabschlüsse anbieten. Auch diese Abteilungen sind für jedermann, also durchaus auch für Deutsche, offen.

Die Gründung der DA wurde durch ein Dekret der französischen Regierung im Jahre 1979 ermöglicht. Gefördert wurde die Gründung der DA durch eine gemeinsame Initiative von Pierre Pflimlin und Lothar Späth. In den 20 Jahren ihres Bestehens hat die DA sich kontinuierlich vergrößert. Heute zählt sie insgesamt 559 Schüler, davon sind 322 Mädchen. Für die einzelnen Schulstufen ergibt sich folgendes Bild: Die DA der beiden Grundschulen besuchen 212 Kinder, davon 143 den muttersprachlichen DU. Das collège – die Mittelstufe – besuchen 160 Schüler, davon 92 den DFU, die Oberstufe – das Lycée – 187 Schüler, davon 82 den DFU.

In den vergangenen sieben Jahren hat sich das Gewicht kontinuierlich und für Kenner der

Materie durchaus signifikant vom DaF-Unterricht zum DFU verschoben. 1986 haben sich zum BOI sechs Schüler gemeldet, 1994 waren es zehn Kandidaten, 1999 schließlich deren 21 (alle erfolgreich, 17 davon mit einer in Frankreich allseits geschätzten „mention“), 2000 werden es 20 Prüflinge sein, 2001 voraussichtlich 24 Kandidaten.

Zum DSD der KMK, Stufe 2, haben sich seit 1994 zwischen 61 und 88 Bewerber gemeldet. Damit lag Straßburg in Europa zeitweilig an führender und weltweit an vierter Position. Der Gebrauch des Elsässischen ist unter den Schülern der DA kaum verbreitet, unter 5% bezeichnen sich als regelmäßige Dialektsprecher. Von daher genießt Straßburg entgegen weitverbreiteter Vorurteile beiderseits des Rheins keine Standortvorteile. Der die Prüfungen vorbereitende Unterricht wird auch für Schüler anderer Lycées in sog. Externenkursen angeboten. Die Durchfallquote ist vergleichsweise gering, 1996 und 1999 haben alle Kandidaten bestanden. Das schlechteste Ergebnis hatten wir 1997 mit 68 erfolgreichen von insgesamt 73 Kandidaten.

Mit dem derzeitigen Personalbestand von zehn Lehrkräften (vier in den Grundschulen, sechs im college und im lycée) hat die DA die

Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit erreicht. Wollte man die DA einer breiteren Schülerschaft öffnen, müßten weitere Lehrkräfte angeworben werden. Im collège sind 1999/2000 in der Eingangsklasse erstmals zwei DFU-Klassen eingerichtet worden, die Zweizügigkeit des DFU-Unterrichts für das collège in den kommenden Schuljahren ist bereits heute absehbar. Im lycée zeichnet sich für den DFU eine ähnliche Entwicklung ab. Verhandlungen zur Ausweitung des von der ZfA finanzierten Stundendeputats sind in Gang gekommen, ein baldiger und unbürokratischer Abschluss derselben wäre wünschenswert. Dem entgegen stehen das Fehlen einer verbindlichen Vereinbarung zwischen Frankreich und Deutschland, die Rechte und Pflichten beider Seiten im Schulverbund eindeutig regelt. Ein weiterer Unsicherheitsfaktor wird durch den unklaren Rechtsstatus der von Deutschland bezahlten Ortslehrkräfte markiert. Hier wären beherzte Initiativen beider Seiten dringend geboten!

Der deutsche Steuerzahler wendet für den Unterhalt der DA in Straßburg jährlich ca. 550.000 DM auf und übernimmt damit die Hälfte der anfallenden Personalkosten. Dafür erhält er pro Jahr rund 90 Schulabgänger, die frei von



Die beiden DFU-Lehrer Frau Brand und Herr Oertel mit 2 OIB-Absolventinnen

Illusionen die nach wie vor höchst unterschiedlichen Auffassungen von Pädagogik, Philosophie, Kultur usw. in zwei benachbarten Partnerländern kennengelernt haben. Diese Partner bewegen sich langsam, aber unaufhaltsam aufeinander zu, vor allem im Wirtschaftsbereich und mehr und mehr auch durchaus in der Rechtspflege. Ein beachtlicher Teil unserer Schulabgänger – Deutsche wie Franzosen – hat diesen Trend klar erfaßt und sich für eine Berufswahl entschieden, die sich konsequent die vielfältigen bilateralen Aktivitäten zum Inhalt einer professionellen Karriere macht.

In der überwiegenden Mehrzahl der Regionen Frankreichs ist Deutsch als 1. Fremdsprache kaum gefragt, mancherorts bereits verschwunden und vielfach in die Nähe exotischer Sprachen wie Japanisch oder Persisch gerückt. Ähnliches zeichnet sich für den Französischunterricht in Deutschland ab. Angesichts dieser beunruhigenden Entwicklung beiderseits des Rheins bietet die Deutsche Abteilung in einer französischen Schule eine sensationell preiswerte und höchst effiziente Alternative zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht in Deutschland und Frankreich. Vielfach werden französische Schüler der DA von unserer Pädagogik und unseren Unterrichtsmethoden angezogen, der DFU wird bewußt als belebendes Element des zuweilen monotonen Unterrichtsalltags empfunden. Auf der anderen Seite interessieren sich zunehmend mehr deutsche Schüler für die leistungsorientierte französische Pädagogik, weil sie davon überzeugt sind, nur so die Klippen des elementaren Spracherwerbs erfolgreich überwinden und sich damit den Zugang zu einer attraktiven beruflichen Laufbahn erschließen zu können. Sie nehmen dafür er-

hebliche Unannehmlichkeiten wie kostenaufwendigen Aufenthalt in Internaten und Ausbruch aus dem gewohnten Freundeskreis und Sprachbereich auf sich, um sich in der sehr französischen Stadt Straßburg eine fremde Welt anzueignen in einer Intensität, von der die allerorts sprießenden Austauschprogramme und Partnerschaftsprojekte weit entfernt sind.

Mit der Einrichtung von internationalen Abteilungen in staatlichen lycées hat die Französische Republik einen mutigen Schritt in pädagogisches Neuland gewagt, der in Frankreich nicht unumstritten ist. Insbesondere die Ausklammerung des in Frankreich hochgeschätzten Geschichts- und Erdkundeunterrichts aus dem nationalen Erziehungsprogramm und die Kompensation desselben durch ein Angebot mit Inhalten der in der BOI vertretenen Partnerländer provoziert immer wieder erregte Debatten, die Nichtfranzosen zuweilen befremden mögen. Kritikern an französischem Eigensinn sei entgegengehalten, daß es Schulen mit vergleichbarer Zielsetzung in Deutschland überhaupt nicht gibt. Die deutsch-französischen Gymnasien funktionieren nach anderen Regeln. Das ABIBAC oder „simultane deutsch-französische Abitur“ wird von nationalen Lehrkräften vorbereitet. Es kann – zumindest den Buchstaben des Vertragstextes folgend – nur von Deutschen in Deutschland und Franzosen in Frankreich erworben werden. Die Lehrkräfte müssen nicht zwingend Muttersprachler sein. Das ABIBAC soll im Elsass flächendeckend eingeführt werden. Ob damit der DA am lycée International des Pontonniers in Straßburg eine ernstzunehmende Konkurrenz in Erscheinung tritt, bleibt abzuwarten!

Joachim Oertel

Noch einmal: Ortslehrkräfte an deutschen Abteilungen in Frankreich

Über das Problem der Arbeitsverträge für deutsche Ortskräfte an staatlichen Schulen in Frankreich habe ich vor 1½ Jahren bereits in dieser Zeitschrift berichtet (Der deutsche Lehrer im Ausland, 46. Jg., H. 1, 1999, S. 28/29). Leider ist das Problem trotz einiger Fortschritte immer noch nicht gelöst, so dass es mir sinnvoll erscheint, über den Zwischenstand zu berichten.

Wie erwähnt haben die Ortskräfte an den deutschen Abteilungen einiger internationaler Gymnasien (Lycée International in St. Germain-en-Laye, Lycée des Pontonniers in Strassburg, Cité Scolaire International in Lyon) und an dem Deutsch-Französischen Gymnasium in Buc bei Versailles seit über 20 Jahren gar keine oder rechtlich sehr fragwürdige Arbeitsverträge. Auch die Bezahlung entspricht nicht einmal den im Rahmenstatut für das deutsche Auslandsschulwesen beschriebenen „ortsüblichen“ Bedingungen.

Seit Juni 1998 ist den deutschen Stellen bekannt, dass die bestehenden Verträge mit dem französischen Schulleiter des Lycée International in St. Germain-en-Laye wegen ihres juristisch unhaltbaren Charakters von der französischen Schulleitung nicht mehr unterschrieben werden. Trotz intensiver Bemühungen der Botschaft und der Leitung der Deutschen Abteilung des Lycée International reagierten die deutschen Stellen (BVA und Auswärtiges Amt) bis zum Ende des Schuljahres 1998/99 kaum. Erst am Beginn der Sommerferien erhielt der Leiter der Deutschen Abteilung den Auftrag, einen privaten Verwaltungsverein für die Anstellung der Lehrer zu gründen, da eine bis dahin erwogene direkte Anstellung durch deutsche Behörden und zu deutschen Bedingungen prinzipiell nicht möglich sei, obwohl die Gehälter der Ortskräfte an den betroffenen Schulen ausschließlich aus öffentlichen Mitteln gezahlt werden.

Die Gründung dieses Verwaltungsvereins wurde am Ende der Sommerferien (Anfang September 1999) in die Wege geleitet und kam dank der Einsatzbereitschaft einiger engagierter Schülereitern bereits im Dezember 1999 zu einem erfolgreichen Abschluss. In der Zwischenzeit musste allerdings ein Fünftel des Unterrichts der Deutschen Abteilung ausfallen, weil nach dem Ausscheiden von zwei Lehrkräften ohne einen funktionsfähigen Verwaltungsverein keine Neueinstellungen vorgenommen werden konnten. Dies war erst zum 1.1.2000 möglich, allerdings nur mit befristeten Verträgen, da das

grundsätzliche Problem der Gehälter und der sozialen Absicherung sowie der Übernahme der Altverträge noch nicht gelöst war und es bis zum jetzigen Zeitpunkt immer noch nicht ist.

Die offizielle Anerkennung des Verwaltungsvereins, der laut Satzung die ausschließliche Aufgabe besitzt, Lehrer für die Deutsche Abteilung des Lycée International anzustellen und aus den von der Bundesrepublik Deutschland zur Verfügung gestellten Mitteln zu bezahlen, fand im Rahmen eines feierlichen Aktes durch die Unterzeichnung einer entsprechenden Vereinbarung zwischen der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland und dem Verwaltungsverein durch den Botschafter Dr. Hartmann am 25. April 2000 im Lycée International statt. Erst von diesem Tag an war der Verwaltungsverein wirklich handlungsfähig.

In mühseliger Kleinarbeit wurde von der Leitung der Deutschen Abteilung in St. Germain-en-Laye gemeinsam mit den Personalvertretern und dem Vorstand des Verwaltungsvereins ein Vertragsmodell mit an ortsüblichen Bedingungen orientierten Gehaltstabellen sowie einer angemessenen sozialen Absicherung ausgearbeitet und am 5. Juni 2000 offiziell der Deutschen Botschaft zur Genehmigung übermittelt.

Zur Zeit (20.06.2000) warten wir auf eine Antwort. Inoffiziell hieß es jedoch bereits, dass die neuen Vertragsbedingungen auf keinen Fall mehr Geld kosten dürften als bisher. Sollte dies nicht zu vermeiden sein, so müsste das Geld durch Kürzung des Unterrichtsangebots erwirtschaftet werden.

Wir können nicht glauben, dass dies tatsächlich das letzte Wort sein soll, und hoffen im Interesse des Ansehens der Bundesrepublik Deutschland, dass in dieser Frage nicht ausschließlich finanzpolitische Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Folgende Überlegungen sollten auf jeden Fall bei der Entscheidung mit bedacht werden:

- Seit über zwanzig Jahren hat die Bundesrepublik Deutschland dadurch Gelder gespart,

dass die Ortskräfte der Deutschen Abteilung zu Billigtarifen gearbeitet haben und dass der französische Staat die Abrechnung der Gehälter übernommen hat, ohne dafür Verwaltungskosten zu berechnen.

- Verwaltungskosten und Abgaben, die nun vom Verwaltungsverein der Deutschen Abteilung zu zahlen sind und die bei einer korrekten Vorgehensweise auch schon früher hätten gezahlt werden müssen, nun durch eine Verschlechterung des pädagogischen Angebots einer äußerst erfolgreichen Schule zu finanzieren, ähnelt einem Schildbürgerstreich.
- Die deutschen Abteilungen der internationalen Schulen in Frankreich sind für den deutschen Staat ohnehin schon eine sehr billige Angelegenheit: Jedes Jahr werden pro Schule etwa 20 bis 30 deutsche Schüler zum Abitur geführt, aber der deutsche Staat finanziert nur die Lehrer für die Fächer Deutsch und Geschichte! Alle anderen Personalkosten sowie die gesamten laufenden Kosten für die Schulgebäude werden vom französischen Staat getragen.
- In den letzten 20 Jahren sind die Schülerzahlen der Deutschen Abteilung in St. Germain-en-Laye von 450 auf 670 gestiegen. In der gleichen Zeit gingen die Schülerzahlen der Deutschen Schule Paris von etwa 750 auf 350 zurück, was zu einer entsprechenden Reduzierung der entsandten Lehrer an dieser Schule führte, ohne dass deren Zahl in St. Germain-en-Laye erhöht worden wäre. Es wäre einmal interessant zu prüfen, in welchem Maße dadurch in den vergangenen

Jahren auf den gesamten Pariser Raum umgerechnet Mittel eingespart worden sind, ohne dass darüber je ein Wort verloren worden wäre.

- Nicht zuletzt sollte auch bedacht werden, welchen Schaden das Ansehen der immer noch vergleichsweise reichen Bundesrepublik Deutschland nimmt, wenn es ihr als einzigem Partnerstaat der an den internationalen Schulen in Frankreich beteiligten europäischen Staaten nicht gelingt, ihre Lehrer in angemessener Weise anzustellen und zu bezahlen: Was kleineren Ländern wie den Niederlanden, Spanien oder Portugal gelingt, sollte für den deutschen Staat nicht möglich sein?

Schließlich möchte ich noch erwähnen, dass die Kolleginnen und Kollegen des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Buc nach wie vor völlig ohne Arbeitsvertrag sind. Auch die Einschaltung eines Rechtsanwalts hat dort bisher nicht dazu geführt, der Lösung des Problems auch nur einen Schritt näher zu kommen. Auch wenn man berücksichtigt, dass es für den deutschen Staat tatsächlich schwierig ist, selbst als Arbeitgeber für im Ausland tätige deutsche Lehrer aufzutreten, so ist es doch mit dem Anspruch des Grundgesetzes kaum zu vereinbaren, dass diese Schwierigkeit auf dem Rücken derjenigen ausgetragen wird, die seit Jahren durch ihren Unterricht die Interessen der Bundesrepublik Deutschland in Frankreich mit großem Erfolg vertreten.

Hans-Peter Jacht

Außenminister Joschka Fischer zur Auswärtigen Kulturpolitik

„Deutsche Schulen im Ausland seien weit mehr als Basislager deutscher Exportwirtschaft, sie seien intensive Träger und Vermittler deutscher Kultur und Sprache. Noch mehr als bisher sollten sie ein Ort der Begegnung zweier Kulturen sein. Schulen und Goethe-Institute könnten tiefer in die ausländische Gesellschaft einwirken als Botschaften oder Konsulate.“

(aus: *blickpunkt bundestag*, 7/2000, S. 39)

Rumänien ist nicht das einzige Land auf dem Wege nach Europa. Und es ist dabei auch nicht allein mit seinen Schwierigkeiten. Anderen Staaten Mittel-Ost-Europas geht es ähnlich, auch im schulischen Bereich. Deshalb erscheinen uns die Ausführungen von Ingesuse Fues, Fachberaterin in Temeswar, von allgemeinerem Interesse, besonders natürlich für Leser in den Ländern MOEs und der GUS. M.E.

Rumänien auf dem Weg nach Europa und die Reform des Bildungswesens*

Eigentlich müsste die Formulierung des Themas ein wenig verwundern:

Liegt Rumänien denn nicht in Europa? – Sicher ist Rumänien geografisch und kulturell Teil von Europa, und doch charakterisiert gerade diese Formulierung die gegenwärtige

Situation: Das westeuropäische Wirtschafts- und Gesellschaftssystem hat – nach einem jahrzehntelangen „Wettstreit“ – die führende Rolle übernommen; die übrigen europäischen Länder haben sich nun mehr oder weniger schnell auf den Weg gemacht, ihre Verhältnisse den westeuropäischen Standards anzugleichen. Und umgekehrt öffnet sich die Europäische Union nach Osteuropa.

Oft wird dieser Prozess vordergründig in erster Linie unter politischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten gesehen. Bei genauerer Betrachtung wird aber schnell klar, dass der Erziehung und Bildung eine Schlüsselrolle zukommt, da durch diese die Grundlagen für einen dauerhaften und erfolgreichen Wandel gelegt werden. Gerade bei der Annäherung von Rumänien an die Europäische Union ist dies erkannt worden: die ersten Verhandlungen zwischen dem Beitrittskandidaten Rumänien und der Europäischen Union haben die Reform des Bildungswesens zum Inhalt.

Was bedeutet dies für das rumänische Schulwesen?

Man könnte versucht sein, das westeuropäische Schulsystem „einfach“ übernehmen zu wollen. Aber – es gibt kein solches westeuropäisches Schulsystem. Die westeuropäischen Länder haben durchaus verschiedene Systeme; allein Deutschland hat durch seinen Föderalismus gleich 16 (zum Teil merklich unterschiedliche) Schulsysteme. Die Gründe dafür liegen einerseits in der historischen (und getrennten) Entwicklung, andererseits in regionalen kulturellen Besonderheiten und Traditionen.

Und – auch in den westeuropäischen Ländern findet eine Diskussion über eine als notwendig empfundene Reform des Bildungswesens statt. Die Gründe dafür sind mehrfach: da

ist die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik mit der Folge eines Wandels zur sogenannten „Informationsgesellschaft“ und da ist die mit dem Schlagwort „Globalisierung“ bezeichnete, teils freudig begrüßte, teils gefürchtete, jedenfalls unaufhaltsame Entwicklung einer internationalen Öffnung und der damit verbundenen internationalen Zusammenarbeit, aber auch Konkurrenz. Diese Entwicklungen erfordern – weltweit –, die Bildungs- und Ausbildungsziele zu überdenken und sie den sich wandelnden Verhältnissen anzupassen; in der Konsequenz steht auch den westeuropäischen Schulsystemen ein – durchaus mühevoller – Reformprozess bevor.

Diese Situation könnte – vordergründig – als Nachteil empfunden werden: wonach soll man sich denn nun konkret richten? – Dieser Nachteil ist jedoch gering: die unveränderte, unreflektierte Übernahme eines „fertigen“ Systems wäre sicherlich mit etlichen Problemen verbunden, und der Erfolg wäre keineswegs sicher.

Vielmehr liegt eine große Chance darin, diesen Diskussionsprozess aufzunehmen und in eine gesamteuropäische Entwicklung einzutreten. Und die Voraussetzungen, dabei bald mithalten zu können, sind hier in Rumänien gar nicht so schlecht: Neben der unbestreitbaren Schwierigkeit materieller Beschränkungen sehe ich nämlich eine Reihe günstiger Faktoren:

Mein persönlicher Eindruck aus nun fast sie-

* Vortrag auf dem Banater Lehrertag am 6. Mai 2000 in Temeswar, geringfügig gekürzt

ben Jahren ist, dass – wenn man sich offen auf dieses Land einlässt – Rumänien weit weniger „balkanisch“ ist, als das gängige, meist durch Unkenntnis getragene Vorurteil behauptet. Die unter dem Zwang der Verhältnisse erworbene Fähigkeit zur Improvisation könnte in die für die Entwicklung einer modernen zukunftsorientierten Gesellschaft immer geforderte Flexibilität gewandelt werden!

In Rumänien leben viele kulturell unterschiedliche Bevölkerungsgruppen zusammen, ohne dass es zu ausgeprägter Unterdrückung oder gar zu andauernden gewalttätigen Auseinandersetzungen kommt, wie wir sie aus der Türkei oder aus dem ehemaligen Jugoslawien kennen. Auch bei so brisanten Auseinandersetzungen wie dem Marsch der Bergarbeiter auf Bukarest hat sich gezeigt, dass die rumänische Gesellschaft letztlich in der Lage ist, auch schwierige Herausforderungen zu meistern. Rumänien ist also in mancher Hinsicht durchaus ein Pfeiler der Stabilität auf dem Balkan. Leider ist es Rumänien allerdings bisher nicht gelungen, dies international deutlich bewusst zu machen und dafür internationale Anerkennung und Unterstützung zu erhalten; die wirtschaftlichen Schwierigkeiten und Mängel dominieren das auswärtige Bild. Doch zurück zur Bildung: auf der Grundlage seiner Minderheitenpolitik leistet sich Rumänien (wie selbstverständlich) ein mehrsprachiges Schulsystem und könnte in dieser Hinsicht manchem westeuropäischen Land voraus sein, wo mehrsprachige Schulen oft noch als elitäre Extravaganz gelten.

Im Hinblick auf eine zukunftsorientierte grundlegende Reform des Bildungswesens sehe ich in Rumänien einen weiteren Vorteil, um den es manche engagierte westeuropäische Bildungsexperten beneiden könnten: ein grundlegender Wandel wird von politischer Seite nicht nur in Sonntagsreden gefordert, sondern durch konkrete Maßnahmen auch praktisch eingeleitet und unterstützt.

Die ministerielle Bildungsreform und ihre Modernität

Die klare und kritische Analyse über den Zustand des Bildungssystems und über notwendige Maßnahmen und Entwicklungen, die der Erziehungsminister Marga in einer mehrsprachigen Broschüre veröffentlicht hat, liest sich auch aus westeuropäischer Perspektive tref-

fend aktuell und zukunftsweisend. Und in der Tat sind konsequenterweise durch Ministererlasse der letzten Jahre bereits Forderungen erfüllt, deren Umsetzung in vielen europäischen Ländern noch auf der Wunschliste steht.

Als ein Beispiel nenne ich die Reform des Schulmanagements: vorteilhaft ist nicht nur die Möglichkeit, finanzielle Mittel den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten angepasst optimal einzusetzen und den Unterrichtsbetrieb den aktuellen Erfordernissen gemäß gestalten zu können; bedeutsam scheint mir vor allem die darin erkennbare Abkehr von einem System, in dem Lösungen und Vorgehensweisen zentral vorgeschrieben und dann oft sinnentleert ausgeführt werden zugunsten eines Systems, in dem Ziele vereinbart werden und die Wege zu deren Erreichung unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen verantwortungsvoll gestaltet werden können. In diesem Wandel liegt die große

Chance, in kurzer Zeit zu der aktuellen gesamteuropäischen Entwicklung aufzuschließen, aber auch eine große Herausforderung.

Es erfordert von allen Beteiligten (Bürokraten, Lehrern, Schülern, Eltern) eine wesentliche Änderung

der Einstellung und damit eine große Anstrengung, um eine solche grundlegende Neuorientierung des Unterrichts in kurzer Zeit zu erreichen.

Die rumänische Bildungsreform hat sechs Schwerpunkte:

- In einer Reform der Curricula werden Lehrpläne, Stundentafeln und Schulbücher erneuert, um international vergleichbar und anerkannt zu werden.
- Die Lernziele werden reformiert mit der Absicht, reproduktives Lernen, das heißt die bloße Aneignung von Faktenwissen, überzuführen in die Befähigung zum eigenständigen Wissenserwerb und in die Aneignung von Problemlösekompetenz.
- Der raschen Veränderung und Vermehrung des Wissens kann nicht mehr durch Erweiterung des Lehrstoffs und durch Vermehrung von Prüfungen begegnet werden; vielmehr ist exemplarisches Lernen notwendig, um die Fähigkeit zu erlangen, den Anforderungen zu genügen, die durch das Schlagwort vom „Lebenslangen Lernen“ so treffend bezeichnet werden. Entsprechend muss auch die Leistungsbewertung in stärkerem Maße die Fähigkeit zur ergebnisorientierten Aneignung

Schüler müssen das Lernen lernen

und vor allem zur Anwendung von Wissen berücksichtigen.

- Anstelle zentral verordneter Vorgaben sollen Anforderungen aus dem sozialen und wirtschaftlichen Umfeld die Ausbildung stärker bestimmen, um den Bedarf einer sich wandelnden modernen Gesellschaft zu decken und um den so Ausgebildeten eine gute Zukunftsperspektive – auch im internationalen Vergleich – zu bieten. Dazu werden neue Formen der Zusammenarbeit der Schulen mit den Familien, mit den Universitäten und mit der Wirtschaft notwendig sein.
- Wesentliche Grundlage der inhaltlichen und methodischen Erneuerung des Bildungssystems ist natürlich die Verbesserung und Erneuerung der Infrastruktur und die Anbindung an den internationalen elektronischen Informationsaustausch (Internet).
- Die schon erwähnte Reform des Managements mit mehr Kompetenz und Gestaltungsspielraum wird – wenn sie engagiert und verantwortungsbewusst umgesetzt wird – die Ausbildungseinrichtungen flexibel, leistungs- und wettbewerbsfähig machen.
- Internationaler Austausch und verstärkte Zusammenarbeit sollen den Anschluss an internationale Standards beschleunigen und die internationale Anerkennung sichern.

Um diese grundlegende Reform durchzuführen, wurden die entsprechenden gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen. Auch internationale Gutachtergremien der EU und der OECD haben anerkannt, dass Rumänien in den letzten Jahren (nach längerem Zögern) ernsthafte Anstrengungen unternimmt, Anschluss an den europäischen und internationalen Standard zu gewinnen. Es ist nun an der Zeit, die Reformideen praktisch umzusetzen, entsprechende Initiativen zu ergreifen und die neu geschaffenen Möglichkeiten durch verantwortungsvolles Engagement zu nutzen.

Der Erfolg der Reform hängt nun vom tatsächlichen Wandel im praktischen Unterrichtsalltag ab.

Die dunklen Stellen des Unterrichtsalltags

Lassen Sie mich einige Punkte konkret herausgreifen: In der vom rumänischen Bildungsministerium herausgegebenen Broschüre „Grundvoraussetzungen für eine Reform des Unterrichtswesens im heutigen Rumänien“ wird das

bestehende rumänische Unterrichtswesen sehr kritisch beleuchtet. Unter anderem heißt es: „Es vermittelt Kenntnisse, trägt aber nicht dazu bei, dass Fertigkeiten der Kenntnisübernahme und -hervorbringung erworben werden. Es legt mehr Wert auf die Wiedergabe von Kenntnissen als auf die Anwendung und Verwendung dieser Kenntnisse.“

In der Praxis sieht das dann so aus, dass ein „guter“ Schüler brav und fleißig eine Lektion auswendig lernt und für seine Gedächtnisleistung eine 10 einheimst. Bei Nachfragen stellt sich jedoch heraus, dass dieser „gute“ Schüler keinerlei Vorstellung von den Inhalten des Auswendiggelernten hat; das Reproduzieren von chinesischen Telefonbucheinträgen hätte etwa den gleichen Nutzen.

Diese Form der Wissensvermittlung, die einerseits den Schülern leicht zu durchschauende und zu erfüllende Leistungsanforderungen stellt und keinerlei eigene gedankliche Auseinandersetzung mit den Inhalten erfordert und die andererseits den Lehrern eine Bewertungsgrundlage bietet, die ebenfalls keinerlei Auseinandersetzung mit der intellektuellen Leistung und der geistigen Entwicklung der Schüler erfordert, sondern sich auf die Überprüfung unreflektierter Reproduktion einer Vorlage beschränkt, ist das Relikt eines auf Nivellierung und Kollektivismus bedachten Unterrichtswesens und ist die Folge eines Zentralismus, in dem die Entscheidungen nur „von oben“ kommen und auch in Einzelfragen keine Entscheidungen

vor Ort getroffen werden können. Mit dieser Vorgehensweise erzieht man wohl kaum selbstbewusste, kritische, demokratiefähige Jugendliche, sondern „Untertanen“, die nur gelernt haben, Vorgegebenes zu reproduzieren, und die in der Folge kritiklos jede Art von Autorität, seien es Bücher oder Personen, akzeptieren.

Forderung an die Lehrer: eine veränderte Unterrichtspraxis

Es ist leicht zu kritisieren, aber wie lassen sich die Forderungen nach einem sinnvolleren Vorgehen umsetzen?

Nur Schüler, die den zu lernenden Unterrichtsstoff mit eigenen Worten wiedergeben können (und ihn nicht nur mehr oder weniger gedankenlos reproduzieren), haben den Stoff wirklich verstanden; nur solche Schüler können das Gelernte umsetzen und anwenden, Folge-

Schüleraktivität statt Lehreraktivität!

rungen ziehen und Transferleistungen erbringen. Nur Schüler, die gelernt haben zu lernen, also in der Lage sind, sich auch selbstständig Wissen anzueignen und dieses anzuwenden, können auch unter sich ändernden Bedingungen mit der allgemeinen Entwicklung in einer offenen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung Schritt halten.

In der schon genannten Broschüre des rumänischen Bildungsministeriums wird dies so zusammengefasst: „Erwartet wird ein selbstbewusster Schüler, der unter wechselnden Bedingungen Problemlösungen findet, Eigeninitiative entwickelt und Organisationseffizienz aufweist. Darüber hinaus soll er in der Lage sein, Kenntnisse selbstständig zu erwerben, sie sinnvoll zu gliedern und letztlich adäquat einzusetzen.“

Aus eigener Erfahrung möchte ich noch die Forderung nach zwei weiteren eng zusammenhängenden Fähigkeiten hinzufügen: Teamfähigkeit und soziale Kompetenz. Der Einzelkämpfer ist in den mittelständischen und großen Betrieben nahezu von der Bildfläche verschwunden. Gefragt ist der kommunikative, diskussions- und kompromissfähige Mitarbeiter, der Initiative zeigt und zu Entscheidungen des Teams konstruktiv beiträgt, der die gemeinsam erarbeiteten Resultate mitträgt und mitverantwortet, der aber auf der anderen Seite Konflikten nicht ausweicht, sondern an deren Bewältigung kooperativ mitwirkt und so im Umgang mit Kollegen (und natürlich auch im familiären Umfeld) seine soziale Kompetenz unter Beweis stellt.

Nun ist unbestreitbar, dass diese hochgesteckten Ziele mit der bisher geübten Unterrichtspraxis nicht noch *zusätzlich* erfüllt werden können. Man könnte deprimiert die Augen schließen und resignieren; doch die in die Wege geleitete Reform leitet mit den geänderten Anforderungen auch zu veränderten Lehrmethoden über.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Vermittlung von Faktenwissen zurückgeführt (also auch verkürzt) werden muss auf allgemeingültiges, dauerhaftes Grundlagenwissen, um darauf aufbauend die Anwendung und Übertragung des Gelernten einzuüben und die Fähigkeit zu vermitteln, auf der Basis solchen Grundwissens neues Wissen eigenständig zu erwerben und anzuwenden. Die kreative Mitarbeit der Schüler und auch die kritische Auseinandersetzung sowohl mit dem Unterrichtsstoff als auch mit dem Unterrichtsgeschehen sollten

nun nicht (mehr) in erster Linie als Störung eines geregelten, vorgegebenen Ablaufs gesehen,

sondern als Bestandteil des Unterrichts zur Bildung kritischer, auch selbstkritischer Schülerpersönlichkeiten genutzt werden.

Die Suche nach der ausgewogenen Mischung von Grundlagenwissen, kognitiven und sozialen

Fähigkeiten wird eine ständige Herausforderung sein. Auch im deutschen Schulwesen ist diese Frage stets aktuell, dort wird z.B. gegenwärtig diskutiert, in einigen Bereichen dem Grundlagenwissen und den Grundfertigkeiten wieder mehr Bedeutung zuzumessen.

Lehrer als Moderatoren des Unterrichts

Den größten und wichtigsten Teil der Unterrichtsreform haben die Lehrer zu leisten. Sie müssen sich von einem fest vorgegebenen Stoffpensum lösen und die Gestaltung des Unterrichts auf die Erreichung der *Ziele* – nämlich „Sachverhalte“ verstehen, „Wissen anwenden“ und „Problemlösekompetenz“ – ausrichten. Das heißt, sie müssen Formen eines offeneren, oft exemplarischen oder projektorientierten Unterrichts finden, in dem auch die Initiative von Schülern ermöglicht und gefördert wird.

Für diese veränderte Unterrichtsgestaltung zur Erreichung neuer Ziele müssen sie umlernen, Neues ausprobieren (auch mit dem Risiko des Scheiterns) und Erfahrungen sammeln (die manchmal auch schmerzlich sein können). Sie müssen sich von ihrer bequemen Rolle des vom Katheder aus autoritär Vortragenden verabschieden. Ihre eigene Aktivität tritt zugunsten der Schüleraktivität in den Hintergrund, sie werden zu Moderatoren des Unterrichts. Diese Verhaltensänderung braucht Mut, sie verunsichert, denn auch vom Lehrer werden zusätzliche Fähigkeiten wie Flexibilität, umfangreichere Vorbereitung, um für Ungeplantes gewappnet zu sein, vermehrter pädagogischer Einsatz verlangt, verbunden mit dem Verlust der (vermeintlichen) Allmacht, sich im alleinigen Besitz des Wissens zu befinden, und möglicherweise verbunden mit dem Gefühl von Autoritätsverlust.

Es ist nicht einfach, sich diese Gefühle bewusst zu machen, sie auszuhalten und sich auch Misserfolge zuzugestehen. Es sollten jedoch der Wille und der Mut zum Ausprobieren da sein; mit Sicherheit lässt sich eine Umstellung nicht von einem Tag auf den anderen erreichen, sondern sie ist ein Prozess, der seine Zeit

Auch Lehrer müssen lebenslang lernen!

braucht. Auch und gerade für Lehrer gilt es nun, lebenslang zu lernen, denn Stillstand ist Rückschritt in einer sich immer schneller entwickelnden Welt. Die Lehrerfortbildung, der auch vom Bildungsministerium große Bedeutung beigemessen wird, die daher gefördert und auch durch ausländische Institutionen unterstützt wird, sollte intensiv und offen genutzt werden, diese Umstellung und die damit verbundenen Schwierigkeiten zu bewältigen.

Eine weitere wesentliche Umstellung und Neuorientierung muss geleistet werden: Die Änderung der Lernziele und -inhalte und die damit verbundene Veränderung des Unterrichts, nicht zuletzt die angestrebte internationale Anerkennung erfordern, dass auch die Bewertungskriterien angepasst werden müssen: die Bedeutung von Gedächtnisleistungen wird sich verringern, Verständnis, Ausdrucksfähigkeit und auch (kontrollierte) Kreativität werden größeres Gewicht erhalten.

Der Lehrer muss sich Gedanken über eine differenziertere Leistungsbewertung machen: „Welche Kriterien der Bewertung soll ich anlegen? Wie komme ich zu objektiver Leistungsbewertung? Inwieweit beziehe ich die Individualität des Schülers mit ein?“ Der einfache Vergleich mit einer Vorgabe reicht nicht mehr aus.

In der Folge wird sich die leistungsbezogene Rangfolge der Schüler innerhalb einer Klasse ändern. Der (nur) fleißige Schüler, der auswendiglernt, kann in der Rangfolge abfallen zugunsten des möglicherweise fauleren, aber aufgeweckteren und intelligenteren Mitschülers, der den Stoff nicht auswendiggelernt, sondern verstanden hat, also eine eigenständige Denkleistung erbracht hat.

Auch die Eltern müssen umdenken

Im Zuge der Veränderung der Ausbildungsziele, der Unterrichtsform und der Bewertung von Leistungen sind auch die Eltern stark gefordert, sich umzustellen. Sie müssen sich auf das sich ändernde Lernverhalten ihrer Kinder, auf deren nun möglicherweise etwas anders verlaufende Persönlichkeitsentwicklung und nicht zuletzt auf die veränderte Leistungsbewertung einstellen und diesen Prozess der Neuorientierung und Öffnung möglichst mittragen.

Hier entsteht für die Lehrer ein weiteres ausschlaggebendes Tätigkeitsfeld: die Elternarbeit.

Wie wohl überall in der Welt ist auch hier die Schule ein Bereich, in dem jeder mitzureden können glaubt, da er ja selbst einmal in der Schule war. Eltern fordern gemeinhin für ihre

Kinder in den Anforderungen und in den Vorgehensweisen ein Spiegelbild ihrer eigenen Schulzeit. Für einen störungsfreien Unterrichtsbetrieb ist es unabdingbar, die Eltern über neue Prüfungsordnungen, über neue Unterrichtsmethoden und eine veränderte Lei-

stungsmessung gründlich zu informieren und ihnen deren Sinn nahezubringen. Besonders junge Lehrer müssen sich dabei auf die Unterstützung durch die Schulleitung verlassen können. Es gilt, die alten Vorstellungen durch vertrauenerweckende neue zu ersetzen, um die Eltern zur Mitarbeit zu gewinnen. Erfreulicherweise stehen viele Eltern den neuen Entwicklungen schon aufgeschlossen gegenüber.

Ein besonderer Aspekt der Eltern-Lehrer-Beziehung kann hier nicht unerwähnt bleiben. Wenn auch nur in Ausnahmen, aber doch in merklichem Umfang, hat sich in der geschlossenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umgebung der vergangenen Epoche ein Beziehungsgeflecht gegenseitiger Unterstützung gebildet, in das auch die Bewertung der schulischen Leistungen einbezogen war. Doch ein System, in dem die Auswahl für berufliche Positionen eher nach der besten Beziehung als nach der besten Kompetenz erfolgt, stützt sich zwar eine Zeitlang selbst, höhlt sich aber längerfristig derart aus, dass es letztlich doch zusammenbricht. In einer offenen Umgebung wird eine möglichst objektive, zutreffende Bewertung schulischer Leistungen im Hinblick auf die tatsächlich erworbenen Fähigkeiten benötigt, um den Schülern und ihren Familien den Maßstab zu geben, der geeignet ist, die Entwicklung der Jugendlichen optimal zu begleiten, das heißt, ihre (echten) Stärken zu fördern und ihre Schwächen möglichst auszugleichen. In einer offenen Umgebung ist eine unzutreffende Beurteilung, auch wenn sie vordergründig vorteilhaft scheint, Betrug an der Zukunft der Schüler.

Glücklicherweise haben die meisten Jugendlichen ein „natürliches“, noch wenig von schlechten Gewohnheiten verbogenes Gerechtigkeitsempfinden. Sie akzeptieren eine zutreffende Bewertung ihrer Stärken und Schwächen, insbesondere wenn es gelingt, ihnen zu vermitteln, dass dies eine Hilfestellung ist, ihre

Die Stärken der Schüler fördern!

Anstrengungen zu lenken und den besten Weg zu finden.

Der folgende, von Schülern verfasste, in der „Allgemeinen Deutschen Zeitung für Rumänien“ am 20. April 2000 veröffentlichte Artikel belegt dies:

Deals mit Noten

„Es wäre wichtig, dass die Lehrer nicht mehr dafür bezahlt werden, um gute Noten zu geben. Die Noten sollen dafür gegeben werden, was die Schüler wissen, nicht was die Eltern zahlen“, hat eine Schülerin zum Thema Schulreform gesagt. Wann wird man endlich die Zensuren nicht mehr kaufen müssen?

*Immer mehr Schüler sind sich der Tatsache bewusst, dass die Wände ihrer Schule Zeugen der Ungerechtigkeit einiger Lehrer sind. Sie wissen ganz genau, dass die Note 4 als Jahresdurchschnitt gar nicht so grausam ist, wie sie auf den ersten Blick scheint, wenn die Eltern über das nötige „Kleingeld“ verfügen.**

Geldmangel oder Abhängigkeit von einflussreichen Eltern der Schüler „erlauben“ den Lehrern, „kleine Aufmerksamkeit“ anzunehmen. Die Beziehung der Lehrer-Schüler wird in Folge der finanziellen Unterstützung der Eltern zu einem von sachfremden Interessen geleiteten Verhältnis. Der Lehrer schlüpft in die Rolle des Beschützers, der seinem Schützling ein sorgenloses Schülerleben bietet.

Ein Schüler wird auf einmal ausgezeichnet, wenn er von seinem Lehrer Privatstunden „kauft“ und die Prüfungen werden um so leichter bestanden. Der Schüler soll nicht in Panik geraten, falls er die Aufgabenstellung nicht im Vorhinein kennt, er soll aller-

dings nicht vergessen, seinen Namen auf die Prüfungsarbeit zu schreiben. Es bleibt eine Frage der Moral, ob wir die Dinge so akzeptieren sollen, wie sie sind, oder uns endlich trauen, etwas dagegen zu unternehmen.

Deswegen, sehr geehrte Lehrer, erinnern Sie sich, warum Sie eigentlich Lehrer geworden sind. Kann man wirklich alles mit Geld kaufen? Wie bleibt es mit Gefühlen: Ehre, Liebe, Zufriedenheit?

Armanda Cheveresan & Silvia Munteanu

Der Artikel spricht für sich, ihm ist nichts hinzu-zufügen.

Die große Aufgabe, die also vor uns liegt, ist, ein offenes, zeitgemäßes, auf die Förderung der Schüler ausgerichtete Unterrichtswesen zu schaffen, das auch einem internationalen Vergleich standhält. Dazu gehört auch, die Beherrschung von europäischen Sprachen zu verbessern, wobei in Rumänien der deutschen Sprache eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Auch dies wird in einer Broschüre des rumänischen Bildungsministerium verdeutlicht, in der es heißt:

„Die Aneignung von europäischen Sprachen erhält in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, und zwar die Förderung der Verständigung und der Toleranz ...

Deutsch hat insbesondere im europäischen Raum eine große Bedeutung, wobei Deutsch in Rumänien traditionell eine wichtige Rolle spielt, denn sie ist sowohl als Sprache der deutschen Minderheit als auch als Fremdsprache vertreten. Die Siebenbürger Sachsen, eine seit Jahrhunderten in Rumänien lebende deutschsprachige Minderheit, hat das erste von den kirchlichen Gemeinden getragene Schulwesen in Europa gegründet.

Herausragende Persönlichkeiten der rumänischen Kultur, die sich an Universitäten im deutschsprachigen Raum haben ausbilden lassen, haben anschließend eine Brückenfunktion zwischen den zwei Kulturen ausgeübt.

Es ist aber mehr als die Tradition, die auf die Notwendigkeit der Erweiterung des Deutschunterrichts hinweist, denn die gegenwärtige Stellung der Bundesrepublik Deutschland in der europäischen

Politik und in der Weltwirtschaft, die Rolle der Republik Österreich, als Mitglied der Europäischen Union und ihre Rolle in Mittel- und Osteuropa erfordern die Festigung und Erweiterung des Deutschunterrichts in Rumänien.

Dadurch dass Deutsch von mehr als hundert Millionen Menschen in Europa gesprochen wird, die somit die größte sprachliche Gruppe in Europa darstellen, errang Deutsch den Status einer offiziellen Sprache des Europarats, neben den bisher verwendeten Sprachen Englisch und Französisch.“

Der autoritäre Unterrichtsvortrag ist überholt.

* Die Notenskala in Rumänien reicht von 10 bis 1, wobei 10 die beste, 1 die schlechteste Zensur ist. Mit einer 5 wird man noch versetzt, mit einer 4 nicht mehr.

Die Reform im Vergleich

Wenn es gelingt, die Unterrichtsreform zügig umzusetzen und in der Praxis mit Leben zu erfüllen, das Ziel der internationalen Wettbewerbsfähigkeit im Blick zu behalten und bei der Gestaltung des Wegs dorthin die gebotenen Möglichkeiten optimal zu nutzen, dann hat Rumänien die Chance, zur gesamteuropäischen Entwicklung aufzuschließen.

Um zu zeigen, dass dies durchaus möglich ist, zum Schluss ein Vergleich der rumänischen Bildungsreform mit einer Reihe von Thesen, durch die die Bedingungen und Anforderungen an das Schulwesen in Deutschland kürzlich beschrieben wurden. Die Thesen besagen (zusammengefaßt):

- *Eine Gesellschaft im Wandel verlangt eine sich wandelnde Schule; eine innovative Schulentwicklung ist möglich.*

Dem entsprechen die durch das rumänische Bildungsministerium vorgelegte Analyse und die daraus gezogene Konsequenz, eine grundlegende und umfassende Reform in die Wege zu leiten.

- *Es gilt, Orientierungen zu schaffen, Eigenverantwortung zu stärken, Wettbewerb zu ermöglichen und öffentliche Verantwortung zu übernehmen.*

Diesen Thesen entspricht die Neuordnung der Zuständigkeiten und Kompetenzen der Schulverwaltung, die Abkehr vom zentralistischen System und die Öffnung für lokale Initiativen, für die Mitwirkung der Eltern und für Zusammenarbeit mit Unternehmen.

- *Schulentwicklung braucht gute und engagierte Lehrerinnen und Lehrer und Bundesgegnossen vor Ort.*

Darin kommt zum Ausdruck, dass grundlegende Verbesserungen nicht zentral „von oben“ verordnet werden können, sondern dass es wesentlich darauf ankommt, dass der Wandel von der Basis getragen und vorgebracht und vom Umfeld an der Basis unterstützt wird. Da diese Erkenntnis im Widerspruch zur vormaligen Praxis in Rumänien steht, liegt hierin eine besondere Herausforderung für eine erfolgreiche Schulentwicklung in Rumänien.

- *Schulentwicklung braucht Zeit, Mittel und Gemeinsamkeit.*

In dieser Hinsicht sind in Rumänien besondere Anstrengungen erforderlich, da hier auch noch verlorene Zeit aufzuholen ist, die Mittel selbst bei bestem Willen eher knapp sein werden und diese womöglich gegen andere Interessen verteidigt werden müssen.

Diese Thesen besagen insbesondere, dass ein ausreichender Zeitraum mit stabilen, klaren Verhältnissen und verlässlichen Rahmenbedingungen benötigt wird. Ein großes Risiko liegt darin, dass nicht von allen Seiten die notwendige Ausdauer aufgebracht wird, die Anstrengungen zu einem guten Ende zu führen.

Dieser Vergleich zeigt: Trotz der unbestreitbaren Schwierigkeiten sind die Voraussetzungen vorhanden, in einer großen gemeinsamen Anstrengung durch die eingeleitete Reform des Bildungssystems den Anschluss an die gesamteuropäische Entwicklung zu gewinnen: leistungsbereite Jugendliche, Erwachsene, die (schmerzlich) gelernt haben, auch große Schwierigkeiten zu meistern, und der politische Wille, den notwendigen Veränderungen den Vorrang einzuräumen.

Schluss

Manches ist schon in Gang gekommen; aber über eines müssen wir uns im klaren sein: Die Durchsetzung und der Erfolg der Unterrichtsreform hängt fast vollständig von uns Lehrern ab. Nur wenn wir die Forderungen unterstützen, wenn wir einsehen, dass eine Informations- und Wissensgesellschaft modern ausgebildete Schüler und Studenten braucht, wenn wir uns weiterbilden, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden, wenn wir die Eltern in Gesprächen über die Änderungen in den Unterrichtszielen informieren, wenn wir den Idealismus, das Selbstbewusstsein und die Kraft aufbringen, trotz der schwierigen alltäglichen Lebensbedingungen das Neue zu fördern, wird sich das rumänische Schulsystem in der gewünschten kurzen Zeit in den westeuropäischen Schulentwicklungsprozess einreihen und dort bald eine gleichberechtigte Rolle spielen können.

In unserer Verantwortung, an unserem Beispiel liegt es, ob wir eine zukünftige Elite heranbilden können, der wir vertrauen können, der wir zutrauen, dass sie uns vernünftig regieren kann, dass sie wirtschaftlich für uns die richtigen Entscheidungen trifft. Unsere Arbeit ist eine Investition in die Zukunft, von der auch unsere eigene Lebensqualität abhängt, und wir tragen damit eine nicht bezahlbare Verantwortung.

Lassen Sie uns gemeinsam zur Tat schreiten!

Ingesuse Fues

GEORGIEN

„Punkt 7“ an der Sprachdiplomschule in Tiflis

Seit zwei Jahren ist das 6. Gymnasium in Georgiens Hauptstadt Tiflis Sprachdiplomschule; und ein wenig stolz waren das Kollegium, die Schulleitung und die deutschen Lehrkräfte durchaus, als im Frühjahr 1999 die ersten Lernenden die Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom – Stufe II – bestanden hatten.

Die Einrichtung des Sprachdiplomzweiges hat die Schule in mancherlei Hinsicht verändert. Der Deutschunterricht orientiert sich spürbar an den Anforderungen des Sprachdiploms. Im besonderen fällt dies dadurch auf, dass die literarischen Aspekte, die in der Tradition des georgischen Deutschunterrichts den Ton angaben, nunmehr integriert sind in ein methodisches Konzept, das analytische und kommunikative Aspekte in den Vordergrund rückt. Durch die schulhausinterne Fortbildungstätigkeit der deutschen Lehrkräfte verlängert sich dieser Paradigmenwechsel vom (klassischen) Literaturunterricht hin zu einem pragmatisch orientierten Sprachunterricht.

Da in Georgien nach dem Zerfall der Sowjetunion noch kein neuer Lehrplan entwickelt wurde und viele Lehrerinnen – z.T. äußerst geschickt – ihren Unterricht aus verwendbaren Versatzstücken sowjetischer Lehrtradition, selbstständiger Fortbildung und persönlicher Kreativität gestalten, erweist sich das methodische Konzept im Hintergrund des Deutschen Sprachdiploms als willkommene und praktikable Stütze für die Unterrichtsplanung und ebenso als didaktische und methodische Horizonterweiterung.

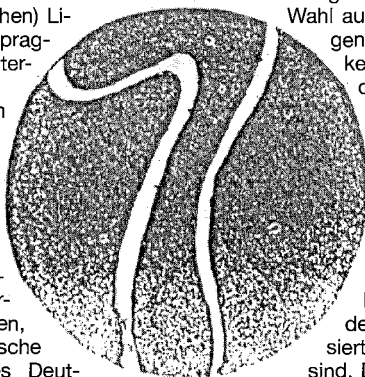
Auf der anderen Seite scheint mir durch die Beschneidung oder Umgestaltung der traditionellen literarischen Dominanz auch ein Verlust entstanden zu sein. Viele georgische Lernende bekunden ein tiefes Interesse an deutscher Literatur, und sie gelangen in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu subtilen Deutungen, die sich wohl durchaus mit der Literaturanalyse in deutschen Lerngruppen messen lassen dürfen. Es kommt hinzu, dass gerade in

den letzten zwei Schuljahren die unmittelbare Vorbereitung auf die schweren und differenzierten Sprachdiplomprüfungen wenig Zeit lässt, in wirklich konzentrierter Ruhe literarischen Texten zu begegnen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen kam ich – angeregt durch Gespräche mit meinen Lerngruppen und meinen Kolleginnen und Kollegen – zu der Idee, aus der Not eine Tugend zu machen und zwar im wesentlichen dadurch, dass die literarischen – und weitergehend: musischen – Aspekte außerhalb des Unterrichts verstärkt belebt werden sollten. Es war die Idee eines „Deutschen Clubs“, wobei von Beginn an fest stand, dass dieser Begriff äußerst unpassend ist. Es wurde also in einem Wettbewerb im 6. Gymnasium nach einem geeigneten Namen und einem schönen Symbol gesucht. Aus beinahe 100 eingereichten Vorschlägen fiel die

Wahl auf „Punkt 7“ – das gefiel wegen der angedeuteten Genauigkeit, der magischen Zahl und des Hinweises auf den Beginn der geplanten Veranstaltungen – und das abgebildete Logo.

Was geschieht nun in „Punkt 7“? Mehrmals im Monat werden kulturelle Veranstaltungen angeboten, zu denen Lernende, Lehrende, Eltern und alle an den jeweiligen Themen interessierte Menschen eingeladen sind. Das Spektrum des Angebots reicht von Fotoausstellungen, literarischen Vorträgen, Gemäldeinterpretationen von deutschen und georgischen Malern, Sing-, Lese- und Theaterabenden, Gesprächsrunden bis hin zu Presse- und Informationsveranstaltungen. „Punkt 7“ wird von einem Vorstandsteam geleitet, dem Schülerinnen, Studentinnen, ehemalige Lernende, Lehrende und Eltern angehören. Die beiden „Vorsitzenden“ sind eine Schülerin der 11. Klasse und eine Studentin, die im Frühjahr 1999 erfolgreich am ersten Prüfungsdurchlauf zum Sprachdiplom teilgenommen hat. Die Planungssitzungen dieses teams sind öffentlich, und es erscheinen dazu etwa 15



Leute. Insofern will dieses Projekt auch erreichen, dass die Schule – und besonders die Lernenden selbst – kulturelle Veranstaltungen in eigener Regie planen und realisieren.

Ein wesentliches Problem ist das des Raumes. Derzeit finden die Veranstaltungen noch in den Räumen der Schule statt; eine Pausenhalle dient als Ausstellungsraum. Für die Zukunft will „Punkt 7“ einen Raum in der Nähe der Schule, aber eben doch „außerhalb“ anmieten. Denn wenn man morgens 6 Stunden in der Schule hart arbeitet, will man um „Punkt 7“ nicht wieder in den Schulräumen sein. Da das Anmieten eines geeigneten Raumes die finanziellen Möglichkeiten auf Dauer überschreitet – die Mieten in Tiflis sind recht hoch –, hofft das Vorstandsteam darauf, dass sich jemand findet,

der aus idealistischer Motivation einen privaten Raum zur Verfügung stellt.

„Punkt 7“ finanziert seine Veranstaltungen durch Spenden, die von zwei „Kassenprüfern“ verwaltet werden; auch dies geschieht unter Federführung einer Sprachdiplomschülerin der 11. Klasse. Die Deutsche Botschaft hat bereits aus dem „Kleinen Kulturfond“ Geld für eine vernünftige Bestuhlung bereit gestellt.

„Punkt 7“ möchte, dass sich neben der anstrengenden und z.T. stressigen Vorbereitung auf die Diplomprüfungen ein selbstorganisiertes Schulleben am 6. Gymnasium entwickelt, das literarische und musische Aspekte in den Vordergrund stellt.

Reinhard Leusing



SchiLF* am Berg

SchiLF – so lautet seit der Schließung des Pädagogischen Zentrums in Bogotá eine neue Zauberformel auch für die Auslandsschulen in Bolivien. Schreckgespenst, Traum schlafloser Nächte, Projektionsfläche für Profilneurosen, Inbegriff bürokratischen Unsinns, Vorbote drohender Sollstundenerhöhungen – die so genannte schulinterne Lehrerfortbildung beschäftigt ihre Geister bis in die Urlaubsgespräche ... Jede(r) ADLK soll da nun eine Stunde pro Woche „schilfen“, d.h. anbieten oder teilnehmen, jedoch wie? Vorbehalte wegen nicht vorhandener Qualifikationen für Erwachsenen-, gar Kollegenfortbildung stehen zwischen Sprachproblemen und den Ansehenszuwachs versprechenden Ambitionen anderer, Kollegen und Kolleginnen zum „Schilfen“ verpflichtet zu wollen. So heißt die Frage an Auslandsschulen nach der Schließung der Pädagogischen Zentren in Lateinamerika: wie also damit umgehen? An der DS La Paz bereiteten Fachschaftsbeschlüsse den Boden für ein versuchsweises Verfahren nach dem Motto „Phantasie ist Trumpf“, welches zunächst allem Anschein nach für alle Beteiligten den größtmöglichen Freiraum ließ und sich (dadurch?) als sehr fruchtbar erwies. Fächerübergreifend, offen für Außenstehende, schlicht offen nach allen Seiten sollte „geschilft“ werden. Folgende – untypische – Aktion soll den Erfolg dieses Konzeptes beispielhaft erläutern:

Offiziell als Fachleiter für Kunst an der DS La Paz bis zum Ende des vergangenen deutschen Schuljahres tätig, verfolgte ich während meiner arbeitsfreien Zeit meine eigenen Projekte. Scheinbar symbiotisch ergaben sich aus meiner Bergsteigerei und meinen Ideen, Arbeiten in der freien Natur zu installieren, Projekte für Boliviens Bergwelt. Hier ist nicht der Ort, gedankliche Hintergründe dieses Projektes offenzulegen. Die Idee war schlicht folgende: einen Nautilus-Querschnitt, eine Spirale aus weißen, für den Gipsbrand tauglichen Steinen und schwarzem Schiefer auf einem plateauähnlichen Platz auf ca. 4900 m Höhe zu legen. Als Mensch mit äußerst begrenzten mathematischen Kenntnissen stand ich vor dem Problem der Konstruktion! Der Mathematikkollege war sofort bereit mit der passenden Formel auszuheilen und schlug vor: „Lass uns eine SchiLF daraus machen – ich bin bei dem Projekt dabei!“ So wurde ganz schnell aus einem persönlichen Projekt, das, wie vorherige vergleichbare, offen für Freunde und Interessierte gedacht war, eines, das den Aspekt der Fortbildungsveranstaltung zu berücksichtigen hatte. Was sich als in keiner Weise schwierig herausstellte! Fächerübergreifend sollte Kollegen und Kolleginnen die Chance geboten werden, in andere Fächer „hineinzuriechen“, sich Anregungen für den eigenen Unterricht durch veränderte Fragestellungen zu holen. In jeder Unterrichtssprache werden Sein und Sinn von Kunst thematisiert (Bildbeschreibungen, Erörterungen aktueller Kunstereignisse, Referate zu Kunstthemen etc.), das Unterrichtsfach Religion findet häufig über die Sym-

bolik von (moderner) Kunst zu seinen Themen und bei diesem konkreten Projekt wurden die Berührungspunkte von Mathematik und Kunst thematisiert und exemplarisch die Formel

$$r(\varphi) = r_0 \cdot 2 \left(-\frac{\varphi}{x} \right)$$

bei Veränderung des Wachstumskoeffizienten x (für das Projekt am Berg wurde aus optischen Gründen $x = 200$ genommen) bemüht. An Ort und Stelle wurde mit Zelt Nagel, Schnur und Messband der Kreis konstruiert und dieser in 15°-Abschnitte unterteilt – Veranschaulichung



des Mathematiklehrplanes für Klasse 7 auf knapp 5000 m Höhe. Der Fachbereich Kunst konnte über die Auseinandersetzung mit dem konkreten Projekt Bereiche wie „land art“ und andere Kunstströmungen der jüngeren Vergangenheit ansprechen. Zwangsläufig drehten sich die Gespräche – zumal bei dem Projekt auch lokale Presse anwesend war und der nationale Fernsehsender „canal 7“ zwei Tage vorher ein

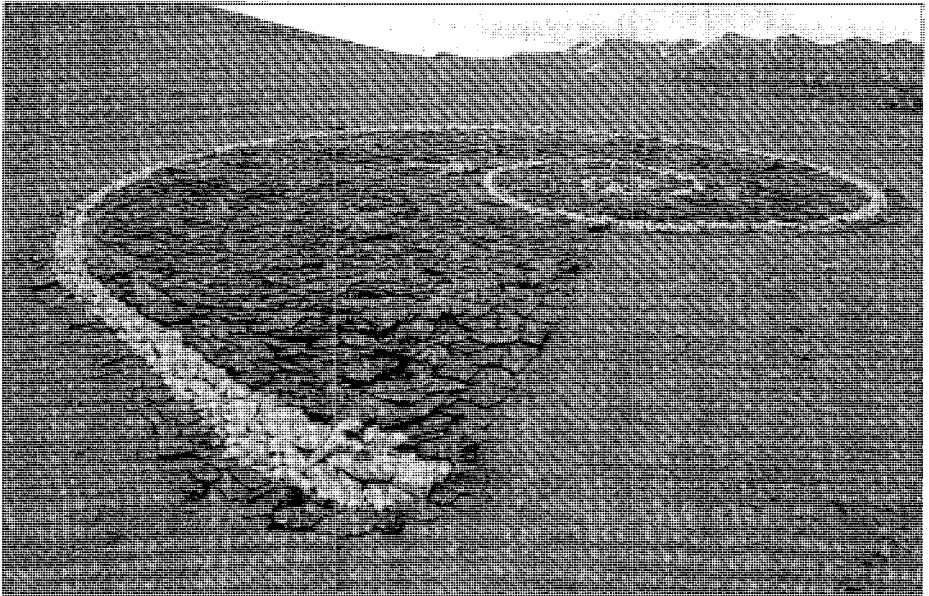
live-Interview zu der Aktion gesendet hatte – auch um die (Nicht-)Kommerzialisierung von Kunst oder schlicht um den leidigen Versuch diese zu definieren. Damit wurde automatisch jedes Fach angesprochen, dem es auf gehobenem Niveau um Sprechkanäle geht – Thema des Spanischunterrichtes in der Abiturklasse der DS La Paz war u.a. genau dieses Thema, was denn nämlich Kunst eigentlich sei.

