Nr. 1 52. Jahrgang • Februar 2005

Der deutsche Lehrer im Ausland



Schwerpunkt: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1)

Stadtführung als DaF-Projekt

16 Jahre Auslandslehrer in Mexiko

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

52. Jahrgang – Februar 2005

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:
Baumpflanzaktion im „Hogar Monserrate", einem Heim für Straßenkinder in der Nähe von Bogotá

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 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 21550050),
Postbank München, 177288-805 (BLZ 70010080).

INHALT 1/2005

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* 2
Dresden – Tagungsort der 27. Hauptversammlung des VDLiA vom 2. bis 5. August 2005 4
Informationen zur Wahl 5
DS New York und Washington DC *(Hannelore Breyer-Rheinberger, Lothar Rheinberger)* 6
Auslandsschulen von weiteren Kürzungen bedroht *(cg)* 10

VERBAND

Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein *(Karl Beyer/Manfred Burghardt)* 12
Zum 70. Geburtstag von Hans-Georg Becker *(Ingrid Bosert)* 13
Pensionäre, das Schularchiv wartet auf Euch! *(Achim von Dombois)* 15
Persönliche Nachrichten 18
Jubilare 19
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 20

SCHWERPUNKT

Bildungsstandards und Kompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung *(Gerhard de Haan)* 21
Zehn Jahre Projekt „Umweltschule in Europa" *(Hans-Jürgen Peleikis)* 28
Ressourcenmanagement und Erlernen von Gestaltungskompetenz *(Hans-Jurgen Peleikis)* 34
– Beispiel 1: Projekt Öko-Audit 2000 an der Europäischen Schule Karlsruhe *(Wolfgang Frühauf)* ... 34
– Beispiel 2: Projekt an der DS Riyadh *(Hans-Jürgen Peleikis/Dagmar Heuer)* 38
– Beispiel 3: Fifty/fifty *(Hans-Jürgen Peleikis/Gerhard Nobis)* 40
Umweltbotschafter gesucht 42

AMERIKA

INSALCO Dozenten beim BBZ in Buenos Aires *(Hans-Peter Hess)* 43
16 Jahre Auslandslehrer in Mexiko *(Eckard Wossidlo)* 44

UNTERRICHT

DFU ist uberall – Standardsituationen des DFU *(Josef Leisen)* 48

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

... und dann hätten wir gern noch eine Stadtführung! – Die Anwendung von Projektkompetenzen in authentischen Situationen *(Rainer E. Wicke)* 53
Kinder lesen Hieroglyphen – Arbeiten mit Bärenspaß im Anfangsunterricht *(Max Moritz Medo)* 58

KURZINFORMATION

Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen e. V. 62
Abschied vom Berufswahl-Klischee? Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag 63
Eine deutsch-polnische Grundschule sucht Lehrkrafte 65

FEUILLETON

Schafft eine, zwei, viele Rechtschreibungen *(Tom Cole)* 66

REZENSIONEN

Die *Literatur*-Kartei – eine kreative Lesebegleiterin *(Krystyna Götz)* 67
Ein Bild sagt mehr als tausend Worte *(Rainer E. Wicke)* 67
Lehrbücher für Informatik – braucht man die? *(Jens Drummer)* 68
Nicht nur fur Universitäten *(Eckehart Knop)* 69
Mexiko mi amor *(Eckehart Knop)* 70
Bildungsziel: Politisch-soziale Akzente *(Heinz Müller)* 71
Eine Autobiographie als Abrechnung und Zeitspiegel *(Eberhard Aulmann)* 71
Was tun, wenn's brennt ... *(Stephan Schneider)* 72
Die emotionale Grunddisposition des Menschen *(Klaus Rudek)* 73
Auf dem Boden der Wirklichkeit *(Rudolf Kerscher)* 74
Das geteilte Deutschland – Vergangenheit *(Dieter Allgaier)* 75
Alle Verbindungen nutzten nichts *(Dieter Allgaier)* 76
Zerfall von Hoffnungen und Illusionen *(Sylvia Bräsel)* 77
Geschichte in Geschichten *(Manfred Vollmer)* 78

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



seit dem Erscheinen des letzten Heftes hat sich der Vorstand ein erstes Mal im neuen Jahr, zu dem ich Ihnen allen Gesundheit, Zuversicht und Erfolg wünsche, in der ehemaligen Bundeshauptstadt Bonn getroffen, und es gibt einiges an Neuem zu berichten. So möchte ich Sie über wesentliche Veränderungen im Auslandsschulwesen informieren, die uns alle, d.h. Schülerinnen und Schuler, Lehrkräfte und Schulvereine sowie Eltern, betreffen werden.

Am 6. Dezember letzten Jahres nahm ich als Vorsitzender unseres Verbandes an dem öffentlichen Teil der **Mitgliederversammlung des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen (WDA)** in Berlin teil. Innerhalb dieses Teiles der Tagung hielt Herr Ministerialdirektor Wilfried Grolig als Leiter der Kultur- und Bildungsabteilung des Auswärtigen Amtes eine Grundsatzrede zum Auslandsschulwesen. In seiner Rede, die den bezeichnenden Titel trug „Die Zukunft der deutschen Auslandsschulen", referierte Grolig zu folgenden Fragen: ob die Deutschen Schulen für kommende Herausforderungen gerüstet seien, worin ihre Leistungen lägen und wo optimiert werden müsse. Er stellte fest, dass unsere Schulen im Ausland zu Weltoffenheit und internationalem Verständnis erzögen, gutes Wissen für Beruf und späteres Leben vermittelten, wesentliche Beiträge zu wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung leisteten sowie demokratische Werte erfahrbar werden ließen. Selbstverständlich sollten sie an die deutsche Sprache heranfuhren und ein aktuelles Deutschlandbild vermitteln und dadurch naturlich das Ansehen Deutschlands erhöhen. Deutsche Schulen im Ausland, so fuhr er fort, seien Eliteschulen und stellten damit auch eine wichtige Rahmenbedingung fur das Handeln der deutschen Wirtschaft dar. Doch nach diesen erfreulichen Vorbemerkungen warf er weitere Fragen auf: ob die heutigen Schulformen und Abschlusse fur die Zukunft die richtigen seien und ob die bisherigen regionalen Schwerpunkte vor dem Hintergrund politischer und ökonomischer Interessen angemessen und nachhaltig seien. Er nannte einige Beispiele: „Fördermechanismen zu optimieren", „Eigenbeiträge optimaler zu gestalten", „Expertenschulen weiterzuentwickeln", „mit Ortlehrkräften Qualität zu sichern" oder „Deutsche Internationale Schulen" zu entwickeln. Liebe Kolleginnen und Kollegen, der Verband Deutscher Lehrer im Ausland erklärt sich bereit, an diesem entscheidenden Entwicklungsprozess teilzunehmen, denn dem Auslandsschulwesen drohen existentielle Gefahren. Es geht – wie seit Jahren – um das „liebe Geld", denn das Auslandsschulwesen ist m.E. chronisch unterfinanziert, sodass es bald wichtige Aufgaben nicht mehr erfüllen kann. Es drohen sogar fatale **Kürzungen mit den Schwerpunkten Lateinamerika und Westeuropa** . Herr Grolig sprach davon, dass **im Jahre 2006 nur noch „170 Millionen Euro"** zur Verfügung stehen werden. Das reicht vorne und hinten nicht. Denn dem Auslandsschulwesen droht ein weiteres finanzielles Ausbluten!

Wie ich in meinen letzten beiden Vorworten bereits darstellte, ist die oben angesprochene Unterfinanzierung gravierend; es ist nämlich aufgrund der **„klammen Kassenlage" des Bundes** nicht mit wesentlichen Steigerungen im Schulfonds zu rechnen. Denn zum einen werden Positionen finanziert, wie die Fachberater des Goethe-Instituts, die deutschen Lehrkräfte an den Europäischen Schulen oder der PAD, die alle mit dem Auslandsschulwesen im eigentlichen Sinne nichts zu tun haben. Hier muss endlich Haushaltsklarheit und -wahrheit einkehren. Es gibt einiges zu tun! Wir packen es an!

Zum anderen droht weiteres Ungemach durch die sog. **„Versorgungslasten"**. Dies bedeutet im einzelnen, dass die alten Bundeslander oder die Städte Nürnberg und München für die beurlaubten Beamten, die als Fachberater der Zentralstelle oder als Auslandsdienstlehrkräfte tätig sind, **ab 2006 pro Jahr Millionenbeträge aus dem Schulfonds in die ebenfalls leeren Länderkassen abziehen werden. Dies würde das Ende des Auslandsschulwesens bedeuten!** Noch einmal ganz deutlich: Im Màrz 2004 bestätigten die Verantwortlichen für das Auslandsschulwesen – Herr Grolig vom Auswärtigen Amt und Frau Griefahn, die Ausschussvorsitzende im Parlament –, dass der Schulfonds in Höhe von 180 (!) Millionen Euro als ein Schwerpunkt der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik betrachtet werden müsse. Die Realitat sieht leider anders aus!

Liebe Kolleginnen und Kollegen, unterstützen Sie unsere Arbeit, indem Sie Mitglieder werben. Nur ein zahlenmäßig starker Verband kann im Inland erfolgreich arbeiten!

Das vorliegende Heft ist umfangreich und damit in jedem Sinne sehr gewichtig geworden. Das liegt in der Hauptsache am Schwerpunkt **„Schule und Umwelt"**, der – mit Recht, wie ich meine – einen breiten Raum einnimmt. Was nämlich unser Spezialist im Vorstand, Dr. Hans-Jürgen Peleikis, auf Bitten des Schriftleiters zum Thema „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" aus seinem Archiv zusammenstellte, übertraf alle Erwartungen und war so reichhaltig, dass das Material auf zwei Hefte aufgeteilt werden musste. Was Sie in diesem Heft dokumentiert finden, ist also nur die erste Hälfte; die andere folgt in Heft 2. Insgesamt zeigen die Beiträge – nach einem ersten grundlegenden Artikel von Prof. Gerhard de Haan – in einem bunten Bilderbogen, was in zehn Jahren auf dem Gebiet „Schule und Umwelt" initiiert und von den Umweltschulen in der Welt geleistet und erreicht worden ist. Wir sind nicht wenig stolz darauf, dass unser Verband in diesem Bereich gleichwertig neben den Bundesländern steht, da wir als einzige Organisation hierin die Auslandsschulen betreuen, und das – wie unsere Dokumentation zeigt – mit großem Erfolg. Die zweite Folge im nachsten Heft wird dies noch untermauern.

Gesondert hinweisen möchte ich auf den Beitrag von Ingrid Bosert zum 70. Geburtstag unseres **Ehrenvorsitzenden Hans-Georg Becker**. Der Vorstand dankt der Autorin, die in höchst eigener Person ein Pfeiler des Verbandes ist, für ihre ehrenden Worte und schließt sich den Glückwünschen an den Jubiliar gern an.

Dass das Auslandslehrerleben nicht mit der Pension zu Ende sein muss, hat nicht nur der eben genannte Ehrenvorsitzende mit seiner verdienstvollen Arbeit in Portugal bewiesen, auch **Achim von Dombois** ist jemand, den es auch **im Ruhestand** nicht zu Hause hält; wir erinnern uns an seine Beitrage in früheren Ausgaben dieser Zeitschrift. Diesmal berichtet er von einem Einsatz als Archivar an seiner ehem. Schule im südlichsten Afrika, der DS Kapstadt, und er fordert alle Pensionäre auf, es ihm nachzutun. – Dem konnen wir uns nur anschließen.

Ihr Waldemar Gries

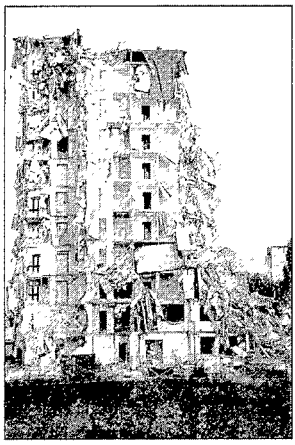
In der folgenden Liste finden Sie Namen treuer Mitglieder, deren neue Adresse wir immer noch suchen. Helfen Sie bitte mit, dass wir bald alle mit unserer Zeitschrift versorgen können.

Dietmar Ahrens
Rudolf Andres
Hermann Aulinger
Günther Ausobsky
Stephanie Beier
Doris Berning
Andreas Blum
Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Dirk Dorlochter
Tilman Eden
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Andrea Frank
Jutta Glasbrenner
Thomas Hauptmann
Dr. Wolfgang von Hinten
Heinz Hinterleitner
Helmut Kaiser
Jennifer Kaiser
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Klaus Kuhn
Uli Labonté
Herbert Lanninger
Wolfgang Mayerhofer
Gerald Miebs
Gerhard Nurtsch
Willi Reis
Hans-G. Rolirad
Joachim Schädler
Sabine Schaetzke
Nikolaus Schmidt-Salzen
Holger Schnapp
Ursula Stahl
Jürgen Tilp
Sabine Trapp
Lutz Trippler
Oliver Wacker
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner

Nicht versäumen! Vormerken!

27. Hauptversammlung des VDLiA

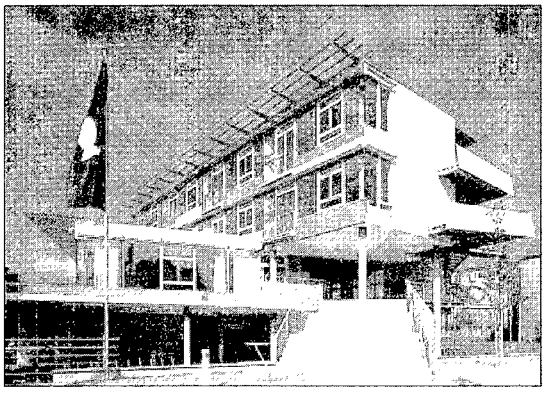
2. bis 5. August 2005 in Dresden



Wie das nebenstehende Foto beweist, scheuen sich weder der Vorstand des VDLiA noch die Stadt Dresden, mit zweckgebundener Verwendung Ihrer Mitgliedsbeiträge, Ihres Solidaritätszuschlags und der Strukturfördermittel der EU den Raum für Ihre Anwesenheit bei der 27. Hauptversammlung zu schaffen.

Den barocken Rahmen dieser einzigartigen Biennalen als deutschen Beitrag für das weltweite Bildungsmosaik haben wir in den vergangenen Ausgaben dieser Zeitschrift vorgestellt.

So wird der Bildungsraum aussehen, in dem wir Sie im Sommer 2005 erwarten.



Das himmelblaue St.-Benno-Gymnasium.
Von den Dresdnern mit Spitznamen wie „Papagei" oder „Treibhaus" belegt.
Schauen Sie selbst im August 2005, welche Blüten dort treiben werden.

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 mussen 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 Dringlichkeitsanträge behandelt werden.

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

Richten Sie bitte alle Schreiben an die Geschäftsstelle des Verbandes:
Joachim Schneider, Albachtener Str. 99d, 48163 Münster,
Tel. 02536/440 oder 445, Fax 0049-2536-446
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 Geschaftsordnung 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 können. Liegt nur eine Bewerbung für ein Amt vor und kann der Bewerber seine Kandidatur nicht aufrechterhalten, wird die Kandidatenliste für dieses Amt erst durch den Wahlleiter geschlossen.
2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muss die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.
3. Der Wahlausschuss für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.
4. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister werden von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern von dem Vorsitzenden berufen.
5. Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen, benutzen den in der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung veröffentlichten Wahlschein, der die Kandidatenliste enthält, kreuzen die von ihnen gewählten Kandidaten an und senden ihn in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl" gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, dass der Brief dem Wahlausschuss zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlags, offnet 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 Vervielfältigung 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 zuständigen Dienststellen (= Adressat für den Antrag) dafür ein, dass ...

BEGRÜNDUNG: Der ...

Besuch der Deutschen Schulen in New York und Washington DC

Bericht aus dem Sozial- und Rechtsreferat

Wir besuchten am 5. Oktober 2004 die DS New York und am 8. Oktober die DS Washington und hatten Gelegenheit mit vermittelten Kolleginnen und Kollegen Gespräche zu führen.

Themen
1. Änderung der Visumspraxis in den USA durch das DoS (Department of State)
2. Kürzung der Mietkostenpauschale
3. Krankenversicherung

Zu Thema 1:
Änderung der Visumspraxis
1.1 Visumsschwierigkeiten
Den aus Deutschland vermittelten Kollegen wurde zwischen Mai und Juli 2004 individuell und zu verschiedenen Zeitpunkten über die Schulsekretärin mitgeteilt, dass ihr Visum innerhalb der nächsten 3 Wochen verfalle und sie umgehend in Deutschland ein neues Visum beantragen müssten.

An beiden Schulen beklagten sich die Kollegen über *mangelnde Information und Hilfe* seitens *der diplomatischen Vertretung und der Zentralstelle*, was die Änderungsankündigung, die Leistungen des neuen Visums, die Beantragungsmodalitäten und die Kostenerstattung betraf.

An der DS New York passierte es einem Kollegen, dass er mitten im Abitur hätte ausreisen müssen, um ein neues Visum zu beantragen. Dieser Kollege nahm am Abitur an der DS New York teil, ohne zu diesem Zeitpunkt ein gültiges Visum zu besitzen. D. h. die Schule musste sich der Gefahr aussetzen, dass die Gültigkeit der Abiturprüfung hätte angezweifelt werden können mit dem Hinweis auf den illegalen Aufenthalt eines Prüfers in den USA.

Mit Hilfe einer NGO – Cordell Hull-Foundation – wurde ein anderer Visum-Typ für die vermittelten Lehrer in den USA vereinbart. Die Beantragung dieses neuen Visum-Typs, so hieß es anfänglich, könne nur vom Heimatsitzland aus durchgeführt werden. Das machte die komplette Ausreise der jeweiligen Familien notwendig und führte zu entsprechenden Kosten. Folglich sind mehrere Kollegen im April bis Juli 2004 nach Deutschland gereist und haben sich – nach der mündlichen bzw. schriftlichen Zusage der Zentralstelle, dass alle „notwendigen Kosten" über-

nommen würden – das Visum dann in Berlin besorgt.

In der Zwischenzeit versuchten Botschaftsbeamte in Washington beim DoS zu erreichen, dass für deutsche Lehrer auch in Montreal beim US Konsulat (auch Mexiko war im Gespräch) das neue Visum beantragt werden könne. Diese Information wurde den Kollegen als vage Möglichkeit genannt, die ausprobiert werden sollte. Von drei Kollegen wissen wir, dass sie die Möglichkeit der Visumsbeschaffung in Kanada in der Ferienzeit erfolgreich versucht haben.

Andere konnten die Visumsänderung während ihres Heimaturlaubs in Deutschland vornehmen lassen.

1.2 Nachspiel

Die Reisekostenabrechnung der Washingtoner Kollegen, die in Montreal ihr Visum haben ändern lassen, wurde von der Zentralstelle als Abrechnungsgrundlage zur Erlangung des neuen Visums für alle in den USA arbeitenden Kollegen genommen (€ 941 abzüglich € 130 Eigenanteil, d. h. effektiv € 811 für die Lehrkraft), auch für die Kollegen, die nach Berlin gereist sind und erheblich höhere Kosten hatten. Dabei hatte die ZfA zumindest einer Kollegin vor ihrer Reise nach Deutschland die Übernahme der Kosten für das Visum zugesichert. Im Übrigen steht der sog. „Eigenanteil" nach Ansicht des VDLiA im Widerspruch zum Geist der Richtlinie II, wonach alle Mehrkosten im Vergleich zum innerdeutschen Schuldienst von der ZfA zu tragen sind, da es sich um Kosten handelt, die nicht durch die Lehrkraft zu verantworten sind.

Mehrere Kollegen warteten bis zu vier Monate auf die Erstattung von angefallenen Kosten. Manche mussten einen aufwändigen Schriftwechsel mit der ZfA führen, Widerspruchsverfahren und sogar einen Rechtsstreit einleiten, weil gegebene Zusagen nicht eingehalten wurden.

1.3 Die neue Visumspraxis

Ursache der Visumsänderung ist die Verschärfung der Visumspraxis durch US Behörden, insbesondere durch das DoS (State Department, Home Security Act etc.) im Zuge der Maßnahmen seit dem 11.09.01.

Das bisherige A2-Visum gilt und galt nach den US-Richtlinien für „anerkannte Beamte und Arbeitnehmer einer ausländischen Regierung und ihre unmittelbaren Angehörigen". Das DoS verweigert den aus Deutschland vermittelten Lehrern nun das A2-Visum mit der Begründung, dass dieses Visum nur für Lehrer erteilt werden könne, die ausschließlich Kinder von Botschafts- und Bundeswehrangehörigen unterrichten. Nur unter dieser Voraussetzung seien sie im Auftrag der Bundesregierung „gesandte Lehrkräfte" und nicht nur „vermittelte".

Stattdessen wird den Lehrern jetzt ein J1-Visum erteilt, also für ausländische Staatsbürger, „die im Zusammenhang mit einem vom US Department of State anerkannten Austauschprogramm" nach Amerika kommen.

Nachteile dieses neuen Visums:

1. Es hat in der Regel eine Gültigkeitsdauer von 3 Jahren, soll aber bis zu 6 Jahren verlängerbar sein.
2. Es muss über die US Mittlerorganisation Cordell Hull eingeholt werden und kostet die Zentralstelle zwischen 700 und 800 US $ jährlich pro Kopf.
3. Die jährliche Verlängerungsprozedur soll umständlich und langwierig sein.
4. Das Visum wird bei einigen Kollegen z. Zt. noch in die roten Dienstpasse eingetragen. Diese Dienstpasse sind aber nicht maschinenlesbar und es steht zu befürchten, dass auch sie – wie die übrigen nicht maschinenlesbaren Identifizierungsdokumente – ab dem 01.05.2005 bei Ein- und Ausreise nicht mehr anerkannt werden.
5. Bis dato besteht eine Rückkehrpflicht in das Heimatland nach Ablauf des Visums („home residency requirement") mit einem mindestens zweijährigen Aufenthalt im Heimatland, bevor eine erneute Rückkehr in die USA möglich ist.
6. Befreiung von der „Federal Income Tax" nur während der ersten beiden Vertragsjahre. Ab einer Aufenthaltsdauer von 2 Jahren und 1 Tag besteht für die Lehrer dann Einkommenssteuerpflicht und die nachträgliche Zahlung der Steuern der vergangenen zwei Jahre.
7. Drastische finanzielle Einschnitte bei den Kollegen, deren Kinder in den USA studieren möchten, da der Residenz-Status verloren gegangen ist (bis zu 3x höhere Gebühren). Die Änderung erfolgt während laufender Verträge und ist so nicht mehr aufzufangen.
8. Es traten Visum-Schwierigkeiten für Ehepartner auf, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und die mit dem A-Visum nie Einreiseschwierigkeiten hatten.

Vorteile des neuen Visums:

- Familienmitglieder erhalten auf Antrag für die Dauer des Visums eine Arbeitserlaubnis. (Die Beantragung kostet 175 US $. Es gibt aber

keine Garantie, tatsächlich die Arbeitserlaubnis zu bekommen.)

1.4 Fazit

Das Visum J1 verursachte für die Schulen bzw. die Zentralstelle und für die Lehrer höhere Kosten, einen vermehrten Verwaltungsaufwand bei der Beantragung und einen hohen Grad an Verunsicherung. So war für die Kollegen im Oktober noch ungeklärt, wie die maximale Laufzeit des J1-Visums (3 bzw. 6 Jahre) mit der von deutscher Seite vorgesehenen maximalen Vertragszeit von 8 Jahren für Funktionsstelleninhaber in Einklang gebracht werden kann. Die Personalplanung der Schulen war stark beeinträchtigt, ganz zu schweigen von der Verunsicherung über die offenen Fragen der US-Einkommenssteuerzahlungen, der Teilnahme an der US Social Security und an Medicare. Sehr befremdet waren die Kollegen über die mangelnde Information und Hilflosigkeit seitens der diplomatischen Vertretung und der Zentralstelle. Unverständnis und Verärgerung hat aber auch die Kostenerstattungspraxis durch die ZfA hervorgerufen.

Für den VdLiA zeigen diese Vorgänge folgende Problemfelder für die Kollegen in den USA **und auch anderswo** auf:

1. Der Status von ADLK und BPLK als bloße „vermittelte Lehrer" und Angestellte der jeweiligen Schulträgervereine ist unzureichend, weil rechtlich unsicher.
   Es muss von unserer Seite beim AA und der Zentralstelle ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass im Interesse einer geregelten und planungssicheren schulischen Arbeit vor Ort Reformbedarf besteht. Das Visumsproblem wäre nicht entstanden, hätten die ADLK's den Status eines Fachberaters oder eines „accredited stateofficial".
2. Für die diplomatische Vertretung vor Ort scheint die auswärtige Kulturpolitik und insbesondere die Rolle der Deutschen Schulen nur noch eine sehr nachrangige Bedeutung zu haben. Nur vor diesem Hintergrund ist es erklärbar, dass bei den Verhandlungen über die Visums-Frage für deutsche Lehrer sogar die Funktionsfähigkeit der Deutschen Schulen in den USA aufs Spiel gesetzt worden ist.
   Wir werden als Verband beim AA und beim Ausschuss für auswärtige Kulturpolitik des Parlaments auf die Stärkung der Rolle der Deutschen Schulen im Ausland drängen. Die derzeitige anscheinende Bedeutungslosigkeit der schulischen Arbeit bei diplomatischen Vertretungen führt zu Ansehensverlust und damit auch mittelfristig zu Qualitätsverlust der Deutschen Schulen. Beides ist kontraproduktiv für die auswartige Kulturpolitik.
3. Die Praxis der Kostenerstattung durch die Zentralstelle ist durch Knauserigkeit, Aufbau von bürokratischen Hürden und überbordende Beantragungsarbeit gekennzeichnet. Das schafft ein Klima des Ausgeliefertseins, demotiviert viele Kollegen vor Ort und absorbiert psychische und physische Kraft, die ganz dringend für die schulische Arbeit gebraucht würde.
4. Der VdLiA bemüht sich im Interesse einer gedeihlichen schulischen Arbeit vor Ort um eine positivere Einstellung der ZfA gegenüber den Kollegen und um einen Abbau von Beantragungsbürokratie. Es darf nicht geschehen, dass Kollegen im Zusammenhang mit der Visumsbeantragung monatelang mit Kosten von bis zu 4.000 US $ allein gelassen werden und schließlich nur ein Teil der nachweislich angefallenen Kosten erstattet wird. Dies verletzt die Verpflichtung der Zentralstelle gemäß RL I, Ziff. 3, der ADLK *„eine ihrer Aufgabe entsprechende finanzielle Stellung zu gewährleisten sowie Kosten zu berücksichtigen, welche dieser aus Anlass von Reisen und der Übersiedlung im Rahmen der Vermittlung entstehen"*.

Zu Thema 2:
Kürzung der Mietkostenpauschale

Obwohl laut RL II, Abschnitt B, II Ziffer 6, Absatz 3 die Festsetzung der Durchschnittsmiete, an der sich die Mietzuwendung orientiert, *für die Dauer des Dienstvertrages gilt*, und obwohl den vermittelten Kollegen von der ZfA immer wieder mundlich versichert worden ist, dass sich daran an der DS New York nichts andern werde, wurde die Mietzuwendung zum 01.05.2004 erheblich (bis zu 1.200 US $) abgesenkt.

Aus der Sicht der betroffenen Kollegen ist diese Absenkung nicht nachvollziehbar, weil sie der tatsächlichen, am Markt zu beobachtenden Mietentwicklung in der Umgebung der DS New York zuwider läuft. Angemessener Wohnraum in einem Radius von ca. 20 Meilen um die Schule (White Plains) herum hatte schon bei der alten Durchschnittsmietberechnung die finanziellen Möglichkeiten einer ADLK stark strapaziert. Neue Kollegen sind deshalb seit 2001 auf günstigeren Wohnraum ausgewichen. Sie erkauften sich die günstigeren Mieten durch geringere Wohnqualität in unsicheren Wohngebieten, erhöhte Energiekosten durch schlechter gebaute

Häuser, teilweise zeitintensive Anfahrtswege mit hohen Mautgebühren.

Für Kollegen mit Kindern wird die Kostensituation noch prekärer, wenn Kinder ausbildungsbedingt nach Deutschland ziehen und deshalb die Mietkostenpauschale reduziert wird. Diese Reduzierung verlangt zur Sicherung des Lebensunterhalts eigentlich einen Umzug in eine kleinere Wohnung. Sollen Kinder, die ihre Eltern besuchen, ins Hotel ziehen?

Dieses Verfahren, durchschnittliche Mietpreise nicht am Markt zu ermitteln, sondern ausschließlich an einem Mietverhalten auszurichten, das sich wegen der hohen Mieten und der engen Pauschalen am unteren Preisniveau orientieren muss, weil sonst der Lebensunterhalt nicht mehr gewährleistet werden kann, dieses Verfahren führt zwangsläufig dazu, dass die vermittelten Lehrer nicht mehr „angemessen" (vgl. RL II) und sicher wohnen und arbeiten können und dass sie auch sozial in der Schulgemeinschaft marginalisiert werden und durch weite Schulwege für außerunterrichtliche Aktivitäten nur unter großen Opfern zur Verfügung stehen. Die Kollegen vor Ort empfinden dieses Mietpreis-Ermittlungsverfahren als eine Spirale in die Selbstausgrenzung und den sozialen Abstieg, was dem Geist und der Zielsetzung von RL I und II zuwiderläuft. Die geltende Mietzuschussregelung führt vor allem in Hochpreisländern dazu, dass vermittelte Lehrer aus finanziellen Gründen gezwungen werden, im Vertragszeitraum mehrfach umzuziehen. Häufiges Umziehen mag zwar als Zeichen flexibler Lebensführung angesehen werden, es absorbiert aber vor allem Kraft und Energie, die dringend für die Arbeit in der Schule benötigt werden.

Im Zuge einer perspektivischen Lebensplanung an den DSS und der Gewährleistung angemessener Lebensumstände zur Entfaltung der vollen Arbeitskraft ist es dringend erforderlich, die Mietzuwendung auf einer marktorientierten Basis zu berechnen.

Die Kollegen beider Schulen haben uns gegenüber vorgeschlagen, dass

1. die Durchschnittsmieten von einer gemeinsamen Arbeitsgruppe aus Lehrervertretern und Konsularbeamten ermittelt werden sollten, auf der Grundlage der Ortsüblichkeit und Angemessenheit für die Dauer des Vertragszeitraumes.
2. der ausbildungsbedingte Wegzug eines Kindes während der Vertragszeit nicht mehr zu einer Reduzierung der Mietkostenpauschale führen dürfe.

zu Thema 3:
Krankenversicherung

An der DS New York hat es in den letzten Jahren unter den vermittelten Kollegen mehrere Krankheitsfälle mit chirurgischen Eingriffen und langerer stationärer Behandlung gegeben.

Folgende Erfahrungen wurden dabei gemacht:

- Kosten für chirurgische Eingriffe und stationäre Behandlungen in den USA seien wesentlich höher als in Deutschland. Das liege an dem US-Krankenversicherungssystem, das Privatzahler enorm belaste, aber für betriebliche oder gruppenmäßig organisierte Versicherte große Preisnachlässe bereithalte.
- Das Angebot eines preisbewussten Kollegen, die erforderliche Operation in Deutschland durchführen zu lassen, wurde von der Beihilfestelle negativ beschieden. Die ADLK könne sich zwar in Deutschland operieren lassen, die Transportkosten (Flug etc.) würden aber nicht erstattet werden, weil der Eingriff problemlos im Gastland durchgeführt werden könne.
- US-Krankenhäuser verlangen von Privatpatienten Vorauskasse. Bei den chirurgischen Eingriffen der Kollegen an der DS New York sind bis zu 15.000 US $ angefallen. Es war nicht immer hilfreich, wie sich Sachbearbeiter der Beihilfestelle bei der Bitte um Abschlagszahlung verhalten haben. Der Frau eines Kollegen, dessen Operationstermin sehr kurzfristig anberaumt worden war, wurde geraten, sich das Geld beim Schulverein zu leihen oder beim Konsulat nachzufragen, ob man ihr etwas geben könne.

Um zu vermeiden, dass Kollegen in eine derartige Bittstellerrolle geraten, und im Interesse eines sparsameren Umgangs mit Haushaltsmitteln wurde von den Kollegen vor Ort vorgeschlagen, dass die Zentralstelle sich an einer privaten Gruppenkrankenversicherung für Vermittelte in den USA beteiligen möge. Konkrete Vorschläge sollten mit dem Lehrerbeirat und den Konsularbeamten vor Ort in Zusammenarbeit mit der Beihilfestelle ausgearbeitet werden.

Auf eine telefonische Rücksprache hin hat sich der Leiter der Beihilfestelle, Herr W. P. Martius, dem VdLiA gegenüber gesprächsbereit gezeigt. Wir würden es sehr begrüßen, wenn diese verbale Kooperationsbereitschaft in konkrete Ergebnisse nach Absprache mit den vor Ort Betroffenen mündet.

Hannelore Breyer-Rheinberger,
Lothar Rheinberger

Auslandsschulen von weiteren Kürzungen bedroht

Weltverband tagt erstmals seit Gründung

„Setzen wir mit unserer Förderung im Auslandsschulwesen die richtigen Schwerpunkte?" Fragen wie diese beherrschten die Rede Wilfried Groligs, Leiter der Abteilung fur Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amtes, auf der ersten Mitgliederversammlung des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen e. V. (WDA) in dieser Woche in Berlin. Das deutet daraufhin, dass es nicht bei den Kürzungen des Etats fur das Auslandsschulwesen der vergangenen Jahre bleiben wird. Daher sei die Entwicklung eines Modus Vivendi die dringlichste Aufgabe des Verbandes, um die Qualität der deutschen Schulen bei ständig und erheblich zurückgehenden Fördermitteln aus Deutschland zu sichern, so der 2. Vorsitzende des WDA Eckhard Mehring.

Von den derzeit 81 Mitgliedsschulen auf allen Kontinenten haben fast alle Vertreter nach Berlin geschickt, um über die weitere Arbeit des WDA zu beraten. Sie entwickeln Ideen und Projekte, mit denen die Qualität und Wettbewerbsfähig-



Min. Dir. Wilfried Grolig, Leiter der Kultur- und Bildungsabteilung im Auswärtigen Amt



Interessierte Zuhörer: Joachim Lauter, Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ganz vorn), und Vorstände Deutscher Schulen im Ausland

keit der deutschen Schulen im Ausland erhöht, verbessert und auch kontrollierbar gemacht werden kann. Die Qualitatssicherung spielt die herausragende Rolle dabei. Darüber hinaus will sich der Verband für mehr Planungssicherheit einsetzen, d.h. fur Kompetenzbündelung und klare Entscheidungsabgrenzungen innerhalb der innerdeutschen Behörden.

„Wir werden lästig sein und lästig bleiben", versprach Mehring den anwesenden Vertretern von Auswartigem Amt, Kultusministerkonferenz, Bund-Lander-Ausschuss fur schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) und Bundesverwaltungsamt. Dabei verstehe sich der WDA durchaus als Partner, der bei den in den Auslandsschulen anstehenden Reformen nicht nur mittun werde, sondern deren Mitglieder selbst darauf drängten.

Als Verbündeten für die Optimierung der deutschen Auslandsschulen hat Grolig vom Auswärtigen Amt den WDA bezeichnet. Er würdigte neben den Erfolgen der Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik auch den Verband, der mit dem Schwung der Jugend und Visionen an die aktuellen Herausforderungen herangehe.

„Die Quintessenz unserer Versammlung ist zum einen die Botschaft an die Mitglieder und Noch-Nicht-Mitglieder: Es gibt den WDA, er ist aktiv, wird als Partner gesehen und akzeptiert. Und zum anderen ist das die Wirkung nach innen: Der WDA kann helfen und hilft den deutschen Auslandsschulen", so der 2. Verbandsvorsitzende Mehring. Zum Beispiel mit dem „Leitfaden für Schulvorstande", der pünktlich zur Mitgliederversammlung fertig war und mit nach Buenos Aires, Genf, Moskau – um nur einige der vertretenen Auslandsschulen zu nennen – reisen wird.

Der WDA wurde im Jahr 2003 gegründet. Seit Mai dieses Jahres betreibt er eine Geschäftsstelle in Berlin. Derzeit gehören ihm 81 Schulen aus 47 Ländern auf allen Kontinenten an. Mittlerweile hat er sich als Ansprechpartner für Politik und Wirtschaft etabliert und manche Anregung und Initiative erfolgreich umgesetzt.

cg

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

Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein in Timmdorf am 23.10.2004

Geheimnisvolle und gar wunderbare Dinge geschehen auch heute noch in unserer sonst so nüchternen Zeit:

Zuerst lagen der Redaktion nur zwei Fotos vor, die konventionell per Schneckenpost eingetroffen waren; der angekündigte Bericht ließ auf sich warten. Eine Nachfrage über den Fotografen beim Berichterstatter ergab, dass der Artikel längst abgeschickt und auf dem Computer schon gelöscht war. Offenbar war hier wieder einmal eine E-Mail samt Anhang im Nirwana des Internet verschwunden.

Was tun? Es bedurfte nur einer zaghaften Bitte an den Fotografen Manfred Burghardt, und schon kam von ihm ein Ersatz-Text. Dieser war just gesetzt, als vom ursprünglichen Autor Karl Beyer ein neuer Bericht eintraf. – So ist das Leben: Da steht man zunächst mit leeren Händen, und plötzlich hat man mehr, als man braucht!

Und nun? Die Redaktion ging mit sich zu Rate und entschied: Natürlich drucken wir – mit herzlichem Dank an die Autoren! – beide Artikel, zumal dieselbe Veranstaltung, wie der Leser leicht feststellt, auf unterschiedliche Weise gesehen wurde und dargestellt wird.

M. E.

Ein schöner Herbsttag – wie von allen erhofft – war es nicht, als wir am 23. Oktober 2004 in der „Holsteinischen Schweiz" zusammenkamen. Der Ort war wie immer von einem unserer Mitglieder ausgesucht worden, und offensichtlich hatte der idyllisch gelegene Landgasthof Rasch bei Malente, die zu erwartende Herbstfärbung, aber auch das allgemeine Interesse am Auslandsschulwesen dazu geführt, dass immerhin 21 Personen zu zählen waren.

An der langen, ansprechend dekorierten Tafel unter dem rustikalen Gebälk saßen Stammteilnehmer, die sich über das Wiedersehen freuten, aber auch neue Kolleginnen und Kollegen, die sich gern informieren lassen wollten. Bei Kaffee/Tee und Kuchen entwickelten sich schnell angeregte Gespräche.

Dann berichteten zwei Vorstandsmitglieder über die Arbeit des Verbandes, über neuere Entwicklungen und Erkenntnisse, z. B. auch während eines Besuchs von Schulen in Finnland, die in Deutschland als vorbildlich hingestellt werden, wobei jedoch das günstige Umfeld dort als Voraussetzung für bessere Schulergebnisse von Politikern hier meist verschwiegen wird.



Der Kollege Thomas Wagener führte uns danach in Amerikas trockenen Südwesten. An Hand von beeindruckenden Bildern – wohltuend vom Fachmann, einem Geographen, erläutert – lernten wir die Schönheiten von kahlen Bergen, wustenhaften Hochebenen, steilwandigen Tälern kennen, und natürlich wurde auch von den schwierigen Lebensbedingungen dort berichtet.

Schließlich wurde der Frühjahrstreffpunkt vereinbart, nämlich am 9. April 2005 in Mölln, wo dann ein Blick nach Kolumbien auf der Tagesordnung stehen soll.

Manfred Burghardt

Herr Burghardt rief und viele, viele kamen an den schönen Malenter See, um wieder einmal mit Kollegen über die guten alten Zeiten des Auslandsdienstes zu klönen und Nachrichten über die neuesten Entwicklungen der auswärtigen Kulturpolitik zu hören.

Frau Breyer-Rheinberger berichtete über die Vorstandsarbeit, die zum einen darauf abzielt, akute Probleme an einzelnen Auslandsschulen zu mildern, und zum andern darauf, unermüdlich

das Interesse an der Schulpolitik bei den maßgeblichen Politikern wach zu halten, die über die Verteilung von Mitteln zu entscheiden haben.

Da Pisa in aller Munde ist, war es besonders informativ von Dr. Peleikis zu hören, was er auf seiner Reise durch das Bildungs-Wunderland Finnland gelernt und gesehen hat. Zunächst drückte er sein großes Bedauern darüber aus, dass keine einzige deutsche Auslandsschule am Pisa-Test hatte teilnehmen dürfen.



Gesetzt den Fall, die Ergebnisse wären dort anders ausgefallen, was für interessante Diskussionen hatte das auslösen können ... So aber bleibt uns nur Finnland als Vorbild und Modell. Das hohe Ansehen des Lehrers in der finnischen Gesellschaft und die Wertschätzung von Schulbildung überhaupt erklären für Dr. Peleikis das Geheimnis des finnischen Pisa-Erfolgs. Ansonsten werde dort auch nur ganz konventionell mit Wasser gekocht. Doch, halt, noch einen wichtigen Unterschied zum deutschen Schulsystem durfe man nicht ubersehen: Es gibt in Helsinki keine Bürokraten, die den Schulen detaillierte Vorschriften darüber machen, wie der Schulalltag zu gestalten sei. Jede Schule entscheidet frei über Lehrinhalte und Methoden. Ob unsere Kultusbürokraten, die in hellen Scharen nach Norden gereist sind und nun zu Hause an ihren Schreibtischen sitzen und sich neue Vorschriften und Richtlinien ausdenken, das bemerkt haben? Und ob sie daraus den richtigen Schluss ziehen werden? Man wagt nicht daran zu glauben.

Am Schluss gab es traditionsgemäß einen Vortrag mit Reisebildern, welcher die in uns allen schlummernde Sehnsucht nach der weiten Welt kräftig erregte. Herr Thomas Wagener führte uns durch den amerikanischen Südwesten, das Land der Canyons, Indianer, Goldsucher und Kakteen.

Karl Beyer

Schier 70 Jahre ist er alt

Hans-Georg Becker, seit 1991 Ehrenvorsitzender des VDLiA

Jubiläen hin, Jubiläen her; schon so manches wurde in unserer Verbandszeitschrift gewürdigt, sei es das 40-jährige Bestehen des Verbandes, das 50-jährige Erscheinen der Verbandszeitschrift oder sei es auch nur die „runde" Länge der Mitgliedschaft im VDLiA, d. h. 25 oder 40 und mehr Jahre.



So steht es dem Verband wohl auch an, seinem Ehrenvorsitzenden zu seinem 70. Geburtstag herzlich zu gratulieren und daran zu erinnern, wie intensiv über Jahrzehnte hinweg sein Leben mit Gedeih und Verderb des VDLiA verbunden war.

Am 3.5.1935 im Kreis Arnsberg/NRW geboren, studierte Hans-Georg Becker nach dem Abitur in den Jahren 1955–61 an den Universitaten Bonn und Münster breitgefächert Mathematik, Physik, Geographie und Musikwissenschaft und bestand nach der wissenschaftlichen Prüfung und dem Referendariat 1963 die 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Hoheren Schulen.

Fünf Jahre nur war er als Studienassessor und Studienrat in Menden tätig, da zog es ihn schon in den Auslandsschuldienst. Von 1968 bis 1973 war er amtlich vermittelte Lehrkraft für Ma-

thematik und Physik an der Deutschen Schule in Lissabon/Portugal und wurde während dieser Zeit sowohl zum Oberstudienrat als auch zum Studiendirektor als pädagogischem Fachleiter befordert.

Schon im ersten Jahr in Lissabon wurde er nicht nur Mitglied im VDLiA, sonderm sogleich auch Vorsitzender der Regionalgruppe Spanien/Portugal, uber lange Zeit die einzige Regionalgruppe des Verbandes. Vier Regionalversammlungen richtete er in Spanien und Portugal aus, anregend und bereichernd für den Gesamtverband u.a. dadurch, dass wichtige Anträge zu den Hauptversammlungen aus der Region kamen.

Folgerichtig war dann nur, dass Hans-Georg Becker nach seiner Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst von 1973–75 sich dem VDLiA als Schatzmeister zur Verfügung stellte.

1975 übernahm er als Oberstudiendirektor die Leitung des Max-Planck-Gymnasiums in Dortmund, die er bis zu seiner Pensionierung innehatte.

Die neue Aufgabe forderte, dass er sich ihr zunächst mit vollem Elan widmete. Integration und Förderung portugiesischer Schülerinnen und Schüler auf dem Wege einer deutsch-portugiesischen Begegnungsschule bis zum Abitur, wesentliche Einbindung auch der deutschen Schüler der Schule in dieses Programm waren ihm ein sehr wichtiges Anliegen. Dieses Projekt arbeitet seit 1979 bis heute äußerst erfolgreich. Dazu kamen die Mitgliedschaften im Staatlichen Prüfungsamt fur Lehrämter an Schulen Dortmunds, im Verwaltungsrat des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart, Vizepräsident der Deutsch-Portugiesischen Gesellschaft und Jugendbeauftragter der Gesellschaft, Planung, Organisation und Leitung zahlreicher Studienreisen und Schüleraustauschreisen nach Brasilien und Portugal, Begründung von Schülerpartnerschaften und Schüleraustausch mit Sekundarschulen in Portugal.

Diese Fülle von Aktivitäten führten zu einer Reihe von Ehrungen: 1985 wurde ihm für die Verdienste um die portugiesische Sprache und Kultur sowie die Förderung portugiesischer Kinder in Deutschland auf dem Wege deutsch-portugiesischer Begegnung zur Auszeichnung der Orden „ORDEM INFANTE DOM HENRIQUE" als COMENDADOR durch den Staatspräsidenten Portugals, Dr. Mario Soares, verliehen. 1987 folgte die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes und 1995 die Auszeichnung mit dem europäischen Orden „MERITE EUROPÉEN" fur vielfältige Verdienste um Europa und die Begründung von acht Schulpartnerschaften und Schüleraustausch in Europa.

Das alles bedingte kurzfristig eine gewisse Zurückhaltung in der Arbeit für den VDLiA.

Von 1975–77 war Hans-Georg Becker Kassenprüfer des Verbandes. Auf der Hauptversammlung des VDLiA in Stuttgart 1979 wurde er dann zum 1. Vorsitzenden des Verbandes gewählt und übte dieses Amt 12 Jahre bis zur Hauptversammlung 1991 in Lübeck, auf der er auf eigenen Wunsch zurücktrat, mit großem Engagement aus.

Es fällt schwer und würde Seiten füllen, alle Pläne, Unternehmungen, Besuche, Kontakte zu wichtigen Institutionen und Personen zu schildern. Symbol für rastlose Tätigkeit als Vorsitzender war den Vorstandsmitgliedern stets die prall gefüllte weiße Leinentasche, aus der zu jeder Sitzung die schriftlichen Unterlagen quollen. Hans-Georg Becker hat durch seine Tätigkeit als Vorsitzender des VDLiA den Verband für alle zuständigen Stellen zu einer ernst zu nehmenden, wichtigen Institution gemacht. So war es selbstverständlich, dass ihn die Teilnehmer der Hauptversammlung in Lübeck 1991 zu ihrem Ehrenvorsitzenden wählten.

Für den Verband wurde es nun stiller um Hans-Georg Becker. Die Hauptversammlung 1993 in Konstanz sah ihn noch als Teilnehmer, 1995 verfasste er einen außerordentlich informativen und umfangreichen Bericht zum 40. Jubiläum des Verbandes für die Verbandszeitschrift. 1996 beendete er vorzeitig freiwillig seine berufliche Tätigkeit in Dortmund.

Die zweite Heimat wurde jetzt in verstärktem Maße Portugal, wo er in Guiva/Algarve mit seiner Frau sieben bis acht Monate im Jahr lebt. Aber es wäre undenkbar, wenn ein Mensch wie Hans-Georg Becker sich völlig ins gemütliche Pensionärsdasein zuruckziehen würde, und so hat er sich von 1996–98 noch um eine deutsch-portugiesische Begegnungsschule in Potimão bemuht und mitgearbeitet an Reisefuhrern für Portugal, die Algarve und Madeira.

Die Geschichte Portugals, sein Aufstieg zur Weltmacht auf See ist Gegenstand seiner Forschung, doch genießt er auch die Schönheit und Wärme Südportugals in der Familie mit Söhnen und Enkeln. Und dass ihm das noch lange in Gesundheit vergönnt bleibt, wünschen ihrem Ehrenvorsitzenden auch die Mitglieder des VDLiA.

Ingrid Bosert

Pensionäre, das Schularchiv wartet auf Euch!

Sinnvolle Aufgaben im Ruhestand

Man verzeihe mir den saloppen Ton der Überschrift. Aber der Unruheständler hat wieder ein neues Tätigkeitsfeld entdeckt, welches er der geneigten Leserschaft nicht vorenthalten mochte: die Einrichtung oder Überarbeitung von Archiven unserer Auslandsschulen.

Zur Erinnerung: mehrfach wurde an dieser Stelle über die ehrenamtliche Arbeit des *Senior Experten Service* in Bonn berichtet, der pensionierte Fachkräfte für meist mehrwöchige Einsätze in die ganze Welt, vor allem aber in Entwicklungsländer schickt (vgl. Heft 3/99). Die Chancen einer Vermittlung sind zwar für Lehrer (ich meine immer beide Geschlechter!)geringer geworden, aber Berufsschullehrer mit ihren Spezialkenntnissen werden immer wieder angefordert. Germanisten und Neusprachler kommen meist nur noch für Aufträge der Lehrerausbildung und -fortbildung und nicht mehr zum reinen Deutschunterricht zum Einsatz.

Die eigene Erfahrung: auf die Pensionierung (1990) folgten zehn Jahre einer sehr befriedigenden Teilzeittätigkeit in der Bonner SES Zentrale mit der Aufgabe einer Länderinformation über die Einsatzgebiete unserer ausreisenden Senioren. In dieser Zeit drei pädagogisch orientierte Einsätze in Afrika. Später zweimal als Deutschlehrer in China (2001 und 2003).

Für Interessenten: Senior Experten Service, Buschstr. 2, 53113 Bonn. Tel. 0228/26090-0, Webseite: www.ses-bonn.de

Ferner haben wir hier die Erfahrungen bei der Vorbereitung und Durchführung international beobachteter *Wahlen* wiedergegeben (Heft 3/2000). Bieten sich landes- und spracherfahrene Auslandslehrer nicht als ideale Wahlbeobachter für Länder an, die ihre neue Staatlichkeit durch demokratische Wahlen legitimieren wollen?

Die eigene Erfahrung: Langzeitbeobachter der Europaischen Union bei den ersten freien Wahlen in Südafrika 1994, wofür mich das Auswärtige Amt aufgrund der bei mir vermuteten Landes-und Sprachkenntnis vorgeschlagen hatte. Unvergessliche Eindrücke dieses friedlichen Übergangs! Später als Wahlbeobachter in den Autonomen Palästinensischen Gebieten, wahrscheinlich, weil man während der Kairoer Dienstjahre ein wenig Arabisch gelernt hatte. Später für die OSZE in Albanien, Bosnien-Herzegowina und 2002 im Kosovo.

Fur Interessenten: Heute erfolgt die Vermittlung etwas umständlicher durch das Zentrum für Internationale Friedenseinsätze (ZIF), Berlin. Webseite: www.zif-Berlin.org.



Weg mit den alten Klassenbüchern

Beim heutigen Thema *Schularchiv* geht es zugegebenermaßen um eine trockenere Materie, die dennoch für den einen oder anderen unter uns Auslandslehrern reizvoll sein könnte.

Hier muss ich aus der eigenen Schule plaudern, der Deutschen Schule Kapstadt (DSK), die mir aus den Jahren 1968–75 vertraut war. Gegründet 1883, hat sie nunmehr ein stolzes Alter erreicht, und vor den sich nähernden Jubiläen wie dem bald zu erwartenden 125. Geburtstag fragen sich Schulvorstand, Schulleitung und mögliche Festredner, was man über die Geschichte der Schule mit ihren Höhen und Tiefen wisse und „wie es damals eigentlich war". Die Antworten darauf fallen leichter, wenn man frühzeitig mit der Sammlung wichtiger Dokumente und Unterlagen begonnen und sie an einem Ort in der Schule zusammengeführt hat. Damit sind wir beim Schularchiv.

In Kapstadt waren durchaus Vorarbeiten geleistet worden, aber es ergab sich bisher nicht

die Gelegenheit, alle gesammelten Materialien einmal systematisch zusammenzufassen. Nun hatte ich den Kontakt zu meiner alten Schule seit meiner Rückkehr nie abbrechen lassen und auf einem meiner letzten Besuche berichtete ich von meiner Archivierungsaufgabe für ein Entwicklungsprojekt in Sambia und stellte Ähnliches für die Schule in Aussicht, falls man Interesse habe.

Um den *Nutzen eines Schularchivs* herauszustellen, behauptete ich in einem Positionspapier, dass es

- Quellen zur Geschichte der Schule bereithält und für die Zukunft sichert,
- Materialien (alte Dokumente, Fotos) für Schuljubiläen und Festschriften anbietet,
- zur Zukunftsplanung der Schule genutzt werden kann (z. B. in Fragen der Schulstruktur, der Differenzierung, der Öffnung), indem man aus Erfolgen oder Fehlern der Vergangenheit lernt,
- neuen Mitgliedern der Schulgemeinde die Möglichkeit bietet, sich mit Werden und Charakter (corporate identity) der Schule vertraut zu machen, z. B. durch das Studium dort vorhandener Schulzeitungen,
- Interessenten aus dem Umfeld der Schule oder der Öffentlichkeit Auskunft über Einzelprojekte und Maßnahmen der Schule geben kann,
- die PR-Arbeit der Schule unterstützen kann,
- einen bescheidenen Beitrag zur Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens leisten kann.

Tatsächlich stimmten Schulvorstand und Schulleiter zu, sodass ich im Januar 2004 nach nunmehr 36 Jahren meinen „Dienst" erneut an dieser Schule antrat – diesmal allerdings ehrenamtlich und ohne Herzklopfen.

Ziel der Arbeit war, in acht bis neun Wochen die Grundordnung eines Schularchivs herzustellen, indem das in einem kleinen, abschließbaren Raum wahllos gelagerte Archivgut gesichert, geordnet und zugänglich gemacht werden sollte.

Worum handelte es sich im Einzelnen? Da gab es Protokolle der Schulvorstandssitzungen aus der Gründungszeit, Konferenzprotokolle, Schriftwechsel mit südafrikanischen und deutschen Behörden, Personalunterlagen von Lehrern und Angestellten, Zeugnisnoten, Matrik- und Abiturunterlagen, ganze Stapel von Klassenbüchern, ferner Jahresberichte, Schulzeitungen, Schulprospekte, Bände und Kartons mit der exakten Rechnungsführung der Verwaltung, eine Menge ungeordneter und leider selten gekennzeichneter Fotos u. a. mehr.

Der erste Schritt des Archivars ist das *Sichten und Erfassen* des Vorhandenen. Das oben genannte Material wurde nach einer Grundreinigung des Raumes und der Befreiung von einigem nicht dorthin gehörigen Strandgut Stück für Stück auf Karteikarten mit Angabe des Gegenstandes und der Entstehungszeit in langwieriger Kleinarbeit festgehalten. Eine willkommene Hilfe war dabei eine frühere Kollegin aus meiner Zeit, die, inzwischen selbst pensioniert, die alte Schule noch bestens kannte. Im Laufe der Arbeit kam schon Bemerkenswertes zutage: ein gut erhaltenes, säuberlich in deutscher Schreibschrift verfasstes Protokollbuch der Schulvorstandssitzungen von 1891, also acht Jahre nach der Gründung, oder unser ältestes Klassenbuch aus dem Jahre 1904!

Im zweiten Schritt, der aus praktischen Gründen meist zeitgleich mit dem ersten erfolgte, ging es um die Schaffung eines grundlegenden *Ordnungssystems*. Was lag da näher, als auf den an der Schule eingeführten Organisationsplan zurückzugreifen, der wiederum auf einem Muster der Zentralstelle für Auslandsschulen (BVA) aus dem Jahre 1982 beruhte. Nun konnten wir in unseren Regalen Platz für neun große Sachgebiete schaffen, wie z. B. Schulverein, Personal, Schüler (mit Zeugnislisten und Prüfungen), Schulbetrieb, Haushalt und Baumaßnahmen. Etwa 200 Aktenordner, Archivboxen und Kartons wurden mit der entsprechenden Signatur versehen, nachdem mancher Leitz-Veteran durch einen neuen Ordner ersetzt worden war.

Am zeitaufwendigsten ist für jeden Archivar das *Bewerten* des Archivgutes, der dritte Schritt. Das Aussondern einzelner Vorgänge ist nicht ohne Zustimmung des Vorstands bzw. der Schulleitung möglich. Was macht man z. B. mit Bergen von Klassenbüchern, die sich über Jahrzehnte angesammelt haben? Welchen pädagogischen oder archivarischen Wert besitzen sie eigentlich? Wir haben uns darauf verständigt, nur die nach 1990 vorliegenden Klassenbücher zu ordnen und aufzuheben, aus den Dekaden davor jedoch nur einzelne Exemplare als Erinnerungsstücke oder „Zeitzeugen". Ähnliche Entscheidungen muss man mit anderen Dokumenten treffen, wenn man nicht im Uferlosen versinken will. Die Beachtung der amtlichen Aufbewahrungsfristen ist da eine Hilfe. Man wird sicher verstehen, dass eine blattweise Durchsicht aller Ordner in der zur Verfü-

gung stehenden Zeit gar nicht möglich war. Gelegentlich ertappte ich mich beim Stöbern in den Protokollen meiner Apartheidsjahre; alte selbsterlebte Vorgänge wurden wieder gegenwärtig und man lief Gefahr, sich „festzulesen". Natürlich gehört Verschwiegenheit zu den Voraussetzungen jeder Archivarbeit.

Der letzte Arbeitsschritt des *Bewahrens* bezieht sich auf eine sichere, übersichtliche Lagerung des Archivguts. Zusatzliche Regale und Archivboxen konnten wir mit der Spende eines Kolner Lions Clubs finanzieren. Einige Protokollbücher der 70er Jahre hatten Wasserschaden erlitten und mussten neu gebunden werden.

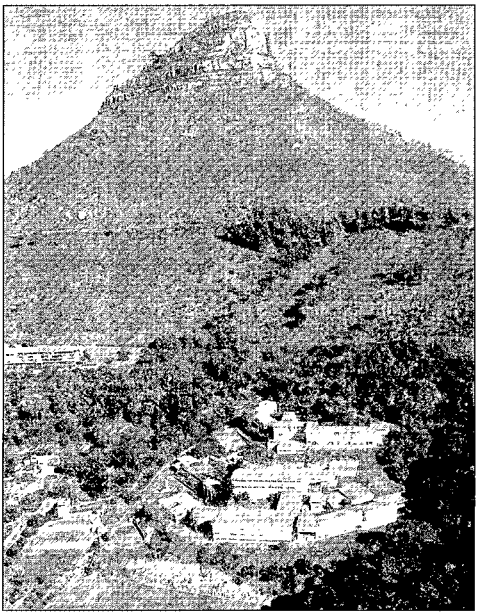
Ende Marz waren wieder Sauberkeit und eine schnell erkennbare Grobordnung in den Archivraum eingekehrt. Während ein professioneller Archivar sicher ein „Findbuch" verfasst hätte, lag bei uns nur eine *Benutzungsanleitung* aus mit Hinweisen zum schnellen Auffinden der Dokumente. Eine kleine Begebenheit am Rande: Eines Tages steht ein Altschüler der DSK in der Tür – heute ein angesehener Korrespondent der großen deutschen Tageszeitung mit dem „klugen Kopf" – und fragt nach Spuren seines Schülerdaseins aus den 60er Jahren. Wir verweisen auf die entsprechende Signatur einer Akte – und sind erleichtert, als er lachend seine damaligen Noten vor Augen hält. Probe bestanden!

Ein Wort zu den *äußeren Bedingungen*: Im Gegensatz zu meinen SES-Einsätzen handelte es sich um ein privat finanziertes Unternehmen, wobei mir Vorstand und Schulleitung durch Gewährung eines freien Zimmers im Schülerheim sehr entgegen kamen. Von 8 bis 14 Uhr wurde also im wahren Wortsinn kräftig Staub aufgewirbelt, unterbrochen von Teepause und Schwätzchen im Lehrerzimmer. „Wir sind ja so froh, dass SIE diese Arbeit machen!" war öfter zu hören. Und mit dem Fortschreiten der Archivierung wuchs die Freude an ihr. Das Arbeitsergebnis wird schließlich in einer Schulvorstandssitzung vorgelegt und von allen Seiten dankbar gewürdigt.



Der Archivar mit Helferin Mevron Smit

Das Archiv lag vor einem Pausenhof. Bei immer offener Tür – sudafrikanischer Sommer! – vernahm ich die vertrauten Geräusche des Schullebens. Erinnerungen wurden wach, die dreißig Jahre zurücklagen. Im Gewimmel des Schulschlusses traf ich hin und wieder Schuleltern, die meine Schüler waren. Wie ist die Schule inzwischen gewachsen und mit allem Notwendigen versehen, um das wir seinerzeit kampfen mussten! Der Alt-Schulleiter kommt



Die DSK mit Löwenkopf

mit Hölderlin ins Schwärmen: Ist sie nicht unter den Auslandsschulen der schönsten eine?

Spätnachmittag und Abend blieben frei: schwimmen, lesen, alte Freunde besuchen, ins schöne Umfeld von Kapstadt fahren, den Löwenkopf (mit Anstrengung) besteigen.

Es war für mich also ein Geben *und* Nehmen. Und man freut sich, dass man noch gebraucht wird.

Liebe Kollegin, lieber Kollege, wäre ein solcher Auftrag nicht etwas für Sie,

- wenn Sie sich noch Ihrer alten Schule, deren Umfeld und Ihrem Freundeskreis verbunden fühlen,
- wenn ein gewisses historisches Interesse und etwas Verwaltungserfahrung hinzu kommen und
- wenn Sie bereit sind, eine Zeitlang „pour le roi de Prusse", aber in großer Freiheit zu arbeiten?

Und vergessen Sie nicht die alte Volksweisheit *„Die Aufgabe erhält lebendig"*!

Achim von Dombois

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Thomas Dornblüth, Murkenbachweg 87, 71032 Böblingen
Sven Dwelk, Schubertstr. 6, 01307 Dresden
Olaf Peleikis, Neuendorfer Str. 8B, 56070 Koblenz
Sabine Pfundstein, Pestelstr. 4, 66119 Saarbrücken
Bettina Reinhardt, Johann-Kruse-Str. 49, 45355 Essen
Martin Scherer, Behringstr. 6, 56073 Koblenz
Dr. Rudolf Schmitz, Hover Weg 16, 51503 Rösrath
Silvia Sohre, Dr. Heinrich-Hahn-Str. 7a, 09217 Burgstädt
Bernhard Teichfischer, Klausenweg 7, 01662 Meißen
Michael Walter, Nonnenstr. 21/009, 04229 Leipzig

Neue Mitglieder (Ausland)

Karin Bunsas; DS Washington
Petra Fuchs; DS Shanghai
Ria Nicole Gallinat; DS Bogotá
Friedrich Gerber; DS Jounieh
Andreas Huber; DS Peking
Iris Köhler-Fritsch; Mol/Belgien
Michael Leidinger; Goetheschule Buenos Aires
Martin Leiser; Goetheschule Buenos Aires
Elke Liebig; DS Jounieh/Libanon
Matthias Mulzer; DS Bogotá
Holger Munderloh; DS Jounieh/Libanon
Philippe Raths; DS Helsinki
Ursula Schultz; DS Washington

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Rainer Brauer; Mediasch/Rumanien
Dieter Brüns; DS Mailand
Peter Caesar; KFOR Kosovo
Dr. Hans-Joachim Czoske; DS Quito
Dr. Hans-Martin Dederding; Odessa/Ukraine
Kurt Endres; DS San José
Wolfgang Jung; GI Buenos Aires
Stefan Mangos; Pretoria/Südafrika
Ursula Meißner; DS Guatemala
Claus Mueller; DS Guatemala
Gisela Neumann; DS Otavi/Namibia
Wolfgang Reinert; DS Windhoek
Peter Schäfer; DS Jakarta
Markus Schulte; DIS Mallorca

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Ingo Behrens (DS Villa Ballester), Am Lauerhofberg 4, 23566 Lübeck
Thomas Berg (DS Bilbao), Mainzer Str. 44, 55124 Mainz
Rolf Centner (DS Barranquilla), Hühnerborn 10, 31785 Hameln
Joram Clemens (DS Caracas), Kirchenstr. 23, 90478 Nürnberg
Sandra Demmer (DS Shanghai), Dorfstr. 53, 89233 Neu-Ulm
Dieter Dörsam (DS Pretoria), Mühlenweg 9, 78532 Tuttlingen
Jörg Emmler (DS Mexiko/Nordschule), Zum Gesehr 9, 66557 Illingen
Majbrit Fleischer (Titov Veles/Macedonia), Biesnitzer Str. 12, 02826 Görlitz
Susanna Hasse (DIS Jakarta), Gehägestr. 20k, 30655 Hannover
Wolfgang Hinners (DIS Jakarta), Saseler Weg 47, 22359 Hamburg
Hans-Friedrich Janßen (Istanbul Lisesi), Fichtenstr. 44, 26180 Bad Zwischenahn, OT Ohrwege
Helmut Jolk (DS Brüssel), Wilhelm-Sutter-Str., 79822 Titisee-Neustadt
Veronika Katterbe (DS Barcelona), Marianne-Adrian-Weg 21, 30449 Hannover
Thomas Mandel (DS Kapstadt), Waldpfad 12, 38446 Wolfsburg
Jan Persson (Kairo), Wolliner Str. 47c, 22143 Hamburg
Birgit Pessel (DS San José/Costa Rica), Langer Schlag 140, 68305 Mannheim
Frank Sauer (DS Tripolis/Libyen), Johannesstr. 16, 72138 Kirchentellinsfurt
Reinhard Schindehütte (Ryde/Australien), Am Opferhof 1, 34130 Kassel
Gabriele Schwabe (DS Santiago de Chile), Wehdenweg 32, 24148 Kiel
Angelika Strenge (DS Brüssel), Burg 1, 25899 Dagebüll
Günter Thiemann (DS Guatemala), Adelgundenstr. 4, 80538 München
Peter Trost (DS San José/Costa Rica), Gerhardtstr. 2, 90762 Fürth
Eckart Weisse (DS Lima), Herrengrabenstr. 41, 07318 Saalfeld
Thomas Wöller (DS Guatemala), Hedwig-Kettler-Str. 16g, 23843 Bad Oldesloe

Jubilare

25 Jahre

Kurt Bauer; Mudau
Dr. Hans-Jürgen Dabelstein; St Leon-Rot
Rainer Domisch; Vantaa
Christian Förg; Lindenberg
Franz Frei; Munderkingen
Gotthard Grossmann; Obertraubling
Wolfgang Häffner; Wertheim
Johannes Wilhelm Heyer; Berlin
Rainer Jacob; Tauberbischofsheim
Winfried Jaschke; Hannover
Reinhard Knauf; Ebsdorfergrund
Klaus Kuhn; Coburg
Peter Lindenthal; Ditzingen
Ulrich Lüdemann; Brockel
Hermann Röder; Neustadt
Bruno Schech; Überlingen
Stephan Schneider; Konz
Helmut Stein; Bergkamen-Overberge
Dieter Steingräber; Diekholzen
Reinhold Tietz; Schwandorf
Peter Trost; Fürth
Reinhard Wegener; Hessisch Oldendorf

30 Jahre

Manfred Burbiel; Taufkirchen
Helmut Burkard; Bruchsal
Siegrun Frank; Ötigheim
Otmar Geuss; Lindenberg
Franz Greiss; Aichstetten
Arwed Köllner; Saarbrücken
Artur Krasser; Bad Kreuznach
Herbert Krieger; Wertheim
Wolfgang Kuchenmüller; Rümmingen
Otmar Lahr; Ludwigshafen
Hartmut Lieske; Taunusstein
Horst Müller; Frankenthal
Dr. Elsbeth Nachtigall; Wuppertal
Helmut Prigge; Lengerich
Gisela Riggert; Wolfenbüttel
Jürgen Sauer; Ladenburg
Eberhard Schierschke; Kaarst-Büttgen
Manfred Schroeder; Bremen
Siegfried Schütz; Almdorf
Manfred Schwamborn; Duisburg
Lothar Stenger; Herborn
Wilfried Wehmeier; Lennestadt
Eckart Wossidlo; Bad Nenndorf

40 Jahre

Dr. Karl Alban; Bad Kreuznach
Heinz-Edgar Fischersworring; Essen
Dorothea Fleischmann; Mülheim
Bodo Kaiser; Walsrode
Martin Kapphan; Göppingen
Fritz Kersting ;Simmerath
Dr. Lore Lenberg de Garcia; Madrid

50 Jahre

Hans Gerschütz; Kassel
Friedrich Niebling; Bad Hersfeld

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Aulmann, Eberhard, Mechtildstr. 30, 60320 Frankfurt am Main
Beyer, Karl, Sandhöhe 70, 25336 Klein Nordende
Bosert, Ingrid, Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln
Bräsel, Dr. Sylvia, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt
Burghardt, Manfred, Osterallee 92, 24944 Flensburg
Cole, Tim, c/o Zeitschrift für KulturAustausch, Linienstr. 155, 10115 Berlin
von Dombois, Achim, Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
Drummer, Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61 a, 01217 Dresden
Frühauf, Wolfgang, c/o ES Karlsruhe, Albert-Schweitzer-Str. 1, 76139 Karlsruhe
Götz, Krystyna, Ul. Widtakowá, 30-377 Krakau/Polen
de Haan, Prof. Dr. Gerhard, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung, FU Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, Tel.: 030-838-53054, Fax: -75494, sekretariat@service-umweltbildung.de
Hess, Hans-Peter, Colegio Alemán, Nuestra Sra. del Rosario 850, Las Condes, Casilla 129 – Correo 30, Santiago de Chile, Chile
Heuer, Dagmar, Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Knop, Eckehardt, Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Leisen, Josef, Staatliches Studienseminar Koblenz, Emil-Schüller-Straße 12, 56068 Koblenz, Tel.: 0261-56737, Fax: 0261-53959, www.studienseminar-koblenz.de
Medo, Max Moritz, Colegio Alemán, Alvares 2950, Casilla 26 D, Viña del Mar, Chile
Müller, Dr. Heinz, Hugo-Amelung-Str. 4, 61462 Königstein/Ts.
Nobis, Gerhard, c/o ZSU, Hemmingstedter Weg 142, 22605 Hamburg
Rudek, Klaus, Am Rüten 60, 28157 Bremen
Schneider, Stephan, Valdenairering 102, 54329 Konz
Vollmer, Manfred, Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt am Main
Wicke, Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal-Eikamp
Wossidlo, Eckart, Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf

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

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

Bildungsstandards und Kompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Prof. Dr. Gerhard de Haan von der FU Berlin hat in den DGU Nachrichten 27/28, Jahresheft 2003 (www.umwelterziehung.de) einen Artikel unter dem obigen Titel veröffentlicht, der einerseits den aktuellen Stand der Diskussion nach Rio 1992, Johannesburg 2002, PISA 2000 und kurz vor Ende des BLK-Modellversuchsprogramms „21" wiedergibt, andererseits ein sehr entscheidender Basisartikel ist für weiterführende bildungstheoretische und Schulreformplanungen oder für Projekte, wie die UN-Dekade 2005–2014 („Education for Sustainable Development, ESD").

Ich habe den ersten Teil des Artikels eingekürzt, z. T. auch leicht verändert. Die Ausführungen zu den Teilkompetenzen werden exakt übernommen, weil sie sehr konkret vermitteln, was ein am Output orientiertes Konzept erreichen möchte als Ergebnis von Lernen und Unterricht. Je sinnvoller Prof. de Haans Ausführungen empfunden werden, desto leichter sollte ein Abschied von einem das Input vorgebende Konzept sein, das festlegt, welche Inhalte vermittelt werden sollen, und sich wenig dafür interessiert, was Lernende können sollten nach dem Unterricht.

Hans-Jürgen Peleikis

Die drei Schlüsselkompetenzen der OECD

Die Handlungen, Aufgaben und Herausforderungen, die ein Individuum entfaltet, mit denen es sich konfrontiert sieht oder auf die es antwortet, sind ebenso vielfältig wie sein Alltag und die Kulturen, in denen es sich bewegt.

Die dafür wichtigsten Kompetenzen lassen sich zu *Schlüsselkompetenzen* bündeln. Als Schlüsselkompetenzen werden Befahigungen bestimmt, die

- für die Bewältigung komplexer Herausforderungen im Bereich der gesellschaftlichen Entwicklung wichtig sind (FUNKTIONIERENDE GESELLSCHAFT) und
- für die Fähigkeit, ein gutes Leben zu führen (ERFOLGREICHE INDIVIDUELLE LEBENSGESTALTUNG), zentral sind.

Das Konzeptpapier der OECD differenziert **drei Schlüsselkompetenzen:**

a) die Kompetenz, erfolgreich selbständig handeln zu können (EIGENSTÄNDIGES UND AUTONOMES HANDELN),

b) die Kompetenz, mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen zu können (INSTRUMENTELLES HANDELN),

c) die Kompetenz, in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können (SOZIALES HANDELN).

Die Kompetenzen wirken immer zusammen. Zugleich fokussieren sie unterschiedliche Aspekte der Kompetenzen, die erforderlich sind, um das eigene Leben und das Leben in der Gemeinschaft erfolgreich gestalten zu können. Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz lassen sich nun in der Intensität ihres Bezugs den Schlüsselkompetenzen zuordnen. Sie markieren somit in einem dreidimensionalen Raum ein recht präzise anzugehendes Feld. Es kommt darauf an, den eigenen Unterricht zur Nachhaltigkeit, die einzelnen Projekte in den drei Dimensionen zu verankern.

Mit den Schlüsselkompetenzen werden allgemeine *Bildungsstandards* festgelegt. Sie bündeln zum einen das zentrale Wissen, die wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die alle Individuen souverän verfügen sollen (*Mindeststandards*). Zum anderen bezeichnen sie aber auch *„Regelstandards"*, d. h. durchschnittliche Kompetenzniveaus, und Idealstandards. Das ist jenes Kompetenzniveaus, das im Optimum zu erreichen wäre.

Die Schlüsselkompetenzen bieten nicht nur den künftigen Rahmen für die Entwicklung von Bildungsstandards, sondern auch für die Fortentwicklung der internationalen PISA-Tests.

Drei übergreifende Bildungsziele der OECD, die den Schlüsselkompetenzen Richtung geben

- Im Rahmen der Menschenrechte zu handeln,
- die Ziele einer gelebten Demokratie anzusteuern und umzusetzen
- und im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu handeln

bezeichnen drei übergreifende Bildungsziele, die der Bestimmung der Schlüsselkompetenzen zugrunde liegen.

Eher als in Deutschland wurde andernorts erkannt, dass die Nachhaltigkeit nicht nur zu den fundamentalen Pramissen künftiger Entwicklungen gehört, sondern auch ein Kernbestand des Curriculums sein muss, wenn die Schule und der Unterricht zukunftstauglich sein sollen.

Das Lernfeld **„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung"** wurde von vornherein unter Kompetenzgesichtspunkten entwickelt. Das heißt, es handelt sich um *ein am Output, nicht am Input orientiertes Konzept.*

Mit Kompetenzen ist kein abstraktes Buchwissen verbunden, sondern die Fähigkeit, in Alltagssituationen handeln zu können, mit Informationen, die einem im täglichen Leben zufließen, umgehen zu können.

Das macht das Kompetenzkonzept recht attraktiv: **Nicht die Anhäufung von „trägem Wissen" (Weinert) ist das Ziel des (schulischen) Lernens, sondern der Erwerb von Handlungswissen, das in der Gegenwart oder in Zukunft nutzbringend eingesetzt werden kann, um die eigene und fremde Kulturen zu verstehen, um sich mit anderen zu verständigen, um beruflich, demokratisch und ökologisch handeln zu können.**

Das Kompetenzkonzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat das Ziel, Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten von nachhaltiger Entwicklung zu machen.

Das Angebot soll so aufgebaut sein, dass die Lernenden die Möglichkeit zum Erwerb der **Kompetenzen** haben, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung leisten zu können.

Das Bildungsziel ist mit dem Erwerb von **Gestaltungskompetenz** klar definiert.

Es lasst sich ein Curriculum entwickeln, das sich einerseits durch lebenspraktische Relevanz, gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung auszeichnet und andererseits das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zu steigern verspricht.

Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und solches Wissen zu verfügen, das Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich macht, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft in den Blick.

Gestaltungskompetenz und ihre Teilkompetenzen

Gestaltungskompetenz lässt sich in acht Teilkompetenzen untergliedern. Hier wird der aktuelle Diskussionsstand (November 2003) wiedergegeben:

1. Vorausschauendes Denken, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen

Die Kompetenz vorausschauend zu denken, mit Unsicherheit sowie mit Zukunftsprognosen, -erwartungen und -entwurfen umgehen zu konnen, bezeichnet den Kernbereich dieser Teilkompetenz, über die Gegenwart hinauszugreifen. Durch vorausschauendes Denken und Handeln können mögliche Entwicklungen für die Zukunft entworfen sowie Chancen und Risiken von aktuellen und künftigen, auch unerwarteten Entwicklungen thematisiert werden. Entscheidend ist es, die Zukunft als offen und gestaltbar begreifen zu können und aus dieser Haltung heraus verschiedene Handlungsoptionen aus gegenwärtigen Zuständen heraus zu entwickeln. Kreativität, Phantasie und Imaginationsvermögen sind wichtige Elemente dieser Kompetenz.

Der noch nicht auf eine Jahrgangs- oder Leistungsstufe hin ausgelegte Bildungsstandard für diese Teilkompetenz könnte lauten:

- Die SchülerInnen sind mit verschiedenen Methoden der Zukunftsforschung zur (nicht-)nachhaltigen Entwicklung vertraut. Sie können die Methoden in Gruppenarbeit anwenden. Sie können die Stärken und Schwächen der Methoden beurteilen und darstellen.
- Die SchülerInnen können für im Unterricht bis dato nicht behandelte Problemfelder die verschiedenen Methoden der Zukunftsforschung sachangemessen auswählen.
- Die SchülerInnen können die wesentlichen Aussagen verschiedener Zukunftsszenarien und -prognosen, insbesondere in Hinblick auf Umweltrisiken, Armut und globale nicht nachhaltige Wirtschaftsentwicklungen wiedergeben. Sie sind mit daran geknüpften Handlungsempfehlungen und -strategien so weit vertraut, dass sie diese in ihren Argumentationssträngen wiedergeben können.
- Die SchülerInnen können auf der Basis von ihnen zur Verfügung gestellten Materialien und Informationspfaden über nicht nachhaltige oder problematische Entwicklungen

in Projekten gemeinsam positive Szenarien technischer, sozialer, ökologischer und ökonomischer Veränderungen entwerfen, visualisieren und ebenso sachlogisch wie auf der Basis von Wertentscheidungen und Phantasieanteilen in Wort und Bild darstellen.

Der noch nicht auf eine Jahrgangs- oder Leistungsstufe hin ausgelegte Bildungsstandard für diese Teilkompetenz könnte lauten:

- Die SchülerInnen können Beziehung zwischen globalen Klimaveranderungen, Ressourcenverbräuchen, Schadstoffeinträgen,



*Das ist der Platz, wo unser Teich gebaut wird.**

2. Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation

Gestaltungskompetenz impliziert die Fähigkeit, Phänomene in ihrem weltweiten Bindungs- und Wirkungszusammenhang erfassen und lokalisieren zu können. Diese Teilkompetenz zielt auf kontext- und horizonterweiternde Wahrnehmungen. Weil ein regionales oder nationales Gesichtsfeld zu eng ist, um Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft zu ermöglichen, müssen Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte in Richtung auf eine globale Anschauungsweise hin uberschritten werden. Das macht die Förderung einer Grundhaltung notwendig: Die Neugier und das Interesse an den Erfahrungen und Anliegen von Menschen in anderen Weltregionen und die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

Wirtschaftsverflechtungen und der sozialen Lage in Entwicklungsländern auf der einen sowie den nationalen Schadstoffeinträgen und Ressourcenverbräuchen auf der anderen Seite darstellen.

- Die SchülerInnen zeigen sich in der Lage, sich selbsttätig mit Ansichten und Argumentationen anderer Kulturen in Hinblick auf einzelne Aspekte der Nachhaltigkeit vertraut zu machen und diese Ansichten sowie Argumentationen in ihren Argumentationen, Darstellungen und Bewertungen von Sachverhalten zu würdigen und zu nutzen.
- Sie sind ferner in der Lage an Beispielen darzustellen, welche Auswirkungen das eigene

* Dieses und die folgenden drei Fotos zeigen Umweltaktivitäten des Goethe-Kollegs Bukarest/Rumanien.

Handeln sowie das ihrer Umgebung (Schule; Region) auf Ressourcenverbrauche, Schadstoffeinträge und die Verteilungsgerechtigkeit überregional und über längere Zeitläufe hinweg hat. Sie können darauf ein Konzept zur Stoffstromberechnung anwenden.

- Die SchülerInnen sind mit Verfahren der Präsentation und Bearbeitung vertraut, in denen unterschiedliche Interessenlagen und Probleme aus der Perspektive unterschiedlicher Kulturen und Sinnbezuge zum Ausdruck kommen. Sie können in diesem Zusammenhang einen Perspektivwechsel vollziehen, wichtige Punkte in den Perspektiven aus unterschiedlichen Kulturen erkennen, diese würdigen und verständigungsorientiert nutzen.

3. Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen

Problemfelder nicht-nachhaltiger Entwicklung und Perspektiven zukunftsfähiger Veränderungen sind heute nicht mehr aus einer Fachwissenschaft oder einem singulären Denkmuster heraus zu bearbeiten. Sie lassen sich nur noch durch die Zusammenarbeit vieler Fachwissenschaften, unterschiedlicher kultureller Traditionen und ästhetischer wie kognitiver und anderer Herangehensweisen gewinnen. Für das Erkennen und Verstehen von Systemzusammenhängen und einen angemessenen Umgang mit Komplexität ist die Herausbildung entsprechender analytischer und synthetischer Fähigkeiten unverzichtbar. Sie werden gefördert durch die problemorientierte Verknüpfung mehrerer Fächer, Denkweisen und Zugangsmöglichkeiten. Es lassen sich drei Typen der Interdisziplinarität identifizieren:

Erstens die fach- und sachnahe Interdisziplinarität: Benachbarte Fächer, die zumeist mit ähnlichen Methoden operieren und mit ähnlichen Denkansätzen und Terminologien arbeiten, kooperieren. Oft drückt sich diese Kooperation heute schon in einer das Fachgebiet bündelnden Bezeichnung aus. Die Klimaforschung ist dafür ein herausragendes Beispiel, da hier naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Disziplinen zusammenfließen.

Zweitens die problemorientierte Interdisziplinarität: Sie dürfte der bekannteste Typus sein. In diesem Fall kooperieren einzelne Fachgebiete aufgrund einer zu bearbeitenden Problemstellung, die alleine von einem Fach her nicht oder nicht hinreichend umfänglich bewältigt werden kann. Oft sind die Problemstellungen außerordentlich komplex und lassen sich nur noch disziplinübergreifend mit divergenten Methoden der Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften bearbeiten: Zum Beispiel die Ursachen und Wirkungen des Klimawandels, Rückwirkungen der Globalisierung auf die Schadstoffemissionen, nachhaltige Landwirtschaft als Versuch, die Folgen des Klimawandels zu kompensieren etc.

Drittens die kreative Interdisziplinarität: Grundlegend neue Sichtweisen in den Wissenschaften, ja das ganze Entstehen neuer Fachgebiete verdankt sich oftmals des Transfers von Ideen, fundamentalen Annahmen oder auch metaphorischen Sichtweisen von einer Disziplin in die andere. Zum Beispiel ist der Syndromansatz aus der Medizin für die Beschreibung nicht-nachhaltiger Entwicklungen genutzt worden.



Projekt „Müll-Kunst"

Der noch nicht auf eine Jahrgangs- oder Leistungsstufe hin ausgelegte Bildungsstandard für diese Teilkompetenz könnte lauten:

- Die SchülerInnen kennen das Grundkonzept des Syndromansatzes und können komplexe Sachverhalte mit Hilfe des Syndromkonzeptes beschreiben sowie analysieren.
- Die SchülerInnen können Problemlagen nicht nachhaltiger Entwicklung unter Zuhilfenahme von Kreativmethoden, normativen Vorgaben und persönlichen Wertentscheidungen sowie forschendem Lernen so bearbeiten, dass sie in Modelle nachhaltiger Entwicklung überführt werden.
- Die SchülerInnen können ihnen präsentierte Problemlagen daraufhin analysieren, welche Fachwissenschaften, Informationspfade und Akteure zu Rate gezogen werden müssen, um das Problem angemessen analysieren sowie Gegenmaßnahmen in Gang setzen zu können.

4. Planungs- und Umsetzungskompetenz

Die Planungs- und Umsetzungskompetenz ist im Kern auf das Projektieren und Handeln der Akteure bezogen. Die Planungs- und Umsetzungskompetenz vom „Denken" zu unterscheiden ist erforderlich, um die allenthalben empirisch festzustellenden geringen Beziehungen zwischen den Kenntnissen, Einstellungen, Handlungsabsichten und dem Handeln von Menschen nicht zu verwischen. „Planen können" heißt Handlungsabläufe von den benötigten Ressourcen und ihrer Verfügbarkeit her unter den Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit zu taxieren, Netzwerke der Kooperation entwerfen zu können und die Nebenfolgen und mögliche Überraschungseffekte einzukalkulieren sowie ihr mögliches Eintreten bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Die Einbeziehung der schnellen Veränderbarkeit und Vorläufigkeit des planungsrelevanten Wissens ist ein wesentlicher Faktor, der zur Herausbildung von Planungskompetenz beiträgt. Nur so konnen Planungen und Handlungen „fehlerfreundlich", d. h. beim Auftreten neuer Erkenntnisse und bei veränderten Bedingungen korrigier- und revidierbar, angelegt werden. Entsprechende Lernarrangements verdeutlichen die Wechselbezüge innerhalb einzelner Bereiche der Problemkonstellationen und der Lösungsansätze. Sie thematisieren Rückkopplungen, Spätfolgen, Zeitverzögerungen und offerieren ein entsprechendes Methodenrepertoire. Umsetzungskompetenzen umfassen die über Intentionsbildungen und realisierungsorientierte Planungen hinaus notwendigen aktionalen Volitionsinteressen. Die Kompetenz besteht darin, sich solche Ziele vorstellen zu können, die man direkt befördern will und zu solchen Entschlüssen zu kommen, die von der praaktionalen Volition zur aktionalen Volition führen.

Der noch nicht auf eine Jahrgangs- oder Leistungsstufe hin ausgelegte Bildungsstandard für diese Teilkompetenz könnte lauten:

- Die SchülerInnen können mit Bezug auf die Kriterien der Nachhaltigkeit die für Dienstleitungen, Produktion oder den laufenden Betrieb einer Einrichtung (z. B. der Schule) benötigten Ressourcen taxieren und auf dieser Basis Planungen unter den Kriterien der Effizienz, Konsistenz und Permanenz abwägen und Vorschläge für Optimierungen unterbreiten.
- Die SchülerInnen sind in der Lage, in Planungsprozessen auch mit Überraschungseffekten, Unsicherheiten und notwendigen Modifikationen umzugehen, indem auf diese Effekte und Situationen angemessen reagiert wird und die Planungsprozesse neu justiert werden. Den SchülerInnen sind in diesem Zusammenhang die Phänomene der Rückkopplung, der Spatfolgen und des zeitverzögerten Auftretens von Problemlagen bekannt. Sie können dafür Beispiele benennen und von Wissenschaft wie Politik in diesem Kontext praktizierte Reaktions- und Antizipationsformen beschreiben sowie kritisch würdigen.
- Die SchülerInnen sind in der Lage, auf der Basis ihrer erworbenen Planungskompetenzen ein Vorhaben erfolgreich umzusetzen. Sie entwickeln in dieser Hinsicht Aktivitäten, indem sie Planungsprozesse in Handlungskonzepte überführen und sich selbsttätig oder in Gemeinschaft mit anderen in die Handlungsphase überführen.
- Sie sind in der Lage, die Resultate ihrer nachhaltigen Planungsprozesse fur unterschiedliche externe Gruppen (Eltern, Lehrkräfte, Burger einer Fußgängerzone, jüngere SchülerInnen) so zu präsentieren, dass es den Gruppen angemessen ist.

5. Fähigkeit zur Gemeinschaftlichkeit und Solidarität

Alle Konzeptionen zur Nachhaltigkeit folgen der Intention, mehr Gerechtigkeit befordern zu wollen, die immer auch einen Ausgleich zwischen Arm und Reich, Bevorteilten und Benachteiligten vorsieht und darauf abzielt, Unterdrückung zu minimieren oder abzuschaffen. Sich in diesem Sinne engagieren zu können, setzt nicht nur die Kompetenz für transkulturelle Verstandigung und Kooperation voraus (s. o.), sondern macht zudem erforderlich, eine gewisse Empathie und ein globales „Wir-Gefuhl" auszubilden. Bildung fur eine nachhaltige Entwicklung zielt daher auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungs- und Kommunikationskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Sie motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme gemeinsame zukunftsfähige Lösungen zu finden und sich reflektiert für mehr Gerechtigkeit einzusetzen.

Der noch nicht auf eine Jahrgangs- oder Leistungsstufe hin ausgelegte Bildungsstandard für diese Teilkompetenz könnte lauten:

- Die SchülerInnen sind in der Lage, ihre Empathie für den Tierschutz, artgerechte Tierhaltung, den Erhalt von gefährdeten Arten sowie Ökosystemen und die Biodiversität zum Ausdruck zu bringen.
- Die SchülerInnen können zwischen Verteilungs-, Leistungs- und Besitzstandsgerechtigkeit unterscheiden. Sie können Argumente für die unterschiedlichen Gerechtigkeitskonzepte darlegen und dabei ihre persönliche

Position und emotionale Einstellung gegenüber anderen beschreiben und verteidigen.
- Sie können für lokale und regionale Maßnahmen, die nicht nachhaltigen Entwicklungen entgegenwirken sollen, ebenso argumentieren wie für einen nachhaltigen Wandel der sozioökonomischen und natürlichen Lebensbedingungen. Sie können ihre emotionalen Einstellungen zu den entsprechenden Sachverhalten zum Ausdruck bringen.
- Die SchülerInnen können die Lage von Menschen, die in Armut leben, medizinisch oder in anderer Hinsicht unterversorgt sind, unterdrückt werden oder keine bzw. nur geringe Bildungschancen haben, ebenso rational argumentierend wie mit Hilfe emotional geprägter Ausdrucksformen beschreiben.
- Sie können unter Zuhilfenahme von internationalen Vereinbarungen und Konventionen, unter Rekurs auf religiose oder ethische Normen und Werte, aber auch unter Nutzung von existenten wissenschaftlichen und künstlerischen Werken für die Belange dieser Menschen pladierten.
- Die SchülerInnen zeigen aufgrund von gemeinsamen Solidaritätsaktionen ein Engagement für den Erhalt von Natur und für bedurftige Menschen.

6. Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation

Die Fähigkeit zur Teilhabe an der Gestaltung von nachhaltigen Entwicklungsprozessen ist für eine zukunftsfähige Bildung von fundamentaler Bedeutung. Dieses hat seinen Grund nicht allein in den Handlungskonzepten für nachhaltige Entwicklung. Zwar gehen diese von der Einsicht aus, dass nachhaltige Entwicklung sich nicht allein durch staatliche Interventionen, Gesetzgebung, neue Technologien oder effizientes Wirtschaften erreichen lassen, sondern nur durch eine passive wie aktive Unterstützung der Bevölkerung.

Der noch nicht auf eine Jahrgangs- oder Leistungsstufe hin ausgelegte Bildungsstandard für diese Teilkompetenz konnte lauten:
- Die SchülerInnen besitzen die Fähigkeit, mit Mitschülerinnen, Lehrkräften und außerschulischen PartnerInnen gemeinsame Nachhaltigkeitsziele zu formulieren. Sie sind in der Lage, für die gemeinsamen Ziele gemeinsam mit anderen öffentlich einzutreten.
- Die SchülerInnen können differente Positionen von Einzelnen, Gruppen und Nationen zu einzelnen Aspekten der Nachhaltigkeit erfassen. Sie sind in der Lage, die Konflikte und Kontroversen gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und anderen Akteuren in konstruktive Lösungsvorschlage zu überführen.
- Anhand von praktischen Aktivitaten zeigen die SchülerInnen die Fähigkeit, sich in ökologischen, ökonomischen oder sozialen Feldern der Nachhaltigkeit gemeinsam mit anderen regelmäßig zu engagieren.

7. Die Kompetenz, sich und andere motivieren zu können

Sich überhaupt mit dem Konzept der Nachhaltigkeit zu befassen, es lebendig werden zu lassen und daraus alltagstaugliche, befriedigende Lebensstile zu schöpfen, setzt einen hohen Grad an Motivation voraus, sich selbst zu verändern und andere dazu anzustiften, dieses auch zu tun. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielt auf die Entfaltung der motivationalen Antriebe, derer wir bedürfen, um auch unter den komplexen Bedingungen einer zusammenwachsenden Welt ein erfülltes und verantwortungsbewusstes Leben führen zu wollen.

Der noch nicht auf eine Jahrgangs- oder Leistungsstufe hin ausgelegte Bildungsstandard für diese Teilkompetenz könnte lauten:
- Die Schulerinnen können Aktivitäten und Lernfortschritte aus Beschäftigung mit der Nachhaltigkeit benennen, die sie motivieren, die erworbenen Kenntnisse, Problemlösungsstrategien und Handlungskonzepte umzusetzen und zu erweitern.
- Die Schülerinnen können ihr Engagement, ihre Problemlösungsfähigkeiten und ihre Wissensbestände in Bezug auf nachhaltige Entwicklungsprozesse und das Aufdecken nicht nachhaltiger Entwicklungen gegenüber Dritten so darstellen, dass diese sich nach eigenem Bekunden motiviert fühlen, sich selbst mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung zu befassen.
- Die Schülerinnen zeigen im Unterrichtsverlauf gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Möglichkeit, Strategien für nachhaltige Entwicklungsprozesse auch umzusetzen.

8. Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

Viele der genannten Teilkompetenzen, etwa bezogen auf die Frage nach Solidarität, Planungsfähigkeit und die Motivation anderer, setzen erhebliche individuelle Fähigkeiten sowie Selbsterkenntnis voraus. Auch die Motivation, eigene Interessen und Wünsche zu erkennen und kritisch zu prüfen, sich selbst im eigenen kulturellen Kontext zu verorten oder gar eine reflektierte Position in der Debatte um nachhal-

tige Entwicklungen zu beziehen, erfordert die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder. Es geht dabei zum einen darum, das eigene Verhalten als kulturell bedingt wahrzunehmen und zum anderen

- Die SchulerInnen können die mit ihren Lebensstilen verbundenen Handlungsabsichten in Hinblick auf die Konsequenzen für die Umwelt und soziale Gerechtigkeit erfassen und darlegen.





Barfuß auf dem Fühlweg

um eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leitbildern.

Der noch nicht auf eine Jahrgangs- oder Leistungsstufe hin ausgelegte Bildungsstandard fur diese Teilkompetenz könnte lauten:

- Die SchulerInnen sind in der Lage, ihre Lebensstile und ihre familiale sowie lokale Umwelt vor dem Hintergrund der Perspektive von Personen und Lebensverhältnissen aus Entwicklungsländern strukturiert darzustellen und zu bewerten. Sie zeigen vor diesem Hintergrund die Fahigkeit, die Grenzen der eigenen Lebensstile in Bezug auf ihre Generalisierbarkeit zu beschreiben.
- Die SchülerInnen können anhand von Beispielen aus der Geschichte und den Politik- sowie Sozialwissenschaften darlegen, dass die in unserer Gesellschaft gängigen Konsummuster, dass das Denken in Wachstumskategorien, die Wertschätzung von Natur und die Orientierung an Knappheitsvorstellungen sowie sozialer Gerechtigkeit historische Ausformungen sind, für deren aktuelle Bedeutung es mehrere Erklärungen gibt.
- Sie sind in der Lage, ihre Zukunftsentwürfe unter dem Blickwinkel von sozialer Gerechtigkeit, Berücksichtigung der Handlungsspielräume für künftige Generationen und ihren potenziellen ökologischen Auswirkungen zu analysieren und können Handlungsoptionen benennen, um dabei sichtbar werdende Friktionen zwischen Nachhaltigkeit und Zukunftsentwürfen zu reduzieren.

Erst von der Bestimmung der Kompetenzen, also vom intendierten Output her sollte man bestimmen, mit Hilfe welcher Inhalte sich die angestrebten Zielsetzungen verwirklichen lassen könnten. So zu denken erhöht die Freiheitsgrade für die Lehrkräfte wie für die Schülerinnen und Schüler. Denn sie sind nun freier als bisher in der Wahl der Lerngegenstände und Themen, mit deren Hilfe die Kompetenzen erworben werden können.

Gerhard de Haan

Zehn Jahre Projekt „Umweltschule in Europa“

Durch den VDLiA sind die Deutschen Auslandsschulen von Beginn an seit Mitte der 90er Jahre dabei

Als die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung 1994 als deutscher Vertreter der FEE (Foundation for Environmental Education) das Projekt „Umweltschule in Europa“ startete, waren das Bundesland Hamburg und der VDLiA sofort beteiligt.

Zehn Jahre spater sind in Deutschland neun weitere Bundesländer hinzugekommen als Veranstalter. Der VDLiA hat das Projekt seit 1998 weltweit ausgeschrieben und damit gab es auch die Auszeichnungen „Umweltschule in Amerika“, „Umweltschule in Australien mit Ozeanien“ und „Umweltschule in Asien“. Deutsche Auslandsschulen in Afrika haben sich bisher noch nicht beteiligt am Projekt. Als dritter Veranstalter beteiligt sich das Bundesministerium fur Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit von Beginn des Projektes an an der Ausschreibung für die Deutschen Auslandsschulen. Aus Rückmeldungen der ausgezeichneten Auslandsschulen weiß ich, dass die Urkunden durch die Unterschriften der Bundesumweltministerin Angela Merkel bzw. des -ministers Jürgen Trittin aufgewertet wurden und werden. Und auch die Pflanzhilfe vom bmu aus Bonn bzw. Berlin wurde als eine sehr große Wurdigung durch und Imagewerbung für Deutschland angesehen.

Selbstredend gab und gibt es viel mehr Deutsche Auslandsschulen mit Umweltaktivitäten als Teilnehmer am Projekt „Umweltschule in ...“. Die ausgezeichneten Schulen hoben und heben sich aber doch besonders hervor. Die große Fluktuation bei den Lehrkraften und das oft schwierige Umfeld im Gastgeberland waren und sind nur zwei zu erwahnende Ungunstfaktoren gegenüber innerdeutschen Teilnehmerschulen. Die große Begeisterungsfähigkeit im Gastgeberland und an den Deutschen Auslandsschulen sind und waren dagegen große Plusfaktoren.

Aufgeschlossene Schulleiter oder hochmotivierte Pädagoginnen und Padagogen initiierten und führten die Aktivitäten. Mit der Rückkehr mancher Kolleginnen und Kollegen nach Deutschland endete leider nicht selten die Teilnahme am Projekt.

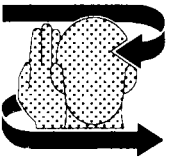
Dieser traurige Umstand zeigt, dass **das dritte übergreifende Bildungsziel der OECD (im Sinne nachhaltiger Entwicklung handeln) aus der Ecke der Beliebigkeit herausgeholt werden muss.** Wer würde die beiden anderen übergreifenden Bildungsziele der OECD (im Rahmen der Menschenrechte handeln, die Ziele einer gelebten Demokratie ansteuern und umsetzen) von der An- oder Abwesenheit einer bestimmten Kollegin bzw. eines bestimmten Kollegen abhängig machen.

Alle können mitmachen bei der neuen Aktion:

„Umweltschule in Europa 1996“

VdLiA

„Es geht nicht um mehr Belehrung uber die Ubel dieser Welt, sondern um die Einubung in das Verhalten und die Mittel ihrer Uberwindung
Es geht um die Erfahrung, daß wir einzelnen unser Leben andern mussen und konnen “
Hartmut von Hentig „Die Schule neu denken“, 1993



UMWELTSCHULE IN EUROPA
1994/95

Alle können mitmachen bei der neuen Aktion:

„Umweltschule 1999“



„Es geht nicht um mehr Belehrung uber die Übel dieser Welt, sondern um die Einubung in das Verhalten und die Mittel ihrer Uberwindung
Es geht um die Erfahrung, daß wir einzelnen unser Leben andern mussen und konnen “
Hartmut von Hentig „Die Schule neu entdecken“, 1993





Schüler, Schülergruppen, Umwelt-AG, Klassen, Kurse sollen durch *Handeln* in puncto Umweltverträglichkeit an ihrer Schule etwas verandern und damit ein Zeichen setzen. Lehrerinnen, Lehrer und Eltern werden zur Mitarbeit und Hilfe eingeladen.
Diese Veränderungen sollen durch Berichte, Fotos, Zeichnungen oder Videofilme dokumentiert und einer Jury vorgelegt werden.

Es wird aber auch deutlich, dass **sehr gut ausgebildete, motivierte und kompetente Pädagoginnen und Pädagogen die Kernvoraussetzung für außergewöhnliche Leistungen an Auslandsschulen sind.** Auf diesem Wege mochte ich mich, auch im Namen meines Vorgängers Rolf Kruczinna, bei allen Kolleginnen und Kollegen und all ihren Mitstreitern für die tollen Projekte und die sehr ansprechenden Dokumentationen bedanken, die in Deutschland bei einer interessierten Öffentlichkeit viel Werbung gemacht haben für die Deutschen Auslandsschulen. Und es ist ein wunderbares Gefühl, mit Ihnen und mit euch zusammenzuarbeiten und zu wissen, dass es auch an vielen Deutschen Auslandsschulen in der ganzen Welt kreative und engagierte Freunde unseres wunderschönen Planeten gibt, die schon seit Jahren eine hochqualifizierte „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ praktizieren.

Insbesondere die meisten Projekte an den außereuropäischen Deutschen Auslandsschulen waren von Beginn an weit mehr als nur Umweltprojekte – es waren faszinierende Nachhaltigkeitsprojekte mit sehr intensivem Hineinwirken in die sozioökonomischen Gegebenheiten des Gastgeberlandes.

Viele Auszeichnungsveranstaltungen wurden sehr würdig, mit großer Öffentlichkeit und mit bedeutenden Gästen aus der deutschen Diplomatie und aus dem Gastgeberland begangen. Es waren Werbeveranstaltungen für die Idee der Nachhaltigkeit, für die Innovationsfreudigkeit der Auslandsschulen wie auch Deutschlands und für die Verbundenheit der Deutschen Auslandsschulen mit dem Gastgeberland.

Insgesamt haben aber zu viele Deutsche Auslandsschulen die Chance für eine positive Werbung bzw. für eine authentische Pädagogik noch nicht erkannt.

In den Projekten der Umweltschulen hatten und haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, an positiven Beispielen zu lernen, Erfahrungen zu sammeln, Solidarität zu zeigen, den schonenden Umgang mit der Umwelt einzuüben, sich für sozial schwächere Menschen zu engagieren – und, bei unterschiedlicher Nationalitat und Sozialisation, sich den aktuellen Themen im Gastgeberland zu widmen. Kinder konnten sich wirklich beteiligen an Projekten der Schule, durften in Ernstsituationen lernen, durften Verantwortung fur sich und andere übernehmen.

Bleibt zu hoffen, dass sich viel mehr Deutsche Auslandsschulen über die Teilnahme am Projekt „Umweltschule in ...“ auf den Weg zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung machen.

Eine solche wünschenswerte, erfreuliche Entwicklung würde allerdings die Möglichkeiten des VDLiA übersteigen. Schon deshalb würde der VDLiA die Beteiligung weiterer Veranstalter sehr begrüßen. Die ZfA, die UNESCO und auch Unternehmen wären geeignete Partner.

Hans-Jürgen Peleikis (der für den VDLiA und mit sehr großer Freude das Projekt „Umweltschule in Europa“ seit 1997 betreut)

Die Ausschreibung wird in folgenden Bundesländern durchgeführt:


Bayern


Brandenburg


Bremen


Hamburg


Hessen


Mecklenburg-Vorpommern


Niedersachsen

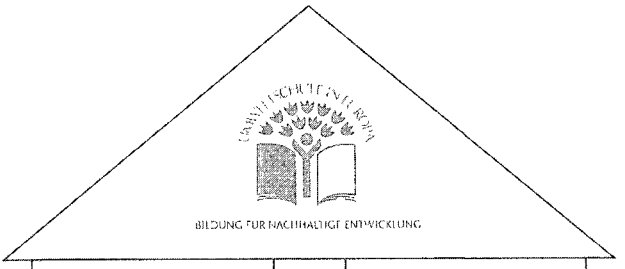

Sachsen


Sachsen-Anhalt


Thüringen

Eine internationale Beteiligung an der Ausschreibung erfolgt durch den Verband Deutscher Lehrer im Ausland

VDLIA



Inhaltliche Handlungsbereiche
Diese Ziele wollen wir erreichen!

- Reduzierung der Umweltbelastungen, z. B. bei Abfall und Verkehr
- Gesundheitsförderliche Verbesserung des Schulalltags, z. B. durch Schule zum Wohlfühlen und gesunde Ernährung
- Erhöhung der Artenvielfalt, z. B. auf dem Schulgelände und im kommunalen Umfeld
- Beiträge zur Umweltverbesserung im kommunalen Bereich, z. B. durch Beteiligung an der Stadtteilplanung
- Sparsamer Umgang mit Ressourcen, z. B. bei Energie und Wasser
- Beiträge zur globalen Gerechtigkeit, z. B. durch „Eine Welt"-Aktivitäten
- Präsentation der Ergebnisse, mit Hilfe von Musik, Kunst und modernen Medien

Elemente der Verständigung
So wollen wir unsere Ziele erreichen!

- Viele Mitglieder der Schulgemeinschaft und Schulgemeinde beteiligen
- in umweltorientierten Gruppen mitarbeiten
- Umweltaspekte in die Schulordnung aufnehmen
- Managementsysteme zur Umsetzung schulinterner Ziele entwickeln
- sich über Aspekte der nachhaltigen Entwicklung in Unterricht und Schulleben austauschen
- Nachhaltige Entwicklung im Schulprogramm verankern
- Sich mit anderen Schulen austauschen und vernetzen
- Mit außerschulischen Partnern kooperieren
- An der lokalen Agenda 21 beteiligen
- Nachhaltigkeitsaudit anstreben

Grundlage für die Auszeichnung „Umweltschule in Europa" ist die Verbesserung der Umweltverträglichkeit an der Schule, die eng mit dem dazugehörigen Verständigungsprozess in der Schule verbunden ist. Für die zunehmende Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Unterricht und Schulleben gehört die Bearbeitung von mindestens zwei Handlungsbereichen und die Berücksichtigung zweier Elemente der Verständigung innerhalb eines Schuljahres.

Die Seite 2 der Hamburger Ausschreibung für das Projekt „Umweltschule in Europa 2004/2005". Durch den VDLiA können auch Deutsche Auslandschulen und Europäische Schulen beim Projekt mitmachen.

Bundesminister für Umwelt,
Naturschutz und Reaktorsicherheit
Mitglied des Deutschen Bundestages

Jürgen Trittin

Grußwort

für den „Verband Deutscher Lehrer im Ausland“ zur Aktion „Umweltpreis für deutsche Schulen im Ausland“

Liebe Schülerinnen und Schüler, sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich sehr, daß ich in diesem Jahr erstmalig drei außereuropäische deutsche Schulen auszeichnen kann, die zur „Umweltschule“ gekürt wurden. Ich gratuliere den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Lehrerinnen und Lehrern und danke Ihnen allen für Ihr Engagement.

Positiv überrascht hat mich die Vielfältigkeit der preisgekrönten Aktivitäten: so z. B. der ökologisch bewirtschaftete Schulgemüsegarten, die selbst gebaute Tropfanlage zur Bewässerung des Gewächshauses, das Sammeln von Müll, das Erstellen und praktische Umsetzen von Abfallkonzepten sowie das Pflanzen von Bäumen. Besonders beeindruckt hat mich die Phantasie und das soziale Engagement, das mit dem ökologischen Engagement der Goethe-Schule in Buenos Aires einher ging: eine Solaranlage, u. a. aus weggeworfenen Cola-Dosen, für eine Dorfschule in der ärmsten Provinz Argentiniens. Auf solche Weise werden Schülerinnen und Schüler zu wichtigen Botschaftern dafür, daß Umweltschutz auch Menschen miteinander verbinden und Lebensqualität steigern kann.

Wir stehen heute vor der zentralen Aufgabe, den Umweltschutz noch stärker in alle Lebens- und Politikbereiche einzubeziehen. Bei allen politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen sowie im Alltagsverhalten muß der Umweltschutz ein wesentliches Kriterium sein.

Unsere Lebensweise in den Industriestaaten basiert nach wie vor darauf, daß wir, obwohl nur ein Viertel der Weltbevölkerung, etwa 80 % der Energie und Rohstoffe verbrauchen. Gleiches gilt für die weltweit produzierten Güter: 86 % werden von nur 20 % der Weltbevölkerung konsumiert. Oder um es an einem konkreten Beispiel zeigen. Alleine in Nordrhein-Westfalen fahren so viele Autos wie in ganz Afrika. Diese Beispiele zeigen, daß unser Konsum- und Wirtschaftsmodell nicht übertragbar ist auf die ganze Erde. Vielmehr bedarf es dringend der Reform und Weiterentwicklung hin zu einer sehr viel größeren technischen Effizienz, vor allem beim Verbrauch von Energie und Wasser, aber auch von anderen natürlichen Ressourcen.

Hinzukommen muß aber noch ein weiteres: wir alle müssen uns fragen, was wir in unserem alltäglichen Verhalten anders machen können oder müssen. Dies gilt für alle Lebensbereiche, wie etwa Ernährung, Wohnen, Mobilitätsverhalten, Energienutzung oder Freizeit. Dies setzt neben einem entsprechenden Wissen und einem guten Willen vor allem eine Änderung der Konsum- und Lebensstile von uns allen voraus. Damit eng verbunden ist auch die Frage nach einer neuen Definition des Begriffs „Wohlstand“ im Sinne von Wohlbefinden. Ein so verstandener Wohlstandsbegriff betont Lebensqualität statt Konsumqualität. Er umfaßt neben materiellen, auch soziale und emotionale Inhalte, zum Beispiel die positive Erfahrung des sozialen Miteinanders und Engagements.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, Kennedyallee 5, 53175 Bonn, Telefon (0228) 305-2000, Telefax (0228) 305-2046
Erreichbar mit Buslinien 541/612/623 - Haltestelle Hochkreuzallee - Stadtbahnlinien 16/63/67 - Haltestelle Hochkreuz/Deutsches Museum -
E-Mail Trittin.Juergen@bmu.de

Der Wettbewerb „Umweltpreis für deutsche Schulen im Ausland" trägt dazu bei, solche positiven Erfahrungen des sozialen Miteinanders und Engagements zu schaffen und ist ein Baustein der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Weiterhin macht der Wettbewerb Umweltschutz und Strategien der Nachhaltigkeit erlebbar und setzt kreative Kräfte und Gedanken in Gang, die auch nach der Preisverleihung weiterwirken.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen und der Umwelt, daß der Wettbewerb nur der Beginn war zu einem weitergehenden Engagement, damit Sie auch weiterhin den Schutz der Umwelt als etwas Positives erleben, das Lebensqualität und Sinnhaftigkeit schenkt und außerdem Spaß macht. Und natürlich wünsche ich Ihnen viel Freude an den Bäumen, die von dem Preisgeld in Ihrem Schulhof gepflanzt werden.



Jürgen Trittin
(Bundesumweltminister)

Grußwort des Bundesministers für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit Jürgen Trittin zum Projekt „Umweltschule in ... 1998", das vom VDLiA erstmalig weltweit ausgeschrieben war.



Projekt „Umweltschule in ..."

Folgende Schulen haben erfolgreich teilgenommen an diesem Projekt

1995

- Deutsche Schule Athen, Griechenland (Umweltschule in Europa)
- Deutsche Schule Paris, Frankreich (Umweltschule in Europa)
- Istanbul Lisesi Istanbul, Turkei (Umweltschule in Europa)
- Pädagogisches Lyzeum Sibiu, Rumänien (Umweltschule in Europa)

1996

- Deutsche Schule Paris, Frankreich (Umweltschule in Europa)

1997

- Deutsche Schule Paris, Frankreich (Umweltschule in Europa)
- Deutsche Schule Rom, Italien (Umweltschule in Europa)

1998

- Deutsche Schule Athen, Griechenland (Umweltschule in Europa)
- DS Johannes Gutenberg Sydney, Australien (Umweltschule in Australien mit Ozeanien)
- Europäische Schule Karlsruhe, EU (Umweltschule in Europa)
- Goethe-Schule Buenos Aires, Argentinien (Umweltschule in Amerika)
- Hölters Schule Villa Ballester, Argentinien (Umweltschule in Amerika)

1999

- Deutsche Schule Bogotá, Kolumbien (Umweltschule in Amerika)
- DS Johannes Gutenberg Sydney, Australien (Umweltschule in Australien mit Ozeanien)
- Europaische Schule Karlsruhe, EU (Umweltschule in Europa)

2000

- Deutsche Schule Bogotá, Kolumbien (Umweltschule in Amerika)
- Hölters Schule Villa Ballester, Argentinien (Umweltschule in Amerika)

2001

- Deutsche Schule Paris, Frankreich (Umweltschule in Europa)
- Deutsche Schule Riyadh, Saudi Arabien (Umweltschule in Asien)
- Hölters Schule Villa Ballester, Argentinien (Umweltschule in Amerika)

2002

- Deutsche Schule Bogotá, Kolumbien (Umweltschule in Amerika)
- Deutsche Schule Paris, Frankreich (Umweltschule in Europa)
- Deutsche Schule Riyadh, Saudi Arabien (Umweltschule in Asien)
- Goethe-Kolleg Bukarest, Rumänien (Umweltschule in Europa)
- Humboldt Schule San José, Costa Rica (Umweltschule in Amerika)

2003

- Deutsche Schule Bogotá, Kolumbien (Umweltschule in Amerika)
- Deutsche Schule Paris, Frankreich (Umweltschule in Europa)
- Hölters Schule Villa Ballester, Argentinien (Umweltschule in Amerika)

Ressourcenmanagement und Erlernen von Gestaltungskompetenz

Drei Beispiele sollen vermitteln, dass Schulen, die sich mit der Einsparung bzw. einer besseren Nutzung der Ressourcen beschäftigen, ihre Schülerinnen und Schüler hervorragend in die Lage versetzen, Gestaltungskompetenzen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Bildung zu erwerben. Alle Maßnahmen im Bereich des Ressourcenmanagements sind jahrgangsübergreifend, sind authentisch. Immer bedarf es intrinsisch motivierter Pädagogen. Das zeigen nicht nur die folgenden Beispiele. Förderlich sind auch klare und sinnvolle Vorgaben. Ohne den übergreifenden, verbindlichen Impuls der EU hätte es das **Öko-Audit der Europäischen Schule Karlsruhe** nicht gegeben. Erfolgreiche Umweltprojekte an Auslandsschulen machen andere Menschen neugierig, schaffen das Gefühl gleicher Ziele und Hoffnungen, bauen Grenzen und Ressentiments ab, fördern das Image der Schule. Das Beispiel der **DS Riyadh** belegt, dass Umweltprojekte Möglichkeiten schaffen, selbst in einem schwierigen geopolitischen Umfeld vorher nicht denkbare Kontakte aufbauen zu können zu saudischen Institutionen bzw. Schulen und zu anderen internationalen Schulen. Gibt es bessere Botschafter Deutschlands im Ausland? Mit dem **Hamburger fifty-fifty-Projekt** wird ein pädagogisch sehr sinnvolles und einfach durchführbares Projekt vorgestellt, das zudem sensationelle finanzielle Vorteile bringt. Bleibt zu hoffen, dass alle Schulen und Behörden, die den Bildungsanstalten eine größere Autonomie geben wollen, den Schulen mehr Eigenverantwortlichkeit beim Ressourcenmanagement einräumen bzw. auferlegen und die Verantwortlichen an den Schulen alle Mitglieder der Schulgemeinschaft beteiligen und Projekte auch in den Unterricht eingebettet werden. Nicht nur Schülerinnen und Schüler werden dann zu neuen Qualitäten im Sinne der Gestaltungskompetenz geführt.

Hans-Jürgen Peleikis

Beispiel 1: Projekt Öko-Audit 2000 an der Europäischen Schule Karlsruhe

Beitrag einer Schule zur Umsetzung der Agenda 21 durch die Einführung eines „Umweltmanagements an Schulen" auf der Grundlage der „EU-Öko-Audit-Verordnung"

1998 wurde die ES Karlsruhe als erste und bisher einzige Europäische Schule als „Umweltschule in Europa" ausgezeichnet mit dem auf den Weg gebrachten Projekt Öko-Audit 2000, dessen Ansatz in Auszügen vorgestellt wird und dringend allen Schulen zur Nachahmung empfohlen wird – aus ökonomischen und aus pädagogischen Gründen.
Mit dem Beispiel „Photokopien" wurde ein Thema ausgewählt, das in zunehmendem Maße allen Schulen unter den Nägeln brennt und große Möglichkeiten zur Entlastung des Schuletats und des weltweiten Baumeinschlags bietet – ganz im Sinne des Agenda 21 – Mottos „Global denken – lokal handeln". H.-J. P.



Grundlage des Umweltmanagementsystems an der Europäischen Schule Karlsruhe bildet die Arbeitsgruppe „Umweltfreundliche Schule." Sie wurde von unserem Schulleiter, Herrn Jorg Hoffmann, initiiert und gegründet. In ihr sind alle Ebenen der Schulgemeinschaft vertreten: Schulleitung, Verwaltung, Eltern, Lehrer aus Grund- und Oberschule, Schüler sowie die Hausmeister. Der Leiter oder Koordinator der AG muss von der Schulleitung ernannt werden. Zu den Besonderheiten der AG der Europäischen Schule Karlsruhe gehört, dass neben den

verschiedenen Schulinstanzen sowohl das Umweltamt der Stadt Karlsruhe wie auch die Sole Umweltberatung permanente Mitglieder der Arbeitsgruppe sind.

Die Aufgabe der Arbeitsgruppe besteht darin, den verantwortlichen Instanzen der Schulverwaltung (Erziehungsrat, Verwaltungsrat, Schulleitung) Vorschläge zu unterbreiten mit dem Ziel

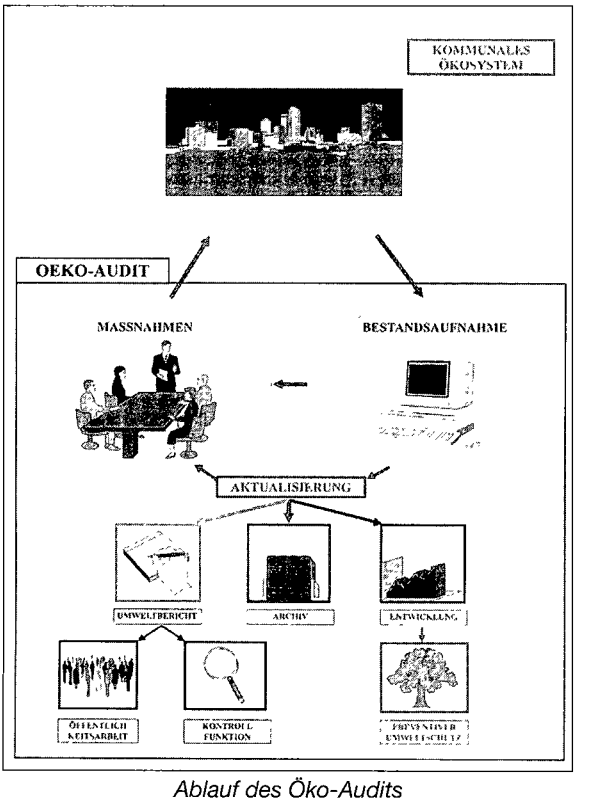
- den Schulalltag umweltfreundlicher zu gestalten,
- der erzieherischen Aufgabe eines verantwortungsbewussten Umgangs mit unserer Umwelt gerecht zu werden sowie
- Wege im Bereich des Schulmanagements aufzuzeigen, um den Anforderungen einer tragfähigen Entwicklung im Schulalltag gerecht zu werden.

Die Umweltgruppe hat Zugang zu allen umweltrelevanten Daten, kann jederzeit Experten zu bestimmten Themenbereichen einladen oder Informationen anfordern. Ihre Aufgabe ist es, Lösungsvorschläge auszuarbeiten und diese soweit wie möglich auf ihre praktischen Ausführungen und ihre finanziellen Auswirkungen abzuklären. Wird eine Maßnahme innerhalb der AG im Konsens angenommen, so wird sie an die weiteren Entscheidungsinstanzen der Schule weitergeleitet.

Die AG selbst hat keine eigenen Entscheidungsbefugnisse und ist keine zusätzliche Hierarchie in der Verwaltung der Schule, sie übernimmt lediglich die Funktion der Koordination, Kontrolle sowie der Ausarbeitung von Verbesserungsvorschlägen. Für diese Arbeit verpflichten sich alle Schulebenen, der AG notwendige Informationen zu übermitteln sowie die AG bei ihrer Arbeit nach Möglichkeit zu unterstützen. Außerdem ist die AG damit beauftragt, die regelmäßigen Umweltberichte der Schule zu verfassen sowie Informationsfluss und Öffentlichkeitsarbeit, immer in Absprache mit der Schulleitung, zu übernehmen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Einführung eines Umweltmanagementssystems an der Schule ist die Erstellung eines Umweltorganigramms. Ein solches Organigramm bestimmt zuerst alle umweltrelevanten Handlungsbereiche innerhalb einer Schule und ordnet anschließend jedem Bereich eine verantwortliche Person zu. Hierbei handelt es sich in den meisten Fällen nicht um die Verteilung neuer Zuständigkeiten. An unserer Schule hat sich gezeigt, dass die verantwortlichen Personen bereits bestimmt waren, ihre Aufgabenbereiche jedoch nicht nach umweltrelevanten Gesichtspunkten aufgeschlusselt waren. Durch das Umweltorganigramm vereinfacht sich die Verwaltungsarbeit innerhalb der Schule und es ermöglicht darüber hinaus jedem Mitglied der Schulgemeinschaft, bei Fragen, Problemen usw. sofort den richtigen Ansprechpartner innerhalb der Schule zu ermitteln.

Die Notwendigkeit, das Thema Umwelt und Schule miteinander zu verknüpfen, ist bereits seit Jahren erkannt worden und Umweltthemen finden einen immer breiteren Raum in den Lehrplänen. Da Bildung nicht umweltschädigend sein kann, Unterricht keine Emissionen hervorruft und die Schule keine Waren produziert, wird zu oft vergessen, dass man die Schule durchaus auch als Betrieb betrachten kann, einen Betrieb mit mehreren hundert Beschäftigten, ein Betrieb, dessen tägliches Funktionieren bei genauerer Analyse recht starke Umwelteinflüsse ausübt.



Ablauf des Öko-Audits

Eine Schule mit ungefähr 1.200 Schulern, über 100 Lehrern inklusive Verwaltungspersonal verbraucht übers Jahr gerechnet Unmengen an Heizenergie, Wasser, Strom, und Papier. Der Betrieb Schule erzeugt große Mengen Abfall und sogar Sondermüll, er induziert ein beträchtliches Verkehrsaufkommen, muss gereinigt und unterhalten werden. Es zeigt sich, dass dieses tägliche Funktionieren des Betriebs Schule nicht immer mit den im Unterricht als umweltverträglich vermittelten Grundprinzipien übereinstimmt.

Wie sollen wir jedoch unserem Bildungsauftrag gerecht werden, den zukunftigen Generationen Wege und Mittel für eine dauerhafte Entwicklung aufzuzeigen, wenn wir darüber zwar im Unterricht sprechen, das Wissen in Prufungen abfragen, den Schulalltag selbst jedoch nicht nach umweltverträglichen Gesichtspunkten gestalten?

Die Europäische Schule Karlsruhe hat sich daher zum Ziel gesetzt, mit einem langfristigen Pilotprojekt die Zwänge des Schulalltags mit denen einer umweltverträglichen und dauerhaften Entwicklung in Einklang zu bringen. Aufbauend auf unsere Erfahrungen der letzten Jahre sind wir zu der Überzeugung gelangt, dass sich angesichts des breiten Spektrums der umweltrelevanten Themen innerhalb einer Schule alle Aktivitäten in ein Gesamtkonzept, das heißt in ein generelles Umweltmanagement der Schule einreihen müssen.

In enger Anlehnung an die rechtlichen Grundlagen der „Verordnung Nr. 1836/93 des Rates vom 29. Juni 1993 über die freiwillige Beteiligung gewerblicher Unternehmen an einem Gemeinschaftssystem für das Umweltmanagement und die Umweltbetriebsprufung" beabsichtigen wir im Laufe der nächsten Jahre an der Europäischen Schule Karlsruhe schrittweise ein Umweltmanagement einzuführen, dessen Aufgaben sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Formulierung einer Umwelterklärung, welche die allgemeinen Ziele beinhaltet, denen sich die Schulgemeinschaft verpflichtet.
- Definition und Beschreibung von Verantwortung, Befugnissen und Beziehungen zwischen den einzelnen Verwaltungsebenen und dem ausführenden Personal (Schulleitung, Lehrer, Hausmeister, Schüler, Eltern, übergeordnete Verwaltungsstellen).
- Zusammenfassung aller bisherigen und zukünftigen Aktivitäten der Umweltpolitik der Schule und deren Auswirkungen auf das Ökosystem in Form eines „Öko-Audits".
- Festlegung und Überprüfung der umweltrelevanten Ziele und Programme der Schule in regelmäßigen Zeitabständen.
- Erstellung eines Umwelthaushaltes, welcher alle mengenmäßigen Umweltverbrauchsdaten der Schule wie Heizung, Strom, Wasser, Papier, Abfall etc. von der Kostenseite her erfasst.
- Erstellung eines EDV-gestutzten Verwaltungsprogramms, um die Durchführung der Bestandsaufnahme, Archivierung, Fortschreibung sowie der regelmäßigen Berichterstattung ohne großen Verwaltungsaufwand zu ermöglichen.
- Erfassung in einer Datenbank aller pädagogisch relevanten Hinweise und Materialien zu den einzelnen Umweltthemen, um so den Lehrern sowohl in den einzelnen Fächern als auch fächerübergreifend die Integration dieser Themen in den Unterricht zu erleichtern.
- Veröffentlichung eines Umweltberichtes der Schule, um sowohl die Schulgemeinschaft als auch die Öffentlichkeit über Ziele, durchgeführte Maßnahmen, Problemfelder usw. zu informieren.

Wir hoffen, mit diesem Projekt einen wichtigen Beitrag für die Glaubwürdigkeit unseres Erziehungsauftrages und für eine dauerhafte, tragfähige Entwicklung unserer Umwelt zu erreichen. Mit der Veröffentlichung unseres ersten Umweltberichtes wollen wir den Stand unserer Arbeiten der gesamten Schulgemeinschaft sowie einer breiten Öffentlichkeit bekannt machen.

Auf der Grundlage der in den vergangenen Jahren begonnenen Arbeiten und in Anbetracht des langfristigen Zieles unseres Öko-Audits hat die Umwelt AG sich für das Schuljahr 1998–1999 auf folgendes Arbeitsprogramm geeinigt.

Photokopien: Erstellung eines Lastenheftes für die Anschaffung „umweltfreundlicher Kopiergeräte" sowie Entscheidung über die Nutzung von Umweltpapier. Dies ist im Zusammenhang mit dem Auslaufen von Verträgen mit der Leasingfinanzierung zu sehen. Regelmäßige Information über den Kopienverbrauch mit Verbrauchsvorgabe und Photokopienkonto.

Kurze Erläuterung der Aktivitäten

Photokopien stellen an jeder Schule einen umweltrelevanten Bereich dar. Wichtige Gesichtspunkte sind: Die Gesamtzahl der pro Schuljahr gemachten Kopien, die benutzte Papierart sowie die Umweltfreundlichkeit der Kopierer selbst. Der Ansatz der Umweltgruppe, Lösungen für diesen Umweltbereich zu finden, umfasst folgende Schritte:

a) Erhebung der Gesamtzahl von Kopien in den letzten Jahren und Aufteilung dieser Kopien

auf die einzelnen Schulbereiche (Grundschule, Oberschule, Verwaltung).

b) Auf der Grundlage der Verbrauchswerte der vergangenen Jahre Formulierung einer Zielvorgabe für das aktuelle Schuljahr sowie Erstellung eines „Photokopienkontos" für die einzelnen Bereiche. Zirka alle 35 Arbeitstage werden die Verbrauchswerte ermittelt, um so regelmäßig zu zeigen, ob die Verbrauchsvorgabe eingehalten werden kann.

c) Durchsicht der Leasingverträge mit Hilfe der Umweltberatung der Stadt, um abzuklären, ob diese umweltfreundliche Kopierer beinhalten sowie die Nutzung von Recyclingpapier vorsehen.

d) Versuch der Einführung von Umweltpapier mit den aktuellen Kopierern sowie Sensibilisieren des Kollegiums.

e) Mit Blick auf das Auslaufen der Verträge unserer Kopierer im nächsten Schuljahr will die Arbeitsgruppe alle diese gewonnenen Erfahrungen und Informationen nutzen, um für die Erneuerung der Kopierer ein Lastenheft für die Anschaffung und Nutzung umweltfreundlicher Kopierer auszuarbeiten (Arbeitsplan Schuljahr 1998–1999).

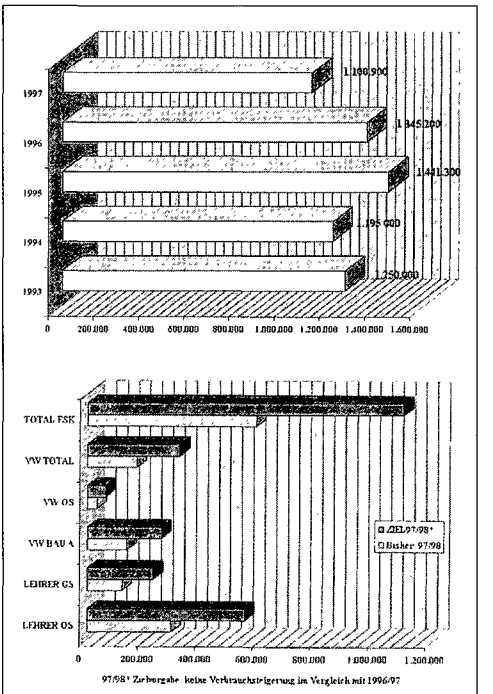
f) Analyse der pro Fach, pro Abteilung, pro Lehrer gemachten Kopien und Vergleich mit den in den einzelnen Abteilungen von den Lehrern angebotenen Schulbüchern. Diese Arbeit erweist sich nach einem ersten Meinungsaustausch im Rahmen des europäischen Schulsystems als sehr schwierig. Allgemeine Richtlinien sowie die Vorgabe von generellen Verbrauchswerten erscheinen langfristig sinnvoller.

- *Wer war in die Umsetzung des Konzeptes eingebunden?*
  Schulleitung, Eltern, Lehrer, Schüler, Umweltberatung der Stadt Karlsruhe.
- *Worin zeigt sich, dass die Aktivitäten langfristig angelegt sind und auf dauerhafte Verhaltensänderungen abzielen?*
  Erstens wird versucht, mit Vermeidung von unnötigen Kopien sowie der Vorgabe von Verbrauchszielen das Verhalten der Schulgemeinschaft zu verändern. Zweitens werden diese Ansatze jährlich überprüft, mitgeteilt und fortgeschrieben. Das dritte Ziel verfolgt die Veränderung der Verträge, welche die Schule langfristig binden, sowie die Berücksichtigung umweltrelevanter Kriterien bei der Neuanschaffung von Geräten. Hierdurch werden langfristige Ziele umgesetzt.
- *Welche Verbesserungen der Umweltverträglichkeit sind nachweisbar?*
  Rückgang der Kopienzahl von 1.500.000 auf 1.100.000 seit dem Schuljahr 1995–1996. Ersatz alter Geräte durch umweltfreundlichere Geräte nach Ablauf der Vertragsdauer. Hierdurch wird einerseits der Stromverbrauch reduziert, Wartungsaufwand reduziert, sowie der Einsatz von Recyclingpapier ermöglicht.

Bestandsaufnahme und Überprüfung der Maßnahmen

Erster Ansatz für die Vorgabe eines Verbrauchsziels für das Schuljahr 1997–1998 war: Keine Steigerung der Anzahl an Photokopien im Vergleich mit den vergangenen Schuljahren. In Zahlen bedeutet dies für 1997–1998 nicht mehr als 1.100.000 Kopien. An Hand der bisherigen Erfahrungswerte wurde anschließend diese Gesamtzahl prozentual auf die einzelnen Bereiche wie Verwaltung Bau A, Verwaltung Oberschule Bau C, Lehrer Oberschule und Lehrer Grundschule übertragen. Dadurch ergibt sich für jeden Bereich eine Zielvorgabe.

Ab diesem Schuljahr werden die Verbrauchsdaten im Rhythmus von ca. 35 Arbeitstagen erhoben und in das Diagramm des Photokopienkontos eingegeben.



Anzahl der Photokopien pro Jahr (oben) und Photokopienkonto: Stand März 1998 (unten)

So erhält man nicht nur eine konkrete Übersicht über die Entwicklung der Verbrauchszahlen, sondern auch eine erste Abschätzung, ob die Zielvorgabe eingehalten werden kann. Vorschriften oder Sanktionen beim Überschreiten der Vorgabe sind überhaupt nicht geplant. Es handelt sich lediglich um einen moglichen Ansatz, eine bewusstere, und umweltgerechtere Nutzung der Photokopierer innerhalb der Schulgemeinschaft einzuführen.

Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, erste verlässliche und nachprüfbare Verbrauchsdaten zu erhalten, an Hand derer anschließend eine objektivere Diskussion dieses Themenkomplexes innerhalb der Schulgemeinschaft ermöglicht wird.

Rechnet man die bisherigen Verbrauchszahlen des Schuljahres auf die Dauer des gesamten Schuljahres hoch, so würde die Zielvorgabe sogar um 140.000. Kopien unterschritten. Es ist allerdings noch verfruht, diese Hochrechnung als endgültigen Wert für das Schuljahr 1997–1998 zu betrachten.

Wolfgang Frühauf

Beispiel 2: Projekt an der DS Riyadh
Die Umweltgruppe 2002 als Multiplikator

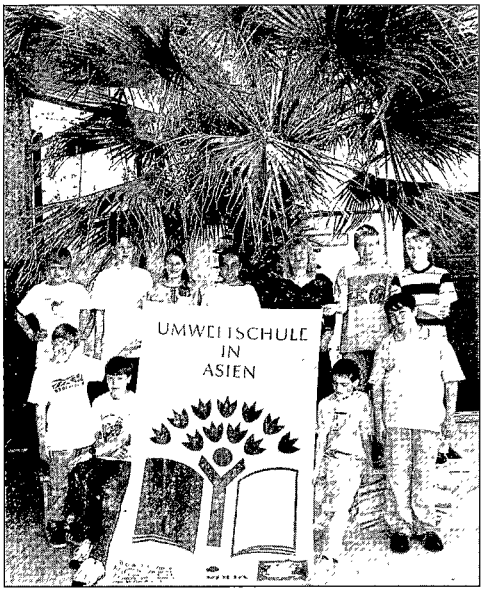
2001 wurde die DS Riyadh als erste „Umweltschule in Asien" ausgezeichnet und es gab, auch durch die hervorragende Arbeit der Deutschen Botschaft, ein sehr großes Presseecho in der englischen und arabischen Presse in Saudiarabien.

Die Aktivitäten hatten neugierig gemacht und es hagelte Einladungen, z.B. an die Französische Schule, an die Internationale Türkische Schule und – eine besondere Auszeichnung – an die National Guard School, an der die Kinder der dem König direkt unterstellten Soldaten der Nationalgarde unterrichtet werden.

Unsere Kollegin, Frau Dagmar Heuer, und ihr Team präsentierten ihre selbst erstellen Solarmobile und standen für Nachfragen zur Verfügung. Natürlich waren die Bauanleitungen, vorher u.a. auch ins Arabische übersetzt worden (von Studenten der King Saud Universität) und leider durften die Jungen der Umweltgruppe nicht mit zum Besuch der Mädchenschule der National Guard School.



Kinder vom Kindergarten der National Guard School probieren die Solarmobile aus.



Erste „Umweltschule in Asien"

Die Gastfreundschaft war an allen Schulen sehr groß. Es wurden weitere Treffen vereinbart und gemeinsame Projekte angedacht. Leider bleiben viele gute Ansätze z. B. durch die Fluktuation der Lehrkräfte auf der Strecke – ein besonders großes Problem gerade an Auslandsschulen.

Die Deutsche Schule Riyadh wurde 2001 vom Bundesminister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, von der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung und vom Verband Deutscher Lehrer zur ersten „Umweltschule in Asien" ausgezeichnet. Die Umweltgruppe der DS Riyadh wurde von der Türkischen Schule Riyadh zum alljährlich zelebrierten „Tag des Kindes" eingeladen, um dort ihre Solarprojekte vorzustellen. „Wir wurden mit großer Herzlichkeit und Gastfreundschaft empfangen und erhielten viel Aufmerksamkeit. Die Darbietungen waren mit ihrer Farbenpracht auch für unsere Schüler ein Genuss. Die Schüler tanzten mit Schleier und bunten Stäben und auch in traditionellen Kostümen unterschiedlicher Herkunft. Es zeigte die Vielfalt des türkischen Landes. Zum Abschluss bekam jeder Schüler meiner Umweltgruppe ein Geschenk und wir alle zusammen eine Plakette von der Türkischen Schule." (Dagmar Heuer, DS Riyadh)

Hans-Jürgen Peleikis



Die Umweltgruppe DS Riyad zeigt am „Tag des Kindes" ihre Solarmobile

TUESDAY MARCH 12, 2002
Riyadh Daily

German School Wins Environmental Award

By Rodolfo C. Estimo Jr.
Riyadh Daily Staff

Riyadh

The German School in Riyadh received Monday an award from Ambassador Dr Harald Kindermann for having been named the First Environmental School in Asia by the German Federal Ministry of Environment, according to Elmar Jakobs, who is in charge of the press and political affairs at the German Embassy here. Headmaster Andreas Angermeir received the award.

Jakobs said that the awarding ceremony was attended by Dr Hans-Juergen Peleikis, who brought the award from Germany and a member of the Association of German Teachers in Foreign Countries.

Jakobs said in winning the award, which was signed by Federal Minister Jurgen Trittin, Grades 6 and 7 students and senior teacher Dagmar Heuer made a project about solar energy and water saving.

"The pupils were pleased about the project, which was in cooperation with the Research Institute of the King Saud University at Solar Village conducted by Assistant Professor Dr Ahmed Omar Al-Amoudi," Jakobs said.

After that, the students built a solar model and constructed a self-designed solar model racing car.

Reports on the project were sent by the school, which competed for the award along with German schools in other countries.

'The basic idea was to give the students an environmental awareness and knowledge on the use of solar energy as alternative fuel,' Jakobs said.

The other project which helped the school win the award was the students' activity to save water.

"The students were made to work on simple solutions to save water while using the bathroom," Jakobs said.



Young Environmentalists. *The students while visiting the Solar Village in connection with their project on the use of solar energy and water saving. They were accompanied by Dr Ahmed Omar Al-Amoudi, assistant professor at the Research Institute of the King Saud University at the Solar Village, and German School senior teacher Ms Dagmar Heuer.*

Beispiel 3: Fifty/fifty – Gestaltungskompetenz erlernen, Ressourcen schonen und viel Geld machen

Auch für Deutsche Auslandsschulen dringend empfohlen!

Der Hamburger Umweltberatungslehrer Gerhard Nobis, der jahrelang selbst das fifty/fifty-Projekt betreut hat, berichtet von einem Hamburger Erfolgsprojekt, das 1994 als Anreizsystem ins Leben gerufen wurde und mittlerweile von einigen anderen Orten bzw. Bundesländern übernommen wurde.

Ich empfehle auch allen Deutschen Auslandsschulen, Schulvereinen und anderen Entscheidern, dieses Projekt zu übernehmen, ja weitere Mitstreiter im Gastgeberland zu gewinnen.

Dieses Projekt ist auch aus pädagogischen Gründen sehr attraktiv. Es wird vor allem dann eine Erfolgsstory, wenn alle Personen, die in der Schule lernen und arbeiten, authentisch und auf gleicher Augenhöhe miteinander das gemeinsame Ziel der Einsparung und der späteren Verwendung der neuen Gelder ansteuern.

An der Nachhaltigkeit orientiert können Schüler aller Jahrgänge mit Pädagogen, Hausmeistern und z.T. auch mit Eltern planen und handeln, können sich und andere motivieren, können Empathie, Engagement und Solidarität zeigen – können also im Unterricht und außerhalb des Unterrichts alle Teilkompetenzen der von Prof. de Haan eingeforderten Gestaltungskompetenz erlernen und praktizieren.

Fifty/fifty in Hamburg ist für die geschundene Umwelt ein Erfolg. Die Öko-Bilanz für den Zeitraum 1994–2002: Stromersparnis: 33,8 Mio. kWh; eingesparte Wärme: 225.500 MWh; Wasserersparnis: 354.000 cbm.

Auch ökonomisch ist das fifty/fifty-Projekt für den Haushalt und für die Schulen des Bundeslandes Hamburg ein sagenhafter Erfolg. Mit einer Investition von insgesamt 1,4 Mio. Euro, überwiegend für Personalkosten, wurden die Betriebskosten für Strom, Wasser und Abfall um satte 13.8 Mio. Euro gesenkt. Das entspricht einer Sparrendite von 986 Prozent.

Bis 2002 wurden an die etwas mehr als 400 Hamburger Schulen 6,2 Mio. Euro an Prämien ausgeschüttet. Was man damit alles machen konnte und kann – und das ohne Behördenvorgabe!

Hamburgs Schulen machen weiter. Im Schuljahr 2002/03 wurde die Einsparquote für Energie und Wasser auf 10,9 Prozent erhöht. Der Heizenergieverbrauch, mit ca. 60 Prozent der größte Kostenfaktor, wurde noch einmal um ca. 4 Prozent gesenkt.

Das Hamburger fifty/fifty-Projekt (www.hamburger-bildungsserver.de/klima/fifty-fifty) belegt sehr gut, dass sich die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im wahrsten Sinne des Wortes sehr lohnt.

Hans-Jürgen Peleikis

Das „fifty/fifty"-Projekt – das Hamburger Erfolgsmodell

Schulen belasten durch ihr Abfallaufkommen und durch ihre Energienutzung die Umwelt. Wie sich diese Umweltbelastungen reduzieren lassen, wie die „lernende Generation" den bewussten Umgang mit den Ressourcen lernt und wie man gleichzeitig Geld sparen kann, zeigt das Hamburger Erfolgsmodell „fifty/fifty".

Das Besondere dieses Modells: Die Einsparungen beim Abfall und beim Energie- und Wasserverbrauch sollen durch Verhaltensänderungen erzielt werden. Um die Schüler, Lehrer und Hausmeister zu einem sparsamen Umgang mit Energie und Wasser und zur Abfallvermeidung zu motivieren, wurde ein finanzielles Anreizsystem geschaffen. Die Hälfte der eingesparten Betriebskosten für Abfall, Energie und Wasser werden den Schulen als Prämie im Rahmen des Selbstbewirtschaftungsfonds für „Lehr- und Lernmittel und andere schulbezogene Ausgaben" zur freien Verfügung gestellt.

Dafür werden für jede einzelne Schule sogenannte Bemessungsgrößen für Abfall, Elektroenergie, Heizenergie und Wasser gebildet. Sie ergeben sich aus den arithmetischen Mittelwerten der letzten Jahresverbräuche vor dem Projektstart. Für in diesem Zeitraum und während des Projektes an den Schulen durchgeführten tech-

INHALTSÜBERSICHT NACH AUTOREN

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Austrup, G.	Zur Situation der deutschen Sprache in Schweden	3/177
Bleyh, R.	Ecuadors dritte Deutsche Schule: Das Colegio Alemán Stiehle de Cuenca	2/119
Bleyh, R.	El banano en el Ecuador	2/121
Bock, M.T.	Ein Blatt mit Charakter – Zum 50. Jubilaum der Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland"	1/7
Bock, M.T.	Mehr Attraktivität durch Leistungsevaluation	3/155
Burkard, H.	Begegnung, musikalisch	1/46
Burkard, H.	Im Dienste des Dialogs der Kulturen	3/185
Cornejo, S. / Gothard, D. / Lahser, B.	Die Max-Uhle-Schule auf neuen pädagogischen Wegen	3/195
Debiasi, V. / Gasser, D.	Die didaktische Werkstatt als hermeneutische Praxis	2/98
Dederding, H.M.	In eigener Sache: Hinweise für Autorinnen und Autoren	1/4
Dederding, H.M.	Nicht Gedanken, sondern denken lehren!	2/89
Dederding, H.M.	„Schriftleitung ausgeflaggt" – In eigener Sache	3/149
Dederding, H.M.	Schönes Schullandheim	3/219
Deutsche Welle	Deutsche Schulen im arabischen Raum – Ein Rundtischgespräch	1/59
Eberl, N.	Grußwort des Schulleiters de DSB Alexandria	1/52
Eberl, N.	Die DS der Borromäerinnen Alexandria: Abitur und duale Ausbildung	1/55
Egenhoff, M.	Vom Rio Grande bis Kap Hoorn – DaF als einigendes Band	3/197
Enan, M.	Interkulturelle Erfahrungen eine Muslimin an den beiden „Borro"-Schulen	1/44
Estrada Wiese, D.	Flexibilität	3/194
Fluch, M.	Von martialischer Geschichte, moderner Politik und motivierten Schülern	4/267
Geisler, M.	Christsein unterm Halbmond	4/259
Ghirardo, C.	Dosierarbeit im hermeneutisch orientierten Südtiroler Zweitsprachenunterricht	2/106
Goletz-de Ruffray, A.	Im Schweiße deines Angesichts ... – Annäherung an die DSB Kairo	1/14
Goletz-de Ruffray, A.	Frische Datteln, zwei Gläser Tee und ein Lächeln	3/192
Gomaa, R.	Schulprogramm und Leitbild der DSB Kairo	1/32
Gries, W.	Der Vorsitzende berichtet	1/2; 2/82; 3/16; 4/242
Grosch, D.	100 Jahre DSB Kairo – eine Übersicht	1/18
Haar, E.	DSB-Kurzfilm-Retrospektive	1/47
Habekost, A.	Deutscher Fachunterricht im Fach Chemie	3/203
Hammer, E.	Landeskunde und Sprachpraxis mit sozialem Engagement	4/265
Heim, M.	Inwieweit verändert der hermeneutische Ansatz nach Hans Hunfeld das Lehrer-Schüler-Verhalten	2/112
Henn, K.-P.	Früchte des Deutschlernens. Kaufmännische Berufsausbildung in Peru	4/282
Holzer, M.	Rolf Zuckowski an der Deutschen Schule Guatemala	2/115
Hughes, E.	Leserbrief zu „Ein Artikel und seine Folgen" (DdLiA 3/2001)	1/67
Hunfeld, H.	Haltung vor Methode	2/90
Hunfeld, H.	Hermeneutisches Lehren und Lernen	2/97
Junge-Lehtovuori, C.	Deutsche Schule Helsinki, Einblicke und Ausblicke	3/170
Khattab A.	Gelebter Dialog der Kulturen – meine Jahre an der DSB Kairo	1/42
Knop, E.	Auslandsschule – Auslandskirche	4/253
Koppe, R.	Deutschsprachige evangelische Seelsorge im Ausland	4/248
Kruczinna, R. / Kruczinna, R.	Sams-Tag in der Grundschule	4/285
Lauk, W.	Abschiedsbrief	3/150

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Lehmann, J.	Zwischen Deutschland und Japan	4/277
Lother, T.	Neue Richtlinien für die Zuwendungen für Bundesprogrammlehrer	1/5
Nachtigall-Khalil, E.	100 Jahre DSB Kairo	1/22
Pilgram, D. K.	Das Jubiläumsjahr	1/51
Pilgram, D. K. / van de Velden, F.	Begegnung – Konkret	1/28
Piri, R. / Domisch, R.	Schulbildung in Finnland	3/165
Pranter, A.	Das Theaterprojekt „Turramulli und sein Land Australien"	2/103
Prassel, P. / Spieß, G.	Deutschsprachige evangelische Seelsorge im Ausland	4/250
Prigge, H.	(Un-)Ruhestand in Peking	4/273
Richter, H. P.	Regionale Fortbildung in Nordeuropa – eine Erfolgsgeschichte	3/175
Rink, P.	„Borro is best" – 100 Jahre DSB Kairo	1/48
Rottmann, K. / Wicke, R. E.	Im Dialog mit der Kunst	3/212
Sabongui, N	Brücken für Bildung – „Bildung baut Brücken"	1/57
Schopp, G. M.	90 Jahre deutschsprachiger Unterricht am Istanbul Lisesi	3/181
Schorm, H.	Eine Glückwunschadresse in gutem Ton	1/54
Sr. M. Angela / Sozial-AG	Aufgabe der Nächstenliebe – Sozialarbeit an der DSB Kairo	1/30
Sr. M. Cornelia	Ein Samenkorn brachte reiche Frucht – Von einer Privatklasse zur deutschen Auslandsschule: Die Entwicklung der DSB Kairo	1/21
Strecker, G.	Paraguay Plurilinguë: Castellano, Guaraní und ... Deutsch?	3/198
Tiffert, W.	Frühjahrstreffen Regionalgruppe Nord-West	1/11
Tiffert, W.	Herbsttreffen der Regionalgruppe Oldenburg Ostfriesland	1/10
Wecht, K.	Bildungstraumland Finnland	3/158
Weischer, H.	Von den Brombeerjahren und dem sanften Abschied	3/223
Wellmer, A.	Kirche? – Wozu das denn?	4/255
Wicke, R. E.	Lebendigkeit und Witz und Vielfalt in Schule und Lehrerfortbildung	1/65
Wicke, R. E.	Geschichten von Fenstern	2/125
Wicke, R. E.	Literatur im Anfangsunterricht	4/284
Wurzer, P.	Die DSB Kairo heute	1/13

VERZEICHNIS DER BEITRÄGE INNERHALB DER RUBRIKEN

Titel	Heft/Seite
27. Hauptversammlung Dresden 2005	2/85; 3/148; 4/244
Anschriften der Mitarbeiter	1/12; 2/88; 3/154; 4/247
Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West, Oldenburg – Bremen – Ostfriesland	3/152
Europäisches Sprachensiegel 2003	2/130
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein	3/151
Gerhard Gauf verabschiedet sich	2/84
in memoriam: Dr. W. Erath, J. Fittschen, R. Klatt, A. Engel, K. Gorkow, W. Harzer	1/15; 3/163
Internetportal zur Leseförderung	2/129
Jubilare	1/12
Kurzinformationen	2/129
Neue Ländervertreter im Bund-Länder-Ausschuss für Schulische Arbeit im Ausland Siegfried Huber, BY / Hildegard Jacob, NRW	2/86
Neuer Literaturführer für die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I	2/130
Neues Mitglied im Vorstand: Wolfgang Tiffert	2/85
Persönliche Nachrichten	1/11; 2/87; 3/153; 4/247
Stichwort: Medienerziehung	2/129
Virtuelle Hochschule auf Erfolgskurs	2/131
Wir gratulieren	4/246

REZENSIONEN

Autor: Titel	Rezensent	Heft/Seite
AIRA, César: Humboldts Schatten	R. Kerschner	1/77
ARNTZ, Klaus: Sind Christen die besseren Menschen? Moral mal anders verkünden	D. Allgaier	1/72
AUST, S. / SCHNIBBEN, C. (Hrsg.): IRAK, Geschichte eines modernen Krieges	S. Schneider	3/233
BAUMGARTEN, Helga: Zwischen Kampf und Diplomatie	M. Sauer	1/73
BIMMEL, Peter / KAST, Bernd / NEUNER, Gerd: Deutschunterricht planen, Arbeit mit Lehrwerken	R. E. Wicke	1/68
BREDELLA, Lothar / DELANOY, Werner / SURKAMP, Carola: Literaturdidaktik im Dialog	A. Apweiler	4/292
BREIER, Norbert / ENGELMANN, Lutz / FRIEDRICH, Steffen (Hrsg.): Informatische Grundbildung 1 – Lehrermaterial	J. Drummer	4/294
BREIER, Norbert / FRIEDRICH, Steffen (Hrsg.): Informatische Grundbildung – Anfangsunterricht	J. Drummer	4/294
DAHRENDORF, Ralf: Auf der Suche nach einer neuen Ordnung – Vorlesungen zur Politik der Freiheit im 21. Jahrhundert	S. Schneider	2/135
DALLEK, Robert: John F. Kennedy – ein unvollendetes Leben	D. Allgaier	2/138
DAUVILLIER, Christa / LEVY-HILLERICH, Dorothea: Spiele im Deutschunterricht	R. E. Wicke	4/291
DORPAT, Draginja: Ohne Laut – Geschichte einer Kindheit	M. Vollmer	4/299
ECO, Umberto: Baudolino	G. Miklitz	4/300
ENGELMANN, Lutz (Hrsg.): Informatik bis zum Abitur	J. Drummer	4/294
ENGELMANN, Lutz (Hrsg.): Informatische Grundbildung 2	J. Drummer	4/295
EPPELMANN, R. / FAULENBACH, B. / MÄHLERT, U. (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung im Auftrag der Stiftung zur Aufarbeitung der DDR-Diktatur	D. Allgaier	3/232
FELDKAMP, Michael: Goldhagens unwillige Kirche. Alte und neue Fälschungen über Kirche und Papst während der NS-Herrschaft	D. Allgaier	2/137
FRANK, Ursula und Claus-Günther: Rom – Latium	M. Fritton-Ackermann / B. Ackermann	3/230
FRUGONI, C.: Das Mittelalter auf der Nase. Brillen, Bücher, Bankgeschafte und andere Erfindungen des Mittelalters	G. Große	3/231
GERTER, Elisabeth: Schwester Lisa	M. Akkent	4/300
GRIMM, Hannelore: Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher	J. Kalb	2/133
HAASE, Baldur: Briefe, die ins Zuchthaus führten, Orwells „1984" und die Stasi	D. Allgaier	1/72
HAURY, Thomas: „Antisemitismus von links" – Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR	R. Schumacher	1/76
JEROFEJEW, Viktor: Der gute Stalin	E. Knop	3/234
JONAH, Franz / RUH, Ulrich: Johannes Paul II, „Sehnsucht nach Glück"	E. Knop	1/71
KERMANI, Navid: Schöner neuer Orient. Berichte von Städten und Kriegen	M. Egenhoff	1/76
KÜENZLEN, Gottfried: Die Wiederkehr der Religionen – Lage und Schicksal in der säkularen Moderne	R. Kerscher	2/141
LEGUTKE, Michael K. / RICHTER, Annette / ULRICH, Stefan: Arbeitsfelder der Literaturdidaktik – Bilanz und Perspektiven	R. E. Wicke	4/292
MILLER, Reinhold: 99 Vertretungsstunden ohne Vorbereitung	W. Walthemathe	2/134
MOKKEDEM, Malika: Zersplitterte Träume	M. Akkent	4/300

Autor: Titel	Rezensent	Heft/Seite
PETERSSEN, Wilhelm: Lehreraufgabe Unterrichtsplanung. Das Weingartener PlanungsModell	W. Bietz	1/68
POGATSCHNIGG, Ilse M.: Die Tschechische Republik und die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik der EU	D. Goertz	2/140
RASHID, Ahmed: Taliban – Afghanistans Gotteskrieger und der Dschihad	F. Boucsein	1/74
REIMANN, Gereon: Wenn Kinder immer machen, was sie wollen	W. Walthemathe	2/133
RÖTHLEIN, Brigitte: Die Quantenrevolution – neue Nachrichten aus der Teilchenphysik	J. Drummer	2/134
RUIZ ZAFÓN, Carlos: Der Schatten des Windes	H. Weischer	3/236
SCHIRRMACHER, Frank: Das Methusalem-Komplott	D. Allgaier	3/231
SCHLAFFER, Hannelore: Das Alter	D. Allgaier	4/298
SCHREIBER, Hermann: Kanzlersturz – Warum Willy Brandt zurücktrat	J. Kalb	2/140
SCHROEDER, Klaus: Rechtsextremismus und Jugendgewalt	D. Allgaier	4/297
SIEBS, Benno-Eide: Die Außenpolitik der DDR 1976–1989, Strategien und Grenzen	H. Krieger	3/227
SIMONIS, Heide: Unter Männern	H. Weischer	2/136
SOELL, Hartmut: Helmut Schmidt, Vernunft und Leidenschaft	J. Kalb	3/226
SUPPAN, Arnold / VYSLONZI, Elisabeth: Edvard Beneš und die tschechoslowakische Außenpolitik von 1918 bis 1948	O. Müller	1/69
TERHART, Ewald: Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte	W. Hammer	2/132
THALMAYER, A.: Lyrik nervt!	H. Weischer	4/301
TIBI, Bassam: Die fundamentalistische Herausforderung	M. Egenhoff	4/295
VADERBES, Jennifer: Osterinsel	M. Sauer	3/235
VERBEEK, Bernhard: Die Wurzeln der Kriege. Zur Evolution ethnischer und religiöser Konflikte	M. Sauer	3/226
VON ARNIM, H. H.: Vom schönen Schein der Demokratie. Politik ohne Verantwortung – am Volk vorbei	B. Müller	1/74
VON GERSDORFF, Dagmar: Marianne von Willemer und Goethe	M. Vollmer	1/77
WAGNER, Richard: Der leere Himmel, Reise in das Innere des Balkans	A. Rubel	3/237
WEISCHER, Heinz: Leben, Lieben, Sterben – Lebensbilder aus der Nachbarschaft	W. Beckmöller	2/141
WICKE, Rainer E.: Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	M. Huth	3/225
WÜHRL, Claudia: Im Herzland	E. Knop	3/235

AUTOREN AUTOREN

Autor, Titel	Heft/Seite
HILTSCHER, Michael / DUMITRIU, Delia, An einem Tisch – Împreună la masă	4/302

DIE DRITTE UMSCHLAGSEITE

	Titel
Heft 1	Der Panther
Heft 2	Nichts Neues im Osten
Heft 3	Wir lassen unsere Mitglieder nicht im Regen stehen
Heft 4	Das Taschentuch

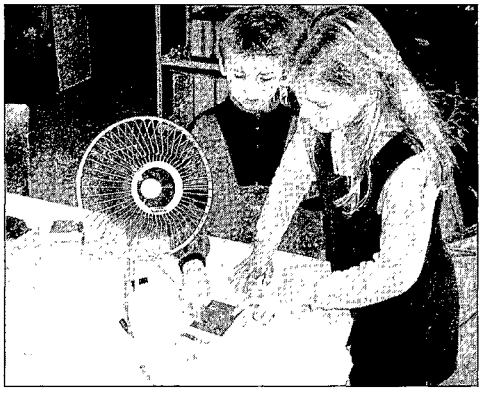
nischen und baulichen Veränderungen, die den Energie- und Wasserverbrauch – unabhängig vom Nutzerverhalten – nennenswert beeinflussen, werden sogenannte Korrekturwerte gebildet und in die Bemessungsgrößen eingerechnet. Neben den baulichen und technischen Veränderungen werden auch die Veränderungen der Schüler- bzw. Klassenzahlen erfasst, quantifiziert und durch Korrekturwerte in den Bemessungsgrößen berücksichtigt.

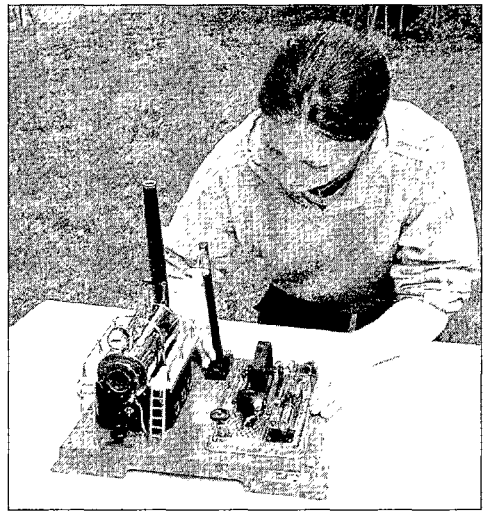
Stand-by ist 8.760 Stunden im Jahr aktiv! Schon 10 W Standverbraucht im Jahr 87,6 kWh und belastet die Luft mit 50 kg Kohlendioxid!

Die Projektumsetzung liegt in den Händen der schulischen Energiesparteams. Die Schulbehörde übernahm dazu die verwaltungstechnische Betreuung und bietet den Schulen eine fachliche und pädagogische Unterstützung durch die Umweltberatungslehrer. Die Ergebnisse können sich sehen lassen: nach zehn Jahren „*fifty/fifty*" sind fast alle Hamburger Schulen am Projekt beteiligt, insgesamt wurden 65.000 Tonnen Kohlendioxydemission vermieden und es hat sich gezeigt, dass die verhaltensbedingten Einsparungen an den Hamburger Schulen in den Bereichen Abfall, Energie und Wasser im Schnitt bei gut 10 % liegen. Doch das Einsparpotential ist noch lange nicht ausgeschöpft: die besten Schulen erzielen über Jahre hinweg Gesamteinsparungen von mehr als 25%. Das können für die Schulen schon mal Prämien von 20.000 Euro sein. „*fifty/fifty*" kann sich lohnen! Man muss nur mit der richtigen Spürnase auf Spurensuche gehen.

