

Der deutsche Lehrer im Ausland



DS Budapest

Als deutsche Lehrerin
in Ostjerusalem

Von Japan lernen?



VDLIA

ASCHEENDORFF
VERLAG



Der deutsche Lehrer im Ausland

49. Jahrgang – Januar 2002

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

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

Zuschriften:

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

Büchertisch:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

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

Redaktionsschluss:

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

Bezugsbedingungen:

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

Bestellungen an:

Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung GmbH & Co.
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 36
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:

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

Titelfoto:

DS Budapest: Besichtigung des neuen Gebäudes, von links Außenminister Fischer, Schulleiter Christiansen, Oberbürgermeister Demski, Staatsminister Palmer (BW)

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

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

Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2001/2003 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender

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

Alfred DOSTER,

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

Bolbergweg 12, D-72793 Pfullingen
Tel. (0 71 21) 7 96 26 u. 20 55 950, Fax 00 49 - 71 21 - 7 96 25
doster@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

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

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen

Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

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

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen

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

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

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

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung

Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20, Fax 93 19 87
dederding@vdlia.de

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

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

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

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	€ 90,-
Programtlehrkräfte	€ 40,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	€ 40,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	€ 20,-

Die Konten des VDLiA lauten:

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	2
IUTU Sponsored Run 92 +10	4
Preisausschreiben	6

VERBAND

Qualitätssicherung im Deutschen Auslandsschulwesen (<i>Heinz Weischer</i>)	7
Persönliche Nachrichten:	
– in memoriam / Neue Mitglieder / Anschriftenänderungen / Neue Obleute / Jubilare	10
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	12

PRESSESPIEGEL

Auslandsschulwesen – „zwischen Scheitern und Reformen“ (<i>Profil</i>)	13
Unter Sparszwang – Auslandsschulen zwischen Wünschbarem und bürokratischer Hürde (<i>Heike Schmoll</i>)	14

EUROPA

Fachsimplen am Vierwaldstätter See (<i>Heinrich Graffmann</i>)	16
Deutsche Schule Budapest	
– Neues Schulgebäude der Deutschen Schule Budapest (<i>Árpád Hergenröder</i>)	18
– Hoher Besuch zur Einweihung (<i>Rainer Gahn</i>)	20
– Zahlen und Fakten	21

ASIEN

„Wir werden ja doch alle gekillt“ – Als deutsche Lehrerin an einer palästinensischen Schule in Jerusalem (<i>Margret Greiner</i>)	22
Der falsche Mantel – Deutsch in Kasachstan (<i>Heike Lawin</i>)	27
Nach der PISA-Studie: Von Japan lernen? (<i>Jürgen Kalb</i>)	29

UNTERRICHT

FFU – Fremdsprachiger Fachunterricht (<i>Ernst Jäger</i>)	34
---	----

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Geliebte Speckmaus ... Die Arbeit mit Kosenamen im DaF-Unterricht (<i>Rainer E. Wicke</i>)	37
Meine Schüler sprechen nicht – na und? – Eine kritische Reaktion (<i>Hartmut Bloß</i>)	40

FEUILLETON

Mongolische Motive. Fotohaikus (<i>Diethelm Kaminski</i>)	41
Zwei Briefe (<i>Heinz Weischer / Achim v. Dombois</i>)	44

MEDIEN

„Lernen ohne Grenzen“ ist gestartet (<i>Joachim Schneider</i>)	46
--	----

REZENSIONEN

Die Schule ist nur so gut wie der erteilte Unterricht (<i>Caroline Bürkle</i>)	48
Ein neuer „Hentig“ – für Groß und Klein (<i>Rolf Kruczinna</i>)	48
Biografien von über 50 Persönlichkeiten (<i>Uwe Siemen</i>)	49
Wider den Identitäts-Wahn (<i>Bernd Müller</i>)	50
Von ganz oben bis ganz unten (<i>Dieter Allgaier</i>)	51
„Keine Butter, keine Sahne – aber auf'm Mond ne rote Fahne“ (<i>Eberhard Aulmann</i>)	52
Von der Praxis lernen ... (<i>Borchard Meyer-Renschhausen</i>)	53
Wir haben alle einen Knacks gekriegt (<i>Dieter Goertz</i>)	54
Die Grundlagen der heutigen Friedensprobleme in Nahost (<i>Dieter Allgaier</i>)	56
Geschichte als Erfahrung (<i>Manfred Sauer</i>)	57
Zwischen Ost und West (<i>Dieter Allgaier</i>)	57
Sollen wir uns freuen oder nicht? (<i>Dieter Allgaier</i>)	58
Perfides Handbuch für angehende Diktatoren (<i>Heinz Weischer</i>)	59
Meinen Sie, es hinterlässt bei uns Narben? (<i>Heinz Weischer</i>)	60
In den Fängen der Securitate (<i>Manfred Egenhoff</i>)	61

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



bereits im November besuchten der Vorsitzende, unser Schatzmeister Karlheinz Wecht und der Referent für Öffentlichkeitsarbeit Joachim Schneider das **Referat 605 (Auslandsschulen)** im Auswärtigen Amt, wo wir einen angenehmen und konstruktiven **Meinungsaustausch mit Herrn Lauk**, dem Referatsleiter, sowie seinem Stellvertreter, Herrn Dr. Huber, führten. In dem einstündigen Gespräch ging es um eine erste Kontaktaufnahme mit dem neuen Leiter des Referats, der vorher in Riyadh tätig war und das Auslandsschulwesen aus eigener Erfahrung als Elternteil und Mitglied des Schulvereins kennt. Natürlich waren die Finanzen, die gesunkene Zahl der ADLK, die großen und kleinen Sorgen unserer Mitglieder Themen des fruchtbaren Gespräches. Es gibt aber neben den enormen Kürzungen auch kleine Erfolge zu vermelden. So hat es im Haushalt 2001 5 Millionen DM zusätzliche Mittel wegen der Härten in der Euro-Dollar-Relation und 60 Grundstipendien für Studien in Deutschland gegeben. Die Vertreter des Vorstandes und die Vertreter des Referats teilten die Ansicht, dass der Aufbau von zusätzlichen Europäischen Schulen keinesfalls

zu Lasten der Deutschen Auslandsschulen gehen sollte. Der nun im Haushalt ausgewiesene eigene Titel für die ES ist ein Schritt in die richtige Richtung und sollte konsequent wegen der notwendigen Haushaltsklarheit und -wahrheit beschränkt werden. Herr Lauk versprach, sich besonders im Auswärtigen Amt dafür einzusetzen sowie die großen Erfolge und die hervorragenden langfristigen Wirkungen der Deutschen Auslandsschulen gerade auch in seiner Behörde deutlich zu machen. Dies ist um so wichtiger, als die verschiedenen Bereiche der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik auch im AA miteinander um die knapper gewordenen Mittel ringen müssen.

Überries gab es – zum damaligen Zeitpunkt – zwischen Bund und Ländern Streit um die **Rückstellung für die Pensionen** der ADLK (ca. 35.000 DM / Jahr für jeden Lehrer), die der Bund nicht tätigt, weshalb die Länder insgesamt 40 Millionen DM vom Bund fordern. Diese Summe soll aus dem Schulfonds gezahlt werden, was dessen Rahmen sprengt und die Streichung von weiteren 220 Lehrerstellen zur Folge hätte. Dies würde einen zusätzlichen Prestigeverlust für die Bundesrepublik bedeuten, da sie gegebene Versprechen nicht halten kann. Hier sind Wirtschaft (DIHK), Schulen und Verbände – auch der VDLiA – aktiv geworden. Die Forderung ist vorerst vom Tisch, doch werde ich die neue Ländervertreterin im BLASchA, Frau Dr. Kabisch, im März dazu befragen. Festhalten möchte ich, dass alle an diesem Treffen aus dem Vorstand Beteiligten sich einig sind, dass es ein gutes und fruchtbares Gespräch im AA war, das unbedingt fortgesetzt werden soll.

Anfang Februar besuchte der neue Vorstand des Verbandes die **ZfA** und es fand ein intensiver, offener Meinungsaustausch zu Fragen des Auslandsschulwesens statt. An diesem Gespräch nahmen bis auf Dr. Peleikis, der aus beruflichen Gründen verhindert war, alle Vorstandsmitglieder teil. Die Zentralstelle war durch den Abteilungspräsidenten, Herrn Lauer, sowie die Herren Dimper, Gauf, Rohde, Schnitzler und Wegmann vertreten. In letzter Zeit hatte es Kritik der Zentralstelle an Veröffentlichungen in unserer Zeitschrift und Positionen gegeben, die in Presseartikeln oder in Rundfunk- und Fernsehberichten vom Verband eingenommen wurden. Die manchmal deutlichen Formulierungen wurden von mir verwendet, um auf die Lage der DS aufmerksam zu machen und – dies trägt der Vorstand insgesamt – auf die gravierend schlechtere Ausgangslage der Schulen und die enormen Kürzungen zu Lasten der Lehrkräfte – und besonders der Familien – hinzuweisen. Wir betonten, dass wir die Arbeit der ZfA anerkennen, die besonderen Leistungen der Mitarbeiter würdigen und es schätzen, dass wir jederzeit korrekt und vollständig informiert werden. Wir verstehen uns als Interessenvertretung unserer Mitglieder; deshalb werden wir die Arbeit der ZfA auch weiterhin kritisch, aber konstruktiv begleiten. Deutlich machten wir, dass die Ursachen der Kritik nicht beim Verband Deutscher Lehrer im Ausland liegen, sondern in den verschlechterten äußeren Rahmenbedingungen, die sich bei den veränderten Richtlinien II und III zeigten.

Herr Lauer machte deutlich, dass nun die finanziellen Kürzungen beendet seien; in einzelnen Fällen habe man Fehler gemacht, doch werde man diesen in jedem Falle nachgehen. Man habe – dank

der Pauschalierungen – Vereinfachungen der Verwaltung erreicht und könne so Spielräume nutzen. Weitere Aufgabe bleibe es, Beratung zu verbessern und die ZfA als Dienstleister für die Schulen und Lehrkräfte weiterzuentwickeln. Die Zentralstelle müsse mit den finanziellen Mängeln leben, doch sollten eventuelle weitere Kürzungen nicht mehr zu Lasten der Lehrkräfte gehen, wenn erforderlich müssten Stellen eingespart werden. Dies wird der Verband aufgreifen und bei den zuständigen Stellen – Haushaltsausschuss, AA usw. – eindringlich und warnend deutlich machen. Denn bereits heute fehlen 200 Stellen, um die Qualität der Arbeit zu sichern.

Weitere Themen waren die Situation der Vermittlung, die neuen direkten Zugriffsmöglichkeiten der Schulleiter im Ausland auf die Bewerberkartei in Köln über das ISAS System (auch eine Datei für OLK ist in der Planung), die schwierigere Lage bei der Anwerbung von BPLK und der bereits erwähnte Zuschlag von 2,5 Millionen Euro. Bei der Frage der Pauschalierungen verwies der Vorsitzende darauf, dass ähnliche Maßnahmen auch für Auslandsbeamte – z.B. Diplomaten – geplant seien. Die Forderung des Verbandes, in diesem Schritt die Lehrkräfte wieder den Diplomaten anzugleichen, wurde von der ZfA abgelehnt. Trotzdem verwiesen wir auf die Forderung der Enquete-kommission des Deutschen Bundestages, die 1976 genau diese Position formulierte. Kindergeld-zuwendungen für BPLK und Befreiung von Schulgeld für diese Lehrergruppe wurden von Herrn Gauf zugesagt. Den umfangreichen Katalog an Fragen, Bitten und Problemen aus dem Rechts- und Sozialreferat werden wir gesondert und detailliert darstellen. Wir bedankten uns für die gründliche und umfangreiche Besprechung und luden den Leiter der ZfA und seine Mitarbeiter bereits jetzt zu unserer 26. HV vom 30.07. bis 02.08.2003 ein. Herr Lauer erinnerte noch einmal an die Rücksichtnahme, die man seinen Mitarbeitern entgegenbringen möge und freute sich auf die zukünftige Zusammenarbeit im „Sinne der Aufklärung“.

Im April d.J. wird es erstmals zu einer weltweiten **Konferenz Deutscher Auslandsschulen** kommen, die gemeinsam von der DS Alexander von Humboldt in Mexiko und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen durchgeführt wird. An dieser Veranstaltung werden 90 von 115 Deutschen Auslandsschulen, Vertreter der Schulvereine und die Verbände, GEW vertreten durch die AGAL und den VDLiA, teilnehmen. Folgende Themen werden voraussichtlich aufgegriffen: Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, Bildungsqualität und Budget, PISA und die Auslandsschulen, Qualitätssicherung, Schulprogramm, Studienstandort Deutschland, Reformperspektiven der Deutschen Auslandsschulen oder die Zusammenarbeit von Schulen. Vor allem soll diese Veranstaltung dazu dienen sich in einem gemeinsamen Dachverband zu organisieren, der als starke Stimme auch von den zuständigen Stellen in Berlin gehört wird. Wir können es nur begrüßen, dass sich die Schulen endlich zusammen finden und einen Verband gründen, der verstärkt Lobbyarbeit für das Deutsche Auslandsschulwesen betreibt. Zu erwarten bleibt, dass diese Tagung und ihre Ergebnisse dokumentiert werden und das im letzten Jahr erstmals erschienene **Jahrbuch des Auslandsschulwesens** zahlreiche ebenbürtige Nachfolger bekommen möge. Ich werde an dieser Tagung teilnehmen und darüber in unserer Zeitschrift ausführlich berichten.

Abschließend möchte ich noch drei Punkte ansprechen, die unsere Mitglieder direkt betreffen. Im Frühjahr werden wir wieder eine **Werbeaktion** durchführen, um neue Mitglieder zu gewinnen. Dazu werden die überarbeitete Informationsschrift und Plakate in ausreichender Stückzahl an die Schulen verschickt. Helfen Sie mit, neue Mitglieder zu gewinnen. Denn nur ein starker Verband ist handlungsfähig und wird gehört! Unterstützen Sie durch ihre erfolgreiche Werbung die ehrenamtliche Arbeit des Vorstandes und der Obleute an den Schulen und in den Regionen. Weiterhin wollen wir ein Preisausschreiben „**Berühmte Absolventen der Deutschen Schulen im Ausland**“ starten. Lesen Sie bitte den entsprechenden Aufruf von Manfred Egenhoff in diesem Heft und machen Sie oder ihre Schüler mit. Es winken schöne Preise. Schließlich: Nach der Einführung des Euro zum 1. Januar 2002 haben auch wir unsere **Mitgliedsbeiträge** auf die neue Währung umgestellt und damit den Beitrag wegen der glatten Beträge geringfügig gesenkt. Bisher hat sich darüber noch kein Mitglied beschwert.

Ther Waldemar Gries

IUTU Sponsored Run 92 +10

Lernende laufen, Sponsoren spenden für eine nachhaltige Entwicklung

Rio 1992 sollte Hoffnung machen und Verbesserungen bringen

Der Deutsche Bundestag stellt fest:

Die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung (UNCED) 1992 in Rio de Janeiro hat mit der Agenda 21 ein Schlußdokument vorgelegt, mit dem sich rd. 180 Staaten – darunter alle Mitgliedsstaaten der EU – auf das Leitbild einer „nachhaltigen Entwicklung“ für die Gestaltung der Gesamtpolitik festgelegt haben.

Die Agenda 21 fordert, weltweit, national, regional und lokal Prozesse einzuleiten, die die drei Ziele „ökonomische Entwicklung“, „soziale Gerechtigkeit“ und „ökologische Tragfähigkeit“ fördern und gleichberechtigt miteinander verbinden.

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zielt darauf ab, global, regional und lokal grundlegenden Werten sowie ökologischen und sozialen Leitideen ein höheres Maß an Anerkennung zu verschaffen: das Recht aller Menschen auf ein Leben in Würde, der Idee der globalen und intergenerationellen Gerechtigkeit, der Respektierung der Grenzen ökologischer Belastbarkeit, der Achtung kulturell unterschiedlicher Entwicklungswege. ... Im Kapitel 36 der Agenda 21 ist niedergelegt, daß Erziehung, Bewußtseinsbildung und Ausbildung als Querschnittsthemen maßgeblich die Umsetzung aller anderen Kapitel der Agenda 21 beeinflussen. ...

Mit der Unterschrift unter die Agenda 21 haben sich die Unterzeichnerstaaten auch dazu bekannt, Bildung und Forschung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auszurichten ...

(Deutscher Bundestag,

14. Wahlperiode, Drucksache 14/1353)

Iutu Sponsored Run 92 +10 soll an Rio 92 erinnern und formulierte Verbesserungsvorschläge einfordern

Ja, es sind schon wieder 10 Jahre vergangen, seit so viele Staaten die Agenda 21 als ein globales Aktionsprogramm für eine dauerhafte, umweltgerechte Entwicklung unterzeichnet haben.

Jeder mag sein eigenes Urteil darüber fällen, wie sehr es bisher gelungen ist, mehr Gerechtigkeit zwischen den Nationen und den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen für die heutigen und die künftigen Generationen zu erreichen.

Die Agenda 21 muss die größte Bildungsidee, „nachhaltige Entwicklung“ (sustainable development) zum Schlüsselbegriff für das 21. Jahrhundert werden, wenn das Leben auf unserem Planeten auch für die künftigen Generationen lebenswert bleiben soll.



Von Rio de Janeiro, u.a. auch von der dortigen Deutschen Schule aus startete vor einigen Monaten eine Initiative, die an die hoffnungsvollen Ansätze der Agenda 21 erinnern möchte.

Das Projekt nennt sich IUTU.NET, ist eine internationale Schul-Kooperation unter der Federführung des Gymnasiums Vogelsang in Solingen sowie der Deutschen Schulen in Porto und Rio de Janeiro. In einem Joint Venture mit international tätigen Unternehmen soll Anfang Juni 2002 ein „globaler Benefizlauf“ von mindestens 50.000 Kindern und Jugendlichen überall in der Welt stattfinden.

Mit dem ‚erlaufenen Geld‘ sollen insbesondere alternative Energieprojekte außerhalb Europas initiiert werden.

Der VDLiA unterstützt diese Aktion. Wir freuen uns, dass auch einige Deutsche Schulen, z.B. in Bogota, Guayaquil, Helsinki mitmachen. Wir hoffen auf viele weitere Teilnehmer – auf dass viele deutsche Auslandsschulen zeigen, dass ihre Schüler lernen, das Leben im 21. Jh. im Sinne der Agenda 21 zu gestalten.

Dr. Hans-Jürgen Peleikis



KOORDINATION

– DIRK BODENDORF

GYMNASIUM VOGELSANG

VOGELSANG 33

42653 SOLINGEN

TEL +49-212-2244108

FAX +49-212-2244107

BODENDORF.GVS@IUTU.NET

I-NET WWW.IUTU.NET

GRAFISCHE GESTALTUNG UND VISUALISIERUNG

MAH

GLOBAL.INTERFACE@BAGODIWA.DE

PREISAUSSCHREIBEN

„Berühmte Absolventen unserer Schule“

PREISAUSSCHREIBEN – PREISAUSSCHREIBEN – PREISAUSSCHREIBEN

Die deutschen Auslandsschulen sind etwas Besonderes. Hier begegnen sich verschiedene Kulturen, Schülerinnen und Schüler profitieren davon. Nicht wenige Absolventen deutscher Auslandsschulen sind besondere Persönlichkeiten im gesellschaftlichen Leben Deutschlands oder des Sitzlandes der Schule geworden. Wir wollen diese Personen über den Bereich des jeweiligen Landes hinaus bekannt machen und damit die fruchtbare Arbeit der deutschen Auslandsschulen ins rechte Licht rücken. Um dieses Anliegen zu fördern, rufen wir alle Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandsschulen, gleich welcher Schulart und Klassenstufe, zur Teilnahme an einem Preisausschreiben auf.

Liebe Schülerinnen und Schüler,

verfasst einen Artikel über einen Absolventen/eine Absolventin eurer Schule, der/die auf dem Gebiete der Politik, der Wirtschaft, Kultur usw. etwas Besonderes geleistet und sich so einen Namen gemacht hat.

Die Art der Darstellung ist euch freigestellt. Es kann ein Porträt der betreffenden Person sein, in dem ihr Leben und ihre Leistung dargestellt werden. Es kann eine Darstellung aus Quellenzeugnissen – Zeitungsberichten, Fotos etc. – sein oder auch ein Interview mit der betreffenden Person oder mit Personen, die sie gekannt haben und die sie, ihr Leben und Wirken, zutreffend charakterisieren können.

Wir werden die besten Arbeiten prämiieren und in unserem Verbandsheft sowie unter unserer Internetadresse veröffentlichen.

Als Preise winken:

- 1. Platz 250,- €
- 2. Platz 150,- €
- 3. Platz 100,- €

Bitte schickt eure Beiträge – zusammen mit einem Foto von euch – per Post oder E-Mail an den Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland:

Waldemar Gries, Friedrich-Naumann-Str. 17, D-34131 Kassel, Deutschland, gries@vdlia.de.

Einsendeschluss ist der 15. Juli 2002 (Poststempel).

PREISAUSSCHREIBEN – PREISAUSSCHREIBEN – PREISAUSSCHREIBEN

Qualitätssicherung im Deutschen Auslandsschulwesen

in Zeiten der Millioneneinsparungen und die Sucht, Eigentore zu schießen

Eine Begrifflichkeit schwebt als Hoffnungsträger durch die Gedankenwelt der ZfA, des BLA-SCHA, des Auswärtigen Amtes, selbst der Vorsitzenden des Ausschusses für Kultur und Medien des Deutschen Bundestages, Frau Monika Griefahn MdB: *Qualitätssicherung durch Ortskräfte*. Wenn man das hört, freut man sich natürlich, denn allzu lange sprach man im Auslandsschulwesen nicht oder nur wenig von den Ortskräften an Deutschen Schulen oder im staatlichen Schulwesen von MOE und GUS. Wir, die wir fast ein Leben im Ausland verbracht haben, wissen das längst, dass die Qualität einer Deutschen Schule, eines deutschen Sprachdiploms an einer staatlichen Schulen immer nur einer Zusammenarbeit von einheimischen Lehrern und Gastlehrern entspringt, wobei die Gastlehrer in der Minderzahl sind. Also, das ist nicht Neues: Qualitätssicherung durch Ortslehrkräfte, das ist ein entscheidendes Element seit Bestehen der Auslandsschulen, und wir zollen unseren einheimischen Kollegen jede Achtung.

Nun hat es natürlich einen hintergründigen, wenn nicht gar hinterlistigen Grund, dass man jetzt in der auslandsschulischen Öffentlichkeit dieses Element so sehr hervorhebt. Die Mittel werden knapp, Gastlehrer müssen abgezogen werden, die Schulbeihilfe wird reduziert, auch mit den Einrichtungen und Lehrmaterialien knausert man, weil Finanzminister Eichel sparen muss. Und damit die Auslandsschulwelt heile bleibt, das hässliche Wort vom *Kaputtsparen* der Auslandsschulen widerlegt werden muss, hat man nun die Qualitätssicherung durch Ortskräfte entdeckt. Aber, Leute, das ist Falschmünzerei. Niemand zweifelt die Qualität unserer ausländischen Kollegen an, jeder wird das partnerschaftliche Prinzip im Auslandsschulbetrieb preisen. Wenn man aber denkt, Geld einsparen zu können, indem man nun die Qualitätssicherung von den gemeinsamen Schultern der einheimischen Lehrer und der Gastlehrer zunehmend auf die Schultern der einheimischen Lehrer legt, dann wird ein sensibel austariertes Qualitätssicherungssystem zerstört. Nicht mehr Ortskräfte *und* Gastlehrer, sondern Ortskräfte *statt* Gastlehrer.

Und wie war das mit den Eigentoren? Dass eine Auslandsschule in Washington wahrscheinlich ihre Lehrerdefizite auffüllen kann mit Diplomatenangattinnen, die ihre Vormittage mit Unterricht versüßen, ist klar, aber woher bekommt eine deutsche Schule in Istanbul oder Namibia diese deutschen Lehrkräfte? Also, das ist nicht die Rettung, sondern man muss sich ernsthaft an die einheimischen Ortskräfte halten, um den jahrzehntelang geschaffenen Standard der deutschen Schulen zu gewährleisten. Das bedarf einer ständigen regionalen, überregionalen Lehrerfortbildung und gemeinsamer SCHILF-Veranstaltungen sowohl der deutschen Gastlehrer als auch der einheimischen Ortslehrkräfte. Dazu bestens geeignet sind die *Pädagogischen Zentren*, die es in strategisch wichtigen Orten des Erdkreises gibt – und gab. Aus finanziellen Gründen musste zum Beispiel das PZ Bogotá geschlossen werden, damit fällt für eine ganze Pazifikküstenregion die so wichtige Fortbildung besonders auch für Ortslehrkräfte weg, REFO-Maßnahmen können dies nicht wettmachen, effizient war das PZ. Das ist also ein Eigentor, wenn man von der Qualitätssicherung durch Ortskräfte spricht.

Von Ortslehrkräften kann um so mehr Leistung erwartet werden, wenn man sie ordentlich bezahlt und sie so frei macht von nachmittäglichem und wochenendlichem zusätzlichem Broterwerb, frei macht für gute Unterrichtsvorbereitung und Fortbildung, wobei oft unter ordentlicher Bezahlung der Schulverein etwas anderes – etwas Geringeres – versteht als der Schulleiter. Die *Schulbeihilfen* mussten empfindlich gekürzt werden, was die Schulen dazu nötigte, die Schulgelder zu erhöhen. Da wird es für einen Schulleiter immer schwieriger, eine sinnvolle Gehaltserhöhung seiner einheimischen Lehrkräfte zu fordern. Leistung hat seinen Preis – warum wandern so viele gute Ortskräfte in die Wirtschaft ab. Qualitätssicherung kann man nicht bei Billiglohn erwarten. Auch solch ein Eigentor.

Die deutschen Auslandsschulen haben ihren guten Ruf eben wegen der Kombination ausgezeichneten Ortskräfte zusammen mit einer adäquaten Zahl deutscher Gastlehrer. Wenn die

Zahl der deutschen Gastlehrer auf Null reduziert wird, sind die Schulen immer noch gut, aber es fehlt diese typische pädagogische Zusammenarbeit. Die anglo-amerikanischen privaten Schulen in Südamerika sind gut, aber ihnen fehlt das Gastlehrerelement, welches sie zu sehr guten Schulen machen würde. Dahin werden sich Deutsche Auslandsschulen bewegen, wenn das deutsche Element zu gering wird; davor warnen ja nicht nur die Schulleiter in ihrer Personalnot, sondern besonders auch der DIHT, für den Deutsche Schulen im Ausland an wichtigen Standpunkten nicht nur für die Kinder ihrer Mitarbeiter Bedeutung haben, sondern als Aushängeschild der deutschen Außenwirtschaft und Kultur fungieren (der DIHT spricht verbandsbedingt natürlich zunächst von der außenwirtschaftlichen Bedeutung, und er hat Recht damit, denn wenn die deutsche Bundesregierung die kulturpolitische Bedeutung der Deutschen Auslandsschulen so sehr auf Sparflamme setzt, dann helfen vielleicht die Pumpen aus Salzgitter).

Qualitätssicherung an staatlichen Schulen in MOE und GUS liegt sowieso in Händen der einheimischen Ortskräfte, da wollen wir uns gar nichts vormachen. Der ungarische – wir nehmen mal dieses Beispiel als *pars pro toto* – deutschsprachige Geschichtslehrer weiß ganz genau, was er seinen Schülern beibringen muss, damit sie die Aufnahmeprüfung zur Universität bestehen, und Geschichte wird für viele Studiengänge geprüft. Wenn sich der ungarische Geschichtslehrer darauf einließe, Quelleninterpretation wie im Geschichtsunterricht in Deutschland einzuführen, fielen seine Schüler bei den Prüfungen durch, die enzyklopädisches Wissen verlangen. Und die Qualität eines ungarischen Gymnasiums wird nun mal darin gemessen, wie viele Absolventen die Aufnahme zur Uni schaffen. Da sollten wir deutschen Fachberater, Fachschaftsberater und Gastlehrer auch gar nicht missionarisch dreinreden. Genauso ist das in allen Sachfächern, selbst wenn diese auf Deutsch unterrichtet werden wie an den Minderheitenschulen und an den bilingualen Schulen Ungarns.

Aber der Deutschunterricht. Selbstverständlich bereitet ein ungarischer Deutschlehrer seine Schüler bestens auf deren Abitur in Deutsch vor, dazu hat er in den Minderheitengymnasien einen umfangreichen Lektürekatalog, der bei Walther von der Vogelweide anfängt und bei Heinrich Böll aufhört. Unsere Kollegen haben jedoch ein großes Interesse an modernen Unterrichtsformen, die man in den Deutschunter-

richtsunterricht, weil das Germanistikstudium eine humanere Aufnahmeprüfung bietet, man sehnt sich durchaus weg vom Frontalunterricht zu schülerorientierten Formen. Erst recht, wenn eine Schule das DSD II eingeführt hat; dann ist selbst der Projektunterricht nicht mehr exotisch. Wer soll einführen in die DSD-Vorbereitung und erst recht in die für Ungarn exotische DSD-Prüfung? Das haben ja nun seit Jahrzehnten die *Fachberater* getan, sowohl in den DaF-Unterricht als auch in das spezielle DSD-Geschehen. Qualitätssicherung des DSD in vielen Fortbildungsveranstaltungen für einheimische staatliche Ortskräfte und natürlich für Gastlehrer; auch für eine Programmlehrkraft, welche zum ersten Mal draußen ist, kann das DSD ein Buch mit Sieben Geheimsiegeln werden. Nun wieder ein Eigentor. Aus recht unverständlichen Gründen wurde die Hälfte der rund 100 Fachberaterstellen an das Goethe-Institut abgegeben, die ZfA betreut nun nur die „schulische Arbeit im Ausland“, und die DaF-Fortbildung soll Goethe vorbehalten bleiben. Das habe ich nie verstanden, wieso DaF-Fortbildung nicht auch was mit schulischer Arbeit im Ausland zu tun hat. Und es ist recht interessant: Oft bittet das Goethe-Institut uns Fachberater, Fachschaftsberater und geeignete PLK, als Referenten teilzunehmen an seinen Seminaren für Deutschlehrer, wenn es um unterrichtspraktische Themen geht. Ja, da hätte man doch gleich die Fachberater bei der ZfA belassen können.

Vor Jahren hat die ZfA in MOE und GUS „gemein sinnvolle Funktionsstellen geschaffen: den *Fachschaftsberater*, der an einer DSD-Schwerpunktschule angesiedelt ist und das DSD in seinem Revier betreut, nicht nur die Organisation, sondern auch die Fortbildung der Deutschlehrer, die mit dem DSD zu tun haben. Dazu gehört, dass er als Moderator zusammen mit den Fachberatern in landesweiten Seminaren wie auch in REFO-Maßnahmen beteiligt ist, selbst Seminare organisiert und in seinem Revier SCHILF-Veranstaltungen durchführt. Er ist der Betreuer besonders auch der Einübungen in Prüfungsgespräche, die so gar nicht den ungarischen (und polnischen und rumänischen und ...) Gepflogenheiten entsprechen. Im ungarischen Prüfungsgeschehen wird abgefragt, im DSD wird ein Gespräch geführt; das muss eingeübt werden, denn zunehmend prüfen ungarische Deutschlehrer im DSD, was ja auch gewollt ist in unserem partnerschaftlichen Auftrag. Der Fachschaftsberater betreut besonders auch die neuen PLK und führt Leistungsbeschreibungen durch. Er hat ganz anders als der

Fachberater ständig an der Basis zu tun, am Puls der ungarischen Bedürfnisse.

Nun will es der lineare Sparansatz, dass auch diese Funktionsstellen gekürzt werden. In Ungarn gab es 1996 bei 16 DSD-Schulen und 600 Prüflingen acht Fachschaftsberater, heute sind es bei 22 DSD-Schulen und 1000 Prüflingen nur noch 3 bis 4 Fachschaftsberater (eine Stelle wird weitgehend vom Spezialgymnasium Baja vereinnahmt). Die Fachschaftsberaterin von Pécs unterrichtet 18 Stunden, betreut 5 DSD-Schulen mit 280 Prüflingen. Organisatorisches nimmt einen großen Raum ein, die Betreuung in pädagogischer Hinsicht kommt dabei immer wieder zu kurz. Qualitätssicherung war möglich bei acht Fachschaftsberatern, jetzt wird die nötige Einweisung einheimischer Kollegen zu einem Schnelldurchgang, besonders da die Fluktuation junger Lehrerinnen in Ungarn sehr groß ist und man es in jedem Jahr mit neuen Kolleginnen zu tun hat. Man hat von deutscher Seite das DSD angeboten, die Ungarn haben es bereitwillig in ihren Schulen untergebracht, Vertrauen wurde geschaffen, und jetzt bleibt Stückwerk, allein schon dadurch, dass nur wenige verbeamtete Gastlehrer mit der DSD-Vorsitzberechtigung im Land sind. Es ist für eine Schule unzumutbar, wenn ein Fachschaftsberater vier Wochen lang seinen Unterricht ausfallen lassen muss, weil er in seiner übergroßen Region die DSD-Prüfungen abzunehmen hat. Der Fachschaftsberater hat seine Schüler schließlich auch zum Jahresabschluss und zum Abitur zu führen. Die Eigentore häufen sich.

Auch die Stellen der BPLK wurden in Ungarn rigoros zurückgefahren, auch sie waren zusammen mit ihren Ortskollegen in der DSD-Vorbereitung und im Prüfungsgeschehen tätig; sie haben als Platznachbarn im Lehrerzimmer wie die Fachschaftsberater eine große Mittler-, auch Betreuer-, besser: Begleiterfunktion. Nicht mehr an allen DSD-Schulen ist ein Gastlehrer, was wiederum die Betreuungsarbeit durch den Fachschaftsberater vergrößert, und die Zahl der Fachschafts..., es wurde oben schon gesagt. Das gut gedachte Entsendeprogramm wird zu einem Stückwerk der Notlösungen. Dadurch wird unser Ansehen in den MOE-Staaten stark betroffen, man kann uns nicht mehr so ohne weiteres „trauen“, wenn wir ein Sprachdiplom anbieten zum Nulltarif.

Rückzug auch aus dem *Grundschulbereich*, der in MOE bis zur 8. Klasse reicht. Ein qualitativ hochstehender Deutschunterricht in den Grundschulen bereitet das Terrain für den Deutschunterricht in den Gymnasien vor. Dadurch entscheidet sich oft auch die Wahl der

ersten Fremdsprache Deutsch oder Englisch. In Ungarn hat der Fachberater für Grundschulen jahrelang in der Lehrerfortbildung einheimische Ortskräfte und Gastlehrer zusammengeführt, hat pädagogische Gemeinsamkeit schaffen. Aber diese qualitätssichernde Gemeinsamkeit muss ständig begleitet werden. Die Fachberatung Grundschule wird nicht neu besetzt werden, die BPLK werden aus dem Grundschulbereich, von wenigen Ausnahmen an Minderheitenschulen abgesehen, abgezogen. Es bricht im Beginn einer Qualitätssicherung durch Ortskräfte ein wichtiges System zusammen. Das wievielte Eigentor ist das nun?

Aus der Ausbildung von ungarischen Lehrern, welche als spätere Ortskräfte qualitätssichernd wirken sollen, zieht die ZfA sich ebenfalls zurück. Unsere Gastlehrer dort waren die einzigen Lektoren, welche mit ihren Studenten *praxisbezogene Seminare* in der Art einer Referendarausbildung durchführten; das kann der DAAD nicht, weil ihre Lektoren wissenschaftlich orientiert sind, und Goethe-Leute haben an den Universitäten nichts zu suchen. Und die einheimischen Universitätsleute weisen ein in Didaktik und Methodik, führen aber keine entsprechenden Übungen durch. Unsere Lektoren waren deswegen „heißbegehrt“, man versteht nicht so recht, warum sie abgezogen werden. – Eigentor!

Wir wissen es: Weil gespart werden muss! Und da geht nun kein Weg dran vorbei. Zum Glück reduzieren die Bundesländer bisher ihr Engagement nicht, so dass durch LPLK einiges aufgefangen werden kann. Nur, das Engagement des Bundes hat meiner Meinung eine Untergrenze erreicht. Und besonders das Kalkül: „Qualitätssicherung durch Ortskräfte“ *kann nicht aufgehen*, wenn man ein „deutsches“ Auslandschulwesen aufrecht erhalten will. Sicher, unsere einheimischen Kollegen sind so gut, dass sie eine qualitativ hochstehende Schule in ihrem Land oder ein mehr oder weniger ambitioniertes DSD in MOE und GUS zustande bringen. Aber wenn man nun im Wesentlichen auf die Qualitätssicherung durch Ortskräfte baut, dann ist der besondere Charme einer „Deutschen“ Auslandsschule und eines „deutschen“ Entsendeprogramms nicht mehr gewahrt und damit auch nicht die Attraktivität der Schule im Ausland und unserer DSD-Angebote in MOE und GUS. Dann kommt auch das Auslandschulwesen nicht mehr seinem Auftrag nach, für deutsche Experten Kinder eine adäquate Ausbildung zu gewährleisten. Und das wird die deutschen Experten stutzig machen, zurecht.

Heinz Weischer

PS. Vielleicht brauchen wir ja auch kein Auslandsschulwesen, andere Nationen haben das schließlich auch nicht, aber wenn man eins haben will, dann darf das nicht zu einem ungeliebten Billigstangebot verkommen, an dieser Grenze sind wir jetzt. Man könnte natürlich auch die gesamte schulische auswärtige Kulturarbeit dem Goethe-Institut übergeben (es wurde mal von AA-Beamten gefragt, ob nicht das Goethe-Institut oder der DAAD die DSD-Prüfung übernehmen könnten und damit auch die schulische Vorbereitung darauf). Oder noch

besser: Der Kulturattaché der Deutschen Botschaft übernimmt die Leitung des jeweiligen Goethe-Instituts (wie in Addis Abeba praktiziert) und damit die Leitung der vom Goethe-Institut einverleibten Deutschen Schulen. Das wäre doch alles viel einfacher, dann tummelte sich alles unter einem Dach, und der oberste Schulleiter des deutschen Auslandsschulwesens wäre dann Joschka Fischer, den wir hier alle so schätzen, weil seine Eltern aus Ungarn stammen.

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unseren verstorbenen Kollegen

Hanns Teipel

* 1944 † 2001

1991–97 Deutsche Schule Bogotá

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

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

Mark Beumers, Berg.-Gladbacher-Str. 133,
51065 Köln
Ursula Großmann, Tunnelstr. 15, 86156 Augsburg
Jutta Maurer, Ligsalzstr. 20, 80339 München
Jakob Dahle, Hössen 6, 32609 Hüllhorst
Kristina Rotert, Im Speitel 47a, 76229 Karlsruhe
Daniel Nowak, An der Steige 14, 87650 Baisweil

Neue Mitglieder (Ausland)

Matthias Lorenz; DS Porto Seguro I/Bras.
Erich Fuchs; DS Madrid
Markus Amberger; DS Sevilla
Michaela Weiser; DS Porto Seguro I/Bras.
Dieter Klein; Liceul „Nikolaus Lenau“ Temeswar/Rumänien

Dorothee Hücker; Int. Shape-Schule/Belgien
Barbara Jütte-Sonnenwald; DS La Paz
Carsten Borngräber; DS Rio de Janeiro
Ansgar Degen; Petrosawodsk
Marion Degenhardt; DS Peking
Wilfried Dutkowski; DS Bukarest
Corina Glout; Veszprém/Ungarn
Ingrid Zscherneck; Brno/Tschechien
Norbert Orgies; Omsk/Russ. Förderung
Annelie Richter; DS Helsinki
Uta von Reumont; Saratow/Russland
Anne Regine Lüdders; Baja/Ungarn
Karin Ruppelt; Satu Mare/Rumänien
Karl-Heinz Beier; Moskau
Ina Schröter; DS Bukarest
Bernd Stender; DS Porto Seguro I/Bras.
Thomas Mandel; DS Kapstadt

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Heinrich Behrens; DS San José/Costa Rica
 Albert Engelke; DS Valdivia
 Evelyne Diebold; DS Porto Seguro III
 Michael Bromm; DS Porto Seguro I/Brasilien
 Dr. Walter Biedermann; DS Porto Seguro I/
 Brasilien
 Hans-Joachim Berg; DS Djiddah
 Margarete Bulut; DS Istanbul
 Wolfgang Lemke; DS Windhoek
 Gerd Schneider; DS Barcelona
 Heiner Schultz-Gutschke; DS Kapstadt
 Peter Müller; DS Quito
 Dr. Joachim Moschall; DS Porto
 Kerstin Wiechmann; DS Riad
 Eckart Weisse; DS Lima
 Ulrich Giessel; DS London
 Klaus Hirsch; DS San Salvador
 Dr. Michael Hiltcher; Bukarest/Rumänien
 Josef Heuwieser; DS Johannesburg
 Fritz Helms; DS Lissabon
 Erich Hank; DS Montevideo
 Torsten Wiechmann; DS Riad
 Wolfgang Jung; Damaskus/Syrien

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Günther Lehmann (DS Quito), Im Honigsack
 22, 77694 Kehl-Marlen
 Renate Blume-Kupfer (Col. Humboldt, Lima),
 Warthenburgstr. 24, 10963 Berlin
 Volker Hahl (DS Mailand), Görresstr. 9, 55131
 Mainz
 Ernst Jäger (DS Kapstadt), Im Hessenfeld 14,
 75305 Neuenbürg-Waldrennach
 Karl-Heinz Jasinski (Goetheschule Buenos
 Aires), Laube 14, 69242 Mühlhausen

Norbert Klevenz (Addis Abeba), Kolpingstr. 3,
 76698 Ubstadt-Weiher
 Rita Knoepffler (DS London), Biberstr. 32,
 85354 Freising
 Sylvia Meggyes (DS Madrid), Herler Str. 82,
 51067 Köln
 Hans-Werner Meinberg (DS Gran Canaria),
 Mainzer Str. 34, 64646 Heppenheim
 Hartmut Neimóc (CIM Caracas), Ilseburger
 Weg 4, 22455 Hamburg
 Martin Pérez (DS Arequipa), Heldenackerstr.
 17, 79194 Heuweiler
 Willi Reis (Sofia, Bulgarien), Heideweg 23,
 67133 Maxdorf
 Doris Reitz (DS Montevideo), Modastr. 65,
 64560 Riedstadt
 Martina Roll (DS Quito), Bromberger Baum-
 gang 14, 68307 München
 Günter Sauter (DS Montevideo), Brahmstr. 9,
 74629 Pfedelbach
 Karlheinz Seiter (DS Santiago), Ludwig-
 Crößmann-Str. 9, 95326 Kulmbach
 Max Schönenberger (DS Barcelona), Garten-
 str. 10A, 78315 Radolfzell
 Gerhard Stechel (DS Barcelona), Brauereiweg
 12, 65510 Idstein
 Arlette Schlövgot (Poprad, Slowak. Rep.),
 Ziegeleiweg 3, 99425 Weimar
 Ingrid Sturm (DS Barcelona), Calvinstr. 11,
 10557 Berlin
 Ilka Seltmann (Mór/Ungarn), Entsbergerstr. 24,
 04178 Leipzig

Neue Obleute

Elke Kirstein; DS Asunción
 Andrea Andrae; DS Johannesburg

Jubilare

40 Jahre im Verband

Wolfgang Gabbert, Adendorf; DS Guayaquil

25 Jahre im Verband

Gerhard Asche, Billigheim; DS Bogotá, La
 Paz, Lima
 Peter Bischof, Frankenthal; DS Las Palmas,
 Istanbul
 Heinz Halfmann, Emmelshausen; DS Den
 Haag, DS Lycée Buc
 Manfred Heine, Beilstein; DS Caracas

Wolfgang Horschheimer, Gundelsheim;
 DS Jakarta
 Eckhard Klöter, Bickenbach; DS Bogotá,
 Santiago
 Clemens Mayer-Schuchard, München;
 DS Bogotá, Valparaíso
 Wolfgang Müller; DS Rom, Mailand
 Uwe Peichert, Braunschweig; Caracas, Mai-
 land
 Reiner Pompl, Eggenfelden; DS Mailand
 Dr. Rainer Ramcke, Hamburg; DS Montevideo,
 Päd. Zentr. Bogotá

Hans-Joachim Reichenbach, Jüchen;
DS Quito, Asunción
Günter Schwab; DS Caracas, Austin, Honolulu

Hans-Jürgen Spitzner, Neustadt; DS Athen,
Thessaloniki
Jakob Warkentin; Col. Sec. Neuland Chaco,
Filadefia

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118
Bad Vilbel
Aulmann, Eberhard, Mechtildstr. 30, 60320
Frankfurt/Main
Bloß, Hartmut, Lange Hecke 25, 37130 Gleichen
Bürkle, Caroline, Colegio Aleman, Apdo. Aero
2049, Cali/Kolumbien
Christiansen, Uwe, DS Budapest, Cinege ut
8/c, H-1121 Budapest
Dombois, Achim von, Rembrandtstr. 2, 50999
Köln
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160
Bad Zwischenahn
Gahn, Rainer, Pester Lloyd, Budapest
Goertz, Dieter, Winkelweg 6, 26125 Oldenburg
Graffmann, Heinrich, Kaiserstr. 1, 69115
Heidelberg
Greiner, Margret, Ha Rav Berlin 33, Jerusalem
92505, Israel
Hergenröder, Árpád, Neue Zeitung – Ungarn-
deutsches Wochenblatt, Budapest
Jäger, Ernst, Im Hessenfeld 14, 75305 Neuen-
bürg-Waldrennach
Kalb, Jürgen, Rosenstr. 16, 73733 Esslingen
Kaminski, Diethelm, Duckterather Str. 19,
51069 Köln
Kruczinna, Rolf, Kippekausen 123, 51427
Bergisch-Gladbach

Lawin, Heike, Srednjaja Schkola No. 11, ul.
Lenina, 35,463022 Aktöbe, Kasachstan
Meyer-Renschhausen, Borchard, Helene-
Lange-Str. 40, 26131 Oldenburg
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808
Haibach
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51,
58093 Hagen
Schmoll, Heike, Frankfurter Allgemeine Zei-
tung, Hellerhofstr. 2–4, 60327 Frankfurt
Siemen, Uwe, Alte Dorfstr. 3, 25875 Schobüll
b. Husum
Weischer, Heinz, Hunyadi János utca 37/1,
H-7625 Pécs/Ungarn
Wicke, Rainer E., V Luzich 8, 63700 Brno,
Tschechische Republik, e-mail: Marawi@
volny.cz

Bilder von
Graffmann, Heinrich, Kaiserstr. 1, 69115
Heidelberg, S. 16–17
Greiner, Margret, Ha Rav Berlin 33, Jerusalem
92505, Israel, S. 23, 25
Kaminski, Diethelm, Duckterather Str. 19,
51069 Köln, S. 41–43
Kalb, Jürgen, Rosenstr. 16, 73733 Esslingen,
S. 30–33
Milos, F., Budapest, S. 19–20

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

Auslandsschulwesen

– „zwischen Scheitern und Reformen“

Auf alarmierende Gefahren für die Existenz der deutschen Schulen im Ausland hat der Verband Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) hingewiesen. Wie der Verbandsvorsitzende Waldemar Gries bei der Ende Juli in Schwerin unter dem Motto „Unser Auslandsschulwesen – zwischen Scheitern und Reformen!“ durchgeführten Hauptversammlung des VDLiA erklärte, deute vieles darauf hin, dass die deutschen Schulen im Ausland „kaputtgespart“ werden sollen. An der viertägigen Hauptversammlung nahmen über hundert Teilnehmer aus aller Welt, darunter Lehrer aus Südamerika, Russland und China teil.

Nach Angaben des Verbandes sind für deutsche Schulen im Ausland gegenwärtig noch 353 Millionen Mark im Haushalt vorgesehen, im Jahr 2003 dagegen nur noch 335 Millionen Mark. Gemessen an den Etats von 1999/2000 ergebe sich eine Reduzierung der Haushaltsansätze um fast 50 Millionen Mark. Damit werde der Mangel an finanziellen Mitteln für Schulbücher, Computer oder neue Schulen immer alarmierender. Auch bei den Lehrkräften selbst würde in unzumutbarem Ausmaße gespart, kritisierte Gries.

Von Seiten der Kultur- und Bildungsabteilung des Auswärtigen Amtes hieß es dagegen, der Ausbau des Auslandsschulwesens könne nicht allein über Steuergelder finan-

ziert werden. Die Förderung hätte den Sparbeschlüssen angepasst werden müssen. Während neun Goethe-Institute und neunzehn Auslandsvertretungen bereits geschlossen werden mussten, seien ganze Schulen im Ausland noch nicht von der Schließung betroffen.

An den 119 deutschen Schulen im Ausland werden etwa 70 000 Schüler von rund 2000 deutschen Lehrkräften unterrichtet. In weiteren 300 staatlichen Bildungseinrichtungen wird zusätzlich 160 000 Schülern Deutschunterricht angeboten. 2600 Schüler werden an den zehn europäischen Schulen unterrichtet.

Zur Wirkung der deutschen Schulen verweist der Verband darauf, dass weltweit von 110 bis 120 Millionen Menschen deutsch gesprochen wird. In Bezug auf die Wirtschaftskraft der Sprache liege Deutsch sogar hinter Japanisch und Englisch an dritter Stelle. Im Internet rangiere die deutsche Sprache mit 25 Millionen Internet-Seiten sogar auf Platz zwei.

Zu „berühmten Schülern“ deutscher Schulen im Ausland zählen unter anderem Altbundespräsident Richard von Weizsäcker, Königin Silvia von Schweden und Russlands Staatspräsident Vladimir Putin, dessen Kinder an der deutschen Schule in Moskau unterrichtet wurden.

Unter Sparzwang

Auslandsschulen zwischen Wünschbarem und bürokratischer Hürde

Auch wenn die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik zum Bestandteil deutscher Außenpolitik erklärt wurde, steht es um die Auslandsschulen nicht besser als um die Goethe-Institute. Die 119 Auslandsschulen müssen so sparen, daß sie die Qualität ihrer Bildung gefährdet sehen. Zwar fließen im Jahr 2001 noch 376 Millionen Mark in die Auslandsschulen; aber von jetzt an müssen jedes Jahr mehr als 10 Millionen Mark eingespart werden. Für die Deutsche Schule in Rom heißt das: Es fällt eine Lehrerstelle weg, und der Trägerverein sieht sich gezwungen, die Schulgelder zu erhöhen. Die „Scuola Germanica di Roma“ auf den Hügeln oberhalb von Trastevere bekommt eine Schulbeihilfe in Höhe von 1,3 Millionen Mark (je nach Schülerzahl). Die 18 aus Deutschland entsandten Lehrer werden vom Bundesverwaltungsamt bezahlt. Das Schulgebäude gehört der Bundesrepublik und wird dem Schulträger mietfrei überlassen. Allerdings wurde der Trägerverein in einer neuen Nutzungsvereinbarung für die Bauinstandhaltung finanziell verantwortlich gemacht.

Alle Auslandsschulen werden von privaten Trägervereinen geführt, die dem jeweiligen Landes- und Vereinsrecht entsprechen. Die pädagogische Leitung hat der Schulleiter inne. Konflikte zwischen Schulleitung und Trägerverein bleiben an keiner Auslandsschule aus, zumal sich die Verwaltungshoheit und die pädagogische Leitung nicht immer scharf trennen lassen und der Schulleiter nicht die Dienstaufsicht ausübt. Diese wird formal vom jeweiligen deutschen Botschafter wahrgenommen.

Die Deutsche Schule in Rom weist im Unterschied zu denen in Mailand und Genua einen hohen Anteil deutscher Schüler auf. Im Schuljahr 2000/2001 waren es 390 deutsche Staatsangehörige, 509 italienische, 18 Schweizer, 50 Österreicher und 15 andere. Deutsch als Muttersprache beherrschen 236 Schüler, 499 haben Italienisch als Muttersprache gelernt, und 200 sind zweisprachig aufgewachsen. Im Unterricht sind die Unterschiede durchaus zu spüren. Trotz zwei Jah-

re intensiver Italienisch- oder Deutschförderung sprechen die Schüler unterschiedlich gut Italienisch oder Deutsch. Zum Schulzentrum gehören ein Kindergarten, eine Grundschule und das Gymnasium, das ein deutsches und ein italienisches Abitur anbietet. 1975 wurden mit dem italienischen Staat die Bedingungen für die gleichzeitige Maturità vereinbart. Sie eröffnet wie das deutsche Abitur den Zugang zur Hochschule und zu italienischen Staatsämtern. Im Abitur muß mindestens ein Fach auf italienisch geprüft werden, landessprachlicher Unterricht in mehreren Fächern muß vorausgegangen sein. Der Commissario aus dem Erziehungsministerium sieht die italienischen Prüfungsarbeiten ein und nimmt an den mündlichen Prüfungen in italienischer Sprache teil. Für die Schüler steigt das Pensum durch den zusätzlichen Italienischunterricht auf 41 Wochenstunden. Aber was mündlich glänzt, muß schriftlich nicht golden sein. Insgesamt spricht die italienische Ortslehrkraft, die auch des Lateinischen und Griechischen mächtig ist, von einem hohen Begabungsniveau. Sie lehrt seit fast einem Jahrzehnt hier und identifiziert sich genauso begeistert wie die Schüler mit der Schule.

Für die Einstellung der vermittelten wie der örtlichen Lehrer ist aufgrund neuer Dienstverträge der Schulleiter zuständig. Er hat einige abenteuerliche Lehreranwerbungen hinter sich, denn leichter ist es nicht geworden, Lehrer aus Deutschland an Auslandsschulen zu locken. Die Auslandszulagen sind um 40 Prozent gekürzt worden. Vor allem gilt es, örtliche Lehrer zu gewinnen, die nach italienischem Recht zwar ein geringeres Grundgehalt beziehen, doch jede einzelne Vertretungsstunde zusätzlich bezahlt bekommen, was mit einem hohen Verwaltungsaufwand verbunden ist. Dazu soll die Schulbeihilfe künftig nach neuen Kriterien verteilt werden. Nur noch 70 Prozent sollen sich nach den Schülerzahlen richten, 30 Prozent hingegen nach besonderen Projekten oder Profilen der Schule.

Die deutschen Schulen in Italien halten sich an baden-württembergische, in einigen Klassen auch an nordrhein-westfälische

Lehrpläne. Der neue Schulleiter in Rom kommt aus Baden-Württemberg und will mit seinem Lehrerkollegium gemeinsam die Ziele der Schule formulieren. Die Akzentsetzung zu bestimmen sei Sache des Schulträgers, sagt Peter Kleefuß, der Mathematik und katholische Religion unterrichtet. Ihm scheinen die naturwissenschaftlichen Fächer im Vergleich zu den Sprachen zu kurz zu kommen. Die künftigen Einsparungen vor allem bei den vermittelten Lehrern sieht er mit Skepsis. Von 1991 bis 2001 wurde die Zahl der Auslandslehrkräfte an den Schulen mit deutschen Abschlüssen um 15 Prozent gesenkt. Die von den Ländern für die Sicherung der Abschlüsse erklärte Richtzahl liegt bei 1065 vermittelten Auslandsdienstlehrern. Der Haushaltsplan für 2002 weist jedoch nur 926 Stellen aus. Die Qualität des Unterrichts wird auf diese Weise gefährdet.

Vermutlich gelingt es auf kaum einem anderen Feld, deutsche Kultur und Bildung in Begegnung mit dem Gastland so nachhaltig zu vermitteln wie an Auslandsschulen. Sie werden seit 1878 gefördert. Inzwischen ist aus ehemals 15 Schulen das weltumspannende Netz von 119 Schulen mit insgesamt 70 000 Schülern gewachsen. Die Grundlagen des heutigen Auslandsschulwesens hat die Bundesregierung 1978 in einem Rahmenplan festgeschrieben. Die Ziele der Auslandsschulen, „Partner und Freunde für Deutschland“ zu gewinnen und auf diese Weise „vitale Interessen unseres Landes“ zu fördern, die deutsche Sprache als „Schlüssel zur deutschen Kultur“ zu stärken und zu erhalten, lesen sich angesichts der Kürzungen wie bildungspolitische Sonntagsreden. Der Kul-

turabteilung des Auswärtigen Amtes ist die Bedeutung der deutschen Schulen im Blick auf Europa wohlbewußt, außer Umschichtungen und der Einbindung nichtstaatlicher Träger weiß sie jedoch auch keine Abhilfe zu schaffen.

Ob das Modell der konfliktreichen gemeinsamen Trägerschaft privater und öffentlicher Partner zukunftsfähig ist, bleibt fraglich. Wenn sogar die Schließung von Goethe-Instituten an zentralen Standorten als Teil von Strukturreformen bezeichnet wird, die das Auswärtige Amt anstrebt, weil sie „seit längerem notwendig und inhaltlich begründet“ seien, steht es um die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik schlecht.

In Rom sind die Schüler oft 16 Jahre im Schulgebäude und entwickeln eine ungewöhnliche Nähe zur schulischen Institution und zu ihren zeitweise seelsorgerlich agierenden Lehrern. Die Lehrerschaft weist einen niedrigen Krankenstand auf. Beschmierte Wände im Schulgebäude gibt es nicht, Gewalt auch nicht, auch keine Schwierigkeiten mit Rauschgift. Gelegentlich führen das „Ghettodasein“ und die beiden Identitäten zu erheblichen Konflikten. Die entwickelnde, ihre Selbständigkeit fördernde Unterrichtsformen gewohnten Schüler kommen mit dem verschulten italienischen Universitätssystem zuweilen schwer zurecht. Nicht nur in Rom genießt die deutsche Auslandsschule ein hervorragendes Ansehen – ob sich dies angesichts der Einsparungen erhalten wird? An diesem Mittwoch werden sich die Kultusminister mit der bedrohlichen Lage der Auslandsschulen befassen.

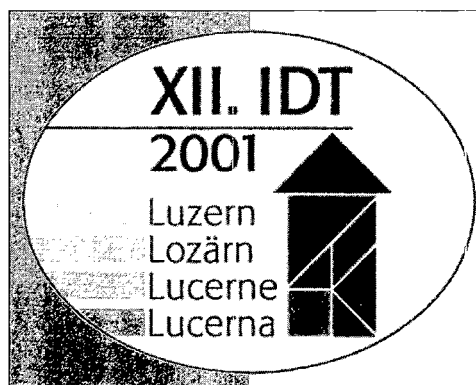
Fachsimpeln am Vierwaldstätter See

Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Luzern

Es ist schon zu bedauern, dass zwei für den Auslandslehrer wichtige Tagungen regelmäßig in zwei aufeinanderfolgenden Wochen zu Beginn der Sommerferien stattfinden: Die Hauptversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) und die Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV). Immerhin gab es auch 2001 wieder eine beachtliche Zahl von Kollegen, die auf beiden Veranstaltungen anzutreffen waren, zum Teil auch als Vortragende.

Hier soll nun die Rede von der Tagung des *Internationalen Deutschlehrerverbandes* sein, die alle vier Jahre stattfindet, diesmal in Luzern. Über eine Woche wurde die Stadt Luzern zum Ort der Begegnung für 1700 Deutschlehrer aus der ganzen Welt; alle erkennbar an einem schwarzen Rucksack mit Aufklebern (wie praktisch für die vielen Materialien!), den die Tagungsleitung zu Beginn an alle Teilnehmer verteilt hatte. Vor 4 Jahren in Amsterdam waren es die unübersehbaren gelben Schirme gewesen, die bei Dauerregen für ein Gefühl der Zusammengehörigkeit gesorgt hatten.

Entsprechend der Realität des Gastlandes, der Schweiz, war das Gesamthema der Tagung die „Mehrsprachigkeit“. Und es zeigte sich im Verlauf der Tagung, wie wichtig dieses Thema in einer globalisierten Welt geworden ist: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für eine die Grenzen überschreitende Kommunikation. Die Beiträge der Tagung machten ein Umden-



ken deutlich: Wenn man die Sprachen nicht mehr in Konkurrenz zueinander begreift, sondern vielmehr in ihrer Ergänzung, dann kann man auch beim Sprachenlernen und -lernen Profit aus der Kenntnis der einen Sprache für den Erwerb der anderen Sprache ziehen. Diese Konzeption wurde nun in einer Vielzahl von Beiträgen dargestellt bis hin zu Detailbereichen wie den Erwerb von Wortschatz und Grammatik.

Die sprachenübergreifende Perspektive des Sprachenlernens wurde nun in allen 30 Sektionen und ca. 700 Beiträgen mehr oder weniger überzeugend verfolgt. Nicht zu kurz kam dabei die Einordnung der deutschen Sprache in ein Konzept der Mehrsprachigkeit, wobei insbesondere die Lehre verschiedener Fachsprachen eine neue Bedeutung erlangte.

Viele Deutschlehrer aus der ganzen Welt wurden sich in Luzern bewusst, wie bedeutsam die Tatsache ist, dass die deutsche Sprache nicht nur in Deutschland gesprochen wird, sondern dass sie auch die kulturellen Leistungen anderer Länder repräsentiert. Begeistert äußerten sich z.B. Tagungsteilnehmer über die Tatsache, dass sie anlässlich einer Exkursion um den Vierwaldstätter See an den Entmythologisie-





Tagungsteilnehmer am Rathausquai

rungsbemühungen der Tell-Geschichten durch Schweizer Historiker Teil haben konnten.

Der Besuch der Tagung hätte sich allein schon wegen des überragenden Kulturprogramms gelohnt. Angefangen bei den Morgenlesungen von Schweizer Autoren jeweils um 7.30 Uhr auf dem Schiff bis hin zum Jazz am Abend und in der Nacht – z.B. mit Alphörnern, Schlagzeug und Stimme –, Kabarett, Rap, Ausstellungen etc. Es hätte nicht bunter und vielfältiger sein können, und die Lehrer fühlten sich belohnt für die investierte Ferienzeit.

Luzern ist eine Reise wert! In der kleinen Stadt ist eine Tagung vom Format der IDT nicht zu übersehen, und sei es nur an der Tatsache, dass Touristen Mühe hatten, am Abend in den Restaurants am *Rathausquai* (typische mehrsprachige Schweizer Ortsbezeichnung!) einen Tisch zu ergattern.

Überzeugend konnten Schweizer Kollegen vorführen, dass sie auch ein gewichtiges Wort mitzusprechen haben bei der Entwicklung des Faches *Deutsch als Fremdsprache*. Nicht nur als Autoren bei der Erstellung neuer Lehrwerke für *Deutsch als Fremdsprache*: Schweizer Sprachdidaktiker vertreten ganz wesentlich das im Augenblick wohl spannendste Projekt für die Entwicklung des Deutschunterrichts in der ganzen Welt: den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (vgl. „Ein neues

Sprachenkonzept mit Folgen“, in: *Der Deutsche Lehrer im Ausland*, Heft 4/2001), der für den Bereich DaF auf der Luzerner Tagung zum ersten Mal vor großem Publikum vorgestellt wurde. Auch insofern war die Tagung ein Ereignis.

Auch Fachlehrer, z.B. Naturwissenschaftler, konnte man auf der Tagung treffen. Es gab mehrere Sektionen zum Fachunterricht. Manche hatten sich erst an ihrer Auslandsschule klargemacht, dass sie im Ausland immer auch Sprachenlehrer = Deutschlehrer sind. Das wiederum verbindet sie mit all den anderen: Dozenten an Universitäten und Goethe-Instituten, Ortslehrkräften an Deutschen Auslandsschulen, Lehrern an Sprachenschulen einer Mega-City oder irgendwo im Urwald. Alle Genannten haben sich den Herausforderungen ihres Arbeitsgebiets *Deutsch als Fremdsprache* zu stellen. Die Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbands hat ohne Zweifel die Bedürfnisse der genannten Gruppen in hohem Maße befriedigt und ein gewisses Gefühl der Solidarität erzeugt, das *vor Ort* manchmal so schwierig ist.

Wer nun nachträglich Genaueres über die Internationale Deutschlehrertagung wissen möchte, der schaue mal auf die bemerkenswerte Site www.idt-2001.ch.

Und die nächste IDT? Die soll im Jahre 2005 zum Gesamtthema der „Motivation“ in Graz in Österreich stattfinden.

Heinrich Graffmann

Neues Schulgebäude der Deutschen Schule Budapest

Mitte Oktober, an den sog. Projekttagen, konnten Schüler und Lehrer das neue Schulgebäude - Kostenpunkt 22 Millionen DM - der Stiftungsschule in Besitz nehmen, das am „Tage der offenen Tür“ auch dem breiteren Publikum zugänglich war.

„Das ist ein völlig neuer großzügiger Komplex, den die Bundesrepublik Deutschland finanziert hat. Es sind alle Einrichtungen hier, die heute und hoffentlich auch in den nächsten 30 bis 50 Jahren für eine Schule notwendig sind“, begann der Direktor *Uwe Christiansen* seine Führung durch das supermoderne Gebäude im XII. Bezirk von Budapest. Der flache sich in den Abhang hineinfügende Bau entstand auf dem 36 000 Quadratmeter großen Schulgrundstück und umfaßt alle Räumlichkeiten: die Klassenräume, die zugeordneten Gruppenräume, den aufwendigen Fachraumbereich von Kunst über Musik bis hin zu Physiksälen und Computerräumen sowie den allgemeinen Räumen wie die Aula mit großen Eingangshallen und den Sporthallen. Neben den gut ausgebildeten etwa 40 vor allem aus Deutschland entsandten LehrerInnen seien eben diese Bedingungen Garant für den niveaureichen Unterricht und eine entspannende Freizeitgestaltung der 430 Kinder und Jugendlichen.

Das alte Jagdschloßgebäude blieb erhalten und dient bereits völlig erneuert auch weiterhin dem Grundschulunterricht. Es sei natürlich, so Direktor Christiansen, daß es in allen Klassen- und Unterrichtsräumen Rechner und Internetzugänge gibt und die Arbeitsräume der Schüler sowie die Vorbereitungsräume der Lehrer mit entsprechenden Medien ausgestattet seien. Was in den nächsten Jahrzehnten einer Schule an Anforderungen gestellt werde, das werde in diesem Gebäude geleistet werden können.

An die 80 Kinder lernen in der einzügigen deutschen Grundschule, und ab der 5. Klasse können nach einer gründlichen sprachlichen Vorbereitung auch die ungarischen Schüler (circa 60 % der Kinder und Jugendlichen) sozusagen von der „Seite einsteigen“ (das sind die Klassen S), sie lernen dann bis zur Klasse 12 ebenfalls den überwiegenden Teil der Fächer deutsch und außerdem in ihrer Muttersprache Geschichte sowie ungarische Sprache und Literatur. Im Rahmen

einiger Wochenstunden werden auch die deutschen SchülerInnen mit der ungarischen Sprache und Kultur vertraut gemacht. Das Prinzip sei, die schrittweise Integration der beiden Klassen, um zum Abschluß das deutsche Abitur zu bestehen, das aufgrund des Vertrages zwischen Deutschland und Ungarn die Hochschulzugangsberechtigung in beiden Ländern sichere.

An der DSB tue man alles dafür, um die fachliche Ausbildung der Kinder einerseits zu gewährleisten, das sei auch weiterhin ein wesentliches Element, meinte Direktor Christiansen, andererseits, damit sich die Schüler wichtige Fähigkeiten aneignen, so das Lernen erlernen, eine Team- und Kooperationsfähigkeit erwerben, also Dinge, die im späteren Berufsleben vonnöten sein können. Diese spielten bereits in der Schule eine Rolle, nämlich wo viele Menschen miteinander umgehen müssen, dort entstehen auch Reibungen, Konflikte, und man müsse erlernen, miteinander umzugehen. All diese erzieherischen Elemente seien ebenfalls wichtig, also Bildung und Erziehung gleichermaßen.

Ein breitgefächertes Angebot steht den SchülerInnen zur Verfügung, um ihre Fähigkeiten je nach Interesse und Begabung in verschiedenen Bereichen auch der Nachmittagsbeschäftigung oder Freizeitgestaltung zu entfalten und zu entwickeln, seien dies naturwissenschaftliche Experimente, Musik, Theaterkunst, Singen oder Sport.

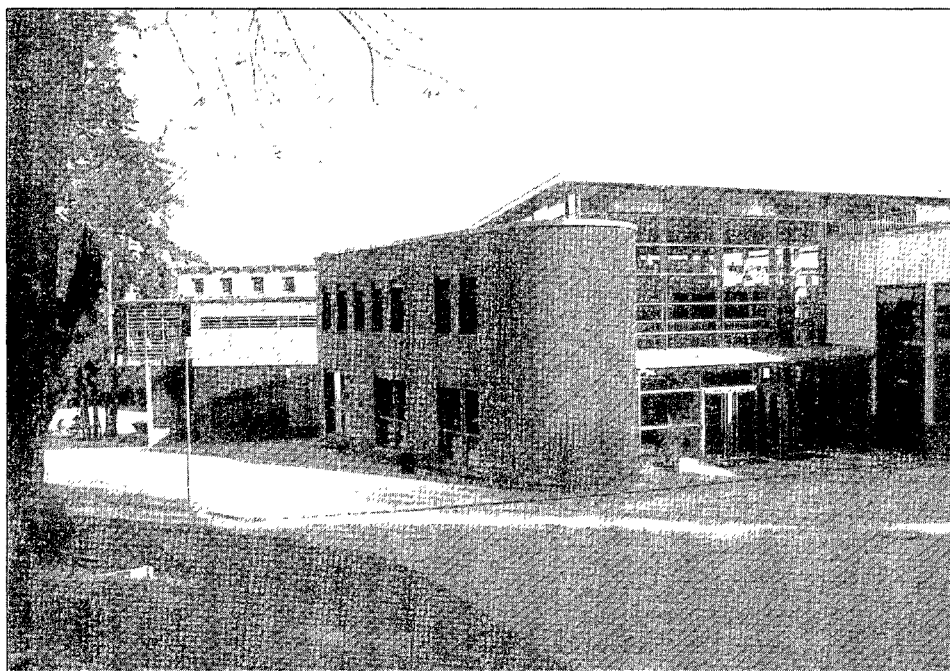
Bisher verließen drei Abiturjahrgänge die DSB mit jeweils 45 bis 50 Abiturienten, die alle an einer Universität oder Hochschule weiterstudieren konnten, und darauf sei man sehr stolz.

An den Projekttagen arbeiteten die Schüler in verschiedenen Arbeitsgruppen, wo man sich z.B. mit der indonesischen Musik, mit Fragen von Manipulation, mit Bildern, die mit dem Computer hergestellt werden, mit naturwissenschaftlichen und künstlerischen Projekten befaßte. Der Singchor und die Theatergruppe führten die *West Side Story* auf.

Die Leiterin der Klasse 7A, *Petra Pompos*, ließ ihre SchülerInnen Interviews mit den Arbeitskräften der Schule und Fotos machen, die dann an der großen Wand im Foyer zu lesen und besichtigen waren. Außer dem *Jahrbuch* soll in diesem Schuljahr auch ein *Schulradio* ins Leben gerufen werden, aber Berichteschreiben hielt die Deutsch-Englisch-Lehrerin auch in den Lehrstunden für eine gute Form des Sprachlernens. Die Berlinerin lobte das aufgeschlossene und hilfsbereite Lehrerkollegium sowie den neuen Komplex, der mit ihrer alten Schule gar nicht zu vergleichen sei und wo es richtig Spaß mache zu unterrichten.

Nils kommt auch aus Berlin, lebt mit seiner Familie seit drei Jahren in Budapest, seine Lieblingsfächer sind Deutsch, Mathe

konnte er diese Barrieren überwinden. Auch er mag diese Super-Ausstattung sehr. *Kinga* berichtete begeistert über die Freundlichkeit ihrer MitschülerInnen und Lehrer, sie lernt ab der 3. Klasse Deutsch, so daß sie sich ins neue System leicht einfügen konnte. *Sara Brunner* und *Mátyás Pack* besuchen die Klasse 12, sie traf ich gerade bei der Probe der *West Side Story* in der großen Aula. Der Vater der Stuttgarter Sara unterrichtet an der DSB, und sie singt im Chor. *Mátyás* verkörpert im Musical *Tony*. Beide machen sehr begeistert mit, denn alles sei profimäßig ausgestattet, ein fachkundiges Personal sei da, was die Instrumentalbegleitung, die Beleuchtung, die Bühnengestaltung betrifft. Der neue Theatersaal biete beste Möglichkeiten zu einer spektakulären Aufführung.



und Sport. Er besucht gern das Vergnügungszentrum Mammut, ja und die neue Schule gefällt ihm sehr. *Márton* verbrachte mehrere Jahre in Quito, Chile und Brasilien, er hatte eingangs Schwierigkeiten, die verschiedenen Fächer in Deutsch zu lernen, denn in den früheren Ländern war die allgemeine Unterrichtssprache das Spanische und zu Hause sprach man Ungarisch: aber durch die Hilfe der Lehrer und Schüler

Nach einem dreijährigen Deutschlandaufenthalt wollten die Eltern von *Mátyás*, daß er eben in dieser Schule weiterlernen soll. Nach dem Abschluß möchte er in Ungarn eine Hochschule absolvieren und im Hotelbereich arbeiten. Was ihnen diese neue Schule biete, könne man kaum in Worte fassen, und sie nannten sich glücklich, zumindest im Abschlußjahr diese neue Schule genießen zu können.

Árpád Hergenröder, aus Beilage zu: Neue Zeitung,
Ungarndeutsches Wochenblatt, Budapest, 07.12.2001

Hoher Besuch zur Einweihung

Bei strahlendem Sonnenschein konnten am Samstag die beiden Schülervertreter Blanka Horváth und Clemens Lorf zahlreiche hochrangige Gäste aus dem In- und Ausland zur Einweihung der neu errichteten Deutschen Schule Budapest begrüßen, darunter den Staatspräsidenten Ferenc Mádl sowie Bundesaußenminister Joschka Fischer, den deutschen Botschafter Wilfried Gruber und den Budapest OB Dr. Gábor Demszky.

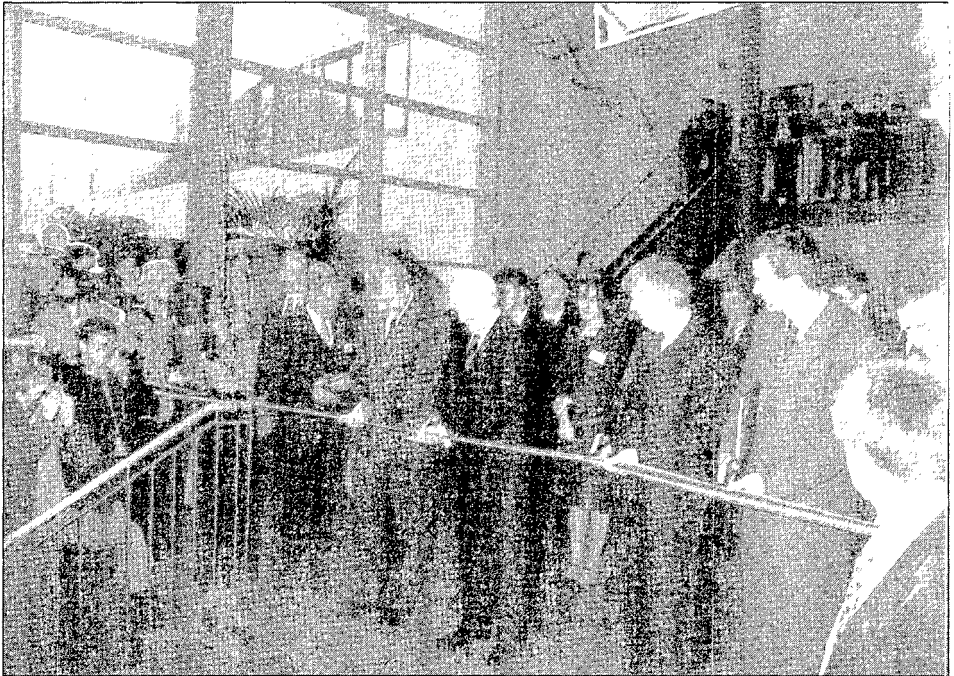
Nach Verklingen beider Nationalhymnen richtete Stiftungsvorsitzender Wilhelm E. Riebold seinen besonderen Dank an sämtliche Förderer und Helfer, die zur zügigen Realisierung des Projektes beigetragen hatten. Der Neubau habe nicht nur wegen seiner harmonischen Gestaltung (*siehe auch NPL Nr. 43*) viel Lob geerntet, sondern konnte zudem seine Praxistauglichkeit bereits hervorragend unter Beweis stellen, so Riebold abschließend. Staatspräsident Mádl konnte sich als „Augenzeuge“ und Nachbar der

Deutschen Schule Budapest (seine Residenz befindet sich eine Straße weiter) ständig ein Bild vom raschen Fortschritt der Baumaßnahmen machen.

Joschka Fischer stellte am Beginn seiner Ansprache die besondere persönliche Bedeutung des Landes Ungarn in seinem Leben heraus, immerhin liegen seine Wurzeln doch nur „über'n Berg hinter dieser Schule, in Budakeszi“. Seine Mutter möge ihm die Kritik verzeihen, dass sie ihm die ungarische Sprache nicht nähergebracht hat. Im Vergleich zum Deutschen sei das Ungarische einerseits eine gesungene Sprache, aber ebenso eine europäische Sprache, so Fischer weiter.

Mit einem besonderen Dank an Stiftungsvorsitzenden Riebold für sein großes persönliches Engagement und einem „Glück auf!“ schloss der Bundesaußenminister seine Rede.

Im Anschluss daran unterzeichnete er ge-



Eröffnung des neuen Gebäudes der DS Budapest

Von links: Staatsminister Palmer (BW), OB Demszky (Budapest), BMA Fischer, Staatspräsident Mádl, Bildungsminister Pálincás, Stiftungsratsvorsitzender Riebold

meinsam mit dem ungarischen Bildungsminister József Pálinkás ein Abkommen über die gegenseitige Anerkennung von Hoch-

schulabschlüssen, welches einen weiteren Meilenstein in den hervorragenden deutsch-ungarischen Beziehungen darstellt.

Rainer Gahn, Pester Lloyd, Nr. 49 vom 05.12.2001, S. 4

Zahlen und Fakten

Die Regierungen der Republik Ungarn und der Bundesrepublik Deutschland wollten nach dem Fall des Eisernen Vorhangs durch die Gründung einer Deutschen Schule in Budapest einen Beitrag zur Vertiefung der kulturellen Beziehungen zwischen beiden Ländern sowie zur Förderung der deutschen Sprache im allgemeinen leisten. Mit einer deutschen Schule sollte auch die weitere Entwicklung der ungarisch-deutschen Beziehungen, vor allem der Wirtschaftsbeziehungen unterstützt werden, machte sie doch die Entsendung von Wirtschaftsvertretern und anderen Experten mit ihren Familien möglich.

Die Gründungsurkunde wurde schließlich am 28.2.1992 von den vier Gründern – der Republik Ungarn, der Hauptstadt Budapest, der Bundesrepublik Deutschland und dem Land Baden-Württemberg – unterzeichnet.

Anlässlich der Gründung der Deutschen Schule Budapest versprachen alle Gründer einen Beitrag zum Aufbau zu leisten. Die Stadt Budapest übereignete der Stiftung ein 3,6 ha großes Grundstück auf dem Schwabenberg im XII. Stadtbezirk und die Bundesrepublik Deutschland sagte zu, ein neues Schulgebäude auf diesem Grundstück zu errichten. Sowohl das Land Baden-Württemberg wie auch das ungarische Bildungsministerium und die Bundesrepublik Deutschland ermöglichen der Schule, durch die Entsendung von Lehrern und regelmäßige, nicht unerhebliche finanzielle Unterstützung, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten.

Der Schulbetrieb begann am 1. September 1990 mit zwei Klassen. Damals besuchten insgesamt 23 Schüler die DSB, die von drei Lehrern unterrichtet wurden. Heute besuchen 420 Schüler auf 20 Klassen verteilt unsere Schule und werden von insgesamt 42 Lehrern unterrichtet. Inzwischen haben 3 Jahrgänge die Schule mit dem Abitur verlassen. Die Abgänger erreichen hervorragende Ergebnisse in den Hochschulzugangstests. Die Schule ist Ausbildungsschule für zukünftige ungarische Lehrer.

Nach langer Vorbereitungszeit des Bauvorhabens konnte die Schule am 21. Juni 2000 die

Grundsteinlegung feiern. Architekten: Ehepaar Scheffler Frankfurt, Architekten vor Ort: Bánati & Hartvig, Generalunternehmer: STRABAG Építő Kft.

Die geplante Bauzeit betrug 15 Monate, die Schule sollte mit Beginn des neuen Schuljahres den Betrieb im neuen Gebäude aufnehmen. Das konnte aufgrund hervorragender Leistungen seitens des Generalunternehmers und der Architekten realisiert werden. Entstanden ist ein in seinen Einrichtungen sehr moderner, architektonisch und ästhetisch gelungener Schulkomplex, der begeistert von Schülern, Eltern und Lehrern aufgenommen wurde.

Die DSB ist eine Begegnungsschule, die die besondere Aufgabe hat, deutsche (deutschsprachige) und ungarische Kinder und Jugendliche gemeinsam zu unterrichten und so zu einem vertieften Verständnis der Jugendlichen beider Länder beizutragen. Diesem Ziel dient ein Konzept stetig sich erweiternder Integration bis hin zum Abitur, das auf Grund eines Abkommens zwischen Deutschland und Ungarn in beiden Ländern anerkannt ist.

Deutsche Schule erhielt Architekturpreis

Vier Architekten konnten letzten Donnerstag den Architektur-Niveaupreis der Hauptstadt übernehmen. Alle 25 eingereichten Arbeiten waren hervorragend, deswegen entschloss man sich, gleich mehrere Personen auszuzeichnen. Gekürt wurden dieses Jahr der Millenáris Park, die Szabó-Ervin-Bibliothek, das Palais Ybl und das Wallenberg-Gästehaus. Weitere drei Projekte wurden mit einem Sonderpreis ausgezeichnet, einen erhielten die Planer der neuen Deutschen Schule.

Bp-Zeitung vom 03.12.2001

„Wir werden ja doch alle gekillt“

Als deutsche Lehrerin an einer palästinensischen Schule in Jerusalem

„Teacher, teacher, we love you, but we hate German.“ Diesen Satz höre ich jeden Tag in vielen Variationen, und wenn ich ihn nicht höre, erlebe ich ihn. Deutsch zu lernen ist ungeliebte Pflicht an einer deutschen Schule in Ost-Jerusalem. Auch in Palästina hat nur das Englische Reputation: Englisch ist der Sesam öffne dich zur modernen Welt, der Schlüssel zum Internet. Who cares about German?

Die Al Aqsa-Intifada war gerade drei Tage alt, als ich meinen Dienst am „Schmidt's Girls College“ antrat. Antreten wollte. Denn am 2. Oktober 2001 war das eiserne Schultor geschlossen. Da ich fünf Tage lang auf einer Schifffahrt von Venedig nach Haifa von allen Medien abgeschnitten gewesen war, hatte ich keine Ahnung von dem, was auf Scharons Besuch auf dem Tempelberg gefolgt war. Das sollte ich schnell erfahren.

Eine Woche lang blieben Anfang Oktober alle Schulen in Palästina geschlossen. In dieser Woche starb Mohammed al Dura in den Armen seines Vaters; die Bilder von seiner Erschießung gingen durch die Welt. Als die Schule wieder öffnet, hängen in wenigen Stunden Bilder von al Dura in allen Klassen und Fluren, in den Pausen wird auf Kassettenrekordern der Mohammed al Dura-Song abgespielt und von den Schülerinnen inbrünstig mitgesungen: „Mohammed, weis uns den Weg!“

Den ersten unverzeihlichen Fehler mache ich, als ich an meinem ersten Schultag erzähle, ich sei schon oft in Israel gewesen, ich liebe dieses Land, Israel sei mir vertraut. Ich spreche gegen eine Wand voll Unmut. „Miss“, sagt Khuloud, und ihre Augenbrauen werden steil wie ein Minarett, „Miss, Sie sind hier in Palästina. Sie sind nicht in Israel. Lieben Sie Palästina? Wenn Sie Palästina nicht lieben, können Sie wieder gehen. Sie können ja nach Israel gehen.“

Es dauert eine Zeit, bis ich mein grenzgängeres Leben verinnerlicht habe: im israelischen Teil von Jerusalem zu wohnen – im schönen Katamon, eingebunden in ein Beziehungsgeflecht von jüdischen Nachbarn und Freunden – und in Palästina zu arbeiten, mit Menschen zu leben, für die Juden Feinde und Okkupanten sind, unter denen sie seit Jahrzehnten leiden. Sie haben den Holocaust aus ihren Lehrbüchern gestrichen, weil die Juden keine Opfer sein können, sondern nur Täter.

In Katamon blühen die Bougainvilleen, überschütten den hellen Sandstein der Jerusalemer Häuser mit prachtvollem Erdbeerrot. Die Nablus-Road vor meiner Schule ist überschüttet mit Müll, Plastikschalen, Gemüseabfällen, Autoreifen, Sperrmüll. Gefährlich wird die Melange, wenn es regnet. Oder wenn die Müllabfuhr zwei Wochen lang streikt. Oder wenn Erdbeersaison ist und der Bodenbelag ins rote Rutschen gerät. Bekannte aus Deutschland, die ich in meinen „Kiez“ am Damaskustor führe, knipsen ein fröhliches Lächeln an: Ach ja, arabisches Leben: farbig, sinnlich, satt und lebendig! Aber die Art, wie ihre Füße müllfreie Inseln auf dem Boden suchen, verrät sie. Vor elf Monaten hatte ich den gleichen Flamingo-Gang.

Gegenüber der Schule ist ein kleiner Laden, in dem ich meinen arabischen Kaffee kaufe. Einer der beiden Besitzer ist ein vollendeter Gentleman, wie man ihn nur noch in England oder in englischen Romanen finden kann. „Guten Tag, Madam“, sagt er. „Wie möchten Sie den Kaffee heute gemahlen haben? Mit wieviel Kardamon? Ist es so recht? Darf ich Ihnen eine Praline in den Kaffee legen? Die müssen Sie dann zum Kaffee essen. Unterrichten Sie noch immer *unsere* Mädchen? Es ist uns eine Ehre, dass Sie *unsere* Kinder lehren.“ (Der Mann hat keine Tochter in unserer Schule). Nur wer die Ruppigkeit israelischer Verkäufer kennt, kann ermessen, wieviel Tradition morgenländischer Noblesse in diesem Mann verkörpert ist.

Laut ist es im Viertel. In der Nablus Road fahren die Sammeltaxis und Busse nach Ramallah ab. Also ertönt vom frühen Morgen an der langgezogene Ruf: „Ramallahramallahramallah“. Und die Busse stehen in Reih und Glied mit laufendem Motor – stundenlang. Auch die Kebab-Händler schreien, weil das zum Verkaufen gehört. Würde denn ein Mensch einen Fleischspieß oder eine Falafel kaufen, wenn man sich nicht die Seele aus dem Hals schrie. Eben.

Nur der Muezzin schreit nicht. Er ruft. Das schönste Geräusch am Mittag.

In der Schule muss man fest daran glauben, dass Lärmertüchtigkeit ein Ausdruck von Lebensfreude ist, damit man den ständigen Geräuschpegel erträgt. Wohlerzogene junge Damen im Alter von 17 Jahren, straff frisiert, proper in dunkelblaue Schuluniform gekleidet, können sich

ohne Vorwarnung in brüllende Furien verwandeln, wenn ihnen irgend etwas nicht passt. Jede Emotion findet in sekundenschnellem Reflex ihren Weg in die Stimmorgane.

Wie merkwürdig dann Augenblicke der Ruhe sind! Am Tag der Lynchmorde von Ramallah kommen Väter in die Schule, um ihre Töchter nach Hause zu holen, weil sie Vergeltungsschläge der Israelis fürchten. Sie kommen während des Unterrichts in die Klassen. Einige Mädchen schreien, hyperventilieren, verdrehen die Augen. Andere versteinern. Nada wird nicht abgeholt. Sie packt ihre Schultasche, Buch für Buch, Heft für Heft. Slow motion. Dann geht sie langsam zur Tür. Dann besinnt sie sich, dreht um, setzt sich wieder auf ihren Platz und packt alles wieder aus – in dem gleichen zerdehten Rhythmus. Und packt wieder ihre Sachen ein. Und geht zur Tür. Und kehrt wieder um. Niemand spricht. An der Tafel stehen Übungssätze zum deutschen Konjunktiv. *Ich würde gern nach Paris reisen. Wenn ich ein Filmstar wäre, würde ich am liebsten mit Brad Pitt filmen. Ich hätte gern ein Haus am Meer und einen silbernen Mercedes.* Ich wische die Sätze ab.

Ein deutscher Freund meint, dass man sich als Deutscher der Kritik an Israel enthalten solle. Ich erzähle ihm eine Geschichte, die ich im Lehrerzimmer gehört habe. Zur Zeit der Oliven-

ernte fährt ein arabischer Ölbauer mit frischgepresstem Olivenöl auf den Markt nach Nablus. Er hat dreißig Kanister auf seinem Eselskarren, von dem Erlös kann er zwei Monate lang seine Familie ernähren. Er kommt an eine Straßensperre, an der israelische Soldaten Wache schieben. Die Soldaten halten ihn an. Einer sagt: „Sag, dass Mohammed, der Prophet, ein Esel ist.“ Der Ölbauer weigert sich. Daraufhin leeren die Soldaten die dreißig Kanister Öl in den Straßengraben. Ich bin Gast in Israel. Ich fühle mich als Gast. Aber ich möchte Unrecht Unrecht nennen dürfen.

Niemals in meinen vielen Jahren als Lehrerin in Deutschland habe ich in der Schule gesungen.

In Klasse 10 ist ein Kapitel im Lesebuch der deutschen Romantik gewidmet Eichendorff: „Es war, als hätt' der Himmel“. Mörike: „Frühling lässt sein blaues Band“. Und Schubert. Ich spreche über die „Schöne Müllerin“ und die „Winterreise“. Aber die Schülerinnen wollen nicht über das deutsche Kunstlied sprechen, sie wollen es singen. So singe ich frei aus dem Stand vor: „Am Brunnen vor dem Tore“. Sie applaudieren, sie fangen sofort an zu singen, in diesem uns monoton erscheinenden, der arabischen Musik entlehnten Singgestus, sehr guttural, die Umlaute in die Breite ziehend. Bei der



2. Strophe tanzen auch ihre Körper, sie erfinden den Walzer, den sie nicht kennen, neu. Einmal singen wir das Lied, als aus der Altstadt Schüsse herüberklingen. Alle Schülerinnen stürzen an die Fenster, um zu sehen, ob es etwas zu sehen gibt. Dann kehren sie auf ihre Plätze zurück und nehmen den Refrain da auf, wo sie ihn unterbrochen haben: „Du faääändest deine Ruh“.

Sind palästinensische Mädchen emanzipiert? Verkörpern sie den Typ der neuen arabischen Frau, die sich an westliche Frauen(vor-)bilder anlehnt?

Als im Jahr 1886 der deutsche Pfarrer Friedrich Wilhelm Schmidt die Schule gründete, wollte er etwas für die Erziehung und Bildung der (christlichen) arabischen Mädchen tun. Heute sind nur noch 20 Prozent der 500 Schülerinnen Christinnen, 80 Prozent Musliminnen.

In der Klasse 11 gibt es eine störrische junge Frau, die laut verkündet, sie wolle keine Kinder. Ungläubiges Staunen ringsum: Das ist der unüberbietbare Gipfel an Renitenz. Denn alle Schülerinnen kommen aus kinderreichen Familien, 6 bis 8 Kinder sind die Regel, 10 sind keine Seltenheit. 53% der palästinensischen Bevölkerung sind unter 17 Jahren alt. Israel sieht dies als demographische Bedrohung, zumal sich die jüdischen Familien – von den ultraorthodoxen abgesehen – der westeuropäischen Geburtenrate nähern.

Diane, eine Engländerin, die mit einem palästinensischen Politologen verheiratet ist, sagt hinter vorgehaltener Hand: „Nach außen leben hier alle ein sehr intaktes Familienleben. Die Familie hält zusammen, die Kinder werden vergöttert, es gibt keine Scheidungen, keine Alkoholprobleme, keine Drogen. Unter der Decke aber gibt es viel Elend. Natürlich bei den Frauen.“ Denn die klassischen rollentypologischen Fixierungen haben sich nicht geändert, auch wenn viele palästinensische Frauen der Mittelschicht heute berufstätig sind, auch wenn meine Schülerinnen in akademische Berufe drängen und selbstbewusst auf ihre Fähigkeiten pochen. Aber die vorbestimmte und vorgewählte Abhängigkeit vom Ehemann wird nicht in Frage gestellt.

Lama will Schriftstellerin werden, die erste bedeutende Schriftstellerin Palästinas, sagt sie. Sie schreibt Geschichten, seit sie schreiben kann. Sie ist eine Persönlichkeit mit großer Ausstrahlung – und einer Liebe zum Deutschen. Ich will eine Geschichte von ihr in Deutschland veröffentlichen. „Ja, Miss“, sagt sie und wird ganz rot vor Aufregung.

Und wenn Lama einen Geschäftsmann heiratet, der will, dass sie seine Buchführung macht?

Dann wird Lama Rechnungen schreiben und nicht Geschichten. Aber sie wird ihren Töchtern Geschichten erzählen. Mag sein, dass eine von ihnen die erste bedeutende Schriftstellerin Palästinas wird.

Miss Rada hat eine Nichte bekommen, und sie strahlt, als sei sie die Mutter und nicht die Tante. Sie spendiert ein großes arabisches Frühstück im Lehrerzimmer mit „meze“, diesen vielen köstlichen arabischen Vorspeisen. Wenn Palästinenserinnen sich freuen, essen sie. Wenn sie traurig sind, essen sie. Als Miss Hinds Haus in Beit Jala bombardiert wird und ihr Auto in die Luft geht, kommen am nächsten Tag alle Kolleginnen und legen eine Leckerei auf ihren Platz. Es gibt ein tiefes Vertrauen in die tröstende und heilende Kraft von Sesamplätzchen, Anis-taschen, Türkischem Honig und Dattelgebäck.

Miss Rada freut sich über ihre neugeborene Nichte. Miss Wafa, die links neben mir sitzt, fängt plötzlich an zu weinen. Ihre vierjährige Nichte ist am Tag zuvor beim Heimweg aus dem Kindergarten in Bethlehem in israelisches Feuer geraten und liegt schwerverwundet im Krankenhaus. Sie hat ein Auge verloren. Da schiebe ich den Humus zur Seite.

Was richtet der bürgerkriegsähnliche Zustand, der nun ins zweite Jahr geht, in den Köpfen und Herzen dieser Mädchen, dieser jungen Frauen an?

Ich beobachte verschiedene Reaktionen: Eskapismus, Depression, Zynismus, Fanatismus.

Eskapismus – Flucht vor der Wirklichkeit in eine Scheinwelt.

Lieblingsthemen im Unterricht sind: Mein Traum-Urlaub, mein Traum-Haus, meine Traum-Hochzeit. Alle Abziehbilder aus ägyptischen Soap-Operas werden in leuchtenden Farben präsentiert: Reisen nach Hawai und Südafrika, Hochzeiten in Paris oder auf einer Mittelmeeryacht, Traumhäuser in der Karibik oder in Kalifornien.

Ein Mädchen schreibt: „**Filter**wochen sind schön“. Im Verschreiben leuchtet Weisheit auf.

Depression – „Teacher, teacher, warum sollen wir noch Deutsch lernen?“

„Warum sollen wir überhaupt noch lernen? Wir werden ja doch alle gekillt.“

„Ihr werdet nicht gekillt.“

„Aber Sharon hat das gesagt.“

„Das hat er nicht gesagt.“

„Aber wir haben es doch gehört.“

„Das kann nicht sein. Hätte er das gesagt, wäre er nicht mehr Ministerpräsident.“

„Aber er hat es gesagt. Er will uns alle killen.“

„Wo hat er das gesagt? Auf welchem Fernsehkanal? Zu welcher Zeit?“



„Miss, vielleicht hat er es nicht gesagt. Aber er DENKT es. Er WILL es. Er TUT es.“

Zynismus – „Mit Ibrahim braucht man sich gar nicht mehr anzufreunden. Der braucht keine Freundin mehr. Der will ja MÄRTYRER werden.“

„Meine Cousine hat einen Streifschuss ins Gesicht gekriegt. Jetzt bekommt sie keinen Mann mehr. Mein Onkel muss ihr wohl einen kaufen.“

Wenn Menschen, die vom Naturell her so lebensfroh, warmherzig, naiv-glücksfähig sind wie diese jungen Palästinenserinnen, weisen zynische Kommentare auf eine tiefe Deformierung hin, auch wenn man um die entlastende Funktion solcher Zynismen weiß.

Fanatismus – Eine Kollegin erzählt mir in einer Mischung aus Stolz und Nachsicht dass die Mädchen ihrer 2. Klasse – Siebenjährige also – im Pausenhof Steine in Plastiktüten gesammelt haben – als Nachschub für die Jungen, die Steine gegen böse Juden werfen. Eine andere Kollegin erzählt, dass Kinder in Gaza an einem offiziell ausgerufenem Protesttag, einem „Day of Rage“ ein Theaterstück aufgeführt haben, das suicide bombing verherrlicht. Ein kleiner Junge ist als Selbstmörder verkleidet, mit einem Alupäckchen am Gürtel. Mit dem Ruf: „Wir sterben im Namen Gottes“ reißt er das Päckchen auf, stürzt zu Boden; andere Jungen, die israelische Fahnen tragen, stürzen mit ihm „zu Tode“: Sie

stellen die Opfer dar, die getöteten Juden. Ein Mädchen ruft: „Erhebt die Fahne zum Heiligen Krieg“. Alle Kinder sind jünger als 10 Jahre. Die langwierigen Folgen dieser Aufputschung in den Medien sind nicht abzuschätzen, die kurzfristigen sehe ich.

Am 14. Februar 2001 rast ein palästinensischer Autobusfahrer in Azur in der Nähe von Tel Aviv kaltblütig in eine Gruppe wartender Passanten an einer Bushaltestelle und tötet acht junge Israeli im Alter zwischen 19 und 30 Jahren und verletzt 26 weitere Passanten. Im Laufe des Morgens verbreitet sich die Nachricht in der Schule. Da ich kein Arabisch verstehe, bekomme ich davon nichts mit, wundere mich nur, dass in der großen Pause viele Kollegen und Kolleginnen am Radio hängen.

Ich bin unvorbereitet, als ich in die Klasse 11 komme. Die Schülerinnen sind völlig aus dem Häuschen, tanzen, singen, johlen und grölen. Ich habe überhaupt keine Chance, mit dem Unterricht zu beginnen. Schließlich sagt Muna: „Teacher, teacher, we are so happy. It's a great day for us. Eight Jews have been killed.“ Nibal schreit, kreidebleich im Gesicht: „And there will be more.“ Hiba schreibt an die Tafel: „Ich freue mich über töte Jüdish“.

Was ich erlebe, ist Barbarei, mentaler Lynchmord, vergleichbar mit den Bildern, die nach dem Mord auf der Polizeistation von Ramallah

um die Welt gingen, als palästinensische Jugendliche im Rausch ihre Hände vorzeigen, die sie im Blut der beiden ermordeten israelischen Soldaten gebadet haben.

Ich erreiche schließlich, dass mir die Schülerinnen zuhören. Ob sie verstehen, warum ich über ihr Verhalten entsetzt bin, warum ich mit äußerster Entschiedenheit gegen ihre Reaktionen protestiere, weiß ich nicht. Aber ein solcher Vorfall wird sich nicht wiederholen.

Ein Freund holt mich an diesem Tag von der Schule ab. Zum ersten Mal nach viereinhalb Monaten in Israel fange ich an zu weinen. „Du musst nicht in dieser Schule arbeiten“, sagt der Freund. Ich will aber. Will ich noch?

An manchen Tagen bin ich müde und ausgebrannt, zutiefst deprimiert, wenn mir die Perspektivlosigkeit des israelisch-palästinensischen Konfliktes vor Augen geführt wird. Ich leide mit meinen palästinensischen Schülerinnen. Ihr gegenwärtiges Leben ist bestimmt von Ausgehverboten, Arbeitslosigkeit der Eltern, stundenlangem Warten an den Checkpoints, Wasserknappheit, Bombardements, Angst. Aber ich leide nicht weniger, wenn ich lese, wie zwei vierzehnjährige israelische Jungen in einer Höhle in der jüdischen Wüste in der Nähe von Jerusalem brutal von Palästinensern gesteinigt werden – nur weil sie Juden sind. An solchen Tagen möchte ich am liebsten fliehen aus Jerusalem, dem israelischen und dem palästinensischen. Jerusalem ist eine goldene Schale voller Skorpione, heißt es in einem alten Gedicht.

Gelegentlich werde ich zusammen mit meinem Mann zu seinen israelischen Kollegen von der Hebräischen Universität eingeladen. Im Laufe des Abends kommt unweigerlich die Frage, womit ich mich denn hier in Israel beschäftige.

Eine gute Antwort wäre natürlich: Ich lerne Hebräisch. Aber ich unterrichte Deutsch. Das Frage- und Antwortspiel beginnt. Wo unterrichten Sie? Wen unterrichten Sie? Ach, Palästinenser! Pause. Die Reaktionen, die dann folgen, sind so disparat wie die israelische Bevölkerung. Einige sind positiv beeindruckt, fragen nach meinen Erfahrungen, zeigen Verständnis für die Lage der Palästinenser, kommentieren selbstkritisch die eigene Politik. Andere aber wenden sich pikiert ab, als kollaboriere ich mit dem Feind. Ein Bekannter, ein deutschstämmiger Jude aus Jerusalem, bekennt sich zu seinem stramm zionistischen Feindbild und schickt mir Geschichten wie diese:

Ein Mann geht in Haifa in ein Antiquitätengeschäft und sieht eine Ratte aus Bronze. Er fragt nach dem Preis. Fünfzig Schekel die Ratte, dreihundert Schekel kostet die Geschichte

dazu, sagt der Antiquitätenhändler. Ich nehme nur die Ratte, sagt der Mann und geht. Bald merkt er zu seinem Entsetzen, dass eine lebendige Ratte hinter ihm herläuft. Bald kommen immer mehr Ratten und folgen ihm. Er fängt an zu laufen, die Ratten immer hinter ihm her. Schließlich kommt er ans Meer und wirft in höchster Not seine bronzene Ratte ins Meer, und alle Ratten folgen und ertrinken. Nach einer Stunde erscheint der Mann wieder im Antiquitätengeschäft. „Na, wollen Sie jetzt dazu die passende Geschichte?“ fragt ihn der Händler. „Nein“, antwortet der Mann, „aber hätten Sie vielleicht einen Araber aus Bronze?“

Als ich Anfang September nach den Sommerferien zurückkomme, explodieren an einem Tag vier Bomben in Jerusalem. Es gibt Tote und Verletzte. „Miss, glaubst du, dass alle Palästinenser Terroristen sind?“ fragt mich Tamar. Ich bin überrascht. Vor wenigen Wochen noch wären für Tamar Terroristen „Märtyrer“ gewesen. Verrät der neue Zungenschlag ein neues Denken? Entspringt die Distanzierung von den Helden von gestern dem Gefühl, in einer ausweglosen Misere zu stecken? Weicht nach einem Jahr Intifada der Fanatismus einer frühreifen Resignation? „I’m depressed“, sagt Tamar lakonisch.

12. September 2001: The Day After. In meiner Schule gibt es keine jubelnden Schüler, eher Empörung darüber, dass Bilder feiernder palästinensischer Kinder auf allen westlichen Fernsehkanälen zu sehen waren. „Wir sind doch keine gefühllosen Monster“, ist der einhellige Tenor bei Schülern und Lehrern. Aber wie jedes Ereignis in der Welt wird auch das Attentat auf das World Trade Center und das Pentagon relativiert und auf das palästinensische Maß geeicht. „Natürlich ist es schrecklich, dass über 6000 Menschen zu Tode gekommen sind, aber jetzt erleben die Amerikaner einmal, wie es uns täglich ergeht.“

Tamar spricht mich wieder an: „Wie denken die Deutschen? Glauben die, dass jetzt alle Araber Terroristen sind?“ „Nein“, sage ich. Tamar scheint zu ahnen, dass mit den Türmen des World Trade Center auch die westliche Eiereitschaft zur Differenzierung zusammengebrochen ist.

In den Zeiten des Krieges muss man Theater spielen. Zusammen mit einer Kollegin eröffne ich nach dem 11. September eine ‚Drama Group‘. Wir entscheiden uns für ein Turandot-Projekt. Arabische Mädchen spielen in Jerusalem ein chinesisches Märchen auf Deutsch! In Turandot geht es um Gewalt und deren Überwindung durch die Liebe. Ein Märchen eben.

Als ich meinen Fotoapparat mit in die Schule bringe, um Fotos von meinen Klassen zu machen, stürzt Rawan gleich nach vorn: „Miss, warum willst du uns fotografieren? Immer wenn ein Lehrer uns fotografiert, verschwindet er in der nächsten Woche. Du hast versprochen, dass du bleibst. Du musst bleiben.“

Vielleicht hat sie, haben auch einige andere Mädchen gespürt, dass ich keine „Verräterin“ bin, wenn ich Hassausbrüche nicht toleriere und Gewalt nicht legitimiere.

Vielleicht ist es mir nach einem Jahr gelungen, die Zahl der Schülerinnen zu vergrößern,

die Deutsch für eine Sprache halten, die zu lernen lohnt. Ob ich allerdings glücklich wäre, wenn sie ihren Lieblingssatz – Teacher, teacher, we love you, but we hate German – ins Gegenteil verkehrten?

Mit einer Sprache gewinnt man neue Orientierungen, gewinnt man mehr Zukunft in einem Land, in dem Zukunft in den letzten Jahrzehnten klingeschrieben wurde.

Margret Greiner

Erstveröffentlichung in:

*Süddeutsche Zeitung, 06./07.10.2001,
SZ am Wochenende, S. VII*

Frau Greiner möchte ihre Schülerinnen im Sommer 2002 nach Deutschland bringen, auch um sie wenigstens für 14 Tage aus dem Kriegsgeschehen herauszuholen. Da angesichts der Situation in Palästina an einen normalen Austausch auf Gegenseitigkeit nicht zu denken ist und auch die finanzielle Lage der Familien der Mädchen z.T. sehr schwierig ist, ist die Realisierung des Vorhabens auf die Unterstützung durch Sponsoren angewiesen. Wer sich engagieren möchte, finanziell oder auch organisatorisch, möge sich bitte mit Frau Margret Greiner in Verbindung setzen: greinerb@h2.hum.huji.ac.il (Postadresse: Margret Greiner, Ha Rav Berlin 33, Jerusalem 92505).

In Sachen organisatorischer Unterstützung seien besonders Personen und Institutionen in Baden-Württemberg angesprochen. Die Anlaufstelle der Gruppe in Deutschland wird Filderstadt sein, Ausflüge sind nach Heidelberg und Tübingen geplant, auch an den Bodensee. Termin des Aufenthalts: 14 Tage im Juli 2002.

Der falsche Mantel

Deutsch in Kasachstan

Jeder weiß das: Je älter man wird, desto besser funktioniert das Langzeitgedächtnis. Aber warum taucht heute in meiner Erinnerung wieder und wieder die alte Lesebuchgeschichte auf?

Ich war ein kleines Mädchen (also muss es ja schon etliche Jahre her sein), als wir diese Geschichten in der Schule lasen:

In einem kalten Land – wo genau, das verschwimmt mir im Nebel der Erinnerung – sahen die Kinder Fotos von einer deutschen Straße zur Winterzeit. Da spazierten Damen, wohl in ihre Pelzmäntel eingehüllt. Und die Kinder lachten und lachten. Das war für sie auch zu spaßig! Wie dumm waren doch die deutschen Frauen!

Die trugen ihre Mäntel ja verkehrt herum!!!!
Ha, ha, ha!!!!

Die hatten ja das Fell nach außen!!!!

Na, wie kann man nur so dumm sein! Da blei-

ben doch alle Eisklumpchen in den Haaren hängen!

Es liegt wohl nicht nur daran, dass ich mir vor wenigen Tagen in Kasachstan einen langen Mantel aus weichem Leder mit dichtem Fellfutter gekauft habe. Es liegt wohl eher daran, dass ich als DaF-Lehrerin mehr und mehr verstehe, was „Interkultureller Ansatz“ in meinem Unterricht bedeutet. Was nützt die ganze grammatische Kompetenz meiner Schüler, was ihr mittlerweile recht ansprechender Wortschatz ... Ja, was nützt das alles, wenn sie beim Lesen eines neuen Textes auf denselben blicken wie das bekannte Schweinchen ins Uhrwerk? Wenn sie auf ihn so verständnisinnig schauen wie die Kinder der alten Lesebuchgeschichte auf das Foto mit den dummen deutschen Frauen.

Natürlich soll mein Unterricht gerade das auch leisten, unsere Schüler sollen lernen, ihre Welt mit der Deutschlands zu vergleichen. Aber wo anfangen, wenn unser Umfeld ein so ganz anderes ist? Die Lehrbücher, die wir hier verwenden können, sind uns kaum eine Hilfe dabei. Also her mit JUMA!

Und da muss ich hier plötzlich feststellen, dass selbst kleine und kleinste Artikel dieser Zeitschrift, mit der wir doch in Rumänien und der Slowakei so gern unseren Unterricht bereicherten, sich schon für meine einheimischen KollegInnen nur schwer erschließen.

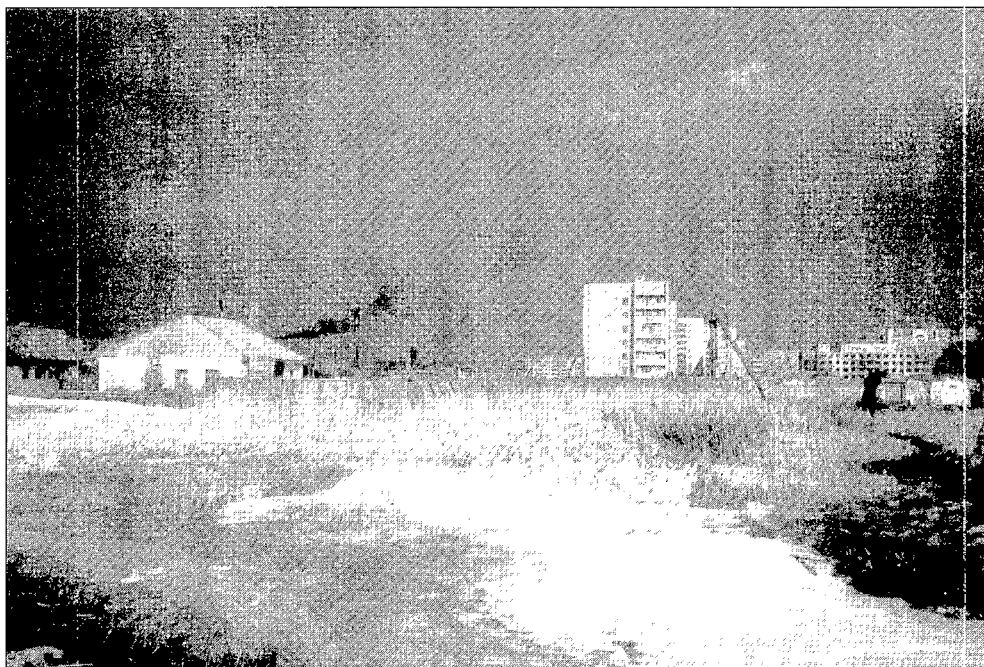
Nehmen wir das Beispiel „Mein erstes Auto“ aus dem letzten Heft. Nein, es sind nicht nur die Fachbegriffe aus der Technik, nicht die Abkürzung „Azubi“, nicht die Doppelbedeutung des Wörtchens „lecken“ ... Aber kennt der Autor des Artikels, kennt die Redaktion den unsäglichen Zustand der Straßen in Kasachstan? Wissen sie, wie hier ein „normales“ Auto aussieht? Was heißt „Der Riss ist notdürftig mit Silikon geklebt“? Warum muss der Riss überhaupt geklebt werden, wenn das Auto doch noch fährt? Häh? Und eine breite Schramme ... ja, und wo liegt das Problem???? Ist doch bloß ein Auto. Unter der Farbe ist es vielleicht rostig? Ja, natürlich kriegt ein Auto Roststellen, wenn es durch Schlamm und Pfützen fährt. Das weiß

doch jedes Kind! Wir wollen mit dem Auto doch nicht zum Schönheitswettbewerb sondern zur Oma fahren. Resümee für die mitdenkenden Schüler der 8. Klasse: Na, der kann sich doch ein Fahrrad kaufen! (Hat die Klasse nun den Artikel verstanden oder nicht?)

Vor einigen Wochen erhielt ich den Text „Schatten auf dem Tourismus-Boom – Wachsende Reiselust belastet bedrohte Lebensräume“. Na, liebe Kollegin, dann trainieren Sie mal schön mit Ihren Schülern, wie man Inhaltsangaben und Kommentare zu Sachtexten erstellt ...

Ein toller Text! Was könnte ein türkischer Jugendlichen da wohl alles rausholen! Oder ein Kind auf Mallorca, am Balaton, in Neapel? Naja, aber nun der gleiche Text in Aktjubinsk, am Rande der endlosen Steppe ... Nicht etwa in der früheren kasachischen Hauptstadt Almaty, wohin sich zuweilen ein Tourist verirrt, wo man selbst auch schon mal mit den Eltern einen Ausflug in die Berge oder über die Grenze zum Issyk-Kul macht. Nein, hier, wo allein das Wort Tourismus für die meisten Bewohner ein Fremdwort ist.

Welche Chancen hätten meine Schüler wohl, wenn sie diesen oder einen ähnlichen Text nun wirklich im Sprachdiplom erhielten? Was sollten sie mit der Aufgabe *Untersuchen Sie, ob sich auch in Ihrem Land „Schattenseiten der*



Schatten auf dem Tourismusboom?

Sonnenindustrie“ zeigen innerhalb der 210-Minuten-Frist anfangen? Der greise Oberlehrer, der in Köln über der Korrektur sitzt, würde sicherlich sein Haupt schütteln über so viel sprachliches Unvermögen. Wie viel Potenzen würde für ihn der Text bieten, gerade wegen der völlig kontrastiven Sicht der Dinge! Ins Schwärmen könnte man kommen!!!! Ja, aber eben nur, wenn man es vorher weiß, dass es Dummköpfe gibt, die das Fell nach außen kehren ...

Deutsch-Olympiade in Aktjubinsk, Schulstufe 10.

Mann, was hatte ich für eine tolle Idee! Ich hätte mir selbst stolz auf die Schulter schlagen mögen!

Ein modernes Märchen (Sie schreiben es weiter.)

Es war der letzte Tag des Jahres 2001. Der Präsident stand am Fenster. Da flog von Baikonur ein kleines goldenes Wölkchen und ließ ihn einsteigen. Der Präsident flog in einen schönen Palast. Da kamen viele kleine Wolken. Auf ihnen flogen alle Präsidenten, Könige, Kaiser der Welt.

Im Saal des Palastes war der deutsche Kanzler Schröder, der amerikanische Präsident Bush, der russische Präsident Putin ...

In den Saal kam eine gute Fee. Sie sagte: „Alle Kinder der Welt sehen auf euch.“

Sie hob ihren Zauberstab und sagte: „Jetzt seid ihr alle gut und denkt nur an das Glück der Kinder!“

Alle Könige und Präsidenten wurden gute Menschen. Sie gingen nach Hause und wollten nur, dass alle Kinder der Welt glücklich sind.

Was hatte ich nicht alles erwartet!

Und was musste ich dann lesen!

Anja erzählt etwa Folgendes:

Der amerikanische Präsident Bush ging nach Hause und fragte seine Tochter, was sie sich denn wünsche. „Aber Vati, du weißt doch, dass ich alles habe!“

Putin ging nach Hause und glaubte, mit ein paar Millionen Dollar würde sich das Problem schon lösen lassen.

Der kasachische Präsident Nasarabajew hatte zunächst gar keinen Einfall. Da sprach ihn der deutsche Kanzler Schröder an: „Hej, wollen wir nicht gemeinsam in Almaty und in Berlin zwei Neujahrstannen für die Kinder schmücken?“

Ja, das war eine Idee! Nasarabajew versank in Gedanken. Wie lange war das her, dass er selbst ein Kind gewesen war! Wie war das eigentlich damals in der Schule gewesen? Und was hatte er gespielt als kleiner Junge? Und wenn die Oma Märchen erzählt hat! Er sah die Steppe Kasachstans vor sich ...

„Hej, wir müssen etwas tun!“ Was war das? Was wollte die fremde Stimme von ihm? „Herr Präsident! Wenn wir den Kindern eine Freude machen wollen, müssen wir uns beeilen!“ Natürlich, Schröder hatte ja Recht. Also, nichts wie ans Werk!

Und es wurden die schönsten Neujahrstannen, die in diesem Jahr in Berlin und Almaty standen. Sollte man nicht öfter eine gute Fee zu den Staatsoberhäuptern schicken?

Naja, eigentlich doch ganz witzig ...

Und, ist es denn wirklich so verkehrt, wenn ein 17-jähriges Mädchen beim Glück für alle Kinder der Welt nur an Tannenbäume voller Spielzeug und Süßigkeiten denkt?

Interkulturelles Lernen ...

Habe ich vielleicht mal wieder meinen Mantel falsch herum angezogen?

Heike Lawin

Nach der PISA-Studie: Von Japan lernen?

Das Modernitätsdefizit Japans

14 Tage zu Besuch in einem fremden Land. Die „Japan Foundation“ lädt seit 1972 jährlich rund 300 Lehrer aus aller Welt zu Informationsbesuchen ein.

„Von Japan lernen?“, so fragt 1992 bereits der Titel eines von W. Georg und U. Sattel herausgegebenen Sammelbandes (Weinheim 1992) zum Thema Erziehung und Ausbildung in Japan. Und spätestens seit der TIMS-Studie (*Third International Mathematics and Science Study*)

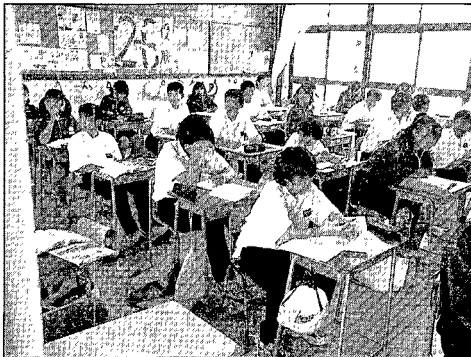
und jetzt wieder nach PISA (*Programme for International Student Assessment*) ist das japanische Schulsystem Gegenstand der Diskussion auch in Deutschland. Hier schnitten nämlich japanische Schüler signifikant besser ab als ihre deutschen Gleichaltrigen. Deutschland, bis

dato fast 30 Jahre ohne Teilnahme an internationalen Vergleichstest, belegte gar nur einen sehr mittelmäßigen Rang, und zwar in Ost und West gleichermaßen. Für manchen deutschen Pädagogen besonders provozierend wurde auch noch festgestellt, dass japanischer Unterricht „Problemlösungsunterricht“ sei, zudem noch „variationsreicher“ und „anspruchsvoller“ als der anderer Länder. Was liegt da näher als der von Georg/Sattel aufgeworfenen Frage im 21. Jahrhundert anlässlich einer großzügig von Japan finanzierten Studienreise etwas gründlicher nachzugehen?

Der Präsident des deutschen Lehrerverbandes, OstD Josef Kraus, gab 1997 in seiner Verbandszeitschrift in einem kurzen Aufsatz mit sprechendem Titel eine eindeutige Antwort: „Mythos Japan oder: Vom typisch deutschen Leiden am eigenen Schulsystem.“ Kraus warnt gar ausdrücklich vor einer „Japan-Euphorie“.

Und in der Tat mutet manches am japanischen Schulsystem aus modernen europäischen Augen fremdartig an.

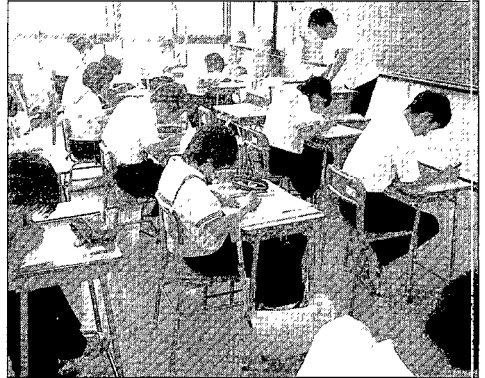
- Die Japaner erreichen ihre Spitzenposition bei TIMSS und PISA mit höchsten Klassenfrequenzen, in der Regel immer noch über 30 Schüler pro Klasse (rund 96% der Klassen haben diese Klassenstärke). Vgl. dazu die aktuellen Zahlen: <http://www.mext.go.jp/english/statist/index.htm>
- Unter allen OECD-Ländern bildet Japan immer noch das Schlussslicht beim Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt. www.oecd.org



Tokushima Municipal Lower Secondary School

- Japan besitzt ein staatliches Gesamtschulsystem: 6 – 3 – 3 (*Elementary Schools, Lower Secondary Schools, Upper Secondary Schools*), organisiert als Ganztageschule.
- Rund 95 % (!) eines Jahrgangs besuchen erfolgreich mit Abschluss die „Upper Seconda-

ry School“. Vgl. dazu: *Japanisches Erziehungsministerium (Hrsg.); Questions foreigners ask about Japanese schools and answers for them. Tokio 2001 (English edition)* sowie: www.mext.go.jp. Diese Quote ist höher als in allen anderen vergleichbaren Ländern der Welt.



ebenda, 38 Schüler pro Klasse

- Japanische Familien kostet die Ausbildung eines Kindes vom Kindergarten bis zur Universität durchschnittlich mindestens rund 50.000,- Euro bzw. Dollar, zusätzlich zur normalen Steuerlast wohlgermerkt. Viele Familien sind zudem bereit, weitere Kosten auf sich zu nehmen, um ihren Kindern den Besuch von sehr teuren Privatschulen oder Privatuniversitäten zu ermöglichen.
- Erst im nächsten Jahr soll die 5-Tage-Woche flächendeckend an Schulen eingeführt werden.
- Der japanische Unterricht ist ausgesprochen lehrerzentriert. Untersuchungen ergaben, dass in Japan weit über 80% der Äußerungen im Unterricht vom Lehrer kommen, in Deutschland etwa 70% (vgl. Kraus. a.a.O.).
- Methodenwechsel und Bemühungen der Lehrkräfte, die Schüler zu aktivieren, sind äußerst selten und wurden bei den von uns besuchten Schulen so gut wie nie praktiziert.
- Schüler- und Lehreraustauschprogramme gibt es im Vergleich zu Europa selten oder kaum. Modernere, handlungsorientierte Unterrichtsmethodik erfährt von dort her wenigstens einige neue Impulse.
- Im Gegensatz zu europäischen Schulen sind japanische nur rudimentär ausgerüstet: Kleine Klassenräume, wenig Fach- und Sozialräume. Zumeist wird das sehr einfache Mittagessen gemeinsam im Klassenzimmer eingenommen. Erstaunlich: Die Computeraus-

rüstung der Schulen hinkt der in Europa hinterher.

- Lehrer haben den ganzen Tag über und auch in großen Teilen der Ferien Präsenzpflcht, wodurch viel Leerlauf und Unmut in den Kollegien entsteht.
- Zentrale Lehrwerke vermitteln vorwiegend Fakten, motivieren aber nach europäischen Maßstäben kaum. Historisches Handeln wird z.B. nicht unter systematischen Gesichtspunkten reflektiert. Kreativität bleibt ebenso wenig gefragt wie persönliche und schulische Autonomie oder gar Partizipation des Lernenden. Zeitaufwändige Unterrichtsverfahren (selbstständiges Lernen in Projektarbeit und Kleingruppen) konnten wir nicht beobachten oder in Erfahrung bringen.

Diese Liste ließe sich leicht fortführen, wenn man sich auch nicht unbedingt der These von Michael Ehrke (*„Japan auf dem Wege zum Kapitalismus pur?“*, Bonn 1977) anschließen muss, der davon spricht, unter „dem Gesichtspunkt einer liberal-aufgeklärten Pädagogik“, sei das japanische Schulsystem „ein Horror“. Wir konnten auch nicht beobachten, dass „gewaltförmige Methoden der sozialen Kontrolle und Sanktionen abweichenden Verhaltens“ (Ehrke) dominierten. Und ein „rigides und hartes Prüfungssystem“ (Ehrke) gibt es wohl eher bei Aufnahmeprüfungen als in den Klassenarbeiten.

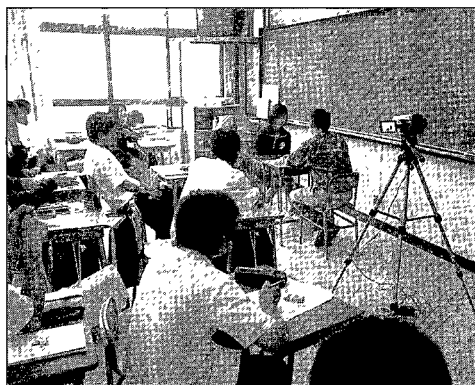
Wenn man nun aber nach den Ursachen für die Fremdartigkeit des japanischen Schulsystems sucht, so gelangt man schnell zu historischen Erklärungsmustern des japanischen Sonderwegs, die vor allem heute noch bewirken, dass japanische Eltern bereit sind, *extrem viel Geld und mentale Unterstützung für die Ausbildung ihrer Kinder zu investieren*. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass sehr viele Eltern bemüht sind, ihre Kinder auf teure und gute Schulen zu schicken, insofern gibt es doch eine heimliche Ausdifferenzierung des Gesamtschulsystems, sondern bereit sind, ihnen zur Vorbereitung auf die entscheidenden Aufnahmeprüfungen privaten Zusatzunterricht zu finanzieren.

Rund zwei Drittel aller japanischen Schüler werden nämlich noch abends oder an den Wochenenden in sogenannten „Juku“-Schulen, privaten Nachhilfeschoolen, die von Kritikern als Paukschulen bezeichnet werden, unterrichtet. In Deutschland besuchen gerade mal 10 bis 15 % der Gymnasiasten Nachhilfeunterricht. Josef Kraus bewertet dies gar als „Bankrotterklärung des Regelschulsystems“ in Japan (ebenda).

Aber dass dieses rohstoffarme Land in seine Bildung investieren muss, scheint unwidersprochen und kollektives Gemeingut zu sein.

Wie wichtig Japanern insgesamt kollektives Denken, auch verstanden als wirksame Sozialintegration, ist, macht Dr. Hidenori Fujita in Tokio deutlich, der heftig vor aktuellen Anstrengungen des Erziehungsministeriums und seinen neuen Ideen, dem sog. Regenbogen-Plan, als neoliberalen Abweg von japanischer Tradition warnt. Vgl. dazu auch: Hidenori Fujita, *Education Reform and Education Politics in Japan*, in *The American Sociologist*, Vol. 31, No. 3, page 42–57, Fall 2000.

Und es hat den Anschein, das Schulsystem insgesamt befördere im Bewusstsein der Mehrheit der Teilnehmenden immer noch den Mythos der „Meritokratie“ (vgl. Ehrke), da es suggeriert, allein das Verdienst und nicht die soziale Herkunft entscheide unbestechlich über die Aufstiegschancen der Lernenden. Bisherige empirische Studien stellten hier allerdings kei-



Kanadischer Austauschlehrer für Englisch

nen signifikanten Unterschied zu den Schulsystemen in England oder der Bundesrepublik fest (vgl. Ehrke), wenn auch gerade PISA Deutschland hier eine besondere Zementierung bestehender sozialer Unterschiede attestiert.

Das zentrale Problem des japanischen Erziehungs- und Ausbildungssystems liegt auf einer anderen Ebene, nämlich in seiner Verknüpfung oder besser formuliert: Nicht-Verknüpfung mit dem Beschäftigungssystem. Die berufliche Qualifikation der Arbeitnehmer erfolgt bisher weitgehend in den Unternehmen. Und das Bildungs- und Ausbildungssystem in Japan erzeugt keine direkte berufliche Qualifikation, sondern lediglich ein hohes Qualifikationspotential. Ganz offensichtlich haben die Unternehmen aber einen steigenden Bedarf an speziali-

sierten Arbeitskräften, für die sich eine rein unternehmensinterne Ausbildung nicht lohnt. Die bislang in Japan übliche „lebenslange Beschäftigung“ beförderte bisher zusätzlich wenig die Qualifikation. Das Entlohnungsprinzip ist eher am Senioritätsprinzip orientiert. Der Japaner erlernt keinen Beruf, sondern startet also eine Firmenkariere. Naturwissenschaftler wie Chemi-



Gemeinsames Mittagessen im Klassenraum

ker oder Ingenieure, Software-Entwickler, Designer etc. werden selten aus dem Ausbildungssystem direkt entlassen. Dabei steigt der Bedarf an Spezialisten auch und gerade in Japan ständig. So wächst der Druck aus der Wirtschaft, einer unterstellten Apathie und Gewaltbereitschaft im Ausbildungssystem eine neue „Erziehungsphilosophie“ entgegenzusetzen.

Im sogenannten „Regenbogenplan“ des Erziehungsministeriums strebt die japanische Regierung nunmehr deshalb neben strukturellen Verbesserungen (kleinere Klassen, größere Räumen, verbesserte Lern- und Arbeitsbedingungen) neue Unterrichtsmethoden und ein gewandeltes Menschenbild an.

Nicht nur die Professionalisierung der Lehrer, auch die aktive Partizipation der Eltern und Schüler in Schule und Kommune, bislang anscheinend für nicht so wichtig erachtete Aspekte in der Erziehung, werden von der Regierung nunmehr propagiert. Allzu offensichtlich wurde die weit verbreitete Apathie und die geringe Sprachenkompetenz der japanischen Schüler. Ihre antrainierte Disziplin zeigte trotz aller Vorzüge eben auch die Kehrseite: „Selbständigkeit und freier Wille“ galten nicht selten als westlich dekadent. Dabei versucht Japan Wege einzuschlagen, die in Europa seit den sechziger Jahren diskutiert und praktiziert werden, während manch einer in westeuropäischen Ländern bewundernd nach Japan schielt.

Glänzt Japan also bei TIMSS und PISA mit herausragenden Leistungen seiner Schüler bis zum Alter von 15 Jahren, gelten die dortigen Bemühungen im Elementar- und S I-Bereich in vielerlei Hinsicht als hoch interessant, so scheint sich die Entwicklung im Sekundarbereich insgesamt anders darzustellen.

Der Eindruck unserer Reise nach vielen hoch interessanten Diskussionen mit den Kollegen aus Japan, Sud- und Mittelamerika, der GUS, des United Kingdom sowie der vielen unterschiedlichen Auffassungen aus der Bundesrepublik bleibt, dass Japan noch einen langen Weg zur Akzeptanz des sich selbst kontrollierenden und reflektierenden Individuums im Lernprozess vor sich hat. Widerstände kommen aus allen politischen Richtungen. Dabei bietet der hohe Stellenwert, den Bildung in Japan genießt, eigentlich den besten Nährboden für Modernität. Und wer stimmte nicht auch in Europa der These zu, dass Eifer und Disziplin wichtige Tugenden sind? Hier scheint Japan der Bundesrepublik den Rang abgelaufen zu haben.

In jedem Fall führen vergleichende Leistungsmessungen wie die sehr differenzierte PISA-Studie (www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/), in der eben auch Lesekompetenz und fächerübergreifende Problemlösung getestet wurde, zu interessanten bildungspolitischen Diskussionen über Ursachen und Gründe beobachteter Leistungsverteilung, wohl wissend, dass rein fachliches Leistungsvermögen in der Regel objekti-



Japanisches Lehrerzimmer gegen 16 Uhr

ver, zuverlässiger, valider und fairer messbar ist als anwendungsnahe Fertigkeiten, kritisches Hinterfragen, künstlerisches Produzieren oder gar Kreativität. Wichtige zeitaufwändige Unter-



Geschichtsbuch S I, II. Weltkrieg

richtsverfahren entziehen sich eher einer repräsentativen Querschnittsanalyse. Aber machen nicht gerade die Modernität aus? Benötigen wir nicht gerade solche Kompetenzen, um den Anforderungen globalisierten Wirtschaftens und Kommunizierens gerecht zu werden?

Voraussetzung dafür ist aber der interkulturelle Austausch und die offene Diskussion, die z.B. seit dem Zweiten Weltkrieg in der Europäischen Union zu fruchtbaren Impulsen und Auseinandersetzungen geführt hat. Großer Dank sei deshalb noch einmal der „Japan Foundation“ und der Japanischen Regierung ausgesprochen, die ein solch großzügiges interkulturelles Besuchsprogramm finanziert und jedes Jahr jeweils einem Vertreter jeden Bundeslandes einen 14-tägigen Studienaufenthalt ermöglicht. Von der japanischen Gastfreundschaft kann man als Europäer nur lernen.

Jürgen Kalb

Literatur

- Ulrich Teichler, Erziehung und Ausbildung in Japan, S. 401 ff, in: Mayer/Pohl (Hrsg.), Länderbericht Japan. Bonn 1994
- Michael Ehrke, Japan auf dem Wege zum „Kapitalismus pur“? Bonn 1997
- Hidenori Fujita, Education Reform and Education Politics in Japan, in: The American Sociologist/Fall 2000, Vol. 31, No. 3, pages 42–57
- Japanisches Erziehungsministerium, diverse Publikationen: <http://www.mext.go.jp/english/index.htm>
- Josef Kraus, Mythos Japan. Oder: Vom typisch deutschen Leiden am eigenen Schulsystem. Deutscher Lehrerverband (DL) Aktuell, Bonn 1997
- Japanisches Erziehungsministerium, diverse Publikationen: <http://www.mext.go.jp/english/index.htm>
- Franz E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001

FFU – Fremdsprachiger Fachunterricht

Ein Beitrag zum Fremdsprachenunterricht an innerdeutschen Schulen

Die Europäische Union unternimmt mit ihrem SOKRATES-Programm große finanzielle Anstrengungen, um Schüler und Studenten zu ermutigen, Fremdsprachen zu erlernen. In diesem Programm können Fördermittel der EU-Kommission u.a. für Fremdsprachenprojekte beantragt werden.¹ Im Februar 2001 eröffneten in Berlin die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, die Baden-Württembergische Kultusministerin Annette Schavan zusammen mit der Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn das „Europäische Jahr der Sprachen 2001“. Bei dieser Gelegenheit wurden verschiedene Aktivitäten in diesem Jahr zum Fremdsprachenlernen vorgestellt.² In immer mehr deutschen Grundschulen wird Fremdsprachenunterricht angeboten, um den Erwerb von Fremdsprachen schon im frühen Alter zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen.³ Auslandsaufenthalte werden von den Schulverwaltungen positiv bewertet und können auf die Zeit des innerdeutschen Schulbesuchs angerechnet werden.⁴ Dies sind nur wenige Beispiele für Fördermaßnahmen des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland. Die Liste ließe sich mühelos weiter fortsetzen. Gleichzeitig ist jedoch in einigen Bundesländern geplant, die Schulzeit an den Gymnasien (und damit auch die Zeit des Sprachenlernens) zu verkürzen.⁵ Auch die Reduktion der Wochenstundenzahl (nicht nur) in den Fremdsprachen wird diskutiert und wurde z.T. auch schon realisiert.

Für einen Lehrer an einer deutschen Auslandsschule ist „Sprache-Lehren“ nichts außergewöhnliches. Gehört doch das Vermitteln von Fremdsprachen – in unserem Falle meist DEUTSCH – zum Alltag. Viel Geld wird von der Bundesregierung für Fortbildungsmaßnahmen ausgegeben, um zukünftige Lehrer an den Auslandsschulen auf diese Aufgabe vorzubereiten. Stichworte wie „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“, „Deutsch als Muttersprache (DaM)“, „Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)“, Leisens DFU-Handbuch⁶ bzw. Werkzeugkasten sind wohl allen Auslandslehrkräften geläufig. In der Praxis und mit Hilfe von weiteren schulinternen und/oder auch regionalen Fortbildungsmaßnahmen an den Auslandsschulen erwirbt jede ADLK oder BPLK weitere Kenntnisse im Vermitteln der „Fremdsprache Deutsch“. Etwa

1500 Lehrerinnen und Lehrer (AdLK und BPLK)⁷ sind weltweit tagtäglich im Einsatz und geben – in der Regel – ihr Bestes, um ihren Schülern möglichst gut und möglichst effektiv die Fremdsprache „Deutsch“ nahezubringen.

Im Durchschnitt kehren jährlich 250 von diesen gut ausgebildeten und (meist auch) gut motivierten Kolleginnen und Kollegen wieder in den innerdeutschen Schuldienst zurück. Kann man die Erfahrungen, die diese im Ausland gesammelt haben, in deutschen Schulen nicht besser nutzen als es bisher geschieht? Viele dieser Kolleginnen bzw. Kollegen sind sicher in der Lage, ihre Kenntnisse und Erfahrungen nach der Rückkehr an eine Schule in Deutschland umzusetzen und etwa, anstatt mit Leisen im Ausland Deutsch zu vermitteln, jetzt mit Leisen ihren Unterricht in einer Fremdsprache zu gestalten. Dies wäre am einfachsten an bilingualen Schulen oder an Schulen mit einem bilingualen Zweig möglich, doch leider haben die wenigsten Schulen in Deutschland ein solches bilinguales Angebot.

Der deutschsprachige Fachunterricht (DFU) ist eine didaktische Konzeption, welches an den meisten Auslandsschulen angewendet wird und in welchem nicht-deutschsprachigen Kindern neben dem Fachwissen der Sachfächer durch die Schaffung Sprechchancen auch Sprachkompetenz vermittelt wird. Es wird diesen Kindern so ein Sprachumfeld geboten, in dem sie die im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) erworbenen Kenntnisse anwenden und vertiefen können. Diese Vorgehensweise kann aber auch – mit umgekehrtem (Sprach)-Vorzeichen – an deutschen Schulen eingesetzt werden: in der Form des *Fremdsprachigen Fachunterrichts (FFU)*. Projekte dieser Art werden in einigen Bundesländern bereits in die Praxis umgesetzt⁸.

Wie sieht diese Konzeption nun aus?

Einzelne Unterrichtseinheiten (also nicht das ganze Schuljahr) der nicht-philologischen Fächer sollen vom Fachlehrer (mit Unterstützung von Fremdsprachenlehrern) in einer Fremdsprache dargeboten werden. Die Schüler sollen in einer solchen Unterrichtsphase gehalten sein, in der Fremdsprache zu antworten, Notizen und Hefteinträge in der Fremdsprache anzufertigen und auch Tests in der Fremdsprache

zu erledigen. Wesentliches Ziel dieser Art von Unterricht ist also die praktische Anwendung der Fremdsprache. D.h. das Erlernen von grammatikalischen Feinheiten der Fremdsprache steht nicht im Mittelpunkt von FFU, da die Lehrer der Sachfächer in der Regel nicht gleichzeitig auch ausgebildete Fremdsprachenlehrer sind.

Diese Konzeption erfordert von den Fachlehrern viel Engagement, da für die meisten von ihnen – zumindest in der Anfangsphase – Mehrarbeit verlangt wird. An dieser Stelle können jedoch viele ehemalige Auslandslehrer ansetzen: Wenn die nötige Sprachkompetenz vorhanden ist, können sie durch ihre Erfahrungen mit DFU diese Konzeption selbst an ihren Schulen initiieren, vorausgesetzt die entsprechende Fremdsprache wird an dieser Schule unterrichtet. Ideal ist es natürlich, wenn der Fachlehrer selbst gleichzeitig Fremdsprachenlehrer ist (z.B.: eine Fächerkombinationen wie Englisch/Geschichte hat). Aber auch Fachlehrer/innen, die über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügen, sind sicher in der Lage, FFU zu unterrichten. Sie können diese Konzeption in ihrem Unterricht einsetzen und auf diese Weise versuchen, andere Kollegen z.B. durch das Angebot von Hospitationsstunden von der Wirksamkeit dieser Methode zu überzeugen. Dadurch sind sie hochgradig geeignete Multiplikatoren. Diese Tätigkeit sollte dann allerdings auch entsprechend honoriert werden. Man kann dabei an Depotatsermäßigung oder auch Beförderungen denken.

Auch muss man den Fachlehrern Hilfsmittel zur Verfügung stellen wie: z.B. fremdsprachige Unterrichtsmaterialien – Ausländische Lehrwerke – Fachwörterbücher – fremdsprachiges Aufgabenmaterial – sprachdidaktische Hilfen etc. Im Zeitalter von länderübergreifenden Schul- und/oder Städtepartnerschaften, sollte dies kaum ein Problem sein.

Schließlich müssen auch die betroffenen FremdsprachenlehrerInnen wegen ihrer Fachkompetenz miteinbezogen werden. Sie müssen die Voraussetzung bei den Schülerinnen und Schülern schaffen, von ihnen kann sprachdidaktischer Rat bezogen werden, sie sind die direkten Ansprechpartner der Fachlehrer. Ich denke dabei an einen regelmäßigen Gedankenaustausch auf dem „kleinen Dienstweg im Lehrerzimmer“ aber auch z.B. an das Vorstellen des FFU-Konzepts im Rahmen eines pädagogischen Tages oder einer Fortbildungsveranstaltung.

Es wird aus mancherlei Gründen nicht einfach sein, eine solche Konzeption in die Praxis

umzusetzen. Aber soll man deshalb keinen Anfang wagen? Die Verwirklichung von FFU kann für manche unserer Kolleginnen und Kollegen eine pädagogische, aber auch eine persönliche Herausforderung sein, der man sich nur zu gerne stellt. Wird doch dadurch auch das eigene Sprachvermögen gefördert. Und für die Schülerinnen und Schüler gilt: Je mehr Angebote gemacht werden, die Fremdsprache zu üben, desto besser. Vereinzelt wird dies ja bereits getan. Jede zusätzliche Möglichkeit, die Sprachfertigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, sollte genutzt werden.

Es ist wirklich nicht schwierig, z.B. in Klasse 5 die Grundrechenarten auf Englisch einzuüben, auch wenn nur sehr wenig Englischkenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden sind. Ich kann aus eigener DFU-Erfahrung berichten, wie stolz meine englischsprachigen Schülerinnen und Schüler waren, als sie nach wenigen Unterrichtsstunden DFU-Mathematik und nach ca. 4 Wochen DaF-Unterricht die größten Zahlen mühelos auf Deutsch verstehen, lesen und dann auch aktiv verwenden konnten.

Auch andere Beispiele legen nahe, dass die Schwierigkeiten nicht unüberwindbar sind. So erlebte ich, wie Kinder der 6. Klasse, die zu Hause keinerlei deutschsprachigen Hintergrund besaßen, im 2. Jahr DaF-Unterricht, einer ausschließlich auf Deutsch gehaltenen Unterrichtsstunde im Fach Biologie ohne große Probleme folgen konnten.⁹

Ich bin sicher, dass viele DFU-Kollegen weltweit ähnliche Erfahrungen mit DFU beisteuern können. Warum soll so etwas wie die erfolgreich angewandte DFU-Methode – mit umgekehrten Sprachvorzeichen, also als FFU – an deutschen Schulen nicht häufiger möglich sein als dies heute schon der Fall ist? Trotz Steuer ausfall und sicher notwendigen Einsparungen werden immer noch viele Projekte von den Kultuspolitikern finanziell gefördert – FFU sollte dazugehören!

FFU als eine Konzeption zur Förderung des innerdeutschen Fremdsprachenunterrichts ist – vereinzelt erfolgreichen Projekten zum Trotz – im Moment eher noch Idee als Realität. Ich bin deshalb jedem dankbar, der sich hierzu äußert, Kritik übt, Vorschläge macht oder Erfahrungen aus dem DFU, aber auch aus dem bereits existierenden FFU-Bereich mitteilt.

Anmerkungen

- 1 Informationen zum SOKRATES Programm sind auf den Internetseiten des Pad. Austauschdienstes der KMK unter www.kmk.org/pad/home.htm erhältlich.

- 2 z.B. eine Sprachlernwoche im Mai 2001: „Erwachsene lernen Sprachen“ oder der „Europäische Sprachentag am 26.9.2001“
- 3 So führt z.B. Baden-Württemberg ab dem Schuljahr 2001/02 in einer Pilotphase an über 400 Grundschulen den Fremdsprachenunterricht in Englisch oder Französisch ein. Ab dem Schuljahr 2003/04 soll dieses Programm flächendeckend an allen Grundschulen durchgeführt werden.
- 4 Dies wird explizit im neuen „Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe“ des Landes Baden-Württemberg (8.8) unter bestimmten Voraussetzungen so ausgesprochen. (Information im Internet unter: <http://dbs.schule.de>)
- 5 So hat (u.a.) die Landesregierung von Baden-Württemberg in ihrer Koalitionsvereinbarung nach der Landtagswahl vom 25. März 2001 beschlossen, beginnend mit den fünften Klassen zum Schuljahresbeginn 2004/05 generell das achtjährige Gymnasium einzuführen.
- 6 Sonderdruck für das Bundesverwaltungsamt – ZfA, erschienen im „Varus Verlag“, 1994
- 7 Die Zahl bezieht sich auf Lehrer/innen, die in den Jahren 2000 bzw. 2001 an Auslandschulen unterrichten, welche neben Deutsch eine weitere Unterrichtssprache haben oder welche schon in der Primarstufe mit dem Fremdsprachenunterricht beginnen (Die Zahlen wurden dem Auslandskunze – Jahrbücher 2000 und 2001 entnommen)
- 8 Information von Herrn Dr. Hans-Martin Dederding, Erlangen
- 9 Diese U-Stunde wurde von Fr. Andrea Seier über das Thema: „Funktion der Fruchtblase und des Fruchtwassers“ während der DFU – Fortbildungstagung im Sept. 1998 an der Deutschen Schule Kapstadt gehalten.

Ernst Jäger

Geliebte Speckmaus ...

