Nr. 1 51. Jahrgang • Februar 2004

Der deutsche Lehrer im Ausland

DSB 1904 - 2004
100 Jahre Begegnung

100 Jahre DSB Kairo

50 Jahre
„Der deutsche Lehrer im Ausland"

Jubilare

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

51. Jahrgang – Februar 2004

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (09131) 941 17 20
Fax (09131) 93 19 87
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 6101) 582897, Fax 0049 - 61 01 - 58 2733
lda-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 0130
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (0251) 690133
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) 690136
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

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

Titelfoto:
Schülerinnen der DSB Kairo

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 2003/2005 setzt sich zusammen aus:

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

Joachim SCHNEIDER,
Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Albachtener Straße 99d, D-48163 Münster
Tel. (02 536) 440 oder 445, Fax 00 49 - 25 36 - 446
schneider@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreiswaldstraße 21, D-64668 Rimbach
Tel. (06 253) 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 00 49 - 40 - 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (04 101) 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. (04 403) 6 42 18, Fax 00 49 - 44 03 - 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte
Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (09 131) 9 41 17 20, Fax 00 49 - 91 31 - 93 19 87
dederding@vdlia.de

Wolfgang Tiffert
Parkstraße 49, D-26605 Aurich
Tel. (04 941) 93 88 55
tiffert@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	**€ 100,–**
Programmlehrkräfte	**€ 50,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	**€ 50,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 25,–**

Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 177 288 - 805 (BLZ 700 100 80).

INHALT 1/2004

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* 2
In eigener Sache: Hinweise fur Autorinnen und Autoren *(Dr. Hans-Martin Dederding)* 4
Neue Richtlinien für die Zuwendungen für Bundesprogrammlehrer *(Dr. Thomas Lother)* 5

VERBAND

Ein Blatt mit Charakter – Zum 50. Jubilaum der Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" *(Marc-Thomas Bock)* 7
Herbsttreffen der Regionalgruppe Oldenburg Ostfriesland *(Wolfgang Tiffert)* 10
Fruhjahrstreffen Regionalgruppe Nord-West 11
Persönliche Nachrichten 11
Jubilare 12
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 12

SCHWERPUNKT

Die DSB Kairo heute *(Peter Wurzer)* 13
Im Schweiße deines Angesichts ... – Annäherung an die DSB Kairo *(Andreas Goletz-de Ruffray)* ... 14
100 Jahre DSB Kairo – Eine Übersicht *(D. Grosch)* 18
Ein Samenkorn brachte reiche Frucht – Von einer Privatklasse zur deutschen Auslandsschule: die Entwicklung der DSB Kairo *(Sr. M. Cornelia)* 21
100 Jahre DSB Kairo *(Dr. Elsbeth Nachtigall-Khalil)* 22
Begegnung – Konkret *(Dirk K. Pilgram / Dr. Frank van der Velden)* 28
Aufgabe der Nächstenliebe – Sozialarbeit an der DSB Kairo *(Sr. M. Angela / Sozial-AG)* 30
Schulprogramm und Leitbild der DSB Kairo *(Renate Gomaa)* 32
Gelebter Dialog der Kulturen – meine Jahre an der DSB Kairo *(Prof. Dr. Aleya Khattab)* 42
Interkulturelle Erfahrungen einer Muslimin an den beiden „Borro"-Schulen *(Magda Enan)* 44
Begegnung, musikalisch *(Helmut Burkard)* 46
DSB Kurzfilm-Retrospektive *(Eberhard Haar)* 47
„Borro is best" – 100 Jahre DSB Kairo *(Peter Rink)* 48
Das Jubiläumsjahr *(Dirk K. Pilgram)* 51
Grußwort des Schulleiters der DSB Alexandria *(Nikolaus Eberl)* 52
Eine Glückwunschadresse im guten Ton *(Heribert Schorm)* 54
Die DS der Borromäerinnen Alexandria: Abitur und duale Ausbildung *(Nikolaus Eberl)* 55
Brücken fur Bildung – „Bildung baut Brücken" *(Nassifa Sabongui)* 57
Deutsche Schulen im arabischen Raum – Ein Rundtischgesprach 59

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Lebendigkeit und Witz und Vielfalt in Schule und Lehrerfortbildung *(Rainer E. Wicke)* 65
Leserbrief zu „Ein Artikel und seine Folgen" 67

REZENSIONEN

Für Routiniers, Anfänger und Prüflinge *(Wolfgang Bietz)* 68
Lehrwerke sind Kinder ihrer Zeit *(Rainer E. Wicke)* 68
Ein Problem bis heute *(Olaf Müller)* 69
Europa des Geistes *(Eckehardt Knop)* 71
Eine aufschlussreiche Autobiografie *(Dieter Allgaier)* 72
Die falsche Titelfrage fur ein echtes Problem *(Dieter Allgaier)* 72
Eine fragwürdige Persönlichkeit *(Manfred Sauer)* 73
Ein politisches Lehrstück – Die Geschichte der Taliban *(Frank Boucsein)* 74
Eine kritische Kritik des Kritikers *(Bernd Müller)* 74
Ex oriente lux – und was sonst noch? *(Manfred Egenhoff)* 76
Antizionismus und Antisemitismus der SED *(Rolf Schumacher)* 76
Zwischen Mendoza und der Pampa *(Rudolf Kerscher)* 77
Geschichte einer Liebe *(Manfred Vollmer)* 77

Inhaltsübersicht „Der Deutsche Lehrer im Ausland" 50. Jg. – 2003

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

das Jahr 2004 hat begonnen und der Jahreswechsel rückt den Ablauf der Zeit ins Bewusstsein. Das ist für eine Institution wie den VDLiA nicht anders als bei jedem einzelnen von uns. Im vorliegenden Heft spielt das Thema Zeit eine besondere Rolle. Es sind nämlich Jubiläen zu feiern: Wie jedes Jahr ehren wir unsere Jubilare, die Mitglieder, die dem VDLiA 25, 40 Jahre oder mehr treu geblieben sind. Ein besonderes Jubiläum feiert in diesem Jahr auch unsere Zeitschrift selbst. Der 50. Jahrgang ist vollendet, Anlass für eine Würdigung durch unseren Kollegen Marc-Thomas Bock.

Unsere Zeitschrift würde sich aber nicht treu bleiben, wenn sie es bei Selbstbeweihraucherung beließe. Deshalb ist das zentrale Thema unseres Heftes ein noch wichtigeres Jubiläum: Im April dieses Jahres feiert die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo das 100. Jahr ihres Bestehens mit zahlreichen Veranstaltungen. Gerne lassen wir diese besondere Schule mit ihrer langen, erfolgreichen Tradition ausführlich zu Wort kommen und widmen ihr einen großen Teil dieses Heftes.

Das Jubiläum hat viele Autorinnen und Autoren ermuntert, zur Feder zu greifen, um ihre Verbundenheit mit der Schule zum Ausdruck zu bringen. Die Beiträge greifen verschiedene Themen auf. Natürlich wird die wechselvolle Schulgeschichte beleuchtet, im sachlichen Bericht (D. Grosch, Dr. Nachtigall-Khalil, Sr. M. Cornelia) und in persönlichen Erinnerungen (Prof. Dr. Khattab, M. Enan, H. Burkard), aber es gibt auch Beiträge, die sich der Gegenwart und der Zukunft der Schule widmen (R. Gomaa, Sr. M. Angela, D. K. Pilgram/Dr. van der Velden,). „Gewürzt" wird das Ganze durch einen Erlebnisbericht von Andreas Goletz de Ruffray, der uns den Schulalltag in Kairo näher bringt.

Uns erschien es angebracht, das Jubiläum der Kairoer „Borros" deshalb so ausführlich zu dokumentieren, weil die Beiträge zeigen, wie erfolgreich eine Deutsche Auslandsschule sein kann und wie weit sie manchmal ihrer Zeit voraus ist. „Dialog mit dem Islam" hieß die Parole, unter der das Auswärtige Amt dem Gerede vom „clash of civilizations" eine positive Perspektive entgegensetzen wollte. „Machen wir längst", könnte die DSBK sagen, „100 Jahre Begegnung", das ist das Motto des Jubiläumsjahres.

Die Beiträge führen uns vor Augen, wie Begegnung gelingen kann und wie erfolgreiche Begegnung das Bewusstsein der beteiligten Parteien erweitert und fördert. Gerade auch die Beiträge von (früher) an der Schule Tätigen zeigen, wie Lehrerinnen und Lehrer, die sich ehrlich auf ihr Gastland einlassen, geradezu zu Spezialisten für begegnungsfördernde Aktivitäten werden, indem sie Fähigkeiten erwerben, die auch im Inland nötig sind und – alte Forderung des Verbandes – genutzt und honoriert werden sollten.

Die Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo ist ein herausragendes Beispiel für eine Schule, die Begegnung ermöglicht. Sie ist aber keine Ausnahme in ihrer Region. Das zeigen flankierende Beiträge von Seiten der älteren Schwester der DSBK, der DSBA (Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria) sowie Informationen über das jüngste Kind deutsch-ägyptischer Zusammenarbeit, der weltweit ersten deutschen Auslandsuniversität, der German University Cairo (GUC). Den Abschluss unseres Schwerpunktes bildet die Dokumentation eines Gespräches am sogenannten „Runden Tisch", das die Verhältnisse in anderen arabischen Ländern beleuchtet (Saudi Arabien, Libanon). Es wurde während der 26. Hauptversammlung des VDLiA in Passau aufgezeichnet und kurz darauf von der Deutschen Welle gesendet.

Ein so umfangreicher Schwerpunkt kann ohne aktive Mithilfe aus der Region nicht gestaltet werden. Es ist mir daher ein besonderes Anliegen, Frau Gomaa von der DSBK zu danken, die als *anchor woman* in Kairo in enger Zusammenarbeit mit unserem Schriftleiter die Artikel zusammengestellt und dafür gesorgt hat, dass Beiträge und Bilder rechtzeitig in Deutschland vorlagen.

Anlässlich unserer Vorstandssitzung in Dresden, die vom 16. bis 18. Januar 2004 stattfand, besprachen wir unter anderem Entwicklungen im Auslandsschulwesen, die unseren Beifall nicht finden können. Wir müssen zu unserem Bedauern feststellen, dass Mitglieder und noch nicht dem Verband angehörende Auslandslehrer, die Schulleitungsstellen im Ausland übernehmen, sich nicht

hinreichend vom VDLiA vertreten fühlen. Ich möchte ganz deutlich machen, dass nur eine einige, geschlossen auftretende und deshalb starke Vertretung aller Auslandslehrer – und hier schließe ich ausdrücklich alle Funktionsträger mit ein – im Inland von den zuständigen Stellen gehört wird. Auch wenn sich in den meisten Artikeln „normale" Lehrkrafte äußern, so fordere ich gerade Schulleiterinnen und Schulleiter auf, sich zu Fragen des Auslandsschulwesens in unserer Zeitschrift zu äußern! Wir sind die einzige Vertretung der Lehrkräfte, die sowohl im Inland wie im Ausland präsent ist, die im ständigen, konstruktiven Austausch mit der Zentralstelle, dem BLASchA oder dem Auswärtigen Amt steht. Melden Sie sich in unserer Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" zu Wort, vertreten Sie ihre Positionen und berichten Sie auch aus der Sicht von Schulleitungen. Seien Sie versichert, dass wir auch ihre Fragen, Anregungen und Probleme aufgreifen und sehen Sie die Obleute unseres Verbandes an ihren jeweiligen Schulen als konstruktive Unterstützer ihrer Arbeit und des Auslandsschulwesens. Manche „kritischen" Mitarbeiter sind haufig wegen ihrer Haltung fur die Entwicklung einer Schule – und dies sage ich als Schulleiter eines großen Gymnasiums in Kassel – von besonderer Bedeutung! Ich freue mich auf ihre Artikel und möchte Sie gerne als Mitglieder in unserem Verband begrüßen.

Ihr 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.

Rudolf Andres
Günther Ausobsky
Katja Baginski
Otto Helmut Hartmann
Dr. Heinz-W. Henneke
Thomas Volz
Oliver Wacker
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner
Peter Wiechert
Stephanie Beier
Doris Berning
Andreas Blum
Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Dirk Dorlöchter
Jörg Ewald
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Claus K. Friedrich
Margret Holzer-Zohdi
Helmut Kaiser
Veit Kaltenhäuser
Ursula Kirsig
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Klaus Kuhn
Herbert Lanninger
Wolfgang Mayerhofer
Gisela Munding
Gerhard Nurtsch
Günter Otto
Volker Otto
Jan Persson
Dorothee Prüss
Hans-G. Rolirad
Reinhard Sauer
Joachim Schädler
Sabine Schaetzke
Holger Schnapp
Werner Schreiber
Ursula Stahl
Dirk Strüber
Sabine Trapp
Lutz Trippler
Gert Uetz
Rainer Velte

In eigener Sache

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Am 28.11.03 fand ein Treffen zwischen Vertretern des Aschendorff Verlages und des Vorstandes statt. Dabei ging es um Erscheinungsweise und Herstellung der Zeitschrift, insbesondere um die Frage, wie die Produktionsabläufe zu gestalten sind, damit die Zeitschrift zum Wunschtermin – der Quartalsmitte – pünktlich erscheinen kann. Die Ergebnisse des Treffens sind wichtig, nicht nur für uns, die wir für das Erscheinen verantwortlich sind, sondern auch für alle potentiellen Autorinnen und Autoren, die uns hoffentlich auch in Zukunft mit ihren Beiträgen helfen, unsere Zeitschrift attraktiv zu halten.

Zeitabläufe
Die reine Produktion einer Zeitschrift wie der unsrigen erfordert etwa fünf Wochen, d. h. das komplette Manuskript muss spätestens am 10. des ersten Quartalsmonats im Verlag vorliegen, damit ein Erscheinen zur Quartalsmitte garantiert werden kann. Für potentielle Autorinnen und Autoren heißt das:

Redaktionsschluss ist immer der 1. Tag im Quartal

(01.01./01.04./01.07./01.10.). Dies ist allerdings der allerletzte Termin für einen Beitrag, der im folgenden Heft zur Quartalsmitte erscheinen soll. Eine herzliche Bitte an alle potentiellen Autorinnen und Autoren: Warten Sie nicht bis zum letzten Moment. Je früher Sie Ihren Beitrag einsenden, desto besser. Dies gilt insbesondere für Beiträge mit Bildern oder sonstigen Illustrationen (objektives Kriterium) oder falls der erste Tag des Quartals in bayerische Ferien fällt (subjektives Kriterium), Wenn letzteres der Fall sein sollte, schicken Sie mir Ihre Beiträge bitte rechtzeitig vor Ferienbeginn, damit ich sie in den Ferien ortsungebunden bearbeiten kann.

Bildbeiträge
Nicht jedes gelungene Erinnerungsfoto ist eine geeignete Bildvorlage zur Illustration eines Wortbeitrags in unserer Zeitschrift. Damit Ihre Fotos in unserem Heft, das auch weiterhin in Schwarz-Weiß erscheinen wird, gut herauskommen, sollten Sie einige Bedingungen beachten:

- Am geeignetsten sind immer noch **konventionelle Papierabzüge**.
- Wenn Sie **digitale Bilder** einsenden, sollten diese – bei 12 cm Breite – **mindestens 250 dpi** haben.
- **Digitale Bilder** sollten grundsätzlich **als eigenes Dokument** übermittelt werden (jpg-Format u. ä.), keinesfalls in ein anderes Dokument (z. B. ein Word-Dokument) eingebaut sein.

Was tun, wenn Sie ein vom Motiv her geeignetes Bild haben, das aber den technischen Anforderungen nicht entspricht, etwa weil Sie es mit Ihrer Digitalkamera gemacht haben mit der üblichen Auflösung von 72 dpi? Bester Weg: Lassen Sie im Fotoladen einen professionellen Abzug von Ihrem Bild machen und schicken Sie es per Post an die Adresse der Schriftleitung. Ein professioneller Abzug auf Papier bietet alle Möglichkeiten der Nachbearbeitung für den Schwarzweißdruck.

- **Auf keinen Fall geeignet: ein Ausdruck des Bildes mit Hilfe eines Farbdruckers.**

Und weil wir schon gerade dabei sind: Bitte beschriften Sie Ihre Fotos auf der Rückseite nicht mit Tintenstift. Die feuchte Tinte hat die Angewohnheit, auf dem folgenden Bild einen Abdruck zu hinterlassen. Dadurch ist schon so manches schöne Bild unrettbar verdorben worden, nicht nur für den Abdruck im Heft.

Sonstige Illustrationen
Was für Bilder gilt, gilt mutatis mutandis auch fur Illustrationen anderer Art. Ein besonderes Problem sind die oft farbig gelieferten Graphiken. Hierfür gilt:

- Übermitteln Sie Ihre **Graphiken** und sonstigen Illustrationen **immer separat** (evtl. zusatzlich) **in einem eigenen Dokument** (z. B. excel, pdf), auf keinen Fall ausschließlich eingebaut in Ihren Wortbeitrag (der als Word- oder rtf-Datei willkommen ist).
- Fertigen Sie, um weitere Bearbeitungsmöglichkeiten zu verbessern, **einen sauberen Ausdruck im DIN A4-Format** an (Laserdruck) und senden Sie diesen Ausdruck **per Post an die Schriftleitung.**

Bitte setzen Sie sich rechtzeitig mit der Schriftleitung in Verbindung, wenn Ihr Beitrag zahlreiche (insbesondere farbige) Graphiken ent-

hält, damit über die Bearbeitung der Graphiken beraten werden kann.

Ich hoffe, ich habe Ihre Geduld mit dieser Liste von Hinweisen nicht über Gebühr strapaziert. Ich glaube aber, Sie wünschen, genauso wie wir, eine – auch graphisch – ansprechende Zeitschrift, die pünktlich erscheint, und werden sich auch durch die oben abgedruckten technischen Anweisungen nicht abschrecken lassen, uns durch Ihre Beiträge zu unterstützen.

Dr. Hans-Martin Dederding

Auslandsschule – Auslandskirche

Treue Leser/innen unserer Zeitschrift werden sich erinnern, dass auf unserer 26. Hauptversammlung in Passau zum ersten Mal die beiden großen Kirchen mit einem Grußwort vertreten waren. Im Gespräch ergab sich, dass es manche Berührungspunkte zwischen Deutschen Auslandsschulen und den Deutschen Gemeinden im Ausland gibt. Diese sollen in Heft 3 oder 4 dieses Jahres zum Schwerpunkt-Thema werden – vorausgesetzt, wir erhalten dazu genügend Beiträge.

- Wenn Sie also – als Kollege, Kollegin oder begleitende Ehepartner/in – in der Gemeinde Ihres Dienstortes mitarbeiten,
- wenn es gemeinsame Projekte Ihrer (Auslands-)Schule und einer der Deutschen Auslandsgemeinden gibt,
- oder sonst etwas Berichtenswertes aus diesem Bereich,

berichten Sie uns darüber, schicken Sie uns Bilder, damit wir dieses sicherlich facettenreiche Thema angemessen vorstellen können. Redaktionsschluss für Beiträge zu diesem Thema ist der 1. Juli 2004. Es wäre aber schön, wenn Sie mir schon vorher einen Hinweis auf einen von Ihnen geplanten Beitrag geben könnten.

Dr. Hans-Martin Dederding

Neue Richtlinien für die Zuwendungen für Bundesprogrammlehrer

Was lange währt wird endlich gut? Mit dem Erlass des Auswärtigen Amtes vom 22.08.2003 wurde eine Neufassung der Zuwendungsrichtlinie für Bundesprogrammlehrkrafte rückwirkend zum 01.07.2003 wirksam.

Ich möchte die wesentlichen Veränderungen, die Sie bei uns sowohl auf der Homepage unseres Verbandes, als auch in den grünen Blättern unserer Zeitschrift (Heft 4/2003) finden, synoptisch gegenüberstellen und kurz kommentieren.

Zuvor möchte ich jedoch noch bemerken, dass wir – seit mehr als zehn Jahren – immer wieder mit persönlichen und schriftlichen Vorstößen auf Unzumutbarkeiten und Mängel in den Richtlinien hingewiesen haben und durch den permanenten Kontakt mit Betroffenen vor Ort Vorschläge zur Verbesserung der materiellen und sozialen Situation für Bundesprogrammlehrkräfte gemacht haben.

Die zentralen Forderungen des VDLIA sollen noch einmal in Erinnerung gerufen werden, damit jede(r) sich selbst ein Urteil bilden kann, inwieweit das hartnäckige Kämpfen um Verbesserungen für Bundesprogrammlehrkräfte in den neuen Richtlinien umgesetzt wurde. Die Forderungen des VDLiA waren:

- Eine Erhöhung der Grundzuwendung um 10 % ist dringend geboten und berechtigt, da die BPLK seit Einführung des Programms vor über 10 Jahren keinerlei Erhöhung der Zuwendung erfahren haben, trotz massiv gestiegener Lebenshaltungskosten im In- und Ausland.
- Bei der Gewährung des Zuschusses für die Krankenversicherung muss dringend eine Berücksichtigung von Ehepartnern und Kindern berücksichtigt und eingeführt werden. Alles andere wäre **familienfeindlich!**
- Für BPLK an Standorten mit extrem hohen Mieten sollte ein Mietzuschuss gewahrt werden, der sich an den Standards der ADLK orientiert.
- Die Umzugspauschalen für Übersee und die Türkei sind schlicht zu knapp bemessen. Hier sollte unbedingt nachgebessert werden.

Vergleich der alten mit den neuen Bestimmungen

Grundzuwendungen

	alt	neu
Grund- und Hauptschule	2 148,00 €	2.170,00 € (+ 22 €)
Sekundarstufe I	2.300,00 €	2.320,00 € (+ 20 €)
Sekundarstufe II	2.455,00 €	2.470,00 € (+ 15 €)

Die Erhöhung der Grundzuwendung, betrachtet vor allem über den langen Zeitraum, in der sie nicht erhöht wurde, ist mehr als dürftig!

Eine deutliche Verbesserung ist aber die für alle drei Stufen gleichermaßen neu eingeführte *steuerfreie* Ausgleichszuwendung in Höhe von 150 €.

Verheirateten- und Kinderzuwendungen

	alt	neu
Verheiratet	139,00 €	200,00 € (+ 61 €)
1. Kind	77,00 €	120,00 € (+ 43 €)
2. Kind	103,00 €	140,00 € (+ 37 €)
3. Kind	154,00 €	160,00 € (+ 6 €)

Die immer wieder eingeforderte stärkere finanzielle Unterstützung von Familien scheint hier doch spürbar berücksichtigt worden zu sein.

Leitungszuwendung

	alt	neu
Abteilungsleiter	895,00 €	Pauschal 500,00 €
Allgemeine Funktionsstelle	512,00 €	

Nur in dieser Rubrik ist eine finanzielle Verschlechterung fur Programmlehrkräfte zu finden. Inwieweit BPLK aber in der Vergangenheit tatsächlich Abteilungsleitertätigkeiten erfullt haben, entzieht sich meiner Kenntnis.

Zuwendung zur Krankenversicherung
Der pauschale Zuschuss von 230,00 € bleibt unverändert.

Hier hätten wir uns ebenfalls eine familienbezogene Staffelung gewünscht!

Zuwendung zur Altersversorgung
Wie bisher kann man zwischen Beitritt zur gesetzlichen Rentenversicherung mit 50 % Anteil des Arbeitgebers oder einer kapitalgedeckten Lebensversicherung entscheiden. An die Stelle der fakturierten Koppelung an die Rentenbeitrage tritt jetzt eine pauschale Zuwendung von 290,00 €.

Wofür man sich entscheidet, hängt vom Lebensalter, der Berufsperspektive nach dem Auslandseinsatz und der Entwicklung des Prozentsatzes des Rentenbeitrages ab.

Zuwendungen für Aufenthaltsgebühren und persönliche Schulbeihilfe
In beiden Fällen kommen Bundesprogrammlehrkrafte bei Bedarf erstmals in den Genuss dieser Beihilfen, wie sie für Auslandsdienstlehrkräfte die Regel sind. Insofern eine Reaktion auf viele einzelne Härtefälle und Vermeidung von viel Frustrationspotenzial.

Zuwendung bei anschließender Arbeitslosigkeit

	alt	neu
Nach einjähriger Vertragsdauer	2.815,00 €	2.850,00 € (+ 35 €)
Für jedes weitere Vertragsjahr	260,00 €	300,00 € (+ 40 €)

Umzugspauschale
Die pauschalen Zuwendungen für Hin- und Rückübersiedlung sind sehr viel differenzierter aufgeschlüsselt als bisher und tragen daher sicher den tatsachlichen Kosten weitaus mehr Rechnung als die bisherige „kontinentale" Regelung. Vor allem die Pauschalen für Ehepartner und Kinder wurden erheblich aufgestockt und zeigen eine familienfreundliche Handschrift. Zudem kommen jetzt **alle** Bundesprogrammlehrkräfte, egal in welchem Land sie tätig sind und zudem **jährlich** in den Genuss einer Pauschale fur den Heimaturlaub. Ehegatten, die beide als Programmlehrkräfte tätig sind, steht jetzt **jeweils die volle Umzugspauschale** zu. **Allerdings entfällt aber die bisher übliche Erstattung der Kosten für die Aus- und Rückreise!** Was jetzt unter dem Strich besser ist, lässt sich wahrscheinlich nur in jedem spezifischen Einzelfall errechnen.

Wir werden die konkrete Anwendung der neuen Richtlinie für Bundesprogrammlehrer wie immer kritisch begleiten und sind deshalb an Rückmeldungen von Kollegen im Umgang mit den neuen Regelungen interessiert.

Dr. Thomas Lother

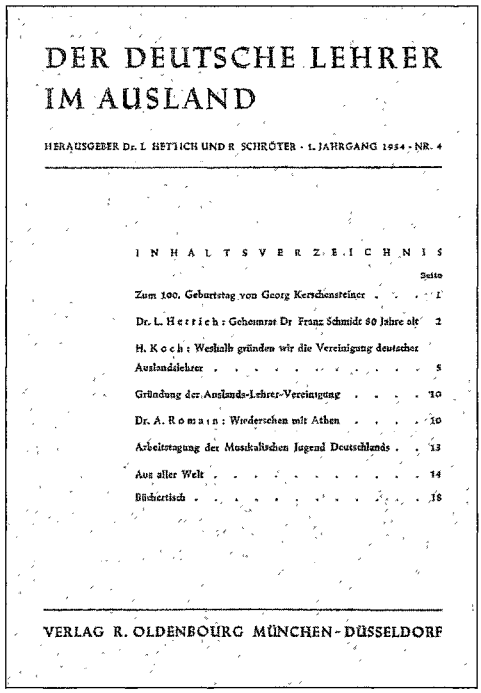
Ein Blatt mit Charakter

Zum 50. Jubiläum der Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“

Als im Januar 1954 im Oldenbourg-Verlag die erste Ausgabe der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ erschien, war dem nach Ende des Zweiten Weltkrieges gerade im Neuaufbau befindlichen Auslandsschulwesen eine Publikation erstanden, deren anhaltende Bedeutung wohl damals noch niemandem recht bewusst gewesen sein mochte. Natürlich hatte es schon lange Zeit vor der Existenz der noch jungen Bundesrepublik Zeitschriften über das deutsche Auslandschulwesen gegeben. Das erste wichtige Fachblatt dieser Art war bereits 1901 von Hans Amrhein ins Leben gerufen worden und nannte sich „Die deutsche Schule im Auslande“. Seinem pädagogischen Auftrag verpflichtet, hob es sich in der Mehrzahl seiner Ausgaben wohltuend von einer eher dem alldeutsch-konservativen Grundkonsens verpflichteten Propagandapresse wie der „Auslandswarte“ oder „De(m)r Auslandsdeutsche(n)“ ab. Auch die ab 1922 in der Nachfolge Amrheins nun von Leonhart Hettich und anderen engagierten Auslandslehrern herausgegebene „Die deutsche Schule im Ausland“ berichtete als Monatsschrift ausführlich über den Aufbau, die Probleme und Erfolge deutscher Schulen in aller Welt. Mit dem Machtantritt der Nationalsozialisten erfolgte ab 1933 ein redaktionelles Einlenken auf die sich nun zunehmend dem nationalsozialistischen Anspruch einer „völkisch“ und „auslandsdeutsch“ verpflichteten Bildungs- und Erziehungsaufgabe. Auf Veranlassung des NSDAP-Parteileiters Bouhler stellte diese Zeitschrift ihr Erscheinen 1938 ein. Der von 1939 bis 1944 erschienene „Der deutsche Erzieher im Ausland“ deutete schon in seinem Titel auf die ideologische Ausrichtung des Auslandsschulwesens unterm Hakenkreuz hin und war lediglich publizistischer Erfüllungsgehilfe des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB).

So nimmt es denn nicht Wunder, wenn Schriftleiter Leonhart Hettich im Januarheft 1957 des nunmehr im Max-Hueber-Verlag veröffentlichten Verbandsblattes schreibt: „Unsere Zeitschrift darf nur kulturpolitische Ziele verfolgen; sie darf nicht Staatspolitik betreiben und nicht einseitig nationalistisch ausgerichtet sein. Die Übertragung nationalistischer Ideen auf die Auslandsschule in den Jahren nach 1933 war dieser wesenfremd und hat ihr bei den nichtdeutschen Schülereltern und bei den fremden Regierungen unermesslich geschadet.“ Wie schwierig sich jedoch gerade die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vereinnahmung des Auslandschulwesens gestaltete, zeigt etwa der im gleichen Heft nachzulesende Satz eines Bonner Legationsrates: „... ja sogar der Nationalsozialismus bis zu einem gewissen Grade ha(t) der deutschen Sprache im internationalen Verkehr immer wieder neuen Auftrieb gegeben ...“. Diese Widersprüchlichkeiten im Geburtsstadium einer sich vom tradierten Auslandsschul- zum modernen Begegnungsschulkonzept wandelnden Pädagogik finden sich denn auch noch bis in die frühen sechziger Jahre. Zum Aufbau einer deutschen Schule in Bolivien heißt es im Heft 5/62 beispielsweise: „Es ist wahrlich nicht leicht für einen deutschen Lehrer, der aus dem Lande des Wirtschaftswunders kommt, sich hier einzugewöhnen, und so mancher kapitulierte vor Sandstürmen, Schlammstraßen, tropischer Hitze und auch vor den Mühen, die der Aufbau einer Schule mit deutscher Disziplin und Pflichterfüllung in einem *ambiente* tropischer Gemächlichkeit und Sorglosigkeit erfordert.“ Mit Blick auf die innenpolitischen Gegebenheiten der späten sechziger und frühen siebziger Jahre lässt sich feststellen, dass solche, in ihren Grundzügen eher herablassend und unsensibel anmutenden Berichte einiger „Urwaldpioniere“ bald schon nicht mehr zum Tragen kamen.

Mit der gesellschaftlichen Umdeutung der eigenen Nachkriegsgeschichte durch die Generation der 68er, den einsetzenden Bildungsreformen in den Mittel- und Oberstufen innerdeutscher Schulen und den Strukturwandlungen im Auslandsschulwesen nehmen pädagogische Fachbezogenheit, informativer Gehalt und gedanklicher Austausch der im „DdLiA“ veröffentlichten Beiträge zu. Unter der Schriftleitung von Gerhard Lepiorz, Rudolf Schröter und Günter Scholz gestaltet sich seit Beginn der siebziger Jahre nun ein Fachblatt, dessen Inhalte von Mitteilungen der seit 1968 ins Leben gerufenen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, von Diskussionen um Bilingualität und Aufnahmetests, Kindergartenarbeit und Erwachsenendidaktik in Goethe-Abendschulkursen,



DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

HERAUSGEBER Dr. L. HETTICH UND R. SCHRÖTER · 1. JAHRGANG 1954 · NR. 4

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Zum 100. Geburtstag von Georg Kerschensteiner . . . 1

Dr. L. Hettich: Geheimrat Dr Franz Schmidt 80 Jahre alt 2

H. Koch: Weshalb gründen wir die Vereinigung deutscher Auslandslehrer 5

Gründung der Auslands-Lehrer-Vereinigung 10

Dr. A. Roman: Wiedersehen mit Athen 10

Arbeitstagung der Musikalischen Jugend Deutschlands . . 13

Aus aller Welt 14

Büchertisch 16

VERLAG R. OLDENBOURG MÜNCHEN-DÜSSELDORF

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

Sprachen der Welt hueber

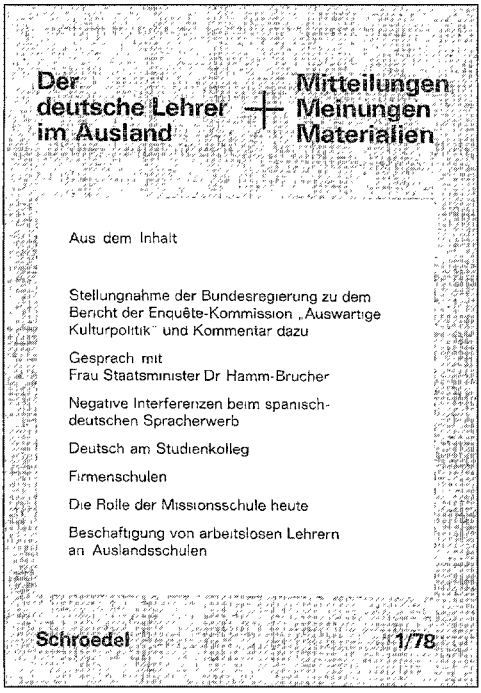
14. Jahrgang Heft 1 Januar 1967

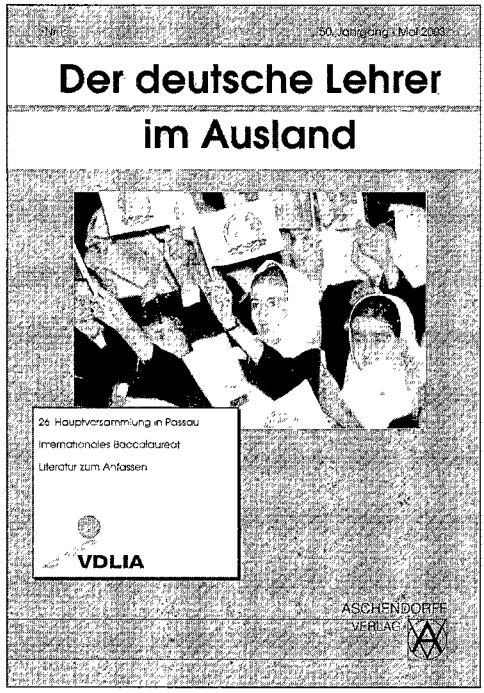
„Der deutsche Lehrer im Ausland" ...

Schulerweiterungsbauten und Personalfragen bis hin zu der sehr interessanten Rubrik „Hinausgegangen-Zurückgekehrt" geprägt werden. Auch die seit 1954 bestehende Sparte Aus *aller Welt* hat sich als Austauschmarkt für Kurzinformationen aus allen Kontinenten bewährt. Ebenso von Anfang an dabei ist der *Büchertisch,* später dann als *Buchbesprechungen* und im jetzigen Aschendorff-Verlag als *Rezensionen* stets ein hilfreicher Zeitschriftenteil für alle Leser. Die in den fünfziger und sechziger Jahren noch üblichen Fotobeilagen über das schulische Leben in aller Welt entfallen in den siebziger Jahren weitgehend. Ab und an werden Farblithografien von in den Auslandsschulen gefertigten Schülerarbeiten beigefügt. Auch die in den Heften inserierenden Werbeträger geben Zeugnis von einem Zeitenwandel: Irgendwann in den frühen achtziger Jahren findet man die Werbeanzeigen des *Beamtenheimstättenwerkes Hameln* nicht mehr vor, welches den Rückkehrern seit den fünfziger Jahren unermüdlich ein schnelles und preiswertes Häuslein zwischen Flensburg und Straubing zu erwerben versprach.

Äußerst wichtige Etappen bei der Gestaltung des Auslandsschulwesen wurden im Verbandsblatt stets mit umfangreichen und durchaus kontroversen Debatten beteiligter Schulen kommentiert: Die Gründung und Erweiterung der Europäischen Schulen, die Einrichtung der Neuen Sekundarstufen oder aber die neuesten Beschlussfassungen der Kultusministerkonferenzen. Ebenso informativ für die Leserschaft waren die von den Schriftleitungen des VDLiA länger vorbereiteten Sonderhefte zu Deutschen Schulen in bestimmten Ländern (Spanien, Italien, Chile) oder Regionen (Afrika, Lateinamerika).

Als der Max-Hueber-Verlag nach zwanzig Jahren 1977 die verlegerische Verantwortung für das Verbandsheft an den Schroedel-Verlag übertrug, war diese Zeitschrift bereits eine der gesuchtesten und qualitativ anspruchsvollsten pädagogischen Fachzeitschriften in der Bundesrepublik. Hatte der Schroedel-Verlag schon parallel zum Hueber-Verlag die regelmäßigen Sonderdrucke der Verbandszeitschrift (Mitteilungen – Meinungen – Materialien) herausgegeben, so gestaltete sich die Zeitschrift nun auch im Format und im Lay-out zeitgemäßer und anspruchsvoller. In den achtziger und neunziger Jahren mehrten sich denn auch Beiträge, die sehr speziellen und dennoch nicht minder spannenden Themen gewidmet waren: So wurde beispielsweise die Tätigkeit der Fachberater für die Schulen der Gastländer





... im Wandel der Zeiten

in Einzelbeispielen dargestellt, die besonderen Arbeitsbedingungen von Ortslehrkräften in Schulstandorten mit erhöhtem Alltagsrisiko beschrieben oder aber immer stärker die projektbezogene Zusammenarbeit mit landeseigenen Schulen unterstrichen, wenn sich dieses anbot. Auch der Schroedel-Verlag hatte somit zwanzig Jahre kontinuierlichen Anteil an den Geschicken der Verbandszeitschrift. Nach einem kurzen Intermezzo beim Diesterweg-Verlag erscheint seit dem 3. Heft des Jahres 2000 das in seinem Erscheinungsbild nun vollkommen modernisierte und sehr zu seinem Vorteil gewandelte Blatt im Aschendorff-Verlag. Die letzten Wechsel der Verlagshäuser haben der Qualität des Verbandsblattes nichts anhaben können: Vergleicht man die heutigen Hefte mit denen der funfziger bis neunziger Jahre, so fällt vor allem die verständliche Tatsache auf, dass viele Informationen, die über das nunmehr unersetzliche Internet zu erhalten sind, nicht mehr als Rubriken oder ständige Sparten des Heftes auftauchen: Die Termine, Inhalte und Teilnehmerlisten der Vorbereitungslehrgänge bei der Zentralstelle etwa waren seinerzeit fester Bestandteil der Zeitschrift, heute können diese Informationen zugunsten umfangreicherer Berichterstattungen aus den Schulstandorten entfallen. Alles in allem haben die Hunderte von Beiträgen, Berichten und Diskussionen die Verbandszeitschrift in den letzten fünfzig Jahren zu einem zuverlässigen Begleiter für jeden am Auslandsschulwesen Interessierten werden lassen. *Tiene caracter,* heißt es im Spanischen, will man beschreiben, was trotz beachtlichen Eigenanpruches dennoch niemals glatt und selbstgefällig daherkommt. Und in der Tat: Es ist ein Blatt mit Charakter, das bislang als die einzige pädagogische Fachzeitschrift zum Auslandsschulwesen in der Bundesrepublik gelten kann. Der *Deutsche Lehrer im Ausland* findet sich in den Katalogbeständen vieler namhafter Universitäten mit erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, ist er doch die wichtigste Quelle für die Verfasser von Examensarbeiten oder Dissertationen, deren Inhalte sich im Allgemeinen oder auch im Besonderen mit Fragen des Auslandsschulwesens verbinden. Lediglich die vom Bundesverwaltungsamt herausgegebene Zeitschrift *Begegnung* sowie die ungezählten Jahresberichte deutscher Auslandsschulen konnen die in den letzten Jahrzehnten veröffentlichten Beiträge und Materialien der Verbandszeitschrift noch ergänzen. Wer sich also für die Historie des Auslandsschulwesens, die Geschichte des Verbandes deutscher

Lehrer im Ausland und seiner Zeitschrift interessiert, dem sei die Fernbibliothek der Arbeitsgemeinschaft Auslandsschulwesen an der Ossietzky-Universität Oldenburg empfohlen. Auch einige Antiquariate können bei der Suche nach alten Heften hilfreich sein. Es wird für Interessierte denn auch immer eine faszinierende Beschäftigung bleiben, die Arbeit von Generationen engagierter Auslandslehrerinnen und -lehrern in Selbstzeugnissen und Berichten erforschen zu können.

Marc-Thomas Bock

Anmerkung: Der Autor ist ständig am Erwerb älterer Hefte (besonders 1979–99) interessiert.

Herbsttreffen der Regionalgruppe Oldenburg Ostfriesland

Diesmal traf sich die Regionalgruppe am Vormittag des 1. November zu ihrem Herbsttreffen im Gymnasium Eversten in Oldenburg. Erfreulicherweise kamen zu diesem zweiten Treffen 10 Kolleginnen und Kollegen und somit konnten wir uns über eine Steigerung der Teilnehmerzahl gegenüber dem ersten Treffen freuen. Wir hoffen, dass diese Tendenz anhält und verweisen an dieser Stelle bereits auf unser nächsten Treffen im Frühjahr am 24. April in Bad Zwischenahn. Eine Einladung wird es auf der Homepage des Verbandes und auch wieder per Post geben.

Eine Vorstellungsrunde zeigte die facettenreiche Welt des Auslandsschulwesens von London bis Chile und von Johannesburg über Polen bis Lima oder Ostafrika auf und ihre Faszination fing uns erneut ein.

Obwohl er am Vorabend erst spät von einer Reise aus Schweden zurückgekehrt war, nahm Dr. Peter Stoldt an unserem Treffen teil und hielt einen sehr interessanten Vortrag über das IB (vgl. auch die Berichte in dieser Zeitschrift).

Besonders interessant waren für uns seine Gedanken zum fremdsprachigen Fachunterricht. Hier zeigt sich deutlich, dass „fremdsprachiger Fachunterricht keineswegs die einfache Übertragung 1:1 von Fachunterricht in der Muttersprache auf Fachunterricht in der Fremdsprache bedeuten kann." Der Bilinguale Unterricht kann hier Mittler zwischen Auslandsschuldienst und Inlandsschuldienst sein und die Schulbehörden sollten erkennen, dass die Erfahrung zurückkehrender ADLK und die interkulturelle Kompetenz, die sie erworben haben gewinnbringend für die Schulen eingesetzt werden können und sollten.

Die Diskussionen wurden auch in der Kaffeepause fortgesetzt. Für die Versorgung hatte Borchard Meyer-Renschhausen gesorgt, dafür nochmals vielen Dank.

In einer zweiten Diskussionsrunde trugen die Teilnehmer ihre Erfahrungen vor, die sie bei der Rückkehr aus dem Ausland und bei Zweitbewerbungen gemacht haben. Da wurden viele Anregungen gegeben und auch Forderungen laut, die der oder dem neuen BLASchA Beauftragten des Landes Niedersachsen vorgetragen werden sollen. Ein Besuch im Kultusministerium, bei dem sich der VDLiA gleichzeitig vorstellt, wurde vorgeschlagen und soll im Dezember stattfinden. Hierbei sollten die Anregungen und Vorschläge der Regionalgruppe und des Verbandes erläutert werden. Eine erste ‚Antwort' könnte dann bei dem nächsten Treffen der Regionalgruppe im April Thema der Diskussion sein. Zur Zeit findet nach der Pensionierung von Herrn Jörgens an der entsprechenden Stelle im Kultusministerium ein Wechsel statt. Wir hoffen, dass wir die oder den Nachfolger zur Teilnahme an unserem Treffen bewegen können und freuen uns schon jetzt auf ihre oder seine Teilnahme und hoffen auf gute Zusammenarbeit.

Das neue Buch von Heinz Weischer wurde beim Mittagessen im Ratskeller vorgestellt. Heinz Weischer ist einigen Anwesenden persönlich bekannt und so brachte die Erinnerung an ihn und gemeinsam Erlebtes das Gespräch zurück zu Geschichten und Ereignissen aus den vergangenen Jahren an diesen und jenen Orten der Welt, die wir im Rahmen des Auslandsschulwesens besucht hatten und wo wir uns, die Welt und die Faszination des Fremden erfahren durften. Pläne für die Zukunft blieben nicht aus ...

Wolfgang Tiffert

Frühjahrstreffen Regionalgruppe Nord-West

Das nächste Treffen der Regionalgruppe findet statt am

24. April 2004 in Bad Zwischenahn, Gymnasium Bad Zwischenahn, Humboldtstraße im Lehrerzimmer

Beginn ist 16.00 Uhr, geplant sind eine Vorstellungsrunde, Berichte von den Vorstandssitzungen des VDLiA in Dresden und den Planungen der nächsten Hauptversammlung und in Köln und dem Gespräch mit der ZfA über die Anträge der letzten Hauptversammlung in Passau. Auch Frau Bergmann vom niedersächsischen Kultusministerium hat ihre Teilnahme zugesagt. Diavorträge über Rumänien sind geplant und fur das gemütliche Beisammensein ist ab 19.00 im ‚Fährkroog' in Dreibergen ein Tisch reserviert. Gäste sind uns immer willkommen, die Partner sowieso ...!

Nachfragen und weitere Informationen gerne bei: Wolfgang Tiffert, Parkstr 49, 26605 Aurich, 0 49 41 / 93 88 55 oder wtiffert@t-online.de

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Björn Czernuska, Schwabstr. 81, 72074 Tübingen
Eugen Egyptien, Schimmelfelderweg 12, 57250 Netphen
Claus Fleischer, In der Wehr 31, 92655 Grafenwöhr
Joachim Fritzen, Haldenweg 1, 79809 Weilheim
Helmut Hecken, Simrockallee 8c, 53173 Bonn-Bad Godesberg
Lars Nelson, Wilhelmstr. 35, 64646 Heppenheim
Roswitha Schlede-Reymondet, Länderallee 39, 14052 Berlin
Matthias Wolf, Klosterweg 18, 35463 Fernwald-Steinbach
Dr. Ursula Wrobel, Herrenwaldstr. 39, 67063 Ludwigshafen

Neue Mitglieder (Ausland)

Thomas Bex; ASET Madrid
Ulrike Bock; Istanbul Lisesi
Iris Bögel; DS Lima
Kai Fürst; Presov/Slowakei
Maren Gratopp; DS Sao Paulo
Esther Herrig; DS Cali
Günter Herrmann; Poprad/Slowakei
Ines Jäschke; Kalisz/Polen
Ursula Kliese; Odessa/Ukraine
Stephan Münchhoff; Bischkek/Kirgisien
Barbara Schlie; DS Nairobi
Michael Schopp; Istanbul Lisesi
Winfried Wagner; DS Caracas

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Klaus-Dieter Bloch; DS Washington
Alfred Doster; DS Lima
Ingo Göbel; Gyönk/Ungarn
Angela Hahn; Asunción/Paraquay
Heinrich Kellermann; DS Las Palmas de Gran Canaria
Gottfried Leinss; DS Valparaiso
Rainer Quennet; DS Guadalajara

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Rita Alex (DS Montreal), Hinter dem Holze 139, 30539 Hannover
Peter Beckmann (DS Sao Paulo), Nobelstr. 14B, 85055 Ingolstadt
Marc-Thomas Bock (DS Las Palmas de Gran Canaria), Bänschstr. 68, 10247 Berlin
Brigitte Frisch (DS Brüssel), Friedrich-Karl-Str. 19, 67655 Kaiserslautern
Berenike Hoffmann-Nohl (DS Washington), Gartenhalde 18, 89081 Ulm
Willy Hohn (Col.Visconde II/Brasilien), Oslebskauserheerstr. 36, 28239 Bremen
Volker Honauer (DS Montreal), Weingässle 27, 76332 Bad Herrenalb-Neusatz
Andreas Irle (DS Chosica/Peru), Bismarckweg 24, 57258 Freudenberg
Walburga Staudigl (Gym. Gelabov, Sofia/Bulgarien), Mühlhaldenweg 15, 87509 Immenstadt
Jan-Dirk Strauer (DS Guatemala), Eckerkamp 55, 22391 Hamburg
Rainer E. Wicke (Brno/Tschechien), Am Wirzfeld 20, 51515 Kürten

Jubilare

25 Jahre

Ulrich Bonin; Rottenburg
Ingo Brungs; Koblenz
Klaus Damian; Rosengarten
Reinhold Döringer; Wald-Michelbach
Clemens Gaul; Breisach
Manfred Hagl; Bichl
Reiner Kaminski; Braunschweig
Helmut Kampschulte; Aachen
Gunter Miller; Füssen
Wolfgang Müller; Flensburg
Meinolf Puttmann; Wilnsdorf
Rüdiger Stahl; Husum
Simon Wörz; Nattheim

40 Jahre und mehr

Heribert Amberg; Alzenau
Ilse Hedicke; Göttingen
Wolfgang Wankel; Nurnberg
Hermann Wilhelm; Hooksiel
Jürgen Baumgart; Konstanz
Ingrid Bosert; Mölln
Dr. Franz-Josef Burk; Heppenheim
Gisela Fleischmann; Bad Eilsen
Wolfgang Gabbert; Adendorf
Walter Hinrichs; Oberhausen
Gertraud Itzstein; Weißenburg
Hanne Kürten; Düsseldorf
Dr. Bernhard von der Linden; Heppenheim
Friedrich Niebling; Bad Hersfeld
Berthold Obermuller; Hegne
Gerlinde Schultz; Oldenburg
Anni Six; Mallersdorf-Pfaffenberg
Ernst-Otto Steger; Schnakenbek
Ulrike Stölting; Hannover

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Bietz, Dr. Wolfgang, Weinbergstr. 7, 55270 Zornheim
Bock, Marc-Thomas, Banschstr. 68, 10247 Berlin
Boucsein, Frank, Laubenstr. 2, 63667 Nidda
Burkard, Helmut, Mozartweg 9, 76646 Bruchsal
Eberl, Nikolaus, DSBA, Rue Salah El Dine, ET–21131 Alexandria, Ägypten
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Enan, Magda, DSBA, Rue Salah El Dine, ET–21131 Alexandria, Ägypten
Goletz-de Ruffray, Andreas, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Gomaa, Renate, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Grosch, Dieter, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Haar, Eberhard, Sommerleite 10, 96135 Stegaurach
Holzer, Monika, DS Guatemala, Apto Postal 908, GCA01011 Ciudad de Guatemala
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Khattab, Prof. Dr. Aleya, Botschaft der Arabischen Republik Ägypten, Staffenbergstr. 6–7, 10785 Berlin
Knop, Eckehardt, Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Haibach
Müller, Dr. Olaf, Auf Tremmelt 6, 54441 Ayl
Nachtigall-Khalil, Dr. Elsbeth, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Pilgram, Dirk, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Schorm, Heribert, DSBA, Rue Salah El Dine, ET–21131 Alexandria, Ägypten
Sabongui, Nassifa, German University in Cairo, New Cairo City, 5 th District, Cairo, Egypt
Sauer, Dr. Manfred, Kimpelweg 49, 87700 Memmingen
Schumacher, Rolf, Friesenstr. 7, 26121 Oldenburg
Sr. M. Angela, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Sr. M Cornelia, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
van der Velden, Dr. Frank, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Vollmer, Manfred, Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt/Main
Wurzer, Peter, DSBK, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET–11111 Kairo – Bab el Louk
Wicke, Rainer E., Am Wirzfeld 20, 51515 Kürten

Die Bilder stammen i. d. R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge, die Bilder aus Ägypten stellte Frau Gomaa/Kairo für uns zusammen, die Titelseiten älterer Jahrgänge unserer Verbandszeitschrift stellte uns Stephan Schneider/Konz zur Verfügung.

Die DSB Kairo heute

Im Schuljahr 2003/04 wird unsere „Borro" 100 Jahre alt.

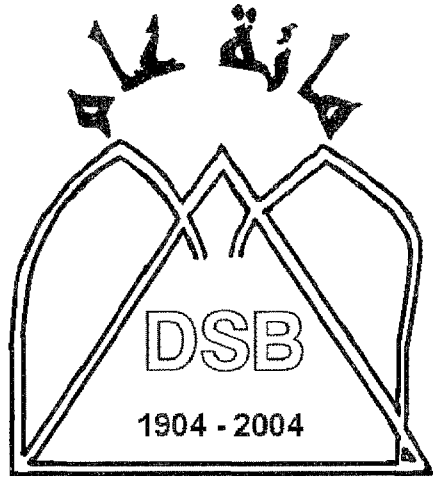
Die Deutsche Schule der Borromäerinnen ist eine sog. Begegnungsschule und das Thema Begegnung, v. a. Begegnung mit dem Islam, interkultureller und interreligiöser Dialog, ist ein Mega-Thema geworden, das in vielen Reden seinen Niederschlag findet. Wir hier vor Ort wünschen uns manchmal, dass weniger Schaufensterreden gehalten werden, die schnell verhallen und letztendlich ohne konkrete Wirkung bleiben, sondern dass wir in unserer pädagogischen Begegnungsarbeit an der Basis mehr (finanzielle) Unterstützung finden. In den 100 Jahren unseres Bestehens haben wir Tausende von Schulabgängerinnen in die Gesellschaft entlassen, wo viele unserer Ehemaligen hohe und verantwortungsvolle Posten innehaben. Die Stellung der Frau in der ägyptischen Gesellschaft auf sanfte Weise zu verändern, das war und ist ein wesentliches Ziel des Ordens der Barmherzigen Schwestern vom hl. Karl Borromäus. Wer Jehan Sadats Buch „Eine Frau in Ägypten" gelesen hat, weiß, wie nachhaltig schulische Bildung und Erziehung sein können. Die Tatsache, dass Ägypten zu den gemäßigten Staaten im islamisch-arabischen Bereich zählt, ist ganz sicher auch auf das Wirken der deutschen Schulen in Ägypten, insbesondere der Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Alexandria und Kairo zurückzuführen. Interreligiöses Zusammensein, interkultureller Dialog ist bei uns Alltag – 70 % unserer Schülerinnen sind moslemisch, 30 % christlich. Das ist Friedenserziehung konkret, ganz nebenbei fördern wir auch die deutsche Sprache, denn 97 % unserer Schülerinnen sind Ägypterinnen und ihr Schulziel ist das deutsche Abitur. Jedes Jahr gehen mehrere Abiturientinnen nach Deutschland, um dort zu studieren. Eine bessere Außen- und Friedenspolitik kann es nicht geben.

Im 100. Jahr unseres Bestehens heben wir auch ein weltweit ziemlich einmaliges Projekt aus der Taufe: einen Fachoberschulzweig, dessen Abschluss sowohl von Ägypten als auch Deutschland – jeweils als inländischer Abschluss anerkannt wird. In Deutschland ermöglicht das Fachabitur das Studium an Fachhochschulen, während die gleichzeitige Anerkennung des Abschlusses als Thanaweya Amma (ägyptisches Abitur) ein Studium an einer Universität in Ägypten erlaubt.

Mit diesem modernen Bildungsangebot ist die DSB auch für die nächsten Jahre gut gerüstet.

Auf pädagogischem Feld sind wir ohnehin weit voraus:

- Zweisprachigkeit bereits im Kindergarten
- Zweite Fremdsprache schon in der Grundschule (Englisch ab 4. Klasse)
- Dritte Fremdsprache ab 6. Klasse



100 Jahre Begegnung

Kein Wunder, dass unsere Schulabgängerinnen begehrte Arbeitskräfte in Wirtschaft und Industrie, aber auch bei Behörden sind.

Das Schulmanagement der Zukunft wird auch durch stärkere Miteinbeziehung der Eltern, in Form des Elternbeirates, und von Freunden und Förderern (Förderverein, Verein der Ehemaligen) geprägt werden. Auch auf diesem Gebiet sind wir hier auf gutem Wege.

Die Akzeptanz deutscher Sprache und deutscher Bildung ist ungebrochen stark in Ägypten, so dass am Horizont ein rosafarbener Hintergrund aufleuchtet.

Peter Wurzer
(Schulleiter DSB Kairo)

Im Schweiße deines Angesichts ...

Annäherung an die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo

Als ich den Kollegen daheim vor unserem Aufbruch in den Orient erzählt hatte, an welcher Art Schule ich unterrichten würde, waren selbst so manchem hartgesottenen Hauptschullehrer Tränen in die Augen gestiegen. Eine Mädchenschule voller ägyptischer Kinder aus gehobener Gesellschaftschicht, zu 70 % streng nach dem Koran, zu 30 % ebenso streng nach der Bibel erzogen zum Respekt vor den Erwachsenen im Allgemeinen und den Männern im Besonderen – das kam vielen Vorstellungen vom Lehrerparadies so nah wie Eva dem Adam mit ihrem vermaledeiten Granatapfel. Wenn es mir bloß gelänge, der Schlange zu widerstehen, schien ein himmlisches Sanatorium auf mich zu warten. Inzwischen glaube ich manchmal wirklich, in einer Art Heilanstalt gelandet zu sein, die überdies eine Besonderheit aufweist: Die Rollen von Arzt und Patient werden gelegentlich getauscht.

Am besten nähere ich mich dieser Festung deutscher Geistesbildung so wie unsere uniformierten Schülerinnen auch, ganz langsam, vom Busparkplatz aus. Dieses Freilichtmuseum für Schulbusse – das allerdings auch über eine Abteilung Moderne verfügt – ist samt der übrigen Schule von einer gut fünf Meter hohen Schulmauer umgeben, an deren Pforten Erzengel mit flammenden Schwertern stehen und nur die einlassen, die weiße Pfötchen zeigen. Kaum eines der etwa achthundert Mädchen darf die Schule auf eigenen Beinen und ohne Sicherheitsbegleitung, etwa den Fahrer der Familie, vielleicht die Mutter oder einen älteren Bruder, aufsuchen

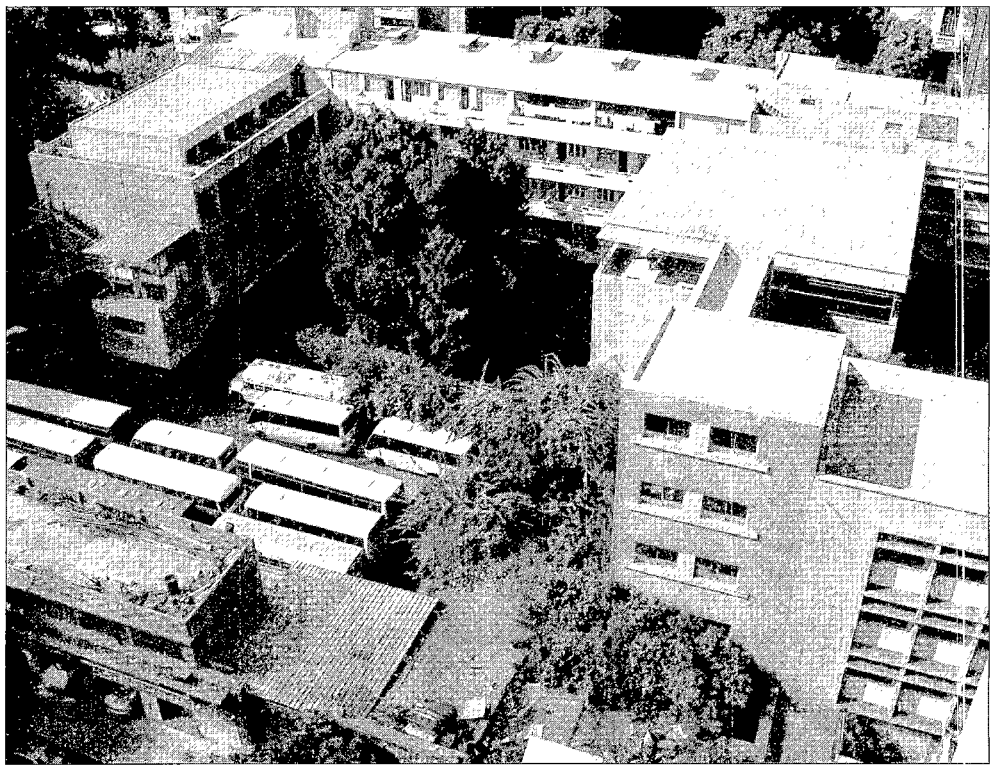
Das Schulgebäude

oder verlassen. Ich kenne eine einzige Schülerin, die täglich mit der Metro zur Schule kommt. Keine geht zu Fuß. Entsprechend gut sind die Ortskenntnisse der Mädchen. Noch nach Jahren wird vom Experiment einer Klassenlehrerin in der Mittelstufe erzählt, die mit ihren Schülerinnen am Ausflugstag eine Wanderung zum Ägyptischen Museum unternehmen wollte. Es war ihr gelungen, das tief sitzende Misstrauen unserer Engel gegen die Fortbewegung aus eigener Kraft zu überwinden, und so verließ dieses Expeditionskorps wohlausgerüstet mit Rucksäcken voller Nahrung und Getränke, dabei in Zivil, wie an solchen Tagen üblich, unsere Oase der leider allzu relativen Stille. Kaum aus dem Schultor zur Sharia Mohamed Mahmoud getreten, produzierte die Truppe aber einen mittleren Volksauflauf, da die Kollegin die Mädchen aufgefordert hatte, selbst die richtige Richtung einzuschlagen. Nach qualvollen Minuten der völligen Orientierungslosigkeit kamen die ersten Lösungsvorschläge: ein Taxi anhalten und sich hinfahren lassen; zurück aufs Schulgelände und einen Bus ordern; die Eltern anrufen und um Hilfe bitten und dergleichen mehr. Hierzu muss man nun wissen, dass das Ägyptische Museum bloß zehn Minuten Fußweg von der Schule entfernt liegt, immer die Mohamed Mahmoud entlang und dann quer über den Tahrirplatz; ja, von einigen Fenstern des alten Schulgebäudes ist es sogar sichtbar. Allerdings werden sich nicht wenige Mädchen besser in der Petticoat Lane oder auf den Champs-Elysees auskennen als in der Kairoer Innenstadt.

Inzwischen hat mich mein klimagerechter Schleichgang, der vorzeitiges Schwitzen vermeiden hilft, an den Rand der Betonplattenwüste des Parkplatzes gebracht. Hier, am Ufer der Terra-Cotta-Oase des neugestalteten Schulhofes, wacht ein Kollege mit Argusaugen darauf, dass keine Uniformierte eigenmächtig zum Fuhrpark zurückstrebt. Hier verläuft auch die Warteschleife für kreisende Schülerinnen meist der unteren Klassen, die sehnsüchtig auf die mit einem anderen Bus anreisenden Freundinnen warten. Kommen diese endlich, wird das Wiedersehen gefeiert, als habe man sich lange Jahre entbehren müssen und als sähe man sich nicht in den nächsten 10 bis 12 Jahren praktisch täglich. Als Frühaufsicht am Montagmorgen habe ich Jahr und Tag diese kleinen Freudenausbrüche beobachtet, die plötzlich glänzenden großen, dunklen Augen, das mit Urgewalt hervorbrechende Lächeln, das nun den ganzen Schultag über jede Chance nützen wird, auf das Gesicht zu springen. Ich habe die Mädchen forttanzen sehen, untergehakt, zu zweit, dritt, zu viert, in der Gruppe plaudernd, auf einmal geborgen, sprühend vor Freude und Lebenslust; und endlich ist mir aufgegangen, dass sich vielleicht hier ein Stück des Geheimnisses der Leidensfähigkeit und Lebenslust ägyptischer Mädchen und Frauen offenbart.

Auch ich habe zu diesem Zeitpunkt längst mehr Kontakte geknüpft oder gepflegt als daheim in Norddeutschland in einem Monat. Schon auf der Fahrt habe ich ein Dutzend Verkehrspolizisten gegrüßt, die jedem Autofahrer, der sie nicht umfährt, dankbar zunicken. Etliche Male waren landesübliche Gesten mit anderen Verkehrsteilnehmern auszutauschen, um sich für die nächsten zweihundert Meter auf ein Verhalten zu einigen, das niemanden über Gebühr gefährdet. Dann werden die Torwächter der Schule begrüßt, anschließend die Bus-Madames, deren Aufgabe, die Schülerinnen in den Bussen zu beaufsichtigen, morgens leichter als nachmittags ist. Zwischendurch wird den Mechanikern ein heiteres ‚Sabah al chir' zugerufen, dem ein ‚Sabah annur' antwortet, dann folgt der Morgengruß an Monsieur Robert, den Herrn der Busflotte, der an Mona und die anderen Damen vom agyptischen Büro, der an Mireille und die Damen vom deutschen Büro, Schwester Angela bekommt einen ‚Guten Tag', Fouad ein ‚Bonjour', da er die französische Schule besucht hat, zwischendurch wünschen mir Schülerinnen ‚Good morning', einige Eltern stehen auf dem Schulhof, die bekannten werden mit Handschlag begrüßt. Nach der ersten Treppe lächelt Madeleine aus dem Fotokopierzimmer, im Lehrerzimmer grüßen die ägyptischen Kollegen je nach Fach auf Englisch, Französisch oder Arabisch. ‚Izzajjak' – Wie geht's? ‚Äl hamdulilläh' – es geht, Gott sei Dank, ob gut, ob schlecht, ist damit nicht gesagt, aber die Antwort ist zwingend erforderlich. Nach dem Begrüßungsmarathon wird das Postfach, dann der Vertretungsplan konsultiert, schließlich das Mitteilungsbuch – mit weit mehr Neugier als in Deutschland, ein Tag ohne Überraschungen ist wie ein Tag ohne Sonne in Ägypten: ziemlich selten.

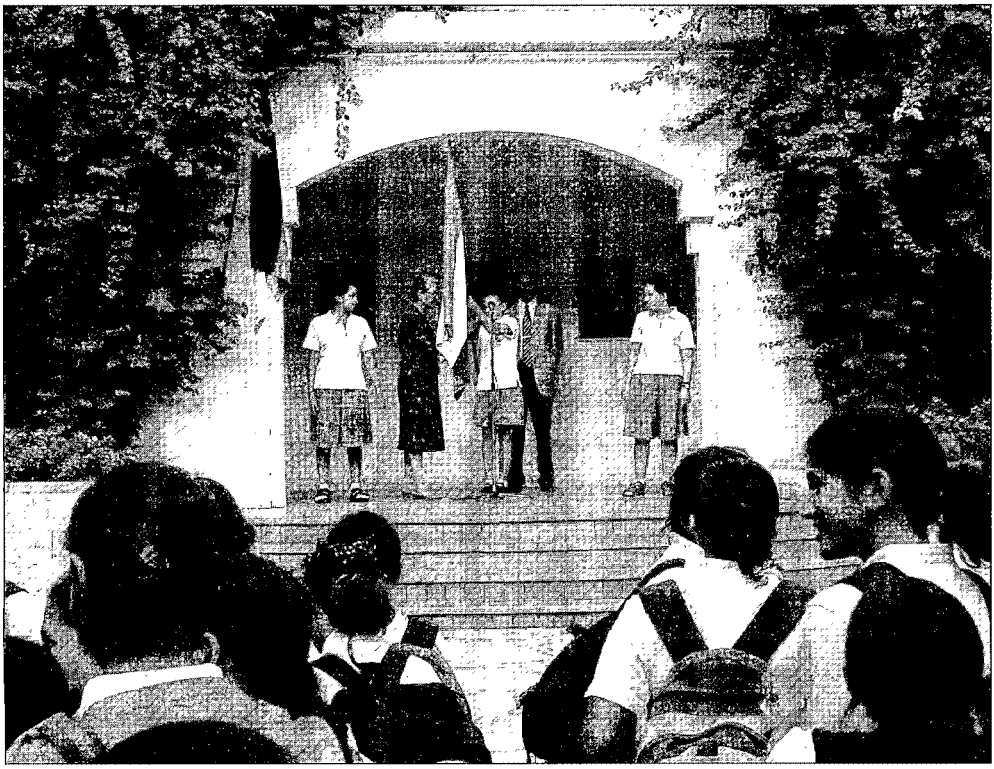
Am eigenen Sitzplatz angelangt, bietet sich die Gelegenheit einer sekundenlangen Konzentration auf die bevorstehende Stunde. Worum ging es gleich im Naturbrief vom 10. Mai, Werthers Identitätsverlust, die Selbstaufgabe des Ichs im pantheistischen Naturerlebnis? Da winkt Hoda aus der Schülerzeitungs-AG fröhlich von der offenen Tür herüber, ich winke zurück, es hilft nichts, ich muss hin. Noch zwei Minuten bis zur Biläd, der ägyptischen Hymne, die alle Schülerinnen, klassenweise im Hof angetreten, abzuhören haben, täglich, jahraus, jahrein, auf



Luftaufnahme

Weisung des ägyptischen Kultusministeriums, also auch wir Lehrer. Anschließend marschieren die Klassen in einer gewissen Ordnung – geplant mit deutscher Gründlichkeit, ausgeführt mit ägyptischer Nonchalance – in die Klassen. Wenn man nun, wie ich, das Pech hat, immer im dritten Stock zu unterrichten, hilft kein Deo: Bei 30° bis 40° C im Schatten, auch noch an so manchem „frischen" Oktobermorgen, ist man oben durchgeschwitzt, wenn man mit mitteleuropäischem Elan die Treppen hinaufstürmt. Also: ‚schweia, schweia', gemach, gemach. Auch die ganz wenigen deutschen und die sonst so munteren ägyptischen Schülerinnen entwickeln eine erstaunliche Bedächtigkeit – allerdings nur hinsichtlich der Beinarbeit, die Sprechorgane laufen hingegen mit doppelter Geschwindigkeit. Dann folgt ein endlos langer Schultag für die Schülerinnen. Alle Stundenpläne haben mindestens vierzig Stunden – von Klasse 1 bis 12! Allerdings müssen die Schulerinnen der Deutschen Schule der Borromäerinnen mit weniger Schultagen als in Deutschland auskommen, denn es gibt immer wieder freie Tage oder Wochen: Die Feiertage dreier Religionsgemeinschaften sind zu feiern – die katholischen nach dem Gregorianischen, die koptischen nach dem Julianischen Kalender, die islamischen nach dem Mondjahr. Zudem endet das Schuljahr im Juni und beginnt Anfang September – unverschämt früh im Vergleich zu ägyptischen Schulen, aber die deutschen Schulen sind ja für ihre barbarische Grausamkeit bekannt.

Natürlich wollen die freien Tage zunächst verdient sein. Etwa in einer Abiturklasse mit 30 bis 35 lebhaften jungen Damen, die darauf brennen, die Ursachen des Nordirlandkonfliktes oder die Hintergründe der Aufklärung in Deutschland zu erfahren. Denn nichts liegt den Erben der Pharaonen und Fatimiden näher, als die Zivilisation des Abendlandes. Und tatsächlich gibt es ein genuines und geradezu leidenschaftliches Interesse an der deutschen Aufklärung. Emilia Galottis Verständnis von Tugend und Ehre wurde erregt diskutiert, Lessings Absolutismuskritik und Eintreten für religiöse Toleranz begierig erörtert. Solche Begeisterung für geistesgeschichtliche und sprachliche Themen hätte ich mir daheim selbst für so manchen Leistungskurs gewünscht. Dagegen ist das beständige



Der Appell

Hintergrundrauschen einer Kultur immerwährender Kommunikation im Unterricht eher störend, wenn auch manchmal scheinbar bloß für den Lehrer. Hier gab es anfangs harte Auseinandersetzungen, da unsere Vorstellungen von konzentriertem Arbeiten deutlich auseinander strebten. Ich habe inzwischen gelernt, dass es ägyptische Schülerseelen in periodischen Abstanden einfach nach Züchtigung verlangt und dass es dennoch nicht so ruhig zugehen kann wie am privaten Gymnasium daheim. Schließlich sagt ein hiesiges Sprichwort, dass man eher einer Ameise das Singen beibringt, als einem Ägypter Disziplin.

Mehr jedoch hat mich kühlen Hamburger beeindruckt, mit welcher Inbrunst die Mädchen ihre Gefühle veröffentlichen. Als ich nach wenigen Wochen Unterricht die erste Englischarbeit in einer neunten Klasse zurückzugeben hatte, waren Vierer und Fünfer dabei, ganz ähnlich wie in Deutschland. Es würde also lange Gesichter geben. Ich trat in die Klasse, nahm die Arbeiten aus dem Koffer und spürte sogleich, wie sich die Atmosphäre geradezu elektrisch auflud. Die allgemeine Beurteilung der Arbeit fiel recht kurz aus, da die Spannung von Sekunde zu Sekunde zunahm. Noch während ich dann die Arbeiten verteilte, sprang eine Schulerin mit einer Fünf plötzlich auf und kreischte aus Leibeskräften, bis ihr irgendwann endlich die Luft wegblieb. Andere saßen am Platz und heulten Wasser und Rotz, wieder andere schnappten nach Luft und drohten zu hyperventilieren, weil sie etwa statt der erwarteten Zwei bloß eine Drei erhalten hatten. Freuds Beobachtungen zur weiblichen Hysterie hätten vielleicht manches erklären können, doch damals half mir diese Idee wenig. Inzwischen wirft es mich nicht einmal mehr um, wenn eine ansonsten für ihre Schnoddrigkeit bekannte Schülerin meiner Klasse 11 b in Tränen aufgelöst vor mir steht und in tiefster Entrüstung schluchzend einen Punkt mehr verlangt. Außerdem lernt man langsam, die wahren von den gespielten Tragödien zu unterscheiden und sich entsprechend zu verhalten. Nicht selten üben ja die Eltern einen furchtbaren Druck selbst auf die Jüngsten aus – so manche Geburtstagsfeier ist an einer Vier gescheitert ...

Nicht alles also ist Paradies, was nach Oase aussieht. Dennoch ist die Arbeit inmitten des

erhitzten Molochs Kairo nicht bloß schweißtreibend, sondern auch läuternd, heilend. Wer hier war, wird niemanden mehr am deutschen Wesen genesen lassen wollen. Gleichzeitig wird man von der romantisch-teutonischen Naivität in Fragen der Völkerverstandigung befreit und lernt, dass vor dem Dialog die ungleich mühsamere Herstellung der Dialogfähigkeit nötig ist – auf beiden Seiten! – und dass man daran trotz guten Willens manchmal auch scheitern kann. Wenn sich dann aber – wie so oft – einige ehemalige Schülerinnen einfinden und sich mit leuchtenden Augen der Toleranz und menschlichen Wärme, der Erziehung zu Selbstständigkeit und Vernunft erinnern und ihre „Borro" zu einem schulischen Garten Eden verklären, ist man sich ganz sicher: Hinter diesem Fegefeuer kann das Paradies nicht weit sein.

Andreas Goletz-de Ruffray
(seit 1998 Deutsch- und Englischlehrer an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo)

100 Jahre Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo

Eine Übersicht

1904:
Das rasche Aufblühen der Alexandriner Schule – 1884: 40 Kinder, 1904: 268 – lässt den Wunsch nach einer ähnlichen Bildungseinrichtung in Kairo laut werden. Mutter Katherina schickt auf Bitten vieler Eltern Schwestern nach Kairo, die am 1. Mai ein von einer deutschen Lehrerin, Fräulein Wilhelmine Etorff, gegründetes kunstgewerbliches Institut übernehmen. Das Gebäude ist aber für eine Schule zu klein und ungeeignet. Im November 1904 wird die Schule in den Stadtteil Bab-el-Louk verlegt. Zunächst stehen nur einige Räume zur Verfügung, bald aber müssen wegen der wachsenden Schülerzahl weitere angemietet werden.

1911:
Der Neubau, der auf altem und neu erworbenem Gelände errichtet wurde, wird mit einem großen Fest eingeweiht.

1913:
Die Kongregation erwirbt ein großes Grundstück in Maadi, auf dem sich heute Kindergarten und Vorschule befinden.

1914:
Beginn des 1. Weltkriegs. Den Schwestern wird versichert, dass sie sich um den Fortbestand der Schule nicht zu sorgen brauchen. Am 14. September geht den Schwestern dennoch ein Ausweisungsbefehl zu; die Schule, damals von 300 Kindern besucht, muss geschlossen werden.

1915:
Alle deutschen Schwestern werden aus Alexandria und Kairo ausgewiesen, nur die Provinzialoberin, Mutter Katharina Schneider, darf wegen ihres hohen Alters nach Maadi übersiedeln und beginnt dort, Kindern Schulunterricht zu geben. Sehr schnell entsteht eine Schule mit mehreren Klassen.

1923:
Am 8. Oktober wird die Schule in Kairo mit 60 Schülern wieder eröffnet.

1924:
Erstmals deutsche Lehrkräfte in Alexandria, die nicht dem Orden angehören. Das Auswärtige Amt bezahlt die Reisekosten.

1926:
Arabisch wird als Unterrichtsfach eingeführt. Eine größere Anzahl Ägypter besucht nun die Schule.

1928:
Die Schülerzahl ist auf 189 angestiegen.

1929:
Das Café Ecke Sharia Mohamed Mahmoud / Sharia Fahmi wird gekauft. Im Dezember kann der Erweiterungsbau (Turm) mit acht großen Klassenräumen, einem Schlafsaal für das Internat und vier Zimmern für Lehrerinnen feierlich eingeweiht werden.

1930:
Der Unterricht orientiert sich von nun an klar an deutschen Richtlinien und pädagogischen Prinzipien.

1934:
Die Schulklassen von Maadi werden in die Bab-el-Louk Schule integriert.

1937:
Die Zahl der deutschen weltlichen Lehrkräfte steigt. In diesem Jahr und 1939 wird unter dem Vorsitz von Ministerialrat Dr. Löffler die erste Deutsche Schlussprüfung abgehalten.

1938:
Der Arabisch-Unterricht wird für die erste Grundschulklasse verpflichtend.

1939:
Zu Beginn des 2. Weltkrieges entspricht die DSB Kairo in Aufbau und Zielsetzung klar einer deutschen Grundschule und einem deutschen Gymnasium. Die DSB Kairo darf mit unverändertem Lehrplan weiter arbeiten, Arabisch wird jetzt mit fünf bis sechs Wochenstunden unterrichtet. Die Schülerschaft setzt sich aus Angehörigen vieler Nationalitäten zusammen. Schülerinnen des Gastlandes sind nun in der Mehrzahl. Die deutschen Schlussprüfungen werden während des Krieges unter Aufsicht des schwedischen Gesandten, Herrn Baron von Bildt, weitergeführt.

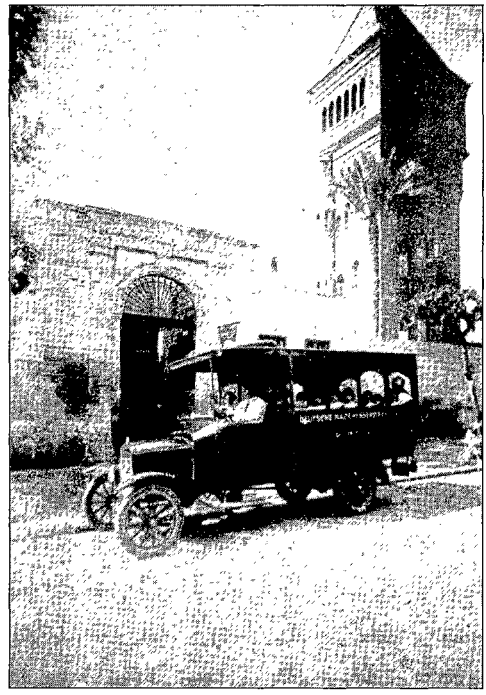
1946:
In Alexandria und Kairo werden nur noch Mädchen aufgenommen. Die Schülerzahlen steigen stark an, unter ihnen befinden sich immer mehr Ägypterinnen.

1948:
Erstmals finden arabische Jahresprüfungen unter Aufsicht eines Regierungsinspektors in Alexandria statt.

1953:
Das Internat in Kairo muss wegen Raummangels geschlossen werden.

1955:
Erstmals nach dem 2. Weltkrieg wird der DSB Bundesbeihilfe durch die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes gewährt.

1956:
Erste entsandte Lehrkräfte nach Alexandria.



DSBK: frühe Jahre

1958:
Nach inoffiziell durchgeführten Schlussprüfungen führt Herr Ministerialrat Dr. Dähner zum ersten Mal wieder eine Prüfung durch. Er regt an, die Schule bis zur ägyptischen Reifeprüfung (Taugeheya) auszubauen, was auch dem Wunsch vieler Eltern und Schülerinnen entspricht.

1964:
Kindergarten und Vorschule beziehen ihre Gebäude in Maadi.

1965–1972:
Unterbrechung der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Ägypten.

1967:
Im November beginnt der Ausbau des Schulgebäudes: 20 Klassenräume, ein Musikraum, Räume für Naturwissenschaften und Kunst, eine Turnhalle und ein Lehrschwimmbecken sowie neue Schwesternräume und eine Kapelle werden errichtet. Der Ausbau dauert bis 1977.

1968:
Der erste Jahrgang bereitet sich auf die ägyptische Taugeheya-Prüfung (gesellschaftswis-

Ruf zum Unterricht

senschaftlicher Zweig) vor. Die Schülerinnen schneiden mit ausgezeichneten Ergebnissen ab. Die ersten ägyptischen Ordenskandidatinnen werden im Pelizäusheim in Alexandria eingekleidet.

1970:
Erstmals Taugeheya-Prüfung im mathematischen Zweig.

1975:
Das Noviziat der Borromäerinnen wird von Alexandria nach Maadi verlegt.

1978:
Von den Schülerinnen besitzen 96 % die ägyptische Staatsbürgerschaft, nur noch 2 % die deutsche, 2 % der Schülerinnen haben andere Nationalitäten.

1990:
Die Schule führt in eigener Verantwortung die deutschsprachigen Adadeya-Prüfungen durch (Mittelstufenabschluss).

Oktober 1992:
Erdbeben in Kairo: zwei Stockwerke des Altbaus werden für den Schulbetrieb gesperrt.

1993/94:
Einfuhrung des Reifeprüfungszweiges und erste Abschlussprüfung zur Allgemeinen deutschen Hochschulreife.

Sommer 1995:
Abbruch des Altbaus.

1995:
Erwerb des Nachbargrundstücks; Nutzung als Busparkplatz.

1995–1997:
Erstellung des Neubaus.

1999:
Neugestaltung des Schulhofes.

2002:
Mit Sondergenehmigung des ägyptischen Erziehungsministers werden an der DSB in allen arabischen Fächern die Leistungskontrolle und -bewertung auf das deutsche System umgestellt.

2003/04:
780 Schülerinnen, davon 764 Ägypterinnen, 6 Deutsche, 10 aus anderen Staaten.

2003:
Genehmigung eines reformierten Thanaweya-Zweiges (ägyptische Hochschulreife) an der DSB. Die Einführung dieses Zweiges, in dem die deutsche Fachoberschule mit der ägyptischen Thanaweya kombiniert wird, ist mit der 9. Klasse im Jahr 2004 geplant.

2004:
100 Jahre Begegnung an der DSB.

Zusammengestellt von D. Grosch (nach der Broschüre von P. Türffs, Artikeln von Sr. Ingeborg und Herrn Klos, dem chronologischen Überblick von H. Rahm und M. Stern)

Ein Samenkorn brachte reiche Frucht

Von einer Privatklasse zur deutschen Auslandsschule: die Entwicklung der DSB Kairo

Nach der Unterzeichnung des Friedensvertrages von 1648 in Münster und Osnabrück herrschte immer noch kein echter Frieden. Lothringen, das kleine Grenzland zwischen Deutschland und Frankreich, blutete aus vielen Wunden weiter.

In der Not des 30-jährigen Krieges hatte Joseph Chauvenel, ein Jurist und Apotheker, sein Leben für die Armen eingesetzt. Nach seinem Tod mit 31 Jahren als Folge einer Infektion bei der Pflege von Pestkranken eröffnete sein Vater, Emmanuel Chauvenel, ein Haus der Barmherzigkeit, eine „Charité", in der Stadt Nancy in Lothringen und erfüllte damit den letzten Willen seines Sohnes. In diesem bescheidenen Haus begann am 8. Juni 1652 die Geschichte der Kongregation der Borromäerinnen.

1884 nach der Niederwerfung des Orabi-Aufstandes und der Besetzung des Landes durch die Engländer betraten die ersten Schwestern der Kongregation ägyptischen Boden. Im Sommer 1882 hatten viele Europäer, die in Alexandria lebten und zu denen auch manche deutschsprachige Familien gehörten, durch Brand ihre Häuser und ihr Hab und Gut verloren. In dieser Zeit war der Franziskanerpater Ladislaus Schneider Seelsorger fur die Deutschsprachigen in Alexandria. Er lernte die Not und das Elend dieser Familien kennen und fand verwahrloste Kinder vor, die mehr als ein Jahr keine Schule besucht hatten. Um diesen Notstand zu beseitigen, gründete er ein Schulkomitee und am 1. Mai 1883 begann in gemieteten Räumen der Unterricht. Lehrkräfte waren Pater Ladislaus, zwei in Alexandria lebende Bayern und eine westfälische Lehrerin.

Bald darauf brach die Cholera aus, alle Schulen wurden geschlossen und die Lehrerin, Frau Kellermann, kehrte nach Deutschland zurück. So mussten bezahlte Lehrkräfte angestellt werden. In Alexandria lebte Amalie Nestler, eine österreichische Erzieherin in einer griechischen Familie. Sie erklärte sich zur Mitarbeit an der Schule bereit, wollte jedoch nicht die Leitung übernehmen und schlug statt dessen vor, deutsche Ordensschwestern für die Schule zu gewinnen. Als die Cholera sich im Lande ausbreitete, kehrte auch Amalie in ihre Heimat zurück.

Das Schulkomitee griff aber ihren Vorschlag auf und beauftragte Pater Ladislaus, alles in die Wege zu leiten. Im Frühjahr 1884 schrieb er an die Generaloberin der Borromäerinnen in Schlesien, Mutter Helena Tichy, und bat sie, Schwestern für die Schule in Alexandria zur Verfügung zu stellen. Da wegen des Kulturkampfes die Ordensschulen im Deutschen Reich geschlossen waren und durch den Staat genutzt wurden und die Borromäerinnen nur noch in Breslau als Lehrerinnen wirken konnten, trafen bereits am 30. Juli 1884 die ersten Lehrerinnen in Alexandria ein: Sr. Catharina Schneider, die leibliche Schwester von Pater Ladislaus, Sr. Isabella Scharte, Sr. Athanasia Tschöke und Amalie Nestler, die sich in Triest den Reisenden angeschlossen hatte und im Jahre 1887 als Sr. Seraphika in die Kongregation der Borromäerinnen eintrat. Schon 1891 waren sieben Schulschwestern in der Schule tätig.

Der gute Erfolg der Alexandriner Schule ermutigte die Kongregation, auch in Kairo eine ähnliche Schule zu gründen. Am 1. Mai 1904 eröffneten drei Schwestern im Stadtteil Ismalia, in der Nähe des heutigen Tahrirplatzes, zunächst eine Privatschulklasse, im November des gleichen Jahres zogen sie in den Stadtteil Bab el Louk um; der Unterricht fand in gemieteten Räumen statt. Während des ersten Weltkrieges ging den Schwestern am 14. September 1914 der Ausweisungsbefehl zu. Nach der Schließung der Schulen unterrichteten die Schwestern noch ein Jahr in Zelten im Garten des Altenheims in Alexandria. Am 9. Oktober 1915 mussten die Schwestern der beiden Schulen jedoch das Land endgültig verlassen. Ungefähr 300 Kinder besuchten damals die Schule in Kairo. Mit der greisen Provinzialoberin, Mutter Katharina, blieben nur die älteren Schwestern in Maadi. Dort wurde der Grundstein zu einer neuen Schule gelegt, deren Leitung Mater Anakleta Kauer inne hatte und die bis 1934 bestand.

Erst am 8. Oktober 1923 konnte die Schule in Kairo wieder ihren Unterricht aufnehmen. Die Schülerzahl wuchs allmählich und die Schule musste erweitert werden. Der Erwerb eines benachbarten Cafés und eines weiteren Grundstückes waren notwendig. Der großzügige Wohltäter Dr. Wilhelm Pelizäus legte das

Geld aus. Im Dezember 1929 konnten der Erweiterungsbau, acht große Klassenräume, ein Schlafsaal für das Internat und vier Zimmer für Lehrerinnen, eingeweiht werden. Ab 1930 entwickelte sich die Schule nach deutschem Muster und es entstand eine vierklassige Grundschule, an die sich Klasse um Klasse das Lyzeum anschloss. Die Schulleitung wurde 1932 Mater Angelika Kroll anvertraut und 1946 trat Sr. Cäcilia Everding die Nachfolge an, die abwechselnd mit Sr. Ingeborg Heinrich die Schulleitung inne hatte. Im Schuljahr 1979/1980 gab der Orden die Schulleitung an erfahrene und kompetente Pädagogen ab, die im Geiste der Borromäerinnen und nach bestem Wissen und Gewissen ihre Aufgaben wahrnehmen.

Wegen Raummangels wurde 1953 das zur Schule gehörende Internat geschlossen, im November 1967 begann zusätzlich der Ausbau der Schule: Einundzwanzig Klassenräume, ein Musikraum, Fachräume für Naturwissenschaften, Kunst, Turnhalle und Schwimmbad, ebenso Schwesternräume und die Kapelle. Nach jahrzehntelangen Bemühungen vieler Beteiligter wurde 1997 das Schulgrundstück um ca. 2000 qm erweitert, so dass die Busse nicht mehr auf dem Schulhof parken müssen.

Nach der Einführung der ägyptischen „Thanaweya-Amma" (Hochschulzugangsberechtigung) und der Genehmigung des Deutschen Sprachdiploms II wurde der DSB Kairo 1994 der Status als „Anerkannte deutsche Auslandsschule, die zur deutschen allgemeinen Hochschulreife führt" zuerkannt.

Möge der Segen Gottes, der aus dem kleinen Samenkorn einer Privatklasse eine angesehene deutsche Auslandsschule wachsen ließ, dieses Werk weiterhin begleiten.

Ein inniges Dankeschön bringe ich allen lieben Menschen entgegen, die uns ein Stück des Weges begleiten. Für sie und alle, die mit oder für uns arbeiten, bei uns ein und ausgehen, erflehe ich den Beistand Gottes und seinen guten Geist.

Sr. M. Cornelia

Zusammenfassung des **Bildungsauftrags** der deutschen Schulen in der Trägerschaft der Kongregation der barmherzigen Schwestern vom hl. Karl Borromäus, der

Deutschen Schule der Borromäerinnen Alexandria (DSBA)
und der
Deutschen Schule der Borromäerinnen Kairo (DSBK)

aus der Sicht des Ordens, formuliert von **Schwester Brunhilde Prause, Generalprokuratorin und Mitglied des Ordensrats:**

„Wir leisten unsere Arbeit im Rahmen des deutsch-ägyptischen Kulturabkommens auf der Basis unserer Ordenssatzung ohne Ansehen von Rasse, Klasse und Religion, die dazu beitragen will, ethnische Konflikte abzubauen und der Völkerverständigung zu dienen. Damit hoffen wir gleichzeitig auf eine sanfte Emanzipation und weisen in diesem Zusammenhang auf die bewiesene Nachhaltigkeit unseres Bildungsangebotes hin".

100 Jahre Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo

Wenn man in alten Aufzeichnungen blättert, wie man es üblicherweise bei Jubiläen tut, stellt man erstaunt fest: die DSB Kairo ist in ihrem Kern im Laufe eines Jahrhunderts unverändert geblieben. Zwar sieht sie heute anders aus als damals, aber etwas hat die Jahrzehnte überdauert, etwas, das sich der äußeren Betrachtung entzieht und dennoch spürbar und lebendig ist. Worin besteht dieses Wesentliche?

Ein Prüfungsbeauftragter der Kultusministerkonferenz stellte vor Jahren fest, die Schule besitze „ein besonderes Ethos". Liest man die Festschriften zum 75- und 90-jährigen Bestehen sowie die Schrift „Die Borromäerinnen in Ägyp-

Erstkommunion an der Schule (60er Jahre)

ten" von Pater Berthold Türffs, wird auch dem Außenstehenden bald bewusst, dass die Schule tief verwurzelt ist in der Liebe und Begeisterung des christlichen Ordens, der sie trägt. Wir, die wir in dieser Schule arbeiten durften, die wir auch als nicht dem Orden Angehörende mitwirken konnten, wurden in diesen Geist hineingenommen und fuhlten uns ihm verpflichtet, gleich welchen Glaubens wir waren.

Die Erziehung und Bildung junger Menschen – und seit über 50 Jahren ausschließlich junger Mädchen – aus einem uns zunächst fremden kulturellen und religiösen Hintergrund kann nur in einer Atmosphäre der Bereitschaft zur Begegnung, zur uneingeschränkten Akzeptanz des Anderen in seinem Anderssein gelingen. Und diese Bereitschaft, diesen Geist liebevoller Toleranz lebten und leben die Schwestern in dieser Schule vor, sodass ihr Beispiel auf uns alle ausstrahlt und noch den einfachsten Diener zur Identifikation mit der Schule führt. Gestalten wie Schwester Guida, Schwester Caecilia, Schwester Ingeborg, Schwester Coletta, Schwester Christa, Schwester Balbina, Schwester Nymphodora, Schwester Thusnelda, Schwester Martina, Schwester Xaveria, Schwester Gottharda, Schwester Aniceta – um nur einige zu nennen – bleiben die Verkörperung dieser keineswegs abstrakten, sondern von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im täglichen Einsatz mitgetragenen Grundeinstellung. Obwohl bereits seit über 30 Jahren nur noch wenige Schwestern aktiv in der Schule arbeiten, wird die Schule von den weltlichen Angestellten – ob sie Deutsche, sonstige oder Ägypter sind – im Sinne des Ordens weitergeführt.

Und der Geist der Schule lebt noch an anderer Stelle: auch die Lernenden sind ausschlaggebend, auch sie, die Kairoer Schülerinnen, schaffen diesen Geist mit ihrer Lernbereitschaft, mit ihrer Begeisterungsfähigkeit und Liebenswürdigkeit, ebenso wie später als Ehemalige mit ihrem Zugehörigkeitsgefühl, mit ihrer Treue und Dankbarkeit.

Die Schwestern vom Heiligen Karl Borromäus haben stets ihre ganze Lebenskraft, viele bis ins hohe Alter, einige an die Grenze des Todes, dieser Schule gewidmet. Dies wurde und wird sehr wohl von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, von Schülerinnen und Eltern, insbesondere von der großen Schar ehemaliger Schülerinnen, gesehen und nicht vergessen. Da sich solch aufopferndes Engagement nicht in Bilanzen widerspiegelt und bei der Bescheidenheit der Schwestern niemals hervorgehoben wird, blieb es allerdings manchem Außenstehenden wohl verborgen.

Dass der Orden unter erschwerten Bedingungen auch im 21. Jahrhundert die Schule weiterhin zu tragen bereit ist, verdient höchste

Anerkennung und zeigt, dass Schule und Träger bei aller Beharrung im Wesentlichen dort flexibel sind, wo es erforderlich ist.

Tatsächlich wurde die Schule von der Gründung bis zum heutigen Tag nicht nur laufend entwickelt und reformiert, sondern oft mit beträchtlichem Mut zum Wagnis grundlegend umgestaltet. Das zeigt sich am deutlichsten in der Umbildung der Schulstruktur und pädagogischen Zielsetzung, äußerlich auch in der räumlichen Veränderung und in der sich wandelnden Zusammensetzung der Schülerschaft.

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Schülerzahl hat sich, abgesehen von der Unterbrechung durch den Ersten Weltkrieg, kontinuierlich entwickelt. Bereits seit 1946 werden wegen des starken Andrangs und zur konsequenten Förderung der Mädchenbildung in Ägypten nur noch Mädchen aufgenommen. Gegen Ende der siebziger Jahre ist die Zahl auf über 800 angewachsen und gerät in den Folgejahren nach der wirtschaftlichen Öffnung durch Präsident Sadat und der daraufhin einsetzenden Rückflut vieler ausgewanderter Familien manchmal in die Nähe der 900. Drastische Maßnahmen zur Beschränkung der Neuaufnahmen wurden erforderlich; die Abweisung der in den Kindergarten Drängenden wurde zum alljährlichen Alptraum der Schulleitung.

... ohne Unterschied der Rasse, Klasse und Religion ...

Dass der Anteil moslemischer Schülerinnen von 50 % Anfang der sechziger Jahre vorübergehend auf 75 % anstieg und heute bei ca. 68 % liegt, ist ein Zeichen für die Offenheit der Schule und steht im Einklang mit dem Anliegen des Schulträgers, durch Erziehung und Bildung „ohne Unterschied der Rasse, Klasse und Religion ... die menschliche Würde zu höherer Geltung zu bringen" (entnommen aus der Konstitution der Kongregation der Barmherzigen Schwestern vom Heiligen Karl Borromäus).

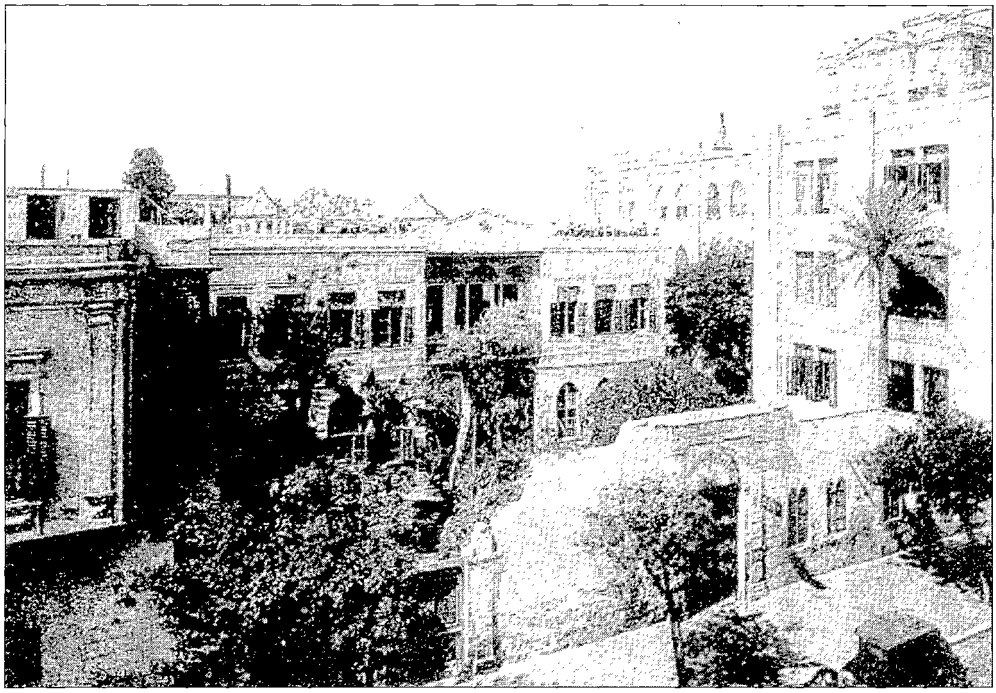
Dieses Anliegen konnte umso schneller realisiert werden, als der Anteil ägyptischer Schülerinnen an beiden Borromäerinnen – Schulen rasch anstieg. In Kairo verdoppelte er sich im Laufe der dreißiger Jahre von 1/3 zu 2/3 und erhöhte sich seitdem immer weiter. 1978/79 waren 96 % der Schülerinnen ägyptischer, 2 % deutscher und 2 % anderer Nationalität. Diese Situation blieb weitgehend bis heute erhalten. 1997/98 sind 98 % Ägypterinnen, 1 % Deutsche, 1 % andere. Immerhin beherrschen 5 % Deutsch als Muttersprache, und 22 % sind die Töchter ehemaliger Schülerinnen.

Der geringe Anteil deutscher und deutschsprachiger Schülerinnen an der DSB Kairo erklärt sich aus der Tatsache, dass es eine zweite deutsche Schule in Kairo gibt: die ältere und bekannte Deutsche Evangelische Oberschule.

Da diese bereits seit ihrer Wiedereröffnung nach dem Zweiten Weltkrieg 1953 alle deutschen Abschlüsse einschließlich Abitur (erste Reifeprüfung 1955) vermittelt, koedukativ ist, keine Schuluniform vorschreibt, seit 1976 über eine hervorragende Schulanlage verfügt und einen ausgezeichneten Ruf genießt, ist verständlich, dass die Kinder der meisten hier lebenden deutsch-sprachigen Familien die DEO bevorzugen. Die Beliebtheit der beiden Schulen in der ägyptischen Öffentlichkeit hingegen ist völlig ausgewogen.

Räumliche Veränderung

Obwohl die Schule ihren kurz nach der Gründung eingenommenen Standort in Bab el Louk bis heute beibehalten hat, sind Grundstück und Gebäude beständig erweitert und umgebaut worden. Kindergarten und Vorschule wurden 1964 auf das Klostergelände in Maadi verlegt; von 1967 bis 1977 erfolgte der entscheidende Ausbau der Schule, der eine wichtige strukturelle Erweiterung, den Aufbau der Oberstufe (s. u.) ermöglichte. Das Erdbeben von 1992 machte Abriss und Neubau des „Altbauflügels" erforderlich und zeigte überdeutlich, wie wichtig eine Vergrößerung des Schulgrundstücks war.



Deutsches Hospiz und Lyzeum der Borromäerinnen in Kairo (vermutlich 20er Jahre)

Diesen Plan hatte der Schulträger bereits seit 1963 verfolgt. 34 Jahre später wurde er nach ungezählten Bittgängen, Anträgen, Besprechungen, Hoffnungen und Enttäuschungen endlich verwirklicht: im November 1997 wurden die Verhandlungen zum Erwerb des Eckgrundstücks Nubarstr. 22–24 durch den intensiven Einsatz des deutschen Botschafters Herrn Dr. Schilling und der Kulturreferentin Frau Johanna König erfolgreich abgeschlossen. Die Bundesrepublik Deutschland als Eigentümerin übertrug der Schule das Nutzungsrecht. Im Sommer 1998 erfolgte der Bau eines neuen Treppenhauses mit Verbindungstrakt, und 1999 konnte der neue Pausenhof eingeweiht werden.

Entwicklung der schulischen Struktur und pädagogischen Führung und Zielsetzung

Diese Entwicklung erfolgte organisch und mit einer an der Realität orientierten Logik.

25 Jahre nach den ersten Anfängen entstand 1930 eine nach deutschem Muster konzipierte Mädchenschule, die sich „Lyzeum der Borromäerinnen" nannte: an die vierklassige Grundschule schlossen sich sechs Jahrgänge an, die mit der Untersekunda – Reife endeten. 1937 wurde die erste „Deutsche Schlussprüfung" (= „Mittlere Reife") unter deutschem ministeriellen Vorsitz abgehalten. Nach weiteren 20 Jahren, im Mai 1958, regte der Prüfungsvorsitzende in Übereinstimmung mit dem Vertreter des Auswärtigen Amtes an, die Schule bis zur ägyptischen Reifeprufung auszubauen. Die Erweiterung erfolgte, und 1968 absolvierte der erste Schülerjahrgang die Thanaweya (damals auch „Taugeheya" genannt) mit großem Erfolg.

Zu jener Zeit sah die Thanaweya anders aus als heute; die beiden Abschlussklassen 11 und 12 wurden in zwei Zweige aufgeteilt: einen sprachlich-geisteswissenschaftlichen (s-Zweig) und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen (m-Zweig). In den ersten beiden Durchgängen führte die Schule nur den s-Zweig (voll deutschsprachig); der m-Zweig wurde vorbereitet, und 1970 fand auch hier die erste Thanaweya-Prüfung erfolgreich statt.

Da die Schule bisher nur bis zur 10. Klasse führte, gab es nicht viele Lehrkräfte mit Oberstufenqualifikation; daher wurde der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht der neuen Klassen 11 und 12 anfänglich durch ägyptische Lehrkräfte in arabischer Sprache erteilt. Die Schülerinnen fühlten sich benachteiligt: Umstellung auf eine andere Fachsprache, Einstellung auf andere Unterrichtsmethodik; die Klagen der Schülerinnen und Eltern mehrten sich, und

die Schule betrieb nach reiflicher Überlegung ab 1980/81 die sprachliche Umstellung. Seit 1989/90 wird auch im m-Zweig die Thanaweya-Prüfung in deutscher Sprache abgelegt.

Niemand ahnte während der fast 10 Jahre dauernden Umstellungsphase, dass sich im ägyptischen Bildungswesen vieles verändern würde: Verkürzung der Gesamtschulzeit auf 11 Jahre, unbefriedigende Oberstufenreform (fast jährlich neu reformiert), drastische Aufnahmebeschränkung in den Fakultäten und vor allem eine beängstigende Ausbreitung des Unwesens von privatem Nachhilfeunterricht ab der 1. Grundschulklasse, besonders aber mit terror-ähnlichem Druck auf Schüler und Eltern für die Thanaweya. Nur wenige sind in der Lage, sich diesem Druck zu entziehen; das gilt leider auch für den Thanaweya-Zweig der DSB.

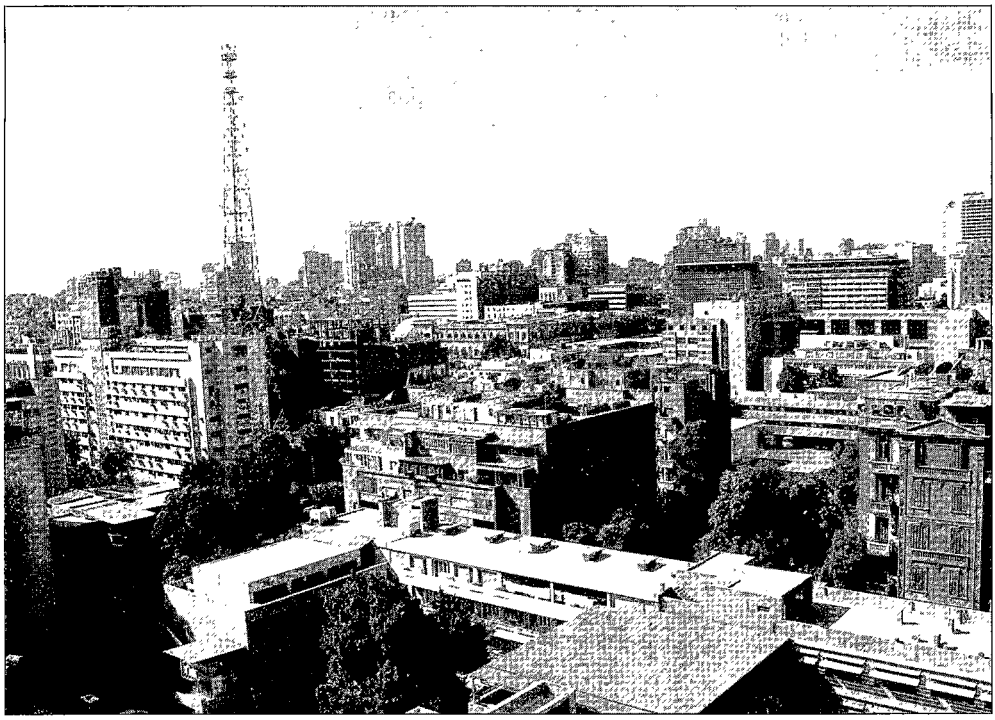
So ist es wiederum nur konsequent, die Reform der Schulstruktur weiterzuführen: Durch die Einführung eines Fachoberschulzweiges mit Schwerpunkt Wirtschaft und einer Doppelqualifikation für den Zugang zu Hochschulen in Ägypten (Thanaweya-Amma, geisteswissenschaftlicher Bereich) und Deutschland (Fachhochschulreife) soll der Thanaweya neues Leben gegeben werden. Ein Bildungsgang, der die Verknüpfung von praktischem und wissenschaftlichem Lernen vorsieht, kann Modellcharakter für das ägyptische Unterrichtswesen haben.

Die Schule war mit dem Aufbau einer Oberstufe über die Schlussprüfung hinausgewachsen und brauchte eine entsprechend qualifizierte Leitung. So wurde ab 1969 durch die Vertreter der KMK und des Auswärtigen Amtes das Amt „Studienleiter/in" eingerichtet; er/sie übernahm die pädagogische Leitung der Schule. Die Oberin des Konvents, die bis dahin diese Funktion ausgeübt hatte, trat in die Rolle „Vertreterin des Schulträgers", behielt aber den Titel „Schulleiterin"; ein Schulvorstand wurde nicht gebildet.[1]

Mit dem Schuljahr 1979/80 schließlich legte der Schulträger das Amt des Schulleiters/der Schulleiterin in weltliche Hände; die Oberin des Konvents war nunmehr Vertreterin des Schulträgers vor Ort und konnte sich auf diese Aufgabe konzentrieren. Das Zusammenwirken von Schulleitung und Träger – sei es mit der Oberin in Kairo oder mit der Regionaloberin in Alexandria oder mit der Generaloberin in Kloster Grafschaft – entwickelte sich problemlos und harmonisch. Auch jetzt wurde kein Schulvorstand eingerichtet.[2]

Im Jahr 1980 wurde die Schule nach entsprechender Antragstellung offiziell anerkannt als

Das Kollegium 1984



Die DSSK liegt im Zentrum Kairos

„Deutsche Auslandsschule, die zur Schlussprüfung führt". Sieben Jahre später erfolgte die Umgestaltung des ägyptischen Schulsystems: Verkürzung der Gesamtschulzeit auf 11 Jahre, d. h. Jahrgänge 10 und 11 Thanaweya-Klassen.

Wo blieb ein Platz für die Schlussprüfung? Höchstens das Sprachdiplom II der KMK wäre noch möglich; die sinnvolle Zielsetzung der Schule war in Frage gestellt. Es begannen erste Überlegungen zur Einführung der deutschen Reifeprüfung.

1988 und 89 wurden zwei störende Hindernisse auf dem Weg ägyptischer Schüler zu einem deutschen Abschluss beseitigt: durch Zusammenwirken aller drei deutschen Schulen in Ägypten wurde die Befreiung von der Ablegung der „Ibtidaeya-Prüfung" (= Abschluss der Grundschule) nach vorgeschriebenen ägyptischen Lehrplänen erreicht; etwas später erlaubte ein ministerieller Erlass den deutschen Schulen, die „Adadeya-Prüfung" (= Abschluss der Mittelstufe, Berechtigung zum Besuch der Oberstufe) nach schuleigenen Lehrplänen schulintern durchzuführen. Diese Sondergenehmigungen sind auch ein Beweis der vertrauensvollen Zusammenarbeit der Behörden des Gastlandes mit den deutschen Schulen.

1990 stellt die Schule den Antrag auf Einführung der Reifeprüfung für einen parallel zur Thanaweya – Stufe verlaufenden neuen Oberstufenzweig bis Klasse 12. 1994 wird – mit glänzendem Erfolg – die erste Reifeprüfung abgehalten, und 1995 wird die DSB Kairo (und 1 Jahr später die DSB Alexandria) durch die KMK anerkannt als „Deutsche Auslandsschule, die zur Allgemeinen Hochschulreife führt".

Das also wurde, mit Treue zum Wesentlichen und Willen zur Veränderung, im Laufe von 100 Jahren aus der in der Nähe des Tahrir-Platzes von drei Schwestern der Kongregation vom Heiligen Karl Borromäus eröffneten Privatschulklasse, und schon ist ihre weitere Entwicklung in der Planung. Auch ein hundertjähriges Jubiläum ist nur ein Übergang.

1 Studienleiter waren
1969–71 Maria-Theresia Overkott;
1971–73 Bruno Schech;
1973–75 Dr. Elsbeth Nachtigall-Khalil;
1975–79 Dr Helmut Klos

2 Ein Schulvorstand wurde erst 2001/02 gegründet, und zwar für beide Borromaerinnen-Schulen gemeinsam.

Dr. Elsbeth Nachtigall-Khalil

Begegnung – Konkret

Eine Schule in der Trägerschaft eines römisch-katholischen Frauenordens mit einer mehrheitlich muslimischen Schülerschaft, wobei die christlichen Schülerinnen fast alle einer orthodoxen Kirche angehören, die ägyptische Lehrerschaft mit großer Mehrheit muslimisch ist und die deutsche Lehrerschaft bundesdeutsche Wirklichkeit wiederspiegelt, sucht sicherlich ihresgleichen in der Welt. Man benötigt nicht viel Fantasie, um sich klar zu werden, dass in einer solchen Schule viele Voraussetzungen gegeben sind, eine gelungene Begegnung zu organisieren.

Begegnung ist mehr als „ein Aufeinandertreffen" und es gilt, sie zu begleiten und im schulischen Rahmen sicherlich auch zu strukturieren. Eine Möglichkeit bietet der sogenannte interreligiöse Dialog. In der Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik gehört er mittlerweile zum erzieherischen Gesamtauftrag der Schule im Rahmen von Erziehung zur Wertschätzung „dem Anderen" gegenüber und wurde u. a. in den Lehrplänen des Religionsunterrichts umgesetzt. Gegenseitige Wertschätzung setzt Wissen übereinander voraus. Ich kann nur etwas wertschätzen, was ich kenne, ansonsten erträgt man den Anderen nur notgedrungen (Toleranz) oder man sagt: „Mach was du willst, solange du mich nicht belästigst". Deshalb geht es im Dialog um den Paradigmenwechsel von der „Gleich-gültigkeit" („Im Grunde glauben wir alle an dasselbe.") zum Kennen und Akzeptieren von Unterschieden.

Dabei wird in einem Dialog voneinander erwartet, den anderen so zu verstehen, wie er selbst verstanden werden möchte. Ein schwieriges Unterfangen im Allgemeinen und im Speziellen, wenn wir versuchen, es auf unsere Schule zu übertragen. Religion ist hier ein sensibles Thema.

100 Jahre deutsche Schule der Borromäerinnen sind auch 100 Jahre Chance zur Begegnung verschiedener Kulturen und Religionen. Begegnung ist eine zentrale Kategorie unseres Leitbildes und die sich aus der gelungenen Begegnung ergebenden Kompetenzen sind ohne Zweifel ein wesentlicher Beitrag der Schule zur Verständigung.

Aus diesem Grund sollte natürlich im Jubiläumsjahr der Begegnungsgedanke selbst thematisiert werden. So entstand die Idee Radiofeatures zu erstellen, die im deutschsprachigen Programm von Radio Kairo platziert werden sollen. Dass diese Idee der Philosophie AG (die seit zwei Jahren an der Schule besteht) angeboten wurde, ergibt sich vor allem aus dem Umstand, dass in den Diskussionen in dieser AG, die immer aus Schülerinnen der 11. und 12. Jahrgangsstufe besteht, Fragen des interreligiösen und interkulturellen Dialogs eine wesentliche Rolle spielen. Für die jungen Frauen sind dies keine akademischen, sondern existenzielle Fragen, da sie Elemente verschiedener Kulturen in sich selbst tragen. Deshalb war eines unserer Interessen zu zeigen, wie sich der „Begegnungsgedanke" in den Köpfen und Herzen unserer Schülerinnen reflektiert.

Die Beiträge wurden von den Schülerinnen erarbeitet und aufgezeichnet. Wir moderierten die Gespräche und den Erarbeitungsprozess.

Große Unterstützung fanden wir bei Linda Rushdie, die für das deutschsprachige Programm von Radio Kairo verantwortlich ist, und Thomas Baumgarten, der Hörfunkkorrespondent der ARD in Kairo ist. Ihnen allen gilt unser herzlicher Dank für ihre Zeit und ihr Engagement.

Um die verschiedenen Aspekte einer Begegnungsschule zu erarbeiten, wurde zunächst mit den Schülerinnen die weiter unten – gekürzt – abgedruckte MIND-MAP erstellt, die im Weiteren die Grundlage für unsere Arbeit darstellte.

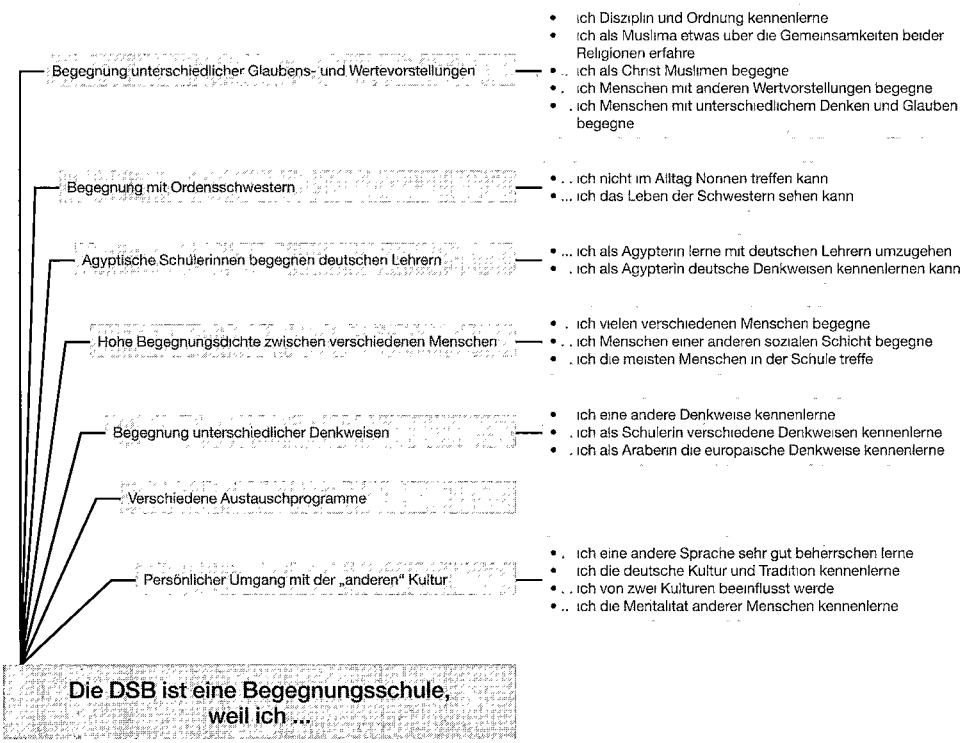
Ein Aspekt kam in den Features nicht zum Tragen, nicht weil er nicht mindestens genauso spannend gewesen wäre wie die andern, sondern weil die Beiträge von Schülerinnen erarbeitet wurden:

Wie reflektiert sich der interkulturelle und interreligiöse Dialog im Bewusstsein der deutschen Lehrkräfte, die für einige Jahre in eine schon sehr anders geartete Welt eintauchen? Welche Fragen werden bei ihnen aufgeworfen? Wachsen uns Kompetenzen in dieser „Begegnung" zu?

Stimmt es, dass man sich in der Fremde selbst am Besten kennen lernt?

Die Arbeitsgemeinschaft im Schuljahr 2003/04

Die AG begann mit einer literarischen Arbeit. In der Kurzgeschichte vom „Brautbeschauer" beschreibt der türkische muslimische Satiriker Şinasi Dikmen, der seit 30 Jahren in Deutschland lebt, die Geschichte einer geplanten Eheanbahnung zwischen einem jungen Deutschen und seiner türkischen Freundin. Witzig und sa-



tirisch überhöht schildert er, wie für beide Familien die „Brautbeschauung" zur Infragestellung ihrer eigenen kulturellen Identität gerät und wie das beiderseits ehrliche Bemühen um den Anderen immer abenteuerlichere Stilblüten treibt.

Anhand dieser Geschichte konnten wir grundlegende Begriffe wie „kulturelle Identität" diskutieren. Wie viel Differenz zum Anderen muss sein, damit ich „Ich selber" bleibe? Ab wann schaden Differenzen einer guten Beziehung zum Anderen? Für die jungen Frauen, die im täglichen Leben, in der Schule und häufig in der eigenen Familie zwischen der deutschen und der ägyptischen Kultur pendeln, sind diese Fragen ganz praktisch und existenziell: Wie kann aus mir, die ich in beiden Kulturen erzogen werde, *eine* Person werden? Gibt es eine andere Lösung für mich, als eine der beiden Kulturen radikal abzulehnen (= Verweigerung), *eine* Kultur ersatzlos zu übernehmen (= Konversion) oder einen Kultur-Misch-Masch herzustellen (= Synkretismus)? Wie fühle ich mich dabei? Sitze ich irgendwie zwischen *allen* Stühlen oder habe ich **ein** festes Standbein in der *einen* Kultur und ein Spielbein in der anderen Kultur?

Mit diesen Überlegungen und vielen Fragen im Gepäck zogen wir los, um Menschen zu begegnen, die in der gleichen Situation stehen und die daraus in ihrem Leben etwas gemacht haben. Daraus sind die kurzen Radiobeiträge entstanden.

Herr Thomas Baumgarten vom ARD-Hörfunk in Kairo gestaltete einige Stunden zum Thema „Radio ist Kino im Kopf". Was ist ein Radio-Beitrag im Unterschied zum Fernsehen? Was kann man damit „rüber bringen"? Welchen Inhalt und Umfang darf ein Textbeitrag haben, ohne dass man den Zuhörer damit „totquasselt"? Was kann man mit Geräuschen alles erreichen?

Frau Linda Rushdi und die Mitarbeiter von Radio Cairo brachten uns bei, wie ein feature produziert wird, was ein Cutter in einem Schneideraum tut und wie ein Aufnahmestudio funktioniert. Sie stellten auch das Aufnahmematerial zur Verfügung und halfen an allen Ecken und Enden, bis es endlich heißen konnte: „Achtung, Aufnahme!"

Die Features lagen bis Redaktionsschluss noch nicht fertig vor, lassen sich aber auf unserer Homepage downloaden und anhören (www.dasan.de/dsbkairo).

Dirk Karl Pilgram
Dr. Frank van der Velden

Aufgabe der Nächstenliebe – Sozialarbeit an der DSB

Warum gibt es an der DSB überhaupt eine Sozialarbeit?

Seit mehr als 350 Jahren ist der soziale und karitative Einsatz für Arme, Waisen und Verlassene die Aufgabe der Schwestern und ihrer Mitarbeiter. Diese grenzenlose Hilfe gilt allen Menschen ohne Rücksicht auf Rasse, Hautfarbe und Religion, denn Gott hat alle Menschen nach einem idealen Bild geschaffen. Diesem Ordensgrundsatz folgend hat unsere Schule ihre Liebeswerke 100 Jahre innerhalb und außerhalb der Schule durchgeführt, denn wir glauben an die Worte der Heiligen Schrift: „Was ihr den geringsten meiner Brüder getan habt, das habt ihr mir getan." Und sie folgen dem Auftrag: „Seid barmherzig, wie euer Vater im Himmel barmherzig ist."

Schon im Kindergarten lernen die Schülerinnen, wie man Menschen helfen und sie lieben kann. Auch nachdem sie die Schule verlassen haben, sollen sie das erworbene Wissen, die religiösen und menschlichen Werte an die Gesellschaft je nach Fähigkeit weitergeben. Die DSB unterstützt dies mit dem Ziel, das menschliche und soziale Engagement der Schülerinnen über den Schulhorizont hinaus zu erweitern.

Die Zusammenarbeit von Schwestern, Lehrern, Schülerinnen, Eltern und der Caritas-Ägypten ermöglicht die Durchführung eines vielseitigen Programms mit vielen Aktivitäten im sozialen Bereich. Dazu gehören:

1. Die Arbeit mit Leprakranken, die von der Schule materielle Hilfe wie Kleidung, Medikamente und Nahrungsmittel wie Reis, Tee, Zucker, Milch erhalten. Der Höhepunkt des Engagements für die Leprakranken ist jährlich die Teilnahme am internationalen Lepratag in Abu Zaabal.
2. Über viele Jahre hinweg gab es für Klassen der Ober- und Mittelstufe jeden Monat die Möglichkeit, den geistig Behinderten im Abassia-Krankenhaus Essen zu bringen und ihnen viel Freude zu machen. Außerdem hat die Schule dort viele Stationen renoviert und für eine bessere Infrastruktur gesorgt.
3. Seit mehreren Jahren kümmern sich die Schwestern mit Unterstützung von Lehrern, Eltern und Schülern um die ärmsten Bewohner eines Slumviertels (El-Marg), sammeln und verteilen Lebensmittel, Kleidung und Medikamente und versuchen die Wohnverhältnisse zu verbessern.
4. Im Rahmen der Sozial-AG finden Besuche in verschiedenen Heimen und Krankenhäusern statt. Dazu gehörten Anstalten in Abassia, El Khanka, Helwan, El Mataria am Flughafen und die Abdin-Schulen für geistig Behinderte. Die Schülerinnen sind sehr aktiv dabei, für die Patienten und Schüler Ausflüge und Feste zu organisieren und zu gestalten. Die Eltern der Mädchen unterstützen diese Arbeit und machen mit bei Besuchen und Einladungen zu Spielen und gemeinsamen Essen in unserer Schule.
5. Der Einsatz für erblindete Menschen umfasste den Auftritt eines Blindenchores in der Schule wie auch die Informationen der Sozialpädagogin Iman, die uns die Probleme der Blinden darstellte und die die Fähigkeit hat, den Blinden Mut zu geben, ihre eigenen Fähigkeiten und Talente zu entwickeln. Produkte handwerklichen Schaffens der Blinden wurden am Sozialtag und Familientag ausgestellt. Durch unsere materielle und seelische Unterstützung können wir blinden Mitmenschen das Leben in der Gesellschaft erleichtern.
6. Straffällige Jungen in den Erziehungsheimen in Om Kalsum, in Ain Shams und Dar el Tarbia in Giza wurden besucht. Als Gegenbesuch kamen sie in unsere Schule, wo die Schülerinnen mit viel Freude ihnen ein Programm mit Spiel, Unterhaltung und einem gemeinsamen Essen vorbereitet hatten.
7. Neben regelmäßigen Aktivitäten gibt es einmalige Aktionen, wie z. B. im Oktober 1992, als das Erdbeben unser Land zerstörte, und unsere Schule als erste die Menschen von „El Ayat" vor Beni Suef mit Zelten, Wolldecken, Essen, Matratzen, Plastikmatten usw. unterstützte. In diesem Schuljahr ist die Aktion der Deutschen Welle „100 Klassenzimmer für Afghanistan" von der gesamten Schülerschaft und dem Kollegium unterstützt worden. Mit einem „Galaabend" wurden über 1000 EU gesammelt.
8. Ein weiteres Ziel der Sozialarbeit ist die Unterstützung anderer Schulen und deren Schüler:

- Das aus Eltern, Lehrern und Ehemaligen bestehende Sozialkomitee hilft bedürftigen Schülern durch Kleider- und Schulgeldspenden.
- Eine Klassensammlung findet regelmäßig für den „Verein zur Unterstützung von Schulen in Oberägypten" statt.

9. In den Bereich der Sozialarbeit wird auch der Umweltschutz aufgenommen. Die Schülerinnen werden dazu angehalten, ihre Umgebung zu schützen, diese sauber zu halten und sich verantwortlich zu verhalten. Mull wurde sortiert, recycelt. Die Mädchen besuchen und unterstützen die Müllleute bei ihren Selbsthilfeprojekten.

Bei der Sozialarbeit gibt es eine intensive Zusammenarbeit mit den Schülern der Jesuitenschule. Je eine Gruppe aus beiden Schulen plant Besuche bei Krebskranken, bei geistig Behinderten, in Kinderheimen usw.; dies zeigt vor allem die Verbundenheit mit den hilfsbedürftigen Menschen und auch, dass unsere Schülerinnen zur Zusammenarbeit mit dem anderen Geschlecht fähig sind. Diese Aktivitäten werden von Ärzten der Caritas mit Vorträgen, Filmen usw. unterstützt.

Die Sozialarbeit in der Schule gehört zu den wichtigen schulischen Erziehungsinhalten und ist Bestandteil der Ausbildung. Die Schülerinnen der Sozialgruppen haben besondere Unterrichtsstunden und werden durch fachkundige Leiter angeleitet. Aus der Schule ist dies Sr. Angela, die dafür verantwortlich ist; von der Caritas sind dies Hr. Essam Francis und Hr. Rafik mit Dr. Magdi Samuel. Neben der Hilfe am Menschen stehen somit auch theoretische Themen im Blickfeld des Interesses. Schwerpunkte sind hier die Entwicklung zu einer Persönlichkeit, zu mehr Selbstständigkeit, die Aufklärung über Rauschgift und gefährliche Krankheiten wie Aids, die Förderung der Intelligenz und des Denkens, Informationen zu Generationenkonflikt, Geschichte, Politik und Problemen menschlichen Zusammenlebens.

Dadurch gewinnen die Schülerinnen mehr Kenntnisse, lernen andere Meinungen kennen und respektieren, äußern ihre eigene Einstellung klar und deutlich und lernen einander besser kennen. Es gibt auch einen wichtigen praktischen Teil in der Sozialarbeit. Das sind die Besuche bei verschiedenen Menschengruppen! Sie haben folgende Ziele:

- Die Schülerinnen sollen lernen, wie man ein Vorhaben unter Berücksichtigung aller Umstände und Möglichkeiten allein plant und durchführt.
- Durch diese Arbeit lernen sie die Probleme und Bedürfnisse der Gesellschaft kennen und verstehen. So können sie besser helfen. Diese Erfahrungen sind für unsere Schülerinnen wichtig, die aus anderen sozialen Schichten kommen.
- Sie lernen gemeinsam, wie man zusammen arbeitet, andere Meinungen respektiert und wie man die Verantwortung gegenseitig mitträgt und einander unterstützt, damit die Arbeit gelingt.

Trotz der vielen Aufgaben und Arbeiten in der Schule lernen die Schülerinnen ihre Freizeit sinnvoll einzuteilen. Die meisten schaffen das sehr erfolgreich. Durch Camps in der Schule lernen die Schülerinnen engere Kontakte untereinander zu pflegen und einander besser kennen zu lernen. Sie lernen selbständig zu sein, Stille und Ruhe durch Meditation und Betrachtungen zu erfahren und erleben die Schule ganz anders als im normalen Schulalltag. Während der Sommerferien bietet die Caritas ein sinnvolles Programm für die Sozialarbeit, wo unsere Schülerinnen aktiv mitmachen; es finden an drei Tagen Besuche statt, es gibt einen Ausflugstag für alle Teilnehmer und einen Ausbildungstag.

Durch Caritas-Ägypten gab es einen Schüleraustausch mit Caritas-Deutschland. Unsere Schule gehört zu den ausgewählten, besten Schulen, die zu diesem Austausch zugelassen wurden. Einige Schülerinnen haben daran teilgenommen. Dadurch lernen die Schülerinnen andere soziale Probleme kennen, es gibt einen intensiven Erfahrungsaustausch, die Schülerinnen entwickeln ihre Selbständigkeit und die Fähigkeit im anderen Land Verantwortung mitzutragen. Das bildet starke Charaktere und Persönlichkeiten. Diese Charaktere sind wichtig für die Gesellschaft.

Viele ehemalige Schülerinnen und Eltern interessieren sich noch heute für diese Arbeit und sind sehr engagiert beim Helfen. Überall wo sie sich befinden, führen sie diese menschlichen Aufgaben weiter. Die Beteiligten sind ihrer Schule sehr dankbar, dass sie ihrem Leben all dies mitgegeben haben.

Einen herzlichen Dank an all die lieben Menschen, die dazu beigetragen haben, die Not zu lindern und Freude zu schenken. Ermöglicht haben das die Schwestern. Großen Dank an alle. Sie ermöglichen erst die Sozialarbeit über die Schule hinaus.

Gott möge allen helfen und uns zum Guten führen.

Sr. M. Angela und die Sozial-AG

Schulprogramm und Leitbild der DSB Kairo

Entstehung

Die Arbeiten an der Formulierung eines Schulprogramms an der DSB Kairo begann im Schuljahr 2000/2001. Hintergrund waren einerseits tiefgreifende personelle Veränderungen in der Schule, die mit erheblichen Verunsicherungen bezüglich des Schulprofils verbunden waren, anderseits boten gerade die aktuellen Ansätze in den Erziehungswissenschaften auf dem Gebiet der Schulentwicklung ein geeignetes Instrumentarium zur systematischen und schriftlichen Erfassung der pädagogischen Grundlagen der Schule.

Auf einer Gesamtkonferenz wurde im Januar 2001 die Gründung einer „Leitbildgruppe" beschlossen, die den Auftrag hatte, durch Sammlung, Systematisierung und Verschriftlichung ein Schulprogramm zu entwerfen.

Man war sich einig, dass die Deutsche Schule der Borromäerinnen seit langem ein klares Profil und Grundsätze eines Schulprogramms habe, die in kurzer Form in der Schulordnung und der Leiha (Schulordnung des ägyptischen Erziehungsministeriums) festgehalten sind und äußerlich z. B. durch das Logo zum Ausdruck kommen. Bis dato wurden diese Grundsätze vor allem im Zusammenleben und -arbeiten mit den Ordensschwestern im Kollegium, in der Belegschaft, in der Schüler- und Elternschaft gelebt. Voraussetzung dafür war eine starke personelle Präsenz der Schwestern in der Schule und eine Schulleitung, die das Schulprogramm über einen langen Zeitraum in personam repräsentierte. Seit 1998 hatte es nach personellen Veränderungen mehrere pädagogische Tage zur „Corporate Identity" über die Themen „Erziehung zur weiblichen Identität", „Erziehung zu sozialer Verantwortung", „Leistungsbeurteilung" und „Öffnung der Schule nach außen" in der Schule gegeben, deren Ergebnisse ebenfalls festgehalten, systematisiert und weiterentwickelt werden sollten.

Die Ziele eines auf einer breiten Basis ausformulierten und schriftlich fixierten Schulprogramms waren:

1. Schaffung einer Grundlage für eine bessere Integration und damit Kooperation aller Beteiligten an der Schule
2. Grundlage für eine Broschüre und Homepage zur Präsentation nach Außen

Die DSBK – eine Mädchenschule

3. Basis und Rahmen für die bisherigen Aktivitäten der Schulentwicklung, für Evaluation und Qualitätssicherung.

Die Mitglieder der Leitbildgruppe repräsentieren alle Gruppierungen des Kollegiums: Oberin Schwester Martina, Frau Gomaa (Oberstufenkoordinatorin, Leiterin der Arbeitsgruppe), Herr Peters (Grundschulleiter), Herr Goletz (Verantwortlich für Fortbildung), Herr Pilgram (DFU-Fachleiter), Herr Rahm und Frau Hawary (deutsche Ortslehrkrafte), Frau Iman, Frau Amal, Frau Fadja, Frau Mounira, Frau Heba Sanhoury (Arabischlehrerinnen),

Grundsätzliche Faktoren für das Schulprogramm und das Leitbild der DSB Kairo haben prägende Bedeutung:

1. Seit über 50 Jahren ist die Schule eine Mädchenschule, deren Schülerinnen überwiegend aus der ägyptischen Mittel- und Oberschicht stammen, wobei der Schulträger bestrebt ist, die Schule auch für Familien aus weniger begüterten Familien der gebildeten Mittelschicht offen zu halten. Durch ihre Schülerschaft ist die Schule eng in die ägyptische Gesellschaft eingebunden, deutsche Schülerinnen sind in der Schule im Sinne der Begegnung jedoch herzlich willkommen. Als Mädchenschule soll die DSB Kairo vor allem die Belange der Frauen und ihre zukünftige Rolle in der Öffentlichkeit und in der Familie fördern und unterstützen.
2. Die Abgängerinnen der Schule wirken in vielfältiger Weise in die ägyptische Gesellschaft hinein und sind unverzichtbare Bindeglieder an deutsch-ägyptischen Schnittstellen in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft.
3. Die Fächer des arabischsprachigen Unterrichts und die staatlichen ägyptischen Prüfungen unterliegen der Aufsicht der ägyptischen Behörden.
4. Die DSB ist eine anerkannte deutsche Auslandsschule:
   - Nach den Zielsetzungen der deutschen Schulbehörde (Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland bei der KMK) werden Lehrpläne, Prüfungsordnungen und Vorschriften für die personelle und materielle Ausstattung festgelegt und umgesetzt.
   - Den Grundsätzen der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland entsprechend sollen Auslandsschulen nicht nur zur Beschulung deutscher Expertenkinder oder als Reservoir für die deutsche Wirtschaft dienen, sondern auch für das Bildungsland Deutschland werben und vor allem als Begegnungsschulen in die Gesellschaft des Gastlandes hineinwirken und somit die Umsetzung der übergeordneten Ziele zur Schaffung eines friedlichen und menschenwürdigen Miteinanders im „global village" ermöglichen.
5. Die entscheidende Prägung erhält die Schule durch den Schulträger, die Barmherzigen Schwestern vom Heiligen Karl Borromäus. Der Orden, dessen Mutterhaus sich heute im sauerländischen Grafschaft befindet, entsandte die ersten Schwestern vor 120 Jahren auf Bitten des Franziskanerpaters Ladislaus Schneider in äußerst schwierigen Zeiten von Trebnitz/Schlesien nach Alexandria, damit sie vor allem Kindern dort ansässiger deutschsprachiger Familien Unterricht erteilten. 20 Jahre später, im Jahre 1904, übernahm der Orden auf vielfachen Wunsch auch in Kairo die Aufgabe, Kinder und junge Leute verschiedenster Nationalitäten zu unterrichten.

Mit der Übernahme dieser Aufgabe erfullten die Schwestern den seit der Gründung des Ordens im 17. Jahrhundert übernommenen Auftrag der tätigen Nächstenliebe, der sie nach ihrer Konstitution verpflichtet, allen Menschen „ohne Unterschied der Rasse, Klasse und Religion" zu helfen, indem sie sie „den Verhältnissen und Bedürfnissen dieser Länder entsprechend" durch „eine enge Verbindung mit dem Leben und dem Arbeiten der Bevölkerung des Landes" fördern und sie befähigen, sich in ihrem Umfeld weiter zu entwickeln und in ihre Gesellschaft hinein zu wirken.

Dieses ursprüngliche, auf uns sehr modern wirkende Postulat ist bis heute das Leitbild der schulischen Arbeit der Borromäerinnen geblieben: **Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zur Erlangung einer höheren menschlichen Würde, im Dienste der Völkerverständigung und Friedensförderung.**

Es ist der wesentliche Kern, von dem aus sich während 100 Jahren das Profil der Kairener DSB den jeweiligen politischen, wirtschaftlichen, sozialen, aber auch personellen Veränderungen und Erfordernissen entsprechend wandelte und Schulentwicklung sich vollzog. Zunächst erfolgte die Konzeptionierung der Schulentwicklungsprozesse vor allem durch die Ordensschwestern, die lange Zeit fast das gesamte Lehrpersonal stellten und bis 1978 die Schulleitung innehatten. Mit der verstärkten Einführung deutscher und ägyptischer Abschlüsse und den damit verbundenen Anforderungen der Un-

terrichtsbehörden vollzog sich aber auch ein Wandel in den unterrichtlichen, organisatorischen und personellen Strukturen der Schule, der von markanten Persönlichkeiten seitens der Ordensschwestern und des weltlichen Personals getragen wurde: Allen voran Frau Dr. Nachtigall, die über lange Jahre hinweg die Schulentwicklung nach den jeweiligen Erfordernissen und Möglichkeiten in engem Einvernehmen mit den Schwestern vorantrieb, stets aber auch unterstützt von mehreren Generationen engagierter deutscher und ägyptischer Mitarbeiter, die den Geist und den Auftrag der Schule aufnahmen, sie weiter entwickelten und die Schule letztlich zu dem machten, was sie heute darstellt. Langjährige und regelmäßige Kontakte von Ehemaligen zur Schule dokumentieren ihre enge Verbundenheit bis heute. Durch die Einführung eines gemeinsamen Schulvorstandes für die beiden DSB in Alexandria und Kairo im Jahre 2001 ist durch eine engere Kooperation der beiden Schulen eine effizientere Schulentwicklung möglich.

Ausbildung früher

Das Leitbild

Leitbild und Programm der DSB entsprechen einer Begegnungsschule, in der Schülerinnen mit einer umfassenden Ausbildung nach deutschen und ägyptischen Lehrplänen und mit hervorragenden Qualifikationen auf die Zukunft vorbereitet werden, gleichzeitig in einer vertieften Begegnung der abendländischen-europäischen und orientalisch-ägyptischen Kultur, der christlichen und moslemischen Religion zu Weltoffenheit und Toleranz erzogen werden, ohne ihrem Land oder ihrer Gesellschaft entfremdet zu werden oder ihre Identität aufgeben zu müssen. Mit den in der Schule erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Werten besonders auf interkulturellem und kommunikativem Gebiet können sie als Frauen in ihr familiäres und gesellschaftliches Umfeld auf nationaler und internationaler Ebene einwirken.

Ausbildung

- Die Schule fördert die fachliche Kompetenz durch Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten auf hohem Niveau in einem breiten Fächerkanon der deutschen und ägyptischen Unterrichtsprogramme mit dem Ziel der deutschen oder ägyptischen Hochschulreifeprüfung.
- Vier Sprachen gehören in der Schule zum Pflichtunterricht: Deutsch und Arabisch ab Kindergarten, Englisch ab Klasse 4, Französisch ab Klasse 6.
- Die Schule fördert die Ausbildung der methodischen Kompetenz durch das Erlernen von Arbeitsmethoden und -techniken und durch die Förderung von analytischem, problemlö-

sendem und kreativem Denken und Handeln und legt Grundlagen für ein selbsttätiges lebenslanges Lernen.
- Durch fächerübergreifende Projekte und Exkursionen werden Lerninhalte miteinander und mit der Lebensrealität der Schülerinnen verknüpft und ihr Erfahrungshorizont erweitert.

Erziehung
- Die Schule fördert die soziale Kompetenz der Schülerinnen und erzieht sie dazu, mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten, gemeinsam Probleme zu lösen und kooperativ zu handeln. Der Erziehung zu Selbstdisziplin, Rücksichtnahme und Zuverlässigkeit kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu.
- Die Schule fördert die Entwicklung der Persönlichkeit und die Identitätsbildung ihrer Schülerinnen. Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zusammen mit der Fähigkeit zur Übernahme sozialer Verantwortung sollen ihnen ermöglichen, als Jugendliche und Erwachsene flexibel und ihrer jeweiligen Rolle und Umgebung angemessen zu handeln.
- Ein besonderer Auftrag der Schulen ist die Förderung der weiblichen Identitätsfindung. In einer orientalischen Gesellschaft, die durch Geschlechtertrennung und traditionelle Rollenvorstellungen stark geprägt ist, bietet eine Mädchenschule eine besondere Chance, eröffnet sie doch für Mädchen die Möglichkeit der Selbstfindung und -entfaltung und der Entwicklung einer starken Persönlichkeit. Die Abgängerinnen der DSB wirken in vielfältiger Weise im öffentlichen und privaten Bereich daran, die Gleichwertigkeit von Frauen und ihre Rechte in der ägyptischen Gesellschaft zu realisieren. An den Universitäten gehören sie zu den am meisten anerkannten Studierenden, später tragen sie mit ihren Tätigkeiten in den unterschiedlichsten Positionen sowohl zur Anerkennung von Frauen im öffentlichen Leben als auch zur Entwicklung ihres Landes bei. Dadurch fördern sie in hohem Maße den Anteil und das Ansehen der Frauen in der Öffentlichkeit, gleichzeitig stärken sie besonders eindrücklich das Ansehen der deutschen Kultur und ihrer Leistungsfähigkeit in der Bildung und Ausbildung. Im privaten Umfeld wirken sie in ihrem familiären Leben und in der Erziehung ihrer Kinder auf den Prozess des gesellschaftlichen Wandels ein.

Begegnung
Begegnung ist der zentrale Grundsatz des Leitbildes der DSB Kairo, bei dem sich das Anliegen des Schulträgers mit einem der bedeutsamsten Ziele der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik vereint: Völkerverständigung und Friedenssicherung sind im Nahen Osten und ganz besonders in Ägypten als einem Europa geographisch so nahe gelegenen, durch seine Religion und Kultur aber zugleich so unterschiedlichen Land von weltpolitisch zentraler Bedeutung.
- Begegnung zwischen den Religionen ist ein zentrales Anliegen der Erziehungsarbeit an den Schulen der Borromäerinnen. Während ihrer Schulzeit verbringen die überwiegend moslemischen (ca. 70 %) und die christlichen Schülerinnen einen entscheidenden Lebensabschnitt miteinander. Die in einer solchen Gemeinschaft gemachten Erfahrungen, die hier entstandenen Freundschaften und Beziehungen wirken Vor- und Fehlurteilen entgegen und beugen Konflikten durch besseres Wissen voneinander und mehr Verständnis füreinander vor und helfen Spannungen abzubauen.
- Begegnung zwischen den Kulturen findet an der DSB Kairo vor allem statt zwischen den überwiegend ägyptischen Schülerinnen und Eltern, ägyptischen Lehrkräften und Mitarbeitern, einzelnen deutschen Schülerinnen und ihren Eltern, deutschen Lehrkräften, durch vielfältige Aktivitäten, Schüleraustausch und in letzter Zeit verstärkt durch moderne Medien wie Internet und Satellitenfernsehen. Besonders durch die im Bildungs- und Erziehungsprozess ausgetauschten Denkweisen, Normen und Werte treffen tagtäglich in der Schule unterschiedlichste Positionen aufeinander. Diese besondere Art der Begegnung mag im Vergleich zu Schulen mit einem größeren Anteil deutscher Schüler weniger authentisch sein, verringert aber negative Begegnungseffekte, weil sie in ihrer mittelbaren Art pädagogisch planbar ist. Sie bietet ein Fülle von positiven Begegnungsmöglichkeiten vom Kindergarten bis zur Abschlussklasse, die bei allen Beteiligten kulturelle Offenheit bewirken und damit Toleranz und Respekt gegenüber den anderen Vorstellungen und Gedanken fördern.

Schulstruktur und Unterricht
Das Unterrichtsprofil der DSB Kairo ist durch die im Kindergarten und Grundschule beginnende und bis zur Oberstufe reichende Integration deutscher und ägyptischer Unterrichtsprogramme geprägt. Während der Unterricht in Arabisch, Religion und bürgerkundlichen Fächern auf Arabisch erfolgt, ist in allen Fächern, die nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg

Strukturdiagramm DSB Kairo

Aufnahmetest und Elterngespräch

Kindergarten

Vorschule

Schulreifetest

01 a-Klassen b-Klassen

02 Grundschule

03

04 **Abschluss der ägyptischen Ibidaeya (Grundstufe)**

05

06 Mittelstufe

07

08 Wahl des Schulzweiges „Abitur" oder „Thanaweya"
Abschluss der ägyptischen Adaddeya (Mittelstufenprüfung) auf Deutsch außer in den arabischen Fächern

09

b-Klassen a-Klassen

10

Qualifikationsphase Thanaweya-Amma
(ägyptische Prüfung nach ägyptischen Lehrplänen auf Deutsch; außer Arabisch, Religion und Geschichte)

Vorbereitungsjahr der Qualifikationsphase

11

Qualifikationsphase Reifeprüfung

12

Reifeprüfung

Thanaweya-Amma
Sprachdiplom II
Schulabschlusszeugnis

unterrichtet werden, von Anfang an Deutsch die Unterrichtssprache. Im Deutschunterricht werden deshalb in allen Jahrgangsstufen in differenzierter Form fremdsprachliche Unterrichtskonzepte mit muttersprachlichen Lernzielen verbunden, während dem deutschsprachigen Fachunterricht gleichzeitig eine besondere Rolle als Sprachunterricht zukommt.

Als weitere Fremdsprachen kommen in Klasse 4 Englisch und in Klasse 6 Französisch dazu.

Bis zum Ende der Klasse 8, nach der die ägyptischen Schülerinnen die ägyptische Mittelstufenprüfung ablegen, gibt es keine Differenzierung in verschiedene Schulformen und alle Schülerinnen werden in gleichbleibenden Lerngruppen unterrichtet. Erst ab Klasse 9 erfolgt eine Einteilung der Schülerinnen in die beiden Zweige der ägyptischen oder deutschen Hochschulreifeprüfung, die sie entweder mit der deutschen Hochschulreifeprüfung oder der ägyptischen Hochschulzulassungsprüfung und dem Sprachdiplom II abschließen.

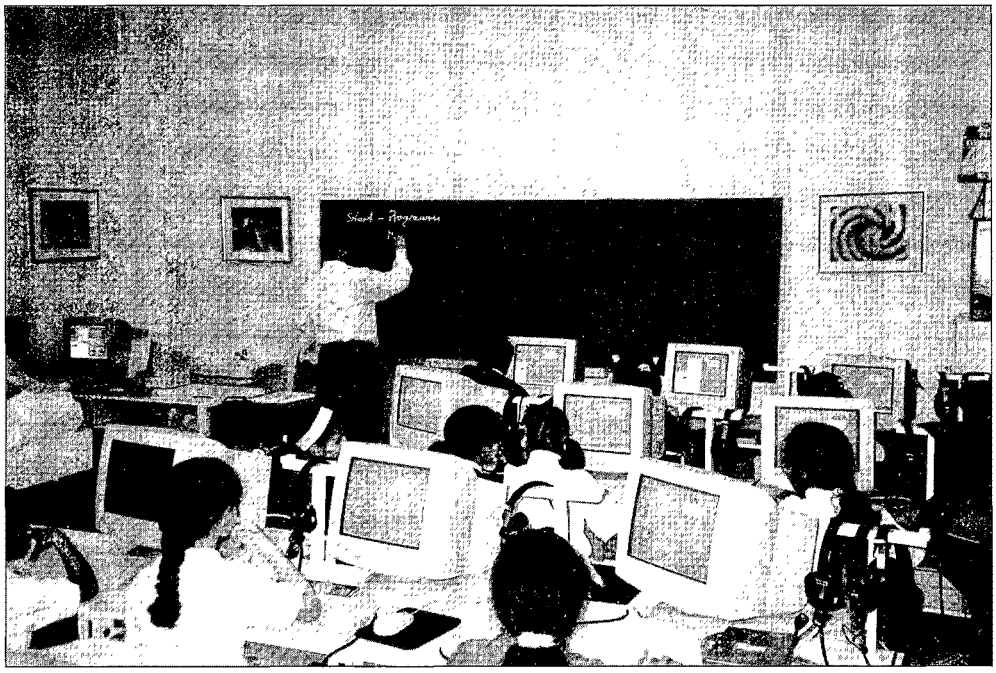
Besonders geprägt wurde das heutige Profil der DSB Kairo in den letzten beiden Jahrzehnten durch die Einführung der deutschen Reifeprüfung nach Klasse 12 anstelle der Abschlussprüfung nach Klasse 10, wodurch ein großer Teil der Schülerinnen die Möglichkeit hat, einen hochkarätigen deutschen Schulabschluss zu erlangen, ohne die Schule wechseln zu müssen. Durch diese Strukturänderung haben sich die unterrichtlichen Anforderungen bis in die Grundschule gewandelt. Um den Schülerinnen im ägyptischen Reifeprüfungszweig (Thanaweya-Amma) die mühsame und z.T. langwierige Umstellung der Unterrichtssprache von Deutsch nach Arabisch in den Sachfächern in der Oberstufe zu ersparen und sie länger und intensiver im deutschsprachigen Unterricht zu halten, bekam die DSB Kairo als bisher einzige

Schule in Ägypten die Erlaubnis von den ägyptischen Behörden, die ägyptische Reifeprüfung – bis auf die Fächer Arabisch, Religion und Geschichte – auf Deutsch abzuhalten, was auch einschließt, dass Lehrer der Schule die zentralen Prüfungen korrigieren dürfen. Trotz der erheblichen Schwierigkeiten, die sich aus den Diskrepanzen zwischen der „Thanaweya-Kultur" in Ägyten und den unterrichtlichen Vorstellungen der deutschen Schule ergeben, ist die Qualität dieser Maßnahme und ihre Nachhaltigkeit bezuglich des schulischen Leitbildes höher einzuschätzen als die eines Thanaweya-Zweiges auf Arabisch.

Eine weitere Veränderung der Schulstruktur wird die Einführung eines reformierten Thanaweya-Zweiges mit sich bringen: In diesem Bildungsgang, der mit Klasse 9 beginnen soll, werden Fachoberschulabschluss und Thanaweya-Amma-Abschluss miteinander kombiniert und fuhren zu einem doppelqualifizierenden Abschluss: der Fachhochschulreife für Deutschland und der Thanaweya-Amma für ägyptische Universitäten. Durch ihre Praxisorientierung ist die FOS eine pädagogische Alternative zu den bisherigen kopflastigen Bildungsgängen, gleichzeitig werden aber durch die besonderen Anforderungen die Schülerinnen auch auf ein Studium vorbereitet. Die Entwicklung dieses Bildungsganges erfolgt zusammen mit der DSB Alexandria und in enger Kooperation mit den deutschen und ägyptischen Bildungsbehörden. Das ägyptische Erziehungsministerium erhofft, dass dieses Projekt eine Vorreiter- und Vorbildfunktion für dringend erforderliche Reformen in der ägyptischen Schulentwicklung hat.

Qualifiziertes Personal

Neben der Schulstruktur ist die personelle Ausstattung der bedeutendste Faktor des Schulprofils. Zur DSB gehören kompetente und gut ausgebildete Mitarbeiter aus Deutschland und Ägypten. Die aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte sind ebenso wie die Ortslehrkräfte für den Unterricht, den sie erteilen, ausgebildet und besitzen entsprechende Qualifikationen, die in Deutschland und Ägypten anerkannt sind. Aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte sichern an der DSB die in Deutschland gültigen Unterrichts- und Leistungsstandards, spielen aber in dem besonderen Begegnungskonzept der DSB als Repräsentanten der deutschen Kultur und Dialogpartner eine bedeutsame und verantwortungsvolle Rolle. Langjährig an der Schule tätige und erfahrene Ortskräfte bilden die Grundlage für die Kontinuität der erzieherischen und schulischen Arbeit. Besondere Bedeutung kommt Lehrkräften mit bikulturellem Lebenshinter-



Ausbildung heute

Vor Exkursion

grund zu, die die Verbindung und die Integration zwischen den beiden Kulturen fördern, wie langjährige Ortskräfte oder deutschsprachige ägyptische Ortskräfte.

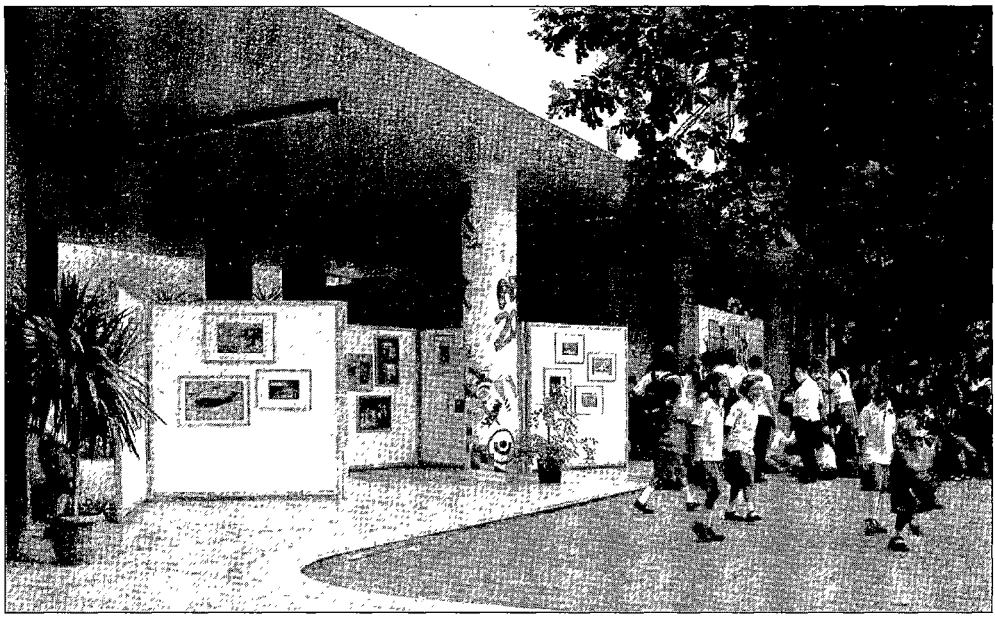
Mit Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung auf regionaler Ebene, durch schulinterne und schulexterne Maßnahmen wird die Qualifikation der deutschen und ägyptischen Lehrkräfte im fachlichen, im pädagogischen, im kommunikativen und landeskundlichen (hierzu gehört auch der Erwerb grundlegender Sprachenkenntnisse) Bereich und in der Medienkunde gefördert.

Geeignete Ausstattung

Neben der personellen Ausstattung kommt auch der räumlichen Ausstattung und der Versorgung mit Unterrichtsmitteln eine nicht zu unterschätzende Rolle zu. In dieser Hinsicht hat sich die DSB Kairo ständig verandert. Besonders zu erwähnen sind in naheliegender Vergangenheit der Erwerb des großen Nachbargrundstücks, der Neubau des vom Erdbeben zerstörten alten Teils des Schulgebäudes und die Neugestaltung des Schulhofes, was zusammen das äußere Bild der Schule am augenfälligsten verändert hat. Die Schule besitzt seit langem Fachräume für Physik und Chemie, es gibt einen Computerraum, zwei Musikräume mit Musikinstrumenten (3 Klaviere, 1 Flügel, 1 Harmonium, Streichinstrumente, Orffsche Instrumente), eine Turnhalle, ein Lehrschwimmbecken, einen Zeichensaal, einen Filmraum, einen Handarbeitsraum, eine Lehrküche. Video- und Kassettenrecorder, Overheadprojektoren, Film- und Diaprojektoren, Kopierer, Bühnenausstattung sind vorhanden. Der neugestaltete Schulhof bietet vielerlei Spiel- und Erholungsmöglichkeiten. Hier befinden sich auch ein Schulkiosk und Schreibwarenkiosk. Die deutsche und arabische Schülerbibliothek ist neben vielfältigen Printmedien auch mit Schülercomputern und Internetanschluss ausgestattet. Kontinuierlich und mit vorbildlicher Unterstützung der Eltern und des neu gegründeten Fördervereins erfolgt zeitgemäße Ausstattung der schulischen Räume mit Klimaanlagen und die Einführung zeitgemäßer Medien, vor allem von Computern, um den Schülerinnen eine zukunftsorientierte Ausbildung zu gewährleisten. Ein besonderes Projekt ist die Einrichtung einer Laptop-Klasse.

Außerunterrichtliche Aktivitäten

Außerunterrichtliche Aktivitäten in großer Vielfalt prägen das lebendige Profil der Schule und



Ausstellung auf dem Schulgelände

tragen zur Umsetzung der schulischen Ziele bei. Zu nennen sind hier vor allem Klassenausflüge und Klassenfahrten, die Sozialarbeit, künstlerische, sportliche und technische Aktivitäten, Schulpraktika, Betriebsbesichtigungen, Studien- und Berufsberatung, Austauschprogramme, Teilnahme an verschiedenen nationalen und internationalen Wettbewerben, gemeinsame Feste und Feiern für Schüler und Lehrer. In der SMV übernehmen Schülerinnen Aufgaben und wirken so in der Schule mit, Eltern werden durch Elternmitarbeit in der Elternpflegschaft, Elternabende, Elternsprechtage und Elterngespräche einbezogen. Im Verein der Freunde und Förderer der DSB helfen Ehemalige, Eltern und Sponsoren der Schule, sich den ein oder anderen Extrawunsch zu erfüllen.

Der Ruf der Schule

Als Begegnungsschule hat sich die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo zusammen mit ihrer Schwesterschule in Alexandria einen besonders guten Ruf in Ägypten und Deutschland erworben. Sie haben eine wichtige Funktion für die deutsch-ägyptischen Beziehungen auf politischer und wirtschaftlicher Ebene. Überall, wo Deutschland und Ägypten zusammentreffen, tragen ehemalige Schülerinnen mit ihren sprachlichen, fachlichen, methodischen und sozialen Qualifikationen dazu bei, sprachliche, zwischenmenschliche und kulturelle Hürden zu überwinden. Viele ehemalige Schülerinnen haben verantwortliche Positionen in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft inne.

Die Leistungen der Schule bei der Bildung und Erziehung der überwiegend ägyptischen Mädchen sowie im Bereich der interreligiösen und interkulturellen Begegnung finden im Gastland hohe Anerkennung und fördern das Ansehen der deutschen Bildung auf besondere Weise. Sie zählt seit Jahren zu den besten Schulen Ägyptens und trotz ihrer hohen Anforderungen an die Schülerinnen und verstärkter Konkurrenz durch andere Schulen ist die Zahl der Anmeldungen immer noch drei- bis viermal größer als die Aufnahmekapazität.

Die Beziehungen zu den ägyptischen Unterrichtsbehörden sind durch ein besonderes Vertrauen und große Wertschätzung gekennzeichnet. Dieses Vertrauen äußert sich vor allem in einigen Sonderregelungen, durch die wenigstens teilweise die großen Unterschiede und Widersprüche zwischen den beiden Bildungssystemen, die in dieser Schule aufeinanderprallen, etwas abgemildert werden können, die Wertschätzung zeigt sich auch in den Versuchen, deutsche Unterrichts- und Bildungsmodelle in das einheimische Schulwesen zu übernehmen.

Auf deutscher Seite gilt die DSB Kairo seit langem als Vorbild einer Begegnungsschule, die besonders die Rolle der Frauen stärken und

auf diesem Wege zum Prozess der Völkerverständigung beitragen möchte. Das an der Schule praktizierte Modell einer im Kindergarten beginnenden und bis in die Abschlussklassen reichenden integrierten Ausbildung und Erziehung löst auf dem Hintergrund der jüngsten Bildungsdiskussionen in Deutschland vermehrt Bewunderung und Lob aus. Allem voran findet jedoch das besondere Ethos der Schule, das sich in der täglichen Arbeit und in dem hohen Engagement aller Mitarbeiter, Eltern und Schülerinnen widerspiegelt, hohe Anerkennung.

Als deutsche Auslandsschule hat die DSB darüber hinaus noch repräsentative Aufgaben im Rahmen der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik zu leisten, in dem sie als Träger kultureller Veranstaltungen an die Öffentlichkeit im Gastland und in Deutschland tritt.

Schulentwicklung in die Zukunft

Doppelqualifizierender deutsch-ägyptischer Hochschulzugang

Der Schulentwicklungsprozess der DSB Kairo geht weiter: Die Schule verändert sich stetig, angefangen bei vielen Details in täglichen Routineabläufen bis hin zur Unterrichtsqualität.

Als strukturelle Maßnahme zur Entwicklung der Schule ist die Einführung eines weltweit neuartigen Sekundarabschlusses zum Schuljahr 04/05 vorgesehen. Gemeinsam mit der DSB Alexandria und in hervorragender Kooperation mit den deutschen und ägyptischen Behörden wurde ein neuer Schulzweig konzipiert, bei dem eine 12-jährige Fachoberschule und die Thanaweya-Amma integriert zu einer doppelqualifizierenden deutsch-ägyptischen Hochschulreife führen.

Das Projekt lässt sich auf mehrere Gründe zurückführen:

- Alternative zum Abiturzweig mit seinen sehr hohen intellektuellen Anforderungen und Ersatz zum traditionellen Thanaweya-Zweig, um die Kompetenzen aller Schülerinnen auf einer breiteren Basis fördern und dadurch die Qualität der Schule verbessern zu können.
- Wunsch von Eltern und Schülern, für alle Schülerinnen die Möglichkeit zu eröffnen, bis zum Abschluss der Schule im deutschen Unterrichtssystem zu verbleiben.
- Wunsch von Seiten der Wirtschaft, Schülerinnen in der Schule besser auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten und dadurch Ausbildungszeiten zu kürzen und Ressourcen zu sparen.

Aber auch wenn in jüngerer Zeit der Druck zu einer Reform des Thanaweya-Zweiges wegen der zunehmenden Probleme mit der speziellen Thanaweya-Vorbereitung schulintern und durch die fördernden deutschen Behörden merklich stärker wurde, fand sich lange Zeit keine geeignete Form für einen solchen Schulzweig und keine konkrete Möglichkeit zur Umsetzung, denn die verschiedenen Ausbildungsalternativen aus dem deutschen Bildungswesen wären mit dem Profil der Schule in Kairo und den Ansprüchen der Elternschaft nicht vereinbar gewesen: Ein Schulabschluss der DSB Kairo muss mit einer möglichst breiten Zugangsberechtigung zu Hochschulen in Ägypten und in Deutschland verbunden sein.

Möglich wurde eine Reform erst durch aktuelle nationale und internationale Entwicklungen im Bildungswesen, durch die eine historisch einmalige Konstellation entstand.

In Ägypten wurden in einem breit angelegten nationalen Diskurs Anforderungen an ein zukünftiges Schulwesen vor allem in der Oberstufe neu festgelegt, zu denen u. a. das Ziel einer praxisorientierten und stärker berufsbezogenen Ausbildung gehört, die die Absolventen sowohl auf den Arbeitsmarkt als auch auf ein Studium vorbereitet. Die Befähigung der Schüler zu lebenslangem Lernen und die Vermittlung von Fach- *und* Handlungskompetenz auf breiter Basis sind ein zentrales Anliegen schulischer Bildung.

Gleichzeitig wird bei den Kultusbehörden in Deutschland zunehmend die Vergleichbarkeit und Anerkennung allgemein- und berufsbildender, deutscher und internationaler Abschlüsse vorangetrieben, so dass sich vor allem für Auslandsschulen neuartige Möglichkeiten zur Einführung beruflicher Bildungsgänge und doppelqualifizierender Abschlüsse eröffnen.

Auf Grund des hohen Ansehens der deutschen Schulen in Ägypten und infolge des Vertrauens, das sie bei den ägyptischen Behörden genießen, konnten die neuen Reformgrundsätze in einem Projekt einer reformierten Thanaweya-Amma umgesetzt werden.

Als deutsche Schulform ist die Fachoberschule besonders geeignet, weil sie die Studierfähigkeit auf praxisorientiertem Wege vermittelt und dadurch auch berufliche Kompetenzen vermittelt. Sie bietet eine höher qualifizierende schulische Ausbildung mit einer breiten Allgemeinbildung in Deutsch, Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Ein sechsmonatiges Praktikum und praxisbezogene Lerninhalte in wirtschaftswissenschaftlichen Fächern gewährleisten eine Praxisorientierung der Ausbildung und ermöglichen vor allem effizientere Lernprozesse durch die besonderen Lernerfahrungen.