Energiesparlampen benötigen sechsfach weniger Energie als Glühlampen bei gleicher Helligkeit!

Jede schulische Einrichtung und jede Schulstufe ist aufgrund der schülerbezogenen und der baulichen Voraussetzungen anders und





Merke: Wenn eine Lampe leuchtet, qualmt irgendwo ein Schornstein!

muss deshalb selbst ihr eigenes Energiesparkonzept (kreatives Sparen) entwickeln. Ein „*fifty/fifty*"-Projektteam, in dem idealer Weise alle schulischen Gruppen vertreten sind (Hausmeister, Schulleitung, LehrerInnen, SchülerInnen, weitere Beschäftigte und u. U. die Eltern), ist für die Projektplanung und -organisation zuständig. Das Team trifft sich regelmäßig, sammelt Ideen zum sparsamen Umgang mit den Ressourcen und entwickelt und kontrolliert ein verbindliches „Wermacht-was-bis-wann-Programm". Eine systematische Bestandsaufnahme der schulischen Situation beim Abfall und beim Energie- und Wasserverbrauch ist dabei für eine gute Projektplanung sehr hilfreich. Eine gute (Schul-) Öffentlichkeitsarbeit spielt bei diesem Projekt eine ganz besondere Rolle und ist selbstverständlich ein wichtiger Teil dieser Arbeit. Die eigentliche Arbeit ist – so weit als möglich – Teil des Unterrichts in den Klassen. „*fifty/fifty*"-Themen sollten dabei auch Teil des schulischen Curriculums jeder Schulstufe in den verschiedensten Fächern sein. Daneben können so genannte „Klassen-Umweltsprecher" z. B. das Lüften und Heizen, Mülltrennung und „Licht-Aus" in den Klassenräumen organisieren. „Schul-Umweltsprecher" könn-

Ein tropfender Wasserhahn kann pro Jahr zu 20–50 m³ Wasserverlust führen!

Senkt man die Temperatur in Räumen um 1 °C, spart man 7 % Heizenergie!

ten z. B. das Einhalten von verabredeten Heiz- und Lüftungsverhalten sporadisch kontrollieren und positives Verhalten mit PLUS-Punkten belohnen. Die *„fifty/fifty"*-Prämie kann und sollte dabei auch zur Belohnung positiven Verhaltens von Klassen genutzt werden.

Wann sollte man am besten beginnen? Sofort!

Noch Fragen?
Gerhard Nobis, Umweltberatungslehrer am Zentrum für Schulbiologie und Umwelterziehung (ZSU), Hemmingstedter Weg 142, 22609 Hamburg, Tel.: 040/823142-0 oder 0151/12406730, Fax: 040/823142 22, E-Mail: gerhard.nobis@li-hamburg.de

Umweltbotschafter gesucht

Deutsche Bundesstiftung Umwelt stellt anlässlich des Weltkindertages neuen Umweltbotschafter für Kinder vor

20.09.2004 – Osnabrück. Anstatt ihres Schulranzens auf dem Rücken haben Mohamed, Dara und Ebru internationale Länderfahnen in der Hand. Sie sind drei von rund 200 begeisterten Grundschulkindern aus Osnabrück und dem Landkreis, die heute zu Gast in der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) sind. Mit erhobenen Armen singen sie in Rap-Melodie „Hey Kinder, keine Trauer – auf die Dauer hilft nur Graslöwen Power ...!". Im Konferenzsaal des Zentrums für Umweltkommunikation (ZUK) der DBU sind heute keine wissenschaftlichen Vorträge zu hören, sondern fünf lebendige Grundschulklassen, die heute einen einen ganz besonderen Schultag erleben.

Gemeinsam mit der **Niedersächsischen Auslandsgesellschaft** (Nds. Ag) stellt die **DBU** heute, am Weltkindertag, ihren Umweltbotschafter für Kinder, den **Graslöwen**, vor. Der Löwe mit der grünen Mähne, bekannt aus der Fernsehinitiative für innovatives Umweltfernsehen für Grundschulkinder „Graslöwen TV", erklärt Kindern von nun an, was die Stiftung tagtäglich tut. Warum hat die DBU ein Grasdach? Wie funktioniert Fotovoltaik und warum ist es gut für die Umwelt? „Darüber hinaus stiftet er als Umweltbotschafter Kinder an, selbst aktiv zu werden und sie zu einem verantwortungsvollen Umgang mit ihr zu bewegen", sagt DBU-**Generalsekretär Dr. Fritz Brickwedde** während seiner Begrüßungsrede. Zu diesem Zweck hat die DBU den **Graslöwen Club** initiiert, der mittlerweile schon 70 Clubs bundesweit zählt. Dass das Ganze aber auch mit viel Spaß verbunden ist, zeigt der heutige Tag in der DBU. Schüler der Heinrich Schüren Schule berichten von spannenden Abenteuern auf ihrer Graslöwen Klassenfahrt in der Jugendherberge Monchengladbach, die Osnabrücker Städtebotschafterinnen aus Twer, Angers und Haarlem erzählen von ihren Aufgaben als Botschafterinnen, in der Pause gibt es ein von Schülerfirmen zugerichtetes internationales Buffet und zum Schluss versammeln sich alle Akteure auf der Bühne, um gemeinsam den Graslöwen Rap zu tanzen.

„Wir haben uns zu dieser gemeinsamen Aktion entschlossen", berichtet **Marc Freese**, Geschäftsführer der Nds. Ag, „weil Umweltschutz keine Grenzen kennt. Weder zwischen den Ländern, noch zwischen den Generationen". Im kostenlosen Kindernewsletter „Graslowe & Co", der unter www.grasloewe.de bestellt werden kann, erfahren neugierige Umweltschützer, wie sie selbst einen Graslöwen Club gründen können. Denn wie das Motto des heutigen Tages beweist, nur „Gemeinsam sind wir stark"!

Auf der Rückfahrt in ihre Grundschule Eversburg hört man Mohamed, Dara und Ebru noch singen: „Hey Kinder, keine Trauer, auf die Dauer hilft nur Graslöwen Power!"

Kontakt:

Judith Perez
Zentrum für Umweltkommunikation der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gGmbH
An der Bornau 2, 49090 Osnabrück
Tel.: 0541/9633–934, Fax: 0541/9633–990
Mail: j.perez@dbu.dew

Amerika

INSALCO Dozenten beim BBZ in Buenos Aires

Voneinander lernen, gemeinsam Verbesserungen erarbeiten und die duale Ausbildung in ihren Ländern auch in Zukunft auf hohem Qualitätsniveau zu halten, das war der Leitgedanke eines Lehreraustausches wie er in dieser Form zum ersten Mal stattfand: Eine Gruppe von fünf INSALCO-Lehrern (vgl. Kasten), die alle Fächer vertraten, reiste am 19. August nach Buenos Aires und traf sich am 20. August in der Deutschen Schule Villa Ballester mit den Kollegen des dortigen Kaufmännischen Berufsbildungszentrums. Den ganzen Tag wurde in Fachgruppen gearbeitet: Lehr- und Stoffverteilungspläne wurden verglichen, jeweils eigene Neuentwürfe präsentiert und kommentiert, Prüfungsverfahren ausgetauscht und geplant, wie auf Dauer eine Kooperation zwischen den beiden Institutos Superiores stattfinden soll.

Die Idee entstand im Mai, als der neue Leiter des BBZ in Argentinien, Joachim Ehrentreich, eine Gruppe seiner Studenten bei dem schon seit Jahren stattfindenden Schüleraustausch nach Santiago begleitete. In den Gesprächen mit den INSALCO-Dozenten wurde bald festgestellt, dass es für Fächer wie z. B. Spezielle Wirtschaftslehre, Buchhaltung und Rechtslehre nirgendwo in Amerika eine Fortbildung gibt. Somit ist jeder Lehrer auf sich alleine gestellt, wenn er sich auf dem neuesten Stand über Fachinhalte und Arbeitsmethoden halten will. Die spontane Äußerung „Warum setzen wir uns nicht mit den Kollegen von drüben zusammen und machen das gemeinsam?" wurde prompt umgesetzt und soll 2005 mit einem Gegenbesuch der Argentinier in Chile fortgesetzt werden.

Beide Gruppen äußerten sich nach sechs Tagen gemeinsamer Arbeit hoch zufrieden über den Erfahrungsaustausch. In den deutschen kaufmännischen Fächern herrscht viel Übereinstimmung. Man kann sagen, dass ein zweisprachiger Kaufmann in seiner jeweiligen Spezialisierung z. B. zum Groß- und Außenhändler oder Internationalen Spediteur in beiden Ländern in der Abschlussprüfung vor der Deutsche Außenhandelskammer sein Wissen auf hohem theoretischen Niveau unter Beweis stellt. Unterschiede



Die Teilnehmer(innen) des Seminars

INSALCO

Instituto Superior Aleman de Comercio, d.h. Höheres Deutsches Wirtschaftsinstitut. Gemeint ist damit die 4. Abteilung der Deutschen Schule Santiago de Chile. Diese Abteilung ist eine anerkannte Deutsche Berufliche Schule (Berufschule) im Ausland, sie besteht seit 25 Jahren und bildet zu zweisprachigen Kaufleuten in verschiedenen Berufen aus. Weltweit gibt es 18 solcher oder ähnlicher Einrichtungen, manchmal heißen sie auch Wirtschaftszweig oder Kaufmännische Abteilung oder Institut oder Berufsbildender Zweig oder Berufsbildungszentrum. Unser im Artikel angesprochener Partner nennt sich Instituto Ballester nach dem Vorort von Buenos Aires (Argentinien), in dem die Schule – auch dort eine Abteilung der Deutschen Schule Ballester – liegt. Wer sich weiter über das INSALCO Santiago de Chile informieren will, dem hilft die folgende Web-Adresse: www.insalco.cl.

Insalco-Lehrer sind – als ADLK oder BPLK – Diplomhandelslehrer oder Lehrer mit Staatsexamen für das höhere Lehramt an kaufmännischen Schulen, als OLK sind es normale Diplombetriebswirte oder Diplomvolkswirte oder Diplomkaufleute. I.d.R. haben unsere Lehrer auch noch eine Kaufmännische Lehre und mindestens 1 Jahr Berufspraxis, oder es sind eben Lehrer für Deutsch oder Englisch für das entsprechende Niveau (DSD II ist bei uns Eingangsvoraussetzung bzw. muss im 1. Ausbildungsjahr nachgeholt werden).

gibt es in den Bereichen Wirtschaftsdeutsch und Wirtschaftsenglisch, wo differenzierte Schwerpunkte gesetzt werden. Hier wurden viele Anregungen aufgenommen, die in beiden Instituten zu weiteren Verbesserungen führen können. Auch der im INSALCO bereits eingeführte Internationale Computerführerschein ICDL stieß beim BBZ – Villa Ballester auf großes Interesse.

Fazit: Es gibt immer etwas dazuzulernen, gerade für Lehrer, die ihre Studenten auf das Berufsleben in einer globalisierten Wirtschaft vorbereiten wollen. Wenn sich aus diesem ersten Austausch eine regelmäßige Fortbildung entwickelt, ist das für alle ein großer Gewinn, nicht nur für die Lehrer, sondern auch für die Studenten beider kaufmännischer BBZ's in Chile und Argentinien.

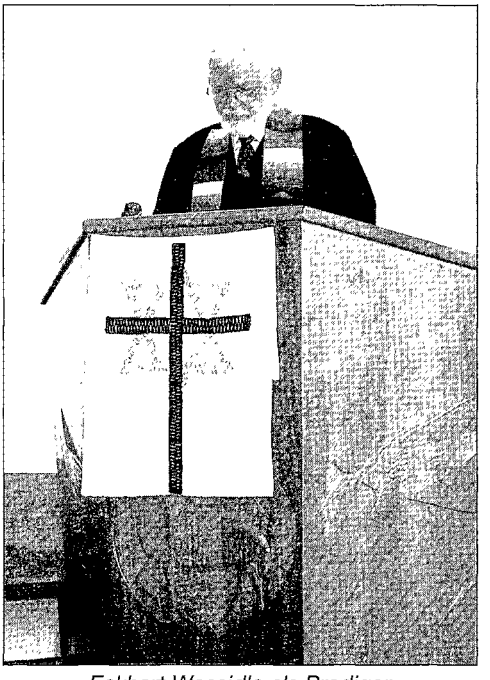
Hans-Peter Hess

16 Jahre Auslandslehrer in Mexiko

Vorbemerkung: Der Kollege Joachim von Dombois hat dankenswerterweise mehrfach darüber berichtet, wie er seine im Auslandsschuldienst erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen für Auslandseinsätze nach der Pensionierung genutzt hat (und tut dies weiterhin, vgl. seinen Beitrag in diesem Heft, Anm. d. Hrsg.). Man kann es auch anders machen, nämlich indem man beides, berufliche Tätigkeit und Sonderaufgaben miteinander verbindet und diese nach der Pensionierung ohne Bruch weiterführt und ergänzt.

Nach meiner Auslandstätigkeit in Kairo nahm ich nach einem „Zwischenspiel" in Deutschland ein Angebot der Deutschen Schule in Mexiko-Stadt an. Meine Frau und ich wollten es noch einmal wissen. Als 1996 meine achtjährige Vertragszeit in Mexiko von der Zentralstelle trotz eines gut begründeten Antrags der Schule nicht verlängert wurde (ein dürrer Dreizeiler ließ keine Diskussion zu), entschlossen wir uns, trotzdem in Mexiko zu bleiben. Eine Daueraufenthaltsgenehmigung der mexikanischen Regierung hatten wir bereits, das sogenannte FM 2. Ich war sechzig Jahre alt, fühlte mich in der Schule wohl und anerkannt und hatte noch zwei Jahre bis zu meiner damals noch möglichen vorzeitigen Pensionierung zu arbeiten. Das Land Niedersachsen beurlaubte mich für diese Zeit ohne Bezüge, aber unter Anerkennung dienstlicher Belange; mit der Schule schloss ich einen Vertrag auf der Basis eines „Wanklers", der Urform der Programmlehrerverträge, übrigens die Erfindung eines fruheren Direktors des Colegio Alemán, Wolfgang Wankel. Was tut's? Die Schule hatte einen preiswerten erfahrenen Lehrer, und meine Frau

und ich hatten unser Auskommen. Das „Modell Wossidlo" wurde in Mexiko sprichwörtlich, ein Direktor bot es sogar einem Kollegen an, den er behalten wollte, aber niemand hat es bisher nachgeahmt. Das Modell minderte vorerst unser Einkommen spürbar, zumal unsere zwei Kinder in Deutschland studierten. Daher zogen wir in eine kleinere und preiswerte Wohnung um. Ich verlor auch die Fachleiterstelle Deutsch, aber dafür schickte die Zentralstelle einen Nachfolger, der übrigens genau die zwei Jahre blieb, die man mir abgeschlagen hatte. Honi soit qui mal y pense! Als Hauptproblem entpuppte sich die Krankenversicherung, denn die Beihilfe entfiel, und deutsche private Versicherungen sind unbezahlbar. Ein mexikanischer Versicherungsmakler wusste Rat: Eine US-amerikanische Ver-



Eckhart Wossidlo als Prediger

sicherung nur für Katastrophenfälle war günstig, den medizinischen Kleinkram hätten wir selbst bezahlt. Zum Glück blieben wir gesund.

Was hielt uns in Mexiko? Die Schule machte mir Spaß. Die Nachrichten aus innerdeutschen, zum Teil überalterten Kollegien, aus denen ich oft Unzufriedenheit und Resignation oder Warten auf die Pensionierung herauslas, boten keinen Anreiz, die letzten Jahre in neuer Umgebung anzufangen. In Mexiko bestand das Kollegium aus einer soliden Mischung von Jungen und Alten, Erfahrenen und Anfängern, aus Mexikanern und Deutschen, Lebenszeitarbeitern und Kurzzeitbesuchern, fast alle mit der Bereitschaft, Neues zu versuchen – es war eine manchmal schwierige, aber immer anregende Mischung, in der ich als „elder statesman" meinen anerkannten Platz hatte. „Wenn der Senator erzahlt", zi-



Weihnachts-Plätzchen backen mit Schülern auf unserer Hausterrasse

tierte eine Kollegin, als ich gelegentlich Anekdoten aus meinem Auslandslehrerdasein zum Besten gab. Ich bekam 1997 noch einmal eine Klasse 11 im Abiturzweig, mit der meine Frau und ich zwei unserer in der Schulgemeinde legendär gewordenen Klassenfahrten mit Zelten und Kochtöpfen und Selbstversorgung in den Süden Mexikos unternommen haben. Die Klasse „revanchierte" sich mit einem hervorragenden Abitur.

Außerdem konnte ich in Mexiko meine „Freizeit-Aktivitäten" fortsetzen: Ich ließ mir mein Mandat als Vorstandsmitglied im mexikanischen Deutschlehrerverband bis 1998 verlängern. Neben der Kassenverwaltung arbeitete ich mit an der Herausgabe der Verbandszeitschrift info-AMPAL und jedes Jahr bei der Organisation eines mehrtägigen Fortbildungskongresses für anfangs 100, später 200 Teilnehmer. Außerdem war ich noch Vorsitzender des Vorstandes der Evangelischen Gemeinde deutscher Sprache in Mexiko und damit zusammen mit den Pastoren

für die Leitung der Gemeinde verantwortlich. Einen monatlich in unserer Wohnung tagenden Literaturgesprächskreis galt es auch noch zu betreuen. Der Kreis war durch unsere Initiative erst 1994 entstanden.

Durch all diese Betätigungen hatten wir einen großen Bekannten- und Freundeskreis über die Beträge zurück, weil ich, der Bezugsberechtigte, in Mexiko blieb. Das Bild einer immer einvernehmlich umziehenden, um ihren Haushaltsvorstand gescharten Familie ist offenbar ein Ideal, das die Zeiten im Auswärtigen Amt überdauert hat. Finanziell hat sich vieles, worauf wir uns eingelassen haben, nicht gelohnt; aber was bedeu-



Eckhart Wossidlo als Reiseleiter: „Hier gehts lang"

Schule hinaus. Wir hatten auch den Eindruck, dass unser Engagement noch genutzt und gebraucht wurde (auch wenn wir nie glaubten, wir seien unentbehrlich). Daher stand damals für uns eine Rückkehr nach Deutschland gar nicht zur Debatte.

1998 wurde ich vom Land Niedersachsen auf meinen Antrag hin pensioniert, für mich eher eine (Not-)Maßnahme, um wieder beihilfeberechtigt zu sein. An der Schule unterrichtete ich weiter mit voller Stundenzahl, was mich teuer zu stehen kam. Da ich Geld in Mexiko verdiente, verloren wir in Deutschland die unbeschränkte Steuerpflicht mit allen Abzugs- und Verrechnungsprivilegien, die das deutsche Steuerrecht gewährt. Der Zentralstelle ersparte ich die Rückkehrkosten (die sie bis 1998 noch bezahlt hätte) und auch die meiner Kinder. Die waren bereits in Deutschland, die Zentralstelle hatte auch die vorzeitige Rückreise bezahlt, aber forderte die tet das gegenüber dem Wohlbefinden und der Zufriedenheit, die unser Leben jahrelang erfüllt haben? Und gereicht hat es immer.

Im Sommer 2000 mit fast 65 Jahren verlängerte ich meinen Vertrag mit der Schule nicht mehr. Nun war ich wirklich Pensionär, aber nicht beschäftigungslos. Der Schule blieb ich verbunden durch die Mitarbeit an der Schulzeitung „Noticias Humboldt". Schon im Herbst fragte die germanistische Abteilung der Philosophischen Fakultät der Staatsuniversität (Universidad Nacional Autónoma de México/UNAM) an, weil eine Vorlesung nicht besetzt werden konnte. Also sprang ich ein und „dozierte" ein Jahr lang jeweils dienstags über die deutschsprachige Literatur nach 1945. Die umständliche Bürokratie der UNAM erwies sich übrigens als unfähig, mir das ohnehin bescheidene Honorar (damals 50 DM monatlich bei zwei Wochenstunden) zukommen zu lassen.

Im Deutschlehrerverband standen Neuwahlen an, und ich wurde wieder in das Schatzmeisteramt gewählt, danach von 2002 bis 2004 noch einmal. Redaktion der Zeitschrift, Vorbereitung und Management der jährlichen Tagungen, Herausgabe der Tagungsberichte – ein erfahrener Routinier ohne beruflich bedingte Termine war nützlich. Gemeindepräsident der deutschsprachigen Gemeinde blieb ich weiterhin: Gemeindefeste organisieren, Sitzungen vorbereiten und leiten, Jahresberichte verfassen, den Gemeindebrief mit Artikeln füllen, die Neuwahl von Pastoren regeln, den Haushalt mitverantworten, für viel Kleinigkeiten zuständig sein – Gemeindearbeit ist zeitraubend, aber beglückt durch vielerlei Begegnungen mit Menschen, mit denen Geben und Nehmen sich lohnt. Ein Sozialprojekt der Gemeinde, der Bau einer kleinen Klinik in einer ländlichen Armutsgegend des Staates Puebla, für das sich die Gemeinde von 1998 bis zur Einweihung durch den Gouverneur im Jahr 2001 einsetzte, konnte erfolgreich abgeschlossen werden. Die Gemeinde sammelte 50.000 Dollar an Spenden, die andere Halfte brachten Partner auf. Auch darum musste sich jemand kümmern. Meine Frau engagierte sich viele Jahre lang für den Basar des Trägervereins des deutschen Altersheimes und buk mit anderen Frauen Kekse für den Verkauf, im besten Jahr waren es rund drei Zentner. Schließlich arbeitete ich noch einen Lehrgang für Laienprediger durch und wurde mit dem Segen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) von der Gemeinde zum Lektor bestellt, das heißt, ich darf in eigener Verantwortung Predigtgottesdienste halten. Das habe ich zwar aushilfsweise schon in der deutschsprachigen Gemeinde in Kairo getan (dort waren wir von 1975 bis 1981), wenn der Pfarrer nicht zur Verfügung stand, aber nun darf ich es offiziell, und ich predige gern. Natürlich lief auch der Literaturkreis weiter. In zehn Jahren haben wir über hundert Bücher gelesen und besprochen – zuletzt waren wir ein eingeschworener Freundeskreis, aber trotzdem offen für neue Mitglieder.

Pensionärsstress hat uns nie bedrängt, wir hatten 1996 und 2000 jeweils den Eindruck, unsere Rolle in Mexiko sei noch nicht ausgespielt. Auch Reisen mit unserem VW-Camper durch das Land fanden wir immer wieder spannend. Und ehemalige Kollegen, die in Deutschland unterrichteten, nutzten den „Fachmann" vor Ort, um Reisen in Mexiko für ihre Austauschgruppen zu organisieren und Führungen anzufordern, wenigstens auf dem Niveau von „Studiosus-Reisen".

Die Rückkehr nach Deutschland diskutierten wir immer wieder einmal, verdrängten sie aber im Grunde, obwohl meine Frau und ich uns einig waren, unseren Lebensabend nicht in Mexiko zu verbringen. Wir vermuten, dass sich die in vieler Hinsicht lebensfeindliche Riesenstadt Mexiko (Verkehr, Lärm, Luftverschmutzung, Kriminalität, Mängel in der Infrastruktur) für alte Menschen immer schwerwiegender auf die Lebensqualität auswirkt. Und den Sprung in das mexikanische Milieu haben wir letztlich im Bewusstsein nicht vollzogen, wir blieben der deutschen Sprache, Literatur und Tradition verhaftet trotz vieler Übernahmen aus unserem Gastland, Spanisch blieb Sprache der täglichen Verständigung, immerhin mit taglicher Zeitungslektüre. Obwohl wir in dem mexikanischen Ambiente intensiv gelebt haben, sind wir letztlich Deutsche geblieben. Auch die kürzlich geborene Enkeltochter zog uns nach Deutschland. Die Kollegen aus der Schulzeit waren wieder in Deutschland, im Lehrerzimmer kannte ich schon vier Jahre nach meinem Ausscheiden fast niemanden mehr. Schließlich gab der Mieter unseres Hauses den letzten Anstoß, er zog im Sommer 2003 aus. Wir nahmen uns ein Jahr Zeit, um unsere Rückkehr zu organisieren, das Haus überließen wir der Obhut von Nachbarn und Handwerkern zur Renovierung. Die Nachfolge in der Kirchengemeinde, im Deutschlehrerverband und im Literaturkreis wurde geregelt. Dann feierten wir Abschiede einschließlich der obligatorischen Mariachi-Serenade, die ehemalige Kolleginnen und Kollegen spendierten. Der Container wurde gepackt, und die Tickets für ein Frachtschiff wurden gekauft. Die fünfwöchige Reise legte den nötigen Abstand zwischen Mexiko und Deutschland ins Bewusstsein. Als Andenken hatten wir ein Geschenk der Schule im Gepäck: Das Buch, herausgegeben vom Schulvorstand des Colegio Alemán, mit dem Titel „Mexiko, von außen und von innen", das zweisprachig die „Blickpunkte eines Lehrers am Colegio Alemán Alexander von Humboldt 1988–2004" enthält, nämlich meine Aufsätze, Vorträge, Glossen, Betrachtungen, mit denen ich meine Arbeit in Mexiko begleitet habe (s. die Rezension des Buches von E. Knop in diesem Heft; Anm. der Red.). Nach sechzehn Jahren „Abenteuer Mexiko" fühlen wir uns mit 68 Jahren (meine Frau ist etwas jünger) noch jung genug, um nun das „Abenteuer Deutschland" zu bestehen.

Eckart Wossidlo

DFU ist überall

Standardsituationen des DFU

Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) ist Fachunterricht in deutscher Sprache fur Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Was unterscheidet den Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) vom muttersprachigen Fachunterricht? Man muss wohl erst den Weg über eine deutsche Auslandsschule gehen, um festzustellen, dass DFU nicht nur ein Thema an Auslandsschulen ist, sondern an allen Schulen im Ausland wie im Inland. Die Konfrontation mit den DFU-Problemen vor Ort schärft den Blick des Fachlehrers für sprachliche Belange seines Fachunterrichts. Durch Erfahrungen wird er zu folgenden Einsichten gelangen:

- Fremdsprachige Schüler reagieren wie ein besonders sensibles Lackmuspapier auf Sprache im Fachunterricht.
- Sprache im Fachunterricht mit fremdsprachigen Schülern ist kein neues Problemfeld, sondern ein im Grunde altbekanntes, lediglich der Ausprägungsgrad weist neue Züge auf.
- Das Problem von Sprache im Fachunterricht ist ein Kernproblem; denn Sprachlernen im Fach ist untrennbar mit dem Fachlernen verbunden.

Gerade weil sich Fach- und Sprachlernen in jedem Fachunterricht gemeinsam entwickeln, ist DFU überall. Die Sprache im Fach (Fachsprache) und die Sprache im Fachunterricht (Unterrichtssprache) zeigen syntaktische, morphologische und semantische Merkmale (vgl. [1]), die sie fur jeden Schüler zur „Fremdsprache" werden lassen. Die Standardsituationen des Fachunterrichts bestimmen nämlich die Sprachverwendung. **Standardsituationen** sind unterrichtliche Situationen im Fachunterricht, die regelmäßig und fast in jeder Unterrichtsstunde vorkommen:

- Fachbegriffe einführen
- Vorgänge und Experimente beschreiben
- auf Ideen kommen
- Neues erarbeiten
- üben und wiederholen
- über Fachliches reden
- Ordnung hineinbringen
- wirkungsvoll präsentieren
- Sachtexte lesen.

Diese Liste lässt sich unschwer erweitern (vgl. dazu www.studienseminar-koblenz.de/standardsituationen). Die große Chance des DFU besteht nun darin, dass die Fremdsprache Deutsch in authentischen fachbezogenen Situationen zur Verwendung kommt. Lernsituationen im Fach und Lern- sowie Verwendungssituationen der Fachsprache und der Fremdsprache treffen zusammen und entfalten sich gemeinsam. Dieses Zusammentreffen von Fachlernen, Sprachlernen im Fach und Fremdsprachenlernen im DFU (vgl. unten) bewirkt spezifische Standardsituationen dieses Unterrichts, nämlich:

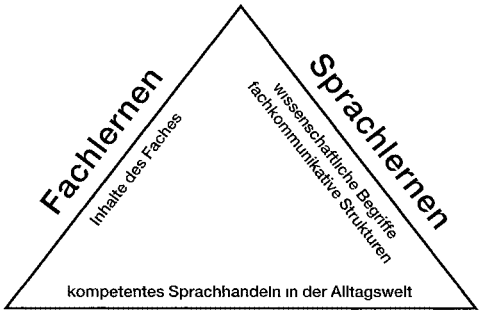
- mit Sprachfehlern umgehen
- die Muttersprache adäquat zulassen und nutzen
- Sprachstrukturen erklären und einführen
- Begriffe erklären und einführen
- Sprachübungen durchführen
- über Sprachhürden hinweghelfen
- Sprechhilfen geben
- Sprache vorentlasten und vereinfachen
- Fachsprache kumulativ aufbauen
- Texte einsetzen
- Textproduktionen durchführen.

Jede der genannten Standardsituationen hat ihren spezifischen Charakter mit ganz eigenen Problemen, die unter besonderen Bedingungen bewältigt werden mussen. Dazu bedarf es angemessener Bewältigungsstrategien, die auf der didaktischen Referenzebene, also im Theoriebezug zu rechtfertigen sind.

Zur Didaktik des DFU

Die spezifischen Standardsituationen des DFU mit ihren ganz eigenen Problemen entstehen dadurch, dass im DFU das Lernen in drei Bereichen untrennbar verbunden zusammentrifft, nämlich das Fachlernen, das Sprachlernen im Fach und das Fremdsprachenlernen.

Das Ziel des *Fachlernens* ist es, den Schüler zu befähigen, fachspezifische Aufgaben- und Problemstellungen zu bewältigen. Die Inhalte des Faches (Gegenstände, Experimente, Fachbegriffe, Sachstrukturen, Modelle, Theorieelemente ...) sind Phänomene der Natur, der Gesellschaft, der Geschichte etc., in den seltensten Fallen sind es Phänomene des Alltags. Oft sind es komplexe Phänomene in komplexen Systemen und in den Naturwissenschaften sind



Fremdsprachenlernen

es oft solche, die mit einem hohen technischen Aufwand produziert sind.

Das *Sprachlernen im Fach* umfasst das Lernen wissenschaftlicher Begriffe, fachkommunikativer und sprachlicher Strukturen mit dem Ziel, fachliche Denk- und Handlungssituationen zu bewältigen. Sprachlernen im Fach ist untrennbar mit dem fachlichen Kompetenzerwerb verbunden. Insofern geht Sprachlernen im Fach über ein ‚inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen' hinaus. Es ist ‚fremdsprachenbezogenes Inhaltslernen'.

Das Ziel des *Fremdsprachenlernens* ist es u.a., den Schüler zum kompetenten Sprachhandeln in der Alltagswelt zu befähigen, damit er kommunikative Alltagssituationen sprachlich bewältigen kann. Die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts sind Sprachphanomene, die weitgehend an Inhalten (im Sinne von Gegenstanden, Phänomenen, Situationen, Erfahrungen, Empfindungen, Geschehnissen ...) des Alltags festgemacht sind.

Die Didaktik des DFU enthält Elemente der Fachdidaktik, Fremdsprachendidaktik und Fachsprachendidaktik. Fur eine DFU-Didaktik gelten somit die zentralen Prinzipien der entsprechenden Didaktiken.

Der Wechsel der Darstellungsformen als zentrales Element der DFU-Didaktik

Es ist grundlegend für die Sachfacher, dass sie die Sachverhalte auf der Basis ihrer originären Fachmethoden in verschiedenen Darstellungsformen darstellen (vgl. Abbildung S. 50). Diese liegen auf Ebenen unterschiedlicher Abstraktion. Damit eröffnet sich eine didaktisch fruchtbare Chance, indem die Lernenden eine Darstellungsform in andere übersetzen. Der Wechsel der Darstellungsformen erweist als der didaktische Schlüssel zum fachlichen Verstehen und ist der Anlass zur fachlichen Kommunikation. Es ist didaktisch klug, ja sogar zwingend, diesen Wechsel der Darstellungsformen in das Zentrum der DFU-Didaktik zu stellen.

Methodenwerkzeuge als Elemente einer DFU-Methodik

Die Methodik des DFU hat zwei zentrale Aufgaben, nämlich die Bereitstellung von Instrumenten

1. zur Bewaltigung von Standardsituationen und
2. zur Durchführung des Wechsels der Darstellungsformen.

Für beide Aufgaben sind die Methoden-Werkzeuge des DFU (vgl. [1], [2], [3]) geeignete und erprobte Instrumente.

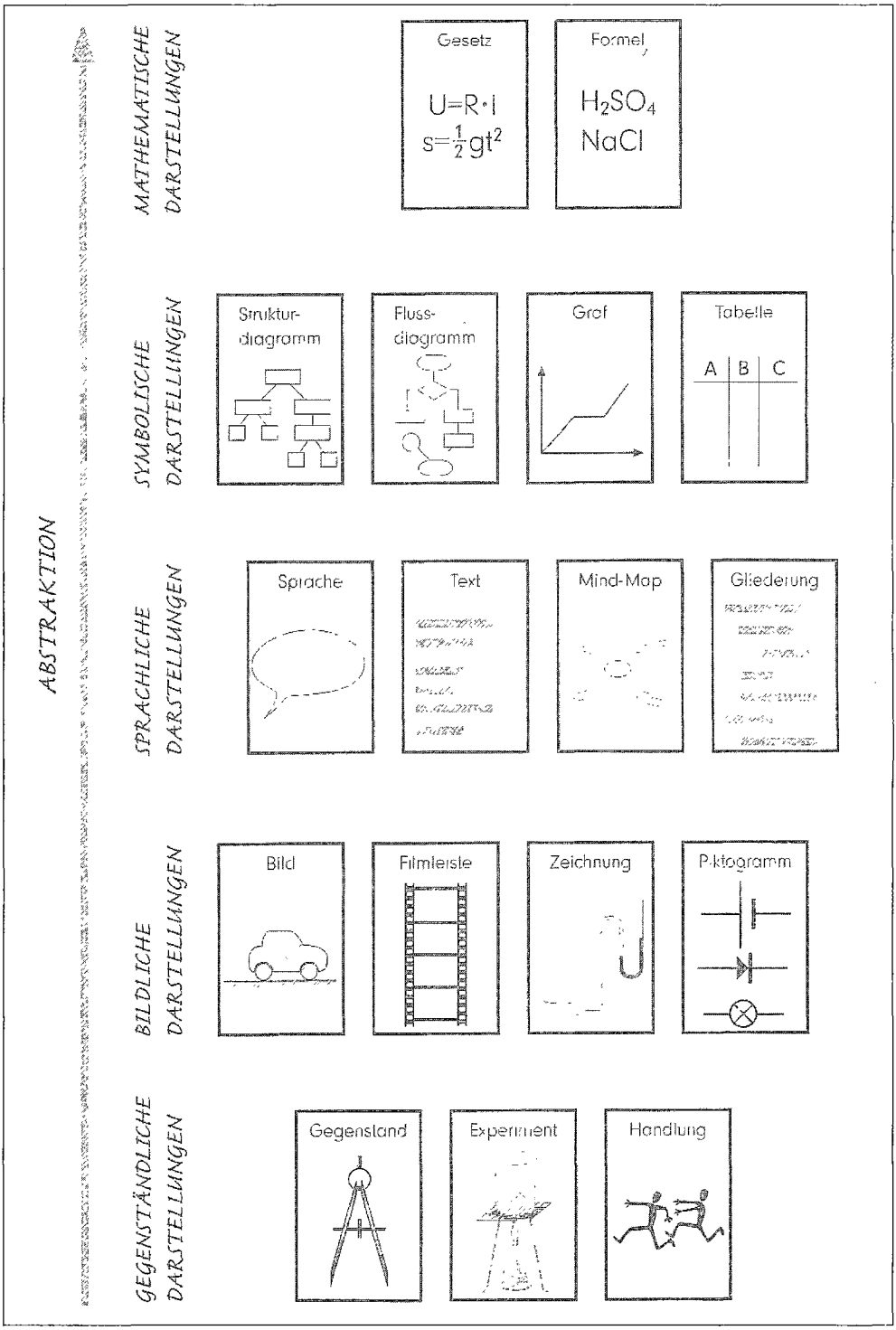
Was sind Methoden-Werkzeuge?

Methoden-Werkzeuge sind Hilfen in der methodischen Gestaltung und Unterstützung von Lehr- und Lernvorgängen. Als methodische Elemente des Unterrichts haben die Methoden-Werkzeuge dienenden Charakter und helfen den Lernenden beim Lernen und den Lehrenden beim Unterrichten.

Ein bildlicher Vergleich: Sie möchten ein Bild aufhangen. Dazu benötigen Sie einen Nagel und ein Werkzeug, nämlich einen Hammer. Sie möchten, dass Ihre Schülerinnen und Schüler zu einem vorgeführten Experiment möglichst eigenständig eine Versuchsbeschreibung anfertigen. Dazu können Sie ihnen eine passende Arbeitshilfe – ein methodisches Werkzeug – geben, z. B. eine „Filmleiste" oder ein „Flussdiagramm", ein „Satzmuster" oder ein „Wortgeländer". Das Ziel ist eine strukturierte und sprachlich gute Versuchsbeschreibung. Das Experiment als konkreter naturwissenschaftlicher Inhalt entspricht dem Nagel, an dem das Ziel „festgemacht" wird, die Filmleiste entspricht dem gewählten Werkzeuge, dem Hammer.



Die Werkzeuge sind methodische Elemente des Unterrichts. So wie ein Hammer sowohl zum Einschlagen eines Nagels als auch zum Zerschlagen eines Steines genutzt werden kann, so ist ihr Einsatz vielfältig und nicht auf eine spezielle Unterrichtssituation eingeengt. Sie sind auch nicht auf einen Unterricht nach einem bestimmten Konzept beschränkt. Wohl aber wird


ABSTRAKTION
GEGENSTÄNDLICHE DARSTELLUNGEN
BILDLICHE DARSTELLUNGEN
SPRACHLICHE DARSTELLUNGEN
SYMBOLISCHE DARSTELLUNGEN
MATHEMATISCHE DARSTELLUNGEN
Gegenstand
Experiment
Handlung
Bild
Filmleiste
Zeichnung
Piktogramm
Sprache
Text
Mind-Map
Gliederung
Struktur-diagramm
Fluss-diagramm
Graf
Tabelle
A B C
Gesetz
U=R·I
s=½gt²
Formel
H2SO4
NaCl

man beim Gebrauch feststellen, dass sich der Unterricht verändert. Der Gebrauch von Werkzeugen erhöht die Schüleraktivitäten und unterstützt das Lernen.

Welche Methoden-Werkzeuge gibt es und wo werden sie eingesetzt?
Einen umfangreichen „Werkzeugkasten" mit Methoden-Werkzeugen findet man in [1].

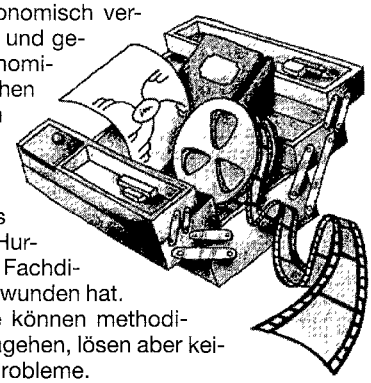
1. Wortliste
2. Wortgeländer
3. Sprechblasen
4. Lückentext/ Lückenbilder
5. Wortfeld
6. Textpuzzle/ Bildpuzzle
7. Bildsequenz
8. Filmleiste
9. Fehlersuche
10. Lernplakat
11. Mind-Map
12. Ideennetz
13. Blockdiagramm
14. Satzmuster
15. Fragemuster
16. Bildergeschichte
17. Worträtsel
18. Strukturdiagramm
19. Flussdiagramm
20. Zuordnung
21. Thesentopf
22. Dialog
23. Abgestufte Lernhilfen
24. Archive
25. Heißer Stuhl
26. Domino
27. Memory
28. Würfelspiel
29. Partnerkärtchen
30. Kettenquiz
31. Zwei aus Drei
32. Stille Post
33. Begriffsnetz
34. Kartenabfrage
35. Lehrerkarussell
36. Kärtchentisch
37. Schaufensterbummel
38. Kugellager
39. Expertenkongress
40. Aushandeln

Einige Methoden-Werkzeuge, z.B. das „Lernplakat", können ganze Unterrichtsabschnitte dauerhaft begleiten. Andere Werkzeuge wiederum werden nur kurzzeitig eingesetzt. Zum Beispiel das „Ideennetz" zur Einführung in ein neues Thema, oder das „Begriffsnetz", um am Ende eines Themengebietes klare Wissensstrukturen auszubilden. Manche sind spielorientiert, wie beispielsweise das „Memory" oder die „Partnerkärtchen", andere sind sehr strukturiert und eng, wie z.B. der „Lückentext".

Das Spektrum der Methoden-Werkzeuge reicht von einer Lehrergeste hin bis zum vorbereitungsintensiven Lernarrangement. Viele Werkzeuge haben Arbeitsblattcharakter. Es handelt sich hierbei um Werkzeuge, die vom Lehrer geplant und vorbereitet und von ihm gesteuert im Unterricht eingesetzt werden. Daneben gibt es zunehmend mehr Werkzeuge, die in der Hand der Schüler liegen, sowohl was die Herstellung als auch den Gebrauch in der Unterrichtsstunde betrifft.

Was leisten Methoden-Werkzeuge im DFU?
Wenn wir neue Fachwörter einführen wollen, können wir z.B. „Wortlisten" nutzen. Die Werkzeuge „Zuordnung", „Strukturdiagramm" oder „Begriffsnetz" sind geeignet, um schon erarbeitete, aber noch unstrukturierte Kenntnisse zu ordnen und zu hierarchisieren. Die „Satzmustern" erleichtern es den Schülerinnen und Schülern, fachsprachliche Texte eigenständig zu formulieren. Wir benotigen die Methoden-Werkzeuge aber nicht nur zur Unterstutzung der fachlichen oder fachsprachlichen Arbeit im engeren Sinne, sondern auch, um eine hohe Schüleraktivität zu initiieren und zu fördern. In der eigentätigen Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und der Kommunikation über die Ergebnisse liegen wertvolle Möglichkeiten, um die Fachinhalte zu verstehen. Wir wissen aber auch, dass abwechslungsreiche fachliche und sprachliche Wiederholungen und Übungen wichtig sind. Mit „abgestuften Lernhilfen" zur selbstständigen Erschließung von Fachinhalten und -begriffen, mit einem „Kugellager" zur Übung des Referierens, oder einem „Gruppenpuzzle" zum gesprächsintensiven Austausch von Ergebnissen kann man Übungs- und Wiederholungsphasen im Unterricht interessant und abwechslungsreich gestalten.

Wo liegen die Grenzen, Risiken und Nebenwirkungen der Methoden-Werkzeuge?
Der Gebrauch von Methoden-Werkzeugen setzt sich der Gefahr aus, zur inhaltlosen Methodenschulung zu verkommen. Die Aktivitäten der Schüler werden vom Fachlichen weggeleitet. Man schützt sich vor dieser Gefahr, wenn man überlegt, was man didaktisch eigentlich will, und wenn man sich die Frage beantwortet: Hilft das Werkzeug, die Fachinhalte zu verstehen? Methoden-Werkzeuge bergen weiterhin das Risiko, des extensiven Zeitverbrauchs. Lehrkräfte müssen sich fragen: Wird das Werkzeug zeitökonomisch verantwortbar eingesetzt und genutzt? Gibt es zeitökonomische Alternativen? Stehen Aufwand und Ertrag in einem guten Verhältnis? Die Grenzen der Methoden-Werkzeuge liegen auch dort, wo es didaktisch bedingte Hurden gibt, welche die Fachdidaktik noch nicht uberwunden hat. Methoden-Werkzeuge können methodische Stolpersteine umgehen, lösen aber keine fachdidaktischen Probleme.



Die Zukunft des DFU

Wenn DFU uberall ist, dann hat er eine große Zukunft. In der Tat, DFU wird es immer an deutschen Auslandsschulen geben, der bilinguale Unterricht wird weiter ausgebaut, an innerdeutschen Schulen nimmt der Anteil an Migrantenkindern zu und das Thema ‚Fach und Sprache' wird zunehmend bedeutsamer. Die Probleme des DFU werden zu den Problemen des Fachunterrichts. Wie keine andere Gruppe sind die Lehrkräfte im Auslandsschuldienst durch eigene Erfahrungen bestens auf diese Problematik vorbereitet und ausgebildet. So bleibt zu wünschen, dass diese Expertise in großem Umfang im innerdeutschen Schulwesen genutzt wird. Dem Auslandsschulwesen ist zu wünschen, dass der DFU als eine zentrale Stütze des Deutsch-Lernens ausgebaut wird.

Josef Leisen

Literatur

[1] Leisen, Josef (Hrsg.): Methoden-Handbuch – Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus 1999 und 2003

[2] Leisen, Josef: Methoden-Werkzeuge im Deutschsprachigen Fachunterricht. Fremdsprache Deutsch 30 (2004), S. 22–44

[3] Hepp, R.; A. Krüger und J. Leisen (Hrsg.): Methoden-Werkzeuge. Naturwissenschaften im Unterricht 75/76 (2003)

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

... und dann hätten wir gern noch eine Stadtführung!

Die Anwendung von Projektkompetenzen in authentischen Situationen

Brünn, tschechische Republik: In einem Vorgespräch zur Organisation der jährlichen Konferenz fur die tschechischen Schulen, die ihre Schüler auf die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom der KMK Stufe II vorbereiten, äußerten einige der Beteiligten den Wunsch, während der geplanten Veranstaltung den Tagungsort Brno durch eine Stadtführung näher kennen zu lernen. Was tun? Obwohl ich schon vor ca. fünf Monaten meine Tätigkeit aufgenommen hatte, war die Zeit doch immer recht knapp gewesen, so dass ein intensiveres Kennenlernen der Stadt nicht möglich war. Also musste ein professioneller Fremdenführer diese Stadtbesichtigung vornehmen. Oder gab es da noch eine andere Möglichkeit ...?

Wie lautete das Thema der geplanten Konferenz doch gleich? *Umsetzung des Rahmenlehrplans der KMK an tschechischen Schulen, die auf das DSD II der KMK vorbereiten.*[1] Schnell war der besagte Rahmenlehrplan zur Hand und beim Durchblättern konnte ich nachlesen, dass der praktische Teil des Lehrplans Vorschläge für Unterrichtsprojekte auf allen Jahrgangsstufen enthielt und explizit an einer weiteren Stelle auch Möglichkeiten nannte, wie man *Deutsch als Kommunikationsmittel auch außerhalb des Unterrichts* verwenden konnte.[2]

Richtig, warum sollten meine Schuler nicht so eine Stadtführung organisieren können? Der 6 BV des Gymnasiums Matyase Lercha – (nach deutscher Zählung eine 11. Klasse), die ich zu Beginn des Schuljahres übernommen hatte, traute ich ein solches Projekt sofort zu – die Schülerinnen und Schüler hatten mich ausnahmslos von ihrer Sprachkompetenz und ihrer Lernbereitschaft uberzeugt, so dass ich sicher sein konnte, dass sie einer solchen Aufgabe gewachsen waren. Außerdem sollte sich doch die Lehrerfortbildung stets der Aspekte bedienen, die sie auch in der Praxis umgesetzt wissen will. Hier konnte gleich das Angenehme mit dem Nützlichen verbunden werden, denn was uberzeugt Lehrer mehr von der Sinnhaftigkeit projektorientierten Lernens als Schüler, die diese Idee verwirklichen und die Ergebnisse sogar praktisch vorführen?

Der Gedanke der Ausrichtung dieses Programmpunktes durch die Klasse begann mir mehr und mehr zu gefallen, denn hier hatten sie Gelegenheit dazu, ihre Deutschkenntnisse in einer authentischen Situation anzuwenden, zu überprüfen und sogar zu erweitern.

Bei der Vorstellung des Projektes in der Klasse zögerten die Schüler zunächst. Zu ungewohnt war ihnen der Gedanke, dass man den Unterricht auch in Bereiche außerhalb des Schulgebäudes verlagern konnte. Die Delegation der Verantwortung an die Lerner selbst, die nach der Erarbeitung einer Route die Führung zu zweit oder zu dritt eigenverantwortlich mit kleinen Gruppen der Teilnehmer der Konferenz durchführen sollten, kam ebenfalls als ungewohnter Faktor hinzu.

Zunächst wurden die Schüler aufgefordert, sich eine Route zu überlegen, die es ihnen ermöglichte, den Besuchern die wichtigsten Sehenswürdigkeiten der Stadt in ca 1½–2 Stunden zu zeigen. Diesem Auftrag kamen die Schüler bereitwillig nach, indem sie sich nachmittags in Gruppen trafen und erste Ideen zu Papier brachten. Die Vorschläge wurden in einer meiner drei Deutschstunden vorgestellt, die ich wöchentlich in der Klasse unterrichtete. Siehe da, einige der Schüler hatten sich bereits mit dem Projekt identifiziert, denn sie hatten schon weitere Ideen entwickelt. Sona brachte es schnell auf den Punkt: Nahezu alle Kleingruppen hatten mehr oder weniger die gleichen Schwerpunkte gesetzt, bzw. sich auf die gleichen Sehenswürdigkeiten geeinigt. Daher sah sie die Gefahr, dass – wenn alle geführten Gruppen die gleiche Route nähmen – es zu Engpässen an bestimmten Stellen kommen könnte. Daher schlug sie vor, dass die Hälfte der Gruppen die Stadtfuhrung im Uhrzeigersinn, die andere Hälfte diese jedoch in der Gegenrichtung durchführen sollte. Diesem Gedanken schlossen sich alle Schüler schnell an.

1 Der vollstandige Titel der Publikation lautet. Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache fur Schulen, die auf das Deutsche Sprachdiplom I und II der „Standigen Konferenz der Kultusminister der Lander in der Bundesrepublik Deutschland" vorbereiten, KMK, Bonn, 14. April 2000.

2 a. a. O.: S. 80/81.

Jan brachte den Gedanken ein, dass man zu den einzelnen Sehenswürdigkeiten kurze Texte anfertigen sollte, die man zu einem kleinen Stadtführer zusammenstellen und allen Konferenzteilnehmern aushändigen könnte. Matej, der sich bereits in anderen Zusammenhängen als Computer-Experte ausgewiesen hatte, ergänzte diese Idee mit dem Angebot, für jeden der ca. 40 Teilnehmer der Konferenz zusätzlich eine CD mit allen Informationen zu brennen.

Für die elektronische Version lieferte Lenka sogar noch historische Bilder zu Brno, wie es einmal früher war.

Da die nahezu unerheblichen Vervielfältigungskosten aus meinem Etat für die Finanzierung der Konferenz zur Verfügung gestellt werden konnten, einigten wir uns auf die Realisierung der beiden zusätzlichen Vorhaben. Außerdem erschien es mir für den Lernprozess der Schüler notwendig, die Ergebnisse der Stadtrecherche schriftlich (und vor allen Dingen korrigiert) zu fixieren. Im Nachhinein zeigte es sich, dass der kleine Stadtfuhrer auch bei Schüleraustauschmaßnahmen hilfreich war, da man erneut auf die Verschriftlichung zurückgreifen und die Partnerschüler mit ihrer Hilfe durch Brno fuhren konnte.

Das historische Brünn

Die zweitgrößte Stadt der Tschechischen Republik – Brünn – befindet sich an dem Zusammenfluß der Flüsse Svratka und Svitava. Die wahrscheinliche Herkunft der Benennung der Stadt ist ein altslawisches Wort „brn" – der Dreck. Die erste schriftliche Erwähnung ist aus dem Jahre 1091 in der Chronik von Kosmas.

Im Jahre 1243 erteilte Václav I. städtische Rechte für Brünn. Die Bedeutung der Stadt im 13. und 14. Jahrhundert ist schnell gewachsen. Jan Lucemburský verordnete im Jahre 1333, dass die Kaufleute, die aus Österreich fuhren, die Ware durch Brünn und nicht durch Měnín fuhren. Karel IV. mochte Brünn auch, weil er im Jahre 1348 bestätigte, dass alle fremden Kaufleute immer durch Brünn fahren müssen.



BRNO



Klasse 6BV

Unter den Hussiten haben sich viele Leute in Brünn zu der Lehre von Jan Hus gewendet. Aber der städtische Rat stand auf der katholischen Seite, deswegen haben die Hussiten die Stadt nie gewonnen.

Die nächste Gefahr für Brünn war die Belagerung der Stadt von den Schweden. Aber Brünn hat sich unter der Führung Louis Radoit de Souches erfolgreich verteidigt.

Die industrielle Entfaltung der Stadt hat auch die Eisenbahnverbindung mit Wien beeinflusst. Im Jahre 1849 gab es in Brünn 42 Fabriken und ihre Anzahl ist sehr schnell gewachsen.

Nach dem ersten Weltkrieg hatte der Regierungskommissar Ehrenfeld die Verwaltung der Stadt aus den deutschen Händen übernommen.

Die Okkupation am 15. März 1939 und der zweite Weltkrieg haben die Friedensentfaltung der Stadt unterbrochen. Die Befreiung kam am 26. April 1945.

Die politische Änderung im November 1989 hat eine Notwendigkeit der Lösung der grundsätzlichen Fragen der Entfaltung der Stadt angeregt.

Špilberk\Spielberg

Spielberg ist eine Burg, die sich auf einem Hügel inmitten der Stadt erhebt. Sie wurde im 13. Jahrhundert im gotischen Stil gebaut ...

Der Planung folgte eine hektische Zeit der Vorbereitung und die eine wöchentlich zur Verfugung gestellte Unterrichtsstunde reichte keineswegs aus, vielmehr mussten viele der Arbeiten in die nachmittägliche Freizeit gelegt werden.

Endlich war es dann so weit, die Konferenz lief schon seit einem Tag, die Gruppeneinteilung für die Stadtführung (es wurden immer tschechische und deutsche Lehrer gemischt, denn es sollte ja Deutsch gesprochen werden) war bereits erfolgt, den jeweiligen Schulerpaaren waren Kleingruppen der Teilnehmer zugeordnet worden, die benötigten Straßenbahnkarten



Schülerin bei Stadtführung für hohe Gäste

hatte jeder erhalten, aber natürlich hakte es hier und dort. Kollegin X war noch beim Mittagessen, wollte aber auf alle Fälle teilnehmen und bat „ihre" Gruppe darum, noch auf sie zu warten, Kollege Y holte nur noch schnell seinen Fotoapparat, den er im Konferenzraum – haben Sie den Schlüssel? – vergessen hatte, und Kollegin Z hatte noch ein dringendes Handy-Gespräch zu erledigen, das aber gleich in „ein bis zwei Minuten" erledigt wäre. Mit Staunen stellten meine Schüler fest, dass Lehrer auch nur Menschen sind, und dass es keineswegs leicht ist, eine Gruppe zusammen zu bringen und festgesetzte Termine einzuhalten.

Während sich die ersten Gruppen schließlich doch bald in Bewegung setzten, fragte ich eine meiner Schülerinnen, ob ich mich Ihrer Gruppe anschließen dürfte, um ein bisschen auf die Zeit zu achten, da wir nur begrenzt ... Souverän unterbrach mich Lucie, indem sie mir mitteilte, dass ich mir keine Gedanken machen sollte, denn sie und ihre Freundin Katka wären die Route gestern abgegangen, der zur Verfugung stehende Zeitrahmen reiche voll und ganz aus. Aber sie bat mich, doch von der Führung fern zu bleiben, denn sonst würde ich die beiden nur nervos machen. So viel zum Vertrauen von Schülern in ihre Lehrer. Daher beschloss ich, dem Rat zu folgen und die Fuhrung den beiden allein zu überlassen. Wie sich später herausstellte, war das Projekt in allen Gruppen ein Erfolg, dies wurde von den Teilnehmern der Konferenz bestätigt. Auch die Schüler äußerten in einem Nachgespräch ihre Zufriedenheit und waren sehr erleichtert, dass ihre Arbeit entsprechend gewürdigt worden war.

Einige Jahre später – im November 2004 – stand das Symposium *Anforderungen an Sprachprüfungen im europäischen Kontext – zehn Jahre Deutsches Sprachdiplom II der KMK in MOE* in Prag an. Eingeladen waren Teilnehmer aus den Staaten aus Mittel- und Osteuropa, die ebenfalls bereits mehrere Jahre über Erfahrungen bei der Durchführung der Prüfung zum DSD II verfügten.

Natürlich war das Programm erneut sehr dicht, an einigen Tagen sogar abendfüllend. Von

den Organisatoren wurde der Wunsch der Teilnehmer antizipiert, sich nicht nur professionell auszutauschen und die Zeit ihres Aufenthaltes nicht ausschließlich in dem Tagungsgebäude zu verbringen, sondern auch etwas von Prag sehen zu wollen. Im telefonischen Kontakt und per E-Mail-Korrespondenz mit den beiden Fachberatern in Prag, die das Symposium vorbereiteten, entstand der Gedanke, dieses Mal bei der Ausrichtung der Stadtführung durch eine Schülergruppe noch einen Schritt weiter zu gehen und den Rundgang thematisch einzubetten. Wie bekannt sein dürfte, empfiehlt der Rahmenlehrplan der KMK die *Verknüpfung von Literatur und Landeskunde*[3], daher wurde aus der Stadtführung schnell ein *literarischer Spaziergang durch Prag.* Die Vorbereitung und Organisation übernahm die Klasse 8 N des Gymnasiums Christian Dopplera mit ihren Deutschlehrern Radana Kacetlová und Alois Hartl.

Während der Arbeit stellten die Schüler schnell fest, dass – so kann es dem schriftlichen Dokument, das jeder Teilnehmer am Symposium erhielt – *in Wahrheit eigentlich jeder Spaziergang durch Prag literarisch ist:*

Unübersehbar groß ist die Schar der Schriftsteller, die in dieser Stadt geboren ist, die in ihr gelebt und gewirkt oder sie zumindest besucht hat. Noch zahlreicher sind die Geschichten, denen Prag mit seinen Straßen, Platzen und Monumenten als weitraumige Bühne dient, als farbige Kulisse oder atmosphärischer Hintergrund. Literarischem begegnet man in Prag deshalb an jeder Ecke.[4]

Dies registrierten die Teilnehmer des Symposiums ebenfalls sehr schnell, denn sachkun-

Literarischer Spaziergang in Prag

Unser kleiner Spaziergang – vom Újezd über die Brücke der Legionen durch die Nationalstraße zum Café Louvre – kann dafür als Beweis dienen. Auf der kurzen Wegstrecke werden wir Schriftstellern begegnen wie Karel Hynek Mácha, Jan Neruda, Karel Čapek, Friedrich Torberg, Jaroslav Hašek, Franz Kafka, Max Brod, Božena Němcová, Rainer Maria Rilke, Carl Weiskopf, Jakub Arbes, Jaroslav Seifert, Gustav Meyrink – und es wird sich doch nur um eine Auswahl derer handeln, die mit den aufgesuchten Orten tatsächlich in irgendeiner Beziehung stehen. Ebenso können die anerzählten oder angesprochenen Werke nur eine Ahnung von der Fülle und der Vielfalt der Literatur vermitteln, mit der wir direkt oder indirekt, bewusst oder undbewusst auf einem solchen Weg in Berührung kommen.

Wenn wir mit unserem Spaziergang auf diese Literatur ein wenig Neugierde wecken und Lust auf Geschichten machen könnten, die in Prag spielen, von seinem Genius loci inspiriert wurden oder einfach nur dort entstanden sind, dann wäre sein Zweck erfüllt.

Újezd

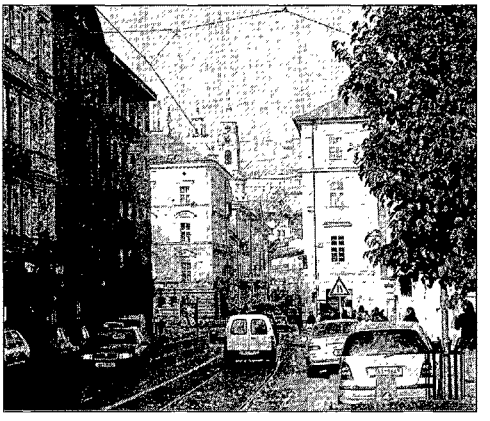
- Am Újezd endete noch im 18. Jahrhundert das Stadtgebiet von Prag.
- Das Újezder Stadttor stand ungefähr bei der heutigen Talstation der Seilbahn auf den Petřín.
- Im 19. Jahrhundert wurde das Stadttor abgerissen und es entstand südlich der Prager Kleinseite ein kleines Stadtviertel.
- Am Újezd (Nr. 35) ist Karel Hynek Mácha geboren (1810) und in der ehemaligen Kaserne Jan Neruda (1834).

Karel Hynek Mácha gilt als das größte Dichtergenie der tschechischen Romantik. Seine Verse drücken große Gefühle, Leidenschaft und Sehnsucht aus. Er orientierte sich an Novalis und Lord Byron, fand aber zu einem eigenen Stil. Er gilt damit als Begründer der modernen tschechischen Literatur. Mácha starb sehr früh im Alter von 26 Jahren an einer Cholerainfektion, die er sich beim Löschen eines Großbrandes durch verseuchtes Wasser zugezogen hatte. Máchas berühmtestes Werk ist „Mai", ein schaurig-schones Versepos, in dessen Mittelpunkt ein Verbrecher steht, der auf seine Hinrichtung wartet.

Jan Neruda gehörte einer späteren Dichtergeneration als Mácha an. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts begann man, sich mit dem realen Leben und den alltäglichen Problemen kleiner Leute zu beschäftigen. Jan Neruda tat das beispielhaft in seinem berühmten Erzählband „Kleinseitner Geschichten". Die normalen Bürger der Prager Kleinseite mit ihren Sorgen, Nöten und kleinen Vergnügungen spielen dort die Hauptrolle. Es sind Geschichten aus dem Alltag, die sehr liebevoll die Lebensverhältnisse und die Atmosphäre im damaligen Prag schildern.

dig zeigten die Schüler auf, wie interessant und vielseitig das literarische Prag war und ist. Auf der kurzen Wegstrecke begegneten wir Schriftstellern wie Karel Hynek Machá, Jan Neruda (wussten Sie eigentlich, dass sich der chilenische Schriftsteller Pablo Neruda aus Bewunderung nach ihm nannte?), Karel Capek, Friedrich Torberg (Ah ja, er hat *Der Schüler Gerber* geschrieben!), Jaroslav Hasek (Wer kennt den Schweijk nicht?), Franz Kafka (Den mussten wir ja alle lesen!), Max Brod, Rainer Maria Rilke (Der Panther!) Carl Weiskopf, Jakub Arbes, Jaroslav Seifert, Egon Erwin Kisch (Der rasende Reporter!) und Gustav Meyrink (von ihm stammt doch *Der Golem).*

Sicherlich – vieles hatten die uns führenden Schüler sich angelesen und memorisiert, aber die Art und Weise, wie sie auf Fragen kompeten-



In Prag

te Antworten gaben und auch vor längeren Diskussionen in der Fremdsprache nicht zurückscheuten, demonstrierte den Besuchern, wie engagiert und motiviert sich die Klasse auf diese Führung vorbereitet hatte.

Dies wurde auch bei dem Abschluss der Führung im Café Louvre, einem der schönsten Prager Cafés, in dem Anfang des 19. Jahrhunderts viele Künstler verkehrten, in den zahlreichen Gesprächen zwischen den Teilnehmern und ihren sachkundigen Führerinnen und Führern deutlich.

Die Vorteile der beiden hier beschriebenen Projekte sind evident:

Sie boten den Schülern Freiräume für selbständiges Entdecken und Experimentieren im Umgang mit der Sprache, die Moglichkeit der Öffnung des Unterrichts zur Umwelt sowie eine anregende und offene Lernumgebung. Dabei spielte die kooperative Verantwortung eine



Lehrer hören auf die Schülerin

große Rolle. Das entdeckende, projektorientierte Lernen an außerschulischen Lernorten ermöglichte außerdem Erfahrungen über die Wirkung von fremder Sprache und Reflexion über die fremde Sprache.

Die Lehrerrolle veränderte sich hier ebenfalls: Die Schüler standen im Mittelpunkt des pädagogischen und didaktischen Handelns, was heißen soll, dass sie selbst plötzlich die (Be-)Lehrenden waren. Die Unterrichtsinhalte wurden den Schülern nicht einfach übergestülpt, weil sie gerade im Lehrplan „dran" waren, sondern mit ihnen für die jeweilige Verwendungssituation abgeleitet.[5]

Und ein weiterer wichtiger Faktor darf ebenfalls nicht vergessen werden, beide Versuche machten beiden Lerngruppen offensichtlich Spaß, was vielleicht den einen oder anderen Teilnehmer an den beiden Veranstaltungen zum Nachvollzug in anderen Zusammenhängen anregen konnte.

Rainer E. Wicke

3 a. a. O.: S. 22.
4 Christian-Doppler-Gymnasium Prag: Literarischer Spaziergang in Prag, ein Projekt der Klasse 8 N, Prag, 2004, S. 2.
5 Weitere hilfreiche Informationen zum projektorientierten Lernen können der folgenden Internet-Adresse von Manfred Huth entnommen werden: www.manfred-huth.de/fbr/lit/eva-2.html.

Kinder lesen Hieroglyphen

Arbeiten mit Bärenspaß im Anfangsunterricht

An der deutschen Schule in Viña del Mar wird seit 4 Jahren wie an den meisten deutschen Schulen in Südamerika mit der narrativen Methode gearbeitet. Wir benutzen dazu das Lehrwerk Bärenspaß, und zwar Band 1 – in Klasse eins und zwei und Band 2 – in Klasse 3 und 4.

Schon im ersten Jahr der Arbeit mit diesem Lehrwerk bildeten die Kolleginnen Ignacia Garnham, Astrid Haardt und Alexa Hoesel einen Arbeitskreis „Bärenspaß", dem sich bald weitere DaF-KollegInnen aus der Grundschule angeschlossen haben.

So entstand im Laufe der Jahre eine Sammlung von Piktogrammen, Arbeitsblättern und Strukturen aus der praktischen Arbeit mit Bärenspaß 1.

Die Arbeit mit diesen Piktogrammen gibt den Kindern schnell das Gefühl, die fremde Sprache zu beherrschen, und den LehrerInnen endlich die Sicherheit, dass ihre Kinder sprechen konnen und Leistung im frühen Lernalter messbar wird.

Verblüffend für uns alle war und ist, was Kinder „nacherzählen" können – sowohl vom Umfang als auch vom Inhalt her – und wie früh die Lehrkraft mit dem Transfer beginnen kann.

Dabei soll aber nicht verschwiegen werden, dass die Arbeit mit Piktogrammen auch eine Gefahr in sich birgt: Durch das Gefühl bei der Lehrkraft, dass die Schüler sehr schnell sehr viele der geforderten Strukturen erlernen, kann man sich leicht zum Auswendiglernen der Strukturen und deren Abprüfen verführen lassen. Das soll auf keinen Fall geschehen. All die anderen methodischen Vorschläge aus dem Lehrerhandbuch zu Barenspaß 1 (Rollenspiel, Arbeit an Folien, Bastelarbeiten, Sternchenspiele, Gedichte und Lieder, Kreisspiele, Reime, rhythmisches Umgehen mit Sprache, Wortkartenspiele, Blitzkarten, Elektrisieren etc.) dürfen auf keinen Fall in den Hintergrund treten. Die Arbeit mit Piktogrammen ist eine zusätzliche Methode, die nicht zum „Pauken" der Strukturen benutzt werden darf.

Zu Beginn der Arbeit mit Strukturen sollte sich die Lehrkraft genügend Zeit zu deren Erlernen lassen und sie auch selbst für die freie Lehrererzählung einsetzen. Dabei ist es nur gut, wenn die Lehrerin leicht von den festgelegten Strukturen abweicht.

Wie sieht nun die praktische Arbeit mit Piktogrammen aus?

Zunächst haben wir aus jedem Erzählabschnitt die Strukturen ausgewahlt, die uns lernbar und sinnvoll erschienen – jeder Struktur wurde dann ein Bildchen zugeordnet, das inhaltlich und formal eine „Eselsbrücke" für die Kinder darstellt und einen „chunk" (eine Struktur) abruft.

Hier als Beispiel die Strukturen zu Erzählabschnitt 5.1 und der gesamte Erzähltext:

Erzählabschnitt 5.1 a

Biene ist heute traurig. Im Herbst muss sie zur Schule gehen. Sie ist sechs Jahre alt. Maxi ist schon acht Jahre alt. Maxi geht schon in die Schule. Aber jetzt ist Sommer. Im Sommer hat Maxi Ferien. Noch sind Ferien. Aber Papa möchte Biene die Schule zeigen. Biene ist traurig – sie hat ein bisschen Angst.

Biene: Ich möchte nicht in die Schule gehen. Maxi kommst du mit? Bitte!

Maxi: Au ja! Darf ich mitkommen, Papa?

Aber Mama sagt: Nein, Maxi, du musst hier bleiben. Du musst mir helfen, Maxi.

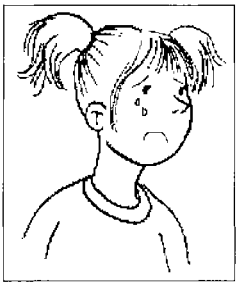
Wir machen Marmelade. Biene, Papa, bitte bringt Zucker mit!

Erlernbare Strukturen Erzählabschnitt 5.1 a

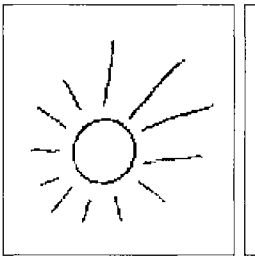
1. Biene ist heute traurig.
2. Im Herbst muss sie zur Schule gehen.
3. Biene ist 6 Jahre alt.
4. Maxi ist 8 Jahre alt. Er geht schon in die Schule
5. Aber noch ist Sommer. Im Sommer hat Maxi Ferien.
6. Papa möchte Biene die Schule zeigen.
7. Biene ist traurig. Sie hat ein bisschen Angst.
8. Biene sagt: Ich möchte nicht in die Schule gehen. Maxi, kommst du mit, bitte!
9. Maxi sagt: Au ja, Papa. Darf ich mitkommen?
10. Aber Mama sagt: Nein Maxi, du musst hierbleiben. Du musst helfen. Wir machen Marmelade.
11. Biene, Papa, bringt Zucker mit!

Und hier einige Piktogramme als Beispiele aus dem Erzählabschnitt 5.1 aus Bärenspaß 1:

Biene ist heute traurig:

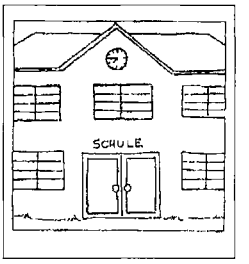


Aber noch ist Sommer. Im Sommer hat Maxi Ferien.



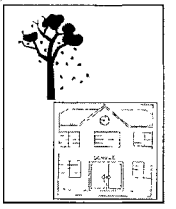
Im Herbst muss sie zur Schule gehen:





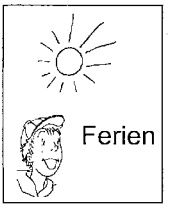
Unsere Piktogramme wurden zum größten Teil aus dem Schülerbuch Bär 1 oder dem zugehörgien Arbeitsheft von der o. a. Arbeitsgruppe im Laufe der Jahre gescannt. Es reicht aber auch, wenn man einfache Bildchen selbst oder von den Schülern malen lässt.

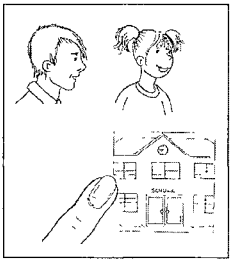




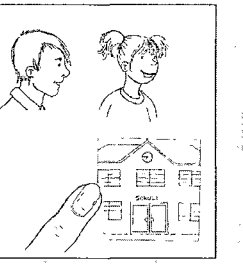


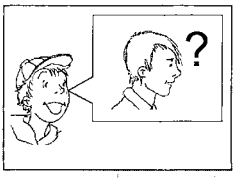




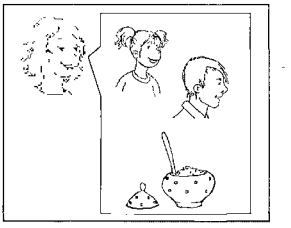












Welche Vorteile hat die Arbeit mit Piktogrammen?

1. Sie strukturieren den Text der einzelnen Erzählabschnitte.
2. Die Geschichte wird auf einen fur Schüler dieser Altersstufe erlernbaren Umfang reduziert.
3. Die Piktogramme beinhalten in ihrer Darstellung eine inhaltliche Verdeutlichung und gleichzeitig Erinnerungshilfen für den zu erlernenden Text.
4. Lehrerin und Schuler haben Anhaltspunkte zum Lernumfang pro Erzahlabschnitt.
5. Die Piktogramme und zugehörigen Strukturen eignen sich für die mündliche und schriftliche Lernkontrolle.

Methodische Möglichkeiten mit Piktogrammen (auch für Arbeit an Stationen geeignet)

A. Mündliche Arbeit mit Piktogrammen

1. Piktogramme eines Erzählabschnittes auf den Tageslichtprojektor legen und dazu den Erzählabschnitt hören. Dies kann auch als Vorentlastung eines Erzählabschnittes geschehen. Meistens jedoch sollte die Arbeit an der Folie vorausgegangen sein.
   - *Die Lehrkraft legt das Transparent mit den Piktogrammen auf und die Schüler hören noch einmal den Erzählabschnitt, wobei sie die Piktogramme sehen.*
2. Schüler zeigen gemaß Erzahlung die erwähnten Piktogramme.
   - *Die Piktogramme liegen auf dem Tageslichtprojektor und eine Schülerin zeigt das jeweilige Piktogramm, während der Erzählabschnitt gehört wird.*
3. Lehrerin erzählt und Schüler zeigen die Piktogramme – zunächst geordnet erzählen, dann ungeordnet – Schüler zeigen, welches Piktogramm die Struktur darstellt.
   - *Während die Lehrkraft erzählt, zeigen die Schüler die zugehörigen Piktogramme mit einer Lupe auf dem Tageslichtprojektor.*
4. Schüler zeigen Piktogramme und sagen dazu eine erwünschte Struktur.
   - *Jetzt sagen die Schüler selbst kleine Strukturen und zeigen dazu das entsprechende Piktogramm „Bella rettet Maxi" oder „Ein Haus, ein kleines Haus" usw.*
5. Schüler sagen eine Struktur – ein anderer Schüler zeigt das Piktogramm.
   - *Ein Schüler sagt eine Struktur, er ruft einen anderen Schüler auf, der das entsprechende Piktogramm am Projektor zeigt.*
6. Piktogramme anmalen
   - *Die Schüler erhalten eine Kopie der Piktogramme und malen diese an.*
7. Piktogramme vergrößert malen lassen – damit sind alle methodischen Möglichkeiten wie mit Wort/Bildkarten moglich (ordnen, elektrisieren, Blitzkarten, Lücken finden etc.).
   - *Jeder Schüler sucht sich ein Piktogramm aus und malt dieses an. Die Verteilung der Piktogramme kann man für die Kommunikation nutzen. Welches Bild möchtest du malen? Ich möchte Bild ... malen.*
   - **Lücken finden:** *Diese Piktogramme können die Schüler dann in die richtige Reihenfolge legen, man nimmt ein Piktogramm heraus und die Schüler müssen diese Struktur sagen.*
   - **Elektrisieren:** *Alle Piktogramme werden ausgelegt, ein Schüler verlässt die Klasse und ein Piktogramm wird heimlich „elektrisiert" (einen Blitz hinter das Piktogramm malen). Jetzt muss der Schüler raten, welches Piktogramm elektrisiert ist. Er fragt: Ist es „Bella rettet Maxi"? usw., bis er das elektrisierte Piktogramm erfragt. (Wer schafft die meisten ohne sich zu elektrisieren?) Beim Elektrisieren machen alle Schüler „sssssss".*
   - **Blitzkarten:** *Ein Piktogramm schnell zeigen. Wer erkennt es und kann die zugehörige Struktur dazu sagen?*
8. Memory mit doppelten Piktogrammen erstellen
   - *Die Piktogramme eines Erzählabschnittes werden doppelt hergestellt und umgedreht ausgelegt. Beim Aufdecken muss die Struktur gesagt werden. Wer schafft die meisten Paare?*
9. Quartette mit Piktogrammen erstellen (Hast du: „Vorsicht! Der große Bär!")
   - *Die Piktogramme eines Erzählabschnittes werden in Vierergruppen geteilt und für jede Gruppe kopiert. Jeweils 4 Piktogramme bilden ein Quartett. Die Schüler fragen in Kleingruppen am Tisch: Hast du „Vorsicht, der große Bär"? Hast du „Hier ist ein Baby Bär im Loch"? usw. Wer schafft die meisten Quartette?*
10. Ungeordnet vorgegebene Piktogramme ordnen lassen.
    - *Die Piktogramme eines Erzählabschnitts werden zerschnitten und müssen in Gruppen richtig geordnet werden. (Arbeit an Stationen)*
11. Zu einer Anzahl von Piktogrammen nummerierte Strukturen sagen und von den Schü-

lern die Piktogramme richtig nummerieren lassen (besonders für Klassenarbeiten geeignet).
- *Die Lehrerin teilt ungeordnete Piktogramme aus und sagt dann die zugehörigen Strukturen mit Nummern „Nummer 1: Vorsicht! Der große Bär!" Die Schüler nummerieren die Piktogramme mit der richtigen Zahl. Mehr Piktogramme als Strukturen vorgeben, erhöht die Schwierigkeit.*

12. In einer Piktogrammreihe ein Piktogramm verdecken, umdrehen und Schüler die passende Struktur finden lassen.
- *Aus einem Erzählabschnitt werden 1, 2, 3 ... Piktogramme umgedreht und die Schüler sagen die entsprechende Struktur, die sie aus dem Kontext erkennen.*

13. Leerfelder mit der Anordnung der Piktogramme vorgeben und Schüler die Strukturen sagen lassen (wie Sternchenspiel).
- *An die Tafel werden Leerfelder gezeichnet, die so angeordnet sind wie die Piktogramme auf dem Transparent. Die Schüler sagen zugehörige Strukturen. In das Leerfeld wird dann der Anfangsbuchstabe des jeweiligen Schülers geschrieben.*

B. Schriftliche Arbeit mit Piktogrammen

1. Piktogramme zu bestimmten Strukturen malen lassen – Strukturen erst lesen lassen.
- *Die Lehrerin sagt die Strukturen, schreibt diese an und die Schüler suchen sich eine Struktur aus und malen diese mit eigenen Ideen (z. B. Papa fährt mit dem Kanu in die Stadt – Schüler malen Papa im Kanu).*

2. Zu bestimmten Piktogrammen Strukturen schreiben lassen.
- *Lehrerin zeigt bestimmte Piktogramme und die Schüler schreiben dazu die entsprechende Struktur.*

3. Strukturen und Piktogramme einander schriftlich zuordnen.
- *Die Strukturen werden auf Karten geschrieben. Diese werden dann den entsprechenden Bildern zugeordnet.*

4. Durcheinander gebrachte Piktogramme und Strukturen schriftlich zuordnen (kleben und schreiben).
- *Strukturen und Piktogramme werden ausgeschnitten und in der richtigen Reihenfolge einander zugeordnet.*

5. Auf die Rückseite der gemalten Piktogramme den zugehörigen Text schreiben lassen und damit verschiedene methodische Schritte durchführen.
(Piktogramm ziehen und Text sagen lassen, Piktogramme nach den Strukturen ordnen und dann am Bild überprüfen und umgekehrt usw.)

6. Von den Schülern selbst Piktogramme zu Strukturen erfinden lassen.
- *Die Schüler malen selbst erfundene Bilder zu den Strukturen.*

C. Piktogramme und Strukturen zu Bärenspaß 1

Alle von uns entwickelten Strukturen/Sätze sind ein Vorschlag. Im Unterricht wurden mit verschiedenen Klassen an Hand von Piktogrammen diese Satze den Schülern als lernbarer Katalog vermittelt.

Oft genügt später ein einmaliges „overlearning" und die Schüler können sich diese einmal erlernten Strukturen wieder in Erinnerung rufen.

Der frühe Transfer und die Einschaltung kommunikativer Phasen sollten im 2. Schuljahr mit den bekannten Strukturen immer wieder eingeschoben werden.

Kleine Dialoge mit Fragen und Antworten aus „Barenspaß 1" können die Schüler nach Abschluss der Lektion 5 unter Anleitung selbst schreiben.

Für die Weiterarbeit mit Bärenspaß 2, in dem die Geschichte unter narrativen Aspekten fortgesetzt wird, hat die Lehrkraft dann einen Strukturenschatz zur Verfügung, an dem sich hervorragend Grammatikarbeit verwirklichen lasst.

Die Kinder kennen z. B. die Strukturen „hier ist deine Klasse", „hier sind die Klassenzimmer", „in die Schule" und „in der Schule", „mit dem Kanu" und „auf der Wiese" etc. In der dritten und vierten Klasse kann jetzt bereits über den Verstand gelernt werden, warum sich Verben, Substantive und Artikel im Deutschen verändern etc.

Außerdem wurden an unserer Schule zu jedem Erzählabschnitt eine Vielzahl von Arbeitsblättern erarbeitet, die im Unterricht eingesetzt werden können. Ebenso existiert ein Lehrfilm „Methoden bei der Arbeit mit Bärenspaß", der an unserer Schule gedreht wurde und einen Einblick in die Methodenvielfalt bei der Arbeit mit Piktogrammen bietet.

Wer Interesse an den Piktogrammen, Strukturen und Arbeitsblättern hat, kann sich gerne an den Autor dieses Artikels per mail wenden: medomax@hotmail.com

Max Moritz Medo

Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen e. V.

Deutsche Auslandsschulen – ihre Bedeutung für die Wirtschaft

Deutsche Unternehmen sind mit ihren Produkten und Dienstleistungen auf den Weltmärkten präsent und investierten im Jahr 2000 rund 180 Mrd. € in Produktionsstätten und Niederlassungen im Ausland. Mit diesem Engagement im Ausland erwirtschaften sie ein gutes Drittel des deutschen Volkseinkommens. Diese wirtschaftliche Leistung wird von einer großen Zahl ins Ausland entsandter Mitarbeiter erzielt, die dort Kunden beraten, Niederlassungen leiten, Produktionsstätten aufbauen, Maschinen aufstellen und in Betrieb nehmen. Für die Kinder dieser Entsandtkräfte sind auf Betreiben und mit Finanzierung durch deutsche Unternehmen viele deutsche Schulen im Ausland entstanden, die die Schulversorgung der Kinder und ihre problemlose Wiedereingliederung in das deutsche Schulwesen nach Rückkehr gewährleisten sollten.

Heute gibt es rund 120 anerkannte deutsche Auslandsschulen in mehr als 60 Ländern, an denen rund 1.200 entsandte deutsche Lehrkräfte nach deutschen Richtlinien unterrichten und zum Teil auch auf die deutsche Reifeprüfung vorbereiten. Neben 10.000 Kindern von Entsandtkräften werden auch rund 100.000 Landeskinder unterrichtet, die auf diesem Wege die deutsche Sprache erlernen und mit Deutschland, seiner Kultur und Wirtschaft vertraut gemacht werden. Es sind diese bilingual und bikulturell ausgebildeten Landeskinder, die als künftige Meinungsführer und Entscheidungsträger mit einer positiven Einstellung zu Deutschland wichtige Multiplikatoren für die deutsche Politik und Wirtschaft sind. Sie bringen auch ausgezeichnete Voraussetzungen mit, um an deutschen Hochschulen zu studieren, und bilden für die deutschen Unternehmen im Ausland ein Reservoir für die Rekrutierung bilingualer und mit Deutschland vertrauter Mitarbeiter.

Der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen e. V.

... setzt sich dafür ein,

- dass der hohe Stellenwert der deutschen Auslandsschulen für das Ansehen Deutschlands in der Welt von der Öffentlichkeit erkannt wird und die Schulen weiterhin finanziell unterstützt werden.
- dass Kinder deutscher Entsandtkräfte eine qualifizierte Schulbildung im Ausland erhalten.
- dass mit der qualifizierten Ausbildung von Landeskindern die deutschen Auslandsschulen einen wichtigen Beitrag zur sozialen Entwicklung in Entwicklungs- und Schwellenländern leisten und zu einer positiven Elitenbildung beitragen, weil viele Landeskinder nur so eine Bildungs- und Aufstiegschance erhalten.
- dass Landeskinder in mindestens zwölf Jahren bilingualer und bikultureller Ausbildung ein intensives landeskundliches Wissen erwerben, das sie ein Leben lang mit Deutschland, seiner Sprache, Kultur und Wirtschaft verbindet.
- dass die deutschen Schulen wie keine andere deutsche Institution im Ausland das Erlernen der deutschen Sprache fördern und emotionale Bindungen zu Deutschland vermitteln, die den bilateralen Beziehungen in Politik und Wirtschaft zugute kommen.
- dass Berufsschulabteilungen an den deutschen Auslandsschulen in mehr als 30 Ländern die betriebliche Berufsausbildung im Ausland unterstützen und zur Entwicklung einer verbesserten Fachkräfteausbildung in den Gastländern beitragen.
- dass die deutschen Auslandsschulen für die bilateralen Beziehungen zu Deutschland eine herausragende Mittlerfunktion erfüllen können.

... unterstützt

- schnell, effizient und unbürokratisch deutsche Auslandsschulen, die wegen fehlender finanzieller Mittel nicht ihre volle schulische Leistung entfalten können. Die Hilfestellungen des Freundeskreises Deutscher Auslandsschulen (FDA) richten sich nach wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Aspekten. Sie orientieren sich an der Beurteilung der im Land ansässigen deutschen Betriebe, der Auslandshandelskammern und der deutschen Botschaften.

... gewährleistet
- den zielgerichteten Einsatz der ihm anvertrauten Mitgliedsbeiträge und Spenden.
- die bestimmungsgemäße und schnelle Weiterleitung zweckgebundener Spenden von Firmen und Privatpersonen an bestimmte deutsche Auslandsschulen.

Seit der Gründung des FDA im Jahre 1960 wurden mehr als 150 Schulen gefordert durch Zuschüsse fur Ausstattung von Schulräumen und Schulerbibliotheken, Lehr- und Sachmittel (z. B. Computer, Sprachlabore), Filme und anderes Anschauungsmaterial, Transportmittel, Musikinstrumente.

Der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen

... arbeitet
eng mit dem Auswärtigen Amt, den deutschen diplomatischen Vertretungen, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und den deutschen Auslandshandelskammern zusammen.

... fördert
Kontakte zwischen der deutschen Wirtschaft oder Privatpersonen und den deutschen Schulen im Ausland, denn materielle Hilfen allein reichen oft nicht aus. Persönliche Kontakte zu den im Ausland tätigen Deutschen spielen eine wichtige psychologische Rolle.

... finanziert
sich durch Beiträge seiner Mitglieder, die sowohl natürliche als auch juristische Personen sein können, und durch freie oder zweckgebundene Spenden, ohne dass Verwaltungskosten in Abzug gebracht werden. Beiträge und Spenden kommen in voller Höhe den deutschen Auslandsschulen zugute.

Gemeinnützigkeit
Der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen ist wegen seiner Förderung von Bildung und Erziehung vom Finanzamt Berlin als gemeinnützig anerkannt und berechtigt, Spendenbescheinigungen zur Vorlage bei der Steuerbehörde zu erteilen.

Bitte nutzen auch Sie die Möglichkeiten des Freundeskreises Deutscher Auslandsschulen und unterstützen Sie seine Arbeit durch eine Mitgliedschaft oder durch Spenden.

Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen e. V.

Breite Straße 29, 10178 Berlin
Telefon: (030) 203 08 - 2529
Telefax: (030) 203 08-5-2529

Commerzbank AG Berlin
Bankleitzahl: 100 400 00
Kontonummer: 26 72 830

Vorsitzender: Ludwig Georg Braun
Stv. Vorsitzender: Dr. Martin Wansleben
Geschäftsführer: Lutwin Strauch

Abschied vom Berufswahl-Klischee?

Noch wählt mehr als die Hälfte der Mädchen aus nur zehn verschiedenen Ausbildungsberufen im dualen System – kein einziger mit technischer Ausrichtung ist darunter. Auch in Studiengängen, wie z. B. den Ingenieurwissenschaften oder der Informatik, sind Frauen noch deutlich unterrepräsentiert. Dass Technik-Berufe für Mädchen immer interessanter werden, zeigen nun die ersten Ergebnisse der Begleitforschung zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag.

Mädchen gewinnen für zukunftsorientierte Branchen
Mehr als 90 % der Schülerinnen beurteilten den von ihnen erlebten Mädchen-Zukunftstag mit „gut" oder „sehr gut". Die Girls' Day-Teilnehmerinnen zeigen sich in der Befragung nach Abschluss des Aktionstag-Programms aufgeschlossen für technische, informationstechnische und naturwissenschaftliche Berufe. Allgemein gängige Klischees über technische Berufe lehnt ein großer Teil der Mädchen ab. Nur 10 % der Madchen stimmten negativen Aussagen über diese Berufsbilder zu.

Noch Informationsbedarf im Bereich Zukunftschancen
Noch vorsichtig sind die Mädchen in der Einschätzung von Arbeitsmarkt-, Verdienst- und Aufstiegschancen in technischen Berufen. Ein

Drittel der Mädchen schätzte diese Berufe nach dem Aktionstag als abwechslungsreich ein. 55 % wussten „Teamarbeit ist in diesen Berufen besonders gefragt". Das positive Bild, welches Mädchen von Arbeitsmarktchancen und Verdienstmöglichkeiten als Stärke der Berufe in den Technik-Branchen haben, ist für die Zukunft noch ausbaufähig, z. B. durch die Bemuhungen der Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben, realitätsnah und zukunftschancenorientiert zu informieren.

Aktive Rolle im Berufsorientierungsprozess
Die Eigeninitiative, mit der Madchen sich einen Girls' Day-Platz suchen, ist seit 2001 kontinuierlich gestiegen. Diese Entwicklung ist ein Indiz fur eine zunehmend aktive Rolle, die Mädchen möglicherweise im gesamten Prozess der Berufsorientierung übernehmen. Für den Bereich techniknahe Berufe wäre das neu und höchst erfreulich, wenn der Transfer von der Schnupperaktion auf spätere Berufswahl-Situationen gelingt, beispielsweise das Sammeln von Informationen und die Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen sowie Studienmöglichkeiten.

Der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag findet an jedem vierten Donnerstag im April statt, das nächste Mal am 28. April 2005.

Der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag ist ein Projekt von Frauen geben Technik neue Impulse e. V. und ist eine Gemeinschaftsaktion des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der Initiative D 21, der Bundesagentur für Arbeit, des Deutschen Gewerkschaftsbundes, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, des Deutschen Industrie und Handelskammertages, des Zentralverbands des Deutschen Handwerks und des Bundesverbandes der Deutschen Industrie.

Weitere Informationen:
www.girls-day.de

Gastfamilien gesucht

Der Verein für Deutsche Kulturbeziehungen im Ausland e. V. (VDA) sucht Gastfamilien für Austauschschüler aus

Chile, Argentinien, Brasilien, Paraguay, Kolumbien, El Salvador und Russland.

Es sind Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren, die in ihren Herkunftsländern Deutsch als Fremdsprache vorwiegend an Deutschen Begegnungsschulen lernen. In Deutschland unterliegen sie ebenso der Schulpflicht. Gute Kenntnisse der deutschen Sprache sind wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme am Schüleraustausch.
Alle Schüler sind während der Austauschzeit kranken-, unfall- und haftpflichtversichert. Sie verfügen über ein angemessenes Taschengeld, von dem sie ihre persönlichen Ausgaben und die Fahrten zur Schule bestreiten müssen.
Die Gastfamilien haben ihrerseits die Möglichkeit, im darauf folgenden Sommer am Gegenaustauschprogramm des VDA teilzunehmen. Die deutschen Schüler/innen werden unter den gleichen Voraussetzungen in Gastfamilien aufgenommen. Der Gegenbesuch findet in den Sommerferien statt und dauert ca. 6–8 Wochen.

Interessierte Schüler/innen und Familien können beim VDA-Jugendreferat Anmeldeformulare erhalten.

VDA-JUGENDREFERAT
Kölnstr. 76 • 53757 Sankt Augustin
Tel.: 02241 / 21735 und 21071 • Fax: 02241 / 29241
Internet: www.vda-jugendaustausch.de, E-Mail: vda.globus@t-online.de

Eine deutsch-polnische Grundschule sucht Lehrkräfte

Die Redaktion bekam einen Brief aus Polen mit der folgenden Stellenanzeige.

Wir suchen ab dem 01.09.2005 zwei muttersprachliche Deutschlehrer(innen) oder Lehramtsstudenten(innen) für die Deutsch-Polnische Grundschule in Wrocław (Breslau – Polen).

Vom Bewerber(in) erwarten wir:
- eine entsprechende abgeschlossene Ausbildung als Lehrer(in) in der Grundschule oder ein fortgeschrittenes Studium,
- Erfahrungen im Unterricht mit den Klassen I. bis III. (besonders mit bilingualen Klassen),
- Kontaktfreudigkeit und Einsatzfreude,
- Kreativität und Flexibilität.

Der Lehrer(in) wird in Wrocław (Polen) beschäftigt. Die Klassenstärken sind klein (bis 16 Schüler(innen)). Wir bieten Vollzeitarbeit an. Eine Dienstwohnung wird zur Verfügung gestellt.

Alle Personen, die an unserem Angebot interessiert sind, bitten wir, sich mit uns in Verbindung zu setzen und die entsprechenden Bewerbungsunterlagen einzureichen.

Polsko – Niemiecka Szkoła Podstawowa
Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych „CeKiRON"
ul. Wejherowska 28, 54-239 Wrocław
Tel.: +48 71 798 26 00, Fax: +48 71 798 26 01, cekiron@diakonia.pl

In dem Begleitbrief zur Anzeige heißt es:

Seit dem September 2001 führen wir die Deutsch-Polnische Grundschule und eben für diese Schule brauchen wir ab dem Schuljahr 2005/2006 zwei muttersprachliche Deutschlehrer/innen oder Lehramtsstudenten/innen. Die Deutsch-Polnische Grundschule ist in freier Trägerschaft und wurde durch die Diakonie der Breslauer Diözese der Evangelischen Kirche AB in Polen ins Leben gerufen. Die Schule ist bekenntnisfrei. Die Schule ist vom Breslauer Bildungskuratorium als vollwertige Schule anerkannt und ermoglicht daher problemlos einen Wechsel, sowohl während der Grundschulzeit als auch nach Abschluss, auf eine weiterführende Schule in Polen oder Deutschland. Das Konzept der Schule richtet sich an Eltern, die ihre Kinder bilingual ausbilden wollen. Gleichwertiger Unterricht erfolgt dabei in beiden Sprachen. Mit ihrem Angebot ist die Schule die einzige ihrer Art in Breslau und Umgebung. Die Schule befindet sich im Schulzentrum CeKiRON (Ausbildungs- und Rehabilitationszentrum für behinderte Menschen) in einem Bau aus der Jahrhundertwende inmitten eines großzügigen alten Parkgrundstückes. Gute Verkehrsverbindungen (Straßenbahn und Bus) bestehen sowohl zum nahegelegenen Stadtzentrum als auch zu weiter auswärts gelegenen Stadteilen. Da die Unterrichtstundenzahl in der Deutsch-Polnischen Grundschule klein ist, besteht noch die Möglichkeit, in den anderen Schulen des Zentrums zu unterrichten. In Frage kommen Deutschunterricht und Konversationsubungen. Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie uns bei der Suche nach muttersprachlichen Lehrkräften behilflich sein könnten, die sich für mindestens ein Jahr verpflichten und denken, dass wir ein interessantes und gutes Angebot unterbreiten können. Die deutschen Lehrer/innen erhalten das gleiche Gehalt wie die polnischen Kollegen/innen. Außerdem wird den deutschen Lehrern/innen eine Dienstwohnung zur Verfügung gestellt. Ein Vorteil unseres Angebots ist mit Sicherheit die Tatsache, dass sich unsere Schule in Breslau, einer der ältesten, größten und wichtigsten Städte des heutigen Polens befindet. Das Leben hier ist interessant und das Kulturangebot der Stadt ist sehr reich. Dazu gehören unter anderem Theateraufführungen, Konzerte, Musikclubs, zahlreiche Galerien und Museen. Die Breslauer leben interessant und intensiv. Ein Aufenthalt in Breslau kann ein spannendes Erlebnis werden.

Schafft eine, zwei, viele Rechtschreibungen!!

Rechtschreibreform aus Sicht des Auslands

Der amerikanische Autor Mark Twain beschrieb seinen Lesern einmal die deutsche Sprache als ein linguistisches Schreckgespenst, nämlich als „the awful German language". Würde er heute noch, im Zeitalter der Rechtschreibreform, leben, dann wurde er sicher ebenso lustvoll über „the awful German right-write reform" lästern.

Aus Sicht eines Mitglieds der angelsachsischen Sprachfamilie kann man ja auch nur den Kopf schütteln darüber, wieviel Aufmerksamkeit die Deutschen heute einem Thema widmen, das im Grunde gar keines ist. Rechtschreibung ist keine staatliche Hoheitsaufgabe, sondern ein evolutorischer Prozess. Er lässt sich nicht vorschreiben, und der Versuch, es dennoch zu tun, entbehrt nicht einer gewissen Tragikomik.

Als in Deutschland lebender Amerikaner frage ich mich zuallererst einmal: Warum sollen alle überhaupt gleich schreiben? Sollen vielleicht alle gleich sprechen? Wieso feiern die Deutschen einerseits die Vielfalt ihrer regionalen Sprachfarbungen, mühen sich um aussterbende Dialekte, versuchen sich aber andererseits krampfhaft in ein Korsett einheitlicher Schreibweisen zu zwingen? Haben die Deutschen denn keine anderen Sorgen? Werden die Systeme der deutschen Wirtschaft, Politik oder Bildung deshalb reibungsloser funktionieren, weil alle gleich recht-schreiben? Wird das Nettoeinkommen um einen Tick ansteigen, nur weil alle im Chor „Nessessar" buchstabieren? Was für einen Standortvorteil soll die grauliche, Verzeihung, die greuliche Schreibweise „Geografie" bringen? Verschaffen wir der deutschen Exportwirtschaft mit drei gleichen Konsonanten in Folge wie in „Schifffahrt" einen starkeren Auftrieb? Ist die Schreibweise von „existenziell" wirklich existentiell?

Der größte und mit Abstand machtigste Wirtschaftsraum der Welt macht es vor, wie man sich trotz verschiedener Schreibweisen immer noch bestens verstehen und miteinander umgehen kann. Der Brite schreibt „colour" oder „flavour" und tragt es mit „humour", dass sein amerikanischer Kollege bei solchen Begriffen das „u" weglasst. Der Kanadier hingegen steckt irgendwo dazwischen und schreibt einfach so, wie ihm der Schnabel, respektive die Feder gewachsen ist. Nicht umsonst kennt die Rechtschreibekorrektur des Textprogramms „Word" nicht weniger als 14 verschiedene Einstellungen für regionale Aussprägungen des Englischen von „Australien" bis „Zimbabwe". Angelsachsische Stilfuhrer raten, sich für die eine oder die andere Form zu entscheiden und dabei zu bleiben: „Be consistent!", sagt die Englischlehrerin zu ihren Schulern – nicht: „Be right!" Das letzte Wort in Sachen Rechtschreibung behalt sich in Großbritannien das „Oxford Dictionary" vor. In den Vereinigten Staaten hingegen buhlen gleich drei Bewerber um die Gunst des Publikums: Neben dem ehrwurdigen, 1806 erstmals erschienenen „Websters Dictionary" gelten die gedruckten Walzer von Random House und American Heritage als stilpragend. Computerfans dagegen schworen immer haufiger auf einen Newcomer, das volldigitale „Encarta Word English Dictionary", das 1999 ausgerechnet von den häufig als Halbautisten verschrieenen Softwareschreibern von Microsoft auf den Markt geworfen wurde. Man stelle sich vor, SAP wurde plotzlich dem Dudenverlag Konkurrenz machen ..

In Großbritannien und den Vereinigten Staaten hat jede bessere Tageszeitung ihren nur nach innen verbindlichen „Style Guide". Am Stilführer der „New York Times" orientiert sich in den USA allerdings nur eine Minderheit der Gazetten, die meisten folgen den orthographischen und grammatikalischen Vorgaben des „Associated Press Style Guide". Daneben gibt es spezielle Stil- und Rechtschreibführer für einzelne Sparten und akademische Vereinigungen, von ganz neuen, medienspezifischen Nachschlagewerken wie dem „Web Content Style Guide" ganz zu schweigen.

Wenn also „Suddeutsche", Springer-Verlag und „Spiegel" zur alten Rechtschreibung zurückkehren, während „Focus" und „taz" auf der neuen beharren, dann ist das keine orthographische Anarchie, sondern gut so! Warum nicht eine Rechtschreibung für die „Süddeutsche", eine andere für den „Sudkurier"? Wer angesichts solcher scheinbar chaotischen Schreibverhaltnisse immer noch auf eine inhärente Überlegenheit der zur Einheit strebenden deutschen Rechthaber und -schreiber pocht, verkennt die Realitat. Ja, es sei die These gewagt: Gerade die Flexibilitat der englischen Rechtschreibung tragt zur kreativen Vitalitat dieses Sprachraums auf anderen Gebieten bei. Wirtschaftskraft und Kulturleistung haben also nichts mit einheitlicher Rechtschreibung zu tun, im Gegenteil: Die engstirnige Forderung nach Vereinheitlichung, nach von oben durch Kultusministererlass verordnetem Zwang zur Richtigschreibung ist leider eine typisch deutsche Untugend. Weg damit! Lasst die Leute schreiben, wie sie es für richtig halten. Reduziert die Zahl der Regeln auf ein Minimum. Handhabt sie mit Gefuhl und Großzugigkeit. Beschränkt die vereinheitlichte Rechtschreibung auf Biotope wie Behörden, und schafft eine, zwei, viele Rechtschreibungen, die in sich nur konsistent sein mussen, nicht richtig.

Deutsche haben der Welt einige der großten Zeugnisse von schriftlicher Sprachkultur gegeben, und sie haben es meist ohne eine besonders einheitliche Orthographie geschafft. Ob Goethe oder Grass – die deutsche Sprache ist am schonsten, wenn sie kreativ und frei gehandhabt wird. Überreguliert ist sie ein Grauel (oder meinetwegen auch ein Greuel).

Tom Cole

(aus: KulturAustausch 3/04, S. 7 – mit freundlicher Genehmigung des Autors)

Die Literatur-Kartei – eine kreative Lesebegleiterin

Literatur-Kartei zum Kriminalroman von Jakob Arjouni Happy birthday, Türke! Altersstufen: 13–17 Klasse: 8–11, Erscheinungsjahr: 2004, A4, 75 S., Papph., ISBN 3-86072-921-7, Best.-Nr. 2921, € 18,60

Die Literatur-Kartei von Rainer-Ernst Wicke zum Kriminalroman „Happy birthday, Turke!" von Jakob Arjouni bringt den Literaturunterricht so richtig in Schwung.

Auf 75 Seiten liefert der Verfasser viele unterschiedliche Aufgaben, Arbeitsaufträge, Planspiele, Grafiken, Karikaturen, bietet unkonventionelle Interpretationshilfen, die die Schüler aktivieren sollen, Literatur anders zu erfahren. Mal verführen sie ihn in die fiktive Welt des Romans, mal animieren sie ihn über die Handlung der Lektüre hinauszugehen. Hier wird Literatur nicht einfach behandelt sondern erlebt. Im Zentrum aller Aufgaben steht der Rezipient – der Schüler mit seiner bisherigen Welterfahrung, seinem Wissen und seiner Kreativität. Ein lebendiger Dialog zwischen Autor und Leser ist mit dieser *Kartei* garantiert.

Die *Kartei* beginnt mit einem freundlichen und informativen Vorwort an die Schüler und endet mit brauchbaren Link-Tipps. Die Gliederung ist übersichtlich. Sie orientiert sich an der Handlung des Romans: Im Mittelpunkt stehen die *drei* Tage der erzählten Zeit (Kapitel II., III. und IV.; S 8–54) eingebettet in die didaktisch bedeutenden Kapitel I. und V „Vor der Lektüre" (S. 6, 7) und „Nach der Lektüre" (S. 55–59) Im letzten VI. Kapitel „Textinterpretation" findet man u. a. Interpretationshilfen, Definitionsangebote der Gattung Kriminalroman, Begriffserläuterungen, hilfreiche Tips zur präzisen Interpretation von Sprachebenen sowie eine Rezension des Romans

So liefert die *Kartei* im Abschnitt „Erster Tag" eine bunte Palette von Aufgaben, die den Schülern hilft, die zwielichtige Hauptperson Kemal Kayankaya, den Detektiv, einen deutschen Turken, der im Frankfurter Bahnhofsmilieu einen ungewöhnlichen Kriminalfall aufspüren soll, näher kennen zu lernen und den Sachverhalt zu klären Kartenspiele, Zuordnungstabellen, das Verfassen fiktiver Vernehmungsprotokolle, grafische Darstellung von Spannungskurven des Romans, Anfertigung von Stammbäumen, Übertragungen des Frankfurter Dialekts ins Hochdeutsche, Verfassen von E-Mails über den Arbeitsalltag im Polizeipräsidium, Vorbereitung eines Rollenspiels „Besuch im Polizeipräsidium", Redaktion unterschiedlicher Mord-Berichte an dem Protagonisten Ahmed Hamul für Zeitungen und Rundfunk, Streitgespräche zwischen Kemal und einem fiktiven Ernährungsberater, Anfertigung von Augenzeugenberichten, Recherchen an wichtigen Tatorten – dies sind nur einige Angebote, die man im Unterricht ausprobieren sollte.

Auch für die Aufarbeitung der beiden nächsten Abschnitte „Zweiter Tag" und „Dritter Tag" findet man in der Kartei viele abwechslungsreiche Aufgaben.

Mithilfe von diversen Arbeitsblättern können die Schüler die Handlung des Romans in allen Details mühelos aufarbeiten und eventuelle Unklarheiten erörtern. Um der Gattung gerecht zu werden, fordert der Verfasser der *Kartei* die Schüler immer wieder dazu auf, an der Aufdeckung des Kriminalfalls mitzuarbeiten. Schüler werden zu Detektiven. Dies lässt sie in das Werk tiefer eintauchen.

An vielen Stellen werden die Schüler dazu angeleitet, sich mit Themen intensiver zu beschäftigen, die in dem Roman lediglich gestreift werden, wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Drogenszenen, Migrantenliteratur, Zivilcourage, Dialekte, Randgruppen. Zu all den Themen stehen weiterführende Texte zur Verfügung.

Die Arbeitsblätter sind überschaubar und ansprechend gestaltet Die Anordnung der grafischen Elemente wird den Sachinhalten gerecht. Auf fast jeder Seite befindet sich rechts oben ein entsprechender Seitenhinweis auf den Roman. Dies ist hilfreich, zumal die Schüler dadurch immer wieder dazu animiert werden, sich mit dem Inhalt des Romans genauer auseinanderzusetzen Die meisten Blätter sind fertige Kopiervorlagen, die den Schülern unverändert ausgehändigt werden können.

Erfrischend ist auch die Methodenvielfalt. Eine wahre Fundgrube für jeden Deutschlehrer. Die unterschiedlichen Sozialformen, die hier vorgeschlagen werden, zielen auf die Aktivierung aller Schüler in einer Lerngruppe. Die Sensibilisierung für die Sozialkompetenz scheint dem Verfasser genauso wichtig zu sein wie die Forderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

Hilfreich sind auch die vielen Begriffserklärungen. Angenehm, verständlich und freundlich ist die Arbeitssprache, die Rainer Wicke verwendet. Wenn Arbeitsanweisungen so formuliert werden, dann ist man gern dabei

Mit Witz, Phantasie, auf solider fachlicher Grundlage, ist es Rainer Wicke gelungen, Literatur mit Spaß zu betreiben. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Schüler und Lehrer sich zur Kreativität verführen lassen wollen. Und noch eines: Der Arbeitseinsatz für Lehrende und Lernende, der hier gefordert wird, ist sehr groß, bietet aber eine enorme Lerninvestition.

Diese kreative Literatur-Kartei ist etwas für Fleißige und Neugierige, wird aber – dessen bin ich mir sicher – in vielen Klassen im In- und Ausland den Literaturunterricht nachhaltig beleben.

Krystyna Gotz

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte

Bertscheit, Ralf: Bilder werden Erlebnisse – Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum, Verlag an der Ruhr, Mülheim/ Ruhr 2001, 96 S., ISBN 3-86072-652-8, € 13,20

Das Buch zielt darauf ab, die Bildbetrachtung in Unterricht und/oder Museum zu beleben, indem es die methodisch-didaktische Fantasie der Lehrer anregt, ohne dabei die Aspekte der Kreativität aus den Augen zu verlieren. Kritisch merkt der Autor an, dass Bildbetrachtungen in der Schule fast ausschließlich kognitiv bestimmt sind und im Rahmen der schulischen Wissensvermittlung das Gelernte scheinbar immer objektiv abfragbar formuliert sein muss. Nach Meinung des Autors bleiben die subjektiv-emotionalen Eindrücke dabei häufig auf der Strecke.

Ausgehend von der Floskel *ein Bild sagt mehr als tausend Worte* wird veranschaulicht, dass Bilder den Betrachtern den Zugang zu eigenen, manchmal langst vergessenen Erlebnissen, zu eigenen Empfindungen und zur eigenen Psyche offnen konnen. Die Aussage, dass die Arbeit mit Bildern fur Lehrer und Schüler als erlebnisorientierte Entdeckung gestaltet werden kann, trifft sicher zu, wenn die Abneigung und Ablehnung der Schüler gegenuber „alten Schinken" durch ein entsprechendes Angebot an Aufgaben, Ubungen und Verstehenshilfen vermieden wird, die Neugier wecken und das Entdeckenwollen fordern. Selbstandigkeit und exploratives Lernen haben hier im Gegensatz zum Lehrervortrag ihren Stellenwert

Zu den weiteren Zielen der Arbeit mit Bildern gehoren das Kennenlernen unterschiedlicher Maltechniken, die Beschaftigung mit Kunstlerbiografien, die Bildinterpretation und das Interesse fur Vergleiche – um einige von vielen zu nennen – aber zunachst gilt es, fur diese vertiefende Arbeit erst einmal die entsprechenden Rahmenbedingungen herzustellen

Dafur bietet das Buch zahlreiche Vorschlage an, die Aspekte der modernen Methodik, Didaktik berucksichtigen. Die spielerische Gestaltung der Unterrichtsinhalte ist hier ebenso zu finden wie die Prinzipien der Handlungs- und Schülerorientierung. Die enthaltenen Arbeitsblatter lassen sich auch auf den fremdsprachigen Deutschunterricht ubertragen, wobei jedoch gegebenenfalls Modifikationen vorgenommen werden mussen, um der spezifischen Lerngruppe und ihrem Kenntnis- und Leistungsstand gerecht zu werden.



Der Methodenkatalog zur Arbeit mit Bildern enthalt Vorschlage zum Malen und Zeichnen, bei denen aber auch die entstehenden Arbeiten fur Gesprachsanlasse genutzt werden konnen. Mit Hilfe einer Anleitung von *Malen nach Worten* konnen in Anlehnung an die konkrete Poesie interessante Arbeiten entstehen, Comics erstellt und Puzzles ergänzt werden.

Das Schreiben kommt ebenfalls nicht zu kurz; die Publikation leitet zum so genannten Clustern genau so an wie zum Verfassen von Gedichten, von Elfchen und Lückentexten zur Bildbeschreibung. Auch das Akrostichon und die Ecriture Automatique sind hier neben weiteren Ideen und Anleitungen zu finden

Dass man Bildern auch Musik zuordnen kann, ist nicht neu – wer facherubergreifenden Unterricht in dieser Hinsicht erteilt hat – kennt diese Methoden, aus den Beispielen wird deutlich, dass die musikalische Interpretation ein zusatzliches Hilfsmittel fur die Versprachlichung und Verschriftlichung eigener Arbeitsergebnisse durch die Schuler sein kann

Die Anfertigung von Standbildern und die Betrachtung von Bildern aus einer ganz anderen Perspektive (Bilder werden auf den Kopf gestellt, durch ein angefertigtes Fernglas oder eine Lupe betrachtet usw.) runden das Angebot ab.

Wahrend des Lesens wird erkenntlich, dass erfahrenen Lehrern weitere Möglichkeiten der Arbeit mit und der Versprachlichung von Bildern einfallen werden, die hier nicht berucksichtigt wurden. Aber das ist auch das Positive des Bandchens. es fallen dem Leser sofort weitere Strategien ein, sich mit Bildern und ihrer Sprache auseinander zu setzen bzw Adaptionen vorzunehmen, Teilaspekte der einzelnen Bearbeitungsvorschlage zu ubernehmen und/oder zu einem eigenen neuen Konzept zusammen zu stellen.

Mehr kann man von einem praxisorientierten Buch meiner Meinung nach nicht erwarten.

Rainer E. Wicke

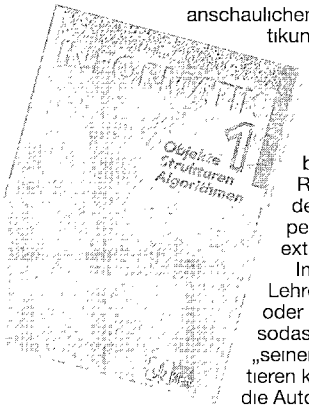
Lehrbücher für Informatik – braucht man die?

Frey, Elke / Hubwieser, Peter / Winhard, Ferdinand: INFORMATIK 1 – Objekte, Strukturen, Algorithmen (für Gymnasien), Ernst Klett Verlag, Stuttgart-Düsseldorf-Leipzig 2004, 96 S., ISBN 3-12-731466-3, € 14,80

Diese Frage kann man eindeutig mit JA beantworten. Galt Informatik noch vor Jahren als unbedeutendes Nebenfach, so wachst die Bedeutung dieses Faches immer weiter Nicht nur die Eltern – auch die Schuler wunschen sich inzwischen eine solide Ausbildung in diesem Fach. Dies erkennt man auch an immer volleren Wahlkursen in der Sekundarstufe II Sowohl für die Arbeit im Unterricht als auch fur eine solide Nacharbeit zu Hause benotigen die Schuler jedoch ein gutes Lehrbuch Ein Manko der bisherigen Lehrbücher war die Kurzlebigkeit des Inhaltes, der sich in der Regel auf spezielle Programme bezog. Dies hat sich inzwischen sehr stark gewandelt und die Autoren legen sehr viel Wert auf Produktunabhängikeit.

An den neuen Informatik-Lehrbüchern erkennt man, dass der Informatikunterricht nicht mehr das Nischenfach darstellt, das aus Verlegenheit oder vermeintlichem Interesse von den Schulern gewählt wird. Vielmehr ist die Grundkenntnis der Informatik fur den Einstieg in das Berufs- und Studienleben eine wichtige Voraussetzung geworden. Hierbei geht es weniger um die Fertigkeit, wie man in Word® z B. ein Wort fett schreibt. Vielmehr geht es im Informatikunterricht um die Erkenntnis, dass es die Moglichkeit gibt, Worter durch bestimmte Attribute hervorzuheben. Es steht im Informatikunterricht nicht mehr das perfekte Beherrschen eines Programms im Vordergrund, statt dessen erhalten die Schuler im Informatikunterricht einen Überblick über die Funktionalitat von Informatiksystemen. Da in sehr vielen Bundesländern neue Lehrpläne bzw. Bildungsstandards in Kraft gesetzt werden, überarbeiten viele Verlage zurzeit u. a. auch ihre Informatiklehrbucher. Nachdem in der letzten Ausgabe einige Informatik-Lehrbucher des Paetec-Verlages vorgestellt wurden, folgt in dieser Ausgabe noch ein Lehrbuch des Klett-Verlages, welches ebenfalls im Jahr 2004 neu auf dem Markt erschienen ist.

Das neue Informatikbuch aus dem Hause Klett beginnt mit der Einfuhrung in die Objektstruktur Es werden die Begriffe Objekt, Attribut und Attributwert sowie der Klassenbegriff am Beispiel von Grafiken eingeführt. So werden dem Schuler in einer sehr



anschaulichen Form die im Informatikunterricht wesentlichen Begriffe vermittelt. Die auf diese Methode abgestimmten Aufgaben konnen auch unabhangig vom Computer bearbeitet werden. Eine Reihe von Aufgaben wurde speziell fur die Gruppenarbeit entwickelt (und extra gekennzeichnet)

Im Lehrbuch werden dem Lehrer keine Definitionen oder Merksatze vorgegeben, sodass sich jeder Lehrer an „seinen" Definitionen orientieren kann. Damit vermeiden die Autoren eine zu starke Einengung in bestimmte Begriffsbildungen Dem Lehrer wird die Freiheit gegeben, die – seiner Meinung nach – notwendigen Definitionen selber zu formulieren. Alle weiteren Inhalte bauen auf der Kenntnis des Objektbegriffes auf. So werden nach der Grafik auch die Textverarbeitung, die Dateiverwaltung und die Nutzung der Informationsnetze auf der Basis von Objekten eingefuhrt. Dies hat den Vorteil, dass die Schuler in jedem Kapitel auf schon bekannte Begriffe aufsetzen und diese nur fur die unterschiedlichen Anwendungsgebiete erweitern

Das Lehrbuch hat eine Rahmenhandlung, welche in Form einer Geschichte jedes Kapitel eroffnet Dies erschwert Sprünge innerhalb der Kapitel. Obwohl ein Großteil der Geschichten auf keine Vorkenntnisse aufbaut, tauchen an manchen Stellen auch Fachbegriffe auf, die nicht bei allen Schulern vorausgesetzt werden konnen.

Besonders erwähnenswert ist, dass das gesamte Lehrbuch unabhangig von den verwendeten Anwendungsprogrammen aufgebaut ist. So sind samtliche Screenshots programmneutral gehalten bzw durch Zeichnungen dargestellt.

Ein großer Abschnitt beschaftigt sich mit dem Speichern von Daten. Hier werden neben der Ordnerstruktur auch die unterschiedlichen Datentrager vorgestellt und deren Aufbau erklärt. Ein kleiner – sehr verstandlicher – Exkurs beschaftigt sich mit der Kodierung in Binarzahlen

Ein weiterer Abschnitt beschaftigt sich mit dem Aufbau des Internets und die Informationsbeschaffung über dieses. Es werden ebenfalls einige Internetdienste erklart. Auch dieser Abschnitt enthalt sehr viele gut abgestimmte Aufgaben, welche ebenfalls meistens ohne Computer losbar sind.

Im letzten großen Abschnitt lernen die Schuler den Aufbau von Programmiersprachen kennen. Auch hier wird sehr großer Wert auf Unabhangigkeit in der Programmiersprache gelegt. So kommt der Roboter *Karl* hier zum Einsatz Dem Schuler wird der Aufbau einer Programmiersprache mithilfe der wenigen Methoden, die *Karl* kennt, vermittelt. Damit wird dem Schuler der Ablauf von Algorithmen auf eine altersgerechte Weise vermittelt. Auch hier ist es möglich, den Schuler ohne die direkte Benutzung des PCs arbeiten zu lassen. Das Lehrbuch des Klett-Verlages ist ein gelungenes Buch fur den Informatikunterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums. Trotz seines relativ kleinen Umfanges an Seiten gelang es den Autoren das wesentliche Wissen der Informatik praxisnah aufzubereiten.

Jens Drummer

Nicht nur für Universitäten

Winter, Adi: „Professionell lehren und lernen". Ein Praxisbuch, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, ISBN 3-534-17258-2, € 19,90, Verlagsausgabe € 24,90

Etwas verkurzt konnte man sagen, dass das Inhaltsverzeichnis genügt, um sich eine Vorstellung vom Gedankengang machen zu konnen.

Schauen wir etwas genauer hinein, oder ist es fur den Lehrer an der Schule nicht von Belang, weil es hier ausdrucklich um Lehren und Lernen an Hochschulen geht?

Doch, das Buch lohnt den neugierigen Blick und das ebenso neugierige Weiterlesen Ausgehend von der Grundfrage, was Lehren und Lernen sei, uber den Einfluss der Lehrenden auf die Lernenden bis zur Planung einer Lehrveranstaltung, die sich am Lernenden orientiert, setzt sich der Gedankengang fort zum Abschnitt „Bilder an der Wand" und erläutert dann die „Neuen Medien" (Software, Prasentation mit Powerprint bis zur technischen Vorbereitung einer digitalen Projektion). Es schließt sich ein Kapitel an über E-Learning an der Hochschule (virtuelles Lernen), ein weiteres zeigt auf, wie Kommunikation gelingen oder misslingen kann.

Im Kapitel „Lehrstrategien, die das aktive Lernen fördern" geht es vor allem um interaktive Lehrstrategien und strukturiertes Brainstorming. Die letzten drei Kapitel befassen sich dann mit der Steigerung der Qualitat von Lernen sowie mit der „Zukunft des Lehrens und Lernens."

Sicher thematisiert die Darstellung in erster Linie den Hochschulbereich, nach der Lektüre aber darf mit Recht gesagt werden, auch der Lehrer an der Schule kann profitieren von vielen Ergebnissen, die hier aufgezeigt werden. Ein Hinweis des Verfassers ist hilfreich: die Kapitel (Module) sind so aufgebaut, dass sie unabhangig voneinander gelesen und erarbeitet werden konnen.

Besonders hingewiesen sei noch einmal auf die Kapitel 1 und 2, die die Grundlagen zeigen fur eine qualitative Optimierung jedes Lehrerverhaltens.

Ein Lehrer, der sich die „Offenheit fur neue Ideen" bewahrt, der „lebenslange Freude am Lernen" entwickelt, bleibt fur die Schuler der Lehrer, der nicht als verbrauchter Alter bezeichnet wird, sondern als derjenige erkannt und geschatzt wird, der durch seinen engagierten und Neues aufnehmenden Unterricht auf Augenhöhe bleibt mit den jungen Menschen, die ihm anvertraut sind. Doch der Lehrer kann – vielleicht nach der Lektüre – noch mehr Positives in seinen Unterricht hineinbringen, fachlich, sachlich und emotional. Horaz hat es auf den Punkt gebracht „Ich werde alter, aber ich lerne hinzu, unermudlich und mit Vergnugen."

Es sei wiederholt, vieles ist nicht Eins zu Eins zu ubertragen auf die Schule, aber manches ist zu bedenken, als Anregung zu nehmen und als Auffor-

derung zu sehen, es noch ein wenig lebendiger und ergiebiger werden zu lassen im Klassenraum. Schuler spuren sehr genau, ob der Lehrer nur „abspult" oder ein wirkliches Interesse hat am Schuler, ob er sich einlasst auf ihn, ob er Nahe vermittelt, ob er sie in die Planungen mit einbezieht, soweit das sachlich moglich ist.

Der Autor hat viele Jahre mit Schulern an deutschen Schulen im Ausland gearbeitet und oft gehort – auch von Eltern –, dass gerade der aus Deutschland entsandte Lehrer der sei, von dem man mehr und anderes erwarte als die oft so monotone Stoffvermittlung des bei ihnen gepflegten Unterrichts.

Dem Kapitel 7, Abschnitt 2 ist ein Wort von Shaw vorangestellt: „Im richtigen Ton kann man alles sagen. Im falschen Ton nichts. Das einzig Heikle daran ist, den richtigen Ton zu finden." Wie wahr und hilfreich das dann Folgende

Kapitel 9. „Zu guter Letzt" sei am Ende hervorgehoben mit dem kleinen Absatz „Wie es Ihnen gelingt, dass die Studierenden nie wiederkommen." Der Unterschied zur Hochschule ist der, dass die Schuler wiederkommen mussen.

Fur den Lehrer, der noch nicht ganz perfekt ist, der noch nicht „alle Schotten dicht gemacht" hat, ist das Buch eine anregende und lehrreiche Darbietung.

Allein die Fulle praktischer Checklisten zur Erleichterung der eigenen Unterrichtsvorbereitung würde den Kauf schon lohnen.

Eckehart Knop

Mexiko mi amor

Wossidlo, Eckart: „Mexiko, von außen und von innen/Mexiko, desde afuera y desde adentro." Das Buch ist zu beziehen direkt vom Verfasser: Eckart Wossidlo, Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf, Tel.: 05723-980965, € 15,–

Wen sollte es schon interessieren, was ein deutscher Auslandslehrer uber seine Zeit an der Deutschen Schule in Mexiko-Stadt schreibt? Nur ein paar seiner Kollegen? Nur mich, der ich der Vorganger von Eckart Wossidlo an eben dieser Schule war? Uns geht es ganz sicher an, und ich bin genau so sicher, dass diese Sammlung von Ansprachen aus verschiedenen Anlassen, Reflexionen und Meditationen von Interesse fur viele sein kann, wenn man sich mit dem Verfasser auf eine Reise begibt, die einem hilft, Mexiko und seine Geschichte ein wenig naher kennen zu lernen.

Neun Themenbereiche enthalt diese Sammlung, die ihren Ausgang nehmen in der Schule („Kollegiales" – „Schulisches" – „Fachliches") und sich dann ausweiten zu Reflexionen über das literarische Leben in Mexiko (Stichworte: Traven, Kirch, Seghers .), uber Historisches (hier besonders erwahnenswert die Gedanken zu A. v. Humboldt) bis hin zu „Sozialem und Kirchlichem". Gerade diese Abschnitte zeigen, dass der Autor, der auch uber seine Dienstzeit am Colegio Humboldt hinaus in Mexiko gelebt und sich vielseitig betatigt hat, dieses Land nicht mehr nur als Tourist erfahren hat, sondern hineingetaucht ist in die Geschichte, der Mexiko nicht „gemacht" hat, wie Touristen haufig sagen, der vielmehr sich identifiziert hat mit diesem Land, der mit angepackt hat, weil dieses Land zu einem guten Teil zu seinem Land geworden ist. Dabei geraten seine Ausfuhrungen nie zu Schwarmereien, die angesprochenen sozialen Probleme verbieten dies ohnehin. Der Verfasser spurt und macht deutlich, dass er als neutraler Gast hier nicht leben darf. Sein Gewissen gebietet ihm, mitzutun, und er tut dies in uberzeugender Weise. Dies wird u. a. deutlich im Kapitel 8, in dem er von seinem Engagement im kirchlich-sozialen Bereich erzahlt.

Als ich selber 1986 an eben dieser Schule die Ehre hatte, meinen Schulleiter, Herrn OStD Wankel, in einer Rede zum Eintritt in den Ruhestand zu verabschieden (er war 14 Jahre lang ein hervorragender Leiter), sagte dieser am Ende seiner eigenen Abschiedsworte: „Alemania mi patria – Mexiko mi amor." Ich will damit sagen, Mexiko erschließt sich nicht touristisch, die oft nur fluchtigen Eindrucke verleiten manchmal zu Schwarmerei, die diesem Land und seiner wahrlich nicht idyllischen Geschichte nicht angemessen ist. Ein in Mexiko geborener Deutsch-Mexikaner sagte mir, nachdem ich nach sieben Jahren nach Deutschland zurückkehrte: „Komm wieder, wer Mexiko wirklich erfahren will, braucht eigentlich drei Leben". Wie wahr, und ich komme immer wieder hin.

Eckart Wossidlo zeigt uns, dass er an der Schule nicht nur seine dienstliche Pflicht erfullte, sondern daruber hinaus Verbindungen schuf zu Mexikanern weit uber den schulischen Rahmen in die Gesellschaft hinein. Die vielfaltige Mitarbeit in der ev. Kirchengemeinde bildete dazu eine ideale Plattform. Hier zeichnet jemand auf, dass Mexiko nicht nur als schön und faszinierend erlebt werden darf, dass es den langer dort Lebenden fragt und ihn fordert. „Steh nicht beiseite, mach mit, damit es vorangeht." Ich verweise an dieser Stelle besonders auf den Abschnitt „Die im Dunkeln sieht man nicht " (S. 312f.) „Manchmal doch!" heißt es zu Beginn, und es wird deutlich, wie Liebe zu Mexiko sehr konkret werden kann.

Niemand muss Angst bekommen vor 470 Seiten Lekture, wohl aber sollte der Leser dankbar sein fur die immer parallel zu lesende spanische Uebersetzung. Dieses Aufeinanderbezogensein ist auch ein Hinweis darauf, dass der Verfasser immer beide Welten im Blick hat, wirklich in beiden Welten lebt.

Ein ganz großes Dankeschon sei an dieser Stelle auch dem Vorstand des Colégio Humboldt in Mexiko gesagt, der diese Edition ermöglicht hat; dies dokumentiert, wie sehr die Schule die über den Unterricht hinausgehende Arbeit zu schätzen weiß. Eckart Wossidlo hat viel fur den Bruckenbau zwischen den Kulturen im schulischen Raum und weit daruber hinaus getan Dem Verfasser ist es gelungen, sich aus dem Ghetto der Schule hinauszubegeben und nach dem Maß seiner Möglichkeiten mitzuarbeiten.

Es sei dieses Buch nicht nur den Kollegen empfohlen, die mit dem Verfasser zusammengearbeitet haben oder eines Tages an dieser Schule arbeiten wollen, es kann hilfreich sein fur alle an deutschen Schulen im Ausland arbeitenden Kollegen. Im Ausland sollte der Kollege immer ein wenig mehr sein als „nur" Lehrer an der Schule.

Eckehart Knop

Bildungsziel: Politisch-soziale Akzente

Sander, Wolfgang: Politik in der Schule – Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Schüren-Verlag, Marburg 2004, 175 S., ISBN 3-89472-271-1, € 16,90

„Die Deutschen in der Führung ihrer öffentlichen Angelegenheit geschickter zu machen" hat Theodor Heuss am 15 Januar 1949 der neu eröffneten „Deutschen Hochschule für Politik" zur Aufgabe gestellt.

Von Joachim Fest bis zu Jan Kershaw wurde in einer Vielzahl von Biografien das Phanomen Adolf Hitler untersucht Es bleiben viele Fragen offen Warum konnte dieser Mann so viele Menschen an sich fesseln und schließlich in die Katastrophe treiben?

Dieses ist eine immer wieder aktuelle Fragestellung, die im Unterrichtsfach für politische Bildung gestellt wird. Die Didaktik und Methodik dieses Unterrichtsfaches stellt an Lehrende und Lernende besonders hohe Anforderungen.

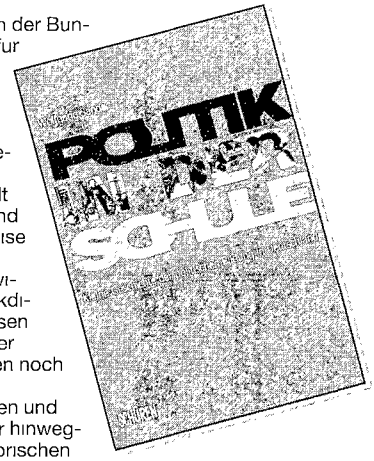
Diese Fragen will der Verfasser in chronologischer Folge von der Franzosischen Revolution bis zur politischen Bildung seit den 1990er Jahren beantworten. Ein eigenes Kapitel befasst sich mit „Staatsburgerkunde und sozialistischer Erziehung in der DDR" „Als ideologische Grundlage diente der Marxismus-Leninismus, eine vom kommunistischen Zweig der Arbeiterbewegung unter Führung der kommunistischen Partei der Sowjetunion entwickelte Variante politischen und gesellschaftstheoretischen Denkens in der Nachfolge von Karl Marx und Friedrich Engels" (S 98) Der Autor ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Das Buch ist eine verdienstvolle Arbeit, die nicht nur Lehrern nutzt.

Zu Recht wurden gerade in der Erziehung junger Menschen Folgerungen aus der Vergangenheit gezogen und politisch-soziale Akzente in das Bildungsziel aufgenommen. Die res publicae, die öffentlichen Angelegenheiten und Verhaltnisse sind nach dem Scheitern der Weimarer Demokratie, nach dem nationalsozialistischen Regime, nach Krieg und Zusammenbruch nachhaltig in das Bewusstsein der Burger Deutschlands gerückt worden. Wer sich mit der Gestaltung und dem Zustand der öffentlichen Angelegenheiten befasst, hat es mit der Politik zu tun Das Gemeinwesen ist aber mehr als nur die staatliche Organisation und Struktur. Es umschließt die Menschen und die Gruppen mit ihren Vorstellungen über die beste und gerechteste Politik, mit ihrer Kritik und ihren Interessen.

In diesem Sinne ist das Buch Handreichung für alle Lehrenden und man kann nur eine sehr große Verbreitung wunschen Es gehört in die Hand eines jeden Lehrers und sollte in jeder Lehrerbibliothek unter Schulen eingestellt werden.

Eine sorgfältig ausgewahlte Schwarz-Weiß-Bebilderung und eine Fulle von Zitaten aus den verschiedensten einschlägigen Dokumenten von Comenius über Hitlers „Mein Kampf" bis zur Auswertung von Protokollen der Lehrerfort- und Weiterbildung der Reinhardswaldschule in Kassel zum Thema Didaktik der politischen Bildung des Hessischen Institutes für Lehrerfortbildung, Fuldatal.

In seiner Schlussbemerkung S. 159 f. zieht der Autor das folgende ausgewogene Fazit:



(1) „Erst die Demokratie in der Bundesrepublik öffnete die Tür für Theorien und Praxisformen politischer Bildung"...

(2) „Ob die politische Bildung freilich diesen Weg zur modernen Profession bereits ganz zurückgelegt hat, ist eine andere Frage. Es fällt nicht schwer, Schwachen und Mangel zu benennen, teilweise liegen sie offen zutage." .

(3) „So ist der Abstand zwischen dem, was in derPolitikdidaktik an didaktischem Wissen erarbeitet worden ist, und der Praxis an allzu vielen Schulen noch immer groß " .

(4) „Aber, diese Schwachen und Defizite durfen nicht darüber hinwegtauschen, dass in einer historischen Perspektive betrachtet die politische Bildung in Deutschland in der 2. Halfte des 20. Jahrhunderts einen Qualitatssprung gemacht hat " ...

Heinz Müller

Eine Autobiographie als Abrechnung und Zeitspiegel

Raddatz, Fritz J.: Unruhestifter, Erinnerungen, Propyläen Verlag, München 2003, 494 S., ISBN 3-549-07198-1, € 24,–

Bei der Kritik der Autobiographie eines Literaturkritikers handelt es sich per se um eine delikate Angelegenheit, hier soll sie sich auf die Betrachtung aus der Sicht eines neugierigen und interessierten Zeitgenossen beschranken, die Bewertung der literarischen Qualitat bleibt den professionellen Literaturkritikern überlassen.

Für den zeitgeschichtlich interessierten Leser stellt die Autobiographie von Raddatz eine Reise in die Nachkriegszeit und die ersten Jahrzehnte der Bundesrepublik dar, sie ist gleichzeitig ein schillernder Spiegel des deutschen Literaturbetriebes in dieser Phase

Der Ruckblick setzt ein im Berlin der vierziger Jahre. Durch den Tod der verehrten Mutter schon früh Halbwaise, vom Vater durch ein hasserfulltes Verhältnis eher getrennt als verbunden, erlebt der Jugendliche in der Ruine des zerstorten großburgerlichen Elternhauses das Kriegsende in dem von den alliierten Militärs besetzten Berlin. Stark gepragt vom sozialistischen Engagement des nach dem Tod des Vaters zum bewunderten und geliebten Vormund gewahlten Pastors Hans-Joachim Mund, beginnt eine steile Karriere als Lektor, zunachst – gerade mal 18-jahrig – beim großten Verlag der DDR; er lernt die meisten der aus dem Exil nach Deutschland und später in die DDR zurückgekehrten Emigranten kennen und erlebt den 17. Juni mit all seinen Auswirkungen direkt mit. 1958 flieht der überzeugte Sozialist in den Westen, wo sich seine Karriere fortsetzt, zunachst als Programmchef bei Kindler und dann als stellvertre-

tender Verlagsleiter im Rowohlt Verlag, bei dem er die Reihe ‚rororo aktuell' herausgibt. Nach einer kurzen Zusammenarbeit mit dem ‚Spiegel' wird Raddatz Feuilleton-Chef der ‚Zeit'. In diesen 30 Jahren kommt er beruflich und oft auch privat mit allen wichtigen Personen des deutschen Literaturbetriebs in Kontakt. Nach der Trennung vom ‚Zeit'-Herausgeber Bucerius jedoch beginnt sein Stern zu sinken, er erhält keine weiteren Angebote mehr und zieht sich zurück.

Alles in allem ein bewegtes und interessantes Leben! Wie der Titel seiner Autobiographie, „Unruhestifter", zeigt – und als solcher mochte der Autor sich auch gesehen wissen –, weist diese Karriere viele Hohen und Tiefen, zahlreiche Zerwurfnisse und Neuanfänge auf. Verständlich, dass eine Autobiographie dieser Art auch zur Abrechnung genutzt wird, insbesondere mit den Personen, von denen man sich trennte, und hier wiederum insbesondere mit den Herausgebern der Zeit, Gerd Bucerius und Marion Gräfin Dönhoff; auch Helmut Schmidt, Rudolf Augstein und Günter Grass müssen Federn lassen. Was nun Wahrheit und was Dichtung ist, vermag nur der ‚Insider' zu beurteilen, für den unkundigen Leser ergibt sich trotzdem ein interessantes Panorama des „linkskritischen" Literaturbetriebs mit vielen Informationen und Anekdoten, aber auch Klatsch und giftigen Gehässigkeiten, gleichzeitig ein Spiegel der bundesrepublikanischen Gesellschaft dieser Jahre, den gerade diejenigen schätzen werden, die diese Zeit bewusst miterlebt haben.

Der Eindruck, dem man sich über die knapp 500 Seiten hinweg nicht entziehen kann: der ganze Literaten- und Literaturzirkus – ein Jahrmarkt der Eitelkeiten. Auch Raddatz ist nicht frei von Selbstbeweihräucherung, die er an anderen Intellektuellen kritisiert. Ist es nicht erstaunlich, dass die ehemals überzeugtesten Sozialisten in dem Moment, in dem es möglich erscheint, mit Porsche vorfahren und ihre ungleichen Gesprächspartner wie selbstverständlich in die Bar des Hamburger ‚Atlantic' einladen? Oder ist es doch einfach nur ehrlich, vielleicht unbeabsichtigt? „Für niedersächsische Verhältnisse ist das zu extraordinär. Ein Übriges taten sein Wohnsitz – er wohnt nicht in Hannover, sondern in Hamburg –, das falsche Auto – er fährt Porsche, nicht VW – und seine persönlichen Verbindungen zu den Dichtern, den Denkern und dem Jetset von heute. Gabriele Henkel ist seine Bekannte, und wenn er Witze von Hemingway erzählt, dann hat er sie noch von ihm persönlich gehört. Wenn es darauf ankommt, ist er alles, was linke Tugendbolde bei anderen geißeln: elitär, arrogant und versnobt", so charakterisiert Nina Gruneberg in der ‚Zeit' v. 9.2.1973 die Gründe für die Ablehnung seiner Berufung zum Ordinarius an der TU Hannover. Sein ambivalentes Verhältnis zur Welt der Reichen, Schönen und Bedeutenden, die er rational verachtet, der er sich emotional aber nicht entziehen kann, ist sicher auch ein Problem jeder intellektuellen Elite, wie dies das Buch immer wieder verdeutlicht. Eitelkeit ist eben ein wesentliches Merkmal menschlichen Verhaltens.

Besser als in der Kolumne von Theo Sommer in der ‚Zeit' Nr. 38/2003 lässt sich meiner Meinung nach das, was die Autobiographie über den Menschen Raddatz aussagt, sicher nicht formulieren: „Ich denke freilich, Raddatz könnte nicht anders. So war er, so ist er: Genie, Geck, Galan, Paradiesvogel, Polemiker, Provokateur. Ein Mann der Manieren und der Manierertheiten. Flammend und flamboyant. Streitbar, damit er umstritten bleibt. Ein anarchistischer Aufklärer, der beleidigt ist, wenn der Verlag ihm keine Blumen auf den Schreibtisch stellt. Eine lunatische Gestalt, die im Lichte der Sonne glänzt, in deren Schein sie sich ruckt." Oder: warum trägt er nur immer diese Sonnenbrille?

Versuchen Sie selbst eine Antwort zu finden, es lohnt sich!

Eberhard Aulmann

Was tun, wenn's brennt ...

Pfluger, Friedbert: Ein neuer Weltkrieg? Die islamistische Herausforderung des Westens, Deutsche Verlags-Anstalt, München 2004, 2. Auflage, 303 S., ISBN 3-421-05323-5, € 19,90

Pfluger untersucht den Islamismus als derzeitige Bedrohung des Weltfriedens, nachdem die vorangegangenen totalitären Bedrohungen des Nationalismus und des Kommunismus – jedenfalls für die westliche Welt – überwunden worden sind. Seine Darstellung widmet er u. a. seinem Doktorvater, dem Historiker Karl Dietrich Bracher, aber trotz dieser Widmung und des Titels darf der Leser kein wissenschaftlich konzipiertes Geschichtsbuch erwarten. Statt dessen (Pflüger ist seit 1990 MdB und inzwischen außenpolitischer Sprecher der CDU/CSU-Fraktion) wartet der Verfasser mit seinem politischen Credo auf, das keinen Lebensbereich auslässt: Kritik am Konsum, an der allgemeinen Respektlosigkeit, an unangemessener Kleidung, Gewalt an Schulen, Lobpreisung konservativer Werte, Schelte der 68er, Lamentieren über die Schwäche Deutschlands und Europas, nicht zu vergessen ein Rundumschlag gegen die Medien und einige Fachministerien. Seine Lieblingsfloskel lautet: „Ich bin tief davon überzeugt . " und seine Formulierungen greifen viel zu oft zum appellativen „Wir müssen .", „Wir brauchen nur ...". Ab und zu scheint er sein eigentliches Thema aus den Augen zu verlieren, aber der ausdauernde Leser erfährt dann doch seine Kommentare zu allen aktuellen Krisenherden, die mit dem Islamismus zu tun haben. Irak, Israel/Palästina, Russland/Tschetschenien, Balkan, EU/Türkei und nicht zu vergessen die Heimatfront (Integration der Moslems oder Parallelgesellschaft in der BRD?). Vor dem Hintergrund der im November 2004 erneut aufkommenden Diskussion um die „Leitkultur" kann man ihm Aktualitätsbezogenheit wirklich nicht absprechen.

Wie ein roter Faden zieht sich konsequenterweise auch die Auseinandersetzung mit den politischen Widersachern im Allgemeinen und Joschka Fischer im Speziellen durch sein Buch. Zitate eigener Bundestagsreden und Berichte über seine zahlreichen Auslandskontakte ohne oder in Begleitung von Angela Merkel sollen die eigene Kompetenz hervorheben. Fehlen ihm Informationen aus eigener Hand, bedient er sich der Veröffentlichungen (ohne Nachweise und wahrscheinlich auch ohne Überprüfung) aus dem Magazin „Der Spiegel", z. B. über Gespräche zwischen Schröder und Fischer.

Nicht dass der Verfasser objektiv Ungereimtes von sich gäbe oder dass man sich seiner Meinung nicht subjektiv anschließen könnte, aber der Grund, warum das Buch wahrscheinlich nur bei ausgesprochenen Pfluger-Fans einen Platz im Bücherregal erhalten und behalten wird, ist neben der unverhohlenen Besserwisserei ein nicht gebremster Mitteilungsdrang, der den oft schier verzweifelnden Leser vom Hundertsten zum Tausendsten führt.

Ruttelt ihn Pfluger eingangs mit der beangstigenden These „Es gibt einen weltweiten Angriff islamistischer Terrorgruppen gegen die abendländische Zivilisation." (S. 8), führt er ihn anschließend immer wieder in langatmigen Abschweifungen vom eigentlichen Thema weg. Dabei zeigt er seine große Belesenheit durch Zitate des Thomas von Aquin, Kastner, Biermann, aber auch der italienischen Journalistin Oriana Fallaci, füllt Seite um Seite mit Verweisen auf themenferne, meist tagespolitische Ereignisse der letzten Jahre immer wieder gespickt mit persönlichen Erinnerungen. Thematisch führt er das Bevölkerungswachstum in den arabischen Ländern, den wirtschaftlichen Reichtum durch deren Ölvorkommen und den damit verbundenen globalen Machtzuwachs, die brisante Lage auf dem Balkan, die Schwierigkeiten Spaniens wegen der illegalen Einwanderer und den Umtrieben eines „Kalifen von Köln" in Deutschland dem ausdauernden Leser doch so nahe vor Augen, um ihm seine Furcht vor einer „Zeit umgekehrter Kreuzzüge" mitzuteilen. Der amerikanische Angriff auf den Irak wird infolgedessen gerechtfertigt (Stichwort: UN-Resolution 1441) und die Gefährlichkeit Saddams mit dessen angeblichen Besitz von Massenvernichtungswaffen (A-, B- und C-Waffen) begründet. Nach einem so umfassenden Netzwerk von Beobachtungen, Belegen und Überlegungen ist der Leser ganz am Ende doch etwas enttäuscht, wenn Pfluger als Lösung zu der von ihm ausgemachten Gefahr „Ein neuer Weltkrieg?" dann doch nichts anderes anzubieten hat, als außenpolitisch einen offenen Dialog mit allen Beteiligten und innenpolitisch einen sog. „Euro-Islam" vorzuschlagen.



Was vom Titel her wie eine wissenschaftliche Analyse eines promovierten Historikers aussieht, entpuppt sich letzten Endes durch Diktion und Stil als eine – zudem nicht besonders gelungene – Zusammenfassung von (Wahl)Reden und Vorträgen eines in der Opposition engagierten Politikers.

(P. S.: Ich wundere mich eigentlich nur darüber, wozu Pfluger sich angesichts all seiner erwähnten politischen Tätigkeiten auch noch die Zeit nehmen muss, um auf mehr als 300 Seiten seine Qualifikation als der bessere Fachmann für deutsche Außenpolitik unter Beweis zu stellen, wo sich doch selbst er ausrechnen kann, dass nach einem eventuellen Wahlsieg der CDU/CSU der voraussichtliche Koalitionspartner FDP den Außenminister stellen wird.)

Stephan Schneider

Die emotionale Grunddisposition des Menschen

Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln – Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2001, ISBN 3-518-29278-1, € 14,–

Für mich als Lehrer war es immer sehr wichtig, der Frage nachzugehen, was im zentralen Nervensystem meines Schülers vorgeht, wenn ich mich in Unterricht und Erziehung darum bemühe, ihn für das spätere Leben optimal vorzubereiten und seine Persönlichkeit bestmöglich auszuformen. Ich habe in meinem aktiven Berufsleben immer nach möglichst umfassenden Erklärungen gesucht, aber stets unvollkommene und oft widersprüchliche Antworten gefunden. In gewissem Sinne waren wir alle – Eltern und Lehrer – gut motivierte, aber doch weitgehend uninformierte Handlungsträger in diesem so überaus wichtigen Prozess der Menschenausformung. Gerhard Roth, Professor für Verhaltensphysiologie an der Universität Bremen und Direktor des Instituts für Hirnforschung, hat nun in seinem wichtigen und lesenswerten Buch aufgeschrieben, was unter Auswertung neuester neurowissenschaftlicher Forschungserkenntnisse dazu gesagt werden kann. Der Autor beschreibt darin ausführlich und akribisch, genau, wie die Wissenschaft zu den Erkenntnissen gelangte, die weitgehend neu und vor allem unkonventionell gegenüber bisherigen Vorstellungen sind. Seine Niederschrift erläutert auf der Grundlage gesicherter naturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse – vor allem der Neurobiologie – die Vorgänge in unserem zentralen Nervensystem, die unser Fühlen, Denken und Handeln bestimmen.

Das in unserer Gesellschaft noch weithin gültige – überwiegend von den Sozial- und Geisteswissenschaften geprägte – Bild des Menschen ist das des vernunftgeleiteten, bewusst und frei entscheidenden Individuums, das in dem Umfang, in dem es bewusst und frei handelt, für sein Tun verantwortlich ist. Der Mensch hat sich von seinem „tierischen Erbe" weitgehend befreit. Er ist das, was Erziehung und Gesellschaft aus ihm machen; möglicherweise vorhandene biologische Determinanten sind entweder vernachlässigbar oder nur als begrenzende Faktoren in Rechnung zu stellen.

Diesem Bild stehen diejenigen Anschauungen diametral gegenüber, die im ersten Kapitel seines Buches vorgestellt werden, nämlich die des Behaviorismus, der Psychoanalyse Sigmund Freuds, der Instinkttheorie von Konrad Lorenz und Niko Tinbergen und der Soziobiologie bzw. Verhaltensökologie. So unterschiedlich diese genannten Theorien auch sind, sie alle bestreiten die zentrale Rolle des vernunftigen, bewusst und frei entscheidenden Ich bei der Handlungssteuerung. Für den Behaviorismus sind es die Konditionierungen durch die Umwelt, für Freud die Triebe und Zwänge des Unbewussten, für Lorenz und Tinbergen die Instinkte und für die Sozio-

biologie die „selbstsuchtigen" Gene bzw. evolutionar entstandene Verhaltensstrategien, welche nicht nur tierisches, sondern auch menschliches Verhalten determinieren. Der Mensch hat, wenn uberhaupt, nur begrenzte Einsicht in diese Determinanten, und er ist nicht fur sein Tun verantwortlich, da dieses nicht oder nicht wesentlich von ihm bestimmt wird

Im Anschluss an die Darstellung dieser vier Theorien stellt sich fur Roth die Frage, ob und inwieweit das traditionelle Menschenbild einerseits und die soeben genannten biologienahen Anschauungen andererseits durch die neuen Erkenntnisse der Neurowissenschaften und Kognitionswissenschaften gestutzt werden. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen fasst Roth wie folgt zusammen:

1 Es gibt keinen „qualitativen evolutiven Sprung" zwischen dem Verhalten des Menschen und dem seiner nachsten Verwandten, der Schimpansen, und im weiteren Sinne dem der anderen Primaten und Saugetiere.
2 Es trifft nicht zu, dass sich diejenigen Teile des menschlichen Gehirns, die mit Denken und Planhandlungen zu tun haben (der prafrontale Cortex), besonders stark entwickelt hatten.
3. Bewusstsein ist nicht die Krone menschlichen Wesens und nicht die entscheidende Grundlage unseres Handelns
4 Vernunft und Verstand sind eingebettet in die affektive und emotionale Natur des Menschen
5 Persönlichkeit und Charakter des Menschen und damit die Grundstrukturen des Verhaltnisses zu sich selbst und zu seiner Umwelt werden sehr fruh festgelegt.
6. Die unterschiedlichen Formen des Ich entwickeln sich in engem Zusammenhang mit der Hirnreifung aus vorgeburtlich und fruhkindlich ablaufenden Prozessen.
7. Sprache ist ein sozial vermitteltes Vermogen und dient nicht in erster Linie dem Austausch von Wissen und dem Vermitteln von Einsicht, sondern der Legitimation des überwiegend unbewusst gesteuerten Verhaltens vor uns selbst und vor anderen.
8 Unser bewusstes Ich hat nur begrenzte Einsicht in die eigentlichen Antriebe unseres Verhaltens
9 Die subjektiv empfundene Freiheit des Wunschens, Planens und Wollens sowie des aktuellen Willensaktes ist eine Illusion.

Diese Aussagen ergeben zusammen ein Menschenbild, das von dem vorherrschenden, vernunft- und ichzentrierten Menschenbild stark abweicht. Zugleich zeigen sich auch wichtige Unterschiede zu den genannten biologienahen Theorien. Entgegen den Auffassungen des Behaviorismus ist der Mensch ganz wesentlich innengesteuert. Der Behaviorismus ist jedoch korrekt in seiner Betonung von überwiegend unbewusst ablaufenden Konditionierungsvorgängen, die vor allem die emotionale Konditionierung betreffen Entgegen den Auffassungen von Lorenz und Tinbergen spielen Instinkte im menschlichen Verhalten keine wichtige Rolle, und wenn, dann sind sie durch Lernen und Erfahrung modifizierbar Dasselbe gilt für den unterstellten „Gen-Egoismus" der Soziobiologie und Verhaltensökologie. Richtig an diesen Ansätzen ist hingegen, dass wir Menschen viele Dinge tun, die im biologischen Sinne lebens- und überlebensfördernd sind, deren eigentliche Ziele wir aber nicht durchschauen oder akzeptieren und für die wir Pseudoerklärungen liefern.

Die Theorie Sigmund Freuds wird in einer Reihe von Kernaussagen bestatigt, vor allem was die Dominanz des Unbewussten gegenüber dem Bewussten, die Bedeutung fruhkindlicher Erfahrungen, die sehr beschrankten Moglichkeiten des Selbstverstehens und die Neigung des bewussten Ich zu Pseudoerklarungen und Konfabulationen betrifft. Skepsis ist angesagt gegenuber den von Freud und der Psychoanalyse gelieferten Erklarungen der primaren Triebstruktur.

Die Frage Roths nach den Determinanten menschlichen Verhaltens ist eingegrenzt auf empirisch-experimentell untersuchbare Vorgange und Faktoren, denn sonst hatte er aus Sicht der Neurowissenschaften und der Handlungspsychologie nichts Begründetes dazu sagen können. Diese Eingrenzung ist keineswegs selbstverständlich, und in weiten Kreisen der Geistes-, Kultur- und Gesellschaftswissenschaften wird nach wie vor das Ansinnen der Neurowissenschaften, zu den Antrieben menschlichen Verhaltens etwas auszusagen, entschieden abgelehnt.

Roth hofft, durch die vorgestellten Forschungsergebnisse das in den Sozial- und Kulturwissenschaften vorherrschende Bild von der biologischen Sichtweise des Menschen korrigiert zu haben. Freilich stellt sich die Frage, ob der Mensch durch die hier vertretenen Auffassungen nicht doch zu einem bloßen „neuronalen Wesen" herabgewurdigt wird. Roth ist nicht dieser Meinung, glaubt aber, dass die Kenntnis der neurobiologischen Mechanismen unabdingbar ist, um unser Fuhlen, Denken und Handeln zu verstehen. Er erlautert dies an den folgenden drei Beispielen, nämlich der Steuerung unserer Gefuhle durch chemische Signalsubstanzen, der Parallelitat der Entwicklung des Gehirns und der Personlichkeit und dem Verhaltnis zwischen Individuum und Gesellschaft.

Roth verzichtet bewusst darauf, am Ende seines Buches die moglichen Konsequenzen zu erörtern, die sich aus dem, was er geschrieben hat, fur den privaten Umgang von Menschen miteinander, fur das gesellschaftliche Leben, das Erziehungssystem und auch für unser Rechtssystem (zum Beispiel im Zusammenhang mit der Willensfreiheit und einer persönlichen Verantwortung für das eigene Tun) ergeben. Dies wurde seiner Meinung nach einem interdisziplinären Diskurs vorgreifen, den er mit seinem Buch erst eroffnen will

Klaus Rudek

Auf dem Boden der Wirklichkeit

Rau, Johannes: Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang, Plädoyer für eine neue Bildungsreform, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 2004, 271 S., ISBN 3-407-85786-1, € 14,90

Es handelt sich nicht um einen geschlossenen Text, sondern um 29 langere oder kurzere Reden, die der Verfasser als Bundesprasident zu unterschiedlichen Anlassen in den Jahren 2000 (5), 2001 (7), 2002 (10) und 2003 (7) gehalten hat Thematisch sind sie untergliedert in funf Hauptkapitel, nämlich: Bildung und



Wissen (4); Schule und Demokratie (9); Aus- und Weiterbildung (4); Wissenschaft und Hochschule (7), Musische Bildung (4); dazu kommt die Ansprache zum Gedenken an die Opfer von Erfurt (Mai 2002).

Der Inhalt richtet sich verstandlicherweise weitgehend an den jeweiligen Anlassen aus. Insgesamt kristallisieren sich dabei verschiedene Anliegen heraus, die Rau besonders am Herzen liegen. Wie der Titel bereits aussagt, steht im Vordergrund die ganzheitliche Bildung, im Gegensatz zur Vorbereitung auf das bzw zum Streben nach dem schnellen Geldverdienen. Im Einzelnen wird der Ex-Bundesprasident nicht mude, eine verstarkte Forderung von Kindergarten und Grundschule anzumahnen, außerdem ein angemessenes Gewicht für Sport, Kunst und vor allem Musik. „Hänschen muss lernen, damit Hans weiterlernen kann" – denn unsere Zeit erfordert lebenslange Weiterbildung. An der Universitat soll – bei aller Bedeutung der Forschung – die Lehre nicht zuruckstehen, soll die Allgemeinbildung im Auge behalten werden, soll die wichtige Rolle von Fernuniversitat und Fachhochschulen gebuhrende Beachtung finden.

Rau bietet weder Texte, die man auf der Zunge zergehen lässt, noch solche, die man erst beim zweiten Lesen (vielleicht) versteht. Er bleibt fast stets auf dem Boden der Wirklichkeit, spart nicht mit personlichen Aussagen (sehr haufig „ich", „nach meinem Eindruck", „nach meiner Uberzeugung"). Er illustriert seine Feststellungen durch Beispiele und Zitate aller Art und vermeidet es dadurch, staubtrocken oder langatmig zu wirken. Gerne greift er auf seine nordrhein-westfalische Politiker-Vergangenheit zuruck, was man versteht, was jedoch auch zu gewisser Einseitigkeit führen kann. Nach TIMSS und PISA-Schock (nicht erst seit PISA 2 zur „PISA-Manie" ausgeartet, wie die „Frankfurter Rundschau" vermerkt) äußert sich auch der damalige Bundesprasident dezidiert zur Situation in Deutschland. Hier freilich wechseln Warnungen vor vorschnellen Schlüssen mit leicht idealistisch angehauchten Vorstellungen. Wenn die Wirtschaft uber das Niveau der Jung-Akademiker, die Hochschulen uber das Niveau der Studienanfanger, die Gymnasien und Realschulen über das Niveau der Grundschuler, und wenn alle zusammen über katastrophalen Geldmangel klagen – dann ist es nicht damit getan, hohere Finanzmittel und starkeren Einsatz aller Beteiligten zu fordern. Nachdem die in gar manchem Bundesland mit viel Liebe und noch mehr Geld hochgepappelten Gesamtschulen im Laufe der Jahrzehnte keineswegs ihre Uberlegenheit gegenuber dem dreigliedrigen Schulsystem nachweisen konnten, riecht es nach Ideologie, wenn man nun erneut nach ihnen schreit. Hat die „Bildungskatastrophe" damals wirklich so viele „Begabungsreserven" entdeckt oder hat man einfach auf allen Ebenen das Niveau entsprechend gesenkt? Kann man all die „benachteiligten" Schüler und Eltern allein mit gutem Willen dazu motivieren, dass sie nach mehr Bildung streben?

Nach 40 Jahren Unterrichtstatigkeit im In- und Ausland sieht der Rezensent so manches nuchterner als unser Ex-Bundesprasident. Doch darf Johannes Rau auf jeden Fall dafür gelobt werden, dass er (im Gegensatz zu manch anderen hochrangigen Politikern, die ganz dem Pragmatismus huldigen) nicht den wirtschaftlichen Erfolg uber alles stellt, sondern dass der vielleicht als „Bruder Johannes" manchmal etwas belachelte Christ nicht nur vage von den Werten unserer westlichen Gesellschaft spricht, sondern dass er sie mit voller Uberzeugung vertritt. So stellt der Rezensent abschließend fest, dass er zwar nicht in jedem Fall mit Johannes Rau einer Meinung ist, dass er insgesamt jedoch fur diese standfesten, mutigen Beitrage dankbar ist.

Rudolf Kerscher

Das geteilte Deutschland – Vergangenheit

Mauer-Passagen, Grenzgänge, Fluchten und Reisen 1961–1989, Zeitgut Verlag, Berlin 2004, 361 S., ISBN 3-933336-19-8, € 18,90

Von den insgesamt 46 Geschichten und Berichten von Zeitungen mochte ich drei herausheben und kurz darstellen:

Peter Franke berichtet, dass er am 16. Marz 1960 die DDR aus vielen Grunden unfreiwillig verlassen hat und zum Verrater des Arbeiter- und Bauernstaates geworden war und auch seine Mutter im Stich gelassen hatte. Zu seiner Uberraschung wurde seine Mutter schwer krank und musste mehrfach operiert werden, so dass sie ihren Beruf als Kochin in einem Volkseigenen Betrieb nicht mehr ausuben konnte. Deshalb bekam sie das Recht, im Rahmen der Familienzusammenfuhrung zu ihrer Schwester Irma nach Hannover zu ubersiedeln und ihren Hausrat mitzunehmen, was 1964 geschah.



Peter Franke war Lehrer in Dresden, aber er hatte es abgelehnt, in die SED einzutreten, was zu immer mehr beruflichen Bedrangungen fuhrte So entschloss er sich, nach Hannover zu fliehen, um dort wieder als Lehrer arbeiten zu können. Nach langem Hin und Her gelang es ihm, eine Stelle als Lehrer im Angestelltenverhaltnis zu bekommen. 1962 heiratete er und wurde Vater eines kleinen Jungen. Schließlich durfte seine Mutter 1964 umsiedeln und der kleine Junge hatte eine Oma, die Familie war wieder zusammen.