Naturgemäß verlief die „Praktische Durchführung“ nicht sitzend, sondern zupackend in den Bergen nahe der Stadt. An zwei Tagen wurden die eigens aus einem Steinbruch herangekarrten weißen Steine, insgesamt 200-250 Kilo, im Rucksack den Berg hochgeschleppt. Am 24.7.99 zogen dann die Teilnehmenden grupp-

chenweise den Berg hinauf, um dort in circa sechs Stunden das Projekt zu Ende zu bringen. Neben dem „SchiLF-Team“ waren ein Biologiekollege aus Deutschland, Mitarbeiter verschiedener Entwicklungshilfe-Organisationen, zwei Journalistinnen, diverse Privatpersonen, einige Kinder und ein Hund mit von der Partie. Deutsche, Bolivianer, Holländerinnen und ein Peruaner hatten bis gegen 16 Uhr teilweise bei Schneefall irgendwo zwischen ein und zwei Tonnen Stein bewegt, um den Nautilus zu legen. Und die lehrende Zunft hatte mit emotionalem Nährwert am Berg „geschilft“.

Joachim Kießling

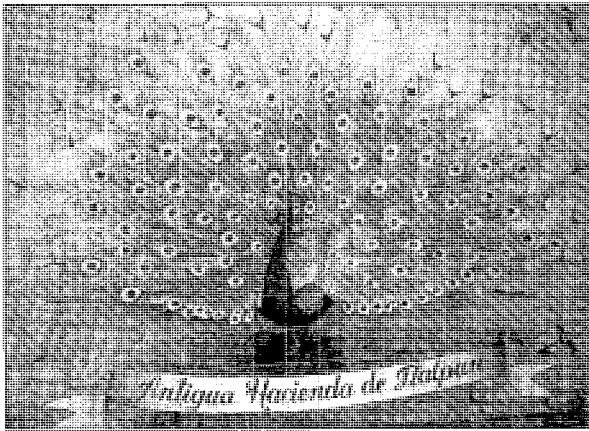
* SchiLF = Schulinterne Lehrerfortbildung



Reiseerinnerungen aus Ost und West (2)

Aus den „Fotogesängen“ auf Mexiko-Stadt und das Rila-Kloster (1999)
von Diethelm Kaminski*

Die Neue Welt:
Mexiko-Stadt: „Quetzalcoatl singt ...“



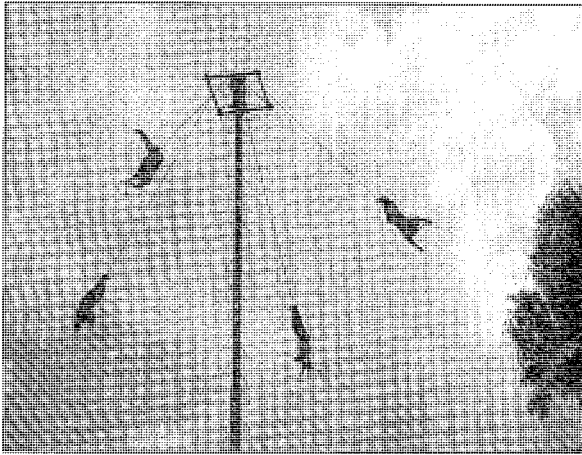
Begrüßung

Der Pfau breitet
sein farbenfrohes Federkleid
aus auf lichtgrünen Fliesen.
Er heißt am Eingang
eines zauberhaften Gartenrestaurants
willkommen die Besucher,
und wünscht, dass sie
den kurzen oder langen Aufenthalt
im kleinen Garten Eden sehr genießen.
(Anbei: Hier gibt es keinen Wucher)

Vogelpark

Ein kluger Geschäftsmann hatte die Idee,
sein Café
in eine Vogellandschaft zu verwandeln.
Jetzt kann man
zwischen (gemalten) Pfauen
und rosigen Flamingos
mit den (rosig bemalten) Frauen
bei Kaffee und Kuchen anbandeln.
Die sind zwar nicht so prachtvoll
und langbeinig wie Flamingos.
Doch zählt in Mexiko nicht unbedingt
die Meinung eines unbeliebten Gringos.



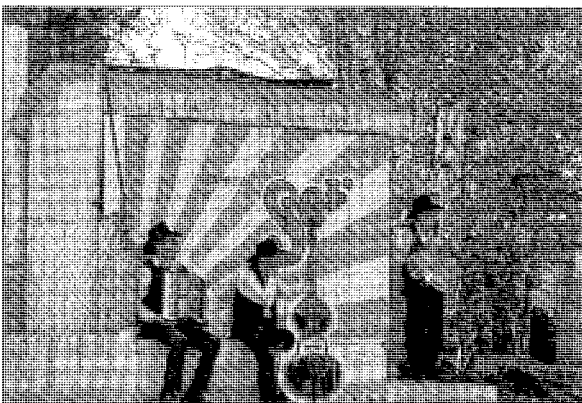


Ungefällig

Die Vogelmenschen
drehen sich
(seltsame rituelle Moden),
Köpfe nach unten,
in schwindelerregenden Spiralen
über der staunenden Menge am Boden.
Die lungert, dass die Menschenvögel
auf die Erde knallen.
Dann braucht sie
für das Spektakel nämlich
nichts zu zahlen.
Doch leider tun die Vogelmenschen
keinem den Gefallen.

Inka-Erbe

Auf der Plaza Templo Mayor
tut sich eine folkloristische
Tanzgruppe hervor.
Das Inka-Erbe wird
kommerzialisiert,
wodurch es sehr an Qualität verliert.
Die Tänzer wirken wie
aus Winnetou Band 2 entsprungen:
Sie trommeln fleißig
und heulen dazu aus vollen Lungen.



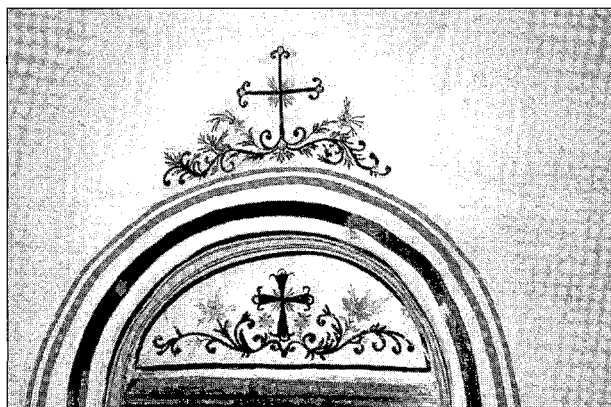
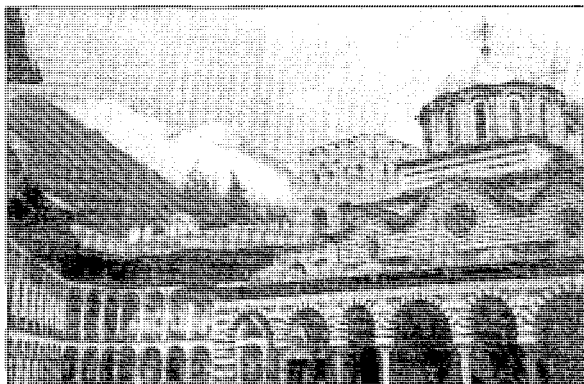
Begleitmusik

Musik –
in Mexiko nicht wegzudenken
aus dem täglichen Leben.
Sie ist der Menschen
ständiger Begleiter.
Wenn sie sich
ihren Stimmungen hingeben,
entweder melancholisch,
ausgelassen oder heiter,
sind leicht sie
von Problemen abzulenken.
Erst einmal feiern,
und dann sieht man weiter.

Die Alte Welt (5 Haikus):
Das Rila-Kloster/Bulgarien: „Die Stille spricht ...“

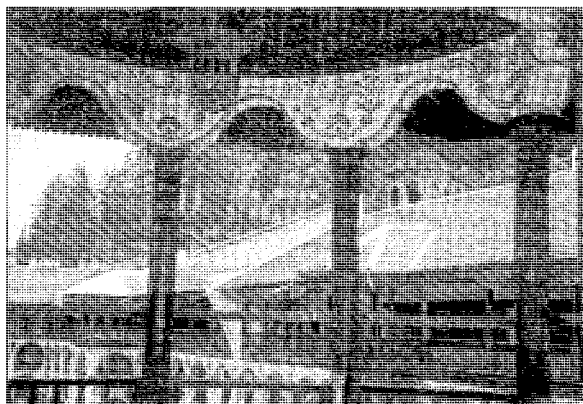
Einbettung

In Reichweite, schroff,
Berge und Himmel. Drohend,
zum Schein nur schützend.



Vervielfältigung

Wandbemalungen
setzen fort den Klosterbau
mit Kreuz und Kuppeln.



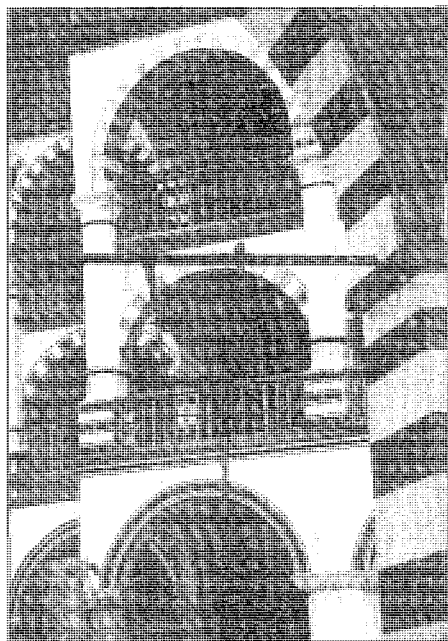
Schöner wohnen

Alleinsein. Wohnlich.
Mit Blümchen und Girlanden.
Ersatz für Frauen.



Unverstellt

Bestechungsgelder?
Doch nicht in Klostermauern!
Hier sackt dreist man ein.



Glaubenseifer

In dunklen Zellen
brüten über der Bibel
Mönche. Nimmersatt.

Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht

In neuem Gewand – und mit gesenktem Preis!

Seit nunmehr 30 Jahren wird vierteljährlich die annotierte Bibliographie zum Bereich Fremdsprachenforschung und -unterricht vom IFS herausgegeben. Sie ist seither bei Lehrenden, Studierenden und Wissenschaftlern vor allem im deutschsprachigen Raum, aber auch bei DaFlern in aller Welt beliebt.

Ab dem Heft 1/2000 wird die *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* nicht mehr vom Verlag für Wissenschaft und Bildung in Berlin verlegt, sondern in neuem Format an der Philipps-Universität Marburg gedruckt. Dadurch sinken die Druckkosten, so dass wir den Preis für das Abonnement von derzeit 96,- DM auf 85,- DM senken können. In der heutigen Zeit wahrlich ein eher seltener Vorgang!

Durch die verminderten Herstellungskosten ist es uns außerdem möglich, das jeweils in Heft 1 erscheinende Forschungsregister „Sprach-

lehrforschung und Sprachunterricht“, das vom IFS für den deutschsprachigen Raum geführt wird, zu erweitern.

Etwas allerdings bleibt unverändert, und zwar die Möglichkeit für Bezieher der *BMF*, kostenlos in der umfangreichen Datenbank des IFS Recherchen zu beliebigen Themen der Fremdsprachenforschung und Didaktik durchführen zu lassen. Die kommentierten Literaturlisten erhalten Sie wahlweise auf Diskette, als Papiausdruck oder per E-Mail.

Für Bestellungen oder weitere Informationen wenden Sie sich bitte an das: **Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg, Hans-Meerwein-Straße, 35032 Marburg, Tel.: 06421/2822141, Fax: 06421/2825710, E-Mail: ifs@uni-marburg.de, <http://www.uni-marburg.de/ifs>.**

Neues Förderungsprogramm der Robert Bosch Stiftung

Naturwissenschaften und Technik

Schüler, Lehrer und Wissenschaftler vernetzen sich

An Naturwissenschaften und Technik entzündet sich derzeit die öffentliche Diskussion über das deutsche Bildungswesen. Verschiedene Defizite werden genannt: Schüler finden keinen Gefallen mehr an Mathematik und den Naturwissenschaften, und ihre Leistungen sind im internationalen Vergleich nur mittelmäßig. Technik als Fach existiert an Gymnasien gar nicht. Studienplätze bleiben unbesetzt und gut ausgebildeter Nachwuchs wird händeringend gesucht. Schließlich die Greencard-Debatte als augenfälligste Notlösung für ein zu lange hinausgeschobenes Problem.

Mit dem neuen Förderungsprogramm „NaT-Working“ – Naturwissenschaften und Technik: Schüler, Lehrer und Wissenschaftler vernetzen sich“ stellt die Robert Bosch Stiftung einen eigenen Beitrag vor, um Jugendliche besser an Naturwissenschaften und Technik heranzuführen. Nur mit entsprechenden Kenntnissen kön-

nen sich junge Menschen selbst ein Urteil darüber bilden, welche Chancen und Risiken in neuen wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen liegen. Ein wichtiger Schlüssel dafür liegt nach Einschätzung der Stiftung in der Förderung der wissenschaftlichen Neugier. Diese können am besten jene wecken, die sie selbst empfinden und zum Beruf gemacht haben.

Deshalb lautet das neue Konzept: Vermittlung und Pflege persönlicher Partnerschaften zwischen Naturwissenschaftlern, Ingenieuren und Schulen. Solche Partnerschaften dienen als Grundlage für eine Vielzahl gemeinsamer Projekte in einer Region. In überregionalen NaT-Working-Veranstaltungen soll außerdem ein bundesweites Netz aus Naturwissenschaftlern, Lehrern und Schülern aufgebaut werden.

Die Stiftung bietet verschiedene Instrumente an, um gute Ideen in die Tat umzusetzen:

- NaT-Working Startveranstaltungen: Sie dienen der Hilfestellung bei der Partnerfindung.
- NaT-Working Projekte: Die Stiftung unterstützt gemeinsame Aktivitäten von Naturwissenschaftlern, Lehrern und Schülern.
- NaT-Working Förderpreise: Sie werden für besonders herausragende gemeinsame Projekte vergeben.

Beispiele für mögliche Vorhaben sind: Laborprojekte für Schüler und Lehrer, Betreuung von Schülerfacharbeiten durch Wissenschaftler, gemeinsame Sommerschulen und Gestaltung von Unterrichtseinheiten, regionale Schülerkongresse oder spielerische Praxisprojekte in der Freizeit.

Bewerbungen sind willkommen von Naturwissenschaftlern, Ingenieuren, Lehrern und

Schülern; eine kurze Beschreibung der Ideen ist schriftlich an folgende Adresse zu richten:

Robert Bosch Stiftung GmbH, Frau Dr. Ingrid Wünnig, Heidehofstraße 31, 70184 Stuttgart, E-mail: ingrid.wuenning@bosch-stiftung.de.

Die Robert Bosch Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland. Ihr Programm NaT-Working ist Teil des neuen Schwerpunktes „Jugend und Technik – Gesellschaft und Wissenschaften“. Die Robert Bosch Stiftung verfolgt vor allem Zwecke der Gesundheitspflege, Völkerverständigung, Wohlfahrtspflege sowie der Bildung und Erziehung. Sie betreibt außerdem ein Krankenhaus sowie zwei medizinische Forschungsinstitute in Stuttgart. 1999 wurden 73,7 Millionen Mark für Förderungsvorhaben bereitgestellt.

Nachrichten aus den Niederlanden

Anwerbung „neuer“ Lehrkräfte hat Erfolg

An den niederländischen Grundschulen geben jetzt mehr als 2.500 bereits aus dem Schuldienst ausgeschiedene Lehrer wieder Unterricht. Von den 3.500 ehemaligen Lehrkräften, die sich im Zuge einer Werbekampagne für eine Rückkehr interessiert hatten, absolvieren momentan 1.200 einen Fortbildungskurs. Zur Linderung des gegenwärtig herrschenden Lehrermangels will das Bildungsministerium in nächster Zeit auch Wartegeldempfänger, vermindert erwerbsfähige und im Vorruhestand befindliche Lehrer ansprechen. Besonders große Anstrengungen werden unternommen, um neue Lehrer für die Schulen der Großstädte zu gewinnen. Außerdem möchte das Ministerium den Lehrerberuf auch für in der freien Wirtschaft Beschäftigte attraktiver gestalten und sie als Seiteneinsteiger an die Schulen locken. Wenn ein solcher Lehramtskandidat gleichzeitig Unterricht erteilt und an einer Fortbildung mit dem Ziel teilnimmt, innerhalb von zwei Jahren seine Lehrbefähigung nachzuholen, könnte er ab kommendem Studienjahr auf eine Ausbildungsvergütung rechnen. Inzwischen wurde auch ein Pilotprojekt gestartet, in dessen Rahmen ausgebildete Fachleute als Teilzeitlehrer im sogenannten vorbereitenden berufsbildenden Mittelstufenunterricht eingesetzt werden sollen.

(aus: Informationsblatt, 4/2000)

Qualität der Schule aus dem Internet zu erfahren

Die niederländische Schulinspektion wird in Zukunft die Schulen häufiger als bisher hinsichtlich Qualität und Erfüllung der gesetzlichen Auflagen überprüfen. Dabei soll vor allem auf die Aspekte Schülerbetreuung, pädagogisches Klima und Didaktik geachtet werden. Zu diesem Zweck wird ein neues Schulaufsichtsgesetz vorbereitet, das die entsprechenden Qualitätskriterien genauer definiert. Die Schulinspektion will bei ihren Beurteilungen u.a. die von den Schulen aufgrund früherer Visitationen oder schulinterner Untersuchungen selbstformulierten Qualitätsziele berücksichtigen. Die amtliche Beurteilung findet ihren Niederschlag in einem öffentlichen Bericht, der nach Anhörung beider Seiten im Internet bereitgestellt wird. Jeder Interessent kann dann nachlesen, wie gut eine bestimmte Schule ist.

(aus: Informationsblatt, 4/2000)

Betr.: Büchertisch

Liebe Leser unserer Verbandszeitschrift,

den Wechsel vom Verlag Moritz Diesterweg (Frankfurt/M.) zum Aschendorff Verlag (Münster) möchte ich zum Anlaß nehmen, einige Informationen über die Systematik unserer Buchbesprechungen in der Verbandszeitschrift zu geben. Ich habe regelmäßige Verbindung zu etwa 50 Verlagen. Der Zufall will es, daß pro Jahr etwa die gleiche Anzahl von Rezensionen erscheint. In meiner Rezensentenkartei (altmodisch, aber PC benutze ich nicht) habe ich ca. 60 Personen, die gelegentlich oder regelmäßig Beiträge anfertigen. Die Fachgebiete sind gemäß Absprache mit dem Vorstand des Verbandes nicht vollständig und auch nicht gleichmäßig vertreten. Am stärksten sind repräsentiert die Fächer bzw. Sachgebiete Deutsch (einschließlich Daf und DFU), Fremdsprachen, Geschichte, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Informatik, fächerübergreifender Unterricht und Belletristik. Schülerlektüren, Schulbücher allgemein und Unterrichtswerke werden auch berücksichtigt, desgleichen interkulturelle Kommunikation, Drogen und Gewalt in der Schule.

Veranstaltungen wie die Interschul/Didacta und die Buchmesse in Frankfurt (Main) sind immer Ereignisse, die den Blick über die Feuilletonseiten von Zeitungen und Verlagsprospekte hinaus weiten.

Schließlich komme ich nach Rücksprache mit Herrn Egenhoff zum Kern meines Kurzbeitrages: Ich appelliere an alle Leser dieser Zeitschrift, sich ebenfalls für Rezensionen zur Verfügung zu stellen – falls Interesse besteht. Sollte dies bei einigen Kollegen, die noch nicht in meiner Kartei sind, der Fall sein, bitte ich um Mitteilung an meine Privatanschrift, die Sie auf der inneren Umschlagseite finden. Bitte geben Sie dann neben Ihrer eigenen Anschrift (Telefon und ggf. Fax) auch Ihre Fächer und Interessensgebiete an.

Besten Dank im Voraus,

Dieter Allgaier

PS: Als Lohn für Ihre Mühe dürfen Sie das rezensierte Buch behalten.

Das Konglomerat deutscher Lyrik

Hermann Korte: *Lyrik von 1945 bis zur Gegenwart*, Oldenbourg Interpretationen, Band 82, München 1996, 172 S., ISBN 3-486-88681-9, DM 21,90

Stellen Sie sich einmal vor: Sie befinden sich in einem großen, alten Saal: dieser ist mit massiven Holzmöbeln bestückt; an den Seiten befinden sich Regale, angefüllt mit Folianten, Quartbänden und Büchern; weiterhin überall aufgeschlagene Zeitungen und Manuskripte, die auf Tischen verschiedenster Formen liegen. Weitere Details sind kaum auszumachen, da nur ein dämmriges Licht spendender Kronleuchter den Ort spärlich erhellt. Auffällig allerdings noch ein regelrechter Pulk von Büchern, fast in der Mitte des Raumes direkt unter der einzigen Lichtquelle. Alle das gleiche Format, die gleiche Überschrift, soweit dies zu erkennen ist, nämlich „Oldenburgs Interpretationen“. Es müssen wohl gut sechzig oder siebzig Bände sein. Sinn und Zweck der Versammlung? Gehen Sie doch bitte vorsichtig etwas näher heran, dann werden sie es vielleicht schon hören!

„Der zerbrochene Krug“ (Richter Adam, *feierlich*): Meine Damen und Herren, sollen wir jetzt nicht zum nächsten Tagesordnungspunkt kommen? Darf

ich um Ruhe bitten. Es wird aufgerufen, das neue Mitglied! Ruhe, bitte!

„Die letzte Welt“ (Ovidius Naso, *etwas schnip-pisch zu Nachbarn*): Ruhe, gerade der! Hat als 73ter zu kämpfen gehabt; überhaupt aufgenommen zu werden, und spielt sich jetzt als wer weiß wer auf. Aber bitte, heutzutage ist vieles möglich. Unsereins, wurde erst einmal verbannt, um dann ... (*wird unterbrochen*)

„Kassandra“ (*mit Pathos*): Sehr richtig, sehr richtig! Wenn ich bemerken darf – aber das wird ja sowieso wieder niemand zur Kenntnis nehmen, aber wenn ich trotzdem bemerken dürfte, dann ist diese Frage einfach ein Platzproblem. Inflation, ja inflationäre Tendenzen auch auf dem Buchmarkt. Skandal!

„Nathan“ (*gravitatisch und mit Nachdruck*): Aber liebe Frau Kollegin, sie gerade müsstest doch verstehen; als 46te der Ausgabe, also gerade die Hälfte geschafft, nein, ich meine nicht ihr Alter, wer hat denn davon gesprochen, sie sollten doch wirklich (...) Toleranz!

„Das Parfüm“ (Grenouille, *abwesend*): Um was geht es eigentlich. Hey, that's just a magic thing. Open the box. Alles drin. Reinriechen und sich bezaubern lassen, das ist es doch. Oder?

„Der zerbrochene Krug“ (Richter Adam, *mit Nachdruck*): Ich rufe auf unser neues Mitglied mit der

Nummer 82 „Lyrik von 1945 bis zur Gegenwart“!

Kurz darauf wird auf einem Tablett ein Band heringetragen, der im Aussehen den anderen entspricht: hellgrauer, fast sandfarbener Einband, gleiche Überschrift und im Din A5 Format. Der Band wird in der Mitte des Tisches abgestellt und die Unterhaltungen verstummen. Erwartungsschwangere Stelle.

(mit etwas nasaler, leicht arrogant klingender Stimme)

„Wenn ich mich vorstellen darf! Nummer 82 der Reihe „Oldenbourg Interpretationen“ verfasst von Hermann Korte und zum Preis von DM 16,80 auch käuflich zu erwerben. (*Kichern auf manchen Plätzen*).

Wie meinen Sie? (mit einer leichten Wendung des Buchrückens) Tja, wer eine alte Dame in der Verwandtschaft hat, braucht sich um die Barschaft nicht zu kümmern ... (*das Kichern verstummt jäh*) Mein, wie will ich es nennen, geistiger Vater, hat versucht, die Lyrik der Moderne in neun Kapitel zu unterteilen. Er weist darauf hin, dass bereits in den dreißiger Jahren eine Art „lyrischer Traditionalismus“ festzustellen sei, der sich bis in die fünfziger Jahre nachweisen lasse.

Die Trümmerlyrik und die Naturlyrik der 50er dürften Ihnen als Begriff bekannt sein. Bereits während dieser Zeit setzte allerdings schon ein Wandel in der lyrischen Produktion ein, wegweisend sollen Bennis Vortrag über die „Probleme der Lyrik“ und Adornos „Ästhetische Theorie“ gewesen sein. Denn die Lyrik habe wieder den Anspruch wie schon zu Beginn des Jahrhunderts das unabhängige lyrische Subjekt zu thematisieren; das Gedicht sei somit wieder als „Kunstprodukt“ zu bezeichnen.

Die Protestsongs und die Erscheinung der konkreten Poesie in den 60er und 70ern stellten eine weitere Kategorie der modernen Lyrik dar. In den 70ern sei eine Zäsur mit dem Freitod Paul Celans zu setzen. Wieder komme der Lyriker auf seine Selbsterfahrung und seine Gestaltung der Wirklichkeit zurück, wobei das als solitär verstandene Ich des Künstlers einen Kontrapunkt zur vorhergehenden „Wir-Phase“ der Aktionskunst mit ihren gemeinschaftlichen Happenings darstelle. Die 80er seien als „Lyrik der Betroffenheit“ zu bezeichnen, wobei sich der Dichter als Mahner verstehe, aber wie Cassandra (*leichte Verbeugung in die Richtung der Kollegin*) kein Gehör finde. Ganz im Gegensatz hierzu die engagierte Lyrik des Prenzlauer Berges; diese habe sich zeitgleich in den neuen Ländern entwickelt und als Gegenkultur zu der von staatlicher Seite aus kontrollierten, als genehm und damit auch genehmigten Literatur gewirkt. Den letzten Abschnitt dieses kurzen Längsschnittes der „Lyrik der Moderne“ leitet die Frage nach einer „neuen Souveränität“ des Dichters ein und bleibt, da noch in Veränderung begriffen, selbstverständlich unbeantwortet. (*kurze Pause mit Blick in die Runde der Zuhörer*) Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!“

(*Perplexes Schweigen im Rund und nach einer kleinen Pause erst zaghafter, dann lebhafter Beifall*) „Das war ein couragierter Auftritt!“

„Respekt!“

Ungeteilten Respekt verdient auch die Arbeit des Autors dieses Buches, dessen Inhalt auf 172 Seiten das schwierige Unterfangen unternimmt, das Konglomerat moderner Lyrik mit Gliederungsvorschlägen zu versehen. Diese sind bestimmt durch zeitli-

che und inhaltliche Aspekte, welche jeweils durch Gedichtbeispiele veranschaulicht werden. Dass sich Hermann Korte dabei durchaus der Problematik eines solchen Vorgehens bewußt ist – „nun sind Periodisierungen stets Konstruktionen vergangenen Geschehens von einem späteren Zeitpunkt aus“ und damit „im Kern nichts anderes (...) als eine Konstruktion der Vergangenheit aus dem Blickwinkel der jeweiligen Gegenwart“ –, unterstreicht nur das Vorläufige und damit Entwurfsmäßige seiner Arbeit, stellt aber deren Wert an sich nicht in Frage. Es gelingt ihm nämlich, für seine Paradigmen sehr einsichtige Begründungen zu liefern und dabei nicht akademisch zu langweilen, sondern durch die Interpretationsbeispiele den theoretischen Vorspann praxisnah zu erläutern. Ausführlich und auch gut als Anregung zu verwenden, sind die im Anhang gegebenen Unterrichtshilfen. Es werden hierbei in der Regel Verknüpfungsmöglichkeiten in Bezug auf die Thematik der Gedichte gegeben und auch didaktische Aspekte angesprochen; sogar an mögliche Aufgabenstellungen wird hierbei gedacht. Das umfangreiche Literaturverzeichnis und die als Quellentexte zur Verfügung gestellten Materialien ergänzen ein durchweg positives Bild des vorliegenden Bandes. Alles in allem ein neues Mitglied, das sich seiner hohen Mitgliedsnummer nicht zu schämen braucht.

Martin Stadler

Macht müde Mitschüler munter!

Rainer E. Wicke: Mein Mega Mitmach-Heft, Gilde Verlag, Köln 1999, 62 S., ISBN 3-86035-004-8, DM 8,90

Natürlich kennt jeder DaF-Lehrer, jede DaF-Lehrerin die Lehrwerke *Wer? Wie? Was?*, *Wie? Wie? Was? Mega* und die aktionsgeladenen Zusatzmaterialien. Sie sind vielerorts eine Notwendigkeit, denn die Progressionskurve wird bei WWW-Benutzern häufig als recht steil empfunden.

Nun ist den Machern im Gilde Verlag ein neuer Entlastungs-Coup gelungen: Rainer E. Wicke produzierte das *Mein Mega Mitmach-Heft* mit Zeichnungen von Marlene Pohle und ... – na, mit wem wohl noch? Wie es der Titel nahelegt, es sind die Schülerinnen und Schüler, die eben mitmachen, reinschreiben, reinkleben, reinmalen sollen.

Gezielt und dennoch unaufdringlich lädt Wicke Lerner mit ein oder zwei Jahren DaF zu kreativer Handhabung der erworbenen Sprachkenntnisse ein. Familie, Schule, Hobbys, Taschengeld, Filme, Musik, Stammbaum ... alles, was jungen Lernern so in den Sinn kommt, wird thematisch angestoßen.

Was ich immer mitnehme, wenn ich verreise: lautet einer der sprachlichen „Schubser“. Erstaunlich, was dabei bei meiner eigenen Zwölfjährigen herauskam. Da hatte sie vorher noch gar nicht darüber nachgedacht: der „obligatorische“ Teddybär, seit sie zwei Jahre alt ist, aber auch das „Schweizer Messer“, das ihr ein Verehrer vor zwei Jahren schenkte. Sie hat es meines Wissens noch nie benutzt, aber mitgenommen wird es immer. Für meinen Geschmack kommt die Musik etwas zu kurz, aber die „Mitmacher“ werden im Vorwort von Wicke natürlich

eingeladen, selbst kräftig Seiten zu ergänzen und einzukleben.

Die Seite 23 mit der Aufforderung *Das habe ich letztes Wochenende gemacht*: reicht meines Erachtens nicht aus, denn im laufenden Schuljahr gibt es ja viele Wochenenden. Aber auch hier können – und das liegt ja im Sinne des Buches – zusätzliche Seiten eingeklebt werden, damit über mehrere Wochenenden berichtet werden kann. Auch die Vorgaben zum Thema Berufswahl lassen sich ergänzen. Auf Seite 31 bleibt es bei *Polizist, Krankenschwester und Bäcker*. Ein akademischer Beruf dürfte schon auch dabei sein, ohne dass man gleich elitär wird.

Außerdem gibt es bei *Das bin ich* keine Zeile für eine Telefonnummer oder eine E-Mail-Adresse. Diese Anschlüsse mag es noch nicht überall geben, wo DaF gelehrt wird, doch bei vielen Deutschlernern ist das Internet längst angekommen.

Aber das ist das Schöne an dem Mitmach-Heft: Dass solche kleinen Mankos leicht ausgleichbar sind. Auch als Lehrer kann man Einarbeitungen vornehmen und entsprechende Eintragungen vorschlagen.

Daher kann ich das *Mega Mitmach-Heft* nur empfehlen. Schließlich ist es ja auch nicht das erste „Hands-on-Lehrmaterial“, das Wicke vorlegt.

Wer es seinen Schülern an die Hand gibt, sollte auch selbst mitmachen. Es bringt viel Spaß für Lehrer und Schüler und ist ein sinnvolles Andenken an die ersten Jahre Deutsch, denn es bleibt bei den Lernern.

Jürgen Langer

Ein marokkanischer Student in Konstanz

esida-Projekt (Erfolgreich studieren in Deutschland für Ausländer): Service Paket, FH Konstanz, 1999

Dieses durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg geförderte Projekt mit dem etwas holprigen Titel will Interessenten für ein Studium in Deutschland auf ihren Studienaufenthalt vorbereiten. Es bietet dazu zwei Video-Kassetten und zwei Begleitbücher an, mit denen Hilfe sich Ausländer sprachlich und inhaltlich auf das Leben in einer deutschen Hochschulstadt einstellen können.

„Mein erster Tag in Deutschland“ (Spiel- und Lernfilm, 60 Minuten) dient als Starthilfe. In meist kurzen Sequenzen erlebt ein Marokkaner die Ankunft am Flughafen Frankfurt, die Pass- und Zollkontrolle, Fahrt mit S-Bahn und Eisenbahn, Zimmersuche in Konstanz, dazu Begegnungen mit verschiedenen Leuten sowie Eindrücke von der Landschaft. Authentische Lautsprecher-Durchsagen und ganz leicht dialekt-gefärbte Sprecher lassen die Wirklichkeit erleben. Etwa 30 Minuten lang laufen die Szenen durch, in der zweiten Hälfte gibt es, bei den gleichen Szenen, mehrere Pausen, mit Hinweisen zur Arbeit im Begleitbuch. Beim Film steht jeweils das Bild klar im Vordergrund, die Texte beschränken sich auf wenige und kurze Sätze. Ist es typisch, dass der Marokkaner beim Verkehrsamt nicht die Adresse des für

ihn gebuchten Hotels erhält, dass er auf der Suche nach einem billigen Quartier ein Zimmer für mindestens DM 120,- zugewiesen bekommt, dass der Fahrgast sein Gepäck im Taxi (Fahrpreis DM 19,-) nicht im Kofferraum unterbringen darf? Auf der dem Rezensenten vorliegenden Kassette ist die Grundeinstellung beim Ton zu leise, der Film weist zum Teil Streifen und einmal Bildstörung auf.

„Mein erster Tag in Deutschland“

(Arbeitsbuch, 170 Seiten), reich bebildert (Fahrschein, Fahrplan, Melde-

schein usw.), dient in erster Linie dem Selbstunterricht. In enger An-

lehnung an den Film bietet der

Band neben einer Reihe von sehr

unterschiedlichen Aufgaben auch

viele kurze, jedoch sehr nützliche

Zusatz-Informationen landes-

kundlicher Art. Daneben müs-

sen die Lerner auch ihre bishe-

rigen Kenntnisse über

Deutschland einbringen (ganz

schön anspruchsvoll!). Die

Aufgaben fordern immer

wieder zum Nachdenken

heraus, verlangen eigene

Entscheidungen, auch die

Niederschrift relativ langer

Texte. Die jeweiligen Ar-

beitsanweisungen fallen

stets präzise aus, doch

bleibt fraglich, ob alle Ler-

ner ihnen bereits sprachlich folgen

können. Häufig eingestreute Zitate aus dem

Mund ausländischer Studenten sollen motivieren

und ermutigen. Der Informations- und Lösungsteil

hilft bei der nachträglichen Kontrolle der erreichten

Ergebnisse, wobei die Verfasser bei entsprechender

Gelegenheit auch offene Lösungen anbieten. Auf

S. 96 liest der Rezensent mit Erstaunen, dass man

beim Kauf einer Fahrkarte für den jeweiligen Tag au-

tomatisch in ein Nichtraucher-Abteil verwiesen wird

und scheinbar nichts dafür bezahlen muß. Die Szene

mit dem Ehepaar zeigt dann freilich, dass es sehr

wohl Reservierungen gibt (vgl. auch S. 106). 20 sehr

wichtige Lerntips liefern Erläuterungen und Hilfen

zu Gestik und Mimik, zum gesprochenen und geschrie-

benen Deutsch, zu Formen des Lesens und Hörens,

zur Wort-Entschlüsselung, zur Bedeutung des Kon-

texts. Es folgt der Wortlaut aller Dialoge aus dem

Film (mit Angabe der korrekten deutschen Fassung,

wo etwas schlampig gesprochen wurde). Im Anhang

finden sich Quellen, weiterführende Literatur und

Medien, Informationen zu Hochschulen, Lehrwerken,

Fachsprachen, sowie nützliche Adressen.

„Erste Eindrücke – Studierende aus aller Welt be-

richten“ (Interviewfilm, 15 Minuten) lassen drei Stu-

dentinnen und eine Studentin zu Wort kommen, welche

von ihren Anfangsschwierigkeiten erzählen, von ihren

persönlichen Erfahrungen mit den Deutschen. Das

einhellige Lob für das Studium in Konstanz wird ver-

bunden mit (unterschiedlich hilfreichen) Tips für aus-

ländische Studierende. Nicht nur die unterschiedli-

che Beherrschung der deutschen Sprache kann spä-

ter zum Vergleich mit eigenen Erfahrungen heraus-

fordern. Die Schauplätze (Disco, Sportplatz,

Schwimmbad) sollen wohl zeigen, dass sich das Le-

ben nicht nur in Hörsälen abspielt.



„Ein Tag an der Hochschule“ (Spielfilm, 45 Minuten) stellt eine deutsche Studentin in den Mittelpunkt, vom Frühstück über Vorlesung, Kaffeepause, Kopieren, Mensa, bis zum Seminar und zur Arbeit am Computer. In der eindeutig männlich dominierten Umwelt nimmt sich die selbstbewußte junge Frau etwas exotisch aus. Nicht nur bei Privatgesprächen, sondern auch im Hochschulbetrieb spielen Fachsprache und Dialektfärbung eine gewichtige Rolle – was gewiss weitgehend der Realität entspricht. Das durchwegs sachlich-moderne Ambiente passt zum von der Technik bestimmten Studium, vom Telefonieren und Studieren der Anschläge bis zur Arbeit im Labor und in der Bibliothek.

„Lehren und Lernen – Professorinnen und Professoren berichten“ (Interviewfilm, 30 Minuten) wendet sich eindeutig an Fortgeschrittene. Eine Professorin, zwei Professoren und ein Assistent erläutern die Unterschiede zwischen Vorlesung, Praktikum, Seminar und Laborübung, geben dazu lebensnahe Hinweise für Ausländer. Die menschlich sympathischen Hochschullehrer werben zwischen den Zeilen für ihr Haus, verschweigen dabei weder direkt noch indirekt, auf welche Anforderungen sich ausländische Studenten einzustellen haben.

„Leitfaden“ (Informations- und Arbeitsbuch, 72 Seiten) stellt die Fachhochschule Konstanz vor (rund 300 Studierende aus 60 Nationen), das mit Studierenden des Jahrgangs 1997 durchgeführte Projekt (kurzer Überblick, Entstehungsgeschichte) und geht ein auf die didaktische Zielsetzung (Charakterisierung der Filme, der Akteure, Zusammenwirken von Film und Buch), den Einsatz im Unterricht (Anregungen und Alternativen), Aufgaben und Übungen (genaue Anweisungen). Die einzelnen Filme werden detailliert erläutert, mit Hinweisen auf das, was es besonders zu beachten gilt. Dieses Buch ist in erster Linie für Personen gedacht, welche die Arbeit mit den Materialien des Projektes anleiten und überprüfen.

Das Anliegen der Autorengruppe wird niemand in Frage stellen, und wer selbst schon Ähnliches versucht hat, wird mit Anerkennung für die geleistete Arbeit nicht zurückhalten. Freilich gilt es zu bedenken, dass die Interessenten im Ausland hier überwiegend das Leben an einer kleinen Hochschule, in einer relativ kleinen Stadt kennenlernen, und dass es sich ausschließlich um technische Studiengänge handelt. Die meisten Ausländer studieren an weitaus größeren Universitäten, in weitaus größeren und damit anonymen Städten. Die jeweilige Fachsprache wird stets eine relativ große Rolle spielen, aber auch solide Grundkenntnisse im Deutschen erwartet man überall. Wer mit dem vorliegenden esida-Projekt arbeitet, muss zumindest im Leseverstehen über eine gewisse Sprachbeherrschung verfügen, sonst überfordern ihn/sie oft genug die Anweisungen und Erläuterungen. An mehreren Stellen weisen die Verfasser auf eine geplante Fortsetzung des Projektes hin. Wenn diesem ersten Versuch der gebührende Erfolg beschieden ist, wird die Fortsetzung gewiss kommen unter Einbeziehung der bisher gesammelten Erfahrungen.

Rudolf Kerscher

Die Medien halten auch in der Biologie ihren Einzug

Unterrichtspraxis Biologie, Bd. 4: Stoffwechsel bei Pflanzen, Autoren: Werner Dirks, Rüdiger Lutz Klein, Aulis Verlag Deubner, Köln 1999, 108 S., ISBN 3-7614-1673-3, DM 42,-

Mit der Buchreihe **Unterrichtspraxis Biologie** sollen den Lehrerinnen und Lehrern Unterrichtshilfen für den Biologieunterricht in den Klassen 5-10 aller Schulformen gegeben werden. Diese Unterrichtshilfen verstehen sich als Anregung für die Planung und Durchführung eines zeitgemäßen Biologieunterrichtes. Sie können und wollen jedoch kein Schulbuch

ersetzen. Jeder Band dieser Buchreihe enthält mehrere Unterrichtseinheiten zu dem jeweiligen Themenbereich. Der vorliegende Band **„Stoffwechsel bei Pflanzen“** geht von fünf Unterrichtseinheiten aus. Jeder Unterrichtseinheit werden Lernvoraussetzungen, ein Vorschlag für die Abfolge der inhaltlichen Schwerpunkte, eine mögliche Zeitplanung und sachinformativ Hinweise vorangestellt. Es folgen Informationen zur Unterrichtspraxis. Sie bilden mit den dazugehörigen Materialien den Schwerpunkt einer jeden Unterrichtseinheit. Es werden verschiedene Lernschritte alternativ angeboten. Die Strukturierung von Lernprozessen in Lernschritten erfolgt im problemorientierten Ansatz naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Die Lernschrittfolge ist nur als Vorschlag einer Anregung zu verstehen. Sie soll in übersichtlicher Form die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht erleichtern. Durch Verzicht auf strenge Stundenbilder bleibt der Freiraum für die Kolleginnen und Kollegen erhalten.

Die Gliederung erfolgt übersichtlich in zwei Spalten. In der ersten Spalte werden die einzelnen Lernschritte genannt, in der zweiten die zugehörigen Unterrichtsmittel angegeben. Es werden dabei alle notwendigen Medien aufgeführt und die zugehörigen Materialien als Kopiervorlage beigelegt, die auch zur materialgebundenen Aufgabenstellung verwendet werden können, z.B. im Unterricht selbst, als Hausaufgabe oder bei Klassenarbeiten.

Bekannte und weniger bekannte Versuche werden in übersichtlicher Form dargestellt. Die methodische Aufarbeitung ist leicht nachvollziehbar und vor allem stets induktiv angelegt.

Die Medienhinweise sind umfangreich und sehr hilfreich. Bei den einzelnen Erarbeitungsschritten fehlen jedoch Lösungshinweise, die der Fachlehrer vermissen wird, wenn er unnötiges Blättern vermeiden will.

Dieser Band aus der Buchreihe „Unterrichtspraxis Biologie“ kann allen Biologielehrerinnen und -lehrern uneingeschränkt empfohlen werden, ist jedoch als



Klassensatz nicht geeignet und auch wohl nicht vorgelesen.

Uwe Siemen

Quo vadis – Schulmathematik?

Popp, Walter: Fachdidaktik Mathematik, Aulis Verlag Deubner, Köln 1999, 416 S., ISBN 3-7614-2125-7, DM 48,-

Neben den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften hat der AULIS-Verlag nun auch eine Fachdidaktik Mathematik vorgelegt. Der Autor, Walter Popp, orientiert sich an Piaget, der bei der Genese von Wissen in der Wissenschaft und im Individuum die gleichen Mechanismen wirken sieht. Daraus folgert Popp müsse sich die Mathematikdidaktik an der geschichtlichen Entwicklung orientieren. Den Auftakt des Buches bildet deshalb eine Zusammenfassung der Mathematikgeschichte. Im Anschluß an eine kurze Einführung in mathematische Denkstrukturen entwickelt Popp seine Didaktik in den für die Schulmathematik wesentlichen Teilbereichen Arithmetik, Algebra, Geometrie und Analysis jeweils nach demselben Muster. Nach allgemeinen Anmerkungen beschreibt er die historische Entwicklung des jeweiligen Teilbereichs und leitet dann hieraus seine didaktischen Konsequenzen ab. An dieser Stelle kann sich jedoch der mathematisch gebildete Unterrichtspraktiker oft eines gewissen Grausens nicht erwehren. Wer für den Anfängerunterricht in Arithmetik immer noch den Weg über die Mengenlehre vorschlägt, der bewegt sich auf didaktischem Terrain, das der Mathematikunterricht schon längst hinter sich gelassen hat. Ebenso verhält es sich mit der Booleschen Algebra, deren „Grundidee“ Walter Popp immer noch als wirksames Unterrichtsmittel für einsetzbar hält.

Doch auch neben diesen, ehemals heiß diskutierten Themen enthalten die „didaktischen Konsequenzen“ in der Regel nur eine Aneinanderreihung der einschlägigen mathematischen Definitionen und Sätze. Diese Teile des Buches ähneln m.E. deshalb eher einem Nachschlagewerk als einer Didaktik. Der Hinweis auf die Non-Standard-Analysis als Alternative zum Aufbau der Analysis auf dem Grenzwertbegriff ist sicherlich aktueller als die anderen Thesen des Buches, ob sie allerdings zu einem besseren Verständnis der Infinitesimalrechnung führt, bleibt abzuwarten.

Fazit: Die „Fachdidaktik Mathematik“ enthält keine neuen Ansätze für den, angesichts der TIMSS-Studien, dringend benötigten Kurswechsel im deutschen Mathematikunterricht. Für die Kolleginnen und Kollegen, die zur Auflockerung ihres Unterrichts geschichtliche Entwicklungen verwenden möchten, kann das Buch eine Reihe von Anregungen bieten. Kolleginnen und Kollegen aus dem Haupt- und Real schulbereich, die fachfremd ohne ausführliches Mathematikstudium das Fach unterrichten müssen, erhalten mit dem Buch eine sicherlich nützliche Zusammenfassung der gesamten Schulmathematik.

Karlheinz Wecht

„Wer ein Kilosassa ist, kennt das Geheimnis um das Ende der Welt“

Borucki, Hans: Mathematik zum Schmökern. Aulis Verlag Deubner Co KG, Köln 1997, 309 S., ISBN 3-7614-1471-4, DM 38,-

Das Buch „Mathematik zum Schmökern“ ist (nach Aussage des Autors) ein Lesebuch für junge Leute und ihre älteren Geschwister und ihre Eltern und Großeltern ... – nach dem Lesen des Buches bin ich überzeugt, dass dieses Buch für nahezu jeden – auch für Nicht-Mathematiker! – geeignet ist. Wer noch nie ein Mathematikbuch gelesen hat, sollte jetzt damit anfangen.

In dem Buch findet man 124 leicht verdauliche Geschichten auf 309 Seiten mit und um die Mathematik und deren Anwendung in allen Lebenslagen. Dabei wird der Leser an keiner Stelle überfordert. Der Autor berücksichtigt in allen Geschichten sein Leitmotiv, dass dieses Buch kein reines Lehrbuch, sondern eben ein Lesebuch ist. Die Höhen der Mathematik werden als kleine Appetitshäppchen mit süßem Nachtisch gereicht. Wer Lust hat, kann auch ein mehrgängiges Menü der Mathematik zu sich nehmen.

Dem Leser werden „neue“ – offenbar verblüffende – Rechenmethoden (die auch mir teilweise unbekannt waren), Zahlenrätsel genauso wie altbekannte Legenden (u.a. die Schachbrettaufgabe, der Turm von Hanoi ...) präsentiert. Die Fülle der Geschichten bietet Stoff für so manche Vertretungsstunde. Sogar vor dem Computer wurde nicht halt gemacht, so sind für einige Aufgaben entsprechende BASIC-Programme angegeben. Dadurch kann ich jetzt sicher berechnen, wann in welchem Jahr der Ostersonntag ist.

So erfährt man – natürlich verständlich vorgerechnet – dass die gesamte Menschheit auf dem Bodensee Platz findet. Im Teil der Logikaufgaben begegnet man Dr. L.O. Gicker, der auf einem Eiland lebt, wo es den Stamm der „Ehrlichen“ und den der „Unehrlchen“ gibt. Amüsant wird gezeigt, wie der Dr. die richtige Haushilfe (die natürlich ehrlich sein sollte) findet.

Wer sich schon immer gefragt hat, wie die Fibonacci-Zahlen anschaulich erklärt werden können, lernt die Kaninchen des Herrn Fibonacci kennen. Wussten Sie, dass wir Lehrer nur insgesamt einen Tag arbeiten? Hans Borucki zeigt es! Sogar für die Heimwerker ist etwas dabei – vorausgesetzt, sie wollen ein quadratisches Loch bohren. Weil wir schon beim Bauen sind, eine Geschichte erklärt auch, wie und warum man das „Haus vom Nikolaus“ im unteren Teil beginnen muss. Und ... und ... und ...

Die Geschichten sind jeweils so kurz gehalten, dass man sie in einer Fünf-Minuten-Pause problemlos lesen kann. Hierbei besteht jedoch die Gefahr, die nächste Stunde zu verpassen, da man vielleicht



doch schnell noch die nächste oder auch noch die übernächste Geschichte lesen will. Kurzweil ist in dem Buch garantiert und selbst „alte Hasen“ können sich noch amüsieren.

Jens Drummer

Demokratie in Deutschland

„Wochenschau Nr. 1/2, Januar bis April 1999“, Herausgeber: Buch, Ursula und Debus, Bernward, Wochenschau-Verlag Schwalbach, 82 S.; Einzelheft 12,- DM, Doppelheft 24,- DM; Lehrmethodik pro Heft 3,50 DM; Klassensatzpreise ab 10 Exemplaren: Einzelheft 6,80 DM, Doppelheft 13,60 DM

Die „Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde“ bringt in der neuen Reihe „Geschichte aus erster Hand“ ausgewähltes Quellenmaterial für den Unterricht in Sek. I und Sek. II; den Heften sind didaktisch-methodische Handreichungen für Lehrer zugeordnet. Das vorliegende Doppelheft für die Sek. II bietet aus gegebenem Anlaß das Thema „Demokratie in Deutschland 1949-1999“. Nach einer kurzen allgemeinen Einleitung werden acht, jeweils mit einer Einführung vorbereitete Schwerpunkte durch „Materialien“ dargestellt, die ihrerseits wieder inhaltlich differenziert sind.

- 1) Rechtsstaat: Schutz von Demokratie und Menschenrechten
Abhörurteil und Lauschangriff: Angriffe auf Grundrechte?
Meinungsfreiheit: Grundlage der Demokratie
- 2) Außenpolitik: Nachkriegszeit – Westintegration
Neue Ostpolitik – Wettüben
Neue Ziele der Außenpolitik
- 3) Teilung und Einheit Deutschlands
- 4) Ökonomische Grundlagen des Sozialstaats
- 5) Demokratie – Partizipation: Demokratie durch Parteien
Partizipation in sozialen Bewegungen
Demokratie direkt durch das Volk?
- 6) Ökologie – Umwelt
- 7) Chancengleichheit: Behinderte, Ausländer:
Gleichberechtigung von Mann und Frau
- 8) Bildung in der Informationsgesellschaft

Die ausgewählten „Materialien“ sind sehr zahlreich, vielfältig, teilweise sogar kontrapunktiv: Berichte von staatlichen Institutionen, Zitate aus Fachbüchern, Zeitungskommentare, Karikaturen, Gesetzestexte, Richtlinien von Ministerien, Gerichtsurteile, Statistiken, Graphiken, Zeittafeln und Fotos, die alle einen flexiblen, sozial-integrativen Unterricht begünstigen.

Ich bin sicher, daß viele Fachkollegen sich nach der Prüfung dieses Hefes für das differenzierte Angebot der „Wochenschau“ interessieren werden.

Otmar Lahr

Die Ossis aus Namibia

Constance Kenna (Hrsg.): Die „DDR-Kinder“ von Namibia. Heimkehr in ein fremdes Land, Klaus Hess Verlag/Publishers, Göttingen/Windhoek 1999, 216 S., ISBN 3-933117-11-9, DM 32,-

Die SWAPO (South West Africa People's Organisation) hatte sich 1960 gegründet und geriet in den 1970er Jahren in Konflikt mit der südafrikanischen Verwaltung von Südwestafrika; denn der Republik Südafrika hatte der Völkerbund 1919 Südwestafrika zur Mandatsverwaltung unterstellt. De facto betrachtete die RSA Südwestafrika als fünfte Provinz von Südafrika. Hintergrund waren Apartheid und Diskriminierung der schwarzen Bevölkerung Südwestafrikas durch die weiße Verwaltung. Viele Namibier (Südwestafrikaner) suchten Zuflucht in Angola und Sambia, Nachbarländer, die ihre Solidarität mit dem Befreiungskampf der SWAPO und deren militärischen Flügel, der PLAN (People's Liberation Army of Namibia) erklärt hatten. Es entstanden Flüchtlingslager in Nyango (Sambia) und Kwanza Sul (Angola). Die Flüchtlinge wurden dort von sog. „solidarity workers“ aus sozialistischen und kommunistischen Ländern (u.a. der DDR) betreut.

Am 4. Mai 1978 griff die südafrikanische Armee das Durchgangslager Cassinga in Angola an. Etwa 600 Namibier wurden getötet, viele wurden schwer verletzt. Unter den Toten waren auch Frauen und Kinder.

Bereits in der Mitte der 70er Jahre hatte Sam Nujoma als SWAPO-Präsident (und heutiger Staatspräsident Namibias) häufig Kontakt mit der SED-Führung. 1977 stattete er einen Staatsbesuch in der DDR ab und wurde auch von Erich Honecker empfangen. Nach dem Cassinga-Massaker wandte sich Nujoma noch einmal an die DDR, dieses Mal mit der Bitte, Kinder aus SWAPO-Flüchtlingslagern aufzunehmen. Am 12. September 1979 stimmte das ZK der SED zu. Dies war der Anfang einer Hilfsaktion, in deren Verlauf (zehn Jahre) insgesamt 430 schwarze Kinder in das heutige Mecklenburg-Vorpommern kamen. Als die ersten 80 Kinder am 18. Dezember 1979 ankamen, waren die ältesten sechs oder sieben Jahre, die jüngsten drei bis vier Jahre alt. Sie lernten schnell deutsch sprechen und bald erklärte man die ältesten Gruppen für schulreif. 1982 und 1983 kamen weitere Kinder in die DDR. Ein Enkelsohn Nujomas kam bereits 1979, ein weiterer 1982 und schließlich kam 1989 auch noch die viel jüngere Enkelin. Ihre Väter, Söhne von Sam Nujoma und seiner Frau Kovambo, besuchten ihre Kinder von Zeit zu Zeit. Großmutter Kovambo lebte und arbeitete insgesamt fünf Jahre in einem SWAPO-Kinderheim in der DDR.

Im Laufe des Jahres 1988 näherte sich der fast 30 Jahre dauernde Kampf um die Unabhängigkeit Namibias seinem Ende. Die ersten freien und demokratischen Wahlen wurden für November 1989 angesetzt, und die massiven Repatriierungsbemühungen konnten beginnen. Zwischen Juni und September 1989 kehrten 42.000 Namibier aus dem Exil zurück. Aber noch im Mai und Juni 1989 wurden noch je 100 Vorschul- und Schulkinder aus Angola abgeholt und in die DDR geflogen.

Der Fall der Berliner Mauer am 09.11.1989 fiel auf den Tag genau zusammen mit den Wahlen zur Unab-

hängigkeit Namibias, die am 21.03.1990 Realität wurde.

Im Zusammenhang mit der Repatriierung der namibischen Kinder flog Nahas Angula, der Minister für Erziehung, Kultur, Jugend und Sport, Ende Mai 1990 nach Berlin, um die Modalitäten der Rückkehr zu besprechen. Erschwerend kam hinzu, daß die staatlichen Einrichtungen der DDR allmählich am Zerbröckeln waren. Die alten Programme waren nicht mehr durchführbar und daher kehrten Ende August 430 schwarze Kinder und 30 Erwachsene in drei Flügen nach Namibia zurück. Die Einzelheiten der Organisation der Rückkehr und Aufnahme der Kinder beschreibt Constance Kenna auf den Seiten 44-56. Hervorzuheben ist, daß sich sowohl der erste deutsche Botschafter (Harald Ganns) als auch sein Nachfolger (Dr. Hanns Schumacher) stark engagierten. Besonders aufschlußreich sind die Beiträge von Namibata Shapaka (geb. 1973 in Tsumeb), die ihren Schulabschluß 1993 an der Deutschen Oberschule in Swakopmund machte, und von Prof. Dr. Volker Gretschel, der zusammen mit seiner Frau ein Rückkehrerkind von 1990 bis 1995 als Pflege Tochter aufnahm.