Die Arbeit mit Kosenamen im DaF-Unterricht

Diese Kolumne hat den Titel *Aus der Praxis für die Praxis*, daher sei mir zu Anfang ein Wort in eigener Sache gestattet, denn mitunter kocht die Gerüchteküche manches, was schwer verdaulich ist. Diese Aussage klingt ein wenig kryptisch, daher zur Klärung schnell ein Kurzbericht zum Thema:

Aus der Praxis – Ein Besuch in der ZfA und seine Folgen

Neulich teilte mir in der ZfA eine neue Referentin strahlend mit, dass sie gegenüber einem meiner alten Bekannten, der sich – in welcher Absicht auch immer – nach meinem Ergehen erkundigt hatte, arglos erwähnt hatte, dass ich wohl pensioniert worden sei, da sie mich nach ihrem Dienstantritt in der ZfA nicht mehr gesehen hätte. (Sind Sie das nicht ...?) Ich entgegnete ihr, dass ich lediglich so alt aussähe, das sogenannte „Verfallsdatum“ (leider? Gott sei Dank?) noch lange nicht erreicht hätte, so dass Gefahren dieser Art nicht bestünden. Damit war für mich die Sache abgetan, obwohl – ich hatte mich schon kurz vorher darüber geärgert, dass ein junges Mädchen bei meiner Anreise im Stadtbus aufgestanden war und mir ihren Platz angeboten hatte, was von mir natürlich im Bewusstsein meiner ewigen Jugend vehement und energisch abgelehnt wurde.

Nach meiner Rückkehr nach Brno erhielt ich jedoch kurz nach dem oben erwähnten Gespräch bereits aus Spanien ein erstes Glückwunschschreiben zum wohlverdienten Ruhestand, so dass ich mich jetzt doch gezwungen sehe, Ihnen hier und jetzt mitzuteilen, dass es hoffentlich doch noch einige Zeit dauern wird, bis die ZfA und natürlich auch der VDLiA auf meine Beiträge aus Lehrerfortbildung und Unterrichtspraxis verzichten müssen. Der beigelegte Artikel mag belegen, dass ich auch zur Zeit heftig daran arbeite, Dinge in der Praxis zu erproben und zur Diskussion zu stellen.

Nachdem dies zur allgemeinen Zufriedenheit (!) geklärt wurde, wenden wir uns dem Thema zu:

„Kosenamen im DaF-Unterricht“

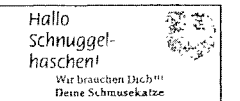
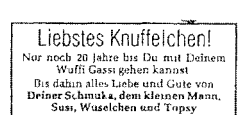
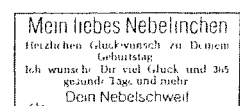
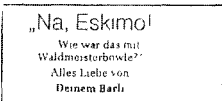
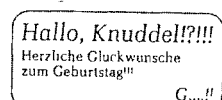
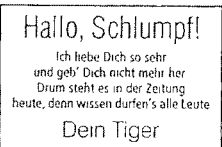
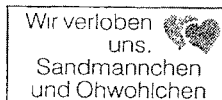
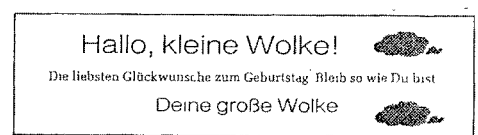
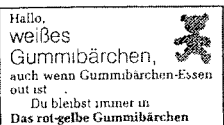
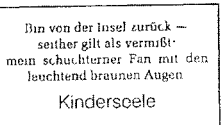
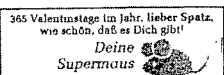
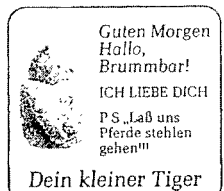
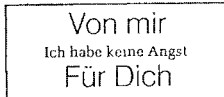
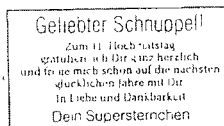
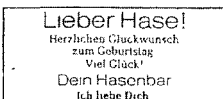
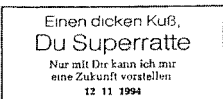
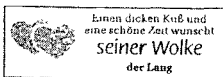
Wenn man im Ausland in elften und zwölften Klassen mit einem (bundesdeutschen!) Lehrwerk unterrichten muss, in dem die Lerner unter anderem gebeten werden, das Leben in ei-

nem Altersheim zu beschreiben, ist man recht dankbar, wenn man endlich wieder ein Buch benutzen kann, das die Jugendlichen „da abholt, wo sie stehen“, sprich: das ihre Interessen berücksichtigt und altersgemäße Themen anbietet. Seit Beginn dieses Schuljahres unterrichte ich mit *Konzepte 1* und genieße es, dieses von Kollegen, die Sprachdiplomenerfahrungen haben, verfasste Kompendium einsetzen zu dürfen.

Heute stelle ich einen Cartoon von Volker Kriegel *Schöne und erholsame Ferien* (*Konzepte 1*, Berlin 1994, S. 18) in den Mittelpunkt des Unterrichtes, in dem der Zeichner eine Unterrichtssituation festgehalten hat, in der eine Lehrerin vor einer Klasse steht, die sich in den Schulbänken herumlümmelt und daneben benimmt. Über den Köpfen der Schüler und der Lehrerinnen befinden sich sogenannte Denkbblasen, aus denen ersichtlich wird, was man voneinander hält. Während die Lehrerin ihre Schüler als „dumme Affen“ einschätzt, erwidern die Schüler das Kompliment, indem sie ihre Lehrerin als „blöde Kuh“ kategorisieren. Die dazugehörigen Übungen im Schülerarbeitsbuch (*Konzepte 1*, Schülerarbeitsbuch, Berlin 1995, S. 33/34) bieten hervorragende Möglichkeiten, das Thema intensiver zu behandeln, denn dort gehen die Autoren nicht nur auf den Cartoon ein, sondern sie bieten auch den Transfer zu weiteren Assoziationen zum Thema Tiere, denen Eigenschaften zugeordnet werden.

Aber viel interessanter für mich ist die Übung am Ende der Seite, in der Tierwörter im Diminutiv als Kosenamen verwendet werden. Die Erwähnung von *mein Täubchen*, *mein Kätzchen* und *mein Mäuschen* erinnert mich daran, dass ich ja vor einiger Zeit – immerhin bin ich stets ein begeisterter Leser der Samstagsanzeigen im Kölner Stadt – Anzeiger gewesen – eine Sammlung interessanter Kontaktanzeigen zusammengestellt habe, in der es auch um ganz besondere Tiere geht. Das Thema lässt sich bestimmt landeskundlich sehr gut erweitern.

Die Seite ist schnell kopiert und verteilt. Die Schüler stürzen sich förmlich auf die Lektüre und einzelne Wörter und Sätze fliegen durch das Klassenzimmer: Die „Speckmaus“, „Superratte“, das „Nebelinchen“, „Schnuggelhäschen“ und der „Kuschelbär“ werden genau so



bewundert wie der „Hasenbär“, der „Brumm-bär“, die „Schweinebacke“, der „Schnuppel“ und (der? die? das?) „Knully“. Ungläubiges Staunen bei den Schülern: „Schreiben das erwachsene Deutsche wirklich?“ werde ich wiederholt gefragt. Die zweifelnden Jugendlichen befinden sich in guter Gesellschaft, denn während einer Fortbildungsveranstaltung in Finnland, in der ich das Material schon einmal eingesetzt hatte, stellte eine finnische Kollegin fassungslos fest: „Das hätte ich von den Deutschen nie gedacht!“

Nachdem sich die Aufregung etwas gelegt hat, dürfen die Schüler sich zu zweit oder zu dritt eine Anzeige aussuchen und sie werden gebeten zu analysieren: **Wer** schreibt **wem** und **warum**? Gleichzeitig sollen sie feststellen, was man den Anzeigen noch entnehmen, bzw. ob man zusätzliche Informationen erhalten kann.

Während der zehnminütigen Arbeitsphase gehe ich herum und berate die Schüler. Ein Partnerpaar hat sich z.B. für eine Anzeige entschieden, in der die „Liebe Maus“ von ihrer „Kabelrolle“ angebetet wird. Hier muß zunächst einmal geklärt werden, was eine *Kabelrolle* ist. Während eine Schülerin meint, dass es sich um eine rundliche Person handelt, die die Anzeige verfasst hat, ist ihr Partner der Ansicht, dass es sich um einen Elektriker handelt, der seine Freundin während einer Reparaturarbeit (bei der eine Kabelrolle benötigt wurde) kennengelernt hat. Interessant!

Bei der plenaren Vorstellung der Ergebnisse wird deutlich, dass die Schüler sich hervorragend in „ihre“ Anzeige hineingefunden haben, denn den Schreibern werden nicht nur viele Attribute, sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeordnet, die den kleinen Texten so ohne weiteres nicht zu entnehmen sind.

Es gibt eine Reihe von Diskussionen, die von mir überhaupt nicht moderiert werden müssen. Zwei Paare haben sich eine Anzeige ausgesucht, in der die „Kleine Wolke“ von einer „Großen Wolke“ angeschrieben wird. Ein Paar ist felsenfest davon überzeugt, dass es sich hier nur um Liebende handeln kann, während die anderen Schüler die Meinung vertreten, dass ein Vater eine Anzeige für seine Tochter aufgegeben hat.

Zur nächsten Stunde schreiben die Schüler ebenfalls ähnliche (positive und nicht abwertende) Kleinanzeigen dieser Art, wobei sie sich Namen für sich und für die angeschriebene Mitschülerin oder den Mitschüler einfallen lassen. Einige dieser Kurztexte sollen hier als repräsentative Beispiele aufgeführt werden:

Zu Beginn der Stunde sammeln wir diese an der Tafel und versuchen gemeinsam herauszufinden, wer wem geschrieben hat:

LIEBER NERVENSACK!

Mach' dir nicht mehr so viele Sorgen.
Wir schicken dir unsere süßen Küsse
zur Beruhigung. Alles löst sich
immer !!! KOPF HOCH!

DEINE ZWEI
SCHOKOHERZCHEN

HALLO, MAUSCHEN
DU GEFÄLLST MIR SEHR MIT DEINEN
LANGEN HAAREN DEIN DEUTSCH
IST WUNDERBAR
WIR LIEBEN DEIN NASENFÄHRAD.
DEINE LÖWE UND STIER

Geliebtes Einhorn,
wann treffen wir uns wieder
auf unserem Teichboden?
Ich freue mich schon sehr auf
dein heißes Schnäbelchen.
-Dein Käpfchen-

Fillip, der sonst nicht viel im Deutschunterricht sagt, kommt nach Abschluss der Unterrichtseinheit auf mich zu und sagt: „Das war die beste Stunde, die wir dieses Schuljahr hatten! Haben Sie noch mehr Texte dieser Art?“

Nein, aber vielleicht Sie, liebe Leser?

Wenn ja, dann senden Sie mir diese. In Brno gibt es dankbare Abnehmer.

Rainer E. Wicke

Liebe Leser von *Aus der Praxis für die Praxis*,

in einer Art Blitzreaktion erreichte mich eine Leserzuschrift, noch bevor ich überhaupt das Heft mit meinem Beitrag *Meine Schüler sprechen nicht – na und?* in den Händen hatte. Ich habe mich sehr darüber gefreut, dass der Einsender ein alter Kollege und Bekannter – nämlich Hartmut Bloß / Fachberater Litauen a.D. – ist, den ich während der vielen gemeinsamen Fachberater-/Koordinatorientagungen und Fortbildungsveranstaltungen in der Zeit von 1992–1997, die ich für die ZfA ausrichten durfte, kennen und schätzen gelernt habe.

Schon die erste Lektüre der kritischen Bemerkungen zu meinem Artikel hat mir gezeigt: Recht hat er eigentlich, OBWOHL ... !!!

Aber halt, lassen wir es dabei: Auch er hat Recht.

Vielen Dank, lieber Hartmut Bloß, dass ich Ihre wesentlichen Aussagen zur Diskussion stellen darf – denn so soll es sein: Hinweise aus der Praxis für die Praxis müssen, dürfen und sollen kommentiert werden. Patentrezepte gibt es nicht. Daher würde ich mich gern über weitere Zuschriften dieser Art freuen. Lassen Sie uns die Rubrik *Aus der Praxis für die Praxis* zu einem Diskussionsforum machen!

Meine Schüler sprechen nicht – na und?

Eine kritische Reaktion von Hartmut Bloß, Fachberater Litauen a.D.

Die Bilanz meiner Erfahrungen in Litauen geht dahin, daß jeder nach seiner Façon glücklich werden können soll. Die Hauptfrage ist aber: Woher nehmen wir das Recht, dieses Schweigen negativ zu qualifizieren und anschließend daranzugehen, es mit den uns zu Gebote stehenden methodischen Mitteln aufzubrechen?

Auch in unserer engeren – sprich deutschen – Kulturtradition ist Schweigen nicht nur negativ besetzt. Auch wir können Lakonie etwas abgewinnen und leeres Gerede von gewichtigen Aussagen unterscheiden ...

Schüler, die ihrer Mentalität und Kulturtradition entsprechend eher zum Schweigen neigen als aus ihrer Sicht eher Belangloses von sich zu geben, sollten darin nicht irritiert werden.

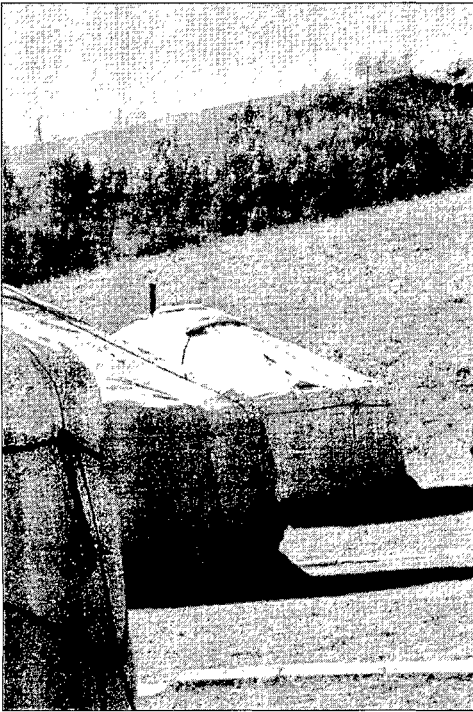
Viel wesentlicher als die sprachliche ist die menschliche Kommunikation. Ich behaupte, wenn Sie als Mensch bei Ihren Schülern Achtung, Verständnis und im besten Fall Sympathie gewinnen können, öffnen diese sich nach dem Grade des Zutrauens, das sie daraufhin zu Ihnen fassen. Wer sich aber öffnet, der redet auch.

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet

<http://www.vdlia.de>

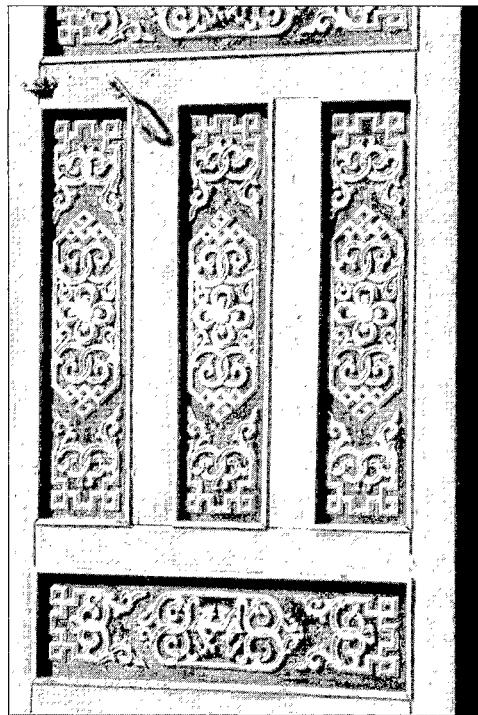
Mongolische Motive. Fotohaikus

Bilder und Haikus von Diethelm Kaminski*



Jurten

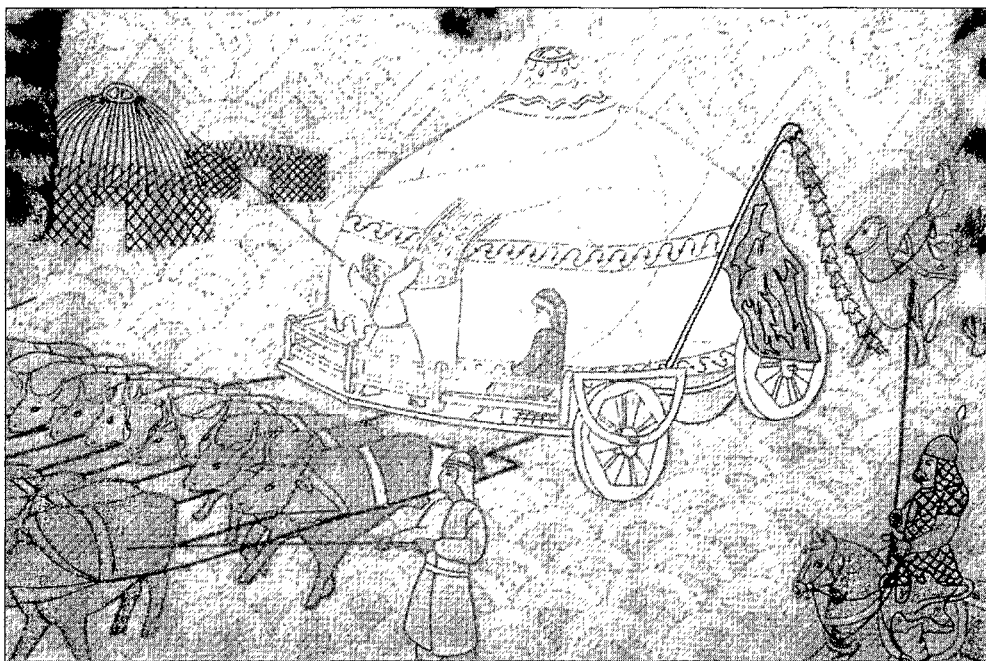
Frische Champignons.
Dick und rund. Gut sichtbar für
Weltraumpilzsammler.



Unabgestimmt

Wie der Eingang, so
das Haus? Dann waren Jurten
ja Palasten gleich.

* © Copyright: D. Kaminski, Köln



Gewaltenteilung

Der Arme trägt, der
Reiche lässt sich tragen Samt
Haus und Dienerschaft



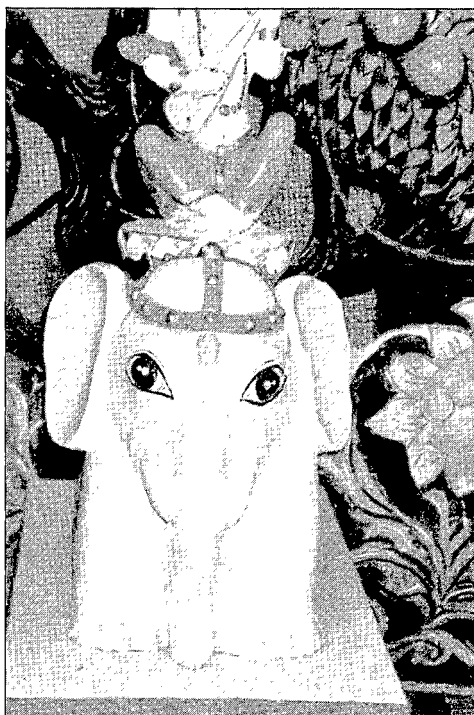
Dschingis

So machtvoll sein Ruhm,
dass alle Khans nach ihm er
ins Abseits drangte



Schütze

Die Rose hat er
schon gekopft. Letzte Warnung
an den Kavalier.



Kopflose Träume

Auf Elefanten
reiten, weißen, Orangen
pflücken zur Musik.

Wer diese und andere Bilder von Diethelm Kaminski in Farbe sehen und Gedichte dazu lesen will, findet sie im Internet unter www.fotohaiku.com und www.fotogesaenge.de.

Zwei Briefe

„Der deutsche Lehrer im Ausland“ ist eine Verbandszeitschrift und es ist das vornehmste Anliegen einer solchen, die Mitglieder des Verbandes zu Wort kommen zu lassen. Ganz grundsätzlich! Im Zweifelsfall verweisen wir darauf, dass „namentlich gekennzeichnete Beiträge ... nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstands wieder[geben]“, wie in schöner Regelmäßigkeit auf der zweiten Umschlagseite zu lesen steht. Manchmal erreichen uns aber Beiträge, wo wir wirklich nicht wissen ... Z.B. der im folgenden

abgedruckte Brief. Redet man so mit einem Minister? Getreu unserer Devise, dass die Mitglieder zu Wort kommen sollen, veröffentlichen wir ihn trotzdem, als ein Dokument aus der prä-undecimo-septembrionalen Epoche, in der – wie wir ja alle wissen – alles anders war. Gleichzeitig sehen wir uns jedoch veranlasst, diesem Brief den Abdruck eines Schreibens an das hohe Ministerium hinzuzufügen, das in seiner Form mustergültig ist und dessen stilistischen Duktus wir uneingeschränkt empfehlen können.

Heinz Weischer
Pécs/Ungarn

3.9.2001

Sehr geehrter Herr Minister Fischer,

wir sitzen alle in einem Boot, weil wir sparen müssen, wir im Auslandsschulwesen und Sie im Airbus der Flugbereitschaft einmal Berlin-Durban und zurück. Nun, wenn Ihr Kollege Scharping zwischen zwei Dienstgeschäften mit der Flugbereitschaft mal schnell zum Turteln nach Mallorca düst, dann haben wir volles Verständnis dafür, denn wir waren ja schließlich alle mal jung. Wir haben auch Verständnis dafür, dass Sie lieber im deutschen Umfeld und Bett eines Airbusses nächtigen, statt in lauten und exotischen Fünfsternehotels. Nun hätte aber doch der deutsche Botschafter in Südafrika sicher in seiner Residenz ein schnuckeliges exterritoriales und mit deutschen Möbeln eingerichtetes Gästezimmer für Sie bereit gehabt, nebst Gästehandtuch. Wenn Sie dort untergekommen wären und Sie die Lufthansamaschine genommen hätten, wären dem deutschen Steuerzahler 700.000 DM erspart geblieben.

Und da möchte ich ganz gern eine kleine Milchmädchenrechnung anschließen; denn offenbar hat Minister Eichel diese 700.000 DM in seiner Sparbüchse verfügbar gehabt. Nun also: Wenn Sie beim Deutschen Botschafter übernachten hätten,

- wären im deutschen Auslandsschulwesen z.B. ein Jahr lang fünf zusätzliche Gastlehrerstellen möglich gewesen (besser, man hätte an fünf Auslandsschulen wie z.B. Bogotá nicht in diesem Jahr einen Lehrer abziehen müssen – trotz Zusicherung im letzten Jahr, dass dies nicht in Frage komme –, da wäre aber doch der Schulleiter der Deutschen Schule Bogotá überglücklich).
- Oder man hätte auf Jahre hinaus Schulbeihilfe für die Kinder von Programmlehrern zahlen können, die ja im Gegensatz zu den Auslandsdienstlehrkräften an teuren Deutschen Auslandsschulen mit hohen Schulgeldern im Regen stehen.
- Oder man hätte die Krankenversicherungspauschale der Bundesprogrammlehrer anheben können, was längst überfällig ist besonders bei Familien mit Kindern.
- Oder man hätte vierzehn Auslandsschulen je 50.000 DM auf die Schulbeihilfe draufschlagen können, damit nicht wieder mal das Schulgeld erhöht werden muss und die mittelständischen Elternhäuser durch die Maschen fallen.
- Oder man hätte in MOE und GUS an die hundert Fortbildungsseminare für Ortslehrkräfte durchführen können, die beim DSD in die Bresche springen müssen, weil deutsche Gastlehrer Mangelware werden.
- Oder ...
- Oder ...
- Oder ...

Mit den besten Grüßen und Wünschen

Ihr Heinz Weischer

PS: Neulich habe ich im Bonner Geschichtsmuseum Ihre Turnschuhe betrachtet. Ja, das waren damals noch Zeiten ...

Ans. Amt III 9129
 Eing. 13. AUG 1913

Un-
 Zml.

in. post.-Kle

Post-Kle

An

das Kaiserliche
 Auswärtige Amt
 zu Berlin.

Dem hohen Kaiserlichen
 Auswärtigen Amt zu Berlin
 ist auf den 12. August 1913
 beigefügt mitgeteilt,
 daß in der Lehrerliste im
 Kairo im Falle der Wahl
 bestimmt angenommen wird.

In Ehrerbietung vor,

sehr untertänigst

Niederplanitz, am 12. August 1913

Robert K.,
 Hilfslehrer.

Für die jüngeren unserer Leserinnen und Leser,
 die der deutschen Schrift nicht mehr mächtig
 sind, hier der Brief an das Auswärtige Amt in
 gewohntem Druckformat:

An
 das Kaiserliche
 Auswärtige Amt
 zu Berlin

Dem hohen Kaiserlichen
 Auswärtigen Amt beehrt sich
 der ehrerbietigst Unterzeichnete
 mitzuteilen, dass er die Lehrerstelle
 in Kairo im Falle der Wahl bestimmt
 annehmen wird.

In Ehrerbietung verharnt
 untätigst

Niederplanitz, am 12. August 1913

Robert K.,
 Hilfslehrer

Bemerkung

Die Wiederauffindung des mustergültigen Brie-
 fes verdanken wir Achim von Dombois, vor ca.
 40 Jahren Mitglied des Schulvorstandes der
 Deutschen Evangelischen Oberschule zu Kairo.
 Dieser stieß, bei der Durchsicht der Akten die-
 ser Schule im Archiv des Auswärtigen Amtes,
 zufällig auf den Brief des Hilfslehrers Robert K.,
 erkannte seine Bedeutung und stellte ihn uns
 zum Abdruck zur Verfügung.

In seinem Begleitschreiben zu der vorgeleg-
 ten Kopie stellt er fest, dass der Schreibstil
 während seiner Zeit im Schulvorstand zwar ein
 anderer gewesen sei, ergänzt aber: „Immerhin
 lege ich der verehrten Leserschaft unserer Zeit-
 schrift ehrerbietigst die Frage vor, ob sie sich im
 zukünftigen Schriftverkehr mit der hohen Zen-
 tralstelle für das Auslandsschulwesen zu Köln
 oder gar mit dem noch höheren Auswärtigen
 Amt zu Berlin nicht wieder einer Sprachform
 befleißigen möchte, welche die Erfolgchancen
 ihrer dringendsten Anliegen aller Vorsicht nach
 beträchtlich erhöhen dürfte. Untertänigst Achim
 von Dombois“.

Eine Bemerkung, der wir nichts hinzuzufügen
 haben.

„Lernen ohne Grenzen“ (LOG) ist gestartet



**Aktive und zurückgekehrte Auslandslehrer/innen im Dienst
der interkulturellen Verständigung und der Konflikt-
prävention**

**Kommunikationsplattform des interkulturellen Dialogs:
<http://www.learnline.nrw.de/angebote/log/>**

Was ist „LOG – Lernen ohne Grenzen“?

Adresse <http://www.learnline.nrw.de/angebote/log/> Wechseln zu

Sie sind hier [Home](#) [Angebote](#) Lernen ohne Grenzen

[SUCHEN](#)
[SITEMAP](#)
[HILFE](#)


Lernen ohne Grenzen
 betreut durch [Joachim Schneider](#)

[HOME](#) 

[LOG - Lernen ohne Grenzen](#)
[Kooperationen und Netzwerke](#)
[Internationaler Austausch NRW](#)
[Interkulturelle Projekte](#)
[Erlebnispädagogische Angebote](#)
[Hilfsmittel und Tipps](#)

LOG - Lernen ohne Grenzen

Informations- und Kommunikationsplattform
Zielssetzung
Bedeutung für Schulen
Ansprechpartner



**„Lernen ohne Grenzen“ (LOG):
Ein Arbeitsbereich der interkulturellen Begegnung**

Was ist LOG? Das Projekt der interkulturellen Verständigung "Lernen ohne Grenzen" (LOG) des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung in Düsseldorf fördert den Erfahrungstransfer von Inlands- und Auslandsschularbeit und den praxisorientierten Austausch von Vorhaben der Internationalisierung von Bildung. "Lernen ohne Grenzen" soll für interessierte Kollegen/innen und Schüler/innen ein [Forum interkulturellen Lernens](#) darstellen, in dem man sich umfassend über dessen verschiedene Facetten informieren und durch Einbringen eigener Beiträge mitarbeiten kann.

Deutsche Auslandsschulen und Schulen in Deutschland rücken näher zusammen

Ehemalige Auslandsschullehrer haben das Projekt in enger Zusammenarbeit mit dem LSW erarbeitet und betreuen den gleichnamigen Arbeitsbereich im Bildungsserver NRW. Das Ministerium für Schule, Weiterbildung und Forschung unterstützt das Projekt finanziell, personell und inhaltlich.

Fertig Internet

Welchen Service bietet der Arbeitsbereich „Lernen ohne Grenzen“ (LOG)?

Sie können

- grenzüberschreitend Projekte (Unterrichtsvorhaben/Schulpartnerschaften/Schüler- und Lehreraustauschprogramme) planen, durchführen und erörtern
- Ihr Projekt der interkulturellen Begegnung vorstellen

- auf ein anlaufendes Projekt hinweisen und einen Partner suchen
- sich an einem vorhandenen oder geplanten Projekt beteiligen
- eine Partnerschule im Ausland suchen
- sich an gelungenen Projekten orientieren
- Erfahrungen austauschen und sich beraten lassen
- sich über Rahmenbedingungen und Kooperationspartner/Institutionen informieren.

Seit 1999 das Coaching Freiwilligen lernline Angebote Foyer Projekt- und Partnerschule Datenbank der Bildungseinrichtungen 	Damit Fremdes nicht fremd bleibt Die Sammlung interkultureller Unterrichtsprojekte ermöglicht Ihnen unterrichtspraktische Erfahrungen vielfältigster Art kennen zu lernen und für den eigenen Unterricht zu nutzen Wir stellen Ihnen über die <u>Interkulturelle</u> und geordnet nach <u>Land</u> bzw. <u>Thema</u> ausgewählte Projektbeispiele dieses Arbeitsbereiches vor oder solche, die über eine eigene Homepage im Internet verfügen. Auch auf <u>learnline</u> selbst gibt es interessante Projekte, die wir Ihnen hier ebenfalls zugänglich machen wollen. Und damit das Angebot in Zukunft noch vielfältiger wird, sind wir auch an neuen Erfahrungen interessiert. Deswegen laden wir Sie ein, in unserem Forum <u>Europe und Partnerschaft</u> Projekte vorzuschlagen, Ideen auszutauschen und Projektpartner zu finden Ist Ihnen die Gestaltung einer eigenen Homepage nicht möglich, können Sie Ihre Projektentwürfe, auch illustriert, im <u>Foyer</u> präsentieren. In der <u>International Schoolsmap</u> können Sie außerdem nach eigenen Suchkriterien recherchieren, um Schulen und Projekte für eine mögliche Zusammenarbeit zu finden.
--	---

Schulen sind auf dem Weg der Europäisierung und Internationalisierung.

Schulen sind Orte der Begegnung von heranwachsenden Menschen verschiedener Ethnien und Traditionen, Orte, an denen eine zunehmend multikulturelle Gesellschaft sich widerspiegelt.

Den aktiven und zurückgekehrten Auslandslehrer/innen mit ihrer Auslandserfahrung kommt in diesem Prozess eine besondere Bedeutung zu. Deutsche Auslandsschulen und Schulen in Deutschland rücken im Arbeitsbereich LOG näher zusammen.

Joachim Schneider
– Sprecher des LOG-Teams –

Die Schule ist nur so gut wie der erteilte Unterricht

Jürgen Bennack: Schulaufgabe Unterricht: zeitgemäß unterrichten können. Studententexte für das Lehramt, Band 7, herausgegeben von Eiko Jürgens, Hermann Luchterhand Verlag, 2000, 110 Seiten, ISBN 3-472-04488-8, DM 24,80

Dieser dünne Band, der hier stellvertretend für die Reihe „Studententexte für das Lehramt“ vorgestellt wird, richtet sich hauptsächlich an Studierende für das Lehramt in der ersten oder zweiten Ausbildungsphase. Jürgen Bennack geht von der Grundvoraussetzung aus, dass die Schule nur so gut sein kann wie der in ihr erteilte Unterricht, der vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und Anforderungen geplant, durchgeführt und nachbereitet werden muss. In anschaulicher Weise resümiert Bennack die Ergebnisse pädagogischer Forschung der letzten 30 Jahre. Er plädiert dabei für eine schülerorientierte Didaktik, die einbezieht, dass den Schülern heute, anders als noch vor zehn Jahren, andere Informationsquellen als nur die der Schule offen stehen. Ethik, Moral und Mündigkeit der Schüler sollten dabei die Grundlage und Ziele für die didaktischen Entscheidungen bieten.

Schülerorientierung heißt, dass der Unterricht einen Bezug zur Realität haben sollte, wo es möglich ist; dass während des Unterrichts Raum und Zeit eingeplant werden muss zum selbständigen Handeln der Schüler in der Erkenntnis, dass sich die Rolle des Lehrers gewandelt hat vom Wissensvermittler zum Gesprächspartner, Helfer und Ratgeber. Bennack verliert bei diesen Forderungen aber nicht aus den Augen, dass die Schüler – eventuell auch gegen ihren Widerstand – ein solides Basiswissen vermittelt bekommen müssen, mit dessen Hilfe und durch vermittelte Selbstlernkompetenzen sie dazu befähigt werden, eine mehrperspektivische Bildung zu erlangen. Die Vermittlung dieses Basiswissens sollte einschließlich dessen Festigung nicht mehr als 30 bis 50 % der Unterrichtszeit beanspruchen, der Rest der Unterrichtszeit sollte dem selbständigen Üben, Untersuchen, Vergleichen und Analysieren dienen.

Bennack ist ausgehend von der Lernforschung unbedingt dafür, mit dem Fremdsprachenunterricht (er meint damit Englisch für die deutschen Schulkinder) ab dem 1. Schuljahr einzusetzen, um der sensiblen Phase des Spracherwerbs möglichst nahe zu kommen. Emotionale Beteiligung des Schülers wird zur Grundlage des Lernens und ist das Ziel der didaktischen Aufbereitung des Lernstoffs. Dabei sollten es die Lehrer vermeiden, Gewissheiten oder „einfache Wahrheiten“ zu vermitteln, sondern die Vermittlung komplexer, perspektivreicher und antinomischer Inhalte anstreben. Bennack betont dabei, dass die Vermittlung von Werten und sozialem Verhalten zugleich damit in der sensiblen Jugendphase erfolgen muss und nicht vernachlässigt werden darf.

Ein ausführliches Kapitel widmet Bennack in seinem Buch der „Behandlung“ der Schüler in den unvermeidlichen Konfliktsituationen. Durch Fallbeispiele erläutert er kurz und verständlich die verschiedenen Ansätze der Individualpsychologie, Lerntheorie, Kommunikationspsychologie und Transaktionsanaly-

se und bietet hilfreiche Fragebögen zur Konfliktanalyse. Ähnlich praktisch erläutert Bennack durch diverse Planungsbeispiele und Leitfragen zur Unterrichtsanalyse die gängigen und neuen Lehr- und Lernmethoden, die als Vehikel für eine schülerorientierte Didaktik dienen können.

Selbstverständlich wird in diesem Bändchen auch nicht vergessen, auf die Rahmenbedingungen hinzuweisen, die aus dem Lernumfeld, der Ausstattung der Schulen, der Erlebniswelt der Schüler und Lehrer etc. entstehen und in die Planung einbezogen werden müssen.

Nach jedem Kapitel gibt es ausführliche Literaturhinweise neuesten Datums, die das angeführte Thema vertiefen.

Ein kompaktes, gut zu lesendes und für die Praxis dienliches Buch, das auf 106 Seiten dem Anfänger die Rahmenbedingungen seines Unterrichtes reflektieren hilft und dem alten Schul-Experten Mut gibt, neue Ansätze auszuprobieren.

Caroline Burkler

Ein neuer „Hentig“ – für Groß und Klein

Hartmut von Hentig: „Warum muss ich zur Schule gehen?“ – Eine Antwort an Tobias in Briefen, Carl Hanser Verlag, München, 102 S., ISBN 3-446-20040-1, DM 20,-

„Warum muss ich eigentlich zur Schule gehen?“ fragt Tobias seinen Onkel, als der schon auf dem Bahnsteig steht und gerade in den Zug steigen will: Deshalb bekommt er seine Antwort in Briefen. Hartmut von Hentig hat hier seine Gedanken über die Schule für Tobias und alle anderen großen und kleinen Leser in Briefform zusammengefasst und erzählt ihnen viele Geschichten – aus der eigenen Schulzeit von ganz normalen und besonderen Schulen, aus anderen Ländern und anderen Zeiten.

Aber was auf den ersten Blick im Klappentext so leicht formuliert ist, erweist sich schnell als großer Anspruch und höchst kompliziertes Unterfangen: Wie erklärt man beispielsweise einem Kind, dass man Ordnungen und Regeln braucht, wenn man mit anderen auskommen will? Wie gelingt diese Beschreibung so, dass Kinder den Wert dieser Regeln selbst erkennen und nutzen *wollen* – ohne sie als angeordnet zu empfinden? Wie macht man plausibel, dass die gleichen Regeln in der Demokratie auch das Zusammenleben unter den vielen sehr verschiedenen Menschen ermöglichen? Ein großer Anspruch besonders für junge Leser. Werden darüber hinaus auch Erwachsene diese Seiten mit Gewinn lesen können?

Die Briefform, zu Beginn noch fremd, zwingt den Autor, klar und klarend das Wesentliche zu sagen. Auf den Leser ausgerichtet werden Erlebnisse und von ihnen ausgehend Gedankengänge entwickelt, die schnell als gewinnbringend empfunden werden, ihn berühren. Der Autor fühlt sich in den Leser hinein, denkt aber über ihn hinaus und eröffnet neue Sichtweisen. Schon einzelne Kapitel-Schwerpunkte zeigen, wie konkret, wie einfühlsam und richtungsweisend hier vorgegangen wird. Da geht es um ...

- Außenseiter, Sündenbock, Pechmarie
- Einander helfen und sich Regeln machen
- Sich gegenseitig respektieren und sich an Unterschieden freuen

Aber es geht auch darum, dass Schulen Fehler haben und machen, und dass man damit leichter fertig werden kann, wenn man diese Fehler kennt. Auch deswegen kann Schule nicht immer nur leicht sein, nicht nur Spaß machen. Ein anderer Aspekt: „Schule ist gut, wenn man in ihr das lernen kann, was man wirklich braucht, und das ist das, was man *nicht* schon hat, nicht schon immer tut, nicht ohnehin weiß.“ (S. 30)

Liest man diese und andere Kapitel, so ist man fasziniert, wie treffend hier die komplizierte Welt der Schule erklärt, geordnet und damit zugänglich wird; wie hier am Modell Schule unsere Gesellschaft mit all ihren komplizierten, immer weniger offensichtlichen Zusammenhängen erläutert wird, und aus diesen Zusammenhängen Orientierungshilfen entwickelt werden. Am Ende ist klar: In der Schule geht es um mehr als um Mathe-Aufgaben, Englisch-Vokabeln, Notenschnitte – auch, wenn sich diese häufig in den Vordergrund drängen und den Blick für das Ganze leicht so verstellen, dass man den Wald hinter einzelnen Bäumen und schnell wachsendem pädagogischem Unterholz nicht mehr erkennt.

Das Buch ist auch ein wunderbares Vorlesebuch, weil von Hentig einfühlsam von seinen eigenen Erlebnissen in der Schule erzählt. Man empfindet als Leser mit, weil man ähnliches in der eigenen Schulzeit erlebt hat, allerdings längst nicht so ausgeleuchtet, hinterfragt, so gründlich ausgewertet. Der Autor erzählt, wie er als „Neuer“ in verschiedenen Ländern, in denen sein Vater als Diplomat tätig war, Schulen, Lehrer und Mitschüler erlebt hat, und reflektiert diese Erlebnisse und Empfindungen hier mit Hilfe seiner Erfahrungen als Pädagoge und langjähriger Leiter der Bielefelder Laborschule. Das Buch, sagt er, hat er für Kinder geschrieben, die, bittet, ihre Eltern, Onkel und Tanten, Großväter und Großmutter, Lehrerinnen und Lehrer daran teilhaben lassen. Für sie, die „Erstadressaten“, bietet es eine Fülle Verständnis- und Orientierungshilfen für das tägliche Leben in der Schule, darüber hinaus wirkt es aber auch wie ein Schlüssel, der die Welt für das Leben nach der Schulzeit erschließen hilft.

Der Vorzug, sich an junge Adressaten zu wenden, könnte gleichzeitig zum größten Risiko des Büchleins werden. Durch Titel, Aufmachung und Absicht könnte es von Erwachsenen „nur für ein Kinderbuch“ gehalten werden – und das wäre jammer-schade, denn bei den wirklich guten „Kinderbüchern“ lösen sich bekanntlich diese Grenzen auf. Das wissen wir nicht erst seit Saint Exupérys „Der kleine Prinz“ oder Gardiners Jugendbuch „Sofies Welt“

Beides, die einfühlsame Betrachtung eigener Kindheit und die kluge Reflexion, gründend auf den Erfahrungen eines Pädagogenlebens, machen das



Büchlein auch zu einem besonderen Gewinn für erwachsene Leser, empfehlenswert für alle, die mit Schule und Erziehung zu tun haben. Gern wird man es auch für die eigene Orientierung als Pädagoge nutzen, manche Anregung aufgreifen wollen. Gerne möchte man als Lehrer manches Kapitel in der Klasse vorlesen und anschließend das Vorgelesene mit seinen Schülern vielleicht auch im Hinblick auf konkrete Anlässe besprechen. Gerne würde man es auch in der Lehrerbildung, bei Fortbildungskursen, in pädagogischen Gesprächskreisen oder in der Elternarbeit einsetzen. Das Buch macht Lust zu alledem.

Von Hentigs Büchlein ist nicht zuletzt deshalb ein kleines Meisterwerk. Es erklärt, durchleuchtet und erweitert Schule, ihre Hintergründe, Absichten, Stärken und Fehler, zeigt Möglichkeiten auf, sich über

diese Schulwelt einzuführen in die Welt der Erwachsenen – und es schafft dies alles ohne pädagogischen Zeigefinger, einleuchtend, Mut machend – ein Taschenkompass für die Orientierung in einer schnell sich verändernden Welt der Schule und der Erwachsenen. Zum Gebrauch sei es ohne Einschränkungen und Altersbegrenzungen nachdrücklich empfohlen.

Rolf Kruczinna

Biografien von über 50 Persönlichkeiten

Ilse Jahn, Michael Schmitt (Hrsg.): Darwin & Co. Eine Geschichte der Biologie in Portraits, Bd. I: Von Linnaeus bis Spemann, Verlag C.H. Beck, München 2001, 550 S., ISBN 3-406-44638-8, DM 68,-; Bd. II: Von De Vries bis McClintock, Verlag C.H. Beck, München 2001, 600 S., ISBN 3-406-44639-6, DM 68,-; bei Abnahme beider Bände je DM 58,-

Im Zeitalter von Gentechnik und Oko-Welle ist die Biologie nicht mehr eine Wissenschaft im Elfenbeinturm, sondern eine Leitwissenschaft, die in viele Lebensbereiche hineinwirkt. Doch nichts von dem, was die Biologie heute so bedeutend macht, ist das Ergebnis weniger Jahre. Die Frage nach der Herkunft, der Geschichte und den inneren Zusammenhängen der Ideen und Theorien in der Biologie führt zu den Menschen, die sie entwickelten und formten, und zu ihren Lebensgeschichten. Will man eine Naturwissenschaft wirklich begreifen, dann muss man ihre Entwicklung, ihre Geschichte kennen.

Diese „Geschichte der Biologie“ hat sich zum Ziel gesetzt über die Beschrei-



bung der Biografie von über 50 Persönlichkeiten, deren Lebenswerk die heutige Biologie entscheidend mitbestimmte, darzulegen, wie sich diese Naturwissenschaft zu einer so bedeutenden Disziplin entwickelte.



Diese beiden Bände tragen den Titel „Darwin & Co.“ wohl deshalb, weil der Name des englischen Naturforschers Charles Darwin auch für die außerbiologische Öffentlichkeit herausragend für Inhalt und Problematik der gesamten Biologie steht. Darwin lebte und wirkte in dem Zeitraum, in dem die Biologie als Fach ihre Selbständigkeit und Weltgeltung erlangte, und er verhalf durch seine Theorie dem Gedanken von der Geschichtlichkeit allen Naturgeschehens zum Durchbruch, auf dem auch gegenwärtig unsere Naturforschung beruht.

Die Biografien beginnen mit der von Carl von Linné, dessen Lebenswerk ein Markstein in der Entwicklung der Kenntnisse über Pflanzen, Tiere und Menschen darstellt. In den folgenden mehr als 50 Einzelbiografien beschreiben renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das Leben und das Lebenswerk von Naturforschern, deren Wirken die heutige Biologie entscheidend mitbestimmte und die wesentlichen Anteil an dem erstaunlichen Siegeszug der Biologie hatten. Es sind dies ebenso sachkundige wie einfühlsam verfasste Schilderungen. Auf die Behandlung noch lebender Personen verzichtet diese Portraitsammlung, weil den Herausgebern die Gefahr mangelnder Distanz und damit fehlender Sachlichkeit zu groß erschien, wie sie es im Vorwort anführen.

Den beiden Herausgebern Ilse Jahn und Michael Schmitt, die als Universitätsdozenten tätig sind, ist für diese einmalige Darstellung, die auch dem Nichtbiologen zeigt, von wem und auf welche Weise die Entwicklung der Biologie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert entscheidend geprägt wurde, sehr zu danken.

Diese beiden Bände sollten künftig in keiner Fachbibliothek fehlen.

Uwe Siemen

Wider den Identitäts-Wahn

Helmut Däuble: Auf dem Weg zum Bundesrepublikaner. Einwanderung – kollektive Identität – politische Bildung, Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts. 2000, 408 S, ISBN 3-87920-481-0, DM 68,-

Der hessische Ministerpräsident Koch hat uns, d.h. die Bewohner der Bundesrepublik Deutschland, jungst mit dem Versprechen beglückt, die Union werden im Bundestags-Wahljahr 2002 das Thema „nationale Identität“ zum Angelpunkt ihrer Kampagne

machen. Er hat dabei ganz gewiss fest den Erfolg im Auge gehabt, den er im Februar 1999 mit seinem Husarenritt gegen die doppelte Staatsbürgerschaft einheimen konnte. Die Problematik dieses Verhaltens macht man sich klar mit der Überlegung, dass in einer solchen Kampagne alle nicht passdeutschen Einwohner der BRD rigoros ausgegrenzt werden, also etwa sieben bis acht Millionen Mitbürger. So etwas ist nicht menschenfreundlich, sondern erbarmungslos.

Dass man sich dem zweifellos schwierigen Thema „Einwanderung – kollektive Identität“ auch sensibel (und philanthropisch) nähern kann, sogar unter der Überschrift „politische Bildung“, zeigt Helmut Däuble Studie. Sie ist der Ertrag seiner Doktorarbeit, die, weil „herausragend“, „einem größeren Fachpublikum und einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich“ gemacht wurde (Klappentext). Daher ist sie beim in der politischen Bildung hochrenommierten Wochenschau-Verlag erschienen.

Die Arbeit zielt präzise mitten in die Problematik hinein, die die innenpolitische Debatte schon der alten, erst recht der neuen Bundesrepublik seit Jahrzehnten begleitet, wenn nicht gar ausmacht oder doch wesentlich prägt und die mit den Schlagwörtern „nationale Identität“, „deutsche Leitkultur“, „Das Boot ist voll“, „Ausländerschwemme“ plastisch, aber nicht eben mitmenschlich fein umschrieben wird.

Dauble nähert sich dem heiklen Thema auf eine offene, von nationalstisch beschränkenden Scheuklappen freie Weise und stellt die Untersuchung, in die ein empirisches Kapitel („Der Ist-Zustand = ‚Ausländische‘ Jugendliche zwischen Exklusion und Inklusion“) eingeschaltet ist, unter zwei Leitfragen: Was grenzt Jugendliche, die als Kinder von Migranten in der Bundesrepublik groß geworden sind, aus unserer Gesellschaft aus, was schließt sie ein? Dabei will er nicht so sehr eine statistische Grundlage (Stichwort „repräsentativer Querschnitt“) gewinnen, sondern aus den Interviews mit (insgesamt nur) 429 Schülern (Mai bis Juli 1997, 15–17 Jahre alt, 9. und 10. Klasse einer Stuttgarter Realschule; davon 234 (= ca. 55%) ohne deutschen Pass) die wesentlichen Probleme destillieren, mit denen die Jugendlichen im Alltag leben und durch die ihr Standort „auf dem Weg zum Bundesrepublikaner“ (individuell unterschiedlich) bestimmbar ist. Ich verzichte auf jede Einzelheit und beschränke mich auf den Kern dessen, was diese Erhebung ergeben hat: Die Befragten ließen „keinen Zweifel daran, dass sie in *ihrem Land*, der Bundesrepublik, bleiben wollen“. Der Grund dafür liegt weniger darin, dass das Leben hier so bequem („soziale Hangematte“) und vorteilhaft („die uns ausnützen“) wäre; vielmehr gibt es „für sie weder überzeugende Gründe, warum sie von der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen sind, weggehen sollen, noch können sie sich vorstellen in *einem fremden Land*, dem Herkunftsland ihrer Eltern, zu leben. Weil sie aber ständig von allen Seiten daran erinnert und darauf verwiesen werden, dass sie ‚Ausländer‘ sind, beschäftigen sie sich mit dem potentiellen Leben im Land ihrer Eltern. Die Entscheidung, in der Bundesrepublik zu bleiben, macht sie daher zu „*entschiedenen Inländern*“ (S. 147).

Im letzten Kapitel „Der Soll-Zustand – Der Streit um den Weg zum Bundesrepublikaner“ reflektiert Dauble dann Konsequenzen für die politische Erzie-

hung aus seinem Befund. Dabei geht es (natürlich) vor allem um die Folgerungen, die die Schule für ihren Bildungsauftrag ziehen sollte. (Doch politische Bildung vermittelt auch der Alltag und die nicht alltägliche Konstellation eines Wahlkampfs.) Für den Verfasser ist klar – und darin besteht seine fundamentale Ausgangshypothese –, dass eine Transformation der kollektiven bundesdeutschen Identität hin zu einer multiethnischen Staatsbürgergesellschaft unabweisbar ist. Ein Festhalten an einer strikten Trennung bzw. „Differenz zwischen Ethnien bzw. Kulturen“ kennzeichnet er mit Thomas Meyer als „Identitäts-Wahn“ der Neuen Rechten (S. 282), die einer „Staatsbürgergesellschaft im Einwanderungsland“ zuwidersein müsse, da sie – konsequent zu Ende gedacht – auf ethnische Säuberung hinauslaufe (ebenda).

Das sehr umfangreiche Kapitel kann auch nicht im Ansatz referiert, seine zwei Hauptgedanken sollen immerhin skizziert werden. Der allgemeine politische Erziehungsauftrag müsse die Gesellschaft bzw. ihre Mitglieder in den Stand setzen, „mit zunehmender Vielfalt, Pluralität und Andersheit, kurz, mit wachsender Differenz umzugehen“ (S. 282). Das Bindemittel einer solchen, nicht mehr national homogen zu denkenden Gesellschaft könne aber – und das ist die andere Überlegung – nur die staatsbürgerliche Gleichheit sein; die Erziehung dazu ist die „Fortsetzung des aufklärerischen Projekts“ (S. 340).

Auch wenn man nicht alle Vorstellungen Däubles teilen mag, so täte eine größere Bekanntheit mit ihnen unserer Öffentlichkeit gut. Man möchte Herrn Koch die Lektüre wünschen. Doch dafür fehlt ihm wegen der Kampagne zur nationalen Identität gewisslich die Muße. Und ob er überhaupt sich von solchen Gedanken Blässe ankränkeln lassen wollte?

Bernd Müller



Von ganz oben bis ganz unten

Kunze, Thomas: Staatschef a.D., Die letzten Jahre des Erich Honecker, Ch. Links Verlag, Berlin 2001, 222 S., ISBN 3-8653-247-6, DM 38,-

Zwischen dem 27. April 1971 (von Honecker erzwungener Rücktritt Walter Ulbrichts als erster Staatssekretär des ZK der SED) und dem 17. Oktober 1989 liegen fast 18 ½ Jahre. Am 17.10.1989 ist das Zentralkomitee der SED versammelt. Als Honecker fragt, ob es noch Ergänzungen zur Tagesordnung gibt, meldet sich Willi Stoph zu Wort und sagt: „Ich schlage vor: Erster Punkt der Tagesordnung, Entbindung des Genossen Erich Honecker von seiner Funktion als Generalsekretär und Wahl von Egon Krenz zum Generalsekretär“ (S. 19). Honecker ist tief getroffen, aber

er fängt sich schnell und erteilt das Wort zur Diskussion. Alle Wortmeldungen richten sich gegen ihn, selbst Mielke, der Minister für Staatssicherheit, spricht klar und drohend gegen ihn, alle Politbüromitglieder stimmen gegen ihn. Er verlässt die Sitzung als geschlagener Mann. Thomas Kunze schildert, dass es schon in den Wochen davor Anzeichen dafür gegeben habe, wie sich die Ara Honecker ihrem Ende zuneigte, spätestens seit dem Besuch Gorbatschows am 7. Oktober und seinem inzwischen berühmten Spruch „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben“.

Im Buch (S. 34/35) ist die „Rücktrittserklärung“ Honeckers vom 18. Oktober 1989 in Faksimile wiedergegeben. In einem Interview des Autors mit Günter Schabowski sagte dieser, Krenz sei der einzige gewesen, der die „Alten“ im Politbüro davon überzeugen konnte, dass Honecker abgesetzt werden müsse.

Aber auch andere hohe Funktionäre erwischt es. Am 2. November 1989 tritt Margot Honecker zurück, am 7. November demissioniert der gesamte Ministerrat der DDR sowie dessen Vorsitzender Willi Stoph, am 9. November verkündet Günter Schabowski auf einer Pressekonferenz die neuen Reise Regelungen, die dann zur Maueröffnung führen.

In der Öffentlichkeit wirft man Honecker immer deutlicher Amtsmissbrauch vor, man spricht von sagenhaftem Wohlstand und luxuriösem Leben in Wandlitz, Kreis Bernau. Am 23. November beginnt ein Parteiverfahren gegen Honecker, am 3. Dezember wird er aus der SED ausgeschlossen und unter Hausarrest gestellt.

Ein Ermittlungsverfahren der Generalstaatsanwaltschaft wird eingeleitet und eine Hausdurchsuchung durchgeführt.

Um den Jahreswechsel 1989/90 zeichnet sich die Wiedervereinigung ab. Der rumänische Diktator Nicolae Ceausescu wird am 25. Dezember 1989 erschossen, und Honecker verliert einen Altmännerfreund. Am 10. Januar 1990 wird Honecker in der Chanté ein Tumor aus der rechten Niere entfernt. Von der alten SED-Führung erhält Honecker keinen Krankenbesuch, keine Grüße und keine Blumen. Der neue Generalstaatsanwalt der DDR (Hans-Jürgen Joseph) hängt sein Blättchen in den Wind und sieht den Schwerpunkt seiner Arbeit in der strafrechtlichen Verfolgung von Honecker, Mittag, Herrmann und Mielke, der sog. Viererbande. Der stellvertretende Generalstaatsanwalt Reuter will Honecker, der im Krankenhaus liegt, verhaften lassen, was am 29. Januar 1990 auch durchgeführt wird. Er wird in die Haftanstalt Rummelsburg gebracht. Nach einstündiger Vernehmung u.a. zum Thema Hochverrat sagt Honecker: „Ich bitte darum, die Vernehmung zu beenden. Mein Blutdruck steigt.“ (S. 88). Am 30. Januar hebt das Berliner Stadtgericht den Haftbefehl auf, weil sein Gesundheitszustand einer Inhaftierung entgegensteht.

Dem obdachlosen Ehepaar Honecker bietet die evangelische Kirche 20 km nordöstlich von Berlin die Unterbringung im Heimkomplex „Hoffnungstal“ in Lobetal an, was schließlich dazu führt, dass Pfarrer Uwe Holmer und seine Frau Sigrid den Honeckers zwei Dachstuben in ihrem Pfarrhaus zur Verfügung stellen und sie als ihre persönlichen Gäste betrachten. Pfarrer Uwe Holmer ist Leiter der Hoffnungstaler Anstalt.

Am 23. März 1990 verabschiedet sich das Ehepaar Honecker von den Holmers und zieht in das Gästehaus der Regierung nach Lindow bei Neuruppin, das der noch Ministerpräsident Modrow (er hatte die Wahl vom 18. März verloren) zur Verfügung stellte. Der Umzug geriet zur Katastrophe, weil der Gemeinderat die Aufnahme ablehnt und Demonstranten wütend gegen die Honeckers auftreten. Sie rufen: „Honecker muss weg, wir wollen keinen Dreck.“ Am nächsten Tag geht es zurück zu den Holmers.

Nun schalten sich die Sowjets ein. Am 3. April 1990 bringt ein russischer Militärkonvoi die Honeckers von Lobetal in das sowjetische Militärhospital Beelitz bei Potsdam. Die Unterbringung ist relativ einfach – drei Zimmer im Erdgeschoss einer Arztvilla. Russische Ärzte kommen täglich zur Visite, am 19. April erleidet Margot Honecker einen Herzinfarkt, wird aber gerettet.

Da die Staatsanwaltschaft weiterhin wegen Vorwürfen der Bereicherung und des Vertrauensmissbrauchs ermittelt, wird zwischen dem 28. Mai und dem 8. Juni 1990 im Krankenhaus der Volkspolizei untersucht, ob die Honeckers verhandlungs- und haftfähig sind. Die Untersuchung ergibt, dass Honecker beschränkt verhandlungsfähig, aber nicht haftfähig ist. Und so geht es weiter und weiter. Am 3. Oktober 1990 wird Deutschland wiedervereint. Am 30. November erlässt die gesamtdeutsche Justiz Haftbefehl, aber es geht weiter hin und her.

Am 13. März 1991 wurden die Honeckers unter ärztlicher Aufsicht in einer sowjetischen Militärmaschine nach Moskau gebracht. Damit waren sie frei, was in Deutschland unterschiedliche Reaktionen auslöst. Sie kommen in ein Land, das sich in einer tiefen Krise befindet. Sie beziehen ein Apartment im Moskauer General-Mandryka-Prominentenkrankenhaus und werden auf Herz und Nieren untersucht. Im Mai 1991 werden sie in einer Funktionsnäsiedlung untergebracht, die sich ca. 40 km außerhalb von Moskau befindet.

Am 19. August putschen orthodox-kommunistische Kräfte gegen Gorbatschow, was aber zwei Tage später durch Boris Jelzin verhindert wird. Dadurch verlieren die Honeckers ihre schützende Hand. Jelzin war für Honecker ein Verräter, und die Honeckers sind nach diesem Putsch restlos von der Außenwelt abgeschlossen. In Deutschland denkt man über die Auslieferung Honeckers nach. Am 7. Oktober fliegt Margot Honecker nach Chile zu ihrer Tochter Sonja. Die deutsche Regierung verlangt die Auslieferung Erich Honeckers. Honecker verlangt von der Sowjetunion politisches Asyl. Da sich die politische Situation in Moskau verändert hat, teilt man Honecker am 10. Dezember 1991 mit, er habe das Territorium der Sowjetunion bis zum 13. Dezember zu verlassen.

Der chilenische Botschafter in Moskau ist ein alter Bekannter von Erich Honecker und war früher Außenminister. Von 1976 bis 1987 lebte er (Cledomiro Almeyda) als politischer Flüchtling in der DDR. Er nimmt Honecker in der chilenischen Botschaft als Gast auf, während die Regierung in Santiago eine

Einreise nach Chile ablehnt. Es gibt ein großes internationales Hin und Her zwischen Russland, Deutschland und Chile, was u.a. dazu führt, dass Almeyda als Botschafter in Moskau abgelöst wird.

Am 29. Juli 1992 muss Honecker Moskau verlassen und wird mit einem Sonderflugzeug nach Berlin gebracht, wo er ins Gefängnis Berlin-Moabit eingeliefert wird. Problem ist aber, dass sich der demokratische Rechtsstaat Bundesrepublik nach den Gesetzen richten muss, die in der DDR-Diktatur galten.

Inzwischen wird festgestellt, dass Honecker todkrank ist, dennoch beginnt am 12. November 1992 gegen ihn und andere ein Prozess am Berliner Landgericht. Am 3. Dezember hält er die vielleicht beste Rede seines Lebens zu seiner Verteidigung. Wieder spielt der Gesundheitszustand die wichtigste Rolle, der vorsitzende Richter Rainer Bräutigam spielt keine gute Rolle und wird abgelöst. Schließlich entscheidet das Berliner Verfassungsgericht im Januar 1993 das Ende der Verhandlung und Haftentlassung – der Weg nach Chile ist frei. In Santiago wohnen die Honeckers in einem Mittelklasseviertel. Die Villa mit fünf Zimmern ist im Grundbuch auf den Namen der Tochter Sonja eingetragen.

Der Gesundheitszustand Honeckers verschlechtert sich zusehends, der Tumor in seiner Leber wächst auf 14 cm Durchmesser. Am 29. Mai 1994 verstirbt der ehemalige Staats- und Parteichef der DDR.

Dr. Thomas Kunze hat ein wissenschaftliches Buch geschrieben und viel recherchiert. Trotzdem ist es spannend zu lesen. Er hat Geschichte, Germanistik und Pädagogik in Jena und Leipzig studiert und 1991 im Fachgebiet Neueste Geschichte promoviert. Von 1995 bis 2000 war er Programmlehrkraft der Bundesrepublik in Constanta/Rumänien. Seit 2000 ist er freier Autor und schreibt u.a. für die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, er ist Verfasser zahlreicher Publikationen, darunter „Nicolai Ceausescu. Eine Biographie“. Dieses Buch wurde von Manfred Egenhoff in Nr. 2/2001 unserer Verbandszeitschrift besprochen. „Staatschef a.D.“ ist ein Buch, das jeder Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer lesen sollte, weil es unsere jüngste Vergangenheit erleuchtet. Man kann Thomas Kunze zu diesem Buch gratulieren und ihm viele Leser wünschen.

Dieter Allgaier

„Keine Butter, keine Sahne – aber auf'm Mond ne rote Fahne“

Kaminsky, Annette: *Kleine Konsumgeschichte der DDR*, Verlag C.H. Beck, München 2001, 172 Seiten, ISBN 3-40645-950-1, DM 19,90

Das Umschlagbild zeigt eine moderne junge Frau im bunten Sommerkostüm im Stil der siebziger Jahre mit Sonnenbrille in der Hand, auf einem Bahnsteig stehend und in freudiger Erwartung eines Reisenden, der mit dem gerade einfahrenden Zug aus Moskau ankommt; es würde einen schon interessieren,



wen, aus Moskau kommend, die junge Dame so sehnsüchtig erwartet, doch leider wird dies dem Betrachter vorenthalten.

Es handelt sich hier um das Katalogtitelblatt des Versandhauses „Konsument“ der DDR vom Frühjahr 1975, das Annette Kaminsky als Umschlagentwurf für ihre Untersuchung über die Konsumpolitik der DDR ausgewählt hat und das recht deutlich das ganze Dilemma dieser Politik kennzeichnet: einerseits der Wunsch der großen Mehrheit der DDR Bürger, es in Sachen Konsum dem Westen gleichzutun, dem die Führung der DDR Rechnung tragen musste, andererseits der schon fast pathologisch wirkende Zwang, die politische und ideologische Verbindung mit Moskau aufrecht zu erhalten und zu demonstrieren.

In ihrem Buch beschreibt die Autorin die Konsumpolitik der DDR von 1945 bis zum Mauerfall 1989, ausgehend von der Einschätzung, dass die auf die Bundesrepublik gerichteten Konsumwünsche der Bürger in der DDR eines der wichtigsten, wenn nicht sogar das entscheidende Element ihrer Zukunftsvorstellungen waren. Überhaupt muss der Frage nach den Möglichkeiten der Realisierung der Konsumwünsche zentrale Bedeutung beigemessen werden, da die Loyalität der Bevölkerung dem System gegenüber eng mit dem Grad der Konsumbefriedigung verknüpft war und diese als Gradmesser für den Erfolg oder Misserfolg des Systems betrachtet wurde. Die de facto Ausrichtung des Konsumgüterangebotes und der Werbung an westlichen Mode- und Zielvorstellungen – in völligem Widerspruch zur offiziellen Ideologie – führte zu für uns heute peinlich, manchmal auch naiv wirkenden Verkrampfungen wie z.B. dem Schalensessel „Diplomat“ oder der Teefilterkanne „Mary“ im Angebot des „Konsument“ Kaufhauses in Karl-Marx-Stadt.

Charakteristisch für die Versorgungslage war das Nebeneinander von Mangel und nicht absetzbarem Überangebot an bestimmten Artikeln, infolgedessen sich in der DDR „ein ganz eigener Verbrauchertyp“ entwickelte, der nie ohne Einkaufsbeutel losging und sich in jede Warteschlange einreichte. Es hat immer wieder Versuche gegeben die Versorgungslage zu verbessern, doch entwickelte der bürokratische und planwirtschaftliche Apparat jeweils eine Eigendynamik, welche die Umsetzung verhinderte oder sogar ins Gegenteil verkehrte. Oft wurde jedoch auch ganz einfach aus ideologischer Beschränktheit oder Wunschdenken am Bedarf und den Wünschen der Bevölkerung vorbei geplant. Die in der DDR kursierenden Witze (Konsument als „Jäger und Sammler“, „Diktatur der Kellner und Verkäuferinnen“ anstelle des Proletariats, „Buckware“ unter dem Ladentisch, „Keine Butter, keine Sahne – aber auf'm Mond ne rote Fahne“) wirkten als Ventil und sind ein hervorragender Spiegel der Verhältnisse. Letztendlich konnte das wie immer auch konzipierte Versorgungssystem nicht funktionieren, weil der ‚Grundwiderspruch‘ des ‚real existierenden Sozialismus‘ – ideologisch idealisierte Grundannahmen hier und reale gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation dort – nicht gelöst war. Wie kann eine politische Führung, welche aus ideologischen Gründen die Befriedigung der im Innern als zutiefst kapitalistisch empfundenen Konsumwünsche ablehnt, eine funktionierende und ausreichende Versorgung mit eben diesen Gütern bereitstellen?

Als tragisch zu bezeichnen ist die Art und Weise, wie der Bevölkerung immer wieder, über vier Jahrzehnte hinweg, verbunden mit Appellen an ihre Leistungs- und Opferbereitschaft, Versprechungen gemacht wurden, die nie, selten oder sehr spät erfüllt wurden, wie z.B. die Parole, die BRD wirtschaftlich zu überflügeln. Für mich persönlich setzt hier das Verständnis für die viel geschmähten Solidarlaster ein, die der Westen jetzt zu tragen hat, als der Versuch einer Kompensation für ein vierzigjähriges Leiden der Bevölkerung in der DDR. Verstärkt wird dieser Aspekt noch durch das Verhalten der politischen Führung, die sich selbst diese offiziell als antisozialistisch und kapitalistisch gebrandmarkten Wünsche in privilegierter Weise erfüllte.

Es ist das Verdienst des Buches von Annette Kaminsky, diese Widersprüche der Konsumpolitik in all ihren Facetten mit zahlreichen Beispielen dokumentiert und beschrieben zu haben, wobei es ihr gelingt einen „roten Faden“ zu ziehen von den Anfängen der Zuteilungs- und Rationalisierungspolitik über den Aufbau eines Versandhandelssystems bis hin zu den „Exquisit-Läden“ und „Intershops“, welche die Doppelbödigkeit, aber auch die wirtschaftliche Zwangslage der DDR deutlich werden lassen. Man vermisst jedoch manchmal die genauere Analyse politischer Entscheidungen in der Konsumpolitik; gerne würde man mehr erfahren über die Hintergründe, Diskussionen und Machtkämpfe hinter den Kulissen, d.h. im Politbüro, ZK und den Parteiorganisationen.

Letztendlich ist das sozialistische System an seinen inneren Widersprüchen und insbesondere seinen wirtschaftlichen Mängeln gescheitert, eine Entwicklung, die Marx eigentlich dem Kapitalismus prophezeite. Anstelle des sozialistischen Prinzips „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Leistungen“ galt „Jedem nach dem Wohnsitz seiner Tante“, wie Wolf Biermann es in Anspielung auf die materiellen Möglichkeiten verwandtschaftlicher Beziehungen zum Westen formulierte. Eines sollte bei aller Kritik an der Konsumpolitik aber nicht vergessen werden: dass die DDR ein breites Angebot von kostenlosen sozialen Leistungen bereitstellen konnte und dass in den fünfziger und sechziger Jahren durchaus noch nicht absehbar war, zu wessen Gunsten der Wettstreit der Systeme und Ideologien ausfallen würde.

Eberhard Aulmann

Von der Praxis lernen ...

Eiko Jürgens (Hrsg.): *Von der Praxis lernen, für die Praxis lernen. Wochenplan- und Freiarbeit aus dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe 1*, Schneider-Verlag, Hohengehren 2000, 245 S., ISBN 3-89676-273-7, DM 36,-

Der Band enthält – wie der Titel bereits andeutet – Erfahrungsberichte über Wochenplan- und Freiarbeit im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Er beginnt mit einer Einleitung des Herausgebers, in der zunächst eine klare Begriffsbestimmung von Freiarbeit und Wochenplanarbeit vorgenommen wird.

Es folgen 13 völlig unterschiedliche Berichte aus der Unterrichtspraxis. Die ersten sieben Beispiele betreffen den Deutschunterricht. So berichtet etwa Annette Brocktötter über den Einsatz einer Lernkartei zur Rechtschreibförderung im Rahmen der Wochenplanarbeit in einer 5. Hauptschulklasse. Im darauffolgenden Beitrag geht es darum, wie ein Kollegium einer Realschule für die Freiarbeit gewonnen werden kann und wie dabei die Erfahrungen an einer Grundschule genutzt werden können. Weitere Artikel beschäftigen sich mit einem Wochenplan zum mündlichen und schriftlichen Erzählen in einer 6. Klasse einer integrierten Gesamtschule, einer Lesewerkstatt einer 9. Realschulklasse und dem Computereinsatz im Deutschunterricht. Etwas grundsätzlicher angelegt ist ein Artikel von Dieter Vaupel, der zudem eine breite Vielfalt von alternativen Gestaltungsmöglichkeiten der Wochenplanarbeit aufzeigt.

Die folgenden vier Beiträge beschäftigen sich mit dem Fremdsprachenunterricht. So stellt Bernd Munderloh mit Beispielen aus dem Englischunterricht der 8. und 9. Klasse eines Gymnasiums dar, wie die Wochenplanarbeit zum Erwerb der in den letzten Jahren so häufig postulierten Schlüsselqualifikationen beitragen kann. In weiteren Artikeln werden Beispiele aus dem Französisch- und Lateinunterricht dargestellt. Und schließlich beschäftigen sich drei Berichte mit überfachlichen Aspekten, die etwa einem Hexenprojekt, das im Deutsch-, Geschichts- und Englischunterricht erarbeitet wurde.

Insgesamt sind die Beiträge von sehr unterschiedlicher Qualität. Während in einigen die ersten Erfahrungen mit der Einführung eines Wochenplanes wiedergegeben werden, basieren andere auf langjähriger Unterrichtspraxis und enthalten eine Vielzahl von methodischen Alternativen. Allen gemeinsam ist jedoch, dass in hervorragender Form die verwendeten Materialien dokumentiert werden, sodass sie als Materialfundgrube für eigene Versuche benutzt werden können. Ein weiterer wichtiger Aspekt dieses Bandes ist auch, dass er dem Leser einen Blick über die Grenzen der Schulform, an der er selbst tätig ist, gewährt und somit ermöglicht, auch von den anderen Schulformen Anregungen aufzunehmen. Insgesamt ist es ein Sammelband, der dem Lehrer eine Vielzahl von konkreten und insgesamt gut reflektierten Anregungen für Freiarbeit und Wochenplanarbeit gibt, die vielfältig übertragbar sind.

Borchard Meyer-Renschhausen

Wir haben alle einen Knacks gekriegt

Elisabeth Domansky und Jutta de Jong: *Der lange Schatten des Krieges – Deutsche Lebens-Geschichten nach 1945*, Aschendorff Verlag, Münster 2001, 424 S., ISBN 3-402-05353-5, DM 24,80

Als Leser dieses Buches spürt man bei aufmerk-samer Lektüre tatsächlich den „langen Schatten“ des

Zweiten Weltkrieges bis in unsere Zeit hinein. Auch wenn die beiden Autorinnen, Elisabeth Domansky und Jutta de Jong, nur wenig dazu beigetragen haben, dass dieser Schatten sich ausbreitet, so ist ihnen dennoch mit der Zusammenstellung jener im Untertitel erwähnten „Lebens-Geschichten nach 1945“ ein hervorragender Beitrag gelungen, diesen Abschnitt unserer Geschichte besser auszuleuchten.

Angepackt wurde die Thematik von den beiden Historikerinnen im Zusammenhang mit dem Erinnerungsmarathon zum 50. Jahrestag der Beendigung des Zweiten Weltkrieges, und gewiss führten ihre Geistesverwandtschaft und Interessensgebiete zu der erfolgreichen Kooperation: E. Domansky, die augenblicklich als Referentin im Berliner Bundespräsidialamt tätig ist, hat zuvor u.a. Forschungen angestellt zur Jugendbewegung, zum Ersten und Zweiten Weltkrieg sowie zum Holocaust. J. de Jong arbeitete an diversen Fragen der Ruhrgebietskultur und veröffentlichte Forschungsergebnisse zur interkulturellen Integration in der Bundesrepublik; momentan leitet sie das Museums- und Kulturamt im rheinlandischen Wulfrath.

Ausgehend von einer Ausstellung im Niederbergischen Museum, die lokal und regional die unmittelbaren Nachkriegsjahre im Bergischen Land zu dokumentieren versuchte, wurde Interesse in der Öffentlichkeit geweckt. Man durchkramte Kellerräume, stoberte auf Dachböden herum, öffnete Kartons und Kisten, zog verstaubte Schubladen auf und trug diese Reste der Nachkriegszeit als Mitbringsel zusammen. J. de Jong und E. Domansky empfanden die Utensilien auch nicht gerade als wertvoll, aber sie erkannten, dass mehr dahinter steckte. Sie nahmen die Gelegenheit wahr und sprachen die Leute auf jene Dinge an, und so wurden aus den Fotos, Briefen, Kochrezepten, Kleidungsstücken, Haushaltsgegenständen Geschichten, die eine „Rückkehr des Verdrängten“ bei den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen bewirkte, als sie zu ihren Kriegs- und Nachkriegserlebnissen genauer befragt wurden. Dreizehn Frauen und sieben Männer waren zu lebensgeschichtlichen Interviews bereit, die trotz der lokalen Anbindung von überregionaler Bedeutung sind, weil sie dokumentieren, wie eine ganze Generation bestimmte Ereignisse im Nachhinein in ihren Gesamtlebenslauf einordnet und dabei fast ein Jahrhundert gestreift wird. Die Interviewten erlebten das Dritte Reich, den 2. Weltkrieg und die Nachkriegszeit als Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Damit gehört diese Gruppe zu denjenigen Deutschen, die mit den – nicht immer offen artikulierten – traumatischen Erinnerungen ihrer Eltern an den 1. Weltkrieg aufwuchsen und vor diesem Hintergrund die Gewaltformen des NS-Regimes und der Kriegszeit und danach die Notlage der Nachkriegszeit erlebten. Insofern sind diese Zeitzeugen, was die beiden Weltkriege angeht, eine zweite und erste Generation zugleich, deren Kinder und Enkel die dritte und vierte Generation des 20. Jahrhunderts bilden.

In vier Kapiteln fassen die beiden Autorinnen der Zweiten Generation (Jg. 1950 und 1951) die Erinne-



rungen und Empfindungen der Gesprächspartner/innen dokumentarisch zusammen, so dass eine Fülle reinen Quellenmaterials zur Verfügung steht. In einer ausführlichen Einleitung zu dem jeweiligen Kapitel ordnen sie die historischen Ereignisse ein und deuten Zusammenhänge oder lassen Sinn-Losigkeiten ungeklärt. Keine der hier zu Wort kommenden Zeitzeug/innen gehört zu den von den Nationalsozialisten Verfolgten. Alle sind Zeugen der Verfolgung von Juden, Sinti, Roma sowie von Zwangsarbeitern geworden oder waren in einigen Fällen daran beteiligt, haben aber nach ihren Aussagen erst später vom Genozid an den europäischen Juden erfahren. Die Mehrzahl war Mitglied im BDM und der HJ. Die meisten haben im Krieg alliierte Luftangriffe erlebt, einige mussten bei Kriegsende fliehen oder wurden vertrieben, wieder andere waren als junge Soldaten an der Front. Alle haben im Krieg Angehörige oder Freunde verloren, Gewalt und massenhaften Tod erlebt.

Jutta de Jong und Elisabeth Domansky verdeutlichen in ihrer fast 50-seitigen Einleitung zu den Zeitzeugenaussagen die Verdrängungsstrategien der 50er- und frühen 60er-Jahre und markieren eine klare „gespaltene Erinnerung“ in den beiden deutschen Staaten: Während sich die DDR zu einer Gesellschaft von Antifaschisten und ehemals verfolgten Widerstandskämpfern stilisierte, sah sich die frühe BRD als eine Gesellschaft der eigentlichen Opfer des Nationalsozialismus – der Ausgebombten, der Flüchtlinge, der Vertriebenen, der Kriegsversehrten, der Witwen und Waisen und folglich gab es weder hier noch da „Täter“, die von beiden Seiten im jeweils anderen deutschen Staat geortet wurden. Erst die 68er-Generation raumte – nicht nur im Westen – mit dieser Form der Opfermentalität auf und ließ die Gesellschaft hüben wie drüben erkennen, dass Nationalsozialisten Deutsche und Deutsche Nationalsozialisten gewesen sind! Eine neue Erinnerungsstrategie führte allmählich dazu, dass die tatsächlichen Opfer der Nationalsozialisten und zwar zunächst Juden, Sozialdemokraten und Kommunisten, später dann auch Zwangsarbeiter, Kriegsgefangene, Homosexuelle, Sinti und Roma sowie andere Verfolgte zum Gegenstand von politischen wie wissenschaftlichen Projekten wurden. Diese neue Erinnerungsstrategie entwickelte eine Art „Gedenkkultur“, wobei Täter und Mitläufer nur zu oft als Gegenbilder zu den Opfern in den Blick kamen. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit ihrer Rolle und mit ihren Motiven hat erst in den letzten Jahren begonnen. Somit wird in diesem Buch „der lange Schatten des Krieges“ immer wieder deutlich ...

Einerseits war für die Überlebenden das rasche Übergehen zur Tagesordnung nach den heute fast unvorstellbar chaotischen Lebensbedingungen während Flucht und Vertreibung, Gefangenschaft und Besatzungszeit lebensnotwendig. Andererseits entzog man sich auf diese Weise der Frage, was denn eigentlich passiert war. Man wollte nicht unbedingt aufgeklärt werden, und so ging man Fragen nach der eigenen Verstrickung, Verantwortung und Schuld aus

dem Weg. Die bundesrepublikanische Gesellschaft deutete sich noch mehr als die Menschen in der DDR als eine Nach-Kriegsgesellschaft, deren Wurzeln bewusst nicht über das Jahr 1945 zurück in die Vergangenheit reichten.

Zusammengefasst: 20 Zeitzeugen erzählen ein halbes Jahrhundert nach dem Kriegsende, welche Erinnerungen das Dritte Reich, der Zweite Weltkrieg und die Nachkriegszeit in ihnen hervorrufen und stellen mit ihren Aussagen ein lebendes Kriegsdeutschland eigener Art vor. Wie viele andere tragen sie noch heute Spuren des Vergangenen mit sich herum – in Form von Erinnerungen, körperlichen und seelischen Narben, aber auch Gewohnheiten, bei denen „der Kopf gar nicht mitredet.“

Die Methode der Autorinnen ist bestimmt durch die Tatsache, dass weder Erzählungen noch Fakten für sich selbst sprechen: Also geben sie dem Leser im Rahmen der Einleitung zu den vier Kapiteln eine Orientierungshilfe, um die Brücken und Lücken in den Zeitzeugenaussagen zu verstehen. Für jüngere Leser ist ein Glossar zu Begriffen aus der Zeit des 3. Reichs zusammen gestellt worden, und im Anhang des Buches kann man durch Lesehinweise bestimmte Gedankengänge verfolgen.

Als Vorgaben lassen sich für diesen Band sowohl eine pädagogisch-politische Absicht als auch ein wissenschaftliches Ziel ausmachen. Das umfangreiche und zugleich hoch interessante Material „pasentiert Einblick in lebensgeschichtliche Konstruktionen von Erinnerung und kollektivem Gedächtnis, aber auch in die Traumatisierung der ersten Generation der Nicht-Verfolgten, der Mitläufer und Täter“. Andererseits wendet sich dieses Buch auch an ein breiteres Publikum, das es dazu anregen möchte, sich selbst zu erinnern. Es könnte Schülerinnen und Schüler ermuntern, im Umfeld der Familie und Nachbarschaft oder im Rahmen von Schulprojekten ältere Menschen dazu zu bringen, ihre Lebens-Geschichten zu erzählen. Im übrigen ermöglicht es der Aufbau des Buches Lehrerinnen und Lehrern in Fächern wie Geschichte, Politik und Religion bzw. Werte und Normen mit dem für sie relevanten Thema zu beginnen und Quellen aus den vier Kapiteln „Krieg“, „Zusammenbruch“, „Wiederaufbau“, „Reflexionen“ heraus zu suchen.

Nach einer ersten Begegnung verursachen die Zeitzeugenberichte beim Leser Ernüchterung, dann Betroffenheit bis zur Sprachlosigkeit, so wie sie Berührtheit und traumatische Erinnerungen bei den Erzählern selbst auslösten, was Äußerungen belegen wie z.B. „Ich sah mich wieder in den Trümmern stehen“ oder „Komisch – es gab überhaupt keine Nazis mehr nach dem Krieg“ oder „Aus der Asche hat meine Mutter Waschmittel gemacht“ oder „Ich bin so ein Hamster geblieben und hebe heute noch immer alles auf“.

Schließlich gibt es noch einen brisanten aktuellen, wenn auch umstrittenen Anlass, sich mit dem „lan-



gen Schatten des Krieges“ zu befassen: Elisabeth Domansky und Jutta de Jong sehen als Zeitgeschichtlerinnen in unserer Gesellschaft „Anzeichen dafür, dass die ansteigende Gewaltbereitschaft von Jugendlichen in Deutschland, der zunehmende Ausländerhass, aber auch die wachsende Kälte gegenüber sozial Schwachen, unter anderem aus der Weitergabe von aus der NS-Zeit herrührenden Traumata der zweiten an die dritte Generation resultieren konnten“. Auch aus diesem Grund möchten sie mit ihrem Buch dazu beitragen, den „Schweigepakt“ zwischen den Generationen zu brechen.

Dieter Goertz

Die Grundlagen der heutigen Friedensprobleme in Nahost

Ripper, Torsten: *Vom Vorurteil zur Vernichtung, Hitler und die „Endlösung der Judenfrage“*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2001, 72 S., ISBN 3-87920-470-5, DM 20,-

Noch nie habe ich erlebt, dass jemand bei insgesamt 72 Textseiten 15 Seiten Anmerkungen und Zitate, 28 Primärquellen und 110 Titel der Sekundärliteratur anführt. Unter den Verfassern der Sekundärliteratur sind immerhin bekannte Namen wie Yehuda Bauer, Wolfgang Benz, Christopher R. Browning, Saul Friedländer, Andreas Hillgruber, Eberhard Jäckel, Ian Kershaw, Christian Streit u.a.

Wie mir der Verfasser, Geschichtsstudent an der Universität Freiburg, telefonisch mitteilte, ist die Broschüre das Ergebnis mehrerer Studiensemester und Seminare, das Material habe sich im Laufe der Zeit angesammelt.

Hitlers Antisemitismus ist sein stabilster Faktor, den er nicht der opportunistischen Manipulation öffnete. Im Parteiprogramm der NSDAP vom 25. Februar 1920 heißt es unter Punkt 4: „Staatsbürger kann nur sein, wer Volksgenosse ist. Volksgenosse kann nur sein, wer deutschen Blutes ist, ohne Rücksichtnahme auf Konfession. Kein Jude kann daher Volksgenosse sein.“ Unter Punkt 5 wird festgestellt, dass diejenigen, die nicht Staatsbürger sind, nur als Gäste in Deutschland leben und unter Fremdenrecht leben. Am 7. April 1933 wurde diese Stoßrichtung mit dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamten-tums“ weiterverfolgt. Darin heißt es u.a.: „Beamte, die nicht-anscher Abstammung sind, werden in den Ruhestand versetzt.“ Jüdische Bürger bzw. von jüdischen Eltern oder Großeltern abstammende Bürger konnten nicht Arier sein.

Eine Steigerung der Maßnahmen gegen die deutschen Juden waren die sog. Nürnberger Gesetze vom 15. September 1935, in denen u.a. die „Eheschließungen zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes“ verboten wurden.

Am 13. März 1938 erfolgte der Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich, und damit gerieten weitere 200.000 Juden unter die Herrschaft der Nationalsozialisten, die ersten Verfolgungen begannen. Ende Oktober 1938 begann die vom Reichsführer-SS und Chef der Polizei Heinrich Himmler befohlene erste große Deportation der polnischen

Juden aus Deutschland. Unter den Abgeschobenen befanden sich auch die Eltern und Geschwister des aus Hannover stammenden 17-jährigen Herschel Grynzspan, der sich bei einem Onkel in Paris aufhielt. Als dieser am 3. November 1938 davon erfuhr, begab er sich am 7. November zur deutschen Botschaft in Paris und gab zwei Schüsse auf den jungen Legationsrat Ernst von Rath ab, die ihn tödlich verletzten, was am 9. auf den 10. November zur sogenannten „Reichskristallnacht“ führte. Die Aktivitäten der SA und ihrer Helfershelfer führten zu folgenden Ergebnissen: die meisten Synagogen im Reichsgebiet wurden niedergebrannt, mehrere Hundert Juden wurden getötet, 30.000 jüdische Männer wurden verhaftet und in Konzentrationslager gebracht. Nach der brutalen Gewalt verließen 1938/39 fast so viele Juden Deutschland wie in fünf Jahren zuvor.

Schließlich setzte sich die Vorstellung durch, dass etwas Radikaleres als die Auswanderung erforderlich sei. In seiner Reichstagsrede am 30. Januar 1939 sprach Hitler eine offene Vernichtungsdrohung aus. Der Einmarsch in Polen im September 1939 bildete den Auftakt für die physische Vernichtung der Juden. Man begann zunächst allgemein damit, Alte, Geistesgestörte, unheilbar Kranke und missgebildete Kinder in Pflegeheimen und Krankenhäusern überwiegend mit Gas und tödlichen Injektionen umzubringen. Bis August 1941 wurden 80.000 bis 100.000 Erwachsene und Kinder ermordet (Euthanasie).

Während des Blitzkrieges gegen Polen (1.–27. September 1939) schob sich Reinhard Heydrich, der Chef der Sicherheitspolizei und des SD, immer mehr in den Vordergrund. Nach der Eroberung Polens hatte sich die Zahl der unter deutscher Herrschaft lebenden Juden auf zwei Millionen erhöht. Von Heydrich stammt auch der Begriff des „Endziels“. Hitlers Entschluss zum Krieg gegen Russland stand im engen Zusammenhang mit der „Endlösung der Judenfrage“, was in der zeitgeschichtlichen Forschung unumstritten ist. Die jüdisch-bolschewistische Intelligenz sollte erledigt werden. „Im Operationsgebiet des Heeres erhält der Reichsführer SS zur Vorbereitung der politischen Verwaltung Sonderaufgaben im Auftrag des Führers.“ (S. 45) Das wurde am 13. März 1941 festgelegt. Am 22. Juni 1941 begann das „Unternehmen Barbarossa“. Am 31. Juli wurde Heydrich durch Göring zum „Beauftragten für die Vorbereitung der Endlösung der europäischen Judenfrage“ ernannt. Auf der sog. „Wannsee-Konferenz“ am 20. Januar 1942 einigte man sich „auf die Abschiebung aller Juden Europas nach dem Osten“. (S. 51) Juden über 65 sollten in das „Altersghetto“ Theresienstadt eingeliefert werden. Hitler hatte Mitte September 1941 entschieden, die Vernichtung der jüdischen Rasse in Europa durchzuführen. Der Weg in die Vernichtungslager war vorgegeben, der Völkermord konnte beginnen.

Die in der Schriftenreihe „Studien zu Politik und Wissenschaft“ des Wochenschau Verlags veröffentlichte Arbeit Torsten Rippers verdient große Anerkennung. Man darf in Zukunft noch einiges von ihm erwarten. Viel Material dieser Arbeit kann in einen Leistungskurs des Faches Geschichte/Gemeinschaftskunde einfließen. Der in Deutschland wieder zu beobachtende Rechtsradikalismus ist ein Phänomen, das durch die Lektüre dieser Arbeit in ein

neues Licht gerückt wird. Am Holocaust kommen wir nicht vorbei.

Dieter Allgaier

Geschichte als Erfahrung

Karl Dietrich Bracher: *Geschichte als Erfahrung*, Deutsche Verlags-Anstalt, München 2001, 320 S., ISBN 3-421-05444-4, DM 54,-

Karl Dietrich Bracher, Träger des Pour-le-Mérite und Altmeister der Zeitgeschichtswissenschaft, wie man seine Stellung zwischen Neuer Geschichte und Politikwissenschaft auch nennt, Jahrgang 1922, liefert mit diesem Werk eine Art Zusammenfassung seiner Studien und Forschungen. Besonders gegen Ende des Buches wird der sehr persönliche Charakter deut-

lich, wenn Bracher auf die Geschichte der Familie Bonhoeffer/Schleicher im deutschen Widerstand eingeht und von seinem Zusammentreffen mit dem deutsch-amerikanischen Historiker Peter Gay erzählt.

Wie der Titel anklingen lässt, geht es um die Frage, ob Lernen aus der Geschichte möglich ist. Das wird aber nicht als geschichtsphilosophische Betrachtung verstanden, sondern als pragmatische Frage an uns. Er bespricht also nicht Toynbee und die leidige Frage aller Fachhistoriker, was uns die

Geschichte eigentlich so zu sagen hat. Für Bracher ist das 20. Jahrhundert das der Ideologien, Vorgänge, die die Nachkriegszeit entscheidend beeinflussten und unsere Demokratie, so wie sie ist, mitgestalten: Bonn ist nicht Weimar (S. 145). Wir lernten und lernen aus den „drei großen Diktatur-Erfahrungen“ unseres Jahrhunderts: Faschismus, Nationalsozialismus und Kommunismus“ (S. 127).

Strukturen der Bundesrepublik, ihre Verfassung und Parteien ergeben sich, bekanntlich, aus den leidigen Erfahrungen unserer Vergangenheit, zumindest in entscheidenden Punkten. Genau das ist es! Die Väter des neu zu formenden Staates haben gelernt und ihre Erkenntnisse angewandt. Davon leben wir heute.

Demokratien und damit die Bundesrepublik erweisen sich den ideologisch geprägten Gemeinschaften gegenüber als überlegen, da anpassungsfähiger und dauerhafter. Anders gesagt, die Ideologien verlieren immer gegen freiheitlich geprägte Gebilde. So antworten sie auf die momentane Herausforderung z.B. durch sich wieder formierende ethnische und regionale Interessen mit der Forderung föderativer Strukturen: die Demokratie erweitert sich und integriert. Und das bedeutet wiederum, dass es kein Ende der Geschichte geben wird (S. 264). Hoffentlich!

Das Buch gliedert einprägsam und deutlich, ist flüssig geschrieben und eignet sich vorzüglich dazu, das letzte Jahrhundert und unsere Zeit im Zusammenhang zu betrachten, diesen Zusammenhang und damit uns und den Staat, in dem wir leben, zu verstehen. Dem Oberstufenunterricht gibt es eine klare Grundlage, unsere Epoche, aber auch Weltgeschichte verständlich zu machen. Der Geschichtslehrer sollte es lesen. Die Anmerkungen, Quellennachweise und das Personenregister kommen dem entgegen und bieten für die Betrachtung unseres Soseins und unserer Vergangenheit die nötigen Hinweise und Quellen.

Manfred Sauer

Zwischen Ost und West

Kleindienst, Jürgen (Hrsg.): *Von hier nach drüben, Grenzgänge, Fluchten und Reisen 1945-1961*. IKL Publikationen GmbH, Berlin 2001, 332 S. ISBN 3-933336-13-9, DM 36,97

In der Reihe Zeitgut wird in Band 11 über Grenzfahrungen in Deutschland berichtet. Auf S. 9 und 10 sind die Orte aufgeführt, an denen die Handlungen stattfinden, die Chronologie ist auf den Seiten 11 bis 26 festgehalten. Es handelt sich um 38 Einzelbeiträge unterschiedlicher Länge und unterschiedlicher Qualität. Es können hier nur einige wenige Beispiele erwähnt werden, um die Problematik des Themas zu beschreiben. Die beruflichen Hintergründe der einzelnen Autorinnen und Autoren reichen von der Glasblasergehilfin, der Sozialarbeiterin und der Hausfrau bis zum Arzt und Universitätsprofessor.

So beschreibt z.B. Traute Siegmund, die mit ihren Eltern 1947 in Hamburg wohnte und damals 22 Jahre alt war, wie eines Tages ihre Tante Helene unerwartet und völlig erschöpft vor der Tür stand und sagte, sie habe es satt, bei den Russen zu leben. Sie hatte zwei Koffer und einen Rucksack aus Grabow in Mecklenburg mitgebracht und sagte, sie müsse noch einmal zurück, der weitere Dinge zu holen. Traute Siegmund, geb. Gansinger, erbot sich spontan, ihre Tante zu begleiten und ihr zu helfen, was aber wegen der überfüllten Züge und der schlechten Verbindungen sehr mühselig und zeitaufwendig war. Der Gipfel der Reise nach Grabow war auf dem Teilstück nach Wittenberge, wo die Russen die Lok klawten.

Die Rückreise sollte einen anderen Verlauf nehmen und noch trostloser werden. Man skizzierte ihnen einen Fluchtweg über den Grenzort Boizenburg. Die Reise begann mit stundenlangem Verspätung und einem Güterzug mit Personenbeförderung. Trotz einer nicht eingeplanten Notübernachtung in einer Rot-Kreuz-Baracke erreichten sie zu-



sammen mit weiteren 100 Grenzgangern abends Boizenburg. Noch im Bahnhof erschienen viele bewaffnete ostdeutsche Polizisten, aber zwei junge Männer zeigten ihnen, wie sie über die Gleise entkommen konnten, was fast allen anderen Grenzgängern misslang. Die Flucht ging weiter durch Matsch, Wasser und Zäune. Immer wieder tauchten in der Nacht bewaffnete Polizisten auf. Als sie die britische Besatzungszone erreicht hatten, erfuhren sie von einem westdeutschen Polizisten, „dass die ostdeutschen Polizisten für jeden Grenzgänger, den sie schnappten, Kopfgeld und zusätzliche Verpflegung bekamen“. (S. 61)

Traute Siegmund, geb. 1924 in Hamburg, lebt heute in Niedersachsen und arbeitete früher im zahntechnischen Labor ihres Mannes. Sie hat weitere Publikationen verfasst.

Unter dem Titel „Das Klassenpaket“ beschreibt Irmgard Notz ein Erlebnis, das sie 1950 als Lehr-
amtsanwärterin in einer Grundschule für Mädchen in Berlin-Steglitz hatte. Die erste Lehrprüfung lag noch vor ihr, und ihre Schulleiterin war eine strenge alte Dame, die durchaus noch nicht an Demokratie, Reformen und Eigeninitiative glaubte. Eines Tages erfuhr sie durch eine Zeitung, dass man kinderreiche Familien in der Ostzone unterstützen könne. Auf Anfrage erhielt sie die Anschrift einer Familie in Cottbus und beschloss, gemeinsam mit ihren Schülern ein Hilfspaket zu schicken. Ihre Überzeugung, dass soziales Engagement auch in der Schule eine Rolle spielen sollte, setzte sie in die Tat um und ordnete ihren Unterricht eine Woche lang um diese Handlung herum.

Die Schulleiterin bekam davon Wind und bestellte die Lehramtskandidatin in ihr Amtszimmer. Die Verschickung eines Hilfspakets erklärte sie als Schlimmes Vergehen und verbat sich für die Zukunft strikt solche Aktionen. Nachdem sie ihre Enttauschung darüber verwunden hatte, schickte sie dieses Hilfspaket und weitere Pakete dieser Art als Privatperson. Das ging über Jahre, und es entstand auch ein persönlicher Kontakt mit der Cottbusser Familie. Sie stellte diese Hilfsaktionen erst ein, als sich die Lage im Osten allmählich verbesserte und sie nach Zehlendorf versetzt wurde.

Frau Notz wurde 1929 in Berlin geboren, wo sie als Ruhestandlerin noch heute lebt. Sie wurde Schulpsychologiedirektorin und hat diverse Facharbeiten veröffentlicht.

Der sächsische Student Carl Gerold Arnold macht sich 1948 auf die Suche nach einem Studienplatz. Da sein Vater 1946 von den Russen verhaftet worden war und im Gefängnis saß, konnte er nur im Westen eine Möglichkeit suchen. Im Mai 1949 schlug er in Erlangen seine Zelte auf, aber er wusste natürlich nicht, wie er das Ganze finanzieren sollte. Er landete in privaten Unterkünften, Behelfsheimen, Gasthofen primitivster Art und wurde überall gut betreut. Seine Ersparnisse (woher?) tauschte er in D-Mark um und besaß ein bescheidenes Grundkapital, aber wie sollte es weitergehen, denn die Möglichkeit zu jobben gab es

damals noch nicht. Deshalb verfiel er auf die Idee, aus dem unterschiedlichen Warenangebot und den unterschiedlichen Kursen zwischen West-Mark und Ost-Mark Profite zu erzielen. Zunächst waren es Damenstrumpfe, dann Zeiss-Mikroskope aus Jena und Fachbücher. Alles wurde unter abenteuerlichen Begleitumständen abgewickelt, die ohne ostdeutsche Studenten und Mithelfer nicht möglich gewesen wären. Alle Schwierigkeiten waren ohne großes Mitgefühl seines Professors Stammer und der Zollfahndung nicht zu überwinden gewesen, ab er er hatte letztlich Erfolg und konnte alle Schwierigkeiten überwinden.

Professor Dr. Carl-Gerold Arnold, geb. 1928 in Chemnitz, lebt in Erlangen und hat zahlreiche Publikationen über Forschungen aus pharmazeutischer Biologie und Genetik veröffentlicht, darunter auch in der Reihe ZEITGUT, IKL Publikationen.

Dieter Allgaier

Sollen wir uns freuen oder nicht?

Jaitner, Thomas: Einwanderungsland D, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2001, Nr. 1501
Ausgabe für die Sekundarstufe I, 48 S., DM 14,-

Das Einführungskapitel stellt zunächst die Frage „Typisch deutsch?“ Es wird versucht herauszufinden, was wir mit den Begriffen „Deutscher“ und „Ausländer“ verbinden. Das versucht man mit einem kurzen Text, Bildern, einer Karikatur und Leitaufgaben zu eruieren. Der Hauptabschnitt ist in sechs Unterabschnitte gegliedert, die in aller Kürze wertvolle Informationen vermitteln.

Zunächst wird dargelegt, dass schon in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts viele Deutsche in russischen Städten lebten und dass in der zweiten Hälfte des gleichen Jahrhunderts noch mehr Deutsche dem Ruf der russischen Zarin Katharina II. folgten und sich in Bessarabien und an der Wolga ansiedelten. Armut und die deutsche Revolution trieben Mitte des 19. Jahrhunderts Millionen von Menschen nach Amerika, unter ihnen auch Carl Schurz.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kamen Polen ins Ruhrgebiet, wo sie im Bergbau und in der Industrie arbeiteten, ohne dass sie Deutschen Arbeitsplätze wegnahmen.

Als in den fünfziger Jahren das deutsche Wirtschaftswunder anbrach, beklagten Unternehmer einen Arbeitskräftemangel, weshalb 1955 arbeitswillige Italiener, Spanier, Portugiesen und Griechen als „Gastarbeiter“ einreisten. 1961 lebten bereits 500.000 ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland, darunter dann auch Türken und Jugoslawen. Der millionste „Gastarbeiter“ (Armado Rodrigues) wurde 1964 in Köln begrüßt und erhielt als Gastgeschenk ein Moped. Als es



1973 vier Millionen „Gastarbeiter“ einschließlich Familienangehörige in Deutschland gab, stoppte die Bundesregierung die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte.

Aus Ost- und Südosteuropa kehrten bis Mitte der Achtziger Jahre 1,3 Millionen Aussiedler deutscher Abstammung ins Bundesgebiet zurück, und 1990 allein kamen noch einmal 400.000 nach Deutschland. Danach hat man allerdings einen Sprachtest eingeführt, um die Zahl nicht übermäßig in die Höhe schnellen zu lassen.

Die dritte Einwanderungsgruppe seit Ende des Zweiten Weltkriegs sind in Deutschland Asylsuchende. Bis 1993 hatte Deutschland das weltweit offenste Asylrecht, was aber dann insofern eingeschränkt wurde, als es nur noch dann gewährt wurde, wenn Personen sich darum bewarben, die aus Ländern kamen, in denen sie politisch verfolgt wurden.

Die große Frage nach dem Zweiten Weltkrieg ist in Deutschland, ob Ausländer integriert werden können, was natürlich nicht generell beantwortet werden kann, weil es einerseits vom Ausländeramt und von den betroffenen Individuen abhängt. Möglicherweise gibt es im vereinten Europa keine Deutschen und keine Italiener mehr – nur noch „Europäer“ (S. 193). Die Begriffe „Integration – Assimilation – Toleranz – multikulturelle Gesellschaft“ werden erläutert und an praktischen Beispielen vertieft. Wissenwerte Grundprinzipien des Islam werden in aller Kürze vermittelt.

Am Beispiel der Einbürgerung eines Eritreers wird das neue Staatsangehörigkeitsgesetz, das seit dem 1. Januar 2000 in Kraft ist, ebenfalls abgehandelt, wobei auch der deutsche Sprachtest kurz einfließt.

Problematisch erscheint mir allerdings der Abschnitt „Richtigstellungen“ (S. 205/206), weil hier schwarz/weiß gearbeitet wird. Auch die Schlussfolgerung, Deutschland brauche auch in Zukunft Zuwanderer, ist zumindest in dieser allgemeinen Formulierung nicht akzeptabel. Natürlich besteht ein Mangel an gut qualifizierten IT-Spezialisten, und die Green Card ist ja auch eine gute Idee, aber man darf auch nicht das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der Pisa-Studie (Programme für International Student Assessment) außer Acht lassen. Laut Bericht in der „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ vom 6.12.2001 sind dafür in erster Linie Kinder von Zuwanderern aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien sowie deutschstämmiger Aussiedler aus Rumänien, Polen und den Ländern der früheren Sowjetunion verantwortlich.

Dieter Allgaier

Perfides Handbuch für angehende Diktatoren

Vargas Llosa, Mario: *Das Fest des Ziegenbocks*, Suhrkamp Frankfurt 2001, 538 S., ISBN 3-518-41232-9, DM 49,80

Bei Seite 439 habe ich das Buch weglegen müssen, selten war ich so erschüttert von der Lektüre eines zeitgeschichtlichen Romans, erschüttert, weil die Folterszenen und Folterinterieurs, welche der peruanische Autor Vargas Llosa eindringlich beschreibt,

für sich in ihrer Menschenverachtung unerträglich sind, aber in mir auch Erinnerungen weckten an den Winter 1973, als ich Schulleiter in Oruro/Bolivien war, wir zusammen mit Amnesty International eine Durchgangsstation für Flüchtlingskinder eingerichtet hatten. Was die Allendeanhänger nach ihrer Verhaftung im berühmten Stadion von Santiago durchgemacht hatten, war für uns unfassbar. So wie die folternde DINA in Chile unter dem Regime Pinochets jede Zivilisation vermissen ließ, so auch die Geheimpolizei SIM der Dominikanischen Republik, in welcher der Roman *Das Fest des Ziegenbocks* spielt. Oder die Foltermethoden der Securitate in Rumänien, welche Egnald Schlattner in seinem großartigen Roman *Rote Handschuhe* schildert. Denkwürdige Parallelen auch in den unterwürfigen Lobbudeleien der Vasallen, welche den gnadenlosen und brutalen Diktator Trujillo, den Ziegenbock, *Wohltäter des Vaterlandes* betitelten, so wurde auch der rumänische Diktator Ceausescu genannt, und seine intrigante Ehefrau hieß *Vortreffliche Dame*, genauso wie Trujillos Ehefrau. Alle Diktatoren dieser Welt ähneln sich, selten wurden bisher belletristisch die Strukturen und die Mechanismen einer Diktatur so detailliert und facettenreich beschrieben. Vargas Llosa muss ein ungeheures Quellenstudium vollzogen haben, Zeitzeugen befragt haben, Hinterbliebene von Attentätern, pensionierte Militärs, pensionierte Diplomaten und greise Kirchenfürsten, sonst wäre nicht solch ein bis in die kleinsten Einzelheiten stimmiges Bild der dreißigjährigen Trujillodiktatur und ihrer Beendigung durch ein Attentat 1961 entstanden. Damit wird der Leser zum Mitwisser, er kann sich nicht feierabendlich zurücklehnen und diesen Roman genießen wie einen Eco-Roman.

Eine Rahmenhandlung fasst das Geschehen um 1961 aus sicherer zeitlicher Distanz ein, Urania, die Tochter des ehemaligen Senatspräsidenten von Trujillos Gnaden Cabral kehrt nach vierzigjährigem Exil in New York zurück nach Santo Domingo, um mit ihren dort lebenden Verwandten das Fest des Ziegenbocks aufzuarbeiten. Cabral war kurz vor dem Attentat auf Trujillo in Ungnade gefallen, eine Diktatorencharge unterbreitet ihm eine grausam unwürdige Errettung von dieser Ungnade, er solle seine vierzehnjährige Tochter Urania in das verschwiegene Mahagonihaus schicken, wo der Ziegenbock Trujillo wöchentlich jungfräuliche Mädchen empfängt, um sie genusslich zu „verspeisen“. Der siebzehnjährige Ziegenbock erlebt zwar eine desaströse Impotenz, aber Urania ist für ihr Leben traumatisch gekennzeichnet; ihr Schicksal ist die gewaltige Metapher für die Vergewaltigung eines Volkes durch einen Diktator, seine Familie und seine Günstlingsclique. Der Roman beschreibt nicht chronologisch, sondern entwirft Lebensbilder, Szenen dieser Familie, dieser Clique, und besonders intensiv der Attentäter mit ihren ganz individuellen Motiven. Das ist packend, denn



wir erfahren etwas von Menschen, die skrupellos sind, die sich über alle Gebote der Menschlichkeit hinwegsetzen, wir erfahren etwas von sich einschleimenden Marionetten, von einem gewissenlosen Gunstling und Chef der Geheimpolizei, von hohen Militärs, die hündisch ergeben erst die Macht des Diktators ermöglichen, dafür gockelhaft dekoriert werden. Ausgebildet wurden diese Militärs übrigens alle in den USA, welche zunächst den Diktator Trujillo stützten, ihn dann aber – als die Diktatur in der Dominikanischen Republik zu anrühlich wurde – mit dem Einmarsch ihrer Marines bedrohten. Auch die Katholische Kirche stand zunächst – wie in Chile unter Pinochet – auf Seiten der „Recht und Ordnung“ schaffenden Militärs, wurde aber dann zum geistigen Urheber der Revolte gegen Trujillo. Diese wird vorwiegend getragen von rechtschaffenen Militärs oder Intellektuellen, alle können sie mit Waffen umgehen und sind nach persönlichen Demütigungen und langen Gesprächen über die Unmoral des Regimes endlich bereit, Schluss zu machen mit dieser Unmoral. Es ist ein literarisches Glanzstück Vargas Llosas, wie er die Biografien dieser Attentäter rondohaft in ihr endloses Warten im Auto einspielt, die Attentäter nochmal ihre Tatbegründung durchgehen lässt, bis endlich der Cardillac des Verhassten vorbeifährt und sie ihn erledigen. Sein Apparat jedoch ist noch nicht erledigt, die Geheimpolizei SIM lässt noch in der gleichen Nacht ihre Agenten los, in schwarzen VWs, „Wannen“ genannt, und die meisten Attentäter werden gefasst und verhört und gefoltert. In Rumänien zettelte die Securitate einen schlimmen Bürgerkrieg mit vielen Toten an, um ihren „Che“ Ceausescu, somit ihre Daseinsberechtigung zu erhalten. In Santo Domingo wutet zur Enttäuschung der Umstürzler ein machiavellistischer Machtkampf um das Erbe des Diktators, um politische Einflussnahme und sehr viel Geld. Die Familie des getöteten Trujillo wütet genauso, besonders schlimm Ramfis, der älteste Sohn, bis er sich mit etlichen Millionen Dollar ins französische Exil absetzt. Es gab noch keinen Den Haag Gerichtshof, vor dem sich ein Milosević verantworten muss. Und wer meint, es gäbe nun bald keine Diktatoren mehr in unserer Welt, der betrachte *Das Fest des Ziegenbocks* als perfides Handbuch für angehende Diktatoren. Der Peruaner Mario Vargas Llosa hat ein Meisterstück geschaffen, sicher genauso bedeutend wie sein erster großer Wurf *Das grüne Haus* 1966. Mit diesem Buch und mit García Márquez *Hundert Jahre Einsamkeit* habe ich mich in die sudamerikanische Landeskunde eingelesen, als ich 1972 aufbrach nach Bolivien. Nach der Lektüre des Romans *Das Fest des Ziegenbocks* verstehe ich manches besser, was ich in vielen Jahren Südamerika erlebt und gehört habe.

Heinz Weischer

Meinen Sie, es hinterlässt bei uns Narben?

Leon, Donna: *Feine Freunde*, Diogenes Zürich 2001, 333 S., ISBN 3-257-06271-0, DM 39,90

Zum zweiten Mal – und nicht von ungefähr – rezensiere ich einen Roman von Donna Leon, den neunten

Fall des venezianischen Commissario Brunetti. Die Frage des Gerichtsmediziners: „Meinen Sie, es hinterlässt bei uns Narben?“, mochte ich mit einem Zitat aus Brunettis sechstem Fall beantworten *Sanft entschlafen*. Die beruchtigte katholische Geheimsekte Opera Pia lässt in Venedig betuchte alte Menschen in ihren Pflegeheimen „sanft entschlafen“, nachdem sie sich als Erbin hat einsetzen lassen. Brunetti verfolgt die Machenschaften dieser Sekte bis in höchste Gesellschafts- und Wirtschaftskreise, kann ihr allerdings nicht beikommen. Opera Pia ist zu mächtig. Nun das Zitat: „Brunetti riss den Pater (von Opera Pia) unsanft zu sich heran, bis ihre Gesichter nur noch eine Handbreit voneinander entfernt waren. ‚Wir wissen über Sie Bescheid‘, zischte Brunetti. Der Pater riss zornig eine Hand hoch, wick vor Brunetti zurück, kam wieder auf ihn zu, den Kopf hin und her wiegend wie eine Schlange. ‚Und wir wissen über Sie Bescheid‘, zischte er zurück. Brunetti überlief es kalt.“ Jeder seiner Kriminalfälle spielt vor dem Hintergrund aktueller Gesellschaftsmisstände in Italien, noch enger, in Venedig und Umgebung. Und doch sind all diese schlimmen Misstände exemplarisch zu sehen in unserer europäischen und globalen Gesellschaft, in der Machtstreben von einzelnen Gruppen, Korruption in Ämtern, brutales Durchsetzen individueller Gelüste, Kriegsgewinnerei, Diskriminierung von Minderheiten, auch von Frauen an der Tagesordnung sind. Die kriminaldramaturgische Aktion im Leon-Krimi ist die Außenseite des Spiegels, das Leiden des Moralisten Brunetti an seiner Hilflosigkeit, gesellschaftliche Misstände zu beheben, ist die Innenseite des Spiegels. Jeder Kriminalfall hinterlässt Narben bei ihm und bei seinem Freund, dem Gerichtsmediziner. Wie aktuell die gesellschaftskritischen Beobachtungen Donna Leons sind, zeigt eine mögliche Narbe im Diogenes Verlag. Jeder Leser der deutschsprachigen Ausgabe errat bald, daß es sich bei der „Opera Pia“ um die krude katholische Geheimsekte „Opus Dei“ handelt, in der amerikanischen Ausgabe

von *Sanft entschlafen* wird diese auch beim Namen genannt. Hat den Lektoren des Diogenes Verlages jemand zugesprochen: „Wir wissen über Sie Bescheid“, so dass sie tunlichst für die deutsche Übersetzung den Begriff „Opera Pia“ wählten? Auf Italienisch lässt Donna Leon ihre Krimis nicht erscheinen, nicht weil sie Angst vor dem Opus Dei hätte, sondern weil sie ihrem Gastland, das sie so sehr liebt, nicht Kopfzerbrechen in seiner Gastfreundschaft ihr gegenüber bereiten will, so sagte sie mal in einem Interview. Ihre besondere Liebe gilt Venedig, dessen bezaubernde lichtvolle Atmosphäre des Frühlings und des Herbstes sie genauso fasziniert wie dessen morbide Schumm-



rigkeit eines verregneten Wintertages, die verräterische Enge der schmalen Gassen, das abblätternde Rostbraun an den schimmelnden Palastmauern. Donna Leon verehrt ihre Wahlheimat genauso wie sie ihre Kunstfigur, den Moralisten Brunetti verehrt, man möchte denken, er sei auch so etwas wie ihr alter ego. Donna Leon ist eine ungemein aktuelle Moralistin. Das hebt ihre Kriminalromane weit über das gemeinhin leichte literarische Genre hinaus. Damit ist schon sehr viel über den neuen Roman *Feine Freunde* gesagt, der die Narbe hinterläßt, dass Brunetti zwar Morde aufklärt, aber den öffentlich unverschämten Hintermännern, den Geldhaien, den Wucherern nicht beikommen kann; dass die Mafia auch dahinter lauert, ist selbstverständlich. Einer der Geldhaie hat die venezianische Baubehörde Abteilung Denkmalschutz im Griff durch seine Schmiergelder, die er aus Wucherzinsen speist. Selbst Brunettis Eigentumswohnung ist in Gefahr, weil keine Baugenehmigung vorhanden ist, was in Italien nichts Außergewöhnliches ist. Für's Schmiergeld werden dem Geldhai beste Auskünfte über – Beispiel Brunetti – erpresserisch preisgünstige Immobilien geliefert. Gedeckt alles von Stadträten, die ihre schmale Kasse ebenfalls dunkel aufbessern. Sinnigerweise kommt das Drogenproblem als Nebenthema ins Spiel. Der Moralist Brunetti läuft zu verbissenen Attacken auf, weil ihn das Abhängigkeitsschicksal und die Beschaffungskriminalität der Junkies rühren, ganz einfach ausgedrückt: Es ruht ihn an. Auch in seinem neunten Fall ist der Moralist Brunetti nicht abgestumpft, vielleicht wird er sogar immer heilhöriger. Delikaterweise ist der Sohn seines Chefs, des gockelhaften Staatsanwaltes Patta, in die Beschaffungskriminalität verwickelt, Patta schafft es, dass seine „feinen Freunde“ den Sohn rauspauken, indem sie versichern, Fremde hätten dem Sohn Dealerware in die Tasche geschmuggelt. Brunetti wird auch hier hereingezogen, muss auf Pattas Geheiß einen „feinen Freund“ bemühen, dessen „feine Freunde“ in der Presse zum Stillschweigen über diese Angelegenheit zu bringen. Wenn man so will: man stapft im so undurchsichtigen Korruptionssumpf wie in klaren Lauterkeitspfützen aller möglichen „feinen Freunde“ herum, stellt fest, jeder in der venezianischen Gesellschaft ist ein „feiner Freund“ und hat mindestens einen solchen. Brunetti, wie gesagt, eingeschlossen, ein „feiner Freund“, diesmal sein einflussreicher Schwiegervater, rettet ihm seine Eigentumswohnung. Und die Morde? Fast bis zur letzten Seite, das sei verraten, lässt Donna Leon den Leser ratseln, weil die ganze Korruptionsszene ihm den Blick zu vernebeln scheint.

Dieser Roman ist spannend und gleichzeitig „Reiseführer Venedig“, in meiner ersten Rezension (*Venedetta*, Brunettis vierter Fall) habe ich vom landeskundlichen Aspekt in Donna Leons Beschreibungen gesprochen; ich relativiere das und sage: Venedig kann überall sein, Italien kann überall sein. „Feine Freunde“ habe ich als Gastlehrer überall im Ausland und natürlich im Inland getroffen. Und meint ihr wirklich, Freunde, Ihr würdet ohne „feine Freunde“ Euer Umzugsgut aus dem Zoll der peruanischen Hafenstadt Mollendo herausbekommen?

Heinz Weischer

In den Fängen der Securitate

Eginald Schlattner: *Rote Handschuhe*, Roman, Paul Zsolnay Verlag, Wien 2000, 602 S., ISBN 3-552-05154-6, DM 49,80

Der Rezensent muss gestehen, dass ihm Selbsterlebtes fehlt zum Verständnis der Erzählsituation dieses Romans: Ich war noch nie im Knast. Und meine Kinderjahre in der Hitlerzeit habe ich nicht im Bewusstsein dessen erlebt, der die Diktatur versteht und durchschaut – dafür war ich noch zu jung. Um so dankbarer bin ich, aus Schlattners Roman so anschaulich wie noch nie erfahren zu haben, was Leben in einer Diktatur bedeutet und Haft in einem totalitären Regime.

Wie in seinem ersten Roman „Der geköpfte Hahn“ schöpft der Autor auch hier wieder aus eigenem Erleben. Beschwor er dort die alte Welt Siebenbürgens und ihren Untergang am 23. August 1944, so schildert er hier in den „Roten Handschuhen“ die neue Zeit des real existierenden Sozialismus in Rumänien in der Zeit nach – und in den Rückblenden auch in den Jahren vor – dem Aufstand in Ungarn 1956, der auch für Rumänien nicht ohne Folgen blieb. Verhaftungen waren an der Tagesordnung, um jedwede mögliche Rebellion schon im Keim zu ersticken, und so findet sich denn auch der Erzähler, Student der Hydrologie in Klausenburg, plötzlich im Securitate-Gefängnis von Stalinstadt, wie Kronstadt, rumänisch Brasov, damals genannt wurde, wieder, weil der von ihm geleitete studentische Literaturkreis angeblich konterrevolutionärer Verschwörung dient.

Die Diktatur von innen gesehen, erlebt, erfahren, verspürt am eigenen Leibe, als Häftling eines Securitate-Gefängnisses – lässt sich eine bessere Perspektive denken, um Wirken und Funktionieren eines totalitären Systems darzustellen? Angst ist der Grundstoff dieser Welt; denn Angst haben nicht nur die Regimegegner, sondern auch die Funktionäre. Anton Rosmarin aus Temesvar, einer der in bunter Folge wechselnden Zellengenossen des Erzählers spricht es deutlich aus: „Die (gemeint sind die Securitate-Leute und Parteigenossen) tun mehr Angst haben als wir.“ – „Wovor Angst? Wieso?“ frage ich bestürzt. – „Daß sie gelangen her in Arrest. Uns aber kann man nicht mehr einkasteln. Denn wir sind schon hier.“ (S. 58) Die längste Zeit ist denn auch der Erzähler in seiner Zelle mit einem Kommunisten, einem Jäger aus Mediasch, zusammen, dessen einziges Vergehen es ist, dem Securitate-Chef bei einer Jagd aus verständlichen Sicherheitsgründen eine Schnapsflasche aus der Hand geschlagen zu haben; dafür muss er jahrelang im Gefängnis büßen.

Das bunt wechselnde Personal, das an Inhaftierten in des Erzählers Zelle erscheint, bietet ein Abbild



der farbigen Welt Rumäniens, der Welt draußen, die dem Eingekerkerten für zwei Jahre verschlossen ist und aus der nur ein paar Geräusche zu ihm dringen – durch das Fensterloch, das nicht mehr als eine Ahnung des Himmels vermittelt. Am 23. August 1958, dem Staatsfeiertag Rumäniens in Erinnerung an den Frontenwechsel von Hitler zu Stalin im Jahre 1944, füllt sich die Zelle des Erzählers mit weiteren interessanten Vertretern der damaligen Zeit und Gesellschaft: der Kuster einer ungarisch-reformierten Gemeinde wird hereingebracht, dann ein junger Parteikaktivist aus der Heimatstadt des Erzählers, danach ein jüdischer Antiquar aus einem siebenbürgischen Ort, schließlich der ungarischstämmige Hauptpfarrer der katholischen Kirche in Kronstadt, und endlich ein orthodoxer Mönch. Ihre Biografien und ihre Erlebnisse mit den Machthabern zeigen das wahre Gesicht der kommunistischen Diktatur, die Humorlosigkeit ihrer Funktionäre, deren mangelndes Selbstbewusstsein und die Angst, die ihr Handeln leitet. (Dass übrigens auch für kurze Zeit ein veritabler Hirsch sein Krankenlager in der Zelle findet, sei noch am Rande erwähnt.)

Dennoch – der Roman ist zuvörderst eine Darstellung der Zeit aus der Perspektive des Kellerloches, des Securitate-Gefängnisses in Kronstadt. Eine nicht abreißende Folge von Verhören zu allen Tages- und Nachtzeiten bildet den Großteil des Buches, dazwischen eingebunden Rückblenden auf Erlebnisse in den vorausgehenden Jahren, verknüpft mit dem, was in den Verhören verhandelt wird. So ergibt sich die Darstellung des Lebens des Erzählers, der deutlich autobiographische Züge zeigt, seiner Studentenzeit, seiner Familie und Freunde. Lebendig wird die Welt eines real-existierenden Sozialismus, der einem keinerlei Sympathie entlocken kann.

Der Erzähler aber entschließt sich – nach unendlich erscheinenden Wochen des Leidens in der Zelle und in den Verhören –, der neuen Zeit zu folgen und den neuen Ideen anzuschließen: „Ich will mit aller Gewalt der neue Mensch sein, und nur der.“ (S. 409) Er will Kommunist sein und ab sofort in den Verhören der Wahrheit die Ehre geben. Dass er dabei seinen

eigenen Bruder schwer belastet sowie seine Freunde und Bekannten, versucht er als frischer Proselyt von eigenen Gnaden vor sich selbst zu rechtfertigen.

Und in seiner Darstellung erscheint der Verrat menschlich und für den Leser schlussig und nachvollziehbar. Doch seine neue Weltsicht ist nicht von Dauer und kann es nicht sein. Als er aus dem Gefangnis entlassen wird, heißt es – es sind die Schlussworte des zweiten Teils –: „Wie ein Kranker torkle ich dahin. Geradeausgehen habe ich verlernt.“ (S. 500) Spätestens die Erfahrungen nach der Entlassung aus dem Gefangnis im dritten und letzten Teil – der Ausschluss aus der alten Welt und von den alten Freunden (abgewiesen von allen als Volksverräter oder politischer Krimineller) wie auch der Ausschluss von der neuen Zeit und den neuen Gesinnungsgenossen, die ihm die ersehnte Bewahrung im Eintreten für die gute neue Sache nicht erlauben – bringen ihn auf den Weg, den ihm der katholische Priester im Gefangnis schon gewissagt hat. Der Autor selbst, dessen Geschichte hier im Roman nachgezeichnet ist, hat schließlich von der Hydrologie zur Theologie gewechselt und lebt heute als pensionierter Pfarrer in Rothberg, einem Dorf unweit von Hermannstadt in Siebenbürgen.

Der Roman ist geschrieben in der prallen bildhaften Sprache des großen Epikers, als der sich Schlattner schon im „Geköpften Hahn“ erwiesen hat. Wir werden durch die Anschaulichkeit der Darstellung in die Welt des Romans hineingenommen, sodass wir sie miterleben und miterleiden. Dem Rezensenten war die Lektüre ein Genuss. Für den Autor dient der Roman sicherlich auch zur Selbstvergewisserung über ein entscheidendes Stück des eigenen Lebens, das in diesem Buch seine endgültige Form findet. Es ist eine überzeugende Darstellung des Erzählerschicksals und seiner Handlungsweise. – Und nun hofft der Rezensent darauf, dass der Autor nach den beiden großen Romanerfolgen die Trilogie vollenden und seiner Leserschaft einen weiteren Roman über den Umbruch von 1989 und den Anbruch einer neuen Zeit schenken wird.

Manfred Egenhoff

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht

Kreiswaldstraße-21

64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar

- ☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / *Neuer Status*:

- | | |
|---|-----------------------|
| ☐ Auslandsdienstlehrkraft | Jahresbeitrag: € 90,- |
| ☐ Programmlehrkraft | Jahresbeitrag: € 40,- |
| ☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in | Jahresbeitrag: € 40,- |
| ☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in | Jahresbeitrag: € 20,- |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

..... Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

Rückseite beachten!



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

.....
.....
.....
.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....
.....

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

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

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

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

Kontonummer: Bankleitzahl:

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

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

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

Der deutsche Lehrer im Ausland



Amani-Oberrealschule Kabul

Mujeres a la Física

Projektorientiertes Lernen



ASCHENDORFF
VERLAG



Der deutsche Lehrer im Ausland

49. Jahrgang – Mai 2002

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

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

Zuschriften:

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

Büchertisch:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

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

Redaktionsschluss:

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

Bezugsbedingungen:

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

Bestellungen an:

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

Druck:

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

Titelfoto:

Die Amnari-Oberrealschule Kabul 2000,
hier: Jahresschlussprüfung auf dem Schulhof

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

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

Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2001/2003 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender

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

Alfred DOSTER,

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

Bolbergweg 12, D-72793 Pfullingen
Tel. (0 71 21) 7 96 26 u. 20 55 950, Fax 00 49 - 71 21 - 7 96 25
doster@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

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

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen

Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

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

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen

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

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

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

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung

Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20, Fax 93 19 87
dedering@vdlia.de

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

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	€ 90,-
Programmllehrkräfte	€ 40,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	€ 40,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	€ 20,-

Die Konten des VDLiA lauten:

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	66
Zum Gespräch Vorstand des VDLiA mit der Leitung der ZiA am 04.02.2002	71
Wieder zu Hause – und was dann? Beschluss der KMK vom 6.12.2001 zur Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte	76

VERBAND

Tabellarischer Rückblick auf die vergangenen 25 Hauptversammlungen des VDLiA (<i>Alfred Doster</i>)	80
Dieser Weg ist kein Weg. Wer es trotzdem tut, wird bestraft (<i>Claus Frank</i>)	83
Persönliche Nachrichten	84
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	85

AUSLANDSSCHULWESEN

Wird das Auslandsschulwesen kaputt gespart? (<i>Wolfgang Reinert</i>)	86
Wozu braucht Europa eigentlich mehr Europaschulen? (<i>Heinz Weischer</i>)	88

ASIEN

Die älteste Stätte afghanisch-deutscher Zusammenarbeit: AMANI-Oberrealschule in Kabul – eine Pilotschule (<i>Dr. Detlef Meyer-Oehme</i>)	90
Kabul im März 2002 (<i>Ruthild Meyer-Oehme</i>)	99

AMERIKA

Das Projekt „Sozialarbeit“ am Colegio Humboldt A.C. / Puebla (Mexiko) (<i>Marion Gündel</i>)	100
Deutsche Schule Guayaquil hilft Dorf – Entwicklungsprojekte im Dorf Daular (Ecuador) (<i>Birgit Tamm</i>)	105
Mafi – Mujeres a la Física (<i>Hans-Dieter Sacher</i>)	109
Río Paraná – der Oberrhein des Mercosur (<i>Gerhard Strecker</i>)	111

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Projektorientiertes Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (<i>Mariele und Rainer E. Wicke</i>)	115
--	-----

DEUTSCHE SPRACHE

Wenn der Dressman am Handy talkt ... (<i>Manfred Schroeder / Hans-Martin Dederding</i>)	122
Gottseidank sieht mein Kind so viel deutsches Fernsehen! (<i>Heinz Weischer</i>)	124

FEUILLETON

Kasachstan – Ein werbend-informatives Kurzporträt (<i>Hans-Martin Dederding</i>)	126
--	-----

REZENSIONEN

Qualitätsverbesserung? (<i>Jürgen Kalb</i>)	129
Man kann überall übertreiben (<i>Hartmut Gaigl</i>)	129
Neue Wege in Daf (<i>Gerhard Strecker</i>)	130
Deutsch als Zweitsprache an italienischen Oberschulen (<i>Rainer E. Wicke</i>)	131
Juristische Konsequenzen bei Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (<i>Erwin Lenz</i>)	133
Der kürzeste Weg führt durch die vierte Dimension (<i>Jens Drummer</i>)	133
Computer, Computer ... Aber was dann??? (<i>Jens Drummer</i>)	134
Shakespeare: Ein deutscher Dramatiker? (<i>Dieter Allgaier</i>)	134
Aus der Praxis für die Praxis (<i>Susanne Vogel</i>)	136
Nicht nur männlicher Widerstand (<i>Stephan Schneider</i>)	136
Die andere Frankreich-Reise: Straßburg für Leseratten und Bücherwürmer (<i>Joachim Oertel</i>)	137
Carpe diem (<i>Katharina Gorkow</i>)	139
Erinnerungen eines Mädchens, welches nach Bolivien fährt (<i>Heinz Weischer</i>)	140
Der Schüler im allgemeinen ist ein Maulwurf ... (<i>Heinz Weischer</i>)	141
Von toten Seelen und anderem (<i>Hans-Martin Dederding</i>)	142

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



in meinem Vorwort möchte ich diesmal über besonders viele Aktivitäten, Treffen, Gespräche und Veranstaltungen berichten, die sich zu einem Teil im Inland und zu einem anderen Teil im Ausland abspielten.

Zunächst werde ich über meinen Besuch im März bei der neuen Vorsitzenden des BLASchA, der Leitenden Oberschulrätin Frau Dr. Eva-Maria Kabisch, und ihre interessanten Vorstellungen zur schulischen Arbeit im Ausland berichten. Weiterhin war ich zu einem ausführlichen Meinungsaustausch mit Vertretern der CDU/CSU-Fraktion, vor allem mit Herrn Anton Pfeifer (CDU), in Berlin. Die Gespräche dienten auch dazu, die Position des VDLiA zu erläutern und die Debatte im Deutschen Bundestag vorzubereiten. Auch hierüber ist zu berichten, denn es ist bemerkenswert, dass praktisch alle Fraktionen sich einmütig zum deutschen Auslandsschulwesen bekannten. Weiterhin vertrat ich als Vorsitzender Ende April beim Schulleitervorbereitungslehrgang in Eitorf im Siegerland die Positionen des Verbandes, während gleichzeitig Joachim Schneider den Verband bei einem Lehrgang der Fach- und Fachschaftsberater vertrat. Den breitesten Raum

wird abschließend jedoch der 1. Weltkongress deutscher Auslandsschulen in Mexiko Stadt einnehmen, der vom 3. bis 7. April in Mexiko stattfand.

Frau **Dr. Kabisch**, die als Ländervertreterin und Nachfolgerin von Dr. Stoldt die besonderen Interessen und Wünsche der 16 Bundesländer im BLASchA vertritt, stand mir zu einem mehrstündigen, äußerst informativen Gespräch am 11. März in Berlin zur Verfügung. Vorweg sage ich bereits heute, dass diese neue Vertreterin besonders engagiert und kompetent die inhaltlichen und formalen Standards der Länder zukünftig vertreten und für die Qualität des Auslandsschulwesens mit ihren weiteren 15 Prüfungsbeauftragten eintreten wird. Wir können froh sein, eine solche Mitstreiterin für die Auslandsschulen bekommen zu haben.

So formulierte sie in drei grundlegenden Thesen ihre Haltung zu den Reformperspektiven des Auslandsschulwesens. Diese Perspektiven der Reform sieht sie als integralen Bestandteil der Reform des derzeitigen deutschen Inlandsschulwesens, das sich zukünftig an überprüfbaren Standardsetzungen, Qualitätssicherung und nachhaltigen Leistungen orientieren müsse. So werden die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA), die inzwischen für Mathematik, Deutsch und Englisch vorliegen, die jeweiligen Curricula in den Ländern maßgeblich beeinflussen, in die Schulen „nach unten durchsickern“, vergleichbare Standards setzen und somit mit den „falschen“ Signalen der Unverbindlichkeit aufräumen. Zum zweiten bedürfe es dazu eines gesicherten Standorts, von dem aus in die richtige Richtung geblickt und gegangen werden könne. Hierfür sind klare Kriterien – auch der Leistungs- und Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte – notwendig, um Ziele formulieren und deren Umsetzung letztlich auch evaluieren zu können. Eine nüchterne Analyse der Situation und eine reflektierte Gesamtkonzeption des Auslandsschulwesens, das sie als „Gesamtregierungsaufgabe“ verstehe, werden klar von ihr eingefordert. Zum dritten verlangt sie eindeutig, dass Schule als Ort authentischen und systematischen Lernens und der gute Unterricht als wesentlichste Reformziele – auch der Auslandsschulen – anzustreben seien.

Besonders von den Auslandsschulen fordert sie, dass diese ihren Status und damit die Förderung durch den Steuerzahler nur behalten können, wenn sie sich an ihren Standorten als „Exzellenzzentren“ beweisen und multiplikatorisch wirken. Dies setze hohe Unterrichtsqualität, hervorragende Anforderungs- und Leistungsbereitschaft, nachvollziehbare Bewertungsmaßstäbe und ein gutes Schulklima voraus. Durch eine gleichzeitig stattfindende Bereitschaft zum kulturellen Dialog öffnen sich die Schulen somit zum schulischen Umfeld und werden so zu angesehenen und begehrten Partnern der Gastländer. Ein besonderes Bewusstsein für die Qualitäten deutscher Erziehungs- und Bildungsbemühungen sollen eine klar erkennbare Alternative – auch zum American way of life – schaffen.

Besonderen Wohlklang verbreitete sie in den Ohren des Verbandsvertreters, als sie Überlegungen zur Rolle der Lehrkräfte und der Anerkennung von deren Leistungen entwickelte. So schlägt sie

vor, die besonderen Meriten der Lehrkräfte im Ausland in die Beförderungspraxis einzubeziehen, indem die Tätigkeit im Ausland einen besonderen Stellenwert bei Stellenprofilen von Funktionsstellen erhalten solle. Die Vermittlung in den Auslandsschuldienst solle nicht „Schulflüchtlingen“ ein Schlupfloch öffnen, sondern Anerkennung besonderer Leistungen darstellen. Weiterhin wünscht sie sich, dass künftig auch jüngere Lehrkräfte ins Ausland gingen, deren Erfahrungen besonders im Inland als „Mehrwert“ den Schulen nützlich werden könnten. Zum weiteren schlägt sie vor, dass auch Stationen des Referendariats nicht nur an unterschiedlichen Schulen, in verschiedenen Bundesländern, sondern auch im Ausland absolviert werden können. Dies waren nur einige – wenngleich auch aus meiner Sicht – besonders interessante Gedanken aus unserem gemeinsamen Gespräch, denen sicherlich noch zahlreiche spannende Impulse folgen werden, auf die wir gespannt sein dürfen. Bereits bei diesem Gespräch habe ich Frau Dr. Kabisch zu unserer nächsten 26. Hauptversammlung im Jahre 2003 eingeladen, deren Teilnahme sie bereits gerne zusagte.

Bereits am 15. März war ich wieder in Berlin, um mit Fachpolitikern der **CDU/CSU-Fraktion** – hier vor allem mit Herrn **Anton Pfeifer** und Herrn Olaf Gehrke – ein informatives Gespräch zur Rolle der Auslandsschulen im Zusammenhang der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu führen. Vor dem Hintergrund der erfolgten und angekündigten Einsparungen plant die genannte Fraktion eine Reihe von Initiativen im Deutschen Bundestag, die die Debatte zur Kultur- und Bildungspolitik vorbereiten sollen. Die Große Anfrage der Abgeordneten Koschyk (CSU), Pfeifer (CDU) u.a. vom 29.01.2002 zur „Zukunft der deutschen Auslandsschulen“ stellt eine interessante Initiative dar, die man entweder als Drucksache 14/8106 beim Bundestag anfordern oder auf unserer Website nachlesen kann. Sie fordert die Bundesregierung auf, endlich ein Gesamtkonzept für die Entwicklung der Auslandsschulen vorzulegen, Kooperationsmodelle bei Bauvorhaben zu entwickeln, nicht nur die weitere Kürzung des Schulfonds zu stoppen, sondern den Finanzierungsansatz grundlegend zu korrigieren, steuerliche Anreize für stärkeres privates Engagement zu schaffen, (...) die hohe Qualität der deutschen Schulen im Ausland zu erhalten und (...) anzuerkennen, dass die deutschen Schulen einen wesentlichen Beitrag zum Ansehen Deutschlands in der Welt leisten und hierfür einen legitimen und gesicherten Anspruch auf Finanzierung aus dem Bundeshaushalt haben sollten. Diesen Forderungen und Einschätzungen kann sich der Verband nur anschließen, und wir werden jede Initiative unterstützen – egal welcher politischen Richtung –, die dem Auslandsschulwesen den finanziellen Anteil zukommen lässt, den es aufgrund seines Ansehens und seiner – noch – hohen Qualität verdient. Wir als Verband stehen allen Fraktionen des Deutschen Bundestages zum Austausch und zur Beratung zur Verfügung, um die Lage der Lehrkräfte und die Situation der Schulen zu verdeutlichen.

Am 21. März fand eine längere Debatte im Plenum des Deutschen Bundestages statt, die dadurch gekennzeichnet war, dass alle Fraktionen sich einmütig zum Auslandsschulwesen und seiner besonderen Rolle im Rahmen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik bekannten. So betonte der Staatsminister im Auswärtigen Amt, Herr Dr. **Ludger Volmer** (Bündnis 90/Die Grünen), dass ein leistungs- und konkurrenzfähiges Auslandsschulwesen zentrales Element der Konzeption 2000 sei. Auslandsschulen müssten attraktiv bleiben, um die Begegnung mit Kultur und Gesellschaft des Gastlandes zu ermöglichen, die Schulversorgung deutscher Kinder sicherzustellen und die deutsche Sprache im Ausland zu fördern. Er lobte das besondere Engagement der Trägervereine der Schulen und würdigte das große Engagement der Lehrkräfte, die vielerorts unter schwierigen Bedingungen ihren Dienst tun, die Qualität der Schulen gesichert hätten und den Dank der Regierung verdienten. Er lobte die Bemühungen der Regierung und seines Amtes, dass das Budget geringer gekürzt werden musste als von ihm befürchtet. Sogar die Zahl der vermittelten Lehrer habe sich halten lassen.

Hier muss von unserer Seite deutlich gemacht werden, dass einiges in dieser Rede nicht den Tatsachen entspricht bzw. „schöngeredet“ wird. Um Hilmar Hoffmann sinngemäß zu zitieren, weise ich darauf hin, dass der **Staatsminister Volmer „am Sonntag schöne Reden hält, aber am Montag den Schulen das Geld streicht“**. Denn wie sieht die Realität aus? Bei den Zuwendungen für die Lehrkräfte wurde durch die sog. „Reform“ der Richtlinie II massiv gekürzt, Familien mit Kindern haben die Einsparungen schmerzhaft spüren müssen, Umzüge, Heimaturlaubsreisen, Einlagerungen von Möbeln – um nur einige Beispiele zu nennen, dürfen teilweise oder ganz selbst bezahlt werden, Schulen werden finanzielle Unterstützungen in Form von Schulbeihilfe gestrichen, Währungsverluste – gerade im Dollarraum – werden nicht mehr ausgeglichen und wo sind die Stellen der ADLK, die für die viel beschworene Qualitätssicherung notwendig sind? Sollte Herr Volmer die Zahlen seines Hauses nicht kennen? Gerne liefere ich sie ihm: Im Jahre **1999 waren im Schul-**

se und IB oder wirtschaftliche Tätigkeit deutscher Schulen dargestellt und in Arbeitsgruppen diskutiert. Alle diese vielfältigen Ergebnisse stellte der Leiter des Schulreferats, Herr **Werner Lauk**, am Samstag zusammenfassend vor. Er betonte, dass der Kongress einen enormen Gewinn an Austausch und Erfahrungen für Schulleitungen, Schulvorstände und Verwaltungsleiter gebracht habe. Diesem Urteil konnten sich die Teilnehmer uneingeschränkt anschließen, die entstehende Dokumentation wird die Ergebnisse auch schriftlich aufbereiten. Viele Ergebnisse von Arbeitsgruppen, zentrale Reden und Texte können bereits jetzt auf der **Homepage des Kongresses, ds2002.org**, eingesehen und abgerufen werden.

Zum Schluss stellte **Herr Schwedhelm** den neu eingerichteten „**Gründungsrat**“ des Weltverbandes der Schulträger mit seiner Website vor, die unter www.gruendungsrat@ds2002.org zu finden ist. Diese Neugründung wird ab Ende 2002 ihren Sitz in Berlin nehmen, allen Schulvereinen offen stehen und ein effektiver und nachhaltiger Bestandteil des Auslandsschulwesens werden. Dieser Verband der Schulvereine hat großes Interesse mit allen Organisationen, die mit dem Auslandsschulwesen in irgendeiner Weise verbunden sind, zusammenzuarbeiten. Besonders freute es mich, dass der Gründungspräsident sagte, dass man „**vor allem mit dem VDLiA zusammenarbeiten wolle**“. Wir sind herzlich gern bereit, uns gemeinsam mit für die Sache des Auslandsschulwesens einzusetzen.

Dazu wird es in der nächsten Zeit genügend Anlässe geben, doch wird auch **unsere 26. Hauptversammlung vom 30. Juli bis zum 2. August 2003** Kräfte bündeln, Vorschläge machen und Menschen zusammen führen. In diesem Sinne ...

Jhr Waldemar Gries

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

Manfred Altersberger

Heike Amlung

Rudolf Andres

Reinhold Appel

Günther Ausobsky

Rüdiger Bartels

Doris Berning

Hans-Georg Buchholz

Mathias Conrad

Hildegard Cowan-Sobolewski

Manfred Deutsch

Anne Dobschinski

Helmar Domes

Herbert Engels

Gunter Fischer

Marion Freytag

Erika Gabriel

Reinhold Gilleßen

Ingrid Ginsel-Amiri

Krystyna Götz

Gertraud Gromes-Schmid

Jutta Haeuber

Hartmut Hapke

Otto Helmut Hartmann

Dr. Heinz-W. Henneke

Gabriele Hoffmann M.A.

Helmut Kaiser

Veit Kaltenhäuser

Dr. Ekkehart Keeding

Ursula Kirsig

Michael Klippel

Georg Kocheise

Jens Kögler

Elfriede Kopp

Winfried Kraft

Fritz Küper

Herbert Lanninger

Doris Latz

Harald Lemanski

Petra Liebscher

Wolfgang Mayerhofer

Gerhard Nurtsch

Günter Otto

Volker Otto

Thomas Paeben

Jan Persson

Hans-G. Rolirad

Jutta Samoyski

Reinhard Sauer

Clemens Schmid

Holger Schnapp

Gerhard Schönig

Bernd Scholl

Hans-Joachim Siebert

Dr. Norbert Spahn

Martin Stadler

Ursula Stahl

Dorothea Sticker

Lutz Trippler

Wilfried Wehmeier

Gisela Wember

Torsten Westphal

Dr. Rolf Willaredt

Zum Gespräch Vorstand des VDLiA mit der Leitung der ZfA am 04.02.2002

Neben Fragen allgemeinerer Art kamen im Gespräch des Vorstands des VDLiA eine Reihe konkreter Probleme zur Sprache, zu denen das Sozial- und Rechtsreferat des VDLiA eine Tischvorlage erarbeitet hatte. In einem Brief an den Vorstand des VDLiA fasste Herr Dimper von der ZfA die Ergebnisse aus Sicht der ZfA zusammen. Die Punkte aus beiden Dokumenten sowie eine Stellungnahme des VDLiA zu Herrn Dimpers Brief werden im folgenden abgedruckt.

Bitten	Begründung
1. Kürzungen von Zuwendungen während der Vertragslaufzeit Die maßgeblichen Stellen der ZfA werden gebeten, die beim Vertragsabschluss geltende Zuwendungshöhe im Verlauf des Vertrages nicht negativ zu verändern	Mit der Neueinführung der RL II wurde von ZfA-Seite argumentiert, damit könne die Lehrkraft bis auf den Pfennig genau die zu erwartenden Einkünfte kalkulieren. Das ist nicht der Fall, weil sowohl bei Mietzuwendungen als auch bei Schulortzuwendungen und Heimaturlaubspauschalen mittlerweile Rückstufungen stattgefunden haben, was zu einer weiteren Verschlechterung in der Einkommenssituation führt, diese unkalkulierbar macht und einen weiteren Vertrauensschwund der Zentralstelle gegenüber bedeutet.
2. Einstellung von Zuwendungszahlungen vier Wochen vor Vertragsende laut RL II Die maßgeblichen Stellen der ZfA werden gebeten, die Schulortzuwendung und alle davon abhängigen Zuwendungen so lange weiterzahlen, bis die dienstlichen Obliegenheiten am Ende der Vertragszeit beendet sind.	Nicht wenige Bundesländer legen das Vertragsende von AdLK's auf das Halbjahres- bzw. Schuljahresende des innerdeutschen Schuldienstes. Diese Regelung kann dazu führen, dass Kollegen vor Ort bis kurz vor der Rückreise Unterrichts- und Dienstpflichten zu erfüllen haben. Eine Einstellung von Zuwendungen seitens der ZfA ist in diesen Fällen nicht zu rechtfertigen.
3. Kostenpauschale bei Ortsumzügen, RL III, 8.3 Die maßgeblichen Stellen der ZfA werden gebeten, die Richtlinie dahingehend zu ändern, dass für Ortsumzüge, deren Notwendigkeit auf Kündigungen zurückzuführen ist, die die ADLK nicht selbst zu verantworten hat, die Kostenpauschale gewährt wird.	Anlass: ein Fall in Mexiko: Ein Kollege hat den ortsüblichen zweijährigen Mietvertrag nicht verlängert bekommen und musste umziehen. Trotz einer Bescheinigung von der Botschaft über die Ortsüblichkeit der Mietvertragsdauer wurde sein Antrag abgelehnt.
4. Übernahme von Gebühren Die maßgeblichen Stellen der ZfA werden gebeten, Kosten für Aufenthaltserlaubnisse, Arbeitserlaubnisse und sonstige Gebühren, die in direktem Zusammenhang mit der Vermittlung einer Lehrkraft stehen – nach Feststellung durch die deutsche Auslandsvertretung vor Ort – erstattet werden. Eine Pauschalierung erscheint dem VDLiA in diesen Fällen nicht sinnvoll.	Hinsichtlich der Kosten für Arbeitserlaubnis und Aufenthaltsgenehmigung von Kollegen an der DS Puebla in Höhe von 1.600,- DM gab es bis 2001 keine konkrete Erstattungsregelung seitens der ZfA. In GB gibt es für Mietverträge eine Stempelgebühr von beträchtlicher Höhe, die durch keine Pauschale abgedeckt werden kann.