INHALTSÜBERSICHT NACH AUTOREN

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Adolf, R.-M.	Grußwort des Weltverbandes der Direktorinnen und Direktoren Deutscher Auslandsschulen zur 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/123
Aigner, H.	Europäische Schule München	4/237
Anderson, R.	International School of Stuttgart	4/236
Bausch, V.	Deutsche Lehrer helfen in Afghanistan	3/167
Berg, M.	Umweltschule Bukarest	4/273
Bosert, I.	Frühjahrstreffen der Regionalgruppe SLH am 06.04.03	3/166
Bosert, I. u. Krause-Leipoldt, H.	Bericht der Kassenprüfer	3/149
Burghard, M.	Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein 2002	1/20
ders.	Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein 2003	4/270
Bürkle, C.	Deutsche Schule Cali	4/248
Dederding, H.–M.	Fast so alt wie die Tagesschau: Der deutsche Lehrer im Ausland	1/7
ders.	Ausländische Schulen im Inland – Deutsche Schulen im Ausland (Podiumsdiskussion)	4/265
Dederding, H.-M. / Egenhoff, M.	Berühmte Absolventen deutscher Auslandsschulen	1/8
Dirscherl, K.	Der Umgang mit dem Fremden	3/127
El Guibaly, D.	Mariam Mohamed Fakhr El Din, Filmschauspielerin	1/13
Frank, C.	Schon wieder mal zwischen allen Stühlen	2/74
Gomaa, R.	Leserbrief (betr. Artikel „Als Germanistin in Kairo“ in: DdLiA 2/2003)	4/277
dies.	Preisverleihung an der DSB Kairo	4/278
Gotterbarm, W.	Grußwort der AGAL der GEW zur 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/121
Graffman, H.	Attraktive Wortschatzarbeit mit dem Computer	2/87
Greving, M.A.	Liceo Luigi Galvani Bologna	4/240
Gries, W.	Der Vorsitzende berichtet ...	1/2; 2/66; 3/114; 4/210
ders.	Begrüßung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/116
ders.	Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden	3/138
ders.	Interview	4/268
Hammacher, W.	Soziale Sensibilisierung durch nachhaltige Kooperation	1/30
Hansen, S.	Gymnázium F.X. Šaldy Liberec	4/230
Huber, S.	Grußwort des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus zur 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/119
Jung, R. / Morgenstern, J. St.	Das „Bachillerato Bicultural“ in Montevideo	3/173
Knop, E.	Goethe-Schule Buenos Aires	4/217
Koppe, R.	Grußwort des Auslandsbischofs der evangelischen Kirche für Ökumene und Auslandsarbeit zur 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/126
Lawin, H.	Interkulturelles Lernen am Beispiel der Aufgaben zum deutschen Sprachdiplom Frühjahr 2003	1/37
Lehmann, J.	Aus für die deutsche Schule Kobe?	4/274
Lother, T.	Anrechnung von Dienstjahren ehemaliger Programmlehrkräfte	1/6
ders.	Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna	4/233
Meidinger, H.-P.	Grußwort des Philologenverbandes zur 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/124
Nagui, H.	Mona Seoudi, Generalkonsulin der Arabischen Republik Ägypten in Hamburg	1/9
Peters, Michael	Taipei European School	4/225
Petry, L. / Peleikis, H.-J.	Auslandsschularbeit und Inlandsschulentwicklung	4/279
Pozzo Huerte, M.	Monica Schütt Pozzo, Modedesignerin	1/11
Rink, P.	Deutsche Schule Jounieh/Libanon	4/255

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Roth, K. O.	Der berufsbildende Zweig des Colegio Alemán de Guatemala	1/24
Spieß, G.	Grußwort des Katholischen Auslandssekretariats der deutschen Bischofskonferenz zur 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/125
Stegmüller, J.	Ein ungewöhnlicher Schüleraustausch	2/80
Stoldt, P. H.	The German Project – das Gemischtsprachige IB	2/75
ders.	Bilingualer Sachfachunterricht als Brücke zwischen deutscher schulischer Arbeit im Inland und im Ausland	3/179
ders.	International Baccalaureate an deutschen Auslandsschulen	4/244
Svensson, M.	Skandinavische Schule Hamburg	4/222
Tamm, B.	Neues aus Daular	1/32
Thierse, W.	Grußwort zur 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/115
Trapp, S.	Paz	2/86
ders.	Betreff: Deutschsprachiger Fachunterricht	3/182
Wecht, K.	Bericht des Schatzmeisters	3/145
Weischer, H.	Nachruf auf Hans-Peter Schleunig	1/18
ders.	Mein ganz normaler Schüleralltag	1/45
Weisse, E.	SOS, wer weiß, wie man einen Heißluftballon baut?	3/176
Wicke, M. und R. E.	Literatur zum Anfassen	2/91
dies.	Weihnachtsgrüße an Unbekannt	3/188
Wicke, R. E.	Kreative Textarbeit anhand eines unbekannten Gedichtes	1/40
ders.	Happy birthday, Türke	4/282
Wisniewski, R.	Als Germanistin in Kairo	2/84

VERZEICHNIS DER BEITRÄGE INNERHALB DER RUBRIKEN

Titel	Heft/Seite
26. Hauptversammlung Passau 2003	1/4; 2/68
Anschriften der Mitarbeiter	1/17; 2/73; 3/165; 4/272
Behandlung der Anträge auf der 26. Hauptversammlung des VDLiA	3/150
Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West	3/165
Der neue Vorstand stellt sich vor	4/212
in memoriam:	
Dr. W. Erath, J. Fittschen, R. Klatt	1/15
A. Engel, K. Gorkow, W. Harzer	3/163
Kurzinformationen	1/43; 2/96; 3/192; 4/290
Neue Richtlinie zur „Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte“	4/215
Neuwahl des Vorstandes	3/158
Persönliche Nachrichten	1/15; 2/73; 3/163; 4/271
Pressespiegel zur 26. HV. in Passau	3/161
Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 26. Hauptversammlung in Passau	3/159

ABGEDRUCKTE DOKUMENTE

Titel		Heft/Seite
Flensburger Tagblatt	Kolumbianer auf Klassenfahrt	1/23
Passauer Neue Presse	Lehrer kritisieren „Kaputtsparen“	3/161
Passauer Neue Presse	Als Lehrer im Auslandsschuldienst: Vermittler zwischen den Kulturen	3/161

GRÜNE BLÄTTER

Titel	Heft/Seite
ZfA-Richtlinie VII Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte vom 22.08.2003	4/257

REZENSIONEN

Autor: Titel	Rezensent	Heft/Seite
ACHEBE, Chinua: Termitenhügel in der Savanne	H. Weischer	2/108
ADAM, Konrad: Die deutsche Bildungsmisere	M. Vollmer	3/196
BAUSCH, Karl Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht	R. E. Wicke	3/193
BESCH, Werner: Duzen, Siezen, Titulieren	H. Müller	3/197
BIERLING, Stephan: Geschichte der amerikanischen Außenpolitik	D. Allgaier	4/299
BIRKENFELD, Helmut: Lesefutter für 10- bis 13-Jährige	G. Miklitz	4/295
BREDELLA, Lothar: Literarisches und Interkulturelles Verstehen	B. Munderloh	4/292
DAHRENDORF, Ralf: Die Krisen der Demokratie	D. Allgaier	3/197
DECKERS, Daniel: Der Kardinal	J. Much	3/201
Edition KÖRBER STIFTUNG: Lese- und Arbeitshefte zur deutschen Landeskunde	R. E. Wicke	1/48
Edition KÖRBER-STIFTUNG: Miteinander Leben in Europa	R. E. Wicke	2/98
ELIAS, Jamal: Islam	M. Akkent	1/52
ESSER PALM, Regina u. a.: Rechtschreibkompass für Lehrerinnen und Lehrer	S. Schneider	4/292
FOX, Paula: Lauras Schweigen	H. Weischer	1/59
FRANZEN, Jonathan: Die Korrekturen	H. Weischer	3/205
FUENTES, Carlos: Das gläserne Siegel	H. Weischer	1/58
GERSDORFF, Dagmar: Goethes Mutter	M. Vollmer	4/306
GOLDHAGEN, Daniel J.: Die katholische Kirche und der Holocaust	D. Allgaier	2/102
GRONEMEYER, Reiner: So stirbt man in Afrika an Aids	H. Gaigl	2/107
GROSSER, Alfred: Wie anders sind die Deutschen?	M. Sauer	3/195
HAGEMANN, Wolfgang: Burn-out bei Lehrern. Ursachen – Hilfen – Therapien.	E. Knop	4/296
HAMMER, Wolfgang: Die Dobsis und das Geheimnis des Beinhauses	M. Möhler	1/57
HARTMANN, Michael: Der Mythos von den Leistungseliten	J. Kalb	3/200
HEINE, Peter: Kulturknigge für Nichtmuslime	M. Akkent	1/60
HELLER, Erdmute / MOSBAHI, Hassouna (Hg.): Islam, Demokratie, Moderne	M. Akkent	2/101
JOST, Werner / SCHERLING, Theo: Mensch und Energie	R. E. Wicke	3/195
KEMANI, Navid: Iran. Die Revolution der Kinder	M. Egenhoff	4/301
KEMFERT, Guy / ROLFF, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung	R. E. Wicke	4/296
KERTÉSZ, Imre: Der Spurensucher	R. E. Wicke	3/204
KILIAN, Werner: Die Hallstein-Doktrin	B. Müller	2/104
KLEINDIENST, Jürgen (Hg.): Wir sollten Helden sein	M. Egenhoff	2/106
KOOP, Volker: Der 17. Juni 1953. Legende und Wirklichkeit	W. Hammer	4/303
KUHN, Wilfried (Hg.): Handbuch der experimentellen Physik Sekundarbereich II	J. Drummer	2/101
LEWIS, Bernard: Die Araber	R. Kerscher	3/198

Autor: Titel	Rezensent	Heft/Seite
LÜTHGENS, Stephanie: Rechtschreibreform und Schule	B. Müller	4/294
LUTTERBACH, Hubertus / MANEMANN, Jürgen (Hg.): Religion und Terror	J. Kalb	3/203
MERSEBURGER, Peter: Willy Brandt	D. Allgaier	1/54
MÜNKLER, Herfried: Die neuen Kriege	B. Müller	1/56
MUSCHG, Adolf: Das gefangene Lächeln	J. von Hansen	1/61
NAEGELE, Ingrid M. / HAARMANN, Dieter (Hg.): Schulanfang heute	G. Homann	4/297
NELL, Werner: Migration	H. Gaigl	1/50
PRAXENTHALER, Martin: Die Sprachverbreitungspolitik der DDR	T. Lother	2/97
RAHMINI, Atiq: Erde und Asche	J. Schumann	1/59
REINHARDT, Fritz: dtv-Atlas Schulmathematik	C. Frank	2/100
SAFRANSKI, Rüdiger: Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?	H.-E. Fischersworring	3/195
SANCHEZ, José M.: Pius XII. und der Holocaust	D. Allgaier	2/103
SCHAEFER, Klaus: So schaffen Sie den Schulalltag	W. Bietz	1/49
SCHEFFER, Ute / HESSE, Friedrich W. (Hg.): e-learning	J. Drummer	1/56
SCHOLZ, Günter / SÜSKIND, Martin E.: Die Bundespräsidenten	D. Allgaier	4/303
SCHUBERT, Ernst: Alltag im Mittelalter	G. Große	4/299
SEIBT, Gustav: Rom oder Tod	J. Oertel	1/52
SÖSEMANN, Bernd (Hg.): Der Nationalsozialismus und die deutsche Gesellschaft	R. Schumacher	1/51
SÖSEMANN, Bernd (Hg.): Der Nationalsozialismus und die deutsche Gesellschaft	S. Schneider	4/305
STRUCK, Hans-Erich: Martin Walser: Ein fliehendes Pferd	S. Bräsel	1/61
TARIQ ALI: Fundamentalismus im Kampf um die Weltordnung	H. Gaigl	4/302
VOß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht	G. Hohmann	4/293
WALSER, Martin: Tod eines Kritikers	G. Miklitz	2/109
WEIGEL, George: Zeuge der Hoffnung	A. Apweiler	2/105
WOCHENSCHAU-VERLAG: Kriminalität	W. Hammer	1/51
WUNDERLICH, Dieter: Göring und Goebbels	S. Schneider	3/199
ZIEBELL, Barbara: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten	R.E. Wicke	2/96

AUTOREN AUTOREN

Autor, Titel	Heft/Seite
Schreiber, Werner, *Ich suche acht – Ein Spiel für DeutschlernerInnen*	1/62
Weischer, Heinz, ... *reitet für Deutschland*, Langrev Verlag	2/110

DIE DRITTE UMSCHLAGSEITE

	Titel
Heft 1	Schwer geprüft
Heft 2	Peng – Was tun, wenn die Achillessehne reißt
Heft 3	Hätten Sie's gewusst?
Heft 4	Danke, VDLiA!

Doppelqualifizierende Thanaweya – FOS nach „dualem" System

Praxisorientierung
- Praktikum
- praxisbezogene Lerninhalte
  - Textverarbeitung
  - Sprachen
  - Informatik
  - kaufmännische Bildungsinhalte

Allgemeinbildung
- Arabisch
- Deutsch, Englisch (Französisch)
- Mathematik
- Naturwissenschaften
- Wirtschaftswissenschaften

Beruf
(Zeugnis der DIHK als Fremdsprachensekretärin)

Universität

D → **Universities of Applied Sciences/ FHS**
- Wirtschaftswissenschaften
- Sozialwissenschaften
- Informatik u. a. nach Praktikum

Äg → **Humanistische Fakultäten**
- Literatur und Sprachen in allen Abteilungen, Alsun, Kollegiat el Edab
- Jura
- Handel
- Wirtschaft und politische Wissenschaften
- Massenmedien
- Business Administration
- Tourismus
- Schöne Künste
- Fakultät für Bibliothekswesen und pädagogische Medien
- Fakultät für Bibliothekswesen und Dokumentation
- Institute („Mahat") für Computer Science

Äg → priv. Universitäten

DSB Kairo, Januar 03, Renate Gomaa

Durch Unterricht in Textverarbeitung und Informatik erhalten die Schüler weitere Fertigkeiten allgemeinbildender und berufsbildender Art, so dass es zu einer engen Verzahnung beruflicher und allgemeinbildender Inhalte und zu gegenseitiger Förderung von Lernprozessen kommt. Je nach Vorliebe und Fähigkeiten können die Absolventen studieren oder direkt in den Beruf gehen.

Wegen der hohen Qualifikationen im schulischen Bereich können die Leistungen in den zentralen Fächern der FOS von der ägyptischen Seite als Thanaweya-Fächer anerkannt werden, während Arabisch, Geschichte, Bürgerkunde und Religion aus der ägyptischen Thanaweya-Prüfung in das FOS-Abschlusszeugnis eingehen.

Die Schulerinnen können auf diese Weise sowohl einen Fachoberschulabschluss mit einer allgemeinen Zugangsberechtigung zu Fachhochschulen in Deutschland als auch eine breite Zugangsberechtigung zu ägyptischen Universitäten erlangen. Zudem besteht die Möglichkeit, durch eine besondere Prüfung zur Fremdsprachensekretärin der deutschen Industrie- und Handelskammer eine berufsbezogene Qualifikation erwerben. Die Ausbildung ist bisher auf den kaufmännischen Bereich beschränkt, eine Ausweitung auf den technisch-naturwissenschaftlichen Zweig ist aber durchaus vorstellbar.

Durch die Integration von berufspraktischen und akademischen Lerninhalten und Lernwegen wird die Ausbildung der Schülerinnen effektiver und effizienter. Darüber hinaus stellt der neue Zweig durch die den Unterricht begleitende berufspraktische Ausbildung eine neue Form schulischer Ausbildung in Ägypten dar, die als Vorbild für die Reformen im ägyptischen Bildungswesen gelten können, zumal wenn sie durch die besonders hoch angesehenen deutschen Schulen eingeführt werden.

Nach Verhandlungen mit dem ägyptischen Erziehungsministerium, dem Höheren Rat der Universitäten und den deutschen Kultusbehörden sowie den fördernden Stellen wurden dem neuartigen Schulkonzept im Sommer/Herbst 2003 die offiziellen Genehmigungen erteilt. Im Januar wird die Vereinbarung in das deutsch-ägyptische Kulturabkommen übernommen. Die Resonanz ist von allen Seiten wegen der Zukunftsorientierung des neuen Schulzweiges und der besonderen Bedeutung als völkerverbindendes Projekt zwischen Ägypten und Deutschland sehr positiv.

Zum Abschluss

Das Schulprogramm der DSB Kairo ist auch über die Gegenwart hinaus tragfähig und ihr Leitbild vor dem Hintergrund der politischen Entwicklungen sicherlich auch von besonderer Bedeutung. Zwei Dinge müssen allerdings in aller Deutlichkeit gesagt werden:

1. Das Leitbild in seiner spezifischen Ausprägung wird durch den Orden der Borromäerinnen und durch das Wirken der Ordensschwestern innerhalb und außerhalb der Schule gestaltet. Die Verschriftlichung in einem Schulprogramm kann die Kommunikation verbessern, es kann aber nicht die Präsenz und den persönlichen Einsatz der Schwestern ersetzen.
2. Die bisherige gute Qualität der schulischen und kulturellen Arbeit an der DSB Kairo erfordert bestimmte materielle und vor allem personelle Voraussetzungen. Es bleibt zu hoffen, dass diese Voraussetzungen trotz der schwierigen Umstände in Deutschland und Ägypten erhalten bleiben können.

Renate Gomaa

Gelebter Dialog der Kulturen – meine Jahre an der DSB

Es gibt wohl kaum ein Ereignis in der Kindheit, welches uns in der persönlichen Erinnerung besser und als bedeutsamer haften geblieben wäre, als der erste Schultag und die darauffolgenden Jahre des Lernens und Strebens. Dies ist gewiss umso wahrer, wenn es sich bei der Schule um eine deutsche Schule in Ägypten handelt, die von christlichen Borromäerinnen für Kinder aller Glaubensrichtungen betrieben und geleitet wird. Das segensreiche Jubiläum des 100-jährigen Bestehens dieser Schule ist nun im Jahre 2004 für unzählige ehemalige Schüler und Schülerinnen Anlass, ihre Erinnerungen Revue passieren zu lassen.

Auch ich durfte zwischen 1952 und 1963 die DSB elf Jahre lang besuchen; vom Kindergarten bis zur Mittleren Reife war ich an der DSB. Um das deutsche Abitur abzulegen, wechselte ich an die DEO, da damals nur dort dieser Schulabschluss möglich war. Gern denke ich an die Jahre in der adretten blauen Schuluniform sowie die Mützen zurück. Auch wenn mir damals natürlich die Tragweite der Entscheidung meiner Eltern längst nicht bewusst war, mich auf eine, diese deutsche Schule zu schicken, muss ich dies heute zu den glücklichen, richtungsbestimmenden Fügungen in meinem Leben zählen.

Meinen persönlichen Erfahrungen nach war die Schule weitaus mehr als eine Bildungsanstalt im landläufigen Sinne; sie war eine Begegnungsstätte im edelsten Sinne des Wortes. Wenn der offizielle „Dialog der Kulturen" erst seit einigen Jahren in aller Munde ist, bleibt mir anzumerken, dass dieser Dialog bei uns bereits im Kindergartenalter praktiziert und gelebt worden ist. Begriffe wie Toleranz und Zusammenleben wurden so schon seit dem frühen Kindesalter eine Selbstverständlichkeit für uns und wir fühlten uns von der Andersgläubigkeit unserer Lehrer, Erzieher und Mitschüler konstruktiv bereichert.

Mit sehr viel Liebe, aber auch strenger Führung und Disziplin haben sich die Nonnen tagsüber unserer Erziehung und Bildung gewidmet. Ihr Beruf war ihnen eine wahre Berufung, dessen wurden wir schnell gewahr. Wir waren wirklich willkommen und die Stätte der Beherbergung und des Lernens wandelte sich zunehmend in einen Ort, an dem man sich wohlfühlen konnte, an dem man irgendwie heimisch wurde. All dies formte und prägte uns natürlich entscheidend mit und blieb auch nicht ohne Einfluss auf die Erziehungsmoral meiner Landsleute. Anerkennung zu erhalten für Leistungen, die der Anerkennung würdig waren, gestaltete sich zu einer wichtigen Motivation, ebenso wie es erzieherisch ungemein wirksam war, wenn Anerkennung versagt blieb, weil man über das Mittelmaß nicht hinausgekommen war.

Der Kindergarten- und Schulbesuch bewirkte einen einzigartigen Austausch zwischen den Schülern der unterschiedlichsten Nationalitäten und den deutschen Lehrern und Schwestern einerseits, und uns und unserem islamisch geprägten Umfeld (Familie und Freunde) andererseits. In unserer Klasse teilten sich Kinder mit christlichem, jüdischem und muslimischem Hintergrund die Schulbänke, Deutsche saßen neben Libanesen, Griechen neben Albanern, Holländer und Italiener neben Ägyptern.

Es entsprang kindlicher Neugier und Wissensdrang nach der uns zunächst fremden, abendländischen Kultur, dass wir uns über die Sprache schnelleren Zugang dazu erschließen wollten und bald setzten wir dann allen Ehrgeiz daran, möglichst gut und schnell Deutsch zu lernen und bei Klassenarbeiten „Sternchen" und „Einser" zu sammeln.

Es war zu jener Zeit, da uns universelle Tugenden und Grundwerte vermittelt wurden – Disziplin, Fleiß, Betragen – die man den Deutschen ja sprichwörtlich nachsagt. Ich bin fest überzeugt davon, dass diese für mich das Fundament meiner späteren akademischen Laufbahn als Germanistin und Hochschullehrerin legen halfen.

Zu den schönsten Erinnerungen meiner Schulzeit an der DSB gehörten die alljährlichen Weihnachtsvorbereitungen, die mit viel Liebe und Gemeinsinn von allen zusammen getroffen wurden. Lebkuchen und Weihnachtsbaum brachten dann die Augen aller Kinder gleichermaßen zum Leuchten und alle stimmten in den Chor der gemeinsam praktizierten Weihnachtslieder ein!

Auch wem das Singen sonst nicht besonders lag, das gemeinsame Singen öffnete allen die Herzen. Oder auch das gemeinsame Basteln, die Handarbeitsstunde, die gemeinsamen Spiele – viele Details mögen heute vergessen sein, unvergessen bleiben die guten freundschaftlichen Beziehungen zu den Lehrern. Besonders prägend sind für mich meine Deutschlehrer gewesen; voller Dankbarkeit erinnere ich mich bis heute an sie. Diese haben durch ihr Wirken sicher später die Wahl meines Studiums der Germanistik beeinflusst.

Während der Ferien erkundeten wir gemeinsam unsere Heimat. Bildungsreisen führten uns nach Oberägypten, nach Luxor und Assuan. Wir fühlten uns wie Abenteurer mit großem Forschungsdrang, die es allemal mit dem Team von Howard Carter hätten aufnehmen können! Darüber und über andere Themen schrieben wir dann in unserer Schulzeitung. Ich selbst schrieb einmal über Frau Hekmat Abou Zaid, die als erste Frau in Ägypten Ministerin wurde. Sie war Professorin für Soziologie und wurde zur Ministerin für Soziale Angelegenheiten berufen. Ich hatte die große Ehre mit ihr ein Interview zu führen und setzte alles daran, über den Inhalt dieses Interviews gebührend in unserer Zeitung zu berichten.

Zurückzuschauen bedeutet jedoch immer auch den Blick auf die Gegenwart zu richten. Meine Laufbahn verdanke ich ganz sicher vorrangig meinen Eltern, aber auch kaum weni-

Kindergarten im Jahr 1955

ger meiner Schule, denn mein Credo verstehe ich als eine Art der unermüdlichen Fortführung des religionsübergreifenden Kulturdialogs, den ich an der DSB seinerzeit selbst erfahren durfte. Dieser Bildungsweg hatte einen überaus positiven Einfluss auf meinen persönlichen Werdegang und trug entscheidend zur Herausbildung einer doppelten Identität im weitesten, positiven Sinne bei. In meiner heutigen Eigenschaft als Botschaftsrätin für Kultur und Leiterin der Studienmission an der Ägyptischen Botschaft in Berlin verstehe ich meine Position vor allem im Sinne der Vermittlung dieses Kulturdialogs. Diese neugewonnene Identität vermochte mir oft im Leben wie im Glauben die nötige Festigkeit und Gelassenheit zu verleihen, ohne die selbst das beste Ziel für immer unerreichbar bleibt.

Heute, vierzig Jahre später, sind nach mir und meinen Schwestern auch meine Töchter diesen Weg gegangen und haben die Deutsche Schule der Borromäerinnen erfolgreich absolviert. Wenn Gott will, wird es auch meinen Kindern später ebenfalls am Herzen liegen, ihre eigenen Sprößlinge in den Genuss einer solchen Ausbildung und Erziehung kommen zu lassen.

Prof. Dr. Aleya Khattab
(Botschaftsrätin an der Ägyptischen Botschaft, Berlin)

Interkulturelle Erfahrungen einer Muslimin an den beiden „Borro"-Schulen

Früher Schülerin – heute Lehrerin

Als Schülerin an der DSB-Kairo haben mich am tiefsten meine Lehrer beeinflusst, die mich über 11 Jahre hinweg unterrichtet haben. Ob Nonnen, ägyptische oder deutsche Lehrer, alle trugen dazu bei, dass ich den Lehrerberuf schon als 15-jährige vor Augen hatte. Es wurde mir

nämlich sehr früh klar, welche große Rolle Menschen spielen konnen, die, neben den Eltern, täglich mit Kindern und Jugendlichen umgehen und ihnen dabei helfen, die Welt zu verstehen und sich zu entfalten.

Warum meiner Meinung nach alle Jugendlichen an der DSB Hilfe brauchen, möchte ich anhand eigener Erfahrung erläutern.

Zwischen zwei Kulturen aufzuwachsen ist keine einfache Sache, besonders wenn man schon als Kind entdeckt, dass beide Welten sehr weit weg voneinander liegen. Wahrend das im Elternhaus erworbene Nationalgefühl Stolz auf die eigene Kultur und Liebe zum Vaterland auslöst, gerät man unbewusst in einen inneren Konflikt, sobald man sich nicht mehr 100 %ig „einheimisch" fühlt und von der Umgebung als Außenstehende angesehen wird. Dies fängt schon in der Mittelstufe an. Gleichzeitig empfindet man eine gewisse Neigung zu der Kultur, die man schon als Kind mit Neugier und Bewunderung anblickt, der man aber nicht angehört. Hinzu kommt noch ein weiterer Faktor, der die Situation verschärft, nämlich dass man jahrelang in diesem – auch altersbedingten – Konflikt stecken bleibt, bis man erst viel später zu einem vernünftigen Kompromiss kommt.

Bei mir waren es teilweise einige meiner Lehrer, meine Eltern, viele Reisen ins Ausland (u. a. mehrere nach Deutschland), Freundinnen aus dem Kreise der Ehemaligen der DSB und eine Fülle von Büchern und Artikeln aus beiden Kulturen, die dabei eine enorme Hilfe geleistet haben. Es kam mir vor wie der erste warme Sonnenschein nach einem langen, wolkigen Winter, als ich einzusehen begann, dass „Zugehörigkeitsgefühl", „Loyalität", „Solidarität", „Moral" und viele solcher Schlagworte aus dem Heimatkundeunterricht nicht nur die Heimat betreffen, sondern die ganze Menschheit. Allmählich leuchtete es mir ein, dass ich als Mensch mich auf das Grundsätzliche beziehe, das mich mit unendlich vielen anderen Menschen verbindet. Nationalität, Religion, Kultur und Tradition sind zwar sehr wichtige Elemente des Charakters, aber darüber hinaus sind Gemeinsamkeiten, die die Menschen auf der ganzen Welt vereinigen, viel tiefer in ihnen verwurzelt, wie z. B. das Streben nach Gerechtigkeit, nach Frieden, nach Sicherheit, nach Wohlstand; oder das Hoffen auf Hilfe in der Not, auf Toleranz bei Meinungsverschiedenheiten usw.

Auf der Suche nach diesen Gemeinsamkeiten entdeckte ich, dass aus dem Konflikt in den Schuljahren ein erstrebenswertes Überblicksvermögen entstanden ist, das immer wieder Freude, Verständnis und Wärme beim Umgang mit allen Rassen und Religionen ausstrahlt. Nicht zu vergessen ist auch die Tatsache, dass die turbulenten Jahre mich dazu trieben, meine eigene gesunde Identität als Ägypterin und Muslimin nach eigener, fester Überzeugung wieder aufzubauen.

Mit all diesen Erfahrungen ging ich vor sieben Jahren in den Lehrerberuf an die DSB (diesmal Alexandria!), nachdem ich meine beiden Söhne bis in ihre späte Pubertät großgezogen hatte, was mir den Umgang mit Schülerinnen in der Mittel- und Oberstufe erleichtert hat.

Die Lehrpläne der Fächer Deutsch, Übersetzung und Englisch, die ich unterrichte, beinhalten u. a. Themen über den interkulturellen und den interreligiösen Dialog, auf den besonders in den letzten Jahren großer Wert gelegt wird. Voller Hoffnung auf eine bessere Zukunft für unser Land und für die ganze Menschheit gilt jetzt bei mir wie bei allen ägyptischen – moslemisch oder christlich – und deutschen Kollegen (dank dem Dialog in mehreren Fortbildungen!) derselbe Aufruf: Erst durch Selbstkritik, logisches Denken, Objektivität, Toleranz, Rücksichtnahme auf die anderen, Disziplin und Selbstkontrolle, kontinuierliche Arbeit, Kooperationsbereitschaft und Solidarität der ganzen Menschheit gegenüber, können wir als Ägypter und als Menschen Fortschritt leisten und in Frieden leben.

Dass solche Werte unter den Schülerinnen Beifall finden, ist eine Ermutigung, denn es sind die Werte, die an der Schule als pädagogische Ziele gelten und gleichzeitig den Werten der beiden Hauptreligionen Ägyptens entsprechen.

Wenn man sieht, wie eng die Jugendlichen auf der ganzen Welt (durch Massenmedien wie z. B. das Internet) aneinanderrücken und gemeinsame Ziele hegen, richtet man einen gerechtfertigten, optimistischen Blick in die Zukunft.

Magda Enan
(DSB Alexandria)

Begegnung, musikalisch

I. Die Entdeckung der klassischen Musik

Wie unterrichtet man als deutscher Musiklehrer Ägypterinnen? Wie werde ich mit Inhalten, Didaktik und Methodik, die ich in Deutschland zu praktizieren gewohnt war, ankommen bei einer ausschließlich arabisch geprägten Musikmentalität?

Ich versuchte, die Schülerinnen einer Klasse 10 mit Mozarts „Jupiter"-Sinfonie bekannt zu machen. Die Mädchen schauten mit großen Augen zuerst mich, dann ungläubig sich gegenseitig an, verwirrt und unfähig, zu verstehen oder gar zu schätzen, was sie da hörten. Schließlich begannen sie zu lachen und sich zu unterhalten. Ich ließ beides laufen: Die Schallplatte und die Reaktionen meiner Zuhörerinnen. Am Ende der Exposition des 1. Satzes griff ich ein: Warum habt ihr gelacht? Das ist Musik von Mozart! Er ist ein berühmter Komponist. Man kennt und schätzt ihn auf der ganzen Welt! – Edda! Das ist keine Musik! Mal spielen sie ganz laut, dann wieder ganz leise! – Natürlich! Arabische Musik wird ziemlich gleichlaut gespielt. Sie kennt keine derartige dynamischen Unterschiede. Was tun? Ich wusste es nicht.

Wenig später hatte ich diese Klasse auf einer Ferienfahrt nach Ma'moura zu begleiten. Dort am Strand hörte ich tagelang aus den Kassettenrekordern Fairuz' Stimme mit dem Lied: ‚Ya ana, ya ana, ana ue yak ...' Die Mädchen lauschten beglückt und schmolzen dahin. Nun wusste ich, was zu tun war.

Wieder zurück in der Schule legte ich Mozarts g-Moll Sinfonie Nr. 40 auf. Die Augen leuchteten: ‚Er hat es von ihr genommen!' riefen sie. – ‚Nein! Das konnte er nicht. Er ist schon fast 200 Jahre tot! Er ist derselbe Komponist, über den ihr neulich gelacht habt!' – ‚Hai'i?' – Sie verliebten sich augenblicklich in Mozart, und ich hatte – dank Fairuz – keine Probleme mehr, klassische Musik im Unterricht einzuführen.

Rabab Bahgat, Stimmführerin der 3. Stimme im Chor, traf ich später in Kairo wieder. Sie war inzwischen Fremdenführerin geworden. ‚Wissen Sie noch, Herr Burkard, die Geschichte mit Mozart und Fairuz? Seitdem höre ich die Sendung mit klassischer Musik von Radio Kairo.'

II. Die Entdeckung der Mehrstimmigkeit und ihre Folgen. Der Anfang des Chores

Zu Weihnachten 1974 sangen wir mit drei Klassen im Schulhof deutsche Weihnachtslieder. Einstimmig und während der Unterrichtszeit. Die weihnachtliche Überraschung gelang. Alle waren begeistert. Der Wunsch nach einem Schulchor war groß. Doch der Weg zum mehrstimmigen Singen war nicht leicht. Ich wählte Mozarts „Das klinget so herrlich ..." aus der ‚Zauberflöte'. Die beiden Oberstimmen singen die Melodie in Terzen und waren kein Problem. Die 3.Stimme singt die drei Kadenztöne, die Haupttöne der Tonleiter. Nach vier Wochen wurde immer noch falsch gesungen. Ich schimpfte. – ‚Es sind doch nur drei Töne, die ihr zu singen habt! Ist denn das so schwer?' – ‚Ja! Es sind nur drei Töne, Herr Burkard. Aber wann kommt welcher?'

Das uns Europäern in die Wiege gelegte harmonische Empfinden für die Kadenz war den Mädchen nicht vertraut. Arabisch singen heißt eben nur Melodie singen. Der beste Weg zur Mehrstimmigkeit führte also über den Kanon, in dem alle Stimmen Melodie singen. In kürzester Zeit konnten schwierige Kanons bewältigt werden, wogegen das Erarbeiten homophoner (harmonischer) Sätze wesentlich mehr Zeit in Anspruch nahm. Das zeigte sich auch noch bei der Einstudierung der Chorsätze der Purcell-Oper „Dido und Aeneas", die wir mit einem auf inzwischen 120 Mädchen angewachsenen Chor zum 75jährigen Bestehen der Schule im Beisein von Frau Jehane Sadat in der Ewart-Hall der AUC aufführten.

Wir nahmen regelmäßig am Musischen Wettbewerb der ägyptischen Schulen von Kairo-West teil und errangen mit unseren mehrstimmigen europäischen, aber auch mit arabischen Liedern, jedes Mal den Pokal. Beim dritten Mal durften wir ihn behalten. Er müsste noch heute irgendwo in der Schule stehen.

Ein Höhepunkt war unsere Teilnahme am Chorfestival „Stuttgart '81 – Partner singen" im Mai 1981. Kairo wurde in der Zeit unserer Opernaufführung im November 1979 bei einem Besuch des Stuttgarter Oberbürgermeisters Manfred Rommel die 7. Partnerstadt Stuttgarts. Wir sangen in der Wallfahrtskirche in Bopfingen, in der Klosterkirche von Neresheim, und wir traten in Stuttgart in einem Begegnungskonzert mit dem Stuttgarter Jugendchor und dem Kinderchor von Radio Stuttgart mit Purcells „Sound the trumpet" und Brittens „A Ceremony of Carols" sowie mit oberägyptischen Tänzen auf. Dankbar und überglücklich erfuhren die Mädchen, welch große Freude man mit Musik anderen Menschen und sich selbst bereiten kann.

Die Stadt Kairo dankte uns mit einem Empfang im Abdin-Palast für das Ansehen, das wir in Deutschland hinterlassen haben.

Als ich vier Jahre später mit meiner Frau Ägypten wieder besuchte, bereitete uns der Chor meiner ehemaligen Schülerinnen einen großen Empfang, auf dem das Wichtigste war: Singen!

Ich hatte vieles vergessen, sie überhaupt nichts! Einstimmig bekundeten sie: Die Zeit im Chor in der Schule war die schönste Zeit unseres Lebens. Die Idee einer Begegnung mit dem Kammerorchester meiner Schule in Deutschland, dem Schönborn-Gymnasium in Bruchsal, wurde geboren. So kam es 1986 zum ersten Begegnungskonzert der DSB mit einem Chor von 70 ehemaligen Schülerinnen in der Ewart-Hall. Ein deutsches Schulorchester spielte u.a. arabische Musik (El helua di amet) und die Nil-Töchter sangen in ihrer Sprache dazu! Der Applaus war überwältigend. Ein deutscher Schüler meinte: Das glaubt uns in Deutschland niemand!

Eine Gruppe von 24 Ehemaligen kam im Jahr darauf nach Bruchsal. Die ägyptischen Twens sangen mit den Kindern meiner Klassen 5 und 6 deutsche Lieder und Kanons, die sie selbst aus ihrer Schulzeit in diesem Alter noch kannten und beeindruckten einmal mehr mit oberägyptischen Tänzen.

1990 kam es dann zu einem weiteren Begegnungskonzert. Frau Engelbach hatte wieder einen leistungsfähigen Schulchor aufgebaut. Sie plante die Gospel-Kantate „Die Arche Noah" von Kurt Brüggemann mit unserer Jazz-Combo und das Lied „Ahsan nas" von Dalida, das ich für Chor und Orchester arrangiert hatte. Die Ewart-Hall bebte unter dem Applaus für die ägyptischen Lieder und die Gospel-Kantate. 1993 kam es zu einer letzten Begegnung mit Frau Engelbachs Chor in Cesar Bresgens „Die Bremer Stadtmusikanten" und mit Abdel Wahabs Lied „Yalli za'ara tu'lburtuan".

Der Chor der Ehemaligen fand sich nach vielen Jahren noch einmal zusammen zur Verabschiedung von Frau Dr. Nachtigall als ‚Chor der Mütter' heutiger Schülerinnen, die bei der 100-Jahrfeier der DSB in gespannter Erwartung dem partnerschaftlichen Begegnungskonzert ihrer Töchter mit dem Orchester des Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums entgegensehen.

III. Almani Misri – der ägyptische Deutsche

Meine Zeit als Musiklehrer an der deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo hat mich in ungeahnter Weise geprägt. Sie hat mich geöffnet für die Musik und Kultur der arabischen Welt. Habe ich mich angepasst? Mich verändert? Oder habe ich einfach nur gefunden, was zu werden in mir angelegt war?

Ich zögerte jedenfalls nicht, 1995, nach meiner Pensionierung, ein Angebot, als Musikexperte am National Music Conservatory der Noor Al Hussein Foundation in Amman tätig zu werden, anzunehmen, um mich dort weiterhin vor der inzwischen bedrohlich aufgerichteten Kulisse eines „clash of civilizations" in Begegnungskonzerten des Jordanischen Jugendorchesters mit deutschen Jugendorchestern und -chören in Deutschland, Jordanien und Syrien für den Kulturdialog der westlichen mit der arabischen Welt einzusetzen. Und ich höre es nicht ungern, wenn die Jordanier mich den „Almani Misri" nennen.

Helmut Burkard
(erster hauptamtlicher Musiklehrer an der DSB von 1974–1981)

DSB Kurzfilm-Retrospektive

DSB Kairo, Klappe, die erste

November 1997. Wie verkraftet man den deutschen Winter, nachdem man acht Jahre in Ägypten verbracht hat und dort zu dieser Jahreszeit meist von strahlendem Licht, von Sonne und Wärme verwöhnt wurde? Nach unserer Rückkehr habe ich mich mit meiner Frau in den Allerheiligen-Ferien zur Flucht an die Cote d'Azur entschlossen, um dort – wie die Maus Frederik in Leo Leonis bekanntem Kinderbuch – die letzten Sonnenstrahlen vor den harten Wintertagen zu sammeln. Als wir im Frankfurter Airport eine lange Halle entlang laufen, lässt uns plötzlich ein gellender Schrei zusammenfahren: „Herr Haaaar!" Eine weibliche Gestalt fliegt auf mich zu und fällt mir (fast!) um den Hals – der Name ist mir sofort präsent: „Ja D., wo kommst du denn her?!" Da steht sie vor mir, die temperamentvolle, energiegeladene D. und es sprudelt nur so aus ihr heraus: sie fliegt zurück nach Lon-

don, studiert dort seit einem Jahr mit Begeisterung, findet sich nicht nur sprachlich glänzend zurecht, vermisst aber Ägypten natürlich trotzdem... und ... und ... und! Als D. nach wenigen Minuten zu ihrem Flugsteig enteilt ist, erscheint mir diese Begegnung wie ein Sonnenstrahl im Grau der mich umgebenden Gesichter. Geradezu beispielhaft verkörpert D. für mich den ersten grundlegenden Wesenszug, der mir diese ägyptischen Mädchen so ungemein sympathisch machte: Spontaneität, Begeisterungsfähigkeit, natürliche Herzlichkeit.

DSB Kairo, Klappe, die zweite

An einem herrlichen Ferientag im Sommer des Jahres 2000 sitze ich im Garten meines Bamberger Lieblingscafes, unweit des ehemaligen Klosters Sankt Michael, dessen mächtiger Kirchenbau hinter dem leuchtenden Grün der mich umgebenden Obstbäume emporsteigt, auf der anderen Seite grüßen die Türme des Heinrichs-Doms – fürwahr ein paradiesisches Fleckchen Erde! Und ich habe ägyptische Gäste! N. ist mit ihrer Mutter nach Bamberg gekommen – die hochbegabte, vielseitig interessierte, stets hellwache N. studiert seit zwei Jahren in Süddeutschland, ist seit meiner Abreise aus Kairo brieflich mit mir in Kontakt geblieben und freut sich, genauso wie ich, ungemein über dieses Wiedersehen. Seit zwei Stunden reden wir über Gott und die Welt, Berufliches und Persönliches, Alltägliches und Außergewöhnliches. Geradezu unersättlich schien N.s Neugier, als sie in die deutsche Lebenswirklichkeit eintauchte – und wie prallten da Illusionen und harte Realität auf einander! Als zweites Wesensmerkmal der ägyptischen Borro-Mädchen definiere ich: Lerneifer, Entdeckerfreude, ungezügelter Erfahrungsdrang.

DSB Kairo, Klappe, die dritte

Im Herbst 2002 installiere ich mich an einem grauen Morgen in zwei meiner Zwischenstunden vor unserem Schulcomputer und durchforste meine Mailbox. Ein langes Schreiben mit mir zunächst unbekanntem Absender erregt meine Aufmerksamkeit – die Lektüre der ersten Zeilen verschafft mir Klarheit: R. hat meine Adresse aufgestöbert, die stets ernsthafte, oft grübelnde, mich mit brillanten Unterrichtsbeiträgen verblüffende R.! Nach einem zunächst sehr intensiven Briefwechsel über zwei, drei Jahre hinweg war der Kontakt urplötzlich abgerissen, doch ihre E-Mail setzt mich rasch wieder ins Bild: R. hat die Examina für den diplomatischen Dienst bestanden, wird demnächst heiraten und an die ägyptische Botschaft in ein fernöstliches Land ziehen. Hatte ich das nicht für sie erhofft, als ich ihr beim Abschiedsfest der ersten DSB-Abiturklasse auf der Dachterrasse von Bab el Louk „ein reiches und glückliches Leben" wünschte? Schon damals attestierte ich ihr eine menschliche Reife, die weit über ihr Alter hinausging. Meine als drittes Wesensmerkmal erkannten Charakterzüge dieser Borro-Mädchen sind: Problembewusstsein, Tiefgründigkeit, unermüdliche Sinnsuche.

Schlussgedanken aus der Weitwinkel-Distanz

Verklärt sich in der Rückschau vieles ins Positive, vergisst man Unerquickliches, Deprimierendes, Zerstörerisches?

Ich glaube nicht. Freude und Leid sind in der Erinnerung präsent, doch die Gegenwart bestimmt die Gewichtung des Vergangenen entscheidend mit. Wie gewichtig die Jahre in Ägypten für mich waren, wie wegweisend und zukunftstragend, vermag ich nicht in Worte zu fassen. Ich wünsche, dass solches allen, die für diese Schule tätig sind, nur in positivem Sinne widerfährt. Dann wird die DSB ihren Auftrag und ihre Bestimmung, so wie ich sie sehe, nämlich in der Begegnung der Kulturen zum Segen für den Nächsten zu werden, auch im kommenden Jahrhundert erfüllen.

Eberhard Haar
(1986–1994 stellvertretender Schulleiter)

„Borro is best" – 100 Jahre DSB Kairo

Als ich an einem grauen Novembertag des Jahres 1985 die Nachricht erhielt, vorgeschlagen zu werden für eine zu besetzende Stelle an der DSB Alexandria, ereilten mich zuerst zwiespältige Gefühle: Ägypten, Orient. Der Historiker spürte, er würde auf den Pfaden alter Hochkulturen wandeln können. „40 Jahrhunderte blicken auf Euch herab", hatte Napoleon seinen Soldaten eingeschärft. Sie sollten innehalten beim Anblick jener Bauwerke, die allen Generationen Respekt einflößten.

Andererseits hatte ich die Sorge, man könn-

te möglicherweise den Kulturschock nicht überwinden. Aber was wusste ich schon von jener Welt, die sich mir nun zu eröffnen schien? Also begann ich zu lesen, suchte Buchhandlungen auf, informierte mich. Ich telefonierte mit ehemaligen Lehrkräften. Gespräche, die ich nicht vergessen werde: „Sie Glückspilz, Sie werden gar nicht mehr nach Deutschland zurückwollen. Es hat uns so viel Freude gemacht, mit den Schwestern zusammenzuarbeiten, das werden Sie auch erleben!"

Es machte Hoffnung und noch neugieriger als vorher. Im Januar war es dann soweit. Ein Brief aus Alexandria erreichte mich. Sr. M. Carola Barl, die Schulleiterin, schrieb mir, dass sie sich für mich als neuen Deutsch- und Geschichtslehrer entschieden hatte. Der Brief endete mit der Formel: „Ich hoffe, dass Sie sich über diese Nachricht freuen." Freute ich mich? Gab es noch ein Zurück? Kurz. Meine Zweifel von damals sind schnell verflogen. Obwohl der Anfang weiß Gott schwer war. Ich hatte Kontakt mit Kollegen, deren Kinder nur deutsche Spaghetti aßen, andere, die sich 50 Dosen Rotkohl aus Deutschland mitbrachten, dritte, die den Souk nicht betraten, weil es dort so schmutzig ist. Wieviel Fremdes würde ich ertragen können? Die Vorbereitungen waren derart hektisch, dass man kaum zum Nachdenken kam, worauf man sich da eigentlich eingelassen hatte.

Drei Tage nach der Vertragsunterzeichnung saß ich im Flugzeug nach Alexandria und erreichte nach einer durchflogenen Nacht die Hafenstadt griechischen Ursprungs. Ich wollte meine neue Arbeitsstelle kennen lernen. Doch schon bald spürte ich, dass der Begriff Arbeitsplatz schlecht, wenn nicht falsch gewählt war. Wirkungsstätte wäre korrekter, nur so konnte man dem unausgesprochenen und allseits akzeptierten Anspruch gerecht werden.

Ein Kollege holte mich am Flughafen ab, fuhr für meine Verhältnisse unverantwortlich riskant – heute fahre ich selber so – und brachte mich zur Schule. Kollegen umringten mich, begrüßten mich herzlich, ließen mich Übernächtigten sitzen, denn in der Schule wurde Karneval gefeiert. Doch schon bald tauchten die ersten Schwestern auf. Sr. Amanda, Sr. Ildefonsa, Sr. Martha und Sr. Immaculata begrüßten mich und stellten sofort fest: Dieser Mann hat noch gar nicht gefrühstückt. Ehe ich mich versah, saß ich im Frühstücksraum der Schule und bekam Kaffee, Brot, Marmelade u. dgl. Ich fing an zu begreifen, wovon die Kollegen am Telefon geschwärmt hatten. Jener Geist der Barmherzigen Schwestern des Hl. Karl Borromäus, der diese Schule zur Oase werden ließ, zum Refugium, wo man

sicher hart würde arbeiten müssen, auch darauf war ich vorbereitet, aber wo es auch Zeit gab fürs Kontemplative. Ein notwendiger Gegenpol zur Hektik und Geschäftigkeit in der Stadt.

Als ich dann im August endlich mit der ganzen Familie in Alexandria eintraf, war es zunächst die Überforderung, die regierte. Wie soll man hier Auto fahren? Wo kann man was einkaufen? Es gab mehrere Abende, wo ich schwitzend in meinem neuen Domizil saß und meine vermeintlich voreilige Entscheidung bereute.

Und dennoch, man gewöhnte sich ein. Das Fremde wurde vertrauter. Das Klima, das an der Schule herrschte, verführte, sich einzusetzen, das Engagement zu erhöhen und sich mit der Schule zu identifizieren.

Man mag einwenden, dass der Stil, den die Schwestern vorgaben, altmodisch gewesen sein mag. Viele Deutsche haben das am Anfang so empfunden. Und doch blieb die Identifikation mit dem Familiären.

Neulich gab mir Kollege Wurzer seine Visitenkarte. Auf ihr konnte ich lesen: „Borro is best". Als ich das las, schmunzelte ich und dachte an die Entstehung des Kürzels „Borro", eingebettet in einen englischen Satz. Ich hatte den Auftrag, die Theatergruppe zu leiten. Gewiss kein leichter Auftrag. Denn eine Bühne hatten wir nicht. Kostüme schneidern, schwierig. „Herr Rink, lassen Sie das, Sr. Ildefonsa ist ohnehin

stark belastet. Und eine Bühne haben Sie ja sowieso nicht." Ich ließ mich nicht entmutigen. Da ich ein „eifriger" Chorsänger war, wie mir Sr. Carola in einer ihrer Leistungsbeschreibungen bescheinigte, lernte ich die padres von Don Bosco kennen. Und die hatten ihre Schule nur 5 Fußminuten von der Schule entfernt. Und dort gab es eine Bühne. Und was für eine! Ein Saal für ca. 600 Zuschauer, 32 Hängeböden, es war unglaublich. Der Saal war bestimmt seit sechs Jahren nicht mehr benutzt worden. Wir mussten ihn nur säubern. Und plötzlich halfen uns die Schwestern. Die Aufführung war ein voller Erfolg. Im Programm kündigten wir fast provokativ an: „Borro-Bühnen proudly present". Wie würde Sr. Carola das aufnehmen? Ein bisschen unsicher waren wir schon, die beteiligten Kollegen, die Schüler und ich. Doch man war begeistert. Jeder, der glaubte oder befürchtete, hier hätte Modernes keine Chance, wurde getäuscht. Und wie modern sie waren. Nach der Aufführung kam Sr. Carola selbst zu mir auf die Bühne und sagte: „Sie helfen uns mit in die Zukunft. Darf ich helfen beim Aufräumen?" Später gründeten wir eine Schülerzeitung, die natürlich „Borro-News" heißen musste. Selbst unsere Schulleiterin sagte nur: „Die neue Borro-News gefällt mir gut!" Selbstverständlich fanden von da an alle unsere Klassenfahrten und Ausflüge unter der Rubrik „Borro-Tours" statt.

Es sind die kleinen Begegnungen und Erlebnisse, die die intensive Bindung schufen. Theater spielen war ab sofort kein Thema mehr. Was immer wir brauchten, wurde erfüllt. Nur der Unterricht durfte nicht leiden. Das entsprach aber auch unserem Denken. Und wir strengten uns noch mehr an.

Ein ägyptischer Kollege hatte finanzielle Sorgen. Die Schwestern halfen ihm. Niemand wollte die Schule verlassen. Das Arbeiten machte allen sehr viel Spaß. Die Schülerinnen, die für die Oberstufe nicht geeignet waren und die Schule verlassen mussten, fielen förmlich in Depressionen. Die Schule verlassen – niemals. Dabei wussten unsere Schülerinnen, dass an dieser Schule deutlich härter und mehr gearbeitet wurde als anderswo. Und für die Lehrer galt nicht selten das gleiche. Doch wenn man hier länger bleiben durfte, sehr gerne. Dabei war das tägliche Leben beileibe kein einfaches Unterfangen.

Es fängt bei der Luft an. In Kairo noch deutlich mehr als in Alexandria ist der Ausdruck „frische Luft" ein Luxus, der nicht immer zu haben ist. Oder sei es der Verkehr. In den viel zu engen Straßen parkt man beidseitig, sodass ein Auto nur mit Mühe passieren kann. Normalerweise helfen einem freundliche Menschen und winken einen durch die Lücke. Mit dem Vertrauen erweckenden Ausruf „Meschi, meschi" – was so viel heißt wie: „Es geht, es geht gut" – winkten sie einen durch. Nicht selten reichte es nicht und man hatte wieder einen neuen Kratzer in der Karosserie. Die deutschen Kinder erfanden den Begriff „Meschi-Streifen". Am Ende des Jahres ließen wir dann die Autos frisch lackieren. Und es gab Kollegen, die beim Anblick von Falafel-Buden bereits Durchfall bekamen, während anderen der Genuss der leckeren Falafel-Brötchen kein Ungemach bereitete.

Und der Unterricht: In Alexandria waren wir platziert zwischen zwei Hauptstraßen und der Straße, in der die Autospengler ihre Werkstätten hatten. Über mangelnde Geräuschabwechslung konnten wir uns wirklich nicht beklagen. Da es während der Sommermonate recht heiß werden konnte, waren wir in der Verlegenheit, bei offenen Türen und Fenstern unterrichten zu müssen. Das führte natürlich zu massiven Unterrichtsstörungen. Dennoch haben sich alle angestrengt, den Unterricht so gut wie möglich zu halten.

Die Schwestern des Hl. Karl Borromäus kamen ohne direkte Forderungen an die Lehrkräfte und Schülerinnen aus. Sie lebten uns Pflichtauffassung, Engagement und dgl. vor. Sei es, dass sie schon fest an der Arbeit waren, wenn wir die Schule betraten, sei es, dass wir stets Hilfe fan-

den, wenn wir nicht mehr recht weiter wussten. Wer einmal am Freitag, am schulfreien Tag, die Schule besuchte, konnte feststellen, dass es die Schwestern waren, die das Haus mitputzten, es gab keine Arbeit, die sie nicht auch ausführten. Und so kam es, dass sich viele Kollegen bei den Schwestern zu Hause fühlten.

Es gab viele Widrigkeiten, denen sie mit stoischer Ruhe begegneten. Seien es die beiden Weltkriege, wo sie u. a. Kriegsversehrte pflegten, seien es die kriegerischen Auseinandersetzungen in Nahost, als sie ihre Oase verteidigten, seien es Bemühungen, das Profil der Schule zu verwässern, indem die Forderung nach einem ägyptischen Schulleiter erhoben wurde. „Wenn man uns nicht mehr will, können wir auch die Schule schließen". Sr. Carola wusste, dass das niemand wollte und so verteidigte man das Credo einer von Ausländern geführten Schule. Aber auch die vielen, sich nicht selten widersprechenden Ideen von uns Vermittelten wurden gefiltert, sodass eines immer bestehen blieb: Tradition, hohe Unterrichtsqualität und Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem.

Nach meiner Rückkehr nach Deutschland blieb die Wehmut an die Schwestern in Kairo und Alexandria. Verstärkt wurde dieses Gefühl durch meine Frau, die selbst „ein Kind" der Borromäerinnen ist. Es ist immer wieder gelungen, allen Schülerinnen und Lehrern dieses Gefühl der Geborgenheit zu geben, sodass viele Schülerinnen auch noch nach Jahren engen Kontakt zu ihrer Schule hielten. Deutsch als Sprache ist für sie lebendig geblieben, sie benutzen sie gerne und häufig, sie ist sozusagen das Markenzeichen der ehemaligen Schülerinnen. Nicht wenige kehren bald wieder zurück und bemühen sich, bei den Barmherzigen Schwestern an einer der beiden Deutschen Schulen als Lehrerinnen tätig zu sein.

Für einen ehemaligen Lehrer wie mich bleibt die Freude, einmal acht Jahre Mitglied dieser großen Familie gewesen zu sein, auch deshalb kehren wir immer wieder gerne in eine der beiden Oasen zurück. Ganz getreu Goethes Ausspruch: „Ohne Aufopferung lässt sich keine Freundschaft denken".

Nun feiert auch die DSB Kairo ihr 100jähriges Jubiläum, 20 Jahre nach ihrer Schwester, der DSB Alexandria, und trotz ihres Alters ist sie jung wie nie zuvor. Stolz verbreitet sich, weil wir wissen, warum wir in den Chor der Applaudierenden gerne einstimmen. Peter Wurzer hat es auf den Begriff gebracht: „Borro is best". Und deshalb ist das „ad multos annos" kein frommer Wunsch, sondern die Gewissheit, dass die „Borros" in Ägypten zukunftsfähig bleiben werden, wie sie es in den letzten 100–120 Jahren bewiesen haben.

Peter Rink

Das Jubiläumsjahr

Die DSBK hat Geburtstag. Sie wird stolze 100 Jahre. Ein guter Grund zu feiern, wie wir meinen. Feiern, weil es eine gute Schule geschafft hat, in dieses hohe Alter zu kommen und immer noch – u. U. sogar mehr denn zuvor – attraktiv zu sein. Ein guter Anlass darüber nachzudenken, wie alles begann, sich entwickelte und sich weiter entwickeln soll. Denn dass Veränderung nötig ist, ergibt sich spätestens aus einem Blick in die Geschichte. Die Schule blieb nie lange, wie sie war. Vermutlich ist das auch der Grund, warum sie so alt wurde.

Deshalb soll auch nicht nur einfach eine große Geburtstagsparty stattfinden, sondern es soll das ganze Schuljahr 2003/04 Gelegenheit geben über die Schule nachzudenken und ihr Jubiläum zu feiern, dies war einer der grundlegenden Gedanken bei der Vorbereitung des Festjahres.

So kam und kommt es zu den folgenden Veranstaltungen:

Oktober:
- Schwimmfestival (02.10.)
- Konzert DSB Alex/Bad Reichenhall (13.10.)
- Fotoausstellung „Unterwegs mit der Kamera"
- Neue Zeit für alte Musik (20.10.)
- Musikalische Aufführung der Grundschule (23.10.)

November:
- Sozial – Iftar (10.11.)

Dezember:
- Tag der Behinderten (07.12)
- Treffen der Ehemaligen (12.12.)
- Öffentliche Grundschulweihnachtsfeier (18.12.)

Januar:
Beginn verschiedener Info Abende der Sozial-AG (12.01./15.01./28.01.)

Februar:
- Beginn der Ausstrahlung der Radiofeatures zum Thema „Begegnung" (erstellt von der Philosophie AG)

März:
- ZDF-Fernsehbericht über die Schule und das Jubiläum
- Ägyptischer Abend in der DSB (17.03.)

April:
- „Singen, Tanzen, Spielen" Grundschultag (01.04.)
- Tag der offenen Tür – Kindergarten (02.04.)
- Projektpräsentationstag + Chor der Ehemaligen (06.04.)
- Gottesdienst (nachmittags) (15.04.)
- Theaterstück „Die Liebe blüht" – Theaterstück zur Geschichte des Ordens und der Schule (abends) (15.04)
- Konzert mit dem Stuttgarter Jugendorchester des Eberhard-Ludwig-Gymnasiums in der Oper (16.04.)
- Festakt in der Festhalle der CU (17.04.)

Dirk Karl Pilgram

Grußwort des Schulleiters der DSB Alexandria

anlässlich der 100-Jahr-Feier der DSB Kairo

Begeht ein Mensch einen Festtag, feiert sein Bekanntenkreis gerne mit ihm, noch freudiger aber integriert sich selbstverständlich seine Familie in die jeweiligen Festlichkeiten. Wenn die Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo ihr 100-jähriges Jubiläum begeht, feiern die Nachbarschulen gerne mit, doch mit sicherlich viel größerer Freude und Verbundenheit beglückwünscht ihre Partner- und Schwester-Schule, die Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria, aus der Familie der Kongregation der barmherzigen Schwestern vom Hl. Karl Borromäus, die jüngere, aber im Laufe der Jahrzehnte größer gewordene „Schwester" zu diesem beachtenswerten Jubiläum, zum 100. Geburtstag.

Die Regionaloberin und Schulvorstandsvorsitzende, Sr. Carola Barl, und ihre Mitschwestern in Alexandria, die Schulleitung, die Lehrkräfte und das gesamte Personal der DSB Alexandria zählen aus mehreren, aber vor allen Dingen aus folgenden zwei Gründen zu den ersten Gratulanten.

Zum Ersten sind die beiden Deutschen Schulen der Borromäerinnen aus ihrer historischen Tradition heraus sehr eng miteinander verbunden.

1884, vor 120 Jahren also, wurde die DSB Alexandria gegründet. Danach entstanden im Vorderen Orient die Niederlassungen in Jerusalem (1886), Kairo (1904) und Beirut (1908) mit dem Provinzhaus in Alexandria. Von den Neu-

gründungen hat sich insbesondere die Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo in qualitativer und quantitativer Hinsicht beachtlich entwickelt.

Seit 100 Jahren wirken der Schwesternkonvent und die ihm angegliederte Deutsche Schule der Borromäerinnen mitten im Zentrum Kairos parallel zur Arbeit des Schwesternkonvents und der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria. Die neue Nachbarschule wurde in der Metropole Ägyptens schnell zu einer sehr anerkannten und begehrten Erziehungs- und Bildungseinrichtung für vorwiegend ägyptische Mädchen. Sie ist in Kairo, ja in ganz Ägypten zu einer festen Größe geworden.

Auch wenn sich die schulische Arbeit der beiden Schulen der Borromäerinnen in Eigenständigkeit vollzog, waren sie bei herzlichen nachbarschaftlichen Beziehungen dennoch stets in Kontakt. Dazu kam – und das ist der zweite Grund für unsere besonderen Jubiläumsglückwünsche –, dass diese am 03.12.2001 auch strukturell eng miteinander verbunden wurden. Im Beisein des Herrn Botschafters, Freiherr von Maltzahn, der Generaloberin, Mutter Irmtrud Behnke, und der Generalprokuratorin, Schwester Brunhilde Prause, fand die erste gemeinsame Schulvorstandssitzung statt. Das gemeinsame Dach war geschaffen, die engere Vernetzung in schulischen und organisatorischen Belangen vorgegeben. In diesem Zusammenhang danke ich unserer Schwester-Schule in Kairo aufrichtig für die so gute, angenehme und hilfreiche Kooperation.

Mit dem Schulträger, den Schwestern und Schulleitern herrschte und herrscht stets ein vertrauensvolles „Miteinander-Füreinander", mit dem derzeitigen Schulleiter der DSBK, meinem niederbayerischen Landsmann, Herrn StD P. Wurzer, verbindet mich nicht nur unsere heimische Sprache, sondern vor allen Dingen auch die gleiche Auffassung von Schule. Es gibt neben organisatorischen auch pädagogische Synergieeffekte zum Wohle der Schülerinnen, die sich aus unserer harmonischen Zusammenarbeit in Übereinstimmung mit den Zielen des Ordens und der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland ergeben. Gemeinsam halten wir an dem benediktinischen Motto „dienen statt herrschen" fest, eine Maxime, die für Schulen und Unternehmen gilt. Dabei heißt dienen nicht, dass sich die eine Schule der anderen unterwirft, dienen bedeutet auch nicht, dass sich die Schulen dem Schulträger und/oder Schulvorstand bedingungslos unterwerfen, wie dies auch umgekehrt nicht der Fall sein kann, sondern es definiert das moderne System von Teamarbeit.

Um es nochmals zu unterstreichen: Der DSB Kairo kann man zu ihrer Entwicklung nur gratulieren. Sie wird den richtig eingeschlagenen Kurs, ihren Schülerinnen Lebenschancen zu eröffnen, konsequent weiterverfolgen. Sie wird weiterhin unaufdringlich, aber zeitgemäß Begegnung und Kultur entstehen lassen und so zum Brückenschlag zwischen den Menschen und Ländern unterschiedlicher Rasse, Religion und Herkunft, d.h. zum Frieden beitragen, wie es dem Auftrag der Kongregation und der Deutschen Schulen im Ausland entspricht. Sie wird ihre Schülerinnen beharrlich zu ganzen Persönlichkeiten formen, die sich in verantwortungsvollen Positionen durch Toleranz und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit auszeichnen. Das bestätigte man im Rahmen einer kürzlich stattgefundenen großen Konferenz der Direktoren der ägyptischen Privatschulen wiederholt voll des Lobes den deutschen Schulen in Ägypten, und im Zusammenhang mit der Erziehung und Ausbildung der ägyptischen Mädchen insbesondere den beiden Deutschen Schulen der Borromäerinnen. Die Befürchtung eines einzigen ägyptischen Schulleiters, die Schülerinnen könnten durch die Begegnung mit einer anderen Kultur die Liebe zu ihrer Heimat und eigenen Kultur verlieren, hat Frau Magda Tantawi, die ägyptische Repräsentantin der DSB Kairo, durch ihr eigenes Vorbild und ein beachtenswertes Statement schnell zerstreut. Die ehemalige Schülerin der DSB Alexandria überzeugte u.a. mit dem Argument, dass gerade durch die Begegnung und den Vergleich mit einer anderen Kultur die eigene Kultur bewusster erlebt wird und eine vertiefte Wertschätzung erfährt.

So verbinde ich mit meinen nochmaligen Glückwünschen für unsere Nachbar- und Schwester-Schule, der Deutschen Schule der Borromäerinnen Kairo, die sichere Hoffnung, dass sie durch ihr Wirken weiterhin so erfolgreich, effizient und nachhaltig am friedenstiftenden Dialog der Kulturen festhält.

Nikolaus Eberl

Eine Glückwunschadresse im guten Ton

Die Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo begeht dieses Jahr ihr hundertjähriges Jubiläum. Dafür gab es von der älteren Schwester, der Deutschen Schule der Borromäerinnen Alexandria (120 Jahre), ein großartiges Ständchen in Form einer musikalischen Begegnung auf hohem Niveau. Dies war besonders auch den musikalischen Gästen vom Karlsgymnasium Bad Reichenhall zu verdanken, die zusammen mit dem Chor der DSB Alexandria der Schwesternschule in Kairo aufspielten.

Zur Aufführung kamen unter dem Leiter des Jugendorchesters, Peter Ruhland, zum Beispiel das Harfenkonzert B-Dur von Händel oder Verdis Triumphmarsch aus „Aida". Der Chor der DSB Alexandria intonierte unter der Leitung von Karl Kronthaler die Carmina Burana von Orff, während Solistinnen u. a. ägyptische Weisen erklingen ließen. Den fulminanten Höhepunkt bildete die vom Chor und dem Orchester gemeinsam zelebrierte Ode an die Freude aus Beethovens 9. Symphonie.

Insgesamt rund 150 Musiker brachten den wunderschönen, stimmungsvoll beleuchteten Innenhof der DSB Kairo zum Erklingen und beeindruckten sichtlich das Kairener Publikum. Die Konzertveranstaltung war ein eindrucksvolles Zeichen für die enge, freundschaftliche Beziehung und Zusammenarbeit der beiden Borroschulen und ihr gemeinsames Bemühen um interkulturelle Begegnung.

Heribert Schorm

Solistinnen der DSB Alexandria

Streicher des Reichenhaller Jugendorchesters

Die Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria

Abitur und duale Ausbildung
(Fachhochschulreife und zusätzlich Ausbildung zur Fremdsprachenassistentin- und -sekretärin)

Im Reigen der drei Deutschen Schulen in Ägypten erfreut sich die DSBA hoher Wertschätzung in der agyptischen Gesellschaft, aber auch in Deutschland. In Alexandria bezeichnet man sie gemeinhin – der Gouverneur und andere Vertreter der Behörden bekräftigen das immer wieder – als die beste Schule der Stadt. Dieser sehr gute Ruf beruht auf einer *120-jährigen Tradition*. Satzungsgemäß begann die Kongregation der Borromäerinnen, „ohne nach Rasse, Klasse und Religion zu unterscheiden" (§ 139 der Ordenssatzung) der sozial schlecht gestellten Jugend, insbesondere den Mädchen zu helfen. Dabei nimmt die Institution Schule eine zentrale Stellung ein. 1884 wurde die DSB Alexandria, 1904 die DSB Kairo gegründet.

An der DSB Alexandria handelte man, sozusagen *im Vorgriff auf das Kohl-Mubarak-Abkommen,* von Anfang an sehr *praxis- und zukunftsorientiert*: Bereits im Jahre 1911 wurde eine Handelsklasse eingerichtet, wo die Schüler/innen „Buchführung, Kurzschrift und Maschinenschreiben erlernten und ihre Kenntnisse in den Fremdsprachen vertieften, um sich eine gesicherte Lebensstellung aufzubauen. *Die Handelsabteilung* ist seitdem fester Bestandteil der DSB in Alexandria geblieben, bis heute" (aus der Festschrift: 100 Jahre DSBA, S. 10). Vor 93 Jahren also war sozusagen die Geburtsstunde des zeitgemäßen *HBW-Zweiges, der „Höheren Berufsfachschule Wirtschaft mit Schwerpunkt Fremdsprachen",* die 2003 zur *Fachoberschule* mit Schwerpunkt Wirtschaft erweitert worden ist. Die amtliche Brücke zu Deutschland ist geschlagen worden, als 1924 die erste weltliche, deutsche, durch das Auswärtige Amt verpflichtete Lehrkraft ihren Dienst an der Schule antrat. Kontinuierlich ist die Zahl der deutschen Lehrkräfte parallel zur stets zunehmenden Schülerzahl gestiegen. Heute unterrichten sechzehn amtlich vermittelte Lehrkräfte an der DSB Alexandria. Es war politisch und erzieherisch richtig, dass *nach dem 2. Weltkrieg die ägyptischen Abschlüsse* Bestandteil der Schule wurden. Diese Anpassung an die Bedürfnisse des Landes und die Bedingungen der ägyptischen Regierung fand die große Akzeptanz der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Der ägyptische Anteil in der Schülerschaft schnellte sprunghaft nach oben. 1946 wurde Arabisch ein offizielles Unterrichtsfach. Es war nur folgerichtig, dass in der Handelsklasse Maschinenschreiben, Buchführung, Wirtschaftskunde und Schriftverkehr in der Landessprache unterrichtet wurden. Diese Ausweitung der unterrichtlichen Inhalte, der neuen Lehrpläne brachte es mit sich, dass *1966 die bisher einjährige Handelsschule um ein Jahr* aufgestockt wurde. Dabei ist auf die Fortsetzung des Studiums der *vier* in der Schule gelehrten *Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Arabisch)* größter Wert gelegt worden, fast als hätte man die derzeitige Globalisierung der Welt schon damals so klar erkannt. Die Verantwortlichen, *die Ordensschwestern*, hatten offensichtlich *Visionen,* die die DSBA rechtzeitig auf die *veränderten Anforderungen* vorbereitet und entsprechend strukturiert hatten. Fächer wie Wirtschaftskunde, kaufmännisches Rechnen, Wechsel- und Schecklehre, kaufmännischer Schriftverkehr, Buchführung, Maschinenschreiben in den vier Sprachen und Kurzschrift in deutscher, französischer und englischer Sprache zählten zu dem *lebensnahen, umfangreichen, anspruchsvollen und wirtschaftsorientierten Unterrichtsangebot*.

Wegen der Studienmöglichkeiten über Ägypten hinaus, vor allem *mit Blick auf Deutschland*, entschied sich die Schule vor elf Jahren, den ägyptischen Thanaweyaabschluss durch die *deutsche Reifeprüfung* zu ersetzen.

Fast zeitgleich bekam auch die ehemalige Handelsklasse ein neues Gewand. Angepasst an eine in Rheinland-Pfalz existierende Schulform und unter Berucksichtigung ihrer Wurzeln in der ehemaligen Handelsabteilung bekam sie auch den aus Deutschland importierten Begriff *„Höhere Berufsfachschule Wirtschaft" (HBW)*. Der Fremdsprachentradition der Schule folgend ergänzte man ihn um den Zusatz *„mit Schwerpunkt moderne Fremdsprachen"*. Diese eben in ihrer Entwicklung skizzierte, berufsorientierte Schulform ist gerade in Ägypten richtig ange-

siedelt und deshalb entsprechend akzeptiert. Sukzessive wurde diese Wirtschaftsabteilung mit Umsicht weiterentwickelt. Die praxisorientierten Fächer und die Fremdsprachen machen wie in der Vergangenheit ihr Profil aus. Methodik und Didaktik, Fächerprofil und Ausstattung orientieren sich immer wieder von neuem an den Erfordernissen unserer hochtechnisierten, in rasantem Wandel begriffenen Welt. Die Schülerinnen werden im Fachunterricht, wie z. B. durch die Fächer Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Rechnungswesen, EDV, Maschinenschreiben Deutsch und Arabisch, arabische Wirtschaftslehre, Übersetzung (vom Deutschen ins Englische und vom Deutschen ins Arabische und umgekehrt) etc. konkret auf die Berufssituation vorbereitet. Sie können nach Erreichen ihres HBW-Diploms aber auch die Universität mit den Fakultäten Wirtschaft (arabische und englische Abteilung), Tourismus etc. besuchen, ehe sie ihren Beruf ergreifen. Die verdiente Aufwertung hat der HBW-Zweig erhalten durch die genehmigte Erweiterung zur *Fachoberschule (FOS)*. Diesem weiteren Qualitätssprung zollte der *ägyptische Erziehungsminister amtliche Anerkennung*. Denn er genehmigte für diesen Wirtschaftszweig auch die *ägyptische Abituranerkennung*, wenngleich die meisten Fächer auf deutsch unterrichtet werden. Das ist in der Tat ein großer Vertrauenserweis der deutschen Seite gegenüber, ein faktischer *„Dialog"*. Die FOS-Absolventen/innen schließen nicht nur mit der deutschen *Fachhochschulreife*, sondern auch mit der *Thanaweya*, dem ägyptischen Abitur ab mit Zugangsberechtigung zu den geisteswissenschaftlichen Fakultäten an ägyptischen Universitäten (ausgenommen sind Medizin, Pharmazie und Ingenieurwesen).

Mit dem Einsetzen des *Computerwesens und der digitalen Vernetzung* vor wenigen Jahren hat die Schule mit Investitionen nicht gespart, um unseren Schülerinnen und Schülern eine moderne Ausbildung zu ermöglichen. Die neuen hochmodernen Internet- und EDV-Räume sind bis auf die letzte Minute ausgebucht.

Die DSB Alexandria präsentiert sich als allgemeinbildende Schule mit einem klassischen, *deutschen Abiturzweig* und mit einem praxisorientierten *Wirtschaftszweig (FOS) dualen Ausbildungszuschnitts*. Nach Abschluss der 8. Klasse besucht etwa die Hälfte des Jahrgangs den *FOS-Zweig*, die andere den deutschen *Abiturzweig*. Die Schülerinnen der Klassen 10 und 11 des Abiturzweigs nehmen an den ägyptischen Thanaweya-Prüfungen in den arabischen Fächern außer Haus teil (eine wichtige Voraussetzung für die Zulassung zu einem Studium an einer ägyptischen Universität). Nach Bestehen der deutschen Reifeprüfung sind die Absolventinnen gemäß dem deutsch-ägyptischen Abkommen berechtigt, auch in Ägypten alle Fächer zu studieren.

Die Schüler/innen der *Wirtschaftsabteilung* warten nach Erreichen des HBW-Diploms bzw. der Fachhochschulreife mit einer attraktiven *Zusatzqualifikation* auf. In Zusammenarbeit mit der DAIHK lassen sich die Mädchen zur *Fremdsprachenassistentin und -sekretärin* ausbilden, eine in Industrie und Wirtschaft sehr geschätzte Zusatzqualifikation. Zu dieser Ausbildung gehört pflichtgemäß ein Praktikum von insgesamt 24 Wochen. Die Schülerinnen sammeln in der Industrie, in Firmen, Banken, Büros, in Betrieben unterschiedlichster Art erste wichtige Berufserfahrungen. Sie erfahren von Anfang an die Vorteile der dualen Berufsausbildung. Denn die Praktika tragen wesentlich zur späteren, richtigen Berufswahl bei. Die DSB Alexandria dankt der *Deutsch-Arabischen Industrie- und Handelskammer (DAIHK)* für die sehr gute Kooperation im Rahmen der Vergabe der Praktikumsplätze und bei der Durchführung der Fremdsprachensekretärinnenprüfung. Die Verbindung zur heimischen Wirtschaft ist für diese Ausbildung von großer Wichtigkeit. Herrn Dr. Göpfrich, dem Geschäftsführer der DAIHK in Kairo, und seinen Mitarbeitern sei an dieser Stelle namentlich herzlich gedankt.

Abiturientin oder HBW/FOS-Absolventin des Wirtschaftszweigs und gleichzeitig Fremdsprachensekretärin?

Beide Studiengänge repräsentieren *erfolgreiche Bildungswege*, wie wir sie aus Deutschland kennen. In beiden Fällen handelt es sich im Prinzip um einen allgemeinbildenden Schulzweig, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Wird im Abiturzweig eher das abstrakte Denken geschult, so trägt man im Bildungsgang des Wirtschaftszweiges (HBW/FOS) dagegen dem praktischen Ansatz der dualen Ausbildung mehr Rechnung.

Die Schülerinnen der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria sind den neuen geistigen und technischen Anforderungen unserer modernen Medien- und Hoch-Technologie-Gesellschaft durch eine qualifizierte Ausbildung gewachsen. Diese wird durch *geschulte Lehrkräfte, moderne Ausbildungsplätze* (drei Computerräume, Internet etc.) und nicht zuletzt durch *die gezielte Erziehung zu einem Wertedenken* garantiert.

Nikolaus Eberl

Brücken für Bildung – „Bildung baut Brücken“

German University in Cairo

Brücken überwinden Meere, Gebirge, Straßen und Täler, sie ermöglichen es, den Kontakt zwischen Menschen, die vorher voneinander getrennt waren, wieder aufzubauen. Dasselbe gilt für die Bildung, denn Bildung muss auch erbaut werden. Brücken für Bildung sind ein Symbol für das, was jede Gesellschaft braucht, unabhängig davon, ob es eine westlich entwickelte ist oder eine in der dritten Welt. Mit oder durch Bildung kann eine Überwindung der trennenden Grenzen zwischen Menschen und verschiedenen Kulturen erreicht und der wissenschaftliche, industrielle, technische und kulturelle Austausch vereinfacht werden.

Deshalb sind Bildungs- und Kulturbrücken ein guter Start, denn sie sind auch ein Symbol für Toleranz, gegenseitige Anerkennung, Solidarität, Fortschritt und Innovation. Solche Wissensbrücken müssen wie ganz normale Brücken auch geplant und gebaut werden, von vielen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnissen. Dazu gehören auch Mut und Kraft.

Eine ganz neue und in Zukunft eine der vielleicht größten Wissens- und Kulturbrücken zwischen Deutschland und Ägypten ist die „German University in Cairo“ (GUC). Sie ist die erste deutsche Universität außerhalb Deutschlands, ihre Gründung eine Premiere im deutschen Bildungswesen. Es ist eine private Universität nach ägyptischem Recht und mit deutschen Qualitätsstandards. Entsprechend ist die Universität in einer Parallelstruktur organisiert: Neben dem ägyptischen Universitätspräsidenten Prof. Dr. Mahmoud Hashem Abdelkader ist der Vizepräsident der deutsche Gründungsrektor der Universität, Prof. Dr. Jens Weitkamp von der Universität Stuttgart.

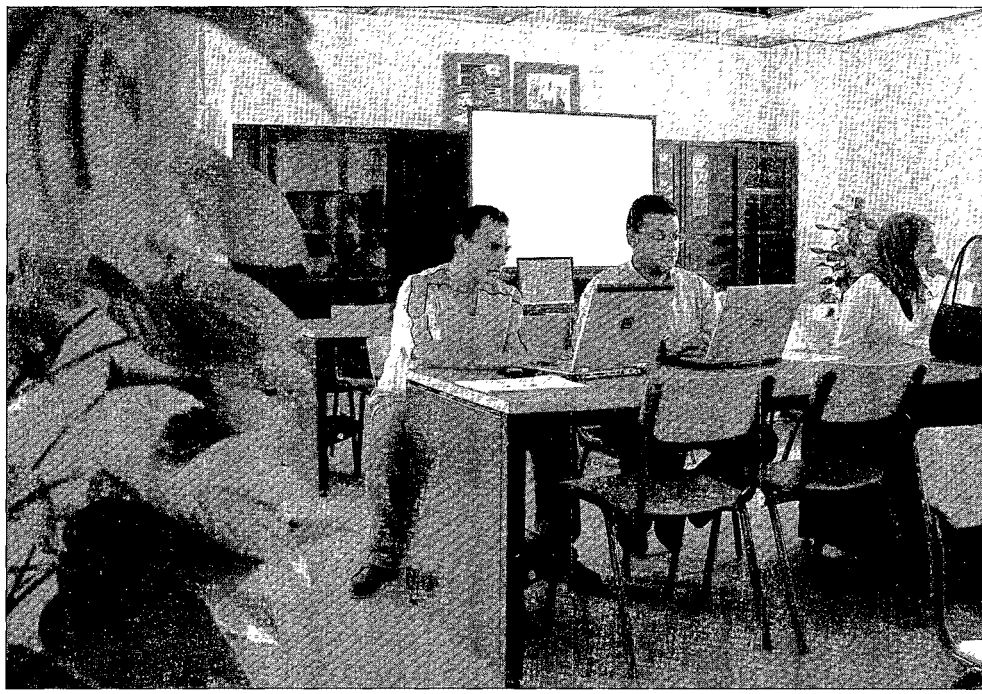
Hauptgründer und Mentor der GUC ist Prof. Dr. Ashraf Mansour, Vorstand des Aufsichtsrats. Der Materialwissenschaftler habilitierte an der Universität Ulm, wodurch sein großer Wunsch entstand, deutsche Wissenschaftskultur nach Ägypten zu bringen. 1994 bekam er die Idee, eine Universität zu gründen. Es begann mit einer Vision, die sich langsam und schrittweise verwirklichte. Heute steht die GUC in „New Cairo City“, nach ihrer Einweihung im Oktober 2003 studieren die ersten 1.000 Studenten, ihre Zahl soll bis zu den Jahren 2007/2008 auf 5.000 steigen.

Die GUC bietet innovative und technische Studiengänge an, die der Markt in Ägypten und in anderen Ländern der Region besonders benötigt. In der ersten Phase eröffnet die GUC die Fakultäten Informationstechnologie, Medientechnologie, Management, Pharmazie und Biotechnologie, Ingenieurwesen und Materialwissenschaften. Eine Fakultät für Postgraduale Studien ist für eine spätere Phase vorgesehen.

Die Lehrsprache ist Englisch. Deutsch wird auch gelehrt, damit Austauschprogramme mit Deutschland problemlos stattfinden können. Der Unterricht findet in kleinen Gruppen statt, wobei 50 % der Lehrkurse praktische Kurse sind. Ferner sind Forschungsprojekte und Weiterbildung an der GUC vorgesehen. Die Form der Lehre soll Autonomie, Innovation, Eigeninitiative und funktionierende interdisziplinäre Arbeitsgruppen fördern, welche nicht nur auf dem regionalen und nationalen, sondern auch auf dem internationalen Markt benötigt werden.

Die Curricula der Studiengänge stammen von den Universitäten Ulm, Stuttgart, Tübingen und Mannheim, wurden aber in den Lerninhalten an

GUC Gebäude



Studierende bei der Arbeit

die ägyptischen Verhältnisse angepasst, damit die Studenten ihren Voraussetzungen und den Erfordernissen von Wirtschaft und Wissenschaft gemäß ausgebildet werden.

Die Abschlüsse werden nicht nur in Ägypten, sondern auch in Deutschland und Europa anerkannt sein. Die ersten Schritte zur Akkreditierung durch die deutsche Akkreditierungsgesellschaft Aquin sind bereits eingeleitet.

Die deutschen Paten-Universitäten steuern nicht nur die Curricula, sondern unterstützen auch die Rekrutierung des Lehrpersonals. Weitere Unterstützung bieten auch die deutsche Botschaft in Kairo, das ägyptische Ministerium für Hochschulwesen, das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland, das Ministerium für Wissenschaft und Kunst in Baden-Württemberg, der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Deutsch-Ägyptische Industrie- und Handelskammer und das Goethe-Institut in Ägypten. Die gemeinsamen Bemühungen dieser und noch weiterer Institutionen führen zur wissenschaftlichen, technischen und industriellen Qualitätsoptimierung der Ausbildung nach dem „Total Quality Management TQM", so dass das Ausbildungsniveau in Kairo dem in Deutschland entspricht. Über 3.000 Studierende haben sich bereits im ersten Studienjahr an der GUC beworben, von denen etwa 1.000 es geschafft haben und nun dort studieren.

Bibliothek

Durch die Unterstützung des Ministerpräsidenten von Baden-Württemberg, Erwin Teufel, wird die GUC durch einen Online-Dienst mit der Süd-West-Baden-Württembergischen Bibliothek in Deutschland verbunden, der für Forschungszwecke und allgemeine Informationssuche durch Angehörige der GUC, aber auch für externe Forschungsarbeiten zur Verfügung steht.

Computerzentrum

Das GUC-Computerzentrum wird durch IT-Experten geleitet. Das Zentrum bietet IT-Infrastruktur auf dem neuesten Stand der Technik und dient dem Training und der Versorgung des Lehrpersonals, der Mitarbeiter und der Studenten. Besondere Flexibilität und Mobilität bei Internetzugang und -nutzung ermöglicht allen das Wireless Lan. Geplant ist ein umfassendes Informations- und Kommunikationssystem, das auch die Bibliothek einschliesst und den Online-Zugang zum elektronischen Medium ermöglicht.

Sprachenzentrum
Das Sprachenzentrum wird hauptsächlich Sprachkurse fur Deutsch, Englisch und Arabisch anbieten, sowie Veranstaltungen zum interkulturellen Austausch und eine besondere Rolle als Verständigungsbrücke spielen, so dass neben dem eigentlichen Sprachunterricht den Studenten kulturelle Einsichten und Weiterbildung geboten werden.

Darüber hinaus ist es ein Informations- und Beratungszentrum für Studien an Universitäten in Deutschland und zur Vermittlung wissenschaftlicher Kontakte.

Mit der GUC entsteht eine Riesen-Bildungsbrücke von Deutschland nach Ägypten, mit deren Aufbau die Hoffnung verknüpft ist, dass viele Kontakte, viel Wissen und viel Erfahrung dadurch zusammen kommen.

Weitere Informationen finden Sie auf der Homepage der GUC: www.guc.edu.eg

Nassifa Sabongui

Deutsche Schulen im arabischen Raum

Rundtischgespräch der Deutschen Welle anlässlich der 26. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

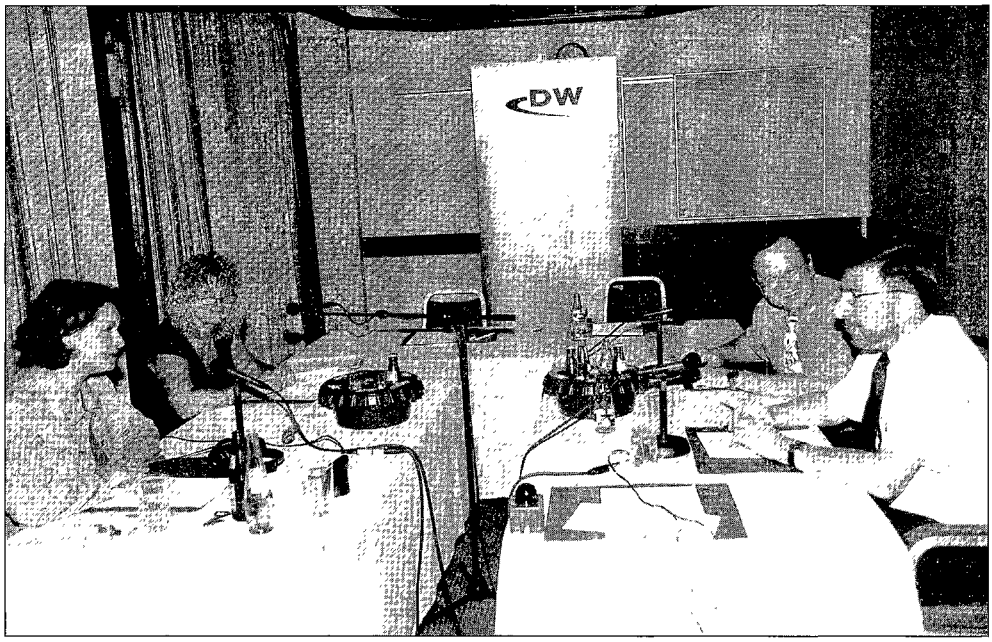
Vera Spasovska: Einen schönen guten Tag und herzlich willkommen zu unserer Sendung Thema. Am Mikrofon ist jetzt Vera Spasovska, heute direkt aus Passau von der 26. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland. Hier sind diejenigen zusammengekommen, die sonst in aller Welt verstreut an Deutschen Auslandsschulen unterrichten. Ob in Moskau, Singapur, Tokio, Peking oder New York, weltweit gibt es 117 Deutsche Schulen. Unterrichtet werden insgesamt 250.000 Schüler. Trotz knapper werdender Kassen gelten diese Schulen nicht nur als Kaderschmieden, sondern auch als wichtige Außenstellen Auswärtiger Kulturpolitik. Das Thema der Tagung, die hier gerade stattfindet, heißt Faszination des Fremden, und wir wollen in dieser Sendung fragen, ob sich seit dem Irak-Krieg die Arbeit an Deutschen Auslandschulen in islamischen Ländern verändert hat. Meine Gäste sind Dagmar Heuer, die an der deutschen Schule in Riyadh Saudi-Arabien unterrichtet, Werner Lauk, Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt und Bundesvorsitzender des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, und Peter Rink, Schulleiter der Deutschen Schule Jounieh im Libanon.

Dagmar Heuer, Sie sind seit vier Jahren an der deutschen Schule in Riyadh tätig. Wie hat sich der Irak-Krieg ausgewirkt, auf das tägliche Leben in Riyadh und auf ihre Arbeit in der Schule.

Dagmar Heuer: Ja, zunächst haben viele Familien während des Irak-Krieges das Land verlassen, sind dann aber wieder zurückgekehrt. Nach Ende des Krieges, als Anschläge auf deutsche bzw. ausländische Compounds stattfanden, ...

Vera Spasovska: Können Sie ganz kurz erklären, was Compounds sind?

Dagmar Heuer: Das sind große Wohnsiedlungen mit ungefähr 200 Häusern, die von einer großen Mauer umgeben sind und durch Schlagbaum und Sicherheitspersonal geschützt sind. Ja, auf Anraten der Botschaft sollten wir während der Krise möglichst die Basare meiden, keine öffentlichen Plätze besuchen, einkaufen nur, wenn es hell ist, am besten eine eiserne Ration von Lebensmitteln und Wasser anlegen. Ich persönlich empfinde, dass es in Saudi-Arabien nach Beendigung des Irak-Krieges viel gefährlicher geworden ist, denn es gab Drohungen über geplante Anschläge, Bombendrohungen, die ständige Unsicherheit, das irgendetwas passieren könnte. Weiterhin kamen auch Meldungen über Festnahmen von Terroristen, über die Sicherstellung von Waffen und Sprengstoff konnte man in den Zeitungen lesen, daraus ergibt sich natürlich eine Stagnation der kulturellen Begegnung. Das heißt, wir konnten keine Klassenfahrten mehr machen, keine Ausflüge in die nähere Umgebung, und ganz zum Schluss in den letzten drei Wochen vor den Zeugnissen, ist sogar unsere ganze Schule in unseren Compound umgezogen, da die Lage einfach zu unsicher war.



Die Teilnehmer(innen) des Rundtisch-Gesprächs

Vera Spasovska: Peter Rink, Sie sind Schulleiter an der Deutschen Schule in der libanesischen Stadt Jounieh. Haben Sie ähnliche Erfahrungen gemacht? Hat sich der Irak-Krieg auch bei Ihnen ausgewirkt?

Peter Rink: Also, im Libanon es ist während der ganzen Zeit sehr ruhig geblieben. Es war eine gespannte Ruhe, man hatte natürlich Sorge, dass der Konflikt auch auf Syrien und den Libanon übergreifen würde, das ist aber nicht eingetreten. Es hat einige Anschläge aus Protest gegen den Krieg gegeben, etwa einen Sprengstoffanschlag auf eine McDonalds-Filiale, insgesamt ist die Reaktion auf den Irak-Krieg im Libanon sehr unterschiedlich gewesen. Das hängt natürlich damit zusammen, dass die religiösen Gemeinschaften, die im Libanon leben, etwa 50 Prozent Muslime und etwa 40 Prozent Christen, all diese religiösen Gemeinschaften sind sich nach Ende des Bürgerkrieges vor zehn Jahren, was ihre Wohnquartiere betrifft, aus dem Wege gegangen. Jounieh liegt mitten im christlichen Teil des Libanon, dort hat man den Irak-Krieg beobachtet. Natürlich haben wir auch wie in Riyadh Dagmar Heuer die Empfehlung bekommen, Reisen an die syrischen Grenze und amerikanische Fast-Food-Ketten zu meiden, aber insgesamt ist es relativ ruhig geblieben, und ich auf das Gefühl gehabt, dass mancher Christ mit dem Ergebnis des Krieges gewisse Hoffnung verbunden hat, Hoffnungen, dass sich der Libanon vielleicht etwas unabhängiger platzieren kann.

Vera Spasovska: Nun trägt der Libanon eine andere historische Altlast. Wie wirkt sich das auf ihre Arbeit in der Schule aus? Wie gehen Sie damit um?

Peter Rink: Ja, wir haben knapp 90 Prozent christliche und etwa zehn Prozent muslimische Schüler. Ich bin jetzt fünf Jahren dort, am Anfang war das nicht einfach, Begegnung herzustellen. Wir haben das aber angefangen, dadurch, dass wir Reisen nach Syrien machten, Reisen in den muslimischen Teil des Landes und dadurch haben wir innerhalb der Schülerschaft eine Stimmung erzeugen können, die von gegenseitigen Respekt getragen ist und das ist ein ermutigender Anfang.

Vera Spasovska: Werner Lauk, Sie kennen die Arbeit der Auslandschulen aus eigener Erfahrung, wie unterstützt das Auswärtigen Amt die Arbeit der Schulen denn inhaltlich?

Werner Lauk: Sie wissen, dass die deutschen Auslandsschulen ein ganz essentieller Teil einer auf Friedenssicherung und Konfliktprävention

ausgerichteten Außenpolitik, insbesondere der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sind. Rund ein Drittel der Mittel des Kulturfonds des Auswärtigen Amtes werden für das Auslandsschulwesen eingesetzt und natürlich hat die deutsche Politik – fraktionsübergreifendend übrigens – ein hohes Interesse daran, diese Netzwerke, die sich in den Gastländern der Schulen durch die jährlichen Schulabgänger bilden, nachdrücklich und nachhaltig zu unterstützen. Die Schulen sind alle Privatschulen. Diese Privatschulen müssen sich in ihrem jeweiligen Umfeld, auch in der Konkurrenz zu anderen, vergleichbaren schulischen Angeboten bewähren. Daher ist es wichtig, dass sie ein modernes, auch auf die Nachfrage ihrer Klientel ausgerichtetes schulisches Angebot präsentieren. Wir ermutigen und unterstützen die Schulen nachdrücklich darin, ein modernes Schulprogramm, ein entsprechendes Schulprofil, auch bis hin in die schulischen Abschlüsse zu entwickeln, unter Einbeziehung der ganzen Schulgemeinde. Das heißt konkret etwa, dass wir in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte verstärkt aktiv sind, dass wir in der Zusammenarbeit mit den Schulvorständen die Entwicklung der Schulen in verschiedener Weise unterstützen und fördern, etwa die Entwicklung in Richtung auf Bilingualität oder generell Mehrsprachigkeit, durch die Einführung von Sachfachunterricht in einer anderen Sprache als der deutschen oder auch hinsichtlich der Schuldauer, das heißt der Zwölfjährigkeit bis zum Abschluss. Wir sind auch dabei, einen internationalen schulischen Abschluss zu entwickeln, der die Konkurrenzfähigkeit der Schulen in ihrem Gastland und darüber hinaus verbessern wird.

Vera Spasovska: Zur Förderung gehort natürlich auch die finanzielle Ausstattung. Da hat es auch im Bereich der deutschen Auslandschulen erhebliche Kürzungen gegeben, seit 1999 dreißig Prozent der Mittel. Wie verträgt sich das, wenn man einerseits die deutsche Auswärtige Kulturpolitik als ein sehr wichtiges Standbein versteht, andererseits aber die Mittel drastisch kürzt?

Werner Lauk: Es ist richtig, dass bis ins vorvergangene Jahr hinein die Mittel der allgemeinen Haushaltsentwicklung angepasst wurden und auch im Bereich des Auslandschulwesens die Finanzierung gekürzt worden ist. Es ist aber kein Schulträger gezwungen gewesen, etwa eine Schule zu schließen. Die Förderung der einzelnen Schulen wurde flexibel angepasst. Inzwischen hat sich der Trend umkehren lassen, dank der Unterstützung aus dem Deutschen Bundestag und auch aus der deutschen Wirtschaft.

Frau Heuer (r.) und Frau Spasovska

Vera Spasovska: Ich gebe die Frage gleich mal weiter an Frau Heuer. Wie sieht es aus mit den Sparmaßnahmen, ist es alles so glimpflich verlaufen oder mussten Sie doch gewisse Einschnitte vornehmen?

Dagmar Heuer: Also gewisse Maßnahmen haben wir ergriffen. Zum Beispiel haben wir am Anfang des Schuljahres das Schulgeld erhöht. Das ist natürlich nicht unbegrenzt machbar. Man muss ja vergleichbar bleiben mit anderen Schulen. Dann haben wir Folgendes gemacht: Wir haben Klassen zusammengelegt, in den Nebenfächern, so weit sich das vom Lehrplan her anbot. So haben wir zum Beispiel in Biologie, in Erdkunde, in Technik zwei Klassen zusammengelegt, oder in Kunst, Musik und Sport sogar drei Klassen. Und wir haben natürlich eine sehr große Unterstützung vom deutschen Wirtschaftskreis bekommen. Ohne diese Unterstützung wären viele Unterrichtsvorhaben, Projekte usw. nicht möglich gewesen. Eine wichtige Hilfe waren auch noch die Eltern, die z. B. Kostüme genaht haben für Aufführungen, ein Büfett finanziert haben für unsere Feiern, ohne diese Hilfe wäre vieles nicht möglich gewesen.

Vera Spasovska: Wie sieht es bei Ihnen aus, Herr Rink, sind Sparmaßnahmen bei Ihnen ein Thema, müssen Sie auch kreativ werden und auf Sponsoringmaßnahmen zurückgreifen?

Peter Rink: Also Geld hat man natürlich nie genug. Das hängt auch mit der wirtschaftlichen Situation im Libanon zusammen. Wir haben mehr als 40 Prozent Arbeitslose, es gibt viele Eltern, die sich das Schulgeld nicht leisten können und mit ihren Zahlungen in Rückstand sind. Was die Unterstützung durch die Bundesrepublik anbetrifft, da hatten wir lange Jahre Stabilität, da wurde also nicht gekürzt, und seitdem wir an einem neuen Projekt arbeiten, nämlich an der Einführung eines gemischtsprachigen Baccalauréats teilnehmen, haben wir sogar eine Steigerung der Schulbeihilfe erhalten und eine zusätzliche Lehrkraft bekommen, wofür wir den fördernden Stellen auch sehr dankbar sind. Aber das ändert nichts daran, dass die Kasse klamm ist. Das hat eben damit zu tun, das viele Eltern sich das Schulgeld nicht leisten können, wir aber auch die Gebühren nicht senken können, um attraktiv zu werden.

Vera Spasovska: Kurzes Beispiel, was kostet das pro Monat, sein Kind auf Ihre Schule zuschicken?

Peter Rink: Das Schulgeld beträgt für ein Kind in der Oberstufe derzeit 2.600 Dollar, das sind 2.400 Euro im Jahr. Es kommen noch geringe Nebengebühren dazu, so dass die Gesamtgebühren im Jahr auf etwa 2.800 Dollar kommen.

Vera Spasovska: Das ist schon ein erheblicher Einsatz, wenn man sein Kind auf so eine Schule bringen möchte. Was bewegt denn die Eltern des Gastlandes, ihr Kind dennoch dahin zu schicken, was macht ihre Schule so einzigartig?

Peter Rink: Einzigartig ist sie nicht. Es gibt 117 deutsche Auslandschulen, und es gibt viele ausländische Schulen im Libanon. Ich habe das Gefühl, die Eltern sind sehr begeistert, wenn ihre Kinder mit den europäischen Werten, aber auch den Sekundärtugenden vertraut gemacht werden, und dass sie andere Ansätze in der Erziehung und Unterrichtsarbeit kennen lernen, und ein ganz wichtiger Punkt ist: Es gibt eben nur die beiden deutschen Schulen im Libanon, wo man vom Kindergarten an Deutsch lernen kann. Viele Eltern sind daran interessiert, dass ihre Kinder vom Kindergarten an eine bilinguale Erziehung genießen.

Vera Spasovska: Frau Heuer, was sind die Beweggründe der Eltern in Riyadh, ihre Kinder auf die deutsche Schule zuschicken? Was verbindet man damit?

Dagmar Heuer: Eine ganz wichtige Aufgabe ist das bewusste Einsetzen der deutschen Sprache im Unterricht, die Muttersprache lebendig zu halten. Das Klassenzimmer wird praktisch zu einem Teil Deutschlands, einem Teil deutscher Kultur. Die Schule wird zu einem Teil deutscher Heimat im Ausland, um mit den Worten von Max Frisch zu sprechen: „Heimat ist nicht an Ländereien gebunden, sondern an den Menschen, den wir vernehmen und erreichen" – und dieses ist so wichtig, weil wir ständig Begegnungen mit Kindern haben von Ingenieuren, Managern, Botschaftsangehörigen. Deren Kinder sind oft nicht in Deutschland geboren und sind auch nicht ständig im muttersprachlichen Raum. Und so ist meine Aufgabe ganz wichtig, dass ich nicht nur Vermittler von Informationen und Werten bin, sondern auch Berater, Betreuer in Lebensfragen von Kindern, die nicht ständig im muttersprachlichen Raum leben.

Vera Spasovska: Herr Lauk, weltweit lernen etwa 20 Millionen Menschen die deutsche Sprache und die deutschen Auslandschulen liefern und leisten ihren Beitrag dazu. Andererseits ist

Herr Rink (l.) und Herr Lauk

Englisch auf dem Vormarsch und es ist schwer, Deutsch weiterhin attraktiv zu halten. Was muss getan werden, damit auch die Deutschen Auslandsschulen diesem Anspruch gerecht werden können?

Werner Lauk: Es gibt einen Spruch, den die Präsidentin des Goethe-Institut geprägt hat, „Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus." Nun ist es so, dass die deutschen Auslandsschulen ganz essentielle Orte des Erlernens der deutschen Sprache sind. In dem Maße, wie sie für ihr Umfeld und ihr spezielles Klientel attraktiv sind, in dem Maße, wie sie auch für die Kinder der örtlichen Bevölkerung attraktiv sind, werden sie auch die deutsche Sprache weiter fördern und befördern können. Dazu sind natürlich moderne Lehrwerke nötig, eine besondere qualifizierte Ausbildung, damit Deutsch auch als Fremdsprache adäquat gelehrt werden kann. Auch die Nutzung moderner Technologien, etwa das eLearning, das Erlernen von Sprache über große Distanzen hinweg, erfordert den Einsatz neuer Lehrmittel und natürlich auch die entsprechende finanzielle Unterfütterung und Ausbildung der Lehrkräfte. So spielt auch die moderne Kommunikation eine große und zunehmende Rolle, ich erinnere als Beispiel nur daran, dass etwa während der Sars-Krankheit in Ostasien an einer Reihe von Schulen, etwa in Peking, Shanghai, Hongkong, der Kontakt zwischen den Lehrern und den Schülern über das Internet aufrechterhalten werden konnte, mittels Hausaufgaben und deren Korrektur.

Vera Spasovska: Herr Rink, noch ein ganz kurzes Wort zu einer besonderen Frage, nämlich der Aufgabe der Deutschen Schule, den Dialog zu fördern mit dem Gastland, in dem sie sich befindet. Können Sie kurz beschreiben, wie Sie das tun?

Peter Rink: Jeder Auslandslehrer lässt sich in anderer Weise auf das Gastland, indem er eine Zeit lang lebt, ein. Ja, wie tue ich das? Man muss am Anfang sehr viel zuhören, damit man weiß, wie der Gesprächspartner gestrickt ist, was ihn bewegt, was ihn stört, was er liebt, nur darüber, durch Empathie, kann man in einen wirklich interkulturellen Dialog eintreten und nur so kann man interkulturelles Verständnis wecken, denn nur wenn wir unsere Gesprächspartner verstehen, können wir erwarten, das sie uns verstehen.

Vera Spasovska: Die gleiche Frage an Sie, Frau Heuer, Sie leben in einem Land mit sehr strengen islamischen Traditionen, die sich auch auf

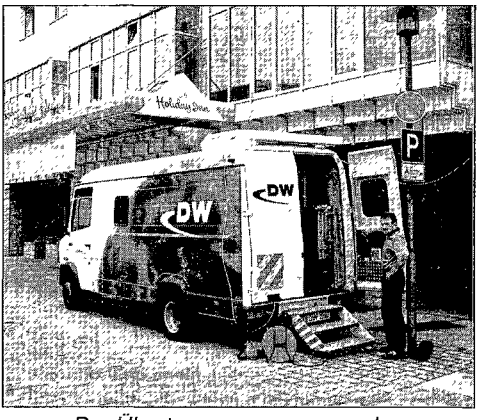
das öffentliche Leben auswirken, Geschlechtertrennung usw. Wie gelingt es ihnen dennoch, Brücken zu schlagen?

Dagmar Heuer: Ja, vielleicht kurz zu unserer Schule. Ich habe deutschsprachige Mädchen und Jungen aus Ägypten, Syrien, Österreich und Deutschland in der Klasse, und, wie schon gesagt, durch die Geschlechtertrennung ist es sehr schwierig, überhaupt Kontaktmöglichkeiten zu saudischen Schulen zu bekommen. Wie es trotzdem zu dieser Möglichkeiten kam, möchte ich ganz kurz einmal schildern. Ich habe während meines ersten Umweltprojektes über Solarenergie mit der 7. und 8. Klasse die Möglichkeit bekommen, mit meinen Schülern und Schülerinnen die Forschungsanstalt der Universität „Solar Village" zu besichtigen. Und mit der ersten Auszeichnung „Erste Umweltschule in Asien" ist ein Zeitungsartikel erschienen, in der Riyadh Daily in englischer Sprache und in einer arabischen Zeitung, und dann kamen die Kontakte zustande.[1] Es kam nämlich daraufhin eine Einladung von der arabischen Eliteschule, National Guard School, in der meine Schülerinnen ihre Projekte über Solarenergie vorstellen und erklären konnten. Wir waren dort ein Programmpunkt in der Projektwoche über Umweltschutz. Wir hatten vorher unsere Schautafeln ins Arabische übersetzt sowie auch die Bauanleitungen für unsere Solarmodelle. Die arabischen Kinder betrachteten begeistert die Modelle und probierte sie aus. Eine ägyptische Schülerin erklärte die Funktionsweise auf Arabisch und konnte sogar die Lehrerinnen begeistern.

Vera Spasovska: Mit Blick auf die Uhr eine letzte Frage in die Runde. Also, um es festzuhalten, durch konkrete Projekte gelingt es ihnen auch bei schwierigen Verhältnissen Brücken zu schlagen. Ganz persönliche Frage: Warum lohnt es sich, als Deutschlehrer ins Ausland zu gehen? Da denke ich jetzt nicht an die Finanzen.

Peter Rink: Ja, weil man sehr viel dazulernt, weil man sich auch selber besser kennen lernt. Als

1 „Der deutsche Lehrer im Ausland" berichtete, vgl. Heft 4/2002, S. 252/3



Der Übertragungswagen vor dem Tagungshotel

ich 1986 zum ersten Mal ins Ausland gegangen bin, da hat man mich gefragt, warum gehst du? Und ich habe gesagt, damit ich mein eigenes Land einmal von außen sehen kann, und besser verstehe, und das hat geklappt.

Vera Spasovska: Herr Lauk, Sie sind Vater eines Schülers, der auf einer Deutschen Auslandsschule war. Was sagen Sie aus Ihrer persönlichen Erfahrung dazu?

Werner Lauk: Die Deutschen Auslandsschulen sind Orte, an denen interkulturelle Kompetenz geworben wird. Für mich war zunächst mal wichtig, dass mein Sohn in Riyadh die deutsche Muttersprache lernt und auf dieser Basis eben auch andere Sprachen, in Riyadh schon Englisch, und auch dass er den Kontakt mit anderen Nationalitäten erfährt.

Vera Spasovska: Vielen Dank. Damit sind wir am Ende dieser Sonderausgabe unserer Sendung „Thema", heute aus Passau, wo der Verband Deutscher Lehrer im Ausland tagt. Meine Gäste waren Dagmar Heuer von der deutsche Schule in Riyadh, Werner Lauk, Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, und Peter Rink, Schulleiter der Deutsche Schule Jounieh im Libanon. Mein Name ist Vera Spasovska. Ich bedanke mich fürs Zuhören.

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

Lebendigkeit und Witz und Vielfalt in Schule und Lehrerfortbildung

Fast überall im Ausland ist es zu finden: das Poster *Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt*, das früher von Inter Nationes und heute vom Goethe-Institut Bonn herausgegeben wird.

Lebendigkeit und Witz und Vielfalt

Ganz gleich, ob man Lehrerfortbildungsinstitutionen, Schulen, Universitäten und Goethe-Institute in Asien, Amerika, Europa oder auch MOE und GUS besucht – überall hat das Plakat seinen festen Platz. Im Unterricht wird es dagegen häufig kaum verwendet. Aber in einzelnen Regionen hat die praktische Arbeit mit dem Poster doch schon fast Tradition.[1]

Die praktische Arbeit begann eigentlich schon kurz nach der Veröffentlichung von *Lebendigkeit und Witz und Vielfalt* durch den damaligen Fachberater Dimitri Milinski (St. Petersburg/Russland), der spontan ein Quiz entwarf und damit beachtliche Erfolge erzielte. Milinskis Ansatz stieß schnell auf Anerkennung, kurz darauf berichteten Arbeitsgruppen aus Irland und Ungarn über Versuche, Schüler und Studenten eigene Arbeiten zu ihrem eigenen Land anfertigen zu lassen.

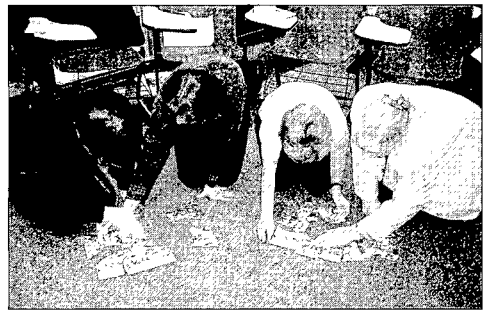
Fachberater Lutz Maier (Pecs/Ungarn) gelang es, mit einer von ihm ins Leben gerufenen Arbeitsgruppe ein Pendant fertig zu stellen, das unter dem Titel *Ungarn: mehr als Wein und Paprika* gemeinsam von Inter Nationes, der ZFA und dem Goethe-Institut Budapest herausgegeben wurde. Dazu erschien ein Arbeitsheft, das eine große Zahl von Bearbeitungsvorschlägen für den gemeinsamen interkulturell vergleichenden Einsatz beider Poster enthält.[2]

Inzwischen arbeiten mehr und mehr Lehrer, Schüler und Studenten mit den beiden Postern und es entstehen ständig neue Vorschläge, Spielanleitungen und Hinweise.

Das Poster wurde von mir gern und oft in der Schule, aber auch in Fortbildungszusammenhängen als ideales Material für interkulturelles Lernen eingesetzt, wobei nach dem folgenden Muster verfahren wurde:

Um den Einstieg in die Arbeit zu erleichtern, wurden Arbeitsgruppen gebildet, die das Poster (das mit Hilfe eines angefertigten Fotos auf DIN A3-Format verkleinert worden war) in Form eines Puzzles erhielten. Der Titel war wohlweislich entfernt worden, so dass sich die Schüler oder Lehrer zunächst ausführlich mit der Titelfindung befassen mussten.[3]

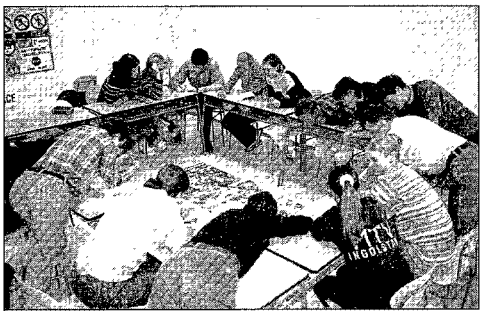
Offenbar ist die Herausforderung, die von diesem Puzzle ausgeht, so groß, dass gestandene Lehrer – wie hier im Goethe-Institut Mailand – sogar dazu bereit sind, auf die Knie zu gehen.



Im weiteren Verlauf des Unterrichtes empfiehlt es sich, den Arbeitsgruppen je ein Originalposter zu übergeben, da die Deutungs- und Identifikationsversuche, die in jeder Gruppe au-

tomatisch zu registrieren sind, mit Hilfe des Originals erheblich erleichtert werden. Hier muss auch die von den Herausgebern mitgelieferte Legende hinzugezogen werden, denn das stellt man auch als Deutscher und Muttersprachler schnell fest: man kennt bei weitem nicht alle der abgebildeten Dinge.

Hat man nur ein oder zwei Poster zur Verfügung, muss das Mobiliar entsprechend gestellt werden. In Brno wurde in einer Lerngruppe mit Hilfe der Tische einfach ein Viereck gebildet, in dessen Mitte die Poster abgelegt wurden, so dass die Schüler diese mehr oder weniger bequem einsehen konnten.



Im folgenden sollen kurz einige Möglichkeiten angerissen werden, welche Aufgaben und Übungen mit dem Poster bearbeitet werden können, ohne dass diese Anspruch auf Vollständigkeit erheben:

1. Wortschatzarbeit
Die Gruppen erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem sie zu den folgenden Begriffen Informationen sammeln: Märchenfiguren / Essbares / Tiere / Gewässer / Symbole / Feste / Berühmte Personen / Jahreszeiten / Landschaften / Kleidung.

2. Wer oder was bin ich?
Ein Schüler oder Teilnehmer sucht sich einen Gegenstand, ein Tier oder eine Person aus dem Poster aus; die Restgruppe versucht durch Fragen herauszubekommen, um wen oder was es sich handelt.

3. Dialog
Zwei Personen, Tiere oder Gegenstände unterhalten sich. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um den Osterhasen und den Weihnachtsmann, den Trabi und den Mercedes oder sogar um Beethoven und Böll handelt.

4. Typisch Deutsch
Hier konnen Unterschiede oder Gemeinsamkeiten mit Hilfe des Posters gesucht und in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden.

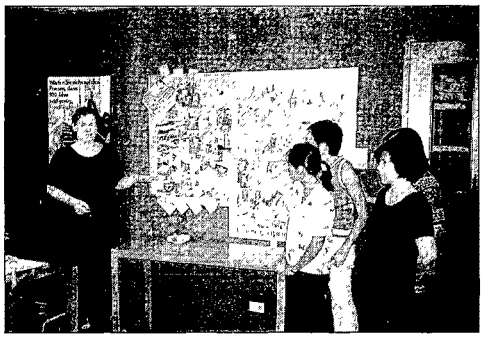
5. Quiz
Mit Hilfe des Posters kann schnell ein Quiz erstellt werden.[4] Auf einer Karte ist eine Frage, auf einer anderen die entsprechende Antwort:

Beispiel:
Frage: Am Himmel sieht man diesen Stern nicht, aber auf den Straßen.
Antwort: Der Mercedesstern.

Die Kärtchen werden kopiert, auseinander geschnitten und den einzelnen Arbeitsgruppen ausgehändigt. Sieger ist die Person, die die meisten Kärtchen gesammelt hat.

6. Das Poster zum eigenen Land
Mit Hilfe von Materialien aus der Tourismusbranche, Postkarten, Werbeprospekten, alten Illustrierten, Zeitungen und anderen Dingen mehr, kann ein Poster zum eigenen Land oder der Region entworfen werden, das kontrastiv zu *Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt* eingesetzt werden kann.

Der letztere Gedanke wurde in einem Fortbildungsseminar im Goethe-Institut Manila aufgegriffen. Dort hatten die Organisatoren im Rahmen der Vorbereitungsmaßnahmen einige Materialien aus der Tourismusbranche bestellt und den Teilnehmern zur Verfügung gestellt. Diese übertrafen die Erwartungen der Lehrgangsleitung, indem sie sich engagiert auf dieses Experiment einliessen. Es wurde geschnitten, geklebt und gezeichnet; zusätzliche Kommentare wurden angebracht, wobei auch Auszüge aus besonderen literarischen Werken in das Poster



integriert wurden. Eine Gruppe besorgte sich sogar landeskundliche Realia – in diesem Fall kleine geflochtende Bastkörbchen, die sie der Collage hinzufügten. Gleichzeitig reichte man bei der Präsentation typische tropische Früchte, um zusätzliche Sinne anzuregen.

Eine ganz andere Idee hatten zwei Schülerinnen aus Brno, die sich für ihre mündliche Abiturprüfung auf das Thema *Österreich* vorbereiten mussten. Sie besorgten sich touristische Materialien aus dem nahe gelegenen Wien und erstellten gemeinsam eine Österreich-Collage, in die sie alle Informationen einarbeiteten, die ihnen bei ihrer Vorbereitung wichtig erschienen. Das Endprodukt war von einer solchen Qualität, dass es für den landeskundlichen Unterricht in anderen Lerngruppen verwendet werden konnte.

Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass das Poster nicht in bestimmten Klassen- und Altersstufen verwendet werden muss, es ist allgemein im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einsetzbar.

Zwar liegen schon einige Bearbeitungsmöglichkeiten, Aufgaben und Übungen vor, von denen hier nur einige vorgestellt wurden, jedoch ist im Laufe der Zeit auch deutlich geworden, dass Lehrer und Schüler immer auf neue Bearbeitungsmöglichkeiten stoßen. Als Ideen können die pantomimische Darstellung von Personen, Gegenständen, Häusern und Tieren sowie ein Memoryspiel, bei dem das Poster in Teile zerschnitten und umgedreht wird, genannt werden.

Das ist jedoch auch das Gute an dem Einsatz des Posters, dass ständig neue Ideen entstehen, die den wiederholten Einsatz ermöglichen und die die Arbeit nicht langweilig werden lassen.

1 Wicke, Rainer-Ernst: *Grenzüberschreitungen,* Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung, Iudicium-Verlag, München, 2000, S. 111–119.

2 Maier, Lutz (Hsg.): Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt – Ungarn – mehr als Wein und Paprika, Goethe Institut – Inter Nationes, Budapest, Ungarn, ohne Jahresangabe.

3 In Fortbildungen mit großen Teilnehmerzahlen kann auch ein Originalposter so auseinandergeschnitten werden, dass jeder Teilnehmer einen Puzzlestein erhält und alle gemeinsam das Poster im Originalformat (ohne Titel) zusammenlegen müssen. Auf diese Art und Weise wird bei diesen Lehrern, die sich nicht alle kennen, schnell Distanz abgebaut und die Basis für die gemeinsame Arbeit geschaffen.

4 Sofern man ein solches Quiz nicht selbst erstellen will, kann der bereits erwähnten Publikation aus Ungarn ein vollständiges Quiz entnommen werden.

Rainer E. Wicke

Leserbrief

zu *„Ein Artikel und seine Folgen"*
(in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 3/2001)

Ich freue mich, Ihnen mitteilen zu können, dass in irischen Schulen nun mittlerweile fast flächendeckend auf Einkaufszettel aller Art geguckt wird (Was hat die gekauft ... Leergut? Was ist denn das?) Das ist eine so schöne Idee und die Schüler/innen (und Lehrer/innen) haben hier viel Spaß an diesen Aufgaben. Ich habe sie natürlich auch entsprechend weiterverbreitet, selbstverständlich mit Hinweis auf Sie (den Autor des Beitrags, Herrn Wicke, Anm. d. Red.), und meine Mutter hat uns mit Hunderten von Quittungen versorgt, die hier reißenden Absatz finden.

Elke Hughes / Dublin, Fachberaterin Irland

Für Routiniers, Anfänger und Prüflinge

Peterßen, Wilhelm H.: Lehreraufgabe Unterrichtsplanung. Das Weingartener PlanungsModell, Oldenbourg Schulbuchverlag, München 2003, 135 S., ISBN 3-486-03445-6, € 16,40

Der Verfasser des anzuzeigenden Buches geht bei seiner „Lehreraufgabe Unterrichtsplanung" von einer Devise des Bauhausarchitekten Walter Gropius aus „Planen heißt nicht festlegen, sondern offen halten von Möglichkeiten für die Zukunft".

Nicht mehr, aber auch nicht weniger will Wilhelm H. Peterßen mit seinem Weingartener Planungs-Modell (WPM) leisten: „eine praxisnahe und umfassende Planungshilfe für alle, die unterrichten: Routiniers, Anfänger und Prüflinge".

Nach eigenen Angaben verfolgt er konkret das Ziel, eine schulart – und fächerübergreifende, praxiserprobte Anleitung zu liefern zur Planung, Strukturierung und Vorbereitung von Unterricht sowie dessen Präsentation in Unterrichtsentwürfen.

Das WPM basiert auf der Wechselbeziehung von Planungstheorie und Planungspraxis, die sich offen hält für Aussagen der aktuellen Didaktik. Ausgehend von einem Thema als Grundlage jedes Lehr-/Lern-Vorgangs wird dieses unter drei Fragestellungen reflektiert, aus denen dann die für den Unterricht wichtigen Entscheidungen abgeleitet werden: der Frage nach den Zielen, den Inhalten und dem Weg für die Behandlung des Themas. Und diese Reflektionen sind, so hebt Peterßen hervor, mit Blick auf die Lernenden an der Lernsituation, den konkreten Bedingungen des Lernvorgangs, zu orientieren.

Von diesem Ansatz her empfiehlt Peterßen das Buch für Anfänger und Praktikanten während der Ausbildung sie sollen sich unter den genannten drei Fragestellungen (Zielsetzung, Inhalte und Arrangement von Unterricht) lernsituationsbezogen mit ihrem Thema auseinandersetzen; für gestandene Lehrer und Routiniers: ihnen soll das Modell helfen, ihr Unterrichten – am WPM orientiert – auf grundsätzliche pädagogische Entscheidungen und Absichten hin zu überdenken; für Prüflinge und Überprüfte mit dem Ziel, dass diese ihre unterrichtlichen Planungen reflektiert und nachvollziehbar entwerfen und in entsprechenden Konzepten darlegen.

Demnach eignet sich das Buch, je nach Bedarf des Lesers, ebenso für eine durchlaufende wie für eine partielle Lektüre.

Die beiden Hauptabschnitte des Buches „Planungsfelder und Planungsaufgaben" und „Planungshilfen" sind nach den bereits genannten Gesichtspunkten – Thema, Situation, Ziele, Inhalte, Arrangement – gegliedert und handeln diese in zahlreichen differenzierenden Unterpunkten gründlich ab. Gerade in diesen Seiten wird der Leser, nicht zuletzt der lernende Lehrer, vielfältige Anregungen finden: nicht immer neue, aber bekannte doch so geordnet und zusammen gefasst, dass sie verwertbar werden für die eigene aktuelle Vorbereitung von Unterricht.

Im Kapitel „Theoretische Implikationen" wird dann das eher pragmatisch vermittelte WPM zur „allgemeindidaktischen Theoriebildung" in Beziehung gesetzt. Diese Ausführungen eignen sich als Hintergrundsinformationen, die jederzeit, auch als Auffrischung des schon Gewussten, willkommen sein dürften.

Das 7. Kapitel „Hochschuldidaktischer Vorschlag für die schrittweise Einführung in das Modell" gibt in Form von 6 Modulen Impulse, wie man sich – vor allem als „Anfänger im Geschäft der Unterrichtsplanung" – das WPM, das seinen Wert eigentlich erst als Ganzes vermittelt, Zug um Zug aneignen kann.

Es schließen sich auf 55 Seiten ausführliche Beispiele aus den verschiedenen Schularten und – stufen an, die sich auf die Unterrichtsfächer Deutsch (einmal fächerübergreifend mit Gemeinschaftskunde), Musik und Englisch verteilen.

Knappe, auf das Wesentlichste beschränkte Literaturhinweise runden das Buch ab.

Wer über die Routine seines Unterrichts hinaus diesen hinterfragen und beleuchten oder sich als junge Lehrkraft über seine Hauptaufgabe Gedanken machen will, nimmt Peterßens „Lehreraufgabe Unterrichtsplanung" – immer wieder – gerne und mit Gewinn zur Hand. Es ist der Mühe wert, sich auf das WPM einzulassen. Das Buch belehrt nicht nur, sondern es regt – ganz im Sinne der eingangs zitierten Gropius-Devise – zum Offenhalten auch für neue Unterrichtskonzepte an.

Wolfgang Bietz

Lehrwerke sind Kinder ihrer Zeit

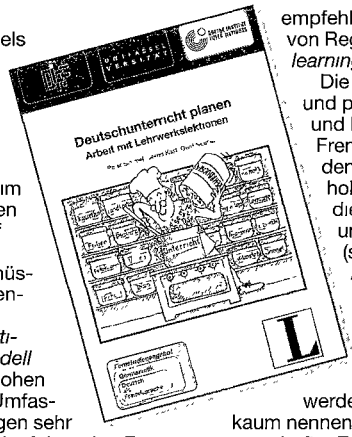
Bimmel, Peter / Kast, Bernd / Neuner, Gerd: Deutschunterricht planen, Arbeit mit Lehrwerken, Fernstudieneinheit 18 im Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, München 2003, 176 S., € 7,95

Die vorliegende Fernstudieneinheit unterscheidet sich von den anderen Publikationen dieser Reihe, da hier nicht die Entwicklung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt der Diskussion steht, sondern der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht insgesamt. Die Vorbereitung des Unterrichts, die Rolle der Schüler und Lehrer im Lernprozess und besonders die Arbeit mit dem Lehrwerk werden ausführlich und praxisnah behandelt.

Das Kapitel *Das Lehrwerk im Unterricht* wird definiert, welche Kriterien zu einem „guten" Lehrwerk gehören und was ein solches an Zusatzmaterialien bieten muss, wobei die *Entstehungsbedingungen von Lehrwerken* im weiteren Verlauf jedoch deutlich darauf hinweisen, dass Lehrwerke immer *Kinder ihrer Zeit* (S. 11) sind, bzw. dass es das ideale Lehrwerk niemals geben wird und dass die verwendeten Materialien stets den tatsächlichen Gegebenheiten und Bedingungen für die einzelne Klasse oder Lerngruppe angepasst werden müssen (S. 12). Dabei spielen die für das Zielland gültigen soziokulturellen, pädagogisch-didaktischen, fachspezifischen Faktoren eine große Rolle.

Der angebotene Exkurs zu Lehrplänen, Rahmenrichtlinien und Curricula (S. 13) ist hilfreich, da diese nachvollziehbar definiert werden und ihre Interdependenz für den Lehrwerkeinsatz anschaulich dargestellt wird. Im Rahmen meiner eigenen Fortbildungstätigkeit im Ausland konnte ich wiederholt feststellen, dass es gerade in diesem Bereich Informationsdefizite gibt, die mit Hilfe einer solchen Aufstellung

ausgeglichen werden konnen.
In den weiteren Teilen des Kapitels zeigen die Autoren auf, dass der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht durch ein differenziertes Angebot unterschiedliche Lernertypen bedienen muss und dass die Lehrenden ihre Unterrichtsplanung im Rahmen eines schülerorientierten Ansatzes – auch im Hinblick auf den Einsatz eines Lehrwerkes – ständig kritisch hinterfragen müssen, um eine zielgerechte Verwendung erreichen zu konnen.



Das im Folgekapitel *Systematische Darstellung* enthaltene *Modell Didaktische Analyse* hat einen hohen Stellenwert in der Publikation. Umfassend, konkret und vor allen Dingen sehr überzeugend wird hier anhand der folgenden Fragen direkte Hilfestellung bei der Unterrichtsvorbereitung geleistet.

- *Lernziel*: Was sollen die Schuler lernen?
- Welche *Lernaktivitaten* fuhren zum Lernziel?
- Welche *Sozialform* passt am besten zu den Lernaktivitaten?
- Welche *Materialien* losen die gewunschten Lernaktivitaten aus?
- Mittels welcher *Medien/Hilfsmittel* werden die Materialien am besten angeboten?
- Was *soll ich als Lehrer/Lehrerin* in der Unterrichtsstunde tun?

Die beigefugten Arbeitsbögen zur Unterrichtsvorbereitung (S. 55 / S. 105) nach diesem Modell der Didaktischen Analyse lassen sich sofort und unkompliziert im eigenen Unterricht einsetzen.

Die einzelnen Unterrichtsphasen Einfuhrung, Prasentation, Semantisierung und Uben werden exakt definiert und anhand von Beispielen aus Lehrwerken veranschaulicht, so dass der Nachvollzug erleichtert wird. Schade ist, dass der Bezug anhand von inzwischen veralteten und teilweise nicht mehr auf dem Markt erhaltlichen Lehrwerken hergestellt wird Dies ist jedoch aufgrund der langjahrigen Entwicklung, Erprobung und abschließenden Veroffentlichung der Fernstudieneinheiten unvermeidlich. Die Zeit zwischen Planung und Publikation eines solchen Briefes ist einfach zu lang. Der Transfer zu moderneren Lehrwerken lasst sich jedoch sicherlich herstellen, da die in dem Brief abgehandelten Themen – z. B. nach dem Weg fragen – noch aktuell sind

Besonders erwahnenswert ist das überzeugende Beispiel zur Notwendigkeit der Aktivierung der Vorkenntnisse der Schuler und Schulerinnen im Rahmen der Einführung neuer Inhalte Erscheint dieses dem Leser zunachst unlosbar schwierig, so wird es jedoch bei der Konsultation des Losungsschlussels plotzlich leicht nachvollziehbar.

Das leidige Thema des Stellenwertes der Grammatik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wird keineswegs ausgespart, jedoch gehen die Autoren davon aus, dass die Grammatik eine Service-Funktion zu erfullen hat, indem sie als ein wichtiges Hilfsmittel zum sprachlichen Handeln hinzugezogen wird, jedoch nicht Selbstzweck werden soll, denn *jede* (nicht unbedingt notwendige) *Grammatikregel ist eine zusatzliche Lernlast fur die Schuler* (S. 108). Auch hier empfehlen die Autoren das eigene Entdecken von Regeln durch die Lerner nach dem Prinzip *learning by doing.*

Die Fernstudieneinheit kann als ein guter und praxisnaher Leitfaden fur Vorbereitung und Durchfuhrung des eigenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtes eingestuft werden, der die Leser keineswegs durch allzu hohe Anforderungen überfordert, sondern diese mehr oder weniger behutsam fuhrt und zum Nachvollzug ermuntert. Die (selbständige) Vorbereitung zukunftiger Auslandslehrer, die im Rahmen ihrer Ausbildung bisher keine Gelegenheit dazu hatten, sich mit den Anforderungen eines modernen DaF-Unterrichtes zu befassen, kann mit Hilfe dieser Publikation erheblich erleichtert werden, da die Lektüre im Eigenstudium mit kaum nennenswerten Schwierigkeiten verbunden sein durfte. Erfreulich ist, dass sich die Autoren nicht damit begnugen, ausfuhrliche und umfassende Vorbereitungsstrategien anzubieten. Daruber hinaus – und hier zeigt sich auch die vorhandene Praxiserfahrung bei der Erprobung der Materialien – konstatieren sie realistisch, dass nicht jede Unterrichtsstunde akribisch geplant werden kann, so wichtig und nutzlich dies auch sein mag. Deshalb bleiben auch so genannte *Spickzettel* nicht unerwahnt, auf denen die wichtigsten Unterrichtsschritte, organisatorische Maßnahmen, Visualisierungen usw. festgehalten werden können. Diese stellen zweifellos auch eine gute Hilfe dar.

Rainer E. Wicke

Ein Problem bis heute

Suppan, Arnold / Vyslonzil, Elisabeth (Hrsg.): Edvard Beneš und die tschechoslowakische Außenpolitik von 1918 bis 1948, Frankfurt/M. 2003, 2. Auflage (= Wiener Osteuropa Studien Nr. 12)

Der vorliegende Sammelband enthalt die Ergebnisse eines internationalen Symposions, das im November 1999 auf Initiative von Jiři Gruša, dem Botschafter der Tschechischen Republik in Wien, gemeinsam mit dem Osterreichischen Ost- und Südosteuropa-Institut (OSI) sowie dem Institut fur Osteuropaische Geschichte der Universität Wien veranstaltet wurde. Die Teilnehmer waren dazu eingeladen, „sich auf wissenschaftlicher Ebene der vielschichtigen Personlichkeit von Edvard Beneš zwischen 1918 und 1948 anzunähern" (S. 7). Ob indes eine Formulierung wie „die beruhmt-beruchtigten Beneš-Dekrete" (S. 7) oder die Aufnahme eines so pointiert polemischen Zeitungsartikels wie der von Karl Peter Schwarz („Mit der Vertreibung vollendet", S 189–194) noch dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit gerecht wird, darf zumindest bezweifelt werden

In seiner Eröffnungsrede (S. 11–14) verweist Jiři Gruša auf die frühe politische Nahe Benešs zu den „Narodní socialisté", einer Partei, „die das Nationale und Soziale auf einen Nenner bringen wollte" (S. 12). Für die Auseinandersetzung Benešs mit dem Nationalsozialismus Hitlerscher Prägung findet Gruša

sehr harte Worte. Beneš „verteidigte nicht die Demokratie" (S. 13). „Er kapitulierte und brach seinem Volk das Rückgrat" (ibd.). „Er schickte unsere Väter entehrt in die erniedrigendste Ära unserer Geschichte" (ibd.).

Der umfangreichste Beitrag des Sammelbandes stammt aus der Feder von Arnold Suppan, der die „Außenpolitik der ersten Tschechoslowakischen Republik aus Wiener Sicht" (S. 15–82) in 12 Abschnitten untersucht. Die Ambivalenz der Beziehungen zwischen Prag und Wien wird im 2. Abschnitt (S. 21–25) durch die Synopse von freundschaftlichen und kühlen Beziehungen als den von 1918 bis 1938 fast durchgehenden Entwicklungssträngen überzeugend dargestellt. Beachtung verdienen auch die Ausführungen Suppans über die Beobachtungen des österreichischen Gesandten Marek zu den politischen Veränderungen im sudetendeutschen Lager nach dem Auftreten der Sudentendeutschen Heimatfront (S. 66ff).

In seinem Beitrag „Edvard Beneš und Tomas G. Masaryk 1918/19" (S. 83–87) kommt Frank Hadler zu einem überwiegend positiven Urteil über Beneš, obwohl er dem Ausnahmemenschen T. G. Masaryk, einem Patocka-Zitat von 1973 folgend, Beneš als Durchschnittsmenschen gegenüberstellt: „Beneš war ein ehrgeiziger, fleißiger, redseliger Durchschnittsmensch" (S. 83).

Manfred Alexander untersucht die Beziehungen zwischen der Tschechoslowakei und dem Deutschen Reich zwischen Versailles und München (S. 99–119). Er stellt die These auf, dass die ČSR nur unter friedlichen Bedingungen die Chance zu einer Partnerschaft mit Deutschland hatte (S. 106), und hält es für bedenkenswert, „das Jahr 1989 als eigentliches Ende des Konfliktes zu setzen" (ibd.), weil sich die Chance zu einer europäischen Nachbarschaft eröffnet habe, die nach dem Ersten Weltkrieg vertan worden sei. Alexander verdient Dank und Anerkennung dafür, dass er in drei Anhängen wichtige Berichte des langjährigen deutschen Gesandten Dr. Koch an das Auswärtige Amt veröffentlicht hat. Besondere Aufmerksamkeit gebührt dem Bericht über „Die Sprachenfrage in der Tschechoslowakei" vom 21.02.26, der die brisante Thematik aus der Sicht der Tschechen und der Sudetendeutschen beleuchtet. Bei den Letzteren spannt sich der Bogen von schroffer Ablehnung „Tschechisch spricht man höchstens mit seinem Hund" (Abg. Wolff im alten Österreich vor dem Parlament, S. 118) bis hin zu der von Prof. Hilgenreiner empfohlenen Losung „Tschechisch lernen und deutsch bleiben" (ibd.).

Jaroslav Kučera widmet der Nationalitätenpolitik Benešs eine detaillierte Untersuchung (S. 121–139) und kommt für die Zeit von 1935–1938 zu einem vorsichtig formulierten positiveren Ergebnis (S. 139) als die namhaften deutschen Historiker Friedrich Prinz („absichtsvolle Widerwilligkeit, der sudetendeutschen Seite echte Konzessionen zu machen", S. 121) und Jörg K. Hoensch („Mangel an gutem Willen und Verständnisbereitschaft", ibd.). Die auch für Kučera klar erkennbaren Defizite in Benešs Nationalitätenpolitik erklärt er mit dessen Unterordnung sämtlicher Politikfelder unter das oberste politische Gebot: Erhaltung der Stabilität des tschechoslowakischen Staates.

Niklas Perzi beschäftigt sich mit den Metamorphosen des Tschechoslowakismus und Benešs Verhältnis dazu. Hierbei steht die große „Rede an die Slowaken", die Beneš 1934 gehalten hat, im Zentrum der Betrachtung (S. 154). Auch das traditionelle Angst-Motiv der „kleinen Nation" tauchte hierin wieder auf. „Tschechen und Slowaken mussten schon allein deswegen zu Tschechoslowaken werden, um gemeinsam ‚mehr' zu sein" (S. 155), eine Begründung, die sich freilich als sehr wenig tragfähig erwiesen hat.

Detlev Brandes analysiert die „Exilpolitik von Edvard Beneš 1939–1945" (S. 157–163) und hebt hervor, dass es Beneš gelungen sei, schon am 6. Juli 1942 die Zustimmung des britischen Kriegskabinetts zum „Transfer der deutschen Bevölkerung" zu erhalten. Im Mai 1943 erreichte Beneš das gleiche Ziel bei Roosevelt. Schließlich unterstützte auch Stalin am 12.12.1943 diese Forderung von Beneš.

Alice Teichova referiert über das Verhältnis der Tschechen zur NS-Kriegswirtschaft (S. 165–178). Die Germanisierung der Wirtschaft und die Übertragung von Besitztum in deutsche Hände werden detailliert dargestellt und mit reichem Zahlenmaterial gründlich belegt. Selbst die Frage, wie sich tschechische Unternehmer zur ‚Arisierung' jüdischen Eigentums stellten, wird nicht ausgeklammert. Teichova führt aus, dass die Protektoratsregierung Beran bereits am 21. März 1939 versucht hat, Treuhänder zur Verwaltung tschechisch-jüdischer Unternehmen zu ernennen, ein Unterfangen, das jedoch auf den entschiedenen Widerstand der deutschen Besatzungsbehörden stieß, da diese das jüdische Eigentum als deutsche Kriegsbeute betrachtete (S. 169).

Der Oxforder Emeritus Zbynek Zeman weist in seinem Beitrag („The Declining Years: Beneš and the Diplomacy after 1945", S. 179–188) nach, dass Beneš die wahren Absichten Stalins völlig verkannte und von ihm sogar Dankbarkeit erwartete. Völlig zu Recht wirft Zeman der tschechischen Führung die viel zu sorglose, ja fast fahrlässige, die eigenen Interessen gänzlich vernachlässigende Verhandlungsführung über den Zugang der Sowjets zu den Joachimsthaler Uran-Vorkommen vor. Die Verhandlungen endeten mit dem Ergebnis, dass die Sowjets die totale Kontrolle über die Uran-Produktion erhielten. Nur 10% verblieben den Tschechen.

Starke westliche Initiativen – gegen die Ausweitung des sowjetischen Einflusses – und neue politische Begriffsbildungen (Churchill-Rede vom März 1946; Truman-Doktrin; Eiserner Vorhang) werden von Beneš als Signale für den sich nun scharfer abzeichnenden Ost-West-Konflikt gar nicht mehr wahrgenommen oder nicht richtig erfasst. Zeman kommt zu dem Schluss: „His policy involved alliance with the Soviet Union and friendship with the West" (S. 185). Nach Zemans Überzeugung werden die Auflösungserscheinungen in der tschechoslowakischen Außenpolitik und Diplomatie fast zeitgleich vom zunehmenden gesundheitlichen Verfall Benešs begleitet. Dem ersten leichten Schlaganfall vom 9. März 1945 folgen zwei schwerere im Jahre 1947. Zeman schließt seine Betrachtungen mit den treffenden Worten: „He died in a world which he helped to create, but which he no longer understood" (S. 188).

Den Abschluss des Sammelbandes bildet der bereits erwähnte Artikel von Karl Peter Schwarz in der F.A.Z. vom 1. Juni 2001. Der Autor bedauert, dass es bisher keine umfassende analytische Studie über die Periode der Nationalen Front von 1945–1948 gibt,

und regt an, den Zusammenhang zwischen Massenenteignung, Vertreibung und kommunistischer Machtergreifung wissenschaftlich zu untersuchen So weit, so gut.

Schwerer nachzuvollziehen ist, dass Schwarz den Tschechen unterstellt, die Beneš-Dekrete erschienen ihnen „als Vollendung des Projektes der Schaffung eines tschechoslowakischen Nationalstaates" (S. 188). Noch gewagter vielleicht ist die These, die Tschechen verstunden die Beneš-Dekrete „als zweiten Staatsgrundungsakt nach Munchen und der Katastrophe im 2 Weltkrieg" (ibd.).

Vollends inakzeptabel ist jedoch die pseudowissenschaftliche Vorgehensweise von Schwarz beim Aufbau seiner Argumentationskette Er beginnt mit einem rhetorischen Taschenspielertrick, indem er sich in Grimms Worterbuch eine Definition ausleiht. Diese wendet er dann unter Beimischung einiger die Wirkung des Gebraues scheinbar abschwachender linguistischer Zutaten vollinhaltlich auf das Verhalten der Tschechen im Bezug auf die Beneš-Dekrete an. Es geht um den Begriff der VERSTOCKUNG Diese ist nach Grimm ein Zustand „der vorsàtzlichen unempfindlichkeit gegen alle heilsamen besserungsmittel" Die „vorsätzliche unempfindlichkeit" gegen das Argument, die Rechtsordnung eines demokratischen Staates sei unvereinbar mit jenen Dekreten des tschechoslowakischen Präsidenten Edvard Beneš, verbittere die Vertriebenen und verwundere den neutralen Betrachter (S. 189). Schwarz liefert dann noch drei verschiedene Deutungen dieser Verstocktheit.

Was steht dazu in Wahrigs Deutschem Worterbuch? Zum Adjektiv ‚verstockt' finden wir. „halsstarrig, uneinsichtig, trotzig, ein verstockter Sunder; ein nicht zur Reue bereiter Sünder".

Wen wundert's nach solch anmaßendem Urteil über die Tschechen, wenn diese ihre Wagenburgmentalität weiter pflegen, im Juni mit 124 gegen 11 Stimmen Edvard Beneš die hochste staatliche Auszeichnung per Gesetz verliehen haben („Edvard Beneš hat sich um den Staat verdient gemacht") und die Stadt Mlada Boleslav fleißig Geld sammelt zur Errichtung eines Denkmals der Präsidenten Masaryk und Beneš auf dem Platz der Republik?

Ubrigens erklärt Wahrig ‚Anmaßung' als unberechtigter Anspruch, Hochmut, Dunkel.

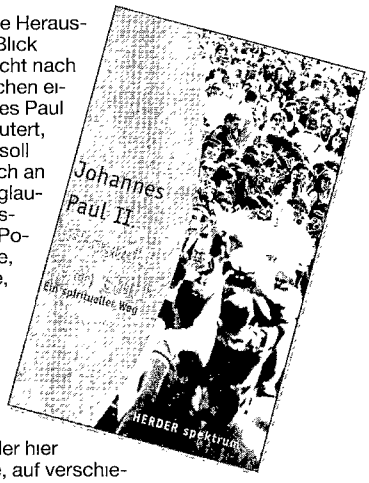
Olaf Müller

Europa des Geistes

Johna, Franz / Ruh, Ulrich (Hrsg.): Johannes Paul II., „Sehnsucht nach Glück". Ein spirtueller Weg, Herder spektrum, Freiburg 2003, 160 S., ISBN 3-451-05433-7, € 8,90

Wer liest schon annahernd 150 Ansprachen, Predigten, Enzykliken, Apostolische Schreiben usw. des Papstes in Gänze? Abgesehen von denen, die es aus „beruflichen" Grunden tun (mussen).

Die Herausgeber dieses uberschaubaren Taschenbuches haben es geschafft, die Kernaussagen der päpstlichen Aussagen so zusammenzufassen, dass sie auf 150 Seiten einen Eindruck vermitteln von der Vielfalt der Themen des Pontifex und von seiner Zuwendung zu jedermann.



Behutsam wahlen die Herausgeber aus – immer im Blick behaltend die „Sehnsucht nach Glück", die dem Menschen eigen ist und die Johannes Paul im Bild des Weges erlautert, das Hoffnung machen soll allen, und er wendet sich an alle: an Fromme, Nichtglaubende, Junge, Alte, Wissenschaftler, Kunstler, Politiker, Kranke, Gesunde, Behinderte, Gefangene, Drogenabhangige ..

Dem Rezensenten (selber Lutheraner) wurde dieses Buchlein vorgelegt mit der Bitte, es zu lesen und zu bewerten. So liest er und stellt fest, der hier Redende, Schreibende, auf verschiedenste Gruppen Eingehende ist ein tief frommer Mensch, fur den Reden und Tun eine Einheit sind, dem man abnimmt, was er sagt.

In 7 Kapiteln spannt sich der Bogen von der Eingangsaussage, dass Gott Antwort geben will auf die Sehnsucht des Menschen nach Glück. Wir haben das Leben umsonst empfangen und durfen es so auch umsonst weitergeben, weitergeben in der Zuwendung zu denen, die schwach und ausgegrenzt sind, auch zu denen, die uns nicht lieben, d. h. auch, dass unser Leben natürlich „nicht nur aus schönen Dingen besteht". Besonders lesenswert sind die Aussagen aus Ansprachen an junge Menschen in aller Welt, an Menschen aller Religionen oder keiner Religion. Auf die Jungen setzt er seine ganze Hoffnung bezuglich der Gestaltung und positiven Veranderung unserer Welt. Und lesenswert auch seine einfühlsamen Worte an Gefangene.

Es gelingt, sofern man unbefangen und ohne Voreingenommenheit auf die Gedanken des Papstes sich einlässt, vieles nachzuvollziehen, es macht nachdenklich, es führt zu der Frage, worin das eigene Fundament des Lebens besteht.

Nicht ausgespart wird die Frage nach dem Tod, seiner Sinnhaftig- bzw. Sinnlosigkeit. Pflicht des Menschen aber ist es, den Sterbenden oder den am Leben Verzweifelnden nicht allein zu lassen, ihm mit „echter Hoffnung, menschlicher Nahe und einer haltenden Hand" zur Seite zu sein. Gelingen kann das nur dem, der selber aus einem starken Glauben heraus lebt.

Der Papst beklagt die gedachtnislose Modernitat, die mangelnde Verwurzelung in der Vergangenheit, die Verkürzung der Liebe „auf personliches Verlangen oder die Flüchtigkeit der Gefühle", das egoistisch sich selbst suchende Wohl, das biblisch Sunde genannt wird. Wirkliches Gluck ist etwas anderes als Vergnugen und etwas ganz anderes als Zerstreuung. Das Evangelium ist die Prophezeiung einer neuen Welt, „eine Einladung an alle – Glaubende und Nichtglaubende – neue Wege einzuschlagen, die in das ‚Europa des Geistes' einmunden, um daraus ein wirklich gemeinsames Haus zu bauen". Dies wird vor allem denen ins Stammbuch geschrieben, die politisch, wissenschaftlich, kunstlerisch – die offentlich an einem neuen Europa bauen.

Das wohl persönlichste Bekenntnis des Papstes findet sich im „Epilog": Vom Leben ins Leben: „Trotz der Einschränkungen, die mit dem Alter verbunden sind, bewahre ich mir die Lebensfreude. Dafür danke ich dem Herrn Es ist schon, sich bis zum Ende für die Sache des Reiches Gottes zu verzehren."
Eine Auswahl hat immer ihre Schwächen, es bleiben auch Nachfragen, es lohnt den Streit über diesen oder jenen Gedankengang Am Ende aber stellt der Rezensent fest: das Büchlein ist lesenswert, bedenkenswert; lassen wir doch alle Vorbehalte, die wir gegen den Papst sonst auch haben mögen, beiseite, wenigstens für eine Buchlänge. Die Lektüre könnte gewinnbringend sein.

Eckehardt Knop

Eine aufschlussreiche Autobiografie

Haase, Baldur: Briefe, die ins Zuchthaus führten, Orwells „1984" und die Stasi. Zeitgut Verlag, Berlin 2002, 224 S., ISBN 3-933336-32-5, € 19,80

Was ist bloß mit uns Deutschen los? In einem halben Jahrhundert bringen wir Hitler, Goebbels, Göring, Ulbricht, Honecker und Konsorten hervor! Einen winzigen Teilaspekt schildert Baldur Haase in seinem Buch „Briefe, die ins Zuchthaus führten". Er, seine Eltern und seine ältere Schwester siedelten 1946 vom Sudetenland nach Mecklenburg und dann nach Unterwellenborn in der Nähe von Saalfeld an der Saale in Thüringen um. Schon als Zwölfjähriger las er gerne Bücher und hörte Radio, vornehmlich Westsender, also Sender des „Klassenfeindes", wie auch am 17. Juni 1953. Seine Lieblingsfächer in der Schule waren Geschichte, Erdkunde und Deutsch. Schließlich schloss er sich einem internationalen Klub von Brieffreunden an und knüpfte Verbindungen in alle Welt, der kapitalistischen Welt.

Seine Schwester Sieglinde heiratete 1955 einen Walzwerker mit dem Vornamen Wolfgang, der unter dem Decknamen Otto Oelmann geheimer Informator war, was aber niemand in der Familie wusste

1955 erhielt Baldur Haase eine Lehrstelle zum Stein- und Offsetdrucker bei einer Firma in Saalfeld, wo er auch viele andere Jungen und Mädchen kennenlernte. In seinem letzten Lehrjahr (1957) begann er, sich für die Freie Deutsche Jugend zu interessieren, obwohl er während seiner Lehrzeit Westreisen zu Freunden unternommen hatte. Dennoch ließ er sich zu verschiedenen Tätigkeiten in der FDJ animieren und nahm an einer Reihe von Veranstaltungen teil, u. a. an einem Kongress in Erfurt an Ostern 1958, wo er den Westdeutschen Rainer Marggraf kennenlernte. Er wurde sein westdeutscher Brieffreund. Diese Brieffreundschaft sollte für ihn zum Verhängnis werden und ihn ins Zuchthaus führen, denn die Briefe wurden vor der Zustellung geöffnet und fotokopiert. Am 23 9 1958 wurde von der Stasi ein sog. Zwischenbericht angefertigt, der sich mit der Verbindung Haase – Marggraf beschäftigte. Zuvor hatte Haase George Orwells Roman „1984" von Marggraf erhalten, in dem ähnliche Verhältnisse wie in der DDR geschildert werden.

Ich erinnere mich, dass ich diesen utopischen Roman in den späten fünfziger Jahren gelesen habe und sehr davon beeindruckt war. Auch Haase empfand den Roman als Leitfaden für die Verhältnisse in seinem Land, was er seinem Freund im Westen brieflich berichtete. Damit war er endgültig in den Fängen der Stasi, wobei offensichtlich auch sein Schwager eine unrühmliche Rolle spielte.

Am 13. Januar 1959 war es so weit Haase wurde von der Kriminalpolizei an seinem Arbeitsplatz abgeholt und zum U-Haftling 311. Haase berichtet ausführlich über seine Vernehmungen, seine Haftbedingungen. Der Haftrichter warf ihm vor, einer der jüngsten und schlimmsten Verbrecher zu sein, mit denen er es bisher zu tun hatte (S. 112)

„Der Prozess vor dem 1. Strafsenat des Bezirksgerichts Gera, der für Staatsverbrechen zuständig war, fand am 18. März 1959 statt." (S. 152) Der Prozess wird in allen Einzelheiten dargestellt und endet mit der Verurteilung zu einer Gesamtstrafe von 3 Jahren und 3 Monaten Zuchthaus, was dem Antrag des Staatsanwalts entsprach. Was hatte der Angeklagte „verbrochen"? Er hatte Westsender gehört, er hatte Briefkontakte mit westlichen Freunden, er hatte „1984" gelesen und weitergegeben, er war mit den politischen Zuständen in der DDR unzufrieden und der Stasi in die Fänge geraten. Dafür wurde er ins Zuchthaus Waldheim eingeliefert. Auf Grund der Bemühungen seiner Eltern wurde er bereits zwei Jahre nach seiner Einlieferung am 14. April 1961 entlassen mit einer Bewährungszeit von zwei Jahren.

Das Buch endet mit dem Kapitel „Dreißig Jahre im Zeitraffer (1961–1991)". Ein bedrückendes und daher lesenswertes Buch für Oberstufenschüler

Dieter Allgaier

Die falsche Titelfrage für ein echtes Problem

Arntz, Klaus: Sind Christen die besseren Menschen? Moral mal anders verkünden, Verlag Friedrich Pustet, Regensburg 2003, 135 S., ISBN 3-7917-1836-3, € 12,90

Klaus Arntz, Jahrgang 1963, Doktor der Theologie, ist Professor für Moraltheologie an der Universität Augsburg. Nachdem er Theologie in Münster und Rom studiert hatte, wurde er 1988 zum Priester geweiht und war von 1989 bis 1992 Kaplan in Rheine. Er habilitierte 2001 an der Universität Münster.

Auf der Buchmesse in Frankfurt/Main am 8. Oktober 2003 fiel mir dieses Buch in die Hände. Bei Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses und beim Durchblättern erregte es mein Interesse, und ich forderte sofort ein Rezensionsexemplar an, das ich

ursprünglich weitergeben wollte, weil ich weder Katholik noch Religionslehrer bin. Ich fing an, darin zu lesen, und dachte, warum soll ich es nicht ganz lesen und aus meiner laienhaften Sicht besprechen.

Nach einem Vorwort, in dem der Verfasser die Frage seines Buches bereits eindeutig und unwiderruflich verneint, fragte ich mich zunächst, warum er das Buch überhaupt geschrieben hat, aber die nachfolgenden sieben Kapitel sind doch auch für einen Laien, der selten in die Kirche geht, aber am Christentum interessiert ist, sehr aufschlussreich und lesenswert. Ich werde versuchen, skizzenhaft und an wenigen ausgewählten Beispielen wiederzugeben, worum es dem Verfasser geht.

Im ersten Kapitel weist der Autor auf ein 1985 von Kardinal Ratzinger veröffentlichtes Buch „Zur Lage des Glaubens" hin, zugleich auf eine Aussage des Kölner Kardinals Joachim Meisner. Beide stellen fest, dass die westliche Gesellschaft sich in düsterem bzw. bankrotten moralischen Zustand befinde. Arntz stellt im gleichen Kapitel fest, dass für Jesus die Christen nicht die besseren Menschen sind. Er selbst ist auch dieser Meinung und erinnert in diesem Zusammenhang an den vor fünfzig Jahren ermordeten Mahatma Gandhi

Im zweiten Kapitel stellt Arntz fest, dass die Botschaft vom Frieden und der Versöhnung im Alltag von Politik und Gesellschaft erstickt wird. Im Zusammenhang mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter stellt Arntz eine Reihe von Fragen, u. a. „Wo siehst du Menschen in Not und vertraust auf die Hilfe anderer?" „Siehst du immer nur deinen eigenen Vorteil?" (S. 49)

Im Kapitel „Geld und Moral" gibt es zwei Untertitel: „Ehrlich währt am längsten" und „Geld stinkt nicht". Dabei verweist er auf den theologisch legitimierten Antisemitismus als dunklen Ausschnitt in der Kirchengeschichte und den ökonomischen Antisemitismus mit seinen historisch verheerenden Folgen, wobei er aber die polemisch zugespitzte These Daniel Goldhagens, die Deutschen seien „Hitlers willige Vollstrecker" gewesen, entschieden zurückweist.

Im Zusammenhang mit dem Thema „Ernstfall der Moral" weist der Verfasser darauf hin, dass es nicht nur um das Mitleid geht, sondern dass etwas getan werden muss, denn helfende Seelsorge ist biblisch fundiert. „Christliche Moral ist zeitlos modern, wenn sie fähig wird, Berührungsängste zu überwinden." (S. 85) Die Gegnerschaft zu kirchlichem Leben sei nicht aggressiv, ihre Kampfmoral sei die Gleichgültigkeit.

Für den Apostel Paulus ist der Ehering eine Fessel, was aber bei evangelischen Pfarrerinnen und Pfarrern auf heftige Abwehr stoßt, denn sie sind ja keine Christen zweiter Klasse, und der Zölibat ist kein Dogma (Papst Johannes XXIII.). „Was würden wir verlieren, wenn es in der katholischen Kirche den ehelosen Priester nicht mehr gäbe?" (S. 96)

Am Ende seines Buches nimmt Klaus Arntz Bezug auf den 11. September 2001, einen der schwarzesten Tage der Vereinigten Staaten und der Menschheit. Welche Demütigungen muss ein Selbstmordattentäter und Fanatiker erlebt haben, um zu solchen Taten fähig zu sein? „Hass und Feindschaft sind nicht die Insignien einer bestimmten Nation oder Religion. Sie sind eine schleichende Gefährdung eines jeden Menschen." (S. 128/29)

Ich habe dieses Buch gern gelesen, ohne dass ich mit allen Feststellungen und Vergleichen einverstanden bin, aber der Titel hätte lauten müssen „Moral anders verkünden". Die Frage – und damit der Titel „Sind Christen die besseren Menschen?" – ist völlig fehl am Platz.

Dieter Allgaier

Eine fragwürdige Persönlichkeit

Baumgarten, Helga: Arafat. Zwischen Kampf und Diplomatie, Ullstein Taschenbuch 2002, ISBN 3-548-36419-5, € 8,95

Yasir Arafat ist aller Welt bekannt und seit einem halben Jahrhundert einer der Hauptakteure im Nahostkonflikt. Die Politologin und Nahostexpertin Dr. Helga Baumgarten lehrt Politikwissenschaft an der Universität Birzeit (Palästina), bis 2001 als DAAD-Gastprofessorin.

Der Blickwinkel, unter dem die heutigen Ereignisse, die Hoffnungen und Niederlagen gesehen werden, ist also eindeutig. Das Buch weist kurze, prägnante Kapitel aus, deutlich überschrieben.

Ähnliches bei der Inhaltsangabe einschließlich der Anhänge· Übersichten, Tabellen, eine Zeittafel, Literatur, die neuesten WEB-Seiten und hervorragende farbige und schwarz-weiße Abbildungen. Es ist Darstellung wie Nachschlagewerk der Zeitgeschichte, zitiert ausführlich die Verträge und gibt einschlägige Statistiken, so jederzeit denen zu empfehlen, die sachlich-fachliche Belehrung suchen und den Überblick behalten wollen.

Erscheinungsjahr ist 2002, also vor der neuesten Entwicklung um die (quasi) Absetzung bzw. nicht durchgeführte Ausweisung Arafats, alles Maßnahmen, die ihm bereits vor dieser Zeit widerfahren sind.

Entsprechend ist ein Ja oder Nein zur Person und Sache notwendig und gleichzeitig überflüssig: die tatsächlichen Abläufe sprechen für sich. Es gibt immer eine gegenteilige Meinung, fragt man im Umfeld nach, sei es in Israel oder Palästina. Die Darstellung selber lehrt uns, dass jede Aussage jederzeit richtig, falsch oder überholt ist. Es ist schlimmer als alles Denkbare. Ein Circulus Vitiosus ohne Sinn, der nicht einmal diesen Namen verdient. Sicher wird Arafat wie Guevara und andere genannt, gelobt und gescholten.

Die Sicherheit des Staates Palästina und die Sicherung des Staates Israel sind entscheidend für die Lage im Nahen Osten. Friedensnobelpreise beziehen sich darauf, was heute eine verteufelte Ironie enthält. Palästina sei erst von Trajan gegründet, so hört man, Land und Volk aber bestanden und bestehen. Die historische Entwicklung geht vom Atemholen zum Händeschütteln und zum nächsten Blutbad. Wer diese Länder kennt (und wer sie nicht kennt) wird trauern um die vergebenen Möglichkeiten von Frieden und Zusammenleben.

Manfred Sauer

Ein politisches Lehrstück – Die Geschichte der Taliban

Ahmed Rashid: Taliban – Afghanistans Gotteskrieger und der Dschihad, Knaur Verlag, München 2002, 432 S., Taschenbuchausgabe, ISBN 3-426-77652-9, € 9,90

Ein Buch uber die Taliban, wen sollte das noch interessieren? Nach dem Sturz des Talibanregimes durften wohl eher Historiker noch zu diesem „Standardwerk über Afghanistan" (so die Verlagswerbung) greifen, allenfalls Journalisten, die sich schnell uber historische Zusammenhänge im Land am Hindukusch informieren wollen. Vielleicht aber auch Bundeswehrsoldaten, die vor ihrer Abkommandierung nach Afghanistan stehen, schließlich Politiker, die sich Gedanken über die deutsche Außenpolitik und ihr Wirkungsfeld machen Aber ein allgemeiner Leser?

Seit den Verhandlungen auf dem Bonner Petersberg sind Afghanistan und sein Schicksal auch mit der deutschen Politik verknupft Nach wie vor manifestiert in der Präsenz der Bundeswehr in Kabul, die an dieser Stelle ihren Umbau zu einer modernen Armee erprobt und praktiziert.

Mit dem Einmarsch der Sowjetarmee 1978 beginnt die Geschichte der Taliban. Und nicht wenige Experten sehen in dem Krieg, der die UdSSR jahrlich ca. 5 Milliarden US-Dollar kostete, einen wesentlichen, wenn nicht sogar den wichtigsten Auslöser fur den Zerfall des Sowjetimperiums. Allein deswegen schon kann die Geschichte der Taliban als Lehrstück gelten fur die Politik, vergleichbar mit der Kubakrise oder dem Vietnamkrieg.

Die USA ihrerseits unterstützen die Mudschahedin uber den Geheimdienst CIA zwischen den Jahren 1980 und 1992 mit ca. 4–5 Milliarden Dollar. Eine geringe Investition im Gesamtfinanzvolumen des Kalten Krieges, und eine erfolgreiche dazu 1986–87 versorgten die USA die Gotteskrieger mit 900 Stinger-Raketen. Die erfolglose Ruckkaufaktion unbenutzter Raketen liegt heute den amerikanischen Anti-Terror-Experten schwer im Magen. Denn gerade diese Raketen bedrohen die amerikanischen Militarflugzeuge in der Region und die zivile Luftfahrt weltweit.

Ahmed Rashid scheut sich nicht, die katastrophalen Folgen des Krieges und der Talibanherrschaft aufzuzeigen. Die Entrechtung der Frauen, die die *burkha* tragen mussten, jene Tracht, die den ganzen Körper bedeckt. Die Entwurzelung der Kinder und Jugendlichen, die zum allgemeinen Verfall von Moral und Sitte in der Gesellschaft beitrug. Und als traurige Nebenerscheinung die Entwicklung Afghanistans zum weltgrößten Opiumproduzenten, im Jahr 1997 2.800 Tonnen (!), das sind 50 % des weltweiten Konsums.

1997 ist auch das Jahr, in dem die Taliban ihren wohl bekanntesten Gast aufnahmen: Osama Bin Laden. Er unterstutzte die Gotteskrieger und sie gaben ihm Unterschlupf und die Infrastruktur zur Ausbildung seiner Terroristen

Rashid macht deutlich, dass die Zukunft Afghanistans zusammenhangt mit dem Olgeschaft in der Region und dem Bau der lukrativen Pipelines „Frieden in Afghanistan", so der Autor, „wurde sich fur die gesamte Region außerordentlich bezahlt machen " Der Auftrag der Bundeswehr geht also in seiner moglichen Wirkung über die Landesgrenzen Afghanistans hinaus. Wer die Zusammenhange verstehen will, dem sei dieses Buch warmstens empfohlen. Der Autor hat 21 Jahre an diesem Buch geschrieben als pakistanischer Journalist in Afghanistan. Er war unter anderem tatig fur die *BBC* und *Radio France*, fur *AP* und *Reuters*, für den *Herald* und den *Daily Telegraph* Seine Erfahrungen machen das Buch zu einer Informationsquelle aus erster Hand. Der reiche Anhang ist mit Karten, Glossar, Namenstabellen, chronologischen Daten und einem umfangreichen Register vorbildlich ausgestattet. Ein Nachschlagewerk fur diejenigen Leser, die sich schnell informieren wollen. Ein interessantes und aufschlussreich geschriebenes Geschichtsbuch für alle anderen, die uber die Grenzen Europas hinausdenken oder denken wollen.