Weiterhin ist hinzuweisen auf die Darstellung des Beitrages der Bundesregierung nach 1990 (Dr. Heinrich Thölken, Kulturreferent an der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland von 1992 bis 1996), den Bericht von Dr. Beatrice Sandalowsky, der langjährigen Leiterin von TUCSIN (The University Centre for Studies in Namibia) und das Exposé von Jason Owens, der von 1995 bis 1997 in Windhoek lebte und das Thema „DDR-Kinder“ recherchierte.

Die Herausgeberin Constance Kenna (geb. 1941 in Jamestown, New York) studierte in New York, Yale, Bonn und Berlin. Seit 1970 ist sie Lektorin für Deutsch am Middlebury College, Vermont/USA. 1994 reiste sie nach Namibia, weil sie Interesse an den heutigen Beziehungen zwischen Deutschland und seiner früheren Kolonie Deutsch-Südwestafrika hatte. Dabei kam sie in Verbindung mit den DDR-Kids, dem Thema dieses Buchs, das im November 1998 zur Drucklegung bereit war. Auf den Seiten 6-64 schildert sie den faktischen Hintergrund des Programms, und auf den Seiten 65-200 folgen Einzelbeiträge von direkt oder indirekt Beteiligten. Ich selbst wurde von Gerti Wöhe, der Verfasserin eines Reiseberichts über Südwestafrika/Namibia auf das Buch aufmerksam gemacht.

Dieter Allgaier

Der schwarze Nobelpreisträger

Anthony Sampson: Nelson Mandela. Die Biographie, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1999, 768 S., davon 167 S. Anhang, ISBN 3-421-05193-3, DM 58,-

Verfolgt man die Lebensgeschichte Nelson Mandelas, sei es in der Autobiographie, sei es in der autorisierten Biographie Anthony Sampsons, kann man eigentlich nicht verstehen, wie dieser Mann es geschafft hat, ungeheure Verfolgung und 27 Jahre Haft zu überstehen, um schließlich sein Volk von der Rassentrennung zu befreien und erster schwarzer Präsident der Republik Südafrika (RSA) zu werden. Die-

ses Phänomen geht mir seit vielen Jahren dienstlich und privat durch den Kopf, aber letztlich kann ich bis heute keine mich selbst überzeugende Antwort geben. Daher muß ich den Leitlinien folgen, die Anthony Sampson, seit 1951 mit Mandela befreundet, in seinem Buch niedergelegt hat.

Was mich dabei befremdet, ist die Tatsache, daß Sampson außer in Nebensätzen weder auf die Rolle der (damals noch) westdeutschen BRD noch auf die mit Zahlen greifbare Benachteiligung der schwarzen Bevölkerung auf dem Bildungssektor eingegangen ist.

Mandela wurde am 18.07.1918 geboren und wuchs in primitiver bäuerlicher Umgebung in der Transkei auf, allerdings als Königssohn im Bereich des traditionellen afrikanischen Stammeskönigtums. Von 1934 bis 1939 besuchte er angesehene Missionsschulen und schrieb sich danach im South African Native College von Fort Hare ein, einem Zentrum der intellektuellen Elite schwarzer Südafrikaner. Wegen gewisser Aufsässigkeit dem Rektor gegenüber wurde er jedoch exmatrikuliert und zog 1941 nach Johannesburg, eine damals 55 Jahre alte Stadt. Er nahm einen Gelegenheitsjob an und lernte den Grundstücksmakler Walter Sisulu kennen, der ihm einen Posten als Anwaltsgehilfe in der Kanzlei Witkin, Sidelsky & Eidemann verschaffte. Zu dieser Zeit wohnte er in einem schwarzen Slum (Alexandra), wo er zu den Ärmsten gehörte. Ende 1942 erwarb er das Diplom eines Bachelor of Arts durch ein Fernstudium und zog nach Orlando, einem 20 Kilometer von Johannesburg entfernt gelegenen Vorort, wo auch Walter Sisulu lebte.

Um für ein Examen in der Rechtswissenschaft weiter zu studieren, schrieb er sich 1943 an der Universität von Witwatersrand ein, wo er bis 1949 studierte, aber es gelang ihm nicht, das Studium erfolgreich mit dem Bachelor der Rechte abzuschließen.

Im Jahre 1944 heiratete er die Krankenschwester Evelyn Mase, eine Kusine von Walter Sisulu, die ihm einen Sohn gebar. So ganz allmählich interessierte er sich für Politik, als nach dem 2. Weltkrieg die Spannungen zwischen Weiß und Schwarz stärker wurden. Bei den Wahlen von 1948 errangen die Buren den Sieg über die gemäßigten englischsprachigen Parteien und versuchten, die Rassentrennung voranzutreiben. (Die Rassen sollten in getrennten Teilen der Städte wohnen, Mischehen sollten verboten werden.) 1950 wurde Mandela in das Nationale Exekutivkomitee des African National Congress (ANC) gewählt, im gleichen Jahr zum Vorsitzenden der Youth League des ANC. Anthony Sampson traf ihn erstmals 1951 in einem beliebten ANC-Zeichlokal im Zentrum von Johannesburg.

Mandela begann, politische und philosophische Literatur zu lesen. Im Dezember 1952 fand der 35. jährliche Kongress des ANC in Bloemfontein (Burenhochburg) statt. Eine Ungehorsamkeitskampagne (Defiance Campaign) nahm ihren Lauf, Mandela und 20 weitere Führer der Defiance Campaign wurden verhaftet und gegen Kaution wieder freigelassen. Das Urteil – neun Monate Gefängnis mit zweijähriger Bewährung – war mild, doch Ende 1952 war die Defiance Campaign vorbei. Ebenfalls im Jahre 1952 gründete Mandela zusammen mit Oliver Tambo eine schwarze Anwaltssozietät. Seiner Frau Evelyn gefiel seine politische Tätigkeit nicht, was letzten Endes zur Trennung führte. Mandela wurde schließlich von

einer 16 Jahre jüngeren Sozialarbeiterin gefesselt: Winnie Nomzamo Madikizela, die ab 1988 für etwa ein Jahrzehnt die Weltpresse beschäftigen sollte und bis heute trotz Wahrheitskommission ein Rätsel geblieben ist.

Obwohl Mandela erst nach seiner Haftentlassung 1990 zum Vorsitzenden des ANC gewählt wurde, stieg er bereits in der 2. Hälfte der 50er Jahre zur charismatischen Leitfigur des ANC auf. Am frühen Morgen des 5. Dezember 1956 wurde Mandela wegen Hochverrats verhaftet und gegen eine geringe Kaution wieder freigelassen. Der Prozeß sollte sich fünf Jahre lang hinziehen. Am 29. März 1961 lautete das Urteil für Mandela und die anderen Angeklagten „nicht schuldig“. Danach entschied sich Mandela, in den Untergrund zu gehen und Protestaktionen des ANC zu organisieren und von der bisherigen Gewaltlosigkeit abzurücken. Er wurde Oberbefehlshaber einer militärischen Organisation (Spear der Nation) und wandelte sich zum Berufsrevolutionär.

Im Juli 1962 verabschiedete das Parlament ein Sabotagegesetz, das den Gerichten die Möglichkeit eröffnete, die Todesstrafe auch für kleinere Zerstörungen zu verhängen. Von einer längeren Reise durch Afrika kehrte er im Juli 1962 heimlich nach Südafrika zurück und wurde bald danach in der Nähe von Pietermaritzburg aus dem Auto heraus verhaftet. Am 7. November 1962 wurde er zu 5 Jahren Gefängnis verurteilt. Zunächst wurde Mandela im Gefängnis von Pretoria untergebracht. Nach 10 Monaten wurde er nach Robben Island verlegt, der inzwischen legendären Gefängnisinsel südlich von Kapstadt. Nach einigen Wochen ging es zurück nach Pretoria.

Durch Verrat und Zufall entdeckte die Polizei 1963, daß sich ein Teil der noch verbliebenen ANCFührung in Rivonia, damals noch ein fast ländlicher Vorort von Johannesburg, aufhielt bzw. aufgehalten hatte. Eine große Anzahl von Dokumenten mit Mandelas Handschrift wurde gefunden. Den Rivonia-Ver schwören wurde ein neuer Prozeß gemacht, an dessen Ende für acht Angeklagte, unter ihnen Mandela, eine lebenslange Haftstrafe stand.

„Mandela ging mit dem Ruhm eines verlorenen Führers, mit dem Glorienschein eines Märtyrers ins Gefängnis.“ (S. 243)

Robben Island sollte von 1964 bis 1990 sein Hauptaufenthaltort werden. In 12 Kapiteln schreibt Anthony Sampson über die Gefängniszeit. Sie erschüttern den Leser. Hierüber berichte ich nicht, weil dies die Grenze einer Besprechung überschreiten würde. Als 71-Jähriger verließ er am 11.02.1990 das Gefängnis, die ganze Welt nahm Anteil.

Er wurde nun offiziell Präsident des ANC, nach den 1994 gewonnenen Wahlen Präsident der Republik Südafrika, mit 80 Jahren dankte er ab, um Thabo Mbeki Platz zu machen. Nach seiner Scheidung von Winnie (1996) heiratete er ein drittes Mal, und zwar die 27 Jahre jüngere Graca Machel, Witwe des 1986 bei einem mysteriösen Flugzeugabsturz ums Leben gekommenen Präsidenten von Mosambik, Samora Machel. Nachdem sie sich schon 1990 kennen gelernt hatten, heirateten sie an Nelson Mandelas 80. Geburtstag am 18. Juli 1998. Ende November 1993 wurde Mandela und de Klerk der Friedensnobelpreis zugesprochen.

Dieter Allgaier

Die Verweigerung des Kopftuchs durch eine 13-jährige Türkin

Kultus, Eva: Der Preis der Freiheit. 10 Jahre im Leben einer jungen Frau türkischer Herkunft, IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1998, Edition Hipparchia, 156 S., ISBN 3-88939-616-X, DM 29,80

„Der 23.10.1987 ist wie mein zweiter Geburtstag.“ Das sagt Nuray, das Mädchen türkischer Herkunft, sieben Jahre nachdem sie ihre Familie, ihr Elternhaus in Berlin verlassen hat, weil sie es dort nicht mehr aushielt. Gerade 19 Jahre alt geworden, beginnt Nuray, die später den Namen Nora annehmen wird, ein zweites Leben. Sie verläßt eine elterliche Umgebung, in der sie sich als Dienstmädchen benutzt, strengen Verhaltensregeln und religiösen Verpflichtungen unterworfen sieht. Kontakte sind ihr ausschließlich zu Verwandten und Bekannten der Familie gestattet, einziger Fluchtpunkt ist die Schule.

Ihre 'Rebellionen' gegen die ihr zugewiesene Rolle bringen ihr Beschimpfungen und Ablehnung ihrer Eltern ein. Sie verweigert als 13-jährige das Kopftuch und wird von den eigenen Eltern als „Nutte“ beschimpft. Sie klammert sich an die Schule, ihr Ziel: ein gutes Abitur – Ärztin will sie werden. Nach einer Klassenfahrt sind ihre Bücher weg, der Vater hat sie verbrannt; statt Erklärungen Beschimpfungen: „Hure“, „Kommunistin“.

Es bedurfte für Nuray nur noch eines Anlasses, um die Welt zu verlassen, in der sie keinen Platz mehr hatte.

1989 erinnert sich Nuray: „Am 22.10.87 rief mich meine Mutter zu sich und forderte mich zur 'Vernunft' auf. (...) Als ich sie fragte, welches Verbrechen ich begangen hätte, wurde sie wütend und warf mir meine Spitznamen (Nutte und Kommunistin) an den Kopf und ging mit einer Eisenstange auf mich los. Meine Kräfte reichten zum Glück soweit aus, daß ich sie vom Zuschlagen abhalten konnte. In ihrer Wut verkündete sie mir die Nachricht, daß ich in der folgenden Woche in die Türkei verfrachtet werden sollte. Am nächsten Morgen packte ich meine Schulbücher und lief zu der Ausländerbeauftragten, wobei ich meinen Eltern einen Abschiedsbrief hinterließ.“ (Der Preis der Freiheit, S. 36)

Soweit der Beginn einer Lebensgeschichte, die nur zu bestätigen scheint, was man allenthalben längst zu kennen und zu wissen glaubt: das Leben in zwei Kulturen mit solchermaßen fundamentalen Unterschieden birgt in sich Konfliktpotentiale, die Gegensätze unüberbrückbar werden lassen und durch die interkulturelle Dialogversuche immer wieder zum Scheitern verurteilt sind.

Aber was wissen wir eigentlich von dem, was wir zu wissen glauben. Was weiß man, was hat man begriffen, was hat man verstanden, wenn man sich mit dieser oder ähnlichen Feststellungen abfindet und



zum Tagesgeschehen übergeht. Gibt es einen Weg des 'Begreifens', des 'Verstehens'?

Das Begreifen impliziert einen mühsamen Annäherungsprozeß an 'Nicht-gleich-Begreifbares'. Gleichmaßen Glück und Privileg ist es dabei, wenn die authentische Begegnung mit dem Fremden den Verstehensprozeß begleitet.

Die Autorin Eva Kultus hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Hintergründe und den Verlauf einer Biographie nachzuzeichnen, die geprägt sind von einem schmerzhaften Prozess der Suche nach einer selbstbestimmten Identität. Als Sozialarbeiterin betreute sie Nuray von 1987 bis 1992 und behielt danach als befreudete erwachsene Vertrauensperson engen Kontakt zu Nuray in allen Krisensituationen. Seit 1994 arbeitete sie in der Kriseneinrichtung für türkische Mädchen PAPATYA, wo Nuray nach dem Verlassen des Elternhauses Schutz vor der Verfolgung durch die Familie suchte.

Sie entwickelt in engem Kontakt mit Nuray ein tiefes Verständnis für die Probleme junger Frauen türkischer Herkunft. Aus der Distanz ihrer Herkunftskultur fällt es ihr vielleicht sogar leichter, scheinbar Selbstverständliches mit Blick auf Hintergründe und Zusammenhänge zu hinterfragen. Sie sucht authentische Erfahrungen, indem sie Verbindung aufnimmt zu Nuray's Familie, in die Türkei reist und dort die Welt des Dorfes erlebt, in dem Nuray aufgewachsen ist. Die Autorin versucht hinzuhören und hinzusehen, um zu 'begreifen' und zu 'verstehen'. Und den Leser nimmt sie mit auf die Begegnungsreise in die Welt einer türkischen Familie, der sozialen und religiösen Regelsysteme mit ihren Rollenzuweisungen; so wird durch die Begegnung mit dem Fremden auch für den Leser der Blick für Hintergründe und Strukturen erweitert, werden Verstehensmöglichkeiten für scheinbar kulturelle Unvereinbarkeiten angeboten.

Das bis zu ihrem 11. Lebensjahr 'unbeschwerte' Leben Nurays in ihrem Heimatdorf in der Türkei ist die unverzichtbare Vorgeschichte zum Verständnis ihrer Entscheidungen und Schwierigkeiten. So vorbereitet, läßt sich der lange und konfliktreiche Kampf um die eigene Identität, der mit der Flucht aus dem Elternhaus seinen dramatischen Höhepunkt erreichte, nachvollziehen. Der Leser darf Nuray weiter begleiten bei ihren Versuchen, gegen körperliche und psychische Störungen anzukämpfen, sich in ihren gesellschaftlichen Kontexten mit wechselnden Erfolgen zu integrieren, sich ihrer Familie – besonders ihrem Vater – langsam anzunähern, ohne sich von ihr wieder vereinnahmen zu lassen.

Die Biographie Nurays ist natürlich nicht abgeschlossen. Sie ist heute 32 Jahre alt, hat eine Familie gegründet und ist erfolgreich im Beruf. Ihren Lebensweg gegen die Vorstellungen der Eltern durchzusetzen, hat sie mit körperlichem und psychischem Leid bezahlt. Die Narben werden bleiben, wie sie mit den Wunden umgeht und wie sie ihre Lebensgeschichte verarbeiten kann, wird sich immer wieder neu erweisen. Für den Leser ein Grund, zum einen den Daumen zu halten für einen gelingenden weiteren Lebensweg Nurays, zum anderen aber die eigenen so geschärfte Sinne offen zu halten für die rechtzeitige Wahrnehmung vergleichbarer Krisen- und Konfliktsituation und – gleichgültig in welchem Kontext – sich den Herausforderungen einer interkulturellen Verständigung zu öffnen.

Lektüreempfehlung zum Thema als Vergleich:

- Ayim, May, blues in schwarz-weiß, Gedichte, Orlanda Frauenverlag, Berlin, 1995;
- Demirkan, Renan, Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker, Klepenheuer & Witsch, Köln, 1997.

Josef Proksch

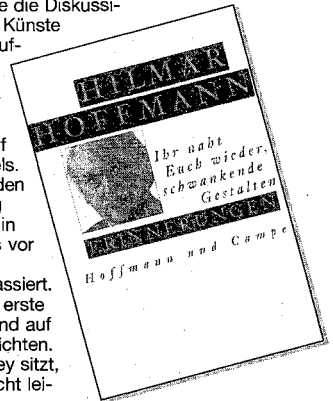
Kultur für alle

Hoffmann, Hilmar: *Ihr naht Euch wieder, schwankende Gestalten*. Erinnerungen, Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 1999, 496 S., ISBN 3-455-11169-6, DM 49,90

Joseph Beuys hat einmal gesagt: „Ich denke sowie so nur mit dem Knie.“ Wahrscheinlich hat er aber doch auch noch andere Denkinstrumente benutzt, denn ohne seine Ideen wäre die Diskussion über die Bedeutung der Künste und der Künstler und der Auftrag beider für die Gesellschaft und Politik schwerlich in Gang gekommen. Gedacht hat der Mann mit dem Hut ganz sicherlich auf der Schiene des Geldbeutels. Anlässlich des bevorstehenden Abbruchs einer Ausstellung von Werken seiner Schüler in Frankfurt kapitulierte Beuys vor Hilmar Hoffmann, indem er 60.000,- DM Honorar einkassiert. Er will die bereits erhaltene erste Hälfte nicht zurückzahlen und auf die zweite Hälfte nicht verzichten. Wer am Steuer eines Bentley sitzt, kann sich Vertragsbruch nicht leisten.

Hilmar Hoffmann, Jahrgang 1925, seit 1993 Präsident des Goethe-Instituts, erzählt diese Geschichte in seinem Buch in amüsantem Ton. Ja, manchmal „schwanken“ sie schon, die Gestalten, die Hoffmann „unliterarisch“, aber sprachgewandt und sprachgewaltig in mehr als achtzig Kapiteln vor dem Leser ausbreitet. Zitat: „Beuys' populistische Diskurstchnik, seine frei zirkulierenden Metaphern und vor allem seine tropisch wuchernden Fabulierkünste erstickten alle Gegenargumente unter einer irrationalen Kauzigkeit.“ Schamhaft aber vermeidet und umschreibt er die Fäkalien Sprache des Frankfurter Intendanten Rainer Werner Fassbinder. Als der das Theater kaputt machen will, läßt ihn Hoffmann elegant auflaufen und entledigt sich des Genies der Kurzlebigkeit.

Es sind keine herkömmlichen Memoiren, es ist keine Autobiographie, Buch und Autor bilden jedoch eine Einheit. Es ist ein mit Herz, Seele und Verstand geschriebenes Buch, das ausgewählte Begegnungen mit bekannten und interessanten Zeitgenossen zum Inhalt hat. Umfasst wird die Zeit des halben Jahrhunderts, in dem der Autor seine Kulturberufe in Oberhausen (1950-70 für VHS und Film), Frankfurt (1970-90 als Kulturdezernent im Magistrat), Mainz, München, Bonn und anderswo ausgeübt hat und noch ausübt. Frankfurt hat für ihn die „Weite einer



Weltgesinnung und die Nähe eines Heimatgefühls“. Nicht nur dort ist seine Utopie sein Credo: Kultur für alle, keine weitere Privilegierung der Privilegierten!

Die Zahl der Begegnungen, die Fülle der Ereignisse, bei denen Hoffmann Augen- und Ohrenzeuge war, ist gewaltig; manche hinterließen einen bleibenden Eindruck, andere „befriedigten seine schiere Eitelkeit“. Die Palette reicht von den ersten Oberhausener Erlebnissen bis hin zu Joschka Fischer von heute: „Ich werde für das Goethe-Institut kämpfen wie ein Löwe.“

Die Chronik ist aber auch die Vorstellung des kulturbesessenen, ja „kulturbesessenen“ Menschen Hilmar Hoffmann, der sozial und kulturell geprägt ist von seiner Jugend im Ruhrgebiet. Nur wer kompetent, hartnäckig und unverbiegbar ist wie er, kann kulturpolitisch über einen solch langen Zeitraum so erfolgreich sein. Als Autor zeigt er sich dem Leser ironisch witzelnd und todernst, stolz und eifersüchtig, überzeugungsstark und durchsetzungsfähig, nachgiebig und knallhart, bescheiden und fordernd, satirisch süffisant, aber nicht rachedurstig oder schadenfroh, kooperationsbereit und -fähig auch gegenüber dem politischen Gegner. Sozialistisch dahereden und menschenverachtend handeln ist seine Sache nicht. Unterschätzen darf man den Mann mit Schuhgröße 46 nicht, ein lieber Opa ist er nur seinen fünf Enkelkindern.

Der Leser taucht ein in die Welt der Eliten: der Politiker, der Kunstschaffenden, der Intellektuellen, der Industriellen, der Unternehmer ... Gerüchte, Klatsch, Intrigen, Häme, Pöbeln, Infamie sind nicht fern, sie bilden jedoch nicht die Würze des Buches.

Da sitzt Hoffmann mit Jürgen Habermas bei Suhrkamp-Verleger Siegfried Unselds berühmter Fischsuppe, da begibt sich Carlo Schmid – französisch, griechisch und lateinisch parlend – auf geistige Höhenflüge, von denen ihn der ZEIT-Feuilletonist Fritz J. Raddatz auf den weichen Perserteppich herunterholen hofft: „Herr Professor, können Sie das einem Realschüler bitte mal übersetzen?“ Da kommt es beim Gastgeber Ignatz Bubis, Ehrengast ist Richard von Weizsäcker, unvermittelt zum Eklat, als der Vernichtungsdrang in Marcel Reich-Ranicki den Verleger Unseld bezichtigt, seine Frau Ulla Berke-wicz als Autorin unzulässig protegiert zu haben. Der Chef des „Literarischen Quartetts“ legt noch eins drauf: Schriftsteller verstehen von Grammatik soviel wie Vögel von Ornithologie.

Im Kapitel über den „Abkanzler“ Helmut Schmidt gerät das SPD-Mitglied Hilmar Hoffmann aus dem Gleichgewicht. Ihm attestiert er eine trostlos negative Bilanz, nicht nur wegen dessen elitärem Vorschlag zur vermehrten Förderung der Hausmusik. Nein, eine geistig-moralische Wende hat Schmidt nicht postuliert, wie der Autor ihm ankreidet. (Das hat sein Nachfolger getan – und ist damit bis hin zur politischen Selbstentsorgung kläglich gescheitert.)

Helmut Schmidt, arrogant und selbstgefällig, zeigte auch noch nach dem Tod von Willy Brandt, wie zwiespältig das Verhältnis zu seinem Vorgänger ist. Brandt hingegen äußerte sich in seinen „Erinnerungen“ 1989 mit Respekt und Hochachtung über den Rivalen.

Das hätte Hilmar Hoffmann nicht unbedingt hervorzuheben brauchen. Während Rut Brandt in „Freundesland“ viele gute Zeiten mit Willy Brandt aufleben läßt, erwähnt der seine ehemalige Frau

nicht. Wie heißt es doch in DIE ZEIT vom 9. März 2000 unter der Überschrift „Schwankende Gestalten“: „Die Kunst ist männlich und fordert das Frau-enopfer.“ Ob sich das auch von der Politik sagen lässt?

Ach ja, Gabriele Henkel von PERSIL findet man als Gastgeberin mit schöngeistiger Salonkultur inmitten der „schwankenden Gestalten“. Das ist die Frau der intelligenten Tischkonstellationen. Ansonsten erscheinen Frauen nur spärlich in Hoffmanns Buch, das männliche Element überwiegt bei weitem. Woran das wohl liegen mag?

Der Kumpanei mit Helmut Kohl bezichtigte man Hilmar Hoffmann, doch wer hier wen „rumgekriegt“ hat, mag der Leser selbst entscheiden. Schließlich ging es um Millionen Mark zugunsten oder zuungunsten des Goethe-Instituts. Der Autor ist realiter ein Kämpfer für die Kultur: „... unter den gegebenen Bedingungen möglichst viel – und dies zügig – herauszuholen für die Herstellung einer optimalen kulturellen Infrastruktur. Es gilt Tempo vorzulegen, solange die Ressourcen ausreichen.“ Die Kaste der Berufspolitiker war ihm immer suspekt, er fühlte sich ihr nicht mit Leib und Seele zugehörig, Kultusminister wollte er nie werden.

Im Erscheinungsmonat seines Buches (August 1999) wusste Hoffmann noch nichts von den Machenschaften des „souveränen Staatsmannes“ Kohl. Würde er dem Missetäter Kohl bei neuerlichem Verlassen des betreffenden Kapitels wohl wieder die gleiche Sympathie entgegenbringen?

Prof. Dr. h.c. Hilmar Hoffmann, Träger des Helmut-Käutner-Preises der Stadt Düsseldorf, Dozent und Honorarprofessor an den Universitäten Bochum, Marburg und Tel Aviv, Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres, ... das „personalisierte Gesamtkunstwerk“ (R. v. Weizsäcker) ist ein Glücksfall für die deutsche Kulturszene. Er hat mit seinem Buch ein anregend-unterhaltsames und heiter-besinnliches, aber auch aufwühlend-spannendes Insider-Dokument vorgelegt, er ist und bleibt ein Herausforderer, der als „agierender Zeitzeuge zum Mittäter und manchmal auch zum Missetäter geworden ist“.

Auch wenn die Einmaligkeit der Person damit verlorengehe: Hätte die Welt von dieser Spezies „Missetäter“ doch nur ein paar Exemplare mehr!

Herbert Krieger

Petuschki, wo der Jasmin sommers wie winters nicht verblüht

Jerofejew, Wenedikt: Die Reise nach Petuschki. Ein Poem, Piper, München 1998, 169 S., ISBN 3-492-22848-8, 12,- DM

„Hier“, sagte eine gute Freundin zu mir, „der Dichter, der trank und schrieb und schrieb und trank ...“ Sie gab mir das Buch „Die Reise nach Petuschki“ des Russen Wenedikt Jerofejew und schüttelte den Kopf: „Schäm dich, Hobbyrezensent, daß du das nicht kennst!“ Und als ich das Buch wie im Rausch durchgelesen hatte an einem Nachmittage und Abend, begleitet von einigen Gläsern Gin Tonic, schämte ich mich. Wie konnte es mir passieren, dieses Buchwun-

der nicht selbst entdeckt zu haben. Nun kenne ich das Rezept des russischen Cocktails „Kanaanbalsam“, nämlich 100 g Brennsprit, 200 g dunkles Bier, 100 g gereinigte Politur. Jerofejew bemerkt noch, daß in Rußland niemand weiß, wie sich Puschkin den Tod geholt hat, aber wie Möbelpolitur gereinigt wird, das weiß jeder. Soll ich noch das Rezept „Komsomolzentäne“ zitieren? Nein, die kabarettistischen Erkenntnisse in diesem Buch gehen weit ins Philosophische (Der Schluckauf des Säufers entspricht dem Kantschen „An sich“) oder ins Literarische, über Goethe wird gesagt, daß er sein ganzes Faustpersonal saufen läßt: Faust (der dabei jünger wird), Mephisto (der dabei das Lied vom Floh singt), Gretchens Bruder (der volltrunken ermordet wird), außer Gretchen, Gretchen säuft nicht. Jerofejew meint, das Faustdrama sei so alkoholträchtig, weil Goethe selbst recht abstinenter gewesen sei, Schiller dagegen: „Ein Glas Champagner durch die Kehle gejagt – und fertig ist der erste Akt einer Tragödie. Fünf Gläser – und fertig ist die ganze Tragödie in fünf Akten.“ Nun, diese Primanerwitzeleien sind Nonsensspitzen in einem chaotischen, anarchischen, ungeheuer poetischen, satirischen, realistischen, religiösen, anrührenden Monolog eines begnadeten, ich gebrauchte die Metapher „Heiligen“ Säufers. Wenedikt Jerofejew steigt beträchtlich alkoholisiert im Kursker Bahnhof in Moskau – nachdem es ihm wieder nicht gelungen ist, endlich mal den Moskauer Kreml zu bestaunen – in den Zug nach Petuschki, seine Geliebte und seinen Sohn zu besuchen. Im Handköfferchen nichts anderes als diverse Wodka-sorten und zwei belegte Brote, Wodka als Reiseproviant ist für jeden Fahrgast überlebensnotwendig, weil der Schaffner jeden „Schwarzfahrer“ unerbittlich aus dem Zug schmeißt. „Schwarzfahrer“ sind diejenigen Fahrgäste, welche einen Fahrschein vorzeigen; vom normalen Fahrgast kassiert der Schaffner pro Reisekilometer ein Gramm Wodka. Dieser Schnapszug nach Petuschki, „wo sommers wie winters der Jasmin nicht verblüht. Die Erbsünde, wenn es sie gegeben hat, tangiert dort niemanden. Sogar die, die wochenlang nicht nüchtern werden, behalten dort ihren klaren, unergründlichen Blick ...“, dieses Eisenbahndelirium durchfährt die sowjetische Realität der 60er Jahre, die russische Geschichte und Kultur von Jahrhunderten, die Mythologien des Abendlandes. Humanistische Wünsche in inhumaner Umgebung, die nur noch bittere und sich überschlagende Satire ermöglichen. Aberwitziges Räsonieren über Lukretia Borgia wie über Dubcek, urkomische Anklänge an Turgenjews Geschichten der ersten Liebe. Und immer wieder urwüchsiges philosophierendes Saufen volksnah unter denen, die im Zugabteil zusammengewürfelt sind, man kostet während der Fahrt alles, was an russischen Alkoholkreationen denkbar ist. Absurde Tiraden über den tieferen Sinn der tiefen russischen Seele, realsatirisches Planen einer Säuferevolution, das Weinen um den verlorenen Lebenswert, das Umarmen unter Brüdern des Leids und der Liebe. Ziel Petuschki, wo der Jasmin sommers wie winters nicht verblüht, dort die Geliebte mit Metaphern aus Salomons Hohem Lied bedacht.



Sehnsucht nach Liebe und Harmonie im Realchaos. Hilferufe an die Welt draußen. Warum ist da solch ein Schweigen? Schließlich eine Kriegserklärung an Norwegen, damit die NATO in Rußland eingreife. Und das alles in einem ungeheuren lyrisch – realistisch – metaphorischen Sprachfluß, der durch die gesamte Sowjetunion zu mäandrieren scheint. Jerofejew sagt im Vorwort: „Die erste Ausgabe von Moskau-Petuschki war schnell vergriffen, zumal nur ein Exemplar davon vorhanden war.“ Undenkenbar, daß dieses Bild der versoffen leidenden Sowjetgesellschaft eben dort veröffentlicht worden wäre, es kursierte nur als Samizdat, geschrieben 1969, erst 1988 – da gab es Gorbatschow – in Moskau veröffentlicht, inzwischen heiß geliebt in Rußland, „dieses Buch, das auf der Waagschale der Geschichte Dutzende von wohlgerundeten Bänden patentierter Literaturaktivisten aufwiegt, rettete mehr als eine Seele vor Fäulnis und Zerfall!“ (Jewgeni Popow, russischer Autor). Denn, so Jerofejew, gibt es auf der Welt etwas Erhabeneres als die Untröstlichkeit? Petuschki, wo der Jasmin

sommers und winters nicht verblüht, ist ein unerreichbarer Traum, nur im Delirium zu erträumen. Die Reise von Primanerwitz zum Aufschrei „Lama sabachthani, mein Gott, warum hast du mich verlassen“ endet da, wo sie begann, am Kursker Bahnhof in Moskau, und zum ersten Mal erblickt Jerofejew den siegreichen Kreml, bevor er in eine ewige Bewußtlosigkeit versinkt. – Betäubt legte ich spät abends das Buch weg, betäubt und gerührt. Meine gute Freundin sagte: „Jerofejew ist einer meiner Liebsten! Vielleicht verstehst du diese meine Liebe!“ Ich nickte.

Heinz Weischer

Der Amtsschreiber des Personenstandsregisters und die Untote

Saramago, José: Alle Namen, Rowohlt, Hamburg 1999, 313 S., ISBN 3-498-06332-4, DM 42,-

Zunächst: Es ist ein ästhetisch sinnlicher Genuß, mit den Fingerkuppen über das seidige Umschlagpapier zu streichen, an dem Buch zu riechen, das Leseband zu zupfen. Rowohlt (und auch anderen Verlagen) sei Dank für diesen bibliophilen Genuß, der „Verpackung“ genausoviel Sorgfalt zu widmen wie dem Inhalt. Mir ist nicht bange. So wird es dem Computer nicht gelingen, das Buch in eine verschämte Ecke zu schieben.

Dann: Was ich zunächst für Schnickschnack des Lay Outers hielt, nämlich die Absätze nicht mit einem Einzug zu beginnen, sondern das erste Wort wie eine Initiale einen halben Zentimeter aus dem Satzspiegel auszurücken, wirkt sehr gelungen wie ein Abbild eines Codex. Wie ein Codex ist der Text fortlaufend geschrieben, wörtliche Rede nicht durch Anführungszeichen markiert, sondern einfach mit Kommata abgegrenzt.

„Alle Namen“ von José Saramago ist ein großes Poem, in einer kunstvoll manieriert altertümlichen Sprache geschrieben, deren Realismus immer wieder in Ironie und Satire umschlägt, besonders wenn der Protagonist Sr. José mit seiner Zimmerdecke (Stuck) in Gespräche über Gott und die Welt eintritt. In welche Welt? Sr. José ist Amtsschreiber – der unterste in der Beamtenhierarchie – in einem jahrhundertalten Personenstandsregister, wo auch heute noch die Geburten und Todesfälle mit Feder und Tinte auf Karteikarten registriert und archiviert werden, die Karteikarten der Lebenden im vorderen Teil des düsteren Gebäudes, die der Toten im labyrinthischen dunklen hinteren Teil. Die Abläufe der Registratur sind bürokratisch perfekt organisiert, Leben und Tod werden verwaltet in einer emotionslosen Neutralität. Fünfundzwanzig Jahre lang hat Sr. José makellos funktioniert, er hat die Fünfzig überschritten, lebt unverheiratet, weil die Liebe einer Frau ihm bisher nicht beschied war, in einem Anbau an das Registergebäude, Sr. José gehört zum Inventar, außer seinem Geburtsdatum weist seine eigene Karteikarte keinen anderen Eintrag auf.

Das ist bisher schon ein absurdes makabres Geschehen, Sr. José's Leben könnte so weitergehen, bis einer seiner Kollegen sein Todesdatum auf seiner Karteikarte einträgt. Es kommt anders: Aus einer Laune heraus stößt Sr. José auf die Karteikarte einer 36-jährigen Frau, die zum Geburtsdatum noch die Daten ihrer Eheschließung und ihrer Scheidung vermerkt. Diese Frau interessiert ihn bald wahnhaft, oder besser: rein menschlich? Er verliert seine Neutralität, er vergißt alle Tugenden seines Beamtenstandes, bricht nächtens in sein Amt ein, in eine Schule, fälscht skrupellos Amtsvollmachten, erscheint nicht zum Dienst; das alles, weil er mehr über das Leben dieser unbekannten einen Frau wis-

sen möchte, mehr als in der einen von Millionen von Karteikarten vermerkt ist. Verliebt Sr. José sich in diese Unbekannte? Wir schließen hier die Berichterstattung ab, die Spannung auf den Schluß hin gebietet es.

Man muß sich einlesen in diesen nostalgischen Codex, man muß den Kontemplationen des Protagonisten nachgehen und bekommt die tröstliche Gewißheit geschenkt, etwas mehr zu sein als nur eine Karteikarte. Sicher, es geht morbide und gespenstig zu in diesem Roman, die Eingangshalle des Zentralfriedhofs ist genauso gebaut wie das Personenstandsregister. Auf dem Zentralfriedhof treibt frühmorgens ein Schäfer sein Unwesen, indem er die Pappnummern der Beerdigten, die noch keinen Grabstein haben, vertauscht, damit jeder Tote gleiche Chancen hat, beweint zu werden oder Blumen geschenkt zu bekommen. Hier spielen Karteikarten keine Rolle, während die Karteikarten des Personenstandsregisters ein dämonisches Eigenleben entwickeln. Aber es geht in diesem Poem nicht um die Toten, es geht um den lebenden Amtsschreiber Sr. José, der eine einzige Karte zum Leben erwecken will, wenigstens eine.

Hier ist ein großer Humanist am Werk, der keine schnellebige Schreibe verfaßt wie so mancher seiner jungen und jüngsten Schriftstellerkollegen. Der Portugiese Saramago, Nobelpreisträger 1998, hat schon mit seiner metaphorischen „Stadt der Blinden“ verblüfft. Er sagt: „In den Metaphern liegt die Erkenntnis“, ich stimme ihm voll zu und lächle nachsichtig über so manchen positivistisch froh gestimmten Lehrerkollegen, der immer noch meint, Einsteins $E = mc^2$ sei die Realität, und Eichendorffs „Es war, als hätte der Himmel die Erde still geküßt“ bestenfalls dem Kitsch von Großmutters Poesiealbum zuordnet.

Heinz Weischer

Autoren-Autoren

Kunze, Thomas: „Nicolae Ceausescu – eine Biographie“, Ch. Links Verlag, Berlin 2000, 463 S., ca. 50 Abb., ISBN-Nr. 3-86153-211-5, DM 48,-

Rumänien mußte 1989 als einziger aller Ostblockstaaten eine blutige Revolution erleiden. Sie fand ihren Höhepunkt in der Hinrichtung des berühmt-berüchtigten Diktators Nicolae Ceausescu. Die Biographie zeichnet den Aufstieg des Vier-Klassen-Schülers an die Spitze des rumänischen Staates nach und beschreibt die Mechanismen, mit denen Ceausescu und sein Clan Rumänien regierten. Weitere

Schwerpunkte liegen auf der rumänischen Außenpolitik sowie insbesondere auf den Beziehungen, die Ceausescu mit den zwei deutschen Staaten verband. Neben Archivstudien, der Auswertung neuester rumänischer Publikationen sowie umfangreicher Memoirenliteratur rumänischer und deutscher Herkunft führte der Autor Gespräche mit vielen Zeitzeugen, so z.B. mit dem ehemaligen Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher, dem ehemaligen Kanzleramtsminister Manfred Schüller, dem früheren DDR-Botschafter in Rumänien Siegfried Bock und dem früheren rumänischen Staatspräsidenten Ion Iliescu.

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	186
---	-----

VERBAND

Aufforderung zu Erfahrungstelegrammen (<i>Joachim Schneider</i>)	190
Verjährung von Rückforderungsansprüchen des BVA (<i>Dr. Thomas Lothar</i>)	190
Hinweise zur Vorstandswahl auf der Hauptversammlung in Schwerin 2001	191
Schwerin ist ein sehr attraktiver Tagungsort (<i>Dr. Hans-Jürgen Peleikis</i>)	192
Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein (<i>Manfred Burghardt</i>)	194
Erstes Treffen der VDLIA-Regionalgruppe Elbe/Labe (<i>Christoph Lüders</i>)	195
Ziele der Auswärtigen Kulturpolitik (<i>Werner Lieberknecht</i>)	196
Regionalgruppe Bergstraße (<i>K. Wecht</i>)	198
Persönliche Nachrichten:	
– Neue Mitglieder / Anschriftenänderungen / Neue Obleute	198
– Jubilare: Über 25 Jahre im Verband	200
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	200

AUSWÄRTIGE KULTURPOLITIK

Bundesaußenminister Joschka Fischer zur Eröffnung des Forums „Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik“	201
---	-----

EUROPA

Schüler der Deutschen Schule erforschen die Geschichte der jüdischen Gemeinde in Thessaloniki (<i>Wolfgang Tiffert</i>)	206
--	-----

AFRIKA

Teure Schule, armes Land – die Deutsche Schule in Addis Abeba (<i>Stefan Mangos</i>)	209
Die Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Ägypten und ihre Bedeutung für die deutsche Außenpolitik (<i>Renate Gornaa</i>)	213

AMERIKA

Geografieunterricht – praxisnah. Deutsche Institutionen helfen DS La Paz (<i>Dieter Grosse-Heilmann, Eberhard Heinzel</i>)	217
Der „Kaiser“ in der Humboldtschule San José, Costa Rica (<i>Egon Koch</i>)	219
Die erste deutsche Reifeprüfung am Colegio Humboldt in Puebla/Mexiko (<i>Marion Gündel</i>)	225
Planspiel Vereinte Nationen (<i>Bernd Schäfer</i>)	228

DIDAKTIK

Ein Frühstücksgedeck für Effi (<i>Werner Schreiber</i>)	233
---	-----

FEUILLETON

Insallah! – Die Hürden des türkischen Zolls (<i>Ulrike Puteanus</i>)	237
Globalisierung in Zentralasien (<i>Dr. Hans-Martin Dederding</i>)	239
Ein deutscher Lehrer im Ausland (<i>Bärbel Döser</i>)	243

VERSCHIEDENES

Hessische Hochschulen im Nord-Süd-Kontext	245
Nachrichten aus den Niederlanden	245

REZENSIONEN

247

GRÜNE BLÄTTER

Umweltschule 2001	221–224
-------------------------	---------

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



wegen technischer Probleme bei der Produktion des Heftes und notwendiger Klärungsprozesse mit der Post konnte das **dritte Heft** der Zeitschrift leider erst verspätet ausgeliefert werden. Dafür möchte ich mich bei unseren Leserinnen und Lesern entschuldigen und hoffe, dass Sie dieses Heft noch vor Weihnachten erreichen wird. Die Verzögerungen hatten auch damit zu tun, dass wir zum ersten Mal allen Inlandsmitgliedern den nützlichen **Auslandskunze** kostenlos mitlieferten. Die Reaktionen auf diesen besonderen Service, der zukünftig jährlich mit Heft 3 erfolgen soll, waren nicht besonders zahlreich, doch denkbar positiv.

Seit September war der Vorstand wieder besonders aktiv und hat in verschiedenen Gremien und bei zahlreichen Veranstaltungen die Interessen des Verbandes und die des Auslandsschulwesens vertreten. So organisierten die Mitglieder Edmund **Borschel** und Sabine **Haupt** im September in Kassel eine eintägige Veranstaltung im regionalen Pädagogischen Institut zu „**Arbeitsmöglichkeiten im Auslandsschuldienst**“. Als Vortragende nahmen Frau MRin Lilo **Hotz-**

Demmler als hessische Vertreterin im BLASchA, Herr Rainer **Quennet** von der Zentralstelle sowie ich als Vorsitzender des VDLiA teil. Interessante Debatten zu Struktur, Perspektiven und Aufgaben des Auslandsschulwesens, Informationen zu Bewerbungsverfahren und Arbeitsmöglichkeiten, zahlreiche persönliche Fragen und Wünsche und ein reger Meinungsaustausch kennzeichneten die gelungene Veranstaltung, die von etwa 40 Lehrkräften aus Hessen besucht wurde. Meines Erachtens könnten ähnliche Veranstaltungen für Interessenten an einer schulischen Arbeit im Ausland auch in anderen Bundesländern erfolgreich durchgeführt werden. Das Interesse von Lehrkräften aus allen Fächern und Lehrämtern dürfte erheblich sein.

Ende Oktober führte ich in Berlin ein erstes Gespräch mit der neuen Vorsitzenden des Ausschusses für Kultur und Medien, Frau Monika **Griefahn** (SPD), die sich den Fragen des Auslandsschulwesens gegenüber aufgeschlossen und interessiert zeigte. Sie wird sich im nächsten Heft ausführlich in einem Interview zu Fragen der Auswärtigen Kulturpolitik (AKP) äußern und Perspektiven für die Auslandsschulen entwickeln. Besonders positiv gestalteten sich die Gespräche auch deshalb, weil der Sekretär des für unseren Bereich zuständigen Ausschusses, Herr Dr. Hanspeter **Blatt**, selbst einmal sechs Jahre die DS Paris als Schüler besuchte.

Um die von uns geplante Debatte zu der „Konzeption des Auslandsschulwesens“ zu beginnen, drucken wir in diesem Heft die Rede von Außenminister Joschka **Fischer** (Bündnis 90 / Die Grünen) vom 4. Juli 2000 ab. Wir glauben, dass alle Mitglieder die Gelegenheit haben sollten, den Wortlaut dieser Rede insgesamt lesen/rezipieren zu können. Bereits hier möchte ich zwei Sätze zitieren: „Die deutschen Schulen im Ausland sind weit mehr als die Basislager der deutschen Exportwirtschaft (...). Sie sind die wohl intensivsten Träger und Vermittler deutscher Kultur und Sprache. Wir müssen sie in die Lage versetzen, noch mehr als bisher als Ort der Begegnung zweier Kulturen in die Gastländer auszustrahlen. (...) Deswegen brauchen wir auch hier mehr Geld.“ Recht hat er! Wir werden ihn immer wieder an seine Worte erinnern und die Ergebnisse freudig erwarten.

Bereits in meiner Kolumne in Heft 2/2000 berichtete ich von der „Konzeption 2000“ zur AKP, die von den zuständigen Mitgliedern des Haushaltsausschusses unter Federführung von Uta **Titze-Stecher** (SPD) eingefordert wurden. Dieses Rahmenkonzept wurde inzwischen vorgelegt und durch neun Strategiepapiere der zuständigen Referate des Auswärtigen Amtes konkretisiert. In diesem Zusammenhang traf ich zu einem informativen Meinungsaustausch mit dem Leiter des Referates 605, Auslandsschulen, Herrn Dr. Bernd **Fischer**, zusammen. An dem Gespräch nahmen weiter Herr Dr. Alexander **Huber** als stellvertretender Referatsleiter und Herr Ralph **von Hunnius** vom Grundsatzreferat 600 teil. Im Gespräch konnte bald Konsens über die Ziele des Auslandsschulwesens erreicht werden. Bereits 1978 hatte die Bundesregierung als zentrale **Leitlinien** vorgegeben, dass verstärkt die **Begegnung mit der Gesellschaft und Kultur des Gast-**

landes gesucht und zum zweiten die **schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland** ausgebaut werden solle. Als Ergebnis wurden seit 1978 weitere 18 Schulen gegründet.

Ergänzend wurden in den letzten Jahren weitere Ziele formuliert. So soll drittens die **internationale Zusammenarbeit im Schulbereich** vertieft werden, durch Ausbau des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts, der gegenseitigen Anerkennung von Zeugnissen und des intensiveren Schüler- und Lehreraustausches. Als vierten Punkt nannte Fischer die **Förderung des Deutschunterrichts** im ausländischen Schulwesen durch Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften und moderne Unterrichtsberatung. Als letzten Punkt führte er den schwerpunktmäßigen **Aufbau von berufsbildenden Zweigen** in der 3. Welt an.

War die Übereinstimmung in diesen konzeptionellen Überlegungen noch relativ breit, so konnten die bereits vollzogenen **Sparmaßnahmen** – im Gegensatz zu den Äußerungen des Ministers, siehe oben – keinerlei Zustimmung finden. So soll der **Schulfonds** auch in den Jahren bis 2003 weiter sinken; waren 1999 noch 382 Millionen in den Haushalt eingestellt, so sinkt die Summe im Jahr 2000 auf 357 Millionen und in jedem folgenden Jahr um weitere 8 Millionen DM. Dies darf so nicht geschehen, denn damit wird der noch relativ gut funktionierende Bereich des Auslandsschulwesens „kaputt gespart“.

Zum Bereich der Einsparungen sagte er im einzelnen, dass zunehmend vergleichsweise teure **ADLK durch kostengünstigere Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte sowie Ortslehrkräfte** ersetzt werden sollen. Diese Position stellt eine völlig neue Ausrichtung der schulischen Arbeit im Ausland dar, die nicht unwidersprochen bleiben kann. Woher will man – bei einem leer gefegten inländischen Arbeitsmarkt für qualifizierte Lehrkräfte! – die vielen Programmlehrkräfte nehmen, die an den Schulen mit dem Inland vergleichbare Qualitätsstandards sichern können? Sollen zukünftig einheimische OLK deutsche Abschlüsse abnehmen und damit die Richtzahlen der KMK erfüllen? Oder – so ist aus anderen Quellen zu hören – sollen deutsche, ältere Lehrkräfte aus dem Inlandsschuldienst über die Zentralstelle angeworben, von den Bundesländern beurlaubt an die Deutschen Schulen „entsandt“ werden und zu den bekannt „üppigen“ Ortskraftgehältern entlohnt werden?

Die Ausdünnung des **Lehrerentsendeprogramms MOE/GUS** mit dem Ergebnis sich aus der Fläche zurückziehen und sich auf Sprachdiplomarbeit, bikulturelle Zweige mit deutschem Abschluss sowie Pädagogenfortbildung zu beschränken, sind weitere Aspekte der Maßnahmen. Einer der zentralen Pfeiler in diesem Bauwerk des Sparens ist uns bereits seit geraumer Zeit in Form der sogenannten „**Reform der Richtlinie II**“ neu leidvoll bekannt geworden. Die gravierenden Verschlechterungen der Auslandszulagen und die Pauschalierung der Nebenleistungen wurden von unseren Mitgliedern schmerzhaft erfahren. Wir versuchen immer noch, dieses Vorgehen gerichtlich überprüfen zu lassen. Die uns berichteten konkreten Schwierigkeiten mit **Rückumzugspauschalen** (z.B. DS Caracas) und unzureichenden **Mietpauschalen** (z.B. DS Washington) gerade im Dollarraum zeigen gravierende Schwierigkeiten, die im Interesse der Betroffenen dringend gelöst werden müssen.

Gedacht ist weiterhin daran, das **Rahmenstatut** zu überarbeiten und den neuen Bedingungen der schulischen Arbeit anzupassen. Wir dürfen auf die Ergebnisse gespannt sein, die ich Ihnen – sobald bekannt – berichten werde. Als weitere Sparmaßnahmen schilderte Fischer, dass **Schuliegeenschaften** an die örtlichen Schulträger abgegeben und **Eurocampus-Schulen** entwickelt werden sollen. Die verstärkte Einführung von **bilingualen Zweigen** an Schulen der Europäischen Union ebenso wie die **Reifeprüfung nach 12** anstelle von 13 Schuljahren werden angedacht. Wir werden am Ball bleiben und versuchen, im Bundestag, Auswärtigen Amt und Zentralstelle unsere kritische Haltung zu den geplanten Maßnahmen zu verdeutlichen.

Anfang November war Frau **Hotz-Demmler** bei der **Regionalgruppe Kassel** zu Gast und berichtete ausführlich über die Arbeit des BLASchA, die Tätigkeit hessischer Lehrkräfte und die Perspektiven schulischer Arbeit im Ausland. Dazu empfehle ich Ihnen die Lektüre des Berichts von Werner Lieberknecht zu dieser Veranstaltung im Heft. Weiterhin sollten Sie den Bericht von Dr. Thomas Lother über das erste Treffen der neu gegründeten **Regionalgruppe Elbe-Labe in Dresden** und den Bericht von Karlheinz Wecht zur **Regionalgruppe Heppenheim / Bergstraße** lesen.

Mitte November nahm ich als Vertreter unseres Verbandes an einer Tagung „**Neue Akzente in der AKP – Schulische Arbeit zwischen Ökonomisierung und interkulturellem Auftrag**“ der AGAL auf dem Sonnenberg im Harz teil. Herr Walter **Schmidt**, langjähriger Abteilungspräsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, ließ in gewohnter Weise die vergangenen

Jahrzehnte schulischer Arbeit im Ausland Revue passieren. Sein differenzierter Bericht ließ die Wandlungen und Herausforderungen des Auslandsschulwesens besonders deutlich werden, ohne die Brüche und Zwänge, die dieser Bereich der AKP ertragen musste, zu verschweigen.

Dr. Bernd **Fischer** erläuterte die Überlegungen des AA und spannte den Bogen vom Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zur AKP aus dem Jahre 1975 zur Konzeption 2000. Er hob besonders zwei Elemente hervor, die er mit Nachhaltigkeit und Effizienz umschrieb. Zum einen wollte er damit deutlich machen, dass es darauf ankomme, das Auslandsschulwesen auch in der Zukunft funktionsfähig zu erhalten. Zum zweiten gehe es darum, den Haushalt zu konsolidieren und durch Umstrukturierungen (siehe oben) jede Mark des Steuerzahlers möglichst effizient auszugeben.

Dr. Peter **Stoldt** aus Bremen entwickelte bravourös Schlussfolgerungen für die schulische Arbeit im Ausland aus Sicht der Länder. Er entwickelte vier zentrale Leitsätze, die die Aufgabe der Länder schulische Arbeit zu gestalten, zu fördern und zu kontrollieren näher bestimmen sollen. So nannte er als ersten Punkt, dialogischen Kulturaustausch durch interkulturell bestimmte Sprachförderung, bikulturelle Unterrichtsprogramme und integrierte Schulabschlüsse zu fördern. Als zweites sollen Schulprogramme im Dialog mit gleichberechtigten Partnern insbesondere in MOE und Lateinamerika weiterentwickelt werden. Zum dritten soll durch verstärkte Eigeninitiative und größere Eigenverantwortung die Nachhaltigkeit gefördert werden. Um eine deutsche schulische Grundversorgung im Ausland zu sichern, schlug er als viertes vor, auf jeden Fall an Zielen wie Mehrsprachigkeit, Europafähigkeit und internationaler Reichweite der schulischen Abschlüsse festzuhalten. Er machte ausdrücklich klar, dass ein weiteres **Absenken der Zahl von ADLK unter die Richtzahlen der KMK keinesfalls hingenommen** werde und auf **massiven Widerstand** von Seiten der Länder stoßen werde. In einem der nächsten Hefte werden wir Dr. Peter Stoldt Gelegenheit geben, diese interessanten Positionen im einzelnen zu erläutern.

Dr. **Klause** vom DIHT äußerte sich als Vertreter der Wirtschaft und als kritischer Beobachter der deutschen Schulen im Ausland. Er wies darauf hin, dass von der Euphorie der Enquete-Kommission im Bezug auf die deutsche Sprache wenig übriggeblieben sei. Er zeigte Widersprüchlichkeiten auf, die bei den Goethe-Instituten dazu führen, dass nicht ganze Institute komplett, sondern nur deren Sprachabteilungen (sic!) geschlossen würden. Weiterhin verlange man Kursgebühren, die nichts anderes als abschreckend wirkten. Ebenso wies er darauf hin, dass in der Europäischen Kommission Deutsch noch immer nicht reguläre Verhandlungssprache sei und deutsche Übersetzungen von europäischen Beschlüssen und Regelungen erst mit enormer Verzögerung vorgelegt würden, im Gegensatz zu Textversionen in Englisch und Französisch. Die deutschen Schulen im Ausland sind nach Klauses Sicht von großer Bedeutung für die deutsche Wirtschaft, da sie die schulische Ausbildung von Expertenkindern sichern und Landeskinder für die deutsche Wirtschaft in vielerlei Hinsicht ausgezeichnet vorbereiten. Er begrüßte es ausdrücklich, dass die deutschen Schulen die berufliche Bildung – manchmal nur gegen schulische Widerstände – in ihre Curricula aufgenommen hätten. Klause konstatierte eine Krise der Schulen und hinterfragte weiter, ob man nicht die ausschließliche Orientierung an der deutschen Sprache zu Gunsten einer Mehrsprachigkeit – Englisch als Unterrichtssprache? – und der Einführung internationaler Abschlüsse wie dem IB aufgeben solle. Seiner Ansicht nach müsse die Arbeit an deutschen Schulen auch in Zukunft von exzellenten Lehrkräften geleistet werden, deren Arbeit besonders honoriert werden solle. Er könne sich nicht vorstellen, dass der erreichte Standard mit einer zunehmenden Zahl von OLK gehalten werden könne.

Die anschließende Diskussion relativierte einige der vorgestellten Thesen und gab Gelegenheit, schulische Arbeit im Ausland zu reflektieren und Perspektiven zu entwerfen. Leider hatten beide eingeladenen Politikerinnen, Monika **Griefahn** (SPD) und Antje **Hermenau** (Bündnis 90 / Die Grünen) ihre Teilnahme kurzfristig abgesagt und somit eine wichtige Chance verpasst, schulische Arbeit in den Kontext der AKP einordnen zu können. Die sachkundige Moderation von Dr. Eva Maria **Stange** (GEW) und die souveräne Leitung durch Wolfgang **Gotterbarm** (GEW) machten die Tagung zu einer gelungenen Erfahrung.

Zum Schluss noch zwei Bemerkungen in eigener Sache. Leider muss Hans-Jürgen Krause aus gesundheitlichen Gründen sein **Referat für Rechts- und Sozialfragen** niederlegen, das zukünftig von Werner **Lieberknecht** wahrgenommen werden wird. Richten Sie bitte deshalb zukünftig ihre Anfragen an den neuen Referenten. Weiterhin fehlen uns von etwa 3 Prozent unserer Mitglieder, d.h. von etwa 60 Personen, jegliche Adressenangaben, die beim Ausfüllen der Aufnahmeanträge schlicht vergessen wurden. Oft ziehen Mitglieder um, ohne ihre neue Anschrift mitzuteilen.

Unser Schatzmeister Karlheinz **Wecht** wird in diesem Heft die Namen veröffentlichen und wir bitten Sie dringend, uns bei der Suche der **adressenlosen Mitglieder** zu helfen. Für Ihre Mithilfe danke ich bereits heute, wünsche Ihnen und Ihren Familien besinnliche, ruhige Feiertage und einen guten Rutsch ins nächste Jahrtausend.

The Waldemar Gries

Rudolf Andres
Reinhold Appel
Barbara Beckhaus
Doris Berning
Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Anne Dobschinski
Helmar Domes
Holger Dürr
Dietrich Eckert
Hugo Fahrenkrug
Uwe Firnhaber
Karl-Helmut Fitting
Patrick Franke
Marion Freytag
Dr. Wolfgang Frisch
Helmut Grimm
Dieter Hackenberg
Jutta Haeuber
Hartmut Hapke
Otto Helmut Hartmann
Dr. Heinz-W. Henneke
Reinhard Hirsch
Marianne Huber
Dorothee Kamp
Dr. Ekkehart Keeding
Rolf Kessler
Gudrun Kihm
Ursula Kirsig
Eckhard Klöter
Georg Kocheise
Georg Krauß
Heinz Kröger
Maria-Anna Kruger
Wolfram Kunze

Clemens Lang
Herbert Lanninger
Ulrich Lehmann
Johannes Lehner
Harald Lemanski
Manfred Liedtke
Thomas Lutz
Herbert Mathes
Dagmar Mazur
Max-Moritz Medo
Gerhard Nurtsch
Günter Otto
Elsbeth Pach
Horst Papenhausen
Dr. Ulrich Ramer
Elona Rehling
Monika Ritter
Hans-G. Rolirad
Reinhard Sauer
Eberhard Schierschke
Clemens Schmid
Olaf Schmidt
Holger Schnapp
Heinz Dieter Scholl
Volker Schulz
Gerhard Seisser
Ulrich Siering
Ursula Stahl
Karl-Heinz Thiede
Jürgen Tilp
Lutz Trippler
Dr. Walter Vieweger
Wilfried Wehmeier
Norbert Wemmer
Torsten Westphal

Aufforderung zu Erfahrungstelegrammen

Mit weniger Mitteln mehr Auslandsscholarbeit? Angesichts sich verschlechternder Bedingungen wird auch auf die verstärkte Verantwortung der Auslandsvertretung wie auch des Schulvorstandes verwiesen.