Maria-Elisabeth Warnke und ihre Eltern waren als letzte der Sippe in Luderitz in der DDR zuruckgeblieben. Sie war stellvertretende Schulleiterin in einer Mittelstufenschule in Wahrburg bei Stendal und hatte einen

boshaften Schulleiter, der 150-prozentiger SED-Parteifunktionär war und schikanierte, wo er nur konnte.

Rein zufällig ergab sich, dass einer ihrer Schwestern die Verbindung zu einer Fluchthelferorganisation gelang. Schließlich sollte sie sich am 23. August 1967 um 16 Uhr auf dem Wenzelsplatz in Prag einfinden. Nach vielen Schwierigkeiten gelangte Maria-Elisabeth Warnke endlich nach Prag und zum verabredeten Treffpunkt. Der Fluchthelfer war punktlich da und geleitete sie zu einem großen amerikanischen Straßenkreuzer, mit dem die beiden Prag verließen. Auf einem Waldweg versteckte sie der Fluchthelfer in einem Hohlraum des Wagens, und nach etwa anderthalb Stunden erreichten sie die Grenze, die sie ohne Probleme uberqueren konnten, sie waren im Westen und sie war frei, aber die ubliche Summe von DM 10.000,– musste sie in mehreren Raten abstottern.

Unter dem Titel „Nun ist er endgultig kaputt" erzahlt Erika Tappe, was sie und ihr Mann am 9./10. November 1989 in Berlin erlebten. Als Politburo-Mitglied Gunter Schabowski am 9. November 1989 versehentlich zu fruh das erst im Entwurf vorliegende neue Reiserecht der DDR im Fernsehen bekannt gab, setzte ein ungeheurer Ansturm von Ostberlinern auf die Grenzubergange ein. Es begann ein gigantisches Wiedervereinigungsfest am Brandenburger Tor und auf der Mauer. Erika Tappe und ihr Mann (beide aus West-Berlin) wollten Augenzeugen der politischen Ereignisse sein und walzten sich in einem Strom von Fußgangern Richtung Brandenburger Tor, wobei sie einen etwa 40-jahrigen Ost-Berliner trafen, der das alles miterleben wollte und sie bat, mit ihnen gehen zu durfen. Als sie in Sichtweite des Brandenburger Tores kamen, hatte dieser plotzlich Angst und bat sie, ihn in ihre Mitte zu nehmen, was auch geschah. Plotzlich wollte er auf die Mauer, aber sie sollten ihn nicht allein lassen und weggehen. Obwohl sie ihn aus den Augen verloren, tauchte er wieder neben ihnen auf. Sie begleiteten ihn zu seiner Wohnung, und er erzahlte ihnen, dass er einige Tage krank gewesen sei und sein Fernsehgerat einen Kurzschluss gehabt habe und er daher die Ereignisse der letzten Tage nicht recht mitbekommen habe. Schließlich habe er ihn am Abend des 9. November repariert und ihn an die Steckdose angeschlossen. Als der Fernseher anging und seine Aussage machte, da dachte er, „der Fernseher spinnt, nun ist er endgültig kaputt" (S. 338).

Wer wie ich als Schuler und spater als Student und Erwachsener die Entwicklung und den Untergang der DDR mitverfolgte, kann die 46 Erinnerungen aus Ost und West nur mit großem Interesse lesen und die Vergangenheit noch einmal durchleben.

Dieter Allgaier

Alle Verbindungen nutzten nichts

Wuermeling, Henric L.: Doppelspiel, Adam von Trott zu Solz im Widerstand gegen Hitler, Deutsche Verlags-Anstalt, München 2004, 237 S., ISBN 3-421-05822-9, € 19,90

In Deutschland ist Adam von Trott zu Solz wenig bekannt, er wurde in Berlin, wo er die wichtigsten Jahre seines Lebens verbrachte, hingerichtet. „Im internationalen Gedenken, in Großbritannien und den USA, ist es der Name Trott, den man mit dem deutschen Widerstand verbindet." (S. 7) Seine Großmutter war Amerikanerin, und deshalb verstand sich Adam als modernen Weltbürger. Er erhielt ein Stipendium in Oxford und war durch diese Zeit angelsachsisch geprägt. Am 18. Juli 1931 besteht Adam von Trott sein Rigorosum und erhalt fur seine Dissertation das Pradikat „magna cum laude". Im Herbst des gleichen Jahres tritt er als Postgraduierter am Balliol College in Oxford die begehrte Rhodes Scholorship an. Er pflegte viele Kontakte u. a. mit einem amerikanischen Kommilitonen Dean Rusk, dem spateren amerikanischen Außenminister.



Die Nachricht von der Machtubernahme Hitlers trifft ihn wie ein Schlag. Die Jahre 1933 bis 1936 verbringt er in Hanau, Berlin und Hamburg als Praktikant des Rechts im Unrechtsstaat, und es verstarkt sich der Druck, Mitglied der NSDAP zu werden. Im Oktober 1936 legt er das Assessorexamen ab mit der Abschlussnote „befriedigend", was nicht ausreicht, um als Assessor in den Staatsdienst ubernommen zu werden.

Ich ubergehe das Kapitel „Peking, 1937–1938 Blick vom Fernen Osten ins ferne Europa", obwohl er auf der Reise nach Peking vier Monate Zwischenaufenthalt in den USA machte und dort aufgrund seiner verwandtschaftlichen Urprünge (Heimat seiner Großeltern) viele personliche Beziehungen aufbauen konnte.

Trotts perfekt inszeniertes Doppelspiel beginnt am 1. Juni 1939 mit einer vom Auswärtigen Amt finanzierten und als Informationsreise nach England eingeordneten Reise. Er trifft u. a. mit Englands Außenminister Lord Halifax zusammen, der ihm aufmerksam zuhort. Am 8. Juni wird er sogar von Primeminister Neville Chamberlain in der Downing Street empfangen. Als Außenminister Ribbentrop am 23. August nach Moskau reist, um den Hitler-Stalin-Pakt zu besiegeln, sind die Wurfel gefallen.

Im September 1939 reist von Trott im Auftrag des Auswartigen Amts in die USA, um die Europapolitik Amerikas auszuloten, und wird sofort nach Ankunft vom FBI observiert. Sein Aufenthalt in Amerika und seine Rolle, die er spielt, geben Anlass zu vielen Spekulationen. „Manche betrachten Trott als den durch seinen Freimut erfolgreichsten Emissär Ribbentrops, wahrend andere um seine Sicherheit nach der Ruckkehr ins Reich furchten." (S. 100) Freunde aus England raten Trott, auf keinen Fall nach Deutschland zurückzukehren, weil sein Leben in Gefahr sei. In der zweiten Januarwoche verlasst Trott New York und fliegt nach Los Angeles, wo er wiederum vom FBI beschattet wird. Von San Francisco geht es per Schiff nach den Hawaii-Inseln, schließlich nach Peking und mit der Transsibirischen Eisenbahn durch die Sowjetunion zuruck nach Deutschland, womit er zum zweiten Mal die Erde umrundet. Er musste feststellen, dass seine Reise gescheitert

war und dass er keine Kontakte zwischen dem deutschen Widerstand und offiziellen amerikanischen Stellen knupfen konnte

Im April 1940 verlobt er sich mit Clarita Tiefenbacher aus einer Hamburger Patrizierfamilie und heiratet sie am 8 Juni des gleichen Jahres. Im gleichen Monat tritt er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Dienst des Auswartigen Amts und muss dafur am 1. Juli 1940 in die NSDAP eintreten, ein hoher Preis fur ihn.

Eine der Personen, die im Leben von Trott eine entscheidende Rolle spielen, ist Helmuth von Moltke, den er bereits in England kennengelernt hatte. Auch Eugen Gerstenmaier und seine Frau gehorten zum Freundeskreis Adam von Trotts. Gerstenmaier taufte die am 1. Marz 1942 geborene Verena von Trott in der Annenkirchen in Dahlem. Am 9. November 1943 kommt die zweite Tochter der Trotts zur Welt und erhalt den Vornamen ihrer Mutter – Clarita.

Im Laufe des Jahres 1942 formiert sich der Widerstand im Rahmen des sog. Kreisauer Kreises, eines formlosen Zusammenschlusses von Mannern in unterschiedlichen Positionen, u.a. die Grafen Moltke und York, die hessischen Sozialdemokraten Mierendorff und Haubach, die Diplomaten Hans-Bernd von Haeften und Adam von Trott, die Theologen Delp und Gerstenmaier. Bis zum 20. Juli 1944 ist aus dieser Gruppe nichts hinausgedrungen. Am 17. November 1943 wird Adam von Trott trotz anfanglichem Widerstand Ribbentrops zum Legationsrat befördert.

Die Kreisauer Gruppe erfahrt am 19. Januar 1944 einen schweren Schlag, als Graf von Moltke verhaftet wird. Im Winter 1943/44 werden Berlin und andere deutsche Großstädte immer haufiger bombardiert, und deshalb zieht Clarita von Trott mit den Kindern zum Stammsitz der Familie nach Imshausen.

Ich ubergehe jetzt von Trotts Aufenthalte in Bern, Venedig, Stuttgart und seine letzten verzweifelten Versuche, Deutschland vor dem schlimmen Ende zu bewahren Die Pfingsttage 1944 verbringt er mit seiner Familie in seinem Vaterhaus in Imshausen, und zum letzten Mal sieht er seine beiden Tochter.

Am 1 Juli 1944 wird Stauffenberg zum Chef des Stabes des Ersatzheeres und zum Oberst im Generalstab befordert. Bei einem Treffen mit ihm ubergibt ihm Trott die Proklamation des „Nationalkomitees Freies Deutschland", die er aus Stockholm mitgebracht hatte, und am 20 Juli scheitert das Attentat auf Hitler. Kurz nach Mitternacht, am 21. Juli, werden Generaloberst Beck, Stauffenberg und andere Mitverschwörer im Innenhof der Bendlerstraße exekutiert, und am 25. Juli wird Adam von Trott zu Solms in seinem Buro von der Gestapo verhaftet, denn man war seiner Verbindung mit Stauffenberg auf die Schliche gekommen. Adam von Trott wird zum Tod durch den Strang verurteilt und stirbt am 26. August qualvoll in Berlin-Plotzensee. Auch wenn es heute, sechzig Jahre danach, kaum noch moglich ist, etwas Neues uber den Widerstand gegen Hitler zu veroffentlichen, so kann ich nur feststellen, dass die Lekture uber das Leben des „Außenministers", der nur 35 Jahre alt wurde, außerst interessant und aufschlussreich ist, denn bisher standen immer andere Widerstandskampfer im Vordergrund. Manches kann in den Oberstufenunterricht einfließen.

Dieter Allgaier

Zerfall von Hoffnungen und Illusionen

Kehlmann, Daniel: Der fernste Ort, Suhrkamp-Taschenbuch (3627), Frankfurt a. M. 2004, 148 S., ISBN 3-518-45627-X, € 6,50

Die Melodie von Flucht, Todessehnsucht und Krise der Identitat, die der junge Autor Daniel Kehlmann anschlagt, erinnert an große Werke des 20. Jahrhunderts Erzahlt wird die Geschichte des jungen Julian, der im Leben gestrauchelt ist. Er hat Schulden, Beziehungsprobleme, keinen inneren Antrieb und seine beruflichen Moglichkeiten laufen ins Leere. Ein vorgetauschter Badeunfall soll ihm die Chance bieten, in einer neuen Identität das Gluck zu finden Aber der Aufbruch ist nur ein Ausbruch, eine Flucht in ein Nichts, da diesem Leben die Substanz fehlt und insbesondere die kafkaeske Dimension, die hier kunstlerisch hatte greifen können.

So wird das Versteckspiel bzw. das surreale traumatische Gedankenspiel mit den Erinnerungen zu einem entleerten Teufelskreis. „Der fernste Ort" registriert lediglich eine Atomisierung der Verhaltnisse, den Zerfall von Hoffnungen und Illusionen, angesiedelt in einer Zwischenwelt, in der Realitaten und Traumwelten sich uberlagern.

Die Unfahigkeit, Beziehungen einzugehen und mit seiner Umwelt zu kommunizieren, machen es der Hauptfigur letztlich unmoglich, auf einen „rettenden Zug" aufspringen Lethargie, die nur in der Planung seines Abgangs einmal durchbrochen scheint, strukturiert die Handlung, eingebunden in Verwirrspiele der Erinnerungen bzw. das immer wieder beschworene Spiegelmotiv.



Das geschilderte „ungelebte Leben" erinnert oberflachlich an Figuren eines Max Frisch (Stiller, Homo Faber, Gantenbein) Gleichzeitig drangen sich Assoziationen zu Werken von Sandor Marai, Gert Jonke oder Johannes Mario Simmel wie ein Potpourri auf. Jedoch will sich die damit mögliche vielschichtige Poetik eines „versaumten Lebens" bei der Lekture des Buches von Daniel Kehlmann nicht einstellen. Es fehlt die eigene kunstlerische Stimme oder Melodie des Autors

Der gescheiterte junge Julian, ein Langeweiler ohne Lebensantrieb, erscheint in der Anlage wie in den Dialogen wenig uberzeugend. Man fragt sich, warum ein Ausbruch aus der „selbstverschuldeten Unmundigkeit" uberhaupt durchgespielt werden soll, da die Kontrastfiguren (z.B. der erfolgreiche Bruder Paul) ebenfalls wie „Sprachrohren" agieren.

Auch die vom Autor geschickt genutzten weltliterarischen Motive konnen das nicht aufwiegen. So bleibt z B. die immer wieder strapazierte Spiegelmotivik inhaltlich wie stilistisch an der Oberflache Identitatsproblematik wird auf diese Weise eher entzaubert als gestaltet. Kehlmanns Ambitionen von Selbst- und Fremdbildnissen bleiben unklar und verschwommen, wie ein blind gewordener Spiegel, der Ursachen und Zusammenhange ausblendet.

Die schon dem Titel immanenten großen philosophischen Fragen von Leben/Sterben und Lebenssinn, ewiger Suche und einer unbestimmten Sehnsucht nach einem magischen Ort jenseits von Zeit und Raum konnen letztlich in diesem Buch des 1975 geborenen Daniel Kehlmann noch nicht in eine entsprechende kunstlerisch uberzeugende Struktur umgesetzt werden.

Sylvia Bräsel

Geschichte in Geschichten

Adler, Bruni: Bevor es zu spät ist – Begegnungen mit der Kriegsgeneration, Verlag Klöpfer und Meyer, Tübingen 2004, 520 S., ISBN 3-937-66762-8, € 29,–

Einen Schlussstrich ziehen – die Sache auf sich beruhen lassen – keine alten Wunden aufreißen . . das ware die eine Moglichkeit. Bruni Adler entscheidet sich fur die andere· Ein verbrecherischer Krieg wie der Zweite Weltkrieg darf nicht einfach in die historische Vergangenheit wegrucken, ohne dass bohrende Fragen nach der Mitverantwortung und der Mitschuld der „Tatergeneration", d. h. der unmittelbar am Krieg Beteiligten und derjenigen, die alles widerstandslos haben geschehen lassen, neu gestellt werden.

1952 im Nachkriegsdeutschland geboren, hat sie als Schulerin die Gedenkstatte in Dachau gesehen, hat sich als Erwachsene bei Aufenthalten im Ausland oft genug mit dem unreflektierten Vorwurf einer Kollektivschuld aller Deutschen am Krieg und seinen Folgen auseinandersetzen mussen, hat Schuld und Scham empfunden, eine Deutsche zu sein. Unvorstellbar sind fur sie die Grausamkeiten, zu denen ihre Landsleute vor 60 oder 70 Jahren fahig waren. Zugleich emport sie sich gegen den Ruckzug so vieler aus der Vorgangergeneration, die von all dem nichts mehr wissen wollen und einer echten, ehrlichen Auseinandersetzung ausweichen.

Ihr drangendes Verlangen, Klarheit fur sich selbst zu gewinnen, hat sie zu einem Buch veranlasst, in dem sie ihre Gesprache mit zwanzig aktiven Kriegsteilnehmern bzw. zivilen Opfern des unmenschlichen Regimes zusammenfasst und damit ein „Miniaturmosaik . deutscher Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegsbefindlichkeit", wie es der Klappentext formuliert, liefert Als behutsame Fragestellerin mit großem Einfühlungsvermogen bringt sie ihre Gesprachspartner zum Reden uber das, was ihnen selbst an furchtbaren Erinnerungen wie ein Stein auf der Seele liegt und uber das sie seit Jahrzehnten nicht gesprochen haben. So sitzt der Leser gleichsam als stiller Zuhorer mit am Tisch und erlebt die Schicksale und Nöte im Krieg, wie sie Befragte ausbreiten. Die Verfasserin bewertet nicht, verurteilt schon gar nicht, wohl aber hilft sie in vielen Fallen ihren Dialogpartnern, ihre Erinnerungen und Eindrucke von damals aus dem Vergessen heraufzuholen und in großer Offenheit zu schildern Dass sie sich nach anfanglichen Vorbehalten immer mehr in die bedrangende Situation der Betroffenen hineindenken kann, dass sie fur die Geschehnisse von damals ein ganz neues Verstandnis gewinnt und sich schließlich mit ihrem eigenen „Deutschsein" versöhnen kann, ist fur sie selbst von hohem Wert Zugleich wirken diese Gesprache auch fur die Befragten befreiend und erlosend, da ihnen so viel Verdrangtes und Unausgesprochenes wieder bewusst wird.

„Unsere Geschichte ist ohne Geschichten wie ein Baum ohne Wurzeln" (S 286). Mit dieser Feststellung bringt es z. B. Marie, eine der Gesprachspartnerinnen, auf den Punkt. Die vielen subjektiven Eindrücke und Einzelepisoden formen sich zu einem plastischen Bild der Jahre zwischen 1933 und 45. Wir durchschauen die Taktiken, mit denen Jugendliche fur HJ und BDM geworben wurden, horen von der Indoktrination und Propaganda in Zeiten des Krieges, erleben aber auch, was Menschen an Krankheit, Hunger und Schwerstarbeit auszuhalten gezwungen waren. Erschutternd die Berichte von der Kriegsfront, von der Abstumpfung gegen den hundertfachen Tod in unmittelbarer Nachbarschaft und von Verbrechern unter den Befehlshabern. Bedruckend die Schilderung der schweren Luftangriffe auf Dresden und Berlin, wie sie in Maries und Dieters Erinnerung auftauchen, die traumatischen Erlebnisse an der „Heimatfront" oder auch die Bilder von Deportationen, dem ganzen Elend der Massentransporte und den Schreckensbildern vom Leben im KZ. Fast unertraglich die Leiden der Frauen im Krieg Bei aller Grausamkeit aber auch die winzigen Lichtblicke, wie z. B. die menschliche Nahe zwischen Max und seinem ukrainischen Kunstlerfreund, eine bewegende Freundschaft zwischen offiziellen Feinden. Immer wieder stellt Bruni Adler ihren Dialogpartnern die Fragen. Wie habt ihr die Reichskristallnacht erlebt? Was wusstet ihr von der Vertreibung und Vernichtung der Juden? Wie schatztet ihr die politische Situation kurz vor dem Ende des Krieges ein? – Die Antworten der heute über 80jährigen, von all dem, was im Verborgenen geschah, nichts gewusst zu haben, klingen glaubwurdig. Ganz aktuell wird der Dialog, als die Verfasserin das Thema der Reemtsma-Ausstellung über die „Verbrechen der deutschen Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg" oder die Konzeption des Mahnmals fur die Opfer des Holocaust in Berlin erwahnt und die Angesprochenen zu einer Stellungnahme herausfordert.

Die eigentliche Spannung des Buches von Bruni Adler liegt darin, wie zwanzig Menschen den Krieg und die Zeit der Vorbereitung darauf in zwanzig individuell verschiedenen Perspektiven schildern Die Verfasserin stellt diese Sichtweisen nebeneinander Die jeweils personliche Deutung der Ereignisse durch jeden Einzelnen fugt sich zu einem lebendigen Mosaik erlittener Geschichte im 20. Jahrhundert. So wird die Geschichte in Geschichten, gerade wenn es um die Schicksale Jugendlicher geht, zu einem eindrucksvollen und erschutternden Muster, in das sich auch Jugendliche heute noch unmittelbar hineindenken konnen, weil die Fakten aus ihrer dokumentarischen Anonymitat herausgeholt werden und die historische Distanz aufgehoben erscheint.

Manfred Vollmer

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 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 52. Jahrgang • Mai 2005

Der deutsche Lehrer im Ausland



Schwerpunkt: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 2)

Historische Konkurrenz: DS Tokio – DS Kobe

„Offene Stunde" in Kasachstan

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

52. Jahrgang – Mai 2005

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:
Dresden – Tagungsort der 27. Hauptversammlung:
2.–5. August 2005

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 0049-6253-87245
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 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 21550050),
Postbank München, 177288-805 (BLZ 70010080).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Waldemar Gries)* 82
Anträge an die 27. Hauptversammlung 84
Informationen zur Wahl 84
Dresden – Tagungsort der 27. Hauptversammlung des VDLiA vom 02.–05.08.2005 86

VERBAND

Interview mit Rainer Domisch, Helsinki 89
Interview mit Lilo Hotz-Demmler 91
Interview mit Heinz-Peter Koch/ZfA 94
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nordwest *(Eckart Wossidlo)* 97
A la recherche du temps perdu *(Stephan Schneider)* 98
Persönliche Nachrichten 99
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 100

SCHWERPUNKT

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 2)

Naturerkundung und praktischer Umweltschutz
(UG Höltersschule/DS Sydney/Dorothea Adomeit) 101
Nachhaltigkeitsprojekte an Deutschen Schulen in der Dritten Welt *(Wolfgang Busch/ UG Goethe-Schule Buenos Aires/UG Humboldt-Schule San José de Costa Rica)* 109
UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014)" *(Hans-Jürgen Peleikis)* 117

EUROPA

Deutsch im Land der Skipetaren *(Rita Bouthier)* 120

ASIEN

Tokyo oder Kobe – wer macht das Rennen? *(Jürgen Lehmann)* 123
Afghanistan-Schulen *(Detlev Schumacher)* 127

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Inspiration – Auslandsschulen im Wettbewerb *(Rainer E. Wicke)* 131
Bathseba in Kasachstan *(Heike Lawin)* 134

FEUILLETON

Erinnerung an Beslan *(Heike Lawin)* 138

VERSCHIEDENES

Schulaktion „denkmal aktiv" 142
Wie viel Toleranz verträgt die Gesellschaft? Unterrichtsmaterialien 143
Ein Leserbrief *(Rainer Stimpfle)* 143

REZENSIONEN

Auswahl auch per Internet *(Rainer E. Wicke)* 145
Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus *(Jürgen Kalb)* 146
Die Ursachen der Misere *(Frank Boucsein)* 146
Woher kommt die Gewalt? *(Hartmut Gaigl)* 147
Geschichten zur Geschichte? *(Bernd Müller)* 149
Hinter den Kulissen des Kirchenstaats *(Dieter Allgaier)* 149
Musikalische Philosophie, Philosophie der Musik *(Johannes Much)* 150
Moloch Palastina *(Meral Akkent)* 153
Der Durchschnittsrömer und sein Lebenswandel *(Gabriele Große)* 154
Wein, Weib und Gesang *(Gabriele Große)* 155
Von der Ballkönigin zum Mauerblümchen *(Stephan Schneider)* 156
Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben *(Dieter Allgaier)* 157
Ein historischer Abriss *(Manfred Sauer)* 158
Trost des Alters: Es ist nie zu spät! *(Manfred Egenhoff)* 158

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



Mitte April hat sich der Vorstand in Kassel getroffen, um aktuelle Fragen und Probleme des Auslandsschulwesens zu beraten. Es gibt eine ganze Reihe von inhaltlichen Reformansätzen, die innerhalb der zuständigen Gremien diskutiert werden. So soll der langwierige und komplexe Prozess der **Reform des Auslandsschulwesens** vorangebracht werden. Hierbei geht es zunächst einmal um die Finanzierung im Einzelplan 05 (Schulfonds) des noch funktionierenden Systems, denn die finanziellen Voraussetzungen sind nach den notwendigen Veränderungen und neuen Schwerpunktsetzungen der letzten Jahre nicht mehr hinreichend. In vielen meiner Vorworte wies ich immer wieder darauf hin, dass mit zu wenig **finanziellen Ressourcen** die zentralen Kriterien „Qualität" und „Nachhaltigkeit" nicht auf Dauer zu garantieren sein werden. Vieles wird auf den Prüfstand kommen, doch gibt es Möglichkeiten diesen Klärungsprozess zu begleiten und beispielsweise anlässlich unserer 27. HV in Dresden den Diskussionsprozess mitzugestalten. Wir werden in einer großen **Podiumsdiskussion** mit Vertretern des Bundes, der Länder, der Schulen, der Medien und der deutschen Wirtschaft deutliche Impulse geben.

Daneben geht es auch um ein verändertes **Personalkonzept,** das mit den restriktiven Regelungen der Vermittlung Schluss machen wird. So wird es auch über Zweitvermittlungen hinaus und jenseits des 57. Geburtstages möglich sein, Projekt bezogen im Ausland eingesetzt zu werden. Gewisse Hochstgrenzen der Verweildauer im Ausland sind hierbei natürlich zu berücksichtigen. Näheres in folgenden Heften oder direkt auf der Tagung in Dresden, zu der wir selbstverständlich die **Zentralstelle** bereits eingeladen haben, um vor Ort **Beratungs- und Vermittlungsgespräche** anzubieten.

Genauso werden **inhaltliche und Fragen der schulischen Abschlüsse** intensiv diskutiert. Ich nenne nur die Prüfungsordnung für IB-Schulen sowie die konkrete Ausgestaltung eines Deutschen Internationalen Abiturs.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie sehen, dass es gerade jetzt darauf ankommt, die inhaltliche Diskussion mit klaren Positionen, schlagkräftigen Argumenten und konkreten Vorschlägen unter dem Motto: **„Bildungsräume – Bildungsträume. Auslandsschule der Zukunft"** mit zu gestalten. Kommen Sie auch deshalb nach Dresden und beteiligen Sie sich! Als aktive Lehrkräfte oder als auslandserfahrene Kollegen im Inland oder als am Auslandschulwesen interessierte Lehrer, die wissen wollen, „wo der Zug hinfährt".

Das vorliegende Heft, das zweite dieses Jahrgangs, bringt als Schwerpunkt den zweiten und letzten Teil von **„Schule und Umwelt",** der wiederum recht breiten Raum einnimmt. Aber das Thema benötigt Platz und hat ihn verdient, schon gar in der ansprechenden Zusammenstellung unseres Vorstandsmitgliedes Dr. Hans-Jürgen Peleikis.

Einen zweiten Schwerpunkt bilden **drei Interviews** mit ganz unterschiedlichen Persönlichkeiten. Wir freuen uns, dass uns Frau **Lilo Hotz-Demmler**, Herr **Rainer Domisch**, und Herr **Heinz-Peter Koch** die Gelegenheit gegeben haben, mit ihnen zu sprechen, und die Erlaubnis erteilt haben, die Gespräche in unserem Verbandsheft zu veröffentlichen. Frau Hotz-Demmler war lange Zeit BLASchA-Mitglied des Landes Hessen, und alle Kollegen, die in den letzten Jahren aus diesem Bundesland in den Auslandsschuldienst gegangen sind, werden sie kennen, aber womöglich durch dieses Interview noch besser kennen lernen. – Herr Domisch ist vielen Lehrern im In- und Ausland bekannt als „der Deutsche" im Erziehungsministerium des PISA-Siegerlandes Finnland (vgl. dazu auch Heft 3/2004 unserer Zeitschrift und darin besonders seine Ausführungen zum finnischen Schulwesen auf S. 164 ff.). Wir freuen uns sehr, dass wir ihn für den Festvortrag unserer Hauptversammlung in Dresden gewonnen haben und ihn auf diese Weise den Lesern unserer Zeitschrift schon hier und jetzt vorstellen können. Aber begnügen Sie sich nicht mit diesem Interview, sondern kommen Sie nach Dresden und hören Sie ihn dort selbst! – Herr Koch ist all denen gut bekannt, die als Schulleiter oder Fachberater Geräte und Material für die Schulen im Ausland beschaffen mussten und müs-

sen; er war den im Ausland tätigen Kollegen nicht nur – wie der Interviewtitel besagt – ein kompetenter Berater, sondern immer auch ein hilfsbereiter und zugleich fröhlicher Mensch, kurz: der rechte Mann am rechten Platz.

Zur **27. Hauptversammlung in Dresden** – ich wiederhole mich – seien Sie alle recht herzlich eingeladen. Dresden ist auch ohne unsere Veranstaltung eine Reise wert, mit unserer Hauptversammlung aber umso mehr. Gesondert hinweisen möchte ich jedoch alle diejenigen Mitglieder, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht zur Hauptversammlung nach Dresden kommen können, auf die Möglichkeit der **Briefwahl.** Sie finden in diesem Heft auf S. 5 einen Wahlschein, den Sie herausstrennen, ausfüllen und an unseren Geschäftsführer Joachim Schneider einsenden können. Ihre Stimme wird dann bei der Vorstandswahl in Dresden mitgezählt. Machen Sie also von Ihrem Wahlrecht Gebrauch!

Wenn Sie die Formulare der Briefwahl lesen, wird Ihnen auffallen, **dass ich nicht wieder für den Vorsitz kandidieren werde**. Nach über 17 Jahren ehrenamtlicher Tätigkeit im VDLiA muss ich mich stärker um meine Aufgaben als Leiter des Goethe-Gymnasiums Kassel kümmern. War ich während meiner Auslandstätigkeit 5 Jahre Obmann des VDLiA in Santa Cruz de Tenerife, so leitete ich ebenso parallel zwei Jahre die Regionalgruppe Spanien und Portugal. Nach meiner Rückkehr in den Inlandsschuldienst wurde ich in den Vorstand berufen. Auf die ersten zwei Jahre als Referent für Grundsatzfragen folgten ab 1995 in Weimar zwei Jahre als Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender. Seit 1997 bin ich nun Vorsitzender und wurde dreimal wieder gewählt. Ich habe mich in den ganzen 17 Jahren – so hoffe ich – gewinnbringend und erfolgreich für unsere Mitglieder sowie das Auslandsschulwesen eingesetzt. **Ich bedanke mich für Ihre Unterstützung und Zusammenarbeit in all den Jahren,** vor allem danke ich meinen Kollegen und Kolleginnen im Vorstand. Beim Auswärtigen Amt, bei der Zentralstelle und bei den Ländervertretern bedanke ich mich für die jederzeit **offene, konstruktive und faire Zusammenarbeit „zum Besten des Auslandsschulwesens".**

Mit herzlichen Grüßen

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.

Dietmar Ahrens
Rudolf Andres
Günther Ausobsky
Stephanie Beier
Doris Berning
Thomas Hauptmann
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Hans-G. Rolirad
Joachim Schädler
Sabine Schaetzke
Nikolaus Schmidt-Salzen
Holger Schnapp
Jürgen Tilp
Sabine Trapp
Lutz Trippler
Andreas Blum
Mathias Conrad
Hildegard Cowan-Sobolewski
Dirk Dorlöchter
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Andrea Frank
Jutta Glasbrenner
Dr.Wolfgang von Hinten
Heinz Hinterleitner
Jennifer Kaiser
Helmut Kaiser
Klaus Kuhn
Uli Labonté
Herbert Lanninger
Wolfgang Mayerhofer
Max-Moritz Medo
Gerhard Nurtsch
Willi Reis
Ursula Stahl
Oliver Wacker
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner

Wahl des neuen Vorstandes

Kandidatenvorschläge:

Bis zum 15. März 2005 lagen folgende Kandidatenvorschläge für die zu wählenden Ämter vor:

Für das Amt des Vorsitzenden:
Karlheinz Wecht

Für das Amt des Geschäftsführers:
Joachim Schneider

Für das Amt des Schatzmeisters:
Wolfgang Tiffert

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

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

Briefwahlscheine an:
Joachim Schneider
Albachtener Str. 99 d
48163 Münster

Anträge an die 27. Hauptversammlung

Antrag 1:

Antragsteller:
Hans-Peter Richter, Peter Clausen (Verbandsmitglieder) / DS Helsinki

Betrifft:
Gewährung von Entlastungsstunden für Schulentwicklung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass folgende Regelung genehmigt wird:

An den deutschen Auslandsschulen, die für Schulentwicklung, Schulprogrammentwicklung oder Qualitätsmanagement eine Steuergruppe bilden, können den beteiligten ADLK bis zu 4 Entlastungsstunden gewährt werden, wenn

(1) der Schulträger Ortskräften Entlastungsstunden in gleicher Höhe gewährt und
(2) die Steuergruppe jährlich über die geleistete Arbeit berichtet (z.B. als Anhang zum Schulleiterbericht).

Begründung: Die konzeptionelle Arbeit, die mit der Schulentwicklung verbunden ist, ist mit der bisherigen Entlastungsstundenregelung nicht abzudecken; sie geht auch über die bisherige Arbeit hinaus. Dafür Entlastungsstunden zu gewähren entspricht auch den Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern. Die Ortskräfte zu beteiligen ist zweckdienlich wegen der integrativen Funktion im Kollegium und wegen der Nutzung des Sachverstandes aller Beteiligten, insbesondere an Begegnungsschulen. Diese Regelung ist für das BVA kostenneutral, belastet aber natürlich den Schulträger mit dem Gesamtumfang der gegebenen Entlastungen, so dass ihm gegenüber der resultierende Nutzen als Begründung für die bei ihm beantragten Entlastungen herausgestellt werden muss. Ein Bericht an die Zentralstelle über die in diesem Zusammenhang geleistete Arbeit kann durch Veröffentlichung und Vergleich mit anderen Schulen die Arbeit nur befruchten. Hier ein Qualitätsnetzwerk der deutschen Auslandsschulen zu schaffen mit Veröffentlichungen und zusätzlich mit Fortbildungen – wie sie bereits teilweise stattgefunden haben –, sollte vordringliche Aufgabe der Zentralstelle sein.

(Fortsetzung auf S 83)

Wahlschein für die Briefwahl

Vorsitzender: .....

Geschäftsführer: .....

Schatzmeister: .....

Auszug aus der Wahl- und Geschäftsordnung

§ 6 Wahl des Vorstandes

1. Kandidatenvorschläge sind so rechtzeitig einzureichen, dass sie in der letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung in der Kandidatenliste bekanntgegeben werden können. Liegt nur eine Bewerbung für ein Amt vor und kann der Bewerber seine Kandidatur nicht aufrechterhalten, wird die Kandidatenliste für dieses Amt erst durch den Wahlleiter geschlossen.
2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muss die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.
3. Der Wahlausschuß für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.
4. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister werden von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern vom 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 mit der Aufschrift „Briefwahl" gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, daß der Brief dem Wahlausschuss zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlags, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.

An alle Mitglieder

Mitte Mai werden an alle Verbandsmitglieder im In- und Ausland die Unterlagen (Programm, Anmeldekarten) für die 27. Hauptversammlung in Dresden versandt. Sollten Sie bis Mitte Juni nichts erhalten haben, wenden Sie sich bitte an die Geschäftsstelle.

Mit freundlichen Grüßen
Waldemar Gries

Kommen Sie zur Hauptversammlung nach Dresden!

2. bis 5. August 2005



Wir erwarten Sie in Dresden,
Sachsens schöner Landeshauptstadt.

27. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

„Bildungsräume – Bildungsträume“
St. Benno-Gymnasium in Dresden
4. August 2005

Helmut Burkard
National Music Conservatory in Amman/Jordanien
Musikalische Begegnung mit der arabischen Welt
Ein Beitrag zum Dialog mit den Kulturen
9.00 – 10.00 Uhr

Birgitt Schmutzler
Weixdorf/Sachsen
Lehrerfortbildung unter der Burka in Kabul
10.00 – 10.30 Uhr

Jan-Peter Lippert
Pirna/Sachsen
Als Mathematiklehrer in Khartum/Sudan
10.00 – 10.30 Uhr

Pause
10.30 – 11.00 Uhr

Erik Bettermann
Intendant der Deutschen Welle/Bonn
Das Selbstverständnis der DW – reine Nachrichtenübermittlung oder kultureller Auftrag?
11.00 –11.30 Uhr

Ingesuse Fues
Hamburg
Multikulturelle Anarchie in deutschen Klassenzimmern
11.30 – 12.00 Uhr

Helmut Prigge
Peking
China: Spannungsreiche Bildungs(t)räume
11.30 – 12.00 Uhr

Reinhard Jung / Jürgen Morgenstern
Montevideo
Bikulturelles Abitur in Uruguay
12.00 – 12.30 Uhr

Werner Lieberknecht
Samara/Russland
Unbekanntes Europa: Deutschunterricht an der Wolga
12.00 – 12.30 Uhr

Rainer E. Wicke
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen; Brno/Tschechien
Fenster im Fenster: Städte erzählen
12.30 – 13.00 Uhr

Mittagspause
13.00 – 15.00 Uhr
Möglichkeit in der Schulkantine zu essen / Anmeldung im Tagungsbüro

Podiumsdiskussion
„Bildungsräume – Bildungsträume
Auslandsschule der Zukunft“

Ludwig Georg Braun (DIHK, angefragt)
Peter Dettmar (AA)
Gerhard Gauf (WDA)
Dr. Reinhard Köhler (BLASchA, Thüringen)
Horst Witt (Präsident Deutsch-Mexikanische Handelskammer, Mexiko)
Vertreter/innen der Auslandsschulen
Moderation: Waldemar Gries (Vorsitzender des VDLiA)

14.30 – 16.30 Uhr

(Fortsetzung von S 84)

Antrag 2:

Antragsteller:
Hans-Peter Richter, Peter Clausen (Verbandsmitglieder) / DS Helsinki

Betrifft:
Aufgabenteilung zwischen Bund und Ländern bei der Betreuung und Entwicklung deutscher Auslandsschulen

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass die grundsätzliche Aufgabenteilung der Bund-Länder-Gemeinschaftsaufgabe „Deutsche Auslandsschulen" erhalten bleibt:

Der Bund regelt über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die finanzielle und personelle Unterstützung (Schulbeihilfe, Entsendung, Einführungslehrgänge, ...) und die Organisation von Fortbildungen. Die Länder sind durch den BLASchA bzw. durch das Ständige Sekretariat der KMK für die pädagogische und die strukturelle Entwicklung der Schulen sowie für das Prüfungswesen zuständig.

Begründung: *In den letzten Jahren zeigen Aktivitäten bzw. Ankündigungen der Zentralstelle, dass sie mehr Einfluss auf die Beurteilung und Kontrolle der Schulqualität gewinnen möchte. So heißt es z.B. in der „Leistungs- und Fördervereinbarung für die Deutsche Schule Musterstadt":*

„Wichtige Kriterien für die Beurteilung der Schule sind: ..."

„Die Schule verpflichtet sich, Überprüfungen durch die fördernden deutschen Stellen durch Offenlegung aller relevanten Daten und durch die Ermöglichung einer umfassenden Inspektion zu unterstützen. ..."

Außerdem hat Herr Wegmann auf der Schulleitertagung im Januar 2005 in der ZfA angekündigt, die Schulen sollten voraussichtlich durch ein von der Zentralstelle erarbeitetes Verfahren durch Mitarbeiter des Auswärtigen Amt zertifiziert werden.

Es ist aus unserer Sicht nichts dagegen einzuwenden, dass in die Leistungs- und Fördervereinbarungen Elemente der Qualitätsentwicklung aufgenommen werden, da sie im Interesse der Bundesrepublik Deutschland und des jeweiligen Schulträgers liegen. Hier sollte die personelle und finanzielle Unterstützung für die Qualitätsentwicklung durch den Bund erfolgen, aber die Beurteilung sollte beim BLASchA bleiben, da es sich um pädagogische und strukturelle Entwicklungen handelt. Diese Beurteilung erfolgt bereits jetzt durch die Berichterstattung der Prüfungsbeauftragten (anlässlich ihrer turnusgemäßen Schulbesuche), die dafür auch die notwendige pädagogische Kompetenz besitzen. Ein weiterer Schulbesuch durch Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes würde die Arbeit der Prüfungsbeauftragten in Frage stellen. Die damit verbundenen Kosten durch Reisetätigkeit sollten eher in ADLK-Stellen umgesetzt werden. (Einer Zertifizierung durch Botschaftsangehörige vor Ort stehen die mangelnde sachliche Kompetenz und eine mögliche Befangenheit entgegen.)

Von Vertretern der ZfA wurde in diesem Zusammenhang das scheinbar plausible Argument vorgebracht, wer das Geld gebe, solle auch kontrollieren, was damit geschieht. Unseres Erachtens ist es sachlich nicht angemessen, dass die ZfA sich als Geldgeber sieht und damit auch für die Kontrolle zuständig fühlt. Die finanzielle, personelle und pädagogische Unterstützung kommt insgesamt von der Bundesrepublik Deutschland, wobei sich der Bund über die ZfA und die Länder über das Ständige Sekretariat der KMK und die Prüfungsbeauftragten beteiligen. Wie oben beschrieben, sollte die Beurteilung der pädagogischen und strukturellen Entwicklung grundsätzlich durch die Prüfungsbeauftragten erfolgen.

Es besteht weiterhin die Möglichkeit, **Anträge in Form von Dringlichkeitsanträgen** zu stellen, die dann vor Beginn der Tagung in der Runde der aktiven Auslandslehrer behandelt und von dort in das Plenum zur Abstimmung eingebracht werden.
Bitte formulieren Sie die Anträge entsprechend dem obigen Antrag möglichst druckfertig vor und schicken Sie sie an den Geschäftsführer: Joachim Schneider, Albachtener Straße 99d, D-48163 Münster, Tel. (02536) 440 oder 445, Fax (02536) 446, schneider@vdlia.de.

Interview mit Rainer Domisch

Opetusneuvos, Councellor of education, Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen Helsinki

VDLiA: Bei unserem Einsatz für das Deutsche Auslandsschulwesen sind wir immer auf der Suche nach Erfolgsgeschichten. Nach unserem letzten Treffen vor einem Jahr bemerkte eins unserer Vorstandsmitglieder: „Der Domisch, das ist schon eine Erfolgsgeschichte für sich." Lehrer an der DS Helsinki, ZfA-FB in Finnland, danach bis ans Ende der beruflichen Tätigkeit vom Baden-Württembergischen Kultusministerium beurlaubt für weitere Tätigkeit in finnischen Diensten. Eine ungewöhnliche Laufbahn. Wie hat das alles angefangen? Einem baden-württembergischen Lehrer ist es ja nicht in die Wiege gelegt, dass er seinen Dienst einmal im hohen Norden zu Ende führen wird.

R. Domisch: Vielleicht schon, wenn man bedenkt, dass Finnland am 6. Dezember 1917 seine Unabhängigkeit erlangt hat und ich einige Jahre später am 6. Dezember 1945 das Licht von Nachkriegsdeutschland in Württemberg (Baden-Württemberg gab es ja noch nicht) erblickt habe. Für Astrologen wäre es völlig klar, dass diese Verbindung nicht in der Wiege lag, aber in den Sternen stand.

VDLiA: Wurden während Ihrer Zeit an der DS Helsinki schon Grundlagen für Ihre spätere FB-Tätigkeit gelegt?

R. Domisch: Das merkt man immer erst im Nachhinein, was vielleicht Grundlagen gewesen sein könnten. 1979 kam ich erst mal nach einem vierwöchigen Vorbereitungslehrgang an der Deutschen Schule Valencia mit einem Dreijahresvertrag an die Deutsche Schule Helsinki. Zu meinen Fächern Deutsch und Englisch bekam ich die Aufgabe des Fachleiters für DaF. Das waren turbulente Jahre. So turbulent, dass wir des öfteren nicht nur Besuch des damaligen ZfA-Abteilungspräsidenten Becker, sondern gleichzeitig des damaligen KMK-Beauftragten Dr. Stoldt in Helsinki hatten. Beide hatten mich oft im Unterricht besucht. Es gab aufregende Diskussionen und Gespräche auch mit dem damaligen Schulvorstand, der Schulleitung, dem Kollegium, den Eltern, den finnischen Einrichtungen, der Botschaft usw. Und schon 1981 kam der erste Vorbereitungslehrgang für künftige Auslandslehrer für drei Wochen nach Helsinki. Mehr als 400 zukünftige Auslandslehrerkolleginnen und -kollegen habe ich zusammen mit meinen deutschen und finnischen Kollegen in den 80-er Jahren betreut, habe unzählige Hospitationsstunden gehalten, zahllose Videostunden mit meinen Schülern bestritten und in diesem Zusammenhang wurde das Sprachdiplom der KMK nach Finnland geholt. Über diese Jahre könnte ich ein dickes Buch schreiben. Jedenfalls blieb die Deutsche Schule Aus- und Fortbildungsschule auch über das Jahr 1989 hinaus, das Jahr, in dem ich an eine Schule in Baden-Württemberg zurückkehrte. Die Arbeit und die Erfahrungen in diesen Jahren haben mir bei meinen späteren Aufgaben sehr viel geholfen. Und viele, viele Namen von Menschen in der Zentralstelle, im Kollegium der Schule und von Teilnehmern an den Lehrgängen habe ich in guter und lieber Erinnerung.

VDLiA: Wie sind Sie dann FB geworden? (nach wie vielen Jahren im Heimatschuldienst? durch Bewerbung? Einladung der ZfA? usw.)

R. Domisch: Mit vier Kindern und vielen Möbelwagenmetern sind wir dann rechtzeitig in Deutschland eingetroffen, um einen Logenplatz in der deutschen Geschichte zwischen 1989 und 1991 einnehmen zu können. Man fragte mich damals – „man", das waren der damalige Abteilungspräsident der ZfA Walter Schmidt und der für Fachberater zuständige Abteilungsleiter Diethelm Kaminski –, ob ich mir vorstellen könne, auch einmal als Fachberater tätig zu sein. Das konnte ich mir schon vorstellen, aber das lag damals noch weit weg. Wir waren auch gerne wieder daheim; zu vielen meiner damaligen Schüler in Schwäbisch Hall habe ich immer noch Kontakt und für die ganze Familie waren es schöne zwei Jahre. Mehr wurden es nicht, denn schon im Juli 1991 rollte der Möbelwagen mit Hab und Gut wieder nach Norden.

VDLiA: Was waren Ihre Aufgaben als ZfA-FB? Welches Arbeitsumfeld haben Sie vorgefunden und wie hat sich Ihre Tätigkeit im Laufe der Jahre verändert?

R. Domisch: Organisatorisch war die FB-Stelle zwar an das Goethe-Institut in Helsinki angebunden, aber das Büro und die ganze Logistik befanden sich im Kellergeschoss unseres Hauses. Die ersten Jahre machte ich Schulbesuche, an die 100 pro Jahr, organisierte Fortbildungsseminare für die finnischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, an die 20–30 pro Jahr und organisierte Schüleraustauschprojekte. Bis 1994 waren wir als Fachberater noch zu zweit in Finnland.

Im Jahr 1994 fragte man dann aus dem Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen an, ob ich meinen Arbeitsplatz nicht in eben dieses Amt verlegen und gemeinsam mit den finnischen Kolleginnen und Kollegen in der Abteilung für allgemeinbildendes Schulwesen zusammenarbeiten möchte. Die Zustimmung der ZfA und des Goethe-Instituts und der Deutschen Botschaft in Helsinki war nur eine Formsache und schon ab 1995 war ich an zentraler Stelle Mitarbeiter im landesweiten KIMMOKE-Fremdsprachenprojekt, dem größten seiner Art, das es je in Finnland gegeben hat. Und innerhalb der nächsten fünf Jahre zeigten sich auch positive Auswirkungen auf die deutsche Sprache an den finnischen Schulen, vor allem auf das sog. lange Deutsch ab der Grundstufe. Diese Jahre waren sehr arbeitsreich, zählen aber sicher zu meinen interessantesten Berufsjahren. Seit 1995 arbeite ich zudem im Vorstand der Deutschen Schule Helsinki mit.

Als dann 1999 wieder die Weichen zuruck in die Heimat gestellt werden sollten, wurde man vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen nicht nur einmal und nicht nur auf einer Ebene aktiv, um meine Mitarbeit im Zentralamt zu verlängern. In einer schwierigen Konstruktion wurde das bewerkstelligt. So arbeite ich unter finnischen Bedingungen als Opetusneuvos in finnischen Diensten und habe als Aufgabenbereich u.a. die Leitung der Lehrplankommission Deutsch, arbeite an den Rahmenlehrplänen für Fremdsprachen mit und betreue die bilateralen Verbindungen zu den deutschsprachigen Ländern.

VDLiA: Veränderung der Aufgaben nach PISA ...?

R. Domisch: PISA spielte und spielt hier sowohl in der Öffentlichkeit als auch im Ministerium und im Zentralamt eine untergeordnete Rolle. Man ist insgesamt mehr an den noch verbleibenden Defiziten interessiert als an den internationalen Erfolgen. Aber durch das riesige Interesse vor allem in den deutschsprachigen Ländern leitete man mir als einzigem Ausländer hier im Zentral-



amt zunächst fast alle Anfragen zu. Und da ich als früherer Fachberater nahezu alle Kommunen in ganz Finnland und deren Schulen kennen gelernt habe, konnte ich aus dem Stand viele Fragen beantworten. Am 15.2.2001 bat mich der damalige Präsident des Zentralamtes Prof. Jukka Sarjala, gemeinsam mit ihm und der PISA-Lesekompetenz-Koordinatorin Prof. Pirjo Linnakylä, der deutschen Öffentlichkeit in der finnischen Botschaft in Berlin die Ergebnisse aus finnischer Sicht zu erläutern. Wir dachten damals, damit wäre alles erledigt, aber es kam ganz anders. Neben meiner eigentlichen Aufgabe bekam ich nun nebenbei die Pisa-Zusatzbeschäftigung, konnte aber diesen ganzen Bereich auch positiv auf die deutsche Sprache an den Schulen hier umpolen.

VDLiA: Der Prozess, der letztlich zu den guten PISA-Ergebnissen geführt hat, hat in Finnland ja schon lange begonnen, bevor wir in Deutschland davon Kenntnis genommen haben. Inwieweit war Ihnen schon vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse bewusst, dass Finnland in Sachen Bildung besser positioniert war als andere Länder?

R. Domisch: Das war mir schon Ende der 70-er Jahre bewusst. Die Art, wie man in bildungspolitischer Übereinstimmung unerschrocken, sorgfältig, überlegt, mit großer Professionalität und auch auf demokratische Weise die Bildungs-

planung für die Zukunft der finnischen Gesellschaft unternommen hat, waren für mich persönlich stets Indikatoren, dass dieses Schulsystem als Ganzes erfolgreich sein wird.

VDLiA: Was hat Sie besonders überzeugt? Einige Stichworte ...

R. Domisch: Die Entwicklung einer Stimmigkeit zwischen Schulstruktur und Schulkultur nach Jahren radikaler Reformen. Die Qualitätsentwicklung in einer Schule fur alle Lerner, in der der einzelne Schüler nicht einem System angepasst wird, sondern seine individuelle Förderung der Maßstab schulischer Arbeit ist.

VDLiA: Sie hätten sicher noch viele spannende Informationen parat, aber wir wollen hier noch nicht zu viel verraten. Für Ihren Vortrag auf der Hauptversammlung des VDLiA soll ja noch was übrig bleiben ... Nur eine Frage noch zum Schluss. Haben Sie eine Botschaft für unsere PISA-gebeutelten Schulmänner und -frauen? Vielleicht ein kleines Wort der Ermutigung?

R. Domisch: Die schulische Diskussion nach PISA ist in den deutschsprachigen Ländern und vor allem in Deutschland besonders breit gewesen und ist es immer noch. Das gibt im Vergleich zu anderen Ländern Hoffnung und ich denke auch Gewissheit darüber, dass Schule und Bildung in Deutschland ein zentrales Thema bleibt. Finnland hat Jahrhunderte lang auch im Bereich der Bildung sehr viel von Deutschland übernommen und gelernt. Deshalb bin ich optimistisch mit meiner Meinung, dass man in Deutschland und auch in Österreich Schule den Erforderungen unserer Zeit anpassen wird. Theoretisch sind ja alle Lösungsmöglichkeiten bekannt, es geht um die praktische Umsetzung. Und da tut man sich in den so genannten „alten Kulturländern" immer besonders schwer.

VDLiA: Ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

(Die Fragen stellte Hans-Martin Dederding.)

...von der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen in den MOE-Staaten tief beeindruckt

Ein Interview mit Lilo Hotz-Demmler, Ministerialrätin a. D., BLASchA-Vertreterin des Landes Hessen bis Ende 2004

VDLiA: Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach die schulische Arbeit im Ausland für die Bundesrepublik Deutschland?

L. Hotz-Demmler: Zu dieser Frage haben sich die Bundesregierung, das Auswärtige Amt und auch die Kultusministerkonferenz schon so oft geäußert, dass ich – obwohl nach der eigenen Meinung befragt – nicht wortlos daruber hinweggehen möchte, dass schulische Arbeit im Ausland offiziell den Platz eines tragenden Bausteins im Gefuge der Auswärtigen Kulturpolitik einnimmt. Da die Auswärtige Kulturpolitik ihrerseits zu den drei Säulen der Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland zählt, ist ein grundsätzlicher Kontext gegeben, der bei jeder Diskussion über schulische Arbeit im Ausland – ausgesprochen oder unausgesprochen – mitschwingt.

Unterhalb dieser eher abstrakten Ebene geht es natürlich um Schulversorgung und schulische Möglichkeiten für schulpflichtige Kinder deutscher Experten, die sich berufsbedingt mit ihren Familien für kürzere oder langere Zeit im Ausland niederlassen. Dass die deutschen Auslandsschulen Schullaufbahnen und Schulabschlüsse anbieten, deren Anerkennung in der Bundesrepublik Deutschland seit Jahrzehnten *per se* gegeben ist, ist ein hohes Gut, das zu bewahren wir uns alle erdenkliche Mühe geben sollten. Mir personlich ist daruber hinaus erst durch die Tätigkeit als KMK-Beauftragte für schulische Arbeit im Ausland klar geworden, wie wichtig und umfassend die Rolle ist, die die deutschen Auslandsschulen und deutschsprachigen Abteilungen für die deutsche Sprache spielen, und zwar für deren Erhalt und Pflege, wenn es um Kinder deutscher Experten oder Kinder aus binationa-

len Ehen geht, sowie für deren Erwerb, wenn es sich um Kinder und Jugendliche ausländischer Familien handelt, die ein besonderes Interesse an deutscher Sprache und Kultur besitzen. Deutsche Auslandsschulen ohne das Pflichtfach Deutsch bis zum Schulabschluss (i. S. von Unterrichts- und Prüfungsfach) kann ich mir prinzipiell nicht vorstellen. Es liegt zweifelsohne in unserem Interesse, dass Jugendliche mit einem deutsch geprägten familiären Hintergrund diesen kulturellen und sprachlichen Bezug im Ausland nicht verlieren. Und ebenso sind wir darauf angewiesen, im Ausland (kritische) Freunde zu haben und immer wieder neu zu gewinnen, die aufgrund ihres Bildungsgangs besondere Nähe zu uns empfinden. Letztlich ist noch anzuführen, wie unentbehrlich gut ausgebildete und bikulturell erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für namhafte deutsche Unternehmen sind, die sich wirtschaftlich weltweit engagieren. Für diese leisten die deutschen Auslandsschulen und deutschsprachigen Abteilungen – wenn nicht vorrangig, so doch durchaus implizit – sehr nützliche (Vor-)Arbeit.

VDLiA: Welche Schwerpunkte haben Sie bei Ihrer Arbeit im Bund-Länder-Ausschuss gesetzt?

L. Hotz-Demmler: Die Aufgaben und Themen im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) haben eine solche Spannweite, dass jedes Mitglied des Ausschusses geraume Zeit benötigt, um die besondere Konstruktion des Auslandsschulwesens zu verstehen, Uberblick uber die verschiedenen Schultypen und Standorte zu gewinnen, sich die Fülle bestehender Regelungen zu merken, sich mit den aktuellen inhaltlichen Fragestellungen vom Kindergarten über die Primarstufe und die Sekundarstufe bis hin zum Abitur und zu verschiedenen berufsbildenden Abschlüssen vertraut zu machen oder sich aktiv in die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit im BLASchA einzubringen. Vor diesem Hintergrund entwickeln sich Tätigkeitsschwerpunkte meistens erst nach und nach.

Mich hat allein schon die Vielfalt und Breite der Aufgaben des BLASchA fasziniert. Sie haben vielfältige Gelegenheit geboten, Erfahrungen und Kenntnisse, die ich als Lehrerin, Schulleiterin und Schulaufsichtsbeamtin auf verschiedenen Ebenen und an verschiedenen Stellen der Schulverwaltung gewonnen hatte, einzubringen und auslandsschulspezifisch weiterzuentwickeln. 1991 bei meinem Eintritt in den BLASchA gab es allerdings die einzigartige Situation, dass der Eiserne Vorhang gerade gefallen war. In der Folge stellten sich plötzlich



Lilo Hotz-Demmler

viele und in dieser Form bisher nie da gewesene Aufgaben. Sie waren auch für gestandene BLASchA-Mitglieder neu. Mir wurde damals sehr schnell bewusst, dass sich gerade in diesem Bereich für Neulinge im Ausschuss Moglichkeiten des Engagements und der Verantwortungsübernahme eröffneten. Nachdem so viele MOE-Staaten und später auch Nachfolgestaaten der Sowjetunion ihr Interesse an Unterricht in deutscher Sprache und an deutscher Unterstützung zur Durchführung schulischer Reformprozesse angemeldet hatten, waren neue Instrumente zur Bewältigung der Aufgaben gefragt. In diesem Zusammenhang ist das bis heute von Bund und Ländern gemeinsam getragene Lehrerentsendeprogramm gestartet worden, sind deutschsprachige Abteilungen mit Schulziel Abitur und Landesabschluss in Bulgarien, Estland, Rumänien, Tschechien und der Slowakei aus der Taufe gehoben worden und war schließlich die Kapazität des Sprachdiploms II der KMK an die enorm gestiegene Nachfrage anzupassen.

Im Sinne Ihrer Fragestellung gehörten das Lehrerentsendeprogramm und die deutschsprachigen Abteilungen in den MOE-Staaten zu den Themen und Handlungsfeldern, mit denen ich mich in den Jahren meiner BLASchA-Zugehörigkeit besonders gern und intensiv befasst habe. Davon unabhängig habe ich ab der zweiten Hälfte der neunziger Jahre u.a. in der BLASchA-Berichterstattergruppe „Bildungsgänge und Abschlüsse" mitgearbeitet. Wie der Name schon ausdrückt, befasst sich diese wichtige Untergruppierung des Ausschusses

vor allem mit inhaltlichen Fragen im Bereich von KMK-Zuständigkeiten. Die Mitarbeit war zwar oft mühsam, weil in der Vor- und Nachbereitung von BLASchA-Sitzungen viele Texte bis hin zu Grundsatzpapieren zu erstellen waren und dabei um Formulierungen gerungen wurde und Kompromisse gefunden werden mussten. Missen möchte ich diese Arbeit aber nicht; sie hat viel zur Identifikation mit der schulischen Arbeit im Ausland beigetragen und war indirekt ein hervorragendes Instrument der persönlichen Vorbereitung auf die jährlichen Schulbesuche.

VDLiA: Welche Entwicklungen, Herausforderungen und Aufgaben sehen Sie auf das Auslandsschulwesen zukommen und wie sollte man darauf reagieren?

L. Hotz-Demmler: Mit Stichworten wie „Globalisierung", „verschärfter Wettbewerb im ausländischen Privatschulbereich", „Dominanz der Weltsprache Englisch" und „Finanznot in den öffentlichen deutschen Kassen" lassen sich aktuelle Entwicklungen auf Kurzbegriffe bringen, die die Situation deutscher Auslandsschulen, deren Ausgangslagen und Rahmenbedingungen, kräftig beeinflussen. An vielen Schulen stehen dramatisch gesunkenen Schülerzahlen wachsende Ansprüche in Bezug auf Qualität des Unterrichts und Breite der Wahlmöglichkeiten gegenüber. Sachfachunterricht ausschließlich in deutscher Sprache scheint sich mit Blick auf spätere Berufstätigkeit in internationalen Kontexten als nicht mehr ausreichend zu erweisen. Das Abitur und seine Güte sind im Weltmaßstab zu wenig bekannt, weil objektiv zu wenig international orientiert und zu wenig international positioniert. Aus der Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre ergeben sich in der Sekundarstufe I einzügiger Systeme und hier insbesondere in den grundsätzlich einzügigen Sekundarstufenschulen I unterrichtliche Probleme, die durch Binnendifferenzierung m. E. kaum noch aufzufangen sind. Im Anschluss daran werfen auch gymnasiale Oberstufen in Minigröße heikle Fragen auf.

Was ist zu tun?

Wenn ich von Südamerika absehe, stellt sich mit Ausnahme weniger Standorte quasi uberall die Aufgabe, nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie die Attraktivität der deutschen Auslandsschulen gesteigert und wie Terrain gewonnen werden kann. Dabei geht es fast immer um qualitative und quantitative Fragen. Offensichtlich gibt es auf diese mehr oder weniger allgemeine Problemlage – die oft genug eine Frage des Überlebens ist – zunehmend weniger allgemeine Antworten. Die einzelnen Schulen dürften deshalb nicht umhin kommen, ihre in ein bestimmtes schulisches Umfeld eingebettete Lage je für sich zu analysieren und daraus ebenso konsequent wie mutig Schlussfolgerungen für eine schulspezifische Politik nach innen und eine schulspezifische Politik nach außen zu ziehen – in beiderlei Hinsicht verbunden mit einer Reihe von inhaltlich und zeitlich genau zu definierenden Zwischenschritten. Auf dem Weg zum Ziel, nämlich der anerkannt guten Schule, gilt es, vor Ort durch ein überzeugendes Erziehungs- und Unterrichtskonzept und durch schulspezifische Äußerlichkeiten unverwechselbar zu werden, sich an internationalen Standards zu orientieren, von erfolgreichen Privatschulen zu lernen, bestehende Lücken im örtlichen Schulnetz zu erkennen und positiv zu nutzen, Bedürfnisse von Erziehungsberechtigten und Schülern aufzugreifen, örtlich Partner für Zusammenarbeit zu gewinnen.

Etliche deutsche Auslandsschulen haben sich inzwischen schon dezidiert und sehr unterschiedlich auf den Weg gemacht.

Wenn die Auslandsschulen eigene Lösungen finden sollen, muss ihnen zweifellos der dazu notwendige Spielraum zugebilligt werden. Damit sind allerdings viele prekäre Fragen berührt, die der BLASchA als Bindeglied zwischen schulischer Arbeit im Inland und im Ausland aufgreifen und klären muss. Sie betreffen das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle, Öffnung und Grenzziehung, deutschen und anderssprachigen Unterrichtsanteilen, deutschem und nichtdeutschem Zusammenspiel bei Prüfungen, vor allem dem Abitur. Ganz entscheidend dreht es sich dabei um Fragen der Vergleichbarkeit zwischen dem Abitur im Inland und im Ausland sowie dem an Auslandsschulen in unterschiedlicher Form praktizierten Abitur. Nicht zuletzt geht es um die zukünftige Rolle der KMK-Beauftragten und deren Fortbildung. Für eine kompetente Wahrnehmung des Amtes wird es nicht reichen, sich allein auf inländische oder ausländische Schulverwaltungserfahrung zu stutzen.

Von der Lösung dieser vielen Fragen hängt es ab, ob die Visionen von global nachgefragten deutschen internationalen Schulen und vom deutschen internationalen Abitur als einer weltweit renommierten Schulabschlussprüfung mehr als ein schöner Traum sind. Wie groß ist die Bereitschaft der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, daran ernsthaft und verlässlich mitzuwirken? Welche Ressourcen stehen dem Bund dafür kontinuierlich zur Verfügung?

VDLiA: Was waren für Sie besonders schöne Begebenheiten oder Erfahrungen in Ihrer Arbeit mit dem Auslandsschulwesen?

L. Hotz-Demmler: Die Eingrenzung fällt schwer. Es waren immerhin 29 verschiedene Auslandsschulen und deutschsprachige Abteilungen in 15 Staaten auf vier Kontinenten, die ich von 1991 bis 2004 betreut habe. Soweit es um die Schulbesuche geht, war ich immer froh, wenn sie konfliktfrei verliefen und wenn möglichst alle Schüler und Schülerinnen die Prüfung, zu der sie angetreten waren, bestanden hatten. Fast alle von mir besuchten Schulen haben einen guten Eindruck hinterlassen. Es gab viele positive Begegnungen mit Personen – ob Schulleiter, deutsche Botschafter, Lehrkräfte, Prüflinge, Eltern oder Vertreter der Schultrager. Auch eine Reihe von ganz exzellenten Prüfungen bleibt in lebendiger Erinnerung.

Um aber Ihre Frage genauer zu beantworten: Als besonders wichtig betrachte ich die Jahre, in denen ich für deutsche Auslandsschulen und Spezialgymnasien in Tschechien, Ungarn und der Slowakei zuständig war. Die Tatsache, dass es nun deutsche Auslandsschulen in Prag, Budapest, Warschau und bald vielleicht auch in Sofia gibt, ist an sich schon eine glückliche historische Fügung. Parallel dazu hat mich immer wieder die wissenschaftliche und sprachliche Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit vieler Schüler und Schülerinnen an den Spezialgymnasien in der Mehrzahl der MOE-Staaten tief beeindruckt. Außerdem weiß ich bis heute sehr zu schätzen, dass die schulische Arbeit im Ausland mir frühzeitig Zugang zu Osteuropa erschlossen hat.

Schließlich hat mir sehr gefallen, dass schulische Arbeit im Ausland nur länderübergreifend und in der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern möglich ist. Die ausschließliche Fixierung auf die Schulpolitik eines Landes in der Bundesrepublik Deutschland hat manchmal auch etwas mit großer Enge zu tun. Dieser Enge entgeht, wer für schulische Arbeit im Ausland zuständig ist!

VDLiA: Werden Sie zukünftig die schulische Arbeit im Ausland begleiten?

L. Hotz-Demmler: Mit Sicherheit werden mich die generellen Entwicklungen des Auslandsschulwesens, aber auch die Entwicklungen an einzelnen Schulen weiterhin interessieren. Die Zeitschriften des VdLiA und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, das Internet und besonders auch der weiterhin bestehende Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen aus der Auslandsschularbeit werden, so hoffe ich, gute Informationsquellen bleiben. Ob sozusagen am Rand irgendwo noch Möglichkeiten aktiver Mitarbeit bestehen, wäre ggf. auszuloten.

VDLiA: Worauf freuen Sie sich besonders in Ihrem neuen Lebensabschnitt?

L. Hotz-Demmler: Nach den vielen Jahren eher bewegungsarmer Berufstätigkeit genießen sportliche Aktivitäten einen hohen Stellenwert: Schwimmen, Tennis, Skilaufen, regelmäßige Besuche im Sportstudio. Im mehr intellektuellen Bereich sind Geschichte und Politik zusammen mit ausgiebiger Zeitungslektüre Interessensgebiete, denen ich mich verstärkt widmen möchte. Nach längerer Pause habe ich mich inzwischen auch wieder im Spanischunterricht angemeldet

Dass außerdem größere Reisen geplant sind, versteht sich daneben wohl von selbst.

(Die Fragen stellte Karlheinz Wecht.)

Koch wie Kompetenz

Zum Abschied von Heinz-Peter Koch von der Zentralstelle

VDLiA: Wenn ich meine Kolleginnen und Kollegen Fachberater frage, dann steht der Name Koch für Kompetenz und Findigkeit in Sachen Beschaffung von Unterrichtsmaterial, und das nicht nur seit gestern, sondern seit meinen ersten Tagen als Fachberaterfrischling. Wie lange sind Sie eigentlich hier auf Ihrem Posten?

H. P. Koch: Begonnen habe ich im März 1982, als noch ein eigenes Lehrmittelreferat existierte, unter Führung von Herrn Meyer mit Herrn Salm als Stellvertreter. Da hat man jemanden gesucht, der sich in Logistik auskennt, also die versandtechnischen Probleme beherrscht. Man hatte eine interne Ausschreibung gemacht, aber es war niemand da, der solches Fachwissen mitbrachte und so ist die Wahl auf mich gekommen als jemand von außen und ich bin gerne hier eingestiegen. Das war für mich Neuland, den öffentlichen Dienst kannte ich gar nicht, weil ich aus

der freien Wirtschaft komme. Ich fand aber ein sehr interessantes Arbeitsgebiet vor: Lehrmittelbeschaffung, Lehrmittelversand und das weltweit. Da mussten die Kenntnisse in Spedition aktiviert werden, die ich seinerzeit in der Lehre mitbekommen hatte.

VDLiA: Das heißt, Sie haben zwischen der Lehre und dem Eintritt in die Zentralstelle an einer anderen Stelle gearbeitet?

H. P. Koch: Ich war in der freien Wirtschaft tätig. In einem Buchverlag in Bergisch Gladbach, dann bei mehreren Speditionen und zuletzt bei einer Firma, die Gegengewichte für Aufzüge produziert hat. Ich war Betriebsleiter in mehreren Filialen in Berlin, in der Pfalz, in Köln. Ich bin herumgereist, das war ganz etwas anderes, hatte aber indirekt auch mit Spedition zu tun. Denn die Gegengewichte mussten ja schließlich zum Hersteller der Aufzugsanlagen gebracht werden.

VDLiA: Und was hat Sie dann bewogen, in die Zentralstelle einzutreten?

H. P. Koch: Die Tatsache, dass ich arbeitslos geworden war, dass in der Firma, in der ich arbeitete, der Junior nachgewachsen war und der Chef sich anders orientierte, dass kein Platz mehr für mich da war und ich im Alter von 39 Jahren einen neuen Job gesucht habe. Und den dann hier – über Verbindungen muss ich sagen – bei der Zentralstelle gefunden habe.

VDLiA: Wenn man so lange an einer Stelle arbeitet wie Sie, dann muss eine gewisse Faszination da sein. Hat das was mit der Faszination des Auslandsschulwesens zu tun, von der manche Kolleginnen und Kollegen sprechen?



Heinz-Peter Koch in seinem Reich

H. P. Koch: Es hat was damit zu tun, vor allem hat es aber damit zu tun, dass die Herausforderung da war, Waren bis in jede Ecke der Welt transportieren zu lassen. Der Lehrmittelbereich ist so vielschichtig, das fängt mit dem Bleistift an und hört beim Computer auf und es war für mich faszinierend, diese Dinge, die in der ganzen Welt gebraucht wurden, bei Fachberatern, in Schulen, gut und schnell dorthin befördern zu lassen, das war eine Herausforderung und der bin ich gerne nachgekommen.

VDLiA: In dieser langen Zeit, die Sie hier tätig waren, hat es sicher Veränderungen gegeben, wenn Sie etwa Ihr Aufgabenfeld vergleichen am Anfang Ihrer Tätigkeit mit dem, wie es sich heute darstellt?

H. P. Koch: Das Aufgabenfeld ist eigentlich gleich geblieben, bloß geschrumpft, muss man sagen, denn es waren am Anfang zehn bis zwölf Kollegen, die in einem Referat weltweit für die Versorgung zuständig waren. Da war ein größerer Posten an Haushaltsmitteln vorhanden, den es aufzuteilen galt in Beschaffung und Versand. Das System wurde Anfang der 90er Jahre umgestellt. Die deutschen Schulen versorgen sich selbst, es kamen Sprachdiplomschulen dazu. Auch waren Sprachbeihilfeschulen zu versorgen. Auf Grund der finanziellen Mittel ist das Ganze heruntergefahren worden, sodass am Ende nur noch eine Person übrig blieb, nämlich ich, der ich die Versorgung dann alleine machen konnte, weil eben die Mittel beschränkt waren.

VDLiA: Wie ist es mit den technischen Gegebenheiten, die waren doch sicher 1982 ganz anders als heute?

H. P. Koch: In der Tat, die waren ganz anders. Man hatte sich damals mehr auf den Buchsektor beschränkt. Das hat sich gewandelt, als die Technik immer vielschichtiger wurde, als die Schulen und die Fachberater mehr Technik anwenden konnten. Das ist jetzt wieder zurückgegangen auf Grund der Haushaltsmittel, sodass jetzt wieder mehr der Sektor Buch gefordert wird. Für die technischen Dinge bleibt relativ wenig übrig.

VDLiA: Sie werden in Kürze die Zentralstelle verlassen: Es beginnt die so genannte inaktive Phase der Altersteilzeit. Sicher sind Sie nicht ohne Pläne, wenn Sie jetzt in diese neuen Phase Ihres Lebens eintreten …



Heinrich Heinrichsen dankt Heinz-Peter Koch im Namen der Fachberater

H. P. Koch: Naturlich, das kommt ja nicht von heute auf morgen, man hat sich Gedanken darüber gemacht. Und ich werde auch nicht in ein tiefes Loch fallen, wenn jetzt zum 1.6. die inaktive Phase der Altersteilzeit beginnt. Ich habe da meine privaten Pläne, da sollen also verstärkt Reisen durchgeführt werden, ich werde mich verstärkt meinem Garten widmen können, ich werde mich verstärkt um meinem Enkel kümmern, und das sind alles Dinge, die ich gerne machen werde. Ich werde bestimmt die Zentralstelle, mein Aufgabengebiet hier irgendwann vermissen, aber ich denke, wenn man im Kopf erst mal die Entscheidung getroffen hat, hallo, jetzt beenden wir ein Kapitel und fangen ein neues an, dann ist man schon ein Stück weiter und wird das packen.

VDLiA: Sie haben schon angedeutet, dass Koch ohne die Zentralstelle nicht denkbar ist, aber mal umgekehrt gesprochen, die Zentralstelle ohne Koch? Haben Sie schon Gelegenheit gefunden, einen Nachfolger oder eine Nachfolgerin einzuarbeiten?

H. P. Koch: Es ist Gott sei Dank so, dass entgegen den normalen Gepflogenheiten des Amtes mir schon vor meinem Abgang jemand zur Seite gestellt wird, der die Materie, die Lehrmittelversorgung übernehmen soll. Es wird Herr Arnd Meyer sein, ein junger, flexibler Beamter, dem ich ohne weiteres zutraue, dass er die Dinge so fortsetzen wird, wie sie bisher gelaufen sind, der auch weiterhin zum Wohle der Betroffenen, sprich der Schulen und der Fachberater, weltweit die Versorgung so in die Wege leiten wird, dass alle zufrieden sein werden.

VDLiA: Das ist eine schöne Nachricht. Also von Seiten des Amtes ist gesorgt für eine kontinuierliche Nachfolge. Was geben Sie denn den Kolleginnen und Kollegen mit auf den Weg, die irgendwo draußen sitzen und Wünsche haben.

H. P. Koch: Den KollegInnen kann ich eigentlich nur den Wunsch, besser die Versicherung mitgeben, dass es genauso weitergehen wird. Es wird vielleicht nicht in genau der gleichen Art weitergehen, weil jeder gerne seine eigene Abwicklung einbringt. Ich denke aber, der Herr Meyer wird es genauso gut machen, der Herr Meyer wird es vielleicht ein bisschen anders machen, aber im Endeffekt werden alle zufrieden sein können. Ich möchte jedenfalls Herrn Meyer mit dem Wissen ausstatten, das in mehreren Jahrzehnten erworben wurde, mit dem Wissen über Beschaffung, dem Wissen über die Logistik, und vor allem aber auch über die kleinen Tricks rechts und links, um zum Ziel zu kommen, was bisher immer sehr positiv war, positiv deshalb, weil die Reaktion der Betroffenen, der Schulen und der Fachberater, mir gezeigt hat, dass die alle mit dem zufrieden waren, was in den letzten Jahrzehnten für sie getan werden konnte.

VDLiA: Das ist ein schönes Schlusswort, dem ich mich aus der Sicht eines Fachberaters sehr gerne anschließen kann. Ich bedanke mich nicht nur für dieses Interview, sondern auch – sicher im Namen aller Empfänger der von Ihnen erworbenen und versandten Materialien – für die jahrzehntelange gute Zusammenarbeit und wünsche Ihnen für die beginnende neue Phase Ihres Lebens alles Gute, vor allem eine lang anhaltend gute Gesundheit.

(Die Fragen stellte Dr. Hans-Martin Dederding.)

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nordwest

Auslandslehrer gelten gemeinhin als gesellige Menschen und nutzen daher die Möglichkeiten zu gemeinsamen Treffen. Am 9. April versammelte sich auf Einladung von Wolfgang Tiffert (Aurich) die Regionalgruppe Nordwest im Cato-Bontjes-van-Beek-Gymnasium in Achim bei Bremen, dessen Leiter auch Auslandslehrer war. Die Wahl dieses verkehrsgünstig gelegenen Ortes bewährte sich ein weiteres Mal: Rund zwanzig Verbandsmitglieder versammelten sich. Nachdem sich alle bei Kaffee und Kuchen gestärkt und persönliche Neuigkeiten ausgetauscht hatten, stellte sich jeder ausführlich vor: Die Runde repräsentierte ein buntes Spektrum des Auslandsschuldienstes. Danach folgten Informationen und Beiträge zu Fragen des Auslandsschuldienstes, wie Wiedereingliederung, Beförderungen im Ausland, Bewerbungen vom Ausland aus, Personalkonzept des BLASchA. Fragen der Verbandsarbeit beschlossen die Diskussion (Mitgliederwerbung, 27. Hauptversammlung). Da Herr Tiffert die Leitung der Nordwestgruppe abgeben wollte, erklärten sich die Kollegen Borchard Meyer-Renschhausen und Bernd Munderloh bereit, gemeinsam das nächste Treffen vorzubereiten. Es wird am 12. November wieder in Achim stattfinden; dann wird Frau Heuer über die Deutsche Schule Riyadh und das Leben in Saudi-Arabien berichten.

Johannes Klapper, der fünf Jahre an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo unterrichtet hatte, erläuterte anhand von Diagrammen und Dias die Struktur der Schule, ihre Besonderheiten und ihre Probleme, zeigte Bilder aus dem Schulalltag und aus dem Leben der Lehrer, wodurch sich ein anschauliches Bild von der Auslandslehrerarbeit in Kairo ergab.

Danach hatten alle den nötigen Appetit, um in geselliger Runde im multikulturellen Gasthaus „Santorini" (italienische, griechische, indische, deutsche Gerichte) das Treffen fortzusetzen und ausklingen zu lassen.

Eckart Wossidlo



Die Gesprächsrunde im Cato-Bontjes-van-Beek-Gymnasium Achim (Foto: Robert Heuer)



Geselliges Beisammensein im „Santorini"; links stehend die beiden neuen Organisatoren der Regionalgruppe: Borchard Meyer-Renschhausen und Bernd Munderloh (Foto: Robert Heuer)

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

A la recherche du temps perdu

Ein etwas anderer Beitrag zu einem halben Jahrhundert VDLiA-Zeitschrift

Nachdem der Kollege Bock aus Berlin bereits vor einem Jahr im Heft 1/2004 unter dem Titel „Ein Blatt mit Charakter" die fünfzigjährige Geschichte unserer Zeitschrift ausführlich besprochen und ihren wechselvollen Weg bis heute getreulich nachgezeichnet hat, will ich mit meinem Ausflug in diese fünfzig Jahre Vergangenheit auch nur einen ganz persönlich gefärbten Beitrag als Ergänzung liefern.

Wenn ich als Siebenjahriger von der Schule nach Hause kam, galt ab Wochenmitte mein erster Blick stets dem Garderobeschränkchen, auf dem meine Mutter die vormittags eingegangene Post abzulegen pflegte. Große Freude empfand ich dann stets, wenn sich der braune DIN A4-Umschlag mit der Handschrift meiner Großmutter darunter befand. Das bunte Micky-Maus-Heft war eingetroffen, das sie mir Woche für Woche aus Deutschland nach Holland schickte, um mein Heimweh etwas zu lindern. Nach Erledigung der Hausaufgaben unter Aufsicht meiner Mutter durfte ich mich mit meiner „Zeitschrift" – von meinen Eltern immer schlecht geredet – ausnahmsweise ins Arbeitszimmer meines Vaters zurückziehen, wo es angenehm (Wie haben sich die Zeiten, Ansichten und Einstellungen geändert!) nach Zigaretten oder Pfeife roch. Während er an seinem Schreibtisch korrigierte oder auf der alten Olympia an einem Brief hämmerte, versank ich in den Abenteuern von Donald Duck und seinen drei Neffen Tick, Trick und Track, begleitete Micky Maus und Goofy in den Wilden Westen mit ihrer Lokomotive Penelope, die – naturlich erfolglos – vom Erzbösewicht Kater Karlo und der Panzerknacker AG überfallen wurde ...

Irgendwann hielt mir mein Vater wohl mitten in solch einer spannenden Geschichte ein unscheinbares Heftchen, ohne Bilder, der Umschlag braun wie Großmutters Versandumschläge, unter die Nase und deutete nicht ohne Stolz auf eine winzige Zeile in einem klitzeklein gedruckten Absatz hin: „Da, da steht unser Name!" Tatsächlich stand da nichts weiter als „Schneider, Den Haag" (Heft 2/1956). „Oh, prima!" reagierte ich höflich und war wieder in meiner Bildergeschichte versunken. Zwei Monate später (Heft 3/1956) wiederholte sich dasselbe Spiel, nur dass ich jetzt aus dem mir wieder hingehaltenen kleinen, uninteressanten, packpapierbraunen Heftchen auch noch vorlesen musste: „Niederlande. In Den Haag ist die Deutsche Schule im Sommer 1954 wieder ins Leben gerufen worden..." Nach mehr oder weniger holpriger Lektüre hob ich fragend meinen Blick. „Das hat dein Vater geschrieben!", verkündete er wiederum voller Stolz. Na ja, hätte er wenigstens noch ein buntes Comicbild von der großen Pause in der Villa Van Stolkweg 31 dazu gemalt!

Während ich dann doch zu ernsthafterer Lektüre überging und in rascher Folge alle Abenteuer von Kara Ben Nemsi und Old Shatterhand verschlang, musste ich hin und wieder meinem Vater den Gefallen tun und wenigstens einen Blick in die inzwischen auch etwas ansehnlicher gewordenen Heftchen mit der irgendwie an die BMW-Niere erinnernden Form auf dezent grau-grünlichem Untergrund werfen. Heute stelle ich beim Durchforsten dieser Jahrgänge fest, dass sich seine Artikel, die immer umfangreicher wurden, hauptsächlich – wie sollte es auch anders sein – um Unterricht und Schulorganisation drehten. In der dritten Hauptversammlung (30./31. August 1957) in Stuttgart referierte mein „alter" Vater über „Hohere Schule". Er war damals rund fünfzehn Jahre jünger, als ich es heute bin. Dass er auch Humor und Witz hatte, erkenne ich heute an seinem Beitrag für einen Vorbereitungskurs (abgedruckt in 10/57, S. 228): „Die Auslandslehrerexistenz im Spiegel der deutschen Lyrik vom Mittelalter bis zur Neuzeit".

Vier Jahre später las ich keinen Karl May mehr, sondern lieh mir von meinem Mathe- und Physiklehrer an der Scuola Europea in Varese die technische Zeitschrift „Hobby" aus, verfolgte die Berichte über russische und amerikanische Satelliten und Weltraumunternehmungen und versuchte an Hand der Bastelanleitungen preiswerte Rohrenrundfunkempfänger und Verstärkerendstufen zu basteln. Für die Lektüre meines Vaters (zeitweise auch mein Deutschlehrer) hatte ich schon alleine aus verständlichen Pubertätsgründen absolut kein Interesse, son-

dern fand es wichtiger, mit einem holländischen Schulfreund von 1963 bis 66 pro Jahr eine wenig umfangreiche, aber fünfsprachige Schülerzeitung zu produzieren. Während mein Vater seinen vorerst letzten Artikel als aktiver Auslandslehrer („Die europäische Reifeprüfung", 10/66) veröffentlichen ließ, hatte ich sie abgelegt und kehrte nach zehn Schüler-Auslandsschuljahren nach Deutschland zurück. Optisch wird für mich diese Zäsur sogar im Wechsel des Erscheinungsbildes unserer Verbandszeitschrift markiert, die sich ab 1967 (bis jetzt unverändert) in der selbstbewussteren Signalfarbe Rot präsentiert. Als Lehramtsstudent fielen für mich in dieser Zeit hin und wieder auch brauchbare Bücher ab, die mein Vater für die Zeitschrift besprach. Ab und zu las ich sogar seine Rezensionen und musste neidvoll eingestehen, dass er im Formulieren wesentlich geschickter war als ich bei meinen Referaten und Hausarbeiten.

Meine eigene Verbandszeitschrift bekomme ich seit 1980 zugeschickt, als ich – wie wohl die meisten von uns – nach der erfolgreichen Erstvermittlung Mitglied wurde. Irgendwann begann ich in Medellín selber Artikel zu verfassen und an die Schriftleitung zu schicken. Da mein Sohn zu diesem Zeitpunkt noch ein Säugling war, wiederholte sich aber die Geschichte von den Micky-Maus-Heften und der Verbandszeitschrift nicht. Nur gab es auch für meine beiden Kinder später dann doch die an Auslandsschulen unausweichliche Situation des eigenen Vaters an derselben Schule. Denn bei uns folgten nach fünf Jahren Kolumbien die Rückkehr in die Heimat, die Zweitvermittlung nach Gran Canaria und die erneute Rückkehr; die Zeitschrift füllt immerhin fast eine zweite Abteilung im Bücherregal, aber es bleibt noch genügend Platz für schätzungsweise zwanzig Jahrgänge. Während der elf Lehrer-Auslandsschuljahre stellte die Zeitschrift für mich eine gewisse Verbindung zur Heimat her; nach der ersten Rückkehr hielt sie – wie auch die Teilnahme an den Hauptversammlungen in Goslar (zusammen mit dem inzwischen verstorbenen Vater), Trier, Regensburg und Lübeck - meinen Wunsch nach einem weiteren Ausflug in die weite Welt wach und nun – mein Bundesland nimmt Wünsche nach einer Drittvermittlung gar nicht erst an – erlaubt sie mir wenigstens geistige Ausflüge überall dorthin, wo ich theoretisch auch hatte arbeiten können.

Inzwischen schreibe ich in unregelmäßigen Abständen Besprechungen für den Büchertisch und lege demonstrativ meinen beiden studierenden Kindern die roten Hefte zum Lesen hin. Und wenn alles so klappt, wie ich es mir vorstelle, werden meine Frau und ich sie in absehbarer Zeit hoffentlich im Ausland besuchen können. Und in noch weiterer Zukunft könnte es dann einmal zu Recht heißen, dass der Auslandsschuldienst, der Verband und damit auch die Zeitschrift zu unserer Familientradition gehören.

Stephan Schneider

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Inge Berger, Hochgrevestr. 7, 38640 Goslar
Frank Berktold, Scharnhorststr. 47, 65195 Wiesbaden
Sandra Dirks, Handschuhsheimer Landstr. 43, 69121 Heidelberg
Detlef Dittrich, Am Kräuterhof 22, 45699 Herten
Corinna Dreßler, Steinstr. 8, 10119 Berlin
Gernot Frei, Hauptstr. 165, 68789 St. Leon-Rot
Michael Gschnaidner, Aßlkofen 1, 85560 Ebersberg
Lilo Hotz-Demmler, Im Taunuseck 3, 64579 Gernsheim
Michael Klinkhammer, Auf der Ennest 12 A, 57368 Lennestadt
Björn Kröger, Brenigerstr. 2, 50969 Köln
Michael Maiworm, Schultenbuschstr. 33 c, 45549 Sprockhövel
Ira Marsch, Grazer Str. 6, 68642 Bürstadt
Peggy Michalek, Arnsberger Str. 55, 59759 Arnsberg

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

Harald Mink, Am Marienpfad 12, 55128 Mainz
Olaf Nissen, Mathildenstr. 12, 24937 Flensburg
Gabriele Silberstein, An der Strangriede 48, 30167 Hannover
Ulrich Troll, August-Engelen-Str. 28, 85716 Unterschleißheim
Kurt Warmstein, Am Zwinger 3, 78628 Rottweil

Neue Mitglieder (Ausland)

Thomas Busch; DS Washington
Fatima Chahin-Dörflinger; DS Teheran
Rudolf Fertig; DS Guayaquil
Stefan Hümmer; DS Prag
Elke Mayer; GSIS Hong Kong
Rita Streicher; Baja/Ungarn
Dr. Harald Ullrich; DS Bukarest

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Ronald Petersen; DS Concepción

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Hermann Aulinger (Istanbul Lisesi), Burkheimer Str. 1b, 81245 Munchen
Sigrun Bien (DS Peking), Warendorfer Str. 35, 48361 Beelen
Reiner Bleyh (Cuenca/Ecuador), Fuchsbühlweg 2a, 77791 Berghaupten
Jürgen Morgenstern (DS Montevideo), Maistr. 25, 80337 München
Wolfgang Reichert (DS Lima), Bergstr. 9, 63073 Offenbach/Main
Lothar Thiel (DS Toulouse), Brunnerstr. 5, 80804 München
Ulrich Tobias (DS Montevideo), Höhenweg 41, 35041 Marburg

Obleute

Frauke Hennies; DS Istanbul

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Adomeit, Dorothea, c/o DS Paris, 18, Rue Pasteur, F-92210 Saint-Cloud, Frankreich
Akkent, Meral, Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Boucsein, Frank, Laubenstr. 12, 63667 Nidda
Bouthier, Rita, Deutschzentrum Tirana, c/o Deutsche Botschaft Tirana, Rr. Skenderbeu Nr. 8, Tirana, Albanien
Domisch, Rainer, Ospetushallitus/myynti, PL 380, Hananiemenkatu 2, SF-00531 Helsinki, Finnland
Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
Große, Dr. Gabriele, 40 quater A, rue des Ursulines, F-7810 Saint Germain-en-Laye, France
Hotz-Demmler, Lilo, Taunuseck 3, 64579 Gernsheim
Kalb, Jürgen, Rosenstr. 16, 73733 Esslingen
Koch, Heinz-Peter, Johannesstr. 10, 51145 Köln
Lawin, Heike, Botschaft Almaty/Kasachstan, c/o Auswärtiges Amt, 11013 Berlin; deutsche Kontaktadresse: Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
Lehmann, Jürgen, Heinschild-Weg 3, A-8630 Mariazell, Österreich
Much, Johannes, Amaring 2, 83567 Unterreid
Müller, Dr. Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Haibach
Sauer, Dr. Manfred, Kimpelweg 49, 87700 Memmingen
Schneider, Stephan, Valdenairering 102, 54329 Konz
Schumacher, Detlev, Richard-Dehmel-Str. 29d, 22926 Ahrensburg
Umweltgruppe der Goethe-Schule, c/o Colegio Goethe, Reclus 2250, B1609DQL Boulogne, Prov. Bs. As., Argentinien
Umweltgruppe der Hölters-Schule, c/o Colegio Hölters, Calle 65, Nr. 5886 (ex Independencia 836), RA-1653 BOZ Villa Ballester, Prov. Bs. As., Argentinien
Wossidlo, Eckart, Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf
Wicke, Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal-Eikamp

Die Bilder stammen i. d. R. von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge; die Fotos zum „Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nordwest" stammen von Robert Heuer.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 2) Naturerkundung und praktischer Umweltschutz

Man kann nicht früh genug anfangen, Kinder an die Natur heranzuführen. Das passiert sehr praktisch durch aktives Erleben, wie es das Beispiel von der Höltersschule zeigt, oder das kann fächerverbindend geschehen, wie uns die jungen Dichter der DS Paris verdeutlichen.

Die Beispiele von der DS Johannes Gutenberg Sydney zeigen die tollen Möglichkeiten von Umweltaktivitäten an Schulen und insbesondere an Auslandsschulen. Gibt es überzeugendere Belege als Baumpflanzaktionen, um Verpflichtung für kommende Generationen zu dokumentieren? Sind Umweltaktivitäten nicht hervorragend geeignet, wenn Auslandsschulen ihr Bekenntnis zum Gastgeberland zeigen wollen?

Umwelt- und Naturschutz führt zur Identifikation mit der eigenen Schule, mit dem Ort, mit der Region – schafft Raumverantwortlichkeit, ist zukunftsorientiert und wertebildend. Schön, dass so viele Schulen schon ganz früh mit der Sensibilisierung für die Ökoräume in der unmittelbaren Umgebung starten.

H.-J. P.

Briefwechsel der Höltersschule

Buenos Aires, März 2000

Sehr geehrter Herr Präsident Don Fernando de la Rua,

die Schüler der 3. Klasse habe in diesem Trimester das Projekt „Adoptieren wir einen Baum" ausgeführt.



Die Baumrinde ist sein Fingerabdruck

Wir stellten Untersuchungen über die Abholzung und über die Erwärmung der Erde an.
Es wurden Experimente über den sauren Regen und über die Kontamination der verschiedenen Erdschichten durchgeführt.
Wir katalogisierten die Bäume in unserem Schulpark nach ihren wissenschaftlichen und umgangssprachlichen Namen.
Eine Wiederaufbereitung von Altpapier wurde unternommen, und wir sammelten Informationen über unsere Nationalparks.
Wir sind sehr um die Zukunft unseres Waldbestandes besorgt.
Erinnern Sie sich noch an Ihre Wahlkampagne, Sie versprachen unser Doktor, unser Lehrer, unser Polizist zu sein?
Sie vergaßen, unser PARKWÄCHTER zu sein.
Wir bitten, daß Sie während Ihrer Amtszeit für uns und für die Kinder der Zukunft die Grünzonen unseres Landes schützen.
WIR RECHNEN MIT IHNEN!
Vielen Dank.

Die Kinder der 3. Klasse der Höltersschule
UMWELTSCHULE IN AMERIKA 1998

Umwelterziehung an der Höltersschule

Als wir die Initiative ergriffen, mit der Umwelterziehung an der Höltersschule zu beginnen, hatten wir viele Zweifel. Wir stellten uns die Frage, ob wir uns nicht von einer Mode leiten ließen oder von kurtzatmigen Ideen mit geringen Erfolgsaussichten, nur um sagen zu können: Wir gehören zu den Fortschrittlichen. Nur in einem waren wir sicher: Wir wußten, dass wir uns als Erziehende für die Umwelt engagieren sollten. Fehlendes Umweltbewußtsein war verbreitet und von unserem bescheidenen Platz aus konnten wir vielleicht ein wenig zum Umweltbewußtsein und -schutz beitragen.

Wir haben uns zum Ziel gesetzt ein Umweltbewußtsein zu entwickeln, Verantwortung für die Umwelt zu ubernehmen und uns aktiv für den Umweltschutz einzusetzen. Unsere Schule war schon immer bemüht, ihre Umgebung zu pflegen, um ihrer Gemeinschaft ein gesünderes Leben zu bieten: große, offene Plätze, üppiger Baumbestand auf dem Gelände, Begegnung mit der Natur fur unsere Schüler und ihre Familien. Die Zeltlager und Gemeindefeste sind schon zur Tradition geworden. Wir mußten aber unsere Zweifel, von denen wir am Anfang sprachen, zerstreuen; darum sammelten wir Informationen und Anschauungsmaterial und zogen Experten als Berater hinzu. So fingen wir im Jahre 1993 in der Schule an über „Nachhaltige Entwicklung", „Recycling von Materialien" und über „Mülltrennung" zu sprechen. Wir legten unseren eigenen organischen Garten an und bezogen die Umwelterziehung in unser Schulleben mit ein. Wir haben Diplomlandwirte hinzugezogen, die uns halfen die ersten Schritte zu gehen. Zusammen mit den Lehrern und Leitern haben wir neue Strategien entwickelt; wir haben einen Arbeitsplan für unseren organischen Garten entworfen, damit alle Schüler während des ganzen Jahres dazu Zugang haben würden und Projekte, die mit der Umwelt in Verbindung stehen, ausarbeiten konnten. Es gibt ständig Arbeit im Schulgarten. Schüler/innen und Lehrer/innen arbeiten praktisch und theoretisch. Der Boden wird vorbereitet, es wird gesät, gegossen, gejätet, die Pflanzen werden gepflegt und geerntet.



Sichtmessung im Rio Luján

Im Labor werden zusätzliche Arbeiten vorgenommen wie die Analyse der pflanzlichen Gewebe, Recycling von Papier, Herstellung von organischen Insektiziden, Herstellung von Naturkosmetik und von Naturmedizin aus Kräutern aus dem Schulgarten.

Auch Besuche gehören zu unseren Projekten: Wir besuchen landwirtschaftliche Betriebe, naturwissenschaftliche Museen, Observatorien und veranstalten Zeltlager im Sinne der Nähe zur Natur.

Auf diese Weise sind wir durch unsere Erfahrungen gewachsen und beobachten mit großem Stolz, wie Jahr für Jahr ein Großteil unserer Schüler feste Vorsätze faßt, was die Lebensqualität betrifft. – Sie werfen keinen Abfall in öffentliche Anlagen oder auf Gemeinschaftsplätze, sie interessieren sich für den Garten, fühlen sich verantwortlich und versuchen ihre Umwelt zu schützen. Man braucht sie nur zu hören: „Du, trete nicht auf die Beete!" oder „Laufe nicht durch das Gelände, das Gras ist naß!", aber auch „Frl./Hr. Soundso hat ein Papier auf den Boden geworfen".

In all diesen Jahren haben Lehrer und Schüler viel Zeit den Umweltprojekten gewidmet und ei-

nige davon haben die Anerkennung der „Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung" und des „VDLiA" (Verband deutscher Lehrer im Ausland) erhalten. Dieses Jahr wurde uns zum 4. Mal der Preis „Umweltschule in Amerika" verliehen für unsere Projekte „Naturkosmetik" und „Ökologische Insektizide". Beide Projekte zielen darauf hin, natürliche Materialien für die Herstellung von Produkten zu verwenden.

„Adoptieren wir einen Baum", „Wasser" (1999), „Wurmkultur" und „Mikrochemie" (2002).

Wenn man bedenkt, welcher Zeitaufwand nötig ist, um ein Projekt in der Schule durchzuführen, wie viele Stunden man aufwenden muß, um Material zu sammeln, die Bibliografie zu studieren, praktische Arbeiten auszuführen, dann wird einem klar, dass solche Projekte ohne eine Spur von Idealismus nicht realisierbar sind. Man



An der Herstellung von Naturkosmetik arbeiteten die Schüler im Garten und im Labor; sie stellten Seifen auf Kräuter-, Blumen- und Früchtebasis her; sie verwendeten z. B. Petersilie, Lavendel und Zitrone.

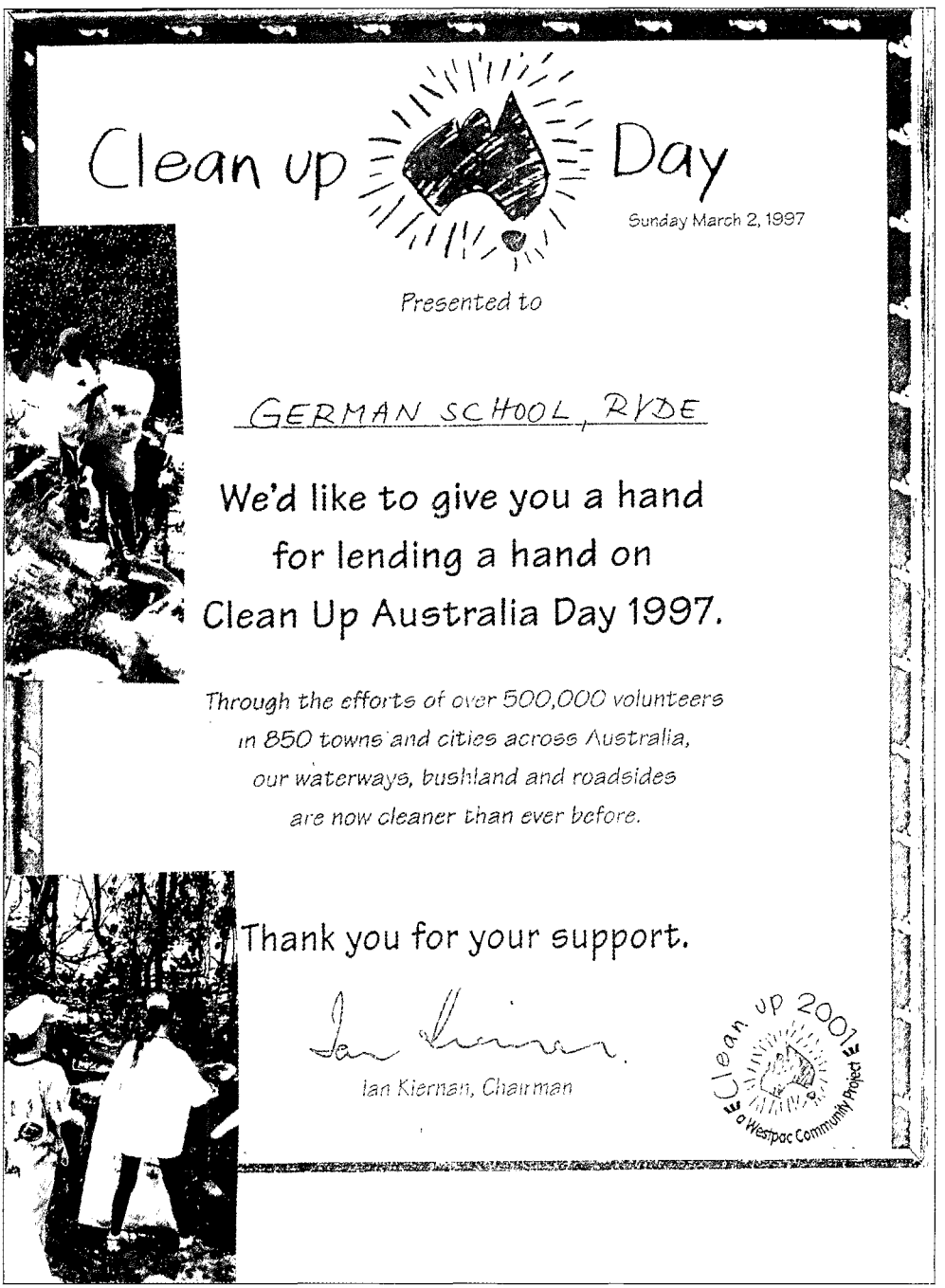
Bei den Insektiziden verwendeten sie Knoblauch und Wermut als Grundstoffe.

In früheren Jahren haben wir für nachfolgende Projekte den Umweltpreis „Umweltschule in Amerika" erhalten: „Der organische Garten", „Wasseranalyse des Reconquista Flusses", „Aktivitäten in der Natur in Villa Inalco" (1998), braucht Zeit fur Untersuchungen, für Sprechrunden, man muß einen Fehlerquotienten mit einbeziehen und vieles mehr; so konnen wir bei aller Bescheidenheit stolz auf unsere Lehrer und Schüler sein, die „Träger" der Projekte.

Wir wissen, dass wir in Argentinien noch einen langen Weg vor uns haben, um das Niveau der Umwelterziehung in entwickelteren Ländern zu erreichen. Wir sind uns bewußt, dass wir uns täglich erneut anstrengen müssen im Sinne der Umwelt!

Die Umweltgruppe der Höltersschule

Deutsche Schule Sydney



Pressedokumentation zum Tag des Baumes 1998

Deutsche Schule betrieb praktischen Biounterricht

Sydney (EB) - Die Kinder der Deutschen Schule Johannes Gutenberg pflanzten 200 Bäumchen zum Tag des Baumes, dem „National Tree Day", den die „Planet Ark"-Umweltstiftung veranstaltete. Unter Leitung des Schulbiologen Siegfried Dombrowsky und mit Unterstützung der Stadtverwaltung von Ryde beteiligte sich die Schule an einer Umweltinitiative, bei der australienweit Tausende von Bäumen gepflanzt werden.

„Seit mehr als 400 Millionen Jahren gibt es Bäume auf unserem Planeten. Sie sind Freunde des Menschen. Ihre Bedeutung für die Umwelt kann nicht genug betont werden." Mit diesen Worten wandte sich Scott Allen vom Ryde City Council an die deutschen Schüler und eröffnete gleichzeitig die Pflanzaktion zum Tag des Baumes.

Zweihundert Pflänzchen übergab er den Kindern, die mit Schaufel und Gießkanne ausgerüstet, voller Eifer ans Werk gingen. Gepflanzt wurde in Meadowbank an der Bowden Street. Alle waren mit großem Eifer bei der Sache.

An der Johannes-Gutenberg-Schule hat Umwelterziehung einen hohen Stellenwert. Das Bewußtsein der Kinder für die Natur in ihrem australischen Umfeld zu schärfen, ist ein wichtiges Lernziel. Die Deutsche Schule Sydney beteiligt sich am weltweiten Projekt „Deutsche Auslandsschule – Umweltschule", dessen Anliegen die zukunftsorientierte Öffnung der Schule für eine glückliche Verbindung von Mensch und Natur darstellt.



aus: Die Woche Nr. 38 vom 22.09.1998

Interview mit Dorothea Adomeit – treibende Kraft für die Umweltprojekte an der DS Paris

Diese Schule wurde Mitte der 90er Jahre in den ersten drei Jahren des Projektes „Umweltschule in Europa" ausgezeichnet und hat nach einer Pause die jährliche und erfolgreiche Teilnahme am Projekt seit 2001 wieder aufgenommen. Mit bisher sechs erfolgreichen Teilnahmen ist die Deutsche Schule mit Abstand die erfolgreichste, als „Umweltschule" ausgezeichnete Deutsche Auslandsschule.

H.-J. P.

1. Wie sind Sie auf das Projekt „Umweltschule in Europa" aufmerksam geworden?

Der erste Kontakt mit der Aktion Umweltschule wurde von einer Biologielehrerin vor vielen Jahren hergestellt. Sie hatte eine AG Umweltgruppe und bemühte sich mit etwa 10–15 Schülern um kleine Veränderungen im Bewusstsein und Verhalten der Schulmitglieder bezüglich ihrer Umwelt. Dann gab es eine längerer Pause, und als wir mit allen Grundschulern, Lehrern und Eltern unser großes Gartenprojekt begannen, erinnerte mich eine Kollegin aus der Sekundarstufe an den Titel „Umweltschule". Wir fanden, dass das

Aufleben der früheren Initiative eine gute Sache wäre und meldeten uns dann spontan an. Mit Erfolg, wie wir später erfuhren.

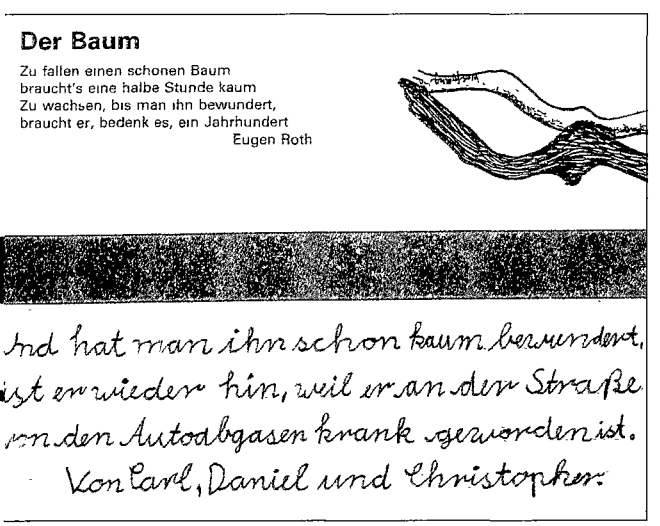
2. Welches waren die Hauptmotive, am Projekt mitzumachen?

Das Hauptmotiv war eigentlich, unsere außergewöhnliche Aktion, die so viele Mitglieder der Schule positiv eingebunden und aktiviert hatte, auch anderen zugänglich zu machen, zu dokumentieren und in einen größeren Rahmen (Arbeit an der Umwelt) zu setzen.

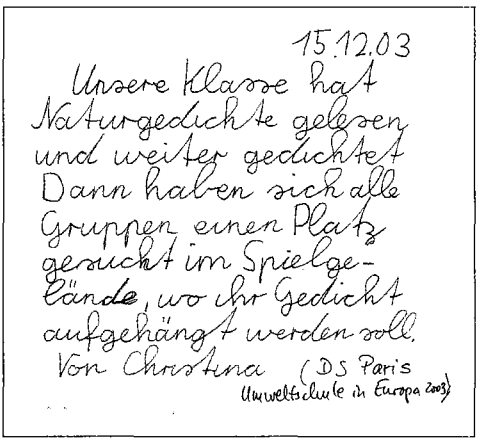
3. Wie kamen Sie und Ihre Mitstreiter darauf, gerade mit dem ersten Projekt zu starten? Was beinhaltete dieses Projekt?

Ich finde, die Umwelt rings um uns herum sollte uns immer zuerst interessieren und als Grundschullehrerin bin ich es auch gewöhnt, einfache Vorgänge und Veränderungen, die im Lebensbereich der Schuler auftauchen, zu thematisieren und als Lern- und Denkanlass zu nutzen. Für Grundschüler ist es wichtig, dass sie Veränderungen selbst bewirken können, beobachten und davon profitieren können. Umweltschutz beginnt vor meiner Haustür (und eigentlich auch bei mir zu Hause). Eines unserer Grundschullernziele: Verantwortung für sich und seine Sachen und gleich für die Welt um mich herum aufzubauen.

4. Wie war die Reaktion für das Mitmachen am Projekt a) bei den Schülern, b) bei den Eltern, c) bei den Kollegen, d) bei der Schulleitung?



Die Reaktionen waren positiv, allerdings hatten wir bereits mit unserer Umgestaltung des Gartengeländes begonnen, bevor uns die Idee zur Anmeldung als Umweltschule kam. Wir mussten unser naturnahes Spiel- und Beobachtungsgelände bei den französischen Behörden abnehmen lassen. Dabei entdeckten wir kulturelle Unterschiede, die sich auch in den Bestimmungen niederschlugen. Letztlich gab es nach langem



Hin und Her eine friedliche Einigung. Die späteren Projekte wurden z. T. von Eltern initiiert, z. T. wuchsen sie als Idee aus dem Sachunterricht heraus. Mittlerweile haben wir uns in der Grundschule darauf geeinigt, mindestens einmal im Jahr ein Umweltprojekt im Rahmen der Umweltschule durchzuführen.

5. Wie war die Reaktion auf die Auszeichnung „Umweltschule in Europa"?

Wir waren alle sehr stolz über unsere Auszeichnung. Sie wurde groß in unserer Schulzeitung hervorgehoben und im letzten Jahr überreichte uns sogar der deutsche Botschafter, Herr Friedens, bei dem Festtag zum 40jährigen Bestehen der Elysée-Verträge die Urkunde und die Fahne.

6. Was haben die Projekte und die Auszeichnung der Schule insgesamt gebracht?

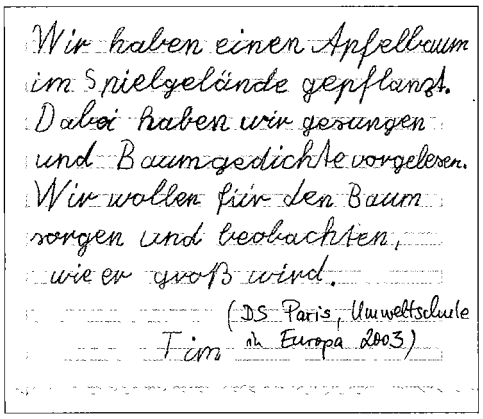
Das ist immer schwierig einzuschätzen. Zum einen, denke ich, haben sie einen neuen hervorzuhebenden Aspekt von Bildung und Schule – Umweltverständnis und -verantwortung – herausgestellt. Zum anderen lernten die Schüler, dass jeder von uns etwas für unsere Umwelt tun kann, aber auch in der Gruppe große Verände-

rungen möglich sind. Die Geldpreise machten es uns immer möglich, jährlich kleine pflanzliche Veränderungen auf dem Schulgelände entstehen zu lassen und Projekte in diesem Sinne zu unterstützen. Fur die Außenwirkung brachten uns diese Auszeichnungen wenig, denke ich, denn Vergleichbares gibt es nicht in Frankreich und der Aspekt der Umwelt wird hier (und in der Schule besonders) klein geschrieben.

7. Was hat Ihnen persönlich und Ihnen in Ihrer Funktion als Grundschulleiterin an einer Deutschen Auslandsschule die Teilnahme am Projekt „Umweltschule in Europa" gebracht?

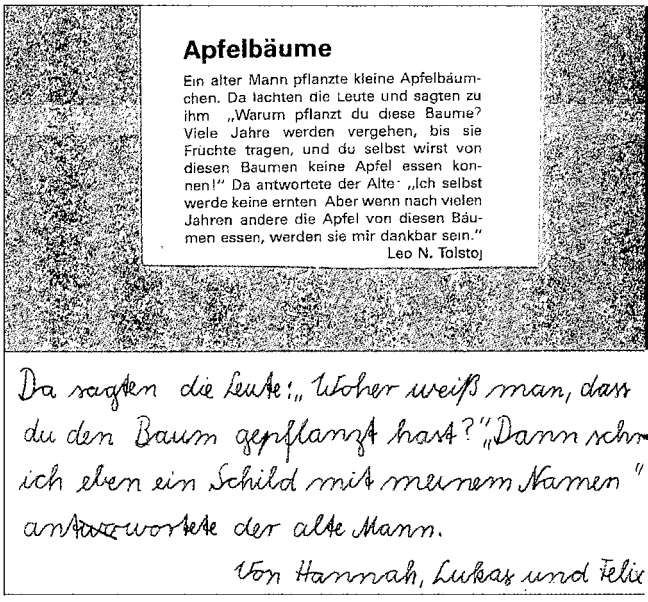
Eigentlich nur das Gefühl, Kinder für Umweltschutz sensibel zu machen und ihnen ein Verantwortungsgefühl für „unsere" Welt zu geben. Mir reicht dies völlig als Belohnung für viel zusätzliche Arbeit, Organisation und Motivation von Schülern und Kollegen.

8. Welche Wünsche hätten Sie an die ZfA, an die KMK, an das AA oder andere Entscheider



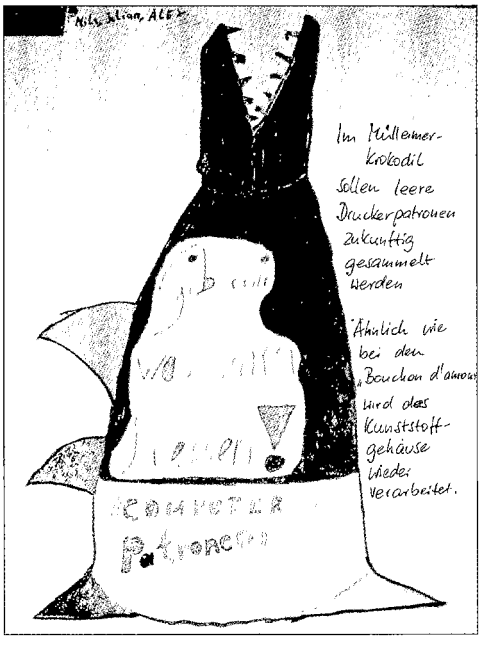
im Hinblick auf die Würdigung Ihrer Arbeit und die durchgeführten Projekte? Welche weiteren Projekte wünschen Sie sich?

Mir fehlt bei diesem Projekt zum einen eine rasche, offizielle Rückmeldung, die für die Schüler auch mit einer klaren Belohnung verbunden ist, und zum anderen ein Heft oder Buch, in dem jeder Teilnehmer die Projekte der anderen Schulen sehen kann und sich nicht als Einzelkämpfer fühlen muss. Es fehlt mir der gemeinsame Rahmen, der unsere Aktionen in ein größeres Feld setzt. (Anm.: Über www.umwelterziehung.de ist der Rahmen abrufbar.)



Meine Vision geht eigentlich dahin, dass alle Schulen Umweltschulen werden müssen, um letztlich unseren Planeten zu retten ...

(Die Fragen stellte Hans-Jürgen Peleikis.)



Umweltschule in Europa

Auszeichnung

für nachhaltige Verbesserung der Schulumwelt

2003

Deutsche Schule Paris
Frankreich

Bundesministerium
für Umwelt, Naturschutz
und Reaktorsicherheit

VDLIA
Verband Deutscher Lehrer im Ausland

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR UMWELTERZIEHUNG e.V.

Unterschrift

Unterschrift

Unterschrift

Nachhaltigkeitsprojekte an Deutschen Schulen in der Dritten Welt

Drei Beispiele aus Lateinamerika vermitteln Projekte, wie sie in dieser Weise nur in noch nicht gut entwickelten Staaten möglich sind.

Die DS Bogotá und ihr sehr engagierter Lehrer Wolfgang Busch betreuten und betreuen mehrere sensationelle Projekte. Das hier angeführte Projekt „Hogar Monserrate" war der Start für viele Nachhaltigkeitsprojekte mit den Ärmsten der Armen im Großraum der kolumbianischen Hauptstadt.

Die nicht selten aus wohlhabenden und privilegierten Familien stammenden Schülerinnen und Schüler der Deutschen Auslandsschulen engagierten sich mit bewundernswerter Hingabe, sehr großer Kreativität und hoher Motivation und fanden eine neue, spannende und beglückende Beziehung zu ihrem Land bzw. Gastgeberland.

Bestimmt, ja ganz sicher gibt es ähnliche Projekte auch an anderen Deutschen Auslandsschulen. Wenn nicht, sollten sie sich die DS Bogotá, die Goethe Schule in Buenos Aires und die Humboldt Schule San Jose in Costa Rica als Vorbilder nehmen.

H.-J. P.

Interview mit Wolfgang Busch

1. Wie sind Sie auf das Projekt "Umweltschule in Amerika" aufmerksam geworden?

Die Verbandszeitschrift des VDLiA „Der deutsche Lehrer im Ausland" warb in seinen früheren Ausgaben immer wieder um Beteiligung der von Deutschland unterstützten Auslandsschulen an dem Projekt „Umweltschule in...". Ich empfand diese Werbung als einen Aufruf, dem sich die Deutsche Schule Bogotá anschließen sollte.



2. Welches waren die Hauptmotive, am Projekt mitzumachen?

Kolumbien ist ein grünes Land. Für einen Touristen fällt kaum auf, wie in den letzten Jahrzehnten in die natürlichen Verhältnisse dieses Landes eingegriffen wurde. Dies liegt auch daran, dass sich das Ökologiebewusstsein noch nicht so entwickelt hat, wie dies in Deutschland der Fall ist. Gerade hier sind die Schulen gefordert, denn durch eine adäquate Umwelterziehung kann die junge Generation zumindest zu einer Verzögerung der Zerstörung der vielfältigen Ökosysteme Kolumbiens beitragen. Die Schülerinnen und Schüler der Privatschulen werden im späteren Berufsleben Schlüsselpositionen in Politik und Wirtschaft besetzen. Damit sind wir als Lehrer gefordert, Weichen zu stellen.

Einen entscheidenden Impuls gab der Schulleiter der Deutschen Schule Bogotá, Herr Wolfgang Baier, der mich motivierte, an dem Umweltschulen-Projekt teilzunehmen, und der mir die Unterstützung der Schulleitung und der Schulverwaltung zusagte.

3. Wie kamen Sie und Ihre Mitstreiter darauf, gerade mit dem ersten Projekt zu starten? Was beinhaltete dieses Projekt?

Das erste Projekt führte zu einer Zusammenarbeit in der Umwelterziehung mit dem „Hogar Monserrate", einem Heim für Straßenkinder. Schon lange Jahre gab es eine Verbindung mit diesem Heim für Jungen. So wurde auch ich von ehemaligen Kolleginnen des Colegio Andino dorthin mitgenommen. Schülerinnen und Schüler unserer Schule besuchten besonders in der Vorweihnachtszeit die Kinder aus armen Familien, brachten ihnen kleine Geschenke mit, teilten ihr Pausebrot und spielten mehre-



Für diese strahlenden Gesichter arbeiten wir

re Stunden mit Menschen, deren Herkunft und deren Lebensaussichten so ganz anders waren. Diese Besuche unter sozialen Aspekten sollten unseren Schülerinnen und Schülern zeigen, dass es auch noch ein anderes Kolumbien gibt.

Das Kinderheim liegt etwa 60 Kilometer von Bogotá entfernt, ist abgegrenzt durch Berge und Seen und war damals noch recht sicher, was die Bedrohung durch die Guerrilla anging. Dies galt auch für die Anfahrtswege. Dadurch konnten wir unsere Beziehungen ausbauen.

Ein gemeinsames Handeln im Projekt mit kontinuierlichen Besuchen führte zu einem engeren Kontakt zwischen allen Beteiligten. Das Anpflanzen von Obstbäumen, die mit den Namen der Heimkinder und der Andino-Schüler versehen wurden, führte zu einer Bereicherung der sonst kargen Kost im Heim. Das Pflanzen von einheimischen Gehölzgewächsen reduzierte die Erosion der früher gerodeten Steilhänge. Die Schulung in Abfallvermeidung und Stofftrennung führte schließlich dazu, dass alle größeren Behältnisse, die man sonst über den Abhang entsorgt hätte, zu Blumenkubeln umfunktioniert wurden. Besonders eindrucksvoll waren die Praktikumstunden der Freiluftschule, wo unsere Schülerinnen und Schüler das im Biologieunterricht Gelernte an die Heimkinder weitergeben konnten. Dazu brachten sie Mikroskope, Wandkarten und Modelle aus der Biologiesammlung mit. Ein weiterer Höhepunkt war das selbst inszenierte Puppentheaterstück mit selbst gebastelten Puppen aus „Abfallmaterial".

In allen Projektfacetten gab es eine intensive Zusammenarbeit, die auch zu einer Kommunikation über andere Dinge der jeweiligen Welt der ungleichen Partner führte.

4. Wie war die Reaktion für das Mitmachen am Projekt a) bei den Schülern, b) bei den Eltern, c) bei den Kollegen, d) bei der Schulleitung?

Für die Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule Bogotá bedeuteten die Umweltprojekte quasi die Entdeckung einer neuen Welt. Mit Menschen, mit denen man sonst wohl nur selten in Kontakt kam und vor denen man ursprünglich sogar Angst hatte, wurde eine zum Teil freundschaftliche Beziehung aufgebaut. Alle Beteiligten freuten sich auf die Besuche und die Aktionen. Gemeinsam konnte man etwas für eine bessere Zukunft in Kolumbien tun, denn eine gewisse Prägung für die Zukunft ist durch die Umweltprojekte unserer Schule sicher erfolgt.

Viele kolumbianische und deutsche Kollegen haben ihren Teil zum Gelingen beigetragen und waren gerne in das Projekt involviert. Auch weitere Angestellte waren von der Aktivität begeistert. Die Eltern haben nie die Notwendigkeit

dieses Projekts infrage gestellt, was für Kolumbien sicher nicht ohne weiteres erwartet werden konnte. Selbst heute noch besuchen einige Schülerinnen und Schuler den Hogar Monserrate, obwohl aus Sicherheitsgründen, wegen der innenpolitischen Konflikte, keine offiziellen Besuche mehr möglich sind. Daher beschränkt sich der Kontakt zurzeit auf Unterstützung durch Sach- und Geldspenden.

Die Schulleitung war von den Ergebnissen dieses Projekts sehr angetan und unterstützte zusammen mit dem Schulvorstandsvorsitzenden auch durch tätigen Einsatz die Anpflanzung der Obstbäume. Selbstverständlich wurden von der Verwaltung Busse zum Transport und Arbeitsgeräte bereitgestellt.



Kinder des ...

5. Wie war die Reaktion auf die Auszeichnung „Umweltschule in Amerika" a) bei den Schülern, b) bei den Eltern, c) bei den Kollegen, d) bei der Schulleitung, e) bei der interessierten Öffentlichkeit, f) bei den Medien, g) bei den Betroffenen, bei denen das Projekt stattfand?

Die Begeisterung über die Auszeichnung „Umweltschule in Amerika" bei der Schulleitung, beim Schulvorstand und bei den Kollegen war groß. Die Schülerinnen und Schüler, aber auch deren Eltern, empfanden die Anerkennung, die sie aus Deutschland erhielten, als ubertrieben. Viele bezeichneten ihren Einsatz im Projekt als selbstverständlich und notwendig für einen ökologischen und sozialen Wandel in ihrem Land. Diese Einstellung lässt hoffen. Die Dimensionen besser einschätzend, hielt der damalige kolumbianische Umweltminister während des „Festakts" zur Auszeichnung eine Rede und das Fernsehen berichtete über unsere Projekttätigkeit. In einem würdigen Rahmen sangen unsere Freunde aus dem Jungenheim mit lauter Kehle kolumbianische Volkslieder. Sie waren besonders überwältigt von den Einrichtungen, die das Colegio Andino zu bieten hat, und natürlich auch von einem ganz anderen Kantinenessen.

6. Was haben die Projekte und die Auszeichnungen der Schule insgesamt gebracht?

Die Projekte haben gezeigt, dass eine Auslandsschule auch in ökologischen und sozialen Bereichen nach außen wirken kann. Die Auszeichnungen sind die Anerkennung für das Geleistete und sollten gleichzeitig Ansporn zur Weiterarbeit sein. Viele Moglichkeiten eines Zugangs zu einer aktiven Umwelterziehung wurden bisher von uns erprobt (Stadteilbegrünung, Theaterprojekt mit Schülerinnen und Schulern und Altmaterialverwertern, der Kampf um den Erhalt eines großen Feuchtbiotops usw.). Alle Projekte zeigen Praxisnähe und setzen Lerninhalte aus dem Unterricht in ein zukunftsorientiertes Handeln um, mit Methoden, die einer pädagogischen Schulentwicklung sehr zuträglich sind.



... Hogar Monserrate

7. Was hat Ihnen persönlich und Ihnen in Ihrer Funktion als Lehrer einer Deutschen Auslandsschule die Teilnahme am Projekt „Umweltschule in Amerika" gebracht?

Das Projekt „Umweltschule in ..." gab mir quasi die „Berechtigung", Umweltprojekte in einem komplexeren Zusammenhang, auf verschiedenen Ebenen auch außerhalb der Schule durchführen zu können. Da an diesem weltweiten Projekt viele Schulen beteiligt sind, konnte die Deutsche Schule Bogotá nicht nachstehen. Ich bin heute nach über einem Jahr mehr denn je stolz auf das Erreichte.

Bei meinem letzten Besuch in Kolumbien traf ich ehemalige Schülerinnen und Schüler, die immer noch in Schwung, sich neben ihrem Studi-

um in Teilprojekten engagieren. Sie haben für ihr Leben gelernt.

Auch unsere Freunde außerhalb des Colegio Andino hat unsere Tätigkeit geprägt. Viele der gemeinsamen Ideen werden weiter verwirklicht, ohne dass es einer ständigen Andino-Präsenz bedarf. Es ist ein schönes Gefühl durch die Projekte viele Freunde und Gleichgesinnte in der Bevölkerung, in Behorden und in pädagogischen Einrichtungen gefunden zu haben, die bei einer Begegnung auch Freudentränen nicht unterdrücken konnen.

Am Colegio Andino interessiert man sich weiter für das Projekt „Umweltschule in ...", es fehlt jedoch eine treibende Kraft.

8. Mit welchen Argumenten würden Sie anderen Schulen, insbesondere Deutschen Auslandsschulen raten, am Projekt „Umweltschule in ..." mitzumachen?

Die Mitarbeit an dem Projekt „Umweltschule in ..." erweitert Horizonte. In diesem Projektrahmen könnte man positive Signale in einer unvermeidbaren Globalisierung setzen. Deutsche Auslandsschulen sind durchaus Brückenköpfe in der internationalen Zusammenarbeit. Diese Eliteschulen sollten Menschen hervorbringen, die aufgeschlossen sind gegenüber dem Umweltschutz und der sozialen Verantwortung und die von den positiven und negativen Erfahrungen anderer Nationen so profitieren, dass sie den Weg ihrer jeweiligen Länder in eine bessere Zukunft für Mensch und Natur lenken. Rat und Vorbild sollten die Basis der Erziehung sein, nicht Zwang und Besserwisserei. Durch adäquate und nachhaltige Umweltprojekte könnten deutsche Schulen im Ausland viel Ansehen in ihren Gastländern gewinnen.

9. Welche Wünsche hätten Sie an die ZK an die KMK, das AA oder andere Entscheider im Hinblick auf die Würdigung Ihrer Arbeit und die durchgeführten Projekte? Welche weiteren Projekte wünschen Sie sich?

Von den Entscheidungsträgern in Deutschland wurde ich mehr Konstruktion und weniger Verwaltung wünschen. Das Voranbringen der deutschen Schulen im Ausland geht nur dann, wenn die vielfältige Arbeit der Auslandsschulen gewürdigt wird. Dazu muss ein größerer Informationsfluss, nicht nur über die Schulleitung, stattfinden. Neue Ideen, Projektergebnisse müssten auch in Deutschland diskutiert werden und die resultierenden Erfahrungen weiter getragen werden.



Hogar Monserrate: Transport der Bäumchen an ihren Pflanzort

Der Tätigkeitsbericht eines in den Heimatschuldienst zurückkehrenden Kollegen reicht nicht aus, den gewonnenen Erfahrungsschatz zu fassen oder gar zu nutzen. Leider beschränken sich die verantwortlichen Gremien zu sehr auf die Unterrichtsfächer. Die „Lehrplane" sind einzuhalten, Deutsch ist der Dreh- und Angelpunkt, das Abitur ist Ziel. – Für die Entscheidungsträger innerhalb der Schule ist die Präsentation von deutscher Kultur von großer Bedeutung. Diese Fülle des für den Schulalltag Wichtigen lässt praktisch keinen keinen Feiraum mehr für aufwendige Umweltprojekte, wie wir sie in den letzten Jahren durchgeführt haben. Dabei ist hiermit eine verantwortliche Verflechtung der Schule mit dem Umfeld zu erreichen.

Unsere Projekte bedurften Kenntnisse, neuer Ideen, Kommunikation, Engagement, Toleranz und Mut. Eine nachhaltige Verbesserung unserer Schulumwelt ist nicht zum Nulltarif zu haben.

(Die Fragen stellte Hans-Jürgen Peleikis.)

Informationen zu allen Projekten der DS Bogotá gibt es unter folgender E-Mail-Adresse: buschwolf@t-online.de

República de Colombia
MINISTERIO DEL MEDIO AMBIENTE

VICEMINISTERIO DE COORDINACION DEL SINA
GRUPO DE OPERACION TECNICA INTERNACIONAL

„Das Umweltprojekt der Deutschen Schule in Bogotá bezieht die Wirkungsmöglichkeiten im sozialen Bereich in die Ausführung mit ein. Ich meine, diese soziale Komponente ist bei diesem Projekt ein ganz besonders wichtiger Aspekt, weil die Kinder der deutschen Schule mit den Kindern des Hogar Monserrate zusammenarbeiten. In einem Land wie dem unsrigen, in welchem sehr große soziale Unterschiede bestehen, gehen von dem Kontakt und der Zusammenarbeit von Kindern aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten besonders positive Auswirkungen aus "

Juan Mayr Maldonado
Umweltminister

Am 14. Dezember 1999 fand die Preisverleihung durch den Umweltminister Kolumbiens Juan Mayr und durch den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Peter von Jagow statt. Es war schön, dass die Kinder aus Monserrate aktiv an unserer Feierstunde teilnahmen.



Wolfgang Busch, Wolfgang Baier, Juan Mayr Maldonado, Peter von Jagow

Goethe-Schule Buenos Aires

Eine Schülergruppe der Goethe-Schule (acción social) unterstutzt seit Jahren eine Dorfschule der Gemeinde Manga Bajada im Norden der Provinz Santiago del Estero, die als ärmste der argentinischen Provinzen gilt. Im Rahmen dieser Unterstützung werden während des Schuljahres Kleider, Geld und Lebensmittel gesammelt, die bei einem Besuch der Gruppe dort überreicht werden. In Manga Bajada wird dann wahrend drei bis vier Tagen geholfen, wo es notig erscheint. Als begleitender Lehrer in diesem Schuljahr schlug ich vor, die bei dem Solarwettbewerb gesammelten Erfahrungen zum Einsatz zu bringen und u.a. den Coladosenkollektor mit einer Schülergruppe, die bisher nichts mit dem Projekt zu tun hatte, vor Ort zu realisieren. Denn, wenn es in dieser Region auch fast an allem fehlt, so doch nicht an ausreichend Sonne.

Der Bau des Kollektors in Manga Bajada gestaltete sich um einiges schwieriger als vormals in Buenos Aires. Wir mußten mit einem Minimum an technischer Ausstattung und dem Werkzeug, das wir selbst mitbrachten, auskommen. Darüber hinaus bestand der Anspruch, bis auf den Zuschnitt der Grundplatte und der Glasabdeckung alles dort fertigzustellen und zu montieren. Allein das Schneiden der Dosen per Handsäge, was in Buenos Aires mit einer elektrischen Trennscheibe relativ einfach machbar war, bereitete große Mühe, da die Dosen ja nicht zerdrückt werden sollten.

Als wir wegfuhren, verblieben wir mit den dortigen Lehrern und der Direktorin, dass die Anlage als Demonstrationsmodell für die Schule zu Verfügung stehen soll. Als Nutzung war auch die Warmwasserbereitung zum Zähneputzen der Kinder gedacht – eine Initiative, die ebenfalls während dieses Besuches mit vielen Zahnbürsten und Zahnpasta angeregt wurde. Gerade während der Wintermonate ist das dortige Nutzwasser der Zisternen und Brunnen sehr kalt.

Abschließend läßt sich sagen, dass – ähnlich wie in Buenos Aires – viele Schüler und Erwachsene überrascht waren, dass man mit „latitas" (= Döschen) hinter einer Glasscheibe, etwas schwarzem Kupferrohr und Sonne gratis Wasser so stark erwärmen kann. Zum Beispiel erreicht das Wasser im Kollektor, ohne Wärmetauscher, innerhalb einer halben Stunde eine Temperatur von etwa 80°, genug um sich merkbar die Finger zu verbrennen, beziehungsweise Matetee aufzubrühen. Mit angeschlossenem Warmetauscher kann man das 20 Liter Wassergefäß innerhalb von nur 1,5 Stunden von 20° auf fast 50° erwärmen.

Ob diese Art der Warmwasseraufbereitung in Manga Bajada die traditionelle Holzfeuerung demnächst ersetzen wird, um den dortigen alten Baumbestand zu schützen, bleibt noch fraglich. Aber es ist ein erster Schritt getan.

Umweltgruppe der Goethe-Schule



Wissenstransfer: Schüler der Goethe Schule erklären den Kindern von Manga Bajada den Aufbau und die Funktionsweise des Dosenkollektors in einem Klassenzimmer der dortigen Schule.



Nach zwei Tagen: fertiger Kollektor provisorisch an eine Hauswand montiert und von drei kleinen Manga Bajeños begutachtet. Rechts oben sieht man den Einfüllstutzen (abgeschnittene Plastikflasche) für das Wärmetauschgefäß. Links in der Ecke steht die Konkurrenz: ein Holzfeuerofen, der die einzige dortige, den Lehrern vorbehaltene, Dusche heizt.

San Vicente

Indianergemeinde in Costa Rica
Projekt 2002: Verbesserung der hygienischen Verhältnisse in Zusammenarbeit mit der Humboldt Schule San José









San Vicente ist ein kleines Indianerdorf, das fast an der Grenze zu Panama im sogenannten „Talamanca" Gebirge im Südosten Costa Ricas liegt. Es zählt ca. 25 Familien der Cabécar Indianer, die schon seit Jahrtausenden in dem Talamanca Massiv leben und neben Spanisch ihre eigene Sprache sprechen.

Westëla bas jer dë sá kaska. San Vicente ki, tain ishëna.

Es freut uns, dass Sie an unserem Dorf Interesse zeigen. San Vicente dankt es Ihnen.

Deswegen ist es wichtig, dass Institutionen wie die Deutsche Schule hilft, die Situation in diesen Dörfern zu verbessern. Auch für uns Schüler ist so eine Zusammenarbeit sehr interessant.

Wir lernen in unserem eigenen Land eine andere Kultur kennen und jeder von uns macht seine personlichen Erfahrungen in diesen für uns so ungewohnten Lebensverhältnissen.

Daher sind wir unglaublich stolz und dankbar, dass wir ein solches Projekt unterstützen dürfen.



Alle wechseln sich bei der Arbeit ab, die Männer, die Frauen, wir Schüler: todos ayudan con el trabajo.



Alle fleißig bei der Arbeit: todos trabajan.



Wichtigkeit solcher Projekte
Für Gemeinden wie San Vicente, die so abgelegen liegen, ist es praktisch unmoglich ein eigenes Projekt zu finanzieren. Außerdem bekommt sie keine staatliche Versorgung von Licht und Wasser.

UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014)“

Zehn Jahre nach der Konferenz von Rio, auf der fast alle Regierungen dieser Erde sich darauf einigten, Veränderungen in der Sozial-, Umwelt- und Wirtschaftspolitik in Angriff nehmen zu wollen, und in der Agenda 21 hierfür konkrete Vorhaben und Maßnahmen formulierten, wurde die Notwendigkeit für ein weltweites Umsteuern in Richtung Nachhaltigkeit auf dem Nachfolgetreffen in Johannesburg bekräftigt und die Jahre 2005–2014 wurden zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Die UNESCO wurde mit der Koordination beauftragt. Am 11. Juli 2003 umschrieb die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) in der „Hamburger Erklärung“ ihre Vorstellungen für Maßnahmen in Deutschland.

Nachhaltigkeit lernen: Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014)

Die Deutsche UNESCO-Kommission begrüßt den Beschluss der UN-Vollversammlung, eine Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auszurufen. Damit wird die Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für eine umfassende Nachhaltigkeitspolitik hervorgehoben. Die Orientierung der Kultur- und Bildungsinstitutionen und der Bildungsinhalte auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung ist eine grenzüberschreitende, weltweite Gemeinschaftsaufgabe, für die Erfahrungen und Ideen aus allen Ländern zusammengetragen werden müssen. Dabei geht es nicht nur um Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen oder Forschungsinstitute: Lernorte sind auch Kindergärten, Vereine, Betriebe, Familien. Es bedarf der Veränderung von Einstellungen, Denkstilen und Verhaltensweisen der gesamten Bevölkerung. Besonders die Industriegesellschaften sind aufgerufen, nachhaltige Wirtschaftsweisen und neue Konsummuster zu entwickeln. Dabei müssen die Wechselwirkungen zwischen ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Prozessen beachtet werden. Ziel ist ein Generationenvertrag, in dem die heute lebenden Menschen sich verpflichten, bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse die Erhaltung gleicher Optionen für künftige Generationen zu berücksichtigen.

Die Deutsche UNESCO-Kommission fordert alle Verantwortlichen in Bund, Ländern und Gemeinden sowie interessierte Institutionen der Wirtschaft, Einrichtungen von Forschung und Lehre und der Zivilgesellschaft auf, sich zu einer „Allianz Nachhaltigkeit lernen“ zusammenzufinden, um einen gemeinsamen Aktionsplan für die Dekade zu entwickeln und Programme und Koordinationsmechanismen für dessen Umsetzung zu schaffen.

I. Die Deutsche UNESCO-Kommission empfiehlt folgende Maßnahmen für einen Aktionsplan:

1. Bestehende Netzwerke wie die UNESCO-Projektschulen, die europäischen Umweltschulen oder die BLK 21 Schulen, sollten intensiv für den Transfer von Innovationen genutzt werden und entsprechende Förderung erhalten. Die bisher erprobten Projekte sollten ausgeweitet und in die Unterrichtspraxis der einzelnen Schulstufen integriert werden.
2. Lehrbücher, Curricula und Prüfungskriterien müssen im Licht der Agenda-21-Ziele überarbeitet werden. Naturwissenschaftliche Kenntnisse, interkulturelle Kompetenz und die Entwicklung umfassender Gestaltungsfähigkeiten sind dabei ebenso wichtig wie die Vermittlung nachhaltiger Konsumgewohnheiten. Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert einen interdisziplinären, handlungsorientierten Unterricht, innovative Konzepte und fächerintegrierende Unterrichtsmaterialien (z. B. Agenda-21-Boxen). Insbesondere Kindergärten und Grundschulen benötigen fachkundige Begleitung und geeignete Materialien.
3. Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert Lehrer, Erzieher, Ausbilder und eine Vielzahl von Multiplikatoren. Bestehende Ausbildungsdefizite sollten identifiziert und ausgeglichen werden.
4. Die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung sollte nach dem Beispiel der „Lernenden Regionen“ in Zusammenarbeit mit lokalen Initiativen zur Umsetzung der Agenda 21 und nichtstaatlichen Organisationen, Vereinen, Stiftungen und Bürgerini-

tiativen sowie Museen, kulturellen Einrichtungen, Kunstlern, Medien und Bildungsdienstleistern entwickelt werden. Netzwerke wie Umweltzentren, entwicklungspolitische Organisationen, UNESCO-Biosphärenreservate und Welterbestätten sind hervorragend geeignet, das Nachhaltigkeitslernen durch innovative Projekte voranzutreiben.

5. Zusammenarbeit mit der Wirtschaft ist eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildung fur nachhaltige Entwicklung. Beispiele sind Partnerschaften zwischen Schulen und Betrieben, die Organisation von Schülerfirmen und der Abschluss von betriebsinternen Agenda-21-Vereinbarungen. Die Revision beruflicher Bildungsgänge im Lichte der Agenda-21-Prinzipien sollte über das internationale Zentrum für Berufsbildung der UNESCO (UNEVOC) in Bonn in internationalem Rahmen erortert werden. Dabei kann UNEVOC aufbauen auf den Ergebnissen und Beschlüssen der Internationalen Konferenz für Berufliche Bildung in Seoul 1999.
6. Die von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Studie „UNI 21 – Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung" sollte genutzt werden, die deutschen Hochschulen zu einer Selbstverpflichtung auf das Leitbild der Agenda 21 zu bewegen. Dazu gehört eine die Nachhaltigkeitsdimensionen integrierende Forschung und Lehre.
7. Bildungseinrichtungen sollten ermutigt werden, das Management der eigenen Institution nach Nachhaltigkeitskriterien zu organisieren. Initiativen und Gruppen, Vereine und NROs sollen ermutigt werden, beispielhafte „Leuchttürme der Nachhaltigkeit" zu schaffen.
8. Für eine nationale „Allianz Nachhaltigkeit lernen" sind Strukturen und Arbeitsformen zu schaffen. Dazu gehören
   - ein nationales Komitee mit einem Sekretariat, das die Dekadenprojekte koordiniert, die verschiedenen Akteure zu einem „Runden Tisch" zusammenführt und den Aktionsplan verabschiedet;
   - ein Berichtsverfahren, das ein regelmäßiges Monitoring der Dekade ermöglicht;
   - die Gründung eines informellen Kreises von Persönlichkeiten, die die Ziele der Dekade unterstützen und öffentlich für sie eintreten.
   - Eine netzgestützte Plattform für den Informations- und Erfahrungsaustausch während der Dekade ist einzurichten.
9. Staatliche Forschungsförderung soll Nachhaltigkeitsziele wirkungsvoll unterstützen. Abstimmung und Vernetzung der Forschungs- und Technologieprogramme des Bundes und der Länder sollen verbessert werden.
10. Die Forschung zum Thema „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" ist zu intensivieren. Die Deutsche UNESCO-Kommission wird aktiv an dieser Gemeinschaftsaufgabe mitwirken und die gesammelten Erfahrungen im Rahmen der UNESCO international vermitteln.

II. Mit der Festlegung von Jahresthemen sollte die UNESCO Anreize zur Mitwirkung von Staat und Zivilgesellschaft aller Mitgliedstaaten geben und weltweit für eine Neuorientierung von Bildung auf das Ziel „Nachhaltigkeit Lernen" werben. Die Deutsche UNESCO-Kommission schlägt der UNESCO daher folgende zehn Themen als mögliche Jahresthemen für die Dekade vor:

- Konsumverhalten und nachhaltiges Wirtschaften
- Kulturelle Vielfalt
- Gesundheit und Lebensqualität
- Wasser- und Energieversorgung
- Biosphärenreservate als Lernorte
- Welterbestätten als Lernorte
- Nachhaltigkeitslernen in der Wissensgesellschaft
- Bürgerbeteiligung und „good governance"
- Armutsbekämpfung durch nachhaltige Entwicklungsprojekte
- Gerechtigkeit zwischen den Generationen: Menschenrechte und ethische Orientierung

Bezugnehmend auf die Resolution „Die Ergebnisse des Weltgipfels von Johannesburg" der 62. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission in Nürnberg vom 8. November 2002, schlägt die Deutsche UNESCO-Kommission der Bundesregierung vor, in den zwischenstaatlichen Gremien der UNESCO darauf hinzuwirken, dass die UNESCO zur Umsetzung der Ergebnisse des Weltgipfels von Johannesburg in alle Programme Perspektiven der Nachhaltigkeit aufnimmt. Dafür sollen innovative Projekte in Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation fachübergreifend entwickelt werden. Die Deutsche UNESCO-Kommission bittet die Bundesregierung, eigene deutsche Beiträge zur geplanten UNO-Weltdekade zur Bildung für Nachhaltigkeit (2005–2014) vorzubereiten. Die UNESCO soll beauftragt werden, eine internationale Empfehlung zum Thema „Nachhaltige Entwicklung lernen" auszuarbeiten.

Im März 2004 wurde der Antrag *Aktionsplan zur UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung"* (Drucksache 15/2758) eingebracht. Am 1.7.2004 folgte die entscheidende Beschlussempfehlung und der Bericht (Drucksache 15/3472), der einen Nationalen Aktionsplan und die Dekade weiter vorbereitete.

Das Hauptziel des Nationalen Aktionsplanes, das sich an dem obigen Bundestagsbeschluss und an der „Hamburger Erklärung" orientiert, ist „das deutsche Bildungssystem auf nachhaltige Entwicklung hin auszurichten. ... Dies gilt im nationalen Sinne, aber auch für Deutschland als ein Land mit besonderer internationaler Verantwortung." (www.dekade.org)

Dieses Hauptziel mochte man durch vier strategische Handlungsanweisungen erreichen:

1. Bündelung der Aktivitäten und Transfer guter Praxis in die Breite.
2. Vernetzung der Akteure der Bildung für nachhaltige Entwicklung.
3. Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung.
4. Präsentation der deutschen Aktivitäten im internationalen Rahmen.

Das Deutsche Nationalkomitee wurde am 27.05.2004 in Berlin konstituiert, vertritt die UN-Dekade nach innen und außen und hat die Aufgabe, die Fortschritte zu beobachten und zu prüfen. Das Deutsche Nationalkomitee soll so viele Mitglieder haben, wie zur ordnungsgemäßen Erledigung seiner Aufgabe erforderlich sind, jedoch in der Regel nicht mehr als 25. Die Mitglieder werden vom Vorstand der Deutschen UNESCO-Kommission zunächst für die Dauer von vier Jahren berufen. Den Vorsitz hat für die erste Periode Prof. Dr. Gerhard de Haan von der FU Berlin.

In Vorbereitung für die UN-Dekade „Bildung fur nachhaltige Entwicklung" wurde im Sommer 2004 zur Teilnahme am Runden Tisch der „Allianz Nachhaltigkeit Lernen" aufgerufen. 300 Personen, Initiativen und Organisationen – u.a. auch der VDLiA, leider ohne Erfolg – sind diesem Aufruf gefolgt. Am 02.11.2004 trafen sich ca. 80 Teilnehmer zum ersten Runden Tisch. Aus dem Bildungsbereich waren u.a. der DAAD, das Goethe-Institut, das Sekretariat der KMK, das BLK-Programm „Transfer 21" und Schulen ans Netz e.V. vertreten. Im Laufe der Dekade soll die Teilnehmerzahl auf 100 aufgestockt werden.

Am 13.01.2005 fand die Startkonferenz der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" zusammen mit dem ZDF in Mainz statt.

Hans-Jürgen Peleikis

Kommentar zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung"

Im Anhang B des Nationalen Aktionsplanes werden neun Ziele bzw. Visionen für die VN-Dekade formuliert, um dessen Hauptziel zu erreichen, nämlich „ das deutsche Bildungssystem auf nachhaltige Entwicklung hin auszurichten." Ich meine, dass auch die Deutschen Auslandsschulen unbedingt und strukturell klar zugeordnet integriert werden müssen in den Nationalen Aktionsplan für Deutschland.

Unklare oder fehlende Zuordnungen der Deutschen Auslandsschulen dürfen nicht zur Nichtberücksichtigung bei der Weltdekade führen.

Dem dritten übergreifenden Bildungsziel der OECD („im Sinne nachhaltiger Entwicklung handeln") muss die Beliebigkeit genommen werden. Auch Deutsche Auslandsschulen müssen verbindlich beteiligt werden an modernen deutschen bzw. internationalen Bildungsaktivitäten, nicht zuletzt, um international konkurrenzfähig zu bleiben.

Bund und Länder werden insgesamt ca. 10 Millionen Euro in ein Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung investieren, u.a. um rund zehn Prozent aller Schulstufen der Allgemeinen Schulen Deutschlands zu erreichen. Wer setzt sich offiziell in Deutschland für die Deutschen Auslandsschulen ein?

Dr. Hans-Jürgen Peleikis,
Referent für schulpolitische Fragen im VDLiA

Deutsch im Land der Skipetaren

Albanien ist ein Land, mit dem man heute in Deutschland wohl immer noch keine konkreten Vorstellungen verbindet, bis auf – leider! – zahlreiche negative Schlagzeilen aus der Presse. Wer weiß schon darüber Bescheid, dass Albanien über eine wunderschöne, prächtige Naturlandschaft verfügt, dass die Albaner – trotz extremer Lebensbedingungen – lebensfrohe, lustige, humorvolle Menschen sind, die sich auch Ausländern gegenüber stets freundlich, aufgeschlossen und warmherzig verhalten. Denn das Gastrecht ist bis heute den Albanern heilig.

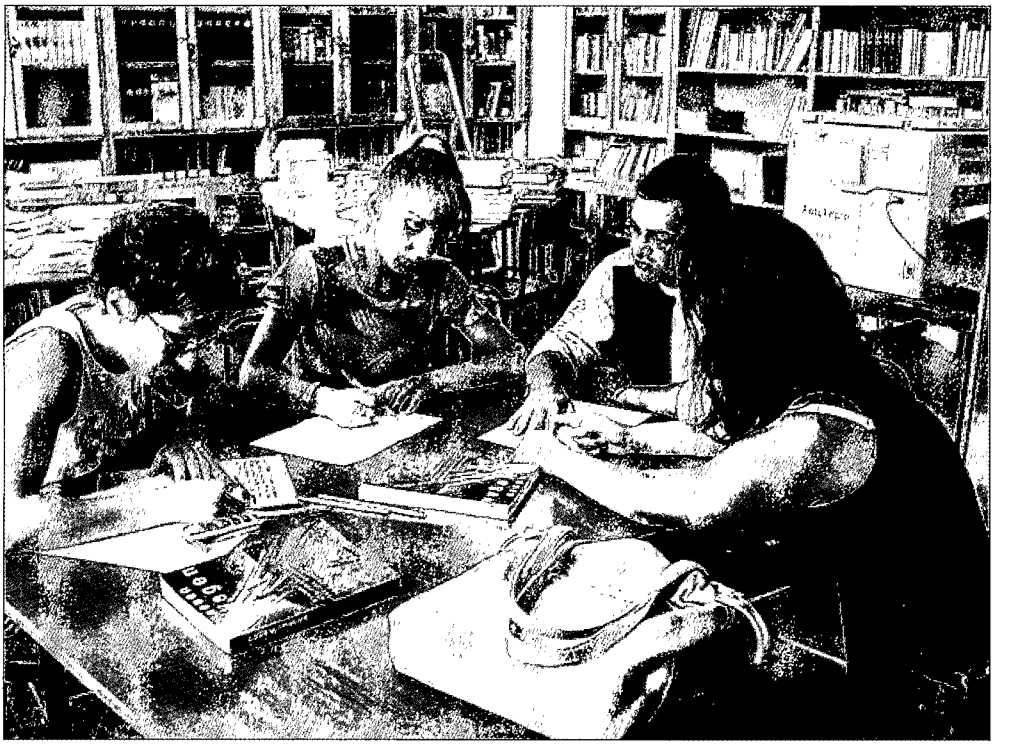
Als ich im September 2002 den Auftrag des Goethe-Instituts München bekam, nach Albanien zu gehen, hatte ich zunächst natürlich auch keine Vorstellung von der Situation, die ich dort antreffen wurde.

Doch habe ich den Auftrag, Lehrerfortbildungsseminare durchzuführen und ein Deutschsprachkurssystem am dortigen Deutschzentrum auf- und auszubauen, mit sehr viel Optimismus und positiver Einstellung angenommen und kann heute sagen, dass ich während meiner Tätigkeit hier wunderbare Menschen kennen lernen durfte und mir sehr viel Offenherzigkeit und Menschlichkeit zuteil wurde. Sehr erstaunte mich auch der starke Leistungswillen der Albaner und die hohe Motivation von Seiten sowohl der Deutschlerner als auch der Deutschlehrer.

Als ich ankam, begann zunächst jedoch eine sehr langsame und mühevolle Arbeit, um an Informationen heran zu kommen, was die Namen, Anzahl der Deutschlehrer, die Anschriften der Schulen betraf, an denen Deutsch unterrichtet wurde. Es lagen keine Angaben vor, keine Dateien, keine Telefonnummern. Allein ein Telefonbuch in die Hände zu bekommen war bereits ein unbeschreibliches Abenteuer. Immerhin sollte ich Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer or-



Lehrerinnen im Fortbildungsseminar



Eine fleißige Arbeitsgruppe

ganisieren, hatte aber keine Ahnung, an welche Zielgruppe ich mich überhaupt richten sollte.

Doch Ausdauer, Durchhaltevermögen und auch eine gewisse Hartnäckigkeit erlaubten mir nach und nach einen Einblick in die Situation vor Ort zu gewinnen. Die häufigen Stromausfälle, schlechte oder nicht funktionierende Telefonleitungen, Email-Verbindungen, die durch auftretende Viren oder Systemfehler bei den Providern kaum genutzt werden konnten, erschwerten natürlich die Suche nach Angaben zu Schulen, an denen Deutschunterricht erteilt wird, über die Anzahl der Deutschklassen und Namen der Deutschlehrer.

Ende Oktober 2002 war es dann endlich soweit. Ich hatte meine Deutschlehrergruppe auswählen konnen, die nun an dem vom Goethe-Institut angebotenen Fernstudium teilnehmen sollte, um eine methodisch-didaktische Zusatzqualifikation zu erhalten. Um diese Ausbildung auch von albanischer Seite akkreditieren zu lassen, konnte zwischen dem Goethe-Institut und dem albanischen Bildungsministerium ein bilateraler Vertrag unterschrieben werden.

Bei meinen ersten Hospitationen in einzelnen Schulklassen oder den Deutschsprachkursen bemerkte ich zunächst ein fur die ehemaligen Ostblocklander typisches Lehrerverhalten: Frontalunterricht, rezeptives Lernen, Abfragen und Aufsagen von auswendig gelernten Lektionen. Diese Arbeitsweise möchte ich in keiner Weise in Frage stellen, da diese Lernweise oft zu erstaunlichen Resultaten führt. Doch sind wir eher an einen kreativen, lernerorientierten, schülerzentrierten Unterricht gewöhnt mit viel Abwechslung, Gruppenarbeit, autonomen und selbstentdeckenden Lernen. In diese unterschiedlichen Unterrichtsmethoden habe ich die Deutschlehrer in den einzelnen Seminarveranstaltungen eingeführt und konnte sehr schnell feststellen, dass die Unterrichtsstunden plotzlich mit vielen Spielen, Zeichnungen, Dialogen und Rollenspielen aufgelockert wurden. Mit Erstaunen konnte ich einen sehr schnellen Umgewöhnungsprozess bemerken, der sicher auch auf der Tatsache beruht, dass das Deutschlehrerkollegium hier in Albanien sehr jung ist und die meisten Lehrer zwischen 25 und 35 Jahren alt sind.

Die zunächst sehr heterogene Lehrergruppe aus unterschiedlichen Städten Albaniens (Tirana, Shkodra, Elbasan und Korca) wuchs in den

einzelnen Arbeitssitzungen sehr schnell zusammen und während fast zwei Jahren erfolgte ein sehr intensiver Lern- und Erfahrungsaustausch. Zusammenfassend kann ich sagen, dass dieses Lernen von- und miteinander auch für mich eine große Bereicherung wurde und ich diese Zeit in Albanien nicht missen möchte. Dieser ursprünglich auf über 18 Monate geplante Fernstudiendurchgang wurde mit einer kleinen Feier im Mai 2004 in der Deutschen Botschaft unter der Anwesenheit des Deutschen Botschafters, Herrn Hans-Peter Annen, und Vertretern des albanischen Bildungsministeriums abgeschlossen (vgl. Internetseite des Deutschzentrums Tirana, zu öffnen über die Webseite des GI Thessaloniki www.goethe/thessaloniki.de).

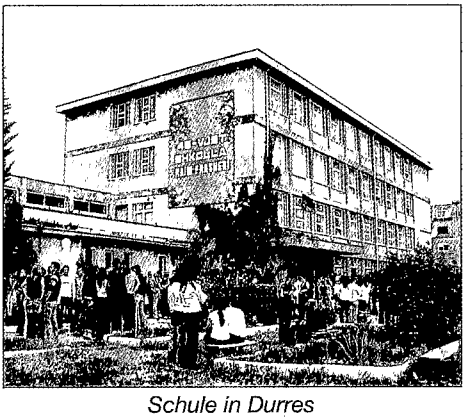
Seit März 2004 läuft nun das Fernstudium in Zusammenarbeit mit der Universität Tirana. Somit wird den Absolventen der Germanistikabteilung, die für das Lehramt studieren, die Möglichkeit im 4. Studienjahr gegeben parallel zum Germanistikstudium gleichzeitig eine Zusatzqualifikation in der Lehrerausbildung zu erwerben. Dieser Fernstudiengang soll nun in einem regelmäßigen Turnus jeweils von März bis März während 12 Monaten erfolgen.

Sehr positiv zu beurteilen ist die gute kollegiale Zusammenarbeit mit den albanischen Deutschlehrern und Dozenten der Germanistikabteilung. Die Studenten, Kursteilnehmer und Schüler zeigen einen beständigen Lern- und Leistungswillen und ich kann eigentlich nur hoffen und wünschen, dass es dem Land Albanien bald gelingen wird, bessere Lebensbedingungen zu schaffen, damit die Albaner wieder hoffnungsvoller und zuversichtlicher in die Zukunft schauen können.

Rita Bouthier

Ein kurzer Überblick über die Deutschlernsituation in Albanien

Die deutsche Sprache hat in Albanien im Gegensatz zu anderen Fremdsprachen wie Französisch, Englisch oder Russisch eine sehr junge Tradition. Erst nach der Wende 1992 wurde die erste Germanistikabteilung mit Hilfe und Unterstützung der Deutschen Botschaft an der Universität Tirana gegründet.



Schule in Durres



Schulklasse in Durres

Heute wird an vier sog. Fremdsprachenmittelschulen verstärkter Deutschunterricht mit 5 bis 10 Stunden pro Woche in den Städten Tirana, Elbasan, Shkodra und Korca erteilt. Neben diesen Sprachengymnasien wird auch vereinzelt an Allgemeinbildenden Gymnasien Deutsch als 2. Fremdsprache mit 2 bis 3 Wochenstunden unterrichtet.

Wie fast alle anderen Fremdsprachen wird auch Deutsch in Albanien überwiegend erst ab der 9. Klasse während 4 Jahren bis zum Abitur erlernt. Die größte Anzahl der Deutschlerner befindet sich also im Alter von 14 bis 18 Jahren. Die Möglichkeit Deutsch ab der 5. Klasse zu erlernen existiert derzeit lediglich an zwei deutschen Stiftungen, SOS Kinderdorf in Tirana und Nehemia in Pogradec, und an einigen Privatschulen.

Tokyo oder Kobe – wer macht das Rennen?

Der 30-jährige Wettlauf beider Schulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts um den 1. Platz in Japan – Ein historischer Rückblick und halber Sportsbericht

Tokyo oder Kobe – war das eine ernstzunehmende Alternative? Ja! – Hören Sie, Kurt Meißner, unbestreitbar ein Kenner der Szene, sagt: „Die deutsche Gemeinde in Kobe bestand ziemlich einheitlich aus Kaufleuten, die fast alle mit denselben Artikeln, Import von Metallen, Manufakturwaren, Chemikalien und Export von Japanprodukten handelten.

Das Klubleben war sehr rege, der Klub Concordia war eleganter als der Klub Germania. Kobes Handel war größer als der von Yokohama, und die herrliche Umgebung hat den Kobe-Deutschen immer viel geboten, so daß kein ‚Kobe-Bauer' freiwillig seinen Wohnsitz nach Yokohama, geschweige denn nach Tokio verlegt hätte, das immer noch in den Augen der Kobe- und Yokohama-Residenten wie ein Verbannungsplatz angesehen wurde."

Dem ist nichts hinzuzufügen.

Betreten wir also die Arena, denn es geht ja um einen Wettlauf, aber um einen besonderer Art: Nicht Einzelkämpfer treten gegeneinander an, sondern ganze Mannschaften; und am Ziel wird nicht mit der Stoppuhr die Zeit gemessen, sondern die Anzahl der Läufer festgestellt und deren Leistungsniveau geprüft!

Wir schreiben das Jahr 1904. Die Mannschaft von Tokyo hat sich ein festes Ziel gesetzt: „Der Lehrplan ist so eingerichtet, daß die unteren Klassen als Vorbereitungsklassen für die höheren Lehranstalten der Heimat sowie für die Gouvernementsschule in Tsingtau dienen." Konkurrenzlos startet sie in diesem Jahr mit 9 Kindern; Pardon: mit 9 Läufern!