Bitten	Begründung
5. Beurlaubungszeiten von begleitenden Ehepartnern, die selbst verbeamtet sind Die maßgeblichen Stellen der ZfA werden gebeten, darauf hinzuwirken, dass die maximalen Beurlaubungszeiten zur Begleitung eines Ehepartners in den Auslandsschuldiens an die max. Vertragszeiten der ADLK angeglichen werden.	Obwohl der Ehemann einer mitreisenden beamteten Ehefrau an der ES Culham seinen Vertrag auf 9 Jahre verlängert bekam, gab es für die Ehefrau vom Land Hessen nur eine Verlängerung auf 6 Jahre, so dass sie vorzeitig nach Hessen zurückkehren müsste. Die Familie steht vor der Entscheidung, entweder eine dreijährige Trennung in Kauf zu nehmen oder die die Vertragsverlängerung rückgängig zu machen. Dies kann nicht im Interesse einer kontinuierlichen und kostensparenden Arbeit im Auslandsschuldiens liegen.
6. Anrechenbarkeit von Dienstzeiten in gesundheitsgefährdenden Gebieten Die maßgeblichen Stellen der ZfA werden gebeten, darauf hinzuwirken, dass die Regelung zur Anrechenbarkeit von Dienstzeiten in gesundheitsgefährdenden Gebieten bundeseinheitlich angewendet wird.	Die ZfA-Liste der gesundheitsgefährdeten Orte wird von einzelnen Ländern nicht anerkannt. Fall K.P., DSB Kairo: Niedersachsen erkennt Alexandria nicht als gesundheitsgefährdendes Gebiet an und bezieht sich auf das Bundesversorgungsgesetz.
7. Kostenerstattung bei Dienstunfällen Die maßgeblichen Stellen der ZfA werden gebeten, eine Regelung zu finden, nach der Dienstunfälle grundsätzlich auf der Basis der entstandenen Kosten abgerechnet werden.	Das Rechtsreferat wurde von Kollegen darauf hingewiesen, dass bei Dienstunfällen die Erstattung der Kosten nach den Sätzen der gesetzlichen Krankenkassen abgerechnet werde. Daraus kann sich im Einzelfall eine Deckungslücke für AdLK's ergeben, zwischen tatsächlich entstandenen Kosten und den Erstattungsbeträgen.
8. Lehrerbeirat Die maßgeblichen Stellen der ZfA werden gebeten, bei der Überarbeitung des Handbuchs die Stellung des Lehrerbeirats zu stärken, insbesondere bei Verlängerungsfragen.	Es kommt immer wieder vor, dass Mitglieder des Lehrerbeirats bei Vertragsverlängerungen Probleme bekommen. Die Vermittlerrolle des Lehrerbeirats wird durch solche Vorfälle geschwächt. Es ist nicht einzusehen, dass Grundsätze des deutschen Mitbestimmungsrechts von einem deutschen Schulleiter gegenüber aus Deutschland Vermittelten nicht angewendet werden, nur weil sie im Gastland kein geltendes Recht sind, obwohl sie gegen keine Rechtsvorschriften des Gastlandes verstoßen.



BUNDESVERWALTUNGSAMT

- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -

Bundesverwaltungsamt, 50728 Köln

Verband Deutscher Lehrer im Ausland

z. H. Herrn Waldemar Gries
Friedrich-Naumann-Str. 17

34131 Kassel

Telefax	E-Mail Adresse(n)
01 88 83 58-	ralph.dimper@bva.bund.de
2854	zfa@bva.bund.de

Ihre Zeichen, Ihre Nachricht vom

Meine Zeichen, Meine Nachricht vom

Telefon Name
01 88 83 58-

Köln

VI 6 - VDLIA

1423, Hr. Dimper

19.02.2002

**Gespräch zwischen dem Vorstand des VDLIA und der Leitung der ZfA am 04.02.2002;
Tischvorlage des Sozial- und Rechtsreferates – Härtefallregelung für ADLK Jacobus**

Sehr geehrter Herr Gries, sehr geehrte Frau Rheinberger, sehr geehrter Herr Rheinberger,

wie telefonisch vereinbart nehme ich nochmals schriftlich zu den am 04.02.2002 erörterten Punkten Ihrer Tischvorlage Stellung.

1. Kürzungen von Zuwendungen während der Vertragslaufzeit

Die Mietzuwendungen werden während eines laufenden Vertrages nicht verändert. Eine Anpassung (Anhebung oder Absenkung entsprechend der Mietentwicklung) erfolgt nur bei Neuverträgen und bei Vertragsverlängerungen. Dies ist sachgerecht, da zu diesem Zeitpunkt auch der Mietvertrag neu ausgehandelt werden muß. Da es sich bei der Mietzuwendung um eine zweckgebundene Zuwendung handelt, kann die Anpassung nicht auf den Fall der Anhebung beschränkt werden, sondern muß auch den Fall der Absenkung bei sinkenden Mietkosten erfassen.

Dies gilt erst recht für die Flugpauschalen. Die mitunter stark schwankenden Flugpreise machen es erforderlich, die Pauschalen kurzfristig in laufenden Verträgen anpassen zu können.

Die Schulortzuwendung dient dem Ausgleich materieller und immaterieller Belastungen am Dienstort und der Steuerung der Bewerberlage. So wie bei einer Verschlechterung der Lebenssituation bzw. der Bewerberlage eine Anhebung unter Umständen auch im laufenden Vertrag erfolgt – Beispiel Erdbeben in Istanbul – so muss dies grundsätzlich auch im umgekehrten Fall gelten. Die Schulortstufen entsprechen insoweit den Länderstufen des Auswärtigen Amtes, die ebenfalls einer jederzeitigen Veränderbarkeit unterliegen. Allerdings ist die ZfA bemüht, im Interesse der Lehrkräfte Absenkungen weitestgehend zu vermeiden bzw. Anhebungen aus Vertrauensschutzgründen von Anfang an zu befristen. Bei den letzten Absenkungen handelte es sich insoweit um einen einmaligen Ausnahmefall, als hierbei lediglich nach der erstmaligen Einführung der Schulortstufen erkannte Fehleinschätzungen revidiert wurden.

2. Einstellung der Auslandszuwendungen am Vertragsende

Um den Verwaltungsaufwand möglichst gering zu halten, werden die auslandsbezogenen Zuwendungen pauschal vier Wochen vor Vertragsende eingestellt. In der weit überwiegenden Zahl der Fälle sind die Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt ins Inland zurückgereist, da regelmäßig die Schulferien bereits begonnen haben. Sofern der letzte Unterrichtstag innerhalb der genannten Frist liegt, werden die Zuwendungen bis zu diesem Termin weitergezahlt. Über den letzten Unterrichtstag hinaus können sonstige dienstliche Aufgaben nur bei Schulleitern Berücksichtigung finden.

3. Erstattung von Ortsumzugskosten

Ortsumzugskosten können nur erstattet werden, wenn der Umzug aufgrund landestypischer Besonderheiten unvermeidbar ist. Diese Regelung bezieht sich nicht auf den Umzug aufgrund einer Kündigung durch den Vermieter. Hierbei handelt es sich nicht um eine auslandsspezifische Besonderheit, da eine Kündigung wegen Eigenbedarf auch jeden Mieter in Deutschland treffen kann. Vielmehr bezieht sich die Regelung auf Mietmärkte (insbesondere in Skandinavien), wo Ortsumzüge zum Regelfall werden, da kein regulärer Mietmarkt existiert, sondern lediglich einige wenige Wohnungen von Einheimischen, die sich vorübergehend im Ausland aufhalten, zur Vermietung angeboten werden. Dies ist in Mexiko nicht der Fall.

4. Übernahme von Gebühren

Die ZfA beabsichtigt, Kosten für Arbeitserlaubnisse und Aufenthaltsgebühren zukünftig unter Berücksichtigung eines personenunabhängigen Eigenanteils zu erstatten. Die entsprechende Richtlinienänderung liegt dem Auswärtigen Amt zur Genehmigung vor.

5. Beurlaubungszeiten von begleitenden Ehepartnern

Dieser Punkt ist am 04.02.2002 von Herrn Rohde bereits umfassend beantwortet worden. Auf eine schriftliche Darstellung wurde verzichtet.

6. Liste der gesundheitsgefährdenden Gebiete

Die ZfA hat im Interesse der Lehrkräfte die Liste der gesundheitsgefährdenden Gebiete weiter gefasst als die entsprechende Regelung nach dem Bundesversorgungsgesetz, um ihnen die Kosten der Gesundheitsuntersuchungen erstatten zu können. Um Verwechslungen zu vermeiden, wird die ZfA im Rahmen einer künftigen Richtlinienänderung einen anderen Begriff verwenden.

7. Kostenerstattung bei Dienstunfällen

Die Erstattungsfähigkeit von Kosten bei anerkannten Dienstunfällen richtet sich bei Auslandsdienstlehrkräften - wie auch bei allen Bundesbeamten - nach den für die Bundesausführungsbehörde für Unfallversicherung (BAFU) geltenden Grundlagen.

8. Lehrerbeirat

Dieser Punkt ist am 04.02.2002 von Herrn Rohde bereits umfassend beantwortet worden. Auf eine schriftliche Darstellung wurde verzichtet.

Ich bitte um Verständnis, dass ich nicht in allen von Ihnen angesprochenen Punkten Ihren Vorstellungen entgegenkommen konnte. Wie am 04.02.2002 erwähnt, ist der ZfA jedoch derzeit bemüht, insbesondere bei den Zuwendungen für Programmlehrkräfte sowie der Beratung und Information der Auslandsdienstlehrkräfte Verbesserungen zu erreichen. In diesem Zusammenhang begrüßt die ZfA eine Fortsetzung des Informationsaustausches mit dem VDLIA.

mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag


Dimper

Stellungnahme des VDLiA zu den Ausführungen von Herrn Dimper vom 19.02.2002

1. Kürzungen von Zuwendungen während der Vertragslaufzeit

– Mietzuwendungen

Der VDLiA begrüßt grundsätzlich jede Absichtserklärung der Zentralstelle die Mietzuwendungen während der gesamten Vertragslaufzeit nicht zu verändern.

Leider macht Herrn Dimper erneut deutlich, dass die ZfA Vertragsverlängerungen als Neuverträge behandelt und sich vorbehält, den Pauschalbetrag bei Vertragsverlängerung zu kürzen. Das führt zu Einkommenseinbußen bei den ADLK vor Ort, wenn die durchschnittlichen Mieten am Auslandsstandort sinken, die Miete der eigenen Wohnung aber gleichbleibt oder sich gar erhöht. Der immer wieder gehörte wohlfeile Vorschlag, dann doch in eine preisgünstigere Wohnung umzuziehen, verkennt die damit verbundenen zusätzlichen Kosten und Belastungen. Der Sinn aller Richtlinien kann doch nur darin bestehen, stabile materielle Voraussetzungen für die Entfaltung der vollen Arbeitskraft der ADLK vor Ort zu schaffen und nicht darin, Arbeitsenergien zu absorbieren und Zusatzbelastungen aufzubauen!

Die von Herrn Dimper erwähnte Möglichkeit einer Anhebung der Pauschale wird in RL II, B II, Abs. 6 Ziffer 5 grundsätzlich verneint und auf absolute Ausnahmefälle beschränkt. Den Kollegen/innen vor Ort wäre schon gedient, wenn auch die Absenkung der Pauschale auf absolute Ausnahmefälle begrenzt würde.

Das von der ZfA selbstgesteckte Ziel bei Einführung der RL II Neufassung, eine für alle ADLK klar kalkulierbare und für die gesamte Vertragsdauer verlässliche Zuwendungsregelung einzuführen, ist, was die Mietzuwendungen betrifft, nicht erfüllt.

– Schulortzuwendung

Auch hier begrüßen wir die Absichtserklärung der ZfA, Absenkungen der Schulortstufen künftig zu vermeiden. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben unsere Skepsis gegenüber solchen Erklärungen verständlicherweise nicht verringert.

Der VDLiA steht auch hier auf dem Standpunkt, keine Absenkung der Schulortstufen während der gesamten Vertragslaufzeit. Die Steuerung der Bewerberlage kann nur über Neuverträge erfolgen, nicht aber bei Vertragsverlän-

gerung! Es würde einem guten partnerschaftlichen Verhältnis zwischen ZfA und ADLK sehr entgegenkommen, wenn man bei künftigen „Ausnahmefällen“ die Verbände vor einer Entscheidung in die Beratungen einbeziehen würde.

2. Einstellung der Auslandszuwendungen am Vertragsende

Es ist für den VDLiA und seine Mitglieder nicht nachvollziehbar, dass alle Zahlung der auslandsbezogenen Zuwendungen, insbesondere der Schulortzuwendung, der Ehegattenzuwendung und der Kinderzuwendung, vier Wochen vor Vertragsende eingestellt werden (vgl. RL II, B II, Ziffer 1,3) mit der Begründung, die Auslandsdienstlehrkräfte seien zu diesem Zeitpunkt zu Ferienzwecken ins Inland zurückgereist. Das bedeutet, dass mitten in der Rückstellungsphase die Einkünfte einer ADLK niedriger sind als ihr Gehalt im innerdeutschen Schuldienst; denn die bis Vertragsende weiterlaufende Inlandszuwendung besteht richtliniengemäß aus dem um die Familien- und Ortskomponenten reduzierten Grundgehalt.

Der VdLiA fordert im Interesse von Rechtssicherheit und Vertrauensschutz für die Restlaufzeit des Dienstvertrags nach Beendigung der dienstlichen Obliegenheiten Zuwendungszahlungen auf der Grundlage der letzten Gehaltszahlung im innerdeutschen Schuldienst, einschließlich aller im Inland geltenden Familien- und Ortskomponenten.

3. Erstattung von Ortsumzugskosten

Der VDLiA erkennt an, dass vor Ort umziehen zu müssen nichts ist, was typisch für den Dienst im Ausland wäre. Ortsumzüge kommen auch bei Lehrkräften im innerdeutschen Schuldienst vor. Allerdings ist nach unseren Beobachtungen die Häufigkeit von Ortsumzügen im Ausland größer als im innerdeutschen Schuldienst. Insofern bedauern wir, dass Ortsumzüge grundsätzlich nicht zuschussfähig sind.

Wir sehen aber auch die Schwierigkeit, eine Ausnahmeregelung festzulegen, die einerseits Härtefälle regelt und die es andererseits vermeidet, dass quasi durch die Hintertür wieder eine generelle Zuschussfähigkeit entsteht. Insofern sind die Ausführungen von Herrn Dimper eine hilfreiche Klarstellung.

Der VDLiA steht dazu, dass auslandsbezogene Zuwendungen und Zuschüsse dem Zweck

dienen müssen, *Mehrbelastungen* gegenüber der innerdeutschen Situation abzudecken.

4. Übernahme von Gebühren

Der VDLiA begrüßt, dass eine Regelung hinsichtlich der Erstattung von Kosten für Arbeitserlaubnisse und Aufenthaltsgebühren in Sicht ist. Wir bedauern aber gleichzeitig, dass wir bei den Beratungen dazu nicht konsultiert worden sind.

Wir stehen auf dem Standpunkt, dass Kosten, die in direktem Zusammenhang mit der Vermittlung an eine deutsche Schule im Ausland entstehen, als Mehrbelastungen vollständig erstattet werden müssen. Einen „personenunabhängigen Eigenanteil“, was das auch immer sein möge, lehnen wir grundsätzlich ab.

Ausführungen zu den Punkten 5–8

Der VDLiA hat die Leitung der Zentralstelle gebeten, dass die ZfA bei Ihren Beratungen mit der KMK auf einheitliche Regelungen in der Frage der Beurlaubungszeiten von begleitenden Ehepartnern drängt. Auch die Anerkennung von gesundheitsgefährdenden Gebieten

sollte in Bund und Ländern gleich geregelt sein. Es hilft den betroffenen Lehrkräften nicht, dass Bezeichnungen verändert und neue Etikettierungen vorgenommen werden, die unterschiedlichen Bewertungen aber fortbestehen.

Schlussbemerkung

Der VDLiA versteht sich als Interessenvertretung der aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte an Schulen im Ausland. Im Interesse einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen vor Ort und der Vermittlungsgrundlagen ist der VDLiA an einer Intensivierung der Zusammenarbeit mit allen am Auslandsschulwesen Beteiligten und insbesondere mit der ZfA jederzeit bereit.

Wir möchten Herrn Dimper und den Mitarbeitern in der ZfA ausdrücklich für die gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit danken. Bei allen Nachfragen und Einzelfallregelungen wurden wir kompetent, freundlich und offen informiert. Wir würden es ganz besonders begrüßen, wenn wir auch im Vorfeld von Änderungsberatungen der Richtlinien gehört würden.

Wieder zu Hause – und was dann?

Rückintegration – eine fast unendliche Geschichte. Erfreulich deshalb, dass sich vor kurzem die Kultusministerkonferenz dieses Themas angenommen hat. Zur Information unserer Mitglieder drucken wir den Beschluss der KMK in voller Länge ab.

Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte Beschluss der KMK vom 6.12.2001

Vorbemerkung

Die KMK-Empfehlung vom 30.1.1981 zur „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer“ enthält Vorschläge und Beispiele, die nach wie vor von Bedeutung sind.

Angesichts der Intensivierung des Dialogs der Kulturen, der Internationalisierung der Bildungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland, der europäischen Integration, der Bemühungen um die internationale Öffnung des Studien- und Bildungsstandortes Deutschland und des Ausbaus der weltweiten wirtschaftlichen Beziehungen Deutschlands und der daraus entstehenden neuen Anforderungen an die Berufs- und Studierfähigkeit gewinnen grenzüberschreitende Kontakte und Erfahrungstransfer mehr und mehr an Bedeutung.

Die Kultusminister der Länder haben sich daher entschlossen, ihre Empfehlung aus dem Jahre 1981 zu überarbeiten. Dabei nehmen sie Bezug auf ihre in der Zwischenzeit vereinbarten Empfehlungen zu den verschiedenen Aspekten der Internationalisierung von Unterricht und Schule: Europa im Unterricht (Beschluss vom 7.12.1990), Überlegungen zu dem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht (7.10.1994), Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss vom 25.10.1996) und Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule (Beschluss vom 28.2.1997 i.d.F. vom 20.3.1998).

1. Internationaler kultureller Austausch

Der zunehmenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verflechtung der Bundesrepu-

blik Deutschland mit dem Ausland trägt neben vielfältigen bilateralen und multilateralen Maßnahmen der Länder im Bildungsbereich auch die Arbeit der deutschen Lehrkräfte an deutschen Schulen im Ausland sowie an staatlichen ausländischen Schulen mit erweitertem Deutschunterricht Rechnung. Diese Schulen unterstützen den Dialog der Kulturen und verbessern durch die Förderung der deutschen Sprache und durch ihre internationale Ausrichtung zugleich die Infrastruktur für die wirtschaftlichen und politischen Beziehungen Deutschlands mit der Welt.

Deutsche Sprachförderung und bikulturelle Schulabschlüsse im Ausland stärken auch die Ausrichtung auf den Studien- und Wirtschaftsstandort Deutschland. Junge Ausländer werden auf spätere Wirtschaftskontakte mit Deutschland bzw. auf ein Studium in Deutschland vorbereitet. Deutsche Jugendliche behalten während des Auslandsaufenthaltes ihrer Eltern Anschluss an das deutsche Bildungssystem. Die Möglichkeit des Erwerbs deutscher Schulabschlüsse und anerkannter Schulzeugnisse im Ausland erleichtert die Entscheidung deutscher Staatsbürger, für eine bestimmte Zeit mit Kindern ins Ausland zu gehen und dort z.B. für deutsche Unternehmen oder deutsche Kulturinstitute tätig zu sein.

Den Auslandslehrkräften ist die Möglichkeit eröffnet, das Ausland in der beruflichen Arbeit kennen zu lernen, den Reichtum anderer Kulturen zu erfassen, Fremdheit zu erleben und zu reflektieren, den Anderen in seiner Andersartigkeit zu erfahren, sich mit fremden Sprachen vertraut zu machen und internationale Begegnungen im Gastland zu fördern. Viele von ihnen stellen vom Ausland aus Kontakte zu Schulen in Deutschland her und initiieren internationale Unterrichts- und Schulprojekte.

Die Inlandsschulen erhalten mit der Rückkehr der Lehrkräfte aus dem Ausland Experten, die über unterrichtspraktische Erfahrungen im Ausland, hohe interkulturelle Kompetenz sowie Auslandskontakte verfügen. Die Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen von vorübergehend im Ausland tätigen Lehrkräften wird somit Teil des internationalen kulturellen Austausches.

2. Aufgabenbereiche im Auslandsschuldienst

Deutsche Schulen im Ausland sind in der Regel Schulen mit einem großen Gestaltungsspielraum, hoher Eigenverantwortung und eigener Budgetierung. Schulleiter und Schulträger sind verantwortlich für die Personaleinstellung und

Personalentwicklung. Die Schulen müssen sich im Wettbewerb mit anderen internationalen Schulen bewähren und sind zu wirtschaftlichem Denken und Handeln verpflichtet. Die in diesem Umfeld gemachten Erfahrungen insbesondere der Schulleiterinnen und Schulleiter sind gerade auch für die Schulen in Deutschland von Interesse.

Die an deutschen Schulen im Ausland und an ausländischen staatlichen Schulen und Bildungseinrichtungen wahrzunehmenden Aufgaben umfassen zusätzlich, zu den Aufgaben einer Lehrkraft oder einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters im Inland Unterricht in binationalen Klassen und/oder Unterricht mit bikulturellen Lerninhalten, kulturelle Außenkontakte, Fortbildung von Lehrkräften, Beratung in allen Fragen des Deutschunterrichts und des deutschsprachigen Fachunterrichts, Informationstransfer über Entwicklungen im Bildungssystem der Länder sowie einzelne Sonderaufgaben im Bildungswesen des jeweiligen Gastlandes. Je nach Aufgabenzuschnitt verfügen die Lehrkräfte über besonders ausgeprägte fremdsprachliche, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen, über Kenntnisse des ausländischen Schul- und Bildungssystems sowie über zahlreiche Kontakte im Ausland.

Das wirksame Einbringen von Auslandserfahrungen und Auslandskontakten in die Schule und in das öffentliche Leben in Deutschland ist ein wichtiger Beitrag zur Sicherung des Bildungsstandorts Deutschland, zur Internationalisierung der Schulen und Bildungseinrichtungen in Deutschland und zur Entwicklung einer weltoffenen Gesellschaft.

Das setzt jedoch voraus, dass sich die vermittelten Lehrkräfte während ihrer Auslandstätigkeit kontinuierlich über die allgemeinen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen und pädagogischen Neuansätze in Deutschland informieren.

3. Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen in Unterricht und Schule

An den Schulen in Deutschland gewinnen die Ziele und Maßnahmen internationaler, vorrangig europäischer Erziehung zunehmend an Bedeutung. Diese Entwicklung lässt sich durch Lehrkräfte mit Auslandserfahrungen positiv mitgestalten. In vielfältiger Weise können sie ihre Kenntnisse, Überzeugungen und Haltungen in das Bemühen um internationales Verstehen einbringen:

- Verbreitung von Auslandserfahrungen in den verschiedenen Gremien und Organen der

- Schule und im Unterricht z.B. durch eigene Erfahrungsberichte, mitgebrachte Arbeitsmaterialien, Auswahl geeigneter meist landeskundlicher, kultureller und fremdsprachlicher Materialien, Vermittlung von Kontakten, Einbeziehung ausländischer Partner in den Fachunterricht durch Internet-Kontakte,
- Betreuung ausländischer Schülerinnen und Schüler, Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten und hospitierender Lehrkräfte, Vorbereitung von Austauschschülern und Austauschlehrern auf ihren Auslandsaufenthalt, Kontakt zu ihnen während des Auslandsaufenthaltes,
 - Unterricht in Klassen mit Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
 - Initiierung und Unterstützung internationaler Schulkontakte und Unterrichtsprojekte, des Schüler- und Lehreraustauschs sowie internationaler Schulpartnerschaften (z.B. im Rahmen der EU-Bildungsprogramme SO-KRATES und LEONARDO, im Rahmen des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) der KMK sowie im Rahmen bilateraler Programme der Länder),
 - Hilfe bei der Reintegration deutscher Austauschschüler nach der Rückkehr aus dem Ausland und Nutzung ihrer Erfahrung für Unterricht und Schule sowie
 - Kontaktaufnahme mit ausländischen Schulen, ausländischen Kulturinstituten und anderen ausländischen Partnern in Deutschland.

Der aktive Beitrag der Auslandslehrkraft zur Schaffung und Intensivierung der Kommunikation zwischen den Völkern bedeutet für das Schulleben eine Erweiterung der praktischen Dimension internationaler und interkultureller Bildung und Erziehung.

4. Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen im öffentlichen Leben

Zurückkehrende Lehrkräfte können sich gerade wegen der besonderen im Ausland erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf zahlreichen Gebieten des öffentlichen Lebens betätigen: Mitarbeit in Vereinen und Verbänden sowie auf kommunaler Ebene (z.B. Betreuung von ausländischen Gästen, Engagement im Rahmen von Städtepartnerschaften), Öffentlichkeitsarbeit (z.B. zum Abbau von Vorurteilen gegenüber allem Fremden und im Kampf gegen Ausländerfeindlichkeit und Extremismus), Förderung des Dialogs der Kulturen (z.B. durch Mitarbeit in Zentren ausländischer Mitbürgerinnen und Mitbürger) sowie Betreuung ausländischer Stipen-

dien und Mitarbeit bei der Ausländerintegration. Die verschiedenen Möglichkeiten der Nutzung von Auslandskontakten und Auslandserfahrungen sind auch ein Beitrag zu einem weit-offenen Deutschland.

5. Weitere Empfehlungen an die Bildungseinrichtungen und zuständigen Behörden

Die Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen liegt im gemeinsamen Interesse der Länder, der Bildungseinrichtungen und der vermittelten bzw. zurückgekehrten Lehrkräfte.

Den Bildungseinrichtungen (wie z.B. Landesinstituten, Fortbildungsinstitutionen, Studien-seminaren und Schulen) wird empfohlen, ihre Bemühungen um eine möglichst effektive Verwendung der aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrkräfte weiter zu verstärken. Die Bemühungen können dadurch erleichtert werden, dass die Auslandslehrkräfte von Beginn ihrer aktiven Auslandsdienstzeit an Kontakt mit ihrem Bundesland und ihrer ehemaligen Schule halten, über ihre Auslandstätigkeit regelmäßig berichten und ihr besonderes Tätigkeitsprofil verdeutlichen. Dabei ist es auch wichtig, dass sich die Lehrkräfte rechtzeitig vor Ablauf der Beurlaubungszeit bei der Heimatbehörde zurückmelden, Vorschläge für die weitere Verwendung machen, gewünschte Einsatzorte angeben, aber auch Mobilitätsbereitschaft zeigen. Dieses Verfahren erleichtert die Abstimmung zwischen den Notwendigkeiten der fachspezifischen Versorgung der Heimatschulen mit qualifizierten Rückkehrern und deren persönlichen Vorstellungen vom schulischen Einsatz nach der Rückkehr. Dabei sind auch Grundsätze der Personalentwicklung und des beruflichen Fortkommens zu berücksichtigen.

Den zuständigen Behörden wird empfohlen, ehemaligen Auslandslehrkräften – und hier insbesondere denjenigen, die Funktionen in der Auslandschularbeit wahrgenommen und sich durch besondere Arbeitsleistungen ausgezeichnet haben – ggf. nach einer Zeit der Bewährung im Inlandsschuldienst bei einem entsprechenden Bedarf verantwortliche Aufgaben, auch Führungsaufgaben in folgenden Bereichen und Institutionen zu übertragen: Schulen mit einem besonderen Programm und Profil (Unterricht in Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache, bilinguale Schulen, Schulen mit verstärktem Interesse an europäischer und internationaler Zusammenarbeit, UNESCO-Projekt-Schulen usw.), Lehrplanentwicklung und Lehreraus- und -fortbildung mit

internationalen Bezügen, Landesbildungsserver, Studienkollegs für Ausländerinnen und Ausländer, Internationale Aufgaben in der Schulaufsicht sowie Information und Vorbereitung von künftigen Auslandslehrkräften. Dieser gezielte Einsatz ist ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung von Schulen im Zeitalter der Europäisierung und der Internationalisierung.

Der Auslandsaufenthalt ist erst in vollem Umfang erfolgreich, wenn die vermittelten Lehrkräfte ihre Auslandskontakte und Auslandser-

fahrungen für die Erreichung kulturpolitischer und bildungspolitischer Ziele in Deutschland einsetzen und wenn dieser Einsatz auch ihre berufliche Entwicklung fördert.

6. Schlussbemerkung

Dieser Beschluss ersetzt den Beschluss der KMK vom 30.1.1981 „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer“.

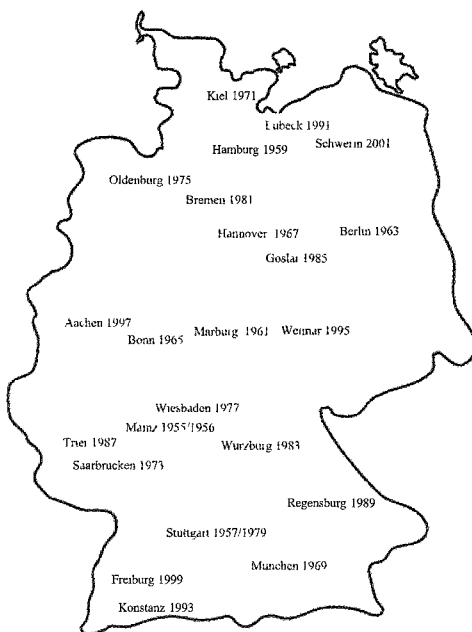
Besuchen Sie unsere Homepage im Internet
<http://www.vdlia.de>

Tabellarischer Rückblick auf die vergangenen 25 Hauptversammlungen des VDLiA

Am Rande der 25. Hauptversammlung in Schwerin äußerten einige Mitglieder den Wunsch nach einer Gesamtübersicht über die bisherigen 25 Hauptversammlungen des VDLiA, Orte, Jahre, Themen, Vorsitzende. Geschäftsführer Alfred Doster hat sich an die Arbeit gemacht. Hier ist das Ergebnis.

Nr.	Ort	Jahr	Zum Vorsitzenden gewählt:	Rahmenthemen/Motto
01	Mainz	1955	Dr. Hans Göttling	• Der Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens • Die Zeitschrift: Der deutsche Lehrer im Ausland • Rechtliche und wirtschaftliche Stellung der Auslandslehrer • Anforderungen an den hinausgehenden Auslandslehrer
02	Mainz	1956	Dr. Hans Göttling	• Auslandsschule und Kulturpolitik • Die Auslandsschule aus der Sicht des Schulvereinsvorstands und der Elternschaft • Die Aufgaben des ehemaligen Auslandslehrers und des VDLiA
03	Stuttgart	1957	Dr. Hans Göttling	• Die deutsche Auslandsschule – eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung
04	Hamburg	1959	Dr. Max Johs	• Auslandsschulen und internationale Schulen • Die deutschen Schulen in Südamerika, in Süd- und Südwestafrika • Internationale Schulen, insbesondere die „Europa-Schulen“ der Montanunion
05	Marburg	1961	Dr. Max Johs	• Die deutsche Auslandsschule als Erscheinungsform deutscher Kulturarbeit im Ausland • Der Erzieher und die Entwicklungshilfe – Erfahrungen aus internationalen Begegnungen
06	Berlin	1963	Dr. Max Johs	• Grundsätzliches zur deutschen Auslandsschule und zur deutschen Bildungshilfe für Entwicklungsländer • Die Förderung des Auslandsschulwesens durch die Bundesrepublik Deutschland • Die verwaltungsmäßigen Voraussetzungen der Bildungshilfe im Rahmen der deutschen Entwicklungshilfe
07	Bonn	1965	Dr. Max Johs	• Die Auslandsschule – offenes Spannungsfeld für die erzieherischen Forderungen unserer Zeit • Die Europa-Schule – eine Schulform mit neuen Zielen
08	Hannover	1967	Dr. Max Johs	• Die deutsche Auslandsschule im Umbruch • Besonderheit. 01.10.68 – Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Sitz Köln
09	München	1969	Dr. Max Johs	• Die deutsche Auslandsschule und ihre Lehrer heute • Das Deutsche in der Konkurrenz der Weltsprachen
10	Kiel	1971	Eckhard Stegmann	• Die Neuorientierung der Auswärtigen Kulturpolitik und die Folgen für die deutschen Schulen im Ausland

	Ort	Jahr	Zum Vorsitzenden gewählt:	Rahmenthemen/Motto
11	Saarbrücken	1973	Dr. Manfred Sauer	Das deutsche Auslandsschulwesen als Element der Auswärtigen Kulturpolitik
12	Oldenburg	1975	Dr. Manfred Sauer	Die deutschen Auslandsschulen und die Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestags
13	Wiesbaden	1977	Dr. Manfred Sauer	Das Auslandsschulwesen im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik
14	Stuttgart	1979	Hans-Georg Becker	- Dr. Hildegard Hamm-Brücher: Unsere Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik - Die ersten 50 Fachberater für Deutsch - Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache Deutsch – Einige Konturen eines neuen Faches
15	Bremen	1981	Hans-Georg Becker	- Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache - Deutschprüfungen an deutschen Schulen im Ausland - Die Auslandsschule in politischen Krisengebieten
16	Würzburg	1983	Hans-Georg Becker	- Prof. Klaus Mehnert: Die Deutschen in der Welt - Perspektiven der Schul- und Bildungspolitik für ausländische Schüler - Schulprobleme ausländischer Kinder, soziale und familiäre Ursachen - Modelle der Begegnung mit Fremd- und Zweitsprachen in der Primarstufe - Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb in den verschiedenen Altersstufen
17	Goslar	1985	Hans-Georg Becker	- Deutsche Schulen im Ausland – Luxus oder Notwendigkeit? - Die Stellung und die pädagogische Arbeit der deutschen Schulen im Ausland unter deutschlandkundlichen Aspekten - Das Deutschlandbild – vermittelt durch die Goethe-Institute in aller Welt
18	Trier	1987	Hans-Georg Becker	- Deutsche Auslandsschulen und Auswärtige Kulturpolitik - Deutsche Auslandsschulen und Entwicklungspolitik - Freiheit und Verantwortung des Lehrers an deutschen Schulen im Ausland
19	Regensburg	1989	Hans-Georg Becker	Begegnung und Begegnungsschulen
20	Lübeck	1991	Dieter Forster	- Schulen in Europa – Schulen für Europa - Deutsche Schulen in Europa – Europäische Schulen in Deutschland; Status des europäischen Lehrers - Osteuropa/Ostmitteleuropa: Der unbändige Wunsch, Deutsch zu lernen - Berufsorientierende und berufliche Bildungsgänge an deutschen Schulen – duale Ausbildung
21	Konstanz	1993	Dieter Forster	- Die Aufgaben für das deutsche Auslandsschulwesen vor dem Hintergrund des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Wandels - Der Wandel der Wirtschaft beeinflusst den Stellenwert der Auslandsschulen



Nr.	Ort	Jahr	Zum Vorsitzenden gewählt:	Rahmenthemen/Motto
				- Berufliche Bildung und Ausbildung als gemeinsamer kulturpolitischer Auftrag von AA und BMZ an deutschen Auslandsschulen - Schwerpunkte der künftigen Entwicklung im Auslandsschulwesen
22	Weimar	1995	Wolfgang Bayer	- Blick nach Osten - Karl Dedecius: Die kulturellen, sprachlichen und literarischen Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Polen seit dem Mittelalter bis heute - Walter Schmidt, ZfA: Blick nach Osten - Hilmar Hoffmann, Goethe-Institut: Kulturbaustelle Mittel-Ost-Europa
23	Aachen	1997	Waldemar Gries	- Für Deutsch im Ausland – Mittel bündeln, Probleme lösen, Perspektiven entwickeln - Perspektiven der Auswärtigen Kulturpolitik
24	Freiburg	1999	Waldemar Gries	- Deutsch hat Zukunft - Mathias von Polenz, AA: Aussichten für das Auslandsschulwesen - Walter Schmidt, ZfA: Deutsch hat Zukunft
25	Schwerin	2001	Waldemar Gries	- Unser Auslandsschulwesen – zwischen Scheitern und Reform - Dr. v. Malsen-Tilborch, AA: Herausforderungen an das Auslandsschulwesen - Rückblick auf frühere Hauptversammlungen - Das Auslandsschulwesen im Ostseeraum

Dieser Weg ist kein Weg

Wer es trotzdem tut, wird bestraft

Aus Rom erhielten wir von unserem Kollegen Dr. Claus Frank folgenden Text mit der Bitte um Veröffentlichung:

„Honi soit qui mal y pense“

(Ein Schelm, wer Böses dabei denkt)

Anlässlich der Verlängerung meines Vertrages mit der DS Rom nahm ich die Rechtsmittelbelehrung auf dem Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Auslandsdienstlehrkräfte ernst und erhob Widerspruch gegen die Kürzung der Zuwendung aufgrund der Neufassung der Richtlinie II, die bei mir zu einer Verminderung der monatlichen Nettoauszahlung um 6,8% führte. Ich war und bin der Meinung, dass es in einem Rechtsstaat Aufgabe der Gerichtsbarkeit sein sollte, solche Meinungsverschiedenheiten zu regeln.

Auf den Widerspruch antwortete das BVA am 6.4.2000, wegen der Dringlichkeit per Fax vorab:

„Sollten Sie den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid vom 28.01.2000 und die dann geltenden finanziellen Konditionen nicht akzeptieren, ist die Zustimmung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zur Vertragsverlängerung hinfällig.“

Im Interesse der Stellenplanung für die Deutsche Schule Rom bitte ich Sie daher mir umgehend und verbindlich mitzuteilen, ob Sie Ihren Widerspruch gegen den Erlass des neuen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides zurückziehen und diesen damit anerkennen.“

Da ich gerne an der DS Rom arbeite und wir unsere Lebensplanung seit längerem da-

rauf ausgerichtet hatten, weitere zwei Jahre in Rom zu bleiben, zog ich meinen Widerspruch zurück.

Im Herbst desselben Jahres versuchte ich über eine Petition an den Deutschen Bundestag zu erreichen, dass diese Rücknahme für nichtig erklärt und damit der Rechtsweg wieder eröffnet werde. Diese Petition scheiterte. Interessant ist folgender Auszug aus der Begründung:

„Entsprechend schreibt die VV-BHO in Ziff. 7.1 vor, eine Zuwendung erst dann auszus zahlen, wenn der Zuwendungsbescheid bestandskräftig geworden ist. Um Verzögerungen der Auszahlung bis zum regulären Eintritt der Rechtskraft eines Zuwendungsbescheides zu Lasten des Zuwendungsempfängers zu vermeiden, räumt die Verwaltungsvorschrift dem Zuwendungsempfänger die Möglichkeit ein, auf einen Rechtsbehelf zu verzichten und durch den damit bewirkten Eintritt der Bestandskraft des Zuwendungsbescheides die Auszahlung zu beschleunigen. Das BVA hat in seiner Stellungnahme entsprechend darauf hingewiesen, den Rat zur Rücknahme des Widerspruchs im Sinne dieser Vorschrift als einen (verspäteten) Rechtsbehelfsverzicht und nicht als Drohung verstanden zu haben.“

Dazu drei Anmerkungen:

1. Dass die Zentralstelle bestrebt ist, gültige Richtlinien zur Anwendung zu bringen, wissen wir. Das sollte man von einer Behörde ja auch erwarten. Dass der Petitionsausschuss des Deutschen Bundestags eine Institution ist, die Erläuterungen zum Verständnis der deutschen Sprache erteilt, wussten wir bisher noch nicht. Wir sind den Vertretern dieses

Ausschusses dafür aber sehr dankbar. Noch viel dankbarer wären wir jedoch dem Petitionsausschuss gewesen, wenn er in der vorliegenden Sache nicht nur dem Antragsteller und uns unwissenden Sprachteilnehmern, die die oben genannte behördliche Verlautbarung möglicherweise genauso als Drohung missverstehen wie dieser, zu einem besseren Verständnis verholfen hätte, sondern der betroffenen Behörde einen Hinweis gegeben

hätte, wie sie vergleichbare Schreiben in Zukunft so formulieren kann, dass sie auf keinen Fall als Drohung verstanden werden können.

2. Warum hat der Petitionsausschuss auf diesem Hinweis verzichtet? Weil er sich vielleicht doch nicht als Sprachlehrer der Nation versteht? Aus Nachlässigkeit? Oder weil ein solcher Hinweis sachlich kaum möglich ist? Wohl letzteres. Wenn ich als Lehrer einem Schüler den guten **Rat** geben, es solle (jetzt endlich!) seinen Mund halten und auf seinen Platz sitzen bleiben, sonst müsse er ein Protokoll schreiben, mit einem Eintrag ins Kas senbuch rechnen o.ä., dann wird er immer – und mit gutem Recht – behaupten, der Lehrer habe ihm eine Strafe **angedroht**. Wenn ihm ein Mitschüler Ähnliches in gleicher Weise sagt, wird der Schüler dies ohne weiteres als Rat akzeptieren. Worin liegt der Unterschied? Darin, dass der Mitschüler nicht in der Lage ist, die angebotenen negativen Konsequenzen herbeizuführen, der Lehrer

aber schon. Mit anderen Worten: Ein Rat, sich in bestimmter Weise zu verhalten, verbunden mit dem Hinweis auf negative Konsequenzen, falls dieser „Rat“ nicht befolgt wird, wird vom solcherart Beratenen in der Regel als Drohung verstanden, wenn der Ratgeber in einer Position ist, die negativen Konsequenzen selbst herbeizuführen. Genau diese Situation lag aber in dem obengenannten Fall vor.

3. Nachdem in einer Konstellation der Kommunikationspartner wie der eingangs genannten es offensichtlich schwierig, wenn nicht unmöglich ist, einen „Rat“ wie den genannten zu erteilen, ohne dass dieser als Drohung verstanden wird, bleibt die Frage, wie die Behörde in Zukunft in vergleichbarer Situation mit Ratschlägen verfahren soll. Darauf verzichten? Die Erteilung von Ratschlägen outsourcen? Auf jeden Fall noch mal darüber nachdenken, vielleicht gibt es ja doch noch eine andere Lösung ...

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Gabriele Adelberger, Bayernstr. 110,
97204 Höchberg
Klemens Lüchtefeld, Schattenstr. 16,
33604 Bielefeld
Ulrike Czeska, Franz-Dango-Str. 9,
57234 Wilmsdorf

Neue Mitglieder (Ausland)

Hans Peter Aull; DS Quito
Udo Damtsheuser; DS Montevideo
Barbara Pitz, DS Den Haag
Dr. Christoph Treutwein; DS Rom

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Hans Mayer; DS Santa Cruz de Tenerife
Barbara Pätz; Ankara/Türkei
Rolf Kruczinn; Pécs/Ungarn
Jutta Maurer; DS Guayaquil
Cornelia Klömich; DS Budapest

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Eberhard Lippert-Adelberger (DS Rom),
Bayernstr. 110, 97204 Höchberg
Hans Rüdiger Bambej (Budapest),
Bundesverw.amt-ZfA, VI/2, 50728 Köln
Franz Binn (DS Kapstadt), Moosweg 15,
87653 Eggenthal
Werner Fangmann (DS Asunción), Beethoven-
str. 17, 35418 Busek/Oppenheim
Wolfgang Hofbauer (DS Thessaloniki), Wippinger-
str. 17, 89143 Blaubeuren
Peter Kardel (Col. Visconde I / Sao Paulo),
Musberg 89–91, 24326 Ascheberg
Susan Kersten (Moskau), Wiesenstr. 44, 37073
Göttingen
Eckehart Knop (Goetheschule Buenos Aires),
Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Dagmar Kreusch (DS Mexiko), Am Schotten-
hof 2, 55116 Mainz
Reinhard Piehl (DS Puebla), Vorwerker Str.
10a, 27412 Wilstedt
Sabine Trapp (DS Cordoba/Argentinien),
Berger Str. 295, 60385 Frankfurt

Horst-Günther Schmitz (Lycée Buc), Huxter-
torallee 49a, 23564 Lübeck
Jürgen Oesterlin (DS Santa Cruz/Bolivien),
Hauptstr. 33, 79689 Maulburg
Karlheinz Schmitt (DS Lima), Wiesenstr. 18,
56459 Winnen

Neue Obleute

Gerald Splitt; DS Las Palmas de Gran Canaria
Leo Maletz; Lycée Buc

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118
Bad Vilbel
Drummer, Jens, Caspar-David-Friedrich-Str.
61a, 01217 Dresden
Frank, Dr. Claus, DS Rom, Via Aurelia Antica
397-403, 00165 Rom
Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229
Leonberg
Gorkow, Katharina, Hunyadi János utca 37/1,
H-7625 Pécs, Ungarn
Gündel, Marion, Colegio Humboldt A.C., Calle
Fritz Theiss 2003, Apdo. Postal 382, 72000
Puebla, Pue. México
Holzapfel, Klaus, Heiligkreuzweg 75, 55130
Mainz
Kalb, Jürgen, Rosenstr. 16, 73733 Esslingen
Lenz, Erwin, Drosselschlag 4, 55590 Meisen-
heim
Meyer-Oehme, Dr. Detlef, Im Weingärtle 2,
79424 Auggen
Oertel, Joachim, Am Pfingstborn 56, Heides-
heim

Reinert, Wolfgang, Bruchgasse 21, 64409
Messel
Sacher, Hans-Dieter, Casilla 8152, Correo 2,
Viña del Mar, Chile
Schneider, Stephan, Valdemaiering 102,
54329 Konz
Schroeder, Manfred, Vidus Jela 4, LV-1010
Riga, Lettland
Strecker, Gerhard, c/o Julián Alarín, 685
Barrio Las Camelitas, Asunción, Paraguay
Tamm, Birgit, Colegio Alemán, Casilla 4760,
Guayaquil, Ecuador
Vogel, Dr. Susanne, Kurstr. 13-15, 61231 Bad
Nauheim
Weischer, Heinz, Hunyadi János utca 37/1,
H-7625 Pécs/Ungarn
Wicke, Rainer E., V Luzich 8, 63700 Brno,
Tschechische Republik, e-mail: Marawi
@volny.cz

Die Bilder stammen von den Autoren der jewei-
ligen Textbeiträge.

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

Wird das Auslandsschulwesen kaputt gespart?

Protestbriefe aus Auslandsschulen wegen Unterversorgung, heftige Kritik an Kürzungen der Zuwendungen an Auslandslehrkräfte – seit Jahren schon nehmen die Sorgen um die Zukunft der deutschen Auslandsschulen zu. Die GEW hatte ihre letzte Sonnenbergtagung im November 2000 unter das Motto „Schulische Arbeit zwischen Ökonomisierung und interkulturellem Auftrag“ gestellt, und die 25. Hauptversammlung des VDLiA im Juli 2001 trug den Titel „Unser Auslandsschulwesen zwischen Scheitern und Reform“. Als ehemaliger Auslandslehrer, der an beiden Tagungen teilgenommen hat, habe ich mich gefragt, ob es sich hier um reißerische Titel handelt oder ob die Lage wirklich so ernst ist. Um dies zu überprüfen, habe ich mich auf die Suche nach genauen Zahlen gemacht. Hier einige Ergebnisse:

Die deutschen Auslandsschulen werden durch den Schulfonds des Auswärtigen Amtes finanziert, das ist also ein Teil des Bundeshaus-

halts, genauer: des Haushalts des Außenministeriums. 1998 standen in diesem Schulfonds noch 376 Mio. DM zur Verfügung, 2000 dagegen nur noch 357 Mio. und im laufenden Jahr 2002 sind es 333 Mio. Bei der Suche nach diesen Zahlen kann man allerdings regelrechte Abenteuer erleben, denn verschiedene Quellen geben verschiedene Auskünfte. Trotzdem zeigt eine tabellarische Übersicht über die Zahlen, die als verlässlich gelten können, den Abwärtstrend sehr deutlich (vgl. Tabelle 1).

Die *Gesamtveränderung* von 1998 bis 2003 beträgt, wenn man die optimistischere Annahme von 335 Mio. DM für 2003 zu Grunde legt, eine Kürzung des Schulfonds um 41 Mio. DM oder 10,9 %!

Diese Zahlen wirken um so krasser, wenn man sie in Vergleich zu anderen Werten setzt. Da es sich um Zahlen aus dem Bundeshaushalt handelt und da die Kürzungen des Schulfonds immer mit allgemeinen Sparnotwendigkeiten

Tabelle 1

Jahr	Schulfonds des AA	Veränderung gegenüber Vorjahr absolut	Veränderung gegenüber Vorjahr in %
1998	376 Mio. DM [1]	---	---
1999	368 Mio. DM [2]	- 8 Mio. DM	- 2,1 %
2000	357 Mio. DM [3]	- 11 Mio. DM	- 3,0 %
2001	348 Mio. DM [2]	- 9 Mio. DM	- 2,5 %
2002	333 Mio. DM [1]	- 15 Mio. DM	- 4,3 %
2003	335 Mio. DM [3] – 332 Mio. DM [4]	+ 2 Mio. / - 1 Mio. DM	+ 0,6 % / - 0,3 %

(Die Zahlen für 2003 sind Planungswerte.)

Tabelle 2

Jahr	Bundeshaushalt insgesamt	Veränderung gegenüber Vorjahr absolut	Veränderung gegenüber Vorjahr in %
1998	457,5 Mrd. DM [5]	---	---
1999	482,8 Mrd. DM [6]	+ 25,3 Mrd. DM	+ 5,5 %
2000	478,0 Mrd. DM [7]	- 4,8 Mrd. DM	- 1,0 %
2001	477,0 Mrd. DM [8]	- 1,0 Mrd. DM	- 0,2 %
2002	247,8 Mrd. € = 484,7 Mrd. DM [9]	+ 7,7 Mrd. DM	+ 1,6 %
2003	Zahlen liegen noch nicht vor		

Tabelle 3

Jahr	Einzelplan „Bildung und Forschung“ im Bundeshaushalt	Veränderung gegenüber Vorjahr absolut	Veränderung gegenüber Vorjahr in %
1998	15,0 Mrd. DM [5]	---	---
1999	14,6 Mrd. DM [6]	- 0,4 Mrd. DM	- 2,7 %
2000	14,5 Mrd. DM [7]	- 0,1 Mrd. DM	- 0,7 %
2001	16,0 Mrd. DM [8]	+ 1,5 Mrd. DM	+ 10,3 %
2002	8,4 Mrd. € = 16,4 Mrd. DM [9]	+ 0,4 Mrd. DM	+ 2,5 %
2003	Zahlen liegen noch nicht vor		

begründet wurden, wären diese Kürzungen nur zu rechtfertigen, wenn der Bundeshaushalt insgesamt in der genannten Zeit eine ähnliche Schrumpfung durchgemacht hätte. Das Gegenteil ist der Fall, wie Tabelle 2 zeigt.

Hier beträgt die Gesamtveränderung – auf vier Jahre betrachtet – eine Steigerung um 27,2 Mrd. DM oder 5,9 %. Warum, so fragt man sich als Betroffener unwillkürlich, konnte der Schulfonds nicht auch um 5,9 % steigen? Die deutschen Auslandsschulen würden bei einer solchen Steigerungsrate im Jahr 2002 über 398 Mio. DM verfügen statt über 333 Mio. DM. *Fazit: dem deutschen Auslandsschulwesen fehlen im Jahr 2002 glatte 65 Mio. DM!*

Das gewonnene Bild verstärkt sich noch, wenn man die Ausgaben für die Auslandsschulen mit dem Haushaltstitel des Bundeshaushalts für Bildung und Forschung vergleicht. Hier ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 3)

Hier ergibt die Gesamtbetrachtung eine Steigerung von 1998 bis 2002 von 1,4 Mrd. DM oder 9,3 %. Hätte man den deutschen Auslandsschulen die gleiche Steigerung gegönnt, würde die oben angegebene Differenz noch deutlicher ausfallen: der Schulfonds müsste dann im Jahr 2002 über 410,9 Mio. DM verfü-

gen, das wären 77,9 Mio. DM mehr als tatsächlich vorhanden sind.

Im Endergebnis möchte ich festhalten: auch wenn der Ausdruck „kaputt sparen“ reißerisch klingt, ist es doch eine objektive Tatsache, dass der Schulfonds für die deutschen Auslandsschulen im realistischen Vergleich zu anderen Haushaltsgrößen auf unerhört krasse Weise zusammengestrichen wurde. Dass das zu Qualitätsverlusten führen muss, darf niemanden verwundern.

Quellen

- [1] Presseveröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Bonn, 06.12.2001, Mitteilung über die 296. Plenarsitzung der KMK;
- [2] Ministerialdirigentin Dr. Gabriele von Malsen-Tilborch, Festvortrag auf der 25. Hauptversammlung des VDLiA, zitiert nach: VDLiA-Info Nr. 4/2001, S. 183
- [3] Waldemar Gnes, Eröffnungsrede zur 25. Hauptversammlung des VDLiA, zitiert nach: VDLiA-Info Nr. 4/2001, S. 174
- [4] Süddeutsche Zeitung vom 21.08.2001
- [5] Fischer Weltalmanach 2000, Spalte 251–252
- [6] Fischer Weltalmanach 2001, Spalte 249–250
- [7] Fischer Weltalmanach 2002, Spalte 249–250
- [8] ebd.
- [9] ebd.

Wolfgang Reinert

Wozu braucht Europa eigentlich mehr Europaschulen?

Ist doch klar! Weil immer mehr europäische Behörden auf ganz Europa (besonders aber wohl auf Deutschland?) verteilt werden und immer mehr Beamte mit schulpflichtigen Kindern ins europäische Ausland aller Farben verschickt werden. Weil es im Zuge der EU-Erweiterung Behördenenerweiterungen mit einem neuen Beamtenboom geben wird. Weil jedes Kind eines EU-Beamten die Möglichkeit haben soll, eine Europaschule zu besuchen. Und sehen wir uns doch mal die bestehenden Europaschulen an. Ist das nicht modellhaft das Vereinte Europa? Natürlich, man ist beeindruckt von dem quirligen Miteinander der Schüler und besonders deren Sprachen aus ganz Europa, wenn man auf dem Schulhof einer der Brüsseler Europaschulen steht. Und das Unterrichtetwerden von Lehrern verschiedener Nationen hat einen derartigen Reiz, dass Nationendenken von vorneherein ausgeschaltet wird. Ein Franzose, der Geschichtsunterricht auf Deutsch, ein Deutscher, der ihn auf Englisch hat, lernt Europa in seiner Entwicklung und in seinem heutigen Zustand verstehen, er wird über die Staatsgrenzen hinweg neutral empfinden (bis auf die Fußballweltmeisterschaft, versteht sich). Und noch ein Gedanke: Wenn wir ehrlich sind – und Kollegen schrieben bereits darüber in unserem Heft –, wird der Begegnungsgedanke an unseren sogenannten Begegnungsschulen im Ausland zwar hochgepriesen, aber mit der „Begegnung“ ist es nicht immer zum Besten bestellt: Da grenzen sich doch bisweilen einheimische Schüler und deutsche Schüler voneinander ab. An den Europaschulen mit ihrem vielfältigen Nationengemisch ist Abgrenzung oder gar Ausgrenzung einzelner Gruppen undenkbar, hier ist das oben erwähnte Miteinander selbstverständlich, muss erst gar nicht programmatisch erklärt oder erzwungen werden. Also, nichts gegen Europaschulen. Sie gehören einfach zu unserem lange erprobten neuen Europaverständnis, einer der größten historischen Errungenschaften der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts.

Aber muss nun wirklich in jeder Stadt, in der europäische Behörden existieren oder gegründet werden, eine Europaschule existieren und gegründet werden? Und wenn man es genau besieht: Das modellhafte Europa in einer Europaschule, so charmant es ist, hat natürlich auch den Anstrich eines Elfenbeinturmes; denn es ist

eine „künstlich zusammengewürfelte“ freiwillige Gemeinschaft, die Europabehörden dagegen sind eine politische Realität, da einigt man sich ganz pragmatisch auf wenige Umgangssprachen. Mögen auch in diesem künstlichen Elfenbeinturm der Europaschulen Binnenintegration und faszinierendes Miteinander bestehen, so leben all diese Schüler doch auf „exterritorialem“ Gebiet innerhalb Belgiens und anderer Staaten; denn ins belgische Schulwesen und damit in die belgische Gesellschaft sind sie nun mal nicht oder nur wenig integriert. Anders wäre es, wenn das deutsche Beamtenkind in Brüssel eine normale belgische Schule besuchen würde, ein spanisches Kind eine italienische, ein dänisches Kind eine französische, ein portugiesisches Kind eine deutsche, dann würden sich all diese Kinder für einige Jahre in ihre Gastländer integrieren. Die Schulabschlüsse sind kompatibel, der Weg zur Universität, wenn er auch verschieden verlaufen mag, ist für jeden Schüler in jedem europäischen Land gegeben. Und die Sprache des Gastlandes erlernen Kinder spielend, das haben wir als Auslandslehrer erfahren, wenn unsere Kinder sich selbst in exotischen Sprachen bewegen mussten. Also werden die europäisch durchmischten Schüler sehr bald dem fremdsprachigen Unterricht genauso folgen können, als wenn sie in ihrer Muttersprache unterrichtet würden. Probleme der verschiedenen Schulsysteme mag es geben, wenn ein Kind zu sehr wechseln muss; darunter kann die Gradlinigkeit einer Schulbildung leiden; aber auch das haben unsere Auslandslehrerkinder oft erstaunlich gut weggesteckt. Und notwendige Förderkurse (z.B. durch PLK) sind unvergleichlich billiger als der Bau einer Europaschule und deren Betrieb.

Fünf neue Europaschulen in Deutschland sind im Gespräch. Wenn diese Europaschulen nicht gebaut und betrieben würden, würde Hans Eichel Geld sparen und vielleicht den Abbau des Auslandsschulwesens etwas verlangsamen. Das wäre wünschenswert, denn ein deutsches Expertenkind in Perú kann nicht auf ein einheimisches Gymnasium gehen, weil peruanische Schulabschlüsse in Europa nicht anerkannt werden. Es braucht also unbedingt eine deutsche Schule in Perú, die es ihm ermöglicht, auf Abschlüsse hinzuwirken, die ihm einen Hochschulzugang in Europa bieten. Ein deutsches Expertenkind in Brüssel braucht, wie

oben gesagt, nicht zwingend eine Deutsche Schule oder eine Europaschule, aber in Perú oder in Namibia, in Ägypten oder in Japan braucht es die Deutsche Schule. Natürlich haben auch die Deutschen Schulen im Bereich der EU, in Paris oder Rom oder Madrid trotz den oben angesprochenen Irritationen ihre große Bedeutung als Begegnungszentren zweier Kulturen. Bei allem Europagedanken haben sie ihren bilingualen Eigenwert und ihre partnerschaftliche Berechtigung. Sie existenzgefährdend dem Sparzwang zu unterwerfen, ist politisch und kulturell ausgesprochen unklug und kurzfristig. Es ist jedoch regelrecht sträflich, die Deutschen Schulen in Übersee und in den Nicht-EU-Staaten auf unserem Kontinent unter Sparzwang personell und finanziell so auszubluten, dass damit die schulische Versorgung von deutschen Expertenkindern extrem gefährdet wird. Ganz abgesehen vom Vertrauensverlust bei den einheimischen Eltern und Schulbehörden und abgesehen von der Reduzierung eines Kulturaustausches. – Und irgendwann

werden sich deutsche Experten überlegen, ob sie überhaupt noch familienverantwortlich für ihre Firma nach Übersee gehen könne. Der deutschen Wirtschaft wird dies nicht gut tun.

Nun erreicht uns ein tröstliches Gerücht: Der Bau und der Betrieb neuer Europaschulen – falls notwendig, siehe oben – soll nicht aus dem allgemeinen Auslandsschultopf finanziert werden. Dank sei Audrey Hepburn, der Heiligen aller Sprachenlehrer (seit ihrem unvergessenen „Et grient so grien ... in My fair Lady“). Sie hat unser Flehen erhört und das griene Außenministerium mit einer himmlischen Eingebung bedacht. Das bedeutet: Kein Abzug einer ganzen Reihe von Auslandslehrern, vorwiegend ADLK, aus dem etablierten Auslandsschulwesen. So wird also Schulleiter Wolfgang Baier in Bogotá zunächst nicht den Computer vom Netz nehmen, nicht das deutsche Auslandsschullicht ausknipsen und nicht sagen: „Das war's dann wohl! Macht's gut, amigos!“.

Heinz Weischer

Die älteste Stätte afghanisch-deutscher Zusammenarbeit: AMANI-Oberrealschule in Kabul – eine Pilotschule

Brücke der freundschaftlichen kulturellen Beziehungen zwischen Afghanistan und Deutschland

„Wir wollen unter anderem die traditionsreiche, 1924 gegründete Amani-Oberrealschule in Kabul, an der bis in die 80er Jahre deutsche Lehrer unterrichteten, so schnell wie möglich wieder herrichten ...“ (Bundesaußenminister Joschka Fischer, 27. November 2001). Die Worte des Bundesaußenministers sind uns Anlass, einen Blick zurückzuwerfen auf mehr als ein Dreivierteljahrhundert deutscher Schultradition in Afghanistan.

Unter Emir AMANULLAH hatte Afghanistan 1919 seine staatliche Unabhängigkeit erlangt. Der Bedarf des jungen Staates an geschulten Beamten, Fachkräften, Technikern, Lehrern, Wissenschaftlern war groß. So erfuhr das Schulwesen alsbald besondere Förderung. Ein Netz von Grund-, Fach- und Sekundarschulen wurde geschaffen. Für den Aufbau seines Schulsystems suchte König AMANULLAH die Zusammenarbeit mit führenden Staaten Europas wie Frankreich und Deutschland. So übernahm 1923 ein französischer Direktor – assistiert von zwei Professoren – die Leitung des college Amanya (später: Lycee Esteqlal).

Am 15. April 1924 wurde in Kabul die deutschsprachige Maktab-e-Ali-Amani für Jungen eröffnet. Zusammen mit zwei deutschen und vier afghanischen Pädagogen widmete

sich Direktor Dr. Walter Iven ganz dem Unterricht und Aufbau der 120 Schüler zählenden Schule. Privathäuser waren die ersten Schulgebäude. 1927 wurde ein eigener Bau für die Amani-Oberrealschule in Bagh-e-Alam-Ganj fertiggestellt, der den Deutsch lernenden Afghanen bis zum Brand (Ende Januar 1961) als Bildungsstätte diente.

Unter dem Druck konservativer Kräfte musste der reformfreudige König 1929 ins Exil gehen. Seine Modernisierungsbemühungen erlitten einen schweren Rückschlag. Dennoch überstand die Amani-Oberrealschule alle Wirren. Umbenannt in „Nedjat-Oberrealschule“ (Name bis 1974) wuchs sie ständig. 1935 hatte die Anstalt bereits 700 Schüler. Damals legten die ersten sechs Abiturienten ihre Reifeprüfung ab (vgl. Tabelle).

Tabelle: Reifeprüflinge der AORS (aus „Amani-Oberrealschule 1924–1974“)

Schuljahr	Absolventen	Schuljahr	Absolventen	Schuljahr	Absolventen	Schuljahr	Absolventen
1935	6	1945	16	1955	28	1965	47
1936	5	1946	21	1956	19	1966	55
1937	5	1947	33	1957	26	1967	38
1938	11	1948	22	1958	30	1968	38
1939	11	1949	31	1959	40	1969	48
1940	13	1950	17	1960	27	1970	44
1941	15	1951	11	1961	28	1971	53
1942	16	1952	22	1962	37	1972	83
1943	21	1953	18	1963	40	1973	91
1944	18	1954	11	1964	41	1974	?

Diese Pilotschule war stets wegweisend für moderne Lehr- und Lernmethoden und bildet bis heute eine kulturelle Brücke zwischen Afghanen und Deutschen.

Der 2. Weltkrieg brachte eine Zäsur für das deutsche pädagogische Engagement. Sie wurde aber von ehemaligen Absolventen der Schule gemeistert. Nach Kriegsende kamen zunächst wieder einzelne österreichische Professoren, dann – mit wachsender Schülerzahl – mehr und mehr deutsche Kollegen (1974: 24, davon 21 von der ZfA entsandt). Die Tätigkeit der zahlreichen deutschen Lehrkräfte wurde – auf der Basis eines Personal- und Sachstatuts (1971) – in einer eigenen Abteilung organisiert. Die deutschen Lehrer unterrichteten auf der Oberstufe – teilweise sogar in der Mittelstufe – Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Logik und Sport. In all diesen Fächern war die Unterrichtssprache Deutsch. Vor dem 2. Weltkrieg hatte der Deutschunterricht mit Klasse 5 begonnen; nach dem Krieg fing er erst in Klasse 7, später in Klasse 6 an.

Durch den Brand im Jahre 1961 sowie infolge des Anwachsens der Schülerzahlen wurde der Bau neuer Schulgebäude immer dringlicher.

1968 legte der damalige Präsident der Bundesrepublik Deutschland im Stadtteil Wazir Akbar Khan den Grundstein für die heutigen Schulbauten. Die afghanische Regierung hatte das 7100 Quadratmeter große Grundstück zur Verfügung gestellt. Die Einweihung des von der Bundesrepublik Deutschland gebauten und vollständig eingerichteten modernen Schulkomplexes fand im November 1971 statt.

Für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) gab es jetzt ein Sprachlabor. Die Deutschkenntnisse sollten die Schüler zur erfolgreichen Teilnahme am mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachunterricht der Oberstufe befähigen. Physik-, Chemie- und Biologie-Lehrsäle wurden durch große Praktikumsräume für die obligatorischen Schülerübungen ergänzt.

Umfangreiche naturwissenschaftliche Sammlungen ermöglichten experimentelles Unterrichten nach modernen didaktischen Vorstellungen. Neben Vermittlung von Wissen wurde besonders die Entwicklung des selbständigen Denkens der Schüler angestrebt. Für den Sportunterricht gab es eine große Mehrzweckhalle und weiträumige Außenanlagen.



Das deutsche Kollegium 1974 vor dem neuen Schulgebäude



Schülertheater

Lesewettbewerbe, Sportveranstaltungen, Schüleraufführungen deutschsprachiger Theaterstücke waren immer Höhepunkte des Schulalltags.

Erfahrene deutsche Fachkollegen schrieben schuleigene Fachbücher mit Glossaren und leiteten junge afghanische Kollegen in Fachseminaren methodisch-didaktisch an.

Es ist eine gute Tradition, dass die Amani-Oberrealschule seit Anbeginn afghanischen Jungen aus allen Schichten der Bevölkerung offen stand. Die an sie gestellten Leistungsan-

forderungen waren hoch. Auslese bei der Aufnahme und während des Bildungsganges waren daher unerlässlich. Das afghanische Erziehungsministerium trug den Besonderheiten der Pilotschule verständnisvoll Rechnung.

Für die Gründung eines afghanisch-deutschen Kulturzentrums wurde als geeignetster Ort die Amani-Oberrealschule ausersehen. Am 25. April 1960 fand die feierliche Eröffnung des Lesesaals statt. Bücher, Zeitschriften, Schallplatten, Filmvorführungen, Vorträge, Konzerte, Ausstellungen, Vorlesewettbewerbe, Alumni-Treffen sollten allen deutschsprechenden Afghanen die Möglichkeit bieten hier ihre Sprachkenntnisse zu pflegen und zu vertiefen.

Der LESESAAL wurde zu einer Begegnungsstätte mit den im Lande wirkenden Deutschen, die ihrerseits hier das Gastland und seine Bewohner besser kennen lernen konnten. 1974 umfasste die Bibliothek 3½ Tausend Bände. Bei einem Besuch trug die deutsche Schriftstellerin Ilse Langner ins Gästebuch ein: „Auch Bücher sind Freunde! Wäre doch diese großartige Bibliothek recht oft ein geistiger Treffpunkt!“ – Nach dem Totalverlust am Ende des vergangenen Jahrtausends sind es heute dank des unermüdlichen Einsatzes des treuen afghanischen Verwalters, Ahmad Shah Khan, wieder 365.

In rund 78 Jahren hat die ehemalige Maktab-



Preisverleihung an eine Schülerin des Jamhouriat-Mädchengymnasiums



Amani-Schüler (z.T. schwer behindert) vor dem Schultor

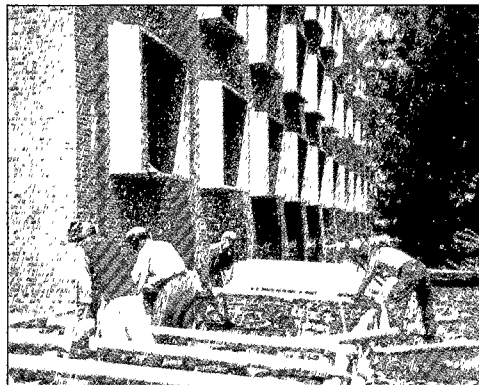
e-Ali-Amani und spätere Nedjat-Oberrealschule, die heutige Amani-Oberrealschule manche Krisenzeiten und Rückschläge erlebt (1929: Anarchie, 1933 Ermordung König Nadir Shahs beim Besuch der Nedjat-Oberrealschule, 1941: deutsche Lehrer verlassen Afghanistan, 1961: Schulhausbrand, 1984: Aufkündigung der pädagogischen Zusammenarbeit mit der BRD, 1992: Zusammenbruch des Schulbetriebs). Dennoch: während der unterschiedlichsten Regierungssysteme war und blieb sie – neben der Schwesterschule, dem Lycee Esteqlal – die bedeutendste Schule des Landes, auf die man überall, auch im hintersten Winkel des Hindu-kusch stolz war.

Im September 1996 hatten die Taliban Kabul erobert und danach das Islamische Emirat Afghanistan ausgerufen. Als der Verfasser im Frühjahr 1997 kurz Kabul besuchte, lag die Amani-Oberrealschule mit dunklen Fensterhöhlen verödet da.

Im Rahmen einer ersten Hilfsaktion des im März 2000 im Hause Meyer-Oehme gegründeten „Förderverein Amani-Oberrealschule / Kabul (FAOK) e.V.“ kam der Verfasser dann im Sommer 2000 erneut in die alte Schule. Damals versicherte ihm der Taliban-Erziehungsminister: „Ich möchte die Gelegenheit nutzen und die Bemühungen von Herrn Dr. Meyer-Oehme und

der Leitung des Vereins, die auf die Unterstützung der Amani-Oberrealschule – eine Brücke der freundlichen Beziehungen zwischen Afghanistan und dem befreundeten Deutschland – gerichtet sind, würdigen“.

Die Schule war infolge von Raketenbeschuss, Plünderungen und Wettereinwirkungen nur noch ein „Skelett“ und bedurfte dringend umfassender baulicher Reparaturmaßnahmen. Es war die Construction Unit des German Medical Service unter Br. Gerolf, die 1998 die Instandsetzung mit einheimischen Fachkräften



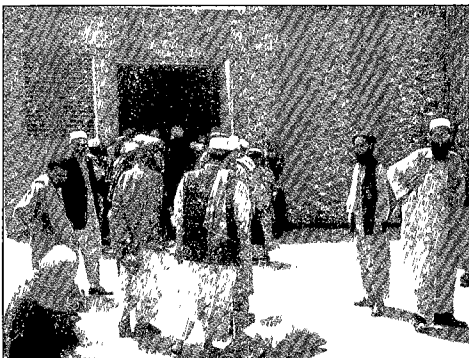
Dachreparaturarbeiten



Schüler der AORS beim Deutsch-Unterricht (Mai 2001)

und landesüblichen Mitteln begann. Schadhafte Dächer wurden repariert, Holzdecken eingezogen, Fenster eingesetzt und mit Plastikfolie abgedichtet, neue Türen geschreinert. Zudem mussten Fäkalien von 1000 Soldaten entfernt, Latrinen gebaut werden; die Umfassungsmauer wurde erneuert.

Während des Voranschreitens der Grundrenovierung kamen bereits wieder erste Schüler, anfangs einige hundert; 1999: 1500. Im Jahr 2000 waren es 1830; im Mai 2001 (beim 3. Besuch des Verfassers) 2560 Schüler, davon 916 in der Mittel- und Oberstufe.



Lebensmittelverteilung des FAOK

Ein Lehrer der Spitzengruppe erhielt im Mai 2001 monatlich ein Gehalt von umgerechnet 46,- DM. So mussten die Kollegen nach Zusatzverdiensten suchen, um ihre kinderreichen Familien halbwegs ernähren zu können. Die Lehrerinnen durften nach einem Taliban-Dekret überhaupt nicht mehr arbeiten. Hier musste der FAOK helfen! Je zweimal im Jahr 2000 und 2001 wurden in den Kabuler Bazaren Lebensmittel gekauft und an die ca. 100 Bediensteten (incl. 16 ehem. Lehrerinnen und Putzfrauen) in der Schule verteilt.

Als Winterhilfe konnten Ende Dezember 2001 an jeden Mitarbeiter 2.000.000 AFA (ca. 200,- DM) in bar ausbezahlt werden.

Der Unterricht lag in der Talibanzeit sehr im Argen. Auf Klassenstufe 7–12 wurden nur zwei Wochenstunden Deutsch erteilt, jedoch ohne Bücher. Das Auswärtige Amt finanzierte – auf Antrag des FAOK – den Kauf und Transport eines geeigneten DaF-Lehrwerks (Taliban-Dekret: ohne Fotos!). Der FAOK half mit Kassettenrekordern, Sprachkassetten, Sportartikeln, mit nachgedruckten Skripten und Lehrmitteln für den Mathematik-, Physik-, Chemie- und Biologie-Unterricht und ließ in Kabul verschiedene Schulmöbel anfertigen. Zur Stromzuleitung, der Einrichtung eines Informatik-Raumes mit gebrauchten SIEMENS-Rechnern kam es nicht



Lehrer der AORS

mehr. Bis heute fehlen Strom-, Wasser-, Abwasserleitungen und Heizung. Im Schuljahr 2001 waren nicht nur Musik und Kunsterziehung unterschlagen, es gab auch keinen Sportunterricht mehr.

Pro Tag (außer Freitag) wurden – ohne Pausen! – 6 Schul-Stunden zu 45 bzw. 40 Minuten erteilt. Für Religion waren 5 Wochenstunden vorgesehen. Immerhin gab es in der Mittel- und Oberstufe je 3 Wochenstunden Geometrie, Algebra, Physik, Chemie, Biologie. Ab dem Alter von 10 Jahren mussten die Buben 2001 einen

schwarzen Turban tragen. Die Lehrer hatten natürlich lange Bärte. In der Schule gab es 20 Spitzel.

Die FAOK-Hilfs- und Fördermaßnahmen wollten und wollen Not lindern, Mut machen, den Keim für das Wiedererstehen einer in der Völkerfamilie geachteten Zivilgesellschaft legen.

Bildung ist die Basis für eine friedliche Entwicklung. Möge diese nun nach dem Ende der Taliban-Herrschaft beginnen und die Amani-Oberrealschule weiterhin „dem ... afghanischen Staat charakterlich gut erzogene und fachlich gründlich ausgebildete Nachwuchskräfte“ geben, „die mithelfen, ihr Vaterland aufzubauen“ (Sadar Hamidollah E. Seraj, ehem. Erziehungsminister).

Die Amani-Oberrealschule in Kabul ist eine außergewöhnliche Schule! Sie ist nach wie vor das „Symbol der ungebrochenen Tradition deutsch-afghanischer Freundschaft“ (F.J. Hoffmann, ehem. deutscher Botschafter).

Dr. Detlef Meyer-Oehme



Amani-Schüler begrüßen den deutschen Besucher im Mai 2001 (anlässlich des „Lehrtages“)

Die Amani-Oberrealschule

Situation zu Beginn des Schuljahrs 1381 / 2002

Personal

- 1 Direktor (Said Fahrduddin Fahim)
- 2 Prorektoren, einer für den Unterricht (Merabuddin), einer für die Verwaltung (Arab)
- 4 Oberlehrer, einer für die Grundschule Kl. 1–6, einer für die Oberschule Kl. 10–12, zwei für die Mittelschule Kl. 7–9
- 54 Lehrer und 14 Lehrerinnen (von diesen unterrichten 13 in der Grundschule, eine unterrichtet DaF in Kl.-Stufe 8)
- 12 Verwaltungsbeamte
- 32 Arbeiter

Schülerinnen und Schüler

Nach Aussagen eines Prorektors hat die AORS im März 2002 2.700 Schülerinnen und Schüler. Bis zum April ist mit 300 weiteren zu rechnen. Die Zahl der Mädchen beträgt aktuell 350, im vorjahr gab es nur Buben. Aufgenommen in die ORS werden alle Schüler der Klassenstufe 6, die versetzt werden. Schüler anderer Schulen, die in die Klassenstufe 7 aufgenommen werden wollen, müssen eine mündliche und eine schriftliche Prüfung ablegen. Die Klassenstärke beträgt auf Anordnung des Erziehungsministeriums ca. 50 Schüler.

Unterricht

Unterrichtszeit 8.00–12.15 Uhr (ohne Pausen)

Zwischenprüfung (1 Monat) nach 3 Monaten; anschl. 15 Tage Ferien

Jahresschlussprüfung (1 Monat) 4 Monate nach den Sommerferien

Wochenstunden für die Schüler

- Klasse 1–3 24 Wo.-Stunden
- Klasse 4–6 30 Wo.-Stunden
- Klasse 7–12 36 Wo.-Stunden

Geplant wird Schichtunterricht:

- vormittags Klassenstufen 1–6 u. 10–12
- nachmittags (13.00–17.15 Uhr) Klassenstufen 7–9

Deutsch wird in den Klassen 7–12 jeweils vierstündig unterrichtet.

Deutsch-Fachlehrkräfte:

- Herr Moin (Klassenstufe 7)
- Frau Nafissa (8)
- Herr Abdul Qayum (9, 10)
- Herr Ahmad Shah (11, 12)

Ausstattung der Schule

1.080 Stühle sind vorhanden; es fehlen derzeit ca. 2.000 Stühle und ca. 1.000 Tische

Kabul im März 2002

Ein merkwürdiges Gefühl im Magen... Die Transall verliert an Höhe und setzt auf das holprige Rollfeld auf. Strahlender Sonnenschein, glasklare Luft, in der Ferne die majestätische, verschneite Paghmankette! Träume ich? Ankunft in Kabul! – Der Papst hätte die staubige Betonfläche geküsst.

Zerborstene Flugzeugwracks, Metalltrümmer, zerstörte Gebäude – die blassen Neuankömmlinge des deutschen ISAF-Kontingents werden von braungebrannten Kameraden abgeholt. Eine Zeltstadt der wachhaltenden Briten, Sandsäcke, Drahtverhaue, Kontrollposten. – Vorbei an Lehmkäten, kläglichen Dukanen (Läden), den durch trocknende Wäsche buntgefleckten, von Menschen überfüllten Plattenbauten bringt uns der klapprige VW-Bus in die Deutsche Botschaft. Hier werden wir in den kommenden Tagen immer wieder Kraft schöpfen. Trotz Arbeitsüberlastung und Hektik, bedingt durch die sich die Türklinke in die Hand gebenden Besucher, wirkt das im Oberstock immer noch ausgebrannte Kanzleigebäude wie ein sicher vor Anker liegendes Schiff.

Wir holpern in Richtung Tang-e-Gharu, um weit draußen im Lager der deutschen ISAF-Soldaten unser Gepäck zu holen. War die Straße früher schon zweispurig? Hier rechts müsste einmal die VW-Werkstatt gestanden haben. Links die Aufschrift „Hoechst“ – eine Ruine. Daneben „Spiat“: Was ist vom Lebenswerk Otto Spieths noch übrig geblieben? Ruinen, Ruinen... Von Osten dröhnen uns vollbepackte Lorries entgegen. Manchmal thronen hoch oben Menschen – Männer, Frauen, Kinder mit armseligen Bündeln – Flüchtlinge, die aus Pakistan zurückkehren. Wo werden sie bleiben? Ihre Häuser sind meist zerstört. Sie denken an einen hoffnungsvollen Neuanfang in der von Arbeitslosen überquellenden Heimatstadt. Rechts ab. Auf kurzer staubiger Piste erreichen wir den doppelt streng bewachten Eingang zum Lager der deutschen Soldaten. Die Nachmittagssonne vergoldet die hellen Zelte, die holprigen, nach einem Frühlingsregen teilweise morastigen Zeltstadtstraßen. Wir folgen einer Kolonne gepanzerter Fahrzeuge – Jogger am schmalen Straßenrand, seitab stemmt ein Sportler Wasserflaschenbündel an einer Holzstange. Wie werden die Männer in diesem öden Camp die heißen Staubglutwinde im Sommer ertragen?

Unser „De Luxe-Zimmer“ (mit Maus) im Kabul Hotel blickt nach Norden. Die Bankgebäude gegenüber wirken teilweise verlassen. Unten

dröhnt der ohrenbetäubende, den afghanischen Straßen eigene Verkehr. Mit Einbruch der Dunkelheit lässt das nervenaufreibende Getöse abrupt nach. Ab 21.30 Uhr nur noch ein vereinzelt rasendes Auto und das heisere Schreien der Wachen. Doch da, was ist das? Am Paschtunistanplatz erkennen wir die Silhouette eines Kalashnikow tragenden Mannes, der aus einer zierlichen Flöte zarte Melodien perlen lässt. Wir warten Abend für Abend auf ihn. Manchmal peitschen nachts Schüsse oder Gewehrsalven durch die Stadt. Man gewöhnt sich daran wie an das nächtliche Hundegebell.

Am Morgen stauen sich Horden gelb-weißer Taxis an den Kreuzungen. Während unseres 2½ wöchigen Aufenthaltes werden die alten Siemens-Ampeln wieder zum Leben erweckt. Doch der eigentliche Ordner des Chaos ist der Verkehrs-Polizist, den man seit Jahrzehnten zu kennen meint. Im Bereich des Kabulflusses und der Altstadtbazare gibt es kaum ein Durchkommen durch das Menschengewimmel. Die Zahl der Händler ist unermesslich, ihr Angebot meist armselig. Trotz der angebrochenen „Neuen Zeit“ verbergen sich fast alle Frauen weiterhin in der Anonymität einer meist neuen Tschaderi. Liegen die zerstörten Stadtgebiete seit fast einem Jahrzehnt immer noch tot da, den Staubwinden unerschöpflich Nahrung bietend, so erfreuen sich die Shar-e-Nau und andere Stadtbezirke z.T. einer Renovierungswut.

Die Zukunft hat begonnen! Handwerker haben Hochkonjunktur. Aus ihren Garagenwerkstätten schallt Musik. Aus unzähligen alten Blechdosen werden Satellitenschüsseln gehämmert. Vor den Eisenrohr-Dukanen häufen sich ganze Berge von Stuhlrohrgestellen am Straßenrand. Die meisten Kabulis nicken freundlich, grüßen, wenn sie auch verdutzt sind einer nur mit Kopftuch verhüllten Ausländerin ins Gesicht zu schauen. Das Rad der Zeit hat sich um mehr als 40 Jahre zurückgedreht.

Wem gibt man aus der Schar der vielen Bettler – dem Kriegsverletzten, der seine Prothese als Sammelbecher vor sich aufgestellt hat, dem Blinden auf der schmalen Brücke, der Frau dicht daneben, die Tag für Tag jammert, nur den Kopf ihres Säuglings unter der Tschaderi hervorschauen lässt, den Bettelungen mit ihren verrotteten Blechdosen? Ist es nicht erschreckend, wie schnell man gegenüber der grenzenlosen Armut gleichgültig wird, die Apathie, Dreck, Grobheiten von Jugendlichen nach sich zieht?

Die Regierung arbeitet für eine bessere Zukunft. Bildung schafft Perspektiven. Mit Hilfe von UNICEF gelingt zu Nauroz ein Mammutprojekt: 1,8 Mio. Kinder (Klassenstufen 1–6), 60.000 Lehrer werden für 1 Jahr mit Schulmaterial versorgt. Ob der Plan, in entlegenen Landesteilen die Kinder per Hubschrauber zu unterstützen, verwirklicht wird? Später denkt man an Bücher für die Mittelstufe, vielleicht auch noch für die Oberstufe der Gymnasien.

Im Fernsehsessel daheim konnten Sie teilhaben an der großen Eröffnungsfeierlichkeit in der Mehrzweckhalle der Amani-Oberrealschule. Haben Sie beobachtet, wie unsicher sich die Pfadfinderinnen in der entschützenden Uniform fühlten? – „Back to school!“ – „Open your books!“ Die Türken haben jetzt 8 Elite-Gymnasien in Afghanistan eingerichtet. Der Sender ARTE informierte in Europa über die Aktivität der Franzosen, über das Engagement der „Grande Nation“ für ihre Kabuler Schulen. An beiden, dem Lycée Esteqlal (Jungen) und dem Lycée Malalai (Mädchen) wurde mit einem Heer von Arbeitern Tag und Nacht gearbeitet. Es gelang! Der französische Außenminister kam persönlich zur Wiedereröffnung in alter Pracht. 10 französische Lehrer werden (an jeder der beiden Schulen) unterrichten.

Und wir? Auf dem Petersberg versprach unser Außenminister die schnellstmögliche Wiederherrichtung der Amani-Oberrealschule und einer entsprechenden Mädchenschule. Was ist geschehen? Mein Mann und ich mussten vom Dezember bis zum 9. März warten, um dann (ich mehr nolens als volens) nach Kabul zu einem Informationsbesuch einer deutschen Regierungsdelegation mitgenommen zu werden. (Eine Botschaftsangehörige: „Herr X war doch vor 4 Wochen schon einmal hier, um die Gebäude zu inspizieren; inzwischen ist nichts geschehen. Warum kommt er schon wieder?“) Welchen Erfolg wird diese, unsere Delegation haben? Wann wird er sichtbar werden? Das Schuljahr hat begonnen! Die Zeituhr für das Ende der Übergangsregierung unter Karzai tickt. Sie muss Erfolge aufweisen, damit im Juni am Hindukusch kein Chaos entsteht. Nicht alle deutschen Stellen scheinen diese Problematik erkannt zu haben. Freilich: 100%ig sicher ist es in Kabul nicht. Denkt man bei uns mehr an mögliche Gefahren für die Landsleute als an das afghanische Volk? Oder ist es einfach nur die schwerfällige Bürokratie?

In der Amani-Oberrealschule hatte Br. Gerolf sein Aufbauwerk als Einzelkämpfer bis zum körperlichen Zusammenbruch fortgesetzt. Bei un-

serem Eintreffen finden gerade Wiederholungsprüfungen statt und das „Winterschulprogramm“ (nur für Mädchen) geht zu Ende. Man sieht zahlreiche Lehrerinnen. Ein ungewohntes Bild.

Alle Lehrer und Lehrerinnen, die Putzkräfte und Verwaltungsangestellten (insgesamt 116 Personen) sind glücklich, mit einem Nauroz-Geschenk des FAOK von 50 € ihr kärgliches Monatssalär aufbessern zu können. Die vom Verein mitgebrachten drei modernen Computer mit einem Drucker sollen den Informatikunterricht ankurbeln. Die Stromzuleitung wurde – wie versprochen – noch von den Taliban gelegt. Der Physiklehrer hatte die neuen Computerraummöbel am Ende der Talibanherrschaft versteckt und so gerettet.

Der neue Direktor ist total überarbeitet. Die für 1.600 Schüler erbauten Gebäude können die bald 3.000 Schüler nur im Schichtunterricht beherbergen. In der Grundschule erhalten neuerdings auch 350 Mädchen unterrichtet. Deutsch ist wie früher – neben Arabisch – einzige Fremdsprache und wird ab jetzt von Klassenstufe 7 bis 12 mit 4 WStd. unterrichtet.

Die Gebäude der Jamhouratschule wirken beim ersten Spätnachmittagsbesuch öde, verlassen, leer, total heruntergekommen und verdreckt, ohne Fenster, zumeist ohne schließende Türen.

Am kommenden Vormittag herrscht in den Zimmern der Direktorin und Prorektorin Leben. Hier wird das neue Schuljahr mit Stundentafelschreiben und Listenschreiben vorbereitet. Die Lehrerinnen sind scheu und unsicher, als sie sich, die Tschaderi über den Kopf zurückgeworfen, oft 1–2 Kinder an der Hand, im Zimmer der jungen, herrischen Schulleiterin versammeln. 1.000.000 Afs (ca. 37 €) kann ich jeder Frau überreichen, Spenden für diese Mädchenschule, die der FAOK gesammelt hat. Im Hintergrund kauern Dienerinnen, stehen die wenigen männlichen Angestellten. Es ist mir nicht möglich, Ihnen den Dank jeder einzelnen Person zu beschreiben. Er ist unbeschreiblich. Was haben viele dieser Menschen in der Vergangenheit alles erlitten? Eine Frau kann nicht einmal lächeln. Ihre Augen sind stumpf. Erst Tage später leuchten sie mich bei einer Begegnung an. Die zahnlose Alte (sicher ist sie viel jünger als ich) kennt mich von früher und küsst mich voller Dankbarkeit. Jede Frau trägt an ihrem eigenen Schicksal. Einmal besuche ich ein kleine Wohnung irgendwo im Lehmhäusergewirr. „Hier ist eine Granate eingeschlagen, die Decke heruntergebrochen. Mich konnte man unter den

Trümmern hervorziehen. Mein sechs Monate altes Söhnchen war tot.“ Dieses Kind kann nicht wieder zum Leben erweckt werden, aber man könnte helfen, die kleine Kate wieder her zu richten. Seit vielen Jahren fehlt das Geld dazu. Die arme Familie wurde immer wieder bestohlen, ausgeplündert.

Im Lycée Jamhouriat ist wieder Deutschunterricht vorgesehen. Aber es gibt keine Bücher. Ich lasse ein in der AORS ausgeliehenes nachdrucken. Die beiden verschüchterten Deutschlehrerinnen haben noch nie unterrichtet. An zwei Vormittagen mache ich Lehrerfortbildung, am dritten weise ich die Englischlehrerin ein.

Das größte Problem: Auf demselben Grundstück werden seit der Talibanzeit die Jungen einer Madrassa unterrichtet. Ihr ursprüngliches Schulgebäude wurde im Bürgerkrieg total zerstört. Die Buben müssen raus, damit die Mäd-

chen in ihre Schule können. Gleichzeitiger Unterricht von älteren Mädchen und Jungen in einem Compound, wenn auch in verschiedenen Gebäuden, ist undenkbar. Die Direktorin läuft im Erziehungsministerium Sturm, nimmt mich als ihr Aushängeschild immer mit. Wer wird sich in der augenblicklichen Übergangssituation gegen den Islam wenden und eine Moscheeschule heraussetzen? – Der erste Schultag ist kläglich. Die Zahl der anwesenden Lehrerinnen überwiegt die Zahl der Schülerinnen. Diese besitzen keine Hefte, nur einige ein Stück Papier und Stifte. Hilfe, schier ohne Ende, ist nötig!

Bitte, unterstützen Sie uns, damit wir weiter helfen können. Angefangen bei einem Stück Kreide fehlt bisher alles! UNICEF unterstützt generell nur Primarschulen.

Ruthild Meyer-Oehme

Gerne geben wir den Spendenaufruf des FAOK weiter.

SPENDENKONTO:

FAOK, Sparkasse Markgräflerland, BLZ 68351865 Konto-Nr 8126500

Spenden für Jamhouriat-Schule bitte mit J Sch kennzeichnen.

Spenden sind steuerlich abzugsfähig.

Bescheinigungen werden im Allgemeinen erst nach Ende des Kalenderjahres ausgestellt.

Das Projekt „Sozialarbeit“ am Colegio Humboldt A.C. / Puebla (Mexiko)

Für Schüler und Schülerinnen ist die primäre Wissensvermittlung nicht mehr hinreichend. Der Schüler will sich in seiner Welt zurechtfinden und behaupten; er will seine Gegenwart in ihren vielfältigen Bezügen durchschauen. Die Schule muss Erfahrungen nutzen und Strategien aufnehmen, um die Umsetzung von lebensweltorientierenden Anforderungen des Alltags zu bewältigen. Im Unterricht gibt es zweifellos sehr viele Ansatz- und Gesprächsmöglichkeiten, in denen der Schüler Menschenkenntnis und Selbstverständnis in der Auseinandersetzung mit Glaubens-, Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen anderer Menschen und Kulturen gewinnen kann. Doch das reicht meiner Meinung nach nicht aus, praktisches demokratisches und ziviles Engagement bei Jugendlichen auszubilden. Wir sind als Schule gefordert ein Konzept, ein Programm zu entwerfen, das die Stärkung der demokratischen Kultur junger Menschen zum Ziel hat. Kann soziales Engagement innerhalb der Schule einen Beitrag dazu leisten?

Ausgangspunkt jeder sozialen Arbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern sind gesellschaftliche und psychosoziale Problemstellungen. Diese sind durch aktuelle soziale und politische Strömungen geprägt: Armut, Sucht, Gewalt, Migration, Behinderung stellen seit Jahrzehnten individuelle wie gesellschaftliche Probleme dar und haben Auswirkungen auf den Schulalltag. Die Schüler am Colegio Humboldt A.C. stammen vorrangig aus der privilegierten Mittel- und Oberschicht. Sind sie nicht persönlich betroffen, werden kaum mit den genannten Problemen konfrontiert. Unsere Klientel repräsentiert nur einen kleinen Teil der gesamten mexikanischen Gesellschaft. Hier haben wir als Lehrer die Aufgabe, das Lernen und die Wissensvermittlung auf die Realität zu beziehen, Hilfestellung zu geben. Wir versuchen durch soziales Engagement diese Lebensorientierung zu geben und einen weiteren, sicher kleinen Ausschnitt der Realität zu vermitteln.

Bei der Planung unseres Konzeptes haben einige Kollegen zunächst klassenbezogen im außerschulischen Bereich angesetzt.

Ein Beispiel: Die Abiturklasse des Schuljahres 2000/2001 war sofort begeistert von der Idee, an einem Nachmittag mit Kindern in einem Kinderheim der Stadt Puebla zu arbeiten. Die Woche vor Ostern schien uns ein würdiger

Anlass. Kein einziger Schüler fragte nach, ob wir diese soziale Arbeit nicht in den Vormittagsstunden, also während der Unterrichtszeit durchführen könnten. Hier war ich ehrlich positiv überrascht, zeigte diese Reaktion doch, dass der Wille und auch das Potenzial bei sicher vielen Schülern unserer Schule vorhanden ist und wir es nutzen sollten. Alle 13 Schüler der Gruppe haben etwa 100 Eier zum Bemalen ausgeblasen und für 39 Kinder liebevoll Ostergeschenke gepackt. Der Nachmittag des 4. April war für alle von uns äußerst anstrengend, aber auch zu tiefst befriedigend.

Für mich als Klassenlehrerin von achtzehn- und neunzehnjährigen Schülern war es phantastisch zu sehen, wie „meine Großen“ mit Drei- und Vierjährigen umgehen: zaghaft, unsicher, tollpatschig, liebevoll. Die Kleinen haben sie dankbar und ohne Hemmungen in Besitz genommen und sie ganz schön gefordert. Meine Schüler haben geschwitzt, haben getröstet, vorgelesen, gespielt, beim Bemalen der Ostereier geholfen, Streicheleinheiten verteilt; glückliche und dankbare Kinder gesehen. Wir waren einen ganzen Nachmittag, von 14.00 bis 18.00 im Kinderheim, die Zeit verging viel zu schnell.

Unsere nächste gemeinsame Stunde war natürlich eine Gesprächsrunde. Emotionen wurden geäußert, Wünsche zum Ausdruck gebracht, Fragen gestellt, von denen viele unbeantwortet blieben.

Meine Schüler wollten gerne wieder einen ähnlichen Nachmittag, den sie für sich als wertvoll ansahen, erleben. Warum nicht?

Dieser erste Schritt sollte sich etablieren und darauf aufbauend haben wir unser schulisches Konzept der Sozialarbeit ausgebaut und erweitert. Die Schulleitung unterstützte diese Idee. Zu den pädagogischen Tagen im Juni 2001 konnten wir verschiedene Projektgruppen bilden. Geplant war, dass die Projekte während des gesamten Schuljahres 2001/2002 arbeiten und entsprechende Arbeitskonzepte entwickelt werden sollten.

Acht Kolleginnen bildeten die Projektgruppe „Participacion Social“ (P.S.). In Gesprächen zeigte sich, dass alle diese Kolleginnen in den vergangenen Jahren in privater Initiative Sozialarbeit geleistet hatten und nun eine Möglichkeit sahen, durch ein entsprechendes Konzept die Schulgemeinschaft zu erreichen und über Sozialarbeit bei unseren Schülern positive Werte

wie Verantwortung, Solidarität, Respekt sowie Sensibilität, Toleranz und Akzeptanz auszubauen und zu fördern. Eine für uns wichtige Überlegung ist, dass dieses Projekt nicht an eine Kollegin und „ihre“ Klasse gebunden ist, sondern ein kontinuierlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit an unserem Colegio Humboldt wird.

Unser Konzept sieht vor, dass wir in diesem ersten Schuljahr 2001/2002 mit den Jahrgangsstufen zweite Sekundaria (8. Klasse) und zweite Preparatoria (12. Klasse) in verschiedenen Institutionen der Stadt Puebla arbeiten. Jeder Jahrgangsstufe wurden verschiedene Institutionen zur Auswahl angeboten und die Schüler konnten sich einschreiben. Zur Auswahl standen: Waisenheime, Altenheime, Einrichtungen für Behinderte (geistig- und/oder körperbehindert). Mit diesen so gebildeten Gruppen werden wir in diesem Schuljahr an fünf Schultagen Sozialarbeit leisten.

Jeder Schüler wird entsprechend seines „Einsatzes“ und seiner Aktivitäten von dem verantwortlichen Lehrer kurz verbal beurteilt. Die Teilnahme der Schüler unserer Pilotgruppen wird am Schuljahresende auf dem Zeugnis bescheinigt. Alle geleisteten Aktivitäten in einer Institution werden auf einem von der Projektgruppe entworfenen Formblatt ausgewiesen.

Die Kollegen unserer Projektgruppe haben natürlich im Vorfeld geklärt, welche Tätigkeiten

unsere Schüler bewältigen können, die Möglichkeiten sind sehr umfangreich und sehr verschiedenartig: beim Basketballspiel mit geistig behinderten Jugendlichen unterlagen die Humboldtschüler; eine Windel wechseln wurde zur echten Herausforderung; die Gespräche mit alten Menschen waren äußerst interessant, die anschließend gegebene Hilfestellung beim Essen kostete einige Schüler Überwindung; didaktische Spiele mit Blinden, Hausaufgaben erledigen und Basteln mit Behinderten, Tanzen und Kochen mit Down-Kindern, und, und, und ...

Die ersten beiden Sozialtage haben wir gemeistert. Die Reaktion unserer Schüler ist ausnahmslos positiv. Sie wollen weiterarbeiten, trotz ungewohnter Konfrontation, trotz anstrengender, kräfteaubender Stunden.

Beeindruckend ist, wie unterschiedlich jeder Schüler eine gestellte Aufgabe löst, sich der Situation und dem neuen „Partner“ stellt und die Konfrontation mit dem Neuen verarbeitet.

Die bisherigen wenigen Erfahrungen, die Reaktionen unserer Schüler, deren Eltern und vieler Kollegen überzeugen uns, dass unser Projekt „P.S.“ eine Möglichkeit sein kann, humane und handelnde Menschen zu erziehen, für die Werte wie gegenseitige Akzeptanz und Toleranz keine theoretischen Begriffe darstellen, sondern gelebt werden.

Marion Gündel (DS Puebla/ Mexiko)

Ein unvergessliches Osterfest

Die Tradition der Osterhasen findet ihren Ursprung in Europa im Christentum und beinhaltete das Verteilen des reichhaltigen Ernteertrages am Frühlingsanfang, wo man Eier als Symbol der Fruchtbarkeit an trockenen Ästen befestigte.

Diese Tradition veränderte sich mit den Jahren bis zu unserem heutigen Osterfest und eine Figur, die der Osterhase verkörpert, entstand.

In Deutschland hat das Osterfest an Bedeutung gewonnen. Am Ostersonntag beginnt man den Tag mit einem mit Osterhasen, Schokolade etc. dekorierten Frühstückstisch. Nach dem Frühstück suchen die Kinder den vom Osterhasen mit Süßigkeiten gefüllten Korb, der meistens im Garten versteckt wird.

Am 4. April besuchten die Lehrerin Marion Gündel und die Klasse 3.Pp"i" das Kinderheim

„Casa del Sol“, um dieses Fest gemeinsam vorzubereiten und zu feiern.

Das Kinderheim „Casa del Sol“ bietet Platz für Waisen und verlassene Kinder im Alter von 0 Monaten bis 7 Jahre. Diese Institution wird finanziell von dem „Volkswagen“-Werk Puebla unterstützt. Über 30 Kinder leben im „Casa del Sol“ und werden zusätzlich von einer Gruppe von Freiwilligen betreut.

Die Idee des gemeinsamen Festes stammt von Frau Gündel und wir waren sofort enthusiastisch begeistert, denn wir wussten, dass es den Kindern viel bedeuten würde, einen Besuch vom Osterhasen zu erhalten.

Jeder Schüler unsere Gruppe brachte selbst Geschenke und Süßigkeiten für die ihm zugeordneten Kinder mit. Katrin, Stefanie und Alexandra übernahmen die Aufgabe der gerechten Verteilung aller Geschenke und Süßigkeiten.

ten, damit es eine schöne Überraschung für alle Kinder gäbe.

Wir kamen um 2 Uhr nachmittags an und die Kinder freuten sich über unseren Besuch. Wir setzten uns mit ihnen ins Esszimmer, um die Eier zu bemalen, die wir ein paar Tage vor Ostern gesammelt und ausgeblasen hatten. Tatsächlich entpuppten sich die Kleinen als große Künstler! Natürlich gingen viele Eier zu Bruch, aber etwa zwanzig konnten wir an den von uns mitgebrachten Osterstrauß hängen.

Danach spielten wir mit ihnen, manche bevorzugten die Schaukel, andere spielten mit Puppen, wiederum andere spielten Verstecken, anderen lasen wir Geschichten vor, bzw. erzählten ihnen die Geschichte vom Osterhasen. Wir hatten alle viel zu tun und die Kinder schienen unseren Besuch zu genießen.

Endlich war es soweit, der Osterhase würde jetzt die Körbe verstecken, alle Kinder blieben im Zimmer und warteten ungeduldig auf ihre Geschenke. Solange sich einige von uns im Garten als „Osterhasen“ beim Verstecken der Geschenke befand, bemühten sich die anderen unserer Gruppe, die Kinder bei Laune zu halten.

Nach einer Weile begleitete jeder von uns ein Kind und begab sich mit ihm auf die Suche nach dem Osternest.

Als sie endlich fündig wurden, setzten sie sich glücklich hin und untersuchten neugierig ihre Geschenke, dann begleiteten wir die nächsten und halfen ihnen auch bei der Suche.

Es war erfreulich, die begeisterten Gesichter der Kinder beim Öffnen ihrer Geschenke zu sehen. In ihren Augen spiegelte sich soviel Gefühl und Freude, sie alle waren wirklich glücklich.

Etwas später begaben sich einige von uns zu den Babys, um beim Flasche-Geben zu helfen. Sie waren so süß, dass wir Lust bekamen, sie mit nach Hause zu nehmen.



Osterstrauß mit bunt bemalten Eiern

Unglücklicherweise wurde es Zeit zu gehen, wir verabschiedeten uns von den Kindern und wir führen mit einem zufriedenen und auch stolzen Gefühl nach Hause.

Wir hatten etwas Zeit mit Kindern geteilt, die am meisten Liebe und Achtung benötigen, und das Beste daran ist, dass sowohl sie als auch wir einen unvergesslichen Nachmittag verbracht haben.

Hoffentlich wird dieser Besuch eine Sitte an unserem Colegio, die uns beibringt, alles zu schätzen, was wir haben und uns bewusst macht, dass es auch Spaß machen kann, anderen Menschen zu helfen.

Sara Richter Salinas / Erik Mohr Rojas

Arbeit mit behinderten Kindern

Unsere Schule hat vor kurzem ein Sozialprojekt gestartet, um den Schülern und auch den Lehrern einen Einblick in die Welt der nicht so glücklichen Kinder und Jugendlichen zu geben.

Ich war im Centro diagnóstico y rehabilitación infantil. Kinder von 6–13 Jahren werden

dort von speziell ausgebildeten Personen unterrichtet. Die dort untergebrachten Kinder haben entweder Schwierigkeiten, normal zu lernen, oder haben Krankheiten, die es ihnen nicht ermöglichen, normal zu arbeiten.

Wir wurden in Gruppen eingeteilt und mussten mit den Kindern arbeiten. Wir mussten

zum Beispiel Dreiecke, Quadrate und Kreise ausschneiden und dann jede Figur in einer anderen Farbe ausmalen. So lernen die Kinder Farben und Formen zu unterscheiden. Sie lernen spielend, und obwohl die Arbeit einfach klingt, waren es doch 3 sehr harte Stunden. Zum Teil sind die Kinder sehr unaufmerksam oder sehr schwer wieder zur Aufmerksamkeit zu bringen. Außerdem sind einige von ihnen sehr sentimental oder ungehalten und weinen und schreien ohne triftigen Grund.

Die Menschen, die in solchen Heimen arbeiten, verdienen jeden Respekt. In dieser speziellen Institution, in der ich war, muss ein Lehrer sich um etwa 5 Kinder kümmern. Ich war mit einem Kind bereits hoffnungslos überfordert. Erstens, weil ich mit der Situation nicht vertraut war, also niemals wirklich so engen Kontakt mit behinderten Menschen hatte, und zweitens, weil ich einfach nicht die Geduld und das Verständnis aufbringen konnte, mich

den ganzen Tag lang mit schreienden, kratzenden und weinenden Kindern zu beschäftigen. Ich glaube, die wenigsten von uns können das. Wie schon gesagt, die Lehrer und Pfleger und all die anderen Helfer sind bewundernswerte Menschen.

Falls meine Aussagen über den Nachmittag in dem Behindertenheim etwas negativ klingen sollten, so ist das nicht meine Absicht gewesen. Es war zwar ein harter, aber hauptsächlich ein sehr erstaunlicher Nachmittag. Ich habe viel dazu gelernt, über Krankheiten, die Ausbildung der Lehrer, und wie man mit solchen Menschen umgehen sollte.

Dieses Projekt wurde in Kraft gesetzt, um den Schülern eine andere Welt näher zu bringen. Eine Welt, in der man einen Menschen nicht nach seinem Aussehen, seinem Einkommen oder seinen Anziehsachen wertet. Eine Welt, in der Toleranz und Freundschaft das Wichtigste sind.

Marion Fröhner (2. Prepa „I“)

PS (Proyecto Social) bei CIPAAC. Zweite Preparatoria.

In diesem Schuljahr haben sich verschiedene Lehrer aus der Sekundaria und Preparatoria zusammengesetzt, um das Projekt PS (Sozial-Projekt) zu organisieren. Dabei machten sie Kontakte mit verschiedenen Institutionen, wo Personen, die physisch oder seelisch behindert sind, behandelt, erzogen oder gepflegt werden, damit wir Schüler dort irgendwie mithelfen könnten.

Wir, eine kleine Gruppe von Schülern, haben uns dafür entschieden, dass wir unser PS bei CIPAAC machen und am Mittwoch waren wir da. Schon im Bus herrschte die Ungewissheit in uns, weil wir keine Ahnung davon hatten, womit wir später uns konfrontieren würden.

Wir sind dort angekommen, und nach einem Erinnerungsfoto sind wir reingegangen. Dort trafen wir den Leiter dieser Institution, der uns erklärt hat, was sie machten und wie sie arbeiteten. Das CIPAAC ist spezialisiert, um Menschen (am meisten Jugendliche), die irgendeine Beschädigung im Gehirn haben, zu behandeln. Diese Beschädigung kann aus Geburtsgründen sein oder auch nach einem Unfall entstanden sein. Das CIPAAC beschäftigt sich mit diesen Leuten, indem es sie, entsprechend ihrer physischen oder seelischen Fähigkeiten, erzieht, und wenn möglich, sie vor-



Sozialprojekt der preparatoria im CIPAAC

bereitet, damit sie arbeiten können. Sie behandeln weniger als 25 Leute, und heute arbeitet schon einer bei VW. Der Leiter hat uns am Anfang erklärt, wie sie arbeiten. Sie versuchen zuerst, dass die Behinderten davon wissen, welcher Tag es ist, und wo sie sich befinden. Die Erziehung ist sehr persönlich, weil jeder Behinderte besonders ist.

Später hat uns der Leiter gesagt, was wir dort machen sollten. Sie bereiteten sich vor, um eine traditionelle „Ofrenda“ aufzubauen, und wir sollten ihnen dabei helfen, indem wir mit ihnen Papiertischdecken aufschnitten. Jeder von uns saß neben einem Behinderten und half beim Schneiden.

Meine persönliche Erfahrung war sehr begeisternd. Ich war bei einem Jungen, der sich mit mir ganz normal unterhalten hat. Wir sprachen über seine Schule, seine Familie und komischerweise auch über den Krieg in Afghanistan. Ich habe dabei gemerkt, dass diese Leute sehr bewusst annehmen, was in ihrer Gegend geschieht.

Nachher, als wir damit fertig waren, und ein Haufen von vielfarbigen Tischdecken entstanden war, sind wir in den Park gelaufen, und

dort haben wir Basketball gespielt. CIPAAC vs. HUMBOLDT. Wir haben gewonnen, es war aber nicht einfach, weil sie sehr gut gespielt haben. Zurück ins Haus, haben wir uns eine Weile erholt, während sie mittaggeessen haben, und dann haben wir nur gewartet bis der Schulbus uns abholte. In dieser Weile, unterhielten wir uns mit manchen Behinderten weiter.

Auf dem Weg zur Schule, habe ich mir verschiedene Gedanken gemacht. Ich habe gemerkt, dass diese spezielle Personen nur einiges brauchen: LIEBE. Sie sind sich bewusst, dass sie irgendwie anders sind, und das Schlechteste für sie, ist, sich abgelehnt zu fühlen. Wir sind alle Menschen, und wir verdienen alle dieselbe Behandlung.

Ich hatte schon vorher Kontakte mit solchen Menschen. Auch in meiner Familie haben wir eine Cousine mit Down-Syndrom, und diesmal kam ich wieder zur Schlussfolgerung, dass diese Menschen wirklich ein Geschenk des Himmels für uns sind.

*Luis Alfredo Miranda Vergara
(2. Preparatoria I)*



Mädchen der 8. Klasse in der Fundación Down: gemeinsames Kochen

Deutsche Schule Guayaquil hilft Dorf Entwicklungsprojekte im Dorf Daular (Ecuador)

„Als ich im Juni 2000 den Auftrag bekam, irgendetwas im Rahmen des Projekts Um-Welt-Bildung 2000–2001 des Bundesverwaltungsamtes auszuarbeiten, fiel mir zunächst nichts ein.“ schreibt die Kollegin Birgit Tamm, die uns die folgenden Beiträge vorgelegt hat. Dieses Problem hat sie nicht mehr. Aus zaghaftem Beginnen hat sich ein ganzes Bündel von Umwelt- und sozialen Aktivitäten entwickelt. Neben einem Trinkwasserprojekt, dem Kernstück der Arbeit, das an anderer Stelle vorgestellt werden soll, gibt es inzwischen ein „Maschendrahtprojekt“, ein „Nähmaschinenprojekt“ ein Projekt „elektrische Leitungen“, um nur einige zu nennen. Die folgenden Texte geben einen kleinen Einblick in die Vielfalt der Arbeit im Dorf Daular, die durch das Engagement von Lernenden und Lehrenden an der DS Guayaquil sowie den Schülereltern getragen wird.

Das Nähmaschinenprojekt

Wenn man mit einem Dorf produktiv etwas aufbauen möchte, dann muss man als erstes herausfinden, was die Leute im Dorf können, welche Fähigkeiten, Talente, Kenntnisse, Fertigkeiten oder Interessen vorhanden sind. Da in Daular 18 Frauen das Nähen auf der Nähmaschine beherrschten, war es naheliegend, auf diesem Gebiet mit ihnen zu arbeiten. Weil die Frauen im Dorf praktisch keine eigenen Erwerbsmöglichkeiten haben und auf den sehr niedrigen Verdienst des Ehemannes angewiesen sind, sollte ihnen durch die Einrichtung eines Kleinbetrie-

bes für Nährarbeiten (Microempresa) eine bescheidene Einnahmequelle geschaffen werden.

Viele Fragen taten sich auf: Wer spendet Nähmaschinen? Wie viele Nähmaschinen brauchen wir und welcher Art sollten sie sein? Was sollen die Frauen nähen – einfach musste es sein für den Anfang –, und wie finden wir einen Absatzmarkt? Gemeinsam mit den Schülern der Klasse 11 suchten wir zuerst nach dem Absatzmarkt, und es tat sich etwas Interessantes auf:

An allen Schulen Ecuadors ist das Tragen der Schuluniform Pflicht. In der Deutschen Schule



Schüler der Klasse 11 und Mütter aus Daular mit den neuen Nähmaschinen

wird in einem kleinen Laden die Uniform verkauft, und die Eignerin kam mit uns überein, dass die Frauen aus Daular doch erst einmal zur Probe ein paar Röcke nähen könnten, einfach um zu sehen, wie die Nähergebnisse ausfielen. Aber die Nähmaschinen hatten wir noch nicht!

Bei der Suche nach den Nähmaschinen bekamen wir immer wieder Absagen. Mehrere Stiftungen wurden angeschrieben und antelefoniert, aber niemand stiftete uns auch nur eine einzige Nähnaedel. Wir wollten aufgeben, da wir meinten, dieses Projekt sei zum Scheitern verurteilt. Jedoch kam eines Morgens die Kollegin Zoila Tinoco gegen Ende des Schuljahres freudestrahlend ins Lehrerzimmer: Eine Schweizer Frauenvereinigung hatte drei industrielle Nähmaschinen versprochen!

Die Schüler der Klasse 11 entwickelten einen ausführlichen Plan zur Gestaltung der *Micro-*

empresa Nähmaschinen, nach dem dann späterhin auch in etwa verfahren wurde. Sicherheitshalber schickten wir noch einen Experten zum Thema *Microempresa* ins Dorf, der den Frauen einen Organisationskurs erteilte.

Als dann im November die drei industriellen Nähmaschinen ins Dorf kamen und die Frauen für die Deutsche Schule nähen durften, war die Freude riesengroß.

Seit Dezember 2001 nähen 20 Frauen aus Daular Röcke für die Schulkinder der Deutschen Schule. Die Frauen haben sich einen großen Tisch gezimmert und die Nähmaschinen an eine Kette gelegt, damit sie nicht gestohlen werden können. Vor Weihnachten nähten die Frauen mehrere Nächte bis nach Mitternacht, um die Röcke termingemäß liefern zu können. Pro Rock verdienen sie 1 USD.

Birgit Tamm

Konstruktion einer Maschine zur Herstellung von Maschendraht

Unsere Sozialarbeit in Daular sollte praktischen Charakter haben. In der Spezialisierung Metallmechanik mit unseren Lehrern Herrn Encalada und Herrn Uyaguari nahmen wir uns vor, eine Maschine zu konstruieren, die aus galvanisiertem Draht von der Rolle ein Maschendrahtgeflecht herstellt.

Unser Ziel war ein dreifaches:

1. Herstellen der Maschine
2. Bau eines Maschendrahtzaunes um das Schulgrundstück in Daular
3. Übergabe der Maschine an die Männer im Dorf, damit diese das von ihnen herzustellende Maschendrahtgeflecht an die umliegenden Haciendas verkaufen können und sich auf diese Art und Weise etwas Geld verdienen.

Die Konstruktion dieser Maschine dauerte ein ganzes Schuljahr, und sie ist immer noch nicht ganz beendet. Jeder meiner Mitschüler und ich waren verantwortlich für einen Teil der Maschine; die Teile wurden in der Metallwerkstatt hergestellt: an der Fräsmaschine, der Drehbank, der Hobelmaschine und mit dem Schweißgerät.

Die drei Hauptteile der Maschine sind: der Motor, die Kupplung und das Gewinde. Mit dieser Maschine kann man bei verschiedener Einstellung unterschiedliche Typen von Maschendrahtgeflecht herstellen. Ich bin sicher, dass diese Maschine für die Männer in Daular von großem Nutzen sein wird. Die Maschine wird erst im nächsten Schuljahr eingesetzt werden, da unsere großen Ferien bereits begonnen haben.

Diana Rincon, Klasse 11

Wir legen elektrische Leitungen in der Schule von Daular

Daular ist ein kleines, armes und freundliches Dorf außerhalb von Guayaquil. Wir sind elf Schüler der 11. Klasse der Deutschen Schule Guayaquil, und in diesem Jahr werden wir mit dem Dorf Daular zusammenarbeiten. Wir möchten dem Dorf mit unseren Kenntnissen und Fähigkeiten helfen.

Bei unserm ersten Besuch ging es darum, die

elektrischen Leitungen in der Schule von Daular zu legen. Als wir in Daular ankamen, waren wir etwas aufgeregt aber auch neugierig. Leute auf dem Land sind anders. Würden wir uns mit ihnen verstehen?

Bei unserer Ankunft saßen die Schulkinder ordentlich und aufmerksam in ihrer Klasse und einige Eltern sowie die Lehrerin von Daular wa-



*Maria Fernanda, Maria Isabel und Diana
legen elektrische Leitungen*



*Maria Isabel auf der Leiter und die Eltern
aus Daular helfen*

ren anwesend. Wir stellten uns vor, und auch die Kinder sagten ihre Namen. Dann sangen wir alle zusammen ein Lied und begannen mit der Arbeit. Wir arbeiteten zusammen mit drei Vätern und einigen Müttern; auch die Schulkinder halfen. In der Pause servierte uns die Mütter „Cebiche mit Patacones“ (ein Fischgericht), das schmeckte uns allen sehr gut. Da wir mit unserer Arbeit an diesem Tag nicht fertig wurden, beschlossen wir, am Samstag wiederzukommen.

Am Samstag waren wir wieder da, zusammen mit der Klasse 6E der Deutschen Schule, dem Rotary-Club aus Guayaquil und Frau

Tamm. Es war wie ein Fest: Die Schüler der Klasse 6E verteilten Schulmaterial und für jeden Daular-Schüler ein Paar Schuhe in der passenden Größe, und wir arbeiteten weiter an der elektrischen Installation. Gegen 14.00 Uhr waren wir fertig. Mit grosser Spannung und auch ein bisschen Angst schalteten wir die Elektrik ein und es funktionierte! Die Neonröhren verbreiteten trotz der Mittagsstunde ihr Licht. Wir umarmten uns mit den Eltern und gratulierten uns gegenseitig.

An diesen beiden Tagen haben wir gelernt Daular zu lieben.

Ein Schüler der 11. Klasse

Die Klasse 6E hilft in Daular

Seit Beginn dieses Schuljahrs sind ca. 12 Kinder aus der Klasse 6E, in der ich Deutsch unterrichte, in Daular im Einsatz. Die Eltern einer Schülerin sind Rotarier und gründeten den Kinderclub Futuract. Die Kinder (11 und 12 Jahre) fahren alle 14 Tage samstags ins Dorf (in Begleitung von Eltern) und haben sich verschiedene Aufgaben gestellt, die sie mit Eifer und großem Ernst ausführen.

Eine ihrer Hauptaufgaben ist das Unterrichten; immer zwei Schüler unterrichten eine kleine Gruppe: In Mathematik und Spanisch wurden Stützkurse eingerichtet, für Englisch gibt es sogar zwei Gruppen, und unsere relativ jungen Schüler unterrichten Mädchen bis zu 18 Jahren. Die Arbeit wird sehr ernst genommen: Auf dem Computer angefertigte Arbeitsblätter dienen als Grundlage für den Englischunterricht,



Birgit Tamm und die treuen Helfer aus der Klasse 6E

den sonst niemand im Dorf geben kann, und selbst vor Tests werden die Daular-Schüler nicht verschont!

Deutschunterricht in Daular, kann daraus etwas werden? Im Colegio Aleman stöberten wir ausrangierte „Wer-Wie-Was 1“-Bücher auf, und zwei sprachbegabte Mädchen der Klasse 6E brachten einer kleinen Gruppe in Daular die Anfangsgründe in Deutsch bei: Farben – Zahlen – Wochentage – Monate ... Vielleicht wird bei dem einen oder anderen das Interesse geweckt, später einmal richtig Deutsch zu lernen.

Den Höhepunkt des Samstagvormittags bildet das Frühstück (und möglicherweise kommen einige Schüler nur wegen des Essens zum Unterricht). Die Disziplin ist streng: Die Schüler der 6E bereiten morgens vor dem Losfahren allein die Butterbrote vor und besorgen die Cola. Nach dem Unterricht in Daular bieten sie das Mitgebrachte an. Bleibt etwas übrig, dürfen sie auch essen und trinken. Bleibt nichts übrig, müssen sie Hunger und Durst zähmen, bis sie

nach Guayaquil zurückkommen. Obwohl das Frühstück reichhaltig bemessen ist, haben wir doch festgestellt, dass die Daular-Kinder einen guten Appetit mitbringen.

Um einen Erste-Hilfe-Kasten für die Schule in Daular zu kaufen und zwei Weihnachtsfeiern mitzufinanzieren, brauchten unsere Schüler der 6E Bargeld. Kurz entschlossen wurden drei Tortenverkäufe gestartet, einer vor dem Supermarkt des Wohnviertels der Kinder und zwei in der Deutschen Schule.

Zusammenfassend wäre jetzt am Schuljahresende zu sagen, dass die Schüler der Klasse 6E durch ihren freiwilligen Arbeitseinsatz in Daular sehr selbständig und reif geworden sind. Nach jedem Arbeitseinsatz kommen sie verschwitzt, hungrig und glücklich nach Hause und haben viel zu erzählen. Die Eltern unterstützen den Einsatz ihrer Kinder voll und ganz und sind froh, dass diese zu Beginn des Entwicklungsalters etwas Positives unternehmen.

Birgit Tamm

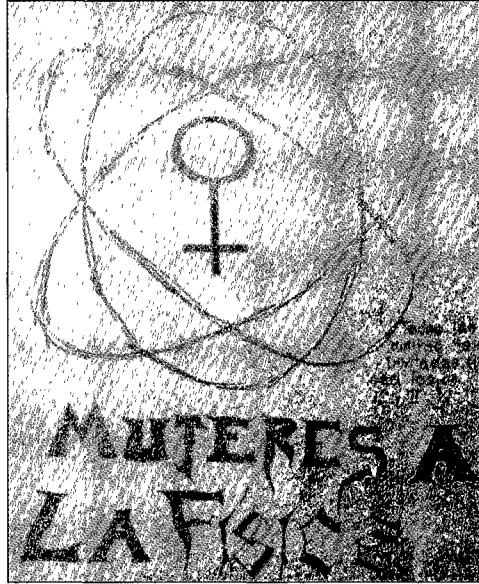
Mafi – Mujeres a la Física

Ein Physik-Experimentierwettbewerb für Mädchen an der Deutschen Schule Valparaíso

Unter nunmehr 165 Nobelpreisträgern der Physik von *Röntgen* (1901) über *Einstein* bis zu *Ketterle* (2001) befinden sich gerade mal zwei Frauen, *Marie Curie* (1903) und *Maria Goepfert-Mayer* (1963). Diesen prozentualen Anteil kann man eben noch mit einer „eins“ vor dem Komma ausdrücken. Eine ähnlich niedrige Quote erreichen auch heute noch Physikprofessorinnen oder Lehrstuhlinhaberinnen und es kann immer noch passieren, dass ein Physikprofessor den Hörsaal mit den Begrüßungsworten „*Meine Dame (!), meine Herren*“ betritt, sollte es einmal eine Studentin wagen, in diese Männerdomäne einzudringen und sich für den Diplomstudiengang der Physik entscheiden. Bei Gruppenexperimenten oder Projekten zu physikalischen Themen in der Schule überlassen die Mädchen den Jungen meist freiwillig die Führerschaft und ordnen sich deren scheinbar höheren Fachkompetenz unter.



Der Widerstand muss parallel geschaltet werden!



Ausstellungsplakat

Letztere Aspekte waren u.a. für mich der Anlass, zusammen mit meinen Physikkollegen an der Deutschen Schule Valparaíso, insbesondere bei den Mädchen das Interesse an der Physik und dem experimentellen Arbeiten zu wecken und zu stärken. Die Schülerinnen der 9. und 10. Klassen durften einen ganzen Vormittag lang in der eigens dafür vorbereiteten Aula vor den Augen der Lehrer und der männlichen Klassenkameraden zeigen, dass auch sie als Mädchen geschickt und kreativ in Gruppen experimentieren können.

An vier Stationen vom elektrischen Schwingkreis über Transversalwellen bis hin zur Dispersion des Lichts mit Erzeugung eines künstlichen Regenbogens in der Aula wurden Experimente aufgebaut, Schaltpläne entschlüsselt, Messungen durchgeführt und deren Ergebnisse ausgewertet. Die beigefügten Impressionen per Foto verdeutlichen, mit welcher Begeisterung die Schülerinnen bei der Sache waren. Außerdem winkten für die Teilnehmerinnen attraktive Preise, wie z.B. für die Siegergruppe ein Besuch der Physikalischen Fakultät der *Universidad Técnica Federico Santa María* in Valparaíso

mit kulinarischem Beiprogramm. Allen Schülerinnen hat es riesigen Spaß gemacht und die Genugtuung verschafft, dass auch sie sich auf dem „*Phyikalischen Terrain*“ professionell bewegt haben.

Dieser Experimentierwettbewerb wurde von einer Ausstellung begleitet, die die Geschichte der Frauen in der Physik zeigte. Man konnte sich mit den Biografien berühmter Physikerinnen oder Naturwissenschaftlerinnen, angefangen von *Marie Curie*, *Lise Meitner*, *Maria Goeppert-Mayer* bis zur heutigen Zeit mit *Jocelyn Bell-Burnell* und *Christiane Nüsslein-Vollhardt* vertraut machen, wobei speziell der Le-

benslauf von *Lise Meitner* zum Nachdenken anregte, da sie maßgeblichen Anteil an den Arbeiten *Otto Hahns* hatte, bei der Nobelpreisverleihung aber leider leer ausging.

Unmittelbar nach Beendigung des Projekts Mafi haben die Jungen der beiden Jahrgangsstufen schon Gleichberechtigung angemahnt und wollen nun ein ähnliches Projekt auch für sich. Vielleicht gibt es ja dann demnächst einen direkten Wettbewerb für Jungen und Mädchen oder, besser noch, eine gemeinsame Unternehmung?

Hans-Dieter Sacher



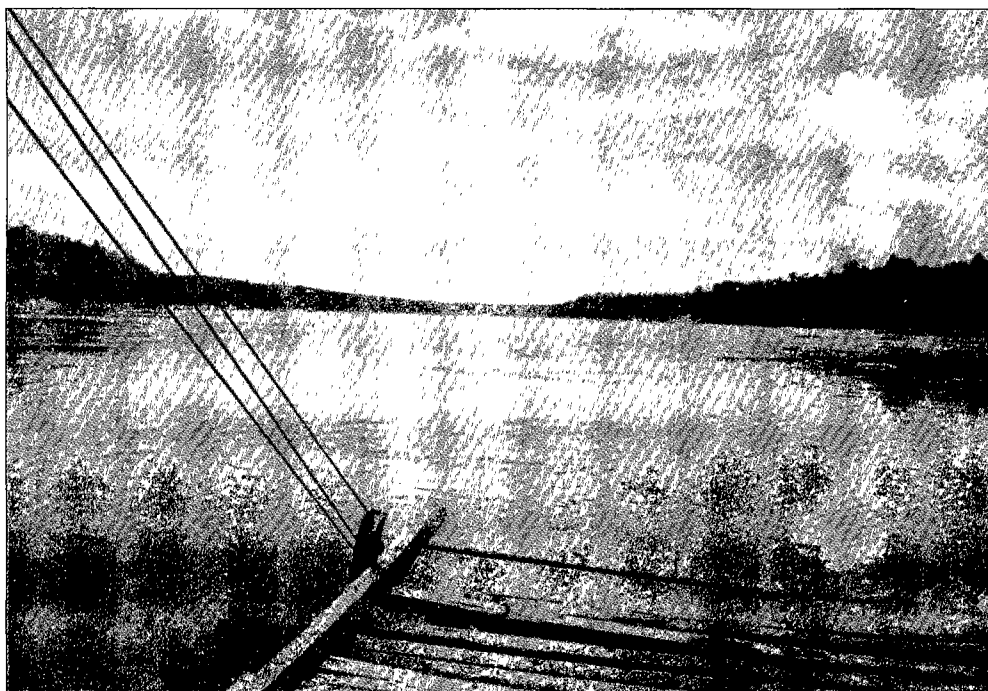
Biografien Madame Curie, Lise Meitner, Maria Goeppert-Mayer, Jocelyn Bell-Burnell

Río Paraná – der Oberrhein des Mercosur

Träge wälzt sich der große Strom durch sein Tal, dessen Ufer noch so unberührt wie vor 100 Jahren aussehen. Keine Eisenbahnlinie, keine Bundesstraße und kein Fahrradweg markieren seine Ufer. Stattdessen undurchdringliches Ufergehölz, hin und wieder von kleinen Bächen unterbrochen, die in munteren Wasserfällen in die braunen Wassermassen plätschern. Dort verlieren sie sich in der gleichmäßigen Strömung oder bilden gefährliche Strudel, wenn der Fluss im engen Korsett des Tales

turinstitut in Eldorado/Misiones organisiert wurde.

Nach vielen Jahren der Kontaktlosigkeit werden dort zwei Tage lang 50 Deutschlehrer aus Paraguay und Argentinien fortgebildet. „Der narrative Weg im frühen Fremdsprachenunterricht“, „Projektunterricht am Beispiel der (gerade begonnen habenden) Expo 2000 in Hannover“, „Formen der Textproduktion“ und „Neue Lehrwerke“, um nur einige Beispiele aus den verschiedenen Workshop- und Vortragsthemen



Der Río Paraná

zwischen der argentinischen Provinz Misiones und dem paraguayischen Departement Itapúa Tiefen von bis zu 80 m erreicht.

Es ist der 28. Juni 2000 und in der drückenden Mittagshitze am Landesteg der Personenfähre zwischen Puerto Triunfo und Puerto Rico warten 20 Deutschlehrer aus Itapúa auf das Einschiffen zur *Regionaltagung für Deutschlehrer in Misiones (Argentinien), Itapúa und Alto Paraná (Paraguay)*, die von den Fachberatern für Deutsch in Argentinien und Paraguay in Zusammenarbeit mit der „Hindenburg-Schule“ und dem Deutsch-Argentinischen Kul-

zu nennen. Gestaltet von Ortslehrkräften mit Fortbildungsaufenthalten in Deutschland, den Fachberatern beider Länder und zwei Gastreferenten, die mit Drittmittelfinanzierung in der Region unterwegs und von den Veranstaltern rechtzeitig „geangelt“ worden waren. Die Fortbildung ist intensiv, die Unterbringung preisgünstig im Altenheim „San Juan“, das selbstgestaltete Kulturprogramm mit Gitarre und Gesang rückt beiden Seiten die großen kulturellen Gemeinsamkeiten ins Bewusstsein, ebenso welch trennende Barriere der Fluss immer noch darstellt.



Die Lehrgangsteilnehmer(innen)

Während ihrer Rede bei der Tagungsöffnung weist die deutsche Honorarkonsulin von Eldorado, Frau Wachnitz, darauf hin, dass 40 % der Bevölkerung von Misiones deutscher Abstammung sind und dies sprachlich und kulturell auch nicht verleugnen. Dies besonders in Eldorado, das erst in den 30er Jahren von einem organisierten Auswanderungsprojekt aus dem Raum Heilbronn/Württemberg in die subtropischen Urwälder gepflanzt wurde.

Ähnliches kann über die paraguayische Seite gesagt werden, wo die Gemeinde Hohenau am 14. März 2000 ihren 100. Geburtstag feierte. In deren Nachbarschaft liegt der größte agro-industrielle Betrieb Paraguays, die Kooperative „Colonias Unidas“. Sie ist das Ergebnis einer mühsamen und langjährigen Kolonisierung durch deutschsprachige Einwanderer aus dem brasilianischen Rio Grande do Sul und ist heute ein Vorzeigeunternehmen Paraguays. Noch vor 10 Jahren wurden die Vorstandssitzungen auf Deutsch abgehalten und das Protokoll ins Spanische übersetzt.

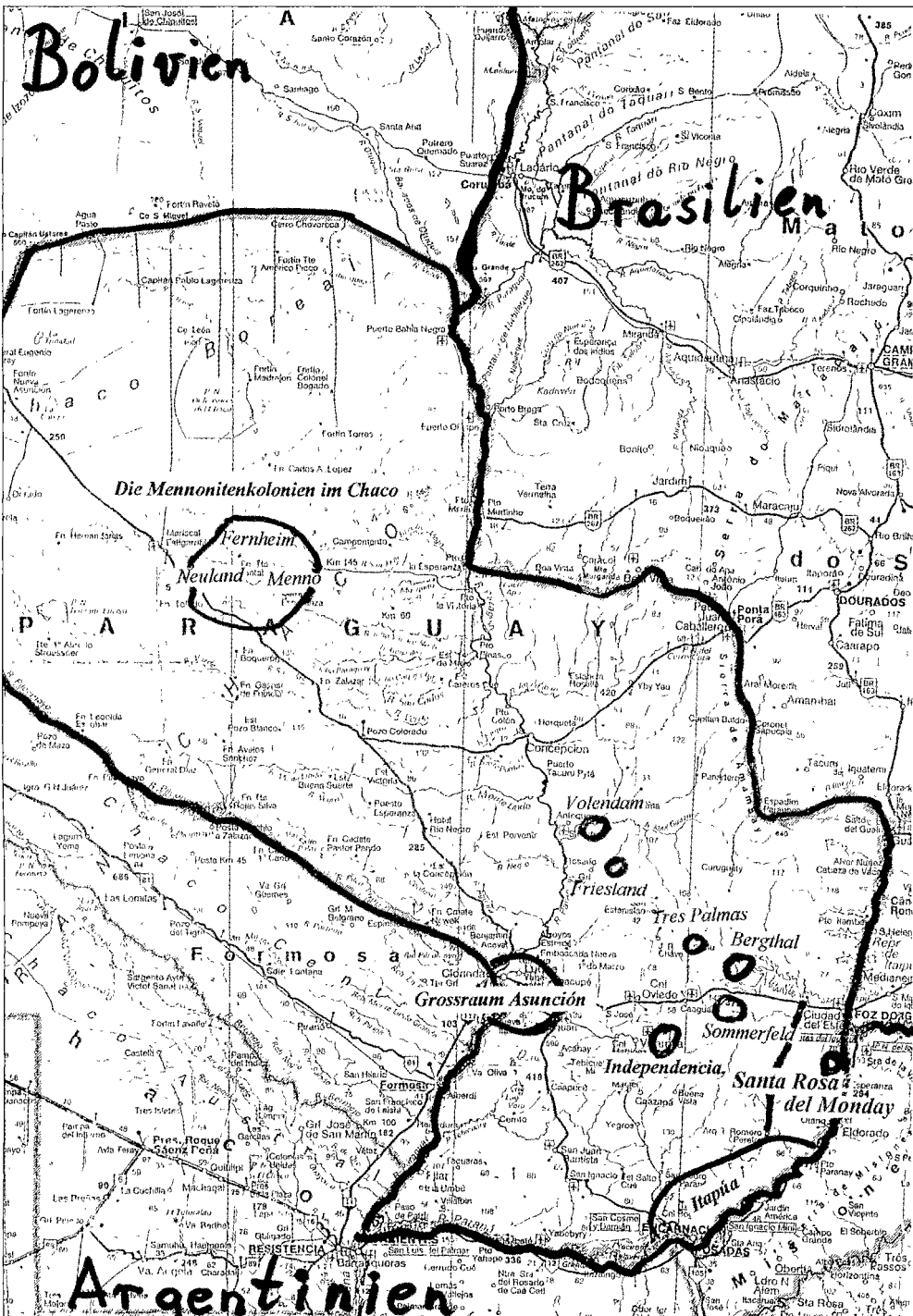
Heute sind beide Seiten des Flusses in ihre nationalen Gesellschaften fest integriert und dank ihrer Wirtschaftskraft wichtige und dynamische Teile Argentiniens und Paraguays. Die aktuelle Großelterngeneration spricht noch relativ gut Deutsch, die Elterngeneration hatte sich oft mit Mühen ins spanischsprachige Um-

feld integriert und ihre Kinder sprechen Spanisch als Erstsprache und haben oft nur Restkenntnisse in Deutsch.

Dennoch scheint in den psychischen Tiefen der kulturellen Identitätsbildung eine Gegenströmung ausgelöst worden sein, der die endgültige Lösung von deutscher Sprache und Kultur bremsen möchte. Jedenfalls häufen sich Berichte, dass Eltern an beiden Ufern des Flusses an Schulen herantreten und ein Angebot an Deutschunterricht einfordern.

So hat in Obligado die Prestigeschule des paraguayischen Südens, das kath. „Colegio San Blas“ in diesem Jahr den flächendeckenden und verbindlichen Deutschunterricht für seine 800 Schüler wieder eingeführt und auch in der Provinzhauptstadt von Misiones, Posadas, werden sehr konkrete Überlegungen angestellt.

Vor einem derartigen Hintergrund ergibt sich für die Fachberatung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eigentlich ein erfolgversprechendes Betätigungsfeld. Doch vielfältig sind die zu lösenden Probleme, um die Schulen der Kolonisten in moderne Inlandsschulen zu verwandeln, die den Vergleich mit den renommierten Hauptstadtsschulen von Buenos Aires und Asunción nicht zu scheuen brauchen. Vielleicht unerreichbar im Hinblick auf Baulichkeiten und Ausstattung, wohl aber im Herausbil-



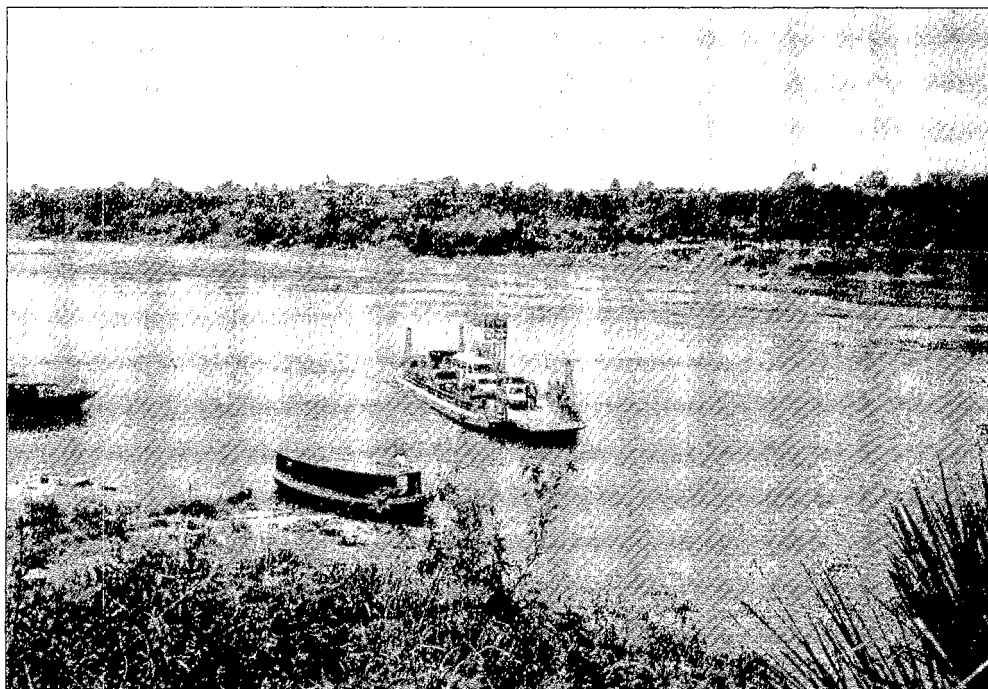
den von sprachlichen und intellektuellen Leistungen, wobei die vielschichtige kommunale Einbindung der Schulen, die Revitalisierung des kulturellen und sprachlichen Erbes bei gleichzeitiger Nutzung der modernen Kommunikationstechnologien den berühmten Synergieeffekt hervorbringen könnten.

Der Río Paraná als Oberrhein des Mercosur tangiert darüber hinaus auch die brasilianischen Bundesstaaten Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Paraná, die ebenfalls hohe Anteile deutschsprachiger Einwanderung aufweisen und wo ebenfalls Fachberater der ZfA tätig sind. Unter dem Dach ihrer nationalen Gesellschaften ist die gesamte Region ein multikultureller Fleckenteppich, zusammengesetzt aus Einwanderern der bekannten Herkunftsländer, aber auch Polen, Ukrainer, Japaner, Koreaner und andere. Viele Orte tragen die Namen von Heiligen und weisen so auf die gemeinsame Vergangenheit im Jesuitenstaat des 17. und 18. Jahrhunderts hin, der ein Gegenmodell zu den Ausbeutungsgesellschaften des spanischen und portugiesischen Kolonialimperiums darstellen sollte. Robert de Niro hat dieses Kapitel als Jesuitenpater im Film „Mission“ eindrucksvoll dargestellt.

Das Länderdreieck um den Río Paraná gehört eher zu den vergessenen Regionen des Welttourismus. Er beschränkt sich auf die berühmten Yguazú-Fälle und Itaipú, das größte Wasserkraftwerk der Welt. Vor 100 Jahren begann der Prozess, der aus den subtropischen Urwäldern endlose Sojafelder oder Fichtenplantagen für die Papierfabriken gemacht hat. Das ehemals wildwachsende „Ilex Paraguariensis“ ist als „Yerba Mate“-Getränk zum kulturellen Merkmal der Mercosur-Länder geworden und soll auf dem Paraguay-Stand in Hannover großen Erfolg gehabt haben. Viele der „Yerba-Barone“ haben deutsche Namen, was vor dem oben genannten Hintergrund nicht zu verwundern braucht.

Die Geschichte der Nationalstaaten machte aus dem Fluss als einzigem Verkehrsweg der Kolonistenepoche eine Grenze. Im Zeitalter des 10 Jahre jungen Mercosur findet sich die Region in ihren Gemeinsamkeiten wieder. Alle Teilnehmer der gemeinsamen Regionaltagung waren sich am Ende einig: „Die enge Zusammenarbeit der deutschsprachigen Schulen über den Fluss hinweg ist produktiv, macht Spaß und soll Bestandteil einer regionalen Integration multikultureller Gesellschaften werden.“

Gerhard Strecker



Verkehrsweg Paraná

Projektorientiertes Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Vorbemerkungen

Verstehen entwickelt sich erst aus einer Frage, die sich auf das Eigene und das Fremde zugleich richtet.

Deshalb nimmt eine zukunftsorientierte Didaktik das Vorwissen der Lernenden ernst und provoziert ihre Fragehaltung.¹

Bei der Planung und Durchführung der im Folgenden beschriebenen Projekte wurde nach den von Hans Hunfeld entwickelten Prinzipien des „hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts“ vorgegangen.² Hunfeld geht davon aus, dass der Lerner – bevor er sich mit den Aspekten des Fremden befasst – zunächst erst einmal über das Eigene Bescheid wissen und dieses fremdsprachlich präsentieren, kommentieren und differenzieren können muss, um sich dann auch dem Fremden zuwenden und individuell Bedeutung aushandeln zu können.³

Wie aus den folgenden Projektbeschreibungen deutlich wird, befasste sich *Fenster im Fenster – Brno erzählt* intensiv mit dem eigenen kulturellen Hintergrund der Schüler, während *Deutsch und deutsche Spuren in Brno* das fremde Element, aber auch Aspekte der ethnischen Minderheiten, die in dieser Stadt lebten, in den Mittelpunkt der Arbeit stellte.

Zu Beginn meiner Tätigkeit in Brno übernahm ich (R.E. Wicke) den Unterricht in einer elften, sogenannten „Sprachdiplomklasse“ – einer Lerngruppe, die bereits seit dem dritten Schuljahr Deutschunterricht erhalten hatte und die innerhalb von zwei Jahren auf die Prüfung zum DSD der KMK vorbereitet werden sollte. Gemeinsam, meine Frau ist ebenfalls als Lehrerin in Brno tätig, entwarfen wir ein Konzept, wie die Schüler behutsam zur Anwendung projektorientierter Methoden angeregt werden konnten. Dieses Konzept wurde auch auf die von meiner Frau unterrichteten Klassen übertragen, da diese zum Teil ebenfalls auf die Prüfung zum

Deutschen Sprachdiplom II der KMK vorbereitet werden sollten. Da wir zwei Jahre Zeit bis zur Durchführung der Prüfung veranschlagen konnten, entstand die Idee, sukzessiv in jedem Schuljahr ein größeres Projekt durchzuführen, wobei die beiden Unterrichtsvorhaben aufeinander aufbauten. Diese sollen hier in Auszügen vorgestellt werden.

Projekt 1:

Fenster im Fenster – Brno erzählt

Im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an dem Brünner Gymnasium konnte zu Schuljahresbeginn 2000/2001 schnell von uns festgestellt werden, dass die Schüler ausgezeichnet Deutsch sprachen; sie waren es offensichtlich jedoch nur zum Teil gewohnt, fächerübergreifend, projektorientiert und kooperativ zu arbeiten. Daher begann der Gedanke zu reifen, ein Projekt durchzuführen, das die eigene Erfahrungswelt der Schüler berücksichtigt und das es ihnen ermöglicht, sich mit Aspekten ihrer eigenen Kultur auseinanderzusetzen.

Bei ersten Stadtrundgängen stellten wir fest, dass Brno über eine interessante Architektur verfügt, daher begannen wir interessante Fassaden und Fenster auszusuchen und zu fotografieren. Nach relativ kurzer Zeit verfügten wir über ca.

sechzig Fotos, die für die Verwendung in dem geplanten Projekt geeignet waren.