Frank Boucsein

Eine kritische Kritik des Kritikers

Hans Herbert von Arnim: Vom schönen Schein der Demokratie. Politik ohne Verantwortung – am Volk vorbei, Knaur TB 77538, München 2002, 409 S., ISBN 3-426-77538-7, € 9,90

Sie müssen ihn hassen, die er die „politische Klasse" heißt. Mit schoner Unregelmaßigkeit haut er auf die Pauke und fuhrt sie am Nasenring durch die publizistische Arena: „Diener vieler Herren" seien sie, die den „Staat als Beute" sahen; „Die Partei, der Abgeordnete und das Geld", „Politik Macht Geld" – so lauten andere Titel und Thesen, die er temperamentvoll in die Offentlichkeit schleudert: Hans Herbert von Arnim, im Schatten des Domes zu Speyer Professor fur Offentliches Recht und Verfassungslehre an der Deutschen Hochschule fur Verwaltungswissenschaften.

Hat er fruher die Volksvertreter, die Regierenden, die Parteifunktionare und -bonzen, das Kartell und den Filz aus Politik und Wirtschaft (Scheuchs „Klungel") an den Pranger gestellt, so sind diesmal die Profiteure des Politikbetriebs aus dem zweiten und dritten Glied dran, die Hinterbänkler der Parlamente, die Hinterzimmer- und Schattenakteure in Kultusministerkonferenz und Vermittlungsausschuss, die „Landesfursten" und die Ministerialburokratie, kurz jene, die er unter dem Begriff der politischen Klasse zusammenfasst, „welche die uberkommenen Kontrollmechanismen unterlauft" (S 15). Diesen Dunkelmannern (und, obzwar von geringerer Anzahl, -frau-

en) tritt er mit Sentenzen entgegen, die den Gestus des gnaden- und schonungslosen Aufklärers über die perfiden Manipulationen der Politikaster verraten: „Politik ohne Verantwortung" (Untertitel), „Scheu vor der Verantwortung" (S. 47), „Konsequente Entmündigung" (S. 80), „Politik durch die Hintertür" (S. 104), „Regieren ohne Kontrolle" (S. 167).

In allen seinen Büchern beansprucht von Arnim, unerfreuliche Entwicklungen und Tatsachen der bundesdeutschen Demokratie zu identifizieren und „Anstöße zur kritischen Reflexion" zu geben (so in seinen ‚Zwölf Thesen zum Zustand von Staat und Gesellschaft'). Im vorliegenden sind es v. a. die Verzerrungen, die der demokratische Staat des Grundgesetzes durch einen sinnentleerten Föderalismus erfahren hat: gescheiterte Neugliederung in Länder, weitgehender Rückzug der Landtage aus der politischen Gestaltung, Unübersichtlichkeit der politischen Verantwortung, da das Parteienkartell die föderale Staatsstruktur ausgehöhlt habe u. v. a. m. Dieselben Beobachtungen wie von der Bundesebene in die Länder hinein macht von Arnim auf der europäischen Ebene: Der deutsche Föderalismus in seiner aktuellen Erscheinungsform könne kein „Modell" für die Europäische Union sein (S. 114ff), die bereits die gleichen Verfallssymptome und Deformationen aufweise (vgl. S. 170ff, S. 278–286).

Analytisch geht von Arnim bis ins Detail, seine Argumentation ist gut fundamentiert und er differenziert. Von der verachteten „politischen Klasse" unterscheidet er feinsinnig die „politische Elite" (z. B. S. 118 et passim), die sich dadurch auszeichnet, dass sie wenigstens gelegentlich ihre „Eigeninteressen" überwindet. Die Regierung Schröder etwa gab davon ein Beispiel, als sie ihre Reformpolitik („Agenda 2010") gegen den politischen Mittelbau des eigenen Lagers durchsetzte (vgl. auch S. 266f). Von Arnims Diagnose ist – fatalerweise – kaum zu bestreiten, zu zahlreich sind die Beobachtungen, die der politisch aufmerksame Bürger machen kann (und muss): Von Flickaffäre und „Neue-Heimat"-Skandal über das „System Kohl" und die Kungeleien in den Aufsichtsräten (Esser-Vodafone) bis zu den Spenden- und Korruptionssumpfen in Köln, Wuppertal, Berlin und Bayern passen sie allzu leicht unter dieses Verdikt.

Und doch kann die Lektüre des Buches ein lange Zeit unbestimmtes Gefühl des Unbehagens an ihm nicht völlig verdrängen. Selbstkritisch zweifelt der Rezensent an seiner Unbefangenheit: Beherrscht ihn die political correctness so sehr, dass er von Arnims Angriffe auf die Konvention spontan ablehnt? Beruft sich dieser doch wiederholt auf die ‚Lincolnsche Formel', „wonach Demokratie ‚Regierung des Volkes, durch das Volk, für das Volk' ist" (S. 26). Was könnte ein überzeugter Demokrat gegen den Urvater und Märtyrer der amerikanischen Demokratie einwenden oder gegen Rousseau und Abbé Siéyès, die von Arnim gleichfalls zu seinen Gewährsleuten macht (S. 169)? Auf sie beruft er sich, um eine Abhilfe vorzuschlagen, von der er sich viel verspricht: die Verankerung direkt-demokratischer Elemente im Grundgesetz. Das ganze 3. Kapitel, weit mehr als die Hälfte des Buches, widmet er diesem Vorschlag; er widerlegt beredt die üblichen Einwände („der politischen Klasse") und zieht zahlreich die Erfahrungen aus der Schweiz und den US-Bundesstaaten heran.

Indes hier meldet sich denn doch ein konkreter Zweifel an der Seriosität der Absichten und dem Ansinnen von Arnims. Er rühmt das Schweizer Modell besonders deshalb, weil „die Volksrechte ‚den Übergang der Macht an ein ›Kartell‹ der unter sich geeinten Parteien' (so der eidgenössische Staatsrechtslehrer Gerhard Schmid), wie das in der Bundesrepublik der Fall ist", verhindern (S. 190). Derart ideal ist indes die direkte Demokratie der Schweiz nicht und auch nicht gefeit gegen Deformation durch ein Parteienkartell, wie man am Wahlerfolg Blochers erkennen kann. Die Populisten Haider und Schill lassen grüßen; sie würden sich freuen und hatten sich gefreut, kämen ihnen diese Chancen zupasse. Die Schwäche in der Beweisführung von Arnims wird gerade an solchen blinden Stellen erkennbar. In anderem Zusammenhang nimmt er das 89%-Ergebnis in einer TED-Umfrage für die Aussage in Anspruch, „die ganz große Mehrheit der Menschen" in Deutschland sehne „eine solche Reform" in Richtung direkter Demokratie herbei (S. 310). Mag es auch sein, dass „die große Mehrheit der Bürger solche direktdemokratischen Entscheidungsmöglichkeiten wünscht" (S. 312), Herr von Arnim allerdings bleibt den Nachweis schuldig. Völlig die Bodenhaftung verliert seine Argumentation augenscheinlich, wenn er, um die Blockaden besonders der Unionsparteien gegen Verfassungsreformen in seinem Sinne (Föderalismusreform, direkte Demokratie) zu überwinden, mit einer „Verfassungsablösung" nach Art. 146 GG droht (S. 165). Da hat denn der Professor des Verfassungsrechtes wohl vergessen, dass er dazu auch – jedenfalls auf nicht absehbare Zeit – die Zustimmung von CDU/CSU bräuchte?

Und irgendwann ist er so weit, dass er alle wissenschaftliche Zurückhaltung aufgibt und vorschlägt, „eine Strategie zu entwickeln und eine handlungsfähige Organisation zur Durchsetzung einer solchen Reform zu schaffen. Dies sollte ab 2002 in Angriff genommen werden" (S. 311). Und mittels einer Anmerkung stellt er dem Leser seine Fax-Nummer zur Verfügung. Und auf der Internetseite www.der-republikaner.de führt eines der vielen Bücher Herrn von Arnims die Hitliste der Buchempfehlungen der Reps an, vor Finkelsteins „Holocaust-Industrie" und einem Erguss Jörg Haiders (des „gefürchtetsten Politikers Europas"). Honi soit qui mal y pense.

Bernd Müller

Ex oriente lux – und was sonst noch?

Kermani, Navid: Schöner neuer Orient. Berichte von Städten und Kriegen, C.H. Beck Verlag, München 2003, 240 S., ISBN 3-406-50208-3, € 19,90

Ägypten, Pakistan, Tadschikistan, Indonesien, Israel, Palästina, Iran – welches Land passt nicht in die Reihe der aufgezählten Staaten? So könnte man in der Art der heute so beliebten Fernsehquizsendungen fragen.

Wer hier auf Israel tippt, weil es das einzige nicht islamische Land sei, hat zwar nicht Unrecht, wird aber vom Verfasser nach Akko geführt, einer muslimischen Stadt im jüdischen Staat. Und in Palästina finden wir uns auf der Westbank in einer jüdischen Siedlung wieder, von der allerdings das nächste Palästinenserdorf nur 200 m entfernt auf dem Hügel gegenüber liegt. So ist es denn auch richtig, dass Israel und Palästina im selben Kapitel untergebracht sind, wenn auch die Reportage zu dem wohl brennendsten aller Probleme des Orients mit einem resignierenden Ausblick endet – auf „die Trennung der Ethnien und Religionen" als einer „Hoffnung" (S. 191), nachdem man eine friedliche Koexistenz der Völker, die es einmal im Osmanischen Reich gab, längst begraben musste.

Die sieben Reportagen dieses Buches, die auf Reisen durch den Orient in den Jahren 1999 bis 2002 entstanden und zum größten Teil als Artikel in überregionalen Zeitungen veröffentlicht wurden, sind Berichte aus Krisengebieten der alten Welt, „von Städten und Kriegen", wie der Verfasser titelt – und sie haben leider bis heute nichts von ihrer Aktualität eingebüßt.

Die Wahrheit ist konkret, heißt es mit Recht, und nur aus der Begegnung mit Menschen vor Ort, aus eigener Erfahrung der brutalen Wirklichkeit kann Verständnis erwachsen. Der Iraner Navid Kermani hat das, was er aus dem halben Dutzend unterschiedlichster Länder der islamischen Welt berichtet, im wörtlichen Sinne selbst er-fahren, und so sind denn seine flüssig geschriebenen Reportagen spannend zu lesen – Berichte aus der Distanz und der Nähe eines Anteilnehmenden Beobachters, wie es wohl nur jemand sein kann, der aus der Welt des Islam stammt und in der westlichen Welt lebt und arbeitet.

Wer also eine Innensicht der aufgeführten Länder und ihrer Probleme bekommen will, lese dieses Buch! Mir hat es ganz neue Einblicke eröffnet, z.B. in die Situation Indonesiens und seines Krisengebiets Aceh auf der Insel Sumatra. Dort tobt ein Krieg, der nach Kermanis Auffassung ein lösbarer Konflikt ist und sich doch aus sich selbst perpetuiert und dabei die unbeteiligt unschuldige Bevölkerung einer ganzen Provinz ins Elend stürzt. Was die historischen Hintergründe dieses Krieges sind und wie viel Anteil auch der Westen an diesem uns so entfernt scheinenden Konflikt hat, stellt der Verfasser unübertrefflich dar.

Und auch für das Misstrauen, die feindselige Haltung der Moslems dem Westen gegenüber hat er eine Erklärung. Auf die nach dem 11. September besonders in Amerika so oft gestellte Frage „Warum hassen sie uns bloß?" gibt er zu bedenken, „dass viele Muslime sich über den Westen und speziell die Vereinigten Staaten nicht etwa deshalb erregen, weil sie von deren Werten nichts wissen wollen, sondern weil sie den Glauben längst verloren haben, dass der Westen es ihnen gegenüber ernst meint mit seinen Werten" (S. 158). Das mag auch ein Stück weit die Situation im Irak erklären.

Manfred Egenhoff

Antizionismus und Antisemitismus der SED

Haury, Thomas: „Antisemitismus von links" – Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR, Hamburger Edition Verlag, Hamburg 2002, 527 S., ISBN 3-930908-79-4, € 35,–

„In Westdeutschland und Westberlin winkt den jüdischen Opfern des Faschismus statt der ihnen vorgetauschten Wiedergutmachung schon wieder die Bedrohung des nackten Lebens durch die von der Adenauer-Regierung rehabilitierten faschistischen Henker". Was das „Neue Deutschland" am 19.1.1953 vermeldet, wird aus heutiger Sicht leicht der ideologisch verbrämten Propaganda des DDR-Regimes im Zusammenhang mit den ideologischen Schlachten des Kalten Krieges zugeordnet. Die DDR befindet sich im antiimperialistischen, antiwestlichen Kampf – ebenso natürlich die Bundesrepublik im entsprechend anderen. Die jeweiligen Propagandamaschinerien laufen auf Hochtouren: Die DDR versteht sich als anti-nationalsozialistisch und gibt sich als Anwalt aller NS-Opfer aus.

Selbstredend wird jede Form des Antisemitismus verurteilt und weit von sich gewiesen. Antisemitismus sei integraler Bestandteil des Nationalsozialismus, und da man in der DDR der frühen 50er Jahre den Nationalsozialismus bekämpfe, könne man nicht antisemitisch sein – so die simple, aber nicht ganz falsche Logik ostdeutscher Machthaber.

Dass sich die DDR selbst zunehmend offen auf antisemitischen Kurs begeben hat und die SED bzw. der Marxismus-Leninismus in hohem Maße selbst von antisemitischen Denkmustern geprägt ist, stellt eine der zentralen Aussagen des vorliegenden Buches dar. Beleuchtet wird der Antizionismus und Antisemitismus des SED-Regimes im Vergleich mit drei grundlegenden Programmatiken des deutschen Kommunismus, angefangen bei Karl Marx über die Sozialdemokratie des Kaiserreiches sowie die Politik der KPD während der Weimarer Republik.

Anhand der Analyse von Deutungsmustern, Weltbildern und Denkstrukturen wird plausibel und fundiert die antisemitische Ausrichtung der kommunistischen Ideologie ostdeutscher Prägung nachgewiesen und in eine historische Kontinuität eingeord-

net. Zugleich – und das ist sicher die zentrale Aussage der Arbeit – weisen Kommunismus und Antisemitismus wesentliche Parallelen auf.

Der „sekundare" Antisemitismus ostdeutscher Prägung, wie er hier kenntnisreich nachgewiesen wird, steht damit in diametralem Gegensatz zur offiziellen DDR-Ideologie und konnte dem Leser auch Ansatzpunkte bieten, antisemitische Stromungen nach 1990 zu verstehen. Dies wird allerdings nicht versucht. Schade! Es würde allerdings auch den Rahmen sprengen.

So bleibt festzustellen, dass es sich bei dem Buch um einen interessanten Beitrag zum akademischen Diskurs über das Wesen des Kommunismus handelt. Da der Patient allerdings schon langst tot ist und auch keine Anstalten macht, wieder aufzustehen, fuhlt man sich nach der nicht ganz einfachen Lektüre doch ein wenig ‚pathologisiert' .

Rolf Schumacher

Zwischen Mendoza und der Pampa

Aira, César: Humboldts Schatten. Nagel & Kimche / Carl Hanser Verlag. München/Wien 2003, 125 S., ISBN 3-312-00321-0, € 14,90

Der Schriftsteller, Linguist und Ubersetzer César Aira (1949, Provinz Buenos Aires) hat durch seine zum Teil eigenwilligen Romane und Erzahlungen nicht nur Aufsehen erregt, sondern auch internationalen Ruhm erlangt Seine im Jahre 2000 erstmals erschienene Novelle sagt mit dem Titel „Un episodio en la vida del pintor viajero" („Eine Episode im Leben des Reisemalers") mehr über den Inhalt aus als der deutsche Titel. Naturlich kennt man hierzulande Humboldt besser als Johann Moritz Rugendas (obwohl viele Deutsche vielleicht eher an Wilhelm denken als an Alexander), doch aus dem Text lasst sich nur indirekt erschließen, was es mit Humboldts Schatten auf sich hat. Aira beginnt mit einer sachlichen Biographie über den vor allem in Sudamerika bekannten Nachfahren einer bedeutenden Dynastie an Malern und Goldschmieden aus Augsburg (Brockhaus Band 18 widmet ihm ganze neun Zeilen, ignoriert seine Ahnen, doch Augsburg weist immerhin eine Rugendas-Straße auf). Fast unmerklich gleitet er in den Bereich der Fiktion hinuber, wenn er auf seine Weise erzahlt, welch schrecklichen Unfall Rugendas 1838 auf dem Ritt von Chile nach Buenos Aires mitten in der Pampa erleidet. Diese „unerhörte Begebenheit" und ihre Folgen stehen im Mittelpunkt der Novelle. Aira schildert eindringlich Landschaften und Stimmungen, schaltet besinnliche Gedanken dazwischen (manchmal etwas schwer nachzuvollziehen) und wartet mit reizvollen Vergleichen auf. Die historische Seite stutzt sich auf das Zeugnis des treuen Begleiters Robert Krause, in erster Linie aber auf die zahlreichen Briefe von Rugendas an seine Schwester in Augsburg und an sonstige Adressaten. Die schriftstellerische Seite bemuht sich um Einblicke in die Psyche des unter einem furchterlich entstellten Gesicht, mehr noch unter schier unertraglichen Schmerzen leidenden Malers sowie um die Folgen für seine kunstlerische Arbeit. Mit dem fast ironisch berichteten Malón (Uberfall; in Chile noch heute gebrauchlich, mit etwas abgewandelter Bedeutung) von Indianern (so die Ubersetzung durch Matthias Strobel; bei Mittel- und Sudamerika spricht man ublicherweise von Indios) und dem anschließenden Kurzbesuch des unter Drogen stehenden Rugendas bei den ihren Erfolg feiernden „Wilden" schließt das Buch ziemlich abrupt.

Wer mit dem Text gelegentlich Schwierigkeiten hat, wird diese weitgehend beseitigen können durch die Lekture des Nachworts (24 Seiten) von Prof. Ottmar Ette, der sich nicht nur als hervorragender Humboldt-Kenner erweist (mehrere längere Zitate aus nicht allgemein bekannten Werken), sondern wichtige Informationen uber Rugendas, uber Aira und zum Verstandnis der Novelle liefert. Die funf jeweils zum Text passenden Illustrationen bringen eine willkommene Bereicherung Freilich ware eine Landkarte fur diejenigen hilfreich, die sich in der Gegend zwischen Mendoza und der Pampa nicht so gut auskennen. Auch sollten für deutsche Leser einige Ausdrücke erklart werden. Mantille, Tambo und Malón kann man ungefahr aus dem Text erschließen. Cuy (Meerschweinchen) versteht nicht jedermann, noch weniger Huinca (Bezeichnung der Araucano-Indios fur die Weißen) und noch weniger, was mit Madame Pehuenche gemeint ist (weiße Frau, die von den Indios geraubt und in den Stamm eingegliedert wird).

Man liest das Buch nicht unbedingt mit Vergnügen, doch mit großem Interesse, und man bedauert ganz gewiss, dass die Werke von Juan Mauricio Rugendas weder im Original noch durch Bildbande in Deutschland allen Leuten zuganglich sind.

Rudolf Kerscher

Geschichte einer Liebe

Von Gersdorff, Dagmar: „Marianne von Willemer und Goethe", Insel-Verlag, Frankfurt/Leipzig 2003, ISBN 3-458-17176-2, € 19,90

„Bewundert viel und viel .." – wenn auch nicht „gescholten", so doch oft wieder fragend zur Seite gelegt auf der Suche nach dem Schlussel zu Andeutungen und der Erklarung von Chiffren. Goethes „Westostlicher Diwan" – dieses Alterswerk voll zartlicher Poesie und ratselhafter Hintergründigkeit. Mit ihrem neuesten im Insel-Verlag erschienenen Buch uber Goethe und Marianne von Willemer hat Dagmar von Gersdorff einen wunderbaren Beitrag zum besseren Verstandnis dieser Dichtung vorgelegt. Sie beleuchtet damit einen Ausschnitt aus der Biographie beider Titelgestalten und ihres personlichen Umfeldes.

Wie ein Feenwesen aus einer fernen Welt kreuzt die knapp dreißigjahrige Marianne Jung im Sommer

1814 (bevor sie noch im Herbst desselben Jahres die Ehe mit dem Frankfurter Bankier Johann Jakob von Willemer eingeht) den Lebensweg Goethes. Er, inzwischen mehr als doppelt so alt, erlebt in dieser Begegnung eine neue Lebensintensität und eine edle und ungeteilte Zuneigung, die im Liebesdialog des „Westöstlichen Diwan" ihren poetischen und symbolhaften Ausdruck gefunden hat. Das berühmte Gingkoblatt wird bleibendes Symbol für diese gegenseitige Hingabe des Paares, das unter den fernöstlichen Gestalten von Hatem und Suleika zueinanderfindet. Die Gerbermühle am Frankfurter Mainufer und der Heidelberger Schloßpark stehen in besonderem Maß für die glücklichsten Schauplätze ihrer Begegnung. Dabei war Marianne für Goethe eine kongeniale Partnerin, stammen doch einige Gedichte der Sammlung aus ihrer Feder. Zu ihrer Verfasserschaft jedoch hat sie sich nie offen bekannt.

Es liegt auf der Hand, dass die Liebe der von außen betrachtet so unterschiedlichen Partner nicht problemlos sein konnte: In die übereilt geschlossene, für beide Teile glücklose Ehe zwischen Willemer und Marianne war durch das Dreierverhältnis ein Keil getrieben und damit eine langjährige Männerfreundschaft gefährdet. Dabei hat Willemer selbst die intensive Zuneigung seiner Jungvermählten zu Goethe immer toleriert und später gar als therapeutisches Mittel gegen Mariannes Depressionen herbeigesehnt. Zudem gab es das Gerede der Leute auf dem Weimarer Parkett. Vor allem aber mußte Goethe mit sich selbst und seiner Ehe mit Christiane Vulpius, die ohnehin in besseren Gesellschaftskreisen mit Vorbehalten und heimlichem Spott betrachtet wurde, ins Reine kommen.

Dagmar von Gersdorff zeichnet anhand der Verse im „Westöstlichen Diwan" und mit Hilfe vieler Briefe, Tagebuchnotizen und Äußerungen von Zeitgenossen die Stationen des Lebensweges beider, des Dichters und Ministers im herzoglichen Dienst und seiner Geliebten, die ihm Seelenfreundin und Muse zugleich war, genau nach. Fast unmerklich schwingt ihre Schilderung zwischen den realen, exakt belegten Fakten und deren Spiegelung in der orientalisch inspirierten Poesie hin und her. Wie schon in ihren früheren Werken vermittelt uns die Autorin auch hier wieder einen Ausschnitt der Lebens- und Kulturgeschichte des frühen 19. Jahrhunderts, wie er plastischer und spannender kaum vorstellbar ist. Die reichhaltige Bilderauswahl von Personen und Schauplätzen macht das Buch fast zu einem Familienalbum, das in aller Materialfülle immer auf die wesentlichen Handlungsmomente auch optisch konzentriert.

Das grundlegend Neue aber ist, dass Dagmar von Gersdorff erst jüngst aufgefundene Dokumente aus den Archiven der Stadt Linz an der Donau, die Marianne von Willemers Herkunft beleuchten, eingearbeitet und hier erstmals Teile aus Briefen und Tagebüchern ihrer Nachfahren veröffentlicht hat. Ein Rätsel bis dahin die uneheliche Geburt, die vor der Gesellschaft geschickt kaschiert wurde, ein Rätsel die Person des Vaters und ein Rätsel gar der Name und die Konfession der jungen Frau, was bei der Eheschließung mit Willemer bis zur Urkundenfälschung reicht. Was bedeutet schon der wirkliche Name, wenn sich Goethe und Willemer in ihrer Benennung als „Mariane", als „unsere Kleine" oder gar als „zweite Mignon" verstehen. So bleibt sie ein bißchen auch immer die Feengestalt aus der fernen Welt, die im Alter von vierzehn Jahren von Willemer als Pflegekind aufgenommen wurde und sich unter seiner Obhut und Fürsorge zu einer begabten und bewunderten Tänzerin und Sängerin entwickeln durfte.

Dagmar von Gersdorff hat es vortrefflich verstanden, das Verschwiegene und Unklare, das über Mariannes Gestalt liegt und sie für ihre Umwelt mit etwas Geheimnisvollem umspielt, zu erhalten. Andeutungen und stille Zeichen sind es, die die innere Seelenverwandtschaft zwischen ihr und Goethe ausdrücken. Genau diese Leichtigkeit, bei der immer etwas in der Schwebe bleibt, liegt auch über dem besprochenen Buch. Die Verfasserin gibt uns nicht nur einen zuverlässigen Begleiter durch den „Westöstlichen Diwan" an die Seite, sondern führt uns an dem von ihr gewählten kleinen Ausschnitt ein Stück Lebenswirklichkeit vor Augen, in dem Liebe und Glück, Warten und Hoffen, Enttäuschung und Trauer die Menschen erfüllen, als ob es heute wäre. Das alles zusammen macht „Marianne von Willemer und Goethe" zu einem so lesenswerten, spannenden und beglückenden Buch.

Manfred Vollmer

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

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: € 100,–
❑ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 50,–
❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 50,–
❑ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 25,–

(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)

Nr. 2 51. Jahrgang • Mai 2004

Der deutsche Lehrer im Ausland

Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht

Ecuadors dritte Deutsche Schule

Geschichten von Fenstern

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

51. Jahrgang – Mai 2004

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (09131) 9411720
Fax (09131) 9319 87
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. (06101) 582897, Fax 0049-6101-582733
lda-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (0251) 690131
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (0251) 690133
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. (0251) 690136
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

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

Titelfoto:
El banano en el Ecuador –
Projektwochenende der DS Cuenca/Ecuador

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 2003/2005 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender
Friedrich-Naumann-Straße 17, D-34131 Kassel
Tel. (0561) 3160658, Fax 0049-561-314176
gries@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER,
Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Albachtener Straße 99d, D-48163 Münster
Tel. (02536) 440 oder 445, Fax 0049-2536-446
schneider@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreiswaldstraße 21, D-64668 Rimbach
Tel. (06253) 85146, Fax 0049-6253-87245
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER
Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52208830, Fax 0049-40-52208832
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (04101) 371326, Fax 0049-4101-372815
peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen
Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (04403) 64218, Fax 0049-4403-910118
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte
Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (0351) 4521025, Fax 0049-351-4521021
lother@vdlia.de

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung
Zeisigweg 3, D-91056 Erlangen
Tel. (09131) 9411720, Fax 0049-9131-931987
dederding@vdlia.de

Wolfgang Tiffert
Parkstraße 49, D-26605 Aurich
Tel. (04941) 938855
tiffert@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	**€ 100,–**
Programmlehrkräfte	**€ 50,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	**€ 50,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 25,–**

Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294675 (BLZ 21550050),
Postbank München, 177288-805 (BLZ 70010080).

INHALT 2/2004

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* 82
Gerhard Gauf verabschiedet sich 84
Neues Mitglied im Vorstand des VDLiA 85
Dresden – Tagungsort der 27. Hauptversammlung des VDLiA vom 2. bis 5. August 2005 85

AUSLANDSSCHULWESEN

Neue Länder-Vertreter im Bund-Länder-Ausschuss fur Schulische Arbeit im Ausland 86

VERBAND

Persönliche Nachrichten 87
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 88

SCHWERPUNKT

Nicht Gedanken, sondern denken lehren! *(Dr. Hans-Martin Dederding)* 89
Haltung vor Methode. Interview mit Professor Dr. Hans Hunfeld (Eichstätt) 90
Hermeneutisches Lehren und Lernen *(Prof. Dr. Hans Hunfeld)* 97
Die Didaktische Werkstatt als hermeneutische Praxis *(Verena Debiasi/Dorothea Gasser)* 98
Das Theaterprojekt „Turramulli und sein Land Australien" *(Angelika Pranter)* 103
Dossierarbeit im hermeneutisch orientierten Sudtiroler Zweitsprachunterricht *(Cinzia Ghirardo)* 106
Inwieweit verändert der hermeneutische Ansatz das Lehrer-Schuler-Verhalten? *(Monika Heim)* 112

AMERIKA

Rolf Zuckowski an der Deutschen Schule Guatemala *(Monika Holzer)* 115
Ecuadors dritte Deutsche Schule: das Colegio Alemán Stiehle de Cuenca *(Reiner Bleyh)* 118
El banano en el Ecuador. Ein fächerverbindendes Projekt an der DS Cuenca *(Reiner Bleyh)* 121

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Geschichten von Fenstern *(Rainer E. Wicke)* 125

KURZINFORMATIONEN

Stichwort: Medienerziehung 129
Internetportal zur Leseförderung 129
Neuer Literaturführer für die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I 130
Europäisches Sprachensiegel 2003 130
„Virtuelle Fachhochschule" auf Erfolgskurs 131

REZENSIONEN

Lehrer – wohin? *(Wolfgang Hammer)* 132
Warum dann nicht? *(W. Waltemathe)* 132
Sprachverfall bei Jugendlichen? *(Jürgen Kalb)* 133
Sehr hilfreich *(Wolfram Waltemathe)* 134
Was sind Quanten? *(Jens Drummer)* 134
Mehr Lebenschancen für mehr Menschen *(Stephan Schneider)* 135
Politikerinnen sind verkleidete Politiker *(Heinz Weischer)* 136
Endlich eine glasklare Antwort auf Goldhagens Hasstiraden *(Dieter Allgaier)* 137
Tausend Tage und vierzig Jahre *(Dieter Allgaier)* 138
Chronologie des Kanzlersturzes *(Jürgen Kalb)* 140
Die Tschechische Republik – Mitglied der EU vom 1. Mai 2004 *(Dieter Goertz)* 140
Abhängigkeit von Kultur und Religion? *(Rudolf Kerscher)* 141
Lebensentwürfe – Lebensrealitäten: Vom Großen im Kleinen *(Werner Beckmöller)* 141

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

stand auf der Vorstandstagung im Januar dieses Jahres die Erkundung der Möglichkeiten, die Dresden fur eine Durchführung der 27. Hauptversammlung des VDLiA im Jahre 2005 bietet, im Mittelpunkt unserer Arbeit, so war die Vorstandstagung in Köln vom 26. bis 29. März 2004 drei Bereichen gewidmet: Der Sammlung der bisherigen Vorbereitungen zur 27. HV, der redaktionellen Arbeit an Hinweisen für Kolleginnen und Kollegen, die sich auf eine Auslandstätigkeit vorbereiten und – vor allem – der Vorbereitung auf das Gespräch mit der Leitung der Zentralstelle, das am 29. März 2004 stattfand.

Was die 27. Hauptversammlung des VDLiA angeht, so sind zumindest zwei Entscheidungen gefallen. Der Tagungsort ist definitiv Dresden, der Termin ist der 3. bis 5. August 2005. Interessierte Mitglieder mögen ihn sich gleich vormerken.

Die redaktionellen Arbeiten an Hinweisen für Kolleginnen und Kollegen, die sich auf eine Auslandstätigkeit vorbereiten oder auch schon im Ausland aktiv sind, sind ein gutes Stück vorangekommen. Auch wenn noch vieles „Baustelle" ist (und aufgrund der ständigen Notwendigkeit zur Aktualisierung auch wohl immer bleiben wird), sind unsere Hinweise so weit gediehen, dass sie in Kürze unter dem Stichwort „Insider-Tipps" auf unserer Internetseite einsehbar sind – natürlich nur für unsere Mitglieder, die sich dazu mit Namen und Mitgliedsnummer einloggen müssen.

Im Gespräch mit der Zentralstelle ging es zunächst um aktuelle Tendenzen im deutschen Auslandsschulwesen. Erfreulich war zu hören, dass die Kürzungen der vergangenen Jahre sich nicht in gleichem Maße fortgesetzt haben und auch 2004 – außer der alle Haushaltsressorts betreffenden Kürzung von 2,5 % – das Auslandsschulwesen nicht von besonderen Einschränkungen betroffen sein wird. Andererseits müssten besondere Anstrengungen zur Starkung des deutschen Auslandsschulwesens unternommen werden. Die Stellung der Deutschen Schulen im Ausland sei durchaus nicht mehr so unangefochten wie früher. Dies liege am Vorhandensein anderer schulischer Angebote, manchmal am padagogischen Ansatz und am Image des deutschen Schulwesens, auch PISA spiele eine Rolle. Gegenmaßnahmen seien schon ergriffen worden, um die Deutschen Schulen attraktiv zu halten, die deutschsprachigen Kinder an die Deutschen Schulen zu binden und neue Klientel zu erschließen. Zu nennen seien hier die Stichworte Ganztagsschule, die Zwölfjährigkeit bis zum Abitur, aber auch die Möglichkeit, an Deutschen Schulen ein – teilweise deutschsprachiges – Internationales Baccalaureat zu erwerben.

Intensiv diskutiert wurden im Anschluss die Modalitäten der Entsendung und die Lebens- und Arbeitsbedingungen der im Ausland tätigen deutschen Lehrkräfte. Die Position des VDLiA, dass zufriedene Lehrkräfte, die gut auf ihre interessante, aber anspruchsvolle Tätigkeit im Ausland vorbereitet werden, auch für die Qualität einer guten Schule sorgen, fand einhellige Zustimmung. Deshalb wird es weiterhin unser Anliegen bleiben, uns energisch, aber sachlich fur die berechtigten Anliegen unserer Mitglieder im In- und Ausland einzusetzen. Dazu zählen die innerdeutsche Freistellungspraxis, ebenso wie Fragen der Zulagen für Funktionsstelleninhaber, Zahlungen im letzten Vertragsmonat oder Probleme mit der Mietkostenpauschale. Eine alte Forderung des VDLiA wird demnächst zum ersten Mal Realität: Die verbesserte Vorbereitung der Lehrkräfte und ihrer Ehepartner im Bereich der interkulturellen Kompetenz soll im Rahmen eines Pilotprojektes mit der Carl-Duisberg-Gesellschaft erprobt werden.

Geplante zentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I sowie künftige Bildungsstandards, die durch Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) im Bereich der Oberstufe abgesichert werden, waren weitere Punkte der Tagesordnung. Die erfreulich bessere finanzielle Ausstattung des Auslandsschulwesens, die wir dem beharrlichen Einsatz aller Beteiligten – besonders dem Referat 605 des Auswärtigen Amtes verdanken – verdanken, mit etwa 180 Millionen Euro und endlich wieder 1.135 vermittelten Lehrkräften und einer hundertprozentigen Zahlung der Schulbeihilfe wurde von beiden Seiten einhellig begrüßt.

Der Vorsitzende erläuterte und begrundete die Anträge, vor allem den Leitantrag 1 der 26. Hauptversammlung von Passau, der den verschiedenen beteiligten Gremien als Denkanstoß vorgelegt werden soll. Hierbei bleibt das bisherige Konzept der Finanzierung und Organisation des Auslandsschulwesens Beispiel einer sinnvollen Public-Private-Partnership. Trotz allem mochte der VDLiA im Interesse der Lehrkräfte einen Vorstoß wagen, um die konzeptionellen Überlegungen voranzutreiben und letztendlich eine rechtlich einwandfreie und stabile Stellung der Lehrerinnen und Lehrer im Auslandsschulwesen zu erreichen.

Insgesamt verlief das Gespräch – bei aller Unterschiedlichkeit der Standpunkte in Einzelfällen – informativ, konstruktiv und von gegenseitigem Respekt getragen. Dass die Arbeit des VDLiA auch in der Zentralstelle anerkannt – vielleicht auch anders gesehen wird als zu anderen Zeiten –, davon zeugt auch der Brief, mit dem sich der Leiter des Referates VI 1 und ständige Vertreter des Abteilungspräsidenten, Gerhard Gauf, beim Vorsitzenden und den Verbandsmitgliedern verabschiedete (vgl. den Abdruck auf S. 84).

Der Beitrag des VDLiA zum gemeinsamen Ziel – der Aufrechterhaltung und Verbesserung des hohen Niveaus der deutschen schulischen Arbeit im Ausland – hat viele Facetten. Der Einsatz für gute Arbeitsbedingungen deutscher Lehrkräfte im Ausland ist eine, die Darstellung von „good practice" in unserem Verbandsjournal ist eine andere. Eine dritte Linie, die wir immer wieder verfolgt haben, sind Angebote fachlicher, methodischer oder auch pädagogischer Natur, ob auf unseren Hauptversammlungen oder in unserer Zeitschrift. In diesem Sinne beschäftigt sich das vorliegende Heft in seinem Schwerpunkt mit dem Ansatz des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts, der von seinem Begründer, Professor Dr. Hans Hunfeld (Eichstätt) in einem umfangreichen Interview vorgestellt und durch Praxisbeiträge aus Südtirol konkretisiert wird, wo der Ansatz inzwischen Eingang in die Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache gefunden hat. Wir hoffen, dass die Beiträge auf Ihr Interesse stoßen, ja sind uns dessen fast sicher, schlagen sie doch eine Brücke von unseren Erfahrungen als Auslandslehrer zu unserer beruflichen Praxis – ob im Ausland oder zu Hause.

Ihr 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.

Rudolf Andres
Günther Ausobsky
Katja Baginski
Stephanie Beier
Doris Berning
Andreas Blum
Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Dirk Dorlöchter
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Claus K. Friedrich
Jutta Glasbrenner
Otto Helmut Hartmann
Werner Jendreizik
Helmut Kaiser
Veit Kaltenhäuser
Ursula Kirsig
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Klaus Kuhn
Marcella Kuhn
Uli Labonté
Otmar Lahr
Herbert Lanninger
Wolfgang Mayerhofer
Gisela Munding
Gerhard Nurtsch
Günter Otto
Volker Otto
Jan Persson
Birgit Pessel
Dorothee Prüss
Hans-G. Rolirad
Herbert Ruf
Reinhard Sauer
Joachim Schädler
Sabine Schaetzke
Nikolaus Schmidt-Salzen
Holger Schnapp
Gabriele Schwabe
Ursula Stahl
Dirk Strüber
Sabine Trapp
Lutz Trippler
Rainer Velte
Oliver Wacker
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner
Peter Wiechert

BUNDESVERWALTUNGSAMT
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -
- Gerhard Gauf -

Bundesverwaltungsamt, 50728 Köln

Herrn
Waldemar Gries
Vorsitzender des
Vorstandes Deutscher Lehrer im Ausland
Friedrich-Naumann-Str. 17

34131 Kassel

Köln, den 23.03.2004

Sehr geehrter Herr Gries,

zum 30. April diesen Jahres werde ich nach mehr als 34 Dienstjahren im Bundesverwaltungsamt und davon rund 20 Jahren eng verbunden mit dem Auslandsschulwesen mich in den Ruhestand oder besser in den „Unruhestand" verabschieden. Möglicherweise haben Sie bereits erfahren, dass ich ab 1. Mai die Aufgaben des Geschäftsführers im Weltverband Deutscher Auslandsschulen e. V. übernehmen werde.

In den letzten 11 Jahren, die ich in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen tätig war, gab es viele Kontakte und Gespräche auch mit Ihnen als Vertreter der Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer. Wenn auch nicht immer einvernehmliche Lösungen erzielt werden konnten – und dies liegt in der Natur der Sache –. so war es doch stets eine gemeinsame Zielsetzung, die wir verfolgt haben.

Ich möchte mich deshalb auch bei Ihnen für die sachliche und offene Zusammenarbeit bedanken.

Viele Anregungen und Ideen Ihrerseits waren oft auch Motor für Veränderungen. Wenn auch mit einem anderen Aufgabenschwerpunkt möchte ich mir wünschen, dass auch in Zukunft diese Zusammenarbeit mit Ihnen fortgesetzt wird.

Ich wünsche Ihnen persönlich und Ihrem Verband alles Gute und viel Erfolg für die wichtigen Aufgaben und Herausforderungen, denen das Deutsche Auslandsschulwesen in besonderem Maße gegenüberstehen wird.

Ich freue mich auf ein baldiges Wiedersehen und verbleibe

mit den besten Grüßen

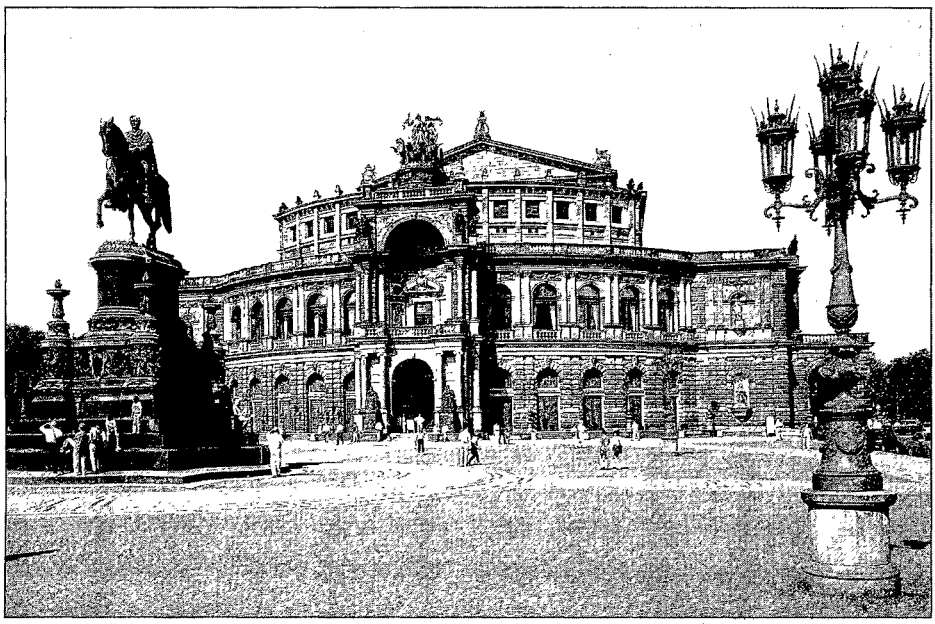
Neues Mitglied im Vorstand des VDLiA

Wolfgang Tiffert
Der geschäftsführende Vorstand hat mich neu in den Kreis der Referenten aufgenommen. Das Auslandsschulwesen habe ich von 1986 bis 1989 in Nairobi in Kenia als Ortslehrkraft und von 1994 bis 2002 als ADLK in Thessaloniki in Griechenland kennen gelernt. Aber auch nach meiner zweiten Rückkehr nach Ostfriesland hat mich der Virus des Auslandsschulwesens nicht losgelassen und so habe ich zunächst die Regionalgruppe Nord-West wieder ins Leben gerufen und möchte mich durch meine Mitarbeit im Vorstand weiter für den Verband einsetzen. Den Kontakt zu den Auslandsschulen und zu unseren Obleuten dort möchte ich intensivieren, um die Situationen vor Ort besser kennen zu lernen und schneller Informationen weiter geben zu können.

Dresden

Tagungsort der 27. Hauptversammlung des VDLiA

2. bis 5. August 2005



Bitte Termin vormerken!

Neue Länder-Vertreter im Bund-Länder-Ausschuss für Schulische Arbeit im Ausland

Siegfried Huber, Bayern

Im Jahre 1995 hatte ich das Vergnügen, als Leiter der Deutschen Schule Paris eine fachlich und menschlich sehr kompetente Prüfungsleitung durch den Prüfungsvorsitzenden Herrn Ministerialrat Freund zu erleben. Acht Jahre später, im April 2003 wurde ich vom Bayerischen Staatsministerium und Kultus als sein Nachfolger für den Bereich Auslandsschulwesen eingesetzt.
Herr Freund hat über viele Jahre hinweg die Entwicklung der schulischen Arbeit im Ausland mit geprägt. Er war zum Beispiel maßgeblich an der Entwicklung eines Konzepts für die Förderung der deutschen Sprache in MOE/GUS beteiligt, und der Aufschwung, den das Sprachdiplom seither genommen hat, steht damit in engem Zusammenhang.
Als ehemaligem Auslandslehrer und Schulleiter im Ausland ist mir das Auslandsschulwesen von der „Abnehmerseite" her vertraut. Ich habe selbst erlebt, wie wichtig die Unterstützung der deutschen schulischen Arbeit im Ausland durch die innerdeutschen Stellen ist. Diese Erfahrung und das Bemühen, die Lücke, die Herr MR Freund hinterlassen hat, auszufüllen, sollen meine Arbeit prägen.

Mein beruflicher Werdegang:
Nach Abitur, Wehrdienst und Studium der Anglistik und Romanistik in München Lehrer für Englisch, Französisch und Spanisch in München.

1980–85	ADLK an der Deutschen Internationalen Schule Jakarta
1987–92	Referent für Französisch, Spanisch und außereuropäische Fremdsprachen am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München
1992–2000	Leiter der Deutschen Schule Paris
Seit April 2003	Vertreter Bayerns im BLASchA

Hildegard Jacob, Nordrhein-Westfalen

Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben, und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.

Antoine de Saint-Exupéry

Wohn- und Dienstort Düsseldorf
geboren am 15.7.1949 in Dermbach/Thüringen

1968	Abitur in Düsseldorf
1968–1973	Studium der Fächer Englisch und Erdkunde in Aachen für das Lehramt am Gymnasium
1973–1975	Referendarzeit in Mönchengladbach
seit 1975	im Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen
seit 1982	im Ministerium
1982–1985	mit Aufgaben im Bereich Lehrerausbildung und
1985–1989	im Bereich Lehrereinstellung betraut
seit 1989	Referatsleiterin mit folgenden Aufgabengebieten:

- Gymnasiale Oberstufe, Oberstufenkolleg, Schulsport, Schulaufsicht (bis zum Jahr 2000)
- IT-gestützte Verfahren in Schulen und Schulverwaltung (bis Januar 2002)
- Aufbau des Internetauftritts „Bildungsportal" (bis August 2003)
- seit 1.8.2003 Schulische Arbeit im Ausland, Internationale und EU-Angelegenheiten

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Vivian Breucker, Wüllner Str. 15, 48149 Münster
Otmar Gerl-Weißenberger, Löbleinstr. 60, 90409 Nürnberg
Martina Kugel, Am Krekel 11, 35039 Marburg
Katja Meuss, Am Arzberg 17, 92345 Dietfurt-Töging
Bert Minske, Auerstr. 43, 10249 Berlin
Björn Schröder, Im Schüle 28, 70192 Stuttgart

Neue Mitglieder (Ausland)

Anne Dahl-Semmler; UN-Int. School, New York
Christoph Jeggle; Samara/Rußland
Britta Luitjens; Oslo/Norwegen
Manuela Neder; DS La Paz
Liske Salden; Lehrerbild.inst. Santiago de Chile
Christl Sehl; Ursulinenschule Santiago de Chile
Constantin von Keitz; DS Teheran
Heidi Wolf-Pfeifer; DS Peking
Arnd Wossidlo; DS Chosica
Thilo Zinecker; Kazań/Rußland

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Helga Ettemad Said; DS Kapstadt
Claus K. Friedrich; DS La Paz
Gert Uetz; DS Barcelona

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Karl-Heinz Beier (Moskau), Am Rittersberg 24, 40595 Düsseldorf
Thekla Berg (Opole/Polen), Lutherplatz 1, 6842 Dessau
Ulrich Claußen (DS Windhoek), Elbeweg 19, 30926 Selze
Holger Dürr (DS Thessaloniki), Mittelstr. 15, 70180 Stuttgart
Christine Elsner (DS Montevideo), Herzogstr. 18, 90478 Nürnberg
Roland Bernd Gänß (DS Ankara), Brauereistr. 8, 88639 Wald
Elke Kirstein (DS Asunción), Dorfstr. 20, 24568 Oersdorf
Hans-Peter König (DS Budel/Niederlande), Schlesierstr. 6, 79336 Herbolzheim
Heidebert Mahnkopf (DS Valparaiso/Chile), Störtebeker Weg 9, 23669 Timmendorfer Strand
Renate Reischer (Tallinn/Estland), Bahnhofstr. 1, 94327 Bogen
Harald Boy Riechelmann (DS Rio de Janeiro), Stettiner Str. 15A, 29342 Wienhausen
Anne Schnurr (DS Barcelona), Oberscheidstr. 2, 67434 Neustadt-Diedesfeld
Thomas Volz (DS Istanbul), Römerfeld 12, 85579 Neubiberg
Eckart Wossidlo (Mexiko), Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf

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

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Beckmöller, Werner, Holzweg 6, 59394 Nordkirchen
Bleyh, Reiner, Avda. Agustín Cueva 3–56, y Honorato Loyola, Cuenca / Ecuador
Cinzia Ghirardo, Turinstr. 61/B, I-39100 Bolzano/Bozen
Debiasi, Verena, Italienisches Schulamt, Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache, Neubruchweg 2, I-39100 Bolzano/Bozen
Drummer, Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61 a, 01217 Dresden
Goertz, Dieter, Winkelweg 6, 26125 Oldenburg
Gasser, Dorethea, Italienisches Schulamt, Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache, Neubruchweg 2, I-39100 Bolzano/Bozen
Hammer, Wolfgang, Holunderweg 19, 18209 Bad Doberan
Heim, Monika, c/o Italienisches Schulamt, Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache, Neubruchweg 2, I-39100 Bolzano/Bozen
Holzer, Monika, DS Guatemala, Apto Postal 908, GCA01011 Ciudad de Guatemala
Huber, Siegfried, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Salvatorstr. 2, 80333 München
Hunfeld, Hans, Prof. Dr., Kath. Universität Eichstätt, Universitatsallee 1, 85071 Eichstätt
Jacob, Hildegard, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf
Kalb, Jürgen, Rosenstr. 16, 73733 Esslingen
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Pranter, Angelika, Rovigostrasse 7/13, I-39100 Bolzano/Bozen
Schneider, Stephan, Valdemairering 102, 54329 Konz
Waltemathe, Wolfram, Holbeinstr. 43, 60596 Frankfurt/Main
Weischer, Heinz, Herrenstr. 27, 59073 Hamm-Heessen
Wicke, Rainer E., Am Wirzfeld 20, 51515 Kürten

Die Bilder stammen i. d. R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge.

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

Nicht Gedanken, sondern denken lehren!

Zu den Beiträgen unseres Schwerpunktthemas

„Normalität des Fremden", „Grenzen des Verstehens" oder auch die Erkenntnis, dass wir bei allem Zugehen auf das uns umgebende Fremde so gar nicht aus unserer deutschen Lehrerhaut herauskönnen, das sind Erfahrungen, die uns als (ehemaligen) AuslandslehrerInnen gar nicht fremd sind. Wir haben uns aus gegebenem Anlass darüber ausgetauscht, mit Kolleginnen und Kollegen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Und schließlich haben wir gelernt, damit umzugehen, jeder und jede auf seine oder ihre Weise. Haben sie auch unser Verhalten im Unterricht beeinflusst? Vielleicht. Vielleicht auch nicht. Wohl kaum waren sie der Ausgangspunkt und die Grundlage unseres beruflichen Handelns.

Der Ansatz des **hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts**, der im Schwerpunkt dieses Heftes vorgestellt wird, verlangt genau das. Die Normalität des Fremden und die Begrenztheit unseres Verstehens sind die Grundlagen, von denen das Geschehen im Unterricht ausgehen soll. Und dies hat bedeutende Konsequenzen: Lehrende, die den Ansatz ernst nehmen, müssen aus ihrer Lehrerhaut heraus! Dass das nicht einfach ist, und dass oft auch die Lernenden befremdet reagieren, wenn Lehrer sich nicht so verhalten, wie sie es von Lehrern gewohnt sind, davon zeugen die Berichte aus der Praxis, die dem Interview mit dem Begründer des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts beigegeben sind. Sie stellen aber auch die Vorzüge des hermeneutischen Ansatzes heraus, als eines Weges, der ernst macht mit dem Wort Kants, der Lerner solle „nicht Gedanken, sondern denken lernen. Man soll ihn nicht tragen sondern leiten, wenn man will, dass er in Zukunft von sich selbsten zu gehen geschickt sein soll." (Von den Träumen der Vernunft – kleine Schriften zur Kunst, Philosophie, Geschichte und Politik. Wiesbaden 1979, S. 103).

Lehren auf der Grundlage des hermeneutischen Ansatzes erfordert beim Lehrenden umfassende, flexibel einzusetzende Fach- und Methodenkenntnisse, mehr aber noch Mut und Wachheit, und – zumindest am Anfang – wohl auch einiges Durchhaltevermögen. Allein sind die Prinzipien des hermeneutischen Ansatzes wohl kaum zu verwirklichen, wichtig ist die stete Ermutigung durch und die gemeinsame Erfahrungen der hermeneutischen Praxis mit KollegInnen. Der Beitrag von Verena Debiasi und Dorothea Gasser zeigen, wie dies in den „Didaktischen Werkstätten" in Südtirol geschieht. Zwei Beispiele aus dem Unterricht mit Schülerinnen und Schülern verdeutlichen, wie der hermeneutische Ansatz auf verschiedenen Schulstufen eingesetzt wird. Der Beitrag von Angelika Pranter stellt ein Projekt aus der Grundschule vor, Cinzia Ghirardo gibt Einblick in die Arbeit in der Oberstufe. Der Beitrag von Monika Heim resümiert die Veränderungen des Lehrer-Schüler-Verhaltens unter dem Einfluss des hermeneutischen Ansatzes.

Grundlage für diese Beitrage ist der Ansatz des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts, wie er von Professor Dr. Hans-Hunfeld (Universität Eichstätt) über lange Jahre hin entwickelt wurde. Professor Hunfeld kommt im Folgenden in einem ausführlichen Interview selbst zu Wort. Wer mehr über den hermeneutischen Ansatz wissen will, sei auf seine Publikationen verwiesen (vgl. die bibliographischen Angaben in den Fußnoten zu den folgenden Beiträgen) oder auch auf die Internetadresse der Schulverwaltung in Südtirol, wo der hermeneutische Ansatz inzwischen das prägende Element der Entwicklungsrichtlinien für das Fach Deutsch als Zweitsprache geworden ist: http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/skeptische.htm.

Treue Leser und Sammler unserer Zeitschrift seien schließlich auch an Rainer E. Wickes Rezension zu *Hermeneutischer Zweitsprachenunterricht* von Hans Hunfeld, Helga Lott und Alois Weber erinnert: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 2/2003, S. 131–133.

Dr. Hans-Martin Dederding

Haltung vor Methode

Interview mit Professor Dr. Hans Hunfeld, Eichstätt

DdLiA: Herr Professor Hunfeld, Sie gelten als Begründer des hermeneutischen Sprachunterrichts. Wie sind Sie zu diesem Ansatz gekommen?

Grundlage dafür ist mein Unbehagen am kommunikativen Sprachunterricht, wie er sich am Anfang meiner Lehrertätigkeit herausbildete. Ich war acht Jahre Gymnasiallehrer für Deutsch und Englisch, bekam dann eine Chance, an der Universität Kiel zu arbeiten. Ich wollte diese Gelegenheit eigentlich nur für zwei Jahre nutzen, um meine Dissertation zu schreiben. Die Arbeit ging über den amerikanischen Roman und hatte mit Didaktik eigentlich gar nichts zu tun, aber nebenher hatten wir einen Kreis von Didaktikern, und mir fiel auf, dass der kommunikative Ansatz, der damals schon seine Herrschaft begann, zwei Merkmale hatte, die mir persönlich nicht passten. Erstens reduzierte er den Sprachbegriff auf den bloßen Mitteilungscharakter, und zweitens konnte er mit Literatur nichts anfangen. Für mich war aber sehr früh klar, dass Literatur eine Sprachlehre ist, dazu habe ich dann 1990 auch einen entsprechenden Sammelband herausgegeben.[1] Literatur ist für mich eine fremde Sprache, eine Einzelstimme, die zum Einzelnen spricht, eine subversive Kraft gegen die Konvention, ein, wie Roland Barthes sagt: „Unterlaufen der Macht des konventionellen Ausdrucks". Kurz: Literatur ist eine Sprachlehre, die, wenn sie wirklich die Chance hat als Einzelne zu Einzelnen zu sprechen, den Angeredeten mündig macht. Vor allem aber ist Literatur eine Sprachlehre, die lehrt, ohne dass sie lehren will. Ich hatte nicht den Eindruck, dass dies mit dem gangigen kommunikativen Ansatz zu erreichen war.

DdLiA: Hermeneutik, hermeneutisch – das sind Begriffe, die vielen Kolleginnen und Kollegen bekannt sind, allerdings eher im Zusammenhang mit der Interpretation literarischer Texte, nicht im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht. Können Sie unseren Leserinnen und Lesern eine Brücke schlagen, die sie von der Hermeneutik bei der Textinterpretation zum hermeneutischen Sprachunterricht führt?

Vielleicht sollte ich noch einmal klar stellen: Der Ausgangspunkt zur Entwicklung meines eigenen Ansatzes war meine skeptische Haltung gegenüber dem gängigen Fremdsprachenunterricht. Zur Hermeneutik kam ich erst später, während meiner Tätigkeit in Münster (1973–75). Dort habe ich Gadamer gelesen und das hat mich wirklich verwandelt. Eigentlich haben mich zwei Dinge verwandelt: Gadamer und meine erste Gastdozentur in China 1984. Da wurde mir klar, dass die Annahme auch der modernsten Richtlinien, die besagen: „Lernt die Sprache und die Kultur der Anderen, dann werdet ihr tolerant.", nicht zu halten ist. Erstens nicht aus den Erfahrungen der deutschen und der europäischen Geschichte, zweitens auch nicht aus der fremdsprachendidaktischen Geschichte. Und drittens nicht aus meiner Erfahrung mit der skeptischen Tradition der Hermeneutik. Diese beginnt in Europa spätestens mit Montaignes Essais, in denen immer wieder betont wird, dass wir aus dem Gefängnis unseres eigenen Bewusstseins nicht hinauskommen, und deswegen das Fremde nur unter der Perspektive des eigenen Ohrs hören können. So entwickelte sich bei mir langsam eine ganz andere Vorstellung von Fremdsprachenunterricht, ausgehend von einer anderen Vorstellung von Literatur, von meiner Skepsis gegenüber Grundpositionen des kommunikativen Ansatzes und von der Lektüre dieser skeptischen Tradition der Hermeneutik.

Die Annahme, die besagt, „Lernt die Sprache, dann werdet ihr tolerant!", ist nicht zu halten.

DdLiA: Was sind die Grundprinzipien Ihres Ansatzes, so wie er sich bis heute entwickelt hat?

Es gibt drei Kernbegriffe. Erstens die **Normalität des Fremden**, ein paradoxes Wort, das mich wohl überleben wird; das einzige wahrscheinlich. Es ist einfach zu erklären: Das Fremde war traditionell nie das Normale. *Fremidi*, zum Beispiel, ist das althochdeutsche Wort für einen Fremden, der so weit entfernt ist, dass ich ihn niemals kennen lernen werde. Mit diesem Be-

1 Hans Hunfeld, *Literatur als Sprachlehre. Ansatze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. München· Langenscheidt 1990

griff des fernen Fremden arbeitet die Fremdsprachendidaktik im Grunde bis heute. Die Wirklichkeit des modernen Europa zeigt aber: Der Fremde ist in unmittelbarer Nachbarschaft. Er ist vielfältig fremd. Ich kann ihn meistens sprachlich und kulturell nicht verstehen. Schon aus quantitativen Gründen – der Vielsprachigkeit unserer Umgebung – kann ich nicht alle fremdsprachlichen und fremdkulturellen Äußerungen, die ich in meiner unmittelbaren Nachbarschaft tagtaglich hore, entschlusseln. Wenn also das Fremde heute normales Alltagsphänomen geworden ist, muss ich alle hergebrachten Begriffe von Fremdheit und Sprache angesichts dieses Alltagsphänomens überprüfen. Die Normalität des Fremden zwingt mich also zu einer veränderten Haltung ihm gegenüber: Ich kann und muss den vielfältig und nahen Fremden nicht mehr im traditionellen Sinne verstehen, sondern muss ihn in seiner anderen Normalität anerkennen.

Die zweite Saule meines Ansatzes ist die **skeptische Hermeneutik**, die vor allem die Grenzen des Verstehens betont. Und die dritte Säule ist **Literatur als Sprachlehre** und damit haben Sie bereits die Grundlagen des hermeneutischen Sprachunterrichts, wie ich ihn begrundet habe.

Alle weiteren methodischen Schritte sind Konsequenzen dieser anderen als bisher üblichen Überzeugung.

Der Fremdsprachenunterricht muss darauf konzentriert sein, dem Anderen, dem Fremden zur eigenen Rede zu verhelfen.

DdLiA: Die „Normalität des Fremden" oder auch die „Skepsis gegenüber dem eigenen Verstehen" sind Erfahrungen, die uns als (ehemaligen) Auslandslehrern und -lehrerinnen wohlvertraut sind. Wie können, wie sollen diese Konzepte in den Sprachunterricht eingebracht werden?

Dies ist zu allererst eine Frage der Haltung. Als Kolumbus seinen Dankesbrief an seine spanischen Majestäten schreibt, schreibt er wörtlich: „Ich habe hier die ersten Menschen kennen gelernt und sie schienen mir ganz vernünftig, weil sie alles verstanden, was ich von ihnen wollte." Und dann kommt noch ein entscheidenderer Satz: „... und ich werde zwei oder drei von ihnen mitnehmen, auf dass sie *sprechen* lernen", nicht etwa Spanisch als eine zusatzliche Sprache, sondern überhaupt sprechen lernen. Wenn man darüber heute lacht, dann erstickt einem das Lachen sofort im Hals, weil man bis in die jüngste Zeit sieht, dass sich an dieser Kolumbus-Haltung nichts geändert hat. Sie lässt sich an einigen wenigen klaren Merkmalen erkennen, die sich auch gegenwartig immer wieder zeigen: An der automatischen Inbesitznahme des Fremden unter eigener Perspektive; am Mangel des Zuhörens; in der „Tatsache" der automatischen Überlegenheit der eigenen Weltsicht.

Wenn Sie jetzt nach der Praxis des Fremdsprachenunterrichts fragen, dann wird klar, dass die Konsequenzen aus diesem kleinen Kolumbus-Erlebnis sind, dass sich die Methodik des Fremdsprachenunterrichts darauf konzentrieren muss, dem Anderen, dem Fremden zur *eigenen* Rede zu verhelfen. Der Fremde aber, der Andere ist bereits der einzelne Lerner, der vor mir sitzt, auch im muttersprachlichen Kontext. Das heißt, Fremdsprachenunterricht dient nicht mehr dazu, um es etwas polemisch und plakativ zu sagen, dem Londoner in London erklären zu konnen, wie man zur Tower Bridge kommt, sondern dem fremden Schüler, der fremd bleiben soll, der der Einzelne bleiben soll, zur eigenen Rede zu verhelfen. Wichtig dabei ist: Der hermeneutische Ansatz will keine Vorbereitung sein für etwas, das später kommt. Wichtig ist das Verstehensgespräch hier und jetzt.

Wenn Sie diese Konsequenz bedenken, werden alle Schritte des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichtes schon klar. Beispiel: Ich kann keine Aufgaben mehr formulieren, ich muss einen Impuls geben. Dieser Impuls kann nicht mehr das Lehrbuch sein, sondern muss reichhaltiges Material sein. Etwa nicht *ein* Gedicht, nicht *ein* Text, sondern 40, damit von den 30 Fremden, die vor einem sitzen, jeder seinen eigenen Zugang finden kann.

Die wirklich konkrete Orientierung am einzelnen Lerner impliziert im Übrigen, dass ich die Lehrziele und Lernziele nicht mehr kleinschrittig festlegen kann. Denn entweder habe ich Lehrziele und setze diese durch, oder ich nehme Rücksicht auf die Annäherungsweise des jeweils Einzelnen und muss ihm entsprechend Material anbieten.

Sie sehen also, es handelt sich bei meinem hermeneutischen Ansatz nicht darum, dass man eine neue, vornehmlich methodisch orientierte Theorie entwickelt, sondern um die Heranbildung einer grundlegenden Haltung. Alle Schritte des Unterrichts sind Folgen dieser grundsatzlich anderen Position.

Ein Beispiel aus eigener Praxis: Es überrascht immer, dass ich in der Uni, wenn ich 40 neue Anfänger habe, so lange still bin, bis man eine Nadel fallen hört. Diese Stille, die den Studenten offensichtlich völlig ungewohnte Stille, wird nicht

nur hier, sondern als Basis des Zuhörens im Unterricht immer da praktiziert, wo Hermeneutik ernst genommen wird. Die Stille, die Tatsache, dass man sich nicht unterbricht, verändert den Fremdsprachenunterricht im hermeneutischen Sinne. Dabei lernen die Schüler bereits in der ersten Woche, dass Stille kein Drillinstrument ist, sondern die einfache Fertigkeit, auf den jeweils Anderen hören zu können.

DdLiA: Die genannten Basiskonzepte sind überzeugend, wenn es um die Persönlichkeitsentwicklung geht, aber können sie auch den gesamten Sprachunterricht tragen? Bleiben wir bei Ihrem Beispiel von den 30 Schülern mit den 40 Gedichten. Ein Anfänger kann doch nicht 40 Gedichte rezipieren und für sich interpretieren.

Wenn Sie sagen, ein Anfänger kann nicht 40 Gedichte interpretieren, dann kann ich dazu schon zwei kritische Bemerkungen machen. Es geht nicht um das Interpretieren, das ist das erste. Wer Literatur als Sprachlehre begreifen will, muss Abstand nehmen von dem Literaturbegriff, den er aus dem Gymnasium, aus der universitären Ausbildung mitbringt, nämlich vom Begriff einer Hermeneutik als durch einen Experten gesteuerte Auslegung eines Textes. Meine Hermeneutik will eben nicht, dass der Schuler in diesem Sinne den Text auslegen lernt. Der alte Hermeneutikbegriff geht davon aus, dass ein Experte mir lesen hilft. Dieser Experte, hier etwa der Lehrer, handelt in diesem traditionellen Sinne der Hermeneutik mit dem Ziel, die Erkenntnis des von ihm bereits Erkannten durchzusetzen. Das will ich gerade nicht, sondern ich möchte den einzelnen Lerner mündig machen, ihm helfen, dass er im Dialog mit anderen Einzelnen selbst lesen und verstehen lernt. Praktisch sieht das so aus: Wir haben die 40 Gedichte ausgeteilt, bei Anfängern, und was ist jetzt normal? Dass der Anfänger da stoppt, wo er nicht weiterkommt und fragt, und genau das möchte ich. Das Problem im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist, dass das Frage- und Antwortverhältnis in eine unnatürliche Relation gekommen ist. Richtig wäre, wenn der Schüler fragen würde und der Lehrer antwortet. Im Fremdsprachenunterricht ist die Frage in der Regel eine Anweisung an den Schüler, den Input korrekt als Output wiederzugeben.

Hermeneutik kann aber nur leben, wenn der Lernende eine Frage hat. Die Hermeneutik in diesem Sinne versucht nichts aufzudrängen, sie versucht jemandem, der fragt, Antworten zu geben. Ohne Fragen – das gilt auch für die Lehrerfortbildung – gibt es keinen neuen Blick auf die Dinge. Wir haben also, um beim Beispiel zu bleiben, jetzt 30 Schüler mit 40 verschiedenen Texten konfrontiert – was passiert? Die Schüler werden die Texte durchblättern. Die einzige Regel ist, sich beim Durchblättern nicht zu stören. Sie werden dann stocken und fragen, wo sie nicht weiterkommen. Oder das erkennen, was sie erkennen können. Sie kommen dabei in der Addition der in der Klasse unterschiedlich versammelten Interessen und Kompetenzen zur je eigenen Rede. Hier entwickelt sich der Anfang einer Spirale von Progression. Wir sammeln die Fragen, wir schreiben die unbekannten Wörter an die Tafel, es zeigt sich der Beginn eines verstehenden Dialogs, der Blockaden, Missverstandnisse, Verständnisfragen als Lernimpulse nutzt. Man hilft sich, und zwar als Fremde, als voneinander Verschiedene, und man lernt eine Haltung, die später für die Mündigkeit und vor allem für die Friedfertigkeit entscheidend ist. Ohne große Predigt erkennen die einzelnen Teilnehmer, dass sie den jeweils Anderen nötig haben.

Hermeneutik kann nur leben, wenn der Lernende eine Frage hat.

DdLiA: So wie ich Sie verstanden habe, ist der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht eher eine Haltung als eine Methode. Welche Rolle spielen die vielfältigen Methoden, die zur Kompetenz von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen gehören und die beim Sprachenlernen durchaus hilfreich sind? Es gibt doch auch Elemente des Sprachunterrichts, die weniger mit Verstehen zu tun haben als vielmehr mit Memorieren, dem Trainieren von Fertigkeiten und ähnlichem. Unregelmäßige Verben z. B. sind kaum zu verstehen, sie sind einfach zu lernen! Welche Rolle spielen diese Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in ihrem Konzept?

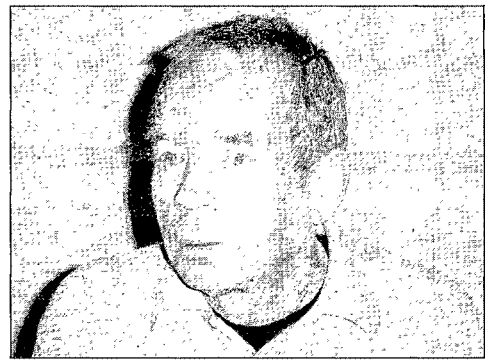
Die Frage nach der Methodik ist die leichteste Frage für mich, weil Sie sich ihre Methodik so einrichten können, wie erforderlich, wenn Sie nur die Grundsätze des Unterrichts beherzigen.

Was ich vom Lehrer verlange, ist nur, dass er anders reagiert als Kolumbus. Wenn ich von Kolumbus lernen will, darf ich mir von dem, der vor mir sitzt, kein Bild machen, muss ich auf ihn hören, muss ihn selbst zur Rede kommen lassen; ich darf also keine Aufgabe geben, die alle uniformiert und in ihrer Lerner*rolle* anspricht; darf keine kleinschrittigen Lernziele vorgeben, muss zur Addition der unterschiedlichen Kompetenzen kommen und zur Stille, die der jeweils Ande-

re braucht, um gehört werden zu können. Um zu Ihrer Frage zu kommen: Ja, ich muss auch unregelmäßige Verben lernen, kein Problem, der hermeneutische Ansatz begrüßt alle Methoden seit dem 19. Jahrhundert, die diesem oben beschriebenen übergreifenden Ziel dienen. Und er hat überhaupt keine Schwierigkeit mit dem Einsatz verschiedenster Methoden – Frontalunterricht, pattern drill, Auswendiglernen, Schreibübungen, Wortschatzübungen an der Tafel – mit dem einen Unterschied, dass die Fehlerhaftigkeit und Beschränktheit des eigenen Bewusstseins ganz normale Rahmendaten dieses Unterrichts sind. Die Linguisten wissen es: Fehler sind notwendig beim Sprachenlernen. Das heißt, dass die Fehlerhaftigkeit der Produktion und Rezeption von Sprache zur normalen Erfahrung eines Lernenden gehört. Sie ist im hermeneutischen Ansatz nicht eine negativ bewertete persönliche Fehlerhaftigkeit, sie macht im Gegenteil positiv auf ein Problem aufmerksam und wird so zum Lernimpuls, der die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen vorantreibt. Hier erweist sich die positive Kraft hermeneutischer Skepsis und der Einsicht in die Grenzen des Verstehens: Wenn ich Fehler nicht länger als Blockaden, sondern als Lernimpuls sehe und alle Methoden begrüße, die dieser Grundlage entsprechen, dann gibt es keine Didaktik-Dogmatik mehr; dann kann ich Teile des Grammatik-Übersetzungs-Unterrichts genauso nutzen wie Teile der direkten Methode, ja sogar des pattern drills und natürlich des kommunikativen Ansatzes. Der hermeneutische Sprachunterricht begrüßt alle Methoden, die die Mündigkeit des einzelnen Sprechenden unterstützen und die Normalität ihrer Andersheit respektieren.

DdLiA: Kann ich das so formulieren: Wenn die Schüler darauf kommen, dass sie etwas brauchen, dann sollte der Lehrer darauf reagieren. Und die entsprechenden Hilfsmittel an die Hand geben.

Genau. Wenn ich in Südtirol Unterricht gebe, dann sind die Lehrer immer überrascht, dass ich sofort korrigiere, dass ich sofort Wortschatzarbeit mache, alles miteinander verbinde. Ein Beispiel aus einer Abiturklasse: Die Lehrerin hat ein großes Projekt gemacht zum Thema „Reisen". Ich komme montags an, nachdem die Lerner schon einen Monat lang über Reisen gesprochen haben und schreibe an die Tafel *risan*. Der althochdeutsche Vorläufer von *reisen*. Wieder wichtig: Gegen den ritualisierten Unterricht möchte ich das Überraschende geben, ich gebe also den zunächst überraschenden Impuls. *Risan* wird in dieser Hinsicht ein Frageanstoß: Was heißt das? Es entwickelt sich ein Gespräch. Eine Lernerin, die gerade aus England kam, erinnerte sich an das Wort *rise*. Wenn ich nach vielen spiraligen Progressionsschritten, in denen es um die Frage ging, was das sein könnte, sage, *risan* heißt, sich zur Schlacht erheben, ist die Überraschung groß. In diesem Begriff „sich erheben zur Schlacht" steckt die ganze inhaltliche Entwicklung bis zum heutigen Tourismus. Früher erhob man sich zur Schlacht im Dorf, um den Anderen das Korn zu stehlen, jetzt verreist man. Allein dieses eine Beispiel macht vielleicht deutlich, dass zum hermeneutischen Unterricht das zunächst Rätselhafte notwendig gehört. Die größte Fremdheit liegt ja bekanntlich im scheinbar Vertrauten. Das bisher Bekannte mit ganz anderen Augen zu sehen und auf diese Weise Distanz zu sich selbst zu bekommen, ist eines der Ziele des hermeneutischen Ansatzes. Ein kluger Mann hat einmal gesagt, der Weise zeichnet sich nicht dadurch aus, dass er das Rätsel löst, sondern dass er die Lösung zum Rätsel macht.



Professor Dr. Hans Hunfeld

Also eine völlig neue Denkart.

DdLiA: Schüler und Schülerinnen und Lehrerinnen und Lehrer haben durchaus eine schulische Vorgeschichte, sie kommen nicht unbelastet in diese Art von Fremdsprachenunterricht. Wie gehen Sie die Probleme an, die sich daraus ergeben? Gehen wir von einer ganz normalen Schulsituation aus, normale Klasse, 30 Schülerinnen und Schüler mit einer Schulgeschichte und diese Klasse wird jetzt konfrontiert mit dem hermeneutischen Sprachunterricht, so wie Sie ihn geschildert haben. Was passiert?

Das wäre ein allzu großer Schock. Der Übergang kann nur fließend sein. Die Ritualisierung, die Internalisierung der Vorstellungen von „Was ist

Schule?" ist so fest, dass Lerner mit dem übergangslosen Angebot eines hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts unmittelbar nichts anfangen können. Behutsamkeit beim allmählichen Umdenken von Unterricht ist geboten. Ich würde also sagen, wenn Sie – als Lehrer – es im ersten Monat schaffen, dass sich Stille durchsetzt, dass sich Lehrer und Schuler gegenseitig nicht überschreien – heute normal –, dass die Talkshow-Regel, sich gegenseitig zu unterbrechen, keine Regel mehr ist, dass man also als erste Fertigkeit das Zuhören wieder neu lernt, bin ich schon zufrieden. Wenn Sie zweitens erreichen, dass die Lerner begreifen, dass die Vieldeutigkeit von Texten quantitativ und qualitativ fur sie eine Chance ist, dass sie nicht schon vom Lehrer Erkanntes lesend wiederholen müssen, dass sie durchblättern durfen, dass nur die Regel herrscht, sich beim Durchblättern nicht zu storen; wenn Lehrer und Lerner drittens lernen, dass Fehlerhaftigkeit und Andersartigkeit etwas vollig Normales ist, dann bin ich schon zufrieden, das wäre schon ein Halbjahresprogramm.

Es fängt alles bei der Frage an, die der Lehrer sich selbst stellt. Der hermeneutische Ansatz hat bei dem keine Chance, der keine Fragen hat. Das heißt, vor der Selbstzufriedenheit – ich darf das Mal so sagen – des spießigen Lehrers, der sich dauernd auf seine Erfahrungen beruft und gar nicht erkennt, dass er im Gefängnis seiner eigenen Vorstellungen lebt, vor dieser Haltung hat der hermeneutische Ansatz keine Chance. Und auch nicht da, wo – etwa in gymnasialen Lehrkontexten – die Erfahrung von literarischen Texten sich an philologischen Maximen orientiert und immer noch der traditionellen Auslegung im lehrerhaften Sinne verpflichtet ist. Überall da, wo allzu große Selbstsicherheit herrscht, kann das Angebot des hermeneutischen Ansatzes nicht als Hilfe für Lehrende und Lernende erkannt werden. Dennoch bin ich – trotz aller Widerstände, die verstehbar sind – im Ganzen optimistisch.

Vor der Selbstzufriedenheit des Lehrers, der nicht erkennt, dass er im Gefängnis seiner eigenen Vorstellungen lebt, hat der hermeneutische Ansatz keine Chance.

Der hermeneutische Ansatz drängt sich nicht auf. Er orientiert sich, um nur ein Beispiel zu nennen, für mich seit langem an fünf Zeilen von T. S. Eliot, die ich in diesem Zusammenhang immer gern zitiere:

We shall not cease from exploration
and the end of all our exploring
will be to arrive
where we started
and know the place for the first time.[2]

"Know the place for the first time", das ist der Ausgangspunkt. Als ein Anderer in seinen Kontext zuruckkommen und so das Eigene, bisher Vertraute zuallererst mal kennen lernen. Wenn ein Lehrer mir im Ausland oder im Inland die Chance gibt, auf seine Frage zu antworten: „Mache ich das richtig?", würde ich sagen, entferne dich für einen Moment von dir selbst und versuche, die durch die lange Tradition der Fremdsprachendidaktik etablierten Begriffe von „Was ist Sprache?", „Was ist fremd?", „Was heißt Verstehen?" einmal anders zu denken. Das heißt: Hore auf den dir Fremden und auf das dir Fremde nicht, damit du ihm nachfolgst, sondern weil du durch ihn vielleicht eine Chance bekommst, dein eigenes Tun aus einer anderen Perspektive zu beobachten. Wenn du dann weiter zufrieden bist mit deinem Unterricht, dann mach so weiter.

Also wenn der Lehrer für Veränderungen grundsatzlich offen ist, wenn er bereit ist, überhaupt Distanz zu seinen etablierten Verhaltensweisen zu gewinnen, wenn er also nicht von vornherein mit Kopfschutteln reagiert: „Das ist ein Theoretiker.", „So geht das in meinem Unterricht nicht.", sondern einfach mal zuhört, dann bin ich schon zufrieden.

Mein Ansatz will nicht die Welt verbessern, sondern im Grunde den Lernern und Lehrern die Chance geben, die Notwendigkeit einer Veränderung der Begriffe zu denken, die durch die Veränderung der Bedingungen erzwungen wird. Zum Beispiel ist interkulturelles Lernen heute nichts Beliebiges mehr, sondern ist eine ganz normale Reaktion auf gegenwärtige globale und europäische Verhältnisse. Noch einmal: Wenn die durch den hermeneutischen Ansatz angesprochenen Lehrer die Chance begreifen, sich von sich selbst zu entfernen, bin ich schon dankbar.

DdLiA: In Südtirol ist der hermeneutische Ansatz das zentrale Konzept des Deutschunterrichts. Können Sie uns etwas von den Südtiroler Erfahrungen erzählen?

Man kann drei Dinge dazu sagen. Erster Punkt: Es gibt inzwischen die Richtlinien[3], die eine

2 „Little Gidding", zit. aus. *The Complete Poems and Plays of T. S. Eliot*. London repr. 1975, S. 149

3 *Entwicklungsrichtlinien fur Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*. Autonome Provinz Bozen – Sudtirol, Italienisches Schulamt,

Gruppe von Lehrern und Verantwortlichen im Schulamt in Zusammenarbeit mit mir erarbeitet haben. Zweiter Punkt: In Südtirol herrscht eine besondere zweisprachige Situation. Vor nicht allzu langer Zeit knallte es da noch, es flogen Bomben, wie wir alle wissen. Hier ist Zweisprachigkeit keine harmlose Sache. Drittens: Im Gymnasium, wofür der Ansatz eigentlich gedacht war, kann ich den Einfluss des hermeneutischen Ansatzes nicht beurteilen. Was hinter der Klassentur passiert, das ist mir nicht zugänglich. Ich habe aber einige Belege dafür, dass etablierte konservative Auffassungen von Hermeneutik, Rolle des Lehrers, Methoden und Zielen eine Umorientierung nicht gerade leicht machen.

Es gibt aber auch andere Anzeichen: Erstens hat sich der Ansatz bereits bis in die Kindergärten herumgesprochen. Und Kindergärtnerinnen, Grundschullehrerinnen und vor allem Mittelschullehrerinnen sind insgesamt wesentlich weiter als Gymnasiallehrerinnen. Zweitens: Es gibt in Südtirol eine richtungsweisende Einrichtung für Lehreraus- und -fortbildung: die Werkstätten. Demnächst erscheint dazu ein Buch[4]. Die Werkstätten sind eine Einrichtung in Südtirol, die auch vor dem hermeneutischen Ansatz schon da waren, sie haben sich aber inzwischen verändert. Dabei treffen sich Lehrerinnen regelmäßig freiwillig und übernehmen jetzt den hermeneutischen Ansatz in die Werkstatt selbst. Das heißt, es entwickelt sich eine Bewegung, Fragen und Erfahrungen des Unterrichts anhand der hermeneutischen Tabelle (vgl. dazu die Übersicht S. 97) zu diskutieren, etwa: Wie kann ohne Drill Stille herbeigeführt werden? So kann man, um ein weiteres Beispiel zu nennen, ganz praktisch in der Werkstatt die Addition unterschiedlicher Kompetenzen erfahren. Diese Eigenerfahrung wird dann wieder in den Unterricht zurückgebracht – eine spiralige Pendelbewegung. Auch hier ist der bereits erwähnte Grundsatz wirksam: Nach dem hermeneutischen Ansatz geht es hier nicht mehr um direkte Vorbereitung des eigentlichen Unterrichts, sondern um das verstehende Gespräch hier und jetzt. Was also für die Schule gilt, gilt auch für die indirekte Vorbereitung auf diese Schule: Es kommt nicht darauf an, dass im Werkstattgespräch wieder ein Experte für andere auslegt; es geht vielmehr darum, dass die Teilnehmerinnen sich in der Werkstatt so verständigen, dass sie voneinander erfahren, was im je eigenen Unterricht als Erfahrung praktiziert wird. Mit Bedacht heißen deshalb die neuen Richtlinien *Entwicklungs*richtlinien. Es gibt also eine deutliche Parallelität zwischen der Lehreraus- und -fortbildung und dem, was als Konsequenz dann in der Schule passiert und in die weitere Entwicklung der Richtlinien einfließt. Ich wiederhole – weil es mir wichtig ist: Alles Reden und Handeln hier wie da ist nicht mehr technisch oder methodisch verstandene Vorbereitung für vorgefasste Unterrichtssituationen, sondern immer schon Verstehensgespräch selbst.

Wie kann Stille herbeigeführt werden, ohne dass dies Drill ist.

Also, wieder wie ganz am Anfang gesagt, eine Lehrerin hat eine Frage, sie stellt diese Frage, man reagiert auf diese Frage nicht als Belehrung, sondern in der Addition unterschiedlicher Kompetenzen sucht man eine Lösung und erfahrt dabei: Meine Nachbarlehrerin ist ja gar nicht so, wie ich gedacht habe, sie kennt einige Ansätze besser als ich, einige schlechter als ich, und wieder fuhrt dies zu einer Anerkennung der Normalitat des/der Fremden. Ich erfahre also in diesem Verstehensgespräch einfach die Vorteile der anderen Perspektive, der ganz anderen Normalitat.

Wenn Sie mich fragen, was die Reaktionen in und auf Südtirol angehen – das zeigen jetzt auch die Reaktionen aus dem Ausland auf die Richtlinien – so ist der Tenor immer: „Das ist toll, was ihr da macht, aber wir konnen das nicht." Warum eigentlich, verstehe ich nicht. Denn – und das ist fast das Letzte, was ich dazu sagen kann und was ich auch den Lehrerinnen und Lehrern in Südtirol gesagt habe: „Nach anfänglichen Schwierigkeiten wird der Fremdsprachenunterricht für euch leichter." Und ich glaube, das ist jetzt zu sehen, so dass man also eine Bilanz ziehen kann auf Ihre Frage: Einerseits gibt es sehr harte, verstandliche Blockaden, andererseits eine Bewegung von unten her. Ich glaube, dass durch die Parallelität Werkstatt und Unterricht die Schuler, die von der Grundschule kommen, sich im Gymnasium einen so traditionellen Unterricht nicht mehr bieten lassen. Das ist das Kapital, auf das ich setze.

DdLiA: Ein Wort zur Lehrerbildung. Offensichtlich erfährt die Lehrerbildung eine völlig neue Strukturierung, weg von der vorbereitenden Lehrerausbildung hin zur praxisbegleitenden – ich nenne es mal Fortbildung – aber es ist ein Gespräch...

Bozen 2001, vgl. die Besprechung von R E Wicke in *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 2/2002, Seite 131.

4 Verena Debiasi/Dorothea Gasser, *Werkstatte als hermeneutischer Dialog*. Bozen 2004

Ein gegenseitiger Austausch. Dagegen zeigt sich die Karikatur deutscher Referendarsausbildung in festgefahrenen Regeln einer kleinschrittigen, bis ins Detail vorgeschriebenen und vorgeplanten Methodik. Wie weit solches Bild noch der Wirklichkeit entspricht, will ich nicht beurteilen. Wie ich überhaupt nicht den Anspruch erhebe, eine vornehmlich *methodisch* orientierte bessere Alternative zu haben. Wohl aber eine andere Ausgangsposition, aus der sich andere Methoden selbstverständlich ergeben. Dabei antworte ich auf die Veränderung der Wirklichkeit im Kontext von Schule radikaler als ich sonst sehen kann, indem ich die tragenden Grundsätze des bisherigen Sprachunterrichts befrage und auf die Verschiedenheit und Individualität der Lernenden nicht technisch-methodisch reagiere. Hier kann man von der Arbeit der Südtiroler Lehrenden viel lernen. Nimmt man Hermeneutik als Verstehenslehre ernst, dann stehen die durch die Tradition bereits gedeuteten Begriffe wie „Schule, Lehrer, Lerner, Methode" in Frage, wenn man sich nicht – im Sinne traditioneller Hermeneutik – mit etablierter Deutung zufrieden geben will. Das Potential neuer Deutung aber liegt nicht in der Auslegung alter Begrifflichkeit durch einen selbst ernannten oder berufenen Experten, sondern im Verstehensdialog, in dem alle voneinander lernen. Von daher verbieten sich feste Bilder. Von der Einsicht in die Normalität von Fremdheit und Verschiedenheit können dann sowohl Lehrer- als auch Lernerbilder neu begriffen werden, kann Schule neu gedacht werden, kann man über bisherige Grenzen hinweg Verstehensgespräche führen und entsprechende Verfahren kollegial entwickeln. Das ist deutlich anders als die schematische Vorbereitung auf Situationen in London oder Buenos Aires und die interkulturellen, technokratisch und fertigkeitsorientierten Trainingsangebote, die auf die sogenannte fremde Welt vorbereiten wollen nach dem Motto: Ich fahre nach Japan, muss also aufpassen, dass ich nicht mit dem linken Finger in der Nase bohre, sondern mit dem rechten. Wieder eine Art Vereinnahmung aus eigener Perspektive, weil man ja die fremde Welt so schon verstanden zu haben glaubt.

Von der Einsicht in die Normalität von Fremdheit und Verschiedenheit ausgehend, kann Schule neu gedacht werden.

DdLiA: Kommen wir noch einmal zurück ins Klassenzimmer. Was lernt das Kind im hermeneutischen Fremdsprachenunterricht?

Es lernt, dass das Kind neben ihm zu Ergebnissen kommt, zu denen es selbst nicht gekommen ist. Dass sein Nachbar etwas anderes sieht, an einem Text, einem Gedicht, dass man sich gegenseitig braucht. Dass das eigene Urteil wichtig ist, aber kontrolliert wird im Urteil des anderen. Dass man zusammen weiter kommt. Sie sehen, eine Fülle von Kompetenzen wird geschult.

Das muss auch den Schulerinnen und Schülern bewusst werden. Meine zehnjährige Enkelin wird erfahren, dass sie in der Schule vielleicht drei Sprachen lernt; lernt sie aber dabei auch jene Haltung, die denen zugute kommt, die sie sprachlich und kulturell *nicht* versteht? Meine These ist: Im Haus Europa werden nicht Freunde miteinander leben, die einander verstehen, sondern Fremde, die auch dann friedfertig miteinander leben müssen, wenn sie sich nicht verstehen. Wie im Einzelnen der hermeneutische Ansatz die Lerner zu einer solchen, nicht nur sprachlichen Mündigkeit und Friedfertigkeit zu bringen versucht, darüber kann man sich genauer informieren, wenn man will.[5]

Noch einmal ganz einfach ausgedrückt. Ein Kind will eine Sprache lernen, dann werde ich ihm helfen, diese Sprache zu lernen. Ich werde ihm aber auch das vermitteln: dass Sprache allein nicht ausreicht, dass eine andere Haltung nötig ist, schon bei der Sprache, die es lernt. Es muss lernen, dass die Welt so vielsprachig ist, dass es sie – mit den wenigen Sprachen, die es lernen kann – nicht verstehen kann. Dass es sie aber auch im alten Sinne nicht zu verstehen braucht, es muss vielmehr eine Haltung der Neugier, des Respekts, des lebenslangen Lernens – mit seinem jeweiligen Gegenüber – entwickeln. Es werden Fehler kommen, es werden Konflikte kommen, aber es lernt damit umzugehen, durch die Erfahrung des alltäglichen Miteinander-Umgehens, in der Klasse, in der universitären Ausbildung, in der Lehrerausbildung, das nenn ich hermeneutischen Ansatz.

DdLiA: Ich glaube, das ist eine positive Perspektive für die Schülerinnen und Schüler, für Lehrerinnen und Lehrer und ein sehr schönes Schlusswort. Haben Sie vielen Dank für das Gespräch.

Das Gespräch führte Dr. Hans-Martin Dederding.

5 http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/skeptische.htm, auch: Hans Hunfeld, *Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht*, Bozen, erscheint 2004

Hermeneutisches Lehren und Lernen

Veränderte Wirklichkeit verlangt veränderten Fremdsprachenunterricht
Von daher veränderte Grundbegriffe: Fremd – Sprachen – Unterricht
Grenzen des Verstehens – veränderte Sicht auf den Fremden – Sprache mehr als nur Mitteilung
Fremdsprachenunterricht: intensiver, früher, mehr

I. Grundlagen

Skeptische Hermeneutik (Grenzen des Verstehens)	Normalität des Fremden (Deutliches Gegenüber)	Sprache als Frage (Literatur als Sprachlehre)

II. Didaktische Konsequenzen

Spiralförmige Progression	Vorwissen	Addition der unterschiedlichen Kompetenzen	Impulsgesteuertes Lernen	Reichhaltigkeit des Materials	Relative Unbestimmbarkeit der Lernziele

III. Lernleitende Ziele

Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls	Normalität der Differenz	Mündigkeit als Verständigungsvoraussetzung	Toleranz als Bewahrung von Andersheit

IV. Pädagogische Rahmenbedingungen

Stille (Fertigkeit – Kompetenz – Schlüsselqualifikation)	Angstfreiheit (Verstehensgespräche als Vertrauensraum)	Selbstbewusstsein (Identität)	Fragehaltung (Neugier)	Distanz (Selbstkontrolle)	Respekt (vor andrer Äußerung)

V. Orientierung

Parallelität (Leitendes Prinzip)	Werkstatt (Dialogisches Lernen im Beruf)	Aus- und Fortbildung (Verständigungsprozess)	Praxis (Ausdruck einer Haltung)

Gegenwärtige fremdsprachendidaktische Entwicklung aus der Sicht des hermeneutischen Ansatzes

Offenes Curriculum	Methodenvielfalt	Ganzheitliches Lernen	Binnendifferenzierung	Aufgabe/ Übung	Dossier

Hans Hunfeld

Die didaktische Werkstatt als hermeneutische Praxis

Definition und Beschreibung

Die in Sudtirol Anfang der 90er Jahre eingefuhrten didaktischen Werkstätten haben sich bis in die heutige Zeit als eine flexible Form der LehrerInnenfortbildung bewahrt, bei der es vor allem um kollegiale Unterrichtsplanung und -evaluation geht. Durch den hermeneutischen Ansatz von Hans Hunfeld haben die Werkstatten einen neuen starken Impuls erfahren, der ihr ursprungliches Wesen verändert hat. Es geht in den Werkstätten nun nicht mehr nur um gemeinspräch zwischen Personen mit unterschiedlichem Vorwissen, unterschiedlichen Interessen und Erfahrungen, wobei gerade diese Unterschiede zum Lernimpuls werden.

Wollte man didaktische Werkstätten definieren, würde man sie kurz gefasst als selbstorganisierte, berufsbegleitende, teilnehmer- und prozessorientierte LehrerInnenfortbildung bezeichnen:

- selbstorganisiert, weil die TeilnehmerInnen selbst Ort, Zeit und Inhalt der Treffen festlegen

same Unterrichtsvorbereitung, vielmehr wird die durch den hermeneutischen Ansatz herausgestellte Parallelität zwischen Lernen in der Werkstatt und Lernen im Unterricht selbst erfahren und reflektiert. Der Lehrende wird in der Werkstatt wieder zum Lernenden, wobei sich dieses Lernen nicht nur auf seine professionelle Rolle, sondern auf seine Person bezieht.

Im konkreten Unterricht wie in der realen Werkstattsituation geht es um ein Verstehensge-

- berufsbegleitend, weil die Treffen an 6–8 Nachmittagen im Laufe eines Schuljahres stattfinden und weil somit kontinuierlich die Unterrichtspraxis der einzelnen TeilnehmerInnen in Verbindung mit der Theorie der Lehrplane reflektiert und hinterfragt werden kann
- teilnehmerorientiert, weil sie auf die Interessen und Bedurfnisse der TeilnehmerInnen eingehen und die TeilnehmerInnen selbst Inhalt und Verlauf bestimmen

- prozessorientiert, weil sie ihr Augenmerk vorwiegend auf Lern- und Verstehensprozesse innerhalb der Gruppe lenken

Grundsatzlich wird in den didaktischen Werkstätten Lernen als Prozess erfahren, lernendes Verstehen eingeübt und als nie abgeschlossener Prozess erkannt und reflektiert. Der Schwerpunkt liegt bei praxisorientierter Selbsterfahrung, die gemeinsam theoretisch reflektiert, diskutiert, hinterfragt und vertieft wird.

Selbsterfahrung und Reflexion
Schwerpunkt und Hauptteil jedes Treffens stellt die praktische Arbeit und das anschließende vertiefende Gespräch darüber dar. Jeder Teilnehmer erhält die Möglichkeit, hermeneutisches Lehren und Lernen selbst zu erfahren und anhand von Impulstexten zu vertiefen. Die LeiterInnen, selbst LehrerInnen, unterscheiden sich grundsätzlich nicht von den TeilnehmerInnen, nehmen allerdings bestimmte Funktionen und Aufgaben fur die Gruppe wahr. Sie achten beispielsweise darauf:

- vorwiegend Impulstexte zu verwenden, die von den TeilnehmerInnen kommen
- keine Arbeitsanweisungen zu geben und keine Aufgaben zu verteilen, hochstens Vorschläge oder Angebote zu formulieren
- die Gruppe selbst entscheiden zu lassen, was sie mit dem angebotenen Material machen möchte
- sich selbst stark zurückzunehmen
- wenig zu sprechen und konzentriert zuzuhören
- Fragen einzelner TeilnehmerInnen an die Gruppe zurückzugeben
- keine Ratschläge oder fertige Rezepte zu erteilen
- Aussagen und Beiträge von TeilnehmerInnen wieder ins Gespräch zu bringen
- das Gespräch auf das Hier und Jetzt zu lenken, um somit Distanz zum eigenen Unterricht zu gewinnen
- Theorie, z.B. Fachliteratur von Hans Hunfeld, Hans-Georg Gadamer, Hans Robert Jauß und aus den Entwicklungsrichtlinien der Oberschule als zusätzliche Impulse und Diskussionsbeiträge einfließen zu lassen
- nicht im klassischen Sinn zu moderieren, denn bei jedem Einzelnen soll ein Gefühl für die Gruppe entstehen

Bei der Selbsterfahrung geht es besonders darum, Distanz zum eigenen Unterricht und den Problemen des Schulalltags zu gewinnen. Die TeilnehmerInnen sind zwar als LehrerInnen zusammengekommen, sind hier aber als Personen angesprochen und als LernerInnen gefragt. Erst in der anschließenden Reflexion über das selbst Erfahrene und Erlebte werden auch Parallelen zum eigenen Unterricht gezogen und Möglichkeiten der Ubertragung überlegt. In dieser zweiten Phase fließen auch theoretische Zusatzimpulse ein und hermeneutische Leitworte werden verstärkt aus der Sicht der einzelnen TeilnehmerInnen definiert.

Parallelität, ein wichtiges Leitwort aus der Übersicht „Hermeneutisches Lehren und Lernen" von Hans Hunfeld, bedeutet hier, dass ein solches Vorgehen grundsätzlich auch in der eigenen Klasse denkbar ist.

Veranschaulichung von Grundsätzen an konkreten Beispielen
(vgl. Übersicht „Hermeneutisches Lehren und Lernen" von Hans Hunfeld)

Stille
In der Werkstatt beschäftigen sich die LehrerInnen kontinuierlich mit der Stille, auch wenn Literatur als Sprachlehre, Reichhaltigkeit des Materials und Arbeit mit Dossiers thematisiert werden. Z.B. wählt jede aus einer Sammlung von angebotenen Gedichten eines aus und liest es im Plenum vor. Dabei wird in Bezug auf Stille besonders darauf geachtet:

- dass alle genügend Zeit zum Auswahlen und stillen Lesen des eigenen Textes haben
- dass es ganz still ist, bevor jemand zu lesen beginnt
- dass niemand gezwungen wird vorzulesen, sondern nur derjenige liest, der möchte
- dass alle anderen ganz still sind, wenn einer liest
- dass der Leser aufhört zu lesen, wenn er merkt, dass jemand spricht oder nicht bei der Sache ist.

Beim anschließenden Gespräch darüber, wie es den TeilnehmerInnen bei dieser praktischen Übung ergangen ist, wird die Bedeutung, die jeder einzelne der Stille beimisst, im gemeinsamen Gespräch miteinander verglichen und addiert. Hier einige Einsichten aus den Werkstatttreffen:

- Viele brauchen die Stille, um einen Text zu lesen und darüber nachdenken zu können. Es ist ein Zeichen von Respekt dem Anderen und der gesamten Gruppe gegenüber, wenn jeder Einzelne diese Stille ermöglicht.
- Jeder braucht unterschiedlich viel Zeit, bevor er sich entschließt, etwas im Plenum zu sagen. Deshalb halten sich TeilnehmerInnen,

die sich nach eigener Einschätzung eher schnell melden, zurück und warten bis jemand Anderer das Wort ergreift und die Stille bricht. Durch die längeren Stillephasen reden nicht immer wieder dieselben drei bis vier Personen im Plenum.
- Es ist wichtig, dass alle Anderen hören, was einer sagt. Sobald dieser also merkt, dass jemand nicht mehr zuhört, wartet er, bis alle wieder dazu bereit sind.
- Der Einzelne nimmt sich selbst und das was er sagt wichtig, daher wartet er, bis die Gruppe bereit ist, ihm zuzuhören.

Stille und Zuhören hängen eng mit Angstfreiheit, Selbstbewusstsein, Fragehaltung, Distanz und Respekt zusammen, die in der Übersicht „Hermeneutisches Lehren und Lernen" unter „Pädagogische Rahmenbedingungen" aufgelistet sind.

Angstfreiheit:
Schweigen ist ausdrücklich erlaubt; niemand muss sich zu Wort melden. Der fehlende Druck wirkt positiv auf einzelne Teilnehmer, die sich in den länger anhaltenden Stillephasen auf die eigene Wortmeldung und den eigenen Beitrag im Plenum einstellen und vorbereiten können, ohne den direkten oder indirekten Redezwang von Seiten der Gruppe zu spüren.

Selbstbewusstsein:
Der Einzelne spricht nur, wenn alle anderen still sind und Aufmerksamkeit signalisieren. Das Selbstbewusstsein des Einzelnen wird dadurch gestärkt, dass er sich seiner Bedeutung für die Gruppe bewusst wird und die Gruppe ihm dies durch das aufmerksame Zuhören kontinuierlich bestätigt.

Fragehaltung:
Offenes, unvoreingenommenes, neugieriges Zuhören ist ein Idealzustand. Eine Voraussetzung dafür ist die Stille. Den Anderen ausreden lassen, ihm nicht ins Wort fallen, beim Zuhören nicht ständig daran denken, was einer selbst zu dem Thema anschließend sagen möchte, nicht denken, dass man selbst bereits weiß, was der Andere sagen wird, sind Merkmale dieser Offenheit. Andererseits können und sollen Impulse so eingesetzt werden, dass sie beim Zuhörer Neugier wecken und somit als Folge einer natürlichen Erwartungshaltung Stille erzeugen.

Distanz:
Wenn der Einzelne sich nicht vorrangig auf das Sprechen, sondern vor allem auf das Zuhören

konzentriert, fällt es ihm leichter, Distanz zu sich selbst und der eigenen Denkweise zu erlangen. Distanz bedeutet hier auch unvoreingenommenes Zuhören: Der Einzelne lässt sich auf die Rede des Anderen ein, ohne diese sogleich aus je eigener Sicht zu bewerten und zu beurteilen, d. h. er ist offen für Neues und Unbekanntes.

Respekt:
Wer die Äußerungen eines Anderen respektiert, zeigt dies in erster Linie, indem er ihn reden lässt und ihm zuhört, indem er darauf achtet, dass die Voraussetzungen fürs Zuhören und Verstehen gegeben sind. Die Stille ist ein nach außen sichtbares Zeichen des Respekts vor anderer Äußerung.

Einige TeilnehmerInnen der Werkstatt legen in ihrem Unterricht nun mehr Wert auf Stille als bisher und machen öfter auf die Beziehung zwischen Stille und Zuhören aufmerksam, z. B.:
- Der Unterricht beginnt erst, wenn es in der Klasse ganz still ist.
- Man versucht immer wieder mit den Schülern 10, 20, 30, ... Sekunden ganz still zu sein, damit sich alle besser konzentrieren können.
- Will ein Schüler gehört werden, muss er darauf achten, dass es ganz still ist, wenn er spricht.
- Will ein Schüler hören und verstehen, muss er darauf achten, dass er selbst und auch die Anderen still sind.

Die Stille ist überhaupt nicht zeitgemäß, vielmehr widersetzt sie sich der Hektik unseres Zeitalters. Gerade deswegen kann man sie weder bei LehrerInnen noch bei SchülerInnen voraussetzen. Man kann sie auch nicht von heute auf morgen einführen und verlangen. Man muss sie in kleinen Schritten kontinuierlich einüben. Der Weg ist mühsam, aber Abkürzungen

und Tricks sind nicht zielführend. Stille ist vorerst einmal ein offen dargelegtes, transparent gemachtes Fertigkeitstraining und wird allmählich zu einer Grundhaltung, die gekennzeichnet ist von unvoreingenommenem Zuhören, der Zurücknahme der eigenen Person und dem Respekt vor dem Anderen.

In der Werkstatt haben alle die Gelegenheit über die eigenen Versuche mit der Stille zu sprechen, sie können über ihre Schwierigkeiten erzählen und über die Mühe, die das macht. Manche glauben, man muss immer wieder ganz von vorne anfangen. Doch in der didaktischen Werkstatt können sie immer wieder Rückhalt und Sicherheit finden.

Literatur als Sprachlehre

In einer Werkstatt entscheiden sich die TeilnehmerInnen gemeinsam dieses Mal mit englischen Texten zu arbeiten, um durch die Beschäftigung mit einer Fremdsprache einen neuen Blick auf das hermeneutische Lehren und Lernen und den Umgang mit Texten als Impulse im Sinne der Literatur als Sprachlehre zu gewinnen.

Der Werkstattleiter verteilt ein Dossier mit 23 Texten und lädt alle ein, die Texte zu lesen, dabei Freude und Spaß zu haben und sich einen Text auszusuchen. Die TeilnehmerInnen blättern im Dossier. Es ist ziemlich still im Raum. Nach einiger Zeit – die meisten TeilnehmerInnen haben das Dossier auf den Schoß gelegt – wird die zweite Phase eingeleitet. Die TeilnehmerInnen können Gruppen von 3 bis 4 Personen bilden und den gewählten Text laut lesen und besprechen. Es geht dabei vor allem darum, „to enjoy the collection of English literature by reading and to tell what we think and feel".

In einer Gruppe sagt z. B. jede, welchen Text sie sich aus dem Dossier ausgesucht hat und liest ihn einmal laut vor. Bei der Aussprache helfen die anderen mit, einige Male wird im Wörterbuch die korrekte Aussprache nachgeschaut. Dann unterhält sich die Gruppe ziemlich lange über die Bedeutung von einzelnen Wörtern, die in einem Gedicht vorkommen, und auch darüber, wer mit wem spricht und was die Personen ausdrücken und sagen wollen. Insgesamt geht es sowohl um den Inhalt der Gedichte, die Unklarheiten, Leerstellen, die unterschiedlichen Arten das Gedicht zu verstehen, die Vergleiche mit den anderen Texten und mit dem Vorwissen der Einzelnen, als auch um die sprachlichen und grammatikalischen Strukturen, verbunden mit ihrer Bedeutung und Aussage.

Der Werkstattleiter lädt nun alle ein, wieder ins Plenum zu kommen und fragt, wer seinen Text vorlesen, kommentieren und besprechen möchte. Vorerst herrscht Stille. Schließlich liest eine Teilnehmerin ihren Text vor, die anderen lesen im Dossier mit. Auch andere lesen ihren Text vor, allerdings nicht alle.

Anschließend diskutiert die Gruppe, was ihr aufgefallen ist und was sie klären möchte. Im Folgenden einige Äußerungen und Überlegungen:

- Die englische Einleitung des Leiters war angenehm und wirkte aufmunternd. Es ist nicht immer einfach, von einer Sprache in die andere zu wechseln, doch durch die Einleitung hatte man Zeit, sich an die Sprache zu gewöhnen, sich die eigenen Sprachkenntnisse ins Gedächtnis zu rufen, das Hinhören und Verstehen zu aktivieren und zu üben.
- Alle empfanden es als angenehm und nützlich, sich nach dem individuellen Lesen in Kleingruppen zusammenzusetzen. Die unterschiedlichen Kompetenzen und das unterschiedliche Vorwissen der TeilnehmerInnen kamen so zum Tragen. Ist man sich im Umgang mit einer (Fremd)Sprache nicht so sicher, kann es abschrecken, gleich vor dem gesamten Plenum zu sprechen.
- In den einzelnen Gruppen waren die sprachlichen Vorkenntnisse ziemlich unterschiedlich, trotzdem wurde vorwiegend Englisch gesprochen. Ganz selten fielen Einzelne in ihre Muttersprache zurück. Das hängt auch damit zusammen, dass allen die Spielregeln bekannt waren und alle damit einverstanden waren. Außerdem konnte man die Texte aus dem Dossier selbst auswählen – nach Interesse und Schwierigkeitsgrad – und die eigenen Fragen an den Text und an die anderen Leser stellen.
- Das verteilte Dossier enthielt – im Sinne der Reichhaltigkeit des Materials – 23 kurze Prosatexte und Gedichte von unterschiedlichem sprachlichem Schwierigkeitsgrad, die in keinem thematischen Zusammenhang standen. Die Möglichkeit daraus auszuwählen fördert die Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe. Ist ein Text für einen Teilnehmer der Gruppe interessant, wirkt das auch auf Andere motivierend und das Gespräch innerhalb der Gruppe wird dadurch in Gang gesetzt. Dabei erscheint es wichtig, dass in den Texten Verstehensinseln enthalten sind, an denen sich das Interesse am Text entzündet und Fragen an den Text entstehen. Das Dossier als Ganzes ist als Angebot zu verstehen. Es kann von den TeilnehmerInnen und parallel dazu auch von den SchülerInnen nach Hause mitgenommen werden, um darin nach Belieben weiter zu lesen.

Unterrichten wird einfacher

Hans Hunfeld hat mit seinem hermeneutischen Ansatz bei vielen LehrerInnen Interesse und Neugier geweckt. Besonders die von ihm erarbeiteten Grundlagen, **Grenzen des Verstehens**, **Normalität des Fremden** und **Literatur als Sprachlehre**, stellen durch den radikalen Sichtwechsel alle bisher üblichen Unterrichtsansätze in Frage und sind deswegen eine zukunftsorientierte Reaktion, sowohl auf die spezifische Situation im mehrsprachigen Land Südtirol, als auch auf die sich ständig verändernde Wirklichkeit in Europa. Im Haus Europa, das ist die immer wieder von Hunfeld herausgestellte Sicht, werden nicht nur Freunde, sondern vor allem einander Fremde zusammenleben, die sich tolerieren müssen, auch wenn sie sich sprachlich und kulturell nicht verstehen.

Die Beantwortung der Frage, wie man diesen Ansatz in Unterrichtspraxis umsetzen kann, liegt einerseits in der Tatsache, dass sich die methodischen und didaktischen Konsequenzen selbstverständlich aus diesen Grundlagen ableiten (vgl. dazu Übersicht „Hermeneutisches Lehren und Lernen" von Hans Hunfeld), andererseits sind in der je konkreten Situation die LehrerInnen selbst gefordert. Diese nehmen deshalb die bestehende Einrichtung der didaktischen Werkstätten dafür in Anspruch. Hier kann man darüber offen und kritisch im Kreis von Gleichgestellten sprechen. Jeder kann von der Addition der unterschiedlichen Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen in der Gruppe profitieren. In den didaktischen Werkstätten wird nämlich durch die Beschäftigung mit der Theorie des hermeneutischen Ansatzes und durch die Addition der Erfahrungen aus der je eigenen Unterrichtspraxis eine Lernspirale in Gang gesetzt, die von der Pendelbewegung zwischen Theorie und Praxis lebt. Voraussetzung, die jeder Teilnehmer in die Werkstatt mitbringt, ist das Interesse an der Sache und der Wunsch, die eigene Professionalität zu festigen und zu erweitern. Eine erste Herausforderung besteht darin, Distanz zum eigenen Unterricht zu erlangen und die Werkstatt nicht als unmittelbare Unterrichtsplanung zu verstehen. In der Werkstatt geschieht vielmehr eine indirekte, von daher umfangreiche und aufwändige Vorbereitung auf Unterricht, welche die spezifische, je individuelle Umsetzung und Anwendung dem Einzelnen überlässt. Da im hermeneutischen Ansatz alle Methoden willkommen sind, erhält eine umfassende und vielfältige Methodenkompetenz einen wichtigen Stellenwert. Diese durch Fortbildung, Unterrichtserfahrung und persönliche Lektüre erworbene individuelle Kompetenz des Einzelnen wird in der Werkstatt der gesamten Gruppe zur Verfügung

gestellt und im gemeinsamen Gespräch hinterfragt und reflektiert. Ganz konkret wird die Arbeit in der Klasse dadurch erleichtert, dass umfangreiche Textdossiers gemeinsam erstellt werden, d. h. wenn jeder Teilnehmer der Werkstatt ein oder zwei Texte mit in die Werkstatt bringt, erhält er dafür ein Dossier mit 30 bis 40 Texten zurück. Dieses Prinzip – eins geben und 10 zurückerhalten – zieht sich durch die ganze Werkstattarbeit hindurch. Das Sammeln von Materialien wird kontinuierlich erganzt durch das an sich selbst Erproben und daruber Reflektieren. In der Werkstatt geht es vorrangig um Verstehensgespräche wie sie der hermeneutische Ansatz auch für das Unterrichtsgespräch postuliert. Die Anstrengung bei der quantitativen und qualitativen Vorbereitung auf den je eigenen Unterricht wird auf diese Weise auf alle Gruppenmitglieder verteilt.

Unterrichten verlangt im hermeneutischen Sinne dem einzelnen Lehrer ein umfangreiches Wissen über literarische Texte, philosophische Ansätze und mythologische Traditionen ab. In der Werkstatt bringt nicht nur jeder Einzelne sein spezifisches Wissen ein und erfährt durch die Addition der verschiedenen Kenntnisse einen individuellen Lernzuwachs, vielmehr regen die Teilnehmer sich gegenseitig an, ihre Kenntnisse z. B. uber Literatur, Philosophie und Mythologie zu erweitern und zu vertiefen. Will man wirklich schülerorientiert unterrichten, ist ein solch umfassendes, sich ständig erweiterndes Wissen notwendig. Die Rolle des Lehrers erfährt nämlich eine grundlegende Veränderung: Der Lehrer muss die vielfaltigen Reaktionen der Schüler berücksichtigen und aufnehmen, durch weitere Impulse und Angebote die Lernspirale in Gang halten und insofern global und auf den verschiedensten, nicht immer vorhersehbaren Gebieten vorbereitet sein.

Parallelität als leitendes Prinzip bedeutet, dass es in Werkstatt und Unterricht gleichermaßen um authentische Verstehensgespräche geht. Dafür braucht es einen langen gemeinsamen Atem, die Bereitschaft mit Missverstandnissen und Blockaden umzugehen und sich nicht von Lern- und Lehrniederlagen entmutigen zu lassen. Distanz zur je eigenen Weltsicht erlangen und die Andersheit als Gewinn und nicht als Blockade zu verstehen, ist nicht immer leicht. In einer angstfreien Lernatmosphäre kann dies aber durch die Konfrontation mit Anderen und durch offenes unvoreingenommenes Zuhören in der Werkstatt erreicht werden. Hier kann gemeinsames Lernen selbst erfahren und in der Folge auf Unterricht und Schüler übertragen werden, denn durch die Verschiedenheit in der Gemeinsamkeit wird Unterricht leichter, effektiver und damit zeitgemäßer.

Verena Debiasi / Dorothea Gasser

Das Theaterprojekt „Turramulli und sein Land Australien“

– unter dem Fokus des hermeneutisch orientierten Fremd- und Zweitsprachunterrichts an der Grundschule Chini in Bozen

Pädagogische Rahmenbedingungen (Stille, Angstfreiheit, Selbstbewusstsein, Fragehaltung, Respekt, Distanz)

Die Klasse wird von achtzehn Kindern, elf Mädchen und sieben Jungen besucht. Ein verhaltensauffälliger Schüler wird von einem Betreuer begleitet. Da die LehrerInnen Corrado Cianchetta (Betreuer und Musikexperte), Verena Cassar und Giulia Genovese (Textarbeit) und die Theaterpädagogin Angelika Pranter (szenische Gestaltung) in der Klasse miteinander arbeiteten, konnten die Kinder den Austausch zwischen den Erwachsenen „hautnah“ erfahren. Die Kinder erlebten in der Klasse, dass auch Erwachsene diskutierten, Dinge in Frage stellten, überlegten, Lösungen suchten und dabei einander aufmerksam zuhörten und die verschiedenen Sichtweisen im Gesprach austauschten.

Für unsere gemeinsame Arbeit war es wichtig, Regeln festzusetzen und diese auch einzuhalten. Im Kreisgespräch konnte jeder einzelne Schüler überlegen, was ihm sinnvoll für eine gute Teamarbeit schien. Jeder Vorschlag wurde erörtert und begründet. Die Kinder stellten Regeln auf und in Frage.

Während verschiedener Übungen und der gesamten Projektdauer ergänzten die Kinder notwendige neue.

Das war somit ein Prozess, der nicht mit dem einmaligen Aufschreiben der Regeln abgeschlossen war. Somit entstand unser **Theatervertrag**:

- Gemeinsam ausmachen (Entscheidungen treffen)
- Zuhören und nicht alle gleichzeitig sprechen
- Die anderen respektieren und aufpassen

Anfänglich merkten wir oft, dass Kinder erstens keine eigene Meinung hatten oder es nicht gewohnt waren, nach ihrer Sichtweise gefragt zu werden, sich aber auch nicht trauten, anderer Ansicht zu sein als die anderen MitschülerInnen oder die LehrerInnen.

Durch geduldiges aktives Zuhören und damit Ernstnehmen jedes Einzelnen in seiner Verschiedenheit versuchten wir eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, die für uns Basis für eine weitere gemeinsame Arbeit war.

Die Aussagen der einzelnen SchülerInnen wurden auf Plakaten festgehalten, nicht gewertet oder kommentiert. Sie dienten als Anhalts- und Ausgangspunkt zur Fortsetzung des gemeinsamen Arbeitsprozesses. Positiv auf die Dynamik in der Gruppe wirkten sich die theaterpädagogischen Übungen (Sensibilisierungs-, Wahrnehmungs- und Interaktionsübungen) aus. Sie stärken jedes Kind in seiner Persönlichkeit. Bei diesen Übungen konnten die Kinder Partner selbst auswählen, selbst entscheiden, wie sie sich einbringen. Sie konnten sich auch hinsetzen und zusehen, wenn sie eine Übung nicht machen wollten. Für jede Übung gab der Lehrer klare Anweisungen, die die SchülerInnen ausführen sollten. Nachher ging man im Kreisgespräch auf einige Übungen ein. Jedes Kind konnte spontan seine Eindrücke und Wahrnehmungen mitteilen. Anschließend steuerte die LehrerIn durch gezielte Fragen die Reflexion: Was hat gut funktioniert? Was war für dich schwierig? Was hat dir gefallen?

Impuls: Literatur

Parallel zu den theaterpädagogischen Übungen lasen wir mit den Kindern vier Kinderbücher: Jedes einzelne Buch umkreiste ein oder mehrere Themen. Die Titel der Bücher:

- Turramulli
- Oh wie schön ist Panama!
- Mascha Marabu
- Wie die Geschichten auf die Welt kamen

Die Bücher waren **als Impuls** gedacht, aus dem ein Theaterstück entstehen sollte.

Diese **Reichhaltigkeit des Angebots** ermöglichte es uns, das unterschiedliche **Vorwissen** und Interesse der Kinder anzusprechen. Die Klasse wurde in Kleingruppen geteilt und die LehrerInnen lasen den SchülerInnen die Bücher vor. Immer wieder stellten die Kinder Fragen und teilten uns eigene Eindrücke und Meinungen zur Geschichte mit. Anschließend setzen wir uns im Kreis hin und nahmen ein Buch nach dem anderen zur Hand und steuerten den Prozess mit folgenden Fragen:

- Welche Geschiche hat dir besonders gut gefallen?
- Welche Geschichte möchtest du als Ausgangspunkt für das Theater wählen?
- Warum hast du diese Geschichte ausgewählt?
- Was hat dir besonders gut gefallen?
- Was hat dir nicht gefallen?

Warum wählten wir den Impuls Literatur als Einstieg aus?

Im HFU übernimmt die Literatur die Funktion, den lesenden Lerner zu sich selbst in Distanz zu setzen. „Im Entwurfcharakter", in der Verfremdung der Lebenspraxis, in der Distanzierung vom konventionell Gedachten signalisiert sich das Angebot von Literatur. Ihre Fremdheit nötigt zu neuer Wahrnehmung der Dinge – wirkt also wie fremde Sprachen immer schon wirken konnten, wenn sie nicht als Instrumente der Vereinnahmung und der Herrschaft missbraucht wurden (vgl. S. 91). Literatur geht davon aus, dass Vorwissen da ist, auch geringes sprachliches. Durch Literatur entdeckt das Kind, dass eine andere Version der Welt möglich ist. Das passierte auch bei den Bilderbüchern, die wir mit den Kindern lasen. Die Bücher antworteten auf das Interesse der Schüler. In allen Büchern gab es Überraschungseffekte, Verfremdungen und Provokationen.

Alle Geschichten hatten auch viele Leerstellen, die von den Kindern durch eigene Ideen gefüllt werden konnten. Das veranlasste die Kinder zur mündlichen und schriftlichen Äußerung. Diese Assoziationen wurden von den LehrerInnen **stark gesteuert**, da Kinder sehr spontan sind und erst langsam lernen müssen, einander zuzuhören.

Beim Vorlesen und Erzählen des Textes versuchten die LehrerInnen die Leerstellen, die der Text bot, nicht zu erklären, sondern durch ruhiges Abwarten und Momente der Stille den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich selbst mitzuteilen. Das machte die SchülerInnen neugierig und sie waren motiviert, sich mit dem Inhalt zu befassen. Sie stellten Fragen zu den Personen, zum Ort des Geschehens und zur Handlung.

Die Schüler wurden immer wieder auf die wichtige Funktion des Zuhörens aufmerksam gemacht und sie versuchten „ganz Ohr zu sein", wenn die MitschülerInnen Eindrücke zur Geschichte mitteilten. Es war uns wichtig, dass alle Kinder zur Rede kommen konnten. Das **Zuhören** fiel einigen sehr schwer, obwohl sie am Thema interessiert waren und in die Entscheidungen miteinbezogen wurden.

Kindern fällt es schwer zuzuhören, wenn sie selber schon ihre Meinung gesagt haben. Die Konzentrationsphasen sind eher kurz und „Wartenkönnen" fällt ihnen angesichts der schnelllebigen Gesellschaft, in der sie aufwachsen, sehr schwer.

Wir versuchten immer wieder, die Kinder dafür zu sensibilisieren, dass alle Mitschüler etwas zu sagen haben und wir nur voneinander und miteinander lernen können, wenn wir aufmerksam zuhören.

Nach angeregten Diskussionen (deutsch und italienisch) machten die SchülerInnen folgenden Vorschlag: Alle Geschichten sollten miteinander verknüpft werden.

Die LehrerInnen nahmen diesen Vorschlag ernst und versuchten Umsetzungslosungen für ein Theaterstück zu finden.

In Gruppen, die sich je nach gewahltem Buch zusammensetzten, charakterisierten die Schüler selbst die Hauptpersonen der Geschichten, die Orte und die Handlungen genau. Zu den verschiedenen Themen, die die Bücher ansprachen, boten die LehrerInnen neue **Impulse,** z. B. Dias von Australien, Hexenlieder und Gedichte, Riesengedichte. Die Kinder waren nach der Diaschau zu Australien so begeistert, dass sich der Schwerpunkt der Arbeit auf das Land Australien und die Geschichte von Turramulli (australische Legende) verlegte. Ein Schüler, der in der Klasse fast nie positiv auffiel, bereicherte durch sein großes naturwissenschaftliches **Vorwissen** das Gespräch und somit den Lernprozess aller. Durch diese **Addition der unterschiedlichen Kompetenzen** wird das Vorwissen des Einzelnen ergänzt und erweitert, neue Fragen wurden aufgeworfen und diskutiert. Da wir den Vorschlag der Kinder, alle Bücher miteinander zu einer Geschichte zu verbinden, aus Zeitgrunden und theatralischen Ausführungsschwierigkeiten nicht realisieren konnten, einigten wir uns am Ende auf das Bilderbuch „Turramulli". Die Kinder lernten dabei, dass aus verschiedenen Gründen nicht immer alles so realisierbar ist, wie man es gerne möchte und man deshalb in einem Team Kompromisse eingehen muss. Alle waren nach einer letzten Diskussion mit der Auswahl dieser Geschichte zufrieden.

Uns ging es beim Theaterspiel nicht um das Auswendiglernen eines geschriebenen Textes, sondern um die Erarbeitung eines Stückes, das aus den Ideen der Kinder und LehrerInnen entstehen sollte. Da wir also die Schüleräußerungen ernst nahmen, bestimmten sie weitgehend unseren Projektverlauf, trotz starker Steuerung.

Der Weg dorthin war uns wichtiger als das Produkt **(Unbestimmbarkeit der Ziele).**

Wir haben mit den Kindern von Anfang an den **Verlauf des Prozesses** in regelmäßigen Gesprächen **transparent** gemacht und versuchten aufzuzeigen, dass wir nur durch Anstrengung aller Beteiligten an unser Ziel (Theaterstück) kommen.

Die Kinder wurden in den **Entscheidungsprozess miteinbezogen, ihre Äußerungen ernst genommen, gemeinsam reflektiert** und in die nächste Einheit eingebaut. Auch während der Probearbeiten wurden Textpassagen auf Hinweise der Kinder oder Lehrer noch gestrichen oder ergänzt.

Impuls: Musik

Da wir auch Tänze und Lieder in das Theaterstück einbauen wollten, das Musikstuck aber die Kinder selbst auswählen sollten, ließen wir sie einige Musikstücke anhören. Das sind einige Äußerungen der Kinder nach dem Anhören der verschiedenen Musikstücke **(Reichhaltigkeit des Materials):**

- Musik macht Angst
- Ich bin fast eingeschlafen
- Geräusche vom Regenwald
- Traurige Musik
- Schön
- Vogel
- Didgeridoo
- Es hat mir gut gefallen
- Schlafen
- Im Kopf habe ich Tanze
- Trommel
- Leute singen
- Ich habe fast geweint
- Das zweite Musikstück war lustiger
- Der Klang des zweiten Stücks war schoner
- Elefantenschritte, Pferdehufe, Bienen
- Viele Instrumente: Gitarren, Flöten
- Ich hatte Lust zum Tanzen
- Schöne Musik

Die Kinder kamen zur Rede, hörten sich gegenseitig zu, lernten die **Verschiedenheit der Wahrnehmungen kennen.** Da die SchülerInnen an den Eindrücken der MitschülerInnen interessiert waren, herrschte Stille und Ruhe in der Klasse. Die Kinder erwähnten in der Reflexions-

phase vor allem das angenehme Gefühl der Entspannung durch diese Stille. Hier wird nicht von der LehrerIn **Stille** verlangt, sondern sie ist für den Arbeitsprozess notwendig. Die Kinder wissen, warum sie still sind. Die Phasen der Stille und Konzentration müssen an der Grundschule durch Phasen der Bewegung und Auflockerung unterbrochen werden.

Die Kinder überlegten anschließend, an welchem Ort diese Musik spielen könnte, welche Figuren, Personen sich dort befinden, was diese Personen machen...

Die Kinder hatten sehr viele Ideen, die wir auf einem Plakat festhielten. Diese Aussagen waren Ausgangspunkt für die Entwicklung der einzelnen Szenen.

Wer?	Wo?	Was?
Die Tiere	Im Busch	spielen, essen sprechen, essen, Angst haben, schlafen, sich verstecken, klettern, ein Sonnenbad nehmen
Die Familie	Im Busch	jagen, sammeln, essen
Turramulli und die bösen Gespenster	In der Höhle	essen, trinken, jagen, schlafen

Impulse: Bilder aus dem Bilderbuch „Turramulli"

Die Kinder bekamen verschiedene Bilder aus dem Bilderbuch und sollten nun selbst aufschreiben, wie es weitergehen könnte. Jedes Kind schrieb seine Geschichte, die in der Klasse vorgelesen wurde: Zwei Möglichkeiten kristallisierten sich heraus: Turramulli wird brav oder er stirbt. In der letzten Szene sollte nach Meinung aller SchülerInnen ein großes Fest stattfinden. Die Idee eines Schülers, dass Turramulli durch einen Plan der Menschen und Tiere überlistet wird, wurde von der Klasse aufgenommen. Nachdem die SchülerInnen die Personen oder Tiere ausgewählt hatten, die sie im Theaterstück spielen wollten, wurden in Gruppenarbeiten die Dialoge zu den einzelnen Szenen geschrieben. Um diese Dialoge zu erarbeiten und das Schreiben zu erleichtern wurden gezielte Fragen gestellt:

- Wo befinden sich die Personen oder Tiere?
- Was machen sie?
- Was fühlen sie?
- Was sagen sie?

Die Aussagen wurden vorerst auf Plakaten festgehalten, um dann in der Kleingruppe als Ausgangspunkt für das Schreiben der Dialoge zu dienen.

Die in Gruppen erarbeiteten Dialoge wurden in der Großgruppe vorgelesen, verbessert und miteinander verknüpft. Da die Kinder schon an die Stationenarbeit gewohnt waren, fragten sie die Lehrerin, ob sie auch zu dieser Geschichte einen Arbeitspass machen durften. (Stationen des Arbeitspasses: Mein Riese, Quizspiel, Tiere in Australien, Wie leben Aborigines?, Wortsalat, Satzbaumaschine, Schriftbänder, Wurfelspiel).

Den Abschluss bildete die **Theateraufführung**, die für die SchülerInnen und ZuschauerInnen (Eltern und MitschülerInnen anderer Klassen und Schulen) ein großer Erfolg war.

Angelika Pranter

Dossierarbeit im hermeneutisch orientierten Südtiroler Zweitsprachunterricht

Der DaZ-Unterricht[1] an den Südtiroler Sekundarschulen zweiten Grades[2] mit italienischer Unterrichtssprache verpflichtet sich dem übergeordneten Lernziel, *sprachlich kompetente und für unterschiedliche Perspektiven der Welt offene BürgerInnen heranzubilden [...]. Er schult die deutsche Sprache und die Verstehensfähigkeit für deutschsprachige Kulturen so, dass er die Bereitschaft für fremdsprachliches Lernen und Offenheit für kulturelle Vielfalt grundlegt.*

1 Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht
2 Die Sekundarstufe zweiten Grades geht in Italien von der 9. bis zur 13. Klasse

Im fortgeschrittenen Lehrgang wird diese Bereitschaft verstärkt und diese Offenheit vielfältig gefestigt.[3]

Diese Einstellung zum Zweitsprachunterricht kommt in den von Hans Hunfeld wissenschaftlich betreuten hermeneutisch orientierten *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache* besonders zum Tragen.[4]

In seiner Abwendung vom einem technokratischen Lehrerbild setzt der *Hermeneutische Ansatz* sein besonderes Augenmerk auf eine veränderte Haltung der Lehrenden und Lernenden. Doch die daraus folgende Voraussetzung einer gefestigten Professionalität, so wie unvorteilhafte politisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen, machen das Verwirklichen des hermeneutischen Unterrichts im schulischen Alltag nicht immer einfach. Die *Didaktischen Werkstätten* gelten in dieser Hinsicht als fundamentale Orte der Reflexion, an denen die Lehrkraft in einer synergetischen Pendelbewegung zwischen Theorie und Praxis eine spiralförmige Progression ihrer Fachkompetenz erfahrt.

Das Entwickeln einer hermeneutischen Haltung bedeutet sowohl für den Lehrer als auch fur den Schüler einen langsamen und z. T. auch schwierigen Prozess. In diesem Sinne stellen die hier verschaulichten „Unterrichtseinheiten" keine idealen Beispiele von hermeneutischem Unterricht dar, sondern lediglich Versuche, die Lernenden in ein Verstehensgespräch zu involvieren. Anders als bei stark formalisierten Lehrweisen (siehe z. B. die Suggestopädie) oder beim Frontalunterricht, ist der hermeneutisch orientierte Unterricht verstärkt von methodenunabhangigen Faktoren, wie der Unterrichtsauffassung der Lernenden[5] beeinflusst. Am Wissenschaftlichen Lyzeum „Torricelli" von Bozen sind die Schüler z. B. durch den Frontalunterricht geprägt. So muss man damit rechnen, bei der Hinwendung zum *Hermeneutischen Ansatz* Ubergangsphasen zu tolerieren.

Im Folgenden beschränke ich mich aus qualitativen und quantitativen Gründen auf ein zen-

3 *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*, Autonome Provinz Bozen, 2001, S 9.

4 Zu den Grundlagen des *Hermeneutischen Ansatzes* siehe Graphik S. 97

5 *„Es ist fatal, dass viele Schuler schon nach wenigen Schuljahren dasselbe Stoffvermittlungs-Denken verinnerlicht haben wie viele ihrer Lehrer. Viele fragen schon nach wenigen Tagen projektförmigen Unterrichts: ‚Wann haben wir wieder richtigen Unterricht?' [...] Er sei zwar langweilig, aber eben ‚lehrreich'."* (Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden II Praxisband, Berlin ²1995, S 189)

trales Stichwort der hunfeldschen *Skeptischen Hermeneutik*, indem ich am Beispiel des Dossiers die Funktion der Reichhaltigkeit des Materials skizziere.

Beispiel 1: Dossier Bücher/Lesen

Als Grundlage fur das folgende Beispiel diente ein Dossier[6] zum Thema „Bücher, Lesen", zu dem die Texte in der didaktischen Werkstatt „Methodenvielfalt", an der ich seit zwei Jahren teilnehme, gesammelt wurden. Bereits beim ersten Werkstatttreffen vor Schulanfang hatten wir im Sinne der Selbsterfahrung und Parallelität zum Unterricht das Dossier an uns „getestet" und dessen mögliche Einsatzvarianten als Impuls für den Jahreseinstieg besprochen[7].

Die 4 B (entspricht einer bundesdeutschen 12. Klasse) war fur mich eine neue Klasse. Das Dossiers „Bücher, Lesen" sollte, abgesehen von den sprachlichen Zielen, die Absicht verfolgen das „Lesen" in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen und sich (besser) kennen zu lernen.

Am ersten Schultag bildeten wir mit den Stühlen einen Kreis (erste Distanz zum bisher Gewohnten)[8]. Ich wartete bis alle still waren und hielt auch die Verunsicherung in den fragenden Gesichtern aus. Solche Stille war für sie ungewohnlich, weil sie vom Frontalunterricht Anweisungen und klare Aufgaben erwarteten. In die Stille hinein legte ich die Seiten des Dossiers und einige Objekte wie alte Bücher aus dem 19. Jahrhundert, moderne Fotographiesammlungen usw. auf den Fußboden in die Mitte des Kreises.

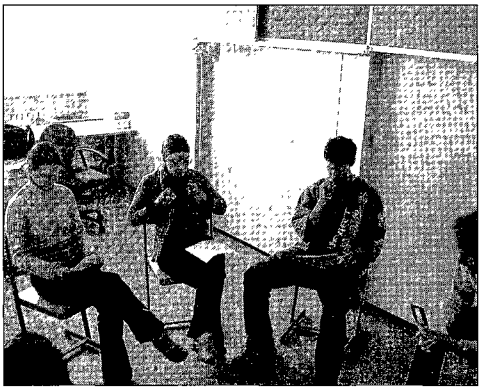
6 Dieses Dossier umfasste am Jahresanfang 20 Texte, dessen Anzahl nun auf 50 gestiegen ist

7 Beim zweiten Werkstatttreffen referierte ich in der Gruppe uber meine erfolgte Erfahrung mit dem Dossier und verglich sie mit der einer anderen Kollegin

8 Am wissenschaftlichen Lyzeum Torricelli sind die Schulbanke in den Klassen frontal disponiert, was die Kommunikation der Lernenden unter sich schlicht nicht ermoglicht, deshalb mussen die Banke oft verstellt werden. Dieses simple Verfahren erfordert einen bestimmten Grad an Selbstdisziplin, der vor allem in den unteren Klassen nicht immer gegeben ist Demzufolge kann es vorkommen, dass vor dem geplanten Unterrichtsanfang „Stille" geubt wird, d h , dass ich solange kein Wort sage, bis nicht absolute Stille herrscht und dass evtl. Verhaltensregeln thematisiert werden. Weiteres gilt es fur Schuler, die ihren Unterricht namlich beinahe zur Ganze frontal erfahren, nicht als selbstverstandlich, dass man beim Sprechen den Blickkontakt nicht nur mit dem Lehrer sucht (in diesen Fallen stehe ich außerhalb vom Blickfeld des Schulers), sondern auch mit den Mitschulern und dass wenn ein Mitschuler spricht, dieser ebenfalls von den Zuhorern angeschaut werden soll und nicht die eigenen vorzutragenden oder zu prasentierenden Arbeiten wiederholt werden durfen.

Die Schüler näherten sich nun langsam dem „Haufen" und wählten für sich einen Text/ein Objekt. Ich gab ihnen 20 Minuten Zeit. Nach Verlauf dieser Zeit stellten sie sich selbst und den Text oder das Objekt vor und begründeten ihre Wahl.

Eine Schülerin ‚Giulia X' präsentierte sich und erklärte, dass es in ihrem Text[9] um Leseverhalten ging. Außerdem widerspiegle sie sich im Inhalt des Textes, denn auch sie hatte oft die Absicht anspruchsvolle Lekturen anzugehen, doch



meistens habe sie so viele Hausaufgaben, dass sie lediglich bei der Boulevardpresse lande.

Ein weiterer Schüler hatte sich für eine moderne Bibel entschieden. Er stellte sich nach demselben Verfahren vor und erzählte, dass er in der zur Verfugung stehenden Zeit versucht hätte, für ihn bekannte Passagen wiederzufinden, dass er jedoch die deutsche Fassung nur schwer verstehen würde.[10]

Im Parallelverfahren hielt ich wichtigen Wortschatz und formale Aspekte an der Tafel fest, die vorerst mit dem jeweiligen Schüler im Plenum mündlich besprochen und nachträglich von der gesamten Klasse schriftlich festgehalten und gelernt wurden[11].

Darauf las ich einen Auszug aus Canettis „Gerettete Zunge" vor, in dem der Autor seine Leserbiographie erzählt[12]. Das Plenum diskutierte uber die Bedeutung des Begriffes Lesebiographie und hielt die Merkmale der Textsorte Biographie fest[13]. Anschließend vergegenwärtigten sich die Schuler mit Hilfe eines Brainstorming ih-

9 *Mein Buch: „Oh, die Bucher! Sie wissen so viel und sind so still! Nachts, wenn ich mit dem Blick die Regale meiner Bibliothek durchgehe und sie aufgereiht sehe, schweigend hinter den verschiebbaren Glasscheiben, sage ich mir: ‚Wie unhörbar rufen sie, damit einer sie zu sich ruft! Ich bin Don Quijote, scheint einer zu sagen, und ich bin in Rindsleder gebunden! Ich bin Balzac und habe die beste Menschliche Komödie geschrieben! Ich bin Shakespeare, zweisprachig, und biete dir an was du willst!' Und angesichts dieser Bitten bleibt man ganz ungeruhrt. ‚Morgen', sage ich zu ihnen, ‚morgen werde ich mich um euch kummern, bleibt nur ruhig, morgen. Arme Bucher! Arme Genies! Morgen, ja, aber heute vor dem Schlafengehen greife ich nach der erstbesten Illustrierten, die mir in die Hand kommt.'"* (Julio Ramòn Ribeyro)

10 Falls kein Schuler das Wort ergreift, was in frontalgeprägten Klassen die Regel ausmacht, erteile ich einem Schuler die Aufgabe die Moderation zu ubernehmen und das Wort zu erteilen. Naturlich entspricht dies nicht dem Idealfall, doch das Gespräch kommt gewohnlich auf diese Weise naturlicher im Gange

11 Sowohl lexikalischer als auch grammatikalischer Arbeit wird im hermeneutischen Unterricht ein großer Wert beigemessen, diese müssen jedoch im jeweiligen Kontext eingebettet werden.

12 *Einige Monate nachdem ich in die Schule gekommen war, geschah etwas Feierliches und Aufregendes, das mein ganzes weiteres Leben bestimmte. Der Vater brachte ein Buch fur mich nach Hause. Er nahm mich allein in ein hinteres Zimmer, in dem wir Kinder schliefen, und erklarte es mir. Es war The Arabian Nights, Tausendundeine Nacht in einer Ausgabe für Kinder. Auf dem Einband war ein buntes Bild, ich glaube von Aladin mit der Wunderlampe. Er sprach sehr aufmunternd und ernst zu mir und sagte, wie schon es ware zu lesen. Er las mir eine Geschichte vor: So schön wie diese seien auch alle anderen Geschichten im Buch. Ich solle nun versuchen, sie zu lesen, und ihm am Abend immer erzahlen, was ich gelesen hatte. Wenn ich das Buch fertig hätte, werde er mir ein anderes bringen. Ich ließ mir das nicht zweimal sagen, und obwohl ich in der Schule eben erst lesen gelernt hatte, machte ich mich uber das wunderbare Buch gleich her und hatte ihm jeden Abend etwas zu berichten. Er hielt sein Versprechen, immer war ein neues Buch da, keinen einzigen Tag musste ich mit meiner Lekture aussetzen.* (Canetti, Elias: Die gerettete Zunge. Frankfurt/Main Fischer Taschenbuch 1979)

13 Um den Lernprozess zu begleiten, finde ich es fundamental, wichtige Aspekte im Tafelbild festzuhalten, welche nach der jeweiligen Phase von der gesamten Gruppe abgeschrieben werden.

re eigene Lesebiographie und tauschten in kleinen Gruppen ihre Erfahrungen aus. Als Heimarbeit wurden diese fragmentarischen Notizen wieder aufgenommen, gesichtet, geordnet und daraus ein ausführlicher Text redigiert.[14]

In der nächsten Phase saßen die Schüler wieder im Kreis. Die Impulse, die bereits gewählt und entfernt worden waren, ergänzte ich mit neuen Ablichtungen. Nun wurde den Schülern wieder die Gelegenheit geboten, sich diesmal für 30 Minuten mit den Impulsen zu beschäftigen. Nachdem die Lerner kurz verschiedene Arbeitsmöglichkeiten durchdiskutiert hatten, wie z. B. die stilistische Umschreibung, das Verfassen einer Vorgeschichte oder einer Nachgeschichte, Perspektivenwechsel usw., folgten kreative Schreibübungen zu den einzelnen Impulsen.

In der Plenumphase gaben sie den Inhalt des jeweiligen Impulses genau wieder, d. h. Gedichte wurden aufgesagt oder Passagen aus Ganzwerken vorgelesen und die eigenen kreativen Ausführungen vorgetragen. Die allerseits als verrückt abgestempelte expressionistische Erzählung von Hermann H. Schmitz „Das verliehene Buch"[15] entschied die Klasse wieder aufzunehmen und gemeinsam zu lesen. Als Nacharbeit zu dieser Lektüre präsentieren die Schüler ein Buch (gemeint ist das Objekt), welches auch unabhängig von seinem Inhalt, in ihrem Leben einen besonderen Wert gehabt hatte (natürlich sind auch Phantasieerfindungen zugelassen).

An dieser Stelle gab es die Gelegenheit über die bevorstehende Schullektüre zu diskutieren. Ich bat um Ideen und Vorschläge. In Zweiergruppen wurden die Vorschläge ausgetauscht und nachträglich in Achtergruppen verhandelt. Die Schüler wussten, dass sie einen großen Handlungsspielraum hatten. Es wäre z. B. möglich gewesen, mehrere Lektüren nach verschiedenen Verfahren gleichzeitig zu führen. Die Klasse einigte sich jedoch auf *Dracula* von Bram Stoker. Diese gemeinsame Lektüre wurde von verschiedenen Aufgaben und erzählstrategischen Analysen begleitet und für eine Stunde in der Woche parallel zu den anderen Aspekten weitergeführt.

Nun legten wir das Dossier auf die Seite, wobei es nach Abschluss der Draculalektüre wieder neu eingesetzt werden wird.

„Was habe ich gelernt?" Mit dem schriftlichen Nachgehen dieser Frage endete vorläufig dieses Unterrichtsverfahren, auch wenn es keine Abrundung im klassischen Sinne erfahren hatte.

Beispiel 2: Dossier Norbert Conrad Kaser

Das bereits erwähnte Beispiel befasste sich mit einem „allgemeinen" Themenkreis wie Lesen/Bücher, doch die Arbeit mit dem Dossier bewährt sich auch, wenn spezifische kulturelle Inhalte, wie literarische Epochen oder Autoren und ihre Werke, behandelt werden sollen. Hier geht es um ein zentrales Thema für die Abiturprüfung der Klasse 5 B, nämlich um „die zeitgenössische Südtiroler Literatur". Da ein Teil dieser Gruppe offensichtlich die deutsche Südtiroler Kultur ablehnte, entschied ich mich für einen Einstieg mit dem sehr kritischen Südtiroler Schriftsteller Norbert Conrad Kaser. Als Höhepunkt dieser „Unterrichtseinheit" war ein Treffen mit Karl Erlacher, einem Kaserexperten und persönlichen Freund des frühverstorbenen Literaten geplant.

Vorerst las ich einen kurzen Auszug aus seiner sehr provokativen und verfremdenden Prosa vor, worauf jeder Schüler ein kleines Dossier zu Kasers Lyrik erhielt.[16]

Da diese Klasse an meine Vorgangsweise bereits gewohnt ist, gewährte ich den Schülern für

14 Die Lesebiographien der Schüler hatten als Impuls für kleine Statistiken oder andere Gruppenarbeiten dienen können, diese Schüler zeigten jedoch kein Interesse für diese Verfahren

15 In dieser Erzählung geht es um ein altes wertvolles Buch mit sehr langweiligem Inhalt und schlechten Illustrationen. Dieses Objekt machte den ganzen Stolz einer Familie aus, welche sich eines Tages gezwungen sah, es einem Gläubiger, der danach fragte, zu borgen Nach langer Zeit und vielen Aufforderungen erhielt es die Familie zurück Nun war das Buch jedoch ziemlich beschädigt worden. Die Folgen dieser „Tragödie" stürzten die gesamte Familie ins Verderben.

16 Natürlich haben die Schüler auf diese Weise nicht jedes einzelne Wort verstanden, denn es handelt sich für sie um die Zweitsprache und sie verfügen nicht einmal über die literarische Unterlage. Andererseits hat das Vorlesen eine einstimmende Funktion und schafft eine wirklich authentische Situation, wie sie auch außerhalb des Klassenzimmers vorkommt

das Schmökern eine Zeit von ca. 40 Minuten. Währenddessen stand ich ihnen zur Verfügung, um evtl. lexikalische Zweifel zu klären. Nachträglich sollten sie im Kreisgespräch ihre ersten Eindrücke vom Gelesenen äußern. Da in dieser spezifischen Klasse der Dialog leicht ins Stocken kommen könnte, sammeln sie meistens ihre Ideen im Brainstorming. Wichtige Begriffe, die im Kreis zum Ausdruck kommen, werden wie üblich an der Tafel festgehalten und thematisiert.

Nach Abschluss dieses ersten Durchgangs setzte ich einige Eckpfeiler zur Biographie und zur ästhetischen Auffassung von Kaser. Nachträglich suchten sich die Schuler in Partnerarbeit ein Gedicht aus, welches sie lernten vorzutragen und mit dem sie „etwas taten"[17].

Vor dem Vortragen im Kreis entstand gleich eine von mir gesteuerte Diskussion über die Modalitäten der Rezitation von Lyrik, der nach einer kurze Reflektionspause die Schülervortrage folgten.

In einer weiteren Phase ließ ich die Klasse Tonaufnahmen von Kasergedichten von bekannten Schauspielern horen. Diese neuen Perspektiven wurden mit den eigenen Auffassungen verglichen. Als besonders eigenartig empfanden die Lerner eine lallende Interpretation des Gedichts „ich krieg ein kind"[18], worüber eine Diskussion entstand.

Weiters wurden kleine Gruppen gebildet, die autonom Informationen zu Kaser sammelten und sie der Klasse vortrugen. Anschließend sollte jeder kurz beschreiben, welches Bild er sich von Kaser und seinem Werk gemacht hatte.

Mit einem Brief an N. C. Kaser bereitete sich die Klasse auf das Treffen mit Karl Erlacher vor. Dabei stellte sich heraus, dass Kasers offene Bekennung zur Trinksucht die Schüler besonders beeindruckt hatte:

Sehr geehrter Herr Kaser,

ich bin ein Schüler und besuche das Realgymnasium. Mit unserer Deutschprofessorin haben wir einige Ihrer Gedichte gelesen. Sie hat uns auch ein bisschen über Ihr Leben erzählt, um die Gedichte besser zu verstehen. Aber ich habe nicht verstanden, warum Sie mit dem Trinken die Leiden des Lebens vergessen wollten? Es gibt so viel Schönes auf der Welt, um das Schlechte und Traurige zu vergessen. Ich hoffe, dass Sie mir bald antworten werden.

Mit freundlichen Grüßen

Marco S.

Herrn Erlacher wurden dann stellvertretend fur Kaser die noch offenen Fragen gestellt, welche er nach Möglichkeit beantwortete und mit privaten Anekdoten erganzte.

Aus der nachtraglichen abschließenden Reflektion kam sehr deutlich zum Ausdruck, dass die Schuler die Betrachtung von Kaser aus so vielen unterschiedlichen Perspektiven besonders geschätzt hatten.

Diese Skizzen fuhren zu einer vorläufigen Bilanz insofern, als am Beispiel eines zentralen Stichwortes des *Hermeneutischen Ansatzes* die langsame und behutsame Annäherung an den *Hermeneutischen Ansatz* insgesamt inszeniert wurde.

Doch was haben die Schüler bei der Arbeit im Sinne der Materialienvielfalt gelernt?

1. Sie erfahren einen persönlichen und authentischen Textzugang als legitim;
2. sie haben die Gelegenheit sich „hier und jetzt" mit den für sie relevanten Aspekten zu beschaftigen;
3. sie setzten sich mit einer Vielfalt von moglichen Welten und Perspektiven auseinander, die sie in einem geregelten Handlungsrahmen als solche zu würdigen lernen;
4. sie üben Distanz zur eigenen Einstellung;
5. sie rezipieren, produzieren und reflektieren mehr Sprache.

Am Beispiel des Dossiers zeigen sich weiters die positiven Auswirkungen einer sehr intensiven Spracharbeit am Sprachzuwachs der Schüler, dessen Leistungsmessung folgendermaßen strukturiert ist: Bei schriftlichen Schularbeiten werden einheitliche Aufgabenstellungen erteilt, in denen im Sinne der Struktur der Abiturprü-

17 Frontalgepragte Schuler neigen bei freien Aufgabenstellungen dazu, vorwiegend Texte zu verfassen.

18 *ich krieg ein kind*
ein kind krieg ich
mit rebenrotem kopf
mit biergelben fueßen
mit traminergoldnen haendchen
& und glasernem leib
wie klarer schnaps

zu allem lust
& auch zu nichts

ein kind krieg ich
es schreiet nie
lallet sanft
ewig sind
die windeln von dem kind
feucht & naß

ich bin ein faß

(Norbert, C. Kaser Gedichte, Gesammelte Werke, Innsbruck 1988)

fung, rein formal-argumentative Kompetenzen im Mittelpunkt stehen, d.h. es werden ausgehend von einem für die Schuler unbekannten literarischen oder Sachtext zu einem bereits behandelten Thema, wie z.B. *Bücher/Lesen*, lese- und textgebundene und textungebundene Schreibaufgaben erteilt.

Mündliche Prüfungen werden zu einem Verstehensgespräch, in dem sowohl der individuelle Lernprozess als auch der persönliche Zugang zu den Texten gewurdigt wird. Dabei ist eine genaue Heftfuhrung hilfreich, weil ich sonst als Lehrkraft schlicht den Überblick über die Aspekte verliere, die entweder nur individuell oder in Kleingruppen behandelt worden sind.

Im Ubrigen darf ein letzter wichtiger Punkt nicht vergessen werden: Der hermeneutisch orientierte Unterricht macht auch dem Lehrer mehr Spaß.

Cinzia Ghirardo

Inwieweit verändert der hermeneutische Ansatz nach Hans Hunfeld das Lehrer-Schüler-Verhalten?

1. Welchen Widerständen begegnet man in Klassen, die noch nicht mit dem hermeneutischen Ansatz vertraut sind?

Der hermeneutische Lernprozess ruft bei Schülern, die noch nicht mit dem hermeneutischen Ansatz vertraut sind, zunächst Widerstände hervor. Im Gespräch mit KollegInnen und aus der eigenen Unterrichtspraxis erfährt man oft, dass sich die SchülerInnen sperren, wenn es um etwas Neues geht: „Das ist zu schwierig für mich. Das kann ich nicht." Diese und ähnliche Reaktionen auf Texte oder nur Fragestellungen, die nicht produkt-, sondern prozessorientiert sind, also auf keine eindeutige Antwort abzielen, sind natürlich und legitim, da die SchülerInnen daran gewöhnt sind, dass der Lernstoff kleinschrittig vom Lehrer aufbereitet wird. Der lineare, klar abgegrenzte und zumeist vorhersehbare Lernprozess scheint die SchülerInnen zu beruhigen.

In diesem Zusammenhang wird z.B. der Fehler vorwiegend als etwas Negatives gesehen und das Korrigieren meist dem Lehrer überlassen. Kooperative Zusammenarbeit, die auch in dieser Beziehung eine besondere Sozialkompetenz verlangt, die ein gegenseitiges Sich-Helfen mit einschließt, muss erst von Lehrern und Schülern gemeinsam entwickelt werden.

Wie kann ich als Lehrer die SchülerInnen an den hermeneutischen Ansatz heranführen? Eine erste Annäherung an die hermeneutische Haltung im Unterricht ist die Einübung der Stille, wobei der Lehrer mit seinen Schülern wächst. Er selbst muss still und konzentriert sein können, unterbricht nicht und hält sich an die Regeln. Daruber hinaus wird im Sinne der Parallelität (vgl. Übersicht S. 97) der Lehrer selbst seine hermeneutische Haltung in didaktischen Werkstatten gemeinsam mit den anderen LehrerInnen lernen und vertiefen und seine theoretischen Kenntnisse durch Lektüre und entsprechende Fortbildungskurse erweitern.

2. Was hat sich durch den hermeneutischen Ansatz geändert?

Diese Veränderung wird an Hand von zwei Unterrichtsbeispielen aus dem Zweitsprachunterricht an der italienischen Mittelschule Marcelline in Bozen, Südtirol, veranschaulicht. Die SchülerInnen lernen von der 1. Klasse Grundschule an die Zweitsprache Deutsch, im Triennium der Mittelschule werden wöchentlich sieben Stunden Deutsch unterrichtet. Das Alter der SchülerInnen der 2. und 3. Klasse liegt zwischen 12 und 14 Jahren.

1. Unterrichtsbeispiel: Textdossier „Sinn(e)" (3. Klasse)

Ausgangspunkt der Unterrichtsstunde bildete ein Textdossier, d.h. in diesem Fall aus einer Textsammlung von zehn literarischen Texten (Lyrik), die vom Lehrer nach dem Suchbegriff „Sinn(e)" ausgewählt und ohne Angabe von Titel oder Autor zusammengestellt wurden. Die erste Annäherung an die Texte erfolgte durch eine stille Lektürephase, in der jeder einzelne für sich die Texte lesen konnte. Wörterbücher stehen im Klassenzimmer bereit, so dass je nach Bedarf unbekannter Wortschatz vorab geklart werden kann.

Nach dieser stillen Lektürephase stellte ein Schüler Fragen zu einzelnen Wörtern eines Gedichtes, die er nicht verstanden hat. Die Basis für das Gesprach in der Klasse ist hierbei die angstfreie Atmosphäre. Die SchülerInnen haben erkannt, dass jeder in der Lerngruppe durch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen von jedem etwas lernen kann und Fragen wichtig im Verstehensprozess sind.

Auf Vorschlag eines Schülers, die unbekannten Wörter an der Tafel festzuhalten, um sie sich besser einzupragen, wurde der neue Wortschatz an der Tafel gesammelt, wobei alle bei der Erstellung eines korrekten Schriftbildes und bei der Erklärung der Wörter mithelfen.

In Kleingruppen hatten daraufhin die SchülerInnen die Möglichkeit, über die gelesenen Texte zu sprechen, sie vorzulesen, zu kommentieren oder Fragen zu besprechen. Der Austausch untereinander über die Gedichte zeigt den SchülerInnen auch, dass jeder Text zum Leser anders spricht und es kein „richtig" oder „falsch" gibt. Ob eine Aussage über einen Text berechtigt ist oder nicht, wird ausschließlich durch den Text selbst kontrolliert.

Eine Gruppe hat sich beispielsweise mit dem Gedicht „Fisches Nachtgesang" von Christian Morgenstern, beschäftigt, ohne, wie bereits erwähnt, den Titel zu kennen. Der Gruppensprecher stellte der Klasse die Gedanken, die sie zu dem Gedicht gesammelt hatten, vor. Die Form des Textes habe sie an Texte der konkreten Poesie erinnert, die sie bereits gelesen hatten. Die Zeichen wurden teils als Nase und Augen, also Teile eines Gesichts, teils als Traube, teils als Buchstabenteile, aus den Wörter und Sätze gebildet werden können, gedeutet, um nur einige zu nennen. Die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse zeigt, dass die SchülerInnen sich ohne Vorbehalte oder Denkblockaden auf den Text eingelassen haben und sich etwas von ihm haben sagen lassen. Der Lehrer hält sich dabei bewusst mit seinem Wissen zurück und bietet keine vorgefertigte Interpretation der einzelnen Gedichte an. Darüber hinaus haben die Lerner im Sinne des spiralformigen Lernens durch die Bezugnahme auf den Begriff der „konkreten Poesie" das neue Wissen mit bereits bekanntem Vorwissen verknüpft.

Grundsätzlich stellt man in der Praxis immer wieder fest, dass im hermeneutisch orientierten Unterricht die wirklichen Interessen der Schüler zum Tragen kommen, nicht zuletzt deshalb, weil die Schüler dem Lehrer nicht nach dem Mund reden, sondern sich zunehmend bewusst werden, dass sie durch ihre Impulse, Fragen und Gedanken den Unterricht und somit den Lernprozess aktiv mitgestalten.

Eine verstärkte Selbstsicherheit fördert zudem den Mut zur Zivilcourage. Als ein Gruppensprecher beispielsweise die in der Gruppe gesammelten Gedanken zu den Gedichten der Klasse vorstellte, stellte ein Schüler aus der Gruppe kritisch fest: „Unser Redner vertritt nicht unsere Meinung." Auch zunächst scheinbar unbedeutende Bemerkungen können den Mut, die eigene Meinung zu vertreten und dazu zu stehen, verdeutlichen.

2. Unterrichtsbeispiel: ‚Ich bin ...' (2. Klasse)

Der Lehrer schreibt auf die Tafel *Ich bin* und wartet. Ein Schüler greift diesen Impuls auf, nimmt die Kreide und ergänzt *in der Klasse*. Ein anderer Schuler schreibt darunter *du bist in der Klasse*, ein anderer schreibt auf der Höhe des Satzes in der 1. Person Singular Präsens Indikativ *ich war in der Klasse*. Nach und nach werden alle Zeitformen im Indikativ (Plusquamperfekt, Perfekt, Präteritum, Präsens, Futur, Futur II) an der Tafel fixiert und die Paradigmen in allen Personen durchkonjugiert. Dabei gehen die SchulerInnen einzeln und in Stille an die Tafel, um ihre Wörter anzuschreiben.

Alle achten dabei auf das zunehmend sich erweiternde Tafelbild und verbessern es, wenn sie einen Fehler entdecken. Entscheidend ist dabei, dass es nicht darum geht, den Fehler an sich zu kritisieren, sondern vielmehr darum, gemeinsam eine korrekte Arbeit zu verrichten. Nach der Konjugation schreiben einige SchulerInnen die Namen der Zeiten als Oberbegriffe darüber.

Gegenseitiges Helfen und Verbessern sind hierbei selbstverständlicher Teil des Unterrichts in dem Bewusstsein, dass jeder von jedem etwas lernen kann. Die SchulerInnen sind sich bewusst, dass die gemeinsame intensive Arbeit nur durch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen so schnell und präzise gelingen kann. Von jemandem lernen ist nicht nur auf die Sprachkompetenz bezogen. Schüler erkennen, dass alle; Lehrer wie Schüler, im selben Boot sitzen. Wenn jemand nicht mitmacht, werden Rhythmus und Geschwindigkeit des Lernens gestört.

Der offene Anfangsimpuls *Ich bin* ist auf kein bestimmtes Ziel gerichtet und ließe daher eine Vielzahl an Reaktionen zu. Er könnte die SchülerInnen genauso gut dazu anregen, eine Geschichte zu erzählen, ein Gedicht zu verfassen, Satzkonstruktionen zu bilden und vieles mehr.

Der Lernprozess erfolgt bei der gemeinsamen Erstellung des Tafelbildes wiederum spiralförmig in großen Zusammenhängen, wobei korrekte

und präzise Arbeit an der Sprache erfolgt. Die SchülerInnen wissen, dass sie die Grammatikregeln beherrschen und ihren Wortsschatz erweitern müssen, um das formulieren zu können, was sie ausdrücken wollen.

Dass die Stille von den SchülerInnen als unverzichtbarer und positiver Bestandteil des Lernens angesehen wird, zeigt sich im konzentrierten Arbeiten und respektvollen Umgang miteinander. Man muss Stille aushalten können, um den Anderen zu Wort kommen zu lassen, um zuzuhören und sich selbst mitzuteilen. Diese Haltung zeigt sich darin, dass die SchülerInnen aufhören zu reden, wenn nicht alle zuhören, oder den Mitschüler bitten, lauter zu sprechen, ohne sich an den Lehrer zu wenden.

Bemerkenswert ist, dass Diskussionen zwischen den Schülern häufiger werden, wobei der Lehrer nicht die Leitung übernimmt, sondern die Schüler selbst das Gespräch steuern. Die Schüler lernen eigenverantwortlich für sich selbst. Wenn beispielsweise die Situation ein konzentriertes Arbeiten nicht mehr zulässt, schlagen die SchülerInnen selbst vor, eine Konzentrationsübung einzufügen, um die konzentrierte Stille, und somit ein effektives Arbeitsklima, wiederherzustellen.

Diese Beispiele skizzieren wenigstens, dass das übergreifende Ziel des hermeneutischen Ansatzes – SchülerInnen selbstbewusst zu machen und sie auf dem Weg mündige BürgerInnen zu werden zu begleiten – eine grundsätzliche Haltungsänderung erfordert, aus der die oft nur als Technik verstandenen Methoden des konkreten Unterrichts selbstverständlich fließen. Nicht die einseitige Lehre, sondern die dialogische Erfahrung des hermeneutischen Ansatzes bestimmt deshalb den hermeneutischen Lernprozess.

Der Lerner „soll nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen sondern leiten, wenn man will, dass er in Zukunft von sich selbsten zu gehen geschickt sein soll."[1]

Monika Heim

1 Immanuel Kant: *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765–1766.* In: Immanuel Kant. Von den Traumen der Vernunft – kleine Schriften zur Kunst, Philosophie, Geschichte und Politik. Wiesbaden 1979, S 103

Rolf Zuckowski an der Deutschen Schule Guatemala

Das Projekt hatte einen langen Vorlauf, denn so ein bekannter Künstler wie Rolf Zuckowski, dessen Lieder bereits seit gut zwei Generationen Kinder, Jugendliche und Junggebliebene begeistern, hat einen strengen Zeitplan und muss langfristig organisieren. Doch Rolf kam tatsächlich an die Deutsche Schule Guatemala! Vom 14. bis 25. Juli 2003 zusammen mit Ehefrau Monika und Sohn Andreas! Zehn intensive Tage, in denen wir einen Teil der sehr sympathischen Familie Zuckowski aus nächster Nähe kennenlernen durften und in denen Rolf zwei Kinderkonzerte mit rund 55 Mädchen und Buben aus „Prekinder", „Preparatoria" und dem Kindergarten der Deutschen Schule aufführte, einen Workshop für rund 60 Pädagogen, auch von öffentlichen Schulen kommend, leitete und eine Aufführung von „Rolfs Vogelhochzeit" auf Spanisch von Kindern der „Froebel-Schule" (eine städtische Schule aus der benachbarten Zone) miterleben durfte.

Den Höhepunkt seines Besuchs bildeten aber die beiden Aufführungen des Musicals „Der Kleine Tag", eine Adaptation des Original-Musicals, geschrieben von Wolfram Eicke und Hans Niehaus und (bisher immer) präsentiert von Rolf Zuckowski. Das pädagogische Konzept dieser Künstler lädt ausdrücklich zur Nachahmung ein und so ließen sich einige der örtlichen kreativen Geister, Gretel Lossau, Monika Holzer und Andreas Wessel auch von diesem Angebot inspirieren und verlagerten, unter tatkräftiger Mitwirkung von Jochen Klemmer (Kunst), Xiomara Martínez (Choreographie) und unzähligen anderen hilfreichen Händen die Handlung kurzerhand nach Guatemala. Sie ist rasch erzählt:

Teil 1: Das Lichtreich

Im Lichtreich hinter den Sternen und auf der Erde zeigt uns „Der Kleine Tag", dass die Kleinen oft größer sind als die Großen. So, wie es jeden Tag nur einmal geben kann, ist auch der Kleine Tag einmalig, und das erleben wir mit ihm auf seiner Reise auf dem Lichtstrahl zur Erde und zurück.

Rolf und das O-Team

Teil 2: Die Erde – Guatemala
Der Kleine Tag landet an einem 1. Oktober – dem Tag des Kindes – in Guatemala und erlebt dort die Begegnung mit einem reichen und einem armen Jungen. Die Handlung führt durch die Erfahrungen dieser beiden Kinder, die ihre gesellschaftlichen Rollen für einen Tag tauschen. Der reiche Junge Neto schlüpft in die Rolle des armen Schuhputzerjungen Juan, und Juan erlebt fur einen Tag die Welt, in der Neto lebt. Dieser Rollenwechsel bewirkt viele neue Erlebnisse und Gefühle in den Kindern, die sie zu tiefergehenden Reflexionen bewegen. Neto, der sich gar nicht bewusst war, wie verwöhnt und undankbar er sich bisher immer verhielt, obwohl er alles besaß, wird im Verlauf seiner Erfahrung als Schuhputzerkind eines Besseren belehrt. Nicht alle Kinder haben die Möglichkeit zur Schule zu gehen und die Chancen wahrzunehmen, die ihnen das Leben bietet, um Wohlstand und Wohlbefinden zu erlangen. Auf der anderen Seite beeindruckt Neto die Solidarität, mit der die armen Kinder untereinander umgehen. Das wahre Freundschaftsgefühl entdeckt er zum ersten Mal im Umgang mit dem Schuhputzerjungen Juan.