Immer wieder erreichen uns jedoch Berichte über enorme Reibungsverluste, weil Kollegen/innen (mit ihren Familien) „im Regen stehen“ gelassen werden.

Im „Erfahrungstelegramm“ des Verbandsheftes sollen Erfahrungen von Auslandslehrkräften veröffentlicht werden. Wir wollen allen, die mit Auslandsarbeit im Bereich Schule befasst sind, die Möglichkeit geben, sich über subjektive Erlebnisse und Erfahrungen von Betroffenen zu informieren.

Ziel ist, in Zeiten der „Verschlankung“ und „Einsatzoptimierung“ mögliche Hemmnisse, Energie- und Zeitverluste aufzuzeigen und sie den Verantwortlichen im Sinne einer effektiveren Nutzung der Ressource Auslandslehrkraft zu nennen.

Gleichzeitig wollen wir – nicht zuletzt als Rückhalt für die neu vermittelten Kollegen/innen – dokumentieren:

- Gelungene Organisationsformen und Unterstützung der Vorbereitung
- Formen positiver Kollegialität und der Hilfsbereitschaft, unbürokratischer und flexibler Beistand der Schule, der Auslandsvertretung, des Schulvorstandes, erfreuliche interkulturelle Begegnungen im Gast-/Einsatzland
- Effektive und kenntnisreiche Schul-Zuweisung der Heimatbehörden bei der Rückkehr, erfolgreiche Umsetzung der im Ausland erworbenen interkulturellen Erfahrung am neuen Dienstort.

Schreiben Sie uns, wie Sie die Zeit vor Ihrer Ausreise erlebt haben, Ihren Aufenthalt im Einsatz-/Gastland, Ihre Rücksiedelung und Rückkehr ins Inland:

- Wie sind Sie von der ZfA und Ihrer Heimatbehörde vorbereitet worden?
- Welche finanziellen Probleme ergaben sich?
- War die Finanzierung des Umzugs gesichert?
- Welche Formen der Unterstützung haben Sie erfahren?
- Wie sind Sie an Ihrem neuen Dienstort empfangen worden?
- Sind Sie von Ihrer neuen Schule/der Auslandsvertretung betreut worden?
- Hat man Ihnen im Umgang mit den Behörden geholfen?
- Welche Probleme ergaben sich bei der Wohnungssuche?
- Hat man Sie bei der Abfassung des Mietvertrages beraten?
- Wie haben Sie den „Kulturschock“ erlebt?
- Welche erfreulichen Formen der interkulturellen Begegnung erlebten Sie?
- In wie viele Fettnäpfchen sind Sie getreten bzw. hat man Sie treten lassen?
- Welche positive Kollegialität haben Sie erfahren?
- Wie sind Sie bei der Rückkehr nach Deutschland aufgenommen worden?
- Wie hilfreich war Ihre zuständige vorgesetzte Dienststelle?
- Hat die Schule, an die Sie gekommen sind, von Ihren Erfahrungen profitiert?

Schreiben Sie uns alles, was Sie für Kollegen/innen für bedeutsam halten, kurz und prägnant an unsere E-Mail Adressen.

Joachim Schneider

Verjährung von Rückforderungsansprüchen des BVA

Wichtiger Hinweis für alle Kollegen, die sich mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen um Rückforderungsansprüche streiten.

Das Verwaltungsgericht Köln hat entschieden, dass zwischen der Beendigung des Zuwendungsverhältnisses und einer eventuellen Rückforderung durch das BVA höchstens ein Jahr liegen darf.

In dem vorliegenden Rechtsstreit hatte das BVA erst nach über einem Jahr einen Rückfor-

derungsanspruch geltend gemacht und verlor den Prozess, da es die Forderung nicht fristgerecht geltend gemacht hatte.

Urteil des Verwaltungsgerichts Köln vom 2. Mai 2000, Az: 3 K 4802/97

Bitte daran denken, dass natürlich auch im umgekehrten Fall, d.h. bei Widersprüchen und Forderungen gegen die Zentralstelle, Fristen eingehalten werden müssen!

Thomas Lothar

Wichtige Termine

Bei der 25. 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 02/2001 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 2001 beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Anträge an die Hauptversammlung müssen ebenfalls bis zum **15. März 2001** 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. 0 71 21 / 79 87 73, Fax 00 49-71 21-7 96 25
E-Mail: doster@vdlia.de**

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 Vielseitigkeit und den Vorabdruck ohne Nachfragen ermöglicht. (**Termin: 15. März 2001**)

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 Schwerin

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 2001** 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.

Schwerin ist ein sehr attraktiver Tagungsort für die 25. HV

Einladung zur Reise in die „kleine Stadt“ am Wasser

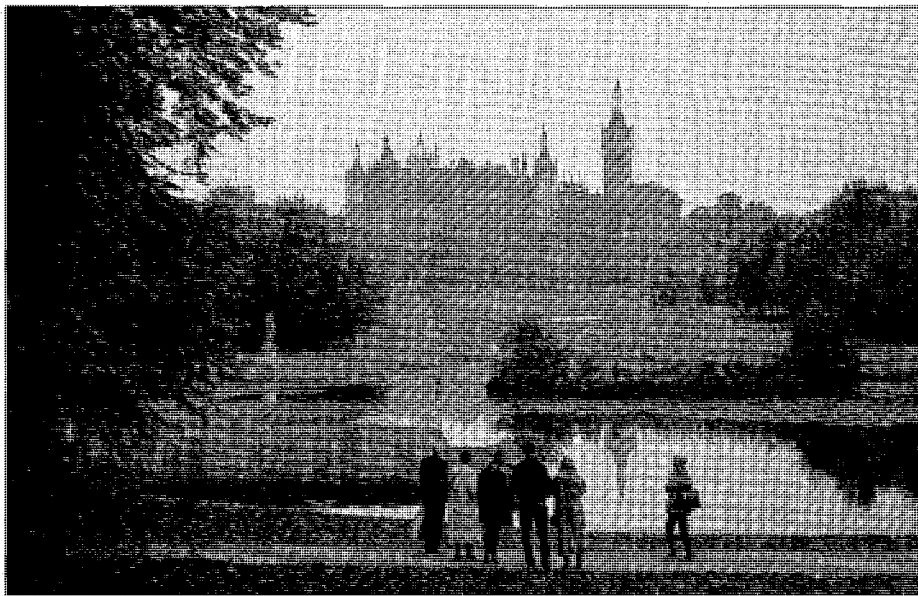
Nach Weimar ist Schwerin der zweite Ort aus den neuen Bundesländern, der uns Ende Juli 2001 als Gäste einer Hauptversammlung willkommen heißt.

Mit Schwerin präsentiert sich den Besuchern zweifelsohne ein Gewinner der deutschen Einheit. Die Stadt hat sich im Wettstreit um den Sitz der Landesregierung des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern gegen die Hafenstadt Rostock durchgesetzt. Sicherlich war die großherzogliche Vergangenheit förderlich für diese Entscheidung.

Kommen Sie nach Schwerin und bestaunen Sie das Märchenschloss, das malerisch auf der Insel zwischen dem Burgsee und dem Schweri-

ner See liegt. Oder bewundern Sie die repräsentativen Bauten am Pfaffenteich und in der Altstadt, die ebenfalls vor allem vom Schinkel-Schüler Georg Adolph Demmler Mitte des 19. Jahrhunderts konzipiert wurden. Schön für alle Freunde historischer Baukunst, dass Schwerin den Zweiten Weltkrieg beinahe unbeschadet überstand.

Schwerin-Besucher lernen aber auch das eiszeltlich geprägte Norddeutschland von seiner schönsten Seite kennen. Es gibt unzählige Seen inmitten hügeliger Moränen, Wälder, Wiesen und Felder. Und Schwerin liegt als „Stadt an sieben Seen“ besonders herrlich. Wie Perlen einer Kette reihen sich der Schweriner See, der



Schweriner Schloss (Foto: J. Krenschmer)

Ziegelsee, der Lankower und Faule See, der Ostorfer, Neumühler und der Medeweger Sees rings um die Stadt.

Am Südufer des 63 qkm großen Schweriner Sees wurde 1925 gelber Meersand aufgeschüttet und damit ein Badestrand in Zippendorf angelegt. Vielleicht brauchen Tagungsteilnehmer oder Mitreisende ja mal eine Abkühlung.

Der mitten in der Stadt liegende Pfaffenteich verstärkt noch das ‚maritime‘ Empfinden in dieser Stadt.

Die „Weiße Flotte“ schippert die Besucher über das Wasser zu verschiedenen Attraktionen.

Die Hansestädte Hamburg, Lübeck, Wismar und Rostock sind gut in Tagestouren zu besu-

chen, die Ostsee mit vielen Traditionsbädern liegt keine 50 km von der mecklenburg-vorpommerschen Landeshauptstadt entfernt.

Richard Wagner, Johannes Brahms u.a.m. waren berühmte Gäste in Schwerin – und da zögern Sie noch, nach Schwerin zu kommen? Das kommt nicht in Frage! Sie müssen ja nicht gleich so übertreiben wie der Dichter Fritz Reuter, der nach einer wohl etwas heftigen Zeche- rei ganz plötzlich aus dem Hotelfenster des ersten Stockes gesprungen sein soll.

Schwerin und der Vorstand des VDLiA hoffen auf Ihren Besuch im Juli 2001.

Hans-Jürgen Peleikis

Zur Bewerbung angestellter Lehrer für den Auslandsschuldienst

Ein angestellter Lehrer aus Nordrhein-Westfalen, der wegen seines Status als Angestellter vom Bewerbungsverfahren für den Auslandsschuldienst ausgeschlossen worden war, hat dagegen vor dem Arbeitsgericht Detmold geklagt und Recht bekommen. Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz hat in einem Schreiben der GEW dem Inhalt nach mitgeteilt, „dass die Hindernisse zur Bewerbung von angestellten Lehrkräften aus den Ländern für den Auslandsschuldienst beseitigt werden. Bisher

wurden angestellte Lehrkräfte ausgeschlossen, weil deren anteilige Versorgung für den Zeitraum des Auslandsschuldienstes angeblich nicht zu finanzieren gewesen sei. – Das Präsidium der KMK ist der Auffassung, dass die Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis für den Auslandsschuldienst zu beurlauben seien und die Länder deren Versorgungsanteile zu übernehmen haben.“

(zitiert nach bzw. aus einem Artikel von Paul Michel, in: EuW 10/2000)

Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein in Glückstadt

Kaum zu glauben, aber wahr: Das ausgewählte Tagungsort, der Ratskeller am pittoresken Markt, war wegen Brandstiftung in der Nacht davor geschlossen; der Referent aus der Wirtschaft (DASA/AIRBUS) hatte wegen eines Dienstfluges nach Toulouse kurzfristig absagen müssen, und auch der VDLiA-Vertreter, der uns immer mit den neuesten Entwicklungen im Auslandsschulwesen vertraut machte, konnte diesmal wegen anderer Verpflichtungen nicht dabei sein.

Fortuna, deren Gestalt das Wappen von Glückstadt ziert, schien uns gerade an diesem Ort nicht gut gesinnt zu sein. Zum Glück lassen sich Auslandslehrkräfte durch Schwierigkeiten nicht gleich entmutigen, haben sie doch in aller Welt gelernt, mit unvorhersehbaren Situationen fertig zu werden. So fanden ortskundige Kollegen bald ein Ersatzlokal für die sechzehn Teilnehmer, nämlich die Alte Mühle am Hafen. Wenn dort auch der angekündigte Diavortrag über Äthiopien nicht stattfinden konnte, ergab sich daraus keineswegs die Frage: Was nun?

Es zeigte sich wieder einmal: Wo Auslandslehrer und -lehrerinnen und deren Ehepartner zusammenkommen, gibt es keine Langeweile, keinen Mangel an Gesprächsstoff, eher das Bedürfnis zum Gedankenaustausch, immer Interesse an Berichten und Bildern und sehr viele Fragen, also alles das, was die Rückkehrer bei den Kultusbehörden und den Kollegien meistens mit Erstaunen vergeblich erwarten. Vor allem im Kreise auslandserfahrener Mitmenschen leben sie dann wieder richtig auf, weil sie dort echte Zuhörer finden, die alles nachempfinden können. Während der Jahre in fremden Ländern ist eigentlich jeder von uns in bestimmter Weise geprägt worden, sensibilisiert für die Schönheiten der verschiedenartigsten

Landschaften und deren Bewohner, für die Vielfalt der Eigenheiten und auch der Nöte auf unserer Erde.

In dieser kleinen Gruppe steckten immerhin die Arbeits- und Lebenserfahrungen aus den Städten Addis Abeba, Ankara, Harare, Jakarta, Johannesburg, London, Nairobi, Prag, Quito, Santiago de Chile, Teheran, Tokyo, Valencia und Valparaiso wie auch aus den dazugehörigen Staaten und Regionen. Mit gespannter Aufmerksamkeit nahm man vor allem die lebhaften Schilderungen der Verhältnisse in Chile, Zimbabwe und Kenia auf. Es konnten auch Erfahrungen am selben Ort zu verschiedenen Zeiten miteinander verglichen und die Veränderungen verdeutlicht werden. Denen, die einer Zweitvermittlung entgegensehen, zum Beispiel nach Sao Paulo und eventuell Mailand, wurden Informationen und die besten Wünsche mit auf den Weg gegeben. Mit welchen finanziellen Schwierigkeiten die Familien heute vor der Ausreise wegen der neuen Richtlinie II zu kämpfen haben, hat bei vielen Verwunderung und Kopfschütteln hervorgerufen.

Dann musste die Sprache auch auf die Hauptversammlung in Schwerin im Jahr 2001 kommen und dafür geworben werden, dass die Schleswig-Holsteiner dort in ihrer Nachbarschaft eigentlich stark vertreten sein und über Anträge sich auch zu Wort melden sollten. Internet- und Fax-Adressen wurden ausgetauscht, um schneller in Verbindung treten zu können.

Unbemerkt waren fast vier Stunden an der Kaffeetafel vergangen, als die Frage nach dem nächsten Tagungsort und Termin gestellt wurde. Der Vorschlag Ratzeburg am 24. März, also schon in Richtung Schwerin, wurde für gut befunden.

Manfred Burghardt

Erstes Treffen der VDLiA-Regionalgruppe Elbe/Labe

Manchmal packt einen ja plötzlich der Ehrgeiz! Und da möchte man dann etwas auf die (hoffentlich nicht allzu rachitischen) Beine stellen. Und so verfielen Thomas Lother und ich auf den Gedanken, es mit der Gründung einer VDLiA-Regionalgruppe zu versuchen.

Erste Recherchen ergaben, dass die Anzahl der VDLiA-Mitglieder in Sachsen gar nicht groß genug war, um mehr als ein Splittergrüppchen zusammenzubekommen. Also beschlossen wir, das Einzugsgebiet bis nach Berlin im Norden, Polen im Osten und Tschechien und die Slowakei im Süden zu erweitern und unsere Einladungen entsprechend zu verschicken. Und tatsächlich konnten wir vor Beginn der Sommerferien befriedigt feststellen, dass 16 Personen unterschiedlichen Geschlechts und verschiedenster Provenienz nicht abgeneigt waren, an diesem Treffen teilzunehmen.

Als Tagungsort hatten wir die Brücke-Villa in Dresden ausgeguckt, den Sitz der Stiftung Brücke/Most, die sich der Verbesserung der deutsch-tschechischen Beziehungen widmet. Diese Jugendstil-Villa liegt nicht nur sehr schön an der Elbe, sondern bietet auch mit allen Raffinessen ausgestattete Tagungsräume und die Möglichkeit preiswerter Übernachtung.

Und so trudelten am Samstag, dem 16. September 2000, um die Mittagszeit nach und nach die erwartungsvollen TeilnehmerInnen ein. Wie von Thomas und mir vermutet, stieß der Vorschlag eines kleinen Spaziergangs durch die Dresdner Altstadt bei allen auf Zustimmung. Und da sich zum Glück am Vormittag ein spätsommerliches Wetter eingestellt hatte, war es ein reines Vergnügen, Thomas' gelehrten Worten – ein Historiker schüttelt so etwas natürlich aus dem Ärmel – über die verschiedenen Sehenswürdigkeiten zu lauschen. Ich denke, alle Besucher waren von den im Zentrum Dresdens allerorten sichtbaren Fortschritten sehr beeindruckt. Nun ist ein Treffen von Lehrern ohne Belehrung in irgendeiner Form nicht recht denkbar. Es fehlte einem dann doch etwas. Um ein solches Gefühl der Leere zu verhindern, hatte ich eine ehemalige Kollegin aus Liberec (Tschechien), wo ich sechs Jahre als BPLK tätig

war, eingeladen. Nach der Rückkehr in die Brücke-Villa hielt Hanka Sabaková einen aufschlussreichen Vortrag über die Privatschule, an der sie seit einigen Jahren mit Begeisterung unterrichtet.

Nach dem sich anschließenden Abendessen mit Elbeblick konnten wir uns dann endlich guten Gewissens im Speiseraum (mit Bar) versammeln und des „gemütlichen Beisammenseins“ pflegen. Zum Teil bis spät in die Nacht wurde angeregt von den Erfahrungen im Ausland – als „exotische“ Länder waren die Türkei



und Kolumbien vertreten – und im Inland berichtet, wurde – sicher auch bedingt durch die Anwesenheit von „Ossis“ und „Wessis“ – die jüngste deutsche Geschichte analysiert, wurde – dies wohl ein Topos bei solcherlei Treffen – Klage geführt über Bürokratie und Ämter. Dieser letzteren Bekümmernisse ungeachtet herrschte weiterhin eine sehr gute Stimmung, die sich auch am nächsten Morgen beim Frühstück noch auf den Gesichtern widerspiegelte.

Und als es dann ans Abschiednehmen ging, waren sich alle einig in einer Bitte: Macht das doch nächstes Jahr wieder! Und weil uns zwei Kollegen aus Leipzig versprochen haben, im Jahre 2002 dann etwas in ihrer Stadt zu organisieren, werden Thomas und ich 2001 wohl wieder laden. Und wer Lust hat ...

Christoph Lüders

Ziele der Auswärtigen Kulturpolitik, Schlussfolgerungen für die schulische Arbeit im Ausland

Ministerialrätin Hotz-Demmler zu Gast bei der Regionalgruppe Nordhessen

Am 3.11.2000 fand in Kassel im „Blauen Café“ die Herbstveranstaltung der Regionalgruppe Nordhessen statt. Frau Ministerialrätin Hotz-Demmler, Vertreterin des Landes Hessen im BLASchA, war eigens aus Wiesbaden angereist, um ein Referat zu den Zielen der Auswärtigen Kulturpolitik und den Schlussfolgerungen für die schulische Arbeit im Ausland zu halten. Waldemar Gries hob in seiner Begrüßung anerkennend hervor, dass Frau Hotz-Demmler den direkten Kontakt zu den interessierten Lehrerinnen und Lehrern pflege; so sei sie bereits einmal Gast der Regionalgruppe Bergstraße gewesen.

Hier knüpfte die Referentin an. Sie verwies darauf, dass seit ihrem damaligen Referat in der Bergsträßer Gruppe die Situation sich geändert habe. Damals sei die finanzielle Bestimmung der Auswärtigen Kulturpolitik als einer Sparpolitik maßgeblich gewesen („mit weniger Mitteln mehr erreichen“). Jetzt gebe es neue, wieder mehr inhaltlich bestimmte Leitlinien der Auswärtigen Kulturpolitik. Grundlegend seien eine neue, europäische Identität, eine Sprachpolitik vor dem Hintergrund der Informations- und Wissensgesellschaft und sodann eine Verringerung des staatlichen Engagements, also eine Entstaatlichung. Daraus ergäben sich Ziele, die gegenwärtig diskutiert würden:

- Verstärkung der dialogisch und partnerschaftlich strukturierten Arbeit; die „Empfänger“ dürfe man nicht als „Belehrte“ abtun
- Verlagerung staatlich geförderter Strukturen in gemeinsame Trägerschaften; lokale Strukturen müssten nutzbar gemacht werden
- Verstärkung der Aktivitäten in außerkulturpolitischen Schwerpunktregionen: MOE, Schwelienländer und Wachstumsregionen (aber auch weiterhin Lateinamerika)
- Stärkung der nachhaltigen und zugleich multiplikatorischen Wirkungen
- Betonung der aktuellen und künftigen Führungseliten: in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Medien
- Stärkere Berücksichtigung der Nachfrage unserer Auslandskulturarbeit: Kulturarbeit nicht um jeden Preis, sondern da, wo wir gewollt sind.

Zwar müsse man weiterhin sparen, „aber Sparen allein“, so Frau Hotz-Demmler, „macht keinen Spaß“. Eingesparte Ressourcen dürften nicht abgängig sein, sondern müssten ein positives Resultat haben.

Die skizzierten Zielsetzungen müssten auf eine qualitative Ebene übertragen werden; für die schulische Arbeit im Ausland sei folglich anzustreben:

1. die Förderung von dialogischem, partnerschaftlichem Kulturaustausch. Gute Beispiele seien das Deutsche Sprachdiplom – in MOE gleichermaßen nachgefragt wie erfolgreich, und überdies als Schulziel in den dortigen Schultypen betrieben – und das „Erfolgsmodell“ der Begegnungsschule („ein inspirierender Schultyp“). An diesem Schultyp müssten Ortskräfte stärker in die Fortbildung einbezogen werden, es müsse eine Lehrplanverschränkung geben, bei der einheimische und deutsche Ortskräfte kooperierten. Dies führe auch zu einem direkten Sparertrag, da die Vermittlung von ADLK reduziert werden könne, wobei die Länder aber „hartnäckig“ an ADLK-Mindestzahlen zur Aufrechterhaltung des Abiturs festhielten. Ein weiteres Arbeitsfeld seien kombinierte Schulabschlüsse. Dadurch könne man einerseits Verkrustungen und Abschottungsgefahren an Auslandsschulen begegnen, andererseits mit dem Prinzip des partnerschaftlichen Dialogs Ernst machen; man könne z. B. die ausländischen Ministerien mit ins Boot holen
2. eine Weiterentwicklung von Schulprogrammen und Strukturen im Dialog mit gleichberechtigten Partnern
3. die Förderung von Nachhaltigkeit durch Stärkung von Eigeninitiative und Eigenverantwortung in den Schulen. Hier sei z. B. die Schulbeihilfe sowohl Hilfs- wie Steuerungsinstrument, je nachdem, welche Eigenanstrengungen eine Schule erbringe. Eine Reihe von Schulträgern sei angesprochen worden, die Schule in eigenes Eigentum zu übernehmen. Der Bund sehe auch für Auslandsschulen eine Budgetierung vor, und im BVA werde

überlegt, ob das Vermittlungsverfahren auf andere Füße gestellt werden kann

4. die Sicherung einer deutschen schulischen Grundversorgung im Ausland und die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen durch

- Festhalten an Zielen wie Mehrsprachigkeit
- Europafähigkeit/ „interkulturelle Kompetenz“

- Erschließung neuer internationaler Reichweite der schulischen Abschlüsse mit Zugang zu Hochschulen im In- und Ausland.

Der letzte Punkt – schulische Abschlüsse – ergebe sich aus dem Befund, dass einige Sekundarstufen II recht klein geworden seien und dass eventuell vor Ort andere qualitativ gute Möglichkeiten bestünden.

Nach dem Referat bot sich die Gelegenheit zu einer Aussprache über das Referat selber und zu weiteren Themen und Fragen. Dabei beton-

te Frau Hotz-Demmler mehrfach die Geltung der einschlägigen KMK-Vereinbarungen zum Entsendeverfahren und damit auch die Geltung des bestehenden Rahmenstatuts („pacta sunt servanda“) unabhängig davon, dass ein neues Rahmenstatut in der Diskussion sei. Einen elektrisierenden Punkt berührte Frau Hotz-Demmler mit der unbefangenen Frage: „Wie faszinierend ist bei Ihnen der EURO-Lehrer?“ Da mochten die Zuhörer einen affirmativen Unterton heraushören. Sie schränkte später allerdings ein, dass der EURO-Lehrer mit den Ländern „gegenwärtig nicht zu machen“ sei. Aber auch dies gab sie ihren VDLiA-Gesprächspartnern mit, bevor sie sich wieder auf die strapaziöse spätabendliche Heimreise nach Südhessen machte: In Europa sei Mobilität gewünscht, und Spekulieren sei angesagt auf die zukünftige, beamten-untypische Dynamik im Lehrerberuf.

Werner Lieberknecht



Frau Hotz-Demmler im Gespräch mit Lothar Steinfeld (DS Tokio)

Treffen der Regionalgruppe Bergstrasse

Sie gibt es immer noch, die Regionalgruppe Bergstrasse! Am Freitag, dem 03. November 2000, mitten im tristen, wolkenverhangenen, regnerischen Herbst, traf man sich im „Halben Mond“ in Heppenheim. So wie das Wetter sollte die Stimmung nicht sein. Dazu trug u.a. auch das Auslandsschulgestein Bernhard von der Linden bei, der – seit über 40 Jahren Mitglied im Verband und schon lange pensioniert – immer noch das hohe Lied der Viertvermittlung singen konnte. Ebenso haben wir uns über Heinrich Graffmann gefreut, der, ebenso schon lange im Ruhestand, immer wieder mit seiner Kompetenz in Auslandsschulfragen überrascht.

Auf der Tagesordnung stand die neueste Entwicklung im Auslandsschulwesen. Wir beschäftigten uns mit der Konzeption 2000 des Auswärtigen Amtes und des damit verbundenen Strategiepapiers, mit Äußerungen aus der Zentralstelle zur Vermittlungssituation und mit der Richtlinie II. Besonders betroffen waren die Kolleginnen und Kollegen über den Bericht unseres Mitgliedes Frank Müller aus Barcelona,

der mit konkreten Zahlen die Einkommenseinbußen, differenziert nach Familienstand, bezifferte. Angesichts der Lehrersituation im Inland sahen die Teilnehmer am Horizont der Auslandsschulen deutliche Qualitätseinbußen und letzten Endes den Verlust des Ansehens der Schulen in den Gastländern. Die anstehenden weiteren massiven Kürzungen im Etat der Zentralstelle und die damit verbundene Reduzierung der Anzahl der Auslandsdienstlehrkräfte wird nach Ansicht der Teilnehmer zu schmerzhaften Veränderungen im Auslandsschulwesen führen.

Trotz der trüben Wolken über der ZfA, die von Berlin aufsteigend sich drohend vor dem bisher erfolgreichen Auslandsschulwesen auftürmen, waren die Mitglieder unserer kleinen Regionalgruppe optimistisch und hoffen weiter, dass schließlich Verantwortungsbewußtsein und Vernunft in den neuen Gebäuden des Auswärtigen Amtes und des Bundestages den Absturz der Auslandsschulen verhindern.

Karlheinz Wecht

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Christine Waldow, Wiesenstr. 18a, 98547 Viernau
Bärbel Schweitzer, St. Johannesgasse 15, 79219 Staufen
Sabine Weissenborn, Duisburger Str. 119, 40479 Düsseldorf
Norbert Roth, Wiesenstr. 31, 46519 Alpen

Neue Mitglieder (Ausland)

Christina Sheneman-Wolf; DS Budapest
Herbert Engels; Liberec
Christian Metken; DS Montreal
Kristine Siebert-Neumann; Lycée Buc
Thomas Voiz; DS Istanbul
Karin Jenner; Barnaul/Russland
Rita Bouthier; Pasardshik/Bulgarien
Peter Wiechert; DS Moskau
Peter Stukenborg; Prag

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Stephanie Hohenleithner; BN Schinveid
Jürgen Armbruster; DS Temuco
Dr. Hermann Müller; DEO Kairo
Heike Lawin; Almaty/Kasachstan
Wolfgang Kröner; DEO Kairo
Jochen Zerrath; Goethe-Schule Buenos Aires
Michael Klippel; Istanbul Lisesi
Ulrich Gath; DS Santa Cruz
Gunter Ullrich; Tomas Morus/Santiago de Chile
Majbrit Fleischer; Titov Veles/Macedonia
Michael Hofmann; Novo mesto/Slowenien
Peter Remmler; DS Sevilla
Gerhard Gröbblinghoff; AFNORTH-Schule
Cornelia Klömic; DS Budapest
Ines Schramm; DS Ankara
Claus-Peter Holste-von Mutius; Taschkent/Usbekistan

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Rainer Ebers (DS Nairobi), Cranachstr. 6,
22607 Hamburg
Stefan Mangos (DBS Addis Abeba), Felsen-
str. 8, 54550 Daun
Michael Maier (DS Tokyo-Yokohama), Richt-
hofenhöhe 25, 95445 Bayreuth
Hartmut Machemer (DS Sta. Cruz de Tenerife),
Fehlheimerstr. 13, 64625 Bensheim
Wolfgang Lehmann (Pécs/Ungarn), Ringstr.
18, 64668 Rimbach
Knut Koch (DS Athen), Schwanoldstr. 7,
32760 Detmold
Christoph Abt (Somerset/England), Schloß
Bieberstein, 36145 Hofbieber
Margarita Hundsdoerfer (DS Pretoria), Am
Heiligenstock 3, 65191 Wiesbaden
Bernhard Heim (DS Tokyo), Blumenstr. 12,
88161 Lindenberg/Allg.
Karin Hartmann (Pergine/Italien), Westheimer
Str. 28, 86356 Neusäß
Klaus Götzelmann (La Paz), Rodgastr. 6,
64832 Babenhausen
Peter Gärtner (Margilan/Usbekistan), Frh.-v.-
Stein-Str. 8, 35683 Dillenburg
Dr. Ingo Freudenhammer (DS Lagos, Nigeria),
Eichenhain 12, 21335 Lüneburg
Klaus Fleischer (Istanbul Lisesi), Auf der Halde
43, 87439 Kempten
Ingeborg Mann (DS Moskau), Hubertusweg 4,
88631 Beuron
Michael Dahlmanns (DS Bukarest), Grenzstr.
209, 46562 Voerde
Rüdiger Behrend (DS Stockholm), Albert-
Schweitzer-Str. 15, 23909 Ratzeburg
Harald Binder (DS Arequipa), Römerstr. 17,
71384 Weinstadt
Hans Böhm von Oesen (DS Las Palmas de
G. Canaria), Sandweg 1A, 22848 Garstedt
Regina Braun (Tenerife), Salzwedeler Str. 18,
29378 Wittingen
Dietmar Buchner (AFCENT-School, Brunssum/
NL), Auf der Kirchbreite 34, 32760 Detmold
Thomas Fischer (DS Quito), Im Talerwald 2,
65366 Geisenheim
Dr. Hartmut Cellbrot (Opava/Tschechien),
Theodor-Seipp-Str. 51, 52477 Alsdorf
Heinz Einwiller (DS Lima), Heimweggasse,
89150 Laichingen
Dr. Hans-Martin Dederding (Alma-Ata/Ka-
sachstan), Zeisigweg 3, 91056 Erlangen

Wolfgang Dietrich (DS Helsinki), Blammer-
bergstr. 81, 71263 Weil der Stadt
Günter Dreschke (DS Puebla), Fried.-Offer-
mann-Str. 17, 51429 Bergisch-Gladbach
Dr. Elisabeth Drinkmann (DS Madrid), Winzer-
str. 15, 83098 Brannenburg
Frank Duscha (GSIS Hongkong), Hildesheimer
Str. 78, 30169 Hannover
Dr. Karl-Heinz Korsten (DS Barcelona), Silber-
weg 22, 78112 St. Georgen
Cornelius Busch (Budapest), Drususdeich 15,
47533 Kleve
Wilfried Pagel (DS Pretoria), Alteburger Str. 34,
50678 Köln
Reinhard Reimers (DS Lima), Alsterterrasse 8,
22889 Tangstedt
Carola Stooß (Inst. Pawlodar/Kasachstan),
Pfalzgrafenstr. 22, 76887 Bad Bergzabern
Dr. Friedrich Schrecker (DS Mailand), Feld-
bergblick 15, 65207 Wiesbaden
Peter Ritzer (DS London), Calvinstr. 4,
90459 Nürnberg
Kathrin Ruder (Prag/Tschechien), Mönchhal-
denstr. 13, 70191 Stuttgart
Hannelore Vosswinkel (Satu Mare/Rumänien),
Jahn-Schehr-Str. 17, 06231 Bad Dürrenberg
Uwe Stolz (DS Las Palmas de Gran Canaria),
von Nesselrodeweg 47, 51491 Overath
Frank Rak (DS Rom), Bühistr. 8, 90482 Nürn-
berg
Dr. Heiner Raulff (DS Nairobi), Kronenhofallee
12, 77694 Kehl
Hans-Albert Schüttig (DS Istanbul, Alman
Lisesi), Schanz-Freyel 11, 79874 Breinau
Wolfgang Schröter (Istanbul Lisesi), In der Dell
22, 69469 Weinheim
Harald Wieber (DS Moskau), Martin-Luther-Str.
12, 79312 Emmendingen
Claus Mueller (DS Quito), Fliederweg 3, 89129
Langenau
Manfred Michael Müller (DS Teheran), Schrö-
derstiftweg 20, 20146 Hamburg
Walter Müller (DS La Paz), Peter-Rosegger
Weg 3, 85435 Erding

Neue Obleute

Hans-Peter Juetten; DS Nairobi
Helmut, Gayer; Istanbul Lisesi

Jubilare

25 Jahre und mehr im Verband

– Nachtrag zu Heft 2/2000 –

– Im Verband seit 1971:

Hartmut Neimöck, Caracas, Venezuela;
DS Mexiko, DS Bogotá, GTZ-Lesotho,
CIM Caracas

– Im Verband seit 1972:

Dieter Goertz, Oldenburg; Buenos Aires,
DS Santiago de Chile

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Dieter Allgaier, Siesmayerstr. 50,
61118 Bad Vilbel

Manfred Burghardt, Osterallee 92,
24944 Flensburg

Dr. Hans-Martin Dederding, Zeisigweg 3,
91056 Erlangen

Barbara Döser, Franz-Wiedemaier-Str. 114,
89081 Ulm

Joschka Fischer, c/o Auswärtiges Amt, Wer-
derscher Markt 1, 10117 Berlin

Dieter Goertz, Winkelweg 6, 26125 Oldenburg

Renate Gomaa, c/o DS der Borromäerinnen,
8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET-11111
Kairo-Bab el Louk, Ägypten

Dieter Grosse-Heilmann, c/o Colegio Alemán
„Mariscal Braun“, Casilla 605, 4442 La Paz,
Bolivien

Marion Gündel, Calzada Alamos no. 4, Fracc.
Fundadores de Zaveleta, 72150 Puebla
Pue., Mexiko

Wolfgang Hammer, Holunderweg 19,
18209 Bad Doberan

Eberhard Heinzl, c/o Colegio Alemán „Maris-
cal Braun“, Casilla 605, 4442 La Paz,
Bolivien

Claus-Peter Holste v. Mutius, c/o Dt. Bot-
schaft Taschkent/Usbekistan, 11020 Berlin

Egon Koch, Apartado 3749, 1000 San José,
Costa Rica

Eberhard Lippert-Adelberger, Via del Casaletto
201, I-00151 Rom, Italien

Christoph Lüders, Ferdinand-Avenarius-Str. 3,
01277 Dresden

Stefan Mangos, Felsenstr. 8, 54550 Daun
Dr. Bernd Müller, Großmannstr. 39, 63808
Halbach

Ulrike Puteanus, Citiembik Mah. 10, Cadde No.
2, 80930 Zekeriyaköy/Istanbul, Türkei

Bernd Schäfer, c/o Colegio Alemán, Casilla
129, Correo 30, Santiago, Chile

Stephan Schneider, Valdemairerring 102,
54329 Konz

Dr. Friedrich Schrecker, DS Mailand, Via
Legnano 24, I-20121 Milano, Italien

Werner Schreiber, Str. Micu Klein 14, RO-2200
Brasov, Rumänien

Wolfgang Tiffert, DS Thessaloniki, P.O. Box 51,
Finikas, GR-55102 Thessaloniki, Griechen-
land

Dieter Uesseler, Bodinusstr. 2, 50735 Köln

Manfred Vollmer, Georg-Speyer-Str. 53,
60487 Frankfurt/Main

Wolfram Waltemathe, Kniebisstr. 18,
60528 Frankfurt/Main

Heinz Weischer, Bertalan utca 20 IV/III,
H-1111 Budapest, Ungarn

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet

<http://www.vdlia.de>

Bundesaußenminister Joschka Fischer hat am 4. Juli 2000 zur Eröffnung des Forums „Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik“ in Berlin die künftigen Schwerpunkte der Auswärtigen Kulturpolitik erläutert. Wir bringen den Wortlaut seiner Rede, in der sich auch der folgende Satz findet: „Die deutschen Schule im Ausland sind weit mehr als die Basislager der deutschen Exportwirtschaft ... Sie sind die wohl intensivsten Träger und Vermittler deutscher Kultur und Sprache“.

Die Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik

Die Auswärtige Kulturpolitik steht selten im Zentrum des außenpolitischen Interesses. Sie arbeitet – und wirkt – längerfristig und kommt so um manche tagespolitische Kurzatmigkeit herum. Dennoch ist es unabdingbar, sich immer wieder von neuem den politischen Rahmen zu verdeutlichen, in dem sie sich entfalten kann und soll. Sonst droht ihr Kern, die kulturelle Außenpolitik, in einem bloßen „weiter so“ etablierter Strukturen zu ersticken.

Die wegweisenden Leitlinien der Enquete-Kommission des Bundestages zur Auswärtigen Kulturpolitik liegen 25 Jahre zurück. Seitdem sind zwar schrittweise Anpassungen vorgenommen worden, eine echte Reflexion der fundamental neuen Rahmenbedingungen hat aber bislang nur in Ansätzen stattgefunden. Mein ganzes politisches Gefühl sagt mir, dass sich durch den faktischen Abschluss unserer Nationalstaatsbildung auch auf der symbolischen Ebene durch den Umzug nach Berlin in diesem Punkt etwas ändern wird und auch etwas ändern muss. Wir werden einen anderen Zugang zur kulturellen Repräsentanz auch und gerade in der Außendarstellung unseres Landes haben. Insofern ist es mehr als angemessen, hier in der Tat eine neue Reflexion zu beginnen.

Was hat sich verändert? Was wird sich verändern? Warum erzwingen die Globalisierung und ihre Folgen einen neuen Politikansatz? Weil in bislang ungekannter Schnelligkeit traditionelle Distanzen überwunden werden, neue Nähe, aber auch neue Konfrontationen entstehen und in der Nähe durchaus auch neue Fremdheit entstehen kann. Weil dahinter sehr viel mehr steckt als die Globalisierung der Finanzmärkte, als der weltweite Siegeszug des shareholder-value-Prinzips. Die technologischen Revolutionen der Wissensgesellschaft, ob Informationstechnik oder Gen- und Biotechnologie, verändern nicht nur unsere Volkswirtschaften, sondern die Tiefenstruktur unserer Gesellschaften. Die großen Probleme der Länder, die über einen wirtschaftlichen Transformationsprozess den Anschluss an die Moderne suchen, ob in China, Russland,

den krisengeschüttelten Volkswirtschaften Asiens oder in Lateinamerika und Afrika, liegen darin, dass eine nachhaltige ökonomische und soziale Entwicklung ohne die Herrschaft des Rechts – ohne Demokratie und Rechtsstaat – nicht gewährleistet werden kann.

Kreativität und Freiheiten der Bürger

In Zeiten immer schnellerer Innovationszyklen gründen moderne Volkswirtschaften mehr denn je auf der Kreativität und damit letztendlich auf Freiheiten der Bürger. Die „autoritäre Modernisierung“ hat sich als Chimäre erwiesen. Rechtsstaat, Gewaltenteilung, die Achtung der Menschenrechte, einklagbare Individualrechte sind Voraussetzungen für eine dauerhafte Modernisierung. Mit anderen Worten: *Modernisierung braucht Demokratisierung.*

Die besonderen Möglichkeiten der Auswärtigen Kulturpolitik, abseits offizieller Positionen durch Projekte und Veranstaltungen, Menschenrechtsdialoge und Austauschprogramme gezielt zur Stärkung von Zivilgesellschaften beizutragen – gerade auch in „schwierigen“ Partnerländern – prädestinieren sie für eine prominentere und stärker politische Rolle. Denn die Herrschaft des Rechts und die Achtung der Menschenrechte sind von der Substanz her kein „Hypermoralismus“, sondern sehr viel deutlicher als vor 25 Jahren eine der ganz harten Fragen der Außenpolitik. Daran entscheidet sich auch die Frage der Friedensfähigkeit und Konfliktträchtigkeit von Gesellschaften. Das zeigt das wachsende Problem der „failing states“, die unter dem Druck der Globalisierung und ihrer Folgen zerfallen.

Die Herrschaft des Rechts als Schlüssel zu einer menschlichen und friedlichen Globalisierung ist das Zukunftsthema der kommenden Jahre. Dieses Prinzip ist nicht gebunden an einen bestimmten kulturellen Hintergrund, es ist kein Prinzip, das durch die Hintertür einen kulturellen Hegemonieanspruch einführen würde. Die Herrschaft des Rechts lässt sich vor einem islamischen Hintergrund genauso wie vor ei-

nem westlich-christlichen Hintergrund oder unter anderen kulturell-historisch gewachsenen Rahmenbedingungen darstellen.

Die Auswärtige Kulturpolitik ist in diesem Kontext nicht allein für das „Gute, Schöne, Wahre“ zuständig, sondern sie ist integraler Bestandteil einer auf Konfliktprävention und Friedenssicherung ausgerichteten deutschen Außenpolitik. Wenn etwa der Stabilitätspakt die Universitäten Südosteuropas wieder in die europäischen Bildungsnetzwerke einbezieht, berühren sich tägliche operative Außenpolitik und langfristig angelegte Auswirkungen der Auswärtigen Kulturpolitik – sie lassen sich nicht länger in eine „erste“ und eine „dritte“ Säule trennen.

Es ist aber nicht allein der Druck der Globalisierung, der eine neue Ausrichtung der auswärtigen Kulturpolitik notwendig macht. Auch Deutschlands Rolle ist seit dem Fall der Mauer und der deutschen Einheit einem spürbaren Wandel unterworfen, der im Umzug von Parlament und Regierung nach Berlin einen sichtbaren Ausdruck gefunden hat. Die Zeiten, in denen deutsche auswärtige Kulturpolitik von der Existenz der DDR und der Konfrontation der Blöcke geprägt war, sind enormen internationalen Erwartungen an das wiedervereinigte Deutschland oder meinetwegen auch die „Berliner Republik“ und an ihre Bereitschaft zu einer gestaltenden Rolle gewichen. Diese Erwartungen, gestatten Sie mir diese Prognose, werden eher noch zu als abnehmen in den kommenden Jahren.

Das bedeutet keineswegs, dass die deutsche Auswärtige Kulturpolitik die düstere Vergangenheit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft hinter sich lassen könnte oder gar sollte – zumal wir durch die kollektive Erinnerung vieler Völker auf unabsehbare Zeit damit konfrontiert sein werden. Im Gegenteil: im Holocaust-Mahnmal findet dieser Teil unseres historischen Erbes in Berlin eine angemessene Erinnerung. Wir sollten aber zugleich unsere Erfahrung mit der nach dem Krieg gewonnenen Demokratie ebenfalls übermitteln und vermitteln. Nicht im Sinne eines Staatsbürgerkundeunterrichts, nicht als – längst überholte – machtpolitische Selbstdarstellung des vereinten deutschen Nationalstaats, sondern so offen wie möglich; sensibel in der Form, fest in der Sache. Das Insistieren auf der Kraft der demokratischen Idee – gerade auf dem Hintergrund unserer Geschichte – ist seit den Erfahrungen des KSZE-Prozesses ein Gebot kluger Außenpolitik und eine zentrale Herausforderung auch an die Auswärtige Kulturpolitik. Es ist zugleich ein Vermächtnis der ostdeutschen und osteuropäischen Dissidenten.

Die Vermittlung dieses umfassenden Freiheits- und Demokratiebegriffs hat aber auch eine wichtige europäische Dimension. Unsere demokratische Erfahrung von 50 Jahren Bundesrepublik ist aufs engste verknüpft mit dem beispiellosen Erfolg des europäischen Integrationsprozesses. Die EU mit ihren Institutionen eines friedlichen Interessenausgleichs zwischen Völkern, die über Jahrhunderte Konflikte durch Kriege ausgetragen haben, ist weit über die Grenzen Europas hinaus ein attraktives Modell – gerade in ihrer Kombination von politischer Einheit und der Bewahrung kultureller Vielfalt, auch der Sprachenvielfalt. Die Europäische Union steht mit der Aufnahme neuer Mitglieder vor einem politischen Quantensprung, der sich gegenwärtig im Beginn einer europäischen Verfassungsdebatte ausdrückt – ein großes Thema für eine europäische auswärtige Kulturpolitik. Gemeinsame Veranstaltungen, aber auch der Aufbau gemeinsamer Strukturen zwischen den europäischen Partnern sollten in der praktischen Gestaltung der Kulturarbeit im Ausland selbstverständlich werden.

Der kulturelle Umgang mit dem „F-Wort“

Im Zusammenhang mit dem europäischen Integrationsprozess stelle ich immer wieder fest, dass dieselben Begriffe völlig andere Kontexte haben. Das heißt, dass es auch im innereuropäischen politischen Diskurs kulturell-historisch gewachsene Begriffsinhalte gibt von höchster politischer Bedeutung – etwa der Begriff der Föderation. Bei der Abfassung meiner Humboldt-Rede waren wir einen ganzen Nachmittag auf Begriffssuche: was könnten wir denn statt „Föderation“ sagen, ohne den Sinn des Wortes aufzugeben? Wie könnten wir das „F-Wort“ umgehen? Wir wussten ja um die Konnotationen, die das in Frankreich, in Großbritannien, in Skandinavien auslösen würde. Dort kommt „Föderation“ aus deutschem Munde als europäischer Zentralstaat daher. Wir kamen auf „Bund“, wir kamen auf verschiedene deutsche Begriffe, die alle um das „F-Wort“ respektvoll herumführten, in der Übersetzung aber wieder dort landeten. Das mag Ihnen kurios erscheinen, aber dahinter steckt ein kulturell-historisches Problem. Was wir brauchen, ist ein grenzüberschreitender Diskurs, der nicht auf der Ebene der Freundlichkeiten stecken bleibt, sondern der versucht, genau diese historisch gewachsenen Barrieren und Tabus im positiven, konstruktiven Sinne aufzulösen. Insofern habe ich Jean-Pierre Chevènement zu danken, dass er zumindest in der Missinterpretation seiner Worte eine Debatte ausgelöst hat, die be-

stimmte Vorurteile transparent und damit auch überwindbar gemacht hat. Ich möchte auch die Goethe-Institute ermuntern, die innereuropäische Herausforderung eines solchen Diskurses offensiv aufzugreifen.

Um die neu definierten Aufgaben der Auswärtigen Kulturpolitik innerhalb dieses durch Globalisierung, deutsche Einheit und europäische Integration bestimmten außenpolitischen Konzepts umzusetzen, brauchen wir *Präsenz und Instrumente*. Ich füge hier hinzu: Auch Geld! Ein leidiges Thema, dem ich nicht ausweichen will.

Die deutschen Schulen im Ausland sind weit mehr als die Basislager der deutschen Exportwirtschaft, wohl wahr – so wichtig diese Funktion auch ist. Sie sind die wohl intensivsten Träger und Vermittler deutscher Kultur und Sprache. Wir müssen sie in die Lage versetzen, noch mehr als bisher als Ort der Begegnung zweier Kulturen in die Gastländer auszustrahlen. Ähnlich wie das weltweite Netz der Goethe-Institute können die Schulen tiefer in die Gesellschaft hineinwirken als Botschaften oder Konsulate. Deswegen brauchen wir auch hier mehr Geld.

Unsere Kulturinstitute müssen sich noch stärker um das große Potential der Menschen kümmern, die Deutschland – sei es als Flüchtling, sei es als Tourist oder als Student – aus eigener Anschauung kennen. Deshalb lag mir die Neueröffnung in Sarajewo so am Herzen, nachdem Hunderttausende bosnischer Flüchtlinge ihre persönliche Erfahrung Deutschlands und vor allem deutscher Hilfsbereitschaft mit nach Hause genommen haben. Deshalb ist aber auch ein Goethe-Institut – ich weiß um die großen Schwierigkeiten – in Teheran von so großer Bedeutung, wo es ein enormes Interesse und große Neugier auf Deutschland gibt. Dort können wir schon durch den bloßen Zugang zu Informationen und neuen Medien die Verwerfungen der Isolation vermeiden und positiv in eine Gesellschaft hineinwirken, die einen schwierigen Öffnungsprozess durchlebt. Auf der anderen Seite habe ich in Italien erfahren, wie viel Eigeninitiative mobilisiert wurde von den betroffenen Kommunen, um aus Haushaltsgründen geplante Institutsschließungen aufzufangen und den hochgeschätzten Zugang zu deutscher Kultur zu erhalten. Wir sollten uns dadurch wirklich geadelt wissen.

Neben dem notwendigen Umbau des Institutsnetzes liegt die größte Herausforderung der nächsten Jahre darin, den vorhandenen Instituten mehr Programmmittel in die Hand zu geben. Präsenz allein – ohne Mittel, etwas zu gestalten – bietet allzu oft ein trauriges Bild. Das

Missverhältnis von Struktur- und Programmmitteln betrifft fast alle Mittler und ist eine ernsthafte Belastung der Wirksamkeit unserer Kulturpolitik im Ausland. Wir sind für jeden kreativen Vorschlag dankbar, der hier Abhilfe schafft. Die Mittler sind stolz auf ihre Autonomie. Das ist gut so. Niemand will das ändern – aber um so mehr kommt es dann natürlich auf die Mittler an, dass sie Ernst machen mit den notwendigen Strukturreformen. Eine Straffung der Mittelandschaft etwa durch die Fusion des Goethe-Instituts mit Inter Nationes kann dabei ebenso wenig tabu sein wie neue Methoden externer Evaluierung und konsequenter Aufgabenkritik.

Ein Wort zur Förderung der deutschen Sprache: Sie liegt mir sehr am Herzen, wie Sie bemerkt haben. Sie bleibt auch in Zukunft ein Schwerpunkt der auswärtigen Kulturpolitik. Ihre Kenntnis eröffnet den umfassendsten Zugang zu unserer Kultur und Lebenswirklichkeit. Insbesondere in Mittel- und Osteuropa ist das Interesse an der deutschen Sprache nach wie vor sehr groß. Wir sollten uns aber nicht in falsch verstandene Konkurrenzen verrennen. Vor allem sollten wir uns die Frage stellen, warum das Interesse an Deutsch nachlässt. Ich meine nicht die funktionale Ebene. Ich frage einmal umgekehrt: Macht gegenwärtig deutsche Literatur neugierig auf deutsche Sprache? Macht die kulturelle Darstellung unseres Landes, macht das, was wir an Kultur bieten, wie wir es darstellen, neugierig auf Deutschland und damit auf die deutsche Sprache? Spracherwerb setzt Neugierde voraus. Oder aber ein funktionales Interesse. Und das funktionale Interesse ist heute ein anderes als früher. Heute ist die lingua franca der Globalisierung uns allemal überlegen. Niemand verspürt so schmerzhaft wie die „grande nation“ Frankreich den Durchbruch zur Einsprachigkeit im internationalen Raum, nämlich zum Englischen. Deshalb wird der andere Ansatz: wie kreativ ist eine Kultur, wie neugierig macht eine Kultur, ganz entscheidend für die Positionierung der deutschen Sprache sein. Wir sollten, statt in einen fruchtlosen Wettbewerb mit der lingua franca Englisch einzutreten, unsere Ressourcen besser in die Stärkung des Deutschen als zweiter Fremdsprache investieren.

Neue außenpolitische Parameter sind aber nur die eine, nach außen gerichtete Seite der Veränderungen, die auf die auswärtige Kulturpolitik wirken. Der rapide Wandel zur weltweiten Wissensgesellschaft hat für Deutschlands eigene Entwicklung nicht minder dramatische Auswirkungen, die wegen der auf die deutsche Einheit konzentrierten Selbstwahrnehmung

über die letzten Jahre nur langsam stärker ins Blickfeld rücken. Den Anschluss Deutschlands an die Wissensgesellschaft zu fördern, ist eine herausragende Aufgabe des internationalen Wissenschaftler- und Studentenaustauschs. Dieser Bereich, in dem der Deutsche Akademische Austauschdienst und die Alexander von Humboldt-Stiftung, aber auch kleinere Organisationen wie die Fulbright-Kommission wertvolle und weltweit anerkannte Arbeit leisten, wird immer mehr zu einem zentralen Feld auswärtiger Kulturpolitik.

Nur wenn es uns gelingt, die besten Köpfe davon zu überzeugen, nach Deutschland zu kommen, können wir Teil des weltweiten wissenschaftlichen Netzwerks sein, können wir bei uns das kreative Potential versammeln, das sich von der Spitzenforschung bis zur Technologieentwicklung in neuer Wertschöpfung niederschlägt. Es war auf meiner Indien-Reise für mich eine prägende Erfahrung: Die jungen Software-Ingenieure sind überhaupt nicht der Meinung, dass sie nach Deutschland kommen müssten. Sie haben nicht die Vorstellung, dass es ein Gnadenakt der Bundesrepublik Deutschland wäre, die Grenzen für sie zu öffnen. Ihre Selbstwahrnehmung ist eine andere: Sie bringen mehr als sie bekommen. Da werden Fragen gestellt wie: Sind wir denn erwünscht? Da werden kulturelle Fragen gestellt, Fragen zu Alltagsbedürfnissen.

Neues Hochschulmarketing

Es stellen sich ganz praktische Fragen. Sind die deutschen Hochschulen attraktiv genug? Auch eine Frage, die mir in Bangalore gestellt wurde. Viele der Ingenieure sind knapp um die 20 und wollen nicht nur arbeiten, sondern auch Weiterbildungs- und Studienchancen haben. Die finden sie in den USA, die finden sie in Großbritannien, allein schon aufgrund der sprachlichen Gegebenheiten. Sind die Studiengänge und Abschlüsse bei uns hinreichend international ausgerichtet? Ist es vernünftig, ausländischen Studierenden wenige Wochen vor ihrem Diplom amtlich mitzuteilen, dass sie aufgrund ausländerrechtlicher Bestimmungen nach ihrem Abschluss unser Land umgehend zu verlassen haben? Nein, das ist es natürlich nicht! Es macht mich wütend, wenn ich sehe, wie unsere Mitbewerber sich positionieren und wie wir Chancen vertun.

Würde uns neben den deutschen Nobelpreisträgern in den Ingenieurwissenschaften, die im Ausland forschen, nicht auch ein ausländischer Nobelpreisträger an einer deutschen Spitzeneinrichtung zur Ehre gereichen?

Manches ist bereits verbessert worden. Das Hochschulmarketing und die Internationalisierung der deutschen Universitäten machen Fortschritte. Das neue Stiftungsrecht wird zusätzliche private Ressourcen mobilisieren. Der Stifterverband der Deutschen Wirtschaft hat einen beispielhaften Stipendienfonds für Russland geschaffen und international orientierte Lehrstühle gestiftet. Gleichwohl gibt es noch viel Potential für neue Initiativen, um Mobilität zu verbessern und Barrieren abzubauen – in Sachen Hochschulreform sind auch die Länder in ihrer Zuständigkeit gefordert.

Ich habe es vorhin schon angesprochen: bei meinem Besuch in Indien begegnete mir auch die Frage: „Wie sicher ist Deutschland für Menschen mit dunkler Hautfarbe?“ Eine nicht nur für den deutschen Außenminister alarmierende Frage. Der Präsident der Alexander von Humboldt-Stiftung hat in diesem Frühjahr in deutlichen Worten darauf hingewiesen, dass ausländische Forscher nicht mehr an Universitäten im Osten Deutschlands vermittelt werden können. Ich möchte mich für diese offenen Worte bedanken. Wir dürfen uns aber auf keinen Fall daran gewöhnen, dass es so ist! Der Bundespräsident hat es in seiner „Berliner Rede“ hervorragend auf den Punkt gebracht, indem er sagte: „Es gibt eine aggressive Intoleranz gegenüber Ausländern. Sie wird gefördert, wenn eine Mehrheit schweigt. Wer schweigt, macht sich mitschuldig.“ Darin steckt eine Aufforderung an jeden von uns, jene „Kultur der Freiheit“ im Inneren zu schützen und zu verteidigen, die wir auch außenpolitisch vertreten. Die zahlreichen bedrückenden, immer wieder lebensbedrohenden Erfahrungen, die ausländische Studenten, Wissenschaftler und andere Bürger dort, aber auch anderswo in Deutschland machen, richten verheerenden Schaden an – vor allem für Deutschland selbst.

Know-how-Transfer

Wenn es uns nicht mehr gelingt, neue Ideen ins Land zu holen, werden wir im globalen Wettbewerb scheitern. Wir brauchen die geistige Offenheit des internationalen Austauschs. Die Initiative des Bundeskanzlers für eine Greencard-Regelung für IT-Experten war ein Anstoß zur rechten Zeit. Viel zu lange und von viel zu vielen ist die Zuwanderungsdebatte defensiv, in erster Linie als Angstdebatte geführt worden. Die inzwischen breiter geführte Diskussion um den künftigen Umgang mit der Einwanderungsfrage hat entscheidende Bedeutung für die künftige Position Deutschlands im internationalen Wettbewerb. Hier ist die Auswärtige Kulturpolitik nur

eins von vielen Instrumenten, aber sie ist in ihrer Wirksamkeit abhängig von einer großen, gesellschaftlichen Entscheidung über Deutschlands Selbstverständnis als weltoffenes Land. Nur dann werden wir es schaffen, den Know-how-Transfer in beide Richtungen, nach Deutschland und von Deutschland aus in viele andere Länder, in Zukunft intensiver und fruchtbarer zu gestalten. Ich hoffe, dass alle hier Anwesenden – wie ich selbst – ihre ganze Kraft dafür einsetzen, diese Debatte in eine zukunfts-fähige Richtung zu lenken. Gerade der akademische Bereich ist hier zu Engagement aufgerufen.