Die ausgewählten Fotos wurden mit Hilfe eines Fotokopierers auf DIN A4-Format vergrößert, so dass Einzelheiten bei der späteren Verwendung im Unterricht leicht identifizierbar waren. Für das Projekt wurden bewusst Fotos aus Brno ausgewählt, die einen Zusammenhang zu der Lebenswelt der Schüler herstellten und ihr Vorwissen aktivierten. Ausgehend von der Möglichkeit der fantasievollen, kreativen Bearbeitung sollte die Neugier der Schüler geweckt und ihnen demonstriert werden, dass die sie umgebenden alltäglichen Dinge durch ein begleitendes Aufgabenangebot auch zum kreativen Experimentieren in der fremden Sprache motivieren können.



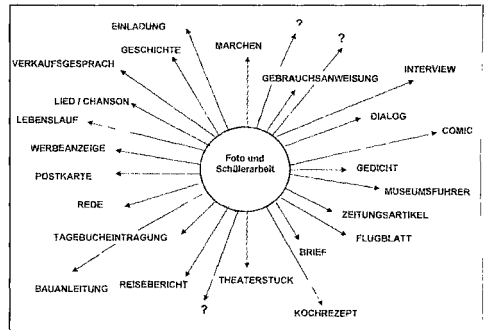
Für den Einstieg in das Thema wählten wir Ilse Aichingers *Das Fenster – Theater* inklusive der bereits in einer Publikation des Goethe – Institutes München vorliegenden Didaktisierung.⁴

Während der Woche, in der dieser Text im Unterricht behandelt wurde, besorgten wir uns einen alten Fensterrahmen bei einer örtlichen Recycling-Firma, in dem die ausgewählten Fotos zu einer Collage zusammengestellt wurden.

In der ersten Folgestunde nach der Lektüre setzten wir die Collage in dem alten Fenster ein. Zunächst gingen die Schüler auf die Collage zu und betrachteten diese, wobei sie erst nach anfänglichem Zögern und bei genauerer Analyse einzelner Bilder feststellten, dass viele und sogar alle Ausschnitte aus Brno stammten.

Jetzt forderten wir die Schüler auf, spontan ihre Eindrücke und Gefühle zu schildern, indem wir auf einige der Bilder zeigten und um Kommentare dazu baten, wer möglicherweise dort wohnt, woran man das erkennen kann, welche Firma ihren Sitz in einem der Gebäude hat, welche Produkte dort entwickelt werden oder warum es sich um ein typisches Verwaltungsgebäude handeln muss usw. Im Anschluss legten wir alle mitgebrachten Einzelphotos aus und baten die Schüler, allein oder zusammen mit einem Partner eines der Bilder auszuwählen. Nach Abschluss der Auswahl wurden die Schüler aufgefordert, ihre Interpretation zu dem Gebäude, ihre Eindrücke, Vorstellungen und Erwartungen in einer kommentierenden Arbeit festzuhalten. Es war ihnen freigestellt, eine Collage oder Zeichnung anzufertigen, das Gebäude mit Hilfe von konkreter Poesie zu beschreiben oder Mischformen zu verwenden. Bedingung war, dass die Arbeiten einen Bezug zu dem ausgewählten Gebäude herstellen sollten, wobei der Fantasie keine Grenzen gesetzt wurden. Bei diesen Unterrichtsversuchen hospitierten wir so viel wie möglich gegenseitig in unseren Lerngruppen oder unterrichteten im Team-Teaching, da im Verlauf der werkstattartigen Erarbeitungsphase in Einzel- oder Partnerarbeit die Arbeiten als Gesprächsanlass für Schüler-Lehrer-Gespräche dienten, Hilfestellungen gegeben werden mussten und Zwischenplänen eingelegt wurden, bei denen die Schüler ihre Arbeit und oder die Konzeption kurz vorstellten.

In der folgenden Stunde – nachdem alle Schüler ihre Arbeiten kurz vorgestellt hatten – erhielten die Lerngruppen den zusätzlichen Arbeitsauftrag, mit der folgenden Schreibhilfe zu den ausgewählten Fotos und den dazugehörigen Arbeiten einen Text zu verfassen:



Bei der Erstellung der Texte standen wir als Berater zur Verfügung, wenn es Formulierungsschwierigkeiten gab oder wenn ein Wort im Wörterbuch nicht gefunden wurde.

Es zeigte sich deutlich, dass die Bilder und Collagen die Fantasie der Schüler besonders stark anregten und sie zum sprachlichen Experimentieren ermunterten⁵. Es entstanden eine Reihe interessanter Märchen, Werbeanzeigen, Tagebucheinträgen, Interviews und Kurzgeschichten, die einen dicken Aktenordner füllen. Von diesen soll hier ein Beispiel – ein Kurzkrimi – präsentiert werden. Besonders interessant dabei ist, dass aus Brno plötzlich Paris wurde.

Besuch bei Oma

13.06.1912

Ein herrlicher Tag. Wieder ein Besuch bei Oma. Der lachende Buddha steht immer auf dem Klavier. Um halb drei ist Jaques gekommen. Mit einem riesigen Strauss. Der Bastard! Vor Oma musste ich natürlich zu ihm nett sein. Wenn er aber schließlich die Figur erbt, werde ich ihn töten. (Ich denke sowieso, dass er die Oma umbringen will).

18.06.1912

Unser ältestes Brüderchen ist gekommen. Wie schön. Er habe zufällig in Paris vieles zu erledigen; er sei sehr über Omas Krankheit überrascht. Eine solche Hyäne wie ihn findet man kaum. „Was für eine wunderschöne Figur!“ hat er gesagt. Jetzt hat er aber Pech. Ich kümmere mich sorgfältig um Oma.

26.06.1912

Oma geht es wirklich schlecht.

Gestern habe ich ihr Morphium geholt, weil sie furchtbare Schmerzen hat. Morgen will Jaques sie wieder besuchen. Ich hasse ihn.



30.06.1912

Ich habe es gemacht.

Ich weiß, daß es sehr schlecht ist, aber es wäre so ungerecht!

Wer hat sich um sie gekümmert? Wer hat ihre Einkäufe gemacht, aufgeräumt, Medikamente gekauft? Ich ! Nicht er! Er war doch die ganze Zeit weg.

Ich habe es gemacht.

Ich habe den lachenden Buddha gestohlen. Na und?

Marketa Rausová, GML, 8BV

Weiterhin wurden alle Arbeiten nach Beendigung der Ausstellung in einem Ordner gesammelt, so dass diese auch für den Deutschunterricht in anderen Klassen genutzt werden können.

Projekt 2:

Deutsch und deutsche Spuren in Brno

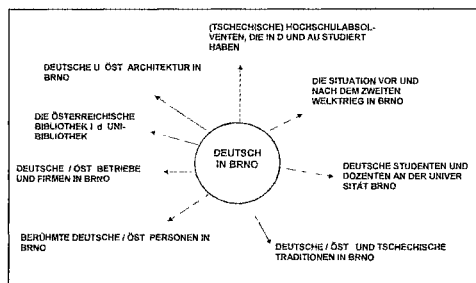
Durch den positiven Verlauf des ersten Projektes ermutigt, planten wir während der Sommerferien 2001 ein weiterführendes, das direkt an die Erfahrungen der Lerngruppe anknüpfen und das die Schüler gleichzeitig für die Vorbereitung auf die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom Stufe II im Schuljahr 2001/2002 nutzen sollten. Inzwischen hatten wir mit Schul- und Fachleitung Deutsch unseres Gymnasiums abgesprochen, dass die Schüler, die an der Prüfung im Winterhalbjahr teilnehmen sollten, zusätzlich zu ihrem verstärkten fünfstündigen Deutschunterricht ein zweistündiges wöchentliches Vorbereitungsseminar erhielten, um sie mit den Anforderungen der Prüfung vertraut zu machen. In dieser Veranstaltung widmeten wir einerseits der Wiederholung der Grammatik, der Schulung von Hör- und Leseverstehen, aber andererseits auch der Anfertigung von Erörterungen und Inhaltsangaben genügend Zeit. Dank der

Bei der Auswertung des Projektes äußerten die Schüler, dass sie nicht gewusst hatten, dass ihre Heimatstadt interessante und sehenswerte Häuser aufweist, die man normalerweise als gegeben hinnimmt und nicht beachtet. Durch das Projekt habe man, die Stadt „aus einem völlig anderen Blickwinkel gesehen“, während ein Mitschüler die Lehre daraus zog, dass man doch „mehr um sich und nach oben sehen und auch die kleinen Dinge beachten“ sollte.

Alle Ergebnisse wurden in einer Ausstellung zusammengestellt, in der die Schüler die Arbeiten ihrer Mitschüler einsehen und nach Belieben die dazugehörigen Texte studieren konnten.

großzügigen Unterstützung des Prüfungsreferates VI 2 der ZfA konnten wir schnell und unbürokratisch alte Prüfungssätze erhalten, die für unsere Arbeit wertvoll waren. Um die individuelle Betreuung der Schüler und auch binnendifferenzierende Maßnahmen gewährleisten zu können, unterrichteten wir die dreißig Schüler im Team-Teaching.

Parallel zu der Unterrichtsarbeit begann die Projektplanung zum Thema *Deutsch in Brno – Spuren der deutschen und österreichischen Vergangenheit und Gegenwart*. In diesem Zusammenhang wurden die Ergebnisse des Projektes *Fenster im Fenster – Brno erzählt* noch einmal in Erinnerung gerufen. Bereits zu Beginn des Schuljahres im September wurde der Lerngruppe ein unvollständiges Assoziogramm präsentiert, das exemplarisch auf historische Spuren deutscher Kultur in Brno, andererseits aber auch auf österreichische Joint-Ventures und architektonische Zeitzeugen verwies. Als Beispiele wurden das Mozart-Haus, in dem der Komponist während eines Konzert-Aufenthaltes über ein Jahr lang gelebt hatte, die von Mies van der Rohe erbaute Villa Tugendhat, die Bürogebäude der Deutschen Bank und das Grab eines österreichischen Grafen angeführt. Das unvollständige Assoziogramm wurde den Schülern mit der Aufforderung präsentiert, selbst ein entsprechendes Thema für ein Projekt zu suchen, mit dem sie sich ausführlicher befassen wollten. Es wurde festgelegt, dass nicht mehr als zwei bis drei Schüler ein Thema gemeinsam bearbeiteten. In regelmäßigen Abständen wurden in der wöchentlichen Seminarveranstaltung Zwischenplenen durchgeführt, in denen die Schüler über den Entwicklungszustand ihrer Arbeiten berichteten. Nach etwa drei Wochen kristallisierten sich die folgenden Projekte heraus:



In einer Folgestunde, wurde der weitere Verlauf der Arbeit an den Projekten gemeinsam festgelegt. Dabei wurden schwerpunktmäßig folgenden Aspekte behandelt:

Deutsch um die Ecke in Brno

WAS erkunden wir?

Informationen zu deutsch-österreichischen Spuren in Brno:

- Architektur
- Geschichte
- Traditionen
- Sprache
- Zeitungen und Rundfunk
- Familien und Einzelpersonen
- Firmen und Betriebe
- Geschäfte
- Messe
- ...

WER arbeitet zusammen?

Teams: Zwei bis drei Personen

WELCHE Arbeitsschritte sind notwendig?

1. Eigene Recherche:

- Was fällt uns dazu ein? Was wissen wir bereits?
- An welchem Ort finden wir diese Dinge?
- Welche Vorkenntnisse haben wir?
- Wo bekommen wir zusätzliche Informationen?
- Wer kann uns helfen?
- Rückmeldung: Welchen anderen Arbeitsgruppen können wir helfen?
- ...

2. Quellenstudium

- Bibliothek, Archiv
- Stadtverwaltung
- Schule
- Begegnungszentren
- Einzelpersonen
- Internet
- ...

3. Intensive Bearbeitung des Themas

- Lektüre
- Sammeln von Quellen
- Interviews und Befragungen
- Fotoreportage
- Videofilm
- Internet-Recherche
- ...

WIE evaluieren wir das Projekt?

- Auswertung der Quellen
- Sichtung der Arbeitsergebnisse
- Zusammenstellung der Inhalte
- ...

WELCHE Präsentationsform wählen wir?

Medium:

- Tonträger
- Videoband
- Computerpräsentation
- Multimedia
- Printmaterial
- Wandzeitung
- Fotocollage
- ...

Für die Selbstorganisation und als Hilfe bei der wöchentlichen Berichterstattung über den Stand der weiteren Projektarbeit wurde den Schülern zusätzlich ein Arbeitsblatt ausgehändigt (s.u.).

Das Projekt war inzwischen beim Hörfunk der Deutschen Welle Köln auf Interesse gestoßen und eine junge Reporterin reiste an, um bei der Durchführung von Interviews und Erkundungen durch die Schüler dabei zu sein. Im Seminar hatten wir bereits Interviews simuliert, so dass dies für die Schüler eigentlich kein Problem hätte sein dürfen, trotzdem zeigte es sich verständlicherweise, dass große Nervosität bei einigen der Schüler aufkam, als man „live“ in ein Mikrofon sprechen durfte.

Die Besprechung der Projekte und der weiteren Arbeiten erfolgte stets in nur einer Unterrichtsstunde des Seminars, um in der verbleibenden zweiten Stunde Zeit für die Arbeit an Grammatik, Hörverstehen usw. zu haben.

Deutsch um die Ecke in Brno

Projekt: _____

Name(n): _____

Bisher erledigte Arbeiten:

Vorhandene Materialien und Informationen:

Ziele und Arbeitsschritte für die nächste Planungssitzung:

Ziel / Arbeitsschritt:

Verantwortlich:

- | | |
|----------|-------|
| 1. _____ | _____ |
| 2. _____ | _____ |
| 3. _____ | _____ |
| 4. _____ | _____ |
| 5. _____ | _____ |
| 6. _____ | _____ |



bracht hatten. Ausführliche Beispiele würden den Rahmen des Beitrages sprengen, daher sollen die Themen in den Kästen oben exemplarisch demonstrieren, wie engagiert und motiviert die Schüler ihre Untersuchungen betrieben hatten.

Die Schüler durften und sollten ihre Arbeitsergebnisse in die Prüfung einbringen, so dass sie im Bedarfsfall ihr Vorgehen und ihre Ergebnisse dokumentarisch belegen und Parallelen zu der behandelten Ganzschrift ziehen konnten.

Fazit

Zugestandenermaßen war die Planung der beiden Projekte mit einem beträchtlichen Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden, jedoch konnten wir mit Erstaunen feststellen, wie schnell und spontan die Schüler unsere Ideen und Anregungen aufgriffen und selbst initiativ wurden. Die im ersten Projekt *Fenster im Fenster* erworbene Kompetenz half ihnen zweifellos dabei, sich auch mit den Anforderungen komplexerer Recherchen zu einem bestimmten Thema im Rahmen des zweiten Projektes *Deutsch um die Ecke* auseinanderzusetzen.

Mariele und Rainer E. Wicke

Anmerkungen

- 1 Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Italienisches Schulamt: *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache* an den italienischen Oberschulen, Bozen, 2001, S. 15.
- 2 Hermeneutik (= Verstehenslehre) ist seit jeher das Bemühen, die Rede eines fremden Anderen richtig zu verstehen. A.a.O. S. 8.
- 3 Hunfeld, Hans: *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): *Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*, 1994, S. 19.
- 4 Goethe-Institut: *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis*, I Seminarbericht, Didaktisierung von Ulrike Gänswein, Goethe-Institut, München 1984, S. 65–77. In *Das Fenster-Theater* beschreibt Ilse Aichinger wie ein alter Mann von einer gegenüber wohnenden Frau dabei beobachtet wird, wie er an seinem Wohnungsfenster ein absurdes Verhalten an den Tag legt, indem er sich z.B. in einen Teppich hüllt, sich einen Turban um den Kopf wickelt und sogar zeitweilig auf dem Kopf steht. Die hinzugerufene Polizei stellt am Ende der Geschichte fest, dass es sich bei dem älteren Herrn keineswegs um einen Psychopathen oder Exhibitionisten handelt, sondern dass dieser für ein über der Frau wohnendes – am Fenster in seinem Bett stehendes – kleines Kind Theater gespielt hat.
- 5 Akinro, Bettina. In ein Bild „eintauchen“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 17: Kunst und Musik im Deutschunterricht, Klett-Edition Deutsch, München, 1998, S. 17.

Wenn der Dressman am Handy talkt ...

... dann haben wahrscheinlich auch englische Muttersprachler(innen) Verständnisschwierigkeiten. Denn bekanntlich heißt ein Dressman in England oder Amerika (*male*) *model* und ein Handy (*mobile/cellular=cell*) *phone* und mit dem talken, na, wenn sie's denn erkennen...

Trotzdem sind die zahlreichen Anglizismen im heutigen Deutsch für englische Muttersprachler(innen) oder Leute, die vor dem Deutsch-Englischunterricht genossen haben, wohl eher hilfreich als ein Stein des Anstoßes. Ganz anders für solche, die die englische Sprache

LATVIJAS VĀCU VALODAS SKOLOTĀJU ASOCIĀCIJA DEUTSCHLEHRERVERBAND LETTLANDS *DIVL*

Offener Brief

an die Bundesregierungen in Berlin und Wien

an die deutschen und österreichischen Medien

an alle Deutschen und Österreicher zu Haus

Lassen Sie die deutsche Sprache nicht verkommen!

Wir, die Deutschlehrer in Lettland, sind betroffen über die zunehmende Flut der englisch-amerikanischen Sprachbrocken im heutigen Deutsch. Es ist unverständlich, daß die weitaus grösste Sprachgruppe in der Europäischen Union sich kritiklos einer Mischsprache in die Arme wirft.

Diese Tatsache bleibt bei Eltern und Entscheidungsträgern im Ausland nicht unbemerkt und wirkt entmotivierend auf alle, die Deutsch lernen wollen. Wenn Deutsch das Anglo-Amerikanische kopiert, zieht jeder das Original vor.

Wir haben in Lettland eine lange deutsch-baltische Geschichte und lernten Deutsch traditionell als erste Fremdsprache, nach der Wende wahlweise mit Englisch und Russisch. Dieser Deutschunterricht erbrachte gute Ergebnisse. Inzwischen wird, infolge abnehmenden Interesses, immer mehr Englisch als erste Fremdsprache gewählt (bis auf wenige besondere Schulen), was die künftigen Deutschschülerzahlen drastisch herabsetzen wird. Auch als 2. Fremdsprache wird Deutsch bereits von Russisch überholt.

Es ist bekannt, daß der Deutschunterricht im Ausland Interesse und Sympathie für die deutschsprachigen Länder erweckt und die Deutschlehrer im Ausland die wichtigsten Verbreiter eines positiven Bildes sind. Wenn jedoch die aktuelle Missachtung der deutschen Sprache in ihrer Heimat anhält, verlieren wir unseren Arbeitsplatz und Sie so manchen Freund und Botschafter des guten Willens. Alte Vorurteile werden zurückkehren (z.B. Deutsch sei eine „Kriegssprache“, was man nicht selten von Jugendlichen hört, die keinen Deutschunterricht hatten).

Ist es nicht möglich, die deutsche Sprache zu Hause aktiv zu verteidigen, wie es bei uns (und z.B. auch in Polen und Frankreich) mit der Landessprache geschieht? Nach unseren Beobachtungen haben in Deutschland und Österreich Werbung und Medien keine sprachlichen Auflagen und können ungehindert die Bürger beeinflussen; einen sprachlichen Verbraucherschutz gibt es offenbar nicht.

Wir sind sehr betroffen.

Eine der Kernfragen der offiziellen europäischen Sprachenpolitik ist die Pflege und Weiterentwicklung des muttersprachlich-kulturellen Erbes.

Sie schützen vorbildlich Ihre Umwelt und Ihre schönen Fachwerkhäuser, aber ist es nicht die schöne deutsche Sprache auch wert geschützt zu werden? Die Sprache Goethes, Kants und Brechts ist Teil des gemeinsamen Weltkultur-Erbes, das wir gemeinsam verteidigen müssen.

Für die Deutschlehrer Lettlands

Rīga, 2001-02-06

Reinis Bahs
Vorsitzender des lettischen Deutschlehrerverbands
Skolas iela 24, LV 3440 Durbe, Tel.: 00371/3497475

Vēsma Ludriksone
Referentin für den Deutschunterricht im Bildungsministerium
Valņu iela 2, LV 1050 Rīga, Tel.: 00371/7814480

weder als Muttersprache beherrschen noch als Fremdsprache sprechen. Die sind übel dran. Denn das Deutsch, das sie – oft bis zu hoher Perfektion – erlernt haben, ist nicht das Deutsch, mit dem Sie konfrontiert sind, wenn sie heute nach Deutschland kommen oder auch nur Presse-Erzeugnisse aus Deutschland lesen.

In besonderer Weise betroffen sind die zahlreichen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, deren erste und oft einzige Fremdsprache das Deutsche ist. Der Frust ist groß in ihren Kreisen. „Soll das die Sprache Goethes, Schillers und Heines sein, die wir so sehr lieben?“ Die hier abgedruckte Erklärung des lettischen Deutschlehrerverbandes steht repräsentativ für die Meinung vieler Deutschlehrerinnen und -lehrer östlich der polnischen Landesgrenze. Was sagen aber die anderen, in den Staaten Mittelost- und Südosteuropas, in Westeuropa, in anderen Weltregionen? Darüber liegen uns leider keine Erklärungen vor. Befragen Sie doch einmal die Deutschlehrerkolleginnen und -kollegen Ihres Gastlandes, zeigen Sie ihnen die Erklärung des litauischen Deutschlehrerverbandes und berichten Sie – auch kurz – von deren Reaktionen.

Die Klagen ausländischer Deutschlehrer(innen) sind das eine. Eine andere Sache ist, wie wir uns als Muttersprachler gegenüber den zahlreichen Anglizismen in unserer Sprache verhalten. Versuche, die deutsche Sprache von Fremdwörtern zu reinigen, haben eine lange Tradition. Sprachpuristen aber sind heute nicht gut angesehen. Wer sich gegen die Anglisierung des deutschen Wortschatzes wendet, gerät leicht in den Ruch der Deutschtümelei, und das ist ja das letzte, was wir wollen. Weltoffenheit ist angesagt. Trotzdem ist zu bedenken, ob wir die vielen Anglizismen wirklich alle brauchen. Sehr verdienstvoll in diesem Zusammenhang ist daher eine Initiative, die sich gegen die Verwendung überflüssiger Anglizismen wendet, nicht so sehr wegen ihres Anliegens an sich, sondern wegen des Augenmaßes, mit dem nicht alle Anglizismen (geschweige denn Fremdwörter) von vornherein verdammt werden. Vielmehr schlägt die Initiative (Verein Deutsche Sprache e.V.) – im Gegensatz zu anderen Bestrebungen ähnlicher Tendenz – recht gut nachvollziehbare Kriterien vor, die helfen sollen, überflüssige von nicht überflüssigen Anglizismen zu unterscheiden. Sie sind es wert, vorgestellt zu werden (vgl. Kasten).

Wer sich weiter mit der Materie beschäftigen oder auch für die Ziele der Initiative einsetzen will, der sei auf deren Internet-Adresse verwiesen (www.vds-ev.de), auch postalische Kon-

Was wir vorschlagen

Im Sinne einer vorläufigen Arbeitshypothese *schlagen wir vor*, sich bei der Übernahme von Anglizismen an folgenden Kriterien zu orientieren:

Begriffe und Redewendungen aus dem angloamerikanischen Kulturkreis sollten in der deutschen Alltagssprache nur dann benutzt werden, wenn sie mindestens zwei der folgenden drei Voraussetzungen genügen:

- a. Eine treffende, selbst etwas längere Übertragung lässt sich in der deutschen Sprache weder bilden noch finden.
- b. Es handelt sich um einen „Internationalismus“ ...
- c. Das Wort oder die Redewendung lässt sich ohne größere lautliche oder grammatische Veränderungen in deutschsprachige Sätze und Wortfelder einbauen.

Bei der Anwendung dieser vorgeschlagenen Kriterien auf eine *beliebige* Auswahl von Anglizismen ergibt sich folgendes Bild:

Mindestens 2 Voraussetzungen **erfüllt**:

Disco (a, b, c), *dopen* (a, b), *Fairness* (a, b, c), *Fan* (a, c), *Hostess* (a, c), *Internet* (b, c), *Jeans* (b, c), *Laser* (a, b), *Manager* (a, b), *Slang* (a, c).

Mindestens 2 Voraussetzungen **nicht erfüllt**:

airbag (Prallkissen), *bodyguard* (Leibwächter), *call center* (Anrufzentrale), *copyright* (Urheberrecht), *display* (Sichtfeld, Anzeigenfeld), *editorial* (Leitartikel), *Joint venture* (Firmenverbund), *lobby* (Interessengruppe), *looser* (Verlierer), *on tour* (unterwegs), *performance* (Vorstellung, Darbietung), *shareholder value* (Unternehmenswert), *slow motion* (Zeitlupe), *sponsor* (Förderer, Geldgeber, Gönner), *user* (Benutzer, Anwender).

In diesem Zusammenhang verweisen wir auf das von R. Pogarell und M. Schröder herausgegebene „Wörterbuch überflüssiger Anglizismen“ (IFB-Verlag, ISBN 3-9311263-11-8).

taktaufnahme ist möglich: Verein Deutsche Sprache e.V., Postfach 104041, 44041 Dortmund.

Manfred Schroeder
Hans-Martin Dederding

Gottseidank sieht mein Kind so viel deutsches Fernsehen!

Deutschlernen durch „authentische“ deutschsprachige Fernsehprogramme

Der PISA-Schock saß tief, nicht nur in Deutschland, sondern auch in Ungarn. Vereint tummeln sich diese beiden Staaten auf den blamablen unteren Bildungsrängen. Und Empörung macht sich breit über die hinterlistigen Finnen, die offensichtlich mit Vorsatz ausländische Filme nicht synchronisieren, sondern mit finnischen Untertiteln versehen. Da sitzen dann die kleinen Finnen vor dem Fernseher, wollen sich Harry Potter reinziehen, haben tunlichst schon in der Kinderkrippe erste Leseversuche gestartet, um nun Harrys Gebrabbel finnisch geschrieben mit den Bildern abzugleichen. Ja, die haben es leicht, weil sie jeden Tag bis ins PISA-Testalter vor der Glotze sitzen und lesen und lesen. Und in Deutschland hören die Kinder Fernsehen, interessieren sich nicht für die Bilder, weil sie gleichzeitig ihre Schulaufgaben machen und mit rudimentären Satzbrocken SMS-flirten. Da bleibt fürs Lesen wenig Zeit.

Aber warum finnische Ideen nicht aufgreifen: Durch das Medium Fernsehen lernen, möglichst durch das authentische Fernsehen, nicht durch das kosmetisch geglättete Schulfernsehen oder durch die oberlehrerhafte Deutsche Welle. Und die biederen IN-Streifen reißen den Milky Way kauenden Schüler auch nicht gerade vom Schulhocker oder aus gesundem Dösen. So wollten sich ausländische Eltern immer mal wieder meinen Rat einholen, welche deutschen Sendungen sie denn ihren Kindern und heranwachsenden Jugendlichen anbieten sollten, damit diese spielend leicht Deutsch lernten, ihren Wortschatz im Sinne des Nürnberger Trichters erweiterten und mit Landeskunde zugepackt würden. Nun bin ich ein schlechter Ratgeber, da ich sehr selten nur fernsehe, die Nachrichten einmal abends und sonntags um zwanzig vor sieben die Lindenstraße. Aber da mein Sohn an Produktionen für den Kinderkanal mitarbeitet, empfehle ich zumindest den Kleinen diesen Sender, ohne je etwas davon gesehen zu haben; meinem Sohn traue ich. Aber was den Größeren empfehlen?

Um nicht ganz so medienblank zu sein, nutze ich eine Woche grippebedingter Bettlägerigkeit, immer mal wieder durch verschiedene Kanäle zu zappen, mich kundig zu machen über

Authentisches für DaF-Schüler. Ich geriet in die so beliebten nachgestellten Gerichtsverhandlungen authentischer kleiner Rechtsfälle, an einem Nachmittag gleich viermal, zwei bei Richter Barbara Salesch und zwei bei Richter Alexander Hold. Das schien mir sinnvoll sowohl als Sprachzuerwerb, bei Gericht spricht man schließlich hochdeutsch, als Landeskunde und als Lebenskunde. Worum ging es: 1. Vater schickt angeblich Tochter auf den Strich. 2. Tätowiermeister verschandelt Schulterhaut eines Eifersüchtigen. 3. Bulliger Kirmesboxer schlägt schwächlichen Gegner zum Schwerbehinderten. 4. Arzt vergewaltigt angeblich eine Nonne. Man muss das wohl exemplarisch für unser Gerichtswesen sehen, also beste Landeskunde. Zunächst wunderte mich etwas die Bekleidung der handelnden Personen. Nicht die des Gerichtspersonals, das war schon höchst feierlich schwarz und adrett, aber Angeklagte und Zeugen erschienen in karnevalesken Klamotten, bis auf die beiden Nonnen. Die waren so züchtig angezogen, und eine von ihnen hatte ständig die Hände zum Gebet bereit, dass man sofort emotional voll hinter der Anklage auf Vergewaltigung stand. Der Tätowiermeister trug einen Irokesen auf der Platte, eine Rockerweste auf sonst blanker Brust, blanke Arme, die allerdings von in Insiderkreisen hochgeschätzten asiatischen Drachentätowierungen übersät waren. Die Zeuginnen aller Prozesse, bis auf den Nonnenprozess versteht sich, trugen – man verzeihe mir das schlimme Wort – Nutterlook, aber hallo! So was ist offenbar üblich in deutschen Gerichtssälen. Dem angepasst die Sprachebenen, und hier wird es ja nun interessant für DaF-Schüler, sie sollen ja ihren Wortschatz erweitern. Ruft der Angeklagte einern Zeugen zu: „Pass bloooß auf, du Arsch, nacher draußen vorde Tür tu ich dich die Fresse poliern, dat dich deine Tussi nimmär vonnen Rasenmäher unterscheiden kann.“ Kam aus dem Ruhrgebiet, also auch gleich ein Beispiel für Regionalsprache. Begünstigt wurden die Krakeelerei und die exzessive Wortschatzerweiterung in allen vier Prozessen dadurch, dass Frau Salesch und Herr Hold selten eingriffen, es herrscht ja schließlich in Deutschland Mei-

nungsfreiheit. Zu sagen ist noch, dass pffigerweise der Zuschauer anfangs immer gegen den Angeklagten gestimmt wurde, es aber dann doch in dreien von den vier Fällen zu einem Freispruch kam, wo bliebe auch sonst die Spannung. Verknackt wurde nur der arme Kirmesboxer, der einfach nur Bumm Bumm gemacht hatte, und da lag der Andere, der Schmachtlappen auf dem Boden. Warum steigt der auch in den Ring. Und worüber ich besonders empört war, die fromme Nonne war eine Teufelin in züchtiger Kutte, die hatte im klösterlichen Behandlungszimmer sexversessen den Arzt auf die Untersuchungsliège gezerrt. Ein ganzes Jahr lang. Und als der Arzt die Nase voll hatte, hat sie ihn angezeigt. Da kann man mal sehen, was in deutschen Klöstern Sache ist. Aber das vermuteten wir ja immer schon. Also diese Gerichtsverhandlungen kann ich ausländischen Eltern bestens empfehlen für ihre lerngierigen Sprösslinge.

Mir kam dann noch der Gedanke, dass die so gerühmte Vorurteilslosigkeit in unserer deutschen Gesellschaft für einen ausländischen Schüler lehrreich sein könnte. In den Unterhaltungssendungen aller Kanäle wollte ich dafür den Nachweis erbringen, dass sprühender Witz und ungetrübte Fröhlichkeit uns zum Lachen bringen und dabei doch jederzeit die Menschenwürde respektiert wird. Stopp, zunächst zappte ich in die Trauerfeier für Hildegard Knef, hörte gerade noch, wie Bürgermeister Wowereit lauthals unflätig als Schwuler beschimpft wurde und sich bei der entsetzten Trauergemeinde dafür entschuldigte. Nein, nicht für das Schwulsein, sondern für den unrühmlichen Vorfall. Tage vorher hatten sich zwei unserer beliebtesten Entertainer auch schon über die Ho-

mosexualität des Berliner Bürgermeisters hergemacht. Der passionierte Zotenreißer Jürgen von der Lippe stellte sich Wowereit auf einem Afghanistanbesuch vor und sang: „Ich bin schwul in Kabul“. Er hat sich nicht entschuldigt, auch seine Fernsehoberen sahen keinen Grund dazu. Anders Rudi Carrell, der sich fragte, was Wowereit wohl empfinden müsse, wenn er bei einem Moscheebesuch hinter den knieenden Moslems stünde. Rudi Carrell musste sich eine halbe Stunde später entschuldigen. Das entschuldigt jedoch nicht das ständige impertinente Schwulenwitzrepertoire der älteren Herren des Fernsehentertainments. Und besonders bei den jahreszeitlich bedingten Büttenreden selbst so honoriger Karnevalssitzungen wie in Düsseldorf oder Mainz scheinen sich nur noch Zoten über Schwule und das sonstige deutsche Sexualverhalten aneinanderzureihen, zum gellenden Gelächter der versammelten Narren.

Man kommt aus dem hektischen Zappen überhaupt nicht mehr raus, weil man ja Beweise für die Vorurteilslosigkeit und schmuddellose ungetrübte Fröhlichkeit in der deutschen Unterhaltungsszene finden will. Ist mir in meiner Grippewoche nicht gelungen, ich habe auch keine Lust weiterzuzappen. – Oder soll ich als Alternativprogramm mal den Fernsehpfarrer Jürgen Fliege anzappen? – Tut mir leid, liebe Auslandsschüler, Vorurteilslosigkeit jedenfalls müsst ihr schon im eigenen Land lernen. Aber seht euch doch mal die authentischen Gerichtsverhandlungen im Deutschen Fernsehen an. Ich garantiere euch, da könnt ihr was lernen fürs Leben und wie die Deutschen miteinander reden, wenn sie unter sich sind. Ehrlich!

Heinz Weischer

Kasachstan

Ein werbend-informatives Kurzporträt

Im letzten Heft beklagte sich doch eine in Kasachstan tätige Kollegin, dass ihre SchülerInnen nichts mit einem Sprachdiplomsthema wie „Schatten auf dem Tourismus-Boom – Wachsende Reiselust belastet bedrohte Lebensräume“ anzufangen wüssten. Als Grund nannte sie: mangelnde Erfahrung, weil Kasachstan eben kein Reiseland sei. Dem muss hier entschieden widersprochen werden! Auch die Autorin des genannten Beitrags weiß es eigentlich besser, spätestens aber nach der Lektüre des folgenden Beitrags wird sie dies nicht mehr abstreiten können.

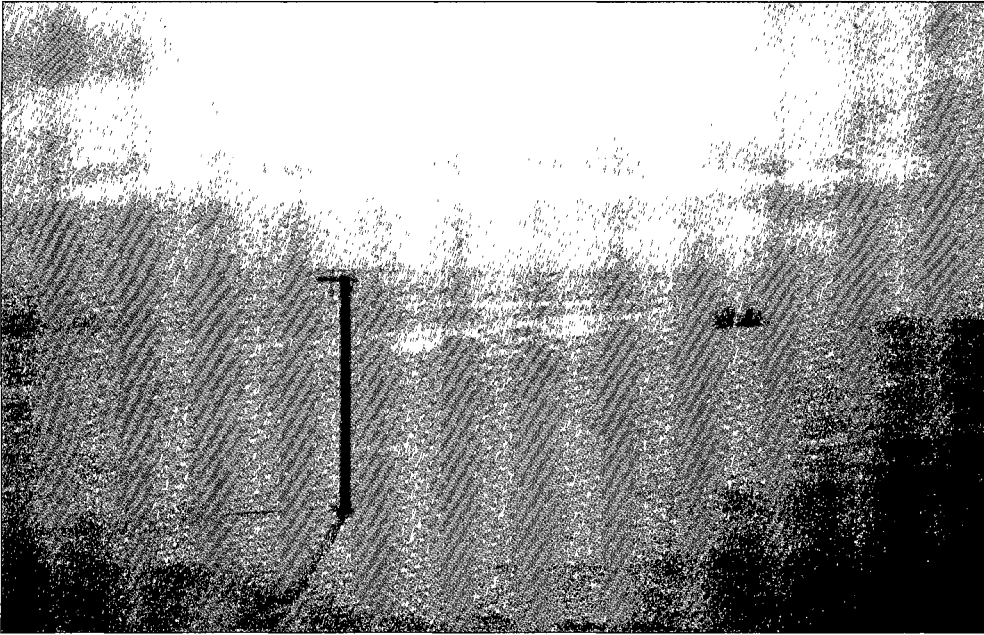
Kasachstan ist ein immer beliebteres Reiseland. Werbung erubrigt sich von daher eigentlich. Dennoch seien RucksacklehrerInnen und andere WeltenbummlerInnen, die noch nichts von diesem Land gehört haben, auf einige der Vorzüge dieses schönen Reiselandes hingewiesen, in der Hoffnung, dass sich der eine oder die andere auf den Weg macht, um sich an diesen Vorzügen selbst zu erfreuen.

Kasachstan liegt genau zwischen dem Atlantik im Westen und dem Pazifik im Osten, dem Eismeer im Norden und dem Indischen Ozean im Süden. Leider ist das Strandleben nicht nur durch die Witterung etwas beeinträchtigt (Ba-

den im Eismeer – brrr), sondern auch dadurch, dass der Zugang zum Meer im Westen durch Europa, im Osten durch China, im Norden durch Sibirien und im Süden durch allerlei andere Länder, vor allem aber durch diverse Gebirge wie Tienschan, Karakorum und Himalaya behindert wird. Die Touristen müssen sich daher mit den zahlreichen süßen oder salzigen Binnengewässern begnügen, die dafür aber nur wenig verseucht sind. Am bekanntesten ist der berühmte Sandstrand des Aralsees, der jährlich – wenn auch auf Kosten des Sees – um einige Kilometer an Breite zunimmt. Wie dieser bietet auch das Kaspische Meer einsame Badefreu-



Nur die ganz harten Burschen erweitern den Karagandinischen Pentathlon durch eine Runde Eisradeln



Die kasachische Steppe ist weit

den – weit und breit nur Kamele ... Dazu hat letzteres den Vorteil, dass der Badegast der Mühe enthoben wird, selbst ins Wasser zu steigen. Hat er nur genügend Zeit (ca. 5–10 Jahre), so kann er erleben, wie das Wasser zu ihm heraufsteigt. Er muss sich nur an eine geeignete Stelle des Ufers setzen. Andere beliebte Badeseen sind der Kumdykol, der Kindikkol, der Kundaykol und der Ajdabul, und es steht zu erwarten, dass nach Abklingen der Leptospirose-Epidemie auch der Buchtarma-Stausee wieder zur Verfügung stehen wird. Eine weitere Verbesserung der Badesituation ist schließlich durch die häufigen seismischen Aktivitäten im Süden des Landes zu erwarten. Es ist nicht ausgeschlossen, dass dadurch die Sicht auf den Indischen Ozean doch noch einmal frei wird, was dem Lande neue touristische Möglichkeiten erschließen dürfte.

Abgesehen von Badefreuden bietet das Land alle Voraussetzungen für jede Art von outdoor-Aktivitäten. Einer der bekanntesten events sind die winterlichen survival-Wochen in Karaganda. Der Höhepunkt der Wochen ist der sogenannte karagandinische Pentathlon, an dem sich abwechselnd alle Stadtteile beteiligen, manche sogar mehrmals im Winter. In der Regel beginnt der Wettkampf am Abend nach der Arbeit mit 40 bis 60 Minuten Aufwärmtraining an der Bushaltestelle (auf der Stelle treten, von einem Bein

aufs andere hüpfen usw.), gefolgt von ein bis zwei Runden Kickboxen beim Besteigen des Busses. Fakultativ, aber zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls eigentlich unerlässlich, ist die Beseitigung eines liegengebliebenen O-Busses durch gemeinsame Körperkraft, obligatorisch dagegen der 5-Kilometer-Marsch von der Bushaltestelle nach Hause: im Schneesturm gegen den Wind bei 40 Grad Minus. Den krönenden Abschluss bildet das Aufwärmen in der 12 Grad warmen Wohnung und der Verzehr des kalten Abendessens – an Tagen, an denen der Pentathlon durchgeführt wird, bleiben Strom und Gas abgeschaltet. Der karagandinische Pentathlon erfreut sich so großer Beliebtheit, dass er inzwischen von fast allen Städten Kasachstans übernommen wurde. Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Ausland werden überall gern gesehen.

Was bietet das Land nun aber für den Kulturreisenden? Geschichte, Geschichte. Geschichte, wohin man blickt. Machen Sie sich den Spaß und verzichten Sie auf die Anreise mit LH, KLM und BA. Fliegen Sie mit AIR KAZAKHSTAN, der kasachstanischen Variante von Aeroschrott. Werfen Sie vor Abflug einen Blick auf die Reifen des Fahrwerks: Geschichte, Geschichte! Wenn Sie sich doch zum Fliegen entschlossen haben, werfen Sie nach der Ankunft einen Blick auf die Einreiseformulare („Führen

Sie mit sich ... Gold? Silber? Devisen? Lotterielose? Wenn ja, welche? Wie viel? Rauschmittel, radioaktives Material, lebende oder tote Tiere, Pflanzen oder Samen davon ...“), werfen Sie einen Blick auf die Beamten des Innenministeriums, die mit versteinelter Miene Ihren Pass kontrollieren, – erlebte Sowjetgeschichte. Und wenn Sie weiterfliegen wollen, aus Almaty in die Hauptstadt der Schnaken, nach Astana? Da verzögert sich der Flug zuerst aus technischen Gründen um 2, um 4, um 6, um 8 Stunden, und dann wird er – aus meteorologischen Gründen – auf den nächsten Tag verschoben, und wenn Sie am nächsten Morgen zur angekündigten Zeit zum Eincheckschalter kommen, ist Ihre Maschine gerade abgeflogen. Da können Sie selbst ganz schön alt aussehen. Erlebte Geschichte.

Da fliegen Sie besser nicht nach Astana, oder in die anderen Städte des kasachstanischen Nordens, nach Kokschetau, Kustanaj oder Petropawlowsk. Diese Städte sind zwar in Kasachstan ganz oben. Und jede hat auch ihr Theater, das manchmal sogar bespielt wird. Und manchmal gibt es sogar ein Künstlerhaus und ein Musikinstitut. Die Kultur ist in Kasachstan aber eher unten. In Almaty nämlich, in Almaty und nochmal in Almaty, nur dort gibt es eine Oper, deren Renovierung sich freilich Jahr um Jahr hinschleppt, dort gibt es Konzertsäle (mit passablem Programm), dort gibt es Kinos, in denen – dank ausländischer Kulturinstitute und Botschaften – manchmal anspruchsvolle Filme zu sehen sind (leider nicht zu verstehen, weil die russische Übersetzung über den Ori-

ginalton gesprochen wird, was beides unverstänlich macht). Dort gibt es einige Museen und Galerien und, wie an drei oder vier anderen Orten in Kasachstan auch, einige echt historische, d.h. 100 Jahre alte Gebäude (neben vielen anderen, die so aussehen, aber erst vor fünf Jahren gebaut wurden).

*Na, sind Sie vom Reisefieber gepackt?
Möchten Sie lieber heute als morgen aufbrechen?
Fragen Sie sich, wie Sie in das Land Ihrer Träume kommen?*

Dann ergreifen Sie die nächsten Schritte:
*Impfung gegen Pertussis,
Tetanus und Zeckenbiss,
Hepatitis B und A,
Tollwut, Pest und Cholera*

und dann schnell zur

Z f A

Ziele für Abenteurer
Ihr Reiseveranstalter in Köln-Riehl!

Erfreulicher Nachtrag für Reiselustige des Jahres 2002:

1. Der Buchtarma-Stausee ist wieder zum Baden frei gegeben. Die Leptospirose-Epidemie war gar keine.
2. Die Oper in Almaty wird seit Anfang der Saison 2001/2002 wieder bespielt.

Hans-Martin Dederding (1999/2002)

Qualitätsverbesserung?

Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 398 S., ISBN 3-407-25243-9, EUR 20,35

Prof. Dr. Franz E. Weinert stellt in einem Sammelband aus dem Jahre 2001 unterschiedliche Aufsätze zu national und international vergleichenden Schulleistungsmessungen (z.B. TIMMS – *Third International Mathematics and Science Study*) vor, die im Wesentlichen demonstrieren, dass deutsche Schüler z.B. im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht nur mittelmäßige Kompetenzen erwerben.

Diese Ergebnisse haben viele überrascht und zu heftigen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen geführt. Kritiker bezweifeln zwar, ob solche empirischen Studien überhaupt einen praktischen Nutzen haben, wenn man an aktuelle Bildungsziele wie persönliche und schulische Autonomie sowie soziale Partizipation denkt. Andererseits wurde seit der Veröffentlichung der TIMMS-Studie in der öffentlichen Diskussion deutlich, dass fachliches Wissen und Leistung – und zwar überraschenderweise über nahezu alle bildungspolitischen Dispute der letzten Jahrzehnte hinweg – nicht die einzigen, aber doch unverzichtbar wichtigen Bildungsziele der Schule sind.

Über die Notwendigkeit einer methodisch soliden und pädagogisch begründeten Erfassung im Rahmen internationaler Vergleichsuntersuchungen wurde seither wenig gestritten, hatten sich doch bis dato weder die frühere Bundesrepublik Deutschland noch die ehemalige Deutsche Demokratische Republik – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – an den Leistungsstudien der IEA (*International Association for the Evaluational Achievement*) beteiligt. Auch die Konferenz der Kultusminister bemüht sich seither über alle Parteien und Koalitionsgruppierungen hinweg nachdrücklich um eine Versachlichung der öffentlichen Diskussion und um eine „Pädagogisierung“, d.h. Umsetzung der Überlegungen zur Qualitätsverbesserung, deutscher Schulen.

Der von Weinert herausgegebene Sammelband gibt nicht nur erhellenden Einblick in diese Art von Untersuchungen, sondern erörtert kritisch-konstruktiv Antworten auf viele damit zusammenhängende Fragen. Das Buch ist geplant für die Hand von Lehrerinnen und Lehrern, wenn sicher auch noch zu wenig auf konkrete Nutzungsmöglichkeiten der Resultate solcher Studien in der eigenen Schule und durch den individuellen Lehrer eingegangen wird.

Die ausführlichen Darstellungen der aktuellen Entwicklungen (vor allem der zwei großen internationalen Studien: TIMMS und PISA (*Programme for International Student Assessment*), deren Ergebnisse nun bald zur Verfügung stehen werden) könnte aber gerade diesen Prozess initiieren helfen. Insofern ist die Anschaffung des Sammelbandes geradezu ein Muss für jede Schule.

PISA – die Studie der OECD, deren erste Ergebnisse im Laufe des Jahres 2002 einer breiten Öffent-

lichkeit bekannt gemacht werden, erhebt nunmehr den Anspruch, neben der leichter zu operationalisierenden *mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzmessung* auch Aussagen über *Lesekompetenz* und *fächerübergreifende bzw. Problemlösungskompetenz* der Schüler im internationalen Maßstab zuzulassen.

Rund 180 000 Schülerinnen und Schüler aus 33 Staaten nahmen an dieser Untersuchung im Frühsommer 2000 teil.

Dabei weisen allein schon die Messungsversuche sogenannten selbstregulierenden Lernens auf die dort vorgenommenen Differenzierungen hin. Aspekte der Kommunikation und Kooperation sollen in PISA ebenso berücksichtigt werden wie institutionelle Restriktionen. Auf die Einzelergebnisse darf man gespannt sein.

In jedem Fall führen solche vergleichende Leistungsmessungen zu bildungspolitischen und professionellen Diskussionen über die Ursachen und Gründe der beobachteten Leistungsverteilungen, insbesondere bei weniger erfolgreichen

Bildungseinrichtungen. Ob die logische Konsequenz daraus allerdings ein Ranking der Schulen sein wird, wie es unsere Kollegen im United Kingdom im Moment durchführen (müssen), sollte vor Schnellschüssen gründlich überlegt werden.

Schließlich darf auch bei PISA die Gefahr nicht außer Acht gelassen werden, dass sich rein fachliche Leistungen objektiver, zuverlässiger, valider und fairer messen lassen als anwendungsnahe Fertigkeiten, künstlerisches Produzieren oder gar Kreativität im Allgemeinen. Zeitaufwändige Unterrichtsverfahren (z.B. selbstständiges Lernen, Projektarbeit, Lernen in Kleingruppen) entziehen sich naturgemäß eher einer repräsentativen Querschnittsanalyse und konnte gar unter dem Vorwand, Bildung müsse sich noch stärker kurzfristigen gesellschaftlichen und ökonomischen Zwängen unterordnen, zur Disposition stehen.

Ansätze wie etwa zur Zeit in Baden-Württemberg, im nun neu gestalteten achtjährigen Gymnasium alle zwei Jahre sogenannte Standards zentral abzuprüfen, sollten zunächst kritisch hinterfragt werden. Länder wie Japan, die gerade in der TIMMS-Studie so hervorragend abgeschnitten haben, denken im Moment gerade in die andere Richtung. Im sogenannten „Rainbow-Plan“ werden Anstrengungen unternommen, Lernen angstfrei, anwendungs- und handlungsbezogen zu gestalten.

Jürgen Kalb



Man kann überall übertreiben

Fundamentalismus, in: *Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde*, 51. Jg., Nr. 6, Nov./Dez. 2000, 37 S., ISSN 0342-8974, ISBN 3-87920-833-6, Einzelheft DM 14,-

Das vorliegende Heft macht nach eigener Aussage *Definitionsversuche* des inflationär gebrauchten Begriffes „Fundamentalismus“, eines Begriffes, der heutzutage fast ausschließlich im Zusammenhang mit dem Islam gebraucht wird. Daher ist es verständlich, dass dieser Lesart des Fundamentalismus nach einem einleitenden *Was ist Fundamentalismus* etwa die Hälfte des vorliegenden Heftes eingeräumt wird. Immerhin nimmt der *Christliche Fundamentalismus* ein weiteres Viertel ein sowie der *Fundamentalismus jenseits der Religion* den Rest des Heftes ein. Eine *Apologie* – Verteidigung – *der Vernunft* beschließt dieses 35-seitige hochinteressante Heft, das ausschließlich aus systematisch geordneten Quellentexten besteht und somit einen interessanten und gelungenen Versuch darstellt, zumindest den Oberstufenunterricht bezüglich des vorliegenden Themas inhaltlich und quellenmäßig gekonnt zu unterfüttern.

Im Islam-Teil geht es zunächst um Begriffsklärungen und einzelne Erläuterung zu diesen, wie z.B. zum Gottesstaat, der Scharia, dem Heiligen Krieg allgemein, aber auch um den Islamischen Fundamentalismus in Deutschland in seinen vielfältigen Formen bis hin zur Kopftuch-Diskussion. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Kasten „Blickwechsel: Kreuzfixurteil“ am Ende dieses Abschnittes.

Im Abschnitt zum christlichen Fundamentalismus geht es zunächst um die historische Entwicklung verschiedener fundamentalistischer Varianten in Protestantismus und Katholizismus. Der Kreationismus der USA, Opus Dei, aber auch der Kampf gegen Abtreibung werden thematisiert.

Der politische Fundamentalismus der Grunen, der Neoliberalismus und Marktfundamentalismus werden im Kapitel zum nichtreligiösen Fundamentalismus ebenfalls kurz an Hand von Quellentexten beleuchtet.

Allen Texten gemeinsam sind Arbeitsvorschläge sowie ein genaues Quellenverzeichnis zu jedem Artikel, so dass eigene Recherchen durchaus möglich sind. Allerdings ist der Rezensent beim Versuch, eine der beiden angegebenen Internet-Adressen bzw. -Seite zu öffnen, klaglich gescheitert. Die zweite Internetseite zu den Menschenrechten ist relativ umständlich zu finden, so dass die Ausbeute über einfachste Suchmaschinen mit den Stichworten „Fundamentalismus“ oder „Menschenrechte“ sehr viel schneller zum gewünschten Erfolg führte.

Alles in allem aber ein Themenheft, dessen Anschaffungspreis eine gute Investition ist – und dies nicht nur für Ethik- oder Religionslehrer.

Hartmut Gaigl

Neue Wege in Daf

Max Medo, Gunther Schneider: *Wer? Wie? Was? – Bärenspäß*, Gilde-Verlag, ISBN 3-86035-710-7, DM 16,80

Auf der Landesweiten Deutschlehrer-Tagung am 05./06.07.2001 in Hohenau/Paraguay wurde von einem der beiden Autoren, Herrn Gunther Schneider, das neue *Gilde-Lehrwerk „Wer? Wie? Was? – Bärenspäß“* vorgestellt.

Da das Interesse der Zuhörer sehr groß war und zu erwarten ist, dass dieses Lehrwerk in den kommenden Jahren großen Zuspruch finden wird, erscheint es mir wichtig, Ansatz und Aufbau des Lehrwerks noch einmal kritisch zu betrachten, ohne die vom Autor perfekt initiierte Vorstellung in Betracht zu ziehen.

Das Lehrwerk *„Wer? Wie? Was? – Bärenspäß“* ist für Kinder ab ca. 6 Jahren, die Deutsch lernen, ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache zu haben.

Zunächst werden zwei Bände angeboten, die je nach zur Verfügung stehender Stundenzahl in 2 oder 3 Jahren bearbeitet werden können. Im Anschluss an das Werk kann auf verschiedene Lehrwerke überggegangen werden, doch bietet es sich an, in der Verlagsreihe zu bleiben. Der Übergang zum bekannten Lehrwerk *„Mega 2“* scheint gut vorbereitet zu sein.

Damit ist eine bisher oft unbefriedigende Situation für Schulen, die Deutsch ab der 1. Klasse – und oft auch schon ab dem Kindergarten – anbieten, überwunden. Bisher war es kaum möglich, ein Lehrwerk zu finden, das kontinuierlich auf den in Klasse 1 und 2 erworbenen Kenntnissen aufbaute. Diese Abstimmung scheint mir auch der Vorteil gegenüber einem dreibändigen Lehrwerk des Cornelsen-Verlages, das zwar ähnlich aufgebaut ist, doch keine abgesicherte Weiterführung des Lehrganges vorsieht.

Mit *„Bärenspäß“* bekommen die jungen Lerner ein Buch in die Hand, das in Bildern Geschichten erzählt und nur sehr wenig Text anbietet. Dies führte zu einigen Missverständnissen, die es gilt auszuraumen. Das Schulbuch enthält nicht die Texte, die die Lerner hören, aufnehmen und verarbeiten sollen, sondern Bildfolgen, die eine erzählte Geschichte (Lehrervortrag oder Tonband- bzw. CD-Präsentation) visuell stützen. Kurzfassungen dieser Geschichten werden im Folgenden auch als szenische Theaterstücke angeboten, sodass es möglich ist, den handlungsorientierten Ablauf der Geschichten in kurzer Form, aber inhaltlich relevant, spielerisch darzustellen.

Hier kurz die vom Verlag zur Verfügung gestellte inhaltliche Ausrichtung dieser Geschichten:

Familie Schneider wohnt in den Schulferien in einem kleinen Haus an einem Fluss im Wald. Die Tochter Sabine („Biene“ genannt) ist sechs Jahre alt, der Sohn Max („Maxi“) acht. Maxi geht schon in die Schule. In der Natur, zusammen mit einer kleinen Bärenfamilie, erleben Biene und Maxi viele kleine und auch manches große Abenteuer. Im Herbst zieht die Familie Schneider wieder in die Stadt zurück. Auch Biene muss nun in die Schule gehen.

Die Autoren verweisen dabei auf den „narrativen Zugang“ zu einer Fremdsprache und ich selbst finde dies wirklich gelungen. Es musste den jungen Lernern eigentlich immer seltsam vorkommen, von Erwachsenen ausgesuchte Themen in eine Fremdsprache übertragen zu müssen, ohne dabei in kleine spannende Begebenheiten mitgenommen zu werden.

Eine Geschichte, in der ein Junge in einen Fluss fällt und gerettet wird, ist sicher motivierender als Auskunft darüber geben zu müssen, ob man in einem Haus oder Hochhaus wohnt!

Beruhigend ist die Tatsache, dass die Autoren zwar einen „neuen Zugang“ zur Fremdsprache wählen (narrative Methode), dabei aber Bewährtes nicht vergessen und in den Lehrgang integrieren, sodass

sowohl Neuanfänger wie auch erfahrene DaF-Lehrer keine Schwierigkeiten haben durften, mit dem Buch zu arbeiten.

Zuhören, chorisches Sprachtraining, gesteuerte Wiederholungsphasen, freie Arbeitsphasen, Rollenspiele, gebundenes und freies Sprachtraining, ein reiches Angebot an Arbeitsblättern, die auch für die allgemeine kindliche Entwicklung viel Übung bieten, variable Wortschatzarbeit, eigene, zu den Geschichten passende Lieder, Transferübungen und vieles mehr, zeigen, dass die Autoren auf reiche praktische Erfahrung zurückgreifen können und auch wissen, was Lehrerinnen und Lehrer vor Ort wirklich brauchen. Das Lehrerhandbuch erklärt die einzelnen Unterrichtsschritte durchaus einsichtig und stellt eine große Hilfe dar, ohne die Unterrichtenden zu gängeln.

Bevor ich auf einige kritische Stellen eingehen möchte, sollten weitere Vorteile des Lehrwerks nicht ungenannt bleiben:

- Durch die Darstellung eines aktiven und passiven Wortschatzes werden zwei sehr bedeutende Dinge erreicht:
 - Eine deutliche Aussage, was allen Lernern zu vermitteln ist.
 - Hilfe für differenzierten Unterricht, der auch Lernern mit Vorkenntnissen die Chance eines angemessenen Lernzuwachses ermöglicht!
- Wort-/Bildkarten stehen zur Verfügung und erleichtern die Vorbereitung für Lehrende.
- Eine ausführliche Sammlung geeigneter Bewegungs- und Sprachspiele, Lieder und Reime am Ende der Lehrerhandreichung erleichtert ebenfalls Planung und Durchführung der Unterrichtsstunden.
- Gute Hinweise und Hilfen (auch als Arbeitsblätter) zum Lese-/Schreiblehrgang sichern den Fremdsprachenerwerb weiter ab.

Der Hinweis auf eine im gleichen Verlag erschienene „Schreibschule“ sollte ernst genommen werden, da diese Schreibschule tatsächlich eine ideale Ergänzung zum Lehrgang darstellt. Erfreulich, dass dieses Zusatzangebot ebenfalls von einem der Autoren erstellt wurde und somit sicher gestellt erscheint, dass notwendige Abstimmungen bedacht wurden.

Ohne den positiven Eindruck des Lehrwerks schmälern zu wollen, möchte ich folgende Punkte kritisch anmerken.

1. Reichen die guten Handreichungen aus, dem Lehrenden die narrative Methode so nahe zu bringen, dass eine Umsetzung positiv wird? Bei der o.g. Tagung wurde deutlich, dass eine Demonstration durch den Autor wesentlich mehr Erfolg versprach, da der gewählte Zugang, die didaktischen Entscheidungen zur Wahl dieser Unterrichtsmethode für viele neu war und theoretisch nur in Ansätzen nachvollzogen wurde.
2. Die mir zur Verfügung stehende Kassette zeigte am Anfang des Bandes Probleme: Ein Nachhall störte den versprochenen Hörgenuss. Es bleibt zu hoffen, dass dieser Fehler lediglich bei dem mir zur Verfügung stehenden Band auftrat. Die Sprechgeschwindigkeit der Sprecher entspricht deutschen Muttersprachlern. Viele Autoren wehren sich gegen eine langsamere Sprechweise und weisen auf „die natürliche Sprache“ hin, die es zu erwerben gilt. Besonders aber bei den jungen Lernern, an die sich das Werk ja richtet, wurde sich eine nor-

male, ABER langsamere Sprechgeschwindigkeit rechtfertigen.

3. Um den positiven Eindruck abzurunden wäre die Integration von multimedialen Hilfen sicher gut gewesen. Besonders der Zugang über Geschichten hätte den Einsatz einer interaktiven CD gerechtfertigt und wäre ein weiterer Schritt gewesen, ein Lehrwerk einzuführen, das neben der Verwirklichung wissenschaftlicher Erkenntnisse für den Fremdsprachenerwerb die Integration von neuen Unterrichtsmitteln vorangetrieben hätte.

Zusammenfassend kann m.E. gesagt werden, dass *WWW – Bärenspäß* aus dem *Gilde*-Verlag ein gelungenes Lehrwerk ist. Unverständlich, warum man von Verlagsseite so lange wartete, auch für die jungen Lerner der deutschen Sprache ein geeignetes Lehrwerk zur Verfügung zu stellen.

Vielleicht, weil leider trotz gesicherter Erkenntnisse über die positive Wirkung des Fremdsprachen-Frühbeginns, manche Schulen aus finanziellen Gründen nicht früher als bisher mit dem Fremdspracheneinstieg beginnen können oder mochten.

Es wäre schade, wenn der frühe Einstieg in eine Fremdsprache und die damit verbundenen Vorteile für die Lerner durch solche Überlegungen gefährdet würden. Vielleicht kann aber mit Hilfe des neuen Lehrwerks auch ein Erfolg verbucht werden, der diese Diskussion verstummen lässt.

Gerhard Strecker

Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen

Hunfeld, Hans / Lott, Helga / Weber, Alois: *Hermeneutischer Zweitsprachunterricht – Erläuterungen, Beispiele und Materialien zu den Entwicklungsrichtlinien, Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Italienisches Schulamt, Bozen, 2001.*

(Die Dokumente können bezogen werden von: Italienisches Schulamt, Neuburgweg 2, 39100 Bozen e-mail: issovr.scol@scuola.alto-adige.it.)

Verstehen entwickelt sich erst aus einer Frage, die sich auf das Eigene und das Fremde zugleich richtet. Deshalb nimmt eine zukunftsorientierte Didaktik das Vorwissen der Lernenden ernst und provoziert ihre Fragehaltung (Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Italienisches Schulamt: *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache* an den italienischen Oberschulen, Bozen, 2001, S. 15)

Die beiden Veröffentlichungen haben ein hohes Anspruchsniveau und für die Lektüre sind Vorkenntnisse im Bereich der Methodik / Didaktik des (kommunikativen) Fremdsprachenunterrichts sowie Kenntnisse zur Fachsprache von Curricula und den dazu gehörenden Begleitmaterialien hilfreich. Verfügt man über diese Voraussetzungen, lassen sich die Materialien leicht und nachvollziehbar lesen. Das Paket verdeutlicht, wie der in den letzten Jahren mitunter diffusen Interpretationsansätzen unterworfenen und überstrapazierte Ansatz des Kommunikativen in dem sogenannten „hermeneutischen Zweitsprachunterricht“ konkretisiert, erweitert, verfeinert und eindeutig klarer definiert wird. Die Anforderungen an

den modernen, weltoffenen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht werden griffig und nachvollziehbar präsentiert, dies beginnt bereits mit der Definition des „hermeneutisch“ orientierten Zweitsprachenunterrichts, der das fremde Andere inzwischen nicht mehr als außergewöhnlich, sondern als alltägliche Erscheinung einstuft (A.a.O.: S. 8).

Im Zeitalter der häufig zitierten Globalisierung können die Normalität der Fremderfahrung und die damit verbundenen (und mit Sicherheit auch im Lernprozess auftretenden) Schwierigkeiten nicht oft genug betont werden. Von daher ist es von besonderer Wichtigkeit, dass der fremdsprachige Deutschunterricht sich bemüht, das Vorwissen der Lernenden ernst zu nehmen und ihnen so oft wie möglich im Rahmen eines Spiralcurriculums und durch den hermeneutischen Dialog Gelegenheit dazu gibt, auf ihre Eigenerfahrungen und ihr Vorwissen zurückzugreifen und sich somit durch den Vergleich der Differenz zum Anderen ihrer Lernfortschritte bewusst zu werden.

Das offene Curriculum wird als eine Herausforderung für Schuler und Lehrer eingestuft, indem schüleraktivierende und handlungsorientierte Methoden, schülerzentrierte Inhalte und das gemeinsame Lernen in möglichst unterschiedlichen Sozialformen im Vordergrund stehen. Der Stellenwert des Projektunterrichts wird ausdrücklich betont, da viele der oben genannten Methoden und Prinzipien sich in diesem verwirklichen lassen. Das produktbezogene Lernen bietet den Schülern in Projekten Gelegenheit zum Probehandeln, zur eigenverantwortlichen Gestaltung von Lernprozessen und -inhalten, zu kreativen und fächerübergreifendem Lernen – mitunter sogar in außerschulischen Bereichen. Die Öffnung der Schule und des Klassenzimmers nach außen ermöglicht authentische Begegnungen mit der Sprachwirklichkeit im DaF- oder DaZ-Unterricht, indem der Zweitsprachenunterricht seine Adressaten in Wirklichkeiten führt, die sie in ihrem ersprachlichen Lebenskontext nicht finden (A.a.O.: Sprachunterricht und interkulturelles Lernen, S. 17).

Die Entwicklungsrichtlinien bekennen sich eindeutig zum fremdsprachigen Literaturunterricht, was zu begrüßen ist. Vergessen sind die Argumente, die Anfangs der siebziger Jahre immer wieder vorgetragen wurden, als der kommunikative Ansatz zunächst den Anschein der radikalen Veränderung erweckte und man sich zunächst massiv für die Dominanz der Sach-, Fach- und Gebrauchstexte einsetzte. Der hermeneutische Ansatz fasst die Entwicklung, der die Behandlung der fremdsprachigen Literatur in den letzten beiden Jahrzehnten in der didaktischen Diskussion unterzogen wurde, zusammen, indem die eigenständige Bearbeitung literarischer Texte als eine der notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches interkulturelles Lernen eingestuft wird.

Der Lehrer wird zum (Ver-)Mittler im Unterricht, der die Literatur auch als Sprachlehre versteht, ihre Lehre jedoch nicht für den jugendlichen Leser vor-schreibt oder festlegt. Auch hier wird der Eigenerfahrung der gebührende Platz eingeräumt. Der häufig erlebten Praxis im In- und Ausland, dass der Lehrer über „die richtige“ Interpretation literarischer Texte verfügt, wird eine eindeutige Absage erteilt, vielmehr werden ganzheitliches, exploratives Lernen und kreativer Umgang mit Texten durch die Lernen selbst gefordert.

Allgemein wird erwartet, dass Lehrer und Lerner Neuerungen gegenüber aufgeschlossen und offen für das Fremde sowie flexibel im Hinblick auf gesellschaftliche und schulische Veränderungen sind.

Dazu passt auch die Betonung des Stellenwertes von Aufgaben, wie er im Kapitel *Methodische Prinzipien* erfolgt. Aufgaben steuern den Lernprozess, indem sie den Schülern einen Freiraum zur eigenen Bearbeitung eines Problems eröffnen (A.a.O.: Methodische Prinzipien, 4.2 Impulsgesteuertes Lernen, S. 19).

Hier wird erkenntlich, dass es in gewissen Grenzen durchaus möglich ist, zu jedem Text Aufgaben zu stellen, die ihn für jedes Lernniveau geeignet sein lassen.

Es gäbe vieles, was an dieser Stelle noch kommentiert werden könnte, denn die Entwicklungsrichtlinien befassen sich ebenfalls sehr ausführlich mit Themen wie *Kontinuität des Lehrgangs*, *Evaluation*, *Implementierung*, *Lehrerfortbildung* und *Schlüsselqualifikationen*, um nur einige dieser Bereiche zu nennen, jedoch soll die Besprechung der Richtlinien hier abgeschlossen und ein Blick auf die Erläuterungen, Beispiele und Materialien geworfen werden, die im Auftrag der Lehrplankommission erarbeitet wurden.

Wohlthuend ist das Prinzip *Aus der Praxis für die Praxis*, das in den Erläuterungen angewandt wurde. Im Abschnitt *Hermeneutischer Zweitsprachenunterricht: Das protokollierte Beispiel einer Unterrichtssequenz* konkretisiert der Verlauf einer längeren Unterrichtssequenz in einer Abiturklasse einer Oberschule in Bozen, dass sich die Entwicklungsrichtlinien in der täglichen Praxis umsetzen lassen, darüber hinaus ermöglicht er dem Leser den Vergleich mit seiner eigenen Tätigkeit. Handlungsorientiertes, schülerzentriertes, produktorientiertes und soziales Lernen werden aus der Praxis geschildert, wobei sie nicht idealisiert werden – vielmehr wird aufgezeigt, dass man an Grenzen stößt und sprachliche Hindernisse gemeinsam bewältigt werden müssen.

In den *Didaktischen Konsequenzen* werden die spiralförmige Progression des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichtes kommentiert, jedoch auch Beispiele aus der Unterrichtspraxis gegeben. Das impulsgezielte Lernen wird anschaulich erläutert, indem dort z.B. mit Hilfe von entsprechenden Zeichnungen das Leben in der Stadt eingeführt wird (Hunfeld, Hans u.a.: *Hermeneutischer Zweitsprachenunterricht, Erläuterungen, Beispiele und Methoden zu den Entwicklungsrichtlinien, Autonome Provinz Bozen, Sudtirolo, Italienisches Schulamt, Bozen 200*, S. B 11 / B 12).

Die weiteren Praxisbeispiele sind ebenfalls leicht nachvollziehbar und dem Leser werden Möglichkeiten der Umsetzung im eigenen fremdsprachigen Deutschunterricht aufgezeigt.

Besonders gut gefallen hat mir das Beispiel zu Rainer Maria Rilkes *Der Panther*, da dieses Gedicht ebenfalls von einer Kollegin und mir im Unterricht an einem Gymnasium in Tschechien eingesetzt wurde. Dieses Beispiel hat uns motiviert, das Gedicht in anderen Lerngruppen – versehen mit erweiterten und neuen Arbeitsaufträgen – noch einmal zu erproben. Hier wurde deutlich, was von den Autoren der Handreichungen intendiert ist und was sich auch verblüffend logisch mit dem Zitat kommentieren lässt, dass: „unendlich viele Leser als Kind eine Version des Ro-

binson Crusoe gelesen haben und dennoch die im Buch dargestellte Insel für jeden Leser anders war (A.a.O.: S. B 44).

So ist es eben auch mit dem Fremdsprachenunterricht: Immer wird er ähnlich, aber doch anders gestaltet werden müssen und seine Ergebnisse werden ebenfalls stets mehr oder weniger differieren.

Im Teil II Moderne Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts aus der Perspektive des hermeneutischen Ansatzes gefallen mir die Schaubilder zu Methoden im Fremdsprachenunterricht, Literatur- und Lesedidaktik und Medieneinsatz besonders gut. Sie können sofort als ideale Hilfsmittel für die Lehrerfortbildung aufgrund ihrer übersichtlichen, klaren und gut lesbaren Strukturierung eingesetzt werden (A.a.O.: S. B 54 – B 56).

Erwähnenswert sind noch die Beispiele zum ganzheitlichen handelnden Lernen, die Ausführungen zur Binnendifferenzierung, die auch praktisch untermauert werden und die Hinweise zu *Steuerung, Messung, Implementierung*.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache* sowie die *Erläuterungen, Beispiele und Materialien zu den Entwicklungsrichtlinien* gut aufeinander abgestimmt sind, sich logisch und plausibel ergänzen und aufgrund ihres Handbuchcharakters eine wertvolle Hilfe für den Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer, aber auch für den Lehrerfortbilder sind, der auf theoretische Ausführungen und konkrete Hinweise für die Praxis zurückgreifen und somit glaubwürdig argumentieren kann.

Rainer E. Wicke

Juristische Konsequenzen bei Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen

Thomas Böhm: Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen in der Schule, Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Krefeld 2001, 218 S., ISBN 3-472-04300-8, DM 29,-

Diesen Leitfaden konnte man als Ergänzung zu Kortés „Faustrecht auf dem Schulhof“, Beltz Verlag, bezeichnen, weil hier die juristischen Auswirkungen bzw. Konsequenzen erzieherischer Maßnahmen seitens der Schule genau beleuchtet werden. Solche Maßnahmen sind häufig Gegenstand von Beschwerde- und Widerspruchsverfahren und führen oft zu Klagen vor Verwaltungsgerechten. Anhand von Fallbeispielen wird genau zwischen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen differenziert, wie die einzelnen Verfahrensschritte innerhalb der Schule ablaufen sollten; Rechtscharakter und Zweck solcher Maßnahmen werden beschrieben, Konferenzabläufe, Mitteilungen an die betroffenen Eltern, Verhältnismäßigkeit, Schulordnungsrecht etc. Nach der Lektüre stellt sich heraus, dass pädagogische Erwägungen oft untrennbar mit Rechtsfragen – wie beispielsweise Verhältnismäßigkeit – der betreffenden Maßnahmen verbunden sind. Hier wird diesbezüglich von einem Fachmann Klarheit geschaffen. Dieser Leitfaden sollte eigentlich in keiner Schule fehlen, denn systematisch und praxisnah werden anhand vieler Fallbeispiele aus der Rechtsprechung ohne kompliziertes

Juristendeutsch Probleme von Störungen des Unterrichts aller Art, Prügelien in der Schule sowie Drogenhandel erörtert. Dieser Leitfaden kann daher sowohl als Nachschlagewerk als auch zur Schulung des eigenen Urteilsvermögens benutzt werden, um einwandfreie Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen anzuwenden, die außerdem auch noch juristisch „wasserdicht“ sind.

Erwin Lenz

Der kürzeste Weg führt durch die vierte Dimension

Borucki, Hans: *Online in die vierte Dimension*. Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln 2000, 300 S., ISBN 3-7614-2102-8, DM 38,-

„Online in die vierte Dimension“ betitelt Hans Borucki sein neuestes Werk. Wer dahinter eine Anleitung für die Arbeit mit dem Internet vermutet, der wird enttäuscht werden. Wer allerdings etwas über das für das menschliche (dreidimensional denkende) Gehirn schwer vorstellbare Phänomen der vierten Dimension (und der gesamten Problematik der zweidimensionalen Fläche und des dreidimensionalen Raumes) wissen möchte, hat mit dem Buch die richtige Wahl getroffen. Borucki beschreibt an einer Unterhaltung mit einem „Vierling“ (einem Lebewesen aus der vierten Dimension, welches er über das Internet kennen gelernt hat) sehr anschaulich und unterhaltsam, wie wir uns den vierdimensionalen „Raum“ vorstellen können.

Jeder Mathematiklehrer wird über die Schwierigkeit der Erweiterung des Raumes in die vierte Dimension schon einmal gestolpert sein. Der Autor wählt als Einstieg die zweidimensionale Welt des sogenannten „Flachlandes“, welche er aus der dritten Dimension betrachtet, aus. Hier werden viele – für uns selbstverständliche – Dinge auf einmal problematisch, da die Ausdehnung nach „oben“ fehlt. So ist es dem „Zweiling“ z.B. nicht möglich in das Innere eines Quadrates zu gelangen, ohne eine Seite zu berühren – für uns als „Dreiling“ stellt das aber kein Problem dar. Wir „Dreilinge“ können aber nicht in das Innere eines Würfels, ohne eine der Flächen zu durchdringen – für den „Vierling“ ist das kein Problem!

Diese und viele interessante Selbstverständlichkeiten wurden von Borucki in amüsant lesbarer Form aufgeschrieben, so dass man leicht einen Eindruck von der vierten Dimension bekommt und auch gleichzeitig die dritte und die zweite Dimension besser versteht. Er macht uns an vielen Beispielen klar, wie beschränkt (?) wir denken – nämlich ganz logisch im dreidimensionalen Raum.

Am Ende des Buches geht der Autor auch noch auf die Oberfläche einer Kugel (der Erde natürlich)



und zeigt, dass wir über viele selbstverständliche Dinge einfach noch zu wenig nachdenken. Wie weit ist es denn vom Nordpol zum Südpol? Wenn der Erdumfang 40.000 km betragt, sollte man meinen es sind 20.000 km – Sie wissen es aber doch besser – es sind nämlich km! Nein?? – Na dann lesen sie doch einfach mal „Online in die vierte Dimension“ – Es lohnt sich! Viel Spaß!

Jens Drummer

Computer, Computer ... Aber was dann???

Breitner, Andreas: IT-Management in Schulen: Pädagogische Hintergründe, Planung, Finanzierung und Betreuung des Informationstechnikensatzes. 1. Auflage Neuwied/Kriftel: Luchterhand 2001 (Praxishilfen Schule-Management), 200 S., ISBN 3-472-04542-6, DM 34,80

In den letzten Jahren wurden Millionen von Euro in die Computerausstattung von Schulen investiert. Jede größere Schule besitzt mittlerweile teilweise mehr Computer als ein mittleres Unternehmen. Was passiert aber mit den PCs, wenn sie einmal da sind? Häufig gibt es ein oder zwei Kolleginnen oder Kollegen, die sich um die Betreuung der Computer und des Netzwerkes kümmern, dabei sollte schon bei der Planung der Anschaffung von Computern für Schulen an das spätere Management der Technik gedacht werden. Der Autor Andreas Breitner hat sich des Themas in sehr akribischer Kleinarbeit angenommen. Entstanden ist dabei das Buch mit dem Titel: „IT-Management in Schulen“ – dieser Titel verspricht viel und hält es auch – dies vorab!

Leider erwähnt der Autor an keiner Stelle die Zielgruppe seines Werkes und die ist sehr eng begrenzt. Interessant ist das Buch für die Schulleitung und den Schultreger, welche sich mit der Planung von Informationstechnik in der Schule konfrontiert sehen. Für den Informatiker, der die Technik betreuen soll, ist dieses Buch eher nicht bestimmt – genauso wenig für Kolleginnen und Kollegen, die mit Computern während des Unterrichts arbeiten wollen.

Außerdem sollte der geeignete Leser der englischen Sprache gelaufig sein, da alle Zitate ohne Übersetzung übernommen wurden.

Ausgehend von der „Ist-Situation“ mit den Erfahrungen der vergangenen Jahre in Deutschland, den USA und Großbritannien zeigt der Autor mögliche Wege zum IT-Management in Schulen auf. Im Vergleich dieser drei Länder werden auch die Gemeinsamkeiten, aber auch die teilweise großen Unterschiede der Systeme deutlich – bis hin zur Lehrer-aus- und Lehrerfortbildung.

Es wird die Notwendigkeit der Integration von Computern in die Klassenräume aufgezeigt und pädagogisch untermauert. Dabei werden die vorhandenen Rahmenbedingungen genauso hinterfragt wie die einzelnen Innovationsstrategien. Bevor Breitner zum IT-Management in Schulen übergeht, betrachtet er das Informationstechnikmanagement in Unternehmen. Wobei viele Gemeinsamkeiten mit der Schule deutlich werden. Das Ende des Buches befasst sich mit dem eigentlichen IT-Management, d.h. mit der

Beschaffung und Betreuung der technischen Komponenten.

Da in vielen Bundesländern und auch an deutschen Auslandsschulen das IT-Management immer mehr in den Vordergrund rückt, sollten die Verantwortlichen für diese komplexe Verwaltung unbedingt einen Blick in dieses Buch werfen. Wer allerdings konkrete Hinweise über die Ausstattung von Schulen erwartet, wird enttäuscht sein. Der Autor möchte vor allem Schulverwaltern und der Schulleitung bei der schweren Aufgabe des Managements der neuen Technologie, welche in der Schule einzieht bzw. schon eingezogen ist, unterstützen. Diese Zielgruppe wird viele interessante Anregungen und Informationen im Buch finden. Der Lehrer, der die Technik nutzen möchte – ohne über die Finanzierung und Betreuung bzw. Installations- und Wartungskonzepte nachzudenken – wird eher mit einer Masse an wissenschaftlichen Untersuchungen überschüttet, die ihn auf den Weg zur besseren Nutzung nicht voranbringen.

Jens Drummer

Shakespeare: Ein deutscher Dramatiker?

Wilhelm Hortmann: Shakespeare und das deutsche Theater im XX. Jahrhundert. Mit einem Kapitel über Shakespeare auf den Bühnen der DDR von Maik Hamburger, Henschel Verlag, Berlin 2001, 560 S., ISBN 3-89487-374-4, DM 68,-

Es ist eigentümlich, wenn man selbst von der Anglistik jahrzehntelang entfernt ist und dann das Lebenswerk eines früheren akademischen Lehrers und späteren Freundes liest und bespricht. Außerdem ist die Besprechung für die Verbandszeitschrift etwas anderes als eine Besprechung im Feuilleton einer renommierten deutschen Tageszeitung.

Vorauszuschieben ist, dass die Originalausgabe bereits 1998 unter dem Titel: Shakespeare on the German Stage. The Twentieth Century im Verlag Cambridge University Press erschienen ist. Die Übersetzung stammt von Wilhelm Hortmann, die des Kapitels über die Bühnen der DDR von Maik Hamburger. Das letzte Kapitel „Zur Jahrhundertwende. Die Kultur des Hybriden und ein Konzentriker“ ist in der Originalausgabe nicht vorhanden. Die Zitate stammen in der Regel aus der Übersetzung von Schlegel-Tieck. Seit deren Übersetzung gilt Shakespeare als deutscher Dramatiker.

In den beiden ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts war Max Reinhardt der größte Neuerer des deutschen Theaters, der fast alle bedeutenden europäischen Dramatiker inszenierte. „Shakespeare war für Reinhardt ein Gottergeschenk an die Menschheit.“ (S. 49) Der „Sommernachts Traum“ war Reinhardts populärstes Stück, das er über ein Dutzend Mal inszenierte.

Die wirtschaftliche Lage der zwanziger Jahre und das politische Klima hatte eine ernsthafte Theaterarbeit unmöglich machen müssen, aber das Gegenteil war der Fall. Die Frage war, was Shakespeare anbot, ob er expressionistisch, ästhetisch oder als Bildungstheater aktualisiert werden sollte. Für die expressionistische Richtung standen die Regisseure

Jeßner, Weichert, Berger und Fehling im Felde, was bei Hortmann ausführlich abgehandelt wird. Die Variationen wurden in verschiedenen Teilen Deutschlands dargestellt.

Während in Berlin und anderen Städten Deutschlands um die Modernisierung Shakespeares gekämpft wurde, kam es in Bochum zur Gründung des Stadttheaters unter der Ägide von Dr. Saladin Schmitt, der sog. Festwochen einrichtete. „Die berühmteste (11. bis 17. Juni 1927) war Shakespeares Königsdramen gewidmet.“ (S. 111) Saladin Schmitt schuf den „Bochumer Stil“ und veranstaltete 1937 noch einmal einen Shakespeare-Zyklus mit den Romerdramen. 1943 und 1944 wurde das Theater ausgebombt, und damit ging die Ära Saladin Schmitt zu Ende.

1945 kam die Stunde Null, und die meisten Theater waren zerstört. In Berlin öffnete das Renaissance-theater, das nicht zerstört worden war, bereits zwei Wochen nach Kriegsende wieder einen Spielbetrieb. Bereits Ende 1945 nahmen in Berlin sechs Theater wieder ihre Arbeit auf, allmählich kam das Theater auch an anderen Orten wieder in Schwung. Zwischen 1955 und 1975 war Shakespeare mit 35 Stücken und fast 37.000 Aufführungen an erster Stelle. Gustaf Grundgens inszenierte 1948 in Düsseldorf „Zwei Herren aus Verona“, Gustav Rudolf Sellner in Darmstadt 1952 „Ein Sommernachts-traum“, Karl Heinz Stroux den „Hamlet“ in Recklinghausen. Insgesamt folgte man dem Prinzip der Kontinuität, insbesondere im Burgtheater, wo man vom 18. bis 22.6.1964 zu Ehren von Shakespeares 400. Geburtstag den Historienzyklus inszenierte.

Allmählich ging man dazu über, die Bühne zu ent-rumpeln, d.h. man konnte dem Bühnenbild nicht mehr entnehmen, wo eine Szene spielte. Hierbei spielte Fritz Kortner in München eine herausragende Rolle. Von 1964 bis 1979 dauerte die Epoche der Umwertungen, und man spricht von der westdeutschen Theaterrevolution. Im Foyer der Theater standen langhaarige, schlampig gekleidete junge Leute, „auf der nackten Bühne gaben sich Schauspieler in Jeans und T-Shirts die größte Mühe, Stuck und Spiel aufs seltsamste zu verdrehen.“ (S. 233) Diese Entwicklung ist eng mit dem Namen Peter Zadek verbunden, der auch vor Shakespeare nicht Halt machte. Es war die Zeit der Popkultur und der Kulturrevolution, der APO und Rudi Dutschkes, es herrschte das Bedürfnis, die Klassiker aus den Angeln zu heben. Wichtige Intendantenposten waren neu zu besetzen, so dass ein Generationswechsel der Avantgarde Platz machte. Die bekanntesten Namen der neuen Generation, die sich natürlich auch mit Shakespeare beschäftigten, sind neben Peter Zadek Claus Peymann, Peter Stein, Heiner Müller und Hans Neuenfels. Im Zusammenhang mit Peter Zadek formuliert Wilhelm Hortmann: „Geliebt, gehasst, bejubelt, beschimpft, das Enfant terrible unter den Regisseuren der sechziger und siebziger Jahre, lässt sich nicht auf eine Formel bringen.“ (S. 269) Ich selbst wurde einen Schritt weiter gehen: Er hat mich aus

dem Theater vertrieben. Selbst Peter Iden, dem Theaterkritiker der „Frankfurter Rundschau“ verschlug es die Sprache. Laut Zadek wuchsen bei Shakespeare „die schönsten Blumen auf den obszönsten Misthaufen“. Natürlich waren nicht alle Shakespeare-Inszenierungen jener Zeit revolutionär, denn die Mehrzahl war werktreu, insbesondere wenn Filmschauspieler wie Liselotte Pulver, Sabine Sinjen, Willy Birgel oder O.E. Hasse in Shakespeare-Rollen auftraten.

Nach der Wiedervereinigung erfuhren die ostdeutschen Künstler mit wachsender Wut, welchen Bespitzelungen und Unterdrückungsmechanismen sie unterworfen gewesen waren. Die Theaterleute waren glücklich, davon nun frei zu sein, aber es kamen nun finanzielle Sorgen, die man früher nicht kannte, weshalb einige Theater schließen mussten.

Als Shakespeare-Regisseur tritt der 1951 in Ostberlin geborene und aufgewachsene Frank Castorf in den Blickpunkt. Seine erste Inszenierung im Westen (Köln, 8.4.1989) war „Hamlet-Material“ von Shakespeare. Es muss furchterlich gewesen sein, denn die Zuschauer verließen das Theater in Scharen. Ähnlich wie Shakespeare wurden auch andere Klassiker zer-mahlen. Als er 1992 die Leitung der Volksbühne in Ost-Berlin übernahm, hatte er den Ruf als rabiatester Zerstörer des literarischen Erbes. „Joachim Kaiser diagnostizierte die Theaterlandschaft unter Castorfs Bearbeitung zornig als Versteppung.“ (S. 475) Zu den radikalen Regisseuren gehörte auch Christoph Marthaler aus der Schweiz.

Im Schlussteil seines Buches geht Wilhelm Hortmann noch einmal auf die Shakespeare-Festspiele der neunziger Jahre in Salzburg und Wien ein, die ich hier nicht weiter erwähnen will. Es soll aber noch der Hinweis auf Karin Beier erfolgen, die während ihrer Studienzeit in Köln eine englischsprachige Theatergruppe gründete und in den vier Jahren ihres Bestehens neun Shakespeare-Stücke aufführte.

Wie nicht anders zu erwarten, wurde auch gegen Ende des Jahrzehnts und Jahrtausends der Generationenwechsel beschleunigt. Stichworte: Stefan Buchmann in Basel, Matthias Hartmann in Bochum, Thomas Ostermeier in Berlin.

Abschließend möchte ich sagen, dass dieses Buch nicht nur Shakespeare in deutschen Theatern des 20. Jahrhunderts beschreibt, sondern zugleich eine Theatergeschichte Deutschlands darstellt. Hortmanns Lebenswerk kann nicht nur Anglisten und Theaterfreunden wärmstens zur Lektüre empfohlen werden.

Dieter Allgaier



Aus der Praxis für die Praxis

Sabine Nick, Ilka Parchmann, Reinhard Demuth (Hrsg.): **Chemisches Feuerwerk, 50 effektvolle Schauversuche.** Aulis Verlag Deubner, Köln 2001, 227 S., ISBN 3-7614-2374-8, DM 48,-

Die Hrsg. haben eine bemerkenswerte Anzahl von Autoren gewonnen, die mit je einem oder mehreren Experiment(en) zum 'Feuerwerk' beitragen. Das Buch umfasst fünf Bereiche, nach phänomenologischen Gesichtspunkten geordnet. Während im ersten Komplex Versuche nach dem Motto „Chemie ist, wo es stinkt und knallt“ vorgestellt werden, die an die eigene Schulzeit erinnern, werden in den folgenden, z.B. in „Schön und bunt“ oder in „Strom und Ströme“ auch weniger bekannte und bislang in Schulbüchern nicht veröffentlichte Experimente beschrieben, die neugierig machen.

Durchgängig bringen die Autoren: Hintergrundinformationen, Sicherheitshinweise, Geräte und Chemikalien, Durchführung, Beobachtung und Auswertung; gelegentlich: Entsorgung, weitere Tipps, Literatur. Farbfotos und Tabellen veranschaulichen und erleichtern Versuchsaufbau und -ergebnisse. Vermisst werden Bezugsquellen für erforderliche, recht exotische Substanzen wie Tetrakis (dimethylamino)pyridin, Diphenylanthracen, Cholesterylcaprylat u.a., die gewiss nicht in jedem Chemikalienschrank einer Schule zu finden sind.

Das Buch wendet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die Chemie unterrichten und ihre Schülerinnen und Schüler von der Vielfalt und den überraschenden Erscheinungen in diesem Fach beeindruckt möchten. Schwarzweiß gehaltene Karikaturen und kuriose regenbogenfarbene Überschriften wie „Die leuchtende Essigurke“ oder „Der schrumpfende Zahnputzbecher“ könnten als Anreiz dienen. Ob und inwieweit solche Art von Illustration zum Verständnis sachlicher Zusammenhänge verhilft, wird sich in der Praxis erweisen.

Etlche Experimente sind eher zur Demonstration an Universitäten geeignet und als Schulversuche zu aufwendig und, wie im Vorwort erwähnt, zu gefährlich.

Zweifelloso bietet das abwechslungs- und ideenreiche Buch vielfältige Anregungen für einen spannenden und amüsanten Unterricht; daher ist es allen an chemischen Experimenten Interessierten zu empfehlen.

Susanne Vogel

Nicht nur männlicher Widerstand

Martha Schad, **Frauen gegen Hitler. Schicksale im Nationalsozialismus.** Wilhelm Heyne Verlag, München 2001, 386 S., ISBN 3-453-19420-9, DM 43,03

Die Besprechung des Dokumentarfilms von André Heller im Spiegel (6/2002, S. 206) über Hitlers Sekre-

tarin Traudl Junge (auch als Buch erschienen: Traudl Junge „Bis zur letzten Stunde. Hitlers Sekretärin erzählt ihr Leben“) erinnerte mich an die mehrfach unterbrochene und wieder aufgenommene Lektüre mit dem etwas reißerischen Titel „Frauen gegen Hitler“. Aber so ist das Buch von Martha Schad eben geschrieben, dass man es nicht von der ersten bis zur letzten Seite in einem Zug lesen muss, sondern zwischendurch in den Bücherschrank stellen kann – und dann vergisst. Es handelt sich eindeutig eher um ein Buch für Liebhaber der unbekannten Details und kleinen Pinselstriche als um ein Geschichtswerk mit einer neuen Gesamtschau und großen, bedeutsamen Verbindungslinien.

Anders als Guido Knopp mit dem fast zeitgleich erschienenen Titel „Hitler und die Frauen“ geht es der Autorin nicht um die Untersuchung, warum und wie der „Führer“ bestimmte Frauen faszinierte. Sie will im Gegenteil die Schicksale von vielen verschiedenen Frauen beleuchten, deren einzige Gemein-

samkeit darin bestand, dass sie sich privat oder öffentlich, mündlich oder schriftlich, „nur“ verbal oder sogar tatkräftig, eher dezent oder auch vehement, schon lange vor der „Machtübernahme“ oder erst in den Kriegsjahren gegen Hitler und seine Bewegung stellten. Denn die Autorin hat Recht, wenn sie eingangs feststellt, dass im Zusammenhang mit dem Thema „Widerstand“ in unseren Geschichtsbüchern fast ausschließlich von Männern die Rede ist, während lediglich Sophie Scholl als einziger Frauenname bekannt sei – meistens werde ja sogar nur von den „Geschwister Scholl“ gesprochen.

Der Nationalsozialismus propagierte bekanntermaßen „die deutsche Frau“, deren einzige Mission aus der tatkräftigen, aber ansonsten kritik- und gedankenlosen Unterstützung des männlichen Führerstaates bestehen sollte. So wie z.B. Erka Mann mussten viele intelligente und selbstbewusste Frauen in der sog. „Einschaltung“ vor allem die Rücknahme der gerade erst begonnenen Frauenemanzipation sehen. Aber „ihre schon 1921 erhobene Stimme gegen Hitler wollte niemand hören, ihre zehn Jahre Kampf gegen sein Regime trugen keine Früchte“, musste z.B. Constanze Hallgarten (S. 50) erkennen. Dass sie auch bei ihren Geschlechtsgenossinnen kaum auf Resonanz stießen, stellte ein derart deprimierendes Fazit für viele der couragierten Frauen dar, dass nicht wenige aus Verzweiflung Selbstmord begingen, wie z.B. die SPD-Abgeordnete Antonie Pfülf. Andere emigrierten, wieder andere wie z.B. Elisabeth v. Thadden und die Schwester von Erich Maria Remarque, Elfride Scholz, wurden denunziert und hingerichtet.

An der losen Zusammenstellung der Einzelschicksale durch die Historikerin Martha Schad fällt schon auf den ersten Seiten auf, wie alles bis in die kleinste Einzelheit beschrieben und bestimmt auch gewissenhaft recherchiert (umfassender Anmerkungsapparat) ist und fast schon detailbesessen aufbereitet wird. Aus diesem Grund erleidet die Berichterstattung zwangsläufig eine Überfrachtung durch Nebensächlichkeiten, die einerseits zwar eine nicht zu



leugnende Authentizität bei den sehr intimen Einblicken in die geschilderten Einzelschicksale bieten, andererseits aber auch lästige Längen beschieren.

Die Autorin erwähnt auf Seite 281 eine Meinungsumfrage der Frauenzeitschrift „Brigitte“, in der Sophie Scholl „mit großer Mehrheit zur bedeutendsten Frau des 20. Jahrhunderts“ gewählt wurde. Und dieser Sparte von Publikationen ist wahrscheinlich auch ihr für Historiker ungewohnte Plauderton entnommen: Junge Frauen, Wohnungseinrichtungen und Landschaften sind ausnahmslos „hübsch“ und viele wiedergegebene Konversationsteile sind in Hinblick auf das ernste Thema zu oft unangemessen banal. Frau Schads Spezialgebiet sind unverkennbar die Familiengeschichten von Fürstenhäusern, besonders wenn Frauen darin herausragende Rollen gespielt haben. Daher kann sie es wahrscheinlich auch nicht lassen, bei jedem Bericht über gesellschaftliche Zusammenkünfte alle familiären, beruflichen u.a. Verbindungen und Verknüpfungen der erwähnten Personengruppen aufzulisten. Auch Kleidungsstücke werden in extenso von Zeitzeugen kommentiert: „Der Frack [Hitlers] von gutem Schnitt, besser geschnitten jedenfalls als der Kopf.“ (S. 105) und auch an anderen Stellen („Hitler stand auf, nahm ihre Hand und küsste sie sehr gekonnt“, S. 226) frage ich mich, was die Autorin eigentlich mit der Erwähnung solch nebensächlicher Episoden bezwecken will.

Am Ende der zeitraubenden und oft ermüdenden Lektüre erhebt sich wie immer die Frage nach ihrem Gewinn. Gewinn bezeichnete ich als einzig erkennbare thematische Klammer der recht lose aneinandergefügt Einzelschicksale die Ablehnung Hitlers und seines Regimes durch die von Martha Schad beschriebenen Frauen, gleich ob aus „gehobenen“ oder einfachen Verhältnissen. In Wirklichkeit will sie uns aber deutlich klar machen, dass diese Frauen den wegen der bisherigen Geschichtsschreibung viel bekannteren Männern in puncto Zivilcourage in nichts nachgestanden haben. Diese wichtige Aussage hätte Frau Schad durch einen Verzicht auf ihren ausufernd ornamentalen Stil bestimmt eindringlicher gelingen können.

Stephan Schneider

Die andere Frankreich-Reise: Straßburg für Leseratten und Bücherwürmer

Stefan Woltersdorff: Straßburg für Leser – ein literarischer Führer durch die Stadt und ihr Umland, Mohrstadt-Verlag Kehl, Strasbourg, Basel ISBN 3-88571-259-8, DM 34,-

In den letzten Wochen vor den Weihnachtstagen verwandelt sich die altherwürdige europäische Metropole Straßburg regelmäßig in die dem säkular gesinnten Zeitgenossen kaum noch zuzumutende „Capitale de Noël“, deren Konturen von einem Meer rotfilziger Nikolausmutzen überschwemmt wird.

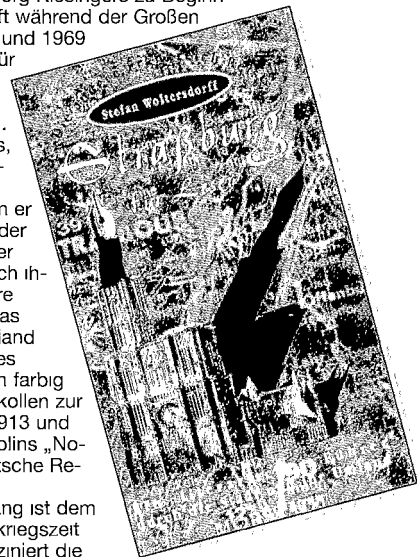
Dem, der die verborgeneren Reize Straßburgs erkunden möchte, sei Stefan Woltersdorffs „Straßburg für Leser“ empfohlen. Der Autor hat sich Anspruchsvolles vorgenommen und wird seinem Ansinnen in hohem Maße gerecht. Sein „literarischer Führer durch die Stadt und ihr Umland“ will zeigen, was

Straßburg den Deutschen und Strasbourg den Franzosen bedeutet. Hinzu kommt ein Bestimmungsversuch des geistigen Standorts der elsässischen Ureinwohner.

Der Autor ist seit geraumer Zeit Dozent an der Universität de Strasbourg und hat schon deshalb breiten Zugang zu Quellen, die sich dem Kurzzeiturlauber nicht erschließen. In Bezug auf deutsche Zeugnisse ist das, was Stefan Woltersdorff zutage fördert, bewundernswert. Auf sechs Spaziergängen möchte er seinen Leser mit der Geologie des Geisteslebens des europäischen Humanismus, mit der Bedeutung Straßburgs für die Literatur des Sturm und Drang der Herder, Goethe, Lenz und Wieland sowie des Vormarsch der Buchner, Borne und Heine bekannt machen. Hinzu kommt ein üppiger Ausflug in das wilhelminische Straßburg. Hier gelingt es, die Spannungen, die zwischen den alteingesessenen Elsassern und den neu zugezogenen Altdeutschen ausgetragen werden, plastisch anhand einer differenzierten Vorstellung der elsässischen Presselandschaft zu vermitteln. Repräsentiert werden die unterschiedlichen Flügel durch den „Alt-Elsässer“ und „Neudeutschen“ René Schickele und die „Neu-Elsässer“ bzw. „Altdeutschen“ Ernst Stadler und Otto Flake – Intellektuelle allesamt, die sich ernsthaft bemüht darum haben, aus den verschiedenen Optiken und Sichtweisen ihrer Herkunft eine für das preußisch kolonialisierte Reichsland Elsaß-Lothringen angemessene und den übrigen Bundesstaaten gleichwertige Stellung im wilhelminischen Reich zu finden. Auch staatstragende Lehrer und Denker der Reichsuniversität Straßburg werden nicht unterschlagen: Carl Schmitt mit seiner Gegnerschaft zum „Parteienbundstaat“ als Vordenker der Dritten Reiches und später Inspirator Kurt Georg Kiesingers zu Beginn von dessen Kanzlerschaft während der Großen Koalition zwischen 1966 und 1969 und – hoch bedeutsam für

die deutschen Sozialwissenschaften – der Soziologe Georg Simmel. Das ist die Detailkenntnis, die den deutschen Besucher Straßburgs erfreut und die er benötigt, wenn er um eine Rekonstruktion der vielfältigen Bedeutung der Universität Straßburg nach ihrer Neugründung im Jahre 1871 bemüht ist. Auch das traurige und für Deutschland wenig rühmliche Ende des Reichslands ist literarisch farbig belegt mit Gerichtsprotokollen zur „Zaberner Affaire“ von 1913 und Auszügen aus Alfred Doblins „November 1918 – eine deutsche Revolution“.

Ein weiterer Spaziergang ist dem Straßburg der Zwischenkriegszeit gewidmet. Auch hier fasziniert die Detailtreue, mit der der Autor die Facetten deutscher Kulturansprüche an Straßburg belegt und beleuchtet: links die Exilgruppen um die KPD-O mit Hans Mayer, die verzweifelten Versuche, den elsässischen Sprachraum für die Verbreitung antifaschistischen Gedankenguts in das Dritte Reich



hinein zu nutzen mit der „Internationalen Arbeitermusik- und Gesangsolympiade Europas“ von 1935 unter der Präsidentschaft von Hanns Eisler. Rechts der zum Nazitum konvertierte Expressionist Hanns Johst unter der Vormundschaft seines Gauleiters für den Gau Oberrhein Wagner, dazwischen der Elsässer Charles Hueber, ehemaliger Kommunist und von 1940 bis zu seinem Tode 1943 „Ratsherr der deutschen Stadt Straßburg“.

Das Straßburg unserer Tage ist durch die Schriftstellerin Barbara Honigmann vertreten. Mit eindrucksvollen Texten aus ihrer Feder wird die Bedeutung der Stadt als neue Heimstätte der jüdischen Gemeinde in Frankreich erläutert und erklärt – aus der Sicht Barbara Honigmanns –, warum das in der Architektur wilhelminisch geprägte „Quartier allemand“ zum nach Paris wichtigsten Zentrum der Franzosen jüdischen Glaubens werden konnte.

Der sechste und letzte Spaziergang (hinzu kommen vier Exkursionen für Radler und Automobilisten in die Richtungen der Windrose) ist der Stadt Kehl gewidmet. Für mich aus deutscher Sicht deshalb bemerkenswert, weil diese Stadt auf den ersten Blick nichts zu bieten hat und das Wichtige zunächst mühsam, aber danach sehr profitabel recherchiert werden muß. Stefan Woltersdorff nennt die Gründe für Kehls Mangel an Attraktivität: die Stadt wurde in den letzten 300 Jahren vierzehn Mal zerstört, das vorletzte Mal als einzige deutsche Stadt während des Krieges von 1870/71 durch die Franzosen. Von Kehl aus konnte in den letzten Tagen des Ancien Régime quasi reziprok zur späteren Bedeutung Straßburgs als Asyl für deutsche Emigranten mit dem Verlegen und Drucken der Schriften Rousseaus und Voltaires revolutionärer Geist von deutschem Boden nach Frankreich hineingetragen werden. Zudem werden in Kehl ab und an Halter von Kraftfahrzeugen mit Straßburger Kennzeichen durchaus freundlich, aber in sehr korrektem Französisch um die strikte Respektierung der Fußgängerüberwege gebeten. Man sei in Kehl mehr nicht in Frankreich. Auch hierzu liefert Stefan Woltersdorff ein im übrigen Deutschland wenig bekanntes Detail. Kehl war von 1945 bis 1953 aus der französischen Besatzungszone aus- und als ostliche Vorstadt Straßburgs der französischen Republik angegliedert. Rechtliche Grundlage bildete die 1940 von den Nazis verfügte Eingemeindung Kehls in die „deutsche Stadt Straßburg“.

Die Darstellung französischen Geisteslebens in Straßburg enttauscht zunächst. Bewegend immer wieder, aber trotzdem dank zahlreicher Weinstliche an den Wänden Straßburger Winstubs (Weinstuben) und sonstiger Gaststätten sattem bekannt, ist die Entstehung der Marcellaise im Gebäude der heutigen „Banque Nationale“ während der Revolutionskriege. Als Pendant dazu stelle man sich vor unseren Hoffmann von Fallersleben beim Dichten des Deutschlandliedes auf der sturmumtosten Nordseeinsel Helgoland. Im Literaturverzeichnis tauchen an bedeutenden Namen auf: Paul Claudel, Gustave Doré, Alexandre Dumas, Victor Hugo, Gérard de Nerval, Henriette-Louise d'Oberkirch, Marie-Christine Périllon, Antoine de Saint-Exupéry, Stendhal und Voltaire. Dazu gibt es einige Pikanterien aus dem Umfeld der Hochzeit der Osterreicherin Marie Antonette mit Ludwig XVI, des sizilianischen Hochstaplers Graf Cagliostro sowie Politisch-Anekdotisches um die Gräfin Mélanie de Pourtalès während

der Reichslandperiode Straßburgs. Das ist für mich als Nicht-Romanisten etwas mager, wenn ich der pathetischen Appelle der Staatsmänner Clémenceau und Poincaré an die Innerfranzosen gedenke, sich der Landsleute zu erinnern, die zwischen 1871 und 1918 wie Kongonener versklavt des Schutzes der Republik entbehren mußten. Hier hätte ich gern mehr über den Wert Straßburgs für die Franzosen erfahren. Oder sollte sich die Bedeutung der Stadt als östlicher Pfeiler des Hexagons in ihrer rein ästhetischen oder bloß strategischen Position erschöpfen? Dass die Dinge komplexer sind, zeigt ein straffer Vergleich zwischen dem französischen Historiker Fustel de Coulanges (Namenspatron eines bedeutenden Ly-cée in Straßburg und zwischen 1860 und 1870 Lehrer dortselbst) und seinem preußischen Kollegen Theodor Mommsen. Links des Rheins, also auch in Straßburg, ist es der individuelle Wille des Burgers, der über seine Zugehörigkeit zur Nation in freier Entscheidung befindet. Rechts des Rheins fesselt den Landsmann das Blut an sein Volk.

Unbefriedigend ist der Mangel an literarischen Texten aus elsässischer Feder, insbesondere solchen aus unseren Tagen. Also der Mangel an Texten von Germain Müller, André Weckmann, Adrien Fink, Huguette Dreyfus und Hans Egensberger, der sich aus Gründen der phonetischen Akzeptanz durch seine frankophonen Landsleute in Jean Egen umbenannt hat und wegen seines wundervollen Buches „Die Linden von Lautenbach“ berühmt geworden ist. Darin geht es, neben selbstbewusster Selbstdarstellung, um das Aufeinanderprallen des Französischen und des Deutschen auf dem Rücken der Elsässer. Über die Gründe dieses meines Erachtens bedauerlichen Mangels in „Straßburg für Leser“ kann nur spekuliert werden, da das Thema heikel ist und darüber kaum gesprochen wird. Für meinen Französisch-Tutor – der Herkunft nach Bretoner, brillanter Linguist und politisch der alternativen Szene zuzurechnen – ist es skandalös, neben selbstbewusster Selbstdarstellung in seinem Beisein als Innerfranzose einer Sprache befleißigen, die er nicht versteht. Im Rahmenprogramm um den Fernsehvierteler „Les deux Mariannes“ – die beiden Mariannes“ wurde ein Dokumentarfilm gezeigt, in dem als Sprecher des elsässischen Dialekts entweder brave Winzer oder Vertreter eines entwurzelten Subproletariats vorgestellt worden sind. Mitglieder und Freunde des „Cercle René Schickele“ werden als Autonomisten und Separatisten, d.h. als Neonazis bezeichnet, und dies in einem Umfeld, das in mehr als nur Einzelfällen weit über 30 % regelmäßig die Orientierung Jean-Marie Le Pens wählt.

Dass man angesichts einer derart komplexen Bewertung der eigenen Identität durch andere mit dem Überlassen von Bekenntnissen jedweder Art vorsichtig umgeht, macht Sinn und entschuldigt Stefan Woltersdorff, dem sicher nicht daran gelegen sein kann, in das Kreuzfeuer der Auseinandersetzung um ein Thema zu geraten, in dem sich die „Altdeutschen“ wahrhaftig keine Lorbeeren verdient haben – dazu noch einmal die Gerichtsprotokolle zur „Zaberner Affaire“ von 1913!

Wer sich neben den literarischen auch für andere Spaziergänge durch Straßburg und durch das Elsaß im weiteren Sinne interessiert, sei auf die folgenden Publikationen aufmerksam gemacht:

– „Spaziergänge durch Straßburg – die Baukunst der Stadt in 5 Rundgängen, von der mittelalter-

lichen Zeit bis 1900"; herausgegeben vom und erhalten bei dem „Office de Tourisme de Strasbourg“ 17, place de la Cathédrale, F-67000 Strasbourg, – Dagmar Beckmann / Ulrike Strauch: Anders Reisen – Elsaß, aktualisierte Ausgabe Reinbek bei Hamburg, Mai 1995. Ulrike Strauch hat von 1987 bis 2000 den Deutschunterricht der Deutschen Abteilung am Lycée Internationale de Strasbourg maßgeblich gestaltet.

Joachim Oertel

Carpe diem

Duffner, Wolfgang: Roggenbach im letzten Jahr, Erzählung, Klöpfer & Meyer, Tübingen 2001, 182 S., ISBN 3-421-05708-7, DM 34,–

Obwohl Roggenbach den Rat des reisenden Radiästheten befolgte und sich unter eine Magnolie legte, um aus dem verstrahlten Boden Energie und heilende Wirkung zu ziehen, starb er bald darauf mit 42 Jahren an seiner Krebserkrankung. Schließlich ist es auch hausgemachter Blödsinn, dass die Kraftfelder verstrahlten Bodens Krankheiten heilen und dass das hausgemachte Blödsinn ist, ahnt auch unser Protagonist, Herr Roggenbach. Er ist nämlich ein ausgesprochen nüchterner, kuhl urteilender Mensch, ein Techniker, der nur das gelten läßt, was wissenschaftlichen Überprüfungen stand hält. So glaubt er selbstverständlich auch nicht an das Perpetuum Mobile, weil es eine Maschine, die ohne Energieverbrauch arbeitet, nicht geben kann.

Uns begegnet Herr Roggenbach in der Erzählung allerdings nicht als Techniker, sondern als Musiker, genauer gesagt als Kurmusiker. Schon der Umstand, dass er mit zwölf Jahren das Geigenspielen genau deshalb begann, weil ihn die nutzlose Existenz der Geige als Wandschmuck im elterlichen Haus storte, zeigt wie unsentimental und pragmatisch er Lebensentscheidungen trifft.

Aber immerhin, er bewies seine Musikalität und besuchte schließlich die Musikhochschule in Trossingen, nachdem er die Ingenieurschule absolviert hatte. Die Liebe zur Musik („Nirgendwo findet man mehr Gefühle als in der Musik“) und zum italienischen Violinisten Tartini steht im krassen Gegensatz zu dem sonst so sachlich wirkenden Menschen. Da ihm die „Ausstrahlung des Wundergeigers“ fehlte, musste er seine Hoffnungen auf eine Solokarriere begraben, und seine Liebe zu Tartini kostete ihn dann auch eine Anstellung in einem Orchester. „Der Mozart, den ich ihnen spielte, gefiel ihnen nicht; ich spielte ihn wie Tartini. Ich bin an Mozart gescheitert, wenn Sie so wollen.“

Roggenbach wird Kurmusiker – vierzehn Jahre Kurmusiker in Wildbach, in Bad Krzingen, in Bad Wörishofen. Er wirkt keineswegs verzweifelt darüber, dass er als Musiker die „unterste Stufe“ eingenommen hat. Emotionslos berichtet er von den Einführkonzerten, Tanztees, Empfangen und Beerdigungen, die sein Musikerdasein fortan bestimmen. Tartini und Mozart spielt er allerdings nie. Doch ein kleiner Einblick in die Tiefen seines Seelenlebens? Dass er als Kurmusiker ungewöhnlicherweise einen Langzeitvertrag erhalten hat, entspricht seinem Wunsch nach

Sesshaftigkeit. Alles in seinem Leben, außer seiner schweren Krebserkrankung, ist unspektakulär, seine Wünsche, seine Traume, seine Freundschaften, sein Tagesablauf. Er scheint zufrieden damit; er verlangt nicht mehr, obwohl er weiß, dass er bald sterben wird. „Das bisschen Leben, das ist alles, und das ist eine ganze Menge, glauben sie mir. Falls man es auskostet. Ich habe es nicht ausgekostet, aber ich habe so gelebt, wie ich es für richtig hielt. Ich lebte nicht schlecht damit. Mir genugte es, zumindest bildete ich es mir ein.“

Die Sprache und der Ton seines durchgängigen Monologes, in dem uns Roggenbach über sein Leben und Sterben erzählt, ist ebenso unspektakulär wie sein Leben selbst. In den kurzen, einfach formulierten Sätzen, die der Erzählung den Charakter eines Berichts geben, erscheint Bedeutendes und weniger Bedeutendes gleichwertig und oft unverbunden nebeneinander. „Ich nahm Geige und Bogen aus dem Kasten, legte sie nebeneinander auf den Tisch, betrachtete sie eine Weile, und nachdem ich lange genug geschaut hatte, stimmte ich die Geige, spannte den Bogen, schloss die Augen und strich behutsam mit dem Bogen über die Saiten, und mehr brauchte ich nicht zu hören. Ich ging in die Küche und machte mir einen Kaffee. Dann verspürte ich Lust auf ein Croissant, aber ich war zu faul, um zur Bäckerei zu gehen. Ich setzte mich an den Küchentisch, nahm den Schreibblock und las, was ich am 1. März eingekauft hatte. Dann riss ich das Blatt ab und warf es in den Mülleimer.“

Von zwei Liebschaften erfahren wir, von der scheuen vertrauten Eva, einer Realschullehrerin, und von der Esoterikerin Patricia. Eva verlässt ihn, weil sie glaubt, dass ihr ein Prinz zustehe, der

Roggenbach wahrlich nicht ist. Die unabhängige Patricia zieht Konsequenzen aus der fehlenden gegenseitigen Akzeptanz. „Mit Schaudern denke ich an die Vorträge, die sie mir hielt. Doch nicht das, was sie mir erzählte, nervte mich, sondern die Tatsache, dass ein Mensch mit Boden unter den Füßen sich so hartnäckig auf Spekulationen einlassen konnte. Als ich es ihr sagte, schimpfte sie mich einen Materialisten, warf mir Phantasielosigkeit und Kälte vor und wollte wissen, wie man mit so einem Denken überhaupt leben könne. Ich konnte es. Denn mein Denken war nicht eng, es war nur sachlicher.“ Ganz Roggenbach! Insgesamt sind die Nebenfiguren, wie der Bassist Mario oder der taubstumme Karl skizzenhaft gezeichnet, manchmal leider zu klischeehaft. So prahlt der Italiener Mario mit seiner neuerworbenen Rolex-Uhr und ist darüber hinaus krankhaft eifersüchtig. Typisch Italiener! Die Menschen, die im Leben Roggenbachs auftauchen, berühren sein Innenleben kaum. Der Leser spürt, dass zwischen dem Protagonisten und seinen Mitmenschen keine wirkliche persönliche Beziehung



entsteht. Vielleicht kann man von einer gewissen Nahe zu dem taubstummen Karl sprechen. Karl reagiert trotz seiner Taubheit immer bei einem bestimmten Musikstück, das die beiden bei ihren Dominopartien hören. Die Musik scheint zwischen Karl und Roggenbach eine gewisse Verbundenheit herzustellen. Eine richtige Freundschaft entsteht aber auch hier nicht. Karl besucht den Sterbenskranken zwar noch im Krankenhaus, aber es ist bezeichnend, dass Roggenbach ganz alleine stirbt. „Jetzt aber herrscht nichts als Stille, eine tiefblaue, kalte, dauerhafte Stille, kein Rauschen in der Luft, keine Stimme, kein Hundegebell, kein Reifengequietsche, auch keine Bewegung, keine Gerüche, keine Farben, nur ein lichtloses, lichtlosches Blau, und das Blau nimmt zu, und, was ich sagen wollte: leben Sie, jetzt!“

P.S. Schade, dass Wolfgang Duffner in seinem autobiographischen Anhang verschweigt, dass er von Beruf Lehrer ist und dass er bei seinem fünfjährigen Aufenthalt in Südamerika, den er erwähnt, als Auslandslehrkraft gewirkt hat. In seiner Erzählung sagt Roggenbach: „Manchmal holte ich sie von der Schule ab, die ihr ein Grauel war, ... Sie verabscheute die Schule wie alle Menschen, die sich einem seelenlosen Mechanismus wehrlos ausgeliefert fühlen ...“ Sind diese Aussagen autobiographisch zu verstehen? Ware wirklich schade!

Katharina Gorkow

Erinnerungen eines Mädchens, welches nach Bolivien fährt

Piglia, Ricardo: *Brennender Zaster*, Wagenbach Berlin 2001, 188 S., ISBN 3-0831-31553, DM 34,-

Da erzählt während einer Zugfahrt nach Bolivien die sechzehnjährige Blanca Galeano dem argentinischen Autor Ricardo Piglia von ihrem Geliebten, dem Pistolero Mereles, Rabe genannt, der 1965 an einem spektakulären Bankraub in Buenos Aires beteiligt war, welcher blutig in Montevideo endete. Der Rabe wurde von der Polizei erschossen, Blanca mußte ein halbes Jahr in den Knast und sucht nun Asyl in La Paz. Ricardo Piglia beginnt, sich für den Fall zu interessieren, erlangt Zugang zu Polizeiakten, zu Gutachten einer psychiatrischen Klinik, zu Gerichtsprotokollen, 1966 entstehen die ersten Skizzen zu einem Roman.

Aber der Roman will nicht gelingen, die Distanz zum Geschehen fehlt. 1995 endlich hat der Autor die nötige Distanz gefunden, detailgetreu den Raubüberfall und die Flucht nach Uruguay und das blutige Massaker dort niederzuschreiben, in einer Sprache, die ihm den damaligen Gangstern und deren Gegenpol,

den Polizisten, angemessen erscheint. Es ist eine Sprache voll von vulgären Obszönitäten auf beiden Seiten, von menschenverachtenden Beleidigungen auf beiden Seiten, von gockelhaftem Machogehabe und von triefender Sentimentalität, wenn man an die liebe Mutter und an die unberührbaren Schwestern denkt oder an rührselige Männerfreundschaften. Das Personal des Romans besteht denn auch fast ausschließlich aus Männern, bestenfalls einige Betthäuschen zur Belustigung dieser Männer. Trivial, sollte man meinen, jedoch die Akririe, mit der Ricardo Piglia die Vorgänge beschreibt, ist atemberaubend in ihrer drehbuchartigen Schnelle, in der im Vorbeifahren mal eben ein Polizist oder ein Ganovenkumpel erschossen wird; die Details erscheinen oft überflüssig: *In einer Hand halt er einen Tausender, in der anderen ein Ronson-Feuerzeug, das er einer Nutte geklaut hat. Er zundet den Geldschein an, schaut in den Spiegel und lacht.* Man sollte meinen, es genüge, das Anzünden der Geldscheine (der Beute von einer halben Million Dollar) zu beschreiben, aber dem Autor ist die Marke Ronson wichtig, und dass das Feuerzeug von einer Nutte geklaut ist. Einerseits der angeberische Reichtum des Ganoven, hier aus dem Rotlichtmilieu gespeist, andererseits die Verlastung des Ganoven kennzeichnend, irgendwann mal nichts mehr zu haben, um zu überleben. Dann bleibt nur der verwegene Tod, der andere mit sich reißt, der Gangstermartyrertod, der Rotlichtheldentod. Die Fluchtwege der Gangster nach ihrem Bankraub mitten in Buenos Aires nach Montevideo über den Rio de la Plata sind reiseführerartig aufgezeichnet, man kann diese Route nachfahren, exakte Ortsbeschreibungen von zeitweiligen geheimen Schlupfwinkeln, minutiöser zeitlicher Ablauf, aus der Sicht der Gangster sowie der Polizei. Dazu alternative Erläuterungen zu Zeitlöchern, zu wirren und nüchternen Planungsvorhaben und gescheiterten Durchführungen. Es entsteht ein dokumentarisches Dossier über einen Raubüberfall, den man längst in den beiden beteiligten Ländern vergessen hat. Man konnte ihn auch vergessen, wenn da nicht das Interesse des Autors wäre, Psychogramme zu entwerfen über jeden der Gangster, den Raben Mereles, Nene Brignone, El Gaucho Darda, den mysteriösen Malito und über den hartnäckigen Verfolger Kommissar Silva. Letzterer hat eine klare Meinung von den Gangstern: *Die Gefahr schreckt sie nicht, weil sie den Tod im Blut haben, schon mit fünfzehn bringen sie unschuldige Leute um, Söhne von Alkoholikern und Syphilitikern, die sind gegen alles, Fleisch für die Irrenanstalt, ausgerüstete Killer, gefährlicher als ein Kommando professioneller Soldaten, die sind wie ein Rudel Wölfe in einem umzingelten Haus.* Zumindest hat Silva recht darin, dass diese Gangster schon als Kinder Ausgestoßene waren, durchaus aus bürgerlichen Elternhäusern, ohne eine Chance, ihrem Leben eine andere Richtung zu geben als in die Kriminalität. Dies lässt sie unter ständigem Kokaingebrauch zu gewissenlosen Killern werden, Silva sagt es. Aber so ganz sauber ist Kommissar Silva auch nicht, besonders wenn es darum geht, Schattenmänner in die Unterwelt zu schleusen: *Silva hielt ihn sich seit einem Jahr als Spitzel, als Gegenleistung durfte er im Hafenviertel mit Drogen und Frauen handeln.* El Gaucho Darda hat von Jugend an zwischen einer Irrenanstalt und allen möglichen Gefängnissen des Landes gelebt, er wird wirklich zu einem Wolf, ist der



letzte, der einzige, der in Montevideo überlebt, nachdem tagelang ihr Schlupfwinkel von der Polizei belagert wurde. Wüste Schießereien liefern sich die Gangster mit der Polizei, töten ohne Skrupel, nihilistisch wissend, dass sie nicht lebend davon kommen werden. Das Fernsehen, der Hörfunk sind live dabei, die Gangster erleben am Fernseher ihr eigenes Ende mit. Der Autor will beileibe nicht durch die Gangsterlebensläufe gesellschaftsbedingt deren Verbrechen entschuldigen, er stellt dar, was in einer brutalen Ich-Gesellschaft blüht, ohne dafür jemanden verantwortlich machen zu wollen. Die Gangster sind eben Wölfe, da kann man nicht mit ethischen Maßgaben kommen, basta. Und das ist das Erschütternde, das Grauen, welches dieser Roman beim Lesen bewirkt. Wenn dieser Roman ein einfacher Krimi wäre: Nicht der Rede wert! Da er soviel mehr ist: Des Lesens wert!

Heinz Weischer

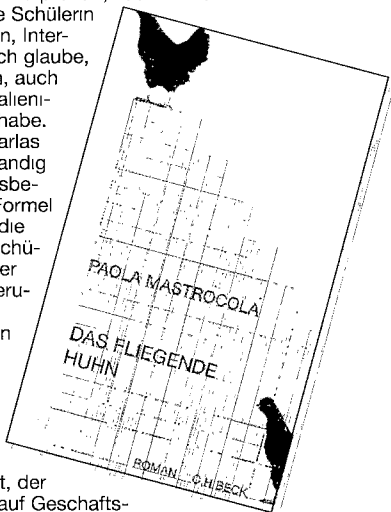
Der Schüler im allgemeinen ist ein Maulwurf, zwei Zentimeter unter der Oberfläche

Mastrocola, Paola: Das fliegende Huhn, C.H. Beck München 2001, 224 S., ISBN 3-406-48036-5, DM 36,-

Sollen wir den Titel dieser Rezension wirklich ernst nehmen? Es ist ein Zitat aus einer herrlichen Satire einer italienischen Lehrerkollegin, die sich zum Beispiel auch über folgendes ärgert: Früher bekam man als Kind einen ganzen Sack unsortierter Lego-Steine, da konnten die Kleinen daraus einen Blumenstrauß basteln, ein Auto oder ein U-Boot, auch Brücken und Kirchtürme, was die Fantasie so eingab. Heutzutage ist Lego zielgerichtet. Man schenkt den lieben Kleinen eine Legoausstattung, die ein U-Boot hervorbringt, wenn man die ellenlange Gebrauchsanleitung richtig versteht. Und aus diesem Legosortiment kann man keinen Kirchturm bauen. Noch solch ein Beispiel, bei dem ich mich nach Rumanien und Ungarn versetzt fühle, weil ich hier das Schulerain kenne. Die Italienischfachschaft eines ländlichen Gymnasiums in Oberitalien beschließt Fragen zu vergleichenden Jahrgangstests. Die Hauptheldin Carla des Romans von Paola Mastrocola schlägt Fragen vor wie: „Was halt Manzoni von der Ehe?“ Die Kollegen sind entrüstet, viel zu schwer, sie schlagen vor: „War Renzo mit Don Rodrigo verwandt?“ So ähnlich ist das mit den Hühnern, denen man die Flügel gestutzt hat. Lehrerin Carla sieht das nicht ein. Wozu haben Hühner schließlich Flügel. Damit sie fliegen! Basta! Und so versucht sie, ihren 24 Hühnern das Fliegen beizubringen. Es scheint hier die Übungsmethode wichtig zu sein, Carla erfindet an die sechs Flugunterstützungsapparate, die allerdings alle nicht funktionieren. Und so ist das auch wohl mit ihren Schülern, denen man die Flügel stutzt, z.B. mit Worldwideweb, das auf den Mausclick hin etwas Handfestes, Verstehbares, Erkennbares liefert. Nicht nur deshalb sind ihre Schüler morgens müde und träge im Unterricht und lesen Sportzeitschriften oder dosen, sondern weil sie wie Maulwürfe zwei Zentimeter unter der Oberfläche eines Gedichtes wühlen,

ohne in die Tiefe zu gelangen, und soetwas lässt in Lethargie verfallen. Unsere Kollegin hat zigmal mit ihren Schülern Gedichte interpretiert, beim zwanzigsten Versuch fragt eine Schülerin unschuldig: „Frau Lehrerin, Interpretieren, was ist das?“ Ich glaube, ich kenne diese Schülerin, auch wenn ich nicht an einer italienischen Schule gearbeitet habe. Ein Mathematikkollege Carlos hat eine Formel für die ständig sinkende Schülerleistungsbereitschaft gefunden, die Formel „der mentalen Mutation, die durch die Evolution der Schüler-Lehrer-Beziehung in der höheren Bildung hervorgerufen wird.“. Das Resultat sinkt ständig, die Mutation degeneriert. Zum Glück fasst eine Schülerin Vertrauen zu ihrer Lehrerin, Tanni, deren Mutter eines Tages die Familie und Tanni mit ihrem kleinen Bruder allein gelassen hat, der trinkende Vater ist zu oft auf Geschäftsreise in Frankreich. Tanni sind die Flügel gestutzt worden, sie muss fliegen lernen; das lernt sie nicht in der Schule, sondern in freundschaftlichen Briefen, welche sie mit der Lehrerin über Hühnerzucht und ähnliche Erscheinungen des Lebens wechselt. Und am Schluss fliegt sie mit ihrem Onkel Alex, einem Flugschiffer, davon. Sie zumindest hat's gelernt. Bis dahin jedoch muss Lehrerin Carla in der Elternsprechstunde viele Klagen von Müttern auffangen, deren Kinder leistungsschwach sind, „aber Sie wissen, ich bin bis acht Uhr abends im Geschäft, wie soll ich da meiner Kleinen helfen.“ Das ist es, denn leistungsschwach sind die Kleinen nicht am Computer, aber das Alleingelassensein läßt sie „verwildern“ in Windows-Fensterchen.

Das ist ein ganz vergnügliches, verschmitztes Buch über das Fluggewerden und über die Geburtshelfer des Flüggewerdens, über uns Lehrer. Und es ist eine leidenschaftliche Liebeserklärung an die Muttersprache und an die Literatur und an unsere Lehrertraume, unsere Schüler etwas von dieser Liebe zur Literatur erfahren, erfüllen, erschlüsseln zu lassen im Eigenversuch, nicht mit einer Gebrauchsanweisung. Glücklicherweise wohnt Carla neben dem Bauern Isidoro, der immer mehr zu ihrem Freund wird, weil seine Bodenhaftung auch überzeugt, wenn er heut, damit seine Kühe im Winter Nahrung haben, und wenn er seiner „sehr verehrten Lehrerin“ erklärt, warum Hühner im Boden scharren müssen (damit sie die Mineralien gewinnen, um ihre Eierschalen aufzubauen. Hatten Sie das gewusst?). Isidoro gibt Mut; auch ein Lehrer braucht immer mal wieder jemanden, der ihm Mut gibt, den Schülern das Fliegen beizubringen. Ich kann mich an meine Zeit in Bolivien erinnern; da gingen wir sonntags zur Chichería der Ehefrau unseres Schulmaurers (er mauerte nur den halben Monat, dann hatte er genug verdient für den ganzen Monat). Seine Frau, eine würdige Indianerin mit Bowler hockte hinter der kupfernen Chicharrón-(gesottenes Schweinefleisch)-Kasserole und gab mir eine doppelte Portion für den



gleichen Preis „Gringuito, du bringst den Kindern bei, wie sie die Welt verstehen lernen sollen. Das ist Schwerarbeit.“ Und die Chicha (vergorenes Maisgetränk) gab sie mir kostenlos.

Heinz Weischer

Von toten Seelen und anderem

Modolo, Maria: In freiwilliger Verbannung, Als deutscher Lehrer in Sibirien, Shaker Verlag, Aachen 1998, 170 S., ISBN 3-8265-3629-0, EUR 14,95

Immer wenn ich auf Heimaturlaub von den Eigentümlichkeiten meines Einsatzlandes berichtete – versagende Heizungen zur Wintersonnezeit, im Ministerium unauffindbar verloren gegangene Vertragsentwürfe, 300-Seelendörfer, deren Seelen zwar tot, aber aufgrund ihrer russlanddeutschen Abstammung zweifellos Anspruch auf investive Hilfe aus Deutschland hatten –, dann erntete ich nur mildes Lächeln: ja, Kasachstan, der Orient eben. Vergeblich war meist die Mühe, wenn ich zu erklären versuchte, dass dies nichts mit dem Orient zu tun hatte, sondern mit den Traditionen der Sowjetunion (wenn nicht gar viel älteren, Gogol lasst grüßen). Umso dankbarer bin ich dem Autor des obgenannten Buches für den schriftlichen Nachweis, dass die von mir angeführten Eigentümlichkeiten und viele andere sich in durchaus gleicher Weise auch jenseits der kasachstanisch-russischen Landesgrenze finden, in Sibirien nämlich. An der Authentizität des im Buche Beschriebenen habe ich keine Zweifel, einerseits weil mir vergleichbare Verhältnisse nicht fremd sind, andererseits kenne ich auch den Autor. Für den Eingeweihten ist nämlich unschwer zu erkennen, dass sich hinter Maria Modolo ein Kollege versteckt, der ehemalige

Fachberater für Deutsch in Barnaul (am Fuße des Altai-Gebirges).

In sechs Kapiteln nimmt er uns mit auf die Reise „Vom Rheinland in den Wilden Osten“ (Kap. I), hinein in die „Postsowjetische Realität“ (II.), zu „Tote[n] Seelen und Potemkinsche[n] Dörfer[n]“ (III.), er erzählt von „... verlorene[n] Brüder[n] und Schwestern“ (d. i. den Russlanddeutschen, Kap. IV.), würdigt die „Pioniere der Spracharbeit“ (V.) sowie „Land und Leute“ (VI.). All dies ist – leider recht notdürftig und nicht ganz überzeugend – fiktiv verpackt in die Reflexionen eines Lehrers, der im Buch Wagner genannt wird, während seiner letzten Dienstreise – vier Tage per Zug – von Moskau nach Barnaul. Das Pseudonym und diese fiktive Verpackung ist aber so ziemlich das einzige, was der Verschleierung dient. Ansonsten wird Klartext geredet. Auch wenn nicht alle auftretenden Personen beim Namen genannt werden: Für Insider ist deutlich, wer wer ist, und was der Autor von wem halt.



Wenn sich das Buch darauf beschränken wurde, bräuhete es allerdings hier nicht vorgestellt zu werden. Was es über das Niveau üblicher Erinnerungs- und Abrechnungsprosa hinaushebt, ist die sehr präzise und oftmals amüsante Beschreibung postsowjetischen Alltags, ob es sich um Fragen des Wohnens, des Essens oder des Arbeitslebens handelt. Gerade die Schilderung des letzteren, die Ansprüche, die an den ausländischen Partner oft gestellt werden, die Leistungen, die von den einheimischen Partnern (nicht) erbracht werden, manchmal auch, was diese sich leisten, machen das Buch über das reine Amüsement hinaus zu einer unverzichtbaren Vorbereitungslektüre für alle, die in irgend einer Funktion nach Sibirien (oder in eine andere Region der GUS) gehen. Seht euch vor, Leute!

Hans-Martin Dederding

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht

Kreiswaldstraße-21

64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar

☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / Neuer Status:

☐ Auslandsdienstlehrkraft

Jahresbeitrag: € 90,-

☐ Programmlehrkraft

Jahresbeitrag: € 40,-

☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in

Jahresbeitrag: € 40,-

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

Jahresbeitrag: € 20,-

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

..... Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

Rückseite beachten!



Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand

(nur 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)

Der deutsche Lehrer im Ausland



Deutsche Schulen in China:

Beijing

Hong Kong

Shanghai



VDLIA

ASCENDORFF
VERLAG



Der deutsche Lehrer im Ausland

49. Jahrgang – September 2002

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

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

Zuschriften:

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

Büchertisch:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

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

Redaktionsschluss:

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

Bezugsbedingungen:

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

Bestellungen an:

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

Druck:

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

Titelfoto:

Chinesischer Schüler freut sich über das Interesse der Langnasen an seiner Schule

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

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

Waldemar GRIES, Vorsitzender

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

Alfred DOSTER,

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Ringelbachstr. 249, D-72793 Pfullingen
Tel. (0 71 21) 20 55 950, Fax 00 49 - 71 21 - 20 55 952
doster@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

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

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen

Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

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

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18, Fax 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

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

Dr. Hans-Martin DEDERING, Schriftleitung

Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20, Fax 93 19 87
dedering@vdlia.de

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

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

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

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	€ 90,-
Programmllehrkräfte	€ 40,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	€ 40,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	€ 20,-

Die Konten des VDLiA lauten:

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	146
---	-----

VERBAND

Frühjahrstagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 23. März 2002 in Norderstedt (<i>Karl Beyer</i>)	150
Persönliche Nachrichten / in memoriam	151
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	153

AUSLANDSSCHULWESEN

Zukunft der deutschen Auslandsschulen. Große Anfrage und Debatte im Bundestag	154
Europaschulen? – Europäische Schulen? Zwei Korrekturen	165

ASIEN

„Deutsche“ Schulen in China (<i>Ehlert Brüser-Sommer</i>)	166
Die Deutsche Botschaftsschule Peking (<i>Ehlert Brüser-Sommer</i>)	166
Wir unterstützen chinesische Dorfschulen mit „Candlelight“ (<i>Helma Meschede</i>)	172
Chinesische Fahrlässigkeiten – im Verkehr und anderswo (<i>Andreas Huber</i>)	174
Fünf Jahre in China – eine sehr persönliche Auslandslehrerbilanz (<i>Ehlert Brüser-Sommer</i>)	175
33 Jahre DSIS Hong Kong – wie lange noch? (<i>Dr. Manfred Gabriel</i>)	177
Das Wichtigste zuerst: Was und wie sollen unsere Schüler mit Computern lernen? (<i>Robert Meyer</i>)	180
Leben in Hong Kong (<i>Martina Holstein</i>)	181
„Wir werden immer größer ...“. Die Deutsche Schule Shanghai – Entwicklung und Perspektiven (<i>Dieter Stanik</i>)	188
Wie „Kindheit in der Ferne“ die Schule verändert hat. IT-Einsatz an der deutschen Schule Shanghai (<i>Norbert Arnold</i>)	195
„Everything is possible, but nothing is easy in Shanghai“ (<i>Sandra Leopold</i>)	198
Noch ein Abenteuer auf die alten Tage – warum nicht? (<i>Achim von Dombois</i>)	202

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Nur Fliegen ist schöner. Die Arbeit mit einem alten Prüfungstext zum Deutschen Sprachdiplom II der KMK (<i>Rainer E. Wicke</i>)	205
--	-----

REZENSIONEN

Ein sprachliches Buffet (<i>Stephan Flad</i>)	210
Überschrift fehlt (<i>Gabriele Große</i>)	210
Nullstunden in der Geschichte – ein Maß an Abbruch und Kontinuität (<i>Jürgen Schumann</i>)	212
Gescheiterter Erziehungsauftrag (<i>Herbert Krieger</i>)	213
Politische Bildung und Globalisierung (<i>Jürgen Kalb</i>)	214
Euro-Islam oder Taliban / Bin Laden-Islam? (<i>Hartmut Gaigl</i>)	215
Südafrika: soziale Apartheid? (<i>Wolfgang Hammer</i>)	216
Kolonialwaren (<i>Manfred Sauer</i>)	216
Späte Rache aus dem Osten Deutschlands? (<i>Dieter Allgaier</i>)	217
Ein deutsches Schicksal (<i>Dieter Allgaier</i>)	218
Pecunia non olet! Das ist aber nicht alles! (<i>Heinz Weischer</i>)	219
Ein ungeheuer ästhetischer Cocktail aus Dichtung und Wahrheit (<i>Heinz Weischer</i>)	220
Flucht unter der Burka (<i>Meral Akkent</i>)	221
Fundamentalismus global (<i>Meral Akkent</i>)	222

GRÜNE BLÄTTER

Umweltschule 2002	183
-------------------------	-----

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



dieses Vorwort und das Heft 3 wird Sie erst im September erreichen, da ich auf neuere Entwicklungen und Informationen Bezug nehmen wollte, die für Ihre Arbeit im Ausland von Bedeutung sein dürften.

Im Mai d.J. nutzte der **Vorstand** die unterrichtsfreie Zeit, die nach dem Feiertag Christi Himmelfahrt lag, um in **Madrid** einige Schulbesuche durchzuführen, eine Vorstandssitzung abzuhalten und sich mit den Obleuten der Iberischen Halbinsel und der Kanarischen Inseln zu treffen. Natürlich besuchten wir auch die Deutsche Schule in Madrid sowie die Deutsche Kaufmännische Berufsschule ASET, bei denen wir herzlich willkommen geheißen wurden. Die Kollegen der **DS Madrid** berichteten von den verheerenden Folgen der Richtlinie II für die Lehrkräfte, die besonders unter dem demütigenden Verfahren der Umsetzung dieser sog. „Reform“ litten. Als eine Folge wurde benannt, dass immer weniger Lehrerehepaare die Chance wahrnehmen im Ausland zu arbeiten. Gestiegene Arbeitsbelastungen, explodierende Preise auf dem Wohnungsmarkt, unzureichende Schulortzuwendungen und Veränderungen des Klimas unter den Lehrkräften wurden vorgetragen.

Intensive Gespräche über die schulische Situation, die Arbeitsbedingungen vor Ort, die Lebenssituation der Lehrkräfte oder die Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen fanden statt. Hier sei noch einmal ausdrücklich den Kollegen von der DS Madrid, den Kollegen Fuchs, Dr. Frenken und Ludwig für ihre Unterstützung, Kooperation und offenen Worte gedankt.

Neben der DSM besuchten wir die **ASET-Schule Madrid**, die eine kaufmännische Berufsausbildung anbietet. An dieser 1982 gegründeten Schule findet die schulische Seite der Ausbildung zum Industrie- und Bankkaufmann oder Bankkauffrau statt. Etwa 100 in Spanien ansässige multinationale Unternehmen – darunter überwiegend Tochterfirmen deutscher Konzerne – bieten betriebliche Ausbildungsplätze an, die sich mit dem sechswöchigen epochalisierten Unterricht abwechseln. Es war für die Mitglieder des Vorstandes besonders interessant dieses Modell schulischer Berufsausbildung im Ausland kennen zu lernen. Für die angenehme Gastfreundschaft der Schulleiterin, Frau Bleisteiner, danken wir herzlich.

Der Einladung zum **Regionaltreffen unseres Verbandes** waren fast alle Obleute aus Spanien und Portugal gefolgt, die detailliert und konkret die schulische Wirklichkeit unserer Mitglieder schilderten. So wurde berichtet, dass angeworbene Ortslehrkräfte häufig direkt nach dem Examen kommen, nur wenig Unterrichtserfahrung besitzen und oft nur kurz an den Schulen bleiben würden. Eine Folge dieser hohen Fluktuation innerhalb der Lehrerschaft sei, dass sich unter den Schülern Unruhe und schwächere Bindungen an die Schule zeigten. Leider sei auch festzustellen, dass vermittelte Schulleiter oft ohne vorherige Auslandserfahrungen in ihre verantwortungsvollen Posten berufen würden. Die enorm gestiegenen Schulgelder für die Eltern veränderten die Struktur der Schüler und Eltern, ebenso schädigten die Sparmaßnahmen und die Art ihrer Umsetzung durch die Zentralstelle den Ruf Deutschlands sehr. Auch sei der bauliche Zustand vieler Schulen erbärmlich. Diese kritischen Darstellungen der Obleute bestätigten leider die Befürchtungen des **Vorstandes, der nicht müde werden wird** – auch öffentlich und mit Unterstützung verschiedener Partner – **gegen den sich abzeichnenden Qualitätsverlust des Auslandsschulwesens vorzugehen. Es bedeutet die Quadratur des Kreises zu versuchen, mit immer weniger Mitteln die gestiegenen Erwartungen und Herausforderungen des Auslandsschulwesens bewältigen zu wollen.** Aus verschiedenen Teilen der Welt, ob aus Taipeh, Seoul, La Paz, London, Johannesburg oder Buenos Aires, erreichen uns zahlreiche Klagen, die diese Eindrücke aus Spanien und Portugal bestätigen.

Als Fazit lässt sich für die Verbandsarbeit sagen, dass es sinnvoll war, dass der gesamte Vorstand diesen bedeutenden Teil des Auslandsschulwesens konkret kennen lernte und zahlreiche direkte Kontakte zu Kollegen und Obleuten geknüpft werden konnten. Die Absicht des Vorstandes war dabei auch, die **Regionalgruppe Spanien und Portugal** wieder neu zu beleben. Nun soll im **nächsten Frühjahr ein Regionaltreffen in Sevilla** stattfinden. Der Vorstand konnte im persönli-



chen Kontakt seine Arbeit anschaulich werden lassen, die Obleute neu motivieren und die Mitgliederwerbung vor Ort unterstützen. Allen Teilnehmern unserer Veranstaltungen sei noch einmal herzlich gedankt.

Einer unserer Gesprächspartner, den unsere Mitglieder bei der 25. Hauptversammlung in Schwerin im Jahre 2001 auch persönlich kennen lernen konnten, Dieter Klause vom DIHK, legte im Sommer gemeinsam mit dem Präsidenten des **DIHK, Ludwig Georg Braun** das Papier „**Zur Zukunft der Deutschen Schulen im Ausland**“ vor. In dieser wichtigen Stellungnahme der deutschen Wirtschaft wird ein klares Bekenntnis zu den Deutschen Schulen im Ausland abgegeben. Mit Hilfe dieses Papiers soll eine Diskussion angestoßen werden, die das Auslandsschulwesen dauerhaft sichert. Die Bedeutung der Schulen für den Wirtschaftsstandort wird betont und ihr – noch (?) – hohes Leistungsniveau hervorgehoben. Der geplante Abdruck in diesem Heft muss leider auf Heft 4 verschoben werden, doch kann der längere Text auf unserer Website vllia.de gelesen werden.

Neben der regelmäßigen Pressearbeit durch den Vorsitzenden und den zuständigen Referenten, Joachim Schneider, versuchen wir das Auslandsschulwesen und die Arbeit des Verbandes auch in anderen Medien zu präsentieren. Ein gelungenes Beispiel hierfür war die Sendung der **Deutschen Welle** mit dem **Thema Deutsche Auslandsschulen – teutonische Kaderschmiede oder Mittler zwischen den Kulturen?**, an der unser Referent teilnahm und sich erfolgreich für das Auslandsschulwesen einsetzte.

Im Folgenden möchte ich gerne über einige wesentliche Beschlüsse und Passagen aus dem **Auslandsbrief Nr. 15 der KMK** berichten, um alle unsere Mitglieder über wichtige Veränderungen, die das Auslandsschulwesen betreffen, zu informieren. Zentrale Ergebnisse des ersten Weltkongresses der Auslandsschulen in Mexiko für die DS sollen möglichst zügig und Erfolg versprechend umgesetzt werden. So sollen einheitliche Prüfungsverfahren – z.B. für das mündliche Abitur – entwickelt, Kerncurricula in den Kernfächern formuliert und erprobt sowie bilinguale Abschlüsse als offensive Antwort auf das kommerzielle Angebot des IB weiterentwickelt werden. Ich kann der **Ländervorsitzenden im BLASchA, Dr. Eva-Maria Kabisch**, nur zustimmen, dass „das deutsche Bildungswesen und die deutsche Sprache, die jeweiligen Schulabschlüsse und z.B. auch das vorbildliche duale System in der beruflichen Bildung ... **eine sehr viel offensivere PR-Arbeit als dies zur Zeit geschieht**“ verdienen.

Zitieren möchte ich abschließend auch die **KMK-Präsidentin, Prof. Dr. Schipanski**, aus ihrer Rede in Mexiko, deren vollständiger Text mir erst jetzt vorliegt. „Wir alle wissen, dass Qualität nicht zum Nulltarif zu haben ist. Wenn wir Politiker aber die Bedeutung von Qualität immer wieder als das entscheidende politische Ziel im Bildungswesen ausweisen, dann müssen die öffentlichen Haushalte eben auch dafür entsprechend ausgestattet werden. Für das Auslandsschulwesen gilt das gleichermaßen. Wenn die Bundesregierung feststellt, das Auslandsschulwesen sei das Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik mit dem höchsten Nachhaltigkeitseffekt, dann müssen für die Umsetzung dieser Politik die entsprechenden Mittel in den Haushalten zur Verfügung gestellt werden.“

Die Kultusministerkonferenz hat im Dezember des vergangenen Jahres gegenüber dem Auswärtigen Amt die Sorge zum Ausdruck gebracht, „**dass weitere Haushaltskürzungen im Schulfonds und ein zusätzlicher Stellenabbau die Qualität des Unterrichts und die Vergabe von deutschen Schulabschlüssen gefährden.**“ Dem ist nichts hinzuzufügen, nur die Anmerkung, dass wir bereits seit drei Jahren auf die verhängnisvollen Folgen dieser Sparmaßnahmen gerade auf Kosten der Lehrkräfte hinweisen.