Teil 3: Die Ewigkeit
Mit einer wichtigen Frage wird der Kleine Tag bei seiner Rückkehr in die Ewigkeit konfrontiert. War er nun ein wichtiger Tag – wie all die anderen „wichtigen Tage" des Sternenreichs (z. B. der „Kolumbustag", der „Reißverschlusstag", der „Kriegstag") oder nicht? Die Sterne sind sich nicht einig, nichts Außergewöhnliches hat der Kleine Tag erlebt. Aber sein Tag war der 1. Oktober, an dem weltweit der Tag des Kindes gefeiert wird. Darf nicht ausgerechnet dieser Tag bei den Menschen *nicht* in Vergessenheit geraten? Die Sterne wollen daher ihren eigenen Beitrag leisten, um die Menschheit an diesen Tag zu erinnern: Sie senden Sternschnuppen auf die Erde als Zeichen dafür, dass die Menschen nicht vergessen mögen, dass ihre eigene Zukunft in ihren Kindern steckt. Es sei also die Aufgabe nicht nur der aktuellen, sondern auch aller kommenden Generationen, sich um die Rechte und das Wohlbefinden aller Kinder dieser Welt zu kümmern, unabhängig von Rassenunterschieden und Gesellschaftsschichten.

Rassenunterschiede und das Aufeinanderprallen der armen bis extrem armen Gesellschaftsschicht, die sich vor allem aus der immer noch unterprivilegierten Gruppe der Indigenas zusammensetzt, mit der reichen bis extrem reichen Oberschicht *sind* ein Thema in Guatemala, wie in nahezu jedem lateinamerikanischen Land.

Hinzu kommen weitere Probleme, deren Kenntnis vorausgesetzt werden muss, will man die politisch wie sozio-ökonomisch überaus angespannte Situation in diesem Land verstehen: Der 36-jährige interne bewaffnete Konflikt, der erst gegen 1985 sein Ende fand, forderte vor allem unter den Indigenas viele Tausende von Opfern und riss tiefe Wunden in der Gesellschaft auf, die es durch Neuorientierung und Neubesinnung, durch Gespräche zwischen den sich einander gegenüber stehenden Parteien und durch vertrauensbildende Maßnahmen zu heilen gilt. Das ist ein mühsamer und schmerzhafter Prozess, der in den derzeit zu beobachtenden Ausgrabungen von seit Jahrzehnten Vermissten und nun in Massengräbern irgendwo in den Bergen „Wiedergefundenen" nicht drastischer Gestalt annehmen kann. Die Tatsache, dass die Indigenas aber nicht nur Opfer, sondern zum Teil auch Täter waren, erschwert diesen Prozess noch zusatzlich.

Die Kinder sind diejenigen, die stets am meisten unter Fehlentwicklungen zu leiden haben. Viele Kinder in Guatemala sind unmittelbar persönlich betroffen. Die extremen Auswüchse dieser Zukunftslosigkeit eines Großteils der jungen Generation zeigt sich am deutlichsten in den Jugendbanden der „Maras", die sich auf gewaltsame Weise ihr Recht verschaffen, um damit einen kleinen Anteil am großen Kuchen der Bessergestellten zu ergattern. Als ob das nicht genügel Doch mit jeder chancenlosen neuen Generation schwinden auch die Zukunftsaussichten eines nicht nur mit Naturschönheiten, sondern auch mit zahllosen herzensguten Menschen so überreich gesegneten Landes. Die allgemeine Lage in Guatemala, die vom europäischen Ausland nur durch Katastrophenmeldungen wahrgenommen wird, ist tatsächlich alarmierend, und wir – Pädagogen der Deutschen Schule – sind uns im

Klaren, dass auch ein Theaterstück keine Berge versetzen kann.

Und dennoch. Muss man nicht immer wieder versuchen, die Kinder und Jugendlichen einer privilegierten Klasse auch sensibler für die Lebenswirklichkeit ihres Landes zu machen, ihnen zu zeigen, dass auch sie etwas zum Lindern der Not der Menschen ihrer unmittelbaren Nachbarschaft beitragen können? So gesehen hat die Arbeit mit dem „Kleinen Tag" nach Abschluss der Aufführungen erst begonnen und wir sind uns bewusst, dass sie der sensiblen Weiterführung jenseits aller politischen Tendenzen und Ideologien und durch alle Beteiligten bedarf, wenn sie wirklich Früchte tragen soll.

Auf jeden Fall kann aber ein Theaterstück, das von Menschlichkeit, Hilfsbereitschaft, Solidarität und von Verantwortung für sich und andere handelt, zur Persönlichkeitsbildung der 70 Akteure der Deutschen Schule aus Sekundaria, Primaria und Kindergarten beitragen, denn sie haben nicht nur diese Themen verinnerlicht, sondern auf dem Weg der Proben bis zur Aufführung auch einiges bewiesen: Durchhaltevermögen, die Fähigkeit sich zu organisieren, Zusatzaufgaben zu bewältigen und gelegentlich Frustrationserlebnisse zu überwinden. Das Gemeinschaftsgefühl, das Bewusstsein, anderen Kindern auch konkret geholfen zu haben (die erwirtschafteten Überschüsse kamen direkt sozialen Einrichtungen zugute) und das persönliche und kollektive Erfolgserlebnis, das durch den anhaltenden Applaus für jeden Einzelnen spür- und nahezu greifbar wurde, nehmen sie auch mit in ihr weiteres Leben, das sie in absehbarer Zeit selbst bewältigen müssen, ob in Guatemala oder anderswo auf der Welt.

Rolf Zuckowski, den Kinder wie Erwachsene während seines Besuchs in Guatemala als gleichermaßen kritischen wie einfühlsamen, engagierten wie anteilnehmenden und schlichtweg authentisch herzlichen Mitstreiter für die Sache der Kinder dieser Welt erlebt haben, war auch sichtlich begeistert von den verschiedenartigen Darbietungen, beeindruckt von der professionellen Vorbereitung und auch ein bisschen stolz darauf, viele seiner bekannten deutschen Lieder plötzlich auf Spanisch zu hören. Andererseits zeigte er aber auch Betroffenheit angesichts der Eindrücke, die er außerhalb des „Colegio Alemán" erfahren durfte und musste. Er nehme, wie er noch während seiner Heimreise aufzeichnete, Bilder von blühenden Lebensinseln in einem Land voll schmerzhafter Gegensätze mit nach Hause.

Monika Holzer

Ecuadors dritte Deutsche Schule: das Colegio Alemán Stiehle de Cuenca

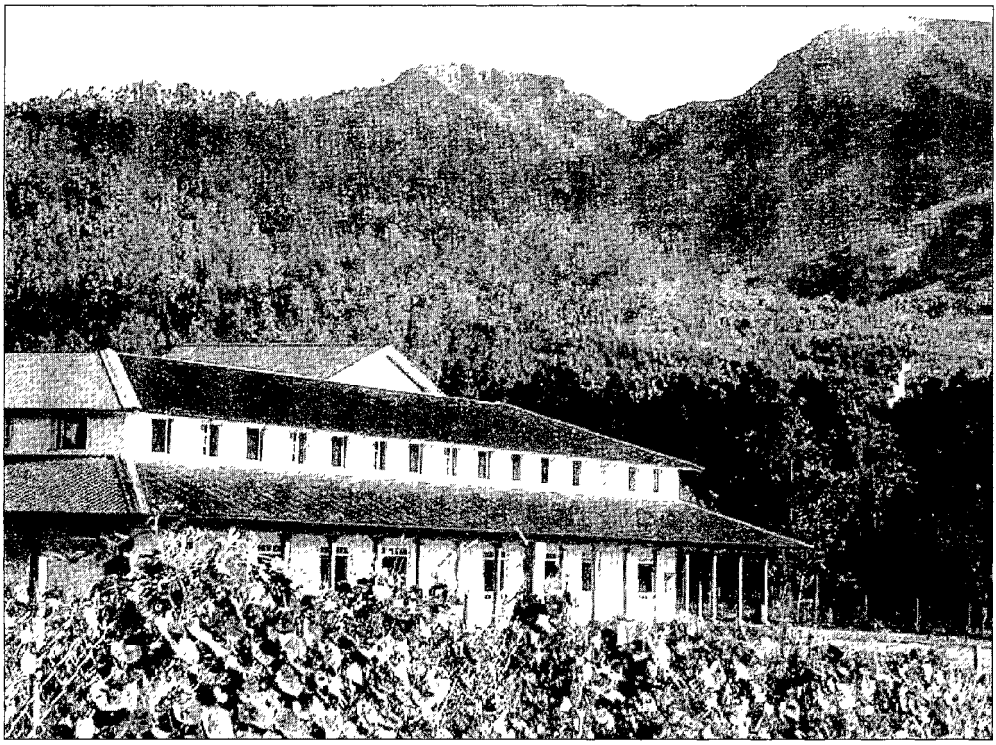
Dass neue deutsche Schulen im Zeitalter der Globalisierung an den Brennpunkten des weltwirtschaftlichen Geschehens gegründet werden ist nichts Besonderes. Aber Ecuador liegt eher im Schatten dieses Umbruchs, wird zudem seit einiger Zeit durch eine heftige wirtschaftliche Krise erschüttert, die auch in Cuenca (350.000 Einwohner und damit nach Guayaquil und Quito die drittgrößte Stadt des Landes, auf 2.550 m Höhe in einem andinen Hochtal gelegen) ihre Spuren hinterlässt, wo gerade drei große Firmen geschlossen bzw. in kostengünstigere Länder des Kontinents verlagert wurden. Kunsthandwerk, Keramik, Möbelproduktion und Schnittblumen-Export sorgen nicht gerade für einen breiten und üppigen Wohlstand, und dass die Stadt als „Kulturhauptstadt" Ecuadors gilt und ihres kolonialen Stadtkerns wegen von der UNESCO vor ein paar Jahren zum „Weltkulturerbe der Menschheit" erklärt wurde, ist für die Schulgründung ebensowenig relevant gewesen.

Ausschlaggebend war vielmehr die herrschende Unzufriedenheit mit den bestehenden Privatschulen der Stadt – die staatlichen Schulen kommen für die Vertreter der sozialen Mittel- und Oberschichten, die die Schule gegründet haben, wegen ihrer großen Mangel ohnehin nicht in Frage –, die entweder religiös orientiert oder kommerziellen Interessen verpflichtet sind. Dazu kommen Klassengrößen bis zu 50 Schüler, pädagogische Defizite in Gestalt ineffizienten Memorier-Unterrichts und ein unzulänglicher Fremdsprachen-Unterricht, der hier schon deshalb von erheblicher Bedeutung ist, weil das Auslandsstudium ein weit größere Rolle spielt als in Europa. Dies alles verbunden mit der Erwartung, dass sich – entsprechend dem guten Ruf der DS Guayaquil und Quito – mit ein paar deutschen Lehrern und einem deutschen Schulleiter eine Schule gestalten ließe, die mit einer anderen Pädagogik und mehr Disziplin deutlich über das lokale Angebot hinausgehen würde.

Es zeugt vom Mut der Verantwortlichen, dass die Schule (der Unterrichtsbetrieb begann am 10. Oktober 2002) gleich mit etwa 380 Schülern angefangen hat, vom Kindergarten bis zur 9. Klasse. Das wäre kaum möglich gewesen, ohne die tatkräftige Unterstützung der Schul- und Verwaltungsleiter der DS Guayaquil und Quito (Import von Möbeln und didaktischem Material, Verpflichtung der einheimischen und – insgesamt vier – deutschen Lehrer) und die wohlwollende Forderung durch den deutschen Botschafter. Genauso erstaunlich war es, dass dies alles in nur wenigen Monaten geleistet wurde. Als Gebäude hatte man sich für einen Rohbau entschieden, der 17 km nördlich des Stadtzentrums liegt (aber durch eine mehrspurige Autobahn bequem zu erreichen ist) und den ein einheimischer Künstler vor rund 20 Jahren für seine Bedürfnisse (Ausstellungen u. dgl.) errichtet, aber nie fertiggestellt hatte. In nur drei Monaten gelang es, daraus ein ansprechendes Schulhaus zu gestalten, in dem sich die Klassen- und Verwaltungsräume in zwei Geschossen um einen zentralen Innenhof gruppieren. Das Gebäude ist von einem weitläufigen (ca. 3,5 ha) Gelände umgeben, was für Sport und (Pausen-)Spiele vielfältige Möglichkeiten bietet. Der Kindergarten ist in einem ehemaligen eingeschossigen Wohnhaus untergebracht, das sich ca. 100 m vom Hauptgebäude entfernt befindet und zufällig zum selben Zeitpunkt zur Vermietung angeboten wurde.

Träger des Colegio Alemán Stiehle ist, wie üblich, ein Schulverein (Asociación Ecuatoriano-Alemana de Cultura y Educación de Cuenca, AEACEC), dem z. Zt. etwa 35 Personen angehören (Geschäftsleute, Ärzte, Rechtsanwälte, kleine und mittlere Unternehmer), darunter auch die deutsche Honorar-Konsulin. Die AEACEC tagt jede Woche in Anwesenheit des Schulleiters.

Das Schulgeld beträgt z. Zt. monatlich 120 US $ (12 Monate), womit die Schule etwa auf dem Niveau der anderen Privatschulen der Stadt liegt. Zum monatlichen Schulgeld kommt noch (einmalig) eine Einschreibegebühr von 90 US $ und ein sog. „bono" in der Höhe des Vierfachen der Monatspension. Die Eltern können der Schule auch einen „Kredit" über 10.000 US $ zur Verfügung stellen und dafür fünf Jahre lang kein Schulgeld bezahlen. Nach dem Ablauf dieser Frist erhalten sie den Betrag zurück. Auf diese Weise sichert sich die Schule eine langfristige Finanzierung, was in Ecuador sonst schwierig ist. Insgesamt wurden von den Eltern so rund 320.000 US $ aufgebracht, zu denen noch eine kurzfristige Kreditsumme von 330.000 US $ kam. Davon gingen 450 000 US $ in Bau-Investitionen, 200.000 US $ in die Einrichtung. Allerdings sind weder Gebäude noch Gelände Ei-



gentum der AEACEC, sondern für 15 Jahre gemietet mit anschließendem Vorkaufsrecht.

Wie nicht anders zu erwarten, ist die Infrastruktur der Schule anderthalb Jahre nach ihrer Grundung und ohne außere Zuwendungen noch recht bescheiden. Dies gilt vor allem fur den Bereich der Naturwissenschaften: für Biologie, Chemie und Physik steht nur ein einziger Raum zur Verfügung, der lediglich über elementare didaktische Hilfsmittel verfügt. Trotz ungesicherter Finanzierung (die nahezu sichere Unterstützung aus einem Topf der EU, die in der Region ein Umweltschutz-Programm durchführt, für den naturwissenschaftlichen Bereich in der Größenordnung von etwa 300.000 ist wieder in Frage gestellt, nachdem der ecuadorianische Leiter des Programms durch einen Vertrauten des Prasidenten ersetzt worden ist; Gelder aus anderen privaten Förderprojekten sind derzeit nicht in Aussicht) hat sich der Schulträger entschlossen, im Zuge des Bedarfs und steigender Schülerzahlen (im nächsten Schuljahr werden es schon über 500 Schüler sein) ein ehrgeiziges Bauprogramm zu initiieren, für das schon im letzten Jahr 200.000 US $ ausgegeben wurden: fur eine Mensa mit Küche (im Zusammenhang mit der geplanten „Tagesschule"), einen Computer-Raum, die Erweiterung des Schulgebäudes und des Kindergartens. Die Plane für ein zweites Hauptgebaude sind schon ausgearbeitet, es soll architektonisch das erste wiederholen und für die 700 Schüler (bei durchgehender Zweizügigkeit von Klasse 1 bis 12) Platz bieten, die die Schule im Endstadium ihres Ausbaus im Jahre 2011 haben wird – nach allen pädagogischen Erkenntnissen die ideale Größe, die ein innovatives und angenehmes Lernklima zu gewährleisten vermag.

Auf ihrem Weg zur institutionellen Absicherung hat die Schule bereits Wesentliches erreicht. Zwar steht eine volle Einbeziehung in das binationale Kulturabkommen zwischen Ecuador und Deutschland noch aus, aber im Juli des vergangenen Jahres wurde ihr durch das ecuadorianische Erziehungsministerium der „Experimentalstatus" gewährt, der sie in ihrer Organisation und vor allem in ihrem pädagogischen Angebot von staatlichen Reglementierungen weitgehend befreit. Und seit dem 9. Januar dieses Jahres hat die ZfA die Schule nicht nur offiziell als „Sprachbeihilfeschule" anerkannt, sondern ihr für das Schuljahr 2004/2005, neben einer Sprachbeihilfe, auch eine BPLK zur Verfugung gestellt.

Im Schuljahr 2003/2004 verfügt die Schule über 38 Lehrkräfte, davon 10 im Kindergarten und vier aus Deutschland frei angeworbene (darunter der Schulleiter, dessen Stellvertreter und der Leiter der Grundschule), auch der Englisch-Unterricht wird von Muttersprachlern erteilt (zwei Amerikaner). Die ecuadorianischen Lehrer erhalten einen Gehalt der mindestens doppelten Höhe der staatlichen Vergütung, Fachleiter noch deutlich mehr. Dadurch soll erreicht werden, dass sich die Lehrer nur dem Colegio Alemán Stiehle verpflichtet fühlen und keine weiteren Unterrichtstätigkeiten an anderen Schulen übernehmen. Sie sind daher auch verpflichtet, im Prinzip bis zum Nachmittag der Schule zur Verfügung zu stehen. In den Fachern Mathematik – in Ecuador ein besonderes Problemfach – und Spanisch gibt es das ganze Schuljahr über eine wöchentliche schulinterne Fortbildung; in den vergangenen großen Ferien wurden die Lehrer verpflichtet, sich für eine Woche in der DS Guayaquil fortzubilden.

Das Curriculum der Schule lehnt sich weitgehend an das der DS Quito an, allerdings mit Abweichungen, die sich aus der unterschiedlichen Schulstruktur und rechtlichen Voraussetzungen ergeben. Der wesentlichste Unterschied besteht allerdings darin, dass sich die Schule für den Verzicht auf die landestypische Spezialisierung in den drei letzten Schuljahren (z. B. Mathematik-Physik, Biologie-Chemie, Sozialwissenschaften etc.) entschieden hat und ein allgemeinbildendes Curriculum eingeführt hat. Dies ergibt sich einerseits aus den relativ geringen Schülerzahlen (pro Jahrgangsstufe ca. 40 bis 50), vor allem aber aus der pädagogischen Absicht, eine zu frühe Spezialisierung zu vermeiden und statt dessen die Grundlage für eine solide Allgemeinbildung zu schaffen – entsprechend dem bildungspolitischen Trend in Deutschland und anderen Staaten der Welt. Innerhalb dieses Konzeptes wird ein gewisser Schwerpunkt auf die beiden Fremdsprachen gelegt, die mit 5 und 6 Wochenstunden (DaF) bzw. 4 und 5 Wochenstunden (Englisch) bedacht sind. Und selbstverständlich wird es das Bestreben der Schule sein, ihre Schüler so schnell wie möglich für die Prüfungen der beiden DSD zu qualifizieren (erstmalig 2008 und 2010). Ein erster Austausch mit deutschen Schülern eines Gymnasiums in Tuttlingen, Baden-Württemberg, ist für die Sommerferien dieses Jahres geplant.

Das offizielle Curriculum wird durch nachmittagliche Hausaufgabenbetreuung in den Kernfächern (Pflicht) und Wahlpflicht-AGs ergänzt, so dass jeder Schüler an mindestens zwei Nachmittagen in der Schule ist. Sofern die Eltern das Konzept akzeptieren, ist daran gedacht, dieses Angebot auszuweiten, um eine „Tagesschule mit erweitertem Unterrichtsangebot" zu gestalten. Im Hintergrund dieser Idee steht die Vorstellung des ganzheitlichen und fächerübergreifenden Lernens, in dem „Kopf, Herz und Hand" der Schüler in gleichem Maße berücksichtigt werden sollen. In diesen Zusammenhang gehört auch, dass die Schule zu einem kleinen Kulturzentrum entwickelt werden soll, die ersten Kunstausstellungen mit zwei namhaften Cuencaner Künstlern haben bereits im April und November letzten Jahres stattgefunden, die dritte ist für Ende April geplant. Mit einem von ihnen werden derzeit auch zwei ca. 11 m hohe Statuen, „Ucuyayas" der lokalen vorinkaischen Cañari-Kultur, geschaffen, selbstverständlich zusammen mit den Schülern möglichst aller Klassen. Die Einweihung wird Mitte April im Rahmen der 8. Internationalen Kunstausstellung von Cuenca stattfinden. Und mit anderen lokalen Künstlern sollen weitere Plastiken, ebenfalls unter Mitwirkung der Schüler, auf dem Schulgelände errichtet werden. In der nahen Zukunft ist auch an die Durchführung von Konzerten und Theateraufführungen gedacht. Ein didaktisches Konzert, zu dem das gesamte Cuencaner Symphonie-Orchester mit seinen 70 Musikern in die Schule gekommen ist, hat bereits im Januar stattgefunden. Der von Säulengängen umgebene Innenhof eignet sich dafür hervorragend, auch für die Kunstausstellungen.

Reiner Bleyh

El banano en el Ecuador

Ein fächerverbindendes Projekt an der Deutschen Schule Cuenca

Eine deutsche Schule in Ecuador, der es mit dem Prinzip der Offnung zum Sitzland ernst ist, kann eigentlich kaum daran vorbeikommen, in der einen oder anderen Weise die Banane in den Unterricht einzubeziehen. Es muss ja irgendwie einen Grund geben, dass viele Amerikaner und Europäer das schöne Land am Äquator mit der gelben Tropenfrucht geradezu assoziieren. In der Tat ist Ecuador der weltgroßte Exporteur (nicht: Produzent, das ist Indien mit der doppelten Menge von 11 Mio Tonnen pro Jahr) von Bananen, die auf einer Fläche von etwa 250.000 ha angebaut und etwa zu je einem Drittel in die USA, die EU und Russland verschickt werden. Auch wenn das Öl seit einigen Jahrzehnten die Banane auf den zweiten Platz der Exportstatistik verdrangt hat, so kommen doch noch immer fast ein Drittel der Exporterlöse von ihr, und rund 300.000 Menschen gibt das Produkt Beschäftigung. Ein aktueller Anlass kommt dazu, die Banane zum Unterrichtsgegenstand zu machen: der Bananensektor Ecuadors befindet sich seit einiger Zeit in einer schweren Krise mit verhangnisvollen wirtschaftlichen und sozialen Folgen, für die Überproduktion, nicht eingehaltene staatliche Festpreise und oligopolistische Strukturen bei den Exportfirmen und der Verschiffung die Hauptverantwortung tragen.

Cuenca liegt in einem andinen Hochtal auf 2.550 m, da hat die Bananenstaude keine Chance, aber man braucht nur die 200 Höhenmeter und 15 km zum Colegio Alemán Stiehle in Challuabamba hinabzufahren, um sie anzutreffen. Aber auch hier kann von Anbau in großerem Stil selbstverständlich nicht die Rede sein, das geht nur in der feuchtheißen Küstenebene im Westen der Anden. Dort sind die großen Plantagen, die zu drei Viertel in den Handen mittlerer und kleinerer Produzenten sind. Eltern und Großeltern einer unserer Schulerinnen der 10. Klasse sind in dieser Region Eigentümer einer 50 ha großen

konventionellen und einer 20 ha großen ökologischen Plantage. Und damit war der ganzheitliche und handlungsorientierte Aspekt unseres Projekts schon einmal gewährleistet.

An einem Donnerstag im letzten November bestiegen 22 Schüler nach der Schule in Begleitung zweier Lehrer die beiden Schulminibusse und fuhren in vier Stunden den Westabhang der Anden hinab zu der Kleinstadt Tenguel in der Kustenebene. Das Haus der Plantagen-Eigentümer war groß genug, um allen Platz zu bieten, ein recht großes Schwimmbad gab dem Projekt einen angenehmen Freizeitcharakter. Früh am nächsten Morgen wurde es dann ernst. Der Eigentümer führte uns durch seine konventionelle Plantage und gab die nötigen Erklärungen zum Anbau (dass nur immer zwei Triebe an der Pflanze belassen werden, es neun Monate vom Spross bis zur Ernte sind etc.), zu den wichtigsten Schädlingen (dem Pilzbefall der Blätter durch die gefürchtete „Sigatoka negra"), der Be- und Entwässerung der Anlage, der Ernte. Und überall gab es genug Gelegenheit für unsere Schüler, selbst zur Tat zu schreiten: sei es beim Abschlagen der Stamme und uberzahliger Blätter mit der Machete, dem Ernten der schweren Stauden, die dann in langen „Konvois", aufgehängt an einer zwei Meter über dem Boden verlaufenden Schiene, zur Verarbeitung gezogen werden. In der feuchtheißen Treibhausluft floss da mancher Schüler- und Lehrerschweiß. Allerdings hatten die Moskitos Nachsicht mit uns.

Richtig zur Sache ging's aber erst nach dem Mittagessen. Die Arbeiter an der Verarbeitungsanlage (im Wesentlichen große Wasserbecken, Waagen und Verpackungsvorrichtungen) staunten sicher nicht schlecht, als sich da eine Gruppe von 22 Schulern und zwei Lehrern näherten und ihnen mit wilder Entschlossenheit ihre einfachen Verrichtungen streitig machten. Manche machten sich an die Säuberung der Stauden der Konvois, andere schnitten die Bananen-„Hände" von ihnen ab oder wuschen diese in den großen Becken, wieder andere ließen ihre Hände fliegen und knallten auf jede „Hand" den Sticker „Onkel Tuca – Bananas originales Ecua-

dor"; eine andere Gruppe half beim Zusammenkleben der Kartons oder drückte den Deckel auf die untere Hälfte mit den verpackten Bananen und stapelte dann die 22 kg schwere Last in den riesigen Kühl-Container. Das Schwimmbad am Abend hatten sich alle an diesem Tag reichlich verdient.

Am anderen Morgen war es noch stockdunkel, als wir uns auf die offenen Plattformen von zwei Pickups drängten und durch den kühlen Tropenmorgen zur 30 km entfernten ökologischen Plantage bei dem Städtchen Puerto Inca fuhren bzw. rasten. Der Rundgang und die Verrichtungen des Vortags wiederholten sich, wenngleich die Erfahrungen ganz andere waren und das Engagement unserer Schülergruppe daher keineswegs abnahm. Die monatlichen Besprühungen aus der Luft sind, der Sigatoka negra wegen, auch hier eine Notwendigkeit, aber statt der Chemie nimmt man ein Öl-Wassergemisch; dem Unkraut auf dem Boden rückt man nicht mit der chemischen Keule auf den Leib, sondern vertreibt es mit der Machete; schädlichen Insekten wird mit aromatischen Pflanzen, z. B. Limonenbäumen, das Leben verleidet; Schweine- und Hühnermist, die Schalen der Kaffeebohne und Pflanzenmehl ersetzen den künstlichen Dünger. Der höhere Aufwand lohnt sich, die Absatzprobleme sind geringer, der Erlös höher: der 22 kg Karton bringt z. Zt. etwa 4,50 $, bei konventionellem Anbau sind es knapp 3 $.

Am Sonntagmorgen ging es zurück nach Cuenca, in den Minibussen befanden sich neben Schülern und Lehrern auch noch fünf Kartons mit Bananen. Nun folgte die Auswertung bzw. der akademische Teil des Projektes, an dem fast sämtliche Fächer beteiligt waren. Im Spanischen ging es vor allem um Beschreibungen (die Landschaft zwischen Cuenca und der Küstenebene, der Besuch der Plantagen), dem Verfassen eines touristischen Führers und einem Interview mit einem der Plantagen-Besitzer. In Chemie und Biologie erarbeitete man die Banane als spezifische Pflanze, besprach die ökologische Landwirtschaft im Zusammenhang von Schädlingen und ihrer Bekämpfung, den Wert der Banane als Nahrungsmittel. Im Fach Mathematik, unterstützt durch die Informatik, ging es um die Herstellung von Diagrammen, die über Jahresproduktionen, Exportziffern und den Vergleich mit anderen landwirtschaftlichen Exportprodukten des Landes wie Kakao, Reis, Kaffee etc. informierten. Im Musikunterricht übten die Schüler den bekannten Song „Banana Boat" ein, den Harry Belafonte in den Sechzigern berühmt gemacht hat. In Sozialkun-

de ging es um die spezifischen Probleme des ecuadorianischen Bananensektors, die Multis *Dole* und *Del Monte*; die Rolle des Staates, der zwar einen offiziellen Preis von derzeit 2,80 $ pro 22 kg Karton festsetzt (was allerdings lediglich die bloßen Produktionskosten abdeckt), diesen aber gegen die Vermarktungs- und Seetransport-Monopolisten nicht durchsetzen kann, so dass der Preis wochenlang sogar bei nur 1 $ lag; die Verflechtung von ökonomischer und politischer Macht. Im Kunstunterricht war die Banane Gegenstand von realistischer, verfremdender oder Werbe-Darstellung. Was das Fach DaF anlangt, so habe ich meine Schüler, in zwei Gruppen, in meine Wohnung bzw. Küche eingeladen, wo wir eine Maracuyá-Bananen und Naranjilla-Bananen-Marmelade hergestellt und das Rezept anschließend in der Schule schriftlich erarbeitet haben.

Der Abschluss des Projekts war einerseits eine Foto- und Textdokumentation an den Wänden unseres Innenhofes, zu der die liebenswürdigen Plantagen-Eigner nicht nur Bananenstauden in mehreren Wachstumsstadien mitgebracht hatten, sondern auch noch einmal 10 Kartons mit Bananen, die wir an den Vorweihnachtstagen an Wohlfahrtseinrichtungen verschenkt haben; andererseits eine Power-Point-Präsentation im Auditorium vor den Schülern der Secundaria.

Reiner Bleyh

Geschichten von Fenstern

Das vorliegende Heft konzentriert sich in seinem Schwerpunkt auf den von Hans Hunfeld schon seit mehreren Jahren engagiert vertretenen und ständig weiter entwickelten hermeneutischen Fremdsprachenunterricht. Dass sich dieser Ansatz auch in der schulischen Praxis immer mehr durchsetzt, kann den Beitragen der Autorinnen aus der Autonomen Provinz Sudtirol entnommen werden. In dem Interview mit Hans Hunfeld ist bereits der Gedanke aufgegriffen worden, dass sich die Lehrerfort- und weiterbildung der Prinzipien bedienen muss, die sie in der Praxis umgesetzt wissen will – mit anderen Worten: ein hermeneutischer Ansatz lasst sich nur dann im schulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht realisieren, wenn auch die Lehrerfortbildung diesen berücksichtigt und Inhalte nach dem Prinzip *learning by doing* anbietet.

Im Rahmen eines mehrtägigen Seminars zum Thema *Handlungs- und projektorientiertes Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht* im Goethe Institut Manila/Philippinen entstand der Gedanke, ein bereits in Brno (Brünn)/Tschechische Republik von Mariele und Rainer E. Wicke erprobtes Konzept zum Thema *Fenster im Fenster – Brno erzählt* durch die Teilnehmer der Veranstaltung auf Manila übertragen zu lassen.[1]

Das erwähnte Projekt soll hier nur kurz in Erinnerung gerufen werden: Schüler mehrerer Klassen örtlicher Schulen hatten sich aus einer Reihe von vierundsechzig Fotos von Brünner Fassaden und Fenstern jeweils zu zweit oder dritt eines ausgesucht, um dieses ausfuhrlicher zu bearbeiten. Es entstanden kommentierende Zusatzarbeiten zu diesen Einzelfotos sowie eine Vielzahl von Texten, die teilweise sogar literarische Qualität aufwiesen. Zum Schluss dieses dreistündigen Projektes entstand jeweils eine kleine Ausstellung der angefertigten Arbeiten, die in den betreffenden Klassen in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden konnte.

In dem Seminar in Manila ging es zum einen darum, aufzuzeigen, dass Projekte dieser Art nicht orts- oder kontinentgebunden sind, sondern dass diese sich mehr oder weniger mühelos auf andere Zusammenhange übertragen lassen.

Andererseits sollte den Teilnehmern die Erfahrung ermöglicht werden, dass die Ritualisierung des eigenen Unterrichtes durch die Integration außerschulischer Aspekte wohltuend aufgebrochen wird und dass der Verstehensdialog mit einem selbst gewählten Partner zu neuen Erkenntnissen und Einsichten fuhren kann.

Im Sinne von Hans Hunfeld wurde zu Beginn des zweitägigen Projektes zunachst ein Impuls gegeben, indem das Brünner Projekt anhand von ausgewählten Beiträgen einzelner Schüler vorgestellt wurde. Hilfreich war neben den gezeigten Schulerarbeiten auch eine entsprechende Radiosendung der Deutschen Welle, in welcher einige der beteiligten Schüler zu Wort kamen, indem sie über ihre Erfahrungen berichteten.

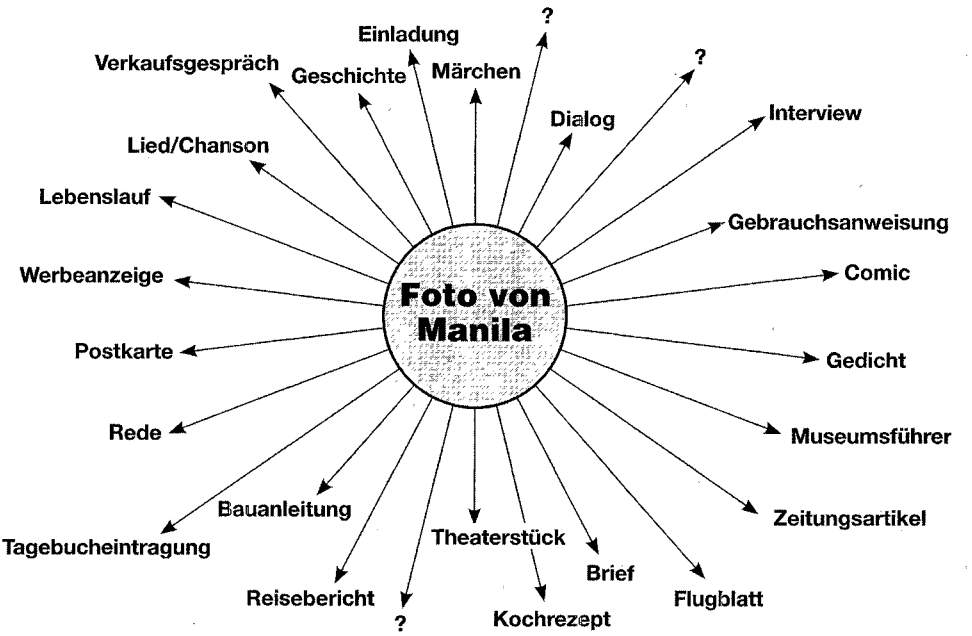
Der Zeitpunkt der Präsentation war bewusst von den Organisatoren so gewahlt worden, dass den Teilnehmern anschliessend genugend Zeit zur Diskussion, aber auch zur Anfertigung eigener Fotos zur Verfügung stand. Die Organisatoren stellten jedem der selbst gewählten Teams jeweils einen Kleinbildfilm zur Verfügung, dessen zwölf Bilder zielgerecht am gleichen Nachmittag verschossen und möglichst noch zur Entwicklung gebracht werden mussten. Dabei wurden die Teams aufgefordert, das jeweilige Stadtviertel, bzw. Zielgebiet, in dem sie ihre Fotos anfertigen wollten, selbst zu bestimmen. Hier zeigte sich erstaunlicherweise, dass viele der Teilnehmer bereits ganz konkrete Vorstellung von bestimmten Objekten hatten. Äußerungen wie „In Quezon – City gibt es ein Haus, das von außen toll aussieht" oder „In Makati können wir das Haus an der ...-Straße auswählen" schwirrten durch den Raum, so dass eine besondere Ermunterung der Lehrgangsleitung nicht notwendig wurde.

Das Seminar, in welches dieses Projekt eingebettet wurde, erstreckte sich uber eine ganze Woche, deshalb wurde der fur die Anfertigung der Fotos zur Verfügung stehende freie Nachmittag von der Lehrgangsleitung auch bewusst als aktive Erholung eingeplant.

Da die Herstellung von entsprechenden Abzügen in lediglich ein bis zwei Stunden erfolgte, stand den Teilnehmern des Seminars am darauf folgenden Morgen eine Vielzahl von Fotos der einzelnen Teams zur Verfügung, aus denen sie eines – möglichst in Partnerarbeit – auswählen durften.

1 Siehe: Projektorientiertes Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, in: *Der deutsche Lehrer im Ausland,* Heft 2/2002, Munster 2002, S. 115–121

Versteht man ein solches Foto als einen aussagekraftigen Text, so wird deutlich, dass sich Hunfelds Forderung nach einer Konfrontation der Lerner (und Lehrer) mit reichhaltigem Material zum Zweck der eigenen Zugangsfindung auch in diesen Zusammenhängen bewährte,



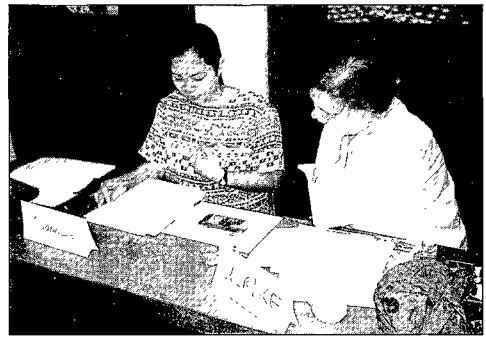
denn die Auswahl geeigneter Bilder bereitete keine Schwierigkeiten.

Interessant waren die Aushandlungsgespräche, die aufgrund der unterschiedlichen Nationalitäten des Teilnehmerkreises (der nicht nur aus philippinischen Deutschlehrern bestand, sondern zu dem auch eine Russin, mehrere Deutsche, ein Amerikaner und ein Finne gehörten) auf Deutsch geführt werden mussten.

Natürlich entschieden sich einige Paare für die selbst angefertigten Fotos, aber auch die Arbeiten anderer Teams wurden gern gewählt.

Da die Teilnehmer bereits in anderen Teilen des Seminars zu dem Poster *Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt* eine Collage angefertigt hatten, wurde in diesem Teil der Fortbildungsveranstaltung auf die Anfertigung einer kommentierenden Collage oder Zusatzarbeit, wie sie ursprünglich in Brno im Mittelpunkt der Arbeit stand, verzichtet, um Wiederholungen im Ablauf zu vermeiden. Jedoch wurde grundsätzlich erneut auf diese Möglichkeit der intensiven Beschäftigung mit den Fotos im eigenen Unterricht hingewiesen.

Im Sinne einer Werkstatt erhielten die Teilnehmer im weiteren Verlauf des Seminars mit Hilfe einer entsprechenden Schreibhilfe Gelegenheit dazu, eigenständig Texte zu verfassen. Auch hier konnten sie sich selbst entscheiden, ob ihr Text ein Dialog, ein Werbetext oder eine Tagebuchnotiz sein sollte (vgl. S. 126 unten).



Es entstanden eine Reihe von interessanten Texten, von denen aus Platzgründen lediglich drei z.T. in Verbindung mit den dazugehörigen Bildern abgedruckt werden können:

Eine (ziemlich lange) Postkarte von den Philippinen

Liebe Gisela, Manila, 24.10.03

stell' dir mal vor, überall auf den Philippinen gibt es solche kleinen Läden, wo man Zigaretten, Bonbons, Kaugummi, Chips, Getränke usw. kaufen kann. Man nennt sie „Sari-Sari-Stores". Sie entsprechen Tante-Emma-Läden in Deutschland.

Komischerweise werden hier Waren meistens stückweise verkauft. Man kauft keine Schachtel Zigaretten, sondern ein oder zwei Stück.

Shampoo und Waschmittel werden in kleinen Packungen verkauft.

Man kann sogar ein einziges Bonbon kaufen.

Warum?

Weil die meisten Filipinos durchschnittlich nur fünf Euro am Tag verdienen. Und was macht man, wenn überhaupt kein Geld da ist?

Man macht „Utang", d. h. man bittet um Kredit. Viele Familien haben eine Kreditliste, die sie am Ende des Monats abbezahlen (aber nicht immer!).

Vor solchen Fenstern wird viel geschwätzt, geraucht und gesoffen. So ein Laden sagt schon eine Menge über die Leute und ihre Lebensweise aus.

Dein Elmar

Greg Bradshaw und Bizzi Neri

Mein Tagebuch

Dienstag, den 25. Dezember 1920
Heute kommt viel Besuch. Ich muss unbedingt perfekt aussehen. Gibt es denn genug zu essen? Fehlen noch Stühle?

Gegen sieben Uhr kommen die Gäste langsam an. Das ist doch die Frau von Herrn Bürgermeister Agoncillo. Sieht so aus, als ob sie zehn Kilos zugenommen hat.

Donnerstag, den 4. Mai 1940
Don Carlos und Dona Elena sind beim Einpacken. Anscheinend wollen Sie ins Gebirge flüchten. Was wird wohl aus der alten Standuhr, die sie noch von der Großmutter Maria Teresa geerbt haben?

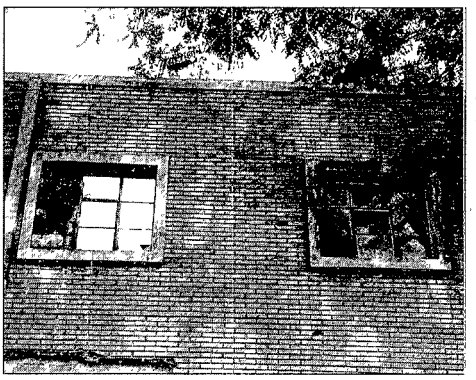
Montag, den 5. April 1941
Ich fühle mich sehr einsam hier. Ich bin seit über einem Jahr allein. Dunkelheit.

Mittwoch, den 16. Oktober 1942
Geräusche. Wer sind diese Leute? Was für eine komische Sprache. Was wollen die denn hier? Mensch, sie machen alles kaputt. Diese blöden Soldaten zeigen mir keinen Respekt.

Samstag, den 7. Januar 1976
Diese zwei Männer tun mir so leid. Haben die denn kein eigenes Heim? Und wie sie riechen ... Sie sehen so verhungert aus.

Mittwoch, den 23. Oktober 2003-11-05
Wer sind diese vier Leute, die mich fotografieren? Seit Jahren interessiert sich doch keiner mehr für mich ...

Evelyn Coronel / Nina Agaoili



DIE FENSTER FRAGE(N)
Eine essentielle Betrachtung in Frageform

Was ist ein Fenster?
Wo sind Fenster?
Warum gibt es Fenster?
Wer hat Fenster?
Was hat Fenster?
Wann ist ein Fenster ein Fenster?
Warum ist ein Fenster keine Tür?
Ist ein Fenster da, um geöffnet zu werden?
Ist ein Fenster da, um geschlossen zu werden?
Wer mag hinter diesen Fenstern wohnen?
Wann ist ein Fenster schön?
Wann ist ein Fenster ein gutes Fenster?
Fenster und Gardine?
Fenster und Seele

Michel Schwarz / Lordino Cabigon

Wie aus den einzelnen Beiträgen deutlich wird, transportieren die Texte eine Reihe von kulturellen Informationen, die hier in neuen Zusammenhängen präsentiert werden. Es wird deutlich, dass die Beschäftigung der Teilnehmer mit den Aspekten der eigenen oder der sie umgebenden Kultur den Blick schärft und Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden können.

Weiterhin demonstrieren die Ergebnisse des Seminars, dass die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer leicht für Veränderungen von Unterrichtskonzepten dieser Art zu gewinnen waren und dass sich die von Hunfeld geforderte Distanz zu etablierten Verhaltensweisen, die sich auf den Philippinen – wie in jedem anderen Land auch – sicherlich im schulischen Unterricht finden lassen, leicht erreichbar war.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Anfertigung und Verwendung von Fotos von der eigenen Stadt die Fortbildung – und bei der entsprechenden Umsetzung auch den schulischen Unterricht um ein kreatives Potential bereichern kann. Es entstand eine Dokumentation der Arbeiten, für die die Teilnehmer selbst den folgenden Titel wählten: *Manila im Fenster – Geschichten hinter Fenstern*. Die dort enthaltenen Arbeiten können selbst wiederum für Unterrichtszwecke in anderen Zusammenhängen eingesetzt werden; darüber hinaus ermuntern sie zum Nachvollzug im eigenen Unterricht.

Rainer E. Wicke

Stichwort: Medienerziehung

„Guck doch mal ..." übers Fernsehen hinaus FLIMMO 1/2004 beschäftigt sich mit Clubangeboten der Sender

Um Zuschauer ans Programm zu binden, denken sich Fernsehsender immer neue Clubangebote aus. Mit den oft kommerziell ausgerichteten Angeboten soll aber vor allem auch Umsatz gemacht werden: neben Merchandisingartikeln verdienen die Betreiber ihr Geld mit Werbebannern, Klingeltönen oder Logos fürs Handy. Diese Clubangebote sind daher kaum kindertauglich. Es gibt aber auch Clubs, die Kindern viel Wissenswertes rund ums Fernsehen bieten und sie zum Mitmachen anregen. Geht es um solche Zusatzangebote, sind Eltern gut beraten, genau hinzuschauen: Der aktuelle FLIMMO sagt, worauf sie achten sollten.

Im FLIMMO oder im Internet unter www.flimmo.de (alle 14 Tage neu) gibt es darüber hinaus Bewertungen zu allen aktuellen Fernsehsendungen, die Kinder gerne sehen und noch mehr Informationen zum kindlichen Fernseherleben und zu anderen medienpädagogischen Themen.

Seit mehr als sieben Jahren berät FLIMMO in Sachen Fernsehen. Allein die FLIMMO-Broschüre wird mit einer Auflage von mehr als einer Million Exemplaren pro Jahr verbreitet – bundesweit, kostenlos und werbefrei. Ziel der Programmberatung für Eltern e.V. ist es, Medienkompetenz zu fördern. Ab sofort können Privatpersonen und Firmen die Arbeit des Vereins durch eine Mitgliedschaft unterstützen. Unterlagen und nähere Informationen erhalten Interessenten beim Verein oder direkt im Internet unter www.flimmo.de/mitgliedschaft.

Kontakt:
Programmberatung für Eltern e.V., Heinrich-Lübke-Straße 27, 81737 München, Telefon: +49/89/63808280, Telefax: +49/89/63808 290, E-Mail: flimmo@blm.de, Internet: www.flimmo.de

Internetportal zur Leseförderung

Das neue **Internetportal zur Leseförderung** in Bayern dient der Information von Schülern, Eltern und Lehrern sowie der Unterstützung aller bayerischen Schulen: bei der Leseförderung und beim Aufbau von Schulbibliotheken. Die bayerischen Maßnahmen zur Leseforderung zielen ab auf die Bildung von Netzwerken für die Frühförderung im Vorschulalter, zur Intensivierung des literarischen Lebens, zum Auf- und Ausbau multimedialer Schulbibliotheken und für eine Verbesserung von Leseforschung und Lehrerbildung.

Sie erhalten unter vier verschiedenen Rubriken Informationen:

1. Der **Gesamtkatalog** umfasst sämtliche in der Datenbank eingetragenen Rezensionen von Medien, die als Freizeitlektüre oder für Schulbibliothek und Unterricht in besonderer Weise geeignet sind, vom Kinderbuchklassiker über das aktuelle Jugend- oder Sachbuch bis hin zu CD-ROMs und DVDs. Am Ende des Besprechungstextes finden sich Tipps für die unterrichtliche Nutzung.
2. Die **Lektüredatenbank** enthält diejenigen Titel aus dem Gesamtkatalog, die sich als Klassenlektüre im Deutschunterricht eignen.
3. Das **Forum Lesen** (in Vorbereitung) bietet Materialien für die gezielte Förderung schwächerer Schuler ebenso wie Anregungen für schulische Veranstaltungen.
4. Im **Lesekalender** finden sich Hinweise auf Veranstaltungen von Schulen und außerschulischen Institutionen, die einen Beitrag zur Leseförderung oder allgemein zum literarischen Leben leisten.

In drei großen Themenbereichen stellt das neue Internetportal die wesentlichen Materialien für Organisation, Ausbau und Nutzung moderner **Schulbibliotheken** zur Verfügung:

1. **Organisation**: Grundsatzfragen und Didaktik der Schulbibliothek, Bibliotheksbetreuer, Raumgestaltung, Einrichtung u.a.
2. **Multimedia**: Bildungsmedien, Informationsbeschaffung und Recherchearbeit, Mediendatenbanken u.a.

3. **Schulbibliothek**: Unterricht, Einführungs- bzw. Sonderveranstaltungen u. a.

Schulbibliotheken bilden die Infrastruktur fur die schulische Leseförderung und neue Lern- und Unterrichtsformen; sie entwickeln sich zunehmend zum multimedialen Informationszentrum der Schulen. Dort hat literarisches Lesen ebenso seinen Platz wie die Informationsbeschaffung und -weiterverarbeitung mit allen Medien als Vorbereitung auf ein lebenslanges selbstständiges Lernen.

Alle Interessenten haben weiterhin die Möglichkeit, sich auf der KM-Homepage in den Verteiler für einen 14-tägig erscheinenden elektronischen **Lehrerrundbrief** per E-Mail einzutragen. Der Rundbrief enthält aktuelle und wichtige Informationen sowie weiterfuhrende Links.

Aus: Lehrerinfo. Ein Service des Bayerischen Kultusministeriums für Lehrerinnen und Lehrer 4/2003, S. 4

Neuer Literaturführer für die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I

Ganz neu auf dem Markt ist ein Literaturführer zu Medien zur Vorbereitung auf die Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I, der vom Institut für Bildungsmedien e. V. herausgegeben wurde: Die kostenlose Broschüre mit dem Titel „Mit Durchblick zum Abschluss. Materialien für Abschlüsse in der 9./10. Klasse" gibt einen Überblick zu über 300 Lernhilfen und Trainingssoftware für alle Schulabschlüsse in den verschiedenen Schulformen. Dieser Literaturführer ist eine unentbehrliche Hilfe für Schülerinnen und Schüler, die sich gezielt auf die Prüfung vorbereiten wollen. Geordnet nach Unterrichtsfächern macht er Angaben zum Inhalt und zu den bibliographischen Daten der jeweiligen Lernhilfen; der Führer gibt auch an, für welche Schularten die einzelnen Titel geeignet sind. „Mit Durchblick zum Abschluss" listet auch – einmalig bis dato – fächerübergreifende Materialien zum Methodentraining und zum „Lernen lernen" auf.

Nach den schlechten PISA-Ergebnissen deutscher Schüler im internationalen Vergleich haben fast alle Bundesländer die Abschlussprüfungen verschärft oder auch landesweite Vergleichstests eingeführt, um die Qualitätskontrolle zu verbessern. Die Bildungsmedienhersteller haben darauf mit einer neuen Generation von Lernhilfen, Prüfungsbüchern und Trainingssoftware reagiert, die in der Broschüre dokumentiert werden. Sie kann direkt uber das Institut für Bildungsmedien, Zeppelinallee 33, 60325 Frankfurt am Main, Telefon: 069/709046, Fax: 069/70790169, E-Mail: institut@vds-bildungsmedien.de bestellt werden. Sie steht auch als kostenloser Download auf der Webseite des Instituts unter www.vds-bildungsmedien.de unter der Rubrik „Downloads" zur Verfügung.

Europäisches Sprachensiegel 2003 Broschüre über die prämierten Preisträger

15 Einrichtungen vor allem aus dem Vor- und Grundschulbereich, die das frühe Fremdsprachenlernen besonders fördern und als Beispiel für andere gelten können, zeichnete die Präsidentin der Kultusministerkonferenz am 3. Dezember 2003 in Bonn mit dem „Europäischen Sprachensiegel 2003" aus. Einen anschaulichen Einblick in die Arbeit dieser „Projekte mit Leuchtturmcharakter" gibt eine neue Broschüre der Kultusministerkonferenz, die die Laudationes der Jury und Porträts der ausgezeichneten Preisträger enthält.

Der Wettbewerb um das „Europäische Sprachensiegel" wird auf Initiative der Europäischen Kommission jährlich europaweit ausgeschrieben und zeichnet innovative und herausragende Projekte für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen aus. In Deutschland stand der Wettbewerb, der 2003 vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz durchgeführt wurde, unter dem Motto „Fruhes Fremdsprachenlernen". Insgesamt hatten sich 73 Einrichtungen für ein „Europäisches Sprachensiegel" beworben.

Die Broschüre ist beim PAD erhaltlich: PAD, Postfach 2240, 53012 Bonn. Sie kann auch über das Internet abgerufen werden: http://www.kmk.org/pad/sprachensiegel2003.htm

„Virtuelle Fachhochschule" auf Erfolgskurs

Zahl der Studierenden steigt deutlich an

Die Zahl der an der virtuellen Fachhochschule (VFH) eingeschriebenen Studierenden steigt deutlich an. Waren im Wintersemester 2001/2002 nur 170 Studierende eingeschrieben, sind es im laufenden schon rund 600, teilte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) am Dienstag in Berlin mit. Die Vorteile der VFH sind offensichtlich: Sie ist weltweit und rund um die Uhr erreichbar. Erforderlich sind ein Computer und ein Internetanschluss. Studiert wird von zu Hause aus, flexibel und in freier Zeiteinteilung. Zunehmend schreiben sich deshalb auch berufstatige Studierende aus dem Ausland ein. Barcelona, Orlando, Wien und Hongkong werden als Wohnorte ebenso genannt wie Emden oder Hamburg-Altona.

Das BMBF fördert das Leitprojekt „Virtuelle Fachhochschule (VFH)" seit fünf Jahren mit rund 21,6 Millionen Euro. Dabei wurden zwei komplette virtuelle Bachelor-Studiengange – Medieninformatik und Wirtschaftsingenieurwesen – methodisch und didaktisch entwickelt sowie informationstechnisch realisiert. Das Projekt ist bislang im deutschsprachigen Raum einmalig.

Für die insgesamt 280 vorhandenen Bachelor-Fernstudienplätze in den Online-Studiengangen der Fachhochschulen Lübeck, Braunschweig/Wolfenbüttel, Brandenburg, Berlin, Emden, Bremerhaven und Wilhelmshaven überschritt die Zahl der Bewerbungen die der angebotenen Plätze im laufenden Semester teilweise um das Fünffache. Besonders beliebt ist der Studiengang Medieninformatik. Im kommenden Jahr werden im Studiengang Medieninformatik die ersten Absolventinnen und Absolventen ihre Bachelor-Urkunden entgegennehmen.

Die VFH organisiert das Studium länderübergreifend mit einheitlichen Studien- und Prüfungsordnungen. Unter Federführung der FH Lübeck bieten die Fachhochschulen seit dem Wintersemester 2001/2002 auch Online-Kurse und spezielle Module in der Weiterbildung an. Alle Fernstudien- und Weiterbildungsangebote der VFH sind akkreditiert und bundeln die wissenschaftliche Kompetenz eines großen Verbundes staatlicher Hochschulen.

Informationen zum BMBF-Leitprojekt VFH erhalten Sie beim Projektträger:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich 1.2 PT IAW
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: 0228/1071235
Fax: 0228/1072954
Mail: klandt@bibb.de
www.bibb.de/pt-iaw

Studienberatung und weitere Informationen zum kompletten Angebot der Virtuellen Fachhochschule erhalten sie:

per E-Mail: info@vfh.de,
telefonisch unter: 0451/300-5463,
oder im Web unter: http://www.oncampus.de

oder bei

Virtuelle Fachhochschule
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Stephensonstr. 3
23562 Lübeck
Tel.: 0451/300-5424
Fax: 0451/300-5420

Aus: BMBF-Aktuell Nr. 244/03 vom 23.12.2003

Lehrer – wohin?

Ewald Terhart: Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 2001, 246 S., ISBN 3-407-2549-8, € 11,–

Das Buch von Ewald Terhart „Lehrerberuf und Lehrerbildung" bietet einen wissenschaftlich sehr fundierten Überblick über die Geschichte und Konzepte des Lehrerberufs. Nützlich für den (älteren) Leser ist es, (wieder) zu lesen, was andere und er sich über seine Profession so gedacht haben. „Der Lehrer als geistlicher Führer, der Lehrer als eine Art Handwerker, der Lehrer als pädagogischer Künstler, der Lehrer als verbeamteter Staatsdiener, der Lehrer als Kulturvermittler, der Lehrer als personaler Erzieher, der Lehrer als Anwender und Umsetzer von Wissenschaft, der Lehrer als als Berater und ‚Entwicklungshelfer' der Schüler, der Lehrer als politischer Agent usw." (S. 90) Und immer in der Krise und Reform!

Und heute. Wieder eine Krise: „Durch den Modernisierungs- und Individualisierungsschub der letzten Jahrzehnte ist die herkömmliche Bestimmung des Verhältnisses zwischen privater (familialer) und öffentlicher (institutionalisierter) Erziehung ins Wanken geraten." (S. 109) Was folgt daraus? Eine Sozialpädagogisierung des Lehrerberufs oder/und eine Eingrenzung auf Unterrichtsfunktionen!!!

Wer kennt das nicht?

Der Gymnasiallehrer leidet (oder auch nicht) unter dem quantitativen Ausbau des Gymnasiums. Terhart weist allerdings darauf hin, dass nicht nachweisbar damit auch ein Qualitätsverlust einhergeht (S. 118 ff.). Aber auch der Gymnasiallehrer kann sich der Sozialpädagogisierung nicht entziehen. Leider formuliert Terhart seine 6 Thesen zum Gymnasiallehrer sehr predigerhaft: „Ein rationales Verständnis von und Verhältnis zur Welt, eine aus Fachlichkeit erwachsende Problemlösungskompetenz, eine von diesem Welt- und Selbstverständnis getragene besondere Verantwortung und Verpflichtung für sich selbst und das Gemeinwesen – das sind Dinge (sic!), die das Gymnasium anzustreben hat." (S. 127) Ist solch ein pädagogischer Feldwebelton wirklich angebracht? Warum begegnen einem Leser pädagogischer Bücher immer wieder solche Fanfaren zum pädagogischen Halali, die mehr der Befriedigung des Autors nach hochwertiger Moral als der Ermunterung und Ermutigung des Lesers dienen?

Das hatte dieses Buch nicht nötig, denn an vielen Stellen informiert es sachlich und nüchtern. Dies zeigt sich in der Darstellung zu Lehrerberuf und Schulautonomie. Sehr nüchtern stellt Terhart fest, dass mit mehr Autonomie keineswegs automatisch besserer Unterricht garantiert ist. Und ob der innewohnende Appell, wer mehr Selbstständigkeit hat, soll gefälligst auch besser unterrichten, sich auch erfüllt, bleibt abzuwarten. Auch Wirkungslosigkeit und Verschlechterungen könnten durch die Schulautonomie eintreten (S. 143).

Die Rolle der Erziehungswissenschaft sieht Terhart durchaus realistisch. Die Erziehungswissenschaft hat sich als Wissenschaft professionalisiert und durchgesetzt. Das bedeutet, dass sie direkt kaum mehr etwas mit der Lehrer(aus)bildung zu tun hat. Die Lehrerbildung hat sich in zwei Kulturen gespaltet: die Theorie und die Praxis. Die Lösung dieses Spannungsverhältnisses sieht der Autor in einer „klinischen Komponente". Führen ab jetzt Universitäten auch Universitätsschulen, um kompetent an der Wirklichkeit „klinische Erfahrungen" zu machen und zu reflektieren? Hierzu findet man zu wenig in diesem Buch.

Der Begriff Berufsbiographie zieht sich durch verschiedene Aufsätze, die in dem Buch versammelt sind. Damit erweitert der Autor den Blick auch auf die Entwicklungen von Lehrern nach der Ausbildung. Lehrer werden sieht er als Entwicklungsprozess. Damit reduziert er die Ausbildungszeit an Universität und Studienseminar mit Recht auf eine Anfangsphase, in der keineswegs alles für das künftige Lehrerleben „gelernt" werden kann. Es gibt ein Lehrerleben nach dem Referendariat, es gibt auch ein Lernen nach dem Referendariat. Referendar und Anfänger befinden sich in der Phase „survival stage", dem Kampf ums reine Überleben des Neulings im Klassenzimmer. „Der angehende Lehrer ist sich hier selbst das größte Problem." (S. 28 f.) Wahr, wahr! Nach circa 5 (?) Jahren gewinnt er Land unter den Füßen: „mastery stage". Und erst so ab dem 10. Jahr erleichtert „routine stage" das Lehrerleben so, dass Kapazitäten für weitere Aktivitäten frei werden. (Die Zahlen sind von mir eingesetzt, aber wohl realistisch, W. H.) Wie die Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern weiter verläuft, wie für die (vielen) älteren Kollegen „Entwicklungen" stattfinden oder zu fassen sind, darüber schweigt der Autor.

Insgesamt gesehen ein Buch, dass mit einigen Ausrutschern nüchtern und sachlich das Thema darstellt und – Gott sei Dank – Nüchternheit als Grundeinstellung für schulische Reformen ansieht.

„Aus aktuellen Beispielen für Veränderungen in öffentlich-staatlichen Bereichen weiß man, dass so mancher staatskritisch motivierte radikale Umbau zunächst immer brüllend modern daherkommt und große und einfache Lösungen verspricht." (S. 243 f.) Und dann mehr oder weniger kläglich enden.

Aber was auch immer geschieht. Es geht um das Bohren dicker Bretter. „Das ist mühsam und unspektakulär." (S. 244)

Das sollten sich Reformer und alle in und für die Schule Tätigen vor Augen halten.

Wolfgang Hammer

Warum dann nicht?

Reimann, Gereon: Wenn Kinder immer machen, was sie wollen. Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien, 2003, 160 S., ISBN 3-451-05383-7, € 8,90

Recht handlich und handhabbar kommt dieses Buch daher. Es verspricht geplagten Eltern erzieherische

Tipps (Untertitel. „Ganz ohne Strafen geht es nicht") für einen moderaten Preis, auch die Verpackung scheint aus dem Leben gegriffen: Auf dem Buchdeckel versucht sich ein rotblonder, sommersprossiger Junge dem Fotografen gegenüber in einer Trotzhaltung

Leider hält jedoch der Inhalt nicht das, was das äußere Erscheinungsbild zu suggerieren versucht. In 7 Kapiteln bemüht sich der Autor Eltern bei Erziehungsschwierigkeiten Mut zu machen und plädiert dafür, sich von „Altmeister" A. S. Neill und seinen antiautoritären Erziehungszielen zu emanzipieren. Für den Rezensenten stellt sich verblüfft die Frage, welche Eltern im Jahr 2004 sich von den kritischen Überlegungen eines Erziehungstheoretikers der 60er Jahre leiten bzw. verleiten lassen.

Reimann bemüht Fallstudien, um seinen Standpunkt zu verdeutlichen So ist z. B. der kleine, 5-jährige Jakob aufgrund seines Verhaltens ein Problem für die berufstätigen Eltern (sie besitzen „ein Geschäft mit ausgedehnten Geschäftszeiten") und für die Erzieherinnen im Kindergarten („Jakob beißt") – wohl weniger für die betreuende Großmutter (eine verkappte ‚68-erin'?) denn sie räumt das Chaos auf, das Jakob im Kindergarten hinterlassen hat. Wäre es weniger plakativ vielleicht nachvollziehbarer gewesen?

Immerhin schon in Kapitel 4 nähert sich der Autor seinem Anliegen, dem „Umgang mit Strafe". Er entwickelt den Begriff und gerät zu der Erkenntnis „Kinder müssen lernen, mit Strafen umzugehen", denn später im Leben werde es viele Arten von Strafen geben als „Ordnungsmaßnahme, Bußgeld, Abmahnung, Verwarnung . " (S 73). Mit weiteren Fallbeispielen versucht der Autor deutlich zu machen, was er meint Damian, 6 Jahre, nässt beim Spielen wieder ein. Er kommt nach Hause, will und muss die Hose wechseln. Die Eltern bestehen darauf, dass er seine Hose selbst auswäscht. Damian lernt: „... er war von nun an wieder sauber" (S. 83). Ganz dezidiert stellt der Autor aber auch fest, dass „Strafe durch Unterlassen eines Lobes oder Dankes durch die Mutter" (S. 89) nicht angemessen sei. Klara und ihre jüngere Schwester haben für die mit der Zubereitung des Mittagsessens beschäftigten Mutter einen Blumenstrauß gepflückt. Die Mutter registriert dies nicht adäquat, die Kinder sind enttäuscht. – So geht das nicht, liebe Mutter!

In diesem Stil und mit allzu offenkundigen Absichten hangelt sich der Autor durch seine Abhandlung. Natürlich – so der selbstkritische, sich selbst in Erziehungsprozessen befindliche Rezensent – war und ist Erziehung kompliziert. Aber: ein wenig mehr Analyse über die Bedingungsfelder von Erziehungssituationen, vielleicht auch über die sozio-kulturellen Implikationen, wäre hilfreich gewesen. Auf der letzten Seite des Buches heißt es plötzlich unvermittelt: „Emotionale Wärme und Konsequenz sind der Schlüssel zum langfristigen Erfolg in der Erziehung." – Wie wahr! Bitte aber auch beim Verfassen von vermeintlichen „Erziehungsratgebern"!

W. Waltemathe

Sprachverfall bei Jugendlichen?

Grimm, Hannelore: Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Peter Lang Verlag, Frankfurt/Main 2003, 261 S., ISBN 3-631-50187-0, € 45,50

Die Behauptung, jugendlicher Sprachverfall kennzeichne die Moderne, findet sich schon bei Aristoteles und wird insbesondere in den Medien toposgleich und regelmäßig wiederholt. In einer Zeitungsumfrage Mitte der achtziger Jahre meinten rund 84% der Befragten, dass sich die deutsche Sprache „zum Schlechten" hin verändere, gar 89% stimmten der Auffassung zu, dass die Fähigkeit zu angemessener mündlicher und schriftlicher Ausdrucksweise stark abgenommen habe. Es ist anzunehmen, dass sich diese Einstellung in der Bevölkerung oder gar bei Deutschlehrern nicht wirklich verändert hat

Hannelore Grimm versucht nun in einer aufwendigen, diachronen empirischen Untersuchung zu belegen, dass diese Thesen letztlich nur ein „unausrottbares Vorurteil" seien, ein Mythos gar, vorgetragen „spätestens vom fünfzigsten Lebensjahr ... und die Klagenden gehören fast alle der gehobenen Mittelschicht" an.

Dazu untersuchte sie Abituraufsätze aus fünf Gymnasien aus unterschiedlichen (west-)deutschen Bundesländern, die Jahre 46/47 bis 1993 berücksichtigend Insgesamt wurden 523 Aufsätze analysiert. Allgemein stellt Hannelore Grimm fest, dass Abituraufsätze trotz gewisser Veränderungen seit den 70er Jahren in Richtung auf mehr Textanalyse und Textinterpretation zu allen Zeiten Texte waren, die konservativen sprachlichen Prinzipien folgen und durch ein ausgeprägtes Normbewusstsein gekennzeichnet sind.

Allerdings sind Abiturienten der neunziger Jahre deutlich schreibfreudiger geworden. Die quantitative Analyse ergab wesentlich mehr Sätze und Wörter in den untersuchten Aufsätzen. Auch der Satzumfang hat wohl zugelegt, obwohl häufig behauptet wird, die heutige Schriftsprache nähere sich immer mehr der gesprochenen Sprache an. Die ermittelten Satzlängen lassen sogar auf eine komplexere Struktur schließen, vergleichbar mit journalistischen Texten renommierter moderner Autoren aus der Tagespresse.

Zugenommen hat in den Abituraufsätzen auch deutlich die Wortmenge, damit also auch die Größe des Wortschatzes. Mangelnde Ausdrucksfähigkeit, so die Folgerung von Grimm, sei auch deshalb empirisch nicht nachzuweisen. Zwar hat der Substantivanteil zugenommen, Nominalisierungen, denen man vor allem sprachökonomische Prinzipien zuordnet, seien dagegen kontinuierlich zurückgegangen, wobei das Verhältnis von Komposita zu Derivaten ziemlich konstant geblieben sei.

Umgangssprachliche Einflüsse lassen sich übrigens ebenso wenig wie der jeweils typische Ju-

gendjargon in Abituraufsatzen nachweisen Demgegenüber ist der Fremdwortanteil stark angestiegen Grimm folgert. „Diese Entwicklung ist ein Zeichen fur einen differenzierteren und spezialisierteren Wortschatz, der im Trend der Zeit liegt". Somit sei empirisch der Verfall der Schriftsprache keineswegs nachweisbar. Grimm weist dabei selbst darauf hin, dass diese fleißige und verdienstvolle Studie sich wesentlich auf die quantitative Empirie beschranken musste und zu Nachfolgeuntersuchungen anregen solle. Aber ins alte, von uns so vertraute Lamentieren uber die Jugend im Allgemeinen, die doch den uber Funfzigjahrigen nicht zuletzt auch zur Entlastung dient, sollten sich durch die Studie von Grimm zumindest einige nachdenkliche Gedanken eingeschlichen haben. Hannelore Grimm, Jahrgang 1943, scheint sich hier ihre Jugendlichkeit bewahrt zu haben. War eventuell fruher doch nicht alles besser?

Jürgen Kalb

Sehr hilfreich

Miller, Reinhold (Hrsg.): 99 Vertretungsstunden ohne Vorbereitung. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1999, 2. Auflage, 142 S., ISBN 3-407-62384-4, € 22,–

Die Tatsache, dass dieses Buch unverandert innerhalb eines Jahres in einer 2 Auflage erschienen ist, spricht fur sich. Allerdings ware die Beibehaltung des Titels der 1 Auflage („Schwellendidaktik") zielgerichteter und amusanter gewesen, ist doch das Buch – so merkt der Herausgeber im Vorwort an – für jene Lehrerinnen und Lehrer konzipiert, die die Unterrichtsvorbereitung auf der Schwelle des Klassenzimmers beginnen. Die Autorinnen und Autoren sind allesamt erfahrene Lehrkrafte aus der padagogischen Praxis, was man an den Vorschlägen unschwer erkennen kann.

Die 99 Vorschlage sind um sechs zentrale Bereiche fur die Sekundarstufe I gruppiert: Uberfachliches Lernen, soziales Lernen, Das Lernen lernen, Deutsch, Mathematik sowie, als ein gemeinsamer Teilbereich, Biologie, Geschichte und Gemeinschaftskunde. Jede Vertretungsstunde ist geschlossen auf einer Seite dargestellt und besteht aus zwei Teilen, den Hinweisen fur die Lehrerinnen und Lehrer sowie den Anleitungen für Schulerinnen und Schuler, die sich direkt an die Lerngruppen wenden und somit kurzfristig kopiert werden konnen. Die Vorbereitung ist damit allerdings spätestens an der Schwelle zum Kopierraum erforderlich – eigentlich kein Nachteil, lasst sich hierzu nur anmerken.

Die einzelnen Vorschlage schaffen einen Anreiz, sich (erneut) mit Methoden auseinander zu setzen, auf denen moderner Unterricht basiert So lauten einzelne Zielsetzungen z. B. „Ideen und Kreativität fordern", „Methodenkompetenz und Teamfahigkeit erweitern", „Kommunikative Kompetenz auf kreative Weise fordern" oder „Zeitungsartikel inhaltlich erfassen".

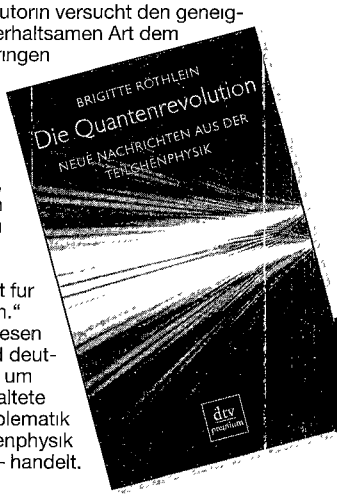
Unbedingte Voraussetzung fur die Umsetzung aller Vorschlage ist es, dass Schulerinnen und Schuler fahig sind, mit einem Partner bzw einer Partnerin oder in Gruppen zu arbeiten. Auch der jeweiligen Lehrkraft mussen Begriffe wie „Gruppenpuzzle" oder „Expertenteams" vertraut sein Trotz der Vielzahl von brauchbaren Vorschlagen, die z. T. auch sehr originell sind, enthalten einige wenige nur recht allgemein formulierte Hinweise und sind in dieser Form nicht ohne langere Vorbereitung umzusetzen So befasst sich z. B. der Vorschlag Nr. 25 mit Mustern zur Konfliktlosung. Ein absolut hochrangiges Thema für den Schulalltag, aber ohne theoretisches Vorwissen seitens der Lehrkraft ist dieser Vorschlag nicht zu bearbeiten Hier offenbart sich eine Schwache des Buches. Ohne ein entsprechend padagogisch aufgeschlossenes Klima an der Schule sind einige Vorschlage in einer Stunde, die zudem eine Vertretungsstunde darstellt, nicht zu realisieren Hierzu sind langerfristig angelegte Lernprozesse in den Klassen und im Kollegium erforderlich Aber zu dieser notwendigen Auseinandersetzung in einer auf Qualitatssteigerung bedachten Schule regt die Lekture des Buches an Es macht neugierig auf zeitgemaße didaktische Zielsetzungen und neue Methoden! Eigentlich bedauerlich ist in diesem Zusammenhang, dass ein Literaturverzeichnis fehlt, aber im Zeitalter der Internet-Suchmaschinen ein „lassliches" Manko

Wolfram Waltemathe

Was sind Quanten?

Röthlein, Brigitte: Die Quantenrevolution – neue Nachrichten aus der Teilchenphysik. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München 2004, 240 S., ISBN 3-423-24389-9, € 14,50

Um auf die eingehende Frage zu antworten reicht das Lesen des vorliegenden Buches bei Weitem nicht aus – aber die Autorin versucht den geneigten Leser in einer unterhaltsamen Art dem Verstehen naher zu bringen Im Buch schreibt die Autorin sehr treffend „Vielleicht muss man ein wenig verruckt sein, um Spaß daran zu finden, sich in die Paradoxien der Quantenphysik zu vertiefen, zumindest aber sollte man eine gewisse Besessenheit fur das Thema mitbringen."



Schon nach dem Lesen der ersten Seiten wird deutlich, dass es sich hier um eine wirklich gut gestaltete Einfuhrung in die Problematik der modernen Quantenphysik – auch fur den Laien – handelt.

Das Buch ist gespickt mit einer Vielzahl von Aha-Effekten und es bietet auch für Lehrer, welche sich im Studium einmal mit der Thematik auseinandersetzen *mussten,* viele neue Einblicke in den vergleichsweise sehr jungen Wissenschaftszweig Allerdings ist das vorliegende Buch auch für Einsteiger in die Thematik geeignet Die Autorin überschüttet den Leser nicht mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, für die ein eingefleischter Physiker schon einige Zeit des Verstehens benötigt, sondern stellt die Erkenntnisse angenehm populärwissenschaftlich dar, ohne sich dabei jedoch zu weit von der Wissenschaft zu entfernen

Zu Beginn werden dem Leser die – Eingeweihten sicher bekannten – Phänomene des Verhaltens von Teilchen beim Durchgang durch einen Doppelspalt erklärt So wird in zahlreichen Gedankenspielereien deutlich gemacht, dass sich Teilchen (die nicht beobachtet werden) wie Wellen verhalten – jedoch sobald der Weg der Teilchen nachvollziehbar wird, verhalten sich dieselben Teilchen plötzlich wieder wirklich wie *Teilchen* – Sie finden das „normal"? Na dann lesen Sie doch mal das Buch, dann finden Sie dies nicht mehr als „normal".

Ein Kapitel ist der Frage *Können mithilfe von Quanten Nachrichten absolut sicher übertragen werden?* gewidmet. Hier wird sehr anschaulich deutlich gemacht, welches riesige Potenzial in der Quantenphysik steckt Noch heute forschen Heerscharen von Wissenschaftlern an Möglichkeiten, Nachrichten sicher zu übertragen Dazu werden immer komplexere Verschlüsselungsverfahren entwickelt Mit der Quantenphysik begibt sich die Wissenschaft auf eine ganz andere Ebene und nutzt elementare Naturgesetze für die absolut sichere Übertragung Auch bei diesem ebenfalls sehr anspruchsvollem Inhalt bleibt die Autorin auf der Ebene der Populärwissenschaft

Das Buch stellt fast das gesamte „Who is Who" der Quantenphysik vor Der Leser erhält einen sehr guten Einblick in die Forschungswelt. Die Autorin öffnet Ihnen die Türen zu zahlreichen Labors auf der gesamten Welt Sie scheut dabei nicht auch kontroverse Meinungen objektiv darzustellen (so auch die Dispute zwischen Einstein und Bor). Hier liegt auch das einzige Manko des Buches – oder besser der Recherche – einige Fakten fielen einfach unter den Tisch (so wird „Eniac" und nicht der „Z3" von Konrad Zuse als *erster Computer* im Buch deklariert).

Es ist ein gut lesbares Buch über eine sehr komplexe wissenschaftliche Problematik, die sowohl für den interessierten Laien als auch für den „Physikexperten" phantastisch aufbereitet wurde.

Jens Drummer

Mehr Lebenschancen für mehr Menschen

Dahrendorf, Ralf: Auf der Suche nach einer neuen Ordnung – Vorlesungen zur Politik der Freiheit im 21. Jahrhundert (Krupp-Vorlesungen zu Politik und Geschichte, Band 3). Verlag C.H. Beck, München ³2003, 161 S., ISBN 3-406-50540-6, € 14,90

Dahrendorf machte sich schon in den 70er Jahren Gedanken zum Phänomen „Modernität" und beendete einen Vortrag in der Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks aus dem Jahr 1969 mit dem Postulat, dass es gelte „für mehr Menschen mehr Lebenschancen zu gewinnen" (aus „Politik für Nichtpolitiker" Bd. 1, dtv Stuttgart 1972, S. 363) Das mir vorliegende handliche Büchlein gibt wiederum eine Vortragsreihe (gehalten 2001/02) wieder, die mehr als dreißig Jahre danach mit derselben Forderung endet *mehr Lebenschancen für mehr Menschen.*

Aber es ist nicht so, dass der bekannte deutsche Soziologe Dahrendorf die neuesten Entwicklungen und Strömungen ignorieren würde, nur weil er seit 1993 Mitglied des britischen Oberhauses ist. In den Vorträgen klingen die Ereignisse des „nine-eleven", die Bedrohung der freien Welt durch den internationalen Terrorismus und die unilaterale Antwort der Amerikaner darauf durch

Lesenswert sind alle Abdrucke seiner insgesamt sechs sog „Krupp-Vorlesungen" vom Jahreswechsel 2001–2002 Da Dahrendorf es in jedem seiner Beiträge darauf anlegt, in knappster Form zu beweisen, dass an den meisten heutigen Vorstellungen „vieles nicht stimmt" (S. 58), blättert man oft zurück und liest viele Argumentationsgänge zweimal – wenigstens mir ging es so – um das erste, spontane „Aha-Erlebnis" auch bewusst nachzuvollziehen Einer persönlichen Gewissenserforschung kommen seine kritischen Fragen gleich, weil Dahrendorf z B den Allgemeinplatz, die westliche Welt lebe ja in Wohlstand, kritisch auf seine Berechtigung untersucht, ob denn dieser „Wohlstand" mit „Glück" gleichzusetzen sei, ob er auch von Dauer sein werde und ob er für alle gleichermaßen Gültigkeit besitze So richtet er zwischen den Zeilen versteckte, manchmal aber auch ganz offene Appelle an seine Zuhörer/Leser, ihre politischen Standpunkte zu hinterfragen. Seiner Meinung ist das auch bitter nötig, angesichts einer „haltlosen Welt " Aber nicht nur diese Appelle und ausformulierten Hypothesen regen zum Nachdenken, sondern auch seine Affinität zu Fachausdrücken „Ligaturen" (S. 44 = „tiefe Bindungen"), „Meritokratie" (S 65 = eine durch Leistung und Verdienst ausgezeichnete Gruppe), „Anomie" (S. 70 = Beliebigkeit allen Tuns), „Dystopie" (= negative Utopie), oder eigene Wortschöpfungen wie „Glokalisierung" (S 38). Mit dieser Zusammenziehung der Schlagworter „Globalisierung" (wobei für ihn Globalisierung immer zugleich Entdemokratisierung heißt) und „Lokalisierung" bezeichnet er das Paradox, dass die aktuelle medien- und verkehrstechnische Entwicklung einerseits die Welt zum „globalen Dorf" zusammenrücken lässt, während gleichzeitig auch oder gerade der moderne Mensch Halt und Orientierung in der manchmal kompromisslosen Rückbesinnung auf seine engere Heimat sucht und somit in die Intoleranz zurückfällt.

Mit formelhaften Verkürzungen (Kap. 2) „Toleranz macht Unterschiede möglich; Unterschiede machen Toleranz nötig" liefert Dahrendorf Gedankenanstöße

zu zeitlosen, aber auch hoch aktuellen Themen. (Ich denke dabei u a. an das Unwort des Jahres 2003 „Tätervolk".) In seiner Auseinandersetzung mit der Marx'schen Mehrwerttheorie und den modernen Denkfiguren zur Freizeit- und Spaßgesellschaft verweist er darauf, dass es offensichtlich zu einer fortschreitenden Schrumpfung der Arbeitszeit und somit zu einer „Arbeitsgesellschaft ohne Arbeit" kommen wird, in der es zu einer immer stärker werdenden Bedrohung der allgemeinen Freiheit und Sicherheit durch die „haltlosen jungen Männer ohne Arbeit" kommen wird. Weiteres Konfliktpotential entsteht durch die sich immer weiter öffnende Schere zwischen ganz reich und ganz arm. Da sich die sozial Deklassierten als Außenseiter nicht organisierten, stellt nicht etwa ein großer internationaler Klassenkampf im marxistischen Sinne eine Bedrohung für die freiheitlich gesinnte, auf Sicherheit bedachte bürgerliche Welt dar, sondern die zunehmende und schwer zu bekämpfende Kleinkriminalität. Diese gilt es mit „Null-Toleranz" zu bekämpfen, allerdings ohne nach dem „starken Mann" an der Spitze eines Polizeistaates zu rufen. Als überzeugter Liberaler setzt Dahrendorf auf „geduldiges Bemühen", auf die Politik der kleinen Schritte. So allein sieht er nämlich die Realisierungsmöglichkeit des Ideals von „security *and* freedom" statt lediglich von „security in freedom". Sein abschließendes Pladoyer (S. 129) richtet sich an jeden Leser / Zuhörer, sich in eine aktive Bürgergesellschaft einzubringen, anstatt sich zur immer größer werdenden Masse der „coach potatoes" zählen zu lassen, nämlich den Kartoffelchips mampfenden untätigen Fernsehkonsumenten, die sich von der realen Welt abgekoppelt haben.

Die Verwirklichung der „Weltdemokratie" als Garantie für „Freiheit und Sicherheit" ist und bleibt für Dahrendorf eine Utopie. Gerade deswegen appelliert er an alle verantwortungsbewussten Bürger, wenigstens durch ihr Handeln die oberste Maxime der „tätigen Freiheit" (S. 149) nicht zu behindern oder gar zu verhindern. *Unser tägliches und damit politisches Tun darf zumindest den Weg zu einer liberalen Weltverfassung nicht erschweren.*

Stephan Schneider

Politikerinnen sind verkleidete Politiker

Simonis, Heide: Unter Männern. C.H. Beck Verlag, München 2003, 240 S., ISBN 3-406-509592, € 19,90

Merkwürdig! Da stellt Heide Simonis doch glatt Bekleidungsregeln für Politikerinnen auf: *Nicht in zu engen Kleidern oder zu kurzem Rock erscheinen! Am besten sind das klassische unauffällige Kostüm, noch besser der Hosenanzug, gedeckte Farben, keine geblümte Kleidchen, nur ja keine Spitze und keine Rüschen.* Oder auch nicht merkwürdig: Als Petra Kelly zu ihrer ersten Bundestagsrede ans Pult eilte, angetan mit heller Hose und geblümter Bluse, wurde sie wie auf einem Spießrutenlauf von Bundestagsabgeordneten unflätig angemacht. Andererseits Die große Alte Dame der Politik, Hildegard Hamm-Brücher war immer sehr elegant in einem Kostüm gekleidet, trug nie einen Hosenanzug. Heide Simonis und Angela Merkel tragen vorwiegend Hosenanzüge, wobei von Angela Merkel – man verzeihe mir – Eleganz noch gewonnen werden muß. Und jetzt hat sich der Rezensent ein Eigentor getreten; denn Heide Simonis kritisiert in ihrem Buch *Unter Männern* zurecht, dass Politikerinnen von Männern nach ihrem Aussehen beurteilt werden, während das bei Politikern überhaupt keine Rolle spielt, es sei denn man registriert, dass Joschka Fischer der Armani-Anzug besser steht als Gerhard Schröder der Brioni. Es erstaunt deswegen, dass sich die so couragierte und selbstbewusste Heide Simonis in ihrem Buch auf dümmliche Männerklischees einläßt. Die Politikerin soll *nicht zu aufdringlich geschminkt sein! Besonders problematisch ist es, wenn eine Frau sich sexy gibt, denn dann wird sie sofort als weniger kompetent wahrgenommen.*

Nun Schluß damit, es gibt Wichtigeres im Buch *Unter Männern*, wenn auch Problemerörterungen des Frauseins in der politischen Welt interessante Eingeständnisse sind; so etwa der Verzicht auf Kinder, die eine Karriere einer Frau bremsen würden. Das hat die Politikerin mit Wissenschaftlerinnen und Wirtschaftsmanagerinnen gemeinsam. Selbst vage Hoffnungen, dass dieses Problem sich doch irgendwie irgendwann lösen lassen müsste, verhindern nicht, dass es so ist. So stellt sich das Partnerschaftliche einer Lebensgemeinschaft mit einem Mann, womöglich mit einem Mann mit eigener Karriere, durchaus schwierig dar, denn das Getrenntsein ist die Regel und nicht das Zusammensein. Bei einem Politiker scheint dies „normaler" abzulaufen, da die Partnerin zumeist Hausfrau ist und die Kinder versorgt. Selbst solche Klischees spricht Heide Simonis an, der erfolgreiche Mann sei eifersüchtig auf die erfolgreichere Frau. Das muss man jedoch nicht so ernst nehmen, meint sie dann recht hintersinnig und möchte sich im gleichen Satz von solchen Klischees trennen. Denn – und das ist der entscheidende Ansatz in ihrem politischen Leben – es kommt für eine Frau in der politischen Männerwelt darauf an, sich durch Kompetenz, Flexibilität, Überzeugungskraft und Durchsetzungsvermögen zu beweisen, so dass irgendwann die Klassifizierung *Frau, sieh mal an!* aufhört und ein politisches Zusammenarbeiten ohne Ansehen des Geschlechts möglich wird.

Und wie sehr das möglich ist, beweist sehr überzeugend die eben angesprochene Angela Merkel. Und erst die kreativen, kompetenten und witzigen Frauen bei den Grünen, da dazu mit einem gewissen Pepp im Aussehen aufwarten und der Hoffnung Zunder geben, dass die anfängliche Kleiderordnung von Heide Simonis sich überlebt. (Nun ist der Rezensent wieder bei diesem Thema – aber Heide Simonis hat damit angefangen!)

Sehr anschaulich beschreibt Heide Simonis ihre nicht immer einfache Kindheit und Jugend in einer kriselnden Familie mit dominanter Mutter und zögerlichem Vater. Bürgerlichkeit in seiner biederen Form. Dagegen revoltiert Heide Simonis sehr früh. Die Einzelheiten dieses Lebens im persönlichen Aufbruch, in der Abnabelung von den Eltern werden oft bitter reflektiert, bisweilen aber auch amüsant dargestellt. Alles in allem nicht ausgesprochen außergewöhnlich, solche Lebensläufe kennt man. Eine Politikerin gibt sich in den frühen Jahren nicht zu erkennen, wenn sie auch nach dem Motto handelt: Jetzt erst recht! In der Studentenzeit wird sehr individuell ihre politische Laufbahn geboren, Heide Simonis überzeugt durch Kompetenz und ungeheurem Arbeitseinsatz, wird anerkannt, klettert von Funktion zu Funktion in der Sozialdemokratie höher, praktisch „unbremsbar". Sie übersteht einen selbstverursachten Skandal, der manchem Anderen das Genick gebrochen hatte. Als Willy Brandt 1987 Margarita Mathiopoulos zur Pressesprecherin der Partei ernannte, waren sich alle in der Partei einig, dass diese Frau völlig unfähig sei. Alle tuschelten in der Kneipe darüber, nur Heide Simonis sagte dies lauthals vor der TV-Kamera. Sie wurde sofort von den Anderen ins Abseits geschoben, einen Willy Brandt kritisierte man nicht öffentlich. Letztlich – nach einer kleinen Büßerpause – schadete es ihr nicht, machte jedoch deutlich, dass sie spontan vorpreschen konnte, wenn sie mit Entwicklungen in der Partei nicht einverstanden war. So kennen wir sie heute.

Was noch zu sagen ist: Die Hälfte des Buches beschäftigt sich mit zeitbedingter Politik und mit Parteiprogrammen der SPD. Das hat nichts mit einer *Frau unter Männern* zu tun, wie mir beim Lesen auch klar wurde: Der Titel irritiert. Es geht eigentlich nicht darum, eine Frau unter Männern zu sein, sondern als Frau zusammen mit Männern tätig zu sein. Als couragierte und durchaus machtliebende und machtbewusste Frau. Ein sehr gescheites Buch.

Heinz Weischer

P.S. Liebe Heide, mal unter uns: Warum verrätst Du unsere deutsche Sprache, indem Du immer wiedermal statt „Veranstaltung" das englische Wort „event" gebrauchst, sogar in der Verbindung „Wahlkampfevent"? Klar, „event" klingt irgendwie jugendlich und „cool". Aber hast Du das nötig? – Eben!

Endlich eine glasklare Antwort auf Goldhagens Hasstiraden

Feldkamp, Michael F.: Goldhagens unwillige Kirche, Alte und neue Fälschungen über Kirche und Papst während der NS-Herrschaft, Olzog Verlag, München 2003, 178 S., ISBN 3-7892-8127-1, € 14,50

In der Ausgabe 2/2003 habe ich bereits zwei Veröffentlichungen zum Thema „Holocaust und die katholische Kirche" besprochen. Der Verfasser der einen Veröffentlichung war Daniel Jonah Goldhagen. Natürlich habe ich sofort wieder zugegriffen, als ich im Verlagsprogramm des Olzog Verlages Michael F. Feldkamps Taschenbuch entdeckte.

Der 1962 geborene Verfasser ist Historiker in Berlin und hat mehrere Jahre im Vatikanischen Archiv gearbeitet. Er stellt gleich im ersten Kapitel fest, dass kein Papst so eng mit der deutschen Geschichte verbunden ist wie Pius XII., weil er als Nuntius, Kardinalstaatssekretär und Papst vier Epochen der deutschen Geschichte begleitete.

1998 beauftragte Papst Johannes Paul II. Kurienkardinal Cassidy, eine „Internationale katholisch-jüdische Historische Kommission" zur Klärung der Rolle des Heiligen Stuhls zur nationalsozialistischen Judenvernichtung und zum Zweiten Weltkrieg einzuberufen, der drei jüdische Historiker und drei katholische Wissenschaftler angehörten. Diese Kommission scheiterte jedoch kläglich.

Im Herbst 2002 erschien der neue Goldhagen (Nachfolge von „Hitlers willige Vollstecker") unter dem Titel „Die katholische Kirche und der Holocaust". Zusammengefasste Behauptungen: Das ganze deutsche Volk ist für den Judenmord verantwortlich, weil es im gesamten deutschen Volk Antisemitismus gegeben habe. Michael Feldkamp stellt fest, dass Goldhagen die umfangreiche Holocaust-Literatur nur selektiv wahrnahm, nämlich nur dann, wenn sie mit seiner vorgefassten Meinung übereinstimmte. (S.60)

In den USA wurde den Thesen Goldhagens entschieden widersprochen. Feldkamp stellt fest, dass eine Auseinandersetzung mit der Geschichtsforschung für Goldhagen nicht infrage kommt. „Was Goldhagen betreibt, sind die Aneinanderreihungen von Fälschungen und Unterstellung ohne wirkliche kritische Prüfung." (S. 75) Eine beliebte Strategie Goldhagens besteht darin, die Verteidiger Pius' XII. zu diffamieren. Entlastende Belege werden verschwiegen oder solange verdreht, bis sie in Goldhagens Konzept passen.

Goldhagens theologische „Gehversuche" sind vielfach nur Versatzstücke aus Veröffentlichungen eines James Carroll und eines Norman A. Beck über vermeintliche antisemitische Textstellen im Neuen Testament. Insgesamt 450 antijüdische Auslassungen im Neuen Testament zählt Goldhagen in Anlehnung an Becks Veröffentlichung „Mündiges Christentum" auf. „Im Prozeß der Aussöhnung mit den Juden wird von Goldhagen der Kirche eine Zwielichtigkeit, Unaufrichtigkeit und Verlogenheit unterstellt, für die er insbesondere Papst Johannes Paul II. verantwortlich macht." (S. 129)

Goldhagen erörtert nicht die Frage, ob es für die katholische Kirche in Deutschland und den Papst in Rom eine Handlungsfreiheit gab. Als das Buch „Die katholische Kirche und der Holocaust" im September 2002 in Deutschland erschienen war, wurde es relativ schnell ruhig, weil das Erzbistum München und Freising eine einstweilige Verfügung gegen die Verbreitung des Buches erwirkte. Nähere Einzelheiten S. 149 ff.

Abschließend kommt Feldkamp zu dem Urteil, dass Goldhagens sog Geschichtsschreibung aus Polemik, billiger Propaganda und bewussten Falschungen besteht. Dem kann ich mich als interessierter Laie nur anschließen.

Dieter Allgaier

Tausend Tage und vierzig Jahre

Dallek, Robert: John F. Kennedy – Ein unvollendetes Leben. Deutsche Verlagsanstalt, München 2003, 759 S., ISBN 3-421-05200-X, € 39,90

Robert Dallek ist Professor fur Geschichte an der Universität Boston und Autor zahlreicher Bucher uber Politik und Personlichkeiten der amerikanischen Geschichte. Bisher gibt es jede Menge Bucher zu Kennedys Leben, Regieren und Sterben. Im Vorwort begrundet der Verfasser, warum er sein Buch schrieb, fur das er funf Jahre brauchte. Es liege neues Material vor.

John F. Kennedy war der zweite Sohn von Rose und Joe Kennedy, einem Ehepaar, das katholisch war und dessen Wurzeln aus Irland stammten Der Vater wurde am 29. Mai 1917, am Tag von Johns (von der Familie so genannt) Geburt in den Vorstand der Massachusetts Electric Company berufen, mit seinen achtundzwanzig Jahren eines der jungsten Vorstandmitglieder in einem amerikanischen Großunternehmen. Damit begann ein kometenhafter Aufstieg in die Geschaftswelt. Im Alter von 35 Jahren war er bereits Millionar Es kamen noch insgesamt sieben Kinder von Rose und Joe Kennedy auf die Welt, aber Rose war keine geborene Mutter, sowenig wie Joe ein Vater. Schon als Kind hatte Jack eine Reihe von Gesundheitsproblemen. Der Vater verlangte von Jack Hochstleistungen und schickte ihn nach Abschluss der Schulausbildung nach England, wo er bei dem Sozialisten Harold Laski fur ein Jahr an der London School of Economics studierte. Nachdem er sich von erneuten Gesundheitsproblemen erholt hatte, studierte er in Harvard, wo er in den ersten zwei Jahren nicht gerade durch gute Leistungen auffiel. Sein alterer Bruder Joe jr studierte wesentlich erfolgreicher, aber allmahlich wurden seine Leistungen in den Fachern Wirtschaft, Englisch, Geschichte und Politikwissenschaft besser 1937 wurde sein Vater Botschafter der USA in London, und er erlebte dort den Kriegsausbruch.

Trotz großer Gesundheitsprobleme wollte Jack zum Militar, im Oktober 1941 trat er in die Marine ein und vom Juli 1942 an war er fur 17 Monate Kommandant eines Torpedoschnellbootes im Pazifik. Schließlich wurde sein Boot von einem japanischen Zerstorer gerammt und in zwei Teile geschnitten Zwei Leute starben, die anderen, auch Jack, wurden ins Meer geschleudert. Sie klammerten sich an ein Wrackteil fur etwa neun Stunden, dann schwammen sie zu einem Landstreifen Die ganze Rettung war abenteuerlich und rief große Presseberichterstattung mit positiven Schlagzeilen hervor. Jack musste operiert werden und wurde am 1.3.1945 ausgemustert. Im Mai des gleichen Jahres begann er als Korrespondent fur Zeitungen zu arbeiten. Vorausgegangen war der Tod seines alteren Bruders, der bei der Luftwaffe arbeitete und dessen Maschine über dem Armelkanal explodierte.

Ich mache jetzt einen Sprung uber Jacks Eintritt ins Reprasentantenhaus und erwahne seine Wahl zum Senator von Massachusetts. 1953 trat Jaqueline Bouvier in sein Leben. Auch sie stammte aus einer hochstehenden katholischen Familie. Sie heirateten am 12.9.1953, was das gesellschaftliche Ereignis des Jahres bedeutete.

Schon Ende 1956 begann Kennedy mit der Vorbereitung zur Nominierung als demokratischer Prasidentschaftskandidat fur 1960. 1957/58 wuchsen sein Bekanntschaftsgrad und seine Popularitat. 1958 wurde er mit 73,6 % der Stimmen wieder Senator von Massachusetts. Sein Vater Joe Kennedy wurde hinter den Kulissen zum fuhrenden Akteur fur seine Nominierung als Prasidentschaftskandidat der Demokraten, am 2. Januar 1960 erklarte Kennedy offiziell seine Kandidatur, und am 13. Juli 1960 erhielt er die Stimmen von 763 Delegierten, zwei mehr als die erforderliche Mehrheit. Seine Rivalen waren Adlai Stevenson und Lyndon B. Johnson Schließlich zogen Kennedy als Prasidentenkandidat und Johnson als Kandidat fur das Amt des Vizeprasidenten gemeinsam in den Wahlkampf, obwohl sie nicht gerade Freunde waren. Bei der Fernsehdebatte zwischen Kennedy und seinem republikanischen Gegenkandidaten Richard Nixon war Kennedy uberlegen Letztenendes wurde er mit 49,72 % der Stimmen gewahlt bei einer Wahlbeteiligung von 64,5 %. Allen Dulles (CIA) und J. Edgar Hoover (FBI) behielten ihre Leitungsposten, McNamara wurde Verteidigungsminister, sein Bruder Robert (Bobby) übernahm das Justizministerium und Dean Rusk wurde Außenminister Ich ubergehe die Namen seiner engsten Berater und weiterer Minister

Seine Inauguraladresse sei eine der zwei bedeutendsten des vergangenen Jahrhunderts stellt Robert Dallek fest. Das wohl bekannteste Zitat aus dieser Rede ist: „Und so, meine amerikanischen Mitbürger, fragt nicht, was euer Land für euch tun kann – fragt, was ihr fur euer Land tun konnt." (S 283)

Kennedys Hauptaufmerksamkeit in den ersten Monaten seiner Präsidentschaft galt Kuba. Am 15.4.1961 griffen acht von Nicaragua gestartete B-26-Bomber drei kubanische Flughafen an, die aber nur funf von Castros 36 Kampfflugzeugen zerstorten. Man hoffte, dass es 1.400 Invasoren gelingen könnte, den viel starkeren Truppen Castros standzuhalten, was sich als katastrophale Fehleinschatzung erweisen sollte. Das Fiasko starkte das Ansehen Moskaus in der Dritten Welt und machte Castro zum moralischen Sieger

Am 3. Juni kam Kennedy mit seiner Frau nach Wien, um sich mit Chruschtschow zu treffen Dieser schwankte zwischen Freundlichkeit und Aggressivität. Im Mittelpunkt der Gesprache standen Deutsch-

land und die Atomwaffen. Chruschtschow wollte einen Friedensvertrag mit beiden deutschen Staaten oder, wenn dies nicht moglich war, wenigstens mit der DDR, um die Wiedervereinigung auszuschließen. Es blieb ohne Ergebnis.

Nach dem unerquicklichen Gipfeltreffen wurde Kennedys Rolle als Staatsmann nicht einfacher, und im Sommer 1961 spitzte sich die Berlin-Krise zu. Kennedy stellte fest· „Wir suchen den Frieden – aber wir werden nicht weichen " (S 373) Dies brachte ihm Lob in Amerika und Europa ein.

Am 13 August begann der Mauerbau in Berlin, und deshalb flog Vizeprasident Johnson am 18. August nach Bonn und dann nach Berlin, wo ihm hunderttausend Menschen zujubelten, als er im offenen Wagen durch die Stadt fuhr. Vorgesprache zwischen den Außenministern Rusk und Gromyko im September signalisierten das sowjetische Interesse an einer Wiederannaherung, und friedliche Koexistenz von den Sowjets zeichnete sich ab In Berlin hatte Kennedy seinen ersten Sieg im Kalten Krieg gewonnen.

Ein anderes Problem bestand darin, dass sich die USA Gedanken daruber machen mussten, wie Sudostasien vor dem Kommunismus gerettet werden konnte, denn die Bedrohung des Friedens in der Welt ging vor allem von Vietnam aus. Die USA konnten es sich nicht leisten, Vietnam fallen zu lassen, obwohl Kennedy keine Truppen entsenden wollte! Es gab lediglich 3.500 Militarberater in Sudvietnam, also eine amerikanische Beteiligung.

Die Unterstutzung der Burgerrechtsbewegung von Martin Luther King hatte Kennedy nur wenig Anerkennung der Liberalen eingebracht, dafur aber Wahler im Suden verargert Es gab eine festgefahrene Situation zwischen der wachsenden Bewegung schwarzer Aktivisten und den Verteidigern der Rassentrennung.

Chruschtschow nahm an, dass Castros Unterstutzung subversiver Elemente in Lateinamerika Kennedy bewegen konnte, gegen Kuba vorzugehen und entschied daher, Kuba in eine vorgeschobene Raketenbasis zu verwandeln, um dadurch politischen Einfluss zuruckzugewinnen Am 1. Oktober 1962 erhielt Verteidigungsminister McNamara Nachrichten uber mögliche Offensivwaffen auf Kuba, und kurze Zeit spater lieferte der Uberflug eines U-2-Aufklarungsflugzeuges eindeutige Beweise dafur. Funf verschiedene Raketenstellungen wurden entdeckt mit der Moglichkeit, zwischen 16 und 32 Raketen zu installieren. Chruschtschow hoffte wohl darauf, Berlin und Kuba gegeneinander aufrechnen zu konnen. Kennedy hielt seine Rede zur Nation und zur ganzen Welt, in der er die Krise erlauterte und seine Entscheidung zu einer Blockade Kubas bekanntgab und bezichtigte die Sowjets offen der Lüge. Siebenundzwanzig Schiffe unter sowjetischen und anderen Ostblockfahnen waren auf dem Weg nach Kuba. Am Morgen des 24.10.1962 standen Raketen kurz vor der Einsatzbereitschaft Es ging hin und her, aber schließlich akzeptierte Chruschtschow Kennedys Bedingungen, alle Offensivwaffen von Kuba abzuziehen.

Ich übergehe das Kapitel 17, in dem der Autor darlegt, wie sich Kennedy trotz aller Widerstande fur die Burgerrechtsbewegung mit ihrer Zentralfigur Martin Luther King engagiert

Im Januar 1963 beschloss Kennedy, zur Jahresmitte eine Reise nach Europa zu machen, um die Alliierten wieder um sich zu scharen. „Die Reise vom 23 6 bis 2 7.1963 war ein einzigartiger Triumpf offentlicher Diplomatie." (S. 568) Drei Funftel der West-Berliner Bevolkerung kamen auf die Straße, um ihn zu begrußen Dabei fiel auch der bekannte Spruch: „Ich bin ein Berliner." Chruschtschow war begeistert von Kennedys Vorschlag, ein oberirdisches nukleares Teststoppabkommen mit den USA abzuschließen, was der amerikanische Senat am 24 9.1963 mit 80 zu 19 Stimmen billigte. „Der Vertrag – das erste signifikante Waffenkontrollabkommen zwischen den Vereinigten Staaten und der UdSSR – war ein Meilenstein.. " (S 577)

Nach seiner Ruckkehr musste Kennedy sich wieder mit der Problematik der Burgerrechtsbewegung beschaftigen Eine Rede von Martin Luther King („Ich habe einen Traum") hat ihn tief beeindruckt Zwischen Ende September und der dritten Novemberwoche sturzten sich Demokraten und Republikaner in eigensuchtige Manover wegen des von der Regierung vorgelegten Burgerrechtsgesetzes

Als Einstieg in den bevorstehenden Wahlkampf plante Kennedy fur November Reisen nach Florida und Texas. Bevor sich Kennedy am Morgen des 21 November bereit machte, nach Texas abzureisen, hatte er noch ein Gesprach im Oval Office Jackies Teilnahme an der Reise gab den Menschenmengen und der Presse etwas, woruber man reden und schreiben konnte, und Dallas war wohl schon vorher als kein angenehmer Aufenthaltsort anzusehen. Secret Service und das FBI sollten den Prasidenten vor moglichen Bedrohungen auf seiner Reise vor allem in Dallas schützen, kummerten sich aber mehr um die Ultrarechten, als um einen moglichen Attentater der radikalen Linken. Aus diesem Bereich stammte Lee Harvey Oswald, ein mental ungefestigter Versager, der fast drei Jahre lang in Russland gelebt hatte und sich offen mit Castros Kuba identifizierte. Kurz nachdem der Besuch des Prasidenten angekundigt worden war, hatte er sich per Post ein italienisches Gewehr bestellt. Er feuerte dreimal aus dem funften Stock eines Lagerhauses, als die offene Wagenkolonne des Prasidenten vorbeifuhr. Die zweite Kugel traf Kennedy ins Genick, die dritte in den Hinterkopf. Um 13.00 Uhr teilten die Arzte im Parkland Memorial Hospital Dallas seiner Frau mit, dass ihr Mann tot sei.

„In den vierzig Jahren seit Kennedys Ermordung haben Familie, Freunde und das ganze Land darum gekämpft, sich mit diesem sinnlosen Mord auseinanderzusetzen " (S 647) Der tragische Tod ihres Mannes schien Jackies Wut uber seine Frauengeschichten weggewischt zu haben. Sie und ihre sechs und drei Jahre alten Kinder nahmen an seiner Beerdigung in Arlington teil. Sein Bruder war am Boden zerstort.

Dallek hat an verschiedenen Stellen seines Buches Bezug auf die Gesundheitsprobleme Kennedys (Magen- und Harnwegsprobleme, Morbus Addison, Ruckenschmerzen) sowie auf seine Promiskuität genommen. Ich habe dies bewusst nur am Rande einfließen lassen, weil fur mich andere Dinge im Vordergrund standen Von einem Rezensenten erwartet man naturlich auch eine Bewertung des Buches, und ich will mich nicht davor drucken. Wer viel Zeit zum Lesen hat und sich fur die USA interessiert, dem kann ich die Lekture nur empfehlen, wobei ich allerdings eine kleine Einschrankung machen mochte: Auf viele Einzelheiten (wer, wo, wann, was) hatte man verzichten konnen.

Dieter Allgaier

Chronologie des Kanzlersturzes

Schreiber, Hermann: Kanzlersturz – Warum Willy Brandt zurücktrat. Econ, München 2003, 270 S., ISBN 3-430-18054-6, € 22,–

Ende 2003 bescherte uns das Fernsehprogramm der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten einen reißerischen zweiteiligen Dokumentarfilm zum Rücktritt von Willy Brandt „Im Schatten der Macht". Dem Drehbuchautor und Regisseur stand Hermann Schreiber mit Rat und Tat zur Seite, der von 1964 bis 1979 als SPIEGEL-Reporter und Kolumnist selbst Augenzeuge, wenn nicht gar Vertrauter des ersten SPD-Kanzlers der Bundesrepublik war. Im Econ-Verlag hat Schreiber nun den Kanzler-Sturz selbst beschrieben: *„Hermann Schreiber, Kanzlersturz. Warum Willy Brandt zurücktrat. München 2003, 271 Seiten".*

Schreiber war nicht nur häufig Begleiter Willy Brandts, er kann auch packend und spannend die tragischen letzten Wochen und Monate der SPD-Legende zu Papier bringen. Fast liebevoll schont er Willy, wenn es allzu persönlich werden konnte, bewundert er doch vor allem seine staatsmännischen Leistungen, die dann mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurden. Allerdings verschweigt er keineswegs die resignativen Augenblicke des Kanzlers, auch nicht seinen Besuch auf Helgoland, als er angeblich an Selbstmord dachte. Nur bei den immer wieder zu Spekulationen Anlass bietenden Frauenaffären wahrt Schreiber – fast – die Diskretion.

Schreiber kennt aber nicht nur Willy Brandt sehr genau, er weiß aber vor allem, und das macht das Sachbuch so lesenswert, immer wieder die Perspektive zu wechseln.

Detailgenau und sensibel beschreibt Schreiber vor allem den DDR-Spion und Hauptmann der Nationalen Volksarmee Gunter Guillaume, dessen Entlarvung vordergründig zum Rücktritt Brandts führte, Guillaumes Loyalitätskonflikte und dessen Skrupel seinem eigenen Sohn gegenüber. Guillaumes Lebensweg, so wenigstens Schreiber, wirft im Nachhinein die Frage auf, ob es wirklich nur eine Option und eine Loyalität bei Guillaume gegeben habe. Wollte er überhaupt irgendwann den Kanzlersturz riskieren?

Andere Perspektiven eröffnet Schreiber gleichfalls: Was wollte Herbert Wehner, mächtiger Fraktionsvorsitzender der SPD und stellvertretender Parteichef? War Gunther Nollau, der Chef des Bundesamts für Verfassungsschutz, wirklich der Vertraute von Wehner? Und welche Rolle spielte der ehrgeizige Hans-Dietrich Genscher, damals noch Innenminister und in seinen eigenen Plänen schon designierter Vizekanzler und Außenminister?

Kanzler Brandts Regierungsstil mit seinen politischen Visionen, seiner eher hedonistischen Lebensweise und seiner naiv-offenen Vertraulichkeit gegenüber Journalisten charakterisiert Schreiber gern als „Government for journalists". Dies musste auf Dauer zu Konflikten mit dem asketischen Wehner und dem ehrgeizigen Genscher führen, die, so Schreiber, in entscheidenden Momenten die nötige Loyalität zu Brandt missen ließen. Auch die gedemütigte Ehefrau Ruth Brandt versuchte erst gar nicht, ihren Mann von einem Rücktritt abzubringen. Selbst langjährige Vertraute Brandts wie die Journalisten Harpprecht und Gaus sowie die Minister Bahr und Ehmke sahen schließlich, dass sie in Brandts persönlicher Krise kein Gehör mehr finden konnten. Und so kam vieles zusammen: Der triumphale Wahlsieg von 1972, die Friedensnobelpreisehrung 1973, der Spionagefall 1974 und die zermürbenden Mühen des politischen und privaten Alltags. Willy Brandt nahm eine Auszeit, nicht ohne später als Ikone der Sozialdemokratie wieder aufzutauchen.

Jürgen Kalb

Die Tschechische Republik – Mitglied der EU vom 1. Mai 2004

Pogatschnigg, Ilse M.: Die Tschechische Republik und die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik der EU. Peter Lang Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/Main 2003, 115 S., ISBN 3-361-51065-9, € 24,50

Die Tschechische Republik (CR) wird am 1. 5. 2004 Mitglied der EU. Die Verfasserin untersucht in ihrem Buch den Anpassungsprozess der CR an die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) der Europäischen Union. Da bisher zumeist wirtschaftsrelevante Vorschriften im Blickpunkt des Interesses gestanden haben, ergänzt diese Darstellung die Informationen über die einzelnen Stadien des Beitritts der CR zur EG. Mit dem Tage des EU-Beitritts muss die CR – wie auch die anderen neuen Mitgliedsstaaten – grundsätzlich den gesamten gemeinschaftlichen Besitzstand (acquis communautaire) übernehmen und umsetzen; i. e. die rechtlichen Vorgaben der EU lassen der CR keinen großen Gestaltungsspielraum.

Die Arbeit zeigt nun in ihrem Hauptteil auf, inwieweit die CR als assoziierter nicht beigetretener Staat an der GASP teilnimmt und wie deren ‚rechtliche Ausformung und institutionelle Heranführung' sich darstellt. Ilse M. Pogatschnigg schildert, dass einerseits sowohl Brüssel als auch Prag stark daran interessiert sind, durch die GASP die Westbindung zu festigen, andererseits Brüssel durch die geographische Nähe, Sprach- und Kulturkenntnisse der CR die Chance erhält, Russland und den Raum der ehemaligen SU differenzierter zu betrachten.

Die Autorin verweist aber auch darauf, dass durch die Erweiterung der EU von 15 auf 25 Staaten eine gemeinsame Außenpolitik immer schwieriger wird, insbesondere dadurch, dass die Diplomatie sich oft im ‚rechtlichen Graubereich' abspielt, i. e. rechtliche Entscheidungsfindungen nur sehr schwer möglich sind, man also auf Kompromisse angewiesen ist. Kritisch anzumerken ist, dass im Buch sowohl die umstrittenen Benes-Dekrete nicht erwähnt werden, die zwar heute keine rechtliche Wirkung mehr entfalten, aber die nach dem Ende des zweiten Weltkrieges die Rechtsgrundlage für die Enteignungen und Vertreibungen von Deutschen und Ungarn aus der damaligen CSSR bildeten, als auch nicht das gegen das EG-Recht verstoßende Amnestiegesetz von 1946, das ‚alle Akte der gerechten Vertreibung an Deutschen' straffrei stellte, aber kein Hindernis für einen EG-Beitritt der CR darstellt.

Ohne Kenntnis dieser Fakten ist es nur sehr schwer zu verstehen, weshalb die CR am 9. 4. 2003 das schlechteste Beitrittsergebnis aller 10 neuen

Mitgliedsstaaten erhielt (489 von 565 Stimmen incl. 39 Nein-Stimmen).

Aus dem Inhalt: Die Grundlagen der tschechischen Rechtsordnung – Die GASP und Tschechien vor dem Beitritt – Das Europaabkommen als vertragliche Basis der Beziehungen – Die Europaische Sicherheits- und Vorteidigungspolitik und Tschechien – Die Beitrittsverhandlungen Insgesamt stellt diese Arbeit fur den fachlich interessierten Leser eine willkommene Wissenserweiterung dar

Dieter Goertz

Abhängigkeit von Kultur und Religion?

Kuenzlen, Gottfried: Die Wiederkehr der Religionen – Lage und Schicksal in der säkularen Moderne. Olzog Verlag, München, 2003, 207 S., ISBN 3-7892-8122-0, € 19,90

Der Autor (1945) ist Inhaber des Lehrstuhls fur Evangelische Theologie und Sozialethik an der Universitat der Bundeswehr Munchen. Im Vorwort verweist er darauf, dass das Buch auf der Grundlage früherer Vortrage und Veroffentlichungen entstand, fur diese Ausgabe erganzt und aktualisiert wurde. Die Tatsache, dass heutzutage sehr viele Bücher auf diese Weise zustande kommen, beweist noch nicht, dass es sich um etwas Nachahmenswertes handelt. Denn zunachst fallt wohl die Suche nach einem passenden Titel nicht leicht, und dann geht es darum, die Texte unter diesem Titel in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Dies gelingt keineswegs immer, auch nicht beim vorliegenden Buch.

Kuenzlen beginnt vielversprechend mit der gegenseitigen Abhangigkeit von Kultur und Religion (mit geschichtlichem Uberblick seit der Aufklarung) und schildert nuchtern die Entmachtigung des Christentums im heutigen Europa Dann zeigt er auf, wie vor allem außerhalb Europas (von den USA bis zum Hinduismus), jedoch auch in Russland und Ex-Jugoslawien, die Religion mit Macht wiederkehrt, die Politik tiefgreifend beeinflusst. Wahrend Asien schon immer multireligios war, hatte das Christentum in Europa eine Monopolstellung eingenommen, die inzwischen verloren ging Westliche Rationalitat plus östliche Spiritualitat ergibt das Phanomen der Esoterik. Synkretismus und Eklektizismus, westlich-einseitig verstandene Reinkarnation, Flucht weg von Gott hin zum Göttlichen, Angst vor dem Personalen kennzeichnen die heutige Situation.

Dieses Kapitel und auch das folgende passen zum Titel: Esoterik allgemein, die Ausspragung in der Form von New Age, der stets an Bedeutung zunehmende Fundamentalismus in verschiedenen Religionen, die Frage nach der Religionsfreiheit in einer pluralistischen Gesellschaft gehoren zum Thema. Doch dann begibt sich der Verfasser zu sehr und oft zu theoretisch auf das Gebiet von Staatsrecht und Soziologie. Religion, Politik und Ethik im liberalen Verfassungsstaat nehmen breiten Raum ein, mit den Totalitarismen seit der Französischen Revolution, mit dem Thema „Gott in der Verfassung". Ausgehend von der Frage nach der Person, von der Definition, wann menschliches Leben beginnt und endet, wendet sich Kuenzlen ausfuhrlich dem Gebiet der Bioethik zu. Anschließend stellt er die Grundlinien der Religionssoziologie von Max Weber und Emile Durkheim vor, arbeitet breit die Unterschiede zwischen den beiden heraus. Sodann warnt er vor den Gefahren und Grenzen der Religionstheorie Erst im abschließenden Ausblick kehrt er zum eigentlichen Thema des Buches zuruck, wenn er darlegt, wie die Zukunft Europas mit der Zukunft des Christentums eng zusammenhangt. Vor allem hier warnt er eindringlich vor Blauaugigkeit. Die nuchterne Analyse der Situation („Die Stunde Allahs?") mundet (nicht direkt ausgesprochen, doch in der Sache klar) in eine Anwendung der Situation des Herrn Biedermann und seiner Brandstifter auf Deutschland.

Die kurzen, offenen Fragen klingen nicht nur mahnend, sondern ziemlich pessimistisch.

Der Verfasser verzichtet bewusst auf wissenschaftlichen Apparat, die Bibliographie findet sich jeweils in den Fußnoten. Etwas zu viele Zitate sowie eine streckenweise recht umstandliche Sprache erschweren die Lekture. Dazu kommt, dass Kuenzlen allzu haufig erwahnt, dass er den folgenden Sachverhalt nur verkurzt bringt, nicht naher behandeln kann, dass er nicht mit Vor- und Ruckverweisen spart. Außerdem storen einige Druckfehler in dem sonst sehr sorgfaltig gedruckten Buch.

Was außen draufsteht, ist nicht unbedingt drin Etwa die Halfte des Inhalts lohnt die Lekture (zum Beispiel der Vergleich zwischen dem sakular-politischen Messianismus in Europa und der religiospolitischen Variante in den USA). Die andere Hälfte bringt, wegen umständlicher und nicht immer uberzeugender Argumentation, wenig Gewinn. Auf das Christentum bezogen bietet die Wiederkehr der Religion im Titel eher sparliche Perspektiven

Rudolf Kerscher

Lebensentwürfe – Lebensrealitäten: Vom Großen im Kleinen

Weischer, Heinz: Leben, Lieben, Sterben – Lebensbilder aus der Nachbarschaft. Klartext Verlag, Essen 2004, hrsg. v. Hammer Geschichtsverein e.V. (= Rückblicke Nr. 6), 302 S., 171 Abb., ISBN 3-89861-262-7, € 16,90

„Die Fiktion sucht sich reale Bilder und Episoden, aufgereiht zwischen Geburt und Tod" (S 81) – Dieses Zitat umreißt pragnant und zugespitzt, worum es in Heinz Weischers neuem Buch inhaltlich und formal geht. Hatte er im 2003 erschienenen „Heinz Weischer . reitet für Deutschland" vorwiegend Satirisches und Polemisches aus der „großen Welt" seines lan-

gen Auslandslehrerlebens (wieder)veröffentlicht, so befasst sich sein neues Buch mit den Lebenslaufen von 10 Menschen, die allesamt in irgendeiner Form verwurzelt und verwachsen sind mit der auf den ersten Blick „kleinen Welt" der westfalischen Heimat Weischers.

„Was soll daran relevant oder von Interesse sein fur uns Auslandslehrer? Was rechtfertigt eine Rezension des Buches an diesem Ort?" – konnte man sich fragen.

„Vieles, wenn nicht alles an dem Buch" – lautet meine Antwort, die ich im Folgenden begrunden werde.

Da ware zunachst einmal die Frage nach der Motivation fur das Schreiben eines solchen Buches aufzuwerfen: Jeder von uns Auslandslehrern, sicherlich in unterschiedlicher Ausprägung, bedingt durch unterschiedliche Ausgangsfaktoren, wurde bei seinen Auslandstatigkeiten mit dem Problem konfrontiert, Bekanntes aufgeben zu mussen, Vertrautes aus den Augen zu verlieren, vorubergehend oder langerfristig entwurzelt zu werden, jeder von uns hat seine Strategien entwickelt bei der Konfrontation mit diesem Problem.

Heinz Weischer ist es literarisch angegangen, indem er bei Heimaturlauben und wahrend seiner (kurzen) Dienstttätigkeiten in Deutschland durch akribische historische Recherchen und Befragungen von Zeitzeugen die verblassenden Erinnerungen an seine Wurzeln in seiner westfalischen Heimat wachgehalten, aufgefrischt und zu literarischem Leben erweckt hat.

Heraus gekommen ist dabei ein Werk, – und auch deshalb ist es an diesem Ort empfehlenswert – das eben nicht sentimentalisierend oder gar heimattumelnd eine „kleine Welt" glorifiziert, sondern in zehn Einzelbiographien ein Panorama menschlichen Lebens, Liebens und Sterbens vor dem geschichtlichen Hintergrund des 20. Jahrhunderts entwickelt, in einer stilistisch variablen, oft unnachahmlichen Form, bereichert durch 171 Abbildungen aus verschiedenen Archiven

So erfahren wir, um nur einige der Biographien kurz anzusprechen, vom langen, gesellschaftliche Normen oft sprengenden Leben der Trudi Ahlbrink, Jahrgang 1910, die sich durch die bewegten Zeiten der ersten Halfte des 20. Jahrhunderts tanzt, um schließlich in der Nachkriegszeit „Karriere" als legendare Ruhrgebiets-Imbissbudenbesitzerin zu machen; vom „gefahrenreichen und konsequenten Leben" des Theodor Weischers, Jagdflieger im 1 Weltkrieg, verwickelt in die politischen Wirren der unmittelbaren Jahre nach dem 1 Weltkrieg und zeit seines Lebens uberzeugter Monarchist; vom „genugsamen und dienenden" Leben der Anna Grund, geb. 1882, in einfachen landlichen Verhaltnissen aufgewachsen, die es durch Demut und Arbeitseinsatz schafft, trotz schwierigster politischer und privater Bedingungen ein zwar entbehrungsreiches, aber wurdevolles Leben zu leben; vom kurzen Leben und frühen, sinnlosen Tod des Heinz Huchtkemper auf dem Schlachtschiff „Bismarck"; vom „langen und geheimen Tod" der Seelsorgshelferin Karin Schmidt, die an der bigotten Sexualmoral der katholischen Kirche der 50er und 60er Jahre zugrunde geht; und – last but not least, hier schließt sich der Auslandslehrerkreis – von der „kurzen Liebe und dem heimatfernen Hitzetod des Bernhard Kottkamp", der vor der Wende zum 20. Jahrhundert von Westfalen nach Chile auswandert, kurzfristig sein privates und berufliches Gluck findet in einer der zahlreichen Minen des Salpeterbooms und dort schließlich auf einem der Wustenfriedhofe beerdigt wird

„Das ist eine andere Geschichte" – werfen Protagonisten oder auch Randfiguren der Biographien des Öfteren wie unbeabsichtigt ein. Der Satz lasst hoffen, dass Heinz Weischer auch diese Geschichten bald zum Leben erwecken und dem vorliegenden ein weiteres Buch folgen lassen wird

Werner Beckmoller

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: € 100,–
☐ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 50,–
☐ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 50,–
☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 25,–

(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:

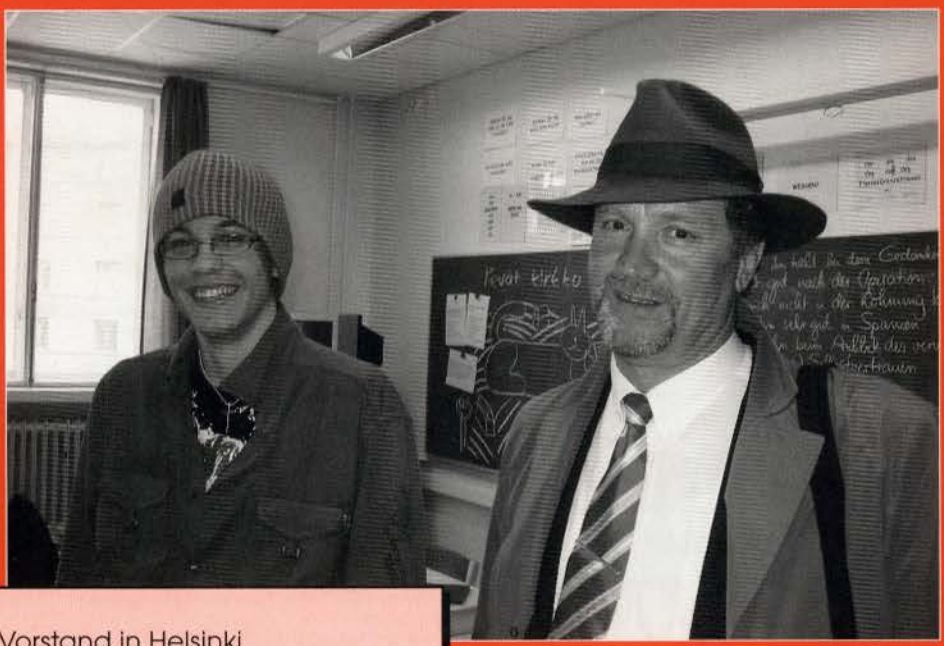
.....

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)

Nr. 3 51. Jahrgang • August 2004

Der deutsche Lehrer im Ausland



VDLiA-Vorstand in Helsinki

Dialog der Kulturen

Paraguay Plurilingüe

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

51. Jahrgang – August 2004

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Uspenskaja 60h
65045 Odessa
Ukraine
Tel./Fax 0038048-7150122
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. (06101) 582897, Fax 0049-6101-582733
Ida-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (0251) 690131
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (0251) 690133
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. (0251) 690136
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

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

Titelfoto:
Kopfbedeckungskulturen im Dialog
VDLiA-Vorsitzender Gries und ein Schüler der DS Helsinki

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 2003/2005 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender
Friedrich-Naumann-Straße 17, D-34131 Kassel
Tel. (0561) 3160658, Fax 0049-561-3141 76
gries@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER,
Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Albachtener Straße 99d, D-48163 Münster
Tel. (02536) 440 oder 445, Fax 0049-2536-446
schneider@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreiswaldstraße 21, D-64668 Rimbach
Tel. (06253) 85146, Fax 0049-6253-87245
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER
Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52208830, Fax 0049-40-52208832
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (04101) 371326, Fax 0049-4101-372815
peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen
Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (04403) 64218, Fax 0049-4403-910118
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte
Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (0351) 4521025, Fax 0049-351-4521021
lother@vdlia.de

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung
Uspenskaja 60h, 65045 Odessa, Ukraine
Tel./Fax 0038048-7150122
dederding@vdlia.de

Wolfgang Tiffert
Parkstraße 49, D-26605 Aurich
Tel. (04941) 938855
tiffert@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	**€ 100,–**
Programmlehrkräfte	**€ 50,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	**€ 50,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 25,–**

Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294675 (BLZ 21550050),
Postbank München, 177288-805 (BLZ 70010080).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* 146
Bildungsräume – Bildungsträume: 27. Hauptversammlung vom 2.–5.8.2005 in Dresden 148
„Schriftleitung ausgeflaggt" – In eigener Sache *(Dr. Hans-Martin Dederding)* 149
Abschiedsbrief von Herrn Lauk aus dem Auswärtigen Amt 150

VERBAND

Regionaltreffen Schleswig-Holstein *(Hannelore Breyer-Rheinberger, Lothar Rheinberger)* 151
Treffen der Regionalgruppe Nord-West *(Wolfgang Tiffert)* 152
Persönliche Nachrichten 153
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 154

AUSLANDSSCHULWESEN

Mehr Attraktivität durch Leistungsevaluation? *(Marc Thomas Bock)* 155

SCHWERPUNKT

Impressionen aus Europas Norden 157
Bildungstraumland Finnland? *(Karlheinz Wecht)* 158
Schulbildung in Finnland *(Dr. Riitta Piri, Rainer Domisch)* 164
Deutsche Schule Helsinki – Einblicke und Ausblicke *(Claudia Junge-Lehtovuori)* 170
Regionale Fortbildung in Nordeuropa – eine Erfolgsgeschichte *(Hans-Peter Richter)* 175
Zur Situation der deutschen Sprache in Schweden *(Dr. Gerhard Austrup)* 177

EUROPA

90 Jahre deutschsprachiger Unterricht am Istanbul Lisesi *(Michael Schopp)* 181

NAHER OSTEN

Im Dienste des Dialogs der Kulturen *(Helmut Burkard)* 185
Frische Datteln, zwei Gläser Tee und ein Lacheln *(Andreas Goletz-de Ruffray)* 192

AMERIKA

„Flexibilität" *(Denise Estrada Wiese)* 194
Max-Uhle-Schule auf neuen Wegen *(Silvana Cornejo, Dieter Gotthardt, Birgit Lahser)* 195
Vom Rio Grande bis Kap Hoorn – DaF als einigendes Band *(Manfred Egenhoff)* 196
Paraguay Plurilingüe: Castellano, Guaraní und ... Deutsch? *(Gerhard Strecker)* 198

UNTERRICHT

Deutscher Fachunterricht im Fach Chemie *(PD Dr. Achim Habekost)* 203

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Im Dialog mit der Kunst *(Karin Rottmann, Rainer E. Wicke)* 212

FEUILLETON

Schönes Schullandheim *(Dr. Hans-Martin Dederding)* 219
Von den Brombeerjahren und dem sanften Abschied *(Heinz Weischer)* 223

REZENSIONEN

Die tägliche Unterrichtsrealität Deutsch als Fremdsprache *(Manfred Huth)* 225
Erkenne dich selbst *(Manfred Sauer)* 226
Schmidt Schnauze? *(Jürgen Kalb)* 226
Zwischen Ergebenheit und Eigenmächtigkeit *(Herbert Krieger)* 227
Italienische Wanderer *(Margit Fritton-Ackermann und Bernd Ackermann)* 230
Erfindungen des Mittelalters *(Gabriele Große)* 231
Eine Katastrophe für unsere Enkelkinder *(Dieter Allgaier)* 231
Eine tragische Epoche ist vorüber *(Dieter Allgaier)* 232
Saddam Husseins Ende *(Stephan Schneider)* 233
Der gute (oder sogar Väterchen) Stalin? *(Eckehart Knop)* 234
Das Thema ist immer noch und wieder aktuell *(Eckehart Knop)* 235
Rätsel Osterinsel *(Manfred Sauer)* 235
Friedhof der vergessenen Bücher *(Heinz Weischer)* 236
Zum Thema Balkan *(Dr. Alexander Rubel)* 237

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wenn Sie dieses Heft in Händen halten, sind die meisten von Ihnen aus den Ferien zurückgekehrt. Das neue Schuljahr hat begonnen oder die zweite Hälfte... Für den Vorstand hat ganz klar die zweite Hälfte begonnen, nicht an unseren schulischen Arbeitsplatzen, aber doch, was die Vorstandsarbeit betrifft. Entsprechend nahm und nimmt das Thema „27. Hauptversammlung" auf unseren Vorstandssitzungen in zunehmendem Maße Raum ein. Der Termin ist klar: 03.– 05.08.2005, der Ort auch: Dresden. Nun geht es um die inhaltliche Gestaltung. Nach der allseits gelobten, abwechslungsreichen und außerordentlich motivierenden 26. Hauptversammlung in Passau ist es sicher schwer, Gleichwertiges entgegenzusetzen. Trotzdem wollen wir bei der in Passau eingeschlagenen Linie bleiben und auch in Dresden versuchen, anhand von Beispielen von „good practice" gemeinsam Perspektiven zu entwickeln. Das gewählte Motto „Bildungsräume – Bildungsträume" bietet dazu reichhaltige Ausgestaltungsmöglichkeiten.

„Good practice", das war auch das Stichwort für die Auslandssitzung des Vorstandes, die in dieser Amtsperiode vom 18. bis zum 23. Mai 2004 in Helsinki stattfand. PISA-Testsieger Finnland ist – wie wir vor Ort erfahren mussten – geradezu zu einem Wallfahrtsort für Vertreter des deutschen Bildungswesens geworden. Auch wir wollten natürlich das Gelesene mit eigenen Augen sehen und überprüfen, wobei der Frage, wie sich in solch einem Umfeld eine Deutsche Schule positionieren und behaupten kann, besonderes Augenmerk gewidmet wurde. In Gesprächen mit Vertretern der DS Helsinki, einer (staatlichen) finnischen Schule und nicht zuletzt dank der sehr guten organisatorischen und inhaltlichen Betreuung durch unser Mitglied Rainer Domisch, seit langen Jahren Fachberater zuerst der ZfA, jetzt direkt angestellt von der finnischen Bildungsbehörde, erhielten wir trotz der kurzen Zeit, die uns zur Verfügung stand, einen deutlichen Eindruck vom finnischen Schulwesen und seinem Einfluss auf die Arbeit der Deutschen Schule. Karlheinz Wecht gibt in diesem Heft (vgl. S. 158) seine Eindrücke und die Ergebnisse des – durch die gemeinsamen Besuche angeregten – intensiven Meinungsaustausches im Vorstand in sehr persönlicher Weise wieder. Ergänzt werden seine Erfahrungen durch einen Überblicksartikel von Dr. Riita Piiri, Ministerialrätin a. D. im Finnischen Bildungsministerium und Rainer Domisch sowie Beiträge mit dem Erfahrungshintergrund der DS Helsinki und Stockholm. Das in Helsinki Erlebte wird die beteiligten Mitglieder des Vorstands noch lange beschäftigen und die finnische Schulpraxis soll auch eines der Themen der 27. Hauptversammlung sein. Herr Domisch hat sein Kommen schon zugesagt.

Ähnlich wie Herr Domisch wird uns dort auch ein anderer unserer Autoren zur Verfügung stehen, allerdings mit einem völligen anderen Thema. Helmut Burkard gehört zu den Kollegen, die auch nach dem Eintritt in den Ruhestand von ihrer pädagogischen Passion nicht lassen können. In seinem Artikel in diesem Heft berichtet er von seiner siebenjährigen Tätigkeit am Konservatorium in Amman (ich wiederhole, nach seiner Pensionierung!), wo er arabischem Publikum europäische klassische Musik naher bringen konnte. Warum nicht ein Gleiches umgekehrt versuchen? Herr Burkard hat sich bereit erklärt, uns auf der 27. HV in Dresden einen Einblick in arabische Musik zu geben. Ein ungewöhnlicher Beitrag, aber eben das können deutsche Auslandslehrer auch!

Auch die übrigen Beiträge des vorliegenden Heftes bieten eine gute Mischung dessen, was das Auslandslehrerleben ausmacht: Fachliches, Pädagogisches, Darstellungen aus Schulen und natürlich die unvermeidlichen Palmen. Lassen Sie sich davon zu eigenen Beiträgen inspirieren!

Zu den Geschäften, die vom Vorstand in der letzten Zeit besonders vorangetrieben wurden, gehört die Ausgestaltung der „Insidertipps" auf unserer Webseite. Auch wenn die Information ausreisender Auslandslehrkräfte durch die ZfA – im Vergleich zu früheren Jahren – sehr viel professioneller betrieben wird – man vergleiche nur den sehr klaren Internetauftritt –, gibt es doch genügend Hinweise, die aus ganz konkreter Erfahrung vermittelt werden können. Zu unseren Tipps wie auch anderen internen Informationen gelangen Sie, wenn Sie auf unserer – frei zugänglichen – Homepage an der vorgesehenen Stelle Ihren Nachnamen und Ihre Mitgliedsnummer eingeben (Falls Sie Ihre Mitgliedsnummer vergessen haben, wenden Sie sich an unseren Schatzmeister: wecht@vdlia.de). Es ist uns

bewusst, dass unsere Insidertipps noch auf längere Zeit eine Baustelle sein werden, aber das Baugerüst ist vorhanden und einige Gebäudeteile (um im Bild zu bleiben) sind schon benutzbar.

Nach dreijähriger Tätigkeit wird Werner Hans Lauk, als Leiter des Auslandsschulreferates des Auswärtigen Amtes – leider schon – seine Funktion verlassen und ab August die Leitung der Wirtschaftsabteilung an der Deutschen Botschaft in Peking übernehmen. In den letzten drei Jahren haben der VDLiA und Werner Lauk offen und gut zusammen gearbeitet. Für diese stets konstruktive und an der gemeinsamen Sache Auslandsschulwesen orientierte Zusammenarbeit möchte ich ihm sehr herzlich danken. Für seine zukünftigen Aufgaben wünscht der VDLiA viel Erfolg. Wir hoffen, dass wir die bisherige gute Zusammenarbeit auch mit seinem Nachfolger, Herrn Peter Dettmar, werden fortsetzen können.

Abschließend ein Wort an alle, die in nächster Zeit vorhaben, einen Beitrag zur Veroffentlichung einzusenden. Unser Schriftleiter, Dr. Dederding, hat im Sommer erneut eine Fachberaterstelle angetreten, diesmal in Odessa/Ukraine. Da es schon gute Tradition ist, dass unsere Verbandszeitschrift aus Südosteuropa betreut wird – denken wir an Manfred Egenhoff und Heinz Weischer, die die Schriftleitung lange Jahre mit Erfolg aus Rumänien betrieben haben –, sind wir froh, dass Dr. Dederding ein Gleiches in Odessa versuchen will. Da aber die GUS doch anders ist als MOE (Mittelosteuropa) und die technisch-logistischen Möglichkeiten noch nicht ganz klar sind, bitte ich die Hinweise zu beachten, die Dr. Dederding unter „Schriftleitung ausgeflaggt / In eigener Sache" weiter unten zusammengestellt hat.

Ihr 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.

Rudolf Andres
Günther Ausobsky
Ingo Behrens
Stephanie Beier
Doris Berning
Andreas Blum
Gerhard Nurtsch
Günter Otto
Jan Persson
Birgit Pessel
Ursula Stahl
Dirk Strüber
Karl-Heinz Thiede
Sabine Trapp
Lutz Trippler

Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Dirk Dorlöchter
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Claus K. Friedrich
Jutta Glasbrenner
Helmut Kaiser
Veit Kaltenhäuser
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Maria-Anna Kruger
Klaus Kuhn
Marcella Kuhn
Uli Labonté

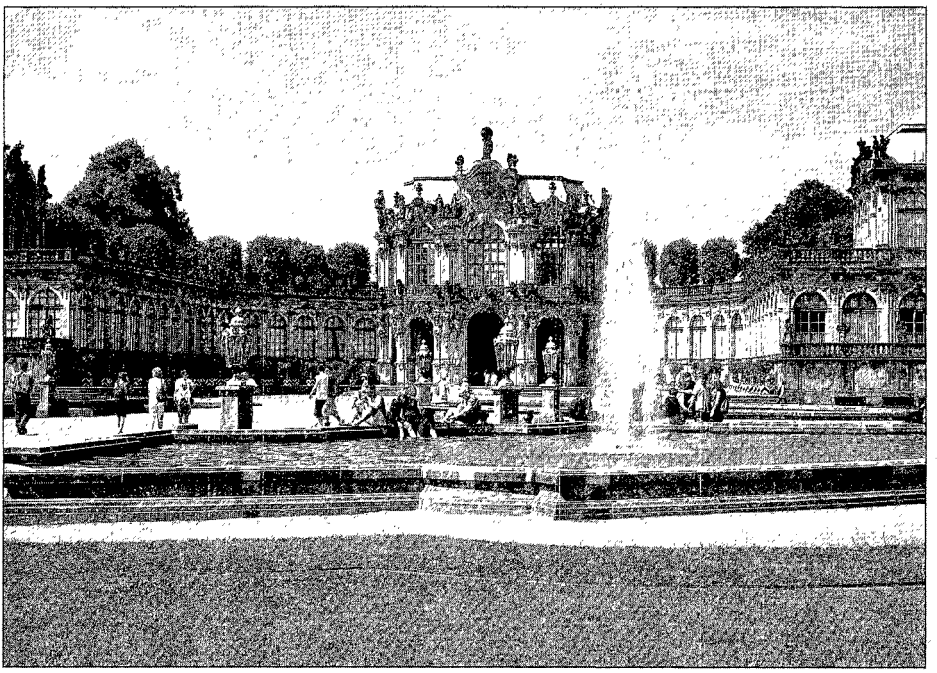
Otmar Lahr
Herbert Lanninger
Wolfgang Mayerhofer
Hans-G. Rolirad
Herbert Ruf
Reinhard Sauer
Joachim Schädler
Sabine Schaetzke
Nikolaus Schmidt-Salzen
Holger Schnapp
Oliver Wacker
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner
Peter Wiechert
Hartmut Zink

Bildungsräume – Bildungsträume

27. Hauptversammlung des VDLiA

2. bis 5. August 2005

in Dresden



Dresden ist immer eine Reise wert. Nehmen Sie die Hauptversammlung des VDLiA zum Anlass, eine Stadt kennen zu lernen, die Sie vielleicht schon lange besuchen wollten. Entsprechend dem Motto der Hauptversammlung wollen wir nicht über Bildungsträume reden, sondern auch Bildungsräume auf uns wirken lassen. Verschaffen Sie sich einen Vorgeschmack.

Dresden:	www.dresden.de
Tagungsort 1 – Dorint Hotel Dresden:	http://www.dorint.de/dresden/
Tagungsort 2 – St.-Benno-Gymnasium:	www.benno-gym.de

beides in unmittelbarer Nähe der Gläsernen Manufaktur (VW): www.glaesernemanufaktur.de

Also:

Bitte Termin vormerken!

„Schriftleitung ausgeflaggt"

In eigener Sache

„Schriftleitung ausgeflaggt!" So oder so ähnlich würde das in der Sprache der Wirtschaft verkauft, was Sie in den folgenden Zeilen lesen werden. Während die meisten von Ihnen nach den Ferien wieder an den gewohnten Arbeitsplatz zurückkehren, hieß es für den Schriftleiter: Verzicht auf Ferien und Aufbruch an einen neuen Einsatzort. Seit Mitte August betreue ich als Fachberater/Koordinator die DSD-Schulen in der südlichen Ukraine.

Nun ist es gute Tradition, dass die Schriftleitung des VDLiA vom Südosten Europas aus operiert. Meine Vorgänger, Manfred Egenhoff und Heinz Weischer, haben diese Aufgabe lange Jahre aus Rumänien betrieben, mit großen Erfolg, wie sich unsere langjährigen Mitglieder erinnern werden. Trotzdem, zwischen MOE und GUS, – der Arbeit in einem Land Mittelosteuropas und der in einem Nachfolgestaat der Sowjetunion –, gibt es bei allen positiven Veränderungen noch immer nicht unbetrachtliche Unterschiede, etwa was die Sicherheit des Postweges angeht. Im Klartext: Wenn alle Korrespondenz der Schriftleitung über Mail liefe, alle Zusendungen, auch die Photos, auf elektronischem Wege eingehen würden, dann wäre auch ein Ort wie Odessa ein geeigneter Standort für die Schriftleitung. Manche Beiträge und besonders Fotos gehen uns jedoch immer noch auf dem guten alten Postwege zu, und diese Möglichkeit soll natürlich bestehen bleiben. Aus diesem Grunde ist die Verlagerung der Schriftleitung nach Odessa zunächst einmal eine logistische Herausforderung, deren Praktikabilität sich noch erweisen muss. Trotzdem soll der Versuch gewagt werden.

Damit die Arbeit wie gewohnt weiterlaufen kann, bitte ich Sie aber Folgendes zu beachten:

Für Mailkontakte benutzen Sie bitte die VDLiA-Adresse:

dederding@vdlia.de.

Faxe und Anrufe erreichen mich über:

0038 048 715 01 22

Konventionelle Briefe, Fotos, CD's und Disketten senden Sie bitte an:

Manfred Egenhoff
Kleine Wehe 26
D-26160 Bad Zwischenahn

Manfred Egenhoff und ich stehen in ständigem Kontakt und werden gemeinsam dafür Sorge tragen, dass nicht-digitale Beiträge auch weiterhin eine Chance haben, in unserer Zeitschrift veröffentlicht zu werden.

Dr. Hans-Martin Dederding

Ehemalige Fremdsprachenassistenten gesucht

Sie assistieren im Fremdsprachenunterricht bei Übungen zur Aussprache und Intonation, vermitteln Informationen über ihr Heimatland oder leiten außerhalb des regulären Unterrichts Theater- und Musikgruppen in ihrer Muttersprache: Seit 100 Jahren werden angehende Lehrkräfte als Fremdsprachenassistenten v. a. in Frankreich und Großbritannien eingesetzt.

In Deutschland wird das Austauschprogramm seit 1952 vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz durchgeführt. Für eine Publikation und eine Fachtagung im Mai 2005 sucht der PAD ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Kontakt:

PAD, Lennestr. 6, 53113 Bonn, E-Mail: pad@kmk.org

Abschiedsbrief von Herrn Lauk aus dem Auswärtigen Amt

Auswärtiges Amt

BRIEFANSCHRIFT Auswärtiges Amt, 11013 Berlin

Herrn
Waldemar Gries
Vorsitzender des Verbands
Deutscher Lehrer im Ausland
Friedrich-Naumann-Str 17
34131 Kassel

REFERAT 605-620 00
BEARBEITET VON RL Lauk
TELEFON +49 (0)1888-17-3248
TELEFAX +49 (0)1888-17-4132
E-MAIL 605-RL@auswaertiges-amt de
DATUM 29 06-04
GESCHÄFTSZEICHEN (Bei Antwort bitte angeben) 605-620 00

Lieber Herr Gries,

nach dreijähriger Tätigkeit als Leiter des Auslandsschulreferates im Auswärtigen Amt werde ich turnusgemäß zum einheitlichen Versetzungstermin 2004 meine jetzige Funktion verlassen und ab August die Leitung der Wirtschaftsabteilung an der Deutschen Botschaft Peking übernehmen.

Das intensive Zusammenwirken aller Beteiligten am Auslandsschulwesen hat in den letzten Jahren sicherlich zur Konsolidierung der Aktivitäten der Schulen wie auch der Förderung geführt. Ich möchte Ihnen und dem Vorstand des VDLIA an dieser Stelle sehr herzlich für die stets offene und gute Zusammenarbeit danken Ich habe den Gedankenaustausch mit Ihnen und die interessanten Diskussionen bei der Hauptversammlung 2003 in Passau als Bereicherung empfunden und wurde mich sehr freuen, wenn Sie meinem Nachfolger, Herrn VLR I Peter Dettmar, der ab 09.08. die Leitung des Referates übernehmen wird, in gleicher Weise wie mir begegnen würden.

Auch wenn der Schulfonds des Auswärtigen Amts nominell im Haushalt 2005 (sowie 2004) auf hohem Niveau stabilisiert werden konnte, ist bereits heute absehbar, dass die alle Bereiche staatlichen Handelns betreffenden Einsparerfordernisse die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik nicht ausnehmen werden. Es wird daher auch künftig darauf ankommen, dass alle am Auslandsschulwesen Beteiligten eng und vertrauensvoll zum Wohl der Auslandsschulen zusammenarbeiten.

Ich wünsche Ihnen und Ihren Kolleginnen und Kollegen im VDLIA persönliches Wohlergehen und grüße Sie mit allen guten Wünschen für Ihre Arbeit sehr herzlich

Ihr Waldemar Lauk

Haus-/Zustellanschrift
Werderscher Markt 1, 10117 Berlin
Telefon +49 (0)1888 17-0
Telefax +49 (0)1888 17-3402
E-Mail poststelle@auswaertiges-amt de

Internet
www auswaertiges-amt de

Verkehrsanbindung
U-Bahn U2 Hausvogteiplatz
Bus TXL Werderscher Markt

Frühlingshaftes Regionaltreffen am Nord-Ostseekanal

Für die VDLiA-Mitglieder in Hamburg und Schleswig-Holstein gibt es zwei wichtige Termine im Jahr: Das Fruhjahrs- und das Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein.

Bei schönstem Frühlingssonnenwetter traf sich die nördlichste Auslandslehrerfamilie der Republik am 24. April 2004 in Rendsburg, in einem Café mit Blick auf den Nord-Ostsee-Kanal.

Die vorbeiziehenden Schiffe, die milde Brise, die intensive Frühlingssonne und die familiäre Stimmung vermittelten das typische VDLiA-Gefühl: Wir sind am Puls des Weltgeschehens.

Die Treffen haben inzwischen eine gewisse Routine entwickelt: Zuerst wird beim Kaffee gemütlich geklönt, der Mittelteil ist der Verbandsarbeit gewidmet, es werden Nachrichten und Erfahrungen ausgetauscht. Diesmal berichteten Vorstandsmitglieder von der Vorstandssitzung in Köln und dem Treffen mit der ZfA. Erfreulicherweise fanden auch einige junge Kollegen Weg nach Rendsburg. Sie konnten sich in persönlichen Gesprächen mit gerade aus dem Ausland Zuruckgekehrten oder mit pensionierten Kollegen sehr direkt daruber informieren, was es bedeutet, als Lehrer im Ausland gearbeitet und gelebt zu haben und welche Rolle der Verband dabei spielt.

Auch diesmal war das Sahnehäubchen unsres Treffens der Lichtbildervortrag eines Kollegen über seinen Auslandsaufenthalt. Kollege Karl Beyer und seine Frau zeigten hochinteressante und kurzweilige Impressionen aus den USA und von der DS Washington, als in New York die Twin-Towers noch die Silhouette Manhattans beherrschten.

Unser herzlicher Dank gilt Manfred Burkard, der diese Treffen immer auf das Beste organisiert, weshalb sie ein fester Bestandteil in den Terminkalendern vieler Schleswig-Holsteinischen und Hamburger Auslandslehrer geworden sind. Bis zum Herbst in der holsteinischen Schweiz.

Hannelore Breyer-Rheinberger,
Lothar Rheinberger

Treffen der Regionalgruppe Nord-West, Oldenburg-Bremen-Ostfriesland

Am 24. April 2004 war es wieder soweit, die Regionalgruppe Nord-West traf sich am Samstagnachmittag in Bad Zwischenahn im dortigen Gymnasium. Die beiden Kollegen Manfred Egenhoff und Bernd Munderloh hatten für schönstes Wetter gesorgt und hielten im Lehrerzimmer auch Kaffee und Kuchen bereit. Unseren herzlichen Dank dafür noch einmal an dieser Stelle. Diesmal waren es 22 Teilnehmer. Das Interesse war groß, Frau Bergmann, die Vertreterin des Niedersächsischen Kultusministeriums, kennen zu lernen, die ebenfalls Ihre Teilnahme zugesagt hatte und extra früher von einer anderen Veranstaltung abreiste, um an unserem Treffen teilzunehmen. Auch dafür bedanken wir uns an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich.

Frau Bergmann machte noch einmal deutlich, dass sie die schulische Arbeit im Ausland im Rahmen der AKBP hoch einschätzt und versicherte, dass sie sich einsetzen will, um ausreisewillige Kollegen und Kolleginnen zu unterstützen. Sie will sich auch dafür einsetzen, dass bei Zweitvermittlung die Bewährung im Ausland berücksichtigt wird und somit das Verfahren möglicherweise vereinfacht bzw. erleichtert werden könnte. In der Frage der Beförderung niedersächsischer Kollegen im Ausland konnte sie keine positive Auskunft geben, sie will sich aber auch hier für vergleichbare Regelungen in allen Bundesländern einsetzen. Niedersächsischen Kolleginnen und Kollegen sollten durch den Auslandsschuldienst keine Benachteiligungen entstehen.

Manfred Egenhoff überreichte Frau Bergmann zum Abschluss noch ein Exemplar des Buches: „... reitet für Deutschland" von unserem Kollegen Heinz Weischer und berichtet danach in einem lebendigen Diavortrag über seine vielfältigen Erfahrungen aus Rumänien.

Im „Fährkroog" in Dreibergen bildete ab 19:00 ein gemütliches Zusammensein mit offenem Ende den Abschluss unseres Treffens.

Das nächste Treffen ist fur Samstag, den 13. November in Achim bei Bremen geplant. Nähere Hinweise wird es rechtzeitig auf der Homepage des Verbandes (www.vdlia.de) unter der Rubrik Regionalgruppen geben.

Bis dahin wünschen wir unseren Mitgliedern und Freunden alles Gute!

Wolfgang Tiffert
Parkstraße 49
26605 Aurich
email: wtiffert@t-online.de oder
Tel.: 04941/938855

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Hans-Joachim Fuhrig, Arnulfstr. 1, 89231 Neu-Ulm
Cornelia Kolwe, Lütgendortmunder Hellweg 44, 44388 Dortmund
Jens R. Lahme, Dieterichsstr. 2, 30159 Hannover

Neue Mitglieder (Ausland)

Karsten Busch; DS Riyadh
Heike Busch; DS Riyadh
Kristin Eichholz; DS Silicon Valley
Andreas Goletz-de Ruffray; DSB Kairo
Dr. Thomas Große; DS Genua
Christian Karp; DS La Paz
Bernd Wiederrecht; DS Peking

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Reinhold Bödeker; DS Bilbao
Rita Bouthier; Tirana/Albanien
Lars Budde; DS Moskau
Joachim Gerber; Gym. Charkiw/Ukraine
Sebastian Isele; Arad/Rumänien
Werner Jendreizik; DS Guayaquil
Dr. Karl-Heinz Korsten; DS Marbella
Dr. Klaus Langrock; Istanbul Lisesi
Hubert Rammler; DS Managua
Michael Weber; DS Cali

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Godehard Brunn (Nagykálló/Ungarn), Danziger Str. 56, 37688 Beverungen
Gerhard Brunner (DS Budapest), Waldrennacher Steige 34, 75305 Neuenbürg
Heinz Peter Haartje (DSB Alexandria), Schmiedekoppel 95, 22453 Hamburg
Martin Harz (DS Lissabon), Nagelstr. 5–6, 54290 Trier
Dagmar Heuer (DS Riyadh), Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig
Anke Helene Lörsch (Timisoara/Rumanien), Albertsteinweg 50, 52070 Aachen
Anne Regine Lüdders (Baja/Ungarn), Turnerstr. 9, 67685 Weilerbach
Verena Ludwig (Istanbul Lisesi), Segitzdamm 56, 10969 Berlin
Karin Nolte (DS Mailand), Klosterallee 58, 20144 Hamburg
Michael Peters (DS Taipei), Rehkamp 27, 25557 Hanerau-Hademarschen
Annelie Richter (DS Helsinki), Albert-Einstein-Str. 27, 76228 Karlsruhe
Peter Rink (DS Jounieh/Libanon), Hauptstr. 20–22, 82327 Tutzing
Michael Spahn-Senge (DS Silicon Valley/USA), Güterberg 30a, 63739 Aschaffenburg
Jörg Stadler (Lycée Buc), Goldammerweg 6, 45134 Essen
Stefan Wiedenhofer (DS Moskau), Mathias-Hudler-Weg 5, 85229 Markt Indersdorf
Harald Wingenfeld (DS Montevideo), Pferdskopfweg 14, 36088 Hünfeld

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

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Ackermann, Bernd, Via Tenuta della Maglianella 34/14, 00166 Roma
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Austrup, Dr. Gerhard, Sudholzstraße 97, 44869 Bochum
Bock, Marc Thomas, Bänschstr. 68, 10247 Berlin
Burkard, Helmut, Mozartweg 9, 76646 Bruchsal
Cornejo, Silvana, DS Arequipa Max Uhle, Ave Fernandini s/n, Casilla No.743, Arequipa-Sachaca, Peru
Domisch, Rainer, Opetushallitus/myynti, PL 380, Hananiemenkatu 2, 00531 Helsinki, Finnland
Gewalt, Barbara, Brunnenwiesenweg 24, 90562 Kalckreuth
Goletz-de-Ruffray, Andreas, DSB Kairo, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET-11111 Kairo – Bab el Louk, Ägypten
Gotthard, Dieter, DS Arequipa Max Uhle, Ave Fernandini s/n, Casilla No.743, Arequipa-Sachaca, Peru
Große, Dr. Gabriele, 40 quater A, rue des Ursulines, F-78100 Saint Germain-en-Laye, France
Habekost, PD Dr. Achim, Colegio Aleman Quito, Casilla 17-11-0-6587 CCI, Cumbaya, Ecuador, e-Mail Achim.Habekost@t-online.de
Huth, Manfred, Martinstr. 22, 20251 Hamburg
Junge-Lehtovouri, Claudia, DS Helsinki, Malminkatu 14, FIN 00100 Helsinki, Finnland
Kalb, Jürgen, Rosenstr. 16, 73733 Esslingen
Knop, Eckehardt, Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Krieger, Herbert, Rákóczi u. 2, H-7754 Bóly/Ungarn
Lahser, Birgit, DS Arequipa Max Uhle, Ave Fernandini s/n, Casilla No.743, Arequipa-Sachaca, Peru
Piri, Dr. Riita, c/o Domisch, Rainer, Opetushallitus/myynti, PL 380, Hananiemenkatu 2, 00531 Helsinki
Richter, Hans-Peter, DS Helsinki, Malminkatu 14, FIN 00100 Helsinki, Finnland
Rottmann, Karin, Richartzstr. 2–4, 50667 Köln, e-Mail Karin.Rottmann@museenkoeln.de
Sauer, Dr. Manfred, Kimpelweg 49, 87700 Memmingen
Schopp, Michael, Istanbul Lisesi, Turk Ocağı Cad. 51, TR-34110 Cağaloğlu-Istanbul, Türkei
Schneider, Stephan, Valdemairering 102, 54329 Konz
Strecker, Gerhard, Heerstr. 89, 60488 Frankfurt/Main
Wicke, Rainer E., Am Wirzfeld 20, 51515 Kürten
Weischer, Heinz, Herrenstr. 27, 59073 Hamm-Heessen
Wiese, Denise-Estrada, Nueva Suecia 76, Lamas de Cortes, 62240 Cuernavaca, Mexiko

Die Bilder stammen i. d. R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge, die Finnland-Bilder sämtlich von Karlheinz Wecht, die Bilder zum Feuilletonbeitrag von Barbara Gewalt.

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

Mehr Attraktivität durch Leistungsevaluation?

Was Vergleichsarbeiten für die Auslandsschulen bewirken könnten

Seit nunmehr drei Jahren finden in den meisten Bundesländern probehalber sogenannte Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch statt. Die sich am mittleren Niveau des europäischen Referenzrahmens orientierenden Prüfungsarbeiten am Ende des 10. Schuljahres wurden bislang auf freiwilliger Basis durchgeführt und waren ihrem Anspruch nach für Haupt- und Realschulen sowie für Gymnasien ohne Differenzierung nach Schultypen angelegt. Die Ausarbeitung der Prüfungsfragen oblag bislang entweder den Fachbereichen der Schulen selbst oder jedoch seit kurzem entsprechenden Fachaufsichten bei den Kultusministerien oder Senatsverwaltungen. Die statistischen Auswertungen der Vergleichsergebnisse liegen in einzelnen Bundesländern bereits vor und lassen neben erwartungsgemäßen Unterschieden in den Leistungsspektren von Haupt-, Real-, Gesamtschul- und Gymnasialklassen vor allem eines klar erkennen: Die Durchführung normativer und referenzbezogener Prüfungen zunächst in den sogenannten Kernfächern, später sicher auch in der zweiten Fremdsprache sowie naturwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Fächern sind für die zukünftige Schulentwicklung unentbehrlich. Der Umstand, dass sich die in Deutschland nach dem PISA-Desaster viel zu spät offenbar gewordenen Reformzwänge nun im Bedarf an möglichst international anerkannten Standards manifestieren, kann sich für die deutschen Begegnungsschulen auch als ein ungeahnter Profilierungsvorteil erweisen. Denn im Gegensatz zu den innerdeutschen Schulen haben die Auslandsschulen schon immer wesentlich umfangreichere pädagogische Aufgaben mit größerer Eigenverantwortung und Flexibilität dort zu erfüllen gehabt, wo sich die internationalen Bildungsträger buchstäblich auf engstem Terrain begegnen. Während sich die Auslandsschulen im immer stärker miteinander konkurrierenden Bildungsangebot der Sitzlander zu behaupten haben, können neue Evaluierungsmöglichkeiten wie die erwähnten Vergleichsarbeiten zu entscheidenden Kriterien bei der Wahl der Eltern für die richtige Schule geraten. Um diese Fragestellung auf eine weniger abstrakte und dafür anschaulichere Ebene zu verlagern, sei an dieser Stelle der Englischunterricht am Beispiel deutscher Begegnungsschulen in Spanien berücksichtigt.

Ob in Madrid oder Barcelona, ob in der Provinz Malaga oder auf den Kanarischen Inseln – an fast allen Standorten unserer Begegnungsschulen in Spanien (in Europa noch immer das Land mit der höchsten Standortdichte) finden sich in unmittelbarer Nachbarschaft der deutschen Schulen natürlich auch die Bildungseinrichtungen anderer Staaten: Da es sich hierbei ebenfalls um Privatschulen mit binationalen Schulabschlüssen handelt, können die spanischen Eltern für ihr Kind wählen: Soll es nun das *American College* besuchen oder lieber doch das *Lycée Française*? Soll es zukünftig an der *British School* oder vielleicht gar in der *Svenska Skola* sein Glück versuchen? Oder wird es letztlich doch im Colegio Alemán – der Deutschen Schule – angemeldet?

Hinzu gesellen sich die vielen spanischen Schulen in privater oder kirchlicher Trägerschaft, seltener noch die staatlichen *Institutos*, die mit unternehmerischem Erfindungsgeist und marktwirtschaftlichem Know-how um die künftigen Schülergenerationen zwischen der Biskaya und Marbella werben. Wie also können deutsche Auslandsschulen neben den an den einzelnen Schulen vorgenommenen Strukturwandlungen (Ausbau der Primarstufen) oder den an die deutschen Dienststellen gekoppelten Fördervereinbarungen auch Leistungsevaluationen fur die erhohte Attraktivitat des schulischen Angebotes nutzbar machen?

Zunachst fallt auf, dass die Begegnungsschüler bis zum Abitur ohne echte Zwischenprüfung auskommen mussen. Es ist dann gewöhnlich – ebenso wie an innerdeutschen Gymnasien und Gesamtschulen – erst das Abitur, welches den Schüler zum ersten Male mit einer Prüfungssituation gerade auch im mündlichen Bereich konfrontiert. Die große Teilnahme der spanischen Eltern an den Ergebnissen ihrer Kinder in den deutschen Abiturprüfungen zeigt aber gerade auch ein hohes Interesse an der

Evaluierung ihrer schulischen Gesamtleistungen. Die Resultate von Klassenarbeiten, Tests oder Referaten werden in der Regel von spanischen Schülern (und deren Eltern) sowohl in der Mittel- als auch in der Oberstufe sehr viel emotionaler und kritischer reflektiert, als dies in Deutschland der Fall ist. Man könnte in gewissem Sinne sogar von einem Bedürfnis nach frühstmöglicher Evaluierung sprechen, nahme man etwa das Wettbewerbsverhalten vieler *Cursillo*-Schüler als Beispiel. Es ließe sich nun durch Vergleichsprufungen am Ende der 10. Klasse ein erheblicher Attraktivitätszuwachs erreichen, wenn die betreffenden Schulen mit dem Bestehen dieser Prüfungen die Erlangung europäisch zertifizierter Abschlusse kombinierten. Dies ist gerade im Fach Englisch für den Großteil der deutschen Schulen in Spanien möglich. Denn da die Vergleichsarbeiten und die damit verbundenen mundlichen Prüfungen in Deutschland nunmehr in direkter Zusammenarbeit mit dem British Council und den Cambridge-Prüfungszentren erarbeitet wurden, liegt der Gedanke nahe, an den Auslandsschulen die Vergleichsarbeiten an die festgelegten Termine der Cambridge-Prüfungszentren in Madrid, Barcelona, Las Palmas oder anderswo zu koppeln. Während die in Deutschland inzwischen zentral erstellten Prüfungen auf Musteraufgaben des Cambridge Programms PET (Preliminary English Test) basieren, die Vergleichsarbeiten daruber hinaus lediglich als letzte Klassenarbeit des 10. Schuljahres gewertet werden, konnten die Begegnungsschulen stattdessen direkt auf die im Màrz bzw. Ende Mai stattfindenden Prüfungen an ihren Standorten hinarbeiten. Dies ist in Deutschland bislang nicht vorgesehen, denn es bleibt de facto die Privatangelegenheit ausreichend motivierter Schüler, für den PET einen Betrag um die 70 Euros an Prüfungsgebuhren zu entrichten. Für die Begegnungsschulen böte sich nun die Möglichkeit einer schulinternen Prufung an zwei Tagen (schriftlicher und mündlicher Teil) und deren Ergebnissicherung als Zugangskriterium für die Prüfungen im lokalen Prüfungszentrum des Cambridge-Institutes. Andererseits wurde gerade für die motivierte Mehrheit der spanischen Schüler eine von der Schule organisierte Teilnahme an den (außerschulischen) Cambridge-Prüfungen als besondere Herausforderung angesehen. Die attraktivste Möglichkeit bestünde jedoch wohl in der Zusage des Cambridge-Prüfungszentrums, die eigenen Prufer an die Deutschen Schulen zu entsenden, ein Entgegenkommen, das auch in Deutschland öfter praktiziert wird, wenn die voraussichtlichen Teilnehmerzahlen eine solche Prüfung im eigenen Hause geboten erscheinen lassen.