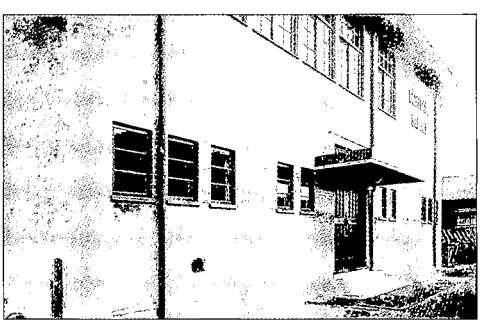
Erst 1909 zieht rivalisierend die Mannschaft von Kobe in das Halbrund ein, nachdem sie die Zielsetzung von Tokyo – Wort für Wort – für sich übernommen hatte. Sie geht gleich mit 16 Läufern an den Start; doch die Mannschaft von Tokyo, seit 5 Jahren – Pardon, seit 5 Runden unterwegs, war bereits auf 30 Läufer angewachsen und besitzt zudem gegenüber der nun erst antretenden Mannschaft von Kobe den unbestreitbaren Vorteil eines „fliegenden Starts".



DS Tokyo: Das erste eigene Heim (1934)



DS Kobe: Haus (1922–1927)



DS Kobe: Haus (1922–1927)



DS Kobe 1934

Stand 1909: (DST) 30 : 16 (DSK)

Doch die Kobeaner holen eindrucksvoll auf, und die Tokyoter fallen bedenklich zurück.

Stand 1913: (DST) 27 : 22 (DSK)

Und so ist – absolut zu Recht – in einer Denkschrift des Auswärtigen Amtes, erschienen 1914, zu lesen: „In Japan gibt es zwei kleine deutsche Schulen, in Yokohama und in Kobe."

Wird die DS Kobe die Führung übernehmen können?

Dieser für die Kobeaner so hoffnungsvolle Lauf-Abschnitt wird jäh durch den 1. Weltkrieg unterbrochen.

Beide Schulen können ihre Abgänger nicht mehr an weiterführende Schulen außerhalb Japans gehen lassen und richten für sie Ober-Klassen ein; dazu kommen Familien aus den verlorengehenden deutschen Kolonialgebieten Ostasiens nach Japan, zumeist nach Tokyo, und die Eltern schicken ihre Kinder natürlich zur DS Tokyo.

Stand 1918: (DST) 99 : 34 (DSK)

Würde die DSK diesen Vorsprung der DST jemals aufholen können?

Nach Kriegsende kehren viele Familien nach Deutschland zurück, und beide Schulen müssen einen schweren Aderlaß hinnehmen, die DSK einen fast tödlichen! Zudem verlieren beide Schulen ihre Gebäude.

Stand 1920: (DST) 29 : 9 (DSK)

Angesichts dieser Lage fassen die Kobeaner die Schließung ihrer Schule ins Auge. Sollte der Wettlauf durch Aufgabe seitens einer Mannschaft vorzeitig ein unrühmliches Ende nehmen?

Doch trotz widrigster Umstände gaben die Kobeaner nicht auf, ja, sie erholten sich erstaunlich rasch.

Stand Sommer 1923: (DST) 26 : 22 (DSK)

Die DSK ist dabei, die DST wieder einzuholen; wird sie sie vielleicht sogar überholen?

Wie aus heiterem Himmel trifft in diesem Moment die DST ein verheerender Schicksals-Schlag: das Erdbeben vom 1. September 1923! Es bedeutet – nach den Worten von Karl-Heinz Schreck – „das Ende der ‚Deutschen Schule Yokohama'".

So betrüblich der Anlaß ist: Die DSK wächst dadurch, denn sie nimmt – kostenlos – Schüler der DST bei sich auf.

Stand Ende 1923: (DST) 0 : 28 (DSK)

Aber auch die DST beweist ungebrochene Lebenskraft: Bereits 1924 setzt sie den Lauf mit 12 Teilnehmern fort.

Stand 1924: (DST) 12 : 31 (DSK)

Da halten die Kobeaner wohl „ihre Zeit" für gekommen: Sie planen eine Reform ihrer Schule „an Haupt und Gliedern": Die Einrichtung eines ständigen Kindergartens als Basis der Schule, die Einführung der 4-klassigen Grundschule anstelle der 3-klassigen Vorschule „aus Kaisers Zeiten", den Ausbau der Schule über die Quarta hinaus, womöglich bis zum Abitur, und eben dafür die Anstellung eines akademisch gebildeten Lehrers als Schulleiter! Wahrlich, ein kühnes, mehr noch: ein gewagtes Unternehmen!

Denn inzwischen hatte die DST die DSK bereits wieder überholt.

Stand 1927: (DST) 31 : 26 (DSK)

Die DSK erhält, was sie gewollt hatte: Nicht nur die 4-klassige Grundschule, sondern auch als Schulleiter einen Studienrat; aber einen unbeirrbaren, „gestandenen" Pädagogen: Er nimmt für die Sexta, Quinta und Quarta wegen deren Leistungsschwäche Rückversetzungen vor, fordert einen verstärkten Unterricht für die Grundschule, besonders in Deutsch, und hält einen Ausbau der DSK über die Quarta hinaus für unrealistisch; dafür plädiert er folgerichtig für die Einrichtung eines Internats an der weiterführenden Schule in Shanghai! Im fernen Shanghai! Die Schule in Tokyo liegt außerhalb seines Betrachtungsfeldes.

Es bleibt dabei: Zwei kleine Schulen in Japan! Absolut gleich klein.

Stand 1929: (DST) 29 : 29 (DSK)

Doch es gibt Gründe für die DSK, sich der DST leicht überlegen zu fuhlen: Sie bezieht einen Neubau; sie weist bereits die 4-klassige Grundschule auf, Tokyo noch inmer die 3-klassige Vorschule; sie richtet – wie geplant – 1929 auf Dauer einen Kindergarten ein, die DST erst 1931; und als Kuriosum: Sie erlebt in ihren Reihen eine Reifeprüfung! Jörn Leo aus Kobe erhält vom Innenministerium des Deutschen Reiches die Sondererlaubnis, sich als Externer an der DSK einer Reifeprüfung zu unterziehen, die er mit der Note „Gut" besteht; Vorsitzender: der deutsche Konsul; Prüfer: drei Studienräte, zwei von anderen Schulen in Japan, einer aus Peking!

Das alles muß ja der DSK ein beachtliches Ansehen verleihen und ihr Auftrieb geben!

Aber nach Errichtung eines ständigen Kindergartens auch in Tokyo steigt dort die Schülerzahl, und zwar rascher als in Kobe.

Stand 1934: (DST) 67 : 52 (DSK)



DS Tokyo: Die ganze Schule 1931

Und da sieht nun ihrerseits die DST „ihre Stunde" gekommen: Bisher als „Realschule" betrachtet, versteht sie sich nunmehr als „Gymnasium im Aufbau" und richtet für ihre Abgänger aus der Quarta eine Untersekunda ein, wenig später sogar eine Obersekunda.

Hat sie die Ambitionen der DSK von 1927 vor Augen? Sie besäße dann die „besseren Karten", nämlich die entscheidend größere Schülerzahl, vorausgesetzt, diese wächst weiter! Und das tut sie!

Stand 1936: (DST) 81 : 62 (DSK)

Gerade in diesem Moment kommt Deutschland der DST in ihren Bemühungen entgegen, indem es die gymnasiale Ausbildungszeit von 13 auf 12 Jahre verkürzt.

Was der DST bereits 1934 gelang, nämlich die Untertertia einzurichten, vollzieht die DSK erst 1937, als sie wieder einmal die DST überholt hatte.

Stand 1937: (DST) 86 : 94 (DSK)

Doch bereits in diesem Jahr darf die DST erstmals die Prüfung der Mittleren Reife (Untersekunda-Reife) abnehmen – übrigens unter dem Vorsitz von Eduard Spranger!

In diesen Jahren, 1936 bis 1938, muß in Berlin die Entscheidung über den Ausbau einer der beiden Schulen in Japan zugunsten der DST gefallen sein, so daß alle weiteren Bemühungen der DSK in dieser Richtung ins Leere laufen müssen: Für Berlin war Tokyo die Favoritin, nicht Kobe!

Kein Geringerer als Robert Schinzinger, der 1937 als Lehrer an die DSK geht und ihr bis 1942 die Treue hält, meint dazu. „Wahrscheinlich gab sich in Berlin niemand die Mühe, auf einer Landkarte nachzuschauen, wo Kobe liegt." – „Vielleicht hielt man Kobe für eine Vorstadt von Tokyo."

Natürlich gibt Kobe das Rennen nicht auf, im Gegenteil: Es setzt zu einem energischen Endspurt an!

Zunächst bezieht die DSK 1938 ein neues, modernes Schulhaus, ausgelegt fur 120 Schüler und ausgestattet mit einer Turnhalle; dann richtet sie eine Obertertia ein – aber eben erst zwei Jahre nach der DST.

Stand 1938: (DST) 77 : 75 (DSK)

Es kommt das Jahr 1939: Die DST reicht bis zur Untersekunda.

Die DSK veranstaltet eine Prufung der Mittleren Reife, die aber – eines Formfehlers wegen – in Berlin für ungültig erklärt wird; gleichzeitig stuft man die DSK offiziell als „Realschule" ein. Da ist die DST bereits auf dem besten Wege zum Voll-Gymnasium.

Die DSK kommt nicht mehr über eine Obertertia hinaus. Wenn dennoch hier und da in den Annalen von einer Untersekunda in Kobe die Rede ist, dann handelt es sich um Ex-Obertertianer, die, nach Abgang von der DSK im Sommer, ab Herbst als Untersekundaner „in spe" von ihrer alten Schule noch so lange betreut werden, bis sie nach einem halben Jahr in die weiterführende DST eintreten können: Denn in Tokyo beginnt das Schuljahr zu Ostern, nicht im Herbst wie in Kobe.

Das Schicksal ist der DSK gnadig: Als die DST 1942 ihren Schülern die erste Reifeprüfung abnimmt und damit den Wettlauf endgültig gewinnt, hat weder die eine Schule Zeit zu triumphieren, noch die andere zu trauern, denn beide Schulen stehen vor einer Herausforderung ganz anderer Dimension: Eine wahre Flut von Schülern war über beide Schulen hereingebrochen, sie „platzten aus allen Nähten"! Was war geschehen?

Aus Niederländisch-Indien trafen 1941 Hunderte von deutschen Frauen mit ihren Kindern in Japan ein, um mittels der Transsibirischen Eisenbahn nach Deutschland weiterzureisen. Aber der Ausbruch des Krieges zwischen Deutschland und der Sowjet-Union im Juni 1941 vereitelte diesen Plan, und so mußten die Frauen mit ihren Kindern in Japan bleiben – bis zu ihrer Repatriierung 1947!

Deshalb stieg die Zahl der Schüler beider Schulen sprunghaft an; den Lowenanteil erhielt Tokyo: die Metropole, die Stadt mit der größeren Schule, die bis zum Abitur führt!

Stand 1941: (DST) ca. 300 : ca. 150 (DSK)

Beide Schulen standen vor denselben Fragen: Woher Lehrer nehmen, woher Räume, Lehrmittel, Möbel?

Aber sie meistern alle Probleme, beide auf ähnliche Weise. Doch das ist ein Kapitel für sich, es hat mit dem Wettlauf nichts mehr zu tun.

Der endet also 1942 mit einem überzeugenden Sieg der Mannschaft von Tokyo: Die ältere Schwester blieb auch die große – wozu die kleine Schwester in Kobe heute noch einmal gratuliert und dankbar hinzufügt: Wir waren einmal Rivalinnen, aber wir sind bis auf den heutigen Tag gute Schwestern geblieben!

Jürgen Lehmann

Afghanistan-Schulen

Ein Projekt in einer Krisenregion

„Hilfe, die Schule macht" ist das oberste Motto des „Vereins zur Unterstützung von Schulen in Afghanistan". Die Zweideutigkeit des Mottos ist gewollt. Mit Hilfe von Spenderinnen und Spendern baut der Verein Schulen, und diese Hilfe, die schon seit 20 Jahren läuft, hat Schule gemacht und soll Schule machen. „Frieden durch Bildung" ist das zweite Motto. Der nachfolgende Artikel ist die Zusammenfassung eines Referats, das der Verfasser Mitte November 2004 auf der AGAL-Tagung der GEW in Mariaspring gehalten hat.

Es gibt keinen Weg zum Frieden,
wenn nicht der Weg schon Frieden ist.
(Martin Luther King)

Ziel des 1984 von Ursula Nolle gegründeten Vereins zur Unterstützung von Schulen in Afghanistan e.V., kurz „Afghanistan-Schulen" genannt, ist die **Förderung der Bildungsmöglichkeiten für afghanische Mädchen und Jungen** von der Grundschule bis zum Gymnasium.

Damit verfolgt der Verein seit 20 Jahren genau die Ziele, die im Jahr 2000 von der UNO formuliert wurden.

Aus der Millenniumserklärung der 189 Staats- und Regierungschefs
Bis 2015:
- Halbierung der Armut,
- allen Kindern eine Grundschulbildung ermöglichen,
- Benachteiligung der Mädchen beseitigen.

Durch 23 Jahre Krieg und Zerstörung sind viele Schulen im Land baufällig oder nicht mehr benutzbar. Um effektiv arbeiten zu können, konzentriert der Verein seine Arbeit auf den Bezirk



Frau Nölle in einer Mädchenklasse

Andkhoi im Nordwesten Afghanistans. Wir verstehen unsere Projekte als Hilfe zur Selbsthilfe, deshalb arbeiten wir eng mit der Bevölkerung zusammen. Die Menschen vor Ort schlagen die Projekte selbst vor, und wir versuchen, sie zu verwirklichen. Dazu gehört der Bau und Ausbau von Schulen, die Lehrerfortbildung, die Versorgung der Schulen mit Lehr- und Lernmitteln, sowie – in besonderen Fällen – eine finanzielle Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer.

Bildung
- schafft die Voraussetzung für ein Leben in Freiheit und Würde,
- ist der Motor von Entwicklung und Frieden,
- ist der Schlüssel für Zukunfts- und Leistungsfähigkeit eines Landes.

Auf einer privaten Reise hatte Ursula Nölle 1983 das Elend in den Flüchtlingslagern in Pakistan kennen gelernt und sich für die Unterstützung einer Mädchenschule eingesetzt. Nach der Gründung des Vereins 1984 konnten bald weitere Schulen in den Flüchtlingslagern eingerichtet werden. Nachdem inzwischen die meisten Flüchtlinge aus Pakistan nach Afghanistan zurückgekehrt sind, besteht heute nur noch eine unserer Schulen in einem Fluchtlingslager in Pakistan.

Schon seit 1988 ist der Verein in Afghanistan tätig.

Afghanistan
- Landesfläche: 650.000 km²
- Einwohner: etwa 23–27 Millionen,
- Bevölkerungsgruppen: Paschtunen, Tadschiken, Hazarah, Usbeken, Turkmenen, Belutschen u. a. m.
- Amtssprachen: Paschtu und Dari

Menschen, die die Arbeit von *Afghanistan-Schulen* in den Flüchtlingslagern kannten und nach Afghanistan zurückkehren wollten, baten um Hilfe beim Wiederaufbau der Schule in ihrem Heimatbezirk. Es kamen in den Folgejahren weitere Projekte hinzu. Bisher haben wir in Afghanistan **19 neue Schulgebäude errichtet und 6 grundsaniert.** Weitere Bauten sind in Planung und Vorbereitung.

Um die Versorgung mit Trinkwasser für die Kinder und die Bevölkerung zu verbessern, fi-



Mädchenschule



Schulbau



Besuch aus Deutschland

nanziert der Verein den **Bau von Brunnen und Wasserbecken.**

In Andkhoi – einer alten Karawanenstadt – und den umliegenden Dörfern (insgesamt 200.000 bis 300.000 Einwohner) unterstützt der Verein heute einen Schulbezirk mit **34 Schulen für ca. 17.000 Jungen und 9.000 Mädchen.**

- Die Schulen und die Lehrerfortbildungsstätte werden mit **Lehr- und Lernmitteln** versorgt, die zum Teil noch in Pakistan gekauft werden.
- **Schulmöbel** lassen wir von Tischlern vor Ort herstellen.
- Wir haben an den Schulen **Erste-Hilfe-Stationen** eingerichtet. Ein **Arzt und eine Ärztin** besuchen alle Schulen regelmäßig einmal im Monat.
- Mit Unterstützung des Goethe-Instituts wurden **Schulbüchereien** aufgebaut.
- Es laufen **Alphabetisierungskurse für Frauen** und **Förderkurse für Mädchen**. Die Mädchen versuchen, den während der Taliban-Zeit versäumten Unterricht innerhalb kurzer Zeit aufzuholen. Darüber hinaus bieten wir in Dörfern, in denen es bisher keine Mädchenschulen gibt, ebenfalls Förderkurse an.
- Wir unterhalten vier **Nähstuben**, um den älteren Mädchen und jungen Frauen die Möglichkeit zu geben, selbstständig tätig zu sein.
- Da das Interesse an Fortbildung sehr groß ist, unterstützen wir außerdem **Englisch- und Computerkurse** für ältere Jungen und Mädchen sowie die Lehrkräfte der Schulen.

Viel wurde bisher erreicht – doch es bleibt auch noch viel zu tun:

Fast alle Schulen in Afghanistan sind aufgrund des langen Krieges in einem reparaturbedürftigen Zustand. Manche wurden durch Kriegseinwirkungen vollig zerstört, andere sind verfallen, weil kein Geld für Instandsetzungen vorhanden war. Da sich die Schulerzahl seit dem Ende der Taliban-Herrschaft mehr als verdoppelt hat, reichen die vorhandenen Schulräume bei weitem nicht aus: Es wird in zwei und in einer Schule sogar in drei Schichten sowie in Zelten und im Freien unterrichtet. Zur Zeit sind zwei weitere Gebäude im Bau, und wir hoffen, auch im Jahre 2005 weitere Schulgebäude errichten zu können. Während unserer Besuche im April und Oktober 2004 wurden bereits Bitten für sieben weitere Gebaude an uns herangetragen. Obwohl im letzten Jahr bereits viele Tische und Bänke hergestellt wurden, fehlen immer noch Schulmöbel für die vielen Schulanfänger. Für alle Schulen und die Lehrerfortbildungsstätte wird durch die schnell anwachsende Lehrer- und Schülerzahl sehr viel mehr Lehr- und Lernmaterial benötigt.

Alle Mitarbeiter von *Afghanistan-Schulen* in Deutschland arbeiten **ehrenamtlich**. Nur deshalb ist es möglich, die Verwaltungskosten niedrig zu halten (ca. 4 %). Zweimal im Jahr besuchen Mitglieder des Vereins die unterstützten Schulen auf eigene Kosten. In **Kabul** unterhält der Verein ein eigenes **Büro,** das die Zusammenarbeit mit der Lagerschule und den Mitarbeitern in Nord-Afghanistan koordiniert.

Detlev Schumacher

Wie kann man helfen?

- Durch Spenden, auch regelmäßig als Fördermitglied
- Durch aktive Mitarbeit als ordentliches Mitglied
- Durch Schulpatenschaften

Spendenkonto: Hamburger Sparkasse, Konto 1008 225 805, BLZ 200 505 50

Aus dem Reisebericht vom Herbst 2004

Unsere Schulbesuche wurden wegen der bevorstehenden Wahl ein Wettlauf mit der Zeit. Zuerst wurde uns gesagt, dass alle Schulen bis zum 8. Oktober geöffnet sein würden. Plötzlich wurden drei Tage vor der Wahl Ferientage ausgerufen. Aber alle Lehrkräfte und Kinder waren bereit, uns auch an Feiertagen zu empfangen. So haben wir täglich sechs bis acht Projekte besucht, denn Probleme können am besten vor Ort diskutiert und gelöst werden. Es war eine Freude, die Fortschritte „unserer Kinder" zu sehen, festzustellen, dass unsere Arbeit im ganzen Bezirk fest verankert ist. Unser „alter Lehrerstamm" leistet hervorragende Arbeit. Die ersten Absolventen unserer beiden Oberschulen, darunter achtzehn Mädchen, wurden von Universität und technischer Hochschule aufgenommen.

Die erste Wahl in der Geschichte Afghanistans war ein großes Erlebnis. Alle unsere Schulen waren Wahllokale. So war es für uns leicht, der Wahl beizuwohnen. Am Wahlmorgen war strahlender Sonnenschein und schon von weitem sahen wir neben den vielen Männern auch Gruppen von Frauen in ihren weißen und hellblauen Burkas auf das Wahllokal zuwandern. Dort wurden uns von allen Seiten stolz die Wahl-Registrierungskarten gezeigt als Beweis, dass man wählen konnte und wollte. Natürlich wussten wir, dass viele der Frauen weder lesen noch schreiben und nicht beurteilen konnten, wen sie wählen sollten. Die 18 Kandidaten waren auf den Wahlzetteln abgebildet, und Dostum erhielt 78 % in der Provinz Jowzjan. Die hohe Wahlbeteiligung war ein großer Erfolg und die Festtagsstimmung, die überall herrschte, war ansteckend.

Für uns brachte die Wahl einen erfreulichen Nebeneffekt, denn wann wird unsere Arbeit dort oben in Nordafghanistan schon bemerkt? Leute der UN, Wahlbeobachter von AREU, schwedische ISAF Offiziere, alle suchten das



Ein Mann bei der Wahl

Gespräch mit uns und zeigten uns ihren Respekt für die geleistete Arbeit in diesem Schulbezirk. Es war ihnen auch aufgefallen, dass die Menschen offener, aufgeschlossener und selbstbewusster waren als in anderen Teilen des Landes, ein Ergebnis von 16 Jahren kontinuierlicher Schularbeit.

Ursula Nölle/Helga Schumacher

Inspiration

Auslandsschulen im Wettbewerb

Edward Hopper hat wesentlich zu der Entwicklung der modernen amerikanischen Malerei beigetragen, die sich deutlich von den Werken europäischer Künstler unterscheidet. Der von ihm vertretene Realismus weist starke Verwandtschaft zu Film und Foto auf, viele seiner Szenen wirken eingefroren in ihrer Bildhaftigkeit. Die Entfremdung vom eigenen Umfeld, die Vereinsamung in der Masse und melancholisch wirkende Stimmungen sind typisch für die Bilder. Hoppers Personen haben austauschbare Gesichter, sie sind nicht als Individuen porträtiert, sondern stehen stellvertretend für die Gesellschaft, in der sie leben und in der Anonymität und Beziehungslosigkeit dominieren. Es findet meist keine Kommunikation statt, auch wenn mehrere Personen zu sehen sind. Gerade in den berühmten „Nigthawks", dem Abbild der großstädtischen Isolation, wird dies besonders deutlich. Der Betrachter wird zum faszinierten Voyeur, der als Zeuge unbeobachtet den Personen zusieht.

In der Zeit vom 09. Oktober 2004 bis zum 09. Januar 2005 zeigte das Museum Ludwig in Köln nach mehr als zwanzig Jahren eine Auswahl der wichtigsten Werke des Künstlers. Die Ausstellung, die ca. sechzig Ölbilder, Aquarelle, Graphiken und Zeichnungen umfasst, wurde in Kooperation mit der Tate Modern Gallery / London / England organisiert. Sechs Schaffensjahrzehnte Hoppers wurden veranschaulicht: von seinen frühen Gemälden über die berühmten New-York- Bilder bis hin zu seinen späten, zunehmend reduziert wirkenden Arbeiten. Ca. 400.000 Besucher nahmen die Gelegenheit wahr und suchten die Ausstellung auf.

Im Oktober des letzten Jahres hatte der Museumsdienst Köln einen Jugend-Schreibwettbewerb zu Bildern Edward Hoppers in der Ausstellung des Museums Ludwig ausgelobt. Gleichzeitig hatte Karin Rottmann vom Museumsdienst den seit einigen Jahren zur Zentralstelle für das Auslandsschulwesen existierenden Kontakt genutzt und angeboten, dass sich im Zeitalter von E-Mail und Internet auch Schüler von (Deutschen) Auslandsschulen an dem Wettbewerb beteiligen konnten. Dabei spielte die Tatsache eine große Rolle, dass die musischen Fächer wie Kunst und Musik im Auslandsschulwesen von großer Wichtigkeit sind und gute Ergebnisse erhofft werden konnten. Daher wurde sogar eigens ein Sonderpreis für die Auslandsschulen ausgelobt.

Bis zum Einsendeschluss trafen insgesamt 129 Texte von Jugendlichen ein und es zeigte sich erwartungsgemäss, dass die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den Gemälden nicht nur von Schülern aus Köln und Umgebung genutzt worden war, sondern dass sich auch Schüler von den Deutschen Schulen aus Shanghai, Riad, Stockholm und sogar aus Olomouc / Tschechien vom dortigen Cajkovského-Gymnasium erfolgreich beteiligt hatten.

Die Jury, in der Rainer E. Wicke die Zentralstelle vertrat, war zum großen Teil begeistert von den Texten und hatte es schwer, die besten Ergebnisse auszuwählen.

Am 18.1.2005 fand die öffentliche Preisverleihung im Kino des Museums Ludwig statt. Die Arbeiten der Gewinner wurden von einem Schauspieler eindrucksvoll vorgetragen. Dabei waren auch die folgenden Texte, die stellvertretend für die Arbeiten der Auslandsschulen zu sehen sind:

In der Kategorie der deutschsprachigen Texte von Schülern der Auslandsschulen wurde der 1. Preis an **Romana Bukova** aus Olomouc vergeben.

Romana Bukova ist 17 Jahre alt und besucht die 12. Klasse des tschechischen Gymnasiums in Olomouc. Die Universitätsstadt Olomouc mit 110.000 Einwohnern liegt in der Region Mittelmähren im Osten der Tschechischen Republik. Das Cajkovského-Gymnasium ist eine Schule mit erweitertem Deutschunterricht, d.h. die angebotene Stundenzahl geht über das ansonsten an Tschechischen Schulen erteilte Stundendeputat hinaus. Die Schule ist eines der fünf Prüfungszentren für das Deutsche Sprachdiplom II in der tschechischen Republik. Inge Ruhs, die dort tätige Fachschaftsberaterin der ZfA, strebt im Deutschunterricht daher ein hohes Niveau an, das sich auch in der Auswahl der zu behandelnden Literatur niederschlägt, wie aus dem Beitrag für den Schreibwettbewerb hervorgeht. Die Anregung der Fachschaftsberaterin, die Lektüre von Max Frischs *Homo Faber* mit der Interpretation von Hoppers Bildern zu kombinieren, wurde von den Schülern dankbar aufgegriffen und entsprechend umgesetzt. Dies zeigt der Beitrag von Romana, die dem Bild *Nighhawks* eine passende – in eigenen Worten verfasste – Szene aus dem Buch zuordnet:

Nighthawks

Wir haben in einem alten Restaurant gegessen und einen Tee getrunken. Ich wußte nicht, worüber Hanna nachdachte, aber ich musste sie fragen.

„Hanna, ist Sabeth meine Tochter?"
Sie sah mich an und schwieg.

„Hanna, sag es mir! Ich muss es wissen!" habe ich gesagt.
„Warum? Warum musst du das wissen?!" fragte Hanna
Und jetzt schwieg ich.

„Walter, hast du etwas mit Sabeth gehabt?!" fragte sie.

Ich wusste nicht, was ich antworten sollte.

„Ja, oder Nein?!"
Ich musste antworten. Ich musste!!

Hanna begann zu weinen. Sie weinte sehr lange.
Dann sah sie mich an und sagte den unglaublichsten Satz in meinem Leben:

„Ja. Walter, Sabeth ist unsere Tochter!"

Romana Bukova
Gymnazium Cajkovkeho, Olomouc

Es könnte aufgrund des fehlerlosen Textes vermutet werden, dass Romana Bukova Muttersprachlerin ist, dies ist jedoch keineswegs der Fall. Seit sieben Jahren hat sie Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und seit zwei Jahren besucht sie zusätzlich den deutschsprachigen Fachunterricht in Erdkunde und Geschichte.

Zur Unterrichtseinheit „Max Frisch und Edward Hopper – ein starkes Team!" in Olomouc/Tschechien

Thematische Nähe von Edward Hopper Bildern ergeben sich durch die klare Darstellung von Alltagsituationen, Hotel, Bar, Reise, Büro, die so auch einen Rahmen und eine Szene im Roman bei Frisch bilden.

Die Vereinsamung der einzelnen Person auch bzw. gerade in der Zweisamkeit werden, sowohl in den Bildern als auch in den Konfliktsituationen der Hauptpersonen, besonders des Protagonisten Walter Faber, im Roman deutlich.

Die klare, schnörkellose Darstellung Hoppers korrespondiert mit der reduzierten, vordergründig technisch-sachlich orientierten Sprache bei Frisch – vor allem damit, wie er seine Hauptperson sprechen und denken lässt.

Dieses erkannte ich beim **Besuch der Ausstellung** im Herbst des letzten Jahres und es fiel mir – als unterrichtende Lehrerin – wie Schuppen von den Augen, stand ich doch noch unter dem Eindruck der aktuellen Romanlektüre und des Films von Volker Schlöndorff zu Frischs „Homo Faber", als ich für ein paar Tage wieder Deutschland besuchte und in Köln – eher zufällig – diese Ausstellung sah.

Obwohl ich Hopper schon lange kannte, sah ich diese Verbindung zu „Homo Faber" vorher nie... Deshalb versuchte ich – zurück in Olomouc – mit der **Präsentation eines direkt vor Ort gekauften Kalenders** mit Bildern von Hopper diesen fächerübergreifenden Ansatz von Kunst und Fremdsprache als „Grenzüberschreitungen" (Rainer E. Wicke, München 2000) für meine Lerngruppe nutzbar zu machen, um so in die Besprechung dieses Romans von Frisch einzusteigen.

Die spontane und motivierte Reaktion meiner Lerngruppe, diese Aufgabe aufzunehmen und umzusetzen, überraschte mich nach meinen eigenen Erfahrungen im Museum dann nicht mehr so sehr, freute mich jedoch umso mehr. Die Ausschreibung des Wettbewerbs kam uns allen ebenfalls gelegen.

Nach schreiben, überarbeiten, vortragen und besprechen der Texte zu den selbst ausgewählten Bildern – und damit dem Besprechen und Beleuchten einzelner (möglicher) Szenen der Romanhandlung – wurden diese dann kenntnisreich und fokussiert in das komplizierte Beziehungsgeflecht des Romans eingepasst und mit noch weiteren ergiebigen Textstellen ergänzt bzw. belegt.

Ein daraus entstandenes Poster stellte die Grundlage für die Abschlussbesprechung dar.

Projektorientiertes Arbeiten mit einem abschließenden Produkt, mit dem Focus auf kreativem Schreiben vor dem Hintergrund von Romankenntnissen und Bildinterpretation und einer anschließenden analytischen Einordnung in den Gesamtzusammenhang stellten die Herausforderungen zu diesem Unterrichtsvorhaben dar.

Selbständiges Lesen des Romans, Anfertigen von Lesetagebüchern mit einem selbsterstellten Glossar stellten die Herausforderungen auf der sprachlichen Verstehensebene dar, Schreibkompetenz bewiesen der Schüler und die Schülerinnen bei Erstellung und Überarbeitung ihrer Texte, mündliche Kommunikationsfähigkeit in der Diskussion um Bewertung und Einordnung und bei der abschließenden Ausstellung für die Schule praktische Handlungsfähigkeit, so dass wir alle sagen konnten:

„Max Frisch und Edward Hopper – ein starkes Team!" (und wir irgendwie auch)

Inge Ruhs

Der 1. Preis in der Kategorie ‚Auslandsschulen Englisch' ging an **Nesma Saleh** aus Stockholm.

Nesma Saleh ist Schulerin der Klasse 11a der Deutschen Schule Stockholm. Sie erhielt den Sonderpreis für die beste englischsprachige Arbeit. Für den Wettbewerb suchte Sie sich das Bild „Sunlight in the city" aus. Sie schrieb hierzu das Gedicht „Inspiration". Der Klassenleiter der 11a, Herr Matthias Benz, hatte Nesma auf den Wettbewerb aufmerksam gemacht und sie zu ihrem Erfolg begleitet. Sein Kommentar: „Gut, wenn Kreativität auch über Grenzen hinweg – und außerhalb der vier Wände unseres Klassenzimmers – entsprechende Würdigung erhält und damit auch Motivation für die Zukunft sein kann."

Inspiration

Searching, trembling, trying to find
inspiration, lost in a still, frozen mind
Thoughts, feelings trapped
Her muse left her behind,
took her vision, stole her sight – made her blind
Lips that spoke soft words,
words that were bold,
have now left her,
turned her soul silent and cold
Deep inside her heart there once was a burning flame
Not being able to reach it, slowly drives her insane
She slips into a silence, so frighteningly black
– a darkness, from which nothing ever comes back
She slips into a hole,
finds nothing to grasp,
when suddenly her blood starts to run passionately, fast
She feels how her heart beats
She feels how it burns
Her body fills with warmth
and inspiration returns

Nesma Saleh, Klasse 11a,
Deutsche Schule Stockholm

Die Arbeit von drei Schülern der Deutschen Schule Singapur wurde lobend erwähnt und ebenfalls offentlich verlesen, da sie es verstanden hatten, die Szene in *Office at night* mit wenigen Worten fast filmreif umzusetzen:

Thanatos

Sie mußte weg, sie wußte zu viel. Ich starrte sie an. Sie sah müde aus, genau wie ich. Tagelang saß ich schon in diesem verkommenen Büro, hatte nicht mal Zeit, die Rolladen, die runter geklappt waren, hinauf zu schieben, da es Nacht war. Ich mußte arbeiten. Sie stand am Aktenschrank und blickte mich an. Ich tat so, als ob ich lesen würde, doch in Wirklichkeit suchte mein Blick den Brieföffner. Ich bat sie, das Blatt vom Teppich aufzuheben. Jetzt war meine Chance gekommen. Sie bückte sich, mein schwarzes Herz begann zu ra-

sen. Der Brieföffner schaute unter den Akten heraus. Der Boden glänzte braun, als ich das Büro verließ. Als ich mich ein letztes Mal umdrehte, hörte ich Stimmen aus der Ohrmuschel des Telefons, das auf dem Teppich neben der Hand lag.

Stefan Röwekamp, Patrick Ziegler, Kai Gettert, Deutsche Schule Shanghai

Allen Gewinnern nochmals recht herzliche Glückwünsche zu ihren gelungenen Arbeiten.

Rainer E. Wicke

Bathseba in Kasachstan

Eine offene Stunde

Wer – der im MOE-Programm oder den GUS-Ländern arbeitet – kennt sie nicht? Die Offenen Stunden!

Und wer sie kennt, der muss sie lieben!

Da zittern die Kinder, ob sie auch alles richtig machen. Da zittert die Lehrkraft, ob die Direktorin auch kein Haar in der Suppe finden wird (und sie findet bestimmt derer gleich mehrere).

Also werden nun alle Medien bemüht, die an der Schule nur vorhanden sind, möglicherweise dort seit Jahren - oder zumindest doch seit der letzten Offenen Stunde – einstauben oder vor sich hin rosten.

Nun wird die Stunde dreimal durchprobiert, müssen die lieben Kleinen doch genau wissen, an welcher Stelle sie ganz spontan was machen oder sagen sollen.

Denn da muss ja nun ein wahres Feuerwerk von Aktivitäten über die anwesende Lehrerschar hinwegprasseln, sonst – ja sonst ist die Lehrkraft eben keine gute solche. Und das wird sie denn auch kräftig zu spüren bekommen. Also: Was tun? (sprachen nicht nur Zeus, Lenin und Tschernyschewskij)

Auch mich überraschte kürzlich mal wieder der Segen einer solchen Offenen Stunde. Nun muss ich als deutsche Gastlehrerin zwar nicht derart vor dem Zorn der Direktorin bangen; aber welche Erwartungen wurden nicht alle an diese Stunde geknüpft?!

Eine Invasion von Deutschlehrern der verschiedensten Schulen unserer Stadt wurde erwartet. Wieder einmal hatte die Spezialisierte Schule ihren Ruf unter Beweis zu stellen.

Die Schüler konnte ich schnell beruhigen, wusste ich doch aus meinen Seminaren, dass die Deutsch-Kenntnisse vieler unserer Gäste nicht an die meiner Kinder der 10. Klasse heranreichen. Sie sollten also getrost darauflos sprechen. Und die Deutschlehrer unserer Schule würden bei ihren Fehlern schon nicht deutlich zusammenzucken. Schließlich galt es ja, den Ruf der Schule zu bewahren.

Die Sawutsch (Stellvertretende Direktorin der Deutsch-Abteilung) erwartete von der Stunde, dass nun vor allem unsere neuen Medien en masse zum Einsatz kommen würden.

Und ich – ja, was erwartete ich mir eigentlich von der Stunde?

Also, eines stand erst mal fest: Ein Kasperle-Theater wollte ich nicht veranstalten, schon gar nicht eine vorher einstudierte Stunde vorführen.

Andererseits musste ich es mir aber schon gefallen lassen, an den hier üblichen Maßstäben gemessen zu werden ...

Und dann gebe ich mich in meiner grenzenlosen Naivität doch immer wieder der Hoffnung hin, den einen oder anderen methodisch-didaktischen Gedanken via Seminar oder eben auch Offener Stunde transferieren zu können. Steter Tropfen höhlt ja vielleicht auch die Stadt hinter der Steppe.

Und so kam es zu ihr, der Offenen Stunde „Bathseba in Kasachstan".

Im Mittelpunkt der Stunde sollte die Erarbeitung einer Bildbeschreibung stehen.

Es handelte sich dabei um „Bathseba am Brunnen" von Rubens, ein Gemälde aus der Galerie „Alte Meister" in der Dresdner Sempergalerie. Das Thema aus dem Alten Testament, die erste Begegnung zwischen König David und Bathseba, seiner späteren Frau, Mutter von König Salomo.

Einführend berichteten die Schüler den anwesenden Lehrern, was sie bisher über Dresden gelernt hatten.

Eine kleine (!!) Sequenz aus einem Video über Dresden stellte nun die Gemäldegalerie vor. Die Schüler wiederholten, was sie vom Text verstanden hatten. Hierbei waren ihnen sowohl die

Kenntnisse aus den letzten Deutschstunden als auch der Lehrstoff des einheimischen Kunstunterrichts behilflich.

Dann begann die eigentliche Stundenaufgabe, die Erarbeitung der Bildbeschreibung, in drei Schülergruppen.

Hierzu hatte ich von einer Kopie des Bildes zunächst den unteren Streifen (mit dem nicht zum Thema gehörigen Hund) abgetrennt, das restliche Blatt in drei Teile zerschnitten.

Jede Gruppe erhielt eines dieser drei Teile und sollte nun möglichst genau beschreiben, was auf diesem Bildausschnitt zu sehen ist. Natürlich musste dabei peinlichst genau darauf geachtet werden, dass die anderen Gruppen nicht herübersehen konnten.

Für die Arbeit standen den Schülern zweisprachige Worterbücher zur Verfügung, damit sie möglichst treffende Wörter für ihre Beschreibung finden konnten.

(Diese Arbeitsmethode brauchte den Schülern nicht erst lange erlautert zu werden, sie war ihnen aus der Beschreibung eines anderen Bildes bereits geläufig. Ebenso stand ihnen aus ähnlichen Bildbeschreibungen bereits ein gewisser adäquater Wortschatz zur Verfügung, so dass diese – fur die Zuschauer wenig interessante – Gruppenarbeitsphase nun keinen allzu großen Zeitraum in Anspruch nehmen musste.)

Anschließend erhielt jeder Schüler ein Arbeitsblatt. Auf diesem waren nun der bisher fehlende untere Teil und das Stück, das seine Gruppe beschrieben hatte.

Ich heftete eine vergrößerte Kopie des unteren Teiles an die Magnettafel und fragte die Schüler, wer uns erklären könne, wem die nackten Füße gehörten.

Damit begann nun die erste Gruppe, ihren Bildausschnitt zu beschreiben, während die anderen Schüler zuhörten. Besonders treffende Adjektive und Partizipien hielt ich vorn an der Magnettafel fest. Und nachdem die anderen Schüler nun wussten, dass es sich bei der Beschreibung um den fehlenden Teil rechts oben handelte, mussten sie in einer Mischung aus Hör- und Leseverstehen erkennen, was dort zu sehen sein würde. Dies zeichneten sie dann auf ihr Arbeitsblatt.

Da saß sie also nun die barocke Rubensschönheit und ließ sich das Haar kämmen. Und der Maler hatte ja mal wieder einen Vorwand gefunden, dies schöne Weib halbnackt zu malen: Die Waschung am Brunnen.

Aber warum schweift ihr Blick nach rechts, so ein wenig verschämt nach oben?

Ahnt sie wohl, dass sie von dort aus beobachtet wird? Will sie es gar?

Und nun kann die zweite Gruppe berichten: Das reiche Gebäude, die Säulen, die verzierten Bögen. Und schließlich die kleine, nur dem geschulten Blick auffallende Gestalt des Beobachters.

Dass der sich weit über die Brüstung nach unten neigt, hatte Medet schon vorher während der Gruppenarbeit bemerkt, jetzt wusste er auch, was es dort zu sehen gab.

Und fröhliches Gelächter macht sich in der Gruppe breit, während auf den Arbeitsblättern die Machwerke meiner kleinen Pseudo-Rubense langsam ihrer Vollendung entgegengehen.

Denn nun ahnt auch die dritte Gruppe, was da wohl in dem Brief steht, den der Bote Bathseba überbringt.

An der Magnettafel hängt nun das vollstandige Bild und jeder kann es mit seinem Versuch vergleichen. Dass dies gleichzeitig für mich eine Kontrolle ihres Hörverstehens ist, muss ich den Schülern an dieser Stelle natürlich nicht auf die Nase binden.



Bathseba – fußlos



David als Voyeur



Der Bote

Dafür gibt es nun aber auch noch etwas Neues zum Leseverstehen, den Text aus dem Alten Testament nämlich:

> Und es begab sich, dass David um den Abend aufstand von seinem Lager und ging auf das Dach des Königshauses und sah vom Dach ein Weib sich waschen. Und das Weib war sehr schöner Gestalt.
>
> Und David sandte hin und ließ nach dem Weibe fragen und man sagte: „Das ist Bathseba, die Tochter Eliams, das Weib Urias, des Hethiters."
>
> Und David sandte Boten hin und ließ sie holen. Und da sie zu ihm hereinkam, schlief er mit ihr.

Mit Hilfe der während der Stunde an der Manipermtafel festgehaltenen Stichpunkte (z.T. neuer Wortschatz) können die Schüler als Stundenzusammenfassung nun eine vollständige Bildbeschreibung geben.

(Hausaufgabe: Diese Bildbeschreibung – genau wie die Inhaltsangabe eines Textes – schriftlich anzufertigen)

Und nun geht es an die Computer. Zu zweit (wir haben sechs Geräte im Klassenraum stehen) sollen sie eine Collage aus diesem Bild erstellen, ein Reklame-Poster für die Galerie, ein Poster als Touristensouvenir o.ä. Selbstredend dürfen auch hierfür zweisprachige Wörterbücher benutzt werden, damit möglichst witzige und originelle Texte entstehen können.

Die Zeit, in der die Schüler nun in Ruhe arbeiten können sollten, wurde dadurch geschaffen, dass jetzt Schüler der 11. Klasse ihre Projektarbeiten für die diesjährigen mündlichen Sprachdiplom-Prüfungen vorstellten.

Anschließend wurden dann die Ergebnisse ausgedruckt und vorgestellt.

Ob die Stunde viel gebracht hat? Den Kindern und mir mit Sicherheit. Aber was haben die Deutschlehrer verstanden? Zeigen wollte ich:

- Beim Einsatz von Videos zum Hörverstehen nur kurze Sequenzen mit abverlangbaren Aufgabenstellungen verwenden!
- Bei Bildbeschreibungen sollen die Schüler den Blick für Details erwerben und diese im Zusammenhang mit der Bildaussage sehen. Sie sollen erläutern können, was sie im Vordergrund, Hintergrund usw. sehen, was ihnen an der Darstellung durch den Maler auffällt.
- Das zweisprachige Wörterbuch kann zum individuellen selbständigen Erwerb eines adäquaten Wortschatzes und dessen Erweite-

rung genutzt werden. In der Verschriftlichung an der Tafel steht er dann der ganzen Gruppe zur Verfügung.

- Während des Unterrichts sollen die Schüler zur (mündlichen wie schriftlichen) freien Textproduktion angehalten werden. Durch geeignete Aufgabenstellungen müssen sie dabei zum gegenseitigen Zuhören angehalten werden. Kontrollmöglichkeiten für den Lehrer müssen immanent gegeben sein.
- Die verschiedensten Methoden sollten sich in Phasen abwechseln, dabei werden sich Ermüdungserscheinungen genau so vermeiden lassen wie Hektik infolge allzu schnellen Wechsels.
- Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrern und facherübergreifender Unterricht (hier: Kunsterziehung, Geschichte und Informatik) schafft die Voraussetzungen für projektartiges Arbeiten unserer Schüler.

Viel Hoffnung auf einen unfassenden Lernerfolg bei den Lehrern habe ich nicht. Vielleicht kann ich ja in einem meiner Seminare noch einmal darauf eingehen.

Allerdings habe ich das Interesse am biblischen Thema geweckt, denn eine Kollegin wollte von mir nun wissen, wie die Story weitergeht. Die musste ich aber dann – genau wie die Schüler – auf das Alte Testament verweisen. Oder – besser noch – auf den „König-David-Bericht" von Stefan Heym. Denn das wäre ein schönes Thema zum Sprachdiplom!

Heike Lawin



Erinnerung an Beslan – 01.09.2004

Mein fünftes Schuljahr in Kasachstan beginnt. Zum fünften Mal nun schon erlebe ich hier einen 1. September und immer wieder rühren mich diese Bilder an.

Der 1. September – hier wie überall in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion – der Tag des Wissens, der Tag des „Ersten Läutens".

Ich stehe auf der staubigen Straße. Unbarmherzig brennt die Sonne vom Himmel herab. Ich warte auf den Mini-Bus, Marschrut genannt, der mich zur Schule bringen soll.



1. September – Schulbeginn

Aus allen Häusern strömen die Kinder. Sie sind festlich gekleidet. Die Jungen tragen dunkle Anzüge, selbst die kleinsten. Mit Weste und Krawatte. Heute nimmt man die Forderung der Schulleitung noch ernst: Oben weiß, unten schwarz. (Im Laufe der nächsten Wochen wird sich das wieder ändern, die Schüler werden wieder ihre individuellen Kleidungswünsche durchsetzen, wieder wird es endlose Auseinandersetzungen mit Klassenleiter und Direktor geben.) Aber heute dominieren die Schuluniformen. Kleine Mädchen mit den dunklen Kleidchen, darüber die weiße Schürze mit kunstvollen Falbeln. Oder man trägt (so wie auch ich) funkelnagelneue Jeansklamotten, bestickt, mit Applikationen. An den Zöpfen der Mädchen oder in ihrem hochgesteckten Haar die großen tuffigen weißen Haarschleifen.

Viele kommen an den Händen der Eltern, Babuschkis begleiten die Jüngsten. Für viele ist es der erste Tag in der Schule überhaupt, fur alle die feierliche Eröffnung des Neuen Schuljahrs.

In den Händen halten sie große Blumensträuße. Für die Vergesslichen und Saumseligen stehen vor den Schulen Frauen, bei denen man schnell noch ein paar Blumen kaufen kann. Am Nachmittag werden wir mit Armen voller Blumen durch die Straßen nach Hause gehen und wildfremde Leute werden uns daran als Lehrer erkennen und uns fröhlich zurufen: „S prasdnikom Vas!" (Herzlichen Glückwunsch zum Feiertag!)

Dann die „Linejka", die Feierstunde auf dem Schulhof. Luftballons tanzen im Wind. Die Lernanfänger betreten mit ihren Lehrern das Areal. Weil wir eine Spezialisierte Schule der Deutschen Sprache sind, erhalten sie deutsche Schultüten, gefüllt mit Schokolade und Bonbons, die ihnen den Weg zur Schule versüßen sollen.

Ein kleines Kulturprogramm beginnt. Mädchen in kasachischer Nationaltracht wiegen sich zu den Klängen ihrer Musik. Stolze Väter zücken die Video-Kameras. Ein zweijähriger Stöpsel lauft plotzlich vor. Begleitet von unserem Grinsen versucht er mitzutanzen. Das Windelpaket an seinem Po wackelt den Takt dazu.



Schuljahresbeginn...

Dann das „Erste Läuten"! Unter dem Beifall von Lehrern, Schülern, Eltern tragt ein Junge der elften Klasse ein Mädchen der ersten Klasse auf seinen Schultern einmal um den ganzen Schulhof. Dabei wird das Neue Schuljahr eingeläutet.

In unserer Schule haben wir dieses Jahr dafür zum ersten Mal zwei kleine Glocken: Das Mädchen schüttelt eine deutsche Glocke, die ich extra dafür aus dem Hamburger Hafen hierher nach Asien gebracht habe.

Am Abend dann die Schreckensnachricht. Bilder im Fernsehen, ein anderer Schulhof. Eine Turnhalle – es könnte die unsere sein.

Ich spüre das Wasser in den Augen, die Bilder verschwimmen mir. Diese Kinder dort auf dem Bildschirm – meine Kinder ...

Plötzlich sehe ich mich dort in der Turnhalle. Plotzlich verspüre ich nur den einzigen Wunsch: Meine Arme ausbreiten, die Kinder einschließen! Ich möchte sie vor allem Bösen auf der Welt bewahren. Ich fühle mich so entsetzlich hilflos. Kinderaugen sehen mich an: Geweitete blaue Kulleraugen, mandelförmige braune ... Nichts wird mehr sein, wie es einmal war. Nie wieder, nichts, nach diesem 1. September 2004.

Tage später – kennen wir schon das ganze Ausmaß der Katastrophe? – wieder unser Schulhof. Geschwunden ist die Fröhlichkeit. Ernste Gesichter im ganzen Geviert. Blumen liegen wahllos auf der Erde verstreut.

Eine Minute des Schweigens, rhythmisch zerhackt von einem monotonen Geräusch. Ist es fernes Trommelschlagen? Ist es das Tackern von Schüssen? Ist es das Pulsen des Blutes in



... in Kasachstan

unseren Adern? Ist es der Klang eines Metronoms, das uns unbarmherzig den Ablauf der Zeit, unser kurzes Leben vorzählt?

Die Klänge der Orgel setzen ein: Toccata und Fuge d-moll, BWV 565. Schwer liegen die Töne über Schülern und Lehrern. In einem anderen Leben habe ich auf dieses Opus einmal ein Liebesgedicht geschrieben.

Jetzt wird es für mich auf ewig verbunden sein mit diesem 1. September 2004. Es wird nichts mehr sein, wie es einmal war.

Kinderaugen sehen mich an: Warum?

Heike Lawin



Über allen strahlt die Sonne,
über allen auf der Welt.

Alle Kinder wollen Frieden,
Frieden, der das Glück erhält.

Froh und glücklich will doch
spielen auf der Erde jedes Kind,

ob nun seine Eltern Braune,
Gelbe oder Weiße sind.



Darum höret uns're Bitte:
Hütet gut den Frieden, Ihr!

Dass die Kinder aller Länder
froh und glücklich sind

– wie wir.





Deutschlands Schüler und das bauliche Erbe

Deutsche Stiftung Denkmalschutz schreibt Schulaktion zum Denkmalschutz neu aus

Schüler engagieren sich für ein Kulturdenkmal in ihrer Umgebung – das ist die Idee, die hinter der bundesweiten Schulaktion „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule" der Deutschen Stiftung Denkmalschutz steht. Jetzt wird die Aktion, die die Betreuung und finanzielle Unterstützung ausgewählter Schulen vorsieht, für das Schuljahr 2005/2006 neu ausgeschrieben. Bis zum 25. Mai können Schulen sich für eine Teilnahme bewerben.

Industriedenkmale, Kulturlandschaften, UNESCO-Welterbestätten, Parks und Gärten oder historische Bauten – dies sind nur einige Beispiele dafür, wie vielfältig die Objekte sind, mit denen sich Schulen im Rahmen von „denkmal aktiv" beschäftigen. Jede Schule wählt ein Objekt in ihrer Umgebung aus, mit dem sie sich ein Schuljahr lang intensiv befassen möchte. Im Rahmen der Projektarbeit lernen die Schüler unterschiedliche Baustile kennen und thematisieren Fragen der Restaurierung und des Erhalts. Außerdem werden Umwelteinflüsse und ihre Auswirkungen auf Bauwerke untersucht. Die Schüler erleben Denkmalschutz live und gehen der Frage nach, welchen Beitrag sie selbst zum dauerhaften Schutz von Kulturdenkmalen leisten können.

Wichtiger Bestandteil der Projektarbeit ist die Kooperation mit einem fachlichen Partner. Jede Schule arbeitet deshalb mit Experten aus Denkmalbehörden, Architekten, Restauratoren oder Gartenfachleuten zusammen, die ihnen als Berater zur Seite stehen.

Die teilnehmenden Schulen werden von der Deutschen Stiftung Denkmalschutz intensiv betreut und finanziell gefördert. Neben Unterrichtsmaterialien, die Ideen liefern, wie man das Thema Denkmalschutz in den Unterricht integrieren kann, steht eine Website zur Verfügung, die über alle Projekte berichtet. Austauschtreffen, die von den Initiatoren angeboten werden, intensivieren den Kontakt der Teilnehmer untereinander.

Bewerben können sich Schulen aller Schulformen (außer Grundschulen) in Schulverbünden von 3 bis 6 Schulen, die während der gesamten Projektlaufzeit intensiv zusammenarbeiten. Auch Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung und deutsche Schulen im Ausland können in die Cluster integriert werden.

„denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule" läuft seit dem Jahr 2002 und wird durch das Deutsche Nationalkomitee für Denkmalschutz, das Städtebauministerium NRW, das Kultusministerium Sachsen-Anhalt, das Kultusministerium Thüringen sowie das Auswärtige Amt gefördert. Die Schirmherrschaft hat die Deutsche UNESCO-Kommission übernommen.

Die Bewerbungsunterlagen für „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule" 2005/2006 sind ab sofort erhältlich bei:

Deutsche Stiftung Denkmalschutz,
Stichwort „denkmal aktiv",
Koblenzer Straße 75, 53177 Bonn,
Tel. 0228/39063-987, Fax 39063-43
E-Mail: schule@denkmalschutz.de
Internet: www.denkmal-aktiv.de

Berichtigung

Der Druckfehlerteufel hat bei Herstellung des Heftes 1/2005 in der Redaktion sein Unwesen getrieben und auf S. 10 in der Bildunterschrift den Namen des Leiters der ZfA mutwillig in „Joachim Lauter" verändert. Die Redaktion entschuldigt sich für diesen bedauerlichen Vorfall, ist sich aber sicher, dass alle Leser der Zeitschrift in dem Herrn im Vordergrund trotz des Schreibfehlers **Herrn Joachim Lauer** erkannt haben.

f. d. Red.: M. E.

Wie viel Toleranz verträgt die Gesellschaft?

Cornelsen und DIE ZEIT bieten aktuelle Unterrichtsmaterialien

Freiheit hört da auf, wo sie die Freiheit eines anderen einschränkt. Das Cornelsen Teachweb, führendes Internetportal für Lehrkräfte, bietet in Kooperation mit DIE ZEIT im Rahmen des Projektes „ZEIT für die Schule", zum Thema Toleranz aktuelle Arbeitsblätter und Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe II an.

Die religiös motivierte Ermordung Theo van Gogh dient hier als Anlass, sich mit den Grundfragen nach gesellschaftlicher Toleranz und Zukunft der multikulturellen Gesellschaft auseinanderzusetzen. Ein Text des niederländischen Schriftstellers Leon de Winter wirft Fragen auf zur Entstehung von Parallelgesellschaften, Leitkultur, einer extremen Religionsauffassung sowie zur Perspektive der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland. Mit didaktischen Hinweisen für die Lehrerhand versehen, geben die Arbeitsmaterialien Schülerinnen und Schülern Anregungen sich mit der Problematik auseinanderzusetzen. Hintergrundinformationen sowie eine sorgfältig recherchierte Link-Liste zum Thema ergänzen die Unterrichtsmaterialien. Die kostenfreien Materialien sind schülergerecht aufbereitet und sofort im Unterricht einsetzbar.

DIE ZEIT bietet als Erweiterung des Projekts „ZEIT für die Schule" in Kooperation mit dem führenden Verlag für Bildungsmedien Cornelsen ein „Thema des Monats" zu aktuellen Themen aus der Wochenzeitung an. Jeweils am ersten Donnerstag im Monat finden Lehrkräfte unter www.cornelsen-teachweb.de oder www.zeit.de/schule Arbeitsblätter und Hintergrundinformationen zu einem aktuellen ZEIT-Artikel. Der Download der Beiträge ist kostenlos. Die Unterrichtsmaterialien helfen Lehrern, aktuelle Themen in ihren Unterricht einzubeziehen.

Weitere Informationen zu diesem und weiteren Projekten erhalten Sie unter www.zeit.de/schule und www.cornelsen-teachweb.de.

Ein Leserbrief

Uelen, nach Ende März 2005

Liebe Redaktion,

verzeihen Sie, wenn ich einfach so mit der Tür ins Haus falle, aber: Wie können Sie einen Artikel wie den von Eckart Wossidlo „einfach so", d. h. kommentarlos, veröffentlichen! Wo bleibt da die so hochgeschätzte Sensibilität des Auslandslehrers (die doch im Vorstand des VDLiA meines Wissens in besonderem Maße vorhanden ist und mehr noch in der Redaktion der Verbandszeitschrift vorhanden sein müsste), und zwar gerade gegenüber Betroffenen? Haben Sie nicht bemerkt, wie sehr der Text (oder besser: der Verf. des Textes) gerade der ZfA nahe tritt? Wenn nicht, bin ich gern bereit, der Redaktion die Augen zu öffnen:

1. Ist nicht der Titel schon eine Provokation? 16 Jahre Auslandslehrer in ein und demselben Land?! Wie geht das zu? Wir wissen doch alle, dass jedem Auslandslehrer nach sechs, spätestens aber nach acht Jahren die Stunde schlägt, nämlich die der Rückkehr nach Deutschland – und sei es am Auslands(schul)ort noch so schön! Natürlich, ich gebe zu, es gibt Ausnahmen, die neun Jahre bleiben oder vielleicht auch 11. Aber 16? Nie! Oder fast nie; denn wir haben hier einen Kollegen – er ist sogar einmal namentlich und auf einem Foto im Verbandheft erschienen (s. den Bericht über mich aus der Feder von Jan Dümpelkamp in Heft 1/1996, S. 65: Fachberater R. S. bei den Tschuk[t]schen) –, der jetzt in seiner dritten Amtszeit (d. h. im vierzehnten Jahr, von kleinen halbjährigen Unterbrechungen als Zobeljäger zwischen den Sechs-Jahres-Verträgen abgesehen) ununterbrochen hier tätig und – wie schon auf dem Foto damals deutlich – mit Land und Leuten ganz und gar verwachsen ist. Aber eine solch überlange Verweildauer kommt natürlich nur in ganz extremen Ausnahmefällen vor, wenn z. B. Nachwuchs

schwer zu rekrutieren ist, wie hier in Ost-Sibirien oder vielleicht auf dem Balkan.

2 Doch dann sehe ich schon nach den ersten Zeilen des Artikels, dass der Titel irreführend ist: Die ZfA hat mit zu erwartender bürokratischer Rechtschaffenheit den Antrag der DS Mexiko abgewiesen. „Gut so", ist man versucht auszurufen, „man kann sich auf die deutschen Behörden verlassen!" Aber vielleicht steckte auch eine große Weisheit in oder hinter dem „dürren Dreizeiler"* des abschlägigen Bescheides: Hat nicht die ZfA womöglich klug vorausgesehen, dass Herr Wossidlo unbedingt in Mexiko bleiben wollte und das auch tun würde ohne Bezahlung aus Köln, sodass die Schule ihren erfahren Kollegen behalten würde und die ZfA einen Billigstlehrer.**

Dass wenig später im Text der Verf. rückblickend – mit leichtem Kopfschütteln scheint mir, wenn ich das französische Zitat richtig verstehe – bemerkt, sein Nachfolger sei dann nur die zwei Jahre geblieben, die die Schule für ihn, den Verf., beantragt hatte, kann man der ZfA nicht vorwerfen. Sie kann ja nicht dafür, wenn ein Auslandslehrer seinen Vertrag nicht verlängern will und kann so etwas nicht vorhersehen – bislang wenigstens nicht; denn wie ich gerüchtweise höre, arbeitet man in der Personalabteilung mit Eifer daran, den absolut endgültigen Eignungstest für ADLK, und da besonders für Funktionsträger wie Fach- und Schulleiter, einzuführen. Da wird es dann in Zukunft keinen personellen Missgriff mehr geben.

3. Positiv anzumerken ist schließlich (und wir sollten das Positive in dem Artikel wahrlich nicht vergessen), dass Herr Wossidlo die Rückkehrkosten für seine Frau und sich nicht in Anspruch genommen und außerdem noch die für seine Kinder zurückgezahlt hat. Da hat der vorbildliche Auslandslehrer nicht nur, wie er schreibt, der ZfA eine Menge Geld erspart, sondern dem deutschen Steuerzahler insgesamt und damit uns allen. Dafür sei ihm Dank! (Und der ZfA sei Dank für ihr Beharren auf dem Buchstaben des entsprechenden Erlasses.) Und allen, denen es ähnlich geht, weil ihnen scheint, sie bekämen das Geld nicht, das ihnen eigentlich zustünde, rufe ich hiermit zu, was mir in einem ähnlichen Fall mein tschuktschischer Freund, der Schamane, einst sagte: „Ne imeij sto rubleij, a imeij sto dryzeij." (Habe nicht 100 Rubel, sondern 100 Freunde.) Und diese Freunde, wenn es auch nicht 100 sind, habe ich gerade auch unter den Mitgliedern des VDLiA in aller Welt gefunden.

Nichts für ungut. Und:

Ganz herzliche Grüße vom noch winterlichen Rand der Welt

Ihr
Rainer Stimpfle

* Man beachte, mit welcher Sparsamkeit hinsichtlich Zeit und Material bei einer deutschen Behörde in Zeiten knappen Geldes verfahren wird!

** Wie viel Herr Wossidlo oder die Schule evtl. doch aus Köln bekommen hat, wird leider in dem Artikel nicht gesagt, sodass wir nur ungeschützt von einem Null-€-Lehrer sprechen könnten, der – wenn es ihn denn gäbe – für die ZfA als neue Lehrerkategorie ungeahnte Möglichkeiten in der Zukunft eröffnen würde.

Hinweis

Leserbriefe stimmen nicht immer und in allen Einzelheiten mit der Meinung der Redaktion überein und sie geben auf keinen Fall die Auffassung des gesamten Vorstandes des VDLiA wieder.

Die Red.

Auswahl auch per Internet

Jetter, Wolfgang: Effiziente Personalauswahl – Durch strukturierte Einstellungsgespräche die richtigen Mitarbeiter finden, 2., aktualisierte, überarbeitete und erweiterte Auflage, 298 S., Schäffer/Pöschel, Stuttgart 2003, ISBN 3-7910-1962-7,€ 39,95

Der Autor (zurzeit Leiter einer Consulting Firma) war in mehreren Industrie- und Beratungsunternehmen tätig, daher berücksichtigt das Buch vorrangig die Arbeitsbedingungen von Unternehmen der freien Wirtschaft, jedoch lassen sich die Inhalte leicht auf den Bereich des schulischen Umfeldes übertragen.

Die Publikation stellt Verfahren zur Optimierung der Personalgewinnung in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Im Kapitel zu den Anforderungen an künftige Mitarbeiter im Hinblick auf die Personalauswahl werden neue Organisations- und Managementkonzepte der Arbeitswelt analysiert. Die Veranderung der traditionellen Hierarchie zur flachen Organisation ist auch in Schule und Schuladministration im Rahmen der Schulentwicklungsmaßnahmen vorangeschritten; Teamfahigkeit, die Entwicklung vom Aufseher zum Monitor oder Coach und die Förderung von Eigeninitiative sind auch dort nicht mehr neu.

Dass Personal heute auch per Internet angeworben werden kann, ist bekannt und wird in den Auslandsschulen schon praktiziert Dennoch ist das entsprechende Kapitel hilfreich, da der Autor nachvollziehbar schildert, wie E-Recruiting, so wird diese Form der Anwerbung neudeutsch genannt, Zeit und Kosten sparen kann. Voraus versandte Online-Tests fur Kandidaten erleichtern die Auswahl und notfalls auch die Aussonderung ungeeigneter Bewerber schon im Vorfeld.

Der theoretische Hintergrund der Personalauswahl wird ausführlich behandelt, wobei die mangelnde prognostische Validität des traditionellen Einstellungsinterviews verdeutlicht wird. Unsicherheit in diesen Gesprächen bzw. das Nichtwissen, welche Fragen man am besten stellen sollte, um moglichst effiziente und verwertbare Informationen zu erhalten, konnen durch die Planung und Durchfuhrung von strukturierten Interviews vermieden werden. Die Strukturierungsvorschläge berucksichtigen *inhaltsbezogene Elemente* (Erstellung von Anforderungsprofilen und anforderungsbezogenen Fragen / Standardisierung durch einen Interviewleitfaden / Verwendung günstiger Frageformen und -techniken / genugend Zeit fur Interviews / vorherige Nebeninformationen uber den Bewerber) sowie *Strukturierungselemente, die sich auf das Interview beziehen* (detaillierte Notizen während des Interviews / Einsatz mehrerer Interviewer / Training der Interviewer) und schließlich *Elemente, die sich auf die Auswertung beziehen* (Bewertung von Antworten und Anforderungskriterien / Einsatz von Bewertungsskalen).

Hilfreich sind die vielen praktischen Empfehlungen für Vorbereitung, Durchfuhrung und Auswertung von Interviews. Die Erstellung eines Anforderungsprofils wird exemplarisch mit Hilfe einer detaillierten Stellen- oder Arbeitsplatzbeschreibung konkretisiert. Hier werden nicht nur die ublichen Dinge berücksichtigt, sondern auch die so genannten zu erwartenden kritischen Ereignisse (Critical Incidents), mit denen der Bewerber konfrontiert werden kann.

Den weiteren Beispielen kann entnommen werden, dass schriftlich fixierte Kriterien wie Umsetzung von Fachinformationen und -wissen, Teamfahigkeit, Leistungsbereitschaft, Initiative, Ausdauer, Verkaufsgeschick und Uberzeugungskraft, Kontaktfahigkeit, Flexibilitat, Frustrationstoleranz, Planung und Organisation und letztlich auch Konfliktbereitschaft die Durchfuhrung der Gespräche erheblich erleichtern.



Natürlich spielt auch die Aktenlage eine wichtige Rolle bei der Entscheidung, wen man zu einem Interview einladen sollte oder nicht – daher wird in der Publikation auch ausfuhrlich auf die Hinterfragung der Qualitat von Bewerbungsunterlagen eingegangen.

Der Interviewleitfaden gibt Hilfestellung fur die Gesprachsleitung anhand von Beispielen fur Orientierungsfragen, anforderungsbezogene Fragen, Beispielschilderungen und offene Fragen; auch vollstandige Interviews lassen sich dort finden. Die ungunstigen Fragetechniken (Verschachtelung, Suggestivfragen usw), die es zu vermeiden gilt, werden nicht ausgespart.

Die Ausfuhrlichkeit des praktischen Teils überzeugt, da der Ablauf eines optimalen Interviews, zu dem auch ein passendes angenehmes Ambiente gehört, in allen seinen Bestandteilen nachvollziehbar geschildert wird (Warming-up/ Orientierungsphase / Sondierungsphase / Interviewabschluss) und immer wieder Beispiele integriert werden.

Es folgen praktische Hilfen für die Auswertung von Interviews. Wie man Bewerberantworten deutet, Bewertungsskalen anfertigt, aber auch eine Entscheidungsfindung herbeifuhrt, wird leicht nachvollziehbar demonstriert.

Das Buch bietet auch Strategien fur die Fortbildung der Personalgewinner an, die solche vorstrukturierten Interviews nur nach einem ausführlichen vorherigen Training durchführen konnen.

Im Anhang befinden sich Kataloge für Anforderungskriterien, Beispielfragen und Formulare, die leicht fur andere Verwendungszusammenhange modifiziert werden können.

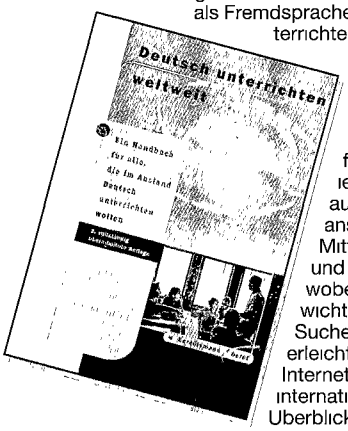
Bei der Lektüre wird deutlich, dass man viele der geforderten Kriterien und Fragetechniken im eigenen Verwendungszusammenhang unbewusst bereits mehr oder weniger umsetzt – der Wert dieser Publikation besteht jedoch auch darin, dass diese Dinge kognitiv aufgearbeitet werden konnen und dass die eigene Vorstellung von einem optimalen Personalkonzept bestatigt wird. Das Buch ist sicherlich nicht nur fur die Schuladministration, sondern auch fur Schulleitungen, Vorstande und allen an der Personalfindung beteiligten Gremien und Personen eine wichtige Hilfe.

Rainer E. Wicke

Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus

Giersberg, Dagmar: Deutsch unterrichten weltweit, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004, 300 S., ISBN 3-7639-3199-6, € 14,90

Das Handbuch von Dagmar Giersberg ist nunmehr in zweiter, aktualisierter und überarbeiteter Auflage im Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2004 erschienen (€ 14,90) Der Ratgeber informiert umfassend über die Möglichkeiten von Muttersprachlern Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Ausland zu unterrichten Dargestellt werden dabei nicht nur die Moglichkeiten für ausgebildete Lehrer an staatlichen Schulen ins Ausland zu gelangen, sondern z. B. auch Programme für Studenten und Graduierte, die einen Auslandsaufenthalt im DaF-Bereich anstreben. Ausfuhrlich werden Mittlerorganisationen, Verbände und Fachzeitschriften vorgestellt, wobei allein die Auflistung der wichtigsten Internetadressen die Suche des Interessierten enorm erleichtert. So bietet etwa das Internetportal www.deutsche-kultur-international de einen anschaulichen Uberblick uber Organisationen sowie weiterfuhrender Links zum Thema Deutsch als Fremdsprache. Die Ausbildungsmöglichkeiten zum DaF-Lehrer und eine Auflistung der wichtigsten Anlaufstellen im Ausland runden den Informationsteil, der schnell zum unerlasslichen Helfer fur den Ratsuchenden wird, ab. Zusatzlich bietet der Ratgeber anschauliche Erfahrungsberichte von DaF-Lehrern aus Norwegen, Russland, Brasilien, Südkorea, Polen und Laos.



Zu Beginn gibt Dagmar Giersberg eine nachdenkliche Bestandsaufnahme der Situation der deutschen Sprache in der Welt. Der Siegeszug des Englischen weltweit hat nämlich dazu gefuhrt, dass nahezu uberall Englisch zur ersten Fremdsprache in den Curricula geworden ist. Für Deutsch ist daher die Forderung nach einer zweiten Fremdsprache im jeweiligen staatlichen Bildungssystem eine essentielle Frage. Entscheidend für die Verbreitung des Deutschen gelten dabei die okonomische und politische Bedeutung, die hinter einer Sprache stehen. Immerhin steht Deutsch mit 12 % Anteil bei der weltweiten Buchproduktion hinter Englisch und Chinesisch auf dem dritten Rang. Allerdings litt vor allem in der Folge der beiden Weltkriege im 20. Jahrhundert die Rolle des Deutschen als Verkehrsprache in den internationalen Organisationen.

Man geht davon aus, dass weltweit ca. 101 Millionen Menschen Deutsch sprechen. Damit steht Deutsch auf dem 12. Rang der Liste der meistgesprochenen Sprachen. Allerdings lebt im Unterschied zum Englischen, Spanischen und Franzosischen der ubergroße Anteil – ca. 96 % – in Europa. Schatzungen zufolge lernen weltweit 20 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache, davon der überwiegende Teil in Schulen, rund 17 Millionen. Englisch wird im Vergleich dazu von 120 Millionen gelernt, Franzosisch als Fremdsprache ebenfalls von rund 20 Millionen

Jutta Limbach, die Leiterin des Goethe-Instituts hat zur Starkung des Deutschen den Slogan propagiert: „Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus!" Die großte Motivation, Deutsch zu lernen, sind dabei zumeist berufliche Grunde. Dabei hat sich eine gewisse Verschiebung ergeben. Zumeist wird nicht mehr Germanistik studiert, wenn man sich eine berufliche Zukunft in Deutschland vorstellen kann, sondern direkt Wirtschaftswissenschaften oder Jura und man nimmt zusätzlich an entsprechenden fachsprachlichen Deutschkursen teil. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der Nachfrage nach fachsprachlichen Deutschkursen zum Beispiel an den Goethe-Instituten wider Aus dem Kreis der Studierenden der Germanistik rekrutieren sich vor allem die zukunftigen Deutschlehrerinnen und -lehrer eines Landes Als eine der fuhrenden Wissenschaftssprachen hat das Deutsche dabei weitgehend seine frühere zentrale Funktion verloren. Neue Chancen für die deutsche Sprache boten sich theoretisch nun in der EU, da Deutsch als eine der fuhrenden Arbeitssprachen anerkannt ist. Umfragen unter Bediensteten der EU zeigen jedoch, dass Nichtdeutschsprachige in den EU-Institutionen nur sehr selten Deutsch aktiv gebrauchen. Es scheint auch, dass deutschsprachige EU-Beschaftigte sehr gerne ihren Kollegen ihre Fremdsprachenkenntnisse unter Beweis stellen. Eine Trendwende konnte sich nun nach der EU-Osterweiterung einstellen. Immerhin lernen rund 4,4 Millionen Menschen in den neuen Beitrittsländern des Jahres 2004 die deutsche Sprache. In den anderen Teilen der Welt gilt es die Legitimationsprobleme zur Kenntnis zu nehmen und offensiv dagegen vorzugehen. Essentiell bleibt dabei die enge Verknupfung des Deutschlernens mit der auswartigen Kulturpolitik, auch wenn sie sich angesichts leerer offentlicher Kassen massiven Kurzungsbegehrlichkeiten ausgesetzt sieht.

Jürgen Kalb

Die Ursachen der Misere

Lüders, Michael: Im Herzen Arabiens, Verlag Herder, Freiburg i. B. 2004, 224 S., ISBN 3-451-28347-6, € 19,90

Einmal angefangen fallt es schwer, dieses Buch aus der Hand zu legen. Eine Mischung aus erzahlerischer Atmosphare und journalistischer Informiertheit zieht den Leser und die Leserin in den Bann und lasst, gepaart mit sprachlicher Gewandtheit, nicht mehr los.

In den modernen Staaten Arabiens begegnet Michael Lüders einer zerrissenen Kultur und gerat dabei selbst in einen Zwiespalt. Einen romantischen Blick halt er für notwendig, um diese fremde und exotische Welt zu erschließen. Wie Karl May mit seinem Alter ego Kara Ben Nemsi mochte er uns in die arabische Welt entführen Michael Lüders erzahlt in bester Reiseautorenmanier Anekdoten und Erzählungen aus dem gesamten arabischen Raum, begleitet uns nach Tanger und Damaskus, reist mit uns nach Beirut oder Khartum und zieht mit uns durch die Gassen von Kairo. Dabei wahlt er bewusst nicht die Perspektive des

verzuckten Reisenden, sondern lasst die Menschen, zumeist Frauen, selbst sprechen. Luders sucht im Alltag der Menschen das Eigentumliche und Besondere der arabischen Kultur. Gegen Vorurteile will er ankampfen und gegen die Angst vor dem Islam.

Hier entsteht aber der Zwiespalt: Einerseits lehnt er Samuel P. Huntington mit seiner Theorie vom Kampf der Kulturen ab, der das Konfliktpotential der heutigen Welt an den Bruchlinien der verschiedenen Kulturen und Religionen deutlich macht, und vor allem die islamische Welt als Konfliktherd verortet. Andererseits versucht Luders die arabische Welt gerade von ihrer Kultur her zu begreifen. Er lehnt einerseits eine Zuweisung der arabisch-islamischen Welt als kriegerische gar terroristische Kultur ab, vor allem die Gastfreundschaft der Araber zieht der Autor gerne als Beispiel fur Toleranz heran. Andererseits diagnostiziert er, dass „Gewalt, Willkur und Tod zum Alltag im Orient" gehören. Luders mochte die Menschen, die er kennen gelernt hat, vor Vorurteilen schutzen, tragt aber doch in seinen Beispielen dazu bei, dass man uber das Leben und die Probleme im Alltag der Araber den Kopf schutteln mochte.

Wir Europäer haben gelernt, den Respekt vor dem Anderen und Fremden zu Grundlagen unserer Gesellschaft zu machen – doch soll ein Beurteilen damit nicht mehr erlaubt sein? Zu Recht klagt Luders ein, dass Europaer und Araber nicht einander mit kulturellen Stereotypen begegnen durfen. Dennoch zeigen seine Erzählungen aus dem Alltag der arabischen Welt, dass etwas falsch läuft. Er selbst nennt es die Misere der arabischen Welt. Sie offenbart sich in der allgegenwartigen Korruption, im Despotismus der Staatsfuhrer (selbst wenn sie gewahlt sind) oder im fundamentalistischen Wahn, der sich im Terrorismus entladt. Dem oder der Einzelnen sei diese Misere kaum anzulasten. Letztlich entdeckt Luders genauso wie Huntington das Problem in der islamischen Kultur

Der Autor tut sich schwer zuzugeben, dass die Dominanz der islamischen Religion in der arabischen Welt mit ihrem irrationalen Potenzial eine große Gefahr darstellt – nach innen wie nach außen. Denn, und das muss er zugeben, dem Islam fehlt bisher eine historische Figur wie Martin Luther, die die Sakularisierung der arabischen Welt einleiten konnte Wir dürfen dabei nicht vergessen, dass Martin Luther in Europa die Aufklärung vorbereitet hat, die wahrscheinlich eine der großten kulturellen Leistungen der Europaer ist. Hier begeht Luders den Fehler, Aufklarung (der Europaer) und Toleranz (der Araber) einander ebenburtig hinzustellen.



Michael Luders zeigt sich als ein Experte fur die arabische Welt. Der Sprache mächtig kennt er die Region aus zahlreichen Reisen seit seinem Studium in Damaskus. So liefert er uns Lesern ein Bild aus erster Hand. Damit wird er zu einem Peter Scholl-Latour seiner Generation. Sein Buch deckt die Problematik der arabischen Welt auf und erklart die historischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge ohne zu langweilen und vor allem ohne padagogischen Zeigefinger

Frank Boucsein

Woher kommt die Gewalt?

Danesch, Mostafa: Der Krieg gegen den Westen, Hoffmann und Campe, Hamburg 2004, 256 S., ISBN 3-455-09448-1, € 17,95

Ein hochaktueller Titel, der sehr ernüchternd zu lesen ist umd bei dessen Inhalt man sich fragt, warum bei dem Wissen uber diese Inhalte, die weitgehend aus Rundfunk und Presse bekannt sein sollten, immer noch eine Politik betrieben wird, die den Leser dieses Buch nach der Lektüre fassungslos in das Bücherregal zuruckstellen lasst.

Ein Tipp vorweg: es ist sicher kein Fehler, liest man den *Epilog* vor oder zumindest gleich nach dem *Prolog*. Er zeigt den Duktus dieses Buches und stellt den Autor vor, so dass das Lesen der ubrigen 230 Seiten erleichtert wird.

Der promovierte Politologe Danesch wurde 1944 im Iran geboren und lebt seit fast 40 Jahren in Deutschland. Er stammt somit aus einer islamisch gepragten Kultur, aber er schreibt als Mitteleuropaer, als Deutscher. „Moglicherweise fallt es mir deshalb leichter, mich auch in die Muslime hineinzuversetzen". Ein Glücksfall sicherlich. Das Werk ist auch in Englisch (!) erschienen. Das Buch ist spannend zu lesen und verleugnet durchaus nicht die Tatigkeit des Autors als Journalist, Gerichtsgutachter und Filmemacher. Seine Artikel und Interviews mit Politikern wie Ghadafi, Chomeini oder Arafat erschienen in den großen deutschen Wochenmagazinen und Tageszeitungen.

„Woher kommt die Gewalt?" ist die Grundfrage, von der er ausgeht. Beginnend mit einem Verweis auf die haufig gewalttatige Vergangenheit des Christentums versucht er „verständlich zu machen, woher die Gewalt kommt, und vielleicht auch, wie wir ihr begegnen konnen." Letzteres sucht man bei dem breit angelegten Kapitel Irak weitgehend vergebens, ein Zeichen wohl auch fur die absolute Verworrenheit und Perspektivlosigkeit des dortigen Geschehens – zumindest aus unserer westlichen Sicht. Beim Thema Afghanistan im letzten Teil des Buches wird Danesch diesbezüglich jedoch um Einiges deutlicher. Wie ein roter Faden zieht jedoch durch samtliche Kapitel die Naivität, Blauaugigkeit und historischen Unbelecktheit, mit der der Westen, allen voran die USA, „Losungen" für die im Nahen und Mittleren Osten anstehenden Probleme suchen – Losungsversuche, bei denen eine staunende westliche Offentlichkeit zu Teilen – wider besseres Wissen – fur regelrecht dumm verkauft wird.

Sowie gegenuber den USA und ihren westlichen Verbundeten nimmt er auch gegenuber dem Islam selber kein Blatt vor den Mund Man hat gelegentlich den Eindruck, dass er seine Kritik doch gerne relativieren würde, was ihm aber auf Grund des vorliegen-

den Materials nicht möglich ist. Charakterisiert er den Islam als eine im Grunde genommen friedliche Religion, die für politische Ziele instrumentalisiert wird, so lässt er diese Formulierung auch dem Christentum angedeihen. Soweit es z.B. aktuell um den unseligen Begriff des us-amerikanischen „Kreuzzuges" geht, treten die Probleme aber immer dann auf, wenn die Religion Anspruch auf den Besitz der alleinigen Wahrheit erhebt Andererseits ist Danesch nicht bereit, der Formulierung hauptsächlich deutscher und europäischer Wissenschaftler zu folgen, der momentane Terror sei nur das „Werk verwirrter Terroristen und Krimineller ... [oder] .. der Islam *an sich* habe nichts mit diesen ‚Auswüchsen' zu tun Der militante politische Islam hat sich zu einer eigenständigen Kraft entwickelt, aus der man den Faktor ‚Religion' nicht herauslösen kann " Er schreibt weiter. „Der politische Islam ist keine Ausgeburt von Wirrköpfen, seine Taten sind nicht das Werk von ein paar gefährlichen Irren". Wir müssen „begreifen, dass dieser neue Islam eine politische und keine religiöse Bewegung ist . ."



Unter diesem Gesichtspunkt beschreibt Danesch in 11 weiteren Kapiteln, vornehmlich bezüglich des Irak, Iran und Afghanistans, was über Jahrzehnte, zum Teil Jahrhunderte zu der heutigen Entwicklung geführt hat und wie die westliche Politik von einer Falle in die nächste tappt. Aber auch Deutschland als „Drehscheibe des radikalen Islam" sowie den „USA und der Verlust ihrer moralischen Integrität" sind jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet. Die immense Dichte der Information verbietet es, die Kapitel im Einzelnen zu besprechen, deshalb seien nur zwei Punkte herausgegriffen, die dem Durchschnittsleser, wie dem Rezensenten, doch bedeutsam, weil bislang weniger bewusst gewesen sind·

Das Verhältnis von Schiiten und Sunniten im Irak. Vermutet man als unbedarfter Leser zunächst Oberflächlichkeit, wenn Danesch über die „alte Dominanz der Araber über die Schiiten und die Kurden" schreibt, so wird bald deutlich, dass „Arabismus" die Kurden und insbesondere die Schiiten, die als „Perser" bezeichnet werden, kategorisch ausschließt Die seit Jahrhunderten währende Herrschaft der sunnitischen Araber über die Bevölkerungsmehrheit der Schiiten ist eine Konstante der irakischen Gesellschaft gewesen Heute, bei der momentan herrschenden instabilen Lage, sehen die Schiiten ihre Chance, die arabische Dominanz abzuschütteln, wohingegen die Kurden sich einigeln und ihre Autonomie ausbauen Diese instabile Lage ist für die „Internationale" der Islamisten ein gefundenes Fressen, den USA und ihren Verbündeten Schlage zu versetzen und die eher religios ziemlich laxen Sunniten zu radikalisieren. Mit der „Beseitigung Saddams war die eiserne Klammer gesprengt, die den Irak zusammengehalten hatte". Die irakischen Schiiten sind dieselben, die durch Wanderung, Stammes- und Familienbande lediglich im Iran ein eigenes staatliches Gebilde unter Chomeini entwickeln konnten. Weite Teile der iranischen Staatsführung sind mit irakischen Schiiten besetzt. Deshalb ist es müßig, darüber zu diskutieren, inwieweit „der Iran" infiltrierend im Irak wirksam ist oder nicht.

Hinzu kommt der krasse Fehler der USA, als beim zweiten Golfkrieg 1991 die beim US-Vormarsch auf Bagdad rebellierenden Schiiten im Süden des Landes durch den Rückzug der Amerikaner der Mordmaschinerie Saddams ausgeliefert wurden. Der Versuch der Amerikaner 2003 die iranischen und damit auch die irakischen Schiiten als Bündnispartner zu gewinnen, mutet dann schon seltsam an

Im Zusammenhang damit steht die Stabilität bzw Instabilität des derzeitigen iranischen Gottesstaates, in dem im Vorfeld und kurz nach dem letzten Golfkrieg durch die Verunsicherung der Ayatollahs, ob sie nicht die nächsten sind, die „dran" sein werden, eine inner-iranische Opposition gewisse Fortschritte machen konnte, die aber in dem Moment zusammenfiel, als klar wurde, dass die USA sich nicht auf ein weiteres Abenteuer wie im Irak einlassen werden Die im Iran erreichten politischen Fortschritte wurden rückgängig gemacht, ein Rückschlag für die iranische Opposition, der sogar noch hinter die Ausgangssituation zurückging. Die religiösen Radikalen haben ihre Macht gefestigt und ausgebaut, es wird mehr denn je hingerichtet, fortschrittliche Gesetze wurden annulliert, Justiz, Geheimdienst, Armee und Außenministerium werden von den Revolutionswächtern kontrolliert, mit den Europäern wird Katz und Maus gespielt (Atompolitik) und die Vertreter der diversen Terrororganisationen gehen in Teheran ein und aus. Die eigentliche Gefahr in diesem Raum geht vom Iran aus, stellt Danesch fest.

In den letzten Kapiteln des Buches zerpflückt Danesch die westlichen Vorstellungen bezüglich Afghanistans und die dortigen scheinbaren Entwicklungen, sowie die gelegentlich auch recht naiven – zumindest so nach außen vertretenen – Vorstellungen westlicher Politiker und Militars. Mit Schwerpunkt Drogenanbau und -handel beschreibt er die wirtschaftliche Situation und die Scheinheiligkeit mancher politischer Veranstaltungen (bis zur Berliner Konferenz), wenn die Ex(?)-Drogenbosse entsprechende Bekampfungsabkommen unterschreiben oder die einzelnen PRT, die vor Ort „zuviel zu wenig machen" und dies bei dieser zahlenmäßig geringen Besetzung auch nicht anders konnen – Immerhin zeigt Danesch für Afghanistan Ansätze auf, wie die Entwicklung in geordnete Bahnen gelenkt werden konnte.

Keine schone, aber eine sehr wichtige und deshalb empfehlenswerte Lektüre zum Verständnis dessen, was heute um uns herum stattfindet und die auch weiter „oben" sehr genau gelesen werden sollte

Hartmut Gaigl

Geschichten zur Geschichte?

Deissinger, Ernst / Priester, Sascha: Als Pharao Ramses gegen die Hethiter zog, Geschichten zur Geschichte, Ein P.M. History-Buch, dtv 34147, München 2004, 159 S., ISBN 3-423-34147-5, € 7,50



Die Sammelveröffentlichung von Artikeln aus der Zeitschrift P.M. History, die sich im Untertitel „Das große Magazin für Geschichte" nennt, liest sich leicht. Man merkt den Beiträgen die journalistische Herkunft ihrer Autoren an, im Positiven wie im Negativen.

Sie sind flott geschrieben Jeder Artikel wird an einem Aufhänger festgemacht, einer zumeist konkreten Szene, die ins Thema einführt. Die Sprache ist modern, zeitgemäß. Auch durchaus anspruchsvolle Aspekte werden in einzelnen Beiträgen thematisiert, z. B. die jeweiligen aktuell-politischen Funktionen der historisch wechselnden Stonehenge-Konjunkturen seit dem 19. Jahrhundert.

Doch hat die journalistische Schreibe auch deutliche Grenzen. Die Aufhänger sind manchmal an den Haaren herbeigezogen, sogar gelegentlich anachronistisch zu nennen. Das Stonehenge-Kapitel etwa wird eingeleitet mit der skizzenhaften Beschreibung einer Kultversammlung von zeitgenössischen Anhängern keltischer Mystagogie, und darin kommen australische Didgeridoos ebenso vor wie Dudelsäcke, „Gitarren gealterter Blumenkinder" etc. Das kann man nur kindisch finden.

Die Auswahl der Themen der 14 Beiträge macht Staunen und Kopfschütteln zugleich. Neben „Männern, die Geschichte machten" wie Ramses II., Caesar und Karl der Große, stehen der namenlose, Mammut jagende Neandertaler, Johannes der Täufer, Kunstgenies wie Michelangelo und Verlaine, aber auch Baron Münchhausen und Hitlers tragische Nichte Geli Raubal. Eingeflochten in diese personenbezogenen, reportage- und oft auch kolportagehaften Storys, die sich wie in der Regenbogenpresse dem human interest verdanken, sind mystische Vermutungen über die antiken Mysterienkulte von Eleusis (deren Aufdeckung mit den Worten „Doch bevor wir den Tempel der Göttin betreten, wo das streng gehütete Geheimnis gelüftet wird" versprochen, aber – begreiflicher Weise – nicht gehalten wird), über Mithras bis hin zu den Ritualen der urchristlichen Gemeinden.

Gegenüber den reich bebilderten Fassungen in P.M. History ist das Bändchen mit nur je einer Illustration zu den einzelnen Kapiteln ausgestattet, mit der es eröffnet wird. Den Beitrag über Caesar leitet z. B. der Filmkuss zwischen Cleopatra (Elizabeth Taylor) und dem Caesar-Darsteller Rex Harrison ein, das über Johannes den Täufer Lovis Corinths Bild „Salome" und dasjenige, welches vom Frankenkönig Karl handelt, das pathetische Großgemälde von Karls Kaiserkrönung, das Kaulbach im historisierenden Stil des 19. Jahrhunderts gemalt hat. Allzu viel Sinn für Geschichtliches lässt sich daraus nicht ablesen, aber ein sehr an der Oberfläche haftender Blick darauf.

In dieser Perspektive kommt dann auch mal Schräges und Unsinniges zur Sprache So heißt es über Caesar: „Sein Ziel, der Erste in Rom zu werden, erreichte der Diktator mit der Hilfe von Frauen – die ihm, dem Liebling der Götter, nicht widerstehen konnten – und die ihm letztlich auch zum Verhängnis wurden" (Zeichensetzung und Grammatik des Originals). Und kurz zuvor steht die Behauptung, Caesars „Herrschaft wurde als Tyrannei empfunden". Da liest man die fehlende Präzision und Schärfe des Begriffs und die vorschnelle, unreflektierte Aktualisierung, die dem journalistischen Bedürfnis zuzuschreiben ist, plakativ-provokatorisch zu formulieren und jeden Anschein von Gestrigkeit zu vermeiden. Caesar muss dann halt mal ein Stalin, Hitler oder Saddam Hussein der Antike sein.

Fragt man sich nach der Verwendbarkeit des Bändleins im Unterricht einer deutschen Auslandsschule, so wird nicht viel dafür sprechen. Für den Lehrer bietet es zwar zu allermeist sachlich richtige Information (freilich, die Anerkennung des Christentums als Staatsreligion „erklärte" der römische Kaiser Theodosius nicht 380, sondern erst 391), andererseits ist es für die Hand von DaF-Schülern wohl zu kompakt, komplex und sprachlich kompliziert.

Bernd Müller

Hinter den Kulissen des Kirchenstaats

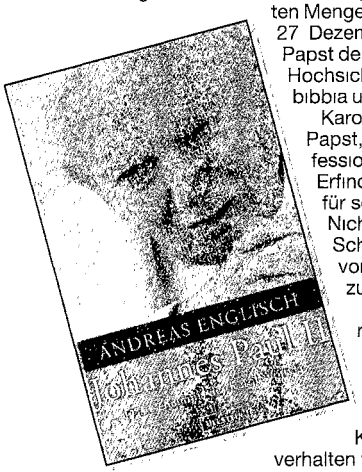
Englisch, Andreas: Johannes Paul II., Das Geheimnis des Karol Wojtyla, Ullstein, Berlin 2004, 382 S., ISBN 3-548-36710-0, € 8,95

In der Einleitung schreibt der Verfasser, dass er ein sehr junger Mann war, als er nach Rom kam und einen Groll gegen Johannes Paul II. hegte, weil er ihn für einen Verräter an der Sache Jesu und ihn mitverantwortlich am Hungertod von Millionen Menschen in der Dritten Welt hielt (die Kirche verbietet empfängnisverhütende Mittel). Dennoch musste er sich als Italienkorrespondent auch der Berichterstattung über den Vatikan widmen, aber seit fast zwei Jahrzehnten kam er dem Papst immer näher und gewann auch die Wertschätzung des Papstes, der mit seinem Gast aus Deutschland fließend deutsch sprach.

Zunächst schildert Englisch die bewegte Jugend des Karol Wojtyla, der aus einer einfachen Familie stammt und am 18. Mai 1920 geboren wurde und seine Eltern schon früh verlor. Trotz aller Bedrohungen durch die Gestapo besuchte er seit Ende 1942 heimlich ein Priesterseminar und wurde Priester in Polen. Sein Erzbischof schickte ihn zum Studium nach Rom, von wo er nach zwei Jahren als Doktor der Theologie nach Krakau zurückkehrte und eine Pfarrstelle übernahm. 1958 wurde er zum Bischof geweiht, und am 18. Januar 1964 stieg er zum jüngsten Erzbischof Polens auf, um bereits 1967 Kardinal

zu werden. „Elf Jahre spater, am 16. Oktober 1978, wahlten die Kardinäle den erst 58-Jahrigen zum ersten slawischen Papst in der Geschichte " (S. 27)

Am 13. Mai 1981 tauchte der Turke Ali Agca auf dem Petersplatz auf und schoss um 17.19 Uhr zweimal auf den Papst und verletzte ihn schwer am Unterleib. Wenn ihn die Polizei nicht kurz nach dem Attentat festgenommen hätte, ware Agca von der aufgebrachten Menge gelyncht worden. Am 27 Dezember 1983 besuchte der Papst den Turken im romischen Hochsicherheitsgefangnis Rebibbia und verzieh ihm



Karol Wojtyla war der erste Papst, der die Medien professionell einsetzte und die Erfindung des Fernsehens für seine Botschaft nutzte Nicht zufällig wollte er Schauspieler werden, bevor er sich seiner Berufung zum Priester klar wurde Andreas Englisch räumt ein, dass er Johannes Paul II. nicht zugetraut hatte, wie sich die katholische Kirche den lutherischen Kirchen gegenuber verhalten wurde, nämlich sie als gleichberechtigte Partner anzuerkennen.

Auch zu den orthodoxen Christen gelang ihm die Annäherung. Dem Verfasser wurde seit spatestens 1999 klar, dass der Papst eine neue Aufgabe gefunden hatte. Frieden unter den Religionen zu schaffen, obwohl sein korperlicher und gesundheitlicher Zustand immer schlechter wurde. „Der schwache Papst wurde plotzlich zum glaubwürdigsten Vertreter, den die Kirche seit langem gehabt hatte " (S. 169)

Manche Kurienkardinale waren der Meinung, das Jahr 2000 sei der richtige Zeitpunkt fur Karol Wojtyla von seinem Amt zuruckzutreten, aber dieser wusste, dass er noch einige Aufgaben zu erfullen hatte, z B. die Auseinandersetzung mit dem Volk der Juden, mit dem er sich aussohnen wollte. Auch eine Annäherung an den Islam stand in seinem Bewusstsein. Eine Geste Johannes Paul II. wird wohl sehr lange im Gedachtnis der Menschen bleiben: Sein Kniefall am 25 Marz 2000, mit dem er das judische Volk um Vergebung bat fur die Verbrechen, die Christen an Juden begangen hatten Auch der Dialog mit den arabischen Staaten verbesserte sich „Plötzlich wollten alle Diplomaten im Nahen und Mittleren Osten mit dem Vatikan reden." (S 292) Auch im Vorfeld des Einfalls der Amerikaner und Briten in den Irak spielte er eine wichtige Rolle, denn er wollte diesen Schritt verhindern und sagte „Nein" zu einem Angriffskrieg.

Im 10. und vorletzten Kapitel (Ein Zimmer in Krakau) beschreibt Englisch die Arbeitsweise und den normalen Arbeitstag dieses Papstes auf eindringliche Weise, um sich schlussendlich dem Geheimnis Karol Wojtylas zu widmen. „Er hat durch seine Reisen die Welt verändert." (S. 360) Schließlich ist seine Aussohnung mit den Juden und Moslems nicht ohne Folgen geblieben. Er ist das Beispiel dafur, dass die Weltkirche nicht den besten Italiener braucht, sondern den besten Mann, den die Kirche hat.

Ich kann die Lekture, besser noch – das Studium – dieses Buches nur jedem empfehlen, der sich für religiose und politische Probleme der Gegenwart interessiert.

Dieter Allgaier

Musikalische Philosophie, Philosophie der Musik

Jäger, Lorenz: Adorno. Eine politische Biographie, Deutsche Verlagsanstalt, München 2003, 320 S., ISBN 3-421-05493-2, € 22,90

„Dieser merkwürdige Kopf hat die berufliche Entscheidung zwischen Philosophie und Musik sein Leben lang abgelehnt. Zu gewiss war es ihm, dass er in beiden Bereichen eigentlich das Gleiche verfolgte." So urteilte klug Thomas Mann uber Adornos seltene Doppelbegabung, die sich zu einem Lebenstrauma hatte auswachsen konnen, wenn sich die scheinbar gegenläufigen Anlagen nicht bundeln und einem gemeinamen Ziel hätten unterordnen lassen Dem proteischen Phanomen Theodor Wiesengrund Adorno (1903–1969), Kultfigur und zugleich Opfer der Studentenbewegung der Sechzigerjahre, geht Lorenz Jäger in einer bemerkenswerten Studie nach Er nennt sie im Untertitel einschränkend „Eine politische Biographie". Es ist, insofern der Begriff des Politischen weit gefasst wird, mehr daraus geworden: Das Porträt einer höchst komplexen, fast faustischen Gestalt, in deren stupendem Interessen- und Fahigkeitsspektrum freilich Musik und Philosophie die zentrale Position einnahmen.

Beide Stränge lassen sich unschwer durch die 16 dichten, zu inhaltreichen Einheiten gestalteten Kapitel hindurch verfolgen, die, der biographischen Intention von Jagers Buch entsprechend, im Wesentlichen chronologisch angeordnet sind Das Faible fur Musik, es ist ein Erbe von Adornos Mutter, der Sängerin Maria Calvelli-Adorno, mit deren sudlichkorsicher Herkunft der Philosoph, sich Hofmannsthal vergleichend, gern kokettierte. Wenn es bei Thomas Mann über den Protagonisten des genannten Romans heißt· „Er kannte jede Note der Welt", so lässt sich damit auch Adornos stupende Kenntnis der abendländischen Musiktradition zum Ausdruck bringen, die nicht lediglich theoretisch, sondern, da er das Repertoire vierhandig am Klavier mit der Mutter durchspielte, auch praktisch-authentisch war und die zeitgenossische Avantgarde selbstverstandlich mit einbezog. Das kosmopolitisch-mondäne Elternhaus in Frankfurt am Main – der Vater Oscar Wiesengrund war ein wohlhabender Weinhandler judischer Provenienz – war solcher Entwicklung forderlich. Schon der Achtzehnjahrige äußert sich emphatisch uber Arnold Schonberg, dessen rationale Musik fur ihn besonders nach einem Aufenthalt als Kompositionsschüler bei Alban Berg in Wien (1924–1925) in den Rang des Vorbildlich-Normativen tritt. Fortan besitzt er die klaren Maßstäbe, die ihm seine immense musikkritische Produktion erleichterten.

Kriterien dafür hatte sich Adorno längst aus der Philosophie gegriffen, deren Aufgabe er wie die der Musik in einer Veränderung der Gesellschaft im

marxistischen Sinn erblickte. Seine Linksorientierung nahm am Grab der alten Ordnung ihren Anfang. Den Ersten Weltkrieg lernte er früh mit den Augen seines Lehrers Zickel als Folge systemimmanenter Schwächen der bürgerlichen Sozietäten sehen, das Fallieren der Spartakusbewegung wertete er als Vergabe einer historischen Chance. Es nimmt vor diesem Hintergrund nicht Wunder, dass die Wahl des Studienfachs nicht auf die Musik, sondern die Philosophie fiel und er von dieser besondere Kraft zur Veränderung erwartete. Kracauer, Lukács und Bloch heißt das marxistische Dreigestirn, das Adornos Denken in der politisch febrilen Atmosphäre, die zu Beginn und während seines Studiums herrschte, besonders affizierte. In der Freundschaft mit Siegfried Kracauer, dem späteren Medienspezialisten der kritischen Theorie, schärfte sich sein Blick für die Formung des menschlichen Bewusstseins durch Mentalitäten und Ideologien. Die Schriften des Hegelianers Georg Lukács wurden bestimmend für Adornos Kunstphilosophie, wenngleich Adorno für einen rigiden Kommunismus Moskauer Observanz nicht zu gewinnen war. Mehr beeindruckte ihn Ernst Blochs gemäßigter, auf die westlichen Sozietäten abgestimmter Sozialismus: Früh zeichnet sich die okzidentale Ausrichtung von Adornos Marxismus ab.

Seine frühen akademischen Schriften beglaubigen diesen Weg. Die Dissertation (1924), bei Hans Cornelius in Frankfurt entstanden, einem Philosophen, der sich von Naturwissenschaft und Psychologie Erhellung über menschliche Erkenntnisvorgänge erhoffte, war der „Transzendenz des Dinglichen und Noematischen in Husserls Phänomenologie" gewidmet. Adorno lehnt den Ansatz von dinglichem Sein bei Husserl als dogmatisch-behauptend ab, während er ihm in der Bewertung des Bewusstseins als Erkenntnisquelle folgt und, dies zumal im Sinne von Cornelius, an der Auffassung vom gesetzmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen festhält. Die Dissertation enthält in nuce, was in Adornos späterem Werk, konkreter entfaltet, wiederkehrt. Abkehr vom Metaphysischen, Primat des Rationalen, Festhalten an der Autonomie der Person, im Politischen Ablehnung jeder Tradition, die ihm als irrational galt; Liberalismus, Sozialismus und Kommunismus als Perspektiven an ihrer Statt. Die Lehre vom Bewusstseinszusammenhang forderte zu einer Vernetzung mit der Musiktheorie geradezu heraus. Die Bewertung des Bewusstseins als Erkenntnisquelle ließ unschwer Brücken zu Adornos vom Expressionismus geprägten musikkritischen Begriffen „Personalität", „Seele", „Innerlichkeit" oder „Erlebnis" schlagen. Wie später so häufig, lässt sich bereits beim frühen Adorno ein philosophischer Text als Musiktheorie lesen.

In seiner Habilitationsschrift, 1931 bei Paul Tillich, einem linksorientierten evangelischen Theologen, der in Frankfurt Sozialphilosophie lehrte, spürt Adorno der „Konstruktion des Ästhetischen bei Kierkegaard" nach. An diesem Denker reizte Adorno die Spannung, in die Individuum und Erfahrung desselben zu Christentum und bürgerlicher Gesellschaft treten. Adorno wagt die These, beim späten Kierkegaard handle es sich letzlich um eine Konzeption, die als Gegenmythos zum Leiden Christi verstanden werden könne· um die Vision von einer Welt, die Krieg und Opfer hinter sich gelassen habe und die Glücksansprüche der Bürger erfülle. Aus Kierkegaard deduziert Adorno einen philosophischen Sozialismus.

Als Adorno diese Gedanken formuliert, ist er längst in den Sog des Frankfurter Instituts für Sozialforschung geraten. Der Geschichte des Instituts und Adornos Rolle darin ist naturgemäß der Großteil von Jägers Buch gewidmet. Für das Institut hatte der jüdische Weizenhändler Hermann Weil das Stiftungskapital bereitgestellt; es war als Forschungsstätte für den wissenschaftlichen Sozialismus gedacht und sollte zumal jüdischen Wissenschaftlern eine akademische Plattform bieten. Ab 1931 unterrichtete Max Horkheimer, einst Assistent bei Cornelius und dem acht Jahre jüngeren Adorno von daher bekannt, in dem 1924 gegründeten Institut Sozialphilosophie. Illustre Namen publizierten mit provokanten Beiträgen in der Zeitschrift für Sozialforschung, so der Literaturwissenschaftler Leo Lowenthal oder der Psychoanalytiker Erich Fromm. Adorno steuerte Überlegungen zur „gesellschaftlichen Lage der Musik" bei und huldigte dem Double Brecht/Weill. Am Ende der Weimarer Republik war das Institut zu einem Kristallisationspunkt linker Intellektueller geworden und zu einer Instanz, die sich einer sozialen und kulturellen Revolutionierung der bürgerlichen Gesellschaft mit den Mitteln von Marxismus und der Psychoanalyse verschrieben hatte. Kritik an der Sowjetunion galt, auch bei den Gemäßigten, als unerwünscht.

Es ist interessant zu sehen, wie das Institut im amerikanischen Exil Sprache und Zielsetzung veränderte. Jägers Darstellung der Exilzeit Adornos und der Emigrantenszene in Amerika gehört zu den Höhepunkten des Buches. Adorno hatte 1933 Lehrverbot an der Frankfurter Universität erhalten, am Oxforder Merten College an einer zweiten Dissertation über Husserl geschrieben, immer wieder Besuche in Deutschland vorgenommen und sich 1937 mit der kongenialen Gretel Kaplus verheiratet, einer Halbjüdin und promovierten Chemikerin, die fortan auch seine erste und kritischste Lektorin war 1938 erreichte ihn Horkheimers Ruf in die Vereinigten Staaten. Dessen Rat lässt aufhorchen: Es gelte möglichst simpel zu reden, „Kompliziertheit ist bereits ein Verdachtsmoment", schon ein Ausdruck wie „materialistisch" sei problematisch. Die Integration in Amerika fällt ihm schwer. Deutschland bleibt im Wesentlichen Bezugspunkt seines Denkens. Aber die Begegnung mit der Kulturindustrie der neuen Welt und der zentralen Rolle des Radios darin legt den Grundstein für seine Soziologie der Hörertypen, vor allem aber beginnt 1941 die Arbeit an dem großen Buch, das später „Dialektik der Aufklärung" heißen und den Ruhm der beiden begründen sollte

Das Buch gerät zu einer Fundamentalkritik der abendländischen Entwicklung und versteht sich als ein linker Gegenentwurf zu Oswald Spenglers „Untergang des Abendlandes". Demaskiert und angeklagt werden die vielfältigen offenen und verdeckten Formen von Herrschaft: die des Menschen über die Natur, des Mannes über die Frau, der modernen Kulturindustrie über ihre Konsumenten. Aus der Feder Horkheimers stammen scharfe Passagen über die Anteile des Christentums an den repressiven Tendenzen. Allein die Religion der Juden komme ohne ideologischen Schein aus. Solche Gedanken entstanden im zeitlichen Kontext der ersten Nachrichten über die

Vernichtung der europäischen Juden. Mit Adornos Beitrag erreichte die „Dialektik der Aufklärung" die Höhe einer universalen Kulturdiagnose, die das biblische Jerusalem und das antike Griechenland ebenso umspannte wie Kulturindustrie und Volkermord der Gegenwart. Bei der offenen Form – unter dem Kapitel Kulturindustrie stand. „Fortzusetzen!" – rief sie zu permanenter Analyse auf und ermunterte unterschwellig zur Veränderung. So konnte es später Klassenkampfern, Feministinnen, antiautoritäten Studenten, Umweltschutzern und Medienskeptikern in gleicher Weise als Berufungsinstanz dienen. Für Adorno sollten diese Gedanken zu den Geistern werden, die er nicht mehr los wurde.



Da waren die Verfasser andere geworden. Nach der Rückkehr der beiden nach Deutschland 1948 bzw. 1949 kennzeichneten die Publikationen des Instituts, das 1951 im neuen Gebäude der Frankfurter Universität eröffnet wurde, zunächst eine entschiedene Westbindung. Horkheimer streifte die marxistische Terminologie der Dreißigerjahre ab, brach mit der Idee des Klassenkampfes, setzte auf die Kraft der Einsicht, aus der richtiges Handeln folge. Antifaschismus ging bei ihm bruchlos in Antikommunismus über. Konsequent erfolgte der Trennungsstrich gegenüber Marcuse, nach dessen Ansicht die „Theorie" sich mit keiner antikommunistischen Macht verbrudern durfte. Adorno verharrte orthodoxer als Horkheimer bei den Inhalten, die seine Jugend bestimmt hatten. Aber er trug nicht minder zu jenem Prozess bei, den man spater als die „intellektuelle Grundung der Bundesrepublik" bezeichnete: Das Institut avancierte zur „Frankfurter Schule".

„Es gibt kein richtiges Leben im falschen": Apodiktische ethische Sätze wie dieser aus dem stark autobiographischen Buch „Minima moralia" – darin rechtfertigt er auch seine Doppelexistenz zwischen Musik und Philosophie – machen nachvollziehbar, warum die Frankfurter bald in die Nahe von Priesterfiguren wie Romano Guardini, Martin Buber oder Albert Schweitzer rückten, die dem Orientierungsbedurfnis der Funfzigerjahre entgegenkamen. Als moralische Instanz fungierte Adorno auch in den Auseinandersetzungen um Ernst Jünger, Martin Heidegger und Richard Wagner. Nach den Schmierereien an judischen Friedhofen 1959 massiv mit dem Nachleben des Nationalsozialismus konfrontiert, erlebte die Offentlichkeit den padagogischen Einfluss der Frankfurter Schule mit „zweiter Zundung" Gerade vom kritischeren, weil orthodoxeren Adorno erwartete man sich im Sinne einer Liberalisierung und Modernisierung Stellungnahmen zu einer Vielzahl von Themen der jungen Bundesrepublik wie Sexualtabus oder zur okonomischen Ordnung. Mit Adornos Übernahme der Institutsleitung 1960 kann man von einer neuerlichen „marxistischen Verscharfung" sprechen. Dass der Faschismus nachlebe, resultiere aus der Permanenz der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die in den Faschismus geführt hatten. Den Studenten wurde die Aufgabe des Kampfes gegen den Kapitalismus uberantwortet, mit dem unterschwelligen Versprechen, auf diese Weise ließen sich die Sunden der Vater suhnen

Der Eindruck eines Stillstands der Geschichte angesichts zweier sich unbeweglich gegenuberstehender Machtblöcke setzte in den westlichen Demokratien zum einen anarchische, hedonistische Verhaltensformen frei und fuhrte anderseits zu einer Renaissance der Texte von Marx, in deren Verlauf man deren subversiv-revolutionare Komponente wieder entdeckte. Dieses merkwurdige Miteinander, das fur die Studentenbewegung charakteristisch wurde erhielt Anregung durch Go-Ins und Sit-Ins amerikanischer Studentenprotestbewegungen in Berkeley Adornos Themen und Thesen erhielten neue Aktualitat Die „Dialektik der Aufklärung", diese kompromissloseste Formulierung der Kritischen Theorie, ließ sich nun wie eine Phanomenologie der deutschen Gegenwart lesen. Der Vietnamkrieg der Vereinigten Staaten gab den Protesten neue Nahrung. Horkheimer hielt sich ostentativ auf der Seite der Vereinigten Staaten und sah in jenem Krieg, wie in allen amerikanischen Kriegen, das Anliegen der Verteidigung der Menschenrechte vertreten. Adorno hielt es eher mit der studentischen Opposition, zumal auf Grund seiner Distanz zum Vorhaben einer Notstandsgesetzgebung Aber als er, wenige Tage nach Benno Ohnesorgs Tod im Juni 1967 durch einen Polizisten, im Audimax der Freien Universität Berlin einen Vortrag uber den „Klassizismus von Goethes Iphigenie" hielt, der im Anschluss an seine Habilitationsschrift uber Kierkegaard noch einmal für seine Idee einer opferlosen Humanitat warb, wurde der Vortrag gestört. Im Aufsatz „Marginalien zu Theorie und Praxis" antwortete Adorno auf die spektakularen Aktionen des SDS. Er hatte nun mit den Protestierenden gebrochen, deren Exponenten ihm als geschickte, aber verblendete Rhetoriker und als narzisstische, zugleich brutale Aktionisten erschienen. Das Problem bestand darin, dass die aufbegehrenden Studenten sich der klassenkampferischen Anfänge der Kritischen Theorie bewusst wurden und zu praktischer Umsetzung bereit waren, wahrend sich ihre Urheber von der militanten Auslegung distanzierten.Es rächte sich die Gratwanderung, die Adorno vorgenommen hatte, als er nach Veränderung der Gesellschaft und anderer Verfugungsgewalt uber die Produktionsmittel rief und zugleich gewaltsame Mittel und Habermas' These von einer Aufhebung der Philosophie in Revolution ablehnte Die Situation eskalierte in der Besetzung des ruhmreichen „Instituts" und der Verhöhnungen der Emanzipationshoffnungen, die in der „Dialaktik der Aufklarung" und den „Minima Moralia" formuliert worden waren, durch barbusige Studentinnen in Adornos Vorlesung. Auseinandersetzungen mit den Doktoranden Jürgen Krahl und dem Aktionskunstler Imhoff riefen den Philosophen teils in den Zeugenstand gegen seine eigenen Schüler und belasteten den Sommer 1969 schwer. „In vollig uberarbeitetem und ramponiertem Zustand" zog sich Adorno ins Wallis zurück und starb dort nach einer Auffahrt zu

seinem geliebten Matterhorn am 6. August 1969 in Visp an einer Herzattacke. Die Maß gebende Kraft seiner Theorie und seine Physis hatten sich zu gleicher Zeit erschöpft.

Es wird, fürchte ich, heute niemandem gelingen, ein umfassendes, alle zufriedenstellendes Buch uber Adorno zu schreiben. Zu komplex ist der Gegenstand. Aber es gibt moderne Adornobücher, junger als jenes von Jager, die sich allein durch ihren immensen Umfang um die Leserschaft bringen oder gar durch die Zahl der Druckfehler beweisen, dass sie ihrem Gegenstand nicht gewachsen sind. Jagers Adornobiographie hingegen ist ein sorgfaltig redigiertes, auf eine zumutbare Seitenzahl beschranktes Buch uber Leben und Werk einer Personlichkeit, deren zeitweiliger Einfluss auf die Zeitgenossen kaum überschätzt werden kann. Die Ausführungen erhalten Glaubwürdigkeit durch den standigen Wechsel von Zitat und Interpretation, von Behauptung und Beleg, nicht nur aus den Hauptwerken, sondern auch aus manch entlegener Publikation. Mitunter droht uber der Detailfulle der rote Faden etwas verloren zu gehen, doch kommt der Verfasser nach den Digressionen immer wieder sicher auf den Hauptpfad der Darstellung zuruck. Ja es machen gerade jene Exkurse wesentlich den Reiz des Buches aus, weil sie Hauptperson und Hauptgegenstand deutlicher ins Relief setzen und sich der Leser uber den oft anekdotischen Einsprengseln, der Darstellung von Eitelkeiten und Eifersuchteleien von der strengen theoretischen Darstellung erholen und neu Atem schopfen kann. So stoßt man auf bemerkenswerte Portrats nicht nur der fruhen Anreger Arnold Schonberg oder Alban Berg, Siegfried Kracauer, Georg Lukács, Ernst Bloch, Walter Benjamin, Erich Fromm oder Leo Löwenthal, sondern auch von Exilanten wie Bertolt Brecht, Thomas Mann oder Hanns Eisler und von denen, mit welchen sich Adorno nach dem Krieg auseinandersetzte. angefangen von Martin Heidegger über Paul Celan, Arnold Gehlen oder Karl Popper bis hin zum Aktionskunstler Hans Imhof. Auch auf solche fallt das Licht, die beiseite geschoben wurden, wie Golo Mann oder Ralf Dahrendorf. Allen voran gewinnt Max Horkheimer Kontur. Schattenhaft bleiben Marcuse und Habermas.

Man mag Kritik üben am weiten Begriff des Politischen, den Jager seinem Buch zugrunde legt. Aber dann bliebe all das, was uber Musik und Literatur zu lesen ist, außerhalb der Betrachtung und der Leser sähe sich gerade um das Spezifische gebracht, das Adornos Oeuvre konstituiert: dass die Arbeiten auf so vielen Untersuchungsfeldern auf das eine Ziel der gesellschaftlichen Veranderung hin konvergieren. Der Einfluss, den der Aufenthalt in Amerika auf Adorno hatte, wird von Jager hingegen wohl unterschätzt. Gewiss machte ihn der Stand der dortigen Kulturindustrie anfangs formlich schwindeln und rief seine Ablehnung hervor, aber die Jahre im amerikanischen Exil haben ihn doch von der Richtigkeit eines westlich ausgerichteten marxistischen Humanismus überzeugt, von dem er auch in der Phase der „marxistischen Verscharfung" in den Jahren nach der Ubernahme der Institutsleitung nicht abwich, obwohl er nur einen Schritt vom Bruch entfernt zu sein schien. Manch einer wiederum mag sich, gerade angesichts der politischen Zielsetzung des Buches, Konkreteres über Adornos Verhaltnis zum Judentum wunschen: Warum Adorno und nicht Wiesengrund? Weshalb verlässt er Deutschand nicht schon 1933? Jäger spart dieses Problemfeld keineswegs aus, aber klarere Linien waren wunschenswert gewesen.

Doch selbst wer das eine oder andere vermisst, wird durch die Vorzüge des Buches reichlich entschadigt. Denn Jäger wagt zu urteilen. Viel Gewinnendes an Adorno und dessen Werk prägt sich dem Leser dank Jagers Insistieren unverlierbar ein: der Losungsoptimismus vor allem, von dem Adornos Werk durchdrungen ist und der auf der Uberzeugung beruhte, in der marxistischen und psychoanalytischen Theorie einen Schlüssel fur die Losung der Grundprobleme menschlicher Existenz zu besitzen. Aber Jager immunisiert auch gegen Adornos Schwächen: dessen „Systemanfalligkeit", sowohl gegenuber Marxismus und Psychoanalyse in der Sozialphilosophie als gegenüber der Zweiten Wiener Schule in der Musik.Es berührt in der Tat merkwürdig, wie zwanglos bei Adorno Universalitat mit einer Feier des Negativen einhergeht, die sich in Schlusselbegriffen wie „negative" Philosophie, „negative" Dialektik oder „negative" Asthetik indiziert. Indem sich die Philosophie solchermaßen zur „kritischen" Theorie verengte, brachte sie sich, so Jäger, um die universale Breite ihrer moglichen Fragen. Die Projizierbarkeit aller Probleme auf eine Ebene prinzipieller Losbarkeit, sei es im Klassenkampf, in der Planwirtschaft oder in der therapeutischen Aufklarung der Psychoanalyse, fuhre mitunter gar in überrraschende Nahe zu Naivitat

Das mag hart geurteilt sein. Doch „Unter dem Schutt der Systeme liegen die Wahrheiten", lehrte Nicolai Hartmann seine Schuler. Was von Adornos Werk auf Dauer tragt, werden Spatere entscheiden. Einstweilen scheint es, als wären seine Analysen der Konsumgesellschaft, von den ideologischen Schlacken befreit, noch nicht obsolet und gewännen unter den Bedingungen der Globalisierung neue Gultigkeit. Und wie Adornos Werk aufs Universale aus ist, ist es zugleich ein Argument gegen Universalität ohne Kultur. Auch darin eignet ihm etwas Bleibendes. Es mag auch noch nicht jede Emanzipationshoffung zerstoben sein, die er aufkeimen ließ.

Und nicht jede seiner Maximen. „Es gibt kein richtiges Leben im Falschen", lautet einer seiner sprachmagischen Satze, in denen Philosophie zur Musik wird, wie ihm andernorts die Musik den Schlüssel zur Philosopie in die Hände legte. Beide Disziplinen auf hochstem Niveau und in der beschriebenen weltanschaulichen Farbung aufeinander bezogen zu haben, macht vielleicht das Spezifische an ihm aus

Jagers Monographie ist ein anspruchsvolles und doch praktisches guide-book. Man wird mit betrachtlichem Gewinn danach greifen.

Johannes Much

Moloch Palästina

Khalifa, Sahar: Das Tor, Unionsverlag, Zürich 2004, 199 S., ISBN 3-293-20281-0, € 9,90

Sahar Khalifa, 1941 in Nablus geboren, leitet ein Frauenzentrum in Nablus. Ihre Bucher sind in der Westbank von den Israelis verboten und sie hatte



auch schon Auseinandersetzungen mit palästinensischen Fundamentalisten. In ihrem Zentrum versucht sie, Frauen das Bewusstsein zu vermitteln, welche Bedeutung sie selbst für das Gleichgewicht der Macht in Gesellschaft und Familie haben. Sie möchte verhindern, dass die Frauen, die sich in der Intifada stark engagiert haben, später wieder aus gesellschaftlichen Prozessen hinausgedrängt werden. Sahar Khalifa betreibt in ihrem Zentrum auch Frauenforschung. Die Geschichte der palästinensischen Frau soll erkundet und ihre Einstellungen sollen dokumentiert werden. Alle diese konkreten Erfahrungen und Beobachtungen spiegeln sich in ihren Werken wider.

Sahar Khalifas Roman „Das Tor" ist eine provozierende Auseinandersetzung mit der Intifada. Das Buch sorgte in Palästina für großen Aufruhr, weil es mit Tabus bricht. Der Zustand eines Kampfes, dessen Ende nicht sichtbar ist, hat die Frauen mürbe gemacht. Angst und Sorge bestimmen das Leben der Frauen und die Frage, ob das Blutvergießen jemals aufhören wird. Die Prostituierte Nusha, deren Bruder Achmed in den Untergrund gegangen ist, beantwortet diese Frage: „Ich schere mich einen Dreck um die Intifada". Aber als ihr Bruder bei einer Schießerei ums Leben kommt, schließt sie sich dem Widerstand an. „Aber nicht wegen diesem Moloch. Wegen Achmed".

Palästinensischer Aufstand und Frauen in Palästina, was haben die beiden miteinander zu tun? Die Studentin Samar, die im besetzten Westjordanland lebt, sucht auf diese Frage eine Antwort und führt unter den Frauen ihres Viertels eine Befragung durch. Von der alten Hebamme Sitt Sakija bekommt sie zu hören: „Nichts hat sich für sie verändert, nur die Sorgen. Ihre Sorgen haben sich vermehrt, das Herz möchte ihr brechen. Die alten Probleme sind geblieben, (...) die neuen kannst du gar nicht mehr zählen".

Sahar Khalifa vermittelt einen tiefen Einblick in den Alltag der Palästinenserinnen, der trotz Elend und Schmerzen weitergeht.

Meral Akkent

Der Durchschnittsrömer und sein Lebenswandel

König, Ingemar: Vita Romana, Vom täglichen Leben im alten Rom, Theiss Verlag, Stuttgart 2004, 224 S., ISBN 3-8062-1902, € 24,90

Das Buch beruht auf einer Vorlesung, die der Autor auf Wunsch seiner Studenten hielt, die unter den üblichen althistorischen Veranstaltungen eine Darstellung des täglichen Lebens der Römer vermissten. Die Veröffentlichung als „Lesebuchlein" ist ausdrücklich nicht für den Fachmann gedacht und spart komplexere Themen, etwa den Rechtsalltag oder die Religion, aus. So entstand ein gut lesbares, spannendes Buch, das mit Hilfe von Quellentexten den Alltag der Römer beleuchtet. Gerade diese Zeitzeugenberichte, die in deutscher Übersetzung zitiert werden, machen das Buch zu einer Fundgrube für alle, die sich für die Antike interessieren. Es ist nicht schwer, entsprechende Bildbände zum Thema zu finden – ich denke besonders an Pompeji –, eine Darstellung, die die schriftlichen Quellen auswertet und diese (mitunter noch nicht übersetzten) Texte mitliefert, ist hingegen eine löbliche Ausnahme.

Nicht die zu „moralischen oder politischen Leitbildern" idealisierten Berühmtheiten stehen im Mittelpunkt, sondern der Durchschnittsrömer und sein Lebenswandel. Das erste und umfangreichste Kapitel beschäftigt sich mit der Familie, zu der auch die Sklaven gehörten. Hier werden nicht nur Rolle und Macht des *pater familias* behandelt, sondern auch die Kriterien bei der Auswahl von Ehepartnern in den Blick gefasst. Wir erfahren, daß das Heiratsalter für Männer auf 14, für Mädchen dagegen schon auf 12 festgesetzt war, während eine Verlobung bereits mit 7 Jahren geschlossen werden konnte. Ehen in so jungen Jahren waren allerdings die Ausnahme, vor allem die Männer befanden sich oft in fortgeschrittenem Alter, und Altersunterschiede von 20 Jahren waren bei Ehepaaren keine Seltenheit. Schon in der römischen Antike gab es das heute so vieldiskutierte demographische Problem: gerade in besseren Kreisen nahm die Kinderzahl ab, obwohl es als Pflicht galt, dem Staat Kinder zu schenken. Soziale Benachteiligung von Kinderlosen und Privilegien für Kinderreiche hatten nicht den gewünschten Erfolg. Vielleicht sollte das heutigen Politikern zu denken geben: Schon vor 2000 Jahren zeigte sich die zweifelhafte Effektivität staatlicher Maßnahmen.

Es folgen Ausführungen zu den juristischen Formen der Eheschließung, den Hochzeitsvorbereitungen und der Feier. Auch hier finden wir manches, was noch heute üblich ist, etwa den Brauch, dass der frischgebackene Ehemann seine Braut über die Schwelle trägt. Die Rolle des Brautstraußes nahm damals die Hochzeitsfackel ein; für den, der sie erbeutete, galt sie als glückverheißendes Zeichen. Auch wenn die lebenslange Ehe das Ideal darstellte, waren Scheidungen an der Tagesordnung. In der Kaiserzeit war die oberste Gesellschaftsschicht, das Herrscherhaus mit seinen Skandalgeschichten eingeschlossen, nicht gerade ein gutes Vorbild.

Beschrieben werden auch die römischen Wohnverhältnisse. Hier ist der völlige Verzicht auf Abbildungen zu bedauern. Gerade für den Leser, der über keine Kenntnisse verfügt, wäre eine Skizze zur Orientierung hilfreich gewesen. So bleiben wir darauf angewiesen, der Anregung des Autors zu folgen, und uns „mit weiteren einschlägigen Texten ... und Abbildungen in Büchern und Museen zu beschäftigen". Im Rahmen dieses Kapitels erfahren wir, dass das Rom der späten Republik und der Kaiserzeit schon so moderne Phänomene wie Wohnraummangel und unkontrollierten Zuzug kannte – steigende Grundstückspreise und Mieten waren die logische Konsequenz. Angesichts der enormen Preise für Möbel waren die Häuser nur spärlich ausgestattet, selbst wenn es Ausnahmen wie das *cubiculum* (Schlafzimmer) des Fannius Synistor in Boscoreale gab. Passagen zur

Tageseinteilung und Morgentoilette, zu Kleidung, Essen und Trinken sowie zum Tod eines römischen Bürgers runden die Ausführungen ab.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit Bildung, Erziehung und dem Militärdienst. Schon Martial klagte über den frühen Unterrichtsbeginn. Einen Ausgleich stellten die Ferien von Juli bis Oktober dar. Während dieser Monate wurden die Lehrer, die seit der Kaiserzeit einen eigenen Feiertag hatten, den 13. Juni, nicht bezahlt. Wollte ein junger Römer Karriere machen, so galt die Ausbildung zum Juristen und Redner als beste Voraussetzung. Studenten genossen nicht immer den besten Ruf. Ihr Treiben konnte auch durch scharfe Kontrollen seitens eines *magister census* kaum unter Kontrolle gebracht werden. die Väter der Studenten widersetzten sich entsprechenden Strafen.

Das dritte Kapitel widmet der Autor den Regierenden. Er schildert den *cursus honorum*, die Rolle des Senats, beschäftigt sich aber auch mit den „Feiertagen", die allerdings keineswegs immer für alle arbeitsfrei waren – das wäre auch fatal gewesen, gab es doch mehr Feiern als Tage im Jahr. Im letzten Kapitel geht es um die Freizeitgestaltung der Römer, vor allem die Spiele. Darunter verstanden die Römer nicht nur Kinder-, Wurfel- und Brettspiele, sondern auch Gladiatorenkämpfe, Tierhatz, Wagenrennen und sportliche Wettkämpfe. Schließlich gab es damals weder Kino, Fernsehen noch Internet mit den Möglichkeiten, grausame Schaustellungen virtuell zu „genießen". Damals floss eben „echtes" Blut, kein Ketchup. Reisen im heutigen Sinne waren die Ausnahme, man war besonders aus beruflichen Gründen unterwegs und nutzte die Römerstraßen (alle Wege führen nach Rom, aber auch von dort in die Provinzen). Gleichwohl finden sich bereits in der Antike Zeugnisse für echten Tourismus: Beliebt waren der Ätna, Syrakus mit der Arethusa-Quelle, die klassischen Stätten Griechenlands und Ägypten, wo Priester als Fremdenführer und Vorleser/Übersetzer der Hieroglyphen dienten. Allerdings hing ein Besuch in diesem „Wunderland" davon ab, dass man eine kaiserliche Erlaubnis erhielt.

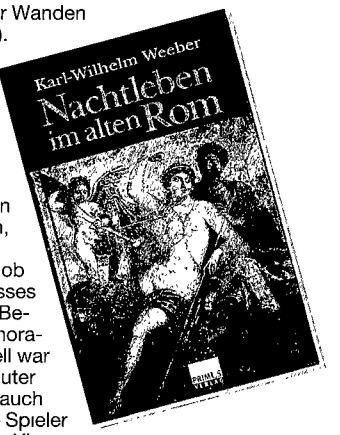
Auch Tiere als Hausgenossen sind häufig bezeugt. Schon in der Antike war der Hund der beliebteste Gefährte des Menschen. Grabdarstellungen bezeugen, daß er zur Familie gehörte, und teilweise sind sogar Namen der Vierbeiner überliefert. Daneben gab es noch eine ganze Reihe weiterer Hausgenossen, die für uns eher ungewöhnlich sind. Wenn von der Freizeit die Rede ist, darf natürlich ein Blick auf die römische Badekultur nicht fehlen. Mit ihr klingt das „Lesebuchleim" aus.

Gabriele Große

Wein, Weib und Gesang

Weeber, Karl-Wilhelm: Nachtleben im alten Rom, Primus-Verlag Darmstadt 2004, 168 S., ISBN 3-89678-256-8, € 19,90

Das Buch geht der Frage nach, wie man sich im alten Rom nach Einbruch der Dunkelheit amüsieren konnte – eine berechtigte Frage angesichts fehlender Beleuchtungsmöglichkeiten. „Schlaffördernd" (S. 18) ist die Lektüre gewiss nicht! Selbst wenn man von der Gültigkeit des natürlichen Tag-/Nachtrhythmus auch für die Metropole ausgeht und man kein *„lucifugus"* (Nachtschwärmer) war, konnte man durch den Lärm an der Nachtruhe gehindert werden. Das zur Verkehrsberuhigung verhängte Fahrverbot am Tag führte zu erheblicher Lärmbelastung in der Nacht, wenn die zahllosen Lieferanten unterwegs waren. Nachts arbeiten mussten auch Feuerwehr und Bereitschaftspolizei, Wirte, Musiker, Tänzerinnen, leichte Mädchen. Dass man hier zwischen Ober- und Unterschicht zu differenzieren hat, liegt nahe. Die übel beleumundeten *popinae, cauponae* und *tabernae* übten zwar eine gewisse Anziehungskraft auf jugendliche Sprösslinge aus gutem Hause aus, die sich bei der *grassatio* in der Subura vergnügten – und dabei gründlich über die Strenge (bis zum Vandalismus) schlagen konnten, waren aber eher den Plebejern vorbehalten. Die Oberschicht amüsierte sich hingegen eher in den eigenen vier Wänden bei einer *comissatio* (Trinkgelage).



Die Vorlieben unterschieden sich aber nicht von denen der einfachen Leute und konnten mit den Worten „Wein, Weib und Gesang" umschrieben werden. Unter „Weib" ist dabei nicht die unbescholtene Ehefrau zu verstehen – ehrbare Frauen waren vom Nachtleben ausgeschlossen, und der Verwandtenkuss zur Begrüßung diente der Feststellung, ob das strikte Verbot des Weingenusses auch eingehalten wurde. Großer Beliebtheit erfreute sich das als unmoralisch geltende Würfelspiel. Offiziell war es verboten, aber die Ordnungshüter drückten beide Augen zu, zumal auch die römischen Kaiser begeisterte Spieler waren. Hiervon zeugen zahlreiche Klagen traditionsbewusster Römer, für die diese verderblichen Usancen aus Griechenland kamen, was sich auch in dem Wort *„pergraecari"* – wie ein Grieche, d. h. in Saus und Braus leben – widerspiegelt. Nächtliche Spektakel für ein größeres Publikum waren, anders als heute, selten. Ins Theater, Amphitheater oder den Zirkus ging man am Tage, schon wegen der Beleuchtungsprobleme.

Der Autor schöpft aus einer reichen Quellenkenntnis, illustriert seine Ausführungen mit zahlreichen Anekdoten und nutzt die oft satirischen Darstellungen der antiken Autoren. Auszüge aus einschlägigen Texten und zahlreiche Schwarzweißabbildungen dienen der Anschaulichkeit. Ein kritischerer Umgang mit den Quellen wäre allerdings bisweilen wünschenswert gewesen. Gewiss sind die Übertreibungen in den Texten der Satiriker ein Echo der Realität, aber es fehlt doch allzu häufig der Hinweis auf Hintergründe und Absichten. So etwa bei der Darstellung der Messalina, der dritten Gattin des Kaisers Claudius, die Juvenal als eine der größten Nymphomaninnen der Weltgeschichte schildert. Zwar wird eingeräumt, dass es sich hier wohl eher um ein Phantasieprodukt des Dichters handelt, aber die eigentliche Absicht dieser Charakterisierung erfahren wir nicht: Agrippina könnte der Ursprung des Zerrbilds gewesen sein,

einmal um sich selbst ins rechte Licht zu setzen, aber auch um den Sohn Messalinas, Britannicus, als möglichen Thronfolger zu diskreditieren

Das Buch ist in einer gut lesbaren, flotten Sprache verfasst – durchsetzt mit zahlreichen Modernismen, die den Leser schmunzeln lassen. Ob dieser sehr journalistische Stil der Sache angemessen ist, sei dahingestellt, Adressat sind schließlich nicht ‚die Fachleute' Wer sich für die römische Antike interessiert und ein im Latein- oder Geschichtsunterricht weniger geläufiges, aber spannendes Thema entdecken möchte, kommt voll auf seine Kosten.

Gabriele Große

Von der Ballkönigin zum Mauerblümchen

Jackisch, Klaus-Rainer: Eisern gegen die Einheit, Margret Thatcher und die Wiedervereinigung, Frankfurter Societäts-Verlag, Frankfurt 2004, 359 S., ISBN 3-7973-0897-3, € 22,80

„Ich liebe Deutschland so sehr, dass ich glücklich darüber bin, dass es zwei davon gibt.", ist zwar kein Ausspruch der „Eisernen Lady", trifft aber ihre Einstellung zur Wiedervereinigung vor zirka fünfzehn Jahren. So werden in den künftigen Nachschlagewerken über die Geschichte des 20. Jahrhunderts wohl die Namen von Helmut Kohl und Michail Gorbatschow zur deutschen Wiedervereinigung erscheinen, nicht aber der von Margret Thatcher. Dieser wird zweifellos mit dem Malvinen/Falkland-Krieg verbunden bleiben.



Das mir vorliegende Buch ist eine weitere ausführliche Untersuchung zur deutschen Wiedervereinigung, die im Nachhinein zeigt, dass diese im stattgefundenen Ablauf absolut keine Selbstverständlichkeit war. Der einigen von uns vielleicht aus dem Fernsehen für die Börsennachrichten (im Ersten) bekannte Klaus-Rainer Jackisch (Hessischer Rundfunk) schrieb seine Doktorarbeit über die englische Haltung zur deutschen Wiedervereinigung nach dem Mauerfall und formulierte sie leserfreundlich für ein großeres Publikum um, ohne den wissenschaftlich-seriösen Anspruch aufzugeben. Weil in Großbritannien alle Regierungsakten dreißig Jahre unter Verschluss liegen, basiert seine Arbeit auf zirka achtzig Interviews, die der Verfasser in London mit hochrangigen Politikern und anderen Beteiligten gefuhrt hat. Spannend und schlussig zeigen seine Ausfuhrungen, dass nicht „die" Englander Gegner einer sich abzeichnenden deutschen Wiedervereinigung waren, sondern fast einzig und allein deren Premierministerin.

In einem biographischen Rückblick erklärt der Autor deren Abneigung und Vorbehalte gegenuber den Deutschen, hatte sie doch als Schulerin und Studentin den 2. Weltkrieg miterlebt und von der österreichischen – jüdischen – Brieffreundin ihrer Schwester uber die von Deutschen begangenen Greuel erfahren. Bei ihren offiziellen Deutschlandbesuchen (gemeint ist die BRD, denn die DDR besuchte sie nie) wurmte die „Eiserne Lady" stets der offensichtlich bessere Lebensstandard des immerhin im 2. Weltkrieg von England unter großen Opfern besiegten Landes und sie bezeichnete dies als eindeutige Ungerechtigkeit und damit als „Ironie der Geschichte".

In einem weiteren Kapitel wird die „Chemie" zwischen ihr und Kanzler Kohl angesprochen, die nicht stimmte. Ihre Furcht vor einem ganz Europa dominierenden Deutschland nach der Wiedervereinigung war aber vor allem wirtschaftlich begrundet – war sie es doch, deren konservative Politik („Manchester-Kapitalismus") für eine zeitweise spektakulare ökonomische Erholung Englands stand. Zudem befurchtete sie, dass Deutschland – mit Großbritannien der wichtigste Nettozahler – fur die EG wegfiele, wenn es an die Finanzierung der Einheit gehen würde. Und in der großen internationalen Politik konnte es ihrer tiefsten Befurchtungen zufolge auch noch dazu kommen, dass sich Washington das fur die Ostpolitik wichtigere Deutschland als neuen Juniorpartner aussuche und London somit fallen ließe.

Naturlich wissen wir Zeitzeugen, dass zusammen mit Bush, Gorbatschow, Mitterand auch Margret Thatcher am Verhandlungstisch saß, als es um die deutsche Frage ging. Ihre Haltung in den Jahren 1989 und 1990 unterteilt Jackisch in drei Phasen: Zuerst versuchte sie die deutsche Wiedervereinigung zu verhindern, anschließend spürbar (etwa zehn bis funfzehn Jahre) hinauszuzogern, aber schließlich stimmte sie ihr doch resigniert zu.

In seiner Untersuchung nimmt besonders die Diskontinuität der amerikanischen Außenpolitik nach dem Wechsel von Reagan zu Bush (sen.) großen Raum ein, die für Thatcher schmerzhafteste Anderungen brachte, wie aus einer zitierten Uberschrift (S. 164) der Financial Times vom 2.6.1990 zu erkennen ist, die ich verkurzt als Überschrift meiner Rezension gewahlt habe. Auch in dem mit „Balance of Power" uberschriebenen Kapitel verfolgt der Autor ihr Scheitern auf der Suche nach europäischen Verbundeten gegen den bekannten „Zehn-Punkte-Plan" Kohls. Trotz der immer hoch gelobten deutsch-französischen Freundschaft schien sie ihn anfangs sogar in François Mitterand gefunden zu haben, was am besten an dessen „anachronistischem" Staatsbesuch im Dezember 1989 in Ostberlin deutlich wird, wo er noch von dem „deutschen Volk der DDR" sprach und eine Veranderung von bestehenden Grenzen für zu gefahrlich für Europa hielt. Letzten Endes wechselte aber auch der als konzeptlos und wankelmütig bezeichnete Franzose ins Lager der Befurworter. Für Freunde der englischen Innenpolitik ist das Kapitel IV am interessantesten, in dem der Autor den aussichtslosen, aber eisernen Kampf Thatchers gegen die konservativen Parteifreunde und Kabinettsmitglieder, besonders den Außenminister Hurd und den Verteidigungsminister Tom King, und die politischen Gegner der Labourpartei und der Liberalen im Unterhaus nachzeichnet, bis sie am 22.11.1990 zurucktrat.

Jackisch fasst fur eilige Leser und die, die sich nach der Lektüre noch einmal einen Überblick ver-

schaffen wollen, in vorbildlicher Weise am Ende der jeweiligen Kapitel die wichtigsten Ergebnisse knapp zusammen (so z. B. S. 109: kein Austritt Deutschlands aus der NATO; S. 279: keine Rückendeckung aus dem britischen Verteidigungsministerium) und listet am Schluss (S. 304–319) nochmals in komprimierter Form die maßgeblichen 18 Gründe dafür auf, wieso der „Kreuzzug" Thatchers scheiterte. Auf die mögliche Frage, welcher davon wichtiger oder welcher weniger wichtig sei, würde er als guter Historiker bestimmt mit dem – nicht formulierten – Hinweis auf die Multikausalität und die Interdependenz antworten: Die deutsche Frage hat Thatchers Sturz alleine nicht ausgelöst, aber ihre Haltung („Bunkermentalität", S. 313) und die für sie typische Art und Weise des Regierens („Kuchenkabinett", S. 309), und wie sie mit der neuen Situation in Deutschland und Europa umgegangen ist, trugen letzten Endes zu ihrer politischen Niederlage bei.

Stephan Schneider

Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben

Digutsch, Gunnar: Das Ende der Nationalen Volksarmee und der Aufbau der Bundeswehr in den neuen Ländern, Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2004, 513 S., ISBN 3-631-53071-4, € 79,50

Gunnar Digutsch wurde 1968 in Kiel geboren und studierte an der Universität Bonn u. a. Politische Wissenschaft. Zwischen 1991 und 2004 war er Mitarbeiter verschiedener Bundestagsabgeordneter und promovierte mit dieser Arbeit bei Professor Dr. Manfred Funke. Sie untersucht anhand von Akten, Literatur und Interviews den Weg der Nationalen Volksarmee (NVA) in die deutsche Einheit in vier großen stark untergliederten Kapiteln, eingerahmt durch die Einleitung und den Schluss.

Die Wende kam 1989, als Bundeskanzler Kohl und Präsident George Bush entschlossen handelten. Auf der anderen Seite stand Michail Gorbatschow, der bereit war, die Beziehungen mit dem Westen neu zu gestalten. „Die Stimmung in der DDR verschlechterte sich für die SED im Frühsommer und Sommer 1989 dramatisch." Schließlich folgte die öffentliche Ankündigung, dass die Sowjetunion die DDR fallen lassen konnte, und in diesem Zusammenhang wurde Erich Honecker am 17.10.1989 im Politbüro vom Amt des Generalsekretärs entbunden. Am 24. 10. des gleichen Jahres wurde Egon Krenz für 47 Tage Nachfolger Honeckers.

In den ersten Monaten des Jahres 1989 verloren immer mehr Angehörige der NVA das Vertrauen in die Staats- und Parteiführung. Am 12.10.1989 begann die Umgestaltung der DDR auch in der NVA, was zu einem schnellen Verfall der militärischen Autorität führte und zu Desertionen und offenen Befehlsverweigerungen Anlass gab. Zur Jahreswende wurde der innere Zustand der NVA immer kritischer, und am 1. Januar 1990 kam es am Standort Beelitz zu Protestaktionen und zur offenen Meuterei der Soldaten. „Die sowjetische Führung war seit Juni 1989 bereit, die DDR aufzugeben und den kalten Krieg zu beenden." (S. 127) Verteidigungsminister Stoltenberg (BRD) ordnete im März 1990 an, dass junge Offiziere und Unteroffiziere der NVA mit einer Dienstzeit unter drei Jahren eine Chance zum Wechsel in die Bundeswehr bekommen sollten.

Am 18. April 1990 wurde Pfarrer Rainer Eppelmann Minister für Abrüstung und Verteidigung und wollte die Wehrpflichtarmee beibehalten wissen, wobei Bürger der Bundesrepublik keine Verwendung im Ministerium finden sollten. „Die erfolgreichste Maßnahme der Militärreform in der Demokratisierungsphase der DDR war der Amtsantritt Eppelmanns, weil damit die Trennung zwischen der politischen und der militärischen Führung der Nationalen Volksarmee vollzogen wurde." (S. 186)

In den Erwägungen der Sowjetunion war die DDR ein sozialistischer Vorposten, andererseits ein veräußerbares Faustpfand. Anfangs (im Mai 1990) meinte man noch im Ministerium für Abrüstung und Verteidigung, dass man – solange die DDR noch existiert – den Verpflichtungen im Warschauer Vertrag nachkommen solle, aber der Kaukasusgipfel wies in eine andere Richtung und sah die Herauslösung der NVA aus der militärischen Organisation des Warschauer Vertrages im Zusammenhang mit der Vereinigung beider deutschen Staaten vor. Als am 29.9.1990 die NVA aus der Militärkoalition des Warschauer Vertrages ausschied, wurde die Auflösung dieses Vertrages eingeleitet und eine sensationelle Entwicklung war über die Bühne der Weltpolitik gegangen.

Verteidigungsminister Stoltenberg (BRD) setzte Rainer Eppelmann davon in Kenntnis, dass die Mehrzahl der Verbände der NVA über den 3. Oktober 1990 hinaus bestehen bleiben und die Auflösung schrittweise vor sich gehen sollte. Am 3. Oktober unterstellte Eppelmann die Soldaten der aufgelösten NVA der Bundeswehr, womit gleichzeitig eine starke Reduzierung aller Waffengattungen der NVA verbunden war. Die politische Bildung hatte die Aufgabe, die Kluft, die zwischen Streitkräften und Bevölkerung in der DDR aufgerissen war, zu schließen.

Das Bundeswehrkommando Ost und die Bundeswehr in den neuen Bundesländern ist eine Erfolgsgeschichte ohne Vorbild.

Nach dem Zerfall der Sowjetunion wurde der Aufenthalts- und Abzugsvertrag als deutsch-russischer Vertrag weiter erfüllt. Bis August 1994 wurden alle russischen Truppen aus Deutschland abgezogen.

Auf die Frage, ob die innere Einheit der Bundeswehr gelungen ist, gibt es verschiedene Antworten. Nicht gelungen ist die vollständige Integration des Personals der NVA in die Bundeswehr, weil die personelle Verringerung der Streitkräfte notwendig war. „Gelungen ist die Integration mehrerer tausend ehemaliger NVA-Kader in die Bundeswehr, die überall dort ihren Dienst tun, wo Bundeswehrsoldaten dienen." (S. 435) Die Einheit der Truppe fördert dabei die Einheit der Deutschen.

Abschließend kann man sagen, dass die Lektüre dieser Dissertation interessant und aufschlussreich, der Einsatz im Unterricht aber nur am Rande denkbar ist. Das Schlusskapitel (S. 416–436) fasst die gesamte Entwicklung noch einmal zusammen. Insgesamt gibt es 1699 Fußnoten bzw. Anmerkungen.

Dieter Allgaier

Ein historischer Abriss

Fürtig, Henner: Kleine Geschichte des Irak, beck'sche Reihe, 175 S., ISBN 3-406-49464-1, € 9,90

Kleine Geschichte des Irak führt von der Gründung 1921 bis zur Gegenwart, d. h. bis 2003. Der Verfasser ist am Deutschen Orient-Institut in Hamburg tätig. Er bringt kein Fachbuch, kein Nachschlagewerk, sondern einen historischen Abriss, der die wichtigsten Zusammenhänge verständlich macht. Der rote Faden also: Was hat den Irak zu dem gemacht, was es heute ist? (so ausführlich S. 10).

In der Tat wollen wir wissen, was dort eigentlich passiert, was dieses eigenartige Gebilde ausmacht. Der Beginn in 1921 gibt den Schlüssel: Es geht um einen Teil der Konkursmasse des türkischen Imperiums, aus dem neue Staaten gebildet wurden. Diese, meist auf dem Reißbrett entstanden, spiegeln die Interessen der europäischen Großmächte; was bedeutet, dass Rücksichten auf z. B. ethnische Zusammenhänge, religiöse oder andere Gegebenheiten nicht genommen wurden. Die Staaten funktionieren dabei etwa so wie zur türkischen Zeit: es läuft dann, wenn eine starke Zentrale lenkt, wobei demokratische Strukturen wie in Europa kaum eine Rolle spielen. Der Verfasser zieht die Konsequenz in Bezug auf die jetzige Lage: die externe Verantwortung bei der Neukonstruktion des Iraks an die UNO verlagern, die interne an die Iraker. Diese „Irakisierung", gelingt sie denn, könnte bewirken, dass der Irak sich als wirkliches Land, als Volk vielleicht versteht und nicht als Mündel einer ausländischen Macht (S.151/152 ausführlich).

Das Buch ist innerhalb der „Beckschen Reihe" erschienen, prägnanten und verdienstvollen Darstellungen der heutigen Welt, und dringend zu empfehlen, will jemand sich orientieren und begreifen lernen.

Henner Fürtig beschränkt sich auf diese Ziele. Für den unbefangenen Leser bietet das Buch neben Anmerkungen und Skizzen die für ihn speziell zusammengestellte Literatur zu den einzelnen Kapiteln und schließlich eine Zeittafel von der Geschichte bis heute.

Der Leser hat meist etwas gehört von der einstigen Pracht Bagdads und kennt die mit biblischen Namen behafteten Orte. Wer sie besuchte, wird von einem interessanten Land erzählen.

Manfred Sauer

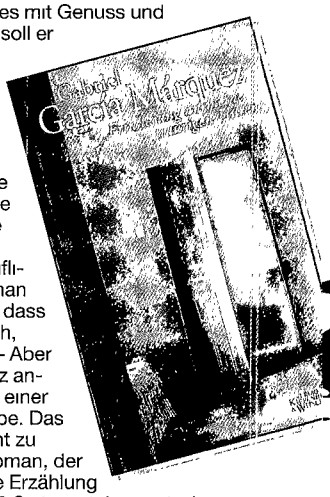
Trost des Alters: Es ist nie zu spät!

García Márquez, Gabriel: Erinnerung an meine traurigen Huren, Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 2004, 160 S., ISBN 3-462-03452-9, € 16,90

Was wünscht man (oder besser: Mann) sich in mehr als biblischem Alter zum Geburtstag, sagen wir: zum neunzigsten? Natürlich: eine Nacht mit einer Jungfrau! Was denn sonst, wenn man bisher über siebzig Jahre lang Gebrauchtes hatte und dafür regulär bezahlte ..

Nein, so geht es nicht. So kann doch eine seriöse Rezension nicht beginnen! Fangen wir also anders an: Gabriel García Márquez hat ein neues Buch geschrieben. Es trägt den Titel „Erinnerung an meine traurigen Huren", ist erschienen im Verlag Kiepenheuer & Witsch und kostet 16,90 € – Ist das nicht schon mehr als genug, das neue Werk des Nobelpreisträgers anzuzeigen? Braucht es überhaupt eine Rezension? Wird nicht ohnehin seine begeisterte und treue Leserschar wissen, dass dieses Buch erschienen ist, und es längst gekauft haben? Und was die recht zahlreichen Leser dieser Zeitschrift in Lateinamerika angeht, so werden die wahrscheinlich das Buch schon im Original auf Spanisch erworben haben.

Was also soll dann noch eine Rezension, diese Rezension? Der Rezensent hat das Rezensionsexemplar erhalten und es mit Genuss und Freude gelesen – nun soll er auch seine Pflicht tun und etwas über das Buch sagen!



Nun gut. Da ist zunächst einmal der Titel, der gewisse Erwartungen weckt: Eine schlüpfrige Geschichte muss das ja sein! Eine Geschichte aus dem Rotlichtmilieu von käuflicher Liebe. Da kann man sich schon vorstellen, dass die Huren nicht fröhlich, sondern traurig sind. – Aber dann ist es etwas ganz anderes: die Geschichte einer großen, zärtlichen Liebe. Das ist am Anfang gar nicht zu erwarten; denn der Roman, der eigentlich eine längere Erzählung von gerade einmal 160 Seiten ist, beginnt: „In meinem neunzigsten Jahr wollte ich mir zum Geburtstag eine liebestolle Nacht mit einem unschuldigen Mädchen schenken " Aber er endet: „Das war endlich das wirkliche Leben, mein Herz war gerettet und dazu verdammt, an wahrer Liebe zu sterben, in glücklicher Agonie, an irgendeinem Tag nach meinem hundertsten Geburtstag." Was dazwischen liegt, die Nacht des 90. Geburtstages mit der schlafenden Schönen samt den Folgen, mag ein jeder sich selbst erlesen und den Freuden nachspüren, die auch das hohe Alter noch bereit hält.

„Vivir para contarla", hieß die letzte Veröffentlichung des Schriftstellers vor diesem neuen Buch: „Leben, um davon zu erzählen", Márquez' Autobiographie, 2002 von ihm veröffentlicht, in seinem 75. Lebensjahr. Und jetzt haben wir hier den Roman eines neunzigjährigen Ich-Erzählers, der den Rezensenten sofort an den Schriftsteller selbst denken lässt: Ist er es vielleicht selbst, der hier etwas erzählt, um es so in seinem hohen Alter noch zu erleben? Ist also dieses Buch die in Form eines Romans einhergehende erwünschte Fortsetzung seiner Biographie in der Zukunft? Dann könnte man dieses neue Buch in Abwandlung des Titels seiner Autobiographie verstehen als ein „Erzählen, um es zu erleben". In Romanen erfüllen sich Wünsche, aber manchmal eben auch ganz anders als ursprünglich erwartet.

Manfred Egenhoff

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz-Wecht Kreiswaldstraße-21 64668-RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG / *ANSCHRIFTENÄNDERUNG*

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar .....

❑ *Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.*

Ich bin / *Neuer Status*

❑ Auslandsdienstlehrkraft	Jahresbeitrag: € 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 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 52. Jahrgang • September 2005

Der deutsche Lehrer im Ausland



27. Hauptversammlung des VDLiA

„Bildungsräume – Bildungsträume"

Auslandsschule der Zukunft

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

52. Jahrgang – September 2005

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102
D-54329 Konz
Tel./Fax 06501-12225
st.schneider@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:
Der alte Vorstand bei der Hauptversammlung in Dresden, August 2005

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:

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

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstraße 49, D-26605 Aurich
Tel. (04941) 938855
tiffert@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

Stephan SCHNEIDER, Schriftleitung
Valdenairering 102, D-54329 Konz
Tel./Fax (06501) 12225
st.schneider@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	€ 120,–
Programmlehrkräfte	€ 60,–
Inlandslehrkräfte, Pensionäre, Rentner	€ 60,–
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	€ 30,–

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

INHALT 3/2005

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Karlheinz Wecht)*... 162

27. HAUPTVERSAMMLUNG

Grußwort des Bundespräsidenten Horst Köhler ... 164
Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA, Waldemar Gries ... 165
Grußworte
– Frau Raphaele Polak, Sächsisches Staatsministerium fur Kultus ... 169
– Herr Wolfgang Gotterbarm, GEW ... 171
– Herr Dr. Horst G. Klitzing, DPhV ... 173
– Edelgard Bulmahn, Bundesministerin fur Bildung und Forschung ... 174
Festvortrag: Bildungsraume gestalten, nicht (nur) von ihnen traumen.
Der Reformweg Finnlands durch die Jahrzehnte *(Rainer Domisch)* ... 175
Das St. Benno-Gymnasium in Dresden ... 182
Mitgliederversammlung. Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden *(Waldemar Gries)* ... 184
Bericht des Schatzmeisters *(Karlheinz Wecht)* ... 191
Bericht der Kassenprüfer *(Ingrid Bosert/Harald Krause-Leipoldt)* ... 195
Behandlung und Verabschiedung der Anträge ... 196
Wahl des neuen Vorstandes für die Amtsperiode 2005–2007 ... 203
Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 27. Hauptversammlung in Dresden 2005 ... 206
Pressespiegel zur 27. Hauptversammlung in Dresden ... 211

VERBAND

Persönliche Nachrichten / in memoriam ... 215
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes ... 217
In eigener Sache: Wechsel in der Schriftleitung *(Hans-Martin Dederding/Stephan Schneider)* ... 218
Bericht uber das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein *(Ekkehard Klahre)* ... 218

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

... und noch einmal Hopper: Ein Unterrichtsversuch mit dem Bild *Automat* an der
DS Barcelona/Spanien *(Rainer E. Wicke)* ... 220

ASIEN

100 Jahre Deutsche Schule Tokyo Yokohama *(Rainer-M. Adolf)* ... 226

FEUILLETON

Die Planung einer Dienstfahrt *(Hans-Martin Dederding)* ... 228

KURZINFORMATIONEN – VERSCHIEDENES

Gleichbehandlung von Beamten und Angestellten im Auslandsschuldienst ... 230
Anrechnung von Dienstjahren ehemaliger Programmlehrkräfte *(Sigrid Opitz)* ... 231

REZENSIONEN

Schule als herrliche Herausforderung *(Rainer E. Wicke)* ... 233
Neues zum hermeneutischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht *(Rainer E. Wicke)* ... 233
Er designs, sie hat recycled, und alle sind chatting *(Eckehart Knop)* ... 235
Religion als Software *(Manfred Egenhoff)* ... 236
Eine neue Theologie *(Eckehart Knop)* ... 237
Abwehrhaltung und mangelnde Integrationsbereitschaft *(Dieter Allgaier)* ... 238
Ein Buch, das mehr halt, als es verspricht *(Hans-Martin Dederding)* ... 239
Braucht man „noch" eine Einstein-Biographie? *(Jens Drummer)* ... 239
Kremlherrscher und Kanzlerfreund *(Dieter Allgaier)* ... 240
1001 Nacht im 20. Jahrhundert *(Manfred Vollmer)* ... 241
Drogen und Gesellschaft *(Gerhard Gerecht)* ... 242
Autoren – Autoren *(Manfred Egenhoff)* ... 242

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



der Inhalt dieses Heftes wird geprägt von der 27. Hauptversammlung unseres Verbandes in Dresden. Das interessante Programm und der überaus attraktive Tagungsort haben fast doppelt so viele Mitglieder zur Teilnahme inspiriert wie bei den letzten Hauptversammlungen. Schon die Auftaktveranstaltung am Mittwoch mit einem höchst interessanten Vortrag von Rainer Domisch zur Entwicklung des finnischen Schulwesens sorgte auch für die inhaltliche Qualität dieser Hauptversammlung.

Anstatt Arbeitsgruppen zu bilden haben wir im Seminarstil Vorträge und Diskussionen erlebt, die unser Tagungsmotto „Bildungsräume und Bildungsträume" von verschiedenen Seiten beleuchtete. Die vorgestellten interkulturellen Bildungsprojekte, die Berichte über Ideen und Visionen von Schulpraktikern aus der ganzen Welt ließen ein Kaleidoskop der schulischen Arbeit im Ausland entstehen, das eine eindrucksvolle Faszination hinterließ. Leider standen viel zu viele Ansätze unter dem Menetekel des Spardiktates, das wohl weiterhin dauerhafte Prämisse jeglicher Weiterentwicklung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sein wird.

Weitere Höhepunkt waren der Vortrag des Intendanten der Deutschen Welle, Erik Bettermann, der über das Selbstverständnis seiner Institution referierte, und eine hochkarätig besetzte Podumsdiskussion zur Auslandsschule der Zukunft. Sowohl über diesen Teil der Veranstaltung als auch über alle weiteren Vorträge und Diskussionen werden wir in diesem und im nächsten Heft ausführlich berichten.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie haben sicherlich schon bemerkt, dass dieses Vorwort nicht mehr Waldemar Gries schrieb. Schon im letzten Heft hatte Sie Herr Gries darüber informiert, dass er nach über 17jähriger Verbandsarbeit wegen seiner Schulleitertätigkeit in Kassel nicht mehr langer Vorsitzender unseres Verbandes sein kann.

Mit Waldemar Gries verbindet mich eine lange Freundschaft und viele Jahre gemeinsamer Tätigkeit im Vorstand des VDLiA. Als wir damals 1993 in den Vorstand eintraten, standen wir am Beginn eines großeren Umbruches, der den Verband über einige Jahre sehr beschäftigen sollte. Ich erinnere mich an die hitzigen Diskussionen in Weimar über das Rahmenstatut, die Zukunft des Verbandes und seine Funktion im Umfeld des Auslandschulwesens. Gemeinsam mit unserem damaligen Vorsitzenden Wolfgang Baier konnten wir dank der breiten Unterstützung der Mitglieder den Verband zukunftsfähig gestalten und ihm die Reputation erhalten, die er bei den entscheidenden Institutionen hatte und auch heute immer noch hat.