Zum Schluss möchte ich Sie auf unsere nächste **26. Hauptversammlung, die in Passau stattfinden wird**, hinweisen. Wir werden vom **30. Juli bis zum 1. August 2003** in der Drei-Flüsse-Stadt tagen. Bereits heute möchte ich Sie herzlich einladen. Wir hoffen auf zahlreiches Erscheinen unserer Verbandsmitglieder.

Ths Waldemar Gries

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

Heike Amlung	Gabriele Hoffmann M.A.	Herbert Reutter
Rudolf Andres	Helmut Kaiser	Hans-G. Rolirad
Reinhold Appel	Veit Kaltenhäuser	Jutta Samoyksi
Günther Ausobsky	Rolf Kessler	Reinhard Sauer
Hans-Georg Buchholz	Ursula Kirsig	Clemens Schmid
Mathias Conrad	Georg Kocheise	Holger Schnapp
Hildegard Cowan-Sobolewski	Jens Kögler	Bernd Scholl
Rüdiger Bartels	Elfriede Kopp	Gerhard Schöning
Doris Berning	Winfried Kraft	Hans-Joachim Siebert
Anne Dobschinski	Fritz Küper	Dr. Norbert Spahn
Helmar Domes	Herbert Lanninger	Martin Stadler
Herbert Engels	Doris Latz	Ursula Stahl
Siegfried Fahl	Harald Lemanski	Dorothea Sticker
Gunter Fischer	Petra Liebscher	Lutz Trippler
Marion Freytag	Wolfgang Mayerhofer	Rainer Velte
Reinhold Gilleßen	Gerhard Nurtsch	Wilfried Wehmeier
Ingrid Ginsel-Amiri	Günter Otto	Ernst-Wilhelm Wellner
Krystyna Götz	Volker Otto	Gisela Wember
Gertraud Gromes-Schmid	Thomas Paeben	Torsten Westphal
Jutta Haeuber	Jan Persson	Dr. Rolf Willaredt
Otto Helmut Hartmann	Wilhelm Redeker	
Dr. Heinz-W. Henneke	Konrad Renner	

Termin vormerken!

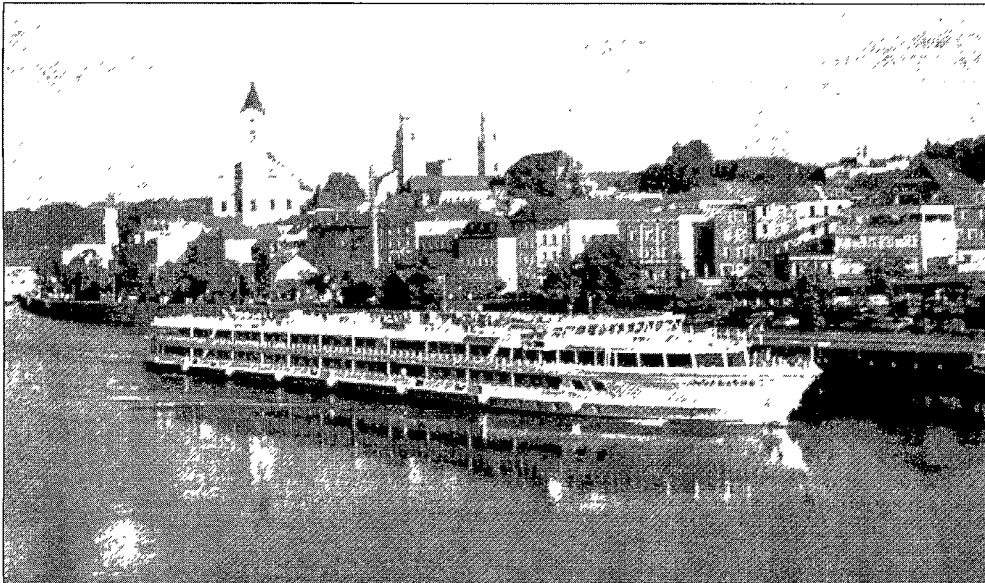


**26. Haupt-
versammlung**

**des Verbandes
Deutscher Lehrer
im Ausland**

in Passau

**vom 29. Juli bis
2. August 2003**



Frühjahrstagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 23. März 2002 in Norderstedt

Der Vorstand rief, und gut 25 ‚Ehemalige‘, darunter vielleicht auch einige mit Hoffnungen auf einen Zweit- oder Dritteinsatz in Übersee, kamen nach Norderstedt, um Erfahrungen auszutauschen, Bekanntschaften zu erneuern und sich über die aktuelle Entwicklung auf dem Felde der auswärtigen Schul- und Bildungspolitik zu informieren. Herr MR Walter Beyer, der seit vielen Jahren Aufsichtsbeamter für Gymnasien im Lande ist und nun im BLASchA mitarbeitet und einen nicht unbeträchtlichen Teil seiner Dienstzeit damit verbringt, deutsche Auslandsschulen zu visitieren und zu beraten, hielt das Hauptreferat. Seine Ausführungen lassen sich im Wesentlichen so zusammenfassen:

1. Gegenwärtig stellt SH 93 Lehrkräfte für den Auslandschuldienst ab, einen sehr hohen Anteil, gemessen an der Größe unseres Landes.
2. Diese große Zahl von Lehrkräften im Ausland bedingt eine beträchtliche Anzahl von jährlichen Rückkehrern. Äußern diese dann noch spezielle Wünsche für den Ort ihrer Weiterbeschäftigung, so ergeben sich unvermeidlich Interessenkonflikte. Man sei im Ministerium nach Kräften bemüht, die Wünsche der Heimkehrer zu berücksichtigen. Vor der Vermittlung in die Welt je nach Fächerkombination und Bedarf werden ein paar Jahre Geduld auf Seiten der ADLK erwartet, bis sich etwas Passendes finden lasse.

3. Die Politik des Stellenabbaus an den Auslandsschulen werde ganz sicher nicht weiter fortgesetzt, denn sonst ließe sich die Qualität des Unterrichts nicht mehr aufrecht erhalten.
4. An eine Verbesserung der finanziellen Zuwendungen oder Änderung der Richtlinien des BVA sei in naher Zukunft nicht zu denken. Wer sich für den Auslandsdienst entscheide, tue das sehenden Auges und müsse sich mit diesen Gegebenheiten abfinden.
5. Man wolle darüber nachdenken, wie Erfahrungen der aus dem Ausland zurückkehrenden Kollegen im Inland besser nutzbar gemacht werden können. Große Hoffnungen solle man sich in dieser Richtung aber nicht machen, denn es sei im Auslandsreferat für diese Aufgaben einfach niemand da.

Die letzte Stunde der Zusammenkunft gehörte Herrn Dr. Jacobsen, der uns sehr einfühlsam und überzeugend von seinem 8-jährigen Aufenthalt am Colegio Humboldt in Sao Paulo, der geschichtlichen Entwicklung und den großen wirtschaftlichen Zukunftsaussichten Brasiliens berichtete. Die Bilder von den schönen neuen Gebäuden des Colegio und den heiteren Menschen, die dort lehren und lernen, haben sicher alle Teilnehmer dieses Treffens in der Hoffnung bestärkt, dass es trotz Richtlinie II noch eine Zukunft für die deutsche Kulturarbeit im Ausland gibt.

Karl Beyer



*Einige der
Tagungsteilnehmer
nach der Arbeit*

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unseren verstorbenen Kollegen

Knut Koch

* 1942 † 2001

1977–84 Kairo

bis 2000 Leiter der DS Athen

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

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

Jens Leder, Töpferberg 4, 19053 Schwerin

Neue Mitglieder (Ausland)

Christoph Barthel; Riga/Lettland
Ursula Breuel; Bukarest/Rumänien
Sandra Demmer; DS Shanghai
Stefan Hebele; DS La Paz
Beatrix Karok; DS Guayaquil
Birgit Lahser; DS Arequipa
Ute Schröder; DS Bukarest

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Volker Bausch; Kabul/Afghanistan
Ulrike Czeska; DS Puebla
Peter de Boer; DS Santiago de Chile
Elisabeth Egle; DS Porto
Manfred Ernst; DS Bogotá
Lenore Frege; DS Lissabon
Josef Freund; DS Genf
Dr. Siegfried Frey; DS Windhoek
Johann Galler; Bar/Montenegro
Carsten Gramann; DS Santa Cruz de Tenerife
Sabine Hageneuer; DS Silicon Valley
Hartmut Hapke; Košice/Slowakische Rep.
Sebastian Isele; Taschkent/ Usbekistan
Michael Klippel; DS Istanbul
Dr. Thomas Kunze; Taschkent/Usbekistan
Sigrid Opitz; Timisoara/Rumänien
Friederike Radvan; ES Brüssel
Stefanie Rummelspacher; Moskau
Joachim Schädler; DS Temuco
Wolfgang Schubert; DS San Sebastián

Dr. Jürgen Schumann; DS Shanghai
Wolfgang Selbert; DEO Kairo
Evelyn Viersbach; DEO Kairo
Roland Winter; Kabul/Afghanistan
Klara Zug; Baja/Ungarn

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Markus Amberger (DS Sevilla), Die Spanier-
äcker 14a, 65468 Trebur-Geinsheim
Gudrun Bechberger (DS Barcelona), Breslau-
erstr. 88, 67659 Kaiserslautern
Ehlert Brüser-Sommer (DS Peking), Schel-
lingsstr. 97, 73431 Aalen
Eberhard Conrad (DS Singapur), Rhedenweg
5, 28277 Bremen
Manfred Deutsch (DS Bilbao), Holsteinweg 5,
38118 Braunschweig
Manfred Egenhoff (Bukarest/Rumänien),
Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Dr. Claus Frank (DS Rom), Bergseestr. 35/1,
79713 Bad Säckingen
Ulrich Gath (DS Sta. Cruz de Tenerife), Gins-
terweg 22, 65527 Niedernhausen
Volker Geneuss (DS Mexiko) Auf Schalmern 19,
78166 Donaueschingen
Kyri Gettel (DS Barcelona), Ahornweg 28,
26349 Jaderberg
Dieter Große-Heilmann (DS La Paz), Elgendor-
ferstr. 1, 56410 Montabaur
Heide-Christel Hohmeier (DS Rom), Marienstr.
34, 36364 Bad Salzschlirf
Hartmut Jung (DS Valencia), Himmereichstr.
14, 79379 Müllheim
Roland Kenschke (DS Valparaiso), Friedrich-
Ebert-Str. 61, 75203 Königsbach-Stein

Frank Krämer (DS Caracas), Ziegenhainerstr.
45, 60433 Frankfurt/M.
Lutz Maier (Pecs/Ungarn), Postfach 651127,
22371 Hamburg
Dr. Lorenz Metzger (DSIS Hong Kong), Ku-
ckucksweg 5, 61440 Oberursel
Hans Puhane (Strzelecchi, Polen), K. Wuster-
hausener Str. 29A, 15711 Bestensee
Ulrike Puteanus (Istanbul Lisesi), Am Mühlberg
4, 67677 Alsenborn
Meinolf Püttmann (Taschkent/Usbekistan),
Laurentiusstr. 9, 57234 Wilsdorf
Werner Riess (DS Singapur), Kurfürstenstr. 5,
76137 Karlsruhe
Norbert Rothhaas (DS Mexico), Hauptstr. 264,
76756 Bellheim
Joachim Rudolph (Goetheschule Buenos
Aires), Hohle Reeke 7, 37079 Göttingen
Karin Schätzer (Pilisvörösvár/Ungarn), Germa-
nenstr. 24, 65719 Hofheim
Dr. Alfred Schmitt (DS Thessaloniki), Gebr.-
Wright-Str. 36, 53125 Bonn
Dr. Martin Schneider (Moskau), Loewenstein-

str. 32, 45143 Essen
Manfred Seehausen (DS Barcelona), Friedrich-
Hebbel-Str. 14, 22926 Ahrensburg
Peter Simm (Lycee Buc), Wakenitzstr. 36a,
23564 Lübeck
Wolfgang Tiffert (DS Thessaloniki), Parkstr. 49,
26605 Aurich
Wilfried Ulbrich (DS Tokyo), Röntgenstr. 16,
76829 Landau
Manfred Wahl (DS Guayaquil), Malteserstr. 99f,
12249 Berlin
Dagmar Weber (DS Singapur), Plinkstr. 58A,
25337 Elmshorn
Michael Weber (DS Bukarest), Flatowallee 16/
750, 14055 Berlin
Kurt Wickenhöfer (DS Thessaloniki), Franz-
Schubert-Str. 16, 34277 Fuldabrück

Neue Obleute

Hans-W. Böcker; DS Hongkong
Peter Drewell; DS Mexiko
Harald Boy Riechelmann; DS Rio de Janeiro

Sehr geehrter Herr Kollege Doster,

erlauben Sie bitte eine Information in eige-
ner Sache: Ich war im Auslandsschuldienst
in Istanbul (Alman Lisesi) 1957-62, in Kai-
ro als Direktor an der Deutschen Evangeli-
schen Oberschule 1963-79. Nach der Grün-
dung bin ich in den VDLiA eingetreten.
Meine Mitgliedsnummer ist 000920.

Es wundert mich, dass ich meinen Na-
men *auch* in dem Heft 1/2002 unter der
Rubrik „Jubilare“ nicht gefunden habe.

Mit 85 Jahren (geb. 14.02.1917) freut
man sich über eine Erinnerung an diese
lange und schöne Zeit im Auslandsschul-
dienst.

Freundliche Grüße
Ihr Dr. Karl Alban

Lieber Herr Dr. Alban,

es tut uns leid, wenn Sie bei der Ehrung der Ju-
bilar vergessen wurden. Nicht immer enthält
unsere Mitgliederdatei alle wichtigen Informa-
tionen, etwa das Jahr des Eintritts in den Ver-
band. Wir freuen uns, dass Ihr Interesse am
Auslandsschuldienst auch 45 Jahre nach Ihrem
ersten Auslandseinsatz unvermindert anhält.

Wir gratulieren Ihnen nachträglich und verspre-
chen Ihnen: Ab jetzt sind Sie mit dabei in der
Liste der Jubilare.

Mit herzlichen Grüßen
Die Redaktion

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

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Akkent, Meral, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118
Bad Vilbel
Arnold, Norbert, Deutsche Schule Shanghai,
437 Jin Hui Lu, Shanghai 201103, Volksre-
publik China
Beyer, Karl, Sandhöhe 70, 25336 Klein Nor-
dende
Brüser-Sommer, Ehlert, Schellingstr. 97, 73431
Aalen
Dombois, Achim von, Rembrandtstr. 2, 50999
Köln
Flad, Stephan, August-Ganter-Weg 3, 79183
Waldkirch
Gabriel, Dr. Manfred, German Swiss Interna-
tional School, 11 Guildford Rd., The Peak,
Hong Kong
Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229
Leonberg
Große, Dr. Gabriele, 40 Quartier A, Rue des
Ursulines, F-78100 Saint-Germain-en-Laye
Hammer, Wolfgang, Holunderweg 19, 18209
Bad Doberan
Holstein, Martina, German Swiss International
School, 11 Guildford Rd., The Peak, Hong
Kong
Huber, Andreas, Deutsche Botschaftsschule
Peking, 49A Liang Magiao Lu, Chaoyang
district, Beijing 100026, Volksrepublik China

Krieger, Herbert, Unterer Sand 9, 97877
Wertheim
Leopold, Sandra, Pablo-Neruda-Straße 13,
18147 Rostock
Meschede, Helma, Deutsche Botschaftsschu-
le Peking, 49A Liang Magiao Lu, Chaoyang
district, Beijing 100026, Volksrepublik China
Meyer, Robert, German Swiss International
School, 11 Guildford Rd., The Peak, Hong
Kong
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093
Hagen
Schumann, Dr. Jürgen, Hermann-Pflaume-Str.
15, 50933 Köln
Stanik, Dieter, Deutsche Schule Shanghai, 437
Jin Hui Lu, Shanghai 201103, Volksrepublik
China
Weischer, Heinz, Hunyadi János utca 37/1,
H-7625 Pécs/Ungarn
Wicke, Rainer E., V Luzich 8, 63700 Brno,
Tschechische Republik, e-mail: Marawi@
volny.cz

Die Bilder stammen i.d.R. von den Autoren der
jeweiligen Textbeiträge. Ausnahme: Die Fotos
zum Beitrag von Martina Holstein stammen von
Ullly Rupprecht.

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

Zukunft der deutschen Auslandsschulen

Große Anfrage und Debatte im Bundestag

Im letzten Heft erwähnte Waldemar Gries die Große Anfrage der Abgeordneten Koschyk (CSU) Pfeifer (CDU) u.a. vom 29.01.2002 zur „Zukunft der deutschen Auslandsschulen“ sowie die Debatte zu diesem Thema vom 21.03.2002. Sowohl der Text des Antrags wie auch die Debattenbeiträge lohnen eine nähere Beschäftigung und werden deshalb im Folgenden abgedruckt, der Antrag (Bundesdrucksache 14/8106) in voller Länge, das Protokoll vermindert um Überleitungen und Seitenhiebe sowie die beiden nur zu Protokoll gegebenen Beiträge der Abgeordneten Monika Griefahn (SPD) und Dr. Heinrich Finck (PDS). Die Dokumentation folgt dem veröffentlichten Protokoll der 227. Sitzung des deutschen Bundestages vom 21. März 2002 (S. 22532–22539).

Antrag

der Abgeordneten Hartmut Koschyk, Anton Pfeifer, Dr. Norbert Lammert, Bernd Neumann (Brämen), Ingrid Fischbach, Herbert Frankenhauser, Dr. Karl-Heinz Hornhues, Dr.-Ing. Rainer Jork, Stefan Kampeter, Hans-Peter Repnik, Dr. Wolfgang Schäuble, Reinhard Freiherr von Schorlemer, Margarete Späte, Erika Steinbach, Dr. Rita Süßmuth und der Fraktion der CDU/CSU

Zukunft der deutschen Auslandsschulen

Der Bundestag wolle beschließen:

I. Der Deutsche Bundestag stellt fest:

Das deutsche Auslandsschulwesen ist eines der wichtigsten Instrumente der Bildungs- und der auswärtigen Kulturpolitik. Es dient neben den Kulturbeziehungen auch der Förderung der deutschen Außenwirtschaft, dem Dialog der Kulturen und unseren bilateralen politischen Beziehungen. Die Ziele, die mit den deutschen Schulen im Ausland verbunden werden, sind vor allem:

- über 100 000 ausländischen Jugendlichen an deutschen Schulen im Ausland eine qualifizierte Schulausbildung zu vermitteln, die sie zu einer einzigartigen Brücke zwischen Deutschland und den Kulturen der Welt machen,
- Schulversorgung für rund 10 000 Kinder deutscher Staatsbürger, die zeitweilig für deutsche Unternehmen, Einrichtungen oder Auslandsvertretungen im Ausland tätig sind, um nach der Rückkehr ihre Eingliederung in das deutsche Bildungssystem zu gewährleisten,
- den deutschen Unternehmen im Ausland qualifizierte, sprachkundige und bikulturell ausgebildete Mitarbeiter zu vermitteln, die auch die wirtschaftlichen Beziehungen durch emotionale Bindungen zu Deutschland zeit lebens fördern werden,

- einen positiven Beitrag zur Elitenbildung in den Entwicklungsländern zu leisten, weil dort viele Kinder nur so eine Bildungs- und Aufstiegschance erhalten, die sie später zu Sympathieträgern für Deutschland machen,
- Interesse an Deutschland, seiner Geschichte, Kultur und Politik zu wecken und damit die Voraussetzungen für enge und vertrauensvolle Beziehungen zwischen Deutschland und seinen Partnern zu schaffen,
- die Aufgeschlossenheit für die kulturellen und wirtschaftlichen Leistungen Deutschlands zu befördern,
- die Grundprinzipien von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit sowie der Achtung von Menschen- und Minderheitenrechten und kultureller Vielfalt zu vermitteln,
- Sicherung der Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache im Ausland,
- Orte der Begegnung, des kulturellen Austausches und der Vermittlung deutscher Kultur zu schaffen,
- durch erfolgreiche Bildungsarbeit für den Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland zu werben.

Aufgrund der Vielfalt ihrer Aufgaben sind die deutschen Auslandsschulen nicht nur eine wesentliche Bildungseinrichtung. In ihren jeweiligen Ländern bringen sie für viele junge Staatsbürger die erste Berührung mit Deutschland und seiner Kultur. Sie prägen damit das Bild Deutschlands im Ausland entscheidend und er-

möglichen als Kristallisationspunkte des Dialogs einen vielfältigen kulturellen Austausch, der nicht nur das wechselseitige Verständnis fördert und der Freundschaft der Nationen dient, sondern auch mittel- und langfristig den politischen und wirtschaftlichen Interessen Deutschlands nutzt. Gerade mit Blick auf die nachlassende Attraktivität Deutschlands als Studienort kommt den Auslandsschulen eine entscheidende Bedeutung zu, da in ihnen häufig die Weichen für die Entscheidung von Ausländern zugunsten eines Studiums in Deutschland gestellt werden.

An den 119 schulischen Einrichtungen im Ausland werden derzeit rund 100 000 Schüler von rund 1 400 Lehrern unterrichtet. Dazu kommen weitere rund 130 000 Schüler, die vornehmlich in Mittel- und Osteuropa und der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten staatliche und private Schulen mit deutschsprachigem Unterricht oder Deutsch als Fremdsprache besuchen.

Durch die 12 bis 13 Jahre währende Ausbildung für ca. 100 000 Schüler, die oft bikulturell und zweisprachig gestaltet wird, werden Bindungen zu Deutschland geschaffen, die durch andere Instrumente auswärtiger Kulturpolitik kaum erreicht werden können. Dieses Ziel wird durch die Kürzungen, die allein in den Jahren 2000/2001 in einer Größenordnung von 10,84 Mio. Euro (21,2 Mio. DM) erfolgten und sich innerhalb der gesamten Legislaturperiode auf ca. 20,45 Euro (40 Mio. DM) belaufen, gefährdet. Weitere Einsparungen beim Schulfonds sind für die Schulen mit nicht auszugleichenden dauerhaften Nachteilen verbunden. Diese Verschlechterungen äußern sich zum Beispiel im Rückgang der Anzahl qualifizierter Auslandslehrkräfte, in der Statusverschlechterung der deutschen Schulen durch Verlust der Reifeprüfung wegen der zu geringen Anzahl der deutschen Lehrer, im Imageverlust gegenüber anderen internationalen Schulen, in einer drohenden Verschlechterung des Lernniveaus und im steigenden Schulgeld für die einheimischen Eltern. Die Entwicklung des Schultitels des Auswärtigen Amtes verzeichnet einen Rückgang von 193,78 Mio. Euro (379 Mio. DM) (1998) auf 172,30 Mio. Euro (337 Mio. DM) (2002) und 169,74 Mio. Euro (332 Mio. DM) (in der mittelfristigen Finanzplanung für das Jahr 2004).

Unter Berücksichtigung der Inflationsrate und der Wechselkurse wird bis zum Jahr 2003 eine reale Absenkung der zur Verfügung stehenden Mittel von ca. 30 bis 40 % erfolgt sein. Die Kürzungen beeinträchtigen die Erfüllung der Aufgaben der Auslandsschulen erheblich, wirken zum Nachteil der auswärtigen Kulturpo-

litik und des Ansehens Deutschlands in der Welt und schaden damit auch mittel- und langfristig den deutschen Interessen.

II. Der Deutsche Bundestag fordert daher die Bundesregierung auf,

- ein Gesamtkonzept für die Entwicklung der Auslandsschulen vorzulegen, aus dem klar hervorgeht, welche Rolle die Auslandsschulen in der auswärtigen Kulturpolitik in Zukunft spielen sollen,
- ein Gesamtkonzept für Bauvorhaben vorzulegen, in dem auch mögliche Kooperationsmodelle mit Bauvorhaben anderer EU-Länder, anderer Kultur- und Sporteinrichtungen sowie anderer Bildungseinrichtungen des jeweiligen Gastlandes Eingang finden,
- die weitere Kürzung des Schultitels zu stoppen und den in der mittelfristigen Finanzplanung vorgesehenen Finanzierungsansatz grundlegend zu korrigieren,
- steuerliche Anreize zu schaffen für ein zusätzliches privates Engagement in der Finanzierung der Schulen,
- in stärkerem Maße mit den Ländern und der Wirtschaft bei der künftigen Entwicklung der deutschen Auslandsschulen zusammenzuarbeiten,
- zu prüfen, welche Synergien mit anderen Institutionen möglich sind, um Perspektiven für die künftige Entwicklung zu eröffnen,
- dafür Sorge zu tragen, dass die hohe Qualität der Ausbildung an den deutschen Schulen im Ausland erhalten bleibt,
- sicherzustellen, dass nur erfahrene und besonders qualifizierte Lehrer an die deutschen Schulen im Ausland entsandt werden,
- die Besoldung der Lehrer nach Ländern und Regionen stärker zu differenzieren,
- mit den Bundesländern zusammen die Entsendung und die Wiedereingliederung der entsandten Lehrer abzusichern mit dem Ziel, den Auslandseinsatz als Karriere fördernd zu bewerten, da Auslandserfahrung ein Gewinn für Kollegien deutscher Schulen ist und verstärkte internationale Kontakte ermöglicht,
- die Zuwendungsfinanzierung, die den Schulen im Ausland keine Planungssicherheit gibt, in eine gesicherte jährliche Grundfinanzierung zu überführen,
- bei ihren finanziellen Planungen für die deutschen Schulen zu gewährleisten, dass auch sozial schwächere Familien in Entwicklungsländern ihre Kinder auf eine deutsche Schule schicken können,
- durch qualifizierte Weiterbildung der eingesetzten Ortskräfte eine Ausbildung auf ho-

- hem Niveau an den deutschen Schulen im Ausland sicherzustellen,
- anzuerkennen, dass die deutschen Schulen einen wesentlichen Beitrag zum Ansehen Deutschlands in der Welt leisten und hierfür einen legitimen und gesicherten Anspruch auf Finanzierung aus dem Bundeshaushalt haben sollten,
- den Unterricht in den Auslandsschulen als Chance zu begreifen, um über die Möglich-

- keit des Studiums in Deutschland zu informieren und für Deutschland als Studienort zu werben,
- in verstärktem Maße Unterricht in Deutsch als Fremdsprache anzubieten, und damit für die Verbreitung der Kenntnis des Deutschen zu werben.

Berlin, den 29. Januar 2002

Die Bundestagsdebatte vom 21. März 2002

Hartmut Koschyk (CDU/CSU): Herr Präsident! Liebe Kolleginnen und Kollegen! Wir haben als CDU/CSU-Bundestagsfraktion einen Antrag über die Zukunft der deutschen Auslandsschulen eingebracht. Ich möchte kurz den Hintergrund dieses Antrags erläutern.

Seit langem besteht Einvernehmen darüber, dass die auswärtige Kulturpolitik als dritte Säule der Außenpolitik zu verstehen ist. In dieser Säule nehmen die Auslandsschulen als wichtiges Instrument der Bildungspolitik, aber auch der auswärtigen Kulturpolitik eine entscheidende Funktion ein. Neben den Kulturbeziehungen dient es eben auch der Förderung der deutschen Außenwirtschaft, dem Dialog der Kulturen und unseren bilateralen politischen Beziehungen, wenn wir an vielen Orten dieser Welt deutsche Auslandsschulen unterhalten.

Diese Schulen betreiben eine praktische, aber oftmals auch unaufdringliche Sympathiewerbung für die deutsche Sprache und Kultur, was sicherlich im wohlverstandenen Interesse unseres Landes liegt, aber auch im Hinblick auf die Globalisierung der Weltwirtschaft immer notwendiger wird.

Ingo Plöger, der Präsident der Deutsch-Brazilianischen Handelskammer in Sao Paulo, hat über die Bedeutung der deutschen Auslandsschulen zu Recht festgestellt, dass sie ein hervorragendes Instrument für die *deutsche auswärtige Kulturpolitik* darstellen, um nachhaltige kulturelle und außenwirtschaftliche Beziehungen zu pflegen. Durch die Tätigkeit der deutschen Auslandsschulen wird weltweit das Interesse für die Geschichte und die Kultur Deutschlands geweckt wie auch der Stellenwert der deutschen Sprache in der Welt verbessert. Dadurch, dass 100 000 Schülerinnen und Schüler an 119 schulischen Einrichtungen im Ausland unterrichtet werden sowie weitere 130 000 in Mittel- und Osteuropa und in der

Gemeinschaft Unabhängiger Staaten staatliche und private Schulen mit Deutsch als Fremdsprache oder sogar mit deutschem Unterricht besuchen, werden Bindungen zu Deutschland geschaffen, die durch andere Instrumente der auswärtigen Kulturpolitik kaum erreicht werden können.

(Beifall bei der CDU/CSU und der FDP)

Die deutschen Auslandsschulen erfüllen also wertvolle Aufgaben bei der Verständigung zwischen Deutschland und seinen Partnern in der Welt.

Einen Ort des kulturellen Austausches bilden diese Schulen aber nur dann, wenn es auch sozial schwächeren Familien in den Gastländern möglich ist, ihre Kinder auf diese Schulen zu schicken, wenn sie also nicht als Eliteschulen verstanden werden. Dies muss auch bei den finanziellen Planungen für das deutsche Auslandsschulwesen gewährleistet werden.

Entschieden plädiert unsere Fraktion auch für den Erhalt von Deutsch als Unterrichtssprache an den deutschen Auslandsschulen; denn die *deutsche Sprache* wird so zu einem kulturellen, aber auch emotionalen Bindeglied zu Deutschland. Mit dem Erlernen der deutschen Sprache werden auch für Kinder aus den Gastländern, also für nicht deutsche Kinder, positive Einstellungen gegenüber unserem Land, seinen Menschen und seiner Kultur, aber auch gegenüber unserem Wirtschaftsgefüge vermittelt. Dies nutzt den deutschen *Außenwirtschaftsbeziehungen* vor allem mit den Ländern, die für die deutsche Wirtschaft in den kommenden Jahrzehnten immer wichtiger werden.

(Beifall bei der CDU/CSU)

Es geht hier, liebe Kolleginnen und Kollegen, auch um eine Kernaufgabe des deutschen Auslandsschulwesens, nämlich um eine qualitativ hochwertige Schulversorgung für Tausende von Kindern deutscher Staatsbürger, die zeit-

weilig für deutsche Unternehmen, sonstige deutsche Einrichtungen oder deutsche Vertretungen im Ausland tätig sind. Wir haben eine Fürsorgepflicht für die schulische Wiedereingliederung der Kinder deutscher Staatsbürger, die sich zeitweise im Ausland aufhalten. Diese können wir nur dann gewährleisten, wenn die Schulversorgung auf einem hohen Niveau sichergestellt bleibt.

Deutsche Auslandsschulen sind aber auch ein wichtiges Bindeglied zwischen Deutschland und den auf Dauer im Ausland lebenden deutschsprachigen Gemeinschaften, insbesondere den deutschen Minderheiten vor allem in Mittel- und Osteuropa, die eine wichtige kulturelle Brücke zwischen Deutschland und ihren Heimatländern darstellen.

Die deutsche Wirtschaft lebt ganz entscheidend vom Export. Dies setzt Präsenz auf allen Weltmärkten voraus. Sehr viele deutsche Unternehmen entsenden ihre Mitarbeiter ins Ausland, damit sie dort Kunden werben und beraten, Maschinen aufstellen und warten, den Export ausbauen sowie Filialnetze errichten. Für diese Mitarbeiter der deutschen Wirtschaft ist es entscheidend, dass ihre Kinder im Ausland eine Schulausbildung nach deutschem Modell vorfinden, damit sie später ihre Ausbildung in Deutschland fortsetzen können. So hat eine Untersuchung des Deutschen Industrie- und Handelstages ergeben, dass für 95 Prozent der deutschen Unternehmen die Existenz einer guten deutschen Schule in dem jeweiligen Land von großer Bedeutung ist, um Entscheidungskräfte für eine Tätigkeit in diesem Land zu gewinnen.

Zugleich – und das sollte uns alarmieren – beklagen 86 Prozent der vom Deutschen Industrie- und Handelstag befragten Unternehmen eine für die Erfüllung ihrer Aufgaben nicht hinreichende *finanzielle Ausstattung* deutscher Schulen im Ausland. Deshalb hat die Wirtschaftsministerkonferenz auf Initiative Bayerns zu Recht einen Appell an die Bundesregierung gerichtet, die Qualität und Funktionsfähigkeit der deutschen Auslandsschulen nicht durch Kürzungen im Haushalt des Auswärtigen Amtes weiter zu gefährden, sondern das deutsche Auslandsschulwesen nachhaltig zu stärken und weiter auszubauen.

(Beifall bei der CDU/CSU und der FDP)

Betrachtet man die Entwicklung des Schultitels des Auswärtigen Amtes seit Regierungsübernahme der rotgrünen Koalition im Jahr 1998, so stellt man fest, dass der *Schultitel im Auswärtigen Amt* 1998 noch 193 Millionen Euro betrug. In diesem Jahr ist dieser Ansatz auf 172 Millionen Euro gesunken. Er soll in der mittelfristigen Finanzplanung bis zum Jahr 2004 auf 169 Millionen Euro zurückgeführt werden. Diese Kürzungen beinhalten noch nicht die Teuerungsraten in vielen Ländern der Welt und die Wechselkursschwankungen. Berücksichtigt man diese Aspekte, so kann man von einer Senkung des Schultitels im Auswärtigen Amt von 30 bis 40 Prozent ausgehen.

(Zuruf von der CDU/CSU: Zu viel!)

Zu Recht warnen deshalb die deutschen Außenhandelskammern, die Verantwortlichen deutscher Unternehmen vor Ort, aber auch die Wirtschaft in Deutschland vor der Gefahr eines

Renommeeverlustes deutscher Auslandsschulen gegenüber internationalen Schulen vor Ort. Die Folgen dieser Einsparungen sind schon heute sichtbar. Sie äußern sich im Rückgang der Anzahl qualifizierter Entsendelehrer, in Statusverschlechterungen und in der zu geringen Anzahl deutscher Lehrer. Das Schulgeld hingegen steigt, was zur Folge hat, dass die Zahl der Schüler zurück-

geht. Durch die massive Kürzungspolitik der Bundesrepublik sind die deutschen Auslandsschulen zu einem Stiefkind der deutschen auswärtigen Kulturpolitik geworden. Dies ist nicht länger hinnehmbar.

(Beifall bei der CDU/CSU – Rita Griebhaber [BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN]: Das stimmt doch nicht!)

Wir fordern deshalb in unserem Antrag, die weitere Kürzung des Schultitels zu stoppen und den in der mittelfristigen Finanzplanung vorgesehenen Finanzierungsansatz endlich grundlegend zu korrigieren. Die Bundesregierung muss anerkennen, dass die deutschen Auslandsschulen einen wesentlichen Beitrag zum Ansehen Deutschlands in der Welt leisten und dass sie einen legitimen und gesicherten Anspruch auf eine verlässliche Finanzierung durch Mittel aus dem Bundeshaushalt haben.

(Beifall bei der CDU/CSU und der FDP)

In der mittelfristigen Finanzplanung müssen auch die Folgen berücksichtigt werden, die sich

Durch die massive Kürzungspolitik der Bundesrepublik sind die deutschen Auslandsschulen zu einem Stiefkind der deutschen auswärtigen Kulturpolitik geworden.

aus Wechselkursschwankungen und der Geldentwertung in den Gastländern ergeben.

Auch im Rahmen der 38. Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache, die unter dem Thema „Deutsch von außen“ stand, wurde erst in diesen Tagen mehrfach die Forderung formuliert, die auswärtige Kulturpolitik solle ihren Sparkurs beenden und die Anstrengungen des Goethe-Institutes, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, der anderen Mittler, aber auch der deutschen Auslandsschulen zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur sowie zum Erhalt der sprachlichen Vielfalt nach Kräften unterstützen.

Die rot-grüne Bundesregierung beraubt sich mit ihrer derzeitigen Politik eindeutig eines der vornehmsten Instrumente auswärtiger Kulturpolitik.

(Zuruf von der CDU/CSU: Sehr richtig!)

Nicht nur die wiederholte, vollmundig angekündigte Stärkung der auswärtigen Kulturpolitik bleibt weiterhin aus. Es kommt noch schlimmer: Es werden bestehende, funktionierende Strukturen der auswärtigen Kulturpolitik gerade auch im Bereich des Auslandsschulwesens durch die vorgenommenen Kürzungen in einem nicht mehr zu verantwortenden Maße in ihrem Bestand gefährdet. Die im Bereich der Auslandsschulen stark engagierte deutsche Wirtschaft, die an den Auslandsschulen tätigen Lehrer, aber auch die in den Schulen engagierten Unternehmen und die Elternschaft sind – das liest man in vielen Berichten und Briefen – über diese Vernachlässigung durch die Bundesregierung tief enttäuscht.

Die vorgenommenen Kürzungen des Schultitels sind ferner ein Beleg dafür, dass man die unermüdliche Arbeit von den in den deutschen Schulvereinen im Ausland arbeitenden Hunderten von ausländischen Partnern und deren freiwilligen, ehrenamtlichen Einsatz für „ihre“ deutsche Schule vor Ort verkennt. Gerade der Einsatz ausländischer Partner vor Ort ist nicht nur in ideeller, sondern auch in finanzieller Hinsicht ein großes Kapital, das in keiner anderen im Ausland tätigen deutschen Kulturinstitution vorhanden ist und das nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden darf. Deshalb ist es dringend erforderlich –

auch das fordern wir in unserem Antrag –, dass die Bundesregierung endlich ein Gesamtkon-

zept für die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens vorlegt.

(Dr. Peter Ramsauer [CDU/CSU]: Richtig!)

In diesem Konzept muss deutlich werden, welche Rolle die Auslandsschulen in der auswärtigen Kulturpolitik in Zukunft spielen sollen. Es muss eine sichere Finanzierungsgrundlage geschaffen werden. Es müssen auch andere Bundesressorts in die Entwicklung eines langfristig gesicherten Finanzierungskonzeptes einbezogen werden; denn die finanzielle Sicherung der deutschen Auslandsschulen ist nicht nur eine Aufgabe der auswärtigen Kulturpolitik. Sie ist auch eine Aufgabe der Außenwirtschaftspolitik und der Politik der wirtschaftlichen Zusammenarbeit.

(Beifall bei der CDU/CSU – Dr. Peter Ramsauer [CDU/CSU]: Richtig, ein Masterplan muss her!)

Durch die verminderte personelle Förderung sind die im Inland und im Ausland anerkannten *Bildungsabschlüsse* der deutschen Auslandsschulen derzeit stark gefährdet. Unsere Bundesländer setzen in der Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen Kulturhoheit für die Anerkennung von Abschlüssen von Auslandsschulen zu Recht eine personelle Mindestausstattung voraus. Aufgrund der fortschreitenden Personalkürzungen wird diese Ausstattung immer häufiger unterschritten. Wenn in einer Schule die Bildungsabschlüsse gefährdet sind, sind letztlich ganze Bildungsgänge und ist damit auch die Einrichtung als Ganzes infrage gestellt.

Für die Schulen wirken sich die fortgesetzten Mittelkürzungen verheerend aus. Wenn keine oder nur noch wenig Mittel vorhanden sind, kann man ein einzelnes Projekt der auswärtigen Kulturpolitik verschieben oder auch gar nicht realisieren; eine deutsche Auslandsschule aber

lässt sich nicht einfach in einer eingeschränkten Form weiterbetreiben, ohne dass dies auf das Bildungsschicksal von jungen Menschen gravierender Einfluss nimmt.

(Beifall bei der CDU/CSU)

Auch darf das für eine schulische Einrichtung so wichtige Vertrauen nicht nachhaltig zerstört werden. Die Kürzungen stellen somit auch eine schwere Be-

lastung für die *Vertrauenswürdigkeit* deutscher Politik in der Welt dar.

Es werden bestehende, funktionierende Strukturen der auswärtigen Kulturpolitik durch die vorgenommenen Kürzungen in einem nicht mehr zu verantwortenden Maße in ihrem Bestand gefährdet.

Wenn Sie heute an Schulstandorte im Ausland fahren, dann merken Sie, wie die *deutsche Wirtschaft* vor Ort für diese Schulstandorte engagiert ist.

(Zuruf von der CDU/CSU:
So ist das!)

Es werden Grundstücke erworben und Investitionen getätigt. Wenn die deutsche Wirtschaft Vorleistungen vor Ort erbringt, dann hat sie allerdings auch einen Anspruch darauf, dass wir durch entsprechende Haushaltszuwendungen die Schulen im Hinblick auf Lehrpersonal, Unterrichtsmaterial und andere Notwendigkeiten ausreichend ausstatten.

Ich will in diesem Zusammenhang noch auf einen anderen Punkt hinweisen, der auch von den deutschen Universitäten und von der deutschen Hochschullandschaft zu Recht immer wieder hervorgehoben wird. Wir werben für *Deutschland* auch als *Hochschulstandort*. Viele, die sich für ein Studium in Deutschland entscheiden, vor allem ausländische Eliten, die wir für ein Studium in Deutschland gewinnen wollen, haben ihre ersten Berührungspunkte mit der deutschen Sprache und der deutschen Kultur meist durch den Besuch einer deutschen Auslandsschule.

(Zuruf von der CDU/CSU): So ist es!

Wenn aber die Qualität der deutschen Auslandsschulen durch die Mittelkürzungen sinkt, dann ist es für viele Kinder in den Gastländern nicht mehr interessant, eine deutsche Schule zu besuchen, und dann entscheiden sie sich für andere internationale Schulen vor Ort. So entstehen nicht die Bindungen an die deutsche Sprache und Kultur, die wichtig sind, wenn es darum geht, sich für einen Studienort in Deutschland zu entscheiden.

Die Bundesregierung muss endlich ein Gesamtkonzept vorlegen. Die Kürzungspolitik muss endlich beendet werden. Auch müssen Partnerschaften neu begründet werden. Es lässt sich eine Reihe von Synergieeffekten schaffen – da bin ich mir sicher –, indem wir mit Partnerländern in der Europäischen Union gemeinsam Infrastruktur bei deutschen Schulen in der Welt vorhalten. Eine Turnhalle, eine Schwimmhalle, ein naturwissenschaftlicher Lehrsaal können sicherlich mit Partnern in der EU vor Ort finanziert werden und auch für Schüler anderer Schulen vor Ort zur Verfügung gestellt werden.

Wir sollten auch keine Angst davor haben,

meine ich, mit den anderen deutschsprachigen Ländern in Europa – ich denke an Österreich und an die Schweiz – über *Kooperationsmaßnahmen* im Hinblick auf deutsche und deutschsprachige Schulen im Ausland nachzudenken.

(Beifall bei der CDU/CSU –
Zuruf von BÜNDNIS 90/
DIE GRÜNEN: Das tun wir
schon längst!)

Das Gewurstel, das „Weiter so!“, das Nichterkennen dessen, wie durch die Kürzungen Substanz-

verlust eintritt, müssen auf alle Fälle beendet werden. Deshalb ist es wichtig, dass dieses Thema mit unserem Antrag auf die Tagesordnung des Deutschen Bundestags gesetzt wurde. Sie als Regierung sind gezwungen, jetzt endlich einmal ein langfristiges und auch durchfinanziertes Konzept in dieser Frage vorzulegen.

Herzlichen Dank. [...]

Rita Griebhaber (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Herr Präsident! Meine Damen und Herren! Die Auslandsschulen sind in der Tat ein wichtiger Teil der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Sie ermöglichen nicht nur deutschen Kindern im Ausland, einen deutschen Schulabschluss zu machen, sondern auch Kindern und Jugendlichen der Gastländer Zugang zu unserem Bildungssystem, zur deutschen Sprache und zu unserer Kultur. Als *Stätten der Begegnung* wirken sie weit in die jeweiligen Gesellschaften hinein. [...]

Die Auslandsschulen sind eines unserer wichtigsten Instrumente, um den *Dialog zwischen den Kulturen* zu befördern. Fast ein Drittel des Gesamtbudgets für die auswärtige Kulturpolitik ist für die Auslandsschulen bestimmt. Natürlich mussten auch die Schulen unter der notwendigen Haushaltskonsolidierung leiden. Dass ausgerechnet Investitionen in die junge Generation und ihre Bildung dem Sparzwang unterworfen sind, schmerzt. Nicht zuletzt deswegen haben wir im Rahmen des parlamentarischen Verfahrens im Haushalt den *Titel für die Auslandsschulen* aufgestockt, und zwar um 5 Millionen Euro. Bitte nehmen Sie das zur Kenntnis.

(Beifall beim BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

– Walter Hirche [FDP]: Es ist trotzdem unzureichend!)

Auch für die *deutsche Wirtschaft* sind die Auslandsschulen wichtig: Sie werden zum einen

von mehr als 10 000 Kindern deutscher Unternehmensvertreter besucht. Zum anderen sind ortsansässige Schülerinnen und Schüler, die deutsche Auslandsschulen besucht haben, potenzielle zweisprachige Arbeitskräfte, auf die sehr gerne zurückgegriffen wird. Dass sich auch die Wirtschaft zunehmend für die Schulen engagiert, ist sehr zu begrüßen; daran ist nichts auszusetzen.

Es ist klar, dass die wirtschaftliche Situation der Schulen je nach Standort variiert: Die deutsche Schule in Schanghai zum Beispiel finanziert sich zu 90 Prozent selbst. Vergessen Sie nicht, Kollege Koschyk, Großbritannien und die USA subventionieren ihre Schulen im Ausland überhaupt nicht.

(Walter Hirche [FDP]: Die haben auch eine andere Besteuerung zu Hause!)

Natürlich hat die Weltsprache Englisch sozusagen die Poleposition. Das heißt aber doch nicht, dass bei uns alles zu teuer wäre. Mein Sohn war auf der deutschen Schule in Barcelona. Das Schulgeld lag dort niedriger als in einer bayerischen Ganztagschule. Dort zahlt man für diese mehr, weil es dort keine öffentlichen Ganztagschulen gibt. [...]

Aber auch wir haben bei den Schulen *Effizienzgewinne* erzielt. Die so genannten Euro-Campus-Schulen, zum Beispiel in Manila, Pretoria und Taipeh, sind richtungsweisend. Ich wünsche mir, dass dieses Beispiel auch weiterhin Schule macht.

(Beifall beim BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und bei der SPD)

Sie sind nicht nur Ausdruck sparsamen Wirtschaftens, sondern auch höchstgelungener europäischer Kooperation.

Meine Damen und Herren, Bürokratie ist aufwendig und kostet Geld.

(Zuruf von der CDU/CSU: Das stimmt!)

Deswegen war es richtig, deutsche Schulliegenschaften an örtliche Träger und Schulvereine zu verkaufen, um weniger bürokratisch und kostengünstiger zu wirtschaften. Das Beispiel der deutschen Schule in Budapest zeigt, dass das sehr gut funktioniert.

Ganz besonders freut mich, dass das Auswärtige Amt in *Afghanistan* die Armani-Schule und das Mädchengymnasium aktiv fördert, dass ein Schulneubau bereits projektiert ist und Fachberater für Deutsch als Fremdsprache entsandt sind. Für mich zeigt sich hier, wie mithilfe der *auswärtigen Kulturpolitik* Wiederaufbau, Bil-

dung und Dialog befördert werden, gerade in einem Land, das nicht nur unter materieller Not, sondern auch unter Indoktrination extrem gelitten hat. Deswegen wünsche ich allen, aber ganz besonders diesen Schulen, dass sie vielen

Kindern eine gute Zukunftsperspektive eröffnen.
Vielen Dank. [...]

Die Auslandsschulen sind eines unserer wichtigsten Instrumente, um den Dialog zwischen den Kulturen zu befördern.

Walter Hirche (FDP): Herr Präsident! Meine Damen und Herren! Es kann ja wohl kein Zweifel sein, dass beim Thema Auslandsschulen in diesem Hause eine breite Überein-

stimmung herrscht. Es ist von den Vorrednern schon aufgezeigt worden: Diese Schulen sind unter kulturpolitischen Gesichtspunkten – es handelt sich hierbei um die dritte Säule der deutschen Außenpolitik – und unter wirtschaftspolitischen Gesichtspunkten nützlich, und zwar sowohl für die Kinder von Deutschen, die in verschiedenen Teilen der Welt tätig sind, wie auch insbesondere für Kinder aus den Ländern, in denen sich diese Schulen befinden.

Diese Schulen sind – da schließe ich mich meinen Vorrednern vollständig an – eine *Brücke zwischen den Kulturen*. Man kann in diesem Zusammenhang sogar sagen: Die Sprache des jeweiligen Landes ist nicht nur Zweitsprache; vielmehr werden zwei Sprachen gelernt. Die Jugendlichen bewegen sich in zwei Welten. Da eine große Zahl der Absolventen dieser Schulen auch nach Deutschland kommt, stellen diese Schulen eine besondere Brücke auf dem Gebiet des seit einiger Zeit schwerer gewordenen Dialogs der Kulturen dar.

Wir können deswegen nur gemeinsam dazu beitragen, diese Auslandsschulen so intensiv wie möglich als ein Element vertrauensbildender Maßnahmen durch auswärtige Kulturpolitik zu unterstützen. Diese Schulen sind Elemente eines Netzes vertrauensbildender Maßnahmen. Ich benutze diese Worte bewusst, weil gerade zu dieser Stunde nebenan eine große Feier zu Ehren des langjährigen Außenministers der Bundesrepublik Deutschland Hans-Dietrich Genscher stattfindet, für den die Kulturpolitik immer eine große Rolle gespielt hat.

In diesem Zusammenhang möchte ich zwei Bemerkungen – die eine zum Inhaltlichen und die andere zum Finanziellen – machen:

Ich begrüße es zunächst einmal, dass die Überlegungen zum Inhaltlichen doch weiter gegangen sind, als es vor einem Jahr der Fall zu sein schien. Da schien es nämlich so zu sein,

dass aufgrund der knapper werdenden Mittel die *Entsendung der Auslandsschullehrer* an die verschiedenen Schulen gefährdet ist, mit der Folge, dass dadurch die Prüfungen dieser Schulen möglicherweise nicht mehr anerkannt worden wären. Das galt zwar nicht für die Sekundarstufe II – diesbezüglich hat man das nicht diskutiert –, aber für die Sekundarstufe I, wo die Zahl der Auslandsdienstkräfte von fünf auf zwei herabgesetzt werden sollte.

Wie ich mir habe sagen lassen, ist dieses Vorhaben inzwischen durch ein neues Konzept abgewendet worden, das ich grundsätzlich für richtig halte; denn es geht jetzt nicht darum, die Qualität eines Abschlusses daran zu messen, ob an einer Schule wirklich fünf Lehrer aus Deutschland tätig sind. Vielmehr geht es darum, festzustellen, ob bestimmte Normen, bestimmte Qualitäten mit fünf, möglicherweise aber auch mit weniger Lehrern aus Deutschland erreicht werden können. Das ist insgesamt ein guter Weg. Wichtig ist eben, dass die Qualität erhalten und die Anerkennung der Abschlüsse trotz der schwierigen Finanzlage gesichert bleiben.

In diesem Zusammenhang scheint es mir manchmal so zu sein – das möchte ich doch kritisch anmerken –, dass die deutsche *Bürokratie* eine erschreckende Gründlichkeit, was die Behandlung der Auslandsschulen angeht, an den Tag legt. Es gibt den Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt. All die Vorschriften, die von diesen Einrichtungen erlassen werden, zwicken die Schulen im Ausland sehr. Manchmal sollten wir angesichts der schlechten Finanzlage schon über eine bessere Politik mit weniger Genehmigungen und mehr Zutrauen in die pädagogische Arbeit vor Ort nachdenken.

Sie können ganz sicher sein – das sage ich auch der Bundesregierung –, dass diese Schulen, insbesondere wegen der aktiven Mitwirkung der Eltern, ein Interesse daran haben, dass ihre Examina auch in Deutschland gelten. Schon jetzt ist die Situation folgendermaßen: Bestimmte Examina gelten in anderen Ländern der Welt ohne weiteres; nur wir in Deutschland meinen, diese Examina nicht anerkennen zu müssen. Ich halte das wirklich für einen falschen Weg. Da müssen wir uns allerdings alle an die eigene Nase fassen.

(Beifall bei der CDU/CSU sowie bei Abgeord-

neten des BÜNDNISSES 90/DIE GRÜNEN)
Lassen Sie mich noch eine Bemerkung zum Thema Finanzen machen. Es ist schon so – das weiß ja auch die Regierung –, dass die heutige *Finanzausstattung der Auslandsschulen* real derjenigen von 1991 entspricht. Das heißt, dass die Zuwachsraten, die zwischen 1991 und 1998 vorhanden waren, zurückgeführt worden sind. Man muss auch sagen: Allgemeine Finanzknappheit hin und her – das ist jetzt nicht das Thema –, die Bundesregierung hat entschieden, dass das Auswärtige Amt insgesamt zusätzliches Geld zur Verfügung hat. Das heißt: Der Etat ist um einen bestimmten Prozentsatz gewachsen. Doch trotz aller Bedeutung der auswärtigen Kulturpolitik hat man Mittel für die Auslandsschulen gestrichen. Das, verehrte Kollegin Griebhaber, halte ich nicht für richtig. Denn wenn das, was Sie gesagt haben, inhaltlich richtig ist, dann müsste diese Bundesregierung im Rahmen der ihr zusätzlich zur Verfügung stehenden Mittel im Auswärtigen Amt auch für die auswärtige Kulturpolitik mehr tun, als es im Augenblick der Fall ist. Ich bedaure, dass die Akzente hier falsch gesetzt worden sind, und glaube, dass das ein Sparen am falschen Platz ist. Das haben auch die deutschen Industrie- und Handelskammern gesagt.

Richtig ist, dass verschiedene Projekte in Angriff genommen werden. Die neue Schule, die jetzt in Budapest gebaut wird, war ursprünglich mit 19 Millionen Euro veranschlagt. Die Kosten sind jetzt durch Eigenarbeit vor Ort auf 11 Millionen Euro reduziert worden.

(Beifall bei der CDU/CSU)

Das ist für verschiedene Schulen ein Beispiel dafür, wie die Dinge durch Engagement von Eltern und Lehrern in die Hand genommen werden können.

Aber das sollte für uns nicht eine Ausflucht vor der nach wie vor notwendigen Unterstützung dieses Bereichs der auswärtigen Kulturpolitik durch hoffentlich den ganzen Deutschen Bundestag sein. Ich erbitte jedenfalls namens meiner Fraktion Ihre Unterstützung dafür. Wir werden dem Antrag, den die CDU/CSU hier eingebracht hat, selbstverständlich zustimmen. Nach dem, was ich von Frau Griebhaber gehört habe, hoffe ich, dass das zumindest auch die Fraktion des Bündnisses 90/Die Grünen tut. Vielleicht wird auch Herr Mark seine Zustimmung signalisieren.

Vielen Dank. [...]

**Diese Auslandsschulen
sind Elemente eines
Netzes vertrauens-
bildender Maßnahmen.**

Lothar Mark (SPD): Herr Präsident! Liebe Kolleginnen! Liebe Kollegen! Die Vorredner haben jeweils viel Zutreffendes gesagt, vieles, was unterstützt werden kann. Insbesondere möchte ich Herrn Hirche beipflichten, der Aussagen über die Bürokratie getroffen hat, die vielen Entwicklungsprozessen entgegensteht. Aber auch die Kollegin Griebhaber und der Kollege Koschyk haben vieles gesagt, was ich unterstreichen kann.

Es gab jedoch auch einige Elemente, die ich nicht teile. Zunächst einmal denke ich, dass *Sparen* im gesamten Haushalt angebracht ist (Hans-Eberhard Urbaniak [SPD]: Bitter notwendig ist!)

und dass auch der Schulsektor nicht ausgenommen werden darf, es sei denn, man würde durch das Sparen Strukturen vor Ort zerstören. Dies ist nicht der Fall. Die Auslandsschulen, zumindest soweit ich sie kenne, sind in einem sehr guten Zustand. Aber man muss dazu sagen, dass wir uns allmählich doch überlegen müssen, ob noch weitere Kürzungen vorgenommen werden dürfen.

Zu sagen, Herr Hirche, man würde die Probleme allein mit mehr Geld lösen, ist mit Sicherheit unzutreffend;

(Beifall bei der SPD und dem BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN – Walter Hirche [FDP]: Das habe ich nicht gesagt!) denn es kommt immer darauf an, wie man diese Gelder einsetzt.

(Walter Hirche [FDP]: Selbstverständlich!

– Zuruf von der CDU/CSU: Aber Geld kann auch nicht schaden!)

Diejenigen, die im Haushaltsausschuss sind, wissen, dass wir immer mehr dazu übergehen, mehr *Eigenverantwortung* zu verlangen. Das heißt, Fördern ja, aber von dem Partner muss auch etwas gefordert werden. Eigenverantwortung heißt meiner Überzeugung nach zum Beispiel, dass wir immer mehr zur *Budgetverantwortung* übergehen müssen. Das bedeutet, dass Schulen auch für zusätzliche Akquisitionen von Finanzierungsquellen zuständig sein müssen. Es wurde bereits angesprochen, dass sich die Wirtschaft engagiert. Dieses Engagement ist mit Sicherheit zu vermehren. Es geht aber auch darum, dass in dem jeweiligen Betrieb Mittel eingespart werden. Ich könnte dazu sehr vieles sagen, weil ich viele Jahre an verantwortlicher

Stelle in einem Schulbetrieb war. Es ist unabdingbar, dass wir die Haushaltsprinzipien, die ansonsten in fast allen fortschrittlichen Gemeinden der Bundesrepublik praktiziert werden, auch in diesem Bereich anwenden, indem wir zum Beispiel die gegenseitige Deckungsfähigkeit herbeiführen und veranlassen, dass die Mittel in das nächste Jahr übertragen werden können, damit nicht mehr das Oktober-, November- oder Dezemberfieber ausbricht und alle vorhandenen Mittel ausgegeben werden. Diese Diskussion muss auch mit den Verantwortlichen geführt werden.

Ich weise ferner darauf hin, dass der verstärkte *Einsatz von Ortslehrkräften* weiter geprüft werden muss. In diesem Zusammenhang bin ich für Ihre Hinweise dankbar, Herr Hirche. Es kann nämlich nicht sein, dass gesagt wird,

nur deutsche Lehrkräfte seien in der Lage, die Schulen mit dem entsprechenden Flair und Wissen zu versorgen. Dies können auch die Lehrkräfte vor Ort, wenn sie eine adäquate Ausbildung haben und sich pädagogisch so einbringen, wie wir uns das wünschen.

Wir müssen die Auslandsschulen stärker in die Netzwerke einbinden und diese *Netzwerke* ausbauen. Wir können dadurch

wesentlich größere Spar- und Synergieeffekte erzielen. Es ist auch schon mehrfach darauf hingewiesen worden, dass wir im europäischen Kontext stärker zusammenarbeiten müssen. Ich erwähne die deutsch-französische Schule in Manila und die deutsch-britisch-französische Schule in Taipeh. Ich bin ferner der Auffassung, dass wir im gesamten Auslandsschulwesen auch mit Österreich und der Schweiz stärker kooperieren sollten.

(Zuruf von der CDU/CSU: Sehr gut! – Hartmut

Schauerte [CDU/CSU]: Das wäre schon einmal ein Anfang!)

Die Bundesregierung hat insgesamt erkannt, dass in der auswärtigen Kulturpolitik neue Wege beschritten werden müssen. Dies rechtfertigt nach unserer Auffassung auch maß- und sinnvolle *Einsparungen*. Die Zeiten der Kulturförderung mit der Gießkanne, wie es sie zum Teil gegeben hat, sind aufgrund der angespannten Haushaltslage längst vorbei. Wir müssen eine neue strategische Ausrichtung vornehmen. Ich weise ausdrücklich darauf hin,

dass ich darin auch Chancen sehe. Wenn besondere Umstände vorliegen, müssen wir Einzelfallprüfungen vornehmen, um entscheiden zu können, wo etwas eingespart werden kann.

Es ist unbestritten – das ist eine Erkenntnis, die sich aus den Ereignissen des 11. September ergeben hat –, dass wir uns, langfristig gesehen, über den Mitteleinsatz in der auswärtigen Kulturpolitik verständigen und dass wir uns verstärkt dafür einsetzen müssen, die Mittel signifikant zu erhöhen.

Wir müssen bei der Betrachtung der Schulen eines feststellen – ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Kritiker, die pauschal behaupten, die Auslandsschulen würden schlecht dastehen –: Genauso wie in der Bundesrepublik selbst gibt es auch im Ausland auf der einen Seite Schulen, die gut und auf der anderen Seite welche, die weniger gut ausgestattet sind. Wenn man aber genau hinschaut, dann sieht man – das wissen unsere Kommunalpolitiker –, dass die Probleme oft bei der Schulleitung und nicht beim Geldgeber liegen.

(Beifall bei der SPD)
Der Antrag der CDU/CSU-Fraktion unterstreicht die eben skizzierte Bedeutung des Auslandsschulwesens. Im Wesentlichen enthält

der Antrag Vorschläge, die schon vom Auswärtigen Amt angedacht, bereits umgesetzt sind oder umgesetzt werden. Ich nenne beispielsweise die stärkere Kooperation mit den Gastländern, die Nutzung von Synergieeffekten vor Ort, die Qualifizierung von Ortslehrkräften und Werbung für den Studienstandort Deutschland. (Zuruf von der CDU/CSU: Dann könnt ihr doch zustimmen!)

Gleichwohl enthält er einige überlegenswerte Anregungen – zum Beispiel steuerliche Anreize für zusätzliches privates Engagement, jährliche Grundfinanzierung und stärkere Differenzierung der Besoldung nach Ländern –, die meiner Ansicht nach weitergedacht werden sollten.

Trotzdem ist der Antrag der Union – ich bedauere dies sehr – stellenweise einseitig ausgerichtet und widersprüchlich.

(Beifall bei der SPD)

Ich will kurz einen *Widerspruch* aufzeigen: Es kann doch nicht sein, dass Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen von der CDU/CSU, in Ihrem Antrag einerseits von den deutschen Auslandsschulen fordern, „den deutschen Unternehmen im Ausland qualifizierte, sprachkundige und biculturell ausgebildete Mitarbeiter zu vermitteln,

die auch die wirtschaftlichen Beziehungen durch emotionale Bedingungen zu Deutschland zeitlebens fördern werden“, und andererseits die Regelung im Zuwanderungsgesetz, für ausländische Studierende in Deutschland die Arbeitsmöglichkeiten sowohl während des Studiums als auch nach dem Studium zu erleichtern, ablehnen. Dies ist ein Widerspruch.

Entgegen dem Grundton Ihres Antrags ist mein Fazit bezüglich der *Zukunft des deutschen Auslandsschulwesens* optimistisch. Es wird darum gehen, flexiblere und effizientere Strukturen zu schaffen und mehr Eigenverantwortung in allen Belangen zu fördern. Den Schulvereinen, die Erhebliches leisten, muss die notwendige Anerkennung zukommen. Mein Dank gilt allen, die im Auslandsschulwesen unterrichten und die sich vor Ort engagieren.

(Beifall bei der SPD, dem BÜNDNIS 90/
DIE GRÜNEN sowie bei Abgeordneten der
CDU/CSU)

Deutsche Schulen im Ausland sind ein demokratisch und werteorientiertes Aushängeschild für Deutschland – für unsere Kultur und unsere Geschichte, aber auch für unsere Politik und Gesellschaft.

(Beifall des Abg. Dieter
Grasedieck [SPD])

Sie erfüllen einerseits einen immer wichtiger werdenden Bildungs- und Ausbildungsauftrag und sind andererseits unverzichtbare Kulturvermittler und Begegnungsorte.

Unser politisches und haushälterisches Engagement für die Auslandsschulen darf nicht nachlassen und bedarf unserer besonderen Zuwendung. Investitionen in die Bildung und somit in unsere Köpfe sind Zukunftsinvestitionen mit rentierlicher, nachhaltiger Wirkung. Dies trifft ganz besonders für die deutschen Auslandsschulen zu.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

(Beifall bei der SPD und dem BÜNDNIS 90/
DIE GRÜNEN)

Vizepräsident Dr. h. c. Rudolf Seiters: Als letzter Redner in dieser Debatte erhält der Staatsminister im Auswärtigen Amt, Dr. Ludger Volmer, das Wort.

Dr. Ludger Volmer, Staatsminister im Auswärtigen Amt: Herr Präsident! Liebe Kolleginnen und Kollegen! Schulen kommt auf dem Weg in die globale Wissensgesellschaft naturgemäß eine entscheidende Rolle zu: Sie vermitteln in-

terkulturelle Kompetenz. Diese ist für junge Menschen wichtiger denn je. Die deutschen Auslandsschulen sind heute in besonderer Weise dazu aufgerufen wie geeignet, Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturkreise auf eine gemeinsame friedliche Zukunft vorzubereiten.

Ein leistungs- und konkurrenzfähiges Auslandsschulwesen bleibt daher essenzielles Element der so genannten **Konzeption 2000**, in der die Ziele und Perspektiven der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik als integraler Bestandteil deutscher Außenpolitik definiert sind. Die auf einer fraktionsübergreifenden Entschließung des Bundestages von 1990 beruhenden und vom Auswärtigen Amt in der „Konzeption 2000“ neu formulierten Leitlinien des Auslandsschulwesens haben sich bewährt. Diese sind die Begegnung mit Gesellschaft und Kultur des Gastlandes, die Sicherung und der Ausbau der Schulversorgung deutscher Kinder im Ausland und die Förderung des Deutschunterrichts im ausländischen Schulwesen.

Qualität und Substanz des deutschen Auslandsschulwesens sind weltweit anerkannt. Vielleicht hätte eine PISA-Studie unter Einbeziehung der Auslandsschulen andere Ergebnisse gezeigt. Werte wie Interkulturalität, Erziehung zu Toleranz, Dialog, Weltoffenheit, Austausch und Begegnung prägen diese Schulen. Dies verdanken wir auch dem großen Engagement der Lehrerinnen und Lehrer, die dort unter vielerorts schwierigen Bedingungen ihren Dienst tun und die unseren Dank verdienen. (Beifall beim BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und bei der SPD sowie des Abg.

Hartmut Koschyk [CDU/CSU]) Heute lernen an 117 Auslandsschulen 70 000 Schülerinnen und Schüler, davon 53 000 nicht deutscher Nationalität. Über Lehrerentsendeprogramme, vornehmlich in die Länder Mittel- und Osteuropas und der GUS, werden weitere 180 000 Schülerinnen und Schüler an 370 staatlichen Schulen erreicht. Weltweit besuchen somit 250 000 Schülerinnen und Schüler unsere Auslandsschulen. Als Träger und Vermittler deutscher Kultur und Sprache sind sie für einheimische Schülerinnen und Schüler ebenso attraktiv wie für deutsche Kinder oder Kinder aus dritten Ländern.

Nachhaltigkeit ist Trumpf des Auslandsschulwesens. Viele Absolventinnen und Absolventen besuchen nach dem Abschluss eine deutsche

Universität und bleiben unserem Land auch im Berufsleben verbunden. So entstehen Netzwerke, auf die sich Außenpolitik, Außenwirtschaft und Kulturarbeit langfristig stützen können. Bei meinen Reisen treffe ich immer wieder auf Regierungsmitglieder, Wissenschaftler, Journalisten oder andere Intellektuelle, die an deutschen Auslandsschulen ausgebildet wurden.

Gute Schulen kosten leider gutes Geld. Heute sind Auslandsschulen nicht mehr staatlich, sondern werden von privaten Trägervereinen in eigener Verantwortung geführt. Deren Eigenleistungen, personell wie materiell, können nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das hohe Ansehen unserer Schulen verdanken wir insbesondere der ehrenamtlichen Arbeit der Vorstandsmitglieder und der aktiven Beteiligung der Eltern in den jeweiligen Schulen. An dieser Stelle sollten wir auch diesen Personengruppen herzlich für ihr Engagement danken.

(Beifall beim BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, bei der SPD, der CDU/CSU und der FDP) Die Bundesregierung unterstützt die Schulträger ergänzend, materiell wie personell. Von den Maßnahmen zur Konsolidierung des Bundeshaushaltes bleiben die Auslandsschulen aber leider nicht ausgenommen. Nach sorgfältiger Einzelprüfung haben wir die Förderung den

Sparbeschlüssen angepasst. Die Schulträger wie auch die Lehrer selbst haben in diesem Prozess durch ihre Kooperationsbereitschaft zur Zukunftsfähigkeit der deutschen Auslandsschulen beigetragen. Die Absenkung des Budgets 2002 konnte geringer gehalten werden als zunächst befürchtet. Mit

175 Millionen Euro unterstützt die Bundesregierung im Jahr 2002 unverändert 117 Schulen.

(Walter Hirche [FDP]: Aber unsere Erhöhung um 20 Millionen haben Sie abgelehnt!) Interne Umstrukturierungen werden Qualität und Substanz des Unterrichts sichern. Schließungen konnten ganz vermieden werden. Abschlüsse und Berechtigungen – ein wichtiger Faktor – sind an allen Standorten gesichert.

(Beifall beim BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und bei der SPD)

Die Zahl vermittelter Lehrer lässt sich halten; Stipendien und Ermäßigungen, die auch Kindern aus sozial schwächeren Familien den Schulbesuch ermöglichen, bestehen weiter. Von einer Ausdünnung des Schulnetzes kann keine Rede sein.

Ein leistungs- und konkurrenzfähiges Auslandsschulwesen bleibt daher essenzielles Element der so genannten Konzeption 2000.

(Beifall beim BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und bei der SPD)

Auf ergänzende Finanzierungsmöglichkeiten wie Sponsoring und Spenden der Wirtschaft sind die Schulen gleichwohl in Zukunft verstärkt angewiesen. Die Bundesregierung begrüßt die Unterstützung der Schulen durch die Industrie und sucht den *Dialog mit der Wirtschaft*. Die deutschen Unternehmen können für ihre Mitarbeiter in aller Welt weiterhin auf ein umfassendes Netz an Schulen zählen. Da die Entwicklung von Auslandsschulen naturgemäß eng verbunden ist mit der Präsenz deutscher Unternehmen, haben der Wirtschaftsaufschwung im asiatisch-pazifischen Raum und die Öffnung der Staaten Mittel- und Osteuropas sowie der GUS zur Neueröffnung von 18 Schulen geführt, zum Beispiel in Peking, Schanghai, Taipeh, Prag und Budapest. Die Gemeinsamkeiten der Interessen von Politik und Wirtschaft wurden auch in der intensiven Beteiligung der Verbände an der vom Auswärtigen Amt durchgeführten „Woche des Auslandsschulwesens“ im letzten Jahr in Berlin deutlich. Bei der im April in Mexiko stattfindenden Weltkonferenz der Auslandsschulen soll es zur Gründung eines Weltverbandes der Auslandsschulen kommen.

**Trotz der Zeit der
Haushaltskonsolidierung
werden wir alles
daransetzen, das
Auslandsschulwesen
weiter innovativ und
global wettbewerbsfähig
zu halten.**

Einen Dank sollten wir auch den Bundesländern aussprechen. Das Auslandsschulwesen ist eine *Gemeinschaftsaufgabe* von Bund und Ländern, die die Lehrkräfte entsenden und die Abschlüsse vergeben. Die gute Kooperation mit den Ländern bleibt für die Bundesregierung ein wichtiges Anliegen.

Lassen Sie mich zusammenfassend sagen: Trotz der Zeit der Haushaltskonsolidierung werden wir alles daransetzen, das Auslandsschulwesen weiter innovativ und global wettbewerbsfähig zu halten und Synergien im nationalen wie europäischen

Raum zu nutzen. Der Begegnungscharakter der Schulen wird weiter verstärkt, die Einführung internationaler Abschlüsse und berufsbildender Zweige vorangebracht. Austauschprogramme und das Modell der Eurocampus-Schulen werden ausgebaut. Die Einrichtung weiterer europäischer Schulen gehört ebenfalls zu den

Aufgaben für die nahe Zukunft. Die Bundesregierung wird sich – natürlich im Rahmen der engen finanziellen Möglichkeiten – dafür einsetzen, dass die personelle und finanzielle Ausstattung den großen Aufgaben angemessen ist. Vielen Dank.

Europaschulen? – Europäische Schulen?

Zwei Korrekturen

Dr. Peter Stoldt, bis vor kurzem Ländervorsitzender im BLASchA, machte uns auf zwei Fehler in Heinz Weischers Artikel „Wozu braucht Europa eigentlich mehr Europaschulen?“ in Heft 2/2002 aufmerksam.

Zum einen geht es nicht um „Europaschulen“, d.h. innerdeutsche – i.d.R. staatliche – Schulen, die sich zum Ziel gesetzt haben, durch besonders intensiven Fremdsprachenunterricht, aber auch andere Aktivitäten den Europagedanken zu fördern. Es geht um Europäische Schulen, d.h. die Schulen, die in verschiedenen Staaten der Europäischen Union ursprünglich für die Kinder der Mitarbeiter/innen der Europäischen Institutionen gegründet wurden, inzwischen aber – unter gewissen Bedingungen –

auch Landeskindern des jeweiligen Sitzlandes offen stehen. Von diesen Europäischen Schulen gibt es derzeit 12 (Alicante, Bergen, Brüssel 1–3, Culham, Frankfurt am Main, Karlsruhe, Luxemburg, Mol, München, Varese), geplant sind im Moment drei (nicht fünf, wie behauptet) weitere: Brüssel 4, Luxemburg 2 und Den Haag.

Wer sich näher über die Europäischen Schulen informieren will, sei auf die folgende Internet-Adresse verwiesen: http://www.eurasc.org/SE/htmlDe/IndexDe_home.html.

Informationen zu Europaschulen finden sich unter: http://www.dipf.de/dipf/bildungsinformation_iud_eudok_schul_list.htm.

Herrn Dr. Stoldt vielen Dank für die Hinweise.

„Deutsche“ Schulen in China

Peking – Shanghai – Hongkong – Qingdao Botschaftsschule – Expertenschule – Fremdsprachenschule

Muss man ein *Schwerpunkt-Thema China* in *DdLiA* überhaupt begründen? 1,3 Mrd. Menschen im Aufbruch, die absolut und relativ weltweit am schnellsten wachsende Volkswirtschaft, Peking und Shanghai als die sich vielleicht zur Zeit am radikalsten verändernden Metropolen, dazu China als Metapher für das Fremde schlechthin – all das macht hoffentlich gespannt auf die Entwicklung dortiger „deutscher“ Schulen.

Wie „deutsch“ sind diese Schulen überhaupt, wollen und sollen sie sein? Die DS Peking und die DS Shanghai haben nicht den Charakter von Begegnungsschulen. Auf die Frage an den aus Peking zurückkehrenden Auslandslehrer: „Bestimmt hast du Chinesisch gelernt!“ muss er leider kontern: „Nein, aber Englisch!“ Die DS Peking beherbergt Schüler aus allen möglichen Nationen (insgesamt 17), darunter aber prinzipiell keine Chinesen. Die Schulen sind „*Expertenschulen*“ für Kinder von Vätern, die für deutsche und internationale Unternehmen arbeiten. Das sprachlich-kulturelle Lebensumfeld ist eher US-amerikanisch als chinesisch geprägt. In Peking kommen die „Amtskinder“ der Deutschen Botschaft hinzu.

Beide Schulen sind *Neugründungen*, die Vorkriegstraditionen aufleben lassen. Sie boomen wie die sie umbrandenden Metropolen: *Shanghai* 14 Millionen, quirliges Wirtschaftszentrum, Standort des deutsch-chinesischen Transrapid-Projekts, *Peking*, „Beijing“ gleich „nördliche Hauptstadt“, bereits im 13. Jahrhundert 1 Millionen Einwohner und Weltzentrum, nun 12 Millionen Einwohner, 2008 Olympia-Stadt. Die Einwohnerzahlen sind die geschönt offiziösen und täglich werden es mehr und würden es noch mehr sein, wenn die Staatsmacht nicht recht effektiv Wanderarbeiter aus dem Hinter-

land ohne Zuzugspapiere bereits unterwegs abfangen und zurückschicken würde.

Während die DS Peking *Botschaftsschule* mit Schulhausneubau und Reifeprüfung seit vier Jahren ist und sich bereits in einer Phase der Stabilisierung der Schülerzahlen auf hohem Niveau befindet, wächst die DS Shanghai jährlich mit ihrer im Entstehen begriffenen Oberstufe, sieht ihrer ersten Reifeprüfung entgegen und kooperiert mit der Französischen Schule auf der Basis des *Eurocampus-Konzepts*.

Die *Deutsch-Schweizerische Internationale Schule* – sie war bereits Thema in der *DLiA* – zählt in *Hongkong* zu den führenden internationalen Schulen. Sie kann – aus deutscher Sicht – als Expertenschule mit einem starken *internationalen Zweig* betrachtet werden. In Hongkong selbst spricht man Kantonesisch, in der Oberschicht wird aber oft Englisch bevorzugt. Der historische Einfluss des Englischen ist auch nach der Rückgabe der Stadt an China immer noch allgegenwärtig. Die Entscheidungsträger hier sind sich bewusst, dass das Englische weiterhin eine tragende Rolle spielen muss, wenn die Stadt ihre bedeutende Rolle als internationales Wirtschafts- und Finanzzentrum aufrechterhalten will. So ist es kaum verwunderlich, dass an der DSIS auch unter den deutschen Schülern Englisch die Umgangssprache ist. Die DSIS blickt auf lange Traditionen zurück und stellt sich, wie ganz Hongkong selbst, dem dynamischen Wandel.

Einen interessanten Sonderbeitrag hat ein langjähriger Senior des Auslandsschulwesens beigetragen. Dieser machte sich im vergangenen Herbst auf den Weg in die ehemalige deutsche Kolonie *Qingdao* („Tsingtau“) um an einer *Fremdsprachenschule* allein unter Chinesen Deutsch zu unterrichten.

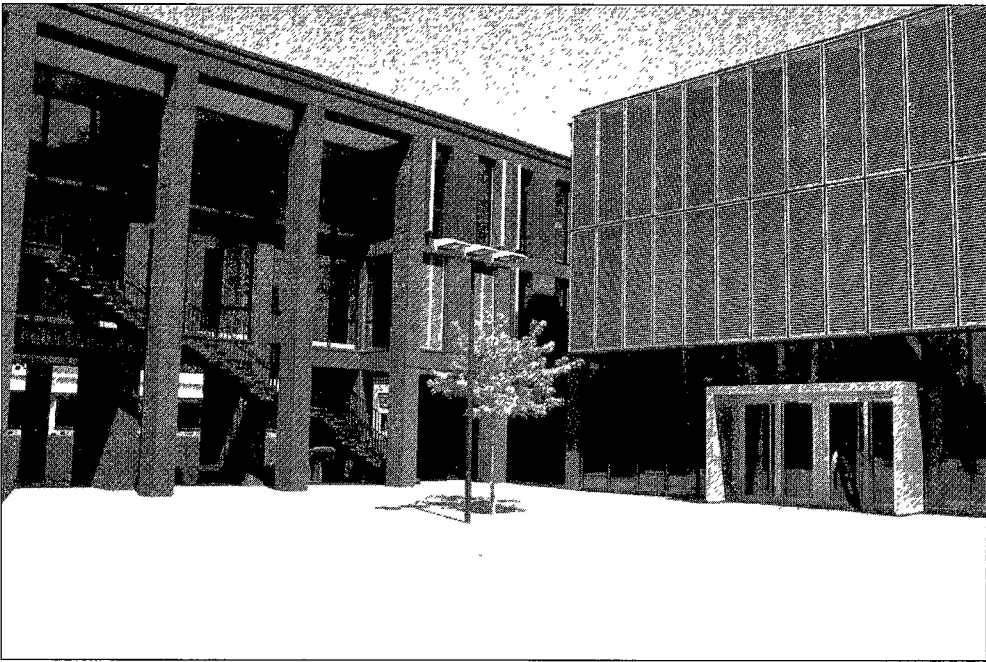
Ehler Brüser-Sommer

Die Deutsche Botschaftsschule Peking

„Von 40 auf 5.000 Quadratmeter in 22 Jahren!“

So titelte die Festschrift zur Einweihung des Schulneubaus im vergangenen Jahr. Gegründet 1978 mit 10 Schülern – ein Vorläufer hatte 1946

aufgeben müssen – verdoppelte sich die Schülerzahl in wenigen Jahren während des China-booms der 90er Jahre. Zur Zeit werden Jahr für Jahr fast 50 Mrd. \$ ausländisches Kapital in der Volksrepublik investiert. Seitdem hat sich die



Zahl der Schüler bei knapp unter 300 stabilisiert, einschließlich Kindergarten. Angefangen hatte alles mit dem legendären Kreidestrich, den der Gründungslehrer durch sein Wohnzimmer in einer Diplomatenwohnung gezogen hatte, hie Lehrerbehausung, dort Schulhaus. Nach Stararchitektenausschreibung, nach Kanzlerbesuch anlässlich der Grundsteinlegung, nach vielen in das letzte große Schulneubauvorhaben des Bundes investierten Millionen, nach relativ üppigen Mittelzuflüssen des Bundesverwaltungsamtes – ganz gegen den Haupttrend im Auslandsschulwesen – steht sie jetzt in prachtvollem kaiserlichen Rot inmitten einer Hauptstadtkulisse aus Luxushotels, Apartmenthochhäusern und Botschaftsrohbauten: die neue Deutsche Botschaftsschule Peking.

„Schule der deutschsprachigen Nationen“

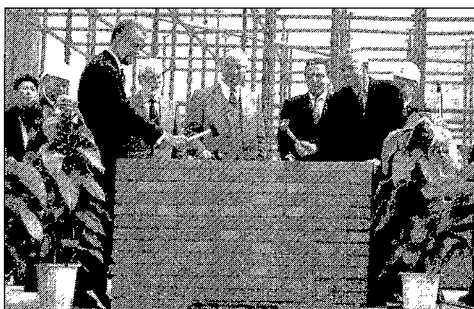
Gleichfalls nur eine Legende oder hatte die Erziehungskommission wirklich lange auf dem Titel „Schule der deutschsprachigen Nationen unter Führung der Bundesrepublik Deutschland“ bestanden? Jedenfalls weist diese Bezeichnung richtig auf unseren Charakter als Expertenschule hin: Aufgenommen werden Kinder mit deutscher, österreichischer oder schweizerischer Staatsbürgerschaft, solche chinesischer eben nicht, jedenfalls im Prinzip nicht: Einer Ministerenkelin hatten wir sehr wohl

einmal eine Tür öffnen dürfen. Dazu kommen Kinder von Expatriates oder Diplomaten aus Staaten mit deutscher Affinität, Ungarn, Finnen ... außerdem Kinder aus Partnerschaften mit doppelter Nationalität, so dass wir schließlich doch mit 17 Nationen ganz schön multikulturell sind. Aber was die DS Peking eben nicht ist, ist der Typ Begegnungsschule, wie das Auslandsschulwesen ihn aus den meisten Staaten kennt. Warum das so ist? 1978 herrschte Beschulungsnotstand für alle deutschsprachigen Schüler in Peking, die Politik der Öffnung Deng Xiao Pings hatte begonnen und sollte Kapital und westliche Experten ins Reich der Mitte anlocken, andererseits war die Kulturrevolution gerade zwei Jahre überwunden, das Misstrauen gegen ausländische Einflüsse dauerte an – klassenbewusste Chinesen Kinder an einer Bildungsagentur des Imperialismus? Unmöglich!

„Das freieste Land der Erde“

Das ist vorbei. Mittlerweile ist die Kontaktsperre zwischen Einheimischen und Langnasen aufgehoben, mittlerweile haben Raffgier und Globalisierung die sozialistischen Ideale und die bürokratische Praxis aufgeweicht. Überspitzt, ja und auch zynisch formulierte ein Kollege: „China ist das freieste Land der Erde – jeder tut, was er will!“ Hinzufügen müsste man: Solange man nicht das Machtmonopol der Partei, die

Annexion Tibets und die Ein-China-Politik (Taiwan gleich abtrünnige Provinz) in Frage stellt. Jedenfalls reift allmählich auch die Öffnung der Schule für chinesische Schüler und Schülerinnen heran. Unsere Bemühungen um eine „*Interkulturelle Schule*“ zeugen davon. Vielleicht sind auch die Tage des Status einer Botschaftsschule gezählt. Als Ausländer Anfang der 80er Jahre noch Flusskrebse in der Hotelbadewanne halten mussten, um die Speisekarte aus Reis und Kohl anzureichern, ermöglichten nur zollfreie Einfuhr, Kurierpostverkehr, Dauervisum, eben Diplomatenstatus und Auslandszulage



Grundsteinlegung 1999 mit Bundeskanzler

Stufe 12 von 15 auch den hiesigen Auslandslehrern einen erklecklichen Aufenthalt. Die Herabstufung hat das BVA bereits verfügt, das Importprivileg ist gerade gefallen.

Besonders stürmisch verliefen die letzten fünf Jahre. 1997 kommen mehrere Auslandsdienstlehrkräfte, darunter der neue Schulleiter; mit dem Auftrag die gymnasiale Oberstufe aufzubauen. 1998 wird das 20jährige Jubiläum gefeiert, 1999 die erste Reifeprüfung, 2000 der Bezug der neuen Schule.

Parallel mit dem Schulhausneubau machten sich einige Lehrer daran – bald von Eltern und Schülern, von Anfang an von der Schulleitung unterstützt – das Innenleben der Schule zu renovieren und gründeten ein *Schulentwicklungsteam*. Schulentwicklung, in Deutschland Modebegriff, um wie vieles nötiger als bewusst gestaltender Prozess in einem sich rasend schnell verändernden Umfeld und in einer schnell wachsenden sich wandelnden Schule! Der besondere Standort verlangt nach einer entsprechenden Schule. Man stelle sich vor: Blind, taub und stumm! So fühlt sich der deutsche Schüler in Peking: Er kann nichts lesen, er kann nichts verstehen, er kann nichts äußern. Keine deutschsprachigen Zeitungen (Jahresabokos-

Auftakt: Pädagogischer Tag 1999

- Die Deutsche Schule Peking verändert sich Tag für Tag – ob wir mitgestalten und steuern oder nicht.
- In unserem Interesse liegt es, das zukünftige Schulprofil selbst dadurch zu bestimmen, dass wir ein akzeptiertes Schul-Programm entwickeln.
- Eine Schule ist ein soziales System, das sich durch unser Handeln verändern kann. Die Schule als Ganzes macht dabei einen Lernprozess durch. Sie ist eine *lernende Schule*.
- Die gesellschaftliche Entwicklung und die Veränderung der Lebenswirklichkeit der Schülern *beschleunigen sich*. Entweder klaffen Wirklichkeit und Schule immer weiter auseinander - oder die Schule verändert sich mit.
- Schulentwicklung ist kein Selbstzweck, sie rechtfertigt sich, wenn Schüler und Lehrer darin humaner, erfolgreicher, einfach besser lernen und lehren.
- *Pro-Aktionen* sollten an die Stelle von Re-Aktionen treten. Die ersteren geben Ant-

worten auf Wozu-Fragen und sind zukunftsorientiert, die letzteren antworten auf Warum-Fragen und sind vergangenheitsorientiert.

- Man muss *anfangen* (der Weg ist das Ziel), aber zugleich wissen, welche Richtung man einschlagen will. Optimal sind Ziele, ja *Visionen*, die sowohl sehr verlockend sind als auch aus erreichbaren Teilzielen bestehen.
- *Schulentwicklung kann nicht verordnet werden*. Sie erwächst aus dem, was möglichst viele am Schulleben Beteiligte einbringen. Widerstände Zögernder sind legitim, von ihnen lernt die sich entwickelnde Schule.
- *Äußere Schulentwicklung* verändert den vorgegebenen institutionellen Rahmen, *Innere Schulentwicklung* die Unterrichtsformen, die Beziehungen der am Schulleben Beteiligten, die Strukturen der Schule und die Personen selbst.

(Vgl. Die Lernende Schule, Heft. 1, 1998 Pädagogik, Nr. 11, 1998)

ten ca. 500 €). Kein deutschsprachiges, ja nicht einmal ein englischsprachiges Kino-, Theater-, Fernsehprogramm. Kein nennenswertes Buchangebot. Dazu Väter, die von ihren Jobs vollkommen absorbiert werden und Familienstrukturen, die – bewusst vage formuliert – wenig traditionell sind. Hier muss die Deutsche Schule sich zu einer Heimstatt fortentwickeln, die soziale Stabilität und emotionale Geborgenheit vermittelt und den Hunger auf Bildung weckt und stillt. Deshalb unsere Bemühungen um eine „Tagesschule“.

Deutschland scheint stillzustehen

Schließlich die technologisch-ökonomische Revolution, die frappt. Vor fünf Jahren waren noch Mauleselkarren die ständigen Schulbusbegleiter, nun drängen bereits die Pkws die Radfahrer an den Rand. Unser letzter Schulpraktikant erlebte den umgekehrten Kulturschock China, wie es noch den vor fünf Jahren Einreisenden vorhergesagt war. Wo waren die Hutongs geblieben, die traditionelle einge-



Schulentwicklungsteam aus Schülern, Eltern, Lehrern und Schulleitung auf der „Schulbaustelle“ beim Schulforum

- ✓ Die *Fachwoche* umfasst den gesamten Unterricht der Klassen 5 bis 13 in einer Woche.
- ✓ Der Stundenplan ist aufgehoben.
- ✓ Zwei bis drei Lehrer unterrichten als Team, weitere können als Experten geladen werden.
- ✓ Die Klasse bleibt im Klassenverband erhalten.
- ✓ Ein fächerübergreifendes Thema wird bearbeitet.
- ✓ Die Woche schließt mit einer Leistungsbewertung, die ins Zeugnis einfließt.

(Die Idee verdanken wir der DSS Bangkok.)

„Tagesschule“

... meint bei uns eine Schule mit erweitertem Lernangebot, Wahl-Pflicht- und Betreuungsangeboten

Ziele der Tagesschule

- Mehr Lernintensität bei weniger Stress
- Mehr Eigenverantwortlichkeit in einer zeitgemäßen Lernkultur
- Mehr eigenständiges Erfahren, Lernen und Üben unter Anleitung
- Mehr Zeit für Initiative und Gestaltung
- Mehr Zeit für wechselnde Gruppenerfahrungen

Die vier Merkmale der Tagesschule

1. Mehr Wahl-Pflichtnachmittage

- Klassenübergreifende Wahl-Arbeitsgemeinschaften
- Klassenübergreifende „Musische Stunden“
- Fachlich betreute Übungsstunden
- „Projektstunde“ für klasseninterne und klassenübergreifende Besprechungen
- Trainings und gemeinschaftliche Aufgaben

2. Neue Organisationsformen

- Alternierende Quartals-Stundenpläne mit dadurch wechselnden Schwerpunkten:
- Zweistündige Fächer werden quartalsweise vierstündig unterrichtet
- Zusammenschluss mehrerer Fächer für eigenverantwortliches Arbeiten an Wochenplänen (EVA-Pool)
- Veränderte Stundeneinheiten: Doppelstunden ohne Pausenklingel

3. Stundenplanrevision

- Drei „Sonderwochen“: Lernen in Projekten
- „Schultreff“ einmal pro Monat für Informationen, Aktionen und Präsentationen
- Mittagspause mit wechselnden Essens-, Gesprächs-, Spiel-, Kreativ- und Bibliotheksangeboten

4. Außerdem

- Zusätzliche freiwillige AG-Angebote, Übungs- und Nachlernmöglichkeiten, Workshops, offene Projekt- und Sportgruppen

Innere und äußere Schulentwicklung

1998/1999:

- Pädagogischer Tag – Innere Schulentwicklung
- 1. Reifeprüfung an der DS Peking

1999/2000:

- Pädagogischer Tag – Offene Unterrichtsformen
- Einführung des *Projektfachs* in Klasse 10 und 11
- Projektfacharbeit, Methodentraining für Schüler

2000/2001:

- *Besondere Lernleistung* als Teil der Reifeprüfung
- Bildung eines *Schulentwicklungsteams*
- Pädagogischer Tag und Gesamtkonferenz beschließen
 - Fächerübergreifende *Fachwochen*
 - *Interkulturelle Schule*: Chinesische Partnerschule, Dorfschulprojekt, Chinesisch als spätbeginnende Fremdsprache, Internationaler Schulaustausch

- *Bilingualer Unterricht*/Englisch in der Grundschule
- *SCHILF*: Chinakunde-Exkursionen, Intel -Lehren für die Zukunft
- *Bezug des Schulneubaus*

2001/2002:

- *Schulforum*, Pädagogischer Tag und Gesamtkonferenz – Konzeption weiterer Module
- Beschlussfassung der relevanten Gremien
- Außerordentliche Mitgliederversammlung
 - Schulgelderhöhung zur Finanzierung der Schulentwicklungsvorhaben

2002/2003:

- Vorhaben *Einstieg in Tagesschule*

2003/2004:

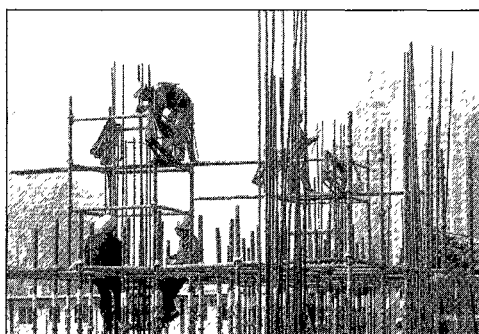
- Vorhaben *8-jähriges Gymnasium*

2004/2005:

- Vorhaben *Schülerweiterungsbau*



EVA im Lesedachgarten



wicklung der Schule voran: Der Schulneubau ist kaum bezogen, da werden bereits Pläne für einen Erweiterungsbau geschmiedet. All dies erklärt auch, warum eine *Laptop-Klasse* mit Funknetz geradezu als überfällig erscheint.

Schulforum 2002

Begonnen worden war 1998 mit Pädagogischen Tagen, zu Offenem Unterricht und Schulentwicklung, das Schulentwicklungsteam verankerte sich im Kollegium, erste praktische Änderungsschritte wurden umgesetzt (z.B. *Projektfach, Dorfschulprojekt, Besondere Lernleistung, Fachwoche*). Der Höhepunkt war ein „*Schulforum*“ der gesamten Schulgemeinde Anfang diesen Jahres. Alle Schüler, Eltern und Lehrer waren eingeladen sich an Hand von Stellwänden, PowerPoint-Präsentationen und Experten von Schulentwicklung anregen zu lassen. Dieses war der erste Schritt. Darauf fand man sich zu Expertengruppen zusammen, die Vorschläge zur weiteren Entwicklung der Schule sammeln und filtern sollten. Schließlich wurden diese dem abendlichen Plenum präsentiert – und gebündelt an den beiden folgenden Pädagogischen Tagen vom Lehrerkollegium weitergedacht.

Ehler Brüser-Sommer

schossige Hofarchitektur? Stattdessen 2., 3., 4., 5. Autobahnring. Technologische Entwicklungen werden übersprungen. Warum Festnetzausbau, warum nicht gleich Mobilfunkstandard? Selbstverständliche Internet- und Emailnutzung, auch im Unterricht, warum nicht gleich in DSL-High-Speed? Eine Autostunde von Peking entfernt sehen wir noch den Bauern zu, wie ihre Esel im Kreis schlurfend den Mahlstein drehen. Gleichzeitig überholen 130 Millionen chinesische Handybesitzer die bisher führende USA. Aus hiesiger Perspektive scheint Deutschland stillzustehen und das uns umgebende Entwicklungstempo treibt auch die Ent-

Paukenschlag „Schulforum“ 2002

Aktueller Stand der Schulentwicklung

Vorschläge von Schülern, Eltern und Lehrern

Schüler wünschen eine attraktive Schule

- Pausenradio
- Billardtische unter freiem Himmel
- Jugendzeitschriften für die Bibliothek
- Ein Fast-Food-Tag pro Woche
- Schülercafé
- Grundschulspielplatz

Eltern wünschen mehr Erziehung

- Eine Beratungsinsel als vertrauliche Anlaufstelle
- Mehr Betreuung in einer Tagesschule
- Erwerb von englischen Sprachzertifikaten
- vollständige Realschuldifferenzierung auch in Deutsch
- mehr Berufsvorbereitung

Lehrer wünschen Unterrichtsentwicklung

- Notebookeinsatz im Projektunterricht
- Stundenpool für Wochenplanarbeit
- Angebot einer „Familienklasse“ jahrgangsübergreifend für die Klassen 1 und 2
- 8-jähriges Gymnasium

Alle wünschen die „gute Schule“

- National-Day für alle Nationalitäten der Schule
- Chinakunde in den Fachlehrplänen verankern und Chinesisch als dritte Fremdsprache in der Oberstufe
- Deutsch als Fremdsprache für unsere Nicht-Muttersprachler
- Den Erweiterungsbau

Wir unterstützen chinesische Dorfschulen mit „Candlelight“

Zu den diesjährigen *Projekttagen* werden wir nun schon zum dritten Mal in *unser Dorf Zhao Zhuang* fahren, das drei Busstunden südlich von Peking liegt. Im Dorf wohnen wir beim Bür-



germeister, machen mit seinen Hausangestellten Nudeln, sammeln die Enteneier auf der Farm ein, spielen mit der Dorfbevölkerung Tischtennis, durchstreifen ganz selbständig die engen Gassen, bekommen Traditionsberufe und die herrliche *Riedlandschaft* gezeigt und essen regionale Spezialitäten wie Schnecken und Enteneier. So lernen wir ländliches chinesisches Leben im engen Kontakt mit der Dorfbevölkerung kennen.

Dabei erfahren wir, wie sich das Dorf langsam aus seinen traditionellen Strukturen herauschält und *die ersten Plastiktütenfabriken* die Fischerei ersetzen, wie das Ried früher das Dorf ernährte, aber auch isolierte, und wie es sich heute zur *Tourismusattraktion* wandelt und uns mit seinem überwältigend reichen Lotosblütenteppich und den letzten Kormoranfischern bezaubert.

Im bescheidenen Lehrerzimmer der *Dorfschule* werden wir unter den Portraits der großen kommunistischen Führer empfangen, die hübsche junge Lehrerin lässt uns an ihrem Un-



„Candlelight“

... ist ein noch überschaubares Hilfsprojekt, das bei der „China-Charity-Foundation“ seine staatliche Anbindung hat. Es möchte die schulische Bildung in den ärmsten Regionen Chinas verbessern. „Candlelight“

- unterstützt bedürftige Schulen und Lehrer
- bietet Fortbildungsprogramme an
- baut Fortbildungseinrichtungen und Bibliotheken auf
- will einen Beitrag zum Aufbau einer Zivil-Gesellschaft leisten

Als deutsche Schule im Gastland China unterstützen wir diese Ziele

- mit unseren Schul- und Verkaufsaktionen, mit unseren Benefizfesten
- durch Kennenlernen von dörflichem Leben zwischen Tradition und Moderne
- durch Austausch mit der Dorfschule in Zhao Zhuang

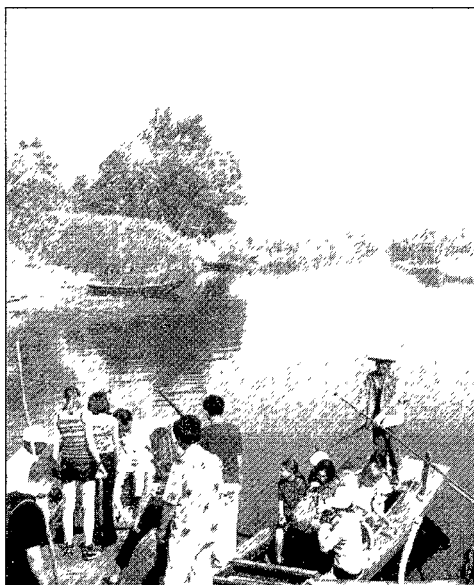
Unser Schulengagement bereichert aber auch uns selbst:

Wir lernen auf diese Weise viel über unser Gastland China kennen und wir können uns selbst schulübergreifend auf Aktions- und Benefizveranstaltungen in unserem ganzen Talentreichtum erleben.



terricht teilnehmen und wir dürfen ihre Schüler interviewen. Und wenn wir erfahren, dass es „am schönsten ist in die Schule zu gehen“ und dass man „die Lehrerin lieber mag als die Eltern“ und dass es „wichtig ist zu lernen“, dann wissen wir, dass hier die Schulwelt trotz schäbiger Bänke und fehlender Kreide noch sehr in Ordnung ist.

Helma Meschede



Die letzten Kormoranfischer



Der Schulleiter der DS Peking und seine Frau begleiten das Dorfschulprojekt

Chinesische Fahrlässigkeiten – im Verkehr und anderswo

Als Verkehrsteilnehmer erleben wir ein China, das der Vorstellung vom obrigkeitshörigen Chinesen zuwiderläuft. Normenverletzung ist die Norm. Und der Beamte an der Kreuzung ist präsent, sonst nichts. Jeder wird eine Blütenlese an einschlägigen Vorfällen in petto haben. Es erübrigt sich somit in diese Kerbe zu schlagen.

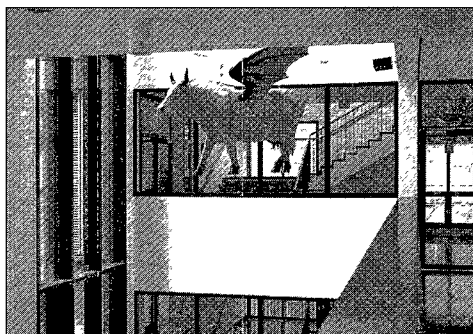
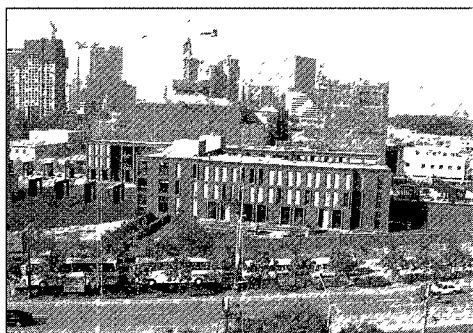
Die Verwunderung über den Widerspruch zwischen Erfahrungserwartung und Erfahrung wird bei einem China-Neugierigen in die Frage ausmünden, wo die Ursachen liegen mögen. Ein ähnliches Phänomen wird einem Asienreisenden auch in Thailand begegnet sein. Wo der Thai mit Blick auf die Verkehrslibertinage seiner Hauptstadt neckisch darauf verweisen wird, dass sie, die Freien (die Thai), einer *licentia vivendi* geradezu verpflichtet seien, was dem Verfasser während seines zehnjährigen Aufenthaltes in jenem Lande allenthalben widerfuhr, da wird der Chinese schweigen. Dabei dürfte seine Antwort nicht wesentlich anders ausfallen.

Die Führung verlangt zu viel

Man könnte zunächst die Vermutung anstellen, das Ganze sei im chinesischen Sinne gesellschaftlich in der Weise korrekt und erwünscht, dass Widersprüche nach Auflösung drängen und somit als Agenzien einer sozialistischen Gesellschaft toleriert, erwünscht oder gar geschaffen seien. Doch ist China längst keine sozialistische Gesellschaft mehr, wie jedem, der in diesem Land weilt, rasch aufdämmert. Der Widerspruch ist wider Willen da; man will ihn dort nicht, wo man in China wollen darf. Doch der Handlungswille ist schwach gegenüber eingebackenen Residuen einer unendlichen Geschichte – und dem schlechten Gewissen. Die Führung hat wirtschaftlich gewaltige Perspektiven, will viel und setzt das, was sie will, in der Regel auch durch. Sie verlangt viel von ihrem Staatsvolk, manche meinen zu viel. Nicht selten hört man Chinesen klagen, man sei *hen lei*. Man braucht Ventile, Zonen des Unbeschwernten, des Nichtzugriffs. Es gibt in China zugewiesene Freiräume, Reservate, Refugien des Ichs – wo man dieses auf die Weide treiben kann – und eben den Verkehr.

... wo man das Ich auf die Weide treiben kann

Die genannten Freiräume sind schon oft umschrieben worden. Der Chinesen hat mit dem Staat – so Oskar Weggel in seinem China-Län-



derreport – wenig am Hut, wohl deswegen, weil der immer was will. Dabei wollte der chinesische Staat im Allgemeinen weniger als z. B. der europäische. Da wo dieser zugreift, muss es der chinesische noch längst nicht tun. Dazu ist in vielen Fällen die Einheit (als *danwei* bekannt) zuständig, die historisch auch als Clan in Erscheinung trat.

Der Harvard-Professor Arthur L. Holcombe hatte in seinem Buch „The Spirit of the Chinese Revolution“, das 1930 erschien, hierzu Folgendes zu sagen: *„The authority of the wardens and grandmasters, and of the selectmen and aldermen, depended in turn upon that of the heads of families, who, under the Chinese patriarchal system, were the ultimate depositories of power. It was a system of local self-government which made the empire a great aggregation of city and village republics, and these were as democratic in character as the family system would permit. The nature of the system is well expressed in an old Chinese folk-song, which sums up the state of mind, politically speaking, of these ‚farmers of forty centuries‘, as the bulk of the people of China have been rightly described. ‚When the sun rises, I toil, – When the sun sets, I rest, – I dig wells for water, – I till the fields for food; What has the emperor’s power to do with me?‘“*

In der Kaiserzeit war es dem winzigen Staatsapparat schlechtweg nicht möglich in jeder Abgeschiedenheit vorstellig zu werden. Der im Gefüge letzte Verwaltungsbeamte saß in seiner Kreisstadt. Städtchen, Gemeinden, Flecken, Dörfer mussten ohne ihn zurechtkommen.

Doch man war nicht gänzlich verlassen, denn China hatte seinen Konfuzius, obwohl dessen Eleven, die literate Gentry, als Clan-Elite neben das Gesangbuch schon längst den Knüttel gelegt hatte und als seine Sachwalter die einschlägigen Dienste, von kommunalistischen Seelenmassagen über rudimentäre Sozialfürsorge bis zu einer Exekution übernahmen. Holcombe schreibt: *„and these were as democratic in character as the family system would permit.“* Die Staatsferne bedeutet nicht Freiheit von und zu allem, doch war sie nahe, bekannt und vertraut. Und sie ließ Freiräume, solche Freiräume, dass John K. Fairbank in seiner „Geschichte des modernen China 1800–1985“ die Chinesen zu dem freisten Volk zu stilisieren vermag.

Oskar Weggel hat dies in seinem Buch für die Moderne dargestellt. Die Einheit tut für ihre Mitglieder mehr als der „Staat“, der das Fremde ist. Sie ist das Nahe, Vertraute, doch auch lästig nahe. Sie führt an der Hand und zert hinterher, sie ist das vertraute Gesicht und das andere.

Und wo bleibt da der Staat? Das ist eben der Polizist an der Straßenkreuzung. Keiner kennt ihn, hat Beziehung und Verpflichtung. Der Polizist sagt sich: Es läuft, wie’s läuft, also lass ich’s laufen.

Vieles ändert sich in China rasch, weil man dies so will, die Parolen sind noch da, klingen jetzt anders als eben. Nach dem Begriff *danwei* gefragt äußern die Menschen oft nur Staunen.

Aber der Verkehr bestätigt doch alles, oder...?

Andreas Huber

Fünf Jahre in China – Eine sehr persönliche Auslandslehrerbilanz

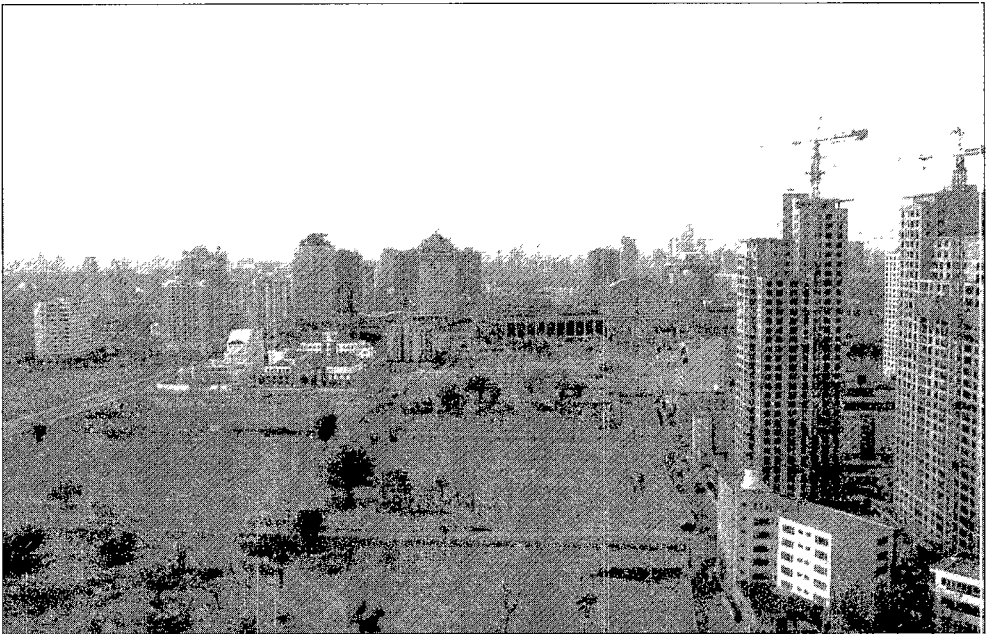
„Fünf Jahre in: China?“ Ja und nein. Wie so vieles andere in China ist auch diese Aussage zugleich stimmig und irreführend.

Richtig ist, dass ich vor ziemlich genau fünf Jahren beklommen den Hinterhofeingang der „Deutschen Schule Peking“ aufsuchte, damals noch nicht „Botschaftsschule“ genannt. Diese war eingeklemmt zwischen den sechsspurigen Airport Expressway – Lärm und Gestank wurden notdürftig von einer aufgeforsteten Pappelmonokultur abgeschirmt – und einen ummauerten Hotel-, Wohn- und Geschäftskomplex. Dieser, „Lido“ genannt, gehört zur Holiday-Inn-

Kette, war mit internationalen Schulen, Bank, Post, Läden, Gastronomie, darunter Starbucks, Baskin & Robbins, bestückt und allem Chinesischen entfremdet. Raumstationcharakter.

Truman-Show

Das dann Ende 2000 neu bezogene Botschaftsschulgebäude verschanzt sich exterritorial hinter Mauern, elektrischen Toren und Wachpersonal. Dominierte im „Lido“ das US-amerikanische Element, so tritt der Besucher nun in ein deutsches Schulhaus ein: Baumaterialien, Mobiliar, Technik – alles vom Feinsten,



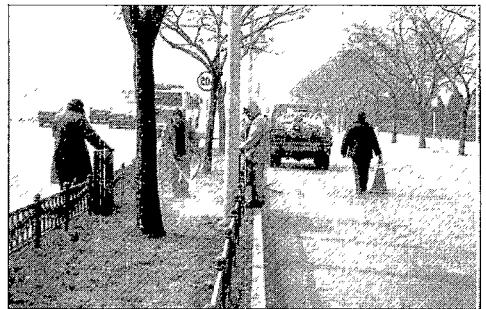
Blick aus dem 28. Stock über das neue Botschaftsviertel in Richtung Schulgelände

von daheim importiert und von Philipp-Holzmann zusammengebaut. Und wer wie unsere Familie einen internationalen Compound mit Eigenheim, Kamin, Doppelgarage am Stadtrand bewohnte, zu erreichen in 20 PKW-Minuten über die besagte Stadtautobahn, der wähnte sich gelegentlich eher in Ohio als in „China“ – und bei „wolkenlos, plus 25 °C“ wahlweise auch in der artifiziellen Welt der „Truman-Show“. Jedenfalls solange, bis ihn nicht-funktionierende Heizungssysteme bei Januartemperaturen von minus 20 °C und gelegentliche Ratten- oder Kakerlakeninvasionen in ein real existierendes Schwellenland zurückholten. Gegen Aufenthalts-Ende nahm die Compound-Herrlichkeit sowieso dank Mietpauschale ein Ende und fand eine Fortsetzung im 28. Stock in Schulnähe, Downtown.

Ein Fremder geblieben

Wie sehr sich das wirkliche China dem eingeflogenen Besucher versperrt, das musste auch das IOC-Komitee erfahren, dem bei seinem Inspektionsbesuch ein Grün für ein Grau vorge-macht wurde. Brauner Rasen wurde grün eingesprüht (verbürgt, weil selbst gesehen), Potemkinsche Dörfer: Entlang der Fahrtstrecke wurde in den letzten Tagen unter Armeeeinsatz hektisch getüncht und gepflanzt. Das Motto: „2008 – Great Olympics“.

Nein, nach fünf Jahren Peking kann ich nicht sagen, ich kenne China. Angefangen hatte alles mit meinem Anruf beim BVA: „Ha'm Se nich 'was für mich?“ und der Gegenfrage des dortigen Mitarbeiters: „Woll'n Se nich nach China?“ Worauf meine Frau und ich uns zehn Bedenk-minuten ausbedungen und reichlich naiv zu-sagten. Die Kinder, 0, 1 und 2 Jahre alt, wurden nicht gefragt. Der folgende Anruf beim Kontakt-lehrer ernüchterte: „Lieber Kollege, ich muss Ihnen gleich sagen: Dieses Land wird Sie nicht warm aufnehmen!“ Und tatsächlich bin ich ein Fremder geblieben. Dabei ist es nicht schwer, soviel Chinesisch aufzuschnappen, dass Aus-tausch von semantischen Einheiten möglich wird.



Winterrasen wird grün gefärbt

Dazu zwei Anekdoten: 1. Zwei Chinesen und ein Ausländer im Bus. Fragt der Ausländer auf Chinesisch: „Ist die nächste Haltestelle der Bahnhof?“ Sagt der eine Chineser zum anderen: „Das Englisch da klang gerade wie Chinesisch ist-die-nächste-Haltestelle-der-Bahnhof?!“ 2. Das Erlernen der Schriftzeichen dauert die erste Lebenshälfte. Und dann sind die Augen so schlecht, dass sie nicht mehr lesen können.

Die kulturelle Distanz bleibt. Von unserer Lehrer-generation hat niemand nennenswert Chinesisch gelernt. Ausnahme: Mitausreisende Familienangehörige und Teilzeitkräfte.

Das erscheint jetzt allerdings ganz unzutreffend resignativ. Kurz gesagt: Die fünf Jahre an der DS und in Peking waren die schönsten meines Lebens. Ein paar Schlaglichter: Klassen-

fahrten in die Mongolei (Bus und Zelt), nach Hongkong (Flug und Schiff) und die südchinesischen Karstkegelberge (Bahn und Rad). Fantastische schulische Gestaltungsmöglichkeiten. Autofahren mit Adrenalingarantie. Am Jahrbuch arbeiten dürfen. Deutschland aus der Distanz *wahr nehmen*. Ein offenes, engagiertes, altersmäßig gut gemischtes und fluktuierendes Kollegium. Von Oktober bis März Sonne, abgelöst von Sandstürmen. Ein solventer Schulverein, der bereit ist in eine gute Schule zu investieren. Die weltweit beste kulinarische Kombination aus Schmackhaftigkeit, Bekömmlichkeit und Bezahlbarkeit. Kleine Klassen. Kein Fernsehen, kein Fußball. Keine Oberlehrer. Das schönste Schulhaus von allen.

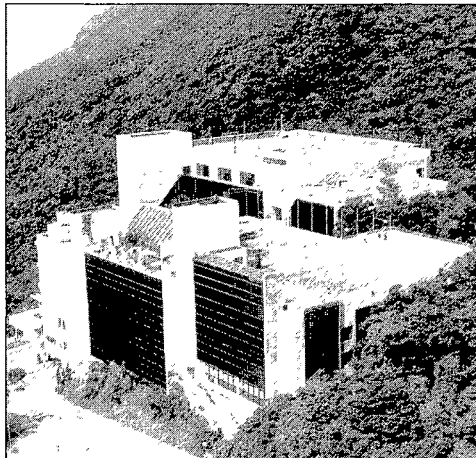
Ehler Brüser-Sommer

33 Jahre DSIS Hongkong – wie lange noch?

In bester und teuerster Wohnlage auf dem *Peak* liegt die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hong Kong am Rande eines ausgedehnten *Country Parks*. In drei großen Schulgebäuden werden circa 1200 Schüler von Kindergarten, über Primar- zur Sekundarstufe bis hin zur Berufsschule von 120 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Die Warteliste derjenigen Schüler, die an die German Swiss International School aufgenommen werden wollen, ist sehr lange; auch viele Schüler, die die akademischen Anforderungen erreichen, müssen aus Platzmangel abgewiesen werden. Zur Zeit führt die Schule Verhandlungen mit entsprechenden Regierungsstellen über den Erwerb eines kleinen Teils des Parks zur Errichtung eines vierten Schulgebäudes.

Die DSIS eine prosperierende Schule – weshalb also diese Überschrift?

Die DSIS – das sind zwei unterschiedliche Schulsysteme unter einem Dach: ein deutscher und ein internationaler Zweig. Die Schüler beider Zweige werden Tür an Tür in getrennten Klassenzimmern unterrichtet. Ursprünglich war das Konzept der Gründerin, Frau Ingrid Buchholtz, deutsch- und englischsprachige Kinder gemeinsam in einer Klasse von deutschen und von englischen Lehrkräften zu unterrichten. Die Unterrichtssprache war abhängig von der Muttersprache des jeweiligen Fachlehrers. Doch dieses Modell hatte sich in der Praxis leider



Upper Building und Middle Building der DSIS

nicht bewährt und schon sehr bald ging man dazu über, englischsprachige Kinder nur noch von englischen Lehrkräften zu unterrichten und deutschsprachige von deutschen. Das heute noch gültige Konzept der *One School – Two Systems* war geboren. Der deutsche Zweig arbeitet heute nach innerdeutschen Lehrplänen und führt zum von der KMK anerkannten Abitur, während der englische bzw. internationale Zweig, wie er nach der Rückgabe Hongkongs an China genannt wird, dem britischen Curriculum folgt und mit dem GCSE (*General Certifi-*



Upper Building

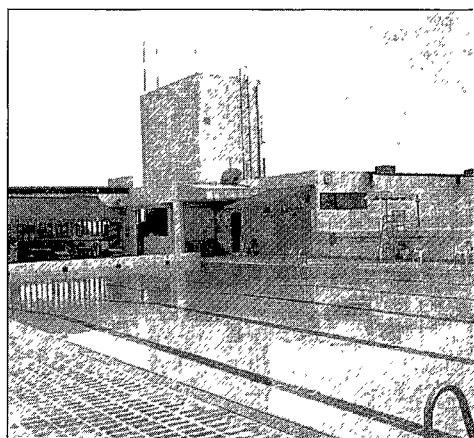
cate of Secondary Education) bzw. nach weiteren zwei Jahren mit dem *A-Level-Certificate* abschließt.

Während man also innerhalb der Klassenzimmer unterschiedliche Systeme praktiziert, versucht man außerhalb des regulären Unterrichts durch gemeinsame Veranstaltungen die Schüler beider Zweige zusammenzubringen, ein WIR-Gefühl zu vermitteln. So nehmen beispielsweise die internationalen Schüler teil am „deutschen“ Wandertag, haben sich an den frühen Schulbeginn (7.40 Uhr) gewöhnt und freuen sich, dass sie zumindest in den unteren Jahrgangstufen nachmittags keine Schule haben und nach sieben Unterrichtsstunden ihr Mittagessen zu Hause einnehmen können und nicht auf eine Schulkantine angewiesen sind. Die meisten internationalen Schüler sind auch froh, dass sie im Gegensatz zu vielen anderen Schulen Hongkongs keine Schuluniform tragen müssen, obwohl es immer wieder Vorstöße von manchen Eltern gibt, eine solche auch an der DSIS einzuführen. Im Gegenzug erfreuen sich die Schüler des deutschen Zweiges an festen englischen Traditionen, wie den monatlichen *Assemblies*, in denen Schüler für Schüler etwas vortragen oder vorspielen, wegen sportlicher oder akademischer Leistungen geehrt werden und Neugierken über die Schule von der Schulleitung erfahren. Großer Beliebtheit erfreut sich auch das *House System* in der Sekundarstufe. Zweigübergreifend werden Schüler und Lehrer in die vier Häuser *Dragon*, *Lion*, *Tiger* und *Phoenix* eingeteilt. Über das ganze Schuljahr verteilt gibt es sportliche Wettbewerbe, Diskussions- und Quiz-Runden. Der aktuelle Punktestand ist ständig am Schwarzen Brett angeschlagen bis schließlich am Ende eines jeden Schuljahres der Jahressieger feststeht.

Doch ein Zusammenleben zwei unterschiedlicher Zweige verläuft nicht problemlos. Die

Zweige, zumindest die der Sekundarstufe, leben nebeneinander und nicht miteinander. Es finden außerhalb der von der Schule angesetzten gemeinsamen Aktivitäten nur selten soziale Kontakte zwischen den Schülern beider Zweige statt. Der Trend, dass die beiden Zweige immer mehr von einander wegdriften, war im Frühjahr 2001 Gegenstand einer Tagung, an der der Schulvereinsvorstand, Schulleitung und ausgewählte Lehrer, Eltern, Schüler und ehemalige Schüler teilnahmen. Ohne Ausnahme sprachen sich alle Beteiligten für den Erhalt der DSIS in der gegenwärtigen Form *One School – Two Systems* aus. Es wurde beraten, wie man die Schule noch attraktiver machen könnte und womit man die Zweige sich wieder annähern lassen könnte. All diese Ideen wurden zusammengetragen, diskutiert und in einem Schulentwicklungsprogramm, dem sogenannten *Strategic Plan*, niedergeschrieben und die Punkte mit einem Zeitplan versehen, bis wann man die Ziele erreicht haben will.

Ein Hauptdiskussionspunkt war die Entwicklung der Schülerzahlen. Zur Zeit stellt der internationale Zweig, vorwiegend Kinder aus chinesischen Upperclass-Familien, zwei Drittel der



Swimming Pool auf dem Dach des Middle Building

Schülerschaft. Ursprünglich und lange Zeit praktiziert wurde das Modell, dass sich die Schülerzahlen beider Zweige etwa die Waage halten. Doch ausgelöst durch die Asienkrise verbunden mit Geschäftsrückgang und extrem hohen Lebenshaltungskosten, haben deutsche Firmen in Hongkong die Anzahl ihrer deutschen Mitarbeiter drastisch reduziert, insbesondere die Anzahl der Familien hat abgenommen. Die Folge war ein starker Rückgang der Schüler-



Blick vom Middle Building nach Aberdeen (Hong Kong Island)

zahlen im deutschen Zweig, vor allem in der Sekundarstufe. In dem Maße, wie der deutsche Zweig geschrumpft ist, hat sich der internationale Zweig erweitert.

Es wird deshalb in der deutschen Sekundarstufe in enger Zusammenarbeit mit dem Schulvorstand intensiv beraten, wie man den deutschen Zweig für deutschsprachige Schüler attraktiv erhalten kann bzw. so attraktiv machen kann, dass deutsche, Schweizer und österreichische Familien, die in Hongkong leben und ihre Kinder auf eine Internationale Schule schicken, zur deutschen Sekundarstufe der DSIS wechseln. Diese deutschsprachigen Eltern, die sich vorwiegend im Ausland aufhalten und für die Ausbildung ihrer Kinder in einem englischsprachigen System die Zukunft sehen, müssen überzeugt werden, dass man bei entsprechendem Notendurchschnitt auch mit einem deutschen Abitur an renommierten Universitäten in den USA, in England, Australien oder anderen Ländern studieren kann.

Als eine Maßnahme zur Erhöhung der Attraktivität ist die Einführung des zweisprachigen Erdkundeunterrichts im Schuljahr 2002/03 vorgesehen, beginnend mit Klasse 7. Derzeit wird ebenfalls diskutiert, ob man die Schulzeit von derzeit 13 Jahren auf 12 Jahre verkürzen solle, damit die Schüler beider Zweige etwa im gleichen Alter ihren Abschluss machen. Im Schulvorstand wird auch die Möglichkeit beraten, ob beide Zweige ihre nationalen Abschlussexamen aufgeben und ein gemeinsames IB anbieten sollen.

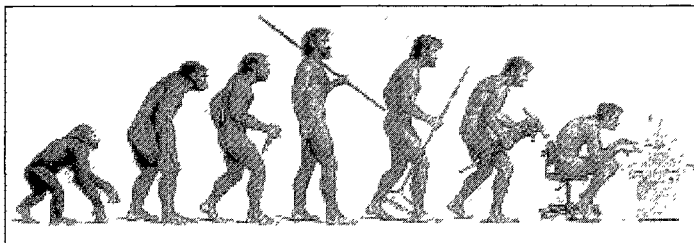
Die große Hoffnung, unsere Schule insgesamt noch attraktiver zu machen, ist der ehrgeizige Plan von Board, Schulleitung und Lehrern, ganz auf die IT-Karte zu setzen und zur führenden IT-Schule Hongkongs zu werden.

Um abschließend die Überschrift nochmals aufzugreifen: der Fortbestand der DSIS ist gesichert, der des deutschen Zweiges hoffentlich auf Jahre hinaus auch!

Dr. Manfred Gabriel, DSIS

Das Wichtigste zuerst: Was und wie sollen unsere Schüler mit Computern lernen?

*„Dass es anders werden muss,
wenn es besser werden soll – das weiß ich.
Aber ob es besser wird,
wenn es anders wird – das weiß ich nicht.“
(Lichtenberg)*



(... und schließlich der Homo informaticus!)

An einer im Vergleich zu den meisten Schulen in Deutschland technisch sehr gut ausgestatteten Schule wie der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule (DSIS) in Hongkong, wird jeder Kollege sehr bald mit der Frage konfrontiert: „Sag, wie hältst du es mit dem PC?“ Schenkt man manchen Medien Glauben, dann geht ohne Computer im Klassenraum bald gar nichts mehr.

Um das unbestreitbar große Potenzial moderner Informations- und Kommunikationstechnik für unseren Unterricht zu erschließen, muss eine Schule sorgfältige Planungsarbeit leisten. Allzu groß ist ja auch die Gefahr, ständig dem „neuen, neuesten Trend“ hinterher zu laufen.

An der DSIS Hongkong sind wir gerade im Begriff, einen solchen „Strategischen Plan“ aufzustellen. Die Reihe der Überlegungen lässt sich durch den folgenden Fragenkatalog beschreiben:

1. Bis zu welchem Grad sollen unsere Schüler den Computer als Werkzeug beherrschen und welche Informatikinhalte gehören in eine moderne Ausbildung?
2. Bis zu welchem Grad sollen Fachlehrer Fertigkeiten im Umgang mit der Technik trainieren? Welche fachdidaktischen Fortbildungen sind erforderlich?
3. Welche Hardwarebasis ist wirklich notwendig?
4. Wie beleben wir einen möglichst breiten Erfahrungsaustausch über den Einsatz von neuer Software etc.?

5. Wie können wir Informations- und Kommunikationstechnologie sinnvoll als Instrument für das Leben der gesamten Schulgemeinschaft einsetzen?

Jede Schule muss entsprechend ihren Bedingungen ihre eigenen Antworten auf diese Fragen finden. Im Folgenden sollen einige Lösungen, die wir an der DSIS gefunden haben, dargestellt werden.

Wenn Computer im Fachunterricht effizient eingesetzt werden sollen, dann müssen der Fachlehrer und seine Schüler eine gewisse Übung im Umgang mit dem Betriebssystem und der Standardsoftware haben. Unsere Ausstattung erlaubt es, schon in der Primarschule erste Fertigkeiten einzuüben. In den Klassenstufen 5 und 6 haben wir aus dem zweistündigen Physik- und dem einstündigen ITG-Unterricht ein Paket geschnürt. Ganz gezielt wird hier versucht, den PC als ein Werkzeug zum Präsentieren, Berechnen, Informieren und Protokollieren einzusetzen. Manche ungeliebte Schreibarbeit wird dabei plötzlich doch ganz interessant. Es ist schon erstaunlich zu sehen, mit welcher Sicherheit viele unserer Schüler in lokalen Netz der Schule navigieren können und wie stolz sie ihre Präsentationen vortragen. Nach Abschluss der sechsten Klasse kann jeder Fachlehrer darauf bauen, dass die grundlegenden Fertigkeiten in den genannten Bereichen vorliegen.

Ein großes Problem ist es, ein angemessenes Niveau und die notwendige Zeit für ein Training

aller Kollegen zu finden. Wir haben uns für einen zweistufigen Prozess entschieden. In der ersten Stufe bildet eine technische Fortbildung den Schwerpunkt, in der zweiten Stufe, wenn der Kopf dann weitgehend frei ist von der Konzentration auf das Werkzeug PC, werden dann fachdidaktische Probleme im Mittelpunkt stehen. Die Analogie zum Erwerb eines Führerscheins liegt hier auf der Hand. In der Tat gibt es ja den Europäischen Computerführerschein, der mit seinen sieben Modulen alles auf einem angemessenen Niveau abdeckt, was an Computerfertigkeiten im Fachunterricht benötigt wird. Alle Kollegen sind aufgefordert, innerhalb von zwei Jahren Prüfungen für wenigstens drei der sieben Module zu erwerben. Dazu bietet die Schule Trainingseinheiten an. Sogar ein eigenes, auch für die Öffentlichkeit arbeitendes, Testcenter wurde eingerichtet. Damit haben auch Schüler, Berufsschüler, Eltern und Anwohner die Möglichkeit, dieses weltweit anerkannte Zertifikat an unserer Schule zu erwerben.

Welche Hardwarebasis ist wirklich notwendig?

Da auch in einem computerunterstützten Fachunterricht die Fachinhalte und nicht die Werkzeuge im Mittelpunkt stehen, muss man sich

weitgehend vom Konzept des Computerraumes verabschieden und eine möglichst schulweite gute Zugriffsbereitschaft auf PC und Internet anstreben. Wir investieren künftig weniger in neue, noch, noch schnellere Maschinen. Vielmehr bauen wir unser lokales Schulnetz – verkabelt und per Funk – schrittweise weiter aus. Auch wird mehr in die Anschaffung von portablen Notebook-Beamer Kombinationen investiert. Damit stehen dann jedem Fachlehrer ausgezeichnete Möglichkeiten zur Verfügung, seinen Unterricht durch aktuelle Informationen und multimediale Präsentationen interessanter zu gestalten.

Dennoch bleiben auch an unserer Schule einige Fragen offen. Zur Zeit noch ungelöst ist das Problem eines echten Informatikunterrichtes in der Oberstufe. Können wir uns damit begnügen, dass die Schüler den PC mehr oder weniger gut als Werkzeug einsetzen oder sollten sie auch die Chance bekommen eigene Softwareprojekte zu realisieren?

Leider ist es sehr schwierig, in einer kleinen Sekundarstufe II, die nicht als Kursstufe geführt wird, ein weiteres Fach einzuführen. Schließlich müsste man dann woanders etwas einkürzen. Wer will das schon ...

Robert Meyer, DSIS

Leben in Hong Kong

*Hans Magnus Enzensberger:
Hong Kong 1997*

Habt ihr die Erbauer dieser Stadt gesehen,
diese analphabetischen Akrobaten,
die auf Bambusgerüsten in den Himmel
klettern?

Habt ihr die billigsten Hosen der Welt gekauft
und in den teuersten Betten geschlafen?
Habt ihr gehustet im Rauch der Tempel,
die Sintfluten von Parfüm gerochen,
die aus den Kloaken aufsteigen?
Habt ihr das Klappern in den Spielhöhlen
und das Geheul an der Börse vernommen?
Habt ihr die Touristen gesehen,
wie sie sich die Augen reiben,
erschöpft vom Shopping, rosa Riesenshrimps
hinter dem getönten Glas ihrer Busse?

Nein, diese Stadt, in der hundert Blumen
verblühen,
kann es nicht geben. Das ist ein Hirngespinnst,

eine Halluzination ist es, eine Fälschung,
eine Science-Fiction-Oper, ein wackliges
Wunder.

Eine Stadt der Extreme, das ist Hong Kong
auch heute noch, bei Nacht ein faszinierendes
Lichterspiel in den Himmel ragender Giganten,
eine traumhafte Lichterkulisse, die ihresgleichen
sucht. Bei Tag eine Geisterstadt grauer
Hochhäuser, die trist aneinander gereiht kaum
einen Sonnenstrahl durchdringen lassen. Einzelne
Gebäude betören durch Glanz und Verwegenheit
modernster Architektur, im Ganzen scheint die
Stadt wie ein Meer bunt zusammengewürfelter,
senkrecht gestellter Streichholzschachteln,
die jeden Ansatz einer Stadtplanung vermissen
lassen.

„Unbelievable“ avancierte schnell zu meinem
Lieblingsswort. Und aus dem Staunen kam ich
das nächste halbe Jahr nicht wieder heraus.

Die Hosen sind immer noch die billigsten der
Welt (wenn auch gerade mal mein rechter Arm

durch das Hosenbein passt), die Betten mit die teuersten, nicht nur im Hotel. Die ersten Schweißperlen treibt dem Westler das subtropische Klima auf die Stirn, die nächsten, wenn der Makler die Mietpreise nennt: 2.500 Euro im Monat schröpft der allmächtige Landlord monatlich ab. Der in Hong Kong weitgehend schutzlose Mieter erhält für diese bescheidene Summe das Recht für eine bestimmte Mindestzeit – in der Regel nicht unter einem Jahr – ein 30 bis 40 qm großes Domizil zu beziehen. Zwar mildert eine housing allowance den ersten finanziellen Schock, doch bleibt die Last der Kautions, die auch hier zwei volle Monatsmieten beträgt, auf den eigenen Schultern. Dazu kommt die Maklergebühr, eine weitere halbe Monatsmiete. Hier ist es ein Glück, Single zu sein: Familien verschulden sich hier zunächst einmal mit bis zu 25.000 Euro. Ob man die Kautions je widersieht, steht übrigens in den Sternen.

Die Wohnungen sind meist schlecht geschnitten – unterteilt in viel zu kleine Büdchen, die schon voll sind, wenn man ein Bett und einen Schrank hineinstellt. Der Zustand von Bad und Küche entspricht durchaus nicht dem, was man für einen solchen Preis erwarten würde, doch nachdem der Makler psychologisch geschickt zuerst die schlimmsten Unterkünfte gezeigt hat, ist man schnell mit einer einigermaßen bewohnbaren Bleibe zufrieden. Ein Überzeugungsfaktor ist meist der umwerfende See- und Hafenblick, der dem Neuankömmling den Blick für andere unwesentliche Details verstellt. Man rennt zum Fenster, schreit voll Entzücken „Wahnsinn, der Blick!“, und sagt, eh man sich's versieht: „Gut, ich nehme die Wohnung!“

Als Anfänger weiß man nicht, dass innerhalb eines halben Jahres die Hälfte dieses Blicks bereits zugebaut ist von neuen, immer noch höheren Gebäuden. Und dass man den Blick nur bei geschlossenen Fenstern genießen kann, denn man lernt schnell: „Wenn du nach Hong Kong gehst, vergiss die Ohrstöpsel nicht!“

Hong Kong ist eine Stadt, die brodeln, täglich, ohne auszuruhen, eine Stadt, in der die fleißigen Handwerker auch sonn- und feiertags Ruhe liebenden Westernern an den Nerven hämmern, sägen, bohren. Eine Superlative der hässlichen Geräusche, vom unermüdlichen Dröhnen der Pressluftschlämmer über das Rasseln der Klimaanlage bis zum Ohren schmerzenden Quietschen der Busse, die mit einer ebenso unangenehmen Frequenz das Trommelfell foltern, wie wenn ein Fingernagel mit dem letzten Millimeter Kreide an der Tafel entlang schabst. Ähnlich

quälend sind die „Sintfluten von Parfum...“, die aus den Kloaken aufsteigen“ (und mit ihnen Kakerlaken und Ratten), die Abgase der Busse und Autos, die sich zwischen den Hochhausblöcken stauen und das Atmen fast unmöglich machen.

Doch es gibt Möglichkeiten dem Lärmterror und der Luftverschmutzung zu entfliehen: Einige Kollegen treten den Rückzug auf die Insel Lantau an, wo Discovery Bay (wegen der Vielzahl der dort lebenden Kinder auch Delivery Bay genannt) ein ferienortähnliches Ambiente bietet, mit Strand, Club, Schwimmbad, Golfplatz und Wandermöglichkeiten. Freilich kann man trotz Traumbucht nicht schwimmen gehen: Das Wasser ist so verschmutzt, dass man es nicht einmal seinen Füßen zumuten möchte, denn Hong Kongs Abwässer von 6,5 Millionen Menschen fließen ungeklärt ins Meer. Auch das lernt man schnell in HK: Es gibt immer ein großes „Aber“. Auch wer den täglichen Horror einer 25-minütigen Fahrt auf der teuren und tiefkühlgefrorenen Fast Ferry scheut, bleibt lieber in den beliebten Mid-Levels (wo viele Langnasen wohnen) oder bezieht im billigeren Kennedy Town (wo wenig Langnasen wohnen) eines jener bequemen Full-Serviced-Apartments.

Hat man sich einmal an die beengten Wohnungen gewöhnt und wirksame Kampftechniken gegen Kakerlaken entwickelt, kann das Leben manchmal recht frech sein: Ich lebe in einer der sichersten Städte der Welt und kann mich als Frau nachts auch allein sorglos und angstfrei bewegen. Dank der OKTOPUS-Karte nutze ich bargeldlos die Vielfalt eines der effizientesten Transportsysteme, bestehend aus Minibus, Bus, Tram, U-Bahn, Zug und Fähren. Ich fahre mit einem der 18.000 billigen Taxis in HK zur Schule und zurück, kühle mich ab im Swimming-Pool vor dem Haus, wähle aus einem Warenangebot, das die Augen zum Überlaufen bringt (und den Geldbeutel zur Verebbung), kann auch sonntags oder nachts um 24 Uhr noch meine Milch im Supermarkt kaufen, genieße lustige Dschunkenfahrten mit den nettesten Kollegen der Welt, habe ein Meer, Berge, Strände, Inseln ...

Und doch liegt ein Gefühl von Trauer auf der Seele. Was fehlt dieser Stadt, die doch alles zu bieten scheint? Ihr fehlt Poesie, Romantik, ein Lächeln, Musik auf den Straßen, die kleinen, menschlichen Gesten, die einen Ort liebens- und verweilenswert machen. Es ist die Stadt der money-maker, die mit ausdruckslosen Mienen die engen Gehsteige entlang eilen, zu kei-

(Fortsetzung auf S. 187)

Alle können mitmachen bei der neuen Aktion:

„Umweltschule 2002“



*„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



2002



2002



2002



2002



2002

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 Schuler, Lehrer (verschiedener Fachrichtungen), Eltern, Schulvereinsmitglieder, Hausmeister, Sekretarinnen 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 **15.10.2002** in. Erklären Sie auf einer DIN A4-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:

1.1.2003

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 **15.10.2002** bei mir.
 - b2) **Einsendeschluss der Dokumentation:**
1.1.2003
- c) Für die außereuropäischen Schulen ist auch eine Terminverschiebung zulässig. Wenn es eine Auszeichnung als „Umweltschule 2002“ geben soll, sind damit die späteren Termine:
 - c1) **Anmeldung** und **Entwurf** bis zum **15.12.2002** bei mir.
 - c2) **Einsendeschluss der Dokumentation:**
15.3.2003.
- d) Spätere Termine sind auch möglich, wenn damit eine Auszeichnung für 2003 angestrebt wird
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, peleikis@vdlia.de

Wenn gewünscht, werden Hilfestellungen und Informationen zum gewählten Projekt gegeben. Dorthin muss auch Ihr Handlungsbericht geschickt werden.