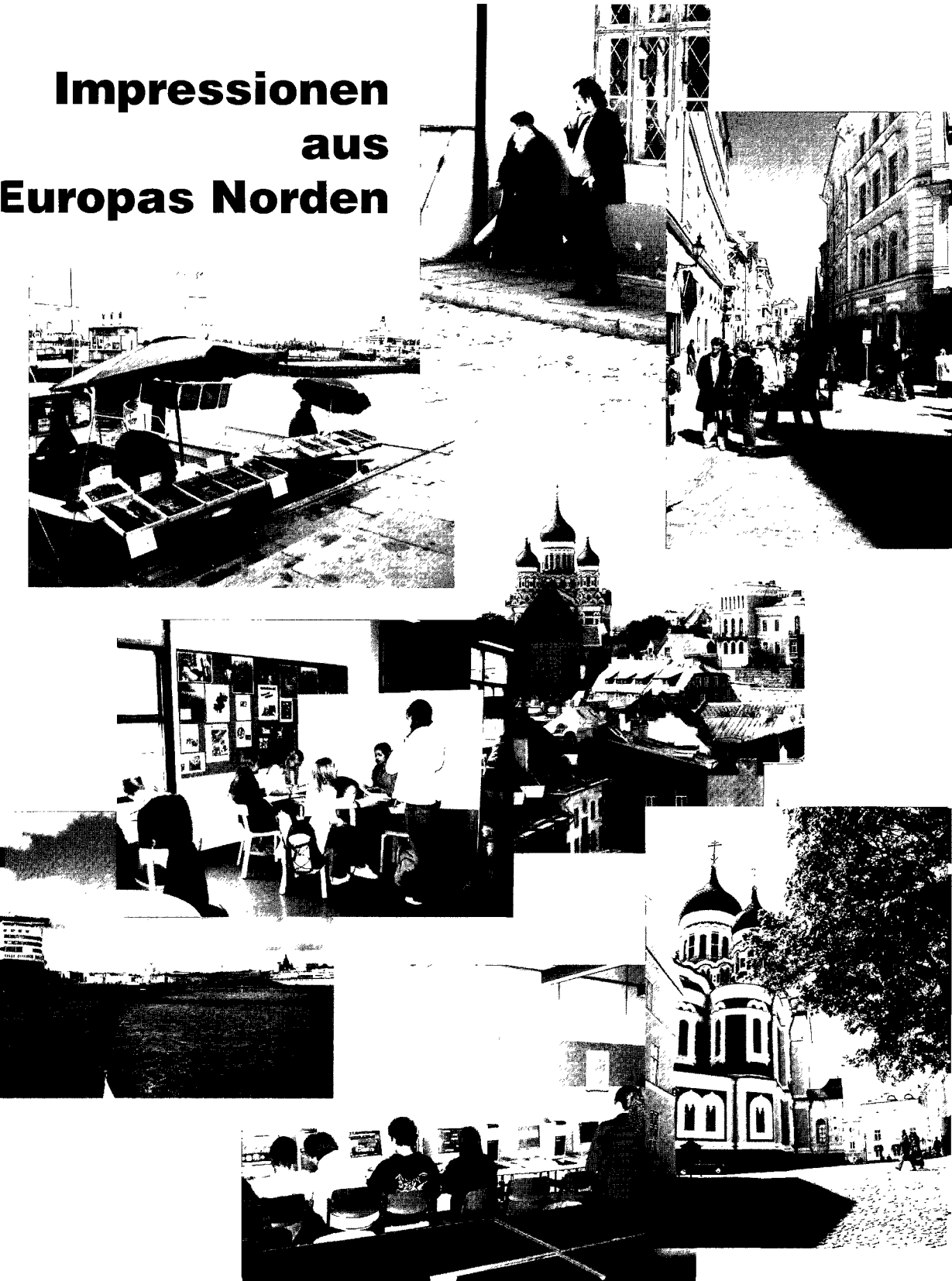
Eine Auslandsschule, die im Rahmen ihres Fremdsprachenangebotes die Erlangung des Cambridge-Zertifikates vorsieht und dann auch organisiert, wird zukunftig gerade bei solchen spanischen Eltern an Attraktivität gewinnen, die bislang einer englischsprachig-betonten Einrichtung den Vorzug gaben, weil die deutschen Begegnungsschulen ein anerkanntes Zertifikat für Englisch noch nicht im Angebot hatten. Der möglichen Besorgnis, dem Englischen würde am Colegio Alemán nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt, ließe sich mit dem Verweis auf eine Erlangung des Cambridge-Zertifikates in der 10. Klasse wirksamst begegnen, da die wenigsten spanischen Schulen mit Englisch als Partnersprache einen solchen Schritt vorsehen. Das Verfahren zur direkten Ankoppelung an die Prüfungszentren der University of Cambridge in Spanien, den Local Examinations Centres, ließe sich in der 12. Klasse dann mit dem FCE (First Certificate of English) fortsetzen. Eine ähnliche Verfahrensweise der Vergleichsarbeiten mit zertifiziertem Abschluss in der Klasse 10 ließe sich übrigens auch für das Fach Deutsch denken, da die meisten Standorte über ein Prüfungszentrum des Goethe-Institutes verfügen. Hier könnte dann das ZD (Zertifikat Deutsch) oder mit dem 12. Jahrgang das Zentrale Mittelstufen-Diplom auf ähnlichem Wege erlangt werden.

Die hier am Beispiel deutscher Schulen in Spanien erörterten Wege, dem graduell anwachsenden Wettbewerb internationaler Schulen mit offensiven und dabei leistungsorientierten Prüfungsangeboten zu begegnen, sind auf fast alle andere europaische, sicher jedoch auch auf lateinamerikanische, afrikanische oder asiatische Standorte deutscher Auslandsschulen übertragbar.

Und wie auch immer die zukünftigen Vergleichsarbeiten, Zwischenprüfungen oder sonstigen Evaluierungsverfahren aussehen mögen: Der Trend zeigt eine zunehmend zentral gesteuerte, an europäischen bzw. internationalen Vergleichsstandards orientierte Prüfungssituation mit Zertifikationserwerb. Die Chancen der deutschen Begegnungsschulen, aus dieser Entwicklung den größten Nutzen für das eigene Schulprofil und die Attraktivität des eigenen Angebotes zu ziehen, sollten zukünftig nicht vergeben werden.

Marc-Thomas Bock

Impressionen aus Europas Norden



Bildungstraumland Finnland?

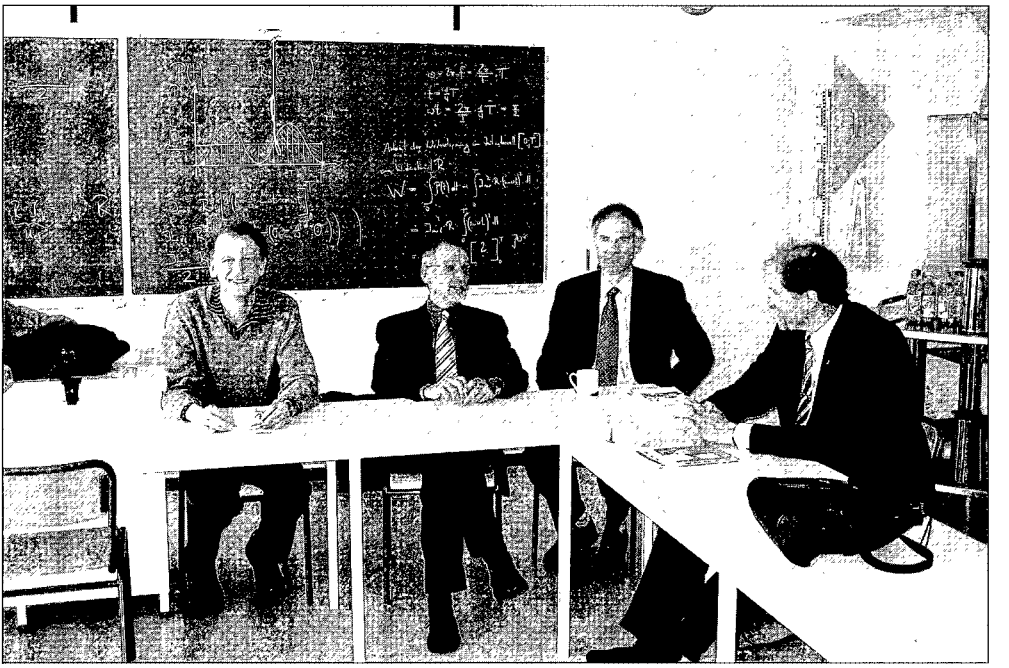
Ich wollte es endlich wissen. Nach den vielen Veröffentlichungen, vielen Meinungen und Schlussfolgerungen zur PISA -Studie und dem Abschneiden Finnlands stellte sich fur mich ganz zwangsläufig die Frage: Wie kann die Deutsche Schule Helsinki, die deutsche Lehrpläne umsetzt, die nach deutschen Bildungsvorstellungen arbeitet, die von deutschen Lehrern geprägt wird, wie kann diese Schule in der finnischen Bildungsumgebung bestehen? Warum schicken finnische Eltern offensichtlich noch immer ihre Kinder in eine schulgeldpflichtige Privatschule des Verlierers und nicht in ihre eigenen kostenlosen Schulen, die doch nach PISA viel bessere Ergebnisse vorweisen können?

Die Auslandssitzung des Vorstandes des VDLiA in Helsinki sollte u. a. Antworten auf diese Fragen bringen. Hilfreich bei Vorbereitung und Durchführung unseres Vorhabens war unser VDLiA-Mitglied Rainer Domisch, seit Jahren als finnischer Beamter mit deutschem Pass im „Opetushallitus", dem Zentralamt für das Schulwesen in Finnland, tätig, der uns nicht nur Kontakte vermittelte, sondern in einem Vortrag die zentralen Elemente vermittelte, die das finnische Schulwesen kennzeichnen.

Versuchen wir zunächst eine Annaherung uber die Deutsche Schule Helsinki. Der Schulleiter, Herr Binder, sein Stellvertreter Herr Clausen und unser Obmann, Herr Richter, zeigten uns ihre Schule, die offensichtlich sehr gut in ihrem Bildungsumfeld leben kann. Herr Binder berichtete von ahnlichen Klassenstarken wie in Deutschland, aber auch von den für Finnland charakteristischen Fördermöglichkeiten. Auch die deutsche Schule verfugt uber Sonderpadagogen und eine Schulmensa, in der – wie landesweit seit 50 Jahren üblich – jedes Kind ein kostenloses Mittagessen bekommen kann.

Die Deutsche Schule hat im Jahr 2004 44 Abiturienten. Die Schülerpopulation setzt sich zusammen aus 12% Deutschen, 19% mit finnischer und deutscher Staatsangehörigkeit, 63% Finnen und 6% mit anderen Staatsangehörigkeiten. Pro Schüler erhält die Schule 4.500 €/Jahr vom finnischen Staat. Das Schulgeld beträgt zur Zeit pro Halbjahr 336,50 €. In diesem Schuljahr hat die Schule 15 ADLK.

Herr Domisch und der Vorstand des VDLiA in der DS Helsinki



Waldemar Gries im Gespräch mit den Vertretern der DS Helsinki

Beindruckend waren die freundlich hellen Klassenzimmer, die Medien-Ausstattung, die bunten Kunstprodukte in den Gängen und die gelöst und locker wirkenden Kolleginnen und Kollegen. Sollte wirklich eine andere Wertschätzung des Lehrers, die Bedeutung der Bildung, das andere bildungspolitische Koordinatensystem so einen Einfluss auf die Befindlichkeit der Lehrkräfte haben? Dieser Frage wollte ich in dem finnischen Gymnasium in Martinlaakson nachgehen, das uns Herr Domisch empfohlen hatte.

Die Schule – eine reine Oberstufenschule (zum finnischen Schulsystem vgl. den folgenden Artikel von Dr. Riita Piri und Rainer Domisch) – liegt im Ortsteil Martinlaakson der Stadt Vantaa, etwa eine halbe Autostunde weg von Helsinki in einem Wohngebiet der finnischen Mittelschicht. Wir wurden in hervorragendem Deutsch überaus freundlich empfangen. In einem vorbildlich ausgestatteten Klassenzimmer erläuterten uns die Direktorin Frau Kuusniemi und ihre Deutsch-Fachleiterin Frau Kuiavalainen Aufgaben und Zielsetzungen ihrer Schule.

Das Gymnasium hat 450 Schüler und wurde 1970 gegründet. Schwerpunkte sind Mathematik und Naturwissenschaften, besondere Förderung erfährt auch das Theaterspiel. Das Schuljahr ist in fünf Epochen eingeteilt. Am Ende jeder Epoche wird in einer Testwoche das Erlernte abgefragt. Die Schüler haben in der Oberstufe etwa 35 Wochenstunden Unterricht. In der Schule werden acht Fremdsprachen unterrichtet, man kann an verschiedenen Schüleraustauschfahrten teilnehmen. Die ausgewiesene UNESCO-Schule hat Partnerschulen in Tansania und Potsdam, die regelmäßig in 2-wöchigen Fahrten besucht werden.

Die Gesundheitsfürsorge wird durch eine vollzeitlich beschäftigte Krankenschwester und einen Arzt sichergestellt, der einmal in der Woche in der Schule Dienst hat. Schüler mit Lernschwierigkeiten erhalten in einem breiten Förderkonzept in Einzel- und Gruppenunterricht zusätzliche Hilfen. Die Lehrkräfte dafür werden ebenfalls von der Kommune bezahlt. Eingeschlossen hierin ist auch der Sonderunterricht für behinderte Kinder.

Die Schulmensa in Martinlaakson ist sehr beeindruckend. Sie befindet sich im Eingangsbereich, ist hell, freundlich und einladend eingerichtet. Ebenfalls im Erdgeschoss, nicht weit von der Mensa entfernt, befindet sich eine Bibliothek mit mehreren Computerarbeitsplätzen. In zwei Computerarbeitsräumen stehen etwa 80 Computer mit der neuesten Technik. Darüber hinaus haben die Klassenräume alle einen Computerarbeitsplatz für den Lehrer und etwa 70% sind

mit einem fest installierten Beamer ausgestattet. Selbstverständlich steht in jedem Klassenraum außerdem ein Overhead-Projektor, Fernseher, Videorekorder und Tonbandgerät zur Verfügung. Fast jede Lehrkraft hat einen eigenen Arbeitsplatz in der Schule. Meistens teilen sich zwei Lehrkräfte hierzu ein kleines Büro.

Die Schulleiterin wurde vom Kollegium gewählt und verdient nach ihrer Aussage „deutlich" mehr als eine normale Lehrkraft. In Finnland verdienen Lehrer etwa ¾ des deutschen Lehrergehaltes, dafür ist ihre Unterrichtsverpflichtung auch geringer. Bei gleichem Gehalt muss ein z.B. ein Finnischlehrer 16 Wochenstunden, ein Englischlehrer 18, ein Mathematiklehrer 19 und ein Sportlehrer 22 Wochenstunden unterrichten.

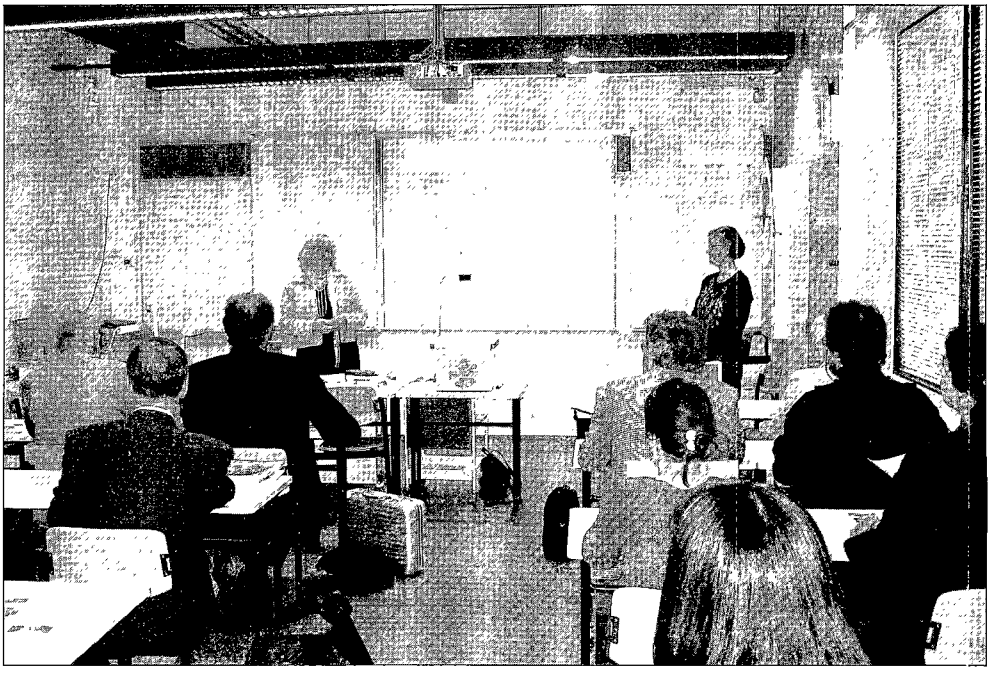
Befragt nach den Wünschen, die in dieser Arbeits- und Lernumgebung noch bleiben, antworten Schüler und Lehrer gleich. Man wünscht sich wie hierzulande auch, kleinere Lerngruppen. Auch in Finnland sind Gruppengrößen jenseits von 30 nicht unüblich.

Beeindruckend die positive Einstellung zur Schule. Die Direktorin betont mehrfach, dass sie sehr stolz sei auf ihre Lehrer, die Eltern wären zufrieden mit den guten Resultaten der Schule bei den zentralen Abiturprüfungen und Abgänger der Schule hätten gute Chancen, die schweren Aufnahmeprüfungen der Universitäten zu bestehen. Frau Kuusiniemi stellt drei Ziele ihrer Schule in den Vordergrund:

- Vermittlung einer guten Allgemeinbildung;
- gute Resultate bei der Abiturprüfung;
- Lernen fürs Leben.

Meiner Bitte, die letztjährigen Abituraufgaben einsehen zu dürfen, kam die Schulleiterin mehr als entgegen. Sie überließ mir einen kompletten Satz der Aufgaben. Ich konnte es kaum erwarten. Schon während der Fahrt zurück nach Helsinki habe ich mir die Mathematikaufgaben angesehen. Obwohl ich kein Wort Finnisch verstehe, war mir sofort klar, weshalb die deutsche Schule Helsinki so gut im landesweiten Vergleich abschneidet. Die Aufgaben der finnischen Reifeprüfung waren kleinschrittig und zumindest, was die verwendeten Funktionen betrifft, einfach. Zudem waren nur Aufgaben aus der Analysis aufgeführt, lineare Algebra und Stochastik fehlten völlig. Die Mathematik der deutschen Oberstufe enthält demgegenüber alle drei Teilbereiche, die im Abitur abgefragt werden.

Trotz dieser etwas ernüchternden Feststellung regte das Gesehene die Diskussion unter den Vorstandsmitgliedern heftig an. Ein Übriges taten die Informationen, die Herr Domisch uns in seinem Vortrag vermittelte.



Präsentation der Schule in Martinlaakson

YLIOPPILASTUTKINTO-LAUTAKUNTA 19.3.2004 MATEMATIIKAN KOE PITKÄ OPPIMÄÄRÄ

Kokeessa saa vastata enintään kymmeneen tehtävään.

1. Olkoon $f(x) = x^3 + 3x^2 + x + 1$ ja $g(x) = x^3 + x^2 - 2x + 3$. **a)** Laske $f(-2)$. **b)** Laske $g(\frac{1}{2})$. **c)** Ratkaise yhtälö $f(x) = g(x)$.

2. Määritä a siten, että $\int_a^{a+1}(2x+3)dx = \frac{1}{2}$.

3. Perheen vuokramenot olivat 25 % tuloista. Vuokramenot nousivat 15 %. Montako prosenttia vähemmän rahaa riitti muuhun käyttöön korotuksen jälkeen?

4. Pisteestä $P = (1, -1)$ lähtevät vektorit $\bar{a} = \bar{i} + 4\bar{j}$ ja $\bar{b} = -2\bar{i} + 5\bar{j}$ ovat suunnikkaan sivuina. Suunnikkaan lävistäjien leikkauspiste olkoon Q. Määritä vektori $\overrightarrow{PQ}$ sekä pisteen Q koordinaatit.

5. Määritä se paraabelin $y = x^2 - 2x - 3$ piste, jossa paraabelin tangentin suuntakulma on $+45°$.

Ausschnitt aus finnischer Abituraufgabe: Mathematik

Zunächst sein Trostwort: „Finnland hat nicht den Stein der Weisen gefunden. Wir hatten und haben in Deutschland alles, was man für ein gutes und effizientes Schulwesen benötigt. Unsere Lehrkräfte sind größtenteils besser ausgebildet als ihre finnischen Kollegen. Unsere Unterrichtsmethoden sind keineswegs schlechter und unsere Abiturienten müssen sich wegen ihrer Kenntnisse in den allermeisten Fällen nicht schämen." Aber – so bemerkte er – es gebe ein Problem bei der Generalisierung guter schulischer Praxis. Und auch sonst sei manches anders in Finnland. Insbesondere habe man in Finnland schon vor dreißig Jahren begonnen, das Schulsystem teilweise radikal zu reformieren.

Eckpunkte dieser Reformen waren:

1. die Einführung eines integrierten Regel-Schulsystems, das weit über die Vorstellung deutscher Gesamtschulen hinausgeht;
2. die Abschaffung der Schulaufsicht und Einführung einer landesweiten jährlichen Evaluation;
3. die Übertragung weit gehender Freiheiten und Verantwortung auf Lehrer, Schulleiter, Schulträger, Eltern und Schüler;
4. die ständige Weiterentwicklung der Rahmenlehrpläne, die in ihrer neuesten Form kaum noch Inhalte, sondern Kompetenzen beschreiben und Evaluationsverfahren festgelegen.

Zu 1.: Das finnische Schulsystem baut auf einer 9-jährigen Einheitsschule auf. Es gibt rund 4.000 solcher Gesamtschulen, die zur Zeit von etwa 580.000 Schülern besucht werden. Davon sind etwa 4% Ausländer (Ausländeranteil an der Bevölkerung insgesamt: 2%). Aufbauend auf die Gesamtschule folgt entweder das dreijährige Gymnasium oder die Berufsausbildung. Nur ein kleiner Teil der Schulabganger verlässt die Gesamtschule ohne weitere Qualifizierung. Die Umstellung auf ein Gesamtschulsystem war vor und während der Umstellung insbesondere bei den Vertretern des gegliederten Schulsystems, namentlich den Lehrkräften an Gymnasien, nicht unumstritten. Inzwischen besteht allgemein ein breiter Konsens in der Öffentlichkeit, dass die Umstellung richtig war und erfolgreich verlaufen ist.

Zu 2.: Planung und Evaluation des Schulsystems obliegen dem Zentralamt für das Unterrichtswesen. Diese Behörde ist mit 200 Millionen Euro für Planung und Fortbildung finanziell robust ausgestattet. Die Behörde versteht sich als Institution, die den Schulen Anleitung und Hilfestellung gibt, sie ist keine Aufsichtsinstanz.

Zu 3.: Beeindruckend und überzeugend ist in Finnland das hohe Maß an Vertrauen und Respekt, das man den Schulen entgegenbringt. In

diesem Lernumfeld erhalten die Schulen Handlungsmöglichkeiten, die zur Zeit in Deutschland noch nicht möglich sind. Offensichtlich wird dadurch bei Schülern und Lehrern eine Atmosphäre geschaffen, die Arbeits- und Lernfreude erzeugt, die geprägt ist von einem anderen Menschenbild, einem, das Selbstandigkeit und Kreativität fordert.

Der Schulleiter hat im finnischen Schulwesen eine Schlüsselrolle. Das Zentralamt hat dementsprechend ein Berufsethos des Schulleiters formuliert, in dem u.a. folgende Punkte enthalten sind:

- Der Schulleiter kennt die Ziele, die die Gesellschaft der Schule gesetzt hat und strebt danach, sie zu erreichen.
- Der Schulleiter sieht jeden Einzelnen im Arbeitsumfeld als einzigartig, unverletzlich und gleichberechtigten Menschen.
- Der Schulleiter ist verantwortlich dafür, dass der Standpunkt des Schülers respektiert wird.
- Der Schulleiter ist verantwortlich für die Sicherheit des Arbeitsumfeldes.
- Der Schulleiter strebt in seiner Tätigkeit danach, berufliches Können und die Wertschätzung des Berufes zu fördern.
- Der Schulleiter ist für den Unterhalt der Schule verantwortlich.

Frau Kuusniemi, Schulleiterin der Schule in Martinlaakson

Besuch in der Bibliothek

Eigenverantwortung tragen aber auch die Lehrkräfte. So wird von ihnen erwartet, dass jede Schule auf der Grundlage der vom Zentralamt vorgelegten Rahmenpläne eigene Lehrpläne ausformuliert, die auf die Gegebenheiten der Schule zugeschnitten sind. Dabei sind nicht nur die drei zentralen zu vermittelten Kompetenzen (Fachwissen; Förderung von Lernkompetenz; Befähigung zu lebenslangem Lernen) zu berücksichtigen, es ist auch auf über 50 Fragen einzugehen, die u. a. auch den eigenen Kulturbegriff betreffen. Die Lehrpläne sind nicht nur dem Zentralamt, sondern auch der Kommune vorzulegen. Bei auftretenden Qualitätsdefiziten sind die Lehrpläne den erkannten Erfordernissen entsprechend anzupassen.

Zu 4. Eine bedeutende Rolle spielt eine adäquate Evaluation. Auffällig ist, dass Evaluation so wie in Finnland praktiziert, sich nicht auf landesweite Vergleichstests akademischer Fähigkeiten beschränkt, sondern dass die dabei gewonnenen Daten zu anderen Daten in Beziehung gesetzt werden, etwa Daten des sozialen Umfelds einer Schule. Erhoben werden etwa Daten zum

- Anteil der Alleinerziehenden unter den Familien
- Anteil der Mietwohnungen in Bezug auf alle Wohnungen
- Anteil niedriger Schulbildung bei 15-Jährigen
- Anteil der Bewerber für stadtische Mietwohnungen
- Anteil der Sozialhilfeempfänger
- Einkommen der Familien mit Kinder

Stellt sich heraus, dass Schulen in einem problematischen Umfeld liegen, erhalten sie im Sinne „positiver Diskriminierung" besondere Unterstutzung, die es ihnen etwa ermoglicht, kleinere Klassen einzurichten o. ä. Auch in Finnland ist eine Abhängigkeit von sozialem Status und Schulbildung feststellbar, aufgrund der o. g. dargestellten Maßnahmen jedoch nicht in der krassen Form wie in Deutschland.

Kantine der Schule in Martinlaakson

Insgesamt scheint das finnische Schulsystem Komponenten zu enthalten, die es erlauben, Defizite leichter und klarer zu erkennen und uberlegter und flexibler darauf zu reagieren. So reagierte man z. B. bei einem schlechten Evaluationsergebnis in der Lesekompetenz von Jungen mit einem Sofortprogramm. Lesenetzwerke, Wettbewerbe und Lesebeauftragte sollen die Jungen zum Lesen bringen. Über 20 Leseanimateure gehen in Helsinki in die Schulen und motivieren ebenso zum Lesen wie pro-

minente Schriftsteller, die häufig Gast in den Schulen sind.

Gerade diese Flexibilität und das Bewusstsein, dass eine Bildungsreform niemals abgeschlossen sein kann, sowie die hohe Wertschätzung, die den am Bildungsprozess Beteiligten – ob Lernenden oder Lehrenden – zuteil wird, der pflegliche Umgang mit menschlichen Ressourcen (bei allen ganz klaren Leistungsanforderungen, die sich besonders bei den Hochschulaufnahmeprüfungen zeigen!), scheinen die Besonderheit des finnischen Schulsystems auszumachen. Riitta Piri, eine hohe finnische Beamtin hat das so formuliert: „Für uns Finnen zahlt Bildung mehr als Besitz und so ein kleines Land kann es sich nicht erlauben, auch nur einen Schüler ohne Abschluss zu entlassen."

Zum Abschluss ein Blick auf Deutschland: Wir haben uns im letzten Jahr erlaubt, mehr als 10% der Schulabgänger ohne Abschluss zu verabschieden. Wir leisten uns Schulen, die gefesselt sind durch eine kontraproduktive Verrechtlichung, durch eine viel zu hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, durch ständige wahlpolitisch motivierte Eingriffe der Kultusbürokratie. Anders als in Finnland hat man bei uns noch nicht begriffen, dass diejenigen, die vor Ort „Schule machen", dies am besten können, dass die selbständige Verwaltung und Organisation Kräfte und Ideen entfesselt, die sonst eher in der Traumschublade der Lehrkräfte verkümmern.

Vielleicht liegt genau hier der Grund, dass sich die DS Helsinki – wie auch andere Deutsche Schulen – in ihrem jeweiligen Umfeld so gut behaupten. Sie kombinieren das durchaus akzeptable akademische Niveau mit der Möglichkeit, flexibel auf erkannte pädagogische Notwendigkeiten zu reagieren, flexibler jedenfalls, als dies üblicherweise deutsche Inlandsschulen können. Die ihnen eigene Flexibilität erlaubt es ihnen, das jeweils Gute in ihrer Lernumgebung auf- und – wenn angebracht – zügig zu übernehmen. Das „Wunder", dass finnische Eltern ihre Kinder noch immer in eine schulgeldpflichtige Privatschule des Verlierers und nicht in ihre eigenen kostenlosen Schulen schicken, ist also vielleicht gar nicht so groß.

Karlheinz Wecht

Schulbildung in Finnland

Sind es die langen dunklen Winter? Oder die nicht synchronisierten Filme im Fernsehen oder in den Kinos mit Untertiteln, die finnische Kinder und Jugendliche dazu bringen, ganz automatisch bis zum Alter von 16 Jahren Textmengen im Umfang von mehreren Romanen zu lesen? Ist es die nicht indogermanische und nicht ganz leichte Muttersprache? Das sind Fragen, die man seit der Veröffentlichung der Pisa-Studie im Dezember 2001 oft von Besuchern aus Deutschland, in der Mehrzahl Journalisten, Fernseh- und Radioreportern gestellt bekommt.

„Unbefangenheit, Offenheit, von Ideologie freie und sehr pragmatische Betrachtungsweise von Bildung und Schule"

So leicht ist die Antwort auf das glänzende Abschneiden der finnischen Schüler in der Studie nicht. Denn auch in anderen Ländern, die nicht so gut abgeschnitten haben, gibt es Untertitel im Fernsehen, und während der langen Winterzeit gibt es auch im hohen Norden außer Lesen eine Menge von sonstigen vergnüglichen Freizeitangeboten.

Ist Finnland das gelobte Land blühender Schullandschaften, in denen paradiesische Zustände Lehrer und Schüler in den siebten Himmel der Pädagogik versetzen? Bestimmt nicht. Ist die finnische Jugend von den Lastern und Versuchungen der modernen Zivilisation am Rande Europas verschont geblieben? Auch das nicht.

Die in allen vergleichbaren Pisa-Ländern viel diskutierten Erziehungsprobleme in Familien und Schulen – wie z. B. der Rückzug der Familien aus der Erziehungsverantwortung, zunehmende Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen oder zunehmende Drogengefahr – sind in Finnland in demselben Maße vorhanden wie sonstwo.

Aber man hat seit einem Vierteljahrhundert ganz konkret, unspektakulär und Schritt für Schritt Konzepte entwickelt und in die Praxis umgesetzt, die auf die finnischen Verhältnisse zugeschnitten sind und Lösungen auf die Herausforderungen der heutigen Welt bieten können. Und das wird Pisa-Besuchern aus Deutschland bei Schulbesuchen an ganz normalen Gesamtschulen und gymnasialen Oberstufen und bei vielen Gesprächen vor Ort klar.

Den deutschen Besuchern fällt in Gesprächen mit den für das Schulsystem Verantwortli-

chen die Unbefangenheit und Offenheit, die von Ideologie freie und sehr pragmatische Betrachtungsweise von Bildung und Schule auf. Diese Haltung dürfte ein Faktor sein für die im internationalen Vergleich so positiven Ergebnisse finnischer Schüler, wie sie in der Pisa-Studie weltweit, europaweit und vor allem deutschlandweit, mehr Aufsehen erregten als in Finnland selbst. Dazu berichten Besucher fast ausnahmslos von einer guten und zukunftsoptimistischen Grundeinstellung im Umgang zwischen Lehrern und Schülern und zwar auf allen Klassenstufen.

Die größten strukturellen Entscheidungen in der finnischen Schulpolitik sind im Jahr 1968 vom Parlament getroffen und zwischen 1972 und 1977 landesweit verwirklicht worden. Es handelte sich um den Abschied vom gegliederten Schulwesen und um die Einführung eines integrierten Schulsystems, dessen Kernstück die neunjährige Gesamtschule (peruskoulu) darstellt.

Gleichzeitig wurde die Stundentafel reformiert. Im Zuge dieser Reform lernen seit 25 Jahren alle finnischen Kinder u.a. obligatorisch zwei Fremdsprachen: Die erste ab dem 3. Schuljahr und die zweite ab dem Beginn des 7. Schuljahres. Seit einem Vierteljahrhundert und 20 Jahre vor dem Beitritt Finnlands zur Europäischen Union ist in dem Land im hohen Norden verwirklicht, was die Europäische Union im Jahr der Sprachen 2001 als (Fern)ziel für alle EU-Länder fordert: Außer seiner Muttersprache soll jeder EU-Bürger mindestens noch eine weitere Fremdsprache lernen.

Dezentralisierung hat die Stellung der Kommunen, der Schulleitungen und der Schulen verstärkt.

Die politisch umkämpfte Einführung des Gesamtschulsystems vor 25 Jahren hat nur noch historische Bedeutung. Es gibt gegenwärtig im ganzen politischem Spektrum keine politischen Kräfte, die das Gesamtschulsystem in Frage stellen würden.

Man konzentrierte sich seit Jahrzehnten weiter auf Reformen: Das Schulsystem wurde in den 90er Jahren radikal dezentralisiert. Bereits davor hatten die Kommunen als Schulträger z.B. das Recht, über Lehrereinstellungen zu entscheiden.

Das Parlament entscheidet über die Gesetze. Die Regierung bestimmt die allgemeinen Prinzipien der Bildungspolitik (z.B. die schulpolitischen Richtlinien für jede Regierungsperiode, die Stundentafeln usw.), das Unterrichtsministerium und das Zentralamt für Unterrichtswesen sind für die Durchführung dieser Politik verantwortlich. Die Ziele der Schulbildung kurz gesagt: Erziehung zur Menschlichkeit und die Fähigkeit als Mitglied der Gesellschaft zu leben. Der Schüler, die Schülerin soll zu einem ausgeglichenen Menschen erzogen werden, der über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein verfügt und seine Umwelt kritisch einschätzt. Im Unterricht soll er/sie die dazu nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt bekommen. Der Unterricht und die Erziehung sollen schulische Chancengleichheit, Gleichberechtigung und lebensbegleitendes Lernen fördern.

Tarifverhandlungen über Lehrergehalter laufen unabhängig vom Unterrichtsministerium und vom Zentralamt für Unterrichtswesen. Sie sind allein Verhandlungssache der Gewerkschaften und der kommunalen Dachorganisation. Dort wird auch über die Deputate der Lehrer und Schulleiter entschieden. Oft gewähren Kommunen Zuschläge für besondere Aufgaben und besonders gute Leistungen der Lehrer.

Die Dezentralisierung hat die Stellung der Kommunen, der Schulleitungen und der Schulen verstärkt. In den meisten Kommunen, zumindest in den großen, hat jede Schule einen eigenen Schulvorstand, der die fest angestellten Lehrer auswählt. Der Schulleiter ist für die Verwaltung und die pädagogischen Fragen zuständig, ist Vertreter im Schulvorstand und vertritt die Schule gegenüber der kommunalen Schulverwaltung und in schulpolitischen Fragen. Der Schulleiter ist praktisch für die Vorgänge in der Schule verantwortlich.

Die Aufgaben des Schulleiters hängen auch von der Größe der Schule und der Gemeinde ab. Er oder sie kann je nach Schulgröße einen oder mehrere Stellvertreter auswählen. In den 80er Jahren hat man viel darüber diskutiert, ob ein Schulleiter eine Lehrerausbildung bekommen muss und ob er auch eine Unterrichtsverpflichtung haben soll. Schließlich einigten sich die Interessenverbände darauf, dass Schulleiter sowohl Lehrer sein und eine Unterrichtspflicht haben müssen, um ein Gespür für den praktischen Unterricht zu bewahren. Die Gesetzgeber übernahmen auch die Forderung, wonach jeder Schulleiter die für seine Schule vorgeschriebene Lehrerausbildung besitzen muss. Das Deputat der Schulleiter ist jedoch beträchtlich geringer als das der normalen Lehrer, in der Regel sind es wenige Wochenstunden.

Wenn Eltern sich telefonisch oder per E-Mail im Unterrichtsministerium über ihre Schule beschweren, bekommen sie über kommunal- oder schulinterne Fragen von den Beamten kaum ei-

ne Auskunft, bevor die Angelegenheit mit dem zuständigen Schulleiter oder anderen kommunalen Beamten geklärt worden ist. Dem Schulleiter folgen im Rang der Zuständigkeit die Beamten und Politiker in den Kommunen und erst danach folgen die staatlichen Behörden. Während der wirtschaftlichen Rezession Anfang der 90er Jahre hat man oft einer Person die Aufgaben der Schulleitung über mehrere Schulen, z. B. über eine Gesamtschule und eine gymnasiale Oberstufe, und manchmal sogar das Amt des Schuldezernenten übertragen. Und das war öfters eben eine Schulleiterin oder ein Schulleiter. Dieses Vorgehen wird stark kritisiert. Grundsätzlich haben die Kommunen in schulischen Dingen die Entscheidungsbefugnis und sie halten auch an ihr fest.

Das Zentralamt für Unterrichtswesen ist eine Fachbehörde, die für die Entwicklung der Bildungsziele, der Bildungsinhalte und der methodischen Richtlinien in der Gesamtschule, in der gymnasialen Oberstufe, in der beruflichen Bildung und in der Erwachsenenbildung zuständig ist. Es gibt keine speziellen Aufsichtsbehörden für Bildungseinrichtungen. Die regionale staatliche Verwaltung (5 Provinzen) ist zuständig bei geringfügigeren Beschwerden (z. B. Benotung, Schulaufnahme eines Schülers usw.).

Die Schule kann nicht die Gesellschaft verändern, sondern die demokratische Gesellschaft hat die Schule verändert.

Nach der weiteren Dezentralisierung erhielten die kommunalen Schulverwaltungen und die Schulen die Aufgabe, die Lehrpläne in eigener Verantwortung zu verfassen innerhalb offener, national geltender Rahmenempfehlungen, die vom Zentralamt für Unterrichtswesen in breitem gesellschaftlichen Konsens vorgegeben wurden. Auch die Genehmigungspflicht von Schulbüchern fiel weg; jede Schule kann seit Jahren selbst entscheiden, welche Unterrichtsmaterialien Verwendung finden, wobei sich das Internetangebot zu einer häufig benutzten Quelle entwickelt hat.

Der Präsident des Zentralamtes für Unterrichtswesen in Finnland, Jukka Sarjala, der während der Einführung der Gesamtschule in den 70-er Jahren im Unterrichtsministerium als einer der Architekten der Reform wirkte, zitiert gerne den bereits legendären früheren finnischen Staatspräsident Urho Kekkonen: „Finnland lebt allein vom Wissen und Können seiner Bürger." Und er betont „aller seiner Bürger", denn Grundbildung für alle ist zur unumstrittenen Norm in der finnischen Schulpolitik geworden und auch geblieben.

Die Schule kann nicht die Gesellschaft verändern, sondern „die demokratische Gesellschaft hat die Schule verändert. Ein gegliedertes Schulsystem ist altmodisch und passt nicht mehr in ein demokratisches Staatswesen", so sieht es Präsident Sarjala. Und damit charakterisiert er wohl auch die offizielle Schulpolitik Finnlands.

Eine Grundbildung für alle während der neunjährigen Gesamtschule soll die Basis schaffen für die anschließende zweite Phase der weiteren Bildung.

Etwa 60 Prozent der Absolventen der Gesamtschule setzen ihre schulische Bildung in einer gymnasialen Oberstufe (lukio) fort. Der Übergang erfolgt je nach Durchschnittsnote im Gesamtschulabschlusszeugnis. Die beliebtesten Oberstufen haben die höchsten Aufnahmehürden, weil sich die meisten Schüler für sie bewerben. Kleinere gymnasiale Oberstufen nehmen fast alle Bewerber auf. Seit den 80-er Jahren wird der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe in Kurse von jeweils etwa 38 Unterrichtsstunden unterteilt. Ein Schuljahr umfasst gewöhnlich 5 oder 6 Abschnitte. Die Oberstufen haben das klassenlose Kurssystem, in dem jeder Schüler mindestens 75 Kurse zu absolvieren hat, bevor er zur zentralen Abiturprüfung (Studentexamen) zugelassen werden kann. Für jeden Abschnitt wird ein eigener Arbeitsplan/Stundenplan erarbeitet, in dem der Schwerpunkt auf bestimmten Fächern liegt. Die Schüler bestimmen durch ihre individuelle Kurswahl ihre Lernfortschritte. Sitzenbleiben gibt es in der gymnasialen Oberstufe nicht; nur die Kurse mit schlechten Ergebnissen müssen eventuell wiederholt werden.

Die gymnasiale Oberstufe dauert in der Regel drei Jahre. Das Zentralabitur können finnische Schüler aber je nach Leistungsstand und Lerngeschwindigkeit fächerweise und zeitversetzt frühesten nach zwei Jahren, spätestens nach vier Jahren, ablegen und zwar zu einem Frühjahrs- oder Herbsttermin. Prüfungen können auch wiederholt und/oder verbessert werden.

58 Prozent eines jeden Abiturientenjahrganges beginnen ein Hochschulstudium an einer der 20 Universitäten oder an einer der 30 Fachhochschulen.

40 Prozent eines Schülerjahrganges besuchen nach der Gesamtschule eine berufliche Bildungseinrichtung, die in der Regel über eigene Lehrwerkstätten verfügen. Das duale System hat landesweit gesehen nur marginale Bedeutung.

An der Nahtstelle zwischen Gesamtschule und gymnasialer Oberstufe kann es ein freiwilliges Zusatzjahr, eine 10. Klasse geben, die motivierten Schülern helfen soll, den Übergang in die zweite Schulausbildungsphase zu erleichtern.

Angesprochen auf die vergleichsweise hohe Zahl der Abiturienten und Hochschulabsolventen und deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt, bemerkt ein hoher Beamter: „Ziel unserer Schule ist es, Kindern und Jugendlichen individuell zu so viel Bildung wie nur möglich zu verhelfen. Denn davon leben wir alle." Das Prinzip „so viel Förderung für alle wie möglich und so geringe Auslese wie möglich" zieht sich durch alle bildungspolitischen Entscheidungen im Lande. Chancengleichheit und Bildungsförderung ist ein allgemeiner Grundsatz. Er spielt eine entscheidende Rolle beim Versuch, regionale, soziale und geschlechtsspezifische Unterschiede der Bildungschancen abzubauen. Diese Unterschiede treten bei Untersuchungen von Lernergebnissen vor allem nach der Gesamtschule und bei den zentralen Abiturprüfungen auf.

„So viel Förderung für alle wie möglich und so geringe Auslese wie möglich!"

Die Auslese auf Grund sozialer Herkunft ist durch das Schulsystem bereits auf ein Minimum beschränkt. Geschlechtsspezifisch gibt es Unterschiede bei der Fächerwahl und bei Lernerfolgen (z. B. wählen Jungen in der Gesamtschule weniger Fremdsprachen als Mädchen, mehr Mädchen als Jungen legen das Abitur ab). Regionale Unterschiede sind vor allem bei den zentralen Abiturprüfungen festzustellen: Nordkarelische Schüler im Nordostteil des Landes oder in Lappland zeigen im Durchschnitt schwächere Leistungen als Abiturienten in Südwestfinnland. Ergebnisse dieser Art werden von der Abteilung für Evaluation im Zentralamt für Unterrichtswesen sorgfältig registriert und man ist bemüht, hinter die Ursachen dieser Unterschiede zu kommen. Landesweite und regionale Konzepte in der Lehrerfortbildung z. B. sollen die Faktoren der unterschiedlichen Chancenausgangslagen abschwächen helfen.

Zwei große Projekte u. a. zählen in den 90er Jahren dazu: ein mathematisch-naturwissenschaftliches Projekt (LUMA) und ein Fremdsprachenprojekt (KIMMOKE). Im Jahr 2001 wurden das Projekt „Virtuelle Schule" und im Jahr 2002 ein Qualitätssicherungs- und Fremdsprachennachfolgeprojekt von KIMMOKE gestartet. Ebenfalls wird nächstens ein „Leseprojekt" gestartet.

Wie Projektplanung und -durchführung in die Schulwirklichkeit umgesetzt wird, sei am Beispiel des KIMMOKE-Fremdsprachenprojektes demonstriert:

Das Projekt wurde 1994/1995 landesweit vom Zentralamt für Schulwesen ausgeschrieben – im Auftrag des Unterrichtsministeriums – und die Kommunen konnten sich für die Aufnahme in das Projekt bewerben. Voraussetzung war, dass eine Kommune eine Grundstufe der Gesamtschule (Klassenstufen 1–6), eine Oberstufe der Gesamtschule (7–9), eine gymnasiale Oberstufe, eine berufsbildende Schule und eine Einrichtung der Erwachsenenbildung als Projektschulen einbringen würden. Ferner mussten die Gemeinden ihre aktive Teilnahme und die Freistellung und Unterstützung der Lehrkräfte für Fortbildungsarbeit garantieren.

Folgende Projektziele hatte man gesetzt:

1. Größere Vielfalt des Fremdsprachenangebotes und landesweite Einführung einer zweiten Fremdsprache ab Klasse 5 der Gesamtschule.
2. Verstärkung des bilingualen Unterrichtsangebotes
3. Weiterentwicklung der Lehr- und Lernmethoden (wie z. B. des europäischen Sprachenportfolios, Grundlage des Europäischen Referenzrahmens für die Lehrpläne)
4. Entwicklung der schulischen internationalen Beziehungen, interkulturelles Lernen, Entwicklung von Kulturkompetenzen
5. Einsatz der Informationstechnik im Unterricht
6. Entwicklung mündlicher Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Die Projektschulen konnten sich mehreren der sechs Netzwerke, die jeweils ein Projektziel verfolgten, anschließen. Die sechs Netzwerkkoordinatoren wurden von je einer Projektkommune/Projektschule gestellt und jedes Netzwerk hatte eine Verbindungsperson im Zentralamt für Unterrichtswesen. Neben regelmäßigen lokalen und regionalen Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen – die Finanzierung wurde zum größten Teil vom finnischen Unterrichtsministerium getragen – gab es während der fünfjährigen Projektdauer jährlich zwei landesweite Konferenzen, bei denen der Stand der Netzwerkarbeit vorgestellt wurde. Den Abschluss des gesamten Projektes bildeten zwei große Schluss-Seminare im September 2001.

Die Pilotschulen waren verpflichtet, Konzepte und Ergebnisse mit anderen Schulen innerhalb der Pilotgemeinden zu teilen und multiplikatorisch ihre Erfahrungen weiter zu geben. Die

Pilotgemeinden erklärten sich bereit, entsprechend mit Nachbarkommunen zu kooperieren.

Nach einer Umfrage, die etwa zur Projekthalbzeit gemacht wurde, gaben zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer in den Pilotschulen an, über die Ziele gut informiert zu sein und über die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer erklärten, von der Projekt- und Fortbildungsarbeit täglich im Unterricht praktischen Nutzen zu haben.

Im April 2002 wurde eine neues landesweites Fremdsprachenprojekt gestartet, das der weiteren Qualitätsentwicklung und zur Sicherung der erreichten Qualität dienen soll. Bei diesem neuen Projekt gibt es keine quantitative Begrenzung der teilnehmenden Kommunen und Schulen. Die Netzwerkarbeit wird von den Kommunen und Schulen selbst organisiert. Das Zentralamt für Unterrichtswesen leistet Fortbildungshilfe, organisiert landesweite und regionale Seminare und Kongresse und begleitet das Projekt.

Eine Grundschullehrerin fasste ihr Empfinden bei einer der Schlussveranstaltungen nach dem KIMMOKE-Projekt in die Worte: „Dieses Projekt hat das Zentralamt nah und anfassbar gemacht, kurz, es hat ihm ein Gesicht gegeben."

Das Ansehen der Lehrer und das der Polizei stehen oben in der Wertschätzungs-Skala.

Diese individuelle Erfahrung mit der früheren Aufsichtsbehörde entspricht dem Ziel, das sich das Zentralamt sei Jahren gesetzt hat: Hilfe und Begleitung bei schulischer Entwicklung statt Aufsicht über Entwicklungen.

Auf ähnliche Weise entstand im Jahre 2001 das landesweite Projekt „Virtuelle Schule", für das 400 von über 1000 sich bewerbenden Schulen ausgewählt wurden.

Innovation im Unterricht und im Schulwesen wird heute in Finnland als gemeinsame Aufgabe von Schulen und Schulverwaltung betrachtet, wobei die letzte Verantwortung, die Umsetzung in die Schulpraxis auf der Ebene der Kommunen und der Schulen liegt.

Lehrerverbände und Lehrergewerkschaften verfügen über eine traditionell starke Stellung. Lehrer haben Streikrecht, genießen aber als einmal fest Angestellte mit einer Planstelle einen ähnlichen Kündigungsschutz wie Beamte in Deutschland.

Eine große Lehrplanreform auf allen Schulstufen des allgemeinbildenden Schulwesens wurde im Herbst 2001 begonnen und soll bis zum Jahr 2004 abgeschlossen sein. Neben den Experten des Zentralamtes sind Vertreter aus über 100 Kommunen und Lehrer aus mehreren hundert Schulen von Anfang an der Diskussion und bei der Entwicklung beteiligt. Man möchte einen möglichst großen Konsens und eine möglichst hohe Akzeptanz der neuen Lehrpläne im ganzen Land erreichen.

Elternarbeit geschieht hauptsächlich auf der Ebene der Klassenpflegschaft und der Schulen oder des Schulvorstandes.

Für jeden finnischen Staatsbürger beginnt ab dem 7. Lebensjahr die zehnjährige Schulpflicht. Die Schulpflicht endet mit dem 17. Lebensjahr oder mit der Absolvierung der 9. Klasse der Gesamtschule. Es gibt in Finnland keine gesetzliche Schulpflicht in Form von Anwesenheitspflicht in der Schule. Die Schüler könnten theoretisch entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten auch auf andere Weise erwerben. Trotzdem besuchen praktisch alle Finnen die 9-jährige Gesamtschule.

Nach dem Gesetz haben alle Eltern das Recht, jeder Zeit den Unterricht zu besuchen, ein ebenfalls eher theoretischer Anspruch, der aber schulische Bildung ganz grundsätzlich zu einer res publica macht.

Die im Vergleich zu anderen Ländern vergleichsweise hohe gesellschaftliche Stellung der Lehrer im Land – ihr Ansehen und das der Polizei stehen oben in der Wertschätzungs-Skala – hat vielleicht mit der traditionellen Stellung der Schule zu tun und der damit verbundenen Wertschätzung des Lehrers in der vorindustriellen Gesellschaft als „ylioppilaslakki", als wandelnde „Studentenmütze" zu tun. Schüler und Lehrer duzen sich grundsätzlich, wobei Lehrer von Kindern häufig mit ihrer Berufsbezeichnung angeredet werden: Ope(ttaja), voitko auttaa minua? – Lehrer/in, kannst du mir mal helfen? Häufig wird auch der Vorname des Lehrers/der Lehrerin gebraucht. Dieses partnerschaftliche, aber keineswegs autoritätsfreie Verhältnis bestimmt grundsätzlich die Atmosphäre an finnischen Schulen, wobei – wie schon erwähnt – alle sattsam bekannten Erziehungsprobleme genauso zum Schulalltag gehören wie in jedem anderen Land.

Eine deutsche Journalistin, die kürzlich bei Pisa-Recherchen eine Reihe von finnischen Schulen besucht hatte, brachte die für sie wesentlichen Eindrücke bei ihren Schulbesuchen auf den Nenner: Ich kann hier kein Aggressionsklima spüren.

Finnland ist ein relativ monokulturelles Land. Zwar ist Schwedisch neben Finnisch die zweite Landessprache, doch kann man mit Recht behaupten: Es ist ein zweisprachiges Land, in dem fast nur eine Sprache landesweit gesprochen wird, nämlich Finnisch. Dennoch haben sechs

Prozent der Bevölkerung Schwedisch als Muttersprache. Die schwedischsprechenden Finnen leben im allgemeinen in zwei- oder schwedischsprachigen Kommunen, vor allem an der Westküste, an der Sudküste und in Südwestfinnland. Neben Englisch bietet sich Schwedisch (das für finnischsprechende Schüler auch als eine Fremdsprache gilt) als Immersionssprache z.B. in der Grundstufe der Gesamtschule an. Die Schulen haben in irgendeiner Form in der Praxis bilingualen Unterricht eingerichtet als „Sprachdusche" oder als „Sprachbad", wie man hier anschaulich alle möglichen Formen von Immersionsunterricht bezeichnet.

Immerhin wird an sechs Schulen im Land Deutsch ab der ersten Klasse als Unterrichtssprache spielerisch verwendet und zwar bis zur Hälfte der Unterrichtszeit und mitten in finnischer Wohnumgebung auf Initiative aktiver finnischer Eltern und engagierter finnischer DeutschlehrerInnen.

Die Notengebung bewegt sich zwischen 4 (der schlechtesten) und 10 (der besten Note), die Qualifikationsprädikate des zentralen Abiturs bestehen traditionell aus dem Lateinischen entliehenen Termini, von laudatur bis improbatur. In den ersten vier Schuljahren in der Gesamtschule erhalten die Kinder grundsätzlich im Zeugnis nur verbale Bewertungen. Die meisten Schulen erteilen die Noten ab der fünften Klasse, aber häufig in Zusammenhang mit einer verbalen Beschreibung. Grundsätzlich müssen Noten erst ab der 7. Klasse gegeben werden.

Niemand sehnt sich nach einer Schulaufsicht alter Prägung.

Es ist landesweit außerordentlich selten, dass ein Schüler im Versetzungszeugnis die Note 4 erhält und damit die Klasse wiederholen müsste. Nachholprüfungen und Sonderunterricht haben dafür zu sorgen, dass alle Schüler eines Jahrganges die neunjährige Gesamtschule auch tatsächlich in neun Jahren durchlaufen.

Zur Zeit wird am Aufbau einer landesweiten Testbank für die Gesamtschulen gearbeitet. Lehrer sollen in Zukunft von dort Tests abrufen können, um festzustellen, ob die Unterrichtsergebnisse den landesweit angemessenen Standards genügen. Bei den Modelltests orientiert man sich nicht an Maximal- oder Minimalleistungen, sondern allgemein am Niveau, das den Leistungen eines etwas über dem Durchschnitt liegenden Schülers entspricht, d.h. dem Niveau der Notenstufe 8.

Die Schritte in der Schulentwicklung tragen ohne Ausnahmen innovativen Charakter. Dazu zählt auch die seit den 90er Jahren eingeführte Möglichkeit, dass Schüler der gymnasialen Oberstufe (lukio) Kurse in einer (auch virtuell) erreichbaren Berufsschule absolvieren können und umgekehrt Berufsschüler Kurse in einer gymnasialen Oberstufe belegen. Die Durchlässigkeit soll das Bildungsangebot über Schulgrenzen und Ausbildungssysteme hinweg für den einzelnen Schüler erweitern und gleichzeitig die vorhandenen Ressourcen der Kommunen optimaler ausnützen (Fachräume, Computerräume, Lehrerstellen).

Eine Integration beruflicher und allgemeinbildender Einrichtungen nach schwedischem Vorbild ist in Finnland in absehbarer Zeit nicht zu erwarten.

Die Zahl der ausländischen Kinder an finnischen Schulen ist im Vergleich zu Deutschland gering und liegt prozentual zwischen einem und zwei Prozent. Ihr Herkunftsland ist meistens Russland, Somalia oder das frühere Jugoslawien. Ausländische Schuler haben das Recht auf wöchentlichen Unterricht in ihrer Muttersprache und zwar landesweit unabhängig von ihrem Wohnort. Er wird in einer oder zwei Stunden wöchentlich erteilt. Außerdem erhalten sie besonderen Unterricht in Finnisch als Fremdsprache, der sie schrittweise in den finnischen Muttersprachenunterricht und in den finnischen Fachsprachenunterricht integrieren soll. Ausländische Kinder lernen in einem sogenannten Schulvorbereitungsunterricht Schreiben und Lesen in der finnischen Sprache, bevor sie mit finnischen Schülern unterrichtet werden.

Sowohl die TIMSS als auch die Pisa-Studie haben dem finnischen Bildungssystem gute bis hervorragende Ergebnisse bescheinigt. Darüber empfindet man Genugtuung, bricht aber daruber nicht in Jubel aus.

Die Experten und die Medien waren nach der Veröffentlichung der Pisa-Studie mehr über die Reaktion der Öffentlichkeit vor allem in Deutschland erstaunt als über die Ergebnisse im Landes selbst. Befriedigung empfindet man bei den Architekten des Gesamtschulsystems: Man ging davon aus, dass ein integriertes System in der Grundbildung mehr Chancengleichheit verwirklicht und lag damit nach den Ergebnissen der Pisa-Studie zumindest nicht falsch.

Der nächste Schritt war die umfangreiche Übertragung der fachlichen, finanziellen und pädagogischen Verantwortung auf die Ebene der Kommunen und Schulen. Zwar wünschen sich inzwischen viele Lehrer mehr richtungweisende Elemente in den Lehrplänen, aber nach

einer Schulaufsicht alter Prägung sehnt sich niemand mehr.

Seit 2001 haben alle sechsjährigen jungen Finnen das Recht auf vorschulische Erziehung, bevor sie mit sieben Jahren als ABC-Schützen in die erste Klasse eintreten. Die Kommunen stehen in der Verantwortung, diesen Vorschulunterricht, der den Gesamtschulen oder Kindertagesstätten angegliedert ist, zu garantieren. Die Herabsetzung der Unterrichtspflicht auf sechs Jahre ist nicht zu erwarten, denkt man nur an die langen Schulwege und das raue Klima während der langen Wintermonate.

Sei 1948 haben alle Schuler des Landes das Recht auf ein kostenloses warmes Schulessen. Deshalb gehört zu jeder finnischen Schule ganz selbstverständlich eine Schulküche mit festem Personal und einer Mensa. Ebenso selbstverständlich für jede Schule ist die kostenlose zahnärztliche Versorgung mindestens bis zum 16. Lebensjahr alten Schüler. Ebenso gehören zum Schulalltag der schulinterne Service einer Krankenschwester, die Hilfe durch einen Schulpsychologen, die Tätigkeit eines Kurators, der die sozialen Kontakte vor allem in Konfliktfällen mit dem Elternhaus herstellt bzw. aufrechterhält. Dazu kommt die Arbeit einer Schullaufbahnberaterin oder eines Schullaufbahnberaters, die von einer Lehrerin oder einem Lehrer mit spezieller Weiterbildung häufig als Vollzeitbeschäftigung übernommen wird.

Ein deutscher Schulleiter der Deutschen Schule Helsinki meint angesichts dieser Einrichtungen: „Das sind alles dringend notwendige Hilfestellungen, die bei uns zu Hause zum Teil auch von Lehrern und von der Schule erwartet werden, die sie aber beim besten Willen nicht ohne äußere Hilfe leisten können".

MinR a. D. Dr. Riitta Piri
Rainer Domisch, Fachberater für Deutsch in Finnland

Deutsche Schule Helsinki Einblicke und Ausblicke

oder Die etwas andere Geschichte aus „PISA-Land"

Die Vorgeschichte

Endlich Ferien ... so dachte ich jedenfalls, als ich mein geliebtes Heimateiland (Sylt, nordfriesische Insel und deutsches Urlaubseldorado, Anm. d. Verf.) betrat. Aber dank modernster Technik verfolgte mich via E-Mail die Arbeit auch bis in den nördlichsten Zipfel der Republik. So wurde ich von einem freundlichen Vorstandsmitglied aufgefordert, einen Artikel u. a. über die Stimmungslage an der Deutschen Schule Helsinki zu schreiben.

Angefangen hatte es ganz unverfänglich. Ich saß mit meiner 1. Klasse nach der Pause auf den Stufen in der Eingangshalle und bemühte mich möglichst professionell und gefasst den tausendsten Streit zu schlichten, als ein freundlicher Herr mit Kamera vorsichtig versuchte, sich einen Weg durch die kleine Schülerschar zu bahnen. Besucher gehören bei uns im Hause zur Tagesordnung, seit PISA sowieso, aber dieser Herr rauschte nicht wie die meisten seiner Spezies wortlos und bedeutungsvoll nickend vorbei, sondern sprach uns interessiert an. Wir erklärten ihm kurz, worum es gerade bei uns ging, nämlich um das Dauerthema „Streit", dieses Mal eingebettet in eine Einheit im Religionsunterricht. Der Herr stellte sich vor und outete sich schließlich als Religionsfachmann. Es gibt eben keine wirklichen Zufälle im Leben...auch nicht im Ausland. Es fiel das Stichwort „Streitschlichtungsprogramm" und mir wie Schuppen von den Augen. Genau das war es, was uns an dieser Schule (auch noch) fehlte. Ich dankte dem freundlichen Besucher (Herrn Scheider aus der Vorstandsriege des VDLiA, Anm. d. Her.), der zum Abschied ein Foto der inzwischen wieder eingenordeten Kinderschar aufnahm.

Hoch motiviert trug ich das Thema „Streitschlichtungsprogramm" weiter ins Kollegium und fand auch gleich einen aufgeschlossenen Kollegen, der Erfahrungen von seiner alten Schule mitbrachte. Der Schulleiter zeigte ebenfalls spontanes Interesse und schon sind wir mitten drin im Alltag der Deutschen Schule Helsinki, der tatsächlich mitgeprägt wird von netten

Begegnungen, aufgeschlossenen Kollegen, vielerlei Ideen und jeder Menge Arbeit.

Der Schulalltag an der DSH

Als Einstimmung moge man sich vorstellen einen Mix aus:

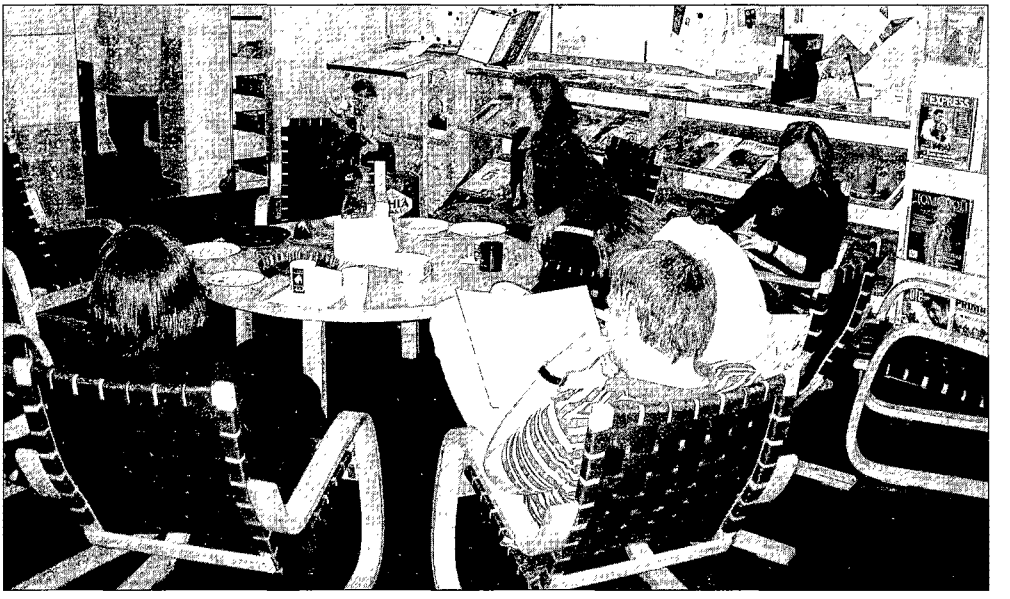
- ca. 30 Ortskräften mit eben so vielen deutsch-finnischen/finnisch-deutschen Biographien
- 15 ADLKs aus mindestens sieben Bundeslandern von der Hamburger Grundschullehrerin bis hin zum oberbayrischen Oberstudienrat
- alteingesessenes Verwaltungspersonal
- eine bunte Elternschaft mit vielerlei (Schul-) Erfahrungen aus allerlei Ländern und Systemen
- sowie deren Kinder

Das heißt eine dichte Häufung von „Experten" mit den unterschiedlichsten Hintergründen. Die einzige Gemeinsamkeit besteht darin, dass man/frau/kind für kürzere, gelegentlich auch sehr viel längere Zeit an der DSH gelandet ist. Ein interessantes Unterfangen, aber auch eine große Herausforderung für jeden Beteiligten, denn die Heterogenität der Schulgemeinschaft kennt keine Grenzen.

Das zeigt sich bereits sehr deutlich bei einem kurzen Blick ins Lehrerzimmer. Die Zusammensetzung ist beinahe täglich eine andere. Neben dem Stammpersonal gibt es natürlich Stundenlehrer, die nicht täglich unterrichten, haufig aber auch Vertretungslehrer, da Fort- und Ausbildung einen Teil der Arbeit an einem regionalen Fortbildungszentrum ausmachen, müssen häufig Lehrer vertreten werden. Der Vertretungsplan nimmt manchmal ungeahnte Ausmaße an. Aber Stundenausfall? Fehlanzeige. Dafür sorgen ein eifriger deutscher Konrektor und ein meist gut funktionierendes Vertretungsnetz.

Zu den unterschiedlichen Lehrern, die sich fließend in mindestens vier verschiedenen Sprachen unterhalten (Deutsch, Finnisch, Schwedisch und Englisch) kommen noch eine Reihe von Praktikanten mit ebenfalls sehr unterschiedlichen Aufgabenbereichen hinzu. Seit an deutschen Universitäten auch Auslandspraktika anerkannt werden, boomt es bei uns der DSH, denn PISA hat natürlich auch unter den Studenten Eindruck gemacht und so kommen sie in Scharen, soweit es die Kapazität an unserer Schule erlaubt. Neben den deutschen Lehrerstudenten soll es demnächst auch finnische Lehramtsstudenten an unserer Schule, geben, deren Betreuung dann von finnischen Mentoren übernommen werden soll.

Auch ehemalige Schüler finden sich immer wieder gern an ihrer alten Schule ein und leiten AG's, Stützkurse oder leisten ihren Zivildienst. Sie alle trifft man wieder im Lehrerzimmer. Dazu unterstützen Familienmitglieder und Eltern u. a. als Erzieher, Lehrer oder wie kürzlich im Rahmen der Neugestaltung der Schülerbücherei tatkraftig die schulische Arbeit. Es lebe die DSH-Family!!!!!



DSH, Lehrerzimmer

Kantine der DS Helsinki

Hinzu kommt die steigende Zahl der Gäste: interessierte Schulen im Lande, Kollegen und ganze Delegationen aus Deutschland, der Region und darüber hinaus bereisen Finnland gern und fühlen sich wohl bei uns im Hause, wie auch zuletzt die Vorstandsmitglieder des VDLiA.

An der DSH geht es also tatsächlich an manchen Tagen zu wie in einem „Taubenschlag", aber mir persönlich gefällt die Arbeit an dieser Schule sehr, denn der Schulalltag gestaltet sich Tag für Tag spannend. Morgens lässt sich kaum ahnen, was im Laufe des Tages geschehen mag. Kein Tag gleicht dem anderen, es ist stets etwas los. Vielleicht erleben wir dieses besonders intensiv in der Grundschule, die das ganze Jahr über in Vorbereitungen für irgendwelche Sonderveranstaltungen verstrickt ist. Kaum ist die eine Veranstaltung vorüber, wird bereits wieder geprobt fur die nächste. Das ist häufig sehr strapazios, aber z. Zt. gibt es an unserer Schule ein hervorragendes GS-Team, dem es immer wieder gelingt, die anstehenden Aufgaben auf möglichst viele Schultern zu verteilen.

Der Einfluss des finnischen Schulwesens auf die DSH

PISA hat uns eine Menge Besucher beschert, vornehmlich aus deutschen Landen. Die deutschen Gäste besuchen in der Regel zunächst finnische Einrichtungen: den Kindergarten, die Vorschule, die allgemeinbildende 9-jährige Gesamtgrundschule, eingeteilt in die 6-jährige Grund- und die 3-jährige Mittelstufe sowie die dreijährige gymnasiale Oberstufe. Den Abschluss der Studienfahrten bildet häufig ein Besuch an der DSH mit Gesprächen, gelegentlich auch Hospitationen.

Die Kollegen haben bei ihren Studien an den finnischen Einrichtungen einige Unterschiede und auch interessante Besonderheiten feststellen können, die sie dann bei uns im Hause wiederzuentdecken suchen. Im Rahmen der Hospitationen an unserer Schule sind die Kollegen dann gelegentlich enttäuscht, teilweise aber auch sichtlich erleichtert, da ihnen unsere Unterrichtsformen und -methoden häufig bekannt sind.

Als Deutsche Auslandsschule unterrichten wir mit wenigen Ausnahmen, dazu gehören u.a. die Fächer Finnisch und Schwedisch als 2. Landessprache, grundsätzlich nach deutschen Lehrplänen. Allerdings sind wir angehalten, die finnischen Lehrplaninhalten bestmöglichst abzudecken. Ein Teil der schulinternen Lehrplanüberarbeitung ist diesbezüglich bereits abgeschlossen, ein weiterer noch in Arbeit. Hier geht es insbesondere um die Einarbeitung von spezifischen Lerninhalten, wie – um nur ein paar Beispiele zu nennen – im Fach Sport die landestypischen Sportarten Eis- und Skilaufen, oder auch die Schwerpunktbildung im Fach DaF ab Klasse 3 mit insgesamt 7 Wochenstunden.

So ist es nicht sonderlich verwunderlich, dass die deutschen Kollegen im eigentlichen Unterricht kaum Unterschiede feststellen. Es erge-

ben sich aber dennoch erhebliche Unterschiede, welche sich aber eher auf die Rahmenbedingungen beziehen, und wo sich der Einfluss des finnischen Schulwesens sehr deutlich bemerkbar macht und zwar durchweg – wie ich finde – im positiven Sinne:

- Die Schulmittel, und dazu gehören bis einschließlich Klasse 9 neben den Schulbüchern auch Hefte, in den unteren Klassen sogar Blei- und Buntstifte, Radiergummis, Anspitzer, Schere und Lineal, sind kostenfrei.
- Das tagliche Schulessen wird ebenfalls von der Stadt Helsinki mitfinanziert.
- Die Gesundheitsfürsorge übernimmt ebenfalls teilweise die Stadt Helsinki. Im Hause gibt es an 4 Tagen in der Woche eine Gesundheitspflegerin/Krankenschwester, welche die Vorsorgeuntersuchungen übernimmt, sich aber auch um das tägliche Wohl- bzw. Unwohlsein der Schüler kümmert. Ein Mal pro Woche haben Eltern und Schüler Gelegenheit, die Schulärztin zu konsultieren.
- Außerdem unterstützt seit 2 Jahren eine Sonderpädagogin die Arbeit im Hause. Sie steht jedem Kollegen mit Rat und Tat zur Seite, sie unterstützt die Arbeit im Unterricht, betreut aber auch gezielt Schüler mit besonderen Merkmalen.
- Die Sonderpädagogin ist ständiges Mitglied der wöchentlich tagenden Schülerberatungsgruppe genauso wie die Gesundheitspflegerin, die Beratungslehrerin und die finnische Schulleiterin.
- Zusätzlich erhalten Schüler mit Defiziten in einzelnen Fächern gezielten Stützunterricht, der von der finnischen Schulbehörde mitfinanziert wird. Heimkehrende Finnen genießen grundsätzlich ein Anrecht auf Unterstützung, um erfolgreich in das Bildungssystem integriert werden zu können, aber auch Schüler anderer Nationen, welche staatliche Schulen oder aber vom Staat anerkannte Privatschulen innerhalb Finnlands besuchen.
- Seit dem vergangenen Schuljahr können wir im Hause eine nachmittägliche Betreuung für Schüler der Grundschule bis 16.00 Uhr, zukünftig sogar bis 16.30 Uhr anbieten.

Zu den wesentlichen Errungenschaften zählen aus meiner Sicht:

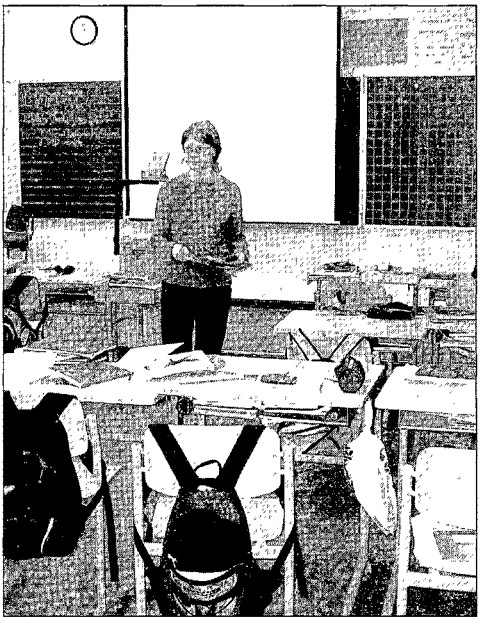
1. die Arbeit im Expertenteam (Lehrer, Sonderpädagogen, Gesundheitspflegerin, Schulärztin);
2. die Schülerberatungsgruppe als Anlaufstelle für Schüler, Eltern und auch Lehrer;
3. Gezielte Fördermaßnahmen statt vorzeitiger Selektion;
4. Schule als ganzheitliche Einrichtung mit Mittagessen und Nachmittagsbetreuung.

Diese veränderten Rahmenbedingungen tragen aus meiner Sicht sehr wesentlich zur allgemeinen Arbeitsentlastung bei, wenn man als Lehrer bereit und in der Lage ist, sich auf die Arbeit im Team einzulassen. Denn eine gewisse Teamfähigkeit setzt dieser Ansatz ebenso voraus, wie die Bereitschaft den einzelnen Schüler nach besten Möglichkeiten zu fördern statt frühzeitig auszulesen.

Die Unterschiede zum deutschen Schulalltag

Ich denke, die Mischung macht's. Es ist sehr spannend für mich mit Lehrern aus den verschiedenen Bundesländern zusammenzuarbeiten. Da Schule in Deutschland immer noch Ländersache ist, ergeben sich hier bereits interessante Grundsatzdebatten, was z. B. die Wertigkeit von Noten/Leistungsbeschreibungen angeht.

Außerdem empfinde ich es als große Bereicherung sowohl für uns Lehrer und als auch für unsere Schüler, dass an einer Auslandsschule *alle* Lehrer von der Vorschule bis zur gymnasialen Oberstufe unter einem Dach denken und arbeiten. So kann beispielsweise der Bruch, der an Inlandsschulen fast zwangsläufig beim Übergang auf die weitergehenden Schulen entsteht,



Zwischen den Stunden

vermieden werden durch die frühzeitige Zusammenarbeit der Klassen- bzw. Fachlehrer über die Stufen hinaus.

Alle Lehrer heißt aber auch Lehrer, die aus mindestens zwei Kulturen aufeinanderstoßen und sich notwendigerweise im ständigen Dialog befinden. Deutsche Kollegen, die als ADLK für einen befristeten Zeitraum an der DSH tätig sind. Deutsche Kollegen, die ebenfalls ihre Ausbildung in Deutschland absolviert haben, aber als Ortskräfte an der Schule arbeiten sowie finnische Kollegen, die in der Regel an finnischen Universitäten studiert haben und gleichfalls als Ortskräfte beschäftigt sind.

Die Heterogenität im Lehrerzimmer setzt sich im Klassenzimmer gleich fort. Wenn meine 19 Erstklässler sich unseren zahlreichen Gästen vorstellen, verschlägt es so manchem die Sprache, dabei geht es in anderen Klassen noch viel bunter zu. Die meisten meiner Schüler stammen aus einem eher finnischsprachigem Umfeld, haben teilweise einen deutschsprachigen Elternteil. Nur bei einem Viertel der Schülerschaft sind beide Elternteile deutschsprachig. Die Unterrichtssprache ist aber ausschließlich Deutsch, abgesehen vom Fach Finnisch, welches als Mutter- bzw. Fremdsprache unterrichtet wird. Die Pausensprache ist aber fast zu 80% Finnisch.

Die Verhältnismäßigkeit der deutsch-finnischen Sprachanteile ist in jeder Klasse ein wenig verschieden und richtet sich nach Anzahl und Einfluss der Deutschen im Klassenverband. Auch diese Dynamik empfinde ich als sehr spannend. Welche Sprache setzt sich am Ende unter den Schülern durch? Kann ich als Lehrkraft darauf einwirken? Wie gelingt es mir über die Sprachigkeit hinaus, jeden einzelnen Schüler in den Klassenverband zu integrieren? Fragen, die ich mir täglich stelle, und auf die ich in der Unterrichtspraxis zu reagieren versuche.

Das Herstellen eines Gemeinschaftsgefühls stellt für mich *die* zentrale Aufgabe im Rahmen meiner Arbeit an einer Auslandsschule dar. An erster Stelle steht die Klassengemeinschaft, die stets aufs Neue auf die Probe gestellt wird, da fortlaufende Zu- aber auch Abgänge innerhalb der Schülerschaft zu verzeichnen sind. Aus deutschsprachigen Ländern heimkehrende finnische Familien haben großes Interesse, ihre Kinder bei uns einzuschulen, deutsche Familien kehren zurück ins Mutterland. So herrscht ein stetes Kommen und Gehen, was für diejenigen, die bleiben, nicht immer ganz unproblematisch ist, weder für Schüler noch für Lehrer. Ein jedes Mal gerät die gerade hergestellte „Ordnung" wieder ein kleines Stück aus den Fugen. Auf die Probe gestellt wird in diesem Zusammenhang auch erneut die Klassengemeinschaft. Darum ist und bleibt für mich Dreh- und Angelpunkt meiner pädagogischen Arbeit an der DSH der Umgang miteinander, d.h. Erziehung zu Toleranz, gegenseitiger Achtung und Anerkennung.

Über die Klassengemeinschaft hinaus ist der regelmäßige Kontakt zu anderen Klassen für mich absolutes „Pflichtprogramm", schließlich verstehen wir uns hier in Helsinki als „Begegnungsschule". Dass Begegnung sogar über die einzelnen Stufen hinaus möglich ist, erleben wir häufig bei Sonderveranstaltungen, sollten es aber m.E. noch intensiver im „normalen" Schulalltag nutzen und auch pflegen. Sinn und Zweck dieser Bestrebungen ist es, ein „Wir-Gefühl" zu entwickeln, was in Anbetracht der Strömungen unserer heutigen Zeit ein nicht ganz leichtes Unterfangen ist.

Ein positives Beispiel diesbezüglich aus unserer jüngsten Schulpraxis, entstanden in Anlehnung an Traditionen aus dem finnischen Schulwesen und für meinen Geschmack in dieser Form in Deutschland noch nicht so praktiziert: die Gestaltung des letzten Schultages vor den Sommerferien.

Über den (Samstag-)Vormittag verteilt finden im Schulhaus Abschlussfeiern der einzelnen Stufen statt, meist in Anwesenheit der Eltern. Den absoluten Höhepunkt dieses Tages bildet am Ende die mindestens 2-stündige Abiturfeier. Die Zeugnisse in den anderen Klassen werden vorher oder auch nachher vom Klassenlehrer im Klassenverband überreicht. Die gemeinsamen Veranstaltungen dauern jeweils ca. 30 Minuten und umfassen ein kleines, häufig musikalisches Rahmenprogramm mit gemeinsamen Gesang sowie eine Ansprache der jeweiligen Leitung. Dazu erhalten die Neuntklässler jeweils eine Rose für den erfolgreichen Abschluss der Gesamtgrundschulzeit und es werden verschiedene Stipendien verliehen, u.a. für besondere schulische oder auch sportliche Leistungen. Bis Klassenstufe 6 einschließlich wurden in diesem Jahr erstmalig auch an der DSH „Hymypatsa-Büsten" für den im Interesse der Klassengemeinschaft ausgeglichensten Schüler überreicht. Eine seit nun mehr 50 Jahren finnische Tradition, die von vielen Schulen gepflegt wird und auch heute noch von finnischen Familien sehr geschätzt ist.

Es mag ein wenig altmodisch klingen, aber es sind die Traditionen, die Stabilität und Sicherheit verschaffen, insbesondere in unsicheren Zeiten. Vielleicht lohnt es sich trotz allgemeiner Aufbruchstimmung im deutschen Bildungswesen an geeigneter Stelle auch darüber einmal nachzudenken.

Zwischen den Stunden

Wer Lust hat, muss nicht gleich nach Helsinki kommen, kann uns aber zu jeder Zeit auf unserer neu entstehenden Homepage besuchen: www.dsh.edu.hel.fi . Auch bei Rückfragen stehen ich gern zur Verfügung. Sie erreichen mich unter: Claudia.Junge-Lehtovuori@edu.heli

Hyvää loppukesää toivoo (= Einen schönen Restsommer wünscht ...)

Claudia Junge-Lehtovuori
Grundschulleiterin der DS Helsinki

P.S.: Die Sache mit dem „Streitschlichtungsprogramm" werde ich natürlich im Auge behalten und ich freue mich jetzt schon auf die eine oder auch andere Neuerung im nächsten Schuljahr, denn wir sind eine Schule, die auf dem Weg ist. Über die Richtung sollten wir gemeinsam befinden.

Regionale Fortbildung in Nordeuropa – eine Erfolgsgeschichte

„Ich denke noch oft an unsere gemeinsame Fortbildung zurück. ... und ich habe auch begonnen, mit dem dort kennen Gelernten zu experimentieren ..." Diese Rückmeldung zu einer schon einige Zeit zurück liegenden Fortbildung erhielt ich neulich von einem Kollegen der Nachbarschule in Stockholm. Sie ist kein Einzelfall. Ähnlich positive Berichte von Teilnehmern finden sich z. B. auf den Internetseiten des Regionalen Fortbildungszentrums Helsinki (http://www.dasan.de/refo10). Da ist die Rede von „wesentlichen Impulsen" und „vollem Erfolg", von „wertvollen Hilfen" und „angenehmer Arbeitsatmosphäre".

Was sind die Merkmale dieser Fortbildungen, dass es durchgängig zu derart positiven Rückmeldungen kommt? Das möchte ich darstellen am Beispiel der DFU-Fortbildungen in unserer Region, denn dort habe ich den besten Einblick.

Unsere Fortbildungsregion besteht aus den Deutschen Schulen in Helsinki, Stockholm, Oslo und Kopenhagen sowie (neuerdings) Dublin. Regelmäßig stoßen zu unseren Veranstaltungen auch Kollegen aus Tallinn dazu, das ja nur eine kurze Schiffsreise von Helsinki entfernt liegt.

Jährlich veranstalten wir eine oder zwei regionale Fortbildungen im Bereich DFU (Mathematik und Naturwissenschaften). Wir achten darauf, dass alle Fächer in angemessenen Zeitabständen berücksichtigt werden.

Die Themenfindung läuft größtenteils über die DFU-Lehrer an der Deutschen Schule Helsinki. Anregungen erfolgen auch von den Kollegen der anderen Schulen. Die konkrete Planung liegt dann in den Händen des DFU-Fachleiters und des ReFo-Koordinators in Helsinki. Der pädagogische Beirat, das Gremium der Schulleiter der Region, entscheidet letztendlich, welche Veranstaltungen stattfinden können. Für die Organisation und Durchführung vor Ort zeichnet ein Fachkollege verantwortlich, der auch den Kontakt mit dem Referenten hält. Aus verschiedenen Gründen finden die meisten Veranstaltungen an der DS Helsinki statt.

Bei der Themenfindung und der Gestaltung der Veranstaltungen sind uns folgende Aspekte wichtig:

Kohärenz mit Entwicklungen in Deutschland
Gerade nach dem PISA-Schock sind methodische und didaktische Entwicklungen im Fluss. Auch wir Auslandslehrer sollten angekoppelt bleiben an diese Entwicklungen und immer wieder auf Referenten aus Deutschland treffen können, die in kompetenter Weise aktuelle Themen aufbereiten. In unseren mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern haben wir durchweg positive Erfahrungen gemacht mit Lehrern aus dem deutschen Schuldienst, die als Referenten zu uns kamen.

Aufrechterhaltung eines guten Deutschsprachigen Fachunterrichts
Die Fluktuation der Lehrkräfte generiert in diesem Bereich einen permanenten Fortbildungsbedarf, der zum Teil (aber natürlich nicht komplett) durch die Einführungslehrgänge abgedeckt werden kann. Als Referenten haben sich erfahrene DFU-Lehrer aus anderen Regionen sehr bewährt.

Nutzung von Kompetenzen und Möglichkeiten der Länder der Region
Als Auslandslehrer sind wir Brückenbauer zwischen unseren Gastländern und Deutschland. Durch Referenten aus den Gastländern lernen wir für die Praxis vor Ort und erweitern unser deutsch geprägtes Blickfeld.

Nicht jeder Aspekt kann bei jeder Veranstaltung verwirklicht werden, aber alle Aspekte kommen im Laufe der Zeit zu ihrem Recht.

Im Unterschied zu vielen Veranstaltungen in Deutschland finden unsere Tagungen an den Schulen statt. Der normale Schulbetrieb läuft in den Nachbarräumen. Diese Chance muss genutzt werden! Wir haben Schüler zur Verfügung, mit denen wir praktische Erprobungen durchführen können. Bei den meisten Veranstaltungen sind Phasen mit Schulklassen oder Schülergruppen (Microteaching) fest eingeplant. Dadurch kommt zusätzliche Ernsthaftigkeit in die Veranstaltung hinein, denn es bleibt nicht bei der Theorie. Kein Teilnehmer kann sich zurücklehnen, sondern alle werden in irgendeiner Form aktiv. Dieser Praxisteil wird natürlich dadurch erleichtert, dass unsere Region klein ist und die Teilnehmerzahlen an unseren Veranstaltungen nicht so groß sind.

Bei geeigneten Themen haben wir in Helsinki gute Erfahrungen damit gemacht, dass wir unseren jährlichen DFU-Tag (eine SCHILF-Veranstaltung mit Unterrichtspraxis, an der alle DFU-Lehrer der Schule teilnehmen) in eine dreitägige regionale Fortbildung integriert haben. Auf diese Weise profitiert die gesamte DFU-Fachschaft von einem außenstehenden Referenten.

Mehrfach reagierten unsere Referenten aus Deutschland positiv erstaunt über die gute Stimmung und die hohe Arbeitsmoral bei den Fortbildungen. Eine gute Werbung für den Auslandsschuldienst! Der Eindruck ist in der Tat: Man kommt gerne und freiwillig zusammen, und man betrachtet die Fortbildung als ein gemeinsames Projekt. Man taucht ein in den Schulalltag der gastgebenden Schule, spürt die Stimmung in der Mensa, im Lehrerzimmer und auf den Gängen. Alle sind am informellen Austausch mit den anderen Kollegen sehr interessiert. Damit dafür genügend Raum ist, legen wir Wert darauf, dass ein Tag des angrenzenden Wochenendes für ein gemeinsames Freizeitprogramm genutzt wird. Das nimmt den Zeitdruck von der Tagung und erhöht die Zufriedenheit. Offenheit und Gastfreundschaft helfen mit, das für die unterrichtspraktischen Tätigkeiten während der Fortbildung notwendige Grundvertrauen zwischen den Teilnehmern aufzubauen.

Wir sind in unserer Region sehr froh darüber, dass das Konzept „Regionale Fortbildung" so gut eingeschlagen hat und sehr positive, nachhaltige Resultate zeigt. Es ist gut, dass die Veranstaltungen sozusagen „von unten" entstehen.

Allerdings besteht der Eindruck, dass deren Zustandekommen sehr vom Engagement einzelner Kollegen in der Zentrumsschule abhängt. Dieses Engagement muss weiterleben. Strukturelle Hilfen, etwa eine Fortbildung für Fortbilder seitens der Zentralstelle, wären hier ebenso wünschenswert wie eine Stundenentlastung für diejenigen Kollegen, die die Fortbildungen und Einführungslehrgänge inhaltlich am Laufen halten.

Ein Dank geht an die Schulleiterinnen und Schulleiter unserer Region, die der Fortbildung positiv gegenüber stehen und damit sowohl den Lehrern als auch letztlich den Schülern ihrer Schulen Entwicklungschancen ermöglichen.

Als „einfacher" Auslandslehrer erlebe ich die relative Autonomie als einen großen Vorzug der Arbeit im Ausland: Überall tun sich Gestaltungsspielräume auf, die man nutzen kann und sollte! Ein Beispiel dafür ist auch die Fortbildungsarbeit. Von der Themenfindung über die Referentenauswahl bis zur Planung und Durchführung einer Veranstaltung vor Ort – überall kann man sich einklinken und mitgestalten.

Ich möchte schließlich alle Kolleginnen und Kollegen ermutigen, ihre Kompetenz und Phantasie in die Lehrerfortbildung einzubringen, damit wir noch häufiger derartige Teilnehmerberichte lesen können: „Die Atmosphäre unter den Teilnehmern war sehr positiv, die Thematik spannend, der Referent flexibel und kompetent und die Organisation an der DS Stockholm reibungslos."

Hans-Peter Richter
DFU-Fachleiter, DS Helsinki

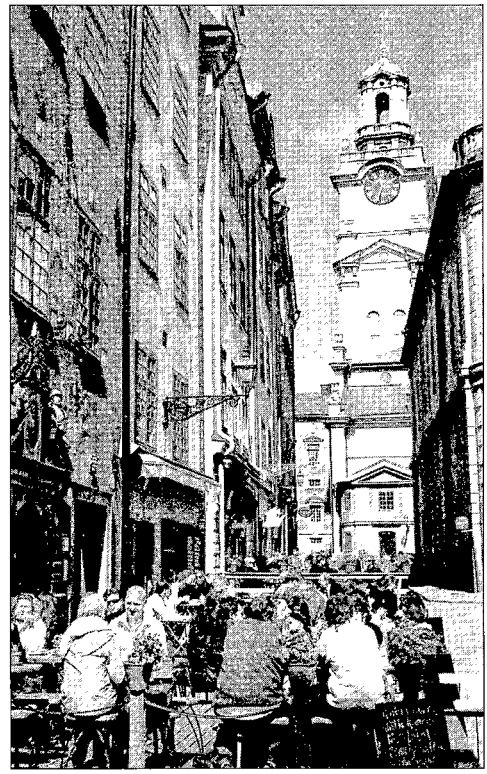
Zur Situation der deutschen Sprache in Schweden

Begegnungen und Impulse in der Vergangenheit

Fast tausend Jahre des Austauschs und der kulturellen Prägung kennzeichnen die deutsch-schwedischen Beziehungen. Keine Gruppe von Einwanderern hat einen so großen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Einfluss in Schweden ausgeübt wie die Deutschen.

Der Germanist Gustav Korlén nennt als maßgebliche Faktoren für die starken niederdeutschen Impulse im mittelalterlichen Schweden „das Heranwachsen einer niederdeutschen Schriftsprache als überregionale Verkehrs- und Geschäftssprache im ganzen Ostseeraum" mit dem von zahlreichen Hansestädten übernommenen Stadtrecht Lübecks sowie die bedeutende Einwanderung norddeutscher Kaufleute und Handwerker nach Schweden. Aus Angst vor einer zu starken Machtposition der Deutschen wurde im Stadtrecht des Königs Magnus Eriksson Mitte des 14. Jahrhunderts festgeschrieben, dass höchstens die Hälfte der Ratsherren Deutsche sein konnten. Von den damals sechs Bürgermeistern Stockholms waren drei Deutsche, drei Schweden. Dass die deutschstämmige Bürgerschaft mit ihrer hochstehenden Kultur prägenden Einfluss auf die schwedische Sprache ausübte, versteht sich von selbst.

Die massive Einwirkung auf die schwedische Sprache des Mittelalters hat August Strindberg in seinem Roman „Das rote Zimmer" folgen-



Von Deutschen geprägt: Stockholms Altstadt

Ist Deutsch wirklich uncool? Theatergruppe der DS Stockholm

dermaßen, wenn auch übertrieben, formuliert: „Schweden ist, wie jedermann weiß, ursprünglich eine deutsche Kolonie, und die Sprache, welche sich bis in unsere Tage ziemlich rein gehalten hat, ist Plattdeutsch in zwölf Dialekten." Wie sehr Wortschatz und Wortbildung von der städtischen Kultur geprägt wurden, mögen folgende Beispiele belegen: das Wort *eldhus* (Feuerhaus) wurde durch *kök* (Küche) ersetzt, *vindöga* (window, ein Loch in der Decke) wurde zu *fönster* (Fenster, in der Mauer) oder Wörter wie *handel, hantverkare, gesäll, borgmästare* wurden übernommen.

Die kulturpolitische Bedeutung des Deutschen im 19. Jahrhundert zeigt sich darin, dass 1859 an den schwedischen Gymnasien Deutsch obligatorisch als erste Fremdsprache eingeführt und 9 Jahre bis zum Abitur unterrichtet wurde. Oft zog es junge Schweden zum Studium nach Deutschland. Der Zweite Weltkrieg führte dann zu einem Bruch in den Beziehungen beider Länder. Schweden entwickelte sich zunehmend zu einem Land, das viele Impulse aus dem anglo-amerikanischen Raum aufnahm. Englisch wurde somit ab Klasse 5 die für alle verbindliche Fremdsprache (heute ab Klasse 3 bzw. 1), Deutsch blieb neben Französisch nur noch Wahlfach in Klasse 7 (heute auch in Klasse 6 wahlbar).

Der gegenwärtige Bedeutungsrückgang des Deutschen

Eigentlich gäbe es gute Gründe für viele Schweden die Sprache, die von mehr als 90 Millionen Menschen in Europa gesprochen wird und eine wichtige Kontaktsprache in Osteuropa darstellt, zu lernen. Kenntnisse des Deutschen vermitteln Zugang zur mitteleuropäischen Literatur und Kultur. In den deutschsprachigen Ländern ist die Kenntnis des Englischen bei weitem nicht so verbreitet wie in Schweden. Wer mit den Menschen des wichtigsten Handelspartners der Nordeuropäer in Kontakt tritt, braucht auch in Zukunft für seine sozialen und beruflichen Kontakte solide Kenntnisse des Deutschen. Das bestätigt auch Carolina Dybeck, eine junge schwedische Top-Managerin mit Berufserfahrungen in Mitteleuropa, wenn sie sagt: „Unterschatzen Sie nicht die Sprache! Englisch zu können ist gut, es reicht aber nicht, Sie müssen mindestens eine weitere Sprache sprechen." (Svenska Dagbladet 5.9.2002).

Die gegenwärtige Situation des Deutschen als Fremdsprache in Schweden sieht recht ernüchternd aus. In den letzten zehn Jahren war die Zahl der Schüler und Studenten, die Deutsch lernen, auf allen Ebenen rückläufig. In dem Bericht der Schulagentur (Skolverket) für 2003 wird herausgestellt, dass 2002/2003 nur noch

30% der Schülerinnen und Schüler in Klasse 9 Deutsch belegten (18% Französisch, 15% Spanisch). 1997/98 lagen die Vergleichszahlen für Deutsch noch bei 41% (Französisch 18%, Spanisch 6%).

In der Gymnasialschule, die an die 9-jährige Einheitsschule anschließt, waren es 2002 nur noch 30% der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Abschlusszeugnis eine Note in einer zweiten Fremdsprache (sogen. B-Sprache als fortgeführte Fremdsprache) erhielten, und zwar 17,7% im Fach Deutsch, 9,5 % in Franzosisch und 2,5% in Spanisch. In diesem Zusammenhang ist die Sprachenwahl in der Gymnasialschule aufschlussreich, die in Klasse 1 nur für die beiden studienvorbereitenden Programme von insgesamt 18 Programmangeboten eine zweite Fremdsprache vorschreibt. In Klasse 2 ist nur noch für das „Gesellschaftswissenschaftliche Programm" eine zweite Fremdsprache Pflicht, während die Schüler des „naturwissenschaftlichen Programms" die zweite Fremdsprache abwählen können, wovon sie auch reichlich Gebrauch machen. In Klasse 3 ist schließlich für kein Programm mehr eine zweite Fremdsprache verbindlich.

Der Bedeutungsrückgang des Deutschen hat auch die Universitäten und Hochschulen des Landes erreicht. An den Universitäten Lund und Stockholm ging die Zahl der Germanistik-Studierenden in den letzten fünf Jahren um ca. 40–50% zurück. In den nächsten fünf bis zehn Jahren dürfte es einen Mangel an Deutschlehrern geben. Generell studieren immer weniger Jugendliche Sprachen, dies gilt auch für Französisch, sodass viele Universitaten freie Plätze anbieten. Spanisch nimmt gegenwärtig aufgrund gewachsenen Interesses eine Sonderstellung ein, doch belegen die Studierenden vor allem Anfängerkurse.

Weil ursprünglich in der Gesamtschule eventuell erworbene Deutschkenntnisse zu Anfang oder während des Studiums nicht mehr vorhanden sind, hat dies zur Folge, „dass die Motivation und der Anreiz, ein deutschsprachiges Land für einen Studienaustausch zu wahlen, merkbar abgenommen haben. Die Hürde der fehlenden Sprachkenntnisse wird in der Regel nur von den leistungsfähigsten Studenten überwunden", sagt Elke Schmölder-Hanson, die an der KTH, der Königlich-Technischen-Hochschule in Stockholm, Deutsch unterrichtet.

In Schweden stieg die Zahl der im Ausland Studierenden von 1995/96 von ca. 14.900 auf 21.700 im Jahre 2000/2001 an. Auch hier hat Deutschland als Zielland an Boden verloren, denn während es 1995/96 rund 700 Studenten aus Schweden als Empfängerland aufnahm, waren es 2000/2001 nur noch rund 500, wie das Schwedische Amt für Studienförderung (CSN) ausweist. Großbritannien, Australien, Irland, Italien und Spanien waren als Zielländer deutlich beliebter.

Den Bedeutungsruckgang Deutschlands als Studienort für die Studenten der KTH in Stockholm folgende Tabelle (die Angaben stammen von Elke Schmölder-Hanson, KTH Stockholm):

Jahr	Deutschland	Schweiz	Österreich
1992/1993	2	1	0
1993/1994	31	7	0
1994/1995	38	8	0
1995/1996	35	9	1
1996/1997	53	9	8
1997/1998	60	12	14
1998/1999	58	21	17
1999/2000	51	17	17
2000/2001	57	26	12
2001/2002	43	21	11
2002/2003	47	23	18

Im deutschsprachigen Ausland Studierende KTH-Studenten

Sonderstellung des Englischen

Wer sich in Schweden aufhält, ist anfangs vielleicht uberrascht, wie gut und sicher heute die meisten Schweden Englisch sprechen. Der Busfahrer im Linienbus oder die junge Verkäuferin an der Kasse des Supermarktes kommunizieren recht mühelos auf Englisch. Schwedens 15-Jährige schnitten zusammen mit gleichaltrigen norwegischen Jugendlichen in einer Untersuchung mit 12.000 Schülerinnen und Schülern aus acht Ländern im Englisch-Test am besten ab. Das ist nicht verwunderlich, denn die jungen Schweden sehen häufig englischsprachige Sendungen im Fernsehen, Filme im Kino – oft nicht synchronisiert. Sie hören stundenlang täglich englische Musik, bewegen sich im Internet, spielen Computerspiele und „baden" somit geradezu in ihrer Freizeit im Englischen. Die Tageszeitung Dagens Nyheter berichtet über Schwedens Jugend: „Sie mogen das Fach Englisch in der Schule und schätzen ihre Englisch-Lehrer" (Ausgabe v. 2.3.2004).

Die Dominanz des Englischen zeigt schon der Sprachgebrauch in Schweden, wenn es nicht als moderne Fremdsprache, sondern als notwendiges Arbeitsmittel („ett nödvändigt arbets-

redskap") bezeichnet wird, eine Grundkompetenz wie Lesen oder Rechnen.

Kochen statt Fremdsprachen

Anfang dieses Jahres griff die Tageszeitung „Svenska Dagbladet" das Thema auf, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die eine zweite Fremdsprache lernten, dramatisch abnehme. „Werden unsere Jugendlichen aus Mangel an Sprachkenntnissen zu einer Art Bürger zweiter Klasse? Werden Sie in Zukunft in einer Fremdsprache nichts anderes können als Bier zu bestellen? Und wer tragt hierfür die Verantwortung?" (SvD vom 13.1.2004)

Schwedische Schülerinnen und Schüler beginnen zwar gerne mit einer weiteren neuen Fremdsprache, geben aber häufig schnell auf, wenn es größere Mühe bereitet (als Gründe wurden in einer Untersuchung genannt: die Motivation lasse nach, wenn es zu schwer werde, man spreche zu wenig im Unterricht, es gebe zu viele Lehrerwechsel und es reiche Englisch zu lernen). Das Erlernen der deutschen Sprache erleben schwedische Jugendliche oft als „wenig prickelnd" oder „uncool". Das Wissen über Deutschland hält sich sehr in Grenzen, Vorurteile, nicht nur bei den Jugendlichen, sind durchaus verbreitet. Eine Journalistin fasst die Gemütslage der sich mühenden Sprachlerner so zusammen: „Sie glauben, dass deutsche Grammatik wie eine Mine nach dem Zweiten Weltkrieg in der schwedischen Schule zuruck gelassen wurde."

Im Gespräch mit schwedischen Gymnasialschülerinnen und -schülern erfährt man häufig, dass es zu viel Zeit erfordere Fremdsprachen zu erlernen, denn man müsse an das Zeugnis denken um anschließend einen Studienplatz zu bekommen. Während der 1990er Jahre haben die Jugendlichen größere Wahlmöglichkeiten in der Gymnasialschule bekommen. Die 1999 eingeführten neuen Kurspläne für Sprachen betonen starker die strategische Kommunikation anstelle sprachlicher Richtigkeit. Dennoch wählen taktisch denkende Schüler die „schweren" Sprachen lieber ab, denn durch einen Kochkurs, durch Filmkunde, Lebenskunde oder Tai chi lassen sich einfacher die Punkte erreichen, die für den Eintritt in die Hochschule erforderlich sind. Torbjörn Borgsten von der Universität Karlstad stellt fest: „Die Regierung hat den Mangel an Sprachkenntnissen nicht mit der gleichen Aufmerksamkeit verfolgt wie Probleme in den Fächern Naturwissenschaft und Technik."

Zwar bekennt sich Schweden offiziell zum Konzept der Mehrsprachigkeit der Europäischen Kommission, doch eine Schulpolitik, die es den Schülerinnen und Schülern leicht

Hoch die Weißen Mützen – Walpurgisabend in Uppsala

macht, sich mit Englisch zu begnügen oder eine Fremdsprache bald wieder abzuwählen bzw. nur in Grundzügen zu erlernen, widerspricht den Absichten, welche die europäische Kommission mit dem Gedanken der Mehrspachigkeit verfolgt, denn interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sind das Fundament eines guten Fremdsprachenunterrichts.

Mittel- und langfristig können die Institutionen und Verbände, die sich in Schweden für Deutsch als Fremdsprache engagieren, nur erfolgreich arbeiten, wenn der Stellenwert des Fremdsprachenerwerbs im Lande verbessert wird, wenn es sich für schwedische Jugendliche im Hinblick auf den Hochschulzugang lohnt, Fremdsprachen zu erlernen. Dass neuerdings an einigen Hochschulen (z. B. in Uppsala) verstärkt Deutsch- und andere Fremdsprachenkurse, vor allem Anfängerkurse, von Studenten nachgefragt werden, lässt vielleicht auf bereits feststellbare Fremdsprachenmängel schließen.

Dr. Gerhard Austrup

90 Jahre deutschsprachiger Unterricht am Istanbul Lisesi

Gelungenes Beispiel einer einzigartigen Kooperation im Bildungsbereich

In diesen Tagen feiert das staatliche Istanbul Lisesi seinen 120. Geburtstag. Die Schule hat eine lange Tradition als bedeutendes mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium der Türkei. Weniger bekannt ist häufig, dass an dieser Schule bereits seit 1914 deutsche Lehrer unterrichten und das Gesicht der Schule wesentlich mitgeprägt haben. – Die schon zu Zeiten des osmanischen Reiches begründete Kooperation wurde nach der kriegsbedingten Unterbrechung bereits 1956 mit dem Kulturabkommen zwischen Deutschland und der Türkei wieder aufgenommen. Dem folgten 1986 das Abkommen zum Personalstatut der deutschen Lehrkräfte sowie verschiedene Absprachen mit dem Erziehungsministerium über Stundentafeln, Schulziele und Abschlüsse.

Von Beginn an waren die deutschen Lehrer zuständig für den Unterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften. Damit war und ist Deutsch nicht nur erste Fremdsprache für alle Schuler (und seit 1980 auch Schülerinnen), sondern auch Unterrichtssprache: ein bilinguales Gymnasium mit einem sehr anspruchsvollen Unterrichtsprogramm. Seit einigen Jahren hat unsere Schule zudem das Recht, die Abiturprüfung abzunehmen. Zahlreiche Schuler, in den letzten Jahren jeweils ca. 100, und auch wenn längst nicht alle in Deutschland oder anderen Staaten studieren wollen, nehmen diese Zulassung wahr, weil sie zusätzliche Lebens- und Studienwege eröffnet. Neben Deutsch, Mathematik und den klassischen Naturwissenschaften ist natürlich auch Englisch unter den Reifeprüfungsfächern. Ganz im Sinne des Projekts *Internationale Deutsche Hochschulreifeprüfung* der Konferenz der Kultusminister wünschte sich die Schule eine stärkere Öffnung und Ausweitung des Abiturs auch auf türkischsprachige Fächer. – Im Übrigen werden alle Schülerinnen und Schüler des Istanbul Lisesi, die nicht am Abitur teilnehmen, auf den Erwerb des Deutschen Sprachdiploms (DSD II) vorbereitet.

Schülerinnen und Schüler, die das Istanbul Lisesi verlassen, verfügen über gründliche Kenntnisse ihrer Muttersprache wie der Geschichte und Gegenwart ihrer Heimat. Sie erfahren eine anerkannt gute Ausbildung in Mathematik und den Naturwissenschaften. Und sie beherrschen mit Deutsch und Englisch zwei Fremdsprachen so gut, dass sie international lernen und studieren können, auf die Herausforderungen der globalen Welt gut vorbereitet sind. Neben dem Fachunterricht tragen auch verschiedene extracurriculare Angebote in den Naturwissenschaften (z. B. Bau und Betrieb eines Seismographen mit einer Schüler-AG) und in anderen Bereichen (z. B. Schülerzeitung, regelmäßige deutsche und türkische Theateraufführungen etc.) dazu bei.

Heute entsendet die Bundesrepublik für die qualifizierte Bildung und Erziehung der ausschließlich türkischen Schülerinnen und Schüler 33 Lehrkräfte (inklusive eines erfahrenen Schulleiters, der die Leitung der Deutschen Abteilung übernimmt). Gemeinsam mit gut 40 türkischen Kollegen und der türkischen Schulleitung stellen wir uns den Herausforderungen, die heute auf eine moderne Schule warten. Alle Schwierigkeiten – die des Alltags wie die grundsätzlichen – haben wir bislang gemeinsam bewältigt. Und so bleibt zu hoffen, dass auch für die weitere Zukunft diese einzigartige Kooperation zwischen zwei Staaten im Bildungsbereich erfolgreich weiter zum Wohle der deutsch-türkischen wie der türkisch-europäischen Beziehungen Früchte trägt.

Georg Michael Schopp

Weitere Informationen: www.istanbullisesi.net

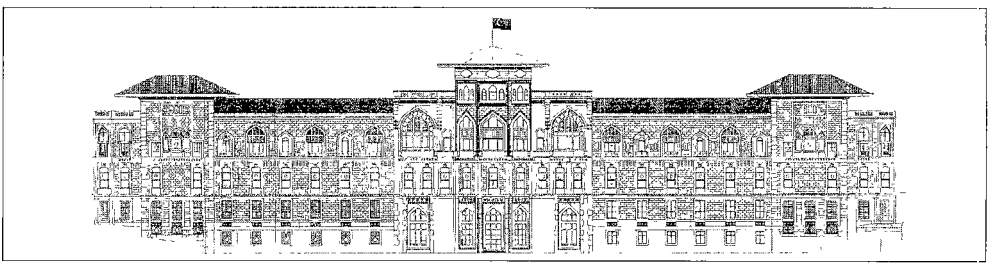
Die Besonderheiten unserer Schule im türkischen Schulsystem

Ich bin seit zwei Jahren Schüler am Istanbul Lisesi. Ich wollte eine gute Zukunft fur mein Leben aufbauen und deswegen habe ich diese Schule ausgewählt. Eigentlich hatte ich Angst, weil ich an einer neuen Schule angefangen habe, aber jetzt verstehe ich, wie schön meine Wahl ist.

Die wichtigste Besonderheit meiner Schule ist ihre Sprache. Normalerweise ist die Ausbildung in fast allen Schulen in der Türkei auf Türkisch oder Englisch. Es gibt natürlich manche, die auf Deutsch, Französisch oder Italienisch sind, aber weil sie private Schulen sind, haben viele intelligente Schüler nicht die Gelegenheit, zu diesen Schulen gehen zu können. Unsere Schule ist nicht privat, aber der Unterricht findet in einer fremden Sprache, Deutsch, statt. Wie ich am Anfang gesagt habe, ist das der wichtigste Vorteil unserer Schule, der sie von anderen unterscheidet. Ich habe in dieser Schule nicht nur eine neue Sprache, sondern eine neue Kultur kennengelernt. Mit allem, was ich gelernt habe, habe ich mich entwickelt und versuche, ein guter und nützlicher Menschen für die Gesellschaft zu sein, in der ich lebe.

Die Welt ist so groß, dass es in diesem neuen Jahrhundert nicht genug ist, nur eine fremde Sprache zu sprechen; das ist allerdings kein Problem für mich, weil meine Schule auch Englisch-Unterricht erteilt. Fremde Sprache sprechen zu können, ist wichtig für mich, eigentlich sollte es für alle wichtig sein, weil die Menschen ihre Meinungen mit der Sprache zum Ausdruck bringen. Jetzt kann ich drei verschiedene Sprachen sprechen und ich kann in verschiedenen Gesellschaften (auf Türkisch, Deutsch und Englisch) meine Fragen stellen und Meinungen äußern. In der Türkei hat nur eine Minorität diese Fähigkeit, drei Sprachen zu sprechen.

Die Schüler meiner Schule sind auch besonders. Nur diejenigen, die ein gutes Ergebnis in der „LGS" (nationale Aufnahmeprüfung für die Gymnasien, d. Red.) bekommen, können die Chance erhalten, in unsere Schule zu kommen. Für diesen Erfolg muss man sehr hart arbeiten und ein bisschen ehrgeizig sein. Ich kann sagen, dass wir, die Schüler, sehr ehrgeizig und auch ein bisschen verschieden sind. Die Schule weiß, dass ihre Schüler besonders sind und versucht, uns alle Möglichkeiten zu geben, damit wir uns in Kunst, Sport und den Wissenschaften entwickeln können. Zum Beispiel gibt es außer unserer nur zwei oder drei Schulen in der Türkei, die eine „Kultur-Woche" für die Schüler organisieren. In dieser „Kultur-Woche" nehmen wir an den Veranstaltungen teil, die unsere Schule vorbereitet, gehen in Konzerte von den Musikgruppen der Schüler und versuchen immer, etwas Neues zu lernen. Ausbildung besteht nicht nur aus Unterricht und Klassenarbeiten und diese Organisation, die wir in der Schule haben, beweist diese Wahrheit.



Die letzte Besonderheit meiner Schule ist die Gelegenheit, einen Studienplatz an einer Universität in Deutschland zu bekommen. Wenn wir die ABITUR-Arbeiten schreiben können, können wir an jeder Universität in ganz Europa und fast der ganzen Welt studieren. Für die Schüler in der Türkei, die sonst eine sehr schwere Arbeit schreiben sollen, die „ÖSS" (nationale Universitätsaufnahmeprüfung, d. Red.) heißt und keine Chance für eine gute Zukunft garantieren kann, hat das Abitur einen besonderen Platz.

Ich denke, dass diese Informationen genug sind, um meine Schule zu erklären. Wie ich am Anfang gesagt habe, bin ich sehr glücklich und zufrieden mit meiner Schule. Ich bin zufrieden, denn ich weiß, dass ich durch meine Schule einen guten Platz in der Welt bekommen werde.

Yiğit Kocagöz (10 G)

Die Sieger des *Jugend forscht*-Wettbewerbs (TÜBITAK) 2004 kommen vom Istanbul Lisesi

Die Sieger des TÜBITAK-Wettbewerbs 2004 in der Türkei kommen vom Istanbul Lisesi. **Mehmet Halit Calar** und **Mehmet Cakan** haben mit ihrem Projekt *Bau eines elektromagnetischen Seismographen* nicht nur in Physik den ersten Platz gewonnen, sondern sie haben auch den Sonderpreis *Beste Forschergruppe des Jahres 2004* erhalten. Damit haben die beiden jungen Leute die höchste Auszeichnung errungen, die die Turkei an Nachwuchswissenschaftler vergeben kann. Gemeinsam mit ihrem Lehrer **Rüdiger Wisskirchen** waren sie nach Ankara gefahren, um sich der Endausscheidung zu stellen.

Am TÜBITAK-Wettbewerb des Jahres 2004 für die Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Informatik hatten insgesamt 528 Schülergruppen aus der gesamten Republik teilgenommen. 51 Projekte wurden zur Endrunde nach Ankara eingeladen. In Physik hatten sich 98 Projekte beworben, von denen nur 9 die Einladung in die Hauptstadt erhielten. Mit dabei waren die jungen Forscher und ihr Lehrer, die jetzt einen neuentwickelten Seismographen der interessierten Öffentlichkeit vorstellten.

Ziel des Projekts war, die bereits bestehende seismische Station des Istanbul Lisesi, die schon seit geraumer Zeit Erdbebenmessungen aufzeichnet, mit einem neuen Gerät auszubauen und die Leistungen zu optimieren. Gut zweieinhalb Jahre Arbeit steckte die Schulergruppe in diese neue Entwicklung. Schwerpunkt des Projekts war es, auf elektronischem Weg die Periodendauer eines Pendels zu verlängern, um Erdbebenwellen besser aufzeichnen und exakter erfassen zu können. Seismographen sind im Prinzip Pendel mit sehr großer Periodendauer (d. h. diese Pendel benötigen eine möglichst lange Zeit für eine „Hin- und Herbewegung", um möglichst genau Erdbebenwellen erfassen zu können).

Auch in anderer Hinsicht haben die beiden jungen Forscher ihre besondere Leistungsfähigkeit bewiesen – in der Woche vor der Endauswahl in Ankara hatten beide zwei mündliche Abiturprüfungen am Istanbul Lisesi zu bestehen. Auch das gelang ihnen mit gutem Erfolg. Wir hoffen nun, dass sie – nach der entsprechenden Darstellung ihrer Ergebnisse auf Englisch – auch auf internationaler Ebene, beim Wettbewerb in der Europäischen Union und beim INTEL-Wettbewerb in Amerika, erfolgreich sein werden.

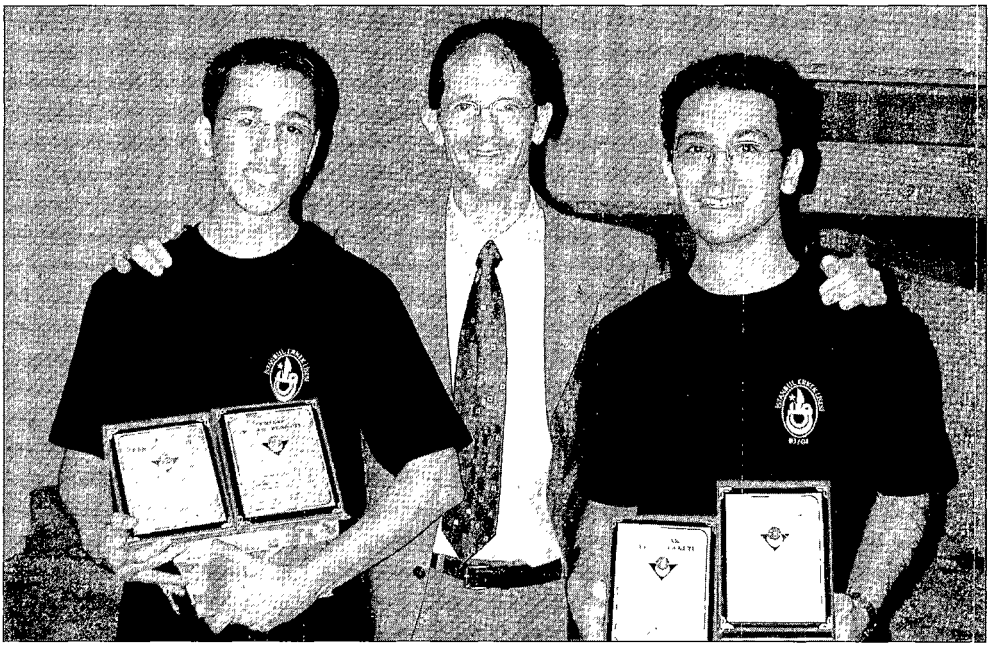
Auch für die deutschen Lehrerinnen und Lehrer am Istanbul Lisesi ist dieser Erfolg eine Belohnung für langjähriges, erfolgreiches Engagement. Seit nunmehr 90 Jahren besteht die Deutsche Abteilung an unserer Schule; nach dem zweiten Weltkrieg arbeiten seit 1956 ununterbrochen deutsche Lehrerinnen und Lehrer im bekannten Schulhaus an der Türk Ocağı Sokak in Cağaloğlu. 33 deutsche Kollegen sind gegenwärtig dort tatig und unterrichten in Mathematik, den Naturwissenschaften, Deutsch und Englisch – mit großem Erfolg, wie die jährlichen sehr guten Ergebnisse bei der Hochschulaufnahmeprüfung (ÖSS) und die 88 in diesem Jahr bestandenen deutschen Abiturprüfungen belegen.

Dass sich Schüler mit so großem Engagement und Erfolg einem Thema der Erdbebenforschung widmen, ist nicht nur bewundernswert, es zeigt ebenso, dass die junge Generation bereit ist, sich auch wissenschaftlich dieser großen Herausforderung der Natur für Staat und Gesellschaft in der Türkei wie in der gesamten Mittelmeerregion zu stellen.

Hans Werner Müller-Poteloin

Internationaler Mathematik-Wettbewerb KÄNGURU
Zwei Bundessieger vom Istanbul Lisesi/Türkei fahren nach Deutschland

Seit einigen Jahren wird in vielen Ländern der Welt – von Brasilien bis Australien – der internationale Mathematik – Wettbewerb KÄNGURU veranstaltet. Da das staatliche Istanbul Lisesi sowohl eine staatliche türkische Schule ist als auch als deutsche Auslandsschule anerkannt ist, können unsere Schülerinnen und Schuler in Deutschland an vielen Wettbewerben teilnehmen.



Mehr als 280.000 Jugendliche aus Deutschland und deutschen Auslandschulen haben auch 2004 wieder am KANGURU – Wettbewerb aktiv teilgenommen. Zu den zehn Besten gehören in diesem Jahr zwei Schüler unserer Schule. **Ibrahim Can Köşkeroğlu** (Klasse 11 Fen C) und **Yusuf Yılmaz** (Klasse 11 Fen B) sind deswegen im August zu einem dreiwöchigen Mathematik-Workshop nach Deutschland eingeladen. Gemeinsam mit Jugendlichen aus Polen, Slowenien, den Niederlanden, Österreich und Deutschland werden sie mathematische Probleme mit Hilfe und unter Anleitung von deutschen Professoren erörtern – und natürlich auch die deutsche Hauptstadt Berlin und ihre Umgebung kennenlernen.

Vorher haben beide Schüler am Istanbul Lisesi die deutsche Abiturprüfung absolviert. Gemeinsam mit 90 anderen Schülerinnen und Schülern unserer Abschlussklassen legten sie in der Woche vom 10. bis 14. Mai zwei mündliche Prüfungen ab und werden dann hoffentlich am 22. Juni (zwei Tage nach den ÖSS-Examina) ihr Abiturzeugnis erhalten. Mindestens einer der beiden Jungen möchte ein Ingenieurstudium in Deutschland aufnehmen. – Besonders erwähnenswert ist, dass beide bislang noch nie in Deutschland waren. Deutsch haben sie am Istanbul Lisesi gelernt und in Mathematik und allen Naturwissenschaften als Unterrichtssprache benutzt.

Unsere Schule ist stolz auf ihre erfolgreichen Schülerinnen und Schüler, die so erfolgreich das anspruchsvolle bilinguale Programm unserer Schule mit türkischem und deutschem Schulabschluss bewältigt haben.

Georg Michael Schopp

Im Dienste des Dialogs der Kulturen

Als Musikexperte in Arabien

Es begann in meinem letzten Dienstjahr, etwa ein halbes Jahr vor meiner Pensionierung. Das Goethe-Institut in Amman fragte bei mir an, ob ich bereit wäre, einen Workshop für jordanische MusiklehrerInnen zu machen. Meine Überraschung war groß. Wie komme ich zu einem solchen Angebot des Ammaner Goethe-Instituts, das ich nicht kenne und das mich nicht kennen konnte? Man habe zwar kein Geld für den Kurs, hieß es in dem Brief, die Reisekosten würden aber vom Institut und Unterkunft und Verpflegung vom Veranstalter, dem von Queen Noor gegründeten **N**ational **M**usic **C**onservatory der Noor Al Hussein Foundation, dem NMC übernommen. Die jordanische Regierung habe verfügt, dass alle privaten und staatlichen Schulen Musikunterricht als Pflichtfach von Klasse 1 bis 10 einführen sollen.

Ich rieb mir die Augen! Ein arabisches Land mit obligatorischem Musikunterricht in seinem Schulsystem? Das ist neu und verdient unterstützt zu werden! Ich sagte zu und startete meine Pensionszeit mit einem zweiwöchigen Workshop für Musikerziehung im Klassenunterricht in Jordanien.

Doch warum gerade ich? Die Antwort bekam ich erst in Amman. In den Schulen reagierte man ratlos auf diesen Erlass. Es gab keine Musiklehrer mit entsprechender Ausbildung und Erfahrung. So wandte sich das Konservatorium an das Goethe-Institut mit der Bitte um einen deutschen Musikexperten mit englischen und arabischen Sprachkenntnissen und vor allem Erfahrung im Umgang mit arabischer Mentalität.

Das Institut fragte beim Deutschen Musikrat an, der wiederum beim Verband Deutscher Schulmusiker, dessen Vorsitzenden, Prof. Dr. Zimmerschied, ich einmal zwei ägyptische Kinderlieder für ein internationales Kinderliederbuch geliefert habe. Er wusste von meiner 7-jährigen Tätigkeit als Auslandslehrer an der Deutschen Schule der Borromäerinnen (DSB) in Kairo und empfahl mich dem Deutschen Musikrat, der dann seinerseits das Goethe-Institut informierte.

So kam ich als Pensionär zu einer Tätigkeit, die zur wichtigsten Mission in meinem Leben als Musiklehrer werden sollte und die ohne meine wertvollen Erfahrungen und Erfolge an der DSB in Kairo, einer deutschen Schule für ägyptische Mädchen, nicht denkbar geworden wäre.

Meine daraus erwachsenen Sympathien für arabische Musik und Kultur, die Mentalität und Seinsweise der Ägypter in ihrem freundlichen und friedliebenden Umgang miteinander und mit Fremden verschafften mir einen unverstellten, unmittelbaren Zugang zu den Jordaniern, meist palastinensischer Herkunft und zu meinen irakischen Kollegen am Konservatorium.

‚Wie halten Sie's bloß aus als Deutscher bei diesen Arabern?' fragte mich einmal junger Israeli deutscher Abstammung an der Allenby-Bridge beim Übergang von Jordanien nach Israel und vermittelte mir eine Ahnung von dem Spannungsfeld einer problematischen, möglicherweise aus gegenseitigem Nicht-Kennen oder auch Nicht-Kennenlernen-Wollen zum Scheitern verurteilten Koexistenz zweier Staaten, in dessen Brennpunkt ich zunehmend meine Funktion als deutscher Musikexperte im arabischen Kulturleben gestellt sah.

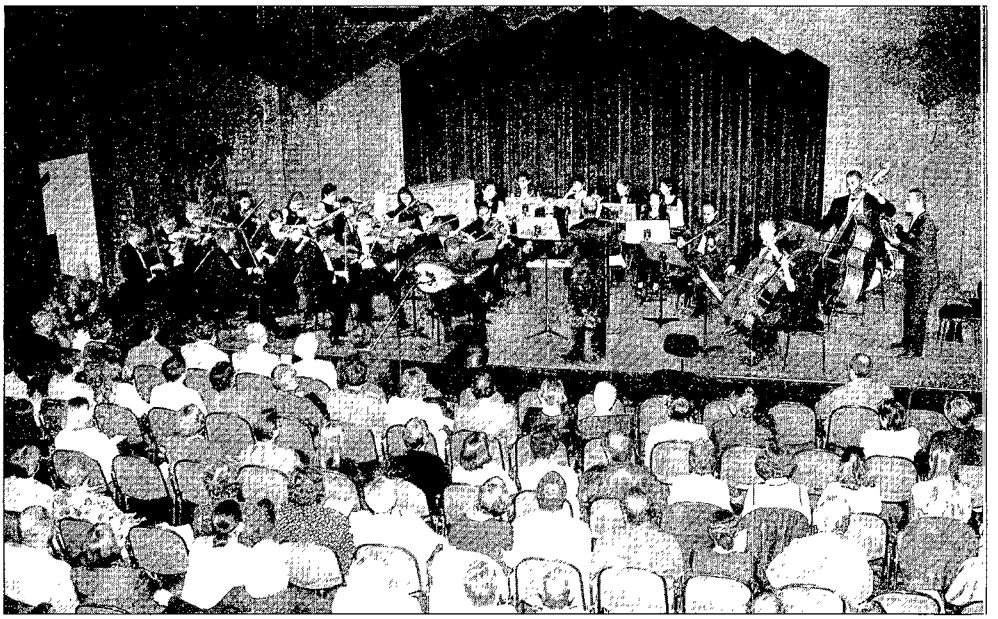
Der erste Workshop im November 1995 fand reges Interesse. 15 junge Damen und drei Herren nahmen daran teil. Sie kamen zumeist von englischen, amerikanischen, französischen und arabischen Privatschulen, an denen, wenn überhaupt, Musik nur westlich geprägt unterrichtet wurde. Der Kurs musste fortgesetzt werden im Mai folgenden Jahres, weil das außerordentliche Interesse der Teilnehmer, besonders am praktischen Teil meines Programmes, eine Ausweitung erfuhr, die mich nicht zu einem Abschluss kommen ließ. Man studiert zwar sieben bis acht Semester Musik an der Yarmouk-Universität in Irbid, kommt aber mit der Praxis methodisch-didaktischer Arbeit im Unterricht überhaupt nicht in Berührung. Auch dieser Workshop, diesmal auch mit Lehrern aus staatlichen Schulen besetzt, fand großes Interesse und wurde mit einer Vorführung der Ergebnisse vor Mitgliedern des jordanischen Erziehungsministeriums abgeschlossen.

Noch im selben Jahr musste ich ein Kammerorchester mit ehemaligen Schulern zusammenrufen für einen Orchesterworkshop am NMC. Der Aufbau eines jordanischen Jugendorchesters sollte damit gefördert werden. Leider bestand das jordanische Ensemble überwiegend aus Geigern, sodass mit den deutschen Geigern zusammen 30 Violinen drei Bratschen und vier Celli mit zwei Kontrabässen gegenüberstanden. Nach dem gelungenen gemeinsamen Ab-

schlusskonzert wurde ich gefragt, ob ich denn nicht mal ein ganzes akademisches Jahr am Konservatorium der Queen Noor arbeiten wolle. Ich sagte zu. Ein kleines Gehalt vom NMC verbunden mit einer ergänzenden Zuwendung des Deutschen Musikrats deckten Transport-,Wohnungs- und Lebenshaltungskosten.

Vereinbarungsgemäß wollte ich nur ein Jahr bleiben. Aber aus dem einen Jahr wurden sechs! Die Arbeit führte jedes Jahr zu Entwicklungen und Situationen, die eine Weiterführung im nächsten Jahr nach sich zog. Es galt u. a. den Aufbau des Jugendorchesters weiter zu verfolgen, die Studentinnen und Studenten von ihren Lehrern getrennt zu offentlichen musikalischen Erfolgen zu führen. Das erste Konzert war eine herbe Enttäuschung. Schwacher Probenbesuch verursachte schwache Probenarbeit und bereitete mir – das Konzert wurde jeden Abend im Fernsehen groß angekündigt – schlaflose Nächte. Es wurde kein gutes Konzert. Erstaunlicherweise war aber das Publikum begeistert und die Studenten entsprechend mit ihrer Leistung zufrieden. Nein! So konnte das nicht weitergehen! Ich drohte meinen Vertrag zu kündigen. Jedoch man bat mich inständig zu bleiben. Schließlich sei es das erstemal gewesen, dass die Studenten ohne Lehrer aufgetreten seien, und man könne nicht erwarten, dass alles gleich klappt. Ich ließ mich breitschlagen, war mir aber darüber im Klaren, dass die Arbeitsziele anders gesetzt werden mussten.

Ich nahm mir vor, die jungen jordanischen Musiker nach Deutschland zu bringen und sie zusammen mit dem Jugendsinfonieorchester der Musik- und Kunstschule Bruchsal auftreten zu lassen. Die Proben waren daraufhin gut besucht. Schließlich wollte man sich in Deutschland nicht blamieren. Manche zitterten vor Aufregung vor der ersten Probe mit den Deutschen.



Ein Abend mit arabischer Musik in Bruchsal

So war's recht! Nach kurzer Zeit jedoch waren sie glücklich und hell begeistert. Sie konnten mithalten und fühlten sich von ihren deutschen Kollegen als gleichwertig anerkannt.

In einem Abend mit arabischer Musik gab ich ihnen Gelegenheit, sich mit ihrer eigenen Musikkultur zu präsentieren. Man war sich aber gar nicht sicher, damit dem deutschen Publikum imponieren zu können. Der Gedanke, sie möglicherweise vor leeren Stuhlreihen musizieren zu sehen, machte mir Sorgen. Nie wieder wurden sie mit arabischer Musik im Ausland auftreten! Wir machten den Eintritt frei. Der Saal wurde voll und das Konzert ein großer Erfolg. Ich moderierte, um verstandlich zu machen, worauf es beim Hören arabischer Musik ankommt. Sie spielten engagiert und aus vollem Herzen und veranlassten das Publikum zu stehendem Beifall. Ein solcher Erfolg war ihnen im eigenen Land noch nie beschieden und groß war das Erstaunen, als ei-

ne am Ende des Konzertes erbetene Spende einen Betrag ergab, mit der wir den Bus für eine Sightseeing-Fahrt finanzieren konnten. Noch nie hatten man erlebt, dass Konzertbesucher auch nach dem Konzert noch zahlen!

Dieses Ereignis gewann für mich an Nachhaltigkeit, als nach dem 11. September 2001 der von Samuel Huntington in seinem Buch „Kampf der Kulturen" als unvermeidlich beschworene ‚clash of civilizations' in schockierender Weise seine schreckliche Bestätigung zu finden schien.

Die Menschen wollen keinen Kampf der Kulturen und nach meinen jahrzehntealten Erfahrungen gerade mit arabischen Ländern gibt es auch keine Zwangsläufigkeit einer solchen Entwicklung, es sei denn, sie wird vorsätzlich in Gang gebracht. Die Menschen suchen in all ihren Unterschieden an Kultur und Mentalität sich selbst und entdecken bei aller Andersartigkeit in Religion, Sozialverhalten und Lebensgestaltung in erster Linie menschliche Gemeinsamkeiten, die Trennung und Konfrontation als lösbare Probleme erscheinen lassen. Jedenfalls sind dies Erkenntnisse, die musikalische Begegnungen mir vermittelt haben.

So wurde meine Arbeit als Musikexperte am Konservatorium der Queen Noor in Amman zunehmend eine Tätigkeit im Dienste des Kulturdialogs mit der arabischen Welt. In diesem nach westlichem Vorbild arbeitenden Institut kann es nicht nur darum gehen, die Klassische Musik – jordanische Intellektuelle sprechen, um fundamentalistischen Eiferern keine Angriffsflächen zu bieten von internationaler Musik – zu vermitteln. Auch die eigene arabische Musikkultur gilt es im Interesse ihrer Dialogfähigkeit gegen negative Auswirkungen einer falsch verstandenen Globalisierung zu bewahren und zu fördern.

Im Gegenzug kam das Bruchsaler Jugendsinfonieorchester nach Jordanien zu gemeinsamen Konzerten mit dem jordanischen Jugendorchester am Toten Meer, im Baptist Valley, wo Johannes der Täufer gewirkt haben soll und zu einem Auftritt in Amman vor etwa 800 Schülern, denen Smetanas ‚Moldau' nach einer orchesterbegleiteten Erläuterung der musikalischen Bilder auf Arabisch mit großem Erfolg dargeboten wurde.

Ihre Krönung erfuhr diese Konzertreise jedoch mit einem Konzert in Damaskus vor einem begeisterten syrischen Publikum. Es war der erste Auftritt eines deutschen Jugendorchesters in Syrien. Der Kritiker der „Syria Time" schrieb: ‚Wenn eine kleine Stadt wie Bruchsal ein so hervorragendes Jugendsinfonieorchester hat, wie viele gibt es dann in Deutschland? Dieser Gedanke machte mich glücklich. Denn solange es dort und hoffentlich in der ganzen Welt solche Jugend gibt, besteht Hoffnung, dass unser turbulenter Planet noch eine gute Zukunft haben wird'. Und an die jungen Musiker gerichtet: ‚Macht weiter so und lasst uns die Hoffnung nicht aufgeben, dass die mephistophelischen

Deutsch-jordanisches Gemeinschaftskonzert am Toten Meer

Diskussion über Erfahrungen und Probleme im Unterricht

Mächte der Gottlosigkeit früher oder später ihr Ende finden werden'. In „Teshreen" (= ‚Februar') hieß es: ‚Warum haben wir keine Jugendorchester? Die Volker der dritten Welt werden sich nie weiter entwickeln, wenn sie ihre Jugend nicht auf allen Gebieten fördern! Wann ändert sich unsere Haltung gegenüber der Musik?'

Beim nächsten Austausch ging ich einen Schritt weiter. Nach dem 11. September 2001 galt es, den ‚Dialog der Kulturen' noch stärker in den Vordergrund zu rücken. Unter dem Eindruck derart bewegender Erfolge mit westlicher Musik in arabischen Ländern erhob sich unausweichlich die Frage: Wie steht es mit der Akzeptanz originärer arabischer Musik in Deutschland?

Ein gelungener Workshop mit dem Ensemble für alte arabische Musik des NMC vor Studenten und Freunden der Musikhochschule in Mannheim ermutigte mich, das jordanische Jugendorchester im Austausch mit dem Kammerchor des Helmholtz-Gymnasiums in Karlsruhe, einer Schule mit Hauptfach Musik, mit ausschließlich arabischer Musik nach Deutschland zu bringen. Zwei Orchesterkonzerte in Karlsruhe und Bruchsal und eine Matinee an der Musikhochschule Karlsruhe fanden ein zahlreiches hochinteressiertes Publikum. Für die meisten Zuhörer war die an den Sultanshöfen gepflegte intime Kammermusik auf den traditionellen arabischen Musikinstrumenten Oud (arabische Laute), Qanoun (arabische Zither), Nai (Bambusflöte) und arabischen Perkussionsinstrumenten (Tabla und Riq) in ihren mit 3/4-Tonschritten durchsetzten Tonarten nie zuvor gehört und entsprechend gewöhnungsbedürftig.

Doch die davon ausgehende Faszination war groß und erreichte schließlich ihren Höhepunkt in einem zeitgenössischen Stück, mit dem Titel ‚Dialogue', das der irakische Dirigent und Komponist des NMC, Mohamed Uthman Sidiq, zum Motto unserer Deutsch-Arabischen Begegnung komponiert hatte, und in dem der Nai-Flötist in typisch arabischer Spielweise auf die europäisch intonierten Melodien der deutschen Querflötistin antwortet. Erstaunlicherweise kam es zu keinem kakophonischen ‚clash'. Im Gegenteil! Der Dialog gewann aus der elementar kulturellen Andersartigkeit seine besonderen musikalischen Reiz, in dem die leise Wehmut mitschwang, solche Nähe könne nur in der Musik wirklich vollzogen werden.

Für den Kammerchor arrangierte ich – ein weiterer Akzent unseres musikalischen Dialogs – ein altes ägyptisches Volkslied für Chor, Solo und Orchester über die Orangenernte von Mohamed Abdel Wahab, das im Wechsel mit der Solistin auf Arabisch vorgetragen wurde. Es schuf den ersten Kontakt zum jordanischen Orchester des NMC, das noch im selben Jahr in einer zusätzlichen Zusammenarbeit mit dem Mädchenchor der Ahliyyah Schule in Amman die Oper „Dido and Aeneas" von Henry Pur-

cell aufführen sollte. Diese interkulturelle Gemeinschaftsproduktion wurde ein großer Publikumserfolg, zumal der deutsche Chor sich mit Konzerten in fünf Ammaner Schulen werbend empfahl, und die Geschichte der Dido in der arabischen Literatur als die der phönizischen Königin Elissa bekannt ist.

Einmal mehr wurde ein Konzert in Damaskus in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und der Musikhochschule zu einem unvergesslichen Erlebnis. Der Saal der Assad Library war zum Bersten voll. Das Programm des Kammerchors mit europäischer Chormusik aus sechs Jahrhunderten, Spirituals, sudamerikanischen und südafrikanischen Liedern löste große Begeisterung aus. Besonders die afrikanischen Lieder hatten es den Syrern angetan, und auch unser arabisches Lied, diesmal gesungen mit einer syrischen Solistin und dem Kammerorchester der Musikhochschule Damaskus, wurde staunend mit viel Beifall honoriert.

Die syrischen Studenten wollten nach dem Konzert von den blonden Mädchen mit ihren Engelsstimmen und ihren in den afrikanischen-Tanzliedern so schwungvoll eingesetzen Hüften nicht weichen. Es wurde unermüdlich geklatscht, getanzt und gesungen, bis die zum Aufbruch blasende Bushupe dem Zauber ein Ende bereitete. Ein Astronomieprofessor ließ dem Dirigenten von seiner Tochter ein Billet überreichen mit den Worten: ‚You are exactly the prophets from the sky for love and the angels of merciful for all the universe. If Bush and Sharon heard you, they would stop the war'.

Die Seminare für Musiklehrerinnen und Musiklehrer wurden fortgesetzt mit dem Ziel, den Musikunterricht so zu gestalten, dass die Schüler im Team mit metrischen und rhythmischen Spielen sowie Tonvorstellungsübungen befasst wurden und die gewonnenen Fähigkeiten bei Elternveranstaltungen vorführten. Großen Erfolg hatte damit eine Erzieherin im Kindergarten mit Funf- und Sechsjährigen. Doch bei aller Freude daran, für die meisten Eltern sollte Musik als Spaß auf den Kindergarten beschränkt bleiben. Schon in der Grundschule war der Ernst des Lebens ohne Musik, das heißt ohne Zeitverschwendung, an die Kinder heranzutragen, wie überhaupt Musik zu studieren oder gar Musiker zu werden, in der arabischen Gesellschaft traditionsgemäß als nicht seriös und erstrebenswert angesehen wird, wenngleich ein Certificate in Musik als gesellschaftliches Dekor durchaus erwünscht ist. So lag mir in erster Linie daran zu uberzeugen, dass Erziehung durch und zur Musik ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsbildung ist und darauf hinzuweisen, wie sehr Kinder, die mit Musik aufwachsen, sich unterscheiden von anderen, die in ihrer Erziehung mit Musik wenig oder überhaupt nicht in Berührung gekommen sind. Auch deshalb war mir der Auftritt deutscher Jugendensembles in Jordanien und Syrien wichtig, weil damit gezeigt werden konnte, dass junge Menschen wie Profis

Stimmbildung: Richtiges Atmen

musizieren können, ohne professionelle Musiker zu sein oder es werden zu wollen. In den religiösen arabischen Schulen hat Musikerziehung so gut wie keine Chance.

In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut hielt ich Vorlesungen zur Geschichte der Europäischen Musik unter dem Thema ‚Listening to music and appreciating it' mit formaler Analyse an markanten Hörbeispielen. Über meine Tätigkeit als freier Mitarbeiter und Musikkritiker in der Weekly „The Star" fanden sie Eingang in die zweite englischsprachige Zeitung Jordaniens und wurde zu einer kleinen Musikgeschichte in 15 Zeitungsartikeln, mit der die Redaktion einen Beitrag zur Heranbildung eines Konzertpublikums in Amman zu leisten gedachte.

Arbeiten in der Redaktion der Weekly „The Star" – Jordan's political, economic and cultural weekly

Erstaunliches Interesse fanden auch Vorträge in der Erlöserkirche in Jerusalem zu neueren Werken wie Strawinskys ‚Psalmensinfonie' und Alban Bergs ‚Dem Andenken eines Engels' gewidmeten Violinkonzert sowie J. S. Bachs h-Moll-Messe.

Am nachhaltigsten beeindruckte mich der Erfolg einer Vorlesungsreihe in der Musikhochschule in Damaskus, zu der mich der Leiter des Goethe-Instituts, Dr. Manfried Wüst, eingeladen hatte. Ich kannte Herrn Wüst aus Ramallah, wo er das Goethe-Institut aufzubauen den Auftrag hatte, und ich ein Seminar für palästinensische Musiklehrerinnen halten sollte, das dann aber aus unerfindlichen Gründen nicht zustande kam.

Sechs Tage vor Beginn des Irak-Krieges fuhr ich mit einem mulmigen Gefühl im Magen über die Wüstenstraße nach Damaskus. Wie werde ich wieder zurückkommen, wenn der Krieg ausbricht? Ich fühlte mich Herrn Wüst, dem Initiator dieser Vorlesungsreihe, verpflichtet, zumal er inzwischen wegen einer als ‚unsensibel' gewerteten Äußerung – er bezeichnete auf einer Konferenz in Berlin palästinensische Terroristen als Freiheitskämpfer, weil sie gegen die israelische Besatzung um ihre kulturelle und politische Selbtbestimmung kämpften – ins nordindische Poona versetzt worden war.

Die Syrer nahmen mich, trotz meiner von den Jordaniern als unvollständig bezeichneten Grenzpapiere, sehr freundlich auf. Ich war ein Almani, ein Deutscher, der in Damaskus über Musik reden wollte, während alle vom Krieg redeten! Das fehlende, zum Grenzübertritt notwendige Büchlein, das ich mir vom jordanischen Zoll zuvor hätte besorgen sollen, wurde großzügig durch ein Papier ersetzt, das mir einen zweiwöchigen Aufenthalt in Damaskus erlaubte. Der Beamte, der mich schließlich über die Grenze entließ, umarmte mich heftig mit den Worten: „Gott segne dich, Mr. Helmut."

Die Vorlesungen waren sehr gut besucht. Nicht nur Studentinnen und Studenten nahmen daran teil. Es kamen auch viele Intellektuelle aus der Stadt, Ärzte und Schriftsteller. Ein Gynäkologe schrieb einen großen Artikel mit meinem vollen Namen in dicken Lettern in der Headline, in dem er neben seiner Berichterstattung in einer aggressiven antiisraelischen Kritik der amerikanischen Nahostpolitik den Dialog der Kulturen entgegenhielt. Das machte mir Sorgen. Denn ich sollte noch einen letzten Vortrag in Jerusalem halten zum Thema ‚Was ist klassisch an der Klassischen Musik?' und befürchtete, von den Israeli nicht über die Grenze gelassen zu werden. Doch meine Befürchtungen erwiesen sich als unbegründet, und ich war glücklich, meine Tätigkeit als Musikexperte im Nahen Osten in Jerusalem abschließen zu dürfen.

Zweimal war ich eingeladen, vor Studenten in der Universität von Bethlehem über Musik zu referieren. Da saßen etwa 40 sympathische junge Männer und Mädchen im Alter von 19–21 Jahren und spielten brav und andächtig im Blockflötenchor. Mein Gott! In dem Alter noch? Der Zug zur Musikerziehung ist längst abgefahren, und doch ist das Bedürfnis danach wachgeblieben. Wie schön wäre es, wenn statt Waffen Mu-

sikinstrumente geschmuggelt würden! Ich wurde gefragt, warum ich hier sei, und was ich in Amman mache. Ich wies auf meinen Vortrag in Jerusalem hin und lud sie dazu ein, nicht bedenkend, wie schwer, ja geradezu unmöglich es ist, mit einem solchen Anliegen den israelischen Checkpoint am Stadtrand passieren zu dürfen. Es kam auch niemand. Mit großen Augen und offenem Mund lauschten sie meinen Ausführungen über den Aufbau eines Jugendorchesters in Amman und den Austausch mit deutschen Jugendensembles mit Konzerten in Deutschland, Jordanien und Syrien. In ihren Gesichtern stand groß die Frage zu lesen: ‚Und wer kommt zu uns? Wer macht mit uns so etwas?' Wohlgemerkt: Die meisten Jordanier in Amman sind Palästinenser, die in Jordanien eine neue Heimat gefunden haben. Ich sah mich vor jungen Leuten, die sich von Gott und den Menschen verlassen fühlten. Ein freundlicher Student brachte mich zum Bus, mit dem ich nach Jerusalem zurückfuhr. Er war voll von alten Männern, Frauen und Kindern. Am Checkpoint stiegen lachend zwei bis an die Zähne bewaffnete junge Israelis in den Bus, um das bunte Personengemisch zu kontrollieren. Ein bedrückender Gegensatz! Autonomie, was ist das? Ich hatte das Gefühl, ein Reservat zu verlassen.

Ich träumte von einem Konzert des jordanischen Jugendorchesters mit einem israelischen. Welch versöhnende Wirkungen könnten von solchen Begegnungen ausgehen, gelänge es denn, die politischen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Doch der Jordan ist inzwischen auf eine hasserfüllte Breite angeschwollen, die unüberbrückbar zu sein scheint.

Vielleicht gelingt es Daniel Barenboim, dem Juden und damit des Antisemitismus Unverdächtigen, ein palästinensisches Jugendorchester aufzubauen und die Arbeit mit seiner Stiftung ‚Tres Culturas' auch fortzufuhren. Für das um seine politische Selbstbestimmung ringende Volk der Palästinenser bedeutete dies eine Stärkung seiner kulturellen Identität und damit eine elementare Voraussetzung zu seiner Dialogfähigkeit.

Helmut Burkard

Seminar für jordanische MusiklehrerInnen am National Music Conservatory in Amman, März 2002

Frische Datteln, zwei Gläser Tee und ein Lächeln

Ägyptische Gastfreundschaft während einer Fahrradtour im westlichen Fruchtland

Seit Christian sein Mountainbike aus Deutschland mitgebracht hat, bin ich nicht mehr dazu verdammt, allein durch steinige Wüstentäler zu holpern. Zwar bringt mich der ehemalige Leistungssportler und Englisch-Fachkollege gelegentlich an meine physischen Grenzen, doch macht das Wüstenradeln doppelt Spaß. An diesem Freitag Mitte September haben wir uns das westliche Fruchtland gegenüber von Maadi als Ziel gewählt. Wir wollen ein paar gemütliche Straßenkilometer vorbei an den Pyramiden von Abu Sir und Sakkara machen. Am Freitagmorgen lassen sich Maadis Straßen ohne Lebensgefahr beradeln und wir gelangen mit heiler Haut über die nördliche Straßenbrücke an die Corniche, eine Straße, die den Nil bis nach Oberägypten säumt.

Nach kurzem Suchen finden wir die Anlegestelle der öffentlichen Fähre über den Nil. Während der Wartezeit auf dem Anlegeponton werden wir mit hemmungsloser Neugier betrachtet: zwei glitzernde Käfer mit harten Schalen auf dem Kopf und engen Polyesterhäuten am Körper. Niemand ist auf die Idee gekommen, uns zu futtern, aber auch so fehlten zur Vollendung der Illusion bloß noch die Gitterstäbe. Der Gedanke jedoch, einmal selbst für etwas Exotik zu sorgen und nicht immer nur die fremde zu genießen, lässt mich die Blicke mit heiterer Gelassenheit übersehen.

Die Anlegestelle füllt sich; um uns und unsere Fahrräder bleibt zunächst ein leerer Platz, man hält einen Sicherheitsabstand, vielleicht beißen die Käfer doch. Dann ertasten die ersten Kinderhände den Luftdruck der Reifen und wir sind froh, dass sich die Fähre nähert. Zunächst wird ausgestiegen, fast diszipliniert, vielleicht des heiligen Freitags wegen. Einige Dutzend Leute verlassen die Barkasse, drei Esel, ein paar einheimische Radfahrer, deren Blicke auf unsere Räder eher technisches Interesse zeigen. Schließlich gehen wir an Bord. Während der kurzen Überfahrt sind 50 Piaster zu zahlen, etwa 07 Eurocent, soviel wie für ein Metroticket in die Innenstadt, doch bei den morgendlichen 33° C bin ich lieber auf dem Nil als in einer Sardinenbüchse unter der Erde. Drüben finden wir den Weg nach Abu el Namrus, eine fast ebene, asphaltierte Straße bringt uns nach Westen und schließlich zur Sakkara-Road. Wir biegen nach Süden ab – der nach einer einsamen Irrfahrt durch die östliche Wüste am Rad installierte Kompass wirkt beruhigend – und dann erkenne ich die Straße von früheren, touristischen Exkursen wieder. Der dünne Freitagsverkehr erlaubt entspanntes Radeln vorbei an den Stufenpyra-

miden von Sakkara und an Palmen, die Körbe voller gelber und manchmal roter Datteln tragen. Links begleitet uns ein breiter Kanal, angelegt zu Bewässerungszwecken, gegenüber stehen einstöckige Lehmziegelhäuser, vor deren staubgelben Wänden Frauen und Kinder in farbig leuchtenden Kleidern hocken. Wenige Männer sitzen im Schatten am Straßenrand und rufen uns aufmunternde Worte zu, die ich gar nicht unbedingt verstehen möchte. Hin und wieder trübt ein im Kanal treibender, in der Hitze aufgedunsener, toter Wasserbüffel die Idylle und das Wasser, gele-

gentliche, frei angelegte Mülldeponien erinnern ein wenig an die noch nicht allzu ferne Hauptstadt, aber vermutlich hätte ich nach zwei Jahren Ägypten mit geübtem Blick über solche Geringfügigkeiten hinweggeschaut, hätte Christian, der erst ein Jahr Übung im selektiven Sehen hat, mich nicht darauf hingewiesen.

Vorbei an Sakkara und einem Militärposten geht es Richtung Dashur, dem nächsten Pyramidenhaufen. Plötzlich sehe ich einen Jungen in der Krone einer Palme Datteln pflücken. Wir halten, fragen, ob ein Foto erlaubt sei (mumkin sora?), und schon taucht der Vater aus dem Dattelhain auf, lächelt und winkt uns zu, doch näher zu treten. Ja, wir möchten fotografieren, aber auch die Rader abstellen. Die Frau ist erschienen und rollt einen sauberen Teppich über die gehackte Erde neben einer dichten Palmzweighecke. Wir nehmen Platz, eine Sechsjährige und ihre beiden kaum älteren Brüder beäugen uns aufmerksam und schweigsam – ein seltsames Gefühl für einen Lehrer mit einigen Jahren Ägyptenerfahrung. Aus einer Palmenkrone saust ein fast zwei Meter im Durchmesser zählender, flacher Korb herab, die Frau sortiert flink und lächelnd ein paar Datteln und reicht ihrem Mann eine kleine Metallschüssel mit Früchten, der sie uns anbietet: Frischer können sie nicht sein. Christian entschuldigt sich wortarm, aber gebärdenreich, er verträgt keine Datteln mehr, seitdem er in Kairo an schlechte Früchte geraten ist, die ihm einen massiven Durchfallvirus eingetragen haben. Ich probiere die hellbraunen Süßigkeiten, sie sind wunderbar, aber mindestens so süß wie ein Stück Würfelzucker, wenn auch nahrhafter. Man stellt uns auch einen Alutopf voller Wasser hin, den wir jedoch etwas hilflos übersehen, bis uns der Mann erklart, es handele sich nicht um Nil-, sondern um Grundwasser. Oder so ähnlich, genau verstanden haben wir ihn nicht und sind vorsichtshalber überhaupt nicht durstig. Dennoch lässt er nicht locker: Ob wir einen Tschai, einen süßen Tee mögen? Natürlich, der ist ja gekocht, gerade das Richtige fur die 35 °C, die mein Fahrradtacho inzwischen im Schatten misst. Zwei Gläser tauchen auf, ebenso der Dattelpflücker, der uns aber nur vorübergehend Gesellschaft leisten kann, dann muss er wieder eine schwindelerregende, 15 Meter hohe Palme besteigen. Ein Nachbar taucht auf und wünscht uns Allahs Frieden, die Frau hat den Gaskocher entzündet, ein wenig abseits, unser Gastgeber genehmigt sich zur Feier des Tages eine Kleopatra-Zigarette. Wir geben mit unseren Arabischkenntnissen an und zählen bis Zwanzig, die Kinder sind begeistert. Ich erinnere mich an eine Vokabel und sage bewundernd, dass der ältere Junge nicht faul ist (was heißt eigentlich fleißig auf Arabisch?). Mir wird zugestimmt und gleichzeitig lachend behauptet, dass die beiden kleineren schrecklich faul seien. Die quittieren den milden Vorwurf mit einem spontanen Lachen. Dann reicht man uns den kochend heißen Tee und während wir zu trinken versuchen, kommt ein zweiter Nachbar hinzu. Die Palmzweighecke hinter mir gibt gackernde Geräusche von sich: Wir sitzen im Schatten eines sehr ökologischen Hühnerstalls. Während der Tee abkuhlt, führen wir den Arabischkurs weiter. Glas, Becher ist ‚kobeya', zwei Glaser sind ‚itnen kobeyten', aber es gibt ja neben dem Dual noch den Plural, was also sind drei Gläser, ‚talata'? ‚Itnen, itnen' ist die Antwort und lachend erklärt der neue Nachbar, dass es nur zwei Gläser in der Plantage gibt. Wir beeilen uns zu trinken und reichen die wertvollen Gefäße weiter.

Im Schatten der Palmen ist die Temperatur erträglich, unser Gastgeber hält seine immer lächelnden Kinder in respektvoller Distanz zu uns und spricht selbst nur leise mit den Nachbarn, die Frau hockt seitlich hinter uns und lächelt, wann immer einer von uns hinübersieht. Wir kramen ein wenig Vokabular hervor und erzählen von uns, der Familie, nennen das Land. Im Hintergrund hat ein Muezzin zu singen begonnen, kaum hörbar, die drei Fellachen merken kurz auf, nennen seinen Namen, bleiben aber sitzen. Nachdem einer der Nachbarn auch einen Tee akzeptiert und getrunken hat und wieder an seine Arbeit geht, brechen auch wir auf – die reichen Fremden, wieder einmal willkommen geheißen von den Ärmsten in einem armen Land, wieder einmal beeindruckt von der Toleranz und Fremdenfreundlichkeit einer Kultur, der wir nicht selten mit undifferenziertem Misstrauen begegnet sind. Natürlich gibt es auch ein paar Fundamentalisten, aber es ist eine schreiende Ungerechtigkeit, all die anderen zu übersehen.

Andreas Goletz-de Ruffray

Flexibilität

Der folgende Text steht im Abschnitt Amerika, weil er in Mexiko entstanden ist. Er könnte aber auch unter „Afrika" stehen, oder „Asien" oder „GUS" und – wer weiß – ob nicht auch schon unter „Europa". Er ist geschrieben als Prüfungsaufsatz zum Deutschen Sprachdiplom II. Stufe zum Frühjahrstermin 2004,[1] und gehört zu der Sorte von Aufsätzen, bei denen Korrigierende nachdenklich werden, nicht ob der sprachlichen Form, die im Abdruck unten – wo nötig – sanft „normalisiert" wurde, sondern weil das Interesse am Inhalt plötzlich ein Eigengewicht bekommt, das bei berufsmäßigen Korrektoren mit einigen Jahren Berufserfahrung nicht mehr unbedingt vorausgesetzt werden kann. Es ist ein Text, der es wert ist, auch in anderen Regionen der Welt gelesen zu werden, nicht als Musteraufsatz – das ist er vielleicht auch – sondern vor allem als „Trosttext", der Lernenden und Lehrenden die Erfahrung vermittelt: Mexiko, das ist ja genauso wie bei uns. Wir stehen mit unseren Problemen nicht allein.

Unsere Großeltern und sogar manche unserer Eltern haben ihr ganzes Leben lang den gleichen Beruf ausgeübt. Heute müssen die meisten ihre Arbeit, ihren Beruf wechseln. Warum ist das so? Beantworten wir diese Frage und schauen wir, wie diese Berufssituation hier in Mexiko aussieht.

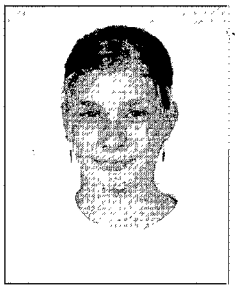
Ich werde mit einer kleinen Geschichte anfangen.

Mein Vater ist ein guter Mensch, er ist sehr intelligent und arbeitet gerne, er ist ein fleißiger Mann. Als er jung war, hatte er einen Traum: Er wollte Mechaniker werden und sein Leben lang Autos reparieren, sich die Hände schmutzig machen, nach Öl und Benzin riechen...

Er hat vier Jahre an der Universität studiert, damit er eine gute Ausbildung und einen guten Beruf hat. Es war eine harte Zeit für ihn, denn er musste jeden Tag von seinem Dorf in die Stadt reisen, um in die Schule zugehen. Er hat endlich auch einen Titel erworben und war von seiner Arbeit, von seiner Zukunft begeistert. Die Monate vergingen und niemand wollte ihn anstellen, er konnte auch kein eigenes Geschäft aufmachen, weil das Geld fehlte. Mit der Zeit hat mein Vater verstanden, dass es zu schwierig war, als Mechaniker zu arbeiten, und er begann, überall kleine Jobs zu machen: Er arbeitete in einem Supermarkt, in einem Sportladen, er war auch lange arbeitslos. Heute arbeitet er selbstständig, er geht von Haus zu Haus und repariert alles, was es zu reparieren gibt.

Ein Vater ist heute glücklich und liebt, was er macht. Er hat gelernt, flexibel zu sein und akzeptiert, dass er eben kein Mechaniker sein wird. Sein Leben ist ein Beispiel für das, was viel zu oft hier in Mexiko passiert.

Für die meisten Mexikaner ist es schwierig oder kompliziert, ein Studium zu machen. Wir sprechen hier von Tausenden von Menschen, die nicht einmal die Primar- oder die Sekundarschule gemacht haben, Tausende, die vielleicht nicht einmal lesen und schreiben können. Und dann erwarten wir noch, dass sie auf die Universität gehen ...



In meinem Land gibt es eine riesengroße Arbeitslosigkeit, damit meine ich aber nicht nur die Frauen, die Jugendlichen und die Kinder, die auf der Straße Kaugummi verkaufen, oder den alten Mann, der an einer Straßenecke Zeitungen verteilt, sondern die Frauen und Männer, die einen Beruf erlernt haben und die ihn nicht ausüben können, weil es einfach keine Arbeit für sie gibt. Sie müssen dann als irgendetwas anderes arbeiten zum Geldverdienen, damit sie selbst oder ihre Familie gut leben können.

Ich habe vor ein paar Tagen einen Mann kennen gelernt, der sehr sympathisch war. Es sah aus wie ein normaler 40 Jahre alter Mann. Ich stand auf der Straße und wartete auf ein Taxi, ich sah das weiße Auto und stoppte es. Nachdem ich eine Weile aus dem Fenster sah und schwieg, hat er mich angesprochen, wir plauderten ein bisschen über dies und jenes und er erzählte mir die Geschichte seines Lebens. Keine Angst, ich werde nicht alles weitererzählen. Ich möchte nur etwas sagen, was mich sehr be-

1 Die genaue Aufgabenstellung lautete: „Flexibilität Früher wählten die meisten Menschen einen Beruf, den sie das ganze Leben lang ausübten. Heute ist das kaum mehr möglich. Erläutern Sie anhand von Beispielen die Situation in Ihrem Land. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in dieser Entwicklung für Ihr zukünftiges Berufsleben?"

eindruckt hat. Dieser Taxifahrer hat mit 17 sein Studium angefangen, er hat Physik studiert. Er ist ein sehr begabter und intelligenter Mann, heute ein Taxifahrer, der nie seinen Beruf ausgeübt hat. Solche Geschichten gibt es überall, ich wage sogar zu sagen, fast in jeder Familie.

Ich frage mich jetzt: Welche Illusionen, welche Träume kann eine Jugendliche wie ich haben, wenn man eine Karriere wählt, wenn man sowieso nicht die Gelegenheit hat, in seinem Beruf zu arbeiten. Ich will natürlich nicht sagen, dass es in jedem Fall so ist, ich kenne auch viele Leute, die glücklich ihren Beruf ausüben, die viel oder wenig Geld verdienen, die reich oder arm sind usw.

Für mein künftiges Berufsleben sehe ich aber mehr Nachteile als Vorteile in dieser Entwicklung. Ich habe den Traum, auf die Universität zu gehen und Kinderpsychologie zu studieren. Ich möchte später eine Praxis haben und mit Kindern arbeiten, ihnen helfen, sich richtig zu entwickeln und glücklich zu sein.

Als Nachteil würde ich die große Arbeitslosigkeit sehen, es wird sehr schwierig sein, meinen Wunsch in Erfüllung gehen zu lassen, aber mit harter Arbeit werde ich es sicher schaffen.

Ich musste jetzt lange Zeit nachdenken, aber so, wie ich diese Situation sehe, finde ich keine Vorteile. Naja, vielleicht ist es für einige besser, wenn sie ihren Beruf wechseln können, wenn es für sie langweilig wird, oder wenn sie als Bäcker mehr verdienen als als Lehrer oder ...

Heute ist es um einiges schwieriger, einen einzigen Beruf auszuüben als früher, denn manchmal braucht man mehr als einen oder einen besseren, um genügend Geld zu verdienen, um gut zu leben.

Ich glaube, wir sollten unseren Beruf, unser Studium oder unsere Arbeit nur dann wählen, wenn sie uns wirklich gefallen, denn dann werden wir auch genug leisten und glückliche Menschen sein.

Denise Estrada Wiese

Die Max-Uhle-Schule auf neuen pädagogischen Wegen

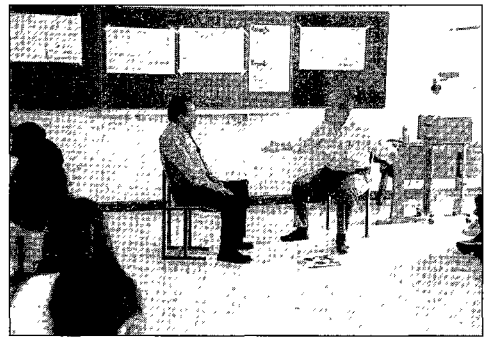
Ob in Deutschland oder Peru, weltweit hört es sich gleich an, was Betriebe und Unternehmen von den Schulabgängern verlangen: Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Kritik-, Verantwortungs- und Teamfähigkeit. Darüber hinaus ist natürlich in einer Welt, in der sich der Wissens- und Erkenntnisstand immer schneller verändert, man also sein ganzes Leben lang Neues hinzulernen muss, Methodenkompetenz unabdingbar.

Ist der Unterricht an den Schulen mit seinen traditionellen Vermittlungsmethoden unter diesen Vorgaben noch zeitgemäß?

Die Max-Uhle-Schule hat sich dieser pädagogischen Herausforderung gestellt und versucht, durch neue Lehr- und Lernmethoden ihren Schülern diese elementaren und vom modernen Arbeitsleben so nachdrücklich geforderten Schlüsselqualifikationen zu vermitteln.