Weder für die innere Entwicklung Deutschlands noch für die elementaren Ziele der deutschen Außenpolitik ist die Auswärtige Kulturpolitik eine Art Sahnahaube, auf die man in Zeiten des Sparens ohne Not verzichten kann. Wer solche Illusionen pflegt, der verkennt die Realitäten der Welt von heute und legt zugleich die Hand an den Ast, auf dem wir alle sitzen. Des-

halb sind die Kürzungen, denen der Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes ebenso unterworfen ist wie die politischen und die Personalausgaben, ausgesprochen schmerzhaft. Wir gehen durch eine Sanierungsphase, die uns in einigen Jahren eine Trendumkehr und neue Investitionen ermöglichen soll.

Gerade in dieser schwierigen Situation sind alle Beteiligten, vor allem die vom Auswärtigen Amt geförderten Mittlerorganisationen, aufgerufen, den Reformdruck der Haushaltseinschnitte ebenso wie die neuen politischen Realitäten als Gestaltungschance zu begreifen und ihre Strukturen und Inhalte neu auszurichten. Wir werden am Grundsatz unabhängiger Mittler festhalten, die ihre inhaltliche Arbeit eigenverantwortlich gestalten. Gleichzeitig bieten wir mit den vorliegenden neuen Leitlinien eine Debatte über die Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik an, die für neue Ideen von allen Seiten offen ist.

Joschka Fischer

NOTEN.XLS

Noten und Punkte

„Noten.xls“ ist eine Software für alle Notenberechnungen auf der Basis von Microsoft Excel: Klassenlisten, Ergebnislisten nach verschiedenen Kriterien, Durchschnittsnoten, Notenspiegel, graphische Auswertungen, Vorlagen für Besprechungen und Konferenzen. Für Oberstufe (Punktesystem) und Auslandsschulen geeignet. Vollständig und doch beliebig erweiterbar, denn der Funktionsumfang von Excel kann weiter voll genutzt werden.



DEM 79,00 (EUR 40,00) + NN

Tel. +49 421 2438715 Fax +49 421 2438714

e-mail glause@glause-bertram.com **(Online ohne Versandkosten)**

Schüler der Deutschen Schule erforschen die Geschichte der jüdischen Gemeinde in Thessaloniki

Auf den Spuren der jüdischen Geschichte in Aurich, Winschoten und Thessaloniki

Im Rahmen von SOKRATES der Europäischen Union haben drei Schulen in den drei genannten Orten an einem Europäischen Bildungsprojekt im Programm COMENIUS teilgenommen.

„Amos Comenius, ein Denker und Weltbürger im 17. Jahrhundert, vertrat die feste Überzeugung, der Mensch könne allein durch Bildung seine volle Leistungsfähigkeit ausschöpfen und ein harmonisches Leben führen. In diesem universalistischen Sinne fördert das Programm COMENIUS die europäische Zusammenarbeit auf allen Ebenen der Schulbildung.

Schulpartnerschaften geben Schülern und Lehrern die Möglichkeit andere Länder und Sprachen kennenzulernen.

Die Grundlage für Europäische Bildungsprojekte sind Schulpartnerschaften. Diese bestehen aus einer Gruppe von Schulen aus mindestens drei teilnehmenden Staaten, die an einem Europäischen Bildungsprojekt mitwirken.“

So heißt es in den Veröffentlichungen zum COMENIUS Programm der Europäischen Union.

Die Idee des Projektes

Bereits zum Jahresbeginn 1997 war die Idee in Aurich an der Integrierten Gesamtschule West (IGS) entstanden, eine Schulpartnerschaft anzulegen mit dem Gedanken gemeinsam über die Grenzen hinweg an einem Thema zu arbeiten. Die 25-jährige Erfahrung mit dem Thema „Judentum“ und Austauschprogrammen mit Erwachsenen und Jugendlichen zwischen Aurich in Ostfriesland und Israel legte es nahe, dieses Thema auch für die Zusammenarbeit bei der Schulpartnerschaft vorzuschlagen. Die persönlichen Bande zwischen der Integrierten Gesamtschule in Aurich und der Deutschen Schule Thessaloniki (der Verfasser ist ADLK in Thessaloniki und war vorher in Aurich) machten die Auswahl der drei Schulen leicht. Die Schule in Winschoten in den Niederlanden ist schon seit längerem Partnerschule der IGS. Niederländisch wird an der IGS bis zum Abitur unterrichtet. So bildete sich die Gruppe von drei Schulen

und fand nach den Gesprächen bei den vorbereitenden Besuchen des Projektkoordinators – dies ist der Kollege von der IGS – an den jeweils anderen Schulen folgende

Arbeitsteilung für das Projekt

Winschoten: Die Winschoter Schüler stellen das Judentum allgemein dar. Was ist Judentum und welche religiösen Regeln gibt es? Wie beeinflusst und begleitet die Religion das Leben? Dabei sollte außer Acht gelassen werden, dass es Juden gibt, die ihr Judentum als reine Religion betrachten und andere, die damit ihre Zugehörigkeit zum Volk Israel verbinden und wieder andere, die meinen, dass sich deshalb alle Juden in den Staat der Juden nach Zion begeben sollten.

Aurich: Die Auricher Schüler geben einen ganz kurzen Aufriss der Geschichte ihrer jüdischen Gemeinde und stellen dar, wie ihre Schule mit der Geschichte umgegangen ist. Es sollte deutlich werden, wie die ehrliche Aufarbeitung der eigenen Historie bereichernd und in gewisser Weise befreiend wirken kann. Schüler, die gar keine persönliche Schuld empfinden müssen, aber offen mit der Geschichte ihrer Stadt umgehen können, leisten einen Beitrag zur Versöhnung und wirken mit ihren Möglichkeiten dafür, dass sich solche Geschichte nicht wiederholt.

Thessaloniki: Die Thessaloniker zeigen in ihrer Beschreibung die lange Geschichte ihrer jüdischen Gemeinde auf. Da sie von den drei beteiligten Städten die einzige sind, in der sich nach dem Völkermord an den europäischen Juden nach der Nazityrannie wieder eine jüdische Gemeinde etabliert hat, zeigen sie auch, wie sie als Nichtjuden diese ihre Gemeinde wahrnehmen.

In Thessaloniki konnte der Kontakt zu deutschsprachigen Zeitzeugen hergestellt wer-

den. Besonders beeindruckend fanden die Schüler eines 9. Jahrgangs den Besuch einer Überlebenden aus Auschwitz an unserer Schule. Sie hatte inzwischen ihre Erlebnisse in einem Buch niedergeschrieben und für die Schülerinnen und Schüler daraus vorgelesen.¹ Frau Amariglio-Kunio war von den Nazideutschen von Thessaloniki nach Auschwitz verschleppt worden und weil sie Deutsch sprechen konnte und im Konzentrationslager als Dolmetscherin tätig war, hat sie den Holocaust überlebt und ist zurückgekehrt nach Thessaloniki.

Auch in der Schule selbst entdeckten die Schüler Spuren der jüdischen Geschichte. So ist 1938 das Reifeprüfungszeugnis auch an einen jüdischen Schüler vergeben worden. Das Hakenkreuz findet sich neben der Unterschrift des wohl sehr couragierten damaligen Schulleiters. Im Schularchiv finden sich keinerlei weitere Hinweise auf diese Zeit.

Einige Schüler der Deutschen Schule Thessaloniki haben auch die jüdische Grundschule besucht. Diese Schule, die seit 1978 in einem Gebäude von 1901 untergebracht ist, das der jüdischen Gemeinde gehört, liegt dicht bei der früheren Deutschen Schule in der Innenstadt von Thessaloniki und führt bis zur 6. Klasse. Es gibt noch zwei weitere jüdische Grundschulen in Griechenland. Nach der 6. Klasse wechseln die Kinder auf andere griechische Privatschulen, vielleicht werden sie später auch wieder an die Deutsche Schule Thessaloniki kommen.

Die Ergebnisse des Projektes

Die Ergebnisse der Arbeit an allen drei Schulen sind in einer 80-seitigen Broschüre zusammengefaßt.² Diese Broschüre wurde zunächst in deutscher Sprache verfaßt. Durch großzügige Förderung durch das Auswärtige Amt zusammen mit dem Pädagogischen Austauschdienst sowie der Deutsch-Israelischen-Gesellschaft konnte eine Ivrít-Version, also eine in neuhebräischer Sprache, erstellt werden. Zur Zeit arbeiten die Schüler der Deutschen Schule Thessaloniki an der griechischen Version, die zum Jahresende 2000 erscheinen soll.

Von den 46.091 Juden, die aus Thessaloniki in die Konzentrationslager verschleppt wurden, ka-



Schüler beim Besuch des Mahnmals für die jüdischen Opfer der Nazityrannei

men nur etwa 4% – also nur 1.960 Personen – wieder zurück. Sie gründeten die jüdische Gemeinde neu und legten damit den Grundstein für die heutige Gemeinde, die in der Stadt Thessaloniki immer mehr an Bedeutung gewinnt.

In der Zeit des Projektes wurde von einem griechischen Regisseur in Thessaloniki ein Dokumentarfilm über diese jüdische Gemeinde und die Deportation der Juden in die Konzentrationslager nach Deutschland gedreht. Der Film wurde hier in der Stadt im Rahmen eines Filmfestivals gezeigt. Er enthält sehr viele Interviews mit Zeitzeugen, die über ihre Erlebnisse mit den Nazideutschen berichten. Dieser Film ist natürlich in griechischer Sprache.

Die Schüler der Deutschen Schule Thessaloniki haben in aufwendiger und langwieriger Arbeit den gesamten Text des Filmes abgehört und aufgeschrieben. Jetzt wird der übersetzte Text von den Schülern der Projektpartnerschule in Aurich zu deutschsprachigen Untertiteln verarbeitet, die dann dem Film unterlegt werden. Dabei haben die Schüler die Zusage, ein professionelles Fernsehstudio benutzen zu dürfen. Danach soll der Film auch anderen Schulen zur Verfügung stehen³ und den Schülern die Möglichkeit bieten in deutscher Sprache Zeit-

¹ „Damit es die ganze Welt erfährt – von Saloniki nach Auschwitz und zurück“, Erika Kunio-Amariglio, Hartung Gorre Verlag Konstanz, ISBN 3-89649-003-6

² „Auf den Spuren der jüdischen Geschichte in Aurich, Winschoten und Thessaloniki“, W. Freitag, Aurich. Zu beziehen über: W. Freitag, Fax +49 (0) 49 41/98 29 04, e-mail: <DGOstfrieslandFreitag@t-online.de>

³ Nachfragen bitte an W. Freitag, a.a.O.

zeugenberichte über die Erlebnisse der Juden in Thessaloniki nachzuvollziehen. Diese Erfahrung wird den Schülern die europäische Dimension der eigenen Geschichte deutlich machen.

Ein weiterer Wunsch für die Fortsetzung der Projektarbeit ist der Plan, die Broschüre und die sonstigen Ergebnisse für das Internet aufzubereiten und somit ebenfalls einem größeren Publikum zugänglich zu machen.

Förderung des Projektes durch die Europäische Gemeinschaft

Die finanzielle Unterstützung und Förderung der Europäischen Bildungsprojekte im Rahmen vom COMENIUS ist in erster Linie auf zwei Bereiche beschränkt. Zum Aufbau und zur Stärkung der Schulpartnerschaften soll den beteiligten Lehren ermöglicht werden, sich gegenseitig zu besuchen. Solche Mobilitätsmaßnahmen sind regelmäßig pro Jahr einmal möglich und förderungswürdig. Zusätzlich ist vor Beginn des Projektes ein vorbereitender Besuch des Projektkoordinators an den anderen Schulen möglich.

Diese gegenseitigen Besuche sind mit einem hohen bürokratischen Aufwand im Vorfeld verbunden. Außerdem belasten sie den Schulalltag. Vertretungsunterricht wird eventuell nötig, Nachmittagstermine und Abendveranstaltungen fallen an. Besuchstermine bei der jüdischen Gemeinde, im Deutschen Generalkonsulat und an anderen Orten sowie gemeinsam verbrachte Abende kosten zusätzliche Zeit. In Anschluß muß ein Bericht angefertigt werden.

Dennoch haben diese Besuche einen hohen Motivationswert und man sollte auf keinen Fall darauf verzichten. Gerade die lange Laufzeit

der Projekte erfordert von Zeit zu Zeit einen neuen Anschub.

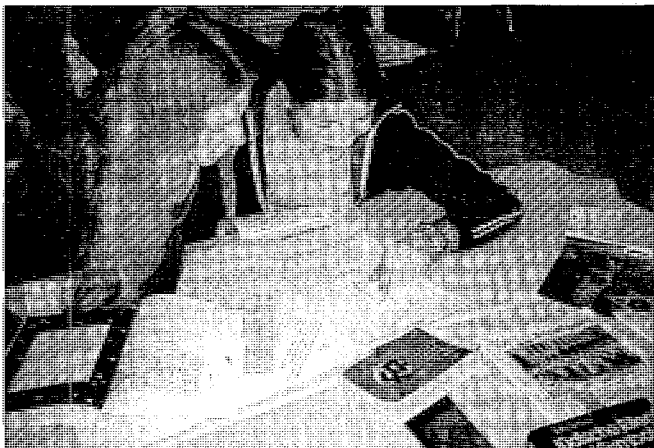
Der zweite Bereich der Förderung ist der große Bereich der Sachkosten wie Porto und Büromaterial, aber auch Literatur und Unterrichtsmaterialien, die angeschafft werden können. Auch die Aufbereitung und Darstellung der Projektergebnisse – wie etwa die o.g. Broschüre – kann aus den Fördermitteln bezahlt werden.

Fazit

Grüßwort des Deutschen Generalkonsuls in Thessaloniki, Mark-U. v. Schweinitz: „Als amtlicher Vertreter der Bundesrepublik Deutschland in Thessaloniki / Nordgriechenland begrüße ich das in dieser Broschüre dargestellte Projekt ‚Auf den Spuren der jüdischen Geschichte in Aurich, Thessaloniki und Winschoten‘ ausdrücklich und beglückwünsche die beteiligten Lehrer und Schüler zum Erfolg ihrer nicht einfachen Arbeit. (...) dass im Rahmen des von der EU geförderten COMENIUS-Programms ein vorbildliches Projekt internationaler Zusammenarbeit realisiert wurde: Schülergruppen aus drei verschiedenen Schulen in drei verschiedenen europäischen Ländern bearbeiten gemeinsam ein Thema mit unterschiedlichen Schwerpunkten an jeder einzelnen Schule. Hierbei erhalten die Schüler Gelegenheit, praktische internationale Erfahrung zu sammeln, ‚über den eigenen Tellerrand zu schauen‘ und in europäischen Dimensionen zu denken. (...) Hierdurch wird ein wertvoller Beitrag dazu geleistet, dass Nationalsozialismus, Rassismus und Ausgrenzung in Schranken gehalten und friedliche, völkerverbindende Zusammenarbeit gefördert werden.“

Wolfgang Tiffert

Schülerinnen der IGS Aurich bei der Projektarbeit auf den Spuren jüdischer Geschichte



ÄTHIOPIEN

Teure Schule, armes Land

Zum zweiten Mal baut die Bundesrepublik einen luxuriösen Neubau für die Deutsche Schule in Addis Abeba – bei innenpolitisch unsicherer Perspektive

Sintflutartige Regenfälle und tagelanger Stromausfall sind in diesen Tagen – Mitte Juni 2000 – in Addis Abeba die Regel. Der Regen ist normal für diese Jahreszeit, und man könnte ihn gelassen ignorieren, hätten seine Massen nicht das Prestigeobjekt deutscher Kulturpolitik im Lande, nämlich den Neubau der Deutschen Schule Addis Abeba, wenige Tage vor der großen Einweihungsfeier kurzerhand unter Wasser gesetzt. Der Stromausfall hingegen ist dadurch bedingt, dass die staatlichen Elektrizitätswerke die Turbinen seit Jahren nur unzureichend gewartet haben; doch auch der hochmoderne Generator der Schule konnte tagelang erst gar nicht in Gang gebracht werden – teure Technik für eines der ärmsten Länder der Erde. So wäre die Schuleinweihung am 15. Juni beinahe ausgefallen – die geladenen Honoratioren aus Deutschland und Äthiopien blieben jedenfalls der von der Botschaft zum „Staatsakt“ erklärten Einweihungsfeier weitgehend fern, nur einige niedere Chargen aus dem Außenministerium fanden sich auf den reservierten Plätzen in der Festhalle ein. Zufall oder Hinweis auf politische Missstimmung zwischen dem Gastland und der in der äthiopischen Presse in letzter Zeit scharf attackierten Bundesrepublik?

Gegründet im November 1955 als bereits zweite Deutsche Schule in Äthiopien – die erste wurde 1928 von Missionaren eröffnet, musste jedoch beim Einmarsch der italienischen Faschisten schon nach wenigen Jahren wieder geschlossen werden – begann sich sogleich Kaiser Haile Selassie für sie zu interessieren. Ein kostenlos zur Verfügung gestelltes altes Hotel diente zunächst als provisorisches Schulgebäude, ein Erweiterungsbau folgte, bis dann in den 60er Jahren ein mit erheblichen Bundesmitteln errichteter, großzügiger Schulneubau Platz für mehr als 600 Schüler schaffte. So war die Schule in den späten 60er Jahren ein Vorzeigebauwerk deutscher auswärtiger Kulturpolitik. Und ihre Entwicklung spiegelt in nuce die wechselvolle Geschichte eines afrikanischen Staates in der 2. Hälfte des vergangenen Jahrhunderts wieder. Bemerkenswert ist, dass dabei auch deutsche Innenpolitik der 70er Jahre,

nämlich die Befreiung der Geiseln aus der entführten „Landshut“ im Herbst 1977 in Mogadischu, das Schicksal der Schule und die westdeutsch-äthiopischen Beziehungen folgenswer beeinflusste.

Bundespräsident Lübke besuchte 1964 die Schule anlässlich des Richtfestes für den stattlichen Neubau, zwei Jahre darauf stattete der Kaiser den fertiggestellten, repräsentativen Gebäuden einen vielbeachteten, offiziellen Besuch ab. Die Schülerzahlen stiegen und der gute Ruf der Schule mit ihrem Internat in der „Hauptstadt Afrikas“ zog Kinder aus ganz Mittel- und Ostafrika sowie dem Nahen Osten an. Die Schule, mittlerweile als Begegnungsschule bis zum deutschen Abitur erweitert, wurde für die über 50 Prozent äthiopischen Schüler zur besten Kadenschmiede im Lande. Einheimische Schulabsolventen waren und sind bis heute begehrte Fachkräfte und Experten beim wirtschaftlichen Aufbau des Landes.

1974 setzte der Sturz des Kaisers und die darauffolgende Schreckensherrschaft des kommunistisch orientierten Derg-Regimes unter Mengistu Hailemariam dieser hoffnungsvollen Entwicklung ein abruptes Ende. Die Schule verlor zunächst rapide an Schülern, die diplomatischen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Demokratischen Volksrepublik Äthiopien verschlechterten sich zusehends aufgrund der offensiven Einflussnahme der DDR im Bildungs- und Geheimdienstsektor, und am 6. September 1977 fasste der damalige Kulturreferent der westdeutschen Botschaft in einem internen Aktenvermerk an seinen Botschafter bereits die „Übergabe der Schule in äthiopische Hände“ als „politischen Prestigege Gewinn“ ins Auge.

Die Schulgemeinde wusste nichts von dieser Absicht; man glaubte im Gegenteil, sich mit der sozialistischen Bildungsideologie arrangieren und das Überleben dieser Begegnungsschule durch die politischen Wirren des offenen „roten Terrors“ hindurch sichern zu können. Die Umwandlung der Schule von einer „Begegnungsschule“ mit hohem Anteil an äthiopischen Schülern in eine reine „Expertenschule“ für

deutsche Kinder war von Seiten der deutschen Behörden bereits Anfang 1977 geplant worden, was den sukzessiven Abbau äthiopischer Klassen binnen weniger Jahre bedeutete. Die äthiopische Seite wollte dieser Reduzierung auf eine rein deutsche Klientel nicht zustimmen, die deutsche Seite wiederum konnte sich mit den marxistisch-leninistischen Zwangscurricula für äthiopische Schüler nicht einverstanden erklären. Die Schulverwaltung musste zu allem Überfluss wegen der drastisch gesunkenen Schülerzahlen äthiopische Arbeiter im Internatsbetrieb entlassen, was in diesen Zeiten revolutionären Selbstbewusstseins und aufgepeitschter Betriebsräte ein gefährlicher Schritt war, wie sich alsbald herausstellen sollte.

Inmitten dieser heißen Phase der gefährdeten Existenz der Schule im Herbst 1977 landete die entführte „Landshut“ in Mogadischu. Die erfolgreiche Befreiung der Geiseln und die daraufhin von der Bundesrepublik zugesagte Finanzhilfe an Somalia verschlechterten die westdeutsch-äthiopischen Beziehungen insofern dramatisch, als die VR Äthiopien in diesen Monaten im Südosten des Landes gegen Somalia den verlustreichen „Ogadenkrieg“ führte. Immerhin umfasste die deutsche Finanzhilfe für das benachbarte Somalia 25 Millionen DM, eine stattliche Summe, deren Verwendungszweck von der Bundesregierung explizit nicht kontrolliert werden konnte. Vielmehr beantwortete die für Entwicklungshilfe zuständige Ministerin Marie Schlei Fragen von deutschen Journalisten,

ob dieses Geld von Somalia auch für Waffenkäufe im Krieg gegen Äthiopien verwendet werden könne, mit dem Hinweis, dass dieser „Fonds“ „nicht projekt- und zweckgebunden“ sei. Die Folge dieser Amtshilfe war, dass der damalige westdeutsche Botschafter in Äthiopien, Dr. Hans-Christian Lankes, am 22. Januar 1978, also just am Tage der Übergabe der 25 Millionen DM an Somalia, zur persona non grata erklärt wurde und binnen 24 (!) Stunden das Land verlassen musste.

Bereits Anfang Januar 1978 waren im Zuge dieser Entwicklungen die Schulgebäude von bewaffneten Soldaten gewaltsam besetzt, wenige Tage später beschlagnahmt und zur „School of Pharmacy“ erklärt worden, offiziell aufgrund „illegaler Entlassungen“. Die von besorgter BRD-diplomatischer Seite vier Monate zuvor angedachte „Übergabe der Schule in äthiopische Hände“ hatte sich also erübrigt. Große Teile des Schulinventars sowie Privateigentum von Kollegium und Internatsleiter wurden konfisziert; die Begegnungsschule hörte auf zu existieren. Diese schwärzesten Tage in der Geschichte der Schule wurden begleitet von unvorstellbarem Terror in der Hauptstadt, mit Hunderten von meist jugendlichen Toten, die allnächtlich zur Abschreckung an Straßen und Brücken „ausgelegt“ wurden, wie die FAZ am 15.2.1978 berichtete.

Die verbliebene kleine Rumpfschule zog Anfang Februar 1978 in einige leerstehende Gebäude auf dem weitläufigen Botschaftsgelän-



de, wo man sich mit deutlich unter hundert Schülern behelfsmäßig als „Botschaftsschule“ einrichtete. Bereits nach wenigen Jahren wurde die Oberstufe abgeschafft, die Schule operierte fortan als 10klassige „deutschsprachige Auslandschule“, also per definitionem als Schule für Kinder von vorübergehend im Ausland le-



benden Deutschen. Äthiopiern wurde staatlicherseits die Aufnahme in die Schule verwehrt. Die parallel dazu existierende DDR-Schule in Addis Abeba konnte von dieser Entwicklung nur profitieren, war doch mit dieser Däpierung der Westdeutschen der Einfluss der Abteilung Volksbildung der DDR-Botschaft beim Aufbau einer sozialistischen Ideologie in der VR Äthiopien deutlich gestärkt worden. Noch heute will man in Addis Abeba wissen, dass der erst im April 1977 akkreditierte damalige Botschafter der DDR, Dieter Klinkert, im Hintergrund an der Ausweisung seines westdeutschen Kollegen maßgeblich beteiligt war, hatte doch die Stasi die Abessinien-Securitate tatkräftig aufgebaut.

Es folgten Jahre der räumlichen Enge und wachsenden Ungewissheit über die Zukunft dieser einst blühenden Schule. Die Schülerzahlen stagnierten bei unter hundert Kindern, und das Provisorium wurde für Generationen von Schülern, Lehrern und Botschaftsangehörigen zum Normalzustand einer Kohabitation unterschiedlicher Institutionen, die sich miteinander

arrangieren mussten, da das System Mengistu keine Alternative zuließ. Das Auswärtige Amt in Bonn stellte Überlegungen an, die Schule aufgrund der geringen Schülerzahlen auf sechs Klassen zu reduzieren, man gab Neubauplanungen in Auftrag – und beides wurde wieder verworfen: Die politischen Umstände während der 80er Jahre ließen keinen Raum für solide Pläne.

Erst ein im Juni 1989 abgeschlossenes, bilaterales Kulturabkommen gab zu neuen Hoffnungen Anlass. Der Bundesrepublik war von der Mengistu-Regierung ein mittelgroßes Gelände mit zwei Wohnhäusern als Kompensation für die enteigneten Schulgebäude zur Nutzung und Bebauung überlassen worden. Dass eines der Wohnhäuser die ehemalige Residenz des somalischen (!) Botschafters war, mag man als Ironie der Geschichte deuten. Inzwischen hatte die äthiopische Seite vereinzelt wieder Landeskindern die Aufnahme in die Deutsche Schule gestattet, und die deutsche Seite plante auf dem neuen Gelände den zweiten Schulneubau in Äthiopien. Bis dann die weltpolitische Entwicklung alle Planungen zunichte machte. Die deutsche Wiedervereinigung setzte andere Prioritäten, als im fernen Äthiopien eine neue Deutsche Schule zu bauen, zumal nach dem Sturz der Mengistu-Diktatur alsbald ein Gesetz die Rückgabe aller konfiszierten Gebäude vorsah.

Doch die „Samthandschuhe in der Deutschen Botschaft in Addis Abeba“ (so Bartholomäus Grill in der ZEIT im August 1991) drängten im Gegensatz zu anderen Institutionen nicht auf die gesetzlich mögliche Restitution. Die großen Gebäude mit Aula und Sporthalle, mit Mensa und Internat hätten außer für die kleine Deutsche Schule reichlich Platz für ein wirkliches deutsches Kultur- und Entwicklungszentrum geboten: Das nach wie vor in ungeeigneten und beinahe unbezahlbaren Räumlichkeiten untergebrachte Goethe-Institut, die teuer angemieteten Büros der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, des Deutschen Entwicklungsdienstes sowie der Dienste in Übersee, all diese Institutionen hätten bequem zusammen mit dem kleinen Schulbetrieb in den großzügigen und gut erhaltenen Gebäuden Platz gefunden, die zudem noch repräsentativ an einer der Hauptstraßen gelegen waren.

Es sollte anders kommen. Im Sommer 1995 entschied der deutsche Bundestag, für den nunmehr zweiten Neubau einer Deutschen Schule in Addis Abeba 7,1 Millionen DM in den Bundeshaushalt einzuplanen. Im Januar 1996 tat der damalige Bundespräsident Roman Her-

zog, begleitet von Außenminister Klaus Kinkel und dem Minister für wirtschaftliche Zusammenarbeit Dieter Spranger, den ersten Spatenstich für den Schulneubau der Deutschen Schule, womit ein langes Kapitel des Provisoriums in der Geschichte dieser einst so renommierten Deutschen Auslandsschule zu Ende ging. Kurz darauf wurde mit dem Bau begonnen, die Bausumme war inzwischen auf 6,3 Millionen DM reduziert worden. Die Bundesbaudirektion entsandte zur Bauüberwachung auf drei Jahre eine verbeamtete Baurätin mit diplomatischem Status, obwohl diese Behörde im benachbarten Nairobi eine teure Außenstelle unterhält. Der deutsche Architekt, der in den 80er Jahren die Planungen begonnen hatte, reiste an, um die Bauausführung zu leiten. Nach einer „eingeschränkten“ Ausschreibung bekam die renommierteste und teuerste Firma vor Ort den Zuschlag, jenes äthio-italienische Bauunternehmen, das in den 60er Jahren die AFRICA HALL, das HILTON und andere Prachtbauten in Addis Abeba erstellt hatte. Dieses Unternehmen konnte zwar für Qualität und Einhaltung des Zeitplanes bürgen, jedoch wurden demzufolge alle hochmodernen technischen Einrichtungen der Schule aus Italien importiert, was die Wartung der Anlagen (Generator, Stromversorgung, Solaranlage, Wasseraufbereitung etc.) durch einheimisches Personal vor große Schwierigkeiten stellt.

Schulneubauten, zumal in Entwicklungsländern, sollen immer auch Arbeitsplätze schaffen und die heimische Wirtschaft stützen. So sollte laut Planung vorzugsweise auf örtliche Baumaterialien zurückgegriffen werden, um von teuren Importen so weit wie möglich abzusehen. Diese Kriterien wurden nur in sehr bescheidenem Umfang erfüllt: Für über 1,5 Millionen DM wurden Materialien aus Europa importiert, insgesamt hat dieses Prestigeobjekt bisher 5,4 Millionen DM an Bundesmitteln verschlungen, was bei derzeit 52 deutschen Schülern über 100.000 DM pro Kind ausmacht, die Kosten für den Architekten und die Baurätin nicht eingerechnet. Die Schildbürgerstreiche bundesbehördlichen Bauens in einem afrikanischen Land, vom schnelllastsicheren Flachdach über einen Neigungswinkel von 40° (!) bei Behindertenrampen bis zum Regeneinbruch durch Fenster, Türen und Dächer schon in der ersten Regenzeit sind bereits Legende. Und was Baustil und sozialen Widerspruch anbelangt, könnte der Kontrast zwischen Deutscher Schule und äthiopischem Umfeld kaum größer sein: Moderne Betonbauten liegen in unmittelbarer Nachbarschaft von armseligen Wellblechslums,

ungelernte Hilfskräfte wurden vom Generalunternehmer mit 5 Birr (umgerechnet 1,25 DM) pro Tag entlohnt, Steuern nicht abgezogen – „living on less than 1 \$ a day“, wie Kofi Annan jüngst das Leben in bitterster Armut beklagte.

Teure Schule, armes Land. Auch der DEUTSCHE SCHULVEREIN IN ÄTHIOPIEN sieht sich durch das Danaergeschenk des Neubaus in einer schwierigen Lage. Ein neues Schulgesetz im Lande verbietet ihm die Neuaufnahme äthiopischer Kinder, die für die immer kleiner werdende Schule bitter nötig wären. Jedoch stünde dem ohnehin die Politik des Auswärtigen Amtes und des Bundesfinanzministeriums entgegen, keine weiteren teuren Begegnungsschulen mehr aufzubauen. Doch auch als Expertenschule kostet die DS Addis Abeba mit ihren im kommenden Schuljahr sechs aus Deutschland vermittelten Lehrkräften den Bund über 800.000 DM Personalkosten pro Jahr, also über 15.000 DM pro deutschem Kind. Dennoch war der Schulverein gezwungen, mit Umzug in die neuen Schulgebäude, auf die er lediglich ein Nutzungsrecht hat, die Schulgebühren um fast 50% auf 650 DM pro Kind und Monat zu erhöhen. Ein Circulus vitiosus: Die Schule bräuhete dringend mehr äthiopische Schüler, sie darf diese jedoch nicht aufnehmen, und selbst wenn sie dürfte, könnten deren Eltern bei einem Monatseinkommen von meist deutlich unter 500 DM auch das ermäßigte Schulgeld kaum aufbringen.

Wo solche Missverhältnisse die Schule und ihr äthiopisches Umfeld belasten, fällt ein optimistischer Blick in die Zukunft nicht leicht. Mehr deutsche Schulkinder, die die enormen Investitionen in den Schulneubau rechtfertigen könnten, sind bei der innenpolitischen Instabilität dieses Landes nicht in Sicht: Experten bleiben entweder ganz aus oder reisen ohne Familien an. Dieser Trend wird durch das anhaltend negative Image Äthiopiens als Land nicht enden wollender Hungersnöte und Kriegswirren verstärkt. Dazu kommt, dass der DEUTSCHE SCHULVEREIN in Äthiopien nicht registriert ist, mithin also nicht als Rechtsperson die Interessen seiner Schule vor Ort selbst vertreten kann, und somit leicht zum Spielball der an seiner Stelle handelnden Botschaft wird. Und so bleibt der Schulträger, trotz Neubaus und eigenem Haus Schlüssel, weiterhin auf das Wohlwollen der Diplomaten sowie deren Verhandlungsgeschick gegenüber den Behörden angewiesen.

Die Deutsche Schule Addis Abeba hat fast alle Voraussetzungen für eine blühende Zukunft: modernste Gebäude mit Einrichtungen auf dem letzten Stand der Technik, worum sie

manche innerdeutsche Schule beneiden könnte, sowie ein hochmotiviertes Team von Lehrern und Mitarbeitern. Was not tut sind ein ermutigenderes politisches Umfeld, deutlich mehr deutsche und äthiopische Schüler sowie die Gewissheit, nach Ablauf des bis zum Jahre 2004 gültigen Kulturabkommens nicht erneut mit Existenzproblemen kämpfen zu müssen. Im

ärmsten Land der Erde mit einem unvorstellbar hohen Anteil an Analphabeten muss das Angebot guter schulischer Bildung für alle Seiten höchste Priorität haben.

*Stefan Mangos**

* Der Autor war von 1994 bis 2000 Leiter der Deutschen Schule Addis Abeba.

ÄGYPTEN

Die Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Ägypten und ihre Bedeutung für die deutsche auswärtige Kulturpolitik

Seit der Gründung der Deutschen Schulen der Borromäerinnen (DSB) in Alexandria im Jahre 1884 und zwei Jahrzehnte später in Kairo wirkt der Orden der Borromäerinnen in Ägypten im erzieherischen Bereich. Gemäß ihrem Auftrag erfüllen die Barmherzigen Schwestern vom Heiligen Karl Borromäus ihre Aufgabe, durch die Erziehung von Kindern und Jugendlichen „die menschliche Würde zu höherer Geltung zu bringen und (...) bessere Lebensverhältnisse vorzubereiten“. Ihr Wirken erstreckt sich auf „alle ohne Unterschied der Rasse, Klasse und Religion“ und ist „den Verhältnissen und Bedürfnissen dieser Länder entsprechend“ durch „eine enge Verbindung mit dem Leben und dem Arbeiten der Bevölkerung des Landes“ geprägt.¹

Beide Ordensschulen, deren besonderes Ziel die Ausbildung und Erziehung ägyptischer Mädchen ist, um ihnen selbst Lebenshilfe zu geben und damit sie vor allem mit den in der Schule erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Werten in ihr familiäres und gesellschaftliches Umfeld einwirken, entwickelten sich in den vergangenen Jahrzehnten zu „Anerkannten deutschen Auslandsschulen“ auf hohem Bildungs- und Ausbildungsniveau. Ägyptische Mädchen bekamen somit verstärkt die Gelegenheit, einen deutschen Bildungsabschluss zu erlangen oder, wenn sie den einheimischen Schulabschluss wählen, bis zum Ende ihrer Schullaufbahn im deutschsprachigen Unterricht zu verbleiben. In der Trägerschaft des Ordens und im Sinne seiner Grundsätze sind es Begegnungsschulen, die gleichermaßen in das deutsche und ägyptische System integriert sind und in denen den Schülern Fachwissen und Studierfähigkeit vermittelt werden. Vor allem werden aber ägyptische und deutsche, christli-

che und islamische Wertvorstellungen im täglichen, durch gegenseitige Achtung getragenen Miteinander und unter Rücksichtnahme auf die besonderen Verhältnisse dieses Landes erfahren und bewusst gemacht und so junge Menschen zu Weltoffenheit und Toleranz, zu selbstverantwortlichem Handeln und zu sozialer Verantwortung erzogen. Dabei ist es ein besonderes Anliegen der Schulen, die ägyptischen Mädchen nicht ihrer Gesellschaft zu entfremden, sondern sie so zu fördern, dass sie, ohne ihre Identität als Ägypterinnen aufgeben zu müssen, konstruktiv und nachhaltig in ihre Gesellschaft hinein wirken können.

In Ägypten zeichnen sich infolge wirtschaftlicher, politischer und sozialer Veränderungen verstärkte Spannungen in der Gesellschaft ab. Religiöse aber auch kulturelle Konflikte verschärfen sich. Im sozio-kulturellen Bereich entwickeln sich westliche und orientalische Kulturen in vielen Aspekten in entgegengesetzter Richtung, Bilder und Vorstellungen über die fremde Kultur werden zudem in dem hochtechnisierten „Weltdorf“ noch besonders kolportiert und verstärkt, so dass selbst liberal denkende Ägypter (Moslems und Kopten) der Art und den

¹ Konstitution der Kongregation der Barmherzigen Schwestern vom Hl. Karl Borromäus, Mission, S. 63ff.



Folgen von Freiheit und Pluralismus in westlichen Staaten mit Unverständnis, Befremden und z.T. sogar Ablehnung begegnen. In der gesellschaftlichen Oberschicht ist eine zunehmende Dualisierung zu beobachten, wobei neben der westlichen immer mehr die islamisch/arabische Orientierung der Menschen zunimmt. Auf dem Hintergrund eines Prozesses verstärkter Hinwendung zu traditionellen, d.h. vor allem religiösen Werten, insbesondere auch in der Bildungselite des Landes, gewinnt die Deutsche Schule der Borromäerinnen zunehmend an Bedeutung bei der Erziehung von Mädchen, denn ihr besonderer Ruf gründet auf einer Erziehung, die auf demokratischen Grundsätzen im Rahmen einer stabilen traditionellen Werteordnung beruht.

Interkulturelle Begegnung findet vor allem statt zwischen den überwiegend ägyptischen Schülerinnen, einzelnen deutschen Schülern, ihren Eltern, deutschen Lehrkräften, deutschen Schulbüchern und Lerninhalten, Schüleraustausch und in letzter Zeit verstärkt durch Medien wie Internet und Satellitenfernsehen. Diese besondere Art der Begegnung mag weniger authentisch sein, verringert aber negative Begegnungseffekte und ist in ihrer mittelbaren Art pädagogisch planbar und bietet ein Fülle von positiven Begegnungsmöglichkeiten.

Begegnung zwischen den Religionen ist ein zentrales Anliegen der Erziehungsarbeit an den

Schulen der Borromäerinnen. Während ihrer Schulzeit verbringen die überwiegend moslemischen (fast 75%) und die Minderheit der christlichen Schülerinnen einen entscheidenden Lebensabschnitt miteinander. Die in einer solchen Gemeinschaft gemachten Erfahrungen, die hier entstandenen Freundschaften und Beziehungen wirken Vor- und Fehlurteilen entgegen, beugen Konflikten durch besseres Wissen voneinander und mehr Verständnis füreinander vor und helfen Spannungen abzubauen.

Ein besonderer Auftrag der Schulen ist die Förderung der weiblichen Identitätsfindung. In einer orientalischen Gesellschaft, die durch Geschlechtertrennung und traditionelle Rollenvorstellungen stark geprägt ist, bietet eine Mädchenschule eine besondere Chance, eröffnet sie doch Mädchen die Möglichkeit der Selbstfindung und -entfaltung und der Entwicklung einer starken Persönlichkeit. Die Abgängerinnen der DSB wirken in vielfältiger Weise im öffentlichen und privaten Bereich daran mit, die Gleichwertigkeit von Frauen und ihre Rechte in der ägyptischen Gesellschaft zu realisieren. An den Universitäten gehören sie zu den anerkanntesten Studenten, später tragen sie mit ihren Tätigkeiten in den unterschiedlichsten Positionen sowohl zur Anerkennung von Frauen im öffentlichen Leben als auch zur Entwicklung ihres Landes bei. Dadurch fördern sie in hohem Maße den Anteil und das Ansehen der Frauen

in der Öffentlichkeit, gleichzeitig stärken sie besonders eindrücklich das Ansehen der deutschen Kultur und ihrer Leistungsfähigkeit in der Bildung und Ausbildung. Im privaten Umfeld wirken sie in ihrem familiären Leben und in der Erziehung ihrer Kinder auf den Prozess des gesellschaftlichen Wandels ein.

Die enge vertrauensvolle Zusammenarbeit der Schulen mit den ägyptischen Behörden und Familien, die Orientierung an den Vorstellungen und Erwartungen des Landes, führten zu einer starken Verbindung mit dem Land, schafften Glaubwürdigkeit und Vertrauen, die sich besonders in Krisenzeiten bewährt haben. Als Begegnungsschule haben sich die Deutschen Schulen der Borromäerinnen einen besonders guten Ruf in Ägypten und Deutschland erworben. Sie haben eine wichtige Funktion für die deutsch-ägyptischen Beziehungen auf politischer und wirtschaftlicher Ebene. Überall wo Deutschland und Ägypten zusammentreffen, tragen ehemalige Schülerinnen mit ihren sprachlichen, fachlichen, methodischen und sozialen Qualifikationen dazu bei, sprachliche, zwischenmenschliche und kulturelle Hürden zu überwinden. Viele ehemalige Schülerinnen nehmen verantwortliche Positionen in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft ein und sorgen für ein positives, Deutschland zugewandtes Klima. Sie leisten somit wert-

volle Kulturarbeit im Sinne der deutschen Außenpolitik und nach den neuen Grundsätzen der Deutschen Auswärtigen Kulturpolitik, die als „Konzeption 2000“ vor dem Hintergrund weltweiter Veränderungen entstanden sind.

Die Auswärtige Kulturpolitik Deutschlands soll in Zukunft die an das Land gestellten höheren Erwartungen an eine gestaltende Rolle im internationalen Globalisierungsprozess unterstützen. Zu ihren Kernthemen gehören somit an erster Stelle Konfliktprävention und Friedenssicherung, Förderung der Demokratisierung und der Freiheit, Verwirklichung der Menschenrechte und partnerschaftliche Zusammenarbeit. Die Kulturarbeit ist wertorientiert und bezieht in Fragen der Demokratieförderung, Verwirklichung der Menschenrechte, der Nachhaltigkeit des Wachstums, Teilhabe am wissenschaftlich-technologischen Fortschritt, Armutsbekämpfung oder Schutz der natürlichen Ressourcen eindeutig Stellung. Dabei soll es nicht nur um Information gehen, sondern vor allem um Dialog, Austausch und Zusammenarbeit von Menschen und Kulturen. Sie dient der zwischenstaatlichen und zwischenmenschlichen Verständigung, fördert Weltoffenheit und Weltläufigkeit und schafft langfristig für Deutschland Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und unverzichtbare Netzwerke für die politische und wirt-



schaftliche Zusammenarbeit. Auswärtige Kulturpolitik gewinnt Partner und Freunde für Deutschland und fördert so unmittelbar vitale Interessen des Landes. So verleiht sie der Außenpolitik die menschliche und zwischenmenschliche Komponente, sorgt für echten Austausch und ermöglicht störungsfreie Kommunikation².

Die deutschen Schulen der Borromäerinnen sind Auslandsschulen ganz im Sinne dieser Grundsätze der Deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. So wie es Außenminister Fischer vor dem Forum „Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik“ beschreibt, sind sie „weit mehr als die Basislager der deutschen Exportwirtschaft. Sie sind die wohl intensivsten Träger und Vermittler deutscher Kultur und Sprache“, die noch mehr als bisher „als Ort der Begegnung zweier Kulturen in die Gastländer ausstrahlen sollen.“³ Dieser klar formulierte Auftrag entspricht dem über ein Jahrhundert währenden Wirken und Schaffen des Schulträgers in Ägypten. Es ist zu hoffen, dass der Titel dieser Rede „Es gilt das gesprochene Wort!“ programmatischen Charakter hat. Es besteht Hoffnung, dass trotz aller si-

cherlich notwendigen Sparmaßnahmen die Schulen der Borromäerinnen über die Ausbildung und Erziehung von Mädchen und Frauen auch weiterhin an den Voraussetzungen für einen menschlichen und friedlichen Globalisierungsprozess mitwirken können, denn, so der deutsche Außenminister anlässlich des Internationalen Frauentages: „Die Probleme dieser Welt sind nicht zu lösen ohne gleichberechtigte Beteiligung von Frauen an politischen Entscheidungen, ohne ihren Zugang zu wirtschaftlichen Ressourcen und ohne ihre volle Integration in die politische und soziale Entwicklung.“⁴

Renate Goma

2 Auswärtige Kulturpolitik-Konzeption 2000; Auswärtiges Amt (www.auswaertiges-amt.government.de, 9.7.2000)

3 Fischer, Joschka: „Es gilt das gesprochene Wort!“ Rede des Bundesministers des Auswärtigen zur Eröffnung des Forums „Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik“ am 4.7.2000 (www.auswaertiges-amt.government.de, 15.8.00)

4 Fischer, Joschka: Erklärung zum Internationalen Frauentag am 8.3.2000 (www.auswaertiges-amt.government.de, 15.8.2000)

Absolventinnen der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo

Inas Nour, Abschlussjahrgang 1971

- Studium der Massenmedien an der Universität Kairo
- Tätigkeit bei MENA (Middle East News Agency)
- Mitarbeiterin beim arabischen Dienst der Deutschen Welle in Köln
- Korrespondentin in Bonn
- seit 1990 stellvertretende Chefredakteurin der Al-Ahram-Zeitung (offizielle Regierungszeitung) und Leiterin der Redaktion für Außenpolitik und Berichterstattung des Präsidialamtes

Botschafterin Dr. Magda Shahin, Abschlussjahrgang 1967

- Studium der Volkswirtschaft an der Universität Kairo
- Aufnahme in den diplomatischen Dienst
- Promotion über das Europäische Währungssystem
- Entsendung an die ägyptischen Botschaften in Bonn und New York
- z.Zt. Leiterin der wirtschaftlichen Abteilung im Außenministerium und Assistentin des Außenministers

Prof. Dr. Hebba Nassar, Abschlussjahrgang 1970

- Studium Politik und Wirtschaft an der Universität Kairo
- Promotion durch Gesamtbetreuung der Universitäten Köln und Kairo
- Professorin für Wirtschaft an der Fakultät für Politische Wissenschaft und Wirtschaft an der Universität Kairo
- Leiterin des Zentrums für finanzielle und politische Studien an der Universität
- Zusammenarbeit mit der Konrad-Adenauer- und der Friedrich-Ebert-Stiftung
- Beraterin für Wirtschaft bei der Friedrich-Ebert-Stiftung

Amani Amshour, Abschlussjahrgang 1976

- Studium politische Wissenschaften und Wirtschaft an der Universität Kairo
- Vize-Präsidentin der „Egyptian Consulting and Trading Company“, die ein wichtiges Bindeglied zwischen großen ägyptischen und deutschen Industrieunternehmen ist

Geografieunterricht – praxisnah

Deutsche Institutionen helfen DS La Paz bei Projektunterricht

In den Lehrplänen sämtlicher Bundesländer ist das Thema „Entwicklungsländer“ in irgendeiner Form in unterschiedlichen Klassenstufen immer wieder zentraler Lerninhalt, der in Deutschland bis hin in die Leistungskurse der gymnasialen Oberstufe häufig rein theoretisch aufgearbeitet werden muss. Anschauungsmaterial wie Filme über das Leben in den sogenannten Entwicklungsländern, Tabellen und Statistiken, Konzepte über entwicklungstheoretische Strategien der einzelnen internationalen und nationalen Institutionen helfen in Deutschland die Diskrepanz zwischen der alltäglichen, in Deutschland erlebten Wirklichkeit und dem Leben mit den damit verbundenen Problemen in sogenannten Entwicklungsländern zu überwinden, um somit bei den deutschen Schülern ein Problembewusstsein mit möglichen Lösungsstrategien zu entwickeln. Das Unterrichten an einer deutschen Auslandsschule, wie beispielsweise an der DS „Mariscal Braun“ in La Paz hat den Vorteil, dass Lehrende und der Lernende täglich hautnah mit dem Lerngegenstand verbunden sind – Kennzeichen der Entwicklungsländer, Probleme der Entwicklungsländer, wie Armut, Marginalisierung, aber auch Entwicklungstheorien und Entwicklungsstrategien betreffen sie selbst. Es bietet sich schon aus diesem Grund nahezu an, das Umfeld der deutschen Schule zu verlassen, um diesen Unterrichtsstoff nicht nur rein theoretisch kennenzulernen und zu erfassen, sondern ihn praxisnah zu erarbeiten.

Mit einer 9. und einer 12. Klasse des muttersprachlichen a-Zweigs führte die DS La Paz deshalb ein Projekt durch, in dem das Thema „Entwicklungshilfe“ zentraler Lerngegenstand war. Wesentliches Lernziel war es, dass die Lerngruppen, ausgehend von den Kenntnissen über die spezifischen Probleme der Entwicklungsländer, die unterschiedlichen Formen privater, kirchlicher und staatlicher Entwicklungshilfe kennenlernen sollten, indem sie u.a. Projekte dieser Institutionen besuchten, ihre Zielsetzung beschrieben, aber auch aufgrund ihrer entwicklungstheoretischen Kenntnisse beurteilten und bewerteten.

Aus dieser Zielsetzung ergaben sich vier wesentliche Unterrichtseinheiten, die zum Teil aufgrund der am Projekt teilnehmenden Klassenstufen 9 und 12 den Lehrplänen entsprechende unterschiedliche Lerninhalte besaßen.

1. Unterrichtseinheit:

Erarbeitung eines Grundwissens mit Hilfe von unterschiedlichem Lehrmaterial

„Begriffsbestimmung Entwicklung“, Merkmale/Kennzeichen von Entwicklungsländern, Typisierung von Entwicklungsländern, Bolivien als Entwicklungsland, Entwicklungstheorien, Entwicklungsstrategien.

2. Unterrichtseinheit:

Präsentation der unterschiedlichen Institutionen/Vorstellen der Projekte

In Zusammenarbeit mit dem DED, der GTZ, dem SOS-Kinderdorf, der Schule Ave-Maria und der Fundación „Arco Iris“ gelang es der DS La Paz eine ausreichende Anzahl von Projekten zusammenzustellen, die sich nicht nur durch sehr unterschiedliche Zielsetzungen kennzeichneten, sondern die den Schülern auch einen weitreichenden Einblick in die Funktion und die Arbeit privater, kirchlicher und staatlicher Entwicklungsträger vermittelten. So bot der DED beispielsweise das Projekt „Centro de Información y Desarrollo de la Mujer“ an, das zum Ziel hat, im Bereich von Erziehung, Gesundheit und Kultur Frauen in den dicht bevölkerten Stadttrandgebieten zu fördern und zu unterstützen. Die GTZ bot das Projekt „Pronar“ an, in dem die Verbesserung der Bewässerungssysteme im Vordergrund steht. Der private Entwicklungsträger „Arco Iris“ genehmigte die Teilnahme am Lehrlingsprojekt in seiner Bäckerei. Auf diese Weise konnten auch die unterschiedlichsten Interessen der SchülerInnen abgedeckt werden.

Vor der endgültigen Projektwahl wurden Vertreter der Institutionen in die Schule eingeladen, damit sie die Möglichkeit hatten, nicht nur die

Projekte kurz vorzustellen, sondern auch ihre unterschiedlichen entwicklungspolitischen Ansätze, Strategien und Konzepte zu erklären.

Bereitwillig und kooperationsbereit nahmen Vertreter des DED, der GTZ, des BMZ und des SOS-Kinderdorfes diese Einladung an und erklärten den Schülergruppen nicht nur ihren entwicklungspolitischen Ansatz und ihre entwicklungspolitischen Strategien, sondern stellten sich auch den Fragen der Schüler, die diese Vorträge mit anschließender Diskussion als interessant bewerteten. Besonders positiv wurde im Nachhinein das entwicklungspolitische Konzept des BMZ bewertet, da es die vielfältigen Interessenkonflikte berücksichtigte, die bei Planung, Durchführung und Wirkungskontrolle von staatlicher Entwicklungsarbeit auftreten können.

3. Unterrichtseinheit: Besuch der Projekte

Drei Tage lang hatten die SchülerInnen daraufhin Gelegenheit, auch ihre angewählten, auch außerhalb der Stadt liegende Projekte zu besuchen. Vorher war den SchülerInnen auferlegt worden, sich persönlich mit ihren Projektleitern in Verbindung zu setzen, um bereits gewisse Vorinformationen bzgl. der Projekte zu bekommen. Die SchülerInnen hatten nicht nur die Aufgabe, ein Protokoll über die drei Tage anzufertigen, sondern sie mussten auch bereits während der Projekttage ihre Präsentation vorbereiten.

Ausschnitte aus den Protokollen:

„... Am 22.09. wurden wir um 8:15 Uhr vor der Kirche ‚Maria Auxiliadora‘ abgeholt. Danach fuhren wir mit zwei Rechtsanwältinnen zum Cidem-El Alto. Nach einem kurzen Gespräch über die Arbeit von CIDEM fuhren wir mit einer Erzieherin zum Colegio Calama, um ein Werkstattprojekt zu beobachten. Obwohl der Jahrgang 90 Schüler hat, nahmen nur 30 Schüler am Unterricht teil, da die Teilnahme freiwillig war. Am Anfang wurden Definitionen von Geschlecht, Sex und Sexualität erarbeitet. Obwohl die Schüler 17 und 18 Jahre alt waren, fühlten sie sich in dieser Gesprächsphase sichtlich unwohl, lachten und reagierten durch Albernheiten. Nach diesen Definitionen wurde über Rechte und Pflichten beim Sex und in der Sexualität gesprochen. Die beiden Erzieherinnen versuchten im Gespräch ein Problembewusstsein für die Situation der Frau in der bolivianischen Gesellschaft zu schaffen. Abschließend wurde ein Film über Sex und Abtreibung gezeigt, über den kurz diskutiert wurde ...“

(C. Wayar)

„... Der Projektleiter G. Müller zeigte uns die Zutaten für das Backen und erklärte uns, dass das Mehl, die Sonnenblumenkerne und die gerösteten Zwiebeln aus USA stammen, da das bolivianische Mehl nicht gut aufginge und die amerikanischen fertigverarbeiteten Zwiebeln preiswerter seien. Die Backgeräte seien von Deutschland gespendet. Ein großer Backofen, der in Deutschland schon 7 Jahre nicht mehr in Betrieb gewesen sei, kam im kaputten Zustand in Bolivien an, wurde repariert und war nun wieder funktionsfähig. Auf die Nachfrage, wie er selbst überhaupt nach Bolivien gekommen sei, erzählte der Projektleiter, dass er durch Bekannte im September 1997 von dem Projekt ‚Arco Iris‘ erfahren habe, daraufhin wenig später seine Meisterprüfung im Backhandwerk absolviert habe und sich nach Bolivien beworben habe, da er hier in seinem Beruf besser sein eigener Chef sein könne. Seine anfängliche Situation war die, dass die Mitarbeiter entweder betrunken ankamen, drogenabhängig oder unpünktlich gewesen seien. Also musste er erst einmal sortieren, entlassen und immer wieder mit Gehaltsabzug drohen, um gutes Personal zusammenzustellen. ...“

(M. Lara)

4. Unterrichtseinheit:

Präsentation der Projektergebnisse vor der gesamten Projektgruppe

In dieser abschließenden Unterrichtsphase hatten die einzelnen Projektgruppen die Gelegenheit, ihre in den einzelnen Projekten vorgenommenen Tätigkeiten, Beobachtungen und gesammelten Erfahrungen der Gruppe in Form eines Kurzreferates zu präsentieren. Für die Struktur des Referates waren im Unterricht bereits die wesentlichen Gliederungspunkte (Zielsetzung des Projektes, Realisierung und Durchführung des Projektes, Bewertung des Projektes und Einordnung in die entwicklungspolitischen Konzepte) erarbeitet worden.

Insgesamt muss die Durchführung des Projektes unter dem Thema „Entwicklungsländer“ positiv bewertet werden. Einerseits war es für die Unterrichtenden eine sehr positive Erfahrung, auf soviel Kooperationsbereitschaft seitens der deutschen Institutionen zu treffen, ohne deren Hilfe und Bereitschaft dieses Projekt nicht zustande gekommen wäre. Andererseits fand diese Form des Unterrichts auch ein positives „Feed-back“ bei den Lerngruppen, die ihren Unterrichtsstoff nicht in ihren Klassenräumen erarbeiten mussten, sondern ihre Lern-

inhalte mit der „außerschulischen Wirklichkeit“ verbunden sahen. Ohne Zweifel muss auch kritisch angemerkt werden, dass besonders die 9. Klasse innerhalb der letzten Unterrichtsphase, in der auch die Bewertung der Projekte im Mittelpunkt standen, inhaltlich und zum Teil auch fachlich überfordert war. Aber wenn man bedenkt, dass selbst den zuständigen Institutionen teilweise die Bewertung ihrer eigenen Projekte schwerfällt, sollte man den Schülern diese Schwäche zugestehen.

Abschließend muss noch betont werden, dass diese Form der Kooperation sicherlich auch der Intention der auswärtigen Kulturpolitik entspricht, da durch die Projektarbeit bereits

junge Menschen, in diesem Fall SchülerInnen einer deutschen Auslandsschule, Kontakte zu anderen deutschen Institutionen und Einrichtungen erstellen, um somit auch einmal über den Tellerrand der DS La Paz zu schauen und festzustellen, dass sich deutsch-bolivianische Zusammenarbeit und deutsche Hilfe eben nicht nur auf die Schule beschränkt. Besonders erfreulich war und ist die Kooperationsbereitschaft der beteiligten Institutionen, deren Engagement die DS La Paz auch ermutigt hat, das Projekt im folgenden Schuljahr auf die nicht muttersprachlichen a-Klassen zu erweitern.

*Dieter Grosse-Heilmann
Eberhard Heinzel*

Der „Kaiser“ in der Humboldtschule

Vor wenigen Wochen hatte das Colegio Humboldt in San José, Costa Rica „hohen Besuch“: Franz Beckenbauer war zu Gast!

Franz Beckenbauer war gemeinsam mit Fedor Radmann vom DFB in Costa Rica, um dort Gespräche mit Isaac Sasso, einem der Vizepräsidenten der FIFA, zu führen und für die WM 2006 in Deutschland zu werben.

Der Besuch sorgte für viel Aufsehen im kleinen, aber fußballbegeisterten Costa Rica und „el kaiser“ wurde ungeduldig erwartet.

Die sportbegeisterte Schulleitung der Humboldtschule ergriff die seltene Gelegenheit und lud Franz Beckenbauer ins Colegio Humboldt ein.