„UMWELTSCHULE IN 2002“

(Name des Kontinents)

Bitte ausfüllen, ausschneiden und mit dem Entwurf bis zum **15.10.2002** (außerhalb von Europa **spätestens** bis zum **15.12.2002**) senden an:

Dr. Hans-Jürgen Peleikis, Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek



Wir möchten an der Ausschreibung teilnehmen. Unsere Dokumentation wird bis zum 1.1.2003 (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

INHALTSÜBERSICHT NACH AUTOREN

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Armbruster, J.	Das Scheitern eines deutschen Schulprojekts in Brasilien	1/18
Baier, W.	Rückblick auf frühere Hauptversammlungen	4/200
Bloß, H.	Fachberatung, Lehrerentsendeprogramm und Sprachdiplomarbeit in Litauen	4/207
Böpple, G. und H.	Stühle, Stühle, Stühle ...	3/143
Bosert, I.	Rückblick auf frühere Hauptversammlungen	4/196
diess.	Frühjahrestreffen 2001 der Regionalgruppe Schleswig-Holstein in Ratzeburg	2/61
Böss, R.W.	Brief des Schulleiters des Deutsch-Französischen Gymnasiums Buc	2/65
Brieger, P.	Die Deutsche Schule Stockholm als Begegnungsschule	4/204
Burghardt, M.	Nachlese	4/215
Dederding, H.M.	Dokumentation der Podiumsdiskussion auf der 25. Hauptversammlung des VDLiA	4/188
ders.	Die Staatssprache Kasachisch	1/37
ders.	Kein Land für Vegetarier	2/94
Egenhoff, M.	In eigener Sache	3/134
ders.	Deutsch im Ostseeraum. Einleitung	4/203
Foerster, I.	Rückblick auf frühere Hauptversammlungen	4/194
Forster, D.	Rückblick auf frühere Hauptversammlungen	4/199
Geisler, J.	Ein hoffnungsvoller Anfang	3/135
Graffmann, H.	Briefwechsel mit dem Auswärtigen Amt	4/216
ders.	Ein neues Sprachenkonzept mit Folgen	4/228
Gries, W.	Der Vorsitzende berichtet	1/2; 2/52; 3/110; 4/168
ders.	Begrüßung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 25. Hauptversammlung des VDLiA	4/173
ders.	Anträge der 24. Hauptversammlung in Freiburg 1999	2/57
Hahn, A.	Man sollte als Lehrer(in) nicht zu flexibel zu sein – Aus dem Leben einer ehemaligen Programmlehrerin	4/223
Hensen, J.	Vom Hochschullehrer in die Auslandsbetreuung	2/69
Herrera, J.	Klassenkampf, aber für die Umwelt	1/22
Hiltner, M.	Grußwort zur 25. Hauptversammlung des VDLiA	4/179
Jung, R.	Auslandsschulen müssen kämpfen	1/16
Kaminski, D.	Fotogesänge aus Ost und West: Turkmenistan und São Paulo	3/149
ders.	Fotogesänge aus Afrika	1/30
ders.	Fotogesänge: Zwei europäische Städte – zwei Welten	2/86
Koch, U.	Deutsch digital	1/26
Krüger, J.	Auslandsschulen stehen vor dem Ruin	4/211
Lawin, H.	Es begab sich aber ...	4/230
Lothar, T.	Aktuelle Situation bei der Gleichstellung von Diplomlehrerabschlüssen	2/60
Malsen-Tilborg, G. v.	Das Auslandsschulwesen im Rahmen der AKBP	4/182
Martens-Berckenbrinck, U.	Grußwort zur 25. Hauptversammlung des VDLiA	4/177
Ortsgruppe DS La Paz	Antrag an die 25. Hauptversammlung	2/54
Peleikis, H.J.	Umweltschule 2001	1/22
ders.	Achtung Kinder!	1/23
Plöger, I.	Die Bedeutung der Schulen im Ausland aus der Sicht der Wirtschaft	2/71
Protz, W.	Taschenrechner mit CAS verändern Inhalte und Methoden im Mathematikunterricht	2/77
Rieck, H.	Grußwort zur 25. Hauptversammlung des VDLiA	4/176
Schmitt, R.	Böse Überraschung nach der Rückkehr	4/221
Schneider, J.	Pressespiegel aus den Gastländern	3/129

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND 48. Jg. – 2001

Schwarz, P.	„Alle sind so diszipliniert und freundlich miteinander“	2/84
ders.	„Zu viele dunkle Flecken in unserer Geschichte“	2/86
Stadtler, M.	Ein Treffen ehemaliger Lehrer aus Rumänien	1/14
Stoldt, P.	Grußwort zur 25. Hauptversammlung des VDLiA	4/182
ders.	Auszug aus dem Auslandsbrief „Nr. 13“ der KMK	1/11
Tamm, B.	Wir helfen einem Dorf – Trinkwasserversorgung für das Dorf	
	Daular	2/78
Trapp, S.	Offener Brief zur Änderung der Richtlinien	3/131
Ulmke, G.	Fünf Komma null: Anne Frank in Paraguay	1/24
Weiß, E.	Deutsch digital	1/26
Weiß, E.	Ein umfangreiches Erfahrungs-„Telegramm“	2/62
Wicke, R.E.	Meine Schüler sprechen nicht – na und?	4/226
ders.	Ein Artikel und seine Folgen	3/145
ders.	Ein Beispiel für das Stationenlernen in der Lehrerfortbildung	2/80
Zehnder, A.	Die Kuh auf dem Eis	4/212

VERZEICHNIS DER BEITRÄGE INNERHALB DER RUBRIKEN

Titel	Heft/Seite
Anschriften der Mitarbeiter	1/14; 2/69; 3/133; 4/225
Bedeutende „Ehemalige“ der Hölters-Schule Buenos Aires	1/18
Der neue Vorstand stellt sich vor	4/170
Dokumentation der 25. Hauptversammlung in Schwerin	3/111
Hinweise zur 25. Hauptversammlung in Schwerin	1/9
Hinweise zur Vorstandswahl auf der Hauptversammlung in Schwerin 2001	2/54
in memoriam: Dr. Irmgard Foerster, Dr. Georg Eugen Krämer	4/224
Interview mit Monika Griefahn MdB	1/4
Lektorenprogramm der Boschstiftung	2/96
Neue Mitglieder / Anschriftenänderung / Neue Obleute	1/13; 2/68; 3/132; 4/224
Sicherheit und Schulortstufe	4/219
Vorläufiges Programm der 25. Hauptversammlung	2/56

GRÜNE BLÄTTER

Umweltschule 2002	3/137
-------------------	-------

REZENSIONEN

Autor: Titel	Rezensent	Heft/Seite
ADEN, Abdurahman: Von der Trommel zum Handy	(J. Oertel)	1/43
BAHMER, Hans: „Beobachtungen am Rande“.		
Vier Jahre Türkei	(U. Puteanus)	2/99
BARTELS, Klaus: Sokrates im Supermarkt	(S. Bräsel)	3/156
BECKWITH, Carol/FISHER, Angela: Afrika – Feste, Kulte, Rituale	(J. Oertel)	3/157
BELGRANO RAWSON, Eduardo: Schiffbruch der Sterne	(H. Weischer)	4/243
BLET, Pierre SJ: Papst Pius XII. und der zweite Weltkrieg;		
aus den Akten des Vatikans	(D. Allgaier)	3/163
BRAND, Willi: Lachen hilft	(J. Schumann)	4/241
CORVALÁN, Luis: Gespräche mit Margot Honecker über das andere Deutschland	(T. Kunze)	3/162

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND 48. Jg. – 2001

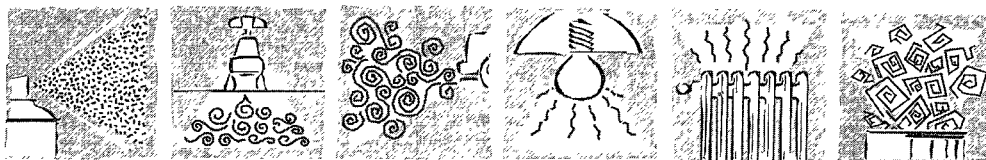
DE BRUYN, Günter: Das Leben des Jean Paul Friedrich Richter. Eine Biographie	(U. Frank)	1/49
DUBUS, Andre: Haus aus Sand und Nebel	(H. Weischer)	2/107
EBERLEIN, Werner: Geboren am 9. November. Erinnerungen	(T. Kunze)	3/164
ERZGRÄBER, Willi: Der englische Roman von Joseph Conrad bis Graham Greene	(R. Kerscher)	1/39
FEST, Joachim: Speer. Eine Biographie	(S. Schneider)	1/42
FRANK, Mario: Walter Ulbricht. Eine deutsche Biographie	(D. Allgaier)	4/240
FRIEDRICH, Hedi: Beziehungen zu Kindern gestalten. Einsichten und Übungen für den Alltag	(G. Homann)	4/234
GEISLER, Gert: Geschichte des Schulwesens in der SBZ und DDR von 1945 bis 1962	(J. Kalb-Hörner)	2/99
GEVE, Thomas: Aufbrüche	(J. Kalb-Hörner)	1/41
GROSSBACH, Günter: Carlos Angewandter. Biographie	(M. Sauer)	3/159
HIRSCH, Eike Christian: Der berühmte Herr Leibniz. Eine Biographie	(O. Lahr)	1/48
HOFFMANN, Hilmar (Hg.): Deutsch global. Neue Medien – Herausforderung für die deutsche Sprache	(J. Schumann)	3/154
HOFMANN, Eberhardt: Einstellungsgespräche führen	(H. Müller)	2/105
HUGUES, Pascale: Deutsches Glück – Le bonheur allemand	(J. Schumann)	2/106
HURRELMANN, RIXIUS, SCHIRP u.a.: Gewalt in der Schule, Ursachen – Vorbeugung – Intervention	(G. Homann)	1/44
KERNIG, Claus D.: Lenins Reich in Trümmern	(D. Allgaier)	4/237
KERSHAW, Ian: Hitler 1936–1945	(D. Allgaier)	2/102
KLIPPERT, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung	(P. Schwarz)	1/41
KOENEN, Gerd: Utopie oder Säuberung. Was war der Kommunismus?	(D. Allgaier)	2/103
KOPPENSTEINER, Jürgen: Literatur im DaF-Unterricht, eine Einführung in produktiv-kreative Techniken	(R.E. Wicke)	4/233
KOSCHMAL, Walter / NEKULA, Marek / ROGALL, Joachim (Hg.): Deutsche und Tschechen – Geschichte, Kultur, Politik	(R.E. Wicke)	4/240
KUNZE, Thomas: Ceausescu. Eine Biographie	(M. Egenhoff)	2/103
MÁRAI, Sándor: Das Vermächtnis der Eszter	(H. Weischer)	3/166
MUNOZ MOLINA, Antonio: Die Augen eines Mörders	(H. Weischer)	4/242
OSBURG, Wolf-Rüdiger: „Und plötzlich bist du mitten im Krieg“, Zeitzeugen des ersten Weltkrieges erinnern sich	(S. Schneider)	4/238
PETERSSEN, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon	(J. Kalb-Hörner)	1/43
RICHTER, Klaus: „... bis zum Endsieg!“ Ein Stück Auto- biographie: September 1944 bis Mai 1945	(W. Lietz)	3/160
SANTIAGO, Gomboa: Verlieren ist eine Frage der Methode	(H. Weischer)	3/161
SCHEUNPFLUG, Annette / HIRSCH, Klaus (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik	(J. Kalb-Hörner)	1/39
SCHMALE, Wolfgang: Geschichte Frankreichs	(S. Huber)	3/156
SCHMIDT, Hans J.: Prof. Dr. A. Bakus, TI-30 IIS: Kopiervorlagen für den Einsatz des Taschenrechners in der Sekundarstufe I	(J. Drummer)	4/236
SCHMIDT, Hans J.: Tipps und Tricks für Taschenrechner: Einführung des Taschenrechners ab Klasse 7. Prof. Dr. A. Bakus, der neue TI-30 eco RS	(J. Drummer)	4/236
SCHMIDT, Hans J.: Wir basteln geometrische Körper: Modelle für den Mathematikunterricht	(J. Drummer)	4/236
SCHRÖDER, Peter: Rätsel im Deutschunterricht	(J. v. Hansen)	3/154
SEITZ, Konrad: China – eine Weltmacht kehrt zurück	(J. Schumann)	2/106

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND 48. Jg. – 2001

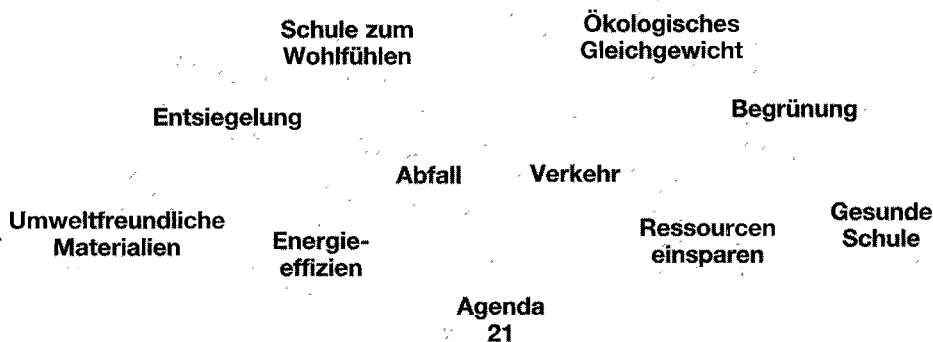
STOLDT, Peter H.: Deutsche Abschlüsse an Schulen im Ausland. Ein Leitfaden	(H. Müller)	3/159
STORCH, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung	(S. Flad)	4/232
TRUEILLE, Eric / BLASHFORD-SNELL, Victoria: Fingerfood – leicht & raffiniert	(J. Schumann)	3/165
TSEPENEAG, Dimitru: Hotel Europa	(W. Hammer)	3/162
UBALDO RIBEIRO, João: Das Wunder der Pfaueninsel	(H. Weischer)	2/108
WEISCHER, H.: Marie Jeanne Hiebel. Französin gest. 1944 in Heesen	(K. Gorkow)	1/46
Weltatlas der Ozeane	(J. Schumann)	4/235
WICKE, R.E.: Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im DaF-Unterricht in Schule und Fortbildung	(J. Galow)	2/98
WICKE, R.E.: Lehrerfortbildung leicht gemacht	(B. Munderloh)	2/98
WICKERT, Ulrich: Vom Glück Franzose zu sein. Unglaubliche Geschichten aus einem unbekannten Land	(J. v. Hansen)	1/47

AUTOREN – AUTOREN

Autor: Titel	Heft/Seite
DEDERDING, Hans-Martin: Von Marx und Engels zu Mars und Snickers	1/50
KUNZE, Thomas: Staatschef a.D. – Die letzten Jahre des Erich Honecker	3/166



Umweltschule – Handlungsbereiche



Aktivitäten auf diesen Gebieten entsprechen den Ausschreibungsbedingungen ... auch alle anderen Vorhaben, die die Bewertungskriterien erfüllen, sind möglich.

Was wird bewertet?

- Ein **Großteil der Schule** soll in die Umsetzung des Konzeptes eingebunden werden
- Die Aktivitäten sollen **langfristig** angelegt sein und darauf zielen, **dauerhafte** Verhaltensänderungen zu bewirken
- Die **Öffentlichkeit** soll angesprochen werden.
- Die Verbesserung der Umweltverträglichkeit an der Schule muss **nachweisbar** sein.
- Die Verbesserungen sollen in mindestens **zwei unterschiedlichen Bereichen** liegen

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 2002“ 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 S. 182)

ner Kommunikation bereit, die nicht im Dienst des schnöden Mammons steht. Sie scheinen, wie W. Kubin, Sinologe der Universität Bonn, so treffend formuliert, „nur eine Botschaft zu kennen: Wir haben ein kurzes Leben, aber die Welt wird uns gehören, dem internationalen Geld und der gezüchteten Schönheit.“ (Vortrag 1997). Nach dem 11. September 2001 galt die größte Sorge den fallenden Aktienkursen, die täglich im TV übertragen werden. An Wochenenden strömen die Hong Konger in die hochglanzpolierten Shopping-Malls, flanieren dort „ohne Sonne und Wind, ihnen genügen die viel zu kalten Klimaanlage und die wechselnden Scheinwerfer“ (Kubin).

Die gezüchtete Schönheit wird perfekt inkarniert von der reichen Hongkong-Chinesin: Shopping ist ihre Lieblingsbeschäftigung. Ihr schlanker Leib ist nur gut genug für Labels der Haute Couture, die Garderobe farblich perfekt abgestimmt, vom Luis-Vuitton-Täschchen über das Chanel-Kostüm bis hin zur Gucci-Sonnenbrille. (Dasselbe ist übrigens in den Winkeln und Gassen nebenan für wenige Euro als Fake zu haben). Die Haut wird hell gehalten mit künstlichen Weißmachern – vielleicht zur Abgrenzung gegen die dunkle Haut des arbeitenden Volkes, der Hunderttausenden von Philippinas, die als Maid die Kinder hüten und den Haushalt machen. Auch die arme Chinesin strebt nur nach diesem Ideal: Der Mann wird nach westlichem Gesicht und/oder Geld ausgesucht, bekocht, angehimmt, massiert; der Frau genügt es, schön zu sein, sein Geld ausgeben zu können und ihn alle Entscheidungen treffen zu lassen. Die Emanzipation hat hier keinen Einzug gehalten – kein Wunder also, dass die Asiatin bei so vielen westlichen Männern das berühmte Asian Fever auslöst. It's a man's world. – Wie verhält man sich dagegen als westliche Frau zu dieser Konkurrenz? Vielleicht nicht allzu lange bleiben ...?

Nicht nur im Sinne der Romantik und Liebe versagt hier Kommunikation: Sie scheitert auch bei ganz banalen, alltäglichen Problemen. Hat man eine Frage zur Telefonrechnung? Phantastisch, es gibt eine 24-Stunden-Hotline! Ich wähle die Nummer, höre zunächst Chinesisch und verstehe dann, dass ich die 1 wählen muss, um das englische Programm zu bekommen. Dann bietet mir eine säuselnde Telefonstimme 5 Möglichkeiten: „Wenn Sie einen Telefonschluss legen möchten, dann wählen Sie die 1. Wenn Sie Ihre Telefonrechnung per Telefon bezahlen möchten, dann wählen Sie die 2. Wenn

Sie ...“ Ich wähle die 3. Wieder bietet mir die Computerstimme phantastische 5 Möglichkeiten. Irgendwann ist alles, was man sich wünscht, ein lebendiger, flexibler, denkender Mensch am anderen Ende der Leitung, dem man seine einfache Frage stellen kann. Hat man das Glück, endlich an einen lebendigen Menschen zu gelangen, versteht man sein kantonesisch-melodiöses Englisch nicht.

Warum lernt man eigentlich nicht Chinesisch, um das Problem zu lösen? Nun, zunächst ist man vor die Wahl gestellt: Kantonesisch oder Mandarin? Kantonesisch wird in Hong Kong von allen gesprochen und verstanden, doch kann man in China nichts damit erreichen – zudem ist es mit 9 Tönen schwieriger (und klingt ungleich hässlicher) als Mandarin, das der Kehle nur 4 Töne abverlangt. Lernt man Mandarin, kann man sich in HK nicht damit verständigen. Also bleibt man meist bei Englisch. Zudem gibt es Erfahrungsberichte, dass die Kantonesen nicht gerade gutwillig reagieren, wenn man die ersten Anwendungsversuche in ihrer Sprache startet: Man erntet schon mal eine ordentliche Schimpfparade, wenn man den Ton nicht richtig trifft und dem Taxifahrer statt: „Zum Flughafen, bitte“, versehentlich etwas Ungehöriges geflüstert hat.

Die Kommunikationsprobleme liegen auch nicht nur in der mangelnden Sprachkompetenz, sondern in einem tiefen Mentalitätsunterschied. Als ich einen Polizisten nach dem Weg fragte, schickte er mich lächelnd in die falsche Richtung. Zuzugeben es nicht zu wissen, wäre einem Gesichtsverlust gleichgekommen – ein noch immer wichtiger Faktor im Leben eines Chinesen, der das Leben nicht gerade erleichtert; weder das des Europäers noch das des Chinesen.

Kann man diese Stadt lieben? Mit ihren immermüden Menschenkindern. Mit ihren immermüden Straßen. So arm – so reich. Wohin ziehn die Gedanken? Wo verbirgt sich die Liebe? Wo bleibt die Geborgenheit? In den Augen der Armen spiegelt sich der Kampf ums Überleben. Alte schleichen bucklig durch die Straßen, dürr, gebeugt vom ruhelosen Sein, und doch unbeugsam hart gemacht vom Alltag im Moloch.

Auch Europäer wirken hier verwegener als andernorts. Egomatisch und autistisch, abgekämpft und körpermüde. Was beflügelt die Gedanken in einer Stadt, die Shopping und Geld zum Inhalt hat? Wer Menschen liebt, muss sich Gedanken machen um den Zustand einer ruhelos kapitalistischen Welt, die sich nimmermüde dreht und dreht und abwirft, wer sich nicht mehr

halten kann im Sog der entpoetisierten Welt. Haben die Menschen ihr Lachen dem Teufel Mammon verkauft? Müde liegen ihre ausdruckslosen Gesichter auf den Tischen der Schnellrestaurants, an den Lehnen der Busse, an den Geländern der Straßenbrücken. Abgelegt für einen Augenblick vom ewigen Kampf nach Reichtum oder vom ewigen Kampf ums Überleben. Lebensfreude, Bewegung, Tanz und Kunst? Wie verbannt aus den Straßen dieser Stadt!

Da ich das Lachen liebe, die Musik und die Natur – und weil auch das Staunen nach zwei

Jahren seine Magie verliert – begeben sich mich wieder in die Heimat. Um mich vielleicht eines Tages zu fragen, ob ich das nicht alles nur geträumt habe, denn:

Nein, diese Stadt, in der hundert Blumen verblühen, kann es nicht geben. Das ist ein Hirnspinnweb, eine Halluzination ist es, eine Fälschung, eine Science-Fiction-Oper, ein wackliges Wunder.

Martina Holstein

„Wir werden immer größer ...“

Die Deutsche Schule Shanghai – Entwicklung und Perspektiven

Die *Deutsche Schule Shanghai (DSS)* ist eine Privatschule in der Trägerschaft des Schulvereins „Deutsche Schule Shanghai“. Am 4. September 1995 mit vier Kindern in der Schule und sechs Kindern im Kindergarten gegründet, hat sie eine rasante Entwicklung hinter sich. Im Schuljahr 2001/2002 wird sie von 151 Schülerinnen und Schülern in den Klassen 1 bis 10 besucht; im nächsten Schuljahr werden es voraussichtlich zwischen 180 und 200 sein. Im Frühsommer 2005 wird es erstmalig eine Reifeprüfung geben, nachdem jetzt im März die zuständigen Behörden in Deutschland die Einrichtung einer Oberstufe ab dem Schuljahr 2002/2003 – für die jetzige neunte Klasse – im Rahmen eines zwölfjährigen Schulsystems genehmigt haben.

Im angeschlossenen *Deutschen Kindergarten* spielen und lernen z.Zt. 65 Kinder im Alter von 2½ bis 6 Jahren in fünf Gruppen. Darüber hinaus gibt es Spielgruppen für Kinder im Alter von 1½ bis 2½ Jahren.

Seit Sommer 1997 wird die Schule durch die Bundesrepublik Deutschland personell und finanziell gefördert.

Die Deutsche Schule Shanghai – eine Deutsche Schule

Wie alle deutschen Auslandsschulen erfüllt die DSS folgende Aufgaben:

- Sicherstellung einer adäquaten Schulausbildung nach deutschen Bildungszielen für deutsche und deutschsprachige Kinder
- Träger der Deutschen Auswärtigen Kulturpolitik

- Förderung einer intensiven Begegnung mit dem Gastgeberland

Als Schule für Kinder von im Ausland lebenden Firmenangehörigen und Botschafts- bzw. Konsulatsangehörigen trägt sie damit zur Attraktivität und Sicherung des Wirtschaftsstandorts Shanghai bei. Die Entwicklung als zur Zeit am schnellsten wachsende Deutsche Auslandsschule entspricht dem Boom Shanghais als Wirtschafts- und Finanzzentrum Chinas. Erklärtes Ziel der Shanghai Stadtregerung ist es, Hong Kong so bald wie möglich den Rang abzulaufen. Konsequenterweise ist inzwischen fast die gesamte deutsche Großindustrie in Shanghai vertreten, immer mehr Firmen machen Niederlassungen auf oder verlegen ihr Headquarter für Asien nach Shanghai. Die Zusammenarbeit mit der Deutschen Handelskammer Shanghai, mit dem „German Centre for industry and trade“ sowie mit dem Deutschen Generalkonsulat Shanghai ist ausgezeichnet.

Der Unterricht an unserer Schule erfolgt in deutscher Sprache nach schuleigenen, den Standortbedingungen in Shanghai angepassten Lehrplänen, bisher auf der Basis der Richtlinien und Lehrpläne Nordrhein-Westfalens, künftig wegen der Umstellung auf ein 12-jähriges Schulsystem orientiert an Thüringen. Ziel ist die möglichst nahtlose Wiedereingliederung unserer Schüler in das Schulsystem der unterschiedlichen (Bundes-)Länder bzw. auch der Schweiz oder Österreichs, denn die weitaus meisten unserer Schüler bleiben maximal drei Jahre. Diesem Ziel dient die Vermittlung von

上海德国学校

Chinesischer Schriftzug der Deutschen Schule Shanghai

Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft, selbstständiges Arbeiten und Kritikfähigkeit.

Eine Schule neu aufzubauen erfordert viel Arbeit; bestimmte Strukturen von vornherein schaffen zu können, vermeidet aber auch viel Arbeit, die eine spätere Umstellung erfordern würde. Im Folgenden seien Aspekte unseres Schulprofils genannt, von denen ich einige näher erläutern möchte:

- Kleine Klassen mit maximal 24 Kindern, da laut Vorstandsbeschluss bei 25 Kindern pro Jahrgang die Klasse geteilt wird
- Ganztagschule: Mittagessen, Nachmittagsbetreuung, Hausaufgabenhilfe, Wahlunterricht in Chinesisch und Französisch, (kostenlose) Arbeitsgemeinschaften,
- obligatorischer Englischunterricht ab Klasse 1, vier Stunden pro Woche, gemeinsam mit der Französischen Schule, erteilt durch „native speaker“
- Förderangebote für Kinder, die Deutsch nicht als alleinige Muttersprache haben, vier Stunden pro Woche parallel zum Englischunterricht in den Klassen 1 bis 4
- Förderangebote für Schüler, die bisher eine andere Fremdsprachenfolge hatten als Englisch ab Klasse 5 oder Französisch ab Klasse 7.
- Computer als integraler Bestandteil des Unterrichts, bereits ab Klasse 1, mit Internet-Nutzung von allen Computern
- Note-Books statt Computerraum
- Eine Schülerbibliothek mit deutsch- und englischsprachiger Kinder- und Jugendliteratur
- Büchereistunden in der Grundschule

Besondere Bedingungen einer Deutschen Schule in China

Es gibt von Seiten des chinesischen Staates nur wenige Auflagen:

- kein Religionsunterricht
- keine religiösen Veranstaltungen in der Schule
- keine Aufnahme chinesischer Kinder

Damit haben wir hier z.T. andere Bedingungen als die Deutsche Botschaftsschule in Peking, die aufgrund eben ihres Status als Botschaftsschule die ersten beiden Auflagen nicht hat.

Wir unterrichten Ethik an Stelle von Religion, eine Stunde pro Woche in allen Jahrgangsstufen und können – zum Unverständnis mancher Eltern – Kommuniions- oder Konfirmationsunterricht in unseren Räumen nicht anbieten.

Die Shanghaier Erziehungskommission (vergleichbar mit dem Kultusministerium eines deutschen Bundeslandes) erteilt für einzelne chinesische Kinder Sondergenehmigungen, wenn z. B. die Eltern für deutsche Firmen arbeiten, mehrere Jahre bereits in Deutschland waren und die Kinder nur vorübergehend wieder in China sind.

Ein Begegnungsschulcharakter im engeren Sinne ist damit auf absehbare Zeit nicht möglich.

Wenn man über den Schulhof geht, merkt man dennoch deutlich, dass wir uns in China befinden. Eine Reihe chinesischer Eltern hat inzwischen eine Deutsche oder Schweizer Staatsangehörigkeit; viele Kinder stammen aus deutsch-chinesischen Familien.

Etwa 10% der Schülerinnen und Schüler haben die Schweizer Staatsangehörigkeit, etwa 7% die Österreichs.

Besondere Bedingungen einer Deutschen Schule in China – Inoffizielle Aspekte

TIC – „That is China!“ – Ein Stoßseufzer, den jeder kennt, der länger in Shanghai arbeitet, in ernsten und in weniger ernsten Situationen anzuwenden.

Beispiel 1: Würden Sie damit rechnen, dass beim Feueralarm sämtliche Klassen eines Gebäudes nicht nach draußen kommen, weil ... weil ein eifriger Mitarbeiter die Alarmanlage abgestellt hat, weil diese schon mal falsch ausgelöst worden war, wenn in der Küche zu heiß gekocht wurde?

Mit Kritik ist in einem solchen Fall aber in doppelter Hinsicht sehr vorsichtig umzugehen. Der Mitarbeiter muss auf jeden Fall sein „Gesicht“ wahren können; bei lauthalsigem Toben andererseits würde der „Laowei“ (der Ausländer) selbst sein „Gesicht“ verlieren. Beides würde die weitere Zusammenarbeit enorm erschweren.

Beispiel 2: Die zunehmende Technisierung und Computerisierung in der Verwaltung hat ihren Preis. Die Grenze der Kapazität des Stromnetzes ist erreicht. Und so muss der Schulleiter

erst die Klimaanlage ausschalten (im Sommer zum Kühlen, im Winter zum Heizen), ehe er seinen Wasserkocher in Betrieb setzen kann, um den geliebten Tee zu kochen, andernfalls fliegt die Sicherung heraus und der Computer stürzt ab. Bei lauthalsigem Toben würde auch in diesem Fall der „Laowei“ ...

Die Deutsche Schule Shanghai – eine „Internationale Schule“ im „Eurocampus“

Gemeinsam sind wir stark: Jede Schule für sich wäre zu klein gewesen, 1995, und wäre immer noch nicht groß genug, um den dringend nötigen neuen Campus zu realisieren. So arbeitet die DSS seit ihrer Gründung eng mit der Französischen Schule Shanghai (EFS) in einem „Eurocampus“ zusammen, d.h. beide Schulen sind selbstständige Systeme mit eigenen Schulzielen, nutzen aber Schulgebäude und Schulgelände, Kantine und Schulbusse gemeinsam. Dies bedeutet erhebliche Synergieeffekte. Eurocampus bedeutet auch gemeinsam Feste und Feiern zu begehen, sich gegenseitig landestypische Feste und Bräuche vorzustellen: Halloween, den Laternenumzug zum Martinsfest, Weihnachtsbasar, Nikolaus, jour de tolerance, das französische Dreikönigsfest, Karneval und das Easter-Egg-Hunting ...

Dies sowie zusätzliche gemeinsame Projekte in bestimmten Klassenstufen und einzelnen Fächern ermöglichen den Kindern gegenseitiges Kennenlernen untereinander. Es wird ihnen Anreiz und Gelegenheit geboten, auch Französisch bzw. Deutsch zu lernen und zu sprechen und in fremder Umgebung Europa im Alltag zu erfahren.

Kernstück des Eurocampus ist der gemeinsame Englischunterricht ab Klasse 1 in unterschiedlichen Niveaugruppen mit vier Stunden pro Woche:

- Die Lehrer sind „native speaker“, somit ist Englisch die einzige Unterrichtssprache;
- Es ist für die deutschen und französischen Kinder eine echte Kommunikationssituation gegeben, die für das Kennenlernen und gegenseitige Verständnis sehr positiv ist
- Da jede Schule zwei Lehrer pro Jahrgangsstufe stellt, sind bis zu vier Niveaugruppen möglich, d.h. es gibt keine Probleme für Kinder, die in Klasse 2, 3 oder 4 neu zu uns kommen, und adäquate Angebote für Kinder, die seit längerem an der Schule sind.

Die Zusammenarbeit beider Schulen im Alltag ist nicht immer einfach, trotz guten Willens auf beiden Seiten, aber manchmal erschweren mentalitäts- oder kulturell bedingte unter-

schiedliche Herangehensweisen diese Zusammenarbeit. Die gemeinsame Arbeitssprache ist Englisch, wird aber vor allem auf französischer Seite nicht von allen Kolleginnen und Kollegen gesprochen. Bei der Ferienplanung richtet sich die Deutsche Schule an deutschen Traditionen aus und versucht chinesische Feiertage zu berücksichtigen, die Französische Schule orientiert sich eher am Ferienplan der Akademie von Montpellier und daran, dass Schüler optimal lernen könnten, wenn sie alle 7 Wochen etwa 1 bis 2 Wochen Ferien hätten. Bestimmte Entscheidungen, die bei uns von Schulleitung und Vorstand getroffen werden, werden bei der EFS „basisdemokratisch“ von der Elternversammlung getroffen.

Aber auch in diesem Schuljahr hat sich wieder Positives getan:

Zum zweiten Mal hintereinander wurden die Ferien weitestgehend parallel gelegt; die Unterrichtszeiten wurden so harmonisiert, dass nur die Schulbusse gemeinsam genutzt werden können, was eine erhebliche Senkung der Busgebühren zur Folge hatte; Arbeitsgemeinschaften beider Schulen wurden gegenseitig geöffnet; das Konzept des gemeinsamen Englisch-Unterrichts auch auf den Bereich der Sekundarstufe I ausgeweitet (immerhin eine Stunde pro Woche), eine deutsch-französische Arbeitsgruppe hat eine aktualisierte gemeinsame Hausordnung erarbeitet und „internal rules“ für organisatorische Fragen der Zusammenarbeit vor allem der Schulleitungen und der Lehrer untereinander wurden festgelegt.

Die Deutsche Schule Shanghai – Gast in China

Wir stellen uns auch die Aufgabe, die Schüler im regulären Unterricht und in gesonderten Projekten mit der Kultur Chinas vertraut zu machen, das Erlernen der chinesischen Sprache zu ermöglichen oder – vor allem für die Kinder aus deutsch-chinesischen Familien – diese Sprachkenntnisse zu vertiefen. Dem dienen der Wahlunterricht Chinesisch mit zwei Stunden pro Woche in unterschiedlichen Niveaugruppen, der Chinakunde-Unterricht in Klasse 8, künftig auch in Klasse 6, die jährlich stattfindende, jahrgangsübergreifende Projektwoche, die Klassenfahrten und die Kooperation mit unserer chinesischen Partnerschule (seit Januar 1999). Letztere ist gekennzeichnet durch:

- Gemeinsame Aktionen, z.B. gegenseitige Unterrichtsbesuche, Deutsches Martinsfest mit musikalischer Begleitung des chinesischen Grundschul-Blasorchesters.

- Unterricht für chinesische Kinder in Deutsch – Von der „Hobbygroup“ zum regulären Deutschunterricht.
Wurde er anfangs am späten Nachmittag zusätzlich zum regulären Unterricht für etwa 20 Kinder erteilt, in der Regel von chinesischen Deutsch-Studentinnen und ehrenamtlich unterstützt von engagierten Kollegen, so wird ab dem Schuljahr 2002/2003 von deutschen Kolleginnen eine Stunde Deutschunterricht pro Woche im Rahmen des normalen Stundenplans gegeben werden, in kleinen Gruppen mit ca. 15 Schülern: Ein großer Fortschritt, vor allem wenn man die normale Unterrichtsbelastung für chinesische Kinder in Klassen mit bis zu 50 Schülern kennt.
- Deutsch-Chinesischer Wettbewerb – Preis des Generalkonsuls der Bundesrepublik Deutschland (Förderung der Deutschland-Kenntnisse an der chinesischen Schule, Förderung des Chinesisch-Lernens an der Deutschen Schule).

Mit der in letzter Zeit vielzitierten „Nachhaltigkeit“ des Wirkens deutscher Auslandsschulen tun wir uns im 7. Jahr unseres Bestehens noch etwas schwer – so konnten wir auch am Wettbewerb „Berühmte Persönlichkeiten unserer Schule“, ausgeschrieben von dieser Zeitschrift, nicht teilnehmen. Besonders stolz waren wir doch, dass wir mit beispielhafter Unterstützung

der zuständigen chinesischen Behörden und des Deutschen Generalkonsulats in Shanghai im Juni 2000 kurzfristig einen 14-tägigen Aufenthalt für eine zehnköpfige Schülergruppe unserer Partnerschule im Rahmen des EXPO-Jugendcamps, das zehn Kilometer von meiner Heimatstadt in Deutschland in Melle-Riemsloh (Niedersachsen) durchgeführt wurde, ermöglichen konnten. Ein Ereignis, das bleibende Eindrücke bei Kindern und begleitenden Lehrern hinterließ und sowohl dem chinesischen Rundfunkprogramm der Deutschen Welle als auch dem Shanghaier Fernsehen einen Bericht wert war.

Die Deutsche Schule Shanghai – eine Ganztagschule

Ab Klasse 7 geht der reguläre Unterricht von 8.15–15.00 Uhr; die Schüler der Klasse 1 haben noch keinen verpflichtenden Nachmittagsunterricht, die Schüler der Klassen 2–4 einen Nachmittag, die der 5. und 6. Klasse zwei.

Am Vormittag gibt es fünf Unterrichtsstunden, nach einer Mittagspause von einer knappen Stunde am Nachmittag zwei weitere, eine Aufteilung, die ich bisher als sehr sinnvoll erlebt habe. Es lässt sich auch in der 5. Stunde, die bis 12.35 Uhr dauert, und am Nachmittag von 13.30–15.00 Uhr konzentriert arbeiten, nicht nur in Kunst oder Sport.

Apropos konzentriert arbeiten: Als wohltuend empfinde ich auch, dass weder die Deutsche



noch die Französische Schule eine Schulklingel haben. Kein schrilles Klingeln reißt die Schüler jäh aus dem Denkprozess, hindert den Lehrer, doch noch schnell eine Hausaufgabe zu stellen. Keine Klingel ...? Und wie wissen dann die Schüler, dass die Pause zu Ende ist? Na ja, als technisches Zugeständnis haben wir da vor einiger Zeit auf die Trillerpfeife zurückgegriffen.

Zurück zum Ganzttag: Am Nachmittag gibt es zusätzliche Unterrichtsangebote – Wahlunterricht Chinesisch und Französisch, die Hausaufgabenhilfe für Schüler der Klassen 1 bis 6, geleitet von einer Lehrerin, und Nachmittagsbetreuung unter der Leitung von pädagogisch qualifizierten Mitarbeiter(inne)n. Die Schüler können außerdem unter vielfältigen Arbeitsgemeinschaften wählen, wie z. B. „Tanz“, „Chinesische Malerei“, „Computersteuerung“, oder „Basketball“. Unsere Schülerzeitungs-AG „xiao bao – Kleine Zeitung“ hat im letzten Jahr unter 720 teilnehmenden Schulen den 7. Platz beim Schülerzeitungswettbewerb des „Spiegel“ in der Sparte „Inhalt“ belegt. Darüber hinaus gibt es eine „Gesangs- und Musiziergruppe“ (Chor) sowie eine Band, noch klein, aber fein.

Die Teilnahme an den Arbeitsgemeinschaften ist übrigens kostenlos.

In der Kantine wird täglich eine Auswahl mehrerer Gerichte zum Mittagessen angeboten, von einer Catering-Firma vor Ort frisch gekocht. Manchmal ist die Zusammenstellung des Menüs, von chinesischen Köchen mit chinesischen Zutaten auf (vermeintlichen) deutschen und/oder französischen Geschmack gemünzt, etwas abenteuerlich, aber ein gemeinsamer deutsch-französischer Kantinenausschuss der Eltern hilft.

Unterschiedliche Niveaugruppen im Englischunterricht der Klassen 5–10

In diesem Schuljahr wurde das – meines Wissens nach – in Ostasien und möglicherweise auch an anderen Deutschen Auslandsschulen einmalige Konzept, den Englischunterricht der Klassen 5 bis 10 in unterschiedlichen Niveaugruppen zu erteilen, erstmalig und erfolgreich umgesetzt. Diese Niveaugruppen richten sich nicht nach Schulformen oder Zensuren, sondern nach den Vorkenntnissen und Vorerfahrungen der Kinder mit Englisch. Inzwischen haben viele Kinder, die bereits seit längerem vom bewährten Konzept des gemeinsamen Englischunterrichts für deutsche und französische Schüler ab Klasse 1 profitieren, die Sekundarstufe erreicht; andere kommen von Internationalen Schulen oder haben ein Englisch sprechendes Elternteil. Ab Klasse 5 ist der „norma-

le“ Gymnasialunterricht das Basis-Niveau; darüber hinaus gibt es in der „intermediate group“ oder „advanced group“ zusätzliche Lernangebote für Kinder, die bereits Vorkenntnisse in Englisch haben. In der Regel wird eine Stunde pro Woche von einem „native speaker“ erteilt, ab Klasse 6 in gemeinsamen Lerngruppen mit französischen Schülern. Beides entspricht unserem Anspruch, auch eine „internationale“ Schule zu sein und unseren Schülern mehr als eine umfassende Ausbildung in Englisch zu vermitteln. Letzteres ist auch nötig wegen der starken Konkurrenz vor allem der Shanghai American School, die für einige deutschsprachige Familien doch attraktiv ist. Der Vorstand ist erfreulicherweise bereit, den nicht unerheblichen finanziellen Mehraufwand für dieses Konzept zu tragen.

Integrierter Informatik-Unterricht¹

Den Umgang mit dem Computer in die Alltagsarbeit zu integrieren, war von Anfang Konzept. Dazu gab und gibt es ab der 1. Klasse eine Stunde „Informatik-Unterricht“ pro Woche. In der Grundschule steht natürlich der spielerische Umgang im Vordergrund. Seit zwei Jahren sind wir dabei, vom klassischen Computerraum wegzugehen und mit mobilen Notebooks zu arbeiten. Damit werden die Computer zu einem normalen „Werkzeug“ des Unterrichts, ohne dass man als Fachlehrer darauf hoffen muss, dass der Computerraum gerade dann frei ist, wenn er – in welchem Fachunterricht auch immer – gebraucht wird. Inzwischen stehen insgesamt dreißig Notebooks zur Verfügung, die untereinander mit einem Funknetzwerk verbunden sind und alle über einen Internetzugang verfügen.

Die Schüler arbeiten überaus gerne mit diesen Computern. Ein weiterer Ansporn und eine Riesenfreude für alle in der Schule war es natürlich, als die damalige 2. Klasse unter Leitung der Kollegin Sandra Leopold² mit ihrem Beitrag über die E-Mail-Partnerschaft mit einer 2. Klasse aus der Nähe von Rostock vor zwei Jahren den ersten Preis beim Wettbewerb von „Schulen ans Netz“ gewonnen hatte.

Nach eingehender, durchaus kontroverser Diskussion im Kollegenkreis wurde vor kurzem entschieden, dass ab dem nächsten Schuljahr „Informatik“ als eigenständiges Fach in der Sekundarstufe I reduziert und wesentliche Inhalte in andere Fächer integriert werden sollen. Zu diesem Zweck sind Stundenanteile etwa in

1 Siehe dazu auch den Artikel von Norbert Arnold in diesem Heft S. 195

2 Siehe auch ihren Artikel in diesem Heft, S. 198

Deutsch und Mathematik in bestimmten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I erhöht worden. Es ist daran gedacht Qualifikationen festzulegen, über die jede Schülerin, jeder Schüler der DSS zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen soll, z.B. die Beherrschung eines Textverarbeitungsprogramms, eines Programms zur Tabellenkalkulation und die Fähigkeit Präsentationen zu erstellen, z.B. mit „Power-Point“. Ein solches Konzept wird derzeit erarbeitet.

Pädagogische Herausforderungen

Erfreulicherweise haben wir bisher mit gesellschaftlichen Problemen wie Gewalt in der Schule oder Rechtsradikalismus wenig oder gar nichts zu tun gehabt. Aber wir müssen natürlich auch politische Verantwortlichkeit zeigen. So hat sich die DSS an der Aktion des Auswärtigen Amtes gegen Ausländerfeindlichkeit „Leben gemeinsam gestalten“ Ende 2001 (www.deutsche-als-auslaender.de) beteiligt.

Ebenso wie Schulen in Deutschland müssen auch wir uns dem Thema Umgang mit legalen und illegalen Rauschmitteln stellen. Eine erste Informationsveranstaltung im März zum Thema „Drogenkonsum und seine Folgen“ kann nur der Anfang sein eines pädagogischen Konzepts, das sich auf Suchtprophylaxe allgemein, auf den Umgang mit Nikotin, Alkohol, Drogen und Spielsucht beziehen soll.

In der Elternschaft und im Kollegium wurde bereits intensiv überlegt, was die DSS darüber hinaus tun kann, um Kindern und Jugendlichen bei Lernschwierigkeiten, Problemen in und mit der Schule zu helfen. Außerschulische Beratungsinstitutionen oder Schulpsychologen, Logopäden, Ergotherapeuten o.ä., auf deren Hilfe man in Deutschland etwa zurückgreifen könnte, gibt es in Shanghai nicht. Reagiert hat die Schule mit der Einstellung einer erfahrenen Kollegin, die Beratungslehrerin ist, zum neuen Schuljahr. Ein entsprechendes Beratungskonzept soll erarbeitet werden. Ob Schüler (und Eltern) an unserer immer noch relativ kleinen und damit wenig anonymen Schule im Ernstfall diese Hilfe nutzen werden, wird sich zeigen müssen.

Die Deutsche Schule Shanghai – künftig eine Reifeprüfungsschule

Die Genehmigung, ab dem Schuljahr 2002/2003 eine Oberstufe einführen zu können, nur sieben Jahre nach Gründung der Schule, was „starke Bauchschmerzen“ bei der Zentralstelle in Köln und dem BLASchA verursacht habe, hat folgende Konsequenzen:

- Erhöhung der Unterrichtsstunden auf 36 bzw. 37 Stunden pro Woche für die Gymnasi-

asten der jetzigen 9. Klasse in den nächsten drei Schuljahren, um die geforderte Mindeststundenzahl von 265 Wochenstunden in den Klassen 5 bis 12 zu erreichen

- Doppelfunktion der Klasse 10: Abschlussklasse der Sekundarstufe I und gleichzeitig für die Gymnasialschüler Eingangsklasse der Oberstufe
- Einrichtung einer eigenen Realschulgruppe in Klasse 10 in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch und Geschichte
- Abschlussprüfung und Vergabe des Realschulabschlusses für Realschüler nach Klasse 10
- Erhöhung der Unterrichtsstunden pro Woche ab Klasse 5 ab dem nächsten Schuljahr
- Verdichtung der Lehrpläne – Umstellung von den Lehrplänen Nordrhein-Westfalen im 13-jährigen System auf die Thüringens im 12-jährigen Schulsystem, nachdem die schuleigenen Lehrpläne gerade in diesem Schuljahr erst genehmigt worden waren.

Die Doppelfunktion der 10. Klasse macht es u.a. notwendig, in Deutsch, Englisch, Mathematik, Französisch und Geschichte eine eigene Lerngruppe für Haupt- und Realschüler(innen) einzurichten. Diese werden in einem gesonderten Prüfungsverfahren einen Realschulabschluss bzw. nach Klasse 9 einen Hauptschulabschluss bei uns erwerben können. Noch ist allerdings die Zahl der Haupt- und Realschüler zu gering, als dass es sinnvoll sein könnte, eigene Haupt- und Realschulklassen einzurichten.

Sorgen und Nöte

Zwei Sorgen haben wir nicht. Es geht uns finanziell gut, obwohl Shanghai ein teures Pflaster ist und die Schulgebühren notgedrungen hoch sind, und die Schülerzahl wächst stetig. Aber:

- Fehlendes deutschsprachiges Umfeld: Nachrichtenmäßig sind wir stark auf das Internet angewiesen. Die Deutsche Welle wird nur in relativ wenigen Familien gesehen.
- Hohe Fluktuation aufgrund dessen, dass die meisten Firmen ihre Mitarbeit nur etwa zwei bis drei Jahre nach Shanghai schicken. Ein Blick ins Jahrbuch 1999 zeigt, dass von den vierzehn Schülern der damaligen Klassen 5 bis 7 noch ein einziger da ist; im Kollegium sind nur die Kindergartenleiterin, Doris Mundt, und meine Stellvertreterin, Regine Eder, die als einzige überhaupt seit der Gründung dabei ist und die Entwicklung der Schule maßgeblich mitgeprägt hat, länger da als ich, der ich seit August 1999 Schulleiter bin.

- Zwar wurde das im Januar 1998 bezogene, ursprünglich als Fabrik geplante Gebäude bei den Umbauarbeiten „maßgeschneidert“ und umfasst neben den Klassenräumen gut ausgestattete Fachräume. Aber im zusätzlich angemieteten zweiten Gebäude konnten neben den immerhin drei 55 qm großen Klassenräumen die übrigen Räume aus statischen Gründen nur 24 oder 36 qm groß werden. Die Turnhalle ist zu klein und nicht hoch genug, auch nicht erweiterungsfähig, es sei denn, wir würden tragende Pfeiler als Slalomstangen einplanen, und eine Außensportanlage fehlt trotz intensiver Suche immer noch. Der Schulhof wird langsam, aber sicher auch zu knapp bei den immens steigenden Schülerzahlen. So gehören die Planung und Durchführung von Umbau- und Erweiterungsmaßnahmen der Gebäude zum Arbeitsalltag von Schulleitung und Vorständen beider Eurocampus-Schulen.

Bauplanung

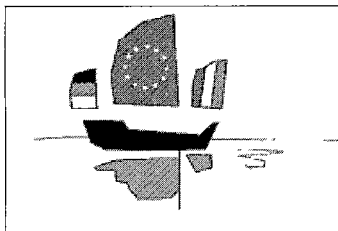
Der steigende Raumbedarf beider Schulen wird auf Dauer nicht durch weitere Um- oder Ausbauten der bisherigen Gebäude gedeckt werden können. Kurzfristig blieb nur die Lösung, die beiden Kindergärten für zwei bis (hoffent-

lich) maximal drei Jahre auszulagern. Geeignete Gebäude, nicht allzu weit von der Schule entfernt, werden entsprechend umgebaut.

Eine Erweiterung der Schule(n) am Standort Jin Hui Lu unweit des alten Flughafens Hongqiao in unmittelbarer Nähe vieler von Ausländern bevorzugter Wohnanlagen erscheint nach den bisherigen Verhandlungen eher unwahrscheinlich. Ein Neubau ist die realistischere Alternative. Vertreter beider Schulen sind intensiv bei der Suche nach einem geeigneten Grundstück und einem Finanzierungskonzept. Idealerweise würden wir gerne zum Sommer 2004 neue Gebäude beziehen, müssen aber auch einkalkulieren, dass es Sommer 2005 werden könnte, möglicherweise dann in einem erweiterten Eurocampus mit der Italienischen Schule, der Finnischen Schule und der Niederländischen Schule, die bereits jetzt Räumlichkeiten unseres Eurocampus am Samstag bzw. am späten Nachmittag für muttersprachlichen und landeskundlichen Unterricht nutzen.

Vielleicht haben wir ja auch dann die Zahl von 250 Schülern, die die bis nach dem 2. Weltkrieg existierende Kaiser-Wilhelm-Schule in Shanghai 1928 schon einmal hatte, erreicht.

Dieter Stanik, Schulleiter



Deutsche Schule Shanghai

437 Jin Hui Lu

Shanghai 201 103

Tel.: 0086 – 21 – 64 05 92 20 / 64 05 28 15

Fax : 0086 – 21 – 64 05 92 35

E-mail : info@ds-shanghai.org.cn

Website: www.ds-shanghai.org.cn

Wie „Kindheit in der Ferne“ die Schule verändert hat

IT-Einsatz an der deutschen Schule Shanghai

Es begann mit einer Idee der Kollegin Sandra Leopold. Nach Ankunft aus Deutschland stellte sie schnell fest, dass die Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler ihrer 2. Klasse sich doch deutlich von denen in Deutschland unterscheiden. Im Gegensatz zu Kindern in Deutschland leben die Schülerinnen und Schüler in Shanghai innerhalb der Großstadt mit 16 Mio. Einwohnern eher isoliert, denn spontane Besuche bei Schulfreunden und Treffen auf der Straße sind aufgrund der großen Entfernungen und der Verkehrssituation kaum möglich. Jeder Besuch bei der Freundin oder dem Freund muss im Voraus geplant werden. Auch die Schule unterscheidet sich erheblich, denn Ganztags-Betreuung bis 15.00 Uhr ist in Deutschland eher die Ausnahme.

Dass Kollegin Leopolds Einschätzung richtig war, diese veränderten Lebensbedingungen als Schreiben Anlass für ein E-Mail Projekt mit einer deutschen Grundschule aufzugreifen, zeigte der Erfolg: Über 1 Jahr tauschten die Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule Shanghai als auch der Grundschule Lichtenhagen-Dorf (bei Rostock) Informationen per E-Mail aus. Motto: Was macht ihr? – Was machen wir? Auch nach Schuljahresende und zweimonatigen Sommerferien der Shanghaier Schülerinnen und Schüler ist dieser Kontakt erhalten geblieben.

Aus den E-Mails entstand eine Web-Site, die Informationen zu vielen Themenbereichen bietet: Wohnen, Essen, Hobbys, Haustiere, Jahreszeiten, Feste, Schule u.v.m. aus Shanghaier und Rostocker Sichtweise. Die Site ist abrufbar unter <http://enterpreis.san-ev.de/webpace/Shanghai.1316/>

Die spannenden Ergebnisse ermutigten die Schülerinnen und Schüler als auch die Klassenlehrerin am Wettbewerb „Enterpreis“ teilzunehmen. „Enterpreis“ ist eine Initiative von Schulen ans Netz e.V. unter der Schirmherrschaft der Sendung mit der Maus und wird jährlich speziell für Grundschulen ausgerichtet.

Mit dem Beitrag „Kindheit in der Ferne“ konnte der Beitrag der Deutschen Schule Shanghai die Jury überzeugen: 1. Platz in der Kategorie „Internationaler Preis“.

„Winter“

Beispiel aus der Site

Shanghai: Im Februar gab es Ferien. Und wisst ihr warum? Weil wir das chinesische neue Jahr gefeiert haben, denn das begann erst am 5. Februar. Wie in Deutschland gibt es auch hier in der Nacht davor ein großes Feuerwerk und alle Leute feiern. In China gibt es verschiedene Tiere zu jedem Jahr. Das neue Jahr ist das Drachenjahr und das heißt, dass es sehr gut wird. Wir werden mal sehen, ob das stimmt.

Lichtenhagen: Ein Tag nach den Zeugnissen waren wir im Kino. Wir haben Käpt'n Blaubär geguckt. Nach ein paar Tagen waren wir in der Müritz-Therme und danach bei Mc Donalds. Die Müritz-Therme ist ein großes Schwimmbad.

Internet-Präsenz: Das Portal zur DSS

Mit Erstellung einer neu-strukturierten Webpräsentation der Deutsche Schule Shanghai unter <http://www.ds-shanghai.org.cn> im Herbst 2000 hat die Schule ein „neues Gesicht“ bekommen. Die Website der DSS gibt aktuelle Informationen zu allen Facetten des Schullebens und kann als wichtigstes Schulportal bezeichnet werden. Die Zahl der Nutzer als auch deren Rückmeldungen bestätigen diese Aussage. Besonders gelobt wird die Aktualität dieses Mediums, was allerdings auch hohe Anforderungen an den Webmaster stellt: Statt „Schnee von gestern“ und Banalitäten aktuelle, lebendige Informationen sowie hilfreiche Serviceangebote.

Die veränderte Website bietet auch neue Chancen für die Schülerinnen und Schüler: Jede Klasse kann sich vorstellen oder ein bestehendes Unterrichtsprojekt weltweit publizieren.

Parallel dazu ermöglichte die Stadtbildstelle Bremerhaven durch Bereitstellung ausreichenden Serverplatzes ein weiteres Internet-Projekt. „Reporter in Shanghai“ unter <http://www.stabi.hs-bremerhaven.de/dss> soll in kurzen Geschichten über das Leben in Shanghai berichten. Beispielsweise wird an Hand von einigen Fotos über die Reisernte im Herbst informiert.

Hier haben Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern die Möglichkeit, ihre Sichtweise über die Stadt zu publizieren. Reporter in Shanghai wurde von „Schulen ans Netz“ für eine Präsentation auf der Bildungs-messe 2002 in Köln ausgewählt.

Diese Web-Angebote haben sich im übrigen als sehr hilfreich für Familien herausgestellt, die einen längeren Shanghai-Aufenthalt planen. Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern können sich so gezielt auf ihre neue Umgebung vorbereiten und Rückmeldungen bestätigen, dass gerade Schülerinnen und Schülern durch diese frühzeitigen Informationen die Angst vor der neuen Umgebung genommen wird.

so schnell in Erfüllung gehen sollte, ahnte damals niemand: Zur Preisverleihung wurden drei stationäre Multimedia-Rechner an die Klasse übergeben.

Parallel dazu entstanden aber neue Visionen: Es müsste möglich sein, an jedem Ort der Schule zu jedem Unterrichtsprojekt den Schülerinnen und Schülern eine genügende Anzahl von Werkzeugen (Computern) dort bereitzustellen, wo sie benötigt werden – im Klassenraum. „Um in einem Wörterbuch nachzuschlagen, geht man schließlich auch nicht in einen separaten Fachraum“, so der für das Notebook-Projekt zuständige Fachkollege Norbert Arnold.



Mobile Computing

Nicht nur in den Arbeitsphasen des Projektes „Kindheit in der Ferne“ stellte sich schnell heraus, dass die Arbeitsbedingungen für die Schülerinnen und Schüler bezüglich eines Computer-Einsatzes nicht unbedingt optimal waren. Während Grundschüler gewohnt sind, ihr Werkzeug im Unterricht in der Klasse bereit zu haben und auch spontan darauf zurückgreifen zu können, mussten sie für das E-Mail-Projekt jedes Mal unter Einhaltung des Stundenrasters in den Computer-Raum der Schule; dieser aber war im Rahmen des Eurocampus auch für die Französische Schule reserviert und somit nur reduziert verfügbar. „Hätten wir doch einen eigenen Computer in der Klasse, könnten wir viel spontaner arbeiten“, so ein häufiger Gedanke der Beteiligten. Dass mit Gewinn des 1. Preises bei Schulen ans Netz dieser Wunsch

Da die Aufstellung stationärer Rechner in genügender Stückzahl aufgrund räumlicher Bedingungen in den Klassen – aber auch auf Grund stark wechselnder Klassenstärken – wenig sinnvoll sowie zu unflexibel erschien, kam die Idee, einen ausreichend großen Pool an tragbaren Computern vorzuhalten. Dem Einwand, dass Kabel für Netzwerk und Drucker beispielsweise die Mobilität einschränken, konnte mit Planung eines Funk-Netzwerkes überzeugend begegnet werden.

Nach Votum des Kollegiums war der Vorstand des Schulvereins schnell von der Notebook-Idee überzeugt und stellte unbürokratisch Mittel für iBooks von Apple einschließlich Funknetzwerk zur Verfügung. Obwohl der Vorstand Geld für deutlich mehr Notebooks bewilligt hatte, wurden zunächst auf Wunsch der Projektplaner nur 12 Geräte angeschafft: In Form einer

Testphase sollte die Technik ausprobiert als auch die Akzeptanz im Kollegium geprüft werden. Ein mobiles Computer-System macht schließlich nur Sinn, wenn es auch entsprechend genutzt wird. Hinzu kommt, dass der Administrationsaufwand in der Anfangsphase beherrschbar sein sollte.

Ab Januar 2001 standen erstmalig 12 iBooks für Projektarbeit an der Deutschen Schule Shanghai zur Verfügung. Der Erfolg dieses Systems war schnell ablesbar: Die in einem zentralen Schrank untergebrachten Computer waren immer „ausgebucht“. Eine Liste zur Vorbestellung musste erstellt werden. Zum Herbst 2002 fasste das Kollegium dann den Entschluss, das Notebook-System weiter auszubauen und aus dem provisorischen Netzwerk mit drei getrennt voneinander arbeiteten Funkstationen ein professionelles System mit „roaming“ zu installieren.

Ab Januar 2002 verfügt die DS Shanghai über 32 mobile Apple-Computersysteme, die mittels 6 Airport-Basisstationen zu einem Funknetz zusammengeschlossen sind. Die zentralen Drucker sind über dieses Netzwerk ansteuerbar. Dank ADSL-Anschluss an eine Airportstation ist ein schneller Internet-Zugriff in allen Gebäuden kabellos möglich. Eine Relation von 5 Schülern/Notebook hat sich als sehr praktikabel erwiesen und sichert spontane Verfügbarkeit.

Zwei dieser mobilen Rechner stehen ausschließlich für die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung. Auch wurde ein besonders leistungsfähiger Multimedia-Rechner im Lehrerzimmer in das Funknetzwerk integriert.

Da alle iBooks bereits im Lieferzustand über Anschlüsse für digitale Camcorder (FireWire) und mit iMovie über eine schülergerechte intuitive Video-Schnitt-Software verfügen, sind Video-Projekte ohne weitere Zusatzausstattung schülergerecht durchführbar. Die Gelder für drei digitale Camcorder sind bewilligt.

Die Umsetzung der Vision einer kabellosen Computertechnik im Klassenraum hatte übrigens deutliche Auswirkung auf das parallel bestehende stationäre System: Es wurde aufgrund Entbehrlichkeit ersatzlos gestrichen. Vorbei die Zeiten von unflexiblen, zentralen Computer-Räumen sowie aufwendig administrierter Netzwerke!

Detaillierte Informationen über mobile computing an der DSS unter <http://www.ds-shanghai.org.cn/Schule/SchuleComputer.html>.

Bibliothek und Mobile Computing

Die Einführung der mobilen Computer hat auch Auswirkungen auf die Bibliothek gehabt. Diese wurde bald nach Gründung der Schule etabliert, weil deutsche Literatur im Gegensatz zu Deutschland in Shanghai nicht einfach verfügbar ist. Sie muss aufwendig per Versand aus Deutschland bestellt werden.

Parallel zum Weiterausbau des Netzwerkes wurde als deutliches Zeichen der Buchbestand erheblich erweitert sowie aktualisiert, weil mobile Computer mit Internet-Verfügbarkeit ein Buch nicht ersetzen, allerdings in einigen Bereichen sinnvoll ergänzen (Nachschlagewerke). So wurden neben Büchern auch eine größere Zahl von Softwaretiteln zwecks Ausleihe angeschafft. Es stehen erstmalig Software sowie Buch in direkter „Konkurrenz“ und die Ausleihzahlen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sachgerecht auswählen lernen und sich nicht einseitig nur für ein Medium entscheiden – eine erfolgreiche Form der Medienarbeit an der DSS.

Fazit

Setzt man die Werkzeug-Idee des Computers konsequent um, bedeutet dies einen Wandel des Gesamtsystems. Dies wurde an Hand weniger Beispiele aus Shanghai dargestellt. Als richtig herausgestellt hat sich, ein System zu wählen, das aufgrund minimaler technischer sowie überschaubarer administrativer Anforderungen nicht vom eigentlichen Ziel, dem Bereitstellen eines sinnvollen Werkzeugs im Klassenraum, ablenkt. Entsprechend wurde die Technik zu Gunsten der Akzeptanz und Bedienführung auf ein Minimum reduziert.

Norbert Arnold

„Everything is possible, but nothing is easy in Shanghai“

Am Nachmittag des 1. Juli 1999 saß ich in meiner kleinen Wohnung, als das Telefon klingelte und die Stimme am anderen Ende mich fragte: „Wollen Sie für ein Jahr nach Shanghai gehen?“ Diese Frage machte mich erst einmal sprachlos, denn ich hatte mich zwar beim BVA um eine Stelle als BPLK beworben, rechnete jedoch nicht vor Herbst mit einem Angebot.

Des Weiteren hatte ich als Wunschgebiete Afrika und Südamerika angegeben.

Über Asien hatte ich bisher überhaupt nicht nachgedacht, weil es mich eigentlich nie interessiert hatte. Und nun kam das Angebot nach China zu gehen. Nach dem ersten Schock fielen mir tausend Fragen ein: Wann soll ich dort anfangen? Was ist das für eine Schule? Welche Fächer soll ich unterrichten? usw.

Schließlich kam das Angebot auch auf dem Postweg zu mir. Ich erfuhr, dass die Deutsche Schule Shanghai sich noch im Aufbau befindet und ich in erster Linie als Musiklehrerin und Klassenlehrerin einer 2. Klasse eingesetzt werden würde.

Ansonsten standen auf dem Informationsblatt nur ein paar Stichpunkte zur Stadt, zum Klima und zur ärztlichen Versorgung. Das war's.

Also lief ich in die Bibliotheken und Buchhandlungen und besorgte mir buchstäblich alles, was ich über Shanghai und China kriegen konnte. Dadurch konnte ich mir einen kleinen Eindruck von dem verschaffen, was mich erwarten würde, aber im Grunde hatte ich noch immer keine Ahnung von dem großen Land mit den kleinen Menschen.

Drei Tage grübelte ich über die Vor- und Nachteile eines Lebens und Arbeitens in China nach. Über das Yin und Yang. Die sehr schwierige Sprache und Schrift, die ich wohl nie erlernen würde, und die völlig andere Mentalität schreckten mich etwas ab.

Schließlich entschied ich mich aber für die Stelle. Die Vorteile, die Abenteuerlust, die Neugier und die Gewissheit, notfalls in einem Jahr zurückkehren zu können, überwogen einfach. Sechs Wochen später flog ich eigentlich völlig fertig von den vielen Behördengängen, die ich in den letzten Wochen zu bewältigen hatte, mit Vorfreude auf das Neue, aber auch mit etwas Wehmut wegen des Zurückgelassenen nach Shanghai.

Doch wie sagt ein altes chinesisches Sprichwort? „Nur wer etwas loslässt, hat zwei Hände

frei“. Selbst die zwei Hände reichten nicht, um all die Eindrücke und Erfahrungen aufnehmen zu können, die von nun an auf mich einströmten.

Eindrücke vom Einsatzort Shanghai

In den ersten Tagen nach meiner Ankunft war ich von den vielen neuen Eindrücken und dem subtropischen Klima überwältigt. An das Klima gewöhnte ich mich schnell. In den Sommermonaten ist es hier wirklich sehr heiß und feucht. Von Dezember bis Februar wird es empfindlich kühl. Da es in Shanghai keine Heizungen gibt, heizt man nur mit Klimaanlage und mäßiger Erfolg. Aber auch das ist zu überstehen.

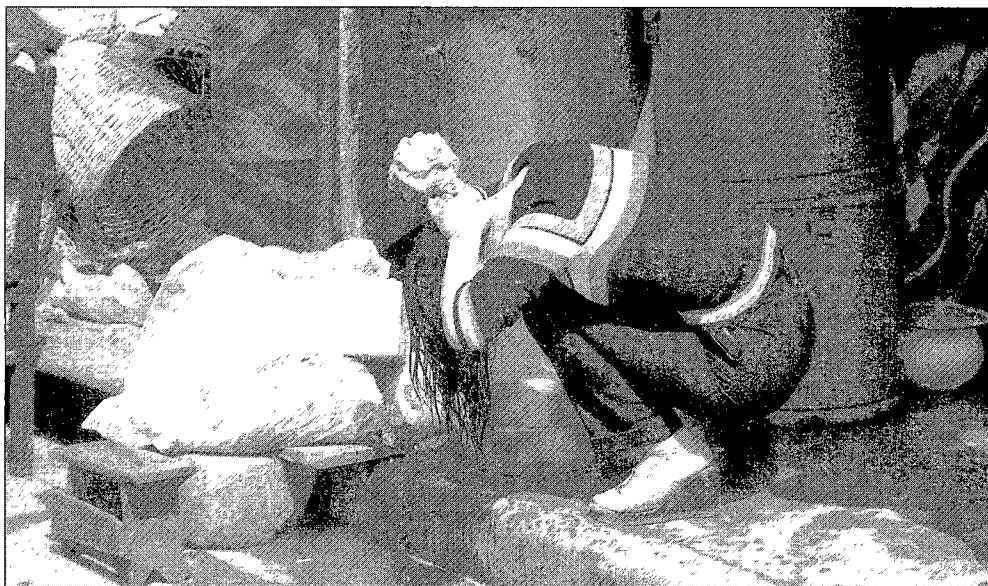
Shanghai selbst ist eine Großstadt, in der ca. 16 Millionen Menschen leben. So ist es nicht verwunderlich, dass öffentliche Straßen, Plätze und Verkehrsmittel eigentlich ständig voll sind. Also wird gedrängelt und geschupst. Das ist hier völlig normal und wer ans Ziel kommen will, passt sich an. Die Masse an Menschen bietet allerdings auch viele Möglichkeiten zum Beobachten und Kennenlernen der chinesischen Mentalität und Kultur.

Wenn ich durch die wunderschön angelegten Parkanlagen gehe, in denen sich in den frühen Morgenstunden viele Einheimische zum Tanzen, zum Reden, zum Singen, zum Majongspiel, zur Massage oder Taiji treffen, oder durch die kleinen Gassen und Straßenmärkte der Altstadt, in der es noch alte Häuser mit den geschwungenen und reich verzierten Dächern gibt, entdecke ich vieles, was in keinem Reiseführer steht.

Zum Beispiel wie einfach und teilweise ärmlich die Chinesen leben, und wie zufrieden sie trotzdem sind. Vielleicht hat das etwas mit dem buddhistischen Glauben oder der politischen Vergangenheit zu tun, denke ich, und schlendere weiter an den Garküchen vorbei, die einen herrlichen Duft verbreiten und vorzügliche Gaumenfreuden bereithalten.

Manchmal muss ich mich ducken, um nicht gegen die überall hängenden Unterhosen und andere Wäschestücke zu laufen, oder um einem Fahrzeug auszuweichen.

Ich genieße es durch die kleinen Straßen zu laufen, auf denen man so unwahrscheinlich viel von dem Alltagsleben mitbekommt. Da wird sich gewaschen, Zähne geputzt, das Essen gekocht, die Kleidung genäht, gearbeitet, diskutiert, ja sogar die Notdurft verrichtet.



Auf dem Blumen-, Stoff-, Antique-, Vogel- oder Elektromarkt bekommt man alles, was man braucht. Man kann aber auch in einen der riesigen Supermärkte gehen. Alles, was man zum Leben braucht, findet man hier vor, auch wenn man das ein oder andere vielleicht ein wenig suchen muss. Viele Sachen sind mittlerweile jedoch einfacher zu besorgen.

Als große, blonde „Langnase“, wie man uns Westler hier nennt, werde ich häufig angestarrt, aber nur aus Interesse. Die Chinesen sind unwahrscheinlich neugierig und scheinen keine Privatsphäre zu kennen. Daran und an einige Gewohnheiten der Chinesen, wie z.B. das Spucken, Schmatzen und Schreien, kann ich mich nur schwer gewöhnen. Es gibt immer Tage, an denen ich es besser oder schlechter tolerieren kann. Akzeptieren muss ich es, denn diese Verhaltensweisen haben gute Gründe und gehören zur chinesischen Kultur.

Wenn ich genug von all dem Trubel habe, setze ich mich in einen der vielen Busse oder hebe einfach den Arm, um einem Taxi zu signalisieren, dass ich damit fahren möchte.

Nach einem freundlichen „Ni hao“ (Guten Tag) sage ich dem Fahrer, wohin ich möchte, aber wie so oft versteht er mich nicht, weil ich meine Straße mal wieder falsch ausgesprochen habe. Manchmal sage ich es auch richtig, aber der Fahrer ist Shanghainese und versteht nur seinen Dialekt. Aber alles „meo venti“ (kein Problem). Zur Not hilft die Visitenkarte, die man immer bei sich haben sollte. Glücklicherweise gibt

es eine ganze Ansammlung solcher Karten von den wichtigsten Plätzen der Stadt zu kaufen. Man kommt also auf jeden Fall an das gewünschte Ziel.

Dennoch ist es von Vorteil, wenn man die chinesische Sprache ein wenig beherrscht. In der Tat kann man sie erlernen, wenn man sich hinsetzt und die Vokabeln lernt. Ziemlich schnell kann man die ersten Sätze sprechen und die reichen, um auf der Straße handeln, ein Essen bestellen oder Taxi fahren zu können. Das Lesen und Schreiben der mindestens 3000 Charaktere erspare ich mir jedoch. Die Vokabeln, die ich beherrsche, habe ich auf der Straße und auf meinen vielen Reisen ins Landesinnere im Gespräch mit den Einheimischen gelernt. Es gibt jedoch auch viele Kurse, in denen man die chinesische Sprache erlernen kann. Innerhalb Shanghais kommt man zwar auch mit Englisch klar, nicht jedoch in der Provinz.

Wer wie ich gelegentlich ein wenig Ruhe braucht, sollte in einen der vielen buddhistischen, taoistischen oder konfuzianischen Tempel der Stadt gehen und den Mönchen und anderen Gläubigen zuschauen. Für mich sind die Tempel Orte der Ruhe und Besinnlichkeit. Hier kann ich das Erlebte und Gesehene in Ruhe verarbeiten, den Weihrauchduft einatmen, den Gesängen der Mönche und den monotonen Klängen ihrer Instrumente lauschen. Leider verstehe ich nicht, was sie singen, aber das ist überhaupt nicht wichtig.

Mit frischer Energie bin ich nun bereit für das

andere Gesicht der Stadt, denn Shanghai ist mehr und mehr eine Weltstadt, Vorzeigestadt für Chinas Aufschwung und Handelsmetropole des Ostens. Täglich entwickelt die „Stadt über dem Meer“, wie Shanghai übersetzt heißt, sich weiter und das in einem rasanten Tempo.

Hochstraßen, ein Flughafen, zahlreiche Geschäfts- und Kaufhäuser, der Transrapid wurden und werden gebaut. Immer mehr internationale Firmen siedeln sich an, wichtige Kongresse, Messen und Festivals werden in der Stadt abgehalten. Steht ein solcher Event an, wird die ganze Stadt auf den Kopf gestellt. Neue Grünanlagen werden angelegt, Straßen gebaut, Häuser neu verputzt etc. Es erstaunt mich nur immer wieder, wie schnell und vor allem mit welch primitiven Mitteln die Chinesen ihre Ziele erreichen. Deshalb verwundert es mich überhaupt nicht, dass die APEC in Shanghai stattfand, China der WTO beigetreten ist oder die Olympischen Spiele 2008 zugesprochen bekommen hat. Derzeit kämpft die Stadt um die EXPO 2010 und es ist gut möglich, dass sie in Shanghai stattfinden wird.

Die Ausländer leben meist innerhalb von Compounds in großen Häusern oder Appartements nach westlichem Standard. Dort wohnen viele Ausländer aus den verschiedensten Ländern, zu denen man sehr schnell Kontakt bekommt. Diverse Festivitäten (Oktoberfest, Karneval, etc.) und coffee-mornings sorgen dafür, dass sich die beinahe dörfliche Gemeinschaft immer wieder sieht und Informationen in Windeseile verbreitet werden. Um den Haushalt kümmert sich die Ayi, die für unsere Verhältnisse nur wenig verdient, aber für chinesische Verhältnisse recht gut.

Die Fortbewegung ist mit Hilfe der wachsenden Zahl öffentlicher Verkehrsmittel sehr gut möglich, auch wenn ein Auto manchmal sehr hilfreich wäre, um auch mal das Umland intensiver erkunden zu können. Dies ist jedoch für eine westliche Privatperson nicht so einfach, wenn nicht gar unmöglich. In Shanghai dürfen nur die großen Jointventures Autos zulassen. Privatpersonen ist das nicht gestattet. Nichts desto trotz mache ich meinen chinesischen Führerschein, was ein Erlebnis sondergleichen ist und genug Stoff für eine eigene Geschichte bietet. Vielleicht kann man sich ja mal ein Auto mieten oder mit Freunden mitfahren, denke ich und hatte bald darauf tatsächlich das große Glück mit Freunden eine 8000 km lange Tour quer durch China machen zu können, die ein unvergessliches Erlebnis war.

In diesem Land braucht man viel Geduld und Ausdauer. Ohne diese Eigenschaften lässt es

sich in Shanghai und China nur schwer leben. Nicht umsonst gilt in Shanghai die Devise: „Everything is possible, but nothing is easy!“

Das merkt man spätestens dann, wenn es die ersten Problemchen mit der Wohnung gibt oder eine Behörde aufzusuchen ist. Da helfen dann nur noch die „guanxis“, die guten Beziehungen. Einiges ist für unser westliches Hirn, das zum logischen Denken und schnellen Handeln neigt, kaum verständlich und bringt uns vielleicht dazu, in den Augen der Chinesen das Gesicht zu verlieren. Sie sagen eigentlich nie direkt ihre Meinung und bringen schon gar keine Kritik an. Das macht es schwer, einen engeren Kontakt zu den Einheimischen zu knüpfen. Vielleicht muss ich ja auch nicht alles verstehen.

Was die Sicherheit angeht, kann ich mich wohl in kaum einer anderen Region der Welt so frei bewegen, wie in China. Als Frau kann ich problemlos zu jeder Tages- und Nachtzeit allein umherlaufen und fühle mich absolut sicher. Gründe dafür können die sehr hohen Strafen sein, die bis zur Todesstrafe gehen, die Überwachungskameras an jeder großen Kreuzung, die unzähligen Wachleute und Polizisten, die immer präsent sind und das System der gegenseitigen Überwachung. Kampagnen finden ständig statt und Sprüche wie: „Sagt uns, wenn euer Nachbar etwas Illegales tut!“ hängen auf großen Bannern an den Straßen.

Davon bekommt der normale Ausländer allerdings kaum etwas mit, weil er die Plakate ja nicht lesen kann. Es gibt zwar englischsprachige Zeitungen und Fernsehsender, aber die sind natürlich zensiert. Letztlich lebt es sich ohnehin besser, wenn man das genaue Ausmaß der Kontrolle und Überwachung nicht so genau kennt. Lehrer sind jedoch ziemlich uninteressante Personen.

Kulturell hat die Stadt einiges zu bieten. Unzählige Bars, Restaurants, Discos, Theater, Stadien halten für jeden Geschmack etwas bereit. Man könnte täglich woanders hingehen und würde doch nicht alle Lokalisationen kennen lernen, weil sie genauso schnell schließen, wie sie eröffnet haben. Das Preisniveau bewegt sich dabei zwischen sehr billig und unverschämte teuer.

Insgesamt ist Shanghai eine sehr aufregende, weil in ständigem Wandel befindliche, und vielschichtige Stadt, in der sich sehr gut leben lässt und in der es selbst nach drei Jahren noch immer viel zu entdecken gibt.

Die Arbeit an der Deutschen Schule Shanghai

Als ich die Deutsche Schule Shanghai (DSS) das erste Mal betrat, war ich positiv überrascht

von der Ausstattung und der vorherrschenden Atmosphäre. Schon am ersten Tag erhielt ich alle wichtigen Informationen über den Schulbetrieb und fühlte mich von den Kollegen sehr schnell in die Gemeinschaft integriert. Bis heute empfinde ich die Zusammenarbeit mit den Kollegen als sehr fruchtbar. Gemeinsam planen wir Projekte oder *Feste*, die es hier häufiger gibt, als an Schulen in Deutschland, schon deshalb, weil die Konkurrenz zu den anderen internationalen Schulen nicht zu unterschätzen ist und wir um jedes Kind kämpfen müssen.

In den ersten zwei Jahren habe ich als einzige Musiklehrerin in allen Klassen Musik unterrichtet und war somit bei Festen sehr stark involviert. Diese verlangen eine intensive Vorbereitung, kosten oftmals viel Kraft und Mühe, sind aber letztlich immer große Events, die obendrein für die Öffentlichkeitsarbeit und für unser Fortbestehen von Bedeutung sind.

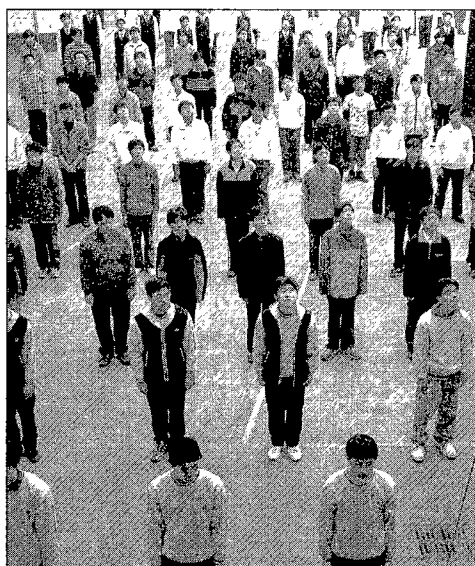
Doch nicht nur die Feste sind wichtig. Viel wichtiger ist uns Lehrern und Erziehern natürlich die pädagogische Arbeit. Die Bildung und Erziehung unserer Schüler hat oberste Priorität. Der *Unterricht* selbst ist sehr angenehm, da die Klassen relativ klein sind und die Ausstattung der Schule mit Unterrichtsmaterialien sehr gut. Der Vorteil einer so kleinen Schule ist, dass man alle Schüler kennt. Es ist fast wie in einer Familie. Jeder kennt jeden, weiß aber auch fast alles über den anderen. Das ist gerade für die Jugendlichen nicht immer einfach.

Die *Schüler* kommen meistens aus deutschen bzw. deutschsprachigen oder biculturellen Familien, die in Shanghai leben oder zeitweilig tätig sind. Vor allem die großen Konzerne wie Bosch, Siemens, VW etc. haben einige deutsche Mitarbeiter in Shanghai, die ihre Kinder wiederum zu uns schicken. Die Kinder leben in der Regel in intakten Familien unter sehr guten Lebensbedingungen, so dass wir es an der Schule weniger mit sozialen Problemen zu tun haben als in Deutschland. Da die Väter jedoch sehr viel arbeiten, verbringen die Kinder die meiste Zeit mit der Mutter oder den Ayis. Die Ayis helfen im Haushalt und bei der Betreuung der Kinder. Oftmals nehmen sie den Kindern sehr viel ab und verwöhnen sie. Das Leistungsprofil ist meines Erachtens nicht anders als in Deutschland.

Wir versuchen mit Hilfe von innerer Differenzierung, von jahrgangsübergreifendem Unterricht, von Zusatzangeboten für sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler und Arbeitsgemeinschaften jeden Einzelnen zu fördern. Nicht zuletzt deshalb finden wir uns zusätzlich zu den in der Regel wöchentlichen

Lehrerkonferenzen einmal monatlich zu pädagogischen Konferenzen zusammen, in denen ausschließlich über einzelne Schüler oder Lerngruppen gesprochen wird. Gemeinsam überlegen wir, wie wir die jeweilige Situation verbessern können. Diese Diskussionen helfen allen weiter und der Einzelne ist mit seinen Schwierigkeiten nicht so allein gelassen.

Insgesamt nehmen all diese Sachen sehr viel mehr Zeit in Anspruch als man in Deutschland für den Lehrerberuf investiert. Das verlangt von allen eine hohe Motivation, ein großes Engagement, Flexibilität und die Bereitschaft zu *Mehrarbeit*. Dessen sollte man sich bewusst sein, wenn man an eine Auslandsschule geht. Hier



arbeitet man mehr und muss nicht nur mit den Lehrplänen und Büchern, die Themen enthalten, die hier nicht immer greifbar sind (Jahreszeiten, Nadelbäume ...), sehr flexibel umgehen. Als Lehrer an einer im Aufbau befindlichen Auslandsschule hat man immer einen riesigen Berg Arbeit vor sich. Da gibt es eine hohe Fluktuation, unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen der Schüler, Fördermaßnahmen zu entwickeln, Lehrpläne zu schreiben, Materialien und Bücher zu bestellen, Konzepte zu entwickeln, Praktikanten zu betreuen, Projektwochen zu organisieren, Kooperationen mit den französischen und chinesischen Partnern, Tätigkeiten in verschiedensten Gremien und Planungskomitees etc. Ämterhäufungen sind wohl eines der Hauptprobleme, da sie auf Dauer ziemlich an die Reserven gehen.

Durch meine Tätigkeit im Lehrerrat habe ich zusätzlich gemeinsam mit einem Kollegen die verantwortungsvolle Aufgabe, Verträge und Arbeitsbedingungen mit Verwaltung und Vorstand zu verhandeln oder die Schulleitung bei der Auswahl des neuen Personals zu unterstützen. Damit bin ich weit mehr als meine 28 Stunden in der Schule. Aber trotz der Intensität der Arbeit macht sie mir sehr viel Spaß. Das ist jedoch nur möglich, weil die Stimmung, der Gedanken- und Materialaustausch und das gemeinsame Streben um ein positives Schulklima und die Weiterentwicklung der DSS im *Kollegium* sehr gut sind, und weil ich hier meine Ideen auf sehr kurzem Dienstweg in die Tat umsetzen kann.

Jede Idee, die zu Gunsten der Schule oder der Schüler ist, wird von Schulleitung und Vorstand mit Wohlwollen aufgenommen und finanziell unterstützt.

Neben dem Unterricht ist auch die *Elternarbeit* von großer Bedeutung.

Ich werde wohl nie vergessen, wie eine Mutter mich am ersten Tag mit den Fragen: „Sind sie ausgebildete Lehrerin? Hatten Sie schon einmal eine zweite Klasse? Haben Sie schon multilinguale Kinder unterrichtet?“ bombardierte. Damals war ich etwas überrascht.

Heute weiß ich mit der sehr großen Neugier der Eltern umzugehen und sie für schulische Zwecke zu nutzen. Ich empfinde die Elternar-

beit hier als wesentlich intensiver als in Deutschland, da das Interesse größer ist und die Mütter eindeutig mehr Zeit haben, weil sie in der Regel nicht berufstätig sind. Andererseits haben die Eltern eine enorm hohe Erwartungshaltung und begründen diese gern mit den hohen Schulgebühren, die jedoch meist die Firmen und nicht die Privatpersonen zahlen. Regelmäßige Sprechstunden, Elternsprechtage und Elternabende, an denen sowohl über organisatorische als auch pädagogische Sachverhalte gesprochen wird, tragen jedoch zur Verständigung bei.

Zu guter Letzt

Inzwischen sind aus einem drei Jahre geworden. Drei Jahre intensivster Erfahrungen mit dem Leben in China und Shanghai im Besonderen. Drei Jahre, in denen ich sehr viel gearbeitet und gelernt habe, aber dank guter Bezahlung auch sehr viel in Asien reisen konnte.

All die Erfahrungen und Eindrücke habe ich mit beiden Händen, mit der Kamera und dem Tagebuch festgehalten. Die Erinnerungen an all die kleinen und großen Erlebnisse werden mir bleiben, wenn ich Shanghai im Sommer verlässt. Natürlich gab es auch Tiefs und nicht alles an der chinesischen Kultur und Politik ist für mich nachvollziehbar, aber ich habe meine Entscheidung nach China zu gehen nie bereut.

Sandra Leopold

Noch ein Abenteuer auf die alten Tage – warum nicht?

Da liest man unser Verbandsblatt offenbar sehr gründlich, stößt in Heft 3/2000 auf den (leider anonymen) Artikel „Noch ein Abenteuer auf die alten Tage“ und denkt, das wäre vielleicht doch noch etwas für dich.

Es ist von *Deutschunterricht für junge chinesische Studenten* die Rede und dass in China großer Bedarf an Deutschlehrern herrsche. Man prüft die eigenen Erfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache: Goethe Institut Kairo in den 60er Jahren, Nicolaus-Cusanus-Gymnasium Bonn in den 80ern und als Pensionär im Auftrag des Senior Experten Service (Bonn) als Deutschlehrer in Namibia – also daran dürfte es nicht scheitern.

Und die neue Welt des Fernen Ostens reizt immer mehr, bis man sich entschließt, einer an den Senior Experten Service gerichteten Anfra-

ge nach einem Deutschlehrer in China nachzugehen und auf eigene Faust Verbindung mit dem privaten Sprachinstitut in Qingdao, sprich Tsingtau, aufzunehmen. Der Institutsname imponiert, für so etwas Vornehmes habe ich noch nie arbeiten dürfen: „*Goldorient International Institute*“, aber was steckt dahinter? Ich springe ins kalte Wasser (des Gelben Meeres) und verpflichte mich zum Sprachunterricht für chinesische Studenten von Oktober bis Dezember 2001 bei freiem Hin- und Rückflug, freier Unterkunft und 1.000 DM im Monat für Verpflegung und persönliche Ausgaben. Frage höflich nach einer Versicherung: nein; nach Erhöhung der Fluggepäckgrenze auf 30 kg, was bei einem längeren Aufenthalt zwingend wäre: nein; kurzer schriftlicher Vertrag? nein. Ich sehe, wie fürsorglich man mich bisher bei meinen SES-Einsätzen in

Afrika oder als Wahlbeobachter der EU und OSZE behandelt hat – dennoch sage ich zu.

In Qingdao (Ostküste Chinas am Gelben Meer, etwa zwischen Peking im NW und Shanghai im S) beginnt die *Spracharbeit* ohne große Einweisung zunächst mit einer Anfängerklasse von 19 Teilnehmern, später vertraut man mir die einzige Mittelstufenklasse des Instituts an. Die Arbeit macht Freude, denn die Studenten/innen, zwischen 19 und 24 Jahre alt, zeigen sich in der Mehrzahl aufmerksam, lernbereit, höflich und hilfsbereit. Liegt die Höflichkeit nur an meinem Alter, das nach konfuzianischer Sitte auch im modernen China respektiert wird? Oder an meinem Bärtchen? Eine Studentin: „Herr v.D., wir lieben Ihren Bart“. Meine Frage: „Ach, und mich nicht?“ Allenthalben Gelächter! Man bemerkt, dass ja diese Menschen, geprägt von einer ganz fremden, Jahrtausende alten Kultur ganz ähnlich reagieren, auch auf Freude und Schmerz, wenn auch vielleicht verhaltener. Und das verbindet.

Das vom Deutsch-Kolleg der Tongji Universität in Shanghai entwickelte *Lehrbuch* erweist sich für unseren Intensivkurs als brauchbar, doch wird der Lehrer stark geführt, was aber den fünf chinesischen Kollegen nicht unlieb zu sein scheint. Ihre Arbeit wird vor allem im kom-



Mit meiner neuen chinesischen Freundin Kong Chui Yang (vor der protestantischen Kirche)

munikativen Bereich ergänzt durch uns zwei bis drei Deutsche. Nachdem ich mich nahezu allen neuphilologischen Lehrmethoden der Nachkriegszeit fügsam unterworfen habe (Studienbeginn 1946!), versuche ich mich hier im instrumental-pragmatischen Ansatz mit starkem interkulturellen Einschlag, der im Lehrbuch vorgegeben ist. In meiner Mittelstufe übernehme ich die gesamte Lektionsarbeit einschließlich der häufigen Tests, jedoch ohne die Darbietung der Grammatik, die sinnvollerweise vom Kollegen Wang übernommen wird. Es geht zügig voran, aber sechs Unterrichtsstunden (45 Min.) täglich bis in den Nachmittag sind für einen Senior kein Pappenstiel. Die in China übliche lange Mittagspause lässt die Kräfte regenerieren. Ich halte durch, die Stimme macht mit, brauche nicht eine Stunde zu fehlen.

Was bezweckt das *Sprachinstitut*? Es will – gegen hohe Gebühren – seine Studenten sprachlich auf einen Studienaufenthalt in Deutschland vorbereiten und sagt – wiederum gegen Gebühren – Unterstützung bei der Beschaffung von Visen und Studienplätzen in Deutschland zu. Aber über die Politik des Hauses erfahren wir Lehrer nichts, eine pädagogische Leitung ist kaum erkennbar, Lehrerkonferenzen mit der Möglichkeit zu Fragen und Aussprachen gibt es nicht, und ganz oben schwebt als Direktor des Ganzen der stets verbindliche Herr W., ein Geschäftsmann!

Dabei gäbe es schon Anlass zu fragen, warum z.B. bisher nur ganz wenige Studenten ein Visum von der deutschen Botschaft erhalten haben, während sich die Übrigen in stoischer Geduld üben müssen. Präzise Auskünfte vernimmt man nicht, und die chinesischen Kollegen scheinen das lächelnd zu akzeptieren. Und jedermann begegnet uns mit großer Freundlichkeit. Streit ist unchinesisch, Harmonie erstrebenswert, sagte schon Konfuzius.

Zum persönlichen Bereich: *Unterbringung* in dem über dem Institut gelegenen Hotel. Ein geräumiges Zimmer mit Blick auf das Gelbe Meer im Hintergrund. Heißes Wasser nur abends, aber immer heißes Wasser in der Thermoskanne zur Zubereitung des grünen Tees = sehr gesund. Aber im November/Dezember wird es kritisch: hat man das Heizen vergessen? Keineswegs, aber das Hotel ist im Winter so schwach belegt, dass man doch für fünf Zimmer nicht das ganze Haus heizen könne. Oh, oh! Das heißt, bei 12 Grad Raumtemperatur zu unterrichten und nach dem Dienst eine kalte Bude vorzufinden. Man gibt uns beiden verweilichten Deutschen, den „softies“, je einen kleinen Heizlüfter – dennoch friere ich trotz des „Zwiebelschalen-



Mittelstufe Deutsch – da war es noch warm!

systems“ (drei Pullover und drei Hosen übereinander) wie ein Schneider. Halte aber bis zum Vertragsende vor Weihnachten durch, auch um meine Schüler nicht im Stich zu lassen.

Denn die haben ja in vielen Situationen geholfen: wenn man auf der Post das Porto eines Luftpostbriefes in die Heimat erfragen wollte, übernahm das Liu Shanshan; wenn man bestimmte Lebensmittel oder Hustentee aus der Apotheke oder einfach einen Haarschnitt brauchte, half Kong Chui Yang aus. Immer waren sie nach dem Unterricht zu diesen kleinen Diensten fröhlich und mit viel Lachen bereit, in denen sie natürlich auch ihr Deutsch erproben mussten. Die *sprachliche Isolierung*, wie ich sie in China außerhalb unseres Instituts erlebt habe, war mir ganz neu. In der Stadt ist man umgeben von einem Meer unentzifferbarer Schilder und Aufschriften. Nur ganz wenige Chinesen sprechen in Qingdao ein verständliches Englisch, die großen Hotels bilden die Ausnahme.

Lehrreich waren am Wochenende unsere Ausflüge in die Altstadt mit den solide gebauten und von den Chinesen erhaltenen Zeugen der *deutschen Vergangenheit* als 1897 erworbenes Pachtgebiet: der Bahnhof, die Stadtverwaltung, der imposante Sitz des deutschen Gouverneurs u.a. Tsingtau mit Umland sollte als Handelsbasis und Flottenstützpunkt eine Musterkolonie werden, in die man bereit war, viel zu investieren – bis 1914 die Japaner kamen.

Inzwischen ist Qingdao als Hafenstadt an der vom Staat begünstigten Ostküste ein Beispiel des raschen wirtschaftlichen Aufschwungs der letzten 20 Jahre geworden, den Deng Xiaoping durch seine Öffnung der Volksrepublik ab 1979 bewirkte. In der neuen Innenstadt meint man sich in San Francisco oder Chicago zu befinden. Auch die politische und geistige Liberalisierung ist beeindruckend – soweit ich das erfassen konnte. Welch ein Wandel nach Maos verheerender Kulturrevolution! (Zum politischen Verständnis des heutigen Chinas wird die beeindruckende Chronik dreier chines. Frauengestalten dringend empfohlen: Wilde Schwäne, von Jung Chang, 1991)

So danke ich dem Verfasser des angeführten Artikels für seine meist zutreffenden Hinweise: er sprach zu Recht von einem unvergleichlichen Einblick in die chinesische Wirklichkeit, von den täglichen Überraschungen, von dem Härte-test (sah er meinen Kälteschock voraus?).

Und ich danke den Kollegen von der *Deutschen Schule Peking* für ihre fürsorgliche Betreuung, als ich, den Rückflug unterbrechend, noch zwei Tage in der Hauptstadt zubrachte. Ohne Harald Krause-Leipoldt und Ehrlert Brüssler-Sommer wäre der Senior doch leicht ins Abseits geraten. Merke wohl: es lohnt sich, im Verband zu sein; denn wir hatten uns bereits auf der Schweriner Hauptversammlung kennen gelernt. Und man sieht, Auslandslehrer halten immer noch zusammen!

Achim von Dombois

Noch nie bin ich über dem Wasser geflogen. Und ich weiß nicht, ob ich darüber abstürzen werde. Der Himmel über mir ist weit und strahlend. Ich stehe auf einer Anhöhe. Auch andere Menschen sind da. | | Ich sage, dass ich fliegen kann. | | Erst glauben sie mir nicht, aber dann doch, als ich es ihnen beweise. Sie wundern sich nicht. In der Luft sehe ich weit weg auf einer Insel im Meer ein Schloß. Ich möchte dahin fliegen, weiß aber nicht, ob meine Kräfte in den Armen reichen werden. | | Ich habe große Sehnsucht. Und plötzlich fliege ich über den Dächern des Schlosses. Auf den Balkonen stehen Menschen, die mir mißgünstig erscheinen. Ich gelange in einen hohen Festsaal mit vielen Menschen. Sie feiern und tanzen. | | Und ich will wieder weg. | |

Ich sehe nach oben: Über mir immer noch strahlend blauer Himmel – nur ich kann nicht mehr wegfliegen. Ich bin gefangen. Ein grobmaschiges Netz ist über uns alle gespannt, zwei Meter über unseren Köpfen. ||

Ich zeige es den anderen und bin verzweifelt.

Sie lächeln vergnügt. Ein wenig, nur ein wenig schadenfroh.

Denn sie haben meinen Kummer nicht. ||

Gut, der Himmel ist verschnürt.

Aber beim Gehen stört das nicht.

Wirklich nicht. ||

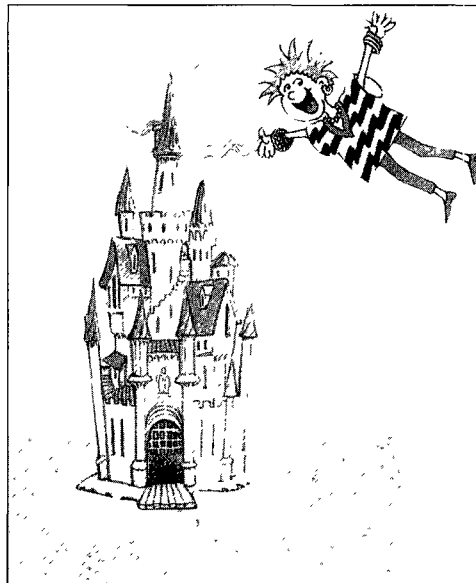
Jetzt folgte die genauere Textanalyse, die erneut in Arbeitsgruppen vorgenommen wurde, nachdem die Schüler den Auftrag erhalten hatten, die im Text enthaltenen Botschaften zu dekodieren. Während der Diskussion beriet ich die einzelnen Arbeitsgruppen, indem ich Strukturierungsvorschläge machte, Vokabelhilfe leistete oder als Moderator auch neue Interpretationsansätze vorschlug.

Eine Gruppe hatte sich zum Beispiel auf die Symbolik des Textes eingelassen und diesen wie folgt aufgeschlüsselt:

- | | |
|-----------|--|
| Himmel: | die Freiheit, von der die Hauptperson träumt. |
| Fliegen: | die Hauptperson ist mit ihrem Leben unzufrieden. Sie will in Freiheit leben. Sie will tun, was ihr Spaß macht. |
| Schloss: | Sie will reich sein. Sie will niemandem gehorchen. Sie will ein eigenes Leben haben. |
| Menschen: | Die Menschen glauben ihr nicht und sie muss ihnen alles beweisen. Niemand kann ihr helfen. Sie hat keine Freunde. |
| Insel: | Sie hat keine guten Freunde. Sie kennt nur Leute, die ihr Unrecht tun wollen. Deshalb will sie lieber allein leben. |
| Meer: | Niemand kann zu ihr kommen und sie verletzen. |
| Netz: | Ihre Rechte werden beeinträchtigt. Diese Geschichte kann auch in Kriegszeiten spielen – deshalb träumt sie von der Freiheit. |

Zum Abschluss der Stunde erhielten die Schüler die Hausaufgabe, den Text entweder durch eine Illustration (Zeichnung, Collage, Mischformen) oder durch eine schriftliche Zusammen-

fassung zu interpretieren. Von den Ergebnissen sollen hier zwei Illustrationen und ein Text als Beispiele angeführt werden:



Lenka Tulajova



Katka Tomalova

Der siebzehnjährige Matej Myska deutete den Text wie folgt. Der Text wurde bewusst nicht korrigiert, um zu demonstrieren, wie motiviert Schüler sich mit Aufgaben auseinandersetzen, wenn diese ihr Interesse wecken. Die Fehler wurden mit Ausrufezeichen (!) markiert:

Meiner Meinung nach zeigt uns dieses „Gedicht“, wie der Mensch mit gesellschaftlichen Konventionen verbunden ist und wie schwierig es sein kann, ein bisschen frische Luft in das verstaubte Denken der Menschen zu bringen.

Diese Schwierigkeit hängt schon mit dem Wesen des Menschen eng zusammen. Immer wenn etwas ganz und gar Neues, Klichschneefreies, Bewundernswertes kommt, bildet sich rasch eine Gruppe von Konservativen (!), die den Fortschritt oder das Anderstun als eine Revolution gegen die eingebürgerten, traditionellen und ewigen Werte betrachten. Sie versuchen es dem Revolutionierenden (!) so schwer wie möglich zu machen. Sie stellen ihm möglichst viele Hindernisse in den Weg, versuchen ihn anzuschwärzen oder ihn zum Narren zu erklären, der sich darum bemüht, was ihrer Meinung nach unmöglich ist. Und manchmal gibt es ziemlich große Probleme, diese Fortschrittlosen von der Nützlichkeit des Tuns zu überzeugen. Die sind in ihrer Welt eingesperrt, fühlen sich dort schon wohl und sind eigentlich zu faul dazu, etwas Neues zu lernen.

Und wenn der Streber versagt, lachen sie über ihn mit Vergnügen. (!) Ihre Wahrheit hat sich bestätigt, sie und nur sie sind richtig (!), und derjenige, der es versucht hat, vor ihrer perfekten Gesellschaft zu fliehen, muss nun mit einer Entschuldigung auf den Lippen zurückkommen und halt sich wieder in (!) Reihe anstellen und anpassen. Gar keine Idee von Unterstützung fliegt durch ihre zurückbleibenden Gehirne – sie sind froh, dass sie ihn wieder gleichgeschaltet haben.

Aber in der tiefsten Ecke ihrer Seele beneiden sie ihn. Sie beneiden ihn um seine Kräfte und seine Einzigartigkeit: Die Kraft, aus der Herde aussteigen (!) und sich selbst und seine Werte zu verteidigen.

Matej Myska, 17 Jahre

Jetzt legte ich den Schülern einige Fotos vor, aus denen sie eines auswählen und mit einem Partner bearbeiten durften. Ihre Aufgabe bestand darin, einen ähnlichen Text mit Hilfe der Fotos zu schreiben. Der Originaltext wurde mit

Hilfe des Tageslichtprojektors erneut präsentiert. Bei diesem Verfahren konnte ich auf Erfahrungen zurückgreifen, die ich in anderen Unterrichts- und Schulversuchen bereits gemacht hatte:

Das Positive an diesem Arbeitsverfahren mit Fotos ist, dass der Lehrer nicht über eine Ideallösung verfügt, die als einzig richtige Deutung von den Schülern akzeptiert werden muss – im Gegenteil, alle Interpretationen der Schüler sind richtig und angemessen, solange der Bezug zu den verwendeten Fotos hergestellt wird. Dabei dürfen und müssen die Schüler natürlich auch die durch die Fotos suggerierten Botschaften phantasievoll ergänzen.¹

Erneut sollen einige repräsentative Schülerarbeiten präsentiert werden:



Schnürschuhe

Hin und her ... wo ist er? Meine Füße tauchen in den Sand und ich weiß nicht mehr, dass ich wirklich gehe.

Spur ... Labyrinth ... Wahnsinn ...

Dies führt nirgend wohin ...

Ich und er inmitten des blauen Meeres.

Auf einem Boot, weit weg von allen Ufern: nur wir und unser ganzes Leben vor uns.

¹ Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen, ludicium-Verlag, München 2000, S. 144.

Liebe, Pläne – Erfüllung.
 Ich bin glücklich.
 Ich drehe mich um – jemand klopft mir auf
 meine Schulter.
 Ein Kreis um mich herum. Sie beobachten
 mich.
 Eine törichte, einsame Frau verzweifelt am
 Strand ...
 Ich möchte wegfliegen.
 Und dann sehe ich sie : seine Schnürschu-
 he und den Walkman ...
 Das Meer ist mein Feind – breit und tief.

*Sonja Jarosová
 Katka Tomalová*

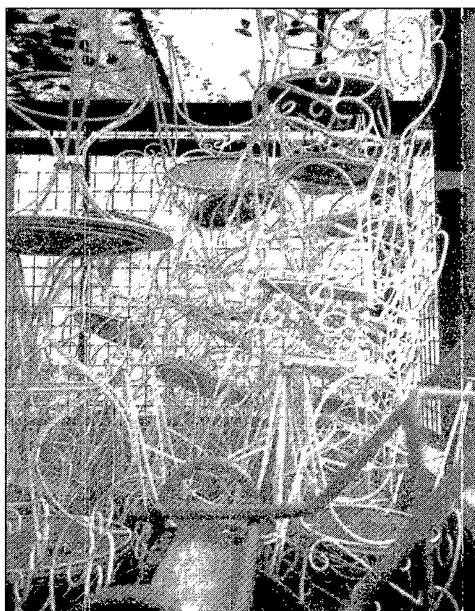
Meer

Schon lange wollte ich vom Berg in das
 Wasser springen. Aber ich fürchtete mich
 sehr, weil ich nicht wusste, wie tief das
 Meer ist und welche Tiere dort leben.
 Aber jetzt werde ich es machen:
 Ich ziehe die Schuhe aus, es dauert sehr
 lange ... in meinen Schuhbändern sind vie-
 le Knoten. Nie band ich sonst meine Schuh-
 bänder auf, aber ich habe jetzt Zeit. Nichts
 kann mich stören – langsam binde ich sie
 auf.
 Ich ziehe auch meine Socken aus – plötz-
 lich will ich barfuß sein ... ich will die Erde
 fühlen.
 Den Walkman werde ich nicht brauchen,
 ich lasse ihn hier.
 Ich bin ganz mutig, ich höre mein Atmen
 und ... ich springe ...
 Ich sehe einen Vogel, er fliegt... ich falle.
 Schönheit! Dann: naß.
 Hier will ich bleiben.
 Wirklich ja!!!

*Tereza Malinová
 Barbora Zizlavská*

Labyrinth

Ich bin ganz verwirrt.
 Mein ganzes Leben bemühte ich mich, et-
 was zu erreichen. Vor achtzehn Jahren be-
 gann ich den Weg im Labyrinth des Lebens
 zu suchen. Viele Leute helfen mir, aber vie-
 le Leute verwundeten mich.
 Manchmal drehte sich mein Leben in ei-
 nem großen Kreis, manchmal musste ich
 sogar zurückgehen, weil ich in eine Sack-
 gasse gegangen war.
 Manchmal rannte ich durch das Leben wie



eine Verrückte ... oder ich blieb stehen und
 hatte keine Kraft und keine Lust etwas zu
 machen.

Einige Wege waren schwerer, als ich vor-
 ausgesetzt hatte.

Als ich dann durch einige Wege im Laby-
 rinth gegangen war, stellte ich fest, dass es
 auch andere leichte Wege gab, von denen
 ich nicht gewußt hatte.

Durch die Zeit bin ich darauf gekommen,
 dass alles zusammenpasst.

Es gibt keine Lösung.

*Petra Skalická
 Julie Hrazdírová*

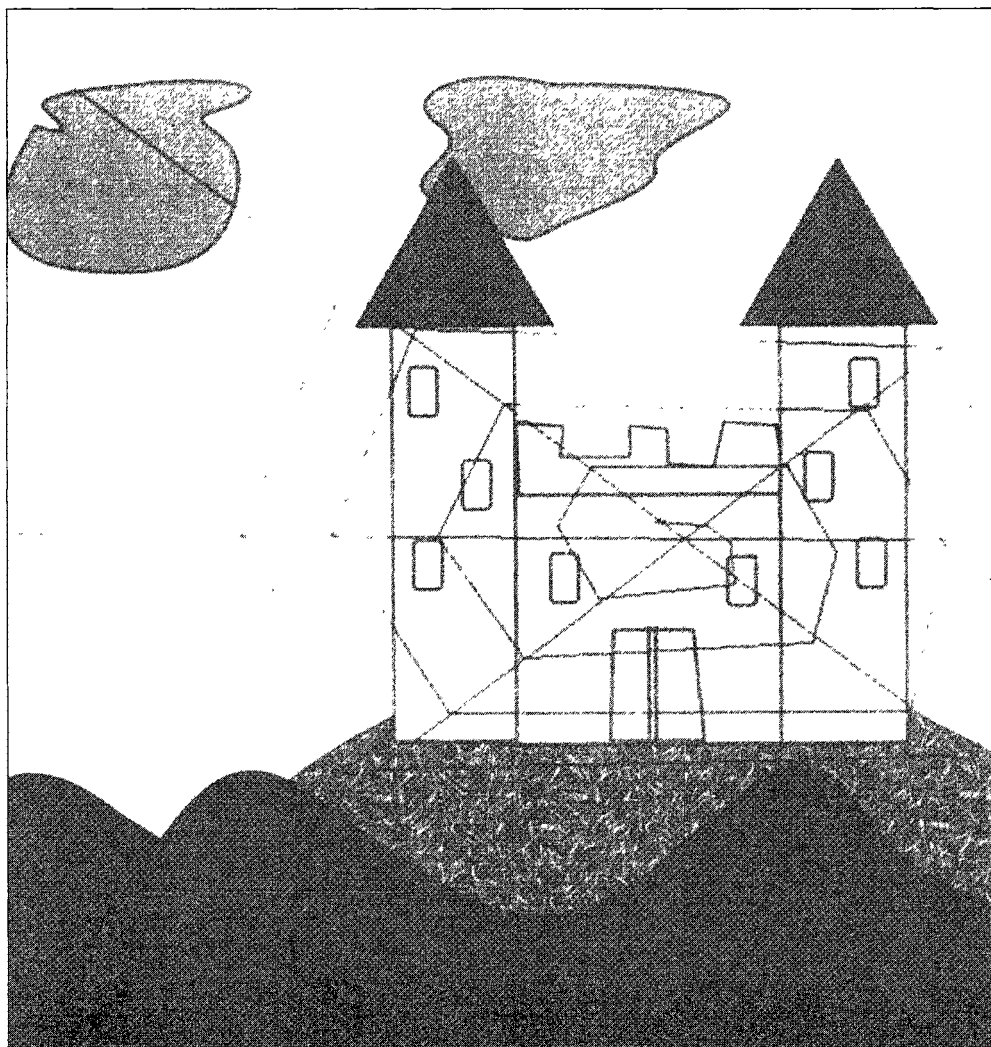
Die hier geschilderten Unterrichtsversuche in
 verschiedenen Jahrgängen können sicherlich
 keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Hinblick
 auf die verwendeten Methoden erheben – es
 gibt viele Möglichkeiten, wie gerade im Bereich
 des kreativen Schreibens verfahren werden
 kann, auf die an dieser Stelle jedoch nicht ein-
 gegangen werden soll.¹ Die ausgewählten
 Schülerarbeiten demonstrieren jedoch, wie
 wichtig es ist, bei den Schüler durch eine ent-

1 Vgl.: Wicke, Rainer-E.: Schüler schreiben für Schü-
 ler – kreatives Schreiben im DaF-Unterricht, in: Ak-
 tive Schüler lernen besser, Klett – Edition Deutsch,
 München, 1993, S. 84–106
 Ders.: Fotos als Auslöser für die Textarbeit, in:
 Grenzüberschreitungen, ludicium-Verlag, Mün-
 chen, 2000, S. 139–151.

sprechende Text- und Aufgabenauswahl Betroffenheit zu erzeugen und sie dazu zu motivieren, mutig in der fremden Sprache zu experimentieren. Dies ist den Sachverständigen zum DSD II der KMK mit diesem hervorragenden Text sicherlich gelungen, der sich als Ausgangspunkt sehr gut eignete. Das subjektive Element der fantasievollen Interpretation gab den Schülern die Möglichkeit, sich und ihre Produkte aktiv und engagiert in den Unterricht

einzubringen und somit durch die erzielten Erfolgserlebnisse ein entsprechendes Selbstbewusstsein zu erhalten, dass sie nicht nur zur Kommunikation in der fremden Sprache benötigen, sondern welches ihnen auch aufzeigt, dass sie durchaus im Stande sind, Texte von literarischer Qualität zu verfassen. Diese lassen sich nach dem Prinzip *Schüler schreiben für und lernen von Mitschülern* in anderen Lerngruppen ebenfalls gewinnbringend einsetzen.

Rainer E. Wicke



Computergrafik von Jan Šimbera

Frage: Bietet das Internet für die Fachwissenschaft eine gute Gelegenheit, sich auch an größere Interessentenkreise zu wenden und so aus dem Elfenbeinturm der Forschung herauszutreten, so bleibt doch das Problem der Bewertung von geschichtlichen Seiten, die Privatpersonen ins Netz stellen und deren Inhalte teilweise mehr als zweifelhaft sind. Hier ist etwa an neomonarchistische, militaristische, revisionistische und rechtsextreme Websites zu denken. Bisweilen finden sich solche fragwürdigen Angebote sogar als Linkverweise auf seriösen Seiten wieder. Die Autorin gibt einen kritischen Überblick über vorhandene Angebote und appelliert an die Geschichtswissenschaft, die Neuen Medien als Forum zu nutzen. Sehr hilfreich für persönliche Recherchen oder die Unterrichtsvorbereitung kann der Anhang dieses Aufsatzes sein, der dem Leser „Kriterien zur Bewertung von thematischen Internetangeboten“ an die Hand gibt.

Der abschließende Beitrag von Stuart Jenks über die Zuverlässigkeit von Informationen im Internet gibt Anlass zum Schmunzeln, aber auch zum Nachdenken.

Eine Auswahlbibliographie, ein Glossar wichtiger Fachausdrücke und ein Register der Internetangebote runden den Sammelband ab.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die jeweils beigefügten Internetempfehlungen eine regelmäßige Aktualisierung auf der Erlanger Historikernetzseite erfahren.

Gabriele Große

Nullstunden in der Geschichte – ein Maß an Abbruch und Kontinuität

Richard von Weizsäcker, *Drei Mal Stunde Null?* 1949 – 1969 – 1989, Siedler Verlag 2001, 224 S., ISBN 3-88680-732-0, € 19,95
Joachim Fest, *Der Untergang, Hitler und das Ende des Dritten Reiches*, Alexander Fest Verlag 2002, 207 S., ISBN 3-8286-0172-3, € 17,90
Willy-Brandt-Kreis (Hg.), *Zur Lage der Nation, Leitgedanken für eine Politik der Berliner Republik*, Rowohlt Verlag 2002, 269 S., ISBN 3-87134-437, € 9,90

In der Mathematik dient die Null zur Kennzeichnung einer Leerstelle in einem bestimmten Stellenwert- oder Positionssystem. Die Null in der Mathematik erreichte uns Europäer erst im Mittelalter über den Umweg von Babylonien, Indien, China und Arabien. Es mussten in Europa große gedankliche Schwierigkeiten überwunden werden, bevor sich die Null als rechnerische Größe bei den mittelalterlichen Rechenmeistern durchsetzte.

Ähnliche gedankliche Schwierigkeiten bereitet es, in der Geschichte einen Nullpunkt zu definieren. Kann es in der Geschichte den Anfangspunkt einer Skala oder einen feststellbaren

Teilungspunkt zwischen positiven und negativen Werten einer Skala geben?

Richard von Weizsäcker geht dieser Frage in der jüngsten deutschen Geschichte nach und versucht zu belegen, dass die Jahre 1949, 1969 und 1989 Nullstunden in unserer Geschichte waren. Er stellt bei seiner Analyse aber auch klar heraus, dass jede Geschichte ihre Vorgeschichte habe: „Im historischen Sinne gibt es nichts von dem religiös geglaubten oder dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Nullpunkt Vergleichbares. Alle Gegenwart folgt aus einer Vergangenheit. Zur Debatte steht allein das Maß an Abbruch und Kontinuität.“

Dieses Maß an Abbruch und Kontinuität in der deutschen Nachkriegsgeschichte ist dann auch der rote Faden für Weizsäckers Analyse der zurückliegenden fünfzig Jahre. Und gerade weil

dieses Maß an Abbruch und Kontinuität diese drei von Weizsäcker postulierten Nullstunden unterschiedlich stark erklingen lässt, ist dieses Buch für einen erörternden Geschichtsunterricht in der Oberstufe besonders gut geeignet. Lassen sich der Untergang des Deutschen Reiches und das Ende der DDR vergleichen? Ist der „Trompetenstoß“ Willy Brandts 1969 „Lasst uns mehr Demokratie wagen!“ der deutlichste Einschnitt in der deutschen Nachkriegsgeschichte im Sinne Alfred Webers „Abschied von der hiesigen Geschichte“ und damit das Maß an Abbruch, das den Neuanfang nach 1945 in seinen wesentlichen Merkmalen erst auslöste? Oder ist der 8.

Mai 1945 die einzige Nullstelle in unserer Geschichte, in der durch die bedingungslose Kapitulation die Befreiung erst möglich wurde?

Zu diesem Schluss kommt man nach der Lektüre „Der Untergang“ von Joachim Fest. Eine fesselnde Darstellung der lenkenden Energie Hitlers, am Ende des verlorenen Krieges Deutschland in eine Zivilisationswüste zu verwandeln. Ein Weituntergang sollte inszeniert werden. Joachim Fest erzählt die Vorgänge dieser Wochen mitsamt den Voraussetzungen, die sie möglich machten; er schildert die Schlussphase des Krieges von



der Schlacht um Berlin bis hin zum Selbstmord Hitlers im Bunker unter der Reichskanzlei. Am Ende dieser Lektüre ist man so voran gekommen, dass das Schlusswort Joachim Fests fast entbehrlich ist: „Weiter zurück hinter alles zivilisierte Denken ist in der Tat kein Gewalthaber je gegangen.“ Oder mit den Worten Richard von Weizsäckers: „Das war der nie geahnte Einschnitt in der deutschen Geschichte, wahrlich nahe Null!“

Wie nahe Null war nun 1989? Weizsäcker hebt besonders den runden Tisch des DDR-Ausklanges als „Blutzeit echter direkter Demokratie“ hervor und verankert darin seine bereits bekannte Parteienscheitel („Die Parteien sind mächtiger als jedes Verfassungsorgan“) und seine Forderung nach erheblicher Verstärkung plebiszitärer Möglichkeiten. Für eine Behandlung im Unterricht dieser Stunde Null in der deutschen Geschichte empfiehlt sich die Lektüre eines weiteren Buches: „Zur Lage der Nation – Leitgedanken für eine Politik der Berliner Republik“. In siebzehn Beiträgen gehen Weggefährten Willy Brandts wie Egon Bahr, Günter Grass oder Peter Bender auf die völlig veränderte Weltsituation ein, der sich das vereinigte Deutschland seit 1989 stellen muss. Die Autoren analysieren die Risiken und Gefahren einer Nation, die zwar nicht mehr geteilt, aber auch nicht wirklich zusammengewachsen ist. Sie kritisieren eine Gesellschaft, die technologische Entwicklung, Kapital und Globalisierung über den Menschen stellt. Und sie beschreiben Alternativen für die deutsche Politik im 21. Jahrhundert. Am Ende ziehen Richard von Weizsäcker und Egon Bahr in seiner Bewertung „Zur Lage der Nation“ sehr ähnliche Schlüsse. „Noch sind wir in Europa vorrangig mit uns selbst beschäftigt. Die starken Impulse in Richtung auf eine Integration beruhen aber nicht mehr auf unseren harten historischen Lehren, sondern in steigendem Maß auf den globalen Einflüssen, die wir nicht tatenlos hinnehmen dürfen, sondern aktiv mitgestalten wollen und müssen“ (Weizsäcker). „Die Welt schafft neue Tatsachen und wartet nicht, ob und wann Europa sich aufrappelt“ (Bahr). Die Stunde Null im Jahre 1989 ist wahrlich nicht – wie Francis Fukuyama es behauptet – das Ende der Geschichte.

Die Null ist ein strenger, definierter Begriff. In der Geschichte kann man sich der Null nur nähern. Und in unserer jüngsten Geschichte ist es wohl so, die Stunde Null hat am 8. Mai 1945 so überhorbar stark geschlagen und das Weltgefüge zerrüttet, dass dieser Schlag mit all seinen Schallwellen erst am 9. November 1989 auszuklingen begann. Die drei hier besprochenen Bücher machen die Dimension dieses nachhaltigen Nullstundenschlages auch für die nachwachsende Generation zu einem lehrreichen Erlebnis. „Späte Nachkommen werden beurteilen, ob es ihren Vorfahren gelungen ist, die Herausforderungen zu bestehen und die Chancen zu nutzen, die das Jahr 1989 mit sich brachte. Mögen sie damit das freudige Gefühl einer historischen Stunde Null verbinden“ (Weizsäcker).

Jürgen Schumann

Gescheiterter Erziehungsauftrag

Sigrid Biskupek, Transformationsprozesse in der politischen Bildung, Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2002, 225 S., ISBN 3-87920-468-3, € 26,60

Die im Jahr 2000 an der Universität Gießen vorgelegte Dissertation erscheint in der Reihe „Studien zu Politik und Wissenschaft“ als ausgewählter und beispielhafter Forschungsbericht. Er untersucht den Umbruch von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern im Zeitraum Juni 1989 bis zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Oktober 1990. In einem Ausblick wird die politische Bildung in den neuen Ländern nach 1990 beleuchtet:

- Aufbau einer systematischen Lehrerfort- und -weiterbildung,
- Einrichtung von Professuren / Lehrstühlen für Didaktik des Politikunterrichts,
- Entwicklung neuer Lehrpläne am Beispiel Thüringens.

Das methodische Vorgehen der Autorin beeindruckt einmal durch die Analyse von Dokumenten und schriftlichen Quellen zum Transformationsprozess

der politischen Bildung vor dem Hintergrund des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs. Zum anderen erforscht sie in einer retrospektiven Befragung die subjektiven Erlebnisse und Erfahrungen von unmittelbar Betroffenen, insbesondere von Schülern und Lehrern. Mit den Materialien der daraus resultierenden historischen Rekonstruktion der Umgestaltung von Staatsbürgerkunde zu Politikunterricht geht sie durchaus kritisch um.

Denn über den „offiziellen Texten“ der DDR liegt ein Fluch. „Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die in Wirklichkeit zu realisierenden Konzepte in solchen Texten offenliegen. Relevante Informationen sind im Nicht-Text zu suchen, also zwischen den Zeilen.“

Der Hauptteil der untersuchten Akten steht im Bundesarchiv in Berlin.

Von der Gründung der DDR bis zu ihrem Untergang besaß die staatsbürgerliche Erziehung einen fundamentalen Stellenwert. Die Volksbildung war die zentrale Instanz für die Erziehung des DDR-Bürgers zur allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. Die Eigenschaften einer sozialistischen Persönlichkeit wurden unter anderem so formuliert: bewusst das Leben gestalten, die Natur verändern, ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen, ein hohes moralisches Verhalten zeigen, Einsicht haben in das Wesen des Imperialismus und in die Formen des weltweiten Kampfes um die Sicherung und dauerhafte Erhaltung des Friedens und der Solidarität. Am Wesen der sozialistischen Weltanschauung



ung, der ideologischen Bewusstheit, der sozialistischen Moral orientierte sich der Unterricht in Staatsbürgerkunde, Geschichte, Geographie, Deutsch und Einführung in die sozialistische Produktion (ESP).

Die tiefe Kluft zwischen Theorie und eigener Erfahrung führte bei DDR-Jugendlichen bereits Ende der siebziger Jahre zu einer zunehmenden Distanzierung vom Marxismus-Leninismus hin zu einer Anpassungsmentalität. „Soziale Fassaden“ wurden von „gespaltenen Persönlichkeiten“ aufgebaut. Die Erziehungsziele des Faches Staatsbürgerkunde wurden immer mehr in Frage gestellt. Volksbildungsminister Fuchs setzte 1989 die Inhalte des Staatsbürgerkundelehrplans aus, was Signalwirkung auf den Prozess der ideologischen Entfärbung des Schulalltags hatte und die Einführung des neuen Unterrichtsfachs „Gesellschaftskunde“ nach sich zog. Es lag nahe, westdeutsche politikdidaktische Konzeptionen in die eigenen künftigen Entwürfe einzubeziehen. Die Hilfe aus der Bundesrepublik konnte und sollte nur Hilfe zur Selbsthilfe sein, denn die Demokratie musste erstritten und nicht verordnet werden. Als neue Inhalte im zukünftigen Gesellschaftskundeunterricht wurden beispielsweise empfohlen: Europa, Marktwirtschaft, Parteien-Verbände-Kirchen, Rechtsstaat-Sozialstaat, Ökologie. Der Unterricht sollte sich nach der Einführung im März 1990 eindeutig als „politische Bildung“ profilieren. Der Erziehungsauftrag des Faches „Staatsbürgerkunde“ war sowohl an den Schulen als auch an den Universitäten gescheitert. Marianne Birthler sagte vor der Enquete-Kommission des 12. Deutschen Bundestages: „Der Zynismus und die Lügen der DDR-Pädagogik haben versucht, uns und unsere Kinder zu erziehen. Was uns und unsere Kinder gerettet hat, war die unvorschriftsmäßige Menschlichkeit vieler Eltern und Lehrer und die Tatsache, dass Pädagogik im allgemeinen weniger bewirkt, als Bildungspolitikern es vermuten.“

Herbert Krieger

Politische Bildung und Globalisierung

Gegenwärtig steht die politische Bildung wieder einmal vor neuen Herausforderungen. War es noch vor Jahr und Tag der Besorgnis erregende Rechtsextremismus in der Bundesrepublik, so scheint es heute der Begriff der „Globalisierung“ zu sein, eine zentrale, vielleicht sogar die Schlüsselkategorie sozialwissenschaftlicher Diskussionen. Einerseits setzt sich die politische Bildung inhaltlich mit dem Thema „Globalisierung“ auseinander. Andererseits wird sie selbst vom Globalisierungsprozess erfasst und reagiert darauf durch Anpassung bzw. Modernisierung ihrer Strukturen. Der Sammelband von

Christoph Butterwege und Gudrun Hentges (Hrsg.): *Politische Bildung und Globalisierung*, Leske + Budrich, Opladen 2002, ISBN 3-8100-2602-6, € 18,-

behandelt beide Aspekte kenntnisreich und kontrovers.

Die Autoren Butterwege und Wolfgang Beer beschreiben dabei ausführlich die Entwicklungen des internationalen Globalisierungsprozesses und verzichten natürlich nicht auf eine Kritik der in der öffentlichen Diskussion häufig anzutreffenden ökonomischen

Verengung des Begriffs.

Beer skizziert etwa das seit Rio 1992 diskutierte Modell der „Nachhaltigkeit“ als Gegenkonzept, als Konzept der bewussten politischen Steuerung des ökonomischen Globalisierungsprozesses. Zuletzt hat auch der deutsche Bundestag einen Zwischenbericht seiner Enquete-Kommission zur Globalisierung vorgelegt, der die Kontroverse erneut deutlich macht. Auf diversen Weltwirtschaftsgipfeln verschaffen sich im Moment Globalisierungsgegner unterschiedlichster Provenienz lautstark Gehör.

Aber hat dies alles wirklich entscheidende Konsequenzen für die politische Bildung? Muss sich politische Bildung nicht ohnehin stets neuen politischen Entwicklungen stellen?

Hier offerieren die Autoren im vorliegenden Sammelband interessante und kontroverse Thesen. Wolfgang Sander, Uni Gießen, dürfte seine Zunftkollegen heftig durch seine Forderung nach Professionalisierung der politischen Bildung provozieren, zumal er damit meint, Wege „aus der Belehrungskultur“ zu weisen. Politische Bildung müsse ihren Weg jenseits aller nationaler Herrschaftslegitimation und „Mission“ finden. Zu diesem Zwecke skizziert er die Geschichte der politischen Bildung vom Deutschen Kaiserreich bis zur Reeducation der Besatzungsmächte in Deutschland und betrachtet diese Tradition angesichts moderner Globalisierungsprozesse für obsolet. Wesentlich normativer argumentiert da gegen Peter Massing vom Otto-Suhr-Institut der FU Berlin. Notiger denn je sei heutzutage die Demokratietraining und die Vermittlung von Bürgerkompetenz. Globalisierung vollziehe sich ja gerade mit einer scheinbaren Entpolitisierung, die in Wahrheit einem Demokratiedefizit entspreche. Es gelte mit politischer Bildung all jene anzusprechen, die sich nicht von vornherein mit der Rolle des politisch Desinteressierten begnügen, also die informierten und urteilsfähigen Zuschauer, und erst recht all die interventionsfähigen oder gar aktiven Bürger(innen). Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, so Massing, seien wichtiger denn je.

Gleichfalls in Richtung „Belehrungskultur“ argumentieren die Autoren Butterwege und Beer, wenn sie an ökologisches und solidarisches Handeln, Anette Kuhn und Dagmar Richter, wenn sie an das Lernen im Geschlechterverhältnis, und Albert Scherr und Rudolf Leibrecht, wenn sie an die Herausforderungen durch den Rechtsextremismus denken.

Breiten Konsens bilden inzwischen auch die Erkenntnisse zur Handlungsorientierung. Dabei betont allerdings F.K. Koopmann, Universität Bremen, zu-



recht, sogenannte ökonomische Schlüsselqualifikationen gelte es jeweils kritisch zu hinterfragen. Nicht jede von Klippert, dem modernen „Methodenpapst“, vorgeschlagene handlungsorientierte Methodik bringe bereits Erkenntnisgewinne. Bei den von Tatjana Leidig, Uni Köln, vorgestellten computergestützten Planspielen wird dies besonders deutlich.

Nach Exkursen zur Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen und der Beschreibung von Wandlungsansätzen der Bundeszentrale für politische Bildung unter der rot-grünen Regierung schließt Siegfried Schiele, Direktor der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, den insgesamt empfehlenswerten Sammelband ab. Nicht zu Unrecht weist er erneut auf den „Beutelsbacher Konsens“ in der politischen Bildung hin, zumindest derer im öffentlichen Auftrag. Seien inzwischen das „Überwältigungsverbot“ und hoffentlich auch der „Grundsatz der Kontroversität“ allseits erprobt und bewährt, so richte sich heute, in einer Zeit starker Individualisierungstendenzen, der Blick wieder mehr auf die gemeinsamen Interessen. „Denn die Summe aller Einzelinteressen ergibt noch lange kein Allgemeinwohl“ (Schiele). Pädagogisch sollte nicht umstritten sein, dass man beim politischen, aber auch dem ökonomischen Unterricht nur erfolgreich sein könne, wenn die Lernenden spürten, dass es wesentlich um ihre eigene Sache gehe. Dazu mussten sie auch das methodische Instrumentarium lernen, um im politischen Leben mitzumachen und ihre eigenen Interessen befördern zu können. Nicht nur für Siegfried Schiele spielt dabei das neue Medium des Internets eine zentrale Rolle. Ob Schiele dabei zu recht stolz auf die baden-württembergische Landeszentrale für politische Bildung sein kann, ist leicht zu überprüfen: www.lpb.bwue.de.

Jürgen Kalb

Euro-Islam oder Taliban / Bin Laden-Islam?

Bassam Tibi: Islamische Zuwanderung. Die gescheiterte Integration, DVA Stuttgart, München, 380 S., ISBN 3-421-05633-1, € 24,90

„Schon wieder ein 11. September-Titel!“ war meine erste Reaktion beim Aufschlagen des Titels und dem Lesen des Klappentextes. Binnen weniger Seiten war ich bekehrt und fand es ausgesprochen gut, zu dieser kurzen Besprechung aufgefordert worden zu sein.

Jeder am Thema Interessierte, ob Schüler, Lehrer, Politiker oder wer auch immer, kommt um diesen Titel nicht herum. Jeder, der mit den zur Zeit so gängigen Begriffen wie „Multikulti“, „Leitkultur“, „Ausländerintegration“, „Islamische Zuwanderung“ oder „Einwanderung“ umgeht, kann sich durch die Lektüre dieses Titels eine äußerst sinnvolle Wissensgrundlage schaffen, ohne hierbei gezwungen zu sein, sich in die komplexe Problematik des Islam oder der unterschiedlichen politikwissenschaftlichen Vorstellungen einarbeiten zu müssen. Für den eiligen Leser würden sich sogar die ersten 70 Seiten als blenden-de, konzentrierte Zusammenfassung dessen anbieten, was in den weiteren Teilen des Buches in aller

Ausführlichkeit dargestellt wird.

Es gereicht dem Buch zum Vorteil, in gewissem Sinne allerdings auch zum Nachteil, dass es bereits vor dem 11. September 2001 fertiggestellt war, dann aber unter dem Eindruck des anschließenden Geschehens noch einmal gründlich überarbeitet und aktualisiert wurde. Zum Vorteil deshalb, weil die ursprünglichen Vorstellungen des Autors bestätigt und noch pointierter dargestellt werden konnten. Zum Nachteil, weil ein wohl ursprünglich besserer Fluss des Buches behindert wird durch viele inhaltliche, mit immer neuen Gesichtspunkten belegten Wiederholungen, so dass es sich streckenweise mühsam durch diese Einfachheit liest – die aber vielleicht gerade dadurch besonders einprägsam wird und sich somit wieder wohltuend und angenehm von einem hochwissenschaftlichen Werk unterscheidet.

Bestechend und in sich zwingend, die angebotenen Definitionen, die Unterscheidung von *Zuwanderung* und *Einwanderung*, von *Islam* und *Islamisten*, die Darstellung der Toleranz mit ihren Grenzen und das Zurechtrücken des von ihm selber eingeführten, aber in die Mühlen des Parteiengezanks geratenen Begriffes der *Leitkultur* – und zwar einer europäischen, nicht einer deutschen! Mit diesem Rüstzeug versehen, kann mit viel Gewinn und Scharfe die momentan stattfindende Diskussion bestanden werden.

Bassam Tibi, der sich selbst als einen „liberalen Muslim-Migranten und Freund der Deutschen“ bezeichnet, der einer großen Damaszener Familie entstammt und als Deutscher heute in Göttingen Internationale Politik lehrt, versucht – auch als Migrant – Pflöcke in eine dringend notwendige und vor allem richtig geführte Diskussion einzuschlagen. „Es schadet nicht, wenn Deutsche zur Kenntnis nehmen, wie sie von anderen gesehen werden“, schreibt er und fragt dann nach der deutschen und europäischen Identität.

Vor diesem Hintergrund setzt er sich mit dem „Multikulturalismus“ als einem Nebeneinander von z.T. hochproblematischen Parallelgesellschaften und dem hierzu alternativen „kulturellen Pluralismus“ als einem „Leben *miteinander* durch wertbezogene Gemeinsamkeiten“ auseinander. Diese Werte-gemeinsamkeit, die auch Grenzen voraussetzt, hat der Maßstab für Integration – nicht Assimilation! – zu sein. Ist dies nicht der Fall, so finden Vorgänge, die zu Ereignissen wie am 11. September 2001 führen, ein ideales Umfeld vor. Eine entsprechende Sicherheitspolitik muss hierauf aufbauen.

Dass für einen orthodoxen Islam, genauso wie für islamische Fundamentalisten bei dieser geforderten



Werteorientierung heftige Probleme mit individuellen bzw. kollektiven Menschenrechten entstehen, zeigt deutlich die Grenzen von Integrationsfähigkeit bzw. -willigkeit und hierbei wiederum die Gefahr einer Instrumentalisierung von ghettoisierten Parallelgesellschaften.

Der von Bassam Tibi ins Spiel gebrachte und schon in früheren Werken vorgestellte Euro-Islam als ein moderner Reform-Islam, könnte bei einer echten Integration islamischer Migranten für alle Beteiligten eine wirksame Hilfe sein, ebenso die inzwischen nicht mehr ethnische, sondern, per Gesetz, politische definierte deutsche Identität, mit der sich jeder Migrant identifizieren können sollte. Dass dieser letzte Schritt längst überfällig war, zeigt der Vergleich mit etlichen anderen europäischen Staaten.

Ein Buchtitel also, der in jeder „Eine-Welt“-Thematik vom Unterricht in Religion, in Geschichte, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde und Geographie mit zu Rate gezogen werden sollte. Also ein nicht nur fächerübergreifendes, sondern fächerintegrierendes Thema!

Hartmut Gargl

Südafrika: soziale Apartheid?

Neville, Alexander: *Südafrika: der Weg von der Apartheid zur Demokratie*, C.H. Beck Verlag, München 2001, 222 S., ISBN 3-406-48254-6, € 19,90

Der Autor dieser Geschichte Südafrikas in neuerer Zeit arbeitet als Direktor des Studienprogramms „Alternative Erziehung“ an der Universität in Kapstadt. Außerdem ist er Geschäftsführer der „Health, Education and Welfare Society“ in Südafrika. Diese Tätigkeiten zeigen, dass es sich bei dem vorliegenden Buch des Weggefährten von Nelson Mandela nicht nur um eine Studie handelt, die mit hohem wissenschaftlichen Anspruch das Thema abhandelt, sondern dass der Autor auch Stellung bezieht.

Schon der erste Satz macht nachdenklich und betont einen großen Unterschied Südafrikas gegenüber anderen kolonisierten Staaten: „Die Geschichte Südafrikas endet nicht im Genozid der eingeborenen Bevölkerung.“ (S. 15) Ausführlich diskutiert Neville Rassentheorien, die die Politik in Südafrika prägten. Dabei stellt er sich gegen Theorien, die den Rassismus für überwunden halten. Seiner Meinung nach beinhaltet der neue „Identitätsdiskurs“ alles, was verdrängt wird: Spannungsfelder zwischen Globalem und Lokalem, Xenophobie durch Migrantenströme und Massentourismus mit seinem ethnischen Gaffereffekt: die Wiederkehr des Verdrängten, eine Neuauflage des Gewesenen.

Als „rainbow nation“ (Tutu) sieht man das gegenwärtige Südafrika als nicht-rassistischen, nicht-sexistischen, demokratischen Nicht-Apartheidstaat an. Neville schränkt diese Auffassung grundlegend ein, denn nach seiner Meinung schaffen die Eigentumsverhältnisse

in einer zwar multikulturellen, aber sozial ungleichen Gesellschaft neue Schichten, die die alten sind: die Besitzenden und die Armen. Die revolutionären Kräfte Südafrikas seien eigentlich nur zu Kapitalisten verwandelt worden. „Die partielle politische Revolution in Südafrika – denn das ist es, was stattgefunden hat – wird für gewöhnlich als soziale Revolution verkauft, deren Sieger und wahre Nutznießer die Volksmassen sind. ... Wenn man sich streng an die gesellschaftlichen Verhältnisse halt, wird Südafrikas Regierung der ‚nationalen Einheit‘, was die reale Macht angeht, immer noch von derselben Kapitalistenklasse beherrscht, die vom System des offenen und systematischen Rassismus profitiert hat, einer Apartheid, die nun angeblich der Vergangenheit angehört.“ (S. 70) Viele Tatsachen, die der Autor aufzählt, untermauern diese These. Fazit ist, dass die Arbeiter zu wenig an der Macht beteiligt sind. Viele Vorschläge zur Herstellung von Lebensverhältnissen, die Südafrikas Ungleichheiten beseitigen könnten, überzeugen wegen ihrer fundierten theoretischen Argumentation. Von seinem marxistischen Standpunkt aus leuchtet Neville in eine zerklüftete Gesellschaft. Mancher Eifer in seinen Formulierungen erinnern der Leser an die Blütezeit linker Diskurse. Nachdenklich macht die Einbeziehung der Politik in Südafrika in die Bewegung der Globalisierung, die durch eine Anhäufung von Reichtum bei wenigen eine neue Armbewegung hervorruft.

Wolfgang Hammer

Kolonialwaren

Martin Baer / Olaf Schröter: *Eine Kopffjagd. Deutsche in Ostafrika*, Ch. Links-Verlag, Berlin 2001, 220 S., ISBN 3-86153-248-4, € 20,50 (Der Film zum Buch: www.egolitossell.com (SDR/ORB/arte) zu bestellen)

Ein interessantes Buch aus der Zeit, da es noch „Kolonialwaren“ gab aus „Kolonien“, wo die „Neger“ wohnten. Wir wissen heute, dass uns der Entzug besonders dieser afrikanischen Gebiete nach 1918 nur Vorteile brachte: offenbar sieht man aus der Entfernung besser.

Die Verfasser gehen von einem Kurosum aus: im Versailler Vertrag wird tatsächlich der Kopf des Hauptlings Mkwawa zurückgefordert, der sich in Berlin befinden sollte. Sein Urenkel begibt sich auf die Spurensuche und rollt dabei die Geschichte Ostafrikas bis zur Gegenwart auf, soweit es deutsche Kolonie war, also über 30 Jahre. Aus unserem Schulunterricht kennen wir die schweren Kämpfe der „Schutztruppe“ im ehemaligen Deutsch-Südwest/Namibia besser, wenigstens werden sie erwähnt. In Ostafrika, dem



heutigen Tansania, gab es ähnliche, nicht weniger schlimme „Aufstände“ und Massaker. Es begann mit Carl Peters, schreitet fort mit Torn von Prince und schließlich Lettow Vorbeck, der sich selbst zur Legende zu machen suchte. Jeder kennt noch seine Askaris, eine Truppe, die meist nicht aus diesem Teil Afrikas stammte. Auch Ostafrika ist aus europäischer Sicht eine Kulisse wilder Abenteuer, beschrieben von Stanley, Josef Conrad, Tanja Blixen, Hemingway usw. (S. 76). Daneben das typisch deutsche Verständnis: Man brachte Zucht, Ordnung und erzog zur Arbeit, wobei Prugel heute noch als typisch deutsch empfunden werden: hart aber fair.

Carl Peters ist der bekannteste der deutschen „Pioniere“. In der Presse seiner Zeit und im Reichstag (Bebel) erhielt er den Beinamen „Hänge-Peters“ wegen allzu schneller Urteile und Hinrichtungen (seiner „Geliebten“ etwa). Neben Ostafrika suchte er ein eigenes „Reich“ zu erobern, so in Uganda. (In seinen Büchern zeigt er deutlich Scharfsinn, z.B. in der Beurteilung der Lage im Süd-Sudan, was sich heutzutage bestätigt).

Nach 1918 geht die Suche weiter, wobei man erfährt, daß das Braunhemd aus der Lettow-Vorbeck-Zeit stammt. Das Verhalten der beiden deutschen Staaten wird beschrieben und schließlich die Rückgabe des Kopfes von Sultan Mkwawa.

Die Abfolge der Artikel entspricht eher der Art, wie man einen Film macht, einen Film, der ja tatsächlich existiert. Gerade so erhalten wir einen Überblick auch zeitlicher Art, zudem vergnüglich und locker zu lesen. Dazu bei tragen viele ausgezeichnete Bilder, Dokumente, wie sie besser nicht sein könnten, auch das martialisch kolorierte Umschlagbild und die ausführlichen Anmerkungen.

Der Blickwinkel von den Betroffenen her, nicht von den Herrschern, bedingt natürlich einige Einseitigkeiten, die in der Natur der Sache liegen. Das sollte niemanden stören, der die „echte“ Geschichte dieser „Kolonie“, wenn auch nur, meinethalben, kontrastiv, kennenlernen will. Eine dicke Empfehlung!

Manfred Sauer

Späte Rache aus dem Osten Deutschlands?

Baumann, Dieter: Lebenslauf. Unter Mitarbeit von Josef-Otto Freudenreich, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart/München 2002, 278 S., ISBN 3-421-05628-5, € 19,90

Der 15. November 1999 war für den deutschen Vorzeigeleichtathleten ein rabenschwarzer Tag. Dieter Baumann schreibt in seinem Buch, dass er an diesem Tag vom technischen Direktor des Deutschen Leichtathletik Verbandes (DLV) telefonisch informiert wurde, dass seine Trainingskontrolle vom 19. Oktober positiv gewesen sei, d.h. sein Urin eine zu hohe Menge von Nadrolon enthalten habe. Im DLV-Hauptquartier Darmstadt traf Baumann in Begleitung seines Rechtsanwalts Lechner am 17.11.1999 die Herren von der Anti-Dopingkommission und den Vizepräsidenten des DLV, Herrn Prokop, der für Recht zuständig war. Die Proben waren in einem Kölner Labor von Professor Schänzer untersucht worden.

Am Abend des 17.11. traf im Auftrag von Schänzer der Biochemiker Geyer bei Baumanns in Tübingen ein. Man vereinbarte, dass Baumann taglich eine Urinprobe nach Köln schicken sollte.

Am 19.11. suspendiert der Verband Dieter Baumann, der am gleichen Tag auf einer Pressekonferenz in Stuttgart erklärt, er wisse nicht, wie die Substanzen in seinen Körper gekommen seien.

Am 24.11. traf Baumann im Büro seines Rechtsanwalts den Heidelberger Molekularbiologen Werner Franke, der die Dopingzene in Deutschland genau kannte und der von Baumanns Unschuld überzeugt war. Am 27.11. kam die Nachricht aus Köln, dass die Befunde weiterhin positiv seien, auch bei seiner Frau Isabelle. Mitarbeiter des Kölner Labors, darunter auch der Biochemiker, erschienen bei den Baumanns in Tübingen. Schließlich kam die Nachricht aus Köln: Die Dopingsubstanzen waren in der Zahnpasta. Wie sie dort hineingekommen sind, ist bis heute ungeklärt, aber in diesem Zusammenhang erwähnt Baumann, dass er sich am Anfang der neunziger Jahre vehement gegen die Übernahme von Ex-DDR-Trainern durch den DLV gewandt hatte.

Anfang Dezember 1999 setzte eine Medienkampagne gegen Baumann ein, und er vermutete, dass der DLV die Medien gezielt informierte. Sogar Schänzers Lizenz wurde in Frage gestellt.

Am 6. Dezember 1999 schaltete sich im Auftrag der Staatsanwaltschaft die Sonderkommission Sonderfälle ein und bestellte die Baumanns in ein Büro in Tübingen, auch das Haus wurde untersucht. Kurz danach lernte Dieter Baumann Professor Rössner kennen, einen Strafrechtler, der sich mit dem Täter-Opfer-Ausgleich beschäftigte. Am 15. Januar 2000 berichtet das Nachrichtenmagazin „Spiegel“ von einem ehemaligen DDR-Trainer, der Drahtzieher des Zahnpastaanschlags gewesen sein soll. Wenige Tage später beschließt das DLV-Präsidium in seinem unabhängigen Rechtsausschuss, eine zweijährige Sperre gegen Baumann zu verhängen, die am 23.6.2000 wieder aufgehoben wurde und am 13.7.2000 mit dem Freispruch endete. Dieser Freispruch ist im Wortlaut auf den Seiten 244–267 des Buches abgedruckt.

Im September 2000 folgt die Verhandlung vor dem Arbitration Panel (JAAF)-Schiedsgericht in Sydney. Ergebnis: Baumann wird rückwirkend wegen Dopings für zwei Jahre und drei Monate gesperrt und von den olympischen Spielen ausgeschlossen, ein Gnadengesuch des DLV wird kurz danach abgelehnt. Und so geht es weiter auf und ab mit dem Ergebnis, dass Dieter Baumann vom 22. Januar 2002 an wieder an Wettkämpfen teilnehmen darf.

Fazit: Der DLV ist in sich zerrüttet, die International Association of Athletic Federations hat kein gutes Bild abgegeben, das Ehepaar Baumann hat schlimme Zeiten durchmachen müssen, und der



Leichtathlet hat am Ende seiner aktiven Karriere zwei nicht ersetzbare Jahre verloren, von materiellem Schaden ganz zu schweigen. Auf der positiven Seite kann man vermerken, dass Dieter Baumann auch neue Freunde und fähige Helfer gefunden hat.

Das Thema Doping wird uns noch lange beschäftigen, Salt Lake City hat uns wieder einmal daran erinnert. Unabhängig davon, wie man zu Dieter Baumann steht, erscheint mir sein Buch lesenswert, insbesondere für Oberstufenschüler.

Dieter Allgaier

Ein deutsches Schicksal

Kujacinski, Dona / Kohl, Peter: Hannelore Kohl. Ihr Leben, Droemersch Verlagsgesellschaft, München 2002, 382 S., ISBN 3-426-27271-7, € 19,90

Zu Beginn schreibt Dona Kujacinski wie das Buch entstand und wie sie Frau Kohl 1996 kennenlernte. Anschließend richten Peter und Walter Kohl das Wort an ihre Mutter. Kapitel 1 beginnt mit Ausschnitten des Abschiedsbriefs von Hannelore Kohl an ihren Mann.

Am 7. März 1933 wurde sie in Berlin-Schöneberg geboren als Tochter von Irene und Wilhelm Renner, der aus einer pfälzischen Bauernfamilie stammte. Um die Weihnachtszeit 1933 zieht die Familie nach Leipzig, wo Wilhelm Renner eine gute Stelle in einer Metallwarenfabrik gefunden hatte. Mit ihren Eltern verbringt Hannelore eine unbeschwertere Kindheit und wird vom Vater verwöhnt, während die Mutter strenger mit ihr umgeht. Im April 1939 geht sie zum ersten Mal zur Schule, ab Sommer 1940 hält der Krieg allmählich Einzug in ihr behütetes Dasein. Die Fliegerangriffe auf Leipzig nehmen zu, am 3. und 4. Oktober 1943 brennt die Stadt, und Irene und Hannelore Renner werden evakuiert, während Wilhelm Renner als Leiter der Konstruktions- und Entwicklungsabteilung seiner Firma in Leipzig bleibt. Am 5. Mai 1945 fliehen Mutter und Tochter aus Mitteldeutschland, Ende Mai stößt der Vater zu ihnen. Auf der Flucht stürzt Hannelore und zieht sich Absplitterungen an einem Brustwirbel zu, was lebenslange Folgen hat. Am 10. Juli 1945 erreichen sie Mutterstadt in der Pfalz, wo das Elternhaus von Wilhelm Renner zerstört ist. Sie kommen notdürftig bei Verwandten unter, Hannelore ist unternährt, ihr Vater verdingt sich als Gelegenheitsarbeiter. Die Nachkriegszeit ist kalt und hart für die Renners und ihre Mitmenschen. Kurz nach der Währungsreform trifft die Fünfzehnjährige erstmals den Unterprimaner Helmut Kohl, der später ihr Tanzstundenherr wird und sich schon als

Schüler politisch betätigt. Nach seinem Abitur beginnt er an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main das Studium in Geschichte, Rechts- und Staatswissenschaften. Hannelore Renner besteht ihre Abiturprüfung am 21. Juni 1951. Ihre besten Leistungen erbringt sie in Englisch und Französisch. Sie beginnt ihr Studium am Auslands- und Dolmetscherinstitut der Mainzer Johannes Gutenberg-Universität, während Helmut nach Heidelberg wechselt. Es beginnt die Zeit des Briefeschreibens zwischen den beiden. 1952 macht Hannelore Renner eine kurze Pause als Au-pair-Mädchen in Paris. Kurz nach ihrer Rückkehr stirbt ihr Vater an einem Herzinfarkt, was das Ende ihres Studiums bedeutet. Sie wird berufstätig und nimmt eine Stelle als kaufmännische Angestellte bei der BASF an. Am 27. Juni 1960 feiern Hannelore und Helmut Kohl Hochzeit. Am 16. Juli 1963 wird der Sohn Walter geboren. Kurze Zeit später wird Helmut Kohl zum Vorsitzenden der CDU-Landtagsfraktion in Rheinland-Pfalz gewählt. Am 28. August 1965 kommt Peter Kohl als zweiter Sohn des Ehepaares auf die Welt. Hannelore Kohl wird eine liebevolle und treusorgende Mutter. Im Mai 1969 wird Helmut Kohl Ministerpräsident und seine Frau wird sozusagen Landesmutter, und das Leben spielt sich zwischen Ludwigshafen und Mainz ab.

Als Helmut Kohl am 15. Dezember 1976 zum Fraktionsvorsitzenden der CDU/CSU gewählt wird, spielt sich das Leben seiner Frau nunmehr zwischen Bonn und Ludwigshafen ab. Die Wende kommt im September 1982 mit dem Bruch der SPD-FDP Koalition, und schließlich wird Helmut Kohl Bundeskanzler. Nun befindet sich Hannelore Kohl mit ihrem Mann auf internationalem Parkett. Es entstehen Freundschaften mit Barbara Bush und anderen Ehefrauen internationaler bekannter Politiker.