Dabei orientiert sie sich an dem von Dr. Heinz Klippert formulierten Konzept einer pädagogischen Schulentwicklung. Dreh- und Angelpunkt dieses Konzepts ist die systematische Reform der Unterrichtsarbeit. Ziel dieser Reform ist es, die Schüler sukzessive zu befähigen, eigenverantwortlich zu arbeiten und zu lernen. Das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen – kurz EVA genannt – hat den wünschenswerten Effekt, dass die Schüler selbständiger, kreativer und verantwortungsbewusster werden und die Fähigkeit erwerben, komplexe Aufgaben in eigener Regie – alleine oder in Gruppen – zu losen.

Damit Schüler jedoch eigenverantwortlich arbeiten und lernen können, müssen sie über tragfähige methodische, kommunikative und soziale Kompetenzen verfügen. Und diese Kompetenzen müssen mit den Schülern in entsprechenden Trainingseinheiten eingeübt werden.



Mit dem Konzept Klipperts geht auch eine Veränderung der Lehrerrolle einher. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen der Schüler ist nur dann möglich, wenn die herkömmliche Lehrerdominanz reduziert wird und der Lehrer stärker die Rolle des Lernorganisators, des Beraters und Moderators übernimmt. Auf diese veranderte Rolle müssen auch die Lehrer vorbereitet werden.

Es ist also kein einfaches pädagogisches Unterfangen. Die Max-Uhle-Schule hat sich jedoch entschlossen, auf die neuen Anforderungen in einer veränderten, da globalisierten Arbeitswelt zu reagieren. Durch eine systematische Unterrichtsreform soll den Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, die genannten Schlüsselqualifikationen zu erwerben.

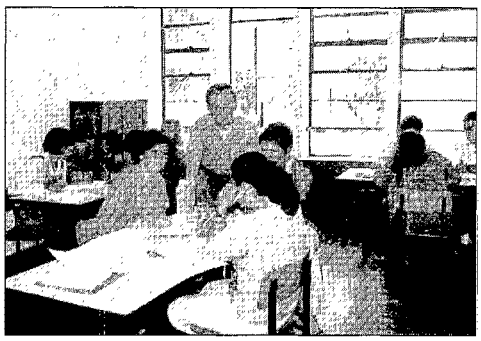
Um dieses Ziel zu erreichen, war es zunächst einmal notwendig, Klipperts Konzept einer pädagogischen Schulentwicklung in seinen wesentlichen Elementen den Kollegen der Max-Uhle-Schule vorzustellen, diese von den Vorteilen dieser Methodik für Schüler und Lehrer zu überzeugen und sie für ihre veränderte Aufgabe als Lehrer zu qualifizieren.

Diese Qualifizierungsoffensive wurde unter der fachlichen Leitung von Birgit Lahser und der maßgeblichen Mitarbeit von Silvana Cornejo und Dieter Gotthardt geleistet, einem „Spezialistenteam" der Max-Uhle-Schule, das sich bereits vorab intensiv mit dem Konzept Klipperts befasst hatte.

Nachdem das Kollegium im Februar 2003 in Form eines dreitägigen Einführungsseminars erste Erfahrungen mit dem Konzept Klipperts machen konnte und in der Folgezeit die Kollegen selbst in ihren Klassen mit dieser neuen Form der Unterrichtsarbeit experimentieren konnten, wurde im August 2003 von der Direktion und den Kollegen in einer Gesamtkonferenz der Beschluss gefasst, das Konzept Klipperts an der Max-Uhle-Schule zu implementieren.

Zu Beginn des Schuljahres 2004 wurde unter der Leitung des Spezialistenteams ein dreitägiges Methodentraining zunächst für die Lehrer und im Anschluss daran für die Schüler der Primar- und Sekundarstufe mit großem Erfolg durchgeführt. Dabei erarbeiteten die Klassenlehrer und jeweils ein Assistenzlehrer an drei kompletten Unterrichtstagen zusammen mit ihren Schülern unterschiedliche Methoden der Informationsaufnahme und Texterfassung.

Seit April 2004 liegt zudem das Hauptwerk Klipperts „Eigenverantwortliches Arbeiten und



Lernen" in einer spanischen Übersetzung vor. Die Übersetzung erfolgte durch Silvana Cornejo und Dieter Gotthardt, zwei Kollegen der Max-Uhle-Schule.

Dadurch ist es nun auch den peruanischen Kollegen möglich, sich individuell mit der Methodik Klipperts intensiver zu beschäftigen. Die Übersetzung ist auch deswegen wichtig, weil sich andere Schulen in Arequipa, aber auch andere Deutsche Schulen in Lateinamerika sehr für das Konzept Klipperts und konkret auch für die Fortbildungsmaterialien und die bisher gemachten Erfahrungen der Max-Uhle-Schule mit dem Konzept Klipperts interessieren.

Deshalb sind im Laufe des Schuljahres 2004 weitere Fortbildungen geplant, mit denen die Max-Uhle-Schule innovativ auf das regionale schulische Umfeld einwirken möchte.

Silvana Cornejo
Dieter Gotthardt
Birgit Lahser

Vom Rio Grande bis Kap Hoorn – DaF als einigendes Band

Zu berichten ist vom Erscheinen einer überregionalen DaF-Zeitschrift für die ganze lateinamerikanische Welt von Mexiko bis Feuerland: Sie heißt „DaF Brücke" und firmiert als „Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas". Interessanterweise trägt

die erste Ausgabe den Aufdruck „Jahrgang 5, Heft 5, 2003"; sie sieht sich damit in der Kontinuität der bisher einmal jährlich in den Mercosur-Ländern erschienenen Vorgängerin. Jetzt aber ist sie das stolze Organ der Deutschlehrerverbände im gesamten iberoamerikanischen Sprachraum, und das volle Dutzend der beteiligten Verbände von A wie Argentinien bis V wie Venezuela füllt neben dem Editorial die zweite Umschlagseite. Herausgegeben wird die Zeitschrift jeweils jährlich abwechselnd von einem der beteiligten Deutschlehrerverbände (und es ist schön, wenn man dabei auf bekannte Namen trifft: So nutze ich denn die Gelegenheit und gruße eine ehemalige Studentin von mir, Margarita Stecher, jetzt Vorsitzende des argentinischen Deutschlehrerverbands). Diese erste Ausgabe der „DaF-Brücke" stellten die Paraguayer zusammen, für das zweite Heft wird Mexiko verantwortlich sein.

Was steht nun drin in der Zeitschrift? Sie ist als Informationsorgan der beteiligten Verbände zu einem guten Teil angefüllt mit Nachrichten aus den einzelnen Ländern und dem Goethe-Institut, das sicherlich finanziell seinen Teil zu dem professionell gemachten, ansprechenden Heft beigetragen hat. Dann aber gibt es zu verschiedenen DaF-Bereichen wie Landeskunde und Phonetik anspruchsvolle Artikel und selbstverständlich eine ganze Reihe von praktischen Unterrichtsvorschlägen von Lehrern und Dozenten aus Südamerika und Deutschland, darunter eine von Belinda García Beltrán aus Asunción erarbeitete Unterrichtseinheit (mit Arbeitsblättern) zum Vergleich des „Aschenputtel" der Gebrüder Grimm mit „Aschenputtels Erwachen" von Iring Fetscher. – Gleich eingangs im Heft aber sind in der umfangreichsten Rubrik „Sprachpolitik" ein halbes Dutzend unterschiedlicher Beiträge zusammengefasst: Im ersten stellt sich Ulrich Bauer aus Mexiko eine altbekannte Frage: „Ist Deutsch eine schwere Sprache?" Er stellt fest: „Ganz vereinfacht gesagt, hängt die Schwierigkeit (...) davon ab, wie weit die zu erlernende Sprache von anderen Sprachen entfernt ist, die die Lernenden schon kennen und beherrschen, und welche unbekannten Phänomene sie umfasst, die neu gelernt und dazu oft erstmalig verstanden werden müssen. ‚Schwierig' ist also immer ein Korrelatbegriff" (S. 5). Und da es ihm um Spanisch als Ausgangssprache geht, zeigt er anschließend an Beispielen, dass die Strukturen des Spanischen und Deutschen sich häufig ähneln, sodass für spanischsprachige Lerner Deutsch in vielen Fällen keine schwere Sprache sein dürfte. – Einen Einblick in die Sprachsituation des Herausgeberlandes Paraguay bietet der Fachberaterkollege Gerhard Strecker mit einem interessanten Artikel zur „Sprachenvielfalt in Paraguay", in dem er die Bedeutung des Deutschen für das mit den beiden Staatssprachen Spanisch (Castellano) und Guaraní (einer Indianersprache) einzige offiziell zweisprachige Land Südamerikas darstellt und dabei besonders auf die Rolle der Mennoniten im Lande eingeht (Der Artikel hat inzwischen auch den Weg in unsere Verbandszeitschrift gefunden, vgl. S. 198ff.). Die wechselnden Herausgeber der Zeitschrift sollten es zum guten Brauch werden lassen, dass jeweils die Situation des Deutschen und der Deutschen im Lande in einem Beitrag beleuchtet wird. Das könnte bei Lesern

aus anderen Nationen nicht nur das Verständnis für das betreffende Land, sondern auch für die Situation im eigenen Land fördern. – Dass die deutsche Sprache in Südamerika eine besondere Bedeutung im Bereich der Wirtschaft hat, geht aus zwei weiteren Artikeln (von Sigrid Lots und Christoph Glees bzw. Klaus-Peter Henn) hervor, die sich mit der Berufsausbildung an Deutschen Schulen in Buenos Aires und Lima beschäftigen.

Ein buntes Kaleidoskop eines lebendigen DaF-Unterrichts bietet also dieses Heft, das der Redaktion aus dem fernen Südamerika zugegangen ist, ein Produkt, das sich sehen lassen kann und lesenswert ist. Die Aufforderung, es

sich einmal anzusehen, geht an unsere Leser in Südamerika (Fragen Sie Ihren bei Ihrem jeweiligen Deutschlehrerverband danach oder bei „Ihrem" Goethe-Institut!). In Deutschland wird es kaum zu bekommen sein, es sei denn, das Goethe-Institut in München hat Exemplare zu vergeben. – Den Herausgebern der Zeitschrift – in diesem Jahr 2004 denen in Mexiko – wunschen wir viel Glück und Erfolg bei der Fertigstellung der nächsten Ausgabe der „DaF-Brücke".

Beträge für das nächste Heft bitte an dafbruecke@ampal.info. Weitere Informationen auf der Homepage des mexikanischen Verbandes http://www.ampal.info

Manfred Egenhoff

Paraguay Plurilingüe: Castellano, Guaraní und ... Deutsch?

Paraguay, das Land im Herzen Südamerikas, in den weiten Ebenen zwischen den großen Strömen *Río Paraguay* und *Río Paraná,* ist in der Welt wenig bekannt.

Selbst gebildete Menschen verwechseln es häufig mit Uruguay. Sein internationaler Ruf war in den letzten Jahren denkbar schlecht. Wirtschaftlich ein Schmuggelparadies mit extremer Armut und Dauerkrise, politisch eine Bananenrepublik mit putschlüsternen Militärs, korrupten Politikern und einer Justiz im Dienste Mafia ähnlicher Cliquen. Hochstens im Fußball gibt es hin und wieder einige Lichtblicke, die im Ausland wahrgenommen werden.

Seit dem 15. August 2003, dem Tag, an dem der neue Präsident, *Nicanor Duarte Frutos*, sein Amt übernahm, hat sich unerwartet, aber doch substanziell viel geändert, wie unterschiedlichste Sektoren der öffentlichen Meinung Paraguays ziemlich übereinstimmend urteilen.

Land mit zwei Sprachen

An jenem Tag, gegen Ende seiner in *Castellano* gehaltenen Antrittsrede bat *Nicanor Duarte Frutos*, die anwesenden südamerikanischen Präsidentenkollegen um die Erlaubnis, auch in der zweiten offiziellen Landessprache, dem *Guaraní*, einige Worte an sein Volk richten zu dürfen.

Paraguay ist das einzige Land Südamerikas mit zwei offiziellen Landessprachen. Die Sprache der Guaraní-Indianer überlebte Kolonisierung, Ausrottung und Mestizisierung seiner Ureinwohner und erfreut sich trotz eines erheblichen Stadt/Land- und schichtenspezifischen Gefälles nach wie vor höchster Lebendigkeit und Beliebtheit.

Dies wurde nicht etwa von populistischen Patrioten festgestellt, sondern wissenschaftlich fundiert im Rahmen der langjährigen linguistischen Forschungsarbeiten durch Prof. Thun und seine Mitarbeiter der Kieler Christian Albrecht-Universität zur Erstellung einer *Mapa Sociolinguístico de Idiomas de la Cuenca del Río de la Plata* (Projekt Sprachenatlas).

Danach befürworten 94% der Paraguayer die offizielle Zweisprachigkeit und bilingualen Unterricht in den Schulen. Nur 5% wünschen ausschließliche *Castellano*-Sprachigkeit und 1% ausschließliche *Guaraní*-Sprachigkeit.

Land der Vielsprachigkeit

Nimmt man die – wenn auch kleinen – indianischen Sprachfamilien der nordwestlichen Chaco-Region dazu, mit *Nivaclé, Ayoreo, Chulupi* u. a., dann ist Paraguay sogar sechs- bis achtsprachig. Wenn man die Sprachen des ununterbrochenen und wellenartigen Einwandererflusses hinzuzieht, dann ist die Liste der Sprachenvielfalt noch erweiterbar.

Einwanderung ist zwar ein elementares Phänomen aller Staaten Amerikas, aber eine besondere Note Paraguays liegt darin, dass sie zu einem Zeitpunkt einsetzte, als das Land – mit einer etwas größeren Fläche als das wiedervereinte Deutschland – am Ende des *Guerra de la Triple Alianza* (Argentinien/Brasilien/Uruguay versus Paraguay) von 1864 bis 1870 und 1 Mio. Toten auf paraguayischer Seite, fast menschenleer war. Nur noch ca. 200.000 Einwohner, davon 20.000 männlichen Geschlechts, verloren sich in der endlosen Weite der Savannen und Wälder und erneuerten den Mythos vom *„Lande der Frauen",* den die Konquistatoren einst verbreitet hatten.

Deutsch in Paraguay

Unsere Aufmerksamkeit hier soll der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Einwanderung gelten, denn sie prägte in besonderer Weise die Sprachenvielfalt des Landes.

Die deutschsprachigen Einwanderer kamen in größerer Anzahl etwa ab 1880. Sie gründeten Kolonien, von denen einige sich zu prosperierenden Städten entwickelten, an deren Ursprung heute oft nur noch eine versteckte Erinnerungsplakette erinnert: *Nueva Germania* (bekannt durch die Mitgründerin Elisabeth Förster, die Schwester Nietzsches), *Altos, San Bernardino, Villa Elisa, Villarica, Hohenau, Bella Vista, Encarnación* – diese aus dem 19. Jahrhundert.

Im 20. Jahrhundert setzt sich die Reihe fort: *Independencia, Carlos Pfannl, Sudetia, Fernheim, Menno, Neuland, Friesland, Volendam, Sommerfeld, Bergthal, Tirol, Tres Palmas* u. a.

In *Asunción* und besonders in den benachbarten „Departamentos" *Central, Cordillera* und *Paraguarí* entdeckt der Reisende am Straßenrand oft Schilder, auf denen Metzger und Schreiner, Hotels und Restaurants, Reifenhändler und Automechaniker mit dem Adjektiv *„alemán"* auf die besondere Qualität ihrer Angebote hinzuweisen versuchen.

„La Cocina Alemana", die eher eine Randexistenz unter den gastronomischen Angeboten deutscher Großstädte fuhrt, komplettiert hier mit Angeboten aus allen Regionen Deutschlands, sowie Österreichs und der Schweiz, die Liste exotischer Kochkünste, neben Spezialitäten aus China und Japan und anderen europäischen, asiatischen und südamerikanischen Ländern.

Die Präsenz der Deutschen und Deutschsprachigen hat ein solides Fundament. Die Statistiken – selbst wenn sie nicht ganz genau sind – sprechen von ca. 10.000 Pass-Deutschen und bis zu 200.000 Deutschstämmigen. Diese Zahl entspräche 5 % der gesamten Bevolkerung und wäre somit der relativ hochste deutschstämmige Bevölkerungsanteil ganz Lateinamerikas.

Die **Deutschstämmigen** teilen sich in höchst unterschiedliche Gruppen:

1. **Neudeutsche Zuwanderer** seit 10 bis 30 Jahren, (Großviehzüchter im Chaco, Großlandwirte im Sojagürtel von *Alto Paraná* und *Itapúa-Norte*),
2. **mennonitische** (*Chaco* + *Caaguazú*) und **süddeutsche** (*Independencia/Guairá/Caazapá*) Einwanderer seit 50 bis 70 Jahren,
3. **Brasiliendeutsche** seit 80 bis 100 Jahren, verstärkt in einer neuen Einwanderungswelle ab 1974,
4. eine **vom paraguayischen Staat geförderte deutsche Einwanderung** vor ca. 120 Jahren nach dem *Triple Alianza*-Krieg (*San Bernardino, Altos, Encarnación*).

Sprachinseln mit besonderem kulturellem, wirtschaftlichem und entwicklungspolitischem Gewicht

Das Mosaik, das diese Kolonien in den menschenleeren oder sehr dünn besiedelten Gebieten formten, ist auch heute teilweise noch klar identifizierbar. Nicht nur am Ortsnamen, sondern auch im Vorfinden vieler und guter DaM-Sprecher und mit z. T. sehr modernen und deutschen vergleichbaren Schulen, die meistens bereits in den Gründungszeiten der Kolonien entstanden sind. Heute sind dies in der Regel Sprachbeihilfeschulen, die von der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* gefördert werden und für die guten DSD-Ergebnisse verantwortlich sind.

Mennoniten-Kolonien

Besondere Beachtung verdienen diese, weil sie trotz ihrer absolut geringen Bevölkerungszahl (29.000) neben ihrer **DaM-Sprachigkeit** auch **kulturell, wirtschaftlich** und **entwicklungspolitisch** herausragen.

1. Dies gilt besonders für die **„modernen" Kolonien** mit etwa 65 % dieser Bevölkerung. *Menno* (9.146 Personen), *Fernheim* (4.046), *Neuland* (1.511), *Volendam* (713), *Friesland* (669), *Tres Palmas* (185) und die städtischen Mennoniten in *Asunción* (1.800). Sie sprechen Plattdeutsch als Familiensprache, haben aber sichere DaM- und gute, in Asunción sehr gute *Castellano*-Kenntnisse.
2. Eine zweite Gruppe ist wirtschaftlich sehr erfolgreich und **auf dem Weg zur Modernisierung,** aber z. Z. (noch) stark religiös dominierten Denkschemata verhaftet: *Sommerfeld* (2.612), *Bergthal* (2.098) und *Luz y Esperanza* (151). Es dominieren Plattdeutsch und *Castellano.*
3. Andere **verweigern sich noch jeglicher Modernisierung** und weichen u. U. dem Modernisierungsdruck lieber durch Auswanderung nach Bolivien aus: *Río Verde* (3.045), *Nuevo Durango* (1.852), *Manitoba* (588), *Santa Clara* (290), *La Montaña* (275) und *Agua Azul* (70) Plattdeutsch und *Castellano* herrschen vor.

Nicht-Mennoniten

1. Im Suden an den Ufern des *Río Paraná* bezeugen die Friedhöfe, dass die Koloniegründer aus Südbrasilien zu den fruchtbaren *„Rote-Erde-Böden"* Paraguays weitergezogen sind. Unter wirtschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Erfolgskriterien ist besonders das Städtedreieck *Colonias Unidas* (*Bella Vista, Obligado, Hohenau*) im Departement *Itapúa* zu nennen. Dort herrscht ein hoher

Vermischungs- und Assimilierungsgrad und *Castellano* ist Erstsprache. Es gibt aber einen relativ hohen Anteil guter DaM-Sprecher, die neuerdings das sprachliche und kulturelle Erbe wieder stärker pflegen.

2. In der *boomenden „Wildwest-Zone"* des Sojagürtels von *Nord-Itapúa* und *Süd-Alto-Paraná* dominiert der deutschbrasilianischem Bevölkerungsanteil *(„Brasiguayos")* wird viel so genanntes *„Heckendeutsch"* (stark dialektgefärbtes, aber kommunikationsfähiges Deutsch) gesprochen. Es wächst dort die Nachfrage nach schulischem Deutschunterricht.
3. Die *Süddeutschen* im Raum *Independencia, Carlos Pfannl* (Österreicher), *Sudetia* und *Yegros* haben in der Regel deutsche Pässe und pflegen intensive Deutschlandbeziehungen, auch über mehrjährige Arbeitsaufenthalte. Entsprechend gut sind die DaM-Kenntnisse.
4. Im *Großraum Asunción* und dem benachbarten *Departamento Central* leben eine erhebliche Anzahl von deutschen Alt- und Neueinwanderern, verstärkt durch zeitweilig entsandte Deutsche verschiedenster Institutionen. Ein Blick in den Serviceteil der Anzeigen der *„Aktuellen Rundschau"* überrascht über das breite Spektrum handwerklicher Kleinbetriebe und Serviceangebote in allen Bereichen des sozialen Lebens. Diese städtischen Deutschen gründeten altehrwürdige Deutsche Schulen wie das *Colegio Goethe* und die mennonitschen Schulen *Colegio Alemán Concordia* und *Colegio Alberto Schweitzer,* das *Instituto Cultural Paraguayo-Alemán,* heute *ICPA-Goethe-Zentrum,* den *Club Alemán*, stadtbekannte Hotels, Restaurants und andere Unternehmen.

Passdeutsche und Nichtpassdeutsche

Unter den **Passdeutschen** unterscheiden sich die Gruppe der neudeutschen Einwanderer und die Gruppe derer mit irgendwie geartetem Rechtsanspruch auf einen deutschen Pass.

Zur ersten Gruppe gehören deutsche Großlandwirte und Viehzüchter, die dem Mangel an erschwinglichem Land in Deutschland und der EU-Agrarpolitik entflohen sind und Menschen aller sozialer Schichten und mit den unterschiedlichsten Motiven. Vom Abenteuer suchenden Aussteiger mit „blauäugigen" Kneipen-Projekten bis zum vermögenden Edelrentner, mit oder ohne unternehmerische Energien in ungewohnten Branchen.

Die zweite Gruppe begründet ihren Passanspruch auf die unterschiedlichsten Weisen, benutzt ihren Pass aber auch immer häufiger und flexibler für Arbeits- oder anders motivierte Deutschlandaufenthalte. So gibt es bei **Daimler-Chrysler** in Stuttgart-Untertürkheim seit Jahren eine Gastarbeiterkolonie aus *Yegros* und auch die **Fraport AG,** als Betreiber des Frankfurter Flughafens, ist ein beliebter Arbeitgeber in *Independencia*. Kein Wunder, bei den Vergünstigungen für den Heimaturlaub in Paraguay!

Weitaus größer aber ist die Gruppe der **Nichtpassdeutschen,** die aber noch gute Sprachkenntnisse aufweisen und sich in ihrer Identität der deutschen Kultur und ihren Werten verbunden fühlen. Neben traditionellen und religiösen Bindungen an Sprache und Kultur, ist hier auch eine starke Motivation gegeben, die neuen Kommunikationsmedien zu nutzen, um mit dem deutschen Sprachraum in Verbindung zu treten oder unter der Vielzahl der verfügbaren Programme relativ haufig DW-TV zu wählen.

Die Entwicklung der Deutschsprachigkeit zwischen 1996 und 2003

Unübersehbar waren Mitte der 90er Jahre Tendenzen, die den Erhalt der Deutschsprachigkeit in Frage stellten.

Trotz erheblicher Unterschiede war in allen Sprachinseln die Einsicht vorherrschend, dass die Integration in die nationale paraguayische Gesellschaft und die sichere Beherrschung von *Castellano* allerhöchste Dringlichkeit besitze. Dort wo traditionelle, religiöse Tendenzen weniger ausgeprägt und die geographische Lage weniger abgekapselt war als in den Mennonitenkolonien, waren die Deutschkenntnisse bei der Großelterngeneration meistens noch sehr gut, bei der Elterngeneration häufig nur noch schwach und bei der Kindergeneration kurz vor dem totalen Verlust.

Bei den städtischen Deutschsprachigen ging – vor allem bei der Jugend – die Deutschsprachigkeit infolge der Integration stark zurück und die Erstsprache *Castellano* wurde immer stärker. In den lateinparaguayischen Eliten herrschte die Meinung vor, dass die grundsätzlich anerkannte Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen ausschließlich etwas mit Englisch zu tun habe. Bei den Deutschsprachigen herrschte eher eine sehr ähnliche Auffassung vor, denn Deutsch war für sie ja keine richtige Fremdsprache, und wenn doch, dann eine von zweifelhaftem globalem Gebrauchswert.

War diese Haltung in Paraguay vielleicht schwächer als anderswo, so wurde sie auf jeden Fall durch die Meldungen aus den *Mercosur*-Nachbarländern bestätigt. Selbst aus Deutsch-

land war wenig Unterstützendes zur Bedeutung von *Deutsch in der Welt* zu hören und das hohe Ziel des DSD-Niveaus schien nur noch in MOE erreichbar zu sein.

Heute belegen alle Statistiken, dass sich dieser Trend so nicht fortgesetzt hat. Überall steigen die Zahlen der Deutschlerner und der DSD-Besteher, z. T. in Folge einer allgemein wachsenden Erkenntnis über die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen in der globalisierten Welt.

Die neuen Medien kommen relativ spät nach Paraguay

Ein funktionierendes und internetfähiges Telefonnetz wurde in Paraguay erst ab 1997 nach und nach in Betrieb genommen. Ein wahrer Informatikboom setzte ein und in den hintersten Winkeln wurden Computer mit Internetanschluss in Betrieb genommen. Es hat den Anschein, dass gerade auch die wirtschaftlich erfolgreichen Landwirte ein tiefes Bedürfnis nach Überwindung ihrer ländlichen Abgeschiedenheit verspürten. Der hohe Anteil Deutschsprachiger – mit viel verwandtschaftlicher und geschäftlicher Vernetzung innerhalb des Landes – wusste die neuen Medien schnell zu nutzen und der weit entfernte deutsche Sprachraum, aus dem sich Printmedien nur selten ins paraguayische Inland verirrten, war plötzlich mit ein paar Mausklicken zu erreichen. Es liegt auf der Hand, dass gerade die Lehrkrafte der deutschen Siedlerschulen mit ihren Schülern die neuen Möglichkeiten begeistert nutzten.

Erfolgreiche Wirtschaftspolitik in schlimmsten Krisenzeiten

All das hätte aber sicher auch keine Trendwende geben können, wenn nicht in diesen durch Krisen geschüttelten Jahren sich die Kooperativen und Unternehmen der Deutschstämmigen als außerordentlich erfolgreich erwiesen hätten. Dies wurde nicht zuletzt den kulturellen Sekundärwerten zugute gehalten. Arbeitseifer und Ehrlichkeit, Disziplin und Organisation als Überlebensstrategie in sturmischen Zeiten. Jetzt, wo die Krise auf ihrem Tiefpunkt angekommen ist und die Hoffnungen auf die längst überfällige Trendwende wieder stärker werden, ist in der öffentlichen Meinung Paraguays das deutschstämmige Unternehmertum, besonders das der Mennoniten, Vorbild und Wegweiser zu besseren wirtschaftlichen Zeiten.

Deutschstämmige in der Regierung – Vorteil oder Nachteil?

Vor dem oben skizzierten Hintergrund wählte der neue Präsident, *Nicanor Duarte Frutos*, für das Wirtschaftsministerium und andere Schlüsselpositionen seines Kabinetts ganz bewusst Vertreter des mennonitischen Unternehmertums.

Dieser Schritt wurde in der nationalen Presse ausgiebig kommentiert. Die überwiegend positiven Kommentare könnten selbstverständlich dazu verleiten, auch in sprachlicher Hinsicht positive Impulse zu erwarten.

Nicht zuletzt deswegen, weil sich am 5. Juli 2003 der gewählte **Präsident**, *Dr. Nicanor Duarte Frutos*, der gewählte **Vizepräsident,** *Ing. Luis Alberto Castiglioni,* und die amtierende und auch künftige **Erziehungsministerin,** *Lic. Blanca Ovelar*, ihre kostbare Zeit nahmen, um die **„12. Landesweite Deutschlehrer-Tagung von Paraguay“** mit einem Besuch zu beehren.

Vorsicht scheint aber angebracht! Viele Deutschstämmige in führenden Positionen sind in hohem Grade und auf hohem Niveau bilingual. Gerade aber ihr Erfolg und Aufstieg führt zur Integration und dem überwiegenden Gebrauch von *Castellano,* was sich langfristig immer zu Lasten der weniger benutzten Sprache auszuwirken pflegt.

Auch zwingt die herausragende Stellung, die Minderheitenidentität geradezu bewusst in den Hintergrund zu verlagern, um dem politischen Gegner keine xenophoben Angriffsflächen zu bieten.

Da aber die Alternative zu Erfolg und Integration nur rückwärtsgewandt erscheinen können, bleibt nur, sich mit der Situation zu arrangieren, das Beste daraus zu machen und sich neu bietende Chancen zu ergreifen.

Sprache und Leben

Haben das Regierungsprojekt und ihre deutschstämmigen Exponenten Erfolg, könnte sich das positive Bild von Deutschem im weitesten Sinne, das in vielen Sektoren der paraguayischen Zivilgesellschaft verankert ist, sich noch verstärken. Vieles, was aus den Strukturen der Deutschstämmigen entstanden ist, hat durchaus Vorbildcharakter.

Neben der bereits erwähnten **Wirtschaft,** gilt dies auch für **Umweltprojekte** und **Sozialeinrichtungen**, für **Bildungsinstitutionen** und **Forschungsprojekte**, hinter denen nicht selten die Unterstützung und die Netzwerke von GTZ, BGR, GI, BVA/ZfA und weiteren Institutionen und Mittlern und selbstverständlich der Deutschen Botschaft selbst stehen.

Es würde viel zu weit führen, hier eine detaillierte Auflistung vorzunehmen. Zwei besonders markante Beispiele seien aber dennoch erwähnt:

So ist es der ehemalige Schulleiter der Sekundarschule der Kolonie Menno, Herr *Wilfried Giesbrecht,* der mit **DesDelChaco** die wichtigste **Nichtregierungsorganisation für Umweltfragen** des *Gran Chaco Americano* gegründet hat und die Belange dieser nach dem Amazonasgebiet zweitwichtigsten Umweltregion in Südamerika auf **UN-Umweltkonferenzen**, wie jüngst in Durban/Südafrika vertritt.

Ein zweites international kaum bekanntes, aber wirklich bewundernswertes Beispiel ist die Arbeit der **Asociación de Servicio y Cooperación Indigena-Menonita (ASCIM).** Diese arbeitet ebenfalls im *Chaco* und versucht mit ihrer Arbeit die extremen, Jahrhundertzeiträume überspannenden Entwicklungsunterschiede zwischen Farmern mit modernster Produktionstechnologie und Indianern, die erst vor sehr kurzer Zeit ein Nomadenleben im Chacobusch aufgegeben haben zu überbrücken. Sie tut dies mit einem solchen Geschick, dass der eigentlich stark angelegte *„Zusammenstoß der Kulturen"* bisher ausgeblieben ist und ein friedliches, wenn auch nicht konfliktfreies Zusammenleben ohne größere Gewalttätigkeiten stattfindet.

Die große Stärke der deutschen Sprache in Paraguay beruht auf einer quantitativ ungewöhnlich starken Präsenz, in der viel professionelle Qualität zu finden ist. Diese erfährt meiner Erfahrung nach eine nicht unerhebliche Zuwanderung von hochqualifizierten Deutschen, welche reizvolle Aufgaben in einem dünnbesiedelten Land mit erheblichen Entwicklungsrückstand oder Fehlentwicklungen suchen und meinen, ihre Kreativität im „alten" Deutschland oder Europa nicht mehr genügend ausleben zu können.

So ist die deutsche Sprache in Paraguay mit dem realen Leben in vielfältigster Weise verbunden, was ihre Attraktivität auch für lateinparaguayische Bevölkerung immer wieder ausmacht.

Deutsche Sprache zwischen Nische und Bedeutung

Von der deutschen Außenpolitik oder auswärtigen Kulturpolitik ist das kleine Paraguay mit seinem schlechten Ruf in den letzten Jahrzehnten sicher nicht mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht worden. Deutschstämmigkeit, Deutschsprachigkeit und die daraus resultierenden Leistungen sind hinter den Parametern von interkultureller Partnerschaft und Verständigung zurückgetreten.

Einerseits vollkommen zu Recht und – Gott sei Dank – sind ideologische Reminiszenzen deutsch-nationaler Provenienz auch fast schon selten geworden. Die Diskussionen um Migration und Integration in Deutschland und hierzulande sind in ihrem Wesenskern eigentlich ähnlich. Das deutschstammige Unternehmertum in Paraguay und anderswo erbringt die gleichen anerkennenswerten Leistungen wie das türkischstämmige in Deutschland oder das hindupakistanische in Großbritannien.

Eine demokratische Zivilgesellschaft erkennt das Recht von Minderheiten auf sprachliche und kulturelle Identität ebenso an, wie sie zu gutem Recht Integrationsansprüche stellt, um den Bestand und das Funktionieren ihres Gesellschaftswesens zu sichern. Dies gilt für die in ihrer Gesamt- und Binnenstruktur plurilinguale und multikulturelle Europäische Union ebenso, wie für andere Teile, darunter die Staaten und Gesellschaften Südamerikas, deren kulturelle und sprachliche Vielschichtigkeit seit 1992, dem sogenannten *Columbus*-Jahr auch wieder verstärkt die Stimme und Forderungen der indigenen Völker Amerikas zur Kenntnis nehmen muss.

Das kleine Paraguay, aber auch seine *Mercosur*-Nachbarn, waren in den letzten 150 Jahren Ziele bedeutender deutschstämmiger Einwanderungsströme. Diese wurden zeitweise vom deutschen Nationalismus als 5. Kolonne angesehen und ausgenutzt, um anschließend von Demokraten mit misstrauischem Desinteresse betrachtet zu werden.

Es macht den Eindruck, dass sich inzwischen eine größere Normalität durchgesetzt hat.

Sprachkompetenzen sind Produktivkapital und Funktionsessenz der globalen Kommunikationsgesellschaft. Mag es auch viele Notwendigkeiten für eine *Lingua franca* geben, so sollte dort auch Platz sein für kleine Sprachen wie Guaraní, Katalanisch, Dänisch, Lettisch etc.

Besonderen Stellenwert haben aber die mittleren Sprachen, die zu groß für die Nische und zu klein für das Globale sind. Sie garantieren aber die Vielfalt der Kulturen und das Recht der ganz Kleinen.

„Konkurrenz belebt das Geschäft" heißt es in der Wirtschaft. Sollte das in der Kultur anders sein?

Literaturempfehlung zur Thematik

Dr. Jakob Warkentin, *Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik,* Waxmann-Verlag, ISBN 3-89325-672-5

Gerhard Strecker

Deutscher Fachunterricht im Fach Chemie

1. Vorbemerkung

Seit August 2003 bin ich zunachst für drei Jahre als Studiendirektor an der Deutschen Schule (DS) in Quito, Ecuador tätig. Ich unterrichte dort die Fächer Chemie und Physik, bin Fachleiter fur Physik und fur DFU (Deutsch im Fachunterricht). Die Schule ist eine sog. Begegnungsschule mit etwa 1.500 Schülern, d. h. es werden deutsche und ecuadorianische Schüler z. T. in gemeinsamen Klassen unterrichtet. Daneben gibt es auch Lerngruppen, die von rein ecuadorianischen Schülern gebildet werden. Rein deutsche Klassen gibt es nicht, da die Zahl der deutschen Schuler zu gering ist, um eine eigene Klasse zu bilden.

Neben den allgemeinbildenden Klassen (Primaria und Secundaria) gibt es einen Kindergarten sowie eine angegliederte Berufsschule mit vier kaufmännischen Berufen (sistema dual). Zur Orientierung der Schüler über berufliche Perspektiven existiert ferner seit 2003 ein sog. Kompetenzzentrum „Ausbildung und Beruf", in dem die Schüler durch unterrichtsbezogene und unterrichtsbegleitende Maßnahmen beginnend bereits in der 7. Klasse im Hinblick auf Berufsaussichten in Ecuador und in Deutschland informiert werden. Am Ende der 11. Klasse absolvieren jährlich etwa 30–45 Schüler ein 6-wöchiges Betriebspraktikum bei einer internationalen deutschen Firma. Ein „Wissenschaftliches Kompetenzzentrum" zur Fort- und Weiterbildung deutscher und nationaler Lehrkräfte ist derzeit im Aufbau begriffen und wird seine Arbeit zum neuen Schuljahr 2004/2005 aufnehmen. Hierüber werden wir zu einem späteren Zeitpunkt berichten.

Als ein großes Problem bei der Erreichung einer möglichst hohen Zahl von deutschen Abschlüssen (Fachhochschulreife, deutsches Abitur) hat sich die deutsche Sprache erwiesen: Häufiger Lehrerwechsel und ein sehr auf Grammatik ausgerichteter DaF-Unterricht (zudem besitzen nur wenige Lehrer eine DaF-Fakultas) führen dazu, dass die deutsche Sprache bei den ecuadorianischen Schülern mit großen Widerständen verbunden ist und eher widerwillig verwendet wird: Die Alltagssprache auf dem Schulhof ist Spanisch, die Umgangssprache während des Unterrichts ebenso. Trotz intensiver Absprachen der DaF-Kollegen hinsichtlich der curricularen Abfolge ist es bisher nicht gelungen, die Schüler kommunikationsfahig in der deutschen Sprache zu machen. Hier soll der DF-Unterricht (DFU: Deutsch im Fachunterricht, also etwa in Chemie, Biologie und Physik) unterstützende und ergänzende Hilfen liefern.

2. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht/DaF-Unterricht

Ein naturwissenschaftlicher Lehrer verfügt in nur in den seltensten Fällen über eigene Erfahrungen bei der Einführung und der Elaboration einer Fremdsprache im Schulunterricht. Er ist daher zunächst auf Sekundärliteratur angewiesen. Für Anhänger eines diskursiv ausgerichteten Chemieunterrichts liegt es nahe, ähnliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik zu suchen (Zu finden etwa bei Piepho, Baake, Rumpf in: Piepho, 1979) und diese mit chemiedidaktischen Überlegungen für einen DF-Unterricht harmonisch miteinander zu verbinden.

In der kommunikativen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts geht es nicht primär darum, Redemuster, Sprachmittel und grammatikalische Strukturen (in häufig künstlichen Kontexten) einzuüben, sondern den Schülern in möglichst authentischen Situationen den Kontakt zur Soziokultur des entsprechenden Landes, hier Deutschlands, zu eröffnen. Das Lernen der deutschen Sprache an einer deutschen Begegnungsschule im Ausland bedeutet eine Intensivierung der täglichen Auseinandersetzung der nationalen Schüler mit der soziokulturellen Realität Deutschlands (oder genauer dem durch das im Ausland vermittelte Bild Deutschlands). Somit besteht an einer Begegnungsschule die einmalige Gelegenheit eines interkulturellen Austauschs über Inhalte und Sprache: Das Handlungsumfeld kann also somit als „learning environment" (Piepho) ausgefasst werden, in dem Schüler im Unterricht (sofern dieser auf deutsch gegeben wird) und zwischen dem Unterricht sprachliche Handlungen vollziehen und reflektieren können (Gewöhnlich spielen dabei bestehende, vorgefasste, Einstellungen zur deutschen Sprache und zur deutschen Kultur, eine möglicherweise bedeutsamere Rolle als etwa die Motivation durch bestimmte Unterrichtsmethoden oder -stile). „Sprachenlernen muss dabei notwendigerweise auf subjektive Orientierungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler zielen" (Piepho).

Beim Erlernen der deutschen Sprache soll der Schüler „eine Erweiterung seiner sozialen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit erfahren und muss deswegen (...) behutsam zur Partizipation und zur Emanzipation angeleitet werden" (Piepho, 1979). Die Gesamtheit dieser Zielvorstellungen wird üblicherweise als Kommunikationsfähigkeit bezeichnet. Partizipation und Emanzipation sind dabei eng an fachliche Kompetenz gebunden:

In diesem Zusammenhang betonen die Autoren der Delphi-Studie, in der sog. Experten über das notwendige Wissen in 25 Jahren befragt wurden, den veränderten Stellenwert der fachlich-inhaltlichen Grundlagen. Diese „verlieren in gewissem Maße ihr Eigengewicht und werden (...) zu Trägern für die Allgemeinbildung insofern, als Fachwissen unverzichtbar für Lernmotivation, Persönlichkeitsentwicklung und Orientierung (...) und ein Trainingsfeld für die Anwendung von Kulturtechniken wie Sprechen, Lesen, Schreiben, Informieren, Denken, Präsentieren" darstellt. Der Fachunterricht gewinnt vor diesem Hintergrund eine stärkere pädagogische Dimension. Der Erfolgsmaßstab darf immer weniger die „präsente Verfügbarkeit von leicht abfragbarem und bewertbarem Detailwissen sein. Entscheidender ist vielmehr das Wissensmanagement und Engagement, mit dem Detailwissen gesucht, gefunden, verknüpft und genutzt werden kann". Es geht um (System-) Zusammenhänge, die durch das Fachwissen erst erkannt werden (Delphi, 1998).

In diesem Sinne ist es ein wichtiges Leitmotiv für den kommunikativen Unterricht, dass Unterrichtsinhalte, Texte usw. nicht einfach gelernt, reproduziert werden, sondern in Frage gestellt, reflektiert werden, damit auf diese Weise die Schüler ihre Vorerfahrungen einbeziehen können und dabei Sprache zu dem machen, was sie ist: Ein Medium, um Phantasie anzuregen, Fragen zu stellen, Antworten zu suchen.

Piepho drückt die Annäherung der Erziehungswissenschaften an den Kommunikationsbegriff folgendermaßen aus (Piepho, 1979):

„Die Annäherung der geistigen, physischen und sprachlichen Tätigkeiten von Schülern und Lehrern an das Idealkonstrukt des Diskurses ist zugleich eine schrittweise Ablösung des einzelnen von dem hilflosen Ausgeliefertsein an die subjektive und objektive Realität von Abhängigkeiten, Hemmungen und Beengungen. Gestärkt werden soll dagegen die Handlungsbefähigung im Sinne rationaler (...), kreativer, distanzierter, kooperativer Daseinsreflexionen und -bewältigungen. Der Schüler soll (...) mit dem Lehrer erfahren, wie sich durch Einsatz, Erkenntnis, Mitbestimmung, Versuch und Irrtum (...) Spielräume auftun, in denen behutsame Schritte aus der Prägung und Geprägtheit durch Sozialisation, Sprachbarrieren (...) Status, Rangpositionen in der Klassengruppe möglich und erfahrbar werden".

In der Rezeption einiger der grundlegenden Werke (Huneke, 2000, Storch, 1999, Häussermann, 1996) über die Didaktik des DaF-Unterrichts erscheint es im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen an deutschen Auslandsschulen sinnvoll zu sein, einige kurze Anmerkungen über Theorien zum Zweitsprachenerwerb sowie zu Schlussfolgerungen fur den Fremdsprachenunterricht zu machen, um darauf aufbauend den DF-Unterricht besser beleuchten zu können:

Die Lerner

Es scheint ein günstiges Alter zu geben, eine Fremdsprache als Zweitsprache zu lernen: Nach der Verfestigung der Muttersprache, man spricht von einem „Schwellenniveau", das die Muttersprache erreicht haben muss, kann es zu einer positiven bilingualen Entwicklung kommen. Dieses Niveau ist bereits deutlich vor der Pubertät erreicht. Diese jüngeren Schüler können somit bis zum Alter von 16 Jahren eine hohe zielsprachliche Kompetenz (Aussprache, Hörverstehen, Syntax) erreichen. Eine Motivationserhöhung, die Zweitsprache zu erlernen, liegt dann vor, wenn ein Interesse für die fremde Kultur der Zweitsprache vorhanden ist (Dies ist ein großes Problem für eine DS in Ecuador: Deutschland ist „weit weg", die USA „liegt vor der Tür". Viele Ecuadorianer arbeiten als Gastarbeiter in den USA und haben so einen unmittelbareren Kontakt zu den USA als zu Europa oder gar zu Deutschland) oder wenn man in der Sprachgemeinschaft (hier Deutschlands) willkommen ist. Somit scheint es sinnvoll zu sein, wenn die Schüler etwa im Alter von 8–9 Jahren (2. Klasse) mit der Fremdsprache beginnen. Als Problem vieler Lerner ist zu beobachten, dass sie später vielfach auf einer bestimmten Stufe der Sprachentwicklung stehen bleiben, die sie selbst als ein für sich akzeptables Lernniveau ansehen („Fossilisierung").

Theorien zum Zweitspracherwerb, soweit sie in unserem Zusammenhang bedeutsam sind: Dabei wird versucht, bestimmte Aussagen der dargestellten Theorien gegeneinander abzugrenzen und später eklektisch für die eigenen Überlegungen zu verwenden.

1. Behavioristische Theorie und konstrastive Analyse (Huneke, 2000)
   Nach dieser Vorstellung ist das Erlernen einer Fremdsprache in einer kleinschrittigen Aneignung von Spracheinheiten zu erreichen. Nach der kontrastiven Analyse werden Elemente aus der L1-Sprache (Muttersprache) auf das Erlernen der L2-Sprache (Fremdsprache) übertragen. Viele (Aussprache-) Fehler beruhen auf dieser falschen Übertragung. Bei großen linguistischen Unterschieden (etwa zwischen Deutsch und Spanisch) sind nach der kontrastiven Analyse viele Fehler zu erwarten.

2. Spracherwerb als kognitiver Prozess (Huneke, 2000)
   Nach dieser Theorie ist der natürliche Fremdsprachenerwerb dem schulischen Lernen überlegen. Die einzige Chance des schulischen Fremdsprachenunterrichts ist es also, die außerschulischen Erwerbsbedingungen nachzubilden: D.h. Schüler müssen ständig einen Lernanreiz aus ihrem Alltag bekommen, den sie verstehen können, der aber zusätzlich Elemente enthält, die sie noch nicht verstehen, die aber aus dem Zusammenhang erschlossen werden können.

3. Konstruktivismus
   In Anlehnung an Piaget gibt es keine Universalien, Gesetze, vorgebildete kognitive Muster, die – entsprechend der behavioristischen Theorie – nur „gefüttert" zu werden brauchen, sondern Assimilations- und Akkommodationsprozesse, also sich ständig neu organisierende Konstruktionsprozesse. Dies gilt auch für das Fremdsprachenlernen. Somit erscheinen Lernsituationen geeignet, die den Schülern vielfältige, komplexe und vor allem authentische Erfahrungen mit der Fremdsprache ermöglichen, mit denen sie sich handelnd auseinandersetzen können. „Kleinschrittige, sorgfältig aufeinander abgestimmte Lerneinheiten mit speziellen, für Lerner bearbeiteten Texten mit ausgewählten Textmaterialien wären (nach dieser Vorstellung) nicht sinnvoll" (Hunecke, 2000).

Welche Forderungen ergeben sich für den Unterricht?

Im klassischen Fremdsprachenunterricht beobachtet man meistens eine kleinschrittige Unterrichtsprogression: Neue Grammatik wird eingeführt, Übungen zu dieser neuen Grammatik werden gemacht, der Wortschatz durch neue Vokabeln erweitert. Selbst gute Schüler, die dieser Progression erfolgreich folgen können, „sind einem einfachen Gespräch außerhalb der Schule nicht gewachsen" (Huneke, S. 80). Das Argument, ein solcher Unterricht sei ökonomisch, weil er in einer rel. kurzen Zeiteinheit frontal organisiert und stofforientiert ist, ist nur richtig, wenn es darum geht, ein bestimmtes Stoffpensum abzuarbeiten. Kommunikativ ist ein derartiger Unterricht hingegen nicht. Wenn aber Kommunikation das oberste didaktische Lernziel ist, dann führt nur Kommunikation im Unterricht selbst zu diesem Ziel. Dies erfordert aber, dass die sprachliche Dominanz des Lehrers reduziert und der Redeanteil der Schüler deutlich angehoben werden muss, und dass diejenigen Schüler mit Sprachhemmungen und -ängsten ermutigt werden müssen, sich auch dann zu äußern, wenn sie nicht regelkonforme Sätze bilden können: denn, fast ein Topos, Vermeidungsstrategien wirken lernbehindernd.

Hier kann eine entspannte, kontemplative und lustvolle Lernatmosphäre eine starke lernfördernde Wirkung haben (Huneke, 2000).

Eine nicht einfach zu klarende Frage ist die Einführung der Grammatik im Fremdsprachen-Unterricht: Das von der KMK gestaltete Sprachdiplom legt großen Wert auf den formal richtigen Gebrauch der deutschen Sprache, die richtige Verwendung von Präpositionen, usw. Dem stelle ich einen Satz von Vietor aus dem Jahre 1882 gegenüber (zitiert nach Huneke, S. 149), der die Dominanz des Grammatikunterrichts anprangert:

„Unsere Realabiturienten können sowenig einen englischen oder französischen Brief schreiben, als sie sich in London oder Paris in ihrem Jargon ohne Stocken und Hacken um die nächste Strassenecke fragen können".

Statt eines derartigen, grammatikorientierten Unterrichts fordert Vietor „Wissen über die Fremdsprache" und „sprachliches Können", also die Kommunikationsfähigkeit der Schüler. Der Primat des Mündlichen, ein an Texten orientiertes Vorgehen, das es den Schülern erlaubt, selbst zu Einsichten in der Verwendung der Sprache zu erlangen, also ein konsequent induktives Vorgehen, ist für Vietor geeignet, eine Sprache aktiv zu erlernen. Die Grammatik diene dabei der Optimierung des Lernens, sie sei förderlich bei der Einsparung von Zeit und Anstrengung gegenüber einer gewissen Willkür in der Sprachaneignung. Ferner sei die Grammatik sehr sinnvoll beim Lesen und dem Verfassen eigener Texte. Zusammenfassend meint Vietor: Anders als etwa im Lateinunterricht diene die

moderne Sprache nicht in erster Linie dazu, Satzkonstruktionen zu analysieren, sondern die Sprache als Mittel der themen- und partnerbezogenen Kommunikation zu nutzen.

3. Zur Didaktik und Methodik des DF-Unterrichts

Sicherlich ist es im DF-Unterricht, auch in Kombination mit dem DaF-Unterricht nicht möglich, die Zielsprache zu einer selbstverständlich verwendeten Sprache zu machen. Dazu müsste die Sprache auch den Schüleralltag strukturieren, was nur selten der Fall ist, da die Alltagsumgebung der nationalen Schüler eher selten deutsch geprägt ist (Dies ist überhaupt nicht der Fall in einem Land wie Ecuador, in dem die deutsche Kultur – insgesamt gibt es in Ecuador etwa 5000 dort permanent lebende Deutsche – gegenüber einem ecuadorianischen und vor allem zunehmend amerikanisierten Lebensstil im Alltag eine sehr geringe Rolle spielt). Trotz dieser Einschränkung ist es dennoch sehr sinnvoll, im Klassenzimmer, auf dem Pausenhof und außerhalb der Unterrichtszeit Rahmenbedingungen zu schaffen, die einer natürlichen Verwendung der deutschen Sprache nahe kommen, etwa durch Begegnungen der Kulturen in interkulturellen Veranstaltungen usw.

Was ist überhaupt DF-Unterricht? DF-Unterricht wird häufig als ein Unterrichtsverfahren (also eine *Methode*) angesehen, bei der die Fremdsprache als Unterrichtssprache in Fächern wie Chemie, Physik, usw. verwendet wird. Darüber hinaus werden mit dem DF-Unterricht Lernziele verknüpft, die sowohl über einen reinen Fremdsprachen- wie auch über einen reinen naturwissenschaftlichen Unterricht hinausgehen. Insofern ist DFU mehr als eine bloße Unterrichtsmethode. Nur eine *didaktisch-methodische Analyse* des DF-Unterrichts kann alle Planungsaspekte für einen guten DF-Unterricht berücksichtigen, wie weiter unten noch zu zeigen sein wird.

Zunächst etwas zur Geschichte und zu verschiedenen durchgeführten Projekten des DF-Unterrichts sowie zu ihren Bewertungen: Immersion, das „Eintauchen in eine Fremdsprache", wurde zum erstenmal im zweisprachigen Kanada verwendet, wo eine anglophone Elterngruppe die Berufschancen ihrer Kinder durch eine besondere Art des Französischlernens erhöhen wollte. So entstand 1965 in einem Vorort von Montreal der erste Schulversuch, dessen Erfolg derart beeindruckend gewesen sein soll, dass bald weitere Versuche folgten. Heute wird das Immersionsverfahren in ganz Kanada eingesetzt (Wode, 1990).

In der Schweiz wurde das Immersionsverfahren Ende der 90er Jahre an einigen Pilotschulen eingesetzt. Mittlerweile gibt es auch hier Erfahrungen mit dieser Methode („Zweisprachige Maturität") (siehe Newsletter des Mittelschul- und Bildungsamtes des Kantons Zürich, April 2003), die hier kurz resümiert werden:

- Der Einstieg in die Immersion geschah in der Schweiz in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte[1]. Projekte (in Geschichte etwa über das Thema „Krieg und Frieden") und Austauschprogramme mit anderen Schulen erleichterten den Schülern den Einstieg in die Fremdsprache (In der Schweiz ist das Englisch).
- Bilingualer Geschichtsunterricht kann das Verständnis für historische Zusammenhänge vertiefen, wenn etwa Originalquellen in der entsprechenden Sprache studiert werden.
- In der Erfahrung mit Unterrichtsmaterialien wurde deutlich, dass eine Überarbeitung dringend geboten erscheint: Mehr Sprechanlässe über Texte, Bilder, Karikaturen, Schaubilder etc. führten zu einer dichteren Kommunikation in der Zielsprache.
- Schüler, die nach dem Immersionsansatz unterrichtet werden, müssen mehr arbeiten als andere.

Das Immersionsverfahren soll nach Wode eingesetzt werden als „Stütz-, Ergänzungs- oder Intensivierungsmassnahme bis hin zur allgemeinen Unterrichtsform (in allen Fächern)": Von den Verfechtern dieser Methode wird behauptet, dass die Schüler auf diese Weise eine Fremdsprache „zum Nulltarif" lernen können, da die Fremdsprache nicht Unterrichtsgegenstand, sondern Unterrichtssprache wird. Die beiden wichtigsten Einwände gegen diese

1 Im Gegensatz zur Schweiz gibt es in Deutschland seit der letzten Dekade ein deutliches Ungleichgewicht bezüglich der im bilingualen Unterricht vertretenen Fächer: „Im Vergleich zu den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sind die Naturwissenschaften, und hier insbesondere die Physik und Chemie, im bilingualen Unterricht unterrepräsentiert. (...) So sind in einem Bundesland mit recht gut entwickelter bilingualer Infrastruktur wie Niedersachsen, das immerhin über 46 Schulen mit bilingualen Zügen verfügt, naturwissenschaftliche Fächer nur an gut einem Drittel dieser Schulen Teil des bilingualen Fächerkanons. Innerhalb der Naturwissenschaften wiederum hat Biologie bei weitem die größte Verbreitung. Während Physik in Niedersachsen noch an einer der 46 bilingualen Schulen in der Partnersprache gelernt werden kann, gibt es für Chemie gar kein Angebot" (www.erzwiss.uni-hamburg.de/bilunt).

Art des „Eintauchens in die Sprache" liegen auf der Hand:

- Wie kann man einen für Schüler ohnehin schwierigen Unterrichtsgegenstand wie Chemie oder Physik schüleradäquat in einer fremden Sprache unterrichten?
- Führt Immersion nicht zwangsläufig zu fachlichen Defiziten?

Gutachten geben keine eindeutige Antwort auf diese Fragen (siehe die Gutachten und Gegengutachten verschiedener Wissenschaftler der Schweiz über die Einführung mehrerer Fremdsprachen und über den Erfolg von immersiven Unterrichtsmodellen, www.sekzh.ch/verein/initiative/sprachueberforderunge.html). Einige Wissenschaftler geben darüber hinaus zu bedenken, dass unsere hochdeutsche Schrift- und Standardsprache (auch bei deutschsprachigen Kindern) ohnehin eine Fremdsprache sei, die die meisten auch der deutschen Kinder in den ersten Schuljahren erst mühsam erlernen müssen.

Trotz dieser Probleme wird in diesem Artikel die These vertreten, dass DF-Unterricht wegen seiner Kontextbehaftetheit für das Erlernen einer Fremdsprache sehr hilfreich sein kann und eine sinnvolle Ergänzung zu einem kommunikativ gestalteten DaF-Unterricht darstellt. Durch die Beschreibung einer (realen) Versuchsanordnung, durch die Beobachtung eines Stoffes und seiner stofflichen Veränderung wird eine Unmittelbarkeit erzielt, die eine Versprachlichung erleichtert, weil die Sprache auf diese Weise direkt mit den Sinnen verknüpft werden kann. In einem klassischen Chemieunterricht würde sich an diese Phase der Beobachtung die Hypothesenbildung und die Überprüfung dieser Hypothesen anschließen und zwar unter Verwendung von Fachbegriffen. Dies würde aber die Anwendung der häufig auf Formeln oder Fachtermini reduzierten Sprache, eigentlich eine stark normierte, vielfach sogar normierende Sprache, bedeuten, dies ist phantasie- und sprachabtötend zugleich. Es wird zu zeigen sein, dass eine frühzeitige Einführung der chemischen Fachsprache und ihre ausschließliche Verwendung den Sprachentwicklungsprozess der Schüler eher hemmt.

Ein naturwissenschaftlicher Unterricht in einer für die Schüler fremden Sprache muss sich notwendigerweise anders gestalten als ein muttersprachlicher Unterricht. Das Verhältnis von Fach- und Sprachunterricht muss neu ausgelotet werden, die kommunikative Unterrichtsgestaltung spielt dabei eine noch stärkere Rolle als an einer „normalen" deutschen Schule. Die Gleichrangigkeit von Sprachenlernen und Fachunterricht hat zur Folge, dass (etwa durch Richtlinien) vorgegebene fachliche Lernziele vielleicht nicht in dem Maße erreicht werden können, wie es im muttersprachlichen Unterricht der Fall ist. Dies stellte aber m. E. insofern kein Problem dar, als immer wieder die fachliche Überfrachtung der bundesdeutschen Naturwissenschaftslehrpläne kritisiert wird. Die doppelte Schwierigkeit, Lernen der fachlichen Inhalte in einer Nicht-Muttersprache, erfordert eine eigene Unterrichtsdynamik: Im DF-Unterricht darf es keinen „Schonraum einer vorgegebenen Sprachwelt" geben, wie etwa im traditionellen Sprachenunterricht, keine isolierte kleine Sprachwelt, innerhalb derer sich der Schüler zwar recht erfolgreich bewegen kann, er aber trotzdem nicht kommunikationsfähig ist[2]. Diese Segmentdidaktik kann durchaus ihre Erfolge aufweisen; diese erweisen sich aber als momentane Scheinerfolge, sobald mehrere zuvor isolierte Sprachphänomene zusammenkommen und sobald die Enge der isolierten kleinen Sprachwelt (...) verlassen wird". (Leisen, 2003, siehe auch oben Vietors Aussage)

Dem gegenüber verlangt der DF-Unterricht von Beginn an eine große Sprachvielfalt: Die „Mitteilungssituation" über das Fachliche bestimmt die Verwendung der Sprache: Ein Experiment wird durchgeführt (Passiv!), die manuellen Tätigkeiten sind häufig nicht alltagstypisch (Man filtriert, destilliert, chromatographiert.), können aber trotzdem mit Alltagsvorstellungen in Verbindung gebracht werden; die Beobachtungen sind manchmal ungewöhnlich: Farben laufen auseinander (das Auseinanderlaufen war bisher eher eine Eigenschaft von Personen), Wasserdampf bildet Tropfen in einem Kühler, der Brenner wird entzündet, an Schrauben werden Luft- und Gaszufuhr geregelt. Diese Naturwissenschaftswelt steht im Gegensatz zur DaF-Sprachwelt, ist aber häufig nicht minder künstlich: Die Forderung, etwa Leisens, die Natur- und Technikerfahrungen der Schüler in das Zentrum des Fachunterrichts und damit des DF-Unterrichts zu stellen, mag für Länder wie Japan, die USA oder europäische Länder zutreffen, ist aber etwa für lateinamerikanische Länder problematisch: Häufig gibt es Begegnungen nur über Technikfolgen wie Luftverschmutzung (die Straßenverkäufer Quitos tragen Mundschutz), Zerstörungen (des Urwaldes durch die Ölpipe-

2 Wir kennen das Problem aus unserem Alltag: Wir sind recht gut in der Lage, uns mit den Teilnehmern des VHS-Kurses über das entsprechende Fremdsprachenlehrwerk sprachlich auseinander zu setzen, aber wehe, wir müssen mit dieser Vorbildung den Alltag in dem entsprechenden Ausland bewältigen!

line, der Straßen durch die großen Temperaturschwankungen). Natürlich bieten sich hier den Schülern viele Sprechanlässe, ihre Alltagserfahrungen zu verbalisieren und mit den Erfahrungen aus dem Unterricht zu vergleichen. Aber für einen systematischen Erwerb von Sprach- und Fachkenntnissen reicht dies nicht aus.

Häufig tut sich bei der Erarbeitung von fachlichen Inhalten ein weiteres Problem auf: Durch den Deutschunterricht (DaF) wurde noch nicht die Sprachbeherrschung bereit gestellt, auf die der naturwissenschaftliche Fachunterricht, auch der Anfangsunterricht angewiesen ist: Bereits in diesen niedrigen Klassenstufen ist eine rel. große Sprachbreite erforderlich, die erst spater durch die Zunahme an Fachsprache zunehmend abnimmt (Dieser Verlauf steht im Gegensatz zum DaF-Unterricht, wo in höheren Klassenstufen, insbesondere bei der Literaturarbeit, eine hohe Sprachkompetenz notwendig ist, um den Unterrichtsgegenstand differenziert erfassen zu können.). Die häufige Beobachtung eines Motivationsverlustes der Schüler im Chemieunterricht an Auslandsschulen durch Sprachprobleme ist kein Argument gegen, sondern für DF-Unterricht: Ein guter experimentorientierter naturwissenschaftlicher Unterricht fordert geradezu zu einer Verbalisierung des Gesehenen heraus. Und umgekehrt: Sprache, die nicht an einen – unmittelbar erfahrbaren – Inhalt geknüpft ist, wird sich nur schwer verfestigen.

Zusammenfassend kann man die didaktischen Leitkriterien für einen kommunikativen DF-Unterricht folgendermaßen formulieren:

- Der Sinn von kommunikativem DF-Chemieunterricht ist die Mitteilung von -sachbezogenen- Gedanken, Phantasien, Ideen, Hypothesen, Einstellungen.
- Kommunikation kann auch dann gelingen, wenn noch nicht über die „richtigen" Sprachmittel verfügt wird.
- Das Verständnis der fachlichen Inhalte ist (meist) wichtiger als die sprachliche Richtigkeit ihrer Darstellung. Damit erfolgt eine Bewertung primär an der inhaltlichen und nicht an der formalen Richtigkeit der Äußerung.
- Themenzentrierte Kommunikation ist Ziel und Mittel gleichzeitig.
- Übungen sind interaktiv wie auch systematisierend (sprachlich und fachlich) auszurichten. Hierzu gehören etwa Übungen zur Simulation von kommunikativen Tätigkeiten.

Aufgabe des DF-Chemieunterrichts ist es, Begegnungen der Schüler mit der Natur zu ermöglichen, sie darüber phantasieren zu lassen, Naturwissenschaft und Technik zu thematisieren, zu reflektieren und zu reorganisieren. Wie dies erreicht werden kann, soll weiter unten vorgestellt werden.

Zunächst möchte ich in einer didaktisch-methodischen Analyse der *Verwendung der Sprache* im fremdsprachigen Chemieunterricht deutlich machen, welche Fragen in der Planung und Durchführung dieser speziellen Art von Chemieunterricht analysiert werden sollten:

1. Ist der Unterrichtsgegenstand geeignet, um den Schülern genügend Sprechanlässe zu bieten? Wird es den Schülern ermöglicht, über den Stoff und die stoffliche Änderung zu phantasieren, eigene Erfahrungen einzubringen und diese zu reflektieren? Führt die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes zu einer interkulturellen Annäherung und/oder einem Vergleich zwischen Deutschland und dem Herkunftsland?
2. Lässt die Phasierung des Unterricht möglichst viele (sprachliche) Eigenaktivitäten der Schüler zu (Beschreibungen, Vergleiche, Phantasien, Analysen ...)?
3. Gibt es eine sach- und sprachlogische Verknüpfung der Unterrichtsstunden?
4. Gibt es eine „sprachliche Multidimensionalität", d.h. werden verschiedene „Eingangskanäle" der Schüler angesprochen, die unterschiedliche sprachliche Äußerungen (Erstaunen, Faszination, kritische Äußerungen, vergleichende Äußerungen usw.) zulassen?
5. Leitet die Unterrichtsgestaltung die Schüler zu verschiedenen Arbeitsformen an (Beobachtung, aktives, d.h. kommentierendes Experimentieren, Verfassen eigener Texte, Protokolle etc.)?
6. Werden im Lehrbuch Texte bereit gestellt, die der Schüler verstehen und verarbeiten kann? Das Textverstehen, ohnehin ein großes Problem im Chemieunterricht, spielt naturgemäß in einem fremdsprachlichen naturwissenschaftlichen Unterricht eine bedeutsame Rolle. Wenck unterscheidet entsprechend dem sog. Hamburger Modell (Wenck, 2004) vier Dimensionen der Verständlichkeit von Fachtexten: „Einfachheit", „Gliederung und Ordnung", „Kürze und Prägnanz" sowie „anregende Zusätze". Advance Organizers erleichtern dem Leser, das im Text verfasste neue Wissen mit bereits vorhandenem zu verknüpfen. Viele Sprachforscher, etwa Piepho, unterstreichen die Bedeutsamkeit eines ausgeprägten Schreibcurriculums mit der Abfolge: Vorentlastung (Vokabeln klären), Lehrbuchtextbearbeitung (laut Vorlesen durch Lehrer, anschließend durch Schüler), Klären von Verständnisfragen, Diskussion des In-

haltes und Verfassen eigener Texte. Diese fur die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer eher ungewöhnliche Methodik macht insofern Sinn, als in einer Untersuchung von Wenck festgestellt wurde, dass selbst für deutsche Schüler deutsche Lehrbuchtexte in hohem Maße unverständlich sind, weil:
- die Zahl der Fachtermini signifikant hoch ist,
- Abstraktionsebenen vermischt werden,
- „anregende Zusätze" fehlen.

Die Autoren fordern daher ein neues „Verständlichkeitskonzept" für die Abfassung von Unterrichtsmaterial. Was wäre da besser, als dieses von den Schülern selbst verfassen zu lassen?!

7. Gibt es besondere Methoden des DF-Unterrichts (etwa in Anlehnung an den DFU-Methodenkasten von Leisen), die
   - die Schüler zum Sprechen ermutigen,
   - das Hörverstehen fördern,
   - Sprachstrukturen festigen,
   - den umgangssprachlichen und den fachlichen Wortschatz erweitern?
8. Nach Niessen und Seiler (Piepho, 1979) werden Alltagswissen, Allerweltswissen, Spezialwissen und Rezeptwissen voneinander unterschieden. DF-Unterricht muss alle Wissensarten der Schülern aktivieren, damit es nicht zu einer einseitigen Überfrachtung, etwa des Spezialwissens, kommen kann[3].

Da es unterschiedliche Darstellungsformen in der Erarbeitung eines Unterrichtsgegenstandes gibt (Gegenstandsebene → bildliche Ebene → sprachliche Ebene (Alltagssprache, Unterrichtssprache, Fachsprache) → symbolische Ebene → abstrakte Ebene), die verschiedene sprachliche und gedankliche Abstraktionsleistungen der Schüler abverlangen, erhöht ein dosierter Wechsel der Darstellungsformen, ein, allerdings nicht zu häufiges, Springen zwischen verschiedenen Ebenen die Flexibilität des Denkens und Sprechens.

4. Stundenedelraster unter DFU-Bedingungen

Die folgenden Punkte sind Planungskriterien für einen „guten" DF-Unterricht. Sie sollen helfen, die erwähnten didaktisch-methodischen Überlegungen zu konkretisieren.

Lerngruppe

Zur Charakterisierung der zu unterrichtenden Lerngruppe stellen sich folgende Fragen:
- Welche fremdsprachliche Vorbildung haben die Schüler?
- Was wissen die Schüler inhaltlich in Verbindung mit dem heutigen Thema?
- Können die Schüler das heutige Thema selbständig sprachlich und inhaltlich erschließen?
- Ist ein binnendifferenziertes Arbeiten notwendig und kann/soll/muss der Unterrichtsstoff arbeitsteilig erschlossen werden?
- Sozialverhalten: Kommunizieren die Schüler untereinander in der Mutter- oder der Zielsprache? Wie reagiert die Lerngruppe auf inhaltliche und sprachliche Fehler, wie der Lehrer?
- Leistungsbereitschaft/Leistungsvermögen: Sind die Schüler bereit, in der Zielsprache zu kommunizieren, und wird die Unterrichtssituation von den Schülern als künstlich oder als organisch empfunden?
- Problemlösendes Denken: Sind die Schüler in der Lage, eigenständig an einer chemischen Problemlösung zu arbeiten und welche Rolle spielt der Lehrer dabei?

3 Ein Beispiel fur die verschiedenen Wissensarten sei im Zusammenhang mit dem Thema „Zusammensetzung der Luft" angeführt:
- Luft ist notwendig zum Atmen. In großen Hohen wird die Luft knapp, man muss schneller atmen, muss ofters einhalten (Quito liegt auf etwa 3000 m Höhe, also ziemlich genau auf der Hohe der Zugspitze, man erfährt im Alltag sehr schnell, was das bedeutet). Um den Mt. Everest zu besteigen, braucht man Sauerstoffgerate. R. Messmer war der erste Mensch, der den Mt Everest ohne Sauerstoffgerat bestiegen hat – eine großartige Leistung. In großer Hohe produziert der Korper verstärkt rote Blutkorperchen, Sportler gehen zum Höhentraining, so wird der Sauerstoffhaushalt des Körpers konstant gehalten usw. (Alltagswissen).
- Luft ist Sauerstoff oder enthalt Sauerstoff (Allerweltswissen, das, wie naturlich auch das Alltagswissen, falsch sein kann).
- Luft ist ein Stoffgemisch, das etwa zu 21% aus Sauerstoff und zu 78% aus Stickstoff besteht. Sauerstoff fördert die Verbrennung auch im menschlichen Korper, Stickstoff nicht. Auch ein anderes Gas, Kohlenstoffdioxid, befindet sich in der Luft. Dieses Gas ist natürlichen und anthropogenen Ursprungs (Spezialwissen)
- Die Formulierung des Stundenthemas („Untersuchung von Luft", „Durchführung von Experimenten", „Ruckschlusse aus den Beobachtungen" usw. (Rezeptwissen)

Die Multidimensionalität von Wissen bedeutet, die Inhalte des DF-Unterricht im Chemie-Anfangsunterricht so zu konzipieren, dass das Alltags- und das Allerweltswissen als Bedingung des Verstehens eingesetzt werden können, daruber hinaus aber dem Spezialwissen gegenübergestellt und gegebenenfalls umkodiert werden muss. Rahmenbedingungen durch Rituale und Rezeptwissen dienen der emotionalen, sprachlichen und inhaltlichen Sicherheit.

- Verhältnis zum Fachlehrer: Wie gestaltet sich das Verhaltnis der Schüler zum Lehrer? Wie ist die Lernatmosphäre? Werden Fehler (fachlicher und sprachlicher Art) zugelassen und offen diskutiert?

Einordnung der Stunde:
Bisheriges Curriculum: Ist das bisherige Curriculum fach- und sprachlogisch, d.h. können die Schüler den Unterrichtsgegenstand mit ihren fachlichen Kenntnissen erfassen und mit ihrem sprachlichen Wissen darstellen?

Didaktische Funktion der Stunde (Stundentyp): Handelt es sich um eine Einführungsstunde in eine neue Thematik mit neuen Begriffen, Theorien, Modellen, Verfahren? Ist der Zugriff offen gestaltet, so dass die Schüler verschiedene Ideen, Hypothesen, Vorschläge etc. anbringen können? Wie können die Schüler diese sprachlich erfassen, inwieweit muss sprachlich vorentlastet werden, oder baut die Stunde direkt auf vorhandenes Wissen auf, dient sie der Verfeinerung, Wiederholung, Übung, Anwendung? Wie lässt sich neben dem inhaltlichen Wissen auch die Sprache verfeinern, üben, auf neue chemische Situationen anwenden?

Sachanalyse: Handelt es sich um Kontroversen (Umweltbelastung, Modelle, etc.) und werden diese Kontroversen auch im Unterricht kontrovers diskutiert? Handelt es sich um gängiges Lehrbuchwissen? Wie wird dieses in den verschiedenen Schulbüchern oder in der didaktischen Literatur dargestellt? Ist es notwendig, selbstformulierte Texte zu verwenden?

Didaktische Überlegungen:
- Wodurch wird das Thema legitimiert? (fachwissenschaftliche Bedeutung, Alltagsnähe, Schulerorientierung, Bildungswert, können bestimmte Sprachelemente geübt werden?)
- Begründete Entscheidungen für Lernprozesse? Worin bestehen die Lernziele (fachlich und sprachlich, affektiv, psychomotorisch) und wie werden sie erreicht und kontrolliert?
- Inhaltliche Akzentuierungen? Gibt es eine Schwerpunktsetzung inhaltlicher und/oder sprachlicher Art und befindet sich der Unterrichtsschwerpunkt auch an der zentralen Stelle des Unterrichts? Wie wird dieses Zentrum arrangiert/vor- und nachbereitet?
- Antizipation von Lernschwierigkeiten sprachlicher und fachlicher Art? Wie werden diese gelöst? Welche Lernhilfen werden bereit gestellt? Werden Begriffe/Erläuterungen in der Muttersprache erklärt oder in der Zielsprache umschrieben?
- Transparenz der didaktischen Entscheidungen? Werden den Schülern Unterrichtsphasen und Phasenübergänge plausibel gemacht?
- Bezug zur Lerngruppe? Sind die didaktischen Entscheidungen unmittelbar auf das sprachliche und fachliche Können der Gruppe abgestimmt?

Methodische Überlegungen:
- Wie ist die Stunde aufgebaut (Phasierung)? Entspricht die Artikulation einem bestimmten, etwa dem problemlösenden Unterrichtsverfahren? Wie werden Gelenkstellen sprachlich/gestisch/mimisch miteinander verbunden? Gibt es Unterrichtsschlaufen/Retardationen, falls Lernprobleme diagnostiziert werden?
- Welche Sozialformen und Aktionsformen werden gewählt, um eine möglichst hohe Schüleraktivität zu gewährleisten?
- Werden die verschiedenen Zugänge zur Thematik (Alltag, Fachwissen etc.) bearbeitet?
- Werden die für die Erreichung der Lernziele optimalen Methoden verwendet (siehe etwa die fachmethodischen Überlegungen aber auch die DFU-Methoden/Schreiben eigener Texte)?
- Welche Rolle/Funktion spielt der Lehrer? Ist er eher zurückhaltender Ratgeber oder bestimmt er das Unterrichtsgeschehen? Wie werden sprachliche und fachliche Unrichtigkeiten/Unsicherheiten korrigiert?
- Wie gestaltet sich die Unterrichtssprache? Wie ist die Gewichtung zwischen fachlicher und sprachlicher Korrektheit der Schüleräußerungen?
- Werden Methoden benutzt, die auch den sprachlichen Fortschritt unterstützen?

Auf der Prozessebene sind die folgenden Punkte zu beachten:
- Ist ein Lernfortschritt inhaltlicher und sprachlicher Art erkennbar?
- Gestattet die Ergebnissicherung (Tafel, Arbeitsblätter) den Schülern ein Nacharbeiten des fachlich und sprachlich Erlernten?
- Werden die fachlichen- und sprachlichen Unterrichtsinhalte in den nächsten Stunden wiederholt, möglicherweise unter anderen, aber ähnlichen Fragestellungen?
- Werden in späteren Unterrichtssequenzen die fachlichen- und sprachlichen Kenntnisse im Sinne spiralcurricularer Unterrichtsgestaltung gefestigt?

All diese Punkte gelten natürlich auch für einen guten – kommunikativen – muttersprachlichen Unterricht. Insofern unterscheidet sich dieser Unterricht nicht vom DF-Unterricht. Der DF-Unterricht, also das Sprachenlernen etwa im Medium der Naturwissenschaften, stellt, so die Hauptthese des Beitrages, eine gute Ergänzung zu einem eher systematisierenden DaF-Unterricht dar.

5. Literatur

Baacke, D. (1976), in: Popp, W. (Hrsg.), Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes, Weinheim und Basel: Juventa Verlag

Decke-Cornill, H., Brusch, W. (2004), www.erzwiss.uni-hamburg.de/bilunt

Delphi (1998), Delphi-Befragung 1996/1998, Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Endbericht, Basel

Friebertshäuser, B., Prengel, A. (2003), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München: Juventa Verlag

Häussermann, U., Piepho, H.-E. (1996), Aufgaben-Handbuch, Deutsch als Fremdsprache, Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie, München: iudicum Verlag

Huneke, H.-W., Steinig, W. (2000), Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin: Erich Schmidt Verlag

Leisen, J. (Hrsg.) (2003), Methoden-Handbuch, Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Bonn: Varus Verlag

Newsletter (2003), Mitteilungen des Mittelschul- und Bildungsamtes des Kantons Zürich

Piepho, H.-E. (1979), Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts, Limburg: Frankonius Verlag

Storch, G. (1999), Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, München: UTB für Wissenschaft, Wilhelm Fink Verlag

Wenck, H. (2004), Gibt es den verständigen Text?, in: Chemkon 3, 121

Wode, H. (1990), Informationen zum Lernen in der Fremdsprache, Heft 1, Eichstatt

Der Autor dankt Herrn Martin, Herrn Forster und Herrn Macher von der DS Quito sowie Herrn Prof. Dr. Dahlmann von der Universität Hannover für die stete Diskussionsbereitschaft.

PD Dr. Achim Habekost

Im Dialog mit der Kunst

Der kreative Umgang mit Sprache und Gemälden bietet sowohl im fremdsprachigen Deutschunterricht als auch in Lehrerfortbildungsveranstaltungen kommunikative Gesprächsanlässe; den Schülern und Lehrern muss jedoch ein optionales Angebot an Aufgaben und Übungen zur Verfügung gestellt werden, das ihnen den Zugang zu einem Gemälde auch auf unkonventionelle Art und Weise ermöglicht. Im Folgenden zeigen einige Beispielen aus der Praxis, dass es sich dabei keineswegs nur um Wunschdenken handelt.

Karin Rottmann, Museumspädagogin im Museumsdienst Köln, demonstrierte in einem Seminar zum Thema *Kreativer Umgang mit Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht* im Museum Ludwig/Köln die Möglichkeit, Rollenbiographien mit Hilfe von Gemälden zu erstellen. Die Methode ist zuerst in der Theaterpädagogik entwickelt worden und hilft Schauspielern, sich in eine Rolle zu versetzen. Diese Techniken sind auch auf die Museumspädagogik übertragbar. Portraitstudien oder Bilder, die sich auf die Darstellung von Personen konzentrieren, eignen sich besonders gut dafür. Francis Picabias *La nuit espagnole* wurde zur Illustration der Methode ausgewählt, ein Bild, auf dem lediglich die Figur eines ganz in Schwarz gehaltenen spanischen Tänzers und seine kontrastiv ganz in Weiß dargestellte Partnerin zu sehen sind.

Während der Veranstaltung sollten den abgebildeten Personen zunächst je zehn Eigenschaften zugeordnet werden, um eine Einstimmung in die abgebildete Situation zu erreichen. Im Anschluss sollten die Teilnehmer direkte Fragen an die Personen richten:

- Wie leben Sie?
- Welche Ausbildung hatten Sie?
- Wie alt sind Sie?
- ...

Weitergehende Aufgaben befassten sich mit der Durchführung von fiktiven Interviews mit einer der Personen und/oder Erlebnisschilderungen.

Diese Vorschläge wurden von dem Fachschaftsberater mit Sonderaufgaben während seiner Tätigkeit an einem Gymnasium in Brno/Tschechien eingesetzt, um den Unterricht für die tschechischen Schüler zu öffnen und ihnen zusätzliche Anreize für die schülerzentrierte Gestaltung von Unterricht zu bieten.

Dass Unterrichtsmaterialien dieser Art durchaus auf Gegenliebe bei den tschechischen Schülern stießen, lasst sich an der folgenden Begebenheit aufzeigen:

Bei der Präsentation eines kleinen Ausschnittes des Gemäldes mit Hilfe einer Folie in einer zwölften Klasse konnte festgestellt werden, dass die Schüler zum Teil über profunde Kenntnisse im künstlerischen Bereich verfügten. Schon während der erwähnten Präsentation meldete sich eine Schülerin und fragte nach, ob es sich um *La nuit espagnole* von Francis Picabia handelte. Die verblüffte Nachfrage, ob die Schülerin eventuell die verwendete Folie eingesehen oder sich auf anderem Wege zufällig Einblick in die verwendeten Materialien verschafft hätte, beantwortete diese souverän mit dem Hinweis darauf, dass sie eine tschechische Kunst-Zeitschrift abonniert hätte, in der unter anderen auch dieses Bild abgebildet sei, das übrigens ja in Köln im Museum Ludwig zu besichtigen wäre.

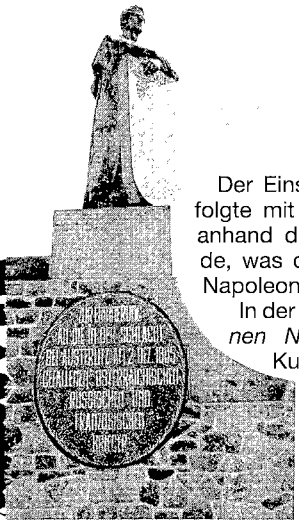
Es erübrigt sich, an dieser Stelle ausführlich darüber zu berichten, dass der Einsatz des Gemäldes in dieser Lerngruppe keine Schwierigkeiten bereitete – im Gegenteil, die Stimmung des Bildes wurde mit Hilfe der oben erwähnten Arbeitsaufträge sofort derart kompetent und treffend erfasst, dass es sehr leicht war, die angestrebten Unterrichtsinhalte zu realisieren.

Durch diese Erfahrung ermutigt, wurde über weitere Anwendungsmöglichkeiten museumspädagogischer Zugangsformen reflektiert.

Am Beispiel eines Projekts zu Napoleon kann dies auszugsweise aufgezeigt werden.[1]

Am zweiten Dezember 1805 fand bei Slavko (20 km von Brno entfernt) die Schlacht bei Austerlitz statt. Ein Mahnmal erinnert heute noch daran und an einem Haus am Rande der Innenstadt dokumentiert eine Tafel, dass Napoleon dort sein Hauptquartier hatte. Daher entstand die Idee, das Thema *Napoleon* in den fremdsprachigen Deutschunterricht einer dreizehnten Klasse zu integrieren und einen fächerübergreifenden Unterricht durch die Berücksichtigung historischer und künstlerischer Aspekte anzustreben.

1 Die ausführliche Projektbeschreibung kann der folgenden Publikation entnommen werden: Wicke, Rainer-E.: Aktiv und Kreativ lernen, Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Hueber, München, 2004, S. 186–196



Der Einstieg in das Thema erfolgte mit einem Assoziogramm, anhand dessen festgestellt wurde, was die Schüler bereits von Napoleon wussten.

In der nachsten Phase *Wir lernen Napoleon kennen* zwei Kunstwerke Berücksichtigung: das bekannte Gemälde *Napoleon am Brenner*, das ihn zu Pferd wahrend des Italienfeldzuges zeigt und ein abfotografiertes Reliefportrait aus der bereits erwähnten Gedenktafel in Brno.

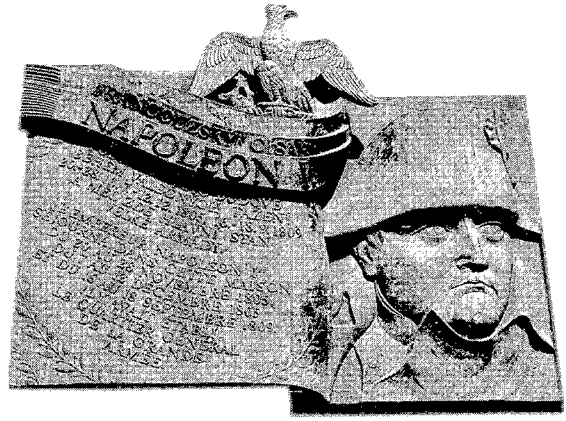
Die Schüler entschieden selbst, welches der beiden Bilder sie mit einem Partner für die weitere Arbeit verwendeten. Zu jedem Bild sollten

Adjektivlisten erstellt, d. h. zehn Eigenschaften zugeordnet werden.[2] Während der Reiter als „siegessicher, selbstbewusst, mystisch, dynamisch, stolz, männlich" beschrieben wurde, wurden dem Portrait Charakteristika wie „streng, grausam, eingebildet, arrogant und ehrgeizig" zugeordnet. Naturlich ergaben sich auch Übereinstimmungen, indem auch letzterem Bild „Selbstbewusstsein und Stolz" zugestanden wurden.

Nach der Auswertung der Charakterisierungsvorschläge bearbeiteten die Schüler zu zweit eine Rollenbiografie, indem sie zu vorgegebenen Fragen wie „Wie alt sind Sie auf diesem Bild?, Wo sehen Sie hin?, Wie ist Ihre Stimmung?, Wie lautet Ihr Lebensmotto? Und wo wollen Sie jetzt hin?" in die Rolle des Feldherrn schlüpften und entsprechende Antworten zusammenstellten. Dabei wurde davon ausgegangen, dass ein Kunstwerk mehr ist als nur eine Illustration, nämlich eine Art visueller Text.

Es zeigte sich deutlich, dass die Bilder die Fantasie der Lerner angeregt hatten, die unter anderem beschrieben, dass der Feldherr besorgt auf die feindlichen Armeen bei Austerlitz blicke, trotzdem jedoch seinem Motto „Es gibt nichts als den Sieg" treu blieb.

Im weiteren Verlauf der Stunde bearbeiteten die Partnerpaare die beiden Bilder erneut mit dem Arbeitsauftrag, sich fiktive Interviewfragen dazu zu überlegen, die anschließend im Plenum von den Mitschülern beantwortet wurden. Es wurden sehr persönliche Fragen gestellt wie „In welcher Zeit möchten Sie lie-



ber leben?, Würden Sie in Ihrer Karriere etwas ändern – z. B. eine Entscheidung?" aber auch „Warum gibt es keine Frauen in Ihrer Armee?" Die Antworten „Ich möchte in keiner anderen Zeit leben – nur jetzt. Nein, alle meine Entscheidungen waren richtig" und „Die Armee ist nichts für Frauen" ließen erkennen, dass Napoleon als selbstbewusster, arroganter, aber auch fähiger Feldherr und Kaiser charakterisiert wurde. Zum Abschluss wurde kurz zusammengetragen, wie die Schüler Napoleon erfahren hatten, indem wesentliche Merkmale, die sie selbst herauskristallisiert hatten, zu einer rudimentären Charakteristik zusammengestellt wurden.

2 Diese Bearbeitungsvorschläge und die beiden folgenden wurden entnommen: Otto, Gunter/ Rottmann, Karin: Museumspadagogik – über Aktion, Kommunikation und Interaktion im Museum, in: Kunst und Unterricht, Heft 218, Velber-Verlag, 1997, S. 20–37.

Diese vorgeschalteten Arbeitsaufträge ermöglichten den Schülern nicht nur die Einarbeitung in die Thematik, sie erleichterten auch die Behandlung weiterer Arbeitsgebiete, da sie bereits ihre Kenntnisse über Napoleon und seine Zeit (re-)aktiviert und sich intensiver mit den Zusammenhängen auseinandergesetzt hatten. So war es leicht möglich, das Projekt auf weitere Themen auszuweiten, von denen hier lediglich einige genannt werden sollen:

Zum einen stand *Napoleon in seiner Zeit* im Mittelpunkt der Arbeit, indem die Schüler anhand von Internet-Recherchen z. B. das Verhältnis von Goethe und Beethoven zu Napoleon untersuchten, das durchaus unterschiedlicher Natur war. Während Goethe große Verehrung für den erfolgreichen Feldherrn und Politiker empfand, so wandelte sich die Sympathie Beethovens nach Napoleons Selbstkrönung zum Kaiser zur starken Antipathie, was unter anderem zur Umbenennung der bekannten Symphonie von *Buonaparte* zu *Eroica* führte.

Zum anderen hatte sich ein weiteres Partnerpaar ausführlicher mit der Schlacht von Aus-

1) Ordnet dem Bild 10 Eigenschaften zu:

1) streng
2) selbstbewußt
3) eingebildet
4) unangenehm
5) grausam
6) stark
7) klein x groß
8) arrogant
9) energisch
10) ehrgeizig

2) Rollenbiografie zu Napoleonportrait: Beantwortet folgende Fragen und denkt euch weitere Fragen und Antworten zu dem Bild aus:

- Wie alt ist Napoleon auf dem Bild? 36 Jahre alt.
- Wie kam er in diese Situation? Er ist auf dem Bild als der General dargestellt, bei Austerlitz
- Wo schaut er hin? Er schaut die Feindliche (russische oder österreichische) Armee an
- Was sieht er genau? Er sieht schwache Armeen, die er leicht besiegen kann.
- Wo will er hin? Zu Maria Luisa
- Wie ist seine Stimmung? fordernd
- Was ist sein Lebensmotto? „Nichts als Sieg"

Écriture Automatique

terlitz befasst und eine historische Landkarte mitgebracht, die die bedeutsamen Orte in deutscher Sprache enthielt, nicht aber die Aufstellung der feindlichen Armeen. Viele der ursprünglichen Namen existieren heute noch oder wurden einfach ins Tschechische ubersetzt.

Leo N. Tolstois *Krieg und Frieden* wurden Textstellen zu der Schlacht entnommen und den Schülern mit dem Auftrag, diese den zugehörigen Orten in der Landkarte zuzuordnen und dort einzukleben, ausgehändigt.[3] Der Faszination des Zusammenkommens von Literatur mit der eigenen Lebenswelt können sich Schüler erfahrungsgemäß kaum entziehen und diese Arbeit ermöglicht ihnen einen ganz anderen Einblick in die eigene Kultur.[4] In dieser Unterrichtsphase erstellten die Schüler sogar selbst ein eigenwilliges Kunstwerk, nämlich die literarisch-geographische Collage.

Aus den zitierten Beispielen wird ersichtlich, dass die Arbeit an und mit Kunstwerken nicht nur in der Museumspädagogik ihren Stellenwert hat, sondern dass sich die Auseinandersetzung mit der bildlichen Darstellung auch im schulischen Unterricht realisieren lässt.

Dass Inhalte dieser Art auch für die Lehrerfortbildung relevant sind, kann ebenfalls aufgezeigt werden. Im Rahmen eines Vorbereitungslehrgangs des Bundesverwaltungsamtes – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – für Auslandsdienstlehrkräfte, die ab dem Schuljahr 2004/2005 auf der Iberischen Halbinsel eingesetzt werden, fand ein museumspädagogischer Workshop im Wallraf-Richartz-Museum – Fondation Corboud in Köln statt.[5] Die Zusammenarbeit der ZfA mit der Museumspädagogik wurde auf diese Art und Weise intensiviert.

Ziel der diesjährigen Veranstaltung war es einerseits, darauf hinzuweisen, dass der mo-

3 Tolstoi, Leo N.: Krieg und Frieden, Goldmanns Gelbe Taschenbucher, Munchen, 1959, S. 273–290.

4 Vgl.: Schmidt, Sabine/Dwertmann, Franz: Oskar – Tulla – Mahlke .. In Gdansk unterwegs mit Gunter Grass, Wydawnictwo „Marpress" Gdansk 1993, S. 12.

5 Die Kooperation hat fast schon Tradition – unter anderem richtete eine Lehrerin und Museumspädagogin des Kolner Museumsdienstes vor einiger Zeit eine Fortbildungsveranstaltung im ReFo-Zentrum Kairo aus, bei der auch Exponate des Agyptischen Museums eine Rolle spielten.

Standbilder

derne Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht sich nicht auf die Unterweisung im Klassenzimmer beschränken darf, sondern dass er sich im Rahmen eines projektorientierten Unterrichtes auch nach außen für die außerschulische Wirklichkeit öffnen sollte. Andererseits wurden im Rahmen des Workshops Aspekte eines handlungsorientierten Unterrichtes konkretisiert, wie er zur Zeit in den Curricula und Richtlinien propagiert wird.

Für die praktische Arbeit waren die Gemälde „Mädchen auf der Brücke" von Edward Munch, „Die Rasenbleiche" von Max Liebermann und „Stilleben mit Früchtekorb" von Frans Snyders ausgewählt worden. An jedem der drei Bilder erhielten die Teilnehmer des Seminars Gelegenheit dazu, unterschiedliche Arbeitsaufträge zu erledigen.

Die Arbeit an Munchs Bild begann mit einer Écriture Automatique, einer Technik, die die Surrealisten entwickelt hatten, um das Unbewusste fassbar zu machen. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, ohne Unterbrechung fünf Minuten lang ihre individuellen Beobachtungen und Empfindungen zu dem Gemälde aufzuschreiben und zum Schluss in ihrem Text die fünf Wörter zu unterstreichen, die ihnen am bedeutungsvollsten erschienen. Im Anschluss wurden die Arbeitsblätter mit einem Partner ausgetauscht, der jedes der unterstrichenen fünf Wörter in einem oder mehreren Sätzen unter Berücksichtigung des Bildes kontextualisieren musste.

Bei der anschließenden Vorstellung der erstellten Texte zeigte es sich deutlich, dass alle Beiträge die abgebildete Stimmung von Munchs Bild reflektierten. Jedoch ist auch zu bemerken, dass diese schriftsprachlichen Übungen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachen-Lernen sehr anspruchsvoll sind.

Im Zusammenhang mit diesem Gemälde wurde auch die Erstellung von sogenannten Standbildern vorgestellt. Das „Bildhauerspiel" ist wieder aus der Theaterpädagogik für die Arbeit im Museum entnommen worden, um sich in den Charakter einer dargestellten Figur zu versetzen. Partnerweise versuchten die Teilnehmer, die Haltung einer Figur auf dem Bild nachzustellen, um dadurch Emotionen, Stimmungen und Zusammenhänge des Dargestellten nachzuvollziehen, die anschließend versprachlicht wurden.

Die weiteren Beispiele demonstrierten Methoden, die geeignet sind, sich auf sehr einfachem Sprachniveau zu einem Kunstwerk zu äußern.

Max Liebermanns Gemälde, das Frauen und Kinder in Holland bei dem Ausbreiten von Wäschestücken auf einem Rasenstück zeigt, wurde zum Anlass genommen, eine mögliche Ge-

räuschkulisse zu erfinden. Bei der Aufzählung möglicher Tierstimmen entdeckte man als Betrachter zum Beispiel verdutzt, welche Vielzahl von Tieren der Maler in dem Bild verewigt hat, von denen Hühner, Kühe und Vögel genannt werden können. Die Methode ist dazu geeignet, ein Kunstwerk mit mehr als einem Sinn zu erschließen. Stellt man sich ein Gemälde akustisch vor, so bemerkt man, dass unsere Wahrnehmung sensibilisiert wird. Man nimmt neue und bislang nicht oder anders erlebte Aspekte des Werkes wahr. Diese Art der Betrachtung kann neben anderen Verfahren ein „Erleben" von Kunst ermöglichen und steigert den emotionalen Zugang zur Kunst. Diese Erfahrungen sind dann als positives Argument in der oft leidigen Diskussion der Museumspädagogik über die Legitimation der Arbeitsweisen im Zusammenhang mit der kunstwissenschaftlichen Bedeutung der Werke zu sehen.

Auch bei der nächsten Aufgabe standen unkonventionellere Methoden der Bearbeitung im Mittelpunkt. Dieses Mal konnten Materialien, die der Künstler auch in seinem Gemälde dargestellt hatte, in Fühlsäckchen ertastet werden. Die Teilnehmer sollten dann ihre Tasterlebnisse in einen Zusammenhang mit dem Bild stellen. Ein Töpfchen mit längeren Grashalmen konnte auf diese Art und Weise eindeutig den Bildzonen zugewiesen werden, in denen lange und gerade Halme dargestellt waren, während die in einem anderen Sack enthaltene trockene Rinde den Baumstämmen zugeordnet wurde. Weiterhin konnten Federn und Erde, feuchtes Tuch und andere der abgebildeten Dinge erfühlt und dem Plenum vorgestellt werden. In der Museumspädagogik werden schon seit langer Zeit (meist in der Arbeit mit Kindern) die sogenannten „hands on-Materialien" eingesetzt. Durch das Tasten und „in die Hand" nehmen werden wieder unsere Sinne sensibilisiert und lassen sich für eine Werkbetrachtung nutzen. Im Zusammenhang mit dem „Fremdsprachen-Lernen" ist aber noch ein weiterer Aspekt interessant. Mit den dargestellten Methoden können nonverbale Verstehensweisen initiiert werden, die das Werkverstehen ermöglichen. Mit Hilfe dieser Verfahren ist es möglich, die doch zum Teil reduzierten verbalen Ausdruckmöglichkeiten der Lernenden auf einer Verstehensebene zu ergänzen und Empathie herzustellen.

Wortschatzarbeit zum Stillleben

Fühlsäckchen zum Liebermanngemälde

Bei dem dritten Bild handelt es sich um ein barockes Stilleben, das Tiere, Früchte und Blumen enthielt. Wie oberflächlich man diese Dinge eigentlich betrachtet, wurde nach dem Auftrag klar, dem Bild den Rücken zuzuwenden und Fragen zu ihm zu beantworten, z. B.: Wie viele Tiere und welche unterschiedlichen Obstsorten

sind dort zu sehen? Welche Farbe hat die Tischdecke? Worauf liegt das Obst? usw.

Bei der erneuten Betrachtung des Bildes wurde die Wahrnehmung durch diese Aufgabe deutlich intensiviert, da die Beachtung und Beschreibung von Details akzentuiert geübt wurde.

Die enthaltene Vielfalt des Gemäldes wurde auch zur konkreten Wortschatzarbeit genutzt, indem Wortkarten mit den jeweiligen Bezeichnungen in einem mit Tesaband aufgeklebten Viereck vor dem Gemälde entsprechend platziert wurden. Befand sich ein Hummer rechts im Bild, so musste er mit der Wortkarte an die entsprechende Stelle gelegt werden. Im Anschluss wurden den einzelnen Dingen mit andersfarbigen Karten Eigenschaften wie „nass, kalt, weich, trocken oder hell und dunkel" zugeordnet.

Am dritten Kunstbeispiel wurden vor allem einfache sprachliche Übungen vorgestellt, die die Wortfeldarbeit und einfache grammatische Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit einer Kunstbetrachtung ermöglichen. Natürlich sollte man auch in diesem Zusammenhang das Werk nicht als Vehikel für die sprachliche Arbeit benutzen. Indem das Wörtermaterial weiter im Hinblick auf ergänzende Aufgabenstellungen untersucht wird, ist es möglich, in der Fülle und Anhäufungen von Dingen des diesseitigen Lebens das barocke Weltbild mit seiner Vanitassymbolik anschaulich zu machen.

Der Stellenwert des Seminars bestand nicht nur darin, den Teilnehmern die Möglichkeiten einer intensiven und vor allen Dingen auch unkonventionellen Bearbeitung von Kunst zu konkretisieren, vielmehr sollte die Veranstaltung auch Aufforderungscharakter haben, indem die Teilnehmer dazu ermuntert wurden, die Aufgaben und Übungen in anderen Zusammenhängen in modifizierter Form einzusetzen. An den jeweiligen Einsatzorten auf der iberischen Halbinsel ist beides vorstellbar, wenn man die Voraussetzungen an den Schulen, aber auch in den örtlichen Museen und Ausstellungen bedenkt.

Karin Rottmann
Rainer E. Wicke

Für Fortbildungsinteressenten seien einige Informationen zur Co-Autorin des Beitrags „Im Dialog mit der Kunst" angefügt.

Karin Rottmann
Leiterin des Kursbereichs im
Museumsdienst Köln
Richartzstr. 2–4
50667 Köln
Tel.: 0221 221 254 96
e-mail: Karin.Rottmann@museenkoeln.de

Ausbildung
Lehrerin (Sek. I) Kunst und Deutsch

Studium: Kunstgeschichte, Archäologie und Volkskunde

Fortbildungsbereiche:
- Sprachdidaktik und Museum,
- Therapie im Museum,
- Theaterpädagogik im Museum,
- Freies Schreiben,
- Werkbetrachtung und Multiplikatorenfortbildung

Auslandserfahrung:
- Auslandstätigkeit: Seminar zu Kunst und Museumspädagogik an der DEO Kairo
- Mehrjähriger Auslandsaufenthalt in Jakarta, Indonesien

Schönes Schullandheim

oder: Was soll denn noch alles passieren?

Zur Warnung für alle heimwehkranken AuslandslehrerInnen, die sich nach dem wohlgeordneten LehrerInnenleben im Inland sehnen. Oder auch für die, die sich vor der angeblichen Öde des Inlandsdienstes fürchten: Das Abenteuer liegt – auch im Inland – vor der Haustür!

Erster Tag: Es brennt!

„Zwischen Erlangen und Bub'nreuth, da ist a Tunnel, wenn ma reinfährt, wird's dunkel, wenn ma nausfährt, wird's ..." nein, falsch geraten: Da stinkt's. Stank es jedenfalls auf der Fahrt von Erlangen ins Schullandheim nach Kronach, stank so deutlich, dass der Ruf „Der Zug brennt." für 70 Schülerinnen und Schüler so überzeugend klang, dass sie ihre mühsam im Gepäcknetz verstauten Koffer und Taschen nach fünf Kilometern wieder herunterrissen und samt Gepäck hinaus auf den Bahnsteig stürzten. Sehr zur Verwunderung des Schaffners, der von einem Brand nichts wissen wollte und die 70 Schülerinnen und Schüler mitsamt ihren Taschen wieder in den Zug scheuchte. Doch nicht für lange: Schon fünf Kilometer weiter, in Baiersdorf, verkündete eben derselbe Schaffner, dass der Zug doch brenne, und alle Fahrgäste mitsamt ihrem Gepäck tunlichst aussteigen sollten. Der nächste Zug fahre in wenigen Minuten auf dem Nachbargleis ein. Also raus mit den 70 Schülerinnen und Schülern samt ihren Taschen auf den Bahnsteig und hinein in den nächsten Zug, der tatsächlich fuhr wie angekündigt: nämlich fünf Kilometer weiter, nach Forchheim, wo die Taschen wieder ausgeladen und in den nächsten Zug eingeladen worden. Der fuhr dann nach Lichtenfels, wo die Taschen ..., usw. Jedenfalls kamen wir kurz nach elf Uhr in Kronach an, wo uns der Herbergsvater erwartete.

Bahnhof Baiersdorf: Es brennt wirklich!

Mühselig war's, aber ein Gutes hatte die Brandschutzübung doch: Die Eltern der Schülerin E., die ihrem Töchterchen beim Einsteigen geholfen hatten (die Taschen war ja fast so schwer wie das Töchterchen), dabei das Schließen der Türen verpasst und so unglücklicherweise im Zug gefangen worden waren, konnten im Chaos des blinden Alarms in Bubenreuth unerkannt entkommen, ohne eine Fahrkarte für die unfreiwillige Fahrt kaufen oder gar 60 Euro für die Schwarzfahrt hinlegen zu müssen.

Ein glücklicher Tag also für die Familie H.? Nur bedingt, Töchterchen E. war die erste, die sich beim Stürmen der Treppe im Hof der Festung Kronach das Knie aufschlug. Das erste Opfer, aber bei weitem nicht das einzige: Nur wenige Stunden später warf sich ein Schüler der Klasse 5e, erschreckt durch einen Windstoß, herumfliegenden Sand und einige im Hof zerschellende Dachziegel bäuchlings auf den Boden, so heftig, dass er sich das zweite blutige Knie des Tages holte.

Weitere Personenschäden waren nicht zu beklagen, wenn man von der Psyche eines heftig streitenden Tutorenpärchens absieht. Und Sachschäden ...? Ein gesprengtes Zahlenschloss, weil der Schüler sich nicht mehr an die Nummer erinnern konnte, mit der sein Koffer verschlossen war. Ein verschwundener Zimmerschlüssel. Haben die Jungen ihn wirklich geklaut? Ein auf dem Bolzplatz im Festungsgraben verschossener Fußball. Er hangt jetzt irgendwo oben im Gesträuch auf der Festungsmauer. Ein bei der Fackelwanderung im nächtlichen Burggraben verlorener, aber dank Taschenlampe wieder aufgefundener Zimmerschlüssel. Wahrscheinlich alles Machwerk der Weißen Frau, die nach den Worten des Herbergsvaters immer noch durch die Festung geistert und die Schuler(innen) schlecht schlafen lässt.

Zweiter Tag: hochstehendes Zwerchfell

Ein unauffälliger Tag zunächst, der zweite Tag. Nur eine Fremdenführerin, die sich ob des Geschreis einer Klasse aufregt; dabei waren die Schüler doch – im Rahmen ihrer Fähigkeiten –

mucksmäuschenstill. Am Nachmittag wurde nur eine der beiden Klassen richtig nass, die Vorhut, die sich auf der Hochfläche zwischen Kronach und Marktrodach zu 35st mit zwei Schirmen gegen ein hereinbrechendes Gewitter zu schützen versuchte. Die Nachhut wäre trocken geblieben, wenn die Schüler/innen nicht versucht hätten, die bohnengroßen Hagelkörner zu fangen, und den vom Burgberg herabschießenden Wasserschwall in den Rathaushof umzuleiten. Kein Wunder, dass nach solcher Anstrengung keine Kraft mehr blieb für die nachfolgende Wanderung, geschweige denn für die Besichtigung des Flößermuseums in Marktrodach. Nur die allerhärtesten machten sich zu Fuß auf den Rückweg, die meisten zogen die Fahrt mit dem Bahnbus vor.

Ein weiser Entschluss, denn was wäre geschehen, wenn sich alle in das sportliche Abenteuer des Rückmarschs gestürzt hätten wie Schüler T. ? Der jedenfalls lag zwei Stunden nach der Rückkehr schnaufend und unter Tränen auf einer Bank im Burghof und klagte über Stiche in der Herzgegend. Seit der Rückkehr habe er diese Schmerzen. Gegessen? Habe er fast nichts. Nur Stiche in der Brust. Und es werde immer schlimmer. Was tun? Zuerst mal beruhigen, den Schüler aus dem Gewusel der Klassenkameraden entfernen, damit er zur Ruhe kommen kann. Oben in ein Lehrerzimmer legen. Und dann vielleicht sicherheitshalber den Arzt rufen. 19222, den Notruf. Gar nicht so einfach. Ein Fall für den Rettungswagen ist es wohl nicht. Rufen Sie mal den kassenärztlichen Bereitschaftsdienst an. Der Anrufbeantworter meldet sich („Haben Sie Herzinfarkt, dann drücken Sie Nummer eins. Haben Sie Schlaganfall, dann drücken Sie Nummer zwei. Knochenbruch? Nummer drei ..."). Nein, einen Arzt können wir nicht schicken, holen Sie doch den Rettungswagen. – Nochmal: Den Rettungswagen! Nach Kronach! Auf die Burg! Wo ist denn die in Kronach? Gute Frau, es gibt bloß eine Burg in Kronach, und die sieht man von überall her. Na gut, ich schicke den Wagen.

Warten auf der Festungsmauer, bis die Lichter des Rettungswagens auftauchen, Öffnen des Burgtores, Einweisen der Rettungssanitäter, die mit ihrem Notfallkoffer schnaufend den Treppenturm hinaufsteigen. Der Anblick der weißgekleideten Riesen wirkt sichtlich beruhigend auf den Jungen. Ja, es tut noch weh, aber der Puls, der Blutdruck, die sind fast normal. Vielleicht hat er ein hochstehendes Zwerchfell? „Wir finden nichts, aber wir möchten's doch gern von einem Arzt bestätigt haben." Kurze Schimpftirade auf die Ungereimtheiten des neuen Notfallsystems

Burgführung

in Bayern, dann ziehen die weißen Männer ab. Schüler T. bekommt noch etwas zu trinken. Er ist schon wieder in einer Verfassung, die es ihm erlaubt, allein auf den Arzt zu warten. Die (Ver-) Fassung seiner Mitschülerinnen hat sichtlich gelitten: „Stirbt er jetzt?", „Schönes Schullandheim!" (Wer sagt's, dass 11-jährige nicht zu Ironie fähig sind?), „Was soll denn noch alles passieren?", „Kriegen wir jetzt alle SARS?" – Kollegin G.: „Nein, nur SMS!" Die Schülerinnen sind erschüttert. „Nun ab mit euch ins Bett! Es ist alles in Ordnung!" Wirklich? Die Schülerinnen ziehen ab, es wird noch etwas geweint. Dann ist Ruhe.

Zeit für den Auftritt des Arztes. Dieser betritt, kurz behost, das Zimmer des Jungen, fragt nach der Größe der Gruppe, hört mit leuchtenden Augen, dass 70 Schülerinnen und Schüler auf der Burg versammelt sind, und muss dann enttäuscht zur Kenntnis nehmen, dass wir keinerlei Mayonnaise gegessen haben. Im Übrigen bestätigt er die Diagnose der Rettungssanitäter. Pech, Herr Doktor, aber es ist nicht aller Tage Abend. Am nächsten Tag ist Salmonellen-Infektion in der benachbarten JH Steinach! Die Eltern, die zahlreich bei uns anrufen, können wir beruhigen: Bei uns ist alles in Ordnung.

Dritter Tag: Handys und Rucksäcke

Am nächsten Tag war wirklich wieder alles in Ordnung, alle waren fit genug, um unter großem Gemaule zum Besuch der Kläranlage aufzubrechen. „Das ist ja eklig!" So eklig aber dann doch nicht: Das Picknick am Rande des Faulbeckens schmeckte vorzüglich und der Proviant, der für den Tag reichen sollte, war um 11 Uhr weggeputzt. Für den Nachschub gibt's ja einen Supermarkt nebenan. Freilich muss man den neugefüllten Rucksack auch mitnehmen, damit man was davon hat. Schüler M. entdeckte nach einer Stunde – schon wieder in der Stadtmitte -, dass

der Rucksack im Supermarkt geblieben war. So brauchte er auch nicht – wie Schülerin E. zum Handy zu greifen, die Mutter bei der Arbeit anrufen, um sich erklären zu lassen, wie denn der Rucksack zu öffnen sei („Ist ja ihrer, sie muss es ja wissen!"), hatte allerdings auch nichts, wo er seine nassen Sachen hätte verstauen können – wie Schüler C., der diese nach dem unvermeidlichen Sturz ins Planschbecken in seinen Rucksack stopfte, wo sie bis kurz vor der Abreise verblieben, um dann in klammem Zustand in die Reisetasche umgebettet zu werden, ganz unten hinein, versteht sich.

C.s Outfit für den Rest des Tages – gummierte Regenjacke auf bloßer Haut – hätte sich in der Folge gut geeignet. Aber leider wurde es bei der folgenden Busfahrt nicht ihm, sondern einem anderen Schüler schlecht. Und der hatte – mangels Tüte – nur sein T-Shirt, wohinein er Proviant und mittlerweile verspeisten Nachschub wieder von sich geben konnte. Gleich wurde es neun anderen Schülern auch schlecht, aber die konnten an sich halten, so dass Kollege B. im Schmetterlingsparadies Neuenmarkt nur ein T-Shirt auszuwaschen hatte. Die Besuche dort und im Dampflokmuseum verliefen ohne weitere Komplikationen, allenfalls die Schmetterlinge waren erleichtert, als alle Schülerinnen und Schüler wieder abgefahren waren. Abgefahren Richtung Kronach, wo alle im Einkaufszentrum auf dem Marienplatz abgeladen wurden, damit sie sich neu verproviantieren konnten, für die Nacht wahrscheinlich, denn eigentlich gab es ja noch Abendessen.

Im Schmetterlingsparadies

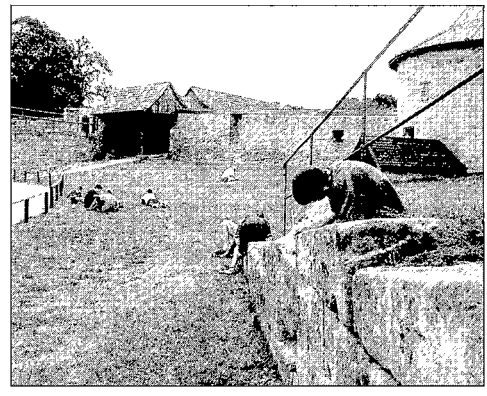
Zu diesem trafen sich alle im historischen Speisesaal der Jugendherberge. Fast alle. Statt Schülerin E. traf nur ein Anruf der Mutter ein, die – per Handy informiert – erklärte, dass ihr Töchterchen noch in der Stadt sei und den Weg zur Jugendherberge nicht mehr finde. Während wir noch beraten, wie wir sie nun wiederfinden sollten, geht die Tür auf und E. betritt den Saal. Niemand, den sie gefragt hatte, habe gewusst, wo die Burg sei, alle seien von auswärts gewesen.

Zur Entspannung nach all den Mühen soll es abends noch eine Wasserschlacht geben, aber vorher muss noch aufgeräumt werden. Aufräumen? Das ist was für Mädchen! Denken sich einige Jungen. Kommt, wir legen zusammen, jeder zahlt 50 Cent und wir lassen die Mädchen unser Zimmer aufräumen. Und die gehen bereitwilligst darauf ein, denn sie müssen sich das Geld für den Ersatzschlüssel erarbeiten, den sie erhalten – und mittlerweile wieder verloren haben. Das Original war ja schon von Anfang an verschwunden.

Die Wasserschlacht im Burggraben ist kurz. Einerseits, weil der Leiter des Kronach-Festivals uns bittet, die nebenan laufende Generalprobe von Faust II nicht zu stören und doch in den Burghof umzuziehen, andererseits, weil dort die nach den ordentlichen Regeln absolutistischer Kriegskunst geplante Schlacht in ein mittelalterliches Hauen und Stechen entartet, mit Wassergüssen aus dem dritten Stock statt zu ebener Erde geschleuderten wassergefüllten Luftballons. Und auch als die oberen Etagen wegen einsetzender Überflutung und bröckelndem Putz gesperrt werden, wogt das Chaos im Hofe weiter, bis alle Wasserflaschen über die Köpfe der Mitwirkenden geleert und alle patschnass sind und es Zeit wird aufzuräumen, d.h. die patschnassen Sachen in die Reisetaschen zu stopfen, ganz unten hin.

Vierter Tag: Altes Gelump

Heute muss wieder die Weiße Frau am Werk gewesen sein. Einige Schüler wachen mit clopapier-umwickelten Fußen auf, mit Zahncreme im



Zeichnen im Burggraben

Ohr und Spülmittel in der Trinkflasche. Ansonsten geht alles seinen geregelten Gang: Die einen Schüler suchen die ganze Stadt ab, um die Fragen des Stadtspiels beantworten zu können, die anderen suchen die Touristen-Information auf, um sich dort die Fragen lösen zu lassen. Nur eine Gruppe hat Pech, ihr wird das Fragenblatt von größeren Jungen einfach abgenommen.

Ein friedlicher Nachmittag in Burggalerie und beim Zeichnen in der Burg. Der beziehungsstress-geplagte Tutor freut sich auf sein abendliches Treffen mit den Hexen aus der klassischen Walpurgisnacht. Nach Preisverleihung an die Sieger/innen des Stadtspiels und andere Heroen im Burggewölbe die ultimative pädagogische Maßnahme: unbeaufsichtigtes Schreien im Burghof. Zuruck bleiben etwas erschöpfte Betreuer, die gleichwohl feststellen: Es ist ja heute noch gar nichts passiert, die leicht angebrochene Fensterscheibe wollen wir mal nicht rechnen.

Da, um 20:04 Uhr, stürmt eine aufgeregte Schülerschar das Burggewölbe: „Die Jungen in Zimmer 3 haben sich eingeschlossen und können die Tür nicht mehr aufkriegen." Wir auch nicht, trotz intensiver Versuche mit Taschenmesser, Schraubendreher und Zange einer anderen Burgbewohnerin. Bleibt nichts als den Herbergsvater zu rufen, der glücklicherweise seinen Abend in einer Kneipe in der Nähe verbringt. Er verspricht sofort zu kommen, sehr zur Freude des Schülers A. („Da kann ich ihm ja gleich meine Flasche zurückgeben und mein Pfand zurückbekommen."). Ihm wird bedeutet, dass das wohl nicht der richtige Zeitpunkt ist. Der liebeskranke Tutor wird beauftragt, Schüler A. wie auch die anderen herumwuselnden Schülerinnen und Schüler in Schach zu halten, damit der Herbergsvater ungenervt arbeiten kann. Keine Chance für die Walpurgishexen.

Abfahrt Kronach

Der Herbergsvater kommt und bringt gleich seinen Schlüsselkasten mit. Aber auch mit seinen hundertachtzig Schlüsseln kann er die Tür nicht öffnen. Da hilft nur eins. „Geht mal weg, Kinder." Ein Anlauf: Krach, die Tür ist auf. Der Herbergsvater begutachtet den Türrahmen. Es ist gar nicht so viel kaputt gegangen wie befürchtet. „Wenn wir den Schlüsseldienst geholt hätten, hätte der auch nichts anderes gemacht. Und das hätte noch 150 Euro gekostet. Altes Gelump." Die Jungen im Zimmer sitzen ruhig am Tisch und spielen Karten. „Wie konnte denn das geschehen mit dem Schlüssel? Warum habt ihr überhaupt abgeschlossen?" „Wir wollten Karten spielen und die Mädchen haben uns immer gestort. Da haben wir zugesperrt." Und die Mädchen? „Die Jungen haben sich eingesperrt, und da haben wir gegen die Tür getreten." „Wer ist wir?" „Eigentlich alle."

Den Rest des Abends verbringen wir auf der Treppe, um Katastrophentourismus vom zweiten in den dritten Stock zu verhindern: Alle wollen die aufgebrochene Tür sehen. Langsam wird es wirklich ruhiger, bis kurz vor Mitternacht zwölf Jungen mit dem Schrei „Es brennt!" auf der Treppe stehen. Tatsächlich: Rauchschwaden und gelb-rotes Licht am Rande der Burg! Faust II: Klassische Walpurgisnacht!

Fazit

Es ist doch gar nichts passiert!

1. Wir saßen nur in einem brennenden Zug, und nicht in einem brennenden Flugzeug.
2. Der Blitz hat nicht die Gruppe getroffen, sondern nur die Bushaltestelle am Marienplatz.
3. Die Ziegel haben niemanden erschlagen, sondern sind nur auf dem Burghof zerschellt.
4. Die Gruppe ist von Salmonellen und SARS verschont geblieben und nur an SMS erkrankt.
5. Den Schülerinnen und Schülern ist es nicht gelungen, die Burg wesentlich zu schädigen.
6. Das streitende Tutorenpärchen hat sich nicht von der Burgmauer gestürzt (eine in Kronach gängige Praxis).
7. Die übermüdeten Lehrkräfte sind jeden Morgen in ihrem Bett aufgewacht und nicht auf der Treppe oder der Parkbank vor dem Tore.
8. Der Herbergsvater hat die Burg nach 19 Uhr verlassen und auch sonst alles leicht genommen.
9. Die Weiße Frau hat niemanden geholt.

Also: Ein wirklich schönes Schullandheim!

Dr. Hans-Martin Dederding

Von den Brombeerjahren und dem sanften Abschied

Ein Rückblick

Um das letzte Seminar meines Berufslebens wissend hatten die Fachschaftsberater/innen in der Jahresplanung dem Thema zugestimmt: „Liebe, Lust und Leid und was es sonst noch so zu sagen gibt beim Abschied". Es trafen sich um Innovation bemühte ungarische Deutschlehrkräfte und unsere pädagogischen Stützen aus dem Gastlehrerprogramm in Siófok am Plattensee mit mir, dem gewohnheitsmäßigen Organisator. Ein strukturell ganz normales dreitägiges Seminar: Fünf Kleingruppen, materialmäßig ausgestattet von Fachschaftsberater/innen. Immer wieder das Überraschungselement „Was macht die ungarisch-deutsch zusammengewürfelte Gruppe daraus?". – Und eins war klar, es würden auch diese Gruppenergebnisse zu einer Handreichung von ausgewählten Materialien, Unterrichtsreihen und Arbeitsblättern zusammengefasst, dienbar dem Lehrer, der sich im Deutschunterricht mit kleinen literarischen Formen abgeben will und der dem Thema Liebe etwas abgewinnen kann, weil seine Schüler sowieso diesem Thema etwas abgewinnen.

Sentimentalität: „Ich darf Sie herzlich zu unserem letzten gemeinsamen Seminar begrüßen ..."? Ganz sicher auch, aber es umfing uns die ständig wiederkehrende Erfahrung von Herzlichkeit auf diesen gemeinsamen Seminaren ungarischer Deutschlehrer und Gastlehrer, von vorsichtigem Aufeinandereingehen zunächst, dann von respektvollem Umgehen miteinander im Gruppengeschehen. Bei den Deutschen fern jedes missionarischen Hintergedankens, der bei den selbstbewusst literarisch versierten Ungarn sowieso höflich abgetan worden wäre. Ich habe mal mit drei Ungarinnen zusammen in einer Gruppe „Biedermann und die Brandstifter" didaktisiert, die drei Ungarinnen, aus entlegenen Komitaten angereist, kannten sich vorher noch nicht, mich kannten alle drei, sie meinten, sie würden die Sache mal ungarisch angehen, ich solle sie jedoch tunlichst beraten. Es kam etwas sehr Schülerorientiertes dabei raus. Ich protokollierte schließlich, was mir die ungarischen Kolleginnen diktierten. Bei der visuellen Gestaltung der Präsentation unseres Gruppenergebnisses erkannte man neidlos an, dass ich mal ein Jahr lang Kunst studiert hatte.

Brombeerjahre in Ungarn.

In den Erdbeerjahren hatte ich als junger Schulleiter in Bolivien die Deutsche Schule in Oruro dichtmachen müssen, zumindest aus der Forderung nehmen müssen, „aber stören Sie das gute Verhältnis Boliviens zur Bundesrepublik nicht!" hatte der deutsche Botschafter mir zugeraunt, und dabei wollte er die Schule dem Staat schenken, um sie bloß schnell los zu werden und damit der bolivianische Staat sich freute. Dem widerstanden wir und gründeten eine Lehrer-Eltern-Kooperative, die heute noch stolz auf ihr privates Colegio Alemán ist und zwischendurch von der ZfA einen Bundesprogrammlehrer erhielt.

Die Kirschenjahre in Perú: Die Sprachdiplomergebnisse im DSD I lagen bei 4,3%, als ich die Deutsche Schule in Arequipa übernahm. Wolfgang Baier und ich brachten sie in drei Jahren auf 60% DSD II Ergebnisse, höher als an der Deutschen Schule Bogotá, wo Wolfgang Baier jetzt Schulleiter ist und mit der damaligen kolumbianischen Niederlage heute noch schwer hadern wird. Sicher denkt er aber wie ich oft an unsere Aufholjagd mit Störmanovern durch die entrüstete Elternschaft, deren Kinder mit Eintritt in den Kindergarten den Gymnasialabschluss garantiert sahen, den wir durch Schwellenprüfungen verunsicherten.

Die Himbeerjahre in Rumänien, wo man nach der Revolution alte Auslandsschulhasen als Fachberater, besser gesagt als Entertainer, mit einem pädagogischen Köfferchen hinschickte. Mir sagte man, ich solle die Siebenbürger Sachsen in ihrer Heimat festhalten mit einem stabilisierten deutschsprachigen Schulwesen. Aber es waren kaum noch Siebenbürger Sachsen da, sie waren längst ins gelobte Land ausgesiedelt, als ich in Hermannstadt 1991 meine Zelte aufschlug. Stabilisiert haben wir das deutschsprachige Schulwesen trotzdem, aber das wird zu 99% von rumänischen Kindern getragen.

Dann die Brombeerjahre in Ungarn, die Kollegen Bubner, Sölch und Proksch hatten das Terrain bereitet, auf dem Hans-Rüdiger Bambey und ich in einer glücklichen Funktionenteilung ab 1996 ackerten; Hans-Rüdiger Bambey übernahm vorwiegend die Koordination, ich neben anderem die Lehrerfortbildung, noch nicht ahnend, dass das Goethe-Institut uns diese nun

„PV" genannte Tätigkeit streitig machen würde. Also, nicht die Goethe-Kollegen vor Ort, mit denen arbeiteten wir bestens zusammen. Und ich habe es nie verstanden, dass Lehrerfortbildung nun plötzlich nichts mehr mit schulischer Arbeit im Ausland zu tun haben sollte. BLASCHA-Mitglieder sagten mir, sie verstünden es auch nicht. Also, wir haben uns gehorsam auf das Fortbildungsgeschehen in der DSD-Vorbereitung beschränkt, eigentlich nicht beschränkt, wir haben es – offiziell gewünscht – aufblühen lassen, und das Thema „Liebe, Lust ..." hat ja nun sehr viel mit dem DSD zu tun.

Ich sage es ohne Pathos: Glückliche Jahre in Ungarn, die glücklicherweise nahtlos in die Pension übergingen. Glücklich deswegen, weil mein Berufsleben ohnehin vom Auslandsschuldienst bestimmt war, aber in der Tätigkeit als Fachberater, in der gebenden, nie fordernden Tätigkeit, erst seine pädagogische und menschliche Erfüllung gefunden hat. Als Fachberater ist man in der äußerst angenehmen Situation, nicht anweisen zu müssen wie ein Schulleiter, in mobiler Dienstreiseverfassung jederzeit vor Ort zu sein, wenn Not oder auch Festlichkeit am Mann ist (Botschaftsangehörige haben nie verstanden, dass deutsche Beamte durchs Land reisen, ohne sich vor jeder einzelnen Reise eine Erlaubnis vom Vorgesetzten zu holen. Nun denn, Köln liegt weit hinterm Horizont und gibt uns deshalb zu Beginn des Jahres eine Art Pauschalreiseerlaubnis. Übrigens habe ich oft reisegehemmte Botschaftsangehörige auf meinen Dienstreisen mitgenommen). Was die Arbeit persönlich so befriedigend machte, war das vorbehaltlose Vertrauen der ZfA, Fachberater in die Welt zu schicken, Kontrolle war ohnehin kaum möglich. Das hat uns zu sehr kreativem und situationsbezogen effektivem Arbeiten beflügelt, nicht gerade rund um die Uhr, aber ohne ein 38 Wochenstunden-Denken. Ich habe allerdings den Eindruck, dass in Zukunft die Mobilität der Fachberater sehr stark reduziert sein wird durch 6 Stunden Alibiunterricht schulischer Arbeit im Ausland an irgendeinem Gymnasium des Sitzlandes, zumal damit auch das Prinzip: „Kontrolle ist besser" sich einschleicht und der Charme der autonomen Pionierzeit verloren geht.

Im letzten Seminar meines Berufslebens – als sei es ein Spiegelbild vergangener vier Jahre Seminararbeit – präsentierte eine Gruppe mittelalterliche Liebeslyrik, ein Minnesänger dudelte einerseits moralisch aufrecht, andererseits moralisch bedenklich Damen verschiedener Gesellschaftsschichten an, eine ungarische Kollegin übernahm den Part der Nachtigall mit „Tandaradei". Eine andere Gruppe suchte in deutschsprachiger Popmusik nach Liebe und Leid. Lust ließ man etwas außen vor. Die dritte Gruppe besorgte sich Herzschmerz in Lore-Heftchen, die von ungarischen Schülerinnen bestimmter Altersklassen heiß geliebt werden. Die vierte Gruppe peppte das Märchen vom König Drosselbart mit Volksliedern und deutschem Sangesgut wie „Marmor, Stein und Eisen bricht ..." auf. In meiner Gruppe surften wir in Jahrhunderten deutschsprachiger Liebeslyrik von Hölty bis Fried und flochten einen bunten Strauß von Liebessehnsucht bis Liebesabschied. Letztes Heine'sches Statement: „Das alles, meine Süße, ist mir schon einmal geschehn."

Wir haben uns herzlich gefreut über all das Schöne, und ich empfand es als besonders schön, aus meinem Berufsleben mit Lyrischem, Sanglichem, Spielerischem und Tänzerischem zu scheiden, weil mir dies in all dem Pragmatischen des Schulbetriebs immer Inseln des Wohlbefindens waren. Und diese Inseln habe ich besonders im Auslandsschulwesen gefunden zusammen mit Bolivianern, Peruanern, Rumänen, Ungarn und allen möglichen entsandten, vermittelten, versprengten Gastlehrern deutscher, englischer und französischer Zunge.

Leute, das war's. Wir haben dann noch zusammen trockenen ungarischen Sekt getrunken. Und jetzt erfreue ich mich der Asternjahre als Pensionär.

Heinz Weischer

Die tägliche Unterrichtsrealität Deutsch als Fremdsprache

Rainer E. Wicke: Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag, Ismaning 2004, 207 S., ISBN 3-19-001751-4, € 19,90

Viele DaF-KollegInnen aus aller Welt haben Wickes DaF-Lehrerbildungsveranstaltungen in guter Erinnerung, andere haben ihn schätzen gelernt als Planer und Koordinator der Zentralstelle in Köln. Dass er nicht nur ein exzellenter Fortbilder und gewissenhafter Koordinator ist, sondern auch ein Vollblutdidaktiker und Lehrer mit Leib und Seele, der nicht nur guten Unterricht machen kann, sondern darüber hinaus auch willens ist von den SchülerInnen im Unterricht sprachlich, kulturell und fachlich zu lernen, zeigt sein neues Buch. Denn ohne längere Praxiserfahrung ohne die tägliche Schulerfahrung wäre ihm nicht dieser große Wurf gelungen ... es ist ein Buch von einem routinierten Schulpraktiker für routinierte Schulpraktikerinnen und solche, die es werden wollen.

Im Mittelpunkt seiner Überlegungen sowie aller seiner Tipps, Hinweise und Unterrichtsanregungen stehen die SchülerInnensubjekte – „aktive SchülerInnen lernen leichter" ist die schlichte aber einleuchtende Begründung für Wickes lerntheoretischen Ansatz, mit dem er in diesem Buch die LeserInnen infizieren will. Das fällt ihm als Kenner der Schularbeit nicht schwer, denn die Fülle der Beispiele, die er den LeserInnen offeriert, sind keine Kopfgeburten, sondern das Ergebnis gründlicher Vorüberlegungen und solider Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, angereichert mit Einfallsreichtum und kreativen Ideen – hinzu kommt Wickes ausgepragtes Gespür für didaktisch fruchtbare Unterrichtsthemen.

Mal abgesehen von den ersten 20 Seiten, auf denen er 15 Prinzipien eines aktiven und kreativen Unterrichts schlüssig darlegt, 10 Antworten gibt auf die Frage „Wie motiviere ich meine SchülerInnen und mich?" sowie die drei Ebenen des Motivationserhalts expliziert, ist dieses Buch ein Praxisbuch, prall angefüllt mit Projektideen und Unterrichtsvorschlägen, welche die LeserInnen da abholen, wo sie gerade stehen. Wickes Praxisbeschreibungen knüpfen an die tägliche Unterrichtsrealität der DaF-LehrerInnen an, er zeigt nachvollziehbare Wege auf, die beschritten werden können in Richtung einer Anreicherung des DaF-Unterrichts mit Handlungs- und Projektelementen mit dem Ziel der SchülerInnenaktivierung und einer damit verbundenen Optimierung des Sprachlernprozesses. Dabei verfolgt er das Prinzip vom Einfachen zum Schweren, er lässt seinen LeserInnen Zeit auf dem Weg zur SchülerInnenaktivierung, indem er methodische Möglichkeiten anbietet, den DaF-Unterricht über das Lehrwerk hinaus zu erweitern und mit authentischen Kommunikationsanlässen das Erlernen der deutschen Sprache lustvoll zu gestalten und zu optimieren. Jede LeserIn kann erleichtert aufatmen und sagen „Ja, ich arbeite ja auch schon im Sinne eines schülerorientierten Unterrichts ... also jetzt will ich mich noch mehr in diese Richtung entwickeln!" . das Buch macht kein schlechtes Gewissen, sondern es motiviert.

Dem eher grundsätzlich gehaltenen ersten Kapitel folgt die Abhandlung von „Knackpunkten" bzw. basalen Elementen des Sprachlernprozesses Vokabelarbeit, Strukturierung mündlicher und schriftlicher Beiträge sowie die Beantwortung der Frage: „Wie bringe ich die SchülerInnen zum Sprechen?"

Die Anregungen zu den eher trockenen und mühsamen Bereichen des Unterrichts sind vielfältig und einfach – jede LehrerIn kann sie justament am nächsten Tag ausprobieren – so soll ein Praxishandbuch konzipiert sein und wirken, denn auf diese Weise entsteht Lust zum Weiterlesen und zum weiteren Ausprobieren.

Zum Ausprobieren und zum Experimentieren wird in den folgenden Kapiteln animiert und zwar durch einen bunten Strauß von Handlungs- und Projektangeboten, die sprachlich einfach formuliert sind und mit Bildern, Übersichten, Arbeitsblättern dargeboten werden, so dass der LeserIn eigentlich gar nichts anderes übrig bleibt, als die offerierten Angebote mit der eigenen Praxis zu verweben. Und Wicke hat Anregungen und Tipps zum kreativen und aktiven Lehren und Lernen für jedes Niveau und für jeden Anspruch. Er thematisiert alle wichtigen Bereiche des Fremdsprachenlernens.

Bei der kreativen Textarbeit geht es z. B. um Gedichtproduktionen anlässlich eines „Konzertbesuches", um die „geliebte Speckmaus" und andere Kosenamen bei der Untersuchung von deutschen Zeitungsanzeigen sowie sich daran anschließende eigene Schreibversuche, es geht um Bilder und Fotos als Schreibanlass. Am Ende des Kapitels gibt es für die kreative Textarbeit darüber hinaus noch einen Handlungsbaukasten, mit dessen Hilfe LehrerInnen und SchülerInnen „Hand an die Texte legen" können.

Im Kapitel Literaturunterricht folgen nach einer knappen Einführung in den projektorientierten Ansatz der Literaturinterpretation Praxisbeispiele. Es wird das Literaturprojekt „Rucksackbücherei" vorgestellt, bei welchem sich die SchülerInnen allein oder in Kleingruppen aus einem Rucksack voller Jugendliteratur „ihr" Buch wählen, es lesen, „ihre" Interpretation in Form von Hörspielen, Videofilmen, Liedern, Experimenten, Web-Seiten erstellen und der DaF-Lerngruppe einer anderen Schule in einer anderen Stadt oder sogar in einem anderen Land vorstellen. Es folgen weitere Praxisbeispiele produktions- und projektorientierter Literaturbearbeitung, z. B. die Anfertigung eines Lesetagebuches, Stationenlernen anhand von Märchen sowie schülerInnenzentrierte Bearbeitung der Ganzschrift „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl" von Judith Kerr. Sehr deutlich werden hier die Vorteile des Perspektivenwechsels, die Geschehnisse aus der Sicht einer unbeteiligten Person, eines Tieres oder Gegenstandes zu schildern, aufgezeigt. Ein von SchülerInnen erarbeiteter und im Buch abgedruckter Comic zeigt, dass die SchülerInnen zu besonders kreativen Ergebnissen kommen, wenn sie sich von einem Text angesprochen fühlen und die Freiheit zu interpretatorischer Gestaltung haben. Die Darstellung der selbständigen Bearbeitung Jakob Arjounis Kriminalroman „Happy Birthday, Türke!" mit Hilfe eines vorgeschlagenen Kataloges an Impulsen, Aufgaben, Übungen und Verstehenshilfen sowie die exemplarische Beschreibung kreativer Gedichtbehandlung runden den umfangreichen Literaturteil ab.

Es folgen Kapitel mit Beispielen, wie Kunstbilder für den DaF-Unterricht fruchtbar gemacht werden, mit der ausführlichen Darstellung des Lernzirkels als Anleitung zum autonomen Lernen sowie mit aus-

fuhrlichen Hinweisen, wie man projektorientiertes Lernen z. B. durch die Bearbeitung von Ich-Buchern oder durch Einsatz des Posters „Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt" am besten beginnt.

Es schließen sich Miniprojekte (Mitmach-Bücher, Einkaufen im Ausland) an sowie Tipps und Hinweise, wie Großprojekte geplant und durchgefuhrt werden können und was alles dabei hilfreich ist Eindrucksvoll die Beschreibung, wie simple Kassenbons sich als aussagekraftige Informationstrager in der DaF-Unterrichtsarbeit erweisen konnen.

Es ware kein Wicke-Buch, wenn nicht auch umfangreichere Projekte vorgestellt wurden, z B. die „Fenster von Brno", die vom Autor fotografiert und als Fotocollage Ausgangspunkt eines Schreib-Mal-Foto-Projektes waren und dessen kreative SchulerInnenarbeiten eine ganze Ausstellung fullten.

Oder das Projekt „Deutsch um die Ecke", bei welchem die SchülerInnen historische Spuren deutscher Kultur in Brno verfolgten und am die Ergebnisse in einer Radiosendung der Deutschen Welle veröffentlichten.

Das Buch endet mit der Beschreibung eines Großprojektes, das Wicke, wie auch die meisten seiner anderen Unterrichtsbeispiele in diesem Buch, wahrend seiner unterrichtspraktischen Tatigkeit in der Tschechischen Republik in Brno zum Thema „Napoleon" durchgeführt hat und welches eindrucksvoll demonstriert, dass nicht immer ein Text, sondern z. B. auch Bilder oder Reliefportraits Ausgangspunkte eines Unterrichtsprojektes sein konnen, bei welchem Charakterisierungen und Rollenbiografien entstehen, das zu Internetrecherchen anregt, das sich wie von selbst auf Napoleon und seine Zeit in Brno ausdehnt, das in Heimatgeschichtsforschung mündet und an dessen Ende die Ergebnisse in freien Textproduktionen prasentiert werden.

Gunstige und die SchülerInnen motivierende Voraussetzung für das Gelingen war – und hier sich einmal wieder das didaktische Gespur Wickes –, dass der von ihm gewählte historische Initialimpuls „Napoleon" bis heute in der Lebensumgebung der SchulerInnen seinen Platz hat . . die Schlacht von Austerlitz fand nur wenige Kilometer von Brno entfernt statt.

Das Handbuch fur kreativen projektorientierten Unterricht – das durchaus als Steinbruch benutzt werden und nicht von der ersten bis zur letzten Seite durchgelesen werden muss – ist ein Muss fur jede DaF-KollegIn – selbstverstandlich profitieren von in der selben Weise LehrerInnen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Manfred Huth

Erkenne dich selbst

Verbeek, Bernhard: Die Wurzeln der Kriege, Zur Evolution ethnischer und religiöser Konflikte. Hirzel-Verlag, Stuttgart 2004, ISBN 3-7776-1266-9, € 22,–

In der Menschheitsgeschichte folgt, nach Erholungsphasen, Krieg auf Krieg, sie endet in Bestialitat (Grillparzer) unter Gleichen, von denen regiert, die noch gleicher sind (Orwell). Kann man diese Holle verhindern? Woran liegt das eigentlich? Laut Verbeek ist der Mensch gepragt durch seine Evolution, und zwar in allen Fragen, sei es Glaube, Nation, Rasse, Kultur usw. In allem findet diese partielle Verabschiedung des Verstandes (S. 11) statt Jede Gruppe hat ihre Standards, auch Vorurteile genannt, etwa so: die Spanier eroberten bose, die Englander nicht ganz so bose, die arabischen Eroberer waren lieb, auch wenn tuchtig geplündert wurde. Die Osmanen haben einen teils guten Ruf, nicht der türkisch-mongolische Eroberer Timur, usw.

Irgendwie kann man sich das alles selbst sagen; das liegt auch daran, dass Verbeek nicht im Fachjargon schreibt, sondern sich rundum verstandlich ausdruckt. Dass es z. B. nicht um Arterhaltung geht, sondern die Reproduktion eigener Gene, ist fast ein Allgemeinplatz und in Fach- und Nichtfachliteratur allenthalben zu finden (S. 42).

Das Resultat dieses hervorragenden, einleuchtenden und jedes Vorurteil durch seine Gultigkeit ad absurdum fuhrenden Buches ist ernuchternd. Was hilft? Nur das alte „Erkenne dich selbst" Wir sind eingebunden in den Ablauf des Evolution, unsere Außerungen stammen daher, und das ist es eben.

Man sollte es nicht besprechen, sondern sich um die eigenen Ohren schlagen.

Der Verfasser ist Professor für Zoologie und Biologie in Dortmund und Bochum Schwerpunkt: verhaltensbiologische Analyse der Gesellschaft

Ein Buch fur alle, vor allem die, die Macht ausüben. Naturlich enthält es Literaturverzeichnis, Anmerkungen und Register.

Manfred Sauer

Schmidt Schnauze?

Soell, Hartmut: Helmut Schmidt, Vernunft und Leidenschaft. Deutsche Verlagsanstalt, München 2003, 863 S., ISBN 3-421-05352-9, € 39,90

Rechtzeitig zum 85 Geburtstag von Helmut Schmidt erschien der erste Teil der insgesamt wohl 2000 Seiten umfassenden Biographie des fünften Bundeskanzlers der Bundesrepublik: Hartmut Soell, Helmut Schmidt. Vernunft und Leidenschaft. München 2003. 958 Seiten. Der Biograph, oder besser wohl gesagt Chronist, die Frankfurter Allgemeine Zeitung spricht gar vom „Protokollanten", ist keine Geringerer als Hartmut Soell, Professor fur Neuere Geschichte in Heidelberg und mehrere Jahre Mitarbeiter des damaligen SPD-Fraktionsvorsitzenden Helmut Schmidt. Von 1980 bis 1994 war Soell selbst SPD-MdB und veröffentlichte u. a. Arbeiten zu Herbert Wehner und Fritz Erler. Soell hatte Einsicht in das gesamte Hel-

mut-Schmidt-Archiv, das sich im Hamburger Haus des Altkanzlers befindet Zahlreiche Gespräche wurden mit „Schmidt-Schnauze", so sein legendärer Spitzname, von Soell geführt. Der Chronist hatte sogar Einsicht in Taschenkalender und ins Archiv der Sozialen Demokratie der SPD und vieles mehr. Um so erstaunlicher mutete es dabei an, wenn ein Historiker keinerlei Anmerkungen zur Quellenkritik, ja nicht mal einen Quellenüberblick bietet, nur eine Kurzbibliographie findet sich im Anhang. Um es kurz zu machen. Mehr Distanz hatte der Biographie gut getan.

Dabei ist der Gegenstand, besser die Person Helmut Schmidt, durchaus faszinierend· „Die Nachwelt wird sich noch wundern, was dieser Bundeskanzler alles gedacht hat." Diese typische, weil arrogante Selbstcharakterisierung vermag die Biographie Schmidt-Schnauzes durchaus illustrieren.

In seinen jungen Jahren wollte Helmut Waldemar Schmidt, Jahrgang 1918, zunächst nichts mit Politik zu tun haben Geprägt wurde er, wie Hartmut Soell eindrucksvoll und detailliert belegt, von der reformpädagogisch ausgerichteten Lichtwarkschule in Hamburg. Einerseits aufstiegsorientiert, andererseits den eigenen Wurzeln verhaftet, implementiert sich ein Zwiespalt in Helmut Schmidt, der sich ein Leben lang fortsetzen wird. Was kann ich in schwierigen Zeiten werden?

Die Stationen der steilen Karriere des späteren Bundeskanzlers sind allgemein bekannt und werden in der Biographie detailliert beschrieben: seit 1952 Verkehrsdezernent in Hamburg, 61–65 Innensenator – ebenfalls in Hamburg – und „Retter aus der Not der Flutkatastrophe 1962", während der Großen Koalition aus CDU/CSU und SPD ab 1967 Fraktionsvorsitzender der SPD im Deutschen Bundestag, ab 1969 Verteidigungsminister, 1972 kurzzeitig „Superminister" für Wirtschaft und Finanzen, ab 1974 Bundeskanzler – bis 1982. Aber der erste Teil der Biographie reicht zunächst nur bis 1969.

Woher kommt aber nur der durchaus achtungsvolle Spitzname: Schmidt-Schnauze? Dies scheint dem vorzugsweise am späteren Staatsmann Schmidt orientierten Biographen Soell eher peinlich zu sein. Fast verschämt und nur so nebenbei berichtet Soell von Schmidts Kampagnen in der Auseinandersetzung um die mögliche atomare Bewaffnung der neu gegründeten Bundeswehr. Schmidt war einer der entschiedensten Propagandisten der Aktionen „Kampf gegen den Atomtod". Ähnlich verhält es sich mit Schmidts frühem Plädoyer für Sozialisierungen im Bereich von Kohle und Stahl. Hier schreibt Soell seine Biographie vom geläuterten Alt-Bundeskanzler her, dimmt phasenweise die historische Kontroversität ins Nebulose.

Schade! Sicher war Schmidt auch derjenige, der Wehrübungen in der Bundeswehr als ersten SPD-MdB abhielt. Aber es gab immer zwei Seiten. Denn gerade an der Widersprüchlichkeit eines politischen Urgesteins wie Helmut Schmidt, an seiner Kampfbereitschaft, an seinen Visionen konnte man ihn als einen der bedeutendsten Bundeskanzler schätzen lernen. Schmidt lag es nie, sich nur am nächsten Wahltag zu orientieren. Hier unterschied er sich – trotz aller Arroganz –, wohltuend von heutigen Durchschnittspolitikern.

Wir dürfen gespannt sein, wie Hartmut Soell den zweiten Teil der Biographie meistern wird: Kenntnisreich und akribisch wird die Darstellung auf jeden Fall sein Langatmige Resumées seiner Schriften behindern allerdings die Lesbarkeit. Den Leser interessiert nämlich brennend die Frage, wer war dieser Helmut Schmidt – durchaus auch persönlich –, der letztlich so standhaft gegen den deutschen Terrorismus bestehen konnte und der den Grundstein für den Aufbau des Europäischen Währungssystems legte? Und warum musste er schließlich u.a am Nato-Doppelbeschluss – oder nur aus mangelnder Solidarität mit seiner eigenen Partei – scheitern?

Langatmige Schilderungen von Parteitags- und Fraktionsbeschlüssen in seiner Funktion als Fraktionsvorsitzender helfen da nur ansatzweise weiter. Hartmut Soell verwendet allein 300 Seiten für die Phase Schmidt als Fraktionsvorsitzender der SPD in der Großen Koalition. Und die private Diskretion, die dann auch wieder nicht durchgängig stattfindet, lässt uns diesen bedeutenden Mann nur hölzern vor Augen führen. Der Cola trinkende Menthol-Kettenraucher Helmut Schmidt, der früh einen Herzschrittmacher benötigte, wird uns so nie richtig lebendig. Leistungen kosten eben ihren Preis. Dabei hätte er es doch so verdient, dieser denkende Bundeskanzler mit Weitsicht.

Jürgen Kalb

Zwischen Ergebenheit und Eigenmächtigkeit

Siebs, Benno-Eide: Die Außenpolitik der DDR 1976–1989, Strategien und Grenzen. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1999, 461 S., ISBN 3-506-77510-3, € 68,–

Die vorliegende Promotionsarbeit hat zwar die Außenpolitik der DDR zum Thema, aber hinter ihr verbirgt sich das Scheitern einer gesamtgesellschaftlichen Strategie, der Untergang einer durchaus nicht immer verlogenen Ideologie. Das Buch weist an vielen Stellen Züge einer „Detektivgeschichte" auf: es ist spannend und aufregend, immer wieder fragt sich die Leserin/der Leser: „Wie geht es denn jetzt weiter?" Auch wenn sie/er über die Details der deutschen Gegenwartsgeschichte schon längst Bescheid weiß.

Bei wem das nicht oder in geringerem Maß der Fall ist, die/der wird auf anspruchsvoll-fesselnde Art und Weise unterhalten und informiert. Nirgendwo aber überzogen trocken-wissenschaftlich belehrt. Der „vollkommen ahnungslose" Leser, den es realiter ja noch nicht gibt, würde sich nicht der Frage gegenüber sehen, ob, sondern wann denn nun endlich die DDR kollabiert. Das schmerzt irgendwo auch, weil wir wissen, dass der inzwischen erfolgte Versuch des Aufbaus Ost zu einem Absturz West führt.

Eine ganz andere Frage stellt sich am Ende dieser Besprechung, denn jede Epoche und jede Generation erlebt Geschichte aus einem anderen Blickwinkel.

Was bedeuten der Leserschaft von heute z. B. Begriffe und Sätze wie: Hallstein-Doktrin, Breschnew-Doktrin, NATO-Doppelbeschluss, Glasnost, Perestroika, Uskorenije, Solidarność, KSZE? Antiimperialistische Solidarität, deutsch-deutsche Beziehungen, Neue Ostpolitik, Grundlagenvertrag, friedliche Koexistenz, Warschauer Pakt?

Die Mauer wurde vom Osten her zum Einsturz gebracht.

Die Beharrungskatastrophe Kohl wollte sich eigentlich besaufen.

Das Parkett knarrte in bester Politbüromanier staatstragend.?

Auch wenn die DDR in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts beachtliche außenpolitische Erfolge vorzuweisen hatte und in der internationalen Staatenwelt vielfach als gleichwertiger Partner galt, so konnte das sozialistische Paradekind „Außenpolitik" den Zusammenbruch des Staatswesens nicht verhindern. Wir alle wissen das.

Trotz der Tatsache, dass Innen- und Außenpolitik der DDR eine unlösliche Einheit darstellten und stets als Ganzes realisiert wurden, war doch immer auch die außenpolitische Abhängigkeit von der Führungsmacht Sowjetunion deutlich wahrnehmbar.

Ursprünglich gestaltete sich die Außenpolitik der DDR bis zum Abschluss des Grundlagenvertrags 1972 eigentlich als Deutschlandpolitik: die Hallstein-Doktrin, die Nicht-Anerkennungsstrategie der Bundesrepublik, musste überwunden werden. Die Neue Ostpolitik Willy Brandts befreite die DDR außenpolitisch, gefährdete sie jedoch höchst brisant innenpolitisch.

Aber die internationale Isolierung war bis 1976 überwunden, man hatte diplomatische Beziehungen zu den USA geknüpft und die KSZE-Schlussakte in Helsinki mit unterschrieben, man war in der UNO

Der Autor zeichnet in seinem Buch eindrucksvoll die Entwicklung der DDR-Außenpolitik im Gefolge der SED-Parteitage 1976, 1981 und 1986 nach Das sind die IX., X. und XI. Parteitage bis hin zum Jahr 1989 – und das ist auch im Wesentlichen die Zeit des Generalsekretärs Erich Honecker, der 1971 an die Macht kam. Sind das am Ende doch 18 jämmerliche Jahre im Vergleich zu den 18 am Ende grandiosen Jahren des bundesrepublikanischen Außenministers Hans-Dietrich Genscher?

Siebs geht es primär nicht um die Beschreibung zeitgeschichtlicher Abläufe, sondern um die außenpolitischen Konzeptionen, Ziele und Interessen der DDR. Im Vordergrund stehen die Beziehungen zur Sowjetunion, zur Bundesrepublik Deutschland und zu den Entwicklungsländern, auch im Hinblick auf außenwirtschaftliche Interessen.

Die osteuropäischen Bündnispartner, Westeuropa, die USA sowie die Volksrepublik China spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Die drei Schwerpunktbereiche vertreten somit die gesamte Außenpolitik der DDR im Sinne der marxistisch-leninistischen Theorie. sozialistischer Internationalismus, friedliche Koexistenz und antiimperialistische Solidarität. Siebs geht davon aus, dass sich die außenpolitischen Absichten der DDR-Führung den Bedingungen der internationalen Umwelt anpassten.

Der Verfasser stützt seine Arbeit und ihre Ergebnisse auf das Studium von Archivalien verschiedener Herkunft. Sie müssen leider teilweise als lückenhaft eingestuft werden. Um eine größtmögliche Authentizität zu erreichen, wurden Interviews mit Zeitzeugen geführt, die bei außenpolitischen Entscheidungen der DDR in hervorgehobener Funktion tätig waren und nun ihr Insiderwissen bereit stellten.

Die Sowjetunion hatte bereits von Ulbricht die bereitwillige Unterordnung unter ihre außenpolitischen Interessen verlangt und erhalten Honecker führte das Engagement der DDR mit schrittweise eigenen Zielen als eine „Strategie der ergebenen Außenpolitik" fort. Ein innovatives Programm war deshalb zunächst nicht erkennbar. Auch in der Innen- und Wirtschaftspolitik befolgte der neue SED-Chef nach dem VIII Parteitag die Vorgaben der KPdSU und ihres XXIV Parteitages, der zwei Monate vorher stattgefunden hatte. Das war 1971.

Dennoch wuchs allmählich das internationale Ansehen der DDR Die im Lauf der Jahre erzielten außenpolitischen Erfolge waren auch ein Gewinn an Legitimation in der eigenen Bevölkerung. Das war der Partei sehr wichtig. Die Herrschaft der SED war auf innere Stabilität angewiesen, als sie sich nach außen öffnete. Die Bürger sollten sich mit ihrer „sozialistischen Nation DDR" identifizieren. Sie wussten nichts von den wachsenden ökonomischen Problemen ihres Staates. Die wurden erst einmal durch den Ausbau des innerdeutschen Handels verdeckt.

Die Sowjets hegten stets großen Argwohn gegen die Verbreitung westlichen Gedankenguts Misstrauisch schauten sie in Richtung DDR und ihre Annäherung an den Westen, besonders an die Bundesrepublik Deshalb wies Gromyko Honecker und sein Politbüro in harschem Ton an, sich außenpolitisch weiterhin nach den sowjetischen Befehlen zu richten. Das war 1975, in dem Jahr, in dem die DDR mit der Sowjetunion einen Freundschafts- und Beistandsvertrag abschloss: „gute alte Zeiten", als die Sowjets noch streng über ihre Satelliten wachten.

Beistand, Freundschaft, Ergebenheit und Eigenmächtigkeit – wie ließ sich das miteinander vereinbaren?

Zu Hause hob die DDR-Propaganda immer wieder die internationale Respektierung des eigenen Landes hervor Der Generalsekretär und Staatsratsvorsitzende Erich Honecker reiste zu offiziellen Besuchen in ferne Länder. Die Staatsbesuche in Afrika wurden Höhepunkt und zugleich Wendepunkt in der Dritte-Welt-Politik. Wendepunkt insofern, als sich einer der vier Strategiepunkte dieser Politik zum katastrophalen Nachteil der DDR entwickelte: „die Festigung der Außenhandels- und Außenwirtschaftsbeziehungen auf der Basis des gegenseitigen Vorteils". Das betraf Entwicklungsländer in Afrika, Asien und Lateinamerika. Die konnten ganz einfach ihre Schulden nicht bezahlen, so dass Maschinen, Anlagen und Ausrüstungen auf Kredit geliefert werden mussten. Ende der 70-er Jahre steuerte die DDR auf einen Staatsbankrott zu. Um ihn abzuwenden, musste die Dritte-Welt-Politik ökonomisiert werden Das brachte dem Arbeiter- und Bauernstaat den Vorwurf des Neokolonialismus ein.

Etwa zwanzig Entwicklungsländer orientierten sich am Sozialismus, und nun musste die gemeinsame Kampfpolitik gegen Imperialismus und Kapitalismus wirtschaftlichen Zwängen untergeordnet werden. Dies bedeutete einen gewaltigen Rückschlag für die DDR-Außenpolitik, Skepsis über das Erreichen der Ziele zog ein in die sozialistische Gedankenwelt. Der außenpolitische Optimismus schlug 1980 um in fatale Resignation, man interessierte sich immer weniger für die ökonomisch schwachen Länder sozialistischen Zuschnitts. Kapitalistisch ausgerichtete Länder rückten

ins Zentrum des Ausbaus von Handelsbeziehungen, da auch die sowjetischen Rohstoff- und Getreidelieferungen nicht mehr zuverlässig ankamen.

Der sowjetische Riese war angeschlagen seit dem Einmarsch in Afghanistan. Breschnew lag kaum entscheidungsfähig schwer krank danieder und konnte in Polen nicht eingreifen Dort hatte die kommunistische Führung die Gewerkschaft SOLIDARNOSC anerkannt – ein in einem totalitären Staat ungeheuerlicher Vorgang. Den Machthabern im Kreml fehlte die politische und wirtschaftliche Kraft zu Disziplinierungsmaßnahmen wie sie es noch 1968 in Prag gegeben hatte Der große Stabilisator und Regulator im osteuropäischen Staatengefüge war somit in Frage gestellt. Die Blocksolidarität mit der Sowjetunion funktionierte nicht mehr automatisch, so dass die Angst der DDR-Führung vor dem Überschwappen polnischer Verhältnisse wuchs.

Nicht erst seit der Aufstellung von 572 amerikanischen Mittelstreckenraketen in Europa ab Ende 1983 (NATO-Doppelbeschluss vom Dezember 79) als Antwort auf die sowjetischen SS-20 Mehrfachsprengköpfe zeichnete sich die Friedenspolitik der DDR als Schwerpunkt der ideologischen Propagandaarbeit ab

Auf dem X. Parteitag 1981 stand das Thema „Frieden" im Mittelpunkt des außenpolitischen Teils der Rede Honeckers. Frieden war zur „Lebensfrage der Menschheit" geworden (wie aktuell sich das anhört angesichts der unschuldige Menschenleben vernichtenden Terroristen, der demokratischen Lug- und Trug-Imperialisten von heute), die DDR ein „Eckpfeiler des Friedens in Europa"

Man war sich der Tatsache bewusst, dass bei einem Schlagabtausch mit Atomwaffen die DDR und die Bundesrepublik als erste ausgelöscht wurden. Deshalb blieben die Kontakte zur UdSSR das „Herzstück der internationalen Beziehungen". Die Dritte-Welt-Politik wurde auf Rang drei zurückgestuft und stagnierte fortan. Aber die propagierte Friedenspolitik veränderte die bisherige „ergebene Außenpolitik" hin zu einer „bewahrenden Außenpolitik". Sie bestimmte als Kernelement die strategische Neuorientierung, sie wurde die konzeptionelle Basis der neuen außenpolitischen Strategie.

„Bewahrende Außenpolitik" beinhaltet, dass der Staat sowohl von innen als auch von außen unter Druck steht – und dass diese Politik breit und öffentlich diskutiert wird Die SED war dazu jedoch nicht bereit, sie war friedenswillig nach außen, nicht aber friedensfähig nach innen Die DDR war nach außen kompromiss- und verhandlungsbereit, wollte aber die konfrontative Außen- und Rüstungspolitik der sowjetischen Führer Breschnew, Andropow und Tschernenko nicht länger unterstützen. Erst Gorbatschow, ab März 1985, erklärte sich mit der DDR-Friedenspolitik, der Entspannungspolitik und der Politik der friedlichen Koexistenz einverstanden

Die „bewahrende Außenpolitik" der DDR zeigte sich bis 1986 ziemlich erfolgreich. Der verlässlichste und lukrativste Partner dabei war wieder einmal mehr die Bundesrepublik. Polen und Rumänien hatten sich in die Zahlungsunfähigkeit manövriert, was eine Kreditsperre westlicher Banken für den Ostblock nach sich zog Die DDR aber konnte sich durch die Gewährung von zwei Milliardenkrediten aus Bonn retten, wenigstens für den Moment. Die wirtschaftliche Abhängigkeit wurde natürlich von den Widersachern im eigenen Politbüro und von der sowjetischen Führung nicht gern gesehen. Es gab Rückschläge in den innerdeutschen Beziehungen

Was die DDR-Regierung aber erst so richtig unter Druck setzte, das war die rasante Reformpolitik Gorbatschows.

Endlich hatte Gorbatschow seine Zustimmung gegeben: Honecker durfte 1987, im September, die Bundesrepublik Deutschland besuchen. Für den SED- Chef bedeutete diese Reise den herausragenden „persönlichen Triumph, die Krönung seines Lebens". Denn im Gefolge wurde er auch in anderen westeuropäischen Ländern empfangen. Auf internationalen Konferenzen baute die DDR mit am Friedens- und Entspannungsgerüst. Aber: die wirkungsvollsten Impulse kamen nun doch aus Moskau, das an seiner Spitze wieder handlungsfähig geworden war. Das außenpolitische Profil der DDR reichte auf einmal nicht mehr aus, auch innenpolitisch stabil zu bleiben Die Perestroika-Politik Gorbatschows entzog Honecker und seiner Mannschaft daheim die Möglichkeit, glaubhafte Friedenspolitik nach außen zu betreiben, nach innen aber den Dialog und die Reform strikt zu verweigern.

Deshalb distanzierte sich die DDR-Führung 1987 von den Reformen Moskaus immer deutlicher, grundlegende Änderungen im eigenen Land sollte es nicht geben. Argwöhnisch betrachtete man die Reformpolitik als Bedrohung des realsozialistischen Systems. Diesen Einflüssen musste die DDR-Bevölkerung fern gehalten werden

Die Staatsführung vollzog außenpolitisch den Schritt hin zu einer „unnachgiebigen Strategie", innenpolitisch begab sie sich in die Isolation. Die Notwendigkeit innenpolitischer und wirtschaftlicher Reformen wurde geflissentlich übersehen. Mit einer erfolgreichen Außenpolitik wollte man demonstrieren, dass man keine Reformen im Innern brauchte.

Dennoch schlitterte die DDR, außen und innen, unaufhaltsam in Richtung Unbeweglichkeit und Erstarrung. Der innere Zerfall schritt voran, das Regime verlor immer mehr an Glaubwürdigkeit – obwohl außenpolitisch die Anerkennung zunächst noch wuchs.

Offenkundig geriet die „unnachgiebige Strategie" der DDR zum Nachteil, als es um die Unterzeichnung der Dokumente bei der Wiener KSZE-Folgekonferenz ging. Die Vertreter des anderen Deutschland erlitten eine böse Niederlage Auch die Afrikapolitik erfuhr ein schmerzendes Umdenken, statt sozialistischer Entwicklungen wurde die kapitalistische Dominanz anerkannt. Verschiedene außenpolitische Konzeptionen blieben ohne größere Beachtung in den DDR-Kommissionen hängen. Im Frühjahr 1989 war die aktive Außenpolitik zu unnachgiebig geworden, sie war de facto erstarrt.

Außenminister Fischer musste mit ansehen, wie das östliche Bündnissystem auseinander brach, ein Riss durch den Warschauer Pakt ging.

Auf der einen Seite standen die Sowjetunion, Polen und Ungarn, auf der anderen Seite die DDR, Rumänien, Bulgarien und die CSSR

In Menschenrechtsfragen bewegte sich die DDR auf den Konferenzen in London und Paris auf einsamem Terrain, humanitäre Zusammenarbeit war weder mit West noch mit Ost möglich Im SED-Lager wurde gelogen, beschönigt, falsch informiert, gefälscht, geleugnet. Straflich leichtsinnig jedoch übersah man den Prozess der Systemtransformation in Polen und Ungarn, wo die Demokratisierung unaufhaltsam voran kam. Das bedeutete das Scheitern der „unnachgiebigen Strategie" in der Außenpolitik.

Innenpolitisch war die DDR seit Juni 1989 wegen

der Krankheit Honeckers quasi führungslos und handlungsunfähig. Daran konnte auch Egon Krenz, der im Oktober ernannte neue Generalsekretär und Staatsratsvorsitzende, nichts mehr ändern. Die Bürger der DDR nahmen das Heft in die Hand, um das gravierende Demokratie-Defizit zu überwinden. Die Deutsche Demokratische Republik stand vor dem Untergang.

Musste deswegen aber gleich das gesamte Staatswesen als solches von der Landkarte verschwinden?

Das Buch lebt vor allem von seiner politischen Spannung, von genauen Details und feinen Nuancen. Als Leser erkennen wir nachvollziehend, dass das Gebilde DDR in den 80-er Jahren zwangsläufig zu nichts anderem wurde als einer Illusion, außen- wie innenpolitisch.

Was uns hier geboten wird, das ist weniger die Aufzeichnung der historischen Ereignisse als vielmehr die Inszenierung des Sterbevorgangs eines Staates.

„Eines Staates oder eines Regimes?" fragt man sich unwillkürlich

„Könnte der Staat ‚DDR' unter anderen Vorzeichen nicht noch heute Bestand haben? Mit demokratischer Legitimation, D **D** R?"

Wie das Gedächtnis der Wähler ist auch das Gedächtnis von Politikern so manches Mal sehr kurz. „Niemand kann auf die Dauer gegen den Strom der Zeit schwimmen." Honecker sagte das auf dem VIII. Parteitag 1971. Genau jene Worte hatte er wohl vergessen, als er sich von Gorbatschow den Satz vom Zuspätkommen und der damit verbundenen Strafe anhören musste. Hätte er auf den „Strom der Zeit" geschaut, waren dann die Visionen des „blühenden Landschafts-Kanzlers" Wirklichkeit in einer weiterhin real existierenden, aber nun demokratischen, Deutschen Demokratischen Republik?

Wolken, die von der verkrusteten SED-Führung partout nicht wahrgenommen wurden, verdusterten zusehends das künstliche „Paradies", das sich DDR nannte. Erschaudernd, kopfschüttelnd begleiten wir die Vergeblichkeit des politischen Tuns der Protagonisten, die zum Ende hin eine schlechte Karte nach der anderen zogen Bedeutet doch Diktatur letztendlich nichts anderes, als über die Freiheit des anderen verfügen zu wollen.