Trotz der vielen offiziellen Termine nahmen



*Empfang in der Humboldt-Schule San José.
v.l.n.r.: Fedor Radmann (DFB), Schulleiter Winfried Schönberger, Franz Beckenbauer,
Grundschulleiter Egon Koch, Herr Gröning, Deutscher Botschafter in Costa Rica*



„Großer Empfang“ von Franz Beckenbauer auf dem Fußballplatz der Humboldt-Schule



Franz Beckenbauer mit Fußballern der Humboldt-Schule

Alle können mitmachen bei der neuen Aktion:

„Umweltschule 2001“



„Es geht nicht um mehr Belehrung über die Übel dieser Welt, sondern um die Einübung in das Verhalten und die Mittel ihrer Überwindung.
Es geht um die Erfahrung, daß wir einzelnen unser Leben ändern müssen und können.“

Hartmut von Hentig: „Die Schule neu entdecken“, 1993



Der VDLIA führt in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU) die Aktion „Umweltschule in Europa“ für deutsche Auslandsschulen durch:

Schüler, Schülergruppen, Umwelt-AG, Klassen, Kurse sollen durch *Handeln* in puncto Umweltverträglichkeit an ihrer Schule etwas verändern und damit ein Zeichen setzen. Lehrerinnen, Lehrer und Eltern werden zur Mitarbeit und Hilfe eingeladen.

Diese Veränderungen sollen durch Berichte, Fotos, Zeichnungen oder Videofilme dokumentiert und einer Jury vorgelegt werden.



Wer sagt denn, daß Schülerinnen und Schüler ihren Schulteich nicht selbst anlegen können? Natürlich geht es besonders gut, wenn auch Eltern, Lehrerinnen und Lehrer mithelfen.

Foto: Dr. Peleikis

1. Bewerbung

Es können sich deutsche Auslandsschulen aller Schulformen und -stufen und Europäische Schulen bewerben – kleine, große, gut oder weniger gut ausgestattete, unabhängig davon, welchen Stand an Umweltverträglichkeit die einzelne Schule bereits erreicht hat. Gute Möglichkeiten dazu bietet lebendiger Unterricht in Biologie, Chemie, Physik, Gesellschaftslehre, auch Projektwochen. Hilfreich kann auch die Gründung einer Umweltgruppe sein, in der Schüler, Lehrer (verschiedener Fachrichtungen), Eltern, Schulvereinsmitglieder, Hausmeister, Sekretärinnen und andere in der Schule Tätige mitarbeiten können. Firmen vor Ort können Ansprechpartner sein, bei Arbeiten helfen oder Arbeiten finanziell unterstützen.

2. Durchführung

2.1 Die Schulen in Europa

Mit der **Anmeldekarte** senden Sie einen **Entwurf** Ihres Vorhabens bis zum **15.3.2001** ein. Erklären Sie auf einer DIN A 4-Seite, was Sie vorhaben und welche Ziele Sie erreichen wollen. Die Umweltgruppe der Schule führt dann ihre **Aktivitäten** durch und **dokumentiert** z.B. durch Fotos, Zeichnungen, Karte vom Schulgelände, Videofilm (vorher – nachher) in einem **Handlungsbericht** erreichte Veränderungen. Diese müssen auf dauerhafte Umweltverbesserung angelegt sein.

Einsendeschluß der Dokumentation:
1.10.2001.

2.2 Die außereuropäischen Schulen

- a) Auch hier sollen die Ausschreibungsmodalitäten wie in Europa gelten.
- b) Es wäre schön, wenn es eine terminliche Angleichung an das Projekt in Europa geben könnte:
 - b1) **Anmeldung** und **Entwurf** bis zum **15.3.2001** bei mir.
 - b2) **Einsendeschluß der Dokumentation:** **1.10.2001.**
- c) Für die außereuropäischen Schulen ist auch eine maximal halbjährige Terminverschiebung zulässig. Wenn es eine Auszeichnung als „Umweltschule 2001“ geben soll, sind damit die späteren Termine:
 - c1) **Anmeldung** und **Entwurf** bis zum **15.6.2001** bei mir.
 - c2) **Einsendeschluß der Dokumentation:** **15.12.2001.**
- d) Ich weise auf die Informationen im Verbandsheft 1/98 hin.

Hans-Jürgen Peleikis

3. Projektkoordination

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an
Dr. Hans-Jürgen Peleikis, Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek, Tel. 0 41 01/37 13 26, Fax 00 49/41 01-37 28 15; vdlia.peleikis@t-online.de

Wenn gewünscht, werden Hilfestellungen und Informationen zum gewählten Projekt gegeben. Dorthin muss auch Ihr Handlungsbericht geschickt werden.

„UMWELTSCHULE IN 2001“

(Name des Kontinents)

Bitte ausfüllen, ausschneiden und mit dem Entwurf bis zum **15.3.2001** (außerhalb von Europa **spätestens** bis zum **15.6.2001**) senden an:

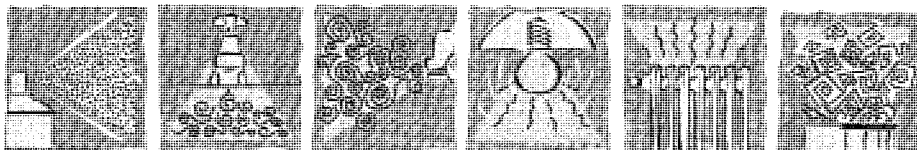
Dr. Hans-Jürgen Peleikis, Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek

- ☐ **Wir möchten an der Ausschreibung teilnehmen. Unsere Dokumentation wird bis zum 1.10.2001 (für außereuropäische Schulen: bis) bei Ihnen eingehen.**

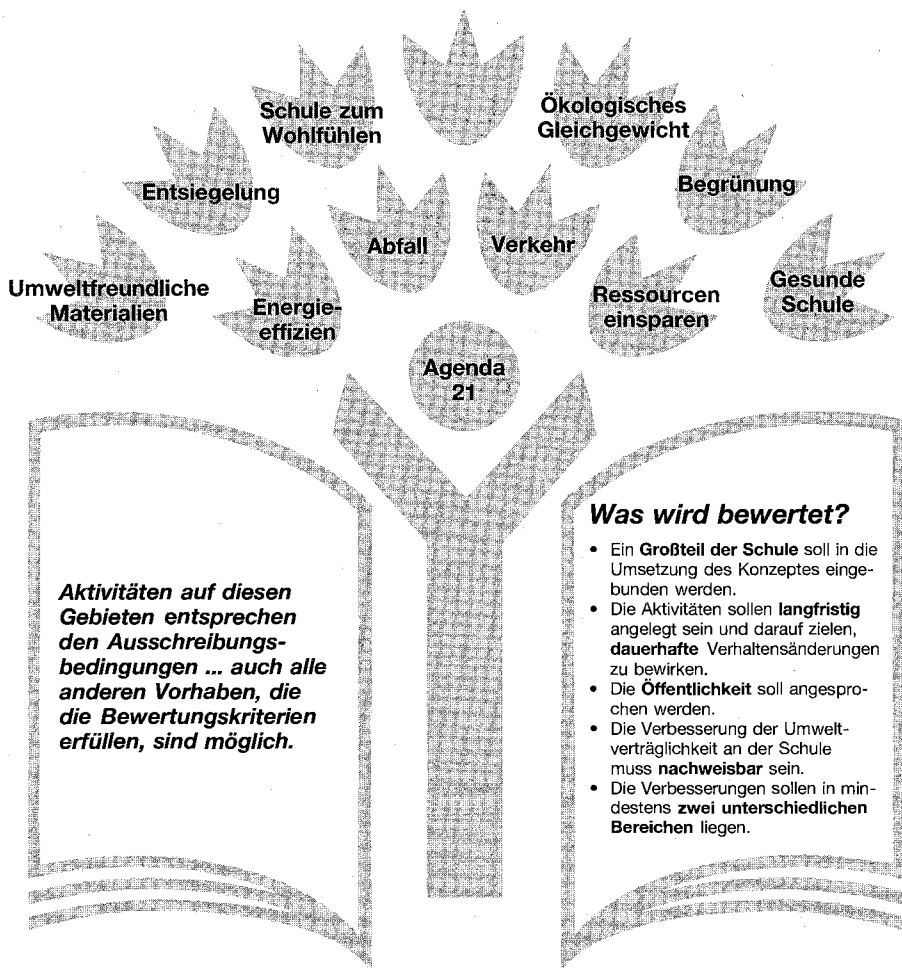
Name, Anschrift, Tel. und Fax der Schule bzw. der Umweltgruppe der Schule

Ansprechpartner/in priv. Telefon/Fax/e-mail

Straße, (PLZ) Wohnort, Land



Umweltschule – Handlungsbereiche



WIR SELBST MÜSSEN DIE VERÄNDERUNG SEIN,
DIE WIR IN DER WELT SEHEN WOLLEN.

Mahatma Gandhi



Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung e. V. (DGU)
Ulmenstraße 10, D-22299 Hamburg

Verband Deutscher Lehrer im Ausland
Dr. Hans-Jürgen Peleikis
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek



Elemente der Verständigung

Mit den natürlichen Ressourcen sparsam umgehen

Umweltbelastungen reduzieren

Zur Erhöhung der Artenvielfalt beitragen (z. B. Schulgelände, regionales Schulumfeld)

Ökologische, soziale und ökonomische Elemente des Schulalltages verknüpfen (z.B. Schule zum Wohlfühlen, Kunst- und Umweltprojekte, gesunde Ernährung, „Grüne Schule“, Budgetierung)

Zur Umweltverbesserung im kommunalen Bereich beitragen

Einen Beitrag zur globalen Gerechtigkeit leisten (z. B. „Eine-Welt“-Aktivitäten, Partnerschaften, Transfair-Produkte)

Viele Mitglieder der Schulgemeinschaft und Schulgremien beteiligen

Umweltausschuss trifft sich regelmäßig

Gemeinsam schulinterne Lehrpläne und Handreichungen entwickeln

Umweltaspekte in die Schulordnung aufnehmen

Mit außerschulischen Partnern kooperieren

Mit anderen Schulen sich austauschen und vernetzen

Nachhaltige Entwicklung in Schulprofil / Schulprogramm aufnehmen

Sich in den Prozess der Lokalen Agenda 21 einbringen

Entwicklung eines Managements zur Umsetzung der Ziele

Inhaltliche Handlungsbereiche

„Umweltschule 2001“ ist kein Wettbewerb, sondern eine Ausschreibung für die Auszeichnung, die alle Schulen gleichermaßen erreichen können, unabhängig davon, wie umweltverträglich sie bereits sind. Grundlage der Auszeichnung für ein Schuljahr ist der Zuwachs an Umweltverträglichkeit im Zusammenhang mit dem zugehörigen Verständigungsprozess in der Schule. Je besser der Verständigungsprozess für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule von der Schulgemeinschaft entwickelt und in das Schulleben integriert wird, um so einfacher lässt sich die Auszeichnung von Schuljahr zu Schuljahr erwerben. Die Jury achtet darauf, dass bei den durchgeführten Aktivitäten jeweils mindestens je ein Aspekt aus den zwei Tätigkeitsfeldern

- Elemente der Verständigung und
- Inhaltliche Handlungsbereiche

aktiv umgesetzt wird.

Fortsetzung von Seite 220



Beim Abschied von den „Autogrammträgern“ der Humboldt-Schule

sich „Kaiser Franz“ und Herr Radmann die Zeit, die Schule zu besuchen.

Dort wurde ein kleines Fußballturnier organisiert, bei dem er dann zwei Sätze Trikots im Namen der Deutschen Botschaft San José an Schulen aus ärmsten Stadtteilen übergab. Die Humboldtschüler waren natürlich begeistert von Deutschlands bestem Fußballer aller Zeiten

und dieser konnte gar nicht alle Autogrammwünsche erfüllen. Er selbst war beeindruckt vom herzlichen Empfang und den hervorragenden Einrichtungen der Schule, sodass er meinte: „Hier würde auch ich nochmal gerne in die Schule gehen!“

Egon Koch

Die erste deutsche Reifeprüfung am Colegio Humboldt in Puebla/Mexiko

2000 – ein Jahr, das mit vielen Erwartungen und Hoffnungen verbunden ist. Alle Lehrer, die in der 3. Preparatoria – integrierte Gruppe (3° PPI) unterrichten, absolvieren mit ihren Schülern die erste Hochschulreifeprüfung an unserem Colegio seit 74 Jahren. Bewusst wähle ich die Wortkombination „absolvieren mit“, denn auch für uns als Lehrer sind diese Prüfungen mit Erwartungen, Hoffnungen und Emotionen verknüpft.

Mit dem Schuljahr 1997/98 wurde die Pilotgruppe, die derzeitige 3° PPI, eingerichtet. Heute lernen in der Gruppe 22 Schülerinnen und

Schüler, davon 12 mexikanische, 8 Schüler aus einem zweisprachigen Elternhaus und 2 deutsche Schüler.

Grundlage für unsere Arbeit in den integrierten Gruppen sind die durch die KMK bestätigten Lehrpläne in den Fächern Mathematik, Physik, Deutsch, Englisch Spanisch, Geografie, Kunsterziehung und, ab diesem Schuljahr für die derzeitige 1° PPI, Biologie.

Trotz ihrer großen Motivation mussten die meisten Schüler mit dem Eintritt in die integrierte Gruppe ihre Arbeitsmethoden ändern. Dem stark rezeptiv und reproduktiv orientierten Unterricht der mexikanischen Lehrkräfte steht der problem- und handlungsorientierte, zu mehr eigenständiger Arbeit auffordernde Unterricht der deutschen Lehrkräfte gegenüber. Diese Umstellung von der einen auf die andere Unterrichtsmethode bedarf der behutsamen und einfühlsamen Führung aller Lehrer. Vergleichen könnte man die Situation mit dem Wechsel in das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe in Deutschland. Dieses Schuljahr der „gemeinsamen Grundlagenschaffung“ sollte aber mit dem Eintritt in die 2° Preparatoria abgeschlossen sein.

Die zwei Schuljahre 1998-2000 haben wir beteiligten Lehrer als Einheit zur Vorbereitung auf die Hochschulreifeprüfung gesehen. In drei Semestern konnten die Schüler auf die Prüfungen vorbereitet werden. Ich glaube, dass sich unsere Sichtweise bewährt hat. In diesen Semestern ist eine kontinuierliche Arbeit möglich, die Konzentration der Lehrstoffe bietet die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler verstärkt zu geistiger Selbstständigkeit und zu wissenschaftlicher Arbeitsweise zu führen.

Talina Ximena Mora, Astrid Stopa Munoz: „Unsere ersten Gedanken zum Projekt ‚integrierte Gruppe‘ waren ganz anders als die heutige Realität. Auf der einen Seite standen die muttersprachlichen Schüler, die die mexikanischen Schüler hemmend für ihre Entwicklung betrachteten – auf der anderen die mexikanischen Schüler, die es mit diesem Schritt wagen wollten eine Prüfung zu absolvieren, die dem deutschen Abitur gleichgestellt ist. Die Gruppenbildung war vorprogrammiert, ein Risiko für uns alle? Aber es war die Entscheidung und Verantwortung eines jeden einzelnen für sich selbst.“

Andrea Jocelyn Flores Torres und Maria Cristina Miranda Vergara fügen hinzu: „Die ersten Tage und Wochen wurden durch die Umstellungen geprägt, die unsere weitere Schullaufbahn definitiv charakterisieren sollten. Es war ein schwieriger Anfang und auch heute noch haben wir einige Schwierigkeiten. Unsere Lust und unser Enthusiasmus waren aber größer. Wir sahen in diesem Projekt die Möglichkeit

unser Wissen zu erweitern und neue Mentalitäten kennenzulernen. Zwei verschiedene Kulturen sollten nun zusammenkommen, ein unterschiedlicher Arbeitsrhythmus und verschiedene Lern- und Arbeitsmethoden sollten vereint werden. – Wir sollten uns integrieren, aber wie, das wurde uns überlassen. Die gegenseitige Anpassung war für alle nicht leicht, obwohl eine große Bereitschaft da war. Wir lernten unsere Ideen zu vereinen, schufen uns ein Konzept, um mit den Lehrern auch wirklich zusammen arbeiten zu können. Leider zeigten zu Beginn des Projekts nicht alle unsere Lehrer eine eben solche Bereitschaft.

Im weiteren Verlauf des ersten Jahres haben wir gelernt, zusammenzuarbeiten, wir wurden eine Klasse, eine Einheit.

Unser zweites Jahr sah deutlich organisierter aus. Wir bekamen das Gefühl einer sicheren Basis. Der Weg zur Hochschulreifeprüfung war fassbar, wir hatten uns an den neuen Arbeitsstil unserer deutschen Lehrer gewöhnt, das Arbeitsniveau war anders strukturiert.

Die Beziehung zu unseren Lehrern ist besser, stabiler, partnerschaftlich geworden. Auch zwischen uns Schülern ist die Partnerschaft gewachsen. Dies wurde in der Schule und auch außerhalb der Schule deutlich. Wir lebten täglich zusammen, feierten Geburtstage, Weihnachten usw. gemeinsam. Die Klassenfahrten spielten für unsere Partnerschaft eine große Rolle.“

Zu Beginn des Schuljahres 1999/ 2000 wurden die Schüler durch den Schulleiter über die Bestimmungen der Prüfungsordnung informiert. Dafür muss ausreichend Zeit eingeräumt werden, die mir unabdingbar scheint, die Schüler müssen sich sicher fühlen, sie müssen Klarheit über die Art der Prüfung und die Prüfungsanforderungen gewinnen. Einige Schüler kommentierten diese Ausführungen: „Es ist ja nichts anderes, als die mündlichen Prüfungen zum Sprachdiplom II.“ Die vier Fächer der schriftlichen Prüfung sind: Deutsch, Mathematik, die Landessprache (Spanisch), eine andere fortgeführte Pflichtfremdsprache (Englisch) oder ein naturwissenschaftliches Fach. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die vier Fächer der schriftlichen Prüfung, Geschichte, das weitere Fach (Englisch oder Physik) und Kunsterziehung. Jeder Schüler wird in mindestens einem Fach und in maximal vier Fächern mündlich geprüft.

In einem Elternabend erhielten die anwesenden und interessierten Eltern ebenfalls die Informationen zur Prüfungsordnung. Im anschließenden Gespräch wurden alle Fragen und

möglichen Probleme erörtert. Mit diesen Informationen können die Eltern konkret in das Schulleben eingebunden werden, denn nur wenn die Eltern das Ziel „Bestehen der Prüfungen“ im Detail kennen und akzeptieren, werden sie ihre Kinder motivieren und positiv unterstützen, werden sie Ängste abbauen, Problemen aufgeschlossen gegenüberstehen und eine gemeinsame Lösung mit ihrem Kind und dem Lehrer, also Eltern – Kind / Schüler – Lehrer, anstreben.

Am 21.02.2000 war es nun soweit: schriftliche Deutschprüfung. Jetzt konnte jeder beweisen, dass er das Gelernte in der geforderten Prüfung umsetzen kann. Es folgten die Fächer Englisch oder Physik, Spanisch und Mathematik. Die Aufregung der Schüler war zu spüren, Mimik und Gestik sprachen Bände: Haare raufen, coole Gebärden, überdimensionale Verpflegungspakete, zur Decke starren und, und, und ... Endlich – die schriftlichen Prüfungen sind geschafft.

Nun folgten Wochen des Wartens ...

Wir Lehrer arbeiteten an der Erst- und Zweitkorrektur und formulierten für jede Prüfungsarbeit die entsprechenden Gutachten sowie ein Gutachten im jeweiligen Fach. Nach der Durchsicht aller Arbeiten und Gutachten durch den Schulleiter wurden die Prüfungsarbeiten nach Deutschland geschickt, der Prüfungsbeauftragte des BLASCHA und seine Fachleiter prüfen nun, ob das Niveau unserer Hochschulreifeprüfung einem deutschen Abitur entspricht.

Aus diesem Grund ist es organisationstechnisch nur möglich, die mündlichen Prüfungen Ende Mai / Anfang Juni durchzuführen.

Diese Zeit des Wartens auf die endgültigen Ergebnisse war für die Schüler schwierig. Nach den schriftlichen Prüfungen fehlte es bei einigen Schülern an der Motivation weiter zu lernen.

Zeitgleich zur deutschen Hochschulreifeprüfung müssen aber die Schüler auch alle Bedingungen erfüllen, um das mexikanische Bachillerato zu erhalten. Diesem kontinuierlichen Druck sind nicht alle Schüler gleich gut gewachsen. Einige zweifelten nun: „Wozu das Ganze? Wäre ich doch in der mexikanischen Gruppe geblieben, da ist alles leichter.“

Auch die Kommunikation zwischen deutschen und mexikanischen Lehrkräften muss intensiviert werden. Ein gegenseitiges Ausschließen verstärkt den Druck auf unsere Schüler. Im gemeinsamen Gespräch können Prioritäten gesetzt, Termine für Klausuren und Belegarbeiten optimiert werden. Integration auch für uns Lehrer!

Ein weiteres Problem wurde in den letzten Monaten ebenfalls deutlich: einige Schüler möchten gerne in Deutschland studieren. Uns Lehrern ist es bisher trotz privater Initiativen nicht gelungen, ausreichende, koordinierte und aktuelle Informationen bezüglich der Studiemöglichkeiten bereitzustellen. In diesem Bereich fühlen sich die Schüler allein gelassen. Ihnen fehlen Formulare, Informationen für Zulassungsbedingungen usw. Jeder interessierte Schüler bemühte sich selbstständig um Informationen, aber die Organisationsstrukturen und Termine für Bewerbungen der Universitäten und Hochschulen sind festgelegt und eben auf entsprechende Formulare ausgerichtet. Diese Schüler haben bis zum heutigen Tag noch nicht einmal eine Eingangsbestätigung ihrer Anfragen erhalten. Ein Vorschlag wäre, dass an jeder Auslandsschule, die eine Hochschulreifeprüfung anbietet, ein Beratungslehrer eingesetzt wird. Das könnte der Kollege sein, der für den Schüleraustausch verantwortlich ist oder der stellvertretende Schulleiter, Abteilung integrierte Guppen. Dieser Beratungslehrer müsste eine Sprechzeit einrichten und könnte während dieser Zeit den Schülern und deren Eltern beratend zur Seite stehen. Dafür würde man keine weitere Funktionsstelle einrichten, aber sicher der Funktion entsprechende Entlastungsstunden für die verantwortliche Lehrkraft zur Verfügung stellen müssen. Die Schüler und Eltern brauchen diesen Ansprechpartner, der sie fundiert berät, Aufnahmeanträge und Einschreibungsformulare zur Verfügung stellt, über Numerus-Klausus-Studiengänge oder Eignungsprüfungen informieren kann, Bafög-Bestimmungen kennt etc. Dieser Lehrer sollte ebenfalls Kontaktpartner für deutsche Studieneinrichtungen sein.

Wir sollten unsere Schüler und deren Eltern in diesem wichtigen Prozess der Entscheidung über die Zukunft nicht allein lassen, eine beiderseitige „Einzelkämpfermentalität“ sollten wir jetzt nicht zulassen, sonst könnte die gewonnene Gemeinschaft, das Vertrauen, Schaden nehmen, den man nur schwer beheben kann. Die Partnerschaft darf nicht an fehlenden oder unzureichenden Informationen scheitern.

„In den letzten beiden Schuljahren war häufig die Rede von unserer Zukunft, dass wir eine große Chance für unser weiteres Leben hätten und dass jeder die Verantwortung für sich selbst übernimmt. Wir haben hart gearbeitet, haben uns angestrengt. Was können wir aber nun echt mit dem Abi anfangen? Das ist vielen von uns unklar. Gerade jetzt brauchen wir Hilfe und Orientierung“, äußert sich Manuel.

Die Verantwortung für unsere Schüler sollte also nicht beim Anbieten der Hochschulreifeprüfung und deren Durchführung enden.

In diesem Jahr 2000 wurde unser erster Jahrgang zur Hochschulreifeprüfung geführt. Nur durch die Motivation und die gemeinsame Anstrengung von Schülern und Lehrern ist dieses Projekt erfolgreich gewesen. Ein wunderbares Ziel, ein tolles Ergebnis: alle 22 Schüler haben die Prüfungen bestanden.

Hieraus sollte man aber nicht die Schlussfolgerung ziehen, dass auch in Zukunft alle Schüler die Prüfungen bestehen werden.

Wir alle haben durch diese erste Hochschulreifeprüfung dazugelernt, für uns alle ist es für die Zukunft ein Ansporn, alle weiteren Jahrgänge des Colegio Humboldt zur deutschen Reifeprüfung zu führen – mit dem Enthusiasmus des ersten Jahres!

Marion Gündel

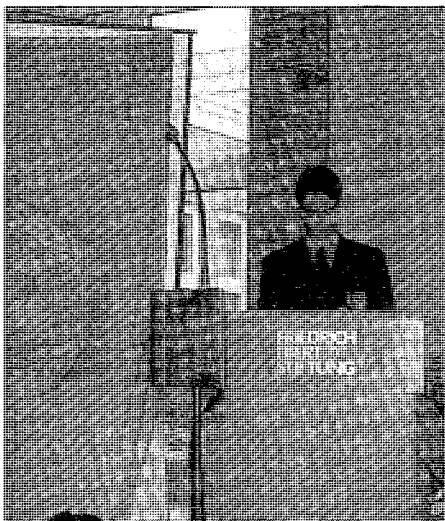
Eine Schülergruppe der DS Santiago de Chile hat an einem von der Friedrich-Ebert-Stiftung organisierten UNO-Planspiel teilgenommen, bei dem Schüler eine UNO-Sitzungswoche simuliert haben – genau wie im richtigen Leben: mit Resolutionen, Anträgen, Abstimmungen etc. Die Schüler waren dabei die UNO-Vertreter eines von ihnen ausgewählten Landes. – Hier der Bericht dazu aus Chile.

Planspiel Vereinte Nationen

Die Frage, inwieweit ein Auslandsaufenthalt Horizonte zu erweitern vermag, wird wohl so manchen schon beschäftigt haben, der einen Auslandsaufenthalt geplant oder tatsächlich realisiert hat. Gesetzmässigkeiten lassen sich wohl nicht formulieren: Ängstliches Festhalten in der Fremde an europazentrierten oder nationalen Weltbildern und Wertvorstellungen ist das eine Extrem, völlige Assimilation an die neue Umgebung mit z.T. gehässiger Abkehr von dem, was man verlassen hat, das andere.

Dazwischen liegt vielleicht das, was wir uns als Erwachsene wünschen, was wir als Eltern unseren Kindern wünschen: offener zu werden, toleranter zu sein, sich verantwortlicher zu fühlen, nicht nur gegenüber der eigenen Nation, der man mehr oder weniger zufällig angehört, vielleicht einen kleinen Schritt zum Weltbürgertum hin zu machen. In diesem Zusammenhang war unserer Schule die Einladung der Friedrich-Ebert-Stiftung zur Teilnahme an einem Planspiel UNO sehr willkommen. Unsere aus Deutschland kommenden Schüler mussten sich darauf vorbereiten, politische Positionen ihres Gastlandes in einer UNO-Vollversammlung zu vertreten. Dass man sich auf eine solche Aufgabenstellung vorbereiten muss, indem man das politische Geschehen im Gastland verfolgt (hohe Bedeutung von Menschenrechtsfragen in Zusammenhang mit der Festsetzung A. Pinochets in London), Politiker be-

fragt oder auch sich tatkräftig um finanzielle Unterstützung für die Reise nach Deutschland bemüht, liegt auf der Hand. Und dass man durch die Teilnahme Horizonte erweitert, sich auf andere Sichtweisen einlässt und dadurch toleranter wird, bestätigen zumindest unsere Schüler bei ihrer Rückkehr.



Der Repräsentant Chiles bei der Eröffnung

Projektbeschreibung

Teilnehmer: Martin Schwabe, Sebastian Quevedo, Elena Schulte-Herbrüggen, Tania Ramdohr

Verantwortlicher Lehrer: Bernd Schäfer

Zielsetzungen:

- Vertiefter Einblick in spezifische politische Problemstellungen gewinnen
- Sich mit politischen Haltungen des Gastlandes vertraut machen
- Eigene politische Positionen gewinnen und argumentativ vertreten können
- Die Arbeitsweise der UNO kennenlernen
- Sich wettbewerbsrelevante Informationen verschaffen können (Internet/Interviews)
- Interesse an politischen Fragestellungen gewinnen
- Sich für die Arbeit einer internationalen Organisation begeistern/interessieren
- Möglichkeiten der Außendarstellung eines Projekts/unserer Schule nutzen
- Finanzierungsquellen für ein Vorhaben erschließen (Flugtickets)
- in (nicht nur) themenzentrierten Kontakt mit Jugendlichen anderer Länder kommen

Vorarbeiten:

Regelmässige gemeinsame Sitzungen zur Klärung von

- inhaltlichen Fragen (Arbeit an Resolutionen / Funktion bzw. Geschichte der UNO)
- finanziellen Fragen (Sponsoring wegen Flugkostenzuschüssen)
- organisatorischen Fragen (Unterkunft, Reiseplan, Interviewtermine, Dokumentation und Präsentation)

Durchführung von Interviews mit chilenischen Politikern

- Gutenberg-Martinez
- Joaquin Brunner (Kanzleramtsminister und Ex-Schüler der DSS)

Teilnahme am Projekt: s. nachfolgende Texte

Nacharbeiten:

- Verfassen von Berichten
- Vorstellung der Resolutionen in der Schulöffentlichkeit

Was in Bonn im Großen geplant und organisiert wurde, könnte vielleicht auch im Kleinen gewinnbringend veranstaltet werden: Projekttage in Schulen – Seminarveranstaltungen in der Schulregion u.a. Wer sich für Zielsetzungen, Organisation, Inhalte des Planspiels interessiert, kann sich im Internet informieren: www.spun.de.

Was die teilnehmenden Schüler im einzelnen erlebt und gelernt haben, ist ihren nachfolgenden Berichten zu entnehmen.

Bernd Schäfer

Was ist „SPUN“?

Weltweit veranstalten Organisationen wie die UN (United Nations), EU (Europäische Union) u.a. Diskussionsforen, um das politische Interesse der Jugendlichen und deren Engagement

auf diesem Gebiet zu wecken. Der Aufbau dieser Seminare ist in der Regel derselbe: Verteilt auf verschiedene Ausschüsse (z.B. Sicherheitsrat, Menschenrechts- und Abrüstungskommission) diskutieren und debattieren die Jugendlichen (zwischen 16 und 21 Jahren) über die gleichen Probleme wie die „echten“ Politiker.

Die größten und bekanntesten dieser „Planspiele“, bei denen eine Sitzungswoche der UN simuliert wird, finden alljährlich in New York, Brüssel, Den Haag und Berlin statt.

Seit nun schon vier Jahren gibt es so ein Planspiel auch in Bonn. Ins Leben gerufen wurde „SPUN“ von Dragan Jovanovic, einem Mitarbeiter der UN, der in verhältnismäßig kleinem Kreise das erste „SPUN“-Seminar aufzog (1996). Von da an fand jedes Jahr ein „SPUN“-Seminar statt, wobei die Zahl der Teilnehmer sich jährlich verdoppelte. In diesem Jahr – im



Gruppenfoto SPUN 1999

Gegensatz zu den vorherigen – nahmen zum ersten Mal auch ausländische deutsche Schulen aus Indonesien, Italien, Spanien, England, Frankreich, Ägypten und Chile (DS Santiago) teil. Ebenfalls eine Neuerung: „SPUN“ wurde in diesem Jahr auf Grund seines Erfolges in vergangener Zeit von hohen Politikern unterstützt (das Projekt stand diesmal unter der Schirmherrschaft von Johannes Rau, Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, der inzwischen zum Bundespräsidenten gewählt wurde).

Im Gegensatz zu den übrigen Planspielen findet „SPUN“ auf Deutsch statt, um die Fixierung auf das Englische zu verhindern.

Die Ausschüsse:

- Sicherheitsrat
- Wirtschafts- und Sozialausschuss
- Menschenrechtskommission
- Abrüstungskommission
- Kommission für Wissenschaft und Technik
- Sonderkonferenz für Klima und Umwelt

Der Sicherheitsrat (SR) ist das „Herz“ der UN. Er besteht aus fünf ständigen Mitgliedern: Großbritannien, Frankreich, Russland, China und den Vereinigten Staaten (da die UN nach dem 2. Weltkrieg gegründet worden ist, wurden in den Sicherheitsrat die alliierten Großmächte aufgenommen bzw. die Länder, die als Atommacht

eingestuft werden mussten). Die weiteren zehn Länder werden durch ein Rotationsverfahren bestimmt – dabei hat jeder Kontinent eine bestimmte Anzahl an Vertretern. In ihm werden alle wichtigen Entscheidungen getroffen, seien es nun den Weltfrieden betreffende Probleme oder Fragen zur Umstrukturierung der UN.

In den Ausschüssen sitzen jeweils alle 188 Mitglieder der UN, jedes Land mit einer Stimme, d.h., dass alle Länder die gleiche Wichtigkeit besitzen.

Alle Resolutionen, die in einem der Ausschüsse verabschiedet worden sind, müssen in der Generalversammlung (GV) bestätigt werden – in welcher ebenfalls alle Mitgliedsstaaten der UN vertreten sind – ansonsten werden sie nicht anerkannt. (Hier gilt eine Sonderregelung für die oben genannten Großmächte; diese fünf besitzen das Vetorecht. Diese Länder können durch das Einlegen des Vetos jede Entscheidung der GV annullieren.)

Im Gegensatz dazu darf der Sicherheitsrat Entscheidungen treffen ohne das Einverständnis der GV einholen zu müssen.

Der Ablauf einer Debatte

In den jeweiligen Ausschüssen ist jedes Land – falls anwesend – mit einem Abgeordneten vertreten, d.h. dass jedes Land eine Stimme be-

sitzt. Die Ausschüsse werden jeweils von einem Ausschussvorstand geleitet, der aber nicht seine Meinung einbringt, sondern nur für den geregelten Ablauf der Debatte sorgt und im Zuge dessen in der Lage ist, unangebrachtes Verhalten der Delegierten zu rügen, was bis zum kurzzeitigen Verlassen des Saales und völligem Ausschluss aus der Debatte führen kann.

Um einen geregelten Ablauf zu garantieren, müssen folgende Regeln beachtet werden:

a) Es wird eine Rednerliste vom Vorsitz geführt, auf dem die Reihenfolge der Länder, die sich für einen Redebeitrag gemeldet haben, festgehalten wird.

b) Die Delegierten haben mehrere Möglichkeiten, in die Diskussion einzugreifen. Die erste und wichtigste ist das Melden für einen Redebeitrag. Ausnahmefälle bilden ein „Antrag an die Geschäftsordnung“, der z.B. das Gesuch für eine vorgezogene Abstimmung oder das Einreichen eines Änderungsantrages beinhalten kann; der „persönliche Antrag“ hat folgende Möglichkeiten: zum einen direkte Bitten an andere Delegierte, ihren Beitrag zu wiederholen, da dieser akustisch nicht verstanden werden konnte; zum anderen auch das kurzzeitige Verlassen des Raumes oder das Schließen eines Fensters.

Resolution 1

„Förderung der regenerativen Energien“

Die Sonderkonferenz für Klima und Umwelt,

unter Hinweis auf Länder wie z.B. Neuseeland und Schweden, die es geschafft haben ihre Energie zu über 30% aus regenerativen Quellen zu erzeugen,

feststellend, dass die Industrieländer den größten Verbrauch an nichtregenerativen, natürlichen Ressourcen haben, diese in naher Zukunft aufgebraucht sein werden,

betonend, dass Atomenergie, aufgrund des hohen Risikos, auf Dauer keine Möglichkeit darstellt herkömmliche Energiequellen zu ersetzen,

verweisend auf die neuen Möglichkeiten der Erzeugung von Energie aus regenerativen Quellen,

zur Kenntnis nehmend, dass Entwicklungs- und Schwellenländer meistens nicht die wirtschaftlichen Möglichkeiten haben um eine Umstrukturierung der Energieerzeugung vorzunehmen,

bedauernd, dass unsere fossilen Energieressourcen, durch den seit dem 19. Jh. permanent und stetig steigenden Abbau, in den nächsten 50 Jahren zur Neige gehen werden,

feststellend, dass viel zu viel Energie, wie z.B. Abwärme, Erdwärme und nutzbare Sonnenenergie, ungenutzt verschenkt wird,

hervorhebend, dass bereits alternative umweltfreundliche Technologien existieren, mit denen Energie in ausreichender Menge gewonnen werden kann,

1. kommt zu dem Schluss, dass den Industrieländern konkrete Zahlen genannt werden müssen, damit diese einen Leitfaden zur Umstrukturierung der Energieerzeugung haben;
2. fordert die Gründung einer Kommission zur Überwachung der Steigerung des Anteils der regenerativen Energie am Gesamtenergiehaushalt (KÜSARE);
3. verlangt eine individuelle Steigerung des Anteils der regenerativen Energien in den Industrieländern, die durch die unabhängige Kommission KÜSARE festgelegt werden soll;
4. kommt zu dem Schluss, dass verstärkt Solar-, Wind- und Wasserenergie genutzt und des Weiteren von den betreffenden Staaten sowie den restlichen Industriestaaten gefördert werden sollten;
5. fordert, dass bei Photovoltaikanlagen, welche sich heutzutage erst nach der Hälfte ihrer „Lebensdauer“ bezahlt machen, viel für die Rentabilität getan werden muss;
6. schlägt vor, dass in Zukunft auch vermehrt industrielle Abwärme, Fernwärme und Erdwärme genutzt werden sollen wie z.B. in Kraft-Wärme-Kopplungskraftwerken, in denen sich der Strom zudem wesentlich preiswerter als in Grosskraftwerken erzeugen lässt,
7. fordert, dass die Vereinten Nationen in Form der Sonderkommission KÜSARE in Zukunft mehr Zeit und Geld in die Erforschung von neuen Technologien zur Energiegewinnung ohne fossile Energieressourcen investieren;
8. kommt zu dem Schluss, dass das langfristige Ziel die hundertprozentige Energiegewinnung aus regenerativen Energiequellen sein muss.

- c) Die Dringlichkeitsreihenfolge ist wie folgt: als erstes werden persönliche Anträge, dann Anträge an die Geschäftsordnung und schließlich die Redebeiträge berücksichtigt.

Entscheidend für einen möglichst demokratischen Ablauf ist, dass um jede kleine Änderung in einer Resolution abgestimmt wird, so dass für jede Neuerung die absolute Mehrheit erforderlich ist.

Um diese Simulation möglichst originalgetreu zu gestalten, wurde auf eine Kleiderordnung (Anzug und Krawatte) Wert gelegt; auch war bei jeglichem Redebeitrag das Aufstehen gefordert.

Martin Schwabe

Die Resolution

Die Ergebnisse einer Tagung der UN werden in einer Resolution festgehalten. Diese ist in zwei Teile unterteilt: die einleitenden Absätze, die über die augenblickliche Situation bzw. Sachlage des Resolutionsthemas berichten, so dass auch Außenstehende und nicht eingehend über das Problem Informierte sich ein grobes Bild von diesem machen können.

Im zweiten Teil werden die operativen Absätze festgehalten. Diese beschreiben die Forderungen und Lösungsvorschläge, zu denen man in der vorangegangenen Diskussion gekommen ist. Im Kasten ist eine der vier Resolutionen aufgelistet, zu denen man bei „SPUN '99“ gekommen ist.

Sebastian Quevedo

Resolution 3

„Zusammenarbeit zwischen Erster und Dritter Welt zur Eindämmung von Armut und Bevölkerungswachstum“

Der Wirtschaft- und Sozialausschuss,

tief besorgt über die Lebensverhältnisse in der „Dritten Welt“

in Kenntnis, dass wirtschaftliche Unterentwicklung und Armut dazu führen, dass Kinderreichtum in der „Dritten Welt“ und in den Schwellenländern als soziale Absicherung betrachtet wird und dies zu einem grossen Bevölkerungswachstum führt,

überzeugt, dass die bisherigen Maßnahmen, das Bevölkerungswachstum einzudämmen, nicht ausreichend sind,

feststellend, dass Armut und Überbevölkerung nicht nur die Menschen in der „Dritten Welt“ und in den Schwellenländern vor Probleme stellen,

erinnernd, dass unter anderem durch Bevölkerungswachstum verursachte Armut und umgekehrt Konfliktpotenziale in sich bergen, den internationalen Frieden gefährden können und zu Kriegen führen könnten,

betonend, dass Förderung und Entwicklung der Staaten der „Dritten Welt“ und der Schwellenländer zu politischer und wirtschaftlicher Stabilität führt,

beobachtend, dass Bevölkerungswachstum ein Grund für Migration ist,

1. legt den entwicklungsfördernden Staaten dringend nahe, Bemühungen aufzunehmen oder bestehende zu intensivieren und insbesondere die Bildungssysteme in der „Dritten Welt“ und den Schwellenländern zu fördern, da diese die Grundlage für langfristigen wirtschaftlichen Aufschwung und Aufklärung über Probleme durch Kinderreichtum bedeuten;
2. verlangt, dass Staaten der „Dritten Welt“ und den Schwellenländern sich bei ihren Massnahmen zur Eindämmung von Bevölkerungswachstum unbedingt an die Menschenrechte zu halten haben
3. empfiehlt die langfristige finanzielle und politische Unabhängigkeit der Schwellenländer und der „Dritten Welt“ mit Massnahmen wie der „Hilfe zur Selbsthilfe“ anzustreben;
4. begrüsst die Initiative der Menschenrechtskommission für die Rechte der Frau;
5. weist bei der Gelegenheit auf die „Internationale Konferenz für Bevölkerungswachstum und Entwicklungshilfe“ hin, die vom 30. Juni bis zum 2. Juli stattfinden wird, mit der Bitte mit Repräsentanten der höchstmöglichen politischen Ebene an ihr teilzunehmen;
6. kommt zu dem Schluss, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Industriestaaten, den Schwellenländern und der „Dritten Welt“ zum Wohle aller wäre und auch die medizinische Situation und die Nahrungsmittelsituation in den wenigen entwickelten Staaten verbessern würde.

Ein Frühstücksgedeck für Effi

Vor einigen Jahren veranstaltete die Frankfurter-Schirn eine Ausstellung, mit der eine US-amerikanische Gegenwartskünstlerin Frauen aus verschiedenen Jahrhunderten ehrte. Je ein Gedeck ihrer imaginierten Tafelrunde widmete sie einer bekannten Frauengestalt. Symbole verwiesen auf deren Eigenschaften.

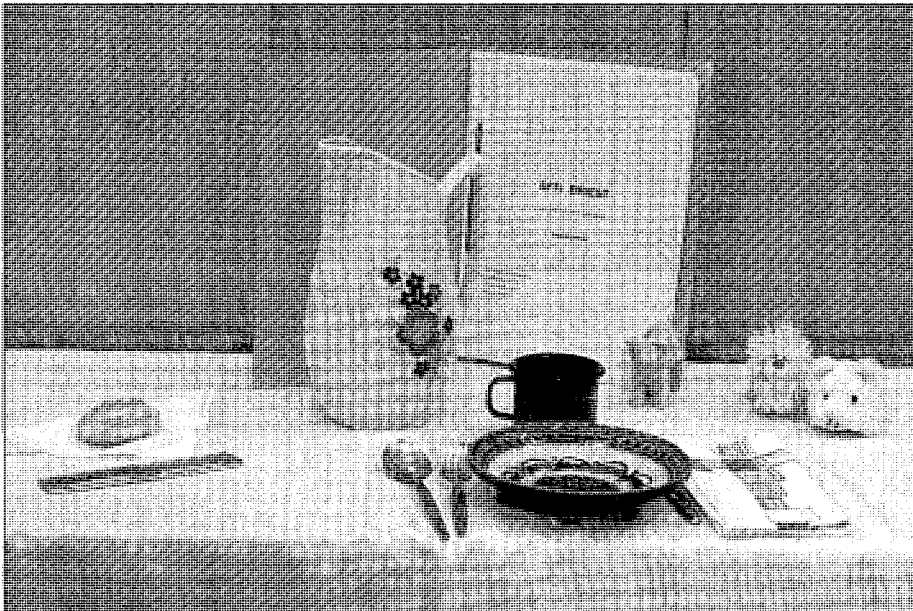
Die Idee ließ ich den Deutschkurs einer elften Klasse des Honterus-Lyzeums in Kronstadt / Rumänien variieren. In Arbeitsgruppen zu verschiedenen weiblichen Gestalten von Fontanes „Effi Briest“ verbanden die Schüler die textorientierte Auseinandersetzung zu einer Person mit einer „praktischen“ Annäherung: Sie stellten ein Gedeck zusammen, das ihre Interpretation der Figur symbolisch umsetzte. Meist kombinierten sie dies auch noch mit einem – oft opulenten – Menüvorschlag. Die Projektarbeiten enthielten schließlich die Aufnahme und Beschreibung des Gedecks, eine Charakterisierung der betreffenden Person und eine Zusammenstellung zentraler Zitate von dieser bzw. über diese.

Natürlich machte das Aufbauen und Ablichten der Gedecke sowie das Vortragen den 27 Schülerinnen und fünf Schülern Spaß. Der große Anteil von Schülerinnen in dieser Lerngruppe begünstigte meiner Meinung nach das Projekt.

Hier nun einige Fotos von bzw. Textauszüge aus den Schülerarbeiten. Es ist sicher kein Zufall, dass am häufigsten die Gestalt der Trippelli gewählt wurde, die ja die exentrischste und damit in gewisser Weise markanteste Frauengestalt des Romans ist.

Werner Schreiber

Ein Tischgedeck für Roswitha



Roswitha ist eine einfache, modeste Frau, doch sie legt Wert auf Sauberkeit und auf gute Manieren. Obwohl sie nur eine Dienerin ist und keine Ansprüche auf neues Geschirr und teures Essen hat, sorgt sie dafür, dass das gelbe Tischtuch und das alte Geschirr immer sauber bleiben.

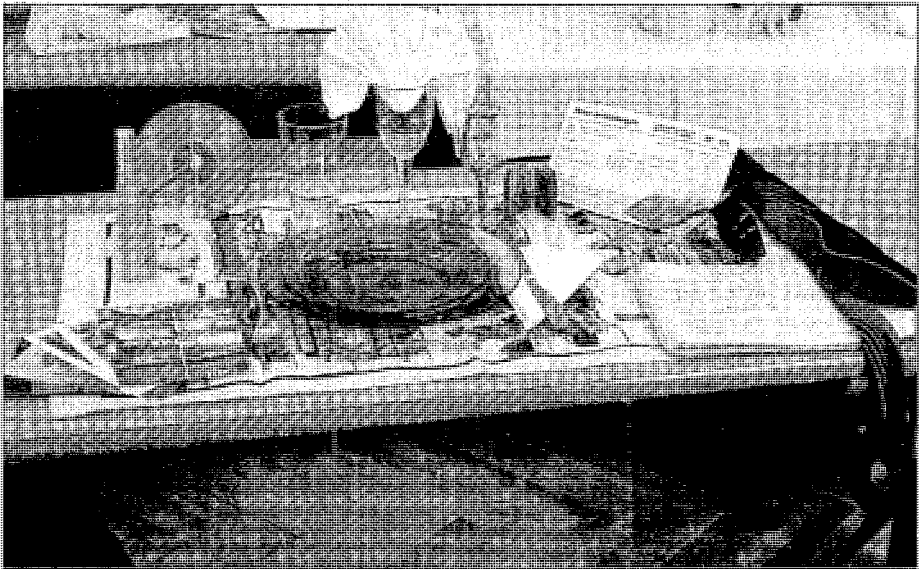
Gewöhnlich isst sie zwei Gänge: eine Gemüsesuppe und gekochte Kartoffeln mit Salz und Bratwurst. Links vom Teller befindet sich die Mundserviette, welche auf Roswithas gute Manieren hinweist. Danach trinkt sie frisches Was-

ser aus dem grauen Blechbecher; der mit Blumen bemalte Wasserkrug steht auch auf dem Tisch.

Neben dem Teller, rechts, befindet sich ein Stück abgebröckelter Seife als Symbol dafür, dass sie Wert auf Reinheit, auf Hygiene, aber auch auf Rechtschaffenheit legt.

Neben dem Wasserkrug befinden sich drei kleine Spielzeuge, die ihre Liebe zu Anni beweisen. Sie ist sehr kinderlieb und fühlt sich gut, wenn sie Annies Sachen nahe bei sich hat.

Trippellis Tisch



Die Trippelli ist eine sehr außergewöhnliche Person, sodass das Essen, das man auf ihren Tisch stellen wird, auch sehr speziell sein muss.

Der erste Gang besteht aus Lachsfleisch, schwarzem Kaviar, Kraken, Schnecken und Muscheln. Danach isst Trippelli Schweinebraten mit Haselnüssen und Bambus, verziert mit Broccoli und Chicoréesalat. Als Dessert wird sie bestimmt einen Fruchtsalat aus Kiwi, Ananas, Mango und Avocado genießen.

Trippelli ist eine sehr anspruchsvolle Frau, sodass die Getränke, die zu ihrem Geschmack passen, sehr raffiniert sein müssen: Champagner Gordon Bleu, Cognac Hennessy, Cocktails und vielleicht auch natürlicher Fruchtsaft.

Trippelli muss immer ihr Notenheft bei sich haben; denn sie ist ja eine Sängerin. Die Krawatte ist charakteristisch für ihren männlichen Charakter. Die Postkarten und die Fahrkarten bedeuten, dass sie viel reist. Eine Ikone steht dafür, dass ihr Vater Priester war, und deshalb nehmen wir an, dass sie gläubig ist.

Den teuren Schmuck, den sie trägt, hat Trippelli von Männern wie Gießhübler oder Kotschukoff geschenkt bekommen. Die CD-Uhr, die Trippelli in ihrem Zimmer hat, ist einer der Preise, den sie dank ihrer Begabung gewonnen hat.

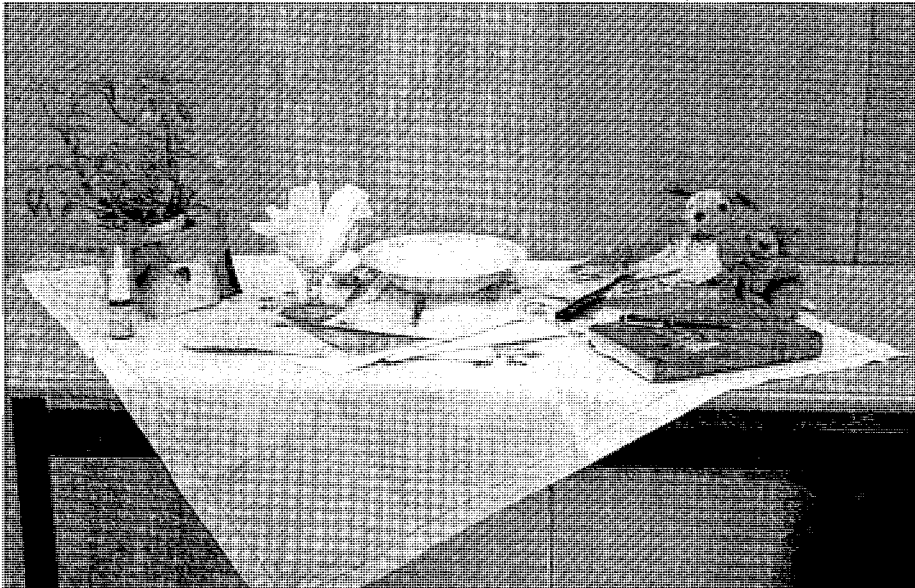
Trippelli parfümiert sich mit einem Unisex-Parfüm; denn sie ist männlich, aber auch weib-

lich und elegant. Die schwarze Sonnenbrille bedeutet, dass sie nicht den Meinungen anderer Leute einfach folgt, sondern nach ihrem eigenen Willen handelt.

Gabel und Messer sind vertauscht, da Trippelli anders ist als gewöhnliche Leute und da sie einige verrückte Auffassungen vom Leben hat.

Das Tischtuch, das man ihr auf den Tisch legt, zeigt Abbildungen, die zu Trippellis Lebensart gut passen: Man sieht Leute aus einer hohen sozialen Klasse, die sich am Bahnhof befinden. Das heißt, sie reist viel und ist von vielen Leuten umgeben.

Was auf Effis Tisch steht – und was nicht!

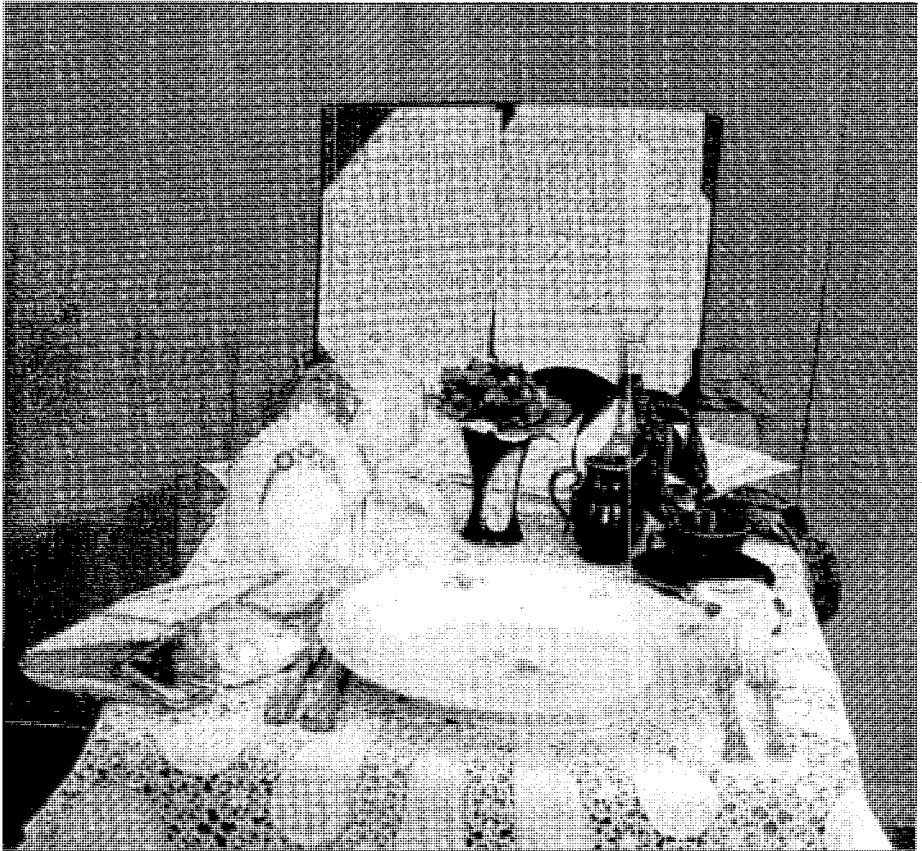


Das Tischtuch ist verziert und weiß, symbolisiert die naive und doch charmante Seite Effis. Der Tisch ist in zwei Teile eingeteilt: Effis Kindheit und Effi als erwachsene Frau.

Die Blumen, der Sonnenhut, der Teddy, das Foto der drei Freundinnen und der Gobelin sind Dinge, die aus Effis Kindheit stammen. Die Blumen sind das Symbol der Hoffnung und sie erinnern Effi an ein Leben ohne Probleme, an die guten, warmen Zeiten, so auch der Sonnenhut, der ein Zeichen der Jugend ist. Der Teddy ist ein Zeichen der Unschuld, und er erinnert daran, dass Effi ein fröhliches Kind war. Das Photo der drei Freundinnen ist eine Erinnerung an die schönen Tage, als sie mit den Mädchen plauderte und spielte; es symbolisiert Effis Jugend. Der Gobelin erinnert an ihre Mutter und an die gemeinsamen Stunden, die sie zusammen verbrachten.

Der zweite Teil verweist auf Effis Leben als erwachsene Frau und enthält Sachen, wie z.B. den Kamm, die Zeitschrift „Cosmopolitan“, einen Ring und Briefe. Der Kamm und der Lippenstift bedeuten, dass Effi ihre Kindheit verloren hat. Sie ist jetzt eine erwachsene, elegante Frau, die die „Cosmopolitan“ liest und die nur mit dem Schönsten und Besten zufrieden ist. Der Ring ist das Symbol ihrer Heirat mit Innstetten und bedeutet Treue, Liebe und Respekt. Effi behält die Briefe als Erinnerung an Crampas. Die Handschuhe erinnern an die langen Spazierritte auf dem Pferd. Effi hat immer ein Foto Annies, ihrer Tochter, dabei, das heißt, sie liebt ihr Kind sehr. Das Taschentuch symbolisiert Effis traurige Tage; denn sie hat viel in ihrem Leben geweint. Die Heilmittel deuten auf die letzten Tage, als Effi krank war.

Und noch ein Tisch für die Trippelli



Das Tischgedeck von Marietta Trippelli enthält zunächst, was wohl jedes Tischgedeck dieser Epoche aufweist: eine Tischdecke, einen Teller, Besteck, ein Mundtuch und eine Kerze.

Doch nicht einmal diese Dinge sind bei der Trippelli gewöhnlich. Das Besteck ist aus Silber und die Plätze von Messer und Gabel wurden vertauscht, um ihre Unkonventionalität zu zeigen. Die Tischdecke und die Serviette sind sehr fein, als Zeichen ihres Lebensstils, auf den auch das Champagnerglas verweist.

Auf dem Tisch befinden sich noch eine kleine Kanne mit einem Getränk aus Milch, Ei und Honig zur Pflege der Stimme und eine Tasse, aus der sie dieses Getränk trinkt. Der Kerzen-

ständer ist aus Kristall. Die Masche um diesen und die Blumen symbolisieren Trippellis Sinn für das Schöne und ihre Unkonventionalität.

Die Noten sind ein Symbol für ihren Beruf als Sängerin und die Landkarte erinnert an ihre Reisen und ihren Lebensstil. Die kleine Schachtel enthält Kuchen aus Marzipan als Zeichen ihres anspruchsvollen Geschmacks.

Die Handtasche enthält verschiedene persönliche Sachen: Die Schminksachen und das Taschentuch zeigen, dass sie sich pflegt und großen Wert auf ihr Aussehen legt; der Schmuck und das Parfüm sind ein Geschenk von Kotschukoff und im Notizbuch sind alle ihre Termine enthalten.

Insallah! – Die Hürden des türkischen Zolls

Eigentlich war alles bestens durchorganisiert: bereits am 1. August wollten wir in Istanbul eintreffen, das Haus einrichten und am 13. September sollte die Schule beginnen. Sechs Wochen sollten genügen die Unwägbarkeiten des türkischen Zolls und der Bürokratie zu bewältigen. Aber wie immer kam alles ganz anders!

Es fing bereits damit an, dass der Dienstpass im Mai bei irgendeiner Behörde in Ankara hängen geblieben war. Bis zu der Abreise im Juli tauchte er auch nicht wieder auf trotz mehrerer Anrufe des BVAs und des Auswärtigen Amtes. – Da die Fähre von Bari nach Griechenland bereits gebucht war, beschlossen wir erstmalig mit dem normalen Reisepass türkischen Boden zu betreten. Alles weitere würde sich schon finden.

Es gab weiter kein Problem und so erreichten wir relativ gut gelaunt aber ein wenig müde in der Nacht zum ersten August unser gemietetes Haus in Zekeriyaköy bei Istanbul.