Ich will die sechzehn Jahre der Kanzlerschaft Helmut Kohls mit dem Höhepunkt der deutschen Wiedervereinigung übergehen und möchte mich auf zwei Punkte im Leben Hannelore Kohls konzentrieren: Ihr soziales Engagement und ihre unheilbare Krankheit.

Mit der Gründung des Kuratoriums ZNS schuf sie sich ihre eigene Aufgabe. Dieses Kuratorium ist eine Hilfsorganisation für Unfallverletzte mit Schäden des zentralen Nervensystems. Die Gründung erfolgte am 21. Dezember 1983, Sitz des Kuratoriums ist die Rochusstraße 24 in 53123 Bonn. Im Jahr 2000 konnte es fast 37 Millionen D-Mark für 385 Projekte an 172 Einrichtungen in Deutschland vergeben. Später wurde die Hannelore Kohl-Stiftung ins Leben gerufen, die Projekte von Wissenschaft und Forschung zur Förderung der Rehabilitation Hirnverletzter fördert.

Im Februar 1993 steht für das Ehepaar Kohl eine Auslandsreise nach Indien, Singapur, Indonesien, Japan und Südkorea an. Kurz vor Antritt der Reise bekommt Hannelore Kohl hohes Fieber und lässt sich ein Medikament verschreiben, damit sie ihren Mann begleiten kann. „Obwohl bekannt ist, dass sie kein Penicillin verträgt, wird ihr aus Versehen gegen die bakterielle Infektion, die mit der Erkältung einhergeht, ein Antibiotikum verschrieben, das zu der



Penicillingruppe gehört. Nichtsahnend schluckt Hannelore drei Tabletten.“ (S. 269) Der Kanzler muss seine Reise ohne seine Frau antreten, die in das St. Marien-Krankenhaus in Ludwigshafen eingeliefert wird, wo sich ihre Haut blau verfärbt und ihr jede Berührung furchterliche Schmerzen verursacht. Vier Tage lag sie auf Leben und Tod. Nach drei Wochen im Krankenhaus macht sie eine Kur und stellt fest, dass sie die Sonne nicht mehr gut verträgt.

In den folgenden Jahren wird sie immer lichtempfindlicher, was auch mit plötzlicher Atemnot verbunden ist. Außer ihrer Familie und dem behandelnden Arzt Professor Dr. Walter Möbius des Bonner Johanner-Krankenhauses und anderen Fachärzten weiß kaum jemand davon.

Nach der verlorenen Bundestagswahl von 1998 und der Abgabe des Parteivorsitzes durch Helmut Kohl wird das Leben des Ehepaares ruhiger. Schließlich kaufen sie sich eine Altbauwohnung im Berliner Stadtteil Wilmersdorf. Im November 1999 platzt die CDU-Parteispendenaffäre. Nach Walter Kohls Meinung wurde „die gesamte Familie mit an den Pranger gestellt und in Sippenhaft genommen“ (S. 313). Auch an Hannelore Kohl geht das nicht spurlos vorüber. Eine unruhige Rolle spielt dabei ein WDR-Redakteur.

Im April 2000 ist Hannelore Kohl mit ihrer Freundin Irene im Urlaub am Tegernsee. Bei einem Spaziergang mit ihr geht es ihr plötzlich schlecht. Sie hatte sich dort einer Behandlung gegen ihre Lichtallergie unterzogen, die sie jedoch nicht vertragen hat. Alle Spezialisten, bei denen sie in Behandlung war, stellen fest, dass sie unter einer seltenen Form von Lichtdermatose leidet, für die es bis heute keine Therapie gibt.

Die Schübe ihrer Erkrankung kommen immer öfter, und die Schmerzen werden heftiger. Im Mai 2000 tritt sie letztmalig öffentlich in der Nähe von Hannover auf. Ende 2000 kann sie nur noch im Dunkeln draußen spazieren gehen, die Rolläden bleiben unten, die Glühbirnen werden gegen ganz schwache ausgetauscht. Als Helmut Kohl am 16. Dezember mit seinen Söhnen nach Istanbul fährt, um bei Elifs Vater für Peter um ihre Hand anzuhalten, kann sie nicht mit. Anfang 2001 wird sie auch allergisch gegen Wärmestrahlung, und die Klimaanlage muss eingeschaltet werden. Obwohl sich ihr Gesundheitszustand verschlechterte, versuchte sie, sich weiterhin für das Kuratorium ZNS und ihre Stiftung zu engagieren. Im April 2001 reagiert sie auch auf Düfte allergisch, beim Kauen hat sie Beschwerden, weil das Zahnfleisch schmerzt. An der Hochzeitsfeier von Peter und Elif am 26. Mai in Istanbul kann sie nicht teilnehmen. Am 30. Juni kann sie noch mit ihrem Mann und Bernhard Vogel (Ministerpräsident Thüringens) im Deidesheimer Hof ihren 41. Hochzeitstag feiern. Am 4. Juli 2001 wurde in Berlin das Urteil im Stasiakten-Verfahren verkündet. Am Dienstag, dem 3. Juli, reiste Kohl von Oggersheim nach Berlin. Als er sich von ihr verabschiedete, hat er sie das letzte Mal lebend gesehen. Zwischen dreiundzwanzig und vierundzwanzig Uhr des vierten Juli „stirbt Hannelore Kohl an einer Überdosis von Morphiumsulfat, einem extrem starken Schmerzmittel. Zusätzlich nahm sie Schlaftabletten.“ (S. 355) Sie hinterließ zwanzig Abschiedsbriefe.

Dieter Allgaier

Pecunia non olet! Das ist aber nicht alles!

Gamal al-Ghitani: Das Buch der Schicksale, C.H. Beck München 2001, 406 S., ISBN 3-106-48038-1, DM 48,-

32 Seiten lang beschreibt der ägyptische Autor Gamal al-Ghitani den Grabmalwächter Aschur Ben Mahdi an-Naaman als bescheidenen, aber ungemein korrekten, penibel das Grabmal saubernden und bewachenden Mann, der sich nie korrumpieren ließ, genauso ehrlich und anständig, wenn auch arm, wie sein Vater, der ebenfalls bereits das Grabmal am Rande Kairos bewacht hat. Betulich beschreibt der Autor, sachlich und detailliert. Im letzten Satz der Geschichte lässt sich der alte Grabwächter von einem illegalen Devisenhandler überreden, die Touristen zum Schwarztausch ihrer ausländischen Währung anzuhalten. Den Gewinn wollen sich beide teilen.

Eine andere Geschichte beginnt mit dem Satz: „Er und in einem Hotel arbeiten?“ und berichtet in klassisch geschliffenen Sätzen vom Wunsch eines Ministerialbeamten, sein Sohn möge nach dem Studium der Ökonomie und Politik in den diplomatischen Dienst Ägyptens treten. Der Sohn macht auch ein exzellentes Examen, findet aber keine Anstellung. Durch Beziehungen wird er schließlich Hoteldiener in einem neuen noblen amerikanischen Hotel. Da er sehr gut aussieht, überredet der Hoteldirektor ihn, zu ausländischen Touristinnen besonders freundlich zu sein. Und so wird er zum Gigolo, verdient das Dreifache von dem, was sein Vater als Ministerialbeamter nach Hause bringt. Seine Karriere eskaliert, als ein schwerreicher schwuler Scheich ihn anmacht, er deswegen empört seinen Posten verlässt.

Auch hier gibt es auf der letzten Seite eine verblüffende brutale Wende für den jungen Mann. Verblüffend auch, wie offen Gamal al-Ghitani über die im Islam weit verbreitete und total tabuisierte Homosexualität schreibt.

In einer weiteren Geschichte wird ein verdienter Offizier aus Sparsamkeitsgründen in den Frühruhestand versetzt, kann mit seiner kargen Pension seine Familie kaum über Wasser halten. Ein „guter“ Freund verschafft ihm eine Stelle als Abteilungsleiter bei einer der angesehensten Baufirmen des Landes. Da er korrekt ist wie der Grabmalwächter, klar denkend und analysierend, fällt ihm bald auf, dass die Baufirma und andere angehängte Firmen seit Jahren keinen Gewinn machen, aber viel Personal fürstlich ent-



lohnt wird. Er kommt schließlich darauf, dass alle diese Firmen nur Tarnung sind für das größte Drogenetz Ägyptens. Er schreibt einen emportenen Bericht darüber, schickt ihn auf Anraten des „guten“ Freundes jedoch nicht ab, behält, was er weiß, für sich.

Eine ehrliche und arbeitsame Lehrerin hat sieben Jahre lang in einem der Emirate am persischen Golf gearbeitet, sparsamst gelebt, lediglich ihre zucker- kranke Mutter monatlich unterstützt. Nun hat sie 35.000 Dollar angespart, um sich in ihrer Heimat Ägypten ein Haus zu kaufen und zu heiraten. Am Tag vor ihrer Abreise aus dem Emirat über- redet eine türkische Kollegin sie, ein Paket Heroin (im Wert von einer Drei- viertelmillion Dollar) mitzunehmen, ihr Schmuggellohn betragt 50.000 Dol- lar. Lange überlegt die Lehrerin, macht es schließlich und kommt unbehelligt in Kairo an. Der Leser wartet bis zum Schluss darauf, dass sie geschnappt wird, aber sie wird nicht geschnappt. Ein Postskriptum gibt es zu dieser Geschichte, das sei aber hier nicht verraten; denn der Reiz all dieser Geschichten liegt in seinen überraschenden Schlusssequenzen, da wird eine krimiartige Spannung erzeugt, und man kommt dieser Spannung nicht aus und liest die nächste Ge- schichte, die genauso langsam betulich beginnt wie die vorherige und genauso dramatisch en- det.

Nach den Sinaikriegen hat sich Ägypten unter dem neuen Präsidenten Sadat dem Westen geöffnet. Das ist das Thema verschiedener Lebens- bilder, menschlicher Schicksale. Die wirtschaftliche Verarmung lässt eherne Moralvorstellungen der Ägypter, hier besonders der Beamten, der ehemali- gen Offiziere, über Bord gehen. Das schnelle Geld lockt, aber es braucht seine Zeit, bis die Werte über Bord geschmissen werden. Die Menschen dieser Geschichten kämpfen mit sich, wehren sich dage- gen, unehrlich zu werden, korrupt zu werden, erfah- ren aber an sich selbst schließlich die Veränderungen, welche die neue Zeit und deren Umstände mit sich bringen. Diese Veränderungen erlebt der Leser in der literarischen Sprache des Autors, die vorn klassischen Beschreiben der Anständigkeit in eine immer saloppere Wortwahl wechselt in dem Grade, wie die Anständigkeit sich in Kriminalität und Unmo- ral wendet, besonders deutlich in der übertriebenen Schwulenwortwahl des schon erwähnten Scheiches. Ein großartiges Buch aus einer Region, die man nur noch von Naghib Mahfus kennt, sonst ist ägyptische Literatur selten ins Deutsche übersetzt worden. Nicht nur interessant für aktive und ehemalige deut- sche Gastlehrer Karos und Alexandrias, sondern ein Puzzleelement, die islamische Welt zu verstehen in einer Zeit des großen Unverständnisses nach dem 11. September 2001.

Ein ungeheuer ästhetischer Cocktail aus Dichtung und Wahrheit

Eszterházy, Péter: *Harmonia Caelestis*, Berlin Verlag, Berlin 2001, ISBN 3-8270-0405, € 34,-

Sigrid Löffler nennt den Roman *Harmonia Caelestis* ihr Buch des Jahres 2001. Und da ich Frau Löffler sehr viel mehr Sachverstand zubillige als dem geal- terten Herrn Reich-Ranicki, stimme ich ein in das Lob auf den ungarischen Autor Péter Esterházy. Nun, wir Rezensenten müssen uns nicht nach Auto- ritäten richten, wir haben jahrzehntelange Erfahrun- gen und die Chuzpe, die man aufbringen muss, um literarisch Hochwertiges von Verlagsaufgepepptem zu un- terschieden. Martin Walsers *Lebenslauf der Liebe* habe ich als erotisch-pornographische Phanta- sien eines Greises disqualifiziert, noch bevor das Buch einhellig von der Kritik verrissen wurde. Es gibt Randzonen des Guten und Schlech- ten: Santiago Gamboas *Verlieren ist eine Frage der Methode* habe ich recht negativ rezensiert, weil seine bevorzug- te Sprachebene aus Sexobszönitäten besteht, und das widerspricht meinem Gefühl für Sprachästhetik, mit Pruderie hat das nichts zu tun.

Ästhetik, das ist es! Kommen wir also nun zu Péter Eszterházy's Roman *Harmonia Caelestis*, da genügt es, einfach zu sagen: Großartig! Lest ihn, Leute! Lest und lest! Taucht ein die weitläufige Geschichte, in die Legenden, die Chroniken, Mythen, die Schnurren, in die überlieferten und erfundenen Anekdoten der jahrhundertealten ungarisch- österreichischen Aristokratenfamilie Eszterházy, also Péter Eszterházy's eigener Familie, wenn er das auch hinterhältig in Frage stellt: „*Harmonia Caelestis ist nicht die Chronik meiner Familie, sondern der Fa- milie, die in der Chronik gerade entsteht*“. Konse- quent nennt er deswegen alle seine männlichen Vor- fahren *Mein Vater* und wirbelt in der ersten Hälfte des 900 Seiten starken Buches kurzeste Texte und längere Texte durcheinander, ohne eine Chronologie; nur grob thematisch geordnet, aber die Texte sind durchnummeriert bis 371, jeder Text beginnt mit einer schonen großen Initialle, so wie wir das aus alten Fo- lianten gewohnt sind. Es wäre müßig zu zählen, wie- viele Vater der Autor in seinem Buch hat; denn Text: Nr. 27 lautet: *Mein Vater erlaubte nicht, daß man ihn klonete. Er verbot es aufs Entschiedenste. Er schrie den Klonmeister nieder und machte bei Hofe die ganze Konzeption madig. Er warf alles, was er an Autorität und Einfluß hatte, in die Waagschale, und das war nicht gerade wenig. Aber dann kam doch al- les anders.* Die vielen geklonten Vater purzeln in ih- rem Verhalten, in ihren Aktionen durcheinander vorn kindlich Trivialen zu Hochkulturellem und zu Staats- mannischem, Kriegerischem, vom geilen Patron, der sich an die Magde heranmacht, zum seriösen Diplo- maten in sensibelsten politischen Aufträgen. Man müsste hier das gesamte Buch zitieren, einige Bei- spiele nur:



Text Nr. 15: Für 50 Filler aß mein Vater eine Fliege, für einen Fornt durfte man den Kadaver auf seiner Zunge fotografieren, für fünf Fornt und einen Apfel (Starking) biss er eine Maus in zwei Teile. Er arbeitete nie mit mitgebrachten Mäusen, er fing sie selber.

Text Nr. 16: Mein Vater hielt, das kann als Tatsache angenommen werden, große Stücke auf Haydn, sowohl menschlich als auch künstlerisch; mehrere Male lud er ihn an seinen eigenen Tisch zum Mittagessen ein, aber wenn Gäste kamen, deckte man für Haydn, wie auch für uns Kinder, in einem Nebenzimmer ...

Text Nr. 21: Maria Theresia bat meinen Vater, sie als Kurfürsten von Böhmen bei der Krönung ihres Sohnes Joseph zum Kaiser in Frankfurt zu vertreten. (Hatte sie keine Zeit? Oder wollte sie damit meinem Vater einen Gefallen tun?) Mein Papa mochte den Joseph nicht, und der mochte ihn nicht ...

Text Nr. 31: Mein Vater war ein berühmter Krieger, ein großer Heerführer, in Duellen, in der Heerführung suchte er seinesgleichen. (Meine Mutter!) Der Fürst gewann ihn außerordentlich lieb; denn einmal hatte er vor seinen Augen zweiundvierzig Feinde niedergemetzelt ...

Mein Vater taucht auch als Bischof auf, als Ministerpräsident, als Schüler von Helmholtz, auch mal als Katze, er ist (wahrscheinlich nicht) Komponist gewesen, 1711 erschien in Wien seine Sammlung sakraler Gesänge unter dem Titel *Harmonia Cælestis* (sic!) in erbärmlicher Notenschrift. Es gibt eigentlich nichts, was Mein Vater nicht ist. So wird aus der Familie Eszterházy ein grandioser Bilderbogen des Abendlandes, wenn man sich auch immer den Text Nr.1 vorexercieren muss. Es ist elend schwer zu lügen, wenn man die Wahrheit nicht kennt.

Wir verzetteln uns, wir kommen so mit unserer Rezension nicht weiter, machen wir's deshalb kurz: Der zweite Teil des Buches hat den Titel: *Bekenntnisse einer Familie Eszterházy*. Hier wird nun einigermaßen chronologisch das Leben einer Aristokratenfamilie im 20. Jahrhundert beschrieben, genauso durchtreiben wie im ersten Teil, nicht als historisch wissenschaftliche Abhandlung (aber sehr wissend), vor dem Hintergrund von Räterepubliken und Diktaturen, in der Enteignung durch das sozialistische Ungarn nach dem Zweiten Weltkrieg, die Aussiedlung der Adeligen aufs Land zu einfachster Arbeit. Péter Eszterházy ist ein scharfer Chronist, aber nicht ein verbitterter; vielmehr erkennt er die hintergründige Flexibilität und den Situationswitz, mit der sich auch ein Adeliger arrangieren konnte mit den neuen Machthabern. Ab 1950, dem Geburtsjahr von Péter Eszterházy, wird es sehr autobiographisch.

Bekenntnis 142: Als Angehöriger der untersten Kaste, Intellektuelle plus Klassenfeinde, bestand unsere Brotration aus 25 Deka, und auch das erst, wenn schon alle anderen bekommen hatten. Manchmal ging ich mit Großpapa hin, Hand in Hand ... Wir stellten uns ans Ende der Schlange, und da blieben wir auch; wenn jemand kam, stellte er sich vor uns. Wenn er sich nicht vor uns stellte, machte ihn die Kenderesin, die großmäulige Verkäuferin, Genossin Verkäuferin und Gattin des Vorsitzenden des örtlichen Sowjets, darauf aufmerksam ... Wenn keine Schlange mehr da war, mussten wir immer noch warten, einerseits, weil man uns nicht mehr sagen konnte, wir sollen uns hinten anstellen, andererseits könnte ja vielleicht noch jemand kommen, der das

Brot mehr verdient hat als wir, und dafür kamen fast alle in Frage.

Wenn das so weitergeht, schreibe ich noch das ganze Buch ab. Weil das Buch für sich spricht, weil man darüber überhaupt kein Wort verlieren sollte, weil das direkt anmaßend von einem Rezensenten ist. Also Schluss! Leute lest, Leute lest! Ihr werden ein ästhetisches Vergnügen erleben, euch wird die Leichtigkeit und die Melancholie des Buches überwältigen, man lacht und wird schwermütig. Ja, was will man mehr von Literatur.

Heinz Weischer

Flucht unter der Burka

Nafi Nassim: *Zerrissen wie mein Land. Die Geschichte einer afghanischen Frau*, Sphinx-Hugendubel Verlag, München 2002, 262 S., ISBN 3-7205-2326-8, € 19,95

Nafi Nassims Buch ist eine authentische Geschichte. Nafi Nassim, Tochter eines afghanischen Konsuls und einer Tadschikin, wurde 1949 geboren. Sie war zehn Jahre alt, als der Schleierzwang abgeschafft wurde, und fünfzehn, als Frauen in Afghanistan das Wahlrecht erhielten, vierundzwanzig bei den ersten Parlamentswahlen. Sie beschreibt sich „als junges Mädchen, vom Vater fortschrittlich im Sinne einer aufgeklärten islamischen Lehre erzogen (dazu) alle Menschen zu respektieren.“ Sie wird Krankenschwester, arbeitet eine Zeitlang im Iran und in Frankreich. Die Autorin beschreibt sich als Muslimin, aber ohne jede Sympathie für den islamischen Fundamentalismus. Als 1978 die Kommunistische Republik ausgerufen wird und 1979 die russische Armee in Afghanistan einmarschiert, wird der Alltag von Nassim zur Hölle. Als eine Frau mit Westkontakten ist sie mit ihrer Familie ständig unter Kontrolle. Ihr Mann wird inhaftiert, ihr Sohn wird zwangsweise nach Russland zum Studium geschickt. In ihrem Buch beschreibt sie die Geschichte ihrer mehrfachen Fluchten aus Afghanistan, um ihre Tochter, Mutter und Schwester in Sicherheit zu bringen. Als die Konfrontation zwischen dem Regime und den von den USA unterstützten Taliban immer blutiger wird, begibt sie sich als Nomadin verkleidet auf die Suche nach ihrem Sohn, der jetzt als Soldat in der sowjetischen Armee in Kabul dienen muss.

Heute lebt Nassim mit ihrer Tochter und ihrem Sohn in Frankreich. „Ich wollte die Tatsache, dass



ich heute einen französischen Pass habe, nicht feiern, weil ich viel lieber etwas anders gefeiert hätte: die Einführung einer demokratischen Regierung in Kabul.“ Und sie fragt: „Woraus sind die Taliban hervorgegangen? Wer hat sie geformt? Wer hat sie finanziert? Und warum? Warum hat die internationale Gemeinschaft all die Jahre geschwiegen?“ Trotz aller Widrigkeiten in ihrem Leben leistete Nafi Nassim in ihrer Art und Weise Widerstand in Afghanistan. Ihr Buch ist ein atemloser Bericht darüber.

Meral Akkent

Fundamentalismus global

Martin Riesebrodt: Die Rückkehr der Religionen, Verlag C.H. Beck, München: 2000, 158 S., ISBN 3-406-45928-5, € 11,50

Westliche Modernisierungstheorien argumentierten, dass die Religionen einem fortschreitenden Trend in Richtung einer Säkularisierung und Privatisierung unterliegen würden. Im Gegensatz zu dieser Annahme erscheinen Religionen weltweit auf dem Vormarsch und wollen sich als politischer und moralischer Machtfaktor etablieren. Der religiöse Fundamentalismus mit starker Betonung auf patriarchalischer Autorität und Sozialmoral, ob er nun jüdisch, christlich oder islamisch geprägt ist, spielt dabei

eine bedeutende Rolle. Beispiele gibt es genug: Das Auftrumpfen der religiösen Rechten in der amerikanischen Politik, die andauernde identitätsbildende Kraft von Katholizismus und Protestantismus in Irland, die Rolle der katholischen Kirche in Polen, der Einfluss der fundamentalistischen Juden in Israel, die Rolle des fundamentalistischen Islam im Iran und Sudan, in Algerien, Ägypten, der des Hinduismus in Indien, des Buddhismus in Sri Lanka.

Auf der Grundlage einer differenzierten Analyse des Wiedererstarkens von Religionen am Beispiel fundamentalistischer Bewegungen zeigt der Chicagoer Religionssoziologe Martin Riesebrodt im Gegensatz zu Samuel Huntingtons These vom „Clash of Civilizations“, dass die Herausbildung fundamentalistischer Vergemeinschaftungen zwar einen Kulturkampf verursachen aber keineswegs zur Herausbildung zivilisatorischer Blöcke. In der Tat spalten fundamentalistische Vergemeinschaftungen Gesellschaften in eine Vielzahl von Kulturmilieus, „die oft mehr Affinität zu vergleichbaren Milieus in anderen Gesellschaften und ‚Zivilisationen‘ haben als zu feindlichen Milieus in der eigenen Gesellschaft und ‚Zivilisation‘.“

Martin Riesebrodt erklärt in seinem Buch klar und allgemeinverständlich den engen Zusammenhang zwischen Religion und Moderne, die sonst als Gegensatz betrachtet werden. Die Quintessenz seines Buches ist, dass die künftige globale Entwicklung nicht Homogenität hervorbringen, sondern verstärkte Pluralisierung von Idealen und Praktiken und deshalb die Frage nicht sein wird, wie man kulturelle Verschiedenheit vermeiden kann, sondern wie man mit ihr umgeht. Die Herangehensweise des Autors bietet im globalen Maßstab ein überzeugendes Gegenzenario zu Huntingtons verordneter und erzwungener Homogenität durch den „Kampf der Kulturen“ und bietet realere Zukunftsprognosen.

Meral Akkent



schulHauser

Produkte für die Bildung

Ihr zuverlässiger Lieferant
für Lehrmittel und Einrichtung

Für alles, was die Schule braucht =
Alltägliches und Außergewöhnliches

kompetent und preisgünstig

schulHauser Rudi Hauser
Melancthonstr. 14, 70374 Stuttgart
(0711) fon 420 30 90, fax 420 30 92

www.schulhauser.de

info@schulhauser.de

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht

Kreiswaldstraße-21

64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar

- ☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / *Neuer Status*

- | | |
|---|-----------------------|
| ☐ Auslandsdienstlehrkraft | Jahresbeitrag: € 90,- |
| ☐ Programmlehrkraft | Jahresbeitrag: € 40,- |
| ☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in | Jahresbeitrag: € 40,- |
| ☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in | Jahresbeitrag: € 20,- |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

..... Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

Rückseite beachten!

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

.....
.....
.....
.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....
.....

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

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

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

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

Kontonummer: Bankleitzahl:

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

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

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

Der deutsche Lehrer im Ausland



Deutsche Schule Riyadh –
Umweltschule 2001

Zukunft des Auslandsschulwesens

Kunst im Unterricht



ASCHENDORFF
VERLAG



Der deutsche Lehrer im Ausland

49. Jahrgang – November 2002

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

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

Zuschriften:

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

Büchertisch:

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

Verlag und Anzeigenverwaltung:

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

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

Redaktionsschluss:

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

Bezugsbedingungen:

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

Bestellungen an:

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

Druck:

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

Titelfoto:

Die Umweltgruppe der DS Riyadh besucht das Sonnenenergieforum (König Saud Universität). Übersetzung: „DS Riyadh ist erste ‚Umweltschule in Asien‘“

Dieser Ausgabe liegt eine Beilage für Abonnementwerbung für die Zeitschrift „Reden-Berater“, Bonn, (Postvertriebskennzeichen: G 7929) bei.

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

<http://www.vdlia.de>

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

Der Vorstand des VDLIA für die Wahlperiode 2001/2003 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender

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

Alfred DOSTER,

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

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

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

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

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER

Referenten für Rechts- und Sozialfragen

Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

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

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18, Fax 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

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

Dr. Hans-Martin DEDERING, Schriftleitung

Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (0 91 31) 9 41 17 20, Fax 00 49 - 91 31 - 93 19 87
dedering@vdlia.de

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

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VDLIA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte	€ 90,-
Programmlernkräfte	€ 40,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	€ 40,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	€ 20,-

Die Konten des VDLIA lauten:

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Waldemar Gries</i>)	226
Hinweise zur Vorstandswahl auf der Hauptversammlung in Passau 2003	228
Preisausschreiben. „Berühmte Absolventen unserer Schule“	230

VERBAND

Persönliche Nachrichten	231
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	232
Theorie und Praxis. Rückkehrererfahrungen (<i>Dietmar Ahrens / Torsten van der Heyden</i>)	233

AUSLANDSSCHULWESEN

Zur Zukunft der Deutschen Schulen im Ausland. Positionspapier des DIHK	235
34 Jahre Auslandsschuldienst. Interview mit Hanns-Georg Salm	241

EUROPA

Verständigungssprache? – Deutsch! (<i>Werner Schreiber</i>)	249
Erfahrungen mit Computer Algebra Systemen an der Deutschen Schule Rom (<i>Claus Frank</i>)	250

ASIEN

Die Deutsche Schule Riyadh – die erste „Umweltschule in Asien“ (<i>Dr. Hans-Jürgen Peleikis</i>)	252
--	-----

AMERIKA

Deutschtag an der DS Mexiko-Stadt Lomas Verdes (<i>Gerhard Habenicht</i>)	254
Lehren und Lernen in einem vertraut-fremden Land (<i>Frank Krämer</i>)	255
Wo bleibt die Kontinuität in Santa Catarina? (<i>Horst Burneister</i>)	258

DEUTSCHUNTERRICHT

Deutschunterricht planen – durchführen – evaluieren (<i>Heinrich Graffmann</i>)	262
Gänsefüßchen-Authentizität oder Sch...realität (<i>Heike Lawin</i>)	263

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Kunst im Unterricht? Aber ja! (<i>Rainer E. Wicke</i>)	266
--	-----

KURZINFORMATIONEN

„Deutsch hat in der Wissenschaft nur noch eine geringe Bedeutung“	269
Erweiterungsfach „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Gießen	269
Dokumentation zum Forum Multimedia 2002	270

FEUILLETON

Städte für Lebende und Tote. Fotohaikus von Diethelm Kaminski	271
---	-----

REZENSIONEN

Estland – ein nicht unpolitischer Reisebericht (<i>Eberhard Aulmann</i>)	275
An keiner Stelle langweilig (<i>Gregor Homann</i>)	275
Eine wertvolle Hilfe im Deutschunterricht (<i>Günter Meklitz</i>)	276
Computereinsatz in der politischen Bildung und im Schulunterricht (<i>Jürgen Kalb</i>)	277
Globalisierung – und noch lange kein Ende (<i>Bernd Müller</i>)	278
Sind wir wirklich so schlimm? (<i>Bernhard von der Linden</i>)	278
Geschichte eines Missverständnisses (<i>Meral Akkent</i>)	279
Zwischen Deutschland und Norwegen – Willy Brandt (<i>Bernd Müller</i>)	280
Produktives, interaktives und differenzierendes Arbeiten in Gruppen (<i>Rainer E. Wicke</i>)	281
Wo sind Russlands Grenzen? (<i>Arnold Apweiler</i>)	282
Ausgerechnet Arabien! (<i>Hans-Martin Dederding</i>)	283
Ein Leben aus der Vogelperspektive (<i>Manfred Vollmer</i>)	283
Wenn die Lage hoffnungslos, aber nicht ernst ist (<i>Heinz Weischer</i>)	284
Wo ist das Geld geblieben? (<i>Dieter Allgaier</i>)	285
Ehemalige Strafgefangene haben Angst vor Rolltreppen (<i>Heinz Weischer</i>)	286

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



heute möchte Ihnen gerne von den aktuellen Entwicklungen im Auslandsschulwesen und den zahlreichen Aktivitäten des Vorstandes berichten.

Mitte November nahm der Vorsitzende an dem **Vorbereitungslehrgang für künftige Schulleiter** in Köln teil, um dort Fragen der neuen Schulleiter und Schulleiterinnen zu beantworten und vor allem unseren Verband vorzustellen. Fragen des Alltags und der Arbeit an einer Deutschen Schule im Ausland, der Zusammenarbeit von Vorstand und Schulleitung, des Qualitätsmanagements, Personalfragen sowie die Interessenvertretung der Lehrkräfte im Ausland wurden besprochen. Natürlich standen Probleme der Lehrerversorgung und die chronische Geldknappheit im Zentrum der Aufmerksamkeit. Doch konnte **Gerhard Gauf** von der Zentralstelle mitteilen, dass endlich wieder mehr vermittelte Lehrkräfte im Auslandsschulwesen zu vermelden sind. So sind nach dem absolut niedrigsten Stand von 1.055 Lehrkräften im Jahr 2001 in diesem Jahr wieder 1.080 ADLK im Ausland tätig. Natürlich kann diese leichte Steigerung weder über Eng-

pässe an vielen Schulen und Einrichtungen hinwegtäuschen, noch die eigentlich zu erfüllende Mindeststrichzahl von 1.135 abdecken. Wir werden nicht aufhören auf die festzustellenden Mängel kritisch zu verweisen, doch scheinen die Bemühungen des Auswärtigen Amtes – hier vor allem der unermüdliche Einsatz des Referenten **Werner Lauk** – und die gestiegene öffentliche Aufmerksamkeit für das Auslandsschulwesen erste Früchte zu tragen. Natürlich muss ich hier ebenfalls den besonderen Einsatz des **BLASchA** und der KMK-Präsidentin, Professorin Dr. **Dagmar Schipanski**, loben. Neben den Initiativen des DIHK und der Verbände – vor allem des VDLiA – trugen gerade auch der **Weltkongress in Mexiko** zu diesem Wandel in der Wahrnehmung bei. Hoffentlich kann durch die geplante Gründung des **Weltverbandes der Schulträger Deutscher Auslandsschulen** mit Sitz in Berlin diese Entwicklung weiteren Rückenwind bekommen. Damit die vielfältigen Interessen der Schulen im Ausland von den politischen Entscheidungsträgern in Parlament und Ministerien besser wahrgenommen werden, ist eine wirksame und eindrucksvolle Interessenvertretung im Inland unverzichtbar. Ähnlich wie das Goethe-Institut mit seinem früheren Präsidenten Hilmar Hoffmann oder seiner jetzigen renommierten Sprecherin Jutta Limbach sollte auch das Auslandsschulwesen einen prominenten Fürsprecher bekommen.

Der Vorsitzende hat bei seinen Gesprächen im **Bundestag** mit den bildungspolitischen Sprechern und Sprecherinnen der verschiedenen Fraktionen im November erste Kontakte geknüpft. Von den Ergebnissen und weiteren Überlegungen werde ich zu gegebener Zeit einen Bericht erstatten. Aus dem **Auswärtigen Amt** kann ich nach Gesprächen mit **Werner Lauk** und **Dr. Huber** berichten, dass Dr. Spiegel, der früher die Kultur- und Bildungsabteilung leitete, inzwischen zum Botschafter in Athen berufen wurde. Sein Nachfolger ist **Wilfried Grolig** geworden, der vorher ständiger Vertreter in Jakarta war. In nicht ferner Zukunft werden wir Herrn Grolig vorstellen. Entgegen dem früheren Ansatz des Einzelplanes 05 für den Schulfonds in Höhe von 171 Millionen Euro soll diese Summe auf **179 Millionen Euro für das Jahr 2003** angehoben werden. Diese kleine Verbesserung ist vor dem Hintergrund der allgemeinen Kürzungen und Streichungen im nächsten Haushalt schon als Erfolg zu bewerten. So wird endlich den zusätzlichen Aufgaben wie dem Engagement in Kabul oder den Nachfolgestaaten von Jugoslawien sowie beispielsweise der neuen Oberstufe in Shanghai Rechnung getragen. Weiterhin kann ich darüber informieren, dass ein neues **Statut für Programmlehrkräfte** erarbeitet werden soll. Auch hier haben wir unsere Forderungen klar formuliert. Wir haben deutlich gemacht, dass endlich die Grundzuwendung und die Sozialpauschalen erhöht werden müssen. Ebenso sollte der Mietzuschuss schulortabhängig angehoben und die Umzugspauschale den gestiegenen Kosten – speziell in der Türkei – angepasst werden. Auch halten wir es für unbedingt geboten, dass die häufig unter schwierigsten Bedingungen geleistete Arbeit der Bundesprogrammlehrkräfte analog zum Einsatz der Ortslehrkräfte bei einer Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst als ruhegehaltstfähige Dienstzeit anerkannt wird.

Dies bedarf einer Regelung auf Länderebene, die der Bund in Absprache mit dem BLASchA erreichen sollte.

Die AGAL in der GEW führte ihre traditionelle **Sonnenberg-Tagung** vom 17.11. bis 22.11. als Seminar für ihre Rückkehrer im Harz durch und hier war der VDLiA durch seinen Referenten Manfred Egenhoff und den Vorsitzenden vertreten. Zu den Themen **Nachhaltigkeit Auswärtiger Kulturpolitik** und **Sicherung und Förderung der Menschenrechte** fanden interessante Diskussionen, Vorträge und Aussprachen statt. Die Rückkehrerberichte und Referate können in der im Frühjahr erscheinenden Broschüre des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg nachgelesen werden.

Anlässlich unserer neunten Vorstandssitzung in Norderstedt bei Hamburg vom 22. bis 24. November luden wir **Dieter Klaus** von der Deutschen Industrie und Handelskammer Berlin zu uns ein. Wir diskutierten einen ganzen Sonntagvormittag, welche möglichen Perspektiven mit den gestarteten Initiativen des **DIHK** verbunden sind, in welcher Form wir unsere gemeinsamen Aktivitäten zur Unterstützung des Auslandsschulwesens miteinander verknüpfen können und welche grundsätzlichen Schwierigkeiten bestehen. Um unseren Mitgliedern den Hintergrund der Debatte zu verdeutlichen, drucken wir das Konzept des DIHK „**Zur Zukunft der deutschen Schulen im Ausland**“ in diesem Heft ab. Damit möchten wir die begonnene Diskussion auch in den Kreis unserer Mitglieder hineinragen, zum einen um zu informieren zum anderen aber auch einen kritischen Meinungsaustausch in Gang zu bringen. Ich möchte ganz deutlich sagen, dass der VDLiA es begrüßt, dass die Wirtschaft das deutsche Auslandsschulwesen als „nationale Aufgabe“ betrachtet und fordert, dass Interessen und Mittel zu seinem Erhalt gebündelt werden sollen. Hier wird m. E. das erste Mal der Versuch gemacht, ein Gesamtkonzept für die Erneuerung des Auslandsschulwesens zu entwickeln und sich von Seiten der Wirtschaft auch aktiv an der Finanzierung des Auslandsschulwesens zu beteiligen. Wichtig ist, dass alle Betroffenen, d. h. dass das Auswärtige Amt, die Zentralstelle, der BLASchA und die Schulträger sowie die Verbände als Vertreter der Lehrkräfte – hier vor allem der VDLiA – an einem Tisch zusammen gebracht werden. Trotzdem möchten wir klar machen, dass unseres Erachtens deutsche staatliche Stellen keinesfalls aus der unmittelbaren Verantwortung für das Auslandsschulwesen entlassen werden sollten. Auch sind konkrete Schritte zur Umsetzung der Vorschläge, Fragen der Finanzierung, die Rechtsform der zu gründenden gemeinnützigen „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen“ und weitere Fragen noch ungeklärt. Wir erhoffen uns zahlreiche Reaktionen unserer Mitglieder, doch begrüßen wir das Papier als eine Möglichkeit verkrustete Strukturen des Auslandsschulwesens aufzubrechen. Sicherlich werden uns diese Fragen auch auf unserer 26. Hauptversammlung in Passau beschäftigen.

Abschließend möchte ich einige Hinweise auf die inhaltliche Gestaltung unserer **26. Hauptversammlung im nächsten Jahr in Passau** geben. Unser zentrales Motto wird „**Faszination des Fremden**“ sein, und wir werden versuchen, das Auslandsschulwesen in seinen vielfältigen Formen darzustellen. So werden wir deutschsprachige Auslandsschulen, Begegnungsschulen, Spezialgymnasien und Schulen, die eine gemischtsprachige Prüfung nach dem IB-Modell abnehmen wollen, vorstellen. Diesem Blick ins Ausland werden wir einen neugierigen Blick auf ausländische Schulen innerhalb der Bundesrepublik folgen lassen und hoffen damit, von unseren ausländischen Kollegen im Inland und ihren schulischen Konzepten lernen und Anregungen erhalten zu können.

Abschließend möchte ich uns allen ruhige, besinnliche Weihnachten, erholsame Ferien und einen guten Rutsch ins nächste Jahr wünschen.

Ths Waldemar Gries

Preisausschreiben

„Berühmte Absolventen unserer Schule“

In Heft 1/2002 veröffentlichten wir einen Aufruf, sich an unserem Wettbewerb „Berühmte Absolventen unserer Schule“ zu beteiligen. 16 Beiträge gingen ein, nicht gerade sehr viel, wenn man sich die stattliche Anzahl deutscher Auslandsschulen vor Augen hält. Noch verwunderlicher war die Verteilung der Teilnehmer(innen). Nur zwei Kontinente waren vertreten: Südamerika und Afrika und hier kamen die Teilnehmerinnen ausschließlich aus Ägypten. Gibt es woanders keine berühmten Absolventen?

Doch genug der Klagen! Heute wollen wir uns mit den Preisträgerinnen freuen!

Der erste Preis,
dotiert mit 250,- €, geht an

Hoda Nagui

Schülerin der Klasse 10b der Deutschen Schule der Borromäerinnen Kairo.
Sie stellt Frau Mona Seoudi vor, Generalkonsulin der Arabischen Republik Ägypten in Hamburg.

Der zweite Preis
(150,- €) geht an

Marcella Pozzo Huerta

Schülerin der 10. Klasse der Deutschen Schule Santa Cruz/Bolivien,
für eine Arbeit über Monica Schütt Pozzo, eine bekannte Modeschöpferin.

Den dritten Preis
(100,- €) erhält

Dina Zein El Guibaly

ebenfalls Schülerin der Klasse 10b der Deutschen Schule der Borromäerinnen Kairo
für eine Darstellung der Schauspielerin Mariam Mohamed Fakhr El Din.

Eine ausführliche Würdigung der preisgekrönten wie auch der übrigen Arbeiten ist für das nächste Heft vorgesehen. Darüber hinaus werden die preisgekrönten Arbeiten in den ersten Heften des Jahrgangs 2003 abgedruckt. Heute beschränken wir uns auf einen

herzlichen Glückwunsch

an die Siegerinnen des Wettbewerbs.

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

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Dr. Hagen Bastian, Lehmweg 10,
40789 Monheim
Jürgen Stegmüller, Steingleiche 11,
34508 Willingen
Christof Zielony, Hauptstr.164a,
41836 Hückelhoven

Neue Mitglieder (Ausland)

Marc-Thomas Bock; DS Las Palmas de Gran
Canaria
Sabine Kippels; Istanbul Lisesi
Renate Reischer; Tallinn/Estland
Anette Weber; Kosovo

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Ingrid Ginsel-Amiri; DS Bogotá
Frauke Hennies; DS Istanbul
Michael Hofmann; Kamnik/Slowenien
Silke Keck-Dutzschke; DS Istanbul
Peter Kleinsimon; DS Borro.Alexandria
Petra Liebscher; DS St.Thomas Morus
Marianne Mäser-Fröhling; Ulan Bator /Mongolei
Klaus Schuler; DS Rom
Jürgen Solle; ES Karlsruhe
Peter Täumer; Prag/Tschechien
Joachim Vögeding; DS Thessaloniki
Hans Dietrich Voigt; DS Mexiko

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Markus Alsen (DS Lissabon), Dr. Julius Leber
Str. 69, 23552 Lübeck
Heike Amlung (Colegio Visconte de Porto
Seguro II), Am Kuhberg 13, 34311 Naumburg
Reinhold Appel (DS Lima) Auf der Schindkaute
4, 35260 Stadtlendorf-Niederklein
Dr. Lars Bäcker (DS Istanbul), Ensisher Str.
30, 88677 Markdorf
Wolfgang Backofen (DS Borr. Kairo), Pfarrgasse 10,
66280 Sulzbach
Winfried Beiter (DS Caracas), Schönbergstr.
24, 79189 Bad Krozingen
Michael Blessing (DS Warschau), Höhenweg
49, 78464 Konstanz
Reiner Bleyh (Jekaterinburg/Rußland) Fuchsbühlweg 2a, 77791 Berghaupten
Hans-Georg Buchholz (DS Lima) Bergstr. 15,
38543 Hillerse

Ralf de Boer (DS Quito), Auf der Schleide 75,
53552 Bonn
Dr. Walter Heinz Erath (Kosice/Slowakei),
Seeheim 12, 88131 Lindau
Reinhold Gilleßen (DS Santiago) Oelberggring-
weg 70, 53639 Königswinter
Jutta Glasbrenner (Kaliningrad/Russland),
Birkenweg 2, 88085 Langenargen
Günter Hanisch (DS Porto), Haylerstr. 27,
80993 München
Stefan Hebele (DS La Paz), Jahnstr. 8,
85567 Grafing bei München
Eberhard Heinzel (DS La Paz), Kosakenallee 2,
49324 Melle
Peter Hiller (DS Osorno), Lindenstr. 13,
88662 Überlingen
Dirk Jacobus (DS Den Haag), Unnastr. 8,
20253 Hamburg
Marina Janßen (DS Madrid), Osteinstr. 7,
55118 Mainz
Steffen Jeschke (DS Tokyo), Hofbrook 17,
24119 Kronshagen
Reinhard Jung (DS Montevideo), Andreastr.
22, 79252 Stegen
Rolf Kessler (DS Mexiko), Hafenbad 11,
89067 Ulm
Winfried Kraft (DS Kapstadt), Flaßheide 33,
22525 Hamburg
Dr. Jörg Kuglin (Brüssel (Gl)), Dachauer Str.
122, 80637 München
Marcella Kuhn (Sighisoara/Rumänien), Tanen-
wai 32, WE 50, 25946 Nebel/Amrum
Kai Lange (DS Windhuk), Pungshansstr. 101,
40724 Hilden
Dr. Wolfgang Munzinger (RIS Bangkok),
Osterstr. 170, 20255 Hamburg
Joseph Nadenau (DS Guatemala) Erlenwie-
senweg 16, 34582 Borken
Josef Pleiner (DS Dublin), Otterbachweg 19,
93059 Regensburg
Wilhelm Redeker (DS Mexiko), Schneidemüh-
ler Str. 3, 25551 Hohenlockstedt
Herbert Reutter (DS Santiago de Chile),
72250 Freudenstadt-Wittlensweiler
Ingrid Schlimm (DS Caracas), Am Semmers-
berg 3, 76857 Waldhambach
Heiner Schmid-Höhne (Lehrerseminar Filadel-
fia), Eisenbergweg 17, 87600 Kaufbeuren
Gerhard Schöning (Sa.Ursula Lima), Feuerdorn-
weg 31, 76149 Karlsruhe
Hans Schröder (DS Lagos), Eichenstr. 10,
69502 Hemsbach
Ilse Schweizer (Tallinn/Estland), Höfener Str. 8,
79199 Kirchzarten

Hans-Joachim Siebert (DS Quito), Alte Orts-
str. 17a, 65527 Hünstetten
Thomas Strobel (Dt. Bot.schule Ankara),
Richard-Dilger-Str. 14, 78476 Allensbach
Martina Tschirner (DS Den Haag), Kirrlacherstr.
21, 76709 Kronau
Ernst-Wilhelm Wellner (DS Barcelona), Im
Lichtacker 11, 79189 Bad Krozingen

Dr. Rolf Willaredt (Sibiu/Rumänien), Lehm-
bruchstr. 1, 50939 Köln
Dr. Hartmut Wolff (DS Windhoek), Bismarcksr.
26, 71634 Ludwigsburg

Neue Obleute

Thomas Berg; DS Bilbao

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Ahrens, Dietmar, Am Friedhof 3, 48249 Dül-
men-Merfeld
Akkent, Meral, Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50,
61118 Bad Vilbel
Apweiler, Dr. Arnold, Ägidiusstr. 18,
52531 Ubach-Palenberg
Aulmann, Eberhard, Mechthildstr. 30,
60320 Frankfurt/Main
Burmeister, Horst, Jägersteig 6, 21365 Aden-
dorf
Graffmann, Heinrich, Kaiserstr. 1,
69115 Heidelberg
Frank, Claus, DS Rom, Via Aurelia Antica
397-403, I-00165 Roma, Italien
Habenicht, Gerhard, Emma-Schlette-Weg 6,
73479 Ellwangen, bei J. Barth-Grözingen
Homann, Gregor, Gildenstr. 54, 46325 Borken
Kalb, Jürgen, Rosenstr. 16, 73733 Esslingen
Kaminski, Diethelm, Duckterather Str. 19,
51069 Köln
Klause, Dieter, klausedieter@dihk.de
Krämer, Frank, c/o Colegio Humboldt,
A.A. 60.397, Caracas 1060-A, Venezuela
Lawin, Heike, Srednjaja Schkola No. 11,
Aiteke Bi 35, 463022 Aktöbe, Kasachstan

Meklitz, Günter, Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808
Haibach
Salm, Hanns-Georg, Mehler Str. 10,
54595 Gondenbrett
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51,
58093 Hagen
Schreiber, Werner, Rotlintstr. 13, 60316 Frank-
furt/M.
van der Heyden, Thorsten, DS San José,
Apartado Postal 3749-1000, 1000 San José,
Costa Rica
von der Linden, Dr. Bernhard, Dr.-Heinrich-
Winter-Str. 5, 64646 Heppenheim
Vollmer, Manfred, Georg-Speyer-Str. 53,
60487 Frankfurt/Main
Weischer, Heinz, Hunyadi János utca 37/1,
H-7625 Pécs/Ungarn
Wicke, Rainer E., V Luzich 8, 63700 Brno,
Tschechische Republik, e-mail: Marawi@
volny.cz

Die Bilder stammen von den Autoren der jewei-
ligen Textbeiträge.

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

Theorie und Praxis

Ein Beitrag zu unserem Abdruck des KMK-Beschlusses vom 6.12.01 zum Thema „Nutzung der Erfahrungen der aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrer“

Mit Interesse habe ich den Artikel „Wieder zu Hause – und was dann?“ im Maiheft Ihrer Zeitschrift gelesen und möchte Ihnen hiermit eine weitere der angesprochenen „unendlichen Geschichten“ zum Besten geben.

Ich war von 1994 bis 2000 in Buc, Frankreich, am Deutsch-Französischen Gymnasium als vermittelte Auslandslehrkraft tätig und versuchte – nach Rücksprache mit dem Schulleiter des Deutsch-Französischen Gymnasiums Saarbrücken – dort eine Stelle als Chemie/Sport-Lehrer Sek. II zu bekommen. Dieser Plan zerschlug sich auf Grund der sich kurzfristig geänderten Stellensituation des Gymnasiums in Saarbrücken, somit musste ich – für das reguläre Einstellungsverfahren sehr spät – wieder eine Stelle in NRW antreten.

Ich bat um eine Versetzung an ein Gymnasium – Ort völlig offen –, schloss aber im Gegenzug zu dieser absoluten Mobilität einen Einsatz an einer Gesamtschule schriftlich und mündlich an gegebener Stelle (KM Düsseldorf und RP Münster) kategorisch aus, insbesondere den Einsatz an meiner ursprünglichen Schule, der Gesamtschule Martin-Luther King in Marl, von der ich vorher bereits sechs (!) Versetzungsanträge gestellt hatte.

Nach langem Schweigen wurde mir auf eigene Anfrage vom RP Münster mitgeteilt, dass ich an die Gesamtschule in Marl zurückzukehren habe, trotz Intervention des Bezirkspersonalrates und des Bund-Länder-Ausschussvorsitzenden konnte diese Entscheidung nicht revidiert werden, da in Marl Chemie als schulscharfe Stelle ausgeschrieben sei und niemand anderes diesen Posten übernehmen könne.

In der Realität sieht es nun so aus, dass ich zu über 90 % im 5. und 6. Jahrgang eingesetzt

bin, nur zwei Stunden Sport und nicht eine einzige Stunde Chemie unterrichte. Ein Unterrichtseinsatz in der Oberstufe ist meines Wissens nicht geplant (einer Abiturientenzahl von jährlich ca. 15 Schülern stehen 6 ausgebildete Chemie-Sek II-Lehrer gegenüber). So unterrichte ich fachfremd für die 5. und 6. Jahrgänge im „Fach“ Naturwissenschaften Biologie und Anfangsphysik – und betreibe in 30er-Klassen Sozialarbeit.

Meine weiteren Versetzungsanträge – der letzte völlig offen an jegliches Gymnasium im Saarland, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz oder NRW – wurden abschlägig beschieden, per „Buschtrommel“ wurde vom RP Münster signalisiert, dass auf Grund der schwierigen sozialen Umfeldes der Schule eine Versetzung in den nächsten Jahren ausgeschlossen sei, da keine neuen Lehrkräfte zu erhalten seien, weshalb der Schulleiter auch kategorisch jeden Versetzungswunsch ablehnt.

Meine Anfragen an sämtliche bilingualen Schulen des Landes NRW bzgl. einer Einstellungsmöglichkeit wurden entweder negativ oder überhaupt nicht beantwortet. Sie können sich vorstellen, dass im Hinblick auf meine aktuelle Arbeitssituation der Beschluss der KMK vom 6.12.2001 über die Verwendung von ehemaligen Auslandslehrern wie Hohn klingen muss, angesichts der Tatsache, dass ich darum kämpfe, wenigstens die von mir studierten Fächer unterrichten zu dürfen. Ganz unabhängig davon wirken die von mir gemachten Erfahrungen und Kontakte im Ausland an meiner jetzigen Schule eher kontraproduktiv als „völkerverbindend“.

Dietmar Ahrens

Bezüge bei der Rückkehr

Mit Interesse habe ich Heft 02-2002 der Verbandsnachrichten gelesen, insbesondere die Informationen und Stellungnahmen zum Gespräch des VDLiA-Vorstands mit der Leitung der ZfA am 4.2.02. In diesem Zusammenhang

möchte ich darauf hinweisen, dass Herr Dimper in seinem Schreiben vom 19.2.02 zwar korrekt ausführt, dass die Schulortstufen hinsichtlich ihrer jederzeitigen Veränderbarkeit den Länderstufen des Auswärtigen Amtes entsprechen.

Leider hat er aber versäumt, zu erwähnen, dass zwischen Schulortstufen und AA-Länderstufen für einen Standort oft bedeutende – und vor Ort nicht nachvollziehbare – Diskrepanzen bestehen. So gibt es Botschaftsstandorte, die im oberen Drittel der AA-Länderstufen rangieren, während Schulen am gleichen Standort in die untere Hälfte der Schulortstufen eingruppiert wurden! Hier besteht vor Ort doch das starke Bedürfnis nach Erklärungen, die der VDLiA vielleicht einmal bei der ZfA/bei Herrn Dimper einfordern könnte.

Hinsichtlich der Einstellung der Auslandszuwendungen am Vertragsende kommt es vor Ort leider immer wieder zu nicht nachvollziehbaren Harten. So findet an der DS San José/Costa Rica nach dem letzten Unterrichtstag jeden Schuljahres eine Abschluss-Gesamtlehrerkonferenz statt. Daran müssen auch Kollegen/Kolleginnen teilnehmen, deren Vertrag zum Schuljahresende ausläuft – die entsprechenden Auslandszuwendungen werden ihnen aber meist schon nicht mehr gewährt. Darüber hinaus besteht an der DS San José an den ersten drei Werktagen nach dem letzten Unterrichtstag Präsenzpflcht! Auch diese wird vom BVA bei Vertragsende nicht mehr bezahlt ...

Im Übrigen kann ich es nur als Unkenntnis der Realitäten bezeichnen, wenn Herr Dimper in seinem Schreiben vom 19.2.02 behauptet, „in der weit überwiegenden Zahl der Fälle sind die Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt ins Inland

zurückgereist, da regelmäßig die Schulferien bereits begonnen haben“. Tatsache ist, dass die Schulferien vielleicht gerade begonnen haben mögen, der Umzug aber oft noch nicht abgewickelt ist, so dass die Lehrkräfte und ihre Familien das Gastland zum besagten Zeitpunkt auch noch nicht verlassen haben. (Dies sollte übrigens auch im Interesse der ZfA sein, die eigentlich kein Interesse daran haben dürfte, dass die ADLK vor Ort sich in den letzten Schulwochen auf ihren Umzug statt auf ihre dienstlichen Verpflichtungen konzentrieren ...).

Besonders zynisch erscheint aber die gängige Praxis, die dazu führt, dass gerade in der Rücksiedlungsphase die Einkünfte einer ADLK niedriger sind als ihr Gehalt im innerdeutschen Schuldienst. Auch im Zusammenhang mit diesen Punkten möchte ich den VDLiA-Vorstand bitten, weiterhin bei der ZfA auf Verbesserungen zu Gunsten der ADLK und ihrer Familien hinzuwirken – bitte dabei aber zu bedenken, dass der Vorschlag des VDLiA, „Zuwendungszahlungen auf der Grundlage der letzten Gehaltszahlung im innerdeutschen Schuldienst“ zu gewähren, eventuelle Gehaltserhöhungen auf Grund von Tarifvereinbarungen oder Dienstaltersstufen, die während des Auslandsaufenthaltes einer ADLK im Inland angefallen wären, nicht berücksichtigt.

*Torsten van der Heyden
VDLiA-Obmann DS San José*

Anmerkungen des Sozialreferats

Schulortzuwendung

Ein Vergleich mit Bezügen von Botschaftsangehörigen oder der Hinweis auf die großen Unterschiede zwischen Länderstufen / AA und Schulortstufen / ZfA macht zwar die Diskrepanz schmerzlich klar, hilft uns aber nicht weiter, weil mit Einführung der RL II Neufassung im Jahre 1998 alle Zuwendungen der ADLK generell vom Bundesbesoldungsgesetz und den entsprechenden AA-Richtlinien abgekoppelt wurden.

Uns scheint, dass die zu einem „Attraktivitätszuschlag“ verkommene Schulortzuwendung bei vielen Bewerbern Wirkung gezeigt hat. Die Attraktivität des Auslandsschuldienstes hat tatsächlich nachgelassen. In der ZfA denkt man z.Zt. über eine Höherstufung einiger Schulorte nach, ohne bei anderen Orten als Ausgleich kürzen zu wollen. Wir meinen, nur die Abstimmung mit den Füßen führt langfristig zum Erfolg in dieser Frage.

Einstellung der Auslandszuwendungen am Vertragsende

Der VDLiA verweist auf seine Stellungnahme zu diesem Punkt in Heft 2/2002, S. 75, Abschnitt 2. Im übrigen raten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die sich im letzten Vertragsjahr befinden, Sonderarbeitsbedingungen über den letzten Schultag hinaus unbedingt der Zentralstelle mitzuteilen (Bestätigung durch den Schulleiter beifügen) und auf Berücksichtigung bei der Nachberechnung der Zuwendungszahlungen zu drängen.

Selbstverständlich bemüht sich der VDLiA auch weiterhin in Verhandlungen mit der ZfA eine Regelung zu finden, die die Kollegen in den letzten Vertragsmonaten einkommensmäßig nicht schlechter stellt als im innerdeutschen Schuldienst. Leider ist die Schlechterstellung im Augenblick vielfach schmerzliche Realität.

Zur Zukunft der Deutschen Schulen im Ausland

Ihre Bedeutung für den Standort Deutschland

„Die Bundesregierung begrüßt die Unterstützung der Schulen durch die Industrie und sucht den Dialog mit der Wirtschaft.“ So der Staatsminister im Auswärtigen Amt Dr. Ludger Volmer in der Bundestagsdebatte vom 21. März 2002. Dass die Wirtschaft zu diesem Dialog bereit ist, zeigt das Positionspapier des deutschen Industrie- und Handeltages vom Mai 2002, das im Folgenden zur Beförderung der Diskussion um die Zukunft des Auslandsschulwesens abgedruckt ist. Wir danken den Vertretern des DIHK für die Abdruckgenehmigung.

Einführung

Die deutschen Schulen im Ausland sind in Not. Von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt ist der Schultitel im Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes im Zeitraum 1998–2003 um 20,45 Mio. € gekürzt worden. Es besteht die akute Gefahr, dass der hierdurch ausgelöste Rückgang bei den Entsendungen qualifizierter deutscher Lehrkräfte in den Schulen zu Qualitätseinbußen führt und durch eine Statusverschlechterung bei der Abnahme der deutschen Reifeprüfung die Schulversorgung deutscher Kinder im Ausland gefährdet wird und sich verschlechtert. Schon seit Jahren kommt der Bund seinen finanziellen Verpflichtungen gegenüber den Auslandsschulen nicht im erforderlichen Umfang nach. Unter Berücksichtigung der gestiegenen Personalkosten, ungünstiger Währungsparitäten und hoher Inflationsraten im Ausland fehlen den deutschen Schulen im Ausland schon jetzt ca. 50 Mio. €, die durch Schulgelderhöhungen von den Schulen nicht so ohne weiteres ausgeglichen werden können. Denn schon heute finanzieren sie zwei Drittel ihrer Haushalte aus dem Schulgeld ihrer Schüler, andererseits sind einer weiteren Erhöhung des Schulgeldes bei den Landeskinder oftmals soziale Grenzen gesetzt. Der Erhalt dieser kulturellen und emotionalen Brücke zu Deutschland durch die Ausbildung von rund 100.000 Landeskinder ist aber allemal höher einzuschätzen als ein an falscher Stelle konsolidierter Bundeshaushalt.

Der DIHK hat mit einem „Tag der Deutschen Auslandsschulen“ am 19. März 2001 in Berlin erstmals für die deutsche Wirtschaft auf die Bedeutung der Auslandsschulen für den Standort Deutschland und für die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Unternehmen hingewiesen. In Briefen an die Bundesregierung, einschlägige Ausschüsse des Parlaments und an die Kultusminister der Länder wurde

vom DIHK auf die Konsequenzen einer falschen Sparpolitik aufmerksam gemacht.

Ein wesentlicher Kritikpunkt an der Sparpolitik zu Lasten der deutschen Auslandsschulen ist für den DIHK, dass diese Sparmaßnahmen nicht eingebunden sind in ein neues, die Zukunft der Auslandsschulen sicherndes Konzept. Die willkürlich anmutenden Kürzungen von Entsandtlehrerstellen und Schulbeihilfen erfolgten ohne begleitende Absicherung durch eine langfristige Konzeption. In dieser Situation sah sich der DIHK im Interesse der deutschen Wirtschaft aufgerufen, eigene konzeptionelle Vorstellungen für die Zukunft der deutschen Schulen im Ausland zu entwickeln, die der Bedeutung der Auslandsschulen für den Standort Deutschland gerecht werden.

Im Vordergrund der DIHK-Vorschläge steht die Forderung, den Schulen einen stärkeren unternehmerischen Status zu verleihen, über den sie mit mehr Verantwortung für ihre Leistungserstellung auch eine größere Unabhängigkeit und Eigenverantwortung erhalten sollen. Als „Außenstellen“ des deutschen Schulwesens fehlen ihnen vielfach die Freiräume und Entscheidungsspielräume, um sich im Wettbewerb mit internationalen Schulen anderer Länder zu positionieren und im betriebswirtschaftlichen Sinne wettbewerbsfähig zu sein. Kernforderung ist daher, dass sich die deutschen Auslandsschulen durch mehr Internationalität auszeichnen müssen, ohne die enge und wertvolle Verbindung zur deutschen Sprache und Kultur aufzugeben. Dies bedeutet ein Mehr an Begegnungsschulen und an zusätzlichem Sprachunterricht in Deutsch und Englisch sowie das Angebot eines „International Baccalaureat“ neben der deutschen Reifeprüfung. Um die neue Ausrichtung auch nach außen zu dokumentieren, sollen sich die Schulen in Zukunft in „Deutsche Internationale Schule“ umbenennen.

Wer die deutschen Schulen im Ausland wettbewerbsfähig halten will, muss dafür sorgen, dass sie eine verlässliche Finanzgrundlage erhalten. Diese kann immer weniger allein aus dem Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes bestritten werden. Durch die Gründung einer gemeinnützigen „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen“, die mit öffentlichen Mitteln des Auswärtigen Amtes, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie aus Beiträgen der Privatwirtschaft finanziert wird, soll den Schulen eine gesicherte Basisfinanzierung gewährt werden. Den Schulen soll in diesem Rahmen mehr Einnahmen- und Ausgabenverantwortung übertragen werden.

Wichtigstes Qualitätskriterium für die deutschen Auslandsschulen sind die erfahrenen und qualifizierten Lehrkräfte aus Deutschland. Diese müssen auf allen Schulstufen die Verbindung zum deutschen Schulsystem und seinen Standards aufrecht erhalten. Die Länder werden aufgefordert, die notwendige Anzahl an Lehrkräften zur Verfügung zu stellen und den Auslandseinsatz als Teil der Personalentwicklung zu planen und für Rückkehrer entsprechende Aufstiegspositionen bereitzuhalten. Auch für die Vorbereitung auf den Auslandseinsatz und die Weiterbildung der Lehrkräfte im Ausland muss mehr getan werden.

Schließlich fordert der DIHK, dass die deutschen Auslandsschulen als Aushängeschild für das deutsche Bildungssystem voll in ein Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland integriert werden.

Die Arbeit der deutschen Schulen im Ausland geht aber über den Rahmen auswärtiger Kulturpolitik weit hinaus. Sie schaffen vielfach die Bildungsinfrastruktur für Investitionen deutscher Unternehmen im Ausland und stärken damit ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit und den Standort Deutschland. Sie bieten auch die Basis für eine gezielte Anwerbung von deutschsprachig und bikulturell ausgebildeten Fachkräften für den deutschen Arbeitsmarkt, die

wesentlich leichter in die deutsche Gesellschaft und Arbeitswelt integriert werden können als andere Gruppen. Auch für die Anwerbung ausländischer Schulabgänger für ein Studium in Deutschland sind die Auslandsschulen eine hervorragende Zielgruppe. Nicht zuletzt bilden sie ein Reservoir, aus dem die deutschen Unternehmen sprachkundige und mit Deutschland vertraute und verbundene Mitarbeiter rekrutieren können.

Mit dem folgenden Konzept will der DIHK die Diskussion um die deutschen Schulen im Ausland auf eine breitere öffentliche Basis stellen, weil auch die Wirkung dieser deutschen Bildungseinrichtungen weit über den schul- und kulturpolitischen Ansatz hinausgeht. Gute Schulen kosten Geld. Darüber hinaus zeigt das DIHK-Papier Handlungsmöglichkeiten auf, die im weltweiten Wettbewerb sehr bald umgesetzt werden müssen, wenn Schaden von den deutschen Auslandsschulen abgewendet und sie als leistungsfähige deutsche Bildungseinrichtungen im weltweiten Wettbewerb von Bildungssystemen und Bildungsstandorten eine Zukunft haben sollen.

Berlin, im Mai 2002

Für ihre engagierte und sachkundige Mitarbeit an dem vorliegenden Konzept danken wir:

Dirk Dekker, Deutsche Bank AG

Hans-Ulrich Diris, Bayer AG

Bernd Hohne, Deutsch-Kanadische Industrie- und Handelskammer

Hans-Joachim Maurer, Deutsch-Belgisch-Luxemburgische Handelskammer

Eckard W. Mehring, Deutsche Schule

Den Haag

Norbert Pudzich, Deutsch-Kolumbianische Industrie- und Handelskammer

Gert Rabbow, ehemals Deutsche Schule Singapur

Christiane Reim, DaimlerChrysler AG

Wolfgang Schilling, Schulverwaltungsrat Deutsche Schule Guatemala

Klaus Wolf, Siemens AG

Moderation und Redaktion:

Dieter Klause, DIHK

Positionspapier des DIHK

1. Mission und Auftrag

Die deutschen Schulen im Ausland werden bislang als Teil der auswärtigen Kulturpolitik angesehen, deren Ziel es ist, Partner und Freunde für Deutschland zu gewinnen, seine vitalen Interessen zu fördern und die deutsche

Sprache als Schlüssel zur deutschen Kultur zu stärken und zu erhalten. Die „Konzeption 2000“ des Auswärtigen Amtes zur auswärtigen Kulturpolitik nennt u. a. folgende Aufgaben der Schulen, die sie in diesem Rahmen erfüllen sollen:

- verstärkte Begegnung mit Kultur und Gesellschaft des Gastlandes,
- weiterer Ausbau der schulischen Versorgung deutscher Kinder im Ausland,
- Vertiefung der internationalen Zusammenarbeit im Schulbereich (z.B. Zweisprachenunterricht, Anerkennung von Zeugnissen, Schüler- und Lehreraustausch).

Die Arbeit der deutschen Schulen im Ausland geht aber über diese kultur- und bildungspolitischen Ziele weit hinaus. Mit der qualifizierten Ausbildung von 100.000 Landeskinder und der Schulversorgung für 10.000 Kinder von Entsandtkräften schaffen sie vielfach die Bildungsinfrastruktur für Investitionen im Ausland und stärken damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft und den Wirtschaftsstandort Deutschland. Sie schaffen auch die Voraussetzungen für eine gezielte Anwerbung von deutschsprachigen und bikulturell ausgebildeten Fachkräften im Ausland, um den Arbeitsmarkt in Deutschland zu entlasten. Denn hier können qualifizierte junge Menschen angesprochen werden, die wesentlich leichter in die deutsche Gesellschaft und Arbeitswelt integriert werden können als andere Gruppen.

Durch die Haushaltskürzungen im Schultitel des Auswärtigen Amtes, die sich in der Legislaturperiode 1998 bis 2003 auf 20,45 Mio. € belaufen, wird die Erfüllung dieser Aufgaben nicht nur gefährdet, sondern es sind Abstriche im Leistungsangebot der Schulen zu erwarten, die ihre Wettbewerbssituation gegenüber anderen internationalen Schulen verschlechtern werden, die von ihren Heimatländern aus guten Gründen weiterhin großzügig gefördert werden. Wenn das Auswärtige Amt in seiner „Konzeption 2000“ als Strategie für die unmittelbare Zukunft fordert, dass „an die Stelle ausschließlich staatlich geförderter Strukturen im Ausland (Schulen) vermehrt auch Organisationsformen in gemeinsamer Trägerschaft mit örtlichen privaten und öffentlichen Partnern treten müssen“, dann wird verkannt, dass es sich in der Mehrzahl der deutschen Schulen im Ausland um Privatschulen handelt, die durch eine mehr als 50 %-ige Eigenfinanzierung seit jeher das praktizieren, was als „public-private-partnership“ zum Grundsatz künftiger Schulförderung im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik gemacht werden soll. Die bei den deutschen Schulen eingesetzten öffentlichen Gelder sind in Bildung und „good will“ investierte Mittel, die einen hohen Nutzen für den Standort Deutschland stiften. Wenn die Bundesrepublik Deutsch-

land nicht mehr bereit wäre, die deutschen Schulen im Ausland im notwendigen Umfang finanziell zu fördern, kann nicht erwartet werden, dass die Schulen als „Außenstellen“ des deutschen Bildungssystems noch den hoch gesteckten Zielen auswärtiger Kulturpolitik gerecht werden.

Im wohl verstandenen Sinne einer öffentlich-privaten Partnerschaft müssen sich Schulträger, Wirtschaft und Politik um neue Modelle und Konzepte für den Auftritt und die Arbeit der Schulen im Ausland bemühen, wenn dieses Instrument deutscher auswärtiger Politik auch weiterhin erfolgreich „die vitalen Interessen“ unseres Landes fördern soll.

Im Einzelnen wird vorgeschlagen:

1. Die heutige Positionierung der „Deutschen Schule“ im Ausland wird den Anforderungen des internationalen Bildungswettbewerbs vielfach nicht mehr gerecht. Um neben den weiter geltenden tradierten Zielen zusätzlich neue Aufgaben erfüllen zu können, muss sich die neue Internationalität und Interkulturalität, ohne die deutsche Schulen im Ausland unter den gegebenen Verhältnissen keine langfristigen Überlebenschancen haben, auch im Namen der Schulen niederschlagen. Mit dem neuen Namen „Deutsche Internationale Schule“ kann dieser neuen Ausrichtung der deutschen Schulen Ausdruck gegeben und durch ein neues Statut die Wettbewerbsfähigkeit auf den ausländischen Bildungsmärkten zum Nutzen des Standortes Deutschland wiederhergestellt werden.
2. Die Schulversorgung deutscher Kinder im Ausland ist im Interesse deutscher Organisationen und Einrichtungen sowie deutscher Unternehmen im Ausland weiterhin notwendig; sie reicht aber als vorrangiges Ziel der „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland nicht mehr aus.

Das Erlernen der deutschen Sprache sowie die Begegnung mit Deutschland als führender Wirtschaftsnation und als Studien- und Forschungsstandort schaffen die Voraussetzungen für mehr ausländische Studenten an deutschen Hochschulen. Sie sind eine ausgezeichnete Basis, um geeigneten ausländischen Fachkräften, die von der deutschen Wirtschaft zur Aufrechterhaltung ihrer internationalen Wettbewerbsfähigkeit gebraucht werden, den Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt zu erleichtern, weil sie bereits mit Sprache und Kultur vertraut sind.

Zielgerichtete Öffnung der Schulen gegenüber den Gastländern bietet die Chance, mit der qualifizierten Ausbildung von Landeskinder-

dern künftige Meinungsführer und Entscheidungsträger zu erreichen, die mit einer positiven Einstellung zu Deutschland, seiner Sprache, Kultur und Wirtschaft wichtige Multiplikatoren für die deutsche Politik und Wirtschaft sind.

Nicht zuletzt sind die Schulen für die deutschen Unternehmen im Ausland ein Reservoir für die Rekrutierung bilingual und bikulturell ausgebildeter Mitarbeiter.

Dieser erweiterten Mission müssen die Schulen mit mehr unternehmerischer Entscheidungsfreiheit begegnen. Sie erfordert eine verbesserte finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen.

3. Bikulturalität und Mehrsprachigkeit sind Markenzeichen der „Deutschen Internationalen Schule“ im Ausland. Dort, wo die Landessprache als Zweitsprache nicht infrage kommt, ist Englisch im Sinne zweisprachiger Ausbildung aufzunehmen.
4. Neben der deutschen Reifeprüfung ist das „International Baccalaureat“ (IB) einzuführen, um für nicht deutsche Absolventen die internationale Studierfähigkeit zu gewährleisten und damit die Attraktivität der deutschen Schulen auch für Landeskinder und andere Nationalitäten zu fördern.
5. Begegnung und Austausch junger Menschen tragen zum Verständnis und zur Toleranz unter den Kulturen bei. Die „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland fördern dies durch Schüleraustausch mit deutschen und Schulen anderer Länder und ermöglichen interessierten und geeigneten Schülern, mit Anrechnung ganze Schuljahre an einer Schule im Ausland zu absolvieren. Dort, wo die Voraussetzungen zur Unterbringung und Betreuung gegeben sind, können auch nicht im Ausland wohnende Schüler die deutschen Schulen im Ausland besuchen und dort ihren Schulabschluss machen.
6. Qualität und pädagogischer Auftrag der „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland orientieren sich an den besten Traditionen und der Weiterentwicklung des deutschen Bildungswesens. Ziel ist es, mit ausgewähltem Lehrpersonal eine hochqualifizierte und zu ethischer Verantwortung befähigende Ausbildung zu bieten, die den Respekt und die Toleranz gegenüber anderen Kulturen, aber auch das Bewusstsein der eigenen Verwurzelung und Identität vermittelt.
7. Die „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland vermitteln in zwölf Schuljahren ihren Absolventen Kenntnisse der deutschen Sprache, die auch zu einem Studium an

deutschen Hochschulen befähigen. Absolventen erhalten mit dem Abschluss nach mindestens zwölf Schuljahren die unbeschränkte deutsche Hochschulzugangsberechtigung.

8. Um ihre hervorragende Stellung im Wettbewerb auf dem internationalen Bildungsmarkt auch langfristig zu behaupten, stellen sich die „Deutschen Internationalen Schulen“ einer laufenden Überprüfung der Qualität ihrer Ausbildung und der eingesetzten Lehrkräfte.
9. Die deutschen Auslandsschulen sind in die von Bund und Ländern getragene Aktion „Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ aufzunehmen.

2. Gute Schulen kosten Geld

Die deutschen Auslandsschulen sind als Privatschulen vielfach aus der Notwendigkeit heraus gegründet worden, Kindern deutscher Entsandtkräfte eine Schulversorgung im Ausland zu bieten, die eine Wiedereingliederung in das deutsche Schulwesen bei Rückkehr nach Deutschland ermöglicht. Zurzeit sind rund 10.000 deutsche Kinder und rund 100.000 Landeskinder Schüler einer deutschen Schule im Ausland. Der Teil des Schuletats, der durch die privaten Schulgeldzahlungen finanziert wird, beläuft sich auf eine Summe, die mehr als 2/3 des Haushaltsvolumens aller deutschen Auslandsschulen ausmacht; das sind zurzeit rund 370 Mio. €. Mit diesem Betrag ist die Schmerzgrenze für viele Selbstzahler und für die zahlenden Unternehmen, Organisationen und Einrichtungen im Ausland vielfach schon überschritten, so dass die Schulen in ihrer Gesamtheit wieder ein stärkeres finanzielles Engagement aus Deutschland benötigen. Dies erscheint nicht zuletzt auch unter entwicklungspolitischen Gesichtspunkten gerechtfertigt. Denn mit rund 50 Mio. € tragen die Schulgeldzahlungen der Entsandtkräfte überproportional zur Finanzierung des Schulbetriebs bei und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur sozialen Entwicklung im Gastland und zu einer positiven Elternbildung, weil viele Landeskinder nur so eine Bildungs- und Aufstiegschance erhalten.

Die Arbeit der deutschen Schulen im Ausland kann in der globalen Welt nicht mehr nur unter außenkulturpolitischen Aspekten gesehen werden. In zunehmendem Maße gewinnen außenwirtschaftspolitische und für Entwicklungs- und Schwellenländer auch entwicklungspolitische Gesichtspunkte an Bedeutung. Die Förderung der deutschen Auslandsschulen ist daher auf eine breitere Basis zu stellen. Eine Förderung

allein aus dem Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes ist immer weniger begründbar. Die deutschen Unternehmen im Ausland sind an leistungsfähigen deutschen Schulen sehr interessiert. Sie leisten hierfür schon erhebliche Beiträge und sind auch weiterhin bereit, diese Lasten zu tragen, wenn Ausrichtung und Qualität des schulischen Angebotes den Anforderungen und Erwartungen der Betriebe entsprechen.

Im Einzelnen wird vorgeschlagen:

1. Es wird eine gemeinnützige „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen“ gegründet, die mit öffentlichen Mitteln des Auswärtigen Amtes, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie aus Beiträgen der Privatwirtschaft finanziert wird. Über diese Einrichtung wird den deutschen Schulen eine Basisfinanzierung in Form von Entsandtlehrkräften und direkten Mittelzuweisungen gewährt, die eine qualitativ hochwertige Schularbeit im Ausland gewährleistet. Ziel ist es, eine verlässliche Finanzgrundlage und Personalausstattung für die Arbeit der „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland zu schaffen.

Darüber hinaus soll die „Gesellschaft“ zusammen mit den Schulen Personal- und Personalentwicklungspläne für die benötigten Lehrkräfte erstellen und in Zusammenarbeit mit den Bundesländern Vereinbarungen über die Entsendung von erfahrenen und qualifizierten Lehrkräften treffen und die Vorbereitung auf den Auslandseinsatz sowie die Weiterbildung und weitere Qualifizierung der Lehrkräfte organisieren.

2. Die deutschen Auslandsschulen werden aus der zu engen schulrechtlichen Bindung an das deutsche Schulwesen entlassen und erhalten mehr Freiräume, durch unternehmerische Entscheidungen ihr Leistungsangebot zu verbessern und ihren Bestand zu sichern. Hierzu zählt insbesondere die Möglichkeit, durch Vermarktung der schulischen Einrichtungen oder durch den Aufbau mehrzügiger Klassenstufen und erweiterte Betreuungsangebote höhere Deckungsbeiträge in Form von Schulgeld und Leistungsentgelten zu erwirtschaften. Solche unternehmerisch erwirtschafteten zusätzlichen Einnahmen verbleiben in den Schulen. Sie werden nicht mit der Basisfinanzierung verrechnet.
3. Deutsche Schulen leisten einen positiven Beitrag im Rahmen der nationalen Schulsysteme in den jeweiligen Gast- und Entsandtländern. Für Landeskinder und Kinder ande-

rer Länder in den deutschen Auslandsschulen ist durch zwischenstaatliche Vereinbarungen oder auf der Grundlage privatrechtlicher Verträge anzustreben, dass die Heimatländer einen Pro-Kopf-Betrag zur Finanzierung der deutschen Schulen leisten.

4. Die „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland kooperieren enger mit den deutschen Auslandshandelskammern und Unternehmen und sichern sich so eine stärkere Identifikation und Anerkennung und damit ein höheres Engagement der Unternehmen für ihre Aufgaben.

3. Mehr Internationalität durch mehr Sprachen

Die „Deutsche Internationale Schule“ ist eine Schule, die durch die Vermittlung deutscher Sprache und Kultur emotionale Bindungen zu Deutschland aufbaut, die über die Schulzeit hinaus prägend sind und die bilateralen Beziehungen in Politik und Wirtschaft fördern. Denn auch im Zuge zunehmender Globalisierung vollziehen sich kulturelle und wirtschaftliche Beziehungen immer zwischen zwei Partnern, d.h. bilateral und binational. Eine gemeinsame Sprache ist und bleibt in den bilateralen Beziehungen ein Sympathieträger. Mit der deutschen Sprache werden wirtschaftliche Präferenzen und positive Einstellungen gegenüber Deutschland und der deutschen Wirtschaft vermittelt. Die deutsche Sprache ist daher für die „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland in fachlicher und kultureller Hinsicht ein wesentliches und tragendes Element, auf das nicht verzichtet werden kann.

Die Existenz vieler deutscher Schulen steht zurzeit auf dem Spiel, weil sie zu sehr auf die Unterrichtssprache Deutsch fixiert sind und wegen ihrer engen Anbindung an das deutsche Schulwesen zu wenig Bewegungs- und Entscheidungsspielräume besitzen. Sie haben daher für nichtdeutsche Schüler zunehmend an Attraktivität eingebüßt. Beklagt wird bei den deutschen Schulen, dass sie zu wenig Internationalität entwickeln. Nicht alle Schüler wollen die deutsche Reifeprüfung ablegen oder zur Fortsetzung ihrer Schullaufbahn nach Deutschland zurückkehren. Zum Übergang an andere internationale Schulen fehlt es aber vielfach an einer qualifizierten Sprachausbildung in Englisch. Diese vielfach unzureichende Förderung der englischen Sprache an deutschen Schulen im Ausland verkennt zudem, dass auch deutschen Kindern wegen nicht hinreichender Englischkenntnisse Karrierechancen auf dem Arbeitsmarkt verbaut werden.

Die globalisierte Wirtschaft hat ihre Sprache gefunden. Ohne gute Englischkenntnisse haben Bewerber heute in den Unternehmen kaum noch Chancen. Was Not tut, ist, durch Mehrsprachigkeit die Attraktivität der deutschen Schulen zu steigern und eine internationale Studierfähigkeit zu vermitteln, die sie auch für Landeskinder und Kinder anderer Länder wieder zu einer Alternative zu anderen internationalen Schulen im Ausland macht.

Hierzu sind folgende Anforderungen zu erfüllen:

1. Die deutsche Sprache sowie die fachliche und pädagogische Orientierung an den Standards des deutschen Schulsystems sind elementare und tragende Strukturen der neuen „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland.
2. Mit Deutsch als primärer Unterrichtssprache werden Schülern der „Deutschen Internationalen Schulen“ die notwendigen Sprachkenntnisse und die kulturelle Identität vermittelt und der Übergang in das deutsche Schul- und Hochschulwesen gewährleistet.
3. Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache sind in gleicher Weise zu fördern. Ziel muss es sein, den Schülern die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium in Deutschland so zu vermitteln, dass die bisherigen zusätzlichen Sprachprüfungen überflüssig werden.
4. Um die Attraktivität der „Deutschen Internationalen Schulen“ zu fördern, ist der Unterricht in Englisch als gleichwertiger Unterrichtssprache bilingual zu organisieren. Damit wird über das IB-Programm nichtdeutschen Schülern ein weiterer anerkannter Abschluss ermöglicht, der die internationale Studierfähigkeit gewährleistet.
5. In den Begegnungsschulen ist neben der Landessprache auch das Erlernen der englischen Sprache so früh und so umfassend zu fördern, dass auch hier über ein IB die internationale Studierfähigkeit und eine Dreisprachigkeit der Absolventen erreicht wird.

4. Gute Lehrer für gute Schulen

Unverzichtbares Element für die „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland sind die aus dem deutschen Schulwesen entsandten Lehrkräfte, die auf allen Schulstufen die Verbindung zum deutschen Schulsystem und seinen Standards aufrecht halten und die problemlose schulische Wiedereingliederung der Schüler bei Rückkehr nach Deutschland gewährleisten. Sie stellen als Leistungsträger für ihre Fachbereiche sicher, dass die Schule auch im Wettbe-

werb mit anderen internationalen Schulen ihre Aufgabe als Kulturmittler für Deutschland erfolgreich wahrnehmen kann.

Das Ziel, in den „Deutschen Internationalen Schulen“ mehr Internationalität herzustellen, kann aber nicht allein mit deutschen Entsandtkräften erreicht werden. Um Mehrsprachigkeit und internationale Studierfähigkeit zu Markenzeichen der „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland zu machen, sind die Personalauswahlentscheidungen in die lokale Verantwortung der Schulen zu übertragen und insofern die bisher ausgeübte Aufsicht aus Deutschland den veränderten Verhältnissen anzupassen. Selbständigkeit und Selbstverantwortung der einzelnen Schule bei der Personalpolitik sind zu erweitern und zu verstärken.

Um die Besetzung mit qualifizierten und engagierten Lehrern sicherzustellen, sind Änderungen bei der Rekrutierung, bei der Vorbereitung auf den Auslandseinsatz, bei der Personalführung und Personalentwicklung sowie bei der Reintegration deutscher Entsandtlehrer in das deutsche Schulsystem erforderlich.

Im Einzelnen werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

1. Die Bereitstellung von Entsandtlehrkräften für die „Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland ist durch eine verbindliche Vereinbarung der Bundesländer mit der „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen“ im Ausland zu gewährleisten. Die Bundesländer verpflichten sich, die vereinbarte Anzahl an Entsandtlehrkräften in ihre Personalentwicklungsplanung aufzunehmen.
2. Der Auslandseinsatz deutscher Lehrer wird als Förderversetzung angeordnet und ist Teil ihrer Personalentwicklung. Bei Bewährung im Ausland sind entsprechende Aufstiegsverwendungen in Deutschland anzubieten.
3. Die Auswahl geeigneter Lehrkräfte erfolgt durch die jeweilige Schule in Zusammenarbeit mit der „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen“. Neben der fachlichen Eignung sind Persönlichkeit, Sprachkenntnisse und kulturelle Kompetenz sowie die Bereitschaft zu überdurchschnittlichem Engagement während des Auslandseinsatzes zu fordern.
4. Die „Deutschen Internationalen Schulen“ haben das Recht, in Deutschland frei angeworbene oder geeignete, lokal verfügbare Lehrkräfte unter Vertrag zu nehmen und die Finanzierung im Rahmen der zugeteilten Förderung aus Deutschland zu verrechnen.
5. Zur Vorbereitung auf den Auslandseinsatz durchlaufen die Lehrkräfte ein zwei- bis

- dreimonatiges Seminar, in dem Kenntnisse der Sprache und Kultur des Einsatzlandes und für Schulleiter insbesondere betriebswirtschaftliche Kompetenzen vermittelt werden.
6. Für eine ordentliche Übergabe bei Lehrerwechsel, insbesondere bei Schulleitern, sind angemessene Übergabezeiten einzuräumen.
 7. Das Recht, die deutsche Reifeprüfung abzunehmen, wird auf Antrag und nach Überprüfung durch die KMK jeder Schule zuerkannt. Es kommt nicht mehr auf eine bestimmte Anzahl deutscher Entsandtlehrkräfte an, sondern darauf, dass die vorhandenen Lehrkräfte befähigt und in der Lage sind, die Schüler im Sinne der deutschen Richtlinien fachlich und pädagogisch zur deutschen Reifeprüfung zu führen.
 8. Durch Schulpatenschaften zwischen Schulen im Inland und deutschen Auslandsschulen werden Lehreraustausch und Lehrerweiterbildung gefördert.

„Deutsche Internationale Schulen“ – erfolgreich auf dem globalen Bildungsmarkt

Organisation und Management der deutschen Auslandsschulen bieten ein sehr heterogenes Erscheinungsbild. Sie arbeiten in einem Spannungsfeld, das einerseits durch die Stärken und Schwächen einer Privatschule sowie durch die Anbindung an das deutsche Schulwesen gekennzeichnet ist, andererseits sind sie von länderspezifischen Strukturen abhängig und von diesen geprägt.

Die zunehmende Globalisierung verlangt auch von den „Deutschen Internationalen

Schulen“, dass sie ihre Organisation und ihre Führungsstrukturen überprüfen, sich auf den internationalen Leistungswettbewerb neu ausrichten und sich langfristig erfolgreich auf dem globalen Bildungsmarkt positionieren.

Hierzu sind folgende Anforderungen zu erfüllen:

1. Die „Deutschen Internationalen Schulen“ sind nach wirtschaftlichen Grundsätzen wie ein Unternehmen zu führen. Hierfür sind entsprechende Führungs- und Entscheidungsstrukturen aufzubauen.
2. Durch aktives Marketing für ihr Leistungsangebot im Rahmen des Netzwerkes der deutschen Auslandsschulen verstärken die „Deutschen Internationalen Schulen“ ihre Marktposition.
3. Durch marktgerechte Erweiterung ihres Leistungsangebotes gewinnen die „Deutschen Internationalen Schulen“ zusätzliche Attraktivität. Sie erschließen sich damit neue Einnahmequellen und gewinnen Gestaltungsspielräume für mehr Qualität und Leistung.
4. Die „Deutschen Internationalen Schulen“ entwickeln in Zusammenarbeit mit der „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen“ Qualitätsstandards, die eine internationale Vergleichbarkeit ihrer Leistungen ermöglichen.
5. Zur Förderung dieser Ziele bietet die „Gesellschaft zur Förderung der Deutschen Internationalen Schulen“ Managementkurse für die haupt- und nebenberuflichen Mitglieder der Schulorgane an.

34 Jahre Auslandsschuldienst

Interview mit Hanns-Georg Salm

Hanns-Georg Salm ist vielen von uns bekannt, als Kollege im Auslandsschuldienst, als Mitarbeiter der Zentralstelle, dort besonders als engagierter und gleichzeitig verständnisvoller Betreuer des Lehrerentsendeprogramms für die MOE und GUS-Staaten. Seit mehr als einem Jahr ist er aus dem aktiven Dienst ausgeschieden. Anlass für uns zu fragen, wie sich 34 Jahre Tätigkeit im und für das Auslandsschulwesen im Rückblick darstellen.

DdLiA: Lieber Herr Salm, vor einigen Monaten sind Sie aus dem aktiven Dienst in der Zentralstelle ausgeschieden. Wie viele Jahre sind Sie insgesamt mit dem Auslandsschulwesen in Verbindung gewesen?

H.-G. S.: Aktiv von 1966 bis 2000.

DdLiA: Wann und wie sind Sie mit dem Auslandsschuldienst in Kontakt gekommen?

H.-G. S.: Im Jahre 1964 nahm ich erstmalig mit dem Schulleiter des Auswärtigen Amtes Kontakt wegen einer Vermittlung in den Auslandsschuldienst auf. Es dauerte auch damals schon

ganze zwei Jahre, bevor es zu einer Vermittlung kam. Im Herbst 1966 war es endlich soweit: Ich ging an die Deutsche Schule Teheran und blieb sechs Jahre dort.

Schon während meiner Dienstzeit an dieser Auslandsschule gab es Kontakte zu den Gründern der Zentralstelle, die sich dann 1968 im Bundesverwaltungsamt Köln etablierte.

Nach meiner Rückkehr 1972 begann ich ein Aufbaustudium an der Pädagogischen Hochschule Köln mit den Studienschwerpunkten Schulrecht und Psychologie. Während dieses Studiums betreute ich im Auftrage der Stadt Köln halbtags ausländische Lehrkräfte unterschiedlichster Herkunft, die an Kölner Schulen zur Unterrichtung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer eingesetzt waren.

Durch diese Funktion gab es zahlreiche Kontakte zur damals noch jungen Zentralstelle, da sie die einzige Institution war, die über frische Erfahrungen und Materialien im Bereich Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Heranwachsende verfügte, z.B. „Komm, bitte!“, „Vorwärts“, Lehrwerke, die auch an Schulen in Nordrhein-Westfalen dringend benötigt wurden.

DdLiA: Wie verlief Ihr (weiterer) Berufsweg?

H.-G. S.: 1972 war durch den plötzlichen Tod eines Kollegen eine Stelle in der Zentralstelle frei geworden. Ich bekundete mein Interesse an seiner Nachfolge und hatte Glück.

Anstelle des Studienabschlusses rückte nunmehr die intensive, zweijährige Vorbereitung auf den Laufbahnwechsel in den Mittelpunkt, den ich 1974 durch eine Vorstellung vor dem Bundespersonalausschuss erreichte. Mit der Berufung in den Höheren Dienst war mein endgültiger Verbleib in der Zentralstelle besiegelt.

Ich begann meine Tätigkeit dort zunächst unter dem ideensprudelnden, nicht zu bremsenden und äußerst erfolgreichen Lehrwerkentwickler (Vorwärts!) Walter Schmidt im pädagogischen Referat. Nach zwei Jahren wechselte ich in den Bereich Lehrmittelversorgung / Lehrmittelberatung und übernahm nach Ausscheiden meines gestrengen Lehrmeisters Karl-Heinz Meyer die Referatsleitung.

Bei ihrer Übernahme war allen Pädagogen in der Zentralstelle wie selbstverständlich ein weiterer Einsatz im Ausland in Aussicht gestellt worden. Nach Rückkehr der in der Gründungsphase der Zentralstelle ins Ausland vermittelten Kollegen (Pädagogische Referentinnen gab es noch lange nicht in der Zentralstelle) sperrte



Erster Schultag an der Deutschen Schule Teheran 1966

sich das Auswärtige Amt plötzlich mit für die Betroffenen nicht nachvollziehbaren Begründungen gegen eine weitere Rotation und blieb rd. zehn Jahre bei dieser Praxis. Niemand hat sich in dieser Periode ernsthaft für eine Aufhebung dieses sinnwidrigen Ausschlusses einer Vermittlung von Pädagogen der Zentralstelle eingesetzt. Erst nachdem sich der Protest durch Etablierung einer Interessenvertretung konkretisierte, gab es endlich eine Lockerung. Für zahlreiche Kollegen war nach dieser überaus langen Spanne des Nichtthinauskommens der Zug ins Ausland längst ohne sie abgefahren.

Ich nutzte die neue Chance und wurde 1987 als einfache Lehrkraft an die Deutsche Schule New York vermittelt. Es hieß von vorneherein, mein Vertrag werde nach drei Jahren nicht verlängert. Erst nach Ableistung von zwei Jahren Schuldienst, die ich zum Aufbau einer Sprachschule an der DS New York nutzte, hielt die Zentralstelle es für angebracht, mich für eine Funktionsstelle als Fachberater für Deutsch an der Ostküste der USA vom Schuldienst frei zu stellen. Aber eine Verlängerung über vier Jahre hinaus gab es nicht.

So kehrte ich 1991 nach Köln zurück. Die Mauer war gefallen. Es gab östlich von Oder und Neiße reichlich zu tun. Ich übernahm die



Hanns-Georg Salm als Fachberater an der Ostküste der USA um 1990 mit den Autorinnen von „Jump into German“

Aufgabe von Auswahl und Vermittlung von Programmlehrkräften an staatliche Schulen in Mittel-, Ost-, Süd- und Südosteuropa (MOE) und später auch in die Gebiete der ehemaligen Sowjetunion. Organisatorisch war dieser Bereich in mehrere Zuständigkeiten aufgesplittet und teilweise an das Vermittlungsreferat angegliedert, insgesamt eine Konstruktion, die sich bei der Bewältigung der äußerst schwierigen Aufgabe nicht gerade als förderlich erwies. Trotzdem zog mich die neue Tätigkeit so in ihren Bann, dass ich dem Osten und seiner schulischen Herausforderung bis zum Ausscheiden (und darüber hinaus ...) treu geblieben bin.

DdLiA: Was war für Sie das Faszinierende an Ihrer Arbeit, am Auslandsschulwesen?

H.-G. S.: Hier muss ich differenzieren. Traditionelle Auslandsschulen arbeiten in freier Trägerschaft und sind – wenn man von der oft nur geringfügigen Förderung durch amtliche Stellen einmal absieht – eher als Privatschulen zu bezeichnen. Ich war nie ein Freund des vollständig verstaatlichten Schulwesens. (Hitler wäre ohne die zahlreichen Dorfschullehrer, die gleichzeitig als Ortsgruppenleiter die Dörfer fest im nationalsozialistischen Griff hatten, nicht so schnell mächtig geworden, um Deutschland

schließlich ins Verderben zu stürzen.) Verstaatlichte Schule läuft immer Gefahr, im Sinne der Mächtigen zu agieren. Ich wollte deshalb einmal eine Privatschule von innen kennen lernen. Der Auslandsschuldienst bot hierzu eine vorzügliche Möglichkeit. Die Arbeit an der DS Teheran unter dem erfahrenen und hochgeschätzten Werner Dau war eine tolle Herausforderung und hat mir deutlich vor Augen geführt, dass es in der Wissensvermittlung, besonders aber auch in der Erziehung ohne den Zugriff des Staates viel besser, reibungsloser und erfolgreicher geht.

An der Deutschen Schule New York wiederholte sich unter den Direktoren Hildebrandt und Kettlack später diese Erfahrung. Die viel zu frühe Abberufung der beiden vorzüglichen Schulleiter widerlegt dies keineswegs, sondern stützt meine Beobachtungen, wobei ein solcher Abgang nicht zwingend von behördlicher Seite angesprochen sein muss. Vielfach ist es die vorübergehend im Ausland lebende deutsche Elternschaft, die sich aufgrund ihrer eigenen Schulgewohnheiten nur bedingt an ein anderes Schulsystem gewöhnen kann, und deren Unbehagen sich bisweilen dann in einer frühzeitigen Trennung von Direktoren und Lehrkräften entlädt.

Nach 1991 lernte ich eine Seite der deut-

schen Lehrerschaft kennen, die irgendwie mit den oben gemachten Erfahrungen in einem engen Zusammenhang steht: Ganz gleich, ob in Omsk, in Novosibirsk, in Wilna oder in Odessa, am liebsten würde ich an dieser Stelle jetzt alle Orte aufzählen, an denen deutsche Lehrkräfte aus dem Nichts Beratungszentren für den örtlichen Deutschunterricht aufgebaut haben, die in der Geschichte der deutschen Pädagogik einmalig sind. Dabei blieb es beileibe nicht beim Bemühen dieser Lehrerinnen und Lehrer zur Verbesserung des Deutschunterrichts, die Vertrauensarbeit, die an diesen Plätzen unter den schwierigsten Verhältnissen geleistet wurde, hätte unter gerechten Bedingungen in ihrer Gesamtheit sicherlich eine höchste Auszeichnung verdient. In diese kühne Überlegung schließe ich selbstverständlich die Programmlehrkräfte mit ein, vor allem auch die, die in den neuen Bundesländern nach der Wende einfach vor die Tür gesetzt worden waren und eigentlich eher notgedrungen im fernen Aschgabat oder in Bischkek zum Einsatz kamen. Ihren Leistungen an dieser Stelle auch nur andeutungsweise gerecht werden zu wollen, ist – schlicht geschrieben – unmöglich.

Wie hat das staatliche Schulwesen in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland den reichen Erfahrungsschatz der später heimgekehrten, äußerst tüchtigen Pädagogen genutzt? Offen gesagt: Überhaupt nicht! Ich habe Hunderte zurückgekehrter Lehrerinnen und

Lehrer befragt. Ihre Antworten lauteten gleich: Über meinen Einsatz in wird grundsätzlich nicht gesprochen, geschweige denn, dass man mich adäquat eingesetzt hätte. Hier haben die Schuladministrationen aller Bundesländer einen schweren Fehler gemacht. In der freien Wirtschaft wären diese Heimkehrer auf Watte gefallen. Chancen in diesem Ausmaß zu verspielen, das kann sich nur der Staat leisten.

DdLiA: Sie haben das Auslandsschulwesen seit sehr langer Zeit begleitet und mitgestaltet. Welche wesentlichen Veränderungen hat es gegeben, welche sind Ihnen besonders nachdrücklich in Erinnerung geblieben?

H.-G. S.: Ja, ich habe das Auslandsschulwesen (Welch ein Begriff!) seit langem begleitet, strukturell jedoch nicht mitgestaltet. Ich kam als Volksschullehrer in die Zentralstelle. Die Tatsache, dass aus mir ein Aufstiegsbeamter wurde, hat mich in Kollegenkreisen der siebziger und auch achtziger Jahre keineswegs salonfähig gemacht. In den Augen meiner damaligen Kollegen blieb ich der, der ich war, nämlich Lehrer der unteren Klassen ohne universitäre Ausbildung und Fachqualifikation. Das ist ansonsten in der Verwaltung durchaus nicht so. Der Aufsteiger genießt i.d.R. hohes Ansehen und darf mitreden. Strukturelles Gestalten blieb in der Zentralstelle das Privileg einiger Kollegen aus dem Höheren Schuldienst. Die meisten ande-



Hinter dem Ural um 1995



Im Kreis der Kölner Kollegen und Kolleginnen bei einer privaten Feier

ren hatten die Entscheidungen dieses Gremiums zu akzeptieren. „Ungehorsam“ wurde mit den Mitteln, die dem Verwaltungsapparat zu Gebote stehen (z.B. 17 Jahre auf die nächste Beförderung warten!), sanktioniert. Und manch einer lief zeitweilig nur noch mit geballter Faust in der Tasche herum. So war z.B. in den ersten fünfzehn Jahre die Politik der Zentralstelle absolut länderfeindlich eingestellt. Es wurde nichts unterlassen, den Einfluss der Ländervertreter so gering wie möglich zu halten. Diese Einstellung änderte sich erst, als die Nachfolgeneration die Zügel übernahm. Viel zu spät, so waren manche von uns fest überzeugt.

Das Verhältnis zu den Ländern besserte sich rechtzeitig vor dem Fall der Mauer. Im väterlichen Dr. Joachim Zeidler übernahm dann sogar ein ehemaliger Ländervertreter die Leitung der Zentralstelle. War diese Kehrtwendung nicht ein Wink des Himmels? Der Bund hätte niemals den enormen Bedarf an Lehrkräften, der im Rahmen des Lehrerentsendeprogramms erforderlich war, aus eigener Kraft decken können. Für mich wurde die Zusammenarbeit mit den Ländervertretern in diesem Bereich zu einer der erfreulichsten Erfahrungen meiner Kölner Zeit. Die Zuverlässigkeit und der Einsatz der Partner, vor allem der Vertreterin Hessens, Frau Lilo Hotz-Demmler, hat letztlich erst dem Lehrerentsendeprogramm zu durchschlagendem Erfolg

verholfen. Andere Dienststellen und Institutionen traten erst auf den Plan, als der Grundstein längst gelegt war, um abzusahnen und sich fremde Verdienste großspurig um den Hals zu hängen.

Mit der Ausweitung der Aktivitäten nach Osten wurde bei der Auswahl von Programmlehrkräften seitens des Bundes ein völlig neuer Weg eingeschlagen. Lehrkräfte vor Entsendung einem ausgeklügelten Verfahren zu unterziehen, war die Neuheit und brachte eine völlig neue Lehrerschaft nach draußen. Ich habe dieser Entwicklung anfänglich mit viel Skepsis gegenüber gestanden. Es dauerte einige Jahre, bevor ich mich mit dem psychologischen Test, der vor jedem Auswahlgespräch abliefe, anfreunden konnte. Wenn ich heute nach ungezählten Auswahlverfahren noch einmal über Einsatz dieses Leistungsmessverfahren zu entscheiden hätte (Ich hatte diese Entscheidung nie zu treffen, der Test wurde mir auf's Auge gedrückt.), es stünde außer Frage: Der Test müsste her! Zehn Jahre hat die Zentralstelle auf diese Weise aus dem Meer der damaligen Lehrerschwemme hervorragende Leute herausgefischt. Noch heute profitiert sie von dieser gründlichen Auswahl: Wer ehemals so ausgewählt als Programmlehrkraft ging, kehrt heute als Bewerber für den Auslandsdienst zurück. Es lebe PoKo, es lebe IST! Was für den Moment



„Das Kind nicht aus den Augen verlieren“

schrecklich teuer zu sein schien, zahlt sich über die Jahre hinweg gleich mehrfach aus. Der Kampf um die erforderlichen Mittel für diesen Test hat mich viele Nerven gekostet. Die Argumente gegen seinen Einsatz kamen zumeist von denen, die ihn hätten fürchten müssen. Manchmal siegt sogar die Vernunft!

DdLiA: Sie kennen das Auslandsschulwesen ja von beiden Seiten, von Seiten des Auslandslehrers und der des Mitarbeiters der Zentralstelle. Die Perspektiven sind oft durchaus verschieden. Manchmal ergeben sich daraus Konflikte. Ist das eine Folge der in den letzten Jahren immer knapperen Mittel oder ist das ein grundsätzliches Problem?

H.-G. S.: Eines vorweg: Es gibt keine leeren Kassen, es gibt keine immer knapper werdenden Haushaltsmittel. Es gibt lediglich die Phantasielosigkeit mancher Bürokraten. Ich habe während meiner langjährigen Tätigkeit kaum ein Jahr erlebt, in dem nicht nur Gerüchte über Etatkürzungen, bevorstehende Haushaltsperren und abgrundtiefe Haushaltslöcher durch die Gänge schlichen, mal leise, mal lauter. Jede Haushaltskürzung ist eine riesige Chance! Ich hätte als kleiner Pädagoge gleich hundert Möglichkeiten zur Einsparung nennen können. Am Ende habe ich mich immer gewundert, woher

dann plötzlich doch noch Mittel für dies und das verfügbar wurden.

Den Konflikt des Mitarbeiters der Zentralstelle gegenüber dem, der – in welcher Funktion auch immer – die Interessen der Schulen, Schüler oder auch Lehrkräfte vertritt, hatte ich persönlich nicht. Ich versuchte mir jedes Mal die Situation an Ort und Stelle vorzustellen. Das war manchmal nicht einfach, denn ich bin ja nicht sonderlich viel gereist, war z.B. nie in Afrika oder Südamerika. Dennoch haben meine Argumente die Partner überzeugt, weil ich von Anfang an ehrlich gesagt habe, was machbar und nicht machbar ist. Misslich war dann immer, wenn über mir – aus welchen Gründen auch immer – da nachgegeben wurde, wo ich soeben noch hart geblieben war. Und das ist leider häufig vorgekommen. Der Vertrauensschwund, den meine ehemalige Dienststelle durch solche Vorgehensweisen erlitten hat, war schmerzlich und machte unseren Einsatz unglaubwürdig, manchmal sogar zunichte. Wie viel guter Wille und welche Motivation bei Mitarbeitern der Zentralstelle auf diese Weise verloren ging, das hat mir in den fast dreißig Jahren meiner Tätigkeit im Amt arg zugesetzt.

Konkret gesagt: Den Gegensatz zwischen dem Auslandslehrer und dem Mitarbeiter der Zentralstelle kenne ich auf meine Person bezogen nicht. Es darf ihn m.E. auch nicht geben,

weil dies nichts anderes heißen würde, als das Kind, den Schüler oder auch den Pädagogen aus dem Auge zu verlieren. Wer jetzt behauptet, das sei nun doch wohl etwas zu idealistisch formuliert, der redet damit einer Entwicklung das Wort, die sich soeben die bis zur Bewegungslosigkeit erstarrte Schulbürokratie hierzulande im Ergebnis der Pisastudie wortreich hat bestätigen lassen.

Ich glaube, die Leute in der Zentralstelle haben das heute ganz anders drauf, als noch vor einem Jahrzehnt. Wenn es manchmal so erscheint, als sei das nicht so, dann lässt der Außenstehende bei dieser Feststellung außer acht, dass die meisten Entscheidungen einer Vielfalt von Zwängen unterliegen, die die Bezugsperson in der Zentralstelle überhaupt nicht beeinflussen kann. Ich habe oft erlebt, dass meine Berichte und Stellungnahmen am Ende längst nicht mehr das waren, was ursprünglich aus meiner Feder geflossen war. Folge meiner Unzulänglichkeit? Vielleicht. In der Regel jedoch waren es Vorsichtsmaßnahmen, Unsicherheiten und Widerstände anderer, die meine Vorlagen bis zur Unkenntlichkeit verunstalteten. Ich habe dann geflucht und bin an meiner vermeintlichen Unzulänglichkeit schier verzweifelt. Es half alles nichts. Die Behördenstruktur ließ mir keine Wahl. Ich musste gehorchen, oft knurrend und mit knirschenden Zähnen. Was der Endempfänger dann zu lesen bekam, war vielfach nicht mehr aufrichtig und für den Absender oft schmerzlicher als für den Leser. Ist das gemeint, wenn Sie von Konflikten sprechen? Für mich schon.

DdLiA: Was waren für Sie – in Ihrer Position als Mitarbeiter der Zentralstelle die schwierigsten Aufgaben?

H.-G. S.: Es gab eigentlich nur eine schwierige Aufgabe für mich: Mit Leuten fertig zu werden, die ihren amtlichen Auftrag mit ihrer Karriere verwechselten. Wir haben es ja in der Zentralstelle fast täglich mit Partnerbehörden zu tun gehabt, in denen es verstärkt Leute gab, die ausschließlich nach dem Motto arbeiten: Nutzt oder schadet es meiner Karriere? Es ist mir in den vielen Jahren leider nur sehr selten gelungen, in diesem Zusammenhang erfolgreiche Überzeugungsarbeit zu leisten. Am schlimmsten empfand ich es, wenn in einer solchen Situation Entscheidungen fielen, die eindeutig wider besseres Wissen getroffen wurden. Für eine schier endlose Bastelei an der eigenen Karriere hätte ich meine Hühneraugen noch zudrücken können. Die Tatsache jedoch, dass auf diese

Weise die Wahrheiten kaum noch weiter nach oben durchdringen, ist in meinen Augen weder zu verantworten, noch zu vertreten und letztlich unverzeihlich. Nur so ist es zu erklären, dass es auf Verwaltungsebene immer wieder zu prekären Situationen kommt. Die Hintergründe sind den Mitarbeitern auf unterster und mittlerer Ebene längst bekannt. Eine Weitergabe wichtiger Informationen nach oben wird jedoch aus vielfach egoistischen Motiven bis zum Geht-nichtmehr verhindert. Ich hätte mir – auch in der Zentralstelle – da manchmal mehr Mut und Courage gewünscht, wo letztendlich mit meisterlicher Beschwichtigungskunst Klarheit und Offenheit nur bedingt ans Licht traten.

DdLiA: Die Lösung welcher Aufgaben würden Sie als Erfolg verbuchen, persönlich, oder auch aus der Sicht der Zentralstelle?

H.-G. S.: Das Lehrerentsendeprogramm und die Öffnung nach Osten sind zweifellos als die größten Erfolge des Jahrzehnts zwischen 1990 und 2000 zu verbuchen. Ohne das beispielhafte Engagement zahlloser Pädagogen aus allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, ohne den erstaunlichen Zusammenhalt zwischen Ländern und Bund wäre niemals das daraus geworden, was wir heute rückblickend bewundern können. Trotz der vielen Mängel und Unzulänglichkeiten ist für wenig Geld mit diesem Programm eine Chance optimal genutzt und eine Entwicklung angebahnt worden, die einmalig ist und deren Nachhaltigkeit niemand anzweifeln wird. An diesem Programm in bescheidenem Maße mitgewirkt zu haben, betrachte ich persönlich als meine größte berufliche Herausforderung und – soweit es mir zu steht – auch als Erfolg.

DdLiA: Wie sieht das Auslandsschulwesen in 15–20 Jahren aus – Vermutungen, Erwartungen, Wünsche?

H.-G. S.: Eine Zentralstelle im heutigen Sinne wird es nicht mehr geben. Auch im schulischen Bereich sind die Zeiger längst auf Europäisierung, ja Globalisierung gestellt. Für nationale Interessen einer eingeeengten Sprachpolitik ist kein Raum mehr. Schulische Arbeit in den Grenzen Europas und außerhalb kann nur noch gemeinsam erfolgreich betrieben werden. Hierzu bedarf es keiner gezielten Förderung staatlicherseits. Der Austausch von Lehrkräften kann innerhalb Europas auch ohne staatliche Lenkung erfolgen. Er würde auch als unabhängige Organisation erfolgreich gelingen. Diese

Aufgabe ist weder von der Vielzahl der Länder und schon gar nicht von einer Behörde – und sei sie noch so gut organisiert und mit der besten Infrastruktur ausgestattet – zu leisten. Sie kann nur in freiem Wettbewerb gelöst werden. Bilingualer Unterricht an Schulen in und außerhalb Europas ist unumgänglich und viel einfacher zu verwirklichen, als es durch die Brille engstirniger Bürokratie augenblicklich noch gesehen wird.

Wenn ich 20 Jahre jünger wäre, dann würde ich auf kommerzieller Basis eine Agentur für den Austausch gut ausgewählter Lehrkräfte aller Fächer und europäischer Sprachen ins Leben rufen. So wäre es jeder Schule in und außerhalb Europas möglich, sich selbst mit guten Leuten auszustatten und das Unterrichtsgeschehen so zu gestalten, dass es den Ansprüchen eines sich hoffentlich weiterhin einigenden Europas und einer unumgänglichen Globalisierung entspricht. Europäische Pädagogik ist weder aus der Perspektive eines schulfernen Ministeriums und schon gar nicht im mühseligen Abstimmungsprozess einer viel zu großen Zahl unterschiedlicher Länderinteressen realisierbar. Wer auf europäischem Boden erfolgreich Schulpolitik betreiben will, der kommt an der radikalen Entstaatlichung der Schule nicht vorbei. Nicht staatliche Institutionen setzen Maßstäbe für Anforderungen, sondern Handwerk, Industrie, Wirtschaft, Kunst und Kultur. Wenn es uns nicht bald gelingt, auch auf schulischem Sektor mit der Europäisierung ernst zu machen, dann wird sich zwangsläufig eine Entwicklung außerhalb von Staat und Bürokratie anbahnen, die zu einer unliebsamen Auseinandersetzung zwingen könnte. In diesem Sinne ist es längst schon zehn nach zwölf.

DdLiA: Wirklich schade, dass Sie nicht zwanzig Jahre jünger sind! Wenn Sie das Projekt „kommerzielle Agentur zur Lehrervermittlung“ für sich ausschließen: Was haben Sie denn persönlich vor, nun da Sie nicht mehr täglich in der Pflicht stehen?

H.-G. S.: Erst recht in der Pflicht stehen, würde ich gegen diese Formulierung korrigierend einwenden. Nach ungefähr vierzig Dienstjahren hat sich vieles eingeschliffen. Vor allem der festgefahrene Arbeitsrhythmus, die Zeiteinteilung und so viele Arbeitsgewohnheiten. Davon kommt man nicht so leicht los und zwingt alles, was in den zurückliegenden Jahrzehnten zu kurz kam, in dieses Korsett ein. Kein Wunder, dass man plötzlich wieder vollbeschäftigt ist, auch ohne dienstliche Pflichten. Es braucht sei-



Im Ruhestand

ne Zeit, um die neue Lage kritisch zu überdenken und Prioritäten zu setzen. Das habe ich inzwischen getan. Als Ergebnis kann ich mitteilen: Freund- und Nachbarschaft pflegen, Ordnung in meine zahlreichen Bücher bringen, kleine Geschichten schreiben, mich in Haus und Garten handwerklich betätigen und nicht mehr an die frühere Tätigkeit denken. Zu Letzterem verhilft schon die räumliche Entfernung. Nur manchmal erreicht mich noch ein Telefonat aus Köln oder eine Einladung zu einem geselligen Beisammensein. Mehr soll es nicht sein und werden. Es hat ein anderer Abschnitt meines Lebens begonnen. Dessen bin ich mir voll bewusst.

DdLiA: Lieber Herr Salm, haben Sie herzlichen Dank für die Zeit, die Sie sich für uns genommen haben. Bleiben Sie gesund – und uns verbunden.

H.-G. S.: Vielen Dank. Erlauben Sie mir noch eine Schlussbemerkung?

DdLiA: Selbstverständlich.

H.-G.S.: So mancher wird sich darüber wundern, warum ich so wenig auf meine Arbeit mit den traditionellen Auslandsschulen eingegangen bin. Diese standen in den letzten zehn Jahren nur noch bedingt im Mittelpunkt meiner dienstlichen Tätigkeit. Einer völligen Identifikation mit dem Lehrerentsendeprogramm konnte ich mich nicht entziehen. Ich bitte um Nachsicht.

Die Fragen stellte H.-M. Dederding.

Verständigungssprache? – Deutsch!

Rund 500 Jahre ist die Honterusschule in Kronstadt alt. Gegründet von dem Siebenbürger Reformator Honterus diente sie wie die anderen Schulen und eng verbunden mit der evangelischen Kirche den Siebenbürger Sachsen als Moment des Selbsterhalts in einer multikulturellen Landschaft. Zwar ist das Soziotop heute kaum noch existent, die Mehrheit ist nach 800 Jahren sächsischer Siedlungsgeschichte zurückgekehrt, gleichwohl bestehen die Honterusschule und die anderen deutschen Minderheitenschulen weiter. Der rumänische Staat kennt Minderheitenschulen im staatlichen Schulwesen. Die Funktion der Schulen hat sich verschoben: Heute sind sie vielgefragte Institutionen zur Vermittlung deutscher Sprache, ggf. Kultur.

Anders die Tradition in Istanbul. Eine Europa zugewandte Elite, die – genauso wie die dort lebenden deutschen Familien – das Angebot der deutschen Schule wertschätzt und dafür erhebliche Anstrengungen auf sich nimmt. Was verbindet und trennt solche Schulen? Spuren, die verbinden, lassen sich unschwer in der Umgebung ausmachen: Brasovs Schwarze Kirche enthält die größte Sammlung türkischer Gebetsteppiche außerhalb eines islamischen Landes. Sie künden vom Geschäftssinn der Sie-

benbürger Kaufleute, die zeitweilig im Handel mit dem Orient eine führende Rolle einnahmen. Und natürlich heißt Suppe „ciorba“ oder Tee „cai“ im Rumänischen wie im Türkischen. Und im rumänischen Rockpop der Roma, im Manele, klingt türkische Musik an. Zwei Steinwürfe vom Sitz des Patriarchen entfernt steht in Istanbul der Palast von Cantemir, dem rumänischen Historiographen des Osmanischen Reiches und in Beyoğlu, unweit der Deutschen Schule, beherbergt eine der vielen katholischen Kirchen die wachsende rumänische orthodoxe Gemeinde.

Symptomatisch aber ist die Bahnverbindung zwischen Bukarest und Istanbul. Der „Bosfor“ verspätet immer und erweist sich nicht nur dadurch als ein Relikt des osmanischen Reiches. Die Kurswagen kommen aus Belgrad, Bukarest, Sofia, Budapest und Istanbul, und natürlich verstehen die einen die Sprache der anderen nicht oder nur rudimentär. Das lädt nicht minder als die Geschichte zu Missverständnissen ein. Selbst bei Panait Istrati, in seiner „Kyra Kyralina“ figurieren die Türken als jene bösen Halunken und Sittenstrolche, die junge Rumäninnen verführen, verschleppen und missbrauchen. Ein Bild, das oft in der rumänischen Literatur wiederkehrt und ein Misstrauen, das le-



Schulpartnerschaft – einmal anders

bendige Beziehungen erschwert. Greifbar also Befürchtungen und Ängste bei rumänischen Eltern, wenn man statt des „go west“ der Pet Shop Boys, ein go east intoniert, dem es um die Stärkung regionaler Entwicklungspotentiale geht. Denn Rumänien nicht minder als die anderen Staaten in der Region vernachlässigen die Entwicklung nicht nur der regionalen Verkehrsverbindungen zugunsten der Bewegung nach Westen und verschenken so eigene Entwicklungschancen.

Eine erste Studienfahrt nach Istanbul motivierte zur Kontaktaufnahme mit der Deutschen Schule und bei der folgenden Studienfahrt wurde eine Zusammenarbeit verabredet. Es sollte zwar noch etwas dauern, bis die erste Gruppe türkischer SchülerInnen in Brasov ankam, natürlich im Winter, natürlich auch um Ski zu fahren, doch beide Seiten waren und sind am Zustandekommen der Partnerschaft interessiert. Auf beiden Seiten entdeckten SchülerInnen rasch Ähnliches: Musik- und Freizeitinteressen, Schulprobleme und -traditionen; politische und ökonomische Probleme. Neben Unterrichtsbe-

suchen, Kulturprogramm standen gemeinsame sportliche Aktivitäten im Vordergrund. Im Schulhof des Honterus verewigten sich die SchülerInnen auf einem gemeinsamen Graffito, hier wie dort eine wohl eher ungewohnte Tätigkeit.

Der Gegenbesuch fand im Sommer statt. Auch hier Unterrichtsbesuch und Kulturprogramm, Sport und gemeinsam erlebte Freizeit. In gewisser Weise zeigt der gelungene Austausch, der Beginn von Freundschaften, eine Leerstelle an. Es fehlt so etwas wie ein Balkanjugendwerk, das ähnlich dem Deutsch-Französischen hilft, tradierte Vorurteile abzubauen und neue Chancen auch in der eigenen Region zu finden.

Beim Austausch zwischen Honterus und Deutscher Schule Istanbul ist Deutsch die Verständigungssprache von SchülerInnen, die in ihren Ländern zu den „LeistungsträgerInnen“ zählen werden. Warum sollte man das nicht ausbauen?

Werner Schreiber

Erfahrungen mit Computer Algebra Systemen an der Deutschen Schule Rom

In Heft 2/2000 berichtete ich über eine regionale Fortbildung über Computer Algebra Systeme (CAS) im Herbst 1999. Seinerzeit konnten wir drei Kollegen aus Baden-Württemberg gewinnen, uns über den Einsatz von Maple und Derive auf dem PC und über den TI-92 zu informieren. Der Kollege, der damals den Leistungsvorkurs Mathematik unterrichtete, überzeugte daraufhin Schüler und Eltern seines Kurses von der Einführung des TI-92. Im Frühjahr 2002 schrieb dieser Kurs dann das Abitur mit TI-92.

Im April 2001 beschloss die Fachschaft Mathematik, den CASIO FX 2.0 ab Klasse 10 einzuführen. Es ist mir nicht bekannt, dass es von Seiten der Eltern größere Widerstände gegen die Anschaffung gab. Die Rechner wurden aufgrund des günstigeren Preises in Deutschland gekauft. Ausschlaggebender Grund für die Wahl des CASIO-Rechners war der Preis und die Tatsache, dass er neben dem TI-92 das einzig andere uns bekannte Modell war. Anfänglich vorhandene Bedenken, dass der FX 2.0 kein reiner CAS-Rechner sei, spielten in der Praxis keine Rolle. In manchen Punkten, z.B. dem Lö-

sen von Gleichungen höherer Ordnung, ist er sogar besser.

Wir hatten das Glück, dass im September 2001 ein Kollege aus Sachsen an die DSR vermittelt wurde, nicht nur weil Sachsen eine Vorreiterrolle bei CAS innehat, sondern auch weil er sich überdurchschnittlich damit beschäftigt hatte und sein Wissen in einer Serie schulinterner Fortbildungen weitergab. Ende Januar 2002 fand dann noch eine Fortbildung in größerem Rahmen durch zwei Kollegen vom Seminar Leipzig statt.

Was sind die bisherigen Erfahrungen? Als Lehrer sollte man mindestens einen Durchlauf einkalkulieren, bis man nicht nur mit dem Gerät vertraut ist, sondern es auch sinnvoll einsetzen kann. Man sollte sich darauf einstellen, dass es immer einige Schüler geben wird, die es besser kennen und Strategien überlegen, sie positiv in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Meiner Beobachtung nach bringt der Rechner aber nicht den großen Motivationsschub in den Mathematikunterricht. Manchem wird dadurch vielleicht noch ein später Zugang eröffnet,

möglicherweise ist das Gerät für andere eine zusätzliche Schranke. Lästig war, dass selten alle Schüler ihren Rechner dabei hatten. Möglicherweise ist das ein ausschließlich römisches Problem, ich habe aber Zweifel.

In Kursen mit über 25 Schülern erfordert der Rechneinsatz besondere Geduld – nicht nur vom Lehrer. Haben sich in einer Stunde die Unterbrechungen wegen Fehlbedienungen mal wieder stark gehäuft, stellt sich schon die Sinnfrage. Ein großes Problem sind die Lehrbücher. Uns sind keine bekannt, die einen stringenten Aufbau der Mathematik mit CAS-Rechnern verfolgen. Gewiss, man entdeckt in einzelnen Büchern schwierigere Aufgaben, die ohne Rechner nicht oder nur mit großem Aufwand zu lösen sind, bloß das kann ja nicht der Sinn der Sache sein. Im Internet und in Artikeln sind einerseits Vorschläge zu finden, die in ausgewählten Lernzirkeln zu verwirklichen sind, aber nicht in einem durchschnittlichen Grundkurs, andererseits sind es Spielereien, deren Kern mit einem Stück Kreide an der Tafel schneller und nur unwesentlich schlechter demonstriert werden kann.

Meine größte Schwierigkeit im Zusammenhang mit CAS ist die Entscheidung, welcher Teil des Stoffes bleibt und welcher entfällt. Die Bestimmung von Funktionsvorschriften aus gegebenen Eigenschaften ihrer Graphen ging mit dem CAS wunderbar, wir lasen die Bedin-

gungsgleichungen aus dem Text heraus, gaben sie ein und die Schüler, die sich dabei nicht vertippt hatten, erhielten auch die richtige Lösung. Nur der Gaußsche Algorithmus, den ich an dieser Stelle immer üben ließ, blieb auf der Strecke. Ich weiß, Wurzeln berechne ich auch seit Jahrzehnten mit dem Taschenrechner und habe kein schlechtes Gewissen dabei. Es ist meines Erachtens kein Ausweg, exemplarisch ein oder zwei Aufgaben händisch zu bearbeiten, sondern eher verlorene Zeit. Man sollte nicht glauben, dass die sichere Beherrschung solcher Algorithmen und die Verwendung von CAS gleichzeitig möglich sind. Wer von unseren Schülern kann heute noch schriftlich dividieren? Wahrscheinlich ist es auch nicht um den Gaußschen Algorithmus schade, nur wo ist die Grenze? Was bleibt übrig? Was ist die Essenz des Faches Mathematik? Was passiert, wenn meine Schüler an die Universität gehen und der Professor noch händisch rechnet oder ein anderes CAS-Modell hat?

In Heft 26/2002 verbreitet der Spiegel wieder einmal, dass 41% der Hochschullehrer den Erstsemestern wenig oder gar nicht ausgeprägte Kenntnisse in Mathematik bescheinigen. Das CAS wird sich daran messen lassen müssen, ob es an dieser Situation etwas zu ändern vermag.

Claus Frank

Die Deutsche Schule Riyadh – die erste „Umweltschule in Asien“



Der 11.3.2002 war ein großer Tag für die Schulgemeinschaft der Deutschen Schule Riyadh. Die Schule wurde als „Umweltschule in Asien 2001“ ausgezeichnet.

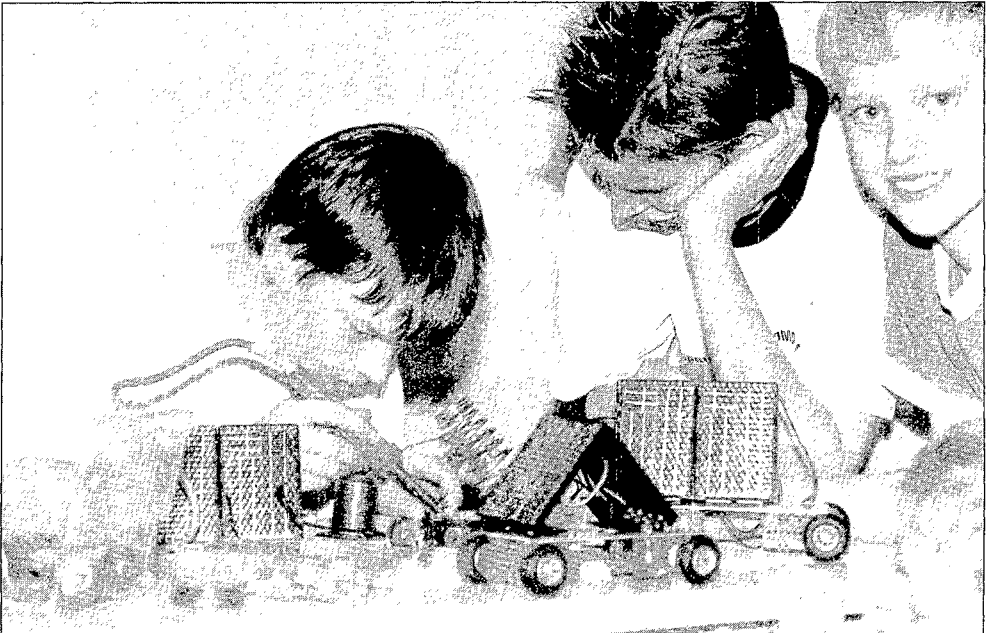
Der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Herr Dr. Kindermann, würdigte die Aktivitäten der Umweltgruppe und übergab die u.a. vom deutschen Umweltminister Trittin unterzeichnete Urkunde an den Schulleiter, Herrn Angermeir.

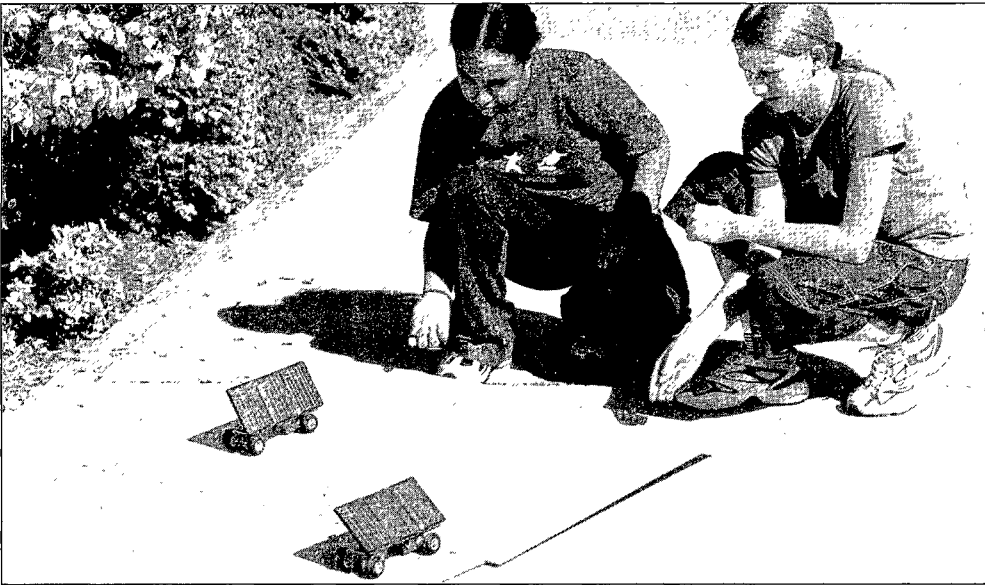
Das Umweltteam um Frau Heuer ließ es sich nicht nehmen, auch das Beiprogramm der Veranstaltung mit Musikstücken und eigenen Texten zu gestalten. Umweltschützer sind eben Alleskönner.

Über mehrere Monate hatten sich die Schülerinnen und Schüler mit der Nutzung der Sonnenenergie und mit Wassereinsparmöglichkeiten an der Schule beschäftigt, hatten nachgedacht, diskutiert, konstruiert, viel Spaß gehabt und praxis- und produktorientiert gelernt.

Ohne viele wohlwollende Helfer und Sponsoren wäre dieses Vorhaben undenkbar gewesen.

Eine sehr flexible Lehrerin schafft es natürlich, mit Bauelementen aus Deutschland funktionsfähige Produkte in Saudi Arabien herzustellen.





len, auch wenn nicht alle Bauelemente so gut funktionieren, wie es der Beipackzettel verspricht.

Wenn man mutig und engagiert ist, schafft man es, Kontakte zu Institutionen des Gastgeberlandes herzustellen. Welcher saudische Schüler hatte schon die Gelegenheit, das Solar-experimentierzentrum „Solarvillage“ zu besuchen – die Umweltgruppe der DS Riyadh erhielt eine Führung durch den Direktor, Herrn Dr. Ahmed Omar Al-Amoudi und ist eingeladen zu einer weiteren Zusammenarbeit.

Und wenn man an der deutschen Botschaft einen tüchtigen Pressechef und etwas Glück hat, dann berichten die saudischen Zeitungen von den Aktivitäten des DS Riyadh und als Reaktion melden sich Schulen des Gastgeberlandes und möchten zusammenarbeiten mit der neuen Umweltschule. Umweltaktivitäten schaffen Begegnungen und neue Möglichkeiten im Gastgeberland, fördern das Image der Schule und machen den beteiligten Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern viel Freude.

Dr. Hans-Jürgen Peleikis

German School Wins Environmental Award

By Rodolfo C. Estimo Jr.
(Riyadh Daily Staff)

Riyadh

The German School in Riyadh received Monday an award from Ambassador Dr. Harald Kindermann for having been named the First Environmental School in Asia by the German Federal Ministry of Environment, according to Elmar Jakobs, who is in charge of the press and political affairs at the German Embassy here. Headmaster Andreas Angermier received the award.

Jakobs said that the awarding ceremony was attended by Dr. Hans-Jürgen Peleikis, who brought the award from Germany and a member of the Association of German Teachers in Foreign Countries.

Jakobs said in winning the award, which was signed by Federal Minister Jürgen Trittin, Grades 6 and 7 students and senior teacher Dagmar Heuer made

a project about solar energy and water saving.

"The pupils were pleased about the project, which was in cooperation with the Research Institute of the King Saud University at Solar Village conducted by Assistant Professor Dr. Ahmed Omar Al-Amoudi," Jakobs said.

After that, the students built a solar model and constructed a self-designed solar model racing car.

Reports on the project were sent by the school, which competed for the award along with German schools in other countries.

"The basic idea was to give the students an environmental awareness and knowledge on the use of solar energy as alternative fuel," Jakobs said.

The other project which helped the school win the award was the students' activity to save water.

"The students were made to work on simple solutions to save water while using the bathroom," Jakobs said.

المدرسة الألمانية في الرياض أول مدرسة بيئية في آسيا

الرياض، الشرق الأوسط،

اتضح لهم أهمية المياه في البلاد ذات المساحات الصحراوية الشاسعة. وكان الطلاب قد رأوا «القرية الشمسية» في العينة (عرب الرياض) التابعة لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، مما زاد اقتناعهم بفكرة الاستفادة من الطاقة الشمسية كمصدر طبيعي للطاقة وحضر هذا الاحتفال الدكتور هانس يورجن، ممثلاً عن لجنة التحكيم الألمانية، والدكتور أحمد عمر العاصوي مدير القرية الشمسية، وبغذ هذا المشروع رعاية عدد من الشركات الألمانية مثل لوفتهانزا وهانزا لوفتهيلد وكرو اند تكتون.

ونكر بيان صحفي صادر عن السفارة الألمانية في الرياض أن صدور هذا المشروع والاحتفال ستنتشر ابتداء من اليوم على موقع السفارة الألمانية على شبكة الإنترنت www.germanembassy.org.sa

استحقت المدرسة الألمانية في الرياض لقب «المدرسة البيئية الأولى» في آسيا عقب فوزها بمسابقة عالمية للبيئة بين المدارس الألمانية في الخارج.

وسلم السفير الألماني لدى السعودية الدكتور هارالد كيندرمان الجائزة التي منحها وزير حماية البيئة الألماني يورجن تريتين مدير المدرسة اندرياس انغريمانير في حفل أقيم في مجمع المدرسة.

وكان طلاب في الصف السادس الابتدائي والأول المتوسط قد قاموا برعاية معلمتهم داعمر هوير، بتطوير مشروع بين تقنية الاستفادة من الطاقة الشمسية وتوفير المياه وأشارت هوير إلى أن الطلاب أغربوا عن رغبتهم في العمل بهذا الحقل خاصة بعد الخبرة التي اكتسبوها من معيشتهم في السعودية، حيث

Deushtag an der DS Mexiko-Stadt Lomas Verdes

Der normale Unterricht ist die Basis des Deutschunterrichts an jeder Schule. Aber wie kann man die deutsche Sprache und Kultur Schülerinnen und Schülern an einer Begegnungsschule näher bringen, die viele Flugstunden von Deutschland entfernt liegt?

Diese Frage war der Ausgangspunkt für lange Überlegungen der Fachschaft Deutsch unter Leitung des Fachleiters Gerhard Habenicht. Schließlich entschloss man sich, einen Vormittag ganz im Zeichen von Darbietungen aus dem Bereich der deutschen Sprache und Kultur zu gestalten. Im Vordergrund sollten Aktivitäten von Schülern für Schüler stehen, nicht Produktionen von außen. Die Fachschaft entwickelte ein Konzept und dann begann – innerhalb und außerhalb des Unterrichts – die monatelange Vorbereitung. Um sich nicht zu verzetteln, sollte der erste Versuch eines solchen Tages auf die Mittelstufe beschränkt bleiben. Der Fachleiter sammelte Vorschläge und bündelte diese zu einem Rahmenplan. Bei der Vorbereitung zeigte sich, wie gut man die normale Arbeit, z.B. in den Bereichen Landeskunde, Wortschatzvermittlung und Literatur mit den Projekten verbinden konnte. So musste für die Fahrradprüfung

zunächst einmal das Wortfeld Fahrrad erarbeitet werden, für die Aufführung des Puppenspiels „Faust“ war es nötig, die lange Tradition der Faust-Sage zu kennen.

Am 21.2.02 war es dann soweit. Alles war – mit großzügiger Unterstützung der Schulleitung, der Verwaltung sowie der Werkstatt – gut vorbereitet worden und bei allen Beteiligten stieg das Lampenfieber. Der Rahmenplan sollte es allen Schülern ermöglichen, eine große Anzahl von Projekten zu besuchen.

So versuchten sich ab 9 Uhr die einen an einem Quiz mit Fragen aus dem Bereich der Landeskunde, andere besuchten das Puppenspiel „Faust“. Der Schulhof war zu einem Parcours umgebaut worden und hier herrschte bei einer Fahrradprüfung großes Gedränge. Nicht nur Geschicklichkeit, sondern auch verkehrsgerechtes Verhalten war gefragt, um den begehrten Fahrradpass in Empfang nehmen zu können. Große Freude machte den Klassen das Theaterstück „Goethe im Examen“ mit viel hintergründigem Humor. Zur gleichen Zeit kämpften Schüler der Eingangsklassen um den Sieg im Lesewettbewerb Deutsch als Fremdsprache. Als er vorüber war, liefen viele in einen



Besonders beliebt, Sketche in deutscher Sprache

Klassenraum, um z.T. zum dritten Mal Sketche zu bewundern. Die Aufführungen waren der „Renner“ des Tages – überfüllt und immer wieder von Applaus und Lachen unterbrochen. Die Sketche stammten aus eigener Feder sowie von Lorient und Kishon. Allen Akteuren waren die professionelle Einstellung und die Freude am Spielen anzumerken, was sich sofort auf das Publikum übertrug.

Ganz ohne Produkte von außen ging es aber nicht und so verfolgten viele Schüler deutsche Erfolgsfilme der letzten Jahre wie „Crazy“ und „Lola rennt“.

Am Ende waren sich alle Beteiligten und die Gäste einig: Der Deutschtag war ein großer Erfolg und er soll eine Tradition werden.

Vielleicht ist es möglich, im nächsten Jahr das Programm und die Anzahl der beteiligten Klassen zu erweitern.

Mit Sicherheit hat sich gezeigt, was so ein Tag zu leisten vermag: Der normale Deutschunterricht kann mit spielerischen Elementen verknüpft werden und in Produktionen münden, die Lerner in den Vordergrund stellen und aktiv werden lassen. Schüler, Lehrer und Eltern erfahren, dass die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur Freude machen kann und es von großem Vorteil ist, bei ihrer Vermittlung verschiedene Kanäle zu nutzen.

Gerhard Habenicht

Lehren und Lernen in einem vertraut-fremden Land

Vom Unterrichten am Colegio Humboldt und Leben in Caracas

Für Eulogio, Obdulia und Yessenia

„Dicen que hay mucho petróleo, mucho hierro y mucho tierra. Porque entonces hay tanto ranchos y tanto niños sin escuela?“ (Canción popular) (Man sagt, dass es viel Erdöl, viel Eisen und viel Boden gibt. Warum existieren dann so viele Armenviertel und so viele Kinder ohne Schule?)

„Die Venezolanos sind faul, die Venezolanos zeigen keine Eigeninitiative. Die Venezolanos müssen von anderen angeleitet werden, sonst funktioniert gar nichts. Zum Beweis blicke man nur auf die derzeitige politische und sozioökonomische Situation.“

Mit diesem Stimmungsbild wurde ich in einer der letzten Biologiestunden vor den langen Sommerferien in einer Oberstufenklasse im Kurs „Verhaltenslehre“ konfrontiert.

Das Colegio zählt sicherlich nicht zu den Vorreitern des Begegnungsschulkonzeptes. Aber mit dem Wechsel im Direktorium wurde seit gut einem Jahr konsequent am Aufbrechen der fatalen geistigen Polarität – hier venezolanisch, dort deutsch – gearbeitet.

Doch nicht nur in der Schule kann ich diese tiefverwurzelten Überzeugungen vernehmen, auch andere sozio-kulturelle Einrichtungen haben mit diesem befremdlichen Verhältnis zu

tun, das deutlich die „Erste-Dritte-Welt“-Problematik widerspiegelt. So lese ich in der Ferienausgabe unserer evangelischen Gemeindezeitung den anklagenden Leserbrief eines resignierten Venezolanos, der nach langem Ringen seinem Land den Rücken zukehren wird.

„Man hat ja immer wieder versucht, etwas zu machen. Aber alle Hilfsaktionen haben an der bodenlosen Korruption Schiffbruch erlitten. ... Man ist apathisch geworden und hat eine tot- kranke Struktur als Normalzustand akzeptiert. ... Ich kann es nicht verdenken, dass man uns Lateinamerikaner wie Dreck behandelt, und es leid ist, weiterhin gutes Geld in dieses Fass ohne Boden pumpen.“ (Andrés Günther, Michaelsbote, evangelische Gemeindezeitung, Caracas, 08/09 2001)

In solchen Zeiten bin ich mehr als froh, weder so schnell wie möglich in irgendeine karibische Feriensiedlung geflüchtet zu sein, noch den ersten Lufthansa-Ferien-Jet nach Frankfurt genommen, sondern mich der ein wenig gelasseneren Ferienstimmung der Capitale Caracas ausgesetzt zu haben. Schließlich verlangt besonders mein Schulerlebnis pädagogischen Widerspruch.

Ich will die Augen nicht vor den Beweisen der

Schüler verschließen, will die Klagen der hier Aufgewachsenen bezüglich Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kriminalität sehr ernst nehmen.

„Seit Ausbruch der Verschuldungskrise 1982 hat die Konzentration von Vermögen und Einkommen weiter zugenommen; 44% der 440 Millionen Einwohner Lateinamerikas waren 1991 arm, davon ein großer Teil kritisch arm.“ (Eßer, Klaus: Neue Konzepte zum Erfolg: Die wirtschaftlichen Herausforderungen Lateinamerikas in den neunziger Jahren. S. 177. In Junker u.a.: S. 170–190)

Und doch! Nach drei Jahren intensiven Lebens in der an sozialem Sprengstoff fast auseinanderbrechenden Metropole Caracas ist es mir und meiner Familie immerhin gelungen, allen Klagenlauten zum Trotz engagierte Projekte zu finden, die sich der scheinbar zementierten, trostlosen gesellschaftlichen Wirklichkeit entgegenstellen. Da ist unser leider erst kürzlich verstorbener Freund Dr. Eulogio Montanez, der sich noch in hohem Alter jenseits der 70 schwärmend-träumerisch als Kinderarzt für die revolutionären Ziele der neuen Regierung einsetzte und hiermit dem nachfolgenden Denkmalspruch wahrhafte Lebendigkeit verlieh:

„La paz social es el producto de la justicia. Sin progreso social no puede haber paz. Y progreso social significa el acceso de todos los venezolanos a mejores niveles de vida.“ (Denkmal für Dr. Lorenzo auf einem öffentlichen Platz in Caracas: „Der soziale Frieden ist das Ergebnis der Gerechtigkeit. Ohne sozialen Fortschritt kann es keinen Frieden geben. Und sozialer Fortschritt bedeutet Zugang aller Venezolaner zu einem besseren Lebensstandard.“)

Laut wissenschaftlicher Entwicklungsstudien fördert nicht etwa der Ausbau des Sekundarschulwesens und der Universitäten die Entwicklungspotentiale eines Landes, sondern vielmehr in weit umfassenderem Maße die Primarschulunterstützung (dazu Sangmeister, wonach der subventionierte Universitätsbetrieb fehlgeleitete Staatsausgaben darstellt, da eine bereits privilegierte Gruppe zusätzlich gefördert wird; Sangmeister H.: Verschuldung und soziale Schuld. S. 117 und 120. In: Junker u.a.: S. 104–123).

Hierfür steht das von der Venezolanerin Obdulia Montezuma 1968 aufgebaute Kindergartenprojekt in vorbildlicher Weise. Aus einer kleinen Privativitiative in einem Armenviertel von Caracas ist mittlerweile ein angesehenes Zentrum der Sozialarbeit mit Babyhort, Kindergarten, Hausaufgabenbetreuung und Jugend- und Erwachsenenbildung geworden, dessen Arbeit

von einem deutschen Verein gefördert wird. Meine Aufgabe als Pädagoge sehe ich darin, die ehemals existierenden engen Verbindungen zur Humboldtschule wieder neu zu pflegen. Die Kontroverse im 11er Biologie-Kurs bietet mir dafür einen willkommenen Anlass. Diesen nachwachsenden Generationen in unserem Colegio, die unter bereits privilegierten Verhältnissen aufgewachsen sind, ist zu vermitteln, dass eben solch beständiges Arbeiten in pädagogischen Einrichtungen einen gesellschaftlichen Wandel herbeiführen kann. Durch die täglichen Bildungsbemühungen für eine andere, humane Welt, reift der Widerspruch, wird der wachsende Keim zur Veränderung der erdrückenden Verhältnisse angelegt.

„Meine Gegenthese ist, dass Bildungspolitik antizyklisch sein muss, also gerade das fördern soll, was nicht im manifesten Trend der Entwicklung liegt.“ (Gernot Böhme: Bildung als Widerstand. In: Die Zeit Nr. 38, 16.09.99. S. 51)

Weder revolutionären Ideologien noch philanthropischen Schwärmereien soll hier das Wort geredet werden. Vielmehr ist den Schülern einer angesehenen Privatschule zu verdeutlichen, dass umfassende Bildung ein Recht aller darstellt. Hierin liegt ein Schlüssel zur Veränderung der von ihnen vor den Ferien lautstark kritisierten maroden venezolanischen Verhältnisse.