In den folgenden Jahren haben wir auch dank der neu eingetretenen Vorstandsmitglieder kräftig am neuen Gesicht des Verbandes weitergebaut. Eine neue intensive Pressearbeit, der Internetauftritt des VDLiA, unsere immer gefragter werdende Zeitschrift, der Erfolg bei der Ausweitung des Zertifikats „Umweltschule" auf unsere Auslandsschulen und der Aufbau inländischer Regionalgruppen sind nur einige der Merkmale, die den VDLiA von heute charakterisieren.

Möglich war dies alles nur, weil wir einen lebendigen, freundschaftlich verbundenen Vorstand haben, in dem jeder bereit ist, neben dem eigenen schulischen Vollzeitdeputat viel Zeit für die ehrenamtliche Tätigkeit im Verband zu investieren. Der VDLiA von heute bietet seinen Mitgliedern etwas und wir arbeiten daran, dass diese „Produkte" immer besser werden. Voraussetzung dafür ist aber auch, dass eine gewisse Kontinuität im Vorstand gewährleistet ist. Hierin allein findet sich das Motiv, warum ich mich bereit erklärte, für den Vorsitz zu kandidieren.

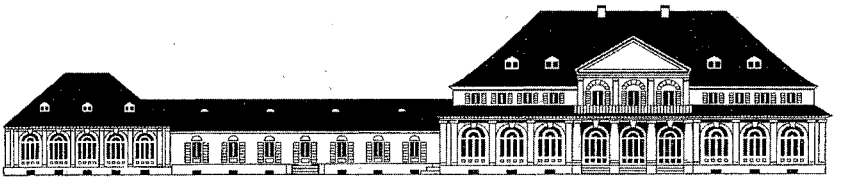
Mit Joachim Schneider und Wolfgang Tiffert komplettieren zwei erfahrene Kollegen den geschäftsführenden Vorstand. Joachim Schneider wird in gewohnter Weise seine Ämter als Stellvertretender Vorsitzender und Geschäftsführer sowie als Pressereferent weiter betreiben. Er hat sich auch schon in der vergangenen Amtsperiode durch einen enormen Arbeitsaufwand sehr erfolgreich bei der Kontaktpflege zu unseren natürlichen Bündnispartnern wie ZfA, DIHK oder WDA verdient gemacht. Neben seiner intensiven Pressearbeit, deren Früchte wir auch bei dieser Hauptversammlung wieder ernten konnten, (u. a. durch einen Presseartikel auf der ersten Seite der Süddeutschen Zeitung) war er auch in vielen Fällen erster Ansprechpartner für die Sorgen und Nöte der Mitglieder.

Wolfgang Tiffert wird von mir das Schatzamt ubernehmen. Er gehört jetzt schon seit zwei Jahren zum Vorstand und hat sich in dieser Zeit hauptsächlich um den Kontakt zu den Auslandsschulen gekümmert. Ich bin sehr froh, dass wir mit ihm einen kompetenten Kollegen gefunden haben, der sich für die Übernahme des Schatzamtes bereit erklärt hat. Mit dem Schatzamt verbunden ist nicht nur die gesamte Mitgliederverwaltung, sondern auch der Auslandsversand der Zeitschrift. Ich bitte alle Mitglieder, alle Adressenänderungsmeldungen ab sofort an Wolfgang Tiffert zu richten.

Die bereits in der letzten Amtsperiode berufenen Referenten sind mit Ausnahme von Dr. Hans-Martin Dederding auch wieder im neuen Vorstand vertreten. Wegen der Vermittlung von Dr. Hans-Martin Dederding nach Odessa/Ukraine wird zukünftig Stephan Schneider die Schriftleitung übernehmen.

Herzlichst

Karlheinz Wecht



Italienisches Dörfchen
Dresden

FESTLICHES BUFFET

FÜR DEN

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

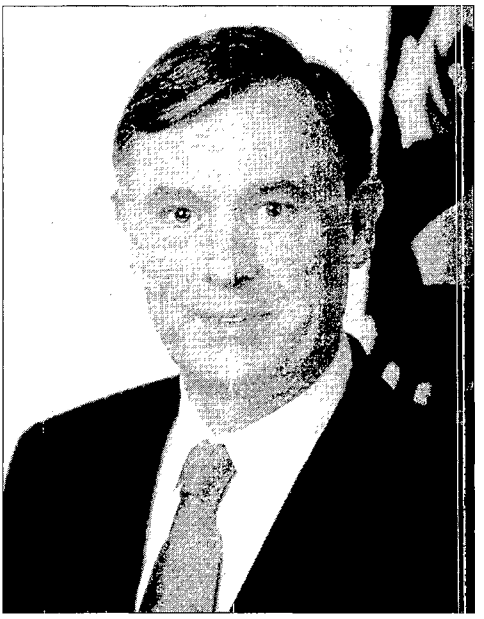
Prosperity war die Tagung in Dresden.
Dem VDLiA weiterhin viel Erfolg und alles Gute
und dem Ehrenvorsitzenden N. Gries weiterhin viel
Elan, Durchsetzungskraft und viele gute Jahre!
Karin Hamm

Grußwort

des Bundespräsidenten Horst Köhler

Menschen mit Neugier, Mut und Ideen fallen nicht vom Himmel. Auch die Offenheit für andere Kulturen und die Bereitschaft, sich auf andere Lebens- und Verhaltensweisen einzulassen, sind oftmals das Ergebnis einer Prägung, die in Familie und Schule erfolgt.

Die Arbeit der deutschen Auslandsschulen ist mir aus meiner Zeit in London und Washington gut bekannt. Viele der 117 deutschen Auslandsschulen arbeiten zum Teil unter abenteuerlichen Bedingungen. Gegenüber den Schulen im Inland haben die Auslandsschulen aber den großen Vorteil, dass sie die Begegnung mit dem Fremden, Offenheit und Toleranz nicht abstrakt vermitteln müssen, weil sie wie selbstverständlich zum Schulalltag gehoren. Als die deutsche Fußballnationalmannschaft im Oktober letzten Jahres in Teheran antrat, ging ein schönes Bild durch die Zeitungen: Deutsche und iranische Schülerinnen und Schüler, die sich die jeweiligen Landesfarben auf die Wangen aufgetragen hatten, hielten beim gemeinsamen Stadionbesuch das Banner der Botschaftsschule hoch. Unterschiede bleiben, aber Schule stiftet Identitat und Zusammengehörigkeitsgefühl. Für viele Deutsche im Ausland stellen die deutschen Schulen eine wichtige Bindung an ihre Heimat dar. Sie vermitteln Orientierung über die eigene Herkunft und Geschichte und machen so frei für die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturkreisen. Für viele nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler wiederum sind die Schulen der erste Schlüssel zum Verständnis unserer Sprache, Kultur und unseres Landes. Die diesjährige Tagung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland will die Chancen zur engeren Zusammenarbeit der Auslandsschulen mit der Wirtschaft genauer ins Auge fassen. Das halte ich für eine gute Idee. Noch mehr deutsche Unternehmen können die Schulen im Ausland unterstützen.



© by Bundesbildstelle

Keine deutsche Schule im Ausland ist denkbar ohne engagierte Pädagogen, ohne ihre Bereitschaft, auch unter zuweilen erschwerten Bedingungen das Interesse und die Kreativität ihrer Schülerinnen und Schüler zu wecken und Werte zu vermitteln. Ich grüße die Teilnehmer der 27. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland ganz herzlich und wünsche Ihnen allen viel Erfolg, Freude und Ermutigung bei der Arbeit an den deutschen Auslandsschulen.

Horst Köhler

Begrüßung

durch den Vorsitzenden des VDLiA, Waldemar Gries

Sehr geehrter Herr Ulrich Peitz vom AA,
sehr geehrter Herr Joachim Lauer als Präsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen,
sehr geehrter Herr Dr. Köhler als Ländervorsitzender des BLASchA,
sehr geehrte Frau Dr. Thiersch und Frau Forßbohm als neue BLASchA-Vertreterinen des Landes Sachsen,
sehr geehrte Frau Raphaele Polak als Leiterin der Abteilung für allgemeinbildende Schulen im sächsischen Staatsministerium für Kultus in Vertretung des Kultusministers Steffen Flath,
sehr geehrter Herr Rainer Domisch, Ausbildungsrat am finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen,
lieber Gerhard Gauf als Geschäftsführer im Weltverband der deutschen Auslandsschulen,
lieber Wolfgang Gotterbarm, von der AGAL in der GEW,
sehr geehrter Herr Dr. Klitzing vom Philologenverband,
sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich begrüße Sie ganz herzlich in Dresden zur 27. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, die wir unter das Motto „Bildungsräume – Bildungsträume – Auslandsschule der Zukunft" gestellt haben. Mit diesem Leitsatz wollen wir unsere Tagung den spannenden Fragen und Chancen der schulischen Arbeit im Ausland in ihren zahlreichen Facetten widmen. Ganz unterschiedliche Schulen, Bildungseinrichtungen und ein großer Nachrichtensender werden morgen von interessanten Menschen präsentiert. Diese – ob nun aus Kabul oder Khartum, ob aus China oder Uruguay, ob von der Wolga oder aus dem Nahen Osten, ob aus Hamburg oder Bonn, sie alle werden Interessantes zu berichten haben. Mannigfaltige Anlässe der Reflexion und des Austausches werden sich bieten, ob wir durch Musik der arabischen Welt begegnen oder ob sich Orient und Okzident musikalisch die Hand reichen. Besonders in Zeiten der bewaffneten Auseinandersetzungen im Irak oder in Afghanistan sind der kulturelle Austausch und die friedliche Begegnung von Menschen so dringend notwendig. Diese Begegnung findet seit vielen Jahrzehnten in deutschen Auslandsschulen statt, die zunehmend zu „friedlichen, demokratischen Leuchttürmen" in ihren Gastländern werden, die in die jeweilige Region ausstrahlen können. Ich denke dabei besonders an die Neu- oder Wiedergrundungen in Beirut und Jounieh 1995, an Kabul und Sharjah im Jahre 2002, ohne natürlich die neuen Schulen in Sydney 1989, Taipeh 1990, Shanghai 1995 oder Prag, Budapest, Baja im Jahre 1990, Silicon Valley 1999 oder Boston 2001, Belgrad 2003 oder im letzten Jahr Zagreb und Sofia zu vergessen. Hier werden Bildungsträume wahr und Bildungsräume geschaffen, die jungen Menschen Möglichkeiten und Perspektiven für die Zukunft eröffnen. Dies sind keine leeren Phantasien, denn dass es gelingen kann, konnten wir über Jahrzehnte am Beispiel der deutschen Schulen in Kairo und Alexandria erfahren. Nicht ohne Stolz konnte die Schule der Borromäerinnen in Kairo im letzten Jahr ihr 100-jähriges, erfolgreiches Bestehen feiern.

Eine neue Form der schulischen Begegnung und Tagungserfahrung werden wir erleben, wenn wir morgen in dem nahe gelegenen Gebäude des St. Benno-Gymnasiums tagen, denn Bildung braucht besondere Räume. Wir dachten bei der Vorbereitung der 27. HV auch daran, den Bildungsraum bewusst erfahrbar werden zu lassen, so dass wir uns freuen in dem 1996 vom Architekturbüro Behnisch & Partner entworfenen Gebäude uns treffen und arbeiten zu können. Auf einem schmalen Grundriss errichtet, schirmt die Ostseite die Unterrichtsräume vom Lärm der Straße ab und öffnet sich terrassenartig nach Westen zu Licht und Sonne. Wir werden in Aula und Glashalle tagen, großzügige Aufenthaltsbereiche und begrünte Dachterrassen kennzeichnen außerdem das Gebäude. Es gibt Überraschendes zu entdecken, seien Sie gespannt. Aber meine ersten Eindrucke lassen mich an Offenheit, Transparenz, Weite und Freundlichkeit denken. Ganz herzlichen Dank an Stefan Schäfer, früher an der DS Kuala Lumpur, jetzt in Dresden.

Wir werden vom Intendanten persönlich, Herrn Erik Bettermann, vom Selbstverständnis und den Perspektiven der Deutschen Welle etwas erfahren. Alle Referenten werden uns die vielfältigen Nuancen der Begegnung mit dem Fremden, der Ausgestaltung von Bildungsräumen oder der Faszilliation von Bildungsträumen berichten.

Eine theoretische Einstimmung wird uns heute im weiteren Verlauf des Nachmittags Herr Rainer Domisch, der ursprünglich als Fachberater zuerst in Valencia und später in Helsinki tätig war, liefern. Sein Vortrag wird sich dem Thema widmen: „Bildungsraume gestalten, nicht (nur) von ihnen träumen. Der Reformweg Finnlands durch die Jahrzehnte." Auch aufgrund seines Artikels über das finnische Schulwesen und wegen unseres Besuches in Helsinki im letzten Jahr dürfen wir auf seine Worte gespannt sein. Vielleicht kommt es einfach darauf an, das Richtige zu tun, denn das nahm ich als Ergebnis meiner Reisen aus Finnland mit; das meiste, was die Finnen tun, finden wir auch in deutschen Schulen und schon lange an den Deutschen Auslandsschulen.

Doch nun zu den Fragen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und im Speziellen zu Fragen des Auslandsschulwesens. Seit Dezember 2000 liegt das Positionspapier des BLASchA zur „Zukunft der deutschen schulischen Arbeit im Ausland" vor. Es stellt die Vorzüge und prägenden Elemente der Auslandsschulen heraus, die durch interkulturelle Begegnung, hohe schulische Qualität und Mehrsprachigkeit gekennzeichnet sind. Ergänzt werden diese eher allgemeinen Merkmale durch das Bekenntnis von Bund und Ländern – hört, hört –, dass das deutsche Auslandsschulwesen über alle Parteigrenzen hinweg zu einem zentralen und nachhaltigen Element moderner auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik geworden ist.

Nach der ersten großen Tagung der Auslandsschulen im April 2001 im Berliner Auswärtigen Amt folgte im April 2002 auf Einladung der DS Mexiko der erste Weltkongress in Mexiko-Stadt. Es war beeindruckend zu sehen, wie Vertreter des Bundes, der KMK, der Länder, ehrenamtliche Schulvorstände, Schul- und Verwaltungsleiter und Lehrkräfte von etwa 90 deutschen Schulen versammelt waren und in großer Einmütigkeit und konstruktiv Fragen der schulischen Arbeit diskutierten. Ein konkretes Ergebnis ist der im Mai 2003 in Berlin gegründete Weltverband der deutschen Schulen im Ausland, der somit eine Lobby der Schulen bildet, die endlich mit einer Stimme – auch im Inland! – sprechen wird. Wir als Verband arbeiten eng mit dem neuen Weltverband der Deutschen Auslandsschulen (WDA) und seinen Vorsitzenden Jorge Pulido Vazquez (DS Mexiko) und Eckard W. Mehring (DS Den Haag) zusammen. Besondere Bedeutung kommt hierbei naturlich Herrn Gerhard Gauf zu, der das deutsche Auslandsschulwesen nicht nur aus dem „Effeff" kennt, sondern der richtige Mann am richtigen Ort ist. Ich kann nur betonen, dass wir den längst überfälligen WDA tatkräftig unterstützen werden, denn nur so sind besserer Austausch und interkulturelle Ausstrahlung möglich.

Anlässlich der letzten Mitgliederversammlung des WDA in Berlin am 6. und 7. Dezember 2004 legte der Leiter der Kultur- und Bildungsabteilung im Auswärtigen Amt, Herr Wilfried Grolig, die Karten auf den Tisch. Er sprach von der Zukunft der deutschen Auslandsschulen und stellte die Schulen und deren Arbeit auf den Prüfstand. Er fragte, ob sie für die kommenden Herausforderungen gerustet seien, worin ihre Leistungen lägen und in welchen Bereichen optimiert werden müsse. Weiter stellte er Überprüfungen in Aussicht, ob die heutigen Schulformen und Abschlüsse die richtigen seien und ob gar neue regionale Schwerpunkte gesetzt werden müssten. Dazu werden wir morgen Herrn Peitz vom AA und vor allem Herrn Joachim Lauer befragen können.

Auch die deutsche Wirtschaft bekennt sich neuerdings starker zu ihrer Verantwortung für das deutsche Auslandsschulwesen und legte ihr Positionspapier „Zur Zukunft der deutschen Schulen im Ausland" im Mai 2002 im Haus der Wirtschaft in Berlin vor, ein Papier, das wir in unserer Zeitschrift veröffentlichten und damit einer breiteren interessierten Öffentlichkeit bekannt machten. Weiterhin führten wir anlässlich einer Vorstandssitzung im November 2002 in Norderstedt einen offenen und konstruktiven Meinungsaustausch mit Dieter Klause, der im DIHK federführend für den Bereich der Auslandsschulen war. Im Januar dieses Jahres trafen wir uns in Bonn mit Herrn Lutwin Strauch, der als verantwortlicher Vertreter des DIHK aus Brüssel Stellung bezog und die Unterstützung der Wirtschaft versprach. Auch ihn begrüße ich herzlich und freue mich auf den Gedankenaustausch bei der morgigen Gesprächsrunde.

Leider straft gerade die finanzielle Ausstattung der AKBP diese schönen Worte von Herrn Grolig – ich zitiere: „Die deutschen Auslandsschulen sind das Herzstück unserer AKBP!" – und seine Absichten Lügen. So reicht das Geld hinten und vorne nicht, um die Schulen vernünftig und gut auszustatten, die Lehrkräfte befriedigend zu bezahlen, die gestiegenen Kosten zu decken – wir alle kennen die verschlechterten Bedingungen und die vielfältigen Klagen. Die Entwicklung des Schultitels sieht leider so aus, dass er in dieser Legislaturperiode um mehr als 20 Millionen Euro zurückgegangen ist. Ich nehme nur die Eckpunkte 1999 mit 195 Millionen Euro und den Stand des Jahres 2005 mit nunmehr 170 Millionen Euro. Vor dem Hintergrund

der oben erwähnten Neu- und Wiedergründungen oder der Erweiterungen um Oberstufen zeigt dies, dass es zu schmerzhaften Einschnitten kommen wird, sofern nicht eine Trendwende in der Finanzierung der DS stattfindet!

Unter Berücksichtigung der Inflationsrate, der gestiegenen Kosten und der Wechselkurse bedeutet dies nämlich eine reale Absenkung der für die deutschen Auslandsschulen zur Verfugung stehenden Mittel von 30 bis 40 Prozent. Anspruch und Wirklichkeit klaffen immer weiter auseinander.

Hier möchte ich den neuen Leiter der Abteilung Kultur und Bildung des Auswärtigen Amtes, Herrn Wilfried Grolig, noch einmal zitieren. Er sagt in einem Beitrag für die Zeitschrift „politik und kultur" – ich zitiere – „Der breiten Öffentlichkeit ist der langfristige Nutzen unserer Auslandskulturarbeit für einen vom Export abhängigen Industriestaat wie Deutschland, für die wir lediglich ein Viertel Prozent des Bundeshaushalts ausgeben, nicht immer ausreichend bewusst."

Ich denke, dass Herr Dettmar und Herr Peitz und die anderen Vertreter des Bundes und der Länder dazu einige Bemerkungen machen können, die wir natürlich morgen in der Podiumsdiskussion vertiefen sollten. Sie sehen, meine sehr verehrten Damen und Herren, dass wir uns intensiv mit konzeptionellen Fragen, mit Fragen zu den finanziellen Ressourcen, mit dem Stellenwert der Schulen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik auseinandersetzen müssen. Wir als Vorstand – federführend hier Dr. Hans-Jürgen Peleikis – haben dazu ebenfalls konzeptionelle Überlegungen angestellt, die wir als Leitanträge in den Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer eingebracht haben, um sie mit Ihnen im Rahmen der Mitgliederversammlung zu diskutieren.

Weiterhin verweise ich nicht ohne Stolz auf die verstärkte Medienarbeit des Verbandes, die das Auslandsschulwesen in das öffentliche Interesse rücken und diesen so wesentlichen Teil der deutschen Darstellung im Ausland auch im Inland in die öffentliche Wahrnehmung zurückführen will. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die zahlreichen Kontakte unseres Verbandes zu Rundfunk, Fernsehen und Zeitungen. Zahlreiche initiierte und begleitete Rundfunksendungen sowie Presseberichte, zum Beispiel in der Süddeutschen Zeitung, in der Welt und Welt am Sonntag, der FAZ und Profil konnten die seit 1999 bedauerlichen Kürzungen im Auslandsschulwesen deutlich machen. Dass im Zeitalter der europäischen und internationalen Verflechtung, ich nenne nur den Begriff Globalisierung, bewährte und notwendige Strukturen durch finanzielle Einschnitte in das Auslandsschulwesen nachhaltig geschädigt werden, ist in diesen Medien zum beachteten Thema geworden.

Loben möchte ich ausdrücklich den Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herrn



Joachim Lauer, der es geschafft hat, better late than never, ein längst überfälliges „Jahrbuch des Auslandsschulwesens" herauszugeben. Inzwischen liegen vier Ausgaben vor, denen weitere folgen sollen. Dafür seien Sie wirklich gelobt und der Dank der Lehrkräfte, der Schüler und Schülerinnen, der Eltern und der Schulvereine ist Ihnen gewiss – auch der des Verbandes, denn diese Broschüren zeichnen sich durch interessante Beiträge aus, die jeder politisch Verantwortliche im Bundestag und in den Länderregierungen kennen sollte.

Warum nun diese Danksagungen durch den Vorsitzenden des VDLiA? Die Antwort ist relativ schlicht und einfach. Das Auslandsschulwesen ist in seiner Existenz bedroht und uns erscheint, dass dieses bewährte Instrument innerhalb der AKBP „kaputt gespart" werden soll.

Die vielfältigen Kurzungsmaßnahmen – ob nun Pauschalierungen, sogenannte Reform der Richtlinie II mit erheblichen Einsparungen zu Lasten der Lehrkräfte, Änderungen der Schulortstufen und Reisepauschalen, massive Verschlechterungen vor allem zu Lasten der Fami-

lien mit Kindern, kaum Anpassung der Grundgehalter der BPLK in den letzten 10 Jahren – und die Liste ließe sich noch fortsetzen – haben mit einem zentralen Problem zu tun. Es fehlt das Geld!

Trotz aller schönen Sonntagsreden, ob dies Außenminister Joschka Fischer im Juni 2000 oder Staatssekretär Ischinger im März 2001 war oder schließlich Herr Grolig im Dezember 2004, dem Schul- und Baufonds sind einfach die Millionen – anfangs Mark, inzwischen Euro – entzogen worden. Es fehlen die dringend benötigten Mittel für Lehrkräfte, für Schulbücher und Computer, für Stipendien, für Neubauten oder Reparaturen der Schulen, für Schulbeihilfe, für besonders erfahrene und qualifizierte ADLK, fur die Programme in Mittel-Ost-Europa, die mit so vielen Hoffnungen und Erwartungen – gerade in den jungen Demokratien – begonnen wurden. Die Wahrheit ist immer konkret; schauen wir uns die letzten Zahlen der BPLK an, so müssen wir feststellen, dass deren Zahl von 599 im Jahre 1999 auf inzwischen 399 gesunken ist. Ich mache es deutlicher: von 600 sind 200 Lehrkräfte weggekürzt worden. Von ursprünglich fast 1300 ADLK ist die Zahl auf jetzt etwa 1000 gesunken. Sieht so das „Herzstück der AKBP" aus?

Warum schlage ich nun wieder bei der Eröffnung dieser 27. HV des VDLiA diese scharfen Töne an? „Nicht der Auslandslehrer ist teuer, sondern die Verhältnisse, unter denen er arbeiten und leben muss!", so hat es einmal der BLASchA-Vertreter des Landes NRW, Herr Petry, auf den Punkt gebracht. Die Aufgaben im Auslandsschulwesen sind enorm gewachsen und große Hoffnungen und Erwartungen richten sich auf Deutschland – besonders aus den Staaten Mittel-Ost-Europas, die größtes Interesse an Deutsch als Fremdsprache oder deutschsprachigem Fachunterricht zeigen. Besonders verschärft wird die Situation noch durch die weiteren Europäischen Schulen, von denen zwei in Frankfurt und Alicante, sowie weitere zwei in Brüssel und eine in Luxemburg errichtet werden sollen. Und dies alles zu Lasten des Auslandsschulwesens insgesamt, denn dort müssen diese Mittel für die Europäischen Schulen „erwirtschaftet" werden. Ich mache den Vorschlag, an den Standorten, wo bereits mehrere ES bestehen, eben keine weiteren deutschen Abteilungen einzurichten, denn so lassen sich mit einem Schlag 20 bis 25 zusätzliche Stellen vermeiden. Wie wäre denn das?

Über diese Entwicklungen müssen wir sprechen und dazu erwarten wir Antworten, Vorschlage und Perspektiven. Zu den Perspektiven gehören natürlich auch die inhaltlichen Reformvorschläge, die der BLASchA in seinem Grundsatzpapier bereits vor zwei Jahren formulierte und zu deren Diskussion wir auch hier aufgerufen sind. Wir als Verband haben – nachdem wir über lange Zeit den vorgelegten Papieren folgten – eigene, m.E. weiterfuhrende Vorschläge gemacht, zu denen der BLASchA Stellung beziehen sollte. Wir als Verband haben unkonventionell und ohne Scheuklappen gedacht und stellen unsere Überlegungen zur Diskussion. Warten wir die Diskussion von morgen sowie die Ausführungen des Abteilungspräsidenten der ZfA ab, die wir zum Auftakt unserer Podiumsdiskussion hören werden.

Auch die frühere Präsidentin der KMK, Frau Professor Dagmar Schipanski, sagte bereits in ihrer Rede in Mexiko-Stadt im Jahre 2002, dass der Bund seine Förderung immer wieder gekurzt habe und jetzt sogar 80 der 1.135 Stellen unbesetzt seien. Sie wies darauf hin, dass Bund und Länder mit der schulischen Arbeit im Ausland eine gemeinsame Infrastruktur geschaffen hätten, die es in ihrer Effizienz zu erhalten gelte. Sie betonte, dass es kein wirksameres Instrument gebe, den Bildungsstandort Deutschland international zu öffnen, als die Arbeit der deutschen Auslandsschulen und der dort tätigen Lehrkräfte.

Auch ihre Nachfolgerin, Hessens Kultusministerin Karin Wolff betonte im Mai in Berlin, dass es zentrales Interesse der Bundesrepublik sei „die deutschen Schulen im Ausland zu unterhalten". Welch ein Wort! Sie unterstrich den Charakter der Schulen als Orte der Begegnung und der Werbung für Deutschland. Dem konnen wir nur zustimmen! Meines Erachtens sollte sie sich verstärkt dafür einsetzen, dass die Rückkehrerbedingungen für die Lehrkräfte verbessert und die Erfahrungen der Auslandslehrer endlich gewinnbringend genutzt werden! Ähnliches sagte die aktuelle Vorsitzende, Frau Wanka...

Gerade in diesen schwierigen Zeiten begrüße ich die Herren Lauer und Wicke von der Zentralstelle mit besonderer Freude, da sie sich der Diskussion und den kritischen Fragen stellen werden. Als Verband Deutscher Lehrer im Ausland können wir nur in konstruktiv-kritischer Haltung die Arbeit der Zentralstelle begleiten, doch sehen wir auch, in welchen Zwängen die ausführende Behörde steckt. Unsere Aufgabe muss es sein, als Lobbyisten des Auslandsschulwesens die Mittel im Schulfonds zu bündeln, denn unseres Erachtens sind die Steuergelder hier sehr gut eingesetzt.

Besonders begrüßen möchte ich Herrn Dr. Köhler, der als Ländervorsitzender des BLASchA unsere Arbeit wohlwollend begleitet hat und uns mit Rat und Tat zur Seite steht. Die

Vertreterin des Landes Sachsen, Nachfolgerin von Frau Oelschlegel, Frau Dr. Thiersch begrüße ich ebenfalls herzlich. Ebenso herzlich begrüße ich Frau Raphaele Polak, die heute ihren Kultusmister Steffen Flath vertritt und nachher zu uns sprechen wird.

Herr Ulrich Peitz wird morgen als Vertreter des Referatsleiters 605 im Auswärtigen Amt zu uns stoßen, um an unserer Tagung teilzunehmen.

Besonders herzlich mochte ich den Kollegen Wolfgang Gotterbarm von der GEW begrüßen, der in Vertretung des Bundesvorsitzenden, Ulrich Thöne, anschließend zu uns sprechen wird. Die Vertreter des Philologenverbandes, die Herren Dr. Klitzing und Claus Wirth, begrüße ich gleichfalls herzlich.

Ebenso begrüße ich ein langjähriges Mitglied des Vorstandes, Frau Bosert, die inzwischen über 82-jährig den Weg als Kassenprüferin wieder zu uns nach Dresden gefunden hat.

Die besonderen Grüße unseres langjährigen Vorsitzenden und jetzigen Ehrenvorsitzenden, Herrn Hans-Georg Becker, möchte ich übermitteln, der unserer Versammlung einen erfolgreichen Verlauf wünscht.

Im Anschluss an diesen zweiten kurzen Auftakt – denn der Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer hat bereits gestern Nachmittag zu tagen begonnen – wird nach einer kurzen Kaffeepause – wie angekündigt – Herr Rainer Domisch zu uns sprechen.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich wünsche Ihnen und uns eine erfolgreiche und angenehme Woche hier im schönen Elbflorenz, der alten Stadt Dresden.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und freue mich jetzt schon auf unsere gemeinsamen Gespräche, Diskussionen und Unternehmungen.

Grußwort

der Leiterin der Abteilung für allgemeinbildende Schulen im Sächsischen Staatsministerium für Kultus

Sehr geehrter Herr Gries,
sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, Sie hier in Dresden willkommen heißen zu durfen. Ich möchte Ihnen herzliche Grüße von Herrn Staatsminister Flath bringen, der sich zur Zeit im Urlaub befindet.

Er hat in seinem schriftlichen Grußwort schon angedeutet, welche Schätze – der verschiedensten Art – Dresden zu bieten hat. Das Elbtal in Dresden ist seit kurzem auf der UNESCO-Liste des Welterbes verzeichnet.

Dort heißt es sinngemäß: Die aus dem 18. und 19. Jahrhundert stammende Kulturlandschaft des Dresdner Elbtals vereint Natur und Architektur, Stadt und Landschaft. Das Elbufer prägen naturnahe Hangwälder und Flussauen. Entlang der Elbe reihen sich Festungsanlagen aus der Renaissance neben Villen der Gründerzeit. Schlösser und Gärten, wie die Schlossanlage Pillnitz, fügen sich harmonisch in das Landschaftsbild mit den Weinbergen des Elbtals ein.

Aber ich will aufhören zu schwärmen. Ich hoffe, Sie haben genügend Zeit, selbst auf Entdeckungsreise in Dresden zu gehen.

Auf Entdeckungsreise zu gehen – damit greife ich noch einmal das Grußwort unseres Ministers – und damit die Erinnerung an Columbus auf, der an einem 3. August aufgebrochen ist.

Aufgebrochen zu sein, ist etwas, was auch Sie in Ihrem beruflichen Weg und damit auch privat getan haben.

Auch wenn wir Deutschen als sehr reiselustiges Völkchen, insbesondere die Sachsen, gelten, fällt es uns Deutschen manchmal schwer über den gesellschaftlichen Tellerrand zu schauen. Ich denke, Sie alle können sagen, dass der Auslandsaufenthalt Sie beruflich und menschlich bereichert und Ihnen den Horizont erweitert. Das hilft Ihnen mit Sicherheit bei Ihrer Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, sowohl im Ausland als auch hier.

Das Thema Ihrer diesjährigen Tagung – Bildungsräume und Bildungsträume, ist ein, wie ich finde, sehr spannendes Thema. Es berührt Grundfragen der Pädagogik. Ich möchte dazu jetzt keinen Vortrag halten, da werden Sie aus berufenerem Munde etwas hören. Ich möchte nur ein paar Gedanken anreißen, die mir dazu gekommen sind.

Bildungsräume, Bildungs*raum* – ein Wort, womit ich einerseits Schutz, Halt, Orientierung und andererseits Freiraum und Ausprobieren, und damit Freiheit assoziiere – wie ich meine,

ein Hauptthema der Pädagogik – wie viel Anleitung, Struktur brauchen Kinder und gleichzeitig wie viel Freiraum, Loslassen, Alleine laufen lassen ist notwendig – eine Frage, die in jeder Unterrichtsstunde neu beantwortet werden muss.

Das zweite Wort Bildungsträume, Bildungs*traum* – hierzu hat jeder im Saal sicher etwas anderes vor Augen. Mir fällt zum Thema Träume, und damit zu Vision und Utopie, die häufig mit dem Wort Traum synonym verwendet werden, ein Gedanke aus der sogenannten „Ruckrede" von 1997 des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog ein. Er hat dort gesagt, ich zitiere: „Wir brauchen wieder ein Vision. Visionen sind nichts anderes als Strategien des Handelns. Das ist es, was sie von Utopien unterscheidet."

Neben unseren eigenen Bildungsträumen müssen wir uns auch mit den Träumen der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen.

Wie gelingt es uns, mit den Schülerinnen und Schülern, gemeinsam Visionen zu entwickeln, ohne dass es Utopien werden, auch das ist eine Gratwanderung. Wie ich aus Ihrem Programm ersehe, haben Sie dazu noch viele interessante Veranstaltungen.

Nun kann ich als Vertreterin des Bundeslandes, in dem Sie zu Gast sind, mein Grußwort nicht beenden, ohne wenigstens ein paar Eckpunkte zur sächsischen Schule zu sagen. Ich verspreche Ihnen, ich mache es kurz.

Wir haben ein quasi zweigliedriges Schulsystem mit dem Gymnasium und mit der Mittelschule, die in sich Hauptschul- und Realschulbildungsgang vereinigt. Wir führen zentrale Abschlussprüfungen für alle Bildungsabschlüsse durch und schreiben verpflichtend Orientierungsarbeiten in den Klassenstufen 3, 6 und 8 und haben in der Klassenstufe 10 des Gymnasiums eine besondere Leistungsfeststellung. Wir hatten von Anfang ein Abitur nach 12 Jahren, ein Thema, das wie ich gehört habe, Sie zur Zeit sehr beschäftigt.

Wir sind noch mittendrin in einer großen Lehrplanreform, wir haben neue Lehrpläne für alle allgemeinbildenden Schulen, einschließlich Förderschulen; für die allgemeinbildenden Fächer der berufsbildenden Schulen findet die Lehrplanüberarbeitung zur Zeit noch statt. Die parallel entwickelten nationalen Bildungsstandards sind berücksichtigt, einen wesentlichen Grundsatz bei unseren Lehrplänen bildet die Einheit von Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung und Werteorientierung.

Nicht verschweigen möchte ich, dass wir im Umgang mit der unerfreulichen demographischen Entwicklung, die mehr oder weniger alle Industrieländer trifft, aber in den neuen Ländern der Bundesrepublik quasi im Zeitraffer abläuft, einen schwierigen Prozess durchlaufen. Wir mussten wegen der Halbierung der Schü-



lerzahlen beim Schulnetz schmerzliche Anpassungen, d. h. Schulen schließen, und auf dem Wege eines zeitlich befristeten Bezirkstarifvertrages eine Arbeitszeitabsenkung vornehmen, um Kündigungen zu vermeiden.

In dieser persönlich für manche sicher nicht ganz einfachen Situation engagieren sich die meisten der Lehrerinnen und Lehrer weiterhin für ihre Schüler und für ihre Schule. Das sehe ich mit großer Hochachtung.

Dass unsere Lehrkräfte sehr engagiert arbeiten und dass unser inhaltlicher Weg nicht grundsätzlich falsch sein kann, zeigt nicht zuletzt unser Abschneiden bei Pisa, auch wenn ich als Psychologin um die Begrenztheit der Aussagen von solchen Untersuchungen weiß.

Nach diesem Parforceritt durch die sächsische Schulpolitik möchte ich Ihnen abschließend für Ihre Versammlung einen guten Verlauf und einen schönen, spannenden Aufenthalt in Dresden wünschen.

Raphaele Polak

Grußwort

des Vorsitzenden der AGAL beim Hauptvorstand der GEW

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Namen und Auftrag des Hauptvorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft darf ich Ihnen die Grüße der Arbeitsgruppe Auslandslehrer – AGAL – zur 27. Hauptversammlung des VDLiA hier in der wunderschönen Stadt Dresden überbringen.

VDLiA und AGAL arbeiten seit vielen Jahren in Fragen der Interessenvertretung unserer Kolleginnen und Kollegen, die für einige Jahre vorübergehend im Ausland arbeiten wollen, zusammen. Doppelmitgliedschaft ist möglich.

Da Lehrkräfte gegenüber den Behörden in Deutschland, die an ihrer Auswahl und Vertragsgestaltung maßgeblich mitwirken, gemeint ist hier in erster Linie die ZfA, keine Personalvertretung haben, begrüßen wir es im Interesse dieser Kolleginnen und Kollegen sehr, dass

- die ZfA,
- die Ländervertreter im BLASchA
- und das Auswärtige Amt

uns, die Gewerkschaft und den Verband, als Interessenvertretung hören und regelmäßig Gespräche mit uns führen.

So hat die ZfA seit einigen Jahren in ihren Vorbereitungslehrgangen für neu vermittelte Lehrkräfte einschließlich der Schulleiter den Programmpunkt „Die Verbände stellen sich vor" eingeplant, und sie lädt die Vorsitzenden des VDLiA und der AGAL auch zu den Schulleitertreffen in Köln ein. Das erleichtert uns unsere Arbeit und dient dem gemeinsamen Anliegen „Auslandsschulwesen".

Wir kennen aus unserer ehrenamtlichen Arbeit für das Auslandsschulwesen die häufig frustrierenden Erfahrungen unserer Kolleginnen und Kollegen, wenn sie aus dem Auslandsschuldienst zurückkehren. Tätigkeitsberichte wurden nicht gelesen, zumindest erfolgte keine Rückmeldung, geschweige denn eine Rückfrage, i. d. R. nicht einmal eine Empfangsbestätigung. Im neuen, häufig alten Kollegium interessiert sich niemand für die zurückliegende Auslandstätigkeit und die vielfältigen Erfahrungen. Ist es Neid, Vorurteil oder schlicht Desinformation über den Dienst an einer Auslandsschule?

Die Kultusministerkonferenz hat im Dezember 2001 ihren Beschluss zur „Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte" mit dem folgenden Fazit abgeschlossen: „Der Auslandsaufenthalt ist erst in vollem Umfang erfolgreich, wenn die vermittelten Lehrkräfte ihre Auslandskontakte und Auslandserfahrungen für die Erreichung kulturpolitischer und bildungspolitischer Ziele in Deutschland einsetzen und wenn dieser Einsatz auch ihre berufliche Entwicklung fördert."

Das bedeutet für uns, für Sie eine Bringschuld.

Die berufliche Entwicklung des Rückkehrers auf Grund des Auslandseinsatzes zu fördern, ist allerdings von der Wahrnehmung und dem Willen der zuständigen Behörde abhängig. Voraussetzung ist eine gründliche Kenntnis der Aufgaben Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik, insbesondere des Auslandsschulwesens. Hier bestehen nach meiner Erfahrung noch erhebliche Defizite in den Regierungspräsidien und den Schulämtern.

Dennoch möchte ich den in meinem Bundesland Baden-Württemberg gemachten Anfang zur Wahrnehmung von im Ausland erworbenen neuen Kompetenzen der Auslandsdienstlehrkräfte positiv anführen.

In einem Formblatt werden die Ruckkehrer zu folgenden Angaben, die der Schulleiter bestätigt, aufgefordert. Im einzelnen wird gefragt nach:

- Mitarbeit bei Schulentwicklungsprozessen
- Entwicklung von Schulkonzepten (Schulprogrammen, Schulverfassungen)
- Erarbeiten von schulischen Curricula (schuleigene Bildungspläne)
- Schulleitungsfunktionen (Stundenplan, Fachkoordinator o. ä.)
- Öffentlichkeitsarbeit (Pressearbeit, Jahrbucher, Homepage)
- Lehrerfortbildung (schulintern, regional, regionaler Fortbildungskoordinator)
- Deutsch als Fremdsprache (DAF)
- Bilingualer Unterricht
- Fremdsprachenunterricht in der Grundschule
- International anerkannte Abschlüsse
- Kontakte zu internationalen Stellen/Einbeziehung ausländischer Partner (für Schulpartnerschaften, EU-Bildungsprogramme wie SOKRATES und LEONARDO)

Das ist ein Anfang, den wir begrüßen. Es drängen sich allerdings die Fragen auf: „Was geschieht damit? Ist das ein Instrument der Personalentwicklung?"

Die AGAL hat auf ihrer letzten Tagung zum Auslandsschulwesen Thesen für eine Personalplanung formuliert. Die AGAL – Tagungen finden alle zwei Jahre seit 1978 statt und sind auch als „Rückkehrerseminare" bekannt. Ihre Dokumentationen erhalten alle GEW – Mitglieder im Ausland und alle deutschen Auslandsschulen.

Hier die Thesen der damit befassten Arbeitsgruppe, die ich leitete:

I.
Die Bundesländer ermöglichen vielen Lehrkräften die Möglichkeit einer Tätigkeit im Ausland.
(Anmerkung: Hierzu müssen die Verbände sehr kritisch ihre Stellungnahmen zu der Verweildauer – 6/8 Jahre – und zur Erhöhung der Altersgrenze – 54/59 – überdenken!)

Ein ständiger Austausch der aus Deutschland beurlaubten Lehrkräfte sorgt dafür, dass neue pädagogische Entwicklungen und Erkenntnisse in das Gastland hineingetragen werden und im Rahmen der Landeskunde ein aktuelles Deutschlandbild vermittelt wird.

Für die deutschen Lehrkräfte schafft eine vorübergehende Auslandstätigkeit neue Motivation, regt an, erweitert den Erfahrungshorizont, schafft mehr Weltoffenheit und unterbricht auf sinnvolle Weise das lange Arbeitsleben einer Lehrkraft. Solche Lehrerinnen und Lehrer sind für die Personalentwicklung der Bundesländer unter dem Gesichtspunkt der Internationalisierung und auf Grund der Erweiterung ihrer interkulturellen Kompetenz notwendig.

II.
Der Auslandseinsatz von Lehrkräften ist Teil der Personalentwicklung in den Bundesländern.

Daher werden Seminare fur Interessenten, die Inhalte und Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) behandeln, in die amtliche Lehrerfortbildung der Länder aufgenommen.

III.
Schulaufsichtsbeamte der Bundesländer werden durch die Teilnahme an diesen Seminaren befähigt, **die Eignung der Bewerber für den Auslandsschuldienst** festzustellen und dabei die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entwickelten Kriterien zu beachten.

IV.
Die **Vergütung** für aus den Bundeslandern beurlaubte Angestellte und Beamte darf sich nicht von der Vergütung der Angestellten und Beamten, die in anderen Bereichen im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland vorübergehend im Ausland arbeiten, unterscheiden.

V.
Der Weltverband der deutschen Auslandsschulen (WDA) entwickelt für die Ortslehrkräfte Arbeitsverträge und Vergütungsrichtlinien.

Die Mitglieder des Weltverbands verpflichten sich, diese unter Berücksichtigung ortsgebundener Vorgaben weltweit als Muster anzuerkennen und umzusetzen.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir müssen neben der guten Arbeit, die wir im Ausland genauso wie im Inland leisten, unsere Interessen gut vertreten, auf uns aufmerksam machen und gegen die oberflächlichen, oft diffamierenden Vorurteile angehen. Ein solches sich in Köpfen einiger Abgeordneter fest gesetztes Pauschalurteil lautet: „Die Auslandslehrer sind zu teuer!"

Dabei sind sich im Bundestag alle Parteien in der Bewertung der großen Bedeutung Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik einig und haben gemeinsam unterstrichen, dass die Ausgaben dafür Investitionen und nicht Subventionen sind!

Wir müssen auf die schmerzlichen Kürzungen, die gerade die Auslandsdienstlehrkräfte mit der Richtlinie II hinnehmen mussten, hinweisen, auf das Prinzip der Pauschalierung, das sich unter dem Gesichtspunkt der Kostenreduzierung auch auf den gesamten Auswärtigen Dienst übertragen ließe, und auf die zwingende Notwendigkeit, durch motivierte, qualifizierte beurlaubte Lehrkräfte aus dem Inland die Qualität und Kontinuität des Auslandsschulwesens langfristig zu sichern. Das sind wir neben dem außenkulturpolitischen Gesichtspunkt auch den deutschen Kindern, die wegen der Auslandsarbeit ihrer Eltern im Interesse der deutschen Wirtschaft versorgt werden müssen, schuldig.

Dem Vorurteil der teuren Auslandslehrkrafte kann entgegengehalten werden: „Wollen wir in den Auslandsschulen

- Abenteurer?
- Frustrierte, die vorübergehend ins Ausland fliehen wollen?
- Ausschließlich Singles?
- Lehrkräfte, die persönliche Krisen durch einen Tapetenwechsel lösen wollen?"

Sie wären sicher billiger zu haben. Die Folgen sind leicht vorstellbar. Dr. Allgaier hat vor vielen Jahren in „Begegnung" beschrieben, dass solche Motive für einen Auslandsdienst nichts taugen!

Der Auslandsdienst ist für jeden zu Beginn von persönlichen Belastungen begleitet. Und es gibt Auslandsorte, wo der Rückhalt durch die Familie für die ADLK wesentliche, stabilisierende Voraussetzung fur eine gute Arbeit sein kann. Deshalb haben wir bei der Einführung der Richtlinie II beklagt, sie sei nicht familienfreundlich und könne die Qualität der schulischen Arbeit im Ausland gefährden. Es gab Nachbesserungen.

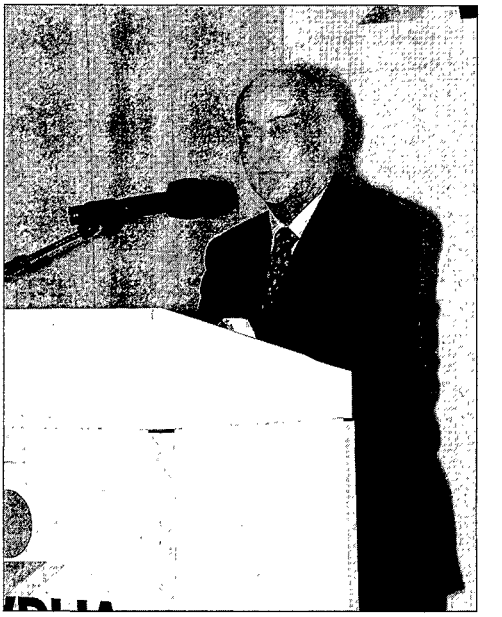
Qualität hat seinen Preis.

Wir hoffen, dass es dem Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) gemeinsam mit uns, der Gewerkschaft und dem Verband, gelingt,

- Politiker davon zu überzeugen, dass Qualität etwas kostet,
- dass wir gemeinsam weitere Kürzungen im nächsten Bundestag verhindern können,
- dass es schließlich zusätzlich zur amtlichen Förderung und den Elternbeiträgen durch Spenden möglich ist, ein Stipendiensystem auszubauen, damit kein Kind aus finanziellen Gründen vom Besuch einer deutschen Auslandsschule ausgeschlossen wird!

Das Tagungsprogramm wird uns wieder viele neue Einblicke gewähren.

Ich bin besonders neugierig auf den Festvortrag heute aus dem Land, „in dem kein Kind beschämt werden darf", und auf das vielfältige Angebot von Einblicken in die Auslandsarbeit in



Arbeitsgruppen, aber auch, welches Bild uns prominente Experten von der „Auslandsschule der Zukunft" zeichnen werden.

Profitieren werden wir darüber hinaus vor allem jedoch von der Möglichkeit der Gespräche und dem Austausch von Erfahrungen. Die gilt speziell für unsere Arbeit in den Verbänden. Lassen Sie uns diese Chance nutzen!

Ich wünsche der Hauptversammlung einen guten Verlauf!

Wolfgang Gotterbarm

Grußwort

des Deutschen Philologenverbandes

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich möchte mich für die freundliche Einladung zu Ihrer diesjährigen Hauptversammlung hier in Dresden bedanken. Ich denke, dass Sie mit dieser kulturreichen Stadt und ihrer Umgebung einen passenden Ort ausgewählt haben, der Ihrem Anliegen in den Auslandsschulen, dort auch die Kultur Deutschlands zu vermitteln, in besonderer Weise entspricht.

Gleichzeitig darf ich natürlich auch die Grüße unseres Bundesvorsitzenden, Herrn Peter Meidinger, übermitteln, den ich wegen seines Urlaubs heute vertreten darf, den Sie aber von Ihrer letzten Hauptversammlung in Passau kennen, da er dort als Vertreter des DPhV ein Grußwort gesprochen hat.

Man fragt sich ja in Situationen wie diesen, welche Gemeinsamkeiten und Verbindungen zwischen dem gastgebenden und dem eigenen Verband bestehen.

Zum einen gibt es ganz offensichtlich, wie ich ja auch den Worten Ihres Vorsitzenden entnehmen konnte, die Negativerfahrungen mit den

Verwaltungen und Parlamenten in Bezug auf die Rahmenbedingungen unserer Schulen, die finanziellen insbesondere, und damit auch die Anerkennung unserer Tätigkeit.

Am heutigen Tag möchte ich dennoch die positive Gemeinsamkeit herausstellen: die Bildungsarbeit mit unseren Schülerinnen und Schulern. Sie versuchen, wie es Herr Gries ausdrückte, mit Ihren Schulen *‚Leuchttürme der Völkerverständigung'* zu sein und den *‚Dialog zwischen den Kulturen'* zu fördern, wie es Herr Burkard nannte.

Wir versuchen hier im Land bei unserer Schülerschaft zu erreichen, was sie später nach ihrer Schulzeit dazu beitragen lässt: zu mehr kulturellem Austausch und wirkungsvoller Völkerverstandigung.

Persönlich kann ich mangels einer eigenen Auslandsschulerfahrung nichts über Ihre Tätigkeit sagen, und dies gilt auch für meine Frau, ebenfalls im Vorstand des DPhV und heute mit mir hier gemeinsam. Ich weiß nur von einigen Konzertreisen vornehmlich nach Mittel- und Südamerika um die dort hoch angesehene und wirkungsvolle Arbeit der deutschen Auslandsschulen und auch der Goethe- bzw. Humboldt-Institute. Sie hat häufig den positiven emotionalen Rahmen für unseren musikalischen Erfolg gebildet.

Ich betrachte es also auch vor dem Hintergrund dieser Erfahrung als äußerst bedenklich, wenn die Mittel von Bund und Ländern für diese Institute, vor allem aber für die deutschen Auslandsschulen, entgegen allen Beteuerungen in



Bildungs-Sonntagsreden über die Bedeutung von Bildung und Kulturaustausch, immer weiter gekürzt werden sollen.

Ich wünsche abschließend Ihrer Versammlung und vor allem den interessanten Diskussionen und Erfahrungsaustauschen am morgigen Tag einen guten und erfolgreichen Verlauf.

Dr. H.G. Klitzing

Grußwort

der Bundesministerin für Bildung und Forschung

Ich freue mich darüber, dass sich der Verband Deutscher Lehrer im Ausland auf seiner diesjährigen Hauptversammlung in Dresden mit der Frage beschäftigt, wie Räume in der Bildungs- und Erziehungsarbeit von Schulen gestaltet werden müssen. Das von Ihnen gezeichnete Spannungsfeld „Bildungsräume – Bildungsträume" gibt den Rahmen für hoffentlich viele anregende Diskussionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und für nachhaltige Ergebnisse.

Dass der Raum, das soziale und gesellschaftliche Umfeld, gerade bei den deutschen Schulen im Ausland eine wichtige Komponente in der schulischen Arbeit darstellt, liegt auf der Hand. In der alltaglichen Arbeit aller Schulen wird der Einbeziehung des Raumes bei der Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern noch zu wenig Aufmerksam gewidmet.

Das soziale Umfeld einer Schule, die von der Gesellschaft zur Verfügung gestellten Ressourcen und die Gestaltung und Ausstattung der Schule wirken als zusätzliche pädagogische Kraft bei Bildungs- und Erziehungsprozessen. „Bildungsräume" dürfen deshalb nicht allein „Bildungsträume" sein, sondern sind Bildungstatsachen, die in keinem Zusammenhang mehr vernachlässigt werden dürfen.

Jeder weiß, dass eine anregende Umgebung Schülerinnen und Schüler motiviert. Und „Bildungsräume" gehen dabei über das Klassenzimmer hinaus. Es gilt, die Schule zu öffnen, außerhalb liegende Praxisfelder zu erschließen und einzubeziehen und die eigenen Räume zu verändern.

Natürlich sind „Bildungsträume" wichtig. Sie regen die Phantasie an, lassen uns das eigene pädagogische Handeln reflektieren und hoffentlich auch zu neuen Ufern aufbrechen. „Bildungsträume" drangen aber auch darauf, verwirklicht zu werden [...]

Gemeinsam muss es uns gelingen, Bildungsräume so zu gestalten, dass das pädagogische Leitbild des Förderns und Forderns zu einem durchgängigen Prinzip des Bildungssystems wird. Im Bildungsbereich wird entschieden, ob es uns gelingt, die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu bewältigen. Dazu gehört, dass jedes Kind das Recht auf individuelle Förderung haben muss, signifikante Verbesserungen in den Schulleistungen erzielt werden und der in Deutschland besonders dramatische Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg endlich aufgebrochen wird.



Ich bin mir sicher, dass der Verband Deutscher Lehrer im Ausland dazu entscheidend mit beitragen kann und wünsche Ihrer Tagung gute Ergebnisse.

Edelgard Bulmahn

Bildungsräume gestalten, nicht (nur) von ihnen träumen

Der Reformweg Finnlands durch die Jahrzehnte Festvortrag zur Eröffnung der 27. HV des VDLiA

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
verehrte Gäste,

die Einladung zur Tagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Dresden hat für mich eine ganz besondere Bedeutung im Rahmen des weltweiten Interesses am finnischen Bildungswesen und den unzähligen Aktivitäten von Finnland aus nach der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie im Dezember 2001.

Fühle ich mich doch hier fast wie zu Hause unter Ihnen und euch und noch dazu in einer heimischen, ja fast heimeligen globalen Vielfalt von Vorstellungen über Schule und Bildung. Sie bestimmen die Atmosphäre, wenn zwei oder mehr Auslandslehrer oder solche die es einmal waren, beisammen sind. Sie alle kennen dieses Gefühl.

Lassen Sie mich auch die Grüße des finnischen Unterrichtsministeriums und des finnischen Zentralamtes für Unterrichtswesen überbringen und Ihnen und uns für diese Tagung alles Gute, viele gute Gespräche und Erfolg wünschen.

Ihr Tagungsthema „Bildungsräume – Bildungsträume, Auslandsschule der Zukunft" deckt sich mit den Vorstellungen, welche die Denkrichtung der finnischen Bildungsplanung für die nächsten zwei Jahrzehnte bestimmen und die da sind „Luovuus ja tulevaisuus" und die bedeuten „Schöpferisch die Zukunft gestalten". Dabei bedingen sich in der finnischen Version „Schöpferisch" zum einen und die „Gestaltung der Zukunft" zum anderen gegenseitig und sind nicht voneinander zu lösen.

Deshalb ist man im Norden auch der festen Überzeugung, dass die Zukunft dem gehört, der sich heute, mit realer Phantasie und mit allen verfügbaren Kompetenzen eine Vorstellung von ihr machen kann.

Schule ist einer der bedeutsamsten Bildungsräume in jeder Gesellschaft. Aus der finnischen Perspektive verlangen in den nächsten Jahren folgende Bereiche innerhalb der sich verändernden Bildungsräume Veränderungen auf Grund von Megatrends, die sich heute bereits abzeichnen:

1. eine rasch weiter zunehmende Globalisierung und Internationalisierung
2. die Symptome einer älter werdenden Gesellschaft
3. die Wandlung der Form und des Begriffes von Arbeit
4. eine Verstärkung der Regionalisierung und eine Abnahme nationalstaatlicher Hoheit
5. die Migration aus anderen Ländern und in andere Länder
6. die Notwendigkeit einer schöpferischen und fantasiereichen Gestaltung der Zukunft
7. die Erhaltung der Wohlfahrtsgesellschaft
8. die Wertschätzung anderer Menschen, Toleranz und Verhinderung von Ausgrenzung
9. der Übergang von der Informations- und Wissensgesellschaft zur biotechnologischen Gesellschaft
10. das Mitwirken und Zurechtkommen aller in einer immer komplizierter werdenden Gesellschaft

Diese Bereiche werden zur Zeit auf breiter Basis diskutiert, denn sie fließen in die Grundlagen für die schulischen Rahmenpläne ein, welche im Jahr 2015 die ablösen werden, welche in zwei Wochen für alle Schulen im Land in Kraft treten.

Die schöpferische Gestaltung der Bildungsräume in der Zukunft auf der Basis von sorgfältigen Beobachtungen der nationalen und internationalen Entwicklung in allen gesellschaftlichen Bereichen in der Vergangenheit und in der Gegenwart hat in Finnland seit Jahrzehnten Tradition. Seit Jahrhunderten hat Finnland von Deutschland nicht nur im Bereich des Bildungswesens gelernt. Zuletzt hat man z. B. in den 90er-Jahren die Einrichtung der Fachhochschulen an 30 Orten in Finnland aus Deutschland übernommen.

Aber in den 60er Jahren, also vor etwa 40 Jahren, als mehr als eine halbe Million finnischer Menschen als Gastarbeiter nach Schweden ausgewandert sind, weil es im eigenen Land keine Arbeit mehr für sie gab, hat man Bildungsplanung verstärkt als Zukunftsinvestition verstanden und dabei das gegliederte Schulsystem nach deutschem Muster abgeschafft.

Die wichtigsten schulpolitischen Entscheidungen in Finnland in den letzten Jahrzehnten waren

1964–1968

- Beratungen im finnischen Parlament über eine Schulfom, die mehr Chancengleichheit garantiert als das bisher bestehende gegliederte Schulsystem.
- *Breite parlamentarische Mehrheit für ein integriertes Schulwesen.*

1972–1977

- *Einführung der peruskoulu (Gemeinschaftsschule).* Alle Schüler eines Schülerjahrganges besuchen zwischen der Klassenstufe 1 und 9 dieselbe Schulart.
- *Übertragung der Schulträgerschaft auf die Kommunen.*

ab 1980

- Tiefgreifende Lehrplanreform, Einführung der klassenlosen gymnasialen Oberstufe, Abschaffung der Niveaukurse in den Klassen 1-9 der peruskoulu

ab 1990

- Weitere Lehrplanreformen
- Abschaffung der Schulinspektion
- Stärkung der Verantwortlichkeit der Kommunen und Schulen
- Einführung der schulischen Evaluation
- Öffnung der Schulen für die Informationsgesellschaft
- Landesweite Fortbildungs- und Schulprojekte
  - Fremdsprachenvielfalt
  - Mathematik- und Naturwissenschaften
  - Förderung der Lesekompetenz
  - Virtuelle Schule

Seit Jahrzehnten versucht man, gemeinsam mit den Schulträgern und Schulen, auf die Herausforderungen der gesellschaftlichen Entwicklungen einzugehen und Herausforderungen anzunehmen, gegenwärtig unter diesen praktischen Gesichtspunkten, welche Schwerpunkte bilden und Priorität besitzen:

- Weiterentwicklung der Schullaufbahn- und Studienberatung
- Verstärkung der lokalen und regionalen Kooperation zwischen den Schulen
- Weiterentwicklung und Stärkung des Schulsystems und der Lernumgebung nach dem Grundsatz „Unterschiedliche Schüler – eine gemeinsame Schule"
- Entwicklung von Evaluierung und Stärkung der schulischen Qualität

- Integration und Inklusion von Schülern mit einer anderen Muttersprache
- Unterstützung aller, die im Bereich Bildung tätig sind nach den Grundsätzen:
  - vom alleine Arbeiten zum gemeinsamen Tun;
  - mit Offenheit und Vertrauen zu verstärkter Interaktion;
  - das, was versprochen wird, wird auch erfüllt.

Grundlagen für die Gestaltung der Bildungs- und Schulräume in den nächsten zehn Jahren finden sich in den Fächer übergreifenden Lernfeldern, welche in den örtlichen Lehrplänen aller Schulen für alle Schülerjahrgänge gleichermaßen den täglichen Unterricht in allen Fächern bestimmen.

Für die Klassenstufen 1–9 sind dies:

1. Mensch werden oder Erziehung zur menschlichen Persönlichkeit
2. kulturelle Identität und Internationalität
3. Kommunikation und Medienkompetenz
4. aktive Staatsbürgerschaft und unternehmerische Einstellung
5. Verantwortung für die Umwelt, für das Wohlergehen aller und für nachhaltige Entwicklung in der Zukunft
6. Sicherheit und Verkehr
7. Mensch und Technologie

Und dazu müssen alle Schulen des Landes sich über folgende Punkte der Praambel für die Grundlagen der Rahmenpläne oder Standards im Klaren sein und diese sichtbar und konkret in ihren örtlichen schulischen Lehrplänen transparent machen:

- Wie werden ethische Werte in der schulischen Arbeit sichtbar?
- Wie werden allgemeine Erziehungsziele mit dem Unterricht verbunden?
- Für welches Fremdsprachenangebot entscheidet man sich?
- Wie sieht die örtliche Stundentafel aus?
- Wie verwirklicht die Schule ihren Kulturbegriff?
- Welche unterrichtsdidaktischen Schwerpunkte werden gesetzt?
- Wie werden Fächer übergreifende Einheiten realisiert?
- Welches sind die Unterrichtsziele und Inhalte in den Jahrgangsstufen in den verschiedenen Fächern?
- Welche Fächer werden als Wahlfächer angeboten?
- Welche Ziele sollen das Schülerverhalten bestimmen?
- Wie wird die Kooperation zwischen Schule und Vorschule bewerkstelligt?
- Wie wird die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern organisiert?
- Wie sieht die Kooperation mit allen sonstigen Partnern aus?
- Wie werden Schülerfürsorge und die damit verbundenen Maßnahmen organisiert?



- Welche Grundsätze werden bei der Erstellung der ortlichen Lehrpläne verfolgt?
- Wie wird Unterrichts- und Schullaufbahnberatung verwirklicht und wie das Kennenlernen des Arbeitslebens realisiert?
- Welche Arbeitsgemeinschaften und freiwillige Tätigkeit in Gruppen werden eingerichtet?
- Wie wird Förderunterricht für alle Stufen organisiert?
- Wie wird Förderunterricht realisiert für Schüler, die besondere Fordermaßnahmen benötigen?
- Wie wird der Unterricht organisiert für Schüler, die unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen angehören?
- Wie erfolgt die Bewertung von Schülerleistungen auf der Grundbeschreibung, was gutes Können ist?
- Nach welchen Grundsätzen erfolgen Fortschritte beim Lernen?
- Welche Rolle haben Zeugnisse?
- Welche Strategien werden beim Wissenserwerb verfolgt?
- Auf welche Weise entwickelt die Schule ihr Tätigkeit weiter und wie evaluiert sie diese?

Die Bildungsplanung sieht schulische Evaluierung in Finnland seit fast 20 Jahren als Mittel, das durch Informationsweitergabe an den Schu-

len zu schulischer Qualitätsentwicklung führt. Es versteht sich von selbst, dass schulische Qualitätsentwicklung eine höchst mögliche Selbstverantwortung der Schulen voraussetzt und nichts mit verwalteten und inspizierten Schulen anfangen kann.

Hier sind die wichtigsten Merkmale der Evaluierung an finnischen Schulen, wie sie seit Beginn der 90er-Jahre praktiziert werden. Zuvor aber hatten drei Jahre lang die kompetentesten Experten aus allen Bereichen der Gesellschaft in sorgfältiger Vorarbeit Indikatoren für die Grundlagen der schulischen Evaluierung erarbeitet:

Schulische landesweite Evaluierungen gibt es seit Beginn der 90er-Jahre in Finnland

- auf Schulebene
- auf kommunaler Ebene
- auf regionaler Ebene
- jährlich auf nationaler Ebene
- auf internationaler Ebene (z. B. Pisa)

Die Merkmale der jährlich stattfindenden obligatorischen landesweiten Evaluierungen sind:

- Es gibt keine landesweiten Prüfungen oder Vergleichsarbeiten für einen ganzen Schülerjahrgang.
- 100–120 Schulen mit ca. 5.000–8.000 Schülern eines Jahrganges bilden jeweils die repräsentative Auswahl, welche vorgenommen wird nach wirtschaftlichen, regionalen, sozialen und geschlechtsspezifischen Kriterien. Die Teilnahme dieser Schulen ist obligatorisch. Inzwischen nehmen zwei bis dreimal mehr Schulen freiwillig an den Evaluierungen teil als dazu verpflichtet sind.
- Mathematik sowie Muttersprache und Literatur sind jährlich abwechselnd immer vertreten, dazu kommen jeweils drei bis vier weitere Fächer.
- Von der Vorbereitung der Evaluierung bis zur dem Vorliegen von Ergebnissen vergehen immer etwa 18 Monate (Schulen erhalten früher Kurzergebnisse).
- Es gibt keine Ranglisten und keine Veröffentlichung der Ergebnisse der einzelnen Schulen. Der Landesdurchschnitt wird veröffentlicht und jede Schule erhalt ihre Ergebnisse.
- Es gibt genaue Bedienungsanleitungen für die Schulen und Rückmeldungen der Lehrer, wie der Test nach ihrer Einschätzung die Kenntnisse und Fertigkeiten in einem Unterrichtsfach prüft.
- Schulen und Schulträger müssen die Ergebnisse und deren Analyse als Grundlage für die eigene Schulentwicklung verwenden.



Neben der Evaluierung stellen die Grundlagen für die Rahmenpläne oder Standards das andere Mittel der Bildungsplanung dar. Sie werden seit den 80er-Jahren alle zehn Jahre neu verfasst. Und bevor sie in Kraft treten und als Rahmen für die örtlichen Lehrpläne umzusetzen sind, arbeiten mehrere Jahre nicht nur hunderte von Pilotschulen, sondern alle gesellschaftlich wirksamen Institutionen daran mit, sowohl Regierungs- als auch Nichtregierungsorganisationen. Diese Vorarbeit garantiert einmal den notwendigen Konsens und stärkt zum anderen die Mitverantwortung und Wertschätzung fur schulische Bildung in der Gesellschaft allgemein.

Die Rahmenpläne für die kommenden Jahre bis 2015 stehen auf folgenden drei Säulen:

- Fachwissen und Fachkompetenz in den Fachbereichen,
- Lernen lernen und möglichst frühe Übernahme von Verantwortung fur das eigene Lernen
- und der Bezug zum lebenslangen Lernen.

Alle drei Bereiche werden auch in die bereits vorgestellten jährlichen Evaluierungen auf nationaler Ebene aufgenommen und ausgewertet.

Alle Anstrengungen sind aber vergebliche Liebesmühe, wenn die Lernkultur nicht von einem Vertrauensverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden, zwischen Schülern und Leh-

rern, zwischen Schule und Eltern und zwischen Schule und Schulträger bestimmt wird.

Im Jahre 1996 hat sich der finnische Schulleiterverband folgenden Ehrenkodex gegeben, der als Maßstab für die tagliche Arbeit gilt:

1. Der Schulleiter kennt die Ziele, die die Gesellschaft der Schule gesetzt hat und strebt danach, sie zu erreichen.
2. Der Schulleiter schätzt jeden einzelnen im Arbeitsumfeld als einzigartigen, unverletzlichen und gleichberechtigten Menschen.
3. Der Schulleiter ist verantwortlich dafür, dass der Standpunkt des Schülers/des Lernenden respektiert wird.
4. Der Schulleiter ist für die Sicherheit des Arbeitsumfeldes verantwortlich.
5. Der Schulleiter strebt in seiner Tätigkeit danach, berufliches Können und die Wertschätzung des Berufes zu fördern.
6. Der Schulleiter ist für die Unterhaltung der Schule verantwortlich.

Lehrer bewerben sich in Finnland um offene Stellen, die öffentlich ausgeschrieben werden. Momentan kommen im Durchschnitt etwa 7–8 Bewerber auf eine offene Stelle. Auf meine Frage, welches denn für Schulleiter die wichtigsten Kriterien seien, unter denen Lehrer angestellt werden, schrieb mir der Vorsitzende des finnischen Schulleiterverbandes folgende Punkte auf:

- Der Lehrer zeigt sein Interesse für jeden einzelnen Schüler.
- Der Lehrer gibt Schülern die Moglichkeit, ihre Meinungen zu äußern.
- Der Lehrer unterstützt Schüler bei ihrer Arbeit.
- Der Lehrer unterrichtet so lange, bis die Schüler den Stoff verstehen.
- Der Lehrer unternimmt große Anstrengungen, um Schülern zu helfen.
- Der Lehrer hilft Schülern bei ihren Lernprozessen.

Die Rahmenbedingungen für eine Lernkultur, die von Förderung statt Auslese und von Mitnehmen statt Ausgrenzen ausgeht, sind folgende:

An jeder Schule gibt es einen Ausschuss für Schülerfürsorge, der mindestens einmal pro Woche zusammenkommt. Ihm gehören an

- Schulleiter/in
- Klassenlehrer/in und Fachlehrer/in
- Schulpsychologe/in
- Gesundheitsfürsorger/in
- Sonderpädagoge/in
- Kurator/in
- Schullaufbahnberater/in
- unter Umständen Eltern
- falls notwendig Arzt, Neurologe

Sämtliche Beschlüsse von Sondermaßnahmen können nur mit dem Einverständnis der Eltern umgesetzt werden.

Wichtige Einrichtungen für jede Schule sind

- Sozialräume
- Mensen für das gemeinsame kostenlose Mittagessen
- Bibliotheken
- gepflegtes und sauberes äußeres Umfeld

Wenn Sie meinen Ausführungen aufmerksam gefolgt sind, dann hatten Sie in den vergangenen Minuten als erfahrene Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen im Ausland garantiert das eine oder andere Déjà-vu-Erlebnis:

Denn auch an deutschen Schulen im Ausland

- bewerben sich Lehrer und Schulleiter um offene Stellen,
- gibt es keine direkte Schulaufsicht oder Inspektion – zumindest ist sie in der Regel Welten weit entfernt,
- muss sich die Schulgemeinschaft ihre eigene Lernkultur schaffen,
- ist ein Weiterreichen von so genannten nicht geeigneten Schülern an andere Schularten nicht oder nicht so leicht möglich wie zu Hause,
- kann man sich nicht ohne Weiteres auf Vorschriften, Erlasse oder Verordnungen verlassen oder sich hinter ihnen verstecken,
- steht individuelle Kompetenz und Bildung vor kollektiver Einbildung,
- bestimmt wirtschaftliches Denken über die schulischen Strategien,
- steht man häufig einsam in einem ständigen Kompetenzvergleich mit anderen Schulen oder gar Schulsystemen,
- ist das partnerschaftliche und menschliche Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern und dem ganzen Schulpersonal von großer Bedeutung,
- macht man Dinge immer wieder neu und kreativ und weniger so, wie man sie immer schon gemacht hat,
- sind kommunikative und interkulturelle Kompetenzen vom Wesen der Schule her Kernkompetenzen,
- arbeitet man den ganzen Tag in der Schule, hat oft ein warmes Mittagessen in der Schule und geht deshalb nicht hungrig nach Hause,
- ist Tun wichtiger als Planen, steht Umsetzen vor Versprechen,

- hat ein vielschichtiges Umfeld unberechenbare Einflüsse auf den schulischen Alltag,
- arbeitet man eher für die Anforderungen des Lebens als für die der Schule,
- ist man gezwungen, sehr schnell und unbürokratisch neue Elemente erfolgreicher Bildungsplanung wie z. B. Evaluierungen einzuführen,
- ist berufsbegleitende Fortbildung Teil des Schulalltages,
- muss man schnell und ohne Umwege oder Ausreden auf die Bedürfnisse der Schüler und Eltern eingehen,
- muss man individuell auf Schüler und Kollegen eingehen und kann sie nicht einem System anpassen, sondern muss vielmehr das schulische Leben an den Schülern ausrichten,

und die Liste könnte von Ihnen allen noch beliebig fortgesetzt werden.

Seit Jahren wundere ich mich darüber, dass in der innerdeutschen gesamtgesellschaftlichen Diskussion über Bildung – ein gescheiteres Thema kann man sich gar nicht vorstellen – die deutschen Auslandsschulen nicht die ihnen gebührende Rolle spielen. Denn sie bilden immerhin das 17. deutsche Bundesbildungsland.

An ihnen arbeiten deutsche Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter aus allen Bundesländern seit vielen Jahrzehnten und bringen ihre wertvollen Erfahrungen mit zurück in die alte berufliche Umgebung.

Die Schulen im Ausland müssen sich seit ihrer Gründung, die haufig länger zurück liegt als die letzte große deutsche Schulreform im Jahr 1920, ständig den politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen anpassen.

Die deutschen Lehrerinnen und Lehrer sind dort hoch geschätzt. Inkompetente Lehrer könnten dort nicht sehr lange arbeiten.

Deshalb ware es klug, mehr auf die deutschen Schulen im Ausland zu blicken, nicht ständig ihre Kosten zu bejammern, sondern sie als globale deutsche Investition in Bildung zu schätzen und von ihnen zu lernen.

Die Chancen stehen momentan trotz finanzieller Engpässe nicht schlecht, denn interkulturelles Lernen, die große Disziplin der deutschen Schulen im Ausland, rückt immer mehr im Zuge der wirtschaftlichen Globalisierung und der kulturellen Internationalisierung ins Blickfeld der Weltöffentlichkeit. Und man kann ohne Widerspruch behaupten:

Wenn es keine deutschen Auslandsschulen gäbe, dann wäre es gerade in der gegenwärtigen Lage dringend notwendig und für den Standort Deutschland geradezu ein Segen, sie zu erfinden.

Welchem Grad von Flexibilität sie ausgesetzt sind, zeigt folgendes Beispiel:

Im Jahre 1979 trat ich nach einem vierwöchigen Vorbereitungskurs unter der südlichen Sonne an der Deutschen Schule Valencia meinen Dienst an der Deutschen Schule Helsinki an.

Mich interessierte damals gleich zu Beginn, warum die fast ausschließlich finnischen Schüler gerade diese deutsche Schule gewählt hatten und fragte meine Neuntklässler danach. Eine Schülerin, Teija hieß sie, antwortete mir: „Meine Oma hat gesagt, wenn ich gut deutsch kann, dann kann ich einen deutschen Mann heiraten und dann habe ich ausgesorgt im Leben."

Dieser Begründung mochte und möchte man ja nicht gern widersprechen, aber eine deutsche Auslandsschule, die sich auf diesen Ruf verlassen hätte, wäre schon vor Jahrzehnten wegen Schülerschwundes von der Forderung ausgeschlossen worden.

So hat sich die Deutsche Schule Helsinki, die im nächsten Jahr 125 Jahre alt wird, seit Jahren mit den Qualitätsansprüchen der finnischen Schulen messen mussen und zwar zunehmend nicht nur im rein fachlichen Bereich, sondern in allem, was die Schulkultur und die Lernumgebung bestimmt.

Globalisierung ist gegenwärtig in aller Munde. Neben dem Interesse der ganzen Welt an finnischen Schulen seit PISA zeigt sich dies auch daran, dass wir in Finnland seit einem Monat 500 Schulexperten aus China bis zum Ende des Jahres zu Gast haben. In China war man in den 90er-Jahren, also bereits vor der Pisa-Studie, auf die finnischen Schulen aufmerksam geworden und man möchte diese Schulform in den nächsten zwei Jahren an 17.000 Orten in China einführen.

Dabei sollte man sich ruhig alter globaler Weisheiten erinnern und sie in die Bildungsplanung mit einzubeziehen.

Diese Anstrengungen haben nicht nur die Profilierung dieser Begegnungsschule als Auslandsschule gefördert, sondern ihre Rolle fur die sprachliche und interkulturelle Entwicklung der Schulen im Gastland selbst bestimmt.

So wird, wenn die gegenwärtigen Uberlegungen und Gespräche erfolgreich sein werden, die Deutsche Schule Helsinki in den nächsten Jahren als Ressourcenzentrum für den Deutschunterricht an den finnischen Schulen an Bedeutung für die finnische Gesellschaft gewinnen und der Begegnung zwischen der deutschen und finnischen Sprache und Kultur eine zusätzliche Qualitätsstufe zukommen lassen.

Lassen Sie mich drei solche Ratschläge nennen:

- Von Konfuzius stammt der Rat, gerichtet an diejenigen, welche für die Geschicke eines Volkes verantwortlich sind: *„Bilde das Volk und mache es wohlhabend."*
- Von Henry Ford stammt der Satz: *„Die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes beginnt nicht in der Fabrikhalle oder im Forschungslabor. Sie beginnt im Klassenzimmer."*
- Und in Afrika gibt es folgenden Rat: *„Um ein Kind zu erziehen, braucht es das ganze Dorf."*

Wer an einer Schule im Ausland unterrichtet hat, dem sind alle drei Weisheiten nicht fremd.

Es ware deshalb klug, die kompetenten unter den zurückkehrenden Lehrerinnen und Lehrern nicht als heimkehrende Urlauber zu beäugen, die erst einmal wieder in das heimische System einzupassen sind, sondern ihnen Raum zu sichern, von wo aus sie Bildungsräume mitgestalten können, von denen die einen nur träumen können und andere gar nicht zu träumen wagen.

Ich glaube, dass man in Deutschland wie auch in Österreich oder in der Schweiz vieles oder gar alles über notwendige Reformen im Schulwesen weiß. Die Schwierigkeit liegt eher in der Umsetzung und Verwirklichung von Einsichten.

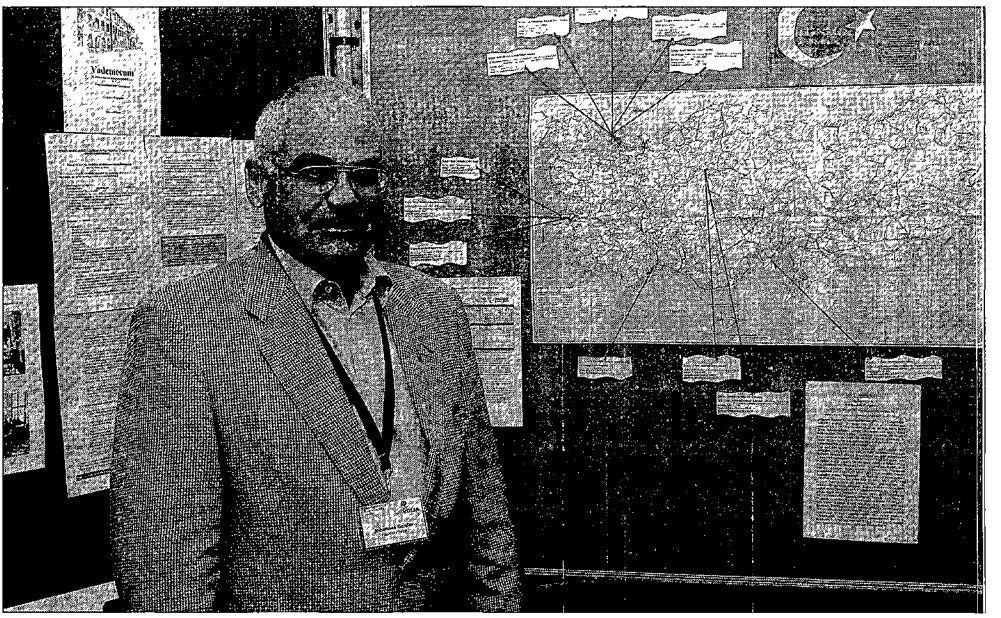
Hier in Dresden liegt es deshalb nahe, mit einem alles sagenden Zitat von Erich Kästner abzuschließen: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es." Und wenn dabei ein Umweg über Finnland hilfreich ist, dann soll es gut sein. – Ich danke Ihnen.

Rainer Domisch

Herr Domisch beantwortete nach seinem Vortrag verschiedene Fragen aus der Zuhörerschaft, deren Beantwortung hier sinngemäß resümiert wird:

Finnland gibt für den Bereich Bildung nicht mehr Geld aus als andere OECD-Länder, doch die Motivation der Lehrer ist sehr hoch. In Deutschland wird zu früh differenziert; zu fruh werden Begabungen weggeworfen. Bessere Erfolge erzielt man in Finnland mit dem Unterrichten ganzer Jahrgänge. Der Lehrer stellt sich auf die individuellen Unterschiede seiner Schüler derselben Jahrgangsstufe ein; er versucht nicht dreißig gleiche „Kopien" zu schaffen. Dies verlangt Binnendifferenzierung, Projektunterricht und den Abschied vom ausschließlichen Frontalunterricht, denn die Erfahrung zeigt, dass die Schüler in unterschiedlichen Fächern eben unterschiedlich gut sind. Für die Lehrerausbildung hat das die Konsequenz, dass man in Finnland als „Kindergartenlehrer" ein Magisterexamen benotigt. Dass lebenslange Fortbildung selbstverständlich ist, auch ältere Kollegen z. B. den „Internetführerschein" nach einer angemessenen Frist erwerben müssen, zeigt das Umdenken der Pädagogen in Finnland, wo offensichtlich die Pensionierung nicht in dem Maße herbeigesehnt wird („Nur noch zwei Jahre!"), wie das oft in Deutschland der Fall ist. Für die Ausbildung zum Lehrer werden unter zirka 100 Kandidaten die besten 20 ausgesucht, die in einer Vorauswahl z. B. auf einem DIN-A4-Blatt ein pädagogisches Werk zusammenfassen und vor einem Gremium erklären müssen, warum sie ausgerechnet Lehrer werden wollen, und einer Gruppe von Halbwüchsigen die Spielregeln zu einem gemeinsamen Spiel erklären können sollten. Damit man auch mit Projekten erfolgreich zum Zentralabitur kommt, müssen die Schüler, Eltern und Lehrer am selben Strang ziehen, denn Qualität kann nicht einfach von außen verordnet werden. Alle Partner an der Schule müssen daran arbeiten und die regelmaßigen Evaluierung zeigen, wo es hapert. Dabei erfolgt diese Überprüfung nicht von außen, sondern eine Schule evaluiert sich anhand selbst gesteckter Ziele. Die Frage lautet anschließend: „Woran müssen wir bei uns selber arbeiten?" Übertragen auf Deutschland lauten die Ratschläge von Herrn Domisch, dass die Kindergärten nicht die Lernaufträge der Grundschule vorwegnehmen dürfen (lesen, schreiben, rechnen), dass Lernen ein permanenter Prozess sein sollte (Die Idee der VHS kommt aus Skandinavien!), dass pragmatische Lösungen bei der Frage gesucht werden müssen, was Eltern von der Schule erwarten. Auch in Finnland erfolgte die Reform nicht ohne Kontroversen und der Umlernungsprozess dauerte gut 15 Jahre. Inzwischen ist z. B. über die Lesekompetenz bei Wegfall eines Kanons von Pflichtlektüre die Fremdsprachenkompetenz bei den jungen Finnen derart gestiegen, dass ein Angebot von vier bis fünf Wahlsprachen Sinn macht. Speziell geschulte Schullaufbahnberater werden regelmäßig über immer neue Berufe informiert, sodass sie den Jugendlichen auf deren spezielle Begabungen zugeschnittene Ratschläge geben können.

SHN



Johannes Geisler präsentiert das Anadolu-Projekt, über das im Heft 1/2006 berichtet wird

Das St. Benno-Gymnasium in Dresden

Die HV sollte in diesem Jahr mit einem neuen Konzept attraktiver für ihre Teilnehmer werden und nicht wie bisher von Anfang bis Schluss in einem – wenn auch noch so konfortablen und vielleicht auch bekannten – Tagungshotel abgehalten werden. Dankenswerterweise wurden uns spontan die Räumlichkeiten und die Infrastruktur des St. Benno-Gymnasiums in Dresden zur Verfügung gestellt. Außer der günstigen Lage in zumutbarer Entfernung zum Tagungshotel bietet das St. Benno-Gymnasium gerade unserem Vorhaben einen optimalen Raum, wovon sich jeder Teilnehmer der Veranstaltungen am Donnerstag, dem 4. August, überzeugen konnte.

Bei der Vorbesprechung am 10. Juni mit dem Vorstand des Verbandes zeigte uns der Schulleiter Stefan Schäfer nicht ohne Stolz „seine" Schule, der er seit dem Beginn des Schuljahres 2003/04 vorsteht. Während im August wegen der Ferien natürlich keine Schüler zu sehen sind, erlebten wir bei dieser Besichtigung und Begehung den Schulbetrieb an einem gewöhnlichen Arbeitstag, wobei wir die weiter unten zitierte Bewertung nur bestätigt finden konnten. Aber auch ohne das typische Treiben wird jeder Schulmann und jede Schulfrau sich das „Schulleben" in den Gängen, Klassen und Sonderräumen vorstellen können.

So, wie sich das St. Benno-Gymnasium dem heutigen Besucher präsentiert, existiert es erst seit 1996; neu gegründet wurde es als Institution bereits 1990 und am 1.9.1991 nahm es als erstes sächsisches Gymnasium nach der Wiedervereinigung seine Arbeit unter der Trägerschaft des Bistums Dresden-Meißen auf. In dem aktuellen Faltblatt ist zu unserem „Bildungsraum" für den 4. August folgendes zu lesen:

„Schulhaus
1996 konnte das neu erbaute Gebäude Pillnitzer Straße 39 bezogen werden. Das vom Architekturbüro Benisch & Partner entworfene und mit mehreren Preisen ausgezeichnete Bauwerk gehört zur modernsten und besten Architektur Dresdens. Der schmalen Länge des Grundstücks folgend schirmt es mit seiner charakteristisch blauen Ostseite die Unterrichtsräume vom Lärm der Straße ab und öffnet sich terrassenartig nach Westen. Besonders attraktiv sind die sich über vier Etagen erstreckende Glashalle

mit der sich öffnenden Aula, die Vebindung der Raumgruppen durch großzügige Aufenthaltsbereiche und die begrünten Dachterrassen.

Im Detail bietet diese Haus viel Überraschendes: Die tief in den Boden eingelassene Sporthalle lässt sich durch eine seitliche Bühne in eine große Theater- oder Konzerthalle verwandeln, auch Gottesdienste finden hier statt. Im Erdgeschoss gibt es eine kleine Kapelle, selbst ein Baum wächst über drei Etagen der Schule! Die Schüler leben gern in ihrem Schulhaus. Sein Charakter spiegelt für uns wichtige Werte wider: Offenheit, Weite, Empfindsamkeit, Wärme, Transparenz und Freundlichkeit."



Nochmals herzlichen Dank an alle so bereitwillig Mitwirkenden und Mithelfenden unserer „Gastschule", dem St. Benno-Gymnasium!

Im Heft 4/2005 lesen Sie, was sich im St. Benno-Gymnasium abgespielt hat.



Die Podiumsdiskussion, v. l. n. r.: J. Lauer (ZfA), U. Peitz (AA), H. Witt (dt.-mex. Handelskammer), W. Gries (VDLiA), Dr. R. Köhler (BLASchA), L. Strauch (DIHK), G. Gauf (WDA)

Mitgliederversammlung

Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich eröffne die Mitgliederversammlung der 27. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

In der Amtsperiode von 2003 bis 2005 haben wir den Tod von sieben Mitgliedern zu betrauern. Ich bitte Sie, sich zum Andenken an die Verstorbenen zu erheben. Wir trauern um:

- Herrn Jürgen Kraft. Er unterrichtete an der DS Rom und war Mitglied seit dem 1.1.88.
- Frau Katharina Gorkow. Sie unterrichtete in Pécs/Ungarn und war Mitglied seit dem 1.1.98.
- Herrn Eugen Lude. Auch er unterrichtete an der DS Rom und war Mitglied seit dem 1.1.88.
- Herrn Wolfgang Harzer. Er unterrichtete an der ES Bergen/NL und war Mitglied seit dem 1.1.99.
- Herrn Friedrich Sonneborn. Er war tätig in Schweden, hat die Mitgliedsnummer 1614 und war Mitglied seit dem 1.1.60.
- Herrn Dr. Bernhard von der Linden. Er war in Osorno, Caracas, Bogotá, Cali und Barcelona. Mit der Mitgliedsnummer 655 war er seit dem 1.1.60 in unserem Verband.
- Frau Ilse Hedicke. Sie war tätig in Bilbao, hat die Mitgliedsnummer 397 und war Mitglied seit dem 1.1.58.

Meine Damen und Herren,
mit der thematischen Orientierung dieser Hauptversammlung wollen wir der Vorstandsarbeit eine weitere inhaltliche Akzentuierung geben, die der neue, noch zu wählende Vorstand fortführen sollte. Ich denke – und das haben die Diskussionen in den letzten beiden Tagen gezeigt –, dass unser Motto „Bildungsräume – Bildungsträume – Auslandsschule der Zukunft" die inhaltlichen Herausforderungen und Chancen des Auslandsschulwesens in zutreffender Form umreißt. Trotz dieser Intentionen haben uns die gravierenden Verschlechterungen der Richtlinien II und III seit Oktober 1998 nicht losgelassen, und unsere schlimmen Befürchtungen sind von den weiteren Kürzungsbeschlüssen im Bundeshaushalt leider noch übertroffen worden. Herr Lauer hat in seinem Referat den Niedergang der finanziellen Ausstattung des Auslandsschulwesens von 195 Millionen Euro im Jahre 1999 auf 170 Millionen Euro im Haushaltsjahr 2005 drastisch dargestellt. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik steckt seit Jahren in einer Situation der chronischen Unterfinanzierung, die meines Erachtens so nicht weiter bestehen darf, sofern man nicht in Kauf nehmen will, dass das ganze System irreparablen Schaden nimmt. Der breiten Öffentlichkeit in der Bundesrepublik muss deutlich werden, dass der langfristige Nutzen gerade der deutschen Auslandsschulen für einen vom Export abhängigen Industriestaat enorm ist. Geradezu lächerlich ist es, dass die Bundesrepublik etwa einen Viertel Prozent (!) ihres Bundeshaushaltes für die gesamte Kultur- und Bildungspolitik ausgibt. Dies schließt die Aufwendungen für das Goethe-Institut/Inter Nationes, das Institut für Auslandsbeziehungen (IFA), den DAAD usw. ein. Ich hoffe, dass die Berichte von dpa, der lokalen und überregionalen Presse sowie der Deutschen Welle über unsere 27. Hauptversammlung nicht nur im Ausland, sondern auch im Inland zur Kenntnis genommen werden.

Beauftragt durch die Mitgliederversammlung der letzten 26. Hauptversammlung in Passau nahm ich an der Mitgliederversammlung des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen im letzten Dezember in Berlin teil. Neben dem intensiven persönlichen Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen Schulvorständen, Schul- und Verwaltungsleitern und vor allem mit unseren Mitgliedern konnten die wertvollen Kontakte zu dem im Mai 2003 in Berlin gegründeten Weltverband der deutschen Auslandsschulen intensiviert werden. Auch hier wird die Stimme des VDLiA gehört und unsere Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" besonders interessiert zur Kenntnis genommen. Besonders wichtig für unsere Diskussionen bei dieser Hauptversammlung waren natürlich auch die im öffentlichen Teil der WDA-Tagung am 6. Dezember 2004 gemachten Äußerungen des Leiters der Kultur- und Bildungsabteilung im AA, Herrn Wilfried Grolig, der neue Aufgaben und Maßnahmen zur „Zukunft der deutschen Auslandsschulen" darstellte. Dazu haben wir einiges über die

aktuellen Entwicklungen von Herrn Lauer (ZfA) und Herrn Peitz (AA) hören können.

In der abgelaufenen Amtsperiode 2003/05 hat sich der Verband Deutscher Lehrer im Ausland verschiedenen Aufgaben und Problemen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen gewidmet: So lernten wir die neue Situation der Programmlehrkräfte an vielen deutschen Auslandsschulen sowie die Arbeit unserer Mitglieder im Pisa-Siegerland Finnland persönlich kennen und wir begannen im Inland die Verbandsstruktur zu modernisieren und dichter zu knüpfen. Wir – hier vor allem und mit großem Erfolg unser Geschäftsführer Joachim Schneider – informierten regelmäßig neue Kolleginnen und Kollegen bei den Vorbereitungslehrgängen in Köln und führten Gespräche im Auswärtigen Amt, der Zentralstelle und im Bundestag. Neue intensive Kontakte stellten wir zum Deutschen Industrie- und Handelskammertag her, dessen neuer Präsident Ludwig Georg Braun gerne an unserer Tagung teilgenommen hätte, doch war es ihm aus gesundheitlichen Gründen leider nicht möglich. Vertreten wird er durch Herrn Lutwin Strauch, der im Brüsseler Büro des DIHK federführend die Zusammenarbeit mit den Deutschen Schulen im Ausland und dem Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen betreut. Das im Mai 2002 vorgelegte, interessante Papier „Zukunft der Deutschen Schulen im Ausland", das wir in mehreren Begegnungen intensiv diskutierten, wurde im letzten Jahr aktualisiert und betont die Sorge der deutschen Wirtschaft um ein funktionierendes Auslandsschulwesen. Wir erwarten dazu nun konkrete Schritte und weitere Unterstützung unserer gemeinsamen Anliegen bei der künftigen Bundesregierung, die hoffentlich im Herbst ihre Arbeit wird aufnehmen können.

Nun zu unserer Vorstandsarbeit im engeren Sinne. Im Mai 2004 nutzte der Vorstand einen Feiertag, einen beweglichen Ferientag und das folgende Wochenende, um eine verlangerte Vorstandssitzung in Helsinki abzuhalten. Von Mitgliedern vor Ort wurden wir in die Arbeit in Helsinki an der Deutschen Schule eingeführt und erfuhren ebenso detailliert wie differenziert, dass eine DS auch im PISA-Siegerland erfolgreich arbeiten kann. Schließlich gehört die DS Helsinki seit Jahren zu der absoluten Spitzengruppe aller Schulen in Finnland und beweist damit, dass DS Hervorragendes leisten können, wenn man sie vernunftig ausstattet – mit Lehrkräften, mit sächlichen wie finanziellen Mitteln. Unterrichtsbesuche und Gespräche mit Lehrkräften in Helsinki folgten. Interessante unterrichtliche Tätigkeit und engagierter Meinungsaustausch beeindruckten uns. Von Rainer Domisch, unserem Mitglied, der als einziger Deutscher im finnischen Unterrichtsministerium angestellt ist, wurden uns Kontakte zu finnischen Schulen vermittelt, die uns durch ihre Arbeit und Ergebnisse beeindruckten. Es ist auch für den Vorstand des VDLiA wichtig zu erfahren, wie auslandische



Schulen arbeiten und nach welchen erfolgreichen Prinzipien sie organisiert sind. Über unsere Auslandssitzung konnten Sie den anschaulichen Bericht von Karlheinz Wecht lesen, der in der Zeitschrift des Hessischen Philologenverbandes abgedruckt wurde.

Ein weiterer Schwerpunkt unserer Diskussionen anläßlich der 25. Hauptversammlung in Schwerin und der 26. HV in Passau zeitigt erste erfreuliche Ergebnisse. So wollten wir die Struktur im Inland effizienter und dichter organisieren, um den größten Teil unserer Mitglieder wieder stärker an den Verband heranzuführen. So kann ich von neu gegründeten Regionalgruppen in Deutschland berichten, die zurückgekehrte Lehrkräfte oder Interessenten in regionale Gruppen einladen und über aktuelle Entwicklungen im Auslandsschulwesen informieren. So können wir inzwischen auf folgende Regionalgruppen verweisen: Schleswig-Holstein, Oldenburg-Bremen, Detmold, Kassel, Bergstraße und Neckar-Alb. Die Regionalgruppe Elbe/Labe macht aus dem Mangel an Mitgliedern in

den Neuen Bundeslandern eine Tugend und ladt zu den gemeinsamen Treffen nicht nur ehemalige Auslandslehrer aus Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt, sondern auch aktive Kollegen aus dem benachbarten Tschechien ein. Diese Gruppen treffen sich in der Regel zweimal jährlich und schaffen so Möglichkeiten, den Verband mittels Teilnahme von Vorstandsmitgliedern auch im Inland starker zu prasentieren. Ein konkretes Ergebnis ist, dass wir gestern hier im St. Benno-Gymnasium tagen konnten, denn der Schulleiter Stefan Schäfer war im Ausland und ist Mitglied unseres Verbandes.

Neben diesen zahlreichen Aktivitäten, die in den Verband hinein gerichtet waren, pflegten wir Kontakte nach außen. So besteht ein regelmäßiger Informationsaustausch mit dem Deutschen Philologenverband, an dessen Veranstaltung im Oktober 2005 auch der neue Vorsitzende teilnehmen sollte. Besonders intensiv gestaltete sich die Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Auslandslehrer der GEW (AGAL), die wie schon seit langen Jahren vertrauensvoll und konstruktiv war. So nahmen der Vorsitzende und Manfred Egenhoff an der bewährten Rückkehrertagung in Mariaspring bei Gottingen im November 2004 teil. Dank eines permanenten Informationsaustausches konnten beide Organisationen für die Belange des Auslandsschulwesens – gerade auch in diesen schwierigen Zeiten – eintreten.

Kein Verband kommt ohne Kontakte zu Politikern aus. Natürlich beschreitet auch der VDLiA diesen Weg und versuchte durch Gespräche mit Mitgliedern des deutschen Bundestages die Interessen der Auslandsdienstlehrkrafte und Bundesprogrammlehrkrafte zu vertreten. So fanden wir bei Herrn Manfred Budde (Bündnis 90/Die Grunen) und Herrn Lothar Mark (SPD) für unsere Anliegen offene Ohren. Besonders wichtig wird sein – falls am 18. September der 16. Deutsche Bundestag gewählt werden sollte, möglichst zugig mit den sog. „Haushältern" und den Kulturpolitikern wegen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik – ich betone „Bildungspolitik", denn das sind die Auslandsschulen! – Kontakt aufzunehmen.

Zu dem neu konstituierten zuständigen Ausschuss für Kultur und Medien nahmen wir bereits in der letzten Wahlperiode Kontakt auf. So besteht ein intensiver Austausch mit dem Geschäftsführer Herrn Dr. Blatt, der im Herbst durch Gespräche mit dem neuen Vorsitzenden oder der neuen Vorsitzenden des Ausschusses fur Kultur und Medien weiter vertieft werden sollte. Die bisherigen guten Kontakte zum Haushaltsausschuss sind wieder herzustellen.

Der Verband erreichte einen kleinen Erfolg, als die Bundesregierung eine Kleine Anfrage zur sozialen Situation der Bundesprogrammlehrkräfte und zur finanziellen Ausstattung des Bereichs Deutsch als Fremdsprache in Europa beantwortete. Hiermit konnte es gelingen, die Situation der Programmlehrkräfte starker in das Bewußtsein des Bundestages zu bringen. Aufgrund der massiven Kürzungen durch das Sparpaket des neuen Finanzministers sind leider zahlreiche Aussagen der Bundesregierung auf diesem Gebiet hinfallig geworden. Besonders erschwerend kommt die Forderung der Bundeslander und der Städte – hier beispielsweise Nürnberg, München u. a. – hinzu, die die sogenannte Pensionsrückstellung fur die beurlaubten ADLK vom Bund haben möchten. Wurde die gesamte Pensionsrücklage, die bisher von den Städten und Ländern als ihr Beitrag zum Auslandsschulwesen „nur fiktiv" geleistet wurde, in tatsächlich zu zahlenden Überweisungen eingefordert, bedeutete dies einen nicht zu verkraftenden Aderlass in Hohe von etwa 20 Millionen Euro, die das noch funktionierende Auslandsschulwesen schließlich ruinieren würde. Dies darf nicht geschehen! Es bleibt also noch viel zu tun, gerade bei den Bundesländern, die bisher inhaltlich und finanziell immer zum Auslandsschulwesen standen.

Der Vorstand kam zu verschiedenen Gesprächen mit dem Auswärtigen Amt – der Kulturabteilung mit den Herren Peter Dettmar und Ulrich Peitz – zusammen, um alle aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens zu besprechen. Anlässlich meines ersten Gespräches mit Herrn Dettmar im November 2004, der der Bundesvorsitzende des BLASchA ist und das Auslandsschulreferat seit letztem Jahr nach dem Weggang von Herrn Lauck nach Peking leitet, spielte die eingeschränkte Finanzierung des Auslandsschulwesens die zentrale Rolle. Der notwendige „Aufwuchs" an Mitteln im Schulfonds, das Deutsche Internationale Abitur, die Umsetzung der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen" auch an den DS, die Neufassung der Beurlaubungsregelung für vermittelte Lehrkräfte, das neue Rahmenstatut sowie die weiteren moglichen Kürzungen in Höhe von 0,5 oder gar 1 % für das kommende Haushaltsjahr wurden angesprochen. Anliegen des Verbandes war es immer wieder die konkreten Verschlechterungen durch die finanziellen Kurzungen aufzuzeigen, denn nur so können wir im Haushaltsausschuss um Verständnis werben. Weniger Lehrkräfte bedeuten immer weniger Menschen vor Ort, die den interkulturellen Dialog fuhren, Trager des Austausches sein und die Qualität der schulischen Arbeit ab-

sichern konnen. Feststellen konnten wir, dass wir in Herrn Peter Dettmar und seinen Kollegen tatkräftige Streiter für das Auslandsschulwesen haben. Leider sind ihnen bei sog. „Globalen Minderausgaben" oder sog. „Linearen Kürzungen" die Hände gebunden, doch bleibt es unsere Aufgabe deutlich zu machen, dass die DS „das Herzstuck der AKBP" sind und bleiben und man dieses entscheidende Instrument im Rahmen der Außenpolitik nicht „kaputtsparen" darf!

Die Politik des Vorstandes gegenüber möglichen weiteren Kürzungen ist und war von Anfang an charakterisiert durch

- Rückhaltlose Aufklärung und schnelle Information unserer Mitglieder,
- Unterstützung und Abdruck von Resolutionen unserer Schulgruppen,
- Forderung nach Überdenken der Pläne,
- kritische Einwände der kompetenten Kollegien, aber auch der Schulleitungen und Schulvereine vor Ort, denn unsere Zeitschrift wird von den sog. „Entscheidern" gelesen,
- Einbeziehung auch anderer Gruppen zur Finanzierung des Auslandsschulwesens – hier denken wir gerade auch an die deutsche Wirtschaft! –,
- konstruktive Zusammenarbeit mit anderen Lehrerorganisationen – vor allem der AGAL –,
- Abmilderung der gröbsten Ungereimtheiten und familienfeindlichen Regelungen und
- letztlich die Prüfung rechtlicher Schritte gegen unzulässige Eingriffe in die vertragliche Gestaltung der Arbeitsverhältnisse oder der Gestaltung des neuen Rahmenstatuts.

Die Entwicklungen nach Bekanntgabe des Sparpaketes durch Finanzminister Hans Eichel und die weiteren Details, die Joachim Lauer gestern offenbarte, lassen für das Auslandsschulwesen Schlimmes befürchten. So werden Beträge zwischen 20 und 25 Millionen Euro genannt, die im Schulbereich als größtem Anteil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik einzusparen sind. Damit stehen den Schulen, der Fachberatung – auch nach den Verschiebungen zum Goethe-Institut hin – und den Deutschlehrerprogrammen in den staatlichen Einrichtungen in MOE weitere massive Kürzungen ins Haus. Den letzten Stand unserer Informationen erläuterte ich in Heft 2/05.

Festhalten möchte ich in diesem Zusammenhang, dass von Anfang an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen den Kontakt mit dem Verband suchte, korrekt und schnell informierte, jedoch als ausführende und nachgeordnete Behörde die jeweiligen Vorgaben von Auswärtigem Amt oder Finanzministerium umzusetzen hat. Erwähnen möchte ich die kooperative Haltung des Abteilungspräsidenten Joachim Lauer, der uns gestern klar und unmissverständlich die ergriffenen Maßnahmen der Qualitätssicherung und Optimierung im Auslandsschulwesen darstellte. Ich möchte mich für seine Teilnahme hier in Dresden herzlich bedanken und begrüße es außerordentlich, dass er hier und heute in Dresden Rede und Antwort steht. Es bleibt unsere schwierige, gemeinsame Aufgabe als Lobby für das Auslandsschulwesen zu arbeiten. Dies wird keine leichte Arbeit werden, denn noch immer ist das Bild des Auslandslehrers mit vielen Vorurteilen behaftet.

Einen Partner, den wir auf Länderseite für die Interessen des Auslandsschulwesens engagiert wissen, fanden wir in den Ländervertretern des Bund-Länder-Ausschusses für Schulische Arbeit im Ausland, kurz BLASchA. Hervorheben möchte ich dazu Herrn Dr. Köhler, der erstmals bei unserer Tagung anwesend war und direkt befragt werden konnte zu Positionen des Auslandsschulwesens:

- Deutsches Internationales Abitur
- neue Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch
- EPAs für Auslandsprüfungen in festen Klassen und Kursen
- Entwicklung bundesweit verbindlicher Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss
- Entwicklung attraktiver Schulprogramme und -profile
- verstärkte Öffnung der Schulen zum Umfeld im Sitzland
- Vertiefung des Begegnungscharakters
- stärkere Bilingualität und Internationalität
- Weiterentwicklung der Deutschen Sprachdiplome I und II
- neue Ordnung der Fachhochschulreifeprüfung

Und besonders interessiert die neue Beurlaubungsregelung, die eine Flexibilisierung bringen soll und projektbezogene Vermittlungen – auch ein drittes Mal – ermöglichen soll.

Betonen möchte ich, dass wir auch zu anderen Ländervertretern engen Kontakt pflegten; so möchte ich beispielhaft Frau Hotz-Demmler (Hessen) und Herrn Petry (NRW) nennen, die sich für die Belange der Lehrkräfte und des Auslandsschulwesens besonders engagierten. Leider sind diese beiden außerordentlich engagierten und kompetenten BLASchA-Vertreter in den Ruhestand getreten.

Eine alte Forderung des Verbandes die Erfahrungen der Auslandslehrkräfte nach ihrer Rückkehr besser zu nutzen, wurde unter der Federführung von Herrn Petry in Nordrhein-Westfalen konstruktiv umgesetzt und in manchen Bundesländern dem Sinne nach übernommen.

Die Vorstandsarbeit wurde weiter intensiviert und modernisiert. Insgesamt trafen wir uns zu zwölf Vorstandssitzungen, von denen eine, wie oben bereits erwähnt, im Ausland u.z. in Helsinki stattfand und damit den Vorstand des Auslandslehrerverbandes näher an das Geschehen im Ostseeraum heranfuhrte. Für den neuen Vorstand könnte die Aufgabe bleiben, sich eventuell in der nächsten Amtsperiode mit den Mitgliedern in anderen Teilen der Welt zum Austausch zu treffen. Um die Verbindungen zu unseren Mitgliedern weltweit besser zu gestalten, sind inzwischen alle Mitglieder des Vorstandes per E-Mail zu erreichen und die Homepage ist unter vdlia.de bekannt und wird rege „angeklickt". Da wir leider die Erfahrung machen mussten, dass sog. „Trittbrettfahrer", d.h. Besucher unserer Homepage, die nicht Mitglieder sind, wichtige Informationen und wertvolle Hinweise kostenlos „abriefen", haben wir diesem Missbrauch jetzt einen Riegel vorgeschoben. Seit einem Jahr sind die besonderen Hilfestellungen des Verbandes erst nach Eingabe der Mitgliedsnummer abrufbar. Ich denke, das ist auch in Ihrem Sinne, denn Sie finanzieren mit ihren Beiträgen auch die Serviceleistungen Ihres Verbandes!

Weitere Details zur Website und finanziellen Lage des Verbandes wird unser Schatzmeister, Karlheinz Wecht, in seinem eigenen Bericht vorstellen. Festhalten müssen wir bedauerlicherweise, dass – ähnlich wie in anderen Lehrerverbänden – auch wir aufgrund der großen Zahl von Austritten eine negative Mitgliederbilanz zu verzeichnen haben. Wir haben inzwischen unsere Werbebroschüre neu aufgelegt, Flyer entworfen und verteilt und eine Kampagne zur Werbung neuer Mitglieder gestartet. Trotz allem ist die finanzielle Situation des Verbandes überschaubar. Sie bedarf allerdings einiger Erläuterungen und Korrekturen, über die der Schatzmeister Sie im Detail informieren wird.

Joachim Schneider sorgte als Geschäftsführer für eine reibungslose Verbandsorganisation und Kommunikation. Seine Person erwies sich aufgrund seiner vielfältigen Kontakte ins Ausland und zur Presse als wichtiges Bindeglied zu den Mitgliedern. Neben den organisatorischen Alltagspflichten wie Verwaltung und Betreuung der Mitglieder beantwortete er zahlreiche Anfragen zu Vermittlung, Arbeitsbedingungen und zu Strukturfragen des Auslandsschulwesens. Seine kontinuierliche Verbindungsarbeit zu ZfA und WDA ist von großer Bedeutung für unseren Verband. Ihm ist es ebenso zu verdanken, dass unsere Kontakte zum DIHK intensiviert werden konnten. Sein Anliegen war es ebenfalls, den Servicecharakter des Verbandes zu stärken. So hat er das neue Faltblatt initiiert, verteilt und in den Inlandskunze von NRW gebracht. Auch die „Insidertipps" auf unserer Homepage sind auf seine Initiative hin entstanden.

Neben der Funktion des Geschäftsführers und stellvertretenden Vorsitzenden nimmt er noch das Referat der Öffentlichkeits-und Pressearbeit wahr. Hierbei begleitet er Presseartikel oder initiiert sie. So konnten zahlreiche Kontakte zu Presseagenturen – wie zu dpa, ddp u. ä. – hergestellt werden. Verschiedene Artikel in Süddeutscher Zeitung, FAZ oder Focus sind durch seine tatkräftige Mithilfe entstanden.

Gleichzeitig hat er mit großem Einsatz erreicht, dass der Verband gehört wird, dass wir Grußworte von Dr. Thierse als Bundestagspräsident zur 26. HV und nun von Bundespräsident Horst Köhler persönlich zur diesjährigen 27. HV erhielten. Dafür sei ihm besonders gedankt.

Seine kontinuierliche Präsenz bei den Vorbereitungslehrgängen ist für die schwieriger gewordene Verbandsarbeit von hoher Bedeutung und durch zählbaren Erfolg in der Mitgliederwerbung gekennzeichnet.

Die Zeitschrift hat sich in den beiden letzten Amtsperioden äußerlich und inhaltlich verändert. Dr. Hans-Martin Dederding setzte eigene Akzente, bildete Schwerpunkte, machte Themenhefte und – wir mögen es bedauern – wurde Fachberater in Odessa. Sie haben es nicht bemerkt, denn Manfred Egenhoff sprang sofort in bewährter Manier ein, übernahm die Schriftleitung, so dass Sie alle unsere Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" in bewährter Qualität erhalten konnten. Trotz kleinerer Fehler, die der Vorsitzende auch nach sorgfältiger Lektüre vor Erteilung der Imprimatur übersehen hat, und nur der Vorsitzende ist schuld! – müssen wir Hans-Martin Dederding und Manfred Egenhoff für ihre überaus gelungene Arbeit danken. Entscheidend ist sicherlich der Inhalt, und da hoffen wir, auch wenn der alte Untertitel verschwunden ist, ihm weiterhin gerecht zu werden: Wir sind der Ansicht, grundsätzlich schnell und umfassend informieren zu sollen. Genauso wollen wir auch zukünftig den Meinungen aus unserem Leserkreis, seitens unserer Mitglieder sowie amtlicher Stellen, Raum zur Artikulation geben. Das hat uns schon Schelte eingetragen; wir meinen aber, mit ihr leben zu können.

Wie Sie sicherlich bereits gemerkt haben, bieten wir Ihnen neben den Jahresberichten der DS auch Jahrzehnte unserer Zeitschrift. Wir haben die uns vorliegenden Jahrgänge binden lassen, um Ihnen zu zeigen wie gründlich, engagiert und kompetent auch in den vergangenen Amtsperioden des Vorstandes gearbeitet wurde. Vielleicht erinnern Sie sich durch unsere kleine Ausstellung gern an frühere Begebenheiten des Auslandsschulwesens. Der Vorsitzende und der Schriftleiter haben jeweils ein Exemplar der gebundenen Zeitschrift erhalten. Seitdem es elektronische Möglichkeiten der Zeitschriftenproduktion gibt, sichern wir natürlich auch diese Form unserer Zeitschrift. Von den jeweiligen Vorstandssitzungen werden ebenfalls neben den schriftlichen Protokollen auf Papier natürlich auch elektronische Speicherungen vorgenommen.

Besonders danken möchte ich – und damit komme ich zur Zeitschrift im engeren Sinne zurück – Dr. Dieter Allgaier, der nach langen Jahren im Auslandsschuldienst in Lagos und Bogotá und in wichtiger Funktion in der Zentralstelle sein profundes Wissen und seine große Erfahrung in den Dienst des Verbandes stellt. Er organisiert den Besprechungsteil, bei uns in der Zeitschrift unter dem bekannten Schlagwort „Büchertisch" bekannt, der durch auflockernde Titelbilder und gelungene Auswahl ein frisches und interessantes Gesicht erhalten hat. Die Präsentation und Besprechung von Literatur, die auf vielfältige Weise mit dem Leben und Arbeiten im Ausland verbunden ist, macht die Rezensionsrubrik zu einem gründlich gelesenen Teil unserer Zeitschrift.

Bedanken möchte ich mich bei all denen, die durch ihre Beiträge die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" zu einer wichtigen Stimme im Auslandsschulwesen gemacht haben. Helfen Sie mit, dieses Niveau auch zukünftig zu halten und unsere Zeitschrift besonders lesenswert zu gestalten.

Das Refererat für Rechts- und Sozialfragen wird von Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger geführt, die auch in der abgelaufenen Wahlperiode mehr als 120 Anfragen, Bitten, Probleme und Wünsche unserer Mitglieder schriftlich und ungezählte weitere fernmündlich bearbeitet haben. Der folgende Ausschnitt an Themen soll in der gebotenen Kürze verdeutlichen, wo die Schwerpunkte ihrer Beratungstätigkeit lagen.

- Anrechenbarkeit von Dienstzeiten im Ausland
- Beurlaubungsfragen
- Beratung und Hilfe bei Fragen der Zuwendungsrichtlinien
- Beratung zu den Themen Schwangerschaft und Mutterschutz im Ausland
- Beratung zu den Themen Einkommenssteuer, Kindergeld und Versicherungen
- Beratung zum Thema Lehrerbeirat und Interessenvertretung der Lehrer an deutschen Schulen im Ausland
- Beratung und Hilfe beim Themenkomplex Vertragslaufzeiten und vorzeitige Vertragskundigungen
- Beratung und Hilfe bei Fragen des Deputatsumfangs, der außerunterrichtlichen Dienstverpflichtungen und bei Fragen rund um dienstliche Beurteilungen und daraus resultierender Beförderungsfragen
- Rückkehrerfragen

Es gelang ihnen auch diesmal wieder bei Meinungsverschiedenheiten und Missverständnissen erfolgreich zu vermitteln.

Außer ihrer Beratungstatigkeit besuchten sie im Rahmen von privaten Reisen die Mitglieder der DS Washington und der DS New York, um sich vor Ort ein Bild der Situation der Kollegen zu machen und deren Sorgen aufzugreifen. Die Ergebnisse sind in unserer Zeitschrift als Bericht veröffentlicht worden.

Ferner führten sie mit verschiedenen Versicherungsträgern diverse Verhandlungen über die Möglichkeit von Gruppenversicherungen für unsere Mitglieder.

Sie stellten den Verband Referendaren im Studienseminar Elmshorn vor.

Außerdem informierten sie in verschiedenen Vorbereitungslehrgängen die dort versammelten künftigen Auslandslehrerinnen über die Arbeit unseres Verbandes.

Die Hefte unserer Zeitschrift 1 und 2/2005 widmeten wir dem Schwerpunktthema „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung". Damit würdigten wir den zehnten Jahrestag des Projektes „Umweltschule in Europa", das die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung als deutscher Vertreter der FEE (Foundation for Environmental Education) startete. Durch das Engagement von Rolf Kruczinna, unseren damaligen Referenten für schulpolitische Fragen, waren der VDLiA und die DS neben dem Bundesland Hamburg von Anfang an beim Umweltprojekt dabei. 1997 schrieb der VDLiA unter Dr. Hans-Jürgen Peleikis, dem neuen Referenten für schulpolitische Fragen, das Projekt weltweit aus. 1998 wurden mit der DS Johannes Gutenberg in Sydney, der Goethe-Schule in Buenos Aires und der Hölters-Schule in Villa Ballester die ersten außereuropäischen Auslandsschulen ausgezeichnet. Die DS Paris, die inzwischen sechsmal (!) geehrt wer-

den konnte, war auch unter den Preisträgern der letzten beiden Jahre. Mit der DS Bogotá und wiederum der Hölters-Schule in Villa Ballester im Jahre 2003 bzw. der DS Athen und der DS San José im Jahre 2004 gab es Umweltschulen, die auch schon in früheren Jahren ausgezeichnet wurden. Mittlerweile sind zehn Bundesländer am Projekt „Umweltschule" beteiligt, das ab 2006 inhaltlich ausgebaut werden soll zum Projekt „Internationale Agenda 21 – Schule". Für die Betreuung der DS gibt es keinen staatlichen Veranstalter, weder die ZfA noch die KMK. Genauso negativ sieht es bei der von der UNO ausgerufenen, von 2005 bis 2014 laufenden Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" aus. Im Januar 2005 fand die deutsche Startkonferenz der UN-Dekade in Mainz statt. Unser Verband hatte sich beworben, wurde aber leider nicht berücksichtigt. Ob die ZfA sich für das Projekt interessiert hat, ist uns nicht bekannt. Tatsache ist, dass die DS momentan nicht beteiligt sind, obwohl es nach unserem Wissen Auslandsschulen gibt, die sehr gerne Pilotschulen für dieses wichtige UN-Projekt sein möchten. Wir sind stolz auf unsere jahrelange Mithilfe beim Projekt „Umweltschule" und auf das Engagement der Kolleginnen und Kollegen an den ausgezeichneten Schulen und die damit verbundenen großen Erfolge in den letzten 10 Jahren. Wir jedenfalls werden das Projekt im Rahmen unserer Möglichkeiten weiter fördern. Wir mahnen dringend ein Engagement von ZfA und KMK an, um alle drei übergreifenden Bildungsziele der OECD auch an den DS verbindlich zu implementieren. Diese Ziele sind:

- im Rahmen der Menschenrechte zu handeln,
- die Ziele einer gelebten Demokratie anzustreben und umzusetzen und
- im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu handeln.

Der VDLiA wird sich auch zukünftig dafür einsetzen, dass dem dritten OECD-Bildungsziel die Beliebigkeit genommen wird. Es darf nicht von der Zufälligkeit weniger engagierter Kollegen abhängen, ob dieses Bildungsziel an Auslandsschulen angestrebt wird oder nicht, u. a. auch deshalb nicht, weil viele Fragestellungen zukünftiger PISA-Tests aus diesem Bereich stammen werden.

Mit Bedauern stellt der VDLiA fest, dass die DS – bis auf wenige Ausnahmen wie die DS Mexiko Stadt – in den vergangenen Jahren nicht für die PISA-Untersuchungen herangezogen worden sind. Wir fordern, dass in weitere Untersuchungen die DS mit einbezogen werden, denn wir sind sicher, dass sich dadurch leicht die Leistungsfähigkeit und die Förderwürdigkeit dieser Schulen bestätigen ließen.

Der Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen, Manfred Egenhoff, hat in den letzten zwei Jahren zahlreiche Aktivitäten gestartet, um die Verbindung zu den Verbandsmitgliedern im Ausland zu verbessern. So konzipierte er mit Joachim Schneider zusammen weiteres Informations- und Werbematerial, unterstützte die Obleute durch Arbeitshinweise und Materialien. Weiterhin stellte er den Verband in zahlreichen Besuchen bei Lehrgängen in Köln vor und warb erfolgreich für die Mitgliedschaft in unserer Organisation. Ebenso stellte er unseren Verband bei privaten Reisen in der Slowakei und Rumänien vor. Mit dem Vorsitzenden besuchte er gemeinsam die AGAL-Tagung im November 2004. Besonders hilfreich war seine Tätigkeit, als er große Anteile der Schriftleitungsarbeit von Dr. Hans-Martin Dederding übernahm, der als Fachberater nach Odessa in der Ukraine gegangen war.

Eine ganz besondere Erwähnung verdient die Tatsache, dass du, lieber Manfred, faktisch zum „vereidigten Protokollanten" ernannt wurdest und seit vielen Vorstandssitzungen tagelang Protokoll führst und exzellente Protokolle in kurzer Zeit ablieferst. Dafür sei dir herzlich gedankt!

Dr. Thomas Lother, als ehemaliger Bundesprogrammlehrer in Tschechien mit den Problemen dieser jungen Gruppe von Lehrkräften besonders vertraut, engagierte sich ebenso in zahlreichen Besuchen bei Vorbereitungslehrgängen für Bundesprogrammlehrkräfte und konnte dort seine vertieften Kenntnisse des Auslandsschulwesens den Teilnehmern gewinnbringend vermitteln.

Die abgelaufene Amtsperiode war im Referat nicht mehr vom Ringen um die großen Entwürfe einer grundsätzlichen Verbesserung und Aufwertung der Arbeit der Orts- und Programmlehrkräfte gekennzeichnet, sondern spielte sich verstärkt im zermürbenden Kleinkrieg mit rigider und zum Teil kaum nachzuvollziehender Auslegung von Bestimmungen zu ungunsten der Kolleginnen und Kollegen ab. Diese Tendenz, Kosten um jeden Preis, oft zu Lasten geleisteten Engagements von Lehrkräften zu sparen, ist inzwischen vor allem bei der Rückkehr ins Inland bei den Länderbehörden zu spüren. Wir erwarten bei der Lösung dieser Probleme die Unterstützung der BLASchA-Vertreter in ihren jeweiligen Ministerien.

Von den Streitpunkten seien nur folgende genannt:

- Anerkennung von Dienstzeiten im Ausland
- Rückstufungen beim BAT

- Verweigerung von Umzugskosten beim Wechsel in andere Bundesländer.

Noch eine Tendenz fällt auf. Solche Problemfälle werden immer häufiger von Obleuten und solidarisch fühlenden Mitgliedern unseres Verbandes an den Referenten herangetragen, die im Auftrag einer betroffenen Orts- oder Programmlehrkraft aktiv werden. Diejenigen, denen unsere Bemühungen gelten sollen, sind oft gar nicht Mitglied oder beabsichtigen gar nicht Mitglied zu werden. Dennoch nehmen sie gerne und wie selbstverständlich die durch Mitglieder finanzierte und ehrenamtliche Arbeit sowie die Kompetenz und die Kontakte des Netzwerkes VDLiA sowie des Vorstandes in Anspruch. Eine Entwicklung, die wie wir meinen, nicht nur den Vorstand, sondern den gesamten Verband nachdenklich stimmen muss.

Ansonsten war ein Großteil der weiteren Aktivitäten mit der Vorbereitung der 27. HV in Dresden gebunden. Dabei war es Dr. Lother ein besonderes Anliegen, diese HV von und für Auslandslehrer in der schulischen Wirklichkeit Sachsen zu verankern und sie für sächsische Lehrkräfte zu öffnen. Hierbei war es sein besonderes Anliegen Brücken zwischen Inlands- und Auslandsschuldienst zu schlagen. Für die gelungene Vorbereitung unserer Tagung möchte ich Thomas Lother ganz herzlich danken.

Nach diesem Resümee möchte ich darauf hinweisen, dass wir all unsere Arbeit ehrenamtlich ohne Entlastung jeglicher Art in unserer Freizeit, am Abend, an den Wochenenden oder in den Ferien erledigen. Dazu kommen bei einer ganzen Reihe von Vorstandsmitgliedern weitere Schulleitungsaufgaben, die uns zunehmend fordern. Deshalb werde ich nach 17 Jahren ehrenamtlicher Tätigkeit im VDLiA nicht wieder für das Amt des Vorsitzenden kandidieren. Seit 1988 war ich Obmann in Santa Cruz de Tenerife, ab 1990 Regionalobmann für Spanien und Portugal, von 1993 an einfaches Mitglied im Vorstand und ab 1995 in Weimar Geschaftsführer. In Aachen 1997 erstmals ins Amt des Vorsitzenden gewählt, wurde ich 1999 in Freiburg, 2001 in Schwerin und 2003 in Passau in meinem Amt bestätigt. Ich werde mich verstärkt meinen Aufgaben als Leiter des Goethe-Gymnasiums Kassel widmen und – den Grund haben Sie alle gesehen – mich meiner Tochter Eva widmen, die seit dem 7. Mai mein Leben enorm bereichert hat.

Ich bitte die Mitglieder dies zu bedenken, wenn manchmal etwas Zeit verstreicht, bis sie eine Antwort auf ihre Anliegen erhalten. Sollten uns Fehler passiert sein, so bitte ich um Nachsicht und Verständnis. Dass die Vorstandsarbeit unter meinem Vorsitz trotzdem überwiegend erfolgreich verlaufen ist, das verdanke ich meinen Kollegen und Freunden im Vorstand, die unermüdlich viele Stunden in das investiert haben, was uns allen am Herzen liegt, nämlich das deutsche Auslandsschulwesen. Nochmals: danke, euch allen!

Waldemar Gries

Bericht des Schatzmeisters

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

vor zwei Jahren hatte ich in meinem Kassenbereicht die FAZ zitiert, die damals vom schwierigsten Halbjahr der deutschen Geschichte seit 1948 berichtete.

Inzwischen hat sich vieles in Deutschland gewaltig verändert. Der pessimistische Blick in die Zukunft ist mittlerweile die Grundstimmung unseres Volkes, die anhaltende Massenarbeitslosigkeit ist zur deprimierenden Realität, die chronisch leeren Kassen des Staates zum Dauerzustand geworden.

Schon längst hat diese Entwicklung die Schulen erreicht. Mal ganz abgesehen von den seelischen Auswirkungen der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern auf unsere Schüler und deren Lernverhalten, sind auch unsere Schulen vielfach in einem bedauernswerten Zustand.

In dem Landkreis, aus dem ich komme, hat man ernsthaft überlegt, ob man nicht die Schulen verkaufen soll, um dann von den Käufern die Gebäude wieder anzumieten. Mit diesem so genannten „sale and lease back" Modell soll Geld in die öffentliche Kasse der Schulträger gespült werden, mit dem man dann die dringend notwendigen Renovierungen vornehmen kann.

Die Folgen der tief greifenden Veränderungen in Deutschland hat auch der VDLiA zu spüren bekommen. Viele Mitglieder sind in der vergangenen Amtsperiode mit dem Hinweis auf persönliche Sparzwänge ausgetreten. Doch bevor ich ausführlicher auf den Mitgliederstand einge-

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schatzmeister

KASSENBERICHT

8.7.03 bis **20.7.05**

Guthaben am Ende des letzten Berichts:	Stspk. Flensburg:	49.703,99 €
	Anlagekonten Stspk Fl	104.897,72 €
	PG München:	803,44 €
	Guthaben am 8.7.03	**155.405,15 €**
Kontostände am : 20.7.05	Stspk Flensburg:	42.049,39 €
	Anlagekonten Stspk Fl.	89.641,00 €
	PG München	576,78 €
	Guthaben am 20.7.05	**132.267,17 €**

Kassenbewegungen:

Einnahmen:		**193.832,14 €**
Ausgaben :		**216.970,12 €**

Von den Ausgaben in diesem Zeitraum entfallen auf die einzelnen Titel:

Titel I	**Vorstandsarbeit**			**28,5%**	**61.897,73 €**
Titel II	**Referatsarbeit**			**2,0%**	**4.299,93 €**
Titel III	**Hauptversammlungen**			**16,0%**	**34.770,46 €**
Titel IV	**Porto/Telefon**			**5,5%**	**11.954,72 €**
Titel V	**Materialkosten**			**2,3%**	**4.979,88 €**
Titel VI	**Zeitschrift:**			**36,3%**	**78.685,47 €**
	davon Verlagskosten	73.634,94 €	*33,9%*		
	davon Versandkosten	5.050,53 €	*2,3%*		
Titel VII				**9,4%**	**20.381,93 €**
	davon Regionalgruppen	449,41 €	*0,2%*		
	Retouren	4.231,00 €	*2,0%*		
				Summe:	**216.970,12 €**

he, möchte ich Ihnen zunächst den Kassenbericht präsentieren.

I. Kassenbericht

Die Mitgliederzahlen sind in der vergangenen Amtsperiode noch einmal um knapp 9 % gesunken. Ohne die – während der letzten Hauptversammlung in Passau beschlossene – Beitragserhöhung wäre eine weitere deutliche Einkommensminderung nicht zu vermeiden gewesen. Mit Hilfe der gestiegenen Beiträge konnten die Folgen des Mitgliederschwundes aufgefangen werden. Die Einnahmen des Verbandes verringerten sich in der Amtsperiode 2003–2005 um 0,1 %.

Insgesamt bewegen sich auch die Ausgaben auf etwa der gleichen Höhe wie in der vergan-

genen Amtsperiode (Abweichung +3,3 %). Bei den einzelnen Titeln kann ich Ihnen von einigen erfreulichen Entwicklungen berichten.

1. Vorstandsarbeit: Wie schon Waldemar Gries ausführte, hat der Vorstand auch in der vergangenen Amtsperiode ein sehr umfangreiches Programm absolviert. Wie während der letzten Hauptversammlung versprochen, haben wir unsere Vorstandsarbeit immer auch unter der Sparvorgabe geplant und durchgeführt. Dabei mussten wir auf kein einziges Vorhaben verzichten und sind trotzdem deutlich unter dem Betrag der letzten Amtsperiode für die Vorstandsarbeit geblieben. Insgesamt haben wir unter diesem Titel 20 % weniger ausgegeben.

2. Referatsarbeit: Die Referatsarbeit bewegt sich in dem üblichen sparsamen Rahmen und stellt den kleinsten Titel der Bilanz. Aber auch hier konnten wir knapp 35 % an Einsparungen erwirtschaften.

3. Hauptversammlungen: Überproportional teuer war die Hauptversammlung in Passau. Hier findet die Bewertung unseres Ehrenmitgliedes und der Kassenpruferin, Frau Ingrid Bosert, die damals von der interessantesten und besten Hauptversammlung des VDLiA sprach, seinen ganz profanen und pekuniären Widerhall. Derart aufwändige Hauptversammlungen, wie jetzt auch diese hier in Dresden, die man eher als Bildungskongresse bezeichnen könnte, sind nicht zum Nulltarif zu haben. Trotzdem bin ich der Meinung, dass wir dieses Format der Hauptversammlungen nicht aufgeben sollten.

Inzwischen wird der VDLiA in ganz anderer Weise wahrgenommen. Unsere Hauptversammlung ist Treffpunkt der wichtigsten Personen im Auslandsschulwesen, von der Presse, vom Rundfunk. Die Deutsche Welle ist seit Passau vor Ort mit dabei und berichtet über die Ergebnisse unserer Arbeit. Unsere Einschätzung der schulischen Arbeit im Ausland wird für wichtig erachtet, unsere Bereitschaft zur Mitarbeit im Entwicklungsprozess des Auslandsschulwesens geschätzt. Wir sollten nicht zugunsten einer vordergrundigen Sparpolitik auf diesen erreichten Standard verzichten, sondern die Lösung auf anderem Gebiet suchen.

4. Porto/Telefon: Die Kosten für Porto und Telefon bewegen sich etwa auf dem gleichen Stand wie 2003.

5. Materialkosten: Noch einmal deutlich sparen konnten wir auch bei den Materialkosten. Hier lagen die Ausgaben sogar 46,8 % unter dem letzten Kassenbericht.

6. Zeitschrift: Ganz im Gegensatz zum letzten Bericht kostete uns die Zeitschrift in den vergangenen zwei Jahren 14,4 % mehr. Die Erklärung ist einfach: Im letzten Kassenbericht fehlten die Kosten für das Heft 2/2003, weil der Aschendorffverlag mir bis zum Kassenschluss noch keine Rechnung des Heftes zukommen ließ. Das heißt, in diesem Kassenbericht sind die Kosten



eines Heftes enthalten, das schon in der letzten Amtsperiode erschienen ist. Rechnet man diesen Umstand aus der Summe heraus, dann sind auch die Kosten für die Zeitschrift etwa konstant geblieben.

7. Sonstiges: Hier ist zu bemerken, dass leider die Retouren, also die Mitgliederbeiträge, die uns die Bank mit einer kräftigen Gebühr versehen wieder in Rechnung stellt, wenn die Abbuchungen wegen falscher Kontoangaben fehlschlägt, wieder gestiegen sind. Ich bitte in diesem Zusammenhang wieder alle Mitglieder, bei Kontoänderungen mir umgehend die neue Bankverbindung mitzuteilen.

Insgesamt offenbart der Kassenbericht natürlich eine deutliche Differenz zwischen Einnahmen und Ausgaben von etwa 23.000 Euro. Dies schmerzt natürlich besonders den Schatzmeister, der in den früheren Amtszeiten stetig das Verbandsguthaben steigern konnte. Dass wir trotz Einsparungen uns zu dieser Situation be-

kennen müssen, liegt natürlich in erster Linie an dem gesunkenen Mitgliederstand.

Bitte haben Sie Verständnis, dass ich Ihnen deshalb im Augenblick noch keinen Haushaltsplan für die kommende Amtperiode vorlegen kann. Die Kassenprüfer werden hierzu gleich noch etwas sagen.

II. Mitgliederstatistik und Haushaltsplan für die Amtsperiode 2003–2005

Zur Zeit haben wir 1584 Mitglieder. Im Auslandsschuldienst befinden sich 470 Kolleginnen und Kollegen, das entspricht knapp einem Drittel des Mitgliederbestandes. In dieser Zahl sind 67 Programmlehrkräfte und 75 Ortslehrkräfte enthalten. Im Inland hat der Verband mit einem Anteil von 70,3 % 1114 Mitglieder.

Selbstverständlich haben wir uns im Vorstand mit der Frage des Mitgliederschwundes und wie man ihm begegnen kann intensiv beschäftigt. Die Austrittsgründe wurden dabei ebenso offen debattiert wie auch die möglichen Vorstandsfehler. Kündigende Mitglieder begründen allerdings in aller Regel ihren Austritt nicht mit einer Kritik am Vorstand, sondern bedanken sich meistens für die geleistete Unterstützung. Oft werden Rückkehr vom Auslandsschuldienst, zu großer Abstand zum Auslandsschulwesen oder – wie schon bemerkt – finanzielle Gesichtspunkte genannt.

Wir waren uns im Vorstand einig, dass wir uns verstärkt um die Werbung neuer Mitglieder kümmern müssen. Wir sehen weiter die Präsenz bei

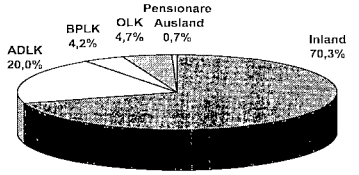
Verband deutscher Lehrer im Ausland

Karlheinz Wecht
Schatzmeister

Stand 20.07.2005
Mitgliederstatistik

					Anteil an Gesamtbestand
INLAND	1114	70,3%			
AUSLAND (gesamt)	470	29,7%	davon ADLK	317	20,0%
			davon BPLK	67	4,2%
			davon OLK	75	4,7%
			Lehrkräfte freier dt Träger	11	0,7%
GESAMT	1584	100%			

Verteilung nach Status und Aufenthaltsort



den Vorbereitungslehrgängen der ZfA als die beste Möglichkeit an, auf den Verband aufmerksam zu machen. Dazu haben wir zunächst die inhaltliche Seite der Informationsveranstaltungen bei den Vorbereitungslehrgängen in der ZfA gründlich überarbeitet. Auf Fragen wie „Was bringt **mir** der Verband?" oder „Was erhalte **ich** für meinen Mitgliedsbeitrag?" wird jetzt ausführlicher eingegangen.

Die zeitliche Belastung durch die Fahrten zur ZfA nach Köln, wo wir in der Regel an den Mittwochabenden den Verband vorstellen dürfen, lag auch in der letzten Amtsperiode in der Hauptsache auf den Schultern von Joachim Schneider, Manfred Egenhoff und Wolfgang Tiffert. Ihnen sei hierfür noch einmal ein besonderer Dank gesagt. Dank auch an die Adresse der ZfA, dass wir weiterhin bei den Lehrgängen werben dürfen.

Als weitere Werbemaßnahme haben wir beschlossen, Informationsbroschüren zu drucken. Das erste Exemplar eines VDLiA Faltblattes liegt nun seit einigen Wochen vor und soll u.a. als „Türöffner" bei persönlichen Kontakten verwendet werden. Auf diese Weise wollen wir auch die Mitglieder im Inland in unsere Werbekampagne mit einbeziehen. Wenn es im Kollegium Ihrer Schule Interessenten für den Auslandsschuldienst gibt, möchten wir Sie bitten, Faltblatter bei uns anzufordern und diese an Ihre Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben.

Besonders glücklich waren wir über den Erfolg unseres Geschäftsführers, dem es gelang den Aschendorffverlag davon zu überzeugen, uns das Faltblatt zum Nulltarif zu drucken und in schulnahe Veröffentlichungen des Verlages als Beilage zu legen.

Ich bin sehr froh darüber, dass ich Ihnen schon heute von ersten Erfolgen dieser Maßnahmen berichten kann. Im laufenden Kalenderjahr sind bereits über 80 Kollegen in den Verband eingetreten. Die Austrittswelle hat sich gleichzeitig verlangsamt, so dass wir davon ausgehen können, die Trendrichtung geändert zu haben.

III. Verbandsverwaltung

Gestatten Sie mir noch einige Bemerkungen zur Verbandsverwaltung, die ebenso wie die Homepage noch zu meinem Ressort gehört.

Ich werde nicht müde werden, immer wieder an die Notwendigkeit zu erinnern, uns Ihre Adressenänderungen mitzuteilen. Nur wenn Ihre korrekte Adresse bei uns vermerkt ist, können wir Ihnen die Zeitschrift zuschicken. Seit einiger Zeit veröffentlichen wir in der Zeitschrift die Namen von Mitgliedern, deren aktuelle Anschrift nicht bekannt ist. Über diese „Liste der

Verschollenen" haben uns sehr viele Mitglieder geholfen, die richtigen Adressen zu ermitteln. Dafür gilt Ihnen mein besonderer Dank.

Im Zusammenhang mit den Mitgliederbeiträgen möchte ich wieder einmal auf unsere Verbandssatzung hinweisen. Immer wieder melden sich bei uns Kollegen, die nach ihrer Rückkehr für einige Monate einen reduzierten Beitrag wünschen. Nach unserer Satzung ist dies nicht möglich. Die Beitrage richten sich nach dem Status des Mitglieds am 1. Januar. Ebenso kann auch eine Kündigung immer nur zum Jahreswechsel wirksam werden und auch nur dann, wenn spätestens bis zum 30. September die Kündigung schriftlich vorliegt.

IV. Homepage

Nutzen Sie doch für alle diese Fragen unsere Internetseiten. Sie können dort Ihre Adressenänderungen anzeigen, Ihre Kontoverbindung mitteilen oder sich auch über die neuesten Entwicklungen informieren.

Im geschutzten Bereich unserer Homepage, die Sie weiterhin über Ihren Nachnamen und Ihre Mitgliedsnummer erreichen können, ist es jetzt möglich alle Zeitschriften ab 2002 online zu lesen. Gerade für Kolleginnen und Kollegen auf entlegenem Posten, die auf die neue Zeitschrift trotz Luftpost oft monatelang warten müssen, ist das eine Möglichkeit, vorab bestimmte Artikel zu lesen. Auf diese Weise haben auch neue Mitglieder Zugang zu älteren Artikeln aus „Der deutsche Lehrer im Ausland". Doch keine Sorge, wir wollen trotz dieser neuen elektronischen Möglichkeiten und dem hohen finanziellen Aufwand nicht auf ein gedrucktes Heft verzichten.

Zum Schluss noch ein Wort in eigener Sache. Nach 12 Jahren gebe ich heute das Amt des Schatzmeisters des VDLiA ab. Ich habe die Funktion und die damit verbundene Arbeit gerne übernommen. Ganz entscheidend für meine Arbeit im Vorstand war das gute, freundschaftliche Verhaltnis zu meinen Kollegen – ohne dieses Arbeitsklima ist eine ehrenamtliche, sehr aufwändige Tatigkeit nicht möglich. Dafur mochte ich meinen Vorstandskollegen herzlich danken.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen Mitgliedern für das Vertrauen und den guten Zuspruch, den ich sehr oft von Ihnen erfahren habe.

Meinem Nachfolger im Amt wünsche ich alles Gute. Die Mitglieder bitte ich schon jetzt um Verständnis, wenn es wegen der Weitergabe des Schatz- und Verwaltungsamtes zu Verzögerungen kommen sollte. Der neue Schatzmeister muss sich in viele Abläufe erst einarbeiten. Die Software, die wir für die Verwaltung verwenden, ist zum großen Teil „selbst gestrickt" und deshalb gewöhnungsbedürftig. Dazu kommen noch die nötigen Umstellungen beim Auslandsversand, die ebenfalls arbeitsaufwändig sind. Sie, liebe Mitglieder, können uns in dieser Phase sehr helfen. Wenn z. B. ein Heft nicht rechtzeitig ankommt, hilft meistens eine kurze E-Mail um Missverständnisse zu beseitigen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Karlheinz Wecht

Bericht der Kassenprüfer

Die Kassenprüfung bei der 27. HV des VdLiA in Dresden fand am 03.08.2005 durch Frau Ingrid Bosert und Herrn Harald Krause-Leipoldt, die auf der 26. HV in Passau als Kassenprüfer gewählt worden waren, statt.

Wie schon bei den vorangegangenen Kassenprüfungen in den Jahren 2001 und 2003 wurde die ordnungsgemaße Verwaltung der Finanzen stichprobenhaft überprüft. Die Buchungsunterlagen waren vollständig und korrekt geführt. Auf Nachfragen stand uns der Schatzmeister, Herr Karl-Heinz Wecht, bereitwillig in jeder Hinsicht zur Verfügung.

Leider ist die Zahl der Retouren, nachdem sie im vorangegangenen Berichtszeitraum mehr als halbiert werden konnte, diesmal wieder angestiegen, und zwar um mehr als ein Fünftel, sie hat aber damit glücklicherweise nicht wieder den alten Umfang erreicht. Bedauerlich ist auch, dass die Kosten für die HV in Passau deutlich höher als in Schwerin lagen. Genauer gesagt lagen sie mehr als doppelt so hoch. Dies ist allerdings zu einem großen Teil auf die Ausgaben für die Übernachtung und Verpflegung der zahlreichen Referenten zurückzuführen. Andererseits war die Resonanz auf diese HV unter den Mitgliedern so positiv, dass wir diese Kostensteigerung nicht grundsätzlich verurteilen möchten. Dennoch sollte dem Vorstand bei der Planung von Hauptversammlungen stets bewusst sein, dass die Kosten sich in einem akzeptablen Bereich bewegen sollten.

Positiv dagegen ist anzumerken, dass
- die Kosten für die Vorstandsarbeit um ca. 20 % gesunken sind,
- das Festgeld günstig angelegt werden konnte und
- die geltend gemachten Telefonkosten überwiegend gut nachvollziehbar sind.

Während die Kosten fur die Vorstandssitzung in Madrid mit Regionaltagung im vorangegangenen Berichtszeitraum, nämlich vom 07.05.02 bis zum 12.05.02 noch ca. 15.000 Euro betrugen, konnten diese Kosten bei der Vorstandssitzung in Helsinki vom 18.05.04 bis zum 23.05.04 auf ungefähr 12.400 Euro, also um ca. 20 % gesenkt werden, womit der Aufforderung der Kassenprüfer aus unserem letzten Bericht nachgekommen wurde. Dennoch sollte festgehalten werden, dass pro Berichtszeitraum weiterhin nicht mehr als eine Vorstandssitzung im Ausland stattfinden sollte. Auch dabei ist stets zu beachten, ob die Kosten vertretbar sind, was allerdings im Falle von Helsinki sicherlich bejaht werden kann.

Da wir der Ansicht sind, dass der Vorstand selbst bei noch größerer Sparsamkeit mit den jetzigen Mitgliedsbeiträgen zur nächsten HV keinen ausgeglichenen Haushalt wird vorlegen können, schlagen wir eine Erhöhung dieser Beiträge um 20 % für alle Mitglieder vor.

Nach der Prüfung der Unterlagen danken wir dem Schatzmeister, Herrn Wecht, für seinen großen und zeitaufwändigen Arbeitseinsatz und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir empfehlen den Mitgliedern daher die Entlastung des Schatzmeisters.



Die Kassenprüfer beantragen die Entlastung

Für die Richtigkeit der Kassenprufung

gez. *gez.*
Ingrid Bosert *Harald Krause-Leipoldt*
Dresden, den 03.08.2005

Behandlung und Verabschiedung der Anträge

Antrag 1

Antragsteller: Hans-Peter Richter, Peter Clausen, DS Helsinki

Betrifft: Gewährung von Entlastungsstunden für Schulentwicklung

Antrag: Die Hauptversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass an den deutschen Auslandsschulen für Mitglieder einer Steuergruppe (ADLK, BPLK, LPLK, OLK) „Schulentwicklung, Schulprogrammentwicklung, Qualitätsmanagement" Anrechnungsstunden gewährt werden.

Begründung: *Die erhebliche konzeptionelle Arbeit, die mit der Schulentwicklung verbunden ist, wird von der bisherigen Anrechnungsstundenregelung an Auslandsschulen nicht erfasst, im Gegensatz zu Regelungen in den Bundesländern.*

Einstimmig angenommen.

Antrag 2

Antragsteller: Hans-Peter Richter, Peter Clausen, DS Helsinki

Betrifft: Aufgabenteilung zwischen Bund und Ländern bei der Betreuung und Entwicklung deutscher Auslandsschulen (Kompletter Antrag mit Begründung abgedruckt im Heft 2/05, S. 88)

Beratungsergebnis: Antragsteller zieht den Antrag zurück.

Begründung: *Die Mitgliederversammlung 2003 in Passau hat einem Leitantrag des Vorstandes zugestimmt, der die Einrichtung eines Auslandsschulamtes mit umfassenden Kompetenzen vorsieht. Dieser Beschluss ist weiter gehend als der vorgelegte Antrag, der daher zurückgezogen wird.*

Die Bekräftigung für diesen Leitantrag 1 aus Passau, abgedruckt im Heft 3/03, S. 150, wurde bei drei Enthaltungen angenommen.

Antrag 3

Antragsteller: Dr. Hans-Jürgen Peleikis, Referent für schulpolitische Fragen im VDLiA

Betrifft: Bildungsziel „im Sinne nachhaltiger Entwicklung handeln"

Antrag: Der Vorstand möge sich dafür einsetzen, dass die zuständigen Stellen (ZfA, BLASchA usw.) an den Deutschen Auslandsschulen Strukturen schaffen, damit an ihnen auch das dritte übergreifende Bildungsziel der OECD („im Sinne nachhaltiger Entwicklung handeln") umgesetzt wird.

Begründung: *Die drei übergreifenden Bildungsziele der OECD geben den Schlüsselkompetenzen eine Richtung, wie sie bei einem am Output orientiertem, pädagogischem Konzept angesteuert werden. Dieses Konzept ist typisch für Staaten, die bei den PISA-Studien erfolgreicher als Deutschland sind.*

Während die beiden Bildungsziele ‚im Rahmen der Menschenrechte handeln' und ‚die Ziele einer gelebten Demokratie ansteuern und umsetzen' konsequent und verbindlich implementiert sind, gibt es nicht an allen Schulen verbindliche Strukturen und Auflage, für das dritte Bildungsziel ‚im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu handeln'.

Einstimmig angenommen.

Antrag 4

Antragsteller: Dr. Hans-Jürgen Peleikis, Referent für schulpolitische Fragen im VDLiA

Betrifft: ZfA-Pilotschulen für „Bildung für nachhaltige Entwicklung"

Antrag: Die UN-Vollversammlung hat für den Zeitraum von 2005 bis 2014 die Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" ausgerufen.

Der Vorstand möge sich deshalb dafür einsetzen, dass die zuständigen Stellen (ZfA, BLASchA usw.) Deutsche Auslandsschulen als Pilotschulen für dieses UN Projekt gewinnt.

Begründung: *In ihrer „Hamburger Erklärung" begrüßt die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) den Beschluss zur UN-Dekade, weil damit die Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für eine umfassende Nachhaltigkeitspolitik hervorgehoben wird. Sie fordert „alle Verantwortlichen in Bund, Ländern und Gemeinden sowie interessierte Institutionen der Wirtschaft, Einrichtungen von Forschung und Lehre und der Zivilgesellschaft auf, sich zu einer ‚Allianz Nachhaltigkeit lernen' zusammenzufinden."*

Ich kenne interessierte Deutsche Auslandsschulen, die die Bildung zu einer nachhaltigen Entwicklung gerne umsetzen möchten, und rate zu einer wissenschaftlichen Begleitung durch die FU Berlin.

Als eine der vier strategischen Handlungsanweisungen schlägt die DUK eine „Präsentation der deutschen Aktivitäten im internationalen Rahmen" vor. Der VDLiA hält die Deutschen Auslandsschulen für die besten Multiplikatoren deutscher Bildungskonzepte im Ausland. Die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" muss auch an Deutschen Auslandsschulen präsent sein.

Einstimmig angenommen.

Antrag 5

Antragsteller: Dr. Hans-Jürgen Peleikis, Referent für schulpolitische Fragen im VDLiA

Betrifft: Teilnahme Deutscher Auslandsschulen an PISA Tests

Antrag: Der Vorstand möge sich bei den verantwortlichen Stellen dafür einsetzen, dass Deutsche Schulen im Ausland an den PISA-Tests teilnehmen können.

Begründung: *Der VDLiA hofft, dass diese Tests die Leistungsstärke unserer Auslandsschulen belegen.*

Vermeintlich sehr gute Ergebnisse sollten zum einen die Attraktivität unserer Auslandsschulen gegenüber Konkurrenten im Ausland steigern und zum anderen die Förderwürdigkeit bei innerdeutschen Entscheidern belegen, weil gute Ergebnisse der Auslandsschulen Werbung machen für ein leistungsfähiges Deutschland. Unabhängig vom Ergebnis wird die innerdeutsche Diskussion belebt und um wichtige Probanden ergänzt.

Einstimmig angenommen.

Antrag 6

Antragsteller: Regionalgruppe Lima/Perú an die HV 2005

Betrifft: Kürzung bzw. Auslaufen der Förderung von Seiteneinstiegsmodellen an Auslandsschulen

Antrag: Die Mitgliederversammlung des VdLiA möge beschließen: Der VDLiA setzt sich in Gesprächen für eine weitere finanzielle Förderung der Integration besonders begabter einheimischer Schüler aus finanziell nicht so gut gestellten Familien (Stipendien – Seiteneinstiegsklassen) ein, und versucht die Einstellung dieser Hilfe für sozial schwache Familien zu verhindern.

Begründung: *Laut telefonischer Auskunft des BVA-ZfA werden die Mittel zur Förderung der besonderen Seiteneinstiegsklassen in diesem Jahr 2005 um 50 % gekürzt, im nächsten Jahr 2006 ganz gestrichen. Dies widerspricht nicht nur den LuF-Vereinbarungen, sondern erschwert es den betroffenen Schulen den Kreis ihrer sozialen Klientel zu erweitern und hochbegabte Schüler einkommensschwacher Familien zu fördern.*

Die plötzliche Kürzung führt nicht nur zu sozialen Härten, sondern verändert auch das Bild und das Image in der Öffentlichkeit. Leicht kann den betroffenen Schulen plutokratische Rekrutierung ihrer Schüler sowie einseitige Förderung oligarchischer Eliten vorgeworfen werden. Das Instrument der besonderen Förderung von bestimmten ausgewählten Schülern hat dazu geführt, dass Bildung für viele nicht vom Besitz abhängt. Soziale Mischung und Chancengleichheit sind gerade für das deutsche Auslandsschulwesen fundamental.

Bei drei Enthaltungen angenommen.

Antrag 7

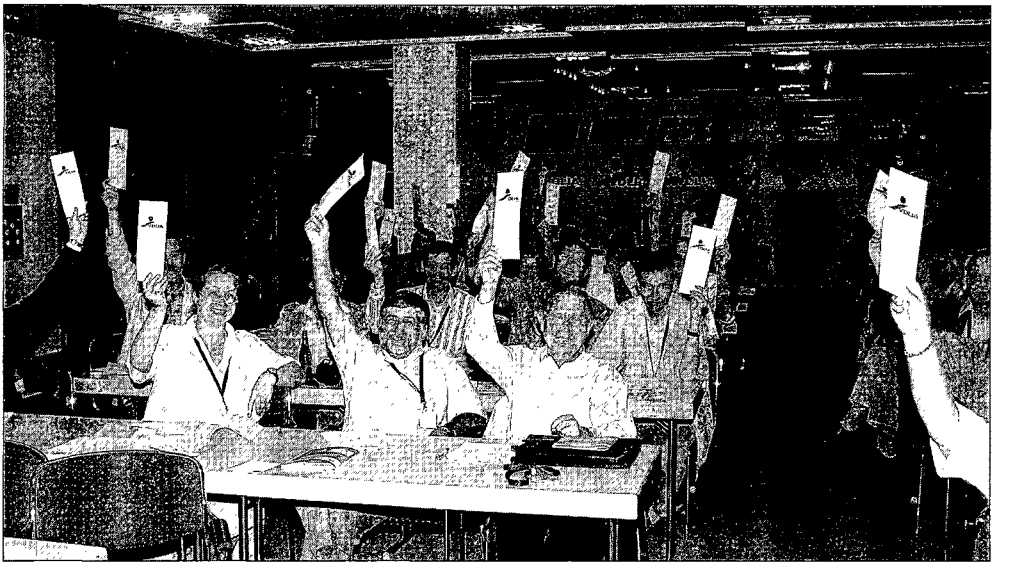
Antragsteller: Manfred Keßling/Rom (Verbandsmitglied)

Betrifft: Aufnahme der Funktionsstelle des Studien- und Berufsberaters in das Rahmenstatut

Antrag: Die Mitgliederversammlung moge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen dafür ein, dass die auf der 222. Sitzung des BLASchA am 11./12.12.2001 eingerichtete Funktionsstelle eines Studien- und Berufsberaters zeitnah in das Rahmenstatut aufgenommen wird. Im Vorgriff auf die zu erwartende Aufnahme sollen in dieser Funktion tätige ADLK von allen Bundesländern einheitlich als Funktionsstelleninhaber angesehen werden mit den daraus folgenden Konsequenzen (z. B. maximal achtjährige Auslandstätigkeit).

Begründung: *Die Anerkennung der Funktionsstelle des Studien- und Berufsberaters und die Verlängerung der Beurlaubung auf 8 Jahre wird derzeit nicht von allen Bundesländern genehmigt. Zur Herstellung der Rechtskonformität im Sinne aller Bundesländer ist die Umsetzung des Beschlusses zur Funktionsstelle des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland vom 11.12.2001 erforderlich. Dies setzt abschließend die Einarbeitung der Tätigkeit des Studien- und Berufsberaters als Funktionsstelle in das Rahmenstatut voraus. Damit die aktuell anstehenden und beantragten Verlängerungen der Beurlaubung auf 8 Jahre zum Schuljahr 2006/2007 von allen Bundesländern genehmigt und realisiert werden, ist im Sinne der betroffenen Kolleginnen und Kollegen und der außerordentlich wichtigen Kontinuität der Arbeit an den Auslandsschulen eine schnelle, zeitnahe Aufnahme der Funktionsstelle in das Rahmenstatut für das Auslandsschulwesen erforderlich. Solange eine Aufnahme ins Rahmenstatut nicht erfolgt ist, sollten alle Bundesländer im Sinne des BLASchA-Beschlusses handeln.*

Einstimmig angenommen.



Abstimmung: Waldemar Gries wird Ehrenvorsitzender

Antrag 8

Antragstellerin: Ingrid Bosert (Ehrenmitglied)

Betrifft: Ernennung des derzeitigen Vorsitzenden des VDLiA, Waldemar Gries, zum Ehrenvorsitzenden des Verbandes.

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der seit acht Jahren amtierende Vorsitzende des VDLiA Waldemar Gries möge zum Ehrenvorsitzenden gewählt werden.

Begründung: *In 17 Jahren ehrenamtlicher Tätigkeit für den VDLiA, zunächst als Obmann des Verbandes in Santa Cruz de Tenerife, dann als Leiter der Regionalgruppe Spanien/Portugal, wurde Waldemar Gries nach der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst 1993 Mitglied des Vorstandes, für je zwei Jahre Referent für Grundsatzfragen und Geschäftsführer des VDLiA. 1997 in Aachen wählten ihn die Mitglieder zum 1. Vorsitzenden.*

In der gesamten Zeit, vor allem aber als Vorsitzender des Verbandes, hat sich Herr Gries mit nimmermüdem, großem persönlichen Einsatz und kluger Verhandlungspolitik erfolgreich sowohl für die Mitglieder des Verbandes als auch für das Auslandsschulwesen insgesamt engagiert.

Waldemar Gries hat sich um den VDLiA und darüber hinaus um das Deutsche Auslandsschulwesen in hohem Maße verdient gemacht.

Dafür gebühren ihm Dank und Anerkennung, die ihren Ausdruck in der Ernennung zum Ehrenvorsitzenden des VDLiA finden sollte.

Einstimmig angenommen.

Antrag 9

Antragstellerin: Heike Lawin

Betrifft: Zahlung einer Mietbeihilfe an Programmlehrkräfte

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLIA setzt sich bei den zustandigen Stellen weiterhin mit Nachdruck dafür ein, dass auch Programmlehrkräften eine Mietbeihilfe gewährt wird, die die Mehrkosten von anzumietendem Wohnraum vor Ort weitgehend abdeckt.

Begründung: *Neben den monatlichen Zuwendungen aus Deutschland erhalten die Programmlehrkräfte im Ausland das dort übliche Ortslehrergehalt. Die Mieten am Einsatzort übertreffen aber häufig dieses Gehalt bei weitem. Eine Mietbeihilfe, die sich an den ortsüblichen Mieten orientiert, sollte in diesen Fällen Sonderbelastungen mildern.*

Einstimmig angenommen.

Antrag 10

Antragstellerin: Heike Lawin

Betrifft: Reisekosten Programmlehrkräfte

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLIA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass die Reisekostenpauschalen für die PLK stärker differenziert werden und sich an den tatsächlichen Kosten orientieren.

Begründung: *In begründeten Einzelfällen decken die Reisekostenpauschalen noch nicht einmal die Hälfte der tatsächlich anfallenden Kosten. Das widersprich dem Zweck von Pauschalen.*

Mit 20 Stimmen dafür, bei 25 Enthaltungen und ohne Gegenstimme angenommen.

Antrag 11

Antragsteller: Harald Krause-Leipoldt

Betrifft: Goldene bzw. silberne Ehrennadeln

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: dass Mitglieder nach 25- bzw. 50-jähriger Verbandszugehörigkeit mit einer silbernen bzw. goldenen Ehrennadel geehrt werden.

Begründung: *Eine so lange Mitgliedschaft verdient eine besondere Anerkennung.*

Bei vier Enthaltungen angenommen.

Antrag 12

Antragsteller: Vorstand des VDLiA

Betrifft: Beitragserhöhung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Die Beiträge werden zum 01.01. 2006 erhöht.

a) ADLK	120 €
b) BPLK/LPLK	60 €
c) Inlandsmitglieder, Pensionäre, Rentner	60 €
d) Studenten, Ortslehrkräfte, arbeitslose Lehrer	30 €

Begründung: *In den letzten zwei Jahren hat der Vorstand eine angepasste Ausgabenpolitik betrieben, die zu einer deutlichen Senkung der Ausgaben für Vorstands- und Referatsarbeit geführt hat. Durch die erhebliche Steigerung der Kosten für die Hauptversammlung und*



Verabschiedung der Anträge

den gleichzeitigen Mitgliederschwund konnte der Vorstand trotzdem keinen ausgeglichenen Kassenbericht vorlegen.

Die vorgenommene Beitragserhöhung in Passau 2003 war in der damaligen Situation der Mitgliederzahl angemessen. Der heutige Mitgliederstand macht es notwendig, die Beiträge zu erhöhen, um den Verband handlungsfähig und die Hauptversammlungen attraktiv zu erhalten.

Einstimmig angenommen.

Antrag 13

Antragstellerin: Hildegund Remme

Betrifft: Neuer Name für die Verbandszeitschrift

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wird aufgefordert, bis zur nächsten Hauptversammlung nach Wegen zu suchen, Namen und Lay-Out der Verbandszeitschrift attraktiver zu gestalten.

Begründung: *Die Aufmachung der Verbandszeitschrift versprüht den Charme der 50er Jahre und bedarf auch im Interesse einer effektiveren Mitgliederwerbung dringend einer attraktiven Erneuerung.*

Bei zwei Enthaltungen angenommen.

Antrag 14

Antragstellerin: Dorothea Schilke

Betrifft: Öffnung des Arbeitskreises AA für Mitglieder im Inland

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen, dass der Arbeitskreis AA für alle Mitglieder aus In- und Ausland geöffnet wird.

Begründung: *Es besteht bei Mitgliedern im Inland der Wunsch, sich stärker in inhaltliche Diskussionen einzubringen. Als geeigneter Ort dafür erscheint der Arbeitskreis, in dem Anträge an die HV vorbereitet werden.*

Darüber hinaus gewänne der Vorstand die Möglichkeit, aus diesem Kreis engagierte Mitglieder zu rekrutieren.

Bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag 15

Antragsteller: Familie Eckard Weisse-Coronado

Betrifft: Mietkostenpauschale

Antrag: Wir stellen den Antrag, der Vorstand des Verbandes möge sich bei der ZfA dafür einsetzen, dass das z. Zt. praktizierte Verfahren der Mietpauschale geändert wird.

Begründung: *Aus unserem Erleben wird aus den am Jahresende erfassten Daten die Mietpauschale als Mittel neu bestimmt. Da die Kollegen aber – vor allem Alleinstehende – stets bemüht sind, unterhalb der Pauschale zu mieten (Geiz ist geil!) und dafür bereit sind, für die kurze Zeit von drei Jahren Abstriche in der Wohnqualität in Kauf zu nehmen, so sinkt das jährliche Mittel und das schadet besonders Familien mit Kindern. Im Gegensatz zu manchen Entwicklungs- und Aufbauhelfern hat die ADLK einen hochqualifizierten kulturpolitischen Auftrag zu erfüllen und da spielt der Wohlfühleffekt keine unbedeutende Rolle.*
Unser Vorschlag: Es wird – analog der Praxis an den diplomatischen Vertretungen – unter Federführung der Botschaft ein Katalog ortsüblicher Qualitäts- und Sicherheitsstandards formuliert und dann aus dem Angebot dreier unabhängiger Makler die Höhe einer möglichen Mietpauschale in Abhängigkeit der Familiengröße fixiert, die dann aber auch jeweils für die Dauer des Grundvertrages Bestand haben sollte.

Wer trotzdem billig mietet, was ja eine Pauschale durchaus erlaubt, sollte aber dann daraus keine Forderungen ableiten dürfen, wenn ihm z. B. bei einem Erdbeben das Hochhaus über dem Kopf zusammenfällt oder er vor der eigenen Haustür überfallen und ausgeraubt wird.

Bei einer Enthaltung abgelehnt.

Antrag 15a

Antragsteller: Sozial- und Rechtsreferat des Vorstandes

Betrifft: Mietkostenpauschale

Antrag: Der Vorstand des Verbandes möge sich bei den zuständigen Stellen dafür einsetzen, dass das Verfahren zur Ermittlung der örtlichen Durchschnittsmiete und die Festsetzung

der Mietkostenpauschale folgendermaßen geändert wird:

Grundlage der Mietkostenermittlung sind Informationen der Botschaft, Informationen ortsansässiger reputierter Makler und der Schule (Schulleiter, Lehrerbeirat, Schulvorstand) unter Berücksichtigung ortsüblicher Qualitätsstandards und Sicherheitsanforderungen. Die auf dieser Basis errechnete Mietkostenpauschale gilt verlässlich für die Dauer des individuellen Mietvertrages.

Begründung: *Das derzeitige Verfahren erlaubt es der ZfA die Mietkostenpauschale während der laufzeit von Mietverträgen für alle ortsansässigen ADLK zu kürzen. Dies führte in der Vergangenheit immer wieder zu Unmut und Auseinadersetzungen zwischen Lehrern und zuständigen Sachbearbeitern in der ZfA und birgt die Gefahr einer Mietpreisspirale nach unten. Um dies zu vermeiden, sollte die Ermittlung der Durchschnittsmiete auf die vorgeschlagene Weise transparenter als bisher erfolgen und Anpassungen immer nur bei künftigen Neuverträgen oder Verlängerungen oder in gravierenden Einzelfällen durchgeführt werden.*

Bei neun Enthaltungen angenommen.



Der Wahlvorstand berät sich

Weitere Bilder von der 27. HV in Dresden auf unserer Homepage

Wahl des neuen Vorstandes für die Amtsperiode 2005–2007

Nachdem am Vormittag schon der alte Vorstand (einstimmig) entlastet worden war, fand am Freitagnachmittag die Neuwahl statt. Unter der Leitung von Wolfgang Baier, Dorothea Schilke und Christoph Luders erfolgte die Wahl des neuen Vorsitzenden, des Geschäftsführers und des Schatzmeisters. An der Wahl nahmen 59 stimmberechtigte Mitglieder teil. Es standen in der angegebenen Reihenfolge zur Wahl bereit für das Amt als

- erster Vorsitzender: Karlheinz Wecht
- stellv. Vorsitzender und Geschaftsführer: Joachim Schneider
- Schatzmeister: Wolfgang Tiffert.

Weitere Kandidatenvorschläge gab es nicht. Alle drei Kandidaten hatten die Gelegenheit einer kurzen Vorstellung und der Darlegung ihrer Pläne. Fur die Wahl zum ersten Vorsitzenden wurde geheime Wahl beantragt; anschießend wurden Geschäftsführer und Schatzmeister in offener Wahl bestimmt. Die Wahlgänge erbrachten folgende Ergebnisse:

Kandidat	abgegebene Stimmen	pro	contra	Enthaltungen	ungültig
Karlheinz Wecht	59	59	0	0	0
Joachim Schneider	59	59	0	0	0
Wolfgang Tiffert	59	58	0	1	0

Alle Gewahlten nahmen das Amt an. Zu Kassenprüfern wurden per Akklamation wie vor zwei Jahren in Passau Frau Ingrid Bosert und Herr Krause-Leipoldt gewählt, die beide das Amt annahmen. Damit war die Arbeit des Wahlvorstandes beendet – und auch der offizielle Teil der Mitgliederversammlung.



Der neue Vorstand ist gewählt: Er stellt sich im kommenden Heft vor



Die verdiente Kaffeepause



Dr. Thomas Lother organisiert alles



Gries überreicht Gastgeschenke an den Gastgeber



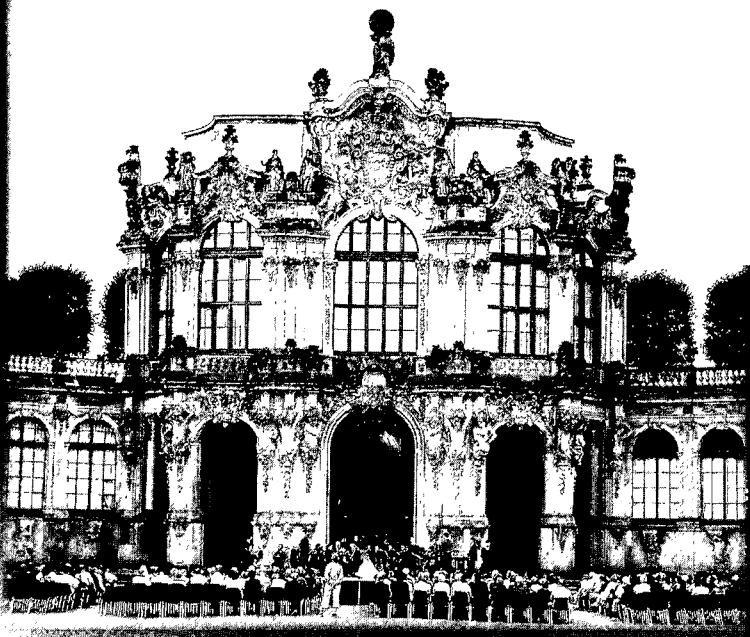
Heike Lawin stellt Herrn Bettermann eine Frage



Nina Wecht hat alles im Griff



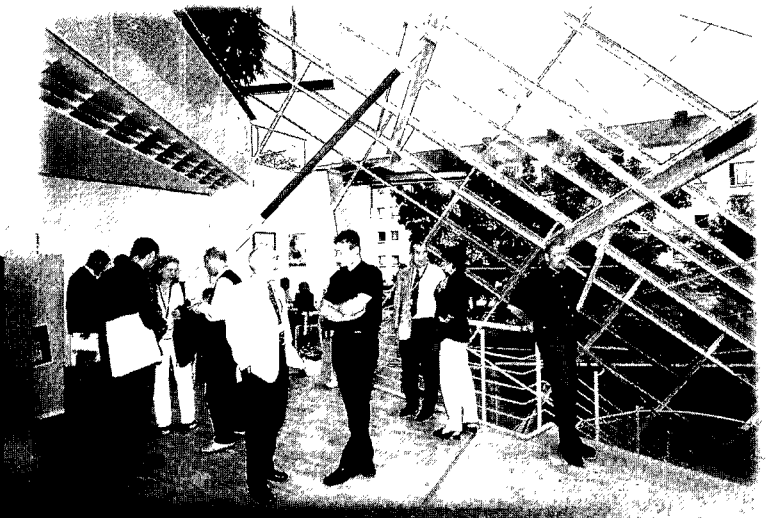
Robert Heuer schoss wie schon in Passau alle Bilder



Stadtrundgang: Der Zwinger



Abendessen im Carola Schlösschen



Im St.Benno-Gymnasium

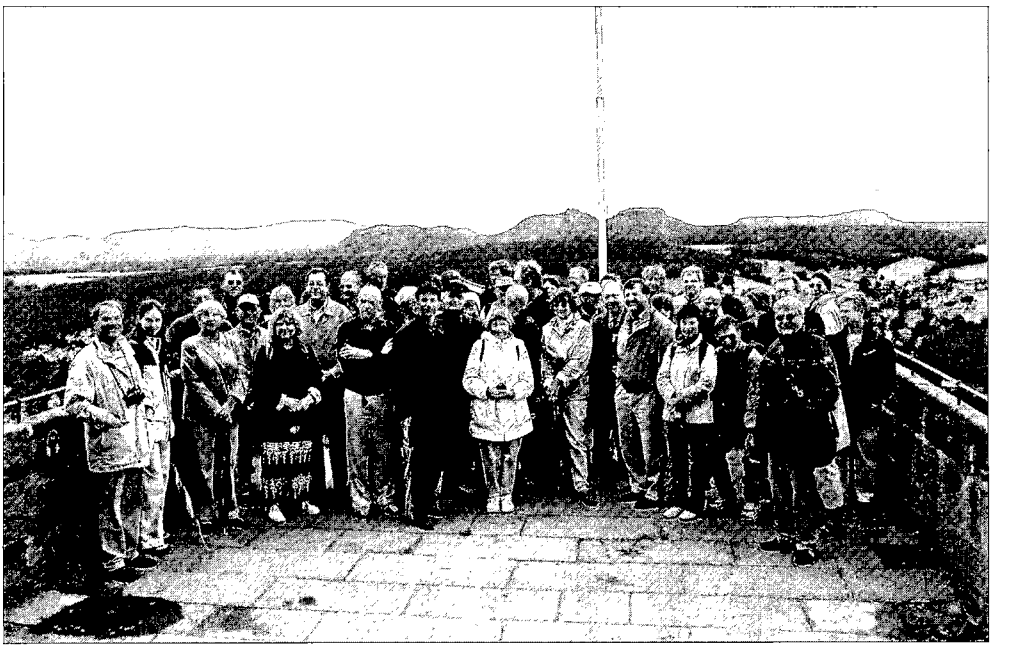


Stadtrundgang

Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 27. Hauptversammlung in Dresden 2005

Nr.	Name	Vorname	Mitgl. 1/0	Ort	frühere Auslandstätigkeit
1	Ackermann	Heye	1	Achim	Bogotá, Washington
2	Alban	Dr. Karl	1	Bad Kreuznach	DEO Kairo
3	Allgaier	Dr. Dieter	1	Bad Vilbel	Bogotá, Lagos, ZfA
4	Ammon	Ulrich	1	Hamm	Lima
5	Baier	Wolfgang	1	Bogotá	Arequipa
6	Berg	Hans-Joachim	1	DS Jeddah	Kairo,
7	Berger	Annemarie	1	Sinntal-Jossa	Gran Canaria
8	Bettermann	Dirk	0	Presse	
9	Bonkowski	Sigrid	1	Peking	
10	Bosert	Ingrid	1	Mölln	Teheran, Mailand
11	Brändle	Hermann	1	Stuttgart	Brasov/Rumänien
12	Breyer-Rheinb.	Hannelore	1	Norderstedt	Quito, Santiago
13	Brüser-Sommer	Ehlert	1	Aalen	Peking
14	Burghardt	Manfred	1	Flensburg	Tokyo, Jakarta, Ankara
15	Burkard	Helmut	1	Bruchsal	Kairo, Amman
16	Chahin-Dörflinger	Fatima	1	DBS Teheran	
17	Dederding	Dr. Hans-Martin	1	Odessa/Ukraine	Kasachstan
18	Domisch	Rainer	1	KM Helsinki	Helsinki
19	Dwelk	Sven	1	Dresden	Buenos Aires
20	Egenhoff	Manfred	1	Bad Zwischenahn	Teheran, Buenos Aires, Rumänien
21	Eisenhauer	Carmen	1	Tübingen	Peking
22	Ellerbrock	Waltraud	1	Berlin	Seoul, Jakarta
23	Engel	Klaus	1	Italien	Gran Canaria
24	Epp	Marianne	1	Heidelberg	Barcelona, Bogotá
25	Finger	Reinhold	1	München	Athen, Lomé/Togo
26	Fitting	Karl-Helmut	1	Waldfischbach	Barcelona
27	Förg	Christian	1	Lindenberg i.A.	Bénin/Côte d'Ivoire
28	Forßbohm	Frau	0	KM Sachsen	
29	Friedrich	Claus K.	1	Hamburg	Cordoba/Arg, La Paz, Puerto Montt/Chile
30	Fritzen	Joachim	1	Weilheim	Quito/Ec
31	Fues	Ingesuse	1	Hamburg	Timisoara/Rumänien
32	Gänß	Roland B.	1	Wald	Ankara

Nr.	Name	Vorname	Mitgl. 1/0	Ort	frühere Auslandstätigkeit
33	Gauf	Gerhard	1	WDA	
34	Geisler	Johannes	1	Istanbul	Rio de Janeiro, Istanbul
35	Gluesenkamp	Bernhard	1	Osnabruck	Lima
36	Gotterbarm	Wolfgang	1	Weinheim	Kairo, Montréal
37	Götz	Krystina	1	Krakow	Warschau
38	Grashorn	Katrin	1	Frankfurt	Santiago/Chile
39	Gries	Waldemar	1	Kassel	Sta Cruz de Tenerife
40	Grosse	Ines	1	Sofia	Sofia
41	Hahl	Volker	1	Heppenheim	
42	Hamm	Thomas	1	Kehl	Sta Cruz (Tf), Las Palmas
43	Hapke	Hartmut	1	Kosice	DEO Kairo, Kosice
44	Hauck	Heike	1	Heidelberg	Barcelona
45	Heinzel	Eberhard	1	Melle	Valdivia, La Paz/Bolivien
46	Herzich	Wilfried	1	Surwold	Sydney
47	Heuer	Dagmar	1	Braunschweig	Riyadh
48	Heuer	Robert	0	Braunschweig	Riyadh, HV-Fotograf des VDLiA
49	Hille	Jürgen	1	Achim	DEO Kairo
50	Hirsch	Klaus	1	DS San Salvador	Valparaiso/Chile
51	Hofmann	Uwe	0	DS Oslo	



Tagesausflug in die sächsische Schweiz: auf der Festung Königstein

Nr.	Name	Vorname	Mitgl. 1/0	Ort	frühere Auslandstätigkeit
52	Hoinka	Hans Joachim	1	Friedberg	Las Palmas
53	Hollstein	Gerhard	1	Kaiserslautern	Bilbao
54	Jaschke	Winfried	1	Hannover	Sta Cruz/ Bolivien
55	Jung	Reinhard	1	Montevideo	Montevideo
56	Kippels	Sabine	1	Köln	Istanbul
57	Klitzing	Dr.Horst Günter	0	DPhV	
58	Knop	Eckehard	1	Meppen	Barcelona, Mexico, Buenos Aires
59	Köhler	Dr. Reinhard	0	BLASchA	
60	Körfer	Elisabeth	1	Geilenkirchen	Norwegen
61	Krämer	Beate	1	Meerbusch	
62	Krause-Leipoldt	Harald	1	Peking	Stockholm
63	Kürten	Jochen	0	DW Presse	
64	Lambrecht	Ute	1	Magdeburg	Ungarn, Slowakei
65	Lamp	Norbert	1	Darmstadt	ES Varese
66	Lauer	Joachim	0	Köln, ZfA	Washington
67	Lawin	Heike	1	Kasachstan	Rumänien, Slowakei
68	Lellek	Ralf	1	Hanau	Lima, Rosario/Arg., Sto Domingo, Asunción
69	Lippert	Jan	0	Referent	
70	Lohmann	Jörg	1	Geretsried	Mexico, Santiago/Chile
71	Lother	Dr. Thomas	1	Dresden	Uni Brünn/Tschechien
72	Lüders	Christoph	1	Dresden	Reichenberg/Tschechien
73	Maletz	Leo	1	Bad Urach	Buc
74	Mandegi	Wiebke	1	Itzehoe	Usbekistan
75	Mattern	Ulrich	1	Edemissen	Istanbul
76	Metzendorf	Martin	1	Heppenheim	Guayaquil/EC
77	Michel, Dr.	Herbert	1	Kemmern	Schweden, Griechenland, Costa Rica
78	Morgenstern	Jürgen St.	1	Montevideo, SL	Montevideo
79	Müller	Johannes	1	Bitburg	Ankara
80	Napitupulu-Schoch	Lilli	1	Frankfurt	Jakarta
81	Neimöck	Hartmut	1	Hamburg	Mexico, Kolumbien, Lesotho, Venezuela
82	Opitz	Sigrid	1	Timisoara/Rum.	Victoria/Rumänien
83	Paradies	Thammo	1	Hude	Irak, Nigeria
84	Peitz	Ulrich	0	Auswärtiges Amt	
85	Peleikis	Dr. Hans-Jürgen	1	Ellerbek	Rom
86	Prigge	Helmut	1	Lengerich	Barcelona, DEO Kairo

Nr.	Name	Vorname	Mitgl. 1/0	Ort	frühere Auslandstätigkeit
87	Rak	Dr. Frank	1	Nürnberg	Athen, Rom
88	Remme	Hildegund	1	DS Stockholm	Stockholm
89	Rheinberger	Lothar	1	Norderstedt	Quito, Santiago/Chile
90	Richter	Hans-Peter	1	Helsinki	Helsinki
91	Rottke-Fielsch	Cornelia	1	Reutlingen	Santiago/Chile
92	Salzbrunn	Stefan	1	Lotte	
93	Schäfer	Stefan	1	Dresden	Kuala Lumpur
94	Schilke	Dorothea	1	Oberlinden	Caracas
95	Schlede-Reymondet	Roswita	1	Berlin	Jakarta
96	Schmid	Wolfgang	1	Crailsheim	Cali/Kolumbien
97	Schmidt	Hans-Jurgen	0	Walldorf	
98	Schmithüsen	Irmingard	1	Baden-Baden	Caracas
99	Schneider	Joachim	1	Munster	Buenos Aires
100	Schneider	Stephan	1	Konz	Medellín, Las Palmas
101	Schnellenpfeil	Dr. Wolfgang	1	Ahnatal	Hongkong
102	Schönborn	Annedore	1	Diez	Bukarest
103	Schreiber	Anke	1	Berlin	Bukarest
104	Schultz	Ursula Maria	1	DS Washington	Washington
105	Seiter	Karlheinz	1	Fürth	Madrid, Santiago/Chile
106	Strauch	Ludwin	0	DIHK	
107	Strecker	Monika	1	Bad Homburg	Johannesburg
108	Thiersch	Dr. Antje	0	Blascha Sachsen	
109	Tiffert	Wolfgang	1	Aurich	Athen
110	Trapp	Sabine	1	Frankfurt	Santiago/Chile, Cordoba/Arg.
111	Ullrich	Peter	1	Schwann	Santa Cruz de Tenerife, Osorno, Arequipa
112	von Bieberstein		0		
113	von Dombois	Achim	1	Köln	Kairo, Kapstadt
114	von Marschall	Irene	1	Berlin	Brasov/Rumänien
115	Weber	Andreas	1	Lima	Lima/Peru
116	Weber	Michael	1	DS Cali	Bukarest
117	Wecht	Karlheinz	1	Rimbach	Lima/Peru
118	Wecht	Nina	0	Rimbach	Lima/Peru
119	Wicke	Rainer	1	Köln, ZfA	Brno/Tschechien
120	Wilibrord	Heinz	0		
121	Wirth	Claus	1	Raunheim	Istanbul
122	Witt	Horst	0	Mexico	
123	Zangmeister	Dieter	1	Kallstadt	ES Karlsruhe



Beim festlichen Schlussbankett im „Italienischen Dörfchen"

„Er heißt Waldemar!" Ständchen für den scheidenden Vorsitzenden

... und einen Hut als Abschiedsgeschenk

Pressespiegel zur 27. HV in Dresden

Schulen suchen Sponsoren

Deutschen Bildungseinrichtungen im Ausland fehlt Geld

Im Land der Pisa-Sieger sind auch die Deutschen spitze: Die Deutsche Schule in Helsinki ist eine der besten Bildungseinrichtungen Finnlands. In landesweiten Tests schneiden die. Schüler - zwei Drittel Finnen, ein Drittel Deutsche - besonders gut ab. Geldnöte hat Schulleiter Johannes Binder auch nicht. Noch nicht. Der finnische Staat gibt der Privatschule Geld, und aus Deutschland kommen 15 Lehrer, die das Auswärtige Amt finanziert. „Ich habe aber immer Angst, dass mir Lehrer, die zurück nach Deutschland gehen, nicht ersetzt werden", sagt Binder: Die Sorge ist berechtigt - denn der Etat für die 117 Auslandsschulen schrumpft.

„Es geht ans Eingemachte", klagt Waldemar Gries, Vorsitzender des Verbands deutscher Lehrer im Ausland. Seit Mittwoch berät der Verband auf seiner Hauptversammlung in Dresden über die Einsparungen: Vor sechs Jahren habe die Bundesregierung 195 Millionen Euro für die Auslandsschulen bereitgestellt, in diesem Jahr nur 170 Millionen. Das Auswärtige Amt widerspricht und sagt, es seien 174 Millionen.

Der Lehrerverband hält die Kürzung in jedem Fall für dramatisch: In Lima beispielsweise würden Stipendien für begabte Kinder aus den peruanischen Elendsvierteln gestrichen. „Wir wollen doch aber eine Bildungselite fördern, keine Finanzelite", sagt Joachim Schneider, Geschäftsführer des 1800 Mitglieder starken Verbands. Andernorts brächen den Schulen die deutschen Lehrer weg, weil Heimkehrer nicht ersetzt würden. So habe eine Schule in Kairo schon mehr als zehn Lehrer verloren. „In Sonntagsreden wird über Globalisierung geredet und Weltoffenheit gefordert, aber am Montag wird an der auswärtigen Bildungspolitik gekürzt", schimpft Verbandschef Gries. Geschlossen würden Schulen bisher aber nicht. Im Gegenteil. Seit 1989 sind 17 neue gegründet worden, etwa in Sydney, Budapest und Schanghai. Obwohl dadurch der Kampf um das knapper werdende Geld größer wird, hält die Bundesregierung die Empörung des Lehrerverbands für überzogen. Klappern gehöre eben zum Handwerk, heißt es im Auswärtigen Amt.

Wegen der Haushaltslage träfen Kürzungen nun mal alle - sehr zum Bedauern des Amts, das sich als großer Fürsprecher der Auslandsschulen sehe. „Die Schulen sind ein zentrales Element der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Es sind Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs", sagt Außenamts-Sprecher Rolf Ankermann. Die Qualität der Schulen sei ungebrochen hoch und keineswegs in Gefahr.

Der Lehrerverband hofft zwar, dass eine neue Bundesregierung den deutschen Schulen im Ausland mehr Geld spendieren werde. So recht darauf vertrauen mag er aber nicht und sucht lieber den Kontakt zur deutschen Wirtschaft. Auf dem Kongress in Dresden werden an diesem Donnerstag auch Vertreter der Industrie und des deutschen Handwerks erwartet.

„Wir wollen die Wirtschaft stärker einbinden", erklärt Gries. Schließlich würden viele Absolventen der Auslandsschulen später in großen deutschen Konzernen arbeiten. Und auch die Kinder deutscher Manager besuchen die Schulen für - im internationalen Vergleich - geringe Gebühren. Die Wirtschaft stärker einzubinden, könnte also heißen: zahlen lassen.

Tanjev Schultz

Süddeutsche Zeitung, 04.08.05

Deutsche Schulen im Ausland warnen vor Mittelkürzungen

Dresden – Die Deutschen Schulen im Ausland sehen angesichts der Millionenkürzungen ihres Etats die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands in Gefahr. Der Posten im Haushalt des Auswärtigen Amts sei von 195 Millionen Euro im Jahr 1999 auf 170 Millionen in diesem Jahr abgeschmolzen worden, sagte der Vorsitzende des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA), Waldemar Gries. Davon kämen nicht einmal 150 Millionen Euro bei den 117 Schulen an. „Wir haben den Bodensatz erreicht, jetzt würde es an die Strukturen gehen und das System ausgetrocknet." Vom 3. bis 5. August berät der VDLiA in Dresden über die Kürzungen.

Die Deutschen Schulen im Ausland zählte neben den Goethe- Instituten zu den wichtigsten Mittlerorganisationen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, sagte Gries. „Die Schulen sind Multiplikatoren für Deutschland und tragen erheblich zu Sympathie und Verständnis für unser Land bei", sagte er. Im Unterschied zu den Goethe-Instituten, die von Erwachsenen besucht würden, setzten die Schulen überdies zum Teil schon im Kindergartenalter an.

„Die Nachfrage nach deutscher Bildung ist ungebrochen", sagte Gries. Laufend müßten etwa in Fernost und Mittel- und Osteuropa neue Schulen gegründet werden, während zugleich der Geldhahn zugedreht werde. Die Zahl der Lehrer im Auslandsdienst sei um mehr als ein Viertel auf 1000 gekürzt worden. 2001 hätten die Lehrer Kürzungen ihrer Einkommen von 15 Prozent zugestimmt.

Sich der Konkurrenz etwa der französischen Schulen zu stellen, die keinen derartigen Sparzwängen unterlägen, werde zunehmend schwieriger. Gries appellierte an die Wirtschaft, die Deutschen Schulen vor Ort stärker zu unterstützen. In Sao Paolo beispielsweise, wo die deutsche Industrie rund 120.000 Arbeitsplätze biete, gebe es drei Deutsche Schulen mit 10.000 Schülern. „Das sind die späteren Mitarbeiter dieser Betriebe."

dpa

Die Welt, 03.08.05

„Beste Werbung für Deutschland"

Deutsche Welle zur 27. HV des VDLiA

Während ihrer Hauptversammlung in Dresden haben die deutschen Lehrer im Ausland Alarm geschlagen. Sie sehen sich von massiven Mittelkürzungen bedroht. Die meisten der 2.000 Lehrkräfte, die an den 117 deutschen Schulen in aller Welt unterrichten, sind im „Verband Deutscher Lehrer im Ausland" organisiert. Alle zwei Jahre treffen sie sich um über Probleme und Perspektiven ihrer Arbeit zu diskutieren. Beim diesjährigen Treffen stand vor allem ein Thema im Mittelpunkt der Debatten: die Finanzen. Obwohl es sich bei den deutschen Schulen im Ausland zumeist um private Institutionen handelt, die von den jeweiligen Gast-Ländern finanziert werden, sind die Lehrer doch vom Etat des Auswärtigen Amtes abhängig. Von dorther beziehen sie ihr Gehalt und auch notwendige Unterstützung für Materialien und Bauvorhaben. Jochen Kürten berichtet aus Dresden:

Beitrag

„Bildungsräume – Bildungsträume" lautete das Motto der Tagung. Die deutschen Auslandslehrer wollten damit den Fokus auf ein sonst wenig diskutiertes Thema richten:

1. Waldemar Gries:

„Räume sollen sich öffnen: zur Gesellschaft, zu neuen Fragestellungen, zu neuen Aufgaben

der Zukunft, und das lässt sich durch Schulbau auch ausdrücken."

... so der scheidende Verbandsvorsitzende Waldemar Gries. Man hatte – dem Motto entsprechend – einen Tagungsort gewählt, der all das vorbildlich verkörpert: das Dresdner St. Benno-Gymnasium kann auf eine lange Tradition zurückblicken, ist – nach Zerstörung im Krieg und Stillstand zu DDR–Zeiten -, inzwischen in einem architektonisch herausragenden Bau des deutschen Star-Architekten Günter Behnisch untergebracht: viel Glas und großzügig gestaltete Räume laden zum Lernen und Lehren ein.

Doch im Verlaufe der Tagung wurde dann nicht über Fragen der Architektur diskutiert, sondern über Defizite. Der neue Vorsitzende Karlheinz Wecht:

2. Karlheinz Wecht

„Ich denke das Wichtigste ist, den Leuten zu erklären, worum es geht: viele der Bundestagsabgeordneten wissen eigentlich gar nicht, was das ist, was da im Ausland gearbeitet wird, und wofür das Ganze ist. Viele denken, das sind Schulen der Oberschicht, die da unterhalten werden und warum soll der deutsche Steuerzahler diese Klientel unterstützen! Vollkommen einverstanden! Aber, es geht um etwas ganz, ganz anderes: es geht um den Wirtschaftsstandort Deutschland, es geht um Ausbildung und um Kontakte, die unerlässlich sind in der globalen Welt."

Diese Ansicht bestätigte dann auch der Vertreter der Industrie, Horst Witt, Präsident der deutsch-mexikanischen Industrie- und Handelskammer und für den Pharma-Konzern Merck in Mittelamerika:

3. Horst Witt

„Die Bedeutung deutscher Auslandsschulen aus Sicht eines Industriellen und auch aus Sicht der Industrie hat natürlich eine ganz, ganz wichtige Aufgabe, auch für die Kinder von deutschen Ex-Patriots, für die Industrie im Ausland da zu sein, aber auch als ein Mittel deutsche Kultur in dem Land zu vermitteln und dann auch für die deutsche Industrie in den Ländern auch ein Fundus von Arbeitskräften, die wir nachher benutzen können."

Die deutschen Auslandsschulen werden vom Auswärtigen Amt finanziell unterstützt. In den vergangenen 6 Jahren ist der dafür vorgesehene Etat von 195 auf knapp über 170 Millionen Euro geschrumpft. Das wurde in Dresden scharf kritisiert. Trotzdem ist allen klar, dass allein Berlin nicht für eine Besserung der Finanzausstattung sorgen kann. Reinhard Köhler ist einer der Koordinatoren für das deutsche Auslandsschulwesen:

4. Reinhard Köhler

„So nimmt insbesondere die Industrie aus meiner Sicht die Verantwortung nicht vollständig wahr, denn wir bilden die Fachkräfte von morgen aus und insofern ist Bildungssponsoring ein gutes Investment in die Zukunft."

Dass die Schulen im Ausland eine wichtige Arbeit für die deutsche Außenpolitik wahrnehmen, darüber sind sich eigentlich alle einig. Auch die Politik. Doch der Unterschied zwischen der in vielen Sonntagsreden beschworenen Solidarität und der Realität ist gewaltig. Gerade in weltpolitisch brisanten Regionen sind die Schulen ein wichtiger Bestandteil des vielbeschworenen „Dialogs der Kulturen". Hans-Martin Dederding ist Lehrer in Odessa in der Ukraine:

Ihr Partner für Qualitäts-Umzüge von und nach Deutschland
Pkw-Transporte - Lagerung
HERTLING
Sicherheit
Kompetenz
Intern. Spedition
Möbeltransporte
Preiswert
Zuverlässig
+49 (0)30 320 90 30 - freecall aus Deutschland: 0800 390 90 90
www.hertling.com
Gebr. Hertling GmbH & Co. KG - Berlin - Frankfurt am Main - Eberswalde

5. Hans-Martin Dederding
„Die meisten Schulen haben eine sehr lange Deutsch-Tradition, das geht weit zurück über unsere Arbeit mit diesen Schulen, das geht 40, 50 Jahre zurück und es wurde an diesen Schulen schon immer Deutsch vertieft unterrichtet."

Fatima Chaim-Dörflinger unterrichtet an der deutschen Botschaftsschule in Teheran. Die eigentliche deutsche Schule in der iranischen Hauptstadt wurde kurz nach der islamischen Revolution vor einem Vierteljahrhundert geschlossen:

6. Fatima Chaim-Dörflinger
„Das war ja die größte und die wichtigste Auslandsschule bis Ende der 70er Jahre, als die Revolution dann alles schnell beendet hat und gerade im Hinblick auf diese guten Beziehungen, die von Seiten der Iraner zur deutschen Kultur bestehen, das darf man nicht so schnell fallenlassen, daran muss man anknüpfen. Ich denke auch in Deutschland ist ein Interesse am Orient und auch ein Interesse an der iranischen Kultur, die ja weit vor die islamische Zeit zurückgeht."

Aber auch in der sogenannten westlichen Welt haben die Schulen – neben Institutionen wie Goethe-Institut, Humboldt-Stiftung und Deutsche Welle, die Intendant Erik Bettermann in Dresden vertrat – eine wichtige Mittlerfunktion. Anders als zum Beispiel in Stadten wie Teheran sind deutsche Schulen in den westlichen Metropolen voll integriert in das gesellschaftliche Leben, wie Ursula Schulz berichtet, die in Washington arbeitet:

7. Ulla Schulz
„Sie sind oft ein Schwerpunkt für deutsche Kultur durch Theater und Konzerte. Die Jugendlichen müssen, wenn sie in dem Land leben wollen, nach außen gehen, z. B. mein Sohn spielt in einer Fußball-Mannschaft, bei der von den 16 Spielern 9 Nationen in den USA vertreten sind."

In Dresden wurde darüber hinaus auch über PISA diskutiert. Denn – und das ist für Außenstehende überraschend – die deutschen Schulen im Ausland stehen in den jeweiligen Ländern auf einem Spitzenplatz der Rangliste. Hans Peter Richter ist Lehrer im PISA-Wunderland Finnland. Er wies auf einen nicht zu unterschatzenden, grundlegenden Unterschied im Denken hin:

8. Hans Peter Richter
„Den finnischen Kindern wird von klein an eigentlich immer mehr zugetraut. In Finnland denkt man nie, ‚Aus Dir muss noch mal was werden', sondern in der Sicht der finnischen Eltern und der finnischen Gesellschaft sind die Kinder immer schon was und man muss sie fördern und ihnen auch Verantwortung geben."

So konnte man in der sächsischen Elbmetropole viel lernen: über den Umgang mit Kindern und anderen Unterrichtsmethoden, über den Dialog der Kulturen und die Arbeit der deutschen Schulen in nicht-demokratischen Staaten – und vor allem über die Verantwortung der Politik: denn, dass die Existenz so mancher deutscher Schule im Ausland beim derzeitigen Etat gefährdet ist, daran ließen die Lehrer keinen Zweifel. Das war dann auch das wichtigste Signal, das von Dresden ausging.

Autor: Jochen Kürten
Redaktion: Conny Paul

Bezug: Antrag 13 in der Mitgliederversammlung der 27. HV in Dresden (S. 201 in diesem Heft) „zeitgemäßerer Titel unserer Verbandszeitschrift".

Seien Sie kreativ und verheimlichen Sie uns nicht Ihren Wunschtitel!

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unsere verstorbenen Mitglieder
der letzten zwei Jahre:

Katharina Gorkow
(* 15.11.1960)

Wolfgang Harzer
(* 5.6.1948)

Ilse Hedicke

Jürgen Kraft
(* 26.11.1951)

Eugen Lude
(* 13.3.1951)

Friedrich Sonneborn
(* 12.6.1932)

Dr. Bernhard von der Linden

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihnen
ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

Sylvana Finke, Am Köllnischen Wald 40a, 46242 Bottrop
Volker Hahl, Brentanostr. 24a, 64646 Heppenheim
Heike Hauck, Feuerbachstr. 20, 69126 Heidelberg
Gabriele Klaas, Reuschstr. 4, 57072 Siegen
Frank Kubitza, Fasanenring 47, 97688 Bad Kissingen
Dirk Müller, Wilhelm-Leuschner-Str. 4, 67547 Worms
Gabriele Petroschka, Sträßchen Siefen 30, 51467 Bergisch Gladbach
Andreas Pindur, Hunscheidtstr. 46, 44789 Bochum
Cornelia Rottke-Fielsch, Karl-Conzelmann-Str. 19/1, 72827 Wannweil
Cornelia Walter, Schlehenweg 22, 48282 Emsdetten
Dorith Werner, Schmidstr. 42, 88045 Friedrichshafen
Sabine Wessel, Parkstr. 34, 28209 Bremen
Dieter Zangmeister, Freinsheimer Str. 60a, 67169 Kallstadt

Neue Mitglieder (Ausland)

Axel Altmeyer; St. Petersburg/Russland
Helmuth Biernoth; DS Lima
Sigrid Bonkowski; DS Peking
Jörg Brosemann; DS Peking
Susanne Dierschke; ES Brüssel I
Dorothea Ernst; DS Lima
Sabine Fischer; Satu Mare/Rumänien
Wolfgang Höhl; DEO Kairo

Sigrid Holzapfel; DS Lima
Peter Knoch; DS Lima
Wolfgang Kollecker; DS Manila
Ulla Kost; DS Athen
Beate Krämer; Samarkand/Usbekistan
Peter Noss; DS Genua
Heinrich Pritschet; Beit Jala/Israel
Matthias Pröhl; DS Stockholm
Andreas Rothfritz; DS Sharjah/V.A.E
Bernd Schumacher; Sibiu/Rumänien
Wolfgang Seufert; DS Bogotá

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Markus Amberger; DS Valparaiso
Inge Berger; DS Nairobi
Reiner Bleyh; Qingdao/VR China
Hans Rudolf Brenner; Tenerife
Corinna Dreßler; DS Nairobi
Gernot Frei; DS Quito
Herbert Grimm; DEO Kairo
Bernhard Heim; DS Quito
Björn Kröger; DS Cali
Dr. Jörg Kuglin; Tirana/Albanien
Katja Linsenmeier; Jyväskylä/Finnland
Michael Maiworm; DS Mexiko
Ira Marsch; DS Bogotá
Dagmar Mazur; Sighisoara/Rumänien
Klaus Meissner; DS Porto
Peggy Michalek; DS Cali
Harald Mink; DS Nairobi
Olaf Nissen; DS Jakarta
Markus Richter; DS Barcelona
Horst-Günther Schmitz; DS Stockholm
Gabriele Schorn; Afnorth-Schule Brunssum
Gabriele Silberstein; DS Quito
Stefan Thielen; DS Istanbul
Ulrich Troll; DS Tokyo Yokohama
Kurt Warmstein; DS Mexiko
Eva Weil; Cluj Napoca/Rumänien
Rudolf Werner; DSB Alexandria
Matthias Wolf; Christl. DS Chiangmai/Thailand

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Margareta Biegert-Simm (DS Rom), Landshuterallee 21, 80637 München
Wilfried Bookhagen (DS Peking), Gotenweg 25, 13595 Berlin
Remmer de Boer (Banská Bystricá), Nordhelmstr. 74, 26548 Norderney
Helmut Gayer (Istanbul Lisesi), Am Hinkelstein 3, 67271 Neuleiningen
Siegfried Görlitz (DEO Kairo), Alb.-Schweitzer-Str. 59a, 32257 Bünde
Dieter Gotthardt (DS Arequipa), Am Flurgraben 19, 64347 Griesheim
Maria Hengsbach-Elser (DS Valencia), Raichbergstr. 25, 72127 Wankheim
Günter Herrmann (Poprad/Slowakei), Einsteinstr. 27, 74074 Heilbronn
Andrea Hielscher (Cheb/Tschechien), Meginhardstraße 82d, 94315 Straubing
Dr. Wolfgang von Hinten (DS Prag), Rennweger Ring 12, 97070 Würzburg
Sebastian Isele (Arad/Rumänien), Limburger Str. 1, 40237 Düsseldorf
Ines Jäschke (Kalisz/Polen), Jobelmannstr. 12, 21680, Stade
Hans-Peter Juetten (DS Nairobi), Von-Kesseler-Str. 34, 52525 Heinsberg
Heike Lawin (Almaty/Kasachstan), Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
Jutta Maurer (DS Guayaquil), Westendstr. 113a, 80339 München
Friedrich Moll (Lycée Ferney-Volt./Lyon), Okrifteler Str. 10, 65931 Frankfurt
Peter Müller (DS Quito), Lindenweg 4, 69190 Walldorf
Gisela Neumann (DS Otavi/Namibia), Trakehnerweg 7, 31303 Burgdorf
Gerhard Nurtsch (DS Istanbul), Paul-Schallück-Str. 3, 50939 Köln
Gottfried Robens (DS Istanbul), Hefterstr. 10, 83071 Schlossberg bei Rosenheim
Wilfried Schönberger (DS San José/Costa Rica), Gildehauser Str. 130, 48599 Gronau
Gerhard Strecker (Asuncion/Paraquay), Heerstr. 89, 60488 Frankfurt
Helmut Strecker (Col. Visconde/Porto Seguro), Obere Ziegelhalde 2, 74429 Sulzbach-Laufen
Manfred Sydow (DS Stockholm), Im Großacker 12, 79249 Merzhausen
Ulrich Ulmer (DS Porto), Beckhausstr. 143, 33611 Bielefeld
Constantin von Keitz (DS Teheran), Fasanenstr. 32, 32427 Minden
Christina Wellstein (Istanbul Lisesi), Fr.-Schubert-Str. 72, 70195 Stuttgart
Alfred Wiecken (Sibiu/Hermannstadt/Rumänien), Dr. Gotthardt-Str. 9, 33014 Bad Driburg
Jens Wilhelm (Lycée Int. St. Germain), Sydekumstr. 8, 34346 Hann.Münden
Rüdiger Wisskirchen-de Mercu (Istanbul Lisesi), Branderhofer Weg 74, 5206 Aachen

Neue Obleute

Dr. Dieter Heinrich, DS Nairobi
Uta Knoll, DS Puebla
Dr. Klaus Langrock, Istanbul Lisesi

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.

Dietmar Ahrens
Rudolf Andres
Stephanie Beier
Doris Berning
Andreas Blum
Mathias Conrad
Ralf Diele
Dirk Dorlöchter
Ruth Ebeling
Siegfried Fahl
Gunter Fischer
Andrea Frank
Jutta Glasbrenner
Thomas Hauptmann
Heinz Hinterleitner
Hildegard Janssen
Helmut Kaiser
Jennifer Kaiser
Jens Kögler
Elfriede Kopp
Klaus Kuhn
Jens R. Lahme
Herbert Lanninger
Willi Reis
Hans-G. Rolirad
Joachim Schädler
Holger Schnapp
Heinz Dieter Scholl
Ute Schröder
Ulrich Spratte
Ursula Stahl
Volkhard Stierhof
Lutz Trippler
Oliver Wacker
Wilfried Wehmeier
Ludwig Werner

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Adolf, Rainer M., DS Tokyo Yokohama, 2-4-1 Chigasaki Minami, Tsuzuki-ku, Yokohama 224-0037/Japan
Allgaier, Dr. Dieter, Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Dederding, Dr. Hans-Martin, Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Domisch, Rainer, Ospetushallitus/myyuti Pl 380 Hananiemenkatu 2, SF-00531 Helsinki/Finnl.
Drummer, Jens, Caspar-David-Friedrich-Str. 61 a, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Gerecht, Gerhardt, Wetterstr. 9, 61194 Niddatal
Gotterbarm, Wolfgang, Friedr.-Ebert-Ring 163, 69469 Weinheim
Heuer, Robert, Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig
Klahre, Ekkehard, Karkoweg 24, 24629 Kisdorf
Klitzing, Dr. Horst G., VII. Gartenreihe 25, 66740 Saarlouis
Knop, Eckehardt, Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Opitz, Sigrid, Im Oesterfeld 18, 59823 Arnsberg
Polak, Raphaele, Sächs. Staatsministerium für Kultus, Carolaplatz 1, 01097 Dresden
Vollmer, Manfred, Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt/Main
Wicke, Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal

Die Bilder stammen – wenn nicht anders belegt – in der Regel von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge. Alle Bilder von der 27. HV stammen von Robert Heuer, Braunschweig.

Helfen Sie uns bei der Suche nach einer besseren Bezeichnung für „Obleute“. Mailen oder schicken Sie uns Ihre Vorschläge!

In eigener Sache

Wechsel in der Schriftleitung

Die aufmerksamen Leserinnen und Leser haben es längst gemerkt. Seit letztem Sommer operiert die Schriftleitung nicht mehr von Erlangen aus, sondern aus Odessa in der Ukraine. Das ist aber nur die halbe Wahrheit. Waren die Ausgaben 3/2004 und 4/2004 noch in Deutschland vorbereitet und ganz vom im Impressum angegebenen Schriftleiter betreut, so beschränkte sich die Aufgabe des Schriftleiters in den ersten beiden Ausgaben des Jahres 2005 im Wesentlichen auf das Konzeptionelle. Auch im Zeitalter von Internet und E-Mail ist es nicht einfach, eine Zeitschrift, die in Deutschland pünktlich erscheinen soll, von Odessa aus vorzubereiten. Zudem ist das erste Jahr auf einer neuen Stelle, in einem neuen Land besonders arbeitsintensiv. Wie gut war es da, dass es im Vorstand jemanden gab, der sich auskannte und der mir in zunehmenden Maße Schriftleiteraufgaben abnehmen konnte. Ohne Manfred Egenhoff, der die Aufgaben der Schriftleitung ja aus eigener mehrjähriger Erfahrung bestens kannte, wären die beiden letzten Ausgaben unserer Zeitschrift wohl kaum rechtzeitig und in der gewohnten Qualität erscheinen. Ihm sei besonders herzlich gedankt.

Danken möchte ich aber auch allen Kolleginnen und Kollegen, die mich in den vergangenen vier Jahren durch ihre Beiträge und durch ihre Ideen unterstützt haben. Trotz der oft zeitraubenden Detailarbeiten habe ich die Arbeit als Schriftleiter sehr gern gemacht. Ich habe viel dabei gelernt, auch für meine Lehrertätigkeit im Inland, und letztlich haben mich die vielen spannenden Beiträge und auch die Arbeit im Vorstand motiviert, es noch einmal aktiv mit dem Auslandsschuldienst zu versuchen: als Fachberater in Odessa ... Ach, ich höre nun schon die Stimmen der Kolleginnen und Kollegen, die nach Beiträgen aus dem wilden Osten rufen (der ja gar nicht mehr so wild ist, es fehlt halt manchmal nur am Wasser oder am Strom oder am Gas). Gebt mir Zeit, Leute, irgendwann schreibe ich schon etwas über Europas südöstliche Steppenregion. Im Moment bin ich noch dabei, das erste Jahr mit Anstand abzuschließen. Wer freilich jetzt schon etwas wissen will über das Auslandsschulwesen in der Ukraine, muss sich mit den offiziellen Informationen auf der Fachberaterhomepage begnügen: www.zfa-odessa.dasan.de (oder natürlich auch www.zfa-kiew.dasan.de).

Hans-Martin Dederding

Der neue Schriftleiter bittet natürlich wie alle seine Vorgänger um Ihre Zuschriften, Text- und Bildbeiträge und auch kritische Anmerkungen; Hauptsache, unsere Verbandszeitschrift bleibt auch nach 50 Jahren durch rege Beteiligung Ihrerseits lebendig und damit weiterhin so attraktiv wie bisher. Dazu soll Sie das Schlusswort aus dem Festvortrag von Rainer Domisch animieren, das ich zum „SPRUCH DES HEFTES" gewählt habe: *„Es gibt nichts Gutes, außer man tut es."* (Erich Kästner)

Zusätzlich zu den auf der zweiten Umschlagseite abgedruckten allgemein üblichen Anmerkungen für Zuschriften möchte ich die dringende Bitte äußern, im Betreff Ihrer auf elektronischem Wege zugesandten Beiträge stets „VDLiA" oder „ddLiA" anzugeben, damit Ihre E-Mails nicht irrtümlicherweise vom Server gelöscht werden.

Stephan Schneider

Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein

Zum diesjährigen Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein fuhren wir seit längerem einmal wieder in den tiefen Süden Schleswig-Holsteins. Frau Bosert, die selbst in Mölln zu Hause ist, hatte für uns dort das Hotel Schwanenhof ausgesucht, eine durch und durch gute Wahl – angefangen beim leckeren Kuchen bis hin zur tollen Aussicht auf den Schulsee (wie passend!). Es scheint sich auch immer mehr herumzusprechen, dass unsere Treffen äußerst in-



Gruppenfoto der Teilnehmer

teressant und informativ sind, denn Herr Burghardt konnte dieses Mal 32 Teilnehmer aus Hamburg und Schleswig-Holstein sowie zwei Gäste aus Polen begrüßen.

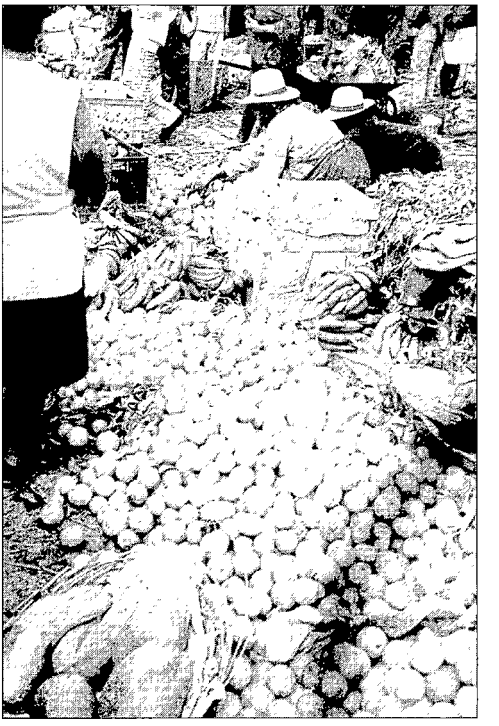
Nach einer wie immer aufschlussreichen und spannenden offenen Gesprächsrunde bei Kaffee und Kuchen ergriff schließlich unser Vorstandsmitglied Dr. Hans-Jürgen Peleikis das Wort und informierte uns über den noch druckfrischen Flyer des VDLIA, der vor allem jüngere Kolleginnen und Kollegen ermuntern soll, sich eingehender über den Auslandsschuldienst zu informieren. Außerdem gab es ausführliche Informationen zur Hauptversammlung in Dresden und dem geplanten Rahmenprogramm.

Auch Herr Lothar Rheinberger ließ es sich nicht nehmen, uns über seinen Arbeitsbereich im Vorstand zu informieren und so erfuhren wir viel Interessantes aus den Gebieten der Rechts- und Sozialfragen sowie über die Mitgliederwerbung.

Noch einen weiteren Gast durften wir in unseren Reihen begrüßen: Herr StD Bernd Blume, seines Zeichens zuständig fur unsere Belange im Ministerium, referierte über die momentane Situation im BLASchA, die Vermittlungschancen und die weiteren Planungen bezüglich des Auslandsschulwesens – nicht alle Informationen waren dazu geeignet, uns allzu optimistisch in die Zukunft blicken zu lassen, denn beispielsweise Überlegungen der ZfA, die Zuständigkeiten erst ab der neunten Klasse zu übernehmen und sie vorher den Schulen des Gastlandes zu überlassen, können nicht zufrieden stellen.

Wie immer gab es dann zum Abschluss als besonderes Highlight den Bericht eines Kollegen über seinen Auslandseinsatz und das dazugehörige Gastland. Dieses Mal war es Herr Oliver Curth, der uns mit seiner Prasentation „Kolumbien – 5 Jahre als Auslandslehrer" nach Südamerika entführte. Ein Novum hierbei war, dass uns Herr Curth neben kurzen Videosequenzen auch an der Musik dieses interessanten Landes teilnehmen ließ.

Ekkehard Klahre



Oliver Curth: Markt in Kolumbien

... und noch einmal Hopper

Ein Unterrichtsversuch mit dem Bild *Automat* an der Deutschen Schule Barcelona/Spanien

Hopper zeigt uns nur das Außen, aber er meint das Innen. Wie uns die nachtliche Fensterwand des Automatenrestaurants verrät: Das Außen ist nur ein gespiegeltes Innen. Was für den Raum gilt, lässt sich analog auch für die Figuren und ihre Innenwelten sagen: Das Innen ist nichts als das Äquivalent der äußeren Umstände. Es ist seine genaue Entsprechung im Spiegel das Äußeren. Leere, die sich in Leere spiegelt.[1]

Vorbemerkungen

Der Schreibwettbewerb des Museumsdienstes Köln zur Edward Hopper Ausstellung, an dem mehrere Deutsche Schulen im Ausland teilnahmen, hatte aufgrund der Vielzahl der eingegangenen Arbeiten gezeigt, dass Jugendliche sich nicht nur mit den Kunstwerken des amerikanischen Realismus identifizieren, sondern dass sie sogar dazu motiviert werden, Texte zu verfassen, die durchaus auch eine literarische Qualität aufweisen. (Siehe den entsprechenden Beitrag in Heft 2 des deutschen Lehrers im Ausland).

Da ich bereits in anderen Zusammenhängen auf positive Erfahrungen bei der Behandlung von Gemälden Hoppers im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) zurückgreifen konnte[2], entstand der Gedanke, Schülern erneut die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit einem Bild des amerikanischen Realisten zu geben. Der an der Deutschen Schule Barcelona stattfindenden Vorbereitungslehrgang für neue Auslandslehrkräfte bot eine ideale Gelegenheit zu der Umsetzung des Vorhabens, da Unterrichtshospitationen und – versuche für die Teilnehmer eingeplant waren und der Verfasser dieser Zeilen als Fortbildungskoordinator der ZfA an der Veranstaltung teilnahm.[3] Dank der Unterstützung durch die Schulleitung der Deutschen Schule Barcelona und des Engagements des Regionalen Fortbildungskoordinators Frank Müller konnte der Versuch bereits zu Beginn des Lehrgangs in einer achten Klasse der so genannten Neuen Sekundarstufe, die ausschließlich von spanischen Kindern besucht wird, durchgeführt werden.

Ein vorrangiges Ziel war es einerseits, den Teilnehmern, die im weiteren Verlauf der Fortbildungsmaßnahme ebenfalls entsprechende Unterrichtsstunden konzipieren und anbieten sollten, zu verdeutlichen, dass die Durchführung eigener Unterrichtsversuche in bisher unbekannten Lerngruppen aufgrund des zu erwartenden hohen Leistungsniveaus der Schüler relativ problemlos ist. Andererseits sollte deutlich werden, dass sich diese Schuler gern auf Formen des explorativen Lernens einlassen, bzw. dass sie neue Herausforderungen bereitwillig annehmen.

Inhaltlich sollte konkretisiert werden, dass Hoppers Bilder (literarischen) Texten gleich gesetzt werden können, die den Schülern aufgrund ihres Signalcharakters die spontane und persönliche Interpretation ermöglichen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass ein Gemälde – analog zu einem Text – so genannte Unbestimmtheitstellen enthält, die von den Schülern unterschiedlich gedeutet werden.

Wurde in einer Rezension des publizierten früheren Unterrichtsversuches mit *Sunlight in a caféteria* von Badstüber-Kizik gefordert, dass die interkulturellen Aspekte in Hoppers Bildern durch die entsprechende Lenkung oder dezidiertes Nachfragen von seiten des Lehrers stärker berücksichtigt werden sollten, so muss dem an dieser Stelle entgegnet werden, dass dies keinesfalls notwendig, vielleicht sogar kontraproduktiv ist. Analog zu dem früheren Experiment sollte auch bei diesem Versuch im Sinne des von Hans Hunfeld vertretenen Prinzips der *Normalität des Fremden* verfahren werden[4]:

„Der Lehrer bietet sich als Helfer beim Lesen (oder Betrachten des Bildes – Anmerkung des

1 Schmied, Wieland: Edward Hopper – Bilder aus Amerika, Prestel-Verlag, München/New York 1995, S. 84.

2 Wicke, Rainer: Edward Hoppers Sunlight in a Caféteria im Unterricht, in: ders.: Grenzuberschreitungen – der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung, Iudicium, Munchen 2000, S. 178–186.

3 Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle fur das Auslandsschulwesen –' Vorbereitungslehrgang fur neue Auslandslehrkrafte an der Deutschen Schule Barcelona/Spanien in der Zeit vom 07.–11.03.2005.

4 Badstubner-Kizig, Camilla· Rezension zu R E Wicke. *Grenzuberschreitungen,* in: ZIF, elektronische Zeitschrift fur interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Februar 2002.

Verfassers) an, wenn er seine Schüler auf Zusammenhänge aufmerksam macht, die diese vielleicht übersehen. Das heißt wiederum nicht, die von mir bei Durchsicht der Richtlinien kritisierte Tendenz, die Schüler zur Analyse des Textes (oder Bildes – Anmerkung des Verfassers) zu zwingen, wieder in ihr Recht zu setzen."[5]

Den Schülern muss ein großer Freiraum zur Füllung der Unbestimmtheitsstellen gegeben werden, so dass der unterrichtende Lehrer nicht auf bestimmten Deutungen des Bildes bestehen kann. Täte er dies, so würde er die Rezipienten geradezu daran hindern, ihre eigenen Erfahrungen, ihr Vorwissen und ihre Deutungen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen, da die Schwerpunkte der Arbeit überdimensional von ihm bestimmt werden würden.

Im übrigen hat die Erfahrung wiederholt gezeigt, dass die Schuler sofort interkulturelle Unterschiede artikulieren – wenn diese für sie bedeutend sind – und dass sie auch entsprechend nachfragen, ansonsten gilt für sie viel mehr als für uns Lehrer die zitierte Normalitat des Fremden.

Hinweise zum Unterrichtsverlauf

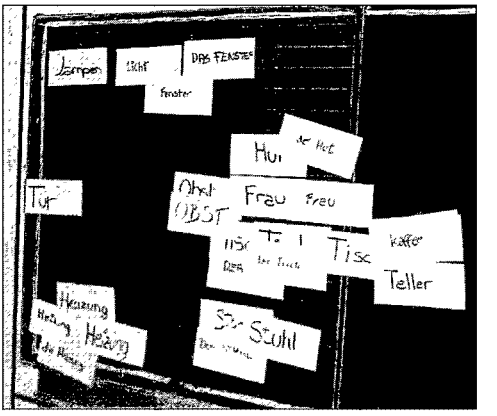
Der Unterrichtsversuch fand in einer achten Klasse der Neuen Sekundarstufe mit zwanzig Schülern in der dritten Schulstunde statt, in der lediglich vierzig Minuten zur Verfugung standen. Als Sitzordnung wurden fünf Gruppentische gestellt.

Zu Beginn des Unterrichtes wurde das Gemälde *Automat* mit Hilfe eines Beamers ohne Unterschrift präsentiert.[6] Gleichzeitig wurden die Gruppen aufgefordert, sich einen möglichen Titel für das Bild zu überlegen.

Als Lösungsvorschläge wurden *Ihre Ecke, Eine Frau in Gedanken, Allein in der Caféteria* und *Allein und traurig* an der Tafel fixiert. Erst jetzt wurde der genuine Titel *Automat* angeschrieben und die Schüler wurden aufgefordert, diesen zu erklären. Letzeres war ihnen nur ansatzweise möglich, da ihnen – entgegen meinen Erwartungen – das Wort *Automat* nicht als Internationalismus bekannt war, sondern mit dem spanischen *maquina* erklärt werden musste.

Nach der Titelzuordnung wurden die Schüler gebeten, sich die Großprojektion des Bildes noch einmal genauer anzusehen und dabei auf möglichst viele Details zu achten. Nach zwei Minuten wurde die Projektion abgedeckt und die Klasse aufgefordert, in ihren Arbeitsgruppen auf Moderationskarten Details zu notieren, die ihnen bei der Betrachtung aufgefallen waren.

In einem zweiten Schritt befestigten die Schüler die Karten in einem an die Tafel gezeichneten Bilderrahmen genau an der Stelle, an der sich das entsprechende Detail ihrer Meinung nach in dem Gemälde befand.



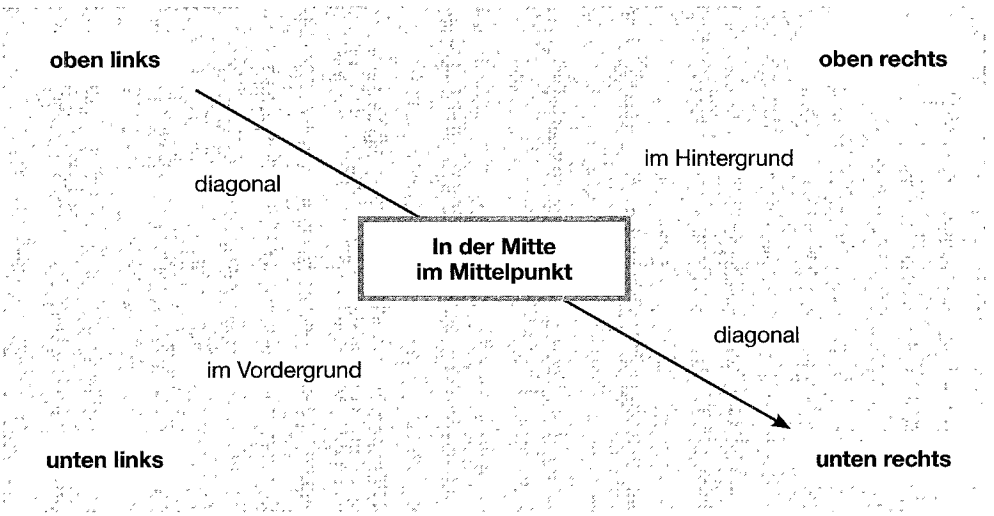
Dabei wurde – im Gegensatz zu dem bewährten und gängigen Verfahren im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht – bewusst auf die Notierung mit den entsprechenden Artikeln verzichtet, da dem Bild sowohl Dinge im Plural, als auch im Singular entnommen werden können. Ein weiterer Grund für die Wahl dieses Verfahrens bestand darin, dass es sich hier nicht um Wortschatzarbeit im klassischen Sinne, sondern um eine Rekonstruktion des Bildes mit Hilfe einer Textcollage handelte.

Erwartungsgemaß traten Häufungen bei der Nennung der Gegenstände auf; es wurden jedoch alle Karten an der Tafel plaziert. Im Anschluss wurde die verbale Rekonstruktion des Bildes einer kurzen Bestandsaufnahme unterzogen, erst dann wurde das Gemälde erneut zur Kontrolle eingeblendet, um eventuell vergessene Details zu ergänzen und zusätzliche Karten zu beschriften und in die Textcollage zu integrieren. Es zeigte sich jedoch, dass die Gruppen hervorragend gearbeitet und das Gemälde in seinen wesentlichen Bestandteilen rekonstruiert hatten.

Mit Hilfe eines Arbeitsblattes wurde das Kunstwerk von den Schülern kurz beschrieben, wobei die Karten an der Tafel als Hilfestellung benutzt werden konnten.

5 Hunfeld, Hans Fremdheit als Lernimpuls, alpha beta Verlag, Meran/Italien 2004, S. 187.

6 Fur die Präsentation wurde die vom Museum Ludwig in Koln eigens fur diese Zwecke frei gegebene Presse-CD *Edward Hopper – Retrospektive 9. Oktober 2004 – 9. Januar 2005* verwendet, die ggf noch von dort zu beziehen ist



Dabei wurden nicht nur *oben, unten, links* und *rechts* geübt, sondern auch komplexere Formen wie im *Hinter-* oder *Vordergrund* und *im Mittelpunkt* verwendet. Bei der Beschreibung wurde bewusst auf jegliche Deutungsversuche verzichtet, vielmehr standen die erste gemeinsame Bestandsaufnahme und die Informationssicherung im Vordergrund der Unterrichtsarbeit.

Damit waren die Voraussetzungen für eine intensivere Auseinandersetzung der Schüler mit der inhaltlichen Aussage des Bildes erfüllt. Daher wurden den fünf Kleingruppen in dieser Phase unterschiedliche Arbeitsaufträge ausgehändigt, die in ca. fünf bis zehn Minuten bearbeitet werden mussten. Es wurde davon ausgegangen, dass es den Schülern der Arbeitsgruppe, die in unmittelbarer Nähe der Projektion ihren Platz hatte, leicht möglich war, diese genauer zu studieren. Den restlichen – weiter entfernt sitzenden – vier Gruppen wurde jeweils zusätzlich ein farbiger Kunstdruck des Bildes für ihre Arbeit ausgehändigt.

Die erste Gruppe befasste sich mit der Beschreibung der Situation, die sie wie folgt charakterisierte:

„In der Caféteria ist die Frau allein. Sie ist die einzige, die Kaffee trinkt. Der Kellner oder die Kellnerin hat ihr den Kaffee gebracht. Der andere Teil des Raumes ist leer. Die Heizung ist kaputt und sie muss einen Mantel anziehen, weil es so kalt ist. Der Raum ist ziemlich traurig, weil er dunkel ist."

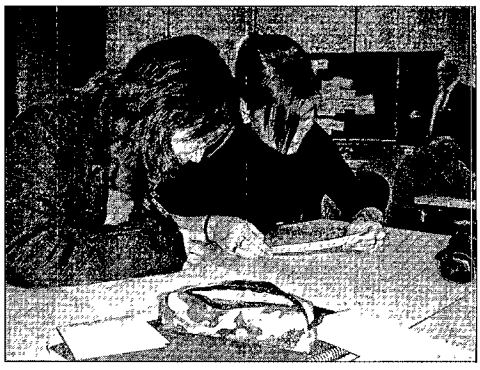
Interessant war, dass die Schüler mehr oder weniger automatisch aufgrund der Tatsache, dass die abgebildete Frau auf dem Gemälde Hut, Mantel und Handschuhe trägt, sofort darauf schlossen, dass die Heizung, die ebenfalls zu sehen ist, nicht funktionsfähig sein kann.

Auch die farbliche Abgrenzung des Raumes durch die Dunkelheit wurde schnell erkannt.

Die zweite Gruppe hatte den Auftrag, die Stimmung des Bildes zu beschreiben, weiterhin sollten die Schüler ihre eigenen Gedanken bei der Betrachtung des Bildes einfließen lassen. (Fehler im Text sind mit einem Ausrufezeichen markiert):

„Wir denken, dass dieses Bild sehr traurig ist, weil darin viel schwarz (!) ist. Wenn wir diese Frau allein in der Caféteria und ihr trauriges Gesicht sehen, fühlen wir uns traurig und allein. Alle die Farben, die hier man sehen (!) kann, sind dunkel und das hilft, um man (!) trauriger zu fühlen. Wir können sehen, dass es kalt ist, weil die Frau einen Mantel, einen Hut und Handschuhe trägt."

Der Maler will uns eine sehr traurige Situation zeigen.



7/3/05 DIE GESCHICHTE

María Naval Arduaca
Deutsch
8A 7/3/05

Tanja ist eine Frau, die deprimiert ist. Sie hat sich scheiden gelassen. Tanja ist traurig, deshalb geht sie zur Cafeteria. Sie ist allein. Nur ist die Kellnerin dabei, die ihr einen kaffee bringt. Es ist sehr kalt, weil die Heizung kapputt ist. Sie muss deshalb einen Mantel und Handschuhe anziehen. Sie ist eine Frau in Gedanken. Tanja denkt an ihren Exmann. Sie sieht den kaffee, der auf den Tisch liegt. Der Raum ist dunkel, deswegen scheint alles traurig. Sie will weinen, aber sie meint, dass er nicht verdient, dass Tanja wegen ihn weint. Sie hört die Musik sehr leise.

Die Schüler der dritten Arbeitsgruppe wurden gebeten, fantasievoll zu überlegen, woher die Frau auf dem Bild gekommen sein und wohin sie nach dem Besuch des Lokals gehen könnte. Auch hier wurde die offensichtlich dargestellte persönliche Isolation der Figuren Hoppers fast schon automatisch beschrieben:

„Sie kommt (!) aus ihrem Haus, weil ihr Mann sie verlassen hat. Deswegen ist sie traurig. Nachher wird sie zum Haus ihrer Mutter gehen, weil sie die einzige ist, die sie hat.

Vorher ging (!) sie oft zu dieser Caféteria (!), aber in dieser Nacht schmeckte (!) der Kaffe bitterer."

Der Arbeitsauftrag der Gruppe vier befasste sich ausführlicher mit den Motiven der Frau, die sie veranlasst hatten, das Café aufzusuchen. Diese – ebenfalls aus vier Schülern bestehende Arbeitsgruppe hatte sich sogar geteilt und zwei Texte angefertigt. Dabei waren interessanterweise Überschneidungen mit dem Ergebnis der Arbeitsgruppe drei festzustellen:

„a) In einer Ecke der Caféteria sitzt eine Frau allein und traurig. Sie ist traurig, denn ihr Mann ist weggelaufen. Draußen ist es ihr zu kalt, deshalb ist sie in die Caféteria gekommen. Hier erinert (!) sie sich diese (!) noch mehr an ihren Mann, weil sie vor dem Sommer zusammen mit ihrem Mann dahin ging.

b) Die Frau hält sich in einem Raum auf, denn sie denkt gerade. Sie denkt daran, dass ihr Freund sie allein gelassen hat. Sie fährt von ihrem Freund weg nach Hamburg, wo ihre Mutter wohnt. Ihr Zug kommt in fünf Minuten und deswegen soll (!) sie schnell den Caffee (!) trinken. Sie möchte ihre (!) Leben verändern, weil sie es nicht mag. Ihre beste Freundin sagte, sie neuen (!) Freunde finden."

Der letzte Beitrag charakterisiert genau das, was in der Literatur als typisches Motiv Hoppers definiert wird:

„Edward Hoppers Menschen scheinen Menschen auf der Flucht. Sie sind mit sich selbst beschäftigt und kommen nicht zu Rande. Sie fliehen die Gesellschaft der anderen, und sie fliehen vor sich selbst. Sie sind nirgends ganz zu Hause, weder in einem Innenraum noch im Freien, weder bei der Arbeit, noch bei der Zerstreuung, weder allein, noch zusammen mit anderen. Deshalb sind sie unterwegs ...

... Sie sind unterwegs ohne anzukommen."[7]

Das Bild zeigt lediglich einen Ausschnitt des Raumes, daher wurde die letzte Gruppe gebeten, das Bild zu ergänzen, indem der nicht sichtbare Teil und die eventuell dort befindlichen Personen beschrieben werden sollten:

„In der Caféteria ist die Frau allein. Sie ist die einzige, die Kaffee trinkt. Die Kellnerin hat ihr den Kaffee gebracht. Der andere Teil des Raumes ist lehr (!). Die Heizung ist kaputt und sie muss den Mantel anziehen. Der Raum ist traurig, weil er dunkel ist. Nur die Kellnerin kommt und fragt, ob sie einen anderen (Interferenz: noch einen) Kaffee trinken will."

In der Präsentationsphase stellten die Schüler ihre Beiträge sukzessiv vor. Ohne dass sie da-

7 Schmied, Wieland, a. a. O., S. 84.

rum gebeten wurden, teilten sich alle Berichterstatter der betreffenden Arbeitsgruppen die Aufgabe. Hier wurde nicht nur deutlich, dass die Schüler im regulären Deutschunterricht mit der Sozialform der Gruppenarbeit bereits vertraut sein mussten, sondern dass sie auch nahezu selbstverständlich davon ausgingen, dass das Ergebnis gemeinsam vorgetragen werden musste. Erfahrene Deutschlehrer wissen, wie intensiv diese Dinge trainiert werden müssen, von daher war die geleistete Vorarbeit des oder der Kollegen der DS Barcelona in der Lerngruppe nicht zu unterschätzen.

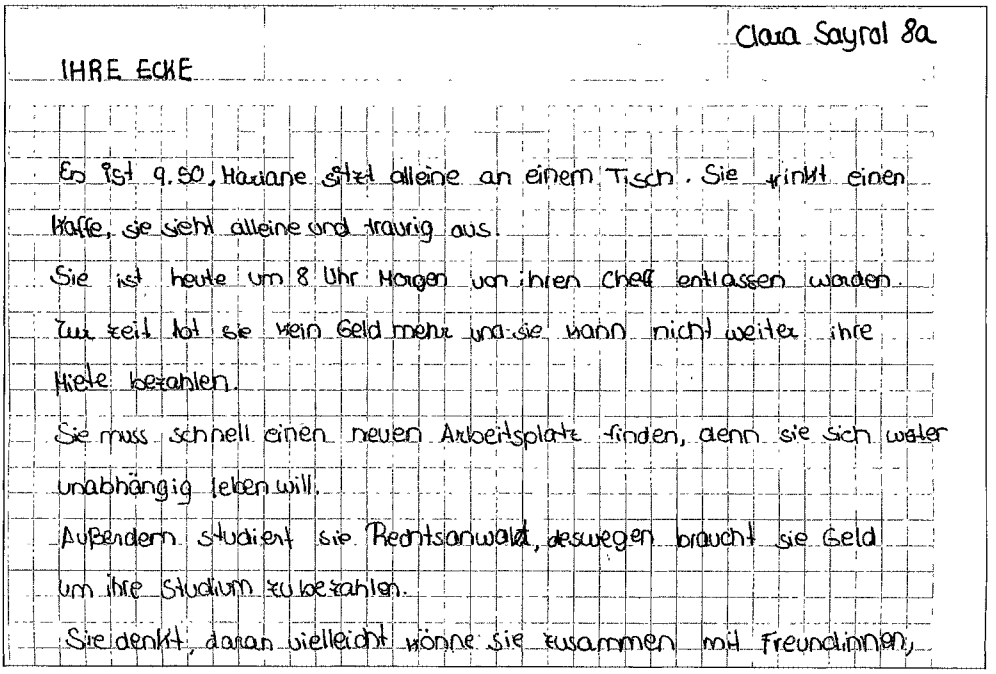
Die verbleibende Zeit reichte gerade noch für die Formulierung der Hausaufgabe. Die Schüler bekamen den Auftrag, mit Hilfe der Illustration und der bisherigen Arbeitsergebnisse eine zusammenhängende Geschichte zu verfassen.

Von den eingereichten Arbeiten können im Rahmen dieses Beitrages lediglich zwei entsprechend berücksichtigt werden, die jedoch durchaus als repräsentativ für die Qualität der restlichen Beiträge eingestuft werden können.

Natürlich enthalten diese Beiträge (noch) typische Fehler, die bei einer Publikation eigentlich korrigiert werden müssten, darauf wurde an dieser Stelle bewusst verzichtet, um Dinge nicht schön zu färben und die Schulwirklichkeit realistisch zu beschreiben. Für die notwendige Korrektur gibt es verschiedene behutsame Methoden und Verfahren, die dem Anspruch des schülerzentrierten, kreativen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nicht widersprechen. Auf diese soll an dieser Stelle nicht naher eingegangen werden – die Anwendung bleibt dem jeweiligen Lehrer, der dieses oder ein ähnliches Experiment nachvollziehen mochte, überlassen. Wichtig ist jedoch, dass die Korrektur die Verfasser der entsprechenden Texte nicht maßregelt, entmutigt oder sogar in ihre Schranken weist, sondern dass sie ihnen konstruktiv Wege aufzeigt, wie sie ihre interessanten und kreativen Texte noch attraktiver gestalten können.

Fazit

Hoppers *Automat* bot den Schülern zweifellos die Möglichkeit der Identifikation, da die Darstellung aufgrund ihrer Alltäglichkeit mühelos von jugendlichen Lernern nachvollzogen werden kann. Es liegt nahe, dass auch Schüler bereits mit ähnlichen Erfahrungen konfrontiert werden und sich von daher in die Thematik einfühlen können. Die Qualität der angefertigten Verschriftlichungen bestätigt diesen Eindruck. Natürlich wurden die Möglichkeiten der Arbeit mit diesem Bild nicht voll ausgeschöpft, dafür reichte die eine Schulstunde auch nicht aus. In einer Folgestunde könnten Rollenbiographien, Standbilder und fiktive Interviews das Unterrichtsgeschehen bestimmen, der Fantasie sind



Clara Sayrol 8a

IHRE ECKE

Es ist 9.50, Havana sitzt alleine an einem Tisch. Sie trinkt einen Kaffe, sie sieht alleine und traurig aus.
Sie ist heute um 8 Uhr Morgen von ihren Chef entlassen worden. Zur zeit hat sie kein Geld mehr und sie kann nicht weiter ihre Miete bezahlen.
Sie muss schnell einen neuen Arbeitsplatz finden, denn sie sich weiter unabhängig leben will.
Außerdem studiert sie Rechtsanwalt, deswegen braucht sie Geld um ihre Studium zu bezahlen.
Sie denkt, daran vielleicht könne sie zusammen mit Freundinnen,

hier keine Grenzen gesetzt – das Material bietet ideale Moglichkeiten fur die schülerzentrierte und handlungsorientierte Bearbeitung. Aber an dieser Stelle soll es interessierten Lehrern und Schulern überlassen werden, wie man die Unterrichtssequenz zusätzlich ausbauen konnte:

Wie es weitergeht? Das bleibt offen. Bei Hopper wie bei Hemingway gibt es am Ende kaum eine Losung. Und Scheinlösungen schon gar nicht.[8]

Rainer E. Wicke
Alle Bilder zu diesem Beitrag stammen von Frank Müller (DS Barcelona)

8 Schmied, Wieland, a a.O., S. 57.

Stundenplanung zu Edward Hopper *Automat*

8. Klasse / DS Barcelona März 2005

Schritt	Medien
I. Einstieg:	
a) Präsentation des Gemäldes ohne Bildunterschrift • Titelfindung durch die Schüler • Nennung und Hinterfragung des Originaltitels • Auftrag: Merkt euch abgebildete Details	Beamer und/oder Overhead: Projektion des Bildes *Automat*
b) Ausschalten / Verdecken der Projektion	
II. Erarbeitung:	
• Hinweis auf vorgefertigten leeren Bilderrahmen an der Tafel oder einer Pinwand (Tesa-Krepp/Moderationspapier/Tafel?)	Rahmen
• Austeilen von Moderationskarten und dicken Filzstiften an Partnerpaare/Kleingruppen:	Karten, Filzstifte
• Notiert Details, die euch aufgefallen sind: Lichter, Scheibe, Frau usw.	Nadeln, Tesakrepp
• Befestigt die Karten an der Stelle im Rahmen, an der sie sich eurer Meinung nach im Bild befinden.	
c) Erneute Präsentation des Bildes • Ergänzung von vergessenen (wichtigen) Details	Karten
d) Aushändigung Arbeitsblatt zur Bildbeschreibung: • Kurzbeschreibung des Bildes	Arbeitsblatt
e) Arbeitsaufträge für Kleingruppenarbeit: • Beschreibt die Situation auf dem Bild in eigenen Worten • Ihr beobachtet die Szene: Was denkt und ihr bei der Betrachtung? Welche Stimmung fühlt ihr? • Woher ist die Frau vorher gekommen? Wohin wird sie nachher gehen? Warum? • Warum ist die Frau in den Raum gekommen? Was denkt sie in dieser Situation? • Ergänzt das Bild, das nur einen Ausschnitt zeigt: Wer und was befindet sich noch in dem Raum?	Auftragskarten
III. Auswertung:	
f) Präsentation der Ergebnisse	Arbeitsergebnisse
IV. Hausaufgabe:	
• Schreibt einen zusammenhängenden Text zu dem Bild (Geschichte?)	Arbeitsergebnisse

100 Jahre Deutsche Schule Tokyo Yokohama

Im Schuljahr 2004/05 feiert die Deutsche Schule Tokyo Yokohama ihr 100-jähriges Bestehen und ist die älteste heute noch existierende deutsche Auslandsschule in Ostasien.

Am 20. September 1904 öffnete sie erstmals ihre Turen in einem Bürgerhaus Yokohamas. Neun Mädchen und Jungen aus drei Ländern saßen damals in den ersten Klassen. In Anlehnung an die Schulgeschichte wurde am 20. September 2004 der 100. Geburtstag mit einer schulinternen Feier begangen. Die Jubiläums-Festwoche findet vom 13. bis 20. Mai 2005 statt. Sie beginnt mit der offiziellen Jubiläums-Feierstunde. Am folgenden Tag findet ein Schulfest mit Ehemaligentreffen statt. Als besondere Gaste werden die British School Tokyo und das Lycée Franco Japonais zum gleichzeitig stattfinden EU-Japan-Friendship-Day erwartet.

Ein Symposium über die „Schule der Zukunft" wird am 16. und 17.05.05 für japanische Multiplikatoren aus dem Bildungsbereich angeboten. Als Referenten konnten bislang Herr Andreas Schleicher (OECD/Koordinator der PISA-Studie), Herr Joachim Lauer (Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt), Herr Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Institut für Schulentwicklungsforschung/Universität Dortmund), Herr Ministerialrat Dr. Reinhard Köhler (Vertreter Kultusministerkonferenz und Vorsitzender Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland) sowie Herr Dr. Ikuo Komatsu (National Institute for Educational Policy Research of Japan) gewonnen werden.

Guido Buchwald, Fußballweltmeister von 1990 und nun Trainer einer japanischen Profimannschaft, wird in der Festwoche in der DSTY einen Fußballnachmittag für Schülerinnen und Schüler durchführen. Im Mai und Juni stehen noch ein naturwissenschaftlicher Votrag, ein Kid's Lab, das Grundschülern erste Einblicke in die Chemie bietet, sowie die Ausstellung „Faszination Licht" auf dem Programm. Mit einem Schulkonzert wird das Jubiläums-Schuljahr Ende Juni ausklingen.

Im Laufe des Schuljahres fand bereits eine naturwissenschaftliche Vortragsreihe statt. Prof. Dr. Koshiba, Nobelpreisträger in Physik 2002, sprach über den Beginn der Neutrino-Forschung. Der Frage „Wie lang ist ein Meter?" ging Prof. Dr. Klaus von Klitzing, Nobelpreistrager Physik 1985, in seinem Vortrag über die Entdeckung des Quanten-Hall-Effekts nach. Ferner stellte Dr. Kazuaki Tarumi, Träger des Zukunftspreises des Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland 2003, die Entwicklung „Vom Flüssigkristall zum Fernseh-Bildschirm" dar.

Doch auch der künstlerische Bereich kam nicht zu kurz: Der bekannte Schweizer Kabarettist Emil Steinberger kam extra für eine Lesung nach Tokyo. Jan Diesselhorst, Cellist der Berliner Philharmoniker, und Gesine Tiefuhr, Klavier, gaben ein wunderbares Jubiläums-Benefiz-Konzert. Darüber hinaus versetzte die erst 16-jährige Pianistin Alice Sara Ott mit ihrem virtuosen Spiel das Publikum ins Staunen.

Während des ganzen Jahres läuft eine Foto-Ausstellung über die Geschichte der Schule, die in den letzten 100 Jahren sehr wechselhaft war: Zwei Brande, das große Erdbeben vom September 1923 und die beiden Weltkriege zwangen zu Umzügen und Neubauten. Mehrmals war der Bestand der Schule gefährdet. Im September 1953 wurde der Deutsche Schulverein Tokyo/Yokohamau wieder gegründet. Mit siebzehn Schülerinnen und Schulem begann am 1. Dezember 1953 das erste Schuljahr nach dem II. Weltkrieg. Schon 1960 erhielten die ersten Abiturienten ihr Reifezeugnis. Die größer werdende wirtschaftliche Verflechtung Deutschlands und Japans ließ nach 1970 die Schülerzahl kräftig wachsen. Schließlich wurde die Schule in Omori viel zu eng und es wurde eine neue, moderne Schulanlage in Yokohama gebaut, die zu Beginn des Schuljahres 1991/92 bezogen wurde.

Heute besuchen rund 410 Kinder mit 20 Nationalitäten die verschiedenen Bereiche der Deutschen Schule Tokyo Yokohama. Unterrichtet werden sie von 44 pädagogischen Kräften. Davon sind 11 Lehrkräfte vom Bundesverwaltungsamt als Auslandsdienstlehrkräfte an die Schule vermittelt und 33 sind als Ortslehrkräfte direkt von der Schule angestellt. Die Schweizer Lehrkraft wird aus Spenden der ortsansässigen Schweizer Banken und Firmen und einer Zuwendung des Eidgenössischen Departements des Innern finanziert.

Die DSTY ist gegliedert in:

- Spielgruppe: Kinder ab 18 Monaten bis zum Eintritt in den Kindergarten
- Kindergarten: Kinder vom 3. bis 5. Jahr
- Vorschule: Kinder vom 5. bis 6. Jahr
- Grundschule: Klassen 1 bis 4

- Orientierungsstufe: Klasse 5
- Sekundarstufe I: Klassen 5 bis 10
- Sekundarstufe II: Klassen 11 bis 13 (12)

Da ein erheblicher Teil der Kinder mehrsprachig aufwächst, wird bereits im Vorschul- und Kindergartenbereich besonderer Wert auf die Sprachförderung in Deutsch gelegt. Seit September 2004 setzt sich der Kindergarten aus drei altersgemischten Gruppen für Kinder von drei bis fünf Jahren, einer Vorschulgruppe für die 5- bis 6-jährigen sowie einer Spielgruppe für Kinder ab 18 Monaten zusammen.

Englisch ist ab der 2. Klasse Pflichtfach für alle Kinder. Deutschsprachige Kinder erlernen in altersgemäßer Weise außerdem ab der 2. Klasse Japanisch, während Kinder, die bereits japanisch sprechen, parallel dazu ergänzenden Deutschunterricht erhalten.

Im Schuljahr 2003/2004 wurde mit der Umstellung auf das 12-jährige Schulsystem begonnen und die 5. und 6. Jahrgangsstufe wurde im laufenden Schuljahr bereits nach den Lehrplänen für das 12-jährige Bildungssystem unterrichtet. Englisch ist erste Fremdsprache ab der 5. Klasse. Als zweite Fremdsprache kann ab der 6. Klasse Französisch gewählt werden. Die 5. Jahrgangsstufe wird als Orientierungsstufe geführt. Die Einstufung in Gymnasium, Realschule oder Hauptschule erfolgt am Ende der 5. Klasse.

Für Realschüler und Hauptschule wurden schuleigene Lehrpläne erstellt, die auf eine binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung ausgerichtet sind.

In der Oberstufe wird im Klassenverband unterrichtet. Deutsch ist für alle Prüflinge verpflichtendes Prüfungsfach bei der Abschlussprüfung. Neben der Reifeprüfung werden an Bildungsabschlüssen außerdem der Haupt- und Realschulabschluss vergeben.

Im September 2004 wurde die Genehmigung zur Einrichtung einer Fachoberschule der Fachrichtung Wirtschaft/Verwaltung erteilt. Eine Fachoberschulklasse kann eingerichtet werden, wenn mindestens 6 Schüler/innen dafür verbindlich angemeldet werden.

Die DSTY ist als „Offene Ganztagsschule" organisiert. Dies bedeutet, dass zum Pflichtunterricht ein vielfältiges, frei wählbares Programm an Arbeitsgemeinschaften, Wahl- und Förderunterricht sowie ggf. Hausaufgabenbetreuung tritt. Man kann sich beispielsweise für Fußball, Volleyball, Schwimmen oder Tauchen im schuleigenen Hallenbad entscheiden. Man kann töpfern oder im Chor singen, im Schulorchester oder in der Schulband spielen oder im Internet surfen. Für Leseratten bietet die Schulbibliothek mit einem Bestand von über 18.000 Medien eine große Auswahl. Die Lernwerkstatt lockt mit einem abwechslungsreichen Programm die Grundschuler an. Die „Größeren" können sich in den Freizeitbereich zurückziehen. Beide Bereiche werden von eigens eingestellten Fachkräften betreut. Wen das vielfältige Angebot hungrig macht, der kann sich in der Mensa, die ein abwechslungsreiches Essen anbietet, stärken.

Die DSTY ist ihrer besonderen Verantwortung als auslandische Schule in Japan bewusst. Dies hat Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit: Selbstverständlich ist die Beschäftigung mit Japan in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Seit dem 03.10.1995 wird das Abitur der DSTY als Voraussetzung fur die Zulassung zu den Aufnahmeprüfungen der japanischen Universitäten vom japanischen Unterrichtsministerium anerkannt.

Die DSTY ist darüber hinaus bemüht, ihren Beitrag zum kulturellen Austausch zwischen Japan und Deutschland zu leisten. Die Schule pflegt Kontakte zu zahlreichen japanischen Schulen, Universitäten und sonstigen Bildungseinrichtungen. Austauschprogramme führen die Jugendlichen zusammen. Für Erwachsene wird im Rahmen des „Deutschen Seminars für Sprache und Kultur" und des „Japanischen Seminars" Sprachunterricht in Deutsch und Japanisch angeboten. Konzerte, Ausstellungen, Theateraufführungen und die Schulfeste werden auch von japanischen und internationalen Gästen rege besucht.

Seit der Gründung haben Tausende von Schülern die Schule durchlaufen, darunter zahlreiche bekannte Persönlichkeiten: Zu ihnen gehört auch die Mitverfasserin der japanischen Verfassung, Frau Beate Sirota Gordon. Sie schrieb den Teil der Verfassung, der die Rechte der Frauen und Familien behandelt.

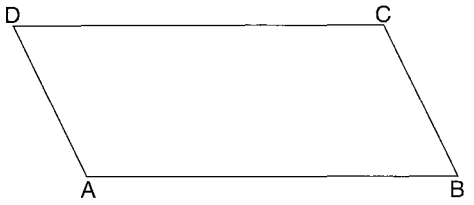
Auch wenn die Schule schon 100 Jahre alt ist, ist sie jung geblieben und durch kontinuierliche Qualitätssicherungs- und Weiterentwicklungsmaßnahmen auf dem neuesten Stand. Dies ist natürlich vor allem dem engagierten und innovationsfreudigen Kollegium zu verdanken, das Änderungen wie den Wechsel vom 13- zum 12-jährigen Schulsystem ebenso mitgetragen hat wie die Einführung einer Fachoberschule, die Erstellung von angeglichenen Lehrplänen für die deutschen Schulen in Asien sowie die Entwicklung und Umsetzung des schulischen Leitbilds. Der Grundstein für das nächste Jahrhundert ist gelegt.

Rainer-M. Adolf, OStD
Yokohama, März 2005

Die Planung einer Dienstfahrt

Eine noch unvollendete Geschichte

Gegeben seien vier Städte, die im Laufe einer Dienstreise besucht werden sollen. Die vier Städte liegen etwa so zueinander wie die Eckpunkte eines Trapezes:



Punkt A soll zuerst besucht werden, Punkt D zuletzt. Wie würden Sie fahren, wenn die Reise nach ökonomischen Gesichtspunkten absolviert und gleichzeitig möglichst bequem durchgeführt werden soll? Sie meinen A – B – C – D? Ausgezeichnet, das sagt uns der gesunde Menschenverstand. Aber der gilt nicht immer und überall. Z. B. nicht im Lande U., wenn man die Variable „Verkehrsmittel" mit einbezieht. Im Folgenden soll gezeigt werden, warum ein anderer Weg vorzuziehen ist, und wie bei der Vorbereitung der Reise vorzugehen ist.

Zunächst ist festzuhalten, dass an jedem Tag der Woche ein bequemer Zug von A nach B, nach C und nach D fährt. Bequem will heißen, er fährt abends ab und kommt morgens an, zu christlicher Zeit, denn das Land U. ist ein christliches Land. Auch von B gibt es jeden Tag einen Zug in alle der angestrebten Städte, mit den Zügen nach D und nach A verhält es sich wie mit den oben genannten, mit dem Zug nach C etwas anders, der fährt tagsüber: für die sechshundert Kilometer von B nach C braucht er zehneinhalb Stunden (etwa von halb zwei am Nachmittag bis kurz nach Mitternacht) und er hat noch ein anderes Manko: Er besteht zur Gänze aus Waggons, die die schöne Bezeichnung „platzkartnyj" tragen. Wie leicht zu erschließen, gibt es in diesen Wagen reservierte Sitze (im Gegensatz zu Wagen der Klasse „obstschyj"), aber die befinden sich auf einer Matratze, die auf der unteren von zwei Pritschen ausgebreitet ist, welche ihrerseits in der Art eines Stockbettes angeordnet sind. Manchmal kann man die obere Pritsche hochklappen und unten aufrecht sitzen, manchmal zieht es aber auch der jeweilige Reisegefährte vor – und dazu hat er jedes Recht – die Fahrt auf der oberen Pritsche liegend zu absolvieren, dann bleibt dem unteren nichts anderes übrig, als in gebückter Haltung durch die blinden Fenster zu linsen oder der Bequemlichkeit halber die Fahrt ebenfalls liegend zu absolvieren, was man aber fast nur aushalten kann, wenn man sich nach Landesart verpflegt, mit Brot, Fisch, Eiern, Knoblauchwurst, Fleisch, Gurken und einem Fläschchen Wodka und nach dem reichlichen Mittagsmahl die restlichen acht Stunden leicht betäubt vor sich hindöst, umhüllt von den eigenen und den Gerüchen der anderen 71 Passagiere, denn ein „platzkartnyj Wagon" hat grundsätzlich keine geschlossenen Abteile. Nein, das kann man dem Begleiter aus Deutschland nicht antun. „Das überlebt er nicht," sagt die Sekretärin.

Eine andere Lösung muss her. Es ist ja vielleicht möglich, die Reise in anderer Reihenfolge zu absolvieren, A – C – B – D etwa. Dass täglich ein Zug von B nach D fährt, ist ja schon bekannt. Wie steht es also mit den Zügen von C nach B? Die Internetrecherche ist wenig aufschlussreich, wahrscheinlich finde ich die richtige Adresse nicht. Aber es gibt ja das Reisebüro mit dem intelligenten Zugauskunftssystem der Staatsbahn. Sicherheitshalber maile ich aber noch den Kollegen in der Stadt C an, er möge mir doch bitte mitteilen, welche Züge es von C nach B gebe. Gut, dass ich das getan habe, denn die Frau am Schalter ist zunächst gar nicht willig, mir die komplizierte Frage zu beantworten, ob es von C, einem Ort irgendwo in der Provinz, einen Zug an den Ort B gibt, einen Ort, der zwar nicht als Provinz bezeichnet werden kann, aber der weit weg liegt vom Ort A, wo wir uns befinden, und eigentlich ist sie eine hochqualifizierte Spezialistin, spezialisiert auf die Züge von und nach A. Nach einigem Insistieren bestätigt sie mir aber, dass es von C nach A tatsächlich Züge gibt, sogar zwei, allerdings nur zweimal in der Woche, die freilich beide am selben Wochentag fahren. Ich bin erfreut, organisiere die Dienstreise etwas um, so dass wir just an dem Tag in C sind, an dem abends ein Zug Richtung B fährt, und frage, ob ich für den gewünschten Tag zwei Fahrkarten bekommen kann. Aber ach, wie kann ich nur so fragen? So intelligent ist das Zugauskunftssystem nun auch wieder nicht, dass es uns sagen könnte, ob es für den gewünschten Zug in drei Wochen noch zwei freie Plätze gibt. Beide Züge sind sogenannte

„prochodjastschie", Züge, die irgendwo oben an der nördlichen Landesgrenze anfangen, und dann auf ihrer Fahrt durchs Land die Passagiere auflesen. Fahrkarten, die kann man nur an dem Ort kaufen, von dem man abreisen will, kurz vor Abfahrt des Zuges. Reservieren? Na ja, sie weiß es nicht, vielleicht am Abfahrtsort.

Der konsultierte Kollege vor Ort ist skeptisch, das ist wirklich eine schwierige Angelegenheit. Die erfahrene Kollegin in der Hauptstadt ist derselben Meinung, bietet aber an, notfalls ihren Fahrer an den Ort C zu entsenden, der uns dann an den Ort B fahren und am darauf folgenden Tage allein wieder zurückkehren könne (1000 km Leerfahrt). Wir müssten halt für die Unterkunft sorgen. Auch der Kollege in der Nähe von Ort B bietet an, ein Auto zu entsenden, das uns abholt (600 km Leerfahrt). Aber vielleicht geht's ja auch anders. Schließlich gibt es ja noch den Schulleiter unserer Partnerschule in C, der, wie ich höre, auch Parlamentsabgeordneter ist. So ein Mann müsste doch eigentlich wissen, wie man rechtzeitig zu den gewünschten Fahrkarten kommt.

In der Tat: Er beruhigt mich, kriegen wir schon hin! Auto entsenden? Viel zu teuer! Für welchen der beiden Züge ich denn Karten möchte? Den um 23.49, der kommt um 10.00 in B an, da brauchen wir kein Hotel, sondern können gleich anfangen zu arbeiten. Gut, er wolle die Karten besorgen, am nächsten Tag werde er sich wieder melden. Das tut er auch, er ruft an und teilt mit, dass er die Karten bestellt habe, zwei Tage später solle er sie bekommen, er rufe wieder an. Hocherfreut schließe ich die Reiseplanung ab und maile sie dem Kollegen, der für die Detailplanung der Dienstreise im Großraum B zuständig ist. Der bedeutet mir, dass die Schulleitung der Schule in B. es sehr bedauern werde, wenn wir erst so spät eintreffen. Sie hätten doch ein so schönes Programm gemacht, ab acht Uhr früh, mit Mittagessen, und das Hotel am Ort sei doch auch so gut, warum wir denn nur so kurz bleiben wollten? Ich bitte den Kollegen, uns höflich zu entschuldigen, aber die Zeit sei knapp und wir müssten eben die Züge nehmen, die wir bekommen könnten...

Welch wahres Wort! Als der Direktor aus C. gegen Ende der Woche noch nicht angerufen hat, rufe ich ihn an, am Freitagnachmittag kurz vor Dienstschluss. Ach ja, die Tickets, im Prinzip habe er sie, da gebe es nur ein kleines Problem, bisher habe er nur eins wirklich bekommen, das andere bekomme er in der folgenden Woche. Ganz bestimmt, und leider habe es auch mit dem gewünschten Zug nicht geklappt. Er habe nur ein Ticket für den Zug Nummer 40, den um 18.10, aber immerhin.

So gehe ich ins Wochenende, freilich nicht ohne vorher den Kollegen in B. über den neuesten Stand der Dinge zu informieren:

Lieber Kollege S.,
erstens kommt es anders und zweitens als man denkt. Gerade erhalte ich die Nachricht, dass Sergej Petrowitsch 1 (in Worten: ein) Ticket beschafft hat, aber hoffnungsfroh ist, dass er bis Ende der nächsten Woche das zweite erhalten wird. Ich habe keinen Zweifel daran, dass er es schafft (Wie wäre er sonst Schulleiter und Deputierter geworden?). Was nicht so gut geklappt hat, war die Zugwahl. Statt um 23.49 fahren wir (oder zumindest einer von uns) schon um 18.10, was uns einen öden Abend in der Provinz erspart, und einen frühen Morgen in B. schenkt. Wir kommen nämlich um 04.04 an. Die Gebete der Schulleitung in B. sind wohl erhört worden: Wir werden das gute Hotel dort wohl doch kennen lernen, aber nur kurz, denn angesichts der neuen Lage schlage ich vor, dass wir zum alten Dienstplan zurückkehren, vgl. Anlage, Änderungen in Rot. Könnten Sie versuchen, die Dinge zu regeln, die angesichts der neuen Lage zu regeln sind (Abholung vom Bahnhof, Verbleib der Gäste zwischen 04.04 und 08.00, Terminänderungen in der Schule).

Wie gut doch die Ruhe des Wochenendes tut, wie sie die Gedanken beflügelt! Im Laufe der arbeitsfreien Tage dämmert es mir, dass der Zug Nr. 40 ja wohl nicht um 04.04 in B. endet, das wäre doch höchst ungewöhnlich. Er fährt sicher noch etwas weiter, vielleicht nach S. oder nach J., Orte, die wir ja auch noch besuchen wollten. Vielleicht fahren wir gleich bis S. oder J. durch, dann brauchen nicht so früh aufzustehen, sparen uns das Hotel und können zu Schulbeginn mit der Arbeit anzufangen. Der Kollege in J. erkundet, wohin der Zug von B aus weiterfährt, vor Ort erfährt man das immer am schnellsten. In der Tat, der Zug fährt nach S., braucht zum Glück für die 50 km zwei Stunden, was uns – hoffentlich – noch eineinhalb Stunden Schlaf beschert. Hoffentlich, denn hoffentlich ist unserer Waggon kein Kurswagen, der in B. abgehängt wird, hoffentlich, denn hoffentlich können wir das gekaufte Ticket so verändern, dass wir zwei Stunden weiter fahren können, oder wenn nicht, dass wenigstens die Schlafwagenschaffnerin ein Einsehen hat, und uns gegen einige Dollars weiterfahren lässt. Zunächst aber brauchen wir das zweite Ticket. Ich werde gleich morgen mal in C. anrufen. Vielleicht ist es ja schon gekauft.

HMD

Gleichbehandlung von Beamten und Angestellten im Auslandsschuldienst

Landesarbeitsgericht Köln
Entscheidungsdokumentation

Urteil vom: 02.02.2005 Az: 3 Sa 1185/04

Vorinstanz: ArbG Köln Az: 12 Ca 809/04

Zulassung: ☒ Revision ☐ Rechtsbeschwerde ☐ Revisionsbeschwerde
☐ keine Zulassung ☐ unanfechtbar

LAG-Entscheidung zugestellt an Klägerseite/Ast. am: 14.04.2005

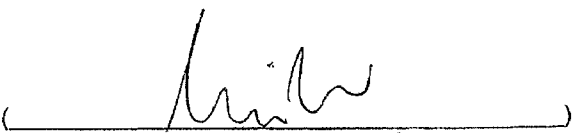
LAG-Entscheidung zugestellt an Beklagtenseite/Agg. am: 13.04.2005

Stichwort/Schlagwörter:
Auslandsschuldienst, Gleichbehandlung von Beamten und Angestellten, Fürsorgepflicht, Sozialversicherungsbeiträge

Gesetze, Tarifnormen o.ä.
Art. 3 Abs. 1 GG, § 50 Abs. 2 BAT, § 241 Abs. 2 BGB

☒ **Leitsatz/Leitsätze** ☐ **kurze Inhaltsangabe** ☐ **tragende Gründe, Seite**

1. Ist ein angestellter Lehrer für die Dauer eines Einsatzes an einer ausländischen Schule der Bundesrepublik Deutschland gemäß § 50 Abs. 2 BAT ohne Fortzahlung der Bezüge beurlaubt, entfällt damit gleichzeitig die Verpflichtung des Landes zur Zahlung von Sozialversicherungsbeiträgen für diesen Zeitraum.
2. Eine solche Zahlungspflicht folgt auch weder aus Art. 3 Abs. 1 GG noch aus der arbeitgeberseitigen Fürsorgepflicht.
3. Ob der Bund zur Zahlung von Sozialversicherungsbeiträgen bei Lehrern im Auslandseinsatz verpflichtet ist, bleibt unentschieden.

Pressemitteilung ☐
NRWE ☒
LAG-Datenbank ☒
Kammer-Datenbank ☒
Fachpresse ☐
Sonstige ☐ ()

Das Rechts- und Sozialreferat informiert über das Urteil des Landesarbeitsgericht Köln vom 02. Februar 2005 (AZ: 3 Sa 1185/04) zum Auslandsschuldienst, Gleichbehandlung von Angestellten und Beamten, Fortzahlung von Sozialversicherungsbeiträgen.

Ein Lehrer im Angestelltenverhaltnis bewarb sich um Vermittlung einer Tätigkeit im Auslandsschuldienst. Sein Arbeitgeber (Land NRW) befürwortete die Bewerbung, wies den Lehrer aber darauf hin, dass das Land nicht verpflichtet sei, die Sozialversicherungsbeiträge während der Tatigkeit im Ausland zu entrichten. Die Zentralstelle verweigerte daraufhin eine Vermittlung.

Der Lehrer klagte, weil er eine Ungleichbehandlung von angestellten und verbeamteten Lehrern vermutete und eine Ungleichbehandlung von Angestellten in den alten und neuen Bundesländern.

Das Landesarbeitsgericht Köln entschied in zweiter Instanz:

1. Wird ein angestellter Lehrer für den Auslandsschuldienst § 50 Abs. 2 BAT ohne Fortzahlung der Bezüge beurlaubt, entfallt damit gleichzeitig die Verpflichtung des Landes zur Zahlung von Sozialversicherungsbeitragen für diesen Zeitraum.
2. Eine solche Zahlungspflicht folgt auch weder aus Art. 3 Abs. 1 GG noch aus der arbeitgebenseitigen Fürsorgepflicht.
3. Ob der Bund zur Zahlung von Sozialversicherungsbeiträgen bei angestellten Lehrern im Auslandseinsatz verpflichtet ist, bleibt unentschieden.
4. Die Revision wird zugelassen.

Zur Bewertung des Urteils:

1. Das Gericht stellt fest, dass es für Lehrer keinen Rechtsanspruch auf eine Vermittlung in den Auslandsschuldienst gibt.
2. Angestellte Lehrer haben mit der Beurlaubung aus dem Landesdienst keinen Anspruch auf Fortzahlung der Arbeitgeberbeträge zur Sozialversicherung oder zur Zusatzversorgung, weil mit der Beurlaubung ohne Dienstbezuge jegliche Verpflichtung des Arbeitgebers erlischt, Vergütungen oder Versogungsleistungen weiterzuzahlen.
3. Auch der Gleichbehandlungsgrundsatz im Vergleich zu verbeamteten Lehrern ist nach Ansicht des Gerichts nicht verletzt worden, weil Beamte und Angestellte unterschiedlichen Rechts- und Arbeitsverhältnissen unterliegen und deshalb gar nicht gleich behandelt werden dürfen.
4. Selbst die ausdrücklich festgestellte ungleiche Behandlung angestellter Lehrer durch verschiedene Bundesländer (neue - alte) findet das Gericht nicht rechtswidrig. Die Länderhoheit im Schulwesen gibt den jeweiligen Landesregierungen eine große Gestaltungsfreiheit nicht nur bei der Schulorganisation sondern auch in der Besoldung /Vergütung der Lehrer.

Insgesamt bedeutet dieses Urteil, dass angestellte Lehrer aus den alten Bundesländern weiterhin nicht als ADLK in den Auslandsschuldienst vermittelt werden.

Das Urteil ist nachzulesen unter: http://www.justiz.nrw.de/includes/php/druckversion.php?site=RB/nrwe/arbgs/koeln/1

Anrechnung von Dienstjahren ehemaliger Programmlehrkräfte

Als ich im Dezember 1996 eine Planstelle in Rheinland-Pfalz erhielt, hatte ich um die Anrechnung meiner vierjährigen Lehrtätigkeit als Bundesprogrammlehrerin in Rumänien von 1992-1996 auf das Besoldungsdienstalter gebeten, jedoch wurde der Antrag 1998 vom Land Rheinland-Pfalz nicht gebilligt und ich nahm dies zur Kenntnis.

Um so erstaunter war ich, als ich dann in der Februarausgabe 2003 „Der deutsche Lehrer im Ausland" über Herrn Dr. Thomas Lother, im VdLiA zuständig für die Bundesprogrammlehrkräfte, den Hinweis erhielt, dass das Bundesland Rheinland-Pfalz ohne Probleme die Dienstzeit von BPLK oder Ortslehrkräften auf das Besoldungsdienstalter anrechnet. Der entsprechende rechtliche Passus war im Artikel mit abgedruckt. Auf der Hauptversammlung in Passau Anfang August 2003 erhielt ich dann auch noch die Gelegenheit, die Kollegin persönlich zu sprechen, die die Anerkennung durchgefochten hatte.

Noch im August 2003 bat ich um die erneute Überprüfung, auch mir die Dienstzeit als Bun-

desprogrammlehrerin von September 1992 bis Juli 1996 auf das Dienstalter anzurechnen mit der Begründung, dass *„der Besoldung als BPLK Bezüge aus einer hauptberuflichen Tätigkeit im Dienst eines öffentlich-rechtlichen Dienstherren (§ 29 Bundesbesoldungsgesetz), im Dienst von öffentlich-rechtlichen Religionsgemeinschaften und ihren Verbänden sowie im Dienst eines sonstigen Arbeitgebers, der die im öffentlichen Dienst geltenden Tarifverträge oder Tarifverträge wesentlich gleichen Inhaltes anwendet und an dem die öffentliche Hand durch Zahlungen von Beiträgen oder Zuschüssen oder in anderer Weise wesentlich beteiligt ist gleichstanden bzw. gleichstehen"*.

Per E-Mail hielt ich Kontakt mit der zuständigen Stelle in der ADD (Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion) in Trier. Erst schrieb mir die Bearbeiterin per Mail, dass es wenig Chancen gäbe, mir die Jahre in Rumänien auf das BDI anrechnen zu können und dass der geschilderte „Fall" nicht mit meinem zu vergleichen wäre. Ende Oktober erhielt ich dann die Nachricht, dass das Land Rheinland-Pfalz die BPLK Jahre in Rumänien anerkennt und das BDI neu berechnet wird, was inzwischen auch geschehen ist. Jedoch ist die Änderung des BDI nicht rückwirkend und wird auf den 1. des Monats festgesetzt, in dem der Antrag auf Neufestsetzung des BDI gestellt wurde.

Ohne die Informationen im „Blättchen" und damit die Vorarbeit der Kollegin sowie von Dr. Thomas Lother hätte ich den Antrag nie gestellt und genehmigt bekommen!!! 1000 Dank!!!

Sigrid Opitz

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

Schule als herrliche Herausforderung

Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft, Wie in Deutschland Schulen gelingen, Archiv der Zukunft, Kinder- und Jugendstiftung, ISBN 3-9809294-3-4, Berlin, 2004, 3 DVDs plus Buch von 120 S., zu beziehen bei: Archiv-der-Zukunft-Produktionen, Eppendorfer Landstraße 46, 20249 Hamburg oder elektronisch unter: bestellung@archiv-der-zukunft.de, Preis im Inland: € 29,–, im Ausland: € 32,20

Die hier besprochene DVD-Ausgabe besteht aus drei DVDs mit insgesamt vierzehn Stunden Filmmaterial. (DVD 1 enthält die ausführliche Filmdokumentation von 115 Minuten, ausführliche Interviews mit Protagonisten aus den Schulen, nämlich Lehrern, Schülern und Eltern. Der DVD 2 können eilige Betrachter Kurzfassungen des Films entnehmen, weiterhin befinden sich dort acht Exkurse zu besonderen thematischen Schwerpunkten und zwei Interviews, während die dritte DVD weitere ausführliche Interviews mit Experten enthält). Zu dem Medienpaket gehört ein Begleitbuch mit 120 Seiten. Seit März dieses Jahres ist auch eine kürzere internationale Fassung in den Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch vorhanden. Die Pakete (sowie das Begleitbuch) können in vielfacher Hinsicht für Lehrerkonferenzen, Informationsveranstaltungen der Schule, aber auch für Fachkonferenzen genutzt werden

Bei der Berliner Premiere des Filmes am 01. Juli 2004 charakterisierte Bundesbildungsministerin Bulmahn den Film als einen „Funken, der zum Feuer wird, das lange brennt" (www.ganztagsschulen.org.1693.php.).

Diesen Erwartungen wird der Medienverbund gerecht, denn er zeigt anhand von mehreren Portraits gut funktionierender Ganztagsschulen (darunter eine Gesamtschule, ein Gymnasium, eine Jena-Plan-Schule, eine Grund-, Haupt- und Werkschule und eine Montessori-Schule) nachvollziehbar auf, dass neue Kulturen des Lernens bereits in Deutschland gelebt werden. Gerade nach dem PISA-Schock kann es nur begrüßt werden, dass dieser Film dem interessierten Lehrer nicht nur Mut zur Veränderung machen, sondern dass er akzentuiert auch der dringend notwendigen Individualisierung schulischen Lernens den Weg bereiten will. Dieses Ziel wird durch praktische Beispiele aus den beteiligten Schulen erreicht.

Kahl begnügt sich nicht damit, Direktoren, Lehrer und Schüler zu Wort kommen zu lassen, er zeigt Beispiele aus dem Schulleben der Ganztagsschulen, aus dem Unterricht und dem schulischen Umfeld, die für den Betrachter nachvollziehbar und motivierend sind Es wird deutlich, dass die Prinzipien einer modernen Methodik und Didaktik in diesen Schulen keine leeren Schlagworte bleiben, sie werden direkt angewendet, ganz gleich, ob es sich um Methodenvielfalt, ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen oder die Verwendung schüler- und altersgerechter Materialien oder den so genannten Projektunterricht handelt.

„Jedes Kind ist einmalig!" sagt Alfred Hinz, Rektor der Bodenseeschule Hinz spricht sich gegen den Einheitsbrei an der Schule" aus und beschreibt die Individualisierung des Lernens als „den Schlüssel zur Pädagogik". Dieser Ansatz wird auch von Pädagogen, Wissenschaftlern und Experten unterstützt, die der Autor in seine Arbeit einbezogen hat. Dazu gehören bekannte Namen wie Hartmut von Hentig (dem dieses Projekt in Dankbarkeit gewidmet wurde), Gisela Erler, Andreas Schleicher, Manfred Spitzer, Peter Fauser, Jean Pol Martin, Jürgen Oelkers, Renate Hendricks und Elsbeth Stern.

Unter anderem werden die Grundideen der Jenaplan-Schule in Erinnerung gerufen, die die Schule als einen kulturellen Mittelpunkt beschrieb und die Forderung erhob, dass die Schule ein verlässlicher und kultivierter Ort werden muss, der von den Schülern angenommen und nicht abgelehnt wird. Kurzum, es geht um eine Kultur des Lernens, die an den Ganztagsschulen von Kreativität, Eigenverantwortung der Lernenden in einer angstfreien Lernumgebung, von Frei- und Projektarbeit, vom Umgang mit der Heterogenität der Schüler, von vernetztem und fächerübergreifendem Unterricht, von der Öffnung des Unterrichts und der Schule nach außen zur Umwelt, von altersgemischten und multinationalen Lerngruppen und von eindeutigen Lernerfolgen gepragt ist, was die filmischen Sequenzen glaubwürdig belegen Dabei werden auch kritische Themen wie das der Hausaufgaben und der Leistungsmessung nicht ausgespart, sondern Alternativen zum tradierten System vorgestellt.

Treibhäuser der Zukunft ist ein gelungenes Projekt, das Mut macht, sich (wieder, immer noch, noch mehr) in der Schule zu engagieren, Neues mit Bewährtem zu kombinieren und vor allen Dingen den Lehrberuf als eine positive Herausforderung zu sehen.

Rainer E. Wicke

Neues zum hermeneutischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht

Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls – Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur in der Reihe: Cristofoletti, Walter/Weber, Alois: Hermeneutisches Lehren und Lernen, Alpha Beta Verlag, Meran/Italien 2004, 522 S., € 29,–
Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, in der Reihe: Cristofoletti, Walter/Weber, Alois: Hermeneutisches Lehren und Lernen, Alpha Beta Verlag, Meran/Italien 2004, 132 S., € 14,–

Der Ansatz des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichtes ist den Lesern dieser Zeitschrift nicht ganz unvertraut.[1] Die beiden neuen Veröffentlichungen erganzen die bisherigen, da sie einerseits (Hans Hunfeld) den theoretischen Hintergrund des hermeneutischen Ansatzes veranschaulichen und gleichzeitig (Verena Debiasi/Dorothea Gasser) dokumentieren, dass sich dessen Prinzipien in der schulischen Praxis erfolgreich umsetzen lassen.

Fremdheit als Lernimpuls – dies kann auch dem Untertitel entnommen werden – befasst sich vorrangig mit der skeptischen Hermeneutik, der Normalitat des Fremden und mit Literatur als Fremdsprache. Fangen wir bei der Besprechung des Buches daher völlig unkonventionell am Ende an. Dort (S. 483–501)

befindet sich unter dem Titel *Das letzte Wort* ein Überblick, der die schnelle Information über den hermeneutischen Fremdsprachenunterricht ermöglicht und neben dessen drei oben genannten Grundlagen auch seine didaktischen Konsequenzen, die lernleitenden Ziele, die pädagogischen Rahmenbedingungen, die Orientierung in der Praxis und die gegenwärtige fremdsprachendidaktische Entwicklung aus seiner Sicht erläutert und kommentiert.[2]

Das Buch enthält neben dem einführenden Teil eine Reihe von Aufsätzen. Alle Einzelbeiträge tragen zur Systematik des hermeneutischen Ansatzes bei, beleuchten ihn aus vielen Blickwinkeln. Jeder Aufsatz wäre eine ausführliche Besprechung wert, dies würde jedoch den Rahmen der Rezension sprengen, daher soll an einigen Beispielen exemplarisch aufgezeigt werden, dass es Hunfeld gelungen ist, die Defizite des kommunikativen Ansatzes kritisch herauszustellen, sich dabei aber nicht mit Kritik allein zu begnügen, sondern gleichzeitig zu postulieren, wie ein anspruchsvoller, schülergerechter und vor allen Dingen auch moderner Fremdsprachenunterricht gestaltet werden muss

Grundsätzlich stimmt der hermeneutische Ansatz zum Beispiel mit einigen zentralen Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, der zur Zeit schon fast als ein Gütesiegel gehandelt wird, überein, gleichzeitig spart Hunfeld jedoch auch berechtigte Kritik daran nicht aus, indem er zum Beispiel konstatiert, dass in diesem Literatur keine nennenswerte Rolle spielt, im Gegenteil – genau wie in den Anfängen des kommunikativen Unterrichts – ist eine sehr verengte und traditionelle Auffassung von fiktionalen Texten bestimmend (S. 59/60).

Zum Thema Literatur als Sprachlehre äußert sich Hunfeld umfassend in seinen Beiträgen, von denen mir *Deutsche Geschichte – Subjektiviert* (S. 171–195) besonders gut gefallt. An Judith Kerrs *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* wird verdeutlicht, wie wichtig die Auswahl schülerrelevanter und altersgemäßer Lekturen ist und dass im Sinne eines rezeptionsasthetischen Ansatzes lernerzentrierte Methoden im Unterricht Verwendung finden müssen Der Lehrer darf seine Schüler nicht zu einer bestimmten Analyse eines Textes anleiten und zwingen, sondern er muss sich als Helfer anbieten, wenn jugendliche Leser bei der eigenverantwortlichen Bearbeitung von Texten an ihre Grenzen stoßen. Wie formuliert der Autor treffend? *Ich zeige an, wo ich bin, sagte der Leuchtturm zum Schiff in dunkler Nacht. Nicht aber, wo du hinfahren sollst* (S. 23). Mehr dazu kann dem gesonderten Beitrag *Mögliche Konsequenzen der Rezeptionsasthetik* (S. 197–214) entnommen werden. Nach Hunfeld ist es durchaus moglich, den Schüler selbst im Bearbeitungsprozess der Literatur vor neue Herausforderungen zu stellen und ihm gleichzeitig Verantwortung zu übertragen, ohne dass das Kompetenzgefalle zwischen Schuler und Lehrer grundsätzlich aufgehoben werden muss.

Das Kapitel *Lehrbuchtext und Literatur* (S. 311–321) konkretisiert, dass fremdsprachige Literatur auch in den Anfangsunterricht gehört, denn sie erfüllt den Wunsch nach Texten. Dabei mussen diese sich sprachlich der Kompetenz des Anfangers anpassen, inhaltlich aber hohere Anspruche stellen, um den Schüler als Lerner auch intellektuell zu fordern

Mit der Lehrbucharbeit setzt sich das Buch in mehreren Beiträgen kritisch auseinander. Hunfeld zeigt überzeugend auf (S. 311–321), dass es das perfekte Lehrbuch nie gegeben hat und niemals geben wird. An vielen Beispielen demonstriert er, dass Schuler oft mit Texten arbeiten mussen, die ausschließlich auf ihre Reproduktionsfertigkeit ausgerichtet sind, die Vorbereitung auf die fremdsprachliche Wirklichkeit jedoch nur begrenzt verfolgt wird.

Auch der Einfluss moderner Medien auf den Fremdsprachenunterricht wird von dem Autor in einem gesonderten Beitrag *Literatur und Medien* (S. 457–467) berucksichtigt. Mit treffender Ironie und viel Humor relativiert Hunfeld die Forderung nach der Elektronisierung der Literatur, indem er das Medium des literarischen Textes als Einzelstimme zum Leser sprechen lasst und es ablehnt, dass Lehrer – nur weil es die entsprechenden medialen Moglichkeiten gibt – sich unreflektiert auf bloße Pädagogik-Techniker reduzieren lassen.

Der Beitrag *Hermeneutik der Stille* (S. 469–481) muss ebenfalls noch erwähnt werden. Dass nur wenige Menschen schweigen und wirklich anderen zuhören können, erleben wir taglich, nicht nur in der Schule, sondern in den zahlreichen Talkshows, in denen dem gegenseitigen Ins-Wort-Fallen und der lautstarken Überredung gehuldigt werden Aber fur die Schule gilt ganz besonders, dass die Stille im Unterricht unter anderem durch die oben genannten medialen Einflusse nicht völlig als Prinzip ignoriert wird, denn dann – so Hunfeld – verstummt auch die Rede.

Gern würde ich noch auf weitere Beitrage eingehen, wie z. B. auf die Analyse der Werbesprache im öffentlichen Leben, die unter dem Titel *Hier spricht man Krokodil* angeboten wird oder auf die *Provokation der Differenz* – in diesem Aufsatz wird die Normalität des Fremden überzeugend dargestellt –, aber im Rahmen der gesetzten Prioritäten sollen die bisherigen Hinweise genugen.

Vielleicht ist dem Leser bei der Lekture dieser Zeilen aufgefallen, dass der Verfasser bei der Besprechung der exemplarischen Beitrage nicht chronologisch vorgegangen ist, sondern willkurlich Inhalte, die in der Publikation am Ende, in der Mitte, oder auch am Anfang zu finden sind, besprochen hat. Das ist auch eine Starke von *Fremdheit als Lernimpuls*: Man ist nicht zur Lektüre vom Anfang zum Ende verpflichtet, sondern kann sich – je nach Interesse – durch die entsprechende Auswahl zu bestimmten Themen informieren. Dies ist besonders für die Arbeit in Fachkonferenzen des fremdsprachlichen Unterrichts von großem Wert *Fremdheit als Lernimpuls* ist zweifellos ein wertvoller Ratgeber fur die Arbeit an den Deutschen Auslandsschulen.

Wenden wir uns der zweiten Veröffentlichung *Werkstatt als hermeneutischer Dialog* zu.

Im ersten Kapitel analysieren die beiden Autorinnen den Pflichtschullehrplan aus hermeneutischer Perspektive (S. 13). Sie zeigen auf, dass das Zusammenwirken von schulischen Lehrplänen und hermeneutischem Ansatz – gerade im Bereich der Lehrerfortbildung und den dort organisierten Werkstätten – sehr gut funktioniert.

Dies wird im Kapitel 3 *Werkstatt als Erfahrungsraum* (S. 27) ausführlicher dargestellt Die Werkstatt wird zum Ort der selbstorganisierten, berufsbegleitenden und teamorientierten Lehrerfortbildung.

Mit anderen Worten: Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Schulen treffen sich regelmäßig, um ihren Unterricht gemeinsam zu planen und zu evaluieren, den Lehrplan gemeinsam zu reflektieren und die schrittweise Umsetzung der Lehrplanintentionen in die Praxis zu erarbeiten.

In einem Punkt stimme ich den Kolleginnen bei der Ausrichtung der Werkstatten jedoch nicht zu – dass die Leiterinnen sich in einzelnen Phasen völlig zuruckhalten, niemand moderieren und jeder Teilnehmer fur die Gestaltung verantwortlich sein soll (S. 44), halte ich auf Grund meiner eigenen Fortbildungserfahrung fur nicht praktikabel. Auf ein bestimmtes, wenn auch behutsames Maß der Lenkung kann meines Erachtens nicht verzichtet werden.

Für die Kolleginnen und Kollegen der Deutschen Auslandsschulen, die an den von der ZfA initiierten Schulentwicklungsseminaren und an den Veranstaltungen der Regionalen Lehrerfortbildung teilgenommen haben, mag dieses Verfahren nicht neu sein, da man dort nach den gleichen Prinzipien arbeitet, jedoch gibt das Buch im weiteren Verlauf wertvolle Hilfestellungen, wie man die Didaktische Werkstatt optimieren kann

Erfreulicherweise greift eine der Autorinnen das Thema der *Stille* aus der Praxiserfahrung auf, indem sie ihr eigenes Lehrerverhalten auf den Prufstand stellt (S. 44) und daraus Konsequenzen für ihre persönliche Unterrichtsgestaltung nach hermeneutischen Prinzipien zieht.

Auch die Literatur kommt nicht zu kurz – anschaulich wird am Beispiel des Einsatzes von Lyrik erlautert, wie man die Neugier der Schüler wecken und sie zur eigenverantwortlichen Bearbeitung von Gedichten durch impulsgesteuertes Lernen motivieren kann. Die Parallelitat zwischen Werkstatt und Unterricht wird betont, denn *so wie wir in der Werkstatt miteinander umgehen und lernen, so geschieht Lernen auch in der Klasse* (S. 55). Das Prinzip, dass sich die Fortbildung der Methoden bedienen muss, die sie umgesetzt wissen will, wird hier eingelost.

Auch der Projektunterricht kommt nicht zu kurz, wobei die mit ihm verbundenen Schwierigkeiten nicht unerwahnt bleiben.

Die Autorinnen vergessen die Unterrichtsrealitat keineswegs. Deutlich heben Sie hervor, dass traditionelle Verfahren der Wortschatzerweiterung, der kognitiven Grammatikubung und -vermittlung einen ahnlich hohen Stellenwert haben wie die Bearbeitung literarischer Texte, die Gruppenarbeit und deren Prasentation. Es darf nicht vergessen werden, dass die Schule nicht für das spatere Leben vorbereiten soll, sondern selbst schon Leben ist, dementsprechend muss auch der Unterricht im Hinblick auf Texte, Themen sowie Fahigkeiten, und Fertigkeiten ausgerichtet werden. Besonders erwähnenswert ist das Kapitel 5 *Die Projektwoche: Unterricht als hermeneutischer Prozess* (S. 77–118), da hier – analog zu den bereits in Heft 2/2003 besprochenen Materialien zu den Empfehlungsrichtlinien – nicht nur der Unterrichtsablauf, sondern auch die bei der Durchfuhrung gemachten Erfahrungen protokolliert werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass *Werkstatt als hermeneutischer Dialog* umfangreiche Informationen und Hinweise zur Gestaltung von Fortbildung und Unterricht vermittelt, die insofern uberzeugen, da der Bezug zur Praxis stets vorhanden ist.

Bei der Lekture konnte der Verfasser feststellen, dass viele dieser Dinge bereits in der Auslandsschularbeit der ZfA Berucksichtigung gefunden haben und insofern bestatigt werden konnten. Daruber hinaus enthalt das Buch jedoch auch Hinweise, wie die Unterrichtsentwicklung als Bestandteil eines padagogischen Qualitatsmanagements gefordert werden kann

Rainer E. Wicke

1 Vgl Rezension zu den Empfehlungsrichtlinien, zum Hermeneutischen Zweitsprachenunterricht in Sudtirol, Heft 2, 2003, S 131–133 sowie das Interview mit Hans Hunfeld und diverse andere Beitrage in dem entsprechenden Themenheft Nr 2/2004

2 Weitere Informationen konnen der Homepage des Italienischen Schulamtes Bozen entnommen werden http //www provinz bz it/intendenza-scolastica/hermeneutik/skeptische htm

Er designs, sie hat recycled, und alle sind chatting

Sick, Bastian: Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache, KiWi-Paperback Nr. 863, Verlag Kiepenheuer&Witsch, Koln 2004, ISBN 3-462-03448-0, € 8,90

Vorweg: dem Autor ist ein herz- und sinnerfrischendes kleines Buch gelungen, das längst sehr gute Positionen in den Bestsellerlisten erreicht hat. Oder muss es hier besser heißen, es hat einen herausragenden Platz als Buch mit dem großten Verkaufserfolg?



Sicher ist dieses Buch schon vielen Lesern bekannt, wem noch nicht, der sollte es unbedingt lesen, weil die bildende Lekture zugleich auch Freude bereitet.

Im Katalog (Conlibro) fur Buch und Kunst heißt es zu diesem Buch: „Die deutsche Sprache kennt zwar nur vier Fälle, aber unendlich viele Zweifelsfalle. Heißt es gewinkt oder gewunken? Pizzas oder Pizzen? Hat der Genitiv noch eine Chance trotz des Dativs und dem Dativ zum Trotz?" Damit ist schon angedeutet, es geht dem Autor um einiges mehr als nur um den Genitiv und den Dativ, es geht um den richtigen und pfleglichen Umgang mit der deutschen Sprache insgesamt.

Vollständigkeit kann und soll nicht erreicht werden, aber an einer großen Anzahl an Beispielen konnen wir als Lehrer oder jemand, dem die deutsche Sprache noch mehr ist als ein bloßes Verstandigungsmittel, uberprüfen, inwieweit wir in unserem Sprachgebrauch „richtig liegen" oder ob wir bedenkenlos z. B. alle Anglizismen ubernehmen, um „in" zu sein?

Der Autor wendet sich nicht generell gegen Worter oder Phrasen aus anderen Sprachen – wie sollte das

heute auch gehen, wenn wir an die Termini im elektronischen Bereich denken –, er wendet sich aber sehr wohl gegen das modische Aufnehmen jeder Floskel, um nur ja auch sprachlich „up to date" zu sein, Verzeihung, auf der Höhe der Zeit zu sein.

In diesem Zusammenhang sei auch verwiesen auf eine Darstellung im FOCUS (Ausgabe 11/2005) unter dem Titel „Bestes Globalesisch". Zusammen mit dem Buch von Sick kann uns die hier aufgezeigte Thematik nachdenklich machen, ob wir und eventuell inwieweit auch wir als „Huter der Sprache" (?) dem Zeitgeist beim Reden verfallen sind. Machen wir uns, ohne Puristen zu sein, um die Zukunft der deutschen Sprache Sorgen?

Es ist nicht notwendig, hier viele Beispiele zu bringen, es geht darum, uber das Buch und den genannten Artikel aus dem FOCUS das Bewusstsein erneut zu wecken dafur, dass unsere deutsche Sprache es nicht verdient hat, durch gedankenlose Aufnahme von Begriffen aus anderen Sprachraumen aufgeweicht zu werden. Zitiert sei hier der Publizist Dieter E. Zimmer: „Die Sprachentwicklung stellt den Fortbestand des Deutschen und etlicher europäischer Sprachen in Frage." Stimmen wir zu, oder sehen wir das alles ganz anders, viel lockerer? Immerhin bescheinigt die „Times" den Deutschen „sprachliche Unterwurfigkeit."

Die andere, sehr hilfreiche Seite des Buches ist es, auf orthographischen Wirrwarr hinzuweisen, beispielhaft seien genannt der inflationare Gebrauch von Bindestrichen und der „Hagel von Apostrophen"

Noch einmal sei der FOCUS zitiert. „Seit ihrer Grundung 1635 wacht die Academie française akribisch uber Wortschatz und Grammatik. 1992 wurde der Sprachschatz, gleichsam als Antwort auf die Globalisierung, zum Verfassungsziel erhoben."

Das Thema ist sehr wohl ernst und bedeutsam, bei der Lekture des Buches von Sick aber geht es keinesfalls bierernst zu, es gelingt dem Verfasser spielend, uns durch die leichte und humorvolle Art des Schreibens bei Laune zu halten und uns hin und wieder auch orthographisch zu korrigieren.

Ich mochte abschließen mit einem Spracherlebnis der besonderen Art, das zwar schon einige Jahre zuruck liegt und zeigt, dass noch (oder wieder) viel zu tun ist in Bezug auf den richtigen Umgang mit der Sprache unserer Vorfahren. Ein Fußballspiel meiner Altherrenmannschaft, uns fehlt ein Spieler, ich bitte unseren mexikanischen Gast, als elfter Mann mitzuspielen. Ein Ex-Schuler der deutschen Schule, ausgestattet mit einem wirklich guten Deutsch! Nach dem Spiel gemütliches Beisammensein, ein Spieler meiner Mannschaft (ein Deutscher) flustert mir zu: „Du, was ist das fur einen? Mit die Falle hat der das nicht so!" Als höflicher Mensch konnte meine Antwort in diesem Moment nur sein: „Ja, mit die Falle haben es manche nicht so."

Ohne erhobenen Zeigefinger gelingt es dem Autor Bastian Sick, uns auf unsere Verantwortung fur unsere Muttersprache hinzuweisen und dafur zu werben, uns mit dieser Sprache auch zu identifizieren, d. h. behutsam – sie behutend – mit ihr umzugehen.

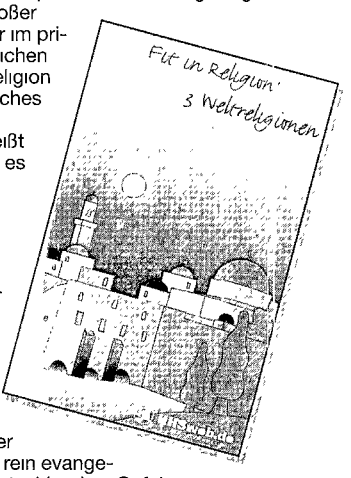
Frage an Kollegen. Unterrichten Sie auch nur noch Kids, oder sind es doch noch Kinder, die uns anvertraut sind?

Eckehart Knop

Religion als Software

Fit in Religion: 3 Weltreligionen (Lernsoftware: CD-ROM in DVD-Box), (Bezug über: lerngut – Versand für Unterrichtsmedien, Reinhäuser Landstr. 56, 37083 Gottingen), ISBN 3-929548-82-8, € 19,95 (Näheres unter: www.lerngut.com/fach/relig/fir_3wr.htm)

Der hier schreibt, hat noch nie Software im Unterricht eingesetzt und wird es auch nicht mehr tun, da pensioniert. Dennoch interessierte ihn, den Rezensenten, die Sache, als ein Freund ihn darauf aufmerksam machte, und er sah sie sich an. Denn eines ist sicher: Religion ist nicht out, wie vielleicht mancher schon vor einem halben Jahrhundert glaubte und wie es bei sich leerenden Kirchen in Deutschland scheinen mag, sondern weltweit und auch in Europa, wie sich beim Sterben des Papstes vor kurzem gezeigt hat, ein Faktor von großer Bedeutung – nicht nur im privaten, auch im öffentlichen Leben. Deshalb ist Religion zu Recht ein „ordentliches Lehrfach", wie das im Schulamtsdeutsch heißt (und wie unordentlich es einem bisweilen auch vorkommen mag).



Grundkenntnisse der eigenen wie auch fremder Religionen sind fur uns heute unabdingbar, denn wir leben nicht mehr in einer heilen christlichen Welt, falls es die überhaupt je gegeben hat. Nach dem Verschwinden der rein katholischen und rein evangelischen Gebiete in Deutschland im Gefolge des 2. Weltkriegs und der geographischen Mischung der Konfessionen im Westen sowie des zunehmenden Atheismus im Osten unseres Landes hat vor gut 40 Jahren mit Gastarbeitern und Asylanten eine Vielfalt der Religionen Deutschland erreicht, in und mit der auch die nachsten Generationen werden leben mussen. Deshalb geht auch in der Schule kein Weg an einer Beschaftigung mit Religion vorbei. Und für alle die Lehrer*, die im Ausland unterrichten, besonders aber fur die in den islamischen Ländern, ist die Bedeutung der Religion fur den offentlichen wie den privaten Bereich tagtaglich augenfallig

Das Unterrichtsmaterial, das oben angezeigt ist, vermittelt Basiswissen zu den drei großen Buchreligionen Judentum, Christentum und Islam fur Schuler der oberen Grundschul- und unteren Sekundarstufenklassen. Für den Lehrer stehen Stundenentwürfe bereit, Arbeitsblatter und Folien zu einzelnen Unterrichtsstunden, und für die Schuler kann das Material mit und ohne Computer eingesetzt werden. Dem Lehrer wird viel Arbeit erspart, und dem Schüler macht das Lernen am Computer Spaß – wesentlich mehr vermutlich als das Lernen in gewohnter, herkömmlicher Art. Auch dem Rezensenten hat es Spaß gemacht, virtuell in dem Material zu „blättern", sich

zu informieren, dabei Bilder anzuschauen, die sich bewegen oder auch bewegen lassen, Geschicklichkeit im Sternen Fangen zu beweisen und Lernkontrollen zu bestehen.

Das Material zu den drei Religionen ist in gleicher Weise aufgebaut, nämlich in fünf Abschnitte unterteilt: „Wie es begann! Wo es geschah! Was wir beten! Wo wir beten! Was wir beachten!" Unter diesen Rubriken ist kind- und schulergerecht das Wesentliche der verschiedenen Religionen zusammengetragen worden, und die Information ist mit Recht gerade in den letzten drei Punkten, nämlich denen zum Gebet und den Lebensregeln, sehr deutlich abgestellt auf den im Alltag gelebten Glauben.

Eine Eröffnungsstunde zu Jerusalem als der heiligen Stadt aller drei Religionen ergänzt das Material sowie ein Zeitstrahl, auf dem wichtige Daten aus der Religionsgeschichte zu finden sind. Verdienstlich ist grundsätzlich auch das Lexikon, das für Lehrer wie Schüler hilfreich sein kann; allerdings finden sich hier verschiedene kleine Mängel, von denen zwei genannt seien: Beim Schma, dem zentralen Gebet der Juden, fehlt die Kapitelangabe im Deuteronomium (es ist das 6. Kapitel), und bei der Klagemauer handelt es sich um ein Stück der Umfassungsmauer des Tempelbezirks, nicht um die Mauer des Tempels selbst. – Insgesamt aber kann der Titel dieser Lernsoftware bestätigt werden. Schülerinnen und Schüler können damit „fit in Religion" gemacht werden.

Viel Spaß also allen Lehrern und Schulern bei der Arbeit mit dem interessant ausgearbeiteten und ansprechend präsentierten Material!

Manfred Egenhoff

* Die Begriffe „Lehrer" und „Schuler" sind in diesem Text geschlechtsneutral zu verstehen, also zugleich die maskuline wie feminine Form umfassend

Eine neue Theologie

Eugen Biser im Gespräch mit Richard Heinzmann: Theologie der Zukunft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2005, ISBN 3-534-18387-8, € 19,90

Das Buch ist entstanden aus der gleichnamigen Fernsehserie, die mehrfach auf dem Bildungskanal des BR-alpha ausgestrahlt wurde. Gerade in einem Augenblick, in dem der Tod eines Papstes und die Wahl eines Nachfolgers – zudem noch eines Deutschen – spurbar werden lässt, dass religiose Fragen und die Suche nach authentischen Antworten deutlich zu erkennen sind, richtet dieses Buch den Blick auf zentrale Inhalte der Theologie

Die Theologie darf, das ist die kurze Zusammenfassung, nicht mehr in den tradierten Disziplinen theologischer Fakultaten verharren, Theologie ist und muss Verkundigung sein, muss verlasslich sein und Halt geben, da der Markt auf diesem Gebiet unendlich viele religiose und quasi-religiöse Angebote macht.

In der Mitte der Theologie der Verkundigung muss der stehen, von dem aus Hoffnung uber unser begrenztes Dasein hinaus ermoglicht wird, muss der gekreuzigte und auferstandene Christus stehen. Ich behaupte, der Dialog zwischen Biser und Heinzmann ist für jeden, der noch nicht aufgegeben hat, „nach dem Sinn seines Daseins zu fragen" (Vorwort des Buches), eine überzeugende Hilfe fur die eigene Lebensgestaltung und den Zugang zum anderen Menschen. Deutlich wird auch, dass in unserer globalisierten Welt das Christentum das Gesprach mit allen Religionen suchen muss, mit den Religionen, die „in unterschiedlicher Weise nach dem einen Gott fragen" (Geleitwort des Buches).

Im Eingangskapitel wird das entscheidende Thema genannt mit der Frage, ob der moderne Mensch uberhaupt noch nach Gott fragt, da der Alltagsatheismus doch uberall spürbar sei. So sei auch Nietzsches Wort vom Tod Gottes zu verstehen, der Mensch seiner Zeit lasse einen überzeugenden Gottesglauben vermissen (s. Nietzsches Wort von den Christen, die erloster aussehen mussten).

Biser sagt, „die Gesellschaft heute ist im Grunde eine Vergewaltigung des Menschen", da sie Konsum- und Leistungsgesellschaft sei. So ist der chronisch Kranke und oft mittellose Mensch der eigentlich Leidtragende der heutigen Gesellschaft. Konflikte können und durfen in Zukunft nur noch friedlich ausgetragen werden, das aber wird nur moglich sein in der Neuentdeckung Jesu. Und: die neue Theologie kann nur die Abwendung sein vom zornigen und strafenden Gott und die radikale Hinwendung zum liebenden Gott in Christus. Wenn nun schon „leider" die Urkirche ihre eigene Meinung Jesus in den Mund legte, so muss nun herausgearbeitet werden, dass der Sohn Gottes (so das Johannes-Evangelium) vom Herzen Gottes kommt, das aber ist ein Akt der Liebe Gottes und beinhaltet das Gegenteil von irgendwelchen Drohungen.

Das Christentum ist von Haus aus mündliche Verkundigung und erst nachtraglich Schriftreligion geworden. So hat z. B. Luther die Abfassung neutestamentlicher Schriften als Not bezeichnet, weil die Zeugen starben und auch, weil Paulus seine Mission nicht unmittelbar an allen Orten durchführen konnte und somit Briefe verfassen musste. Doch, das N. T. bleibt authentisches Wort Gottes – aber mit „menschlichen Implikationen" Jeder einfache Christ kann das N. T lesen, wenn er als Schlussel Jesus an jeden Satz der Texte herantragt. Es muss immer wieder ins Bewusstsein gerufen werden (s. o.), dass alle Texte des N. T. von Ostern her gelesen und verstanden werden müssen, d h. durch die Erfahrung hindurch, dass der ans Kreuz Geschlagene lebt. Somit wäre die Leugnung der Auferstehung das Ende des Christentums vor seinem Beginn. Die Zusage am Ende des N. T. lautet, dass wir Gottes Kinder sind, spater aber hat man fatalerweise dem Menschen eingeredet, sich selber zu erniedrigen. Der Mensch aber ist Gottes Partner, darf Vater zu ihm sagen.

Den Begriff der Erbsunde im überkommenen Verstandnis lehnt Biser ab, das Christentum ist die Religion der Angstüberwindung, hier passt wieder ein Verweis auf Kierkegaard (der haufiger zitiert wird), der den neutestamentlichen Satz „Liebe deinen Nachsten wie dich selbst" lieber ubersetzen wurde mit „Erkenne, dass dein eigenes Schicksal im anderen auf dem Spiel steht".

Ganz spannend aber wird es dann, wenn Biser im Teil 2 des Buches nachzuweisen versucht, dass die „Opfer- und Suhnetheorie" keine Basis im N T. hat:

Gott ist ein „Gott der bedingungslosen Liebe", der keine Opfer braucht und will. Zitiert wird in diesem Zusammenhang das Wort des Propheten Hosea: „Barmherzigkeit und Liebe will ich, nicht Opfer."

Gegen die vernunftorientierte Neuscholastik, die den lebendigen Christusglauben mehr zu einer Ideologie gemacht hat, verweist Biser auf Karl Rahner, der die Mystik (die keine religiose Schwärmerei ist) als konstitutiv für die Zukunft des Christentums ansieht. Biser mahnt das große Gesprach an mit dem Islam, dem Judentum und auch die Beschäftigung mit dem Buddhismus.

Meine Empfehlung, dieses Buch wirklich zu studieren, geht nicht nur an Theologen und Religionslehrer, es ist auch ein Buch fur alle diejenigen, die an religiosen Fragen interessiert sind, an alle, die einen glaubwürdigen Zugang zum Christentum suchen.

Das Buch ist sicher fur manche auch eine Zumutung, aber eine solche, die Mut zuspricht

Biser gelingt es im Dialog mit Heinzmann, fundiert aufzuzeigen, dass es nötig ist, eine neue Hermeneutik – eine Zukunftshermeneutik – zu entwickeln, die sich ganz und gar an Jesus orientiert. Diese Hermeneutik wird befreiend zeigen. „Das Christentum ist die größte Liebeserklärung Gottes an die Welt."

Eckehart Knop

Abwehrhaltung und mangelnde Integrationsbereitschaft

Lachmann, Günther: Tödliche Toleranz, Die Muslime und unsere offene Gesellschaft, Piper Verlag, München 2005, 296 S., ISBN 3-492-04699-1, € 14,–

Der Verfasser betont im Vorwort, dass sich sein Buch nicht gegen Ausländer richtet und keine Anklageschrift gegen Muslime oder den Islam ist.

Am 31. Oktober 1961 erfolgte das für die Zukunft Deutschlands entscheidende „Abkommen zur Anwerbung turkischer Arbeitskrafte für den deutschen Arbeitsmarkt", was Anlass zu Diffamierungen und Geringschatzung gab. Die Entwicklung vom Gastarbeiter zum Einwanderer wurde unumkehrbar, so dass die Integration der in Deutschland lebenden Auslander im Vordergrund stehen musste. Es kam zu rechtsradikalen Übergriffen auf Auslander.

Der Islam hat ein eigenes religioses Recht entwickelt, das alles menschliche Handeln nach islamischer Ethik bewertet, was mit dem deutschen Grundgesetz nicht vereinbar ist (Patriarchat, Vernachlassigung der Bildung der Mädchen).

Seit 1950 kamen Türken nach Deutschland, weil sich hier viel mehr Geld verdienen ließ als in der Heimat. „Diese Männer holten ihre Frauen und Kinder nach Deutschland und vollzogen damit den zweiten folgenschweren Schritt in der deutschen Einwanderungsgeschichte." (S. 64) Somit wurden Turken Bestandteil des offentlichen Lebens in Deutschland.

Das Wort Dschihad bedeutet auf deutsch „Sich-Mühen auf dem Wege Gottes", was in Deutschland die Gefahr der Gewaltanwendung erhöht. Denn in Deutschland lebt bereits die dritte Generation von Muslimen, die sich privat nach wie vor fast ausschließlich in den eigenen Kreisen bewegt und sich kaum um Integration bemuht.

Im Jahre 1984 grundete der Turke Cemaleddin Kaplan in Köln die Islamistenbewegung „Kalifatsstaat" und ernannte sich zum „Statthalter des Kalifen" und später sogar zum „Emir der Glaubigen und Kalif der Muslime". Bevor er 1995 starb, übergab er das Kalifat an seinen Sohn Metin Kaplan, einen im Vergleich mit seinem Vater blassen, kranklich wirkenden „Kalifatsstaat"-Führer, was erklart, dass es zu Unstimmigkeiten in der Organisation und zur Ausrufung eines „Gegenkalifen" in Berlin mit dem Namen Ibrahim Sofa kam, den man wenig spater erschossen in seiner Wohnung fand. Daraufhin verhaftete die Polizei Metin Kaplan, und das Oberlandesgericht Düsseldorf verurteilte ihn zu einer vierjährigen Haftstrafe mit der Begründung, er habe offentlich zum Mord an Sofa aufgerufen. Am 12 Dezember 2001 wurde die Bewegung durch den Bundesinnenminister verboten.

Es gibt eine Fulle von soziologischen Studien uber das Thema Islam, die alle auf gravierende Abweichungen zur deutschen Gesellschaft hinweisen. Die muslimischen Zuwanderer grenzen sich bewusst und aktiv von der Aufnahmegesellschaft ab Abgesehen vom weltweiten Terror hat in Deutschland das Thema „Kopftuchfrage" die Offentlichkeit beschaftigt (Beispiel: Muslima Ferehta Ludin). Schließlich entschied das Bundesverfassungsgericht, die Bundesländer müssten entsprechende Gesetze erlassen, um Rechtssicherheit fur alle zu schaffen

Während 1950 etwa 800.000 Muslime in Europa lebten, sind es heute über 15 Millionen, davon alleine dreieinhalb Millionen in Deutschland. Der Gottinger Wissenschaftler Bassam Tibi ist ein unermudlicher Mahner vor einer Islamisierung Europas (s. die Rezension von Manfred Egenhoff in Heft 4/2004).

Viele Menschen hatten gehofft, dass nach den Anschlägen in den USA der Islamismus in Deutschland bei den hier lebenden Muslimen an Sympathien verlieren werde, aber das war nicht der Fall. Der Fanatismus hinter tristen Hamburger Fassaden hielt an

„In Hamburg sind Atta, Al-Shehhi und Binalshibh radikalisiert worden. Atta und seine Leute kamen nicht als Terroristen nach Deutschland, sie haben das Land als solche verlassen." (S. 208)

In dem Abschnitt „Bomben gegen Europa" behandelt der Verfasser die Anschläge vom 11. Marz 2004 in Madrid, auf die ich hier nicht weiter eingehe Vier Wochen nach den Attentaten auf die Pendlerzuge in Madrid wandte sich Al-Qaida-Chef Osama bin Laden direkt an Europa und bot einen Waffenstillstand an So weit sind wir schon gekommen. Er verfolgt das große Ziel der Unterwerfung aller Volker unter die Herrschaft des Islam.

Die Terroristen wollen nach Auffassung von Gunther Lachmann die Aufteilung der Welt in zwei sich feindlich gegenuberstehende Pole. hier der Westen, dort der Islam Er meint, man musse die Terroristen in ihren Ausbildungscamps im Grenzgebiet zwischen Afghanistan und Pakistan jagen.

Auch die Deutschen mussen sich mit ihren muslimischen Mitbürgern auseinandersetzen. Deutsch muss zur Muttersprache fur die in Deutschland geborenen muslimischen Kinder werden, fordert Lachmann. Nach meiner Meinung eine berechtigte, aber nicht realisierbare Forderung.

Das Buch endet mit einem Beitrag von Ayaan Hirsi Ali unter dem Titel „Muslimische Frauen, fordert Eure Rechte ein!"

Dieter Allgaier

Ein Buch, das mehr hält, als es verspricht

Johannsen, Rolf H.: 50 Klassiker. Gemälde. Die wichtigsten Gemälde der Kunstgeschichte, Gerstenberg Verlag, Hildesheim 2001, ISBN 3-8067-2516-0, € 19,95

Es kommt nicht oft vor, dass ein Leser einem Klappentext aus vollem Herzen zustimmen mag. Bei dem vorstellten Buch ist es der Fall: Ein Buch, das „Bildungslucken schließ[t], Aha-Effekte gleich mitliefer[t] und durch spannende Texte, präzise Informationen und viele Bilder Wissen zum sinnlichen Erlebnis mach[t]". Das auf die ganze Reihe „50 Klassiker" des Gerstenberg Verlags gemunzte Zitat gilt in ganz besonderer Weise für den oben genannten Titel Versprochen wird eine Darstellung der wichtigsten Gemalde der Kunstgeschichte: 50 Klassiker. Und in der Tat, jeder Basisartikel enthalt eine prazise Beschreibung eines Gemaldes, mustergültige Bildbeschreibungen (auch fur den Einsatz im Deutschunterricht!). Wenn man Kunst als „zeigen, was man nicht sieht" definiert, so gilt das auch fur die Kunst der Bildinterpretation. Auch ein von Kunst wenig beleckter Zeitgenosse hat sehr viele der im Buch beschriebenen Bilder zumindest in Reproduktion schon einmal vor Augen gehabt. Aber hat er sie auch gesehen? Die Bildbeschreibungen verhelfen zum rechten Sehen, lassen Details erkennen, die dem oberflachlichen Betrachter entweder gar nicht auffallen und wenn doch, in ihrer Bedeutung kaum erkannt werden

Freilich, die Bildbeschreibungen sind nur der Ausgangspunkt. Sie sind eingebettet in den historischen, sozialgeschichtlichen und kunstgeschichtlichen Kontext. Gerade dieser Kontext erleichtert einem allgemein gebildeten, aber in Kunstgeschichte wenig bewanderten Leser den Zugang zu den beschriebenen Werken, lässt deren Bedeutung erkennen. Ganz nebenbei werden da auch Lucken in der Allgemeinbildung gefullt, die mit Kunstgeschichte im engeren Sinne nichts zu tun haben. Schließlich wird jeder Basisartikel ergänzt durch einen biographischen Abriss des jeweiligen Kunstlers mit Neugierde weckenden Hinweisen auf sein weiteres Œuvre. Wie es sich fur ein Werk mit dem o.g. Anspruch gehort, enthält das Buch zahlreiche Abbildungen in sehr ansprechender Qualitat, weit mehr übrigens als die 50 in den Basisartikeln beschriebenen Gemalde. Der (kunst-)geschichtliche Kontext wird nicht nur verbal charakterisiert, sondern auch durch Vor- oder Kontrastbilder demonstriert.

Nun mag man sich fragen, worin der besondere Wert eines Buches wie des beschriebenen besteht, in einer Zeit, in der man sich online durch alle möglichen Gemaldegalerien klicken kann, oft mit der Möglichkeit, im Netz nicht nur gesuchte Meisterwerke, sondern auch gelungene Interpretationen zu finden (schönes Beispiel: National Gallery, Washington!). Der Wert des vorliegenden Buches liegt – abgesehen vom Gesagten und abgesehen von der Asthetik, die ein Buch dem Bildschirm immer noch voraus hat – in der Systematik der Darstellung, die es dem Leser erlaubt, acht Jahrhunderte europaischer Malerei (plus einige Exkurse auf die amerikanische des 20. Jahrhunderts) nachzuvollziehen. Erreicht wird dies durch Vor- und Ruckverweise, die nicht ins Leere laufen, sondern durch Blättern leicht und anschaulich zu verfolgen sind, wie auch durch ein hilfreiches Glossar.

Ein Buch zum Verschenken, ein Buch fur die eigene genussvolle Lekture, ein Buch aber auch fur die Schulbibliothek. Basis fur Kurzreferate, Ausgangspunkt fur weitere Recherchen, mustergultig in seinem facherübergreifenden Ansatz und seiner pragnanten, immer jedoch abwechslungsreichen Textgestaltung.

Hans-Martin Dederding

Braucht man „noch" eine Einstein-Biographie?

Schwarzenbach, Alexis: Das verschmähte Genie – Albert Einstein und die Schweiz. Deutsche Verlags-Anstalt, München 2005, 215 S., ISBN 3-421-05853-9, € 17,90

Uber den wahrscheinlich genialsten Menschen des 20. Jahrhunderts existiert schon eine Reihe von Biographien – jetzt ist noch eine Biographie beim DVA erschienen.

Aber diese ist eine ganz besondere, weil (wie der Autor bemerkt) es noch keine Biographie uber den „Schweizer" Einstein aus der Sicht eines Eidgenossen gibt. Auch wenn die Beweggrunde wohl eher der Rechtfertigung als der Begründung einer dringenden Notwendigkeit dienen. Nun, soweit die Beweggrunde des Autors, der sich in seiner Biographie ausschließlich auf belegte Quellen stützt. Was wiederum zu einer neuen Qualitat der Biographien von Albert Einstein fuhrt



Im Werk gelingt es ihm sehr gut, den Leser zu uberzeugen, dass Einstein nie wirklich Deutscher war und sein wollte. Dies hing vor allem mit seiner Einstellung zur deutschen „geistlosen und mechanisierten" Lehrmethode als auch zu seiner Einstellung zum preußischen Befehlsstaat zusammen Vielmehr wurde er 1913 durch die Mitgliedschaft in der Preußischen Akademie – trotz anders lautender schriftlicher Vereinbarungen – „de jure Preuße" auf dem Papier. Von da an „war Einstein schweizerisch-deutscher Doppelbürger".

Diesen Doppelstatus nutzte Einstein jeweils zu seinem Vorteil aus, was der Autor an zahlreichen Zeitdokumenten belegen kann So offenbart sich dem Leser ein ganz neuer Blickwinkel auf das Leben dieses Genies – wobei Einstein ja nach seinem

„genialen Jahr 1905" zu keinem weiteren Zeitpunkt ähnliche Erfolge verbuchen konnte.

Schwarzenbach zeigt aber auch, wie bescheiden Einstein seine Erkenntnis – die heute fast jedem Schuler gelaufig ist – selber einordnete Im Fokus der vorliegenden Biographie befindet sich der Albert Einstein, der sein Leben lang – ob seiner Einstellung zu jeglicher kriegerischer Auseinandersetzung – in keinem Staat (vielleicht mit Ausnahme des belgischen) auf wirkliche und vollstandige Unterstutzung seiner Ideale hat hoffen konnen. Es wird jedoch auch deutlich, dass er sich genau dieser Tatsache bewusst war und sie diplomatisch geschickt ausnutzte, genau wie seine staatsbürgerliche Stellung zur Schweiz und zu Deutschland. Anhand von Dokumenten, Briefen etc wird diese relativ luckenlos nachgewiesen.

Einen Großteil der Biographie nimmt das Verhaltnis Einsteins zu seiner ersten Frau und seiner Jugendliebe Mileva ein. Dabei wird dem Leser gut vor Augen gefuhrt, welche inneren Anspruche Einstein an eine Familie hatte und auch stellte. Seine Fursorgepflicht gegenuber seiner Frau lasst er auch nicht aus den Augen, als er von Mileva schon lange geschieden ist So belegen die Dokumente, dass sich Einstein bis zuletzt um die finanzielle Situation seiner ehemaligen Frau und deren Kinder kummerte.

Aufgrund der Tatsache, dass der Autor alle Stationen von Einsteins Leben exakt an Zeitzeugnissen nachweist, kommt es an vielen Stellen zu ungewollten Uberschneidungen. Diese „Vorgriffe" versteht der Leser aber erst, wenn er den entsprechenden Lebensabschnitt erreicht hat, es kommt zu nicht gerade schonen, aber sehr haufigen Wiederholungen einzelner Abschnitte im Leben Einsteins. So muss der Leser an vielen Stellen ein gehoriges Maß an zeitlichem Vorstellungsvermögen mitbringen um die Details richtig in die jeweilige Zeit einordnen zu konnen.

Alles in allem ist die vorliegende Biographie mit Sicherheit eine Bereicherung der bisher existierenden Literatur, da auch durch die exakte Recherche viele noch unbekannte Zusammenhange aufgedeckt wurden. Dies betrifft auch die Behauptung, dass neben Einsteins Freund – dem Mathematiker Besso (der wohl einen Großteil der mathematischen Grundlagen zu Einsteins Arbeiten beigetragen hat) – Einsteins Frau Mileva ebenfalls einen hohen Anteil an den Arbeiten aus dem Jahr 1905 hat. So wird nachgewiesen, dass Mileva . – nun ja, ich mochte ja auch nicht alles verraten! Lesen Sie doch selbst! Ich kann dieses Buch nur empfehlen.

Jens Drummer

Kremlherrscher und Kanzlerfreund

Kryschtanowskaja, Olga: Anatomie der russischen Elite, Die Militarisierung Russlands unter Putin, Kiepenheuer & Witsch, Köln 2005, 281 S., ISBN 3-462-03415-4, € 19,90

Die Verfasserin ist Direktorin des Instituts für angewandte Politik und Leiterin der Abteilung fur Eliteforschung am Institut für Soziologie der russischen Akademie der Wissenschaften

Das Buch handelt von den Veranderungen der russischen Gesellschaft in den letzten zwanzig Jahren. Als Michael Gorbatschow die Perestroika einleitete, wurde alles anders Die Verfasserin und ihre Mitarbeiter haben sich den Zeitraum von 1981 bis 2003 ausgewahlt, weil sich in dieser Zeit die grundlegenden Umwälzungen der russischen Gesellschaft vollzogen haben und die alles beherrschende Fuhrungsschicht (Nomenklatura) zusammenbrach. Fur Olga Kryschtanowskaja gehoren zur russischen Elite die oberste Führung des Landes (Politburo), die Regierung, das Parlament und die regionale Fuhrung.



„In der Sowjetunion war die kommunistische Partei eine staatliche Institution Nach 1991 bildete sich in Russland Schritt fur Schritt ein Mehrparteiensystem heraus, in dem aber nur die parlamentarischen Parteien reales politisches Gewicht erlangt haben " (S. 32)

Zur Sowjetzeit unterlagen die Parlamentswahlen vollstandig der obersten Staatsfuhrung, alles hing fast ohne Ausnahme von den Planvorgaben ab Michael Gorbatschows Reformen lösten jedoch tiefgreifende Veranderungen im politischen System der Sowjetgesellschaft aus, was zu großen Veranderungen der Zusammensetzung des Parlaments fuhrte. Auch Wahlen in den Regionen veranderten den Charakter der russischen Staatsmacht. „Die Quellen, aus denen sich die Elite speiste, veränderten sich 1991 radikal, als Boris Jelzin bei seinem Machtantritt dringend treue Gefolgsleute brauchte." (S. 70)

Das Einparteiensystem wurde mit dem Verbot der KPdSU 1991 abgeschafft, was den Zusammenbruch des gesamten Machtsystems nach sich zog Schließlich erklarte Boris Jelzin 1999 Wladimir Putin zu seinem Nachfolger, und man darf gespannt sein, was im Jahre 2008 passiert, denn nach der Verfassung der Russischen Föderation darf Putin dann nicht mehr zur Wahl antreten Nun, Verfassungen kann man ja nach Bedarf verandern!

Ich uberspringe jetzt die Kapitel „Die Exkorporation aus der Elite" und „Die Modernisierung der Staatsfuhrung und die Militarisierung Russlands unter Putin" und wende mich der russischen Business-Elite zu

Was versteht man unter „Business-Elite"? Einige meinen, sie sei Teil der herrschenden Klasse, andere meinen mit diesem Begriff die Oberschicht der Unternehmer, die nicht der herrschenden Elite angehort. Nachdem sich das Modell des Nomenklatura-Kapitalismus zunachst bewährt hatte, setzte der Prozess ein, von dem die Verfasserin meint, man könne ihn Privatisierung des Staates durch den Staat nennen. „Ein Ministerium wurde aufgelost, aus seinen Bestandteilen ein staatlicher Konzern gegrundet, den man bald in eine Aktiengesellschaft umwandelte." (S 183/184) Es war selbstverstandlich, dass nach Rucktritt des Ministers das Kontrollaktienpaket an

die führenden Leute des Ministeriums überging.