Ergebenheit, Bewahrung, Unnachgiebigkeit. Keine der drei Strategien war weder nach innen noch nach außen auf das Volk gerichtet. Sie dienten einzig und allein dem Machterhalt des Staatsapparates. Die eindringliche Botschaft des Buches, dem ich viele Leser wünsche, besteht darin, dass ein solches Regime auf Dauer nicht bestehen kann

Herbert Krieger

Italienische Wanderer

Frank, Ursula und Claus-Günter: Rom – Latium. 48 ausgewählte Tageswanderungen und eine Zweitageswanderung mit 81 Farbfotos und 49 Wanderkärtchen. Bergverlag Rother, München 2003, ISBN 3-7633-4244-3, € 12,90

„Alle Wege führen nach Rom", aber der Rombesucher, der mit einem konventionellen Gefährt nach Rom zieht, mag auch den Weg schon als Ziel sehen.

Viel gibt es anzuschauen, zu erleben auf diesen Wegen, und manche führen zumindest nicht direkt nach Rom.

Wege der besonderen Art in Lazio, der Provinz, die Rom umgibt, aber auch in der Stadt Rom selbst, haben Ursula und Claus Frank beschritten, erwandert, einer Fortbewegungsmöglichkeit, die im Süden Italiens nicht als landesüblich gelten kann, benutzt doch „der Italiener" die Natur in den meisten Fällen, um in ihr einer seiner absoluten Lieblingsbeschäftigungen nachzugehen, dem „mangiare", dem Essen im Grünen, dem Picknick mit der (Groß-) Familie am Wochenende. Übrigbleibsel dieser dem Essen verbundenen Kultur finden sich oft noch auf den Lichtungen, den ersten hundert Metern eines Weges, der in die Natur führt. Dann. Unberührtheit, grünes Wuchern, dschungelhaftes Wachstum in einem Landstrich, der nicht des Wassers entbehrt

Wandern in Lazio: Das ist im Normalfall nicht zu vergleichen mit den Wegstreckennetzen, gezeichnet durch den deutschen Alpenverein oder engagierten Einzelinitiativen nördlich der Alpen, in den Alpen und in Südtirol. In Lazio ist der Wanderer gefordert, das Wandern nimmt Dimensionen an, die zum Teil in die Frühzeit des Wanderns verweisen· Spuren von Wegen müssen unter Umständen gefunden, Zäune und Bäche überwunden werden. Der Lohn ist eine oft unbekannte Einsamkeit, stetig wechselnde Landschaften, Blicke, die an die Atelier-visionen von der perfekten Landschaft bei unseren romantischen Malern erinnern wie z B. am Lago di Bolsena, dem Albaner See, auf die Städtchen Rocca di Papa, Nemi, Tivoli, die nur als Beispiele für die Vielfalt der naturhistorischen und kulturhistorischen Spuren von Vulkanausbrüchen, etruskischen Nekropolen, römischen Ruinen oder mittelalterlichen Dorfkernen genannt sein mögen In dieser Region nicht von jedem erwartete Hohenwanderungen eröffnen zudem spektakuläre Panoramablicke in unberührte Natur. Wandern auch mitten in Rom und am Rande der Stadt? Es geht und die von den Franks beschriebenen Wege bieten mehr als die übliche „passeggiata" durch einen der vielen schönen Parks der Stadt

Mit dem Wanderführer von Ursula und Claus Frank, „Rom – Latium", gerade erschienen in der Reihe „Rother Wanderführer" des Bergverlags Rother, liegt eine kenntnis- und abwechslungsreiche Beschreibung und eine Hilfe vor, mit der sich der Rom- und Latiumreisende „a piedi" – auf eigenen Füßen – die Landschaft, die Natur, die Kultur aneignen kann

Alle Wanderungen wurden von dem Autorenehepaar selbst erwandert und sind sorgfältig beschrieben, so dass es Wandernachfahren eine Freude sein durfte, auf seinen Spuren zu wandeln. Diese Sorgfalt verdankt der Frank'sche Wanderführer dem langjährigen beruflichen Aufenthalt der Autoren in Rom und der Liebe zu diesem ihm zur Heimat fern von der Heimat gewordenen Land.

Also: Auf mit den Franks ins „Land, wo die Zitronen blühn"! „Rom sehen und sterben": nicht notwendig,

Rom und Latium sehen und erwandern, das vermittelt lebendigste Ausblicke, Einblicke, Blicke und halt fit!!!

Margit Fritton-Ackermann und Bernd Ackermann

Erfindungen des Mittelalters

Frugoni, Chiara: Das Mittelalter auf der Nase. Brillen, Bücher, Bankgeschäfte und andere Erfindungen des Mittelalters, C.H. Beck, München 2003, ISBN 3-406-50911-8, € 24,90

Überall ist Mittelalter (Horst Fuhrmann), oft vermutet man es gar nicht. Beim täglichen Griff nach der Brille denkt der Kurz- oder Weitsichtige kaum daran, wie alt dieses unschätzbare Hilfsmittel ist, dessen Name sich von „berillum", dem Kristallglas, aus dem die ersten Sehhilfen hergestellt wurden, ableitet. Allerdings war das Tragen einer Brille zunächst noch recht unbequem, denn man musste sie sich auf die Nase klemmen: Bügel sind erst eine Zutat des 18. Jh. Diese Ausführungen zur Brille zeigen, wie die Autorin ihr Buch konzipiert hat. Es wendet sich weniger an Fachgelehrte denn an Leser, die allgemein am Mittelalter interessiert sind. Zahlreiche Abbildungen von zeitgenössischen Handschriften, Fresken oder Gemälden illustrieren den kurz gehaltenen Text, denn die „Erzählung stützt sich auf die Schönheit der mittelalterlichen Bilder und Quellen", die beim Leser „vielleicht sogar Erstaunen hervorrufen werden" (S. 8) Man muss nur genau hinschauen: Evangelisten, Apostel, Heilige, Gelehrte werden mit Brille dargestellt – doch war die Sehhilfe stets das Attribut von Männern. Die hl. Odilie, Schutzpatronin der Augen, bleibt eine Ausnahme, und erst in der Zeit Ludwigs XVI bemächtigen sich die Frauen der Brille – und sie wird dann auch schnell zum Instrument für Verführungskünste.

Im „Lesen und Rechnen" überschriebenen ersten Kapitel wendet sich die Autorin dem „Studierzimmer des Gelehrten" zu, wo seit dem 14./15. Jh Glasfenster die forschende und schreibende Tätigkeit bei Tageslicht und doch geschützt vor Kälte ermöglichte. Als echt mittelalterliche Erfindung gilt der Kamin (selbst die mit ihrer „Fußbodenheizung" sehr fortschrittlichen Römer hatten daheim lediglich Kohlebecken), der seit dem 13. Jh. zuerst bei reichen Bürgern anzutreffen ist. Natürlich gehören Bücher in die Gelehrtenstube. Pergamentseiten zu einem Kodex zusammenzubinden wurde ebenfalls im Mittelalter üblich, und dies erlaubte ein viel bequemeres Lesen und Nachschlagen als die endlosen Schriftrollen Für den täglichen Schriftgebrauch benutzte man allerdings weiterhin Wachstafeln, denn bevor sich mit dem Buchdruck das Papier durchsetzte, stand kein preiswerter Beschreibstoff zur Verfügung

Auch die Universität ist eine Einrichtung des Mittelalters und bedeutete letztlich eine Emanzipation der Bildung, die bislang in der Obhut der Kirche lag. Ein gebildeter Mensch konnte mit diesem Kapital sogar Geld verdienen, wie das Beispiel des angesehenen Hochschullehrers und des Notars belegen. Der Bedarf an qualifiziertem Personal in der Verwaltung führte zur Forderung der Hochschulen durch Kaiser, Könige, Adlige und die Städte. Er hatte aber auch eine größere Nachfrage nach (zunächst noch durch Abschriften hergestellten) Büchern zur Folge, deren Produktion nun rationalisiert wurde. Die Einführung von Absätzen, Wortzwischenräumen, Satzzeichen, i-Punkten erleichterte die Lektüre wesentlich. Vollends revolutionierte dann die Erfindung des Buchdrucks den Umgang mit Schriftgut.

Wer versucht, mit römischen Zahlzeichen recht einfache Rechenoperationen wie Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren oder Dividieren durchzuführen, wird schnell verstehen, weshalb das Rechnen professionellen Mathematikern vorbehalten blieb. Schon zu Beginn des 13. Jh. verfasste Leonardo Fibonacci ein Handbuch für das Rechnen mit arabischen Zahlen, das der Kaufmannssohn in Algier kennengelernt hatte. Da es sich allerdings um eine Errungenschaft der „Ungläubigen" handelte und man zudem fürchtete, dass die Gefahr von Betrug größer sei, setzte sich das Rechnen mit arabischen Ziffern nur langsam durch – aufzuhalten war es jedoch nicht. In Oberitalien entstanden auch die Vorläufer der heutigen Banken und damit viele der bei modernen Geldgeschäften üblichen Verfahren – so war es erheblich sicherer mit einem Wechsel (einem Vorläufer unseres Schecks) zu reisen als mit Bargeld

Die weiteren fünf Kapitel des Buches sind ein bunter „Strauß" ohne Anspruch auf Vollständigkeit, gedacht als „Hommage an das Mittelalter" (S. 8). Hier geht es um so unterschiedliche Dinge wie Spielkarten, Schachspiel, Karneval (aber auch das Fegefeuer), Räderuhr, Notenschrift, Erfindung der Knöpfe, Gabel (deren Gebrauch Petrus Damiani als Sünde ansah), Nudeln, Kleidungsstücke, Schubkarre, Kompass ...

Die Lektüre des Buches ist eine sehr vergnügliche Beschäftigung. Dass die Autorin vorwiegend Bilder und Quellen aus dem italienischen Spätmittelalter verarbeitet, ist keine Kritik. Ihre Kenntnis der oberitalienischen Kunstgeschichte ist beeindruckend, und es gelingt ihr, den Blick des Lesers auf Details zu richten, die ohne Anleitung eher übersehen würden. Die reiche Ausstattung des Bandes mit großtenteils weniger bekannten Abbildungen (100 an der Zahl, davon die meisten in Farbe und in ausgezeichneter Qualität), die durch Auszüge aus literarischen Texten ergänzt werden, und der knapp gehaltene Text sind eine gute Mischung. Es ist zu wünschen, dass das Buch viele Leser findet. Wen die Lektüre dazu anregt, Einzelheiten zu vertiefen, dürfte mit Hilfe von Fußnoten und Literaturverzeichnis finden, wonach er sucht.

Gabriele Große

Eine Katastrophe für unsere Enkelkinder

Schirrmacher, Frank: Das Methusalem-Komplott, Karl Blessing Verlag, München 2004, 217 S., ISBN 3-89667-225-8, € 16,–

Der Mitherausgeber der „Frankfurter Allgemeine Zeitung" erhält laut Mitteilung dieser Tageszeitung vom

12. Mai 2004 die „Goldene Feder", die vom Heinrich Bauer Verlag vergeben wird Die Laudatio hält der „Spiegel"-Chefredakteur Stefan Aust. Abgesehen davon steht sein Buch seit Mai 2004 an der Spitze der Bestseller-Liste der Sachbücher der Zeitschrift „Focus"

Die Menschen des „alten" Europa leben länger und bekommen weniger Kinder. Das heißt auch für Deutschland, dass die Bevölkerung älter wird, die Zahl aber im Jahr 2050 nach Schätzungen der UN um zwölf Millionen Menschen schwächer wird Anders ausgedrückt, es wird zwar noch Großeltern geben, aber viel weniger Enkel. Heute stellen die 80-Jährigen und Älteren vier Prozent und demnächst zwölf Prozent der Bevölkerung. Die Lebenserwartung steigt, d h. die Mehrheit der heute lebenden Erwachsenen und Kinder wird viel länger leben, als die Menschen zuvor „Jedes zweite kleine Mädchen ... hat eine Lebenserwartung von 100 Jahren, jeder zweite Junge wird aller Voraussicht nach 95 Jahre alt." (S. 21)

Wie man berechnet hat, wird die Zahl Älterer weltweit von 606 Millionen im Jahr 2000 auf 1,97 Milliarden im Jahr 2050 steigen, was gleichzeitig bedeutet, dass diese Altersgruppe stärker zunimmt als die Weltbevölkerung insgesamt.

Die Alterung der Industrienationen wird in den nächsten 30 Jahren durch die gewaltige Jugendwelle der muslimischen Länder überdeckt. Das letzte Kapitel des ersten Teils des Buches trägt die Überschrift „Der Krieg der Generationen". In ihm wird u.a. festgestellt, dass es natürlich kein präzises Datum geben wird, an dem der Konflikt zwischen Jung und Alt explodieren wird. Schirrmacher stellt die glaubhafte These auf, dass die Katastrophe, die auf uns zukommt, uns selbst betrifft, wenn wir alt und schwach und in unserem Selbstbewusstsein längst ruiniert sind.

Älter werdende Menschen, so stellt Schirrmacher fest, seien nicht im Fernsehen, Film oder Werbung vertreten, wodurch das individuelle Altern noch auffälliger wurde Mit 50 bis 60 Jahren beginne sprunghaft der Prozess des biologischen Alterns

Es wird darauf verwiesen, dass Frauen aufgrund der höheren Lebenserwartung öfter als früher ihren Kinderwunsch bis kurz vor den Zeitpunkt verschieben, wo sie aus biologischen Gründen keine Kinder mehr bekommen können. Nach wie vor nimmt die Wahrscheinlichkeit einer Schwangerschaft nach dem 40. Lebensjahr stark ab Schirrmacher stellt fest, dass der statistische Altersquotient mit 65 beginnt, die Alterskatastrophe des Einzelnen oft schon mit 40 Jahren. Es ist bekannt, dass ältere Leute kurz nach ihrem Ausscheiden aus dem Berufsleben leicht durcheinander sind und es eine Weile dauert, bis die sich an die neuen Lebensverhältnisse angepasst haben

Schließlich kommt auf Seite 129 der Hinweis auf die Unfinanzierbarkeit des Alterns in der alternden Gesellschaft. „Was geschieht, wenn wir alle, die wir die künftige Mehrheit dieser Gesellschaft bilden werden, jedes Jahr ein ganz kleines bisschen schlechter hören und sehen werden?" (S. 165) Mit steigendem Alter werden wir zu einer Ressourcenverschwendung und Kapitalvernichtung auf Kosten der jungen Generation (S. 173) Damit bleibt die Frage, wer die Alten und Pflegebedürftigen finanzieren soll Eine überzeugende Antwort weiß auch der Verfasser nicht.

Abschließend möchte ich bekennen, dass ich mich selbst in vielen Feststellungen dieses Buches wieder erkenne. Ich höre schlechter, ich sehe schlechter und versuche, die Zeit als Pensionär so zu gestalten, dass ich mich nicht langweile. Dazu gehören u.a. Buchrezensionen und das ausführliche Lesen einer bekannten deutschen Tageszeitung.

Dieter Allgaier

Eine tragische Epoche ist vorüber

Eppelmann, Rainer/Faulenbach, Bernd/Mählert, Ulrich (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung im Auftrag der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur. Ferdinand Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich 2003, 553 S., ISBN 3-506-70110-X, € 39,90

In insgesamt sieben Großkapiteln mit zahlreichen Unterabschnitten wird über das weitgespannte Thema in großer Ausführlichkeit berichtet, wobei die Literaturhinweise fast unüberschaubar sind Ich werde in dieser Besprechung nur auf einzelne Themenschwerpunkte eingehen, denn für schulische Zwecke ist nur ein kleiner Teil des Inhalts zu verwenden.

Unter dem Titel „Schüler wissen wenig über die DDR" berichtet die „Frankfurter Allgemeine Zeitung" vom 2 April 2004. Nach Ansicht von Rainer Eppelmann, dem Vorsitzenden der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur enthalten die Lehrpläne der 16 Bundesländer noch wenig Vorgaben, um „das Spannungsfeld von Diktatur und Demokratie" in den Schulen umzusetzen. So werden Schüler in Hamburg und Bremen noch immer nach Lehrplänen von 1989/90 unterrichtet, in denen die Wiedervereinigung nicht vorkommt. In einer Reihe von Bundesländern, insbesondere in den neuen Bundesländern, ist es jedoch wesentlich besser.

Das im Schöningh Verlag erschienene Buch wurde von 55 Autorinnen und Autoren verfasst und enthält in 53 Einzelbeiträgen den Erkenntnis- bzw. Forschungsstand. Zunächst galt die DDR als Überwindung des Nationalsozialismus durch die Diktatur des Proletariats und als antifaschistischer Staat, aber bald verstand sich die SED-Herrschaft als eine Erziehungsdiktatur, denn der alte deutsche Obrigkeitsstaat passte ins sowjetische Staatsthema ebenso wie er ins nazistische gepasst hatte, wozu u a. auch die zwangsweise durchgesetzte Vereinigung von SPD und KPD zur SED gehörte, wobei die Sowjetunion sich in der SBZ wie eine Kolonialmacht verhielt. Nach 1990 sammelte die PDS einen Teil der alten Kader der SED, die möglichst viel von der alten DDR erhalten wollten.

Der wohl wichtigste Historiker bei der Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit ist der mittlerweile 75 Jahre alte Hermann Weber, der auch Mitglied der

beiden Enquete-Kommissionen des Bundestages war und den Markus Meckel auf den letzten Seiten des Buches wurdigt. „Die DDR ist Geschichte, auch wenn es noch keine abschließende Gesamtdarstellung gibt." (S 37)

Im ersten Großkapitel sind vor allem die Beitrage von Günter Braun (Auf dem Weg in die zweite Diktatur – die SBZ 1945–1949), von Rolf Steininger (Die Berlin-Krise und der 13. August 1961) und von Monika Kaiser (Machtwechsel von Ulbricht und Honecker) von Belang und auch im Oberstufenunterricht einsetzbar.

Auf Seite 160 bis 166 beschaftigt sich Ilko-Sascha Kowalczuk mit dem 17. Juni 1953 und handelt auf Seite 173 bis 179 das Thema der Biermann-Ausburgerung und ihre Folgen ab.

Eckard Jesse behandelt das Thema „Die friedliche Revolution 1989/90" und stellt fest, dass der Sturz der SED-Diktatur einerseits dem Fall einiger osteuropaischer Diktaturen folgte, andererseits aber auch vorausging. Der von Egon Krenz gepragte und im allgemeinen verwandte Begriff „die Wende" spiele die Bedeutung der revolutionaren Umwalzung herunter. (S. 196) Naturlich geht er auch auf die von Gorbatschow geprägten Stichworte „Glasnost" und „Perestroika" ein und verweist auf die Schar der Apologeten der untergegangenen Diktatur.

André Steiner beschaftigt sich mit der Wirtschaftsgeschichte der DDR, wobei die wesentliche Feststellung darin besteht, dass die Demontagen durch die Sowjetunion entscheidender waren als die Kriegszerstorungen. Naturlich wird auch die Planwirtschaft erwahnt.

Hans Joachim Teichler beschaftigte sich mit dem Thema „Die Kehrseite der Medaillen: Sport und Sportpolitik in der SBZ/DDR", wobei er natürlich Bezug auf die Wunderleistungen der DDR-Spitzensportler nimmt und die zahlreichen geheimdienstlich abgeschirmten Dopingfälle nicht verschweigt.

Es wurden noch einige interessante Themen einbezogen, wie z. B der Westen sich zur DDR verhielt („Hallstein-Doktrin"), die deutsch-deutschen (Nicht-) Beziehungen, der Honecker-Besuch in der Bundesrepublik Deutschland 1987 und die Vollendung der deutschen Einheit unter der Kanzlerschaft Helmut Kohls. Das letzte Großkapitel befasst sich mit der Auseinandersetzung mit der SED-Diktatur seit 1990.

Abschließend ist festzustellen, dass es sich bei diesem Buch um eine für Fachleute sehr aufschlussreiche Lekture handelt, im Unterricht der Oberstufe aber nur begrenzt verwertbar ist. Geschichts- und Politikstudenten finden aber ein reichhaltiges Material. Ich bin sicher, dass dieses Werk die Quelle von einer Reihe von Dissertationen darbietet.

Dieter Allgaier

Saddam Husseins Ende

Aust, Stefan / Schnibben, Cordt (Hg.): IRAK, Geschichte eines modernen Krieges. Deutsche Verlags-Anstalt, München und Spiegel-Buchverlag, Hamburg 2003, 542 S., ISBN 3-421-05804-0, € 24,90

Das Echo der letzten Schusse und Einschlage in Bagdad ist noch nicht ganz verhallt, die Sieger haben sich gerade erst den Staub von den Uniformen geklopft und Saddam Hussein wird sich noch ein halbes Jahr versteckt halten konnen, da erscheint schon das 542 Seiten starke Spiegelbuch uber den Irak-Krieg 2003.

Das Buch ist unterteilt in drei unterschiedlich große Kapitel *I. Vorgeschichte* (90 S.), *II. Sturm auf Bagdad* (250 S.) mit nochmals funf Unterabschnitten, die sich chronologisch jeweils mit den eigentlichen Kriegsereignissen von drei bis vier Tagen befassen, *III. Folgen eines schnellen Sieges* (70 S.) und mittendrin 32 Seiten Anschauungsmaterial auf Hochglanzpapier zu Truppengliederung, Ausrustung, strategischen Planen, militarischem Verlauf des Feldzuges, Luftaufnahmen von Bagdad, aber auch Fotos von Zeitzeugen, den amerikanische Soldaten und irakischen Zivilisten

Das Vorwort beginnt in Spiegel-typischer Manier mit einer Kette provozierender Fragen; einige darunter sind sogar echte und nicht nur rhetorische Fragen Insgesamt zwanzig Spiegelmitarbeiter(innen) haben sich zum Ziel gesetzt „so detailliert über den Krieg zu schreiben wie uber eine Greenpeace-Aktion, eine Friedensdemonstration oder einen Weltaktionstag von Globalisierungsgegnern " (S. 10) Warum das? „Seit deutsche Truppen wieder in die Welt hinaus ziehen und auch deutsche Journalisten an der Seite amerikanischer Soldaten bis nach Bagdad sturmen" (ebd.), sei es wichtig, so zu handeln, ohne sich freilich in die üble ewig gestrige militaristische Ecke gestellt zu wissen.

Was bietet das Spiegelbuch? Natürlich kann man sich als Leser kaum dem professionellen Berichterstatterstil der Journalisten entziehen und „erlebt" den Irakkrieg 2003 aus den unterschiedlichsten Perspektiven mit. an der Seite der GIs, in den Hausern der Zivilisten – und das rund um die Uhr. So gesehen liegt uns ein minutios aufgebautes und luckenlos komponiertes Drehbuch zu einem Film vor, den wir – zumindest teilweise – vor einem Jahr schon einmal gesehen haben: in der Tagesschau, bei CNN, in Interviews, Kommentaren und längeren Dokumentationen. Damit trifft das Buch, das fast ausschließlich im Prasens verfasst ist und den Leser mit fett gedruckten Orientierungshilfen („**Basra, auf der ‚Route red', gegen 10 Uhr**" oder „**Brücke des Boulevard des 14. Juli, Task Force 4–64, 11.55 Uhr**") von Schauplatz zu Schauplatz hetzt, den Geschmack derjenigen Zeitgenossen, die von Filmen und Buchern hauptsächlich „action" verlangen. Die Lektüre ist in der Tat atemberaubend, kurzweilig und bestimmt auch lehrreich. Die Authentizitat der dargebrachten Fakten halte ich uber jeden Verdacht erhaben und bei

der Riesenfülle an Material kann ich dem Ganzen ein hohes Maß an Objektivität nicht absprechen. Denn die Berichterstattung von zirka fünfhundert – teilweise „embedded" – Journalisten, die jede für sich subjektiv gefärbt sein mag, führt in ihrer Summe schon zu einem brauchbaren, objektiven Gesamtbild. Die Spannung ergibt sich durch rasche Wechsel der Schauplätze, einer genau dosierten Einflechtung von herangezoomten Einzelschicksalen und Dialogen zwischen Anführungszeichen, die von einem Videomitschnitt stammen könnten; harte Schnitte also, wie man sie aus den besagten Action-Filmen kennt.

Nun ist es natürlich ein Leichtes für den Kritiker, gründliches Recherchieren als Detailverliebtheit der Journalisten zu kritisieren oder das exemplarische Hervorheben des Einzelschicksals als sensationslüstern zu geißeln. Das liegt mir fern.

Was also stört mich also eigentlich an dem Spiegel-Buch? Es ist der irreführende Untertitel *„Geschichte ...".*

Eine Überflutung von Informationen erleben wir heute nicht nur im Internet tagtäglich, so dass sich ein Geschichtsbuch nicht als Nacherzählung verstehen sollte, sondern als Inhaltsangabe, natürlich versehen mit Thesen und Deutungsversuchen. „Chronologie" oder „Verlauf" wäre weniger pretentiös und passender gewesen und hätte bei mir nicht diesen faden Nachgeschmack nach der Lektüre dieses Buches hinterlassen.

So komme ich zu einem anderen Schluss als Ulrich Wickert (Zitat auf der Umschlaghülle: „Dies wird ein Standardwerk über Krieg und Frieden im 21. Jahrhundert.") und möchte eher raten. Spiegel, bleib' bei deinen Leisten, d. h. beim Journalismus – und überlasse das Verfassen von Geschichtswerken den Historikern.

Stephan Schneider

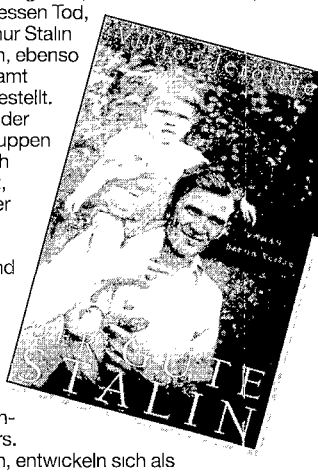
Der gute (oder sogar Väterchen) Stalin?

Jerofejew, Viktor: Der gute Stalin. Berlin Verlag, Berlin 2004, 363 S., ISBN 3-8270-0113-7, € 19,90

Das Magazin „Zeit Literatur und Musik" Nr. 14, März 2004 überschreibt die knappe Inhaltsangabe des Romans mit dem Zitat „Hast du Stalin geliebt?" Um diese Frage geht es für den Sohn des Diplomaten Wladimir auf seinem unendlich schwierigen Weg der Selbstfindung, die die Befreiung vom Vater bedeutet. Das Zeitmagazin spricht davon, dass der Sohn (Erzähler) „den Diplomaten Wladimir überwinden muss, um als Schriftsteller in die Welt zu treten." Dieser Weg der Überwindung ist ein langer, dessen Hindernisse ihm im Laufe seines Erwachsenwerdens immer bewusster werden. Ein beklemmend steiniger Weg auch für den Leser.

Je mehr dem Erzähler deutlich wird, welche Bedeutung das Wort – vor allem das literarisch gestaltete – hat, welch existentiell bedrohliche Bedeutung es bekommen kann, desto klarer wird auch dem Leser: Das Leben dieses jungen Menschen steht auf des Messers Schneide. Er kann wegen einiger Gedichte zum Tode verurteilt werden: „Für Verse die Todesstrafe?" fragte ich melancholisch. „Immerhin, es waren Gedichte gegen Stalin." Je weiter man liest (neben manchen „leichteren", zum Schmunzeln führenden Passagen), desto bedrückender wird es, den Weg des Erzählers mitzugehen, für den – wie auch für den Vater – das gewählte Bild der Odyssee sehr angemessen ist, wobei dem Vater, im Gegensatz zu seinem Sohn, dies nicht deutlich wird, größere Selbstzweifel scheinen ihm bezüglich seiner politischen Überzeugung nicht zu kommen.

So beteiligt sich der Vater, der an verschiedenen diplomatischen Vertretungen der UdSSR arbeitet, nie an Witzen usw., die über die da im Kreml gemacht werden, er schweigt, im Gegenteil, Stalin ist und bleibt, auch noch lange nach dessen Tod, der „gute Stalin". Nicht nur Stalin bleibt unkritisch gesehen, ebenso wird das System insgesamt vom Vater nie in Frage gestellt. Als Beispiel mag dienen der Einmarsch russischer Truppen 1968 in Prag, für den sich sogar die Mutter schämt, während der Vater wieder nur schweigt.



Zum unbewussten Bruch zwischen Vater und Sohn kommt es, als der Vater sogar den Putsch Pinochets 1973 in Chile verteidigt, was den Sohn zu der Aussage bringt, dies sei der Höhepunkt der Unzurechnungsfähigkeit des Vaters.

Beide, Vater und Sohn, entwickeln sich als Idealisten in ganz verschiedene Richtungen, aus diesem zwangsläufigen Konflikt wird mehr und mehr ein unerklärter Krieg.

Schon als Kind spürt der Erzähler, dass er die Welt, in der er lebt, nur als Lügner ertragen kann. Später, nach der Lektüre Dostojewskis, Nietzsches und Sartres, will der Erzähler sogar Selbstmord begehen. „Ihn rettet die Liebe."

Der Satz: „Ich ahnte, dass die Geburt des Wortes mit einem gewissen Risiko verbunden ist – zerstört es doch die Harmonie des Schweigens" (S. 39), hat nicht nur für den im „Almanach" Veröffentlichenden Folgen, viel schlimmere für den Vater, der aus der Nähe und Wertschätzung der Mächtigen im Kreml ganz nach unten fällt, ein Nichts ist in einem Augenblick.

Der Leser erfährt das Ergebnis der immer größer werdenden Entfremdung zwischen Vater und Sohn nicht erst am Ende, die Katastrophe wird vorweggenommen im ersten Satz des Romans. „Schließlich habe ich meinen Vater ermordet." Wie dieser Satz zu verstehen ist, macht dann wesentlich die Spannung dieses Buches aus.

Als Stalin 1953 stirbt, ist der Junge 6 Jahre alt. Als der Vater den Sohn bittet, einen Brief an Breshnew zu schreiben mit dem Inhalt, dass er nicht verantwortlich zu machen sei für seinen Sohn, ist der politische Mord am Vater perfekt. Dieser Vater, der immer nur im System und für es gearbeitet hat, bekommt als Gnadenbrot eine Aufgabe im Außenministerium, die keine mehr ist, aber mit Gehalt „entlohnt" wird. Der physische Tod könnte für den Vater nicht schlimmer sein.

Die Russen, so der Erzähler, sind mit Stalin nicht fertig geworden: „Die Hälfte des heutigen Russlands sieht Stalin nicht als Bösewicht, und das ist nicht zufällig. Stalin ist nach russischem Schnittmuster gemacht. Die Kinder strecken ihre Händchen nach ihm aus: Papa, Papa!"

Ein politisches Buch? Sicher in dem Sinne, dass das Schicksal des Erzählers in einer Familie sich vollzieht und pragt, die durch den Vater ununterbrochen von der russischen politischen Realitat bestimmt wird.

Um so „erlösender" am Ende – auch für den Leser – „die vage Hoffnung auf Veranderung".

„Ich spurte die unterschwelligen Stoße der Zukunft ... das Leben hatte gerade erst begonnen – und ich wollte so gerne leben " (S 363) Fazit: Erst als es dem Sohn gelingt, aus der Glaskastensituation des Privilegiertensohnchens (Diplomatenkind) herauszutreten und die oben zitierte Harmonie des Schweigens zu durchbrechen, ist er auf dem Weg zu einem freien, selbstbestimmten Menschen.

Empfehlung, noch einmal Turgenjews „Vater und Söhne" zu lesen. Sicher eine ganz andere Zeit,eine andere politische Konstellation, aber vielleicht hilft es dem, was das Wort von der „russischen Seele" anspricht, noch ein wenig naher zu kommen.

Eckehart Knop

Das Thema ist immer noch und wieder aktuell

Wühri, Claudia: „Im Herzland" – Roman. Herder-Verlag, Freiburg 2004, 174 S., ISBN 3-451-28242-9, € 9,90

„Eine Geschichte vom Nachdenken uber Liebe, Verantwortung, solidarisches Handeln." So der Buchdeckel dieses Taschenbuches. Zwei Erdteile – Europa/ Afrika – ein Schicksal: AIDS.

Keine Literatur im konventionellen Sinne, sondern eine in eine Handlung eingefugte eindringliche Mahnung an jeden, sich in jedem Augenblick verantwortlich zu wissen fur seinen „Nächsten". Der erste, fast schon entschlüsselnde Kernsatz auf Seite 18 lautet: „Mein Gott, soll dir passieren, was mir passiert ist?" und 4 Seiten weiter wird das, was passiert ist, benannt: Carlo, eine der Hauptfiguren, hat AIDS.

Es geht wunderbar los Carlo leitet eine Schulerband, hat die Möglichkeit, mit ihr eine CD zu machen – mit einer farbigen Sängerin aus Mozambik. Doch ehe der große Erfolg sich einstellen kann, bricht alles zusammen Einige Mitglieder der Band + Carlo haben wechselnde sexuelle Beziehungen miteinander gehabt – die Katastrophe bleibt nicht aus. Es folgen Vermutungen, wer der Verursacher sein könnte, gegenseitige Anschuldigungen, das Feindbild ist schnell erstellt: Es kann nur das Madchen aus Afrika sein, dort haben doch bald alle AIDS! Weißer Rassismus pur. Diese europaische Sichtweise fuhrt in die Irre, der Verursacher ist Europäer, mehr noch, das Vorbild fur die ganze Schulerband, Carlo, ist der Ausgangspunkt. Jan, der Ich-Erzahler, und einige der Bandmitglieder werden nachdenklich, Jan liebt Lucinda, die Sängerin, die Farbige aus Mozambik. Diese wiederum hat eine altere Schwester in Mozambik, die aufgrund einer Vergewaltigung HIV-positiv ist. Lucinda will ihr, der Schwester Atisha, helfen, sie braucht dringend eine Therapie, aber es fehlt das Geld, zudem lehnt Atisha eine Therapie ab; Begründung. Andere brauchen sie notiger als sie selbst, es gibt zu wenig Medikamente und zu wenige Kliniken. Lucinda lässt nicht locker, will nach Mozambik, versucht Geld aufzutreiben. Jan hat einen Onkel, Benediktinerpater, der einen Betrag zur Verfugung stellt, zusammen mit den beiden jungen Leuten reist er nach Mozambik.

Hier nun beginnt der zweite Teil des Romans mit dem Titel „Afrika" Ein Kulturschock großen Ausmaßes stellt sich bei dem so verwöhnten Europaer Jan ein In Munchen das wunderbare Leben Light, hier die brutale Not, die auf Schritt und Tritt in die Augen springt. Das Land leidet entsetzlich unter der vergangenen Kolonialherrschaft und dem nicht lange zuruckliegenden Burgerkrieg. Hier nun ist neben der Romanhandlung ein Stuck Geschichte dieses gebeutelten Landes zu lesen, Geschichte und Zeitgeschichte zugleich Jan erkennt, dass dieses Land Hilfe und nochmals Hilfe benötigt. Sein Entschluss, Medizin zu studieren, steht schnell fest, die Mutter selber Arztin, bestarkt ihn in seiner Entscheidung.

Die Handlung selber, die fast im Wortsinne unter die Haut geht, kann besonders jungen Menschen – aber eben nicht nur ihnen (Carlo ist ein Erwachsener) dazu verhelfen, bis zu Ende zu lesen und Konsequenzen aus eventuell eigenem Fehlverhalten zu ziehen.

Eine Geschichte, die nun solidarisches Handeln zwingend notwendig macht, um zu uberleben, ein Buch dann aber auch, das den Blick auf den geschundenen Kontinent Afrika richtet. Den jungen, so gedankenlos und oft verantwortungslos dahinlebenden Heranwachsenden wird bewusst, ihr Liebe genanntes, in Wirklichkeit egoistisches Verhalten kann (und ist oft auch) todlich fur den Nächsten sein. Spat und nur durch das Erlebnis des Todes ihres Vorbildes Carlo und die Erkrankung weiterer Freunde kommen die jungen Menschen zur Einsicht, die Hilfestellung Erwachsener hilft dabei mit. Durch Ohnmacht und Verzweiflung hindurch kann „dann der Mut wachsen, die ersten Schritte in eine neue Zukunft zu gehen "

Am Ende kann die Band, in fast gleicher Zusammensetzung wie zu Beginn, Musik machen.

Sehr hilfreich ist das kleine „Glossar rund um das Thema AIDS". Ein Buch auch für den Unterricht in der Schule. Ein Buch, das Solidaritat konkret erleben lasst.

Eckehart Knop

Rätsel Osterinsel

Vanderbes, Jennifer: Osterinsel. Berlin-Verlag, 2004, 471 S., ISBN 3-8270-0494-2, € 22,–

Fur viele schon wegen des Titels anziehend, verspricht er doch ein sensationelles Stück Erde dem Leser nahe zu bringen. Das geschieht auch, aber leider kann die Autorin sich nicht entscheiden, ob sie nun Familiengeschichten erzählen will oder nicht. Wahrscheinlich sollte die Insel zum Spiegel und Brennpunkt fur den Menschen allgemein und insbesondere die Insulaner werden Das gluckt nur im Ansatz. Dabei ist das Buch gut zu lesen, durchaus interessant und bringt eine Fülle von Informationen. Graf Spee, seine Flotte, die „Dresden", die Moais und die Rongo-rongos, die Geschichte der Insel und die Bemuhungen um sie, die Menschen und die Okologie sind dabei. Warum entgeht der Autorin, dass pisco sour mit Zitronensaft hergestellt wird? Vor allem ab Seite 453 finden wir eine kurze pragnante

Zusammenfassung wissenschaftlicher Art entsprechend den Veröffentlichungen zur langjährigen Feldforschung auf der Osterinsel, was bedeutet, dass entscheidende „Rätsel" nicht gelöst, aber im Prinzip klargestellt werden. Man weiß nun, was war und warum es so ist.

Sicher auch als Roman zu empfehlen.

Manfred Sauer

Friedhof der vergessenen Bücher

Ruiz Zafón, Carlos: Der Schatten des Windes. Insel Verlag, Frankfurt 2003, 527 S., ISBN 3458-17170-3, € 24,90

Erzählerisches von Weltniveau ist in Europa unerhörterweise ungerecht verteilt. In Deutschland vertuddelt sich Günter Grass in postpubertärer Sexuallyrik, Martin Walser mußte nach seinem Düsseldorfromanflop längst in Rente gegangen sein, die Postmodernen um Sten Nadolny mummeln sich ein und die hoffnungsvollen Newcomer der Jahrtausendwende um Thomas Lehr („Nabokovs Katze"), erwiesen sich als Eintagsfliegen, Ausnahme vielleicht Judith Hermann. Dagegen die Spanier Sie haben ihre großen Javier Marías, Rafael Chirbes, Antonio Muños Molina. Das kleine Ungarn hat die beiden Weltliteraten Imre Kertész und Peter Eszterházy, selbst die 16.000 in Rumanien verbliebenen Siebenbürger Sachsen haben ihren Eginald Schlattner (auch wenn sie ihn nicht lieben).

Nun zu Carlos Ruiz Zafón, den jüngsten großen Spanier. Gleich auf der zweiten Seite seines Romans „Der Schatten des Windes" eine überzeugende Metapher: „... während die Stadt sich reckte und streckte und ihr blasses Nachtgewand ablegte." Da freut man sich dann, dass endlich mal wieder jemand bei allem Realismus seiner forteilenden Erzählung metaphorisch arbeitet. Was aber auch schiefgehen kann: „ .. Barcelona mit einer Schicht Laub, das wie Schlangenhaut durch die Straßen wirbelte." Schlangenhaut und wirbeln, das ist fast schon ein Oxymoron, doch dazu fehlt wiederum der durchschlagende Pfiff. Die herrliche Metapher „technicolorgesprenkelte Augen" eines Kinogastes versöhnt. Die Sprache des Romans ist nicht nur Erzählbasis, einen Plot durchzustehen. Sie interpretiert sich ständig, besonders in Dialogteilen. Der Erzählton ist geschliffen, klassisch auf hoher Ebene, aber die Gespräche sind oft frappierender Umgangston. Es wird von einem Leutnant der Falangisten Francos gesprochen: „Leutnant Cascos Buendía, welcher dank eines in der Militärregierung sitzenden Onkels sein halbes Leben in Urlaub war, gab immer Sermone über die genetische und geistige Überlegenheit der spanischen Rasse und den unmittelbar bevorstehenden Verfall des bolschewistischen Reichs von sich. ‚Marx ist tot', sagte er feierlich. ‚Genau seit dem Jahr 1883', sagte ich. ‚Halt bloß dein Maul, du elender Wicht, sonst kriegst du eine geschmiert, dass du in Rioja landest.'" Die Wortbrutalität entlarvt so die Brutalität im Denken und Handeln der Falangisten. Grundsätzlich charakterisieren sich die Personen des Romans in ihrer Sprache, die von affektiert Elitärem bis zum primitivsten Sex und Crime Niveau pendelt. Zynismen, Selbstironie bis zur Selbstzerstörung zeichnen die Sprache der Intellektuellen aus, oft mit religiösen Anzüglichkeiten: „...dieses Frauenzimmer hat Ihnen mehr Lügen aufgetischt als die Meinungsseite des Osservatore Romano." Schließlich spielt der Roman im spanischen Katholizismus, und die ständigen sexistischen Wendungen gedeihen gut im Katholizismus, was sich in allen spanischsprachigen Ländern merkwürdigerweise ähnelt. In den Liebessequenzen aber auch sehr zarte, innige, echte Töne, die jedoch meist von den Zynismen der Mitwisser gleich wieder relativiert werden. Eine Lesegenuss, aus Sprachlichem auf Charaktere zu schließen

Worum geht es? Im Barcelona der ersten Hälfte des 20sten Jahrhunderts verlässt eine Gruppe von befreundeten Jungen eine katholische Internatsschule und bleibt auch in ihrem zukünftigen Leben aneinandergekettet. Julián Carax, ein zunächst erfolgloser Schriftsteller, Jorge Alfaya, unfähiger Sohn eines reichen Industriellen. Miquel Moliner, Freud-Verehrer und Philantrop, der das Familienerbe verschenkt, Francisco Javier Fumero, der es vor dem Hintergrund des spanischen Bürgerkrieges zum brutalsten Kripochef und Massenmörder bringt, der opportunistisch die politischen Seiten wechselt, sobald dies seiner Karriere dient. Zusammengekettet sind diese vier Personen in einem dramatischen Geschehen um Liebe, Eifersucht, Hass, verletzter Familienehre (Julián verführt die siebzehnjährige Schwester Jorges), in dem Fumero eine scheußlichen Mord nach dem anderen begeht Dieses morbide Geschehen wird in der folgenden Generation von Daniel, dem Sohn eines Antiquars, spiralenförmig aufgedröselt. Spiralenförmig reihen sich Erzählungen der handelnden Personen, zu denen couragierte Frauen gehören, aneinander und erweitern dramaturgisch geschickt den Erkenntnisgrad des Lesers, wenn auch viel gelogen wird, siehe Osservatore Romano. Daniels Vater nimmt den Zehnjährigen mit in den „Friedhof der vergessenen Bücher" (einer Bibliothek von Büchern, die keiner lesen wollte, hier aber aufbewahrt werden, um alles Geschriebene der Zukunft zu erhalten). Daniel darf sich ein Buch aussuchen, er wählt ein Buch von Julián Garax „Der Schatten des Windes", liest es fasziniert und möchte den Autor kennenlernen. Kaum jemand kennt ihn, auch hat ein mysteriöser Mann mit schwarzem Ledergesicht alle Romane von Carax in der Vergangenheit aufgekauft und verbrannt. Dieser mysteriöse Mann verfolgt Daniel und will ihm das letzte Exemplar des Buches von Carax abhandeln. Nicht nur er, auch der alter und zynischer gewordene Kripochef Fumero bedroht Daniel, ihm das Buch auszuliefern. Alles das bestärkt Daniel, nun erst recht nach dem Verbleiben des Autors zu forschen; dabei hilft ihm der ehemalige Bettler Fermin Romero de Torres, nun Buchhandelsgehilfe bei seinem Vater. Fermin ist ein erbarmenswürdiges Folteropfer aus der chaotischen Zeit des Bürgerkriegs Sein persönlicher Folterer war Fumero. Auf der Suche nach dem Autor Carax werden alte Feindschaften, die man vergessen glaubte, wieder lebendig und Daniel in ein höchst gefährliches Geschehen einbezogen, in dessen Mittelpunkt nun die geheimnisvolle Penelope, Jorges Schwester tritt, die Julián Carax geliebt hat und der er seinen Roman „Der Schatten des Windes" gewidmet hat. Soweit der Einstieg Den Leser überraschen ständig Handlungssprünge, man wird bis zum Schluss ziemlich verwirrt, aber bleibt höchst gespannt, was denn nun hinter allem steckt. Eine verblüffende Lösung, soviel sei verraten, aber Vorsicht. Der inzwischen verheiratete Daniel geht mit seinem Sohn Julián eines Tages in den „Friedhof

der vergessenene Bücher". Um es zum Schluss zu sagen. Der Roman „Der Schatten des Windes" ist auch eine begeisternde Hommage an das gesprochene und geschriebene Wort, an die Bucherwelt, so als ob diese Welt ihre eigene Dynamik fortentwickle. Ein großartiges Buch, für mich eines der wichtigsten – was heißt das schon –, eines der schönsten Bücher des letzten Jahres. Von einem Spanier, nicht von einem Deutschen, leider. Tip an den Leser Legen Sie sich morgens um 5 Uhr an den Strand, oder setzen Sie sich auf den Balkon, lassen Sie sich tagsüber vom Lebenspartner die notwendige leichtverdauliche Nahrung und erfrischende Getränke verabreichen und trinken Sie abends nach vollendeter Lektüre einen doppelten Kognak. Neben sich sollten Sie eine Straßenkarte von Barcelona liegen haben, um die endlos erwähnten Straßen zu verfolgen, und Sie entdecken, dass aus den erwähnten Straßen sich ein „Netz" flicht, welches die handelnden Personen unausweichlich ver„netzt" in der großen, vom Autor geliebten Stadt Barcelona, die so sehr unter dem spanischen Bürgerkrieg leiden musste.

Heinz Weischer

Zum Thema Balkan

Wagner, Richard: Der leere Himmel, Reise in das Innere des Balkan. Aufbau Verlag, Berlin 2003, € 19,80

„Die große Erzählung über den Balkan gibt es nicht. Alle wollen sie uns erzählen, aber es gibt sie nicht Der Balkan setzt sich vielmehr aus einer Unzahl von Geschichten zusammen, aus Marginalien. Der Balkan ist nicht bloß eine marginale Welt, er ist eine Welt der Marginalien." Diese Geschichten, diese Marginalien fügt Richard Wagner in seinem großen Balkanessay zu einem eindrucksvollen Gesamtbild zusammen. Dass ihm der Essay als Form liegt, hat der vornehmlich durch seine Romane bekannt gewordene Schriftsteller (zuletzt *Miss Bukarest* und *Im Grunde sind wir alle Sieger)* bereits mit den Bänden *Sonderweg Rumanien: Bericht aus einem Entwicklungsland* (Rotbuch Berlin 1991) und *Völker ohne Signale. Zum Epochenbruch in Osteuropa* (Rotbuch Berlin 1992) unter Beweis gestellt.

Die luziden Analysen und Beobachtungen in seinem jüngsten Beitrag fundieren einerseits auf gediegener Literaturkenntnis zum Thema Balkan und andererseits auf eigener Erfahrung. Wagner stammt aus dem rumänischen Banat und hatte das zweifelhafte Vergnügen, bis zu seiner Ausreise 1987 den Balkan am eigenen Leibe zu erfahren. Seine intimen Kenntnisse der serbisch-rumänischen Grenzregion und seine Erfahrungen im rumänischen Betonkommunismus grundieren das Buch. Dennoch kann man dem Autor nicht den Vorwurf machen, den Balkan zu rumänienzentriert zu betrachten. Mit viel Sachkenntnis, kompetent und mit stimmigen Schlussfolgerungen führt er den Leser ebenso durch die albanischen Berge, wie in die Niederungen der Konflikte im ehemaligen Jugoslawien und durch die Geschichte der griechischen Befreiungsbewegung.

Balkanspezialisten und Historiker haben gegen einige Ungenauigkeiten und kleine Fehler besonders hinsichtlich Ex-Jugoslawiens in Wagners Synthese Einwände erhoben (z. B. Norbert Mappes-Niediek), und in der Tat sind Wagners Beobachtungen immer dort am Authentischsten und Eindrucksvollsten, wo er sich auf rumänische Verhältnisse bezieht. Angesichts der Vielfältigkeit und Komplexität südosteuropäischer Gegebenheiten schmälert dies keineswegs die Leistung des gewissenhaften Autors, der natürlich nicht in allen dem Balkan zuzurechnenden Ländern Feldstudien betreiben konnte (das dürfte selbst ausgewiesenen Spezialisten schwer fallen). Wir haben es bei dieser *Reise ins Innere des Balkan* mit einem der interessantesten Beiträge zu diesem Thema der letzten Jahre zu tun, denn Wagners einleuchtende Analysen gehen in einigen Bereichen über die Erkenntnisse der Balkanologen hinaus und bringen eine besondere Note in die Diskussion um Vergangenheit und Zukunft der südosteuropäischen Länder.

Der Wahlberliner nimmt seinen Ausgang bei der Geschichte. In ihr erkennt er die wirkende und formende Kraft, die unterstützt von nationalistischer Folklore seit dem 19. Jahrhundert nicht Interessensverbindungen sondern Schicksalsgemeinschaften auf dem Balkan entstehen ließ. Gerade weil den Balkanländern die historische Entwicklung vom mittelalterlichen Ständestaat über Aufklärung und bürgerliches Zeitalter zum modernen Nationalstaat fehlt, kommt der imaginierten, durch Legenden bereicherten oder gar ersetzten Geschichte eine identitätsstiftende Rolle zu, die die modernen Staatsgebilde zu ethno-nationaler Nabelschau treibt, sie Vorstellungen von der herausragenden eigenen Rolle als auserwähltem Volk, ihrer historischen Mission pflegen lässt und damit Konflikte in diesem multiethnischen Raum befördert. Die nicht gewachsene Nation wird aus den Mythen des Mittelalters und mit Mitteln der politischen Romantik konstruiert. Geschichte, so Wagner einmal an anderer Stelle, ist für den auf dem Balkan und in den angrenzenden Gebieten lebenden Menschen ein „magisches Wort" (Richard Wagner, Osteuropa oder die permanente Kollaboration, in: Kursbuch 115 (1994), S. 175–181).

Das Bild, das Wagner vom Balkan zeichnet, gewinnt besonders auch dadurch differenziertere Konturen, dass er jenseits rein politisch-historischer Faktenhuberei den kulturellen Hintergrund der Entwicklungen beleuchtet und die Rolle von Literatur und Religion in der Ausbildung des nationalen Bewusstseins in der Region analysiert, sogar an einer Stelle auf die sonst selten erkannte Bedeutung der Vorstadt (rumänisch lautmalerisch „Mahala" genannt), in der die Gestrandeten, die Erfolglosen und Entwurzelten Aufnahme fanden, eingeht, die als Rekrutierungsbasis des kommunistischen Schlagerproletariats diente.

Gerade in seiner Analyse der jüngeren historischen Verwerfungen auf dem Balkan gelangt Wagner zu originellen Beobachtungen, die einen anderen Schwerpunkt als bei den Werken der einschlägigen Balkanexperten erkennen lassen. Mit der „Ordnung des Freischärlers" verweist Wagner beispielsweise auf ein selten benanntes Phänomen, das jedoch bezeichnend für die Region ist. In den meisten Balkanländern haben die Eliten gewissermaßen auf dem Reißbrett Nationalstaaten konzipiert, die noch nicht über die notwendigen politisch-historischen Voraussetzungen verfügten Das große nationale Projekt, so Wagner, „von den Intellektuellen ausgeheckt, wird in die Hände der Freischarler gelegt". Die grausame Soldateska, die von den Befreiungskriegen gegen die Türken über die Balkankriege als Klephten, Haiducken oder Tschetniks unrühmlich hervorgetreten sind, bildete ein militionäres Potential, das sich Faschisten wie Kommunisten dienstbar machen

konnten und das im Bedarfsfall bis zum heutigen Tage abgerufen werden kann. Die Staatsferne des Balkanbewohners ermöglicht es ihm, den Hirtenstab jederzeit gegen die Flinte einzutauschen und in die Täler zum Kampf herabzusteigen

Ein weiteres Element der jüngsten Entwicklung auf dem Balkan ist die Wiederkehr des Protektorats und des Interventionismus So deutlich hat m.W bislang niemand festgestellt, dass sowohl Teile des ehemaligen Jugoslawien wie auch Albanien faktisch Protektorate ausländischer Garantiemachte sind, Bosnien und das Kosovo sind militärisch besetzt und werden es auf absehbare Zeit auch bleiben müssen, womit der Westen zunehmend in die Rolle des mal erwünschten, mal verdammten stabilisierenden Imperiums gerät. Fatal, so Wagners einleuchtende Beobachtung, ist dabei, dass die Balkanvölker sich einerseits dem Protektor andienen, sich zugleich aber ob des europäischen Regelwerks und der auferlegten Verpflichtungen bevormundet fühlen, „jedoch auch den Freischärler [respektieren]. Und das Imperium hat es zu richten".

Besonders eindrücklich gelingen ihm die Passagen über die Verbindung zwischen Nationalismus und Orthodoxie einerseits und Nationalismus und Kommunismus andererseits. Diese Konstellation ermöglichte es, dass der Nationalismus nach dem Wendejahr 89/90 den Kommunismus so leicht beerben konnte. Die rumänische Perspektive auf das in Südosteuropa zu Zeiten pandemische Phänomen des Nationalkommunismus ist besonders gewinnbringend, da dieser unter dem Einfluss Ceauşescus („unser Mann in Bukarest") in Rumanien in den 70er und 80er Jahren gewissermaßen zum Prototyp dieser auf abstrusen Geschichtsmythen beruhenden bornierten Ideologie entwickelt hat. Der Nationalkommunismus war bei all seiner Stumpfsinnigkeit aber auch ein geschicktes Herrschaftsinstrument, um ehemalige Gegner zu pazifizieren und durch ihre Einbindung die Macht der Kommunisten zu befestigen, die vor dem Ende des zweiten Weltkrieges lediglich exotische Splittergruppen gewesen waren. Gerade aus den Reihen der ehemaligen Kommunisten rekrutieren sich in Rumänien die Anhänger der nationalistischen Partei „Großrumanien". Ihr Vorsitzender war pikanterweise einmal Hofdichter des Diktators Ceauşescu, den er mit peinlichen Huldigungsgedichten verherrlichte, die heuer bisweilen in liberalen Presseorganen zur Erinnerung wieder abgedruckt werden.

Eine Besonderheit des Buches muss unbedingt noch erwähnt werden. Der anspruchsvolle Sachbuchleser ist es gewohnt, sich von an Universitäten ausgebildeten Spezialisten informieren zu lassen, die die Materie sachgerecht, aber meist wenig kunstvoll ausbreiten. Wagner ist kein gelernter Historiker oder Soziologe, er ist Schriftsteller. Man könnte diesen Sachverhalt zur Entschuldigung für einige sachliche Mängel anführen, was allerdings in höchstem Maße ungerecht wäre, ist es doch gerade die stilistische und kompositorische Ebene dieses Essaybandes, die ihn zusammen mit den originellen Beobachtungen zu einem im Wortsinne herausragenden Werk macht. Sein brillanter Stil, die formale Geschlossenheit, die den geradezu herodoteisch mäandernden Gedanken immer wieder die elegante Rückkehr zum roten Faden ermöglicht, die Verdichtung der Gedanken in Sentenzen, all dies macht diese Reise in das Innere des Balkan zu einem ebenso spannenden wie ästhetisch reizvollen Leseabenteuer, eine Qualität, die bei Sachbüchern mit seriösem Anspruch außerhalb des angelsächsischen Kulturraums eher ungewöhnlich, wenn nicht gar geradezu verpönt ist. Die Seriosität des Essays wird allerdings neben der Eruditio des Autors auch durch die umfangreiche Auswahlbibliographie, eine Zeittafel und reichliches Kartenmaterial unterstrichen. Der Autor hat sich entschlossen, auf Dokumentation der vielen Zitate und Informationen, die der Band enthält, in Anmerkungs- oder Fußnotenform zu verzichten, was wohl nur Spezialisten, aber nicht die Leser, für die Richard Wagner dieses Buch geschrieben hat, schade finden werden. Gerade ausreisende Kollegen, die sich sachgerecht und gleichzeitig kurzweilig über die Balkanländer informieren wollen, sind mit Wagners Essay gut beraten und werden sich von der eher negativen Bilanz und dem etwas düsteren Blick des Autors auf die Zukunft der Region nicht erschrecken lassen.

Alexander Rubel

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: € 100,–
❑ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 50,–
❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 50,–
❑ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 25,–

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: ..... **Vorname:** ..... Geburtstag: .....

Anschrift in Deutschland: .....

.....

Tel.: ..... **E-Mail:** .....

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: .....

.....

.....

Rückseite beachten!

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

.....

.....

.....

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten? .....

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

.....

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

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

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG / *KONTOÄNDERUNG*

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

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

Kontonummer: ..... Bankleitzahl: .....

eingezogen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....

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

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

Nr. 4 51. Jahrgang • November 2004

Der deutsche Lehrer im Ausland

Schwerpunkt:
Auslandskirche – Auslandsschule

Deutsch – kurz vor der Donaumündung

Literatur in der Unterstufe

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

51. Jahrgang – November 2004

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Dr. Hans-Martin DEDERDING
Uspenskaja 60/2
65045 Odessa
Ukraine
Tel./Fax 0038048-7150122
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. (06101) 582897, Fax 0049-6101-582733
Ida-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (0251) 690131
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (0251) 690133
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. (0251) 690136
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

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

Titelfoto:
Warum nicht Deutsch und Biologie kombinieren?
Unterricht im Schulgarten (Ismail/Ukraine)

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 2003/2005 setzt sich zusammen aus:

Waldemar GRIES, Vorsitzender
Friedrich-Naumann-Straße 17, D-34131 Kassel
Tel. (0561) 3160658, Fax 0049-561-3141 76
gries@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER,
Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender
Albachtener Straße 99d, D-48163 Münster
Tel. (02536) 440 oder 445, Fax 0049-2536-446
schneider@vdlia.de

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreiswaldstraße 21, D-64668 Rimbach
Tel. (06253) 851 46, Fax 0049-6253-8724 5
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER
Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 5220883 0, Fax 0049-40-5220883 2
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen
Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (04101) 371326, Fax 0049-4101-372815
peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen
Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (04403) 642 18, Fax 0049-4403-910118
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte
Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude
Tel. (0351) 4521025, Fax 0049-351-4521021
lother@vdlia.de

Dr. Hans-Martin DEDERDING, Schriftleitung
Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa, Ukraine
Tel./Fax 0038048-7150122
dederding@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT
Parkstraße 49, D-26605 Aurich
Tel. (04941) 938855
tiffert@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	**€ 100,–**
Programmlehrkräfte	**€ 50,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	**€ 50,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 25,–**

Die Konten des VDLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294675 (BLZ 215500 50),
Postbank München, 177288-805 (BLZ 700100 80).

INHALT 4/2004

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* 242
Dresden – Tagungsort der 27. Hauptversammlung des VDLiA vom 2. bis 5. August 2005 244

VERBAND

Persönliche Nachrichten 246
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 247

SCHWERPUNKT

Deutschsprachige evangelische Seelsorge im Ausland *(Bischof Dr. h. c. Rolf Koppe)* 248
Deutschsprachige katholische Seelsorge im Ausland *(Prälat Dr. Peter Prassel, Gregor Spieß)* 250
Auslandsschule – Auslandskirche: Persönliche Erinnerungen *(Eckehart Knop)* 253
Kirche? – Wozu das denn? *(Andreas Wellmer)* 255
Christsein unterm Halbmond – Deutsche christliche Gemeinden in Istanbul *(Maria Geisler)* 259
Landeskunde und Sprachpraxis mit sozialem Engagement – Albert-Schweitzer-Gymnasium Erlangen hilft dem Colegio Emaus in Medellin *(Eva Hammer)* 265

EUROPA

Von martialischer Geschichte, moderner Politik und motivierten Schülern *(Martin Fluch)* 267

ASIEN

(Un-)Ruhestand in Peking *(Helmut Prigge)* 273
Zwischen Deutschland und Japan – Lebensweg einer Lehrerin *(Jürgen Lehmann)* 277

AMERIKA

Fruchte des Deutschlernens – Kaufmannische Berufsausbildung in Peru *(Klaus Peter Henn)* 282

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Literatur im Anfangsunterricht? *(Rainer E. Wicke)* 284
Sams–Tag in der Grundschule – Der Kinderbuchautor Paul Maar zu Besuch in Pécs *(Regina und Rolf Kruczinna)* 285

REZENSIONEN

Spiele – keine Zeitverschwendung *(Rainer E. Wicke)* 291
Eigenständigkeit der Literaturdidaktik *(Arnold Apweiler)* 292
Rezeption fremdsprachiger Literatur *(Rainer E. Wicke)* 292
Vom Abacus zum Gödelschen Unvollständigkeitssatz *(Jens Drummer)* 294
Die Belagerung Trojas – Ein Thema im Informatikunterricht? *(Jens Drummer)* 294
Zielgruppe 7. bis 10. Klasse des Gymnasiums *(Jens Drummer)* 295
Zum (Miss-)Verstandnis des islamischen Fundamentalismus – eine notwendige Lektüre fur „deutsche Gutmenschen" *(Manfred Egenhoff)* 295
Eine Vielfalt von Ansätzen und Gesichtspunkten *(Dieter Allgaier)* 297
Wie man sich als Seniorin oder Senior fühlt *(Dieter Allgaier)* 298
Ein Überfall und seine Folgen *(Manfred Vollmer)* 299
Eine eindringliche Darstellung des gegenwärtigen Algerien *(Meral Akkent)* 300
Zu unrecht vergessene Pionierin *(Meral Akkent)* 300
Historische Fabulierkunst *(Günther Miklitz)* 300
Nervt Andreas Thalmayr auch? *(Heinz Weischer)* 301
Autoren – Autoren: Küchenrezepte aus Rumänien und Deutschland *(Michael Hiltscher)* 302

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

nach der Sommerpause hat sich der **Vorstand des VDLiA in Heppenheim** zu einer intensiven Arbeitssitzung getroffen. Im Mittelpunkt standen in der zweiten Septemberwoche neben der vertieften Auswertung der Auslandssitzung in Helsinki und der 27. HV in Dresden natürlich die aktuellen Entwicklungen des Auslandsschulwesens, im Besonderen die drohenden Stellenstreichungen bei zahlreichen „Frühjahrsschulen". Diese Deutschen Schulen, die vor allem in Südamerika liegen, müssen schmerzhafte Kürzungen ihres dringend benötigten Personals verkraften. Weitere Einschränkungen, die gerade auch die Schulbeihilfe betreffen, sind zu erwarten. Diese fatale Entwicklung hat den Vorstand nicht ruhen lassen, so dass der Vorsitzende in der unterrichtsfreien Zeit in der zweiten Oktoberhälfte zu Gesprächen nach Berlin fuhr.

Zu aller erst setzte ich mich umgehend mit den Haushältern innerhalb des Deutschen Bundestages in Verbindung. Diese Abgeordneten, die als Mitglieder des **Haushaltsausschusses für den Einzelplan 05**, den Plan des Auswärtigen Amtes, zuständig sind, bleiben die wichtigsten Gesprächspartner des VDLiA. Sie entscheiden über den vom Bundesministerium der Finanzen (BMF) mit Sparauflagen vorgelegten Plan, der in seinen Einzelkapiteln natürlich vom Auswärtigen Amt und hier im Besonderen von der Kultur- und Bildungsabteilung aufgestellt wird. Die missliche Kürzung um etwa 50 Stellen im Haushaltsjahr 2005 ist durch die sogenannte **„Globale Minderausgabe" (GMA)** verursacht, so erklärte mir dies **Lothar Mark (SPD)**. In einem offenen und konstruktiven Gespräch zeigte der SPD-Abgeordnete großes Interesse am Auslandsschulwesen, verwies aber auf die notwendigen Kürzungen, um die erforderlichen Mittel für die „Rentenmilliarde" zu erwirtschaften. Meine deutlichen Hinweise auf **Qualität** und **erwiesene Nachhaltigkeit** – gerade der Auslandsschulen im Bereich der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik – nahm er mit Interesse zur Kenntnis und versprach, sich in den Gesprächen für das Haushaltsjahr 2006, an der Situation für 2005 wird sich bedauerlicherweise nichts mehr ändern lassen, **verstärkt „für das Auslandsschulwesen einzusetzen".**

Weiterhin führte ich Gespräche mit dem Büro des Abgeordneten **Alexander Bonde (Bündnis 90, Die Grünen),** bei denen ich ebenfalls Interesse und Verständnis für das Auslandsschulwesen fand. Auch hier ist m. E. weitere Aufklärungs- und Lobbyarbeit notwendig, um nicht auf der Position zu verharren, dass man diese über Jahrzehnte erfolgreich arbeitenden Strukturen mit ihren vielen, höchst erfolgreichen Ergebnissen – was die Mittelausstattung anbelangt – immer weiter „austrocknen" lässt. Die Informations- und Überzeugungsarbeit muss natürlich auch mit den Abgeordneten der Union, **Frankenhauser (CSU),** und dem Abgeordneten der Liberalen fortgesetzt werden. **In diesem Zusammenhang habe ich dringend Haushaltsklarheit und Haushaltswahrheit eingefordert.** Ich werde in meinem nächsten Vorwort von hoffentlich positiven Ergebnissen berichten können.

Selbstverständlich habe ich auch mit dem neuen Leiter des Referates für Auslandsschulen (Ref. 605), Herrn V. L. R. I **Peter Dettmar,** über die bestürzenden Entwicklungen im Auslandsschulwesen gesprochen. Der Referatsleiter verwies auf die notwendigen Kürzungen des Schulfonds, die im Rahmen der Kabinettsdisziplin auch dem Auswärtigen Amt mit seinem Einzelplan 05 auferlegt wurden. Er verwies auf die engen finanziellen Spielräume des Bundes, die schmerzhafte Kürzungen zurzeit verlangten. Wir erzielten Konsens in der Bewertung der Erfolge des Auslandsschulwesens, das gerade durch seine Qualität und Nachhaltigkeit gekennzeichnet sei. Er betonte, dass es in diesen schwierigen Zeiten besonders darauf ankäme, für die schulische Arbeit im Ausland zu werben, Beispiele von sog. „Best Practice" herauszustellen und Perspektiven zu entwickeln. Der Verband ist bereit, hier konstruktiv mitzuarbeiten, um die notwendige Öffentlichkeit herzustellen und unerlässliche Unterstützung zu organisieren. Peter Dettmar sagte seine Teilnahme an unserer 27. Hauptversammlung in Dresden bereits zu. Wir dürfen auf einen interessanten Gedankenaustausch gespannt sein.

Erfreulich ist, dass ich während meines Besuches in Berlin den Geschäftsführer des **Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen, Herrn Gerhard Gauf**, aufsuchen konnte und wir ein intensives und förderliches Gespräch hatten. Meines Erachtens ist es ein großer Gewinn für das Aus-

landsschulwesen, dass – endlich! – die Schulvereine ihre Interessen in Berlin konzentrieren, um in der Hauptstadt und im Zentrum der Entscheidungen Einfluss ausüben zu können. Mit Gerhard Gauf hat man eine ideale Besetzung dieser Funktion gefunden, da er unser Auslandsschulwesen bestens kennt und der kompetente Sprecher der Schulvorstände in Berlin sein kann. Diese begonnene Positionierung und Präsentation der Auslandsschulen kann – auch gegenüber den anderen Mittlern – nur von größtem Nutzen sein. Der Verband und der WDA werden jedenfalls im Interesse des Auslandsschulwesens eng zusammen arbeiten.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, unterstützen Sie den Vorstand bei seiner Arbeit! Werben Sie um neue Mitglieder; jeder Beitritt hilft uns, unsere notwendige, ehrenamtliche Arbeit zu tun. Nur ein zahlenmäßig starker Verband ist handlungsfähig und wird gehört!

Der Schwerpunkt des vorliegenden Heftes ist das **Thema Auslandskirche – Auslandsschule**. Für manchen mag diese Kombination befremdlich klingen, viele Kolleginnen und Kollegen, die längere Zeit im Ausland waren, berichten von der Erfahrung, dass eine deutsche Kirche – wie die Deutsche Schule – am Auslandsdienstort ein Stück Heimat bedeuten kann, selbst wenn sie sich zu Hause als eher kirchenfern eingeschätzt haben. Ein Grund, dem Verhältnis von Auslandskirche und Auslandsschule nachzugehen. Dies geschieht in unserem Heft auf verschiedene Weise: durch zwei Übersichtsbeiträge, in denen Vertreter der beiden großen Kirchen die vielfältigen Aktivitäten ihrer Institutionen darstellen (Bischof Dr. Koppe; Prälat Dr. Prassel und Gregor Spieß); durch einen Rückblick auf die Rolle der Auslandskirche in einem langen Auslandslehrerleben (Eckehart Knop); zwei Beiträge aus dem aktiven Auslandsdienst – Pfarrer Wellmer von der Deutschen evangelischen Gemeinde Budapest zeigt auf, wie sich die Arbeit in einer deutschen Auslandsgemeinde aus seiner Sicht darstellt, Frau Geisler – „begleitende Ehefrau" in Istanbul beschreibt die vielfältige Gemeindearbeit in Istanbul. Dass das Kapitel Auslandkirche – Auslandsschule auch nach der Rückkehr nach Deutschland nicht abgeschlossen sein muss, zeigt der Beitrag von Eva Hammer, in dem dargestellt wird, wie die Unterstützung kirchennaher Sozialprojekte in Südamerika den Spanischunterricht zu Hause befruchtet. In weiterem Sinne könnte man auch den Beitrag von Jürgen Lehmann dem Schwerpunktthema zuordnen, letztlich überwiegt aber doch die biographische Tendenz in dieser Dokumentation eines bewegten Lehrerinnenlebens zwischen Deutschland und Japan.

Erste Ergebnisse zeigt schließlich auch der Wechsel des Schriftleiters auf die Fachberaterstelle in Odessa: Nicht von ihm, aber doch einem ihm zugeordneten Lehrer stammt ein Beitrag, der zeigt, wie an der untersten Donau mit viel Engagement und organisatorischer Kreativität Deutsch unterrichtet wird. Der Artikel von Martin Fluch sollte auch andere Kolleginnen und Kollegen der Region zu Beiträgen motivieren; um die wichtige und erfolgreiche Arbeit in MOE und der GUS ist es in letzter Zeit etwas still geworden.

Abschließend noch eine letzte Bitte: Teilen Sie, hier vor allem die Obleute, uns möglichst bald Ihre Mailadressen mit, damit wir ein dichteres Netz der Verbindungen aufbauen können, um Sie noch leichter und schneller informieren zu können.

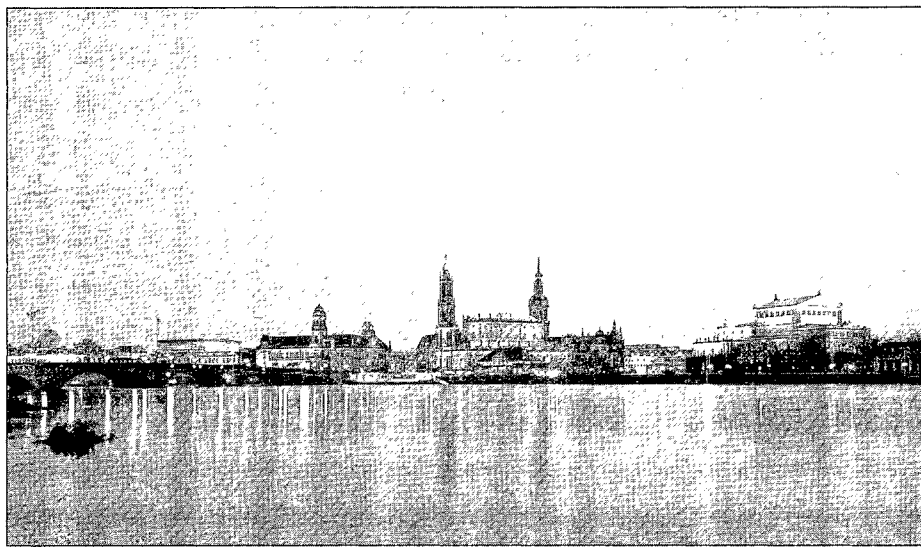
Ihr Waldemar Gries

Bildungsräume – Bildungsträume

27. Hauptversammlung des VDLIA

2. bis 5. August 2005

in Dresden



Aus Träumen werden Baustellen, aus Baustellen Räume

Erleben Sie auf der 27. Hauptversammlung in Dresden die Baustelle Dresden. Entdecken Sie die Schöne an der Elbe, auferstanden aus Ruinen des Bombenkrieges, das Aschenputtel der sozialistischen Stadtplanung, Glanz und Elend des kapitalistischen Investitionsbooms, die Heitere nach der Jahrhundertflut.

Besuchen Sie die Bildungsbaustelle der 27. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland im St.-Benno-Gymnasium in Dresden und lassen Sie sich überraschen, was in Schulräumen blühen kann.

Lassen Sie sich nebenbei auch kulturell, gastronomisch und landschaftlich nach Dresden entführen und von Dresden verführen.

Dresden:	www.dresden.de
Tagungsort 1 – Dorint Hotel Dresden:	http://www.dorint.de/dresden/
Tagungsort 2 – St.-Benno-Gymnasium:	www.benno-gym.de
beides in unmittelbarer Nähe der Gläsernen Manufaktur (VW):	www.glaesernemanufaktur.de

Also:

Bitte Termin vormerken!

Wichtige Termine

Bei der 27. Hauptversammlung werden laut Satzung der Vorsitzende, der Schatzmeister und der Geschäftsführer neu gewählt.

Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland muss im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 02/2005 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum 15. März 2005 beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Anträge an die Hauptversammlung müssen ebenfalls bis zum **15. März 2005** eingegangen sein. Später eingegangene Anträge müssen als Dringlichkeitsantrage behandelt werden.

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

Richten Sie bitte alle Schreiben an die Geschäftsstelle des Verbandes:
Joachim Schneider, Albachtener Str. 99 d, 48163 Münster,
Tel. 0 25 36 / 440 oder 445, Fax 00 49-25 36-446
E-Mail: schneider@vdlia.de

Wahl des neuen Vorstandes anlässlich der Mitgliederversammlung in Dresden

Liebe Kolleginnen und Kollegen, zu Ihrer Information sei § 6 „Wahl des Vorstandes" unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt. Bitte beachten Sie, dass der letzte Termin für den Eingang von Kandidatenvorschlägen der **15. März 2005** ist.

§ 6 Wahl des Vorstandes

1. Kandidatenvorschläge sind so rechtzeitig einzureichen, dass sie in der letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung in der Kandidatenliste bekanntgegeben werden konnen. Liegt nur eine Bewerbung für ein Amt vor und kann der Bewerber seine Kandidatur nicht aufrechterhalten, wird die Kandidatenliste für dieses Amt erst durch den Wahlleiter geschlossen.
2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muss die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.
3. Der Wahlausschuss für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.
4. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister werden von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern von dem Vorsitzenden berufen.
5. Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen, benutzen den in der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung veröffentlichten Wahlschein, der die Kandidatenliste enthält, kreuzen die von ihnen gewählten Kandidaten an und senden ihn in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl" gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, dass der Brief dem Wahlausschuss zur Vorstandswahl ausgehandigt werden kann. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlags, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.
6. Eine Anfechtung der Wahl des Vorstandes ist nur während der Mitgliederversammlung möglich. Über die Wahlanfechtung entscheidet die Mitgliederversammlung.

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit, wenn Sie Ihre Anträge (und wir hoffen auf zahlreiche) in der Form einreichen, die ihre Vervielfaltigung und den Vorabdruck ohne Nachfragen ermöglicht. **(Termin: 15. März 2005)**

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

BETRIFFT: Zweitvermittlung von Realschullehrern

TEXT: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zustandigen Dienststellen (= Adressat fur den Antrag) dafür ein, dass ...

BEGRÜNDUNG: Der ...

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Cornelia Kramer, Schürkamp 11, 33611 Bielefeld
Sabine Pfundstein, Pestelstr. 4, 66119 Saarbrücken
Stefan Thielen, Augustastr. 9, 51065 Köln

Neue Mitglieder (Ausland)

Orun Biswas; DS Sao Paulo
Inga Domke; DS Lima
Holger Munderloh; DS Jounieh/Libanon
Andreas Weber; DS Lima

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Rainer Bräuer; Mediasch/Rumänien
Peter Caesar; KFOR Kosovo
Krystyna Götz; Krakau/Polen
Wolfgang Jung; GI Buenos Aires
Martina Kugel; DS Barcelona
Rainer Mausbach; DS Bogotá
Claus Mueller; DS Guatemala
Horst Papenhausen; DS Lissabon
Herbert Ruf; GSIS Hong Kong
Hans-Joachim Siebert; DS Pretoria
Karl-Heinz Thiede; DS Madrid

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Stephanie Claushallmann (DS Bilbao), Berger Str. 172, 60385 Frankfurt
Clemens Joram (DS Caracas), Kirchenstr. 23, 90478 Nürnberg
Marion Degenhardt (DS Peking), Schloss Str. 80, 22941 Bargteheide
Sandra Demmer (DS Shanghai), Dorfstr. 53, 89233 Neu-Ulm
Jörg Emmler (DS Mexiko, Nordschule), Zum Gesehr 9, 66557 Illingen
Dr. Nils Werner Fritzel (Botschaftsschule Ankara), Neversdorfer Str. 7, 23816 Leezen
Erich Fuchs (DS Madrid), Tegeler Weg 27, 53757 St. Augustin
Renate Gomaa (DSB Kairo), Karl-Mohlig-Str. 5, 56072 Koblenz
Marion Gündel (DS Puebla), Feldstr. 45, 47441 Moers
Susanna Hasse (DIS Jakarta), Gehägestr. 20k, 30655 Hannover
Thomas Ludwig (DS Madrid), Bad-Wiessee-Str. 12, 81547 München
Wolfgang Protz (DS Mexico/Nordschule), von-dem-Hagen-Weg 19, 24536 Neumünster
Lisa Reelsen (DS Mexiko), Oberstorstr. 7, 73728 Esslingen a. N.
Ina Schröter (DS Bukarest), Richthofenstr. 46, 32756 Detmold
Gabriele Schwabe (DS Santiago de Chile), Wehdenweg 32, 24148 Kiel
Anette Weber (Kosovo), Im Rapsfeld 48, 50933 Köln

Obleute

Andreas Goletz-de Ruffray; DSB Kairo

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Akkent, Meral, Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Apweiler, Dr. Arnold, Ägidiusstr. 18, 52531 Übach-Palenberg
Drummer, Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61a, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fluch, Martin, vul. Tscherwnja 102, M. Ismail, Odesjka obl., 68600, Ukraine
Geisler, Maria, Serdar Ekrem Sok. 56, Dogan Ap. C 30, 34425 Beyoglu Istanbul, mj.geisler@gmx.net
Hammer, Eva, Kirchenstr. 1, 91096 Möhrendorf, eva.hammer@gmx.de
Henn, Klaus Peter, colegio humboldt Lima, Casilla 18-1053 Lima-Perú, khenn@colegiohumboldt.edu.pe
Knop, Eckehart, Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Koppe, Dr. h.c. Rolf, Kirchenamt der EKD, Herrenhäuser Str. 12, 30419 Hannover
Kruczinna, Regina und Rolf, Szamóca dülö 11, H-7635 Pécs/Ungarn, rolf.kruczinna@axelero.hu
Lehmann, Jürgen, Heinschild-Weg 3, A-8630 Mariazell
Miklitz, Günther, Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Prassel, Dr. Peter, Katholisches Auslandssekretariat, Kaiserstr. 161, 5313 Bonn
Prigge, Helmut, Kosakenhook 29, 49525 Lengerich, HM.Prigge@t-online.de
Spieß, Gregor, Katholisches Auslandssekretariat, Kaiserstr. 161, 5313 Bonn, g.spiess@dbk.de
Vollmer, Manfred, Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt am Main
Weischer, Heinz, Herrenstr. 27, 59073 Hamm-Heessen
Wellmer, Andreas, Logodi utca 5-7/IV/22, H-1012 Budapest, evangel@hu.inter.net
Wicke, Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal-Eikamp

Die Bilder stammen i. d. R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge.

Wir gratulieren...

... unserem langjährigen Mitglied Achim von Dombois (78), dem noch von Bundespräsident Johannes Rau im Juni die Verdienstmedaille der Bundesrepublik Deutschland verliehen wurde. In der Begründung werden seine Verdienste um die internationale Verständigung und Entwicklungsarbeit genannt.

Von Dombois war in den 60er Jahren für das Goethe Institut in Kairo tätig und leitete in den 70er Jahren die Deutsche Schule Kapstadt. Die Auszeichnung bezieht sich vor allem auf sein ehrenamtliches Engagement im Ruhestand seit 1990, das sich auf zwei Bereiche erstreckt.

Zum einen stellte er sich 10 Jahre lang dem Senior Experten Service (SES) in Bonn zur Verfügung, der mit pensionierten Fachkräften die internationale Zusammenarbeit und Entwicklung fördert. Mehrmals wurde der erfahrene Auslandslehrer mit pädagogischen Aufträgen für einige Monate nach Afrika geschickt. Durch Vermittlung des SES folgten Einsätze als Deutschlehrer in Tsingtao (China) und Peking. Anfang dieses Jahres richtete er für seine alte Schule in Kapstadt ein Schularchiv ein.

Der andere Schwerpunkt lag in der internationalen Beobachtung von Wahlen, nachdem das AA den Landeskenner Südafrikas als Langzeitbeobachter für die dortigen ersten freien Wahlen 1994 vorgeschlagen hatte. Es folgten Wahlbeobachtungen im Auftrag der EU und OSZE in Palästina, Albanien, Bosnien und im Kosovo.

Deutschsprachige evangelische Seelsorge im Ausland

Die Zusammenarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland mit Gemeinden und Kirchen deutscher Sprache und Herkunft im Ausland

Die Abteilungen im Kirchenamt der EKD in Hannover, die mit den Beziehungen zu Gemeinden und Kirchen im Ausland zu tun haben, sind in „Europa" und „Übersee" unterschieden. Man kann darin nicht nur eine geographische, sondern auch eine historische Dimension erkennen. So ist die deutsche Gemeinde in Stockholm seit ihrer Entstehung im Jahr 1571 die älteste ununterbrochen mit den Kirchen der Reformation in Deutschland verbundene Auslandsgemeinde. Der prächtige Kirchturm der St. Gertrudskirche überragt das Stadtbild und zeugt von der Bedeutung deutscher Handwerker und Kaufleute in der Geschichte Schwedens. Die Gemeinde ist in die Lutherische Kirche von Schweden integriert und der von der EKD entsandte Pfarrer untersteht der Aufsicht durch die Bischöfin von Stockholm. Es gibt eine hauptamtliche Religionspädagogin und eine Gemeindeschwester und die Kirchenmusik ist ein kultureller Bestandteil der Stadt.

Ebenso mit der Kirche im Lande traditionell eng verbundene deutschsprachige Gemeinden gibt es in Kopenhagen und in Helsinki, während die Gemeinden z. B. in Paris, London, Madrid, Rom oder Lissabon auf eine eigenständige Geschichte zurückgehen. Es wäre zu kompliziert, jede der etwa 40 Gemeinden in Westeuropa einzeln vorzustellen. Erwähnenswert ist jedoch, dass nach der politischen Wende Neugründungen in Budapest, Riga und Prag und eine größere Anzahl von Entsendungen in die Evangelisch-Lutherische Kirche in Russland, der Ukraine, Kasachstan und Mittelasien möglich geworden sind. Insgesamt arbeiten in West- und Osteuropa rund 60 Pfarrer und Pfarrerinnen mit der EKD zusammen. Sie sind in der Regel für sechs Jahre aus einer der 23 Landeskirchen entsandt und kehren danach in ihre Heimatkirche zurück.

Die Schwerpunkte bei den Entsendungen außerhalb Europas liegen in Lateinamerika, im südlichen Afrika, im Nahen und Mittleren Osten sowie in Asien, Australien und Nordamerika. In diesen von Auswanderern und Entsandten auf Zeit gebildeten Kirchen und Einzelgemeinden arbeiten etwa ebenfalls 60 von der EKD Entsandte. Im Internet gibt es unter www.ekd.de eine aktuelle Übersicht über die Auslandsgemeinden und vom Kirchenamt der EKD ist eine Übersicht mit kurzen Erläuterungen zu erhalten. Außerdem gibt ein Jahrbuch Einblicke in die Arbeit der Gemeinden und der 35 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kirchenamt der EKD in Hannover.

Nach mehr als zehn Jahren, auf die ich als Leiter der Hauptabteilung III „Ökumene und Auslandsarbeit" zurückblicken kann, wage ich zu sagen, dass es eine intensiver gewordene Aufgabe ist, Deutsche, die auf Dauer oder auf Zeit im Ausland leben, mit den Angeboten der Kirche zu begleiten. Ich bin immer wieder überrascht, wie groß das Engagement vieler Einzelner ist, sich ehrenamtlich im Ausland zu betätigen, sei es regelmäßig im Gottesdienst, in Gruppen mit Kindern oder Jugendlichen, im Chor oder bei diakonischen Projekten. Mehr noch als in Deutschland steht und fällt die kirchliche Arbeit im Ausland mit der Bereitschaft, eigenständig Verantwortung zu übernehmen und einen beträchtlichen Teil seiner freien Zeit für die Gemeinde einzusetzen. Dass das keineswegs selbstverständlich ist, weiß ich inzwischen, da es in der deutschen bzw. internationalen „community" an dem Ort oder in dem Land, wo man als Fremder unter Fremden lebt, viel zu entdecken gibt, was den eigenen Horizont erweitert und bereichert.

Bei meinen Besuchen, bisher in etwa 70 Ländern, suche ich, wenn es irgend geht, Kontakt zu den deutschen Auslandsschulen. Zuletzt war ich im April 2004 in der Humboldtschule in Quito/Ecuador zu Besuch, wo mich die Leitung der Schule zu einer Diskussion mit Schülern und Schülerinnen der Oberstufe über die Rolle der Religionen im Irakkonflikt eingeladen hatte. Es war, denke ich, für beide Seiten eine sehr lebendige Begegnung, die gezeigt hat, wie wichtig die Suche nach Orientierung in einer Welt ist, die sich nicht mit der Zweiteilung in arm und reich abfindet, und dass es alle Anstrengung wert ist, nichtmilitärische Lösungen von gewalttätigen Konflikten anzustreben. Klar, dass man dabei

seine eigenen Überzeugungen nicht verstecken darf, auch nicht seinen eigenen Glauben.

Ich finde es deshalb gut, dass der Religionsunterricht gerade auch in den Auslandsschulen seinen Platz hat und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte entsandt und eingesetzt werden. Geradezu lebenswichtig sind die Verbindungen der Gemeinden zu den Schulen. Nicht nur, dass Pastoren und Pastorinnen Unterricht geben, um Kontakte zu den Kindern, Eltern und Lehrenden herzustellen, sondern um der Sache willen, für die die Kirchen weltweit einstehen, nämlich für das Verstehen der eigenen christlichen Tradition und Gegenwart sowie für den Dialog mit anderen Religionen. Nach Jahrzehnten, in denen das Thema Religion entweder ideologisch bekämpft oder praktisch vernachlässigt wurde, gilt es heute, Kindern und Jugendlichen ein Angebot zu machen, das zu Freiheit und Verantwortung befähigt und sie in die Lage versetzt, über Religionen Bescheid zu wissen und sich ein eigenes Urteil zu bilden. Dazu reicht meines Erachtens ein neutraler Ethikunterricht nicht aus, weil er es von seiner Selbstdefinition her nicht vermag, aus der beobachtenden Position herauszutreten. Schüler und Schülerinnen brauchen aber bei der eigenen Persönlichkeitsbildung Menschen, die Standpunkte vertreten und ihren Standort in Glaubensfragen artikulieren können. Nicht ohne Grund gibt es in Deutschland gerade eine Neubesinnung auf den Auftrag von evangelischen Kindertagesstätten im interkulturellen Kontext und als Übergang in die Schule. In der Erklärung des Rates der EKD vom März 2004 „Wo Glaube wachst und Leben sich entfaltet" heißt es dazu: „Ein doppelter Paradigmenwechsel in Kirche und Gesellschaft ist nötig: zugunsten der Kinder und zugunsten von Bildung. Beides ist miteinander zu verbinden in einer umfassenden, theologisch fundierten Bildungstheorie sowie in einer spezifischen Konzeption von christlicher Elementarbildung". Und an anderer Stelle wird gesagt: „Bildung ist nach christlichem Verständnis ein umfassendes Geschehen der Persönlichkeitsentwicklung. Der christliche Glaube weiß um die Bestimmung jedes einzelnen Menschen zum Ebenbild Gottes. Daran haben sich alle Bemühungen um Bildung auszurichten". Stand bis vor einigen Jahren das diakonische und sozialpädagogische Profil im Vordergrund, so wird es in Zukunft die religiöse Bildung sein. Die Kirchen können also den Schulen am besten einen Beitrag leisten, indem sie sich auf ihre Sache konzentrieren und dadurch am Erziehungsauftrag mitwirken.

In der neuen Verfassung der Europäischen Union ist übrigens eindeutig festgestellt worden, dass sich das Verhältnis von Kirche und Staat nach den jeweiligen Ländergesetzen richtet und nicht Gegenstand einer Vereinheitlichung durch die EU ist. Für Deutschland ist somit das kooperative Modell der Zusammenarbeit von Staat und Kirche in der Schule und im diakonischen Bereich auch in Zukunft gewährleistet. Das bedeutet auch, dass der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach bleibt und in den Bildungskanon für das Abitur gehört. Dennoch gibt es gelegentlich in Auslandsschulen Tendenzen, den Religionsunterricht in Frage zu stellen und ihn durch Religionskunde zu ersetzen. Abgesehen von Besonderheiten bei schulischen Trägerschaften im Ausland halte ich eine Argumentation für falsch, die besagt, dass prinzipiell die eigene Kultur an die jeweilige Dominanzkultur so weit angepasst werden müsse, dass sie keinen Anstoß erregt. Weder in China noch in Ägypten werden von den staatlichen Aufsichtsbehörden solch weitreichende Forderungen erhoben. Gerade bei Begegnungsschulen ist es wichtig, Verständnis und Toleranz für andere zu wecken und einzuüben. Und dazu gehört auch die genuine Vermittlung von Religion.

Ein weiteres Problem in Deutschland und von Deutschen im Ausland ist die Selbstsäkularisierung bzw. Privatisierung von Religion. Sie steht in einem umgekehrten Verhältnis zur Wiederentdeckung z. B. des Islam oder des Buddhismus in ehedem säkularisierten oder kommunistischen Staaten wie der Türkei, der Volksrepublik China oder zentralasiatischen Staaten, ganz zu schweigen vom Erstarken des islamischen Fundamentalismus. Ich wünschte mir manchmal schon, dass die Begegnung mit anderen Religionen auch Rückwirkungen auf die im Ausland lebenden Deutschen hätte, damit sie gesprächs- und urteilsfähig werden. Gemessen an den USA, Afrika, Asien und auch an Russland, sind die Westeuropäer in der Gefahr, religiöse Analphabeten zu werden. Wer aber nicht zwischen z. B. Schiiten, Sunniten und Wahabiten unterscheiden kann und die biblische Tradition nicht kennt, wird es schwer haben, die Welt, wie sie sich derzeit wieder stärker religiös darstellt, zu begreifen und einen eigenen Standpunkt zu gewinnen.

Ich bin aber weit davon entfernt, kulturpessimistisch in die Zukunft zu blicken. So hat das deutsche Modell Pate gestanden für die neue Kooperation von Religion und Staat in Serbien, wo Orthodoxe, Evangelische und Muslime in allen Schulstufen seit 2002 ihren jeweiligen Religionsunterricht erteilen können. Die EKD und die

Deutsche Katholische Bischofskonferenz haben in mehreren Konsultationen mit Politikern, Juristen und Theologen in Berlin und Belgrad mitgeholfen, dass diese Regelungen getroffen werden konnten. Ich wünschte mir, dass noch mehr Begegnungen zwischen Schülern verschiedener Religionen bzw. Konfessionen möglich würden, wie es ansatzweise in der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo der Fall ist und sicherlich auch anderswo praktiziert wird.

Meine Dialogerfahrungen in Jordanien, Iran und Ägypten haben mich in der Meinung bestärkt, dass nur mit einem eigenen Profil ein Gespräch gelingt, das über den Austausch von Höflichkeiten hinaus reicht. Die deutsche Religionspädagogik ist keine einfache Verlängerung der kirchlichen Arbeit in den Raum der Schule hinein, aber sie muss auch nicht krampfhaft – wie bis in die 80er Jahre häufig geschehen – den Kontakt zur Kirche und zur praktischen Gemeindearbeit vor Ort vermeiden.

Ich hoffe sehr, dass sowohl entsandte Lehrerinnen und Lehrer wie auch entsandte Pastoren und Pastorinnen im Ausland viel mehr Gemeinsamkeiten entdecken als zu Hause, nämlich dass ihnen als Fremde in der Fremde ihre gemeinsame Herkunft und Kultur bedeutsam wird, die das jüdisch-christliche Erbe einschließt. Und ich wünsche sehr, dass die Erfahrungen derer, die im Ausland waren und sind, in Deutschland besser gehört und auch in der Politik mehr beachtet werden. Die deutsche Kulturarbeit hat einen guten Ruf und darf durch mangelnde Aufmerksamkeit und Finanzierung nicht weiter aufs Spiel gesetzt werden.

Bischof Dr. h. c. Rolf Koppe,
Ökumene- und Auslandsarbeit,
Kirchenamt der EKD Hannover

Deutschsprachige katholische Seelsorge im Ausland

Die Arbeit des Katholischen Auslandssekretariates der Deutschen Bischofskonferenz

Zu den in Deutschland meist wenig beachteten, weltweit aber umso deutlicher wahrgenommen Seelsorgeangeboten der Deutschen Bischofskonferenz gehört die deutschsprachige katholische Auslandsseelsorge. Der folgende Beitrag will diese Form der Seelsorge etwas näher bringen und in ihre Zielsetzungen einführen.

Ein kurzer Blick in die Geschichte der Katholischen Auslandsseelsorge

Die Sorge um die Menschen aus deutschsprachigen Ländern, die ins Ausland gehen, gehört seit langem zu den Aufgaben kirchlichen Handelns. Von einer kontinuierlichen Tradition der Auslandsseelsorge kann man seit über 80 Jahren sprechen[1]. Natürlich gab es auch schon vorher seelsorgliche Hilfen und Angebote (so besteht die deutschsprachige katholische Seelsorge in Neapel seit dem 16. Jahrhundert!), und teilweise wurde diese Seelsorge auch schon vor dem 1. Weltkrieg strukturiert durchgeführt, gleichwohl kam es nach dem ersten Weltkrieg zu einem koordinierten Neuanfang. Eine Ursache lag in dem sich wandelnden Verständnis des Schutzes von ethnischen und sprachlichen Minderheiten, einhergehend mit einem neuen Nationalitätsverständnis. Immer mehr Länder nahmen entsprechende Schutzbestimmungen in ihre Verfassung auf. Dies hatte mit zur Folge, dass das Bewusstsein für die Bedeutung der Muttersprache und der ethnischen Herkunft weiter stieg. Hinzu kam auch die staatliche Neuordnung Mitteleuropas mit einer Vielfalt an politischen, sozialen und kulturellen Problemen, die zu einem neuen Interesse an den Deutschen im Ausland führte.

Anfang der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts wurden die verschiedenen bestehenden kirchlichen Vereine, die sich um die Auslandsdeutschen im Bereich der katholischen Kirche kümmerten, im „Katholischen Auslandssekretariat" (KAS) und im „Reichsverband für das katholische Deutschtum im Ausland" (RKA)

1 Eine ausführliche Darstellung der Geschichte der katholischen Auslandseelsorge findet sich in Gatz, Erwin, Geschichte des kirchlichen Lebens in den deutschsprachigen Ländern seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, Band II, Kirche und Muttersprache, Freiburg-Basel-Wien 1992

zusammengefasst. Zielsetzung des RKA war es, die „deutschen Auslandskatholiken in ihrem Glauben und Volkstum zu erhalten und kulturell und wirtschaftlich ... zu fördern", während das KAS sich um „pastorale Fragen, Schulfragen, Caritassorgen, Vereinsfragen und die literarische Versorgung der Auslandsdeutschen" kümmern sollte. Beide Einrichtungen bestanden bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs: der Wiederaufbau nach dem Krieg machte aber einen umfassenden Neuanfang erforderlich. 1951 wurde von der Westdeutschen Bischofskonferenz das Katholische Auslandssekretariat neu errichtet, das RKA wurde nicht wieder eingerichtet und erst 1965 formell aufgelöst. Seit 1951 ist das KAS für die Seelsorge an den im Ausland lebenden deutschsprachigen Katholiken allein zuständig.

Von der Auswandererseelsorge zur „Seelsorge an Menschen unterwegs"

Naturgemäß galt die Seelsorge in den Jahren vor und nach dem zweiten Weltkrieg vorrangig den deutschen Auswanderern. So wanderten bis 1960 etwa 759.000 Personen nach Übersee aus und auch heute wandern jährlich noch etwa 110.000 Deutsche aus. Der überwiegende Teil ging in die USA und Kanada, viele aber auch nach Südamerika und nach Australien. Die größere Zahl der in diesen Ländern bestehenden deutschsprachigen katholischen Gemeinden geht auf diese Auswanderer zurück. Viele dieser Gemeinden sind über 50 Jahre alt und entsprechend stellt sich auch die Altersstruktur dar. Es ist wohl davon auszugehen, dass die Zahl dieser Gemeinden sich künftig verringern wird. Eine Reihe dieser Gemeinden kann bereits jetzt nur noch nebenamtlich betreut werden.

Ganz anders ist die Entwicklung im Bereich der modernen Metropolen, seien sie politisch oder wirtschaftlich geprägt. Traditionell hat es Auslandsseelsorge immer in den großen politischen Metropolen gegeben (Paris, Istanbul, Tokio u. a.). Neu hinzugekommen sind die sog. Wirtschaftsmetropolen. Die Zahl der Männer und Frauen, die aus beruflichen Gründen für einen begrenzten Zeitraum ins Ausland gehen, wächst aufgrund der fortschreitenden Globalisierung stetig. Immer wieder liest man in den Zeitungen Nachrichten über den Bau von großen Industrieanlagen durch deutsche Unternehmen, zuletzt z. B. in China. Aber auch viele kleinere und mittelständische Unternehmen entsenden Personal ins Ausland. Häufig sind es gerade jüngere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die als „Expatriates" für einige Jahre im Ausland arbeiten. Viele von ihnen werden von ihren Ehepartnerinnen und Ehepartnern und natürlich von ihren Kindern begleitet. Die Betreuung und Begleitung dieser Personen steht unter anderen Anforderungen als die Seelsorge in den Auswanderergemeinden, wenngleich die Grundaufgaben immer gleich oder ähnlich sind.

Eine andere Form der Seelsorge geschieht im Bereich der Tourismusseelsorge, die in den 60er Jahren aufkam, zuerst in Italien und Frankreich, dann auch in Spanien, Indonesien und neuerdings sogar in der Türkei. Die Tourismusseelsorge bemüht sich, Menschen im Urlaub ein seelsorgliches Angebot zur Verfügung zu stellen. Dabei geht sie davon aus, dass gerade Menschen in der Urlaubssituation frei werden von den Belastungen des Alltags und damit offen für Sinnfragen. Die Erfahrungen zeigen, dass dies in der Tat der Fall ist. Eine besondere Herausforderung an die Seelsorge stellen dabei die sog. Residenten dar, jene Menschen also, die über einen längeren Zeitraum oder gar auf Dauer ins Ausland übersiedeln. Allein 80.000 Deutsche haben auf Mallorca eine eigene Immobilie, über 200.000 Deutsche an der spanischen Ostküste. Tendenz steigend. Die seelsorgliche Unterstützung für diese Personengruppe gewinnt immer mehr an Bedeutung. Gerade sie benötigen – vor allem im Alter – Begleitung und Unterstützung, besonders, wenn sie nicht mehr nach Deutschland zurückkehren können. Hinzu kommen immer häufiger wirtschaftliche Hilfen, z. B. wenn aufgrund des Todes eines Ehepartners und aufgrund eines steigenden Kostenindexes die privaten finanziellen Möglichkeiten sich zunehmend einengen.

Zum Bereich der Tourismusseelsorge gehört auch die sog. Kreuzfahrtseelsorge. Pro Jahr werden ca. 45 Kreuzfahrten durch katholische Geistliche begleitet, etwa gleich viele durch Geistliche der evangelischen Kirche. Die Erfahrungsberichte zeigen, wie wichtig dieses seelsorgliche Angebot ist.

Blickt man auf die Geschichte des KAS der letzten Jahrzehnte, so kann man eine eindeutige Entwicklung von einer auf Auswanderer ausgerichteten Seelsorge hin zu einer Seelsorge für „Menschen unterwegs" feststellen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch die Seelsorge an den großen internationalen Pilgerstätten (Lourdes, Fatima, Assisi, Rom, Jerusalem) zu den Aufgaben des KAS gehört, genauso wie die Kurseelsorge in Orten im Ausland wie Davos, Ischia oder am Toten Meer, ebenso wie die Behandlung von Fragen zur Verkehrssicherheit (einschließlich der sog. Autobahnkirchen), denn Menschen, die unterwegs sind, kommen immer wieder in Situationen, wo sie Hilfe und Unterstützung brauchen. Ein kleines Beispiel soll ver-

deutlichen, wie wichtig diese Form der Seelsorge ist: Im vergangenen Jahr gab es schwere Busunglücke in Ungarn und Frankreich. Es waren in beiden Fällen die deutschsprachigen Seelsorger, die als erste zu den Unfallstellen gerufen wurden und sich seelsorglich um die Menschen kümmerten, lange bevor das Auswärtige Amt seine Helfer schicken konnte.

Kooperationen

Seelsorge im Ausland geschieht immer in enger Rückbindung mit den kirchlichen Strukturen vor Ort im Ausland. Aber ebenso bedarf es einer engen Kooperation mit den (Erz-)Diözesen, die ihre Priester, Diakone und Gemeinde- und Pastoralreferenten fur die Seelsorge freistellen. Unverzichtbar ist die enge Zusammenarbeit mit den deutschen Behörden und hier speziell mit dem Auswärtigen Amt, das dankenswerter Weise die kulturelle Arbeit des KAS seit Jahren finanziell fordert und unterstützt. Daneben gibt es enge Kontakte zum Deutschen Verkehrssicherheitsrat, zur Akademie der Bruderhilfe und vielen anderen. Besonders genannt, sei hier die Zusammenarbeit mit dem „Päpstlichen Rat für die Seelsorge an Migranten und Menschen unterwegs".

Auslandsseelsorge kostet Geld

Etwa 180 Gemeinden weltweit zu betreuen, kostet Geld. Die größte Summe (Personal- und Sachkosten) kommt dabei aus dem Haushalt des Verbandes der Diözesen Deutschlands (dem Rechtsträger der Deutschen Bischofskonferenz), d. h. aus Kirchensteuermitteln; aber auch seitens des Auswärtigen Amtes werden Mittel zu Verfügung gestellt, die ausschließlich für die kulturelle Arbeit des KAS verwendet werden. Eine nicht zu unterschatzende Bedeutung spielen die Spenden für die Auslandsgemeinden. Sie sichern einen Teil der Arbeit vor Ort. Dass die Finanzen im Bereich der Diözesen wie in der öffentlichen Hand immer knapper werden, bekommt auch das KAS zu spüren. Manche notwendige Stellenbesetzungen sind nicht mehr möglich oder müssen zumindest verschoben werden. Da auch Sachkosten immer schwieriger finanzierbar werden, gewinnt die Unterstützung vor Ort an Bedeutung.

Was Auslandsseelsorge leistet

Auslandsseelsorge in ihrer Vielfalt zu beschreiben, ist kaum möglich. Kreuzfahrtseelsorge stellt sich anders dar als Gemeindeseelsorge in Kuala Lumpur, als Kurseelsorge in Ischia oder als Tourismusseelsorge in Mallorca. Hinzu kommt noch einmal die je individuelle Situation vor Ort. Gleichwohl geht es immer darum, Menschen moglichst umfassend zu helfen: Das konnen Gespräche mit den Teilnehmern und dem Personal auf dem Kreuzfahrtschiff, die Übernahme des Religionsunterrichtes in Kuala Lumpur, die Errichtung einer Bibliothek für Kurgäste auf Ischia oder Teneriffa oder die Durchführung von speziellen Angeboten für Kinder auf Mallorca sein. Kurz, es geht darum, deutschsprachigen Menschen ein wenig „Heimat im Glauben" zu geben. Dass dies oft nur eine befristete Zeit geschehen kann, ist auch ein Ausdruck fur das, was man gemeinhin „Globalisierung" nennt. Trotz – oder vielleicht gerade wegen aller Zeitbegrenzung zeigt sich mehr denn je, dass die Rolle der Muttersprache fur die eigene Kultur und Religiosität von hoher Bedeutung ist. Daher ist diese seelsorgliche Hilfe auch künftig notwendig und unverzichtbar.

Zur Kooperation von deutscher Schule und deutschsprachiger katholischer Gemeinde im Ausland

Nicht überall, aber doch an vielen Orten gibt es zugleich deutsche Schulen und deutschsprachige katholische Gemeinden. Nach den uns vorliegenden Berichten kann die Zusammenarbeit in den meisten Fällen als positiv beschrieben werden, was Probleme im Einzelfall nicht ausschließt. Die Erfahrung zeigt immer wieder, dass beide Seiten – Schule wie Gemeinde – davon profitieren, wenn sie die Kooperation suchen. Dabei geht es auch darum, wer den Religionsunterricht erteilt, aber ebenso um eine Begleitung und Unterstützung der Kinder und ihrer Eltern und der Lehrer. Junge Familien brauchen, besonders wenn sie nur einen begrenzten Zeitraum im Ausland bleiben, Ansprechpartner und soziale Kontaktmöglichkeiten. Die Schule wie die Gemeinde sind hierzu geeignete Orte, mit einer je spezifischen Ausrichtung. Manches, was die Schule nicht leisten kann, kann vielleicht seitens der Gemeinde geschehen und umgekehrt. Es geht um eine Vernetzung und Bündelung der vorhandenen Kräfte. Dieser Gedanke ist nicht neu, in Zeiten der knapper werdenden Ressourcen gewinnt er aber immer mehr an Bedeutung.

Seelsorge bedeutet immer die Sorge um den ganzen Menschen: Leib und Leben, Muttersprache, Religion, Kultur, Zusammenleben, Beruf, Freizeit usw. Die vielfältigen Aspekte von Seelsorge stellen sich den Seelsorgerinnen/Seelsorgern und dem Katholischen Auslandssekretariat auch zukünftig als Aufgabe.

Prälat Dr. Peter Prassel,
Dipl.-Theol. Gregor Spieß

Auslandsschule – Auslandskirche

Persönliche Erinnerungen aus 20 Jahren Auslandsschuldienst

Das Verhältnis von Auslandskirche und Auslandsschule hat sich in den letzten 150 Jahren stark verändert. Zu Beginn der Einwanderungszeit und oft auch etwas länger stellen wir in vielen Fällen eine Einheit von Kirche und Schule fest. Die Einwanderung Deutscher nach Argentinien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts etwa zeigt die enge Verbindung, das Aufeinanderangewiesensein von Schule und Kirche. Wenn um 1830 die Zahl der Deutschen in Buenos Aires etwa 200, um 1850 ca. 600 betragen haben soll, so ist nachvollziehbar, dass neben einer Kirche auch eine Schule entstehen musste, um die deutschen Kinder nach deutschen Lehrplänen zu unterrichten. In den Schulen des Anfangs spielte das Fach Religion eine große Rolle, unterrichtet wurde es u. a. von den Pastoren oder anderen Gemeindegliedern. Am Beispiel der Deutschen Evangelischen Gemeinde in Buenos Aires zeigt sich, dass Gottesdienst und die deutsch-christliche Erziehung eine Einheit bildeten. Im Großraum Buenos Aires entstanden im 19. Jahrhundert eine Fülle von Kirchengemeinden und häufig auch kleine Schulen.[1]

Beide Institutionen dienten dem Erhalt des „Deutschtums". So wurde in der einen und anderen Kirche Geld gesammelt, um einen Hilfslehrer, der oft auch Orgel spielen musste, kommen zu lassen. In Buenos Aires begann der Unterricht in der Deutschen Evangelischen Schule 1843 mit sieben Kindern, argentinische Kinder durften die Schule nur mit behördlicher Genehmigung besuchen. Die generelle Erlaubnis durch die Behörden dazu erfolgte nach 1852. Im Jahre 1883 hatte die Deutsche Evangelische Schule schon 311 Schüler, die Leitung der Schule wurde einem Vorstand übertragen, der nicht mehr von der Kirche abhängig war. Spaltungen und Neugründungen führten zu immer mehr Schulen, nun weitgehend losgelöst von der Kirche.

1939 besuchten 14.000 Schüler die vielen deutschen Schulen, Schulen, die natürlich allesamt den argentinischen Schulbehörden unterstanden und somit im Rechtssinne argentinische Schulen waren und es bis heute sind.

Durch die Trennung von Staat und Kirche findet sich heute in vielen Ländern oft nur noch sporadisch Religionsunterricht an den Schulen, dennoch gibt es Bindungen zwischen Kirche und Schule, die sich erhalten haben. Sie sind sehr oft aber anderer Art als früher, weniger institutioneller, eher persönlicher Natur. Ich möchte dies anhand meiner eigenen Erfahrungen aus 20 Jahren Auslandsschuldienst, 15 davon in Lateinamerika darstellen.

Von 1972 bis 1977 war ich Lehrer an der Deutschen Schule in Barcelona. Vier Jahre war ich dort Mitglied im Kirchenvorstand der evangelischen Gemeinde (an der übrigens Dietrich Bonhoeffer als junger Vikar eine Weile tätig war). Sowohl der Pastor als auch kurzzeitig anwesende Vikare unterrichteten das Fach Religion an der Schule, das Fach war ordentliches Lehrfach; auch der deutsche katholische Pfarrer und Lehrer aus Deutschland mit der Fakultas Religion arbeiteten zusammen, oft auch in Fachkonferenzen. Durch diese enge Zusammenarbeit ergaben sich automatisch Querverbindungen zwischen Kirche und Schule, ohne dass es zu einer unerwünschten Einflussnahme der Kirchen gekommen wäre. Von Spannungen habe ich nichts gespürt. Für meine Familie und mich war es selbstverständlich, dass wir, wie zu Hause auch, den Kontakt zur Kirche suchten, an ihren Veranstaltungen teilnahmen, so wie das auch der eine oder andere Kollege tat.

Wir empfanden das Leben in und mit der Gemeinde als bereichernd, die Kirche war auch ein Ort des Zu-Sich-Findens, der Ruhe in einer doch sehr hektischen Großstadt, besonders für uns, die wir aus dem beschaulichen Oldenburg kamen. Besonders ältere Gemeindeglieder, die zum großen Teil auch Schüler der Deutschen Schule gewesen waren, zeigten sich dankbar, wenn der oder die Lehrer aus „ihrer" Schule berichteten. Viele von ihnen waren auch nach Jahrzehnten noch ihrer Schule verbunden, nahmen die Entwicklungen in der Schu-

1 Wer sich genauer für die geschichtliche Entwicklung von Kirche und Schule in Buenos Aires und Montevideo interessiert, dem empfehle ich sehr die grundliche Darstellung hierzu in der Dissertation „Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des Nationalismus vor dem ersten Weltkrieg" meines ehemaligen Kollegen Dr. Bernd Müller, der an den deutschen Schulen in Buenos Aires und Montevideo gearbeitet hat. Vorgelegt ist die Arbeit an der Julius-Maximilians-Universitat zu Wurzburg.

le zur Kenntnis, kamen zu öffentlichen Veranstaltungen in die Schule. Ich habe die Bindungen zwischen Kirche und Schule als intensiver erlebt als in Deutschland.

Während meines zweiten Auslandsaufenthaltes von 1981 bis 1988 in Mexiko war die Beziehung zwischen Schule und Kirche emotional noch enger. Einmal wegen meiner sechsjährigen Mitarbeit im Kirchenvorstand, dann wegen des Konfirmandenunterrichts unserer Kinder, wegen vieler Freizeiten, die die Gemeinde veranstaltete, aber auch wegen der Tatsache, dass Religionsunterricht nicht in den Räumen der Schule erteilt werden durfte, was dann in einigen von beiden Kirchen gemieteten Räumen gegenüber der Schule geschah. (Für die, die in Mexiko waren: Ich spreche noch vom Standort Tacubaya!) Dieselben Erfahrungen innerhalb der Gemeinde konnte ich auch hier machen: Keine Bindungen formeller Art zwischen Kirche und Schule, aber doch – wie schon in Barcelona – viele Begegnungen, die Schule war Ausgangspunkt und blieb für viele Gemeindeglieder ein fester Bezugspunkt für ihr ganzes Leben. Es gab ja immer auch die eigenen Kinder und Enkel, die die Schule für die Älteren im Bewusstsein erhielten. Das Interesse an neuen Kollegen aus Deutschland war groß – ganz allgemein wurde sehr liebevoll von der Schule gesprochen, liebevoller, als ich es in Deutschland je erlebt habe.

Mein Sohn und seine Frau, die er in der Schule drüben kennen gelernt hatte, wollten auch in der Kirche heiraten, wo er konfirmiert worden war. So musste also der gesamte Clan noch einmal über den Atlantik fliegen, um dem Wunsch beider nachzukommen. Sicher ein Einzelfall, für uns Eltern aber ein Hinweis darauf, dass nicht nur die Schule pragend gewesen sein kann.

Ein Stück „Heimat" kann die Kirche drüben schon sein. Die gemeinsamen Wurzeln von Schule und Kirche waren, wie in Barcelona, auch in Mexiko spürbar. Die stärksten Bindungen ergaben sich immer durch Ex-Schüler, die sich später im Gemeindeleben wiederfinden. Eine Fülle von Informationen durch die „Alten", viele Nachfragen: „Wie ist es jetzt in der Schule? Unsere Kinder (Enkelkinder) sind gerade an der Schule...", das alles ist bereichernd für den Lehrer, gerade wenn er in beiden Welten lebt. Die Informationsfulle, die auf ihn zukommt, lässt ihn die Schule in einem deutlicheren Rahmen erscheinen.

Noch einmal nach Buenos Aires. Von den acht Jahren als Leiter der Goethe-Schule war ich vier Jahre im Beirat der Kirche in Martinez tätig, die meisten Mitglieder waren auch hier ehemalige Schüler der Schule. Alle Neuerungen und Veränderungen in der Schule wurden wahrgenommen, manche hatten ihre Kinder wieder als Ortskräfte in der Schule, so dass ein zusätzliches Interesse am Wohl der Schule bestand. Es kam schon vor, dass man von „unserer Schule" sprach, die man „lieb hat", die auch kultureller und gesellschaftlicher Mittelpunkt war und z.T. noch ist. Also, auch in Buenos Aires keine offizielle Verbindung mehr zwischen Schule und Kirche, aber ein starkes Hängen an der Schule, die dafür sorgt, dass die Sprache der alten Heimat und ihre Kultur wenigstens teilweise erhalten bleibt.

Wegen einer zunehmenden Anzahl an dienstlichen Verpflichtungen aller Art habe ich fairer Weise meine Arbeit im Beirat aufgegeben, es ist für beide Seiten nicht gut, wenn man häufig nicht an den Sitzungen teilnehmen kann. Erwähnenswert ist hier noch, dass während meiner Zeit im Beirat mit einer langen Tradition gebrochen wurde; da die Mehrzahl der Beiratsmitglieder die deutsche Sprache nicht mehr beherrschte, wurden alle Gespräche in der Landessprache geführt. Das hat vielen Gemeindegliedern sicher weh getan, aber dieser Schnitt war unausweichlich, war einfach der Beweis dafür, dass die deutsche Kolonie „ausdünnte", dass man oft noch deutsche Namen hatte, aber zumindest sprachlich Landeskind geworden war.

Umbrüche, wie geschildert, müssen von den Nachfahren der Einwanderer erst verkraftet werden. Das, was in der Kirche nur noch bedingt erfahrbar ist, nämlich der Gebrauch der deutschen Sprache, geschieht aber weiter in der Schule. Die vielen deutschsprachigen Ortskräfte und die aus Deutschland entsandten Kollegen sind für die älteren Menschen der Garant dafür, dass ihr kulturelles Erbe auch in der Sprache der Vorfahren erhalten wird. Fazit: keine formellen Bindungen mehr zwischen den beiden Institutionen, wohl aber in vielen Aspekten emotionale Nähe.

Und mehr als das! Menschen aus dem Raum der Kirche und Schule wirken gemeinsam hinein in die argentinische Gesellschaft. Beispiel AN-ELC: Ayuda para los niños en la calle. Hilfe für Straßenkinder. Schüler der Schule (weitgehend Mädchen) und Gemeindeglieder arbeiten gemeinsam in diesem Projekt. Anderes Beispiel: Der Chor der evangelischen Gemeinde in Buenos Aires tritt jährlich mit Konzertveranstaltungen auf – z. B. in der wunderschönen Kirche Don Bosco. Hier finden Sie Lehrer, Eltern, Gemeindeglieder, Schüler und einfach interessierte Argentinier, so dass hier ganz neue Möglichkeiten des Brückenbaus entstehen.

Doch, es gibt sie, diese Verbindungen zwischen Kirche und Schule. Sie sind erwähnenswert und lassen hoffen für die Zukunft.

Eckehart Knop

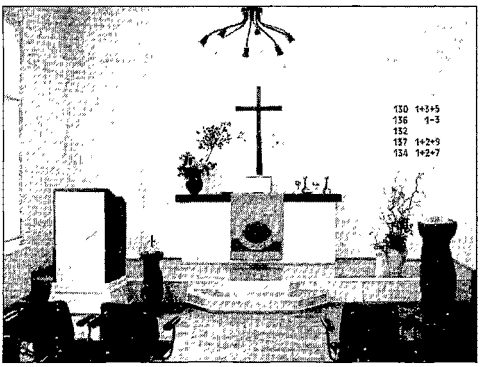
Kirche? – Wozu das denn?

„Isten hozzta!"
Sie sind deutscher Lehrer im Ausland. „Herzlich willkommen!" hat man Ihnen in der Deutschen Schule Budapest gesagt. Eine ungarische Kollegin meint: Hier sagt man „Isten hozzta"; das heißt „Gott hat Sie gebracht" und lädt sie zu einem deutschsprachigen Gottesdienst ein.

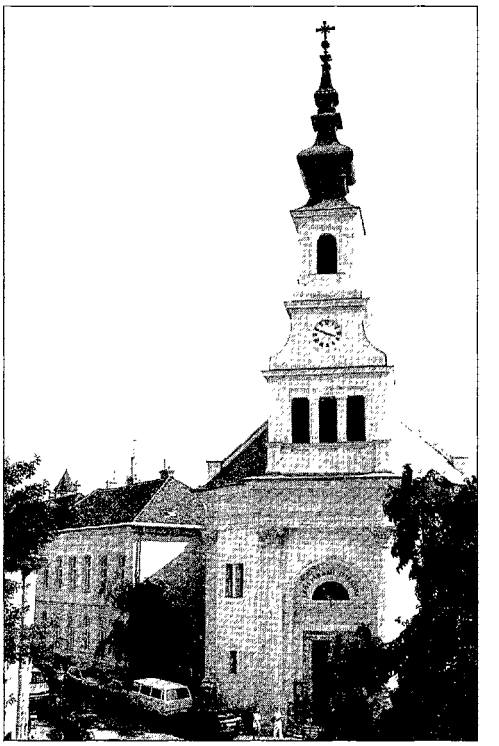
So wie immer
Nun sitzen Sie in der kleinen, direkt am Wiener Tor gelegenen Kapelle der „Deutschsprachigen Evangelischen Gemeinde Budapest". Abgesehen von dem recht bescheidenen Seiteneingang zu diesem neben der ungarischen lutherischen Kirche gelegenen Saal, sieht fast alles so aus wie man sich „Kirche" normalerweise vorstellt. Es gibt Stühle, eine Liedtafel, ein Klavier und eine einmanualige Pfeifenorgel. Vorne sehen Sie den Altar mit Bibel, Kreuz, Kerzen und Blumen, Kanzel und holzgeschnitztem Taufbecken. Alles einfach, typisch protestantisch.

Weltweit
Der Pfarrer begrüßt die knapp sechzig Gottesdienstteilnehmer und gibt Gästen, Touristen und Neuankömmlingen Gelegenheit, sich kurz vorzustellen. Es melden sich Leute aus Norwegen, Teilnehmer einer Konferenz aus den Niederlanden, ein Rentner aus Frankreich, Studenten aus Dresden, ein Diplomat aus Österreich, Touristen aus der Schweiz, ein Lehrer aus Südafrika.

International
Eine ungarische Studentin und eine Praktikantin aus Deutschland begleiten den Gemeindegesang mit Orgel und Posaune. Auch ein kleiner Gemeindechor wirkt bei der Gestaltung des



Altar in der Kapelle


Die Kapelle befindet sich links neben der evangelischen Kirche

Gottesdienstes mit. Bei der einfachen Liturgie merken Sie, dass etliche wohl schon länger nicht mehr in einer Kirche waren, oder in ihrem Heimatland zu einer orthodoxen, freikirchlichen oder gar keiner Kirche gehören. Sie erleben „Kirche für jeden".

Na, so was!
Nach dem Gottesdienst bleiben die meisten noch zum anschließenden Kirchkaffee. Bei Tee und Gebäck haben sie die Möglichkeit, mit Menschen aller Altersstufen und sozialen Schichten ins Gespräch zu kommen. Lehrer und Schüler, Studenten und Ruheständler, Reiche und Arme. Gleich, ob aus dem diplomatischen Dienst, aus der Wirtschaft, aus dem Bildungswesen oder aus anderen Bereichen der Gesellschaft: „Gott kennt kein Ansehen der Person". Die Gemeinde offensichtlich auch nicht.

Was die Menschen zusammenführt, ist der christliche Glaube und das Interesse an einer

anderen Art von Begegnung als ihr Beruf oder Club es ermöglichen. Bei manchen scheint der Glaube bereits lange verschüttet; bei anderen wirkt er ansteckend, frisch und lebendig.

Ziemlich jung

An einer Wand der Kapelle sehen Sie Bilder vom Jubiläumsfest des 10-jährigen Bestehens dieser Gemeinde als einer der etwa 160 Auslandsgemeinden der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) auf der Erde.

Sie lesen, dass es eine deutschsprachige evangelische Gemeinde auf dem Burgberg in Budapest schon seit dem 18. Jahrhundert gibt. In der langen Zeit des Kommunismus haben der ungarische Pfarrer Arpád Zsigmondi und Pfarrer Albrecht Friedrich aus Magdeburg (bis heute ehrenamtlich tätig) diese Gemeinde hindurchgetragen, bis es 1993 unter Mitwirkung des Botschafters der Bundesrepublik, Herrn Dr. Arnot, zur offiziellen Gründung kam. Nicht einmal 11 Jahre alt ist dies Budapester Auslandsgemeinde-Kind, dessen erster EKD-Pfarrer, Dietrich Tiggemann, grundlegende segensreiche Strukturen schuf.

Studenten

Im Gespräch mit einer Studentin hören Sie, dass gerade wieder ein Gottesdienst für die deutschsprechenden Studenten vorbereitet wird. Allein etwa 1000 Studenten von den insgesamt cirka 60.000 in Budapest Studierenden studieren hier ihr Fach in deutscher Sprache.

Hinter Gittern

Ein Ölgemälde zeigt, wie der Reformator Martin Luther seine berühmten Thesen an eine Kirchentür schlägt. Darunter steht: „Geschenk eines ungarischen Häftlings als Dank für die regelmäßig von dieser Gemeinde in Deutsch und in Ungarisch gehaltenen Gefängnisgottesdienste." Eine junge Mitarbeiterin erläutert, dass die fast monatlichen Gottesdienste von Häftlingen, von musizierenden Botschaftsmitarbeiterinnen und von Gemeindemitgliedern mitgestaltet werden. Aus Sicherheitsgründen dürften leider nicht mehr als jeweils 80 Häftlinge daran teilnehmen. – Sie überlegen: „Vielleicht wäre das auch einmal für mich interessant" (natürlich der Gottesdienst, nicht die Haft).

Zwischenbilanz

Als Sie sich auf den Heimweg machen, begleitet Sie die Frage: Was bringt die Gemeinde MIR? – Sie bringt Gelegenheiten zu zwanglosen Gesprächen mit deutschsprechenden Menschen, die Sie sonst nicht oder nur schwer kennen lernen könnten. Christliche Gemeinde schafft Verbindung zu Gott im gemeinsamen Singen und Beten, im Abendmahl und im Hören auf Gottes Wort. Jesus sagt: „Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen."

Familie?

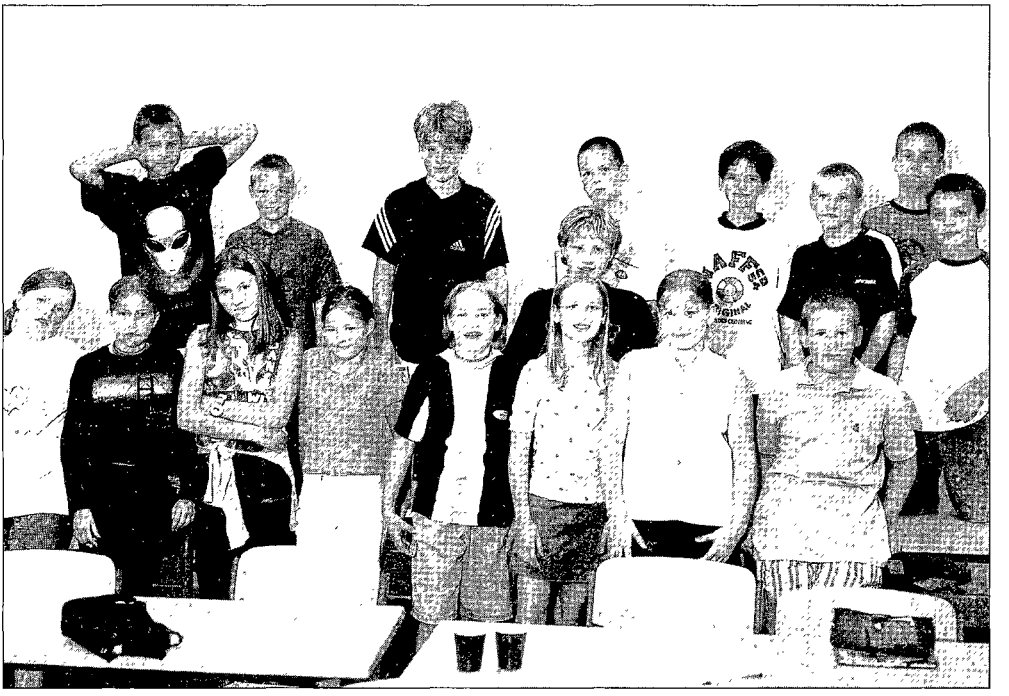
Sie überlegen, was eine deutschsprachige Gemeinde Ihrer Familie bringen kann? Da wäre z. B. der Besuch der wochentlichen Mutter-Kind-Gruppe (Krabbelgruppe), die Teilnahme an einer offenen Gesprächsrunde über aktuelle Lebensfragen, an Festen, Feiern, an den vierteljährlichen großen Frauen-Frühstückstreffen, oder der sonntägliche Kinder- und der monatliche Familiengottesdienst.

Wer hätte das gedacht?

Als deutscher Lehrer im Ausland stehen Sie eventuell „Kirche" weithin kritisch gegenüber. Doch ein Auslandsaufenthalt ist Ihnen Anlass genug, probeweise manches ganz neu sehen zu dürfen.

So entschließen Sie sich, an der nächsten öffentlichen Sitzung des Kirchenvorstandes als Gast teilzunehmen. Im vierten Stock empfängt Sie die Frau des Pfarrers an der Tür, die Sie bereits als Sängerin vom Gemeindechor kennen.

Konfirmation (links: Pfr. A. Wellmer)



7. Klasse

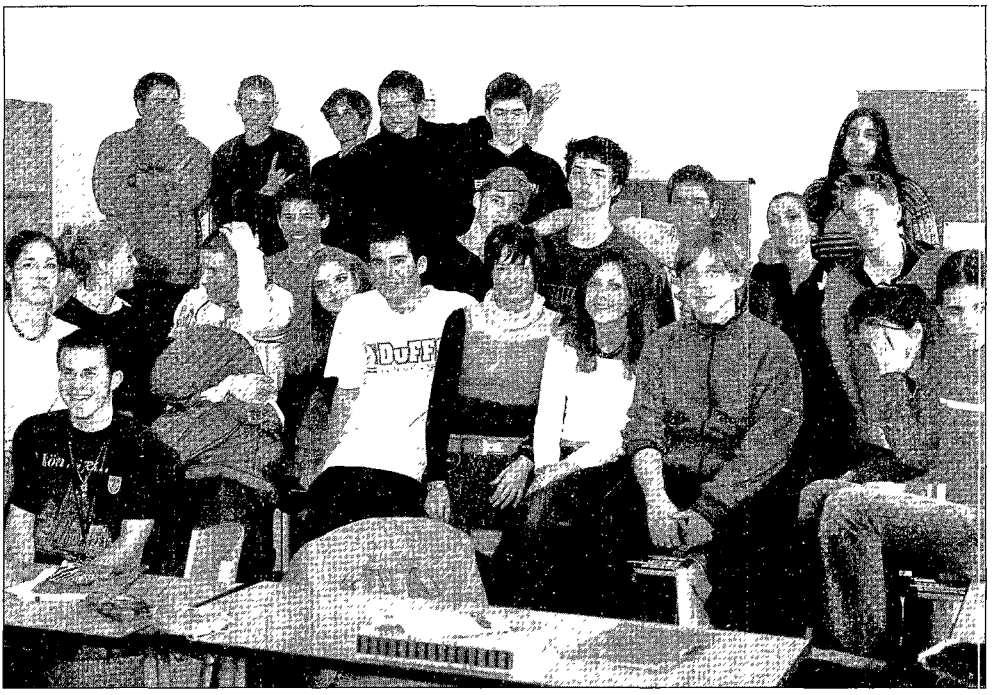
Sie führt Sie in den direkt neben (fast in) der Pfarrwohnung gelegenen Gemeindesaal. Viel Neues stürzt an diesem Abend auf Sie ein:

- Der Kirchenvorstand wird wegen der starken Fluktuation jeweils nur für 2 Jahre gewählt, denn die meisten Gemeindeglieder bleiben nur für 2–4 Jahre in Budapest.
- Die Gemeinde, die satzungsgemäß zur Evangelischen Kirche von Ungarn gehört, unterstützt diese in manchen Nöten.
- Abgesehen von dem aus deutschen Kirchensteuern finanzierten reduzierten Pfarrergehalt, hat die Gemeinde alle Verpflichtungen und Aufgaben (Personal, Miete, Sachkosten, Öffentlichkeit, Gefängnisarbeit, soziale Hilfen etc.) ausschließlich aus freiwilligen Mitgliedsbeiträgen und Spenden zu bestreiten. Bisweilen wird das beängstigend knapp. Heute Abend wird ein Dankesbrief an Gemeinden in Ennepetal und Herne unterschrieben, die da etwas mithelfen.
- Zwei Mitglieder des Kirchengemeinderates berichten von einem Besuch bei in großem Elend lebenden Sinti und Roma (800.000 in Ungarn) und stellen ein kleines Hilfsprojekt vor.
- Auch das lange Gespräch der Gemeindeleitung mit dem ungarischen Staatssekretär und der gute Kontakt zu den deutschsprachigen Botschaften wird erwähnt.
- Der Stand der Vorbereitung des ökumenischen Gemeindefestes – es gibt eine katholische, eine reformierte und eine evangelische jeweils deutschsprachige Gemeinde in Budapest – im Garten der Residenz der Botschafterin der Bundesrepublik gehort ebenso zur Tagesordnung wie der Entschluss, auch weiterhin eine blinde, kranke und sehr arme ungarische Rentnerin finanziell zu unterstützen.
  – Sie merken: Hier ist Basis pur!

Sogar in der Schule

In der Deutsche Schule Budapest – eine von Grundschule bis zum deutschen Abitur reichende Begegnungsschule mit etwa 65 % ungarischen und 35 % muttersprachlich deutschsprachigen Schülern – begegnet Ihnen der Pfarrer, der in einigen Klassen evangelischen Religionsunterricht erteilt.

Ein Aushang weist auf den halbjährlich stattfindenden Schulgottesdienst hin, den die drei deutschsprachigen Gemeinden gemeinsam für die verschiedenen Schulstufen gestalten. Einige Schüler kennen die Gemeinden nicht nur vom Unterricht, sondern auch von der deutschsprachigen Konfirmationsvorbereitung, die nach ei-



10. Klasse

nem knappen Jahr in die gemeinsame Konfirmation durch die reformierte und lutherische Gemeinde mündet.

Etliche Schüler waren bei dem riesigen ökumenischen St. Martinsumzug dabei oder bei einem der deutsch/ungarischen Sondergottesdienste zusammen mit der ungarischen Burggemeinde.

Manche Eltern sind mit der Gemeinde z. B. durch die Taufe eines Kindes oder durch Hausbesuche des Pfarrers verbunden.

Praktikant(in)

In der großen Pause kommen Sie ins Gespräch mit der Praktikantin der Gemeinde. Drei Monate will sie bleiben. Sie hat sich hierher gemeldet, um Auslandserfahrung und Horizonterweiterung zu gewinnen. Es ist ihr wichtig, dass Menschen in ihrer Muttersprache (Ungarisch ist echt schwer!!!) die Leben verändernde Botschaft von Jesus Christus hören, verstehen und anwenden konnen.

Die Praktikantin erzählt, wo sie schon dabei gewesen ist: beim großen Empfang der Deutschen Botschaft, in Gruppenstunden der ungarischen Studentenmission, in einem staatlichen Blindenheim, bei bewegenden seelsorgerlichen Gesprachen mit vorwiegend deutschsprachigen Häftlingen in ungarischen Gefängnissen. Den ökumenischen Kinderbibeltag der drei Gemeinden im österreichisch/ungarischen Kindergarten nennt sie ebenso wie ihren nächsten Termin: Morgen wird sie gemeinsam mit einem Mitarbeiter der Botschaft der ungarischen/schweizerischen Heilsarmee helfen, warme Suppe an 500 (von insgesamt mehr als 20.000) Obdachlose der Stadt auszuschenken.

Vielleicht...

Sie sind deutscher Lehrer im Ausland, fern der Heimat. Auf Sie warten die Schüler, die Eltern, die Kolleginnen und Kollegen. Aber es gibt schon längst für Sie ein „Stück Heimat", eine christliche deutschsprachige Gemeinde als Ort zwangloser Begegnung, Garten des Glaubens, Quelle der Kraft, Licht in mancher Dunkelheit.

Vielleicht standen Sie der „Kirche" bisher reserviert gegenüber, aber nun...

Andreas Wellmer

Christsein unterm Halbmond

Deutsche christliche Gemeinden in Istanbul oder der Türkei

Es mutet schon seltsam an, wenn man zu Weihnachten oder Ostern an einem gewöhnlichen Werktag auf die geschäftigen Straßen der Stadt Istanbul tritt und Schulkinder in ihren Schuluniformen auf dem Weg zur oder von der Schule sieht.

Ist „Christlich-leben" in einem andersgläubigen Land, insbesondere in einem muslimischen, nicht eine gelebte Provokation? Beeinflusst die Umwelt auch den Glauben, die Lebenshaltung oder führt ein solches Leben nur zur Abkapselung in den sicheren Bereich seines Glaubens? Kann man überhaupt christlich in einer muslimischen Umwelt sein, ohne anzuecken oder Ärgernis zu erregen? Wie lebt eine christliche deutsche Auslandsgemeinde? Unterscheidet sich der gelebte Glaube von dem in Deutschland oder sind es die gleichen Probleme, die sich dort finden? Diese Fragen könnte man sich stellen, wenn man das Leben der Christen in Istanbul betrachtet. Und dann kommt der zweite Fragenkomplex. Wie stehen die einzelnen christlichen Kirchen zueinander, die deutsche evangelische Gemeinde zur deutschen katholischen Gemeinde, beide zu den Orthodoxen oder den armenischen Gemeinden?

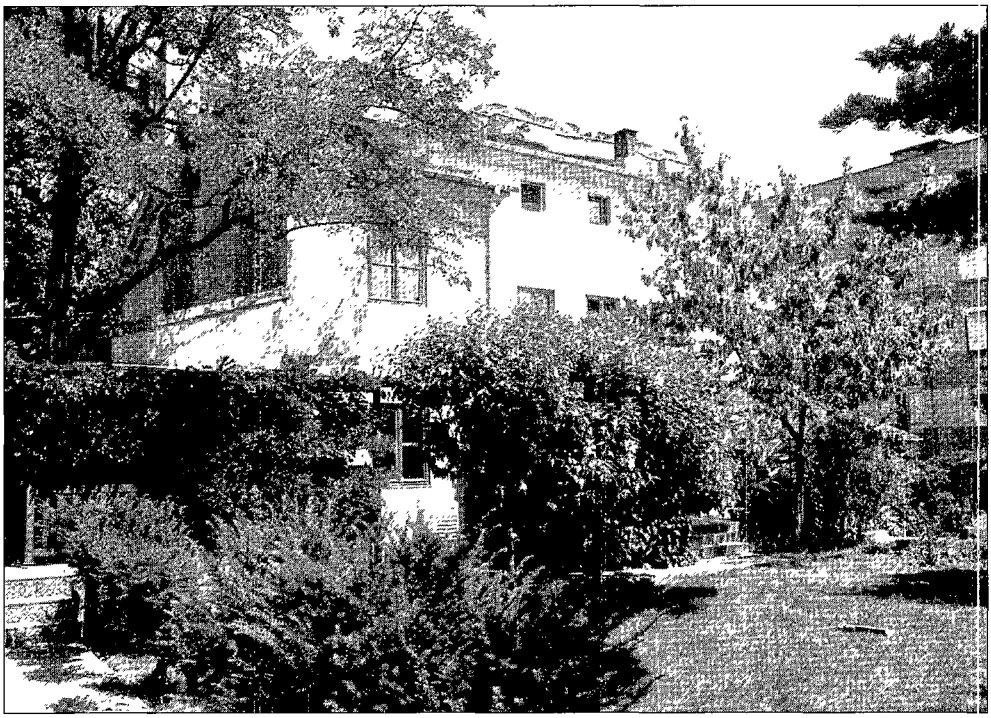
Die deutschsprachigen christlichen Gemeinden, es sind dies die beiden katholischen Gemeinden der deutschen (St. Paul) und österreichischen (St. Georg) Katholiken und die seit dem letzten Jahrhundert existierende evangelische Gemeinde, rücken näher zusammen.

Eines erfährt jeder: Man lebt bewusster, man lebt eigenverantwortlicher, man lebt ökumenischer, man erlebt sein Anderssein in dieser Umgebung intensiver.

So bekannte eine Neue, sie habe an sich keinen Bezug zur Kirche, aber im Ausland bilden die Kirchen mit ihren mannigfaltigen Aktivitäten und ihrem Gemeinschaftsleben das erste Auffangbecken für Alleinstehende über das Berufsfeld oder die Familie hinaus. Dies zeigt sich besonders im Herbst zu Beginn des neuen Schuljahres. Um diese Zeit treffen sie alle ein: die neuen Lehrer der deutschsprachigen Schulen, die vielen Familien aus der Wirtschaft oder sonstigen kulturellen Institutionen. Jedes Jahr findet man sich im Anwesen der österreichischen Gemeinde auf Burgazada, einer der Prinzeninseln im Marmarameer vor Istanbul, zusammen, um miteinander einen ökumenischen Gottesdienst zu begehen, um sich zusammen bei einem gemeinsamen Picknick kennen zu lernen. Hier hat jede der drei Gemeinden die Gelegenheit sich zu zeigen, sich vorzustellen und Gemeindeleben zu bekunden. Auch ein Begegnungsabend, der sogenannte Begrüßungscocktail der deutschen Gemeinden sorgt im September nach Schuljahresbeginn abwechselnd in der evangelischen und katholischen Gemeinde dafür, dass die deutschen Neuankömmlinge sich nicht allein fühlen und die ersten Kontakte knupfen können. Dort treffen sie sich, die Neuen, die länger Anwesenden und die festen Bewohner Istanbuls bis hin zu den sogenannten „Bosporusgermanen", Familien, die selbst schon seit Jahrzehnten oder deren Vorfahren schon im 19. Jahrhundert eingewandert sind und die trotz der Widrigkeiten zweier Weltkriege ihre Heimat in der Türkei suchten und behalten wollen. Und was konnte besser sein, bevor die Schule beginnt, wenn man schon Bekannte hat? Die Grenzen zwischen den Konfessionen verschwinden. Als Fremder im Land rückt man gerne zusammen. Im November lädt der deutsche Generalkonsul in das schöne Anwesen nach Tarabya ein. Nach einem ökumenischen Gottesdienst, im jährlichen Wechsel vom ev. oder kath. Seelsorger in der Botschaftskapelle gehalten, besuchen die Teilnehmer im Beisein eines hohen türkischen Offiziers den Soldatenfriedhof zur Kranzniederlegung und Ehrung der Toten. Viele besuchen anschließend auch das Grab des Generalfeldmarschalls von der Goltz Pascha (1843–1916), der als türkischer Armeeführer im Dienste des Osmanischen Reiches in Bagdad verstarb.

Neben diesen Treffen gibt es einmal im Jahr auch die Möglichkeit die polnische Gemeinde in Polonezköy bei der Fronleichnamsprozession oder zu Weihnachten zu besuchen.

Die drei deutschsprachigen Gemeinden vereinbaren jeden Monat ihre Termine und besprechen die Aktivitäten, um allen die Gelegenheit zu geben, an den verschiedenen Veranstaltungen teilzunehmen. In einem gemeinsamen „Gemeindebrief" der beiden deutschen Konfessionen werden sie neben anderen wichtigen Themen veröffentlicht. Auch in dem österreichischen Monatsblatt finden sich diese Termine. Interessenten treffen sich regelmäßig zu einem ökumenischen Gesprächskreis in der ev. Gemeinde.



Pfarrhaus der katholischen Gemeinde St. Paul

Daneben macht man Gemeindereisen in die interessantesten Gegenden der Türkei, fährt nach Ägypten, Armenien oder Iran. Dabei lernt man nicht nur das Land besser kennen, sondern auch seine deutschen Mitbürger in der Türkei.

In den Kirchen anderer Nationalitäten finden öfters Begegnungen statt. Man trifft sich dort jedes Jahr in einer Woche zum gemeinsamen Weltgebetstag der Frauen.

Ein einzigartiger Ausdruck christlicher Verbundenheit zeigte sich, als im Stadtteil Şişli eine Straße nach Papst Johannes XXIII. benannt wurde, der als päpstlicher Nuntius in den Jahren 1935–1944 in Istanbul wirkte und auch bei den Türken noch heute eine hohe Wertschätzung genießt. Denn hier, am Ende der kath. Welt, wo alle Konfessionen mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben, lernte er, dass die Antwort auf eine glaubensferne oder andersgläubige Welt nicht in der Gettobildung liegen kann, sondern in einem gemeinsamen, offenen, toleranten Dialog. Bei dieser Feier in der frz. Kathedrale St. Esprit fanden sich der Apostolische Vikar Pelâtre, als Bischof der katholischen Kirche von Istanbul und Ankara, ein Franzose, sowie die Patriarchen der anderen großen Kirchen, der griechisch-orthodoxen, der armenisch-orthodoxen und der syrianisch-orthodoxen mit den Gläubigen zu einem Gottesdienst zusammen. Zugegen war auch der muslimische Bürgermeister von Şişli. Es zeigte sich die bunte Vielfalt christlicher Kirchen in ökumenischer Eintracht, von der Fülle der Nationalitäten ganz zu schweigen. Das Gebiet der heutigen Türkei ist nun einmal ein Mutterland der christlichen Konfessionen, seit der Prediger Paulus aus Tarsus, in der heutigen Türkei, alle seine Missionsreisen durch dieses Land machte und den Glauben verkündete.

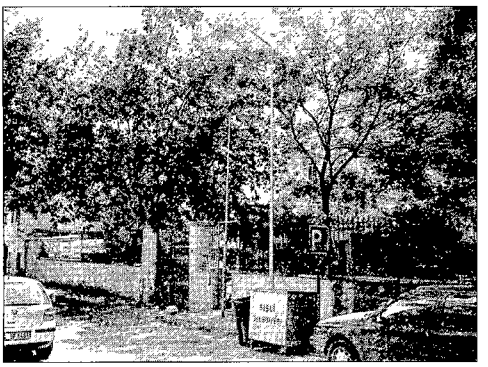
Der Besuch der verschiedenen Gottesdienstfeiern anderer christlicher Religionen ist selbstverständlich. So feiern viele das Osterfest gemeinsam mit den Griechisch-Orthodoxen im feierlichen Rahmen des byzantinischen Ritus oder man besucht die chaldäisch-katholische Gemeinde, wenn sie, während des englischsprachigen Gottesdienstes in der Kirche oben, den ihrigen darunter in der riesenhaften Krypta von St. Antoine in aramäischer Sprache, der Sprache Jesu, feiern!

Aber nicht nur Feiern und Kennenlernen sind die Merkmale der Gemeinden. Es gibt handfes-

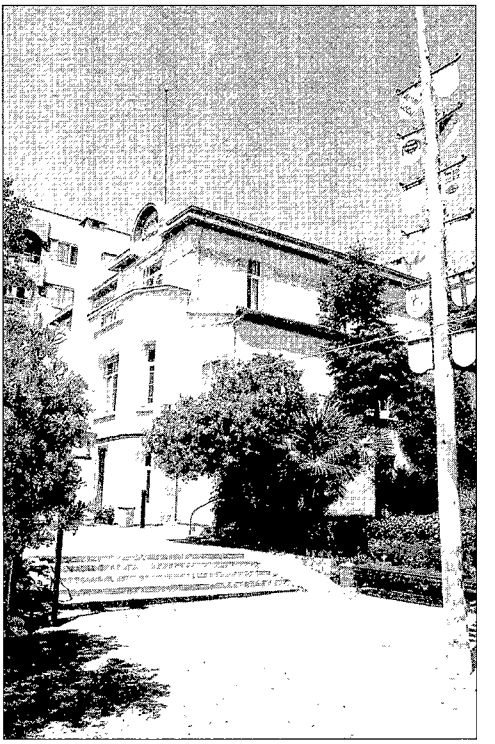
te Arbeiten und Aktivitäten, ohne die keine Gemeinde lebendig wäre.

Die evangelische Gemeinde beherbergt im Rahmen des Hilfsprogramms des „Istanbul Interparish Migration Program" (IIMP) eine Kleiderkammer, in der die vielen Asylanten, Gestrandeten und Armen versorgt werden; wie selbstverständlich arbeiten dort zwei Mitglieder der katholischen Gemeinde. An diesem Projekt sind auch das ökumenische Patriarchat der griechisch-orthodoxen Kirche, die armenisch-orthodoxe Kirche, die Union Church der Holländer, die Anglikanische Kirche (Krim-Kirche) und die katholische Kirche St. Antoine beteiligt, die auf unterschiedliche Art ihre Hilfe beisteuern. Dem Büro des IIMP ist eine Suppenküche angeschlossen, wo an den drei Bürotagen ein warmes Essen ausgegeben wird. Außer den finanziellen Hilfen der Kirchen gibt es auch ein medizinisches Programm (vor allem Betreuung von Schwangeren und Babys), Hilfen für die Übersiedlung in ein anderes Land, Unterrichtsangebote für die Kinder. Viele dieser Flüchtlinge kommen aus Iran, dem Irak und aus verschiedenen afrikanischen Ländern, haben oft eine gute Berufsausbildung und sind aus den verschiedensten Gründen in ihrem Heimatland verfolgt und schweren Repressalien ausgesetzt.

Eine andere wohltätige Institution ist das deutsche Altenheim, das von dem in den 60er Jahren gegründeten „Verein für hilfsbedürftige und alleinstehende alte Personen", kurz „deutscher Altenheimverein", betrieben und von der Deutschen Bischofskonferenz unterstützt wird. In seinen Satzungen steht als Zweck: „Der Verein hat die Unterstützung hilfsbedürftiger und alleinstehender alter Personen zum Ziel, und zwar ohne Rücksicht auf Staatsangehörigkeit und Religion." Die Notwendigkeit der Gründung ergab sich schon in den fünfziger Jahren,



Ansicht von der Straße, ganz links: Pfarrhaus St. Paul, Mitte: Tor und Eingang zum Altenheim



Deutsches Altenheim mit Maibaum

als mit dem stetigen Niedergang der türkischen Wirtschaft auch die ausländischen Bewohner in Bedrängnis gerieten. Es gab keine staatliche Altersversorgung, dazu war die Großfamilie da. Verschärft wurde die Lage durch die allmähliche Loslösung von der Großfamilie und die Auflösung der Kleinfamilien, so dass eine Unterbringung der über das ganze Stadtgebiet verstreuten deutschsprachigen Koloniemitglieder als notwendig angesehen wurde. So gründeten deutsche, türkische und österreichische Gemeindemitglieder unter der Leitung des damaligen Generalkonsuls mit dem deutschen Pfarrer zusammen diesen Verein. Schwierigkeiten gab es jedoch beim Grundstückserwerb, weil es nicht erlaubt war, dass ausländische Institutionen Grundstücke erwerben. Keine der Kirchen hat nach dem Friedensvertrag von Lausanne 1923 einen Rechtsstatus, dieser steht nur den Juden, den armenisch-, griechisch- und bulgarisch-orthodoxen Christen als anerkannten religiösen Minderheiten zu, nicht aber dem anderen Rest christlicher Gemeinschaften, wobei alle Christen zusammen insgesamt lediglich 1 % der Gesamtbevölkerung ausmachen. So musste eine Aktiengesellschaft türkischen Rechts ge-

gründet werden, die allein die Möglichkeit hat, Grundbesitz zu erwerben und ausländische Gelder dem geplanten Zweck zuzuführen. Diese Bakım AG und der Verein stehen unter türkischem Recht und werden selbstredend von türkischen Behörden überwacht, die auch an den Generalversammlungen teilnehmen.

Der Altenheimverein trägt sich aus jährlichen Mitgliedsbeiträgen (Sie sind wegen der Inflation lächerlich gering, aber eine Erhöhung würde ein kompliziertes staatliches Genehmigungsverfahren voraussetzen!), und lebt von Spenden, Schenkungen, Beihilfen der Insassen und Einnahmen aus Veranstaltungen. Das Altenheim steht nach dem Brand von 1999 in neuem Glanze da. Vollkommen renoviert, innen wie außen, bildet es in dem weiträumigen, grünen Garten, mitten im grauen Häusermeer Istanbuls ein Kleinod im Stadtteil Nişantaşı. Mit seiner modernen Einrichtung, mit abgegrenzten Wohneinheiten und der verbesserten Ausstattung ist es für ältere Leute noch attraktiver und wohnlicher geworden. Auf seine Art ist es mit den Einrichtungen der Pfarrgemeinde zusammen ein Mittelpunkt der deutschsprachigen Familie der Stadt.

Hier treffen sich Deutsche zum gemeinsamen Gottesdienst in der Kapelle und im Paulussaal oder zu Vorträgen und Feiern. Auch die Gemeindefeste, z. B. das Patrozinium, der „Tanz in den Mai", das „Oktoberfest", führen die verstreuten Deutschen und nicht nur diese, sondern alle, die gerne mitfeiern wollen, zu gemeinsamen Festen zusammen.

Die Bewohner des Altenheimes sind als willkommene Gäste stets dabei. Sie zeigen, dass sie nicht nur dort wohnen, sondern einen lebendigen Teil der katholischen Gemeinde bilden, der ins Leben der Deutschen eingebunden ist.

Eine Veranstaltung zur Unterstützung des Altenheims ist der deutsche Weihnachtsbasar, der eigens zu diesem Zweck ins Leben gerufen wurde und jedes Jahr samstags vor dem ersten Advent in der deutschen Schule stattfindet. Er ist das Ereignis in der deutschen Gemeinde und darüber hinaus. Monatelang wird vorher gebastelt, gebacken und organisiert. Das Generalkonsulat, unter dessen Schirmherrschaft es seit Beginn steht, hilft mit, dass auch aus Deutschland weihnachtliche Spezialitäten kommen wie Gebäck, Fleischwaren oder auch deutscher Wein. Die Schule ist oft in diesen Stunden so voll, dass sie kaum die Menschen fassen kann, denn auch viele Türken haben dieses exotische Fest für sich entdeckt und schätzen den Einkauf der deutschen Waren. Mittlerweile kommt der Erlös

Deutsches Altenheim (Ansicht der Rückseite)

auch den beiden deutschen Kirchengemeinden zugute oder türkischen Institutionen wie z. B. dem Verein für Straßenkinder, einem Frauenhaus, einer sehr bedürftigen türkischen Schule und verschiedenen anderen Einrichtungen.

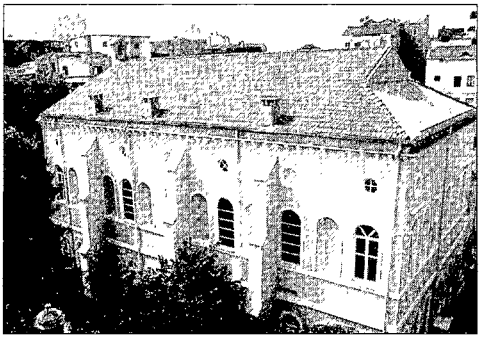
Christsein in Istanbul ist nicht unbedingt eine konfessionelle Frage, sondern eine menschliche Gemeinschaft.

Sie zeigte sich besonders nach dem verheerenden Erdbeben 1999. Die christlichen Kirchen, allen voran die Seelsorger und mit ihnen viele Mitglieder der Gemeinden, Privatleute und namhafte, hier ansässige deutsche Firmen halfen der muslimischen Bevölkerung, in dem sie zunächst mit Hilfsgütern in die zerstörten Gebiete fuhren. Dann organisierten sie aus Deutschland Spenden und Hilfsgüter. Ein halbes Jahr lang packten Ehrenamtliche Hilfspakete, verteilten Decken und bauten Zelte. Die Hilfe erstreckte sich weiter auf den Bau von Grundschulen und die ev. Kirche ließ von einem Unternehmen 84 Zweiraumwohnungen errichten.

Aber wer sind diese Gemeinden? Da die deutschsprachigen christlichen Kirchen keinen Rechtsstatus haben, dürfen sie auch keinen Geistlichen entsenden. Als tolerier-

te Lösung sind die Seelsorger Angestellte des Generalkonsulates und haben damit einen diplomatischen Status. Beide Pfarrer waren für alle deutschsprachigen Christen in der ganzen Türkei zuständig, bis vor etwa einem halben Jahr die katholische Kirche einen Seelsorger nach Antalya entsandte, der sich um die Touristen oder die heimisch gewordenen Deutschen kümmern soll. Er konnte zum ersten Mal als Seelsorger eine Arbeitserlaubnis bekommen, wahrend sein evangelischer Kollege zum gleichen Zweck nur ein Touristenvisum für zwei Monate bekam. In den Gremien beider Institutionen treffen die Alteingesessen mit den Neuankömmlingen zusammen, und es ist eine gegenseitig fruchtbare Arbeit, wenn die durch viele persönlichen Erfahrungen und Leiden ihrer Familien sehr vorsichtig gewordenen Istanbuler auf die neuen Bewohner treffen und man in den Beratungen gegenseitig von einander lernt: hier die behutsame, aus der besseren Kenntnis des Landes gewonnene skeptische Einsicht in das Veränderbare, dort der aus einer offeneren, demokratischeren, aber auch von vielen Illusionen des Machbaren gespeiste Wunsch nach modernen Veränderungen.

Die evangelische deutsche Gemeinde[1] hat ihre Wurzeln im Jahre 1843, als sie von deutschen Kaufleuten als eine der ältesten deutschen kul-



Kreuzkirche

turellen Einrichtungen in der Türkei gegründet wurde. Bald danach entstand ein Asyl, das spätere Deutsche Krankenhaus – schon längst unter den hiesigen Rechtsverhaltnissen als Schenkung des deutschen Staates in türkischen Besitz übergegangen –, hinzu kam eine Schule, in der das heutige ev. Pfarramt ist, und daneben wurde auf einem noch vom Sultan geschenkten Stück Land die heutige ev. Kreuzkirche errichtet. Seit der Enteignung nach dem ersten Weltkrieg und der erneuten Übergabe an die ev. Gemeinde wurde sie nach weiteren Übertragungen am Ende des zweiten Weltkrieg an die Schweiz übergeben, nachdem die Deutschen Istanbul verlassen mussten. In den fünfziger Jahren sammelten sich die „Bosporusdeutschen" wieder und damit begann das Leben der Gemeinde erneut, ohne dass ihr bis heute jedoch das Eigentum an Grund und Boden zugesprochen wurde, denn es gilt auch die ev. Gemeinde bis heute nicht als juristische Person. Sie wird geduldet. Der Pfarrer wird direkt von der Kirchengemeinde gewählt. Sie muss sich zum erheblichen Teil selber tragen. Durch mehr oder minder zufällige Kontakte muss herausgefunden werden, wer ev. Christ ist, und die Gemeinde bittet um dessen Eintrag in das Gemeindebuch und die Zahlung des Gemeindebeitrages, den man gerne in Höhe der in Deutschland üblichen Kirchensteuerpflicht erbittet, da die meisten hier von dieser Zahlung ausgenommen sind. Wenn man bedenkt, dass zur Zeit von etwa 200 Mitgliedern die Rede ist, scheint dies nicht üppig zu sein, so dass eine Spende des Weihnachtsbasars sehr willkommen ist. Dabei ist die Fluktuation der Gemeindemitglieder sehr hoch, man kann von 10 % im Jahr ausgehen. Eine kirchliche Arbeit in der Türkei ermöglichen auch weitere Zuwendungen der EKD. Erschwerend kommt noch hinzu, dass die ev. Gemeinde über die gesamte Türkei verstreut ist. Aus all diesen Gründen ist die Gemeindearbeit sehr schwierig und eingeschränkt.

Ahnlich ist es mit der deutschsprachigen katholischen Gemeinde, deren Mitglieder ebenso wechseln. Eine genaue Zahl ist nicht bekannt; ein Anhaltspunkt ist, dass monatlich 250 Pfarrbriefe verschickt werden, aber man rechnet mit bedeutend mehr Mitgliedern. Sie begann 1925, als der erste deutsche Pfarrer entsandt wurde und die Deutschen von der österreichischen Gemeinde St. Georg aus betreute. Mit einem seiner Nachfolger war wahrend des zweiten Weltkrieges auch ein vorläufiges Ende gekommen, bis 1953 ein neuer Priester entsandt wurde. Die Vielfalt der Arbeiten der Lazaristen in St. Georg nach dem zweiten Weltkrieg, die eine österreichische Schule betrieben und auch die eigene Gemeinde versorgten, fuhrte dazu, dass die Deutschen bald ihre eigenen Wege gehen mussten und eine Gemeinde gründeten. Im Jahre 1964 konnte unter glücklichen Umstanden in Nişantaşı ein Grundstück mit bereits vorhande-

1 Gerhard Dunker, Zwischen Konstantinopel und Istanbul. Erfahrungen eines deutschen Pfarrers in der Türkei, in: Spuler-Stegemann, Ursula, Feindbild Christentum im Islam. Freiburg 2004 (Herder TB 5437), S. 75–86

nen Wohngebäuden erworben werden, die zunächst als Wohnung des Pfarrers und als Altenheim genutzt wurden. Damit entstand das Pfarrzentrum. Nachdem jahrzehntelang der Gottesdienst in einer Kapelle eines levantinischen Altenheims im Stadtteil Harbiye gefeiert wurde, konnte erst ab 1999 die Anlage in Nişantaşı ganz als religiöses Zentrum benutzt werden, nachdem eine ehemalige Scheune in einen großen Pfarrsaal, der auch als Kirche benutzt werden kann, umgewandelt wurde. Hier finden sich viele Gruppen ein. Daneben gibt es ein offiziell als Brunnenhaus deklariertes, kleeblattförmiges, einer byzantinischen Kleinkirche sehr ähnliches Gebaude für die Gottesdienste. In der Gemeinde versammeln sich Mutter- und Kindgruppen verschiedener Provenienz, die Backfrauen vor dem Weihnachtsbasar, Jugendliche, Familien und Kinder. Es ist ein Hort der Begegnung und des Gedankenaustausches, der Aussprache und Feste. Oft zeigt sich hier, wie lebendig eine Gemeinde sein kann.

Stellt sich nur die Frage, wie sich die Beziehungen zu den muslimischen Glaubensbrüdern gestalten. „Wir werden ständig beobachtet", überschrieb die Pastoralreferentin der kath. Gemeinde einen Zeitungsartikel. Dies ergibt sich z. T. aus der nationalistischen türkischen Haltung heraus, teilweise auch aus dem Blickwinkel der Skepsis anderen Religionen gegenüber. Bei manchen Deutschen ist diese Sicht nicht anders und sie hat auch ihre Wurzeln. Denn es ist schwierig, unter den Muslimen Gesprächspartner zu finden, sich kennen zu lernen. Es gibt kaum eine Organisation und der Vorbeter oder Hoca (Glaubenslehrer) einer Moschee sind selten in ihrer gläubigen Überzeugung zu problemorientierenden Gesprächen bereit. So findet eine Auseinandersetzung meist auf einer höheren, akademischen Ebene statt. Beispielsweise pflegt die Jesuitenkommunität in Ankara Kontakte zwischen Professoren und Lehrern und arbeitet an der Universität. Auch in der deutschen Gemeinde profitiert man von diesem Gedankenaustausch. Der jetzige ev. Pfarrer ist ein spezieller Kenner der Materie und lädt zu Vorträgen ein. Noch intensiver setzt sich die österreichische St. Georgs-Gemeinde der Lazaristen mit den interreligiösen Verschiedenheiten auseinander. Sie haben ein Christlich-Muslimisches Forum gegründet, in dem regelmäßig Vorträge zu Kernfragen der Konfessionen stattfinden. Thema ist das gegenseitige Verständnis und ein gemeinsames Bemühen um ein friedliches Zusammenleben, kaum aber um einen interreligiösen Dialog, der trotz versuchter Kontakte bisher nur einen spärlichen Anfang gefunden hat.

Zum Schluss wären natürlich Gedanken zur weiteren Entwicklung mit dem Blick auf künftige Beitrittsverhandlungen zu Europa sehr reizvoll. Festzuhalten bleibt, dass die katholische und evangelische Kirche rechtlich nicht existieren. Trotz aller Harmonisierungsgesetze hat die Türkei z. B. in einem Brief an das vatikanische Staatsekretariat noch am 20.12.2002 festgestellt, dass in einem laizistischen Staat wie der Türkei ein Rechtsstatus einer religiösen Gemeinschaft nicht möglich sei. Aus diesem Grunde ist es verständlich, dass Christen einen EU-Beitritt befürworten müssten, in dem Glauben, dass ihr rechtlicher Status verbessert werden könnte. Diese Problematik soll hier nicht weiter erörtert werden. Vielleicht reicht als Schlusswort ein Gedanke von Oehring[2]: „Nach allem was man in der Türkei hört, hat auch die Tatsache, dass die gegenwärtige türkische Regierung momentan alles auf die Karte EU-Beitritt setzt, bislang nichts an dieser eindeutigen Haltung geändert. Will sich die Türkei ihre Chancen auf einen EU-Beitritt erhalten, wird sie allerdings nicht umhin können, sich auch in dieser Frage zu bewegen."

Weiterführende Literatur

Dietrich, Anne, Deutschsein in Istanbul. Nationalisierung und Orientierung in der deutschsprachigen Community von 1843 bis 1956, Opladen 1998 (eine Sozialgeschichte der „Bosporusdeutschen" und ihres Schicksals während und nach den Weltkriegen)

Spuler-Stegemann, Ursula, Feindbild Christentum im Islam. Freiburg 2004 (Herder TB 5437) (eine kritische Auseinandersetzung mit einem heiklen Thema auch in der Türkei)

Maria Geisler

2 Oehring, Otmar, Religionsfreiheit in der Türkei? Über die Situation nicht-muslimischer Minderheiten, in: Forum Weltkirche, 6, November/Dezember 2003, S. 14

Landeskunde und Sprachpraxis mit sozialem Engagement

Albert-Schweitzer-Gymnasium Erlangen hilft dem Colegio Emaus in Medellin

Nach einigen Jahren als Ortskraft an der Deutschen Schule Valencia beteiligte ich mich an dem Aufbau des neuen Faches „spätbeginnende Fremdsprache Spanisch" ab der 11. Klasse, die von den Schülern am Albert-Schweitzer-Gymnasium (ASG) aufgenommen wurde und der Schule dauerhaft zweizugig Lerngruppen Spanisch bescherte.