Gleich am nächsten Tag beschlossen wir das Umzugsunternehmen anzurufen. Fast überschwänglich wurden wir begrüßt: Hos geldiniz – willkommen, ich freue mich – und mir wurde warm ums Herz. In den nächsten Tagen hätten wir gerne unsere Möbel, fragte ich vorsichtig nach. Überhaupt kein Problem, wurde mir gesagt. Man würde sich wieder bei mir melden, wenn die Möbel im Zolllager eingetroffen wären.

Beruhigt lehnte ich mich zurück. Jetzt war alles eingefädelt, die Fachleute von der Spedition würden sich um alles kümmern! Allerdings hörten wir etwa eine Woche von dem Spediteur nichts mehr. Merkwürdig, dachte ich. Vielleicht habe ich doch noch mal nach. Erneut wurde ich freundlich begrüßt. Der Wagen würde gerade umgepackt. Morgen würde man sich sicherlich wieder melden.

Als am nächsten und auch in den folgenden drei Tagen nichts passierte, musste ich notgedrungen wieder anrufen. Alles würde gerade umgepackt, bereits morgen könnten wir kommen. Nun ja, andere Länder, andere Sitten, beruhigte ich mich. Man sollte viel Geduld mitbringen, hatte man uns ja im Vorbereitungslehrgang in Köln mitgeteilt.

Die nächsten Tagen schlichen mit der berühmten Istanbuler Hitze dahin. Wir saßen in einem zum Teil eingerichteten Haus und besaßen immerhin einen Kühlschrank und eine Waschmaschine. Was braucht der Mensch zum Wohlbefinden mehr?

Wieder passierte nichts! Leichte Zweifel kamen mir: tat der Spediteur eigentlich irgendetwas? Vorsichtshalber riefen wir in Deutschland an und erkundigten uns bei der deutschen Firma, ob man unserem Ansprechpartner in Istanbul nicht noch einmal energisch darauf hinweisen könnte, dass wir unser Umzugsgut gerne hätten. Man versprach uns sich um diese Angelegenheit zu kümmern und siehe da, bereits am nächsten Tag – es waren jetzt zwei Wochen seit unserem Ankunftsdatum vergangen – rief uns besagter Spediteur aus Istanbul an, dass wir morgen mit unserem Reisepass kommen sollten und dann würde sich schnell alles erledigen lassen.

Erleichtert atmete ich auf und fuhr am nächsten Tag mit meinem Mann zum beschriebenen Agenten auf den asiatischen Teil von Istanbul. Im Büro wurde uns erstmalig ein Tee angeboten und nun lernten wir auch unseren Agenten persönlich kennen. Er machte einen recht flotten Eindruck auf uns und erwartungsvoll harrten wir der Dinge, die da kommen mussten.

Nach etwa drei Stunden wurde ich gebeten mit dem Agenten zusammen und einem jüngeren Herrn von der Zollbehörde in das Büro auf dem Zollhof zu kommen. Hier erklärte uns ein älterer Herr, der sich nur widerwillig von seiner Zeitung trennen konnte, dass man mit einem Reisepass kein Umzugsgut ins Land holen könnte. Nur einen kurzen Moment fragte ich mich, warum haben sowohl der Spediteur als auch unser netter junger Mann vom Zoll nichts davon gewusst? – Nun ja, die Ware aus dem Zollhof stehlen konnten wir ja nicht, also ergaben wir uns in unser Schicksal. Der Dienstpass musste her!

Nach etwa einem halben Tag Kampf mit der Telefonzentrale des Generalkonsulats in Istanbul, bekam ich den entscheidenden Mann zu sprechen. Er versicherte mir, dass er sich mit Ankara in Verbindung setzen würde. Nun mussten wir erneut warten.

Nach einer Woche wagte ich den hilfsbereiten Herrn vom Generalkonsulat anzurufen, aber immer noch hatte sich bezüglich unseres Reisepasses nichts getan. Jetzt war es bereits

Ende August. In vierzehn Tagen sollte die Schule beginnen. So langsam bekam ich Panik. Wie sollte ich das Einrichten eines Hauses und das Einarbeiten in eine völlig neue Schulumgebung schaffen? Doch plötzlich am 27. August kam der erlösende Anruf: „Ihr Dienstpass ist da!“ Sofort fuhren wir zum Generalkonsulat und besorgten uns den Pass. Zusammen mit dem Einreisestempel im Reisepass und dem Dienstpass ging's gleich weiter zur Schule, die sich um ein „Ikamet“, einen türkischen Personalausweis, kümmern wollte. Denn – so hatten wir erfahren – ohne Dienstpass und Ikamet würde bei den Zollbehörden nichts laufen. Jetzt würde alles gut werden!

Die Erstellung des Ikamets würde eine Woche dauern, sagte man uns, also setzten wir uns wieder in den Garten und warteten ab. Nach etwa fünf Tagen rief uns die Sekretärin der Schule an und meinte, wir müssten doch noch einmal ausreisen um einen Einreisestempel in den Dienstpass zu bekommen, da das Datum der Einreise im Reisepass früher liege als die Ausstellung des Visums im Dienstpass. Kein Wunder, waren wir ja doch bereits Ende Juli über Griechenland in die Türkei gekommen. Also packten wir unseren Sohn ins Auto und fuhren morgens um vier Uhr los in Richtung bulgarischer Grenze. Die Türken bei der Ausreise empfingen uns sehr höflich, boten uns einen Tee an und gaben uns noch etwas Zuckerwerk mit auf den Weg. Wir drehten und wollten wieder einreisen, denn es galt ja noch den Einreisestempel zu bekommen. Nun gerieten wir allerdings an einen korrupten Zollbeamten, der uns unmissverständlich andeutete, wenn wir ihm kein ordentliches „bahşiş“ – Trinkgeld – geben würden, müssten wir innerhalb von sieben Tagen (ansonsten hätten wir zumindest 30 Tage Zeit) unser Auto ummelden, wenn das nicht klappt dem Zoll übergeben. Jetzt wurde auch mein sonst so ruhiger Mann wütend: „Keinen Pfennig bekommt dieser Schmierlap-pen. Los, lass uns fahren!“

Mit Einreisestempel aber immer noch ohne Möbel und in wenigen Tagen auch noch ohne Auto begann die Schule am 13. September. Einen Tag später schlossen die Behörden die Schulen jedoch wieder, da aufgrund der Erdbensituation der Schulanfang um drei Wochen verschoben wurde. Kurze Verschnaufpause aus einem nicht gerade erfreulichen Grund für uns.

Schnellstens musste jetzt der Wagen umgemeldet werden. Aber alleine die Beantragung des Ikamets, die auch für die Autoummeldung gebraucht wurde, dauerte eine Woche. Also fuhren wir brav unseren Wagen in ein Zolldepot.

Da es für uns als Ausländer unmöglich war, einen Wagen innerhalb kürzester Zeit umzumelden, beauftragten wir einen Agenten, der für seine Dienste 2500,- DM verlangte. Dieses Geld benötigte er um auf altbewährte Art „Trink-gelder“ zu verteilen. Und tatsächlich schaffte er es! Innerhalb von acht Tagen hatten wir unser Auto mit neuem Nummernschild wieder vor der Haustüre stehen. Jetzt konnten wir uns erneut unserem vertrauten Problem – dem Umzugsgut – zuwenden.

Es blieben uns noch zwei Wochen Zeit, vor Schulbeginn, unsere Papiere zu regeln. In dem Glauben, dass der Spediteur nun alles tun würde um möglichst schnell die Dinge zu klären, übergaben wir ihm die Dokumente. Aber da hatten wir uns und unsere Angelegenheit völlig überschätzt. Es gab Wichtigeres. Auch Druck aus Deutschland konnte jetzt nicht mehr helfen, da die deutsche Firma eingesehen hatte, dass ihre türkische Partnerspedition nicht ihren Vorstellungen entsprach.

In der deutschen Kolonie wuchs der Verdacht, dass das Zollgut, das nach einer bestimmten Frist nicht das Lager verlassen habe, dem türkischen Staat zufalle. Jetzt war der Punkt gekommen, an dem ich mir nur noch wünschte wieder nach Deutschland zurückzu-kehren. Meine Ohnmacht schlug um in Wut: Hatte der gümrük – türkischer Zoll –, diese alte Behörde, irgendwo angesiedelt zwischen den Tributeintreibern der Goldenen Horde und den Zollinspektoren des Byzantinischen Reiches noch nie etwas von der Zollunion mit dem Brüsseler Staatenverbund gehört? Wie behandeln uns denn diese Nichtsnutze, zumal ich für den türkischen Staat als Lehrerin umsonst arbeite? – Ich beschloss dem Zoll und der Umzugsfirma auf den Pelz zu rücken. Ausgestattet mit meinem Mann als Bodyguard und einer Dolmetscherin suchte ich die Firma auf und setzte den Spediteur unter Druck. Mehrere Anrufe gingen hin und her, und siehe da, es tauchte eine Nummer auf, die benötigt wurde um das Zollgut herauszuschaffen. Am nächsten Tag sollte alles seinen Gang nehmen. Am frühen Morgen des kommenden Tages, denn ich ließ jetzt keine Stunde mehr unnötig verstreichen, wir hatten schließlich schon den 29. September, wurde uns mitgeteilt, dass die Nummer falsch sei. Auch ließ sich unser Ansprechpartner von der Spedition verleugnen. Nach mehreren Telefonaten mit dem Zollbüro erfuhren wir, dass nochmals Papiere benötigt wurden, u.a. eine Bankbürgschaft der Schule, die bestätigte, dass das Umzugsgut auch wieder aus dem Land geschafft würde.

Mittlerweile war es Anfang Oktober, wir hatten nochmals etwa 2500,- DM bezahlt und unsere Sommersachen wurden langsam zu kühl für diese Jahreszeit. Außerdem hatte die Schule begonnen! Notdürftig schickte ich meinen Sohn mit zusammengelehnten Schulsachen, einem alten Rucksack und einer neuen Schuluniform auf den Weg.

Warum konnte uns keiner helfen? Weitere Schuldige wurden gesucht: Das BVA hatte uns mit einer Umzugspauschale losgeschickt, die für eine preiswerte Spedition reichte. Diese hatte die Waren im asiatischen Teil gelagert, dort hin, wo niemals Umzugsware von Ausländern umgeschlagen worden waren. So hatte weder die Zollbehörde noch der Spediteur jemals mit derartigen Dingen zu tun gehabt. Nur zugegeben hatte es keiner von beiden.

Jetzt war es Mitte Oktober und ich musste mir einen Tag in der Schule frei nehmen um mich gemeinsam mit einem türkisch sprechenden Kollegen vor das Lager zu setzen um auf den LKW zu warten, der – insallah – irgendwann mal das Ausgangstor passieren würde. Doch auch so kurz vor dem Ziel fehlte erneut ein Stück Papier: die Garantieerklärung von der Bank über die geleistete Garantie. Mich wunderte nichts mehr. Ergeben verließ ich wieder

meinen Sitzplatz vor dem Zollgebäude, um am nächsten Tag mit dem besagten Papier wiederzukommen. Auch dieses Mal wartete ich bis zum Abend, aber in der Nacht sollte es dann passieren. Und ich traute meinen Augen nicht mehr, als um 22.30 Uhr der LKW voll beladen vor unserer Türe stand.

Doch die Zollodyssee fand immer noch kein Ende. Nach dem Ausladen stellte sich heraus, dass noch 23 Gepäckstücke verschollen waren. Aber jetzt gab ich nicht mehr auf. Wild entschlossen jeden Winkel des Lagers zu durchsuchen, traf ich mit versteineter Mine am nächsten Tag beim gümrük ein. Freundlich bot man mir Tee an und lud mich ein, mich ruhig ein wenig im Lagerhaus umzusehen. Bei ihnen käme ganz bestimmt nichts weg, beteuerte man mir. Alles hätte seine Ordnung. Nach etwa einer Stunde fand ich dann die achtlos zur Seite gestellte Palette mit unseren restlichen Kartons hinter etlichen völlig verstaubten Kubikmetern Umzugsgutes, das dort schon seit zehn Jahren auf seine Besitzer wartet. Ganz freundlich und mit großem Bedauern durfte ich ohne irgendwelche Formalitäten meine restlichen Gepäckstücke aus dem Zoll schaffen.

Ulrike Puteanus

Rapper aller Länder vereinigt euch!

Kasachstan im Zeitalter der Globalisierung

Was ist Globalisierung?

*Wenn Deutschland die kasachische
Verwaltungspraxis übernimmt und
Kasachstan das deutsche Sommerwetter.*

International war Kasachstan eigentlich schon immer. Ganz besonders seit Stalins Zeiten, der dafür sorgte, dass das Land noch etwas internationaler wurde als es schon ohnehin war. Deutsche von der Wolga und aus der Ukraine, Koreaner aus dem fernen Osten, Tataren von der Krim, Tschetschenen und Inguschen wurden in Scharen nach Kasachstan deportiert und auch sonstige missliebige Völker und Individuen. Gerade diese aber brachten internationales Flair mit ins Laboratorium der verordneten Völkerfreundschaft. Die aus Leningrad verbannten Architekten zum Beispiel, die die Hauptstraße von Leninogorsk mitten im Altai-Gebirge als Corso italiano gestalteten oder den Chemiearbeitern

in Aktjubinsk eine Siedlung errichteten, die an südfranzösische Landstädtchen erinnert. Ganz abgeschlossen von der Welt war Kasachstan auch nach der großen Verbannungswelle nicht. Davon zeugen die massiven Wohnzimmerschrankwände „Made in GDR“ und die Lüster aus der CSSR, die ihren Weg sogar in die geschlossensten aller geschlossenen Städte machten, nach *Neiswestnyj* („Die Unbekannte“, d.h. die Stadt Semipalatinsk), nach *Sastschita* („Verteidigung“, d.i. Ust-Kamenogorsk) oder gar *km 07* (Petropawlowsk). Aber trotz alledem, Globalisierung ist doch von anderer Dimension. Nur die wenigsten Bürgerinnen und Bürger Kasachstans konnten sich vor 1990 vorstellen, dass die Welt jenseits von Moskau noch weitergehen sollte. Darin änderten auch vereinzelte Reisen nach Bulgarien nichts oder Shopping-Touren ins Einkaufsparadies DDR, nicht die Existenz der von der lokalen Bevölkerung säuberlich ferngehal-

tenen Touristen in Alma-Ata, und auch nicht vereinzelte Briefkontakte ins feindliche, westliche Ausland.

Nur ganz vorsichtig zeigten sich die Vorboten dieser anderen, weiteren Welt: Die ersten Lektoren aus Frankreich oder der Bundesrepublik Deutschland, deren Bewegungsradius vorsichtshalber an der Stadtgrenze der Hauptstadt endete. Der aus Moskau mitgebrachte französische Ziegenkäse, der den Ruf von Frankreichs berühmten Milchprodukten dauerhaft schädigte (weil er von den Beschenkten mitsamt der Strohverpackung verzehrt wurde). Die Mercedes-Limousine in Karagandas Universalkaufhaus, durch Papierbänder fein säuberlich vor dem staunenden Publikum geschützt, das sich durch Zahlung von 10 Rubel das Recht erwerben konnte, näher heranzutreten und mit zarter Hand über die Kühlerhaube zu streichen. Doch Globalisierung war auch das noch nicht. Und auch noch nicht der Auftrieb von Diplomaten und Vertretern von internationalen Organisationen, nach 1991 hochgeschätzt als Symbole der neu-errungenen Souveränität, und auch nicht die stundenlangen Straßensperren für die zahlreich anreisenden Staatsoberhäupter anderer neu-souveräner Staaten, die zwar die Bewohner der Hauptstadt verärgerten, aber eigentlich das Leben der Menschen nicht wesentlich veränderten, waren sie doch von den Besuchen verflossener Moskauer Parteigrößen Ähnliches gewohnt.

Die Menschen gingen weiter in ihre Betriebe, in denen zwar nichts mehr produziert wurde, in denen die Wandaufschriften aber weiterhin verkündeten, dass die Arbeiter große Pläne für die Zukunft hätten, da es ja vorgesehen sei, „einen Übergang zur Wirtschaft mit höchster organisatorischer Effektivität zu vollziehen“. Treffliche Vorsätze für die beginnende Globalisierung, von der freilich nicht mal das Wort bekannt war. Vorerst hielten sich die Werktätigen an althergebrachte Prinzipien: „Wir stellen uns die Aufgabe, die Rolle der Arbeitskollektive zu stärken.“ Das taten sie und tranken gemeinsam Tee. Aber ganz so wie früher war es doch nicht. Statt sich über den „Hauptkursus, die Automatisierung“, zu unterhalten, gab es speziell bei den weiblichen Werktätigen nur ein Gesprächsthema: „Prosto Maria“ (Einfach Maria), die mexikanische Telenovela, die allabendlich über den Bildschirm flimmerte. Ausgiebig wurde die Handlung diskutiert, aber noch ausgiebiger die Staffage: Wie leben denn die da? Hast du die Möbel gesehen? Die Wohnung? Die Autos? Gibt's das denn wirklich? Und weil es gar so unwirklich war, versammelte sich das Kollektiv nach

der Teepause in Kantine oder Bibliothek, um die morgendliche Wiederholung der letzten Folge noch einmal gemeinsam anzusehen. Und ganz leise schleicht sich der Zweifel ein, der Zweifel am System: „Sieht das bei euch auch so aus?“ wird der ausländische Mitarbeiter gefragt. Und: „Wo war denn das Leben eigentlich besser, in der DDR oder der BRD?“

Binnen weniger Monate erreichten die gepriesenen Produkte der restlichen Welt dann auch die Bürgerinnen und Bürger Kasachstans, zunächst einmal in flüssiger Form. Wer glaubt, Eulen nach Athen zu tragen sei kein gutes Geschäft, irrt. Wodka aus dem Westen, das war der große Renner. Teurer zwar als der einheimische, aber in großen, schönen Flaschen mit bunten Bildern. Und nach dem Wodka der Kognak und der Wein und das Bier und alles sonst, was trinkbar und alkoholisch ist. Zu kaufen direkt am Straßenrand oder an eilig errichteten Kiosken, *kruglosutotschno*: rund um die Uhr. Und weil der Mensch nicht von Drinks allein lebt, verkauften die Kioske bald auch alles andere, was notwendig ist für das Leben und das Gefühl, dazugehören zur westlichen Wohlstandsgemeinschaft: Bounty und Milky Way, Nesquik und Nescafé, Piasten- und Mauxion-Pralinen, Ata, Omo und Überraschungseier. Mars und Snickers statt Marx und Engels, endlich!

Manche Händler verlegten sich auf das Solide: Die klassisch-sowjetische Plaste und Elaste-Kleidung verschwand auf den Märkten zugunsten von Jeans aus der Türkei, Schuhen aus Italien, Schals aus Indien, Jacken aus China, T-Shirts aus Polen, alles herbeigeschafft auf eigenes Risiko von wagemutigen Koffertouristinnen in klapprigen Bussen und Flugzeugen, und vom Markt fortgetragen in Plastiktüten mit Aufschriften wie Marlboro, Pet-Shop High Street Glasgow oder Xinjiang Guang Cai Plastic Products Co Ltd. Dank der tapferen Händlerinnen, der Bilder aus dem Fernsehen und einschlägigen Zeitschriften wie БУРДА-МОДЕЛ (Burda-Moden) oder БРАВО (Bravo) ist inzwischen der Anschluss an die westliche Welt restlos gelungen. Dauerte es zwanzig Jahre, bis das erste Sweatshirt mit der Aufschrift Georgetown University auf kasachstanischen Straßen auftauchte, so brauchte die Plateausohle ganze zwei Monate auf ihrem Weg von New York bis Almaty, wo sie von den Schülerinnen begeistert aufgenommen wurde, die dank des neuen Schuhwerks endlich gefahrlos und trockenen Fußes ihre Schult Toiletten aufsuchen konnten.

Nicht jedem und jeder ist es freilich gegeben, sich im Schlamm der Straßenmärkte mit den

Massen um die begehrten Weltprodukte zu drängeln. Wer dies verabscheut, kann auch gleich Geschäfte mit Weltnamen aufsuchen: Benetton, Roy Robson und Bolivar, Kenzo, Escada, oder im französischen Haus kaufen, in dem die Produkte aller namhaften Modeschöpfer und Parfumerhersteller Frankreichs zu haben sind, zu für 98% der Bevölkerung unvorstellbaren Preisen, aber dank der restlichen zwei doch offensichtlich profitabel genug. Nicht nur europäische Mode ist vertreten, auch Möbel aus Finnland, Lampen aus Italien, Küchen und Büroeinrichtungen aus Deutschland, Baumaterialien aus ganz Europa, wichtig für den prestigeträchtigen Euro-Remont, die Renovierung nach europäischem Stil mit nicht-singenden Wasserhähnen, nicht-leckenden Wasserspülungen und Farben für einen Wandanstrich, der länger als ein Jahr Bestand hat. Schließlich Interfood, das Geschäft, wo es alles gibt, was bei Aldi in Deutschland gut und billig ist – zum fünffachen Preis. Wer das nötige Geld besitzt, in diesen Geschäften einzukaufen, der darf sich wie im Westen fühlen, schon allein deswegen, weil ihm draußen vor dem Geschäft eine ordentliche Parkgebühr abverlangt wird für seinen Toyota Land Cruiser, Hyundai Gallopper Exceed oder Mercedes 300 SL. Und damit er sich wirklich wie in einer Weltmetropole fühle, inszenieren ausgewählte Verkehrspolizisten an bestimmten Punkten der Stadt zu bestimmten Zeit mit ihren ganz bescheidenen Mitteln ein ansatzweises Verkehrschaos.

Nichts ist mehr, wie es war. Mittendrin in den Audis, Fords, Daewoos, Hondas und Toyotas, von denen sicher einige in Deutschland und der Schweiz schmerzlich vermisst werden, stehen nicht mehr die röhrenden Sowjetbusse, orange gestrichen mit der bescheidenen Aufschrift „Autopark Nr. 4 sucht Fahrer, sichere Stelle, soziale Leistungen!“, und auch die Zeit der billig erworbenen Busse mit Aufschriften wie „Möbel Hübner“, „Berliner Zeitung – ihre Zeitung“ oder „Weserkurier“ ist vorbei. „In“ sind jetzt Türk-Benz-Busse, von unten bis oben großflächig bemalt mit Werbung für Coca-Cola, made in Kazakhstan, Marlboro und Ülker-Süßigkeiten aus der Türkei. Und drinnen, wo sind da die traditionellen Aufschriften geblieben? „Überlasst eure Plätze den Invaliden des großen vaterländischen Krieges!“, „Nutzt das öffentliche Verkehrswesen!“ oder gar „Ehrlichkeit ist der beste Kontrolleur!“. Statt dessen je nach gusto des Fahrers Plakate mit Ikonen oder freizügigen Blondinen, und mit Garantie der Hinweis darauf, dass „fotokopierte Monatskarten ungültig (sind)“!

Fotokopierte Monatskarten? War es nicht gestern noch, dass eine Lehrerin aus der Provinz nur mit Mühe dazu gebracht werden konnte, sich gewünschtes Unterrichtsmaterial selbst zu kopieren, weil sie mit so einem Teufelszeug wie einem Kopierer noch nie etwas zu tun gehabt hatte? Eine von den Lehrerinnen, die nie richtig Schreibmaschine zu schreiben gelernt hat, weil bis zum Ende der Sowjetzeit diese fast ausschließlich dienstlichen Geräte zum Wochenende und vor Feiertagen im Zimmer des Chefs versperrt wurden, um nur ja zu verhindern, dass sie zu subversiven Zwecken genutzt werden würden; eine Lehrerin, die weder die Vorwahl ihres Dienstortes kennt noch die Postleitzahl ihrer Schule, und die jetzt Schülerinnen und Schüler unterrichten muss, die in der Pause e-mail-Adressen austauschen und darüber diskutieren, wo sie am günstigsten im Internet surfen können, in der Stadtbibliothek oder im Internet-Café.

Überhaupt die Medien. Wenn im Fernsehen mit flotten Werbespots die gute PAMA (Ramal) angeboten wird oder die Kinder unbedingt die Whiskas-Werbung mit den süßen Katzen sehen wollen, dann müssen sich auch die Redakteure was Neues einfallen lassen. Längst gibt es eigene Soap-Operas, finanziert mit Mitteln der Future Foundation, Inhalt wie weiland „Prosto Maria“, aber mit kasachischen Filmstars. Der weißbärtige alte Professor, der der Jugend – vergeblich – die Liebe zur kasachischen Staatsprache beizubringen versuchte, ist längst ersetzt durch ein flottes junges Paar, das dies ebenso erfolglos versucht. Die Nachricht, dass es den glücklichen Werktätigen in Pawlodar endlich gelungen ist, ein völlig gerades Wasserrohr zu produzieren, wird nicht mehr mit versteineter Miene verlesen, sondern mit strahlendem Lächeln. Und aus den Minus 38 Grad Nachttemperatur in den nördlichen Gebieten Kasachstans wird eine herzerwärmende Wetter-Show, ganz im Stile des neuen, des internationalen Geschmacks. Veränderungen wie diese sind auch dringend nötig. Wer würde denn sonst noch Kasachstan 1 anschauen, wenn doch über Kabel auf 49 Kanälen alle wichtigen Fernsehprogramme ins Haus kommen, von Arirang (Korea) bis CNN, von BBC bis NTK (Japan), nicht zu vergessen die Kulturträger aus Deutschland: SAT 1 und RTL, und, ach ja, die Deutsche Welle.

Ungeahnte Informationsmöglichkeiten tun sich auf für die Bürgerinnen und Bürger Kasachstans. Und die haben das Informationsniveau schon deutlich verändert. Da ist keiner mehr, der zwischen Dollar und DM nicht zu un-

terscheiden wüsste, die Kurse sind bekannt; auch dass die Weltmarktpreise für Buntmetalle wieder angezogen haben, wird freudig notiert, die Produktion in den Verhüttungsstätten in Ost-Kasachstan wird sich wieder lohnen. Und auch über den Dow Jones, den Dax, den Stoxx, den CAC und den FTSE kann man sich kundig machen, über den Flugzeugabsturz vor Nigeria, den Krieg in Tschetschenien und die Hochzeit des belgischen Thronfolgers. Aber ob morgen die Fahrpreise in den Stadtbussen erhöht werden? Man munkelt davon, aber niemand weiß etwas Genaues. Warum die Lehrkräfte der Stadt schon drei Monate kein Gehalt bekommen? Warum die Ärztinnen an den Polikliniken durchweg auf Teilzeit gesetzt worden sind, wo es doch weiß Gott genug Kranke gibt? Wie das mit den neuen Rentenfonds geht, und welcher der sicherste ist? Wie der Streik der Bergarbeiter in Kentau ausgegangen ist? Die Radiostation, die darüber zuerst informiert hat, ist kurzerhand geschlossen worden. Technische Gründe, heißt es. Und die anderen bringen sicherheits- halber fast nur Musik, die Hitparaden weltweit – sehr interessant, aber wäre nicht eigentlich was Genaueres über die Rentenfonds wichtiger?

Die Meinungen über die neue Lage im Zeitalter der Globalisierung sind geteilt. „Früher sollten alle Schuhmacher werden, heute sollen alle Fremdsprachen lernen. Geändert hat sich nichts“, meint ein Mann, der gar nichts davon hält. Für andere Personen eröffnen sich aber doch neue Möglichkeiten. Für Leute mit Fremdsprachenkenntnissen, die bei einer ausländischen Firma oder internationalen Organisation Arbeit finden können, nicht leicht, aber bei Erfolg mit Aussicht auf ein regelmäßiges und meist überdurchschnittliches Einkommen. Wohnungsbesitzer, die zu Eltern oder Freunden

ziehen und ihre Wohnung an Ausländer vermieten, zu einem Mietpreis, von dem sie bequem leben können. Studenten, die von ihrem bescheidenen Stipendium im Ausland doch soviel zurücklegen können, dass sie sich – nach Hause zurückgekehrt – eine kleine Wohnung kaufen können. Junge Leute, die sich im Internet auf Partnersuche begeben und manchmal auch fündig werden, in Südafrika oder sonstwo. Und es gibt sicher nur wenige Kasachstanis, die nicht schon einmal einen Blick in die Zeitschrift „Emigrant“ geworfen hätten und nicht über die Bedingungen der Emigration nach Kanada, Australien oder die USA Bescheid wüssten, wenn ihnen schon die Emigrationsmöglichkeiten qua Nationalität oder Religion nach Deutschland, Israel, Korea oder die Türkei nicht offen stehen.

Freilich, auf die Gesamtbevölkerung bezogen, gibt es nur wenige Globalisierungsgewinner. In Almaty ist die Lage überdurchschnittlich gut und auch in Astana profitieren die Menschen vom neuen Hauptstadt-Status. Aber in den anderen Städten, da, wo die ausländischen Firmen rar sind und die lokalen Dienststellen des Innenministeriums die wenigen ausländischen Gäste noch heute fest unter Kontrolle haben, oder gar auf dem Land?

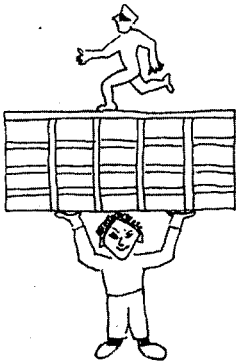
Und doch verändert sich auch hier etwas, in den Provinzstädten zumindest, durch die Kontakte der schon Emigrierten zu den Menschen in der alten Heimat, durch das Internet, durch internationale Telefonleitungen, und dort, wo noch vor kurzer Zeit an der Ehrentafel die lokalen Helden der Arbeit gefeiert wurden, auch dort finden sich die Zeichen der neuen Zeit: Nicht mehr „Arbeiter ...“, nein „Rapper aller Länder vereinigt euch!“

Hans-Martin Dederding

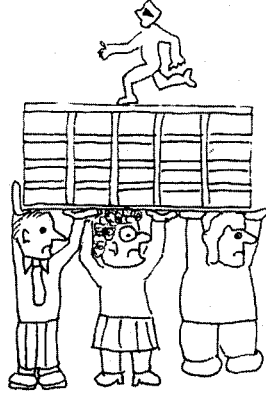
„Die deutschen Schulen im Ausland sind weit mehr als die Basislager der deutschen Exportwirtschaft, wohl wahr – so wichtig diese Funktion auch ist. Sie sind die wohl intensivsten Träger und Vermittler deutscher Kultur und Sprache. Wir müssen sie in die Lage versetzen, noch mehr als bisher als Ort der Begegnung zweier Kulturen in die Gastländer auszustrahlen. Ähnlich wie das weltweite Netz der Goethe-Institute können die Schulen tiefer in die Gesellschaft hineinwirken als Botschaften oder Konsulate. Deswegen brauchen wir auch hier mehr Geld.“

(Außenminister Joschka Fischer in seiner Rede zur „Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik“. Sie finden die ganze Rede auf Seite 201ff.)

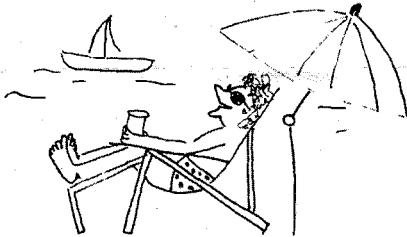
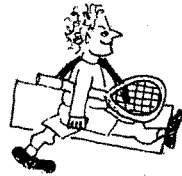
Ein deutscher Lehrer im Ausland ...



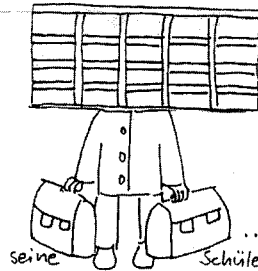
... wie er sich selbst sieht



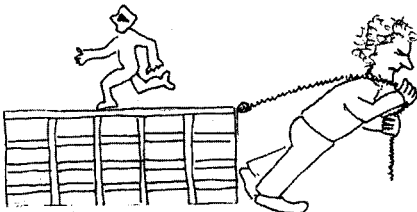
... wie ihn seine Kollegen sehen



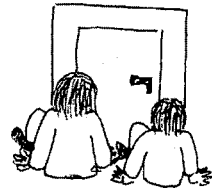
... wie ihn die Eltern sehen



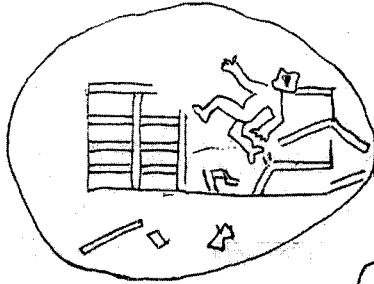
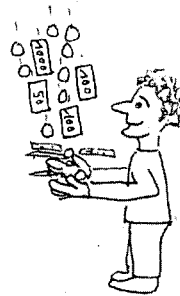
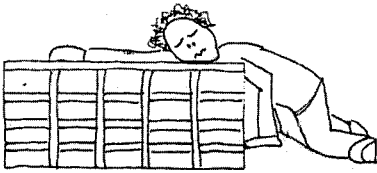
... wie ihn
seine Schüler sehen



... wie ihn seine Frau sieht



... wie ihn seine
Kinder sehen



Bärbel Döser

Die Reihe der „Fotogesänge“ von Diethelm Kaminski muss leider in diesem Heft aus technischen Gründen unterbrochen werden, wird aber im nächsten Heft fortgesetzt mit einer Bilder-Gedicht-Folge zu Afrika.

Hessische Hochschulen im Nord-Süd-Kontext

„Sumerisch-Lernen an der Universität Marburg oder Kontakte knüpfen mit der Universität Nacional de Ingenieria in Nicaragua über die Uni-GH Kassel“?

Kein Problem, da nunmehr per Mouseclick die entwicklungsländerbezogenen Lehr- und Forschungsangebote hessischer Hochschulen über das Internet abrufbar sind.

Vorlesungen, Seminare, Forschungsarbeiten, aber auch Service- und Beratungseinrichtungen hessischer Hochschulen mit Entwicklungs-länder-Bezug können über die Homepage Adresse <http://www.hmwk.hessen.de/wus> abgerufen werden.

Für die Suche nach interessanten Informatio-

nen stehen A-Z Land, A-Z Themen Verzeichnisse und eine Freie Suche bereit. Außerdem können die Hochschulseiten als Word-Textdateien von Ihnen abgerufen werden.

Die Rubrik „Aktuelles“ führt das Seminar- und Veranstaltungsangebot zu Nord-Süd-Themen im jeweiligen Semester auf und ist verknüpft mit weiteren Angeboten in den Hochschulorten. Ein weiteres Verzeichnis bietet Links zu Organisationen und Institutionen im Bildungsbereich.

Durch dieses bundesweit bisher einmalige Angebot unterstützt Hessen die internationale Ausrichtung seiner Wissenschafts- und Forschungspolitik.

Nachrichten aus den Niederlanden

Weitere Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrermangels

Das niederländische Bildungsministerium hat weitere Maßnahmen zur Bekämpfung des noch immer zunehmenden Lehrermangels vorgestellt. So sollen noch mehr Gruppen der Bevölkerung für eine Schullaufbahn interessiert werden. Außerdem soll für Schulen die Möglichkeit geschaffen werden, neue Lehrer teilweise in der Schule selbst auszubilden. Die laufende Kampagne zur Imageverbesserung des Lehrerberufs wird wegen ihres positiven Echos fortgesetzt. Ferner sollen in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag und Utrecht im Schulumfeld aus Aushilfskräften bestehende sogenannte Notpools gebildet werden. Bei krankheitsbedingten Ausfällen von Lehrern sorgen dann diese dafür, dass die Schüler nicht nach Hause geschickt werden müssen. Geplant ist, dass die Aushilfskräfte nach Absolvierung eines Grundkurses in solchen Notfällen unter Betreuung seitens eines Lehrers ein pädagogisch zu vertretendes Notprogramm durchführen.

(aus: Informationsblatt für
Niederländische Bildungspolitik,
Sept. 2000)

Europäisches Jahr der Sprachen

In den Niederlanden wurde ein nationales Komitee gebildet, das die verschiedenen Programme zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 koordinieren soll. Vorsitzender des Komitees ist Aad Nuis, der ehemalige Staatssekretär für Bildung, Kultur und Wissenschaften. Ein spezielles Projektbüro wird ihm zur Seite stehen. Das Komitee will darauf aufmerksam machen, „dass in unserer Gesellschaft Kenntnisse der englischen Sprache nicht ausreichend sind.“ Im Mai wird eine „Sprachenwoche“ durchgeführt. Außerdem ist ein Kongress über Innovationen auf sprachlichem Gebiet geplant. Eingerichtet wird auch eine öffentlich zugängliche Website.

(aus: Informationsblatt für
Niederländische Bildungspolitik,
Okt. 2000)

Nachrichten aus den Niederlanden

Mehr Mittel für Modernisierung im Etat 2001: 46,436 Milliarden Gulden (21,08 Milliarden Euro) für Bildung, Kultur und Wissenschaften

Der Entwurf des kürzlich vom Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaften dem niederländischen Parlament vorgelegten Etats für das Jahr 2001 sieht eine strukturelle Erhöhung der Bildungsausgaben vor. Auch in den kommenden Jahren soll in die Modernisierung des Bildungswesens investiert werden. In den Niederlanden vollzieht sich in allen gesellschaftlichen Sektoren eine rasante Digitalisierung. Das Land ist auf dem besten Weg, eine Wissensgesellschaft zu werden. Daher wird der Bedarf an Bildung und Ausbildung ständig zunehmen. Zugleich aber fehlt es an Lehrkräften und lässt die technische Ausstattung der Bildungsstätten zu wünschen übrig.

Prioritäten:

- **Lehrkräfte und Schulen:** Zur Imageverbesserung des Lehrerberufs und zur Erhöhung der Attraktivität des Arbeitgebers Schule sollen künftig strukturell 250 Millionen Gulden bereitstehen. Der neue Schultarifvertrag erfordert pro Jahr weitere 1,7 Milliarden Gulden. Ziel ist es, die Arbeitsaufgaben der Lehrer stärker zu differenzieren, die Arbeitsbelastung zu verringern und die Laufbahnperspektiven zu verändern. Außerdem sollen die krankheitsbedingten Ausfälle bei Lehrkräften systematisch verringert werden.
- **Bildung und Arbeitsmarkt:** Im Haushalt 2001 sind 563 Millionen primär dafür reserviert, mehr Schüler für den berufsbildenden Unterricht und mehr Studenten für den Hochschul-

bereich zu gewinnen. Der Betrag wird in den kommenden Jahren noch auf 676 Millionen Gulden steigen. Engpässe im Hochschulbereich können durch die Einstellung von zusätzlichen Lektoren und Doktoranden beseitigt werden. Dafür stehen jetzt entsprechende Mittel bereit, ebenso wie für die Erweiterung der Ausbildungskapazitäten in den Studienrichtungen Humanmedizin, Zahnheilkunde und Veterinärmedizin.

- **Schulische Betreuung:** Für Schulkinder, die besondere Zuwendung benötigen, sind Ausgaben in Höhe von 220 Millionen Gulden pro Jahr vorgesehen. Darin inbegriffen sind die Mittel für die schülergebundene Finanzierung im Primarunterricht, für curriculumunterstützenden Unterricht, für den Vorschulunterricht, den Unterricht in den ersten Grundschuljahren und zur Förderung einer breiteren Teilnahme von Kindern im Alter von 2-5 Jahren am Vorschulunterricht.
- **IuK-Technologie und Wissenschaftspolitik:** Ab 2002 sollen jährlich 150 Millionen Gulden für den Einsatz der IuK-Technologie im Unterricht und für digitale Aspekte der Wissenschaftspolitik ausgegeben werden. Ab 2001 kommen einmalig noch weitere 80 Millionen Gulden hinzu. Mit diesen Sondermitteln wird der beschleunigte Ausbau des niederländischen Wissensnetzes realisiert. Auch aus dem Wirtschaftsstrukturfonds fließen diesem Vorhaben im nächsten Jahr 130 Millionen Gulden und ab 2002 jährlich 100 Millionen Gulden zu.

(aus: Informationsblatt für
Niederländische Bildungspolitik,
Okt. 2000)

Aus deutscher Seelentiefe

Heinrich August Winkler: Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik, Band I, Beck-Verlag, München 2000, 652 S., ISBN 3-406-46001-1, DM 78,-

Das Johannes-Evangelium beginnt, einen Hymnus auf die Sprache anstimmend, mit: „Im Anfang war das Wort.“ Diese innige Verbindung von Gott und Wort fundierte ein religiöses Denk- und Fühlgebäude, in dem das Wort Gottes alleinige Orientierung in äußeren und inneren Wirrnissen, aber diesseitigen und jenseitigen Erfolg versprach.

Deutschen schien über Jahrhunderte hinweg, ähnlich dem Johannes-Spruch, „das Reich“ alleinige Orientierung in äußeren und inneren Wirrnissen zu sein, aber auch diesseitigen und jenseitigen Erfolg zu versprechen, vor allem als es sich nicht mehr im Kampf zwischen Kaiser und Papst in der Realität zu bewähren hatte, sondern aus dem kyffhäuserischem Mystischen heraus deutsche Ideale nährte.

So beginnt Heinrich August Winkler, kritisch auf deutsches Herzblut zielend, seine großartige Geschichtserzählung mit den Worten: „Im Anfang war das Reich.“ Von diesem erwarteten viele Deutsche die Heilung, die Erlösung, die ihnen westliche Lebensmodelle Frankreichs und Englands nicht zu geben vermochten. Magna Charta und monarchischen Zentralismus schoben diese Staaten in Richtung Moderne, während das Deutsche Reich konservativ verharrte, um den Totalitätsanspruch der Kaiser zu retten. Deutsche träumten davon (bis wann?), „als letzte dem Antichrist, dem Feind des Vaterlandes, Widerstand [zu] leisten“ (S. 8), wie im Spiel vom Antichrist (Tegernsee 1160) den Staufern die Weltrettungsidee zugeschrieben wurde.

Die Reformation steuerte in den Verlauf der deutschen Geschichte Innerlichkeit und Unterordnung ein. Sie, die „Alles verklärende Sonne“ stärkte die „alte und durch und durch bewahrte Innigkeit des deutschen Volkes“ (Hegel, S. 13), sagte sich vom Katholizismus los und unterwarf sich landesherrlicher Ordnung: „Von der Innerlichkeit zur Brutalität war es auch bei Luther selbst nur ein Schritt.“ (S. 17) So lautet ein verhängnisvoller Satz des Reformators: „Darum, liebe Herren, erbarmt euch der armen Menschen: Steche, schlage, töte, wer da kann ...“ Auch wenn sich die Lutheraner innerlich von Katholizismus befreiten, bezahlten sie damit mit politischer Unterordnung: Der Untertan war geboren.

Als dritten Grundpfeiler der modernen Geschichte Deutschlands sieht Winkler den Gegensatz Preußen/Österreich, einer kleindeutschen oder großdeutschen Lösung der „deutschen (?) Frage“. Eine Mischung von westlich-calvinistischem Liberalismus und östlich-junkerlichen Feudalismus prägte die deutsche Geschichte, wobei dieses Schwanken häufig als „der dritte Weg“ oder Deutschlands Sonderrolle als Mittler zwischen Ost und West (Fischer im Kosovo-Krieg?) gefeiert wurde.

Preußen unter Wilhelm I. und Friedrich II. legte eine weitere Grundlage für Verhaltensweisen von Deutschen in den folgenden Jahrhunderten: „eine pietistisch geprägte Staatsgesinnung: ein Landespatritismus, der Treue und Liebe zum Landesherren in den Rang einer religiösen Pflicht der Untertanen er-

hob.“ (S. 29) Und auch Endsieg-Mentalität sieht Winkler entstehen, wenn Friedrich II., der Große, zum Mythos wurde, „weil er mit seiner Politik des Altes oder nichts am Ende Erfolg hatte: Er gab damit ein Beispiel, das katastrophenträchtig war.“ (S. 31)

Von dieser Plattform aus entwickelt Winkler nun eine fesselnde Erzählung, die materialreich, sehr anschaulich und immer wieder die oben geschilderten Erzählstränge aufnehmend bis zum Jahr 1933 führt. Franzosenhass, Junker(ver)herrlichkeit(ung), Verachtung der „westlichen Zivilisation“, Trunkenheit in Sachen „deutscher Kunst“ und der Sehnsucht nach dem mystischen großdeutschen, wenn nicht gar Welt-Reich: all dies handelt der Autor kenntnisreich und lesbar ab. Auch für Lust-Leser ein Vergnügen, nicht nur für Berufs-Leser.

Auf den zweiten Band darf man gespannt sein.

Wolfgang Hammer

Duden-Materialien zur Rechtschreibreform

Ulrich Wörtz / Dudenredaktion: Materialien zu einer Unterrichtseinheit zur neuen deutschen Rechtschreibung, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim 1996, 25 Arbeitsblätter, keine ISBN, Preis-anfrage bei Verlag Dudenstr. 6, 68167 Mannheim

Da die neue Rechtschreibung nun – endlich? – unwiderruflich zur Geltung gelangt ist, mag es nützlich sein, sich nicht nur mit ihr abzufinden, sondern als Lehrer sich mit Unterrichtsmaterialien zu versehen, um die Schüler mit den neuen Regeln vertraut zu machen. Neben den kommerziellen Verlagsangeboten kann dabei die Materialsammlung der Duden-Redaktion eingesetzt werden, zumal der Klappentext Vervielfältigungen der Arbeitsblätter für Unterrichtszwecke ausdrücklich erlaubt. Sie wurden extra für die Hand des Lehrenden im muttersprachlichen Deutschunterricht hergestellt. Ansprechend aufgemacht, umfassen die Materialien auf 25 farbig gestalteten Seiten folgende Themen:

- Deutsche Rechtschreibung im Wandel der Zeiten
- Rechtschreibung in der Schule
- Diskussion der Reform: Warum? – Wie? – Wozu?
- Veränderungen durch die Neuregelung

Unter der letzten Überschrift werden die neuen Grundsätze erklärt (einschließlich Beispielen) sowie mit Texten und in Übungsaufgaben (samt Lösungen) vorgestellt. Die Präsentation ist konventionell und bietet keine methodischen Überraschungen.

Vergleicht man diese aktualisierten Materialien und ihre Darbietung mit einschlägigen Erzeugnissen der Duden-Redaktion aus früheren Jahren, so fällt



die neuerdings lockere Sicht auf dieses mit hoch aufschäumenden Emotionen befrachtete Thema auf. Hieß es noch 1980 ganz im ex cathedra-Stil einer Normierungsbehörde, das Duden-Wörterbuch sei im 20. Jahrhundert „zur maßgeblichen Grundlage der Rechtschreibung im ganzen deutschen Sprachgebiet geworden“, so empfiehlt die Redaktion nun, bei der Einführung der neuen Regeln „Toleranz“ zu üben, „die einer Überbewertung der Rechtschreibleistung und ihrer verfehlten Gleichsetzung mit Intelligenz und Rechtschaffenheit entgegenwirken wird“ (Blatt 5). Das klingt angesichts des verbissenen Kulturkampfes der zurückliegenden Jahre entspannt und spannend, und wenn man gar als erste Maxime für den Rechtschreibunterricht liest: „Fehler in der Wortschreibung sind nicht schwerwiegender als fehlerhafte Zeichensetzung“ (Blatt 7), so darf man auf weitere Entkrampfung hoffen.

Nur der eigentümliche Komparativ des Zitats stört ein wenig. Was könnte wohl wiegender als wiegend sein? Vermutlich meinte man schwerer wiegend. Da es nun freilich um Material zur neuen deutschen Rechtschreibung geht und nicht zum Stil, so wollen wir ihn, den Komparativ, entspannt und tolerant – als minder schweren Fehlgriff durchgehen lassen.

Bernd Müller

Eine etwas andere Sprachgeschichte

Astrid Stedje: *Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde*, Wilhelm Fink Verlag, München 1989, UTB 1499, 224 S., ISBN 3-7705-2514-0, DM 26,80

Das Buch ist nicht mehr das allerfrischeste. Wenn es hier vorgestellt wird, so aus einem Grund vornehmlich: Es handelt auf erfrischend unkonventionelle Weise von der Geschichte der deutschen Sprache und gewinnt durch seine Art dem trockenen Stoff unterhaltsame Seiten ab.

Lässt man zunächst die Finger über die Seiten gleiten, so heben sich schnell zahlreiche Abbildungen ab: Faksimiles alter Handschriften, veranschaulichende Zeichnungen für Beispiele von Sprach- und Bedeutungswandel (Spießbürger), piktografische Felszeichnungen aus Schweden, eine Skizze des rekonstruierten Stiftsbezirks von Kloster Sankt Gallen, weniger bekannte Illustrationen aus mittelalterlichen Liederhandschriften und und und. Viel umfangreicher ist das alles, als wir es gemeinhin in wissenschaftlichen Sprachgeschichten gewohnt sind, und aussagekräftig ausgewählt. Die Autorin spricht im Vorwort davon, sie wolle den „Zusammenhang zwischen Sprache, Sozialstruktur und kultureller Entwicklung“ aufzeigen. Und sie löst den Anspruch nicht nur durch das vielgestaltige Bildmaterial ein.

Auch für ihre Sachdarstellung ist diese Absicht grundlegend. Im Unterschied zu Gerhart Woltfs zeitnah ebenfalls als UTB erschienene *Deutsche Sprachgeschichte*, die ein Kapitel „Theoretische Grundlagen“ vorschaltet, beschränkt Stedje das Grundsätzliche auf 20 Seiten. Ohne den wissenschaftlichen Anspruch aufzugeben, schildert sie die prägenden Entwicklungen der deutschen Sprache sachlich genau, zugleich aber oft mit neuen Aspek-

ten und Beispielen, wo für ihr das Schwedische reichen, hierzulande wenig bekannten Fundus bietet. So bringt sie zusätzlich kultur-, sozial- und allgemeschichtliche Beobachtungen im Kontext der Sprachentwicklung unter. Hervorzuheben ist weiterhin, dass auch Altsächsisch, Niederdeutsch und Jiddisch einbezogen sind, womit man in der Regel nicht rechnen kann.

Geschicht verbinden sich diachronische und synchrone Sprachbetrachtung. Auf den verschiedenen Entwicklungsstufen werden die Wechselwirkungen mit anderen Idiomen detailliert verfolgt. Sprachmoden der alt- und der mittelhochdeutschen Epoche werfen kulturgeschichtliche Schlaglichter. Karls des Großen Missionspolitik wird so als Voraussetzung einer regen, in verschiedenen Sprachlandschaften sich entfaltenden Übersetzungstätigkeit an christlich-religiösen Texten ins Deutsche erkennbar, die viele Neuprägungen in Wortschatz und Syntax auslöste und altes Sprachmaterial außer Gebrauch setzte.

Ein besonderes Augenmerk legt die Verfasserin durchgängig darauf zu verfolgen, wie sich über die Jahrhunderte auch das Deutsche aus einer synthetischen Sprache zu einer analytischen umformt, eine Entwicklung, die schon weit fortgeschritten ist und von Sprachpuristen als Verfallserscheinung wahrgenommen wird. Heutzutage gehören bekanntlich der um sich greifende Verlust von Genitiv und Dativ, aber ebenso die Ersetzung von Konjunktivformen durch Umschreibungen mit „würde“ hierher. Wenn man an den Beispielen sieht, dass dieser Erscheinung Veränderungen des Formensystems (etwa Abschwächung der Endsilben durch den Anfangsakzent, was zur Angleichung von Indikativ- und Konjunktivformen führte) zum Grunde liegen, so wird man vielleicht weniger kulturpessimistisch urteilen.

Der Titel spielt vielleicht ein wenig mit der Furcht des Ausländers vor dem Deutschen: „Deutsche Sprache – schwere Sprache“ ist eine Assoziation, die sich dem Auslandslehrer zwanglos einstellt. Er tut es freilich auf eine subtil ironische Weise, denn die Schwedin pflegt einen glänzenden Stil.

Bernd Müller

Überleben im Spitzelstaat

Günter de Bruyn: *Vierzig Jahre. Ein Lebensbericht*, Fischer-Tb 1690, Frankfurt a.M. 1999 (3. Aufl.), 264 S., ISBN 3-596-14209-1, DM 16,90

Wer wie Günter de Bruyn (geboren 1926) als Jungendlicher die Hitlerzeit bewusst miterlebt hat, sich an den Zusammenbruch des auf tausend Jahre prophezeiten Reiches erinnert und die Mauer in Berlin fallen sah, von der Honecker glauben machen wollte, sie stehe noch in hundert Jahren – der wird sich am Ende immer ein wenig als Sieger fühlen.

Wer wie Günter de Bruyn vierzig Jahre in der DDR gelebt und am eigenen Leib erfahren hat, wie ein Unrechts-Regime in das private Leben eingreift und Einfluss zu gewinnen versucht, ist unweigerlich geprägt von der Auseinandersetzung mit der Staatsmacht, die eine freie unbelastete Entfaltung der Persönlichkeit unmöglich machte.

Insofern ist der Lebensbericht, den der Verfasser unter dem unscheinbaren Titel „Vierzig Jahre“ zusammengefasst hat, ein eminent politisches Buch, das nachträglich über die Jahre 1949 bis 1989 kritisch Bilanz zieht. Besser als in jedem historisch-dokumentarischen Bericht wird uns hier ein Stück deutsche Geschichte nahegebracht, das sich aus tausend Einzelheiten aus dem Leben des Verfassers langsam wie ein Mosaik zusammensetzt. Günter de Bruyn hat die besten Jahre seines Lebens in der DDR verbracht. Seine Ausbildung zum Bibliothekar, die Arbeit im Beruf, seine schriftstellerische Tätigkeit, die Kontakte zwischen Ost und West, seine Begegnungen mit systemangepassten und oppositionellen Geistern, seine Reisen und sein privater Umgang – all das stand im Visier der Partei. Sein Lebensbericht wird zu einer eindrucksvollen Schilderung seiner Überlebensstrategie im Spitzelstaat zwischen einem notwendigen, auch vor dem eigenen Gewissen vertretbaren Arrangieren mit dem System und dem intellektuellen „Spiel“ mit den Mächtigen, von denen viele in ihrer Beschränktheit entlarvt werden. Dabei ist der Verfasser sich niemals selbst untreu geworden. Er beschreibt sein Leben aus dem Blickwinkel der kritischen Distanz mit scharfer Ironie und feinsinnigem Spott über die, die das Sagen hatten. An solchen Stellen liest sich das Buch wie ein unterhaltsamer Roman, wie z.B. dort, wo er eine später mit „sehr gut“ benotete Examensarbeit über die „Erzieherische Bedeutung der Sowjetliteratur beim Aufbau des Kommunismus in der Sowjetunion“ vorlegt, ohne die notwendige Literatur vollständig gelesen zu haben; oder wo er das Handwerk der Verlagslektoren beschreibt, die sich mit sozialistischen Worthülsen abspeisen ließen; oder wo er die Provinzialität der staatlichen Einrichtungen aufdeckt.

Sympathisch werden die „Vierzig Jahre“ aber auch dadurch, dass sich de Bruyn nicht zu einem Helden im Durchhalten oder zu einem souveränen Widerständler hochstilisiert. In seiner Position gab es kein Ausweichen vor einem System, das auf Angst und Einschüchterung gründete und einen immer raffinierteren Überwachungsapparat entwickelte. Einerseits in die Pflicht genommen und immer wieder dem Versuch ausgesetzt, als Aushängeschild für die DDR zu fungieren, andererseits diese Freiräume bis zur äußersten Grenze auszuloten und in privilegierter Stellung Verbündete gegen das System zu suchen, war ein gefährliches Spiel.

Günter de Bruyn ist ein ehrlicher Schriftsteller, der im Rückblick auf die vierzig Jahre sein eigenes schriftstellerisches Werk kritisch sieht, der menschliche Schwächen und fehlenden Mut offen zugibt und der Scham empfindet, wenn sein Name als Mitarbeiter auf dem Titelblatt unverfänglicher, aber staatlich veranlasster Schriften auftaucht. An vielen Stellen des Buches wird deutlich, wie sehr er sich stets dessen bewusst war, dass jedes Mitmachen auch ein Mitverschulden bedeuten konnte – Gedanken, die sich in Gesprächen mit seinem Freund Herbert, aber auch in seiner Flucht in die Einsamkeit der Natur oder auf langen Wegen allein durch Berlin klärten.

Wer de Bruyns „Vierzig Jahre“ genau liest und sich auf die eingestreuten Reflexionen über die politische Situation seiner Zeit einlässt, wird auch einen Einblick in die schriftstellerische Arbeit von anderen Schriftsteller wie z.B. Christa Wolf oder Stefan Hermlin gewinnen. Wie de Bruyn mit Kultfiguren der

DDR wie Arnold Zweig oder Hermann Kant abrechnet, zeigt seine ganze Verachtung. Der Verfasser versteht es zudem, die gespannte Atmosphäre, wie sie nach der Ausbürgerung Wolf Biermanns aus der DDR herrschte, auch fast zwanzig Jahre nach dem Ereignis in seinem Lebensbericht noch einmal intensiv nachzuzeichnen.

De Bruyns „Vierzig Jahre“ ist ein Buch, das gerade jungen Menschen ein Bild der untergegangenen DDR mit ihrer falschen Fassade, ihrem bedrohlichen Kontrollsystem und ihrer Perversion von „Demokratie“, die nur den Staatsnamen dekorieren sollte, vermitteln kann. Freilich konnte es so nur nach 1989 geschrieben werden, und es liest sich nach der Wende aus dem Bewusstsein, dass ein menschenverachtendes System auf Dauer keinen Bestand haben kann.

Über den zeitgeschichtlichen Inhalt hinaus wird das Buch den Leser / die Leserin auch anregen durch seine humorvolle, ironische Sprache, die in den Situationsschilderungen und Personencharakterisierungen einen echten Gegenpart zu der geistigen Öde bildet, die sie beschreibt.

Manfred Vollmer

Die Frau von der Tankstelle in Jeans

Bernhard Schlink: Liebesfluchten, Diogenes Verlag, Zürich 2000, 308 S., ISBN 3-257-06230-3, 29,90 DM

„Ihre Ehe war voller Rituale, und eben das war der Grund ihres Erfolgs. Leben nicht alle guten Ehen aus ihren Ritualen?“ Wenn da nicht der Traum von der Frau an der Tankstelle wäre, den er mit fünfzehn Jahren zuerst geträumt hat, da war die Frau ein junges Mädchen, den Traum träumte er immer wieder. Je älter er wurde, desto älter erschien ihm auch die Frau im Traum. Als er die Fünfzig längst überschritten hatte, pendelte sich seine Traumfrau bei Vierzig ein. Seine Rituale waren war zwischendurch abgekühlt, er versucht einen späten Rettungsversuch, fährt mit seiner Frau die nordamerikanische Pazifikküste entlang. Da trifft er an einer Tankstelle eine Frau in blauer Latzhose. Er überlegt, ob er bleiben soll. Nicht bei ihr, aber er steigt am nächsten Parkplatz aus und läßt seine Frau allein weiterfahren. Eine Liebesflucht, ein unbefriedigendes Ende einer der sieben Geschichten des neuen Buches von Bernhard Schlink, unbefriedigend, möchte man also sagen, aber ein Happy End mit der Frau von der Tankstelle wäre zu billig; mit seiner Frau ein neues Leben zu beginnen, wäre zu unrealistisch, die Fluchtsituation bleibt bestehen als Situation, ein Ziel ist nicht in Sicht. Er ist ein gutsituierter namenloser Intellektueller. Alle sieben Geschichten haben intellektuelle als Protagonisten, als ob in ihren Kreisen und Krisen die Fluchtbewegung am häufigsten wäre.