Die Business-Elite bemühte sich sowohl um wirtschaftliche Privilegien als auch um entscheidende Einflussnahme auf den politischen Kurs und die Besetzung der höchsten Posten im Staat. Die Business-Eliten waren der Meinung, dass der Machtantritt Wladimir Putins eine gute Sache sei. Michael Chodorkowski war wahrscheinlich der größte Meister beim Aufbau eines Wirtschaftsimperiums mit politischen Ambitionen. Die Auguren des Kreml berichteten Putin, Chodorkowski peile für 2008 den Präsidentenstuhl an, was im Oktober 2003 zu seiner Verhaftung führte und einen Schock auslöste. Das Ergebnis der Verhaftung ist bekannt. Seine „Schuld" bestand darin, dass er Oppositionsparteien finanzierte und damit das Spiel der Präsidentialadministration durcheinanderbrachte. In den Schlussbemerkungen: „Alte Klasse, neuer Konflikt" fasst Frau Kryschtanowskaja noch einmal alle wichtigen Gesichtspunkte ihrer vorherigen Ausführungen zusammen. Aus meiner Sicht ist dieses Buch eine sehr gelungene Analyse der Veränderungen in den Führungseliten der Sowjetunion und Russlands in den letzten beiden Jahrzehnten.

Weitere Aspekte über die Entwicklung Russlands unter Putin werden in den beiden folgenden Publikationen dargestellt: Anna Politkovskaja: In Putins Russland. DuMont Literatur und Kunst Verlag, Köln 2005 und Gernot Erler: Russland kommt. Putins Staat – der Kampf um Macht und Modernisierung. Herder Verlag, Freiburg 2005.

Dieter Allgaier

1001 Nacht im 20. Jahrhundert

Barakat, Salim: Die Spiele der jungen Hähne. Roman, Erstausgabe 1982, übersetzt von Burgi Roos, dtv-Taschenbuch 13264, München 2004, 148 S., ISBN 3-423-13264-7, € 9,–

Mêro zog mit seiner Herde teuflischer Böcke hinein in die Dunkelheit, dorthin, wo es immer finster ist. Mêro erträgt keine festgefügte fünfzigjährige Ruhe. Wenn auf der Erde fünfzig Jahre Frieden herrscht, dann kommt Mêro. . . Ein Jahr der Ruhe ist vergangen. Es lebe die Zerstörung! ... (S. 16/17)

Schon sind wir mittendrin in einer fantastischen Welt, die zwischen Mythen und Wirklichkeit hin- und herschwingt, die überquillt von poetischen Bildern und bunten Episoden, die die Grenze zwischen ‚Unzeit' und Moderne verwischt und sich in einem breiten Erzählstrom voll inhaltlicher und stilistischer Überraschungen ergießt. Es bedarf keines Fliegenden Teppichs, um in die Vorstellungswelt des Orients zu reisen; Salim Barakat (Jahrgang 1951), einer der bedeutendsten syrischen Autoren der Gegenwart, entführt uns mit seiner Fantasie und Sprachgewalt schon auf den ersten Seiten des Romans in sein Land, Syrien. Er lässt uns die Luft seiner Heimat atmen und stellt uns mitten hinein in ein kurdisches Dorf mit seinen Menschen; Menschen, die sich lieben und bekämpfen, verehren und verachten, heldenhaft sind oder ganz schwach, die weise über den Dingen stehen oder aus der Leidenschaft des Augenblicks genauso gut hart zuschlagen können.

„Die Spiele der jungen Hähne" ist ein Entwicklungsroman, der die verschlungenen Wege einer Gruppe halbwüchsiger Jungen ins Erwachsenenalter schildert. Sie, die Hähne, leben in einem Dorf, in dem jeder jeden kennt und in dem die Rollen fest zugeordnet sind. Da gibt es zum Beispiel den Bäcker, dessen Betrieb allen hygienischen Vorstellungen widerspricht, da gibt es den Sportlehrer, der für seine Partei Rapporte über verdächtige Personen verfasst; da kann eine Krankenschwester Macht über Patienten ausüben, die jeden Arzt emporen müsste; da herrscht ein kleiner Glaubenskrieg zwischen zwei Imamen; zwei schrullige Gebetsrufer mischen sich ein, die sich im Fluchen übertreffen, da treffen sich scheinbar ehrbare Bürger heimlich mit ihren Geliebten, und überall laufen im Verborgenen krumme Geschäfte und kleine Gaunereien. Da gibt es aber auch den Zeichendeuter Sufi, der warnend seine Stimme über die Verderbtheit der Leute erhebt. Allein, was nutzt dies, wenn ihn keiner ernst nimmt, wenn die Polizei bestechlich ist und immer wieder ein Auge zudruckt.

Wie Tänzer bewegen sich die Hähne durch dieses bürgerliche Halbdunkel als Voyeure, die ihre aufkeimende Männlichkeit entdecken und sich damit aufspielen, die ihre Augen und Ohren überall haben und jede Situation ausnutzen, um sich selbst durch kleine Erpressungen, Tricks und Betrügereien Vorteile zu verschaffen. Kein Schwächer ist vor ihrem Spott und ihrer Hame sicher. Und dennoch ist der Leser ihnen gewogen und lächelt über ihre Eitelkeit und Wendigkeit. Sie werden hineinwachsen in eine Gesellschaft, in der sie später ebenfalls ihre Töchter im Kindesalter einem passenden Mann versprechen, sie werden als Händler ihre angeschlagenen Früchte den Kunden untermischen und die kleinen Unehrlichkeiten und das bisschen Sadismus des Alltags durchaus mit ihrer Ehre zu vereinbaren wissen.

Mit wenigen Strichen zeichnet Barakat die Charaktere seiner kurdischen Landsleute, die er nur allzu gut kennt. Eine Vielzahl faszinierender Episoden lässt ein Mosaik entstehen, in dem der Orient auflebt, wo wir den Staub der Lehmhäuser in der Nase spüren und überall die Hühner zwischen den Füssen herumlaufen – das Ganze in eine Sprache gekleidet, die so reich an Bildern und dekorativen Elementen ist wie die arabische Welt.

Mêro soll keine Ruhejahre zählen dürfen. Die Menschen in ihrem täglichen Zusammenleben tragen dazu bei, dass sich immer wieder Chaos und Zerstörung breitmachen können. Keine Regierung, die Ordnung schafft, kein Imam, der zur radikalen Umkehr aufruft! Ob alle zusammen Mêro in der Hand haben und ihn in seiner Dunkelheit halten können?

Wem es als Leser gelingt, sich ganz auf den Roman einzulassen, wer in die fremden Mythen einzutauchen versteht, erlebt in seiner Vorstellung ein unverwechselbares Stück des Orients und seiner Menschen. Jedes Reflektieren und Moralisieren würde die Lektüre nur stören – es würde uns neben den Roman stellen und ließe uns die unmittelbare Nähe zu den jungen Hähnen verlieren, die im Verlauf der Lektüre immer mehr unsere Sympathie gewinnen. Einen ästhetischen Genuss verspricht der Roman in seiner Buntheit und Fülle, in seiner Sprachkraft und feinen Ironie allemal

Manfred Vollmer

Drogen und Gesellschaft

Buch, Ursula/Debus, Bernward: Drogen, überarbeitete Neuauflage, Ausgabe Sekundarstufe I, Schwalbach/Taunus 1998, Wochenschau-Verlag für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, 49. Jahrgang, 52 S., ISBN 3-87920-936-7, DM 12 (Klassensatzpreis ab 10 Hefte DM 6,80)

Das Thema Drogen ist nach wie vor für unsere Gesellschaft von großer Bedeutung. Ob wir uns der Diskussion um rauchfreie Gaststätten stellen oder Essstörungen und der Alcopopsproblematik Jugendlicher zuwenden, die Entstehung solcher Suchtproblematiken zu verstehen und die notwendigen Einstellungen gegen solche Fehlentwicklungen zu erreichen war und bleibt dringende Aufgabe für die gesamte Gesellschaft und damit auch für die Schule. Die Thematik wird in Hessen verpflichtend im Politik- und Wirtschaftsunterricht und im Religionsunterricht behandelt.

Dem hier vorgestellten Heft für den politischen Unterricht findet sich eine Fülle von Materialien zu legalen und illegalen Drogen und zur Drogenpolitik. Gemäß der schon klassischen „Drogenkunde" werden zunächst wichtige Begriffe geklärt und anschließend die weiteren Materialien den Bereichen „legal" und „illegal" zugeordnet Verwendung finden hierbei in erster Linie Zeitungszitate aus den Jahren von 1991 bis 1996. Arbeitshilfen und Fragen an die Schüler am Seitenrand erleichtern dem Lehrer den Einsatz der Materialien für Stillarbeit, Gruppenarbeit oder Hausaufgaben.



Viele (insbesondere auch die grafischen) Beiträge eignen sich als Einstieg in Diskussionen zur Thematik.

Leider sind die wiedergegebenen statistischen Werte (z. B. zum Cannabis-Konsum) aus heutiger Sicht nicht auf dem neuen Stand. Ebenso sucht man auch vergeblich nach Texten zum schon nicht mehr ganz so neuen Alcopopskonsum. Die Informationen über Ecstasy sind nur sehr knapp.

Als Beratungslehrer für Suchtprävention und Drogenfragen vermisse ich in dem Heft deutlichere Hinweise auf die Rolle der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen (mit dem Erwerb eines Selbstwertgefühls) für den späteren sinnvollen Umgang mit legalen oder illegalen Drogenangeboten.

Vieles spricht also dafür, erneut das Heft zu diesem bedeutenden Thema zu überarbeiten. Hierbei sollten dann auch wichtige Kontaktadressen von Drogenberatungen und wichtige Internetlinks zur Thematik aufgelistet werden.

Gerhard Gerecht

Autoren – Autoren

Weischer, Heinz: Wassili: Geschichte eines jugendlichen sowjetischen Soldaten in deutscher Kriegsgefangenschaft, Lagrev-Verlag, München und Bruckmühl 2005, 221 S., ISBN 3-929879-29-8, € 9,00

Heinz Weischer, lange Zeit Schriftleiter dieser Zeitschrift, hat erneut einen Jugendroman geschrieben. Der erste, „Konrads neue Freunde", ein Roman über einen sächsischen Jungen im rumänischen Siebenbürgen nach der Wende, erschien im Jahre 2000 im selben Verlag. Der neue Roman spielt im Deutschland des 2. Weltkriegs, und zwar in der Heimat des Autors, Hamm-Heessen, und er erzählt das Schicksal des jungen, erst 16 Jahre alten Russen Wassili, der als Kriegsgefangener in einer Kohlengrube im Ruhrgebiet Zwangsarbeit leisten muss.



Im Klappentext heißt es: „Der Kampf ums Überleben ist die Alltäglichkeit im entbehrungsreichen Lagerleben: Überleben auch trotz der brutalen Zwangsarbeit in der Kohlengrube, trotz der Prügelübergriffe der deutschen Vorarbeiter bei Arbeitsverweigerung.

Aber da bringt ihm auch sein Vorarbeiter Erich heimlich Mettbrote mit in die Grube. Da tauscht er Holzspielzeug am Lagerzaun mit deutschen Kindern gegen Speck und Wurst – Überleben, nicht krank werden. Wen die Arbeit ausgelaugt hat, wer krank ist, der wird ins Stammlager Hemer zum Sterben geschickt Wassilis abendliche Gedanken kreisen um sein Heimatdorf Dobrjanka, seine Eltern und seine Freundin Elenka."

Der Roman ist für den Schulunterricht gut geeignet, um die Situation von russischen Kriegsgefangenen in Deutschland lebendig vor Augen zu führen, aber auch die Lage der deutschen Bevölkerung im Krieg, zugleich ist er eine Anklage gegen Diktatur und Krieg und ein Ruf nach Frieden für verfeindete Völker Er eignet sich deshalb nicht nur als Schullektüre in Deutschland, sondern gerade auch im Ausland, besonders sicherlich in Russland wie auch anderen Staaten Osteuropas, die von den Schrecken des 2. Weltkrieges heimgesucht wurden, wenn z. B. im Landeskundeunterricht das Dritte Reich und seine Folgen zu behandeln sind. Denn der Roman ist nicht bloße Fiktion, sondern basiert auf tatsächlichen Zuständen in der Zeche „Sachsen" in Hamm-Heessen, was die im Anhang abgedruckten zeitgeschichtlichen Dokumente belegen.

Manfred Egenhoff

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Wolfgang Tiffert Parkstr. 49 D-26605 Aurich

BEITRITTSERKLÄRUNG / *ANSCHRIFTENÄNDERUNG*

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar .....

❑ *Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.*

Ich bin / *Neuer Status*

❑ Auslandsdienstlehrkraft	Jahresbeitrag: € 120,–
❑ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 60,–
❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 60,–
❑ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 30,–

(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 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. 4 52. Jahrgang · November 2005

Der deutsche Lehrer im Ausland



27. Hauptversammlung des VDLiA

„Bildungsräume – Bildungsträume"
Auslandsschule der Zukunft

Interview mit Dörte Depka

VDLIA

ASCHENDORFF VERLAG

Der deutsche Lehrer im Ausland

52. Jahrgang – November 2005

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102
D-54329 Konz
Tel./Fax 06501-12225
st.schneider@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:
Waldemar Gries moderiert die Podiumsdiskussion

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:

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

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstraße 49, D-26605 Aurich
Tel. (04941) 938855
tiffert@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

Stephan SCHNEIDER, Schriftleitung
Valdenairering 102, D-54329 Konz
Tel./Fax (06501) 12225
st.schneider@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	**€ 120,–**
Programmlehrkräfte	**€ 60,–**
Inlandslehrkräfte, Pensionäre, Rentner	**€ 60,–**
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 30,–**

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Karlheinz Wecht)*... 246

VERBAND

Der neue Vorstand stellt sich vor... 247
Interview mit Dörte Depka, BLASchA-Vertreterin des Landes Rheinland-Pfalz... 250
Regionalgruppentreffen im hohen Norden *(Hannelore Breyer-Rheinberger)* ... 251
Persönliche Nachrichten ... 252
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes ... 253

27. HAUPTVERSAMMLUNG

Podiumsdiskussion: Bildungsräume – Bildungsträume, Auslandsschule der Zukunft ... 254
Das Selbstverständnis der DW – reine Nachrichtenübermittlung oder kultureller Auftrag? *(Erik Bettermann)* ... 265
Begegnungen mit arabischer Musik *(Helmut Burkard)* ... 267
Als Mathematiklehrer in Karthum *(Jan-Peter Lippert)* ... 272
China: spannungsreiche Bildungs(t)räume fur chinesische Studenten und pensionierte Auslandslehrer *(Helmut Prigge)* ... 274
Multikulturelle Anarchie in deutschen Klassenräumen *(Ingesuse Fues)* ... 278
Bilinguales Abitur in Uruguay *(Reinhard Jung/Jürgen St. Morgenstern)* ... 286
Bildungsräume-Bildungsträume der Architektur im DaF-Unterricht *(Mariele Wicke/Rainer E. Wicke)* ... 291

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Von Geistern und Gespenstern ... Kreatives Schreiben und Handlungsorientierung im DaF-Unterricht *(Rainer E. Wicke)* ... 294

FEUILLETON

DS Havanna – nur ein Traum? *(Marc-Thomas Bock)* ... 300

REZENSIONEN

Fortschritte im DaF-Bereich *(Rainer E. Wicke)* ... 302
Harmonie ist angesagt *(Rainer E. Wicke)* ... 302
Der Einfluss der Eltern *(Gregor Homann)* ... 303
Prävention ist nötig *(Franz J. Bönsch)* ... 304
Entwicklung nachvollziehen *(Franz J. Bönsch)* ... 304
Es geht um die Wurst – Russland kommt! *(Thomas Lother)* ... 305
Fußnotenfetischismus *(Heinz Weischer)* ... 307
Der Knebel lockert sich *(Hartmut Gaigl)* ... 307
Theorie und Praxis *(Rudolf Kerscher)* ... 308
Krieg und Erholungsphasen *(Manfred Sauer)* ... 310
Die Entdeckung Lissabons *(Rainer Tack)* ... 310
Wertvolle Dokumentation, wertloser Kommentar *(Bernd Müller)* ... 311
Mythen – Alltag der Griechen *(Gabriele Große)* ... 312
Von den Höhlenmenschen der neuen Zeit *(Manfred Vollmer)* ... 313
Die Fabulierfreude Umberto Ecos *(Günther Miklitz)* ... 314

Der Vorsitzende berichtet ...

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



wie versprochen wollen wir Ihnen mit diesem Heft die hochinteressanten Vorträge der 27. Hauptversammlung in Dresden präsentieren. Hervorheben möchte ich u.a. den Vortrag von Erik Bettermann, dem Intendanten der Deutschen Welle, der über das Selbstverständnis der Deutschen Welle in spannender Weise referierte und uns nützliche Tipps für die Lobbyarbeit gab.

Von besonderem Interesse dürfte auch die von unserem Schriftleiter in eine druckbare Form gebrachte, hochkarätig besetzte Podiumsdiskussion zum Thema „Auslandsschulwesen der Zukunft" sein. Wo finden sonst das Auswärtige Amt (AA), die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA), der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA), die deutsche Industrie, vertreten durch den Repräsentanten des Deutschen Industrie- und Handelkammertages (DIHK) und des Präsidenten der Deutsch-Mexikanischen Handelskammer, zusammen, um über ihre Vorstellungen zur Entwicklung der schulischen Arbeit im Ausland öffentlich zu reden. Der VDLiA heftet sich diese Veranstaltung als besonderen Erfolg ans Revers und hofft, alle diese Entscheidungsinstitutionen auch in Zukunft häufiger an einen gemeinsamen Tisch zu bekommen.

Nur wenn uns allen bewusst ist, dass der alte Dampfer „Auslandsschulwesen" in stürmischer See auf keine Unterstützung verzichten kann, wird es uns gelingen die Richtung zu halten. Dazu gehören offene Ohren für nötige Kurskorrekturen ebenso wie die feste Überzeugung, dass diese Säule der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) unverzichtbar ist und jede weitere Sparmaßnahme in Zukunft wirklich irreparable Schäden entstehen lässt.

Doch nicht nur die vergangene Hauptversammlung wollen wir in dem vorliegenden Heft nachzeichnen, sondern den Blick auch nach Westen, genauer nach Rheinland-Pfalz wenden. Unser Schriftleiter Stephan Schneider hatte die Gelegenheit die BLASchA Vertreterin dieses Bundeslandes, Frau Dörte Depka, nach ihrer Einschätzung der aktuellen Situation an den Auslandsschulen und ihrer Arbeit im BLASchA zu befragen. Besonders freut uns, dass Frau Depka, wie übrigens eine ganze Reihe weiterer aktiver oder inzwischen auch pensionierter BLASchA Vertreter in unserer Mitgliedschaft zu finden ist.

Hinweisen möchte ich Sie ebenfalls auf die Vorstellung des neuen Vorstandes. Wie ich schon im letzten Vorwort schrieb, gibt es keine neuen Personalien, aber teilweise neue Zustandigkeiten. So bitte ich Sie noch einmal darum, alle Fragen zur Mitgliederverwaltung zukünftig an den Schatzmeister Wolfgang Tiffert zu stellen.

Wie jeder einzelne Bundesbürger ist auch der VDLiA gespannt auf die politische Entwicklung in den kommenden Wochen. Was bringt die große Koalition für das Auslandsschulwesen, welche Parameter werden verändert werden, welche Bedeutung misst die neue Regierung der AKBP zu? Sobald sich die Ausschüsse des Bundestages neu zusammengefunden haben und klar ist, wer in der neuen Legislaturperiode die Entscheidungen trifft, werde ich die zuständigen Bundestagsabgeordneten besuchen, um für ihre Unterstützung für das Auslandsschulwesen zu werben.

Herzlichst

Karlheinz Koch

Der neue Vorstand stellt sich vor



Karlheinz Wecht
Vorsitzender

1984–1992	DS Lima/Peru
Danach	Staatliches Schulamt Heppenheim und mehrere Schulen in Südhessen
Seit 1998	Altes Kurfürstliches Gymnasium Bensheim
	verheiratet, 2 Kinder

Die schulische Arbeit im Ausland, so wie sie von Deutschland seit vielen Jahrzehnten betrieben wird, ist für mich die nachhaltigste, die sinnvollste, die überzeugendste Weise Auswärtige Kulturpolitik und Bildungspolitik zu betreiben. Diese Überzeugung, gewonnen während eines achtjährigen Aufenthaltes an einer großen deutschen Auslandschule, ist einer der wichtigsten Gründe für mein Engagement im VDLiA. Dazu kommt die überaus prägende Kraft der Horizonterweiterung, der Aneignung interkultureller Kompetenzen, der Arbeit in einem fremden Land – nirgends sonst hat ein Lehrer bzw. eine Lehrerin hierzulande die Gelegenheit dazu. Auch ich habe davon ausgiebig profitiert und möchte keines der Jahre im Ausland missen.

Nach 12 Jahren Vorstandsarbeit als Schatzmeister des Verbandes will ich nun als Vorsitzender den VDLiA auf der Erfolgsspur meiner Vorgänger halten. Einmal mehr ist dazu die Fortführung unserer kritisch-konstruktiven Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem Auswärtigen Amt nötig. Besonders am Herzen liegt mir aber auch, das Gespräch mit denjenigen Organisationen zu suchen, die gemeinsame Interessen mit uns verfolgen. Dazu gehört vor allem der Weltverband Deutscher Auslandsschulen und die DIHK. Aber auch die Hände anderer Institutionen, die ebenfalls im Bereich der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik tätig sind, will ich gerne ergreifen, um gemeinsam für den Erhalt und Stärkung der schulischen Arbeit im Ausland einzutreten.



Joachim Schneider
Geschäftsführer und Pressereferent

1993–1997	DS Buenos Aires
Seit 1997	Joseph-Haydn-Gymnasium Senden bei Münster in Westfalen
1999–2004	Koordinator von „Lernen ohne Grenzen" des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW
Seit 1999	Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des VDLiA
Seit 2003	Geschäftsführer des VDLiA

Als Geschäftsfuhrer und Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit war und bin ich bestrebt, über die Alltagsgeschäfte hinaus bei den Parteien des Bundestags, der Industrie, bei Behörden und Institutionen, insbesondere bei den Entscheidungsträgern für das Auslandsschulwesen, die Zusammenarbeit zu verstärken, die Interessen der schulischen Arbeit im Ausland zu vertreten und die erreichte positive Resonanz, nicht zuletzt bei den Medien, für die Leistungen und Problemstellungen des Auslandsschulwesens zu vertiefen.

Parallel sehe ich es als einen Schwerpunkt, den Servicecharakters des Verbandes zu starken sowohl für die Kollegen/innen, die vermittelt werden möchten, als auch für die Vermittelten und die Rückkehrer.

Wolfgang Tiffert
Schatzmeister



Seit dem Sommer 2002 unterrichte ich wieder im Inlandsschuldienst des Landes Niedersachsen an der Integrierten Gesamtschule Aurich-West. Vorher hatten meine Familie und ich acht Jahre lang in Griechenland gelebt, wo ich an der Deutschen Schule Thessaloniki die Fächer Mathematik und Erdkunde unterrichtete. In den letzten Jahren war ich zudem mit der Leitung der gymnasialen Oberstufe betraut. Uns hat es in Griechenland sehr gut gefallen und der Abschied fiel uns schwer. Wir denken heute immer noch gerne an diese Zeit zurück. Bei unserer Ruckkehr fanden wir eigentlich nur in der Regionalgruppe und überhaupt in unserem Verband offene Ohren für unsere Erlebnisse, Eindrücke und auch Fragen, die wir bei der Rückkehr hatten.

Gerne ließ ich mich dann von Manfred Egenhoff für eine Mitarbeit im Vorstand werben. Nach einer Zeit des Kennenlernens und der Einarbeitung habe ich mich dann entschieden für das Amt des Schatzmeisters zu kandidieren, das ich nach der Wahl auf der HV in Dresden nun Ende August von Karl-Heinz Wecht übernommen habe. In einer Zeit der Einfindung in diese umfangreiche Tätigkeit bitte ich um Nachsicht und Geduld. Ich freue mich über Hinweise und Anregungen, die Sie gerne per Mail an mich senden können. Bitte teilen Sie mir auch Veränderungen bei Adressen und Bankverbindungen mit.

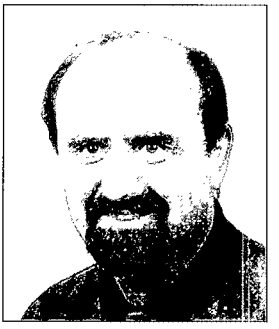


Hannelore Breyer-Rheinberger
Lothar Rheinberger
Rechts- und Sozialreferenten

1985–1990
Deutsche Schule Quito/Ecuador
1995–2000
Deutsche Schule Santiago/Chile

Wir haben bei der Vorstandsarbeit im Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile (VDLiCH) erfahren, wie wichtig kompetente und einfühlende Beratung und der Erfahrungsaustausch für alle aus Deutschland kommenden Lehrerinnen und Lehrer ist. Diese Arbeit wollen wir mit den Schwerpunkten ZfA-Richtlinien und Rahmenstatut fortsetzen. Darüber hinaus stehen wir natürlich für alle Problemfragen, die sich im Verlauf der Auslandstätigkeit ergeben, zur Verfügung. Es ist uns dabei oft gelungen, Konflikte durch Beratung betroffener Kollegen und durch Gespräche mit der ZfA zu lösen bzw. zu entschärfen.

Dr. Hans-Jürgen Peleikis
Referent für schulpolitische Fragen



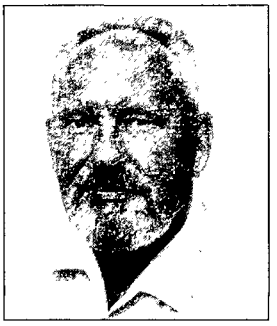
1986–1992 DS Rom
Seit 1992 wieder an einem Hamburger Gymnasium

Auch nach acht Jahren Vorstandsarbeit hat die Beschäftigung mit dem Auslandsschulwesen und mit der Verschiedenartigkeit Deutscher Schulen im Ausland nichts an Faszination verloren.

An meiner Einschätzung, dass wir wirtschafts- und geopolitisch viel progressivere Standort- und Strukturkonzepte und empathischere und visionärere Entscheider im Inland brauchen, hat sich nichts geändert.

Ich bin davon überzeugt, dass ein starkes Wirtschafts- und Kulturland gerade in Zeiten der Globalisierung seine Visitenkarten in Form von exzellenten Auslandsschulen abgeben muss.

Auf ein Neues: unterstützen wir alle Akteure, die unsere Auslandsschulen fördern und werben um neue Verbündete!



Manfred Egenhoff
Referent für die Verbindung zu den Auslandsschulen

1975–1980 DS Teheran
1984–1991 DPS Buenos Aires
1994–1998 Fachschaftsberater in Kronstadt/Rumänien
1998–2002 Fachberater/Koordinator in Bukarest

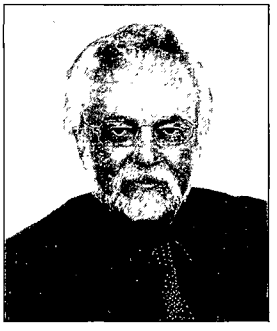
davor, dazwischen und danach: Lehrer am Gymnasium Bad Zwischenahn
seit 2003 pensioniert
arbeitet daran, die Verbindung zu den Verbandsmitgliedern und den Schulen im Ausland zu verbessern

Dr. Thomas Lother
Referent für Programm- und Ortslehrkräfte



Auslandseinsatz als Bundesprogrammlehrer von 1992–1996 am Lehrerausbildungszentrum der Masaryk-Universität Brünn/Tschechische Republik.

Seit 1996 im sächsischen Schuldienst, bin ich seit 2004 am bilingualen-binationalen deutsch-tschechischem Schiller-Gymnasium in Pirna tätig. So schließt sich der Kreis.



Stephan Schneider
Schriftleiter

Schüler an der DS Den Haag und der ES Varese (dort Abitur 66)
Studium in Freiburg (Romanistik, Geschichte, Germanistik)

1976	Referendariat in Trier, erste Stelle in Bernkastel-Kues
1979–1985	Colegio Alemán Medellín Heimatschuldienst Trier und Saarburg
1991–1997	Colegio Alemán Las Palmas de G.C.
Seitdem	Gymnasium Saarburg (mit dem vierten Unterrichtsfach Spanisch)

Als Mitglied im VDLiA seit einem Vierteljahrhundert und seit 1985 (Goslar) mit wenigen Ausnahmen regelmäßiger Teilnehmer an den Hauptversammlungen beschränkte sich mein aktiver Beitrag für den Verband in der Vergangenheit auf einige sporadische Artikel und Buchbesprechungen für die Verbandszeitschrift. Das soll sich nun ändern: Die gewonnenen Erfahrungen, die bestehenden Kontakte und nicht zuletzt ein Mehr an Freizeit dadurch, dass meine Kinder auswärts studieren, möchte ich gewinnbringend unserem VDLiA als Schriftleiter des DLiA zur Verfügung stellen.

Auslandsschularbeit weitet den Blick

Ein Interview mit Dörte Depka, BLASchA-Vertreterin des Landes Rheinland-Pfalz

1. Welche Bedeutung haben Ihrer Meinung nach die deutschen Schulen im Ausland?



Die Bedeutung der deutschen Schulen im Ausland liegt m.E. in der Unterstützung und Sicherung der deutschen Wirtschaft und Kultur im Ausland. Die Entsendung qualifizierter Mitarbeiter und ihrer Familien ins Ausland verlangt ein gut funktionierendes schulisches System, sodass die Aufgabe der deutschen Schule im Ausland somit primär in der Beschulung schulpflichtiger deutschsprachiger Kinder liegt, deren Eltern sich berufsbedingt im Ausland aufhalten. Hierzu werden Schullaufbahn und schulische Abschlusse angeboten, die in jedem Bundesland der Bundesrepublik anerkannt sind.

Den deutschen Schulen im Ausland kommt somit eine Scharnierfunktion zu. Sie müssen einerseits dafür Sorge tragen, dass diesen Kindern die Rückkehr in das heimische, innerdeutsche Schulsystem gelingt und ebenfalls dafür Sorge tragen, dass ein Übergang auf eine andere deutsche Schule im Ausland möglichst problemlos geleistet werden kann.

Neben dieser Aufgabe für deutschsprachige Kinder, den sprachlichen und kulturellen Bezug zu Deutschland herzustellen, haben deutsche Auslandsschulen eine Schlüsselstellung für alle, die am Erwerb deutscher Sprache und Kultur interessiert sind oder für die sie von Wichtigkeit sind. Auf Grund des Bildungsganges an einer deutschen Schule im Ausland, als bikulturell erfahrener Mensch, sind Absolventen dieser Schulen ein „Gut", das für politische, wirtschaftliche und kulturelle Verbindungen nicht hoch genug eingeschätzt werden kann: diejenigen Schüler, die heute an den deutschen Schulen im Ausland internationale Erfahrungen und Begegnungen erleben, sind die Führungskräfte von morgen!

In den letzten Jahren ist durch Globalisierung, die auch zu einer Verstärkung der beruflichen Mobilität geführt hat, eine internationale Öffnung der deutschen Schulen im Ausland festzustellen. Stichworte: gemischtsprachiges IB und Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP).

Wichtig dabei ist allerdings, dass es eine deutsche Schule bleibt. So ist für mich z.B. eine deutsche Schule im Ausland ohne die Pflichtfächer Deutsch und Geschichte nicht vorstellbar, ohne eine Begegnung mit der deutschen Sprache ist eine vertiefte Begegnung mit der deutschen Kultur nicht möglich.

Die kulturpolitische Bedeutung der deutschen Schulen im Ausland besteht darüber hinaus in ihrer pädagogischen Ausstrahlung, in ihrem Charakter als bildungspolitisches Kulturzentrum, das jungen Menschen die Möglichkeit eröffnet, in zwei Kulturen aufzuwachsen und sich zu entfalten.

2. Welche Erfahrungen diesbezüglich haben Sie während Ihrer Tätigkeit als BLASchA-Vertreterin des Bundeslandes Rheinland-Pfalz persönlich gewonnen?

Die Vielfältigkeiten und Unterschiedlichkeiten der Aufgabenstellungen des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) führen dazu, dass schon geraume Einarbeitungszeit angesetzt werden muss, um sich einen Überblick über die zahlreichen Sach- und Aufgabengebiete verschaffen zu können: wie z.B. Schultypen, Prüfungsordnungen, Abschlüsse, Bildungsgänge, Verzahnungen mit außen-, wirtschaftspolitischen und finanziellen Fragestellungen usw. Und dies umfasst alles von Kindergarten über Grundschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und berufsbildenden Abschlüssen.

Hinzu kommen die Aufgaben in verschiedenen Berichterstattergruppen und Ausschüssen des BLASchA. Für mich bedeutete bzw. bedeutet das Mitarbeit im Schulleiterfindungsausschuss, in der Berichterstattergruppe MOE/Spezialgym-

nasien, des weiteren Mitarbeit im Zentralen Ausschuss sowie in der Berichterstattergruppe „Abschlüsse und Bildungsgänge". Die Mitarbeit in all diesen Untergruppierungen des BLASchA ist spannend, wenn auch sehr arbeitsintensiv. Um nur einiges zu nennen, beinhaltet dies z. B.: Erarbeitung von Grundsatzpapieren, Weiterentwicklung und Begleitung des deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz, Betreuung des Lehrerentsendeprogramms, Umsetzung von Deutschprogrammen in den MOE-Staaten, Unterstutzung schulischer Reformprozesse. Zusätzlich zu konzeptionell und inhaltlich zu bewältigenden Herausforderungen bringt diese Arbeit einen großen Gewinn in Menschenkenntnis und an Erfahrungen des Umgangs in bundesweiter Teamarbei.

3. Welche Entwicklungen, Herausforderungen und Aufgaben sehen Sie auf das Auslandsschulwesen zukommen und was sollten die dafür zuständigen Stellen tun?

Die Herausforderungen, denen sich das Auslandschulwesen gegenüber sieht, sind meines Erachtens:
1. finanzieller Natur
2. die Konsensfindung unter Bund- und Länderprämissen
3. die Dominanz der Weltsprache Englisch.

Die Lösung der ersten beiden Problemfelder hängt damit zusammen, dass deutsche Schulen im Ausland als „gute" Schulen durch überzeugende Unterrichts- und Erziehungskonzepte anerkannt werden, sich vor Ort unentbehrlich machen und erfolgreich sind als deutsche internationale Schulen mit einer weltweit renommierten Abschlussprüfung. Nur wenn das gelingt, werden die Länder ein zuverlässiger Partner für das Auslandsschulwesen sein und der Bund die nötigen Mittel zur Verfugung stellen.

Auf die Problematik der Dominanz der Weltsprache Englisch sind durch die bereits weiter oben erwähnte Deutsche Internationale Abiturprufung und das gemischtsprachige IB grundlegende Antworten gefunden worden, die zeitgemäß weiterentwickelt werden können.

4. Berichten Sie bitte über die für Sie interessantesten Begebenheiten und Erlebnisse aus Ihrer Arbeit mit den Auslandsschulen.

Es gibt an in 10 Jahren fast 20 betreuten Standorten sehr viel Erlebnisreiches, Interessantes und Merkwürdiges zu sehen, zu erleben und zu beobachten, so dass, glaube ich, der Bericht hierüber den Rahmen dieses Interviews sprengen würde.

Abschließend möchte ich aber nochmal hervorheben, wie sehr diese Auslandsschularbeit den Blick weitet, in beruflicher und fachlicher Hinsicht durch die Zusammenarbeit mit Kollegen aus anderen Bundesländern und Vertretern des Bundes. Der engen Fixierung auf die Schulpolitik eines Bundeslandes entgeht, wer für die schulische Arbeit im Ausland zuständig ist! In diesem Sinne ist die Leitung des Auslandsschulreferats eine äußerst faszinierende Arbeit.

(Die Fragen stellte Stephan Schneider)

Regionalgruppentreffen im hohen Norden

Am 22. Oktober 2005 traf sich die Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg zu ihrem Herbsttreffen. Der bewährte und lieb gewonnene Ablauf aus Klönschnack am Anfang, dann Informationsaustausch von Verbandsneuigkeiten mit positiven Rückmeldungen zur Hauptversammlung in Dresden und dem Bericht eines unserer Auslandslehrerkollegen über sein Einsatzland



wurde auch diesmal beibehalten, aber ergänzt durch eine Führung durch Bad Bramstedt frei nach dem Motto: Der Auslandslehrer kennt sein Ausland besser als sein Heimatland und es gibt auch im kühlen Norden durchaus Interessantes zu besichtigen und erfahren.

Der Stadtarchivar von Bad Bramstedt erzählte lebendig und anschaulich über Handels- und Heerwege in der Region, über mittelalterliche Verteidigungsmaßnahmen und über das komplizierte Verhältnis zwischen dem Reich mit seinen Kaisern und den dänischen Friedrichs oder Christians, die über Schleswig und Holstein regierten. Die kleine Kirche – nicht inmitten, sondern am Rande des Ortskerns – zeigt den Stellenwert der Religion in einem Handelszentrum und ist ein Juwelchen.



Das Highlight des Nachmittags war aber der hochinteressante Fotobericht von Marion und Thomas Degenhardt über ihre Reise auf den Spuren der alten Seidenstraße, die sie in Ferien während ihres Einsatzes an der deutschen Botschaftsschule Peking unternehmen konnten. Sie haben sich gemeinsam mit Kollegen einen Traum erfüllt. Wir Zuhörer schwelgten mit ihnen in der Erinnerung an die Vorfreude bei der Planung, dem Kartenstudium, der Ausrüstung der Autos. Wir schluckten mit ihnen den Staub auf den abenteuerlichen Pisten, waren fasziniert von den überwältigenden Wüsten-Landschaften, von der fremden Küche und den Gebrauchen. Wir erinnerten uns an eigene Erfahrungen bei der Verständigung mit Händen und Füßen, die dann doch immer irgendwie klappt, genauso wie bei dem Überwinden von bürokratischen Hindernissen und Verboten, die dann aber doch nicht ganz so wortwörtlich genommen werden müssen.

Vielen Dank für den packenden Bericht.

Unser Frühjahrstreffen findet am 13. Mai 2006 statt, voraussichtlich in Bad Segeberg. Ich freue mich schon darauf.

Hannelore Breyer-Rheinberger

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Jürgen Chien-Tasch, Iltisstr. 6, 50825 Köln
Sounia Ouali, Mainstr. 13, 50996 Köln

Neue Mitglieder (Ausland)

Christian Ax; Kiew/Ukraine
Sandra Behsler; DS Barcelona
Tilo Böttcher; DS Windhoek
Holger Franke; DS Madrid
Dieter Jacob; DS Johannesburg
Sabine Keim; DS Peking
Rüdiger Kögel; DS Mexiko
Andreas Maier, DS New York
Harald Philipps; DS Athen
Martin Schwägerl; Liceul Mihai Eminecu
Frank Steffen; Kiew/Ukraine
Gottfried Thomas; DS Bilbao
Norbert Wiens; Santiago de Chile

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Ekkehard Klahre; DS Alamogordo
Klaus Meissner; DS Quito
Katja Meuss; Taijin VR China
Bert Minske; DS Madrid

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Peter Blöcker (Brisbane/Australien), Baeckergrund 25 (links), 29451 Dannenberg/Elbe
Stefan Eltner (DS Barcelona), Am Sandberg 8a, 28832 Achim
Andreas Gosch (DS Bogotá), Breite Str. 12, 29649 Wietzendorf

Carsten Gramann (DS Santa Cruz), Spechtstr. 20a, 13505 Berlin
Thomas Mahrenholtz (DS Bogotá), Rungholzstr. 38, 25813 Husum
Christian Metken (DS Montreal), Zugspitzstr. 17, 85604 Zorneding
Peter Müller (DS Valencia), Hennebergerstr. 20, 96049 Bamberg
Holger Munderloh (DS Jounieh/Libanon), Hasenstr. 6, 67659 Kaiserslautern
Dirk Karl Pilgram (DSB Kairo), Büchnerweg 13, 64319 Pfungstadt
Karlheinz Schaedler (DS Warschau), Mandelring 6, 67146 Deidesheim
Erhard Seifert (DS Nairobi), Bachstr. 44, 50389 Wesseling
Constantin von Keitz (DS Teheran), Präsenzgasse 9, 78628 Rottweil
Jens Wilhelm (Lycée Int. St. Germain), Sydekunstr. 8, 34346 Hann. Münden

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.

Anne Dahl-Semmler
Annerose Heidrich
Herbert Reutter
Jürgen Sauer
Nikolaus Schmidt-Salzen
Simon Wörz

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Bettermann, Erik, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn
Bock, Marc-Thomas, Bänschstr. 68, 10247Berlin
Bönsch, Franz J., Mörikestr. 22, 41352 Korschenbroich
Burkard, Helmut, Mozartweg 9, 76646 Bruchsal
Dederding, Dr. Hans-Martin, Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Depka, Dörte, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Wallstr. 3, 55122 Mainz
Fues, Ingesuse, Edgar-Roß-Str. 7, 20251 Hamburg
Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
Große, Dr. Gabriele, 40 quater A, rue des Ursulines, F-7810 Saint-Germain-en-Laye, France
Heuer, Robert, Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig
Homann, Gregor, Gildenstr. 54, 46325 Borken
Jung, Reinhard, Andreasstr. 22, 79252 Siegen
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Lippert, Jan-Peter, Bergstr. 4, 01728 Bannewitz
Lother, Dr. Thomas, Weinbergstr. 29, 01462 Dresden
Miklitz, Günther, Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Morgenstern, Jürgen St., Maistr. 25, 80337 München
Müller, Dr. Bernd, Dahlemstr. 30, 63741 Aschaffenburg
Prigge, Helmut, Kosakenhook 29, 49525 Lengerich
Sauer, Dr. Manfred, Kimpelweg 49, 87700 Memmingen
Tack, Dr. Reiner, Burgerstr. 11, 39291 Stegelitz
Vollmer, Manfred, Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt/Main
Weischer, Heinz, Herrenstr. 27, 59073 Hamm-Heesen
Wicke, Mariele, Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wicke, Rainer E., Amselweg 5, 51519 Odenthal

Die Bilder stammen – wenn nicht anders belegt – in der Regel von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge. Alle Bilder von der 27. HV stammen von Robert Heuer, Braunschweig.

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

Podiumsdiskussion

Bildungsräume – Bildungsträume
Auslandsschule der Zukunft

Dass der VDLiA ein wichtiger Gesprächspartner ist, zeigte die hochkarätige Besetzung des Podiums am Donnerstag, dem 4. August 2005, in der Aula des St. Benno-Gymnasiums in Dresden anlässlich der 27. HV des Verbandes.

Zu Beginn der Podiumsdiskussion hieß der Vorsitzende des VDLiA, Herr Waldemar Gries, die Teilnehmer der Gesprächsrunde herzlich willkommen und stellte sie dem Publikum, also „Menschen, die sich mit dem Produkt Auslandsschulen sehr stark identifizieren" (Gries), vor.

Vortrag von Joachim Lauer (ZfA)
(Zusammenfassung des mediengestützten Impulsreferates zu Beginn der Podiumsdiskussion „Auslandsschulen der Zukunft")

Wo stehen wir heute mit dem Auslandsschulwesen?
Herr Lauer informierte über die derzeitig bestehende regionale Schwerpunktsetzung des Auslandsschulwesens weltweit: Nach Lateinamerika und Südeuropa, wo es eine lange Tradition für die deutschen Schulen gibt, fließen derzeit prozentual immer noch die meisten Mittel. Neue Schulen in anderen Regionen, vornehmlich in Asien und im Nahen Osten, sollen in Zukunft an Bedeutung gewinnen, sodass eine Umschichtung notwendig ist. Die Schulen in Lateinamerika müssen aber nicht um ihre Funktionsfähigkeit oder um ihre Existenz bangen. Die Zahl der vermittelten Lehrkräfte (geplant für 2005: ADLK = 1115, BPLK = 399) konnte seit 1999/2001 im Wesentlichen gehalten werden, wenn man davon absieht, dass das Konzept aus den 90er Jahren für die Großregion MOE/GUS ja lediglich eine Hilfe zur Selbsthilfe darstellen sollte, sodass es dort zwangsläufig zum Abbau der relativ hohen Zahl der dorthin vermittelten Lehrkräfte kommen musste, was ja auch durchaus als Beweis für das Gelingen des Projektes zu werten ist. Daher gibt es ein neues Konzept für die in die Region MOE/GUS entsandten BPLK, nach dem ein so intensiver Einsatz wie früher nicht mehr erforderlich ist. Auf einem ganz anderen Blatt steht der zukünftige Einsatz von BPLK in China, worüber aber z.Zt. noch keine Aussagen gemacht werden können.

Was leistet das Auslandsschulwesen (ASW) mit den zur Verfügung stehenden Mitteln in einer Zeit des knappen Geldes?
Das AWS ist nicht zu teuer, wenn man die Kosten-Nutzen-Relation bedenkt, denn eine ADLK z. B., eine Lehrkraft mit Berufserfahrung, ist für das Funktionieren einer DS im Wettstreit mit den anderen Auslandsschulen im Gastland unerlässlich. Die Auslandslehrer haben ihren Beitrag zu den Sparmaßnahmen in den letzten Jahren geleistet und wir sind an einem Punkt angelangt,



Herr Joachim Lauer, Leiter der Zentralstelle

wo man ganz genau auf die Gratwanderung der Besetzbarkeit mit qualifizierten Kräften und der Kosten – Hinweis an die Politik – achten muss.

Weltweit werden jährlich über 20.000 deutsche Abschlüsse gemacht. Im Nachbarland Frankreich sollen demnächst in einem bilateralen Projekt flächendeckend DSD-Prüfungen für französische Schüler angeboten werden, sodass möglicherweise nochmals 15.000 Prüfungen dazukommen.

Jährlich finden um die 3.600 Schüleraustausche im Dienste der Völkerverständigung statt, eine häufig nicht beachtete Leistung des ASW, das natürlich im Vergleich zum Pädagogischen Austauschdienst (PAD) nicht die hohen Zahlen vorweisen kann, dafür aber auch keinen einzigen Euro zusätzlich ausgibt.

Immerhin studieren 25 % aller Absolventen deutscher Auslandsschulen in Deutschland! Zur notwendigen Propagierung des „Studienstandortes Deutschland" und zur nachhaltigen Werbung wurde der „Studienberufsberater" als Funktionsstelle an den deutschen Schulen mit Reifeprüfung eingeführt.

Mittel für neue Schulen (Neugründungen, Ausbau) gehen derzeit bevorzugt in die Kernregion Asien, was wiederum unmittelbar mit deren wirtschaftlicher Bedeutung für deutsche Firmen zusammenhängt.

Wo wollen wir hin?

Die Relation Kosten-Leistung muss immer in Konkurrenz mit anderen ausländischen Schulen vor Ort gesehen werden. Aus diesem Grund hat die Zentralstelle in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung ein Programm für ein Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) ausgearbeitet, das Schritt für Schritt zur Evaluierung der deutschen Schulen führen soll (vgl. Abb. 1).

Am Ende steht die Zertifizierung: So wird vollkommen transparent sein, was sich hinter dem Etikett „deutsche Auslandsschule" verbirgt – und zwar weltweit. Wahrend bisher eher die Unterschiede zwischen den vielen deutschen Schulen beschrieben wurden, soll in Zukunft gelten: „*Die* Qualität steht drauf, *die* Qualität steckt drin." Die deutschen Schulen brauchen international ein Gesicht etwa nach dem Vorbild der IBO-Schulen mit ihren weltweit gültigen Standards, von denen wir eine Menge lernen können (vgl. Abb. 2).

Diese Veränderungen können nun nicht durch Entsendung von mehr Lehrkräften in Gang gesetzt und realisiert werden, sondern wenn die Mittel knapper werden, muss man kreativ wer-

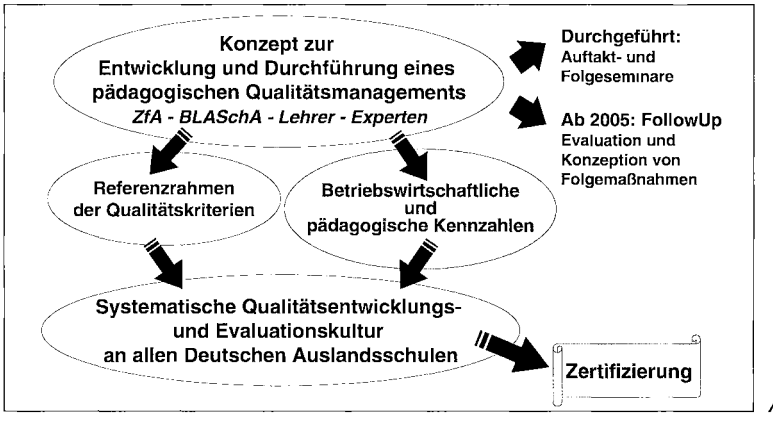


Abb. 1: PQM



Abb. 2: Neue Prüfungsmodelle

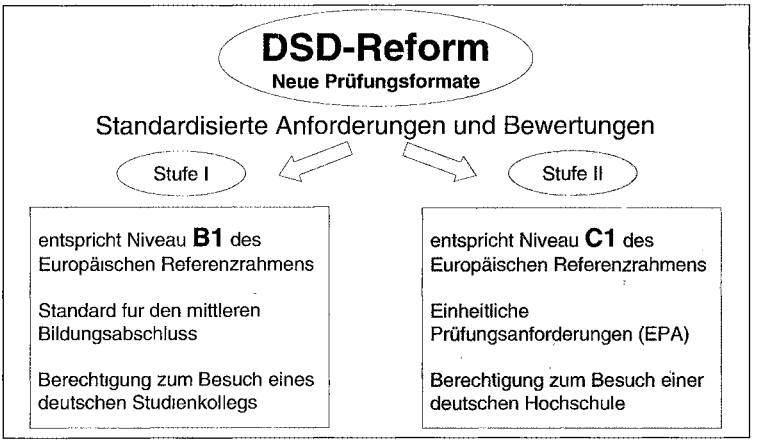


Abb. 3: DSD

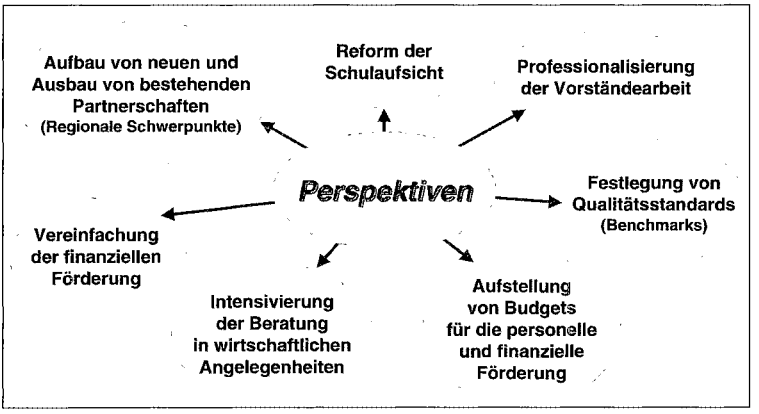


Abb. 4: Perspektiven

den und sich fragen, wie man mit den zur Verfügung stehenden Mitteln umgehen muss, um die Nachfrage zu befriedigen.

Was das Deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD) anbelangt, so werden derzeit neue Prüfungsformate entwickelt, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientieren und mit anderen internationalen Sprachprüfungen konkurrenzfähig sind (Abb. 3).

Auch konnte eine enorme Wirkung ohne massive Erhöhung der Mittel im Bereich der Lehrerfortbildung erreicht werden, als die Lehrerbildungsinstitute (PZ) in Lateinamerika aus Kostengründen geschlossen wurden, was freilich nicht ohne Kritik geschah. Mit den frei werdenden Mitteln konnte aber produktiver in allen anderen Regionen in die Lehrerfortbildung investiert werden.

Anhand seiner letzten Graphik erklärte Herr Lauer zusammenfassend die Perspektiven der Zentralstelle. Er schloss sein Impulsreferat mit einer kleinen, aber für uns Lehrer nicht uninteressanten mündlichen Ergänzung, dass eine Flexibilisierung in Bezug auf die derzeitig angewandten Altersgrenzen und Fragen einer möglichen Drittvermittlung unmittelbar bevorstehe (vgl. Abb. 4).

Diskussion

Zusammenfassung der Wortbeiträge der Podiumsteilnehmer

Überleitend vom Impulsreferat zu seinen konkreten Fragen an die Podiumsmitglieder stellte Waldemar Gries fest, dass es ihm als Vorsitzenden des VDLiA darum gehe, dass das Produkt deutsche Schule im Ausland (DS) nicht zerredet werde. Immerhin gebe es 117 DS, an denen 60.000 ausländische Schüler und 17.000

deutsche Schüler, meistens Söhne und Töchter von deutschen entsandten Wirtschaftsspezialisten, unterrichtet würden, zusätzlich machten 250.000 Schüler in MOE und in den GUS-Ländern die Prüfungen des DSD an den verschiedensten Spezialschulen, also seien es zusammen zirka 300.000 Schüler weltweit, die aus irgendeinem Grund den Weg zu einem deutschen Abschluss wählten. Warum sie diese Wahl träfen? Die Antwort könne nur lauten, dass es die Qualität und die Nachhaltigkeit seien, die diese Schulen boten. Deswegen seien ihm als Vorsitzenden des VDLiA die Sorgen nicht zu verdenken, dass dieses Produkt gefährdet sein könnte, wenn die Zahl der Kollegen immer geringer würde und die Qualifikation der deutschen Lehrer vor Ort sinke.

Waldemar Gries stellte den Podiumsteilnehmern folgende Fragen:

Gries: Herr Witt, wie haben Sie als Vater und Wirtschaftsvertreter an einem großen Standort, in Mexiko-Stadt, in den letzten Jahren die Abschlüsse und die Qualität der DS Mexiko erlebt? Welche Interessen, welche Wahrnehmungen hatten Sie?

Witt: Die erste Frage für einen deutschen Wirtschaftsentsandten lautet immer: *Gibt es eine deutsche Schule vor Ort?* Meine Kinder wurden im Verlauf meiner Auslandsarbeit an fünf verschiedenen DS unterrichtet, sodass ein weiterer Aspekt bei Standortwechseln wichtig ist, dass überall eine gleich bleibend gute Qualität an den deutschen Schulen garantiert ist. Aus eigener Erfahrung habe ich aber die beruhigende Feststellung machen können, dass ein Wechsel von Caracas nach Indonesien fast unproblematischer als ein Wechsel von einem Bundesland zum anderen ist.

Neben diesem personlich-pivaten Aspekt ist eine andere Frage für die Wirtschaft aber ebenso wichtig: Erlangen die einheimische Abgänger von DS die Qualifikation, die sie benötigen, damit wir sie später in der deutschen Wirtschaft beschäftigen können? Dass der Abschluss von Auslandsschulen Grundlage für Karrieren ist, sieht man in Mexiko – wo es stets die Konkurrenz zwischen der amerikanischen und der deutschen Schule gab – daran, dass in einheimischen Topppositionen hundert ehemalige Schüler von Auslandsschulen sitzen, einschließlich zwei Minister.

Gries: Sind die Schulvereine, von denen inzwischen immerhin 90 Mitglied im WDA sind, und ihre Vorstände mit der Qualität der Abschlüsse und der Qualität allgemein zufrieden; wobei wird Kritik geübt?

Gauf: Entscheidend für die Schulvereine ist eine gesicherte Personalversorgung. Die Freistellungspraxis der Länder, die angesprochenen Sparmaßnahmen bedeuten für uns die größte Gefahr: *Wenn keine deutschen Lehrer an deutschen Schulen arbeiten, dann ist es auch keine deutsche Schule mehr.* Wenn Kreise im Auswärtigen Amt die Lehrerstellen weiter reduzieren wollen oder entsandte Lehrer aus Kostengründen durch Ortskräfte ersetzen wollen, machen sich die Schulvereine schon Sorgen.

Gries: Was will denn die deutsche Wirtschaft endlich dafür tun, dass die deutschen Schulen, so wie sie im Ausland noch existieren, in ihrer Existenz nicht bedroht werden, wie sie es im Moment doch offensichtlich sind?

Strauch: Das Wörtchen „endlich" in der Frage muss gestrichen werden. Die deutsche Wirtschaft hat in der Vergangenheit viel für den Erhalt der Schulen beigetragen, sie ist stark an deren Erhalt auch in Zukunft interessiert. Herr Braun [Präsident der IHK], der aus gesundheitlichen Gründen leider an der Teilnahme an der Podiumsdiskussion verhindert ist, hätte diese Aussage bestimmt als Präsident des Freundeskreises der Auslandsschulen ebenso unterstrichen. Als gemeinnütziger Verein sieht es dieser Freun-



Herr Lutwin Strauch, stellvertretend für Herrn Ludwig Georg Braun, zuständig für die deutschen Auslandsschulen in der DIHK (Brüssel/Berlin)

deskreis als seine Aufgabe an, Spenden aus der Wirtschaft oder auch Privatpersonen zielgerichtet auf Antrag an Schulen für die diversen Projekte, z. B. Modernisierung der EDV u. a., zu vergeben. Neben diesen kleinen materiellen Hilfen unterstützt die Wirtschaft die deutschen Schulen grundsätzlich weltweit durch Präsenz und unentgeltliche Mitarbeit in den jeweiligen Schulvorständen selbst und wünscht sich, wie schon 2003 in einem *Positionspapier* von Experten aus den Auslandshandelskammern, Auslandsbetrieben, Auslandsschulen formuliert, für die Zukunft einen *runden Tisch* mit allen Betroffenen, um ein neues Konzept zur Garantie der Funktionsfähigkeit der deutschen Schulen zu entwickeln. Die deutsche Wirtschaft macht dieses Angebot, denn sie steht hinter den deutschen Schulen im Ausland, die ein ganz wichtiges Instrument dafür sind, dass Deutschland immerhin Exportweltmeister ist.

Waldemar Gries drückte seinen Wunsch aus, dass die deutsche Wirtschaft einen derartig zusammengesetzten Gesprächskreis einberufe unter Beteiligung der Lehrerverbände, des Auswärtigen Amtes, der Zentralstelle, der Länder und dass durch diese Kräfte ein Forum im Inland geschaffen werde, wo letztlich die politischen Entscheidungen getroffen würden. Ihm schwebe sogar ein allgemein anerkannter, populärer Repräsentant für die Sache der deutschen Schulen vor, wie es Jutta Limbach oder Hilmar Hoffmann im Bereich der Goethe-Institute sind, der öffentlichkeitswirksam sagt, er setze sich für die deutschen Schulen ein.

Gries: Weil wir uns als Lehrerverband für *alle* Lehrkräfte im Ausland einsetzen, möchten wir vom Ländervertreter heute wissen, ob die Länder bereit sind, das Auslandsschulwesen stärker zu unterstützen, bei der Freistellung oder Verlängerung von Lehrkräften im Ausland.

Köhler: Die Kartei ist z. Zt. auch deshalb leer, weil sich die finanziellen Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte geändert haben. Wenn andererseits Unterricht im Wahlkreis eines Ministers ausfällt, ist das aus hiesiger Sicht unvergleichlich schlimmer, als wenn irgendwo an einer Auslandsschule Unterricht ausfällt. In Mangelfächern sollte aber der *Mangel gerecht verteilt* werden. Es kann nicht sein, dass z. B. in München Matheunterricht ausfällt, weil der betreffende Lehrer in São Paulo arbeitet. Nur in einem Dialog können solche Probleme gelöst werden, in einem Miteinander und nicht in einem Gegeneinander.

Gries: Die Länder möchten die sog. *Vorsorgepauschale*, die Rückstellung für Pensionen, aus dem Schulfonds des Bundes vergütet haben. Das würde derzeit eine Summe von zirka 20 Millionen Euro bedeuten, die dem Schulfonds entzogen würde. Wie wird dieses Thema bei den Ländern diskutiert?

Köhler: Frau Karin Wolff (Hessen) hat an die Länder appelliert, auf diese Forderung zu verzichten. Das Land Thüringen z. B. wird auf die Vergütung der Vorsorgepauschale verzichten. (Applaus bei den Zuhörern)

Gries: Interessengeleitet entwickelte die Zentralstelle seit den 80er Jahren eine neue regionale Schwerpunktsetzung in der AWKB-Politik bei den letzten 17 Neugründungen oder Erweiterungen im asiatischen und islamischen Bereich. Wie will die Zentralstelle mit diesen sinnvollen Neugründungen aber bei sinkenden finanziellen Mitteln klar kommen?

Lauer: Die massivsten Verschiebungen fanden wegen des MOE/GUS-Programms ab 1990 statt, die zu Kürzungen an anderen Standorten führen mussten (z. B. früher über 30 ADLK-Stellen am Colegio Andino in Bogotá, z. Zt. 13). Der Vorrat an kreativen Lösungen ist noch längst nicht ausgeschöpft, deren Realisierung aber Zeit benötigt. Kosten sind nicht immer statische Faktoren. Wenn man z. B. an die viel kritisierte Pauschalierung denkt, so hat sie doch eine große Kreativität in Gang gesetzt – auch wenn die Spediteure geschimpft haben. In Zukunft könnten die Schulen beim Thema Wohnraum für ihre Lehrkräfte einiges tun, dass diese nicht als unerfahrene Ortsunkundige über den Tisch gezogen werden. Wenn alle Interessierten, was die Frage der Kosten anbelangt, zusammenarbeiten würden, so gibt es noch reichlich Spielraum.

Gries: Herr Wilfried Grolig, Leiter der Kultur- und Bildungsabteilung des AA, betonte am 6. Dezember 2004 bei der Mitgliederversammlung des WDA in Berlin, dass für ihn die deutschen Auslandsschulen das *„Herzstück der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik"* seien, denen er fünf zentrale Aufgaben als Eliteschulen im besten Sinne zuwies:

1. Schüler zur Weltoffenheit führen, internationales Verständnis wecken und demokratische Werte fördern,
2. Wissen für gute Leistungen im Beruf vermitteln,
3. an die deutsche Sprache und das aktuelle Deutschlandbild heranführen,

4. wichtige Rahmenbedingung für die deutsche Wirtschaft darstellen und
5. das gute Ansehen Deutschlands in der Welt erhöhen.

Wie sieht das *„Herzstück der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik"* für das AA derzeit aus, wenn nun auf der Titelseite der Süddeutschen Zeitung vom 4.8.2005 [abgedruckt im Heft 3/05] berichtet wird, dass ihm im Vergleich zu 1999 20 Millionen Euro gestrichen werden?

Peitz: Das AA anerkennt das Engagement der deutschen Wirtschaft, ohne das es z. B. nicht zu dem erfolgreichen und schnellen Auf- und Ausbau der DS Shanghai gekommen wäre. Natürlich haben auch die Länder, der BLASchA und die KMK das Ihre dazu beigetragen, damit diese Schule – die am schnellsten wachsende weltweit – sich an dem wichtigen Wirtschaftsstandort weiter entwickeln kann. Bei allem Optimismus darf man die heutige finanzielle Lage aber nicht außer Acht lassen. Dem AA, das der ZfA das Geld für die deutschen Schulen weltweit zur Verfügung stellt, „bläst der Wind ganz schön ins Gesicht". Nicht nur der Bund, auch die Lander sind knapp bei Kasse und ob die Länder auch in Zukunft auf die Erstattung der für die beurlaubten Lehrkräfte anfallenden Versorgungszuschläge (Gesamtumfang zirka 20 Mio Euro) verzichten, ist noch nicht entschieden. In Zeiten knapper Kassen haben naturgemäß immer die Finanzminister das letzte Wort. Genauso ist es beim Bundeshaushalt: Für jedes Haushaltsjahr werden die benötigten Mittel vom AA für den Schulfonds angemeldet. Aber natürlich wissen wir zu diesem Zeitpunkt nicht, was wir bei der Verabschiedung des Bundeshaushaltes Monate später tatsächlich erhalten, denn bei den Haushaltverhandlungen spielen viele Akteure mit, im AA, im Bundesfinanzministerium und bei den Abgeordneten des Haushaltsausschuss des Bundestages. Diese besuchen bei ihren Auslandsreisen auch gerne unsere Schulen vor Ort und vertreten gelegentlich die Auffassung, dass es dort doch noch Sparpotential gebe. Realistischerweise sollten wir daher davon ausgehen, dass 2006 und in den Folgejahren die im Schulfonds zur Verfügung stehenden Mittel weiter abnehmen werden.

Gries: Gibt es eine Lobby im AA für das Goethe-Institut, das aus unserer Sicht bevorzugt behandelt wird? Warum wird bei der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik oft nur der Aspekt *Kultur* gesehen? Warum werden Gelder für Fachberater, die dem Goethe-Institut angehören, und Mittel für Europäische Schulen (Beispiel ES Frankfurt mit 13 Mio Euro) dem Schulfonds entnommen? Warum sorgt das AA da nicht für Haushaltsklarheit ?

Peitz: Wenn es darum geht, irgendwo ein oder zwei Prozent einzusparen, so geschieht dies im Schulfonds in der Regel unproblematischer als bei anderen Titeln im Kulturhaushalt des AA. Zwar haben wir auch den Eindruck, dass das Goethe-Institut sich hier weniger flexibel verhält, aber eine bevorzugte Behandlung des Goethe-Instituts kann ich im AA nicht erkennen. Im übrigen wäre es reine Kosmetik, wenn man Mittel



Herr Gerhard Gauf, seit 2003 Geschäftsführer des Weltverbandes der deutschen Auslandsschulen (WDA) in Berlin

für Fachberater oder Europäische Schulen aus einem Untertitel herausholt und in einen anderen steckt, denn dadurch würde der für die deutschen Schulen bestimmte Mitteleinsatz ja nicht steigen.

Gauf: Zum Thema Wahrheit und Klarheit beim Haushalt: Es wird immer wieder gesprochen von 170 Millionen Euro für den Schulfonds, wobei aber nur 150 für tatsächliche schulische Arbeit ausgegeben werden und für die 117 deutschen Schulen bleiben nur 120 Millionen. So wird deutlich, wie relativ wenig in das System deutscher Auslandsschulen fließt.

Köhler: Die 13 Europäischen Schulen kosten 230 Millionen Euro; Deutschland hat nur 14 % Schüler an den ES, zahlt aber 20 % der Perso-

nalkosten. Und wenn diese Mittel für diese hoch subventionierten Schulen nicht reichen, werden die fehlenden Beträge ebenfalls aus dem Schulfonds genommen – eine bedenkliche Entwicklung.

Gries: Hat sich die Entsendepraxis z. B. bei Merck geändert? Könnte es sich die deutsche Wirtschaft vorstellen, dass sie vor Ort *Ausfallbürgschaften* für eine deutsche Schule übernehmen würde, um den deutschen Schulen ganz konkret vor Ort finanziell zu helfen?



Herr Horst Witt, Manager für die Firma Merck in Mexiko, Präsident der Deutsch-mexikanischen Handelskammer in Mexiko-Stadt, als Vertreter der deutschen Wirtschaft

Witt: Die Konditionen für Entsandte werden immer auch nach dem Kostenpunkt überprüft. Natürlich haben wir weniger „expatriates" als noch vor 20 Jahren, als Lateinamerika noch Schwerpunkt war. Es werden in Zukunft nur noch Experten in leitende Stellungen ins Ausland geschickt. Aber wenn ein Kollege mit vier Kindern nach Mexiko kommt, muss er für sie Schulgeld bezahlen, was in Deutschland nicht der Fall wäre. Auch das ist z. B. ein Kostenfaktor. Aber wichtiger ist die Forderung nach der Qualität der Auslandsschule vor Ort ... Wenn VW nach Puebla kommt und es gibt dort keine deutsche Schule, dann macht VW selber eine auf. Das gleiche gilt für Shanghai. Die deutsche Wirtschaft unterstützt die deutschen Schulen vor Ort immer großzügig mit Grundstücken oder Gebäuden. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass der deutschen Wirtschaft *eine deutsche Schule wichtiger als jedes Goethe-Institut* ist, wo nur deutsche Sprache vermittelt wird. Da die deutsche Sprache eine schwierige Sprache ist, der Lerneffekt von Sprachkursen schnell verpufft und außerdem im Wirtschaftsbereich die Weltsprache Englisch vorherrscht, kommt den deutschen Schulen viel mehr Bedeutung zu, da dort zusätzlich zur deutschen Sprache noch deutsche Kultur u.z. nachhaltig vermittelt wird. Insofern misst die deutsche Wirtschaft den DS große Bedeutung zu, aber dass sie überall dort einspringt, wo der deutsche Staat nicht mehr zahlen kann und eine Ausfallbürgschaft übernimmt, das geht zu weit.

Gries: Wäre es denkbar nach Vorbild der angelsächsischen Länder, dass die deutsche Wirtschaft *Stipendien* an besonders begabte Schüler der deutschen Schulen für ihr Studium ausgibt?

Strauch: Betriebe fördern derzeit schon Absolventen z. B. der unterschiedlichen deutschen Schulen in Brasilien, die sich in Deutschland aus- und fortbilden oder auch studieren wollen. Vielleicht werden sie später in Deutschland sogar von diesen Firmen übernommen. Auch eine Begabtenförderung (in Höhe von damals max. DM 9.000) für diejenigen, die in der Berufsausbildung hohe Punktzahlen erreicht haben, gab es ebenfalls schon früher.

Witt: Buenos Aires hat z. B. ein Programm zur dualen Ausbildung, in das die besten Schulabgänger auch der deutschen Schulen hineingenommen werden. Es ist das ureigenste Interesse der deutschen Wirtschaft, begabte junge Leute aus- und fortzubilden. Diese werden mit einem Stipendium nach Deutschland geschickt.

Waldemar Gries leitete nach dieser allgemeinen Tour d'Horizon zum Inhaltlichen zurück, indem er mit folgenden drei Schlüsselfragen, aufgeworfen von Wilfried Grolig in seiner o.a Rede im Dezember 2004, Herrn Dr. Köhler um seinen vorbereiteten Vortrag bat:

1. Sind die heutigen Schulformen die richtigen für die Zukunft?
2. Gibt es die richtigen Abschlüsse?

3. Befinden sich die deutschen Schulen an den richtigen Standorten?

Vortrag von Dr. Reinhard Köhler

Ausgangspunkt ist das Spannungsfeld zwischen *Globalisierung* und *Ressourcenverknappung*, in dem sich die deutschen Auslandsschulen derzeit befinden. Vor Ort lautet die analytische Frage immer: Mit wem konkurrieren wir? Es sind andere internationale Schulen, besonders die englischsprachigen und IB-Organisationen. Wichtiger Wettbewerbsvorteil für die DS sind die finanzielle Unterstützung, die es trotz deren Rückgang immer noch gibt, und die personelle Forderung. Auf der anderen Seite leiden wir am Imageproblem, das durch das schwache Abschneiden bei PISA entstanden ist. Da z. B. die DS Helsinki in Finnland glänzend abgeschnitten hat, sollte man bei kommenden PISA-Durchgängen doch alle Auslandsschulen beteiligen!

Qualitätsoffensive als Antwort

- Attraktive Abschlüsse:
- Zentrale Prüfungen zur Standardsicherung
- DSD der KMK
- Mittlerer Abschluss (Hauptschule, Realschule)
- in Zukunft: Zentralabitur

neu:

- Internationales Deutsches Abitur
- Hilfe zur Selbsthilfe durch SE-Seminare und regionale Lehrerfortbildung

Die eindeutige Antwort auf diese ehrliche Wettbewerbsanalyse führt zu einer *Qualitätsoffensive*: Dazu zählen nach einem zweijährigen Probelauf erstens die zentralen Abschlüsse von den S-1-Schulen, zentrale Prüfungen zur Standardsicherung, denn nur diese gewährleisten objektive Kriterien. Zweitens werden die Formate der DSD-Prüfungen der KMK ebenfalls verbessert, damit wir uns besser der internationalen Konkurrenz stellen konnen. Daneben muss als drittes Projekt das *Zentralabitur* in Angriff genommen werden. Die neue Prufungsordnung für ein Internationales Deutsches Abitur ist verabschiedet worden, hat die KMK-Gremien durchlaufen und steht ab September zur Verfügung. Neben dem binationalen Abschluss stellt jetzt diese Prüfungsordnung für das Deutsche Internationale Abitur ein „Dach" dar, unter dem einerseits strukturell vieles möglich ist, andererseits aber weltweit sehr viel einfacher geprüft werden kann. Die Standards für den mittleren Bildungsabschluss sollen als *Regelstandards* gelten. In der KMK-Vereinbarung von 1991 sind Mindeststandards von allen Bundesländern akzeptiert worden, wobei einige Länder für sich selber damals die Ansprüche höher gesteckt haben. Diese Regelstandards fur den mittleren Bildungsabschluss, die einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) dienen der Qualitätssicherung in Hinblick auf ein Zentralabitur, also der stärkeren *Vergleichbarkeit*, wobei gemeinsame Lehrpläne den Weg zum Erreichen dieses Zieles darstellen. Der BLASchA hat den Lehrplan von Thüringen im Wesentlichen für die Nordhalbkugel und den von Baden-Württemberg für die Südhalbkugel festgelegt.

Zur Steigerung der Qualität und damit Attraktivität unserer Schulen im Ausland gehört auch die Hilfe zur Selbsthilfe z. B. durch *Schulentwicklungsseminare* mit allen Beteiligten. Z. B. haben in Santiago/Chile Schulvorstände, von denen man eigentlich gewohnt ist, dass sie sich nur um das Finanzielle kümmern, auch bei pädagogischen Fragestellungen mitgearbeitet. In zwei Staffeln müssen nach den „Start-up-Seminaren" zwecks Multiplikation weitere „Follow-up-Seminare" folgen. Dabei sind schulspezifische Schwerpunkte möglich, aber nur dann sinnvoll, wenn sie für den Standort auch zukunftssicher sind. Begonnen werden muss mit einer Stärken-Schwächen-Analyse, damit die Ressourcen schwerpunktmäßig eingesetzt werden können. Die Schulen entwickeln ein Handlungsprogramm (= *Schulprogramm* zur Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung), so wie das in einigen Bundesländern schon verbindlich eingeführt worden ist. Allerdings sollte dies am besten auf freiwilliger Basis erfolgen, denn sonst ist keine Nachhaltigkeit gewährleistet. Der letzte Schritt besteht in einer Fremdevaluation, an deren Ende die Zertifizierung steht.

Auslandsschulen brauchen ein Gesicht. Dabei helfen prominente Wissenschaftler, Prof. Rolff und Prof Buhren, unter deren Leitung ein Curriculum für diese Seminare entwickelt worden ist. Experten der Landesinstitute werden in die Schulentwicklungsteams mit eingebunden. Breite Unterstützung an den eigenen Schulen muss bei Vorstand, Schulleitung, im Kollegium gewonnen werden. Über allem steht die Frage: *Wie geht's an meiner Schule weiter?*

Nach dem Durchlaufen der Schulentwicklungsseminare würde aber diese ganze Investition verpuffen, wenn anschließend nichts in die Tat umgesetzt wird. Möglichst viele Lehrer müs-

sen mitmachen, das Sprachenproblem muss gelöst werden, teilnehmende Schulen müssen sich gegenseitig unterstützen und Ergebnisse und Materialien (mehrsprachig) ins Netz stellen. Damit diese Aktionen nicht versanden, braucht man eine Zeitleiste, die man sich vorgibt und an die man sich hält.

Deutsche Internationale Abiturprüfung

- Dach für differenzierte, an den Bedürfnissen der Schule orientierten Abschlüssen
- Deutscher Anteil: Minimum 50 %
- Maximum: Binationale Abschlüsse
- Fremdsprachige Sachfächer oder bilinguale Fächer
- Naturwissenschaften: nur En
- Genehmigung durch BLASchA

Die Deutsche Internationale Abiturprüfung an den deutschen Schulen sieht in ihren pädagogischen Eckpunkten vor, wie z. B. in Südafrika schon ausgehandelt, dass die Schulzeit von 13 auf 12 Schuljahre umgestellt wird. Der deutsche Unterrichtsanteil in der Oberstufe muss mindestens aus 50 % bestehen, die anderen 50 % werden partnerschaftlich in die Hände der Südafrikaner – in diesem Fall – gelegt. Nach dem Landesabschluss, der nach 12 Schuljahren abgelegt wird, braucht kein 13. Schuljahr für das Abitur „aufgesetzt" zu werden. Die Genehmigung durch den BLASchA ist noch notwendig, da einheimische Kräfte verantwortlich beim Abitur an den deutschen Schulen tätig werden.

Mit dem Zentralabitur hat die Zukunft begonnen. Der BLASchA hat Rahmenbedingungen geschaffen, die die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Schulen im internationalen Rahmen zu verbessern helfen.

Diskussion

Nach dem Schlussvortrag von Dr. Köhler eröffnete W. Gries die Fragerunde für alle Teilnehmer:

Thema: Zentralabitur

Morgenstern (Montevideo): Wie will man die organisatorischen Probleme eines Zentralabiturs bei der Heterogenität der Unterrichtsstruktur in den unterschiedlichen Ländern in den Griff bekommen?

Richter (Helsinki) findet, dass ein Zentralabitur fur seine Schule den Tod der Oberstufe bedeute. Das Abitur habe eine hohe Qualität, auch ohne dass es zentral aus Deutschland gestellt und zeitgleich durchgeführt wird. Ein Zentralabitur sei immer aufgesetzt, da die Schuler der DS verschiedenen Kulturbereichen angehören.

Köhler: Bei der derzeitigen Praxis gibt es das Problem, dass bestimmte Leistungen nicht erbracht werden, insbesondere im *Bereich „Transfer"*. Es geschieht leider zu häufig, dass man sich den Gepflogenheiten des Gastlandes zu sehr anpasst und in der Prüfung oft nur den Bereich *Reproduktion* verlangt, was aber nicht als



Herr Dr. Reinhard Köhler, BLASchA-Vertreter für das Land Thüringen, zur Zeit Vorsitzender der 16 Ländervertreter des BLASchA

abituradäquat angesehen werden kann. Wie fur die Aufgaben für den mittleren Schulabschluss werden Prüfungsaufgabenkommissionen gegründet, die aus zurückgekehrten ADLK und nicht aus einer anonymen inländischen Expertengruppe besteht. Für die weltweit drei Zeitzonen werden im Anforderungsniveau vergleichbare, aber nicht identische Aufgaben gestellt, sodass auch kulturelle Unterschiede der Regionen berücksichtigt werden können. Dieses Problem ist bekannt, genauso allerdings das den Prüfungsbeauftragten bekannte Phänomen, dass die derzeitige Praxis immer wieder massiven Täuschungen Vorschub leistet – bei Prüfungsvorbereitungen und Aufgabenweitergabe an Schüler – damit gute Ergebnisse erzielt werden können. Wenn die deutschen Schulen mit anderen internationalen Schulen konkurrieren wollen, an denen Zentralprüfungen stattfinden, kann die zukünftige Lösung nur Zentralabitur heißen.

Durch differenzierte Bewertungsmaßstabe konnen sogar regionale Unterschiede aufgefangen werden. Zwar ist die Einführung des zentralen Abiturs formal noch nicht hundertprozentig abgeschlossen, aber bisher gab es nur einheitliche Zustimmung bei Schulleitern, beim Weltverband der Schulleiter, beim Direktorenbeirat etc. Mit schulgesteuerten Abschlüssen an den DS gäbe es kein Regierungsabkommen z. B. mit Sitzländern wie Südafrika, wie oben schon erwähnt. In allen Ländern mit angelsächsischem System ıst die zentral gestellte Prüfung eine Selbstverständlichkeit. Lokale Besonderheiten, dass z. B. in Helsinki die Prüfungen bis April abgeschlossen sein sollten, damit die Schulabgänger kein Jahr verlieren, müssen natürlich im einzelnen berücksichtigt werden, aber an einem Zentralabitur, von dem bisher lediglich die generellen Eckpunkte genannt werden konnten, da alles noch beraten und vom BLASchA verabschiedet werden muss, fuhrt kein Weg vorbei.

Lauer: Beim Zentralabitur gibt es keinen Dissens zwischen den Ländern und der ZfA. Wir müssen nicht nur gut sein, es muss auch in die Köpfe: *Die Qualität muss überall gleich sein!* Dazu ist es unabdingbar, dass die Leistungen beschreibbar sind. Das Buch von Dr. Peter Stoldt aus dem Jahr 2001 [„Deutsche Abschlüsse an Schulen im Ausland. Ein Leitfaden", besprochen von Heinz Müller im DLiA 3/2001, S 159 f; Anm. der Redaktion] hat eine z. T. sehr kritische Rezeption gefunden, da es die bekannte Tatsache hervorhebt, dass die 117 Auslandsschulen als Einheit schlechterdings nicht zu beschreiben sind. Deutsche Schulen müssen hingegen – was beim Marketing der IBO deutlich wird – weltweit vergleichbar sein, gerade auch für die Kundschaft aus der Wirtschaft, die mit ihren Familien weltweit tätig und mobil ist und für ihre Kinder Kontinuität sucht und nicht immer etwas abenteuerlich Neues. Die deutschen Schulen müssen als Einheit berechenbar sein.

Thema: Schließung der Pädagogischen Zentren (PZ) in Amerika

Treusch (Costa Rica, PZ Bogotá): Hat sich die Schließung der PZ in Lateinamerika ab 1998 bewährt? Wie sehen das die Schulleiter der betroffenen Schulen in der Region?

Lauer: Die PZ waren tolle Einrichtungen und wurden nicht aus der Förderung genommen, weil sie etwa schlecht gearbeitet hätten. Sicherlich mussten die betroffenen Regionen in Lateinamerika ihre Schließung als schmerzhaft empfinden. Da es aber allein um die Finanzierbarkeit ging und die Schulen der Region keine Anzeichen machten, die PZ in Eigenregie zu übernehmen, musste die sog. Defizitdeckung mit horrendem Verwaltungsaufwand als Fördermaßnahme eingesetzt werden, die auch zu einem nicht mehr zeitgemäßen Kostenverhalten führte. Fortbildung kann und sollte von den Schulen der Region in Eigenverantwortung und aus eigener Kraft geleistet werden durch Hinzuziehung eigener und von auswärts eingeladener Fachkräfte. Insgesamt ist für die ZfA das Fazit der Schließung der PZ positiv.

Köhler: Diese Entscheidung kam nicht einseitig von der Zentralstelle, sondern mit der Einführung der regionalen Lehrerfortbildung gab es einen Paradigmenwechsel: Die Lehrerfortbildung wurde nunmehr als Bund-Länder-Aufgabe verstanden. Die Schließung hat zu einem Mehr an Gerechtigkeit beigetragen, denn eine Konzentration der Mittel nur für die Fortbildung in Lateinamerika war nicht einzusehen. Die Qualitat der Fortbildung ist in zwei Drittel der Welt gestiegen und auch in Südamerika herrscht dabei ein hohes Maß an Zufriedenheit.

Thema: Visumsangelegenheiten

W. Baier (Bogotá): Der Schulleiter hat enorme Schwierigkeiten bei Visa-Angelegenheiten. Wegen des Zuwanderungsgesetzes ist es fast unmöglich Schüler der Klassen 11 und 12 zu einem Betriebspraktikum während der Ferien nach Deutschland zu entsenden. Nächtelang muss man mit den örtlichen Ausländerämtern in Deutschland telefonieren. Glücklicherweise konnte man für 45 Schüler Praktikumsplätze bekommen, aber die eigentlichen Schwierigkeiten beginnen mit dem Visumsantrag. Als Schuler einer deutschen Auslandsschule erhält man neuerdings kein Visum mehr, sondern nur als Student, solange der Praktikumsplatz als studienfachbezogen gilt. Zwar kann man auch als Gastschüler arbeiten, aber Ende Februar sind die 10.000 Plätze, die für diese Art Gastschüler vorgesehen sind, erschopft: Ende Juni sind diese Plätze für die Schüler des Colegio Andino in Bogotá also vergriffen . Das Angebot der ZAV eines „Schnupperpraktikums" hat den Haken, dass kein einziger Handgriff getan werden darf, der nach Arbeit aussieht, denn dann wäre das „arbeitsgenehmigungspflichtig". Fazit: Die deutschen Schulen sind kreativ, wollen den eigenen Schülern Deutschland als Studienland oder Ausbildungsland auf diese Weise näher bringen und interessant machen, bekommen aber von

den zuständigen einheimischen Behörden nur Schwierigkeiten bereitet. Ein kleiner Zusatz im Zuwanderungsgesetz hätte ausgereicht, diesen Missstand zu verhindern, aber bis zu einer Novelle kann es noch Jahre dauern.

Peitz: Die Visaprobleme ausländischer Schülerinnen und Schüler sind dem AA bekannt. Es steht hier im Kontakt zum federführenden BMI. Ob wir hier aber schnell etwas erreichen werden, wage ich zu bezweifeln. Deshalb lautet meine praktische Empfehlung im speziellen Fall von Bogotá: Jedem durchreisenden Abgeordneten muss das Problem nachdrücklich geschildert werden. Auch sollte die Schule engen Kontakt zur Botschaft halten, mit ihr gemeinsam nach Lösungen suchen und die Botschaft ggfs. auch bitten, über dieses Problem an das AA in Berlin zu berichten.

Themen
- **Beteiligung der beiden anderen deutschsprachigen Staaten und der Wirtschaft an der Finanzierung der DS**
- **Auswirkung des Zentralabiturs auf den Einsatz deutscher Lehrer für die naturwissenschaftlichen Fächer**

Neimöck (Mexiko, Bogotá, Venezuela): Ist an die Herbeiführung einer „Kofinanzierung" durch Österreich und die Schweiz gedacht worden? Könnten die „private partnership projects" ein Instrument zur Unterstützung der deutschen Schulen durch die Wirtschaft bzw. das Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit sein?

Lauer: Zwischen der Bundesrepublik und Österreich gibt es im Auslandsschulwesen eine traditionell enge Partnerschaft; die Eidgenossen schicken und finanzieren zu 50 % auf Antrag der jeweiligen Auslandsschule einen Schweizer Lehrer, wenn an der betreffenden Schule mehr als 15 Schweizer Kinder sind.

Strauch: Inwiefern diese Programme wie die „private partnership projects" bei deutschen Schulen greifen können, ist unsicher, da sie ja zeitlich immer begrenzt sind. Zur Klärung der Frage müsste man Fachleute in dieser Materie hinzuziehen.

Köhler: Englisch ersetzt an den betroffenen Schulen in den Naturwissenschaften nur Landessprachen wie Französisch oder Spanisch. Das zentrale Abitur bedeutet also kein K.o. für die deutsche Sprache in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Thema: Äußerung „Klappern gehört zum Handwerk"

Schneider, Joachim (VDLiA): Der Sprecher des AA, Herr Ankermann, reagierte laut Süddeutscher Zeitung auf Sorgen des VDLiA wegen finanzieller Kürzungen bei Auslandsschulen mit dem Ausspruch: „Klappern gehöre eben zum Handwerk" [Artikel abgedruckt im Heft 3/05, S. 211; Anm. der Redaktion]. Wie ist diese Äußerung im Zusammenhang zu verstehen und muss man deswegen nicht Zweifel daran hegen, wenn sich das AA immer nur als Opfer von schlimmen Entwicklungen ausgibt?



Herr Ulrich Peitz, stellvertretender Leiter des Referates 605 im AA, und stellvertretend für Herrn Peter Dettmar, Leiter dieses Referates

Peitz: In Wahlkampfzeiten achten die Pressestäbe der Ministerien noch intensiver als sonst auf das, was in den Medien geäußert wird und wie sie auf Meldungen reagieren. Ob dieses Zitat aus der Süddeutschen aber tatsächlich so von dem Mitarbeiter im Pressereferat des AA stammt oder aber von dem Journalisten selbst, kann ich leider nicht sagen.

Thema: Deutsche Diplomaten schicken ihre Kinder nicht an die örtliche DS, sondern an eine andere internationale Schule

Berg (DS Jeddah): Wenn ein Mitglied der Auslandsvertretung seine Kinder nicht an die örtliche deutsche Schule, sondern an eine andere internationale Schule bringt oder wenn nur Singles als Diplomaten nach Saudi-Arabien entsandt werden, hat das Signalwirkung für andere Deutsche vor Ort, besonders für Vertreter der Industrie und Wirtschaft.

Peitz: Das Problem ist uns bekannt. Auch uns bereitet es Sorgen, wenn die Kollegen ihre Kinder auf andere Schulen schicken als auf die von uns in großem Umfang geförderten deutschen Schulen. Aber ändern kann das AA daran nichts, denn Schulwahlfreiheit gilt auch für das Personal deutscher Auslandsvertretungen. Ich weiß, dass in vielen Fällen die Kinder vorher eine englisch- oder französischsprachige Schule besucht haben und dort auch deshalb weiter beschult werden sollen. Allerdings bekommen sie fur ihre Kinder nur so viel Schulgeld erstattet, wie sie an der deutschen Schule vor Ort zahlen müssten. Die Differenz zu den meist teureren anderen Auslandsschulen muss dieser Personenkreis selbst tragen.

Thema: Kriterien für den Ausbau der Schulen im Aufbau

Dörflinger (Botschaftsschule Teheran): Welche Kriterien müssen erfüllt werden, dass die Schule Teheran, die derzeit nur bis Klasse 10 geht, die Erlaubnis zur Abnahme des deutschen internationalen Abiturs erhält?

Lauer: Wie bei allen Schulen in Metropolen ist die Voraussetzung ein präzises Marketing. Die Schulen müssen ihr Angebot auf die Interessen der Nachfragenden an dem betreffenden Standort abstimmen. Möglicherweise sind z. B. in Teheran andere Formen als das klassische deutsche Abitur als Abschlussform adäquater für die dort ansässige Klientel.

Gauf: Die Schulträger haben manchmal ganz andere Vorstellungen als die in dieser Podiumsdiskussion immer wieder propagierten, denn sie sind ja nicht nur für die Finanzen, sondern auch für die Gestaltung der Schulstruktur immer mitverantwortlich. So wird von vielen Schulträgern eine Gefahr darin gesehen, dass man bei der Einführung des internationalen deutschen Abiturs z. B. für das Fach Mathematik keinen deutschen Lehrer mehr braucht und dass dieses ganze schöne Programm vielleicht auf ein *Stellenkürzungsprogramm* hinauslaufen könnte. Wenn im Hinblick auf den neuen Schulabschluss dann in Zukunft die Hälfte der Fächer nicht mehr in Deutsch unterrichtet wird, werden demnach automatisch auch weniger deutsche Lehrer entsandt, da deren Anzahl ja stets auf den Schulabschluss bezogen werden. Im Auslandsschulwesen müsste man daher vielleicht gleichzeitig über ganz andere Modelle sprechen, denn ob die Schulträger unter den genannten Voraussetzungen dann das deutsche internationale Abitur wirklich haben wollen, ist fraglich.

(Auf Anführungszeichen wurde aus stilistischen Gründen absichtlich verzichtet. Die Wortbeiträge sind nach bestem Wissen und Gewissen trotz Kürzungen und Weglassungen von Wiederholungen sinngemäß wiedergegeben worden. Drucktechnische Hervorhebungen dienen der Gliederung und thematischer Schwerpunktsetzung. Anm. der Redaktion)

Das Selbstverständnis der Deutschen Welle

Reine Nachrichtenübermittlung oder kultureller Auftrag?

Der Auftrag der DW lautete seit 1953, das Deutschlandbild nach außen zu tragen. Oder mit den Worten des ersten Bundespräsidenten Theodor Heuss: die deutsche Situation im internationalen Umfeld nach dem 2. Weltkrieg zu „entkrampfen". Insofern hat die DW noch nie reine Nachrichtenübermittlung betrieben, sondern von Anfang an immer auch einen kulturellen Auftrag gehabt.

Geschah das vor 50 Jahren nur durch Radiosendungen, so kommen heute Fernsehen und Internet hinzu. Derzeit besteht das Sprachenangebot in diesen drei Medien aus insgesamt 30 Sprachen.

Die Programme von DW-RADIO und das Internetangebot DW-WORLD.DE werden in Bonn produziert, DW-TV in Berlin. Eine Vielzahl von native-speakers arbeiten vor Ort mit an der Programmgestaltung. Die DW beschäftigt rund 1500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus 60 verschiedenen Nationen. So kann man mit Fug und Recht von einem täglichen interkulturellen Begegnungsprozess bei der DW sprechen.

Seit 1992 wird das Fernsehprogramm live von Berlin aus gesendet, und zwar stündlich alternierend in Deutsch und Englisch sowie mit einem Fenster in Spanisch. Seit einem Jahr verbreitet die DW als erster europäischer Sender

ein dreistündiges Programm auf Arabisch in der Region zwischen Marokko und Oman. Darüber hinaus ist die DW der einzige ausländische Sender in Afghanistan, der ein täglich aktuelles Nachrichtenprogramm in den beiden wichtigsten Landessprachen Dari und Paschtu sendet. Dieses wird von allen neuen Provinzfürsten, den „warlords", akzeptiert.

Sowohl nach dem bisherigen als auch dem novellierten DW-Gesetz gilt der Auftrag, dass der deutsche Auslandsrundfunk Bilder und Werte transportieren soll – und also kein reiner Nachrichtensender wie CNN oder BBC ist. Das neue DW-Gesetz, das zu Beginn dieses Jahres in Kraft getreten ist, schreibt ausdrücklich die Förderung des Kulturaustauschs fest. So richten sich sowohl dieser gesetzliche Auftrag als auch das Selbstverständnis der DW auf Informationen im weitesten Sinne, verbunden mit der Vermittlung eines Deutschlandbildes und der Funktion als Plattform für den interkulturellen Austausch. In vielen Gebieten ist sie die Stimme der Freiheit für Menschen ohne oder mit nur beschränktem Medienzugang.

Die Sender-Publikums-Bindung ist ein wichtiges Anliegen der DW, indem sie zahlreiche Rückbindungen des Publikums – und nicht nur der deutschen Touristen im Ausland – ermöglicht. So fungiert das Internetangebot DW-WORLD.DE als ein wichtiger „Gateway to Germany". Im Kosovo z. B. betragt die Einschaltquote für das Albanische Programm von DW-RADIO seit dem Nato-Einsatz 56 Prozent: weil die DW ein Familiensuchprogramm gesendet hat. Das belegt hinreichend, dass es der DW nicht nur um ein theoretisches Deutschlandbild geht, sondern auch um ein konkretes, praktisches.

So wie die Auslandsschulen und die Mittlerorganisationen der Auswärtigen Kulturpolitik sieht sich auch die DW als Kulturvermittler. Ohne „Missionssender" zu sein, ist die DW den Werten des christlichen Abendlandes verbunden und betreibt Aufklärung über dessen Grundwerte wie Toleranz, Demokratie, Achtung der Menschenrechte etc. Wenn es die deutschen Schulen als ihre Aufgabe ansehen, junge Menschen in aller Welt zu verantwortlichen, kulturell übergreifend denkenden Personen heranzubilden, bei denen Verantwortung und Toleranz lebendig gelebte Begriffe sind, dann kann sie die DW mit ihren Programmen in 30 Fremdsprachen tatkräftig dabei unterstützen. Unterschiedliche kulturelle Ansätze und die Diversität der Kulturen erfordern und bieten neue Möglichkeiten der Begegnung, sowohl in den Schulen als auch über die Medien. Die Vielfalt der Kulturen muss als Ressource der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und damit auch aller in den internationalen Kulturbeziehungen tätigen Organisationen betrachtet werden. Hier kön-



Erik Bettermann, Intendant der Deutschen Welle, bietet dem VDLiA regelmäßige Treffen an zwecks enger Zusammenarbeit in der AKBP (Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik)

nen die Schulen und die DW in Zukunft vielleicht enger kooperieren, indem unsere vielfältigen Angebote in den Schulen verwendet und untersucht werden. So bietet z. B. das Magazin „euromaxx" von DW-TV viele Moglichkeiten, sich über Leben und Kultur in Europa auszutauschen. Die politischen Magazine erlauben einen differenzierten Blick auf das Geschehen in Europa. Die Wissenschafts- und Wirtschaftsformate zeigen aktuelle Entwicklungen in diesen Gebieten. So muss es in der Auswärtigen Kulturpolitik insgesamt verstärkt darum gehen, die Zivilgesellschaft, ihre Institutionen und vielfältigen Verbindungen und Netzwerke als Basis der internationalen Kulturbeziehungen zu fördern. Beziehungen zwischen verschiedenen Ebenen der Zivilgesellschaft können unterhalb der politischen und diplomatischen Ebene die Türen zum gegenseitigen Verständnis und verbesserter Kommunikation öffnen und bereits dort Konflikt verhindernd wirken.

Statt über Kürzungen zu jammern, sollte über Synergieeffekte nachgedacht werden. Auch die DW hat damit zu kämpfen, dass sie ihre Sendungen „around the clock" ausstrahlen, d. h. 24 Stunden auf Sendung sein muss. Und das im Fernsehbereich mit weniger Mitteln als die ARD für „Tagesschau" und „Tagesthemen" zur Verfügung hat.

Die Rahmenbedingungen sind nun mal für die DW wie für die Auslandsschulen so, wie sie im Augenblick sind, und man sollte gemeinsam über sinnvolle Kooperationen nachdenken. Die DW und die deutschen Auslandsschulen spielen in gewisser Weise die Rolle der „ersten Instanz".



Erik Bettermann, Intendant der DW

Über sie kommen junge Menschen vielfach zum ersten Mal in Kontakt mit Deutschland und seiner Kultur. Beide sind deshalb Türöffner für die Auseinandersetzung mit Deutschland und allem, was es ausmacht. Sie wirken prägend für die Entscheidung auch in der Frage des Studiums, ob Schüler sich für Europa oder die USA entscheiden. So ist die DW also viel mehr als ein reiner Nachrichtensender. Der sie zwar auch ist, aber nicht nur. Und vor allem immer mit dem deutschen und europaischen Blickwinkel.

Erik Bettermann (DW)

Begegnungen mit arabischer Musik

Als Musiklehrer in Ägypten und Jordanien

Der Libanese *Afif Alvarez Boulos* schreibt in seinem *Handbuch über Arabische Musik* 1971: „Die arabische Musik ist ein oft falsch verstandener Gegenstand. Wenn ein Europäer oder Amerikaner zum ersten Mal in den Orient kommt und arabische Musik aus dem Radio, aus Kassettenrekordern, aus dem Fernsehen oder aus Cafe-Häusern seine Trommelfelle bestürmt, reagiert er zumeist auf zweierlei Art: Ist er Tourist, ordnet er sie als der exotischen Szene zugehörig ein, zu unbegreiflich, um davon erfreut zu sein, ist er ansässig, schlägt seine Gleichgültigkeit bald entweder in Feindseligkeit um oder sie wird für ihn zu einer sehr lebendigen Kuriosität. In den wenigsten Fällen entsteht eine Liebe auf's erste Hinhören".

Als ich drei Jahre später als Musiklehrer an die Deutsche Schule der Borromäerinnen, eine deutsche Schule katholischer Schwestern für ägyptische Madchen, nach Kairo kam, war ich weder Tourist noch ansässig. Ich war entsandt von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit dem Auftrag, junge Ägypterinnen, Kinder einer mir bis dahin fremden Musikmentalität

und -kultur, in Musik zu unterrichten. Naturlich konnte ich das nicht anders, als ich es 12 Jahre lang in Deutschland, am Helmholtz-Gymnasium in Karlsruhe, schon getan hatte.

Ich fuhlte mich recht unsicher. Kam ich mir doch vor wie ein Eindringling, der sich anmaßte, junge Menschen einer mir fremden Musikkultur gegen ihr eigenes musikalisches Erbe erziehen zu wollen. Die Besorgnis, als Vertreter einer durch die klassische Musik geprägten überlegenen Musikkultur angesehen zu werden, beschlich mich, und das Gefühl, mich unfair zu verhalten gegenüber der Musiktradition, in die meine Schülerinnen eingebunden sind, wuchs mit der Begeisterung, mit der sie deutsche Weihnachtslieder sangen. Außerdem galt es, jeden christlich-missionarischen Einfluss auf die überwiegend moslemischen Mädchen zu vermeiden. Begegnung und Dialog sollte das Ziel meiner Arbeit sein, nicht Missionierung.

Diese didaktische Einstellung führte bisweilen zu verblüffenden Auseinandersetzungen. Das Weihnachtslied „Lieb' Nachtigall wach auf" endet mit den Worten: „Sing, sing dem zarten Jesulein" Ich ersetzte ‚Jesulein' durch ‚Kindelein', sang aber selbst aus Versehen einmal ‚Jesulein', weil ich es als Kind so gelernt hatte. Sofort erhob sich Protest: ‚Wir wollen das Lied so singen, wie es geschrieben steht!' Und außerdem: ‚Wir kennen Jesus! Er ist ein Prophet'.

Ein ander Mal, später bei der Chorarbeit, war der Text zu singen: „Es ist ein Gott und sind doch drei". Ich schlug vor, den Text zu ändern. Kein Moslem könne das singen. Doch die Mädchen meinten: ‚Haben Sie keine Sorge, Herr Burkard, wir glauben das nicht!' – ‚Aber eure Eltern werden das gar nicht gut finden'. – ‚Gut, dann schweigen wir an dieser Stelle'. – ‚So seht ihr aus! Und ich habe ein Loch von zwei Takten in der Musik!'. – Schließlich einigten wir uns auf die Änderung: ‚Es sind in Gott die Menschen frei'.

Von ihren eigenen Liedern kannte ich anfangs nur eine patriotische Hymne, die morgens zum Fahnengruß gesungen wurde. Die sangen sie recht lustlos und entsprechend schlecht. ‚Warum singt ihr dieses schöne Lied so schlecht?' fragte ich. – ‚Es ist immer dasselbe! Wir singen es schon seit Jahren jeden Morgen'. – ‚Gibt es Noten zu diesem Lied?' – Ja, das gab es. Zu meiner Überraschung stellte ich fest, dass die Melodie – natürlich wie bei uns – von rechts nach links zu singen war, die Worte aber gleichzeitig von links nach rechts gelesen werden mussten. Da die Mädchen aber das Lied kannten, war die Silbenverteilung nur für mich ein Problem. Ich setzte das Lied zweistimmig für Chor mit Klavierbegleitung, studierte es mit dem Schulchor ein und machte eine Tonbandaufnahme, die morgens zum Fahnengruß in den Schulhof abgestrahlt wurde und so auch die noch Verschlafenen zum Mitsingen motivieren sollte.

Der Erfolg war groß und die Mädchen brachten mir eifrig noch weitere vaterländische Lieder zur Bearbeitung, sodass wir jede Woche im Monat ein anderes Lied zum morgendlichen Fahnengruß singen konnten.

Das war mein Einstieg in die die ‚arabische' Musik, obgleich gerade diese, an europäischen Hymnen orientierten Lieder nicht gerade arabisch im traditionellen Sinne sind. Außer der Sprache klingt daran nichts arabisch.

Arabische Musik im eigentlichen Sinne wurde mir zugänglich gemacht durch eine Schülerin, die mich eines Tages mit einem beliebten ägyptischen Lied des berühmten Sängers und Komponisten Sayed Darwish bekannt machte: ‚El helua di amet' (Die Schöne vom Lande). Ich war begeistert von der Melodie und der Art, wie dieses Mädchen sich mit seiner ägyptischen Musikkultur identifizierte und setzte es sogleich dreistimmig für Chor, wobei ich – das Gebot arabischer Einstimmigkeit beachtend – die Technik des mittelalterlichen europäischen Parallelorganums anwandte. Darunter ist eine mehrstimmige Monophonie zu verstehen, bei der mehrere Stimmen dieselbe Melodie im Abstand von Quint, Quart und Oktav singen.

Ich erntete heftigen Protest in der Chorprobe: ‚So dürfe man mit einem arabischen Lied nicht umgehen', wurde ich belehrt. Ich bat, mir doch folgen zu wollen, bis ich mit dem Chorklang zufrieden sei. Wenn sie dann immer noch meinten, man dürfe das Lied so nicht singen, zöge ich es wieder zurück. – Es wurde zu einem Repertoire-Stück, das später noch oft, auch für Chor und Orchester bearbeitet, gesungen werden sollte.

In der ägyptischen arabischen Musik spielt seit jeher die mit *baladi* bezeichnete ländliche Folklore eine bedeutsame Rolle. Aus ihr bezieht die *msiqa*, die Kunstmusik, ihre Melodien und Rhythmen, in denen die Musiker sich zuhause fühlen. Sie sterben – wenn überhaupt – langsamer aus, als *Hans Hickmann* (1958), der unter anderen erste wissenschaftliche Aufnahmen von ägyptischer Volksmusik machte, befürchtet hatte. Sie werden noch immer gepflegt und immer wieder neu entdeckt.

So war ich überrascht und fasziniert zugleich, mit welcher Hingabe und Authentizität die Mädchen unserer Schule – Kinder der Großstadt Kairo mit der Aufffihrung von oberägyptischen Balladen und Stocktänzen in originären Kostümen sowie alexandrinischen Fischertänzen ihre Verbundenheit mit der ländlichen traditionel-

len Folklore zum Ausdruck brachten, nachdem es ihnen erlaubt war, bei Schulfeiern die von der Schulleitung verordneten deutschen Reigentänze durch ihre eigenen ägyptischen Tänze zu ersetzen. In der Pflege ihrer kulturellen Identität sollten sie als Schülerinnen einer deutschen Schule auch echte Ägypterinnen sein dürfen, wenngleich die unvermeidlichen Bauchtanzelemente in ihren graziösen Tanzfiguren nicht so recht in das Erziehungskonzept der katholischen Schwestern passen wollten. Gerne erinnere ich mich daran, mit welch großer Freude und Begeisterung sie die Ballade vom Fährmann ‚Ya Maragby' und andere Lieder aus Oberägypten getanzt haben.

Die arabische Musik erfuhr im 19. Jahrhundert eine *Nahda*, eine Renaissance, die von der Regierungszeit *Ali Paschas* (1805–1848) bis in die 1930er Jahre andauerte. Unter dem *Khediven Ismail* (1863–1879) wurde sie zur Kunstmusik am Hofe. Sie wird daher zuweilen die ‚*Schule der Khediven*' genannt. Die ländlichen und städtischen, die geistlichen und weltlichen Kulturen verschmolzen mit ihren Einflüssen aus Syrien, dem Libanon, dem Irak und aus der Türkei in Ägypten zu neuen musikalischen Formen und machten Kairo zum Zentrum der arabischen Musik, das es im Wesentlichen bis heute geblieben ist.

Der eingangs zitierte Libanese Afif Alvarez Boulos führt drei Merkmale zur Einschätzung der arabischen Musik an:

1. Die heutige arabische Musik befindet sich in einem Stadium Übergangs.
2. Sie ist fast ausschließlich vokal.
3. Sie wird selten in öffentlichen Konzerten aufgeführt.

In den Punkten 2 und 3 hat sich in den letzten 50 Jahren viel geändert. Instrumentale Formen sind immer stärker zur Geltung gekommen. Junge arabische Komponisten mit einem soliden westlichen Musikstudium verbinden europäischen Orchestersatz mit originären arabischen Soloparts oder bearbeiten traditionelle arabische Musik in klassischer Manier, aktivieren das öffentliche Musikleben und schaffen so wesentliche Voraussetzungen für einen Dialog der Kulturen.

Dank der elektronischen Aufnahme- und Wiedergabetechniken können Konzerte mit arabischer Musik entgegen ihrer kammermusikalischen Eigenart zu öffentlichen Großereignissen gemacht werden. In Amman strömen alljährlich im März zum Todestag des ägyptischen Sängers *Abdel Halim Hafez* über 2000 Menschen zu einem Gedenkkonzert im Palace of Culture zusammen. Die Musikhochschulen und Konservatorien in Damaskus, Amman und Kairo fördern diese Entwicklung, indem sie eine Ausbildung zur westlichen klassischen Musik mit der Bewahrung, Pflege und Weiterentwicklung überkommener arabischer Musikformen verbinden.



Helmut Burkard in seinem Element

Im Übrigen gilt alle Aufmerksamkeit dem Bestreben, die traditionelle arabische Musik mit ihrem intim kammermusikalischen Charakter und in ihrer affektiven Expressivität von schädlichen Einflüssen einer falsch verstandenen Globalisierung fern zu halten und das Selbstvertrauen und kulturelle Wertbewusstsein der Jugend, die in den arabischen Ländern den Großteil der Bevölkerung ausmacht, in ihr überkommenes musikalisches Erbe zu stärken.

Diesem Ziel dienten nach meiner ägyptischen Zeit die ‚Begegnungen der Schulmusik', die ich mit dem Kammerorchester des Schönborn-Gymnasiums Bruchsal und dem inzwischen zu einer ständigen Einrichtung gewordenen Mädchenchor der Deutschen Schule der Borromäerinnen zwischen 1985 und 1995 durchführte. Ein erster Programmteil mit westlichen Solistenkonzerten mündete in die Aufführung traditioneller arabischer Lieder, die ich fur Chor und Orchester bearbeitet hatte. Sie wurden in der Regel zu den Höhepunkten des Abends. Deutsche Schüler spielen arabische Musik im westlichen Orchestersatz und die Niltöchter singen dazu in ihrer Sprache und Musikmentalität! Es kam jedes Mal zu einem überwältigenden Dialog der Kulturen. Das ägyptische Publikum tobte vor Begeisterung, und die deutschen Schüler gestanden verschüchtert, so etwas noch nicht erlebt zu haben.

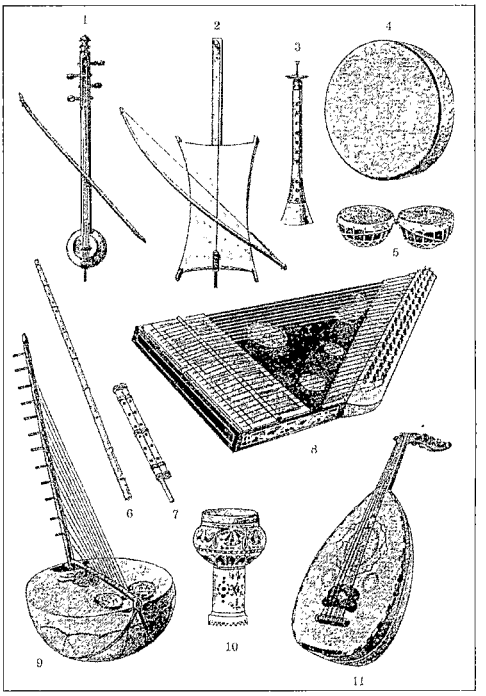
Nach meiner Pensionierung bot sich mir die Gelegenheit, diesen Dialog fortzusetzen. Angeregt durch das Goethe Institut in Jordanien und unterstützt vom Deutschen Musikrat wurde ich auf Grund meiner guten Erfahrungen mit der arabischen Musikmentalität als Musikexperte an das National Music Conservatory (NMC) der Queen Noor nach Amman gerufen. Neben Unterricht am Konservatorium und Seminaren für jordanische Musiklehrerinnen arbeitete ich mit am Aufbau eines Jordanischen Jugendorchesters.

Als motivierendes Arbeitsziel erwies sich auch hier der Austausch mit deutschen Jugendensembles. So kam es zu Begegnungen mit dem Jugendsinfonieorchester der Kunst-und Musikschule Bruchsal und dem Jugendorchester des NMC Amman in Deutschland und Jordanien, mit dem Kammerchor des Helmholtz-Gymnasiums in einer Uraufführung der Purcell-Oper ‚Dido und Aeneas' in Jordanien in Zusammenarbeit mit dem Mädchenchor der Ahliyyah School for Girls in Amman und zu Begegnungskonzerten dieses Chors mit dem Helmholtz-Gymnasium Karlsruhe, dem Moll-Gymnasium in Mannheim und dem Schönborn-Gymnasium in Bruchsal. Große Beachtung fand unser Dialog mit der arabischen Musikwelt in Studioveranstaltungen mit dem Ensemble für Traditionelle Arabische Musik des NMC an den Musikhochschulen in Mannheim und Karlsruhe. Dabei galt es, in Erläuterungen dem Publikum nahe zu bringen, worauf es beim Hören dieser für viele doch recht gewöhnungsbedürftigen Musik ankommt.

Die wichtigsten Musikinstrumente der alten arabischen Musik sind: *Oud*, *Qanoun*, *Nai* und die Schlaginstrumente *Riq* und *Tabla*.

Der *Oud*, die sogenannte ‚Knickhalslaute', ist das bis heute am meisten gespielte Instrument. Seine Herkunft geht zurück auf vorislamische Zeit. Als tierhautbezogener ‚*mishar*' war er bis ins 6. Jahrhundert bekannt und wurde danach als Holzkonstruktion von Al Hira (= Irak) in Mekka importiert. Er wird sowohl solistisch wie auch als Begleitinstrument gebraucht. Man sprach davon, sein Klang erinnere an den Gesang der Vögel, den die Äste, auf denen sie saßen und aus deren Holz er hergestellt wurde, aufgesogen haben.

Das *Qanoun*, die arabische Zither, ist ein trapezförmiger Kasten, 8 cm hoch und mit 24 dreichörigen Saiten bespannt. Seine Resonanz wird durch kleine, mit Fischhaut bezogene Öffnungen verstärkt. Der Resonanzboden wird aus Rüster, die Rückseite aus Walnussholz oder Buche hergestellt. Je leichter das Holz, desto besser der Klang. Die Saiten werden mit zwei an den Fingern befestigten Plektren angerissen. Das Qanoun musste vor dem Konzert auf die Tonart der zu spielenden Stücke eingestimmt werden, weil bestimmte Zwischentone nicht verfügbar waren. Der Musiker konnte nur in andere Tonarten modulieren, indem er den Finger oder Ellbogen gegen die Saiten drückte. Heute ist das Qanoun mit Stimmstöcken versehen, die wahrend des Spielens umgelegt und wieder aufgerichtet werden müssen. Diese Technik verlangt vom Spieler eine bewundernswerte Geschicklichkeit. Kein arabisches Ensemble ist ohne das Qanoun vorstellbar. Es hat in etwa den



Musikinstrumente der alten arabischen Musik: 1 rababat al-mughanni (djauza) 2 rabab al-shair 3 mizmar 4 bendir 5 naqqarat 6 nay 7 arghul (zummara) 8 qanun 9 simsimiyya (ardin) 10 darabukka (tabla) 11 ud

Klang und auch die Funktion des Cembalos in unserer Barockmusik. Das Instrument geht zurück auf den griechischen Psalter.

Die *Nai* ist eine Flöte aus Bambusrohr. Sie kann 37 bis 80 cm lang sein, ist in der Regel 1,5 cm weit und hat 2 bis 6, manchmal auch, dem Können des Spielers entsprechend, 10 Grifflöcher. Sie ist eine Vertikalflöte und wird geblasen über das obere offene Ende an den gegenüberliegenden Rand. Ihr Klang äußert sich

in einer melancholisch-weichen, leicht heiseren Tongebung in tiefer Lage bis zu eindringlich dichten Tönen in hoher Lage. Sie wird schon in der Bibel erwähnt und kann bis ins alte Ägypten zurückverfolgt werden.

Das *Riq*, eine Schellendrommel, bei uns bekannt unter dem Namen Tambourin, ist als Rhythmus-Instrument unentbehrlich in der arabischen Musik und verantwortlich für exaktes Metrum und präzise Rhythmen. Riq ist die Bezeichnung für den dünnen Tierhautbezug. Es ist ein sehr altes, schon bei den alten Ägyptern beliebtes Instrument und hat seine Form bis heute nicht verändert.

Die *Tabla* oder *Darabouka* ist ein hohler Zylinder aus Ton oder Aluminium, am oberen ausgebauchten Ende mit Tierhaut oder Kunststoff bezogen. Geschlagen mit der Hand in der Mitte erklingt das ‚Dum', ein dunkler, dumpfer und raktere *Dur* und *Moll* ausgebildet werden konnen, wobei man in den sogenannten *Modi*, den Kirchentonarten, zwischen hellem Moll *dorisch* und dunklem Moll *phrygisch* unterscheidet, rechnet das arabische *Maqamatsystem* (von maqam = Tonart, Modus) mit 24 Vierteltonschritten in der Oktav, wobei der Vierteltonschritt strukturell gesehen keine Rolle spielt. Dafür gibt es zusätzlich den *Dreivierteltonschritt*. Die Araber teilen den Anderthalb-Tonschritt, z. B. die kleine Terz d-f, genau in der Mitte in zwei Dreiviertel-Tonschritte und rechnen deshalb grundsatzlich mit 2/4-, 4/4- und sogar 6/4-Tonschritten.

Den Vierteltonschritt gibt es nur als affektbezogenes Spielelement (ähnlich dem Blueseffekt im Jazz) im Gesang, auf dem Oud und besonders auf der Nai, wobei auch fluktuierende Bewegungen innerhalb eines Vierteltonraums möglich sind.

Einfache wahda	U-Musik	tek / dum
Wahda bi-ribat (mit Synkope)	„	
Wahda we noss	„	
Masmudi saghir	„	
Zaffa	Hochzeit	
Masmudi kebir	U-Musik	
Bamb	taqsim layali (Improvisation)	
Shifteli	türk. Tanzrhythmus	

Das traditionelle arabische Rhythmus-Repertoire:
Einfache whada (gradzahliger Rhythmus und ihre Varianten)

auf dem Rand das ‚Tek', ein heller und hölzerner Klang. Es ist ein Basis-Instrument ägyptischer Folklore und unverzichtbar für den Bauchtanz bei Schüler- und Studentenausflügen. Hector Berlioz verwendet es in seiner Oper ‚Die Trojaner'.

Charakteristisch für die arabische Musik ist nicht nur ihre kunstvoll und expressiv kolorierte Einstimmigkeit, sondern vor allem das Tonsystem, in dem sie praktiziert wird. Im Unterschied zu unserem aus lediglich *zwei* Schrittarten, dem Ganz- und Halbtonschritt bestehenden und daher *diatonisch* genannten *Dur-Moll- oder Modalsystem*, in dem auch nur die zwei Klangcha-

Die Teilung der diatonischen, aus Ganz- und Halbtonschritt bestehenden kleinen Terz in zwei Dreivierteltonschritte mag – unter anderem – wohl auch ein Grund sein, weshalb eine Entwicklung zur Mehrstimmigkeit in der arabischen Musik ausgeblieben ist. Ohne kleine Terz gibt es keinen Dur- und Molldreiklang und ohne Dreiklang kein Akkordsystem. Mehrstimmigkeit ist bestenfalls als Heterophonie exzessiv kolorierter Melodik durch mehrere Instrumente möglich. Die Maqamat oder Modi (= Tonarten) können aus drei-, vier- oder fünftönigen Abschnitten (= *agnas*, pl. von *gin*) zusammengesetzt sein.

Der gebräuchlichste Abschnitt ist die *Viertonreihe*, bei uns bekannt als das aus der griechischen Musiktheorie stammende *Tetrachord*. Seine vier Töne bilden zwei Ganztonschritte und einen Halbtonschritt und erzeugen, je nach Lage des Halbtonschritts, die Klangcharaktere Dur und Moll. Liegt der *Halbtonschritt oben*, klingt das Tetrachord *dur*, liegt er *in der Mitte*, klingt ein *helles Moll* (= *dorisch*), liegt er *unten*, erklingt das Tetrachord in einem *dunkleren Moll* (= *phrygisch*). Alle drei Tetrachorde lassen sich in den arabischen Maqamat finden, vermischt mit durch den Dreivierteltonschritt geprägten Tetrachorden, am meisten das phrygische, das vor allem in der spanischen Musik eine große Rolle (Flamenco) spielt. Daneben gibt es die komplette westliche Dur-Tonleiter (Ajam).

Die Zusammenstellung der Tonarten gibt eine Übersicht über die wichtigsten *Maqamat* der arabischen Kunst- und Unterhaltungsmusik. Sie sind ein Ergebnis des *Kongresses für Arabische Musik in Kairo 1932*, auf dem sich erste Umrisse einer arabischen Musikwissenschaft abzeichneten. Sie brachte Ordnung in den bis dahin weit verbreiteten Tonleiter-Wirrwar der arabischen Musik des 19. Jahrhunderts, indem sie die unzähligen eigenwillig geprägten Tonartvarianten auf ihre *Grundtonarten* reduzierte.

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der arabischen Musik ist ihr *traditionelles Rhythmus-Repertoire*. Bei Vokalstücken wird der Rhythmus teilweise durch die Metrik des Textes bestimmt. Bei Instrumentalstücken wird eine Rhythmusformel zum Grundgesetz des Zusammenspiels. Der Solist und die Musiker müssen sich unbedingt an vorgegebene Rhythmusmodelle halten, die bisweilen in raffiniert verschleierter Form dargeboten werden.

Arabische Perkussionisten sind Virtuosen in der Schlagtechnik auf ihren Instrumenten und Meister an Einfühlungsvermögen und Ideenreichtum in der Variaton der überlieferten rhythmischen Formeln.

Helmut Burkard

Als Mathematiklehrer in Khartum

Vom November 1992 bis zum Dezember 1993 entsandte mich der Deutsche Entwicklungsdienst DED nach Khartum, der Hauptstadt des Sudan. Dort arbeitete ich an der Maridi Higher Secondary School, die neben der Imatong School in Omdurman seit Ende der 80er Jahre personell und in geringem Umfang auch materiell vom DED unterstützt wurde.

Die Maridi School war eine staatliche englischsprachige Schule, in der Studenten, die vor dem Bürgerkrieg im Süden des Sudan geflohen waren, unterrichtet wurden.

Mein erster Arbeitstag war der 1.12.1992. Zwei Mathematiklehrer hatten mir ihre Klassen übergeben, und so hatte ich die Aufgabe ihre Algebralektionen fortzuführen. Obwohl das Schuljahr seit September lief, hatte in den beiden Klassen kaum Unterricht stattgefunden. Zudem fragten mich Schüler zweier weiterer Klassen, ob ich nicht auch ihren Algebraunterricht übernehmen wollte, sie hätten noch keinen Lehrer. Ich wollte natürlich. Unterricht fand immer nachmittags statt. Die Stunden waren gut besucht, oft saßen zwei Studenten auf einem Stuhl und bis zu 100 in einer Klasse. Die Studenten waren Mädchen und Jungen, Frauen und Männer im Alter von ca. 16 bis 36. Das schulische Niveau der Studenten war sehr un-

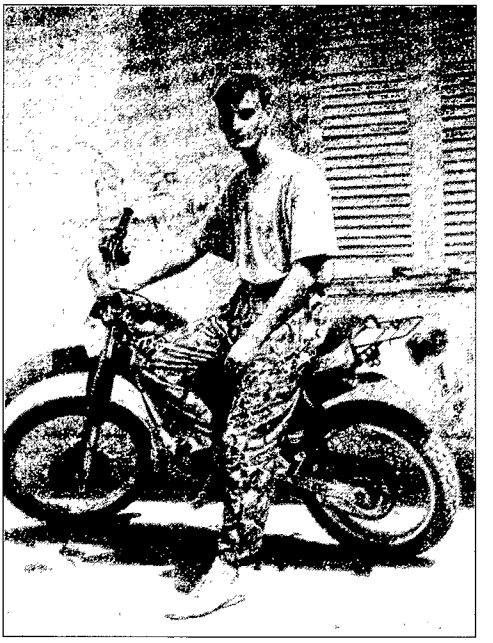


Jan-Peter Lippert

terschiedlich. Der Unterricht wurde in 90 Minuten Blöcken durchgeführt. Die Schüler waren es gewohnt in dieser Zeit einem Lehrervortrag zu folgen, ein Unterrichtsgespräch war etwas Ungewöhnliches und die Aufforderung selbst vor der Klasse zu referieren erweckte große Heiterkeit. Kennzeichnend für den Unterricht war ein permanenter Lehrermangel, nur etwa die Hälfte aller angestellten Lehrer erschien auch zum Unterricht. Bei ca. 20 $ sporadisch gezahltem Monatsgehalt, was auch für sudanesische Verhältnisse zum Unterhalt einer Familie nicht reichte, waren die meisten Lehrer gezwungen einen Zweit- oder gar Drittjob anzunehmen. Ganze Fächer fielen somit aus. Oft sah ich nach meinem Unterricht Klassen, die auf ihren Lehrer vergeblich warteten. Gern nahmen die Schüler mein Angebot einer zusätzlichen Algebrastunde an. Die Schulleitung, schon die zweite in diesem Schuljahr, und es sollten ihr noch zwei folgen, war mehr oder weniger mit sich selbst beschäftigt. Anfang Februar hatten die Schüler die Nase voll, sie verprügelten ein paar Lehrer, sperrten den Direktor in seinem Zimmer ein und bestreikten die Schule für eine Woche. Meinem deutschen Kollegen und mir gelang es, den Direktor sicher vom Schulgelände zu bringen. Der daraufhin neu eingesetzte Direktor schien mit drastischen Methoden etwas Ordnung zu schaffen. Mit erhobenen Stock trieb er beispielsweise verspätet eintreffende Schüler unter deren Gelächter in ihre Klassen. Aber kurz vor Ende des um einen Monat verkürzten Schuljahres waren auch seine Tage gezählt. Schulleitung Nummer 4 machte sich an die unumgehbare Registrierung der Studenten, die jedes Mal, wie auch die Auszahlung eines Transportgeldes an die Schüler, den Schulbetrieb aufhielten. An eine Erfüllung des Lehrplanes war nicht zu denken. In den Monaten April und Mai beendeten die Jahresabschlussprüfung oder das Abschlussexamen das Schuljahr.

Im August 93 begann dann die Vorbereitung des neuen Schuljahres. Das dringend benötigte Toilettenhaus wurde instand gesetzt. Stühle, Tische und Bänke wurden repariert und die Tafeln neu gestrichen. Die benötigten finanziellen Mittel kamen vom DED.

Anfang September 93 sollte der erste Schultag sein. Doch es wurde keine Registrierung der Studenten vorgenommen und auch unsere Aktivitäten wurden auf Eis gelegt. Grund dafür war ein ernstzunehmendes Gerücht, dass alle Lehrer entlassen werden und sich unter der Administration der benachbarten, arabischsprachigen Gadima-Schule neu bewerben sollen. Ein auf Ministerialebene angesetztes Meeting mit



Jan-Peter Lippert vor 12 Jahren mit Dienstfahrzeug

Schulleitung und Lehrern sollte eine Klärung bringen. Doch während das Treffen immer wieder verschoben wurde, musste der Schulleiter am 11.09.93, unter Anwesenheit von Polizei, eine Übergabeerklärung der Maridi-Schule an die Gadima unterschreiben. Gleichzeitig teilte man allen Lehrern mit, dass sie seit Juni entlassen worden seien. Mein Kollege und ich bemühten uns mit Unterstützung der deutschen Botschaft die Vorgange unter Hinweis auf unsere Verträge aufzuhalten. Vergeblich. Die Gadima verriegelte das Schulgelände. Ständige Polizeipräsenz verhinderte Lehrer- und Studentenansammlungen. Die endgültige Schließung der Maridi-Schule war ganz sicher Teil der Regierungspolitik der Arabisierung. Teil dieser Politik waren sicher auch die haufigen Wechsel in der Schulleitung.

Für die besten Schüler organisierten wir mit Geldern der deutschen Botschaft den Besuch einer privaten englischsprachigen Schule in Khartum, die auch einige Lehrer der Maridi-Schule dazu einstellte.

Für die Schüler, die als Flüchtlinge nach Khartum gekommen waren, brach somit ihr sozialer Bezugspunkt weg. Hier traf man sich, aus der Peripherie der Großstadt kommend, oft bis zu zwei Stunden zu Fuß unterwegs, auch außerhalb des Unterrichts. Die Schule symbolisier-

te ein Stück Heimat, in der Sprache und Kultur fortbestanden.

Die wie die Wasser des Nils langsam, aber unaufhaltsam ablaufenden Vorgänge an der Maridi-Schule zeigten mir die Ohnmacht, mit der der Einzelne solchen Veränderungen gegenübersteht. Noch heute erscheinen mir manche Probleme in unserem Land als klein und unbedeutend im Vergleich zu denen der Menschen im Sudan. Andererseits, wie groß auch die Unterschiede zwischen den Schulen bei uns und denen in Khartum sein mogen, die Summe des Engagement des Einzelnen und die gesellschaftlichen Umstände lassen nur ein kleines Fenster für die Gestaltung von Schule offen und die Abstände sind vielleicht kleiner, als wir ahnen.

Jan-Peter Lippert

China: spannungsreiche Bildungs(t)räume für chinesische Studenten und pensionierte Auslandslehrer

Nach meiner Versetzung in den endgültigen Ruhestand war ich noch als frei angeworbener Lektor für zwei Semester an der Technischen Universität in Peking tätig und habe versucht, den chinesischen Studenten/innen die deutsche Sprache zu vermitteln. Daher der Bezug zum Thema der Hauptversammlung.

Im Grunde weiß man herzlich wenig über China. Sicherlich weiß man, dass dieses Land riesengroß ist, dass die wirtschaftliche Wachstumsrate jährlich fast 10 % erreicht, dass China ein Billiglohnland ist, der riesige Markt ausländische Investoren lockt, die Ein-Kind-Politik vorherrscht, dass die olympischen Spiele 2008 in Peking stattfinden, dass China Weltspitze im Tischtennis ist. Das sind Informationen, die häufig in den Medien erscheinen. Wenn man sich aber mit einem bestimmten Thema, z. B. Bildungsräume und Bildungsträume in China, beschäftigen will, merkt man, wie wenig Wissen man über Leben und Kultur im Reich der Mitte besitzt. Auch ich, der ich ein Jahr in der chinesischen Metropole gelebt habe, fühle mich nicht als Chinaexperte. Aber das Land fordert einen geradezu auf, sich mit den vielfältigen Strukturen, der anderen, nicht europäisch geprägten Kultur auseinander zu setzen.

Die deutsche Ausgabe von China today vom 6. Juni 05 überschreibt einen Aufsatz über die chinesische Jugend mit dem Titel „Westliche Sitten umarmen, an den heimischen Traditionen festhalten". Das ist einer von vielen spannungsreichen Gegensätzen, die das Verhaltensmuster der Chinesen prägen. Die Jugendlichen essen bei McDonald und KFC, lieben die Spiele der NBA, der nordamerikanischen Basketballliga, ebenso wie die europäischen Fußballspiele. In einer Umfrage 2003 bei Mittelschülern auf dem Gebiet Sport und Unterhaltung lag Michael Jordan an erster Stelle vor Jacki Chan, der als Filmschauspieler und Stuntman häufig in den USA arbeitet. Ich selbst habe bei chinesischen Studentinnen erstaunliche Kenntnisse über David Beckham und dessen Liebesleben festgestellt. Es ist für sportbegeisterte Studenten selbstverständlich, sich das Fußballspiel der Bundesliga anzusehen, das am Samstag live im chinesischen Fernsehen übertragen wird. Man muss sich jedoch davor hüten zu glauben, dass westliche Vorstellungen und Werte uneingeschränkt angenommen werden. Die Jugendlichen stehen westlichen Sitten und Gebräuchen auch äußerst skeptisch gegenüber. Auf die Frage: „Was hältst Du von westlichem Essen?" antworteten nur 10 % positiv, während über 60 % sagten, dass sie darauf verzichten könnten. Bei den DSH-Studenten (Deutsche Sprachprüfung für Hochschulen), die ich unterrichtet habe, war eine Hauptsorge, ob sie sich in Deutschland chinesisch und damit für sie gesund ernähren könnten. „Was Familienvorstellungen betrifft, hielten nur 15 % die westlichen Ansichten zu persönlicher Freiheit und Unabhängigkeit für besonders wichtig und 44 % fanden sie inakzeptabel." (China heute, 6.6.05) Das Füreinanderdasein ist in chinesischen Familien ausgeprägter als in westlichen.

Bildungswerte haben in China eine lange Tradition. Sie reichen bis ins 6. und 5. Jahrhundert vor Christus zurück. Konfuzius (551–479 v. Chr.) hat den Menschen konkrete Handreichungen gegeben, um das Zusammenleben zu organisieren. Dabei sah er die Lösung in einem streng hierarchischen System, das sich auf die einzelne Person, die Familie und den Staat bezog. Er sagte: „Ist die eigene Person in Ordnung, so ist

die Familie in Ordnung. Ist die Familie in Ordnung, so ist der Staat in Ordnung. Ist der Staat in Ordnung, so ist die Welt in Ordnung."

Er stellte eine einfache hierarchische Rangordnung zwischen Hoch und Niedrig auf. Dabei ist das Verhältnis nach Geschlecht, Alter und gesellschaftlichem Rang eindeutig geregelt. Die Frau hat dem Mann zu gehorchen, die Kinder den Eltern, die Untergebenen den Herrschenden. Der Höherstehende sollte Güte und Menschlichkeit walten lassen. Die Beherrschten sollten es mit Dankbarkeit und Pflichterfüllung annehmen. Dieses Verhältnis war sicherlich Wunschdenken. In Wirklichkeit haben die Höhergestellten ihre Macht ausgenutzt und sich häufig despotisch verhalten.

Auch im Staat herrschte das patriarchalische und hierarchische System. Es war nur natürlich, dass die Älteren über die Jüngeren regierten und dass die Regierten gehorsam taten, was die Herrschenden verlangten. Diese Auffassung hat sich eigentlich nicht grundlegend geändert. So ist die Herrschaft der KP über das chinesische Volk von diesem Grundgedanken geprägt und ist auch lange von der Mehrheit der Bevölkerung getragen worden. Es ist daher auch einsehbar, dass über lange Zeit überwiegend ältere Funktionäre (teilweise über 70 und 80 Jahre) das Sagen in der KP und damit in China hatten.

Es ist typisch für die Bildungswelt Chinas, dass eine Gegenbewegung entstand.

Zeitgleich zum Konfuzianismus entstand der Daoismus. Die Gründungsväter sind Laotse (6./5. Jh. v. Chr.) und Zhuangzi (4./5. Jh.)

„Im Daoismus ist das Dao das alle Erscheinungen bestimmende Weltgesetz, der alles hervorbringende und erhaltende Welturgrund.; nicht mit dem Verstand nur in mystischer Versenkung erfassbar." (Zeitlexikon). Hier wird auch der Unterschied zum Konfuzianismus deutlich. Statt aktiv eine Lehre umzusetzen, fordert und fördert der Daoismus den Rückzug aus den widrigen Zuständen der Gesellschaft und konzentriert sich auf die Suche nach dem Seelenfrieden, der im Einklang mit dem Dao, dem Urgrund allen Seienden, in mystischer Versenkung zu finden ist. „Wu wie, Nicht Eingreifen in den natürlichen Lauf der Dinge, lautete die Maxime, denn alle Unordnung in der Welt rühre von denen her, die ihr eine künstliche Ordnung aufzwingen wollen, sprich den Konfuzianern." (Hanne Chen, Kulturschock VR China/Taiwan, S. 18)

Entsprechend ist die Haltung zu der Obrigkeit, die in einem uralten Sprichwort deutlich wird:

„Die Sonne geht auf, dann arbeiten wir.
Die Sonne geht unter, dann rasten wir.
Wir graben Brunnen und trinken.
Wir pflugen die Felder und essen.
Was geht des Kaisers Macht uns an?"
(Chen, a. a. O., S. 19)

Hier zeigt sich ein spannungsreicher Gegensatz: auf der einen Seite Konfuzius mit der Aufforderung, sich dem Herrscher aktiv unterzuordnen, auf der anderen das sich Nicht-Kümmern um das, was der Kaiser (Herrscher) macht.

An den Vorgängen um den 4. Juni 1989 und der Falungongbewegung lassen sich neuere Bildungsträume verdeutlichen.

Der beliebte Spitzenpolitiker Hu Yaobang musste Anfang 1989 zurücktreten. Er hatte führende KP-Funktionäre kritisiert und die Abberufung überalterter Spitzenpolitiker gefordert. Studenten nahmen dies zum Anlass, in einer Petition die Rehabilitierung Hu Yaobangs zu fordern, die auch andere Punkte enthielt wie:

- Anerkennung der Pressefreiheit,
- Offenlegung der Besitz- und Einkommensverhältnisse der Staatsführer,
- Untersuchung von Amtsmissbrauch,
- faire Berichterstattung gegenüber der Demokratiebewegung.

(aus China: Kaiserreich und Moderne, Berlin, 2002, S. 15)

Danach eskalierten die Ereignisse; am 24. April fand ein Boykott an 35 Pekinger Hochschulen statt. Am 27. April demonstrierten 150.000 Studenten in Peking. Sie wurden von der Pekinger Bevölkerung mit Parolen wie: „Freiheit, Demokratie, Gerechtigkeit!" oder „Die korrupten Beamten sind reich, die Bauern sind arm" begleitet.

Am 13. Mai begannen ca. 300 Studenten um die Psychologiestudentin Chai Ling mit einem Hungerstreik auf dem Tiananmen-Platz. Die Zahl stieg schnell auf 3.000 Hungerstreikende.

Der Kampf gegen die politische Führung wurde immer schärfer. Auch Xiaping, der die Reform der Wirtschaftspolitik einleitete und damals den Vorsitz in der Militärkommission innehatte, war schärfster Angriffe ausgesetzt. (Forderung vom 23. Mai). Er übe im großen Stil Feudalherrschaft aus und es sei unter ihm eine Ein-Mann-Diktatur entstanden. Bei ihrer Kritik an den Parteigrößen beziehen sich die Studenten/innen auf die Lehre des Konfuzius, der ja forderte, dass die Herrschenden ihr Amt mit Güte, Menschlichkeit und Nachsicht ausüben sollten, die kommunistischen Führer aber seien von Machtgier und eigenem Profitdenken durchdrungen.



Helmut Prigge inmitten seiner Studenten

In den mir bekannten Petitionen nimmt die Forderung nach Freiheit, Demokratie und Gerechtigkeit keine konkreteren Formen an. Aber die Studenten der Kunsthochschule bauten eine zehn Meter hohe Statue „Göttin der Demokratie", die der New Yorker Freiheitsstatue ähnelte. Daran kann man vielleicht erkennen, dass sich die Forderungen, nach Freiheit, Demokratie und Gerechtigkeit am westlichen Vorbild orientierten. Da die Statue gegenüber dem Portrait Mao Zedong am Kaiserplast errichtet wurde, liegt auch die Interpretation nahe, dass sich die Bewegung vor allem gegen die politischen Führer in China richtete. Das Ende der Bewegung ist vielen von uns sicher noch in Erinnerung: Die Armee rückt ins Stadtzentrum vor und schoss auf jeden, der sich ihr in den Weg stellte, so dass am 4. Juni nach Mitternacht auch auf Studenten und Bürger auf dem Tiananmen-Platz geschossen wurde. Ca. 2.600 Menschen wurden getötet, ca. 60.000 schwer verletzt. Verhaftungen folgten. Damit war der Traum, Freiheit, Demokratie, Gerechtigkeit zu verwirklichen, zunächst einmal beendet.

Falungong

Es ist für China nicht erstaunlich, dass nach den politischen Ereignissen von Mai/Juni 89 eine unpolitische Bewegung seit 1992 für Aufregung sorgte und die politschen Herrscher mehr als beunruhigte und sie in Angst und Schrecken versetzte: Falungong. Dabei fordert der charismatische Führer Li Hongzhi, der Begründer der Bewegung ausdrücklich: „Es ist ihm (dem Praktizierenden) nicht erlaubt, in die politischen Angelegenheiten des Staates einzugreifen, und noch weniger ist es erlaubt, an irgendeiner politischen Aktivität teilzunehmen." (Li Hongzhi, Das große Vervollkommnungsgesetz des Falun-Buddha-Gebotes, Bad Pyrmont,1998, S. 148)

Falungong besteht aus Qigong, eine von alters her bekannte Atemtechnik, verbunden mit Meditationsübungen, die der Prophylaxe und der Gesundheit dienen sollen. Li Hongzhi hat religiöse Elemente hinzugefügt.

Er charakterisiert die Welt und die Menschen folgendermaßen: „Heutzutage sind sie (die Menschen) völlig entfremdet und zu Menschen mit einer großen dämonischen Natur geworden, deshalb haben alle Götter das Vertrauen in die Menschheit aufgegeben. Das ist eine der Hauptursachen, weshalb sich die Menschen nicht mehr um die Menschen kümmern." (Thomas Heberer, Falungong – Religion, Sekte oder Kult? S. 8)

Aufgabe der Menschen sei es daher, sich zu kultivieren, zunächst auf einer niedrigen Ebene. Es gehe dabei darum, Krankheiten zu beseitigen und sie zu verhindern, um den endgültigen Zustand der Gesundheit zu erreichen. Danach setzt der Meister Li seinen Gefolgsleuten ein Gebotsrad (Falun) ein und Energiemechanismen. Das kann nur der Meister selbst. Diese tragen dazu bei, dass unter Anwendung mancher Übungen und Meditationen verschiedene Kultivierungsebenen erreicht werden. Zum Schluss stehe dann die Freiheit von Krankheit, Alter und Tod.

Man fragt sich nun: Warum wurde im Juli 1999 die Falungongbewegung verboten und die Anhänger verhaftet?

Gefährlich für die chinesische Regierung und Parteiführung war die Tatsache, dass Tausende von Menschen – man spricht von über 10.000 – sich immer wieder versammelt haben. Die Regierenden waren sich unsicher, was aus solch einer Bewegung werden, ob sich daraus nicht politischer Aktivismus entwickeln könnte. Auch der Umfang der Bewegung musste Besorgnis erregen. Man schatzt die Anhanger 1999 auf 70Millionen. Die offizielle Lehre machte ebenso Sorgen. Der Rückzug in die Kontemplation und Meditation (wie beim Daoismus) widerspricht den Forderungen der KPCh, die alle Bürger unter ihrer Führung in die gesellschaftlichen Aufgaben integrieren will.

Während vor allem Jugendliche in Amerika und Europa gegen das Verbot demonstrieren, hatte ich den Eindruck, dass junge Menschen in China sich eher Sorgen um ihre berufliche Zukunft machen. Die Lage der Hochschulabsolventen sieht nicht gerade rosig aus. Man rechnete im Jahr 2004 mit 2,5 Millionen Hochschulabsolventen, bei über 700.000 war es jedoch fraglich, ob sie eine Arbeitsstelle auf dem chinesischen Markt oder eine ihrer Ausbildung gemäße Stelle finden würden. Einige wählen deshalb einen Umweg über das Ausland. Sie schließen in China ein Studium ab und wollen im Ausland eine Weiterbildung anschließen, die sie dann mit einem Diplom, Magister oder Doktorgrad zu beenden beabsichtigen. Deutschland ist für chinesische Studenten/innen ein immer beliebteres 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 Attraktivität eines Studiums in Deutschland für chinesische Studenten/innen. Waren es im Jahr 2001 ca. 9.000, im Jahr 2002 ca.13.000, so stieg die Zahl im Jahr 2003 auf über 20.000.



Helmut Prigge

Äußerungen von DSH-Studenten/innen auf die Themafrage: Woran denken Sie, wenn Sie die Worte Deutschland und Deutsche hören? sind höchst aufschlussreich Aus Zeitgründen möchte ich nur eine vorlesen.

„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 Qualitat. 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) Aus diesen Worten sprechen Flexibilität und Aufgeschlossenheit, die notwendig sind, um in einem fremden Land zu studieren.

Pensionierte Auslandsschullehrer

Bei unserem Thema stellt sich die Frage eigentlich von selbst: Was treibt einen pensionierten Auslandsschullehrer noch einmal in die Ferne? Hat er auch noch Bildungsträume in einem fremden Raum? In der Regel, das wissen die meisten von uns aus Erfahrung, beginnt die Auslandstätigkeit doch leicht schockierend.

Der Unterricht sollte mit einem phonetischen Vorkurs beginnen, der im Lehrbuch 62 Seiten umfasst, Fotokopien, S. 29 u. S. 57. Der Vorschlag, die phonetischen Übungen auf die Lektionen schwerpunktmäßig zu verteilen, fand bei den chinesischen Verantwortlichen kein Gehör. Jeder, der eine fremde Sprache erlernt hat, weiß, dass solche Gewaltaktionen wenig Sinn machen. Phonetik muss ein ständiger Prozess beim Erlernen einer fremden Sprache sein. Entschädigt haben mich die chinesischen Studenten/innen. Sie sind fleißig, arbeitswillig und auch sprachbegabt. Faszinierend ist auch immer die Begegnung mit einer anderen Welt.

Helmut Prigge

Multikulturelle Anarchie in deutschen Klassenzimmern

Liebe Gäste, liebe Kolleginnen und Kollegen,
wenn eine Unterrichtsstunde mit diesem Handzeichen ✋ beginnt, soll das nicht etwa heißen „wir haben jetzt noch fünf Minuten Zeit, bis die notwendige Ruhe einkehrt, um mit dem Unterricht beginnen zu können" (das dauert oft auch länger), vielmehr ist dies eine Methode, mit der es tatsächlich (zumindest nach einigem Training) gelingt, die Schuler so zu konditionieren, dass nicht gleich die ersten 20 bis 30 % jeder Unterrichtsstunde verloren gehen.

Die fünf Finger bedeuten im Einzelnen:
1. Ohren auf
2. Hände auf den Tisch
3. Augen nach vorn
4. Mund zu
5. Körper zu mir (dem Lehrer) gedreht



Dies ist Teil des so genannten „Team Pin Board". Das „Team Pin Board" ist ein Instrument zur Steigerung der Teamfähigkeit durch gezielte Vermittlung von Verhaltens- und Gruppenregeln im Unterricht. Mit ihm sollen die folgenden grundlegenden Sozialfertigkeiten vermittelt werden:
1. Wir gehen höflich miteinander um.
2. Ich verfolge Arbeitsaufträge aufmerksam.
3. Ich melde mich.
4. Ich benutze einen ruhigen Umgangston.
5. Wir achten auf ein gutes Gesprächsverhalten.
6. Ich halte Ordnung am Arbeitsplatz.
7. Ich bleibe beim Arbeiten auf meinem Stuhl sitzen.
8. Ich höre ruhig zu.

Diese eigentlich selbstverständlichen Verhaltensweisen werden je eine Woche geübt – also acht Wochen lang. Wenn es nicht klappt, wird die Übungsphase entsprechend verlängert, bzw. wieder vergessene Themen werden neu aufgelegt.

Dieses Verhaltenstraining ist für kein Unterrichtsfach Teil des Lehrstoffs, das Ergebnis wird in keiner PISA-Studie abgefragt, dennoch muss in Schulen mit einem bestimmten sozio-kulturellen Umfeld erheblich Zeit dafür aufgewendet werden – und, obwohl in keinem Stoffverteilungsplan berücksichtigt, ist dies gut angelegte Zeit!

Demographische Fakten „Sozialer Brennpunkt"

Um Ihnen einen Eindruck zu vermitteln, wie diese besonderen Umfeld-Bedingungen zustande kommen, nenne ich Ihnen Zahlen aus dem Hamburger Stadtteil Billstedt, den ich aus eigener Anschauung kenne. Stadtteile mit vergleichbarer Struktur und daher gleichartigen Problemen gibt es wohl in fast jeder großeren Stadt – zumindest in Ballungsgebieten, vielleicht etwas weniger ausgeprägt in den (suddeutschen) Flächenländern.

Nach diesen Struktur-Informationen werde ich über einige selbst erlebte typische Beispiele aus der Schulpraxis berichten – dann werde ich kurz über die in „Fachkreisen" diskutierten Analysen und Lösungsansätze referieren.

Ich beschränke mich aus Zeitgründen hier auf den Aspekt der Verhaltensweisen. Der eigentlich wichtigere Aspekt der Sprachkompetenz, die nicht nur bei Ausländerkindern unzureichend entwickelt ist, bedürfte einer längeren Betrachtung als es hier möglich ist.

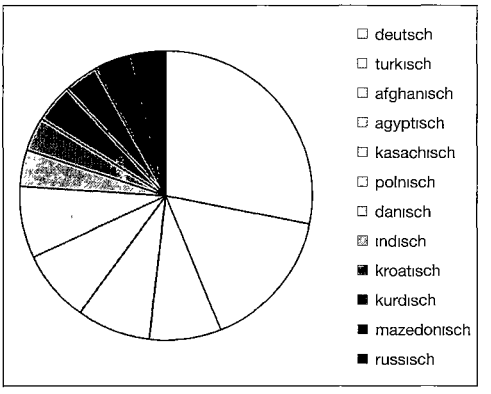
Zuerst also die Zahlen:
Zur Zeit besuchen 910 Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen fünf bis zehn die Schule. Sie kommen aus 28 Nationen; 104 haben keinen deutschen Pass, wobei auch ein deutscher Pass nichts über den ausschlaggebenden kulturellen Hintergrund des Schülers aussagt; acht haben eine doppelte Staatsangehörigkeit. Insgesamt sind 30,5 % aller Billstedter Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft.

Der Stadtteil Billstedt hat rd. 68.500 Einwohner; 22,5 % sind Ausländer; 9,7 % sind arbeits-

los, das sind etwa 40 % mehr als im Hamburgischen Durchschnitt; 14,2 % der Bevölkerung dieses Stadtteils sind Sozialhilfeempfänger, das ist mehr als das Doppelte des Hamburger Durchschnitts.

Die Struktur des Stadtteils spiegelt sich in meiner letzten Klasse folgendermaßen wieder und ergibt dieses bunte Bild aus einem Dutzend Nationalitäten:

Herkunft der Schülereltern einer 5. Klasse
Rein deutsche Eltern haben 7 Kinder, alle anderen haben Migrationshintergrund, bzw. stammen aus gemischt-nationalen Ehen. Folgende Abstammungen sind vertreten: 4x türkisch, 2x afghanisch, 2x agyptisch, 2x kasachisch, 2x polnisch, 1x dänisch, 1x indisch, 1x kroatisch, 1x kurdisch, 1x mazedonisch, 1x russisch.



Von 25 Kindern sind 11 Mädchen und 14 Jungen.

Verhaltensauffälligkeiten zeigen sich an 2 ADHS-Kindern, einem ADS-Kind, einer Schülerin mit ausgeprägter Dyskalkulie, 4 „geprüften" Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche. – Ein Drittel der Schüler hat also derartige besondere Probleme.

9 Kinder leben bei allein erziehenden Müttern, bzw. Vätern, auch wechselweise bei den Großeltern, 2 Schuler bewegen sich am Rande der inneren und äußeren Verwahrlosung, ein Kind lebt in einer Pflegefamilie, ein Vater ist in Haft, die er – Ironie des Schicksals – ausgerechnet der schuleigenen Sozialpädagogin verdankt. – Mehr als die Halfte der Schüler lebt also in ungünstigen familiären Verhältnissen.

Der Intelligenzquotient in der Klasse reicht von knapp 80 bis 118 – eine enorme Bandbreite.

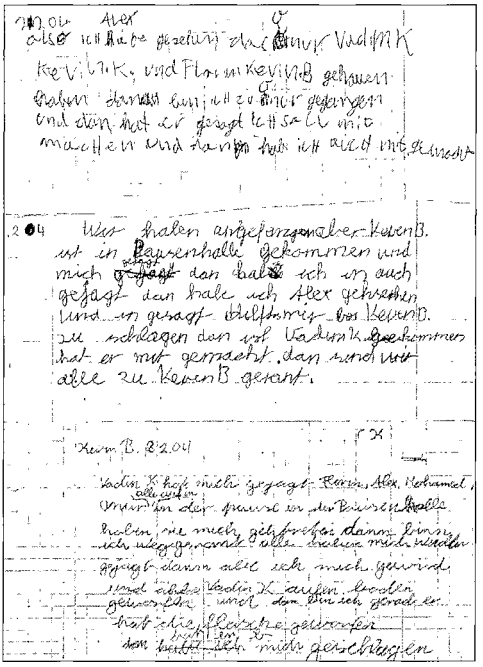
Beobachtete Schwierigkeiten
Lassen Sie mich nun anhand konkreter Beispiele aus dieser fünften Klasse einige Probleme aufzeigen.

Erstes Beispiel:
In der zweiten Schulwoche nach der Einschulung in die 5. Klasse nimmt Vadim K. auf dem Weg zum Schwimmunterricht die Abkürzung über ein geparktes Auto, indem er von hinten nach vorne darüberläuft. Die Klassenlehrerin hört von dem Vorfall bereits durch die Schulleitung vor der Rückkehr das Schüler, da aufgebrachte Anwohner in der Schule angerufen hatten. Die Klasse kehrte vom Schwimmen in heller Aufregung zurück und diskutierte engagiert mit der Lehrerin, ob die Schuhe von Vadim überhaupt Kratzer auf dem Lack hinterlassen könnten. Schuhprofile werden verglichen und diskutiert, desgleichen Schülergewichte, um zu entscheiden, ob Vadim K. eventuell durch sein Gewicht Beulen verursacht haben könnte. Die Diskussion endete mit dem ernst gemeinten, durchaus Problemlösestrategien aufweisenden Vorschlag, doch einen breit angelegten Feldversuch am Auto der Klassenlehrerin durchzuführen. Diese war nicht begeistert und die Englischstunde vorbei.

Bemerkenswert ist das fast der gesamten Schülergruppe gemeinsame Rechtsverständnis, dass das Betreten fremder Autos an sich noch keinen Verstoß darstellt und allenfalls eine Beschädigung, wenn sie denn ein gewisses Maß überstiege, einer Erörterung wert wäre.

Zweites Beispiel – dieses zum Thema der allgegenwärtigen Gewalt(bereitschaft):
Ständig auftretendes Problem sind die Pausenzwischenfälle, Gewaltanwendung gegenüber Einzelnen oder Gruppen, wobei durchaus zu hören ist: „Die Kanaken haben uns gebeult!" oder „Ihr Scheißdeutschen!".

Die Schule, von der ich berichte, hat in ihr Schulprofil „Werte und Normen" besonders Maßnahmen zur Gewaltprävention aufgenommen: Es ist Konsens an der Schule, Gewaltvorfälle mit äußerster Konsequenz zu verfolgen. In Zusammenarbeit mit den drei Sozialpädagoginnen wurde ein Instrumentarium von Maßnahmen entwickelt, das zielgerichtet in der ganzen Schule implantiert wurde und das alle Kollegen nutzen. Dazu gehört, dass Schüler, die in Vorfälle verwickelt sind, den Hergang aufschreiben müssen. Das sieht dann so aus:



Erkennbar sind die Nichtigkeit des Anlasses, die geringe Frustrationstoleranz, die zu Aggressionen führt, die Subjektivität der Darstellung und die relative Ehrlichkeit in der Beschreibung – und, nicht zuletzt, die mangelhafte Sprachkompetenz. Solche Vorfälle ereignen sich in mehr oder minderer Schwere nahezu jeden Tag. Zum Teil richten sich Angriffe systematisch gegen Einzelne, so dass durchaus schon hier von Mobbing gesprochen werden kann. Bei älteren Schülern kommen teilweise noch sexistisches Verhalten oder Machogehabe bei den Jungen dazu, worunter auch wir Lehrerinnen zu leiden haben; Anweisungen werden nicht befolgt, da wir Frauen sind und sowieso nichts zu sagen haben.

Drittes Beispiel:
Ein weiteres Phänomen ist das zunehmende Abzocken. Etwa in der Art: (Ali, 7. Klasse, Sebastian, 5. Klasse)

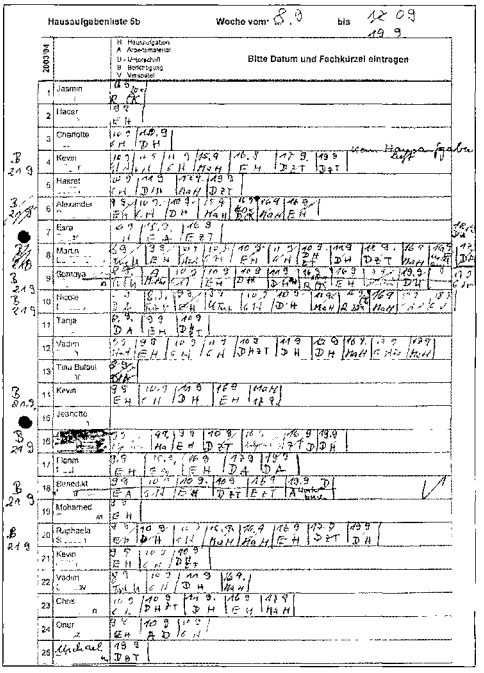
„Hey, Sebastian, gib mir mal zwei Euro, dann passe ich auf, dass dir nichts passiert!"

Oder verdeckter: „Zahl mir mal 'nen Marsriegel und sag mir, wenn dich einer verprügeln will, dann mach ich den alle."

Vorhaltungen von Erwachsenen kommen bei Ali nicht an. Er hält dieses Muster der Schutzgelderpressung für legitim, denn nach seinem Rechtsverständnis bietet er ja Schutz für den Jüngeren als Gegenleistung für seine Abzocke. Auch dem der Schule zugewiesenen Cop4you (neudeutsch für Polizist mit Kontakt zur Bevölkerung und Bezug zur Nachbarschaft) gelingt es nicht, Ali vom Unrecht seines Verhaltens zu überzeugen. Er bringt als Beispiel seinen von Zeit zu Zeit in Afghanistan lebenden Vater, der es genauso macht.

Viertes Beispiel – nun mit Bezug zum Unterricht im engeren Sinne:
Dass diese ständige Unruhe nicht ohne gravierende Auswirkungen auf den Unterricht bleibt, liegt nahe.

Das Überprüfen der Hausaufgaben und Pflichten der Schuler über zwei Wochen ergibt folgendes Bild:



Es ist anzumerken, dass dieser Zettel auf dem Lehrertisch klebt und jeder Lehrer das Ergebnis seiner Kontrollen einträgt oder eintragen sollte. Die Ausrede, man habe die Hausaufgabe nicht mitgekriegt, zieht nicht, da alle Hausaufgaben im Klassenzimmer an der Seitentafel mit Fach und Datum angeschrieben werden, zusätzlich zum obligatorisch zu führenden Hausaufgabenheft.

Welche Konsequenzen hat nun eine solche Liste? Alle Schüler, die mehr als dreimal innerhalb von 14 Tagen ihren Pflichten nicht nach-

An die Erziehungsberechtigten
der Schülerin/ des Schülers , Klasse

Hamburg den

Rückmeldung der Tutorin
Arbeitshaltung, Disziplin, Regeleinhaltung

Ich möchte Ihnen mitteilen, dass in den letzten zwei Wochen in den Fächern/in dem Fach

( ) Deutsch	( ) Gesellschaft	( ) Arbeitslehre	( ) Sport
( ) Musik	( ) Englisch	( ) Biologie	( ) Textil
( ) Kunst	( ) Mathematik	( ) Religion	

insgesamt

mal die schriftlichen Hausaufgaben nicht vorgelegt hat
mal die mündlichen Hausaufgaben nicht erledigt hat,
mal Ihr/sein Arbeitsmaterial (Heft Buch Schreibwerkzeug etc) vergessen hat
mal Ihr/sein Sport- bzw. Schwimmzeug vergessen hat
mal eine Mitteilung an die Eltern nicht vorgelegt hat
mal verspätet im Unterricht erschienen ist
mal unentschuldigt gefehlt hat

Leider muss ich Ihnen mitteilen, dass wiederholt die Schulregeln gebrochen hat

Ich möchte Sie bitten mit Ihrem Kind hierüber zu sprechen Falls Sie Fragen haben rufen Sie mich bitte unter der Nummer 224 25 686 an

Mit freundlichem Gruß

(Tutorin)

Ich habe die Rückmeldung über Arbeitshaltung, Disziplin und Regeleinhaltung für meinen Sohn/meine Tochter erhalten und bestätige hiermit den Erhalt dieses Schreibens vom

Ort, Datum Unterschrift

Hausaufgabenurkunde

Diese Urkunde wird dir verliehen, weil du,

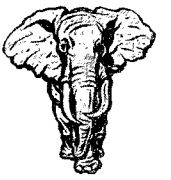
liebe/r

in den letzten zwei Wochen immer deine Hausaufgaben gemacht und an dein Arbeitsmaterial gedacht hast !

Mach weiter so !

Hamburg, den

Unterschrift



Diese Auszeichnung kann einmal gegen vergessene Hausaufgaben eingetauscht werden !

Rückmeldungen negativer und positiver Art

kommen, erhalten vom Klassenlehrer eine Benachrichtigung. Diese muss umgehend unterschrieben zurückgegeben werden.

Vorbildliche Schüler dagegen werden mit einer Urkunde belohnt.

Dieses System funktioniert recht gut – sofern man selbst gut genug organisiert ist, um den Überblick nicht zu verlieren.

Gründe für die Schwierigkeiten

Wie konnte es nun zu diesen Schwierigkeiten kommen?

Die Erziehungswissenschaft hat sich mit dem Phänomen der Zuwanderung und der Internationalisierung der Schule erst verhältnismäßig spät, nämlich Anfang der 70er Jahre, auseinandergesetzt.

Zunächst entstand innerhalb der Pädagogik eine Teildisziplin, die sich mit den so genannten „Gastarbeitern" beschäftigte. Gemäß der politischen Vorgabe, dass sich diese nur vorübergehend in Deutschland aufhalten würden, verfolgte diese „Ausländerpädagogik" neben dem Ziel, die Defizite in der deutschen Sprache abzubauen, vorrangig auch das Ziel, den Kindern ihre ursprüngliche „kulturelle Identität" (etwa durch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht) zu bewahren, um ihre „Rückkehrfähigkeit" zu erhalten, obwohl bereits erkennbar war, dass die angeworbenen ausländischen Arbeitnehmer mit ihren nachgeholten Familien und erst recht die hier geborenen Kinder in Deutschland bleiben würden. Erst in den 80er und 90er Jahren entwickelte sich das ganzheitliche Konzept einer „interkulturellen Pädagogik", in die auch die deutschen Kinder und Jugendlichen und deren Zusammenleben mit Ausländern einbezogen wurden.

Innerhalb der interkulturellen Pädagogik kann man heute drei Richtungen unterscheiden:

- den begegnungsorientierten Ansatz
- den strukturorientierten Ansatz
- den bilingualen Ansatz.