Zusammen mit den Fachkollegen bemühte ich mich immer wieder um konkrete Anwendungsmöglichkeiten der neuen Sprache und es erschlossen sich uns eine Reihe motivierender Kontakte. Als sehr fruchtbar erwies sich die Partnerschaft unserer Nachbarstadt Nurnberg mit San Carlos in Nicaragua; Abordnungen aus San Carlos kamen an unsere Schule und führten Workshops am Nachmittag durch, die großen Anklang fanden. Ein anderer Weg war die Teilnahme an einem von der katholischen Kirche geförderten Projekt zur Unterstützung von Indio-Frauen in den peruanischen Anden. Auch hier kamen muttersprachliche Mitarbeiter und stellten ihr für die Schüler völlig fremdes Vorhaben vor.

Die intensivste Kontaktaufnahme fand jedoch mit dem – in der Überschrift bereits genannten – kolumbianischen Colegio statt. Dabei kam uns zu Gute, dass zufällig eine Schülermutter aus Medellin stammend uns auf das Colegio aufmerksam machte.

Das Colegio befindet sich in einem der Armenviertel der Stadt Medellin, die wie das ganze Land durch die Auswirkungen der langwierigen Konflikte zwischen der Regierung, den paramilitärischen Verbänden und der Guerilla betroffen ist. Wie überall sind die Hauptleidtragenden Kinder und Jugendliche, die in Zeiten großer wirtschaftlicher und politischer Unsicherheit keine Zukunftsperspektive haben und häufig von den Konfliktparteien für deren oft kriminelle Zwecke missbraucht werden. In Medellin wie auch in anderen Städten Kolumbiens werden Jugendliche ohne Ausbildung von „comandantes" angeworben oder gezwungen als „sicarios", also Auftragsmörder, zu arbeiten. Da sie keine Möglichkeit sehen sich selbständig durchzubringen, sind sie schnell bereit sich auf solche Angebote einzulassen. Zudem werden ihnen häufig Drogen, von denen oft schon 12-Jährige abhängig sind, als Gegenleistung angeboten. Da die Familien in den Armenvierteln häufig als soziale Gruppe, die solche Kinder schützen könnte, nicht funktionieren, gibt es auch keinen, der bei einem „Arbeitsunfall" der jungen Kriminellen sich für deren Recht interessieren würde.

Der Leiter und Gründer des Colegio Emaus möchte nun solchen Prozessen entgegenwirken, indem er einer möglichst großen Gruppe von Kindern beiderlei Geschlechts die Möglichkeit bietet, einen handwerklichen Beruf zu erlernen um von den Angeboten der Bürgerkriegsparteien unabhängig zu werden. Dies ist auch dann wichtig, wenn durch die Initiative des Präsidenten Uribe die offenen Kampfhandlungen aufhören sollten. Die Aktivitäten der Drogenbosse, die sowieso zunehmend zu den Drahtziehern der Konflikte wurden, lassen die Rekrutierung Jugendlicher für verbrecherische Aktivitäten weiterhin zur Normalität Kolumbiens gehören.

Das Colegio will zugleich ein waffenfreier Raum sein. Die Schüler, für die Revolver Teil ihres Alltags sind, werden aus der Schule verwiesen, wenn sie irgendeine Waffe bei sich tragen. Dafür gibt's außer einer soliden Lehre auch eine aus Spenden finanzierte Schulspeisung, für viele die einzige Mahlzeit des Tages. Aufgenommen wird etwa ab vier Jahren, das Austrittsalter hängt vom Abschluss der Ausbildung ab. Die religiöse Ausrichtung steht nicht im Vordergrund, ist aber Grundlage der Schule, was im immer noch sehr katholischen Kolumbien auch normal ist.

Die Idee des Colegio fiel auf fruchtbaren Boden: Innerhalb weniger Jahre stieg die Schülerzahl auf jetzt 1500 an und sogar im ZDF wurde im Jahr 2000 die Schule als ein besonders gelungenes Konzept zur Verminderung der Gewalt in Slums gepriesen. Eine traurige Berühmtheit gewann die Schule schließlich durch den dubiosen, vermutlich gewalttätigen Tod des Gründers, was jedoch den Fortbestand der Schule nicht in Frage stellte.

Als wir vom ASG uns soweit über diese Schule informiert hatten, setzten wir uns mit deren

Junta directiva (eine Gruppe von Förderern, die gemeinsam die Arbeit in der Schule unterstützen) in Kontakt. Eines der Mitglieder, derzeit in Nürnberg ansässig, informierte uns ausgiebig über die Finanzierung und Organisation des Colegio, wobei beides auf uns einen ausgezeichneten Eindruck machte.

Von nun an aktivierten wir die Schüler: Briefe aus Erlangen nach Kolumbien wurden abgeschickt, Stellwände mit Informationen für die nicht Spanisch Sprechenden aufgebaut und in unserer Nähe lebende Kolumbianer eingeladen, um über Land und Leute zu berichten. Aus all dem entwickelte sich der Plan ein Sommerfest unter dem Motto „Kolumbien" abzuhalten, dessen Ziele zum einen Sensibilisierung von Eltern, Kollegen und Schülern für dieses Land und zum anderen die Erzielung eines Geldbetrages zur Unterstützung des Colegio Emaus sein sollten.

Die Klassen wahlten sich frei Themen aus dem großen Komplex Kolumbien, die sie für ihre Mitschüler und Eltern aufbereiteten, und die kolumbianische Landsmannschaft in Erlangen und Nürnberg (ein Dutzend Leute, mehr als wir vermutet hätten) gestaltete einen Raum mit Typischem aus ihrem Land. Sie verkauften in Kooperation mit den begeisterten Schülern leckere kolumbianische Speisen und Getränke, und auch der Dritte-Welt-Laden steuerte noch so Einiges bei. Den Höhepunkt bildete eine Tanzvorfuhrung in Landestracht mit anschließendem Tanz-Workshop.

Alles in allem kam außer einem vergnüglichen und interessanten Tag für die Schulgemeinschaft eine Spende von 2400 Euro zustande, von der am Colegio Emaus eine zusätzliche Eingangsklasse eingerichtet werden konnte. Hefte, Stifte, Tische und Stühle konnten für 35 Kinder beschafft werden und ein herzlicher Briefwechsel ließ uns indirekt am Aufbau der Gruppe teilnehmen. Zudem wurden wir genauestens über jede Ausgabe mit Rechnungsbeleg informiert, so dass zumindest dieses Geld wirklich dahin gelangte, wo es sein sollte.

Eva Hammer

Von martialischer Geschichte, moderner Politik und motivierten Schülern

Eine etwas andere Klage, ein anderes Lied will ich euch singen über eine DSD-Schule in den Weiten des Donaudeltas

Stadt – Land – Fluss

Wer kennt es nicht, dieses bei Schülern seit Generationen beliebte Spiel, das nicht nur in Pausen, sondern auch während so manchem Unterricht nicht nur von den Knilchen in den letzten Bänken gespielt wird. Und wenn der Buchstabe **D** zur Losung ruft, dürfte wohl der meistgenannte Fluss die Donau sein. Bessarabien könnte vielleicht, aber nur vielleicht ein sehr belesener Schüler als Land dem **B** zuordnen. Aber wer um des Himmels willen kommt bei **I** auf die Stadt Ismail.

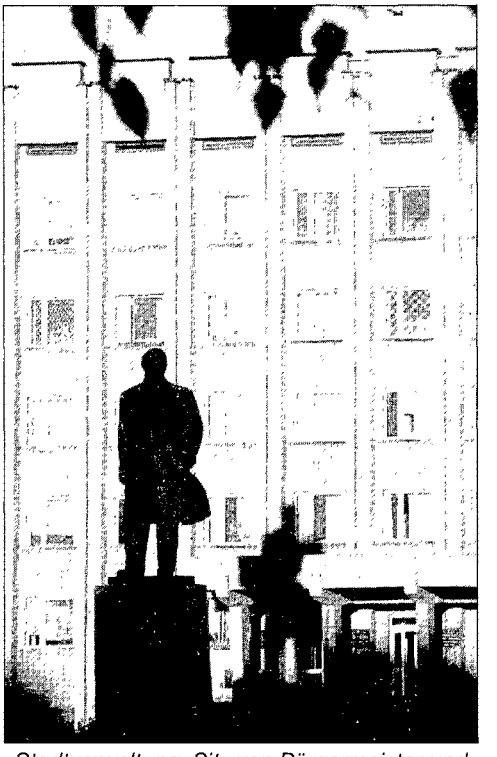
Egal welche Enzyklopädie man bemüht, es wird überall ein informationelles Missverhältnis bezüglich der Lemmata Donau, Bessarabien und Ismail bestehen.

So lasst uns zusammen nach Bessarabien, nach Ismail reisen, die Donau hinunter, einst die Reise der deutschen Ahnen, die für Hölderlin den nostos hin zu den Tagen des Sommers, zum Land der Sonne, Hellas und Kaukasus bedeutete, dorthin wo einst Ovid in der Verbannung lebte, dort wo, nicht weit von Ismail, die Argonauten auf ihrer Rückkehr von Kolchis ankerten, durch eine Landschaft am Ende des Donaulaufes, welcher Panait Istrati in seinen Werken ein unvergängliches Denkmal setzte.

Dort, am Ende einer kulturdurchtränkten Reise bildet die Donau, nach Durchqueren des circa zwanzig Kilometer breiten, versumpften und seenreichen Gebietes der Balta, unmittelbar bevor sie ins Schwarze Meer mündet, ein viertausend Quadratkilometer großes, weithin mit Schilf bedecktes, vogelreiches Delta. Das größte, bei Ornithologen weltweit berühmte und vom WWF betreute Naturschutzreservat Europas.

Dies alles vor den Toren Ismails, der größten Stadt im geheimnisvoll klingenden, geschichtsträchtigen Bessarabien. Schon von Skythen bewohnt und für längere Zeit in lockerer Abhangigkeit von Rom, war dieses Gebiet von der Völkerwanderung bis zum frühen Mittelalter Durchzugsgebiet verschiedenster Volksstämme.

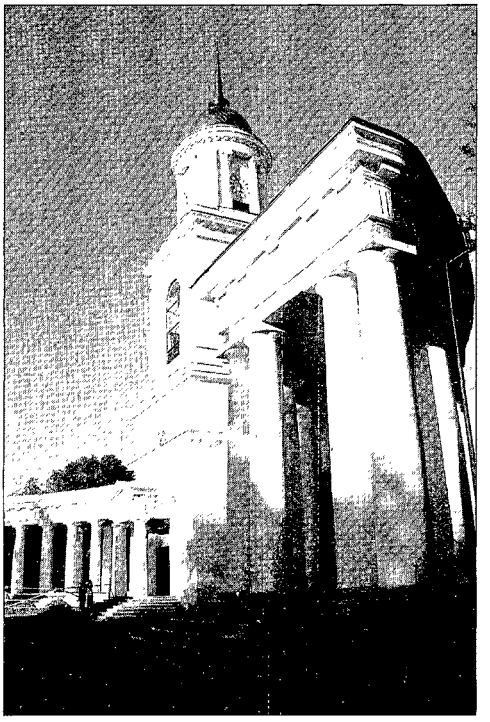
Die Dynastie der Bessarab herrschte ab dem dreizehnten Jahrhundert über diesen Landstrich – daher der Name –, anfangs zur Walachei, später zum moldawischen Fürstentum gehörend. Seit Ende des funfzehnten Jahrhunderts herrschten die Türken über Bessarabien, bauten die dortige Siedlung zu einer gigantischen Festung aus und gaben ihr den noch heute geltenden Namen Ismail, was auf türkisch ‚Gott, höre mich' heißt. Als machtigste Festung Europas und uneinnehmbar galt damals die Stadt. Und welch Verlust für das heutige Ismail, dass keine Mauer und kein Wehrgang, weder Turm noch Trümmer heute zu se-



Stadtverwaltung, Sitz von Bürgermeister und Bildungsabteilung. Lenin wirft nur noch als Naturschauspiel seinen Schatten in dieser modernen Stadt

hen sind, welch Touristenattraktion könnte es für diese Gegend sein.

Nach dem Pariser Vertrag wurde im neunzehnten Jahrhundert die Festung bis auf den letzten Stein abgetragen. Einzig eine Moschee steht noch am Ufer der Donau. In ihr ist ein riesiges, dreidimensional angelegtes Gemälde zu bestaunen, welches die Eroberung der Stadt durch russische Truppen unter der Führung des schon in Tolstois Krieg und Frieden blutvergießenden Feldmarschalls Alexander W. Suworow plastisch und mit Kommentar unterlegt darstellt.



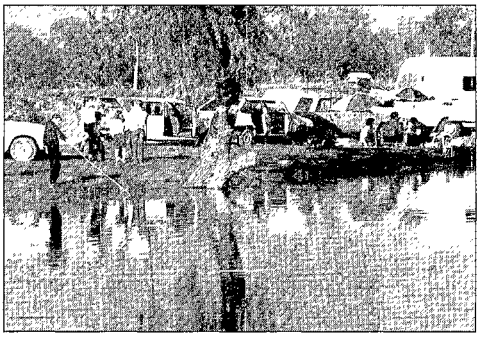
Die zentrale Kathedrale in Ismail

Und bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts gingen Eroberungen, Rückeroberungen, Mord und Totschlag weiter.

Kommt man heute als Deutscher, gar als deutscher Lehrer in die Stadt, dürften primär andere Dinge als seltene Vögel und Kanonendonner von Interesse sein.

Es ist ein vielschichtiger Kultur- und Nationalitätencocktail und die daraus zu nippende Gastfreundschaft, die den Besucher empfangen, so dieser nicht nur einen Tag bleibt und nicht nur an der Oberfläche sch(l)ürft.

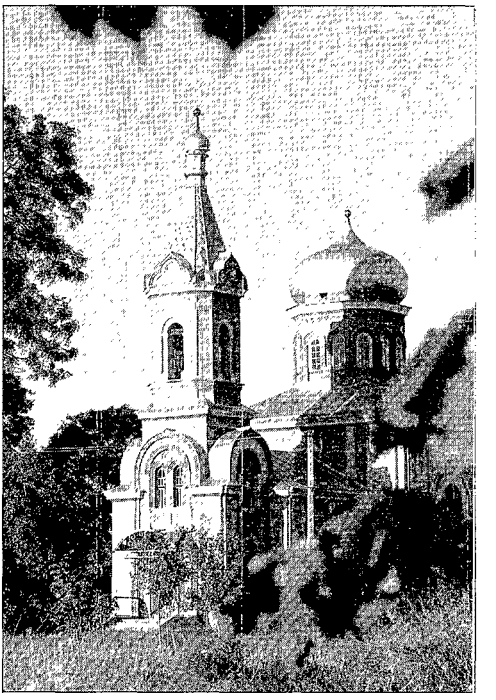
Vieles hat sich hier, wie in allen ehemaligen Sowjetgebieten, geändert. In den letzten sieben



Naherholungsgebiet Donau und Donaudelta bei Ismail. Schaschlik ruft im Sommer, auch beim Lehrerausflug

Jahren haben sich mehrere Dekaden gedrängt. Viel Gutes ist geblieben und so manch Erfreuliches kam hinzu.

War es einst ein ausgebauter Wohnwagen im Park des Suworow-Prospektes, welcher ein neues gastronomisches Highlight darstellte, kann man sich heute nicht mehr entscheiden, wohin man gehen und was man essen soll. Allgemein hat sich die Lebensqualität erhöht, erstaunlich verbessert haben sich die Rahmen-



Vor vier Jahren noch weniger als Ruine, wurde diese Kirche originalgetreu wieder aufgebaut

bedingungen. Es gibt Strom, den ganzen Tag, sogar in den Wintermonaten, und es ist geradezu eine Seltenheit geworden, dass nur Luft aus dem Wasserhahn kommt.

Ismail ist eine moderne, von Studenten geprägte und sowohl bezüglich Kommerz als auch Kultur aufstrebende Stadt. Davon zeugen vielfältige Projekte: Eine Autofähre uber die verzweigten Donauarme nach Tulcea in Rumänien, die Wiederinbetriebnahme und der Ausbau des Flughafens; ein neues, großes Kulturzentrum mit Theater und ein gigantischer Freizeitpark sind Eckpfeiler eines groß angelegten Gesamtprojektes.

Zugegeben, die allerschönste Stadt ist es nicht, nicht der Landschaften spektakulärste. Es ist eher das Angenehme des Familiären und die Größe der versteckten Ästhetik, die Stadt und Umgebung prägen. Und die frische Atmosphäre einer über acht Monate sich in tiefes Grün kleidenden Stadt. Oft und fast überall fühlt man sich von Fruhlingsanfang bis Herbstesende in einem grenzenlosen Park.

Hier ist man Mensch, hier kann man sein.

Deutsch – die große Sprache zwischen Alpen und Schwarzem Meer

Mehr als 100 Millionen Menschen sprechen Deutsch als Muttersprache, hinzu kommen ungefähr 50 Millionen Sprecher in anderen Ländern, die Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache sprechen. Vor allem entlang der Donau, bis hinunter nach Bessarabien finden sich unzählige Sprachinseln von Auswanderern des neunzehnten Jahrhunderts.

Nach dem russisch-türkischen Krieg ließ Katharina II. die neuen Gebiete von Deutschen besiedeln. Zwischen 1817 und 1840 kam es zu einer regelrechten Massenbewegung, welche vor allem Bauern die Donau hinab bis Bessarabien spülte.

Deutsch hat also Tradition in dieser Gegend. Und so ist es nicht verwunderlich, dass es mit der Schule Nr. 16 in Ismail eine Schule gibt, die DaF ab Klassenstufe 1 anbietet.

Den Schülern fällt der erste Zugang zu dieser Fremdsprache nicht allzu schwer, obwohl Deutsch und Russisch nicht gerade sehr eng verwandte Sprachen sind – doch alles ist relativ.

Während der ersten Lernjahre stehen vor allem sprachpraktische Ziele im Vordergrund, die mündliche und später auch schriftliche Kommunikation. Ab Klasse 9 wird zunehmend auf Lerninhalte Wert gelegt, die Fragen des gesellschaftlichen, kulturellen und teils wirtschaftlich-politischen Lebens Deutschlands in den Unterricht einbeziehen. Ein tieferes Verständnis für die Besonderheiten und Eigenarten der deutschsprachigen Völker dient der interkulturellen Erziehung. Und bei der Behandlung der gegenwärtigen Probleme gilt das Bestreben, auch etwaige historische Hintergründe miteinzubeziehen.

Um diesen Forderungen nachzukommen, sind in Ismail in den letzten Jahren diverse Neuerungen durchgeführt worden.

Eine Schule mit neuem Gesicht

Nachdem die Bildungslandschaft der Ukraine sich nun endlich in einer erkennbaren Richtung in Bewegung gesetzt hat, die vierte und die zwölfte Klasse wieder eingeführt und ein völlig überarbeitetes Curriculum für moderne Fremdsprachen verabschiedet wurden, haben sich auch an der Schule Nr. 16 einschneidende Veränderungen ergeben, die vor allem der Vorbereitung und den Leistungen beim Deutschen Sprachdiplom zugute kommen.

Kinder der Grundschule auf dem Pausenhof

Die Mittelschule Nr. 16 hat sich profiliert. Was bedeutet dies? An der Schule gibt es seit Beginn des Schuljahres 2003/2004 ein sprachliches Profil.

Ab der 10. Klasse teilen sich die Jahrgangsstufen in zwei Zweige, wobei der eine zum bis-

her üblichen Mittelschulabschluss fuhrt, und der zweite, neue Zweig einen gymnasialen Abschluss bietet.

Der Gymnasiumszweig legt seinen Schwerpunkt auf moderne Fremdsprachen, wobei hauptsachlich der DaF-Unterricht gestärkt wird: Eine Stunde Deutsch im Regelunterricht zusätzlich und außerdem werden die Schüler jeden Samstag in jeweils zwei Stunden Deutsch und Englisch unterrichtet. Dieser Samstagsunterricht geschieht in Zusammenarbeit mit der Universität und die Schüler werden auch von Hochschullehrern in Räumen der Universitat unterrichtet.

Interressant bei diesem Modellversuch ist vor allem, dass der vor Ort tätige Programmlehrer entscheidenden Einfluss sowohl auf die inhaltliche als auch methodische Gestaltung des DaF-Unterrichtes nehmen kann.

Neue Bücher braucht das Land

Ein Wandel von Schule und deren Inhalte bedingen sich durch einen andauernden Gesellschaftswandel, und weil Schule, deren Inhalte und Methoden auf dem ältesten, solidesten Fundament der Unterrichtstatigkeit, dem Lehrbuch stehen, muss auch das Fundament stets erneuert werden, dass das Gebäude nicht Gefahr läuft irgendwann einmal zusammenzubrechen.

Doch neue Lehrbücher waren bisher in der Ukraine stets ein heikles Thema. Erlaubt durch das Bildungsministerium waren bisher lediglich ukrainische Lehrbücher, konzipiert nach alten Prinzipien von Methodikern, die noch in altem Denken harrten. Diese Hürde ist überwunden und moderne DaF-Lehrwerke aus Deutschland haben ihren ministeriellen Segen erhalten.

Doch Bücher aus Deutschland sind teuer und das Budget ukrainischer Schulen so mager wie Twiggy zu ihren besten Zeiten. Also wurde in Ismail gemeinschaftlich nach neuen Wegen gesucht – die letztendlich auch gefunden wurden.

In einer in der Ukraine wohl einmaligen Aktion konnte innerhalb von zwei Jahren eine vollständige Umstellung der ersten bis zu den elften Klassen zu neuen, modernen, in Deutschland konzipierten Lehrwerken erreicht werden.

Es waren die Eltern, die der Schule unter die Arme griffen und das Geld für den Kauf der Bücher zur Verfügung stellten. Dies ging naturlich nicht auf Anhieb, unzählige Elternabende waren notwendig, um den Eltern dieses Projekt zu erklaren und vor allem als seriös zu verkaufen.

Schließlich haben alle Familien von der ersten bis zur elften Klasse eine bestimmte Summe bezahlt, von der für alle Schüler der Schule der entsprechende Lehrwerkskomplex gekauft werden konnte (reale Verlaufszeit zwei Jahre). Eine

Erlebter Deutschunterricht in einer neunten Klasse im Schulgarten. Warum nicht Biologie und Naturkunde auf Deutsch?

Die Deutsch-Lehrerinnen mit ihrem Hahn im Korb

einmalige Ausgabe für die Eltern, da die Lehrbücher ohne zusatzliche Kosten im darauffolgenden Jahr von der oberen Klasse übernommen werden können – es ist die simple Rechnung der Rentenzahlung, in der die jungen Jahrgänge fur die Älteren einzahlen.

Natürlich rechnet sich dies in den ersten Jahren für die unteren Klassen weitaus profitabler als für die Abschlussklassen, aber hier waren individuelle Gespräche und gewisse Ausgleichszahlungen nötig und auch erfolgreich. Alle zogen an einem Strang!

Und somit können wir seit dem Schuljahr 2002/2003 in Ismail folgende Lehrwerke einsetzen:

1. Klasse: TamTam
2. Klasse: Tamburin 1
3. Klasse: Tamburin 2
4. Klasse: PingPong neu 1
5. Klasse: PingPong neu 2
6. Klasse: PingPong neu 3
7. Klasse: Blick 1
8. Klasse: Blick 2
9. Klasse: EM Brückenkurs
10. Klasse: EM Hauptkurs
11. Klasse: EM Abschlusskurs

Wenn im nächsten Jahr die nächste Einschulung bevorsteht, wiederum der obligatorische Lehrwerksbeitrag eingezogen wird, können nicht nur fehlende Lehrwerke beschafft oder beschädigte ersetzt werden, es ist auch Geld vorhanden für zusätzliche Materialien (Klassensätze literarischer Werke, Fotokopiermaterial und andere für den Fachbereich Deutsch notwendige Anschaffungen).

Schreiben, wo (was) man schreiben darf (will): Engagement mit Kreativität

Kreativität ist keine Musengabe, sie ist erlernbar.

Sie braucht allerdings einen Boden, auf dem sie gedeihen kann, sie braucht aber auch Unterstützung und Pflege, um zu wachsen und damit sie Früchte trägt. Dabei ist der Lehrer ein Gärtner, der außerst behutsam zu Werke gehen muss. Selbst die wildesten Triebe, dem Baume scheinbar schädlich – weil er sonst nicht mehr in die Parklandschaft passt – können die wunderbarsten Früchte abwerfen, wohingegen manch anmutig wirkender Schößling sich später als so interessant entpuppt wie eine leere Videokassette.

Deshalb war es naheliegend, dass ein Feld zur Verfügung gestellt wurde, auf welchem sich die Schüler mit ihren eigenen Ideen verwirklichen konnen. Mit einer deutschsprachigen Schülerzeitung konnte diese Idee umgesetzt werden. Und diese Schülerzeitung der Schule Nr. 16 in Ismail ist zu einem Dauerprojekt geworden, das für jeden engagierten Lehrer ein überaus dank-

Lehrerfortbildung in der Schule Nr. 16

barer und energiespendender Kleingarten in der Schullandschaft darstellt.

Die ersten ‚Sitzungen' zeichneten sich durch die für viele Schüler so typischen Fragen „Was sollen wir schreiben?" oder „Über welches Thema darf ich schreiben (ohne Probleme zu bekommen)?" aus. Und es dauerte seine Zeit, bis die Jungjournalisten flügge wurden und in die (subtil kontrollierte) Selbständigkeit entlassen werden konnten.

Erfreulich ist es zu beobachten, wie durch das Recherchieren und Schreiben über Themen, die die Schüler selbst wählen, weil sie sich auch dafür interessieren, und die Redaktionssitzungen Demokratieverständnis und Kritikfähigkeit geschult werden – vor allem die zweitgenannte Kompetenz ist eine in ukrainischen Schulen schwer zu züchtende und schnell austrockenbare Pflanze.

Mit einer Handvoll Schüler der damaligen elften Klasse hat es vor anderthalb Jahren angefangen und jetzt zur vierten Ausgabe engagieren sich mit kreativen Ideen über ein Dutzend Schüler von der neunten bis zur elften Klasse.

Perspektiven und Hoffnungen

Die Schule Nr. 16 in Ismail hat Zukunft, vielleicht sogar eine große Zukunft vor sich, wenn der in den letzten Jahren eingeschlagene Weg konsequent weitergeführt wird.

In nur fünf Jahren – eigentlicher Beginn der DSD-Arbeit kann auf September 1999 datiert werden – konnte die Zahl der Prüflinge von 1 auf 11 gesteigert werden.

Mit jungen Lehrkräften, die sich verstärkt auf moderne Methodik und intensive DSD-Arbeit einlassen, mit einer Schulleitung, die das DSD nicht nur als ein teils lästiges Zusatzbonbon betrachtet, sondern es voll integriert und sich darüber definiert, einem Bürgermeister und einer Ausbildungsabteilung, die mit allen Kräften diese DSD-Schule unterstützen, kann – ohne zu übertreiben – in den nächsten Jahren die DSD-Schülerzahl um 50–100 % gesteigert werden und hat dann das erreicht, wozu das Prüfungszentrum in Odessa mit meistens zwei Programmlehrern über zehn Jahre benötigte!

Aber auch ein beinahe schwärmendes Hoffen belebt die Arbeit in dieser Schule. Ein Hoffen auf Kontinuität bei der Zusammenarbeit mit der deutschen Seite. In den letzten Jahren wurde die Schule auf gute Geleise gesetzt, viele haben dabei mitgewirkt und vieles, was vor Jahren unmöglich schien, läuft schon (fast) von selbst. Trotzdem: Um das Erreichte dauerhaft zu sichern, ist noch für geraume Zeit personelle Hilfe aus Deutschland erforderlich: eine engagierte, vielleicht auch erfahrene Programmlehrkraft, die die Arbeit des jetzigen Programmlehrers fortsetzt, der die Schule nach Ablauf der längstmöglichen Vermittlungsdauer verlässt.

Martin Fluch

(Un-)Ruhestand in Peking

Ein Jahr als frei angeworbener Lektor an der Technischen Hochschule in Peking (BIT – Beijing Institute of Technology)

Vielleicht liegt es an den vielfältigen Erfahrungen und immer neuen Herausforderungen, die ein Lehrer an deutschen Auslandsschulen macht, dass er am Ende seiner Laufbahn nicht so schulmüde ist wie viele Kollegen/innen, die ihre Tätigkeit an nur einer Schule ausgeübt haben.

Als die „Regelbeförderung in den Ruhestand" endgültig anstand, stellte sich die Frage: „Was danach?" (nach der unterrichtlichen Tätigkeit) von selbst. Aus den doch zahlreichen Möglichkeiten – Kollegen berichteten in unserer Verbandszeitschrift darüber –, die sich einem pensionierten Gymnasiallehrer mit dem Spezialgebiet Deutsch als Fremdsprache bieten, verdichtete sich bald das Angebot aus Peking. Dank der Unterstützung des DAAD in Bonn zeigten zwei Universitäten in Peking Interesse an einem Lektor, der den chinesischen Studenten/innen die deutsche Sprache vermitteln sollte.

So wurde mit dem Deutschen Sprachzentrum des Beijing Institute of Technology eine Tätigkeit von zwei Semestern (ein Jahr) vereinbart. Die Universität besorgt eine Wohnung, zahlt einen Hin- und Rückflug und – nach deutschen Verhältnissen – ein monatliches Taschengeld.

Die Tätigkeit gestaltete sich als äußerst interessant, da der DaF-Unterricht für zwei unterschiedliche Gruppen vorgesehen war: einmal für DSH-Studenten/innen, diese wollen die Deutsche Sprachprüfung für Hochschulen (DSH) nach einem Jahr ablegen. Sie haben jeden Tag (Montag bis Freitag) fünf Unterrichtsstunden Deutsch als Fremdsprache und wollen (und müssen) nach zwei Semestern so weit sein, sich an deutschen Hochschulen sprachlich zurechtzufinden. Da sie ein Studium in China schon erfolgreich abgeschlossen haben, ist ihr großes Ziel, in Deutschland eine Weiterbildung anzuschließen, die sie dann mit einem Diplom, Magister oder Doktorgrad zu beenden beabsichtigen. Die Anforderungen sind hoch, das Pensum für jeden Tag genau vorgeschrieben, so dass für kreative Unterrichtsgestaltung nur geringer Raum bleibt, worunter die deutschen Lehrkrafte augenscheinlich mehr leiden als die chinesischen Studenten/innen. Da diese ein großes Ziel vor Augen haben, sind sie überwiegend fleißig, arbeitswillig und auch sprachbegabt. Dennoch scheitern mehr als die Hälfte beim ersten Durchgang. Diejenigen, die durchhalten, kann man nur bewundern, wie sie mit der deutschen Sprache umgehen und im zweiten Semester z. B., frei sprechend, Referate halten.

Deutschland ist gerade für chinesische Studenten/innen ein bevorzugtes ausländisches Studienland geworden. Es werden fast immer zwei Gründe für ein Studium an deutschen Hochschulen genannt: Diese verlangen keine Studiengebühren und Deutschland ist ein technisch hoch entwickeltes Land. Zahlen untermauern die Attraktivitat eines Studiums in Deutschland für chinesische Studenten/innen. Waren es im Jahr 2002 noch ca. 13.000, so stieg die Zahl im Jahr 2003 auf über 20.000. Aber nur die wenigsten wählen den von amtlichen Stellen dringend empfohlenen Weg, die notwendigen deutschen Sprachkenntnisse im Mutterland, also in China, zu erwerben. Am BIT gibt es aber immerhin mehr als 180 Studenten/innen, die an Intensivkursen in deutscher Sprache teilnehmen.

Die zweite Gruppe, die am BIT zu unterrichten ist, sind Germanistikstudenten/innen. Der Begriff ist hier leicht irreführend. Das Studium ist nicht vergleichbar mit dem an deutschen Universitäten. Die chinesischen Studenten/innen nehmen nach zehnjähriger Schulzeit (5 Jahre Grundschule/5 Jahre Mittelschule) das Studium auf. Sie sind in der Regel 17 Jahre alt Das Studium dauert vier Jahre. Da der Studiengang genau vorgeschrieben ist, schaffen sie die Endprüfung in der Regel in der vorgeschriebenen Zeit. Bei den Germanistikstudenten/innen ist das vordringliche Ziel das Erlernen der deutschen Sprache. Sie haben in der Woche 16 Unterrichtsstunden in Deutsch als Fremdsprache; daneben müssen sie auch noch an Fachern wie Mathematik, Physik, Informatik, Englisch, Marxismus, Sport – teilweise nach Wahl – teilnehmen, so dass einige bis zu vierzig Unterrichtsstunden in der Woche haben.

Die Kenntnisse aller Studierenden über Deutschland und die Deutschen sind sehr ungenau und schwammig. Selbst die Studenten/innen, die sich der deutschen Sprache widmen, haben vage geographische Vorstellungen. Sie können selbst im zweiten Studienjahr kaum deutsche Städte auf Anhieb auf der Landkarte

zeigen. Dennoch sind die Äußerungen von DSH-Studenten/innen auf die Themafrage: Woran denken sie zuerst, wenn sie die Worte Deutschland und Deutsche hören? höchst interessant:

„Ich weiß, dass Deutschland in der Mitte Europas liegt, dass der Fußball von Deutschland ausgezeichnet ist, dass Deutschland sehr schon ist und dass es einen Adolf in Deutschland gab." (Lili)

„Durch das Fernsehen weiß ich, dass das deutsche Bier schmackhaft ist. Wenn ich in Deutschland bin, will ich das unbedingt probieren. Beim Essen trinken wir Bier und unterhalten uns. Ich freue mich darauf." (Zhou Min)

„In letzter Zeit höre ich, dass viele Deutsche Ausländer hassen. Sogar wurden die ausländischen Studenten oft attackiert. Sie (die Deutschen) glauben, dass die Ausländer die Schuld an ihren sozialen Problemen haben." (Liu Jia)

„Wenn ich das Wort Deutschland höre, denke ich zuerst an die sehr guten Produkte. Weil die Deutschen sehr fein arbeiten, ist das Produkt aus Deutschland ein Symbol von guter Qualität. Aber wenn ich das Wort Deutsche höre, erscheint zuerst ein ernster, fleißiger, sehr großer, kräftiger Mensch in meinem Kopf. Am Anfang hatte ich ein bisschen Angst, aber jetzt finde ich Deutsche auch humorvoll und nett." (Wang Xiaoyi)

Da es sich hier um individuelle Aussagen und nicht um eine repräsentative Umfrage handelt, muss man vorsichtig sein, diese Einzelaussagen als allgemeine Auffassung chinesischer Studenten über Deutschland darzustellen. Dennoch sind die Aussagen aufschlussreich. Neben allgemeinen Feststellungen („Deutschland liegt in der Mitte Europas"), vagen Vorstellungen („es gab einen Adolf"), Vorurteilen („das gute deutsche Bier wird zum Essen getrunken", „die Deutschen sind ausländerfeindlich"), sind die Ausführungen doch auch von Neugier („ich freue mich darauf"), Respekt („die sehr guten Produkte") und Wohlwollen bzw. Zuneigung („jetzt finde ich Deutsche auch humorvoll und nett") geprägt.

Gerade die DSH-Studenten sehen Deutschland als für sie unbekannte, aber willkommene Möglichkeit an, sich weiterzubilden und auch persönlich voranzukommen. Denn die Lage der Hochschulabsolventen sieht in China nicht gerade rosig aus. Die Zahl ist in den letzten Jahren erstaunlich rasch gestiegen. So rechnet man im Jahr 2004 mit 2,5 Millionen Hochschulabsolventen, bei über 700.000 ist es fraglich, ob sie eine Arbeitsstelle auf dem chinesischen Markt oder eine ihrer Ausbildung gemäße Stelle finden.

Die chinesische Wirtschaft boomt in den letzten Jahren. Aber obwohl die Wachstumsraten bei neun bis zehn Prozent liegen, sieht sich China vor ungeheure Probleme gestellt. So titelt „Der Spiegel", dem Drachen droht der Hit-

Technische Universität Peking

Konzentrierte chinnesische Studenten/innen

ze-Kollaps (Spiegel – online, 16.4.2004) und warnt vor einer Überhitzung der chinesischen Wirtschaft. Zur gleichen Zeit schreibt das manager-magazin uber „Die gewaltigste Wachstumsstory der Welt", China glänze mit „traumhaften Wachstumsraten", so dass man die Nachteile und Gefahren einer solchen Entwicklung nicht wahrnehme oder nicht wahrnehmen wolle. Der Aufsatz zeigt auf, dass die Lohne weltweit zu unterschiedlich sind. Der chinesische Arbeiter verdiene in der Stunde 60 US-Cent, ein mexikanischer 2,40 US-Dollar und ein amerikanischer 16 US-Dollar. Das sei auf die Dauer ein ungesunder Zustand. Ebenso werde der Markt China überschätzt. In den großen Städten des Ostens wie Shanghai und Peking wird das Verlangen nach Luxusartikeln immer größer. So gibt es heute schon in Peking über zwei Millionen Autos, die den Verkehr in der rush-hour zum Erliegen bringen, und man rechnet mit einem jährlichen Wachstum an Autos von 15 %. Der Gegensatz von Land- und Stadtbevölkerung, von West und Ost ist riesengroß. Die breite Masse verdient immer noch weniger als 500 US-Dollar im Jahr.

Schon jetzt hat China riesige Probleme: Die vielen unrentablen Staatsunternehmen, die damit verbundenen schwierigen Kredite der Banken, die vielen Wanderarbeiter. Deren Zahl schwankt zwischen 100 und 200 Millionen. Das soziale System wird in Zukunft nicht mehr sicher sein. Es muss unbedingt reformiert werden, wenn das marktwirtschaftliche Wirtschaftssystem sich weiter durchsetzt. In den nächsten Jahren drängen viele junge Menschen auf den Markt; aber in dreißig Jahren wird das chinesische Sozialsystem 300 Millionen alte Menschen zu versorgen haben.

Ein ausländischer Beobachter, der seine Informationen aus der ausländischen Presse, dem englischsprachigen Sender CCTV9 und den Gesprächen mit Kollegen/innen bezieht, sieht nicht nur mit Neugier, sondern auch mit Anteilnahme, wie dieses Land um seinen Wandel kämpft. Die Menschen wollen ein neues, reformbereites China schaffen. Der wirtschaftliche Wandel seit Deng Xiaoping wird vor allem von den jungen Leuten als Möglichkeit zum persönlichen Aufstieg begrußt. Die politische Reformbereitschaft der Regierenden hält sich jedoch in Grenzen. Die jüngste Vergangenheit, vor allem die Kulturrevolution und die Vorgänge im Juni 1989 auf dem Platz des Himmlischen Friedens, ist nicht bewältigt. Am 4. Juni 2004 jährten sich die zuletzt genannten Vorgange zum 15. Mal. Es wurde in den chinesischen Zeitungen und im chinesischen Fernsehen nicht darüber berichtet.

Einen Monat zuvor, Anfang Mai 2004, weilte der chinesische Regierungschef Wen Jiabao in Deutschland. Die Gespräche mit dem deut-

schen Bundeskanzler orientierten sich daran, wie man den Warenaustausch bis 2010 verdoppeln kann. Im Westen sieht man China scheinbar nur als gigantischen Markt, der ungeahnte Möglichkeiten der Geschäfte in sich birgt. Deshalb werden die chinesischen Politiker umworben. „Kotau vor dem Drachenthron" überschrieb Spiegelredakteur Markus Deggerich seinen Artikel (Spiegel.online, 4.5.2004). Das Wort Kotau stammt aus dem Chinesischen und heißt so viel wie demütige Verbeugung. Als deutscher Bürger in China, der dem chinesischen Volk volle Sympathie entgegenbringt, erwartet man, dass bei politischen Gipfeltreffen unangenehme, vielleicht auch zu Spannung führende Themen wie Folgerungen aus dem Vorgängen am 4. Juni 1989 und Menschenrechtsverletzungen angesprochen und thematisiert werden. Das Ausland muss mit dazu beitragen, dass sich im Reich der Mitte auch politische und gesellschaftliche Veränderungen vollziehen; denn das wünschen sich viele Chinesen.

China ist auch ein Land der unendlichen Sehenswürdigkeiten. Es gibt Landschaften, die durch ihre unberührte Natur und Schönheit tiefen Eindruck hinterlassen. Als Fahrradfahrer und Nutzer öffentlicher Verkehrsmittel lag es nahe, sich auf die chinesische Metropole zu konzentrieren. In Peking gibt es viele Sehenswürdigkeiten: Sommerpalast, Lamatempel, Platz des Himmlischen Friedens, die Verbotene Stadt, Himmelstempel usw. Nicht nur für ausländische Touristen gehören die Besichtigungen dieser Stätten zum Pflichtprogramm, sondern die Chinesen strömen in Scharen zu den Sehenswürdigkeiten ihres Landes und bestaunen sie.

Als ich mit einer Gruppe chinesischer Germanistikstudenten/innen (Mittelstufe) die Verbotene Stadt (den Kaiserpalast) besuchte, erklärten die Studenten/innen voller Stolz die einzelnen Gebäude und deren Einrichtungen: „die Halle der Höchsten Harmonie", „die Halle der Vollkommenen Harmonie". Als wir den Bereich der Paläste betraten, in denen damals der Hof lebte, ließ sie selbst die Feststellung: „Offiziell durfte ein Kaiser drei Gattinnen, sechs Lieblingsfrauen und zweiundsiebzig Konkubinen haben, aber manche hielten sich bis zu dreitausend Frauen." (Baedeker-Reiseführer, o.J., S. 341) nicht zu kritischen Äußerungen hinreißen.

Auch die Terrakotta-Armee in Xian ist in ihrem Ausmaße und in ihrer Gestaltung beeindruckend. Allein in der ersten der drei Gruben wurden 6000 Soldaten, Pferde, Streitwagen und Waffen freigelegt. Die unterschiedlichen Gesichter faszinieren auch heute noch durch ihre Natürlichkeit. Aber der westliche Betrachter wird nachdenklich, wenn er weiß, dass der Kaiser Qing Shi Huangdi, der China 221 v. Chr. einte, 700.000 Zwangsarbeiter verpflichtete, um diese riesige Grabanlage zu errichten, und dass die Frauen, die ihm kein Kind geboren hatten, ihn ins Grab begleiten mussten. Wenn man die beeindruckten Gesichter der chinesischen Besucher gesehen hat, fragt man sich, ob solche kritischen Gedanken nur einem Lehrer kommen,

Terrakottakrieger in Xian

der, durch die jüngste deutsche Geschichte veranlasst, immer wieder versucht hat, seine Schüler zu bewegen, geschichtliche Ereignisse und bewundernswerte Denkmäler einer vergangenen Epoche kritisch zu betrachten.

Der Höhepunkt der außerunterrichtlichen Tätigkeit war sicherlich eine zweitägige 25 km lange Wanderung mit Freunden über die Große Mauer von Gubeikou (ungefähr 120 km nordöstlich von Peking) nach Simatei. Dieser Streckenabschnitt ist überwiegend noch nicht restauriert und wird deshalb von Touristengruppen gemieden. So konnte man den Verlauf über Bergspitzen hinunter in Täler in Ruhe betrachten und die teilweise wilde Landschaft bestaunen. Die Steilheit einiger Anstiege erforderte vollste körperliche Fitness und die unbefestigten Abstiege größte Konzentration. Da nicht der ganze Mauerabschnitt begehbar war, führte der Weg durch kleine menschliche Ansiedlungen von drei bis sieben Häusern. Trotz gebrochener, unvollkommener Chinesischkenntnisse verliefen die Begegnungen immer herzlich, und man spürte die Freundlichkeit der einheimischen Bevölkerung und deren natürliche Neugier nach dem Verhalten und Leben der ausländischen Wanderer.

Helmut Prigge

Zwischen Deutschland und Japan

Lebensweg einer Lehrerin im 20. Jahrhundert

1932

„Ich gratuliere Ihnen zur bestandenen Prüfung!" Die Priorin des Dominikanerinnen-Klosters zu Wettenhausen reicht einer jungen Dame die Hand: „Ich freue mich für Sie, Rotraut, und für unseren Orden!"

Denn Rotraut, 16 Jahre alt, will, einem inneren Triebe folgend, Lehrerin werden, und sie tritt in das der Klosterschule angeschlossene Institut zur Ausbildung von Lehrerinnen ein.

Alle, die sie kennen, sind überzeugt: Diese energische junge Dame mit dem festen Blick, ein hohes Ziel vor Augen und bester katholischer Erziehung verpflichtet, wird eine gute Lehrerin werden und dem Orden zur Ehre gereichen, wo immer sie auch wirken mag.

1933

Beim Gang durch Wettenhausen zusammen mit ihrer Mitschülerin Lisl D. fällt ihr Blick auf ein Plakat, das eine öffentliche Versammlung ankündigt.

„Sieh mal, ein Kreuz, ein buddhistisches Hakenkreuz, aber verkehrt herum!"

Ihr Interesse ist geweckt. „Wollen wir hingehen?" Sie gehen.

Aber beide Mädchen sind sehr enttäuscht, denn der Redner spricht von einem Mann namens Adolf Hitler so wie von einem Messias. Rotrauts Abneigung mündet – ihrem tatkräftigen Wesen entsprechend – in aktiven Protest: Sie gründet in ihrem kleinen Kreise eine Mädchen-Vereinigung, die sie „Heliand" nennt und deren Mitglieder Wallfahrten nach Allerheiligen veranstalten.

Da trifft auch sie und ihren „Heliand" das Verbot aller katholischen Jugend-Vereinigungen, reichsweit gültig; denn jener Adolf Hitler hat in ganz Deutschalnd die Macht an sich gerissen und übt sie bis in den letzten Winkel seines „Dritten Reiches" aus.

Rotraut sieht keine Möglichkeit für sich, in diesem Deutschland Lehrerin zu sein, ohne sich zur Helferin des von ihr zu tiefst verabscheuten Regimes und seiner Ideologie zu machen.

So keimt in ihr der Gedanke, Deutschland zu verlassen.

1935

Sie hat gerade ihre Erste Lehrerinnen-Prüfung bestanden, da hört sie, dass eine deutsche Familie, die auf der fernen Insel Sumatra eine Plantage führt, eine Haus-Lehrerin für ihre Kinder sucht. Sie bewirbt sich – und erhält die Stelle, obwohl sie die ihre Ausbildung abschließende Zweite Prüfung noch nicht abgelegt hat; aber die bayerische Schulbehörde erlaubt ihr, diese Prüfung auf Sumatra nachholen zu dürfen.

Doch dazu soll es nicht mehr kommen.

Rotraut gefällt es in ihrer neuen, reizvollen Umgebung sehr, und sie macht sich um ihre berufliche Zukunft wenig Sorgen.

1940

Hitlers Deutschland, das den Zweiten Weltkrieg ausgelöst hat und unbesiegbar zu sein scheint, bringt 1940 auch Holland in seine Gewalt.

Daraufhin verhaften die Holländer in ihren Kolonien alle deutschen Staatsbürger, auch auf Sumatra: Die Männer werden sicherheitshalber in ein Lager nach Indien gebracht, ihre Frauen und Kinder aber bleiben in Internierungslagern auf den Inseln. So erreicht Rotraut in Südost-Asien indirekt die Wirkungswelle des „Dritten Reiches" – dem sie doch hat entgehen wollen!

1941

Vermittelt durch die Schweiz, eröffnet sich den in Niederländisch-Indien internierten deutschen Frauen mit ihren Kindern die Möglichkeit ihrer Freilassung und Rückführung nach Deutschland: über Japan und dann mit der Transsibirischen Eisenbahn quer durch die Sowjet-Union – zwei damals offiziell noch neutrale Staaten.

Was die meisten herbeisehnen, hat Rotraut zu fürchten: Die zwangsweise Rückkehr in das „Großdeutsche Reich"!

Sie begibt sich schweren Herzens mit den deutschen Frauen und deren Kindern an Bord eines japanischen Schiffes, das sie nach Japan bringt.

Zusammen mit einigen hundert Deutschen geht sie in Kobe von Bord und überlegt, wie sie sich dem Weitertransport nach Deutschland entziehen kann.

Da scheint ihr das Schicksal helfen zu wollen: Im Juni beginnt Deutschland den Krieg gegen die Sowjet-Union, und der Eisenbahn Weg nach Deutschland ist plötzlich versperrt. So müssen die deutschen Frauen aus Niederländisch-Indien mit ihren Kindern in Japan bleiben, und Rotraut ist ein wenig erleichtert.

DSK im Mai 1943: Das letzte „große" Foto von Lehrern und Schülern (Rotraut B.: 4. stehende Person von links in karierter Jacke)

Aber zu früh: Die kleine Deutsche Schule in Kobe, durch die vielen deutschen Kinder aus Niederländisch-Indien gänzlich unerwartet auf das Doppelte ihrer Schülerzahl angewachsen, benötigte dringend Lehrer; und so wird Rotraut angestellt – zu ihrem Ungluck aber nicht nur als Lehrerin, sondern sie wird – 25 Jahre jung, energisch und voller Tatendrang – auch als ortliche Führerin des „Bundes Deutscher Mädel" (BDM) eingesetzt!

So hat das NS-Regime auf der anderen Seite der Erde auf sie zugegriffen! Und sie muss sich fügen – mit welchem Widerwillen, mit welchen Zweifeln und Selbstvorwürfen, das wissen wir nicht!

Fest steht: Sie wird eine engagierte und bei ihren Schülern sehr beliebte Lehrerin, kümmert sich daneben insbesondere um die in Japan Station machenden deutschen Matrosen von den U-Booten und den Blockade-Brechern; und den BDM-Dienst versieht sie in ihrer Weise, indem sie mit den Madchen hauptsächlich Sport treibt und Lieder singt, es aber möglichst vermeidet, sie ideologisch zu indoktrinieren.

„Ich darf nicht auffällig werden", sagt sie sich immer wieder; und doch kann sie ihre politische Einstellung nicht gänzlich verleugnen. Und so findet sie Kontakt zu Gleichgesinnten, meist ortsbekannten „Linken", und bietet endlich dem in Kobe tätigen Gestapo-Spitzel die Handhabe, sie bei der japanischen Geheimen Staatspolizei der Spionage zu bezichtigen, so dass die japanischen Beamten zugreifen können: Sie wird verhaftet, ins Gefängnis geworfen, misshandelt; aber alle Verhöre ergeben nichts sie Belastendes.

Und nach einem halben Jahr wird sie wieder entlassen; sie flüchtet zu einem Kollegen, der mir – Jahrzehnte später – gesteht: „Sie war zu einem menschlichen Wrack geworden!"

Als „Gesessene" erscheint sie den offiziellen deutschen Vertretern in Kobe als Lehrerin nicht mehr tragbar, und sie wird aus dem Schuldienst entlassen.

1944

Ihr aufrechtes, unerschrockenes und lauteres Wesen hat ihr natürlich auch Freunde verschafft; aber wer besitzt den Mut, sich fur eine Verdächtige einzusetzen?

So ist Rotraut einverstanden, als ihr angeboten wird – ganz offensichtlich vermittelt durch

einen couragierten Beamten im Generalkonsulat –, nach Mandschukuo zu gehen, und zwar nach Hsingking; und dort baut sie, die Lehrerin aus Leidenschaft, eine deutsche Zwerg-Schule mit sieben Schülern auf.

Rotraut scheint noch einmal, wenn auch nicht ohne Schaden genommen zu haben, davongekommen zu sein!

1945

Doch der Schein trügt! Im letzten Moment noch erklärt die Sowjet-Union auch Japan den Krieg, und die Rote Armee dringt Schrecken verbreitend in Mandschukuo ein.

Um gewalttätigen Übergriffen zu entgehen, wagt Rotraut einen ungewöhnlichen Schritt. Sie geht pro forma mit einem ihr flüchtig bekannten Lektor für Englisch an der Universität Hsingking, einem Engländer, die Ehe ein, dies in der Hoffnung, sich dann als Engländerin dem Zugriff durch die Rote Armee – als der Armee der Bündnispartner England und Amerika – entziehen zu können.

Aber die bei Kriegsende in Mandschukuo tätigen USA-Behörden erklären Rotrauts Heiratspapiere – kriegsbedingt nur provisorisch ausgestellt – für ungültig und weisen sie wie alle dort lebenden Deutschen aus – sie den ortsanwesenden sowjetischen Vertretern überlassend: Nun ereilt sie doch noch dieses Schicksal!

Erst zwei Jahre später endet ihr Leidensweg, als sie im Sommer 1947 von Shanghai aus auf der „General Black" nach Deutschland gebracht wird und auf diesem Repatriierungs-Schiff den couragierten Beamten aus Kobe zufällig wiedertrifft – zufällig?

1950

Wieder in Deutschland – dem Nachkriegs-Deutschland – findet Rotraut keine Anstellung als Lehrerin, weil ihr die Zweite Lehramts-Prüfung fehlt. Und sie will sie auch nicht nachholen. Dafür beginnt sie eine Lehre als Buchdruckerin und schließt sie mit der Gesellinnen-Prüfung ab.

Ist ihr der Lehrberuf verleidet? Es scheint so, und man kann es ihr nicht verdenken.

1950

Ganz plötzlich entschließt sie sich, wieder nach Japan zu gehen. Zieht es sie zurück an die Stätte ihrer Hoffnungen, aber auch ihrer Leiden?

Ist es das Verlangen nach der Welt der gänzlichen Andersartigkeit: der Nähe zur Natur und ihren Gesetzen, dem Harmoniebedürfnis ihrer Menschen mit ihrer Liebe zum Detail und zum Augenblick?

In Kobe erfährt sie die Hilfsbereitschaft alter Freunde, gelingt ihr der Aufbau einer Kartonagen-Fabrik in Nishinomiya – bezeichnenderweise innerhalb des Klosters der Trappistinnen.

Wenn auch als Unternehmerin erfolgreich, kann sie doch nicht so viel Kapital erwirtschaften, um sich ihren Herzenswunsch zu erfüllen: eine Heimstätte für die stumm leidende Kreatur. Und so leiht sie sich einen größeren Geldbetrag von einer bewährten Freundin aus den Tagen ihrer Internierung auf Sumatra, kauft ein großes Grundstück bei Nishinomiya und gründet ein Heim für ausgesetzte Hunde. Dann nimmt sie ein junges japanisches Mädchen aus einer Fischer-Familie von den Goto-Inseln zu sich – Miyo-san; und mit ihr zusammen pflegt sie die vielen Tiere.

Und weil deren Zahl ständig steigt, findet sich nach einiger Zeit ein Schweizer, Urs, und hilft den beiden Frauen.

1959

Doch dann bricht die Lehrerin in ihr durch: In Kobe sucht man für die wieder aufzubauende

Ostern 1959: Wiedereröffnung der DSK nach dem II. Weltkrieg; Rotraut B. und die ersten drei ABC-Schützen

Deutsche Schule eine geeignete Lehrkraft: Wer wäre da besser als sie, die die alte DSK noch gekannt hat, Japanisch spricht, nicht gebunden ist, Japan liebt – und eben wohl auch ihren Beruf! Und so sagt sie „Ja!"

Am 4. Mai 1959 ist sie wieder von Kindern umgeben, zwar nur von dreien, aber es sind die ersten ABC-Schützen der neuen Schule! Und jedes Jahr wachst die Schule um eine Klasse; denn der Kindergarten, von der ehemaligen Schülerin der DSK in den 20er Jahren und späteren ehemaligen Kindergärtnerin der DSK aus den 40er Jahren, Fräulein H., geleitet, sorgt für Neuzugänge; die Zahl der in Japan wieder tätigen Deutschen stieg in diesen Jahren ja auch deutlich an.

Rotraut ist die tragende Kraft und die Seele der Schule; und als der erste aus Deutschland entsandte Schulleiter, Herr W., eintrifft, findet er eine kleine und ordentlich geführte Schule mit fünf Klassen vor.

Ostern 1960: Die zweite Anfangs-Klasse der DSK mit fünf Schülern

1963

Endlich erlangt Rotraut nach förmlicher Ehe-Scheidung ihre deutsche Staatsbürgerschaft zurück, und sie geht ganz im Dienst an der Schule, besser gesagt: im Dienst an den Kindern auf.

Sie unterrichtet alle Facher der Grundschule, dazu Biologie und – wenn nötig – Physik und Chemie.

„Der Unterricht bei ihr war nie langweilig, da wir neben dem Lehrstoff jede Menge über frühere Zeiten, über Tiere und Pflanzen erfahren haben. – Es war herrlich, ihre Schülerin zu sein!", berichtet eine ihrer Schülerinnen, und ein Schüler: „Sie war mehr Kameradin als Lehrerin!"

Es ist ein glückhafter Lebensabschnitt für sie, denn auch ihr Gönner, eben jener beherzte Konsulatsbeamte vergangener Tage, wird für zehn Jahre „ihr" Generalkonsul in Kobe.

Nebenher – oder ist das ihr Hauptanliegen? – widmet sie sich den Tieren, und das mit furchtloser Hingabe, die so manche Verletzung zur Folge hat – mit scheuer Bewunderung von ihren Schulern und auch den Eltern immer wieder wahrgenommen!

So wird denn auch ihr Heim für Hunde an den japanischen Tierschutzverein angeschlossen: als „Nishinomiya Center" in der „Japanese Animal Welfare Society".

Zweifellos: Sie ist Lehrerin aus Leidenschaft, eine berufene und vielleicht sogar begnadete. Und ihr Eigenwille, ihre Kompromisslosigkeit in ihr wesentlich erscheinenden Dingen stehen dazu nicht im Gegensatz. Ein von Deutschland entsandter Schul-Inspizient, dafur offenbar mit den rechten Augen ausgestattet, meint denn auch: „Sie ist eine völlig unorthodoxe Lehrkraft. Aber ich wäre froh, wenn ich in Deutschland Lehrer hatte, die so von ihrer Aufgabe durchdrungen sind und ihre Schüler so zu begeistern vermögen, wie diese Frau ...!"

1979

Rotraut, als „gestandene" Lehrerin im Kollegium respektiert, als ungewöhnliche Lehrerin von ihren Schülern geliebt, als konsequente Erzieherin von den Eltern geachtet, genießt weit über die sogenannte „Kolonie" hinaus hohes Ansehen, und das „International Committee of Kansai" ehrt sie in Würdigung ihres gesamten Wirkens in Westjapan mit dem „Certificate of Appreciation".

1980

Wann sie erfährt, dass sie an Krebs leidet, ist nicht bekannt. Doch 1980 beendet sie abrupt ihren Dienst an der DSK, wird zu Recht zum Ehrenmitglied des Schulvereins ernannt, legt die Leitung des Tierheims in Miyo-sans Hände und kehrt nach Deutschland zurück: in das Kloster Wettenhausen, wo ihre alte Mitschülerin Lisl inzwischen Priorin geworden ist. Sie erhält dort eine kleine Wohnung, hilft liebevoll überall im Kloster aus und lebt von ihrer bescheidenen Rente als ehemalige Buchbinderin; denn die Abfindung, die sie als Lehrerin an der DSK erhalten hat, hat sie gänzlich ihrem Tierheim zufließen lassen.

Aber jedes Jahr im Sommer zieht es sie nach Japan, mehr jedoch zu ihren Tieren als zur Schule, konsultiert einen japanischen Krebs-Spezialisten, der ihr Vertrauen besitzt; Besuche zu machen oder solche zu empfangen, ist ihre Sache nicht!

Ca. 1980: Rotraut B. (rechts vom Betrachter, mit Brille und Trachten-Jacke) in Kloster Wettenhausen mit ihrer Schwester und der Priorin

1984
Sie verlässt das Kloster Wettenhausen und zieht zu ihrer Schwester nach Horb, am Neckar:

„Sie war wohl bei ihrem Lebensgang und ihrer Weltläufigkeit der klösterlichen Atmosphäre entwachsen ...," meint verständnisvoll ihr väterlicher Freund, der zeitlebens versucht hat, schützend seine Hand über sie zu halten: jener couragierte Konsulats-Beamte aus den 40er Jahren, Herr G.!

1986
Als sich ihr Krebsleiden als unheilbar herausstellt und sie den Tod vor Augen sieht, fahrt sie nach Japan, man darf wohl sagen: um dort zu sterben!

Für kurze Zeit nur liegt sie im Kaise-Hospital, von Miyo-san gepflegt, von Bekannten besucht – von ihrem väterlichen Freund fast täglich.

Sie stirbt Ende September.

In der katholischen Kirche von Rokko findet die Trauerfeier statt. Nach ihrer Einäscherung überfuhrt Miyo-san die Urne nach Horb und vertraut sie der Erde an, und auf der Goto-Insel errichtet sie für ihre mütterliche Freundin eine Gedenkstätte.

Doch in den Herzen ihrer Schüler lebt sie fort und damit weltweit, nämlich überall dort, wo ihre Schüler heute zu Hause sind und sich ihrer erinnern.

Möge meine Beschreibung ihres Lebensweges – stationen-artig angelegt – dazu beitragen, die Erinnerung an sie wachzuhalten und uns zu mahnen.

Jürgen Lehmann

Früchte des Deutschlernens

Kaufmännische Berufsausbildung in Peru

Wie können peruanische Schüler die Früchte ihres langjährigen Deutschlernens ernten? Ganz einfach, indem sie zum Beispiel eine duale kaufmännische Ausbildung an der Deutschen Berufsschule (Instituto Superior) Alexander von Humboldt in Lima ergreifen.

Erfolgreiche Exschüler

So arbeitet die Exschülerin des Humboldtinstituts Heidi inzwischen erfolgreich als Industriekauffrau in ihrem ehemaligen Ausbildungsbetrieb in Lima, während der Groß- und Außenhandelskaufmann Alexei einen anspruchsvollen Posten bei einem weltbekannten Schifffahrtsunternehmen in der chilenischen Metropole Santiago de Chile übernahm.

Nach ihrer zweijährigen Berufsausbildung konnten sich die beiden jungen Kaufleute mit ihren wertvollen Fremdsprachen- und praktischen Berufsqualifikationen in aller Ruhe auf dem Arbeitsmarkt umsehen. Besonders wegen ihrer Deutsch- und Englischkenntnisse, die sie während ihrer Berufsausbildung neben der spanischen Sprache entscheidend vertieften, waren sie vielen Universitätsabsolventen mehr als einen Schritt voraus. Denn viele Betriebe suchen die dreisprachig, praxisgerecht ausgebildeten Kaufleute für ihre internationalen Wirtschaftsbeziehungen.

Wertvolle Doppelqualifikation

In Zusammenarbeit mit der Deutsch- Peruanischen Industrie- und Handelskammer sowie mehr als 40 peruanischen Ausbildungsbetrieben konnen junge Leute nach ihrer Schulaus

Angehende Kaufleute mit den Lehrern Klaus Hoppe und Klaus-Peter Henn (3. u. 4. v. l.)

System der dualen Berufsausbildung in Lima

Ausbildungsberufe: Bürokaufmann, Groß- und Außenhandelskaufmann, Industriekaufmann

Dauer: 2 Jahre

Theorie	Praxis
in der Berufsschule	in einem Unternehmen
2 Tage pro Woche	3 Tage pro Woche
wirtschaftswissenschaftliche Unterrichtsfächer in deutscher, spanischer, englischer Sprache	Bearbeitung betrieblicher Vorgänge Rotation durch verschiedene Abteilungen

bildung in nur zwei Jahren einen von drei attraktiven kaufmännischen Berufen erlernen: „Bürokaufmann" („Gestion Empresarial"), „Groß- und Außenhandelskaufmann" („Comercio Internacional") oder „Industriekaufmann" („Comercio y Producción") mit ihren sowohl in Deutschland als auch in Peru anerkannten Ausbildungsabschlüssen.

2 + 3 = 6

Diese wertvolle Doppelqualifikation wird durch das System der dualen Berufsausbildung erreicht. Dabei spielt die Formel 2 + 3 = 6 eine entscheidende Rolle. Denn all diejenigen, die sich am System der dualen Berufsausbildung beteiligen, rechnen nach diesem Prinzip: Mehr Erfolg durch gemeinsame Ausbildung in Betrieb und Berufsschule.

Die Studierenden der Berufsschule lernen zweimal in der Woche die Berufs- und Wirtschaftstheorie im Institut Alexander von Humboldt, während sie dreimal in der Woche die Berufswirklichkeit in ihren Ausbildungsbetrieben kennen lernen (vgl. Schaubild). Weil sich jeder der Partner der dualen Berufsausbildung (Berufsschule und Betrieb) auf seine Stärken konzentriert, ist das Ergebnis für alle Beteiligten größer als die Summe der Einzelelemente: für die Betriebe, fur die Berufsschule und natürlich auch für die Auszubildenden. Den Erfolg einer dualen Berufsausbildung zeigen zwei Beispiele.

Welch ein Unterschied!

Alexandra ist eine Exschülerin der Humboldtschule in Lima und studierte nach Beendigung der letzten Klasse der Oberstufe 5 Jahre lang Betriebswirtschaftslehre an einer renommierten Universität in Lima. Alexandra sucht seit Monaten einen Arbeitsplatz, bekommt aber nur Absagen. Leider vielfach eine Realität in Peru. Demgegenüber hat Lucia, ebenfalls eine ehemalige Humboldtschülerin, 2 Jahre lang die Berufsausbildung der Berufsschule Alexander von Humboldt absolviert. Nach ihrem erfolgreichen Ausbildungsabschluss erhielt sie sofort einen Arbeitsplatz bei ihrem ehemaligen Ausbildungsbetrieb.

Welch ein Unterschied! Alexandra hat fünf Jahre lang studiert und bekommt keine Arbeit. Lucia ist nach zwei Jahren Berufsausbildung bereits als angesehene und gut verdienende Importsachbearbeiterin tätig. Außerdem stehen ihr alle Türen in ihrer praxisorientierten Karriere nach oben weit offen.

Praxisgerechte Ausbildung bei der Bayer S. A. in Lima

Exzellente Chancen im Beruf

Der Vorsprung von Lucia liegt darin, dass sie während ihrer dualen Ausbildung sowohl theoretisch als auch praktisch ausgebildet wurde, dass sie zwei Jahre Berufserfahrung hat und somit problemlos in jeder Firma anspruchsvolle Aufgaben übernehmen kann. Da alle Betriebe – sowohl in Peru als auch sonst überall auf der Welt – qualifizierte und motivierte Nachwuchstalente benötigen, bietet die mehrsprachige duale Berufsausbildung exzellente Chancen im Beruf!

Klaus-Peter Henn

Literatur im Anfangsunterricht?

Heft 2/2004 unserer Zeitschrift kann entnommen werden, dass die Literatur nicht nur einen hohen Stellenwert im fremdsprachigen Deutschunterricht einnimmt, sondern dass sie nach Prof. Dr. Hunfelds Aussage auch als *Sprachlehre* eingestuft werden muss.[1] Die Entwicklung der so genannten *literarischen Kompetenz* darf jedoch nicht erst in den oberen Klassen und Jahrgangsstufen erfolgen – vielmehr ist es dringend notwendig, die Schüler schon frühzeitig an die kritische Auseinandersetzung mit Ganzschriften zu gewöhnen. Dies wird auch besonders in den Schulen notwendig sein, die auf die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vorbereiten, da in den mündlichen Prüfungen die eigenverantwortliche Bearbeitung literarischer Texte eine hervorgehobene Rolle spielt. Man kann den erhofften Erfolg nicht nur durch den verstärkten Einsatz von Ganzschriften in den oberen Klassen erzielen – schon in der Grundschule müssen die Weichen entsprechend gestellt werden.

Aber Literatur im Anfängerunterricht – ist ein solcher Einsatz überhaupt zu realisieren? Müssen die Schüler sich nicht erst mit Hilfe ihrer Lehrerinnen und Lehrer das immer wieder zitierte „Handwerkzeug" erarbeiten, mit dessen Hilfe sie dann zu einem späteren – häufig niemals genau definierten – Zeitpunkt selbständig Ganzschriften bearbeiten können?

Im Gegenteil – auch im Anfängerunterricht können und müssen die Lerner bereits motiviert werden, sich – ausgehend vom eigenen Vorwissen – innerhalb einer kommunikativen Aufgabenstellung das Unbekannte und Neue selbständig zu erarbeiten. Unabdingbare Voraussetzung dafür ist, dass den Schülern Themen und Texte zur Verfügung gestellt werden, die für sie relevant sind, durch die sie sich „betroffen" fühlen und die sie zu einer kritisch-hermeneutischen Auseinandersetzung motivieren. Der literarische Text darf nicht als ein unantastbares und perfektes Kunstwerks be-griffen werden, für das es nur eine Deutung oder Interpretation gibt, sondern im Rahmen eines Freiraumes müssen die Schüler selbst mit und an ihm experimentieren dürfen, damit sie auch ihre persönlichen Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile abgeben können. Nur so kann ein kreatives Potenzial gefördert und im weiteren Verlauf der Erfolg der schulischen Behandlung von Literatur garantiert werden.

Dass es sich bei diesen Prinzipien nicht nur um Worthülsen oder leere Forderungen handelt, wird durch den folgenden Beitrag von Regina und Rolf Kruczinna deutlich. Die beiden Autoren beschreiben den gelungenen Versuch, der fremdsprachigen Literatur im Anfangsunterricht Tor und Tür zu öffnen, indem ein weltweit bekanntes Kinderbuch altersgemäß aufgearbeitet und sogar mit Hilfe des Autors in den Unterricht eingebracht wird. Die Behauptung der beiden Verfasser, dass sich Angebote dieser Art auch in anderen Schulen und Regionen realisieren lassen, kann ich nur unterstreichen. Sicherlich, im pädagogischen Alltag wird es – allein aus finanziellen Gründen – nicht immer möglich sein, den betreffenden Autor in die Schule einzuladen, aber im Zeitalter der modernen Medien dürfte es kein Problem sein, vor, nach oder während der Lektüre per E-Mail den Kontakt zu Verlagen und Autoren zu suchen und auf diese Art und Weise die dringend notwendige Unterstützung im Rahmen einer authentischen Kommunikationssituation zu sichern. Außerdem sollten Vorschläge niemals zu hundert Prozent übernommen, sondern je nach Situation, Lernstand der Klasse und den örtlichen Gegebenheiten modifiziert werden. Und darum geht es in dem folgenden Beitrag ebenfalls, dessen Lektüre Sie sicherlich zum Nachvollzug ermuntern kann.

R. E. Wicke

1 Hunfeld, Hans: Haltung vor Methode, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 51. Jg., Heft 2/2004, S. 90f.

Sams-Tag in der Grundschule

Der Kinderbuchautor Paul Maar zu Besuch in Pécs

Wie bringt man Kinder dazu, die noch kaum Deutsch können, sich gern und selbstständig mit deutschsprachigen Büchern zu beschäftigen? Wie wird Erstleseunterricht für Grundschulkinder zu einem Erlebnis, das zum Weiterlesen und Schreiben in der Fremdsprache motiviert? Wie erfasst ein solches Projekt auch andere Klassen und animiert Kolleginnen und Eltern zur Beteiligung?

Mit diesen Fragestellungen und Problemen werden Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer in aller Welt täglich konfrontiert. Die folgende Projektbeschreibung demonstriert, dass es Antworten auf diese Fragen gibt. Weiterhin soll sie die Leser ermutigen, Ähnliches an der eigenen Schule zu initiieren. Und sie soll zeigen, wie Kindern Leselust und den beteiligten Lehrkräften zusammen mit ihren Kindern Freude am Anfangsunterricht DaF vermittelt werden kann.

Rückblickend wurden alle der oben beschriebenen Dinge eingelöst, ohne dass sie von Anfang an beabsichtigt worden waren. Sie auch für andere aufzuschreiben lohnt, weil sich ähnliche Projekte in den Auslandsschulen vieler Metropolen und Länder realisieren lassen. Wie in unserem Fall werden sie möglich durch die Zusammenarbeit von Zentralstelle und Goethe-Institut und einem kollegialen Miteinander von deutschen und einheimischen Lehrkräften.

Ausgelöst hatte alles eine kleine Notiz in einem **Veranstaltungsprogramm**: Das Goethe-Institut veranstaltet Lesungen mit dem deutschen Kinderbuchautor Paul Maar an verschiedenen Schulen des Landes. Mich (Regina Kruczinna) bewegte diese Nachricht. Zu gut hatten mir als Mutter seine Bücher für unsere eigenen Kinder gefallen. Letztere sind zwar inzwischen schon erwachsen, aber nun als Deutschlehrerin einer ungarischen Grundschulklasse mit Lesen-lernenden DaF-Kindern war das eine Gelegenheit, die es zu nutzen galt.

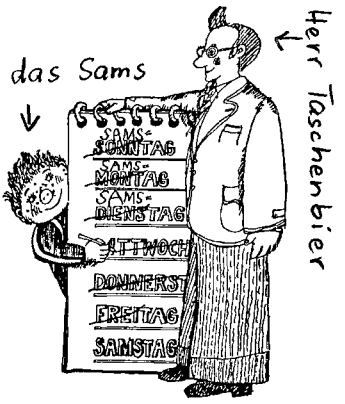
Dies erwies sich allerdings zunächst als gar nicht so einfach. Niemand an meiner Schule kannte den meistgelesenen deutschen Kinderbuchautor und Vater des „Sams". Wie sollten Resonanz oder gar Beteiligung entstehen für jemanden, von dem man nichts weiß? Als erstes mussten also Informationen besorgt werden, um die grundsätzlich interessierten einheimischen Kolleginnen anzusprechen und zu informieren. Hilfreich erwies sich die Internet-Fundgrube: Über www.google.de gelang es sehr schnell, eine Fülle von biografischen Daten, Bildern, Informationen über Ehrungen und Theaterstücke, Interviews und Hintergrundinformationen von Paul Maar auszudrucken. Mit dieser persönlichen Vorbereitung konnte an einem Nachmittag eine Einführung für interessierte Kolleginnen und Kollegen mit allen verfügbaren Büchern durchgeführt werden, eigenen und Büchern, die das Goethe-Institut dafür zur Verfügung gestellt hatte. Mein Ziel war es, meinen Kollegen über die Information hinaus zu verdeutlichen, welche Chance es bedeutet, einen der erfolgreichsten deutschen Kinderbuchautoren zu erleben. Zum anderen wollte ich ihnen die Angst nehmen, dass die Deutschkenntnisse ihrer Schüler nicht ausreichen würden, um genügend zu verstehen, und sie öffnen für die Erkenntnis, dass dies auch für ihre Kinder eine unvergessliche Erfahrung sein würde.

Da ich Paul Maar schon von einer Lesung an der Deutschen Schule Istanbul kannte, wusste ich von seiner Fähigkeit, zu Kindern sofort einen warmen, lebendigen Kontakt herstellen zu können, nicht zuletzt auch durch seine zeichnerische Begabung. Ich besprach und verteilte an die Kolleginnen ein **Arbeitsblatt** mit Skizzen und kleinen Textproben zum Buch „Eine Woche voller Samstage" (Abb. 1), durch das der Autor bekannt geworden war und ein anderes mit Comics aus „Onkel Florians fliegender Flohmarkt" – beide verstärkten bei Kolleginnen und Kindern den „Appetit auf mehr" und konnten anschließend zur Vorbereitung ihrer eigenen Klassen verwendet werden.

Damit war der Boden bereitet. Waren zuvor noch Durchführung und Organisation der Lesung, die Beteiligung von Lehrkräften und Klassen sowie die Bereitsstellung eines geeigneten Raumes Sache der Schulleitung, entwickelte sich nun eine Eigendynamik. Interesse und Wünsche der Kolleginnen, über die wenigen von der Schulleitung ausgewählten Klassen zusätzlich mit der eigenen Klasse an der Lesung teilzunehmen, stiegen sprunghaft an. Das Goethe-Institut zeigte sich auf Anfrage freundlicherweise

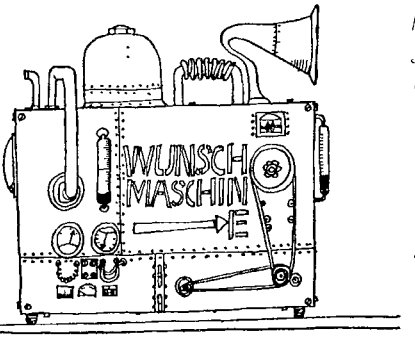
PAUL MAAR

EINE WOCHE VOLLER SAMSTAGE



Am Sonntag scheint die Sonne.
Am Montag kommt Herr Mon.
Am Dienstag muss Herr Taschenbier zum Dienst.
Am Mittwoch ist die Mitte der Woche.
Am Donnerstag donnert es.
Am Freitag hat Herr Taschenbier frei.
Am Samstag kommt das SAMS.

Das Sams ist immer hungrig und frisst fast alles. Es hat viele blaue Wunschpunkte im Gesicht.



Immer, wenn Herr Taschenbier sich etwas wünscht, verschwindet ein Punkt aus dem Gesicht vom Sams. Zuletzt hat es nur noch einen blauen Punkt. Davon wünscht sich Herr Taschenbier eine Wunschmaschine.

Abb. 1

Abb. 2

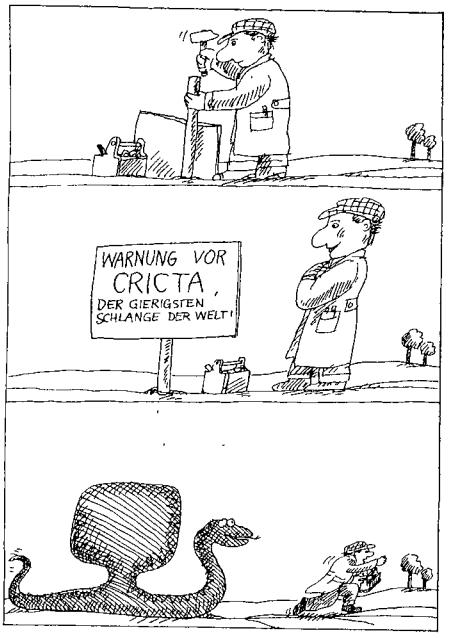
bereit, zwei Lesungen anzubieten. So fand die erste für die 4. und 5. Klassen und eine zweite für die 1. und 2. Klassen statt. Insgesamt erlebten schließlich 240 Grundschulkinder die Lesungen.

Abb. 3

Hier wirkten die kleinen Zeichnungen vor den Augen der Kinder als Gesprächsanlass: Paul Maars Name in Geheimschrift zu entziffern – das faszinierte alle. In der ersten **Lesung** (Abb. 2) wahlte der Autor zum Vorlesen als Schwerpunkt einen Geschwisterkonflikt, in der folgenden ging es um den Anfang seines berühmten ersten Sams-Buches. Da die Wochentage hier eine besondere Rolle spielen, auch für junge Deutschlerner schon in den Grundzugen verständlich. Und natürlich bekamen die Kinder das begehrte Autogramm (Abb. 3) – wer Gluck hatte, sogar mit einer der typischen, kleinen, tierisch freundlichen Paul-Maar-Zeichnungen.

Abb. 4

Abb. 5



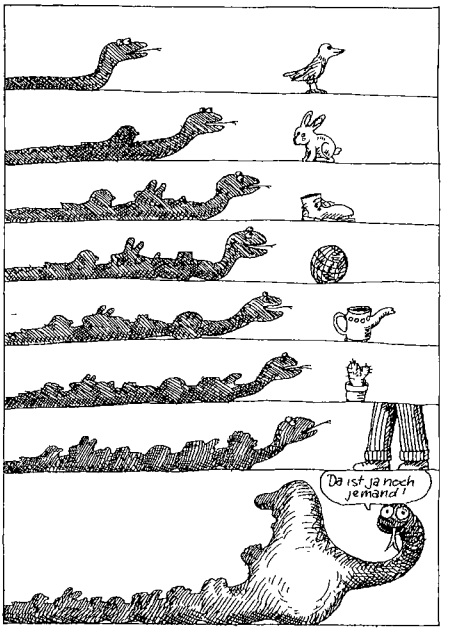


Abb. 6

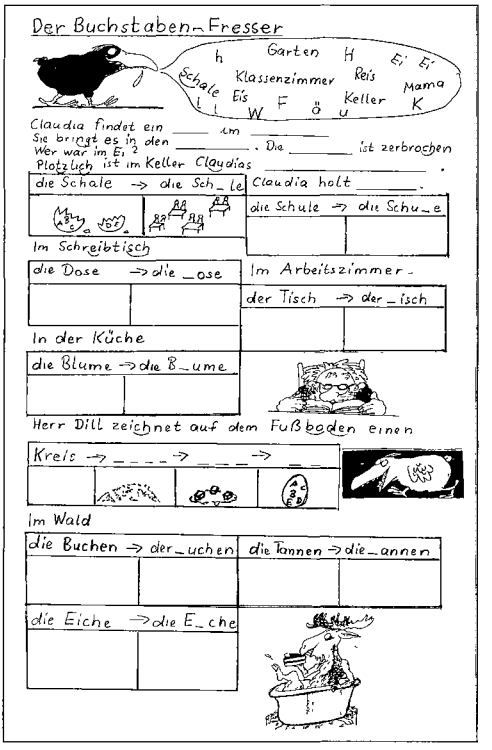


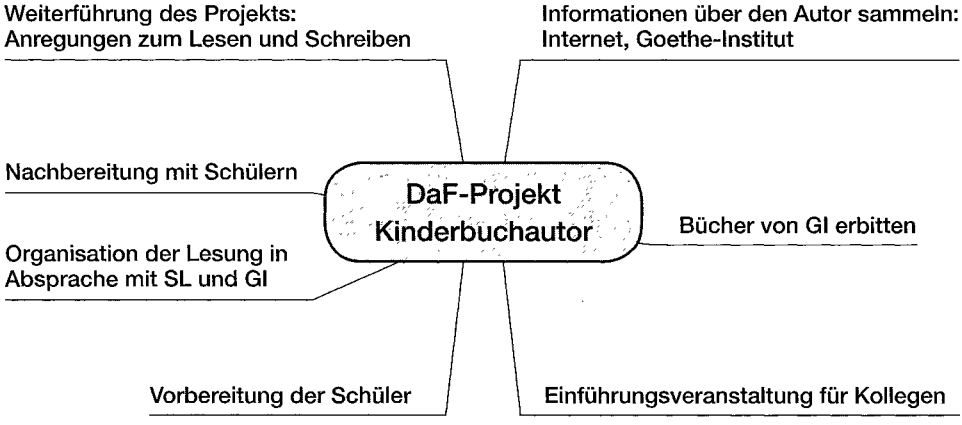
Abb. 7

Abb. 8

Als besonderer Impuls für die **Nachbereitung** blieben uns die Flip-Chart-Poster des Autors mit seinem Namen in Geheimschrift (Abb. 4) und einem riesigen Sams-Kopf (Abb. 5). Einige Kinder meiner Klasse machten sich ohne Aufforderung gleich am nächsten Tag daran, das „Sams-Plakat" auszumalen sowie mit Bildern und dem am Vortag Gelernten zu erweitern. Sie erzählten von ihren Eindrücken, und ich war überrascht, wie viel sie verstanden hatten. Es folgten Eintrage ins Klassentagebuch, ausgeschmuckt mit Selbstgemaltem und Fotos, die ich von der Lesung gemacht und am nächsten Tag mitgebracht hatte. Weitere Comics aus dem Buch „Onkel Florians fliegender Flohmarkt" boten Anlässe zu freiem Schreiben (Abb. 6). Ich las und erzählte aus dem Buch „Der Buchstabenfresser", was sich für Deutsch-Anfänger als ideal erwies: Ein eigenartiger Vogel frisst aus Wörtern immer einen Buchstaben, und hinein rutscht ein anderer – aus Schale wird Schule, daraus Schuhe usw. Unterstützt wird das Verstehen durch witzige Bilder (vgl. Kopiervorlage Abb. 7). Alle mir zur Verfügung stehenden Paul Maar-Bücher für Leseanfänger sowie das Sams-Buch lagen auf einem Tisch der Klasse aus. Als ein deutsches Kind aus der ersten Klasse eines der Kanguruh-Bücher auslieh und nach einigen Tagen begeistert zurückbrachte, um ein weiteres auszuleihen, wurden auch einige Kinder aus meiner ungarischen Klasse so mutig, sich zum ersten Mal an ein ganzes deutschsprachiges Buch zu wagen, und es begann eine ansteckende, ermutigende Lese- und Ausleihwelle, die noch andauert.

Abb. 9

Als „Sahnehäubchen" hatten wir die Gelegenheit, den ersten Sams-**Film** auf DVD zu sehen, wieder auf Grund des großen Interesses zusammen mit anderen Klassen und Kolleginnen. Mit Sicherheit konnten die Kinder nicht alles verstehen, dem Geschehen aber grundsätzlich folgen – wie Schülerarbeiten nach Betrachtung des preisgekrönten Sams-Filmes zeigen (Abb. 8). Pünktlich zum Budapester Buchfestival, zu dem Paul Maar eingeladen war, erschien sein erstes Sams-Buch in ungarischer Übersetzung. Zahlreiche Exemplare davon sah ich dann auf den Plätzen einiger Kolleginnen im Lehrerzimmer wieder, um sie als Prämienbücher am Schuljahresende an ihre Schüler zu verteilen. Inzwischen bat mich eine Kollegin, die sich besonders für **Schultheater** engagiert, ihr aus Deutschland das „Sams" als Theaterstück mitzubringen. Wenn alles gut geht, wird das Sams

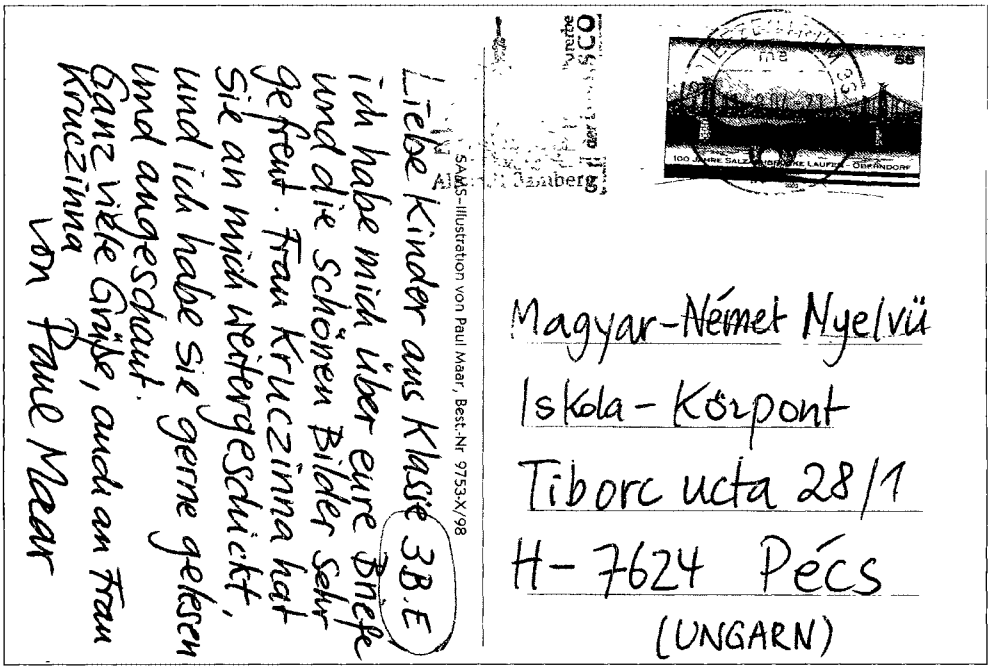


also auch im nächsten Jahr bei uns lebendig sein und lebendig machen.

Rückblickend lässt sich sagen, dass sich der Weg von dem an meiner Schule völlig unbekannten Autor bis zu den in einer fremden Sprache lesemotivierten Kindern und interessierten, teilweise multiplikatorisch tätigen Kolleginnen gelohnt hat. Bei entsprechender Vorbereitung ist es möglich, dass für Kinder und Kolleginnen der Besuch eines deutschen Autors zu einem Schlüsselerlebnis wird.

Regina und Rolf Kruczinna

Kleiner Nachtrag:
Eine gelungene Anwendung authentischer Kommunikation in der neuen Sprache: Die Dankes- und Erinnerungsbriefe der ungarischen Schulkinder blieben nicht unbeantwortet.


Liebe Kinder aus Klasse 3B.E
ich habe mich über eure Briefe
und die schönen Bilder sehr
gefreut. Frau Kruczinna hat
Sie an mich weitergeschickt,
und ich habe Sie gerne gelesen
und angeschaut.
Ganz viele Grüße, auch an Frau
Kruczinna
Von Paul Maar

SAMS-Illustration von Paul Maar, Best.-Nr 9753-X/98

Magyar-Német Nyelvű
Iskola-Központ
Tiborc ucta 28/1
H-7624 Pécs
(UNGARN)

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

Spiele – keine Zeitverschwendung

Dauvillier, Christa / Levy-Hillerich, Dorothea: Spiele im Deutschunterricht (Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache), Langenscheidt, München 2004, 199 S., ISBN 3-468-49646, € 7,95

Zu Spielen im DaF-Unterricht gibt es unzählige Publikationen, die man den Katalogen der Fachbuch-Verlage entnehmen kann, von daher betritt diese Publikation kein Neuland. Neu dagegen ist der Versuch einer (aktuellen) Systematisierung der Spielmöglichkeiten im fremdsprachigen Deutschunterricht. Diese bietet der Fernstudienbrief neben anderen Dingen. Schon seit Jahren bemüht sich eine Spieledidaktik um Anerkennung und immer noch – wie auch den einführenden Worten zu entnehmen ist – trifft man im In- und Ausland auf die weit verbreitete Meinung bei Lernenden, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten, dass Spiele keinen Platz in der knappen Unterrichtszeit haben – mehr noch, dass deren Einsatz Zeitverschwendung ist. Mit diesem Vorurteil räumt die Publikation grundlich auf, indem sie nicht nur einzelne Möglichkeiten auflistet, sondern auch den Begründungszusammenhang herstellt.

In dem ersten Kapitel *Rund ums Spielen* sind die Ausführungen aus lerntheoretischer Sicht besonders zu beachten, da hier auf die Speicherung von Wissen, das unter anderem auch durch den Einsatz von Lernspielen gefordert wird, eingegangen wird. Die veränderte Rolle von Lehrenden, die die Spiele als Monitor begleiten, und die der Lernenden, die in der fremden Sprache experimentieren und auch Fehler machen dürfen, wird ebenfalls durch entsprechende Aufgaben zur Selbstbearbeitung veranschaulicht.

Im Anschluss werden verschiedene Spieltypen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, z. B. Memo, Domino, würfelgesteuerte Kartenspiele, Quartett-Spiele, Kim-Spiele[1], Sprachbaukasten-Spiele, Rallyes und Würfelbrettspiele. Die Fernstudieneinheit begnügt sich jedoch nicht mit der Präsentation dieser unterschiedlichen Typen – vielmehr gibt sie Anregungen für Variationen und – was besonders erwähnt werden muss – für die eigene Produktion von Spielen.

Das dritte Kapitel *Spielen in der Praxis* widmet sich unter anderem der Vorbereitung der jeweiligen Spiele, der Prüfung und ggf. Formulierung der Spielregeln, dem Überwinden von Stolpersteinen – also den Schwierigkeiten, die mit dem Einsatz von einzelnen Spielen verbunden sind – und der Nachbereitung und Archivierung von Spielen.

Die Folgekapitel beinhalten Spiele zum Hören und Sprechen, zum Lesen und Schreiben, zum Wortschatz, zur Grammatik und zur Landeskunde. Dabei wird eine bunte Vielfalt angesprochen, die dem Rezipienten interessante Auswahlmöglichkeiten bietet. Sehen wir uns das Angebot der einzelnen Abschnitte etwas genauer an:

Kartenspiele zur Phonetik, Bingo-Spiele, das Renndiktat, diktierte Personenbeschreibungen gehören ebenso zu den Hörspielen wie Simulationen und Rollenspiele.

Bei den Schreibspielen soll die Wortschlange exemplarisch erwähnt werden, da diese auch im Anfängerunterricht sofort mühelos und unkompliziert eingesetzt werden kann. Aber auch Strategien der globalen, der selektierten und der detaillierten Informationsentnahme mit Hilfe entsprechender Aufgaben werden hier vermittelt. Die bekannte Geschichte von Franz Hohler von dem Verkäufer, der dem Elch eine Gasmaske verkauft, wird exemplarisch zum Anlass genommen, narrative Texte spielerisch (um-)schreiben zu lassen, was sicherlich schon sehr hohe Anforderungen an die Lerner stellt.

Die Wortschatzspiele zeigen auf, wie Komposita zusammengesetzt, aber auch wie Synonyme und Antonyme gebildet werden können. Kreuzworträtsel haben ihren festen Platz in dieser Rubrik, doch werden auch exotischere Möglichkeiten, wie die pantomimische Darstellung veranschaulicht.

Die Grammatikspiele reichen von Artikelspielen über Memospiele zu Vorsilben und Dominospiele zu Raumpräpositionen bis hin zu Sprachbaukasten, mit deren Hilfe die Stellung von Adjektiven vor Nomen geübt werden kann.

Dies Kapitel negiert eindeutig die oft geäußerte Ansicht, dass man Grammatik kaum schulerorientiert und spielerisch anbieten kann, im Gegenteil – es bietet eine hervorragende Diskussionsgrundlage für Fachkonferenzen, die sich ernsthaft mit diesem Thema auseinandersetzen.

Im landeskundlichen Bereich fallen die Spiele etwas traditionell aus, ich kann mir nicht vorstellen, dass Schüler bereitwillig und motiviert willkürlich genannte deutsche Städte den jeweiligen Bundesländern der Republik zuordnen können, wollen oder sollen. Auch die bildliche Darstellung von Sprichwörtern, die es dann zu erraten gilt, dürfte weitgehend bekannt sein. Interessanter finde ich da schon das Landeskunde-Quiz, das den Lernern bessere Anreize gibt oder die Anfertigung eigener Spiele mit Hilfe bundesdeutscher Stadtpläne.

In der modernen Fremdsprachendidaktik wird immer häufiger der Ruf nach elektronischen Lernspielen laut – auch hier gibt die Fernstudieneinheit Hinweise, indem Internetadressen aufgelistet werden, unter denen Spiele heruntergeladen oder online gespielt werden können.

In bewährter Studienbrief-Manier werden dem Leser die Spiele nicht einfach präsentiert, sondern durch ein entsprechendes Aufgaben- und Übungsangebot wird er zum Nachdenken, Nachvollziehen und Hinterfragen der Inhalte angeleitet. Dies hat den Vorteil, dass er sich die Lern- oder Spielziele, notwendigen Vorbereitungsmaßnahmen, mögliche Sozialformen und den Einsatz in den jeweiligen Unterrichtsphasen zunächst selbst erarbeitet und so sein eigenes Repertoire der Spielmöglichkeiten automatisch erweitert.

1 Das Spiel wurde nach Kim, einem Romanhelden Rudyard Kiplings benannt, der bestimmte Dinge memorisieren und geringste Veränderungen sofort wahrnehmen musste.

Man konnte der Versuchung erliegen und feststellen, dass es eine Reihe weiterer nennenswerter Spiele gibt, die es verdient hatten, aufgenommen zu werden. Aber eine akribische Auflistung ist keineswegs das Ziel der Fernstudieneinheit, vielmehr geht es hier darum, das Bewusstsein für den Stellenwert von Spielen in einem modernen DaF-Unterricht zu wecken, den Einsatz theoretisch zu untermauern und Lehrer und Schüler zu ermuntern, anhand der bearbeiteten Beispiele eigene Wege zu gehen, indem sie selbst Lernspiele konzipieren

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass *Spiele im Deutschunterricht* eine sehr brauchbare Publikation ist, die das Fernstudienangebot um eine Facette bereichert und die sicherlich mithelfen kann, die eingangs erwähnte Diskussion etwas positiver auszurichten

Rainer E. Wicke

Eigenständigkeit der Literaturdidaktik

Bredella, Lothar / Delanoy, Werner / Surkamp, Carola (Hrsg.): Literaturdidaktik im Dialog. Giessener Beitrage zur Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2004, 312 S., ISBN 3-8233-6083-3

Als Zielgruppe werden von den Herausgebern Fremdsprachenlehrer an Hochschulen und Schulen angegeben. Die Verfasser der einzelnen Beitrage sind Lehrbeauftragte an Fremdsprachenintituten. Ziel der wissenschaftlichen Beitrage ist die Begrundung einer facherübergreifenden Literaturdidaktik als eigenständiger Forschungszweig durch Schaffung von Verbindungen zu den Fachwissenschaften und anderen Kulturwissenschaften anhand von Textbeispielen, empirischen Erhebungen und konkreten Unterrichtsvorschlagen.

In der Einleitung wird auf die Notwendigkeit des Dialogs fur die Literaturdidaktik hingewiesen wegen der langjahrigen Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Fächern und Wissenschaftsbereichen, wie z. B. den einzelnen Philologien und der Erziehungswissenschaft. In Deutschland wurde die Eigenstandigkeit des Forschungsbereiches der Literaturdidaktik erst vor ca 30 Jahren begrundet. Die Komplexität des Faches lässt den Dialog mit den oben erwähnten anderen Forschungsbereichen als Notwendigkeit erscheinen In den einzelnen Beiträgen zur Literaturdidaktik in den Fremdsprachen, die sich leider bis auf einen – der letzte ist romanistisch ausgerichtet – alle vorwiegend an Anglisten wenden, sind zwei Tendenzen erkennbar: a) die Beibehaltung des lemerorientierten Fremdsprachenunterrichts, b) die Einbeziehung neuer literatur- und kulturwissenschaftlicher Ansatze.

Interessant ist, dass eine Umfrage unter Studenten ergeben hat, dass diese wahrend des universitaren Studiums den Wunsch nach interpretatorischer Eindeutigkeit unter Einbeziehung der Autorenintension bevorzugen, wahrend sie bei einem spateren Einsatz als Fremdsprachenlehrer im Schulunterricht eine starkere Betonung auf emotionale und subjektive Momente der Literaturarbeit legen möchten und somit kreative, produktionsorientierte Verarbeitungsformen der Literatur favorisieren würden. Dies jedenfalls berichtet Birgit Schadlich in ihrem Beitrag „... an der Quelle Durst zu leiden": Überlegungen zum Verhaltnis von Literaturdidaktik und Hochschullehre am Beispiel der romanistischen Literaturwissenschaft".

Die einzelnen Beiträge sind sehr speziell und generell wohl eher für die Hochschule, d. h für Fachwissenschaftler und Studierende hoherer Semester geeignet. Allerdings finden sich auch Anregungen fur interessierte Englischlehrer, wie z. B. in Isolde Schmidts Aufsatz „Shakespeare im Englischunterricht" Neue Wege für den Anfängerunterricht in Fremdsprachen zeigt Eva Burwitz-Melzer in ihrem Beitrag „Growing Up Literally – Authentische Bilderbucher und ihre Erarbeitung im fruhen Fremdspachenunterricht" auf Der besondere Bezug zu anderen Kulturwissenschaften wird in dem Beitrag von Carola Suhrkamp „Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Filmdidaktik" deutlich. Grundsatzlich sind jedoch zwei Dinge an dem vorliegenden Band zu bemangeln: 1. die zu starke anglistische Ausrichtung, da neben Englisch an deutschen Schulen mittlerweile zum Glück ja auch eine Reihe anderer Sprachen unterrichtet werden, und 2. die fehlende abschließende kritische Betrachtung, die durch einen nicht einmal halbseitigen „Ausblick" am Ende der Einleitung m. E. nicht ersetzt werden kann.

Arnold Apweiler

Rezeption fremdsprachiger Literatur

Legutke, Michael K. / Richter, Annette / Ulrich, Stefan (Hrsg.): Arbeitsfelder der Literaturdidaktik – Bilanz und Perspektiven, Lothar Bredella zum 65. Geburtstag, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2002, ISBN 3-8233-5322-5, € 23,–
Bredella, Lothar / Burwitz-Melzer, Eva: Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2004, ISBN 38233-6084-1, € 34,–

Die erst genannte Festschrift wurdigt das Lebenswerk von Lothar Bredella, der sich in seiner akademischen Laufbahn vorrangig mit der Rezeption fremdsprachiger Literatur befasst und stets darauf hingewiesen hat, dass diese ihren festen Platz in dem so genannten kommunikativen Curriculum einnimmt und nicht von den so genannten Sach- und Gebrauchstexten verdrängt werden darf. Die im Arbeitskreis Literatur im Fremdsprachenunterricht an der Liebig-Universität Gießen in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelten schüleraktivierenden Methoden bei der Behandlung von Lektüren und die Versuche einer schulpraktischen Umsetzung, sind mir aus meiner eigenen Erfahrung noch gut in Erinnerung.

Die einzelnen Beiträge der Festschrift bestatigen den Erfolg des rezeptionsästhetischen Ansatzes, der die Literatur nicht ausschließlich als ein Objekt der analytischen Betrachtung einstuft, sondern vielmehr davon ausgeht, das die Beschäftigung mit ihr Reaktionen des Lesers hervorruft, unter anderem, die dargestellte Welt in verschiedenen Perspektiven

zu erleben und das enthaltene Weltbild zu erkennen. Die Interaktion zwischen Text und Leser pragt die in der Publikation enthaltenen Beiträge – ganz gleich, ob es sich um die Beschreibung von Bredellas Forschungsdesign (Albert-Reiner Glaap), um die Textauswahl und das Lerngesprach (Rudolf Nissen), Facetten des literarischen Motivs „Essen" in fremden Kulturen (Eva Burwitzer-Melzer), Theorie und Praxis der Literaturdidaktik und des fremdsprachlichen Literaturunterrichts (Werner Delanoy) oder um das Gesprach zwischen Ansgar Nunning und Lothar Bredella handelt. Nicht der Text (allein) liefert den Sinn, vielmehr bestimmt der Leser ihn durch seine Personlichkeit und durch seine Deutungen mit, wobei mir das Thema „Essen" zugegebenermaßen etwas zu wenig aussagekraftig ist, bzw. die Relevanz für die Rezipienten für mich nur marginal erkenntlich wird. Wahrscheinlich lasst sich dies damit begrunden, dass das Thema Essen und Trinken gerade in DaF-Lehrwerken uberstrapaziert wurde.

Unter Bestätigung des „geradezu missionarischen Eifers" Bredellas seine Auffassung eines interkulturellen Verstehens zu verdeutlichen, lasst Albert Reiner Glaap in seinem Beitrag dessen Auseinandersetzung mit Hans Hunfelds hermeneutischem Ansatz, von dem in *Der deutsche Lehrer im Ausland* des öfteren schon die Rede war, nicht unerwahnt. Dies ist insofern von Bedeutung, da Hunfeld, ahnlich wie Bredella, sich wahrend der Euphorie der kommunikativen Didaktik des Fremdsprachenunterrichtes ebenfalls engagiert fur die Position der fremdsprachigen Literatur eingesetzt, jedoch andere Aspekte der Rezeption hervorgehoben hat.[1]

Die Beitrage der Festschrift bringen theoretische Orientierung und Praxisrelevanz bei der Behandlung von Literatur in Einklang. Dabei verdeutlicht Bredella – z. B. in dem Gespräch mit Ansgar Nunning, dass kreative Aufgaben zum Verstehen eines Textes beitragen, man jedoch bei der Rezeption darauf achten muss, dass die kreativen Methoden sich nicht verselbstandigen, sondern dass ein Text mit Hilfe dieser Methoden auch (unterschiedlich) verstanden werden will und nicht nur Anlass zur Eigenproduktion von Texten sein darf. Damit relativiert Bredella meines Erachtens den rezeptionsasthetischen Ansatz, wie er Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts von ihm vertreten wurde, da dort ein deutlicher Schwerpunkt auf dem Bereich der schüleraktiven und kreativen Aufgaben lag, und man davon ausging, dass diese induktiv auch die genauere Textanalyse zum Ziel hatten.

Die gerade in 2004 erschienene oben genannte zweite Publikation befasst sich zunachst mit der grundlegenden Frage der Fachdidaktik, diskutiert Grundlagen für den rezeptionsasthetischen Ansatz, konkretisiert unterschiedliche Verstehensformen bei der Rezeption von Texten, beschäftigt sich mit interkulturellem Verstehen anhand von multikulturellen Jugendromanen (aus dem englischen Sprachraum) analysiert die Rolle von Lehrenden und Lernenden im Literaturunterricht und enthalt Beispiele fur Unterrichtsgesprache.

Es würde zu weit führen, jedes dieser Kapitel ausfuhrlich zu behandeln, daher soll lediglich auf einzelne Aspekte eingegangen werden, die Lehrern, die sich – z. B. im Rahmen der Vorbereitung und Durchfuhrung der mundlichen Prüfung zum DSD II – mit schüleraktivierenden Methoden beim Einsatz von Literatur befassen, aufzeigen können, dass das Buch durchaus Handbuchcharakter haben kann

In dieser Hinsicht muss das Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenperspektive, das die Arbeit an einem literarischen Text weitgehend beeinflusst, erwahnt werden. Natürlich geht es bei der Lekture um das Verstehen des Textes und nicht allein um seine Beurteilung (Innenperspektive), aber die dargestellte Welt muss auch nach den Vorstellungen des Rezipienten beurteilt werden konnen (Außenperspektive), wenn von einer wirklichen Interaktion zwischen Literatur und Leser die Rede sein soll. An diesem Spannungsfeld werden wir bei der Arbeit zum DSD in Ländern, in denen Fremdsprachen traditionell unterrichtet werden, immer wieder gemessen. Dazu liefert das Buch Argumentationshilfen, indem aufgezeigt wird, dass wir uns bei der Lekture von Literatur nicht von unseren ethischen Vorstellungen und von unseren empfundenen Emotionen isolieren konnen, sondern diese – zusätzlich zu der analytischen Betrachtung – einbringen. Wir sind nicht nur Zuschauer und Beobachter, sondern auch Mitspieler, die zwischen der Welt des Textes und unseren eigenen (Vor-)Erfahrungen differenzieren. Literarische Texte lassen uns die Welt in einem anderen Licht sehen, aber sie geben uns auch die Moglichkeit, diese kritisch zu sichten und zu bewerten. Die rezeptionsästhetische Didaktik betont immer wieder den Stellenwert der Interaktion zwischen Text und Leser, wobei der Text den Leser auch lenkt.

Aus den erwahnten unterschiedlichen Verstehensformen mochte ich einige herausgreifen, die meiner Meinung nach fur die schulische Unterrichtspraxis ebenfalls von Bedeutung sind. Hier wird der Leser unter anderem als *Mitspieler*, *Beobachter*, aber auch als *Kritiker* charakterisiert. Während für den Mitspieler das, was er während des Leseprozesses erlebt, wichtig ist, muss er als Beobachter das Dargestellte beurteilen, als Kritiker die Wirkung eines Textes sogar hinterfragen, indem er Auffallendes, enthaltene Weltsicht und die damit verbundene Interpretation in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt

Interpretieren wird in diesen Ausfuhrungen als Findungs-, aber auch als Erfindungsprozess (S. 109) eingestuft; eine Sinnbildung ist demnach nicht ohne eigene Identifikation mit den Inhalten, aber auch nur durch die kritische Auseinandersetzung mit diesen moglich

Die Beispiele fur das interkulturelle Verstehen mit multikulturellen englischsprachigen Jugendromanen sind gut gewählt, Erläuterungen, Kommentare und Aufgaben lassen sich auch auf den fremdsprachigen Deutschunterricht ubertragen. Die Darstellung der so genannten „kreativen" Aufgaben erscheint mir unvollkommen, da z. B. Aspekte der handlungsorientierten Aufbereitung, wie sie derzeit in den Rahmenplänen gefordert werden und die literarische Texte nach meiner Erfahrung immer und in allen Jahrgangsstufen bieten, etwas zu kurz kommen

Die enthaltenen zahlreichen Unterrichtsgesprache sind anregend, jedoch gehen die Impulse offensichtlich stets vom Unterrichtenden aus – das Schüler-Schuler-Gespräch (besonders in hoheren Jahrgangs-

1 Ich meine jedoch in beiden Ansatzen auch Ahnlichkeiten feststellen zu konnen So betrachten sowohl Bredella als auch Hunfeld die fremdsprachige Literatur gleichzeitig als interkulturelle Sprachlehre

stufen), bei dem der Lehrer als Moderator zur Seite steht, hatte hier seinen Platz.

Die Publikation fasst die Diskussion zusammen, die seit Anfang/Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts über den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht (Englisch) mitunter sehr kontrovers, in letzter Zeit leider aber nicht mehr so intensiv geführt wurde. Sie veranschaulicht die Prinzipien der Interaktion zwischen Text und Leser und zeigt auf, dass der rezeptionsästhetische Ansatz inzwischen seinen Stellenwert in der Fachdidaktik hat. Im Hinblick auf einen projektorientierten und schülerzentrierten fremdsprachigen Deutschunterricht, wie er in dem Rahmenlehrplan zum DSD der KMK empfohlen wird, bietet die Publikation Argumentationshilfen für Diskussionen in den Fachkonferenzen, auch wenn sie eigentlich den Fremdsprachenunterricht Englisch in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt. Es wird deutlich, dass Bemühungen, diesen Ansatz in der Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtes zu realisieren, nicht einer Augenblickslaune des jeweiligen Lehrers entspricht, sondern dass es sich hier um eine wissenschaftlich fundierte und anerkannte Theorie handelt. Es ist schade, dass sowohl die rezeptionsästhetische Theorie als auch der inzwischen bekannte hermeneutische Ansatz bei der Behandlung von Literatur sich nur zögerlich in der schulischen Praxis im In- und Ausland durchsetzen.

Rainer E. Wicke

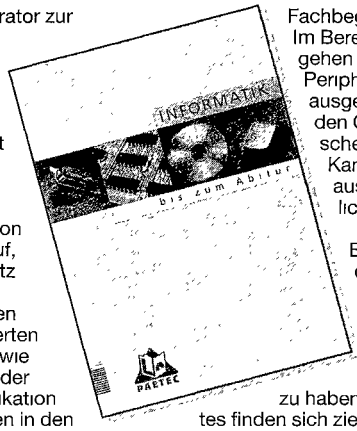
Vom Abacus zum Gödelschen Unvollständigkeitssatz

Engelmann, Lutz (Hrsg.): Informatik bis zum Abitur. Paetec Gesellschaft für Bildung und Technik mbH, Berlin 2003, 488 S., ISBN 3-89818-600-8, € 29,95

Selten traf der Titel eines Buches so zielgenau den Inhalt. Der Zusatz bis zum Abitur beinhaltet das, was beim Paetec Verlag schon Philosophie zu sein scheint. Der Inhalt umfasst sowohl Themen wie „Informatik als junge Wissenschaft" oder „Informationen und Daten" bzw. Einführungen in die Textverarbeitung und Tabellenkalkulation – also Themen der Sekundarstufe I – als auch die gesamte Themenpalette der Sekundarstufe II. Hier werden auch Themen der theoretischen Informatik wie „Formale Sprachen" und „Berechenbarkeitstheorie" behandelt.

Die Autoren finden erfreulicherweise immer die richtige – für das Themengebiet und die Schwierigkeitsstufe angepasste – Sprache. So werden die Inhalte, welche klassisch in den Bereich der Sekundarstufe I fallen, mit vielen Bildern und Grafiken illustriert. Bei den Themen, welche eher die Sekundarstufe II betreffen, gelingt den Autoren die Gratwanderung zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Verständlichkeit des dargebotenen Inhaltes sehr gut.

Mithilfe von Querverweisen und Begriffserläuterungen am Rand wird der Schüler nicht in Verzweiflung geraten, wenn er den einen oder anderen Fachbegriff nicht mehr verfügbar hat.



Im Bereich der technischen Informatik gehen die Autoren neben den gängigen Peripheriegeräten auch auf doch recht ausgefallene Geräte wie zum Beispiel den Overheadscanner ein. Technische Verfahren wie zum Beispiel die Kantenglättung sind vergleichsweise ausführlich und allgemein verständlich aufbereitet.

Bei aller Ausführlichkeit, die das Buch liefert, kommt allerdings der Bereich Datenschutz und Datensicherheit mit nur 13 Seiten etwas sehr kurz. Hier hatte sicher der eine oder andere den Wunsch, etwas detaillierter den Inhalt für die Schüler aufbereitet zu haben. Am Ende eines jeden Abschnittes finden sich zielgenau auf den Text abgestimmte Aufgaben. Dabei sind die Formulierungen und Schwierigkeitsstufen auf die Voraussetzungen der Schüler abgestimmt.

Schade, dass der Verlag gerade diesem Lehrbuch keine CD beigelegt hat. Hier wäre sicher dem einen oder anderen Lehrer, welcher Dokumente nur noch am PC liest, geholfen. Der Verlag bietet allerdings im Internet unter www.schuelerlexikon.de die Inhalte des Buches. Basiswissen Informatik – Abitur. Diese Inhalte sind mit dem vorliegenden Lehrbuch fast identisch. So kann man allen, die eine CD zum Buch benötigen, empfehlen, sich das Buch Basiswissen Informatik anzusehen, in diesem befindet sich auch eine CD mit dem gesamten Inhalt des Lehrbuches.

Wenn man bedenkt, dass dieses Lehrbuch den gesamten Inhalt des Informatikunterrichtes von der Sekundarstufe I bis zum Abitur abdeckt, ist es durchweg gelungen. Dem Schüler wird hier auch für die Zeit nach der Schule ein Nachschlagewerk in die Hand gegeben, welches sicher das eine oder andere Problem während des Studiums lösen kann. Somit liegt hier ein – unter Beachtung der o. g. Umstände – kostengünstiges Lehrbuch mit sehr hoher Qualität vor.

Was ist denn nun aber der Gödelsche Unvollständigkeitssatz – nun wer ihn noch nicht kennt, dem empfehle ich ein Blick in das Buch zu werfen.

Jens Drummer

Die Belagerung Trojas – Ein Thema im Informatikunterricht?

Breier, Norbert / Friedrich, Steffen (Hrsg.): Informatische Grundbildung – Anfangsunterricht. Paetec Gesellschaft für Bildung und Technik mbH, Berlin 2003, 152 S., ISBN 3-89818-603-2, € 18,95
Norbert Breier / Lutz Engelmann / Bernhard Koerber: Informatische Grundbildung 1 – Lehrermaterial. Paetec Gesellschaft für Bildung und Technik mbH, Berlin 2003, 96 S., ISBN 3-89818-604-0, € 15,95

Der Informatiklehrer soll den Schülern im Anfangsunterricht die Bedeutung der Wissenschaft Informatik vermitteln. Viele Lehrbücher beginnen allerdings mit

den Anwendungen von Programmen Paetec geht diesen Weg etwas anders – hier wird dem Schuler zuerst ein Überblick über die Wissenschaft Informatik gegeben. Danach wird der Aufbau des Computers und das Grundprinzip der Informatik sehr übersichtlich und umfangreich erklart

Der Aufbau des Lehrbuches ist nach kurzer Einarbeitung leicht zu überschauen So sind alle Texte für Merksatze und Zusatzwissen sowie Aufgaben jeweils farblich unterschiedlich hervorgehoben. Ausgesprochen viele Bilder, Fotos und grafische Ubersichten erganzen die Texte des Lehrbuches.

Die Autoren fuhren anhand der Textverarbeitung die Begriffe Objekt, Attribut und Attributwert ein und festigen die Begriffe in den Lehrbuchtexten und Aufgaben. Einen kleinen Exkurs in die Bildbearbeitung gibt es im Lehrbuch genauso wie kurze Einfuhrungen in das Rechnen mit Binarzahlen.

Der letzte Abschnitt des Buches widmet sich der Kommunikation. Hier werden neben den Arten der Informationsubertragung auch die Verschlusselungsmöglichkeiten von Informationen thematisiert. Als Beispiel fur die Vielfaltigkeit der Inhalte des Lehrbuches soll der Abschnitt zur „Ubertragung von Informationen" gewahlt werden. Auf 25 Seiten werden neben den griechischen Feuersignalketten sowohl Feuererturme, unterschiedlichste Arten von Telegrafen, das Telefon (und auch das Mobiltelefon) sowie das Internet als eine neue Möglichkeit der Informationsubertragung vorgestellt und erklärt.

Das Lehrbuch für den Anfangsunterricht Informatik vom Paetec-Verlag wird mit einer CD-ROM ausgeliefert Auf der CD findet man eine Vielzahl von Aufgaben und Ubungen in Form von Arbeitsblattern und ein Schulerlexikon zum Inhalt des Lehrbuches Alle Aufgaben, welche auf der CD verfügbar sind, wurden im Lehrbuch speziell hervorgehoben.

Als Erganzung zum Lehrbuch ist ein Lehrermaterial erhältlich, welches allerdings eher ein Losungsbuch fur die Aufgaben auf der CD darstellt. Die Losungen sind beispielhaft direkt in den ausgedruckten Arbeitsblattern eingetragen und in der Regel mit dem Hinweis auf eine individuelle Lösung versehen.

Wer nun noch wissen mochte, was die Belagerung von Troja mit dem Informatikunterricht zu tun hat, dem empfehle ich einen Blick in das sehr gelungene Lehrbuch fur den Anfangsunterricht in der Informatik.

Jens Drummer

Zielgruppe 7. bis 10. Klasse des Gymnasiums

Engelmann, Lutz (Hrsg.): Informatische Grundbildung – Band 2. Paetec Gesellschaft für Bildung und Technik mbH, Berlin 2003, 168 S., ISBN 3-89818-610-5, € 18,95

Der zweite Band dieser Reihe orientiert sich im Aufbau und im gesamten Erscheinungsbild an der Zielgruppe der Schüler 7. bis 10. Klasse des Gymnasiums.

Im Lehrbuch selber sind alle Abschnitte projektorientiert aufgebaut. Somit kann dieses Lehrbuch auch in unterschiedlichen Klassenstufen eingesetzt werden

Ein Projekt beschaftigt sich zum Beispiel mit der Arbeit in der Textverarbeitung. Hier werden dem Schuler neben den Klassen, Objekten und Methoden auch viele wertvolle Tipps und Hinweise zur besseren Arbeitsorganisation in einem Textverarbeitungsprogramm gegeben

Im Teil zur Programmierung wird der Algorithmus als wesentliche Komponente sehr ausführlich thematisiert. Die Autoren haben auch hier sehr gut den Spagat zwischen dem doch eher trockenen Thema und fur Schuler interessanten Themen bewältigt.

Als zusatzliche Hilfe liegt dem Lehrbuch eine begleitende CD bei. Auf dieser CD befinden sich alle Aufgaben als Arbeitsblatter sowie weitere Dateien zur Bearbeitung z B. Vorlagen fur die Textverarbeitung. Es werden außerdem die Programme „Staroffice 7" und zwei Programme zur einfachen Programmierung (Roboter Karl und Carol) mitgeliefert. Womit der Schuler die meisten Ubungen zu diesen Abschnitten auf dem eigenen Computer zu Hause durchfuhren kann.

Beide Lehrbucher bieten eine gute Brucke zwischen dem Anfangsunterricht Informatik in niedrigeren Klassenstufen und der Festigung der informatischen Kenntnisse im Bereich der oberen Sekundarstufe II. Man kann hier schon von einem gelungenen Gesamtwerk sprechen. Hierfür spricht auch die jeweils mitgelieferte CD, welche dem Lehrer an vielen Stellen Arbeit in der Vorbereitung abnimmt.

Jens Drummer

Zum (Miss-)Verständnis des islamischen Fundamentalismus – eine notwendige Lektüre für „deutsche Gutmenschen"

Tibi, Bassam: Die fundamentalistische Herausforderung / Der Islam und die Weltpolitik, Verlag C. H. Beck (beck'sche reihe 484), 4. durchgesehene und erweiterte Auflage, Munchen 2003, 296 S., ISBN 3-406-49459-5, € 13,90

Die Welt ist voller Widersprüche, Ungerechtigkeit und Unheil, und das – im Zeitalter der Globalisierung – uberall. Wie kann man noch in ihr leben?

Die moderne westliche Welt bietet den Konsum als Weg, die Befriedigung aller Wunsche und Begierden um jeden Preis Aber ist das nicht ein Irrweg?

Fur den gläubigen Menschen, der andere Prioritaten setzt, ist das inakzeptabel. Und so haben sich immer wieder Gruppen aus dieser Welt absentiert und im kleinen ihre eigene Welt geschaffen, in der sie mit ihresgleichen friedlich, in Harmonie und Anerkennung althergebrachter Werte leben konnten – man

denke z B an die strengen Mennoniten, die Amish People.

Ein wahres Fundament, auf dem man leben und wichtiger noch: sterben kann, ist unabdingbar – doch das fehlt dem Menschen der Moderne weithin Und die ganze Welt steht in Gefahr, von dem westlichen Individualismus und Egoismus und einem oberflächlichen Konsumdenken übermannt zu werden, das das Leben sinnleer und wertlos macht.

Dem Einhalt zu gebieten, ist es an der Zeit, sagen entschiedene Moslems und werden zu islamischen Fundamentalisten, aber solchen, die sich nicht in eine Nische zurückziehen, sondern aktiv der nicht gewünschten Verwestlichung entgegentreten, auch mit dem Einsatz ihres Lebens für die in ihren Augen gute und notwendige Sache, die Verwirklichung ihrer rückwärts gewandten Utopie eines religiösen, d.h. islamischen, Staates Und sie nehmen dabei die westlichen Errungenschaften kritisch unter die Lupe, übernehmen einiges wie z B die technischen Erfindungen, verwerfen anderes wie etwa die westliche Auffassung von Demokratie und individuellen Menschenrechten. Und damit geraten sie ganz bewusst und konsequent in einen absoluten Gegensatz zum Westen, ja, in ihrer terroristischen Ausformung von Al-Qaida und ähnlichen Organisationen sind sie inzwischen der argste Feind der abendländischen Welt.

Bassam Tibi hat zum Thema „Der Islam und die Weltpolitik" 1992 ein Standardwerk verfasst, das inzwischen in einer 4. vollständig überarbeiteten Auflage vorliegt und jetzt auf dem Umschlag das Bild des dozierenden Osama bin Laden trägt Der Erfolg des Buches zeigt die ungebrochen anhaltende Aktualität des Problems, die uns auch heute noch täglich durch die Medien bestätigt wird.

In acht Kapiteln arbeitet der Autor das Verhältnis des islamischen Fundamentalismus zur westlichen Moderne auf und stellt sich ständig die Fragen, die eben die unseren sind, Fragen des Unverständnisses beim abendländischen Menschen angesichts einer archaisch wirkenden Mentalität und Verhaltensweise bei unseren islamischen Mitmenschen, wie z. B.: „Warum entwickeln sich muslimische Intellektuelle, die bisher westlich-säkular dachten, zu Fundamentalisten?" (S. 62)

Von verschiedenen Fragestellungen aus stellt Bassam Tibi das Phänomen des islamischen Fundamentalismus dar, insbesondere aber dessen Verhältnis zur „Moderne", zur derzeitigen Weltordnung, zum westlichen säkular-demokratischen Staat sowie zu den islamischen Nationalstaaten. Dabei ergeben sich wiederholt ähnliche Argumentationsstränge und Aussagen, zumal der Verfasser sich nicht auf früher schon Ausgeführtes verlässt, sondern immer bemüht ist, alles zum Verständnis Notwendige ad hoc zu liefern. Das erleichtert die Lektüre und macht es möglich, die einzelnen Kapitel oder sogar Unterabschnitte für sich zu lesen und zu verstehen. Insofern kann man das Buch auch ein Stück weit wie ein Lexikon oder eine Enzyklopädie zum islamischen Fundamentalismus und den damit zusammenhängenden Fragen von Religion und Politik benutzen.

Im Zeitalter der Globalisierung versuchen die Islamisten ihre religiös-politische Vorstellung von einem islamischen Staat als Gegenmodell und einzig wahre Alternative zu allen herrschenden Staatsformen und politischen Modellen darzustellen und – notfalls mit Gewalt im heiligen Krieg, dem Djihad – zu verwirklichen. Enttäuscht von Idee und Wirklichkeit des Nationalstaats, der (säkularen) Demokratie wie der kulturellen Moderne überhaupt, wenden sie ihren Blick zurück auf das Ideal einer religiös bestimmten Staats- und Gesellschaftsform, das sie in der Anfangszeit des Islam verwirklicht sehen und für die heutige Welt wiederbeleben und institutionalisieren wollen – gerade auch mit den Mitteln der technisch-wissenschaftlichen Moderne, die sie akzeptieren und in den Dienst ihrer Sache stellen, so wie die Attentäter des 11 September die modernen Flugzeuge und technischen Geräte. Tibi nennt das „den Traum von der halben Moderne" (S. 49 u. o.), den die Fundamentalisten träumen. Sie „lehnen (das) mensch-zentrierte säkulare Weltbild [nämlich das des Westens] ab und greifen auf ‚das Reich Gottes' als Gegenutopie zurück, jedoch ohne die technisch-wissenschaftlichen Errungenschaften der Moderne abzulehnen" (S. 55). Dabei bleibt aber die Vorstellung von dem angestrebten islamischen Staat – so Tibi – bei ihnen sehr vage. Einzig dass er unter dem islamischen Gesetz, der Scharia, steht und von den Moslems akzeptiert sein muss, ist sicher. Allerdings ist nach Auffassung des Verfassers einerseits die Scharia kein in sich geschlossenes Gesetzeswerk und sind andererseits in den Augen der Fundamentalisten nur diejenigen wirklich Moslems, die ihre Auffassung vom religiös-islamischen Staat teilen; sofern Moslems säkulare Auffassungen vertreten wie die Trennung von Religion und Politik, werden sie als Abtrünnige betrachtet.

Warum aber ist nun dieses Buch eine so wichtige Lektüre für die Deutschen, insbesondere die „deutschen Gutmenschen"? Ich kann mit Zitaten aus Tibis Buch antworten: „Die terroristische Gewalt [der Islamisten] lässt sich mit den Anschauungen der deutschen Gutmenschen nicht abwenden." (S. 182) Die nämlich sehen in den Moslems nur „die Opfer des Westens" (S. 192) und kämpfen einseitig gegen das ‚Feindbild des Islam' bei uns. „Deutsche Gutmenschen verstehen die Problematik nicht, weil sie nicht begreifen, dass Fundamentalismus eine rechtsradikale Ideologie ist." (S. 182 f.)

Bassam Tibi hat in dieser 4. Auflage seines Buches zwei Kapitel mit Fallstudien zu Algerien und Zentralasien durch solche zum 11. September und Bin Laden ersetzt. In diesen neuen Kapiteln geht der Verfasser, selbst ein Moslem, aber eben ein „Reform-Muslim" (S. 192), mit den Deutschen und ihrer verkehrten Haltung gegenüber den islamischen Fundamentalisten hart ins Gericht. Hierzulande – anders als in den USA oder Großbritannien – herrsche die Vorstellung vor, „die Fremden seien ‚Heilige'. Demzufolge gäbe es also nur gute Muslime." (S. 182) Das habe den Islamisten und ihren der westlichen Zivilisation feindlichen Aktivitäten nur genutzt. „Islamisten sind

gefährliche *Djihad*-Krieger, die einen Krieg gegen den Westen führen, den sie zwar nicht gewinnen können, sie können aber destabilisieren und eine neue Welt*un*ordnung herbeiführen." (S. 183) Und an anderer Stelle heißt es: „Islamische Fundamentalisten (...) streben eine islamische Weltordnung an Hierdurch gewinnt der politisierte Islam eine internationale geopolitische Bedeutung. Auf seinen Fahnen steht die Ablösung der *Pax Americana* durch eine *Pax Islamica*"; es ist „das Ziel der Fundamentalisten, durch eine ‚islamische Weltrevolution' die Welt zu entwestlichen. Deshalb ist es schlicht falsch, die bestehende Spannung zwischen dem Islam und dem Westen auf einen ökonomischen Interessenskonflikt zu reduzieren und die weltanschauliche Dimension zu missachten." (S. 162) Es handelt sich nach Ansicht Tibis „bei der islamistischen ‚Revolte gegen den Westen' nicht um einen Aufstand der ‚Armen gegen die Reichen' (..) Vielmehr geht es um den Zusammenprall zweier völlig unterschiedlich begründeter Vorstellungen von einer Weltordnung für unser Zeitalter." (S. 177)

Was aber soll nun der zum Realisten gewandelte gute Deutsche tun? Oder noch allgemeiner: „Was kann der Westen tun, um den Konflikt zu entscharfen?" (S. 182) Tibis erste Antwort ist: „Natürlich ist der Krieg des Westens gegen den Terrorismus legitim." (ebd.) Und. „... der Westen muss auch den Dialog mit den prowestlichen und gemäßigten Kräften in der islamischen Welt führen, um Wege für eine Brückenbildung zu etablieren." (ebd.) Schließlich „muss (man) die islamische Diaspora von der Konfliktlage in der Welt des Islam abkoppeln" (ebd.), damit der innerislamische Konflikt nicht auch im Westen zum Ausbruch kommt Und am Schluss der neu eingefügten Kapitel führt der Verfasser aus· „Es ist möglich, dass die westliche Zivilisation (unter Bewahrung ihrer eigenen Identität) einen Dialog mit dem Islam [als Religion] (...) führt. Eine Antwort auf den Islamismus [d.h. den militanten politisch-religiösen Fundamentalismus] kann hingegen nur im Rahmen von Sicherheitspolitik gegeben werden (...) Der Multikulturalismus und der ihm zugrundeliegende Kulturrelativismus sind sowohl für den Umgang mit der Religion des Islam als auch mit der politischen Ideologie des Islamismus als Herausforderung an die westliche Zivilisation gänzlich ungeeignet " (S. 214)

Manfred Egenhoff

Eine Vielfalt von Ansätzen und Gesichtspunkten

Schroeder, Klaus: Rechtsextremismus und Jugendgewalt, Ein Ost-West-Vergleich, Ferdinand Schöningh, Paderborn-München-Wien-Zürich 2004, 617 S., ISBN 3-506-71751-0, € 48,–

Der Autor Klaus Schroeder (Jahrgang 1949) ist promovierter Soziologe und habilitierter Politikwissenschaftler und leitet an der FU Berlin den Forschungsverbund SED-Staat und die Arbeitsstelle Politik und Technik. An dem vorliegenden Buch haben Steffen Alisch, Susanne Bressan, Monika Deutz-Schroeder und Uwe Hillmer mitgearbeitet.

Das Buch ist in zwei Hauptteile gegliedert Eine ausführliche Darstellung und Kritik der wichtigsten empirischen Untersuchungen und theoretischen Erklärungsansätze zu Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland und eine selbst durchgeführte standardisierte Befragung in vier Kleinstädten in Deutschland. In der Einleitung stellt der Verfasser zunächst fest, dass es keine allgemein akzeptierte Definition von Rechtsextremismus gibt und dass in der öffentlichen Diskussion Synonyme wie Rechtsradikalismus, Neonazismus, Neofaschismus und andere Bezeichnungen gebraucht werden.

Als Komponenten einer rechtsextremistischen Einstellung bezeichnen Schroeder und seine Mitarbeiter Nationalismus, Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus, Antiparlamentarismus, NS-nahes Geschichtsbild und Biologismus.

Im zweiten Abschnitt wird das Thema „Kontinuität und Bruch: Das Erbe des Nationalsozialismus und die Erscheinungsformen des Rechtsextremismus im geteilten und vereinigten Deutschland" behandelt. Im November 1964 konstituierte sich die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD) im Westen und erhielt bei der Bundestagswahl 1965 2% der Stimmen. Anfang der siebziger Jahre kam es zur Gründung der Deutschen Volksunion (DVU), die sich als überparteiliches Sammelbecken für Rechtsextremisten verstand.

In der DDR gab es immer wieder Vorfälle, die auf einen rechtsextremistischen Hintergrund hindeuteten, aber das wurde natürlich totgeschwiegen. In beiden Teilen Deutschlands entwickelten sich in den achtziger Jahren Gruppen, die man als Punks und Skinheads bezeichnet

Kurz vor der Wiedervereinigung Deutschlands ging im Westen die Zahl der gewaltbereiten Rechtsextremisten leicht zurück, im Osten hatte sich die rechtsextreme Szene organisatorisch ausgebreitet und in Teilen der Jugend verankert, mit anderen Worten hat der Rechtsextremismus in Ostdeutschland an allen Fronten Boden gewonnen.

In der einschlägigen Literatur wird beispielsweise der „Frankfurter Allgemeine Zeitung" vorgeworfen, sie habe „das Ihre dazu beigetragen, den rechten Extremismus in der reputierlichen bürgerlichen Mitte salonfähig gemacht zu haben". (S. 111)

Ich übergehe die Abschnitte „Darstellung und Bewertung empirischer Studien zum Rechtextremismus – Ergebnisse und Methodenkritik" sowie „Die empirische Studie" und wende mich den „Fallstudien" von Susanne Bressan und Uwe Hulmer zu.

Als erste von vier deutschen Kleinstädten besuchten Bressan/Hillmer Neuruppin in Brandenburg mit 33.000 Einwohnern, aber sehr großer Fläche, einem Ausländeranteil von nur 2,5 % und 18,2 % Arbeitslosen. Es wurden Interviews geführt, deren Ergebnisse einzeln geschildert werden.

Die nächste besuchte Stadt ist Deggendorf in Ostbayern mit 33.500 Einwohnern und einem Ausländeranteil von 7 % und 5,9 % Arbeitslosigkeit. Bei der Kommunalwahl im Jahre 2002 erreichte die CSU 53,5 % und stellt die Oberburgermeisterin. Die

erfassten Straftaten weisen einen außerordentlich hohen Anteil von ausländischen Verdächtigen auf, nämlich 45,8 % (zum Vergleich: Bayern 30,6 %, Bund 24,9 %).

Im thüringischen Arnstadt gibt es etwa 27.000 Einwohner, darunter 2,5 % Ausländer. Es gibt 4.000 Jugendliche und Heranwachsende im Alter von 14 bis 24 Jahren, die Arbeitslosenquote beträgt 15,3 %. Bei den Kommunalwahlen 1999 erhielt die CDU 30,2 %, die SPD 17 %, die PDS 17,4 % der Stimmen. Es werden detaillierte Angaben über den Anteil Jugendlicher an allen erfassten Straftaten und Gewalt- bzw Rauschgiftkriminalität gemacht. „Als Feinde, gegen die auch Gewalt eingesetzt wird, gelten in Arnstadt vor allem Punks, aber auch Asylbewerber." (S. 433)

In der niedersächsischen Kleinstadt Einbeck leben knapp 30.000 Einwohner, der Anteil junger Leute (14–24 Jahre) liegt bei 11,5 %, der Ausländeranteil beträgt 7,8 %, die Arbeitslosenquote liegt bei 11,1 % „Der Anteil tatverdächtigter Jugendlicher an allen erfassten Straftaten in Einbeck ist mit 13 % nahezu identisch mit dem Bundes- bzw dem Landesdurchschnitt. Bei den jugendlichen Gesprächspartnern dominierte eindeutig die Problematik mit Ausländern, die meist als „Russen" bezeichnet wurden. Bressan/Hillmer/Schroeder haben bei der Auswahl der untersuchten Kleinstädte bewusst Orte ausgeschlossen, die als rechtsradikale Hochburgen gelten. „Gleichwohl war jede Stadt mit verschiedenen einschlägigen Aktivitäten konfrontiert, die für die öffentliche Meinung bis heute eine Rolle spielen." (S. 454)

Das Buch schließt mit dem Thema „Rechtsextremismus und Jugendgewalt als wissenschaftliches und gesellschaftliches Problem" und der Feststellung, dass die Unterschiede zwischen Ost und West offensichtlich sind. Während im Westen seit der Wiedervereinigung der organisierte Rechtsextremismus verschwindend gering ist, hat er im Osten auf allen Feldern Boden gewonnen.

Meine abschließende Einschätzung läuft darauf hinaus, dass hier eine verdienstvolle Untersuchung mit hohem wissenschaftlichem Niveau vorliegt, die man Lehrkräften der Politik in der gymnasialen Oberstufe unbedingt zur Lektüre und zum punktuellen Unterrichtseinsatz empfehlen kann.

Dieter Allgaier

Wie man sich als Seniorin oder Senior fühlt

Schlaffer, Hannelore: Das Alter, Ein Traum von Jugend, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2003, 112 S., ISBN 3-518-41492-5, € 15,–

Hannelore Schlaffer, Jahrgang 1939, ist Professorin für Neuere deutsche Literatur an der Universität Freiburg und lebt in Stuttgart.

Was ist Alter? Es gibt die jungen Alten und die alten Alten Hannelore Schlaffer zitiert von der Spruchweisheit des Volksmundes (Ausschnitt).

60 Jahr ist wohlgetan,
70 Jahr ein Greis,
80 Jahr schneeweiß,
90 Jahr der Kinder Spott,
100 Jahr gnad' dir Gott.

Frau Schlaffer stellt fest, dass die Männer nicht zugeben wollen, wie wichtig ihnen die Illusion der Jugend ist und deshalb haben sie die unangenehme Aufgabe, tatsächlich zu altern, den Frauen übertragen

Im Kapitel „Todesangst und Lebenshunger" wird festgestellt, dass die Menschen wohlversorgt doch ungesehen in Kliniken sterben. Die Pensionierung und der Verlust der Entscheidungsfunktionen führt über Altersleiden zu Alterskrankheiten und in den Tod. „Der Eintritt ins Alter, durch die Pensionierung markiert, beginnt mit Entlastung und Erleichterung." (S. 23)

Inzwischen wissen wir (vgl. Frank Schirrmacher, Das Methusalem-Komplott), dass eine Seniorenlawine rollt. Die Alten, so stellt die Autorin fest, gelten als das Krankheitssymptom der Gesellschaft, das keine Heilungschancen hat und nur Geld kostet. Andererseits beginnt im heiteren Alter die Rückkehr ins Reich der Ideen. „In der Nachbarschaft des Todes sieht sich die Seele in der Nähe der Unsterblichkeit." (S. 39) Da der Großvater nicht mehr Familienoberhaupt ist, wird er zum Komplizen des Kindes, über den Kopf der Eltern hinweg, denn die alten Männer übernehmen nun nicht nur als Vorleser von Märchen die Rolle der Mutter und Frauen.

Man kann feststellen, dass berufstätige und geschiedene Töchter heute auf ihre alten Eltern angewiesen sind, die sie finanziell unterstützen und bei der Erziehung der Enkel helfen.

Zwischen dem Austritt aus dem Berufsleben und dem Eintritt ins Altersheim liegt bei vielen Menschen die glücklichste Phase ihres Lebens, was früher nicht so war. Nun werden Kleidergeschäfte, Lebensmittel- und Delikatessenläden, Haushaltswarenabteilungen aufgesucht, in denen die Frau seit jeher Fachmann ist.

Hannelore Schlaffer stellt fest, dass bei Frauen beim Übergang ins Alter ein Kleiderwechsel sichtbar wird, während Männer noch ihre alten Anzüge auftragen. Mit einem abschließenden Zitat möchte ich diese für mich persönlich sehr aufschlussreiche und interessante Lektüre und Besprechung beenden:

„Schröder und Schrempp erscheinen mit ihren Frauen tagtäglich in der Bild-Zeitung und im Fernsehen und beschwichtigen die Sorge, dass das Alter eine Einbuße an Lebensqualität bedeuten könnte." (S. 100)

Dieter Allgaier

Ein Überfall und seine Folgen

Dorpat, Draginja: Ohne Laut – Geschichte einer Kindheit. Klöpfer + Meyer-Verlag, Tübingen 2004, ISBN 3-937667-60-1, 269 S., € 22,–

... einmal so glücklich wie Sisyphos sein! Er darf sich mit seinem Stein abplagen, kann von der Sonne verwöhnt seelenruhig im Freien arbeiten, ein konkurrenzloses Unternehmen, unabhängig von Konjunktur und Wirtschaftspolitik, bis der Stein so viel an Substanz verloren haben wird, dass er leicht wie ein Tennisball zu handhaben ist ... (S. 60/61). Wer Sisyphos beneidet, dem muss das Leben hart mitgespielt haben. Für Johanna Zumsteegen, Mutter dreier Kinder, von denen der fünfjährige Martin am Aschermittwoch des Jahres 1966 auf dem Nachhauseweg vom Kindergarten überfallen und niedergeschlagen wird, besteht das Leben nur noch aus Enttäuschungen. Fast zehn Jahre lang kreist ihr Dasein um die endlose Mühe, die Folgen des schweren Schocks, unter denen ihr Sohn nach dem Überfall leidet, zu mildern. Martin verliert die Sprache, in wenigen Monaten fallen ihm sämtliche Haare aus, seine körperliche Entwicklung stagniert, lebensbedrohliche Allergien quälen ihn, am schlimmsten aber – die Seele des bis dahin so arglosen Jungen hat schwerste Schaden davongetragen. Von Gleichaltrigen gehänselt, bedroht, gemieden und misshandelt, von vielen Lehrern beschimpft, bestraft, verachtet und links liegengelassen zieht sich Martin immer tiefer in seine enge, stumme Welt zurück, zu der er nicht einmal mehr der eigenen Familie einen Zugang lässt. Die Leiden eines Knaben werden die Leiden einer Mutter, die über viele Jahre alles unternimmt, um die Ketten zu sprengen, und die sich dabei selbst immer mehr aus der Gesellschaft isoliert.

Die Verfasserin hat das Schicksal des Kindes in ihre eigene Lebenswelt, das Umland von Tübingen, versetzt. Vielleicht hat sie bei ihrer Schilderung einen konkreten Fall vor Augen gehabt. Sehr eindringlich beschreibt sie die Seelenlage des Kindes, das zwar äußerlich zurückbleibt, aber künstlerisch begabt ist und sich zu einem beachtlichen Geschichtskenner entwickelt. Dass es gerade Kriegsstrategien und Schlachtenpläne großer Feldherren sind, die Martin analysiert und nachspielt, lässt auf die in ihm schlummernde Energie schließen, der der Weg zum offenen Widerstand, wie er jetzt und hier für ihn nötig wäre, verbaut ist. Auf jede Aggression von außen reagiert er hochsensibel, malt düstere Bilder, gräbt sich im Sand Tunnel oder baut hohe Mauern – Orte, an denen er symbolisch Schutz zu finden hofft.

Während Gregor, der Vater, schon frühzeitig wegen angeblicher Arbeitsüberlastung aus Ehe und Familienenge flieht, geht das Leben der Mutter in der Überfürsorge für den älter und unglücklicher werdenden Martin auf. Sie ertappt sie sich dabei immer wieder bei schweren Erziehungsfehlern. Vor allem aber kommt sie von dem Gedanken nicht los, dass sie ganz am Anfang dieser Passion, als Martin geschlagen und gebrochen nach dem Überfall nach Hause kommt, zuerst an Rache statt an Tröstung dachte und ihr Kind an den Ort der Qualen zurückgezwungen hat. Selbstvorwürfe, Versagensängste und mütterliche Aufopferung bestimmen seither ihr Dasein, während die Geschwister ein mehr oder weniger natürliches Verhältnis zu ihrem Bruder entwickeln.

Draginja Dorpat hat menschlich einfühlsam und sehr differenziert die Beziehungen innerhalb der Familie aufgezeigt. Sie stehen im Mittelpunkt der Darstellung und gewinnen im Verlauf des Buches an Intensität. Zugleich aber holt sie zu einem Rundumschlag aus, wenn es um die Menschengruppen geht, mit denen Martin außerhalb seiner häuslichen Geborgenheit konfrontiert wird. Fast ein Dutzend Ärzte verschiedenster Spezialisierung und Weltanschauung wird da an den Pranger gestellt, die selbstherrlich und im Grunde doch unwissend Therapien ausprobieren, die alle erfolglos bleiben. Die Krankheit des Haarausfalls, die zwar einen Namen hat – Alopecia – aber doch keine echte Krankheit ist, bleibt allen ein Rätsel. Paradox mutet es an, wenn am Ende das Rezept aus einem alten Hausbuch ohne ärztliches Zutun zum Erfolg führt.

Dass Martins Schullaufbahn zu einem Wechselbad der Gefühle wird, liegt nicht nur am Sadismus, an der Gewalttätigkeit und dem psychischen Terror mancher Mitschüler, die den Hilflosen erbarmungslos ausgrenzen, sondern auch an der Unfähigkeit der meisten Pädagogen, die von menschlicher Zuwendung nie etwas gehört haben, Martins Blockaden noch verstärken und seine wirkliche Begabung nicht entdecken. Eine wirklich positive Gestalt in diesem Umfeld ist die Sprachlehrerin Wassilewski, die mit einer sehr unkonventionellen Methode Martins Vertrauen gewinnt und ihn aus seinem Tief herauszuholen versteht.

Wie sensibel die Verfasserin das Beziehungsfeld innerhalb der Familie auch aufzeigt, so droht ihr doch die Darstellung der Außenwelt, vor allem der erwähnten Gruppen, ins Klischeehafte abzugleiten. Hier hat man den Eindruck, dass einer landläufig vertretenen volkstümlichen Kritik an bestimmten Berufsgruppen und einem unkontrollierten Vorurteil ihnen gegenüber zusätzlich Nahrung geliefert wird. Ein wenig klischeehaft auch das Ende des Buches, als der Knoten endlich platzt und der Fünfzehnjährige nach jahrelanger Stagnation innerhalb weniger Monate sich zu einem großgewachsenen, sportlichen, attraktiven jungen Mann mit „braunen Locken, deren Spitzen sich golden ringelten" entwickelt, den „die Alten Apoll genannt" hatten, „ein Bild von Ebenmaß und Harmonie" (S. 263/264). Dass die letzten vier Seiten des Buches dann schlagartig alles wieder umstoßen, wirkt eher angehängt, zumindest geht diese Entwicklung aus dem Gesamtzusammenhang der Erzählung nicht recht hervor. Diesen letzten Akt nur aus dem „Neid der Götter" zu motivieren, wie es der Klappentext tut, überzeugt nicht.

Für den Einsatz im Unterricht könnte das Buch von Draginja Dorpat insofern geeignet sein, als es in weiten Teilen gerade Unterricht und Schule spiegelt. Für eine kritische Selbstreflexion im Verhalten Außenseitern und Einzelgängern gegenüber bietet es eine Menge wertvoller Diskussionsanstöße.

Manfred Vollmer

Eine eindringliche Darstellung des gegenwärtigen Algerien

Mokeddem, Malika: Zersplitterte Träume, Unionsverlag, Zürich 2004, 152 S., ISBN 3-29320296-9, € 8,90

Malika Mokeddem, Ärztin und Schriftstellerin, ist 1949 in Kenadsa/Algerien am Rande der Wüste geboren. Als erstes Mädchen ihres Clans besuchte sie gegen den Widerstand des Vaters, jedoch mit Unterstützung ihrer Großmutter das Gymnasium

Die Hauptperson in Mokaddems Buch, die Studentin Kenza, ist so alt, wie die Unabhängigkeit Algeriens (1962)

„Wahllos ist er hinter allem her. Röckchen, Haiks, Hidschabs (Schleier nordafrikanischer Frauen, Anm. d Herausg.). *Das Alter ist unwichtig. Auch der Verwandtschaftsgrad. (...) Wenn keine Frau in der Nähe ist, träumt er von einer. (...) Manches Mal überraschte ich ihn, ohne es zu wollen, wie er Nachbarinnen auf Kreuz legte. (...) Außer den Nachbarinnen und Frauen, die willig waren, oder die er, wenn sich die Gelegenheit bot, auf der Straße eroberte, standen meinem Vater die Kundinnen seiner Metzgerei zur Verfügung (...) Er ist für mich nur noch eine Karikatur. (...) meine Mutter habe ich nie gekannt."* Ihre Mutter ist vor Kenzas Vater nach Frankreich geflohen. Dem heuchlerischen Moralprediger, für den Kenza als Vater nur Abscheu empfindet, will sie auch weglaufen Kenzas Flucht vor ihm beschränkt sich zuerst auf die Schulferien, auf Besuche in der Wüstenoase bei den Verwandten oder später auf den Aufenthalt an der Universität unter ihren Kommilitonen. Doch weil der Traum aller Intellektuellen von einem aufgeschlossenen und freien Algerien von der Realität eingeholt wird und die Frage *„durch welche Verwirrung ... sich die Generation der Unabhängigkeit in eine von Wahnsinn und Tod geprägte Horde verwandeln"* konnte, sich nicht beantworten lässt, will Kenza wenigstens die Frau finden, zu der sie seit ihrer Kindheit eine unstillbaren Sehnsucht pflegt

In Einwanderergemeinden auf den Spuren ihrer Mutter in Montpellier spürt Kenza, dass weder das südliche noch das nördliche Ufer des Mittelmeers für sie eine Heimat bieten kann *„Ich habe auf einmal Lust zu reisen. Lust in Länder zu gehen, wo ich keine Wurzeln habe."* Sie verabschiedet sich von Frankreich und kauft eine Flugkarte nach Kanada.

Meral Akkent

Zu unrecht vergessene Pionierin

Gerter, Elisabeth: Schwester Lisa, Unionsverlag, Zürich 2004, 254 S., ISBN 3-293-00334-6, € 18,60

Elisabeth Gerter, 1895–1955, schrieb 1934 den ersten authentischen Schweizer Frauenroman „Schwester Lisa" Mit achtzehn entflieht Lisa der Enge ihrer Herkunft. Sie beginnt ihre Ausbildung zur Krankenschwester 1914, während sich Europa in den Krieg stürzt und die Schweiz mobilisiert.

In ihrem autobiographischen Buch schildert Gerter die Zustände im Pflegeberuf, ihren Lebensweg durch halb Europa und ihre für die damalige Zeit nicht konventionellen Liebesbeziehungen Im Erscheinungsjahr war ihr Buch das meistdiskutierte Buch. Ihre Erinnerungen wurden zu einem für damals brisanten Enthüllungsbuch, weil es doch bisher noch niemand gewagt hatte, Ärzteschaft, Klassenmedizin und die langen Arbeitszeiten zu kritisieren. *„Beim Oberarzt habe ich nicht gewagt einzugreifen, als er einst, noch während der Operation mit der Assistentin flirtend, das Skalpell zu weit unten ansetzte. Ich durfte das Kind vor der flüchtigen Hand eines zerstreuten Arztes und der lebenslänglichen Heiserkeit nicht schützen. Es ist uns im ersten Semester eingetrichtert worden, dass die Pflegerin nur (...) schweigende und Verordnung der Ärzte genau ausführende Helferin sei."*

Auch ihr Privatleben ist authentisch dokumentiert. *„Mein Entschluss ist gereift, mein Koffer gepackt. Zum Glück hab ich mein eigenes Geld."* Sie kann mit dem Ehemann nicht an dem selben Ort wohnen, sie will auch nicht mehr mit ihrem Geliebten eine Wohnung teilen. *„Es ist schwer, in einem kleinen Bergort Privatunterkunft zu finden. Die Leute haben, besonders gegen alleinstehende Frauen, ein großes Misstrauen. (...) Ich sitze im Wartezimmer der Stellenvermittlung. (...) Ich werde ins Büro gerufen. Ich bringe mein Anliegen vor. Sie antwortet: Sieben Jahre Unterbruch im Beruf bedeutet viel. In dieser Zeit hat sich manches in der medizinischen Wissenschaft geändert."*

Elisabeth Gerster ist eine wichtige gesellschafts- und sozialkritische Autorin der Schweiz Ihr Buch ist ein lebendiges Dokument der Zeitgeschichte, das auch für die Gegenwart reichliche Reflexionsmöglichkeiten bietet.

Meral Akkent

Historische Fabulierkunst

Eco, Umberto: Baudolino (Roman), übers. v. Burkhart Kroeber, Deutscher Taschenbuchverlag, München 2003, 640 S., ISBN 3-423-13138-1, € 12,50

„Wenn einer nicht auf dem gewohnten Weg vorankommt, sucht er sich hintenrum eine bessre Straße. Die Art der Erfindung ist sehr mannigfaltig; doch um das Gute zu finden, muß man, ich hab's erprobt, in umgekehrter Richtung gehen."

Dies ist die Essenz eines Gedichts von Galileo Galilei, das Umberto Eco seinem 633 Seiten umfassenden Roman „Baudolino" als Motto vorangestellt hat. Auf entsprechende Weise erzählt er uns die Lebensgeschichte von Baudolino, einem „mit allen Wassern gewaschenem Schelm und Abenteurer" in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts. Während bei Galilei „Erfindung" und „Phantasie" das naturwissenschaftliche Denken dialektisch beflügeln, ist es bei Eco die zur Erzählkunst stilisierte Lüge des Protagonisten als schöpferischer Umgang mit der historischen Wahrheit.

Das Einleitungskapitel ist sprachlich in Anlehnung an das Mittelhochdeutsche geschrieben und Bedarf der Geduld beim Einlesen. Es ist der fingierte Anfangsteil der Biographie des Romanhelden, der angeblich auf gestohlenem und abgeschabtem Pergament seines Lehrers Bischof Otto von Regensburg

schreibt. Im italienischen Original handelt es sich um eine dialektgefärbte Variante des Italienischen, die sich der Autor – nach eigenem Bekunden in einem Interview – ausgedacht hat. Dem Übersetzer, Burkhart Kroeber, ist die Übertragung ins Deutsche nicht nur an dieser Stelle sehr gut gelungen.

Baudolino ist als 13-jähriger Bauernjunge aus dem Piemont zu Kaiser Barbarossa gekommen, als dieser mit seinem Heer auf dem Vierten Kreuzzug durch Italien zieht. Der Kaiser findet Gefallen an dem besonders sprachbegabten Jungen und adoptiert ihn. Im zweiten Kapitel begegnet Baudolino dem Kanzler des Kaisers von Byzanz, während Konstantinopel von den Kreuzrittern erobert und zerstört wird. Er zeigt ihm das erwähnte Pergament und erzählt seine Geschichte Sodann aber übernimmt der allwissende Erzähler das Geschehen und entfaltet in 39 weiteren Kapiteln von jeweils 5 bis 20 Seiten Länge ein historisches Panorama: Baudolino wird zum Rhetorikstudium nach Paris geschickt und erlebt die Feldzüge des Kaisers gegen die oberitalienischen Städte und seinen Kreuzzug ins Heilige Land. Der Leser wird Zeuge von Gesprächen über historische Begebenheiten und ihre politische Einschätzung – zumeist gewürzt mit Ironie, Humor und Anspielungen. So tröstet Baudolino zum Beispiel seinen Kaiser nach einer Niederlage durch die oberitalienischen Städte mit folgenden Worten: „(.) bei diesen Städten wirst du immer verlieren, weil du sie zur Ordnung zwingen willst, die ein Kunstprodukt ist, während sie in der Unordnung leben wollen, die der Natur entspricht (...)“

Soweit der Rezensent als Nichthistoriker sehen kann, entspricht der historische Rahmen der bekannten Geschichtsschreibung. Auch theologische oder philosophische Themen der Zeit, z. B die Auseinandersetzung zwischen der etablierten kirchlichen Lehre und den Nestorianern, werden richtig und vor allem gut verständlich dargelegt.

Wer sich für historische Stoffe interessiert, findet einen Teil der Geschichte Barbarossas lebendig erzählt. Aber er sollte historisches Grundwissen mitbringen, damit er erkennen kann, welche Fülle von phantastischen Erzählteilen mit dem historischen Kern verbunden sind. Die Fabulierfreude des Autors ist vermutlich nicht jedermanns Sache, vor allem nicht für jene Leser, die eine klar strukturiert und spannende erzählte Geschichte suchen, um die Zeit Barbarossas besser zu verstehen.

Im letzten Kapitel hat der Autor im Grunde bereits kritische Einwände vorweggenommen, als er zwei Romanfiguren über den Wahrheitsgehalt von Baudolinos Geschichte nachdenken lässt: „Ja, ich weiß, das ist nicht die Wahrheit, aber in einer großen Geschichte kann man kleine Wahrheiten ändern, damit die größere Wahrheit hervortritt. (.) Früher oder später wird sie jemand erzählen, der noch verlogener ist als Baudolino.“

Gunther Miklitz

Nervt Andreas Thalmayr auch?

Thalmayr, Andreas: Lyrik nervt! C. Hanser Verlag, München 2004, 119 S., ISBN 3-44620448-2, € 9,90

S. 47 „Außerdem – außerdem haben wir noch mehr als ein Dutzend weiterer Strophenformen im Katalog. (Klammer auf: *Sestinen, Stanzen, Madrigal, Nibelungen- und Vagantenstrophe, Pindarische, Alkäische, Sapphische Ode* Klammer zu.) Aber ich sage: ‚Jetzt reicht's! Wir sind schließlich zu unserem Vergnügen hier, nicht um ein Staatsexamen zu machen.‘“

Lieber Andreas Thalmayr, alias Hans Magnus Enzensberger, warum diese Klammer auf und zu? Mich nervt die schulerfeindliche Aufzählung von Strophenformen, deren Namen man kurzzeitgedächtnishaft speichert und nie wieder anwenden wird; denn der Autor macht ja auch selbst damit Schluss. Und dabei ist „Lyrik nervt!“ ein ganz pfiffiges und erfrischend flott geschriebenes Buch, welches sich an interpretationsgeplagte Leser zwischen 12 und 20 wendet und vermeintlich den Lehrern ans Zeug flickt, die mit hochst komplizierten Interpretationstheorien den Schülern ans Leder gehen. Das tut aber doch kaum noch ein Deutschlehrer, wenn er nicht stundenlanges Gähnen produzieren will; da hat doch jeder von uns seine Tricks (Klammer auf. Ich habe zum Beispiel Schüler die Ballade „Soldat, Soldat“ von Wolf Biermann auf dem Pausenhof marschierend und brüllend zitieren lassen, der Lateinlehrer drohte mit einer Dienstaufsichtsbeschwerde, Klammer zu.) Ähnliches spricht Enzensberger an, das Metrum eines Gedichtes tänzerisch erfassen, den Anapastus als Walzer aufs Parkett legen, den Trochäus mit den Fingern auf den Tisch trommeln, TAM-tam, TAM-tam. Und so ermutigt Enzensberger junge Leute, ohne Scheu an Gedichte heran zu gehen, sich nicht nur systematisch, was ja auch wohl mal sein muss, sondern sich spielerisch zu trauen und sich zu trauen, selbst mal ein Gedicht zu schreiben (Klammer auf. Auch wenn ihm auf S 14 ein dummer Fehler passiert: Als Beispiel für einen Jambus wählt er einen Vers im klassischen Trochäus, aber das passiert schließlich dem Schüler auch bisweilen Klammer zu) Eine Fülle von verschiedenen Lyrikformen wird – rot gedruckt – angeboten, meistens in schulergefälligen Inhalten. Und wenn es um hermetische Gedichte geht, rät Enzensberger statt als Denksportaufgabe herumzuknobeln, einfach zu sagen „Ich versteh nix. Schließlich ist niemand verpflichtet, *alles* zu kapieren.“ (S 79) Versteckt in seinem schüleranmachenden Text bringt er alles unter, was man bei der Beschäftigung mit Lyrik beachten sollte, fühlen sollte, einfach genießen sollte. Wenn ich auch gern wusste, warum auf S. 11 das Textbeispiel·

„Ein Hyperlink auf einer Webseite
Kann daher einer Datei entsprechen ..“

unpoetisch ist und der Vers:

„Nacht ist wie ein stilles Meer,
Lust und Leid und Liebesklagen .

poetisch ist. Natürlich empfinde ich es so, aber Enzensberger halt sich vornehm mit keiner Erklärung zurück, worin nun das Poetische liegt, in der Wort-

wahl, in der Melodie, Gunter Eichs Gedicht „Inventur" beginnt:

„Dies ist meine Mütze,
Dies ist mein Mantel."

Ein hochpoetisches Gedicht. Sag uns bitte, lieber Hans Magnus, warum!

Auch bringt es dem Schuler nichts, wenn er weiß, was ein Jambus und ein Trochaus ist, Enzensberger hätte zumindest mal andeuten sollen, welchem Gedichtinhalt eher ein Jambus entspricht als ein Trochäus Dann sind sauberlich die Kadenzen aufgezahlt Aber was sagt es aus, wenn eine Strophe fast nur in weiblichen Kadenzen endet, eine andere nur in männlichen. Da schweigt sich Enzensberger aus, aber gerade darüber mochte der geplagte Schuler etwas horen. Zu viel reines Aufzählen von Lyrikelementen, naturlich sehr viele wunderschone Beispiele, Enzensberger denkt sich vielleicht: Wenn ihr die Verse lest, kommt ihr wohl selbst drauf. Aber das ist ja gerade das Schulerproblem. Naturlich spielen Metaphern eine große Rolle, warum denkt Enzensberger nicht mal schulerhelfend an, warum im Holderlingedicht „Halfte des Lebens" die Metapher „Mit gelben Birnen" steht und nicht „Mit grunen Apfeln"? Um es zu wiederholen, Enzensbergers Beispiele uberzeugen, sein Text ist schmissig geschrieben, verfallt aber oft in ein lehrerhaftes Aufzählen, weil er halt alles Lyrische antippen wollte.

Aber dann versohnt er mit einer herrlichen Passage (S 76f.): „ . man wird nicht weit damit kommen, wenn man versucht, ihre (die Noten einer musikalischen Komposition) „generellen Aussagen und logisch-kausalen Konjunktionen" auf ihren „Stellenwert" hin zu überprufen. Wer's mit diesem schönen Liedchen probiert, der kann einem nur leid tun.

Singet leise, leise, leise,
Singt ein flusternd Wiegenlied.
Von dem Monde lernt die Weise,
Der so still am Himmel zieht. (...)
Singt ein Lied so suß gelinde,
Wie die Quellen auf den Kieseln,
Wie die Bienen um die Linde
Summen, murmeln, flüstern, rieseln.

Hier lautet die Antwort: Der Dichter wollte uns gar nichts Bestimmtes sagen, er wollte uns nur einen Moment lang verzaubern. Das heißt aber noch lange nicht, daß Brentano leeres Stroh gedroschen hat. Im Gegenteil. Es handelt sich um eines der schonsten Gedichte deutscher Sprache. Man kann sagen. es ist Musik in unseren Ohren."

Heinz Weischer

P. S. Dem Dilemma der Rechtschreibreform ist Enzensberger ausgewichen, indem er sagt, es gehe nicht an, die Texte der Autoren der Vorreformzeit auf die neue Schreibweise zu trimmen, also wendet er auch in seinem Begleittext die alte Rechtschreibung an, der er ohnehin unverhohlen zuneigt; dieses Problem wird in allen Schulbüchern mit Texten deutscher Autoren bleiben, es ware verheerend, wenn in ein und dem selben Buch die beiden Schreibweisen abwechseln würden. Nehmt euch an Enzensberger ein Beispiel!

Autoren – Autoren: Publikationen unserer Mitglieder

Hiltscher, Michael / Dumitriu, Delia: An einem Tisch – Împreună la masă: Küchenrezepte aus Rumänien und Deutschland – Rețete din România și Germania, Editura Anima, Bukarest 2004, 209 S., ISBN 973-7729-00-5, € 7,–

Nicht nur in Rumanien sagt man, dass wir, um einen Menschen naher kennen zu lernen, mit ihm an einem Tisch zusammen gegessen, mit ihm ein Glas Wein getrunken und auf seine Gesundheit angestoßen haben müssen Tatsächlich begehen wir alle wichtigen Anlasse in unserem Leben mit einem Mahl Denn Essen bedeutet Gemeinschaft. Diesem Gedanken ist unser kurzlich erschienenes Kochbuch *An einem Tisch – Împreună la masă* verpflichtet

Im Rahmen eines großeren Projekts haben sich Schuler und Lehrer des Colegiul Național Ion Luca Caragiale in Bukarest und meiner Heimatschule, des katholischen Gymnasiums St. Mauritz in Münster, zusammengefunden, um gemeinsam ein Kochbuch mit ihren Lieblingsrezepten zu erstellen. Die Rezepte wurden per Email ausgetauscht und dann im Deutschunterricht von den rumanischen Schulern ubersetzt und bearbeitet. Das fertige Buch wurde anschließend von unserer Kollegin Georgeta Onofrei mit knapp 50 Federzeichnungen illustriert.

Als Ergebnis ist ein attraktives Kochbuch entstanden, das jeweils 50 rumänische und 50 deutsche Rezepte in beiden Sprachen vorstellt. Das Projekt wurde sowohl vom Rumanischen Erziehungsministerium als auch der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Bukarest unterstutzt. Das Buch ist kürzlich in dritter Auflage erschienen.

Der Ausgangspunkt unseres Projekts lag jedoch nicht allein im praktischen Nutzen des Kochbuchs. Unser Anliegen ist es vielmehr auch zu zeigen, dass Rumänien keineswegs nur das Land des Hungers und der Armut ist, sondern uber eine reiche, vor allem bäuerliche, Kultur verfugt, die nicht zuletzt in der Kuche ihren Niederschlag findet. Und die gern strapazierte Binsenweisheit, dass man bei materiell weniger gesegneten Menschen besonders großzugig bewirtet wird, hat in diesem Land mehr als nur einen wahren Kern.

Es ist nicht zu ubersehen, dass Rumanien seit dem Sturz des Ceaușescu-Regimes vor nunmehr 15 Jahren enorme Anstrengungen unternommen hat, um politisch und wirtschaftlich Anschluss an den Westen zu finden. Gleichwohl sind die Probleme des Landes offenkundig, und in einer Stadt wie Bukarest haben wir sie jeden Tag vor Augen. Wir möchten daher den Gewinn aus dem Verkauf des Buches einem karitativen Zweck zur Verfügung stellen, nämlich dem Heim fur behinderte Kinder am Bukarester Nordbahnhof. Wenn Sie Interesse haben, können Sie das Kochbuch am besten direkt bei mir beziehen (mhiltscher@gmx.net).

Michael Hiltscher

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: € 100,–
❑ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 50,–
❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 50,–
❑ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 25,–

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: ..... **Vorname:** ..... Geburtstag: .....

Anschrift in Deutschland: .....

.....

Tel.: ..... **E-Mail:** .....

Deutsche Schule / Auslandsdienststelle: .....

.....

.....

Rückseite beachten!

Privatanschrift im Ausland / Postadresse für Zeitschriftenversand
(nur auszufullen 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 Erklarung hat so lange Gultigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

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