Sogleich kommt mir die Anfang 20jährige Hausangestellte Yessenia Chirino in den Sinn, die ihre ersten Bildungsgänge in einem kirchlichen Armenprojekt erhielt. Ausgestattet mit dieser Basiserziehung und einem erfolgreichen Sekundarschulabschluss versucht sie derzeit in einem dualen Ausbildungsprojekt selbstbestimmt ihre eigenen Lebensvorstellungen zu verwirklichen. Pessimistische Besserwisser oder arrogante Entwicklungstechnokraten mögen einwenden, dass dies doch allenfalls eine redliche Ausnahme darstellt – das Gros der kostspielig Geförderten verdiene dies nicht, wisse dies nicht zu schätzen und könne die Bildungschancen mangels fehlender Grundlagen gar nicht nutzen. Hinter solchen Einschätzungen steht Ideologie, deren einziges Interesse ist, dass die Zustände so bleiben wie sie sind. Kritische Pädagogik, zumal unter den Bedingungen eines notorisch unterversorgten öffentlichen Schulsektors wie hier in Venezuela, hat dies als eine Ursache der erschütternden gesellschaftlichen Rückständigkeit aufzudecken.

In den zuvor beschriebenen Einrichtungen verspüre ich immer wieder jene hoffnungsvollen Kräfte, die sich um gleichberechtigte Entwicklung der Benachteiligten bemühen.

Ein Ziel meines Kulturauftrages am Colegio Humboldt sähe ich als erfüllt, wenn ich meinen bevorzugten Schülern einen vorurteilsfreieren Zugang zu den zerrissenen und widersprüchlichen Verhältnissen ihres Landes bahnen kann.

Das setzt voraus, dass wir entsandten Lehrkräfte den gewachsenen Strukturen zunächst offen und mit der nötigen Distanz entgegentreten. Es ist nicht leicht, sich von der erdrückenden Übermacht des Gegebenen freizumachen und den frustrierenden Ohnmachtsgefühlen oder den Ablenkungsmechanismen der „Kultur“-Freizeitindustrie zu widerstehen.

Schule ist ein Ort, wo dies in konzentrierter Arbeitsatmosphäre erfolgen *könnte*; wo gerade in einem Entwicklungsland zementierte Ansichten wie die von meinem Biologie 11er Kurs aufgebrochen werden und damit Entwicklungschancen eröffnet werden *könnten*.

Was *kann* Schule leisten? Beispiele für erfolgreich durchgeführte Projekte in den Fächern Biologie, Geographie und Sozialkunde, die erste Schritte zu einer umweltoffenen Schule zeigen:

Wir laden unser Umfeld ein

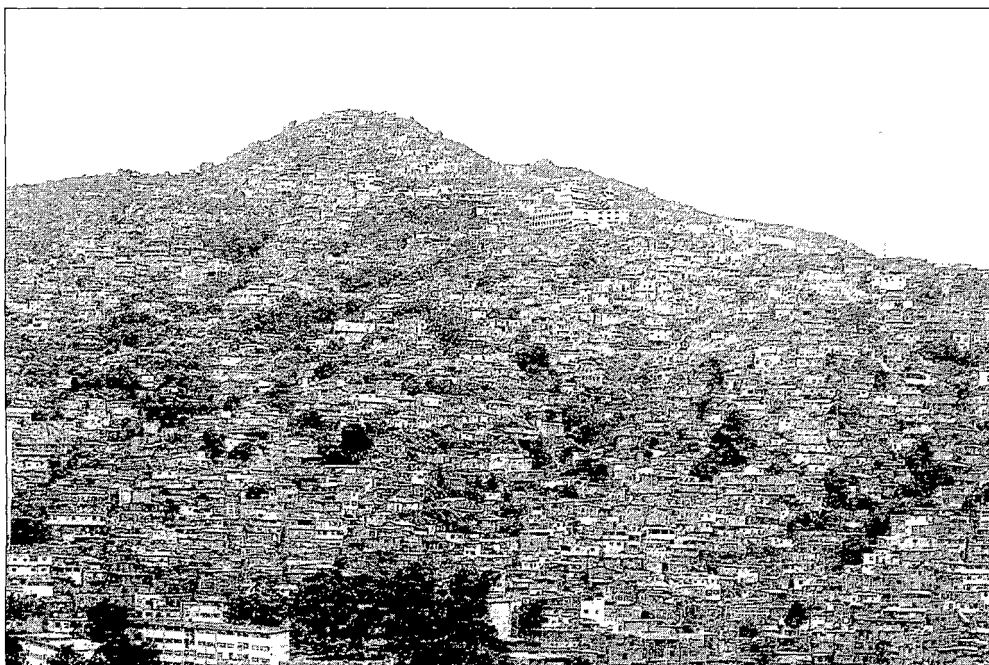
Auslandsschulen erhalten über die Eltern der Schüler Zugang zu einer Vielzahl von hochspezialisierten Arbeitsbereichen. In so genannten Ex-

pertengesprächen konnten wir Referenten für unseren Unterricht gewinnen: Stiftungsvertreter (Adenauer-, Ebert- und Seidelstiftung), die über ihre politische Entwicklungsarbeit berichteten, GTZ zu Fragen der Berufsausbildung, Mediziner zur AIDS-Prophylaxe und -Bekämpfung, einen Seismologen, der uns die Ursachen der Regen-Schlammkatastrophe in 1999 erklärte, Stadtplaner, die die Geschichte der Stadt im Zusammenhang mit den derzeitigen Problemen darlegten und aktuelle Entwicklungsstrategien erläuterten und schließlich Drogenexperten, die über Spirale von Armut und Kriminalität aufklärten.

Wir nehmen an unserem Umfeld teil

Als landesweit einzige Schule führen wir ein Betriebspraktikum durch, das unsere behüteten Schüler erstmals mit dem Arbeitsumfeld konfrontiert. Wir besuchen den Botanischen Garten nicht mit schuleigenen Bussen, sondern mit öffentlichen Porpuestos und zu Fuß. Während der Projektwoche finden sehr viele Projekte außerhalb der Schule statt, um die Vielfalt der Stadt und des nahen Umlandes zu erfahren, z.B. kulturelle Stadtteilarbeit in benachteiligten Stadtvierteln, vom Quellwasser zum Abwasser ...

Der unvollständig aufgeführte Katalog unserer Aktivitäten mag für bereits geöffnete Schu-



Mit Ranchos komplett bebaute Hügel

len banal anmuten – für abgeschlossene Auslandschulen in privilegierten Verhältnissen sind jene Konfrontationen mit der Außenwelt alles andere als selbstverständlich.

Wenn ich die erstaunten und gleichzeitig aufgeschlossenen Gesichter unserer Schüler während all dieser noch außerplanmäßigen Aktivitäten beobachte, spüre ich deutliche Nachhaltigkeit in unserem pädagogischen Wirken.

Dies setzt voraus, dass eine Auslandslehrkraft ihre lehrende Tätigkeit gleichzeitig als selbstverständlichen Teil seines eigenen Lernens unter neuen, mitunter sehr exotischen Verhältnissen begreift.

Alles wirkliche Leben ist Begegnung.

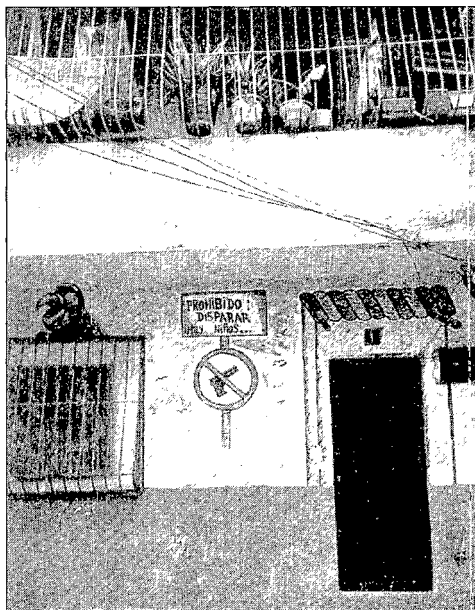
(Martin Buber)

Verwendete und zitierte Literatur

Bodemer, Krumweide, Nolte u. Sangmeister: Lateinamerika Jahrbuch 1999. FFM 1999
Junker, Nohlen u. Sangmeister: Lateinamerika am Ende des 20. Jahrhunderts. Beck'sche Reihe, München 1994.

Frank Krämer
Caracas, im August 2001

Ich stehe noch ganz unter dem Eindruck der blutigen Ereignisse während der letzten Tage aufgrund politischer Unruhen, deren Ende noch nicht abzusehen ist. Die bedrückenden Zustände der Unübersichtlichkeit, gefördert durch die waltende Zensur und die Rechtlosigkeit, die unter anderem zu schweren Plünderungen führten, zeigen mir, welch abgrundtiefer Hass die venezolanische Gesellschaft zerreißt: Hier die „prassenden, machtbesessenen Reichen“, dort die „kriminellen, stehenden Horden“. Nur ein ernstgemeinter Dialog kann diese Polaritäten kritisch hinterfra-



Verbotsschild am Eingangshaus eines Barrios.
„Verboten: Schießen. Es gibt Kinder“

gen. Der drohende Bürgerkrieg verdeutlicht einmal mehr, dass ohne Frieden alles nichts ist. Es gilt für alle, und besonders für diejenigen, die über Machtmittel verfügen, zu erkennen, dass dauerhafter Frieden nur gelingt, wenn alle Menschen die Chance erhalten, ihre Lebenswünsche frei zu entwickeln. Dazu ist mit Mut, Kraft und Ausdauer die hier herrschende Armut zu bekämpfen, da jene Armut Freiheit und damit Frieden verhindert.

Frank Krämer, 14. April 2002

Wo bleibt die Kontinuität in Santa Catarina?

Am 1. Februar 1991 übernahm der zweite Fachberater in Santa Catarina (Brasilien) von seinem Vorgänger, der 1985 als erster begonnen hatte, 80 Schulen mit Deutschunterricht. Der hatte gute Aufbauarbeit, man kann sagen Pionierarbeit, geleistet, hatte er doch DaF-Unterricht in den Schulen eingeführt.

Ende Juli 1999 ging der zweite Fachberater in den Ruhestand und übergab der Nachfolgerin in Santa Catarina 111 Schulen, in erster Linie öffentliche, d.h. Staats- und Munizipalschulen,

mit ca. 14.000 Deutschschülern, die ausschließlich von brasilianischen Deutschlehrern unterrichtet wurden. Vier Privatschulen bereiteten Schüler auf das Sprachdiplom der KMK vor. An zwei dieser Schulen war jeweils eine deutsche Programmlehrkraft zu diesem Zweck eingesetzt. Hinzu kamen vier Privatschulen im Nachbarstaat Paraná, ebenfalls mit Sprachdiplomvorbereitung, an einer Schule mit einer deutschen Programmlehrkraft, sowie einige Staatsschulen. Seit 1997 wurde Paraná vom Fachbe-

rater in Santa Catarina mitbetreut, da die Stelle von der ZfA nicht wieder besetzt worden war.

Im Jahre 1991 und 1992 musste noch in zahlreichen Staatsschulen der bereits laufende Deutschunterricht in der offiziellen Stundentafel vom Erziehungsministerium und dem damit verbundenen, aber unabhängigen staatlichen Erziehungsrat genehmigt und festgeschrieben werden. Vor allem ging es immer wieder um den Beginn in der 5. Klasse mit wenigstens 3 Wochenstunden und nicht, wie seinerzeit noch in den Richtlinien verankert, ab der 7. Klasse mit wöchentlich nur 2 Stunden. Hinzu kam die Aufnahme des DaF-Unterrichts in die 9.–11. Klasse, damit die Schüler der 5.–8. Klasse ihn als attraktiv im Hinblick auf das Lernen bis zum Schulabschluss betrachten konnten.

Heute ist es wesentlich einfacher, da es in der Hand der Schule und der Elternschaft liegt, bei vorhandenen Lehrern mit der Lehrbefähigung für Deutsch und einer ausreichenden Schülerzahl von wenigstens 12 oder 15 den DaF-Unterricht in die Stundentafel als Wahlpflichtfach ab 5. Klasse zu übernehmen. So ist es möglich, dass in einer Staatsschule bis zu fünf Fremdsprachen angeboten werden. Dazu zählen in der Regel aufgrund der Einwanderer aus Europa Deutsch und Italienisch, bedingt durch seine Position als Weltsprache, Englisch, und auch Französisch wird gefördert. Verständlich ist heutzutage auch die Ausweitung der spanischen Sprache, gefordert durch den „Merco Sul“.

Die Genehmigung der Anträge aus den Municipalschulen lag in der Hand der municipalen Schulräte. Nur durch intensive und regelmäßige Kontakte mit den Municipien und den regionalen staatlichen Schulaufsichtsbehörden, die die Arbeit der Fachberatung respektierten und nicht nur fachlich, sondern auch in administrativer und politischer Hinsicht unterstützten – wenn auch mit einigen regionalen Rückschlägen – konnte mit Erfolg der Aufbau des DaF-Unterrichts geschafft werden. Mindestens ein Jahresseminar für alle und vier regionale Wochenendseminare sowie zusätzliche Korrekturseminare verfolgten eine gezielte didaktisch-methodische Fortbildung. Geplante Unterrichtsbesuche, und zwar schwerpunktmäßig bei denjenigen, bei denen Orientierungs- und Beratungsbedarf bestand, erfolgten, wenn möglich, zweimal jährlich sowohl im Westen als auch in der Küstenregion. Dazu gehörte auch, wenn erforderlich, Demonstrationsunterricht. Unterstützt wurde die didaktisch-methodische Fortbildung durch Kurse am IPBA in São Paulo. Das Institut existiert nicht mehr.

Gemeinsam mit dem Goethe-Institut in Curitiba wurde eine intensive Fortbildungsarbeit hinsichtlich der Verbesserung des Sprachniveaus auf drei Ebenen – ZDaF, ZMP und KDS – mit Abschlussprüfungen betrieben, und zwar einmal jährlich in Curitiba und zusätzlich in Verbindung mit den didaktisch-methodischen Seminaren der Fachberatung. In der Regel erhielten drei Deutschlehrer aus Santa Catarina pro Jahr seitens des Goethe-Instituts ein zweimonatiges Stipendium für die Sprachfortbildung in Deutschland, im allgemeinen verbunden mit der ZMP.

Mit guten Argumenten, wie den intensiven Kontakten bis hin zum Schüleraustausch auf technischem, kaufmännischem und landwirtschaftlichem Sektor, hat sich der Deutschunterricht gegenüber dem Englischunterricht und dem zunehmenden Spanischunterricht behauptet. Dabei spielt in vielen Regionen auch das Bedürfnis nach der Erhaltung des Kulturgutes der zum Teil vor 170 Jahren aus Deutschland eingewanderten Vorfahren eine Rolle.

Für viele Deutschlehrer, die ihre Unterrichtstätigkeit nach dem sogenannten „Magisterio“, der Grundschullehrausbildung in der 9. bis 12. Klasse, aufgenommen hatten, war Deutsch noch Zweitsprache, wenn auch sehr dialektgefärbt und mit Portugiesisch durchsetzt. Sie unterrichteten aufgrund des Lehrermangels auch in der 5. bis 8. Klasse sowie oft in der Oberstufe, der 9. bis 11. Ihnen fehlte jedoch das Universitätsdiplom, das Voraussetzung für die Verbeamtung und die Bewerbung für alle leitenden Positionen sowie eine bessere Bezahlung ist. Die fehlende Universitätsausbildung betraf auch andere Fächer.

Das Erziehungsministerium von SC schuf ein vierjähriges Wochenend- und Ferienstudium für diese Lehrer. Es wurde vom Staat bezahlt. Im Rahmen dieses Programms wurden auch in Absprache mit der Fachberatung vier Kurse mit Deutschlehrern – zwei in der Küstenregion und zwei im Westen – eingerichtet. Zwar war die Eingangsprüfung hinsichtlich der deutschen Sprache nicht angemessen gewichtet, aber es war eine gute Gelegenheit für die bereits von der Fachberatung und dem Goethe-Institut geförderten Lehrer. Dies führte dazu, dass die für den Westen zuständige Universität, die UNOESC (Campus Chapecó und Campus São Miguel do Oeste) Deutsch offiziell als Fach aufnahm, während die Bundesuniversität, die UFSC, mit Sitz in Florianópolis, die über eine Deutschabteilung verfügt, die Leitung und die Dozentenversorgung in der Küstenregion (Jaraguá do Sul und Ibirama) übernahm. (Der bis 1999 tätige

Fachberater führte als Dozent im Jahre 2000 einen zweiwöchigen Sprachkurs in den Ferien sowie das fünfmonatige abschließende Praktikum an Wochenenden in Jaraguá do Sul und letzteres 2001 in Ibirama durch.)

Das Resultat ist, dass mehrere Absolventen, die zuvor noch nicht Deutsch unterrichtet hatten, dies in ihren Schulen begonnen haben. Auch die Absolventen aus Ibirama, die am 01.03.2002 im Rahmen der „Formatura“ ihr Diplom ausgehändigt bekamen, haben vielfach den Deutschunterricht mit Unterstützung der regionalen Schulaufsichtsbehörde in der Schule begonnen.

In Witmarsum (SC) läuft seit 2 Jahren der DaF-Unterricht ab der 9. Klasse. In Ibirama wurde in einer 5. Klasse der DaF-Unterricht aufgenommen, und in Presidente Getúlio und dem „Interior“ dieses Ortes werden weitere Klassen beginnen. Misslich dabei ist, dass es keinen Fachberater gibt, um die Lehrbuchfrage zu klären. Eine Privatschule in Joinville, ca. 200 km entfernt, ist in der Lage, Bücher für die 5. bis 11. Klasse abzugeben. Der Schulleiter der Privatschule und lokale Koordinator des „Programa Magisters“ in Ibirama, der noch Kontakte zu den Absolventen hat, wird die Verteilung in der Region vornehmen. Es fehlt die Fachberatung, um solche Verbindungen herzustellen und um für die Weitergabe zu sorgen. Die gezielte und ausgewählte Lehrmittelversorgung ist Bestandteil der Fachberatertätigkeit auf der Basis der zu analysierenden Unterrichtssituation im Hinblick auf Jahrgangsstufe, Schülerzahl und Sprachniveau im Rahmen der Orientierungsarbeit.

Es gilt auch zu bedenken, dass es kein Referendariat gibt, wie wir es in Deutschland kennen. Der hiesige Lehrer stellt sich mit dem Universitätsdiplom dem „Concurso“, einer staatlichen Prüfung, die die Verbeamtung als Ergebnis hat. Dies haben bereits einige der Absolventen des Faches Deutsch wahrgenommen. Es ist dies aber eine rein theoretische Prüfung. Die fachliche Fähigkeit im Unterricht wird nicht geprüft. Die fachliche Orientierung seitens der Fachberatung in der Schule ist vielfach dringend nötig.

Das Goethe-Institut in Curitiba ist bereit, Kurse anzubieten. Die Lehrer warten darauf. Bei der heutigen Situation der Goethe-Institute müssen diesen jedoch die Zahlen der Deutschschüler in den Schulen, die die Fachberatung während des ersten Quartals von den Schulen erhält, vorliegen. Dem Goethe-Institut in Curitiba fehlten diese Zahlen. Municipien wie Blumenau und Pomerode, die die Hauptzentren mit Municipalschulen in der Küstenregion sind,

sandten die Daten unverzüglich per Fax. Das Erziehungsministerium wird die Angaben für die Staatsschulen liefern. Mit der Vorarbeit der Fachberatung wäre dies alles wesentlich einfacher.

Der Gouverneur von SC beabsichtigt, die besten Schüler aller Fremdsprachen – Englisch, Spanisch, Italienisch, Deutsch, Französisch – mit einer Prämie auszuzeichnen, um eine Motivation für die Fremdsprachen zu schaffen. Den Deutschunterricht betreffend, kann darüber nur die Fachberatung Auskunft geben, denn bei ihr laufen alle Prüfungsergebnisse der „Zentralen Deutschprüfung“ der 8. und 11. Klassen zusammen.

Die Koordinatorin für Fremdsprachen im Erziehungsministerium, u.a. deutschstämmig und Spanischlehrerin, bat um eine Information darüber, wie im Fach DaF in Santa Catarina die „Zentralen Deutschprüfungen“ organisiert werden. Angesichts der nicht-besetzten Fachberaterstelle wandte sie sich an den noch im Land befindlichen, ehemaligen Fachberater, der diese Information auf der Grundlage der Prüfungen des letzten Jahres vorlegte. Er hatte sie erbeten, um sie in der Endphase während des Praktikums Studenten vorzustellen, die alle eine Ausfertigung der Prüfungen der 8. Klasse und der 11. Klasse erhalten haben, denn dies erschien ihm nicht nur sinnvoll für den Deutschunterricht, sondern auch dem Ansehen der bisher von Deutschland geförderten Fachberatung dienlich.

In dem Gespräch im Erziehungsministerium ging es auch darum zu erläutern, welche Basisarbeit zur Vorbereitung der Prüfungen geleistet werden muss und wie die seinerzeit vom ehemaligen Fachberater eingerichteten Korrekturseminare nach den geschriebenen Prüfungsarbeiten funktionierten. Man fragte auch nach dem Einsatz des Goethe-Instituts. All diese Aktionen sind eigentlich Aufgaben der Fachberatung, die an das Erziehungsministerium angebunden ist. Die aber war nicht besetzt.

Die Präsidentin des Deutschlehrerverbandes von Santa Catarina ist eine vollbeschäftigte Lehrkraft an einer Privatschule. Sie bereitet Schüler auf das Sprachdiplom der KMK vor. Man hat sie seitens der ZfA um zusätzlichen Einsatz gebeten. Was kann man von ihr erwarten?

- Die Mitwirkung an der Vorbereitung der „Zentralen Deutschprüfung“ für die 8. Klassen. Was ist nicht zumutbar? Dies sind Schulbesuche, und zwar aus folgenden Gründen:
- Sie ist nicht als einheimische Fachbetreuerin ausgebildet worden.

- Der Zeiteinsatz neben ihrem Unterricht ist aufgrund der großen Entfernungen ungeklärt.
- Die Kostenfrage bezüglich der Fahrten, Unterkunft und Verpflegung ist nicht gelöst. Wer zahlt das Honorar?
- Eine Absprache mit dem Erziehungsministerium hat nicht stattgefunden.

In diesem Zusammenhang steht die Tatsache der fehlenden Gleichbehandlung zwischen Rio Grande do Sul (RS) und Santa Catarina (SC) einschließlich Paraná (PR) im Raum. Folgende Punkte bedürfen einer Klärung:

- Die ZfA sagt, einheimischen Fachbetreuern darf offiziell von Deutschland kein Honorar gezahlt werden.
- Dies geschieht seit Jahren bei drei einheimischen Fachbetreuerinnen in RS.
- Bei aus SC und aus PR in Deutschland als einheimische Fachbetreuer ausgebildeten Lehrkräften, insgesamt 3, erwartet man, dass die Zahlung seitens des zuständigen Erziehungsministeriums erfolgt. (Das ist verständlich, jedoch aufgrund der hiesigen Bestimmungen – vor allem gegenüber den anderen Fremdsprachen – nicht leicht realisierbar.)
- Warum verlangt man dies nicht auch bei den Fachbetreuerinnen in RS?

Sollte die Zentralstelle die Fachberatung Santa Catarina neu besetzen, so möge sie die Arbeitsplatzbeschreibung des vorletzten Fachberaters zur Hand nehmen und sie dem/der neuen Fachberater/in vorlegen.

Folgende Schwerpunkte sollten bei der Auswahl besonders berücksichtigt werden:

- Die Voraussetzung des Zweiteinsatzes, d.h. vorhandene Auslandserfahrung sollte gegeben sein.
- Es sollte sich um einen Fremdsprachenlehrkraft handeln, die es vor allem versteht, Lehrwerke zu analysieren und sie, den hiesigen Verhältnissen angemessen, zu didaktisieren.
- Es muss eine Lehrkraft sein, die zumindest Unterrichtserfahrung in der 5. bis 10 oder 12. Klasse hat und ebenfalls fähig ist, in der Grundschule zu unterrichten.
- Sie muss bereit und fähig sein, Unterricht zu zeigen. Man kann keine Lehrer orientieren, wenn man nicht selbst DaF unterrichten kann.
- Sie muss Einfühlungsvermögen haben, und zwar sowohl bei den hiesigen Lehrern als auch im Erziehungsministerium.
- Die möglichst regelmäßige Anwesenheit im Erziehungsministerium und das Sich-Kümmern um die Voraussetzungen und Bestim-

mungen für den Fremdsprachunterricht vor Ort sind unerlässlich.

- Der regelmäßige Kontakt zu den kommunalen und staatlich-regionalen Schulaufsichtsbehörden ist unabdingbar. Wir sind Gast im Lande, werden respektiert, aber benötigen die Bereitschaft der Mitarbeit dieser Pädagogen.
- Wir sind hier nicht in Deutschland. Hier plant und organisiert man anders. „Hier spannt man oft den Karren vor den Ochsen“, wie der Brasilianer selbst sagt. Das raubt oft Zeit, weil man im Nachhinein noch etwas klären muss, was für uns am Anfang steht.
- Die Arbeit eines hiesigen Fachberaters ist „zeitlos“. Wer Arbeitsstunden zählt, so wie in deutschen Schulen die Vertretungsstunden gezählt werden, der gehört hier nicht her.
- Gefordert ist die Bereitschaft zu engagierter, nicht durch Tarif abgegotener Arbeit.
- Im übrigen sollte er oder sie auch tropentauglich sein, denn die Entscheidung des AA, dass diese Region hier gar nicht zu den Tropen zählt – allerdings erst seit ein paar Jahren – ist falsch.

Über allem steht: Es ist falsch, wenn man meint, „Am deutschen Wesen muss alles genesen!“

Wichtig ist freilich auch: Der Fachberater entscheidet, wo er seine Schwerpunkte setzt. Dazu hat ihn die Zentralstelle beauftragt. Gute Prüfungsergebnisse bei den „Zentralen Deutschprüfungen“ kann man nur erreichen, wenn man die Basisarbeit in den Schulen leistet und die Prüfungsarbeiten auswertet. Dies gilt für alle Bereiche.

Und ein Letztes: Die Arbeit an den Sprachbeihilfeschulen, die das Sprachdiplom der Stufe I und II vorbereiten, ist wichtig. Es gilt jedoch, nicht zu vergessen, dass man am „Staatlichen Erziehungsministerium“ angebunden ist. Dies ist in erster Linie für die öffentlichen Schulen zuständig. Angesichts dieser Anbindung kann sich die Fachberater dem Hauptanliegen seines einheimischen Arbeitgebers nicht verschließen, und zwar aus pädagogischer und sozialer Sicht.

Wie es scheint, hat die ZfA die Kontinuität in Santa Catarina, Paraná eingeschlossen, vergessen.

*Florianópolis, im Mai 2002
Horst Burmeister
(Ex-Fachberater von SC u. PR)*

PS. Inzwischen wurde die Fachberatung für DaF nach einjähriger – m.E. zu langer – Unterbrechung wieder besetzt.

Deutschunterricht planen – durchführen – evaluieren mit „Profile Deutsch“

Für den modernen Lehrer ein modernes Arbeitsinstrument: eine CD, die ihm einerseits erlaubt, die Ziele seines Unterrichts auf die allgemeinverbindlichen Ziele des Deutschunterrichts abzustimmen und die ihm andererseits die Elemente zur Verfügung stellt, die zum Erreichen dieser Ziele notwendig sind.

Man kann schon von einer Sensation sprechen. Es geht dabei nicht um irgend ein zusätzliches Hilfsmittel für den Lehrer, sondern um die Basisaussagen des *Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, der in Zukunft für den Deutschunterricht an allen offiziellen Sprachinstitutionen gelten soll (Siehe hierzu *Der Deutsche Lehrer im Ausland Okt. 01*, S. 228: „Ein neues Sprachenkonzept mit Folgen“). Eine so umfassende und differenzierende Zusammenstellung der sprachlichen Grundbausteine des Deutschunterrichts hat es noch nicht gegeben. Das ganze gehorcht der Frage: Welche sprachlichen Fertigkeiten muss jemand erwerben, wenn er eine kommunikative Aufgabe auf einem bestimmten Niveau bewältigen will.

Bei der Neuformulierung des Ziele des Sprachunterrichts und seiner Mittel ist Orientierung wichtig. Effizienten Deutschunterricht macht der Lehrer, der die Ziele und Mittel des neuen Konzepts kennt. Dazu gibt *Profile Deutsch* die adäquaten Hilfestellungen.

Welche Inhalte bietet nun die CD an? Da ist zunächst einmal die umfangreiche Auflistung der globalen und detaillierten *Kannbeschreibungen* des Sprachunterrichts innerhalb der Niveaustufen A1 bis B2. *Kannbeschreibungen* geben an, welche Fertigkeiten und Kenntnisse der Lerner für ein bestimmtes Niveau beherrschen muss. Dabei wird einerseits unterschieden zwischen mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten, andererseits zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. So kann z.B. ein Lerner auf Niveau A1 „auf einem Amt wichtige Angaben wie Geburtsdatum oder Adresse verständlich sagen“ oder „den Titel einer CD, die ihm von einem Freund empfohlen wird, auf-

schreiben“. Globale Kannbeschreibungen und Detailbeschreibungen lassen sich jederzeit per Mausklick einander zuordnen.

Nun wissen wir alle, dass zwischen der Formulierung eines Lernziels und dem konkreten Unterricht häufig eine weite Wegstrecke liegt. Diese Distanz wird nun durch die CD überwunden:

- Ich weiß nicht, welche Texte einer bestimmten Intention zuzuordnen sind. Kein Problem; das Programm listet die möglichen Textsorten auf.
- Ich möchte wissen, aus welchen Komponenten die Textsorte Bewerbungsschreiben besteht. Kein Problem; zu jeder Textsorte werden die Elemente übersichtlich dargestellt.
- Ich möchte wissen, welches Vokabular und welche Redemittel in der Textsorte Bewerbung vorherrschend sind. Das Programm stellt sie übersichtlich in Sachfeldern und mit Wortfamilien dar.
- Ich möchte wissen, welche Grammatik gelernt werden muss, um ein Redemittel innerhalb einer Textsorte zu verstehen und zu benutzen. Auch hier kommt Hilfe per Mausklick.
- Ich möchte wissen, welche Lernstrategien nützlich sind, um eine bestimmte Fertigkeit zu erwerben. Das Programm macht entsprechende Vorschläge.

Mit dieser Aufzählung sind nur einige der interaktiven Möglichkeiten der CD aufgezählt.

Interessant ist es, dass der Lehrer nicht nur auf die in den Profilen gespeicherten Daten angewiesen ist. Die Daten lassen sich erweitern um Wörter, Redemittel, Textsorten. Kulturspezifische Aspekte können berücksichtigt werden. Der Lehrer kann für jede seiner Lerngruppen eine eigene Datenbank anlegen, in die die speziellen Themen der Lerngruppe eingehen und aus der er alle Arbeitsweisen, Übungen, Prüfungen etc. entwickelt.

Literatur: „Profile Deutsch“, Buch und CD-ROM, Langenscheidt, 36,- Euro

Heinrich Graffmann

Gänsefüßchen-Authentizität oder Sch...realität

Von der Schwierigkeit, ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln

In der Hand halte ich das Heft Nr. 2 unserer Verbandszeitschrift. Da lese ich vom Deutschlernen durch „authentische“ deutschsprachige Fernsehprogramme und mir fällt Brecht ein. (Brecht, den ich noch heute liebe, obwohl ich mir gar keine Gedanken darüber mache, ob man das als DaF-Lehrer heute noch darf, soll, muss ...)

Und mir drängt sich auf die folgende Geschichte von Herrn W.:

„Wenn ich mein Land liebe“, sagte Herr W., „dann mache ich mir ein Bild von ihm und Sorge, dass es ihm ähnelt.“ „Das Bild dem Land?“, fragte man Herrn W. „Nein, mein Land dem Bild!“

Als Programmlehrerin habe ich mich verpflichtet, in meinem DaF-Unterricht den Schülern ein objektives Deutschlandbild zu vermitteln. Aber wie? Es ist das Einfache, das schwer zu machen ist.

Der DaF-Unterricht ruht auf drei Säulen: Sprachliche Kompetenz, Literatur, Landeskunde. Den den Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom II trennen wir seit Jahren nicht mehr streng Literatur von Landeskunde. „Literatur ist Landeskunde“, formulierte mein damaliger Fachberater. Eine Aussage, der ich gern zustimme. Spiegelt sich doch in der Literatur eines Landes sein Erscheinungsbild wieder. Gleich, ob es sich dabei um die „hoche“ oder Trivialliteratur handelt. Lessings Nathan zur Zeit seiner Entstehung, der Umgang mit ihm in der Zeit des Faschismus, später in beiden deutschen Staaten, heute als Sprech Anlass für die Auseinandersetzung mit Intoleranz in verschiedenen Ländern. Das Verhältnis zwischen Ungarn und Slowaken in der Slowakei, die Situation der Bratislavaer Juden, Russen und Kasachen in Aktjubinsk, Muslime und orthodoxe Christen in Kasachstan ... Ja, aber auch Ausschreitungen von Neonazis im heutigen Deutschland. Beziehe ich das nun in meinen Unterricht ein oder spare ich es aus. Wie typisch sind solche Erscheinungen in meinem Land heute? Gehört das in den Unterricht?

Die deutsche Nachkriegsgeschichte, das Wirtschaftswunder ... Da bietet sich die Bubi-Scholz-Story förmlich an. In Kombination: Vi-

deo des Films, Drehbuch, Romanvorlage zum Film, dazu selbst erstellte Arbeitsblätter zum Hör- und Leseverstehen, Grammatik- und Wortschatzübungen. Aber da fällt, und nicht nur einmal, dann auch das Wort „Scheiße“, oder gar „Kacke“. Gehört das nun in meinen Unterricht, wo ich doch ein gutes Deutschlandbild vermitteln soll?

Zurück zu dem Artikel aus dem letzten Heft! Das Medium Fernsehen will der Autor im Deutsch-Unterricht genutzt wissen. Und er meint ausdrücklich authentisches Fernsehen. „Ja, jaaaaa!“, möchte man ihm beipflichten. Nicht „kosmetisch geglättetes Schulfernsehen“, nicht die „oberlehrerhafte Deutsche Welle“, keine „biederen IN-Streifen“ ... Der Grund für meine begeisterte Zustimmung liegt zunächst mal im rein Sprachlichen: Natürlich muss ein Schüler der oberen Klassen auch Sprache aus Nebengeräuschen herauszufiltern verstehen, natürlich muss er es auch lernen, Sprache im Kontext aufzunehmen, wo nicht wörtliches Verstehen erreicht oder auch nur angestrebt werden kann. Natürlich muss der Schüler auch an dialektgefärbte Sprache herangeführt werden.

Aber er soll sich auch selbst ein Bild vom heutigen Deutschland machen können, auch dann, wenn er mal nicht eben so die vier- bis 5000 km von Kasachstan aus da hinfliegen kann, nicht an jeder Ecke mit deutschen Zeitschriften gesegnet ist.

Und so sitze ich – obwohl bislang (toi-toi-toi) von der sibirischen Grippe verschont – Nacht für Nacht und zappe an meiner Satellitenschüssel. Unter Berücksichtigung der Zeitverschiebung zu deutschen Längengraden überlege ich von 18 Uhr abends bis 2 Uhr in der Früh, womit ich meine lieben Kleinen im Deutschunterricht beglücken kann.

Naja, und dann verfolgen wir eben im „Jugendgericht“, wie Axel der Nachbarstochter in den Po geschossen hat oder wie der autoritäre Sportlehrer behauptet, von seinem Schüler Benjamin beim Segeltörn rachsüchtig über Bord geschleudert worden zu sein. Und die Schüler stellen das Ganze im Rollenspiel nach, diskutieren über Schuld und Strafmaß und er-

fahren auf diese Weise so ganz nebenbei etwas über die heutige Situation an deutschen Schulen. Ist dies nun ein verzerrtes Bild? Habe ich meiner Pflicht nun genügt? Oder ist dies schon die erste Stufe zum Landesverrat?

Zugegeben, wir deutschen Lehrer im Ausland haben zuweilen nach mehrjähriger Abwesenheit nicht mehr so ganz korrekte Vorstellungen davon, was sich in unserem kerngesunden Land der Eichen und Linden heute tatsächlich tut, auch wenn wir es in den Sommerferien immer wieder zu finden wissen.

Wenn wir der Gänsefüßchen-Authentizität des Deutschen Fernsehens nicht mehr allzu sehr vertrauen, könnten wir doch einfach in besagten Sommerferien mal mit der Videokamera herumziehen und ein wahrhaft authentisches Bild einfangen. Und was hätte ich da in diesem Jahr nicht alles Feines mitschneiden können!

Szene Nr. 1

Zeit: Juli 2002, am frühen Nachmittag Ort: Eine voll besetzte Berliner S-Bahn

Ich betrete einen Wagen Richtung Westkreuz. Etwa fünf Jugendliche lümmeln sich auf die Bänke, die Füße in dreckstarrenden Springerstiefeln dekorativ auf die gegenüberliegenden plüschbezogenen Sitze gebettet. Die Mitfahrenden sind in Zeitungen vertieft, die Nasen tief zwischen Bild und BZ (Man beachte: Deutschland, das Leseland). Ich wende mich an die Knaben, infolge mangelnder Sprachkenntnisse vermag mein tschechischer Begleiter dem Dialog nicht so recht zu folgen. „Ei, findet ihr dit besonders elejant: Die Dreckstiebeln direkt uff de Sitze? Kann't sint, det da nachher noch andre Leute sitzen woll'n? Könnst man doch wenigstens 'ne Zeitung untalejen, wa?“ Verblüfftes Aufsehen ... „Mutta, kannste uns deine Zeitung jeben?“ Es knistert in der Luft, die Nasen bleiben zwischen den Blättern, mein Begleiter versteht kein Wort. Aber er hat sympathisch breite Schultern. „Nee, die wolltick eijentlich selba erst ma lesen. Aba vielleicht habta noch 'ne andre Idee? Hei?“ Ich grinse fröhlich (obwohl ich mir meiner Sache schon gar nicht mehr so ganz sicher bin, wären da nicht die breiten Schultern neben mir). Und da geschieht das Wunder: Fünf Paar Springerstiefel wandern auf den Erdboden. Und dann beim Aussteigen: „Denn entschuldje ma schon, Mutta!“

Szene Nr. 2, ebenda

Ein junges Mädchen steigt ein, ein Traum in Schwarz. Schwarz auch Lippenstift und Nagellack. Die zerfransten Öffnungen in T-Shirt und Jeans gewähren einen weit gehenden Einblick

auf einen gut gebauten, wenn auch leicht bulimischen Körper. In einer Hand eine Reitgerte (oder ist es doch eher eine Hundepeitsche?), in der anderen eine Eisenkette. Daran hängt in einem dicht mit Nieten besetzten Hundehalsband ihr Begleiter, ein schwächliches Bürschchen. Aus ihrem lautstarken Dialog – oder sollten wir das Ganze besser Monolog nennen, denn der Part des jungen Mannes beschränkt sich auf hündische Zustimmung – erfährt jeder, der es hören will, aber auch jeder andere, interessante Einzelheiten aus dem Berliner Schulalltag, vom Drogendeal auf dem Schulhof, vom Schulschwänzen, dem Rauswurf aus der Schule, dem freien Leben danach ...

Szene Nr. 3

Ort: Petershagen bei Berlin, Land Brandenburg

Vier ältere Leute unterhalten sich über den Nachbarn. Herr Sch. (68) hatte als Wächter auf einem Parkplatz im benachbarten Strausberg gearbeitet. In der letzten Nacht haben ihn Jugendliche kaltblütig abgestochen, vier junge Männer, die noch vor wenigen Jahren als völlig normale Schüler im Ort bekannt waren. Auf der späteren Gerichtsverhandlung werden drei von ihnen keinerlei Anzeichen von Reue bekunden.

Szene Nr. 4

Ort: Petershagen, Stehbiertisch auf der Straße vor Reichelt

Peter (ca. 50), arbeitslos, soweit erkennbar am ganzen Körper tätowiert, spricht (im Zusammenhang mit dem Berliner Bürgermeister Wowereit) über Schwule: „Denen würde ich den A.....“ (Bei der Wiedergabe der weiteren Worte sträubt sich mein Computer) Zustimmung bei den Trinkkumpanen, ich wende mich nach einem vorsichtigen Versuch der Entgegnung angewidert ab.

Szene Nr. 5

Ort, Petershagen, S-Bahnhof, Bahnhofskneipe

Ronny (ca. 35), arbeitslos, schwärmt davon, wie er die Kalaschnikow nehmen möchte und dem Schwein Saddam Hussein den A... aufreißen, die Eier abschneiden. Alles im Namen der Humanität, um der unschuldigen ermordeten Kinder willen, die er in der Zeitung und im Fernsehen gesehen habe. Und schließlich sei Deutschland wieder etwas in der Welt und er, Ronny, der gute Deutsche, wolle es diesem Miststück schon zeigen, lieber heute als morgen. Und da könne ich jeden fragen!

Ja, frage ich mich bei meiner Rückkehr besorgt, war das, was ich da in sechs Wochen erlebt

habe, nun eigentlich soooooo furchtbar weit weg von dem, was mir Abend für Abend über den Bildschirm flimmert?

Nun mag man darüber streiten, was ist Ursache, was Wirkung. Prägt das Fernsehprogramm zunehmend das Verhalten, senkt es die Hemmschwelle, erhöht es Aggressivität? Oder spiegelt es einfach wieder, was sich Tag für Tag in Deutschland tut? Zugegebenermaßen ins Extreme verzerrt, davon leben Berichterstatter. Gerade die zitierten nachgestellten Gerichtsverhandlungen stehen ja mittlerweile auch in Deutschland in der Kritik, weil sie unter dem Schutzschild der sachlichen Berichterstattung zunehmend Gewalt in die Medien bringen, und das nun sogar zu kinderfreundlicher Sendezeit.

Mir bleibt die Frage: Welches Deutschlandbild soll ich möglichst authentisch vermitteln? Doch lieber nach dem sowjetischen Deutschbuch, das noch heute an unseren Schulen im Gebrauch ist: Landeskunde Leipzig „Diese Frau hat einen Hut, während jene einen Mantel trägt.“ (wörtlich!!)

Nein, dann wohl doch lieber mit ausgewählten Mitschnitten aus dem deutschen Fernsehprogramm!

Ich würde sooo gern ein edles Deutschlandbild vermitteln, aber die Verhältnisse, die sind nicht so.

Heike Lawin

P.S.: Die Herren W., B., St. und H. mögen mir die Anleihen bei ihren Texten verzeihen!

schulHauser

Produkte für die Bildung

Ihr zuverlässiger Lieferant
für Lehrmittel und Einrichtung

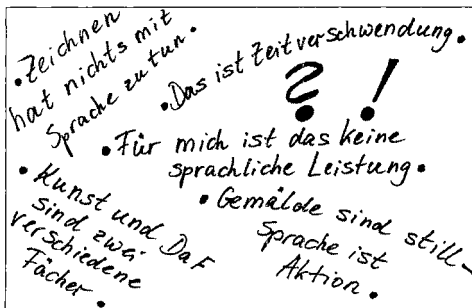
Für alles, was die Schule braucht =
Alltägliches und Außergewöhnliches

kompetent und preisgünstig

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

Kunst im Unterricht? Aber ja!

Dass es (immer noch) Vorbehalte gegen ein fächerübergreifendes, handlungs- und produktorientiertes Lernen im DaF-Unterricht gibt und auch in absehbarer Zeit noch geben wird, ist kein Geheimnis, denn es wäre illusorisch anzunehmen, dass die Anforderungen der modernen Didaktik in dieser Hinsicht international sofort umsetzbar sind. Zwar finden sich in den für die einzelnen Regionen und Länder verbindlichen Curricula und Richtlinien inzwischen Hinweise und Empfehlungen für das handlungsorientierte und fächerübergreifende Lernen, jedoch wird die Umsetzung aufgrund der bisherigen – unterschiedlichen Lehr- und Lerntradition in diesen Ländern sicherlich noch einige Zeit benötigen, obwohl die Voraussetzungen dafür in vielen Lerngruppen und Klassen nicht nur bereits gegeben sind, sondern mitunter sogar als ideal bezeichnet werden können. Häufig argumentieren Lehrer in Fortbildungsseminaren bei Arbeitsaufträgen, die mit der Anfertigung von Zeichnungen und/oder Illustrationen verbunden sind, dass durch „Malen“ wertvolle Unterrichtszeit vergeudet wird und dass Kunst und Sprachunterricht doch wohl „sehr verschiedene Dinge“ seien. Die unten zitierten Argumente entspringen nicht der Fantasie des Verfassers dieser Zeilen, sondern sie wurden in Lehrerfortbildungsveranstaltungen oder Unterrichtsbesprechungen – unter anderem auch in der Bundesrepublik Deutschland – geäußert.



Bei unserem Auslandseinsatz an einem Gymnasium in Brno, Tschechische Republik konnten meine Frau und ich in unseren Lerngruppen schnell feststellen, dass viele Schüler sich sehr für Kunst und Malerei interessieren. Dies wurde unter anderem dadurch deutlich, dass einige unserer Schüler regelmäßig Ausgaben einer Kunstzeitschrift im Abonnement bezogen und über ausgezeichnete Sachkenntnisse im Hin-

blick auf den deutschen Ex- und Impressionismus verfügten. Bald entstand der Gedanke, sich diese Kenntnisse zunutze zu machen, indem wir einen Unterrichtsversuch in einer Doppelstunde in einer elften Klasse durchführten, der hier kurz beschrieben werden soll.

Zunächst erhielten die Schüler zu zweit, höchstens zu dritt, einen auf ein DIN A3-Blatt kopierten Bildausschnitt eines Gemäldes von Gustav Klimt, der ursprünglich einem Werbeträger für eine Klimt-Ausstellung in Wien entnommen worden war.



Jetzt wurden die Schüler aufgefordert, diesen Ausschnitt, auf dem lediglich der Kopf einer nach rechts blickenden Dame zu sehen ist, entsprechend zu ergänzen, indem er in eine Schü-

Heinrich Heine NEUE GEDICHTE VERSCHIEDENE (SERAPHINE) X Das Fräulein stand am Meere Und seufzte lang und bang, Es rührte sie so sehr Der Sonnenuntergang. Mein Fräulein! sein Sie munter, Das ist ein altes Stück; Hier vorne geht sie unter Und kehrt von hinten zurück.	Johann Wolfgang von Goethe NÄHE DES GELIEBTEN Ich denke dein, wenn mir der Sonne Schimmer Vom Meere strahlt; Ich denke dein, wenn sich des Mondes Flimmer In Quellen malt. Ich sehe dich, wenn auf dem fernen Wege Der Staub sich hebt; In tiefer Nacht, wenn auf dem schmalen Stege Der Wanderer bebt. Ich höre dich, wenn dort mit dumpfem Rauschen Die Welle steigt, Im stillen Haine geh ich oft zu lauschen, Wenn alles schweigt. Ich bin bei dir, du seist auch noch so ferne, Du bist mir nah! Die Sonne sinkt, bald leuchten mir die Sterne. O wärest du da!	Arno Holz SCHWERE TRENNUNG Du gingst. Die Blätter ... fallen. In blaue ... Dämmerung ... sinkt das Tal. Ich starre in ... die ... steigenden Nebel. Da, einmal noch, aus der Ferne, weht ... dein ... Tuch. Grüße!! Grüßell Ich strecke, sehnsüchtig, die Arme. Vorbei. Aus den hohen, steilen, stumm wie versteint dastehenden Silberpappeln schreien die Stare ... in den ... Sonnenuntergang!
Sarah Kirsch KEINER HAT MICH VERLASSEN Keiner hat mich verlassen Keiner ein Haus mir gezeigt Keiner einen Stein aufgehoben Erschlagen wollte mich keiner Alle reden mir zu IMMER Immer wollen dich meine Augen Fliegt mein Haar dir zu; oft Unter die Füße mein Schatten Mischt sich in deinen; Salzkorn Streu ich dir hin schon ein Jahr	Reiner Kunze ICH BIN ANGEKOMMEN Ich bin angekommen Lange ließ ich auf nachricht euch warten Ich habe getastet Doch ich bin angekommen Auch dies ist mein land Ich finde den lichtshalter schon im dunkeln	

lerarbeit (Collage oder Zeichnung) integriert wurde.

Zu dieser Arbeit wurde gleichzeitig ein gemeinsamer kommentierender Text erstellt, der veranschaulichte, warum man sich für diese spezielle Interpretation entschieden hatte.

Die Diskussionen, in denen sich die Partnerpaare oder Dreiergruppen auf eine Möglichkeit einigten, wurden weitgehend in deutscher Sprache geführt, wobei nicht unerwähnt bleiben soll, dass es der ständigen Aufmerksamkeit der beiden Lehrkräfte bedurfte, die engagiert diskutierenden Schüler dazu zu ermuntern.

Die Endprodukte wurden im Plenum vorgestellt, indem diese mit Hilfe von Magneten an der Tafel befestigt wurden und die Partnerpaare oder Kleingruppen ihre Arbeiten vorstellten. Die an den jeweiligen Arbeiten nicht beteiligten Schüler erhielten in dieser Phase ebenfalls Gelegenheit dazu, Fragen zu stellen, die Arbeiten und Texte zu kommentieren und Ergänzungsvorschläge zu machen.

Im weiteren Verlauf des Unterrichtes entschieden die Schüler, welche Produkte für die Folgearbeit ausgewählt werden sollten. Jeder Schüler erhielt drei Klebepunkte, die er für die seiner Meinung nach besten Arbeiten verteilen

durfte. Dabei war es ihm freigestellt, drei Punkte für eine Collage oder Zeichnung zu vergeben oder diese auf mehrere zu verteilen. Für die eigene Arbeit durften die Künstler keine Punkte vergeben, sondern es durften nur die der Mitschüler bedacht werden. Die ausgewählten Kunstwerke wurden erneut mit Magneten an der Tafel befestigt.

Jetzt wurde ein Arbeitsblatt (s.o.) mit mehreren deutschen Gedichten ausgeteilt (alle Gedichte wurden entnommen aus: Krusche, Dietrich: Mit der Zeit, Inter Nationes, Bonn, 1990).

Mit Hilfe von Postkarten-Puzzles wurden Kleingruppen von vier bis fünf Schülern gebildet, die gebeten wurden, sich auf eines der Gedichte zu einigen, das einer bestimmten Schülerarbeit zugeordnet und dessen Auswahl gemeinsam begründet werden sollte.

Die Ergebnisse waren verblüffend: Zwar wählten einige der Schüler die relativ kurzen Gedichte von Sarah Kirsch aus, jedoch entschieden sich viele für das weitaus komplexere Gedicht *Nähe des Geliebten* von Johann Wolfgang von Goethe. In den plenaren Gesprächen konnte festgestellt werden, dass die Arbeitsgruppen bei der Analyse des Gedichtes Strategien eines selektiven Lesens angewendet hatte. Nach eigenen Aussagen wurde nicht jedes

Wort verstanden, jedoch war es gemeinsam möglich gewesen, den Sinn zu erschließen. Schlüsselwörter wie *Mond, Nacht, Welle, Sonne, Sterne* waren dabei behilflich, indem man von diesen ausging und sich bemühte, die komplexeren Sätze zu dekodieren.

Eine andere Gruppe, die sich für das Sarah Kirsch – Gedicht *Immer* entschieden hatte, hob ebenfalls hervor, dass die Schlüsselwörter *Augen* und *Haar* maßgeblich zur Entscheidung für die Auswahl beigetragen hatten, da diese auf Anheb zu der ausgewählten Zeichnung passten.

In dieser Phase wurde deutlich, wie die von anderen Schülern angefertigten Arbeiten die Kleingruppen dazu befähigte, sich intensiver mit einem unbekannten und anspruchsvollen Text – hier einem Gedicht – auseinanderzusetzen und gemeinsam Bedeutung auszuhandeln (vgl. Negotiation of meaning: Alberta Education, Language Services Branch: Second Language Teaching Strategies and Cross-Cultural Studies, Edmonton, 1989.) Erwartungsgemäß wurde von den Schülergruppen demonstriert, dass durch den Einsatz von Kunstwerken oder Ausschnitten daraus und mit Hilfe von selbst angefertigten Zeichnungen nicht nur eine Fremdsprache optisch aufbereitet werden kann, sondern dass kommunikative Fertigkeiten und Sprachhandlung ermöglicht werden.

Daher kann die Frage, ob Kunstwerke neben Texten, Themen und Grammatik einen Platz im fremdsprachigen Deutschunterricht einnehmen sollen, mit einem deutlichen „Ja“ beantwortet werden, denn der hier beschriebene Unterrichtsversuch

- dokumentiert, dass auch die Anfertigung von Zeichnungen mit dem Dekodieren eines Textes – auch wenn es sich hier um einen Bildausschnitt handelt – verbunden ist,
- demonstriert, dass mit Hilfe der Zeichnungen und eines fächerübergreifenden Unterrichts von den Schülern Sinn oder Bedeutung ausgehandelt wird,
- veranschaulicht, dass im Sinne des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichtes Sprachproduktion immer mit dem Einbezug des Vorwissens des Lerner und dem Verstehen und „Begreifen“ eines (fremden) Textes verknüpft ist (Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an italienischen Oberschulen, Bozen, 2001),
- beweist anhand der Qualität der angefertigten Arbeiten und der hinzugezogenen komplexen lyrischen Texte, dass Schüler zu anspruchsvollen Leistungen motiviert werden können, wenn Aufgaben schülerzentriert ausgerichtet werden.

Rainer E. Wicke

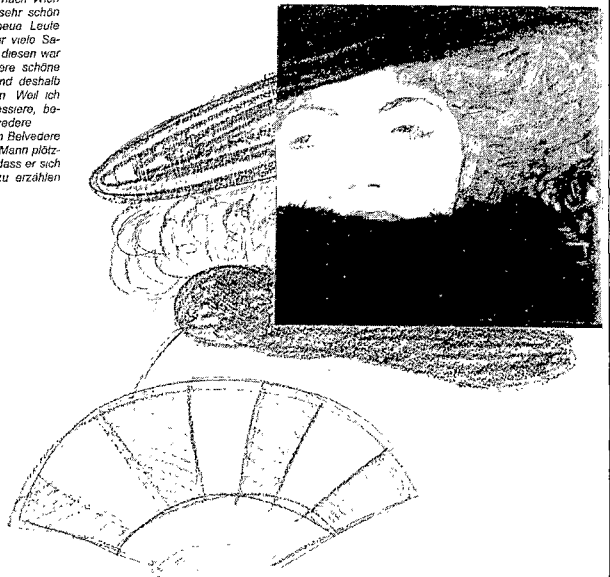
Wie ich Venedig getroffen habe

Ich habe eine Frau im Internet kennengelernt. Wir haben viel über einander geschrieben und einen Monat nach der Zeit, als wir uns kennengelernt hatten, wollten wir uns treffen.
Das Zeichen sollte ein Fächer sein, den sie in der rechten Hand hält.
Wir wollten uns vor dem Museum Belvedere am Freitag um fünf Uhr nachmittags treffen.
Ich war so fünf Minuten vorher da und wartete ungeduldig.
Plötzlich ist eine Frau mit einem Fächer an mir vorbei gegangen.
Schnell fragte ich sie: „Venedig?“
Sie drehte sich überrascht um und sagte: „Ja.“

Wie ich Klimt getroffen habe

Gestern bin ich aus Italien nach Wien zurückgekommen. Es war sehr schön dort und ich habe viele neue Leute kennengelernt. Ich habe mir viele Sachen mitgebracht. Eine von diesen war ein Fächer. Ich wollte unsere schöne Stadt Wien wiedersehen und deshalb bin ich spazieren gegangen. Weil ich mich auch für Kunst interessiere, besuchte ich das Museum Belvedere. Als ich um fünf Uhr aus dem Belvedere herausging, fragte mich ein Mann plötzlich: „Venedig?“ Ich wusste, dass er sich irrt, trotzdem haben wir zu erzählen angefangen.

Genau ein Jahr später feierten sie ihre schöne Hochzeit und Klimt hat viele Bilder mit Venedig gemalt.



„Deutsch hat in der Wissenschaft nur noch eine geringe Bedeutung“

Deutsch spielt als Wissenschaftssprache international „nur noch eine geringe Rolle, wie übrigens alle Sprachen außer Englisch“, erklärt die Bundesregierung in ihrer Antwort (14/8203) auf eine Große Anfrage von SPD und Bündnis 90/Die Grünen (14/6659).

Während Englisch bei wissenschaftlichen Publikationen einen Anteil von bis zu 90 Prozent erreiche, sei Deutsch auf wenige Prozent geschrumpft.

Da die internationale Fachöffentlichkeit von nicht englischen Publikationen kaum noch Kenntnis nehme, würden auch deutschsprachige Wissenschaftler ihre Beiträge vorwiegend in englischer Sprache veröffentlichen. Versuche, sich gegen diesen globalen Trend zu stemmen, seien wenig sinnvoll und eher zum Scheitern verurteilt. Gleichwohl seien Deutschkenntnisse von Ausländern in Wirtschaft und Handel eine wichtige zusätzliche Qualifizierung und führten zu Vorteilen im beruflichen Wettbewerb, heißt es.

An deutscher Sprachförderung im Inland als „zentrale[m] Verständigungsmittel und wesentliche[r] Grundlage der Kultur“ habe der Bund zwar elementares Interesse, aber grundsätzlich keine gesetzgeberische Kompetenz. Dies habe das Bundesverfassungsgericht zuletzt 1998 verdeutlicht. Um so mehr würden Bestrebungen der Bundesländer begrüßt, in der Schule mehr Gewicht auf Deutschkenntnisse und bessere Sprachfähigkeit zu legen. Der Bund habe 2001 rund 256 Millionen DM zur sprachlichen

Integration von Spätaussiedlern, Asylberechtigten und Kontingent-Flüchtlings und 143 Millionen DM zur Integration ausländischer Schulpflichtiger bereitgestellt und 42 Millionen DM für Deutschkurse ausländischer Arbeitnehmer.

Auch seien 2001 rund 480 Millionen DM für das bessere Verständnis deutscher Sprache im Ausland als einem der wichtigsten Ziele auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik aufgewendet worden. Das Goethe Institut Inter Nationes biete jährlich etwa 140.000 Personen Deutschkurse in 103 Instituten an; die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entsende rund 1.700 Lehrkräfte in deutsche Schulen der GUS-Staaten und nach Osteuropa sowie 180 Lehrkräfte an zehn europäische EU-Schulen; der Deutsche Akademische Auslandsdienst vermittele 500 Lektoren zur Vorbereitung ausländischer Deutschlehrer in 90 Länder und der Pädagogische Austauschdienst biete jährlich jeweils 1.100 deutschen und ausländischen Fremdsprachenassistentinnen eine Fortbildung.

Chancen für Deutsch sehe die Regierung durch die Entschließung des EU-Bildungsministerrates vom November 2001. Bei der EU-weiten Förderung von zwei Fremdsprachen unter Berücksichtigung der Nachbarstaaten werde Deutsch begünstigt, weil die Bundesrepublik neun angrenzende EU-Nachbarn habe.

Sprachschutzgesetze, wie in Frankreich und Polen, halte die Regierung für ungeeignet und ohne erkennbaren Einfluss auf die tägliche Sprache.

Erweiterungsfach „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Gießen

Jetzt für das Lehramt an Gymnasien offiziell genehmigt

Im Fachbereich „Sprache, Literatur, Kultur“ (FB 05) der Justus-Liebig-Universität Gießen ist es jetzt möglich, das Erweiterungsfach „Deutsch als Fremdsprache“ für das Lehramt an Gymnasien zu studieren. Der neue Studiengang richtet sich vor allem an Deutschlehrerinnen und -lehrer, die planen, an einer Schule oder einer Einrichtung der Erwachsenenbildung im Ausland Deutsch zu unterrichten. Außerdem

soll das Erweiterungsfach Deutschlehrern an deutschen Schulen helfen, angemessen mit der Lernsituation nicht-muttersprachlicher und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler umzugehen.

Im Studium „Deutsch als Fremdsprache“ werden die sprach- und literaturwissenschaftlichen Kenntnisse der Deutschlehrer erweitert. Neben einer Einführung in das Fach „Deutsch

als Zweit- und Fremdsprache“ stehen Seminare zur interkulturellen Kommunikation, zum Einsatz der Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, zu Wortschatz-, Grammatik-, Landeskunde- und Literaturvermittlung, zur Fertigkeitendidaktik, zu Einstufungstests und Prüfungen und zum Bereich Lehrpläne und Lehrwerke auf dem Programm. Darüber hinaus werden – für einen Auslandseinsatz unerlässlich – die Kenntnisse im landeskundlichen Bereich aufgefrischt: Die Studierenden müssen sich mit der jüngeren deutschen Geschichte, dem politischen System in Deutschland und dem kulturellen Leben nach 1945 auseinandersetzen.

Mit diesem Studiengang erweitert die Justus-Liebig-Universität ihr Angebot an Studiengängen im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“; außer als Erweiterungsfach für das Lehr-

amt an Gymnasien kann es als Nebenfach im Magisterstudium oder als Aufbaustudiengang für Studierende aus dem In- und Ausland studiert werden, die bereits ein erstes Studium absolviert haben. Nähere Informationen zu den Studiengängen findet man unter <http://www.uni-giessen.de/~g91010/daf/studieng.htm>

Kontaktadresse:

Prof Dr. Dietmar Rösler
Deutsch als Fremdsprache
Otto-Behaghel-Str. 10
35394 Gießen
Tel: 0641/99-29125
Fax: 0641/99-29109
E-Mail: dietmar.roesler@germanistik.uni-giessen.de

Dokumentation zum Forum Multimedia 2002

Das Forum Multimedia war während der BILDUNGSMESSE 2002 in Köln der Ort, an dem neue Wege und neue Projekte des technologiegestützten Lernens in Schule und Hochschule vorgestellt wurden. Erstmals wurde dieses Forum mit einem Partner, nämlich der „e-initiative.nrw – Netzwerk für Bildung“ veranstaltet. Unter dem Titel **„Vom Konzept zum Projekt: Wege in die multimediale Wissensgesellschaft“** erschien jetzt die neue Dokumentation zu diesem Forum, die alle dort gehaltenen Basisvorträge zusammenfasst und die vorgestellten neuen multimedialen Produkte aufführt. Die neue 80-seitige Publikation thematisiert das *„E-Learning in der Schule“*, *„Lernen mit Medien und die Qualitätsentwicklung von Schule“*, *„Sprachenlernen mit dem Internet“* u.a.m. Ein herausragender Beitrag des prominenten Medienpädagogen Professor Dr. Ludwig Issing (FU Berlin) befasst sich mit der Zukunft von Schule unter dem Titel *„Visionen einer Schule im Jahre 2015“*. In einer Podiumsdiskussion griff das Forum erstmals die bildungspolitische Frage auf, wie der „elektronische Unterricht“ in den Schulen künftig dauerhaft finanziert werden kann. Auf diese Themenbereiche bezogen sich die 13 praxisorientierten Beiträge von Medien-

didaktikern und -experten, die auf dem „Forum Multimedia“ gehalten wurden. In einem zweiten Teil des Forums wie folgerichtig in einem zweiten Teil der Dokumentation werden insgesamt 22 Beispiele für einen sinnvollen Einsatz von Multimedia zum Lernen und Selbstlernen präsentiert.

Die Broschüre hebt auch hervor, welche aktuellen didaktischen Anforderungen an das Lernen mit elektronischen Medien gestellt werden und welche Möglichkeiten diese zum Einsatz in konkreten Unterrichtssituationen bieten. Aus der Dokumentation geht auch hervor, welche Probleme – nicht nur pädagogischer Art – demnächst überwunden werden müssen, damit multimedialer Unterricht möglichst flächendeckend angeboten werden kann. Die publikumsattraktive und in der Fachöffentlichkeit renommierte Veranstaltungsreihe wird im nächsten Jahr auf der „BILDUNGSMESSE“ Nürnberg fortgesetzt.

Die Dokumentation kann – in begrenzter Zahl – beim VdS Bildungsmedien, Zeppelinallee 33, 60325 Frankfurt/Main, Telefon: 069/70 30 75, Telefax: 069/70 79 01 69, E-Mail: verband@vds-bildungsmedien.de, bestellt werden. Die Lieferung erfolgt kostenlos.

Städte für Lebende und Tote

Fotohaikus zu Bildern aus Porto Alegre und Buenos Aires
von Diethelm Kaminski*

Porto Alegre



Übernommen

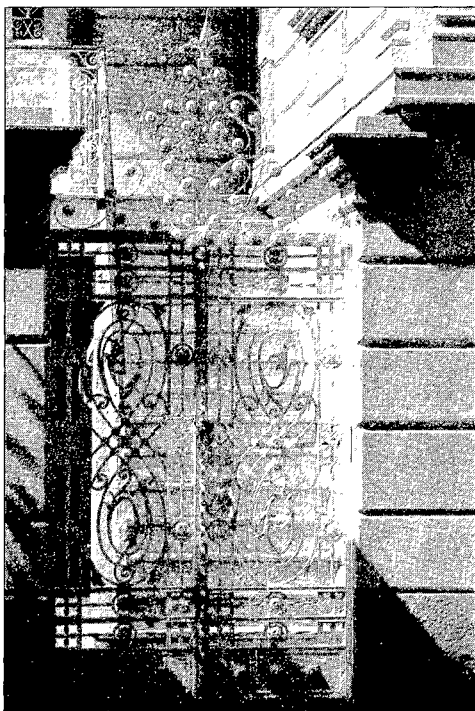
Mit Schwung baute man
sich dies Haus. Inzwischen ging
der langst verloren.

Klängel

Aufs engste verfilzt
Nur so kann in der Großstadt
man überleben.



* © Copyright: D. Kaminski, Köln

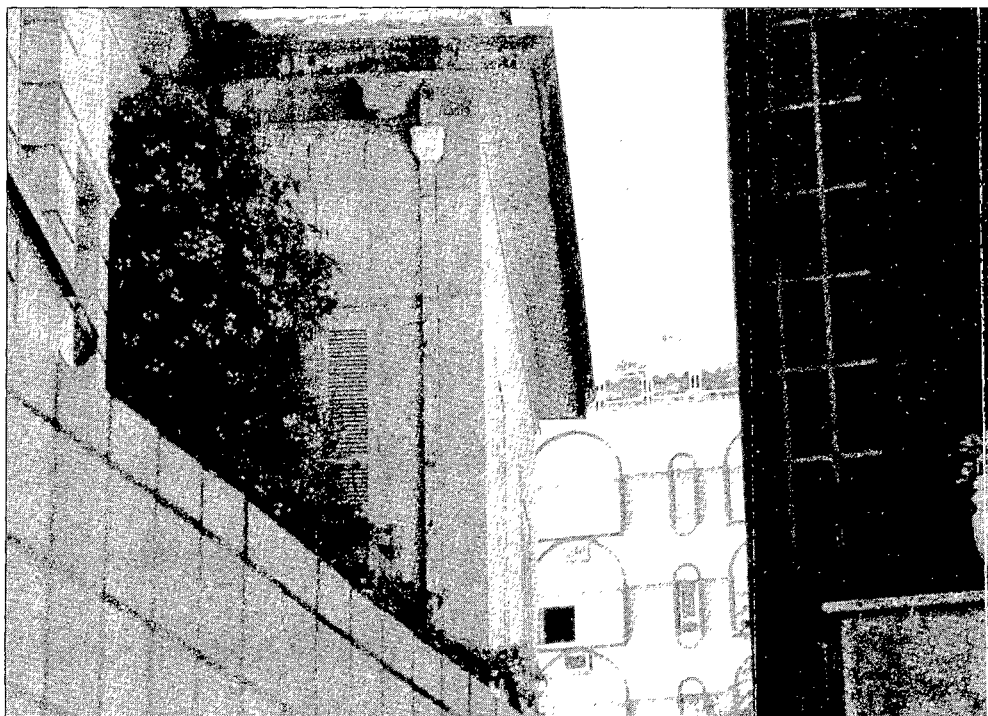


Unbedeutender Rest

Protziges Portal
Den fehlenden Palast schafft
sich die Fantasie

Überlebenskunst

Dem Fortschritt eine
Gasse, damit Vertrautes
im Verborgenen blüht.

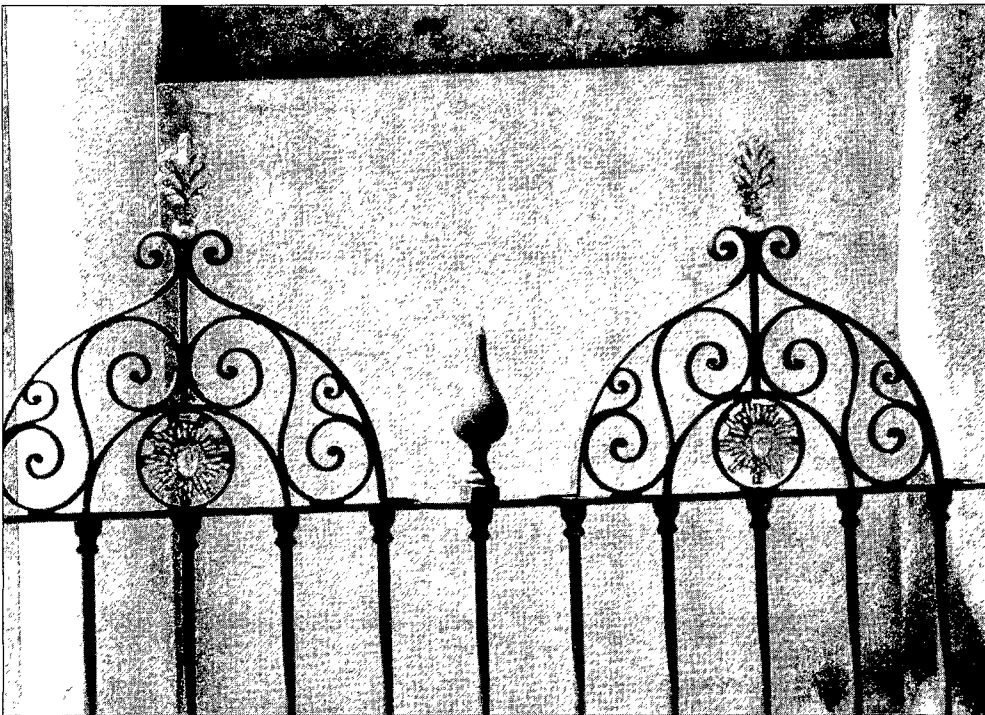


San Telmo, Buenos Aires**Machtlos**

Den Engeln sind die
Hande gebunden. Den Tod
halten sie nicht auf.

**Grabbeigabe**

Das Grab ein Palast
Einsamkeit der Machtigen.
Verewigt im Tod.





Verstellt

Verwinkelt wie ihr
Leben auch ihr Grab. Weit noch
der Weg zur Wahrheit



Vorlesewunsch

Lies mir, Engel, vor.
Belebendes, Pikantes.
Keine Traktate.

Estland – ein nicht unpolitischer Reisebericht

Finke, Theodor: *Estland: Gesehenes – Erfragtes – Erlebtes – Gedachtes*, Technische Universität Tallinn, Tallinn/Bremen 2001, 132 S., zu beziehen über Buchhandlung – Vertrieb – Auslieferung Otto Melchers, Schwachhauser Heerstr. 207, 28211 Bremen

Die intensive Suche nach deutschen Wurzeln und den Resten deutschen Lebens in Estland haben den Verfasser Theodor Finke veranlasst, zwei Reisen in das uns doch recht unbekannte baltische Land zu unternehmen. Herausgekommen ist ein interessanter Reisebericht, der Reisebeschreibung, persönliche Kommentare und historische Hintergründe in engagierter Weise miteinander verbindet.

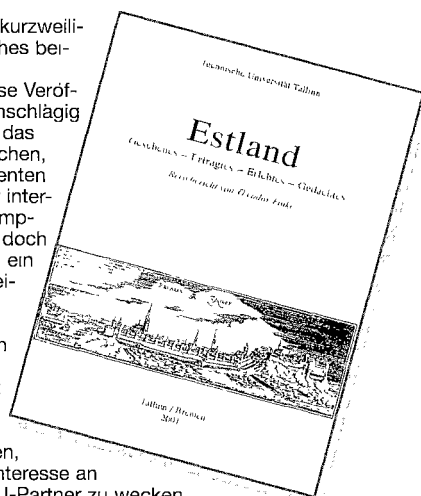
Nach den ersten Leseindrücken entsteht für den interessierten, dem Anliegen des Buches jedoch nicht bewusst verpflichteten Leser allerdings ein Bild, das zu deutlich in eine ganz bestimmte politische Richtung zielt und als national-konservativ und den politischen Zielvorstellungen der Vertriebenenverbände eng verbunden charakterisiert werden kann, und manchen, der anders denkt, daran hindern könnte die Lektüre fortzusetzen. Lob für alles Deutsche (in der Vergangenheit) und Tadel für bzw. Abneigung gegen alles Russische bestimmen den Tenor, was allerdings angesichts der von Russland dominierten estnischen Geschichte und den eigenen Erfahrungen des Autors als deutscher Kriegsgefangener in Russland nicht verwundern mag. Auch die Aufmerksamkeit, die dem 1917 in Estland gefallenen deutschen Dichter Walter Flex zuteil wird, bestärkt diesen Eindruck. Der häufige Bezug auf zahlreiche baltendeutsche Organisationen und Gruppierungen und auf Heimatvertriebenenverbände lassen das Buch zunächst nur für Leser dieser Gruppe interessant erscheinen.

Bei der weiteren Lektüre relativiert sich dieser Eindruck jedoch deutlich. Man entdeckt dahinter einen interessanten mit viel Liebe zum Detail und mit viel Herz geschriebenen Reisebericht, der die Vergangenheit und Gegenwart Estlands aus einer bestimmten, aber deswegen nicht weniger legitimen Sichtweise betrachtet. Der Autor vermag aufgrund zahlreicher Begegnungen und Gespräche ein sehr persönliches Bild vom Schicksal der Baltendeutschen und ihren meist bitteren Erfahrungen in der russisch-sowjetischen Zeit zu vermitteln. Darüber hinaus gewährt der Bericht breite Einblicke in die gegenwärtigen politischen, gesellschaftlichen und besonders wirtschaftlichen Probleme Estlands, die bestimmt sind durch den gravierenden Wandel in der nachsozialistischen Zeit und die neue Chance der kürzlich erlangten Eigenständigkeit. Immer wieder wird auch der Blick in die Zukunft Estlands als zukünftiges Mitglied der Europäischen Union gerichtet, der dieses Land sicher näher an Westeuropa und auch Deutschland heranrücken wird, wobei der Autor sehr kritische Töne gegenüber den „dirigistischen“, den „nackten Kapitalismus“ repräsentierenden „Brüsseler EU-Strategen“ anschlägt.

Etwas gewöhnungsbedürftig erscheint der Stil des Verfassers, häufig ohne Übergang Reflexionen, eigene Meinungen und anderweitige Erfahrungen in den Reisebericht einzubauen, was andererseits jedoch

zum interessanten und kurzweiligen Charakter des Buches beiträgt.

Insgesamt dürfte diese Veröffentlichung eher den einschlägig interessierten Leser als das breite Publikum ansprechen, kann aber vom Rezensenten wärmstens einer breiter interessierten Leserschaft empfohlen werden, lässt es doch den Wunsch entstehen, ein Land zu bereisen, das einen eigenen Charakter hat, in vielerlei Hinsicht noch „anders“ ist und in dem noch wirkliche Gastfreundschaft erlebt werden kann. Im weiteren Sinne kann es sicherlich dazu beitragen, speziell das deutsche Interesse an unserem zukünftigen EU-Partner zu wecken.



Eberhard Aulmann

An keiner Stelle langweilig

Dagmar Giersberg: *Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002, 232 S., ISBN 3-7639-3019-1, € 14,90

„Endlich mal raus. Raus dem Alltag. Raus aus dem Trott. ... Raus, raus, raus. Aber wie?“ mit diesem Lockruf beginnt die Einleitung des Ratgebers „Deutsch unterrichten weltweit“. Dagmar Giersberg möchte mit ihrem Handbuch Graduierte, Lehrer, Studenten und Abiturienten ansprechen, die aus den unterschiedlichsten Motiven heraus Interesse haben, im Ausland Deutsch, vornehmlich Deutsch als Fremdsprache, zu unterrichten.

Im ersten Kapitel geht die Autorin auf die Position der deutschen Sprache in der Welt ein und beschreibt u.a. neben kulturellen Interessen die wirtschaftliche Größe Deutschlands als wichtigen Faktor, Deutsch zu lernen. Zum Abschluss dieses Kapitels wählt Dagmar Giersberg dann Länder und Regionen aus, die heute eine herausragende Rolle für den DaF-Unterricht spielen: EU, MOE- und GUS-Staaten, Japan, Südkorea und USA. Afrika und besonders Südamerika mit einer langen Auslandsschultradition finden (übrigens auch) im weiteren Verlauf des Ratgebers kaum Beachtung.

Eine Fundgrube für den zukünftigen DaF-Lehrer ist das zweite Kapitel, denn hier werden alle Mittlerorganisationen, Verbände und Zeitschriften aufgeführt, die sich die Förderung der deutschen Sprache im Ausland auf die Fahne geschrieben haben.

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels steht die Ausbildung im DaF-Bereich im Mittelpunkt. Wenn auch immer noch nicht speziell ausgebildete Sprachlehrer von verschiedenen Institutionen vermittelt bzw. akzeptiert werden, so gelingt es der Autorin eindrucksvoll zu belegen, dass ein Studium oder eine Zusatzqualifikation nicht nur die Berufsaussichten oder Ver-

mittlungschancen erhöhen, sondern ein tieferes Verständnis der Muttersprache ermöglicht und ein anderes Problembewusstsein für die Vermittlung und das Erlernen der deutschen Sprache schafft. Ausführlich werden anschließend die Inhalte der DaF-Ausbildung und die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache behandelt. Es folgt eine Auflistung der Universitäten in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, die ent-

sprechende Studiengänge anbieten. Zum Schluss nennt die Autorin die Weiterbildungsangebote der Universität Gesamthochschule Kassel, des Goethe-Instituts und des International House Freiburg.

Großen Raum nimmt das vierte Kapitel „Wege ins Ausland“ ein. Hier wird das ganze Spektrum möglicher Einsätze im Ausland behandelt: Praktika, Sprachassistentenprogramme, Lektorate und Lehrstellen. Es werden rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen, VISA-Programme, Förderprogramme etc. angesprochen. Da

wird der interessierte Leser

in Kauf nehmen müssen, dass die aufgeführten Zahlen und Preise schnell ihre Gültigkeit verlieren, aber für eine erste Übersicht reicht es allemal.

Im letzten Kapitel des Handbuches werden der Unterricht und das Leben im Ausland thematisiert. Die Hinweise für die Unterrichtspraxis und für das Leben in der Ferne nehmen wichtige Aspekte in den Blick, werden aber im Rahmen dieses Handbuches nur sehr kurz angesprochen. Methodik/Didaktik wie auch Hilfen für den Alltag im Ausland stehen auch nicht im Vordergrund dieses Ratgebers. Sehr umfangreich und informativ (noch bei einem Auslandseinsatz hilfreich!) dagegen das Unterkapitel „Die Suche nach Unterrichtsmaterialien“.

Den Abschluss des Buches bilden Buchtipps und eine mehrere Seiten umfassende Adressenliste von Ministerien, Mittlerorganisationen und Verbänden im In- und Ausland.

Ein Handbuch, das an keiner Stelle Langeweile aufkommen lässt. Das verhindert die Autorin allein schon dadurch, dass sie durchgängig und in Verbindung zum jeweiligen Themenpunkt – augenfällig abgesetzt von den Sachinformationen – kurze Eindrücke und Erfahrungen von DaF-Lehrerinnen und -Lehrern im Auslandseinsatz einfügt. Abgerundet wird jedes der fünf Kapitel mit einem längeren, thematisch an das Kapitel angelehnten Erfahrungsbericht von DAAD-Lektorinnen oder -Lektoren. Ein Erfahrungsbericht stammt aus der Feder der Autorin.

Gregor Homann

Eine wertvolle Hilfe im Deutschunterricht

Juliane Köster: Bernhard Schlink, *Der Vorleser* / interpretiert von Juliane Köster, Oldenbourg Schulbuchverlag, München 2000, 158 S., ISBN 3-486-88745-9, € 11,80

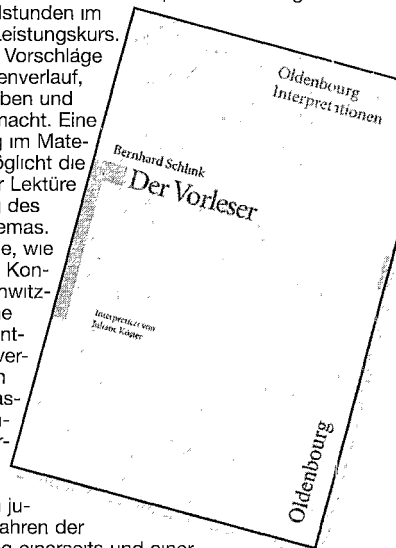
Der im Jahre 1995 erschienene Roman „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink ist nicht nur ein Weiterfolg geworden, sondern er gehört inzwischen zu den erfolgreichsten Schullektüren für die Oberstufe, wenn der Umgang mit Deutschlands nationalsozialistischer Vergangenheit zu thematisieren ist. In der bewährten Interpretationsreihe des Oldenbourg-Verlags ist aus der Feder von Juliane Köster, Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich Schiller-Universität Jena, eine Unterrichtshilfe erschienen, die sich an Lehrer/innen, Schüler/innen und Studierende wendet.

Das Bändchen hat einen Umfang von 159 Seiten und besteht aus acht Kapiteln nebst Anhang mit Anmerkungen und Zeitafel zu Leben und Werk des Romanautors. Die ersten drei Kapitel stellen mit einer Erörterung der historisch-soziologischen Grundlagen, mit der Vorstellung des Romanautors sowie mit Informationen zur Rezeption des Romans eine gute Einleitung und Vorbereitung der Romanlektüre dar. In den folgenden vier Kapiteln folgt eine Analyse, die eine differenzierte Behandlung im Unterricht nach literaturwissenschaftlichen Grundbegriffen wie Handlung, Raum, Zeit, Figuren, Themen, Erzählweise sowie Bildern und Motiven ermöglicht. Das achte Kapitel knüpft an die einleitend gegebenen historisch-soziologischen Grundlagen an und stellt die Interpretation in den Kontext des Auschwitzdiskurses.

Es folgen die eigentlichen Unterrichtshilfen mit der Skizzierung von Unterrichtssequenzen für insge-

samt 15 Schulstunden im Grund- oder Leistungskurs. Dabei werden Vorschläge für den Stundenverlauf, für Hausaufgaben und Klausuren gemacht. Eine Textsammlung im Materialenteil ermöglicht die Ergänzung der Lektüre zur Erörterung des Holocaust-Themas.

Zu der Frage, wie der Roman im Kontext des Auschwitzdiskurses seine Wirksamkeit entfalten könne, vertritt die Autorin folgende Auffassung: In Ergänzung zu Habermas' Unterscheidung zwischen dem juristischen Verfahren der Tribunalisierung einerseits und einer Personalisierung andererseits könne der Roman als Stimulus wirken, um bewusstseinsverändernde Prozesse der Selbstverständigung im Rahmen einer ethisch-politischen Aufarbeitung der Vergangenheit einzuleiten.



Nach ihrer Lesart verknüpft der Roman den „Blick in die Vergangenheit mit der Ausbildung und Stabilisierung demokratischen Bewusstseins, insofern es um kollektive Identität geht.“ (S. 95) Die Autorin sagt in ihrer Vorbemerkung, dass sie die Entwicklung der Beziehung zwischen dem Ich-Erzähler Michael Berg und der NS-Täterin Hanna Schmitz als exemplarisch für den Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust in der Bundesrepublik verstehe (S. 7). Ihr Interpretationsansatz sei daher auf sozialgeschichtliche Bezüge und auf „elementare Bausteine psychoanalytischer Theorie“ angewiesen.

Am Ende ihrer Ausführungen zu historisch-soziologischer Grundlagen des Romans wird kurz auf die Rezeption der Erinnerungsliteratur eingegangen und kommentarlos referiert, dass es zwischen deutscher und jüdischer Rezeption Unterschiede zu geben habe.

Da der Roman die Differenz der Erinnerungsperspektiven von Opfern und Tätern aufrechterhalte, biete er „die Möglichkeit zur Konfrontation mit der Entwicklung in historische Schuld“ (S. 95). Die Frage der historischen Schuld wird in der bereits erwähnten 25 Seiten umfassenden Skizzierung einer Unterrichtssequenz aufgenommen. Bei ethisch-politischen Selbstverständigungsprozessen soll es auf Schulerseite zu einer „Reduktion der Abwehr“ kommen, „die Tätergeschichte als die eigene Geschichte zu akzeptieren“. Die Interpretin möchte die Bereitschaft der Nachgeborenen wecken, „für die NS-Verbrechen zu haften“ (S. 111).

Der Rezensent vermisst, dass die Autorin Vorschläge macht, wie angesichts der immer größeren Ferne der nachwachsenden Generationen zum nationalsozialistischen Gewaltregime eine spezifisch deutsche Rezeptionsweise in Richtung auf eine universelle zu erweitern wäre. Dann bote die Lektüre des Romans durch junge Menschen weltweit auch einen noch wichtigeren Beitrag zur internationalen Verständigungsarbeit.

Das insgesamt sehr gut gelungene Bändchen mit einer Fülle von Anregungen und mit der Vorgabe, die Deutung des Romans von verschiedenen Akzentuierungen her zu leisten, wird den angegebenen Leserkreis nicht enttäuschen, wenngleich einige Begriffe im historisch-soziologischen Teil der Interpretationsbegründung für Schüler und Studierende unverständlich sein dürften, da sie die Kenntnis bestimmter Theorien voraussetzen.

Abschließend eine mehr technische Anregung: Interpretationsbändchen dieser Art sollten zumindest im Anmerkungsteil nicht darauf verzichten, auf Quellen im Internet hinzuweisen, etwa in unserem Fall auf die Interpretationsergebnisse von Deutschkursen, z.B. des Leistungskurses von Frau Reichel am Pestalozzi-Gymnasium-Unna: <http://home.t-online.de/home/vorleser.pgu/> sowie auf die besonders wertvollen Seiten von Ulrich Goerdten, der an der Freien Universität Berlin Interviews, Kurzbiographien, Schulprojekte, Texte und Rezensionen zum Thema gesammelt hat: http://www.ub.fu-berlin.de/internet-quellen/fachinformation/germanistik/autoren/multi_pqrs/schlink.htm

Günter Meklitz

Computereinsatz in der politischen Bildung und im Schulunterricht

Ruprecht, Gisela: Politische Bildung im Internet, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2002, 148 S., ISBN 3-87920-049-1, € 9,80 Demokratie“. Anregungen und Materialien für das Lernen in der Informationsgesellschaft, Computer und Unterricht, Heft 46, 2. Quartal 2002, Friedrich-Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, herausgegeben von Susanne Pacher und Matthias Nortmeyer

„Neue Partizipationsmöglichkeiten, Basisdemokratie, mehr Gegenöffentlichkeit? Oder eine wachsende Macht multinationaler Konzerne, extremistische Weltanschauungen und Bombenanleitungen frei Haus, tumbe Unterhaltungshöhlen für isolierte Tastaturzombies“ (Matthias Nortmeyer). Die Frageliste ließe sich beliebig fortsetzen.

Was Euphoriker und Pessimisten mit der Entwicklung des Internets für die Demokratie und die Zivilgesellschaft hoffen oder befürchten, konnte allerdings gegensätzlicher kaum sein. Schule wird wohl und sollte sich natürlich beiden Seiten stellen müssen, zumal wenn sie Kinder und Jugendliche als mündige Bürger in die Welt von morgen entlassen möchte.

Im Wochenschauverlag hat Gisela Ruprecht eine neu überarbeitete Auflage ihrer kurzen Broschüre „Politische Bildung im Internet“, Schwalbach 2001 vorgelegt. Dieses kleine Heftchen dient vor allem dem Anfänger zu einer ersten Orientierung. Im Kapitel „Informationsbeschaffung zu Politik und politischer Bildung“ werden z.B. wichtige „urls“, d.h. Internetadressen, vor allem des WWW, World Wide Web, genannt und erläutert. Die Problematik der Informationsflut wird dort ebenso angesprochen wie die Schwierigkeiten mit Suchmaschinen oder gar Meta-suchmaschinen. Weitere Möglichkeiten wie „e-mail“-Kontakte, Mailinglisten, Newsgroups und Chats werden in aller Kürze erläutert. Mehr als einen allerersten Einstieg bietet dieses dünne Heftchen aber kaum. Man merkt schnell, wie wichtig eine Internet-Didaktik wird. Wir werfen als Lehrer schließlich Schüler auch nicht einfach einen Stapel Bücher hin mit der Aufforderung, sich das Richtige herauszusuchen.

Wichtige Hinweise für solch eine Computer-Didaktik in der politischen Bildung liefert dafür das sehr empfehlenswerte, weil differenzierte Themenheft „Demokratie“. Anregungen und Materialien für das Lernen in der Informationsgesellschaft, Computer und Unterricht, Heft 46, 2. Quartal 2002, aus dem Friedrich-Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, herausgegeben von Susanne Pacher und Matthias Nortmeyer. Im Basisartikel „Demokratie und Internet“ berichtet Nortmeyer, der schon vor Jahren dadurch für Furore sorgte, dass er seinen gesamten Leistungs-



kurs Gemeinschaftskunde/Politik im Internet veröffentlichte, von den inzwischen umfangreichen Möglichkeiten des computer- und internetunterstützten Politikunterrichts. Nortmeyer weist dabei nicht nur auf die wichtige *Informationsfunktion* des Internets für Lehrer und Schüler hin, sondern insbesondere auch auf dessen *Kommunikationsfunktion*. Gerade für das Auslandsschulwesen dürfte heutzutage die transnationale Kommunikation zum Wesensbestandteil geworden sein.

Daneben werden aber auch die *Partizipationschancen des Internets* in der Politischen Bildung immer noch unterschätzt. Auf einige besondere Initiativen weist Nortmeyer ausdrücklich hin: So stehen Politiker inzwischen regelmäßig in Foren oder Chats als direkte Ansprechpartner zur Verfügung, wie z.B.: www.bundestag.de/forum/index.htm. Die Grünen lassen gar virtuelle Parteitage stattfinden, andere virtuelle Ortsvereine, z.B.: www.vov.de. Versuchsweise werden sogar studentische oder Jugendgemeinderatswahlen übers Internet abgewickelt, z.B. in Fellbach und Esslingen bei Stuttgart. Von den USA herkommend („kids-voting“), versucht seit ein paar Jahren eine studentische Initiative aus Berlin junge Heranwachsende über virtuelle Wahlen für die Politik zu interessieren und zu emotionalisieren. Für die Bundestagswahl 2002 hat dafür gar der Bundespräsident die Schirmherrschaft übernommen: www.juniorwahl.de. Rund 70.000 Schüler aus dem ganzen Bundesgebiet und über alle Schularten hinweg beteiligten sich im September 2002 an der Juniorwahl. Eine andere Initiative, gleichfalls unterstützt durch die Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) und entwickelt vom Team des Privatdozenten Dr. Wolfgang Sander von der Universität Münster bietet nicht nur wie die Juniorwahl-Initiative umfangreiches Informationsmaterial im Netz, sondern auch eine Software, mit der sehr einfach und wirkungsvoll eigene Umfragen durchgeführt, diese leicht ausgewertet und schließlich grafisch dargestellt werden können. Die Software „grafstat“ wird kostenlos über die Bundeszentrale für Politische Bildung vertreiben, liegt aber auch dem oben genannten Sonderband bei. Nähere Informationen stehen natürlich auch im Netz zur Verfügung: www.forschen-mit-grafstat.de oder www.projekt-wahlen2002.de.

Die Hinweise, die der Sammelband bietet, sind damit aber noch längst nicht zu Ende. Zum Glück tummeln sich z.B. zum Thema „Globalisierung“ inzwischen zahllose Initiativen im Netz. Der Einfachheit halber erlaube ich mir darauf hinzuweisen, dass die wichtigsten Links aus jenem Sammelband und andere Links gesammelt und unter der Adresse: www.juergenkalb.de/btw2002 im Netz vorliegen. Schüler und Lehrern könnte diese als erste Orientierung dienen. Aktualisierte Linklisten finden sich aber auch auf allen Servern der Landeszentralen für politische Bildung oder eben unter der der Bundeszentrale. Bei aller Euphorie vergisst das oben genannte, sehr empfehlenswerte Themenheft aber auch nicht die kritischen Reflexionen und eine aktuelle Literaturübersicht.

Jürgen Kalb

Globalisierung – und noch lange kein Ende

Eberhard Jung, Ingo Juchler, Globalisierung. Heft 5 (Sept./Okt.) 2001, Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts., 48 S., ISBN 3-87920-801-8X, € 7,20

Auf das Thema Globalisierung richten sich in der politischen Debatte zwischen Heilerwartungen und apokalyptischen Befürchtungen die widersprüchlichsten Einstellungen. Die Reihe der Veröffentlichungen apologetischer und v.a. kritischer, politischer und wissenschaftlicher Äußerungen wächst im Wochenrhythmus; das Thema wird dadurch nicht klarer, sondern unübersichtlicher, zumal für die Bearbeitung im Unterricht.

Das Themenheft des Wochenschau-Verlags vermag da Hilfestellung für den Lehrer zu geben, der – die Mühen in unserer Ebene nicht scheuend – im Unterricht vielmehr auch die Aktualität einbeziehen will. Es setzt sich aus fünf Großkapiteln zusammen, die überschrieben sind: Globalisierung – ein Stimmungsbild; Was ist Globalisierung?; Welthandels- und Weltfinanzsystem; Merkmale und Entwicklungen; Perspektiven der Globalisierung.

Schon dieser Überblick zeigt, dass die Darstellung sehr breit angelegt ist. Das gilt auch für die Aufklärung des Themas im Einzelnen, die sowohl die historische Entwicklung, die wirtschaftlichen Dimensionen, die sozialen und ökologischen Konsequenzen als auch die Wirkungen auf die nationale und internationale Politik einbezieht und mit einer Fülle an originalen Quellen belegt und anschaulich macht.

Ohne Zweifel ist das Thema noch zu sehr im Fluss, wenngleich feste Meinungen dazu längst zementiert sind, als dass man eine abgeklärte Positionsbestimmung vornehmen könnte. Im Gegenteil macht seinen Reiz gerade der stark kontroverse Charakter der Debatte aus, und dafür findet sich jede Menge Material (Texte, Grafiken, Statistiken, Illustrationen von Seattle über Manila bis Genua, Aufgabenstellungen) in diesem Heft, zu dem der Verlag auch ein Methodenheft anbietet (€ 1,80).

PS.: Die Bundeszentrale für politische Bildung hat (schon 1999) mit Heft 263 ihrer Informationen ebenfalls ein Themenheft dazu vorgelegt, das sich als Ergänzung gut eignet, da es über den engeren Bereich der Globalisierung hinaus weitere Aspekte einbezieht (kulturelle, soziologische, Menschenrechte und zu guter Letzt: „Herausforderung des Regierens“).

Bernd Müller

Sind wir wirklich so schlimm?

Franz M. Wuketits: Der Affe in uns. Warum die Kultur an unserer Natur zu scheitern droht. S. Hirzel Verlag. Stuttgart/Leipzig 2002, 287 S., ISBN 3-7776-1117-4, € 24,-

In letzter Zeit mehren sich die Untersuchungen über die Gemeinsamkeiten des Menschen mit anderen Primaten – nicht nur in körperlicher Hinsicht, sondern auch im Bezug auf das soziale und „moralische“ Verhalten. In diesem Buch wird der Versuch

unternommen, „ein kompromißloses evolutionäres Menschenbild zu entwickeln und zu zeigen, daß das Projekt Mensch ohne Berücksichtigung der evolutionstheoretischen Perspektive zum Scheitern verurteilt ist“.

Die ersten vier Kapitel geben eine Übersicht über den Werdegang des Menschen von den Ursprüngen bis zur Jetztzeit. Dabei werden die Erkenntnisse Darwins konsequent zu Ende gedacht: Moral wird definiert als „Verlängerung“ und „Verfeinerung“ stammesgeschichtlich alter Verhaltensprinzipien mit einer breiten evolutiven Basis. Konzepte, die auf unser Leben direkt einwirken – in Erziehung, Wirtschaft, Politik, Justiz – sind demnach zum Teil völlig falsch und bedürfen einer grundlegenden Veränderung.

Nach Wuketits hat sich der Mensch im Laufe der Evolution nicht von seiner biologisch-psychischen Grundausstattung befreit. „Kultur und Zivilisation haben den Affen in uns nicht abgelöst, sondern ihm erst zu seiner vollen Entfaltung verholfen.“

- Der Mensch ist ein durch seine Kurzzeitperspektive geblendeter Primat.
- Die kognitive Nische des Menschen (der Mesokosmos) ist sehr begrenzt. Wir überschätzen unser Wissen und orientieren uns am kurzfristigen Erfolg.
- Menschliches „Sollen“ muß mit dem „Können“ in Einklang gebracht werden.

Im Kapitel 5: „Ist der Mensch (trotz allem) erziehbar?“ werden verschiedene Facetten der Erziehung aus vielen Jahrhunderten unserer Kulturgeschichte dargestellt. Sie sollte auf eine Basis gestellt werden, die mit den in der Evolution entstandenen bio-sozialen Grundbedürfnissen übereinstimmt. In der Menschheitsgeschichte schwankte sie immer zwischen Anarchie und Tyrannei. Im Extremfall erlaubt sie alles (z.B. antiautoritäre Erziehung der 60er Jahre) oder vergewaltigt das Individuum (z.B. Klosterschulen des 18. Jahrhunderts).

- Erzieher sollten so souverän sein, daß sie nicht mehr vor lauter Begeisterung alles Machbare tatsächlich machen, sondern die natürlichen Grenzen erkennen und für die Erziehung umsetzen.
- Moralisches Verhalten sollte über den Umweg der Kultivierung von Eigennutz angestrebt werden. Dabei sollten die Fesseln der Zivilisation, die bei Heranwachsenden zu Frustration, Desinteresse etc. führen, aufgezeigt werden.

Im letzten Teil des Buches wird auf den Untertitel Bezug genommen. Kultur und Zivilisation sind nach Wuketits nicht nur keine Gegensätze zur Natur, sondern Ergebnisse *unserer* Natur. Die Geschwindigkeit der zivilisatorischen Prozesse, die gegenwärtigen Umweltbedingungen und unser begrenztes Wahrnehmungs- und Denkvermögen sind für ihn Indikatoren, die auf ein Scheitern der Zivilisation hinweisen. Das Buch schließt mit dem Satz: „Unsere Kultur und Zivilisation, unsere Politik, Wirtschaft und Justiz sind zerbrechliche Strukturen. Unsere Natur aber ist nicht zu beschwindeln.“

Ein überaus lesenswertes Buch, auch für diejenigen, die seine Ansichten nicht teilen. Viele Fragen bleiben offen:

- Sind die Prinzipien des tierischen Lebens auf den Menschen anwendbar?
- Kann die menschliche Kultur ausschließlich durch die Wirkung evolutionärer Kräfte erklärt werden?
- War die evolutive Möglichkeit zur Manifestation des Geistes im Menschen vom Anbeginn aller Zeiten vorhanden?

(Hoimar v. Dittfurth: „Der Geist fiel nicht vom Himmel“)

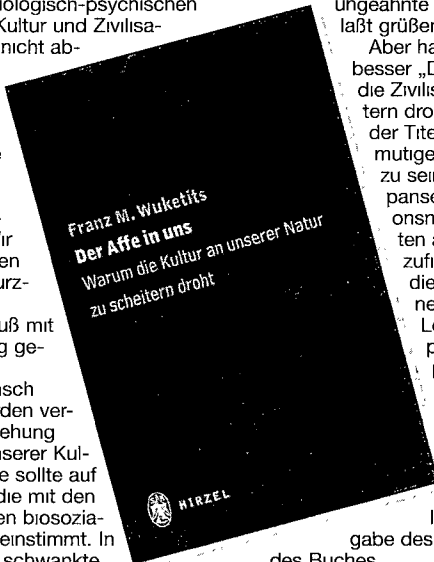
Der Gang der Evolution ist unberechenbar. Die Hoffnung bleibt, daß sich der „neue Mensch“ aus der Misere der Zivilisationskrankheiten von den Fesseln seiner biologischen Vergangenheit befreit und ungeahnte Fähigkeiten entwickelt (Nietzsche läßt grüßen).

Aber hatte der Titel des Buches nicht besser „Der Schimpanse in uns. Warum die Zivilisation an unserer Natur zu scheitern droht“ heißen können? Mir scheint der Titel eine Beleidigung für die „gutmütigen“ Primaten (Gorilla, Orang Utan) zu sein. Bei Menschen wie bei Schimpansen sind ausgeprägte „Aggressionsneigungen“ mit sowohl vorteilhaften als auch gefährlichen Folgen vorzufinden. Die gleichen Triebkräfte, die sich oft destruktiv entladen, können als „Fortschritt“ produktives Lernen bewirken. Wie bei Schimpansen soziales Lernen und Manipulation eng verbunden sind, könnte man beim Menschen „faustisches Streben“ und „modernes Mobbing“ auf die gleichen Ursprünge zurückführen.

Die Definitionen der Schlüsselbegriffe wie Kultur, Natur, Zivilisation etc. im Glossar nach Maßgabe des Autors sind hilfreich beim Lesen

des Buches.

Bernhard von der Linden



Geschichte eines Missverständnisses

Franco Cardini, Europa und der Islam – Geschichte eines Missverständnisses, Verlag C.H. Beck, München 2000, 308 S., ISBN 3-406-46387-8, € 27,90

Franco Cardini ist Professor für Mittelalterliche Geschichte an der Universität Florenz. Sein Buch erscheint in der aus einer Initiative von fünf Verlagen unterschiedlicher Sprache und Nationalität entstandenen Reihe „Europa bauen“. In dieser Reihe soll die Geschichte Europas unter einer Reihe verschiedener Perspektiven behandelt werden, die zur Gestaltung Europas beiträgt. Der Anspruch ist „die gesamte Vergangenheit (zu) kennen und eine Zukunftsperspektive (zu) besitzen“.

Das Ziel des Autors des besprochenen Buches ist es, „die Beziehungen Europas zum Islam nachzuzeichnen und die Motive, den historischen Verlauf

dieser Begegnung sowie die Vielzahl der Aspekte, Vorstellungen und Vorurteile, Desinformationen und Irrtümer zu untersuchen, die die europäische Sicht des Islam im Laufe der Geschichte prägten". Die Geschichtsbeurteilungen des Autors beginnen mit Wallfahrten, Handelsbeziehungen und kriegerischen Auseinandersetzungen in der Mitte des 6. Jahrhunderts.

In dem Abschnitt über die Analyse von Kreuzzügen untersucht der Autor die Rolle von bekannten und weniger bekannten christlichen Heroen und Märtyrern, um den symbolträchtigen Ausgangspunkt eines jahrhundertlangen Kampfes zwischen Christenheit und Islam zu diskutieren. Astronomische, alchimistische sowie gnostische Übersetzungen aus dem Arabischen, die von dem in der islamischen Philosophie weit verbreiteten Platonismus eingefärbt waren, galten als ein „Beweis für den diabolischen Charakter der ketzerischen Lehre „Mahomets““ und „eine Strategie, um die Christenheit zu verwirren und zu verderben“. Gleichzeitig versucht der Autor die im westlichen Kulturkreis entstehende ambivalente Haltung gegenüber dem Orient zu verdeutlichen. An zahlreichen Beispielen der spätmittelalterlichen Orientmode, die immer wieder mit Kreuzzuggedanken gepaart war, zeigt der Autor, wie Europa sich in der verwirrenden Situation sah, seinen Feind zu lieben und von ihm zu phantasieren.

Cardini beschreibt die Entstehung der Islamwissenschaft im 16. und im 17. Jahrhundert u.a. mit dem Ziel, den Koran besser zu verstehen, um die „Ungläubigen“ besser bekehren zu können. Viele, die sich um den interkulturellen Dialog bemühen, fragen sich stetig, warum selbst die wohlwollende Hinwendung zum Islam sehr oft von Vorurteilen geprägt ist. Dieses anschauliche und oft sogar unterhaltsame Buch gibt Denkanstöße zur Beantwortung solcher und vieler anderer offenen Fragen in diesem Bereich.

Meral Akkent

Zwischen Deutschland und Norwegen – Willy Brandt

Thomas Sirges, Birgit Mühlhaus (Hrsg.), Willy Brandt. Ein deutsch-norwegisches Politikerleben im 20. Jahrhundert (= Osloer Beiträge zur Germanistik 30), Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/M. 2002, 215 S., ISBN 3-631-37984-6, € 35,30

Anzuzeigen ist eine zweisprachige Publikation der Universität Oslo über Willy Brandt, den „Deutsch-Norweger“ (S. 11), Bundeskanzler und Friedensnobelpreisträger. Diese letzte Eigenschaft gab denn auch den Anlass für das Bändchen, das ein Symposium aus dem Jahre 2000 dokumentiert. Es fand bei Gelegenheit einer Ausstellung über „Willy Brandt –

ein politisches Leben“ (im Osloer Rathaus) und der erstmaligen Verleihung des neu gestifteten Willy-Brandt-Preises für Verdienste um die kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Norwegen statt.

Um nun des Naheren auf die Publikation einzugehen: Sie enthält neben den Ansprachen, die am 24. Mai 2000 Bundeskanzler Schröder und Ministerpräsident Stoltenberg in Oslo gehalten haben, sechs Beiträge aus politischer, publizistischer und wissenschaftlicher Feder, die sich mit Person und Politik Brandts und mit seiner Rolle in den deutsch-norwegischen Beziehungen befassen. In der Natur der Veranstaltung liegt es, dass hier keine grundlegenden neuen Erkenntnisse zu Tage gefördert werden. So sind die Aufsätze von Sirges (Willy Brandt – Skizze einer politischen Biographie), Lorenz (Willy Brandt und Norwegen 1933 bis 1947), Heimann (Willy Brandt und Berlin) und Potthoff (Vom Mauerbau zum Mauerfall. Willy Brandts Ost- und Deutschlandpolitik) durchweg auf dem aktuellen Stand der Forschung, bieten aber keine neuen Einsichten. Deshalb sei lediglich auf zwei Beiträge beson-

ders hingewiesen, die einen gewissen Neuigkeitswert zu versprechen scheinen

Thorbjørn Jagland, der norwegische Außenminister, hat sich „Willy Brandt, die norwegische Arbeiterpartei und die Außenpolitik Norwegens“ zum Thema genommen. Indessen steht dann doch Brandts Rolle als Regierender Bürgermeister, Außenminister und Bundeskanzler in Rede; und Jagland beschränkt sich auf einen einzigen Absatz seines siebenseitigen Beitrags, um von der norwegischen Arbeiterpartei und der Außenpolitik Norwegens zu reden. Seine Äußerung hat dann freilich nichts mit Brandt zu tun, sondern mit der Innenpolitik Norwegens, dessen Bevölkerung immerhin zweimal den Beitritt des Landes zu EG/EU abgelehnt hat. Er sehe sich „als Vorsitzenden von Willy Brandts Partei in Norwegen [!] und Außenminister“ in der Pflicht, „dafür zu sorgen, dass Norwegen auf den historischen Prozess, der jetzt in Europa begonnen hat, positiv Einfluss nehmen kann“ (S. 54). Da hat er noch viel vor sich.

In den Monographien über Brandt und seine Kanzlerschaft wird die Verleihung des Friedensnobelpreises, die am 20. Oktober 1971 bekannt gemacht wurde, mit eigentümlicher Zurückhaltung behandelt. Schöllgen (Willy Brandt. Die Biographie) widmet ihr einen kurzen Absatz (S. 178), Kempfski (Um die Macht) gar nur einen Satz (S. 175) und selbst in Barings Klassiker über den „Machtwechsel. Die Ära Brandt-Scheel“ findet sie nur negativ Erwähnung als „Hypothek (...), die man Brandt mit dem Friedensnobelpreis 1971 aufgeladen“ (S. 447) habe. Thomas Sirges und Robin M. Allers füllen also eine schmerzlich zu empfindende Lucke, wenn sie Vorgeschichte, die Entscheidung und deren Begründung sowie die Wirkungen der Nobelpreisverleihung im längsten Beitrag des gesamten Bandes (S. 135–162) beschreiben. Nicht nur die damalige heftige publizis-



tische und (partiell)politische Reaktion (mitten in der heiß umkämpften Ratifizierung der Ostverträge) in der Bundesrepublik wird dokumentiert, sondern auch die internationale und die Wirkung auf die innenpolitische Debatte in Norwegen, das damals gerade vor seiner ersten Diskussion um den Beitritt zur EG stand, ein Aspekt, der außerhalb des Landes kaum wahrgenommen wurde. Diese Abhandlung ist eine exemplarische Miniaturstudie zur politischen Diskussionskultur in demokratischen Staaten.

PS.: Ist es zuviel verlangt, im Jahre 2002 sollte auch eine Sammelpublikation einer einheitlichen Rechtschreibung folgen, und zwar der reformierten?

Bernd Müller

Produktives, interaktives und differenzierendes Arbeiten in Gruppen

Inge C. Schwerdtfeger: Gruppenarbeit und innere Differenzierung, Fernstudieneinheit 29 im Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF), der Gesamthochschule Kassel (GhK) und des Goethe Institutes Inter Nationes (GIIN), Langenscheidt-Verlag, München, 2001, 192 S., ISBN 3-468-49645-1, € 7,95

Die Fernstudienbriefe des oben erwähnten Projektes haben international ihren etablierten Platz in der Lehrerfortbildung des fremdsprachigen Deutschunterrichtes. Einige Einheiten werden in vielen Regionen als Pflichtlektüre eingestuft, mit deren Hilfe sich fortbildungswillige Deutschlehrer mit den Anforderungen des modernen Fremdsprachencurriculums vertraut machen.

Bei der vorliegenden Einheit handelt es sich erneut um eine grundlegende Publikation, da sie sich mit dem wichtigen Aspekt unterschiedlicher Sozialformen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht befasst. Auslandserfahrene Lehrer wissen, dass das Thema *Gruppenarbeit* ein „Klassiker“ ist, da der Wechsel der Sozialformen im DaF-Unterricht aufgrund der unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen in vielen Ländern (immer noch / weiterhin) mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Die Autorin geht intensiv auf den *Frontalunterricht* ein, ohne diesen abzuwerten. Durch die differenzierende Sichtweise (S. 13ff) wird aufgezeigt, dass die häufig festzustellende pauschale Ablehnung dieser Sozialform ungerechtfertigt ist, da seine unterschiedlichen Erscheinungsformen häufig nicht entsprechend gewürdigt werden. Er muss nicht immer lehrerzentriert sein; auch Lernende können im *eigenständigen Frontalunterricht* als Unterrichtende Verantwortung übernehmen und die Gedankengänge geradlinig auf ein bestimmtes Ziel lenken.

Der Abschnitt zum *integrierten Frontalunterricht* zeigt, dass man dort auch die Interaktion zwischen den Schülern fördern kann, indem planar unterschiedliche Arbeitsaufträge vergeben, von den Schülern gemeinsam bearbeitet und anschließend die Ergebnisse im Plenum abgerufen werden.

Schließlich wird auch die *Großgruppenarbeit* angesprochen, bei der sich die gesamte Gruppe mit einem Arbeitsauftrag befasst, dessen Ergebnisse erneut planar abgerufen werden. Sicherlich hat der Frontalunterricht – wie andere Sozialformen auch – seinen Stellenwert, jedoch hat er auch seine Grenzen, z.B. bei der Ausrichtung des Unterrichtes nach den Prinzipien des autonomen Lernens, die die moderne Fremdsprachendidaktik weitgehend bestimmen.

Daher liegt der Schwerpunkt der Einheit auch auf den Aspekten der Gruppenarbeit, für die die Rezipienten behutsam sensibilisiert werden, indem ihre persönlichen Vorerfahrungen durch entsprechende Aufgaben einbezogen werden. Heikle Themen wie Druck durch zeitliche Vorgaben des verwendeten Lehrplanes und das traditionelle Verständnis von der Gestaltung des fremdsprachigen Deutschunterrichtes (S. 23) werden dabei nicht ausgespart.

Der Terminus der *Gruppe* wird aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven definiert, was vielleicht in diesem Umfang für die Lehrerfortbildung nicht so dringend notwendig erscheint, die ausführende Beschäftigung mit dem Thema *Emotionen und Gruppenarbeit* dagegen ist jedoch angemessen, da die Wahrnehmung von Emotionen und der Umgang mit den häufig auftretenden (kleinen und großen) Störungen in Lehrerfortbildungsveranstaltungen nicht ernst genug genommen werden können. Gerade bei der Gruppenarbeit werden Störungen und Missstimmungen sichtbarer, hörbarer und auch spürbarer als im Frontalunterricht (S. 53) und der Lehrangaleiter und/oder Moderator ist gut beraten, diese frühzeitig zu erkennen und möglichst ohne Konflikte zu beseitigen. Für den Umgang mit Störungen gibt die Fernstudieneinheit praktische und gute Hilfen, indem verschiedene Möglichkeiten der Reaktion ausführlich vorgestellt werden (S. 62 ff).

Dem häufig vorgebrachten Argument, dass Gruppenarbeit die Schüler nur zur Verwendung der Muttersprache verführt, da sie sich unbeobachtet und unbeaufsichtigt fühlen, wird die Gewichtung genommen, indem verschiedene Möglichkeiten der Reaktion ausführlich vorgestellt werden (S. 62 ff).

Dem häufig vorgebrachten Argument, dass Gruppenarbeit die Schüler nur zur Verwendung der Muttersprache verführt, da sie sich unbeobachtet und unbeaufsichtigt fühlen, wird die Gewichtung genommen, indem verschiedene Möglichkeiten der Reaktion ausführlich vorgestellt werden (S. 62 ff).

dass auch in Gruppenarbeitsphasen seine Anwendung finden darf und soll.

Dass die Lehrerrolle bei dem autonomen Lernen teilweise verändert werden muss, ist evident. Die Fernstudieneinheit konkretisiert die Forderung der



Delegation von Verantwortung an die Lernenden, wobei dem unterrichtenden Lehrer große Bedeutung als Initiator, Mentor, Moderator und Berater für die initiierten Lernprozesse zugemessen wird, denn an ihm liegt es, zunächst ein positives Arbeitsklima für die Gruppenarbeit zu schaffen, die Arbeit der Gruppen motivierend zu unterstützen und zu begleiten und die Entwicklung selbständigen Lernens weitgehend zu fördern. Besonders hilfreich dafür sind die Empfehlungen für die Überprüfung des eigenen Verhaltens (S. 77/78), die erfahrenen Lehrern sicherlich nicht neu sind, die aber aufgrund des umfassenden Kataloges viele Dinge in Erinnerung rufen, die in der Routine des alltäglichen Unterrichts leicht in Vergessenheit geraten.

Im Kapitel *Formen der Gruppenarbeit* werden die einzelnen Sozialformen Plenum, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit kurz kommentiert, bevor auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der letzteren eingegangen wird, denn analog zu dem bereits abgehandelten Frontalunterricht bietet auch die Gruppenarbeit verschiedene Möglichkeiten, ganz gleich, ob es sich um die tägliche, die kurzzeitige und themengleiche, die arbeitsteilige, die funktionalistische und die im offenen Unterricht besonders notwendige Kleingruppenarbeit handelt. Es wird deutlich, wie vielfältig und differenziert diese Sozialform im Unterricht Verwendung finden kann und soll.

Die Vorschläge im Kapitel *Methoden zur Einteilung von Gruppen* sind sicherlich nicht vollständig, dieser Anspruch soll jedoch auch nicht erhoben werden. Vielmehr liegt der Schwerpunkt der Ausführungen offensichtlich ausführlich darauf, zu demonstrieren, dass es zusätzlich zu dem willkürlich vom Lehrer gesteuerten Gruppenfindungsprozess auch schüleraktiver Alternativen gibt, die garantieren, dass nicht immer die gleichen Lerner zusammenarbeiten und in Routine erstarren.

Hinweise für die Übernahme von übergeordneten Aufgaben im Gruppenarbeitsprozess durch die Schüler selbst, indem die Gruppe autonom festlegt, wer z.B. als Zeitnehmer, als Protokollant, als Moderator, als Beobachter des Arbeitsprozesses und als Berichtserstatter fungieren soll, habe ich nicht entdeckt. Im Rahmen des autonomen Lernens gewinnt die Verantwortung für die Selbststeuerung des Lernprozesses jedoch ebenfalls mehr und mehr an Bedeutung.

Wie der Titel der Publikation ankündigt, befasst sich diese ebenfalls intensiver mit Formen der *inneren Differenzierung*. Nacheinander werden Möglichkeiten der Differenzierung nach Themenbereichen, nach unterschiedlicher Aufgabenstellung, nach Sozialformen, nach individuellem Leistungsniveau, nach Lernwegen und nach dem Vorhandensein von Lernstrategien veranschaulicht. Die beigefügten Aufgaben, Übungen und Unterrichtsabläufe regen zum Nachvollzug an, da sie die tagliche Unterrichtspraxis einbeziehen. Positiv hervorzuheben ist, dass sowohl traditionellere Aufgaben wie das das Ausfüllen eines Luckentextes, aber auch kreativere wie z.B. die Arbeit mit einem Foto im Unterricht oder mit einem Gedicht der konkreten Poesie berücksichtigt werden.

Zahlreiche Baupläne für die Gruppenarbeit bieten Möglichkeiten der direkten Anwendung des Erlernen, was sicherlich eminent wichtig für die Umsetzung ist.

Dass die Auswertung der Gruppenarbeiten auch von zentraler Bedeutung ist, wird durch die Anzahl

der Möglichkeiten betont, denn neben der offenen Auswertung, dem sogenannten „Markt der Meinungen“, den Zettelprotokollen und der Plakatmitschrift wird auch der Gruppenbericht entsprechend kommentiert, wobei auch die bildnerische Gestaltung nicht zu kurz kommt.

Die Bewertung von Gruppenarbeit erfolgt etwas kurz, die Tipps für die Durchführung, die am Ende noch einmal gegeben werden, sind dagegen hilfreich.

Wie bereits eingangs erwähnt, kann diese Fernstudieninheit einerseits als grundlegende Publikation für den Einsatz der Gruppenarbeit im modernen Deutsch als Fremdspracheunterricht eingestuft werden. Das Thema wird vielseitig, umfassend und nachvollziehbar behandelt, so dass es auch Anfängern die Einarbeitung in die Anforderungen der zeitgemäßen Fremdsprachen-Didaktik erleichtert. Andererseits bietet der Fernstudienbrief jedoch auch bereits erfahrenen Lehrern Verwendung als Handbuch, indem Dinge, die vielleicht schon in Vergessenheit geraten sind, nachgeschlagen und aufgearbeitet werden können. Die übersichtliche Struktur und Anordnung der einzelnen Kapitel erleichtern die Arbeit mit dem Material. Für den Lehrerfortbilder ist die Einheit eine Fundgrube von Argumentationshilfen für die Einführung der Gruppenarbeit.

Rainer E. Wicke

Wo sind Russlands Grenzen?

Thumann, Michael: Das Lied von der russischen Erde. Moskaus Ringen um Einheit und Größe, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart/München 2002, 276 S., ISBN 3-421-05623-4, € 18,90

Nach dem Zusammenbruch des Kommunismus und dem Auseinanderbrechen der Sowjetunion war das Interesse an Russland im Westen nach den ersten Jahren der postkommunistischen Phase deutlich zurückgegangen. Erst in jüngster Zeit ist Russland durch die Verbesserung des Verhältnisses zu Westeuropa und verschiedene Initiativen auf der politischen Weltbühne, wie z.B. das jüngste Abkommen mit dem Irak, infolge der Neuorientierung unter Putin wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt.

Der Autor des vorliegenden Buches versucht die Entwicklung Russlands nach der Perestrojka aufzuzeigen, indem er das Hauptaugenmerk auf die russische Innenpolitik der vergangenen zwölf Jahre in Hinblick auf die Nationalitätenpolitik legt. Am Beispiel dreier verschiedener Völker der Russischen Föderation zeigt er die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Entwicklung in Tatarstan, in Jakutien und Burjatien auf und erläutert zudem die Hintergründe des Tschetschenienkrieges.

Ausgehend von der Geschichte Russlands verdeutlicht der Autor in groben Zügen die sog. Sammlung der russischen Lande unter den Großfürsten im 15. Jahrhundert, die Eroberung des Chanats der Tataren im 16. Jahrhundert und die Besiedlung Sibiriens, wesentliche Grundlagen für das Verständnis der an den obigen Beispielen erläuterten Politik des Zentrums gegenüber den nicht-russischen Völkern

des Landes. Dabei weist er auf verschiedene Probleme des Landes hin, wie z.B. auf das neue Selbstbewusstsein der Regionen, den Rückgang des russischen Bevölkerungsanteils, die Renaissance des Islam und die Migration von Millionen Russen aus den ehemaligen sowjetischen Republiken. Die wichtigsten Fragen, die sich für die Politik des größten Flächenstaates der Erde stellen, bleiben auch nach Putins neuer Phase der Zentralisierung und Ansätze zur Modernisierung aktuell:

- Was hält die Völker Russlands zusammen?
- Wie ist die ungleichmäßig besiedelte Landmasse zu beherrschen?
- Wo sind Russlands Grenzen?

Die vorliegende detaillierte Analyse des jetzigen Zustandes offenbart die Widersprüche innerhalb des Landes. Die Kluft zwischen der Einheit des Landes und der Größe des Territoriums besteht weiterhin.

Das Buch bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit, mit den vielfältigen Erscheinungen im heutigen Russland vertrauter zu werden, zumal die oft von Fakten beherrschten Kapitel durch Episoden einzelner menschlicher Schicksale ergänzt werden. In erster Linie richtet es sich wohl dennoch an Slawisten, Historiker, Politikwissenschaftler (s. bibliographische Anmerkungen, Karten, Tabellen, etc.) und Journalisten, eignet sich aber auch für alle an Russland interessierten Leser.

Arnold Apweiler

Ausgerechnet Arabien!

Piccolo, Fruttuoso: Buchstäblich. grenzüberschreitende Literatur. Dokumentation zeitgenössischer deutschsprachiger Autor(inn)en nichtdeutscher Muttersprache, Avlos Verlag 1999, 166 S., ca. € 2,50, ISBN 3-929634-45-7

„Begegnungen“ soll er heißen, der Studententag –, einen interkulturellen Anspruch soll er haben, jede Klasse soll sich mit einer Region beschäftigen, – und da wählt Ihre Klasse ausgerechnet Arabien! Eine Weltgegend, mit der Sie sich noch nie beschäftigt haben und die Sie, gelinde gesagt, auch noch nie so recht interessiert hat. Und jetzt sollen Sie, möglichst von heute auf morgen, Vorschläge machen, wie man sich der Materie auf literarischem Wege nähern kann.

Gut, Sie sind ein gewandter Internet-Rechercheur, aber so richtig brauchbar ist das, was Sie auf diesem Wege finden, auch nicht. Weiter hilft da – und wahrscheinlich schneller und treffsicherer – ein kleines Büchlein, das der Verein „BUCHSTÄBLICH“ grenzüberschreitende Kunst & Literatur e.V. zusammengestellt hat. Auf 124 Seiten werden hier nämlich Autorinnen und Autoren aus aller Herren und Damen Länder bibliographisch erfasst, von Abate, Carmine (Italien) bis Zé Do Rock (Brasilien). Bedingung: Sie stammen aus nicht deutschsprachigen Ländern, schreiben aber auf Deutsch oder leben zumindest in Deutschland. Die Autorinnen werden i.d.R. knapp vorgestellt, ihre Werke sind aufgelistet und z.T. mit Kurzkommentaren versehen, die hilfreich bei der Entscheidung hinsichtlich der Einsetzbarkeit des Werkes in bestimmten Kontexten sind. Dieser Auto-

renbibliographie folgen sieben Seiten mit einschlägigen Anthologien, sechs Seiten mit Werken, in denen interkulturelle bzw. Fremdheitserfahrungen in nicht-fiktionaler Weise thematisiert sind, sowie ein neunseitiger Teil mit Werken eher theoretischer Natur zum Thema („Fachliteratur und Dokumentation“). Den Abschluss bildet eine Seite mit Hinweisen auf einschlägige (Nummern von) Zeitschriften. Bei der ständig wachsenden Zahl deutsch schreibender Autorinnen ausländischer Herkunft ist es selbstverständlich, dass eine Bibliographie wie die vorliegende nicht vollständig sein kann. Sie ist aber wohl die umfassendste Informationsquelle ihrer Art und verdient besondere Anerkennung, da sie auch Werke erfasst, die in sehr kleinen Verlagen in kleiner Auflagenzahl erscheinen sind (was freilich die Beschaffung gewünschter Werke manchmal nicht einfach macht). Nicht immer ganz überzeugend ist die Zuordnung der Werke zu den verschiedenen Abteilungen der Bibliographie, etwa die Einreihung von Avi Primors Erinnerungen an seine Zeit als israelischer Botschafter in Bonn in die erste Abteilung zwischen Kinderbücher, Kurzprosa und Gedichte. An Handlichkeit gewinnen konnte die Bibliographie auch durch einen Index, der das Auffinden von Werken nach bestimmten Kriterien (wie Herkunft der Autorinnen, Art des Werkes, Gattung etc.) erleichtert. Ein kleiner Tipp: Wie wär's mit einer nächsten Auflage als CD-ROM mit Suchmöglichkeiten? Noch ist sie freilich überschaubar, die Bibliographie, und auch kleinere Mängel bei der Zuordnung der Werke können den grundsätzlich positiven Eindruck nicht mindern. Wer öfter mit Problemen wie dem eingangs geschilderten konfrontiert ist, sollte sich das Büchlein anschaffen, es erspart Frust bei der Internet-Recherche und weckt Lust am Lesen. (Zu beziehen ist das Büchlein – gegen eine Schutzgebühr – direkt vom Verein „BUCHSTÄBLICH“ grenzüberschreitende Kunst & Literatur e.V., V.buchstaeblich@t-online.de. Auch eine Ausstellung zum Thema „Deutschsprachige Autor(inn)en nichtdeutscher Muttersprache“ kann dort angefordert werden.).

Hans-Martin Dederding

Ein Leben aus der Vogelperspektive

Bianciotti, Hector: Wie die Spur des Vogels in der Luft“, Paris 1999 – deutschsprachige Ausgabe DVA, Stuttgart/München 2002, 255 S., € 19,90, ISBN 3-421-05372-3

Wer hat es nicht schon einmal erlebt – da kommt einem ein Foto aus frühen Kindheitstagen nach sechzig oder siebzig Jahren in die Hand – zunächst ein leises Erschrecken, vielleicht der Wunsch, dass dieser Augenblick doch besser nicht festgehalten worden wäre, und dann ein vorsichtiges Entdecken charakteristischer Züge in Haltung, Mimik und Gebärden, mit denen man sich nach all den Jahren stillschweigend noch identifizieren mag. Welcher Bogen spannt sich von diesem Bild zum Heute? Ein verschlungener abenteuerlicher Weg durch tausend Lebensstationen, die ja dem fremden und doch so nahen Ebenbild längst schon auf den Weg geschrieben waren.

So geht es auch Hector Bianciotti am Ende seiner großen Erzählung „Wie die Spur des Vogels in der Luft“ (1999 in Frankreich erschienen; deutsche Übersetzung von Uli Wittmann 2002), ja, er entdeckt sich am Ende seines Buches selbst als Werkzeug seines frühen kindlichen Ich, dessen Absichten er ein Leben lang erfüllt hat und das zu einem freundlichen Partner geworden ist.

Ein verschlungener abenteuerlicher Weg ist es fürwahr, über den uns der 1930 in Argentinien geborene Autor führt, der seit seinem 25. Lebensjahr in Frankreich lebt und dort zu den bedeutendsten Schriftstellern der Gegenwart zählt. In seiner romanhaft eingekleideten Autobiografie beflugeln sich die Erinnerungen gegenseitig, geben Stichworte oder Namen den Anlass zum Fabulieren, verzweigen sich die Handlungswege, spielen Zeiträume artistisch ineinander und fließt ein breiter Gedankenstrom mit allen Episoden und reflektierenden Passagen einem noch unbekannten Ziel zu.

Der Autor hat in jungen Jahren seinem Heimatland den Rücken gekehrt, in der geliehenen französischen Sprache seine Werke mit Erfolg veröffentlicht und kehrt im Alter zu einem Besuch in seinen argentinischen Geburtsort in der Nähe von Cordoba zurück. Während er für die alt gewordenen Geschwister der Bruder aus der Fremde ist, wird er selbst gerade im Gegenüber mit ihnen sich seiner Wurzeln in der archaisch anmutenden Heimat umso mehr bewusst. Da wird das fast vergessene Leben als Kind auf dem Bauernhof wieder lebendig, da tauchen rätselhaft zu Tode Gekommene in der Erinnerung auf, da schwelt ein ungesuhter Mord und verweben sich frühe Natureindrücke mit Menschen und Situationen im ersten Lebensjahrzehnt des Erzählers. Fast überstürzen sich die Erinnerungen an die Zeit im Seminar, er spürt den Schicksalswegen früherer Freunde nach, erlebt seine eigenen Erfolge als Schriftsteller neu, und immer bleibt da eine seltsame Affinität zum Tod.

Der Besuch der Gräber auf den Friedhöfen, die Schilderung der Todesnähe und die Reflexion über die Frage, was der Mensch in dem Augenblick, da er die Erde verlässt, empfindet, beschäftigen den Autor sehr. Minutios und fast zum Nachzeichnen der Szenerie werden gerade die Begegnungen an den mit dem Tod verbundenen Orten beschrieben. –

Es entspricht dem tatsächlichen Gedächtnisstrom, dass Träume und Erinnerungen sich nicht von alleine gliedern oder in einem analytisch klaren Ablauf einstellen. Genau diese Fülle übereinander gelegter Erzählgeschichten, verquakter Zeitsprünge und Rückblenden und sich immer wieder nachträglich ergänzender Motive, die sich langsam zu einem Bild verdichten, hat der Autor seiner Erzählweise zu Grunde gelegt. Dadurch entsteht der Eindruck einer oft sprunghaften Handlung, in die immer wieder neue Figuren eintreten – einer Handlung, die eine große Spannung in sich birgt, dem Leser aber die

stets ungeteilte Aufmerksamkeit und volle Konzentration abverlangt, um alle Motive und Bezüge über weite Strecken zusammenordnen zu können. Dem ungeübten Leser droht im Laufe der Lektüre der Handlungsfaden zu entgleiten.

Ob unter diesem Gesichtspunkt das Buch zum Einsatz im Unterricht geeignet erscheint, mag bezweifelt werden. Sicher aber bedarf es der behutsamen Führung durch den Lehrer, aus dem inhaltlichen und zeitlichen Puzzle ein geordnetes und in sich schlussiges Ganzes herzustellen. Erst beim wiederholten Lesen und Zurückblättern stellt sich langsam das ein, was der Titel assoziiert – eine Vogelperspektive über so viele entscheidende Lebensjahrzehnte.

Der Autor entlehnt seine Idee und damit auch den Titel seines Werkes dem Vogel aus der Mythologie „... der zurückfliegt, um herauszufinden, woher er stammt“ (S. 127) Wenn wir uns von diesem Vogel leiten lassen, beeindruckt vor allem die verweilenden Stellen im Geschehnisablauf: So z.B. die Landschafts- und Naturbeschreibungen im Umkreis Cordobas oder in der Schweiz, die detaillierten Milieuschilderungen wie etwa auf dem Hof der Chireleisons, die feine Zeichnung

seiner Gestalten zwischen einfacher unkultivierter Dumpfheit im Falle der Zwillinge und hochdifferenzierter Persönlichkeitsstruktur wie z.B. bei Don Vidal, dem „Leguan“, Ruiz, Sébastien oder Madame Mombello. So lassen manche Stellen des Buches ein feines Gemälde in der Vorstellung entstehen oder muten wie das Drehbuch zu einem Film an, der akribisch sowohl die Abläufe einer Szene wie auch die sie umgebende Atmosphäre optisch realisiert.

Wie tief die Spur des Vogels in der Luft sich einprägen wird, hängt von der Muße und der notwendigen inneren Ruhe ab, mit der sich der Leser in den Gleitflug des Vogels einbinden lässt. Wer sich ganz darauf einlässt, wird an der Schönheit der Sprache seine Freude haben, vorausgesetzt, die jeweilige Übersetzung aus dem Französischen wird der Sensibilität des Stiles gerecht, was für die Übertragung ins Deutsche durch Uli Wittmann allemal gilt.

Manfred Vollmer



Wenn die Lage hoffnungslos, aber nicht ernst ist

Lawrynowicz, Marek: Lehrjahre des Gammelns, C.H. Beck Verlag, München 2002, 155 S., ISBN 3-406-48966-4, € 16,50

Man gewinnt den Eindruck, dass ein Überleben in der Sozialistenzeit des Ostblocks nur durch Unmengen von Wodka, gepanschem Wein, auf der Basis von gereinigter Möbelpolitur zusammengemixten Cocktails möglich war. Davon zeugt das unübertroffene, herrlich satirische und beklemmend melancholische Säuferevangelium *Die Reise nach Petuschki* des



Russen Wenedikt Jerofejew. Aber auch in der Nachsozialistenzeit ist die wirtschaftliche Misere im Osten nur durch Unmengen von Alkohol zu bewältigen, Andrej Kurkow *Picknick auf dem Eis* und Andrei Makine *Die Liebe am Fluß*.

Amur bezeugen dies in versponnenen und verspieltten Geschichten. Nun reiht sich der Pole Marek Lawrynowicz mit seinem Roman *Lehrjahre des Gammelns* in diese Vergangenheitsbewältigung ein, mit

Jabol, einem sauerlichen Obstwein zu niedrigsten

Preisen. In der Gomulka-Zeit, in dem tristen kleinen Ort Falenica nahe Warschau verbringt der Ich-Erzähler zusammen mit den Freunden Poldek, Ziantek, Borówa und Szpunt seine Jugend zwischen dem Kino „Star“ und dem Gymnasium, den Stränden an der Weichsel und dem Bahnhof, der zumindest eine Verbindung zur nahen Großstadt herstellen könnte. Eine kleine überschaubare Welt, in welcher der ständig alkoholisierte Gammeler Bumcek den Gymnasiasten auflauert und, wenn möglich, verprügelt: *Duuu, wir machen 'n Solo*. Bumcek mit seiner Gammelerang besetzt, ohne je eine Eintrittskarte zu zahlen, die besten Plätze des Kinos und kommentiert hemmungslos all die Filme, wirft Jabolflaschen auf die Leinwand, wenn ihm Filme mißfallen. Dabei ist er gar nicht der Hauptheld in diesem rasanten komischen Buch; denn irgendwann *kriegt er gewaltig eins auf den Rüssel*. Helden gibt es in Falenica sowieso nicht. Lawrynowicz beschreibt alte und junge Menschen, deren ehemalige Lebensgefährten, Menschen seiner Straße, allesamt Originale in satirischer Überzeichnung. Er beschreibt sich selbst aber auch sehr ironisch und seine durchgeknallten Freunde, die genauso gammeln und Jabol trinken wie Bumcek, in urkomischer Selbsterkenntnis, er beschreibt seine Schule, seine Lehrer, die selbst im so strengen Sozialismus nicht mehr ihre Schüler disziplinieren können und ständig von ihnen auf den Arm genommen werden. Milzionäre, sonst allgegenwärtig im Sozialistenalltag, lassen sich nicht blicken, wenn Bumcek und sonstige Alkoholisierte durch den Ort gröhlen. Und erst recht greifen sie nicht ein bei einem köstlichen Schülerstreich. Gomulka hatte den Spitznamen *Wieslaw*, Poldek richtet den schäbigen, hinkenden Schulkoter mit Wurstscheiben darauf ab, auf Zuruf *Wieslaw* sofort heranzueilen. Wochenlang ruft man auf dem Schulhof den Spitznamen Gomulkas, und der Kóter rennt herbei, scharf auf Wurst, zum ohnmächtigen Wüten des sadistischen Direktors, der den Hundeabrichter und die Rufer nie zu fassen kriegt.

Ein hinreißender kleiner Roman, nun gut, kein weltbewegendes oder philosophisches Thema, aber

eine glänzend geschriebener Bilderbogen einer kleinen Welt, in der auch erste erotische Erlebnisse karikiert werden. Atemlos bisweilen hetzt die Sprache mit den Inhalten durch den alkoholisierten Trubel: Zwei Freunde beschließen, Siebzehndundvier zu spielen: *Zwei Stunden später war Ziantek völlig abgebrannt, ging Geld holen und brachte Szpunt mit. Sie hatten Jabol dabei. Zwei Stunden danach war Ziantek besoffen wie ein Loch und Szpunt völlig pleite. Dennoch war er scharf auf eine Revanche. Er ging sich was leihen und kam mit Borówa wieder. Dieser war eine Stunde später schon abgebrannt. Da tat sich Ziantek, der inzwischen den hausgemachten Wein meiner Mutter niedergemacht hatte, wieder mit Szpunt zum Spiel zusammen. Er setzte den angeblichen Milzausweis seines angeblichen Vaters, Szpunt seine neuen Skier. Und Ziantek gewann. Szpunt war dem Weinen nahe, Ziantek vertiefte in Euphorie, rannte auf die Terrasse und brüllte durch die ganze Straße: „Auf nach Zakopane!“*

Wir haben es oben angesprochen: Man hatte sich mit den Machthabern im Sozialismus zu arrangieren, Strategien des Überlebens im Alkohol und im Mutterwitz zu finden, denn die Lage war zwar hoffnungslos, aber nicht ernst.

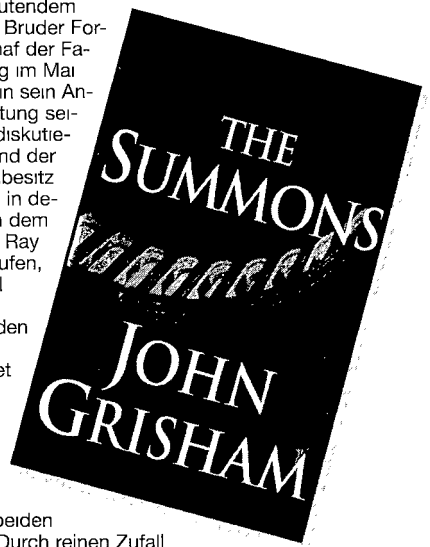
Heinz Weischer

Wo ist das Geld geblieben?

Grisham, John: *The Summons*, Doubleday, New York 2002, 341 S., ISBN 0-385-50382-2, US-\$ 27.95 – Deutscher Titel: *Der Richter*, Wilhelm Heyne Verlag, München, 413 S.

Eines Tages erhält der geschiedene 42 Jahre alte Juraprofessor an der Universität Virginia Ray Attlee von seinem im Ruhestand befindlichen schwerkranken und 79 Jahre alten Vater ein Schreiben aus Clanton, Mississippi. Der Vater, Richter Reuben V. Attlee, bittet ihn und mit gleichlautendem Schreiben auch seinen Bruder Forrest, das schwarze Schaf der Familie, an einem Sonntag im Mai um 5 Uhr nachmittags in sein Anwesen, „um die Verwaltung seines Grundbesitzes zu diskutieren“ (S. 4). Das Haus und der dazu gehörende Grundbesitz sind nicht viel wert und in desolatem Zustand. Nach dem Tod des Vaters wurden Ray und Forrest alles verkaufen, auch wenn es nicht viel brächte.

Ray macht sich auf den Weg in die alte Heimat; bei seiner Ankunft findet er den alten Richter tot vor. Noch bevor sein Bruder Forrest eintrifft, findet Ray das Testament seines Vaters, in dem sein Besitz zu gleichen Teilen an die beiden Söhne vermachte wird. Durch reinen Zufall



findet Ray drei Millionen Dollar in bar, noch ehe sein Bruder kommt. Ray erzählt seinem Bruder nichts von seinem Fund, der ihn selbst in große Gefahr bringt und sein Leben völlig auf den Kopf stellt.

Diese Andeutung soll genügen; denn es handelt sich um einen Kriminalroman voller Spannung, der mit einer Riesenüberraschung endet, die der Leser nicht erwartet. Ein sehr guter Thriller, den man zur Lektüre nur empfehlen kann.

Zum Schluss noch eine Bemerkung für die Kassenprüfer des Verbandes, falls sie diese Zeilen lesen sollten. Ich habe mir das Buch während meines Urlaubs in Florida selbst gekauft und dem Schatzmeister nicht in Rechnung gestellt.

Dieter Allgaier

Ehemalige Strafgefangene haben Angst vor Rolltreppen

Akira Yoshimura: *Unauslöschlich*, C.H. Beck Verlag, München 2002, 251 S., ISBN 3-406-48702-5, € 19,90

Nach sechzehn Jahren Haft wird Kikutani auf Bewährung aus dem Gefängnis entlassen. An diesem Tag beginnt der Roman *Unauslöschlich* des Japaners Akira Yoshimura und berichtet minutiös, präzise über die Rückkehr eines ehemaligen Zuchthäuslers ins Alltagsleben. Dieses Alltagsleben jedoch wird bis an sein Lebensende mit Bewährungsaufgaben – monatliche Meldepflicht, Reisen nur mit vorheriger Erlaubnis – versehen sein, Kikutani war zu Lebenslanglich verurteilt worden. Begleitet in kleinsten Schritten wird Kikutani von sehr verständnisvollen Bewährungshelfern, die ihm z.B. zeigen, wie man an einem Automaten eine Fahrkarte löst, vor sechzehn Jahren gab es da einen Kartenverkäufer. Ein Bewährungshelfer begleitet ihn zu den ersten Einkäufen, Kikutani muß erst wieder lernen, mit Geld umzugehen, Geld einzuteilen. Hilflös steht er vor den Rolltreppen, bis sein Helfer ihn am Ellbogen faßt und ihn auf die erste schnelle Stufe bugsirt. Das kann man durchaus metaphorisch verstehen. Erschreckend auf den ehemaligen Einzelhäftling wirken die Menschentrauben auf den Bahnhöfen, in den Kaufhäusern, auf den belebten Straßen Tokyos, er traut sich nicht, jemandem in die Augen zu sehen, so als könne man in seinen eigenen Augen seine Untat lesen. Ein verständnisvoller Hühnerfarmbesitzer stellt ihn in seiner Firma ein. Langsam, sehr langsam nur wird Kikutani selbständig, traut sich erst nach Monaten aus seinem Überbrückungsheim in eine eigene Wohnung, dort verbringt er seine Abende, geht nie aus, hat keine Bekanntschaften, er braucht Jahre, bis er sich ein Aquarium in seine einsame Wohnung stellt, damit etwas Leben um ihn herrscht.

Er denkt oft an seine Untat, reflektiert aber nie über die Umstände seiner Straftat: Kikutani ertappt seine Frau in flagranti mit einem anderen Mann, er sticht mit einem Messer auf den Mann und auf seine Frau ein, tötet seine Frau, der Mann kann fliehen, Kikutani vermutet ihn in dessen Haus, zündet es an, darin verbrennt die Mutter des Mannes ... Das Gerücht erkennt auf Mord im Affekt. Diesen Begriff erkennt Kikutani nicht an, er hat zielbewusst gehandelt, und er bereut die Tat nicht. Für ihn war es eine gerechte Reaktion auf den Ehebruch seiner Frau. Es tut ihm sehr leid, daß die Mutter des Mannes umgekommen ist, diese Tat bereut er sehr, für sie opfert er am Altar. Aber nicht für seine untreue, ermordete Frau ... Es gabe für ihn die Möglichkeit, eine Begnadigung zu erbitten, dann wäre er frei von den Bewährungsaufgaben. Aber das geht nur über einen Beweis tätiger Reue, und die ist Kikutani nicht bereit zu erbringen.

Seine Bewährungshelfer drängen ihn nach Jahren, doch wieder zu heiraten, damit die Normalität des Lebens endlich eintrete. Kikutani schnickt davor zurück, ist endlich auf den letzten Seiten des Buches dazu bereit, weil er seinen Bewährungshelfern einen Gefallen tun will, sich selbst nicht. Und das ist die Raffinesse dieses Buches. Über zweihundert Seiten beschreibt Akira Yoshimura, wie schon gesagt, minutiös die Rehabilitation eines ehemaligen Mörders, nicht kleinste Details läßt er aus, alles wird dem Leser als bedeutungsvoll suggeriert, und für Kikutani ist alles Neue bedeutungsvoll. Das erzeugt eine Spannung, die es schwer macht, das Buch wegzulegen. Ich habe es an einem schönen Tag auf einer Bank im Bakonyer Gebirge ganz durchgelesen. Man zittert mit Kikutani, ob die Rehabilitation klappt, ob Kikutani je ein normales Leben führen wird. Bis zur Seite 246 von 251 Seiten läuft alles auf ein

gutes Ende hin. Inzwischen hat Kikutani eine Witwe geheiratet, mit der er sich auch ganz gut versteht, ein normales Eheleben führt, mit der er wieder Lebensfreude tankt, bis ... ja bis es auf den letzten Seiten des Buches zur Katastrophe kommt.

Unauslöschlich ist Kikutanis Tat vor nun bald zwanzig Jahren und mehr, und das scheint ein Fluch zu sein, der auf ihm liegt, den er selbst dadurch nährt, daß er nicht bereut. So meint es vielleicht der Autor. Er ist Japaner, weiß, was seine Landsleute, besonders die konservativen, Kikutani war Gymnasiallehrer, von Ehre und von Reue halten. Mir kommt das sehr holzschnittartig, wenn nicht gar archaisch vor, zumal die Rückkehr in den Alltag eine Rückkehr in eine extrem bescheidene Betulichkeit ist, sensible, freundliche und mitfühlende Bewährungshelfer diesen Weg ohne Hektik, ohne aggressives Umfeld gestalten, sie fassen Kikutani mit Samthandschuhen an. Auch diese Art der Betreuung scheint mir klassisch japanischem Verhalten zu entsprechen. – Aber ach, man weiß so wenig über japanisches Denken und Fühlen, dass man nur vermuten kann, wenn man diesen präzisen und poetischen japanischen Roman liest.

Heinz Weischer



VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht

Kreiswaldstraße-21

64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / ANSCHRIFTENÄNDERUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar

- ☐ Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.

Ich bin / Neuer Status

- | | |
|---|-----------------------|
| ☐ Auslandsdienstlehrkraft | Jahresbeitrag: € 90,- |
| ☐ Programmlehrkraft | Jahresbeitrag: € 40,- |
| ☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in | Jahresbeitrag: € 40,- |
| ☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in | Jahresbeitrag: € 20,- |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

.....

..... Tel.:

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle:

.....

.....

Rückseite beachten!

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

.....
.....
.....
.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....
.....

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

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / KONTOÄNDERUNG

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

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

Kontonummer: Bankleitzahl:

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

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

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