Der *begegnungsorientierte* Ansatz sucht Kenntnis und Anerkennung unterschiedlicher Lebensweisen und kultureller Traditionen zu erreichen und aus dieser Vielfalt einen Vorteil sowohl für die Offenheit der Mehrheitsgesellschaft als auch für die Assimilation der Minderheiten zu gewinnen.

Die Überwindung von Problemen, soll durch gemeinsames Erleben erreicht werden.

Der *strukturorientierte* Ansatz sucht das Bewusstsein fur die Benachteiligungen und den Willen zur Überwindung von Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus zu vermit-

teln, um so die Lebensverhältnisse der Minderheiten und das Zusammenleben mit der Mehrheitsgesellschaft zu verbessern.

Die Überwindung von Problemen, soll durch Anerkennung gemeinsamer Grundwerte erreicht werden.

Der *bilinguale* Ansatz verfolgt (solange die deutschen Schüler nicht mehrsprachig einbezogen werden) im Wesentlichen die Ziele der zuvor genannten Ausländerpädagogik.

Die Überwindung von Problemen soll durch eine Stabilisierung der familiären Verhältnisse und ein besseres Selbstwertgefühl bei den Minderheiten erreicht werden.

Bei der interkulturellen Pädagogik handelt es sich also um ein Erziehungskonzept, das auf dem Prinzip der „Anerkennung" und dem der „Gleichheit" bzw. „Gleichwertigkeit" unterschiedlicher Lebensformen beruht, und das sich gegen Rassismus und soziale Ungerechtigkeit richtet.

Interkulturelle Erziehung ist kein weiteres Unterrichtsfach, sondern muss als durchgängiges Unterrichtsprinzip verwirklicht werden.

Bereits 30 Jahre nachdem Max Frisch festgestellt hat *„man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen"* hat auch die Kultusministerkonferenz 1996 umfassende Empfehlungen mit dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" ausgesprochen. Der hier formulierte Erziehungsauftrag fordert *„die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind"* und fordert folgerichtig die Entwicklung von Kenntnissen und Verständnis, Neugier und Offenheit bezüglich anderer Lebensformen und verlangt Respekt vor dem Anderen, verlangt, Ängste und Spannungen auszuhalten und Konflikte friedlich auszutragen.

Diese Forderungen sind ob ihrer Allgemeingültigkeit sicherlich unbestritten. Doch erscheinen sie – auch fast zehn Jahre später – hinsichtlich der praktischen Umsetzung in vielen Punkten noch als Zukunftsprogramm, wenn man z. B. die erst kürzlich vergangene Episode der Diskussion einer „dominierenden Leitkultur" bedenkt.

Die Schule allein ist mit der Lösung des gesellschaftlichen Anspruchs, gleichberechtigtes Zusammenleben von Minderheiten und Mehrheiten zu gewährleisten, überfordert. Sie kann allenfalls im Bereich des Unterrichts und im Rahmen schulischer Veranstaltungen dafür sorgen, dass Minderheiten vor Ausgrenzungen geschützt werden, und dass kulturelle Vielfalt als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung empfunden wird.



Ingesuse Fues

Die Regelhalbtagsschule hat allerdings nur einen beschränkten Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen und Heranwachsenden und kaum einen Einfluss auf deren Umwelt. Zudem begünstigt das mehrgliedrige, selektive Schulsystem durch frühe Auswahl eher die Verfestigung der Unterschiede, die durch die verschiedenen familiären, kulturellen und sozialen Ausgangsbedingungen gegeben sind, als sie auszugleichen. Darüber hinaus fehlen dem deutschen Bildungssystem durchgängige, wirkungsvolle Einrichtungen der vorschulischen Förderung, wie sie in vielen anderen Ländern selbstverständlich sind. Ohne eine solche solide Basis erscheint die Diskussion über Eliteförderung manchmal fragwürdig und kaum Erfolg versprechend. Schon die Ägypter wussten, dass eine Pyramide dauerhaft umso höher und eindrucksvoller gestaltet werden kann, je breiter ihre Basis ist. Auch die Bildungsförderung muss an der Basis beginnen (Woraus soll denn sonst ausgewählt werden?), die Perspektive muss langfristig sein und weit über den nachsten Börsenbericht, die nächste Landtagswahl hinaus nämlich auf die nächste Generation schauen!

Aber zurück zur Frage der multi- und interkulturellen Erziehung.

Gesellschaftlicher Kontext

Meines Erachtens ist die Problematik der interkulturellen Erziehung als Teilbereich der viel umfassenderen gesellschaftlichen Verhältnisse zu sehen. Einen ausschlaggebenden Grund für die fortschreitende Anarchie in der Schule, für das Fehlen von Unrechtsbewusstsein, für das Nichteinhalten von Regeln, für die zunehmende physische und verbale Gewalt, die stark egozentrischen Verhaltensweisen sehe ich in einer grundlegenden Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses, bzw. in einer veränderter Wertevermittlung in der Familie und durch andere „Vorbilder".

Zum Beispiel: Eltern halten die Ferienzeiten nicht ein, sondern reisen früher ab oder kehren später zurück, oder gar beides, um touristische Billigangebote wahrzunehmen. Diese Regelverletzung wird dann als „clever" wahrgenommen.

Die Kinder erleben gegenüber früher ganz andere Sozialisationsbedingungen. In seiner Schrift „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne" beschreibt Ulrich Beck 1986 das wie folgt:

„Es ist nicht mehr klar, ob man heiratet, wann man heiratet, ob man zusammenlebt und nicht heiratet, heiratet und nicht zusammenlebt, ob man das Kind innerhalb oder außerhalb der Familie empfängt oder aufzieht, mit dem, mit dem man zusammenlebt oder mit dem, den man liebt, der aber mit einem anderen zusammenlebt, vor oder nach der Karriere, oder mittendrin."

Was für ein Satz! Selbst wenn Sie diesen nicht sofort verstanden haben, dann haben Sie doch den zutreffenden Eindruck der beschriebenen familiären Komplexität und Veränderbarkeit gewonnen.

Die Kinder sind unter diesen Umständen oft alleingelassen, auch an sie wird häufig die Anforderung gestellt, sich in ihrer engsten Umwelt auf wechselnde Bezugspersonen, Beziehungs- und Wohnkonstellationen in emotionaler und psycho-sozialer Hinsicht einzustellen – und sie sind meist damit überfordert.

Es wundern einen daher die Forschungsergebnisse der Shell-Jugendstudie von 1997 nicht. Danach kann man seit den 60er Jahren eine kontinuierliche Zunahme der Cliquentätigkeit feststellen. Die Clique ersetzt sehr viel radikaler als früher die festen, beständigen Bezüge der Familie. Die Lebenswelten zwischen Kindern und Eltern driften weiter auseinander denn je.

Schon immer gab es den „Generationenkonflikt" und für jede Zeit eine Art „Jugendkultur". Die Stärke der Bindung an das Wertesystem der Clique scheint jedoch gewachsen und der Einfluss weit reichender. Jugendliche verbrauchen ihre Energien um „in" zu sein, „dabei zu sein", „cool zu sein", ja nicht „out" zu sein. Damit wird die psychische Energie für Familie und Schule umgelenkt auf die Freizeit mit Gleichaltrigen. Z. B. entschuldigte eine Schülerin ihr morgendliches Fernbleiben vom Unterricht völlig ernsthaft damit, sie sei mit ihren Freunden abends in der Disco verabredet gewesen, und habe sich tagsüber darauf vorbereiten müssen. Das Stylen brauche eben seine Zeit und sei ja nun wirklich mega-wichtig. Da würde ich ihr doch sicher zustimmen. „Fun" und „Action" werden zu zentralen Alltagsthemen.

Diese Art von Cliquen-Zugehörigkeit fördert jedoch nicht ein eher selbstloses Gemeinschaftsgefühl, vielmehr scheinen sich die Cliquen-Mitglieder in einer egozentrischen Haltung zu bestärken, in der man zuerst fragt, was es einem bringt, ob sich Engagement individuell und kurzfristig lohnt.

Diese veränderte Sozialisation hat gravierende Auswirkungen auf die Schule:

Ein altgedienter Grundschullehrer konnte vor 50 Jahren bei der Einschulung 25 Kinder in Empfang nehmen, die mehr oder weniger nach ähnlichen Rezepten erzogen worden waren, er konnte sie über einen Kamm scheren. Wenn er heute 25 oft 30 neue Kinder in Empfang nimmt, sitzen ihm 25–30 Individualisten, 25–30 sehr verschiedene Produkte unterschiedlicher Erziehungsmodelle gegenüber. Er bräuchte 25–30 Kämme ...

Wie muss ein Lehrer also sein?

Gerecht soll er sein, ... und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen. Suchtprophylaxe und Aidsaufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Satz:

„Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nord-südlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen." So beschrieb das Müller-Limmroth in der Züricher Weltwoche vom 2. Juni 1988.

Wie sieht aber nun das „neue" Kind aus? Hensel beschreibt es 1995 so:

„Das neue Kind ist häufiger ein Junge als ein Mädchen, hat keine Geschwister. Die Eltern leben nebeneinander her oder sind geschieden. In diesem Fall lebt es bei der Mutter. Zeitweise lebt es bei den Großeltern oder wird sonst

wo verwahrt. Zumeist fehlt Geld. Der abwesende Vater und die anwesende Mutter kümmern sich kaum um ihr Kind. Es lebt neben der Mutter her und hört nicht auf sie. Täglich sieht es viele Stunden fern. Horror- und Actionfilme sind seine tägliche Zerstreuung. Es bleibt abends lange auf und ist morgens müde. Besonders schlimm ist es am Montag. In der Regel fehlt ihm Schulmaterial. Allerdings hat es häufig elektronisches Spielzeug dabei. Unterricht findet es langweilig und das sagt es dem Lehrer auch ständig. Es hält keine Regeln des Umgangs ein. Es sehnt sich nach Anerkennung und hat gar nicht vor, faul zu sein oder sich asozial zu verhalten, es ist nur so, dass es sich nicht steuern kann, dass es jeder Empfindung sofort nachgeben und jeder Anstrengung aus dem Weg gehen muss. Was es tut, muss Spaß machen und leicht sein. Seine Noten sind ausreichend bis mangelhaft. Das beunruhigt es aber nicht. Seine Schrift ist kaum zu entziffern. Später will es viel Geld verdienen."

Dieses Kind, gekennzeichnet durch mangelnde Erziehungskraft der Familie, trifft nun auf ein Gesellschafts- und Wirtschaftssystem,

- in dem es nicht mehr auf der Grundlage von Chancengleichheit, Wohlstand und sozialer Gerechtigkeit damit rechnen kann, sein Glück zu machen;
- in dem Widersprüche, mit denen Jugendliche fertig werden müssen, zunehmen;
- in dem die behauptete Wertschätzung der Jugendlichen realen Schwierigkeiten gegenübersteht;
- in dem Bildung und Qualifikation immer wichtiger werden, gleichzeitig aber die Gewissheit abnimmt, dass diese auch wirklich gebraucht werden und reale Chancen eröffnen: „Immer mehr ist möglich – immer weniger geht";
- in dem zunehmende Befreiung aus Tradition und herkömmlichen Bindungen einhergeht mit dem gleichzeitig zunehmenden Zwang, für alle Fragen des Lebens eine eigene Antwort zu finden und sich alleine entscheiden zu müssen.

Multikulturalität bedeutet eben nicht nur Vielfalt und oft Widerspruch zwischen den Kulturen des Orients und des Okzidents, christlicher, jüdischer, islamisch-arabischer oder asiatischer Tradition, nord- oder südeuropäischer Mentalität, sondern auch zwischen womöglich mehreren Jugendkulturen, der Kultur der Erwachsen im Erwerbsalter und der der „Best Agers", zwischen der Kultur der Arbeitsplatzinhaber und Kreuzfahrer und der der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger, zwischen Ökofreaks, Technikfreaks, Kapitalisten und Globalisierungsgegnern.

Kann vor diesem Hintergrund die Schule, die in der bestehenden Form immer noch „eine Funktion der Gesellschaft" ist (W. Dilthey) ihren Aufgaben noch gerecht werden?

Wohlgemerkt, ich spreche von Schulen in problematischem Umfeld!

Traditionell hat Schule Qualifikationsfunktion als Hilfe für die Entfaltung von Fähigkeiten bis zum individuell erreichbaren Ausmaß, insbesondere mit Hinblick auf das spätere Berufsleben; die Qualifikation wird in erster Linie durch Wissensvermittlung erreicht.

Die veränderten gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen erfordern jedoch eine veränderte Qualifikationsstruktur, deren Profil und damit auch die Bildungs- und Erziehungsziele eine Veränderung erfahren müssen. Folgende Schlüsselqualifikationen, bzw. Grundkompetenzen – inzwischen wohl hinlänglich bekannt – werden hierbei deutlich: Kommunikations- und Interaktionskompetenzen, also Teamfähigkeit, Kreativität, Innovation, soziale, motorische Kompetenz, Flexibilität und selbstbestimmtes, lebenslanges Lernen, das Orientierung und Sinnperspektiven zu geben vermag, da Bildungs- und Berufsbiographien nicht mehr bruchlos zu planen und zu erleben sind (Olechowski 1998).

Wie kann eine Schule in problematischem Umfeld diesen Anforderungen gerecht werden?

Eine Diskussion um das „richtige" Schulsystem (im bürokratisch organisatorischen Sinn) scheint mir wenig hilfreich und ist kurzfristig wohl nicht zielführend. Auch geänderte allgemeine Regeln (Verordnungen) werden wenig bewirken in einem Umfeld, das allgemeine Regeln nicht kennt oder anerkennt. Notwendig scheint mir vielmehr, die Befähigung der Schulen, spezielle, dem Umfeld und den gegebenen Verhältnissen angepasste Regeln flexibel selbst festzulegen und anzuwenden. Dazu bedarf es größerer Freiräume und Selbstverantwortung. Erstaunlicherweise gibt es gerade an problematischen Schulen immer noch eine große Zahl von Lehrkräften, die fähig und bereit sind, sich zu engagieren, die Verhältnisse sachkundig zu analysieren und die daraus als notwendig erkannten Maßnahmen bis zur Selbsterschöpfung auch praktisch umzusetzen. Ich wiederhole: Notwendig waren dazu Freiräume und Selbstverantwortung auch z. B. in der Frage, in welcher Form die Arbeitszeit den Schülern am besten gewidmet wird. Dies sollte durchaus im Rahmen vereinbarter Ziele geschehen, jedoch nicht durch die

Vorgabe von (in fernen Amtsstuben gefundenen) vermeintlichen Lösungen. Arbeitszeitmodelle fur Lehrer an solchen Schulen müssen diese Flexibilität und die besondere Belastung berücksichtigen. Modelle, wie sie in Hamburg und anderswo eingeführt wurden, die zwar eine verbesserte Systematik, aber unter dem Diktat des Sparens eine höhere Unterrichtsverpflichtung beinhalten, sind kontraproduktiv: der rechnerisch höheren Planstundenzahl steht vermutlich eine weit höhere Ausfallquote gegenüber – im Effekt bedeutet das: wir sparen, koste, was es wolle.

Ermutigend jedoch sind die Erfolge der wenigen Schulen, denen tatsachlich eine weit reichende Autonomie eingeräumt wurde. Es ist zu hoffen, dass diese Beispiele Schule machen; der „PISA-Schock" möge helfen.

Was ist also mit der multikulturellen Anarchie in deutschen Klassenzimmern?

„Multikulturalität", vor allem in dem vorhin dargelegten erweiterten Sinn, bringt sicherlich für viele ein erhebliches Maß an Verunsicherung, gar Haltlosigkeit; sie birgt aber auch die Chance einer größeren Vielfalt und erweiterter Entwicklungsräume. „Anarchie" heißt laut Bedeutungswörterbuch des Dudens „nicht Unordnung, sondern Ordnung ohne Zwang". Multikulturelle Anarchie kann also durchaus positiv gesehen werden, wenn Veränderungen eintreten, die geeignet sind, die multikulturelle Vielfalt als erweiterten Entwicklungsraum positiv zu nutzen, und eine Ordnung entstehen zu lassen, die stärker auf Toleranz und allgemeinem Konsens beruht.

Ingesuse Fues

Literatur

U. Beck (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986

E. Beck-Gernsheim (1994): Auf dem Weg in die postfamiliale Familie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 29–30

I. Diehm/F.-O. Radtke (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

M. Frisch (1965): Überfremdung I und II

Golombeck (1996): In PZ 3/96

H. Hensel (1995): Die neuen Kinder und die Erosion der Schule. AOL: Lichtenau 1995

A. Honneth (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp

Jugendwerk der dt. Shell AG, Hrsg. (1997): Jugend 1997, Jugend und Politik. Leske und Budrich, Opladen 1997

M. Knoll, Hrsg. (1998): Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. Stuttgart: Klett-Cotta

Kultusministerkonferenz (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. In: Interkulturelles Lernen 1998: 312–318

Müller-Limmroth (1988): In: Züricher Weltwoche 02.08.1988

W. Nieke (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung.Wertorientierung im Alltag. Leske und Budrich, Opladen 2000

R. Olechowski (1998): Grundsätze fur eine Reform der Schule der Vierzehn-bis Neunzehnjährigen unter dem Aspekt einer „humanen Schule". In: Erziehung und Unterricht 1/1998

G. Siebert-Ott (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Spruch dieses Heftes:

„Die Arbeit ist die zuverlässigste Seligkeit dieser Erde" (E. Wiechert)

Der Antrag 13 der Mitgliederversammlung der 27. HV in Dresden (Heft 3/05, S. 201) übertrug dem Vorstand die Arbeit, Namen und Lay-out unserer Verbandszeitschrift attraktiver zu gestalten. Was ein zeitgemäßeres Lay-out anbelangt, dürfen die Leser/innen auf die ersten Hefte 2006 gespannt sein. Bei der Suche nach dem zukünftigen Namen bitten wir allerdings um breite, weil demokratische Unterstützung aller Mitglieder! Schicken Sie Ihre Vorschläge an den Vorstand!

Bilinguales Abitur in Uruguay

Sehr geehrte Damen und Herren!
Es ist zu vermuten, dass Sie mit ziemlich unterschiedlichen Interessen hierher gekommen sind. Hoffentlich können wir einige davon bedienen.

Erste Vorbemerkung
Wir sind hier zu zweit, weil wir dieses internationale Abitur (kurz BB = Bachillerato Bicultural genannt) in den Jahren 2000–2002 in Montevideo gemeinsam entwickelt haben. Nachdem es angelaufen war, bin ich [= Reinhard Jung; Anm. der Redaktion] 2002 zurück nach Deutschland in den Ruhestand gegangen, wahrend mein Stellvertreter Jürgen Morgenstern es noch bis Ende 2004 begleitet hat. Deshalb spreche ich jetzt über die Konzeption und danach wird Jürgen Morgenstern auf die Umsetzung in die Praxis eingeben.

Zweite Vorbemerkung
Wir begnügen uns mit Folien. Power-Point-Präsentationen oder ähnliches lenken ab, rauben Zeit und vergrößern die Distanz zwischen Berichterstattern und Zuhörern. Uns liegt daran Sie – so gut es geht – persönlich zu erreichen. Wir verteilen auch keine Papiere, Gedrucktes können Sie in der Verbandszeitschrift sehen: Heft 3, 2003, S. 173 („Das Bachillerato Bicultural in Montevideo"). Wenn Sie möchten, nehmen Sie sich am Schluss die hier ausliegenden Blatter mit.

Keine Vorbemerkung mehr, stattdessen vier Sätze zur Entstehung des BB:
Die Geburt war eine erzwungene. Die KMK wollte in Südamerika kein 13. Schuljahr mehr. Abitur hatte dort bisher geheißen: erstmal nationale Hochschulreife in 12 Jahren, dann ein Jahr draufsatteln für die deutsche Reifeprüfung. Jetzt musste beides in 12 Jahren unter einen Hut – ein gewaltiges Problem in Ländern, die für ihre nationalen Abschlüsse derartig riesige Zeit- und Stoffmengen verbrauchen wie Uruguay. Was also tun?

Jetzt sind wir beim Konzept. Ich spreche nur von zwei Grundgedanken:
Grundgedanke 1: Wir mussten eine Lösung finden, in der beide Länder ihre Standards für die Hochschulreife berücksichtigt fanden, zugleich mussten wir aber beide Länder für bestimmte Zugeständnisse gewinnen, um die Schüler nicht hoffnungslos zu überlasten. (Die entsprechende Stundentafel sehen Sie gleich bei Jürgen Morgenstern.) Zugeständnisse erhält man, wenn man *Vorteile* anbieten kann:

Vorteile für Uruguay: Erwerb einer *allgemeinen nationalen Hochschulreife* für Absolventen des BB (Ansonsten ist und bleibt sie in Uruguay streng fachgebunden) und zu dieser neuen attraktiven Studienberechtigung im Lande noch eine weitere in ganz Europa (nebenbei auch bevorzugte Behandlung bei Studienbewerbung in den Vereinigten Staaten) – das ganze Paket in *einem* einheitlichen dreisprachigen Bildungsgang (von Jahrgangsstufe 7 bis 12) mit *einer* Hochschulreifeprüfung, an der beide Länder gleichberechtigt mitwirken. Insgesamt also ein Zugewinn an Flexibilitat für junge Leute, die der wirtschaftlichen Dauerkrise und dem Arbeitsplatzmangel in Uruguay ausgesetzt sind und deshalb immer häufiger Studienplätze und Zukunftschancen im Ausland suchen.

Vorteile für Deutschland: Das (nationale) deutsche Abitur lässt sich durch Öffnung und durch Integration von Elementen der Hochschulreife des Partnerlandes zu einem internationalen (deutschen) Abitur weiterentwickeln, das BB könnte möglicherweise Modellcharakter bekommen für Schulversuche mit Mehrsprachigkeit unter bilateraler Verantwortung, das in Uruguay (und in ganz Südamerika) notorisch abnehmende Interesse an Deutschland erhalt einen neuen Impuls, das Prestige der Deutschen Schule wächst, die Anzahl ihrer in Deutschland studierenden Absolventen wird beträchtlich größer.

Grundgedanke 2: Das BB stützt sich auf eine andere Art von *Begegnung* wie man sie sonst an den sog. Begegnungsschulen findet oder auch nicht findet. Ich provoziere absichtlich: Im BB wird der Partner, das Gastland, tatsächlich ernst genommen. Akzeptanz hieß in unserem Falle z. B., die formalen und inhaltlichen Besonderheiten des uruguayischen Systems in das Modell einzuarbeiten, und zwar wirklich bis hin zur Schmerzgrenze, wo sie mit den Vereinheitlichungstendenzen der KMK kollidierten. Begegnung spielt sich hier also nicht im unscharfen Bereich eines irgendwie netten, gelegentlich auch herablassenden interkulturellen Aufgeschlossen-Seins ab, sondern konkretisiert sich in gleichberechtigter internationaler Zusammenarbeit auf ein gemeinsames Ziel hin. Anders gesagt: Das Begegnungspotential muss nicht erst an den Rändern gesucht werden, es ist schon da, in der Mitte, wo der Unterricht stattfindet,



Reinhard Jung

den beide Seiten unter ein- und denselben curricularen Vorgaben zu verantworten haben, mit denselben Rechten und Pflichten. Noch einmal deutlicher: Vom Konzept her ist dies kein deutsches Abitur, an dem man – kulturpolitisch nicht kleinlich – das Gastland mitwirken lässt. Es ist auch kein uruguayisches, das den deutschen Partnern weit entgegenkommt, sondern es ist eben ein internationales – ein dritter Weg, wenn Sie so wollen.

Das hat Konsequenzen für das Profil von Schülern, Lehrkräften und Schulleitung, die mit dem BB zu tun haben: Drei unabdingbare Voraussetzungen für die Arbeit im BB sind Kooperationsbereitschaft, die Fähigkeit, das Fremde bis zu einem gewissen Grade in das Eigene zu integrieren, sowie die gute Kenntnis der Partnersprache und darüber hinaus das aktive Interesse am soziokulturellen Hintergrund des Partnerlandes. Dazu kommt als absolutes Muss ein gezielt geplantes, verlässlich finanziertes und für beide Seiten verbindliches *Langzeit-Programm der Fortbildung*, in dem sämtliche *Abstimmungsprozesse* von den Ordnungsmitteln bis hin zur Annäherung der Methoden vollzogen werden. Ich spreche mit Absicht von Prozessen, denn das Konzept des BB ist keineswegs schon eine Garantie für sein Funktionieren. An der Umsetzung und an der Evaluation (moglichst unter Mitwirkung des jeweiligen KMK-Prüfungsbeauftragten) wird über Jahre zu arbeiten sein, Varianten und Rückschläge inklusive. Schließlich geht es um Menschen mit der gar nicht leichten Aufgabe, im Respekt vor zwei sehr unterschiedlichen kulturellen Herkunftsbedingungen einen Bildungsgang abzusichern, der wegen seiner bisherigen Unvergleichbarkeit und dem Prestige seines Abschlusses betrachtliche Anforderungen an alle Beteiligten stellt.

Noch eine Bemerkung zu den Schülern: Begegnungsqualität der genannten Art muss sich auch daran messen lassen, wie der im Konzept vorgesehene Gedanke der *Förderung* umgesetzt wird. Wir haben es – so zeigen es die ersten Durchgänge und Prüfungen – mit motivierten, weit überwiegend auch mit begabten Absolventen zu tun, aber im Hinblick auf Selbstorganisation, Selbsttätigkeit und Transferleistungen ist das Programm ziemlich anspruchsvoll – abgesehen von der Dreisprachigkeit. Nicht alle Einsteiger – Sie kennen das – sind an den Auslandsschulen mit Lern- und Unterrichtsmethoden vertraut, die unsere entsandten deutschen Lehrkräfte ebenso gern wie verschwommen als „gymnasial" bezeichnen. Auf dem Weg zum hier beschriebenen internationalen Abitur sind die Schüler daher mit einem Netz zu begleiten, das aus einem sorgfältig komponierten Mischgewebe aus Forderung und Förderung bestehen muss – auch dies ein Postulat an die enge Zusammenarbeit und an die Qualifikation der Lehrkräfte beider Länder.

Was Sie zum Schluss noch wissen sollten:
Von allem, was ich als Leiter von zwei Auslandsschulen in 16 Jahren erlebt habe, sind mir eitle Selbstdarstellung und kulturpolitisches Sonntagsgerede am wenigsten sympathisch. Deshalb will ich Ihnen hier keine Traumfabrik verkaufen, wenn wir auch ein bisschen stolz auf unsere Erfindung sein dürfen. Nüchtern betrachtet ist sie der in letzter Minute gelungene Versuch, die Abiturschule Montevideo vor der Rückstufung in den Status einer Schule mit verstärktem Deutschunterricht zu bewahren und damit eine Einsparungsmaßnahme zu verhindern, die der Standort und die Leistung der Schule in bald 150 Jahren nicht verdient hätten. Und ebenso nüchtern ist auf Schwächen des Modells zu achten: Ich habe Ihnen noch nicht gesagt, dass das BB bisher *einzügig* läuft und nur seinen Anforderungen entsprechende Schüler aufnimmt, während der größere Teil der Schüler- wie schon immer- in einem überwiegend landeseigenen Curriculum mit beiden Sprachdiplomprüfungen zur nationalen fachgebundenen Hochschulreife wandert. Der Kampf um die begehrten Plätze im BB (übrigens auch bei der Stundenverteilung der Lehrkräfte!) tut der Schule nicht gut, und es wird in Zukunft ihre wichtigste Aufgabe sein, das Gleichgewicht zwischen dem nationalen und internationalen Schulziel herzustellen und es zu stabilisieren.

Reinhard Jung

Nachdem Sie eine Einführung in die Philosophie des Bikulturellen Abiturs bekommen haben, möchte ich [Jürgen Morgenstern, Anm. d. Redaktion] jetzt die technischen Details vorstellen. Ich beziehe mich dabei zunächst auf die Deutsche Schule Montevideos und ihre speziellen Gegebenheiten, und werde Ihnen danach versuchen, wesentliche Gedanken herauszustellen, die eine Zusammenarbeit zweier Länder haben kann.

I. Die Schulstruktur
Die Deutsche Schule Montevideo hat eine 6-jährige Grundschule und eine 6-jährige Sekundarschule. Es gibt jeweils 3–4 Parallelklassen mit je 20–30 Schülern.

In der Grundschule werden die Schüler in allen Parallelklassen im Wesentlichen gleich ausgebildet. Sie kommen dann in das sogenannte Liceo (die Sekundarschule ab Klasse 7), und können hier wählen, ob sie das Bikulturelle Abitur (BB = „bachillerato bicultural") machen wollen, oder die nationale Ausbildung, die mit einer fachgebundenen Hochschulreife abschließt.

Das BB ist auf eine Klasse pro Jahrgang beschränkt, mit einem Maximum von 30 Schülern.

2. Die Stundentafel
Das Fach Geschichte ist das bikulturelle „Schlüsselfach". Es wird genau zu 50 % in jeder der beiden Sprachen unterrichtet.

Die Fächer Deutsch und Physik werden nur auf Deutsch unterrichtet, Mathematik und Kunst überwiegend. Englisch wird von deutschen Englischlehrern gelehrt, bei allen anderen Fächer ist Spanisch die Unterrichtssprache.

Die Wochenstundenzahl ist mit 40–45 sicher ungewöhnlich hoch, auch wenn es nur 40-Minuten-Stunden sind. Deutsche und urguayische Vorgaben zwangen uns dazu. Aber die Verlagerung vieler Übungsphasen in den Unterricht und die zusatzlichen recuperaciones, die eine Wiederholung der Klasse fast unmöglich machen, nehmen den Stress teilweise wieder heraus.

Immer, wenn Schüler in einem Fach so schlecht abschneiden, so dass ihr Bestehen des Jahres gefährdet ist, werden sie zu zusätzlichen Intensivierungsstunden eingeladen. Diese Stunden sind Pflicht, es ist eine Art Nachhilfe. Wenn die Leistungen wieder besser werden, können die Schüler von dieser „recuperación" wieder befreit werden.

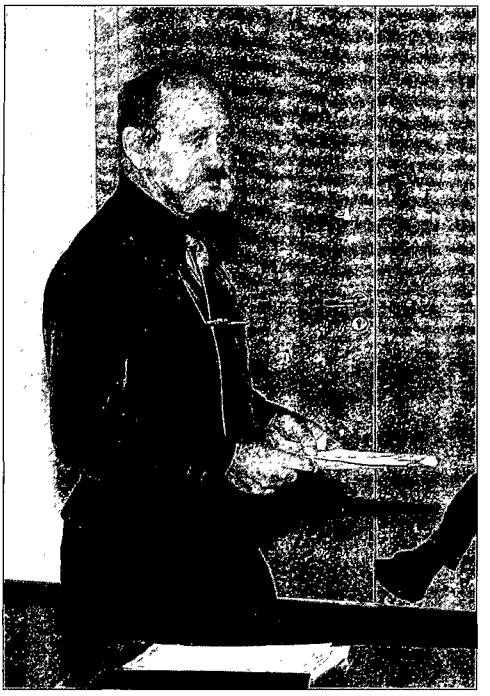
Die deutsche Unterrichtsphilosophie steht diesem Verfahren eher kopfschüttelnd gegenüber, in vielen lateinamerikanischen Ländern dagegen ist das üblich. Im BB wurde es eingeführt und hat bis heute erkennbar geholfen, den Schulerfolg der BBSchüler zu sichern.

3. Die Lehrpläne
Für das Fach Geschichte gibt es einen gemischten Lehrplan aus uruguayischen und deutschen Vorlagen, der von Lehrern beider Länder gemeinsam zusammengestellt wurde. Die anderen Fächer haben jeweils die Lehrpläne des Landes, in dessen Sprachen sie unterrichtet werden.

4. Die Versetzungsordnung
Die Notengebung ist in den Klassen 7–10 wie im uruguayischen System, d.h. von 1–12, wobei die 12 die beste Note ist. In den Klassen 11 und 12 wird das deutsche Punktsystem 0–15 der Kollegstufe angewendet.

Die Versetzungsregeln ähneln den deutschen, nur gibt es etwas mehr Möglichkeiten, eine Nachprüfung abzulegen.

5. Die Abiturprüfung
Nach der HRPO in der Fassung vom 07.03.2002 gibt es 8 Fächer, deren Leistungen ins Abitur einfließen: Deutsch – Spanisch – Englisch – Mathematik – Physik – Chemie – Geschichte – Kunst. Die 4 schriftlichen Prüfungen finden in Deutsch – Spanisch – Mathematik (Pflicht) und



Jürgen Morgenstern

wahlweise in Englisch oder Physik (auf Deutsch) oder Chemie (auf Spanisch) statt.

Die zusätzlichen Fächer der letzten beiden Unterrichtsjahre, also Philosophie, Biologie und Sport werden im Abiturschnitt nicht mitgerechnet. Sie müssen aber bestanden werden, damit der bikulturelle Abschluss auch von Uruguay anerkannt wird. Ausserdem ist ein kurzer Lehrgang (3 Monate je zwei Stunden) in uruguayischer Staatsbürgerkunde vorgeschrieben.

6. Die Organisation durch Koordinatoren

Das BB hat einen deutschen und einen uruguayischen Koordinator. Sie beraten Schüler und Eltern bei der Wahl des Zweiges nach der Grundschule, sowie bei Schwierigkeiten aller Art und bei einem Wechsel zwischen den beiden Systemen. Grundsätzlich kann man aus dem nationalen Programm ins BB und zurück nach einem erfolgreich abgeschlossenen Schuljahr wechseln, und zwar von der 7. bis zur 10. Klasse.

Ferner organisieren die Koordinatoren Elternabende, überprüfen die Eintragung der Notenbögen, führen interne Evaluationen bei Schülern, Eltern und Lehrern durch, organisieren Fachsitzungen, Jahrgangssitzungen und Fortbildungsmassnahmen und bleiben mit den Organisatoren des nationalen urugayischen Programms in ständigem Dialog, um oft auftretende Reibereien frühzeitig einzudämmen.

7. Die Fortbildungsmaßnahmen

Jedes Schuljahr gibt es zwei pädagogische Tage. An diesen Tagen nehmen alle Kollegen teil, nicht nur die des BB-Zweiges. Hier werden jeweils anstehende Probleme intensiver diskutiert und Lösungsvorschläge entwickelt. Zu den ersten grossen Themen zählte etwa die Leistungsbewertung (Transparenz) und das fächerübergreifende Arbeiten. Vor wenigen Wochen fand ein pädagogischer Tag zum Thema Methodentraining statt. Diese Tage sind wichtig, um die sehr unterschiedlichen Arbeitsweisen der Uruguayer und der Deutschen zusammenzuführen, und ihnen die Gelegenheit zu pädagogischem Austausch zu bieten.

Außerdem sind regelmaßige Fachsitzungen – je zwei in jedem Fach – eingeführt worden, die nun auch bezahlt werden.

8. Die Evaluation des Modells

Interne Evaluationen finden seit Einführung des Modells im Jahr 2002 regelmäßig statt, sowohl mit Schülern als auch mit den beteiligten Lehrern. Die Ergebnisse dieser Evaluationen lieferten die Themen für pädagogische Tage, und führten auch gelegentlich zu kleinen Änderungen in der Organisation des BB.

Die Schule hat jetzt vor wenigen Wochen einen unabhängigen Außenevaluator eingestellt, der für 1½ Jahre den PQM-Prozess begleiten soll. Man strebt dabei auch eine Zertifizierung nach ISO 9001:2000 an.

9. Die Kontakte mit den Universitäten und den Schulbehörden in Uruguay

Vertreter der 5 Universitäten Montevideos wurden eingeladen und über das Modell informiert. Ein regelmäßiger Kontakt soll in Zukunft helfen, die ersten Studienjahre der in Montevideo verbliebenen BB-Absolventen zu evaluieren.

Schon absehbare Auswirkungen

1. Die Abiturientenzahlen steigen. Jetzt schließen jedes Jahr ca. 20–25 Schüler die gemeinsame Hochschulreifeprüfung erfolgreich ab, früher waren es im Mittel 10 Schüler, die das deutsche Abitur in einer zusätzlichen 13. Klasse erwarben.
2. Zusammenarbeit zwischen einheimischen und deutschen Lehrern wird intensiviert. Motto: Wir lernen voneinander!
3. Deutschland als Studienland wird attraktiver. Viele BB-Absolventen (mehr als 50 %) gehen zum Studium nach Deutschland.

4. Die deutsche Sprache wird wichtiger, weil man das BB nicht ohne sie bestehen kann und weil die Schüler des nationalen Programms sich anstecken lassen. Man sieht es auch an der Zunahme des Interesses an einem langerfristigen Schüleraustausch mit Deutschland.

Welche Gedanken des Modells lassen sich verallgemeinern?

a. Begegnung auf Augenhöhe. Wir sollten den Partner auch dort ernst nehmen, wo wir seine pädagogischen Ansätze eigentlich für falsch halten.
b. Gegenseitige Anerkennung von Lehrplänen, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsergebnissen.
c. Gemeinsame Fortbildungen. Entwicklung einer „corporate identity".
d. Flexible Strukturen, die bei entsprechenden Ergebnissen von Evaluationen den Notwendigkeiten rasch angepasst werden können.
e. Ständiger Kontakt mit den Erziehungsbehörden beider Länder.
f. Bewusstsein, dass es sich beim bikulturellen Abitur weder um eine deutsche noch um ein nationale Ausbildung handelt, sondern um etwas anderes, eine gemeinsame Ausbildung.

Dieses Modell benötigt Menschen, die es auch mit dem Herzen unterstutzen, d. h. Lehrer und Schulleiter, die bereit sind, sich die fremde Sprache und Kultur anzueignen, die tolerant sind und die jenseits aller immer wieder auftretender Streitereien zwischen Vertretern beider Länder die Vision der gemeinsamen Anstrengung sehen.

Jürgen Morgenstern

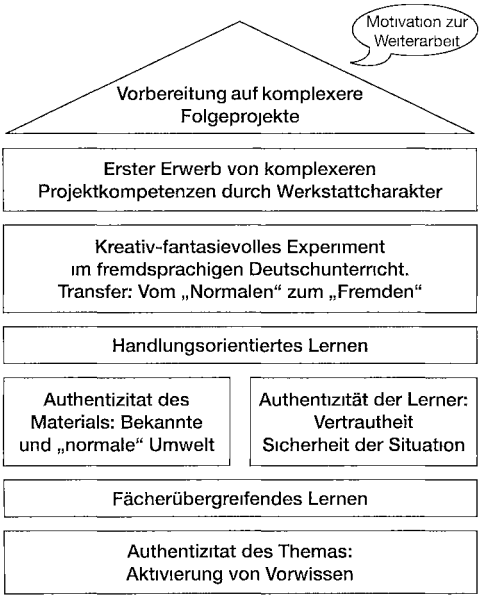
Stundentafel des Bachillerato Bicultural

Sekundarstufe: Klassen 7–12

	7 Bachillerato Bicultural			8 Bachillerato Bicultural			9 Bachillerato Bicultural			10 Bachillerato Bicultural			11 Bachillerato Bicultural			12 Bachillerato Bicultural		
Fach	Spanisch	Deutsch	Englisch	Spanisch	Deutsch	Englisch	Spanisch	Deutsch	Englisch	Spanisch	Deutsch	Englisch	Spanisch	Deutsch	Englisch	Spanisch	Deutsch	Englisch
Deutsch		6			6			6			6			6			6	
Geschichte	3	2		3	2		3	2		3	2		2	2			4	
Erdkunde	3			3			2											
Sozialkunde							3											
Philosophie										3			3			3		
Mathematik		6			6			6			6		4	6		4	6	
Physik		3			3			3			3			4			4	
Chemie							4			4			4			3		
Biologie	3			3			3			2			2			2		
Informatik	2			2														
Spanisch	5			5			4			4			4			4		
Englisch			4			4			4			4			4			4
Musik	1			1			1			1								
Kunst					2						2			2		2		
Sport	2			2			2			2			2			2		
Summe	**19**	**17**	**4**	**19**	**19**	**4**	**22**	**17**	**4**	**19**	**19**	**4**	**21**	**20**	**4**	**20**	**20**	**4**
		40			**42**			**43**			**42**			**45**			**44**	

Bildungsräume – Bildungsträume der Architektur im DaF-Unterricht

Das Gebäude, in dem der Beitrag *Fenster im Fenster – Städte erzählen* während der Hauptversammlung ausgerichtet wurde, konkretisierte das Thema deutlich; in den (Bildungs-)Räumen des St. Benno-Gymnasiums Dresden lassen sich zweifellos auch viele (Bildungs-)Träume verwirklichen. Die fantasievolle und kreative Gestaltung des Gebäudes eignet sich hervorragend zur Übertragung der Idee, Architektur in den Mittelpunkt des schulischen Unterrichtes zu stellen. Und darum ging es gerade in dem Seminar: Anhand von praktischen Beispielen aus mehreren Städten (Brno/Tschechien, Manila/Philippinen und Dresden) wurde aufgezeigt, dass die Arbeit mit Fassaden und Fenstern nicht auf die genannten Beispiele beschränkt bleiben muss, sondern dass interessierte Lehrer und Schüler ein solches Projekt ebenfalls in den Mittelpunkt des Deutsch-als- Fremdsprache-Unterrichts stellen können. Von daher wurde die Begleitausstellung, die von den Teilnehmern an der Hauptversammlung in den Pausen studiert werden konnte, genau am richtigen Ort platziert.



Architektur im DaF-Unterricht



Mariele und Rainer E. Wicke

Warum bietet gerade die Architektur der eigenen Stadt fast schon ideale Voraussetzungen fur den projektorientierten Deutschunterricht?

Zum einen handelt es sich hier um ein Thema, das einen Sitz im Leben der Schüler und Lehrer hat, mit der Architektur der eigenen Stadt, bzw. mit der eigenen Umgebung sind sie mehr oder weniger vertraut. Man besitzt bereits ein entsprechendes Vorwissen, indem Gebäude und Fassaden Epochen, Firmen oder einem bestimmten Personenkreis zugeordnet werden können. Das Thema aktiviert das Vorwissen der Beteiligten, da die bekannte und vertraute (normale) Umwelt im Mittelpunkt des Unterrichtes steht, der sich – wenn auch nur zunächst fiktiv – nach außen öffnet.

Andererseits steht auch das handlungsorientierte Lernen im Mittelpunkt des Lernens, in dessen Rahmen die Schüler nicht sofort mündlich oder schriftlich auf den Bildimpuls reagieren müssen. Vielmehr identifizieren sie sich durch die vorgeschaltete handwerkliche Anfertigung einer kommentierenden Arbeit mit dem Gegenstand ihrer Analyse und verstehen und interpretieren die von ihm ausgehenden Signale – dies wird aus der Beschreibung des Projektes im Rahmen des Interviews mit Sabine Ochaba vom Hörfunk der Deutschen Welle deutlich (siehe Kasten). Wir (Fremd-)Sprachenlehrer geben unseren Schülern viel zu selten Gelegenheit dazu, sich im Vorfeld eines Auftrages intensiver mit den Inhalten zu befassen und diese auch als Gesprächs- und Diskussionsanlasse (in der Fremdsprache) untereinander zu nutzen, bevor wir die Ergebnisse einklagen. Der Transfer vom Normalen zum Fremden wird durch ein solches kreativ-

fantasievolles Experiment im fremdsprachigen Deutschunterricht erleichtert, denn mit Erstaunen registrierten die Teilnehmer an den Projekten in Brno und Manila (der DDLiA berichtete darüber), dass sie die Normalität des Fremden unmittelbar erleben konnten: Ausgehend von der vertrauten Materie – hier von Gebäuden und Fassaden der eigenen Stadt – erfuhren sie während der entsprechenden (sprachlichen) Aufarbeitung völlig neue und bis dahin weitgehend unbekannte Perspektiven. So stellte eine am Brünner Projekt beteiligte Schülerin z. B. verblüfft fest, dass sie bis zu diesem Projekt keine Vorstellung davon gehabt hatte, wie viele interessante und schöne Häuser es in ihrer eigenen Stadt gab. Die Wahrnehmung der eigenen Kultur war und ist eines der wichtigsten Ziele des Projektes, um den Schülern den Schritt vom Eigenen zum Fremden zu erleichtern, indem sie unverzagt an die Arbeit gehen, motiviert erste Projektkompetenzen erwerben, die ihnen die Bearbeitung weitaus schwieriger Projektvorhaben in der Zukunft erleichtert. Man kann nicht von Schülern und Lehrern verlangen, dass sie sofort in der Lage sind, Großprojekte im fremdsprachigen Deutschunterricht durchzuführen, wenn sie sich nicht erst langsam – durch die Erfahrung von so genannten Miniprojekten im Regelunterricht – an diese mehr oder weniger unbekannte Arbeitsform herangetastet haben. Die Delegation von Verantwortung für den eigenen Lernprozess an die Schüler muss behutsam und vor allen Dingen mit Aussicht auf Erfolg erfolgen. Nur so können Bildungsräume auch Bildungsträume ermöglichen. Diese Forderung des autonomen Lernens wird durch die Einschätzung einer Teilnehmerin an dem Projekt in Brno bestätigt, die zum Abschluss zitiert werden soll:

Mit hat gefallen, dass ich mit meiner Fantasie arbeiten konnte. Niemand sagte mir: „Du musst das malen. Du musst das schreiben!" Ich konnte machen, was ich wollte. Wenn (Als) ich mein Bild malte, konnte ich meine Vorstellungen auf das Papier übertragen. Es (das Projekt) hat mich sehr interessiert, weil das eine andere Arbeit war. Das war keine Arbeit, das war Spaß. Üblich (Üblicherweise) ist die Arbeit in der Stunde langweilig. Aber dieses Projekt war nicht langweilig. Mich motiverte(n) nur meine Fantasie und meine Gedanken. (*Helena Klasse 9, Skola Antoninska, Brno*[1])

Mariele Wicke/Rainer E. Wicke

1 Wicke, Rainer-E.: Aktiv und Kreativ Lernen, hueber, Ismaning, 2004, S 174

Deutsche Welle

Unterwegs in Brno – Ein deutsch-tschechisches Schulprojekt (Auszug)*

R. E. Wicke: „Ich fotografiere sehr gerne und deshalb habe ich in einem Sommermonat 2000 einfach mal Fassaden im Brünn fotografiert, die mir besonders interessant erschienen. Die Fassadenbilder habe ich dann zu einer Collage verarbeitet, in einem alten Fensterrahmen."

Diesen Rahmen nahmen Wickes in die einzelnen Klassen mit, wo die Jugendlichen sich damit auseinander setzen mussten. Die erste Reaktion war häufig:

„Das kann nur Prag sein. Warum? Wenn man nachfragte: Nur Prag hat so schöne alte Häuser. Und dann entdeckte eine den Fernsehsender oder das Theater und sagte: Das ist doch Brünn."

Dann folgte die zweite Stufe des Projekts:

R. E. Wicke: „Gebt der Collage einen Titel. Da gab's dann sehr schöne Vorschläge, die wir gesammelt haben. Es kam: die Welt im Fenster, ein Blick in die Welt. Die schönsten Titel haben wir dann gemeinsam ausgesucht und haben uns für zwei entschieden: Fenster im Fenster – Brno erzählt."

Nach der Titelfindung sollten die Jugendlichen alleine oder zu zweit eine kommentierende Arbeit dazu machen.

R. E. Wicke: „Dann bekamen sie von uns eine Schreibhilfe in Form eines Assoziogramms und bekamen Hinweise, welche Texte sie verfassen können. Also ein Märchen, ein Verkaufsgespräch, ein Lied, einen Lebenslauf, ein Kochrezept, ein Flugblatt – was immer ihnen in den Kopf kam. Sie haben ihre Phantasie benutzt, sind kreativ über einen Text und ein Bild hinausgegangen und haben experimentiert mit der deutschen Sprache."

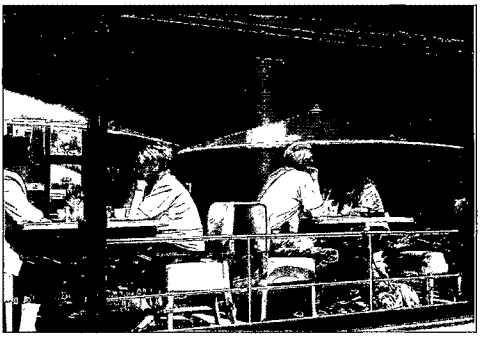
Das Projekt war die Vorstufe für das weitaus schwierigere Projekt: „Deutsch in Brno", das die Jugendlichen im Folgejahr durchführten und das sie direkt zur Themenfindung für die mündliche Prüfung zum DSD II der KMK anleitete.

* Autorin: Sabine Ochaba, Redakteur: Gerd Schmitz, Sendung vom 23.3.2002, Prod.-Nr. 369077.

Fensterbilder



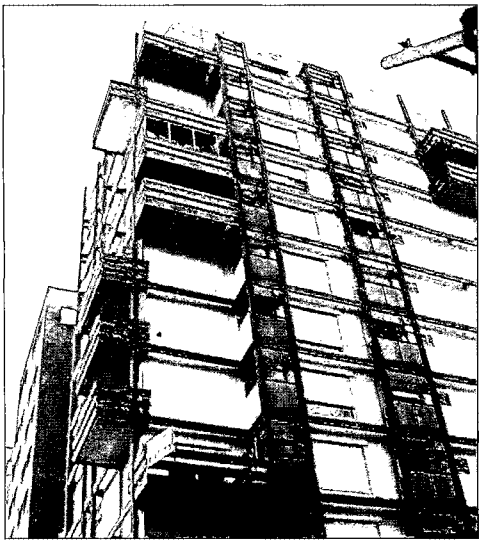
Dresden



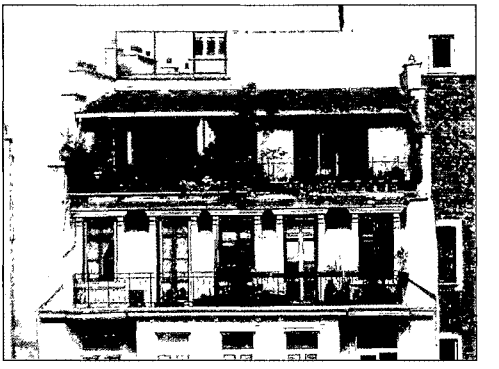
Dresden



Istanbul



Buenos Aires



Istanbul

Von Geistern und Gespenstern ...

Kreatives Schreiben und Handlungsorientierung im DaF-Unterricht

In dem folgenden Beitrag steht die Arbeit mit Texten im Mittelpunkt der Diskussion, wobei zwei Experimente, die an der Alexander-von-Humboldt-Schule Lima/Peru durchgeführt wurden, vorgestellt werden.

Dass sich die Anforderungen einer modernen Schreibdidaktik in der schulischen Praxis bereits im Anfängerunterricht umsetzen lassen, belegt der Unterrichtsversuch von Sandra Fribourg in einer sechsten Klasse der Neuen Sekundarstufe, in dem es um die Erstellung kleiner literarischer Texte zum Thema *Gespenster* ging.

Die Begegnung mit dem Unheimlichen steht auch im zweiten Teil dieses Beitrages im Vordergrund, in dem aufgezeigt wird, dass Gedichte unkonventionell und handlungsorientiert eingeführt und bearbeitet werden können. Dies wird am Beispiel eines Gedichtes von Robert Gernhardt demonstriert, das in einer Lehrerfortbildungsveranstaltung an der Alexander-von-Humboldt-Schule Lima/Peru eingesetzt wurde.

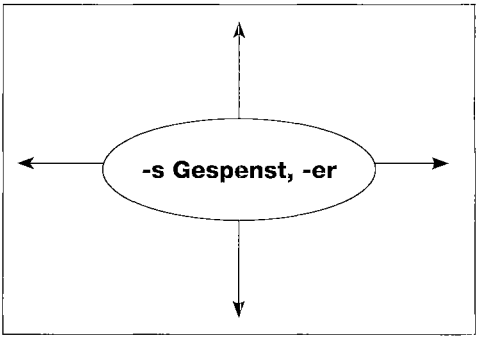
Wenden wir uns zunächst dem Unterrichtsversuch in der sechsten Klasse zu: Neben dem Sprechen, dem Hören und dem Lesen gehört das Schreiben zu den Grundfertigkeiten des Fremdsprachenerwerbs, jedoch hat diese Fertigkeit im traditionellen Unterricht meist eine rein reproduktive Funktion.

Das Abschreiben von Texten, die Nacherzählung und das Diktat können hier stellvertretend genannt werden. Während die Nacherzählung die Schüler zu einer rein mechanischen Reproduktion einer vom Lehrer vorgelesenen Geschichte anleitet, konzentriert sich das Diktat auf die Überprüfung der Orthographie. Die phantasievolle, kreative Textproduktion steht bei beiden nicht im Mittelpunkt des Unterrichtes.

Moderne Curricula und Lehrpläne – dazu gehört auch der Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache zum Deutschen Sprachdiplom der KMK – heben jedoch gerade die Bedeutung der selbständigen Textproduktion besonders hervor und fordern die Schüler zum Experimentieren in der fremden Sprache und zum Verfassen eigener literarischer Texte auf. Neben dem zweckgebundenen Schreiben, das sicherlich nach wie vor seinen Stellenwert im schulischen (Fremdsprachen-)Unterricht hat, müssen die Schüler Gelegenheit erhalten, sich selbst „ausschreiben" zu dürfen, damit sie ihre erworbenen Kenntnisse überprüfen und auf andere Ebenen übertragen können. Der schulische Fremdsprachenunterricht muss daher auch diese Anforderungen entsprechend berücksichtigen, bzw. schüleraktive Formen des Schreibens in sein Angebot einbeziehen.

Gerade diesen Freiraum stellte die Lehrerin den Schülern der sechsten Klasse der Neuen Sekundarstufe in ihrer Schreibwerkstatt zur Verfügung. Für diesen Versuch hatte die Lehrerin das Thema *-s Gespenst, -er* gewählt, da das verwendete Lehrbuch bereits erste Informationen dazu enthielt und die Behandlung der Inhalte offensichtlich auf Interesse bei den Lernern gestoßen war.

Zu Beginn der Stunde teilte die Lehrerin den Schülern lediglich mit, dass sie im weiteren Verlauf in Gruppen eine gemeinsame Kurzgeschichte zu einem Thema konzipieren und später verschriftlichen sollten. Als Arbeitshilfe fixierte die Lehrerin das folgende Assoziogramm an der Tafel:



Im Anschluss teilte sie den Schülern mit, dass sie mit Hilfe des Assoziogramms nach der eigenverantwortlichen Bildung von Arbeitsgruppen zunächst möglichst viele Informationen, Begriffe und Wörter zu diesem Thema sammeln sollten. Erst nach diesem Arbeitsschritt sollten sie gemeinsam einen entsprechenden Textentwurf ausformulieren.

Der Aufforderung, selbständig Arbeitsgruppen von drei bis vier Schülern zu bilden und das Mobiliar entsprechend umzustellen, kamen die



Schüler ergänzen das Assoziogramm

Lerner bereitwillig und schnell nach. Hier zeigte sich deutlich, dass diese Sozialform ihnen keineswegs unbekannt war, sondern bereits des öfteren Verwendung gefunden hatte.

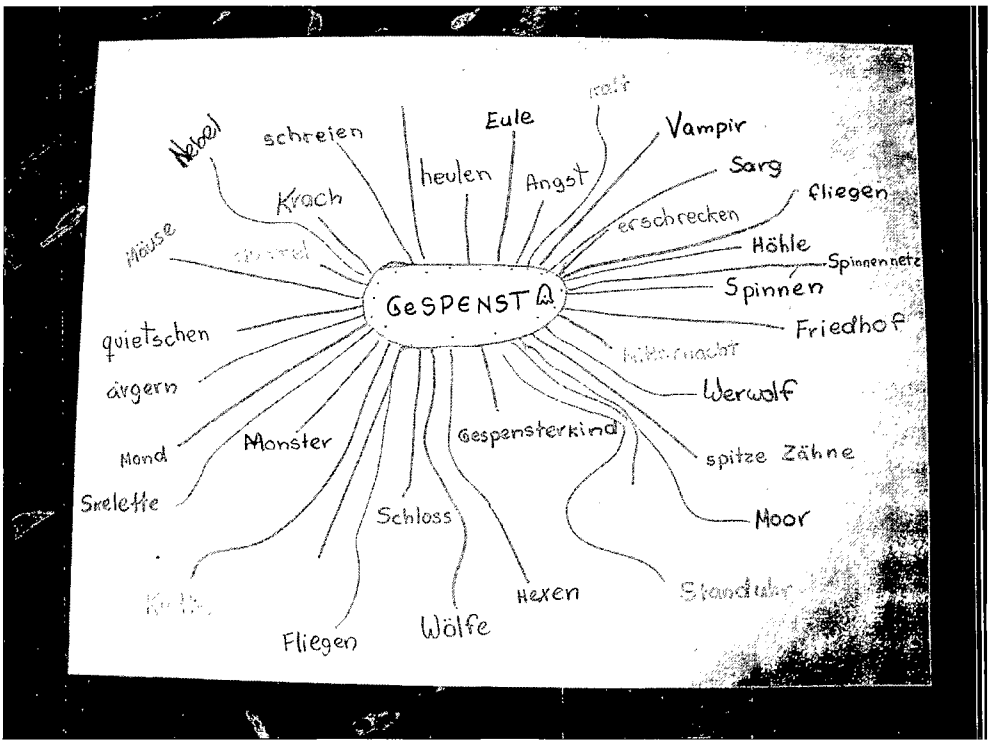
Die Lehrerin händigte jeder Arbeitsgruppe nun ein großformatiges Poster sowie farbige Stifte aus, mit deren Hilfe das Assoziogramm erstellt und bearbeitet wurde.

Bei mehreren Rundgängen durch die Klasse konnte während der Arbeitsphase festgestellt werden, dass die Arbeitsgruppen konzentriert und motiviert bei der Sache waren. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass viele Diskussionen und Beiträge in den Gruppen nicht immer in der Fremdsprache formuliert wurden, sondern die Schüler sich häufig der Muttersprache bedienten. Den stets freundlich geäußerten, aber insistierenden Aufforderungen der beratenden Lehrerin, sich doch der Fremdsprache zu bedienen, kamen die Schüler stets bereitwillig nach, im weiteren Verlauf ihrer Arbeit fielen sie jedoch häufig erneut in die Muttersprache zurück, so dass es wiederholter Aufforderungen bedurfte.

Es war erstaunlich, wie schnell und kompetent die Schüler eine Vielzahl von Informationen auf ihren Postern festhalten konnten. Dabei kristallisierten sich erste Tendenzen hinsichtlich der Gestaltung einer entsprechenden Kurzgeschichte heraus. Es konnte eindeutig festgestellt werden, dass bestimmte Dinge in allen Arbeitsgruppen Berücksichtigung fanden, andere dagegen jedoch völlig unterschiedlich dargestellt wurden und ganz andere Aspekte für den möglichen Verlauf einer Geschichte aufwiesen.

Hier konkretisierten sich deutlich die Erwartungen des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichtes an das Verstehen des mündigen Lerners und seine Selbständigkeit des Denkens heraus:

Die Aufgabe fragt nach Lösungen, die der Lehrende schon kennt; der Impuls (und darum handelt es sich auch bei einem Assoziogramm – Anmerkung des Verfassers des Beitrages), der etwa von der Reichhaltigkeit des Materials, aber auch von Schülerreaktionen ausgeht, dient zwar



Wortsammlung für die Gespenstergeschichte

auch den Unterrichtszielen, lässt aber die relative Unbestimmbarkeit dieser Ziele zu.[1]

Mit anderen Worten: Die Ergebnisse des Unterrichtsversuches ließen sich von der Lehrerin nicht genau vorher bestimmen, vielmehr delegierte sie die Verantwortung für die Konzeption der Geschichte direkt an die Lerner, die zweifellos das vorgegebene Thema bearbeiteten, jedoch selbst bestimmen konnten, welche Aspekte ihnen in ihrer Gruppe wichtig erschienen.

Nach der fünfzehn- bis zwanzigminütigen Sammelphase stellten die einzelnen Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Auch die Präsentation bereitete den Schülern keine Schwierigkeiten. Kompetent, selbstsicher, ruhig und sachlich stellten sie gemeinsam ihre Poster vor und wechselten wie selbstverständlich die Sprecherrolle, so dass kein Mitglied einer Arbeitsgruppe unberücksichtigt blieb. Die Lerner griffen auf die Hilfe der Lehrerin nur dann zurück, wenn sie ihren Mitschülern unbekannte Wörter und Begriffen erklären mussten und dabei an ihre Grenzen stießen.

Die Vorteile dieses Verfahrens waren evident: Der Sprechanteil der Schüler erhöhte sich beträchtlich, während der Sprechanteil der Lehrerin sehr stark reduziert wurde, obwohl diese sicherlich stets den Unterricht steuerte, sich jedoch nur immer dann behutsam einschaltete, wenn es notwendig war.

Nach der kurzen Präsentation aller Ergebnisse forderte die Lehrerin die Schüler auf, unter Verwendung der Arbeitsergebnisse gemeinsam eine Kurzgeschichte zu entwerfen. Gleichzeitig wies sie darauf hin, dass alle Schüler diese mitschreiben mussten, da in Anbetracht der fortgeschrittenen Zeit kaum davon auszugehen war, dass der gesamte Text in der Stunde fertiggestellt werden konnte. Sie teilte den Schülern schon zu diesem Zeitpunkt mit, dass sie den Text zu Hause fertig schreiben sollten.

Wie bereits oben angedeutet, wiesen die Endprodukte, die dem Verfasser während seines Aufenthaltes an der Alexander-von-Humboldt-Schule in Kopie ausgehändigt wurden, erwartungsgemäß sehr unterschiedliche Charaktere

1 Hunfeld, Hans: Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Ruckblick und Ausblick, ein Interview mit Hans Hunfeld, geführt von Silvia Serena, in *Babylonia*, N. 1/2005, Fondazione Lingue e Culture, Comano, Schweiz, 2005, S. 46.

und Handlungen auf, dennoch wurde deutlich, dass sich alle Geschichten sehr gut in einem kleinen Textband zum Thema hätten kombinieren lassen. Um die Qualität der Arbeit zu veranschaulichen, soll der Text von Angel Gereceda an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt werden – die Fehler wurden mit (!) markiert:

Eine Gespenstergeschichte
Ludwig ist ein Gespensterkind. Er lebt in einem Schloss in Dixiland. In dem Schloss leben viele Monster wie Vampire, Drachen, Hexen, Eulen, Werwölfen (!), Fledermäuse und andere Gespenster. Ludwig hat viele (!) Angst, weil alle Monster gefährlicher und größer sind. Und Ludwig ist nur ein Gespensterkind. Ludwig geht von dem Schloss weg. Er fliegt nach Transsylvania und kennt (!) Frankenstein und Dracula. Sie werden Freunden (!).Dann bringen Frankenstein und Dracula Ludwig bei, wie man kann (!) Angst machen und gefährlich sein (!) Zum Schluss lernt Ludwig, wie man kann Angst machen (!) und gefährlich sein (!). Dann fliegt er zum Schloss zurück und erschreckt alle Monster.

Sicherlich ist der Text nicht sehr umfassend und auch fehlerhaft, bedenkt man jedoch, dass er von einem Schüler verfasst wurde, der erst im zweiten Jahr Deutsch lernt, so wird deutlich, wie hoch diese Leistung einzustufen ist. Für eine Veröffentlichung – ganz gleich für welche Zwecke – empfiehlt sich natürlich die Beratung durch die Lehrerin/den Lehrer, damit die kleinen literarischen Texte, die hier entstanden sind und die auch von den Mitschülern gelesen und bewundert werden können, nicht in die Irre führen und sich keine Fehler einschleifen.

Dass die eigenen Texte den fremdsprachigen Deutschunterricht bereichern und dass sie sogar – in welcher Form auch immer – publiziert und damit interessant für Mitschüler werden, wirkt sich sicherlich motivierend auf Schüler aus, die die Erfahrung machen, dass der Appell, den Unterricht aktiv mitzugestalten, ernst gemeint ist, sie als Personen also ernst genommen und respektiert werden.[2] Es kann von ihnen erwartet werden, dass sie sich ähnlichen Herausforderungen auch zukünftig bereitwillig stellen werden.

Wie bereits erwähnt ging es unter anderem auch in einer Veranstaltung der Regionalen Lehrerfortbildung an der Alexander von Humboldt- Schule um den Einsatz eines Textes, der sich ebenfalls mit einer gespenstischen Atmosphäre befasst, nämlich um ein Gedicht von Robert Gernhardt.

Viel zu oft verzichtet der fremdsprachige Literaturunterricht auf die Möglichkeiten der alternativen Behandlung von Literatur, indem ein Text sofort ausgehändigt, gelesen, vielleicht sogar mit einem Fragenkatalog analysiert, sogar auswendig gelesen und anschließend Wort für Wort untersucht wird. Ganz unrecht hat Bernd Lunghard mit seiner *Gedichtbehandlung* nicht, wenn er bemängelt:

... dann sind fünf Schuler drangekommen,
die mussten es auch alle lesen;
das war recht langweilig gewesen.

Dann mussten drei Schüler es nacherzählen –
Für eine Note, sie hatten noch keine,
da verlor das Gedicht schon Arme und Beine.[3]

Sicherlich handelt es sich bei Lunghards *Gedichtbehandlung* um eine Satire, die übertreibt und persifliert, aber dennoch ruft sie einen Literaturunterricht in Erinnerung, für den der literarische Text ein perfektes und damit unantastbares Kunstwerk ist, das es zu bewundern gilt und dass nicht zerpflückt werden darf.

Bewusst wurde daher in Anlehnung an Dieter Kirsch, der dieses Gedicht ebenfalls in einem Seminar in Prag ähnlich vorgestellt hatte, auf die Aushändigung des ganzen Textes zu Beginn der Arbeit verzichtet.[4]

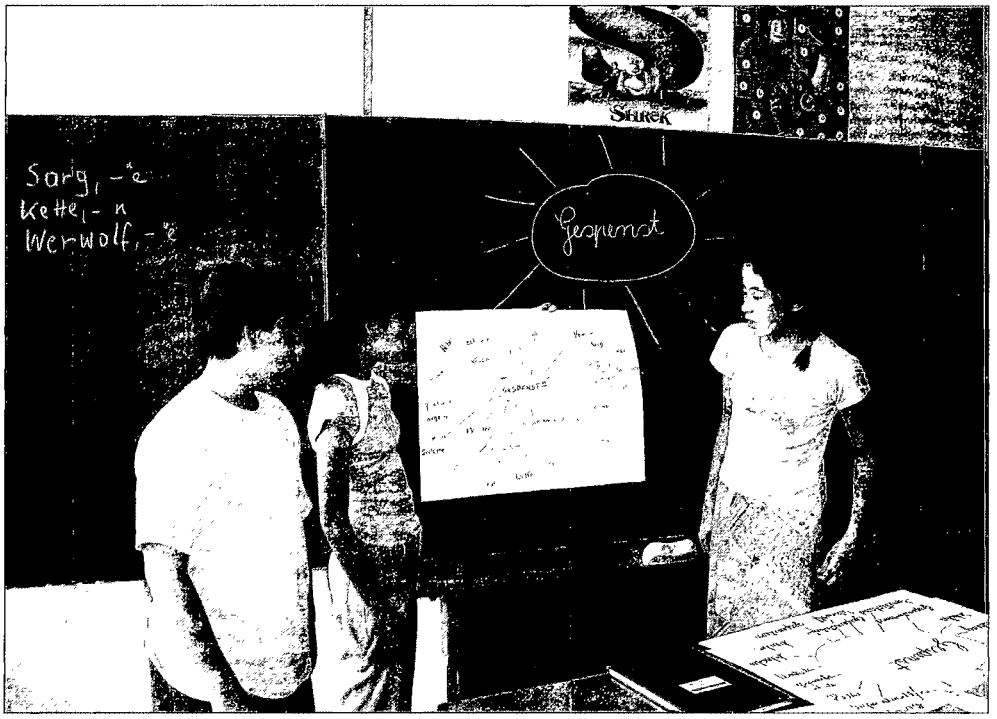
Vielmehr erhielten einzelne Teilnehmergruppen jeweils eine der folgenden Zeilen des auseinander geschnittenen Gedichtes, ohne dass sie wussten, dass es sich um ein solches handelte und ohne dass sie die den anderen Gruppen ausgehändigten Zeilen kannten:

- Ist er gefährlich?
- Ist er lieb?
- Ist er ein Gast?
- Ist er ein Dieb?
- Ob er mich mag?
- Ob er mich frisst?

Jede der Gruppen erhielt den Auftrag, sich eine Situation zu überlegen, in der eine solche Frage geäußert werden könnte.

Nach ca. fünf Minuten wurden die Gruppen gebeten, ihre Ergebnisse vorzutragen.

2 Weber, Alois. Die „Entwicklungsrichtlinien Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen" Südtirols, in: *Babylonia*, N. 1/2005, Fondazione Lingue e Culture, Comano, Schweiz, 2005, S. 11.
3 Auszug aus: Lunghard, Bern: Gedichtbehandlung, in: Gelbert, Joachim (Hsg.): Großer Ozean – Gedichte für alle, Beltz & Gelberg, Weinheim, 2000.
4 Kirsch, Dieter: Literatur einmal anders, Workshop des Goethe-Instituts, Prag – Tschechische Republik, 24./25.05.2002.



Schüler stellen ihr Arbeitsergebnis vor

Bei den Fragen *Ist er gefährlich? Ist er lieb?* und *Ob er mich frisst?* wurden jeweils Vermutungen darüber geäußert, dass der Sprecher mit einem gefahrlichen Tier konfrontiert wird, über dessen Absichten er sich nicht ganz im Klaren ist. *Ist er ein Gast?* wurde so interpretiert, dass sich jemand auf eine private Feier eingeschlichen hat, den keiner kennt und man sich daher berechtigt fragt, ob er ein Gast oder ein Fremder ist.

Ist er ein Dieb? wurde erklärt, dass der Sprecher zum Beispiel eine Person schnell davoneilen sieht, die von einer aufgebrachten Menge verfolgt wird und der Betrachter sich selbst diese Frage stellt.

Ob er mich mag? wurde einem ersten Flirt zwischen einem unbekannten jungen Mann und einer jungen Frau zugeordnet, wobei letztere sich fragt, ob der junge Mann vielleicht Sympathien für sie hegt.

Diese Vermutungen wurden nicht kommentiert, vielmehr wurde aus jeder Gruppe ein Teilnehmer gebeten, mit der entsprechenden Zeile nach vorn zu kommen und sich gemeinsam mit den fünf anderen Personen, die ebenfalls eine Zeile erhalten hatten, in einer Reihe nebeneinander aufzustellen. Erst jetzt wurde den Teilnehmern des Seminars mitgeteilt, dass alle Zeilen zu einem (noch) unvollkommenen Gedicht gehörten und sie wurden gebeten, Vermutungen über dessen Inhalt zu äußern. Man war sich schnell einig, dass es sich um eine gefahrliche Konfrontation zwischen zwei Personen handeln musste.

Auch diese Aussage wurde nicht kommentiert, vielmehr wurden die restlichen sechs Zeilen weiteren Teilnehmern mit der Bitte ausgehändigt, sich ebenfalls zwanglos in die Reihe zu stellen und die Zeilen gut sicht- und lesbar nach außen zu halten.

Die verbleibenden Teilnehmer, die keine Zeile des Gedichtes erhalten hatten, wurden nun aufgefordert, das Gedicht so zu stellen, dass es einen Sinn ergab. Erwartungsgemäß gingen die zehn verbleibenden Teilnehmer zögerlich an diese Aufgabe, bis zwei Teilnehmerinnen couragiert die Initiative ergriffen, die Zeilen laut vorlasen und anschließend Anweisungen an die Gruppe gaben, entsprechende Veränderungen vorzunehmen.

Nach und nach konnte das Originalgedicht, wenn auch nicht ganz korrekt, aber dennoch sinngemäß erstellt werden:

Der Raum so hell,
das Bett so leer, und doch ist mir,
als wär' da wer. Ist er gefährlich?
Ist er lieb? Ist er ein Gast?
Ist er ein Dieb? Ob er mich mag?
Ob er mich frisst? Wüsst' ich nur,
wer im Zimmer ist![5]

Bevor die Reihe aufgelöst wurde und die Teilnehmer sich erneut setzten, wurde das Originalgedicht anhand einer Folie prasentiert und die Seminarteilnehmer wurden gebeten, spontan zu beschreiben, wer diese Äußerungen in welcher Situation von sich gibt. Eindeutig einigte man sich auf ein Kind, das allein in seinem Bett liegt und durch die hereinbrechende Dunkelheit fremde Gestalten in seinem Zimmer vermutet. Einige der Äußerungen gingen eindeutig über den Text hinaus, indem zusätzliche Ideen eingebracht wurden, dass vielleicht eine Lampe vor dem Haus für einen zusätzlichen Schattenwurf sorgt, usw.

Dieses Experiment sollte den Teilnehmern aufzeigen, dass es sinnvoll erscheint, einen Text nicht immer sofort auszuhändigen, sondern mit ihm zu spielen, bzw. kreative Bearbeitungsformen auszuwählen, um sich durch die intensive Beschäftigung mit einzelnen Zeilen zunächst einmal in die Thematik einarbeiten zu können.



DaF macht Spaß!

Das richtige Stellen des Gedichtes kann nur dann erfolgen, wenn die Zeilen immer wieder auf ihre Sinnhaftigkeit und ihre Stellung im Kontext überprüft werden, das heißt, immer wieder muss der Sinn des Gedichtes neu ausgehandelt werden. Ein solches Verfahren bringt nicht nur Handlungsorientierung in den schulischen Alltag, darüber hinaus stellt es die Lerner und auch die Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen vor neue Herausforderungen und motiviert sie zum Experimentieren mit und in der Sprache.

Die gründliche Betrachtung, der das Gedicht bereits beim Stellen unterzogen wird, sichert das Vorverständnis, so dass die erste Deutung der unheimlichen Atmosphäre im Schlafzimmer eines Kindes den Teilnehmern nicht mehr schwer fiel. Dies belegten auch die zusätzlichen Kommentare, die bewiesen, dass man sich mit der Thematik identifiziert und sich in sie hineinversetzt hatte, so dass zusätzliche Ideen entstanden, wie diese Angstzustände des Kindes hervorgerufen werden konnten.

Ähnliche Erfahrungen konnte ich bei dem Einsatz des Gedichtes in einer zwölften Klasse eines Gymnasiums in Brno, Tschechien verbuchen. Der Verblüffung, ein Gedicht plötzlich stellen zu müssen, folgte eine Phase hektischer Betriebsamkeit, in der die Schüler – natürlich wieder unter starker Nutzung muttersprachlicher Hinweise – ehrgeizig bemüht waren, das Original zu stellen. Auch hier war die erste Klärung des Inhaltes sofort möglich.

Fazit

In beiden Gruppen – sowohl im DaF-Anfangsunterricht und in dem Seminar – wurden Texterstellung und Textrekonstruktion alternativ und unkonventionell bearbeitet, ohne dass es zu einer Überforderung der Probanden kam. Gleichzeitig wurde den Schulern und den am Seminar teilnehmenden Lehrern die Verantwortung für den jeweiligen Abschnitt in Unterricht und Fortbildung übertragen, so dass sie selbst die Initiative ergreifen und ergebnisorientiert arbeiten konnten. In beiden Versuchen übernahmen die Lehrer die Rolle von Monitoren bzw. prozessbegleitenden Experten, die nur im Bedarfsfall eingriffen.

Wenn die Lehrerfortbildung Dinge verändern will, dann muss sie sich auch der Methoden bedienen, die sie in der Praxis umgesetzt wissen will, daher lag ein wesentlicher Schwerpunkt des beschriebenen Seminars auch auf der praxisorientierten Ausrichtung, um die Teilnehmer zum Nachvollzug zu stimulieren.

Rainer E. Wicke

5 Borries, Mechthild und andere: Ein Wiesel saß auf einem Kiesel, Gedichtsammlung, Langenscheidt-Verlag, Munchen, 1998.

Deutsche Schule Havanna – nur ein Traum?

Warum auch das Visionäre die Zukunft des Auslandsschulwesens mitgestalten kann

Vor nicht allzu langer Zeit beschrieb Josef Kraus, Vorsitzender des Deutschen Lehrerbundes, einen Denkfehler, der wohl als schwerwiegendes Missverstandnis im Spannungsverhältnis zwischen Außen- und Bildungspolitik gelten darf. Auswärtige Kulturpolitik laufe nämlich, so Kraus, nach wie vor unter Subvention statt unter Investition.

In der Tat zeigt sich gerade an unseren Auslandsschulen der immer drastischere Einsparungswillen übergeordneter Finanzbehörden am deutlichsten. Da werden Zuwendungen gekürzt und Fördervereinbarungen finanziell zurechtgestutzt, ADLK-Stellen gestrichen und Funktionsstellen untergruppiert, Kostenübernahmeverträge revidiert und Schulgeldzuschüsse für sozialschwache Kinder in den Sitzländern eingespart. Das Diktum des Sparens trifft die deutsche Bildung mit ganzer Härte gerade dort, wo Bildung tatsächlich ein – zugegebenermaßen subventionierter – Exportartikel ist.

So mag es unter diesen Bedingungen recht seltsam anmuten, denkt man einmal nach über die realen Möglichkeiten, die der deutschen Sprache und Kultur im globalen Maßstab offenstehen und deren Erschließung auch etwas zu tun hat mit dem Wagnis zur Vision. Deutschland, so wird man im Ausland immer wieder hören, ist das Land der schönen Autos, ist Exportweltmeister, friedfertiger Vermittler zwischen Staaten, die sonst nur mit den Säbeln rasseln. Unsere Demokratie wird geschätzt und oft bewundert. Die Bewältigung des Nationalsozialismus und der Prozess der Wiedervereinigung werden als historische Leistungen respektvoll anerkannt. Und doch stellt jede-/r Auslandslehrer/-in nach einer Rückkehr irgendwie betroffen fest, dass das Ansehen des Heimatlandes draußen sehr viel höher angesetzt wird als daheim. Gerade in der Bildungsdebatte verstellt uns der innerdeutsche Streit um die zu reformierenden Defizite oft den Blick auf zukunftsträchtige Projekte. Und eines dieser Projekte könnte – so kühn es klingt – die Verbreitung unserer Sprache und Kultur gerade dort sein, wo bereits ein großes Potential zukünftiger Schüler und Deutsch-Erlerner vorhanden ist. Die Rede ist hier von Standorten wie Havanna, Hanoi, Maputo oder auch Luanda. Denn was haben diese Länder, was haben Kuba, Vietnam, Mozambique oder Angola miteinander gemein, wenn es um die deutsche Sprache geht?

Als die marode DDR-Wirtschaft gegen Ende der siebziger Jahre akuten Mangel an weniger oder mittelqualifizierten Industriearbeitern litt, beschloss das damalige Politbüro, sogenannte Vertragsarbeiter aus eben diesen Ländern einzufliegen. Die Zahl dieser jungen Männer und Frauen im Alter von 18 bis 26 Jahren stieg bis 1990 auf 90.000 an: Allein 60.000 Vertragsarbeiter stellte Nordvietnam, 11.000 kamen aus Mozambique. Hinzu gesellten sich einige Hunderte Offiziersanwärter, die von der Nationalen Volksarmee in einer Hochschule auf der Insel Rügen zu Militärelite-Kadern ihrer oft im Bürgerkrieg befindlichen Länder gedrillt wurden. Im Gegensatz zu den Gastarbeitern der Bundesrepublik war eine wie auch immer geartete Integration dieser Menschen in die sie umgebende Alltagsgesellschaft nicht erwünscht. Und so gab es natürlich auch ein spezielle Abteilung der Staatssicherheit, die ausschließlich diese Bevölkerungsgruppe bespitzeln half. Die Vertragsarbeiter verpflichteten sich, keine persönlichen Beziehungen mit DDR-Bürgern einzugehen. Ein guter Teil des aus Ostberlin gezahlten Lohnes wurde direkt an Hanoi, Havanna oder Lusaka abgeführt. Umgekehrt erhielten die jungen Leute eine solide Facharbeiterausbildung, konnten Führerscheinprüfungen ablegen und Sparkonten einrichten.

In den Jahren nach der Wiedervereinigung ging ein Großteil der ehemaligen Vertragsarbeiter, die häufig bis zu zehn Jahren in der DDR gelebt und gearbeitet hatten, in ihre oft desolaten Heimatländer zurück. Einzig eine größere Anzahl vietnamesischer und kubanischer Arbeiter nutzten spezielle Regelungen, um einen dauerhaften Aufenthaltsstatus in Deutschland zu erhalten.

Diese haben inzwischen selbst Familien gegründet, sind sehr gut integriert, und ihre Kinder sprechen ebenso gut Deutsch wie sie.

Anders das Schicksal der Mozambiquaner und Angolaner: Am 17. April 2004 stürmten ehemalige DDR-Vertragsarbeiter die Deutsche Botschaft in Maputo, um ihre Anerkennung als Rentenberechtigte bei den mozambiquanischen Behörden mit deutscher Hilfe zu forcieren. Die

angolanische Rückkehrer wurden nachweislich von verschiedenen Bürgerkriegsparteien gezwungen, an kriegerischen Auseinandersetzungen teilzunehmen. Auch den zurückgekehrten Algeriern wurde in den neunziger Jahren das Leben nicht eben leicht gemacht: Die fundamentalistisch eingestellten Nachbarn bezichtigten sie der unheiligen Zusammenarbeit mit dem Kommunismus, dem Gottlosen per se.

Ob in Dritte-Welt-Ländern wie Angola oder Mozambique, in Schwellenlandern wie Vietnam oder in noch-realsozialistischen Staaten wie dem Kuba Fidel Castros: Überall finden sich hier Menschen, die, mit der deutscher Sprache wohlvertraut, Hoffnung schöpfen könnten auf bessere Bildungschancen für sich und ihre Kinder. Für sie, die bei der Entwicklung ihrer Länder oft längst Schlüsselpositionen einnehmen, wären deutschsprachige Schulangebote sicherlich lohnenswert. Es dürfte kaum Unsummen kosten, in bereits bestehenden Schulen deutschsprachige Abteilungen einzurichten. Es dürfte nicht unmöglich sein, Fachberater Bundesprogrammlehrkräfte oder engagierte Ruheständler zu entsenden, die vor Ort nach deutschsprachigen Mediatoren suchten und schnell fündig würden. Viele der ehemaligen Vertragsarbeiter gehören heute zu den – im Verhältnis zur westlichen Welt – noch bescheidenen Eliten ihrer Länder. Offenheit und positives Interesse deutschen Bildungsangeboten gegenüber fände man in Havanna oder Hanoi mit Sicherheit. Eine solche Bildungsarbeit wäre gleichfalls – dies steht fest – kulturpolitische Pionierarbeit, hieße zunächst auch wieder Subventionieren. Aber hat sich das Auslandschulwesen nicht oft erst aus solchen Anfängen zu dem heute weltumspannenden Netz an Schulen entwickelt? Und wird sich der Charakter der zukünftigen deutschen Auslandsschulen nicht ohnehin auf die Vermittlung der deutschen Sprache als bikulturelle Mittlerin zu konzentrieren haben, wenn bei sinkenden deutschen Schülerzahlen über Alternativen jenseits der guten alten Begegnungsschule nachgedacht werden muss? Den historisch Interessierten unter den Auslandslehrern sei beruhigend versichert: Mit dem Konzept der weiland wilhelminischen Propagandaschule hätte ein solches Projekt nicht das Mindeste zu tun. Und für die Traditionalisten sei hier vermerkt: Die Deutsche Schule Havanna hat tatsächlich existiert. Otto Boelitz datierte ihre Gründung auf das Jahr 1898, sie existierte dann bis 1945. In alten Schulerhebungsbögen wird sie als äußerst florierend beschrieben.

Natürlich wird die Gründung der Deutsche Schule Havanna Vision bleiben – wie auch die der DS Hanoi, Maputo, Algier oder anderswo. Denn, und gerade dies ist das eigentlich Tragische an unserer Gegenwart, im auslandsschulischen Mikrokosmos ebenso wie im tagespolitischen Geschehen: Das schnelle Verwerfen von Visionen gehört zum guten Ton in einer Zeit, in der die Steuer- und Finanzexperten nur subventionieren wollen, was sich scheinbar sofort rentiert. Und so verhallt der Ruf nach einer zukunftsträchtigen Investition wie ein ungehöriges Wort. Aber: Träumen wird ja wohl noch erlaubt sein, oder ...?

Marc-Thomas Bock

Ihr Partner für Qualitäts-Umzüge von und nach Deutschland
Pkw-Transporte - Lagerung

HERTLING

Sicherheit
Kompetenz



Intern. Spedition
Möbeltransporte

Preiswert
Zuverlässig

+49 (0)30 320 90 30 - freecall aus Deutschland: 0800 390 90 90
www.hertling.com

Gebr. Hertling GmbH & Co. KG - Berlin - Frankfurt am Main - Eberswalde

Fortschritte im DaF-Bereich

Häublein, Gernot: Lern- und Arbeitskartei Wortschatz Deutsch als Fremdsprache Niveau A 1, AOL-Verlag, Lichtenau, 2005, € 19,90
Meese, Herrad: Lern- und Arbeitskartei Grammatik Deutsch als Fremdsprache Niveau A 1, AOL-Verlag, Lichtenau, 2005, € 19,90

Die beiden neu erschienenen Lernkarteien orientieren sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und berücksichtigen die erste Niveaustufe „A 1", die den Deutschkenntnissen für das international anerkannte Zertifikat „Start Deutsch 1" entspricht, das z. B. an den Goethe-Instituten und vielen Sprachenschulen im In- und Ausland angeboten wird. Beide Lernkarteien erheben den Anspruch, dass sie parallel zu allen neueren Lehrwerken für Deutsch-als-Fremd- oder Zweitsprache Verwendung finden können, die diese Niveaustufe berücksichtigen.

Zunächst soll die Kartei *Wortschatz A 1* in den Mittelpunkt der Besprechung gestellt werden. Sie enthält in zwanzig Themengruppen auf 436 Karten den entsprechenden Wortschatz zum Niveau A 1. Auf der Vorderseite jeder Karte befindet sich die Aufgabe, die Lösung zur Selbstüberprüfung ist der Rückseite zu entnehmen. Zu jedem Unterthema enthält das Paket Testkarten; die letzten Karten 412–436 bieten dem Benutzer einen Abschlusstest an.

Die dazu gehörige Lernbox ist in fünf Fächer unterteilt, die von vorne nach hinten größer werden. Im Fach 1 befinden sich alle neu zu lernenden Wörter, die – sobald sie beherrscht werden – in das Fach 2 einsortiert werden. Bei einer erneuten Überprüfung werden die Karten – sofern die Antwort richtig war – jeweils weiter in die Fächer 3, 4 und 5 einsortiert. Bei einer falschen Antwort werden die Karten zurück sortiert in das vorhergehende Fach und erneut überprüft.

Das Aufgabenangebot umfasst Lückentexte, Zuordnungsaufgaben, Fragen und Antworten, Dialogerstellungen, Skalierungen, Einsetzaufgaben, Korrekturaufgaben, Ergänzungsaufgaben, das Notieren von Antonymen, Multiple Choice-Aufgaben, Kurzdialoge, Richtig-Falsch-Aufgaben, Wörterschlangen und Rechenaufgaben, um nur einige zu nennen.

Positiv zu erwähnen ist, dass der Autor sich bemüht, dem Lerner eine Vielfalt von Aufgaben und Übungen zu präsentieren, die ihm das Lernen erleichtern, so kommen auch motivierende Aufgaben wie Kreuzworträtsel oder an Formen der konkreten Poesie erinnernde Aufgaben nicht zu kurz. Im Rahmen des eigenverantwortlichen Lernens eignet sich die Kartei nicht nur zum individuellen Lernen oder als Hausaufgabe, wie der Autor hervorhebt, darüber hinaus kann sie sicherlich auch in der Partner- oder Gruppenarbeit oder zur Binnendifferenzierung eingesetzt werden. Schwierigkeiten habe ich allerdings mit den Aufgaben, die zur Korrektur falscher Informationen auffordern. Auf diese Irreführung hatte man meiner Meinung nach besser verzichtet, um die Lerner nicht zu verwirren.

Das Begleitheft ist hilfreich, da es neben der Anleitung, Kommentaren und Erklärungen unter anderem auch eine alphabetisch geordnete Wortliste enthält.

Die *Lern- und Arbeitskartei Grammatik* ist ähnlich strukturiert. Auch sie orientiert sich an der Niveaustufe A 1 des GER und berücksichtigt außerdem den Wortschatz. Die Kartenvorderseite enthält die Aufgabe, in der es um ein bestimmtes grammatisches Phänomen geht, die Rückseite enthält die richtige Lösung. Die Anordnung der Karten in den fünf Fächern der Box erfolgt ähnlich wie sie bei der Besprechung der Wortschatz-Kartei erläutert wurde.

Die Kartei bietet unter anderem Einfügaufgaben, Markierungsübungen, Satzpuzzles, Ordnungsübungen, Ergänzungsaufgaben, Ankreuzübungen und Verbindungsaufgaben an, so dass das Üben und Lernen von Grammatik auf Grund dieser Vielfalt und einer attraktiven Gestaltung eigentlich nicht langweilig werden dürfte.

Der Aufbau geht vom Allgemeinen zum Detail bzw. vom Einfachen zum Schweren, indem mit den Satzzeichen, den Satzarten und der Position der Verben begonnen wird und der Benutzer behutsam an komplexere Bereiche der deutschen Grammatik – z. B. an die Konjugation der Verben, die Modalwörter und die Artikel – herangeführt wird.

Die Aufgabengestaltung ist leicht nachvollziehbar, die Erklärungen und Auflösungen wurden lernergerecht formuliert, was die sinnvolle Nutzung der Kartei erleichtert. Die in einem schattierten Rahmen auf der Rückseite der Karten fixierten Regeln sind klar und verständlich, so dass die schnelle Information ermöglicht wird.

Das Begleitheft ist ebenfalls hilfreich, da es neben den Hinweisen und Kommentaren ein Register der zu Grunde gelegten grammatischen Strukturen nebst Hinweis auf die Karten, mit deren Hilfe das betreffende Phänomen bearbeitet und geübt wird, enthält.

Beide Karteien lassen sich ohne Zweifel ergänzend zur Lehrbucharbeit einsetzen. Im Rahmen des selbst gesteuerten Lernens und als Bestandteil von Freiarbeit im fremdsprachigen Deutschunterricht bieten sie ausgezeichnete Möglichkeiten.

Rainer E. Wicke

Harmonie ist angesagt

Sauer, Joachim und andere: Global Games, 70 Spiele und Übungen für interkulturelle Begegnungen, Herder-Verlag, Freiburg, 2004, 236 S., ISBN 3-451-28482-0, € 12,90

Die *Global Games* wurden in einer Kooperation zwischen dem Herder Verlag und dem Verlag Haus Altenberg (für religiöse Bücher) – unter anderem als Material für die Vorbereitung des Weltjugendtages in Köln herausgegeben. Als Zielgruppe haben die Autoren Gruppen mit Jugendlichen und Erwachsenen ab sechzehn Jahren ins Auge gefasst.

Auch als passionierter Englischlehrer fragt man sich, warum im Titel der Publikation – nach inzwischen fast schon bewährter neudeutscher Tradition – ein Anglizismus Verwendung findet, zumal der Rest des Titels auf Deutsch formuliert wurde und eigentlich ausgereicht hätte. Wird damit dem gegenwärtigen Trend zugearbeitet oder soll mit diesem Kunstgriff der internationale Charakter der Sammlung

hervorgehoben werden? Jedes der vorgeschlagenen Spiele wird nicht nur in Deutsch erklärt, sondern nacheinander auf Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch und Türkisch, da sie für Gruppenbegegnungen im internationalen Kontext gedacht sind. Die Auswahl der angebotenen Sprachen erscheint willkürlich, da eine Übersetzung in die Weltsprache Spanisch nicht angeboten wird. Durch die Übersetzungen in sechs Sprachen, auch wenn diese knapp und präzise gehalten sind, erhöht sich automatisch der Umfang des Buches, wobei fraglich ist, ob es durch diese Vielsprachigkeit an Attraktivität und Nutzerfreundlichkeit gewinnt.



Es wirft sich ebenfalls die Frage auf, in welchen Begegnungen und Situationen eine solche vielsprachige Publikation erforderlich ist, wenn nicht gerade größere Kongresse oder Tagungen vorbereitet werden. Erfahrungsgemäß genügt für den normalen Schüleraustausch die Formulierung in einer oder beiden Zielsprache(n).

Der Einleitung kann entnommen werden, dass es unter anderem das erklärte Ziel der Autoren ist, die *Anerkennung des Anderen hinsichtlich seiner Person und seiner Kultur* voranzutreiben, bzw ein besseres Verständnis für andere Kulturen zu fördern, indem sie auch Freude auf Unbekanntes und Neues wecken.

Einige der angebotenen Spiele und Aktivitäten fordern den direkten Körperkontakt – z. B. die (Menschen-)*Spirale*, die sich aufwickelt und wieder auflöst, die *Sitzschlange*, bei der man sich auf den Schoß anderer Mitspieler setzen muss oder *Lebendige Punkte*, bei dem man möglichst viele Hände schütteln, oder anderen Mitspielern einen leichten Klaps auf den Rücken geben muss. Als Kennenlernspiele im internationalen Kontext sind diese für manche Kulturen nur bedingt geeignet, da dort Körper-, mitunter sogar Blickkontakte tabu sind Von daher sind dem interessierten Leser, der an einer eventuellen Nutzung in anderen Zusammenhängen interessiert ist, bereits Grenzen gesetzt.

Stereotypen und Klischees lassen sich beim Einsatz einiger Spiele ebenfalls nicht vermeiden – so zum Beispiel bei *Rollen*, denn in diesem Spiel geht es um das Verhalten von Mann und Frau in unterschiedlichen Kulturen. Nur zu Recht stellen die Autoren hier fest, dass die kontrastive Bearbeitung evtl. eine von aggressiven Diskussionsbeiträgen gepragte Eigendynamik entwickeln kann, die dann „aufgearbeitet werden muss" Präzisere Hinweise gibt es nicht. Wahrscheinlich wäre es auch vermessen, für Situationen dieser Art Patentrezepte zu erwarten.

Ähnlich konfliktträchtig konnte nach Meinung des Verfassers auch *Unser Bild vom anderen Land* sein, da dort komplexe Themen wie Politik, Frauen, Familie, Sexualität und kulturelles Leben schlagwortartig bearbeitet werden.

Bei der Lektüre festigt sich der Eindruck, dass viele der enthaltenen Vorschläge zwangsweise lediglich an der Oberfläche interkultureller Arbeit bleiben und die gewünschten Dinge wie die Unterschiedlichkeiten der Gesellschaften mit ihren besonderen Erwartungshaltungen, Traditionen und Gepflogenheiten nicht vertiefen können. Als Einstieg in eine solche Thematik sind sie vielleicht geeignet, dies muss sich jedoch aus den Zusammenhängen ergeben.

Konflikte sollen möglichst vermieden werden, dies ist den Ausführungen unterschwellig zu entnehmen, in *Der ängstliche Jim* wird dies sogar deutlich postuliert, denn Jim nimmt nur *positive Hoffnungen* der Teilnehmer auf, die dort schriftlich fixiert werden sollen. Das harmonische Spiel steht eindeutig im Vordergrund der Publikation

Es darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass sich andere Aktivitäten gut übernehmen lassen, ganz gleich, ob es sich um Unterricht oder Fortbildung handelt Mit Hilfe von *Brücke bauen* können z. B. Distanzen zwischen Schüler- oder Teilnehmergruppen, die sich nicht kennen, abgebaut und ein erster Kontakt hergestellt werden, indem gemeinsam und zielgerichtet an diesem Kleinprojekt gearbeitet wird, bei dem es um die Konstruktion einer gemeinsamen Brücke aus Papier oder Pappe geht. Zwangslaufig mussen die Teilnehmer in (sprachlichen) Kontakt treten, um diese Aufgabe zu lösen

Interessant sind – um einige weitere Beispiele zu erwähnen – auch *Internationale Persönlichkeiten* (aus den Bereichen, Sport, Politik und Kultur der Länder), die gemeinsam erraten werden mussen, die *Fotoralye*, bei der man gemeinsam mit dem Fotoapparat unbekannte Städte erkundet, oder fiktive *Postkarten nach Hause*.

Sehr gut ist die Idee des *Riesescrabble*, mit dessen Hilfe sich unbekannte Teilnehmer gegenseitig vorstellen, indem sie die Informationen über sich selbst nach dem Prinzip des gleichnamigen Spieles mit Hilfe von farbigen Stiften und Papier oder mit farbiger Kreide auf dem Asphalt des Pausenhofes fixieren.

Aber viele dieser Dinge sind erfahrenen Lehrern bereits aus anderen Zusammenhangen und Publikationen bekannt, so dass sie keineswegs auf *Global Games* zurückgreifen mussen.

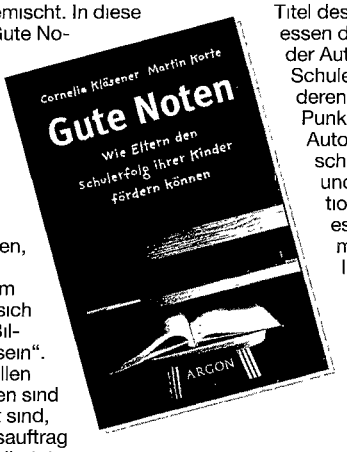
Rainer E. Wicke

Der Einfluss der Eltern

Kläsener, Cornelia/Korte, Martin: Gute Noten. Wie Eltern den Schulerfolg ihrer Kinder fördern können, Argon Verlag, Berlin 2004, 399 S., ISBN 3-387024-616-2, € 19,90

Bildung ist zu einem der großen Themen in Deutschland geworden! Die verschiedenen Studien, Untersuchungen, Befragungen, Erhebungen und die nicht gerade erfreulichen Ergebnisse und Analysen tragen dazu bei, dass dieses Thema nicht von der Tagesordnung verschwindet. In regelmäßigen Abstanden greifen Fernsehen, Rundfunk, Wochen- und Tageszeitungen das Thema „Bildung und Erziehung" wieder auf, die Parteien haben die Bildung neu entdeckt und auf ihre Fahnen geschrieben und auch auf dem

Buchermarkt wird kräftig mitgemischt. In diese Reihe ist auch der Ratgeber „Gute Noten" einzuordnen.



Ein lobenswertes Ziel haben sich die Autoren des Buches, sie Oberstudienrätin am Max-Planck-Gymnasium in Gelsenkirchen, er Neurowissenschaftler am Max-Planck-Institut für Neurobiologie in München, gesetzt. Sie wollen „Eltern beratend zur Seite stehen, ebenso Informationen wie Hintergrundgrundwissen liefern, um den Herausforderungen eines sich stark wandelnden deutschen Bildungssystems gewachsen zu sein". Ihre These ist, Schulerfolge stellen sich für Kinder ein, ja gute Noten sind möglich, wenn die Eltern bereit sind, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag zu übernehmen. Wenn auch Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des einzelnen Kindes letztlich das große Ziel ist, so wird schon in der Einleitung und dann in jedem Kapitel deutlich, die Eltern tragen die Verantwortung für gute Startbedingungen und die Kinder brauchen während ihrer Schulzeit die tatkräftige Unterstützung der Eltern. Für Cornelia Klasener und Martin Korte ist es in diesem Zusammenhang keine Frage, dass auch Schule und Lehrer sich ändern bzw. weiterentwickeln müssen, dass ein hoher und dringender Reformbedarf besteht, doch ihr Focus liegt darauf, die Bedeutung der Eltern im Erziehungs- und Bildungsprozess eines Kindes herauszuarbeiten.

Konsequent ziehen die Autoren diesen roten Faden durch. Der Leser erhält eine Fülle von Informationen über die Grundlagen und Bedingungen erfolgreichen Lernens, eingeschlossen sind weiterführende Literatur, wichtige Adressen und eine Vielzahl von Webadressen. aber immer folgt auch der Hinweis, wie Eltern die verschiedenen Stadien und Prozesse begleiten und unterstützen können (müssen). Da verwundert es nur im ersten Moment, wenn die Autoren den Bogen von der Geburt, eigentlich sogar von der punktlichen Schwangerschaftsvorsorge bis zu Tipps und Hilfen für einzelne Fächer spannen. Auch Lernstörungen und der Umgang und die Forderung von hochbegabten Kindern werden thematisiert. In jedem Kapitel werden, wenn nötig, neueste Erkenntnisse aus Hirn- und Lernforschung vermittelt, aber im Vordergrund stehen konkrete Ratschläge und Hilfen für die Praxis. Für Eltern (aber auch für Lehrer!) sind vor allen Dingen die beiden Kapitel „Mythen über lernende Kinder" und „So werden Eltern und Kinder gemeinsam zu Lernexperten" hochspannend. Wer diese beiden Themenfelder im Rückblick auf die eigenen Lernerfahrungen und mit Blick auf das eigene Kind liest (Bei einigen Unterthemen lohnt auch wiederholtes Lesen!) und reflektiert, dem werden neue Sichtweisen und neue Zugangswege zu seinem Kind und zum Lernen eröffnet.

Diesem Ratgeber wünscht man viele Leser, er hat aber die Schwäche, dass er nur scheinbar alle Eltern mit (schulpflichtigen) Kindern anspricht, seine eigentliche Zielgruppe sind die bildungsorientierten Eltern, die das Abitur für ihre Kinder anstreben. Auch der Titel des Buches ist wohl eher den Verkaufinteressen des Verlags geschuldet als dem Anliegen der Autoren, denn der Untertitel „Wie Eltern den Schulerfolg ihrer Kinder fördern konnen" bringt deren Intention sehr viel präziser auf den Punkt. Geradezu reißerisch wirkt, dass die Autoren viele Unterkapitel, in denen sie, wie schon gesagt, eine Fulle von Informationen und Hilfen anbieten, mit einem „Plan of Action" abschließen, denn eigentlich handelt es sich mehr um eine Form von Zusammenfassung mit konkreten ersten Handlungsschritten. „action" erweckt dagegen leicht andere Assoziationen; zumal beim Thema „Lernen" Ruhe und Gelassenheit eine besondere Bedeutung zukommt. heißt auf S. 272 eine wichtige Forderung der Autoren „Ein Schultag sollte ohne Hektik begonnen werden "

Gregor Homann

Prävention ist nötig

Kasper, H./Lindenmeier, B.: Wer mobbt, braucht Gewalt, Süddeutscher Pädagogischer Verlag, Stuttgart 2004, 206 S., ISBN 3-922366-53-8, € 10,50

Die mobbingfreie Schule ist kein Geschenk des Himmels, sondern das Ergebnis eines fairen täglichen Miteinanders aller Beteiligten. Die Verfasser H. Kasper mit langjähriger Schulleitererfahrung und der Arbeitsmedizinerin B. Lindenmeier stellen überzeugend dar, wie dieses Ergebnis erzielt werden kann: Einblick in die Entstehung von Mobbingprozessen, Tipps und Anregungen zu Prävention und Intervention sowie Vorschläge für lösungsorientiertes Vorgehen an Hand von Fallstudien. Fragen nach juristischer Hilfe wird ebenso nachgegangen wie Möglichkeiten arbeitsmedizinischer Unterstützung.

Mobbingbetroffene finden hier eine brauchbare Hilfe zur Selbsthilfe. Auch wer als Lehrer dem Mobbing unter Schülern begegnet, wird das Buch zu schätzen wissen. Nicht zuletzt mag es zuweilen als Beichtspiegel zur Gewissenserforschung nützlich sein.

Franz J. Bönsch

Entwicklung nachvollziehen

Haug-Schnabel, G./Bensel, J.: Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2005, 160 S., ISBN 3-451-28692-0, € 14,90

Hier wird eine kurze Darstellung der wichtigsten Entwicklungsverlaufe während der ersten 10 Lebensjahre in verständlicher Form angeboten.

Wer Entwicklung nachvollziehen und verstehen mochte, findet in dieser übersichtlich gegliederten Arbeit kompetente Hilfe und Antwort auf Fragen wie die folgenden: Welche Bedingungen beeinflussen die

Entwicklung im Kindesalter? Wie kann auf spezielle Entwicklungsbedürfnisse eingegangen werden? Welche Rolle spielen Sprachverständnis und Sprachproduktion?

Neben solchen allgemeinen Kapiteln werden aber auch Einzelprobleme thematisiert, wie Umgang mit Aggressionen, Moralentwicklung, Schulfähigkeit und Erziehung zur Selbstständigkeit.

Für Erziehende, solche, die es sind, werden wollen oder waren – empfehlenswert.

Franz J. Bonsch

Es geht um die Wurst – Russland kommt!

Erler, Gernot: Russland kommt, Putins Staat – der Kampf um Macht und Modernisierung, HERDER spektrum, Freiburg, Basel, Wien 2005, 190 S., ISBN 3-451-05566-X, € 8,90

Gernot Erler, „Vorsitzender der Deutsch-Russischen Parlamentariergruppe im Deutschen Bundestag", seit über 40 Jahren ausgewiesener Kenner des Landes, der Menschen und seiner Geschichte, des Russischen mächtig, will dem Leser, dem Fremden mit dem westlichen Blick einen Einblick in die spezifischen Strukturen eröffnen, welche die russische Politik, insbesondere die des derzeitigen Staatspräsidenten Vladimir Putin, beeinflussen und bestimmen.

In drei Fallbeispielen analysiert der Autor das politische Handeln eines Staatspräsidenten in Konfliktsituationen, der das Verlust-Trauma des Zusammenbruchs des Sowjetimperiums mit seinem Volk teilt. Überspitzt wird diese Grundstimmung in einem Zuhörerkommentar im Radio auf folgenden Nenner gebracht: „Die ganze Welt furchtete uns. Die Wurst war billig und schmeckte. Wir schickten Leute in den Weltraum und gewannen Eishockey-Spiele. Was für andere demokratischen Werte brauchen wir?"



Der Fall Beslan: Terror und politischer Wandel

Die schockierenden Bilder von der terroristischen Geiselnahme von über 1200 Schülern und Lehrern der Schule Nr. 1 in Beslan sowie der dilettantische und in einer Katastrophe endende Versuch einer Befreiung der Geiseln warfen sowohl in Russland als auch im Ausland bohrende Fragen nach Ursachen und Verantwortung auf.

Während das westliche Ausland für das Scheitern der „Tschetschenienstrategie" Putins auch den Gegenterror russischer Sicherheitskräfte und die Veruntreuung versprochener Hilfsgelder ausmachte, reagierten die russischen Behörden reflexhaft mit den üblichen Fehlinformationen.

Putin dagegen nutzt die „Gunst der Stunde" für eine Konzentration der Entscheidungsstränge im Kreml durch die Einsetzung von loyalen Personen in den Provinzen und einer Wahlrechtsänderung zur Schaffung einer Mehrheitsbasis in der Staatsduma.

Während das Ausland mit Kritik und Sorge reagiert, steht die breite Mehrheit der Russen hinter den Maßnahmen ihres Präsidenten.

Hochinteressant ist auch Erlers Vergleich der Rede Putins nach dem Schock von Beslan mit der Rede George Bushs nach den Anschlägen von 11.9.2001, bei der er erstaunliche Textidentitäten feststellt, bis hin zur Androhung von preemptive strikes nach amerikanischem Vorbild.

Der Fall Chodorkowskij: Das Duell Präsident versus Oligarch

Chodorkowskij ist der Prototyp russischer Jungunternehmer, die ihre Karriere aus der gut ausgebildeten Parteinachwuchsorganisation Komsomol heraus starteten, der früh die Chancen des Transformationsprozesses erkannte und bereits 1996 in der Lage war, die Wahlkampfkampagne Jelzins mitzufinanzieren.

Atypisch an Chodorkowskij ist jedoch, dass er nicht nur Reden über die Gemeinwohlverpflichtung der Großunternehmer hielt, sondern auch pionierhaft versuchte, durch publizistische und finanzielle Unterstützung liberaler Oppositionsparteien, sein auf zwielichtige Art und Weise erworbenes Vermögen für die Herausbildung einer russischen Zivilgesellschaft zu nutzen.

Die Gegenreaktion des etablierten Machtimperiums auf den Renegaten erfolgte prompt: „Der Rat für nationale Strategie" warnte vor der Machtergreifung einer Oligarchenclique, deren Kopf angeblich Chodorkowskij sei. Es folgte eine Schmutzkampagne durch den FSB und die Boulevardpresse, ab Mitte 2003 setzten die Attacken der Staatsanwaltschaft und Steuerpolizei ein, die am 24.10.03 in der filmreifen Arretierung Chodorkowskijs gipfelte.

Die Festnahme spielte innen- wie außenpolitisch eine große Rolle, da sie grundsätzlich die Frage nach der rechtsstaatlichen, ökonomischen und zivilgesellschaftlichen Entwicklung Russlands aufwarf.

Putins Rechtfertigung, dies sei eine egalitäre Maßnahme des Rechtes gegen Auswüchse der Privatisierungskriminalität Anfang der 90er Jahre ist völlig unglaubwürdig, da sich die Kampagne ausschließlich und gezielt nur gegen Chodorkowskij richtete und nicht gegen andere Oligarchen, welche aber die rote Linie offener Opposition gegen die Staatsmacht nicht überschritten.

Die Zerschlagung des von Chodorkowskij geführten Ölkonzerns Jukos und die Übernahme durch den Staatsmonopolisten Gasprom demonstrieren die Stoßrichtung der Staatsmacht.

Nach Erler zeigt die Innenansicht des Konfliktes wieder die typische Mehrfachstrategie Putinscher Machtarchitektur.

- In der Steuerfrage werden Großunternehmen zugunsten der Staatseinnahmen diszipliniert.
- Da der russische Staatshaushalt zu 40% auf Einnahmen aus dem Ölgeschäft angewiesen ist, war die Frage nach der Überantwortung von Mitbestimmungsrechten an einen amerikanischen

Konzern, wie von Chodorkowskij angestrebt, eine außerst sensible Angelegenheit von hochstem nationalen Interesse.
- Chodorkowskijs Streben nach zivilgesellschaftlichen Strukturen weckte die Angst der Staatsmacht vor einem Paradigmenwechsel, auch wenn Putin Rechtsstaatlichkeit in seinen Reden als ein primares Reformziel angibt.

Letztlich war dieser Konflikt aber ein Machtkampf, der weit uber die Rivalität zweier Manner hinausgeht. Putin nutzte die Zerschlagung des Jukoskonzerns zu einer Art zweiten Machtubernahme, indem er die alten Machtstrukturen der „Jelzin-Familie" abschüttelt und durch ein Gesamtrevirement eine eigene Hausmacht bestehend aus loyalen Gefolgsleuten aus St. Petersburger Zeiten und Geheimdienstleuten installiert. Die Zentralisierung von ökonomischer Macht in einem Energie-Superkonzern in Staatshand vervollkommnet den doppelten Trumpf gegen den allzu forschen Rivalen und gegen amerikanische Einflusse im russischen Energiesektor.

Wie im Fall Beslan ist die Wahrnehmung im Ausland und in Russland zweigeteilt. Während die selektive Rechtsanwendung im Fall Chodorkowskij im Ausland Zweifel an der russischen Rechtsstaatlichkeit wachsen lässt und das Verhältnis Russlands zur G 8-Gruppe belastet, kommt die populistische Anprangerung rucksichtsloser Bereicherung in der russischen Verlierergesellschaft gut an.

Der Fall Ukraine: Die „Orangene Revolution" als Herausforderung

Die Nachfolgefrage in der Ukraine sollte nach dem Drehbuch des Kutschma-Machtkartells ähnlich wie beim Ubergang von Jelzin auf Putin verlaufen. Der getreue Zogling Janukowytsch hatte in Kombination mit dem Donez-Clan der ukrainischen Oligarchen eine Sicherung des errafften Reichtums und Schutz vor staatsanwaltschaftlichen Uberprüfungen garantiert. Der „Wahlkampf" wurde von der „Partei der Macht" mit den ublichen schmutzigen Tricks der Manipulation und der Einschuchterung bis hin zum Giftanschlag auf den Oppositionskandidaten Juschtschenko geführt.

Putins Parteinahme fur Kutschma und seinen Adlatus Janukowytsch war nicht unbedingt selbstverständlich. Gerade das Exempel Chodorkowskij hatte Putin zur Parteinahme fur Juschtschenko und dessen beabsichtigten Maßnahmen gegen den ubergroßen Einfluss der ukrainischen Oligarchen veranlassen mussen.

Doch die plumpe Parteinahme Putins und die reflexartige Unterstutzung tradierter Machtstrukturen befeuerte hingegen die ukrainische Opposition, welche die subversive Kommunikation durch das Internet konsequent ausnutzte und damit die schwerfällige und durchschaubare Regierungspropaganda unterlief. Auch die Community der sanften Entschlossenheit von Intellektuellen und Künstlern sowie die Unterstützung internationaler Ikonen gewaltfreien Widerstandes, wie Vaclav Havel, Lech Walesa und Michail Gorbatschow, beflügelten die heitere, gewaltfreie Bewegung.

Die ukrainischen und russischen Machttechnokraten reagierten gereizt mit Vorwürfen einer westlich-amerikanischen Verschworung Dennoch verliert Russland zunächst das Spiel um die Ukraine, das es selbst zu geopolitischer Bedeutung aufgeblasen hat.

Ungewiss ist in der Tat das Schicksal dieses Landes mit seinem Mangel an Selbstbewusstsein historischen Wurzeln und Eigenstaatlichkeit. Welche Chance wird die Ukraine, wörtlich ubersetzt „Land an der Grenze", im geostrategischen Schachspiel von Russland und den USA haben?

Den vom Westen geforderten und erfüllten Vorleistungen: Aufgabe von Atomwaffen, radikale Reduzierung der Streitkrafte, Zusammenarbeit mit der NATO und aktive Teilnahme an Missionen in Bosnien, Afghanistan und im Irak, stehen nur zogerliche und vage Angebote und herablassende Bemerkungen europaischer Spitzenpolitiker gegenuber.

Dennoch hat sich die EU wahrend der Orangenen Revolution stark engagiert und die Vermittlungsmissionen des polnischen und litauischen Staatsprasidenten haben die eminente Bedeutung der neuen Mitglieder aus Osteuropa in der EU bewiesen. Denn die Frage nach der Ubertragbarkeit dieser Revolutionen (der „Orangenen" in der Ukraine und der „Rosenrevolution" in Georgien) bleibt auch in anderen autoritar regierten Landern, einschließlich Russlands selbst, virulent.

Russland kommt – das ist das programmatische Resumee von Erlers informativer und vor allem multiperspektivischer Analyse.

Er konstatiert den Stimmungsumschwung in der offentlichen Wahrnehmung des Westens und stellt die gegenseitigen Erwartungen und Erfahrungswerte einander gegenuber.

Der Westen (insbesondere Europa) verlangt für Tschetschenien den Versuch einer Verhandlungslösung mit Angeboten fur eine Teilautonomie und Wiederaufbauhilfen. Beim Umgang mit Nachbarn lehnt er Drohkulissen und Instrumente alter imperialer Strukturen ab. Fur die Zivilgesellschaft wird das rechtsstaatliche Demokratiesystem westlichen Zuschnitts als Norm vorausgesetzt

Russland jedoch ist ein störrischer Adressat und verweist nicht ohne Grund auf doppelzungige Auslegung von Standards durch den Westen, bzw sieht sich in seinen Machtanspruchen immer noch in der Rivalitat mit den USA und den Machtpraktiken der Bushadministration, insbesondere nach dem 11.9 2001. Der Verlust alter Größe fuhrt jedoch auch zu Melancholie und gibt der uralten Idee vom Sonderweg und der heilsbringenden Mission Russlands neuen Auftrieb.

Das „Wir-sind-anders-Syndrom" hat Konjunktur und muss beim Umgang mit Russland und seinem Prasidenten Putin als ernstzunehmender politischer Faktor berucksichtigt werden.

Damit schließt auch Erlers eindringliches Werben um Verständnis fur einen schwierigen Partner, dessen Transformationsbemuhungen mit erheblichen Gegenkräften und Widrigkeiten der Vergangenheit belastet sind. Zugleich verweist er auf die ungeheueren Potentiale, die insbesondere in einer deutsch-russischen Zusammenarbeit stecken.

Diese brillante Analyse aus der ambivalenten Perspektive eines sympathisierenden Russlandexperten und westlich-demokratischen Politikers macht dieses Buch so lesenswert.

Thomas Lother

Fußnotenfetischismus

Reich-Ranicki, Marcel: Mein Leben. Auswahlband für die Schule. Herausgegeben und kommentiert von Volker Hage, dtv, München 2005, 326 S., ISBN 3-423-13327-9, € 7,50

Nie habe ich mich über ein Buch so geargert wie über dieses. Nein, nicht uber Reich-Ranicki, dessen Autobiographie ich faszinierend finde. Ich argere mich über den uberflussigen fur die Schulen ausgewahlten Band „Mein Leben" von Volker Hage, der nicht nur Lehrer entmündigt, sondern Schüler abschreckt. Ich muss das ausfuhrlich erklaren: Wenn der Schüler die erste Seite aufschlagt, stellt er fest, dass das untere Drittel aus Fußnoten besteht, und wenn man die kleinere Schrift der Fußnoten bedenkt, besteht diese erste Seite zur Halte aus Fußnotentext. Die zweite Seite: Zwei Drittel Fußnoten, bei der kleineren Schrift also 80% des Gesamttextes. Und so geht das Seite um Seite weiter. Ich kann mir keinen Schüler vorstellen, der sich das gefallen lässt.

Welchem Schüler wurde man uberhaupt dieses Buch in die Hand geben? Die beiden ersten Kapitel spielen in der Zeit von 1933 bis 1945, im Reich-Ranicki-Original ganz starke Kapitel, die ich unbedingt als den Geschichtsunterricht begleitende Schullektüre empfehle Geeignet aber erst, nachdem der Geschichtsunterricht den Nationalsozialismus durchgenommen hat oder wahrend er ihn durchnimmt, also bestenfalls in der 10. Klasse Realschule und Gymnasium oder 9. Klasse Hauptschule. Es hat bei diesem Auswahlband allerdings den Anschein, als wolle Volker Hage bei der Lekture des Reich-Ranicki-Textes den Geschichtsunterricht ersetzen und gleichzeitig eine Art lexikalische Deutsche Literaturgeschichte anfügen. Und das vermiest einem Schuler die Lektüre, weil er sich standig uberhauft sieht mit Einzelfakten und Daten, deretwegen er nie „Mein Leben" lesen würde. Fur jüngere Schüler ist der doch recht anspruchsvolle Text voller historischer, geisteswissenschaftlicher und kulturgeschichtlicher Hinweise nicht geeignet, ältere Schuler jedoch sind durch anderweitige Literatur und philosophische Texte an textliche Schwierigkeiten gewohnt, oder ich sage mal so· Man kann von einem Oberstufenschüler erwarten, dass er mit schwierigen deutschsprachigen Texten zurechtkommt; denn er will ja mit dem Abitur seine Studierfähigkeit nachweisen. Ob man einem Hauptschüler überhaupt solch einen Text vorsetzen sollte, musste man im ausgewahlten Einzelfall entscheiden, ein Hauptschuler hat anderes Wissen zur Verfügung zu haben, welches auf seinen Berufsweg vorbereitet, und das findet er nicht bei Reich-Ranicki.

Nun zu einzelnen Fußnoten: Volker Hage beschäftigt sich in seinem Vorwort durchaus mit der Problematik der Fußnoten, *die Fußnoten sollen den eigentlichen Text nicht erdrücken* (siehe dagegen oben), aber in seinem Vorwort arbeitet er selbst mit vielen Fußnoten Ja, kann er denn nicht mal seinen eigenen Text so verstandig schreiben, dass er ohne Fußnoten auskommt? Wir gehen mal davon aus, dass also ältere Schüler, vorwiegend Oberstufenschuler, den Reich-Ranicki Text lesen: Es ist doch geradezu eine Beleidung, diesen Schülern in der Fußnote die Wörter *Pazifist, Synagoge, Emigrant, Meuchelmord, Zögling* zu erklaren (wenn mir auch ein befreundeter Deutschlehrer sagt, er sei nicht sicher, ob alle seine Oberstufenschuler das Wort Zogling verstünden). Muss ich an geschichtliche Daten und Personen wirklich *Adolf Hitlers Kurzbiographie* anfugen, muss das Wort *liberal* erklärt werden? *Propaganda, Nazi, Arier, patriotisch*? Wir sind es von unserem Deutschunterricht an Auslandsschulen her gewohnt, dass Schuler unbekannte Worter vielfach aus dem Kontext erschließen. Das wird dann aber doch ein deutscher Schuler auch wohl konnen.

Und müssen in einer Fußnote – nur weil im Text von anderen deutschen Autoren gesprochen wird – in einem Rundumschlag 23 deutsche Schriftsteller von Doblin bis Tucholsky mit Geburts- und Todesdatum erwahnt werden? Was hat der Schüler von dieser reinen Aufzählung, er wird die Kenntnis deutscher Autoren nur durch Lekturen im Deutschunterricht erwerben und dazu Anregungen gewinnen. Reich-Ranicki erwähnt den beruhmten (?) englischen Maler Frank Auerbach, und Volker Hage fühlt sich bemußigt, in einer Fußnote zu sagen, dass dieser Maler 1931 in Berlin geboren sei. Welchem Schuler nutzt denn das? Wenn er sich im Text unbedingt an diesem Namen festkrallt – normalerweise uberliest er den Namen –, dann kann dieser einzige Schuler unter Tausenden sich immer noch in einem Lexikon schlau machen. – Es ist dies schon eine merkwürdige Rezension, in der ich fast nur Fragen stelle.



Über das Originalwerk „Mein Leben" ist in unserer Zeitschrift bereits ausfuhrlich gesprochen worden. Es erübrigt sich hier. Es sei noch gesagt: Die Taschenbuchausgabe von Reich-Ranicki: „Mein Leben" kostet 8,50 E, also mal gerade einen Euro mehr als dieser fragwurdige Auswahlband, also rate ich allen, die mit ihren Schülern Geschichte aus personlicher Sicht erfahren wollen: Lest das Originalwerk! Lest es in Auszügen, die der Lehrer fur seinen Unterricht sinnvoll ansieht. Und der Lehrer wird schon wissen, wo er Erklärungen anbringt. Mein Gott, so haben wir das doch seit Generationen gehalten.

Heinz Weischer

Der Knebel lockert sich

Manji, Irshad: Der Aufbruch. Plädoyer für einen aufgeklärten Islam, dtv Nr. 34193, München 2005, 237 S., ISBN 3-423-34193-9, € 9,70

„Sehr selten, wenn uberhaupt, hat ein Muslim offentlich geäußert, was so viele von uns wissen, aber nicht zu bekennen wagen." schreibt im Vorwort Dr. Khaleel Mohammed, Professor für Religionswissenschaft an der San Diego State University/Kalifornien, der selber Imam ist und einer der wenigen islami-

schen Gelehrten, die sowohl von den Sunniten wie auch von den Schiiten anerkannt werden.

Damit reiht sich Irshad Manji in die Gruppe der Autorinnen/Autoren ein, die ihre Religion an dem gottlichen Gebot der Wahrung der Gerechtigkeit orientieren, auch wenn sie damit Anstoß erregen. In Form eines offenen Briefes an ihre „muslimischen Schwestern und Brüder" schreibt sie diese rund 220 Seiten, darum bemuht, ihre Religion von den Lehren der „selbsternannten Botschafter Allahs" zu befreien, die nur allzu bereit sind, ihr jeweiliges Suppchen mit ihren Expertisen im Namen Allahs zu rechtfertigen. „Die Schwierigkeiten mit dem Islam liegen ... darin, dass das Leben des Einzelnen klein ist und die Lugen groß sind. ... Eine gewaltige Anschuldigung, ich weiß."

Und dies geaußert von einer Frau, einer Feministin, einer Lesbe, die 4-jahrig als südasiatische Muslimin mit ihren Eltern das Uganda Idi Amins verlassen musste und 1972 in Kanada eintraf. Sie schreibt nicht als Wissenschaftlerin, sondern als anerkannte Journalistin der Print- und TV-Medien, gut recherliert, unterstutzt und beraten von kompetenter Seite – „schlimmer" geht es als Muslimin fast nicht. Es ist ein teilweise sehr personlich gehaltener Brief, der – durchaus auch selbstkritisch – ihre eigene religiöse und weltanschauliche Entwicklung zeigt, der auch kritisch die eigene Familie mit einbezieht und deshalb um so einleuchtender für den Leser jedweder Art ist. In Kanada zunachst im christlichen Umfeld aufgewachsen, dann aber, anfanglich mit Begeisterung, in einer islamischen Religionsschule, die sie schließlich unter Protest verlässt, und schließlich auch an ihrem Glauben an sich zweifelt, an diesem aber letztlich wohlbegrundet festhalt. In dem Konflikt zwischen vaterlichem Rigorismus und offiziellen gesellschaftlichen Freiheiten formt sich zunehmend ihr erwachsenes Menschenbild, ein Prozess, an dem sie den Leser durchgehend teilnehmen lässt. Ihr Beruf als Fernsehjournalistin und Kommentatorin brachte sie „an die vorderste Front der Publikumsfragen uber den Islam" verbunden mit einem nicht unbetrachtlichen Gefahrdungspotential für ihre eigene Person.

Eine ihrer Grundthesen ist, dass gleichgultig, in welchem Teil der westlichen oder ostlichen Welt der Islam agiert, er „sich als verzweifelt stammesbezogen" herausstellt. Die Autorin stellt die intellektuelle Vielfalt von Christentum und Judentum der Unterdrückung im Islam der „Fähigkeit eigenstandig zu denken" gegenüber. Der Koran ist fur die Meisten ein Dokument, das zu „imitieren statt zu interpretieren" ist, er gilt als „die perfekte Schrift, nicht zu hinterfragen, zu analysieren oder auch nur zu interpretieren, sondern [als] etwas, das man einfach zu glauben hat." Ein Gedanke, der sich durch das ganz Buch zieht. Sie schreibt Klartext und dies sehr bewusst. Die „sich selbst in den Schwanz beißende Gehirnkonditionierung verwandelt selbst die Hellsten in Dummkopfe und gefahrlich noch dazu." Die „Unberuhrbarkeit des Islam" ist fur sie das eigentliche Problem.

Sie will mit ihren Uberlegungen „dem Islam eine faire Chance geben" und fuhrt unter diesem Gesichtpunkt weit zurück in das Goldene Zeitalter des Islam, in die Zeit des Idschtihad, der Tradition des unabhangigen Denkens, wie es im Koran gefordert wird, das aber vor 1000 Jahren bereits zuende ging, als die grausamen Almoraviden aus Marokko im muslimischen Spanien die Oberhand gewannen. „Die Christen sammelten [1492 lediglich] die Reste ein". Leidenschaftlich beschreibt sie das, was vor dieser Zeit im Islam moglich war und was seitdem verloren ging, wie sich im Islam eine Strategie durchsetzte die zur „hartnäckigsten Unterdrückung von Muslimen durch Muslime" führte. Die Tore des Idschtihad hatten sich geschlossen. Immer wieder stellt sie die Frage, warum die Nachahmung „zur Norm im Islam" wurde und dies immer nur die Tyrannei und nicht die Toleranz betraf.

Sie spannt damit den Bogen zuruck in unsere Zeit, prangert den „paranoiden Antisemitismus" selbst von moderaten muslimischen Ländern wie Agypten und Jordanien an und ist erschuttert daruber, wie diese und andere Haltungen den Muslimen in den Westen folgen, wo diese dann in liberalen westlichen Gesellschaften – ohne von diesen in irgend einer Weise beeinflusst zu sein – weiter tradiert und kultiviert werden.

„Konnen die Normen der Wüste [das ‚Stammesgefuhl'] aus dem Islam verdrangt werden?" fragt sie. „Der Wüstenislam ist fanatisch", formulierte ein aktueller ägyptischer Schriftsteller, „dessen Brauche haben den Islam viel langer geformt als wir zugeben" Der Islam steckt demnach immer noch in der „Grundermentalität" des 7. Jahrhunderts (es muss z. B. nach wie vor arabisch gebetet werden – auch in Kanada), einer Mentalität, in der auch bin Laden stecken geblieben ist: „er hat nichts zu bieten, als eine weitere Diktatur aus der Wüste".

Manji ist jedoch hoffnungsvoll, der „Knebel lockert sich", die „Zukunft kommt in Fahrt". „Schreibt mich für die Operation Idschtihad ein", fordert sie die Leser ihres offenen Briefes auf und beschreibt solche Möglichkeiten in ihrem letzten Kapitel, betont als Nichttheologin.

Dieser offene Brief einer engagierten Muslimin ist ein Buch, das spannend geschrieben ist, sich gut und flussig liest, und von jedem gelesen werden sollte, der sich ein Bild über die Probleme des heutigen Islam machen will, angereichert mit einer Literaturliste und wichtigen Webadressen, darunter auch ihrer eigenen. Ein Buch, das auch beim Rezensenten einige Vorstellungen zu relativieren, wenn nicht gar zu korrigieren half.

Hartmut Gaigl

Theorie und Praxis

Sevilla, Rafael/Boekh, Andreas (Hrsg.): Venezuela – Die Bolivarische Republik, Horlemann-Verlag, Bad Honnef 2005, 322 S., ISBN 3-89502-197-0, € 19,90

Der 10. Band der Reihe Länderseminare (herausgegeben vom Zentrum für wissenschaftliche Kommunikation mit Ibero-Amerika) beschäftigt sich mit einem Land, das uber langere Zeit hinweg ziemlich wenig Aufmerksamkeit erregt hatte, das jedoch seit dem Amtsantritt des außerst umstrittenen Putschisten und jetzigen Prasidenten Hugo Chávez immer wieder relativ breiten Raum in der einschlägigen Berichterstattung einnimmt – eher einseitig, wie die Herausgeber in ihrer Einleitung meinen. Die knappe

Vorstellung der folgenden 18 Beitrage hat den Vorteil, dass man schnell feststellen kann, welche Texte einen ansprechen und welche sich wohl mehr an Spezialisten wenden. Auf jeden einzelnen Beitrag folgt die Bibliographie, wobei das Internet gebuhrend berucksichtigt wird.

Den Anfang machen im Block „Politischer und gesellschaftlicher Wandel", aus der Feder von A Boekh, die Ursachen des unaufhaltsamen Aufstiegs von Hugo Chávez. Geschildert wird der Weg von der zunachst vorteilhaften paktierten Demokratie ab 1958 bis zum langsamen, dann totalen Absturz, zum Selbstmord der 4. Republik, mit den jeweiligen Hintergründen – informativ, offen, schonungslos. Detailliert und objektiv beschreibt F. Welsch das Chávez-Regime unter verschiedenen Gesichtspunkten – weder Verdammung noch Verteidigung, sondern eine (kritische) Erklarung. Eine kurze Geschichte der Parteien ab 1958 liefert N. Werz, vor allem Aufstieg und Niedergang von AD und COPEI (die beiden lange Zeit vorherrschenden Parteien), mit den Grunden dafur – ebenso informativ wie nuchtern Der Beitrag von N. Acosta Espinosa uber Kultur und Politik in vier Zeiten bringt viel Theorie, wenig Konkretes.



„Die Bolivarische Republik Venezuela" beginnt mit dem bolivarianischen Gedankengut des Hugo Chávez: Mythos, Vexierbild, populistische Tradition (A. Boekh/P. Graf). Die Autoren arbeiten die Legitimierungsstrategie heraus, die Auswirkungen auf die Außenpolitik, die Perspektiven fur die Zukunft – sehr sorgfaltig dokumentiert, kritisch, mit weitgehend negativem Ergebnis. Der deutsche Journalist P. B. Schumann wehrt sich gegen die seiner Ansicht nach zu einseitige Darstellung von Hugo Chávez in den westlichen Medien und stützt sich dabei auf einige Kurzbesuche – nach Ansicht des Rezensenten eine erschreckend blauaugige Sicht Weitaus glaubwurdiger wirkt, was der bedeutende Politiker (und Journalist) T. Petkoff zu diesem Thema zu sagen hat. Obwohl er selbst in Opposition zu Chávez steht, erweist er sich als objektiv, meidet Polemik, liefert klare Fakten. L. Britto García mag man als Verfasser von Romanen schatzen (er erhielt in den siebziger Jahren zweimal den damals wichtigen Premio Casa de las Américas in Kuba) Was er uber Chávez zu sagen hat (vollig unglaubhafte Verherrlichung) bzw. uber die Opposition gegen ihn (gnadenlose Verdammung) sucht wohl vergeblich seinesgleichen – da gilt das altehrwurdige „Si tacuisses ..."

Beim Block über die wirtschaftliche Entwicklung argumentiert die in Venezuela lehrende deutsche Professorin D Melcher zum Thema „Petroleumrepublik" zwar sehr wissenschaftlich, aber enttauschend einseitig. Dagegen bietet H. G. Preuße eine klar gegliederte Analyse der so brennend aktuellen Situation um das Erdol (Konflikte zwischen Produzenten und Konsumenten), wobei Venezuela nur am Rande vorkommt. Im Herbst 2005 liest man seine Prognosen allerdings mit Skepsis. Solche Skepsis stellt sich auch ein bei der Lekture des Artikels von H. J Burchardt uber die Wirtschaftspolitik des Bolivarianismo; zuerst klingt das erfreulich positiv, doch dann vervielfachen sich die Pferdefüße und alles verweht im rauen Winde der Wirklichkeit Mit den Potentialen des Tourismus beschaftigen sich C. Dávila und U. Vollmer. Venezuela zählt ja hierzulande nicht gerade zu den Rennern. Neben den Möglichkeiten, den Tourismus anzukurbeln, nennen die Autoren auch Hindernisse. Der Rezensent hatte hier das unfreundliche bis arrogante Personal angefugt, dem er mehrmals begegnete.

Zum Bereich „Rechtskultur" schreibt H. Njaim einen Text uber den Umgang mit der partizipativen Demokratie – eine wohl auch für Fachleute anstrengende Lekture. An solche Leser wenden sich ebenfalls N. Monleón und R. Then de Lammerskotter mit ihrer minutiosen Dokumentation der Reformen im Rechtswesen von 1999 bis 2002. Lohnend ist der Beitrag von H. D Heinen und A Pérez über die Lage der indigenen Bevolkerung (rund 30 Ethnien, aber nur 1,5 % der Bevölkerung Venezuelas). Die neue Verfassung schafft in der Theorie gute Voraussetzungen, doch die Praxis sieht ganz anders aus.

Der funfte Block „Musik und Kulturaustausch", wirkt etwas angestückelt. I. Hernández berichtet uber die E-Musik in Vergangenheit und Gegenwart, vor allem uber das 18. und 19 Jahrhundert, mit einer Haufung von Namen und Daten, die nur Spezialisten interessieren durften. Um deutsche Reisende in Venezuela (leider sehr knapp) und um einen Venezolaner in Deutschland (leider zu lang) geht es bei J. A. Rodríguez, der sich in Ironie und Satire gefallt, mehr Arger als Lachen auslost, seine Verstandnislosigkeit und Intoleranz vorfuhrt.

Zum Abschluss werden die 21 Verfasser vorgestellt. Auch wenn das Thema „Venezuela" lautet, hätten Vergleiche etwa mit Kolumbien oder Peru nicht so ganz am Rande bleiben mussen, hatten sich Verweise auf Fujimori oder Menem angeboten. Die heftigen Auseinandersetzungen auf der Straße erinnern stark an die Lage vor dem Sturz Allendes in Chile. Die zum Verständnis der heutigen Situation so notwendige Kenntnis der Vorgeschichte vom 19. Jahrhundert bis Pérez Jiménez, mit den blutrünstigen Dikatoren, wird als bekannt vorausgesetzt. Dass der nun so unendlich hochgejubelte Libertador Simón Bolívar jeglicher Realitat entruckt scheint, erlebte der Rezensent schon vor Jahrzehnten in Caracas. Wie so ganz anders erscheint der Held im historischen Roman „Der General in seinem Labyrinth" von Gabriel García Márquez. Wie so erbarmungswurdig erlebt man ihn in seinem Sterbezimmer im kolumbianischen Exil, nahe bei Santa Marta. Also – man greife aus diesem Sammelband diejenigen Texte heraus, die einen zu interessieren versprechen

Rudolf Kerscher

Krieg und Erholungsphasen

Verbeek, Bernhard: Die Wurzeln der Kriege. Zur Evolution ethnischer und religiöser Konflikte, Hirzel-Verlag 2004, ISBN 3-7776-1266-9, 22,– €

In der Menschheitsgeschichte folgt, nach Erholungsphasen, Krieg auf Krieg, sie endet in Bestialität (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 böse, die Englander nicht ganz so bose, die arabischen Eroberer waren lieb, auch wenn tuchtig geplundert wurde. Die Osmanen haben einen teils guten Ruf, nicht der turkisch-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 verständlich 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 führenden 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 für alle, vor allem die, die Macht ausuben. Naturlich enthält es Literaturverzeichnis, Anmerkungen und Register.

Manfred Sauer

Die Entdeckung Lissabons

Frank, Claus-Günter: Lissabon. Entdeckungen in Portugals Metropole. Unter Mitwirkung von Brigitte Barcklow, Klopfer und Meyer, Tubingen 2005, 260 S., ISBN 3-937667-68-7, € 24,90

Lisboa
am anfang haben wir uns
nicht gut verstanden
deine sprache hielt ich fur polnisch
deine bewohner fur dichter
deinen rotwein für tinte
deinen seeteufel für einen trommler
deinen fado fur fad
deine alfama fur ein gerucht
dein danke fur ein loblied auf eine brigade
am ende war mein adeus
kein versprecher

Dieses Gedicht von Gerhard C. Krischker befindet sich, gleichsam als Motto, am Schluss des Vorwortes zu Claus-Günter Franks Buch. Was Rotwein mit Tinte zu tun hat und die Brigade mit Denke, versteht nur, wer Portugiesisch nicht fur einen spanischen Dialekt (oder eben eine Variante des Polnischen) hält und mit Vinho tinto und Obrigado etwas anfangen kann. Doch auf wen trifft das wohl zu? „Wo die Erde endet und der Ozean beginnt" (Camoes, Lusiaden) liegt das westlichste Land Europas, Portugal, nicht nur eines der kleinsten, sondern wohl auch das am wenigsten bekannte Land Westeuropas, was seine Sprache, Geschichte und Kultur betrifft. Auch bei der Mehrzahl der gebildeten Europaer ist das Kenntnisspektrum über Portugal mit einer Handvoll von Klischees und Stereotypen weitgehend umrissen. Mag das fur Japan mit seinen Geishas, der Kirschblute und dem Fujiyama schon aufgrund der geographischen Distanz noch verständlich sein, so ist es im Falle Portugals schwer hinnehmbar, dass dieses Land, mit der Algarve, als „Nation der Seefahrer und Entdecker", mit Fado, allenfalls noch mit dem Erdbeben von 1756 hinreichend konturiert zu sein scheint. Von jedem deutschen Flughafen aus gelangt man in weniger als drei Stunden nach Lissabon, Portugals Hauptstadt und kulturelles Zentrum, in dem sich alle seine prägenden Einflusse und Elemente wie in einem Brennpunkt verbinden und verstärken.



Claus-Gunter Frank, der funf Jahre lang an der Escola Alema als Lehrer tatig war, hat uber Lissabon und seine nähere Umgebung ein eigenwilliges, enorm kenntnisreiches, zugleich instruktives und unterhaltsames Buch vorgelegt, das in Fontanes „Wanderungen durch die Mark Brandenburg" einen fernen Vorganger haben durfte. Es ist ein kultureller Stadtführer, basierend auf den personlichen Erfahrungen des Autors, der ubrigens als Cicerone wohltuend unaufdringlich den Weg weist, gegliedert in acht „Rundgange" mit jeweils eigenem thematischen Schwerpunkt: Lissabon, eine Stadt der Hugel; die Alfama mit dem Castelo Sao Jorge; Literatur und Nachtleben; „o eléctrico", die beruhmte Straßenbahn; Marques de Pombal, der große Staatsmann des 19. Jahrhunderts; Belem mit seinem Torre und dem Hieronymus-Kloster; die blauen Kacheln, die Azulajos, zum Abschluss ein Ausflug in die alte Königsstadt Sintra.

Das alles wird dargeboten als ein scheinbar lockeres, tatsachlich sehr bewußt arrangiertes Potpourri, aus kommentiertem Spaziergang, Reflexionen, kulturgeschichtlichen Assoziationen und Exkursen, die zum Teil die Form und Qualitat nahezu eigenständiger Essays annehmen, und orchestriert von kurzeren oder auch längeren Zitaten aus Briefen, Tagebüchern und Romanen, von Gedichten und Impressionen einer Vielzahl von Autoren – die meisten bekannt, wenn auch oft nicht durch diese hier gesammelten Textauszüge, einige auch echte

Entdeckungen. Wussten Sie zum Beispiel, dass es eine Übersetzung der „Lusiaden" ins Schwäbische aus der Mitte des 19. Jahrhunderts gibt? Oder dass der Nobelpreisträger José Saramago das fiktive Leben von Ricardo Reis, einem der vielen Vexierbild-Heteronyme von Fernando Pessoa, in einem seiner Romane fortgesponnen hat? Wenn nicht, dann sei Ihnen Franks Buch als zuverlässige Einführung in Portugals Literatur und die Literatur über Portugal sehr empfohlen. Diese literarische Schicht, die kulturelle und kulturhistorische, schließlich die politisch-historische Schicht stellen Diskurslinien dar, die mit Gewinn auch ohne vorgängige Kenntnis das Landes und der Stadt Lissabon verfolgt werden können. Für die eigentlichen „Spaziergange", den roten Faden der Struktur des Buches, gilt dies in weit geringerem Maße. Sie setzen voraus, dass der Leser die beschriebenen Ortlichkeiten kennt und in der Lage ist, seine Erfahrungsbilder mit dem Text zu verbinden. Oder aber man hat den Text „vor Ort" präsent und folgt den Spuren des Autors anhand seiner Darstellung. Ist beides nicht der Fall, dürfte vieles abstrakt bleiben und ohne haftenden Eindruck, ohne dass dies dem Autor vorzuhalten ware. Wenn nun davon auszugehen ist, dass ein großer Teil der Leser nicht über authentische eigene Lissabon-Erfahrung verfugt, so bedarf Franks Buch in dieser Hinsicht der Unterstützung und Ergänzung durch andere Formen der Informationsvermittlung, z. B. Bildbande und Filme. Dies erscheint um so notwendiger, als das Buch selbst nicht gerade durch üppige visuelle Ausstattung auffällt. Einige Farbtafeln und größere Fotos anstelle der etwas monotonen Schwarz-Weiß-Bildchen waren hilfreich gewesen, sind aber vermutlich der Kostenkalkulation zum Opfer gefallen.

Der Autor jedenfalls hat den guten Ruf, den er mit seinem ersten Buch dieser Art „Rom, Literarische Spaziergange durch die Hauptstadt der Welt" (2000) erworben hat, vollauf bestätigt.

Rainer Tack

Wertvolle Dokumentation, wertloser Kommentar

Das Urteil von Nürnberg. Mit einem Vorwort von Jörg Friedrich. dtv-Dokumente 34203, München 2005 (6. Auflage), 309 S., ISBN 3-423-34203-X, € 8,50

Was anzuerkennen ist: Der Band enthält (in deutscher Sprache) den amtlichen Text des Urteils aus dem ersten der alliierten Prozesse (gegen die Hauptkriegsverbrecher 1945/46) [S. 12–265] nebst der abweichenden Meinung des sowjetischen Mitgliedes des Internationalen Militargerichtshofes [S. 266–296], einer Liste und Tabelle der Strafaussprüche [S. 297–299], einem Verzeichnis der Organisationen und Institutionen des NS-Staates [S. 300] und einem Namensindex [S. 301–309] So ist dieses wichtige Verfahren zur Bewältigung der NS-Zeit mit einem Hauptdokument in einer praktischen und preiswerten Ausgabe weiterhin und jederzeit zu Handen.

Was kaum zu begreifen ist: dass der Verlag ausgerechnet Jörg Friedrich damit beauftragt hat, ein (das?) Vorwort zu verfassen. Was den „Privatgelehrten" (wikipedia) dazu prädestiniert, gar qualifiziert haben mag, erschließt sich dem Leser mitnichten beim Durchlesen des Vorworts; es ist schwer ertraglich, und doch sollte man die Lektüre auf sich nehmen. Denn man findet in nuce (auf den wenigen Seiten 1–11) eine Einfuhrung in die larmoyante Gedankenwelt dieser ewiggestrigen Hobbyhistoriker, zu kurz gekommenen Autodidakten und populistischen Nationalpolitiker, ob sie nun Friedrich, Herbert Kraus (einer der vorherigen Vorwortschreiber), Ludwig Peters oder Jorg Haider heißen.

Man kann, wie F. tut, sowohl die Konstruktion des Nurnberger Tribunals, seine Verfahrensweise und die gefallten Sentenzen kritisch beleuchten. Denn natürlich warf all das Fragen auf, die bis heute nicht einvernehmlich beantwortet sind. Nur sollte man intellektuell redlich bleiben dabei.

Bei F. fängt die gedankliche Unsauberkeit mit der Sprache an. Die „Besatzer" haben in Deutschland eine „Militärdiktatur" errichtet. Das ist mindestens undifferenziert. Sie haben den „Kriegsverlierern" den Prozess gemacht. Man staunt. Waren sie nicht Verbrecher, die Görings, Kaltenbrunners, Streichers etc.? Nein, denn in F.s Diktion bildeten sie die „Nazi-Eliten". Und wenn diese zur Rechenschaft fur ihr Tun gezogen werden, kann es sich nur um „Judikatur" handeln.

Auf einer anderen Ebene ist F. überraschender Weise bereit zuzugeben: „der widerrechtliche Krieg war in einmalig rechtswidriger Weise ausgefochten [! mit dem eleganten Florett etwa?] worden", und er meint damit in der Tat die Kriegsfuhrung der NS-Elite, deren Staat er als „Verbrecherstaat" zu kennzeichnen sich die Freiheit nimmt. Diesen Staat (und seine „Elite") dann juristisch auch so zu behandeln, das aber soll nicht erlaubt sein, denn: er „vermag kraft seiner Regelungskompetenz sich sein Handeln selbst zu genehmigen". Dass er das darf, erklart F. wenig später: „Er attackiert die Nachbarn, um die nationalen Interessen zu schutzen"! Das hat der Verlag nun davon, dass er den Freizeithistoriker auf das Thema angesetzt hat. Worin hatte wohl das nationale Interesse Deutschlands bei Errichtung des Protektorats, bei der Einrichtung des Generalgouvernements, beim Überfall auf die anderen Nachbarn bestanden? Er, der Verbrecherstaat, sagt F., „verletzt die Kriegsbrauche, weil der Feind auch niemanden schont." Da haben wir wohl im Geschichtsunterricht nicht aufgepasst, als von der Errichtung von KZs fur Reichsdeutsche durch die tschechische Regierung oder von der Vernichtung der Deutschen in Polen bis 1939 gehandelt wurde.



Haarstraubend wird F.s „Beweisführung" (man kann von Argumentation fuglich nicht sprechen), wenn er die für den Prozess „bedachtsam [aus]gewählte Repräsentanz" des NS-Regimes (F. sagt: „einer Nation") zu entlasten versucht: „Diese Manner hatten im Verein von Regierung, Verwaltung, Truppe und Wirtschaft amtiert, Gruppenbeschlüsse getragen und vermittels Hunderttausender von Untergebenen umgesetzt.

Die Chefs trugen die Verantwortung, doch gewiß [sic] verantworteten die Hunderttausende [sic!] auch sie. Im übrigen vollstreckte die Exekutive die Politik einer Partei von sechs Millionen Mitgliedern." Da redet einer, augenscheinlich ohne es zu merken, der deutschen Kollektivschuld das Wort.

Insgesamt geht das über elf Seiten so dahin. Gedankliche Inkonsequenzen sind zuhauf festzustellen. Ich will mich auf eine letzte Bemerkung beschränken. Wenn F. sich mit Prozess und Urteil auseinandersetzt, sollte er den vorliegenden Text wenigstens miteinbeziehen. Er insinuiert z. B , das Nürnberger Urteil brandmarke den Ausstieg aus einem internationalen Vertrag, d. h. Vertragsbruch und Bruch des Völkerrechts, „als Verbrechen". Und er scheint dem gar zuzustimmen. „Kann die Menschheit es ewig hinnehmen, daß die krassesten und radikalsten Angriffe auf Lebensrecht und Menschenwürde von einem immunisierten Monstrum verübt werden, dem Terrorstaat?" Und doch lehnt er die einzig sinnvolle juristische Konsequenz ab, die politisch Verantwortlichen für Terror und Verbrechen zur Rechenschaft zu ziehen, denn: „Politisches Handeln greift über Personen hinaus", mit anderen Worten: es sei nicht individuell zuzurechnen. Mit eben der Problematik hat sich das Urteil selbst ausführlich beschäftigt. F. ignoriert dies kühn.

Beim Lesen glaubte ich zunächst, im Verfasser F. so etwas wie einen Adepten des brillanten Ernst von Salomon („Der Fragebogen") erkennen zu können. Doch davon ist er Lichtjahre entfernt.

Bernd Müller

Mythen – Alltag der Griechen

Buxton, Richard: Das große Buch der griechischen Mythologie, Theiss-Verlag Stuttgart, 2005, 256 S., ISBN 3-8062-1898-6, Subskriptionspreis bis 31.12.2005: € 34,90, danach € 39,90

Dem Alltag des Griechen waren die Mythen stets präsent. auf Gebrauchsgegenständen, im öffentlichen Raum, in der Schule und in der Familie. Sie dienten als Thema von Tragödien und Komödien, die nicht nur unterhalten sollten, sondern als Kulthandlung galten. Versuche von Philosophen, die Geschichten von Göttern und Heroen in das Reich der Phantasie zu verweisen, waren nicht repräsentativ. Sogar für Historiker wie Herodot und Thukydides stellten sie mehr dar als „nur" Geschichten. Es gibt keine Dogmatik der Mythen. Die Abstammung der Aphrodite etwa oder ihr Verhältnis mit Eros kann völlig unterschiedlich dargestellt werden. Nicht einmal die zwölf olympischen Gottheiten sind immer in der gleichen Zusammensetzung überliefert. Statt dessen wurde bei der Weitergabe der Mythen von einer Generation zur nächsten immer wieder neu erzählt, und so erklärt sich, dass man verwirrende Varianten bekannter Geschichten findet. Zu Texten, die man las, wurden sie (nach Ansätzen in der archaischen Zeit) erst im Hellenismus. Nach diesen grundsätzlichen Bemerkungen widmet sich das Buch der Darstellung einzelner Mythen. Zunächst geht es um Ursprungsmythen, und hier werden Kosmogonie wie Theogonie behandelt, also die Entstehung des Kosmos und der Götter, aber auch lokale Ursprungssagen und ätiologische Mythen, die die Entstehung von einzelnen Dingen erklären. Bemerkenswert ist, dass es (im Gegensatz zur biblischen Schöpfungsgeschichte) keinen Mythos über die Entstehung des Menschen gab. Eingehend werden die olympischen Götter mit ihren jeweiligen Funktionen untersucht – hier zeigt sich, dass die griechische Religion keine Orthodoxie kannte. Auch wenn dank Homer und Hesiod ein mehr oder weniger panhellenisches Pantheon entstand, lassen sich doch erhebliche regionale Unterschiede beobachten, sie spiegelten sich auch in den Kulten wider Den Göttern nahe standen die Heroen, außergewöhnliche Sterbliche, die religiose Verehrung erfuhren. Erwähnt seien der Sagenzyklus von Herakles, die Reise der Argonauten, Perseus, Theseus oder der Trojanische Krieg. Das Leitthema all dieser Erzählungen ist die Erkundung menschlicher Grenzen. Als Motive stoßen wir immer wieder auf die gefahrvolle Suche nach einem kostbaren Gut, wie das Goldene Vlies (aber auch Helena zählt im Grunde genommen dazu), oder den Kampf gegen schreckliche Monster. Ein eher untypischer Held ist Odysseus. Seine Listen sind von einer gewissen Zweideutigkeit gezeichnet: Im Gegensatz zu Herakles kommt er zwar ohne rohe Gewalt aus, aber seine Verschlagenheit gilt nicht uneingeschränkt als positive Eigenschaft. Die Familiensagen bilden eine eigene Kategorie, es sind „Gedankenexperimente", in denen Konflikte des täglichen Lebens in Form von Extremfällen beleuchtet werden: Zum Haus Pelops gehören Agamemnon und Menelaos, deren jeweilige Ehen verhängnisvoll waren. Ähnlich grauenhaft sind die Mythen um die thebanische Königsfamilie, in deren Mittelpunkt Gestalten wie Ödipus und Antigone stehen.

Die starke Abhängigkeit der römischen Kultur von der griechischen gilt auch für die Mythen. Diesem Thema ist der Schluss des Buches gewidmet. Das Nachleben der Mythen in der römischen Zivilisation lässt sich aus der griechischen Präsenz in Italien leicht erklären. Man denke nur an die Zeit der Kolonisation, als die Griechen sich in Sizilien niederließen (Magna Graecia). Auch die Etrusker durften schon im 7. Jh. v. Chr. griechische Mythen gekannt haben. Dichter wie Plautus, Catull, Vergil und Ovid haben in ihren Werken griechische Mythologie verarbeitet und den römischen Verhältnissen angepasst. Als das Christentum seinen Siegeszug im römischen Reich antrat, bedeutete dies nicht das Ende der Mythen: Als Allegorien gedeutet, überstanden sie das Mittelalter, aber nun in christlicher Prägung, und sollten sich seit Renaissance und Barock sogar neuer Beliebtheit erfreuen. Bis heute sind sie Gegenstand künstlerischer Auseinandersetzung in Malerei, Skulptur, Literatur, Musik und Theater. Selbst moderne Medien wie Film, Fernsehen oder Computerspiele verdeutlichen ihre Aktualität.



Zahlreiche, meist farbige Abbildungen illustrieren den sorgfaltig gestalteten Band. Leider vermisst man in den Legenden den aktuellen Aufbewahrungsort der dargestellten Objekte und muss ihn erst aus dem Bildnachweis am Ende des Buches heraussuchen. Für die Vorbereitung von Reisen ist dies etwas umständlich. Geboten werden auch Auszuge aus der griechischen Literatur, und Stammtafeln verhindern, dass sich der Leser in der Fulle von Personen und Namen verliert. Der Orientierung dienen auch zahlreiche Karten, ein chronologischer Uberblick uber die Mythen, ferner eine Aufstellung der Hauptgotter und ihrer Attribute. Exkurse zu Schlagworten wie Nymphen, Musen, Christentum usw. erganzen den Band.

Obwohl als zusammenhangende Darstellung geschrieben, kann das Werk dank eines ausführlichen Registers auch als Nachschlagewerk verwendet werden. Wer nach der Lekture weitere Informationen sucht, findet im Literaturverzeichnis Anregungen. Seinen Schwerpunkt bilden allerdings die englischen Titel der Originalausgabe; einen Hinweis auf das Standardwerk von Erika Simon, Die Götter der Griechen (Hirmer) sucht man vergebens.

Gabriele Große

Von den Höhlenmenschen der neuen Zeit

Mankell, Henning: Tea-Bag. Roman. dtv-Taschenbuch, München 2005, Schwedische Erstausgabe 2001, 380 S., ISBN 3-423-13326-0, € 9,50

Woher kommen sie? Wer sind sie? Was haben sie erlebt? Auf welchen Wegen sind sie in unser Land gelangt? Welche Hoffnungen und Angste bringen sie mit? ... Menschen, die ihre Wurzeln in der Heimat abgebrochen, die ihre Familien zurückgelassen haben und sich zur Flucht in eine – wie sie meinen – bessere Welt aufmachten. Hehler, Menschenschmuggler, Betruger sind ihre Weggefährten und oft genug ihre Totengraber, die sich ihr Vertrauen und ihr Geld erschlichen haben.

Vom Titelblatt des Romans „Tea-Bag" schaut uns eine junge Afrikanerin an – ein Gesicht, das viele Ratsel birgt, der Blick einer Frau, die den Sprung aus dem Innern ihres Kontinents nach Europa geschafft hat und auf der Flucht durch unbekannte Länder bis nach Schweden gelangt ist. Dies Buch ist ein Roman, wie Henning Mankell ausdrücklich beteuert, aber es könnte genauso gut ein Tatsachenbericht sein Die Frau auf dem Titelblatt könnte genauso gut Tea-Bag heißen – oder Leyla oder Tanja – drei junge Immigrantinnen, von denen der Roman erzahlt, die sich nach Schweden durchgeschlagen haben, die in der Illegalität untergetaucht sind, Menschen mit gefalschten Papieren, die es nach offizieller Zahlung eigentlich nicht geben darf. Sie sind die Höhlenmenschen unserer Zeit, die sich in das Grau der Großstadt mischen und denen wir doch – wie viele mogen es unter den Tausenden unbekannter Gesichter sein? – täglich begegnen.

Fur Henning Mankell steht Tea-Bag stellvertretend für die Gruppe von Einwanderermädchen, die viele Male ihren Namen gewechselt haben und die ziellos durch das Land irren. Ihr Vertrauen ist oft schamlos missbraucht worden. Wo es keine Hilfe gibt, haben sie gelernt, sich mit kleinen kriminellen Delikten das Notwendigste fur den Alltag zu besorgen. Scheu und in standiger Angst entdeckt zu werden sind sie immer auf der Flucht und bauen sich zur Tarnung das Lugengespinst ihres bisherigen Lebens und ihrer Gegenwart so zusammen, wie es für den Augenblick gerade gunstig erscheint. Dabei entwickeln sie eine beachtliche Raffinesse. Je tiefer sie aber in dieses falsche Leben abgleiten, desto dringender wird der Wunsch, einmal die volle Wahrheit zu erzahlen, das heißt die wirklichen Motive ihrer Flucht aussprechen zu durfen. Diese liegen fast immer in einer allzu starren Familientradition, in Hunger, Armut oder in den politischen Verhaltnissen begründet. Dauerhaft kann auf der Luge, mit der sie sich im fremden Land schützen, keine neue Existenz gegründet werden



Henning Mankell stellt der Gruppe der illegalen Einwanderermädchen die Gestalt Jesper Humlins gegenuber. Er ist der Vertreter der modernen schwedischen Gesellschaft um das Jahr 2000, ein Durchschnittsburger und Poet, der es bisher nur zu bescheidenen Auflagenzahlen gebracht hat. Er lebt in einer Dauerspannung mit seiner Partnerin, hat eine Hassliebe zu seiner betagten, sehr dominanten Mutter entwickelt und wird von seinem Verleger unter Druck gesetzt. Fast zufallig offnet sich fur ihn durch die Vermittlung eines Freundes das Tor zu der „anderen Welt" der drei Mädchen, die in ihm den Lehrer gefunden zu haben glauben, um ihre wahren Geschichten vom Leben aufzuschreiben. Damit wecken sie in ihm Reserven, mit denen er sich gegen den von außen auferlegten Drang, einen Kriminalroman schreiben zu mussen, erfolgreich wehrt. Der Kontakt mit den drei Erzählerinnen wird allerdings zu einer Wanderung über alle Erfahrungen und Dimensionen seines bisherigen Schriftstellerdaseins hinaus. Was ist wahr, was ist Fantasie? Wo ist die Grenze zwischen Traumerzahlung und Wirklichkeit? Wieviele unberechenbare Reaktionen bis hin zur handgreiflichen Auseinandersetzung sind zu bestehen! Was schlussig erschien, wird wieder über Bord geworfen Wieviele Häme aus dem Kreis der bisher Vertrauten ist auszuhalten. Trotz aller Einfuhlung, trotz aller Annaherung und eines totalen Engagements für die Sache bleibt am Ende doch ein Nicht-Verstehen. Tea-Bag bringt es nicht ohne einen Unterton der Resignation auf den Punkt: „Du hast meine Stimme nicht gehort. Nur deine eigene. Du hast mich nicht gesehen. Du hast nur eine Person gesehen, die aus deinen eigenen Worten hervorgegangen ist" (S. 376).

Jesper Humlin hat viel von den Mädchen und uber sie erfahren. Er hat seinen Alltagsrhythmus auf sie eingestellt, hat sich an unmöglichen Orten, wie es ihre Launen gerade vorgaben, mit ihnen getroffen, hat sie zu sich eingeladen. In ihre eigene Welt ist er nicht vorgedrungen. Sie bleibt ihm so fremd wie uns der Affe auf dem Rücken Tea-Bags – real oder ima-

ginär – der immer wieder erscheint: Ein Fremdling in unserer scheinbar so rationalen Welt

Manfred Vollmer

Die Fabulierfreude Umberto Ecos

Eco, Umberto: Baudolino. Roman. München 2003, übers. v. Burkhart Kroeber, Deutscher Taschenbuchverlag, € 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."

Dieses Zitat aus einem zeitkritischen Gedicht von Galileo Galilei (1590) hat Umberto Eco seinem 633 Seiten umfassenden Roman „Baudolino" als Motto vorangestellt. 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 ist. Die Fabulierfreude des Autors ist vermutlich nicht jedermanns Sache, vor allem nicht für jene Leser, die eine klar strukturierte und spannend 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."

Günther Miklitz

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Wolfgang Tiffert Parkstr. 49 D-26605 Aurich

BEITRITTSERKLÄRUNG / *ANSCHRIFTENÄNDERUNG*

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

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

01. Januar .....

❑ *Hiermit gebe ich meine neue Anschrift bekannt.*

Ich bin / *Neuer Status*

❑ Auslandsdienstlehrkraft	Jahresbeitrag: € 120,–
❑ Programmlehrkraft	Jahresbeitrag: € 60,–
❑ Inlandslehrkraft, Pensionär/in	Jahresbeitrag: € 60,–
❑ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in	Jahresbeitrag: € 30,–

(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 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)