„Wenige Monate nach seiner Pensionierung starb seine Frau, sie hatte Krebs ...“, beginnt eine andere Geschichte, der namenlose Pensionär erhält zu seiner Verwunderung nach dem jähen Tod seiner Frau Liebesbriefe an diese, öffnet sie und erfährt etwas über eine Affäre seiner Frau mit dem Briefschreiber, von der er nie etwas geahnt hat. Er beantwortet diese Briefe, verstellt sich zunächst als seine verstorbene

ne Frau, trifft sich dann aber schließlich mit dem Liebhaber, sozusagen zum posthumen Duell, stellt fest, daß der Andere harmlos ist. Er verläßt den Anderen in der vermeintlichen Hoffnung, daß nun alles in Ordnung sei. Unbefriedigend, wir Leser können doch wohl einen klaren Schluß erwarten.

Ein Ex-Achtundsechziger mit Namen Thomas – enttäuscht darüber, daß die Revolution gescheitert ist – lebt seine Libertinage aus, liebt drei Frauen in verschiedenen Städten gleichzeitig, die Frauen scheinen klaglos mitzuspielen, ab und zu stellen sie Ansprüche, die er nur mit Spagat-

sprüngen befriedigen kann und mächtiger Lügelei. Daß er sich selbst auch belügt, stellt er weinerlich irgendwann fest; das bringt ihn jedoch zum Entschluß, als Wandermönch unterzutauchen in südlichen Hotels und Klöstern, zu fliehen vor der dreifachen Liebschaft. Die Flucht mißlingt, seine drei Frauen fangen ihn sich wieder ein, – wie, wollen wir nicht verraten, nun sitzt er da ratlos – wie, wollen wir nicht verraten.

Nun ist ja Schlinks großartiger Roman „Der Vorleser“ längst Schullektüre auch an unseren Auslandsschulen geworden, seine „Liebesfluchten“ sollten es auch werden, aber, Freunde, tut mir einen

Gefallen, lest die Geschichten nicht unter dem landeskundlichen Aspekt, wie es so schön in den Sprachdiplomausführungsbestimmungen heißt. – Übrigens, solch ein Wortungetüm würde Bernhard Schlink nie basteln, und das ist der Grund, warum ich seine Prosa so schätze; er ist in kurzen Sätzen sehr präzise, wenn es die Information erfordert, sein Stil wird ausgesprochen syntaktisch, wenn z.B. Kausalzusammenhänge wichtig sind, wenn in Inversionen Paralleles deutlich werden soll, seine Konjunktive sind exakte Darstellungen von gedanklich Möglichen und Unmöglichem und von Wünschenswertem. Ein Paradies für induktiven Grammatikunterricht. – So, und nun Schluß mit der Oberlehrerei.

Die sieben Geschichten faszinieren durch ihre so bekannte Thematik des Sich-Verliebenden und des Sich-Entliebenden, dies geschieht nicht auf romantischen Waldlichtungen, sondern hat etwas mit Deutschland zu tun, oder mit unserem zeitgeschichtlichen Eingebettetsein. Mit dem Holocaust z.B., wenn sich ein deutscher Austauschstudent in New York in eine Jüdin verliebt. Schon wieder, wird man sagen, aber Bernhard Schlink hat schon in seinem „Vorleser“ bewiesen, daß er einen sehr intimen, neuen Zugang zum Holocaust findet, weil er der Nachkriegsgeneration angehört und sich nicht von Steven Spielbergs Interviewdokumententfülle verwirren läßt. Oder die gefährliche Mission eines von Deutschland entsandten Wahlbeobachters in einem Staat, in dem Terroristen und sogenannte Demokraten an einen gemeinsamen Tisch gezwungen werden. Oder eine flüchtige Liebesgeschichte zwischen einem DDR-Ehepaar und einem Westler, in der Stasi-Mitarbeit alles Vertrauen mißbraucht. Oder die metaphorische

Liebe zu einem Eidechsen-Mädchenbild, welches der Nazijagd auf Entartete Kunst zum Opfer fiel, beinahe jedenfalls. Also doch Landeskunde? – Nein, das ist höchste poetische Kunst. Menschenbilder zu malen, und wir Menschen leben nun mal mit vergangenem und gegenwärtigen Geschehnissen, mit Ungeheuerlichem und mit Alltäglichem. Und wir lieben uns, weil wir in der Liebe Glücksmomente finden können und Ungeheuerliches zumindest in den Hintergrund rücken könnten und Alltägliches mit Blumensträußen schmücken könnten. – Wieder falsch! – Bernhard Schlinks Protagonisten befinden sich allesamt auf Liebesfluchten, weil die Idylle der Zweisamkeit offenbar trügt, jedenfalls bei jenen Großstadtmenschen, die allein schon deshalb ratloser erscheinen, weil in der Großstadt das Leben anonymisiert wird. Oder? Das „Fehlen eines Schlusses“ in Schlinks Geschichten kündigt jedenfalls von einer, wenn auch vom Autor spitzbübisch eingesetzten, Ratlosigkeit. – Denn der Autor ist nun mal nicht so ratlos, wie er tut: Fast in jeder seiner Geschichten kuscheln sich nach der Liebe zwei Menschen auf Nasennähe aneinander in ihrer Betthöhle. Hier zumindest wird die Flucht unterbrochen für einige Zeit, die nicht mit Atomuhren zu messen ist.

Die „Liebesfluchten“ sind verkappte Liebesbekanntnisse. Darum, Freunde, sollte man sie im Unterricht lesen, schließlich lernen wir ja für's Leben und nicht für die Schule! Oder?

Heinz Weischer



Deutsch – eine von zehn einheimischen Sprachen in Namibia

Marianne Zappen-Thomson: Interkulturelles Lernen und Lehren in einer multikulturellen Gesellschaft – Deutsch als Fremdsprache in Namibia, Klaus Hess Verlag, Göttingen 2000, 124 S., ISBN 3-933117-15-1, DM 32,–

Die Verfasserin hat mit dieser Arbeit den Doktorgrad der Philosophie an der Universität Stellenbosch/Südafrika im März 1999 erlangt. Ihr Doktorvater ist Professor Dr. Rainer Kussler.

Nach ihrem Studium an der Universität Stellenbosch war sie dort Dozentin, 1983 kehrte sie in ihr Geburtsland Namibia zurück, war zunächst Deutschlehrerin an der Ella du Plessis High School in Windhoek und ist seit 1985 Dozentin an der University of Namibia.

Sie hat ihre Arbeit in fünf Abschnitte eingeteilt – die Einleitung, die Theorie, die Historie, die Empirie und die Empfehlungen.

Fast die Hälfte der 1,5 Millionen Namibianer hat eine der Ovambo-Sprachen als Muttersprache, aber nur 12.827 Namibianer haben Deutsch als Muttersprache. Nach Artikel 3 der Verfassung von 1990 ist Englisch die Amtssprache der Republik Namibia.

Kultur schließt einerseits die Bereiche Kunst, Literatur, Musik und Philosophie, andererseits Aspekte des gewöhnlichen Lebens ein, wie z.B. Arbeiten, Grüßen, Körperpflege, Essen und Trinken. „Kultur ist ein kollektives Phänomen, das die Mitglieder einer Gruppe von Menschen von einer anderen unterscheidet.“ (S. 13) Normalerweise teilen alle Mitglieder einer

Sprachgemeinschaft die gleiche Kultur. Was aber bedeutet ‚Interkulturalität‘ und ‚interkulturell‘? Zappen-Thomson geht von einer traditionellen und einer pragmatischen Kulturauffassung aus. Ein bestimmtes Volk unterscheidet sich in seinem kulturellen Erbe von einem anderen (traditionelle Kultur), die erlernten Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster können aber auch veränderlich sein (pragmatische Kultur).

Lernen heißt, sich etwas „geistig oder körperlich aneignen; Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten erwerben“. (S. 17) Interkulturelles Lernen bedeutet, daß sich Prozesse des Bewußtwerdens abspielen, aus denen sich neue Einsichten ergeben.

Im Abschnitt Historie beschäftigt sich die Verfasserin mit der Schutzgebietszeit (1884-1915), der Mandatszeit der Südafrikanischen Union (1915-1974), der Übergangszeit (1974-1989) und der Zeit der Unabhängigkeit bis 1998. Dabei geht sie auch auf die Kulturauffassungen der einzelnen Volksgruppen, das Erziehungswesen, den Daf-Unterricht und interkulturelles Lernen im gesellschaftlichen und Fremdsprachenunterricht ein.

Im 4. Abschnitt (Empirie) folgt eine Projektbeschreibung und eine Darstellung der Ergebnisse mit samt einer Tabelle, aus der hervorgeht, welche Schulen Daf-Unterricht anbieten, welche Lehrkräfte unterrichten und wie viele Schüler das Fach belegen. Unter dem Strich unterrichten 50 Lehrkräfte an 30 Schulen 3.340 Daf-Schüler. Das sind 19,7% der dort insgesamt 16.934 unterrichteten Schüler. Auch die fachlichen Qualifikationen der eingesetzten Lehrkräfte werden angegeben. Als Lehrwerk wird überwiegend ‚Wer? Wie? Was?‘ verwendet, aber auch ‚Deutsch ZA‘ und ‚Sowieso‘ werden vereinzelt verwendet.

Die der Auswertung des Projektes vorausgegangen Schulbesuche „haben gezeigt, daß interkulturelles Lehren und Lernen noch nicht zur allgemeinen Unterrichtspraxis gehört“. (S. 98) „Noch zu viele Lehrkräfte verhalten sich so, als seien ihre Klassen nicht multikulturell. Sie übersehen das Potential der Vielfalt, das sich ihnen im Unterricht bietet.“ (S. 99)

Dennoch zieht Zappen-Thomson insgesamt positive Schlüsse. Dazu gehören die Tatsachen, daß es einen deutschen Rundfunksender, eine lokale deutsche Tageszeitung und ein großes Sortiment an deutschen Büchern, Zeitungen und Zeitschriften gibt. Auch die große Zahl deutschsprachiger Touristen stellen ein Lernmotiv für Deutsch als Fremdsprache dar.

Dieter Allgaier

Afrika und die Macht der Vorurteile

Jochen Collin: Tchop-blew-pot: Afrikanische Erkundungen, Horlemann, Unkel/Rhein – Bad Honnef 1998, 176 S., ISBN 3-89502-085-0, DM 24,-

Hegel sagt, Afrika „ist kein geschichtlicher Weltteil, er hat keine Bewegung und Entwicklung aufzuweisen“. Diese Worte sprechen für sich selber. Gleichzeitig zeigen sie aber auch eine Einstellung, die sich bis heute bei vielen Menschen nicht grundlegend geändert hat. Wenn man den leicht alkoholisierten Gesprächen der „German/Expatriate Community“

beispielsweise in Lagos zuhört oder den arroganten Hotelbargespräche westeuropäischer Afrikatouristen, wird das eurozentristische Überlegenheitsgefühl besonders deutlich.

Diese Einstellung ist auf allen Ebenen symptomatisch für den Kontakt Europas mit Afrika. Eine der Tragödien Afrikas ist die meist unsagbar schlechte Berichterstattung in den deutschen Medien. Schlecht, weil einseitig, reißerisch, Übertreibend, verdeckt oder offen rassistisch und fast immer fatal ungenau informiert – oder einfach stumm, nicht existent.

Der Kontinent befindet sich ohne Frage in einer Krise (und der Ausdruck ‚Katastrophe‘ ist für Regionen wie Eritrea/Äthiopien, Kongo, Mosambik, Angola, Sudan u.a. bestimmt zutreffend). Krisensymptome sind dabei aber nicht für die Regionen verallgemeinerbar. Und: Die Ursachen für diese Krisen liegen oft in der kolonialen Vergangenheit oder außerhalb eines afrikanischen Einflussbereichs.

Nur eine der Situation gerecht werdende Berichterstattung kann zu einer Besserung beitragen. Afrika bedarf keines weißen Heilsbringers, sondern fairer Partner, die die Probleme richtig einschätzen, eigenen Egoismus ausschalten und Hilfe nicht als Almosen, sondern als Teil einer globalen Entwicklung verstehen. Und der Gedanke, dass Europa (und andere hoch entwickelte Länder) in Afrika etwas wiedergutmachen hat, sollte nicht gänzlich verdrängt werden. Nicht einmal im Ansatz können daraus abzuleitende Forderungen jedenfalls umgesetzt werden, so lange die Menschen des Kontinents als Menschen zweiter oder gar dritter Klasse gesehen werden, als primitiv und naiv, kulturlos, ungebildet und lernunfähig, egoistisch, korrupt.

Aufgeklärte Forderungen richten sich natürlich nicht nur an die Berichterstattungen in Zeitungen, sondern auch an die Verfasser von Afrika-Sachbüchern. Nicht jeder Sachbuch-Autor zum Thema Afrika zeichnet sich durch intensive Kenntnis, noch weniger durch Sympathie für die Menschen des Kontinents aus. Da fällt der Band „tchop-blew-pot“ von Jochen Collin (1998), erschienen im Horlemann Verlag doch angenehm auf. Sowohl Sachkenntnis als auch Verständnis und Zuneigung zu den Menschen Afrikas und ihrer Kultur hat sich der Autor in mehreren Jahren als Lehrer an einem Gymnasium in Kamerun erworben. Er intensivierte sein Verhältnis zum Kontinent als Koordinator für Deutsch-Unterricht in weiteren afrikanischen Ländern und als Dozent an einer algerischen Hochschule.

Seine faire Sichtweise wird beispielsweise deutlich an der klaren Einschätzung der Kolonialzeit – auch der deutschen – und ihrer fatalen Folgen für die Menschen: „Es gibt keine gute oder gewinnbringende Kolonisation für Afrika, keine positiven Aspekte für die Menschen dort.“ (S. 23) Collin ist durchgängig bemüht, Vorurteile abzubauen und ihnen entgegenzuwirken. So sind wie Kapitel „Respektvoller Ab-



stand" (S. 84ff), in dem er jene Pyramide zerstört, nach der die Menschen einzuteilen seien nach der Art ihrer Religiosität, und „J'ai soif, Monsieur" (S. 128ff) in ihrer Diktion besonders geeignet, Vorurteile aufzubrechen. Seiner Feststellung aus dem letzt genannten Kapitel „Europäer fahren fort, wie schon seit Jahrhunderten, sich an den Schätzen Schwarzafrikas zu bereichern in enger Korruption verbunden mit den afrikanischen Führern [...]“ (S. 129) braucht zu diesem Thema nichts hinzugefügt werden. Deutlich wird hier sowohl unser ‚Interesse‘ an dem Kontinent als auch die mafiose Zusammenarbeit mit etlichen so genannten Führern afrikanischer Nationen, die als „Männer des Nordens“ [...] ihre Länder verraten und [...] somit den Interessen des Nordens [dienen].“ (S. 131) Erst wenn es den wichtigen Industrieländern dämmert, dass sie mit dem Niedergang des afrikanischen Kontinents ihren eigenen Niedergang beschwören, erst dann werden sie bereit sein, ihre „kriminelle afro-europäische Allianz“ (S. 138), jene Kumpanei mit verbrecherischen politischen, militärischen und wirtschaftlichen ‚Eliten‘ zu beenden. Collin lässt auch daran keinen Zweifel: „Viel aber wäre schon erreicht, wenn die Industrieländer begriffen, daß die Gesundung Afrikas nur aus eigenen Kräften gelingen kann, daß die Industrieländer dabei nur eine unterstützende Rolle spielen können und Schluß damit sein muß, daß europäische Regierungen Afrikas Diktatoren und Autokraten gegen den Willen der Völker an der macht halten.“ (S. 134; vgl. hierzu auch sein Kapitel „Postkoloniale Elefantenfriedhöfe“ [S. 138ff], das sich mit den Menschen verachtenden Zielen mancher Wirtschaftsprjekte beschäftigt.)

Collin entdeckt immer wieder im Zusammenleben mit Afrikanern „Werte, die wiederzuentdecken sich auch für unsere merkantile und profitorientierte Gesellschaft lohnen würde“ (S. 162). In vielen Bereichen „könnten uns die Afrikaner Vorbild sein“ (S. 169).

Der Band trägt den Untertitel „Afrikanische Erkundungen“. Hier bereits deutet sich nun ein Mangel in Collins Darstellung an: Er neigt stark zu Verallgemeinerungen. So spricht er regelmäßig von Afrika und Afrikanern, wenn er ein bestimmtes Land oder Volk meint. Die Vielfältigkeit des Kontinents und seiner Menschen die Vielfältigkeit ihrer Gepflogenheiten, ihrer Kulturen, auch ihrer Probleme und ihrer Fehler – all dies verschwindet hinter dem Eindruck eines homogenen Ganzen. Leider sind es aber weitere Mängel, die den erfreulich positiven Gesamteindruck nicht unerheblich stören.

Wichtige Themen fehlen (z.B. Bildungssituation, die Bedeutung des Islam, Alltagsprobleme, die Rolle der in den Ländern lebenden Europäer, Theater und Literatur, Beschneidung, heutige Formen von Sklaverei) oder sind nur einseitig behandelt. Letzteres wird vor allem in den Abschnitten zur Rolle der Frau fast unerträglich deutlich. „Die schwarzafrikanische Polygamie [...] ist eher eine Verpflichtung und kein Vergnügen“ (S. 112 und wörtlich wiederholt auf der selben Seite und S. 115; es ist von der Verpflichtung des Mannes die Rede). Kann ein solcher Satz ernst gemeint sein? Wenn dann noch die Rede von dem „hohen Rang der Frauen in vielen afrikanischen Gruppen und Völkern“ (S. 116) ist, bleibt der kundige Leser irritiert mit seinen Bildern von ausgebeuteten Frauen und hilflosen Straßenkindern zurück. Immer mehr afrikanische Frauen haben erkannt, dass die vermeintlichen Vorteile dieser Polygamie meist

nichts, aber auch gar nichts, mit der Praxis zu tun haben. Collin hat vor allem die ländliche Bevölkerung im Sinn und weiß wohl, dass die Situation der Frau in der urbanen Gesellschaft oft dramatisch schlechter ist. Aber ein großer Teil der Bevölkerung lebt in Städten und auch auf dem Land sind oft traditionelle Werte und Einstellungen bereits so verfault, dass sie zu nicht mehr zu akzeptierenden Zuständen geführt haben. Dies gilt natürlich auch für die Frage der Vielehe. Es wird einem speiübel bei Berichten von (einheimischen und europäischen) Ärzten aus dem ländlichen Norden Nigerias über junge Mädchen im Alter von zwölf Jahren, bei denen die entsetzlichsten Verletzungen als Folge zu frühen Sexualverkehrs behandelt werden mussten – Mädchen, die von alten Männern als vierte oder weitere Frau gekauft waren. Hoher Rang der afrikanischen Frau? Verpflichtung für den Mann? Hier geht wohl eine grundlegende Tendenz, die für die Berichterstattung des Buches typisch ist, mit dem Autor durch, nämlich ein gewisser ‚Philo-Afrikanismus‘.

Diese übertriebene Zuneigung zeigt sich häufig im Text. Muss der Autor seine afrikanischen Freunde denn immer in Schutz nehmen? Ist denn alles so toll, was der durchschnittliche Afrikaner so tut? Das Leben von Menschen ist viel facettenreicher, als dass man es so durchgehend positiv beschreiben könnte. Schnell können Bezeichnungen wie „edelmütig und weise“ (S. 34), „kräftig und begabt“ (S. 36) zu platten Verallgemeinerungen verkommen, die, trotz ihrer positiven Konnotationen, den Menschen eben doch Unrecht tun.

Spricht aus diesen Worten vielleicht doch, wenn auch nur unterschwellig jenes Überlegenheitsgefühl des Europäers, dass zu Recht auch von Collin angeklagt wird? Es ist schon auffällig, wie oft er den Vergleich mit Europa zieht, das damit zum Maßstab wird: „... wie meine weißen [Schüler] im Rheinland“ (S. 7), „die emotionale Intelligenz dieser bäuerlichen Bevölkerung kann sich durchaus mit der unseren messen“ (S. 45), „in ihrer Qualität darf man sie [die schön geschnittene Sitzfläche eines Hockers] ohne weiteres mit bedeutenden Werken europäischer Plastik auf eine Stufe stellen“ (S. 58) und so weiter.

Auch die konsequente Bezeichnung für Afrikaner als „Schwarze“ zeugt nicht unbedingt von einer Einstellung, die den Gedanken der Gleichheit der Menschen zum Prinzip erhoben hat: „Schwarze, Schwarzafrikaner, schwarze Mitmenschen“, „D. war nur äußerlich schwarz“ (S. 78), „da sie [eine Mücke] schwarz ist, können die Schwarzen sich noch weniger als die Weißen gegen sie wehren“ (S. 22). Übrigens: Rassismus liegt immer dann vor, wenn bestimmte Merkmale von Menschen (z.B. Hautfarbe) mit bestimmten Eigenschaften gekoppelt werden und durch diese Konstruktion eine Bewertung entsteht. Das gilt nicht nur für negative Bewertungen.

Manche Kleinigkeit ist wohl eher Ausdruck einer gewissen politischen Naivität des Verfassers. Den Major Hermann von Wissmann, dessen Erkundungsreisen zur Gründung deutscher Kolonien in Ost-Afrika beitrugen, der 1884 und 1886 im Auftrag des belgischen Königs Leopold II unterwegs war, der 1888 als Gouverneur des deutschen Kaisers Aufstände in ‚Deutsch-Ostafrika‘ niederschlug und somit die Autorität des Reiches wiederherstellte – dieser Wissmann kann wohl kaum „als aufmerksamer Beobachter und ehrlicher Chronist“ (S. 64) bezeichnet wer-

den. Die wiederholte Verwendung des Begriffs „Rasse“ (z.B. S. 76) ist vielleicht nur linguistische Unachtsamkeit, eine ärgerliche allerdings.

Der dennoch insgesamt positive Eindruck, den der Bericht hinterlässt, mag für manchen Leser durch eine bestimmte Sprunghaftigkeit des Autors gestört werden. Die Ursache dafür ist aber eher in der Tatsache zu suchen, dass hier ein ganzer Kontinent und die ihn belastenden Vorurteile dargestellt werden sollte. Auch kommt der Autor gerne mal ins Plaudern und dabei scheint der konservative ‚Schulmann‘ durch, der die Disziplin, Ordnung und Pünktlichkeit an seiner Schule in Kamerun als vorbildlich auch für deutsche Schulen lobt (S. 24) und der zwar der im afrikanischen Kontext umstrittenen Hanns-Seidel-Stiftung „erfolgreiche Hilfe“ (S. 141) attestiert, die Friedrich-Naumann-Stiftung aber vergisst.

Collins „Afrikanische Erkundungen“ sind dem kritischen Leser zu empfehlen, sie sollten aber vielleicht noch einmal etwas überarbeitet werden.

Claude Levi-Strauss' bedenkenswerte Aussage sei dem Bericht Collins als Motto beigegeben: „Ein Barbar ist immer auch derjenige, der einen anderen zum Barbaren erklärt.“

Claus-Peter Holste-von Mutius

Winnetou in der Schule

Petra Ketelsen: Indianer Werkstatt, Alltag und Geschichte der Indianer Nordamerikas, Zytlogge Verlag, Bern 2000, 184 S., ISBN 3-7296-0597-6, Fr. 45,- / DM 49,-

Petra Ketelsen, Jg. 1962, wuchs in Schleswig-Holstein auf, reiste früh und viel, studierte auf Grund- und Hauptschullehreramt mit den Schwerpunkten Sprache Geografie und Entwicklungspsychologie. Seit 1990 lebt sie in der Schweiz und unterrichtet im Kanton Zürich. Durch mehrere Auslandsaufenthalte in allen per Straße erreichbaren Ländern Süd-, Mittel- und Nordamerikas hat sie sich einen Namen gemacht – auch als Reisejournalistin und Drehbuchautorin für Diashows.

Dem Werkstattbuch „Indianer“ spürt man als Leser die persönliche Verbundenheit der Autorin mit den Ureinwohnern des amerikanischen Doppelkontinents an. In der Einleitung betont P. Ketelsen, dass sie durch unzählige Begegnungen mit Indianern aus verschiedensten Regionen und Kulturkreisen zwar ihr ursprünglich kindlich-naives, dann jugendlich-romantisches und später rebellisches Bild dieser Menschen verworfen bzw. modifiziert, aber dass gerade dadurch die Faszination dieser Thematik – Geschichte, Lebensweise und Schicksal von Indianern – nur noch zugenommen habe.

In der Tat wird hier ein für SchülerInnen immer wieder interessantes Thema angepackt, das sich in Fächern wie Geografie, Geschichte und Religion, aber auch in Sprache, Biologie/Ökologie und Lebenskunde sowie im Musik-, Werk- und Kunstunterricht in Klassen von der Mittel- bis zur Oberstufe einbringen läßt. Reichhaltig und dennoch übersichtlich präsentiert dieses Werkstattbuch sechs prägnante Bereiche aus Vergangenheit und Gegenwart der anglo-amerikanischen Indianer:

1. Grundwissen (Geschichte der Ureinwohner / Topografie Nordamerikas / indianische Gemeinschaftsformen)
2. Indianeralltag (Wohnen / Ernährung / Kleidung / Transport)
3. Kommunikation (Sprachenvielfalt / Schrift / Überlieferung)
4. Weltanschauung (Welt der Geister / Medizinmann / Kalender / Totem)
5. Konflikte mit den Weißen (Trapper / Siedler / Forts / Trecks / Kriege)
6. Indianer heute (Leben im Reservat / Schulen / Der Kampf geht weiter)

Der eigentliche und von der Autorin zielbewußt verfolgte Schwerpunkt dieses Buches liegt in seinem Werkstattcharakter: Die SchülerInnen lernen nicht nur Fakten über Indianer, sondern auch ihr soziales Gefüge kennen, erfahren Rechte und Pflichten von Volksgruppe, Indianerstamm und Clan, lernen sich in einem Gesellschaftsgefüge einzuordnen und zu behaupten, Regeln für das Miteinander, politische Ordnungen und Arbeitsteilung zu respektieren.

Je nach Intention und Altersstufe der Lerngruppe lassen sich die variabel illustrierten Postenblätter kombinieren, durch klare Arbeitsaufträge, dazu informative Lesetexte und zahlreiche Infokarten individuell lösen und anhand der Lösungskartei und Kontrollblätter auch selbständig korrigieren.

Sämtliche Materialien – auch Einleitung und Vorinformationen – stehen LehrerInnen und Lehrern als Kopiervorlagen zur Verfügung. Alles in allem ein überaus vielseitiges und reichhaltiges Angebot, mit dem in der Schule an etwas „Fragwürdigem“ gearbeitet und gelernt werden kann. Die „Zivilisierte“ mit dem Stock-Epoche“ der Indianer ist für Petra Ketelsen schon lange endgültig vorbei. Momentan beschäftigt sie sich mit den nördlichsten Stämmen der USA und Kanadas, den Yupik, Inuit, Alutik, Tlingit und Athapaskan. In einem Folgeband ihrer Indianerwerkstatt geht es um Indianerlager, In- und Outdooraktivitäten sowie um Handwerkskünste. Auch hier wird einerseits die soziale Komponente wieder groß geschrieben, andererseits haben alle Aktivitäten ihren Ursprung in indianischen Überlieferungen wie z.B. der Empfehlung Sitting Bulls:

„Nehmt das Beste vom Weg des weißen Mannes, hebt es auf und nehmt es mit.

Das Schlechte lasst zurück, werft es weg.

Nehmt das Beste von den alten indianischen Lebensweisen – bewahrt sie stets.

Sie haben sich in Tausenden von Jahren bewährt, lasst sie nicht verkommen.“

Dieter Goertz

Die Kurden haben keine Schirmherrn

Martin Strohmeier / Lale Yalcin-Heckmann: Die Kurden – Geschichte, Politik, Kultur, Verlag C.H. Beck, München 2000, 261 S., ISBN 3-406-42129-6, DM 24,-

Nachdenklich und ein wenig verunsichert habe ich das Buch nach einer sehr fesselnden Lektürephase auf die Seite gelegt, denn eigentlich war doch die

Lösung des Kurdenproblems vorher für mich recht einfach gewesen: Kulturelle Eigenständigkeit als Minimalforderung, politische Teilautonomie als realisierbares Ziel! Nach der Lektüre kann ich jedoch nachdrücklich die von den Autoren in der Einleitung postulierte Absicht ihres Werkes begrüßen. Es heißt dort: „Trotz der publizistischen Präsenz der Kurden in den Medien besteht ein Mangel an aktuellen, umfassenden und zuverlässigen Informationen zur Geschichte und Gegenwart der Kurden. Mit dem vorliegenden Buch wird versucht, diese Lücke zu schließen.“ (S. 15). Der Autorin Lale Yalcin-Heckmann, Ethnologin an der Universität Erlangen-Nürnberg, und dem Autor Martin Strohmeyer, Professor für Türkische Sprache, Geschichte und Kultur in Nikosia, gelingt es in der Tat, eine Lücke zu schließen, wobei die Leserin und der Leser allerdings auch das Risiko der erwähnten emotionalen Reaktion einkalkulieren sollte. Für ein Sachbuch durchaus eine positive Option.

Im ersten, umfassenderen Teil geht es um die Geschichte, Politik und Kultur der ca. 25 Millionen Menschen, die verteilt auf sechs Länder in ihrem ursprünglichen Siedlungsgebiet zwischen dem Taurus, dem Zagrosgebirge und dem Großen Kaukasus leben und sich als Kurden verstehen. Allerdings, so die Autoren, eine „kurdische Identität ist nicht, wie bei anderen Nationalitäten ‚objektiv‘ durch einen Paß greifbar, sondern subjektiv und darüber hinaus fließend und oszillierend“ (S. 28). Sie belegen in diesem Teil sehr schlüssig, wie divergierend Sprachen, Religion – trotz der Dominanz des Islam –

und politische Intentionen waren und sind. So wird deutlich,

dass die gegnerischen Seiten der betroffenen Länder aber auch die jeweiligen Machthaber in diesen Ländern sowie deren westliche „Schutzmächte“ die Kurden dazu benutzten und benutzen, sich gegenseitig Schaden zuzufügen. Für viele Leserinnen und Leser ein vielleicht ernüchterndes Fazit in Bezug auf den Irak, den Iran und die Türkei: „Die drei Staaten können kein Interesse an einem stabilen kurdischen politischen Gebilde haben und werden auch in Zukunft nichts unversucht lassen, um dessen Realisierung zu verhindern. Außerdem werden sie alles daran setzen, um die Kurden im jeweils anderen Land zu einem Störfaktor zu machen.“ (S. 142). Bestätigt sich somit das alte kurdische Sprichwort „Kurd haweni nîa“ („Die Kurden haben keine Schirmherrn“)?

Der zweite Teil befasst sich mit der Wirtschaft und Gesellschaft in Südost-Anatolien. In ihm werden z.T. Fakten und Einschätzungen des ersten Teils wiederholt, was aber keineswegs störend wirkt, sondern vielmehr die bereits aufgenommenen Informationen vertieft. Im Vordergrund stehen die Familien- und Stammesstrukturen sowie die Kultur und Politik der Kurden in der Türkei. Die Darstellung der Geschichte

und Gegenwart eines kurdischen Dorfes runden auf wenigen Seiten das Gesamtbild ab. Lale Yalcin-Heckmann nennt dieses Kapitel äußerst treffend einen „Ausblick auf das ‚Lokale‘ in der ‚globalisierten‘ Welt.“

Das wissenschaftlich fundierte Werk schließt mit einem ausführlichen Literaturverzeichnis, Tabellen statistischer Daten, einem Glossar, einer Zeittafel zur kurdischen Geschichte und einem Register. Auch der Text selbst enthält aktuelle Daten, vereinzelt auch Fotos.

Eine Auslandsdienstlehrkraft, die sehr viele Jahre in der Türkei gearbeitet hat, äußerte sich mir gegenüber vor einiger Zeit einmal – wie mir damals schien – polemisch zu diesem Thema: „Hören Sie doch auf, die sind sich doch selbst nicht einig!“ Gemeint waren die Kurden und ich empfand die Äußerung überzogen und unfair. Heute, insbesondere nach der Lektüre des Buches, kann ich die grundlegende Haltung dieser Äußerung akzeptieren, denn die im Buch enthaltenen Hintergrundinformationen machen die Kompliziertheit des Problems deutlich. Ich wünsche der Autorin und dem Autor viele aufmerksame Leserinnen und Leser, der flüssige und allgemeinverständliche Stil ermutigt den Einstieg in die Lektüre, die m.E. für derzeitige und zukünftige deutsche Lehrkräfte in der Türkei ein unbedingtes „Muß“ darstellt.

Wolfram Waltemathe

„Lernen, wie man unter den Bedingungen der Demokratie lebt ...“

Michail Gorbatschow: „Über mein Land – Russlands Weg ins 21. Jahrhundert“, aus dem Russischen von Norbert Juraschitz, C.H.Beck Verlag, München 2000, 232 S., ISBN 3-406-46165-4, DM 39,80

Die Rezensenten der FAZ und des Magazins „Der Spiegel“ besprechen und kritisieren Gorbatschows neuestes Buch nur aus dem Blickwinkel des westlichen Ausländers. Stilistisch gesehen ist es aber eindeutig eine adressatenbezogene schriftliche Ansprache an seine Landsleute, deren Präsident Gorbatschow einmal war. Nicht nur die in Ich-Form geschriebene Argumentation, sondern besonders die vielen lehrerhaften Formulierungen wie „Wenden wir uns Lenin zu ...“ (S. 15), „Es sei nur daran erinnert ...“ (S. 26), „Es stellt sich natürlich die Frage ...“ (S. 99), die auf beinahe jeder Seite verwendeten rhetorischen Fragen „Was kann eine solche Sichtweise aber bewirken? Nichts ...“ (S. 104) und gegen Schluss auch eine direkte Anrede des Publikums „Wollt ihr die fast siebenzig Jahre der Existenz der Union ignorieren, in denen es Unionsrepubliken gab?“ (S. 223) belegen, dass Gorbatschow eigentlich kein weiteres Geschichtsbuch über den „Aufstieg und Fall der SU“ (Klappentext des Verlages) schreiben, sondern sein politisches Programm, sein Lebenswerk – besonders der jüngeren und nicht so gut informierten russischen Generation – erläutern und erklären will.

Im ersten Teil erklärt der Autor auf hundert Seiten die Errungenschaften der „Großen Sozialistischen Oktoberrevolution“ und hebt die Verdienste Lenins



hervor, nicht ohne aber z.B. Kritik an der Durchsetzung des Einparteienstaates zu üben (S. 29). Stalin und dem post-stalinistischen Regime wirft er – was nicht überrascht – Totalitarismus vor; Chruschtschow bezeichnet er zwar als „Vorläufer der Perestroika“ (S. 50), macht ihn aber genauso wie Breschnew für die Stagnation in der inneren Entwicklung der SU verantwortlich. Wer immer noch nicht weiß, was die Perestroika und die Glasnost sind, für den sind die Seiten 77-94 Pflichtlektüre – oder er sollte sich Gorbatschows Buch „Das neue Denken“ anschaffen, auf das der Autor auf S. 75 ausdrücklich hinweist, genauso wie er es sich nicht nehmen lässt, die Gorbatschow-Stiftung vorzustellen (S. 106). In seinem historischen Abriss kommt er nicht umhin, die Schwächen der zentralen Planwirtschaft aufzudecken, warnt aber mit erhobenem Zeigefinger davor, nur auf die Marktwirtschaft zu vertrauen, die zwar eine Steigerung der Produktivität bewirke, aber „dramatische soziale und moralische Konsequenzen“ (S. 70) und ökologische Auswirkungen nach sich ziehe. Für den, der es nicht weiß: Gorbatschow ist „Präsident von Green Cross International, einer regierungsunabhängigen Umweltschutzorganisation“, worüber er auf S. 230 in eigener Sache informiert. Der erste Teil endet mit seiner apodiktischen Feststellung, dass das „russische Experiment“ eindeutig Errungenschaften vorzuweisen hat. Falsch ist seiner Meinung nach auch das (vor allem im Westen verbreitete) Klischee, dass der Osten der Besiegte des Kalten Krieges gewesen sei. Profitiert hätten alle Länder und Völker, so die versöhnliche These des Autors.

Interessanter – inhaltlich – sind die ebenfalls hundert Seiten des zweiten Teils mit der Überschrift „Die Union wäre zu retten gewesen“, der sich mit den Vorgängen der letzten zehn Jahre befasst. Allerdings gestaltet sich die Lektüre wegen seitenlanger Protokolle von Politbürositzungen, wörtlicher Wiedergabe seiner Fernsehreden und Botschaften an Gremien (gute Quellen für den Geschichtsunterricht) recht mühsam. Dieser zweite Teil ist unverhohlen eine Abrechnung mit seinen Gegnern, namentlich mit Jelzin. Schon im Inhaltsverzeichnis sind von dessen „Intrigen“ die Rede, „Unaufrichtigkeit“ wirft Gorbatschow ihm mehrfach vor, sowie Egoismus und Machthunger: „Der russische Präsident und seine Umgebung opfernten faktisch die Union ihrem glühenden Wunsch, im Kreml zu herrschen.“ (S. 203) Er selber behauptet nach seinem Rücktritt als Staatspräsident vor fast zehn Jahren immer noch eindringlich: „Die Union wäre zu retten gewesen. Die Gründung einer neuen Union ist möglich.“ (S. 225)

Während man sich bei der Lektüre des ersten Teiles in die Rolle eines Schülers versetzt sieht, dem in einem Lehrervortrag mehr oder weniger Bekanntes präsentiert wird, bietet der zweite Teil auch uns westlichen Lesern einen guten Einblick in die innerpolitischen Vorgänge in Russland und den anderen ehemaligen Sowjetrepubliken. Man sollte das Buch gelesen haben, um diesen wichtigen russischen Mann des 20. Jahrhunderts nicht nur als den wegen seiner Verdienste um die deutsche Wiedervereinigung umjubelten Außenpolitiker „Gorbi“ in Erinnerung zu behalten, sondern auch um seine innenpolitische Rolle als letzter Generalsekretär der KPdSU und Staatspräsident der UdSSR beurteilen zu können.

Stephan Schneider

Die Geschichte der deutschen Literatur im Fremdsprachenunterricht

Ingrid Altenburger / Falk Hamann: Menschen leben Welten – Eine Geschichte der Deutschen Literatur mit Texten und Übungen, Mailand: La Spiga languages 2000, Band 1: Vom Mittelalter bis zum Naturalismus, 324 S., ISBN 88-468-1458-4, Euro 13,43; Band 2: Das 20. Jahrhundert, 340 S., ISBN 88-468-1459-2, Euro 13,43

Wie Arbeit an Begegnungsschulen Früchte tragen kann, das zeigt ein zweibändiges Werk, das kürzlich erschienen ist. Dabei handelt es sich um ein Werk, an dem

alle, die deutsche Literaturgeschichte im DAF-Unterricht oder an deutschen Auslandsschulen besprechen, interessiert sein müssten. „Menschen leben Welten“ von Ingrid Altenburger und Falk Hamann stellt in einem zweibändigen Werk die deutsche Literatur vom Mittelalter bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts vor. Umfangreiche Einleitungen präsentieren in klar gegliederten Abschnitten die politischen und geistigen Hintergründe sowie die Literatur in einem theoretischen Vorspann, alsdann folgen Textauszüge aus repräsentativen Werken, gegliedert nach Lyrik, Epik und Dramatik. Was das zweibändige Werk besonders attraktiv macht, sind die umfangreichen Worterklärungen und vor allen Dingen die reichhaltigen Übungen zu jedem Textauszug.

Die Übungsaufgaben gliedern sich in Leseverständnis, Textarbeit, Sprachübungen sowie Interpretation und Meinung. Man kann in der Abfolge der Arbeitsformen eine gewisse Steigerung des Anspruchs erkennen. Das Leseverständnis dient einem ersten Verständnis, das sich noch an der Oberfläche des Textes bewegt, nach einfachen Begebenheiten, Handlungen und Personen fragt. Die Textarbeit greift wesentlich tiefer; sie zielt auf Hintergründe, Strukturen und Besonderheiten des Textes. Die Sprachübungen greifen sprachliche Auffälligkeiten des Textes auf und dienen durch Übungen auf syntaktischer und semantischer Ebene dem Erlernen und der Festigung der deutschen Sprache. Interpretation und Meinung stellt schließlich den Text in größere Zusammenhänge und gibt Denkanstöße zur mündlichen oder schriftlichen Weiterarbeit in freier Form.

„Menschen leben Welten“ richtet sich an Lernende der deutschen Sprache, d.h. an Schüler im fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbs, Studenten an der Universität und Unterrichtende. Es setzt Grundkenntnisse der deutschen Sprache voraus.

Dem Lehrwerk beigelegt sind Audiokassetten, auf denen eine Auswahl der Texte als Hörproben vorgestellt wird, ferner ein detaillierter Schlüssel zur Überprüfung der Aufgabenstellungen, Kurzbiografien, ein Glossar und eine Bibliografie runden das Bild in beiden Bänden ab.

Die Autoren dieser zweibändigen Literaturgeschichte kommen aus Österreich und Deutschland. Beide unterrichten an der Deutschen Schule Mai-



land, Ingrid Altenburger als Abgesandte Österreichs seit 1993 die Fächer Deutsch, Geschichte und Philosophie, Falk Hamann zunächst als Abgesandter von 1989 bis 1995, dann als freier Mitarbeiter die Fächer Deutsch, Religion und Philosophie. Beide haben sich darüber hinaus Kenntnisse im DAF durch Lehrtätigkeiten an Sprachinstituten und der Universität in Mailand erworben.

Das ansprechende Layout, die gelungene Textauswahl und die Einführungen beschränken dieses Werk aber nicht nur auf den Unterricht, sondern lassen es auch in geruhsamen Stunden lesenswert erscheinen.

Friedrich Schrecker

ROMA-AMOR oder was ein literarischer Stadtführer bieten kann

Claus-Günter Frank: Rom. „So viele Städte in einer einzigen.“ Literarische Spaziergänge durch die Hauptstadt der Welt, Verlag Klöpfer und Meyer, Tübingen 2000, 350 S., ISBN 3-931402-55-X, DM 48,-

„Eine Welt zwar, bist du, o Rom“, heisst es am Anfang von Goethes „Römischen Elegien“, doch ohne die Liebe / Wäre die Welt nicht die Welt, wäre denn Rom auch nicht Rom.“

Ohne Liebe zur Ewigen Stadt wäre auch das vorliegende Buch nicht geschrieben worden, dessen Autor seit 6 Jahren als Lehrer an der Deutschen Schule Rom die zahlreichen Facetten des „genius loci“ sehr gut kennt. Und ohne Liebe als Grundtenor der zahlreichen Gedichte und Berichte, Fiktionen und Reflexionen, Briefe und Tagebuchblätter, die Claus-Günter Frank zu einem literarischen Stadtführer verwoben hat, bliebe dieser vielstimmige Chor ohne Melodie.

Was erwartet also den Leser eines Stadtführers, der sich durch das Epitheton „literarisch“ von der ausufernden Masse herkömmlicher Rom-Führer unterscheidet? Drei Gesichtspunkte seien hervorgehoben:

Da ist zunächst und vor allem die große Bedeutung des Atmosphärischen, denn auf 7 thematischen Spaziergängen von der Antike über das Barock bis in die Moderne, die dem Leser angeboten werden, entfaltet sich Schritt für Schritt die Aura Roms im Spiegel literarischer Impressionen: Sei es, dass man mit den Augen der Hauptfiguren aus Max Frischs „Homo Faber“ von einem Grabhügel in der Via Appia in Richtung Tivoli blickt (auf dem Spaziergang „Rom und seine Gräber“) oder dass man zusammen mit Siegfried Pfaffrath aus Wolfgang Koeppens Roman „Der Tod in Rom“ durch die Via del Lavatore schlendert (im Kapitel „Rom und seine Brunnen“). Der Reiz dieser Betrachtungen besteht nicht nur in der besonderen Wahrnehmungsweise des poetischen Blicks, sondern auch im permanenten Vergleich zur Erfahrungssituation des heutigen Rombesuchers: Erlebt der

Betrachter im Jahr 2000 die magischen Orte der Stadtlandschaft wie Piazza Navona, Campo de' Fiori oder Fontana di Trevi ähnlich wie Goethe und Karl Philipp Moritz, Ingeborg Bachmann und Marie Luise Kaschnitz, Friedrich Nietzsche und Sigmund Freud, oder hat sich die Atmosphäre dieser Orte verändert? Hat die Stadt noch die Ausstrahlungskraft des „Saget Steine mir an, o sprecht ihr hohen Paläste“, wie es Goethe im Eingangsvers der „Römischen Elegien“ formulierte?

Ein weiterer Unterschied zu herkömmlichen Stadtführern liegt in der Vielfalt der Perspektiven, die der vorliegende Führer eröffnet, paradigmatisch und unübertroffen formuliert im Titel von Rolf Dieter Brinkmanns Tagebuch: „Rom-Blicke“ aus dem Jahr 1979. Naturgemäß herrscht in der Stadt der 7 Hügel die panoramatische Aussicht vor, der – zumeist schwärmerische – Blick vom Kapitol oder vom Palatin, vom Pincio oder vom Gianicolo, wie er beispielsweise im Tagebuch 1930-1935 von Reinhold Schneider festgehalten wurde: „Ich war wieder am Denkmal des Garibaldi; diesmal legte sich die Abendsonne auf die Stadt, und das ganze Bild war noch weit größer. Dies eben hat Rom zu geben: die Größe (...) Die Farben waren stark; der Quirinal hatte den tiefsten Ton; von ihm ebhte es ab über die Dächer hin. Unten schlangen sich blühende Glyzinien in weiter Schwingung durch rotblühende Bäume, sie umkränzten das Bild. Der Himmel stand still und schwieg ...“

Aber auch den entgegengesetzten Blick aufs vergleichsweise winzige Detail gibt es, an passant zwar, aber voller Nachhaltigkeit, und nirgends so schwermütig und melancholisch wie angesichts der Grabinschriften auf dem Protestantischen Friedhof in der Nähe der Cestius-Pyramide. Kaum ein literaturkundiger Besucher kommt denn auch ohne tiefgründige Reflexion an John Keats Epitaph vorbei: „Here lies One / Whose Name was writ in Water“. Und so gehören die Kommentare zu diesen Zeilen, oft selbst in poetischer Form, zum Eindrucksvollsten, was der literarische Stadtführer zu bieten hat.

Neben Atmosphäre und Blickwechsel zählt noch ein drittes Element zu den Vorzügen dieser poetischen Streifzüge durch Rom: Gemeint ist die Vielfalt der Stile und Tönhöhen. Wenn ein konventioneller Stadtführer gemeinhin die einzelnen „Sehenswürdigkeiten“ in ein und derselben ermüdenden Tonlage oft staubtrocken abhandelt, so wechseln hier ständig die Sprechweisen. Zwar herrscht unter den Texten von über 120 Schriftstellern, Künstlern, Philosophen und Wissenschaftlern der hohe Ton vor, das Schwärmerische, Hymnische und Elegische, wie etwa in Nietzsches „Nachtlied“ („Nacht ist es: nun reden lauter alle springenden Brunnen ...“), doch gibt es glücklicherweise zum Ausgleich des enthusiastischen Überschwangs auch eine Reihe frecher, respektloser und unprätentiöser Texte einer jüngeren Schriftstellergeneration im niederen Stil. Robert Gernhardt, Jürgen Theobaldy, Frank-Wolf Matthies und v.a. Rolf Dieter Brinkmann (in seiner „Hymne auf einen italienischen Platz“) heben in ihren Gedichten auch „Sehenswürdigkeiten“ ins Bewusstsein, die landläufig nicht als solche gelten: „O Piazza



Bologna in Rom! Banca Nazionale Del / Lavoro und Banco Di Santo Spirito, Pizza Mozzarella / Barbiere, Gomma Sport! Gipsi Boutique und Willi, / Tavola Calda, Esso Servizio, Fiat, Ginnastica."

Auch die wahrlich nicht geringen Tücken des römischen Alltags, beispielsweise im Supermarkt, auf der Post und in der Bank sind bevorzugte Objekte der „Jungen Wilden“, dargestellt in Slapstick-Manier und mit beißender Ironie, man lese nur Uwe Timms wunderbare Geschichte über den Versuch einer Kontoeröffnung in einer römischen Bank.

Dieser literarische Romführer hat also, neben der ersten „Memento mori“-Atmosphäre in Katakomben, Gruften und Schädelstätten, auch durchaus seine amüsanten Seiten, und auch dem Autor selbst, der mit sachkundiger Souveränität die einzelnen Spaziergänge arrangiert und das Netzwerk zwischen den literarischen Stationen kunstvoll geknüpft hat, ist Ironie durchaus nicht fremd: Da wird schon hin und wieder verschmitzt gewarnt vor einem didaktisch hervorragend eingerichteten, aber todlangweiligen Museum, einer wunderschönen, aber hässlich verbauten Aussicht oder vor einer allzu übersteigerten Erwartung an die berühmte Tasso-Eiche (ein „etwa 4 m hoher Stumpf“).

bleibt zu erwähnen, dass jeder der 7 Spaziergänge durch eine übersichtliche Skizze genau dokumentiert und durch einen Anmerkungsteil abgeschlossen wird, der nicht nur die zitierten Texte verifiziert, sondern auch nützliche Telefonnummern (z.B. für Reservierungen) verzeichnet.

Zur Benutzerfreundlichkeit trägt auch das ansprechende Druckbild bei, das zudem durch zahlreiche den Text kommentierende Schwarzweissfotografien aufgelockert wird (Sowohl die Skizzen als auch die überwiegende Mehrzahl der Fotos wurden von Eva-Sibylle Klein beigetragen, auch sie wie der Autor langjährige Lehrerin an der Deutschen Schule in Rom). Ein Register der einschlägigen Monumente sowie eine Liste der Schriftsteller, die sich in Rom aufhielten, schließen den Band ab.

Mit diesem in jeder Hinsicht gelungenen literarischen Stadtführer in der Hand wird man die magische Aura Roms noch stärker empfinden, ihre profanen Widrigkeiten noch gelassener „wegstecken“ können, in dem beruhigenden Gefühl, dass es anderen auch nicht viel besser ergangen ist, wie etwa die letzten Zeilen in R. D. Brinkmanns bereits zitiertem Gedicht erkennen lassen: „Senso Unico! O Scusi! O Casa Bella! O Ultimo Tango / Pomodoro! O Sciope-ro! O Lire! O Scheiß“.

Eberhard Lippert-Adelberger

Der Computer auch im politischen Unterricht

Gisela Ruprecht: Politische Bildung im Internet – mit Tipps und Tricks, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2000, 64 S., ISBN 3-87920-048-3, DM 14,-

Das Heft ist genau so dick wie ein *Mousepad*, aber kleiner in den Abmessungen. Das Layout ahmt in der Verweisstruktur (Randbemerkungen) interne und externe Links von Webseiten nach – oder erinnert dar-

an, dass Querverweise schon in der Gutenberg-Ära den Vorzug einer Handreichung von Unterrichtspraktikern für Praktiker ausmachten. Auch gibt es kaum eine Seite ohne Abbildung (*Screenshots*, Schaubilder, Karikaturen usw.), welche die knapp gefassten Aussagen mal illustriert, mal vertieft, oder auch mal ironisiert. Insgesamt eine ansprechend aufgemachte Broschüre, die bei der Unterrichtsplanung zum Politik- (Gemeinschaftskunde-/Sozialkunde-) Unterricht durchaus neben der Computertastatur liegen könnte. Voraussetzung: Man will nicht zu tief in den Komplex „Politische Bildung im Internet“ einsteigen. Eine Navigationshilfe, ein Themenkatalog – nicht viel mehr, aber auch nicht weniger.

Vieles kann bei einem Umfang von 64 Seiten selbstverständlich nur kurz berührt werden. Schwierig ist die Adressatengruppe zu fassen, die der Autorin vorgeschwebt haben mag. Offensichtlich sind es Lehrkräfte der genannten Fächer, bei denen überhaupt keine Vorkenntnisse über das Internet vorausgesetzt werden. Ist das realistisch? Gehörten seit der Wende in den 60er Jahren gegen die rein institutionenkundliche Auffassung des Faches nicht immer schon Aktualitätsprinzip und Schülerorientierung zum ABC der Unterrichtsplanung? Und die kritische Sicht auf die Medien nicht genau so? Wie hätte dann ein Sozialkundelehrer, eine Politiklehrerin am Internet vorbeigehen können? Die Ausführungen zu den Möglichkeiten, die in Kapitel 1 mit den Diensten des Internets gleichgesetzt werden, zur Geschichte des Internets am Anfang von Kapitel 3 und zu den Suchmaschinen in Kapitel 2 hat man so oder so ähnlich schon häufig gelesen.

Den weiteren Kapiteln hätte man demgegenüber mehr Platz gewünscht – zumal es hier um die Akzentverlagerung des Titelthemas auf die „Politische Bildung für den Umgang mit dem Internet“ und „mit Hilfe des Internets“ geht – also didaktisch-methodische Fragen. Da werden zwar viele Aspekte des Internets berührt – vom E-Commerce über die „digitale Demokratie“ und die Entstehung einer informationellen Zweiklassengesellschaft bis hin zur Diskussion über Kontrollaufgaben des Staates – durchweg, und das ist sehr sympathisch, mit vielen Fragezeichen versehen. Wer will sich angesichts der stürmischen Entwicklung auf dem Gebiet der Informationstechnologien und des Internets auch zu sehr festlegen?

Die Ausführungen zum „Internet in der Schule“ (S. 56f) sind aber auch im Hinblick auf den Politikunterricht spärlich und gehen über konventionelle Gedanken hinsichtlich Informationsrecherche und -auswertung in Gruppenarbeit nicht hinaus. Dass sich die „Handbibliothek“ einer Lern- oder Projektgruppe durch das World Wide Web oder durch Newsgroups um ein Vielfaches vergrößert und sich damit Fragen der Quellensichtung und -kritik schärfer stellen, ist nur ein didaktisch-methodisches Problem. Zu den behaupteten Möglichkeiten, „anhand des Internets auch kritisch zu analysieren, wie Medien arbeiten und Nachrichten „gemacht“ werden“ (S. 57), ist dem Leser / der Leserin mit der optisch aufbereiteten und nur wenig konkretisierten Lasswell-Formel von 1947 („Wer sagt was zu wem mit welcher Absicht und mit welcher Wirkung?“) wenig gedient (vgl. S. 16). Die Behauptung, „im Rahmen der interkulturellen Erziehung“ könne E-mail „genutzt werden, um den Lernenden z.B. ihrer Altersgenossen in Asien oder (...) in

Tschechien und Polen näher zu bringen“ (ibid.), ist zu plausibel, als dass bei der in Kulturkontakten erfahrenen Auslandslehrkraft nicht alle Alarmglocken schrillen müssten. Wenn schon in realen Begegnungen – also gut: „face to face“ wie es die Sprache des Internets ausdrückt – die Gefahr gegeben ist, dass Menschen einander missverstehen und sich nur die wechselseitigen Stereotypen bestätigen, um wie viel mehr gilt das nicht in der elektronischen Kommunikation? Auch hier wären Auswertungen von Erfahrungen bei bereits stattgefundenen interkulturellen Projekten im Internet bzw. Hinweise auf konkrete Planungen, wie diesen Gefahren begegnet werden kann sehr erwünscht gewesen.

Aber vielleicht ist die Praxis noch gar nicht soweit – und damit wäre die Autorin auch teilweise entlastet. Peter Kürhts kritische Anmerkungen zu „Innovation und Internet, ‚Schulen ans Netz‘ als pädagogisches Konzept“ zeigen mit erfrischender Offenheit, woran es bisher noch mangelt: „Ellenlange Linklisten auf Dutzenden von Bildungssevern, z.T. auf weitgehend gleiche Adressen wie z.B. Suchmaschinen sind leider keine sonderlich qualifizierte und unterrichtsnahe Hilfe für den leidgeprüften Pädagogen vor Ort. Er braucht Ideen, Konzepte, fertige Unterrichtssequenzen und die Erfahrungen seiner Kollegen und Kolleginnen!“ (In: Die Deutsche Schule, 92. Jg. 2000, Heft, 2, S. 188ff, hier S. 189)

Dieter Uessler

Wolf-Rüdiger Osburg »Und plötzlich bist du mitten im Krieg...«

Zeitzeugen des Ersten Weltkrieges erinnern sich

Was wissen wir über den Ersten Weltkrieg, das wegweisende Großereignis am Anfang des 20. Jahrhunderts, das allein zwei Millionen Deutsche nicht überlebten? Was wissen wir über die Gefühle und Ängste unserer Großväter und Urgroßväter, die als Soldaten in diese Kämpfe geworfen wurden?

»... Mit einem Abstand von rund achtzig Jahren erzählen Greise über die prägenden Erfahrungen ihres Lebens, versuchen zu erklären, warum sie handelten oder warum nicht. Manchmal werden sie in Sprache und Haltung eins mit dem jungen Soldaten von damals, manchmal ziehen sie Parallelen zu späteren Erlebnissen ihres Lebens. ... Die Berichte wecken das Gefühl, als säße man mit einem sehr alten Mann zusammen, der beginnt aus seinem Leben zu erzählen. Man fragt höflich nach, und langsam wird einem bewusst, dass seine Jugenderlebnisse an die Wurzeln des äußerst gewalttätigen zwanzigsten Jahrhundert rühren. ...

In den Berichten der Kriegsteilnehmer ist oft Raum für Rechtfertigungsversuche, aber kein Platz für Romantik. So kommt auch die sprichwörtliche Kriegskameradschaft in der Rückschau schlecht weg. Vieles in den Berichten erinnert an Reinardes Kriegsklassiker, nur kommt das Geschehen noch ungeschminkt daher, das Grauen näher heran.« (Stuttgarter Zeitung, 24.11.2000)

2000, 496 Seiten, zahlreiche s/w-Fotos, gebunden, 58,- DM. ISBN 3-402-05413-2



ASCHENDORFF



VERLAG

Verlag Aschendorff – 48135 Münster
Bezug durch jede Buchhandlung
<http://www.aschendorff.de/buch>

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 – jedes 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 20.....
(Unterschrift)

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

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

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

Kontonummer: Bankleitzahl:

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

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

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